

# Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt

1979

Der Beitrag von **Jan Tamboer** referiert das im deutschen Sprachraum weitgehend unbekanntes «dialogische» Bewegungskonzept des Holländers C. F. **Gordijn** und aktualisiert damit ein anthropologisches Verständnis menschlichen Bewegens, das seit **Buytendijk** nicht mehr so konzeptionell gefaßt ist. Zahlreiche Querverweise sollen den Bezug zu Veröffentlichungen in der Bundesrepublik Deutschland deutlich machen.

## Vorbemerkungen

Wer sich aus der Distanz des Nachbarlandes mit der neueren Entwicklung pädagogisch-didaktischer Theoriebildung in der deutschen Sportwissenschaft befaßt, dem fällt an erster Stelle eine terminologische Verschiebung auf. Bezeichnungen wie «Sportunterricht» und «Sportpädagogik» haben Ausdrücke wie «Leibeserziehung» und «Theorie der Leibeserziehung» anscheinend vollständig verdrängt. Bei näherem Hinsehen stellt sich heraus, daß es sich um weit mehr als rein terminologische Fragen handelt, daß Verschiebungen grundsätzlicher Art hierin ihren Ausdruck finden. Grundlegende Voraussetzungen und Ausgangspunkte sind so sehr ins Wanken geraten, daß mit vollem Recht von einer «realistischen Wendung» in der Pädagogik unseres Faches gesprochen werden kann.

In neueren Veröffentlichungen ist allerdings eine Skepsis und Ernüchterung festzustellen; eine Verringerung des scharfen Gegensatzes zur Vergangenheit kündigt sich an, um der Gefahr zu entgehen, das noch immer geliebte Kind mit dem Bade auszuschütten. Im Entwurf eines Grundrisses sportpädagogischen Denkens lassen Brodtmann u. a. (1977) erkennen, daß sie sich dieser Gefahr bewußt sind; sie halten es für nötig, «einige Grundsatzüberlegungen wiederzuentdecken, zu modifizieren oder neuzubeleben, die durch die sogenannte «realistische Wendung» der Theorie der Leibeserziehung zur Sportpädagogik aus dem Blickfeld geraten sind.» (S. 22)

Als zwei «wiederzubelebende» Bezugspunkte sportpädagogischen Denkens bestimmen sie die *Leiblichkeit* des Menschen (S. 22–24) und das Phänomen der menschlichen *Bewegung* (S. 24–26). Denn «erst, wenn er (der Sport, J. T.) auf dem Hintergrund von «Körper» und «Bewegung» als Beitrag für Erziehung und Entwicklung geprüft worden ist, kann entschieden werden, mit welchem Ziel und wie er Gegenstand des Sportunterrichts werden kann.» (S. 27). Genau vor diesem Hintergrund sind die nachfolgenden Ausführungen zu verstehen. Wenn «Leiblichkeit» und «Bewegung» fachspezifische Kategorien sind, dann ist es notwendig, darüber nähere Aussagen zu machen. Dabei zeigt sich, daß über diese Kategorien unterschiedliche Auffassungen bestehen. In den Niederlanden hat Gordijn eine Auffassung des menschlichen Sich-Bewegens zur Diskussion gestellt. Sie verdient es, gerade wegen der daraus entspringenden pädagogischen Perspektive, einer breiteren Öffentlichkeit zur Kenntnis gebracht zu werden.

## Von der «Leibeserziehung» zum «Bewegungsunterricht»

Während in der Bundesrepublik die Bezeichnung «Leibeserziehung» der Bezeichnung «Sportunterricht» hat weichen müssen, hat sich in den Niederlanden die Bezeichnung «Bewegungsunterricht» immer mehr eingebürgert. Dies ist zweifellos auch den Veröffentlichungen Gordijns zuzuschreiben. Seine wiederholten Empfehlungen für den Terminus «Bewegungsunterricht» beruhen auf mehreren Vorannahmen, die nachstehend erläutert werden sollen.

Ausgangspunkt seiner Theoriebildung ist ein «Kernhinweis»: «Betrachten wir einmal eine Turnstunde. Fast jeder wird sich der eigenen Turnstunden noch erinnern können. Und nun können wir uns folgende Frage stellen: Was ist der Kern des Geschehens? Was machen die Schüler? Es gibt nur eine Antwort, die das Wesentliche trifft: Sie bewegen sich, und der Lehrer fordert sie auf, sich zu bewegen.» (Gordijn 1968, S. 8). Wie kommt Gordijn zu der Überzeugung, daß der Kern des Faches im «Bewegen» liegt? Seine Antwort: «... weil mir ein Vorurteil anhaftet. Das gilt nicht nur für mich, das gilt für uns alle. Wir betrachten alle Dinge, die wir wahrnehmen und erfahren mit einem vorgefaßten Urteil.» Was bedeutet das für Gordijns Verständnis von «Bewegungsunterricht»? «Im Zuge des im vorliegenden Buches zu erörternden Unterrichtsgeschehens ereignet sich vor unseren Augen nichts Körperliches und auch nichts Geistiges, sondern nur Funktion, Aktion. Wichtigstes Merkmal dieser Aktion ist das Sich-Bewegen. Hieraus ergibt sich, daß es unmöglich ist, dieses Geschehen als überwiegend körperlich zu bezeichnen. Der Körper ist nicht etwas, was wir erziehen, unterrichten oder bilden können. Man kann ihn nicht als Ding von unserem Mensch-Sein abstrahieren. (...) Bei der Beobachtung von Schülern in einer Turnstunde soll man nur einmal versuchen, sie als bewegte Körper zu sehen. Das gelingt einfach nicht. Es sind nicht die Körper, die laufen, springen, werfen; es sind die Schüler, die mit etwas beschäftigt sind. Unsere Vorurteile sagen uns, daß die Leiblichkeit nur aus der Funktion, aus der Aktion, aus dem Sich-Bewegen heraus erkannt und beeinflußt werden kann.» (Gordijn 1969, 9–10) Zusammenfassend ist festzustellen: Gordijn begreift das «Sich-Bewegen» als den «Kern» dieses Unterrichtsfaches. Dieser «Kernhinweis» stützt sich auf bestimmte Vorannahmen und Voraussetzungen. Danach ist die Leiblichkeit des Menschen nur vom «Sich-Bewegen» her erkennbar, nicht aber umgekehrt.

**Jan Tamboer** ist wissenschaftlicher Rat für Kinanthropologie in der Interfakultät der Leibeserziehung der Freien Universität Amsterdam.

## «Sich Bewegen» — der zentrale Bezugspunkt

Gordijns Behauptung, wir hätten es in unserem Fachgebiet in erster Linie mit sich bewegenden Kindern zu tun, wird den Leser vermutlich bisher kaum beeindruckt haben. Einige sind vielleicht geneigt darauf hinzuweisen, man renne mit dieser Behauptung offene Türen ein, denn man begegne dieser These auch bei anderen Autoren: Für Paschen (1972, S. 28) sind Leibesübungen «elementare Selbstbewegung»; bei Schmitz (1970, S. 102) liest man: «Bewegung ist das primäre und bestimmende Strukturprinzip der Leibesübungen»; schließlich führt Widmer (1974, S. 19) aus: «Bewegung in der spezifisch menschlichen Form der intentionalen Steuerbarkeit ist denn auch das Grundmerkmal der sportlichen Aktivität.» Andere werden auch Vorbehalte anmelden wollen. Sie werden darauf verweisen, daß wir es zwar mit sich bewegenden Kindern zu tun haben, daß dies aber keinesfalls dazu führen dürfe, das Unterrichtsfach auf die «Beeinflussung» dieses Bewegens zu beschränken; von besonderem Gewicht sei die Berücksichtigung kognitiver, affektiver und sozialer Aspekte. Diskussionen, die hier anknüpfen, führen gewöhnlich zu folgenden Fragen:

- Ist die «Beeinflussung» des Sich-Bewegens eine Zielsetzung unter mehreren?
  - Hat die «Beeinflussung» des Sich-Bewegens eine Mittlerfunktion beim Anstreben anderer, «höherer» Zielsetzungen?
  - Bedeutet die Beschränkung auf die «Beeinflussung» des Sich-Bewegens eine unerwünschte Verarmung des Fachgebiets?
  - Oder ist sie — ganz im Gegenteil — ein bescheidener Abschied von überspannten (fachüberschreitenden) Erwartungen?
- Im Vorgriff auf die weiteren Ausführungen soll festgestellt werden: Gordijn ist in der Tat der Meinung, daß es bei diesem Unterrichtsfach *ausschließlich* um die «Beeinflussung» des «Sich-Bewegens» geht. Mit Nachdruck muß festgehalten werden, daß dies keinesfalls besagt, daß sein «Bewegungsunterricht» die sogenannten kognitiven, affektiven und sozialen Aspekte mißachtet. Aus seiner Perspektive verliert eine solche Einteilung ebenso ihre Relevanz wie die Unterscheidung von «fachimmanenten» und «fachübergreifenden» Zielsetzungen (vgl. Crum 1974).

### Physikalischer und funktioneller Blickpunkt

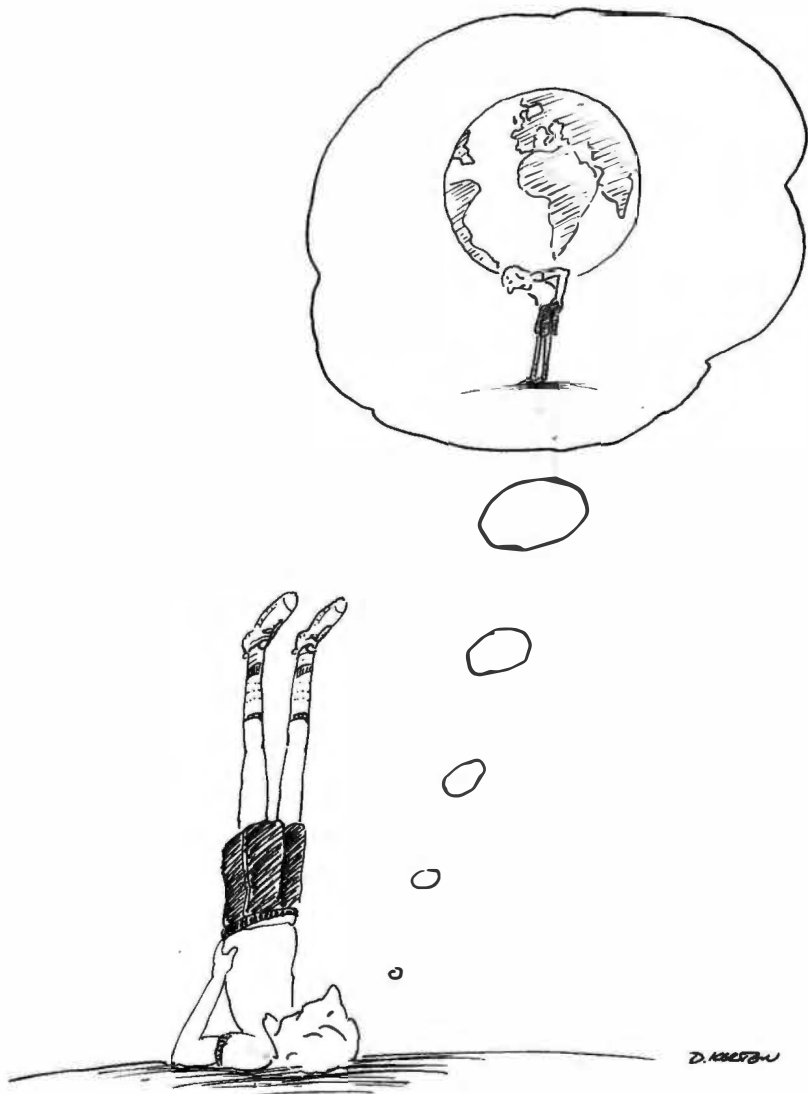
Gordijn ist sich durchaus der Tatsache bewußt, daß sein »Kernhinweis« und seine darauf bezogenen Auffassungen von be-

stimmten Vorannahmen abhängen. Da sein Verständnis menschlichen Bewegens deutlich den Einfluß Buytendijks verrät, möchte ich im folgenden den methodischen Ansatz von Buytendijk so weit darstellen, wie er für ein angemessenes Verständnis des dialogischen Bewegungskonzeptes von Gordijn erforderlich ist. Buytendijk (1956) weist darauf hin, daß sich bei der Untersuchung der menschlichen Bewegung zwei Betrachtungsweisen unterscheiden lassen: die physikalische und die funktionelle. Jede dieser Betrachtungsweisen führt zu einer anderen Definition des Forschungsobjekts. Im ersten Fall betrachtet man das menschliche Bewegung als einen «Prozeß», d. h. als «die in der Zeit verlaufende Veränderung in einem Gefüge» (S. 7). Man orientiert sich «ausschließlich auf die von Augenblick zu Augenblick ablaufende Zustandsänderungen» (S. 7) hin. Das Interesse der Bewegungsanalyse ist auf das Wie dieser Veränderungen gerichtet. Ein solcher methodischer Zugriff ist durchaus möglich, er reicht nach Buytendijk jedoch nicht aus, um das Spezifische menschlichen Bewegens in den Blick zu bekommen.

«Der physikalische Gesichtspunkt bietet keine Einsicht in die Eigenart der menschlichen Bewegung und Haltung. Schon eine oberflächliche Bekanntschaft mit den Er-

scheinungen des menschlichen Daseins zwingt uns, diese nicht als eine Reihe von Ereignissen, als einen Prozeß aufzufassen, sondern als Äußerungen des Lebens. Das bedeutet, daß man Begriffe wie «Bewegung» oder «Stellung» z. B. der Glieder, des Rumpfes, des Kopfes schon durch Abstraktion gewinnt, unter Absehen vom menschlichen Dasein, das ja in Bewegung und Haltung sich äußert. Es folgt daraus, daß man das *Wahrgenommene nicht angemessen als Ortsveränderung von Körperteilen beschreiben kann*. Spricht man jedoch von Gehen, Stehen, Warten, Herannahen, Stolpern, Sich-fangen, Begrüßen usw., so faßt man Bewegung und Haltung schon als Formen des Verhaltens auf. Der Begriff «Verhalten» schließt einen «wer» (Subjekt), der sich verhält, ein, und eine «Welt» (Situation), auf die das Verhalten bezogen ist. Es werden von uns also keine Bewegungen, sondern sich irgendwo bewegende Menschen wahrgenommen.» (S. 3/4, Hervorhebungen von J. T.).

Diesen methodischen Zugriff bezeichnet Buytendijk als «funktionelle Annäherung» an das menschliche Bewegung. Funktion definiert er als «ein unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderungen» (Seite 7). «Wenn . . . das Geschehen als Funktion auf-



gefaßt wird, so wird in bezug auf die Veränderung nicht gefragt, wie diese sich vollzog, sondern was geschah, was getan wurde. Das bedeutet, daß eine derartige Frage vernünftigerweise nur gestellt werden kann, wenn man gewiß ist, daß der Endzustand nicht bloß anders als der anfängliche ist, sondern eine andere Bedeutung hat. *Bedeutung hat er jedoch nur, wenn er als Wert auf etwas anderes bezogen wird, das als Wertmaßstab gilt.*» (S. 8, Hervorhebung von J. T.)

Die Zitate verdeutlichen, daß Buytendijk nicht nur zwei verschiedene methodische Betrachtungsweisen unterscheidet, die sich vermeintlich auf das Gleiche beziehen. Vielmehr betont er immer wieder, daß die Wahl eines bestimmten methodischen Zugriffs sich direkt auf die Wahrnehmung der Erscheinung auswirkt. Unter diesen beiden Perspektiven sieht man nicht allein das Gleiche «auf andere Weise», sondern die spezifische Art des methodischen Zugriffs bedingt, daß man jeweils «etwas Anderes» wahrnimmt. Hat man sich für die funktionelle Betrachtungsweise entschieden, so befaßt man sich mit ganz anderen «Erscheinungen» als jenen, die sich unter dem «physikalischen Weltbild» (S. 11) bieten. Die funktionelle Betrachtungsweise «setzt jedoch immer eine Einsicht in den Sinn des Bezugs von Individuum und Umwelt voraus» (S. 12). Die physikalische Perspektive abstrahiert von diesem Zusammenhang und analysiert ausschließlich Ortsveränderungen des Körpers und/oder der Teile des Körpers. Allerdings wird letztere nicht explizit untersucht, wenn man die funktionelle Betrachtungsweise wählt: «In der Lehre von den menschlichen Bewegungen spielen die Prozesse im Nervensystem nur insofern eine Rolle, als sie eine Teilbedingung für das Auftreten der Funktionen darstellen.» (S. 12) Die Darstellung des von Buytendijk vorgelegten methodischen Zugriffs soll hier abgebrochen werden. Es wird darauf verzichtet, Unterschiede zwischen Gordijn und Buytendijk herauszuarbeiten. Ziel dieser Darstellung ist, die übereinstimmenden Positionen beider Autoren herauszustellen und für die nachfolgenden Ausführungen zu verdeutlichen.

### **Bewegen — persönlicher Dialog mit Menschen und Dingen**

Wie Buytendijk begreift auch Gordijn Bewegung nicht als «Ortsveränderung von Körperteilen», sondern geht von «sich irgendwo bewegendem Menschen» aus. Er entscheidet sich für eine nicht kausalistische Annäherung an den Forschungsgegenstand und möchte vom «Subjekt-Sein» der Sich-

Bewegenden nicht abstrahieren. Konsequenterweise spricht er stets vom menschlichen Sich-Bewegen. Bewegen wird als sinnvolles Verhalten begriffen, als Ereignis innerhalb eines sinnbezogenen Zusammenhanges. Ausgangspunkt seiner Theorie sind daher konkrete Situationen, in denen das Sich-Bewegen sinnvoll erscheint.

Gordijn sucht menschliches Bewegen deshalb dort auf, wo es als sinnvolles Geschehen in Erscheinung tritt, d. h. im Kontext der Mensch-Welt-Beziehung. Mit Buytendijk entscheidet er sich für die funktionelle Betrachtungsweise, die menschliches Bewegen als «unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderung» (1956, S. 7) begreift. Dies ist der Schlüssel zum Verständnis seines dialogischen Bewegungskonzeptes. Sich-Bewegen ist neben Denken, Sprechen u. a. eine der vielen Formen, in denen sich die Urverbundenheit von Mensch und Welt manifestiert. Dieser Auffassung entspricht auch die Weigerung Gordijns, ein Denkmuster zu akzeptieren, das auf der Trennung von Mensch und Welt, auf der Trennung von Subjekt und Objekt, von Körper und Geist gründet.

Dies hat weitreichende Konsequenzen für seine Auffassungen über menschliches Bewegen und menschliche Entwicklung. Die sinnvolle und angemessene Erkenntnis menschlichen Bewegens ist auf den Zusammenhang von Mensch und Welt hin zu orientieren, den Zusammenhang, der immer schon gegeben ist. Die nachträgliche und künstliche Trennung von Mensch und Welt, von Subjekt und Objekt, führt zu Beschreibungen der menschlichen Bewegung, in einer Sprache, in der «Welt» nicht mehr erscheint. Beispielhaft hierfür sind Definitionen menschlicher Bewegung als «Ortsveränderung des Menschen oder seiner Extremitäten» (Ungerer 1975, S. 153) oder als «vom menschlichen Organismus verursachte Ortsveränderung des ganzen Körpers oder seiner Teile» (Fetz/Ballreich 1974, S. 17).

Gordijn beschreibt den Zusammenhang von Mensch und Welt als «Dialog». Begreift man Sich-Bewegen als Dialog zwischen Mensch und Welt, so spielen beide «Partner» eine gestaltende Rolle zur Konstituierung von Bewegung. Die Bezeichnung «Partner» würde ihre Bedeutung verlieren, wenn einer von beiden für sich allein betrachtet würde; Partner erlangen ihre Bedeutung erst im Bezug auf den jeweils anderen.

### **Bewegen und Bedeutung**

Der Begriff Bedeutung ist ein Zentralbegriff im Bewegungskonzept von Gordijn. In sei-

nem Bewegen bezieht sich der Mensch auf etwas außerhalb seiner selbst. Dies kann ein Mitmensch, aber auch ein Ding sein. Dieses etwas — der andere oder das andere — wird auf seine Bedeutung für ihn befragt. Im Bewegen wird beispielsweise der Ball auf seine Spring- und Rollfähigkeit befragt, das Wasser auf seine Durchgebarkeit usw. In seinem Bewegen befragt und beantwortet der Mensch immer den anderen oder das andere.

Nun können Menschen in verschiedenen Formen die Welt befragen und auf die Welt antworten: sie können z. B. über Bälle reden, sie können andächtig darauf schauen und sie können sie auch aufspringen lassen. Nur im letzten Beispiel findet der Dialog mit der Welt über Bewegen statt: Der Mensch befragt die Welt (Ball) nach seiner Bedeutung, die sich dann durch Bewegung (Ballprellen) konstituiert. Hier spricht Gordijn von der «Welt der motorischen Bedeutungen». Sich-Bewegen entspringt einem kaum noch entwirrbaren Zusammenspiel von Mensch und Welt, von Person und Situation. Was wir wahrnehmen, ist ein sehr komplexes Geschehen: Es ist ein Ganzes, von Gordijn als «Gestalt» bezeichnet, und kann nicht angemessen als Zusammenzählung einzelner Faktoren begriffen werden. Betrachtet man Sich-Bewegen als dialogisches Geschehen, so folgt daraus im Verständnis Gordijns eine persönlich-situative Gestalt von Bedeutungen.

Im Anschluß an diese mehr deskriptiven Darlegungen möchte ich einige, zum Teil kritische Anmerkungen machen.

Ein dialogisches Verständnis des menschlichen Bewegens im Sinne von Gordijn erfordert eine Begrifflichkeit, die sich grundsätzlich von derjenigen unterscheidet, die einer physikalisch-deterministischen Betrachtungsweise von Bewegung entspricht, etwa der Begrifflichkeit biomechanischer, (neo-)behavioristischer oder kybernetischer Analysen menschlicher Bewegung.

Gordijn stellt der Wirklichkeit andere Fragen und darf daher auch andere Antworten erwarten. Sein Paradigma und seine Begrifflichkeit ist nicht die der «Kausalanalyse» oder ggf. der «Variablenanalyse», sondern die der «Bedeutungsanalyse». Er untersucht menschliches Bewegungsverhalten nicht als «Resultante» aus «Eigen-» und «Fremdfaktoren» (z. B. Stimuli), sondern als etwas, dessen «Bedeutung» sich im Dialog zwischen Mensch und Welt konstituiert.

In einer aktuellen Strömung der Soziologie, dem «symbolischen Interaktionismus» findet sich der gleiche Grundgedanke: So konstatiert Blumer als erste Voraussetzung des symbolischen Interaktionismus, «daß

menschliches Handeln in bezug auf Dinge auf den Bedeutungen beruht, die diese Dinge für den Menschen haben.» (1972, S. 4).

### Wie entstehen Bedeutungen?

Von besonderer Relevanz ist die Frage, wie Bedeutungen entstehen. Sind sie Eigenqualitäten der Dinge selbst? Ist etwa die Rollfähigkeit eine Eigenqualität des Balles? Oder aber ist Bedeutung das Ergebnis freier, subjektiver Sinngebung? Beide Positionen müssen als einseitige Standpunkte abgelehnt werden, denn sie verabsolutieren die Perspektive der Welt einerseits oder des Menschen andererseits.

In der Konsequenz der dialogischen Betrachtungsweise kommt Gordijn zu Aussagen wie: «Bedeutung ist niemals die Eigenschaft eines Dinges, sondern sagt nur etwas über die Beziehung dieses Dinges zu etwas anderem aus.» (1970, S. 6) Oder: «Bedeutung entsteht aus der Mensch/Welt-Beziehung und ist mithin weder auf der Subjektseite noch auf der Objektseite einzuordnen.» Dieser Standpunkt stimmt auffallend mit dem der symbolischen Interaktionisten überein. Jedoch gilt es, auf einen wichtigen Unterschied hinzuweisen: im symbolischen Interaktionismus begreift man Bedeutungen als «Sozialprodukte» (Blumer 1974, S. 15). Dies geht Gordijn zweifellos zu weit. Die Differenz wird vielleicht verständlich, wenn man sich bewußt macht, daß sich Gordijn primär für menschliches Bewegungshandeln interessiert, ein Bereich, der für die symbolischen Interaktionisten keineswegs von zentralem Interesse ist. Zweifellos hat Gordijn mit dieser Problematik gerungen: einerseits neigt er teilweise einer deutlich «realistischen» Auffassung zu («Bedeutungen als den Dingen innewohnende Eigenschaften»), andererseits vertritt er wesentlich häufiger Positionen des «subjektiven Idealismus» («der Mensch als autonomer, freier Sinngeber»).

Die These, die Bedeutung entstehe im Dialog, erscheint mir zwar richtig, aber zu knapp begründet. Eine ausgearbeitete Bedeutungstheorie fehlt leider.

In seinem Sich-Bewegen ist der Mensch auf «etwas» bezogen, das außerhalb seiner selbst liegt. Nach Gordijn konstituiert sich die tatsächliche Bezogenheit, der Dialog auf mehreren Wegen. Gordijn folgt dabei Auffassungen existentiell-phänomenologischer Denker (wie Marcel, Sartre und vor allem Merleau-Ponty, 1966. Diese Positionen sind ausführlicher dargestellt bei Grube 1969; Maier 1964; Plügge 1967; van Peursen 1959). Danach kann der Leib des Menschen in zweifacher Weise betrachtet werden (Gordijn 1975, S. 16): 1. der «Leib als

Subjekt», als Daseinsweise, der Leib, der «ich bin». Gordijn spricht auch von «intentionaler Leiblichkeit»; 2. der «Leib als Objekt», als objektivierter Körper, als «Ding», das ich haben kann.

Für sein dialogisches Bewegungskonzept betont Gordijn den erstgenannten Begriff. Wenn der Mensch sich bewegt, d. h. tatsächlich auf etwas bezogen ist, das außerhalb seiner selbst ist, so geht er dabei an seinem Körper vorbei. In seiner «intentionalen Leiblichkeit» erfährt er, bezogen auf andere oder anderes, daß sein Leib ihm problemlos zur Verfügung steht. «Wir erleben unsere Daseinsweise als intentionale Leiblichkeit, als eine Bezogenheit auf die Welt und nicht auf den Körper als Objekt, das wir haben. der intentionale Leib ist der Körper, den ich handelnd überschreite. Im Zuge der Handlung gehe ich an meinem Körper (als Objekt, J. T.) vorbei und fühle mich in meinem leiblichen Dasein unbeschränkt. Die Grenzen, die ich im Zuge meiner Bewegung erfahre und erlebe, sind keine Grenzen meines Körpers als Objekt, sondern Begrenzungen, welche die Außenwelt oder meine eigene Zielsetzung meinem Bewegungshandeln setzen. Das Nicht-Können wird als Eigenschaft der Welt erfahren. Das Kind, das Bausteine stapelt, erfährt seinen Mangel an Innervations- und Koordinationsschemata an diesen Bausteinen. Es erfährt diesen Mangel als eine Eigenschaft, die nicht ihm, sondern den Bausteinen anhaftet. Die Bausteine ärgern das Kind, weil sie sich so schlecht stapeln lassen» (Gordijn u. a. 1975, S. 17). Schließlich etwas weiter: «Jede objektivierende Einstellung der eigenen Leiblichkeit gegenüber blockiert die Beziehung. Die intentionale Leiblichkeit ist eine Daseinsweise, in deren Rahmen ich antwortend bei den Dingen wie auch bei den Menschen bin und meinen Körper als Objekt überschreite. In dieser Dimension des Leibes bin ich in und bei der Welt.» (S. 17)

### Das Kennenlernen motorischer Bedeutungen

Menschliches Bewegungshandeln geschieht nicht «von selbst», es muß in der Praxis erworben werden. Wie verläuft dieser Erwerbs- und Lernprozeß? In der Begrifflichkeit von Gordijn gefragt: Wie verläuft der Prozeß des Kennenlernens und der Beantwortung motorischer Bedeutungen? «Motorische Bedeutungen» können nach Gordijn nur durch die Tätigkeit selber, durch tatsächliches Eingehen auf den anderen

oder das andere «erkannt» und beantwortet werden. Denn Bedeutungen entstehen erst im Prozeß des Dialogs. Der Erwerb der Erfahrung, daß man auf Wasser nicht gehen kann, darf allerdings nicht jenem Lernprozeß gleichgestellt werden, der beispielsweise zum Erlernen des Brustschwimmens führt. Es gilt mehrere Formen zu unterscheiden, in denen der Mensch die Welt der motorischen Bedeutungen befragen und beantworten kann; dies ist offensichtlich in mehrfacher Weise möglich. In der Begrifflichkeit von Gordijn besagt dies: Die imaginäre «Grenze» zwischen Welt und Mensch kann auf verschiedene Weisen überschritten werden, auf «direkte», auf «erlernte» und auf «erfinderische» Weise.

**Die «direkte Überschreitung»:** Gordijn versteht hierunter ein spontanes, unmittelbares und problemloses Eingehen auf eine Welt motorischer Bedeutungen und ein entsprechendes Beantworten dieser Welt — und zwar aufgrund dessen, was der Leib direkt «weiß». Die Einheit mit der Welt wird am eigenen Leib unmittelbar erfahren.

Beispiel hierfür ist die Erfahrung, daß Bälle beispielsweise Dinge sind, die man zwar rollen, aber nicht stapeln kann, oder daß man durch Wasser zwar waten, aber nicht schnell hindurchlaufen kann. Typisch für die direkte Überschreitung — bei Kleinkindern deutlich beobachtbar — ist die Tatsache, daß von einer reflexiven Einstellung zur Welt nicht die Rede sein kann. Der intentionale Leib ist auf einer präreflexiblen Ebene direkt imstande, Bedeutungen zu erkennen und zu beantworten. Gerade hier wird die Differenz zur Bedeutungstheorie des Symbolischen Interaktionismus deutlich. Schwimmtechniken, wie das Kraul- oder Delphinschwimmen sind weitgehend als «Sozialprodukte» interpretierbar, während Erfahrungslernen (daß man durch Wasser z. B. waten kann) mehr auf «grundlegender Erfahrung», auf einer «am Leibe» gemachten Erfahrung zu beruhen scheint. Diese präreflexible Zuerkennung einer Bedeutung, im Werk Merleau-Pontys (1966) die zentrale Idee, entspringt eher der typisch leiblich-menschlichen Daseinsweise als bestimmten Regeln, die auf Absprache beruhen. Ohne erstere wären letztere niemals möglich. Mit Apel (1971) kann von den «Leibapriorie» sämtlicher Formen der «Erkenntnis» gesprochen werden.

Zielt Unterricht auf Erfahrungen im Sinne der direkten Überschreitung ab, so muß für «offene Lernsituationen» Sorge getragen werden. Der Lehrende verzichtet auf direkte Anforderungen an das kindliche Bewegen und konfrontiert das Kind mit dem Auf-

forderungscharakter der Dinge (Wasser, Sand, Bälle, Schaukel, Rutsche, Federbrett). Erinnert sei in diesem Zusammenhang an entsprechende Empfehlungen, wie sie von Scherler (1975) vorgelegt wurden.

**Die «erlernte Überschreitung»:** Viele motorische Bedeutungen können nicht mit dem, was der Leib direkt «kennt», beantwortet werden. Im schulischen Bewegungsunterricht werden den Schülern vornehmlich Lernvorschläge gemacht, die keine direkte Antwort zulassen. Im Unterschied zur direkten Überschreitung wird dem Schüler in Form eines Beispiels oder durch verbale Beschreibung ein «Bild» vermittelt; es wird erwartet, daß der Schüler nach einiger Übung diesem Bild genügen kann. Das vermittelte Bild bewirkt beim Schüler eine Distanz-Erfahrung zur Welt der motorischen Bedeutungen. Sie wird vom Schüler nicht mehr problemlos, z. B. ohne Übung beantwortbar, sondern als ein zu überwindender «Widerstand» erfahren. Durch diese — absichtlich — hervorgerufene Trennung zwischen Mensch und Welt tritt die Arglosigkeit der «direkten Überschreitung» in den Hintergrund. Bei dieser bildgestaltenden Lernphase entwickelt sich eine Spannung zwischen «Körper als Objekt» und «Leib als Subjekt», die sich bei der direkten Überschreitung nicht einstellt. Die Übereinstimmung von Wissen und Können wird erst nach einer Periode der Übung wiedergewonnen, wenn eine angemessene Lösung für das gestellte Bewegungsproblem gefunden wurde.

Gordijn nennt diesen Lernprozeß zuweilen auch Lernen durch «Nachahmung», zu dessen Verständnis eine Erläuterung erforderlich ist. Gordijn unterscheidet zwischen einer «Nachahmung der Form» und einer «Nachahmung der Absicht». Das «Nachahmen der Form» bezeichnet die Übernahme vorgeschriebener Bewegungsmuster, vorgeschriebener Modi wie Körperteile zu halten sind und/oder in bezug aufeinander Ortsveränderungen vornehmen. Die Fachliteratur bezeichnet derartige Bewegungsformen als «motorische Fertigkeiten» (motor skills) und betrachtet sie häufig als ideale Bewegungsformen. Das «Nachahmen der Absicht» zielt ausschließlich auf die Verwirklichung eines gesetzten Zwecks. Diese Absicht wird dem Schüler nur als pauschales Bild übermittelt, z. B. «den Ball gemeinsam hochhalten», «den Ball in den Korb werfen», «an den Ringen schwingen». In seinem Bewegen muß der Lernende seine eigene (persönlich-situative) Bewegungsgestalt zu finden suchen. Der dargestellte Unterschied zwischen «Nachahmung der

Form» und «Nachahmung der Absicht» entspricht weitgehend Bannmüllers Unterscheidung von «geschlossenen» und «offenen» Bewegungskonzept (1977, S. 376). Im Rahmen seines dialogischen Bewegungskonzeptes und der damit verbundenen pädagogischen Position lehnt Gordijn die «Nachahmung der Form» ausdrücklich ab. Förderung der Form-Nachahmung gründet in einem ihm fremden Bewegungsverständnis, das Bewegen als «Ortsveränderung des Körpers und/oder dessen Teile» begreift, oder anders gesagt, «ein Bewegungskonzept, das im Körper seinen Ansatz findet» (Tamboer 1977, S. 34). Erkennbar ist ein solches Bewegungskonzept in Anweisungen, die sich ausschließlich auf den Körper beziehen: «Halte die Hände so!», «Bleib' in den Knien gestreckt», «Beachte den Stand der Füße!» usw. Im Gegensatz dazu spricht sich Gordijn für «Umgebungsanweisungen» aus, d. h. Anweisungen aus der Welt der motorischen Bedeutungen: Solche Anweisungen lauten nicht «Halte die Hände so», sondern «Ziele auf jene Stelle des Basketballbretts!» «Die Korrektur des Bewegens soll in der gegebenen Situation und von ihr aus erfolgen; Bewegen ist tatsächliche Bezogenheit und soll dies auch im Rahmen des Lernprozesses bleiben» (Gordijn u. a. 1975, S. 89). Diese Ablehnung der «Nachahmung der Form» schließt eine kritische Stellungnahme gegenüber den üblichen wettkampfsportorientierten Lehrweisen ein.

**Die «erfinderische Überschreitung»:** Das in der «gelernten Überschreitung» wiedergewonnene Einheitserlebnis von «Mensch» und «Welt» eröffnet die Möglichkeit des Erfinderischen und Schöpferischen. Die einmalig persönliche Sinnfindung erlangt zentrale Bedeutung. Man verfügt erneut über seinen Körper, den man überschreitet. Das Ergebnis dieser Überschreitung ähnelt in hohem Maße dem der «direkten Überschreitung». Der Mensch kann der Welt nunmehr flexibel begegnen und sie — naturgemäß innerhalb gewisser Grenzen — nach eigenem Interesse erweitern und verändern. Die erfinderische Begegnung mit der Welt der motorischen Bedeutungen entspringt weniger vernünftiger Überlegung als vielmehr spontanen Einfällen; planmäßiger Unterricht ist diesbezüglich deshalb kaum möglich. Die Möglichkeiten erfinderischer Begegnung vergrößern sich jedoch, wenn in der vorhergehenden Lernphase mehr der «Nachahmung der Absicht» Raum gegeben wird. Denn Bewegungsschablonen verlernt man schwerer als man sie sich aneignet.



## Sich-Bewegen und Entwicklung

Eine häufig verfolgte Perspektive, menschliche Entwicklung zu analysieren, unterscheidet die drei Bereiche «kognitiv», «affektiv» und «motorisch». Dieser Sicht menschlicher Entwicklung liegt implizit eine Anthropologie zugrunde, die eine moderne Variante der herkömmlichen Dreiteilung von «Geist», «Seele» und «Körper» darstellt und die den Menschen aus der Welt herausgelöst zu bestimmen versucht.

Gordijn lehnt diese Sicht des Menschen grundsätzlich ab. Für ihn ist der Mensch eine «Personenheit», die grundlegend in seiner Umgebung verankert und darauf bezogen ist. Entwicklung und die Verwirklichung der potentiellen Möglichkeiten sind nur dadurch realisierbar, daß der Mensch sich aktiv um den Anderen und das Andere bemüht. Dies geschieht in Befragung und Beantwortung der Welt der Bedeutungen. So wird einsichtig, daß mit dem dialogischen Bewegungskonzept auch eine dialogische Sicht der Entwicklung korrespondieren muß.

Der Mensch kann die Welt auf unterschiedliche Weise befragen und beantworten; Sprechen ist eine andere Art des Dialogisierens als Bewegen — auch wenn die Form des Dialogs unterschiedlich ist. Differenzierungen, die mit Sprechen den Begriff «kognitiv» und mit Sich-Bewegen den Begriff «motorisch» verknüpfen, verlieren aus dialogischer Sicht ihren Sinn. Gordijn begreift Entwicklung als Ausdehnung und Vertiefung des Dialogs Mensch/Welt; hierbei spielt Sich-Bewegen eine grundlegende Rolle, da jegliches Handeln des Menschen auf seine Umgebung hin dem Ursprung und der Art nach Bewegen ist. Das Kleinkind macht seine ersten Erfahrungen mit ande-

ren Menschen oder anderen Dingen durch erkundendes Sich-Bewegen. Das Erlernen von Begriffen wie vor, hinter, hoch, niedrig, über, unter, zwischen, neben, zur Linken, zur Rechten, in der Mitte usw., die für das Lesen- und Schreibenlernen unentbehrlich sind, stützt sich wesentlich auf grundlegende Bewegungserfahrung. Sich bewegend «kennt» das Kind die Natur der Welt schon lange, bevor es in der Lage ist, diese in Begriffen und Symbolen zu deuten. Die Entwicklung des Kleinkindes führt vom «Greifen» zum «Begreifen», nicht umgekehrt.

Das Kennenlernen von Menschen und Dingen durch Bewegen ist einerseits unsere erste Bekanntschaft mit ihnen und daher grundlegend für alle weiteren Formen der Bezugnahme zu ihnen, die uns möglich sind. Andererseits ist das sich-bewegende Verhalten für Kinder wie für Erwachsene auch eine Daseinsform, die einen eigenen Wert hat und in der sich der Mensch (ein Leben lang) ausdrücken und verwirklichen kann.

Wenn Gordijn als zentrale Aufgabe des Unterrichtsfaches die Beeinflussung des Sichbewegens bezeichnet, so wird aufgrund der vorangegangenen Ausführungen einsichtig, daß dies sogenannte «kognitive», «affektive» oder «soziale» Aspekte keineswegs ausschließt. Sich-Bewegen ist eine der Formen, in denen der Mensch als Personseinheit Mitmenschen und Dingen begegnet. Es gilt zu lernen, im Sich-Bewegen einen persönlich optimalen Dialog mit der Welt zu finden und die Welt der motorischen Bedeutungen so zu entdecken, daß die Vertiefung und Ausdehnung dieser Welt durch das Subjekt selbst bewirkt werden. In diesem Sinne begreift Gordijn «Entwicklung» und dies ist der Zweck des Bewegungsunterrichts.

## Abschließende Bemerkungen

Dieser Beitrag stellt die wichtigsten Grundzüge des dialogischen Bewegungskonzepts von Gordijn dar. Didaktische Bemerkungen sind nur dort eingearbeitet worden, wo sie direkt auf Gordijns Auslegung von Bewegen und Leiblichkeit bezogen sind.

Entscheidungen, die für den Bewegungsunterricht getroffen werden müssen, können selbstverständlich nicht ausschließlich durch das ihm zugrundeliegende Bewegungskonzept begründet, geschweige denn daraus hergeleitet werden. Zusätzliche Entscheidungsgrundlagen bilden eine bestimmte Sicht der Gesellschaft und eine bestimmte Einschätzung der sportkulturel-

len Wirklichkeit. In dieser Hinsicht weist Gordijns Theorie des Bewegungsunterrichts sicherlich Lücken auf; darauf weist auch Crum (1978) hin. Seine Arbeit ist ein Versuch, diese Lücke zu füllen.

Abschließend möchte ich einige kritische Bemerkungen machen:

Indem Gordijn das menschliche Sich-Bewegen analysiert, erfaßt er den Dialog des Individuums mit seiner direkt vorhandenen Welt motorischer Bedeutungen. Daß dieser Bewegungsdialog in eine historische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Wirklichkeit eingebettet ist und durch sie mitbestimmt wird, stellt er zwar fest, er verzichtet aber auf die Analyse dieses Sachverhalts (vgl. Kamper/Rittner 1976; Kern 1977).

Gordijn hat der Analyse der sich-bewegenden Bewegung mit den «Dingen» mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Dialog mit den Mitmenschen. Seine These «daß die Beziehung zum Mitmenschen von der gleichen Struktur ist wie die zu den dingmäßigen Bedeutungen der Außenwelt» (Gordijn 1975, S. 18) muß doch erheblichen Zweifeln unterliegen (vgl. Watzlawick 1974; bzw. auf den Sport bezogen Digel 1977).

Die Grenzen zwischen den drei Formen der «Grenzüberschreitungen» sind sicher nicht scharf zu ziehen. In Unterrichtssituationen werden sie kaum getrennt, sondern zumeist vermischelt auftreten; es empfiehlt sich daher, sie als «Idealtypen» aufzufassen. Zudem erscheint der Begriff «erlernte Überschreitung» wenig glücklich, da der Eindruck erweckt wird, daß bei den anderen Formen der Überschreitung von «Erlernen» nicht die Rede sein könnte. Da dies sicherlich nicht im Sinne von Gordijn ist, empfiehlt es sich m. E., einen anderen Begriff hierfür zu wählen.

Diese kritisch-bewertenden Anmerkungen sind einerseits sehr unvollständig, andererseits können und wollen sie nicht die vielen wertvollen Anregungen und Gedanken von Gordijn schmälern. Sein dialogisches Bewegungskonzept ist nicht zuletzt wichtig für alle diejenigen, die sich zu einem sogenannten offenen Didaktik-Konzept bekennen.

## Literatur

- Apel, K. O.: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: J. Habermas, D. Henrich, J. Taubes (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971
- Bannmüller, E.: Schritte zu einem «offenen Bewegungskonzept» für die Grundschule. In: Sportwissenschaft 7. Jg. (1977), H. 4, S. 374–385
- Blumer, H.: Symbolisch interaktionisme. Meppel 1974

Brodthmann, D., Dietrich, K. u. a.: Sportpädagogik — Rückzug ins Denken oder Anleitung zum Handeln? In: Zeitschrift für Sportpädagogik 1. Jg. (1977), H. 1

Buytendijk, F. J. J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1956

Crum, B. J.: Doelstellingen van het bewegingsonderwijs. In: Verslag Twentse Studiedagen 1974

Crum, B. J.: Aan sport georiënteerd bewegingsonderwijs, in het spanningsveld van aanpassing en kritiek. Haarlem 1978

Digel, H.: Kommunikation und kommunikative Kompetenz. In: Sportwissenschaft 7. Jg. (1977), H. 2, S. 115–138

Fetz, F., Ballreich, R.: Grundbegriffe der Bewegungslehre der Leibesübungen. Frankfurt/M. 1974

Gordijn, C. C. F.: Inleiding tot het bewegingsonderwijs. Baarn 1968

Gordijn, C. C. F.: Reactie op reactie I. In: Tijdschrift voor Bewegingsonderwijs 2. Jg. (1970), nr. 4, S. 1–12

Gordijn, C. C. F., Brink, C. van den, u. a.: Wat beweegt ons. Baarn 1975

Grupe, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969

Kamper, D., Rittner, V. (Hrsg.): Zur Geschichte des Körpers. München, Wien 1976

Kern, S.: Anatomie en noodlot. Een cultuurgeschiedenis van het menselijk lichaam. Baarn 1977

Maier, W.: das Problem der Leiblichkeit bei Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty. Tübingen 1964

Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966

Paschen, K.: Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt/M. 1972<sup>4</sup>

Peursen, C. A. van: Leib – Seele – Geist. Gütersloh 1959

Plügge, H.: Der Mensch und sein Leib. Tübingen 1967

Scherler, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975

Schmitz, J. N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II: Grundstruktur des didaktischen Feldes. Schorndorf 1970<sup>2</sup>

Tamboer, J. W. I.: De zich bewegende mens in agogisch perspectief. In: Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde, 2. Jg. (1977), nr. 1, S. 1–20

Tamboer, J. W. I.: Over de esthetiek van het menselijk bewegen. In: Tijdschrift van de Werkgroep Bewegingsonderwijs (1977), nr. 5, S. 23–43

Ungerer, D.: Bewegungslehre. In: H. Rieder (Hrsg.): Bewegungslehre des Sports. Sammlung grundlegender Beiträge I. Schorndorf 1975<sup>2</sup>

Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1974<sup>4</sup>

Widmer, K.: Sportpädagogik. Schorndorf 1974

**Weitere Literatur zum Thema «bewegen» ist auf Seite 64 zusammengestellt.**