

**JÜRGEN FUNKE–WIENEKE**

**Handlung, Funktion, Dialog, Symbol.  
Menschliche Bewegung aus  
entwicklungspädagogischer Sicht**

---

**1. Der entwicklungspädagogische Ansatz in  
der Bewegungspädagogik**

Nach dem Stand der Dinge kommen zumindest zwei Verbindungen von Entwicklungspädagogik einerseits und Bewegungspädagogik andererseits in Betracht. Ausgehend vom umfassenden Anspruch einer Entwicklungspädagogik, die sich auf alle Persönlichkeitsbereiche und jegliches Wissen und Können richtet, kann man an eine altersgemäße und dem Entwicklungsstand entsprechende Befassung von Kindern und Jugendlichen mit Bewegungsthemen denken. Das Ziel ist dann eine allgemeine und vielseitige *Erziehung durch Bewegung*<sup>1</sup>, so ein früher, bis heute ideologisch maßgeblicher Titel aus dem Bereich der Motopädagogik, auf die ich noch eingehen werde. Dem anderen Verständnis nach geht es um eine Bewegungspädagogik, die sich auf die spezifische Förderung der Bewegungsentwicklung richtet, sich aber dazu eine Orientierung zu Eigen macht, die in der Entwicklungspädagogik strukturell vorgegeben ist. Dort wird davon ausgegangen, dass es möglich ist, den Maßstab dafür, was erzieherisch zu fördern sei, sowie den Maßstab dafür, wie weit ein Mensch in seiner Entwicklung schon gefördert ist und wo er folglich steht, mithilfe von Entwicklungslinien zu bestimmen. Als

---

1 Ernst Jonny Kiphard/Hubert Huppertz: *Erziehung durch Bewegung*, Bonn/Bad Godesberg: Dürr 1973.

Entwicklungslinie kann der Weg gelten, der in einem ausgewählten Persönlichkeitsbereich oder einer ausgewählten Handlungsfähigkeit von einem früheren und unreiferen Zustand zu einem späteren und reiferen Zustand führt, sofern – das sei hier gleich angefügt – die entsprechend günstigen Umstände dafür vorhanden sind. In meiner eigenen Arbeit gehe ich von der im Anspruch bescheideneren, entwicklungspädagogisch inspirierten Bewegungspädagogik aus.

Das entwicklungspädagogische Konzept hat in prägender, beispielgebender Weise H. Roth 1976 für die Allgemeine Pädagogik als *Pädagogische Anthropologie*<sup>2</sup> ausgearbeitet und sich dabei auf viele Vorarbeiten und entwicklungspsychologische und -pädagogische Konzepte gestützt. In diesem Rahmen reflektiert und rekonstruiert er die grundlegenden Fortschrittsstufen für die Bereiche des „sacheinsichtigen“, „sozialeinsichtigen“ und „werteinsichtigen“ Handelns. Ich möchte gleich eingangs darauf verweisen – nicht weil ich Entwicklungspädagogik als Bewegungspädagogik verstehe, sondern – weil der grundlegende Gedanke der Orientierung an Entwicklungslinien, den ich dann bewegungsspezifisch weiter verfolgen möchte, hier klar dargelegt wird und man sehr genau erkennen kann, worauf er beruht und wie er verwendet werden kann.

Roth identifiziert das Erlernen der „frei geführten Bewegung“ als „erste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit.“ In enger Anlehnung an Piagets Darlegung der sensomotorischen Entwicklung im ersten Lebensjahr eines Kindes sagt er aus:

„Wenn ein Kind mit einer Klapper hantiert, d.h. aus Bewegungslust auf die Klapper alle bereits ‚gelernten‘ Bewegungsformen anwendet, dabei auf das Klappergeräusch stößt und die Erfolgsbewegung wiederholt, um wieder in den Genuss des Klappergeräuschs zu kommen, dann hat es eine geführte, d.h. genauer: eine von einem *erwarteten Ziel aus geführte Handlung vollzogen*. Dies stellt eine neue Stufe der Handlungsfähigkeit dar.“<sup>3</sup>

War das Sich-Bewegen des Kindes bis dahin ein, wie er sagt, „quasi instinktiver“, mit anderen Worten ein ganz und gar in sich selbst ruhender, spontaner Vorgang, so bricht es nun auf in Absicht und Mittel.

„Was dieser Entwicklungsfortschritt bedeutet, wird aber erst klar, wenn wir die weiteren Fortschritte beachten, die sich an diese ‚Kopernikanische Wendung‘ anschließen, und wenn wir daraus die Konsequenzen für die Lern- und

---

2 Heinrich Roth: *Pädagogische Anthropologie*. Bd. II. *Entwicklung und Erziehung*, Hannover: Schroedel<sup>2</sup>1976.

3 Vgl. ebd., S. 448f.

Erziehungsprozesse ziehen. Wenn die zeitliche Vorwegnahme der Ziele einmal als Leistungsform im Orientierungssystem erreicht ist, wenn die Ziele sprachlich formuliert, gedanklich festgehalten und die Mittel zu ihrer Realisierung überlegt werden, ändert sich das menschliche Handeln in ein Handeln auf Grund von Voraussicht und Vorausbestimmung, es wird zu einem Handeln in die Zukunft hinein.“<sup>4</sup>

Das Bewegungsgeschehen (Klappern) wird wahrgenommen als eine Handlung, die hier in ihrem Anfang die Linie der weiteren Entwicklung begründet, welche zum zukunftsorientierten, überlegten, planvollen vorausschauenden Handeln des reifen Erwachsenen führen wird. Dass diese Linie überhaupt gefunden und dass dann ihr Anfang in der unscheinbaren Bewegungsäußerung des Kindes entdeckt werden kann, liegt an der grundsätzlichen Methode der Entwicklungspädagogik, die in der „Konfrontation des Erwachsenenverhaltens mit dem Säuglingsverhalten“ besteht. Mit anderen Worten: Die Persönlichkeits- und Handlungsstruktur des als vorbildlich bestimmten Erwachsenen bietet das Entwicklungsoll an, für dessen Erfüllung nach dem Gang der Entwicklung gesucht wird. Dabei – und das ist das letzte Bestimmungsstück – vereinen sich Empirie und normative Einstellung, Tatsachenerkenntnis und erzieherische Sollvorgabe bei der Zeichnung und Verfolgung der orientierenden Entwicklungslinien. Nicht nur der Entdeckungsgang, der zu den Entwicklungslinien führt, hat einen normativen Ausgangspunkt im Handeln des Erwachsenen, sondern auch die damit aufgezeigte Entwicklung besteht in einer Verschränkung dessen, was man entwicklungsentsprechend empirisch erwarten kann, mit dem, was der Erzieher aus seiner Werteinsicht heraus tut, um die Entwicklungsziele zu erreichen. Noch einmal Roth:

„Jedes Kind wird zu dieser menschlichen Handlungsweise gelangen, in der sich die Ziele von den Mitteln trennen, und voraussichtlich in jeder Art von Umwelt. Dies geschieht auf Grund der natürlichen Reifeprozesse und Lernerfahrungen, aber der Grad der Bewusstheit und der Durchmesser des (sich zeitlich erstreckenden) Spannungsbogens in dem ein Mensch vorausdenken vermag, ist nachweislich in erschreckendem Ausmaße von dem Handlungs-niveau seiner Umwelt abhängig, d.h. von den Anforderungen, die bei der Erziehung in dieser Hinsicht an die Kinder gestellt werden, und von den erzieherischen Hilfen, die man dabei anbietet.“<sup>5</sup>

---

4 Vgl. ebd., S. 451.

5 Vgl. ebd.

## 2. Entwicklungspädagogisch orientierte Bewegungskonzepte

Ich stelle nun die vier relevanten Auffassungen der menschlichen Bewegung dar, die sich in der Bewegungspädagogik herausgebildet haben und sich als „entwicklungspädagogisch“ in der einen oder anderen soeben erläuterten Weise verstehen: Sich-Bewegen als Handeln; Sich-Bewegen als Funktion; Sich-Bewegen als Dialog und Sich-Bewegen als Symbol. Mit jeder dieser Auffassungen ist eine spezifische Art und Weise verknüpft, das Erziehlische des Sich-Bewegens zu bestimmen. Vorausgeschickt werden muss noch, dass alle vier davon ausgehen, dass nicht *die Bewegung* sondern *das Sich-Bewegen* als das Phänomen zu gelten hat, das erzieherisch zu reflektieren sei. Es ist – so die gemeinsame Grundüberzeugung – jemand, an den wir uns erzieherisch wenden, und es kann nicht von dieser Person abstrahiert und das, was sie in spezifischer Art und Weise tut, zur Bewegung verallgemeinert werden. Man kann das tun, aber dann begreift man nicht das erzieherisch Relevante, sondern geht mit einem anderen Interesse daran, z.B. einem naturwissenschaftlichen, das im Sich-Bewegen einer Person eben keine spezifische Lebensäußerung, sondern ein physikalisches Geschehen identifiziert.

### 2.1 Sich-Bewegen als Handeln

Roths Verständnis der menschlichen Bewegung kann für all jene Ansätze als beispielgebend angesehen werden, die sich der allgemeinen Entwicklungsförderung verschrieben haben. Der Gedanke ist hier, dass das Sich-Bewegen Wirkungen auf die allgemeine Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen hat und aus diesem Grunde auch angeregt und gefördert werden muss. Die allgemeine Wirkung wird in der Regel spezifiziert als Verbesserung der Intelligenz, Steigerung der Leistungsmotivation, Vertiefung der Beziehungsfähigkeit, Erweiterung der Kreativität, Stärkung des Selbstvertrauens, Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit.<sup>6</sup> Die theoretischen

---

6 Vgl. für empirische Belege: Sigrid Dordel/Dieter Breithecker: Zur Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern, in: Praxis der Psychomotorik 29 (2004) 1, S. 50-60; Heinz Krombholz: Sportliche und kognitive Leistungen im Grundschulalter, Frankfurt/M. u.a.: Lang 1988; James F. Sallis u.a.: Effects of health related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK, in: Research Quarterly for Exercise and Sport 70 (1992) 2, S. 127-134.

sche Grundlage dieser Ansätze besteht darin, die menschliche Bewegung als eine Handlung oder als Handeln zu fassen, wie es Roth bereits getan hat.

Besonders nachdrücklich stellt sich Fischer<sup>7</sup> auf den Boden dieser Konzeption. Sie stellt für ihn die Grundlage der „Motologie“, also einer Bewegungswissenschaft und -lehre im Dienste pädagogischer und therapeutischer Anliegen dar. Er argumentiert wie folgt:

Kinder entwickeln sich körperlich, geistig, emotional und motivational. Dies ist, abgesehen von den Bedingungen der biologischen Mitgift, die Folge eines ständigen Austausches „zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen, sowie seiner materialen Umwelt. Die Ausgestaltung der Wechselbeziehungen geschieht im Handeln.“<sup>8</sup> Damit nimmt das Kind selbst entscheidenden Einfluss auf seine Entwicklung. Es ist weder das Produkt eines vorbestimmten Entwicklungsplanes, dem es bloß nachwächst, noch Produkt seiner Umgebung und Bezugspersonen. Indem das Kind selbst in die Umwelt eingreift, von seinen Bezugspersonen etwas will und deren Wollen und Tun interpretiert, indem es eigene Absichten verfolgt und damit die Anderen nötigt, ihrerseits zu interpretieren, was es will, kommt ein komplexes Netz von Wechselwirkungen zustande, in dessen Rahmen das Kind seine Fähigkeiten, Einsichten und Beziehungen verändert und erweitert. Es sind seine Taten, mit denen es seine Welt und sich selbst darin erfährt und in deren Folge es seine Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten erweitert. Für diese „handlungstheoretische“ Auffassung der Entwicklung beruft er sich vor allem auf ein Konzept, das er als „kontextualistischen Zugang in der Entwicklungstheorie“ bezeichnet.

„Kontextualismus bezieht sich auf die reziproken Wirkungen des handelnden Subjektes einerseits und der personalen sowie dinglichen Umweltbedingungen andererseits. Die Perspektive ist insofern interessant, als sie dem Individuum – dem handelnden Subjekt – die Rolle des ‚Produzenten der eigenen Entwicklung‘ zuschreibt. Diese aktive Einflussnahme auf die Gestaltung der eigenen Entwicklung ist inzwischen als eine metatheoretische Entwicklungskategorie [d.h. unabhängig von der jeweils konkreten theoretischen Ausgestaltung in übergeordneter Form JFW] anerkannt und wird verschiedentlich als ‚Selbstre-

---

7 Vgl. Klaus Fischer: *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*, Schorndorf: Hofmann 1996; ders.: *Psychomotorik und Entwicklung. Metatheoretische Perspektiven*, in: *Motorik* 23 (2000) 1, S. 22–26.

8 Klaus Fischer: *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*, S. 143.

gulation der Entwicklung‘ oder ‚aktionale Entwicklungsperspektive‘ bezeichnet.“<sup>9</sup>

Es gibt nun, so Fischer weiter, ein Mittel, „das die tätigkeitsgebundene und damit kindgerechte Entwicklung in geradezu idealer Weise modelliert: die Bewegungshandlung als ganzheitliches Gestaltungsprinzip von Entwicklungsprozessen.“<sup>10</sup> Mit anderen Worten: Wenn ein Kind sich bewegt, dann vollführt es keinen zwangsläufig festliegenden physikalischen Vorgang, sondern es verfolgt eine Absicht in Bezug auf seine Umwelt: es wirft und fängt Bälle und andere Flugobjekte, schiebt Geräte und baut sie zusammen und auseinander, es geht, rennt oder springt von hier nach da, rollt und wälzt sich, es verändert seine Stellung oder Lage, um etwas besser wahrzunehmen, es geht auf andere Kinder zu, neckt sie oder verbindet sich mit ihnen, um etwas gemeinsam zu erreichen. Damit wird das Sich-Bewegen zum Prototyp des wirkenden und mit zurückwirkenden Erfahrungen verbundenen Handelns überhaupt. Das sich bewegende Kind erfährt am eigenen Leib, was es erreichen und bewirken will, was damit ausgelöst wird und was daraus folgt. Damit stellt das Sich-Bewegen auch „das Bindeglied zwischen Innenwelt und Außenwelt des Kindes dar“ und wird somit zum „Medium der Erkenntnisgewinnung.“<sup>11</sup>

Es sind nach dieser Argumentation also zwei Dinge, die die pädagogische Thematisierung des Sich-Bewegens von Kindern besonders wichtig machen und damit begründen:

Das Bewegungshandeln ist ein *Modell* für Handeln überhaupt und jegliches andere Handeln, das Kinder entwickeln müssen, wird diesem Modell nachgebildet. Indem das Kind sich bewegt, erfährt es sich ganz generell als eine handlungsfähige, wirkungsmächtige, aber auch von Rückwirkungen betroffene Person. „Bewegungssituationen sind besonders dazu geeignet, den Erfolg einer Handlung als unmittelbar selbst bewirkt und nicht zufallsbedingt zu begreifen und wirken so persönlichkeitsbildend [...]“<sup>12</sup> Diese selbststärkende Grunderfahrung kann das Kind dann auch in andere Handlungsfelder übertragen.

Zweitens gilt Fischer dieses Handlungsmodell als besonders kindgerecht:

„Die Motologie betrachtet kindliche Entwicklung aus der Perspektive der Bewegungsaktivität. Auch dieses ist nur ein Ausschnitt, allerdings ein wesentli-

---

9 Vgl. ebd., S. 53.

10 Vgl. ebd., S. 144.

11 Vgl. ebd., S. 147.

12 Vgl. ebd., S. 139.

cher [...], denn die Realitätserfassung über die tätige Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt ist das kindgerechte Mittel. Entwicklung vollzieht sich auf diese Weise medial über die Bewegungspraxis.“<sup>13</sup>

Hierfür beruft er sich insbesondere auf die Erkenntnistheorie nach Piaget, in der für die Bewegungserziehung adaptierten Fassung, die Scherler 1975 in die Diskussion gebracht hat und die nachfolgend auch von anderen Autoren der Bewegungserziehung und Motopädagogik aufgegriffen wurde.

Das in dieser Weise als Handeln verstandene Sich-Bewegen ist für Fischer für Kinder im Vorschulalter *die* Quelle der kindlichen Entwicklung. In den späteren Jahren kommt der Modellcharakter des Bewegungshandelns stärker zum Tragen. Zwar könnte das Kind auch aus sprachlichem oder bildlichem Handeln seine Entwicklung vorantreiben. Aber gerade dann, wenn darin Schwierigkeiten auftauchen: Schreib-, Sprach-, Verhaltensprobleme, verspreche der Rückgang auf das Bewegungshandeln, dass dort eine Basis gefunden werden könne, auf der das Kind lerne, seine Schwierigkeiten grundlegend als Beziehungs- und Handlungsprobleme zu bearbeiten und so jene handlungsbestimmenden Züge wiederzugewinnen, die es dann in andere, symbolisch vermittelte Handlungszusammenhänge wieder einbringen könne.

Eine gesellschaftskritische, sozialisatorisch zugespitzte Variante dieses Ansatzes vertreten Dietrich/Landau 1990. Mit Habermas nehmen sie an, dass die Identitätsbildung sich in drei Dimensionen entfaltet: das Kind lernt zu erkennen, zu handeln und zu sprechen. Erkennen lernt es am Umgang mit Dingen – so gelangt es zur Vorstellung einer äußeren Natur. Handeln und Sprechen lernt es im Umgang mit Menschen. So gewinnt es die Vorstellung von einer Gesellschaft und von der Sprache.<sup>14</sup> In diesen drei Dimensionen grenzt das Kind sich gegen das Äußere ab – gegen die Objektivität der Natur, die Normativität der Gesellschaft und die Intersubjektivität der Sprache.<sup>15</sup> Die Sozialisation, also jener Vorgang, der das Kind in die allgemeine Verbindlichkeit der gegebenen Gesellschaft, ihre Sprache und ihr Naturverständnis einführt, gerät dann, wenn keine unterdrückenden Gewalten herrschen, zur gleichen Zeit zur Individuation. Das Kind kann sich im Zuge seiner sozialisierenden Erfahrungen auch als ein besonderes Ich abgrenzen und die subjektive, eigene, innere Natur ausbilden.

---

13 Vgl. ebd., S. 117.

14 Knut Dietrich/Gerhard Landau: Sportpädagogik, Reinbek: Rowohlt 1990, S. 218f.

15 Vgl. ebd., S. 220.

Die sportpädagogische Frage lautet nach Dietrich/Landau nun:

„Kann Bewegung das Medium sein, über das sich das Subjekt die Regionen der Umwelt (äußere Natur, Gesellschaft, Sprache) erschließt und sich dabei zur erkenntnis-, handlungs- und sprachfähigen Person ausbildet? Kann der Heranwachsende in seiner Bewegung und über sie die Objektivität der äußeren Natur, die Normativität der Gesellschaft und die Intersubjektivität der Gesellschaft erfahren und sich gegen sie als selbstgewisse Person abgrenzen?“<sup>16</sup>

Diese Frage wird von den Autoren bejaht. In Anlehnung an Piaget und Scherler (der wiederum Piaget bewegungspädagogisch interpretiert hat) gehen sie davon aus – immer einen freiheitlichen Erziehungsrahmen voraussetzend – dass „der manipulative Umgang des Subjekts mit seiner Umwelt, der für die kognitive Entwicklung so bedeutsam ist, [...] sich vor allem über Bewegung vollzieht.“<sup>17</sup> Auch für die Entwicklung der sozialen Handlungsfähigkeit sehen sie die Bewegung als besonders geeignet an. Es sind insbesondere die Bewegungs- und Sportspiele in ihrer entwicklungsgemäßen Stufung von den Symbolspielen über die Darstellungsspiele hin zu den Rollen-, Wett- und Sportspielen, die den Verlauf der Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen repräsentieren. Die Sportpädagogik, die die Förderung der sozialen Handlungskompetenz erreichen möchte, sollte dementsprechend, so lassen sich die Ausführungen der Autoren interpretieren, entwicklungsgemäße Spielangebote für Bewegungs- und Sportspiele machen und darüber hinaus sichern, dass von den Kindern auch in selbstbestimmter Weise mit den Spielgestalten und Spielregeln umgegangen werden kann.<sup>18</sup> Von besonderem Wert ist nach den Autoren das Sportspiel. „In den Sportspielen tritt das, was an anderer Stelle die Normativität der Gesellschaft genannt wurde, besonders deutlich zutage [...]. In keinem anderen Spieltyp ist die Gesellschaft mit all ihren Normen so präsent, wie dies in den Sportspielen der Fall ist.“<sup>19</sup> Damit werden Sportspiele zum idealen Medium einer Erziehung, der es darum gehen soll, die repressive gesellschaftliche Wirklichkeit im Sinne eines besseren Lebens übersteigen zu lernen:

„[...] Muster des Sportspiels [enthalten] Prinzipien, die in unserer Gesellschaft grundlegend verbreitet sind: Das Prinzip der Überbietung, die Kumulation von symbolischem Reichtum (Tore/Punkte) und Machtausübung (Bezwingen und

---

16 Vgl. ebd., S. 221.

17 Vgl. ebd., S. 222.

18 Vgl. ebd., S. 234.

19 Vgl. ebd., S. 229.

Vernichten des Gegners). Sportspieler werden umso erfolgreicher sein, je eindeutiger sie diese Handlungsmuster des Sports verinnerlicht haben.<sup>20</sup>

Indem das Kind daraufhin sozialisiert wird, entdeckt es zugleich – gemäß dem Theorem der Ich-Abgrenzung – seine eigenen „subjektiven“ Normen und artikuliert sie als zustimmende oder ablehnende, ins Spiel eingreifende Bestrebungen. „In der Praxis des Schulsports gibt es inzwischen eine Reihe von Beispielen, die zeigen, daß sowohl Schüler selbstbewußt ihr eigenes Spiel fordern, als auch, daß es Lehrer gibt, die Schülern ermöglichen, ihr Spiel selbst zu inszenieren, d.h. die Regeln für ihr Spiel selbst auszuhandeln.“<sup>21</sup> Die Auseinandersetzung mit den Handlungsnormen des Sportspiels und damit indirekt mit dem, was an – zunächst unbegriffener – Normativität der Gesellschaft dahinter steht, eröffnet bildungstheoretisch den Horizont einer sinnvollen Bewegungserziehung im Medium des Spielens. „Erst [...] wenn Heranwachsende lernen, mit den Regeln zu spielen, ist eine Bedingung für die Entwicklung des Regelbewußtseins geschaffen, die es erlaubt, sich auch gegenüber sozialen Normen zu verhalten.“<sup>22</sup>

Es ist deutlich zu sehen, dass bei Fischer und Dietrich/Landau das Sich-Bewegen eine weitgreifende Aufgabe im Sinne eines Modells des menschlichen Handelns überhaupt zugewiesen bekommt. Aus dieser Zuschreibung folgt für die Autoren zwingend, dass Bewegungshandeln eine allgemeine Entwicklungsförderung bewirken kann. In Fischers Auslegung wird die kognitive, emotionale und motivationale Entwicklung befördert, bei Dietrich/Landau die Sozialisation des gesellschaftlich bewussten, emanzipierten Subjektes. Allerdings wird diese starke Aufwertung der menschlichen Bewegung zum Modell allen Handelns erkaufte – so paradox dies klingen mag – mit einer gewissen Blindheit gegenüber dem Sich-Bewegen als Vorgang mit eigener Struktur und Qualität. Das zeigt schon der Blick auf ein einfaches Beispiel. Wenn ein Kind springt, dann sieht Fischer darin den Ausdruck einer Person, die ihr Handeln plant und antizipiert, was geschehen wird (Ich möchte *dort* springen, weil es dort eine weiche Matte gibt, die den Aufprall dämpft), eine eigene Motivation aufbaut (*Ich möchte* springen) und ein gehobenes Lebensgefühl erlangt (*Ich freue* mich, weil ich so schön springe). Dietrich/Landau sehen darin den Ausdruck materialer Erfahrung (so weich fühlt sich die Matte an, wenn ich da hineinspringe), vor allem aber den Ausdruck der zu problematisierenden Sozialisation (Ich mache sportlich geregelten Hochsprung und versuche höher zu

---

20 Vgl. ebd., S. 232.

21 Vgl. ebd., S. 234.

22 Vgl. ebd.

springen als andere und finde das ‚ganz natürlich‘, weil ich noch nicht begriffen habe, was hier vorgeht und das auch nie begreifen werde, wenn ich nicht in meinem zart aufkeimenden Widerwillen gegen dieses auferlegte Springen erzieherisch bestärkt werde und mir eigene Sprungregeln ausdenke). Im Springen drückt sich jedoch nicht nur die planende Person aus, die sich etwas vornimmt, was sie klug voraussieht, und nicht nur die entschlusskräftige Person, die das dann auch tut und nicht nur die Gefühlsperson, der das Springen selbststärkende Glücksgefühle vermittelt. Und Springen ist auch nicht nur ein Ausdruck der Anpassung an die Normativität der Gesellschaft. Zu Springen heißt vor allem, sich dem Anspruch des Springens zu stellen: den Abdruck zu finden, sich vom Boden zu lösen, zu fliegen, den Rhythmus auszuprägen. Und in bewegungspädagogischer Absicht kommt es darauf an, den Springenden aufzufordern, in all diesem nicht nur die grobe Form zu erlangen, sondern feinfühlicher, präziser und wirkungsvoller zu werden und damit eine größere Bewegungsfreiheit zu gewinnen. In diesem Sinn hat vor allem der Hamburger Kollege Kretschmer 1997 kritisch darauf hingewiesen, dass die motologisch inspirierte Praxis in der Grundschule eher triviale Bewegungsanlässe bietet und die Entwicklung des Bewegungskönnens vernachlässigt.

## 2.2 Bewegung als Funktion

Ein stärker auf die Entwicklung des Sich-Bewegens selbst ausgerichtetes Bewegungskonzept kommt in den Blick mit dem Begriff der Bewegung als Funktion.

Wenn man die Entwicklung der Diskussion zum Funktionsbegriff in größeren Schritten seit den 1970er Jahren chronologisch nachvollzieht,<sup>23</sup>

---

23 Vgl. Karl Knauf: Über die funktionelle Bedeutung der Bewegung im Bereich der Leibesübungen, in: *Die Leibeserziehung* 29 (1971) 9, S. 299-303; Ommo Grupe: Was ist und was bedeutet Bewegung, in: Erwin Hahn/Wulf Preissing (Red), *Die menschliche Bewegung – Human Movement*, Schorndorf: Hofmann 1976, S. 3-19; Karlheinz Scherler/Jürgen Kretschmer: Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule, in: Margot Zimmer-Schürings/Herbert Maier (Hg.), *Zur Theorie und Praxis von Körper- und Bewegungserziehung*, Oldenburg: Universität 1979, S. 34–39; Karlheinz Scherler: Wie Laufen zum Thema des Sportunterrichts werden kann, in: Jürgen Kretschmer (Hg.), *Sport und Bewegungsunterricht 1–4*, München u.a.: Urban und Schwarzenberg 1981, S. 80-94; Jürgen Kretschmer (Hg.): *Sport und Bewegungsunterricht 1–4*, München u.a.: Urban und Schwarzenberg 1981; Karlheinz Scherler: Bewegung als Zeichen, in: Hartmut Gabler u.a. (Hg.), *Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und*

dann wird der Anfang bei Buytendijk zu suchen sein. Buytendijk (1956) hatte die menschliche Bewegung unter einem verhaltenstheoretischen Gesichtspunkt erörtert, einem Gesichtspunkt, den er der physikalischen Betrachtungsweise entgegenstellte und den er für angemessener hielt, wenn es darum geht, die Eigentümlichkeit der menschlichen Bewegung zu untersuchen und zu verstehen. Die oft zitierten Passagen dazu lauten:

„Wir dürfen uns jedoch nicht der Hoffnung hingeben, dass im physikalischen System der Erkenntnis auch die Lebenserscheinungen ihre Erklärung finden könnten, weil seine abstrakten Begriffe vom Unveränderlichen in der Natur die Erklärung allen Geschehens der materiellen Welt ermöglichten [...] Zwar kann [Hervorhebung im Original] ein Organismus als ein kompliziertes stoffliches Gefüge betrachtet und können daher die physikalischen Begriffe auf ihn angewandt werden, aber es wird sich zeigen, dass in einer solchen Betrachtung gerade das Wesentliche des organischen Seins verfehlt wird. Der physikalische Gesichtspunkt bietet keine Einsicht in die Eigenart der menschlichen Bewegung und Haltung [...]; das Wahrgenommene [lässt sich] nicht angemessen als Ortsveränderung von Körperteilen beschreiben [...]; spricht man [...] 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.“<sup>24</sup>

Diese Betrachtungsweise, so führt er weiter aus, würde sofort eine psychologische Untersuchung des Sich-Bewegens nahelegen: Warum sich dieser oder jener ganz besondere Mensch, in dieser oder jener ganz besonderen Situation, die er in seiner ganz eigentümlichen Weise versteht, so oder so bewegt. Darin sieht er jedoch nicht sein Anliegen. Er möchte auf eine allgemeine Theorie der Haltung und Bewegung hinaus, die weder individuell-psychologisch angelegt ist, noch physikalisch ihr Ziel verfehlt: „Beschränkt man sich auf die *allgemeinen* Merkmale von Haltung und Bewegung, so wählt man einen zwischen dem psychologischen und dem physiologischen gelegenen Gesichtspunkt. Wir sprechen dann von dem *funktionellen* Aspekt. Von hier aus werden Bewegungen und Haltungen *formell* als Funktion begriffen.“<sup>25</sup> Die Funktion definiert er

---

Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft, Ommo Grupe zum 60. Geburtstag, Schorndorf: Hofmann 1990, S. 396–414.

24 Frederik Jacobus Johannes Buytendijk: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Berlin u.a.: Springer 1956, S. 3f.

25 Vgl. ebd., Hervorhebung im Original.

dann als „ein unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderungen.“<sup>26</sup>

Diese Bestimmung lässt sich an dem folgenden Beispiel recht gut veranschaulichen.<sup>27</sup>

*Ein etwa dreijähriges Mädchen läuft auf einer zur schiefen Ebene angehobenen Weichbodenmatte hinauf und herunter. Auf einmal geht sie an den Rand der Matte, sucht sich eine günstige Stelle, die ihr nicht zu hoch vorkommt, und springt zur Seite hinunter auf den Boden. Eine hilfreich angebotene Hand der erwachsenen Betreuerin schlägt sie aus, um es allein zu schaffen.*

Die „Veränderungen“, also, das was als die körperliche Bewegung direkt wahrnehmbar ist: Bein heben und setzen, zusammenkauern, strecken usw. ist in sich selbst als reine Ortsveränderung von Körperteilen „sinnlos“. Es wird erst sinnvoll, wenn man das später liegende Ziel dieser Veränderungen kennt: den Boden zu erreichen und darauf stehen zu bleiben. Mit anderen Worten: Wir begreifen das Sich-Bewegen einer Person als eine Funktion, wenn wir den Bewegungsvorgang selbst auf das darin angestrebte und ebenfalls der Beobachtung zugängliche Ziel beziehen.

Diese Form der Bewegungsbetrachtung als eines zielgerichteten Vorganges führt in der Konsequenz zu einer entwicklungspädagogisch beachtenswerten Klassifikation, in der die Gleichartigkeit des Ziels zum Kriterium erhoben wird:

*Instrumentelle Bewegungen* sollen etwas in der materiellen Umwelt bewirken oder verändern. Dass die Entwicklung dieser Funktion pädagogisch unterstützt und gefördert werden sollte, ist leicht einzusehen. Auch unter den Bedingungen unserer Gesellschaft, die Wert auf bewegungssparenden Komfort legt (von der Automatiktür über die Rolltreppe bis zum Auto) bleiben noch genügend Anforderungen an das praktische Handeln bestehen, die den sinnssicheren Einsatz von Bewegungsgeschick erfordern. Ganz abgesehen davon wird auch unter gesundheitlichen Aspekten eine Bewegungsbildung in diesem Bereich von verschiedenen Seiten empfohlen.<sup>28</sup>

---

26 Vgl. ebd.

27 Ich beziehe mich hier auf eine Sequenz aus dem Film von R. Zimmer: „Bewegung, Sport und Spiel mit Kindern. Teil 2“, die ich während des Vortrags gezeigt habe.

28 Vgl. Eckart Balz: Gesundheitserziehung. Sport als Element der Lebensführung, in: ders./Peter Neumann (Hg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schondorf: Hofmann 1997, S. 111-126.

Es gibt aber auch – wie sich an dem Beispiel des kleinen Mädchens zeigen lässt – andere Funktionen: Es weist die hilfreich angebotene Hand der Betreuerin zurück. Mit dieser Geste will es die Hand nicht „instrumentell“ beiseite schieben, sondern etwas ausdrücken: „Geh weg, das kann ich allein!“ Das ist die *symbolische Funktion*. Auch diese Funktion kann als entwicklungspädagogisch hoch bedeutsam eingeschätzt werden. Nicht nur, dass symbolisches Sich-Bewegen eine virtuose Kunstform des Erwachsenen in Pantomime und Bewegungstheater ist und sich von daher Überlegungen anbietet, ob nicht auch dieses Handeln des Erwachsenen eine Sollvorgabe für die Erziehung sein kann – es spricht auch Vieles dafür, dass im symbolischen Bewegungsausdruck nachahmend und erfinderisch einiges verstanden und ausgesagt werden kann, was diskursiv-sprachlich unzugänglich bleibt.<sup>29</sup> Schließlich bleibt auch bedenkenswert, was Spitz kulturkritisch anmerkte:

„In der Sprache treten semantische Symbole an die Stelle der Gestaltssignale der Körperhaltung und des Verhaltens. In der Sprache werden semantische Symbole die Hauptinstrumente des Ichs zur Vermittlung von Objektbeziehungen. Das führt allmählich zur Verkümmern von Haltungssignalen als Kommunikationsmittel und schließlich zu ihrem Verschwinden.“<sup>30</sup>

Damit weist er darauf hin, dass auch im Alltag die gestische Kommunikation einen Wert haben kann und diesen auch behält, wenn darauf geachtet wird, ihn nicht verschwinden zu lassen.

Eine dritte Klasse betrifft die *soziale Funktion* des Sich-Bewegens. In ihr ist das Ziel nicht symbolischer Ausdruck oder instrumentelle Wirkung, sondern Realisierung von ‚handgreiflicher‘ mitmenschlicher Beziehung. Einen Anderen halten, tragen, stützen, ihn auf Abstand halten, neckend verfolgen, umarmen, all dies stellt eine ganz eigene Art von Können dar. Dies ist nicht zu verwechseln mit den entsprechenden Um-

29 Vgl. Susanne K. Langer: Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt/M.: Fischer 1984; Ursula Fritsch: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch expressiven Bewegens, Frankfurt/M.: AFRA 1988; dies.: Tanz stellt nicht dar, sondern macht wirklich. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit, in: Eva Bannmüller/Peter Röthig (Hg.), Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung, Stuttgart: Klett 1990, S. 99-117; Jean Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart: Klett Cotta 1975a; ders.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart: Klett Cotta 1975b (= Gesammelte Werke. Bd.1).

30 René Spitz: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr, Stuttgart: Klett Cotta 1989, S. 160.

gangsformen an und mit Dingen. Wer möchte schon von einem anderen behandelt werden wie eine Eisenhand, wenn es z.B. darum geht, sich hochheben zu lassen. In der Bewegungsbeziehung wird teilgenommen an einer zwischenmenschlichen Gemeinsamkeit und nicht mit einer Sache hantiert. Auch hier ist die entwicklungspädagogische Bedeutsamkeit einsehbar: Die Art und Weise unserer Beziehungsaufnahme und -gestaltung geht hervor aus den frühen Umgangsformen. Sie beruht auf den tonischen Dialogen, die wir geführt haben, indem wir getragen, gewickelt, gehalten, gehoben, umarmt wurden. Mantagu (1974) bezeichnet dementsprechend den taktvollen Umgang als das Merkmal einer wünschenswerten Entwicklung der sozialen Funktion der Bewegung.

„Das Kind, das ohne zärtliche Berührung aufwächst, wird zu einem Menschen, der sich und anderen gegenüber nicht nur physisch sondern auch psychologisch und in seinem ganzen Benehmen ungeschickt verhält. Es sind meist Menschen, denen es an Takt fehlt, eine Eigenschaft, die vom Oxford Dictionary als das ‚bereitwillige, sensitive Einfühlungsvermögen in das, was im Umgang mit anderen passend und richtig ist [...]‘ bezeichnet wird. Das taktile Erleben des Kindes scheint sich ausgesprochen auf sein späteres taktvolles Verhalten auszuwirken. Es ist ein faszinierender Umstand, dass das von dem lateinischen *tactum* (das Berührte) abgeleitete Wort *tact* in England bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts häufig anstelle von *touch* angewandt wurde [...]“<sup>31</sup>

Wie sich in Untersuchungen aus dem Kindes- und Jugendalter andeutet, ist solches taktvolles Handeln aber nicht nur die Frucht frühen, befriedigenden „carings“, des Umsorgt-Werdens durch einen Erwachsenen.<sup>32</sup> Dabei gibt sich ja der Eine ganz in die Hand des Anderen, eine Abhängigkeitsbeziehung. Im weiteren Entwicklungsgang wird es auch wichtig, sich körperlich abzugrenzen. Das geschieht u.a. in den bekannten Rängeleien und Prügeleien, die zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern immer wieder vorkommen. Der kämpferische Widerstreit in handgreiflichen Auseinandersetzungen ist von daher nicht nur negativ zu betrachten. Eine pädagogische Thematisierung dieses Kämpfens im Bewegungsunterricht, aber auch in der Familie zwischen Eltern und Kindern erscheint angezeigt, nicht um die Kinder vor dem Kämpfen zu schützen, sondern sie auf eine Weise damit umgehen zu lehren, die verantwortbar bleibt und Kämpfen möglich macht. Krappmann/Oswald haben weiter-

---

31 Ashley Montagu: Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen, Stuttgart: Klett 1974, S. 168.

32 Vgl. Veronica Sherbourne: Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik, München, Basel: Reinhard <sup>2</sup>2001; Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim, München: Juventa 1995.

hin bei den 12-14jährigen Kindern beiderlei Geschlechts eine Tendenz entdeckt, dieses Kämpfen als Neckerei umzudeuten und sich damit nicht mehr von anderen abzugrenzen, sondern sich einander auf eine in den peer groups tragbar erscheinende Weise zu nähern, sich anzugrenzen. Erst im Durchgang durch alle diese Stufen der Bewegungsbeziehung kann letztlich, so ist zu vermuten, das Gefühl für den richtigen Umgang miteinander in der Bewegungsbeziehung entstehen, weil erst dann ein differenziertes Gefühl dafür da ist, wo die Grenzen der Zumutbarkeit beim jeweils Anderen liegen und Abhängigkeit abgelöst wird von freier Gestaltungsfähigkeit.

Eine vierte Funktion des Sich-Bewegens kann etwas unbeholfen als „*sensible*“ Funktion bezeichnet werden. Hier liegt das Ziel des jeweiligen Bewegungsvorgangs in der Herstellung oder Erhaltung eines Selbstgefühls im ganz konkreten Sinne: Es geht darum, sich so zu bewegen, dass man sich auf eine erwünschte, interessante Weise selbst spürt. Diese Selbst-Wahrnehmungs-Funktion des Sich-Bewegens steht entwicklungspädagogisch betrachtet in deutlicher Beziehung zur Selbst-Bildung (bzw. Ich-Bildung). In Freuds Worten ausgedrückt:

„Der eigene Körper und vor allem die Oberfläche desselben ist ein Ort, von dem gleichzeitig äußere und innere Wahrnehmungen ausgehen können. Er wird wie ein anderes Objekt gesehen, er gibt aber dem Getast zweierlei Empfindungen, von denen die eine einer inneren Wahrnehmung gleichkommen kann.“ Diese Beobachtung teilt Freud mit und folgert: „Das Ich ist vor allem ein körperliches [...]“<sup>33</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Körpererfahrung als ein Spüren des Körpers, das den Körper als ein relatives Objekt herstellt, das ich habe, aber eben auch bin, dem Zug einer Entwicklung folgt, die vom frühen Entdecken des Körpers über die relative Unauffälligkeit in der Handlung zum thematischen Interesse am eigenen Körper als „Körperbild“ reicht.<sup>34</sup> Unter dem zuletzt genannten Begriff fassen wir alle

33 Sigmund Freud: Das Ich und das Es, in: ders., Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Bd. 13. Nachdruck der Ausgabe in 18 Bänden 1940–1968, Frankfurt/M.: Fischer 1999, S. 255.

34 Vgl. Elmar Brähler (Hg.): Körpererleben. Ein subjektiver Ausdruck von Leib und Seele. Beiträge zur psychosomatischen Medizin, Heidelberg u.a.: Springer 1986, S. 253-266; Marcel Roth: Geschlechtsunterschiede im Körperbild Jugendlicher und deren Bedeutung für das Selbstwertgefühl, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (2002), S. 150-164; Vera King: Körper und Geschlecht in der Adoleszenz, in: Psychotherapie 7 (2002) 7, S. 92-100; André Lapierre/Bernard Aucouturier: Die Symbolik der Bewegung. Psychomotorik und kindliche Entwicklung, München, Basel: Reinhardt<sup>2</sup>2002.

Aspekte seines Erlebens sowie den persönlichen Umgang mit dem Körper und die wertgebundene Einstellung zu ihm. Diese, so kann hinzugefügt werden, kann durchaus lustvoll sein, sodass sich „bei Aktivitäten, bei denen der Körper intensiv gespürt wird, ein körperliches und damit auch psychisches Wohlbefinden einstellt, z. B. bei motorischen Aktivitäten, verbunden mit verschiedenen Sportarten, bei Kontakt mit Wasser beim Baden, mit Hitze und erfrischender Kälte in der Sauna.“<sup>35</sup> Es liegen aber Ambivalenzen darin begründet, wenn „sportliche Aktivitäten die Funktion haben, dem Ich mit der extremen Beherrschung des Körpers ein Machtgefühl wie über ein Objekt zu verschaffen, wodurch drohende Zustände von Schwäche oder gar Auflösung des Selbst kompensiert werden können.“<sup>36</sup> In der Phase des „Objektstatus“, das vom Vorschul- bis zum mittleren Schulkindalter reicht, scheint es eher ratsam, die Handlungen in der Auseinandersetzung mit Objekten in den Mittelpunkt diesbezüglicher Thematisierungen zu stellen, als eigens spezifische „Körpererfahrungs-Übungen“ zu vermitteln. Der wesentliche Gewinn der sensiblen Funktion liegt in diesem Alter im „guten Selbstgefühl“, das als allgemeines körperliches Wohlbefinden empfunden werden kann. In der Adoleszenz kann es sinnvoll werden, das Körperbild in verschiedenen Aspekten zu thematisieren (Aussehen, Gestalt, Funktionen und ihre geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Konventionen) und so dem neu erwachten Interesse am Körper zu entsprechen und ggf. der Verfestigung von konventionellen Körperbildern entgegenzuwirken.

### 2.3 Sich-Bewegen als Dialog

Sobald wir den Vorgang genau betrachten, in dem sich das verwirklicht, was Buytendijk die „Funktion“ genannt hat, erkennen wir eine innige und unauflösbare Wechselbeziehung des Kindes, das sich bewegt, mit den Dingen, die es bewegt und der Umgebung, in der es sich bewegt. Dies hat der Holländer Gordijn zum Anlass genommen, in der Nachfolge Buytendijks ein dialogisches Bewegungsverständnis zu entwickeln.<sup>37</sup> Das zu beobachtende Wechselspiel von „Mensch und Welt“, wie er das anthropologisch ausdrückt, entfaltet sich so, dass es in Analogie zu einer Zwiesprache als Dialog aufgefasst werden kann. Das Kind „befragt“ in seiner Aktion die Dinge und Umgebungen, auf die es sich richtet und

---

35 Mathias Hirsch: Der eigene Körper als Übergangsobjekt, in: ders. (Hg.), *Der eigene Körper als Objekt*, Berlin u.a.: Springer 1989, S. 9.

36 Vgl. ebd.

37 Vgl. Jan Tamboer: *Sich Bewegen – ein Dialog von Mensch und Welt*, in: *Sportpädagogik* 3 (1979) 2, S. 14–19.

mit denen es umgeht, und diese „antworten“ ihm relativ zu seiner „Frage“: Ein leichtes Niederdrücken der Matte löst geringere Rückstellkräfte aus und führt zu einem gedämpfteren Absprungimpuls als ein kräftigeres.

Immer muss ein solcher Bewegungsdialog zustande kommen, wenn ein Sich-Bewegen stattfinden und gelingen soll. Oft genug geschieht das spontan und selbstverständlich: In dem Alter, in dem die in dem Film von R. Zimmer sichtbaren Kinder sich befinden, können sie problemlos steigen und laufen. Aber ebenso häufig und für den Entwicklungspädagogen besonders wichtig sind jene Dialoge, die das Kind nicht spontan führen kann, die als problemhaltige Beziehungen gelernt werden müssen. In diesem Falle muss das Kind mehreres miteinander verbinden:

- eine Absicht, die es verfolgen möchte (Das kleine Mädchen möchte springen. Man kann sehen, dass es diese Absicht allmählich ausbildet, indem es zuerst, während es auf der schiefen Ebene hinauf- und hinunterläuft, andere Kinder beobachtet, die bereits vom Rand springen und sich erst dann selbst dem Mattenrand nähert),
- eine Interpretation der Umgebung im Hinblick darauf, ob und wo sie sich für diese Intention anbietet (das Mädchen setzt zum Sprung an, springt aber doch nicht, sondern hüpf, quasi das Springen schon im Leib, am Mattenrand noch zweimal seitwärts nach unten weiter, um eine Stelle zu treffen, die ihr niedrig genug zu sein scheint, um es wirklich wagen zu können),
- einen angemessenen Krafteinsatz, der so beschaffen ist, dass die Intention verwirklicht wird und die ausgelösten Reaktivkräfte beherrschbar bleiben (das Mädchen löst sich mit einem Abdruck von der Matte und federt den Aufprall im Stand einigermaßen elastisch ab).

Der entwicklungspädagogische Gewinn, den wir aus diesem dialogischen Bewegungsverständnis ziehen, besteht nun darin, dass wir erkennen können, dass das Sich-Bewegen die originäre Leistung eines Subjekts ist, das sich intentional auf etwas richtet und seine Absicht nach Maßgabe seiner eigenen Möglichkeiten als Problemlösung verfolgt. Dieser Gewinn mag trivial oder gering erscheinen. Er erschließt sich vielleicht besser, wenn wir an ein so dramatisches Ereignis wie den ersten Sprung vom 3-m Brett ins Wasser denken. Die unendlich gen Himmel führende Leiter, die schwindelnde Tiefe, die immer zögerlicher werdenden Schritte zum Rand des Abgrundes, das lange, lange Zögern, zurückgehen, wieder vorwagen.

Wer hier allzu forsch die Entwicklung des Kindes zum Springer durch einen entschlossenen Stoß in den Rücken voranbringen möchte, nimmt der Aufgabe gerade das, was in ihr als Aufforderung zur Entwicklung enthalten ist und was den Menschen, der es aus freien Stücken tut, voranbringt: Das eigene Zusammenbringen von Intention, Kräftekontrolle und Umgebungsdeutung. Ein Kind, das dies genügend oft mit ermutigendem Erfolg in Umständen geleistet hat, die es kontrollieren konnte, wird sich neuen, in seiner intentionalen Reichweite erscheinenden Herausforderungen gerne stellen. Die Herstellung solcher Umstände sind das Anliegen des Entwicklungspädagogen. Sprachen wir unter dem Begriff der „Funktion“ bisher von Linien der Entwicklung, an denen wir uns orientieren, konnte es so aussehen, als wenn jedwede erzieherische Umgangsform, die Kindern dazu verhilft, ein neues Bewegungskönnen auf einer dieser Linien auszubilden, gleich viel gelten kann. Nehmen wir das dialogische Bewegungsverständnis hinzu, kann dem nicht uneingeschränkt zugestimmt werden. Wir sehen uns dann aufgefordert, unsere Umgangsweise an einem dialektischen Entwicklungsverständnis zu orientieren, in dessen Rahmen das sich entwickelnde Kind selbst in Referenz zu seiner Umwelt und seinen angelegten biologischen Möglichkeiten Entwicklung voranbringt. Nach A. Trebels, der dieses dialogische Bewegungskonzept maßgeblich rezipiert und interpretiert hat, ist deshalb beim erzieherischen Umgang zu beachten, dass:

- „Gegenstand der Aneignung“ nicht „ein festes Bewegungsmuster“ ist, „sondern die Auseinandersetzung mit einer Bewegungssituation und einer darauf bezogenen Bewegungsabsicht,“
- „die Auseinandersetzung mit der Bewegungssituation“ als „dialogischer Prozeß eigenverantwortlich und selbständig erfolgen“ muß,
- „die bloße Orientierung an äußeren Bewegungsformen und ihre figurale Korrektur den Bewegungsdialog verhindert.“<sup>38</sup>

Konkret bedeutet das, wie der Autor wiederholt in eigenen Unterrichtsmodellen für verschiedene Bewegungsgebiete belegt hat, dass der Erziehende vor allem drei Aufgaben in ganz spezifischer Weise wahrnimmt und damit den bewegungserzieherischen Umgang gestaltet:<sup>39</sup>

38 Andreas Trebels: Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung, in: Sportunterricht 41 (1992a ) 1, S. 28f.

39 Siehe Andreas Trebels: Überdrehen rückwärts an den Schaukelringen - der Salto rückwärts am Ende des Vorschwunges, in: Leibesübung, Leibeserziehung 46 (1992b) 5, S. 25-28; ders.: Turnen und Akrobatik, in: Sportpädagogik 16 (1992c) 6, S. 12-18; ders.: Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken, in: Sportpädagogik 14 (1990) 4, S. 12-18;

- Er schafft selbst oder in Verständigung mit seinen Schülern eine „Bewegungssituation“. Diese besteht aus einem „Bewegungsarrangement“ (also einer räumlich-materiellen Konstellation) und einem „Bewegungsvorschlag“ (also der einladenden Angabe, welche Bewegungsabsicht an diesem Arrangement verfolgt werden soll).
- Er begleitet die problemhaltige Auseinandersetzung der Schüler mit der Bewegungssituation mit Rat und Tat. Dabei schreibt er nicht vor, wie die Lösung aussieht oder aussehen soll, sondern er macht sich zum Anwalt des Problems, lässt die Schüler Bewegungserfahrungen berichten, leitet sie an, die auftretenden Probleme bei sich und anderen genauer zu erkennen und Vorschläge zur Abhilfe allein oder mit seiner Unterstützung zu entwickeln und zu erproben.
- Er bringt gelöste Bewegungsprobleme auf gesteigertem und variiertem Niveau erneut in den Horizont der Lernenden, um weitere Bewegungsentwicklung anzuregen (Verändern der Bewegungssituation).

## 2.4 Ein symbolisches Verständnis der Bewegung

Wenn man sich – durchaus noch im Rahmen der Vorstellung eines Bewegungsdialogs – klar macht, dass das Sich Bewegen immer Bezug nimmt auf etwas außerhalb der Bewegung, auf einen Weltausschnitt, auf Dinge, räumliche Gegebenheiten oder auch bedeutungsvolle Symbole, dann lässt sich auch ein besonderer Blick auf diese Weltausschnitte werfen, die in den Dialog einbezogen werden. Mit Bittner 1981 können wir verstehen lernen, dass in diesem Blick etwas entwicklungspädagogisch Bedeutsames zum Vorschein kommen kann. Auf die lebensbedeutsame Frage: Wer und was bin ich – mit anderen Worten, auf die Frage nach dem „Selbst“<sup>40</sup> – kann ich, ohne im konkreten und übertragenen Sinne in einen Spiegel zu schauen, keine Antwort finden. Ich bleibe mir selbst unbekannt. Ein möglicher Spiegel sind die Menschen, denen ich begegne. Ein anderer sind die Dinge, mit denen ich umgehe, indem ich mich mit ihnen und an ihnen bewege. An ihnen, ihrer Beschaffenheit und ihren Bedeutungsgehalt, so der Gedanke Bittners,

---

ders.: Springen, in: Sportpädagogik 12 (1988) 1, S. 14-21; ders.: Turnen vermitteln, in: Sportpädagogik 9 (1985) 5, S. 10-19.

- 40 Bittner argumentiert in Anlehnung an die Tiefenpsychologie C.G. Jungs. Er sieht hinter dem bewussten Ich das Selbst als die verborgene psychologische Struktur, die im Laufe des Lebens immer mehr zu Bewusstsein kommen muss.

wird mir etwas klar, was ich auf mich selbst beziehen kann, und von dem ich nichts wüsste, wenn es dieses Symbol meines Selbst nicht gäbe. Das Kind erfährt etwas über seine eigene Springlebendigkeit und Elastizität an dem Ball, der so lustig springt und rollt. Mit anderen Worten: Der Bewegungsdialog, in dem ein Weltausschnitt in seiner Bewegungsbedeutung erkannt und in Aktion unmittelbar verstanden wird, hat auch einen selbstsymbolisierenden Aspekt. Ich komme noch einmal auf das oben erwähnte Filmbeispiel zurück: Das kleine Mädchen steigt eine schiefe Ebene, gebildet aus großen Weichbodenmatten hinauf und läuft von oben wieder herunter, immer wieder, bevor es dann das Springen entdeckt. Aus ihrer Sicht ist es sicher ein gewaltiger Berg, der sich da vor ihr auftürmt. Bittners Frage zielt nun darauf zu erkennen, was das Kind an diesem Berg als seine eigene Eigenschaft, als seinen eigenen Wesenszug erfährt. Es ist zu vermuten, dass es sich darin so gespiegelt sieht, dass sie ebenso mächtig und groß sein kann, dass sie als ein kleines Wesen, bedeutsam über sich hinaus gelangt. Diese Vermutung stütze ich darauf, dass manchen diese kindliche Sehnsucht nach der Entdeckung des mächtigen Selbst im Symbol des Großen Berges nie mehr verlässt – er steigt dann vielleicht auf den Mount Everest, nicht um die Welt zu entdecken, sondern um zu sich selbst zu kommen.

Der Gedanke mag ein wenig abwegig erscheinen. Aber schon ein zweiter Blick zeigt, dass Bewegungsgeräte von erheblichem symbolischen Wert sind: Die aufsteigende Reihe: gehen, rollern, Rad fahren, Auto fahren kennzeichnet wichtige Eroberungen im Verständnis der eigenen Mobilität. Vielen Sportgeräten eignet eine klare, aggressiv-phallische Symbolik, in der sich dem Kind die eigene Männlichkeit ankündigt, Pfeil und Bogen, Hockey- und Baseballschläger zum Beispiel. Unter diesem Gesichtspunkt werden wir also sensibilisiert für die Frage, welche Bewegungsdinge und -umgebungen wir Kindern in welchem Alter anbieten, bzw. welche sie sich motiviert zu eigen machen. Wenn man sich klar macht, dass wesentliche Bewegungsobjekte der heutigen Kindheit vital die Finger- und Handgeschicklichkeit ansprechen und ein antizipatives Reaktionsvermögen auf rasend schnell wechselnde Bilder erfordern, dann stellt sich z. B. die Frage, wie diese Steuerungsmächtigkeit, die dabei gespiegelt wird, das Selbstbild prägen wird.

Aus diesen wenigen Anmerkungen wird vielleicht ersichtlich, dass wir im Begriff der Selbst-Symbole einen aufschlussreichen, für entwicklungspädagogische Überlegungen fruchtbaren Gesichtspunkt in den Blick bekommen, jedoch noch weit davon entfernt sind, darüber auch systematische Erkenntnisse zu besitzen. Hier liegt sicher ein wichtiges Forschungsfeld.

Etwas deutlichere Einsicht besitzen wir hingegen in jenem symbolischen Aspekt des Sich-Bewegens, der mit der Spiegelung, Wiederholung und Durcharbeitung entwicklungsbedeutsamer Ereignisse und Themen zu tun hat. Lapierre/Aucouturier (2002) sind aufgrund ihrer Beobachtungen des freien Bewegungsspiels von Kindern in schwach strukturierten, ungelenkten Situationen, wie sie für eine psychomotorisch inspirierte Praxis bestimmter Prägung charakteristisch sind, der Ansicht, dass das Sich-Bewegen hier einen grundlegend symbolischen Charakter annimmt: „Wiedererlebt werden Phasen der psychogenetischen Entwicklung, die in ihrem Ursprung an Körperlichkeit, an körperliches Erleben gebunden sind.“<sup>41</sup> Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Auffassung, dass das, was Piaget die sensomotorische Phase der Entwicklung nennt, nicht nur als Geburt der Intelligenz unter einem kognitivistischen Interesse betrachtet werden kann, sondern dass hier in tiefgreifender Weise die Ausgangslage für emotionales, motivationales und soziales Sein und seine Entwicklung geschaffen wird.

„Es gibt eine Bewegungslust in sich selbst und durch sich selbst, ohne Zweckbestimmtheit [...]. Diese Bewegung, die aus der Tiefe des Seins stammt, verbreitet sich in den äußeren Raum und begegnet hier Berührungen, Kontakten: Kontakten in Bewegungslosigkeit (Begrenzung oder gegenseitige Stütze?), Kontakten mit anderen Bewegungen (Übereinstimmung und Opposition?), Kontakten voller Lust oder Unlust, der Begegnung mit sozialen Verboten usw. Zu diesem Zeitpunkt entstehen die Konflikte, die den Wunsch nach Bewegung verändern werden, den Wunsch nach Handlung, den Wunsch zu sein [...] oder nicht zu sein. Es ist die Geschichte dieser Wünsche und Konflikte, die in der Handlung symbolisch ausgedrückt werden, der wir tagtäglich begegnen, wenn wir mit der spontanen Bewegung in der Beziehung zum Objekt und zum anderen arbeiten: persönliche Geschichte eines jeden, die in den tonischen Spannungen eingeschrieben ist (Reich), aber vielleicht auch Geschichte der Menschheit, und auf einem noch weit archaischerischen Niveau Geschichte der Art mit ihrem Ursprung.“<sup>42</sup>

Als entwicklungsrelevante Themen geben die Autoren im Rahmen dieses weitgespannten Bogens an:

- „Lebenstrieb und Zellbewegung“, wobei es sich um eine „extrem frühe, extrem regressive Phase“ handelt, deren Symbolik „wir nur mit dem Wiederaufleben sehr archaischer Empfindungen erklären können, die vom Ursprung des Lebens selbst kommen“; (ausgelöst

---

41 A. Lapierre/B. Aucouturier: Die Symbolik der Bewegung, S. 8.

42 Vgl. ebd., S. 47.

durch langsame Bewegungen aus zusammen gekauerter Bodenlage heraus).<sup>43</sup>

- „tonischer Austausch und Verschmelzungszustand“, „eine diffuse Wahrnehmung auf subkortikalem Niveau“. Sie entspricht in der Kennzeichnung exakt dem, was Spitz 1989 als coenästhetisch beschrieben hat. „Das tiefste symbolische Erleben, das wir diesbezüglich feststellen konnten, entsteht über langsames und kontinuierliches Wiegen zu zweit oder in einer kleinen Gruppe.“<sup>44</sup>
- „Unreife und Abhängigkeit“ – der Wunsch, als Objekt im Begehren des Andern zu existieren. Symbolisch ausgedrückt und wieder erfahren wird hier der Zustand, in dem das Kind völlig von der Versorgung durch seine Bezugsperson abhängig ist. „Das Kind ist unfähig, seine vegetativen Bedürfnisse allein zu befriedigen. Es befindet sich in totaler Abhängigkeit von der Mutter (oder einer mütterlichen Ersatzperson)“ – und muss, notgedrungen, warten, bis es die tief gewünschte Zuwendung erhält. „Bekommt das Kind diese Lust des Andern [an ihm] nicht, stirbt es.“ Insbesondere „die Situation, auf ein Objekt zu warten oder ein Objekt zu geben, wird sehr symbolisch erlebt; Ballwechsel in der Gruppe z.B., ohne vorherige Organisation.“<sup>45</sup>
- „Affektive Distanznahme, Übergangsobjekt“: Hier wird die notwendige Auflösung der tonisch-affektiven Symbiose mit der Mutter erlebt. Die Härte dieser Trennung wird erleichtert durch das „Übergangsobjekt“, das noch affektiv die Mutter repräsentieren kann. Der Bezug zum Objekt ist in dieser Phase genau dadurch bestimmt: Die Symbolik wird ausgelöst durch Spiele mit dem Verschwinden und Wiederholen von Objekten und mit dem eigenen Verschwinden und Wiederauftauchen.
- „Handlungsfähigkeit und Macht über den eigenen Körper, Körperleben“: „Die Entdeckung des ‚Handlungsvermögens‘ zusammen mit seiner Fähigkeit zu fühlen, eröffnet der primären Lust an der Bewegung eine neue Dimension: die Lust an der Handlung entsteht, die Lust, das Objekt zu nehmen, es in Bewegung zu bringen, fortzubewegen, zu werfen, seine Form zu verändern [...]“<sup>46</sup> „Über das Spiel

---

43 Vgl. ebd., S. 48.

44 Vgl. ebd., S. 51.

45 Vgl. ebd.

46 Vgl. ebd., S. 58.

mit den Objekten, in einer permanenten Dialektik zwischen dem Ich und der Welt entdeckt das Kind seinen Körper.“<sup>47</sup> Die Autoren setzen diese Phase im Entwicklungsgang für das Vorschulalter und „mindestens die ersten drei Grundschuljahre“ an.

- „Das Erleben des Objektes“: Hier geht es um die spontane und emotionale Begegnung mit den Handlungsdingen, die über die Rationalität „materialer Erfahrung“<sup>48</sup> weit hinausgeht und den tiefen Bezug zur Welt herstellt.
- „Erleben des Raumes, Eroberung des Raumes“: Symbolisch nachvollzogen wird hier die Geschichte des Kindes, die vom Werfen der Objekte in den Raum, den es selbst noch nicht erreichen kann, zur eigenen Bewegung in den Raum hinein, reicht. Es geht in dieser „Eroberung des Raumes darum“ die Projektion des Ich „außerhalb seiner selbst“ als „grundlegende Basis für jedes Bedürfnis nach Ausdruck und Kommunikation“ zu vollziehen.<sup>49</sup>
- „Der Wunsch, als Subjekt anerkannt zu sein – Hindernis, Verbot und Aggressivität“: Mit der eigenen Handlungsfähigkeit entsteht auch das Bedürfnis „seine Macht zu erproben“. Nicht um Warten und den Objektstatus im Begehren des Anderen geht es nun, sondern um Anerkennung. Die Dialektik der Machtausübung liegt in der Erfahrung von Widerständen und Opposition. „Das Kind reagiert hier mit einer primären Aggressivität [...], die als Bestandteil des Lebens- und Bewegungstriebes respektiert und nicht vom Erwachsenen mit Schuldgefühlen besetzt werden sollte“.<sup>50</sup>
- „Das Verschwinden des Anderen – Aggression gegenüber dem Vater“: Damit wird auf jenen Entwicklungsabschnitt verwiesen, in dem das Kind ambivalente Gefühle entwickelt. „Man kann nur in dem Maße im Begehren des Anderen existieren, in dem der andere existiert. [...] Daher die Angst vor dem Tod des Anderen, die beim Kind sehr lebendig ist.“ Das betrifft den Objektstatus, in dem man sich dem anderen ausliefert, bzw. ausgeliefert sieht, eine frühe Erfahrung. „Als Subjekt kann man aber nur dann existieren, wenn man nicht im Begehren des Anderen gefangen ist. [...] Daher auch das Bedürfnis

---

47 Vgl. ebd., S. 59

48 So Scherler 1975 im Anschluss an Piaget: Karlheinz Scherler: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung, Schorndorf: Hofmann 1975.

49 A. Lapierre/B. Aucoeurier: Die Symbolik der Bewegung, S. 64.

50 Vgl. ebd., S. 68.

nach dem Tod des Anderen.“ Dies betrifft den Status, der mit der eigenen, aktiven Handlungsfähigkeit erreicht wird. „Diese konträren Gefühle sind beim Kind sehr tief und sehr beängstigend. Sie steigern sich in der Ödipus-Phase. [...] Der Vater ist zu dieser Zeit gleichermaßen Symbol für Verbote und Rivale, der es schaffen könnte, dass man im Begehren der Mutter verschwindet. Der ‚Mord am Vater‘ bringt Zerstörung von allem, was ihn repräsentiert, mit sich – die Zerstörung von Ordnung, Regeln, Strukturen. [...]“<sup>51</sup> Mord-Spiele, spielerische Zerstörungen von Geordnetem, Vermischung des eigenen Körpers mit dem angerichteten Chaos sind Symbolisierungen dieser Thematik.

- „Tod und Wiedergeburt“: Nach Auffassung der Autoren ist der „Wunsch nach Zerstörung, Unordnung, Tod“ in einer permanenten Dialektik von „Gegensätzen einzuordnen“.<sup>52</sup> „Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich in der Tat in einer gewissen Anzahl von Phasen und ‚Beziehungsstrukturen‘, die es sukzessive aufgeben und zerstören muss, um zur folgenden Phase zu gelangen.“<sup>53</sup> Symbolisch erfahren wird dieses Aufgeben und Verlassen von Vertrautem und Geliebtem und die Neukonstruktion. „Jede wirkliche, tiefe Entwicklung ist eine Neugeburt, die aus einer regressiven Krise von Destrukturierung und symbolischem Tod hervorgegangen ist.“<sup>54</sup> Symbolisiert wird das vor allem durch Gegensatzerfahrungen, wie „von der Bewegungslosigkeit zur Bewegung, [...] von [...] Kontakt zum Verlust von Kontakt, [...] vom Schwachen zum Starken über eine progressive Bestätigung in der Bewegung, dem Ton, dem Licht, [...] vom Langsamen zum Schnellen über Bewegung, Ton und Rhythmus, [...]“<sup>55</sup>

### 3. Zusammenfassung

Der Zusammenhang von Entwicklungspädagogik und Bewegungspädagogik kann in zwei Richtungen gesehen werden. In der einen Richtung gilt das Sich-Bewegen als das wesentliche, erzieherisch bedeutsame Thema, mit dessen Hilfe eine Förderung der allgemeinen Entwicklung in allen belangvollen Persönlichkeitsbereichen und Handlungskompetenzen geschehen soll und geschehen kann: Entwicklung durch Bewe-

---

51 Vgl. ebd., S. 80.

52 Vgl. ebd., S. 84.

53 Vgl. ebd., S. 85.

54 Vgl. ebd., S. 84.

55 Vgl. ebd., S. 86.

gung. In der anderen Auslegung folgt die Bewegungspädagogik dem in der Entwicklungspädagogik vorgezeichneten Gedanken, dass sich die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Linien rekonstruieren lässt, auf denen für ausgewählte, pädagogisch als bedeutsam erachtete Fähigkeiten und Fertigkeiten dargestellt wird, wie frühes Verhalten und Handeln mit späterem Handeln verbunden ist und sich allmählich aufbaut. Diesen Gedanken legt die Bewegungspädagogik für den Bereich des Sich-Bewegens differenziert aus: Entwicklung des Sich-Bewegens. Vom zuletzt genannten Ansatz her kommt ein Verständnis der menschlichen Bewegung in den Blick, das es als eine Funktion, im Rahmen dieser Funktion als einen Dialog auffasst. Dabei wird neben dem instrumentellen und sozialen Charakter des Sich-Bewegens auch dessen symbolische Bedeutung als Spiegel des Selbst und als spielerisch-wiederholende Thematisierung bedeutsamer Entwicklungsvorgänge erkannt und betont. Der Ansatz, der auf das Projekt „Entwicklung durch Bewegung“ gerichtet ist, sieht die menschliche Bewegung als Handlung an und betrachtet das Bewegungshandeln als besonders kindgemäßes Modell allen menschlichen Handelns. Beide Ansätze werden praktisch in Vorschlägen für die Gestaltung von Bewegungssituationen und die erzieherischen Umgangsformen (Milieubildung). Eine verstärkte Untersuchung des selbstsymbolisierenden Charakters von Bewegungsdingen und –situationen könnte wichtig und ertragreich sein. Der weitgreifende Anspruch der allgemeinen Entwicklungsförderung durch Bewegung kann aus verschiedenen Gründen kritisch betrachtet werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich die Weltaneignung nicht mehr hauptsächlich durch Bewegung vollzieht, wie das im Kleinkindalter noch der Fall ist, sondern symbolische Aneignungsformen die Führung übernehmen.

## Literatur

- Balz, Eckart: Gesundheitserziehung. Sport als Element der Lebensführung, in: ders./Peter Neumann (Hg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hofmann 1997, S. 111-126.
- Bittner, Günther: Die Selbstsymbolisierung des Kindes im pädagogischen Kontext, in: ders. (Hg.), *Selbstwerden des Kindes. Ein neues tiefenpsychologisches Konzept*, Fellbach: Bonz 1981, S. 200–205.
- Brähler, Elmar (Hg.): *Körpererleben. Ein subjektiver Ausdruck von Leib und Seele. Beiträge zur psychosomatischen Medizin*, Heidelberg u.a.: Springer 1986, S. 253-266.
- Buytendijk, Frederik Jacobus Johannes: *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*, Berlin u.a.: Springer 1956.

- Dietrich, Knut/Landau, Gerhard: Sportpädagogik, Reinbek: Rowohlt 1990.
- Dordel, Sigrid/Breithecker, Dieter: Zur Lern- und Leistungsfähigkeit von Kindern, in: Praxis der Psychomotorik 29 (2004) 1, S. 50-60.
- Fischer, Klaus: Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters, Schorndorf: Hofmann 1996.
- Ders.: Psychomotorik und Entwicklung. Metatheoretische Perspektiven, in: Motorik 23 (2000) 1, S. 22–26.
- Fritsch, Ursula: Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft. Verluste und Chancen symbolisch expressiven Bewegens, Frankfurt/M.: AFRA 1988.
- Dies.: Tanz stellt nicht dar, sondern macht wirklich. Ästhetische Erziehung als Ausbildung tänzerischer Sprachfähigkeit, in: Eva Bannmüller/Peter Röthig (Hg.), Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung, Stuttgart: Klett 1990, S. 99-117.
- Freud, Sigmund: Das Ich und das Es, in: ders., Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Bd. 13. Nachdruck der Ausgabe in 18 Bänden 1940-1968, Frankfurt/M.: Fischer 1999.
- Grupe, Ommo.: Was ist und was bedeutet Bewegung, in: Erwin Hahn/Wulf Preissing (Red), Die menschliche Bewegung – Human Movement, Schorndorf: Hofmann 1976, S. 3-19.
- Hirsch, Matthias: Der eigene Körper als Übergangsobjekt, in: ders. (Hg.), Der eigene Körper als Objekt, Berlin u.a.: Springer 1989, S. 9-32.
- King, Vera: Körper und Geschlecht in der Adoleszenz, in: Psychotherapie 7 (2002) 7, S. 92-100.
- Kiphard, Ernst Jonny/Huppertz, Hubert: Erziehung durch Bewegung, Bonn, Bad Godesberg: Dürr 1973.
- Knauf, Karl: Über die funktionelle Bedeutung der Bewegung im Bereich der Leibesübungen, in: Die Leibeserziehung 29 (1971) 9, S. 299-303.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim und München: Juventa 1995.
- Kretschmer, Jürgen (Hg.): Sport und Bewegungsunterricht 1 – 4, München u.a.: Urban und Schwarzenberg 1981.
- Ders.: Zum Einsatz von Bewegungslandschaften im Sportunterricht der Grundschule, in: Sportpädagogik 22 (1997) 1, S. 24-38.
- Krombholz, Heinz: Sportliche und kognitive Leistungen im Grundschulalter, Frankfurt/M. u.a.: Lang 1988.

- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt/M.: Fischer 1984.
- Lapierre, André/ Aucouturier, Bernard: Die Symbolik der Bewegung. Psychomotorik und kindliche Entwicklung, 2. Aufl. München, Basel: Reinhardt 2002.
- Montagu, Ashley: Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen, Stuttgart: Klett 1974.
- Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart: Klett Cotta 1975a.
- Ders.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart: Klett Cotta 1975b (= Gesammelte Werke. Bd.1).
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung, Hannover: Schroedel <sup>2</sup>1976.
- Roth, Marcel: Geschlechtsunterschiede im Körperbild Jugendlicher und deren Bedeutung für das Selbstwertgefühl, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (2002), S. 150-164.
- Sallis, James F. u.a.: Effects of health related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK, in: Research Quarterly for Exercise and Sport 70 (1992) 2, S. 127-134.
- Scherler, Karlheinz: Bewegung als Zeichen, in: Hartmut Gabler u.a. (Hg.), Für einen besseren Sport. Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft, Ommo Grupe zum 60. Geburtstag, Schorndorf: Hofmann 1990, S. 396-414.
- Ders.: Wie Laufen zum Thema des Sportunterrichts werden kann, in: Jürgen Kretschmer (Hg.), Sport und Bewegungsunterricht 1-4, München u.a.: Urban und Schwarzenberg 1981, S. 80-94.
- Ders.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung, Schorndorf: Hofmann 1975.
- Scherler, Karlheinz/Kretschmer, Jürgen: Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule, in: Margot Zimmer-Schürings/Herbert Maier (Hg.), Zur Theorie und Praxis von Körper- und Bewegungserziehung, Oldenburg: Universität 1979, S. 34-39.
- Sherbourne, Veronica: Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik, München, Basel: Reinhardt <sup>2</sup>2001.
- Spitz, René: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr, Stuttgart: Klett Cotta <sup>9</sup>1989.
- Tamboer, Jan: Sich Bewegen – ein Dialog von Mensch und Welt, in: Sportpädagogik 3 (1979) 2, S. 14-19.
- Trebels, Andreas: Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung, in: Sportunterricht 41 (1992a ) 1, S. 20-29.

Ders.: Überdrehen rückwärts an den Schaukelringen – der Salto rückwärts am Ende des Vorschwunges, in: *Leibestübung, Leibeserziehung* 46 (1992b) 5, S. 25-28.

Ders.: Turnen und Akrobatik, in: *Sportpädagogik* 16 (1992 c) 6, S. 12-18.

Ders.: Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken, in: *Sportpädagogik* 14 (1990) 4, S. 12-18.

Ders.: Springen, in: *Sportpädagogik* 12 (1988) 1, S. 14–21.

Ders.: Turnen vermitteln, in: *Sportpädagogik* 9 (1985) 5, S. 10-19.