

IV Pädagogische Praxis mit Körpern

Embodied Knowledge: Die Verbindung von Körper und Leib als Sprache des Sportunterrichts

Roland Messmer

Das Verhältnis von Körper und Geist ist für den Sportunterricht konstitutiv. Das zeigen nicht nur die jüngsten Auseinandersetzungen darüber, was ein reflektierter Unterricht sein soll. Der Diskurs geht bis zu den Ursprüngen des Fachs zurück. Zuerst werden in einer Diskursanalyse diese Ursprünge, aber auch die etwas eigenümliche Entwicklung des Diskurses in der Sportpädagogik dargestellt (1). Anschließend soll eine inhaltliche Analyse zeigen, welches Potential in diesem Verhältnis für das Schulfach in Bezug auf das Lehren und Lernen steckt. Dabei kann aufgezeigt werden, dass embodied knowledge als Sprache des Sportunterrichts verwendet werden kann (2). Dies zeigt sich sowohl beim Lernen (3), als auch beim Lehren (4). An einem Beispiel wird abschließend der Zusammenhang von Lehren und Lernen in der Sprache des embodied knowledge veranschaulicht (5).

1. Leibsein und Körperhaben im Sportunterricht

Das Verhältnis von Körper und Geist wird im Deutschen gerne über den Begriff Leib aufgelöst. Im Gegensatz dazu behilft man sich im englischsprachigen Diskurs mit dem Bindestrich und verwendet body-mind (z.B. Johnson, 2017, S. 37). Dieser Behelf lässt aber aus, dass Leib mehr als die Verbindung von Körper und Geist bezeichnet. Leib kann das Phänomen besser erfassen, als dies vielleicht im englischen möglich scheint. Darauf deutet hin, dass Craig et al. den deutschen Begriff in einem jüngst und englisch publizierten Aufsatz (2018) bewusst in Deutsch belassen, weil ihnen der Begriff Leib den body-mind-Dualismus zu überwinden hilft. In Anlehnung an Dewey (1995) und den amerikanischen Diskurs spricht sie explizit von Dualismus, der die Gegensätzlichkeit im Körper und Geist in Anlehnung an Descartes betont. Ryle (1969) spricht hier gar von „Descarts' Mythos“ (S. 11), weil die abendländische Philosophie von Descarts' absoluter Trennung von Geist und Körper geprägt ist. Die von Plessner und Buytendijk (2003) 1925 eingeführte Differenz von „Leibsein“ und „Körperhaben“ könnte des-

halb wiederum Gefahr laufen, den Dualismus von Körper und Geist in einer anderen Begrifflichkeit aufleben – und das Potential des Begriffs Leib (der mehr als nur Sein bedeutet) – implodieren zu lassen. Ein Blick in die Entstehungsgeschichte der beiden Diskurse kann hier helfen, diesen Dualismus zu umgehen.

In der Sportpädagogik wurde der Begriff Leib in neuerer Zeit insbesondere von Funke-Wienecke (2009), Franke (2006) und Laging (2020) in den Diskurs eingebracht. Alle drei beziehen sich hauptsächlich auf Merleau-Ponty, was aber in diesem wieder aufkeimenden Dualismus nicht ungefährlich ist.

„Man nimmt an, dass die Körper-Leib-Differenz von Merleau-Ponty stammt, der aber redlicherweise in seinen Hauptwerken zum Verhalten und der Wahrnehmung auf Buytendijk, Plessner und Max Scheler verweist [...]“ (Krüger, 2011, S. 577).

Folgt man hier Krüger, dann fehlt bei Merleau-Ponty aber genau „diese Art und Weise des Vollzuges der Einheit von Körper und Leib, wodurch Körper und Leib wieder in einen neuen Dualismus auseinanderfallen können“ (Krüger, 2011, S. 587).¹ Demgegenüber betont Plessner immer wieder die Verbundenheit des Leibs mit seiner Umwelt, die weit über eine Wahrnehmungsphysiologie hinausweist.

„Wie es das Gehen als seine Gestalt der Ortsveränderung seiner selbst lernen kann, so sieht es auch das Gehen an anderen. Das heißt, wie es sich selbst als Leib beherrscht, so nimmt es andere Leiber und nicht bloße Körperobjekte wahr“ (Plessner, 2003, S. 79).

Damit wird auf eine Schwierigkeit im Diskurs von body-mind hingewiesen, die sich nicht nur sprachlich äußert. Leib ist immer auch auf eine Umwelt ausgerichtet und damit meinen zumindest Plessner und Buytendijk immer auch eine soziale Umwelt. Womit wir den Anschluss an den amerikanischen Diskurs herstellen können, der (z. B. bei Dewey) das Verhältnis von body-mind immer auch in seinem sozialen Kontext interpretiert hat.

1 Vielleicht ist es aber auch lediglich ein Missverständnis der Rezeption von Merleau-Ponty. Denn während in „Phänomenologie der Wahrnehmung“ der Übersetzer auf die Übersetzungsschwierigkeiten von Milieu und Umwelt hinweist, verwendet Merleau-Ponty im französischen Original gleich selbst den deutschen Begriff: „Umweltintentionalität“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 72; 1945).

„One commonality between John Dewey and Helmuth Plessner, who philosophized independently of each other without mutual influence, is that both welcomed the advances of the biological sciences. They appreciated both the epistemic value and the operational potentials of the bio-sciences that could be used technically, economically, socially, culturally and politically, above all in medicine“ (Krüger, 2019, S. 48).

Diesen naturwissenschaftlichen Zugang der life sciences nehmen aktuell Andersson & Garrison (2016) und Thorburn & Stoltz (2017) auf und verbinden ihn mit der klassischen Kritik von Dewey am body-mind-Dualismus. Damit wird ein Diskurs eröffnet, der ausgehend vom Pragmatismus der 1930er Jahre eine moderne Version von Leib ermöglicht. Andersson & Garrison (2016) sprechen in diesem Zusammenhang von embodying meaning und weisen damit auf die Ausdrucksfähigkeit des Körpers ohne Worte hin. Thorburn & Stoltz (2017) verwenden die Begriffe embodied learning oder embodied consciousness und zeigen damit auf ein Wissen des Körpers. Dies kann aber aus dem Diskurs heraus nicht mit Körperwissen übersetzt werden, embodied learning ist mehr als Körperwissen wie es z. B. in der Sportsoziologie verwendet wird (Klinge, 2017). Es ist sowohl tacit knowledge, als auch Reflexionswissen, das die Sprache des Fachs bestimmt. Johnson (1989) verwendet den Begriff embodied knowledge und bezeichnet damit „physical and embodied dimensions of understanding“ (S. 368). Embodied knowledge verbindet er eng mit dem Begriff embodied experience, was nicht erstaunt, bezieht er sich doch ebenfalls auf Dewey. Embodied knowledge ist deshalb m. E. geeignet, um einerseits den Dualismus von Körper und Geist zu überwinden und gleichzeitig die aktive Rolle des Körpers beim Lernen und Lehren zu unterstreichen, was der deutsche Begriff Körperwissen – aber auch Leib, zumindest in seinem aktuellen Gebrauch im Diskurs der Sportpädagogik – nicht bewusst impliziert.² Damit definiert der Begriff embodied knowledge ein Wissen und Verstehen, das weit über eine wahrnehmungspsychologische Deutung hinausweist.

Dieser englischsprachige Diskurs – mit Anleihen im Deutschen – unterscheidet sich vom Diskurs in der Sportpädagogik, der nach wie vor von

2 Die Rezeption des Begriffs Leib in Anlehnung an Merleau-Ponty in der deutschsprachigen Sportpädagogik ist wohl mehrheitlich von der deutschen Übersetzung von „Phénoménologie de la perception“ (1945) durch Rudolf Boehm geprägt. Dieser – ein überzeugter Kantianer – übersetzt „corps“ konsequent mit Leib. Merleau-Ponty differenziert hier aber aus, indem er z. B. zwischen den Begriffen „corps objectif“ und „corps propre“ unterscheidet.

Merleau-Ponty geprägt ist und gleichsam den Dualismus von Leibsein und Körperhaben beibehält. Embodied knowledge scheint mir deshalb für das Fach Sport ein zentraler Begriff zu sein – gerade um den Bildungsanspruch des Schulfachs zu begründen.

Im amerikanischen Pragmatismus wurde grundsätzlich darauf geachtet, den aristotelischen und platonischen Dualismus zu vermeiden, der sich in der kontinentalen, aber auch in der analytischen Philosophie bis weit ins 20. Jahrhundert gehalten hat (Rorty, 2009). Insbesondere Dewey hat immer wieder darauf hingewiesen, dass das Körper-Geist-Verhältnis als continuum oder als circuit zu verstehen sei (Krüger, 2019, S. 52; Bernstein, 2010, S. 145). Demnach ist das Verhältnis von Körper und Geist als ein zusammenhängendes kompaktes Konstrukt zu verstehen, das sich weder auflösen noch ausdifferenzieren lässt. Konsequenterweise sollte sich demnach das Schulfach Sport explizit mit dem sowohl-als-auch beschäftigen (Messmer, 2018). Im Begriff embodied knowledge kumulieren gleichsam die verschiedenen Ansprüche an das Fach, wie z.B. Kompensation für die Sitzfächer, physiologischer Gesundheitssport und Training der Konditionsfaktoren auf der einen Seite und individuelle Sinnfindung und Wissenserwerb über Sport und der Erwerb einer Capability auf der anderen Seite.

2. Narrationen als Sprache von Embodied Knowledge

Auf die Bedeutung von Narrationen im Sportunterricht wurde bereits früh von Scherler (1983) sowie Scherler & Schierz (1987) hingewiesen. Die Autoren zeigen auf, dass Narrationen kritische Vorfälle (critical incidences) anschaulich und verständlich darstellen können und deshalb sowohl für die Lehre als auch für die Unterrichtsforschung ein ideales Medium darstellen.

Nyberg and Larsson (2014) fragen gleichwohl nach einer neuen Sprache im Sportunterricht, die das priorisiert, was gelernt werden muss, und nicht oberflächliche gesundheitsbezogene oder körperliche Fähigkeiten. Für sie könnte embodied knowledge möglicherweise die Grundlage für eine solche Sprache bilden, die auf einer anderen Idee aufbaut.

„[...] there is an imminent need to systematically develop a language for learning in PE where what to learn, the specific knowings that PE is supposed to nurture and educate, is paramount, and where this ‘what’ is not reduced to superficial knowledge about health issues or physical skills“ (Nyberg & Larsson, 2014, S. 132-133).

Folgt man Craig et al., dann sind Narrationen die beste Möglichkeit embodied knowledge darzustellen: „Narrative, the main vehicle through which embodied knowledge becomes revealed, is ubiquitous and plays a role in every discipline, including teacher education, [...]“ (2018, S. 330). Craig et al. bezeichnen Menschen – in Anlehnung an Gottschall (2012) – als „storytelling animals“ (2018, S. 330). Diese Verbindung von embodied knowledge und Narrationen scheint demnach zentral für die Profession und Professionalisierung von Lehrpersonen. Und dies betont die Notwendigkeit des Gebrauchs von Geschichten in der Ausbildung von Lehrpersonen.

„Narratives of experience that result from storying do not simply report experience, they provide fully elaborated interpretations – or what might be called cases, examples, or exemplars – of experience“ (Craig et al., 2018, S. 331).

Damit scheint zumindest für die (Sport-)Lehrpersonen – und weniger für das Lernen – der Zusammenhang von Narrationen und embodied knowledge offensichtlich. Der Aspekt, dass gleichsam nicht-bewusstes Wissen die Handlungen von Professionals steuert, lässt sich auch auf sportive Handlungen übertragen. Je weniger schnell eine Entscheidung gefällt werden muss, desto eher nutzen wir das Bewusstsein, um diese Entscheidung zu treffen. Muss aber eine Entscheidung oder eine Handlung unter Zeitdruck erfolgen, dann kommt das embodied knowledge – oder wie Dewey es nennt – die overt action ins Spiel.

„Overt action is a statement of established organic-environmental integrations. [...] The readier a response, the less consciousness, meaning, thinking it permits [...]“ (Dewey, 1958, S. 314).

Zurecht fordert deshalb Pape, dass der erfolgreich Handelnde ruhig bewusstseinslos agieren kann, „solange sein Handeln funktional angemessen und erfolgreich ist“ (2017, S. 141). Für sportive Handlungen, die derart bewusstseinslos stattfinden, drängen sich aufgrund der dargestellten narrativen Struktur dieses Denkens Geschichten auf.

Versteht man Sportunterricht als Bildungsfach und nicht als Kompen-sationsfach für die körperfremden sogenannte kognitiven Fächer, dann bekommen Geschichten im Sportunterricht eine besondere Bedeutsamkeit. Auf diesen Aspekt weisen Thorburn & Stoltz (2017, S. 722) mit Bezug auf die Phänomenologie hin, die die Welt weniger im Erklärmodus deutet, sondern vielmehr verstehen will:

„This can lead to first-person accounts that are informed by rich narrative description and reflections which enable links between experiences and knowledge to become increasingly refined when making considered and verifiable judgements, for example, on the importance of human agency for the realization of whole school aims.“

Das Zitat schließt an der Diskussion um die Zweckfreiheit von Sport an, die aber explizit von der Sinnhaftigkeit des Sporttreibens unterschieden werden muss (Gumbrecht, 2006, S. 77). In einem Bildungsfach kann es nicht die alleinige Aufgabe sein, Schüler:innen nur zu bewegen. Und wer sich Gedanken über den Sinn seines Tuns macht, ist nicht nur in Geschichten verstrickt, sondern gleichsam auch wieder auf Augenhöhe mit den körperfremden Fächern.

Im Sportunterricht haben wir es demnach mit einem doppelten Konstrukt von embodied knowledge zu tun. Zum einen ist der Inhalt und das Lernen im Sportunterricht geprägt von Wissen und Können, das sich – nicht ausschließlich – durch körperliche Veräußerungen, wie Bewegung, Taktik oder Ästhetik zeigt (Heck & Scheuer, 2021; Messmer, 2018). Zum anderen verfügen die (Sport-)Lehrpersonen selbst über ein embodied knowledge (Craig et al., 2018), das ihr Handeln im Unterricht besonders performativ macht. Auf beide Aspekte – das Lernen im Sportunterricht und das Lehren im Sportunterricht – soll im Folgenden eingegangen werden, weil sich beide Aspekte gegenseitig ergänzen und bedingen.

3. Embodied Knowledge beim Lernen

Thorburn & Stoltz (2017) zeigen auf, dass Bewegungslernen immer auch ein Lernen des Körpers ohne Bewusstsein ist, aber trotzdem als kognitiv bezeichnet werden muss. In Anlehnung an Dewey (1988) vertreten sie die Auffassung, dass das embodied knowledge nicht vom kognitiven Lernen getrennt werden sollte. Vielmehr bietet die ganzheitliche Idee des embodied knowledge eine Möglichkeit, die Beziehungen zwischen dem Körper und der Welt zu begreifen, die eine übermäßige Privilegierung der Rolle von Abstraktion und Kognition (concepts and rules) vermeidet. Anstatt durch die Dichotomien Vernunft – Emotion und Geist – Körper eingeschränkt zu werden, ergibt sich aus dieser Sichtweise ein Konzept des gelebten Raums, in dem die Erfahrung des embodied knowledge durch Bewegung und Sprache referenziert wird.

Thorburn & Stoltz (2017) erweitern den oben kritisierten engen Begriff von Leib bei Merleau-Ponty mit dem Erfahrungsbegriff von Dewey. Damit verbunden ist die Idee der Auflösung von Dichotomien im Kontinuum von Geist und Körper (Leib), das Dewey in „Experience and Nature“ ausführlich beschreibt (1958, S. 252-263). Auf den Sportunterricht übertragen findet man dieses Kontinuum – auch als Kompetenzmodell für den Sportunterricht – bei Messmer (2018). Dabei muss zwingend davon ausgegangen werden, dass sich im Curriculum der Schule Körper und Geist nicht in einem cartesianischen Sinn trennen lassen.

„Die Alternative zur teleologischen Deutung des Handelns und der in ihr tradierten Abhängigkeit von den cartesianischen Dualismen besteht darin, Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welches das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird“ (Joas, 1996, S. 232).

Folgen wir also Joas und Dewey, dann muss die Körperlichkeit des Menschen in die Theorie des Bewusstseins eingebunden werden. Und damit sind wir nicht weit weg von Narrationen, zumindest wenn man dem „narrative mode of thought“ (Bruner, 1991, S. 5) folgt.

„Eine oft erzählte Geschichte, die ohne Veränderung wiederholt wird, kann die Wahrnehmung nicht fesseln; sie ermöglicht es uns, unsere Aufmerksamkeit auf eine andere Geschichte zu richten, in der die Entwicklung der Bedeutungen bislang noch unvollständig und unbestimmt ist, die Spannung und Ungewissheit besitzt“ (Dewey, 1995, S. 292).

Diese Analogie lässt sich gut mit dem repetitiven Training im Sport vergleichen. Eine zwölfmalige Wiederholung beim Bankdrücken im Krafttraining ist wenig lernförderlich, sondern fördert vor allem den Kraftzuwachs. Wenn aber im Kontext von Technik, Taktik oder Ästhetik eine Bewegung gelernt werden soll, sind wir ebenfalls auf Unsicherheiten und Irritationen angewiesen. Das Narrative spiegelt sich also auch beim Lernen von Bewegungen wider und nicht nur im Erwerb von kognitiven Kompetenzen.

Wie die Bewegungswissenschaftler Thorburn & Stoltz (2017) verweist auch Hossner (2015) auf eine Geschichte und ein Kontinuum in den Bewegungswissenschaften. Demnach war die Sportmotorik bis zur Jahrtausendwende durch eine kontroverse theoretische Fundierungsdebatte geprägt, zwischen zwei wettstreitenden Positionen auf einem Kontinuum zwischen Präskription und Emergenz. Die Präskriptionsmodelle gingen vom Kognitivismus der 1960er und 1970er Jahre aus und waren durch die

Annahme gekennzeichnet, dass selbst kleinste Details der äußerlich sichtbaren Bewegung in einer zentralen kognitiven Kontrolle vorgeschrieben werden (Hossner, 2015, S. 103). Im Gegensatz dazu orientierten sich die Emergenzmodelle in den 1980er und 1990er Jahren an systemisch geprägten Ansätzen, wonach koordiniertes Bewegungsverhalten in einem emergenten Prozess entsteht. Dabei sind durchaus auch nicht-kognitive „eher dumme“ Neurone beteiligt, welche Bewegungssignale entstehen lassen (Hossner, 2015, S. 104). Für ihn gilt die Kontroverse zwischen präskriptiven und emergenten Positionen in der Motorikwissenschaft seit Beginn des 21. Jahrhunderts aber als überwunden (2015, S. 105). Dass beide Forschungsrichtungen wichtige und sich wechselseitig ergänzende Beiträge zum Verständnis der menschlichen Bewegungskontrolle liefern, ist für Hossner trotzdem umstritten.

Der von Dewey für Geschichten formulierte Effekt, dass eine oft wiederholte Geschichte die Wahrnehmung nicht fesselt, lässt sich demnach auch auf Bewegungen übertragen (und auf Taktik und Ästhetik). Beim Lernen von Bewegungen, ist unsere Aufmerksamkeit nicht bei repetitiven und automatisierten Ausführungen, sondern bei neuen und überraschenden Situationen. Überraschend sowohl für Geist und Körper, denn auch embodied knowledge kann auf Irritationen gelernt reagieren.

Wir alle kennen solche Situationen, wo der Körper gleichsam in seiner eigenen Intelligenz auf irritierende Situationen ohne Reflexion handelt. Damit sind nicht banale Reflexe gemeint, sondern komplexe Bewegungsabläufe, mit denen der Körper autonom (meist) richtige Entscheidungen fällt. Selbst im Spitzensport zeigt sich dieses Phänomen, wie das Interview mit Marc Gisin (ein Skiabfahrer) in einer TV-Sendung zeigt. Gisin hat die Lauberhornabfahrt mit einer sehr guten Zwischenzeit bei der Minschkante abgebrochen, weshalb ihn der Reporter nach dem Grund fragt. Gisin antwortet darauf: „Der Körper führt aus, du bist eigentlich nur Beifahrer, blöd gesagt“ (Gisin, 2020). Wenn man mit über 100 km/h über die Minschkante fährt, ist es sicherlich nicht blöd, wenn ausschließlich der Körper ausführt und der Verstand nur Beifahrer ist. Bewusste Entscheidungen sind bei dieser Geschwindigkeit nicht möglich. Deshalb muss man Gisin recht geben, dass der Körper hier der Verstand ist und ihn das Rennen abbrechen lässt. Die Geschichte von Gisin zeigt auf, dass wir uns hier von einem gewohnten Bild der Steuerung von Bewegung, Taktik und Ausdruck verabschieden müssen.

Dieser Paradigmenwechsel – ausgehend vom embodied knowledge – hin zu einer Kreativität des Handelns (Joas, 1996) lässt sich demnach auch auf

das Handeln von Lehrpersonen übertragen, in einem engeren Sinn auch auf die Lehrhandlungen von Sportlehrpersonen.

4. Embodied Knowledge beim Lehren

Insbesondere bei Sportlehrpersonen gilt es, ein „fast thinking“ (Kahneman, 2011) zu entwickeln, das den angehenden Lehrpersonen in kritischen Situationen hilft, Entscheidungen möglichst schnell zu treffen. Das leuchtet ein, wenn es darum geht, z. B. beim Geräteturnen zu Sichern. Ein reflektierendes Handeln könnte hier zu einem Risiko für Leib und Seele der Turner:innen werden. Es ist aber auch ein schnelles Denken in weniger brenzligen Situationen nötig. In einem Spiel, das die Lehrperson als Schiedsrichter:in pfeift, oder in einer Gruppenarbeit, die sie als Coach betreut, sind schnelle Entscheidungen (oder eben: embodied knowledge) nötig, um den Lernprozess der Schüler:innen nicht unnötig zu verlangsamen oder gar zu verhindern.

Die Verbindung zwischen embodied knowledge und Lehrerhandeln finden wir bei Dewey (1958) und Craig et al. (2018). Im alltäglichen Handeln sind wir uns nach Dewey nicht immer bewusst, was wir tun und entscheiden. „We are not aware of the qualities of many or most of these acts; we do not objectively distinguish and identify them“ (1958, S. 299). Auch wenn er sich nicht explizit auf Handlungen von Lehrpersonen bezieht, trifft das die Professionalität von Lehrpersonen auf den Punkt. „In a thoroughly normal organism, these ‚feelings‘ have an efficiency of operation which it is impossible for thought to match“ (Dewey, 1958, S. 299). Diese Effizienz des Handelns zeichnet aber gleichsam die Professionalität von Lehrpersonen aus, weil sie im Gegensatz zu anderen Professionen, wie z. B. Anwält:innen, Therapeut:innen, aber auch Ärzt:innen auf dieses unmittelbare Handeln in der Situation angewiesen sind. Letztere haben vielleicht in medizinischen Notfällen auch den Druck sich sofort entscheiden müssen, aber in der Regel können diese Professionen ihr Wissen z. B. in einer Therapie reflexiv und a posteriori anwenden. Aber auch a priori ist Wissen für Lehrpersonen nur beschränkt nutzbar.

„To treat consciousness as a power accomplishing the change, is but another instance of the common philosophic fallacy of converting an eventual function into an antecedent force or cause“ (Dewey, 1958, S. 308).

Deshalb wird Donald Schöns Rede vom „reflective practitioner“ (1983) meist einseitig rezipiert. Schön hat immer auch von einem „knowing-in-action“ (1995) gesprochen, das eben gerade nicht durch Bewusstsein verändert werden kann, aber trotzdem zur Professionalität von Lehrpersonen gehört. Im Gegensatz dazu wurde die Profession von Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum meist über ein (nachträgliches) Begründungswissen definiert. Demnach unterscheiden sich Professionen von anderen Berufen durch ein Wissen, das Handeln (wissenschaftlich) begründen kann. In dieser Lesart unterscheidet sich Professionswissen deutlich von Alltagswissen.

Weil für Schön dieses knowing-in-action gerade für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung ist, sieht er hier eine Verbindung zu Narrationen:

„The use of story to name the normative conceptual structure that underlies a manifest story of practice – underlying story rather than assumptions or framework – suggests a loosening of the bond between concept and reality. Story keeps the storyteller in the picture, suggesting that different narrators might make very different things out of the ‘same’ reality“ (Schön, 1994, S. 347).

Um diese Analyse von embodied knowledge und Narrationen zu veranschaulichen, bediene ich mich abschließend einer Geschichte, die ich der Dissertation von Carolin Bischlager entlehne (Bischlager, in print).

5. Erzähltes Embodied Knowledge: Analyse einer Geschichte

Dass Narrationen gleichsam die Sprache des embodied knowledge darstellen und embodied knowledge die Sprache des Sports und des Sportunterrichts sein kann, habe ich weiter oben darzustellen versucht. Die folgende Geschichte stammt aus einem Interview zu beliefs von Sportlehrpersonen.

Embodied Story beim Mountainbiken (Transkript)

„Ich bin immer der Meinung gewesen, ich bin vorwärtsgekommen, weil ich immer gemerkt habe, was ich gemacht habe. Und durch das gewusst habe, was ich nachher machen möchte. Ob es das mit einer einzelnen Bewegung oder ob es das Ganze ist. Also wenn ich mich auseinandersetze mit dem Trail, wie das geht, dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher, was kommen wird, weil ich es weiß. Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja das, was passiert. Und

die Frage ist, wie ich damit umgehen kann, dass ich es verändern kann, wenn ich besser werden möchte. Und das ist mir wichtig auch bei den Schülern, dass wenn sie eine Handlung haben, in einem Hauptteil, den wir, das Geräteturnen ist ja ein Spiel, spielt das keine Rolle. In dem Hauptteil muss es schon sein, dass sie merken, was abgeht. Das heißt ja nicht, dass sie nicht Spaß haben können. Sie gehen ja trotzdem voll, aber trotzdem haben sie eine Rückmeldung. Und die ist entweder intern oder die kommt von extern, die kommt von mir" [Interview 3, 35].³

„Also wenn ich mich auseinandersetze mit dem Trail wie das geht, dann fahre ich den einfach oder ich überlege es mir schon vorher, was kommen wird, weil ich es weiß.“

Hier nimmt der Lehrer einen Aspekt des Bewegungslernen auf, das man als embodied knowledge bezeichnen könnte. Nur wenn er es weiß, also wenn er den Trail kennt, antizipiert er den Trail. Ansonsten fährt er einfach, wie er das explizit sagt. Damit verlässt er sich auf sein embodied knowledge, weil, wie jede:r Mountainbiker:in weiß, kann man in einem Trail nicht nur kognitiv bewusst das Bike steuern – außer man fährt durchwegs mit angezogenen Bremsen.

„Aber jetzt, wie immer, ich fahre den. Und die Rückmeldung ist ja das, was passiert.“

Er lässt also gleichsam sein Unterbewusstsein das Mountainbike steuern und bekommt über das Gelände und die anderen Kräfte, die auf ihn und das Bike wirken, eine Rückmeldung. Damit sagt er aber auch, dass er sich beim internalen Feedback auf das embodied knowledge verlässt. Mit der Verbform passiert ist umgangssprachlich genau dieses nicht-bewusste, aber trotzdem nicht zufällige Agieren im Gelände gemeint. Der Lehrer spricht hier eine Form von Lernen an, die wahrscheinlich für das embodied knowledge von zentraler Bedeutung ist. Es ist nicht das Vorwegnehmen und Antizipieren von Bewegung (Taktik, Gestaltung), sondern das kreative Handeln in der Situation selbst (Messmer, 2020; Joas, 1996).

Interessant ist aber ebenfalls sein Übertrag vom eigenen Lernen auf das Lehren im Sportunterricht.

„Und das ist mir wichtig auch bei den Schülern, dass wenn sie eine Handlung haben, in einem Hauptteil, den wir, das Geräteturnen ist ja ein

³ Das Transkript stammt aus der Dissertation von Carolin Bischlager (in print). Mit einem herzlichen Dank!

Spiel, spielt das keine Rolle. In dem Hauptteil muss es schon sein, dass sie merken, was abgeht."

Auch hier steckt in diesem umgangssprachlich zu konnotierenden Begriff merken nicht das bewusst kognitiv realisierte Bewegungshandeln, sondern das nicht-bewusste aber nicht minder kognitive embodied knowledge. Interessanterweise hat auch Gisin umgangssprachlich den Begriff merken verwendet. Der Lehrer weist hier also explizit auf die Bedeutsamkeit von embodied knowledge hin. Und indirekt auch auf sein Lehr-Lern-Belief (Bischlager, in print), weil er von diesem nicht-bewussten Lernen überzeugt ist.

In dieser Narration geht es also darum, wie ein Lehrer seine eigenen Erfahrungen als Mountain-Biker durch eine (nicht-bewusste) narrative Rahmung als Konzept für das Lehren im Sportunterricht verwendet. Die (ganze) Geschichte zeigt demnach auch, dass Narrative das embodied knowledge nicht nur sichtbar machen, sondern wahrscheinlich auch für die Transformation von eigenem Wissen des Lernens zu Wissen des Lehrens von Bedeutung sind.

Zusammenfassend zeigt die Geschichte, dass Narrationen nicht nur das Innen und Außen von Geschichten, also das, was gelernt werden soll und das, was gelehrt wird, verbinden. Sie verbinden auch das Vorher und Nachher, im Sinne von a priori- und a posteriori-Wissen. Und in der hier dargestellten Geschichte des Lehrers als Mountainbiker äußert sich auch die Verbindung von embodied knowledge beim Lernen im Sport und dem Handeln von Lehrpersonen.

Literatur

- Andersson, J., & Garrison, J. (2016). Embodying Meaning: Qualities, Feelings, Selective Attention, and Habits. *Quest*, 68(2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143850>
- Bernstein, R. J. (2010). *The Pragmatic Turn*. Polity.
- Bischlager, C. (in print). *Sport – Unterricht – Lernen aus Sicht von Sportlehrpersonen*.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/448619>
- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P., & Curtis, G. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching and Teacher Education*, 71, 329-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.014>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover Publications.

- Dewey, J. (1988). Experience and Education. In *The Later Works, 1925-1953. Vol. 13: 1938-1939* (S. 1-62). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1995). *Erfahrung und Natur*. Suhrkamp.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz: Grundlage reflexiver Körper-Erfahrung. In R. Gugutzer (Ed.), *Body Turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 187-206). Transcript.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Das Zweikämpfen aus bewegungspädagogischer Sicht. In S. Happ & R. Ehmler (Eds.), *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten* (S. 9-18). Universität Hamburg.
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Gumbrecht, H. U. (2006). *In praise of athletic beauty*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gisin, M. (26.1.2020) Sportpanorama [TV-Sendung]. SRF. <https://www.srf.ch/play/tv/sendung/sportpanorama?id=d57ed483-2724-46b7-b1ac-7a2aa7603f59>
- Heck, S., & Scheuer, C. (2021). Competence-Orientation in Teaching Physical Education. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1-5. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_415-1
- Hossner, E.-J. (2015). Sportmotorik: Präsuppositionen, Paradigmen, Perspektivierungen. In S. Körner & V. Schürmann (Eds.), *Reflexive Sportwissenschaft Konzepte und Fallanalysen* (S. 99-113). Lehmanns Media.
- Joas, H. (1996). *The creativity of action*. Polity Press.
- Johnson, M. (1989). Embodied Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1179358>
- Johnson, M. (2017). *Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding*. University of Chicago Press. 10.7208/chicago/9780226500393.001.0001
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Klinge, A. (2017). Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/https://doi.org/10.25529/92552.519>
- Krüger, H.-P. (2011). Die Körper-Leib-Differenz von Personen: Exzentrische Positionalität und homo absconditus. *DZPhil*, 59(4), 577-589.
- Krüger, H.-P. (2019). How is the Human Life-Form of Mind Really Possible in Nature? Parallels Between John Dewey and Helmuth Plessner. *Human Studies*, 42(1), 47-64. <https://doi.org/10.1007/s10746-017-9429-5>
- Laging, R. (2020). Bewegung, Bildung und leibliche Erfahrungen. In M. Beatrice & S. Lea (Eds.), *Den LeibKörper erforschen* (S. 181-194). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839445754-011>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (16 ed.). Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.
- Messmer, R. (2018). What is the subject matter of Physical Education? *German Journal of Exercise and Sport Research*. doi: 10.1007/s12662-018-0531-2

- Messmer, R. (2020). Situation als Erfahrung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, 69-86.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Pape, H. (2017). Bewusstsein zwischen Qualität und Bedeutung. In M. Hampe (Ed.), *John Dewey: Erfahrung und Natur* (S. 127-142). De Gruyter.
- Plessner, H. (2003). *Ausdruck und menschliche Natur – Gesammelte Schriften VII*. Suhrkamp.
- Plessner, H., & Buystendijk, F. J. (2003). Die Deutung des mimischen Ausdrucks. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewusstsein des anderen Ichs. In H. Plessner (Ed.), *Ausdruck und menschliche Natur* (S. 67-129). Suhrkamp.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Reclam.
- Rorty, R. (2009). *Philosophy and the mirror of nature (Thirtieth-Anniversary Edition)*. Princeton University Press.