

„Und ich dachte, wir machen hier nur Yoga...“ – Grundlagen und erste empirische Befunde zur Körperbildung im Sportlehrramtsstudium

Nils Neuber, Andre Magner & Esther Pürgstaller

1. Einleitung

Wie Menschen mit ihrem Körper umgehen und welche Verständnisse sie von „Körper“ haben, ist untrennbar mit dem Sporttreiben verbunden. Insofern gehört die Auseinandersetzung mit Körperlichkeit ebenso zum Grundbestand sportunterrichtlicher Praxis, wie sie zum Kern sportpädagogischer Theoriebildung zählt. In der *Theorie der Leibeserziehung* führte

„die Beobachtung und Beschreibung der Situationen, in denen Menschen mit ihrem Körper umgehen, sich bewegen und Sport treiben, nicht nur zu mehr Wissen über Körper, Bewegung und Sport, sondern auch zu Erkenntnissen über den Menschen insgesamt“ (Krüger, 2019, S. 271).

In der sportdidaktischen Auseinandersetzung der 1980er- und 90er-Jahre entwickelte sich das *Konzept der Körpererfahrung* als Gegenbewegung zu traditionellen „Anleitungs-, Lehr- und Trainingsverfahren“ (Funke-Wienke, 2009, S. 319). Es zielt auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers und orientiert sich an „lebensweltlichen Lern- und Aneignungsformen, die durch Umwege, Irrtümer, Widerstandserfahrungen und vielfältige Suchbewegungen gekennzeichnet sind“ (Kolb, 1994, S. 239-240). Im Sinne eines *emanzipatorischen Anliegens* sollen mithilfe des Konzepts traditionelle Sport(arten)muster hinterfragt werden. Als alleiniges Konzept konnte sich der Ansatz der Körpererfahrung jedoch weder auf der praktischen noch wissenschaftlichen Ebene durchsetzen. Es hat aber maßgeblich zur Erweiterung der fachdidaktischen „Landkarte“ beigetragen (Neuber, 2021).

Heute ist das Thema der *Körpererfahrung im Sportunterricht* curricular fest verankert. In den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen finden sich zum Körperthema beispielsweise die pädagogische Perspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ sowie das übergeordnete Bewegungsfeld „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ (MSW NRW, 2014). Gleich-

wohl hat es die Körpererfahrung schwer, sich im schulischen Unterrichtsalltag durchzusetzen. Zu stark ist oft die Dominanz wettkampfsportlicher Ideen. Da kann es eine Chance sein, dass die Beschäftigung mit dem (eigenen) Körper vor dem Hintergrund aktueller Fitness- und Gesundheitstrends neue Aufmerksamkeit erhält (Ruin, 2023). Im Zentrum steht dabei das Erreichen spezifischer *Körper- bzw. Schönheitsideale*, was nicht selten zu einem identitätsstiftenden Projekt wird (Pürgstaller, 2023). Diese Form der Selbstoptimierung wird „in hohem Maße durch medial verbreitete, körperbezogene Schönheits-, Fitness-, Leistungs- und Gesundheitsideale beeinflusst“ (Bindel et al., 2020, S. 66). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Körperthema im Sportunterricht aufgegriffen werden kann. Damit einher geht die Frage, wie angehende Lehrkräfte im Sportstudium auf diese Aufgabe vorbereitet werden können. Im Folgenden wird das Konzept einer ästhetischen Körperbildung skizziert und auf ein Projektseminar im Lehramtsstudium bezogen. Dazu werden erste empirische Befunde berichtet, bevor ein zusammenfassender Ausblick gegeben wird.

2. Körperbildung im Sportstudium

Das „richtige“ Verhältnis von Theorie und Praxis ist von jeher ein zentrales Thema in der Bildung von Lehrkräften. Der „Ruf nach mehr Praxis“ ist – auch im Unterrichtsfach Sport – dabei besonders laut (Terhart, 2000). Neben der *Schulpraxis* kommt hier jedoch als weitere Dimension die *Sportpraxis* hinzu, die sowohl vor Beginn des Studiums, etwa im Schul- und Vereinssport, als auch während des Studiums, etwa in der Fachpraxis oder in theoretischen Seminaren mit Praxisanteilen, liegt (Neuber, 2016). Sportstudierende und -lehrkräfte blicken dadurch in aller Regel auf viele Jahre sportpraktischer Erfahrungen zurück, die nicht selten wettkampfsportlich geprägt sind. Das damit einhergehende *funktionale Verständnis* von Körperlichkeit und Sport hat oft entscheidenden Einfluss auf das Selbstverständnis als Sportlehrkraft und wird durch fachpraktische Zugänge im Studium häufig noch verstärkt (Klinge, 2002). Von daher gilt der sogenannte *Perspektivwechsel* von der eigenen Ausübung des Sports zur pädagogischen Anleitung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule seit langem als zentrale Herausforderung der Sportlehrkräftebildung (Lüsebrink, 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die tiefgreifenden, habituellen Orientierungen angehender Sportlehrkräfte reflektiert und aufgebrochen werden können. An dieser Stelle kommt dem *Erfahrungslernen*

besondere Bedeutung zu (Giese, 2013). Unmittelbare Erfahrungen, wie man sie im Sport machen kann, sind oft wirksamer „als Worte und Empfehlungen. Erfahrungen ermöglichen Lernprozesse, und nicht selten sind sie Ausgangspunkt und Grundlage von Urteilen, Erkenntnissen und Einsichten“ (Grupe, 1995, S. 21). Im vorliegenden Fall wird das Lernen durch Erfahrung als *ästhetischer Bildungsprozess* verstanden, der über spezifische Inszenierungen im Sportstudium angeregt werden soll. Im Zentrum dieses Prozesses liegt der Dreischritt von Wahrnehmung, Erfahrung und (Selbst-)Gestaltung (Beckers, 1997). Ausgangs- und Bezugspunkt ist das Subjekt mit seinen jeweils individuellen Fähigkeiten und Haltungen. Die Zielsetzung der Bildungsidee besteht darin, „das Subjekt zu einer Selbstgestaltung mit individueller Sinnggebung innerhalb sozialer Verantwortung zu befähigen“ (Beckers, 1997, S. 20).

Der Bildungsprozess ereignet sich nach diesem Verständnis über die *Wahrnehmung des Neuen*, des „für mich Außer- und Un-Gewöhnlichen, des Widersprechenden“ (Beckers, 1997, S. 21). Erst wenn Unordnung in die gewohnte (Wahrnehmungs-)Welt gebracht wird, werden Bildungsprozesse möglich. Sie finden dort statt, „wo auftretende Erfahrungen nicht in die biographisch aufgebauten Ordnungen eingebettet werden können, welche die täglichen Interpretationen lenken“ (Scheid & Oesterhelt, 2022, S. 22). Dazu bedarf es der *Reflexion von Wahrnehmungen*, die zu einer Distanznahme führen soll, wodurch zunächst zufällige Wahrnehmungen zu mehr oder weniger generalisierten Erfahrungen werden, die wiederum zur Gestaltung der individuellen Lebenswelt beitragen können. Erfahrungen haben also im bildungstheoretischen Sinne keinen Selbstzweck. Sie sind dann bildungsrelevant, wenn sie zu inneren Widerständen und Konflikten – zum *Erfahren von Fremdheit* – führen, was wiederum eine Veränderung oder Neuorientierung des Subjekts befördern kann (Schmidt-Millard, 2005). Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Erfahrungen im Sportstudium inszeniert werden können.

Ein möglicher Ansatzpunkt ist die Auseinandersetzung mit Körperverständnissen. Funke-Wieneke (2009, S. 318) unterscheidet dazu vier *Dimensionen der Leiblichkeit*: Die „Erfahrung des Körpers“ (Werkzeugleib) bezieht sich dabei auf einen funktionalen Einsatz des Körpers bspw. im Wettkampfsport. Die „Erfahrung mit dem Körper“ (Sinnesleib) fokussiert Sinneserfahrungen, die über verschiedene Wahrnehmungskanäle des eigenen Körpers gemacht werden. Die „Erfahrung des Körpers im Spiegel der anderen“ (Sozialleib) betrifft Erfahrungen, die man im Rahmen von „Bewegungsbeziehungen“ mit anderen macht. Und die „Erfahrung in der Darstel-

lung des Körpers“ (Symbolleib) bezieht sich auf Ausdruckserfahrungen mit dem Körper. Ausgehend von diesen Körperverständnissen können konkrete Bewegungsexperimente, etwa zum Thema Haltung, Spannung oder Gleichgewicht, hilfreich sein (Neuber, 2021). Die Experimente setzen auf funktionell-anatomischer Ebene an; Lernende suchen Lösungen für konkrete *Bewegungsaufgaben*. In einem zweiten Schritt können psycho-motorische Aspekte thematisiert werden, z.B. Fragen nach dem Zusammenhang von Emotion und Bewegung. Schließlich kann auf sozio-kultureller Ebene diskutiert werden, welche gesellschaftlichen Werte und Normen sich in der Körperkultur wiederfinden, z.B. Fragen nach Fitness- und Schönheitsidealen. Letztlich kann mit diesem Vorgehen ein ästhetischer Bildungsprozess von der Wahrnehmung über die Erfahrung zur Selbstgestaltung angeregt werden (vgl. Abb. 1).

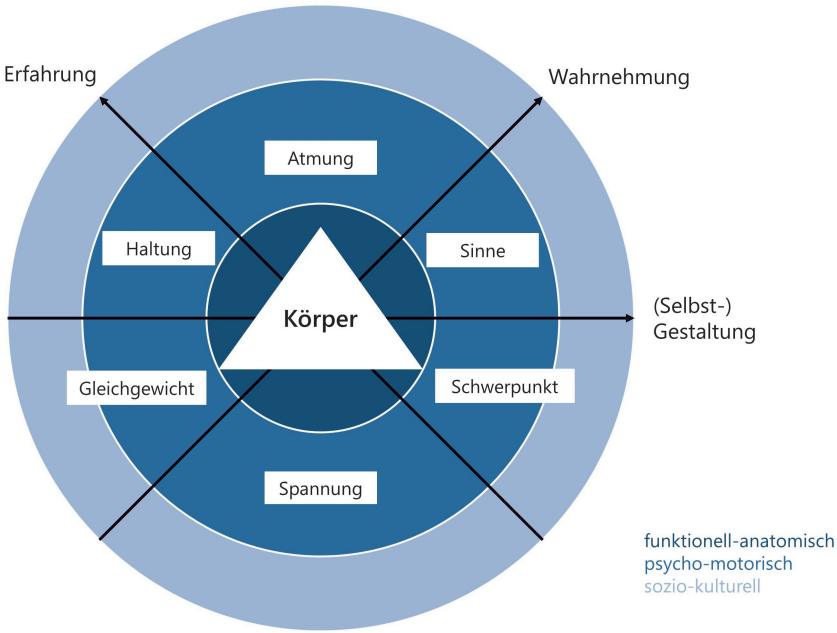


Abb. 1: Ebenen des Körperverständnisses im Sportunterricht (Neuber, 2021, S. 43)

3. „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ – ein Projektseminar

Im Jahr 2018/2019 wurde an der Universität Münster das Projektseminar „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ für Lehramtsstudierende im Master of Education Sport konzipiert und erstmalig durchgeführt. Im Rahmen des Seminars werden das eigene Körperverständnis sowie der Umgang mit Körpererfahrungen im Sportunterricht fokussiert. Ziel dieser Lehrveranstaltung ist es sowohl Erfahrungen am eigenen Körper als auch die Vermittlung von Körpererfahrungen im Sportunterricht zu thematisieren. Bezugnehmend auf das Kompetenzmodell *Model of Teacher Development* von Terhart (2007) wird im Projektseminar „Den Körper wahrnehmen, Bewegungsfähigkeiten ausprägen“ zwar auch Wissen vermittelt, akzentuiert werden aber insbesondere das pädagogische Selbstverständnis sowie die didaktische Handlungsfähigkeit der Studierenden. Im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen, wie Vorlesungen, Theorieseminaren oder vermittlungsbezogenen Praxisveranstaltungen, liegt der Fokus von Projektseminaren damit insbesondere auf der Reflexion von Haltungen (vgl. Abb. 2).

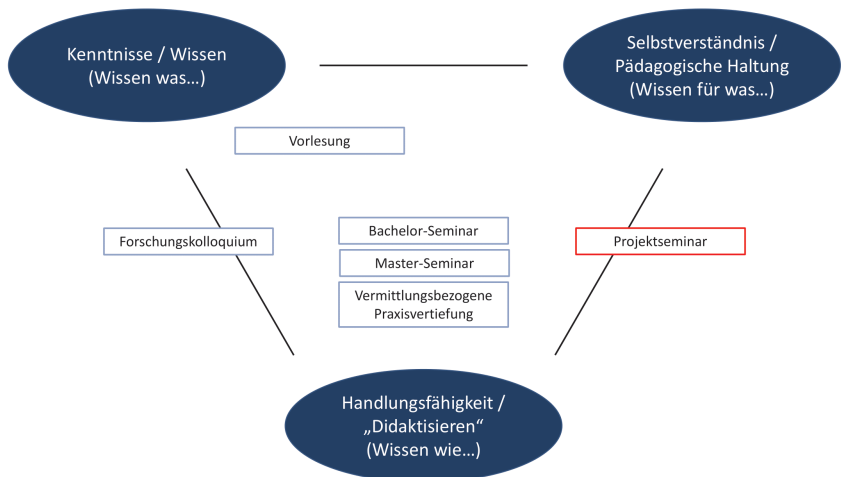


Abb. 2: Verortung des Projektseminars im Rahmen des Kompetenzmodells „Model of Teacher Development“ (Kaundinya et al., 2023, S. 215)

Die Lehrveranstaltung ist in drei Teile gegliedert: Einführung – Exkursion – Reflexion. Zunächst findet eine Einführungsveranstaltung statt, um die Studierenden an das Thema der Körperwahrnehmung heranzuführen. Dies erfolgt durch drei Praxiseinheiten zu spezifischen Themenschwerpunkten (z.B. Spannung), die von den Dozierenden angeleitet werden. Anschließend bearbeiten die Studierenden in Kleingruppen Grundlagentexte (z.B. Funke-Wieneke, 2009; Klinge, 2009; Kolb, 1994) sowie Texte zu spezifischen Themen, in denen sie sich theoretisch mit Aspekten der Körperwahrnehmung und -erfahrung auseinandersetzen. Die Texte fokussieren die Themen Atmung, Haltung, Sinne, Körperschwerpunkt, Spannung und Gleichgewicht. Dabei werden Texte aus funktionalen und nicht-funktionalen Perspektiven eingesetzt. So gibt es zum Thema „Körper und Schwerpunkt“ beispielsweise Texte aus der Naturwissenschaft (Schellhammer, 2002), der ästhetischen Erziehung (Haselbach, 1993), der Kinesiologie (Olsen, 1994) und der Körperkulturbewegung (Jacobs, 1985). Die Studierenden erhalten durch die Auswahl an Texten aus unterschiedlichen Disziplinen unterschiedliche, mitunter auch widersprüchliche Anregungen. Zentrale Aspekte der Theorie „übersetzen“ sie anschließend in entsprechende Praxiseinheiten zu den einzelnen Themen und bereiten für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen praktische Einheiten vor. Somit entstehen ca. sechs 90-minütige Praxiseinheiten.

Die Exkursion selbst findet in einer geschützten Atmosphäre statt, in der sich die Studierenden sicher fühlen, sich auf Neues und Ungewohntes einlassen und sich dabei ausprobieren können (Kaundinya et al., 2023). Dies ist entscheidend für das Lernen durch Erfahrung und fördert die Bereitschaft, Risiken einzugehen und aus Fehlern zu lernen. Dafür bieten sich etwas abgelegenere Bildungsstätten, die keine (sport-)normierten Räume haben, günstige Voraussetzungen. Während der Exkursion stehen das Erleben, Erfahren und Reflektieren im Vordergrund, also die „Erfahrungen am eigenen Leib“. Die Studierenden haben die Möglichkeit, die Theorie am eigenen Körper zu erfahren. Durch das unmittelbare Erleben kann die Theorie greifbarer gemacht und besser verstanden werden. In einem ersten Schritt führen die Studierenden ihre Stundeneinheiten zu den einzelnen oben genannten Themenschwerpunkten durch und werten diese anschließend inhaltlich aus. Die Reflexion der eigenen Erfahrungen und der entwickelten Unterrichtseinheiten fördert das didaktische Denken der Studierenden und trägt zur Entwicklung ihrer pädagogischen Haltung bei. Im Sinne des bildungstheoretischen Dreischritts von Wahrnehmung, Erfahrung und Gestaltung (Beckers, 1997) sollen die Studierenden dabei

eingefahrene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster erkennen, reflektieren und durchbrechen, wo es ihnen sinnvoll erscheint. In einem zweiten praktischen Teil der Exkursion werden diese Erfahrungen auf den Schulsport übertragen, indem die Kleingruppen eine weitere Praxiseinheit planen und durchführen. Diese orientiert sich an der Umsetzung in der Schule. Durch die gezielte Übertragung der Erfahrungen auf den Schulsport wird ein direkter Bezug zur späteren beruflichen Praxis hergestellt. Nach der Exkursion erfolgt eine schriftliche oder mündliche Reflexion in Kleingruppen. Im Anschluss werden alle Praxiseinheiten schriftlich dokumentiert und zu einem Gesamtskript für alle Teilnehmenden zusammengestellt.

4. Pilotprojekt – erste empirische Befunde zum Projektseminar

Im Rahmen einer Pilotstudie wurde das Potenzial des ästhetischen Bildungsansatzes in der Sportlehrkraftbildung bei Lehramtsstudierenden im Fach Sport erfasst. Dazu wurde zum einen mittels eines eigens entwickelten Fragebogens vor und nach der Exkursion das *Körper- und Leistungsverständnis* der Studierenden ermittelt. Dabei zeigen sich im Prä-, Post- und Follow-up-Test signifikante Veränderungen im Körperverständnis der Studierenden ($n = 46$), wobei die Werte im nicht-funktionalen (ästhetischen) Körperverständnis leicht zunehmen ($p < 0,01$, $\eta^2 = 0,12$) und die Werte im funktionalen Körperverständnis leicht abnehmen ($p < 0,01$, $\eta^2 = 0,13$). Zum anderen wurden Studierende mittels *Reflexionsberichten* nach ihren Erwartungen an die Exkursion, neuen und überraschenden Erfahrungen, ihrem inhaltlichen, methodisch-didaktischen und persönlichen Lernzuwachs sowie der Relevanz des Gelernten für ihren weiteren Bildungsweg befragt. Der Altersdurchschnitt der Studierenden lag bei 24 Jahren, wobei der Anteil an Studentinnen (72%) gegenüber dem von Studenten höher war. Insgesamt wurden 29 Reflexionsberichte von Studierenden¹, die von 2018 bis 2020 im Nachgang von zwei Projektseminaren entstanden sind, im Anschluss inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2007) ausgewertet.

1 Es liegen lediglich 29 Reflexionsberichte vor, da die Studierenden neben der schriftlichen Reflexion auch die Möglichkeit hatten eine mündliche Reflexion durchzuführen oder eine Hausarbeit zu schreiben. Insofern handelt es sich um eine Stichprobe, die nicht repräsentativ für die Gruppe der teilnehmenden Studentinnen und Studenten ist. Gleichwohl bieten die Berichte Anhaltspunkte für das Erleben und Lernen der Studierenden, da die Berichte sehr detailliert und persönlich ausfielen.

Dabei wurde deduktiv und induktiv vorgegangen. Diese qualitativen Ergebnisse werden im Folgenden ausführlicher berichtet.

Für die Analyse der Reflexionsberichte in Bezug auf das Potenzial des ästhetischen Bildungsansatzes sind wir folgenden *Fragestellungen* nachgegangen:

1. Inwiefern werden während des Projektseminars aus Sicht der Studierenden neue und ungewohnte Körpererfahrungen gemacht?
2. Inwiefern trägt die methodisch-didaktische Inszenierung dazu bei, dass Studierende neue Körpererfahrungen machen können?

4.1 Körpererfahrungen im Rahmen des Projektseminars

Für die Beantwortung der Frage nach neuen, ungewöhnlichen Körpererfahrungen erschien eine deduktive Auswertung der Reflexionsberichte nach den Dimensionen der Leiblichkeit von Funke-Wieneke (2009) sinnvoll. Bei Durchsicht der Reflexionsberichte fiel auf, dass die Studierenden in den Reflexionsberichten vielfach auf die Bedeutsamkeit von Körpererfahrungen verweisen, die sie im Zuge des Seminars erlebt haben, die sich auf *unterschiedliche* leibliche Dimensionen und Wahrnehmungsmöglichkeiten beziehen. Im Folgenden sollen drei Körper-Dimensionen exemplarisch veranschaulicht werden.

Studierende aus dem Projektseminar berichten, dass sie durch das Erleben unterschiedlicher leiblicher Dimensionen im Seminar erst angeregt wurden, ihr eigenes, biografisch geprägtes Sport- und Körperverständnis sowie ihre Muster der Wahrnehmung und ihres Verhaltens zu erkennen, diese zu durchbrechen und ihre Perspektive auf Sport zu erweitern. In den Reflexionsberichten zeigt sich, dass ihre Biografien bisher eher konkurrenz- und leistungsthematisch geprägt sind, in der vor allem wettkampforientierte Erfahrungen mit dem Körper gemacht wurden. Im Fokus steht dabei der *Werkzeugleib*, das mechanische, disziplinierte Ausüben normierter Bewegungen. Demgegenüber betonen die Studierenden, dass der Fokus auf Erfahrungen mit dem Körper, also auf dem *Sinnesleib*, in dessen Zentrum das Subjekt und der Körper stehen, neu für sie waren. Die Studierenden hoben Aufgaben dazu positiv in den Berichten hervor:

„...ich musste mich zwischendurch immer mal wieder daran erinnern, die Informationen nicht auf dem ‚Sportler-Ohr‘ wahrzunehmen. Die Erfahrung während manchen Übungen sich nur auf sich und seinen Körper zu

konzentrieren und diesen wahrzunehmen, ohne in einer Wettkampf-Rolle zu sein, war für mich neu und interessant“ (Studentin 1, 2019).

Als Grund für ihre positive Erfahrungen mit Aufgaben für den *Sinnesleib* gaben Studierende an, die Aufgaben geben ihnen die Möglichkeit „sich mit seinem eigenen Körper auseinanderzusetzen und ihn während der Übungen besonders genau zu beobachten“ (Studentin 2, 2019) und „ihren Körper selbst nochmal besser kennenzulernen zu können“ (Studentin 3, 2019). Sie erlauben ihnen, sich selbst, „den Körper auf einer ganz anderen Ebene herauszufordern“ (Student 4, 2019).

Gleichwohl zeigt sich in den Berichten der Studierenden auch eine große Skepsis, z.T. sogar Ablehnung gegenüber Körpererfahrungsaufgaben. Beispielsweise wird von einzelnen Studierenden im Rahmen von Aufgaben, die den *Sozialleib* fokussieren, also Erfahrungen des Körpers im Spiegel der anderen, auf negative Gefühle verwiesen. So nehmen manche Studierende die ästhetische Arbeit mit dem Körper als unangenehm, peinlich und beschämend wahr. Dies erfolgt insbesondere in Momenten, in denen sie sich nicht mit der Bewegungsart oder der Bewegungsqualität identifizieren können:

„Die Augen zu schließen und mit dem Gleichgewicht spielen, irgendwelche Bewegungen nachzuahmen und den Atem zu spüren war einfach nicht ich. (...) Ich dachte, dass mich in Scheersberg [die Bildungsstätte; d. Vf.] viele Dinge erwarten, die ich nicht machen kann, weil ich mich damit einfach nicht identifiziere. Ich war mir sicher, dass ich mich bei all den Übungen ‚zum Affen mache‘ und ich mir blöd vorkomme“ (Student 5, 2019).

Derselbe Student betont, dass zentrale Erfahrungen mit dem Körper nur möglich seien, wenn eine gewisse Offenheit und Bereitschaft vorhanden sind, sich auf den Prozess einzulassen. Dabei kommen insbesondere der Bildungsstätte sowie der atmosphärischen Gestaltung der Veranstaltung eine besondere Bedeutung zu:

„Im Kopf hatte ich schon Vorstellungen, dass ich beispielsweise so tun soll, als wenn ich eine Feder wäre. Zugegebenermaßen ist es in Scheersberg teilweise auch so gekommen, wie ich es mir vorher ausgemalt habe, jedoch war der Unterschied, dass ich mich darauf einlassen konnte“ (Student 5, 2019).

4.2 Methodisch-didaktische Inszenierung von Körpererfahrungen

Damit sich Studierende auf Körpererfahrungsaufgaben einlassen können, ist die methodisch-didaktische Inszenierung der Lehrveranstaltung entscheidend. Für die Beantwortung der Frage nach der Inszenierung waren zunächst Merkmale der ästhetischen Bildung leitend, die im Anschluss induktiv um weitere Aspekte ergänzt wurden. Dabei haben sich Kategorien herauskristallisiert, von denen zwei im Folgenden exemplarisch veranschaulicht werden sollen.

Von Studierenden wurde mehrfach festgestellt, dass es wichtig sei, sich zunächst theoretisch mit bestimmten Themen in Form von Texten und Diskussionen auseinanderzusetzen. Erst „das Erfahren am eigenen Leib“ (Student 6, 2019) und die anschließende Reflexion dessen ermögliche ihnen Wissen zu verknüpfen, anzueignen und einzuordnen. Die Verbindung des Dreischritts *Wahrnehmung-Erfahrung-Selbstgestaltung* wurden als methodisch-didaktisch sinnvoll erfahren. So resümiert eine Studentin:

„Natürlich haben wir zuvor Texte gelesen und uns wurden die Thematiken in den einzelnen Gesprächen und Interaktionen mit den Dozenten verdeutlicht, doch es in der Theorie zu erlernen ist eine andere Betrachtungs- und Wahrnehmungsweise als in der Praxis. Erst als wir die Übungen selbst durchgeführt haben, habe ich vorliegende Erkenntnis und vorliegendes Wissen erkannt (...) und mir wurde bewusst, wie man diese gemeinsam verknüpfen kann“ (Studentin 7, 2019).

Die Befragten verweisen zudem vielfach auf das Potenzial von *Bewegungsexperimenten*. Das sind vermeintlich simple Bewegungsaufgaben, in denen sie sich ausprobieren können, bei denen nicht vorgegeben wird, wie eine Bewegung richtig ausgeführt wird und in denen es zu einer Irritation in Bezug auf einverlebte Muster kommen kann. Diese regen sie an, den Fokus ganz auf sich selbst zu richten und sich mit ihrem Körper, ihren eigenen Bewegungsmöglichkeiten und -grenzen auseinanderzusetzen:

„Schön auch mal zu erfahren, wenn ich einige Dinge nicht hinbekomme und lange kämpfen und verschiedene Herangehensweisen testen muss, bis etwas funktioniert. (...) Da erinnere ich mich unter anderem gerne an die Situation, in welcher wir, nur mit der Stirn an der Wand angelehnt, einen Gegenstand aufheben und uns aufrichten mussten. Für mich unmöglich. Klasse!“ (Student 4, 2019).

Ein Aspekt, der im Zusammenhang mit Bewegungsexperimenten von Studierenden in den Reflexionsberichten als wichtig für die methodisch-didaktische Inszenierung empfunden wurde, ist die Erfahrung, „auch mal ohne Konsequenzen scheitern“ (Studentin 8, 2019) zu dürfen. „Stolpersteine, die bewusst Irritationen hervorrufen“ (Studentin 9, 2019) werden durchaus positiv erlebt, da sie zur Reflexion anregen und einen Wahrnehmungsprozess anstoßen.

5. Fazit und Ausblick

Die *Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit* ist – nicht nur aufgrund von curricularen Vorgaben, sondern auch durch den Charakter des Fachs – ein zentrales Thema im Sportunterricht. Infolgedessen sollten auch angehende Sportlehrkräfte angemessen darauf vorbereitet werden, damit sie das Körperthema mit Schülerinnen und Schülern professionell thematisieren können. Sportlehramtsstudierende sind durch ihre Biografie häufig leistungssportlich geprägt, wodurch sie oft ein eher auf Funktionalität hin ausgerichtetes Verständnis von Körper und Körperlichkeit haben und dieses nur mühsam reflektieren können, da fachpraktische Veranstaltungen im Studium dieses Selbstverständnis nicht selten noch verstärken (Klinge, 2002). Eine *zentrale Aufgabe der Sportlehrkräftebildung* ist es also, angehende Lehrkräfte in diesem Reflexionsprozess zu unterstützen und ihnen den Perspektivwechsel von der eigenen Ausübung des Sports zur pädagogischen Anleitung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu erleichtern.

Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, wie diese Aufgabe mithilfe eines Projektseminars mit Exkursionsanteilen realisiert werden kann. Die Gestaltung des Seminars kann dabei von der Idee einer *ästhetischen Körperbildung* profitieren, welche die individuelle Wahrnehmung des eigenen Körpers in den Mittelpunkt rückt. Dadurch bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, mehrperspektivische Sichtweisen auf den Körper erfahrbar zu machen und damit eindimensionalen Fitness- oder Leistungstrends entgegenzuwirken (Bindel et al., 2020). Auch wenn hier im Sinne einer Pilotstudie nur erste, ausgewählte Ergebnisse berichtet werden konnten, erscheint es vielversprechend, den vorliegenden Ansatz einer ästhetischen Körperbildung weiterzuverfolgen und Wirkungen auf Seiten der Studierenden (und später dann auf Seiten der Schülerinnen und Schüler) auch langfristig und an größeren Stichproben zu erheben. Dazu gehört insbesondere auch, die quantitativen Instrumente an anderen hochschulischen Standorten sowie

außeruniversitären Lernorten in der Lehramtsausbildung einzusetzen, um verschiedene Perspektiven auf den Zustand und die Entwicklung des Körperverständnisses von jungen Menschen zu gewinnen.

Literatur

- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-31). Hofmann.
- Bindel, T., Ruin, S., & Theis, C. (2020). Körperästhetik - auch ein Thema für den Schulsport. *Sportunterricht*, 69(2), 65-70.
- Funke-Wieneke, J. (2009). Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2. Aufl., S. 314-322). Hofmann.
- Giese, M. (2013). Erfahrungsorientierter Sportunterricht. In H. Aschenbrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 220-242). Meyer & Meyer.
- Grupe, O. (1995). Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere pädagogische Bedeutung? In H.-J. Schaller & D. Pache (Hrsg.), *Sport als Bildungschance und Lebensform* (S. 20-26). Hofmann.
- Haselbach, B. (1993). *Improvisation, Tanz, Bewegung* (6. Aufl.). Klett.
- Jacobs, D. (1985). *Bewegungsbildung, Menschenbildung* (2. Aufl.). Kallmeyer.
- Kaundinya, U., Magner, A., & Neuber, N. (2023). Von der Erfahrung zur Erkenntnis: ein ästhetisches Bildungskonzept in der Sportlehrerbildung. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.), *Bildung und Sport: Bd. 29. Bildungszugänge im Sport: Grundlagen und Offerten* (S. 211-224). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38895-9_16
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1, S. 153-158). Afra.
- Klinge, A. (2009). Körperwahrnehmung: Den Körper wahrnehmen, mit dem Körper wahrnehmen und verstehen. In R. Laging (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Von Übungskatalogen zum Unterrichten in Bewegungsfeldern* (S. 96-107). Schneider.
- Kolb, M. (1994). Methodische Prinzipien zur Entwicklung der Körperwahrnehmung. In M. Schierz, A. Hummel, & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik: Orientierungen - Leitideen - Konzepte. Jahrestagung des dvs-Sektion Sportpädagogik 1992 in Hachen und 1993 in Kienbaum* (S. 239-260). Academia.
- Krüger, M. (2019). *Einführung in die Sportpädagogik*. Hofmann.
- Lüsebrink, I. (2016). Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur? kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(Sonderheft), 51-62.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Beltz.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. MSW.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis - und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis: Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 50-70). Czwalina.
- Neuber, N. (2021). Wahrnehmung und Körpererfahrung. In N. Neuber, *Fachdidaktische Konzepte Sport – Themenfelder und Perspektiven* (Lernen im Sport, S. 31-50). Springer VS.
- Olsen, A. (1994). *Körpergeschichten: Das Abenteuer der Körpererfahrung*. VAK.
- Pürgstaller, E. (2023). Das Körperverständnis von Heranwachsenden im Kontext der Mediatisierung. *Forum Kinder- und Jugendsport - Zeitschrift für Forschung, Transfer und Praxisdialog*, 4, 59–68. <https://doi.org/10.1007/s43594-023-00093-0>
- Ruin, S. (2023). Körper und Bewegung: Vernachlässigung, Kultivierung, Instrumentalisierung, Sensibilisierung. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 147-170). Hofmann.
- Scheid, V., & Oesterheld, V. (2022). Grundbegriffe der Sportpädagogik. In E. Balz, S. Reuker, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik: Eine Grundlegung* (S. 17-29). Kohlhammer.
- Schellhammer, S. (2002). *Bewegungslehre: Motorisches Lernen aus der Sicht der Physiotherapie*. Urban & Fischer.
- Schmidt-Millard, T. (2005). Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 142-153). Schneider.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Waxmann.

