

Verbundenheit im Sportunterricht

**Begriffsbestimmung, Programmentwicklung und
qualitative Interviewstudie im Rahmen einer
Unterrichtseinheit zum Wahrnehmungs-
sensibilisierenden Ausdauerlaufen**

Dissertation von Agnes Schuchart
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.),

eingereicht im Jahr 2011 an der Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft,
Fachbereich Bewegungswissenschaft

Prüfungskommission:

Vorsitz: Prof. Dr. A. Richartz

1. Gutachter: Prof. em. Dr. J. Funke-Wieneke

2. Gutachter: Prof. em. Dr. K. Dietrich

3. Gutachter (mündlich): Prof. Dr. C. Krieger

Datum der Disputation: 17. Oktober 2012, Universität Hamburg

Danksagung

Ich möchte die Möglichkeit nutzen, hier einige derjenigen anzuführen, die mich in besonderer und vielfältiger Weise bei meiner Arbeit an diesem Promotionsprojekt unterstützt haben.

Zu allererst möchte ich den SchülerInnen, Lehrkräften und Schulen danken, die an der Studie der vorliegenden Arbeit beteiligt waren. Ohne ihre Hilfe wäre ein empirisches Forschungsvorhaben in dieser Form nicht zu realisieren gewesen. Darüber hinaus danke ich Herrn Prof. Jürgen Funke-Wieneke für sein stetes Zutrauen in meine Fähigkeit, selbständig wissenschaftlich arbeiten zu können. Die damit verbundene Freiheit war zwar bisweilen schwer zu ertragen, ermöglichte mir aber letztlich das Finden meines eigenen Weges. Ebenso möchte ich Herrn Prof. Knut Dietrich meinen Dank für seine immer konstruktiven Vorschläge voller Sachverstand aussprechen. Auch Herrn Prof. Claus Krieger sei an dieser Stelle für seine zuverlässige und wohlwollende, stets hilfreiche und motivierende Unterstützung gedankt.

Des Weiteren möchte ich hier die Universität Hamburg dankend erwähnen, die mir mit einem Promotionsstipendium ein intensives Arbeiten ermöglichte. Namentlich anzuführen ist dabei Frau Judith Dömer für ihre zugewandte und nützliche Beratung. Desgleichen bin ich der FAZIT-Stiftung für ihre Finanzierungshilfe in der Abschlussphase der Dissertation zu Dank verpflichtet. Zu würdigen ist hier außerdem das sportdidaktische Kolloquium der Universität Hamburg für die anregenden Nachfragen und Beiträge, welche stets in einer freundschaftlichen und kollegialen Arbeitsatmosphäre kritisch diskutiert wurden. Auch Frau Prof. Patricia Nevers sei für ihre fruchtbaren und ermutigenden Hinweise v.a. zu Beginn meiner Promotion gedankt. Für seine besondere und besonders feinfühlig, humorvolle und inspirierende Art, Taiji zu spielen und zu lehren danke ich Daniel Grolle. Ebenso möchte ich meiner Familie und meinen Freunden für ihren Glauben an mich und für ihren verlässlichen Beistand meinen herzlichsten Dank aussprechen.

Ein ganz besonderes „Dankeschön!“ geht überdies an Nadine Rose und Daniel Franz für die großartige, immer hilfreiche und stärkende Triadische Intervision in allen Phasen der Promotion und in sämtlichen Lebenslagen. Ohne euch hätte ich das nicht geschafft! Und schließlich gilt mein herzlicher Dank auch Thomas v. Arps-Aubert, der mir insbesondere zum Ende der Dissertation geholfen hat, mich zu fokussieren und so meine Verbundenheit mit dieser Arbeit und mit mir selbst aufrecht zu erhalten.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
1 EINFÜHRUNG	9
1.1 <i>Eine biographische Einleitung.....</i>	9
1.1.1 Zur Entstehung des Erkenntnisinteresses	10
1.1.2 Zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit	14
1.2 <i>Zum Vorgehen innerhalb der vorliegenden Arbeit.....</i>	15
2 THEORIE	19
2.1 <i>Verbundenheit und Ökologie</i>	20
2.1.1 Einleitung	20
2.1.2 Das Ökologieverständnis der Biologie	23
2.1.2.1 Etymologische Begriffsbedeutung „Ökologie“ und heutige Interpretation	24
2.1.2.2 Entwicklungsgeschichte der Ökologie als biologischer Forschungszeitweig.....	25
2.1.2.3 Moderne Ansätze im Rahmen der biologischen Ökologieforschung	29
2.1.3 Zusammenfassung des Kapitels „Verbundenheit und Ökologie“	32
2.2 <i>Exkurs: Verbundenheit und Sportökologie</i>	34
2.2.1 Einleitung	34
2.2.2 Theorie und Ziele der Sportökologie nach Seewald et al. (1998).....	35
2.2.3 Kritik am Ansatz von Seewald et al. (1998).....	39
2.3 <i>Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)</i>	43
2.3.1 Einleitung	43
2.3.2 Die sozial-ökologische Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre bei Dietrich..	44
2.3.3 Zusammenfassung des sozial-ökologischen Bewegungsverständnisses.....	52
2.3.4 Ausblick, ausgehend vom sozial-ökologischen Bewegungsverständnis	53
2.4 <i>Verbundenheit und Leibphänomenologie (Merleau-Ponty, 1966).....</i>	58
2.4.1 Einführung in die Phänomenologie	60
2.4.2 Der Leib in der Phänomenologie.....	63
2.4.3 Leib-Sein und Körper-Haben	64
2.4.4 Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas).....	73
2.4.4.1 Exkurs: Verbundenheit in meditativer yogischer Praxis mit Bezug zur Leibphänomenologie	85
2.4.4.2 Zusammenfassung des Unterkapitels „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“.....	87
2.4.5 Der Leib als Mittler zur Welt.....	87
2.4.5.1 Der Leib als sinnliches und Welt-konstituierendes Erlebensfeld des Menschen.....	88

2.4.5.2	Der Leib als Mittler der primordialen Urverbundenheit von Mensch und Welt und als kommunikationsfähiges Ausdrucksphänomen.....	91
2.4.5.3	Zusammenfassung des Unterkapitels „Der Leib als Mittler zur Welt“	93
2.4.6	Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion	94
2.4.6.1	Anmerkung	94
2.4.6.2	Sich-Bewegen als intentionaler Bewegungsdialog	95
2.4.6.3	Vielfältige Bewegungsdialoge als vielfältiges Weltverstehen in Aktion	97
2.4.6.4	Sich-Bewegen als formender und geformter Bewegungsdialog	99
2.4.6.5	Zusammenfassung des Unterkapitels „Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion“	100
2.4.7	Leibliche Fremd- und Icherfahrung als Ego und Alter Ego.....	101
2.4.8	Zwischenleiblichkeit durch Fremderfahrung als soziale Verbundenheit	104
2.4.9	Leibliche Gegenübertragung und Zwischenleiblichkeit in der Gestaltkreistheorie und in der Therapie	105
2.4.10	Zusammenfassung des Kapitels „Verbundenheit und Leibphänomenologie“	107
2.4.11	Exkurs: Der phänomenologische Weltbegriff	108
2.4.12	Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit	110
2.5	<i>Verbundenheit und der Ansatz der Körpererfahrung und Körperwahrnehmung (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Treutlein, 1986; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)</i>	113
2.5.1	Der Ansatz der Körpererfahrung (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001 & 2004; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)	114
2.5.2	Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen (Treutlein, 1985, 1986, 1988 & 1992)	121
2.5.3	Zusammenfassung des Kapitels „Der Ansatz der Körpererfahrung und Körperwahrnehmung (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Treutlein, 1986; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)“	125
2.6	<i>Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms</i>	125
2.6.1	Einführung	125
2.6.2	Begriffsbestimmung „Bildung“	131
2.6.2.1	Etymologische Begriffsannäherung	131
2.6.2.2	Historische Begriffsannäherung	132
2.6.2.3	Sich-Bewegen als relevanter Aspekt von Bildung	133
2.6.2.3.1	Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen	134
2.6.2.3.2	Bildung bedarf der mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung	149
2.6.2.3.3	Bildung ist selbstbezüglich und autopoietisch	153
2.6.2.3.4	Bildung entsteht aus Dissonanz der Erwartung	156
2.6.2.3.5	Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene	160
2.6.2.4	Weitere Bildungsaspekte	165
2.6.2.4.1	Bildung ist mehr als Schulbildung	165
2.6.2.4.2	Bildung ist kulturabhängig und dynamisch	166
2.6.2.4.3	Bildung ist (politisch) emanzipierend	167
2.6.2.5	Zusammenfassung der Begriffsbestimmung von „Bildung“	170

2.6.3	Begriffsbestimmung „Erziehung“	171
2.6.3.1	Historische Begriffsannäherung	171
2.6.3.2	Bewegungspädagogische Auslegung des Erziehungsbegriffes	172
2.6.3.3	Zusammenfassung der Begriffsbestimmungen von „Erziehung“	178
2.6.4	Bildungstheoretischer Ansatz	178
2.6.5	Erziehungstheoretischer Ansatz.....	179
2.6.5.1	Anmerkung	179
2.6.5.2	Darstellung des erziehungstheoretischen Ansatzes.....	181
2.6.6	Zusammenfassung des Kapitels „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“	188
2.7	<i>Exkurs: Verbundenheit und “inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen</i>	<i>191</i>
2.7.1	“Inclusion with nature“ und der “scope of justice“	192
2.7.2	“Perspective taking“, “empathy“ und direktes Naturerleben.....	195
2.7.3	(Unterrichts-) Praktische Konsequenzen von Schultz’ Ansatz	196
2.7.4	Kritische Übernahme von Schultz’ Ansatz.....	198
2.8	<i>Ergebnis der Auseinandersetzung mit den vorgestellten theoretischen Ansätzen.....</i>	<i>199</i>
2.8.1	Vorläufige, Theorie-geleitete Beantwortung der ersten Hauptfrage.....	200
2.8.2	Ausblick auf die Bearbeitung der zweiten und der dritten Hauptfrage.....	202
2.9	<i>Darstellung des Unterrichtsprogramms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit.....</i>	<i>203</i>
2.9.1	Überblick über das Gesamtprogramm	205
2.9.2	Darstellung der einzelnen Übungen.....	210
2.9.2.1	Übungen zur Verbundenheit mit dem eigenen Leib	211
2.9.2.2	Übungen zur Verbundenheit mit dem/der LaufpartnerIn	219
2.9.2.3	Übungen zur Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt.....	224
2.9.3	Mögliche Reflexionsaspekte und -anlässe.....	232
2.9.4	Exkurs: Überlegungen zur Bewertbarkeit von (meditativen) Erlebnissen bzw. entsprechenden Äußerungen	236
2.9.4.1	Methodologische und forschungspraktische Gründe gegen eine Leistungsbewertung innerhalb einer Programm-Inszenierung	236
2.9.4.2	Bildungstheoretisch-inhaltliche Gründe gegen eine Leistungsbewertung innerhalb einer Programm-Inszenierung.....	239
3	EMPIRIE	242
3.1	<i>Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen.....</i>	<i>242</i>
3.1.1	Einleitung und Reformulierung der Hauptfragen in empirisch bearbeitbare Untersuchungsfragen...	243
3.1.2	Methodologische Implikationen des theoretischen Rahmens (v.a. der Phänomenologie) für die Empirie	245
3.1.2.1	Methodologische Implikationen des phänomenologischen Grundsatzes der Vorurteilsfreiheit.	246
3.1.2.2	Methodologische Implikationen des phänomenologischen Grundsatzes der Bedeutungszuweisung des Erlebten <i>durch das Subjekt</i> bei Subjektivität von Wahrnehmung, Welt- und Wirklichkeitskonstruktion.....	248

3.1.2.3	Methodologische Implikationen des phänomenologischen Grundsatzes der Leiblichkeit	251
3.1.2.4	Zusammenfassung der methodologischen Implikationen der (Leib-) Phänomenologie für die Empirie der vorliegenden Arbeit	252
3.1.3	Kriterien für „gute“ qualitative Forschung	252
3.1.3.1	Methodenangemessene Gütekriterien qualitativer Forschung	253
3.1.3.2	Zusammenfassung des Unterkapitels „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“	257
3.1.4	Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie	258
3.1.4.1	Darstellung des zweifachen Neutralitätsproblems	259
3.1.4.2	Umgang mit dem zweifachen Neutralitätsproblem	264
3.1.5	Exkurs: Zur Entwicklung der rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung	268
3.1.6	Methodologische Implikationen der Untersuchungsfragen für die Empirie	271
3.1.6.1	Untersuchungsfrage 1: Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?	272
3.1.6.2	Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?	272
3.1.6.3	Untersuchungsfrage 3: Was erleben die SchülerInnen während der Umsetzung?	276
3.1.6.4	Untersuchungsfrage 4: Inwiefern erleben die SchülerInnen (Aspekte von) Verbundenheit?	277
3.1.7	Zusammenfassung des methodologischen Kapitels	279
3.2	<i>Methodik – Forschungspraxis</i>	280
3.2.1	Einführung	280
3.2.2	Beschreibung des setting	281
3.2.2.1	Beschreibung der Programmumsetzung (Vorstudie und Hauptstudie)	281
3.2.2.2	Beschreibung des Feldzugangs und der Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften (Experten)	284
3.2.2.3	Beschreibung der Schulen	285
3.2.3	Beschreibung des sample	285
3.2.3.1	Beschreibung des Fragebogens zur Auswahl der InterviewteilnehmerInnen	285
3.2.3.2	Beschreibung der Auswahlkriterien	287
3.2.4	Beschreibung der Datenerhebung	290
3.2.4.1	Beschreibung der Durchführung der Episodischen Interviews	290
3.2.4.2	Beschreibung des Leitfadens und Postskriptum der Episodischen Interviews	291
3.2.5	Beschreibung des Transkriptionsverfahrens und des Auswertungsprozesses	292
3.2.5.1	Beschreibung des Transkriptionsverfahrens	292
3.2.5.2	Beschreibung des Auswertungsprozesses	294
3.2.6	Kritische Reflexion auf die Durchführung der Studie	295
3.3	<i>Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse und abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen</i>	297
3.3.1	Ergebnisse Untersuchungsfrage 1: Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?	300
3.3.1.1	Umfassende Darstellung des Begriffsverständnisses von Verbundenheit aus Sicht der InterviewteilnehmerInnen	300
3.3.1.1.1	Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?	300
3.3.1.1.2	Negative Begriffsbestimmung	310

3.3.1.1.3	Mit welchen Entitäten ist Verbundenheit für die InterviewteilnehmerInnen möglich?.....	311
3.3.1.1.4	Bedingungen für das Entstehen und Erleben von Verbundenheit	317
3.3.1.2	Zusammenfassung des Begriffsverständnisses von Verbundenheit aus Sicht der InterviewteilnehmerInnen	323
3.3.1.2.1	Verständnis von Verbundenheit bei den InterviewteilnehmerInnen	324
3.3.1.2.2	Negativbestimmungen.....	325
3.3.1.2.3	Entitäten, mit denen eine Verbundenheit möglich ist.....	325
3.3.1.2.4	Bedingungen für Verbundenheit	326
3.3.2	Ergebnisse Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?.....	329
3.3.2.1	Umfassende Darstellung der Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen bzgl. der Umsetzbarkeit des Programms.....	329
3.3.2.2	Zusammenfassung der Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen bzgl. der Umsetzbarkeit des Programms	344
3.3.3	Untersuchungsfrage 3: Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?	347
3.3.3.1	Umfassende Darstellung von geäußerten Erlebnissen der InterviewteilnehmerInnen bei der Programmumsetzung.....	347
3.3.3.2	Zusammenfassung der geäußerten Erlebnisse der InterviewteilnehmerInnen bei der Programmumsetzung.....	354
3.3.4	Untersuchungsfrage 4: Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?.....	355
3.3.4.1	Umfassende Darstellung von geäußerten Erlebnissen der InterviewteilnehmerInnen von (Aspekten von) Verbundenheit während der Programmumsetzung.....	355
3.3.4.1.1	Verbundenheit mit dem eigenen Leib	356
3.3.4.1.2	Verbundenheit mit Mitmenschen	358
3.3.4.1.3	Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt	359
3.3.4.1.4	Verbundenheit mit mehreren Entitäten als Folge übergreifender Sensibilisierung des generellen achtsam-ästhetischen Leib-Seins	360
3.3.4.1.5	Uneindeutige Hinweise auf das Erleben von Verbundenheit	361
3.3.4.2	Zusammenfassung der geäußerten Erlebnisse der InterviewteilnehmerInnen von Verbundenheit während der Programmumsetzung.....	362
3.3.5	Abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen.....	364
3.3.5.1	Untersuchungsfrage 1: Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?.....	364
3.3.5.2	Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?	367
3.3.5.3	Untersuchungsfrage 3: Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?	368
3.3.5.4	Untersuchungsfrage 4: Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?	369
4	SCHLUSS.....	370
4.1	<i>Fazit</i>	370
4.1.1	Diskussion der Interviewaussagen vor Theoriehintergrund der Arbeit	370
4.1.2	Abschließende Beantwortung der drei Hauptfragen der vorliegenden Arbeit.....	378

4.1.2.1	Hauptfrage 1: Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?	378
4.1.2.2	Hauptfrage 2: Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsport-unterrichtliches Programm übersetzt werden?	380
4.1.2.3	Hauptfrage 3: Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?	380
4.2	<i>Gewinn der vorliegenden Arbeit für die Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik</i>	381
4.3	<i>Ausblick</i>	383
4.4	<i>Ein biographisches Nachwort zur vorliegenden Dissertationsschrift</i>	387
Literaturverzeichnis		390
ANHANG		416
1	Leitfaden Interviewrunde 1	417
2	Leitfaden Interviewrunde 2	419
3	Post-Skriptum	421
4	Transkriptionsregeln.....	422
5	Interview-Transkripte.....	423
5.1	<i>Charlotta*</i>	423
5.2	<i>Eric*</i>	433
5.3	<i>Franziska*</i>	442
5.4	<i>Heike*</i>	457
5.5	<i>Jakob*</i>	464
5.6	<i>Lukas*</i>	472
5.7	<i>Sebastian*</i>	480
5.8	<i>Susanna*</i>	484
6	Zusammenfassende Fallbeschreibungen der interviewten SchülerInnen	493
6.1	<i>Charlotta* (18 Jahre) - stille Wasser sind tief</i>	493
6.2	<i>Eric* (18 Jahre) – Rugbyspieler mit Teamgeist</i>	494
6.3	<i>Franziska* (18 Jahre) - neue Denkerin mit Sinn fürs Ästhetische</i>	495

6.4	<i>Heike* (19 Jahre) – Schülervertreterin mit Natursinn</i>	<i>496</i>
6.5	<i>Jakob* (18 Jahre) – laufend „entweder-oder“</i>	<i>497</i>
6.6	<i>Lukas* (18 Jahre) – ästhetischer Wellenreiter mit Tiefgang</i>	<i>498</i>
6.7	<i>Sebastian* (18 Jahre) – zurückhaltender Alternativer</i>	<i>499</i>
6.8	<i>Susanna* (18 Jahre) – zurückhaltende Bodenständigkeit.....</i>	<i>500</i>
7	Fragebogen (Seite 1 von 2).....	502
8	Fragebogen (Seite 2 von 2).....	503
9	Auswertungskriterien der Fragebogen-Dimensionen	504
10	Beschreibung „Selbsttranszendenz“, „Kooperativität“ und Körperbild	506
10.1	<i>Beschreibung der Charakterdimensionen „Selbsttranszendenz“ und „Kooperativität“ nach Cloninger et al. (1999).....</i>	<i>506</i>
10.2	<i>Beschreibung relationales vs. substantielles Körperbild nach Tamboer (1991)</i>	<i>507</i>
11	Zweisprachige Kurzfassung der Ergebnisse	507
11.1	<i>Kurzfassung der Ergebnisse in deutscher Sprache</i>	<i>507</i>
11.2	<i>Kurzfassung der Ergebnisse in englischer Sprache – A short summary of the results in English</i>	<i>511</i>
12	Liste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Publikationen	514
13	Eidesstattliche Erklärung	515

Verzeichnis Abbildungen

Abb. 1	nach Seewald et al., 1998, S. 130: Dreistelliges (dreidimensionales) Persönlichkeitsmodell der ökologischen Psychologie	Seite 37
Abb. 2	nach Schultz, 2002, S. 69: Connectedness, caring & commitment – the core components of inclusion	Seite 194
Abb. 3	Begriffsmodell: Theoretisch und empirisch entwickeltes Verständnis des Begriffes „Verbundenheit“	Seite 328
Abb. 4	Begriffsmodell: Ergänzttes theoretisch und empirisch entwickeltes Verständnis des Begriffes „Verbundenheit“	Seite 366
Abb. 5	Begriffsmodell: Ergänzttes theoretisch und empirisch entwickeltes Verständnis des Begriffes „Verbundenheit“	Seite 379

Verzeichnis Tabellen

Tab. 1	Übersicht über das entwickelte Programm	Seite 208
Tab. 2	Transkriptionsregeln, modifiziert nach Bohnsack, 2007, S. 235 f.; Kuckartz, 2005, S. 47 f.; Reinders, 2005, S. S. 256	Seite 422
Tab. 3	Zuordnung und Auswertungskriterien der Fragebogen-Dimensionen nach Cloninger et al., 1999	Seite 504

1 EINFÜHRUNG

Im folgenden *ersten Teil* dieser Arbeit soll in Aufbau und Argumentationszusammenhang der vorliegenden Dissertationsschrift *eingeführt* werden. Dazu werden das biographisch geprägte Erkenntnisinteresse sowie das Vorgehen der Arbeit kurz vorgestellt. Dies mündet in die Formulierung der Fragestellung für die hier präsentierte Dissertation.

Der *zweite Teil* der Arbeit diskutiert den *theoretischen* Rahmen des Forschungsprojektes. Dabei werden verschiedene theoretische Ansätze mit Bezug zum Verbundenheitsbegriff und dem hier vorliegenden Erkenntnisinteresse diskutiert. Daraus erfolgt eine vorläufige, Theorie-geleitete Bestimmung des Verbundenheitsbegriffes, die Formulierung eines bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes und die Darstellung eines entsprechenden Programms zum Wahrnehmungssensibilisierenden Ausdauerlaufens für den schulischen Sportunterricht im Zuge einer Inszenierung von Verbundenheit.

Im *dritten Teil* der vorliegenden Dissertationsschrift wird der *empirische* Part des Forschungsprojektes thematisiert, d.h. die Umsetzung des entwickelten Programms in die sportunterrichtliche Praxis inkl. einer Analyse via qualitativer Interviewstudie. Dabei werden eingangs die gewählte Forschungstheorie (Methodologie) beschrieben und die Eingangsfragen der Arbeit in empirisch handhabbare Untersuchungsfragen reformuliert. Anschließend wird die Forschungspraxis (Methodik) dargestellt. Daran schließt sich die Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse an. Damit wird die Beantwortung der Untersuchungsfragen des vorliegenden Forschungsprojektes möglich.

Im *vierten und abschließenden Teil* dieser Arbeit wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf denkbare zukünftige Anschlussprojekte formuliert. Darüber hinaus wird ein Nachwort zum Bildungspotential eines Dissertationsprojektes (und der vorliegenden Arbeit im Speziellen) vorgelegt.

1.1 Eine biographische Einleitung

Die folgende Einführung soll einen bewusst biographisch und persönlich gehaltenen Einblick in den Entstehungsprozess der Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit geben. Mit dem Nachwort wird dieser subjektive Modus der Einleitung wieder aufgenommen, so dass der eigentliche und „wissenschaftliche“, in dem entsprechenden sprachlichen Duktus abgefasste Inhalt dieser Arbeit eingerahmt ist in zwei explizit *subjektive* Stellungnahmen. Dieses Vorgehen lehnt sich insbesondere im Falle des Nachwortes an die Schlussbemerkungen der erziehungswissenschaftlichen Dissertation zu den Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen der Frankfurter Professorin Lotte Rose (1991) an. Die so entstehende Rahmung soll die m.E.n. immer gegebene, nicht hintergehbare Subjektivität von Forschung in Abhängigkeit der biographisch geprägten Sichtweise des/der Forschenden betonen.

1.1.1 Zur Entstehung des Erkenntnisinteresses

Als sich während meiner Pubertät meine sozialen Bindungen lösten und meine vertraute Geborgenheit in sozialen Kontexten an verschiedenen Stellen Risse bekam und schließlich auseinanderbrach, fand ich die bislang gewohnte Stütze in unserem Hund und im Umherstreifen und Joggen mit ihm im nahen Wald. Hier erlebte ich jenen tröstenden Halt und die Geborgenheit, die ersehnte Sicherheit und die Verbundenheit, aber auch spannende, anregende und inspirierende Situationen und Phänomene, die ich aus meinen sozialen Kontexten und aus Gewöhnung heraus bislang für selbstverständlich gehalten hatte und nun z.T. schmerzlich vermisste. Dieses für mich wichtige Gefühl der Verbundenheit war offensichtlich nicht nur in sozialen Beziehungen und Bindungen erlebbar, sondern auch in anderen Kontexten möglich.

Das Erleben von Nähe und Verbundenheit mit der Natur wiederholte und erneuerte sich in meinem Studium der *Sport- und Bewegungspädagogik*: Es führte mich aus einer v.a. turnerischen und leichtathletischen, leistungsbezogenen Sportbiographie zu „sanften“ und zum „Zwecke“ der Bewegungsfreude ausgeführten Natursportarten wie Ausdauerlaufen und Skilanglauf, Klettern, Rudern und (Wander-) Kanufahren. Darüber hinaus machte ich Bekanntschaft mit der skandinavischen Lebensphilosophie und dem Kulturphänomen des „friluftsliv“ mit seinem Wandern, Übernachten und „Leben in freier Luft“ bzw. „unter freiem Himmel“ (d.h. in der Natur). Ein sportpädagogisches Auslandssemester in Schweden mit friluftsliv-Studium, fortwährenden Kontakten und Besuchen in Skandinavien und von internationalen friluftsliv-Kongressen waren die Folge. Diese brachten mich in Kontakt mit der naturschutz- und politisch-engagierten Tiefenökologie des norwegischen Philosophen Arne Næss, dessen friluftsliv- und Seilkameraden ich persönlich kennen lernte. Zurück im deutschen Alltag blieben die berührenden Erlebnisse und Erfahrungen der Verbundenheit, das regelmäßige, genussvolle Ausdauerlaufen in möglichst naturnahen Räumen und eine tiefenökologisch beeinflusste, persönliche Verantwortungs- und Verzichtsethik.

Dazu kam später – sowohl im Studium der Bewegungswissenschaft als auch auf privater Ebene – eine intensive Auseinandersetzung mit Formen der (Bewegungs-) Meditation wie z.B. der indischen Einsichts-Meditationstechnik des Vipassana und der Anapana-Atemmeditation, des chinesischen Taijiquan und des Qigong. Hier fand ich wieder die bereits erlebte Verbundenheit und Ruhe, diesmal bezogen und gegründet in dem Phänomen meines eigenen Seins, meines Leibes und dessen Wahrnehmung. Diese Ansätze des meditativen (Sich-) Bewegens und die Betonung der ästhetisch-sinnlichen Wahrnehmung und Leiblichkeit fanden ebenfalls Eingang in meine Laufpraxis und prägten darüber hinaus meine Trainer- und Lehr-tätigkeiten in diesem Bereich. Dies korrespondierte darüber hinaus mit der leibphänomenologischen Ausrichtung der Bewegungspädagogik Funke-Wienekes und

seinem Ansatz der Bewegungszentrierten Entwicklungsförderung¹ bzw. der Körpererfahrung und Körperwahrnehmung², welche mich im weiteren Verlauf meines Studiums besonders beeinflussten. Dies trifft insbesondere für ein entsprechendes Ausdauerlaufen zu³. Das Phänomen der Leiblichkeit fand in meiner späteren bewegungspädagogischen Ausrichtung seine Entsprechung, wie bspw. die vorliegende Arbeit zeigt, und ließ sich m.E. mit dem Ansatz der ästhetischen Bildung⁴ gut kombinieren.

Im Laufe des *biologischen* Teils meines Lehramtsstudiums begegnete ich zum ersten Mal auch in der Fachliteratur dem Begriff der Verbundenheit: In einem biologischen Grundlagenwerk heißt es im ökologischen Abschnitt:

„Warum sollten wir wegen des Verlusts an Biodiversität besorgt sein? Der vielleicht nächstliegende Grund ist, was E.O. Wilson als >Biophilie<, Liebe zur Natur, bezeichnet hat – unsere Verbundenheit mit der Natur und anderen Lebewesen.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1464, mit Bezug zu Wilson, 1975).

So wird in der Ökologie mit Verbundenheit besonders der *Beziehungsaspekt* von Organismus und Umgebung, Individuum und Außenwelt betont. Eben diese beziehungsstiftende Verbundenheit und darüber hinaus den selbst erlebten, Vertrautheit- und Haltgebenden Aspekt von Natur fand ich auch in der *Biologie-pädagogischen* Literatur: Der Hamburger Biologiedidaktiker und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut Gebhard gründet insbesondere in diesem Argument seine Perspektive bzgl. der hohen Relevanz von Natur(erfahrungen) für die psychische Entwicklung von Kindern. Dabei stützt er sich auf Winnicott und dessen Ansatz einer „haltenden“ Funktion früher Bezugspersonen, welche sensu Gebhard auf Natur direkt übertragbar ist. Dieser „haltende“ Charakter habe einen prägenden Einfluss auf das individuelle frühkindliche „Urvertrauen“, also auf die Persönlichkeit und auf die Tönung und Qualität der Weltwahrnehmung durch das Subjekt, so Gebhard⁵. Damit argumentiert er im Sinne der Ökologischen Psychologie, welche das zweidimensionale Persönlichkeitsmodell der traditionellen Psychologie um eine dritte Komponente, nämlich die der nichtmenschlichen Umwelt/Mitwelt, erweitert. Darüber hinaus liegt nach Gebhard aus biologischer Sicht eine immer noch wirksame, systematische „Verwandtheit“ und Beziehung mit der nicht-menschlichen Natur aufgrund der Entstehungsgeschichte des Menschen vor⁶. Dies wird ergänzt durch eine ebenfalls evolutionär begründbare Verbundenheit mit natürlichen Phänomenen und Habitaten, welche das „Säugetier Mensch“ den Aufenthalt in bestimmten (nämlich bewaldeten bzw. savannenartigen, von klarem Wasser durchzogenen) Naturräumen bevorzugen lässt⁷. Diese Präferenz erklärt Gebhard zum Einen mit dem Charakte-

¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004

² vergl. Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992

³ vergl. Treutlein, 1985, 1986, 1988 & 1992; vergl. auch Schleske, 1987, 1988, 1995, 2000 b

⁴ vergl. Franke, 2003, 2005, 2008

⁵ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 14 f. mit Bezug zu Erikson, 1968

⁶ vergl. a.a.O., S. 18 mit Bezug zu Searles, 1960

⁷ vergl. a.a.O., S. 121 mit Bezug zu Verbeek & de Waal, 2002

ristikum solcher Naturräume, welche sowohl „immer gleich und doch ständig anders“ sind, also eine besondere Balance von Sicherheit-versprechender Kontinuität und Rhythmen einerseits, und Neugier-befriedigendem, spannendem Wandel andererseits aufweisen⁸. Zum Anderen führt Gebhard das Argument der phylogenetisch entstandenen Ausprägung unserer physiologischen Sinnesorgane an, welche auf eben diese Naturräume spezialisiert sind. Der Mangel solcher Naturräume und/oder die Überflutung mit den einerseits vervielfachten, andererseits zum „natürlichen“, ursprünglichen Habitat „unpassenden“ Reizen moderner Lebenswelten löst nach Gebhard Stressreaktionen aus⁹. Naturnahe Umwelten, welche in Qualität und Dosis unseren Wahrnehmungsorganen vornehmlich entsprechende Reize aussenden, können dagegen über z.B. das Halt-gebende Gefühl der Verbundenheit einen psychologisch und physiologisch relevanten, salutogenetischen Effekt hervorruufen¹⁰. Diese Aspekte scheinen sich in meinem eigenen, biographischen Erleben wiederzuspiegeln.

Das Gefühl der Verbundenheit im Sinne der bereits angesprochenen Biophilie veranlasst darüber hinaus die Biologen Campbell & Reece zu der folgenden optimistischen und (Selbst-) Erkenntnis-versprechenden, aber auch herausfordernden Äußerung:

„Wir schützen am ehesten das, was wir lieben (...) Indem wir mehr über die Prozesse und die Vielfalt des Lebens in Erfahrung bringen, werden wir auch unserer selbst und unserer Stellung in der Biosphäre bewusster.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1486).

Damit erlaubte dieses Verbundenheits-Gefühl eine interessante gedankliche, interdisziplinäre Verknüpfung von meiner eigenen Biographie und von dem bewegungspädagogischen Ansatz eines leibphänomenologisch-orientierten Sich-Bewegens über eine biologische Ökologie hin zu einer psychologisch orientierten Biologiedidaktik und Naturschutzpädagogik. In meinen nun ebenfalls entsprechend ausgerichteten biologischen Studieninhalten begegnete ich in Folge dessen auch einer quantitativ-empirischen Arbeit mit dem Titel *„Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens“* (Kals, Schumacher & Montada, 1998; n = 281). Dabei wird Verbundenheit als Variable definiert, die das *„Gefühl von Freiheit, Geborgenheit, Wohlbehagen und Liebe zur Natur“* und den affektiven Charakter betont¹¹. Das Empfinden einer solchen (emotional gefassten) Verbundenheit mit Natur wurde in der Untersuchung – gepaart mit den Variablen der regelmäßigen, positiven Naturerfahrungen in sozialen Kontexten und der Überzeugung einer Selbstwirksamkeit bzw. hoher internaler Kontrollüberzeugung¹² – als geeignete Prädiktoren für die

⁸ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 85 f.

⁹ vergl. a.a.O., S.123 ff.

¹⁰ vergl. a.a.O., S. 108 ff. mit Bezug auf Ulrich, 1999, Hartig et al., 2003 u.a.; vergl. auch Gebhard, 2008 & 2009 b

¹¹ vergl. Kals et al., 1998, S. 9

¹² vergl. a.a.O., S. 10 f., S. 15

Vorhersage von verantwortungsbezogenen Urteilen und Entscheidungen mit Relevanz für die Natur und Bereitschaft zu persönlichem Verzicht zugunsten von Natur bestimmt¹³. Die Ergebnisse werden von Kals et al. dahingehend interpretiert, dass Naturschutzprogramme „um naturbezogene Erfahrungen, Interessen und emotionale(n) Naturverbundenheit“ zu erweitern sind¹⁴. Entsprechend empfehlen und stützen die Autoren solche naturschutzpädagogischen Interventionsprogramme, die

„ganz unterschiedlichen Zielgruppen nicht nur Wissen und ein Bewußtsein [sic] für Belastungen der natürlichen Umwelt vermitteln wollen, sondern auch (...) Elemente zum Aufbau von Naturverbundenheit und daraus resultierender Bereitschaft zu Verzichtseleistungen zum Schutz der Natur einbauen.“ (Kals et al., 1998, S. 10, S. 17).

In einem ähnlichen Sinne argumentiert auch der amerikanische Naturschutzpädagoge P. W. Schultz, mit dessen Arbeiten ich mich im Laufe meines Studiums ebenfalls befasste. Er gründet seinen Ansatz auf das Modell einer *“inclusion with nature”*. Diese *“inclusion”* beinhaltet u.a. die kognitive Komponente einer *“connectedness with nature”*, also dem *sprachlichen Äquivalent* von „Verbundenheit“. Wie schon bei Kals et al. umfasst *“inclusion”* aber auch eine emotionale und eine handlungsorientierte Komponente. Schultz zielt dabei auf die Erweiterung eines bestimmten Bereiches des psychologischen Selbstkonzepts, dem sog. *“scope of justice”*: Durch eine Ausdehnung sollen auch Entitäten der nicht-menschlichen Natur in diesen *“scope of justice”* inkludiert werden, was den Grundstein für die Zubilligung eines Anrechtes auf Gerechtigkeit, Schutz und Eigenrechten von Natur legt, so Schultz¹⁵. Dies ist nach Schultz ein entscheidender Schritt weg von einer *“separation from nature”*¹⁶, also einer „Entfremdung von Natur“, hin zu einem empathischen, intrinsisch motivierten, naturschützenden Verhalten und Handeln.

Auf den Aspekt einer menschlichen „Entfremdung von Natur“ traf ich – nun wieder im Rahmen des *bewegungswissenschaftlichen* Studiums – auch in zur Lippes anthropologischem, naturästhetischen Ansatz, dem durch eine *„Entfaltung der Sinne“* entgegengewirkt werden soll¹⁷. Dieser Ansatz findet Eingang in die Bewegungspädagogik Trebels', der entsprechend eine *„Restituierung des Sinnenbewusstseins“*¹⁸ fordert. Auf diese Weise soll ein Gegengewicht zur menschlichen, entfremdenden Entsinnlichung aufgrund der heutigen Geometrisierung und Abstraktion der Lebenswelt geschaffen und die *„Unterdrückung, Zerstörung, Deformation der eigenen inneren und der äußeren Natur“* beendet werden¹⁹. Dies lässt eine Verbindung von Naturschutz- und Bewegungspädagogik vor dem Hintergrund der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung zu, an deren Ende die Abwendung von Entfremdung und damit ein u.U. gestärktes Verbundenheitsgefühl stehen kann.

¹³ vergl. a.a.O., S. 10, S. 17

¹⁴a.a.O., S. 10, S. 5

¹⁵ vergl. Schultz, 2000

¹⁶ Schultz, 2002, S. 62

¹⁷ vergl. zur Lippe, 1987; vergl. auch Kükelhaus & zur Lippe, 2008

¹⁸ Trebels, 1990, S. 16

¹⁹ Funke-Wieneke, 2004, S. 120, mit Bezug zu Trebels, 1990 und Kükelhaus & zur Lippe, 1984

Eine Betonung von Verbundenheit und Leiblichkeit in Verknüpfung mit dem Aspekt einer (ästhetisch-meditativen) Bewegungspädagogik und einer Natur(schutz)perspektive fand ich auch in der noch jungen sport- und bewegungswissenschaftlichen Disziplin der Integrativen Sportökologie. Diese favorisiert mit Meyer-Abich (1990) eine verantwortungsbewusste „Mitwelt“-Ethik und will u.a. bewegungspädagogische mit ästhetischen, philosophischen und naturschutzpädagogischen Aspekten verbinden. Dabei unterscheidet sie mit Bezug auf Böhmes Leibphilosophie im Begriff der „Natur“ eine *äußere*, uns umgebende, quasi „biologische“ Natur einerseits, und den menschlichen Leib als deren materielle Entsprechung „in uns“ und somit *inneren* Natur andererseits²⁰. Dies gibt erneut einen Hinweis zur Verknüpfungsmöglichkeit von biologischer Ökologie, Leib-orientierter Bewegungswissenschaft und dem Gefühl der Verbundenheit. Allerdings stellt sich bei genauerer Betrachtung heraus, dass der Begriff der „Verbundenheit“ von Seewald et al. zwar oft bemüht und beinahe euphorisch genannt, allerdings nur sehr unzureichend definiert und abgegrenzt bzw. synonym zu anderen Begriffen verwandt wird²¹. Diesen Umstand empfand ich im Laufe der Beschäftigung als höchst unbefriedigend und als eine Lücke im fachwissenschaftlichen Diskurs, die es zu schließen galt.

Aus all diesen eigenen Erlebnissen und Erfahrungen, Überlegungen und Kontakten mit verschiedensten theoretischen Ansätzen und dem übergreifenden Interesse am Gefühl der Verbundenheit entstand das *Erkenntnisinteresse* der vorliegenden Arbeit, welches im Folgenden präzisiert und dessen Bearbeitungsweise vorgestellt werden sollen.

1.1.2 Zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit

Aus den dargestellten biographischen Erlebnissen einer Verbundenheit in sozialen Kontexten, mit Natur im Allgemeinen und mit dem eigenen Leib im Besonderen formte sich das Interesse, dieses Gefühl und seine (schul-) praktische Umsetzbarkeit weiter zu beforschen. Im Zusammenhang mit den dargestellten biographischen Erfahrungen und Orientierungen innerhalb des bewegungswissenschaftlichen und biologischen Lehramtsstudiums entstand daraus ein Erkenntnisinteresse dafür,

1. was Verbundenheit ist, und inwiefern dieses Gefühl im Rahmen bewegungspädagogischen Wirkens von Bedeutung und anschlussfähig sein könnte,
2. wie dieses Gefühl von Verbundenheit – angenommen es *ist* relevant – innerhalb auch z.B. SchülerInnen im Sportunterricht zugänglich gemacht werden könnte, und
3. was bei den SchülerInnen während eines solchen Sportunterrichts „geschieht“, was sie also erleben.

²⁰ vergl. Seewald, Kronbichler & Grössing, 1998, S. 131, S. 145 ff. mit Bezug zu Böhme, 1992

²¹ vergl. bspw. Seewald et al., 1998, S. 54, S. 95, S. 242 f., S. 250, S. 263, S. 268, S. 271 f.

Aus diesem Erkenntnisinteresse lassen sich für die vorliegende Arbeit *drei Hauptfragen* ableiten:

1. Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?
2. Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsport-unterrichtliches Programm übersetzt werden?
3. Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Dabei impliziert die *erste Frage* eine notwendige Theorie-geleitete *Klärung des Verbundenheitsbegriffes*. Darüber hinaus wird die *Anschlussfähigkeit* dieses Ausdrucks innerhalb des theoretischen Rahmens diskutiert. Für die erste Frage erscheint damit eine *theoretische* Vorgehensweise angemessen. Allerdings erscheint diese Frage v.a. vor dem Hintergrund einer anschließenden *Wendung in die sportunterrichtliche Praxis* relevant.

Die *zweite Frage* fordert eine *bildungs- und erziehungstheoretische Antwort* mit der Formulierung eines exemplarischen, *schulsportpraktischen Unterrichtsprogramms*. Zusammen mit den bildungs- und erziehungstheoretischen Ausführungen richtet sich die Präsentation dieses Programms dabei nicht nur an eine bewegungswissenschaftliche „*scientific community*“, sondern auch an interessierte pädagogisch professionell Handelnde im bewegungspädagogischen (v.a. schulsportlichen) Bereich wie z.B. aktive SportlehrerInnen. Diese zweite Frage schlägt also bereits die *Brücke* zu dem konkreten sportunterrichtlichen Bezug.

Die *dritte Frage* zielt nun endlich *explizit* auf eine – auf der bildungstheoretischen Sinnorientierung und ihren entsprechenden erziehungstheoretischen Implikationen aufbauende – (schulsport-) *praktische* Herangehensweise, d.h. auf die konkrete *Umsetzung* des Programms. Darüber hinaus wird hier die Sicht der teilnehmenden SchülerInnen thematisiert. Beide Aspekte dieser Frage können nur durch eine *empirische* Annäherung bearbeitet werden, um sich nicht in hypothetischen Überlegungen erschöpfen zu müssen.

1.2 Zum Vorgehen innerhalb der vorliegenden Arbeit

Im Verlauf des *theoretischen Teils* der Arbeit wird dieses Erkenntnisinteresse bzgl. der angesprochenen *ersten Frage* zum Verbundenheitsbegriff über verschiedene bedeutsame wissenschaftliche Perspektiven bearbeitet. Mit einer solchen Begriffsklärung kann dem undifferenzierten Gebrauch in der Literatur abgeholfen und der Verbundenheitsbegriff theoretisch reflektiert und aufgeladen werden. Damit kann er geschärft und interdisziplinär anschlussfähig präsentiert werden. Erkenntnisversprechend für diese Arbeit und hilfreich für eine solche Begriffsbestimmung zeigen sich hier insbesondere die Ansätze:

- der biologischen Fachrichtung der Ökologie (Campbell & Reece, 2003; Sitte et al., 1991, 2002) und der Naturschutzpädagogik (Gebhard, 2008, 2009 a & b; Schultz, 2000, 2001 & 2002);
- dem sozial-ökologischem Bewegungsverständnis nach Dietrich & Landau (1990) bzw. Dietrich (1998, 1999, 2003);
- dem Verständnis von Natur als einerseits einem „äußeren“, uns umgebenden, lebensweltlichen Raum in dem Verbundenheit erlebt werden kann, und andererseits dem Leib als unserer „inneren“ Natur (vergl. Böhme, 1992; vergl. auch die Sportökologie nach Seewald, Kronbichler & Grössing, 1998);
- der (Leib-) Phänomenologie nach Merleau-Ponty (1966), und deren
- Einfluss auf die Bewegungspädagogik in der Interpretation von Funke-Wieneke (1983, 2001, 2004) bzw. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle (1992) und Treutlein (1985, 1986, 1988 & 1992);
- und schließlich die Figuren des Bewegungsdialoges bei Trebels (1990, 1992) und der ästhetischen Bildung nach Franke (2003 a & b, 2005).

Dabei kann Verbundenheit mit Hilfe der leibphänomenologisch-orientierten, ästhetischen Bewegungspädagogik²² eine Verbundenheit mit v.a. dem eigenen *Leib* im Sinne eines *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* angesprochen werden. Aber auch die „Urverbundenheit“ und „*primordiale(n) Einheit von Mensch und Welt*“²³ und damit eine erneute Verbundenheit des Subjekts (nun mit der *menschlichen* und *nicht-menschlichen Mitwelt*) kann mit solchen bewegungspädagogischen Ansätzen thematisiert werden.

Als Gesamtergebnis der Auseinandersetzung mit dem breitgefächerten theoretischen Kanon kann ein Verbundenheitsbegriff präsentiert werden, der sich als positiv erlebtes Gefühl der wohlwollenden und empathischen Geborgenheit und Nähe charakterisiert und sich, aufbauend auf dem biographischen Hintergrund des Erkenntnisinteresses, in drei *nicht*-hierarchische, *nebeneinander* stehende Aspekte von Verbundenheit aufgliedern lässt:

- Verbundenheit mit dem eigenen Leib;
- Verbundenheit mit Mitmenschen und
- Verbundenheit mit der (hier v.a. belebten) nicht-menschlichen Mitwelt.

Dies kann im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung als deren *Ergebnis* und damit als (vorläufige, Theorie-geleitete) Beantwortung der *ersten* Hauptfrage identifiziert werden.

Anschließend wird mit Bezug zur angeführten *zweiten* Hauptfrage und der bewegungspädagogischen Ausrichtung dieser Arbeit die *bildungstheoretische* Relevanz von Verbundenheit erörtert. Zusammenhängend damit werden auch *erziehungstheoretische* Implikationen entwickelt, welche die bildungstheoretische Sinnorientierung widerspiegeln. Dabei kann der psychologische und naturschutzpädagogische

²² vergl. Funke-Wieneke, 1983, 2004; Franke, 2003, 2005, 2008; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992

²³ vergl. Trebels, 1992, S. 26 mit Bezug zu Merleau-Ponty

Ansatz einer Erweiterung des *“scope of justice”* als Teil des Selbstkonzeptes Hinweise für Vermittlungsmöglichkeiten einer Verbundenheit mit v.a. der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt liefern²⁴. Dies wiederum mündet in die Formulierung eines entsprechenden schulsportlichen Unterrichtsprogramms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen. Damit wird der *theoretische* Teil der vorliegenden Arbeit abgeschlossen.

Im Anschluss daran wird der *dritten* Hauptfrage auf *empirische* Weise nachgegangen, da eine rein theoretische Diskussion hier unbefriedigende, lediglich *hypothetische* Antworten liefern könnte. Damit kann dem forschungspraktischen Anspruch an diese Arbeit Rechnung getragen werden. Die empirische Herangehensweise ergibt die Notwendigkeit, diese dritte Ausgangsfrage bzgl. der Erlebnisse bei einer Programmumsetzung und das Verbundenheitsverständnis der SchülerInnen in die folgenden operationalisierbaren, vier *Untersuchungsfragen* zu übersetzen:

1. Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?
2. Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?
3. Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?
4. Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Dabei kombiniert die *letzte* Untersuchungsfrage die Thematik des Begriffsverständnisses von Verbundenheit mit der subjektiven Erlebens-Perspektive der SchülerInnen. Dies lässt eine Verknüpfung von Ergebnissen der Theorie mit denen der Empirie zu, was letztlich zu einer empirischen Erweiterung des theoretischen Verbundenheitsbegriffes führt.

Insgesamt folgt auf die *methodologischen Überlegungen* auf einer wissenschaftstheoretischen Metaebene auch die Formulierung von *Implikationen* dieser Überlegungen für eine adäquate, gegenstandsangemessene Studie. Das daraufhin und mit Blick auf diese Implikationen gewählte Studiendesign umfasst eine qualitative Interviewstudie mit Episodischen Interviews nach Flick (2007, 2009) inkl. einer theoretischen Kodierung als Auswertungsverfahren im Sinne der Grounded Theory.²⁵ (Diese Interviewstudie wurde im Rahmen einer fünfwöchigen praktischen Umsetzung des entwickelten sportunterrichtlichen Programms in zwei regulären Sportkursen der gymnasialen Oberstufe durchgeführt.)

Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung der untersuchungspraktischen *Methodik*, also der Studienumsetzung. Anschließend werden die empirischen Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Dabei kann in einem Rückgriff auf das eingangs formulierte, *theoretische* Begriffsverständnis von Verbundenheit mit Hilfe der Empirie eine relevante Ausdifferenzierung des Verbundenheitsbegriffes vorgenommen

²⁴ vergl. Schultz, 2000, 2001, 2002

²⁵ Die Transkripte der Interviews inkl. der Transkriptionsregeln finden sich als Material im *Anhang*.

werden. Darüber hinaus werden die Untersuchungsfragen (und damit die dritte Eingangsfrage) beantwortet.

Der *letzte Teil* der vorliegenden Arbeit beginnt mit einem *Fazit*, innerhalb dessen eine abschließende Bestimmung des Verbundenheitsbegriffes auf der Basis sowohl der theoretischen als auch der empirischen Erkenntnisse vorgenommen wird. Damit erfolgt eine Zusammenführung beider Perspektiven. Ein anschließender *Ausblick* auf denkbare zukünftige, die vorliegende Arbeit fortführende Forschungsprojekte und ein *Nachwort* zum Bildungsprozess meiner eigenen Person im Rahmen der vorliegenden Arbeit schließen diese Dissertationsschrift ab.

Zum Schluss dieser Einführung sei eine letzte Anmerkung erlaubt: Insgesamt mögen die Anzahl und die Länge der Exkurse und Fußnoten der vorliegenden Arbeit auf den ersten Blick verwundern. Sie erweisen sich allerdings als notwendig, um der vorliegenden, interdisziplinär und *breit* angelegten Arbeit auch die einer Dissertation angemessenen *Tiefe* unter anderem an diesen Stellen bieten zu können. Sowohl Exkurse als auch Fußnoten dienen – neben der Erwähnung weiterführender *inhaltlicher Aspekte* – also auch dem Zweck, diese beiden Ausrichtungen miteinander zu kombinieren. Darüber hinaus dient die Verschiebung der Quellenangaben in die *Fußnoten* einem verbesserten Lesefluss. Aus gleichem Grund wird in der vorliegenden Arbeit von SchülerInnen, LehrerInnen, InterviewpartnerInnen etc. gesprochen, so dass von einer wiederholten, umständlichen Nennung einzelner Geschlechter abgesehen werden kann.

2 THEORIE

Im folgenden zweiten Teil der hier zu präsentierenden Dissertationsschrift wird der Begriff der Verbundenheit thematisiert. Im Zusammenhang damit werden verschiedene, hier relevante wissenschaftliche Ansätze diskutiert. Dabei wird auch die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit des Verbundenheitsbegriffes erörtert. Auf diese Weise soll der ersten Eingangsfrage begegnet werden, also der Frage, *inwiefern sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen lässt.*

Wie bereits in der Einführung angesprochen und gemäß der Ausrichtung der vorliegenden Arbeit umfasst das hier herangezogene Spektrum wissenschaftlicher Arbeiten v.a. *bewegungspädagogische* Ansätze. Aufgrund des entwickelten Erkenntnisinteresses und des biographischen Studienhintergrundes werden aber auch biologische und biologie-didaktische Ansätze integriert. Insgesamt wird eine Argumentationslinie verfolgt, welche von der *naturwissenschaftlichen* Verwendung des Verbundenheitsbegriffes im Kontext der biologischen Fachwissenschaft der *Ökologie* ausgeht. Anschließend wird eine Wendung in Richtung (Sport- und) Bewegungswissenschaft eingeschlagen. Diese führt über einen kritischen Exkurs bzgl. der *Sportökologie*, der in einer weitgehenden Abgrenzung zu diesem Ansatz resultiert. Die Argumentation wird weiter über das (*sozial-*) *ökologische Bewegungsverständnis* von Dietrich geleitet, im Zuge derer für den Verbundenheitsbegriff v.a. der Beziehungsaspekt übernommen wird. Anschließend folgt eine Diskussion über (Anlagen von) Verbundenheit in der (Leib-) phänomenologisch orientierten Bewegungspädagogik. Dabei wird diese in großen Teilen als grundlegend für die vorliegende Arbeit akzeptiert, und zusätzlich um das Verbundenheitsverständnis eines *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* erweitert. Im Anschluss daran wird der bewegungspädagogische Ansatz der Körpererfahrung von Funke-Wieneke, Treutlein und Sperle vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Verbundenheit dargestellt. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf Treutleins Perspektive der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen gelegt. Dies mündet in die Diskussion eines geeigneten *bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes* zu einer bewegungspädagogischen Inszenierung von Verbundenheit gefragt. Hierauf folgt ein weiterer Exkurs, welcher den Verbundenheitsbegriff in Bezug zu Schultz' Ansatz einer *“inclusion with nature“* setzt, da dieser Ansatz vor dem Hintergrund des explizierten Bildungsverständnisses eine neue, psychologische Perspektive erlaubt.

Diese breit angelegte Diskussion verschiedener Ansätze mündet schließlich in die Präsentation eines *Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen*. Dieses Programm wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit und mit Bezug zu den präsentierten Ansätzen für den schulsportlichen Unterricht zur Inszenierung von Verbundenheit entwickelt und umgesetzt. Damit endet der *theoretische* Teil der vorliegenden Arbeit. Er wird vom sich anschließenden, *empirischen* Part ergänzt.

2.1 Verbundenheit und Ökologie

Das nachfolgende Kapitel thematisiert den Verbundenheitsbegriff vor dem Hintergrund der biologischen Fachdisziplin der Ökologie, da er bereits hier begegnet. Dies ist nicht als eine Absage zur bewegungspädagogischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit zu verstehen, sondern vielmehr als eine interdisziplinäre und sorgfältige Herleitung des Verbundenheitsbegriffes, innerhalb derer die Argumentation schließlich zu einem breiten Begriffsverständnis und einem bewegungspädagogisch reflektierten, schulsportlichen Unterrichtsprogramm führen kann.

2.1.1 Einleitung

Wie in der Einführung zu dieser Arbeit angesprochen, begegnet der Begriff der Verbundenheit zuerst sowohl biographisch als auch fachwissenschaftlich in Zusammenhang mit Natur, so dass die theoretische Diskussion der vorliegenden Dissertationsschrift in diesem Bereich begonnen werden soll.

Fachwissenschaftlich kann der Verbundenheitsbegriff in den naturwissenschaftlichen Disziplinen v.a. in der Biologie gefunden werden, genauer im Bereich der *Ökologie* und des Naturschutzes. So formulieren Campbell & Reece in ihrem biologischen Grundlagenwerk im entsprechenden Kapitel:

„Die Zukunft der Biosphäre könnte von unserer Biophilie abhängen, der Liebe zur Natur (...). Unser angeborenes *Gefühl der Verbundenheit* mit der Natur könnte letztlich der Auslöser dafür sein, unsere Prioritäten bezüglich der Umwelt neu festzusetzen.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1487; Hervorhebung A.S.).

Die Autoren entfalten also im Rahmen eines *ökologischen* Lehrbuchkapitels eine direkte Linie von einem (nicht näher bestimmten) Gefühl der Verbundenheit über Biophilie zu menschlichem Umweltverhalten. Dabei beziehen sie sich auf den Biophilie-Begriff des amerikanischen Biologen, Evolutionstheoretikers und Harvard-Professors Edward O. Wilson von 1975²⁶. Dieser verstand unter Biophilie eine dem Menschen genetisch bedingte und damit angeborene Affinität zu anderen Lebewesen und zur umgebenden Natur. Für seine Selbstverwirklichung und ein gesundes, Sinn-erfülltes Leben brauche der Mensch daher diese „*besondere Nähe zur lebendigen Natur*“ (Gebhard, 2009, S. 121 mit Bezug zu Wilsons Biophiliethese). Aus diesem angeborenen Bedürfnis nach Naturnähe entstehe bei Wilson eine Bioethik zum Schutze der Natur, welche neben dem angeführten *anthropozentrischen* Motiv die nicht-menschliche Natur und Biodiversität auch *um ihrer selbst Willen*, also aus einer *bio-* oder *physiozentrischer* Motivation heraus, schützen will.

„Warum sollten wir wegen des Verlusts an Biodiversität besorgt sein? Der vielleicht nächstliegende Grund ist, was E.O. Wilson als >Biophilie<, Liebe zur Natur, bezeichnet hat – unsere Verbundenheit mit der Natur und anderen Lebewesen. Die Vorstellung, dass andere Arten

²⁶ Laut Erich Fromm wird mit dem Begriff der Biophilie außerdem auf Albert Schweitzers „*Ethik einer Ehrfurcht vor dem Leben*“ aufgrund eben dieser „Liebe zum Leben“ rekurriert (vergl. Fromm, 2006, S. 46). Darüber hinaus stellt Fromm in seiner eigenen Abhandlung biophile und nekrophiele Orientierungen einander gegenüber, welche hier aber nicht weiter behandelt werden sollen (vergl. dazu Fromm, 2006, S. 34 ff.).

wichtig sind und geschützt werden müssen, (...) bildet die Grundlage ethischer Argumente, dass wir die Biodiversität erhalten sollten.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1464).

Dieser Ansatz, gekoppelt mit der Ansicht einer (bei den Autoren nicht näher definierten) Verbundenheit des Menschen zur Natur, veranlasst auch Campbell & Reece zu der Forderung nach einem ethisch motivierten, biophilen Naturschutz im Sinne einer Biozentrik, welche die Eigenrechte von Natur anerkennt und eine moralische Verantwortung und Verpflichtung des Menschen formuliert:

„Ja, wir sollten motiviert sein, die Biodiversität zu erhalten, weil wir von ihr abhängig sind - für Nahrungsmittel, Arzneimittel, Baumaterialien, fruchtbare Böden, das Kleinklima, Trinkwasser und Luft zum Atmen. Vielleicht können wir uns aber auch stärker dafür einsetzen, das Aussterben anderer Lebewesen zu verhindern, weil wir uns dazu als intelligenteste Art der Biosphäre ganz einfach moralisch verpflichtet fühlen.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1485).²⁷

Campbell & Reece formulieren darüber hinaus die Aussage „*Wir schützen am ehesten das, was wir lieben*“²⁸. Mit diesem Ansatz weisen bereits Campbell & Reece als anerkannte Naturwissenschaftler auf die Notwendigkeit der Integration einer *emotionalen* Komponente für gelingenden Naturschutz hin²⁹. Das auf Verbundenheit gründende, ethische Biophilie-Argument wird bei Campbell & Reece also verknüpft mit dem biologisch-systematischen Aspekt der evolutionären Herkunft des „Säugetiers Mensch“ als Vertreter der Menschenaffen (*Hominidae*) und z.T. naher Verwandter und Teil der nicht-menschlichen Natur, welcher Gebhard als „*Verbundenheit zwischen Mensch und nicht-menschlicher Umwelt*“ ein eigenes Kapitel widmet³⁰. Daraus wird eine nicht-hintergehbare, wechselseitige Beziehung von *homo sapiens*³¹ und seiner Umwelt im Sinne der Ökologie abgeleitet. Es ist diese elementare Beziehung und Verbundenheit im Sinne der Ökologie, die in diesem Kapitel diskutiert werden soll.

Der Biologiedidaktiker und Kinder- und Jugendpsychologe Prof. Dr. Ulrich Gebhard vertritt in diesem Zusammenhang darüber hinaus die These, dass insbesondere ein von Erwachsenen *unbeaufsichtigtes* Spielen in naturnahen und damit wenig kontrollierten Räumen die positive Beziehung von Kindern zu Natur stärke. Dabei komme Natur dem kindlichen Bedürfnis nach eigenständiger Exploration bei

²⁷ Die Debatte um den Intelligenzbegriff soll hier nicht geführt werden. Die Entscheidung, sich hier nicht auf einen Intelligenzbegriff festzulegen führt auch dazu, dass die Aussage von Campbell & Reece, der Mensch sei „*die intelligenteste Art der Biosphäre*“ hier nicht weiter diskutiert und kritisch hinterfragt werden kann, da ohne Intelligenzbegriff keine normative Grundlage für eine solche Diskussion vorliegt. Dies ist auch nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit.

²⁸ Campbell & Reece, 2003, S. 1486. Ähnliche Formulierungen finden sich auch in einer von der Ökologischen Psychologie beeinflussten Naturschutzpädagogik: „*Nur was ich schätze, bin ich bereit zu schützen.*“ (Gebhard, 2009, S. 115) und in der Erlebnispädagogik von Heckmeier & Michl mit Bezug zur umgebenden Natur: „*Nur wer sie schätzt, schützt sie auch.*“ (Heckmeier & Michl, 1998, S.204).

²⁹ vergl. dazu auch Schultz, 2000, 2001, 2002; Kals et al., 1998; vergl. auch Kapitel „*Exkurs Verbundenheit und 'inclusion with nature'*“ (Schultz)

³⁰ vergl. Gebhard, 2009, S. 18 ff.

³¹ Die Bezeichnung *homo sapiens* (L.) geht auf den schwedischen Naturwissenschaftler Carl von Linné (lat. *Linneus*; hinter von ihm erstmals benannten Arten steht die Abkürzung „L.“) zurück, den Begründer der in der Biologie noch heute gebräuchlichen Systematik einer binominalen Nomenklatur. Er war der Erste, der den Menschen im Jahre 1758 als solchen bezeichnete.

zugleich hoher Kontinuität und Lesbarkeit entgegen³². Natur kann damit eine „haltende Funktion“ einnehmen, welche Gebhard unter Bezugnahme auf Eriksons „Urvertrauen“ mit der Haltgebenden und die Psyche stabilisierenden Funktion einer Mutter für ihr Kind vergleicht.³³

Um dem hier zu präsentierenden, *naturwissenschaftlichen* Ansatz gerecht zu werden, müssen diese Punkte in einer fachgemäßen Sprache formuliert werden. Dabei fand der Begriff der Ökologie Eingang sowohl in die Alltagssprache als auch in verschiedene andere wissenschaftliche Kontexte.

So findet sich in geisteswissenschaftlicher Hinsicht bspw. eine „*Ökologie des Geistes*“ (Bateson, 1981), in Anlehnung daran eine „*Ökologie des Körpers*“ (Wenzel et al., 1986) bzw. eine „*Ökologie des Leibes*“ (Grössing, 2001). Dabei kann letztere m.E. als eine mögliche Zusammenfassung der „*Sportökologie*“ von Seewald, Kronbichler & Grössing (1998) verstanden werden. Darüber hinaus existiert in naturethischer Perspektive eine „*Tiefenökologie*“ (Næss, 1973), eine „*ökologische Ethik*“ (Keitsch, 2003) und in Bezug auf Naturbilder eine „*ökologische Kommunikation*“ (Lesch, 1996)³⁴. Die Bewegungspädagogik selbst befasst sich außerdem bspw. mit einem „*Ökologischen Bewegungsverständnis*“ (Dietrich & Landau, 1990) und macht „*Schritte zu einem >ökologischen< Unterrichtskonzept*“ (Funke-Wieneke, 1995).

Allerdings steht bei dieser Gebrauchsfülle zu erwarten, dass sich das *originäre*, naturwissenschaftlich-biologische Verständnis des Ökologiebegriffs sowohl von dem alltagssprachlichen wie auch von dem geisteswissenschaftlichen Verständnis zumindest in Teilen unterscheidet. Es muss in der vorliegenden Arbeit daher zuerst der Ökologiebegriff in seinem ursprünglichen, *biologischen* Sinne geklärt werden, bevor eine Übertragung seiner grundlegenden Aussage auf andere Disziplinen und Kontexte diskutiert werden kann.

Von weiterem Interesse für die vorliegende Arbeit sind dabei offensichtlich vor allem die entsprechenden „ökologischen“ Aspekte im Rahmen der Sport- und Bewegungspädagogik, -philosophie und -soziologie. So folgt auf das Unterkapitel zur *biologischen* Auslegung des Ökologiebegriffes eine Auseinandersetzung mit zwei *bewegungswissenschaftlichen* Ansätzen, welche sich explizit als „ökologisch“ bezeichnen und sich damit auf einen ursprünglich *naturwissenschaftlichen* Ausdruck beziehen.³⁵

³² vergl. Gebhard, 2009, S. 80 ff., S. 97 f., S. 128 f.

³³ vergl. Gebhard, 2009, S. 14 f., S. 28, S. 36, S. 74 f., S. 267; vergl. auch Seewald et al., 1998, S. 247 ff., S. 268. Nach Bögenholz (1999) bzw. Lude (2005) lassen sich darüber hinaus hohe Korrelationen zwischen häufigen, originären Naturerfahrungen und vermehrtem Naturschutz-/ Umwelthandeln finden.

³⁴ Die genannten Ansätze sind für die vorliegende Arbeit von unterschiedlicher Relevanz und werden daher auch in unterschiedlicher Tiefe diskutiert. Die Aufzählung soll hier lediglich einen Eindruck in die „Erfolgsgeschichte“ des relativ jungen und ursprünglichen fachwissenschaftlichen Ausdruckes der Ökologie demonstrieren.

³⁵ Diese vornehmlich bewegungswissenschaftlich ausgerichteten Ansätze sind (1.) die Ökologische Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre bzw. das Ökologische Bewegungskonzept von Dietrich & Landau (1990, 1998, 1999; mit Bezug zu Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung (1981) und Baackes sog. Sozialökologische Zonen, 1976 & 1984). Darüber hinaus wird (2.) Größings kulturanthropologische Ökologie des Leibes (2001) vorgestellt, welche Bezüge zu Batesons Ökologie des

An dieser Stelle sei – quasi als Erklärung für diese ansonsten evtl. umständlich anmutende Vorgehensweise – schon einmal darauf hingewiesen, dass mit dem Ökologiebegriff eine bestimmte Denkfigur formuliert wird, welche sich durch die verschiedenen „ökologischen“ Kontexte zieht: Der Ökologiebegriff betont eine *nicht hintergehbare, wechselseitige Beziehung im Sinne eines Aufeinander-bezogen-Seins von Individuum und (Um-) Welt*. Diese wird hier als *Verbundenheit interpretiert*. Dieser originär *naturwissenschaftlich-ökologische* Aspekt einer unbedingten, reziproken Beziehung bietet sich als eine *erste Anschlussmöglichkeit* für den Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit an. Damit kann der Ausdruck der Verbundenheit hier *bereits von einer naturwissenschaftlichen Richtung her gestützt* werden.

Durch eine solch differenzierte Auseinandersetzung mit dem *jeweiligen* Verständnis von „Ökologie“ kann die Grundlage für eine (über das biologische Verständnis hinausgehende) geisteswissenschaftliche Auslegung dieses Ausdrucks angeboten werden. Dies ermöglicht *auch* eine umfassende und gehaltvolle Interpretation des Verbundenheitsbegriffes, der dadurch an sport- und bewegungspädagogisch relevante Ansätze angebunden werden und wesentliche Erweiterungen erfahren kann.

2.1.2 Das Ökologieverständnis der Biologie

Der folgende Abschnitt stellt den biologischen Ökologiebegriff vor. Dafür wird eingangs in einer kurzen Einführung die etymologische Begriffsbedeutung und *heutige* fachliche Interpretation dargestellt. Dabei muss das sich wandelnde Begriffsverständnis durch die dynamischen Entwicklung und Erweiterung dieser Forschungsdisziplin beachtet werden. Entsprechend wird auch die historische Entwicklung und Veränderung innerhalb des ökologischen Forschungszweiges und ihres Gegenstandes skizziert. So wird die biologische Ökologieforschung *mittlerweile* meist in die Zweige *Autökologie* (Umweltbeziehungen des Individuums), *Populationsökologie* (Umweltbeziehungen einer Art) und *Synökologie* (Beziehungen innerhalb eines Ökosystems) unterteilt. Der jeweilige Forschungsgegenstand und die betrachtete Einheit erweitern sich dabei von der Mikro- zur Makroebene. Es folgt ein Überblick über moderne ökologische Forschungsrichtungen innerhalb der Biologie. Abschließend wird das Verständnis des biologischen Ökologiebegriffes für die weitere Arbeit noch einmal zusammengefasst.

Geistes (1981) und Wenzels Ökologie des Körpers (1986) aufweist. Darüber hinaus bezieht sich Grössing auf Næss' normativer Forderung nach einer Tiefenökologie (1976, 1993, 1997) und Funke-Wienekes Körpererfahrung (1983, 1992, 2004), welche wiederum ein „*explizit ökologisches Methodenverständnis im Sportunterricht erkennen lässt*“ (Grössing, 2001, S. 292). Dabei kann Größings Leibökologie letztlich als Zusammenfassung der Sportökologie von Seewald, Kronbichler & Grössing (1998) aufgefasst werden.

2.1.2.1 Etymologische Begriffsbedeutung „Ökologie“ und heutige Interpretation

Als Ökologie wird eine Teildisziplin der Biologie bezeichnet, die letztlich von Ernst Haeckel im Jahre 1866 im Anschluss an Darwins Theorien begründet wurde. Damit gilt sie neben der Molekulargenetik als jüngste der biologischen Wissenschaften.³⁶ Anlass ihrer Entstehung als eigene Forschungsrichtung war „*Die bisherige einseitige*“³⁷ Sicht- und Arbeitsweise der Biologie. Diese sollte die Ökologie um eine „*Physiologie der Beziehung (Relation)*“³⁸ vervollständigen. Es ging also von Anfang an darum, eine Forschung zur Funktionsweise der Verhältnisse (in der Natur) zu begründen. Diese Absicht spiegelt sich in der etymologischen Herkunft des Ökologiebegriffes, der sich zusammensetzt aus den griechischen Worten *oikos* = Haus, Wohnung, Haushalt und *logos* = Lehre. Die Bezeichnung „Ökologie“ meint damit die Lehre vom Haus(halt) (der Natur). Entsprechend versteht Bick den Begriff der Ökologie in einer ausführlichen Definition als

„die Wissenschaft vom Stoff- und Energiehaushalt der Biosphäre und ihrer Untereinheiten (z.B. Ökosysteme) sowie von den Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Organismen, zwischen Organismen und den auf sie einwirkenden unbelebten Umweltfaktoren sowie zwischen den einzelnen unbelebten Umweltfaktoren.“ (Bick, 1998, S. 8).

Da auch Stoff- und Energiekreisläufe letztlich auf Wechselbeziehungen zwischen Organismen und ihrer Umwelt beruhen, verkürzt er sein Verständnis zu der Formulierung „*Ökologie ist die Wissenschaft von den wechselseitigen Beziehungen zwischen Organismen und ihrer Umwelt*“³⁹. Wichtig ist zu betonen, dass der Umweltbegriff hier sowohl die *belebte* (biotische) als auch die *unbelebte* (abiotische) Außenwelt eines Organismus meint. Unter „Umwelt“ ist hier also das gesamte Ökosystem eines damit interagierenden Lebewesens zu verstehen⁴⁰. In ihrer heutigen Ausrichtung betont die Ökologieforschung daher die *Summe* der Wechselbezüge zwischen Lebewesen (einer Biozönose) und ihrem Lebensraum (ihrem Biotop)⁴¹. Sie schließt dabei auch Konsumentenketten und Stoffkreisläufe in ihre Untersuchungen mit ein.

Die *umgangssprachliche* Verwendung des Ökologiebegriffes als Synonym zu „Naturschutz“ bzw. naturschützendem Handeln sind also sowohl in den biologischen Naturwissenschaften als auch in dieser Arbeit *nicht* gemeint⁴².

36 vergl. Sitte, Weiler, Kadereit, Bresinsky & Körner, 2002, S. 878. Zwar sind auch sehr viel ältere „ökologische“ Arbeiten bekannt, bspw. von Aristoteles, Linné, Humboldt oder Darwin (s.u.). Auch im vorderen Orient, insbesondere im alten Ägypten, fanden sich viele frühe „ökologische“ Aufzeichnungen. Da hier aber häufig überirdische Begründungen für die beobachteten Verhältnisse angenommen wurden (vergl. Bick, 1999, S. 1), sollen sie für diese Arbeit nicht weiter von Interesse sein.

37 Haeckel, 1866, Bd. 2, S. 236

38 ebd.

39 Bick, 1998, S. 8; vergl. auch Campbell & Reece (2003, S. 1306) und Allaby (1998, S. 136). Nentwig et al. ergänzen dies um den Aspekt des Informationsflusses (vergl. Nentwig, Bacher, Beierkuhnlein, Brandl & Grabherr, 2004, S. 1). Dies erscheint in der heutigen virtuell-medialen Zeit aktueller denn je.

40 vergl. Huber, 2001, S. 157

41 Zu einer kritische Stellungnahme bzgl. der begrifflichen Trennung von Biotop und Biozönose vergl. Sitte et al., 2002, S. 894.

42 vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1310

2.1.2.2 Entwicklungsgeschichte der Ökologie als biologischer Forschungszweig

Allerdings begann die ökologische Forschung nicht erst mit Haeckel im 19. Jahrhundert – bereits Aristoteles fertigte Beschreibungen von Lebewesen und ihren Beziehungen zu ihrem biotischen und abiotischen Lebensraum und damit sehr frühe „ökologische“ Arbeiten an. Gleiches gilt für den heute noch bedeutenden schwedischen Naturwissenschaftler und Systematiker Carl von Linné und die biogeographisch-„ökologischen“ Beobachtungen von Alexander v. Humboldt im 18. Jahrhundert. Dabei erkannte schon Humboldt Vegetationsvarianten als Antwort auf unterschiedliche Habitate, was ihn letztlich als Vordenker der späteren Ökotypen-Forschung ausweist (s.u.). Diese Erscheinungs-Varianz wurde 1855 von Alphonse de Candolle mit Hilfe physiologischer Untersuchungen bestätigt⁴³.

Von großem Einfluss für die Entstehung des ökologischen Forschungszweiges und Haeckels Ansichten waren die Arbeiten von Charles Darwin, insbesondere seine Beobachtungen über die „*Entstehung der Arten*“ (1845) im Anschluss an seine Reise auf James Cook's *Beagle*.⁴⁴ Haeckels vordringlicher Verdienst liegt dabei in der Formulierung eines ersten ökologischen Paradigmas: Er definierte die „*Oecologie*“ [sic] als die „*Wissenschaft von der (...) Lebensweise, von den äusseren [sic] Lebensbeziehungen der Organismen zu einander [sic]*“⁴⁵. Dabei sollten ökologische Forschungen auch die Beschaffenheit der unbelebten Außenwelt (klimatische, chemische und mechanische Faktoren wie Klima und Feuchtigkeit, Lichtverhältnisse, vorhandene Nährstoffe, sonstige physikalisch-chemische Zusammensetzung des Lebensmediums, Feuer, Wasserströmungen etc.) und ihre Wirkung auf die Lebewesen innerhalb dieses Biotops untersuchen:

„Unter *Oecologie* [sic] verstehen wir die gesammte [sic] *Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt* [sic], wohin wir im weiteren Sinne alle ‚*Existenz-Bedingungen*‘⁴⁶ rechnen können. Diese sind theils [sic] organischer, theils [sic] anorganischer Natur. (...) Zu den anorganischen Existenz-Bedingungen, welchen sich jeder Organismus anpassen muss, gehören zunächst die physikalischen und chemischen Eigenschaften seines Wohnortes, das Klima (...), die anorganischen Nahrungsmittel, Beschaffenheit des Wassers und des Bodens etc. Als organische Existenz-Bedingungen betrachten wir die sämtlichen [sic] Verhältnisse des Organismus zu allen übrigen Organismen, mit denen er in Berührung kommt, und von denen die meisten entweder zu seinem Nutzen oder zu seinem Schaden beitragen.“
(Haeckel, 1866, Bd. 2, S. 286; Hervorhebungen i.O.)

Allerdings konzentrierte sich (insbesondere die terrestrische) ökologische Forschung zu Anfang ihrer Entwicklung vornehmlich auf die Wechselbeziehungen von Tieren untereinander, so dass sie anfangs eigentlich eine „Tierökologie“ darstellte. Eine davon getrennt wahrgenommene „Pflanzenökologie“ entwickelte sich dazu parallel. Durch diese fachlich ungünstige Trennung nahm die ökologische Forschung

⁴³ vergl. Eisnerova, 2000

⁴⁴ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1308; vergl. auch Bick, 1999, S. 1 ff.

⁴⁵ Haeckel, 1866, Bd. 1, S. 8

⁴⁶ Hier bezieht sich Haeckel auf einen Begriff Darwins. Dort meint der Ausdruck „Existenzbedingungen“ mit Bezug zu Georges Cuvier alle äußeren Lebensbedingungen, welche im jeweiligen Ökosystem vorhanden und für den Überlebenskampf bzw. die „Natürlichen Züchtung“ der einzelnen Art notwendig sind (vergl. Darwin, 1860, S. 216 f.; vergl. auch Huber, 2001, S. 156 über Darwin).

bis in die 1950er eine Randstellung innerhalb der traditionellen Naturwissenschaften ein. Erst mit der Überwindung der starren akademischen Trennung von Zoologie und Botanik hin zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit verschiedenen Naturwissenschaften konnte sich die Ökologie im universitären Fächerkanon etablieren.

Den Anfang machte hier die hydrobiologischen/hydroökologischen Disziplin, da Wasserflächen als räumlich geschlossene Einheiten per se einen Systemansatz nahe legten. Auch das wachsende öffentliche Interesse an Naturschutz und Schonung natürlicher Ressourcen innerhalb der folgenden Dekaden hatte seinen Anteil an dem „Siegeszug“ der ökologischen Forschung. So gründete sich 1971 in den deutschsprachigen Ländern eine wissenschaftliche „Gesellschaft für Ökologie“. Ein Jahr später wurde in Stockholm die UNO-Umweltkonferenz abgehalten und innerhalb des deutschen Bundesministeriums für Inneres ein „Rat von Sachverständigen für Umweltfragen“ eingerichtet. Seit 1988 fördert das Bundesministerium für Technik und Forschung die Einrichtung von sog. Ökosystemforschungszentren, welche in das internationale Geosphären-Biosphärenprogramm eingebunden sind. Im Zuge dieser fortschreitenden Anerkennung fanden der Ökosystem-Begriff und das dahinter stehende Konzept⁴⁷ auch in der Öffentlichkeit eine gesteigerte Verbreitung. Andere Begriffe (wie z.B. der Ausdruck „Holo-Cön“ als Bezeichnung für eine ökosystemartige Ganzheit mit belebten Komponenten, entwickelt von Friedrichs in 1927 bzw. 1930) setzten sich dagegen nicht durch⁴⁸.

Allerdings muss ebenfalls erwähnt werden, dass auch in jüngster Vergangenheit nicht immer Einigkeit über die Bezeichnung und den Forschungsgegenstand ökologischer Forschung herrscht(e): Noch 1991 fassten Sitte et al. botanische Untersuchungen zur Eingliederung und Beziehung von Organismen in eine Lebensgemeinschaft als Forschungsgegenstand der *Geobotanik* (Pflanzengeographie) auf. Entsprechend trägt der gesamte abschließende vierten Teil ihres Grundlagenwerkes⁴⁹ diesen Titel. Andere Autoren benutzen für die genannten Forschungsaspekte bereits den Begriff der *Pflanzenökologie*⁵⁰. Doch bereits im Jahre 2002 erwähnen Sitte et al. in der 35. Auflage desselben Lehrbuchs die Geobotanik nur noch am Rande des nun prominenten *Ökologie*-Teils⁵¹.

Heute beinhaltet die Ökologieforschung die *Beschreibung* der wechselseitigen Beziehungsnetze ganzer Lebensgemeinschaften (Biozönosen) von lebenden Organismen u.a. verschiedener Reiche⁵² untereinander in und mit den Umweltfaktoren

⁴⁷ Der Begriff des Ökosystems wurde u.a. von Tansley 1935 entwickelt und von Odum 1953 maßgeblich gefördert und vertieft (vergl. Bick, 1999, S. 5; vergl. auch Nentwig et al., 2004, S. 1).

⁴⁸ vergl. Bick, 1999, S. III & S. 2 ff.

⁴⁹ D.h. das von Strasburger begründete „*Lehrbuch der Botanik*“ (1991 in der 33. Auflage); vergl. Sitte et al., 1991.

⁵⁰ vergl. Bick, 1999, S. 3

⁵¹ vergl. Sitte et al., 2002, S. 906 ff.

⁵² Carl von Linné teilte die Lebewesen in seiner Systematik in zwei sog. „Reiche“ auf: Das Reich der Pflanzen und dasjenige der Tiere. Diese Einschätzung hält sich z.T. bis heute. Diese duale Systematik wurde jedoch bereits 1969 von Robert Whittaker aufgrund zellbiologischer Erkenntnisse in *fünf* Reiche erweitert.

ihrer unbelebten Umgebung (Biozönologie). Als eine weitere grundlegende Forschungsrichtung innerhalb der Ökologie gilt die Frage, warum und in welcher zeitlichen Reihenfolge sich welche Organismen in einem bestimmten Lebensraum ansiedeln können. Dabei beschreibt die Sukzession den zeitlichen Aspekt dieser Frage als Abfolge von Organismen, Arten oder ganzen Lebensgemeinschaften.

Neben der Beschreibung bestehender Beziehungs- und Abhängigkeitsnetze geht es der Ökologie daher auch darum, die konkreten *Reaktionen* eines singulären Organismus' (Autökologie) bzw. einer Vielzahl gleichartiger Organismen (Populationsökologie, Demökologie) auf die Gegebenheiten seiner Außenwelt zu erforschen. Sind alle beteiligten Komponenten eines Ökosystems gemeint, spricht man auch von Synökologie (s.o.).

Die Ökologie untersucht also auch, welche Möglichkeiten ein Organismus hat,

„sich ändernden äußeren Bedingungen – abiotischen wie biotischen – anzupassen, Extreme zu überdauern, in Konkurrenz zu bestehen und mit all diesen Reaktionen und Eigenschaften Populationen und Artengemeinschaften aufzubauen.“ (Sitte et al., 2002, S. 887).

So geht man heute davon aus, dass die äußeren Gegebenheiten sowohl Aussehen und Verhalten (Anpassung = Adaptation; Einnischung = Annidation), als auch Verbreitung und Häufigkeit von Organismen innerhalb eines Biotops (Abundanz) bestimmen. Das Vorhandensein bestimmter Arten in einem untersuchten Areal wird aber auch durch die Konkurrenzsituation zu anderen Arten, Prädation (Räubertum, d.h. Räuber-Beute-Verhältnisse) oder das Vorhandensein von für Überleben oder Fortpflanzung (relativ) notwendiger Arten (Mutualismus bzw. echte Symbiosen, z.B. spezialisierte Bestäuber-Pflanzen-Beziehungen) stark beeinflusst⁵³.

Neben diesen *biotischen* Faktoren (soziale Lebensgemeinschaften, potentielle Konkurrenten um Nahrung, Reviere oder Fortpflanzungspartner; Räuber; Bestäuber etc.) müssen auch die konkreten Reaktionen eines Organismus bzw. einer Art auf *abiotischen* Faktoren in den Blick genommen werden. All diese Anpassungserscheinungen auf die Außenwelt können dabei von Adaptationen in der Morphologie (im Geno- wie im Phänotyp) und Physiologie bis hin zu speziell auf die Gegebenheiten abgestimmten Vermehrungsmechanismen und Verhaltensmuster reichen⁵⁴. Diese können mitunter als artspezifisch gelten⁵⁵. Sie sind in ihrer Ausprägung z.T. aber auch auf Populationen innerhalb einer Art oder sogar auf Individuen beschränkt bzw. besonders profiliert. Solche (hier: meist morphologischen) Ausprägungen werden in der botanischen Ökologie als „Ökotypen“ bezeichnet und können sogar sog. Klimarassen hervorbringen. Sie legen die Walter'sche Regel der relati-

Seitdem werden die Reiche der Monera, der Protista, der Plantae, der Fungi und der Animalia unterschieden. Diese Einteilung ist aber umstritten und letztlich –wie jede naturwissenschaftliche Aussage– hypothetisch. Entsprechend existieren ebenfalls wohlbegründbarer Einteilungen in *drei* Domänen oder „Superreiche“ (als Taxa oberhalb der Reich-Ebene). Die Erforschung einer grundlegenden Systematik der Lebewesen der Erde ist somit noch nicht abgeschlossen (vergl. Reece & Campbell, 2003, S. 621 f.).

⁵³ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1307 ff.

⁵⁴ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1339 ff.

⁵⁵ vergl. Sitte et al., 2002, S. 878

ven Standortkonstanz offen⁵⁶. Dies bedeutet, dass bspw. auch Pflanzen aus ursprünglich südeuropäischen Artarealen bis hoch in den Norden einzuwandern vermögen, sofern sie z.B. mit Hilfe von Vögeln oder Menschen die Arealgrenze der Alpen überwinden können und das zu besiedelnde Areal für sie zumindest hinreichende Bedingungen vorweist⁵⁷. Dabei kann das Mikroklima des Bodens – je nach Himmelsrichtung – höchst unterschiedliche Temperaturen und Feuchtegrade aufweisen⁵⁸. Daher ist es Pflanzen möglich, einen Biotopwechsel vorzunehmen und dabei dennoch innerhalb der Toleranzgrenzen bezüglich ihrer Umweltanforderungen zu verbleiben.

Bei der Habitatsauswahl sowohl bei Pflanzen als auch bei Tieren (inkl. dem Menschen) können aber auch individuelle, in ihrer Entwicklung mitunter noch nicht vollständig verstandene *Vorlieben* bestimmen, so dass Organismen z.T. nicht den gesamten potentiell möglichen und ihnen *theoretisch* zur Verfügung stehenden Lebensraum besiedeln. Die Habitatselektion ist daher „eine der ökologischen Fragestellungen, die am wenigsten verstanden sind.“⁵⁹. Fukarek et al. betonen darüber hinaus die erdgeschichtliche, „historische Komponente“⁶⁰, die das Habitat und Wirkgefüge eines Organismus mit seiner biotischen und abiotischen Außenwelt beeinflusst. Cain et al. betonen darüber hinaus die Dynamik und ständigen Wandel, dem Ökosysteme und damit auch das Wissen über sie unterworfen sind⁶¹.

Durch die Ökologieforschung werden also sowohl die *Beschaffenheit* als auch die *Wirkung* von Beziehungsnetzwerken als offene Systemen erfasst und von For-

⁵⁶ vergl. Fukarek, Hübel, Müller, Schuster & Succow, 2000, S. 29 f.

⁵⁷ Um sich in neuen Gebieten behaupten zu können, müssen allochthone (= gebietsfremde, nicht alteingesessene) Arten darüber hinaus sowohl die Fähigkeit zur Anpassung im Rahmen einer bestehenden Toleranz, als auch die Aktivierung oder den Erwerb bisher ungenutzter genetischer Ressourcen aufweisen. Des Weiteren beeinflussen auch das eventuelle Vorhandensein oder die Abwesenheit von Fraßfeinden und effektive Abwehrstrategien die Evolutionsleistung. Zum Teil trug der Mensch durch Verschleppung, bewusster Einführung und/oder Landschaftskultivierung zur Verbreitung von Arten aktiv bei. Dabei wurden mitunter autochthone (= einheimische, indigene) und/oder endemische (= nur an diesem Ort vorkommende) Arten in ihrem Bestand beeinflusst. Ein bekanntes Beispiel ist der Fall des Possum-Beuteltiers (*Trichosurus vulpecula*) in Neuseeland: Die aus Australien im 19. Jahrhundert als Pelzlieferant eingeführten Possums dezimierten die schutzlosen Bodengelege u.a. des neuseeländischen Nationalvogels, dem flugunfähigen Kiwi (*Apterygidae*) stark. Ebenso litt die Anzahl von Kiwi-Küken und sogar Altvögeln durch die Possums als ungewohnte und konkurrenzlose Fraßfeinde in einem solchen Maße, dass der Kiwi mittlerweile vom Aussterben bedroht ist. Darüber hinaus fressen Possums endemische neuseeländische Baumarten wie Pohutukawa (*Metrosideros excelsa*) oder Kohekohe (*Dysoxylum spectabile*) kahl und fügen ihnen damit erheblichen Schaden zu, da die neuseeländischen Bäume nicht die evolutionär gewachsenen Abwehrmechanismen australischer Arten besitzen (vergl. Ministry for Culture and Heritage in New Zealand / Te Manatū Taonga: <http://www.teara.govt.nz/en/possums/1>).

⁵⁸ An Südhängen in Thüringen wurden im Sommer an exponierten Stellen erstaunliche Mittagstemperaturen von 50-60°Celsius gemessen. Im sächsischen Elbsands teingebirge wurden durchschnittliche Jahrestemperaturen von 23,3° Celsius festgestellt, was der Jahresdurchschnittstemperatur der Sahara vergleichbar ist. Nur wenige Meter von den sächsischen Messorten entfernt betrug die mittlere Jahrestemperatur in einem vergleichbaren, aber schattigen Nordostwand-Habitat nur noch 6,2° Celsius, vergleichbar einem typischen südkandinavischen Temperaturwert (vergl. Fukarek et al., 2000, S. 29).

⁵⁹ Campbell & Reece, 2003, S. 1314

⁶⁰ Fukarek et al., 2000, S. 23

⁶¹ vergl. Cain, Bowmann & Hacker, 2008, S. 16

schungsansätzen zum Energie- und Stoffkreisläufe ganzer Lebensgemeinschaften und Ökosystemen ergänzt (Synökologie von Biozönosen). Zum Teil wird auch der gesamte Planet Erde als ein einziges globales Ökosystem angesehen⁶².

2.1.2.3 Moderne Ansätze im Rahmen der biologischen Ökologieforschung

Gemäß traditioneller Überlegungen lässt sich die ökologische Forschung in folgende Sparten gliedern, wobei der Gegenstand sukzessive erweitert wird:

1. Die Autökologie mit dem Untersuchungsgegenstand der Umweltbeziehungen eines betrachteten *Einzelorganismus* ⁶³,
2. Die Populationsökologie (= Demökologie) mit dem Untersuchungsgegenstand der Umweltbeziehungen einer betrachteten *Population*, und
3. Die Synökologie mit dem Untersuchungsgegenstand der Beziehungen innerhalb eines *gesamten Ökosystems* ⁶⁴.

Je nach Perspektive wird in der ökologischen Forschung daher von einem Individuum, einer Art, einer Lebensgemeinschaft (bzw. Symbiose) aus einer oder mehrerer Arten oder dem globalen Ökosystem als Summe einzelner Ökosysteme als zu betrachtende Einheit ausgegangen⁶⁵. Die Fachrichtung der Ökologie umspannt also mindestens die „*Integrationsebenen vom Einzelorganismus bis zur Biosphäre.*“⁶⁶. Entsprechend nimmt die jeweilige Perspektiveebene einen starken Einfluss auf Untersuchungsfrage und beforschten Gegenstand ein⁶⁷.

Die obige Einteilung in Autökologie, Demökologie und Synökologie erscheint auf den ersten Blick zwar hilfreich für ein Verständnis bezüglich ökologischer Forschungsrichtungen, wird hier aber kritisiert: Zum Einen lässt diese statische Einteilung das dargestellte Moment der dynamischen Forschungs- und Begriffsentwick-

62 Diese Vorstellung und die Möglichkeit der Weltraum-Perspektive auf die Erde veranlasste die Mikrobiologin und Mitbegründerin der Endosymbiontentheorie, Lynn Margulis, und den Chemiker James Lovelock in den 1990ern, die systemtheoretische Gaia-Hypothese zu formulieren. Diese Hypothese versteht den Planeten Erde als ein einziges großes Lebewesen, welches alle Organismen der Erde auf symbiotische Weise bilden und das sich mit Bezug zu den abiotischen Umweltfaktoren selbst reguliert und erhält (Autopoiesis) (vergl. Lovelock, 1991). Dabei haben sich Margulis und Lovelock von teleologischen Interpretationen fortwährend distanziert. Der Verdienst der Gaia-Hypothese für die Ökologie besteht aber darin, ein extrem systemisches Weltbild in die Naturwissenschaft einzuführen –ein Ansatz, den u.a. die Geoökologie aufgenommen hat. (Diese Sicht spiegelt sich letztlich auch im Forschungsansatz der Ökologischen Psychologie; vergl. Wenzel et al., 1986, S. 26). Darüber hinaus wendet die Gaia-Hypothese die Ergebnisse der Ökologie normativ als Argumente für aktiven Naturschutz.

63 Autökologische Erkenntnisse über die Umweltansprüche einer bestimmten Art gelten häufig als Grundlage jeder umfassenden Ökosystemanalyse (vergl. Bick, 1999, S. 203).

64 Harper und Townsend wiesen 1991 kritisch darauf hin, dass der Ökosystembegriff entbehrlich sei, da ohnehin keine Gemeinschaft ohne Berücksichtigung ihrer Lebensumstände untersucht werden könne (vergl. Bick, 1999, S. 5).

65 vergl. kritisch zur in den Naturwissenschaften meist betrachteten Selektions- bzw. Evolutionseinheit: Richard Dawkins (1978): *Das egoistische Gen*.

66 Sitte et al., 2002, S. 879; vergl. auch Campbell & Reece, 2003, S. 1310

67 vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1309 f.; vergl. auch Nentwig et al., 2004, S. 1

lung außer Acht. Zum Anderen erscheint vor dem Hintergrund synökologischer und systemtheoretischer Erkenntnisse das Herauslösen eines bestimmten Individuums bzw. einer Art aus ihrem Lebensgefüge heraus problematisch. Darüber hinaus kennzeichnen Sitte et al. (2002) die Unterscheidung zwischen Autökologie und Synökologie im Sinne einer konsequenten Komparatistik als überholt, da die für die Ökologie wichtigen Feldbeobachtungen meist unter nicht analogen Bedingungen erfolgen (müssen)⁶⁸. Diese fehlende Vergleichbarkeit stellt für die Ökologieforschung ein weitreichendes methodologisches Problem hinsichtlich der Nebengütekriterien naturwissenschaftlicher Forschung dar.

Darüber hinaus verstand die klassische Autökologie den Menschen häufig lediglich als „ein Säugetier unter vielen“ und ließ ihm keine besondere Aufmerksamkeit zuteil werden. Dies verwundert, war und ist doch der Gestaltungseinfluss des Menschen auf seine Umwelt in weiten Bereichen deutlicher und (erd-) umfassender wahrzunehmen als der der meisten anderen Organismen / Arten, beispielsweise im Städtebau oder auf den globalen Kohlenstoffkreislauf⁶⁹. Diese unvollständige Perspektive änderte sich erst mit der Entstehung der Humanökologie in den 1920ern bzw. der Sozial- und der Geoökologie⁷⁰, welche interdisziplinäre Schulterschlüsse ermöglichen. Nach Bick erweiterte dies den traditionellen, naturwissenschaftlichen Rahmen der Ökologie-Forschung um wichtige Aspekte, da *„die nicht messbaren Seiten des menschlichen Handelns, die Vorstellungswelt und die Traditionen von Bevölkerungsgruppen“* in Forschung und beratende Stellungnahmen unabdingbar miteinbezogen werden müssen, wenn *„beispielsweise die ökologischen Probleme einer bestimmten Tropenregion bearbeitet werden.“* (Bick, 1999, S. 6). Mit Hilfe eines solchen synökologischen, auch anthropologisch-sozial-kulturellen Blickes kann nun versucht werden, die Auswirkungen menschlichen Lebens auf umgebende Lebensräume bzw. auf die gesamte Erde abzuschätzen.⁷¹ So zeigen z.B. die *„weltweite Umweltkrise und die Notwendigkeit der Ernährungssicherung für eine stark zunehmende Zahl von Menschen auf der Erde“*⁷² deutlich den menschlichen Einfluss auf das Ökosystem Erde. Dies stellt die Ökologie vor neue Aufgaben, verweist aber gleichzeitig auf ihre Bedeutung für globalen Naturschutz, Politik und Gesellschaft⁷³. Unter anderem das in den 1970ern von der UNESCO initiierte Programm *„Man and the Biosphere“* trägt diesem Umstand Rechnung.

Neben dieser neuen Forschungsrichtung gewinnen die Ökologien der verschiedenen Großlebensräume (Meeres-, Limno- und terrestrische Ökologie), die Paläoökologie und die Verhaltensökologie (als Unterdisziplin der Evolutionsforschung) immer stärker an Gewicht. Seit dem beginnenden 20. Jahrhundert erstarkt ebenfalls die Populationsökologie / Demökologie (auch als Teilgebiet der Evolutionsökologie be-

⁶⁸ vergl. Sitte et al., 2002, S. 906

⁶⁹ vergl. Sitte et al., 2002, S. 955; vergl. auch Cain et al., 2008, S. 3; Wenzel et al., 1986, S. 24

⁷⁰ vergl. Huber, 2001, S. 157

⁷¹ Bick hält die Prägung eines neuen Begriffes für eine entsprechende ökologisch-sozialwissenschaftliche Forschung für möglich, macht jedoch keine konkreten Vorschläge (vergl. Bick, 1999, S. 6).

⁷² Bick, 1999, S. 6

⁷³ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1310

zeichnet) aufgrund ihrer wachsenden Bedeutung für die Forst- und Landwirtschaft⁷⁴. Die molekulare Ökophysiologie untersucht den Einfluss bzw. den Mangel von bedeutenden biotischen und abiotischen Faktoren auf zell-, gen- und molekularbiologischer Ebene und kombiniert damit moderne Forschungsansätze. Darüber hinaus werden in der Verhaltensökologie auch Verhaltensweisen und Lernmechanismen als einflussreiche Faktoren für Außenwelt-Beziehungen und Verbreitungserfolg einer Art/einer Population untersucht⁷⁵.

Als Forschungsmethode innerhalb der ökologischen Richtungen nimmt die Freilandbeobachtung auch heute noch einen wichtigen Stellenwert ein. Allerdings wird sie durch Simulation und gezielter experimenteller Manipulation von Lebensbedingungen in begrenzten Untersuchungsgebieten, wie z.B. in Gewächshäusern, ergänzt, um eine höhere Vergleichbarkeit von Daten im Sinne einer Komparistik herzustellen (s.o.). Konsequente Rückkopplungen zu Freilandbeobachtungen sind dabei allerdings unabdingbar, um den Wahrheitsgehalt der in-vitro-Aussagen zu überprüfen⁷⁶. Auch Computersimulationen, mathematische Modelle und interdisziplinäre Ansätze aus den Sozialwissenschaften bereichern die ökologische Wissenschaft heute auf vielfältige und wichtige Weise⁷⁷. Dabei wird die Ökologieforschung zunehmend experimenteller und übernimmt als theoretische Ökologie die „*Rolle des konzeptionellen Vorausdenkens*“⁷⁸. Damit wird sie zu einem wichtigen Berater für vorausschauende und verantwortliche politische Entscheidungen, beispielsweise in Energie-, Tourismus- oder Verkehrsbelangen oder im Sinne des Ökosozialprodukt-Konzeptes⁷⁹. Kritisch zu diskutieren ist dabei, ob das Forschungsziel dabei eine Mehrung des Wissens als Selbstzweck darstellt, die Überlegungen einem besseren Natur- / Ökosystemverständnis beispielsweise zum Zwecke des Naturschutzes und/oder Sicherung der Biodiversität dient oder ob aus einer anthropozentrischen Sicht heraus in erster Linie *menschliche* Lebensgrundlagen und Bedürfnisse gesichert werden sollen.

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ist diesen Forschungsansätzen gemein, dass sie alle die jeweils *zu betrachtende Einheit in reziprokem Bezug zu ihrer Außenwelt sehen*. Diese gemeinsame Forschungsperspektive bezüglich Beziehungsnetzwerken und ihren jeweiligen wechselseitigen Wirkungen kann daher als „*grundlegend ökologisch*“ verstanden werden. Eine solche Deutung stützt das Verbundenheitsverständnis dieser Arbeit insofern, als dass damit von naturwissenschaftlicher Perspektive die nicht-hintergehbare, stetige und reziproke Beziehung und gegenseitigen Beeinflussung von Individuum und Außenwelt her ausgedrückt wird. Damit liegen ein (wie auch immer geartetes) fortwährendes Aufeinander-Bezogen-Sein und damit eine (in ihrer Qualität hier noch nicht näher bestimmbare) wechselseitige Verbundenheit vor.

⁷⁴ vergl. Bick, 1999, S. 3

⁷⁵ vergl. Campbell & Reece, 2003, S.1339 ff.

⁷⁶ vergl. Sitte et al., 2002, S. 906; vergl. auch Nentwig et al. 2004, S. 1 f.

⁷⁷ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1308

⁷⁸ Sitte et al., 2002, S. 906

⁷⁹ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1310; Nentwig et al., 2004, S. 2

2.1.3 Zusammenfassung des Kapitels „Verbundenheit und Ökologie“

Die obigen Darstellungen zeigen, dass es bis in die jüngere Vergangenheit durchaus Unterschiede und Verschiebungen in Bezeichnung und Forschungsgegenstand der biologisch-ökologischen Disziplinen gegeben hat. Darüber hinaus fand eine interdisziplinäre Öffnung hin sowohl zu anderen Naturwissenschaften, als auch zu sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachgebieten statt. Damit einher ging eine Erweiterung der Forschungsmethoden. Es wäre also verkürzend, von „der einen“ Ökologie zu sprechen. Für die vorliegende Arbeit aber soll im Weiteren und mit Bezug v.a. auf Bick⁸⁰, Campbell & Reece⁸¹ und Sitte et al.⁸² für naturwissenschaftliche Zusammenhänge der bereits eingangs angedeutete Ökologiebegriff gelten:

Unter Ökologie wird im Folgenden die *Naturwissenschaft von der Gesamtheit und Qualität der reziproken Beziehungsnetzwerke und Wechselwirkungen von Organismen mit und in ihrer belebten und unbelebten Außenwelt in verschiedenen Komplexitäts- und Betrachtungsebenen* verstanden.

Die gesellschaftliche und politische Bedeutung der Ökologieforschung wird deutlich, wenn als zu betrachtende Untersuchungseinheit die Biosphäre mitsamt ihren komplexen wechselseitigen Beziehungsnetzwerken und Wirkungen als globales Ökosystem verstanden wird. Entsprechend erscheint die Erde als *„begrenzter Lebensraum (...) und nicht (als ein) grenzenloser Spielplatz für menschliche Betätigung“*⁸³. Entsprechend können die Erkenntnisse der Ökologie einen *„wissenschaftlichen Rahmen zur Bewertung umweltrelevanter Fragestellungen“*⁸⁴ bieten. Als vorwiegend deskriptive Naturwissenschaft muss die Ökologie einen neutralen Standpunkt wahren, kann aber dennoch Vorschub leisten für ein verantwortungsbewusstes *„neues Naturverständnis“*⁸⁵ und durchaus Hinweise für eine normative Einschätzung bezüglich naturschützendem Verhalten anregen⁸⁶.

Wie in der Einleitung bereits angesprochen beziehen sich Campbell & Reece mit dem Ausdruck der „Biophilie“ auf einen Begriff von Edward O. Wilson, der damit *„unsere Verbundenheit mit der Natur und anderen Lebewesen“*⁸⁷ bezeichnete. Damit einher geht die Vorstellung *„dass andere Arten wichtig sind und geschützt werden müssen“*⁸⁸. Eine solche Biophilie misst Biodiversität einen Wert *an sich* bei. Diese „Liebe zur Natur“ entspringe unserer stammesgeschichtlichen (phylogenetischen) Evolution und ist damit angeboren, so die Autoren. Sie äußert sich darin,

⁸⁰ vergl. Bick, 1999, S. 7 f.

⁸¹ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1306

⁸² vergl. Sitte et al., 2002, S. 889

⁸³ Campbell & Reece, 2003, S. 1307

⁸⁴ Campbell & Reece, 2003, S. 1307

⁸⁵ Sitte et al., 2002, S. 887

⁸⁶ vergl. Eingangszitate von Campbell & Reece, 2003, S. 1487; vergl. auch Campbell & Reece, 2003, S. 1310 f.; Sitte et al., 2002, S. 955 f.

⁸⁷ Campbell & Reece, 2003, S. 1464

⁸⁸ ebd.

„dass wir uns mit verschiedenen Organismen verbunden fühlen und unberührte Landschaften mit klarem Wasser und üppigem Pflanzenwuchs eine Anziehungskraft auf uns ausüben. Wir haben uns in einer natürlichen, artenreichen Umgebung entwickelt und fühlen uns nach wie vor mit solchen Umwelten verbunden. Nach Ansicht von Wilson ist unsere Biophilie angeboren, ein entwicklungsgeschichtliches Produkt durch das Einwirken der natürlichen Selektion auf eine intelligente Art, deren Überleben davon abhing, dass sie eine enge Verbindung mit der Umwelt einging und Pflanzen und Tiere für sie greifbare Werte bedeuteten.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1485).⁸⁹

Damit kann *Verbundenheit als Grundlage für Biophilie* verstanden werden.

Wie in der Einleitung ebenfalls bereits angesprochen bilden Verbundenheit und Biophilie vielfach die Grundlage ethischer Naturschutz-Argumentationen und ergänzen andere (meist anthropozentrische) Argumente für Naturschutz⁹⁰. So können Verbundenheit und Biophilie eine „*Eigenschaft des Menschen ausgleichen - unsere Tendenz, uns >die Erde untertan zu machen<*“⁹¹. Damit kann ein *physiozentrische(re)r* Mitweltschutz begründet werden, welcher sich aus *moralischen* Gründen dem Schutz von Lebewesen und Biodiversität verpflichtet fühlt (vergl. ebd.). Dafür muss allerdings die Wahrnehmung der Biophilie, und damit das Gefühl einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Natur, gefördert werden:

„Wenn die Biophilie entwicklungsgeschichtlich in unseren Genomen festgelegt ist, dann besteht die Hoffnung, dass wir zu besseren Beschützern unserer Biosphäre werden können. Wir müssen nur alle unserer Biophilie mehr Aufmerksamkeit schenken, dann kann eine neue Umweltethik bei jedem Einzelnen und der ganzen Gesellschaft fruchten.“ (Campbell & Reece, 2003, S. 1485).⁹²

⁸⁹ vergl. auch Gebhard, 2008, S. 15; 2009 b; 2009 a, S. 108 ff. & S. 121 ff., u.a. mit vielfältigen empirischen Belegen auf den salutogenetischen Effekt von (bestimmten) Naturräumen im Sinne der sog. „Savannentheorie“ und der Sicherheit-gebenden „Lesbarkeit“ (*“legibility”*) von Natur im Sinne einer Passung zu den phylogenetisch entwickelten, menschlichen Sinnesorganen, z.B. mit Bezug zu Kaplan & Kaplan, 1989 und Kaplan 2001; kritisch dazu: Kahn, 1999; vergl. auch Brämer, 2007, S. 47 ff. .

⁹⁰ vergl. Campbell & Reece, 2003, S. 1464 f.

⁹¹ Campbell & Reece, 2003, S. 1485

⁹² Dies kann bspw. im Rahmen von Bildung und Erziehung junger Menschen, und damit von Pädagogik, geschehen. Der Erlebnispädagoge Werner Michl geht dabei mit Bezug auf Rousseaus „Emile“ davon aus, dass drei Entitäten „*Einfluss auf unsere Erziehung*“ haben: „*die Natur oder die Dinge oder die Menschen*“ (Rousseau, 1975, S. 10, zitiert nach Michl, 2009, S. 20). Dabei komme nach Rousseau der Natur die größte Bedeutung zu, so dass die „*Erziehung durch den Erzieher nur dazu dienen soll, die Erziehung durch die Natur und durch die Dinge zu ermöglichen.*“ (Michl, 2009, S. 20). Dieser Grundsatz findet sich am extremsten im „pädagogischen“ Modell des *“The mountains speak for themselves”* der 1980er/90er, welches auf eine kognitive Reflexion von Naturerlebnissen und -begegnungen verzichtet (vergl. Michl, 2009, S. 65 ff.). Diesem Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit nur bedingt gefolgt, da im Folgenden eine Erlebnis-Reflexion (auf verschiedenen Ebenen) als elementarer Aspekt von Bildung verstanden wird (vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“). Darüber hinaus erscheint ein *“The mountains speak for themselves”* wenig systematisch, pädagogisch unterentwickelt und undifferenziert in Hinblick auf die je spezifische Lerngruppe und die zu reflektierenden und legitimierenden, pädagogischen Lernziele (vergl. Michl, 2009, S. 67). Erziehungstheoretische Überlegungen zu den Umgangsweisen werden in diesem „*erlebnispädagogischen Urmodell*“ (Michl, 2009, S. 67) nicht angestellt, da dessen Vertretern davon ausgingen, dass eine pädagogische oder gar therapeutische Wirkung „*automatisch*“ eintrete (vergl. Michl, 2009, S. 67) und ein methodischer Ansatz daher auch in einem pädagogischen setting unnötig sei.

Diesem Vorsatz fühlt sich die vorliegende Arbeit verpflichtet. Inwiefern und wie dies mit welchen bildungstheoretischen Hintergründen im Sinne eines v.a. *bewegungspädagogischen* Kontextes möglich ist, sollen die folgenden Kapitel diskutieren.

2.2 Exkurs: Verbundenheit und Sportökologie

Dieses Kapitel setzt die Argumentationsfigur fort, welche die Diskussion um den Ausdruck *Verbundenheit* vom naturwissenschaftlich-biologisch geprägten Ökologiebegriff her überführt in die (Sport- und) Bewegungswissenschaft. In diesem Sinne kann die *Sportökologie* sowohl sprachlich als auch inhaltlich als Brückenelement zwischen diesen beiden Fachrichtungen verstanden werden (auch wenn sie *hier* in weiten Teilen kritisiert und infolge dessen als Basistheorie für die vorliegende Dissertationsschrift abgelehnt wird)⁹³. Entsprechend ihrem Selbstverständnis als eine interdisziplinäre Brücke nimmt die Sportökologie unter anderem ausführlichen Bezug auf die biologische Disziplin der Ökologie.⁹⁴ Dabei versteht sich die (Integrative) Sportökologie als eine noch relativ junge Wissenschaftsdisziplin⁹⁵.

Im Folgenden soll vornehmlich die sportökologisch wohl entscheidende Publikation von Seewald, Kronbichler & Größing (1998) mit dem Titel „*Sportökologie – Eine Einführung in die Sport-Umwelt-Beziehung*“ vorgestellt und diskutiert werden, im Weiteren zitiert als Seewald et al., 1998 ⁹⁶. Diese Publikation fußt in nicht unerheblichen Teilen auf die Dissertationsschrift von Elvira Kronbichler (1997).

2.2.1 Einleitung

Für die vorliegende Arbeit ist eine exkurshafte Stellungnahme zu dem Ansatz der Sportökologie notwendig, da ansonsten die berechtigte Frage gestellt werden könnte, ob mit Seewald et al. nicht bereits ein zur vorliegenden Arbeit passender Ansatz vorliege. Damit könnte der Vorwurf erhoben werden, dass die Thematik bereits ausreichend bearbeitet sei. Hierzu ist festzuhalten, dass der Ansatz von Seewald et al. (1998) zu *Anfang* des vorliegenden Forschungsprojektes durchaus den Charakter einer entsprechenden Vorarbeit zu haben schien. Das Imperfekt ist an dieser Stelle angebracht, da sich bei näherer Betrachtung diese Einstellung änderte, wo-

⁹³ vergl. Unterkapitel „*Kritik am Ansatz von Seewald et al. (1998)*“

⁹⁴ vergl. Seewald et al., 1998, S. 72 ff. . Da der biologische Aspekt der Ökologie bereits im vorangegangenen Kapitel behandelt wurde, soll an dieser Stelle hierauf nicht weiter eingegangen werden.

⁹⁵ vergl. Seewald, Kronbichler & Größing, 1998, S. 11. Die Autoren verwenden die Begriffe integrativ, ganzheitlich und inklusiv synonym (vergl. a.a.O., S. 10, S. 61, S. 156 ff., S. 315); im Sinne von Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 14 f. vermeide ich aber den Begriff „ganzheitlich“ zugunsten des Ausdruckes „integrativ“ (vergl. auch Themenheft der Zeitschrift sportpädagogik, Heft 4, 1995, Titel: „*Ganzheitlichkeit*“).

⁹⁶ zur Bedeutung dieser Publikation vergl. auch die Rezensionen von Schörghuber & Amesberger, 1999; Stadler, 2000 und Hummel, 2000; vergl. auch Kuhn, 1996 & 1997, S. 15 zur grundsätzlichen (bildungspädagogischen) Bedeutung von bewegungspädagogischen Konzepten mit Betonung von Naturbegegnungen in früheren ökopädagogischen Arbeiten von Seewald & Kronbichler, 1993 & 1994 und Größing, 1993. Als Co-Autor verschiedener gemeinsamer Publikationen sowohl zusammen mit Seewald als auch mit Kronbichler ist die Einschätzung Kuhn's allerdings u.U. mit Vorsicht zu genießen.

mit auch der untergeordnete, nun lediglich *exkurshafte* Status der folgenden Stellungnahme zur „Sportökologie“ begründet ist. So sind mittlerweile sowohl aus Sicht verschiedener Rezensoren als auch aus meiner eigenen Perspektive verschiedene, bedeutsame Aspekte an der „Sportökologie“ zu kritisieren. Daher kann der Ansatz von Seewald et al. (1998) für die vorliegende Arbeit nicht (mehr) als qualitativ ausreichender Anschlusspunkt bewertet werden. Diese Einschätzung soll anhand einer Diskussion der einzelnen Kritikpunkte im Folgenden dargestellt werden. Dabei wird *eingangs* der Ansatz der Sportökologie nach Seewald et al. vorgestellt (Unterkapitel „*Theorie und Ziele der Sportökologie nach Seewald et al. (1998)*“). Im Anschluss daran wird auf die entsprechenden Rezensionen von Schörghuber & Amesberger (1999), Stadler (2000) und Hummel (2000) Bezug genommen. Dieser Kritik werden weitere Punkte aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit hinzugefügt (Unterkapitel „*Kritik am Ansatz von Seewald et al. (1998)*“).

2.2.2 *Theorie und Ziele der Sportökologie nach Seewald et al. (1998)*

Nach Seewald et al. (1998) entstand die Integrative Sportökologie im Zuge des stetig zunehmenden Diskurses um den Sport-Umwelt-Konflikt⁹⁷. Sie basiert auf der Verknüpfung einer großen Anzahl verschiedener Theoriemodelle⁹⁸, und soll so auf interdisziplinäre Weise Bewegungs- und Naturphilosophie mit Bewegungs- und Naturschutzpädagogik verbinden. Ziel ist die Entwicklung eines „*ökopädagogischen Konzeptes*“, oder einer, wie es an anderer Stelle heißt „*kulturökologischen Bewegungspädagogik*“, eines „*ganzheitliches Konzept der Bewegungserziehung*“, eines „*ökopädagogisches Bewegungsmodell*“ bzw. einem „*Verständnis für eine neue Art einer >leibökologisch orientierten< Bewegungskultur*“⁹⁹. In diesem Zuge soll eine

⁹⁷ vergl. a.a.O., S. 9. Zur Verwendung des zentralen Begriffes „Ökologie“ vergl. Seewald et al. (1998): Hier entwickeln und fordern die Autoren das erweiterte Verständnis einer systemischen Ökologie bzw. Tiefenökologie (a.a.O., S. 11, S. 308; vergl. auch S. 9, S. 72 ff.; vergl. hierzu auch Rezension von Amesberger & Schörghuber, 2000, S. 105 f.; vergl. zum Ökologie-Begriff in den Sozialwissenschaften auch Funke-Wieneke, 1995, S. 10). Als Grundlage dafür wird der traditionell-biologische Ökologiebegriff ausführlich dargestellt (vergl. Seewald et al., 1998, S. 72-89; kritisch anzumerken ist allerdings, dass im Glossar auf S. 310 ff. der einzige Definitionsbeitrag zum Begriff „Ökologie“ lediglich in dieser „rein biologischen“ Tradition erfolgt.). Anschließend wird der Begriff kurz im Sinne einer Systemtheorie gewendet.

⁹⁸ vergl. Seewald et al., 1998, S. 59, S. 157 f.. Als wichtigste Beispiele sollen hier genannt werden: Körpererfahrung nach Funke (1983): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 270-272; Naturerleben nach Janssen (1988): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 259-265; Meditatives Laufen nach Schleske (2000) und Dietrich (1986): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 21; taijiquan in pädagogischen settings nach Moegling (1984 & 1991): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 24, S. 30, S. 49, S. 283; Tiefenökologie nach Næss: in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 102-106; flow-learning nach Cornell (1979): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 254-256; relationales Körperbild vs. substantielles Körperbild nach Tamboer (1991): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 268 ff., 271; Wichtigkeit von Natur für kindliche Entwicklung nach Gebhard (2009 a): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 234, S. 249-251, S. 268; Leib- & Naturphilosophie nach Böhme (1989 & 1992): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 145-155; Bioethik nach Altnier (1991): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 96 ff.; (Natur-)Erlebnispädagogik / Outward Bound-Erlebnispädagogik nach Hahn (1941) und Bress (1994): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 251-254, 291; Homo oecologicus nach Meinberg (1995): in Seewald et al., 1998, vorrangig S.126-140; Gaia-Theorie nach Lovelock (1991): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 108-111; Gestaltpädagogik nach Burow (1987): in Seewald et al., 1998, vorrangig S. 34, 38 ; u.a.

⁹⁹ a.a.O., S. 10 f., S. 286, S. 307 f.

„holistischen Ethik“¹⁰⁰ der Mitweltlichkeit, der Verantwortungsübernahme und des freiwilligen Verzichtes aufgrund von Einsicht und Verantwortungsübernahme gefördert werden¹⁰¹.

Sehr ambitioniert wird von den Autoren angestrebt, auf diese Weise einen „*grund-sätzlichen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Beziehung des Sports zum menschlichen Körper und hinsichtlich des Verhältnisses des Sports zur Natur*“ anzustoßen¹⁰². Dafür bietet sich nach Meinung der Autoren eine Kombination von Sozial-, Natur- und Körpererfahrungskonzepten z.B. nach Janssen (1988) und Funke (1983) besonders an¹⁰³. Soziale Aspekte werden nicht zuletzt mit Bezug zum Da-sein des Menschen als soziales Wesen und zu Meinberg's Homo oecologicus gefordert¹⁰⁴. Somit werden die „*beziehungsstiftenden Qualitäten unseres Körpers (...) zu sich selbst, zu anderen Menschen, zu Natur, Kultur, Um- und Mitwelt*“ in den Ansatz integriert¹⁰⁵. Die Sportökologie nach Seewald et al. (1998) möchte also bestimmte Änderungen in Einstellung und Verhalten von Menschen und damit eine Bildung hin zu verstärkter Mitweltlichkeit bewirken. Damit verfolgt sie zu einem großen Teil originär *pädagogische* Ziele¹⁰⁶.

Wesentliche Motivation ist für Seewald et al. (1998) dabei die als dringlich erachtete Abwendung der ökologischen und ethischen Krise unserer Zeit in unserem Kulturkreis¹⁰⁷. Diese gesellschaftliche Notlage basiere auf einer aktuellen Wahrnehmungs- und Sinnkrise¹⁰⁸. Grund hierfür wiederum sind nach Seewald et al. die in der westlichen, hochtechnisierten Welt derzeit vorherrschende, anthropozentrisch-utilitaristische Weltanschauung und ein dualistisches Menschenbild in der Tradition von Descartes bzw. Newton inklusive Priorität der Ratio¹⁰⁹. Nach Seewald et al. erweist sich dabei der

„expansive Fortschritt (...) mit jedem Schritt nach vorn als ein Fortschreiten aus den natürlichen Gegebenheiten des Menschen, ein Weggang aus der Natur und eine Entfremdung von der eigenen Menschennatur. Mit der Naturvergessenheit Hand in Hand geht die Selbstvergessenheit des Menschen. Umgebende Natur und innewohnende Natur, Umwelt und Leiblichkeit, Naturverständnis und Selbstverständnis sind untrennbar eins im Menschen.“ (Seewald et al., 1998, 288; Hervorhebungen i.O.)¹¹⁰.

¹⁰⁰ vergl. a.a.O., S. 94, S. 132 mit Bezug zu Meyer-Abich, 1990, S. 9

¹⁰¹ vergl. Seewald et al., 1998, S. 97 f., S. 123, S. 220, S. 280, S. 297, S. 306 f., S. 315; vergl. auch Kronbichler & Seewald, 1993, S. 7ff. . Zur Unterscheidung der Begriffe „Mitwelt“ und „Umwelt“: Der Ausdruck „Mitwelt“ drückt im Kontrast zum Begriff „Umwelt“ eine gewisse biozentrische Einstellung aus, bei der sich der Mensch nicht als „Krone der Schöpfung“ sieht, sondern sich äußeren Erscheinungsformen auf *partnerschaftliche Weise* nähert (vergl. Seewald et al., 1998, S. 95ff., S. 222 f.; Seewald & Kronbichler, 1993, S. 4).

¹⁰² Seewald et al., 1998, S. 14; vergl. auch Kronbichler, 1997, S. 188

¹⁰³ vergl. Seewald et al., 1998, S. 11, S. 24 ff., S. 160, S. 258 ff, S. 278 ff.; Kronbichler, 1997, S. 190

¹⁰⁴ vergl. Seewald et al., 1998, S. 126-140; vergl. auch S. 49, S. 251, S. 287; Gebauer & Harada, 2005, S. 59

¹⁰⁵ Seewald et al., 1998, S. 269; vergl. auch a.a.O., S. 50; Funke, 1983, S. 8; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 11

¹⁰⁶ vergl. a.a.O., S. 285 ff.; vergl. auch Kuhn, 1997, S. 15

¹⁰⁷ vergl. Seewald et al., 1998, S. 287

¹⁰⁸ vergl. Seewald et al., 1998, S. 18 f., S. 62 f., S. 71, S. 94, S. 104, S. 247, S. 279; u.a. mit Bezug zu Meyer-Abich, 1990, S. 20, und den Atomphysiker und Nobelpreis-Nominé Fritjof Capra, 1988 & 1996

¹⁰⁹ vergl. a.a.O., S. 18 f., S. 63, S. 71, S. 148, S. 233, S. 288

¹¹⁰ Kritisch anzumerken ist hier m.E. der recht unreflektierte Gebrauch des Entfremdungsbegriffs.

Dieser Misere stellen Seewald et al. (1998) das dreidimensionale Persönlichkeitsmodell der ökologischen Psychologie¹¹¹, eine explizit biozentrische geäußerte Weltanschauung¹¹² und die Tiefenökologie des norwegischen Ökophilosophen Arne Næss gegenüber¹¹³: Etwas schwärmerisch ausgedrückt sehen Seewald et al. den Menschen eingebunden „in größere Zusammenhänge“ (a.a.O., S. 268). Es wird also neben dem „Ich“ nicht nur die Bedeutung des sozialen Umfeldes für die individuelle menschliche Entwicklung anerkannt. Vielmehr wird das zweidimensionale Persönlichkeitsmodell der Psychologie explizit um den Faktor der nicht-menschlichen Umwelt (in jedem Sinne) erweitert und ihr Einfluss betont. Das folgende Schema soll das Persönlichkeitsmodell der ökologischen Psychologie verdeutlichen, wobei die doppelseitigen Pfeile die wechselseitige Beeinflussung symbolisieren sollen:

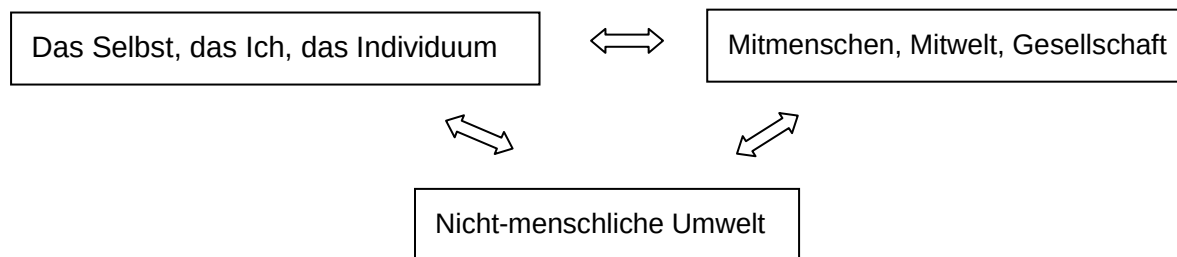


Abb. 1. nach Seewald et al., 1998, S. 130: Dreistelliges (dreidimensionales) Persönlichkeitsmodell der ökologischen Psychologie

Dabei entscheide sich die „*Beziehung des Menschen zur Natur (...) zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper, (...) weil wir als Leib selbst Natur sind*“ (Seewald et al., 1998, S. 148 f.). Damit kann Leiberfahrung Naturerfahrung werden und vice versa¹¹⁴. Der Leib ist also „*Teil der Natur und Teil des Menschen. Er ist die Brücke zwischen beiden.*“¹¹⁵. Dies beinhaltet die Möglichkeit, dass „*der Mensch sich selbst in der Natur und die Natur in sich erkennt*“¹¹⁶. Das Erkennen einer solchen gegenseitigen Spiegelung von individueller „äußerer“ und „innerer“ Natur stellt neben der angenommenen *generellen* sinnlichen Wahrnehmungskrise (s.o.) einen weiteren Grund für Wahl eines leiblich-ökologischen Ansatzes dar¹¹⁷. Seewald et al. (1998) lassen darüber hinaus leibphänomenologische Züge erkennen:

„Nur über unseren Körper und seine Möglichkeiten der Wahrnehmung können wir diese Welt erfahren, können wir Beziehungen zu unserer Lebenswelt aufbauen, und ohne unseren Körper geht der Bezug zur Welt verloren. Unsere Existenz in der Beziehung zur Mitwelt ist leiblich gebunden, unser Körper ist unser Fühler und Mittler zur Welt.“ (Seewald et al., 1998, S. 269)
118

¹¹¹ vergl. a.a.O., S. 130, S. 249 ff.; im Englischen steht hierfür der Ausdruck „*environmental psychology*“; vergl. auch Kruse, Graumann & Lantermann, 1990; kritisch: Schörghuber & Amesberger, 2000, S. 106

¹¹² vergl. a.a.O., S. 99 ff.; vergl. auch Kronbichler & Seewald, 1993, S. 4 f.

¹¹³ vergl. Seewald et al., 1998, 102 ff.

¹¹⁴ vergl. a.a.O., S. 149

¹¹⁵ a.a.O., S. 150

¹¹⁶ a.a.O., 1998, S. 153

¹¹⁷ vergl. a.a.O., S. 10, S. 151, S. 261; vergl. auch Gebhard, 2005, S. 43f., S. 53f., S. 267

¹¹⁸ vergl. auch a.a.O., S. 139 mit Bezug zu Meinberg's Homo oecologicus (1995); vergl. auch Funke-Wieneke, 2001

Diese Sichtweise verknüpfen Seewald et al. (1998) mit Erkenntnissen der Naturschutzpädagogik, welche sich gegen die sog. Katastrophenpädagogik der 1980er richtet¹¹⁹. In Einklang mit verschiedenen Experten¹²⁰ gehen Seewald et al. davon aus, dass eine *reine* Wissensvermittlung keine signifikanten und langfristig stabilen, Verhaltensänderungen bewirkt, da eine Verhaltensmodifikation in diesem Falle nicht intrinsisch motiviert bzw. reguliert wäre¹²¹. Vielmehr müssten positives emotional-leibliches Erlebnis und kognitive Reflexion kombiniert werden, um schließlich (zumindest bei Anwesenheit weiterer, z.T. noch unklarer Faktoren; Anmerkung A.S.) in ein entsprechendes Handeln münden zu können.¹²²

Insgesamt vertreten Seewald et al. also im Sinne der ökologischen Psychologie und der biozentrischen Weltsicht einen integrativen Ansatz, welcher (positives) emotionales, sinnhaftes¹²³ und achtsames *Erleben* des eigenen Leibes, einer sozialen Gruppe und der Natur / nicht-menschlichen Mitwelt *kombiniert* mit kognitiver Reflexion und Wissensvermittlung. Auf diese Weise sollen bedeutsame, letztlich (das Weltbild) verändernde *Erfahrungen*¹²⁴ ermöglicht werden. Diese können nach Meinung der Autoren wiederum die persönliche Ethik und infolge dessen auch das individuelle Verhalten in die entsprechende Richtung beeinflussen bzw. sogar verändern: Persönliches Erleben ist hier also Grundlage für Verhaltensänderung. Mit Bezug zu Meyer-Abich (1990) und Altner (1991) fordern Seewald et al. daher:

„Die derzeit herrschende anthropozentrische Ethik im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sportlichen Denken muss durch eine holistische Ethik überwunden werden.“ (Seewald et al., 1998, S. 94).

¹¹⁹ vergl. Seewald et al., 1998, S. 252, S. 290 f.; vergl. auch Brämer, 2005, S. 101-111 (vergl. u.a. zur Tendenz der Verniedlichung von Natur, also dem sog. „Bambi-Syndrom“ Brämer, 2005, S.102); vergl. auch Kronbichler, 1997, Anhang S. 100

¹²⁰ vergl. u.a. Lude, 2005, S. 81; Janssen, 1988, S. 3, S. 6 (u.a. auch mit kritischen Anmerkungen zu Gefahren der Manipulation etc. bei emotional-ausgerichteten pädagogischen settings); Schultz, 2002, S. 61-68; Gebauer & Harada, 2005, S. 56, S. 60 (u.a. mit Plädoyer bzgl. der Wichtigkeit der möglichst großen Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit bei Naturbegegnungen); Brämer, 2005, S. 101 f., S. 106

¹²¹ vergl. a.a.O., S. 65, S. 290 f.; vergl. auch Kronbichler, 1997, S. 9; Janssen (1988), Bress (1994), Deci & Ryan, 1993, S. 227 f.

¹²² vergl. Seewald et al., 1998, S. 35, S. 252, S. 263 f., S. 280; vergl. auch Kronbichler & Seewald, 1993, S. 7; Kronbichler, 1997, S. 345. Mit diesem Ansatz erklären Seewald et al. (1998) z.B. auch Cornell's Erfolge mit seinem Konzept des flow-learning ©, unterstützen Janssen's Modell des Naturerleben und Hahn's erlebnis-pädagogisches Outward-Bound (vergl. a.a.O., S. 252, S. 263 f., S. 290 f.; vergl. auch Janssen (1988); Cornell, 1979, 1991, S. 18 ff, S. 46 f.; Cornell, 2007); Bress, 1994, S. 6 zur Outward Bound-Erlebnispädagogik von Hahn (1941); vergl. auch entsprechende Studien bei Lude, 2005, S. 65 f., S. 81).

¹²³ „Sinnhaftigkeit“ und „Sinnlichkeit“ werden hier in ihrer Bedeutung von „mit den Sinnen wahrgenommen“ verstanden. Entsprechendes gilt für den Begriff „Ästhetik“, welchen Seewald et al. (1998) in doppelter Bedeutung verwenden: 1. als die Lehre der Sinnlichkeit, d.h. der sinnlichen Wahrnehmung; 2. als die „Lehre vom Schönen“; vergl. a.a.O., S. 64 & S. 314 (mit Bezug u.a. zu Schischkoff, 1991, S. 44 & S. 46).

¹²⁴ Nach zur Lippe, 1987, S. 287 f. & S. 341 unterscheide ich zwischen den Begriffen „Erlebnis“ und „Erfahrung“: Ein *Erlebnis* meint eine unmittelbare, noch unreflektierte, diffuse und emotional getönte Begegnung / Teilhaben an einer Situation, während eine anschließende kognitive Reflexion ein Erlebnis zu einer bewussten *Erfahrung* transformiert (vergl. Seewald et al., 1998, S. 258). Ein weiterer Unterschied besteht in den verschiedenen Aktivitätsgraden der Involviertheit von *Wahrnehmen*, *Erleben* und *Erfahren* (vergl. a.a.O., S. 257); bzw. nach Lude, 2005, S. 67 von (Natur-) *Begegnung*, *Erlebnis* und *Erfahrung*.

Zusammenfassend lässt sich notieren, dass die „Sportökologie“ von drei Vorannahmen ausgeht:

1. In unserem heutigen Kulturkreis ist eine Anthropozentrik vorherrschend, welche auf den mechanistisch-dualistischen Denkansatz von Descartes und Newton basiert, und für verschiedene aktuelle Probleme individueller, gesellschaftlicher und ökologischer Dimension verantwortlich zeichnet.
2. Die aktuelle Alltagswelt bietet wenig Raum für sinnlich-ästhetische Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten.
3. Mitweltliches / umweltschützendes Handeln ist weder durch reine Wissensvermittlung noch durch das Erzeugen von Betroffenheit positiv beeinflussbar; eine ausgeprägte Integration von persönlich anrührenden, emotional-leiblichen Erlebnissen, kognitiv-reflexiver Transformation dieser Erlebnisse zu Erfahrungen und eine vielfältige Wahrnehmungsschulung scheint notwendig.

Aus diesen Annahmen leiten die Autoren einen pädagogischen Handlungsbedarf und einen pädagogischen Auftrag bzgl. einer Erziehung zur Mitweltlichkeit ab.

Ein sportökologisches Programm müsste also drei entsprechende Ebenen der Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten in sich vereinen:

1. kognitiv-reflexiv
2. ästhetisch-sinnlich (auf vielfältige Weise)
3. individuell-emotional

Seewald et al. (1998) nennen verschiedene, diesem Anliegen zuträgliche Unterrichtsprinzipien¹²⁵, u.a. mit Bezug zu Funke-Wieneke und Cornell. Diese hier in aller Ausführlichkeit zu rekapitulieren scheint wenig sinnvoll. Zusammenfassend und stellvertretend seien genannt: Prinzip der Freiwilligkeit und Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Auswahl der (möglichst lebensweltlichen) Themen, wobei die Lehrkraft als authentischer, motivierender Moderator fungieren und zum eigenständigen Suchen von Erlebensmöglichkeiten anleiten soll¹²⁶. Ebenso sollen die „*Kompetenzen des Sportpädagogen im Jahrhundert der Umwelt*“¹²⁷ hier nicht referiert werden – es sei an dieser Stelle auf den Originaltext verwiesen.

2.2.3 Kritik am Ansatz von Seewald et al. (1998)

Wie bereits angesprochen werde im folgenden Abschnitt verschiedene Kritikpunkte von Rezensoren bzgl. der Publikation von Seewald et al. (1998) referiert. Diese sollen an dieser Stelle lediglich in knapper Form wiedergegeben werden. Anschließend werden diese Besprechungen mit eigenen Anmerkungen ergänzt.

Die Rezensionen von Schörghuber & Amesberger (1999), Stadler (2000) und Hummel (2000) gestatten bereits eine Einschätzung der hier behandelten Publika-

¹²⁵ vergl. Seewald et al., S. 287 ff.

¹²⁶ vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“; vergl. auch Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 11

¹²⁷ Kronbichler, 1997, S. 348 ff.

tion. Zusammenfassend sei gesagt, dass die Rezensoren die Leistung von Seewald et al. (1998) würdigend anerkennen, aber durchaus auch Kritik formulieren.

Bei Hummel und Stadler bezieht sich diese Kritik insbesondere auf den eher einseitigen, kritisch-distanzierten Sportbegriff von Seewald et al. (1998). Darüber hinaus wird eine gewisse Weltfremdheit und Plakativität der Formulierungen kritisch angemerkt¹²⁸. Auch Schörghuber & Amesberger mahnen in ihrer ausführlichen Rezension zu Seewald et al. (1998) eine u.U. naive, euphemistische Tendenz zu einer „*radikalen Rückwendung in eine vermeintlich bessere Zeit*“ an¹²⁹. In diesem Sinne kritisieren Schörghuber & Amesberger auch den relativ einseitigen, teleologischen Charakter der feststehenden (aber z.T. unausgesprochen bleibenden), ideologieähnlichen Normen¹³⁰. Der ontologische Gebrauch des Naturbegriffes stellt einen weiteren Kritikpunkt dar¹³¹. Des Weiteren bemängeln Schörghuber & Amesberger einen gewissen „*erhobenen >pädagogischen< Zeigefinger*“ (a.a.O., S. 102) und eine zirkuläre Argumentationen¹³². Sie beanstanden außerdem die wiederholt gestellten Suggestivfragen an den/die LeserIn, worin sie einen Mangel an Offenheit gegenüber einer eigenständigen (Werte-) Bildung des/der LeserIn bei Seewald et al. (1998) zu erkennen meinen¹³³. Zusammengefasst erscheint der Ansatz von Seewald et al. (1998) den Rezensoren zwar ausbaufähig, aber dennoch beachtenswert.

Insgesamt stimme ich der Kritik der genannten Rezensoren zu. Argumentativ-inhaltlich fallen die von Schörghuber & Amesberger (1999) angesprochenen Zirkelschlüsse besonders ins Gewicht. Diese drücken sich allerdings weniger in dem Grundgedanken des unbedingten Bedarfs einer ökologischen Bewegungserziehung und der basalen Argumentationskette aus, als vielmehr in der z.T. unglücklich gewählten Kombination der verschiedenen, interdisziplinären Theorien und einer unzureichenden Begründung der (angenommenen) psychologischen Zusammenhänge¹³⁴.

Meine eigene Kritik an „der Sportökologie“ bezieht sich zusätzlich auf formal-methodische Aspekte. So legen Seewald et al. (1998) zwar eine diskussionswürdige Theorie der Sportökologie vor und geben viele praktische Anregungen, bekennen aber selbst den „*intuitiven*“ Charakter bisheriger Umsetzungen¹³⁵. Damit erfüllt die Sportökologie von Seewald et al. (1998) den Anspruch eines wissenschaftlich durchdachten Ansatzes *nicht* in adäquatem Maße, auch wenn die Ehrlichkeit die-

¹²⁸ vergl. Hummel, 2000, S. 63; Stadler, 2000, S. 36

¹²⁹ Schörghuber & Amesberger, 1999, S. 108

¹³⁰ vergl. a.a.O., S. 104 ff.

¹³¹ vergl. a.a.O., S.107

¹³² vergl. auch a.a.O., S. 104 f.

¹³³ vergl. Schörghuber & Amesberger, 1999, S. 102 ff.

¹³⁴ vergl. Schörghuber & Amesberger, 1999, S. 106

¹³⁵ vergl. Seewald et al., 1998, S. 10 ff., S. 34, S. 282

ses Bekenntnisses forschungsethisch zu würdigen ist. Darüber hinaus bemängeln die Autoren selbst das Fehlen entsprechender empirischer Untersuchungen und fordern „*konkrete pädagogische Lösungen*“¹³⁶. Die Formulierung von sportökologischen Unterrichtsprinzipien hingegen ist aner kennenswert und für die vorliegende Arbeit hilfreich.

Vermis sen lassen die Autoren allerdings eine Umsetzung ihres Konzeptes im eigentlichen Ziel-setting, nämlich dem pädagogischen Raum der *Schule*: Sie berichten lediglich in Form von Verlaufsprotokollen und zusammengefassten Aussagen der TeilnehmerInnen von Umsetzungen mit (Lehramts-) *Studierenden* im Rahmen ihrer eigenen Dozententätigkeiten¹³⁷. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass *solche* TeilnehmerInnen aufgrund ihres Alters und Bildungsstandes einen anderen Zugang zur Thematik haben als SchülerInnen. Des Weiteren werden die Studierenden mit einem ökologischen und bewegungswissenschaftlichem Eigeninteresse und Vorkenntnissen an den beschriebenen Projekten teilgenommen haben, da unter verschiedenen Angeboten gewählt werden konnte. Es ist daher davon auszugehen, dass unter den Studierenden aus nämlichem Grunde eine gewissen Offenheit und Bereitschaft herrschte, sich auf Thematik, Inhalte und Aufgabenstellungen einzulassen¹³⁸. Lernatmosphäre und -Umfang haben sich dementsprechend höchstwahrscheinlich anders gestaltet, als dies mit einer heterogenen Schulklasse im Pflichtunterricht der Fall gewesen wäre. Daher scheinen die Erkenntnisse nur *bedingt* auf pädagogische Situationen mit SchülerInnen übertragbar zu sein. Konkrete, systematische Modellprüfungen zur Sportökologie von Seewald et al. (1998) bzw. zu deren Untersuchungsmethoden liegen bislang nicht vor. Hier gilt es, eine sportökologisch- und bewegungspädagogische Wissenschaftslücke zu schließen.

Ein weiterer, wichtiger Kritikpunkt ist m.E. die uneinheitliche Position, die Seewald et al. (1998) bezüglich ihres Weltbildes vertreten: „Offiziell“ wird sehr deutlich eine biozentrische Position verfolgt, welche Natur ein „Eigenrecht“ zubilligt¹³⁹. Andererseits wird mit Bezug zur Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Rio 1992 „Nachhaltigkeit“ (sustainability) als Ziel ihres Bemühens genannt. Umweltschutz aus einem Motiv des Erhalts der Lebensgrundlage „für zukünftige Generationen“ (Seewald et al., 1998, S. 10) bzw. im Sinne eines „Prinzip der Nachhaltigkeit für die körperliche, geistige und evolutive Entwicklung des Menschen“ (a.a.O., S. 315) ist aber *per se anthropozentrisch*, da implizit in erster Linie *menschliche* Folgegenerationen gemeint sind¹⁴⁰. In diesem Sinne ist auch Meinberg's Homo oecologicus (als angestrebtes Menschenbild bei Seewald et al.) immer ein „*altruistischer E-*

¹³⁶ Seewald et al., S. 185

¹³⁷ vergl. Seewald et al., 1998, S. 11 ff., S. 24-60; vergl. auch Kronbichler & Seewald, 1994, Kronbichler, 1997, S. 189 ff.

¹³⁸ vergl. Kronbichler, 1997, Anhang S. 99-105; vergl. auch Lude, 2005, S. 73f., S. 80

¹³⁹ vergl. a.a.O., S. 99 ff., S. 223; vergl. auch Kronbichler & Seewald, 1993

¹⁴⁰ vergl. Seewald et al., 1998, S. 10, S. 64, S. 123, S. 158

goist“¹⁴¹. Diese Inkongruenz von expliziertem Weltbild und damit Grundlage der Zielsetzung einerseits, und versteckter, u.U. der *tatsächlich* zugrunde liegender Auffassung andererseits wird von den Autoren nicht aufgelöst.

Darüber hinaus kann bezüglich des propagierten biozentrischen Weltbildes bei Seewald et al. (1998) m.E. die fehlende Diskussion seiner (fraglichen) generellen Realisierbarkeit kritisiert werden: Die allgemeine Verwirklichung einer konsequenten Biozentrik inklusive einer weitgehenden Verzichtsethik (und damit entsprechender, sofortiger Absage an verschiedenste Luxusgüter von weiten Teilen der westlichen Bevölkerung) erscheint eher unrealistisch. Damit kann hier der Kritikpunkt der o.g. Rezensoren, die Seewald et al. eine gewisse Weltfremdheit und mangelnden Pragmatismus vorwerfen, ergänzt werden.

Und schließlich bleibt noch die von den Rezensoren bereits angesprochene partielle Weltfremdheit und Plakativität im Rahmen der *sprachlichen Formulierungen* innerhalb des sportökologischen Ansatzes. Diese zeigen sich in den z.T. übersteigerten und unklaren Formulierungen von Seewald et al., m.E. insbesondere in Bezug auf den Verbundenheitsbegriff. So bleiben Seewald et al. (1998) unklar in der Bezeichnung der von ihnen angefragten emotionalen Dimensionen insgesamt: Neben dem nicht näher definierten Ausdruck der „Verbundenheit“ werden auch andere, ebenfalls relativ vage bleibende und z.T. romantisierende Ausdrücke genannt, beispielsweise: Eins-Sein mit Natur, Einbezogen-Sein, Eingebundenheit, Eingebunden-Sein in größere Zusammenhänge, Zugehörigkeit zur Natur, seelische Übereinstimmung mit der Natur, Behaust-Sein, Mitsein mit anderen, grundlegende Verwandtschaft, Gefühl der Verwandtheit mit den Dingen, Klingen der Seele u.a. ¹⁴².

Dieser Vorwurf ist allerdings auch an anderer Stelle zu erheben: Auch Gebhard verwendet den Begriff der Verbundenheit (zur äußeren Natur, Anmerkung A.S.) in mehrfacher Weise, wobei er sich dabei u.a. auf Sigmund Freud bezieht¹⁴³.

¹⁴¹ a.a.O., S. 136

¹⁴² vergl. Seewald et al., 1998, S. 46 ff., S. 69, S. 241 ff., S. 250, S. 263 ff., S. 279, S. 304; vergl. auch Kronbichler & Seewald, 1993, S. 4 in Bezug auf die Ausdrücke „Verbunden-Sein“ & „Verwurzelt-Sein“.

Die Autoren erachten dabei das Gefühl der „Betroffenheit“ für nur mäßig förderungswürdig (vergl. Seewald et al., 1998, S. 290; vergl. auch S. 252). Dabei bleibt unklar, ob sie diesen Begriff im Sinne eines emotionalen, individuellen „Angerührt-Sein“ gebrauchen, oder mit einer eher negativen Konnotation des Schuldbewusstseins. Dies scheint wahrscheinlicher, da es dem generellen Gebrauch des Ausdruckes und Denkart in der Umwelterziehung der 1980ern entspricht. Unter pädagogischen Aspekten und mit Verweis auf die als gescheitert anzusehende „Katastrophenpädagogik“ der 1980er Jahre (vergl. a.a.O., 65 ff., 290) erscheint es bedeutend sinnvoller, eine *positive, verbindende* Empfindung zu fördern anstatt eines negativ erlebten Gefühls der Schuld, welche die Situation des Erlebens inkl. des Erlebnisobjektes tendenziell mit Schuld, Defiziten und Ohnmacht verbindet und eher abschreckend oder abstoßend wirkt (vergl. auch Kronbichler, 1997, Anhang S. 100; kritisch: Kronbichler, 1997, Anhang S. 95 f.).

¹⁴³ vergl. Gebhard, 2005, S. 22-32. Gebhard spricht außerdem mit Bezug zu Searles von der „*haltenden Funktion von Natur*“ (Gebhard, 2005, S. 38 ff., S. 90 f., S. 119, S. 267; vergl. auch Seewald et al., 1998, S. 268). Gebhard meint damit das Gefühl der „*Verwandtschaft*“ bzw. „*kinship*“ (sowohl in einer evolutionär-phylogenetischen Wortbedeutung, als auch metaphorisch im Sinne von Freuds „*ozeanischem Gefühl*“). Dabei weist er auf den pathologischen Charakter einer ständigen, permanenten phylogenetischen Regression für Menschen über dem Kleinkindalter hin: So setzt die „*reife Form der Beziehung zur nichtmenschlichen Umwelt, das Gefühl der Verwandtheit, (...) Differenzierung, die Getrenntheit voraus. In dem Gefühl der Verwandtheit, das eben die Trennung notwendig voraussetzt, fühlt der Mensch sehr wohl eine reale und auch*

Insgesamt erweist sich das Gefühl der „Verbundenheit“ bereits als höchst interessant und grundlegend innerhalb der vorliegenden Forschungsthematik. Es bedarf m.E. jedoch der dringenden Ausdifferenzierung und (vorläufigen) Begriffsbestimmung jenseits der Sportökologie von Seewald, Kronbichler & Größing (1998).

2.3 Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)

Das folgende Kapitel stellt den Ansatz des Sport- bzw. Bewegungspädagogen Knut Dietrich¹⁴⁴ mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit für den hier zu bestimmenden Verbundenheitsbegriff und für die vorliegende Arbeit vor. Damit wird die Argumentationslinie der hier vorgestellten Dissertationsschrift vom naturwissenschaftlichen Ausgangspunkt weiter in die Sport- und Bewegungspädagogik gelenkt, wobei auf die gedankliche Basis des Ökologiebegriffes noch einmal Bezug genommen wird. So wird der Begriff der Ökologie sensu Dietrich dargelegt, wodurch die *naturwissenschaftliche* Auslegung dieses Begriffes – neben der bereits diskutierten *sportökologischen* Interpretation – eine *soziologische* Erweiterung im Sinne der Sozialökologie erfährt.

2.3.1 Einleitung

Im vorliegenden Kapitel werden insbesondere zwei für diese Arbeit wichtige Denkfiguren Dietrichs zum Mensch-Welt-Verhältnis geschildert, nämlich

1. das Moment einer wechselseitigen Beziehung von Mensch und Räumen als Umwelt(en) und
2. die Subjektivität der menschlichen Wahrnehmung und Interpretation dieser Umwelt(en).

Denn nach Dietrich könne Bewegung „*weder losgelöst vom sich-bewegenden Menschen noch isoliert von der Umwelt, in der er sich bewegt, angemessen erfasst werden*“ (Dietrich, 2003, S. 12). Auf der Grundlage dieser beiden Aspekte wird herausgearbeitet, inwiefern Dietrichs Ansatz einerseits als theoretische Grundlage für diese Arbeit von Relevanz ist. Andererseits erfolgt aber auch eine Abgrenzung im Hinblick auf Dietrichs Erkenntnisinteresse und dem daraus folgenden Studierende-

enge Verwandtschaft mit den Dingen und mit der Natur, verliert dabei jedoch nicht das Bewusstsein seiner eigenen menschlichen Identität.“ (Gebhard, 2009 a, S. 27; vergl. auch Gebhard, 2005, S. 27-32, S. 94). Hier ergibt sich eine mögliche gedankliche Verbindung zu Grupes anthropologischem Relationalismus in der Tradition von Plessner.

¹⁴⁴ Zur besseren Lesbarkeit verweise ich im Folgenden im Fließtext lediglich auf Dietrich, es sei aber ggf. Knut Dietrich *in seiner Zusammenarbeit mit Gerd Landau* bzw. in Co-Autorenschaft mit Elisabeth Kubitza gemeint. Direkte Verweise und die Quellenangabe von Zitaten erfolgen allerdings mit vollständiger Autorenangabe.

sign. Eine Zusammenfassung am Ende des Textes bündelt die Erkenntnisse und eröffnet darüber hinaus weiterführende Perspektiven.

2.3.2 Die sozial-ökologische Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre bei Dietrich

Nach Dietrich entwickelt ein Mensch mit Hilfe von Bewegungen sein Verständnis von sich selbst und der Außenwelt und seine Fähigkeiten zu sozialer Kommunikation und Handeln: So kommt für Dietrich im Sinne einer symbolischen Interaktionstheorie der

„Bewegung als Medium der Erfahrung eine fundamentale Bedeutung für die sprachliche wie für die gesamte Entwicklung des Menschen (zu). Insofern bestehen auch Verbindungen zur kognitiven und zur sozialen Entwicklung. Im Medium der Bewegung wird die materiale und soziale Umwelt erkundet. Im manipulativen Umgang mit den Dingen werden deren >Umgangswerte< (Gehlen) als objektive Gegebenheiten erfahrbar und benennbar und symbolisch repräsentierbar.“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 236, mit Bezug zu Gehlen, 1961).

Dietrich sieht in diesem Zusammenhang auch das menschliche Bewegungsproblem einer Erwerbsmotorik als fundamentale selbsttätige Auseinandersetzung des Individuums in Bezug zu seinen Umwelten in und durch seine körperliche Verfasstheit¹⁴⁵. Eine Bewegungswissenschaft, welche diese notwendige Bewegungsentwicklung zum Zentrum ihrer Forschung machen will, ist daher „*vordringlich >ökologisch< auszurichten*“¹⁴⁶. Dabei geht Dietrich von einer prinzipiellen gegenseitigen Beeinflussung und Wirkung von Mensch und Umwelt aus. Daher übernimmt er in der Bezeichnung seines Ansatzes den ursprünglich aus der Biologie stammenden Begriff der „Ökologie“. In der Ursprungsdisziplin beschreibt dieser Begriff nach Dietrich den Forschungsgegenstand einer „*Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur Außenwelt*“.¹⁴⁷ Die Beschaffenheit der Außenwelt konstituiert also

¹⁴⁵ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 171 & 216 f.; Dietrich, 2003, S. 12; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 90 über Dietrich & Landau; Prohl, 2010, S. 13 über Dietrich & Landau, 1990

¹⁴⁶ Dietrich & Landau, 1990, S. 171

¹⁴⁷ Dietrich & Landau, 1990, S. 171. Als „Ökologie“ wird in den Naturwissenschaften seit 1866 diejenige Teildisziplin der Biologie bezeichnet, die sich mit den Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten von Organismen untereinander und mit ihrer unbelebten Außenwelt beschäftigt. Dabei erweiterte sich der Forschungsgegenstand im Laufe der Entwicklung dieser Disziplin: Sowohl der Aspekt des *homo sapiens* als Untersuchungsobjekt (neben z.B. Tieren oder Pflanzen), als auch die menschliche Wirkung auf die Außenwelt (neben der Wirkungsrichtung der Außenwelt auf den Menschen) rückten erst nach und nach in den Blick der Forschenden. Mit Entstehen der interdisziplinären Human- und Sozialökologie in den 1920ern erweiterte sich die ökologische Forschungsperspektive auch auf anthropologische und sozial-kulturelle Aspekte. Erst dadurch können die Auswirkungen menschlichen Handelns auf umgebende Lebensräume bzw. auf die gesamte Erde erst in ihrer Gänze abgeschätzt werden (vergl. Bick, 1999, S. 6). Auch Fragestellungen und Perspektiven, welche das Gesamtgefüge der ökologischen Wechselwirkungen innerhalb eines kompletten Ökosystems (biozönotischer Konnex) bzw. die Erde als ein einziges globales Ökosystem betreffen, werden erst seit dem vergangenen Jahrhundert formuliert. Wie schon die traditionelle naturwissenschaftliche Ökologie in ihren Anfängen untersucht auch Dietrich hauptsächlich die Wirkrichtung der Außenwelt auf den Menschen (und weniger die Gegenrichtung), was wohl seiner anthropozentrischen Ausbildung und entsprechendem Forschungsinteresse geschuldet ist. Dennoch kann er mit seinem Ansatz die biologische Ökologie um ein sozialwissenschaftliches Verständnis des Umweltbegriffs erweitern, wie noch zu zeigen sein wird. Genau genommen steht er damit in der Tradition der interdisziplinären Sozialökologie, was ich in der (Um-) Benen-

das So-Sein des Individuums und vice versa. Diese erste wichtige Annahme einer wechselseitigen Einflussnahme von Mensch und Welt wird auch in der vorliegenden Arbeit geteilt. Den Aspekt einer reziproken Mensch-Umwelt-Wirkung vermittelt auch Dietrichs selbst attestierte Nähe zur Perspektive der ökologischen Psychologie. Gemäß dem Gesundheitsforscher und Soziologen Eberhard Wenzel dient speziell diesem Zweig der Psychologie

„Als Erklärungsmodell (...) das theoretische Konstrukt der dynamischen Wechselwirkung: Jeder Mensch steht danach in einer dialektischen Spannung zu seiner Umwelt; er interagiert mit ihr, formt sie und wird von ihr geformt.“ (Wenzel et al., 1986, S. 26).

Es besteht also ein unhintergebares, wechselseitiges Verwiesen-Sein von Mensch und Umwelt. Die Umwelt formt und beeinflusst den Menschen, der Mensch formt und beeinflusst die Umwelt. Diese beiderseits abhängige Beziehung ist es, die Dietrich „ökologisch“ nennt. Entsprechend versteht Dietrich den Umweltbegriff kontext-theoretisch und benutzt ihn

„im Sinne der ökologischen Psychologie und Handlungstheorie (...). Danach gibt es nicht die >eine< Umwelt, sondern je nach Spezies und deren biologischer Ausstattung und erworbener Kompetenz spezifische Umwelten. Gemäß der anthropologischen Kennzeichnung des Menschen als soziales, kulturelles und weltoffen handelndes Wesen, können wir dann von sozialen, kulturellen und materiellen Umwelten sprechen“ (Dietrich, 2003, S.11).¹⁴⁸

Dietrich sieht den Menschen also als positioniert in sowohl Raum-bezogenen, als auch in sozio-kulturellen Systemen oder „Umwelten“. Dieser sowohl *örtlich* als auch *kulturell* kontextuale Ansatz kann bereits als Öffnung und Erweiterung des „biologischen“ Umwelt- und Ökologiebegriffes im Sinne der Sozialökologie verstanden werden.¹⁴⁹ Damit wird ein sozial-ökologischer Aspekt des Verbundenheits-Begriffes dieser Arbeit beschrieben. Dabei sei in einem Vorgriff auf folgende Kapitel bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Dietrichs biologisch-soziologischer Umwelt- bzw. Lebensweltbegriff *nicht absolut* dem phänomenologischen Welt- bzw. Lebenswelt-Begriff bei z.B. Husserl entspricht: So unterscheidet die Phänomenologie zwischen der *intersubjektiv* gefassten *Lebenswelt* und der *subjektiv* gefassten *Umwelt*¹⁵⁰. Bei Dietrich hingegen bedeutet eine „lebensweltliche Betrachtung“ eine

nung von Dietrichs Ansatz als „(sozial-) ökologisches Bewegungsverständnis“ zu kennzeichnen versuche. Funke-Wieneke kritisiert an Dietrichs Ansatz allerdings die Vernachlässigung von emotionalen Aspekten während sozialer Bezugnahmen und Prozesse (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 96, S. 101 f. über Dietrich & Landau). Die *umgangssprachliche* Verwendung des Ökologiebegriffes als Synonym zu „Naturschutz“ bzw. naturschützendem Handeln ist dabei sowohl in den Naturwissenschaften, als auch bei Dietrich und in der vorliegenden Arbeit *nicht* gemeint (vergl. auch Campbell & Reece, 2003, S. 1310; für eine eingehende Bestimmung des Ökologiebegriffs innerhalb der *Biologie* s. auch Kapitel „*Verbundenheit und Ökologie*“.)

¹⁴⁸ Der kulturen- und sozialanthropologische Aspekt von Umwelten und sein Einfluss auf den Menschen wird ebenfalls in Größings Leibökologie (2001) betont, vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und Ökologie*“.

¹⁴⁹ Entsprechend könnten weiterführende, interdisziplinäre Überlegungen untersuchen, inwiefern auch für andere soziale Lebewesen wie bspw. höhere Primaten und Meeressäuger verschiedene „Umwelten“ abhängig von ihren (individuellen und/oder kollektiven) Kompetenzen und Präferenzen denkbar wären.

¹⁵⁰ vergl. entsprechendes Phänomenologie-Kapitel „*Exkurs zum phänomenologischen Weltbegriff*“. Bei Husserl ist die *intersubjektiv geteilte* Lebenswelt eine „Welt der schlichten intersubjektiven Erfahrungen“ (Husserliana VI, S. 136; zitiert nach Vetter, 2004, S. 328). Diese wird vom Subjekt nicht z.B. auf ihre kulturellen Bedingungen hin hinterfragt oder aktiv verändert, sondern vielmehr passiv *hingenommen* (vergl. Vetter,

notwendige, subjektorientierte Ergänzung zur makrosoziologischen Perspektive der Erziehungssoziologie, welche sich um verallgemeinerbare Aussagen bemüht¹⁵¹. Dabei können Menschen v.a. in ihrer alltäglichen Lebenswelt Erfahrungen in der Interaktion und Auseinandersetzung mit sich und der Mitwelt sammeln und diese beeinflussen. So ist bei Dietrich diese alltägliche Lebenswelt zu verstehen als

„die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung des Leibes wirkt. (...) Ferner kann sich der Mensch nur innerhalb dieses Bereiches mit seinen Mitmenschen verständigen, und nur in ihm kann er mit ihnen zusammenwirken.“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 59 mit Bezug zu Schütz, 1975, S. 23).

Mit derartigen Lebens(um)weltanalysen will Dietrich den zu erziehenden Menschen in seiner Subjektivität und sozialen Wirklichkeit untersuchen, verstehen und dadurch die „*Wirklichkeit von Spiel, Sport und Bewegung unter erzieherischen Gesichtspunkten (...) rekonstruieren*“¹⁵². Darüber hinaus meint der Begriff der „Umwelt“ sensu Dietrich (bzw. im Sinne der biologischen Fachdisziplin der Ökologie das „Ökosystem“) den *konkreten, aber räumlich beschränkten* Lebensraum mit besonderem Augenmerk auf die hierin stattfindenden Beziehungen und Interaktionen aus der Perspektive des Subjektes (bzw. im Sinne der naturwissenschaftlichen Ökologie aus verschiedenen Perspektiveebenen wie z.B. Individuum / Art / Population).¹⁵³

Dietrichs ökologisches Verständnis der Mensch-Umwelt-Beziehung ist neben der Ökologischen Psychologie ebenfalls von Baackes sozialökologischem Ansatz beeinflusst¹⁵⁴. Baacke zufolge initiieren und begleiten vier sog. „*sozialökologische Zonen*“ die menschliche Entwicklung. Dietrich formuliert sie in einer sportpädagogischen Interpretation als:

1. das „*ökologische Zentrum*“, d.h. der (Bewegungs-) Raum des Zuhause;
2. den „*ökologischen Nahraum*“, d.h. die Nachbarschaftsumgebung;
3. die „*ökologischen Ausschnitte*“, d.h. funktionsgeregelte (Bewegungs-) Orte wie Arbeitsplatz bzw. Schule, Spielplatz, Sportschwimmbad, Straßen etc., zwischen denen im Alltag gewechselt wird und
4. die „*ökologische Peripherie*“, d.h. nur selten aufgesuchte Orte außerhalb des Alltags, z.B. ein entfernt liegender Ferien- oder Freizeitort.¹⁵⁵

2004, S. 328 f.). Im phänomenologischen Sinne beinhaltet dagegen der Begriff der *individuell* erlebten „Umwelt“ auch die Möglichkeit des Subjekts, diese seine eigene Umwelt zu verändern (vergl. Grupe, 1989, S. 26). Hier muss also statt dem Begriff der „Lebenswelt“ der Ausdruck der „*Lebensumwelt*“ vorgeschlagen werden. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und die Unterscheidung zu verdeutlichen, gleichzeitig aber die Veränderung von Dietrichs Duktus kenntlich zu machen, wird daher im Weiteren jeweils von „Lebens-(um)welt“ oder von „Bewegungs(um)welten“ (Dietrich) einerseits, bzw. von der Welt bzw. Lebenswelt (Trebelts bzw. Husserl) andererseits gesprochen. Davon ausgenommen bleiben wörtliche Zitate.

¹⁵¹ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 59

¹⁵² Dietrich & Landau, 1990, S. 59

¹⁵³ Hier sei ebenfalls der vorgreifende Hinweis erlaubt, dass die nicht-menschliche, äußere Natur der biologischen Phänomene einen solchen „Raum“ darstellen kann, der nach Gebhard entwicklungspsychologisch relevant ist (vergl. Gebhard, 2008, 2009 a & b).

¹⁵⁴ vergl. Baacke, 1976 & 1984, nach Dietrich & Landau, 1990, S. 174

¹⁵⁵ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 175-178

Ein solcher raum-ökologischer Ansatz kann nach Dietrich helfen, die kindliche Bewegungsentwicklung zu erforschen. Diese Herangehensweise stellt für ihn aber auch ein wichtiges Mittel dar, die Bedeutung der verschiedenen lebens(um)weltlichen Zonen bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu erforschen, bspw. bei kranken, alten oder behinderten Menschen.¹⁵⁶ Dabei erscheint die moderne Lebens(um)welt z.B. Jugendlicher insofern problematisch, als dass eine Zergliederung des Alltags zu beobachten ist, in welcher ökologische Ausschnitte häufig unverbunden nebeneinander stehen. Darüber hinaus sind als erfahrungsträchtig identifizierte (Bewegungs-)Situationen wie *„ein offenes Feuer machen, auf einem Ast schaukeln, (...) Wasser stauen, (...) das Verstehen und Vergehen der Natur“* in einer *„Stadtkindheit“* nicht mehr alltäglich gegeben¹⁵⁷.

Darüber hinaus beruft sich Dietrich in seiner ökologischen Betrachtungsweise maßgeblich auch auf Bronfenbrenners systemischen Ansatz einer *„Ökologie der menschlichen Entwicklung“* (1981)¹⁵⁸. Darin identifiziert Bronfenbrenner ebenfalls vier Ebenen ökologischer Umwelten (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme), welche er als relevant für die menschliche Entwicklung und Sozialisation ansieht. Im Gegensatz zu Baacke versteht er diese Systeme aber als *„eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“*.¹⁵⁹ Bronfenbrenners Blick fokussiert damit im Gegensatz zu Baacke weniger Örtlichkeiten als vielmehr systemische Zusammenhänge aus der Perspektive des Individuums. Zusätzlich beschreibt und betont Bronfenbrenner das Moment des *„ökologischen Überganges“* zwischen den Systemebenen (häufig verbunden mit tatsächlichen Umgebungswechseln, v.a. aber mit Rollenveränderungen) als bedeutend für den Prozess persönlicher Entwicklung.¹⁶⁰ Die bei Bronfenbrenner besonders hervorgehobene Entwicklungsperspektive kann als Brücke zu einem pädagogischen Ökologieverständnis gesehen werden, was sich in seinem Ausdruck einer *„Ökologie der menschlichen Entwicklung“* widerspiegelt¹⁶¹. Dies bedeutet eine

¹⁵⁶ Die aktuelle Behindertenpädagogik sieht entsprechende Untersuchungen bei der gesetzlich vorgeschriebenen Erstellung von individuellen Hilfeplänen vor, welche eine *„Umfeld- und Sozialraumorientierung“* explizit thematisiert (vergl. Franz & Beck, 2007).

¹⁵⁷ v. Hentig, 1985, S. 35, zitiert nach Dietrich & Landau, 1990, S. 180

¹⁵⁸ So werden in den Sozialwissenschaften im Anschluss an die Arbeiten von Bronfenbrenner jene Ansätze als *„ökologisch“* bezeichnet, welche *„mehr von der Verwobenheit und dem Beziehungsreichtum sozialer Vorgänge konzeptionell in ihren Kategorienrahmen aufnehmen als solche, die sich auf einen isolierten Aspekt beziehen“* (Funke-Wieneke, 1995, S. 10, mit Bezug auf Bronfenbrenner, 1976, 1978).

¹⁵⁹ Bronfenbrenner, 1981, S. 38. Dabei bezieht sich das *Mikrosystem* auf soziale Interaktionen innerhalb eines bestimmten Lebensbereiches. Das *Mesosystem* als eine Kategorie höherrangiger Ordnung bezieht sich auf die reziproken Beziehungen innerhalb derjenigen Lebensbereiche, an denen das Individuum aktiv teilhat. Es besteht also aus verschiedenen Mikrosystemen, beschreibt aber *„mehr als die Summe der Teile“*. Das *Exosystem* umfasst jene Lebensbereiche, welche das individuelle Mesosystem beeinflussen, in denen das Individuum aber nicht selbst aktiv agiert. Das *Makrosystem* schließlich nimmt die gemeinsame strukturelle Qualität der ihm untergeordneten Systeme in den Blick, also z.B. kulturelle oder ideologische Normen.

¹⁶⁰ vergl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38 ff.; vergl. auch Wenzel et al., 1986, S. 25 f. über Bronfenbrenner

¹⁶¹ vergl. Bronfenbrenner, 1981, S. 37 f.

erneute, nämlich *entwicklungspädagogische* Ergänzung des naturwissenschaftlichen Ökologiebegriffs.¹⁶²

Der für diese Arbeit folgende zweite zentrale Gedanke Dietrichs, die *subjektive* menschliche Wahrnehmung und Interpretation von Umwelt(en), bezieht das dargestellte Beziehungsmoment Mensch-dingliche Peripherie auf die Innensicht des Individuums. Vor dem Hintergrund einer bewegungsphilosophischen Perspektive legt eine solche ökologische Auffassung des Menschen bereits die Figur des Dialogischen Bewegungsverständnisses von Andreas Trebels (1992) an.¹⁶³ In seinem Beitrag zu einer Festschrift für Trebels führt Dietrich das Prinzip des Trebel'schen Bewegungsdialoges auf der theoretischen Grundlage des Symbolischen Interaktionismus aus. Danach beeinflusst die Person-Welt-Beziehung sowohl das subjektive und individuell mögliche Bewegungsgefühl/-erleben und dessen Interpretation, als auch die Bewegungsinteraktion und damit menschliches (Bewegungs-) Handeln auf prägende Weise. Dementsprechend kritisiert Dietrich mit Bezug zu Trebels eine rein biomechanische Betrachtung von Bewegung als rein „*raumzeitliche Figur (als Technik oder Fertigkeit)*“ (Dietrich, 2003, S. 11) trotz ihrer Verbreitung innerhalb der Sportwissenschaft als unzureichend.¹⁶⁴

Dietrich wie auch Trebels favorisieren stattdessen einen (pädagogischen) Ansatz mit konstruktivistischen Anleihen bzw. Einflüssen aus dem symbolischen Interaktionismus, der das Individuum und dessen subjektive Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung¹⁶⁵ der Welt in den Fokus rückt. Denn

„In einer pädagogischen Bewegungslehre muss aber gerade die Person im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Sie ist es, die sich bewegt, damit Absichten verfolgt, etwas bewirkt, der Welt begegnet, Erlebnisse hat, Erfahrungen macht und lernt. In diesem Sinne ist es notwendig, die Bewegung grundsätzlich als Bewegung eines Subjektes, als „Selbstbewegung“ (v. Weizsäcker, 1973; Buytendijk, 1965) zu begreifen.“ (Dietrich, 2003, S. 12).

Folgerichtig ist für Dietrich die Betrachtung von sich-bewegenden Menschen im Dialog / in Interaktion¹⁶⁶ mit ihrer je eigenen Peripherie als die bereits angesproche-

¹⁶²Des Weiteren erscheint für Dietrichs Ansatz auch die Soziologische Systemtheorie von Niklas Luhmann als prägend. Luhmanns Theorie von Kommunikation als selbstreferentielle Operation sozialer Systeme soll hier jedoch nicht weiter behandelt werden. Zur vertieften Lektüre sei sein Werk „*Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*“ (1984) sowie das Grundlagenwerk von Baraldi, Corsi & Esposito „*Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*“ (1999) empfohlen.

¹⁶³Trebels betont darin – allerdings von einer phänomenologischen Warte aus – ebenfalls das Moment der wechselseitigen Beziehung von Individuum und Welt und fasst das menschliche Sich-Bewegen als eine eben solche Bezugnahme auf. Dabei beruft sich Trebels u.a. auf Merleau-Pontys Phänomenologie, in welcher der Körper zum Mittler zur Welt wird. Damit wird die immer intentionale menschliche Bewegung „*zum Träger von Bedeutungen und zum Medium der Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Welt.*“ (Dietrich & Kubitz, 1998, S. 49; vergl. auch Dietrich, 1999, S. 8 mit Bezug zum Körper und zu Bewegung als kulturell geformte „*Träger von Symbolsystemen*“, wobei „Bedeutungen“ der reflektierte und explizierbare Sinn einer Aktion oder eines Symbols sind.) Trebels Ansatz kann damit u.a. als eine Konkretisierung des ökologischen Beziehungsaspektes für eine phänomenologische Sport- und Bewegungswissenschaft verstanden werden.

¹⁶⁴vergl. auch Dietrich, 1999, S. 6; Trebels, 1992, S. 20 f.; Tamboer, 1979, S. 15 f.

¹⁶⁵vergl. Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie*“

¹⁶⁶Dietrich weist Trebels' Dialogbegriff als „*unscharf und irreführend*“ (Dietrich, 2003, S. 14) und lediglich als Metapher geeignet zurück. Der von Dietrich bevorzugte Begriff ist hier der einer gestalteten >Interaktion<

nen sozialen, kulturellen und materiellen Umwelten im Gegensatz zur genannten mechanistischen Betrachtungsweise der Sportwissenschaft höchst erkenntnisversprechend. Diese Bewegungsbedeutungen können nach Dietrich mit Hilfe tiefenhermeneutischer Methoden der qualitativen Sozialforschung erschlossen werden, beispielsweise durch Interviews¹⁶⁷.

Für die vorliegende Arbeit ist dieser Hinweis auf die Relevanz der individuellen Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen von Szenen und damit auch von Bewegungshandeln *durch das Subjekt* besonders bedeutsam. Auch diese – in der Bewegungswissenschaft hinreichend diskutierte und anerkannte – Position kann der vorliegenden Arbeit als theoretischer Anschlusspunkt dienen. Sie spiegelt sich im subjektorientierten und bewegungsdialogischen Ansatz der Untersuchungsfragen und im erarbeiteten schulsportunterrichtlichen Programms.¹⁶⁸ Auch Dietrichs Überlegungen für ein entsprechendes Untersuchungsdesign können für die vorliegende Studie zu einem guten Teil übernommen werden.

Insgesamt betont Dietrich im ökologisch-lebens(um)weltlichen Aspekt seines Ansatzes den Einfluss, den die subjektive Wahrnehmung gestalteter und gestaltbarer Räume und Umwelten für menschliches (Bewegungs-) Erleben, Deuten und Handeln haben. Da er das Subjekt in seiner Bedeutungszuweisung der jeweiligen Lebenszusammenhänge und Lebens- und Bewegungs(um)welten verstehen will, formuliert Dietrich dabei als Forschungsinteresse die Frage, in welcher Weise die *„Bewegungsbiographie des einzelnen Menschen von der jeweiligen Typik der (...) aufgesuchten ökologischen Ausschnitten bzw. der ökologischen Peripherie geprägt“* ist¹⁶⁹. Dabei interessiert ihn sowohl der private als auch der öffentliche Raum. Mit diesem Forschungsinteresse kommt für Dietrich auch die Frage auf, wie und warum sich Menschen gerade auf diese Weise in ihren Lebensumwelten unter dem Aspekt einer postmodernen Bewegungsproblematik und *„infolge einer immer stärkeren industriell technischen Durchdringung der Lebenswelten (...) >bewegungsmäßig< einrichten“*¹⁷⁰ und wie durch das bewegte Erschließen der jeweiligen *„Ausschnitte, Bereiche und Strukturen der >Welt<“* simultan subjektive und kollektive Wirklichkeiten entstehen¹⁷¹. Mit einem solchen lebens(um)weltanalytischen Zugang kann Dietrich die typische Ausformung der Umwelten einzelner Menschen in den Blick nehmen, und zwar in einer *ersten Dimension* im Hinblick auf eine objektive Beschreibung der konkreten Bedingung bzw. dinglichen Strukturierung der

innerhalb einer Szene, in der Umwelten, Normen und Bezüge von den Akteuren anerkannt, verändernd reproduziert und konstruiert werden (vergl. Dietrich, 2003, S. 13 ff.).

¹⁶⁷ vergl. Dietrich, 2003, S. 22

¹⁶⁸ vergl. Kapitel „Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen“, Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“ und Kapitel „Darstellung des Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit“

¹⁶⁹ Dietrich & Landau, 1990, S. 178

¹⁷⁰ Dietrich & Landau, 1990, S. 172; vergl. auch Dietrich, 1999, S. 8 f.

¹⁷¹ Dietrich, 2003, S. 12 f.

jeweiligen Lebens(um)welt bzw. der (bewegungspädagogisch bedeutsamen) sozialökologischen Zone(n) nach Baacke.¹⁷² Darüber hinaus kann Dietrich in einer *zweiten Dimension* die subjektive Wahrnehmung und Interpretation dieser Lebens(um)welt untersuchen.¹⁷³ Als eine *dritte Dimension* ermöglicht eine Lebens(um)weltanalyse Dietrich, die vorliegenden sozialen Definitionen der dinglichen Umwelt-Strukturierungen zu erforschen.¹⁷⁴

Die dargestellte sozial-ökologische Betrachtungsweise und Trebels Bewegungsverständnis führt den Pädagogen Dietrich des Weiteren zu der Frage, welche Bedingungen menschliche (Bewegungs-)Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt in erziehlischen Milieus strukturieren und wie diese interdependent wechselwirken. Darüber hinaus interessiert Dietrich, inwiefern (bewegungs-pädagogische) Strukturen eine identitätsstiftende Entwicklung und kritische gesellschaftliche Teilhabe und Handlungsfähigkeit zum Zwecke des Abbaus von repressiven gesellschaftlichen Prinzipien fördern können, beispielsweise bei der selbstbestimmten Inszenierung von Sportspielen. Folgerichtig schlägt er daher u.a. die Erfassung der Beschaffenheit von pädagogischen Lebens- und Bewegungs(um)welten vor. Für die vorliegende Arbeit erscheinen solche *soziologisch-strukturellen* Untersuchungen der Lebens(um)welten allerdings weniger relevant. Lediglich der Aspekt der „Natur“ als entwicklungspsychologisch relevanter Raum fällt in den Rahmen des explizierten Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit.

Darüber hinaus identifiziert Dietrich auch die menschliche „*Innen-Welt*“ (Dietrich, 2003, S. 16), also die selbstreflexive Haltung zum eigenen Ich inklusive der dieser Selbstreflexion innewohnenden Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten als viel versprechendes Forschungsfeld der Bewegungswissenschaft und -pädagogik ¹⁷⁵:

¹⁷² Forschungsfragen wären hier bspw.: Wie lässt sich die Szene „äußerlich“ beschreiben? Welche Lebens(um)welt-Bedingungen liegen vor? Welche Bewegungsanlässe bietet und welche Bewegungsforderungen stellt diese Lebensumwelt?

¹⁷³ Forschungsfragen für diesen Punkt wären bspw.: Wie richtet sich ein Mensch in seiner Lebens(um)welt (bewegungsmäßig) ein? Wie definieren, deuten, interpretieren Menschen *selbst* ihre Lage? An dieser Stelle lassen sich Parallelen zur grundlegenden Denkfigur der Theorie der ökologischen visuellen Wahrnehmung von Gibson & Gibson (1966, 1979) ziehen: Nach Zimbardo & Gerrig betont diese Theorie die Vielfalt und „*Reichhaltigkeit der Reizinformation*“ (...) und versteht „*Wahrnehmung als ein aktives Explorieren der Umwelt*“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 168; Hervorhebung i.O.). Gibson & Gibson plädieren daher für Untersuchungen, die sich eher auf die Struktur der Außenwelt-Reize als auf die Mechanismen der Reizwahrnehmung konzentrieren. Dies legt letztlich eine Analyse der direkten Umgebung / Lebens(um)welt des Subjektes sensu Dietrich nahe.

¹⁷⁴ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 171 ff.. Entsprechende Forschungsfragen wären hier z.B.: Wie beeinflussen die gesellschaftlichen und kulturellen Interpretationen und Konventionen bspw. bezüglich der Funktion und Handhabung von Gegenständen oder Räumen das menschliche (Bewegungs-)Handeln und Verhalten? Welches Bewegungsverhalten ist innerhalb dieses Rahmens für das Individuum in welchem Ausmaß möglich?

¹⁷⁵ Dieser Aspekt ist u.U. vergleichbar der exzentrischen Positionalität in Plessners philosophischer Anthropologie (vergl. Gugutzer über Plessner, 2002 & 2004). Eine solche, gewissermaßen exzentrische Selbstwahrnehmung des Ich in Bezug zum eigenen Leib, zur sozialen und zur natürlichen Mitwelt wird in der vorliegenden Dissertation behandelt (Verbundenheit mit dem eigenen Leib, zu Mitmenschen und zur nicht-menschlichen Mitwelt). Damit könnte das Erleben von Verbundenheit u.U. verstanden werden als das Zu-

Solche Entwicklungspotentiale lassen sich Dietrich zufolge besonders innerhalb der identitätsstiftenden Auseinandersetzung einer wiederholt herzustellenden Ausgewogenheit von personaler und sozialer Identität im (gemeinsamen) Sich-Bewegen finden. Diesen Aspekt benennt Dietrich als die Prozesse der *Individuation und Sozialisation*, welche er zu einem kritischen und aktiv verändernden Umgang mit den aktuellen Rollen und Regeln und der vorliegenden Gesellschaft und ihrem Sportverständnis entwickelt wissen möchte¹⁷⁶.

Auch die gesellschaftliche Zurichtung des Leibes durch Körperbilder und -normen im Sinne von Körpern als sozialen Gebilden und kulturellen Konstrukten identifiziert Dietrich als Möglichkeit zu gesellschaftskritischer Bildung für das Individuum und damit auch als möglichen Themengebieten der Bewegungs- und Sportwissenschaft¹⁷⁷. Entsprechendes gilt für die Geschichtlichkeit des Körpers als Gelegenheit zur „*Selbsterzeugung*“ (Dietrich, 1999, S. 6) innerhalb der Grenzen des je individuell Möglichen und die Technisierung und Virtualisierung des Körpers. In diesem Kontext steht auch die Beziehung von (jeweiliger) Körperkultur und hochtechnologisierter Postmoderne zur Debatte, so dass Fragen sowohl nach einer „*Reorganisation von Körper und Bewegung durch wissenschaftlich-technischen Zugriff*“ als auch nach dem „*naturwissenschaftlich-technisierten Umgang des Menschen mit der äußeren Natur und sich selbst gestellt werden*“ müssen (Dietrich & Landau, 1990, S. 156). Darüber hinaus spricht Dietrich der selbständigen und selbsttätigen Raum-Aneignung und der Erweiterung von Bewegungserfahrungen und des (Erwerbs-) Bewegungsrepertoires im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport Bedeutung zu. Dabei nimmt er Bezug auf die Habermas'schen Dimensionen des Erkennens (Objektivität der äußeren Natur), des Handelns (Normativität der Gesellschaft) und des Sprechens (Intersubjektivität der Sprache) als wichtige erziehungstheoretische Ziele seines Entwicklungskonzeptes hin zu einer gesellschaftskritischen Identitätsbildung¹⁷⁸. Da auch diese Aspekte eher ein soziologisches Erkenntnisinteresse aufweisen, sollen auch sie in der vorliegenden Arbeit nicht weiterverfolgt werden.¹⁷⁹

sammenfallen von exzentrischer und zentrischer Positionalität, also als das bewusste und reflektierte Erleben der zentrischen Qualität, so dies denn mit Plessners Begriffen möglich wäre.

¹⁷⁶ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 215 ff.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 88 f. über Dietrich & Landau

¹⁷⁷ vergl. Dietrich, 1999, S. 6 ff.; vergl. auch Wenzel et al., 1986, S. 30

¹⁷⁸ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 215 ff.; Dietrich, 1999, S. 7

¹⁷⁹ Mit dem Ansatz des vorurteilslosen, hermeneutischen Verstehens beeinflusste bspw. die Phänomenologie die Methodologie der Soziologie, insbesondere im Positivismusstreit (i.e. Adorno, Habermas u.a. „gegen“ Popper u.a.). Dieser Einfluss der Phänomenologie zeigt sich insbesondere in der Entwicklung des Zweiges der sog. (verstehenden) „*Phänomenologischen Soziologie*“, welche v.a. durch Schütz mit engem Bezug zu Husserl und Merleau-Ponty vorangetrieben wurde (vergl. Schütz, 1970, 1971 a & b, 1974). Auch Luckmann (1979), Flick (2007), Raab et al. (2008) und Schnettler (2008) beschäftigten sich ausführlich mit dieser Thematik. Daher ist die Phänomenologie *auch* für das empirisch-methodische Vorgehen dieser Arbeit relevant. Allerdings soll die hier vorliegende Studie nicht Bewegungsdialoge *an sich* (vergl. phänomenologisches Kapitel „*Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion*“) untersuchen, sondern das *subjektive Erleben* dieser Bewegungsdialoge in einem bestimmten setting. Aus diesem Grunde kann die Studie auch den Situations-Kontext der *Unterrichtsszene* (wie bspw. den „Raum“, vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 175-178;) vernachlässigen, und sich vielmehr darauf konzentrieren, den Kontext der *Interviewsituation* zu er-

2.3.3 Zusammenfassung des sozial-ökologischen Bewegungsverständnisses

Die obigen Ausführungen sollten darstellen, inwiefern sich Dietrichs sozial-ökologischer Ansatz als (eine) theoretische Grundlage für die vorliegende Dissertationsschrift eignet. Es konnte gezeigt werden, dass dies neben einer Erweiterung des biologischen Ökologiebegriffes insbesondere in wichtigen Punkten bezüglich des Mensch-Umwelt(en)-Verhältnisses entschieden der Fall ist. Dafür wurden zwei wichtige Aspekte dieses Verhältnisses beleuchtet: Den obigen Ausführungen gemäß kann festgehalten werden, dass sich Dietrichs Ansatz erstens durch seine soziologische Perspektive einer *wechselwirkenden* Vernetzung des Menschen mit der Außenwelt (Aspekt der *wechselseitige Beziehung von Mensch und Räumen bzw. Umwelten*) für die vorliegende Arbeit als theoretischer Unterbau anbietet. Zweitens ermöglicht insbesondere Dietrichs Gewährung einer *subjektiven* Bedeutungszuschreibung von Umwelt(en), Szenen und (Bewegungs-) Handeln besondere Möglichkeiten für die vorliegende Arbeit und ihr Erkenntnisinteresse innerhalb einer subjektzentrierten Untersuchung (Aspekt der *Subjektivität der menschlichen Wahrnehmung von Umwelten*). Diese doppelte Relevanz von Dietrichs Ansatz für die vorliegende Arbeit liegt im Erkenntnisinteresse der Arbeit begründet, also darin, dass diese sich sowohl dem *individuellen Erleben* einer bestimmten Situation als auch *subjektiven (Verbundenheits-) Beziehungen* widmet.

Allerdings stehen die lebens(um)weltlichen und damit vorwiegend *soziologisch* ausgerichteten Fragen Dietrichs in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus. Hier soll also *nicht* die gemeinsame *Struktur* der Interaktionen innerhalb der Szene analysiert werden, obwohl der schulsportunterrichtliche Alltag sicherlich einen besonderen Raum mit ihm eigenen Regeln und Wirkmechanismen darstellt.¹⁸⁰

Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vielmehr auf die *schulsportunterrichtliche Inszenierbarkeit eines bestimmten Programms* und auf das *subjektive Erleben* von SchülerInnen bezüglich Sich-Bewegen und Beziehungen *in eben diesem schulsportunterrichtlichen setting* konzentriert, wird der Einfluss der Raumperspektive auf die menschliche Entwicklung hier also *nicht in Dietrichs direkter Forschungstradition* verfolgt.¹⁸¹ Darüber hinaus konnte festgestellt werden,

fassen (vergl. ausführlich auch Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“ und Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie*“).

¹⁸⁰ Die Wichtigkeit und Wirk-Interdependenz dieser lebens(um)weltlichen Aspekte für pädagogisch-soziologische Fragen nach der „*Entwicklung des gesellschaftsfähigen Menschen*“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 216) und einer wie auch immer wünschenswerten Gesellschaft ist also unbenommen.

¹⁸¹ So erscheint auch eine allzu fixierende Raum- und Kontext-Beschreibung für die vorliegende Arbeit nicht zielführend, um die flexible und praxisorientierte Handhabbarkeit des untersuchten Programms zu gewährleisten. Sicherlich lassen sich aber grobe Kriterien für das hier sinnvoll erscheinende setting explizieren (bspw. eine relativ ungestaltete, „naturnahe“ Umgebung, Schulnähe und Erreichbarkeit innerhalb des Schulalltags, Gruppengröße, Motivation und Durchschnittsalter der Teilnehmer/innen etc. ...). Diese stellen z.T. aber keine *notwendige* Kriterien für das hier präsentierte Programm dar, sondern haben lediglich den Charakter eines Vorschlages bzw. dienen der Beschreibung der hier absichtsvoll gewählten Inszenierungsmodalitäten (s. dazu ausführlicher Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“, Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“ und Kapitel „*Methodik - Forschungspraxis*“). Darüber hinaus konnte festge-

dass Dietrich sich mit seinem soziologischen Raum- und Lebens(um)welt bzw. Umweltenbegriff von dem phänomenologischen Weltbegriff unterscheidet.

Hervorzuheben sind die hier geteilten Standpunkte im Hinblick auf:

- die interessierende Figur eines mit seinen Umwelten in wechselseitiger Beziehung stehenden Subjektes,
- die Betonung der subjektiven Bedeutungszuschreibung und Interpretation von Situationen, und
- damit auch von Bewegungen / dem eigenen Sich-Bewegen als beziehungsstiftende Interaktion mit den individuellen Umwelten in subjektiven Bedeutungszusammenhängen.

Nicht mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden bewegungspädagogischen Arbeit überein stimmt dagegen Dietrichs soziologisches Forschungsinteresse an der übergeordneten *Struktur* von szenischen Interaktionen und der lebensumweltanalytischen Untersuchung und Relevanz von (Bewegungs-) Räumen.

2.3.4 Ausblick, ausgehend vom sozial-ökologischen Bewegungsverständnis

Wenn in der vorliegenden Arbeit auch nicht Dietrichs soziologischen Fragestellungen gefolgt werden soll, so ist hier dennoch die subjektive Bedeutungszuschreibung und Relevanz des Raumes relevant: Vor dem Hintergrund des explizierten, naiven Erkenntnisinteresses dieser Arbeit erscheint mit Gebhard (2008, 2009 a & b) die äußere, uns umgebende Natur als ein solcher bedeutsamer Raum. Dabei legt der Biologe, Erziehungswissenschaftler und approbierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut Ulrich Gebhard v.a. mit Bezug zu Winnicott (1951, 1974), Searles (1960) und Erikson (1968) dar, dass die äußere, nicht-menschliche Natur aufgrund ihrer „haltenden Funktion“ für die Entwicklung des kindlichen „Urvertrauens“ und daher für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr relevant ist¹⁸². Dabei argumentiert Gebhard, dass

„Naturerfahrungen auch etwas mit der Stärkung der Subjekte zu tun haben: (...) Naturerfahrungen haben eine identitätskonstituierende Funktion. (...) Dieser Aspekt der Identitätsentwicklung (...) unterstreicht noch einmal, dass und wie die nichtmenschliche Umwelt etwas mit der seelischen Entwicklung zu tun hat. Wie amerikanische Studien (Dovey 1990, Fishwick/Vining 1992, Korpela 1992) zeigen, können Naturorte durchaus eine solche identitätsstiftende Funktion haben. Solche Orte dienen dazu, freudige und schmerzhafte Gefühle zu regulieren, die Kohärenz der eigenen Persönlichkeit zu sichern und auch das eigene Selbstwertgefühl zu stabilisieren.“ (Gebhard, 2009 a, S. 98 f.).

Ganz im Sinne Dietrichs (sozio-) ökologischem Verständnis ist Gebhard der Auffassung, dass die „biologische“, also „*äußere Natur (...) immer auch die innere, psychische Natur und umgekehrt (beeinflusst)*“ (Gebhard, 2009 a, S. 38). Für Gebhard

stellt werden, dass Dietrich sich mit seinem soziologischen Raum- und Lebens(um)welt bzw. Umweltenbegriff von dem phänomenologischen Weltbegriff unterscheidet.

¹⁸² vergl. Gebhard, 2009 a, S. 14 ff.

existiert also ein wechselseitiger Zusammenhang von Innen und Außen statt einer klaren Trennung beider Pole in dem Sinne, als dass der Zustand der äußeren und derjenige der inneren Natur „korrespondieren“ und sich gegenseitig entsprechen¹⁸³: „Unsere Naturverhältnisse und unsere Beziehung zu uns selbst hängen zusammen.“¹⁸⁴. Dies begründet Gebhard u.a. mit Cassirers Auffassung des Menschen als „*animal symbolicum*“¹⁸⁵:

„Im Verhältnis des Menschen zur äußeren Natur wird nämlich stets auch sein Verhältnis zu sich selbst sichtbar beziehungsweise aktualisiert. Das gilt historisch insofern, als die jeweilige Auffassung von Natur als ein Reflex des Selbstverständnisses des Menschen interpretiert werden kann. Und das gilt ebenso für die einzelnen Subjekte: Die Erfahrungen, die wir in und mit der Natur machen, sind auch Erfahrungen mit uns selbst – nicht nur, weil wir es sind, die diese Erfahrungen machen (das wäre trivial) – sondern weil Naturerfahrungen und Naturphänomene Anlässe sind, uns auf uns selbst zu beziehen. >Natur< wird im Erlebnis auch zu einem Merkzeichen, zum Symbol von Aspekten des eigenen Selbst.“ (Gebhard, 2009 a, S. 112).

Naturerfahrungen fördern nach diesem Ansatz also die Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung durch eine symbolische Aufladung von Natur. So ist die „*nicht-menschliche Umwelt, die Natur, (...) somit nie nur das äußere Phänomen, sondern immer auch ein mit (subjektiver) Bedeutung aufgeladenes Symbolsystem.*“¹⁸⁶. Dabei wird vom jeweiligen Subjekt eine bedeutungsvolle Analogie hergestellt, welche „*die Natur als symbolischen Spiegel gleichsam nutzt.*“¹⁸⁷. Auch hier lässt sich eine Verknüpfung zu Dietrichs (sozio-) ökologischem Verständnis und dessen Betonung der subjektiven Bedeutungszuweisung ziehen.

Auch im Sinne der drei Modi der ästhetischen Naturbegegnung von Seel (1991/1996)¹⁸⁸ kann „*Natur-Erfahrung in gewisser Weise ein Art von sinnstiftender Selbst-Erfahrung werden*“¹⁸⁹. Dabei können Naturerlebnisse mit und in einer natürlichen und zugleich symbolisch bedeutungsvollen Umwelt auch ein „Kohärenzgefühl“ („*sense of coherence*“) im Sinne Antonovskys (1979) erlauben¹⁹⁰. Dieses Gefühl der Kohärenz drückt dabei die subjektive Überzeugung aus, das eigene Leben sei verständlich, beeinflussbar und bedeutungsvoll¹⁹¹.

¹⁸³ Gebhard, 2009 a, S. 39

¹⁸⁴ a.a.O., S. 98

¹⁸⁵ Cassirer, 1969, nach Gebhard, 2009 a, S. 112

¹⁸⁶ Gebhard, 2009 a, S. 38

¹⁸⁷ Gebhard, 2009 a, S. 38; vergl. auch Gebhard, 2009, S. 250

¹⁸⁸ Seel unterscheidet in seiner „Ästhetik der Natur“ den (i) ästhetisch-kontemplativen Modus als spontane und quasi phänomenologisch „anschauende“, prä-reflektierte und damit „sinnfremde“, nicht-utilitaristische Naturbegegnung (vergl. Seel, 1991/1996, S. 38 ff.); (ii) den ästhetisch-korrespondierenden Modus als „sinnhafte“ Naturbegegnung, in der in und anhand von Natur ein Ort und eine Möglichkeiten des menschlichen Lebens aufgezeigt werden, sowohl in ethisch „guter“ wie in „schlechter“ Sicht (vergl. Seel, 1991/1996, S. 90 ff.); und (iii) den ästhetisch-imaginativen Modus als „bildhafte“, zur künstlerischen Abstraktion fähige Naturbegegnung (vergl. Seel, 1991/1996, S. 140 f.; vergl. zu Seels Modi auch Liedtke, 2005, S. 152 ff.; Gebhard, 2009 a, S. 49).

¹⁸⁹ Gebhard, 2009 a, S. 49 mit Bezug zu Seel, 1991/1996

¹⁹⁰ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 114

¹⁹¹ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 114; vergl. auch Gebhard, 2008, S. 19

Dabei scheint die äußere, nicht-menschliche Natur eine besondere, ambivalente Qualität aufzuweisen, die dem elementaren Bedürfnis nach sowohl vertrauter Sicherheit als auch spannender Abwechslung entgegenkommt:

„Die Natur verändert sich ständig und bietet zugleich Kontinuität. Sie ist ständig neu (z.B. der Wechsel der Jahreszeiten) und doch bietet sie die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit: Der Baum im Garten überdauert die Zeitläufe der Kindheit und steht so für Kontinuität. Der psychische Wert von >Natur< besteht also in ihrem eigentümlichen, ambivalenten Doppelcharakter (...) Auch in der Anthropologie geht man davon aus, dass es beim Menschen zu meinen einen grundlegenden Wunsch nach Vertrautheit und zum anderen ein ebenso grundlegendes Neugierverhalten gibt“ (Gebhard, 2009 a, S. 84).

Kinder und Jugendliche können sich in der äußeren Natur (heute und in unserer Kultur) also sowohl „gehalten“ und „aufgehoben“ fühlen, gleichzeitig dabei aber auch „frei“ sein und ihrem Drang nach „Wildnis“ und Abenteuern nachgehen.¹⁹² Darüber hinaus führt Gebhard verschiedene weitere, psychisch und physisch salutogenetisch wirksame Aspekte von äußerer Natur an, so z.B.:

- eine Minderung physischer und psychischer Stressreaktionen¹⁹³ und des sog. „*Nature Deficit Syndroms*“¹⁹⁴;
- eine Symptommilderung von chronischen Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern (ADH)¹⁹⁵ bei erhöhter Konzentration¹⁹⁶;
- eine Erhöhung der Kreativität¹⁹⁷;
- eine Linderung schmerzhafter und angstbesetzter Gefühlszustände¹⁹⁸;
- eine Verringerung von Analgetika bei Schmerzpatienten und schnellere Heilung bei stationären Krankenhauspatienten¹⁹⁹;
- die Unterstützung einer wertschätzenden, positiven Haltung zu Menschen²⁰⁰;
- den als erholsam empfundenen Abstand zum Alltagstrott²⁰¹ und der Möglichkeit zu „sozialentpflichtetem“, also vermehrt selbstbestimmtem Verhalten²⁰²;
- die Faszination einer durch Natur provozierten, „nicht anstrengenden“ Aufmerksamkeit²⁰³ und „Lesbarkeit“ („*legibility*“), also dem Bedürfnis nach sinnhafter Orientierung in und Strukturierung der Realität durch die (z.T. als Me-

¹⁹² vergl. Gebhard, 2009 a, S. 86, S. 113, S. 127. Dies gilt offenbar insbesondere für brachliegende, von Erwachsenen „vergessenen“ Flächen und in ihrer Exploration in Selbstbestimmtheit und Selbstständigkeit ohne pädagogische Aufsicht durch Erwachsene (vergl. Gebhard, 2009 a, S. 87 ff.). Allerdings kann Natur selbstverständlich auch als angsteinflößend empfunden werden (vergl. Gebhard, 2009 a, S. 87 ff.).

¹⁹³ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 109 ff. mit Bezug zu bspw. Berto, 2005; Hartig, 2003 und Ulrich, 1991

¹⁹⁴ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 108

¹⁹⁵ vergl. Wells & Evans, 2003; Stigsdotter & Grahn, 2004, beide nach Gebhard, 2009 a, S. 110

¹⁹⁶ vergl. Hartig et al., 2003, nach Gebhard, 2009 a, S. 109

¹⁹⁷ vergl. Taylor et al., 1998 nach Gebhard, 2009 a, S. 84

¹⁹⁸ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 27 f.

¹⁹⁹ vergl. Ulrich, 1985 nach Gebhard, 2009 a, S. 19 & Gebhard, 2008, S. 6; Heerwagen, 1990 nach Gebhard, 2009 a, S. 110

²⁰⁰ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 27 ff.

²⁰¹ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 108 f.

²⁰² vergl. Gebhard, 2009 a, S. 108 & S. 85 mit Bezug auf Hard 1975 und Kaplan & Kaplan, 1989; vergl. auch Liedtke, 2005, S. 171 ff.

²⁰³ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 108

tapher gebrauchte) „Natur“ und die Vertrautheit ihrer Sinnesreize für den Menschen als Säugetier²⁰⁴;

- Natur als Ort der Entspannung, Spiel- und Sportplatz, der sozialen Interaktion, als Anlass, sich mit Naturzerstörung auseinanderzusetzen und als Aufforderung zu Wachstums- und Reifungsprozessen²⁰⁵.

Allerdings kann auch die *Zerstörung* der äußeren Natur implizit auf das Selbst wirken, wenn mit der Wahrnehmung von Umweltzerstörung die Natur nicht mehr „*völlig selbstverständlich ein basales Gefühl von Sicherheit, von Gehaltensein vermitteln kann.*“ (Gebhard, 2009 a, S. 250). Da sich nach diesem Verständnis Innen- und Außenwelt dialektisch spiegeln, findet sich die äußere Welt gleichsam als inneres, symbolisches Abbild im Selbst wieder²⁰⁶. In diesem Sinne ist der Zustand von Natur „*sozialpsychologisch mit der Situation des neuzeitlichen Menschen in Verbindung zu bringen*“ (Gebhard, 2009 a, S. 39). Damit ist die

„psychische Entfremdung des Menschen von der natürlichen Umwelt einerseits eine Bedingung für ihre gedankenlose Zerstörung, andererseits wirkt die zerstörte Umwelt aber auch auf die psychische Verfassung zurück – ein Zirkel“ (Gebhard, 2009 a, S. 250).

Dabei ist Gebhards Umwelt- bzw. Naturbegriff ein „traditionell biologischer“: Er versteht unter „Natur“ vor allem die *äußeren*, überwiegend nicht-menschlichen, biotischen und abiotischen Erscheinungen der natürlichen Umwelt bzw. Mitwelt²⁰⁷. Die „*innere*“ Natur des Menschen meint bei Gebhard dagegen seine Psyche, seine Innenwelt, sein Gefühls(er)leben und seine innere Verfasstheit²⁰⁸. Dies entspricht sicherlich dem *Alltagsverständnis* des Naturbegriffes.

Mit Böhme (1992, 2002) kann „Natur“ allerdings auch anders, nämlich philosophisch, interpretiert werden: So ist für ihn die äußere Natur „*Das Seiende, was wir nicht selbst sind*“ (Böhme, 1992, S. 79). Er beschreibt damit die uns umgebende, „*stoffliche*“ Natur²⁰⁹, die in einem traditionellen Verständnis der „gemachten“ Kultur entgegengesetzt und im Sinne Kants als die „*Gesamtheit der Dinge vor dem äußeren Sinn*“ beschrieben wird²¹⁰. Allerdings besteht für Böhme nun – im Gegensatz zu bspw. Gebhard – die „*innere*“ Natur des Menschen nicht in seiner Psyche, son-

²⁰⁴ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 31 & S.126

²⁰⁵ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 85 mit Bezug zu Studienergebnissen von Fischerlehner, 1992 & 1993

²⁰⁶ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 250; vergl. auch S. 39

²⁰⁷ Hier gelangt der Mitweltbegriff von Meyer-Abich (1990) in den Blick. Mit ihm kennzeichnet Meyer-Abich die Kombination der biologischen Ausdrücke der Merk- und Wirkwelt, also dem Ausschnitt der über die Sinnesorgane als Umweltreiz wahrgenommenen Außenwelt (Merkwelt), und demjenigen Umweltausschnitt, auf welchen aktiv Einfluss genommen wird (Wirkwelt). Beide zusammen ergeben im biologischen Verständnis die „Umwelt“ oder eines Organismus. Gleichzeitig eröffnet der Mitwelt-Ausdruck eine ethische Perspektive auf die menschliche Beziehung zur nicht-menschlichen Natur: Er charakterisiert eine partnerschaftliche, co-existentielle Beziehung zur äußeren Natur und eine physiozentrische Weltanschauung, welche Natur einen Eigenwert und Eigenrechte zuspricht (vergl. Meyer-Abich, 1990, S. 11 ff.). Dieser Ansatz mündet bei Meyer-Abich in eine Verantwortsethik bzw. holistischen Ethik (vergl. Meyer-Abich, 1990, S. 82 f.; vergl. auch Næss, 1973, 1993).

²⁰⁸ vergl. Gebhard, 2009 a, S. 38 f.

²⁰⁹ vergl. Böhme, 1992, S. 85

²¹⁰ a.a.O., S. 61

dern in seinem *Leib*; ein Umstand, der für die vorliegende (bewegungswissenschaftliche) Arbeit interessant ist. So ist bei Böhme der Leib „*die Natur, die wir selbst sind*“²¹¹. Der Leib stellt sich hier also als Teil der äußeren Natur in uns dar und wird vom objektivierten menschlichen *Körper* unterschieden²¹².

In diesem Sinne distanziert sich Böhme von einem objektivierenden, naturwissenschaftlichen Verständnis der menschlichen Daseinsform als „Körper“, in welcher der „*Leib des anderen bzw. der eigene Leib als fremder*“ wahrgenommen wird, so dass die entsprechende Untersuchungsweise und „*hier maßgebliche Empirie (...) nicht Selbsterfahrung, sondern Fremderfahrung*“ ist²¹³. Diese wird „*gleichlaufend mit der Naturwissenschaft im ganzen [sic] mehr und mehr zur apparativen Erfahrung*.“²¹⁴. In einem solchen Verständnis ist der Mensch als körperliches „Naturding“ Gegenstand lediglich vor dem äußeren Sinne – ein Spüren, Wahrnehmen und Untersuchen der eigenen, subjektiven Leiblichkeit kann in einer solchen naturwissenschaftlichen Perspektive nicht erfolgen²¹⁵. So ist nicht die Tatsache, dass wir

„in unserem Leibe wie in einem Gehäuse stecken, einem Gehäuse, das wir von innen her kennen, während es andere nur von außen [sic] betrachten, (...) das Entscheidende, sondern daß [sic] wir als Leib Natur selbst sind“ ist das Neue und Weiterführende an diesem Verständnis (Böhme, 1992, S. 81).

Dabei kann Leiberfahrung, also die spürende, sinnlich-emotionale Erfahrung am eigenen Leibe, Betroffenheit gegenüber Umweltproblemen als Erfahrung an der eigenen Natur ermöglichen und so Schritte zu dem – als notwendig erachteten – Umweltbewusstsein eröffnen²¹⁶: „*In der Betroffenheit bzw. im Engagement eigenen Naturseins ist die Abhängigkeit oder das Getragensein von der Natur, die ich nicht selbst bin, enthalten.*“ (Böhme, 1992, S. 85; Hervorhebung A.S.). Dabei zeigen sich im Ausdruck des „Getragensein“ inhaltliche Parallelen zu Gebhard und zum Verbundenheitsbegriff der vorliegenden Arbeit.

Für Böhme ist also die äußere, stoffliche Natur dem Leib als einer inneren Natur gegenübergestellt, wenn auch nicht in dialektischer, sondern in miteinander verwobener, sich entsprechender Weise. Dabei äußert Böhme (wie schon auch Gebhard) die quasi „ökologische“ Ansicht, dass Innen und Außen korrespondierenden, dass das Ich durch den es umgebenden Raum beeinflusst wird und umgekehrt – allerdings hier transformiert in Hinsicht auf die *Beziehung* des Subjekts zu seiner inneren und äußeren Natur: So entscheidet sich

„im Verhältnis zu unserer (inneren, Anmerkung A.S.) Natur gewissermaßen paradigmatisch (...), wie wir uns zur (äußeren, Anmerkung A.S.) Natur überhaupt verhalten. (...) Die Anerkennung, daß [sic] im Eigensinn des Leibes die veräußerlichte eigene Natur tätig ist, könnte zu einem partnerschaftlichen Verhältnis führen.“ (Böhme, 1992, S. 92).

²¹¹ a.a.O., S. 80; vergl. auch S. 83 ff.

²¹² a.a.O., 1992, S. 80

²¹³ ebd.

²¹⁴ ebd.

²¹⁵ ebd.

²¹⁶ vergl. Böhme, 1992, S. 77 & S. 83

Dabei heißt „Leib sein“²¹⁷ für Böhme

„selbst Natur zu sein. Und das heißt, in sich selbst einen Grund zu respektieren, der nicht manipuliert und hergestellt werden kann. (...) Es geht hier letzten Endes um das menschliche Selbstverständnis, das Verständnis des Menschen, seiner selbst im Verhältnis zur Natur, die er selbst ist, und zur äußeren Natur.“ (Böhme, 1992, S. 195).

Wenn in einem solchen Leibverständnis und als Folge des bereits vorgestellten Erkenntnisinteresses und der Ansätze der biologischen Ökologie, der Sportökologie und des (sozial-) ökologischen Bewegungsverständnisses hier nun also die *Beziehung und Verbundenheit des Menschen zur „Natur“*, d.h. zu seiner *menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt und zu seinem Leib* diskutiert werden soll, führt dieses Leibverständnis zu einem weiteren theoretischen Ansatz: Dem bedeutenden philosophischen Ansatz der (Leib-) Phänomenologie, welche starken Einfluss u.a. auf die Bewegungswissenschaft, aber auch auf die empirische Sozialforschung hat. Dieser Ansatz soll im folgenden Kapitel thematisiert werden.

2.4 Verbundenheit und Leibphänomenologie (Merleau-Ponty, 1966)

Das folgende Kapitel will den Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit von phänomenologischer Seite her thematisieren. Dies geschieht hier vornehmlich vor dem Hintergrund der *leibphänomenologisch* beeinflussten *Bewegungswissenschaft*.²¹⁸ Dies geschieht aus mehreren Gründen: Zum Einen stellt die leibphänomenologische Bewegungswissenschaft die *Leibfrage* und, da „*die Leiblichkeit nur vom >Sich-Bewegen< her erkennbar*“ ist (Tamboer, 1979, S. 14), die Thematik des *Sich-Bewegens* in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Zum Anderen behandelt sie als weiteren wichtigen Gegenstand das *Ich-Leib-Welt-Verhältnis*, also den leiblich vermittelten Weltbezug des Seienden als reziproke Bezogenheit des Menschen zur Welt. Daher kann durch eine leibphänomenologische Perspektive das für Verbundenheit wichtige Beziehungsmoment, das durch den biologischen Ökologiebegriff und die sozial-ökologische, subjektorientierte Betrachtungsweise von Dietrich bereits herausgearbeitet wurde, auf den Leib in seiner vielfältigen *Mittlerfunktion des Menschen zur Welt* bezogen werden (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 106, S. 167 f.). Daneben interpretiert die leibphänomenologische Bewegungswissenschaft menschliches Sich-Bewegen als Prozess einer gerichteten subjektiven Bedeutungszuweisung und damit als einen sinn-haften Akt. Es wird daher als *intentionales Bewegungshandeln* und ein gerichtetes Auseinandersetzen mit der Welt inter-

²¹⁷ im Gegensatz zum objektivierenden Leib- bzw. eigentlich „Körper haben“ (vergl. Böhme, 1992, S. 87 ff.; vergl. eingehend dazu Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Leib-Sein und Körper-Haben“).

²¹⁸ Eine dezidierte Auseinandersetzung mit der phänomenologischen Philosophie als Ganzes wäre hier weder zweckmäßig noch zielgerichtet.

pretiert, das ein ästhetisch-leibliches ²¹⁹, z.T. präreflexives „Weltverstehen in Aktion“²²⁰ bei wechselseitiger Formung von Mensch und (seiner) Welt ermöglicht.

Des Weiteren fungiert Sich-Bewegen für den Menschen als *Ausdrucksphänomen*, Möglichkeit des *zwischenleiblichen Dialoges* und der *Fremd- und Icherfahrung*. So kann sich der Mensch qua seines Leibes als „In-der-Welt-Seiender“ (vergl. Heidegger, HeiGA 2, § 14, zitiert nach Vetter, 2004, S. 612)²²¹ in einem bestimmten Weltbezug wahrnehmen und erkennen²²². Auch die ausschließlich menschliche „exzentrische Positionalität“ (Plessner, 1982, S. 10, zitiert nach Vetter, 2004, S. 430) eröffnet dem Menschen spezielle Erkenntnismöglichkeiten über das eigene So-Sein.²²³ Damit ergeben sich in der (leib-) phänomenologischen Perspektive durch die menschliche Leiblichkeit und im Bewegungsdialog als gerichtetes Bewegungshandeln Möglichkeiten eines *generellen* Weltverstehens und Erfahrungen eines *besonderen* Fremd- und Selbstverstehens.

Die beiden gewichtigen leibphänomenologisch (-bewegungswissenschaftlichen) Aspekte (1.) *Leib als Vehikel zur Welt* ²²⁴ und (2.) *menschliches Sich-bewegen als aktives Weltverstehen* weisen stark auf grundlegende Aspekte des Verbundenheitsbegriffes dieser Arbeit hin. Dies ermöglicht einen leibphänomenologischen und

219 Dabei wird der Begriff „Ästhetik“ hier nicht verstanden als „Lehre des Schönen“, sondern im Sinne der ursprünglichen Bedeutung des griechischen *aisthesis* als „mit den Sinnen erfassen“ (vergl. Franke, 2003 a & b, 2005; vergl. auch Prohl, 2010, S. 139; vergl. auch zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 8).

220 Trebels, 2005, S. 160 mit Bezug zu Tamboer, 1994; vergl. auch Bietz, 2002, S. 7 f. mit Bezug zu Tamboer, 1984

221 vergl. auch Vetter, 2004, S. 329) bzw. als „Zur-Welt-Seiender“ (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 7, Anmerkung des Übersetzers), S. 106, S. 168; vergl. auch Vetter, 2004, S. 328 f. . Mit der Bezugnahme auf Heidegger soll in keinsten Weise dessen (vor-) nationalsozialistische Gesinnung anerkannt und/oder verharmlost werden. Vielmehr distanzieren sich ausdrücklich von diesem inakzeptablen Gedankengut. Für dezidierte kritische Auseinandersetzungen mit der Person Heideggers als „Nazi-Philosoph“ verweise ich z.B. auf V. Farias (1989) und E. Faye (2009).

222 vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 284 ff., S. 325 f.; vergl. auch Vetter, 2004, S. 612; Trebels, 1992, S. 22 f., S. 26; vergl. auch Kapitel „Exkurs: Der phänomenologische Weltbegriff“.

223 vergl. auch Vetter, 2004, S. 217; vergl. auch Kapitel „Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit“.

224 Dabei legt der von Merleau-Ponty mehrfach verwendete Ausdruck des Leibes als „Vehikel“ eine missverständliche, da mechanistisch-funktionalisierende Sicht nahe. Auch Tamboer (1991) verwendet den Ausdruck „Vehikel“ in einem substantiellen Sinne, und nicht in einem relationalen Verständnis. Es ist aber stark davon auszugehen, dass Merleau-Ponty eine solche funktionalisierende Auffassung *nicht* meint (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 106: „Der Leib ist das Vehikel des Zur-Welt-seins“, vergl. auch S. 168): Merleau-Ponty geht es gerade *nicht* darum, den Leib wie ein zweckgebundenes Gefährt im Sinne eines „um zu...“ zu sehen und zu *benutzen*, obwohl auch der etymologische Ursprung des Begriffs Vehikel im *intransitiven* lateinischen Verb *vehi* eine solche ungewollt-funktionalisierende Sicht nahelegt (*vehi, vehor, vectus sum*, konsonantische Konjugation = reisen bzw. von lat. *vehiculum* = Reise(hilfs)mittel, Gefährt; franz. *véhicule* = Fahrzeug). Vielmehr will Merleau-Ponty mit dem Vehikel-Begriff wohl die *Mittlerfunktion* des Leibes ansprechen (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 106: „bin ich der Welt bewußt [sic] durch das Mittel des Leibes.“; vergl. auch S. 167 f.: „Bewußtsein [sic] ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes.“), welche insbesondere er entwickelt und verschiedentlich stark gemacht hat. Trotz dieser Kritik wird der Ausdruck des Vehikels in der vorliegenden Arbeit weiterhin (sensu Merleau-Ponty) verwendet, um im Duktus des französischen Philosophen verbleiben zu können.

damit bewegungsphilosophischen Anschluss dieses für die vorliegende Arbeit zentralen Begriffes.

Wichtige Ansatzpunkte der Phänomenologie sind daher hier ihre Interpretationen des Leibbegriffes und das Verständnis des Menschen in seiner Beziehung zu seinem Leib, und in seiner Beziehung und Position zur Welt. Des Weiteren wird die leibphänomenologische Differenzierung der Seins-Modi in ein objektivierendes Körper-Haben und subjektiviertes, *aber leib-vergessenes Leib-Sein*²²⁵ erweitert um eine *Synthese* beider Formen. So können sie unter Bezugnahme auf Merleau-Ponty mit einem *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit* im Sinne einer präreflexiven, sensiblen und unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit bei Erleben einer „*intersubjektiven Verbundenheit*“ (Paetow, 2004, S. 320) überschritten werden. Damit kann der Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit phänomenologisch fundiert weiter angebunden und differenziert werden. Darüber hinaus sind am Ende dieses Kapitels zwei Exkurse über den phänomenologischen Weltbegriff und den Menschen in seiner Besonderheit im Verständnis der Phänomenologie zu finden. Damit soll versucht werden, dieser bedeutenden philosophischen Richtung wenigstens in Ansätzen gerecht zu werden und ihre Logik zumindest anzudeuten.

Außerdem werden in dem folgenden Kapitel verschiedene Aspekte wie leiblich vermittelte Kommunikation, Formen der Überschreitung der Grenze zwischen Mensch und Welt, sinnliche Wahrnehmung u.a. in unterschiedlichen Kontexten beleuchtet. Vereinzelt auftauchende Redundanzen sind dabei unvermeidbar. Um die philosophisch-grundlegende von der erziehungsphilosophisch-praktischen Ebene in der vorliegenden Arbeit weiterhin systematisch zu trennen, bleiben das bildungs- und erziehungstheoretische Moment von Sich-bewegen in diesem Kapitel bewusst weitestgehend ausgeklammert. Es wird im Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretische Aspekte*“ ausführlich behandelt. Diese räumlich nachgeordnete Stellung ist allein dem Aufbau und der Argumentationslogik dieser Dissertation geschuldet, und stellt keinesfalls eine inhaltliche Hierarchisierung dar.

2.4.1 Einführung in die Phänomenologie

Die Phänomenologie als philosophische Richtung des beginnenden 20. Jahrhunderts wurde – außer von Franz Brentano, Martin Heidegger und Max Scheler – maßgeblich von Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty entwickelt und geprägt²²⁶. Merleau-Ponty stellte später die Leibfrage in den Mittelpunkt seiner *leibphänomenologischen* Betrachtungen. Andreas Trebels stellte mit Bezug zu Frederik Jacobus Buytendijk, Carl Friedrich Gordijn und Jan Tamboer in den vergange-

²²⁵ vergl. Tamboer, 1979, S. 17; vergl. auch Grupe, 1989, S. 23

²²⁶ Brentano bezog phänomenologische Ansätze auf die Psychologie und entwickelte so die Aktpsychologie, die ihren Fokus auf die Intentionalität psychischer Phänomene richtet. Mit seiner sog. Brentanoschule beeinflusste er u.a Husserl und dessen phänomenologische Psychologie. Allerdings kann auf diese psychologische Thematik in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

nen Jahrzehnten einen vielbeachteten entsprechenden Bezug zur Sport- und Bewegungswissenschaft her. Ebenfalls von der Leibphänomenologie beeinflusst zeigen sich Ommo Grupe und Jürgen Funke-Wieneke. Auch der Ansatz der ästhetischen Erfahrung bzw. Bildung übernimmt leibphänomenologische Ansätze und ist für die Bewegungs- und Sportwissenschaft und die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Hervorzuheben sind hier insbesondere die Arbeiten von Elk Franke, der sich um dieses Thema in bewegungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Zusammenhängen verdient gemacht hat.²²⁷

Der Begriff der Phänomenologie leitet sich von den griechischen Worten *phainómenon* (= Erscheinung; etwas, das sichtbar ist) und *lógos* (= Lehre) ab, sie ist also die Lehre von den Erscheinungen bzw. von „Phänomenen“. Phänomene werden dabei gefasst als unmittelbar sinnlich und/oder mit Hilfe des Bewusstseins anschaulich, erfahrend, vorstellend, denkend etc. erfassbare Erscheinungen. Die vorurteilsfreie Deskription von solchen Erscheinungen wird in der Phänomenologie sowohl als Weg zu Erkenntnis als auch als Paradigma verstanden. Entsprechend konzentriert sich die Phänomenologie darauf „zu beschreiben, nicht zu erklären“²²⁸. Dies soll ein hermeneutisches Vordringen zum Wesen der Dinge und zu ihrer „Wahrheit“ (im Gegensatz zu Vorurteil und Schein, also Irrtum und Falschheit) ermöglichen²²⁹. So soll bspw. durch vorurteilsfreie Beobachtung des eigenen des Wahrnehmungsprozesses das Wesen des Phänomens dessen Wesen und das Sein erkannt werden.²³⁰

²²⁷ Auch Ralf Laging, Jörg Bietz und Hans-Georg Scherer beschäftigen sich im Rahmen ihrer Forschungen u.a. mit dieser Thematik.

²²⁸ Klaus & Buhr, 1972, S. 836 mit Bezug zu Merleau-Ponty, 1966; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 4. Einen ähnlichen Ansatz beschreitet die 2500 Jahre alte, buddhistische Einsichts-Meditationstechnik des Vipassana, deren Sanskrit-Name übersetzt soviel bedeutet wie „die Dinge zu sehen, wie sie wirklich sind“ (Dhamma Dvāra, 2011).

²²⁹ vergl. Klaus & Buhr, 1972, S. 835

²³⁰ Mit diesem Ansatz des vorurteilslosen, hermeneutischen Verstehens beeinflusste die Phänomenologie auch die Methodologie der Soziologie, insbesondere im Positivismusstreit (i.e. Adorno, Habermas u.a. „gegen“ Popper u.a.). Dieser Einfluss der Phänomenologie zeigt sich insbesondere in der Entwicklung des Zweiges der sog. (verstehenden) „Phänomenologischen Soziologie“, welche v.a. durch Schütz mit engem Bezug zu Husserl und Merleau-Ponty vorangetrieben wurde (vergl. Schütz, 1970, 1971 a, b, c & d, 1972, 1974). Auch Luckmann (1979), Flick (2007), Raab et al. (2008) und Schnettler (2008) beschäftigten sich ausführlich mit dieser Thematik. Für die Methodologie einer entsprechenden, empirischen Bewegungspädagogik stellt Grössing fest, dass „Die phänomenologische Bewegungspädagogik die qualitativen Methoden der Erkenntnisgewinnung und (...) Forschungsstrategien (bevorzugt)“ (Grössing, 1993, S. 252, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 16; Hervorhebung A.S.; vergl. auch Meinberg, 1991, S. 41 f., zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 30). In diesem Sinne ist die Phänomenologie auch für das empirisch-methodische Vorgehen dieser Arbeit relevant. Allerdings soll die hier vorliegende Studie nicht Bewegungsdialoge *an sich* (vergl. phänomenologisches Kapitel „Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion“) untersuchen, sondern das *subjektive Erleben* dieser Bewegungsdialoge in einem bestimmten setting. Aus diesem Grunde kann die Studie auch den Situations-Kontext der Unterrichtsszene vernachlässigen (wie bspw. den „Raum“, vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 175-178; vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der sozial-ökologische Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre bei Dietrich“). Sie kann sich vielmehr darauf konzentrieren, den Kontext der Interviewsituation zu erfassen (vergl. ausführlich: Empirie-Kapitel „Methodologie“).

Methodisch geschieht dies mit Hilfe einer „Wesensschau“, d.h. einem innerlich-geistigen, intuitiven (An-) Schauen des Gegenstandes²³¹. Dieses „Schauen“ soll – gemäß dem o.g. Primat der sinnlichen Wahrnehmung – als ein „*vorbehalts- und vorurteilsloses Beschreiben der Sachen selbst vor jeglichen, die Sachen selbst verdeckenden oder gar verzerrenden Theorien*“ praktiziert werden (Vetter, 2004, S. 470 f.; Hervorhebung i.O.) ²³². Insbesondere Husserl entwickelte dafür nach einigen Schwierigkeiten die methodische Kombination zweier gedanklicher Operationen²³³, die eidetische und die transzendente Reduktion (inkl. der sog. Epoché als ein Zurückweisen jeglicher vorgefasster Urteile). Sie sollen Erfahrungen auf ihre wesentliche Essenz reduzieren und so dem Bewusstsein den „Zugang zum Eidos (Wesen)“ ermöglichen (Wuchterl, 1989, S. 240). Dabei sind (Erfahrungen²³⁴ von) Erscheinungen immer intentional und von der Perspektive des jeweiligen Seienden abhängig – in ihrer Intentionalität also immer subjektiv: „*Was immer ich – sei es auch durch die Wissenschaft – weiß von der Welt, weiß ich aus einer Sicht, die die meine ist*“ ²³⁵. Somit verliert die (vermeintlich) objektive Realität an Bedeutung; (phänomenologische „gesehene“) Erscheinungen dagegen werden „zum Korrelat des Bewußtseins [sic]“ (Wuchterl, 1989, S. 241). Insofern ist die

„Gegebenheit der Dinge (...) eine Gegebenheit-für-uns, die Weise, in der sie für uns da sind. Die Welt besteht eben nur als die von uns gelebte Welt, die Welt unserer Existenz. Sie enthält nicht einen schon fertigen und vollendeten Sinn, sondern ihr Sinn entsteht erst in unserem Zusammenleben mit ihr, in unserem Zur-Welt-sein.“ (Coenen, 1985, S. 150)

Zusammengefasst bedeutet die Absicht, Phänomene mit einem „phänomenologischen Blick anschauen“ bzw. betrachten zu wollen, also eine *vorurteilslose Perspektive* einzunehmen, sich dabei aber der Subjektivität des eigenen Blickwinkels bewusst zu sein.

Da wir unsere Außenwelt und somit gegenständliche Phänomene präreflexiv über unsere leiblichen Sinne wahrnehmen, stellt die Frage nach dem Wesen der Leiblichkeit des Menschen den „Kern der phänomenologischen Philosophie“ dar (Vetter, 2004, S. 331):

²³¹ vergl. Klaus & Buhr, 1972, S. 836

²³² vergl. Capra (2006) zum Verständnis des „Schauens“ in östlichen (Meditations-) Traditionen als eine „*Form der Wahrnehmung, die das visuelle Wahrnehmen einschließen kann, dies aber immer und grundsätzlich überschreitet und zu einer (...) Erfahrung der Wirklichkeit wird*“ (Capra, 2006, S. 33).

²³³ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 7 f.

²³⁴ Eine Erfahrung wird in der Phänomenologie verstanden als „*das Bewußtsein [sic], bei den >Sachen selbst< zu sein, >sie ganz zu erfassen und zu haben<*“ (Vetter, 2004, S. 152 mit Bezug zu Husserliana XVII, S. 239). Allerdings ist diese Erfahrung „naiv“ und subjektiv, sowohl im alltäglichen, vorwissenschaftlichen Leben als auch in der Wissenschaft selbst, und kann den Akt und den konstitutiven Sinn des Erfahrens erst mithilfe der transzendentalen Reduktion erfahren (vergl. Vetter, 2004, S. 153). Zu Merleau-Pontys Übersetzung und Verwendung des deutschen Erlebnis-Begriffs mit dem französischen „*expérience*“ (= Erfahrung) vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 13, Fußnote des Übersetzers. Zu anderen Erfahrungsbegriffen in der Sport- und Bewegungspädagogik vergl. z. B. Giese, 2008, S. 69 ff., S. 111 ff., S. 182 ff. und Seewald, Kronbichler & Gröbinger, 1989, S. 263 ff. mit Bezug zu zur Lippe, 1987, S. 287 f. .

²³⁵ Merleau-Ponty, 1966, S. 4, vergl. auch S. 75; vergl. auch Klaus & Buhr, 1972, S. 836

„Der Leib ist die Bedingung der Möglichkeit des Wahrnehmens. (...) Denn der Leib ist schlecht-hin unser Gesichtspunkt zur Welt (...), den wir faktisch nie je zu verlassen vermögen (...) ohne den wir, nicht mehr weltzugehörig, überhaupt nichts zu sehen vermöchten.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. V: Vorrede des Übersetzers ins Deutsche).

Wir nehmen die Welt also über unseren Leib wahr, und haben wir keinen Leib mehr, *sind* wir nicht mehr (als Seiende, also nicht mehr lebend) und nehmen nichts mehr wahr. Darüber hinaus verleiht das leibliche

„Empfinden (...) jeder Qualität einen Lebenswert, erfährt [sic] sie zunächst in ihrer Bedeutung für uns, für jene schwere Masse, die unser Leib ist, und so enthält es stets einen Verweis auf unsere Leiblichkeit.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 76).

So ist uns unser Leib u.a. stetiges und notwendiges Organ der Wahrnehmung²³⁶ und somit phänomenologisches „Grundwerkzeug“. Nach phänomenologischem Paradigma kann der Seiende daher mit Hilfe seines Leibes zu (z.B. sinnlich-ästhetischer) Erkenntnis gelangen. Auf diese Weise wird eine besondere Erkenntnisebene und *„Bildung durch den Körper möglich“*²³⁷. Dies weist auf die Relevanz der Impulse hin, welche die Phänomenologie für die Bewegungswissenschaft und für diese Arbeit liefern kann.

2.4.2 Der Leib in der Phänomenologie

Die Phänomenologie unterscheidet in Hinblick auf den Menschen zwischen „Körper“ und „Leib“.²³⁸ Insbesondere Merleau-Ponty löst das Phänomen eines anatomisch-objektiven Körpers von der Idee des subjektiv empfundenen und empfindenden „Leibes“, welcher *„Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen“* ist (Merleau-Ponty, 1966, S. 182): Unser *Körper* gehört für Merleau-Ponty in seiner materiellen Gegebenheit und stofflichen Naturwirklichkeit der dinglichen Welt an und repräsentiert die materielle Realität am Menschen. Der Ausdruck „Körper“ beschreibt damit unsere physische Existenz aus objektiver Perspektive, er ist „Objekt“. Dagegen betont der *Leib*begriff die subjektive Erlebens- und Erfahrungsweise des Individuums als ein *„Aspekt, der in allen unseren Aktivitäten ständig mit anwesend ist“*²³⁹. Diese immerwährende Anwesenheit unseres Leibes wird auch als *„Einleibung der Welt“* bezeichnet²⁴⁰. Gordijn betrachtet unsere physische Existenz ebenfalls in zweifa-

²³⁶ vergl. Husserliana IV, S. 56

²³⁷ Franke, 2003, S. 35; vergl. auch Kapitel *„Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“*

²³⁸ Aus Mangel an sprachlichen Differenzierungsmöglichkeiten werden mitunter auch in französischen Originaltexten diese deutschen Ausdrücke verwendet (vergl. Trebels, 1992, S. 27; vergl. auch Polzin, 2002, S. 149). Benutzt aber z.B. Merleau-Ponty in diesem Kontext *doch* französische Ausdrücke, so entspricht der „Leib“ in seiner präreflexiven Intentionalität dem Begriff des *„corps-sujet“* (vergl. Trebels, 1992, S. 26 & 27) bzw. im phänomenalen Sinne des leiblichen Existierens dem *„corps phénoménal“* (vergl. Coenen, 1985, S. 154).

²³⁹ Prohl, 2010, S. 226; vergl. auch Trebels, 1992, S. 27; Funke-Wieneke, 2004, S. 69

²⁴⁰ Prohl, 2010, S. 226 mit Bezug zu Schmitz, 1986. Für Funke-Wieneke, der diesen Begriff (auch) auf zwischenmenschliche Kontexte anwendet, wird in der Einleibung jene *„eigentümliche Art der Beziehungsleiblichkeit“* deutlich, die sich in der *„ggf. glückende(n) Übereinstimmung in der gleichzeitigen Entgegensetzung“* z.B. im Randori mit seinem *„Koagieren ohne Reaktionszeit“* deutlich, also in der *„spürbaren Körpererfahrung“* des *„Füreinander im Gegeneinander“* (Funke-Wieneke, 1997, S. 61 f. mit Bezug zu Schmitz, 1986, S. 80 ff.).

cher Weise, nämlich (1.) als *subjektiven* Leib, „*der >ich bin<.*“, d.h. als eine Daseinsart, von der er auch als „*intentionaler Leiblichkeit*“ spricht; und (2.) als *objektiven* Leib, als „*objektivierter Körper, als >Ding<, das ich haben kann.*“²⁴¹. Unser Leib ist uns demnach (in Anlehnung an Spinoza bzw. Leibniz) „*beseelter Körper*“²⁴²: Der Körper ist dem Menschen als Leib wesentlich und unterscheidet ihn in dieser Seinsweise von anderen Lebewesen.²⁴³

2.4.3 Leib-Sein und Körper-Haben

Der Unterschied von *Leib-Sein* und *Körper-Haben* zeigt sich zugespitzt in den beiden folgenden Versen, welche hier der Einstimmung in die Thematik dienen sollen:

„Habe ich meinen Körper verloren, so habe ich mich selbst verloren.
Finde ich meinen Körper, so finde ich mich selbst.
Bewege ich mich, so lebe ich und bewege die Welt.
Ohne diesen Leib bin ich nicht, und als mein Leib bin ich.
Nur in der Bewegung aber erfahre ich mich als mein Leib,
erfährt sich mein Leib, erfahre ich mich selbst.
Mein Leib ist die Koinzidenz von Sein und Erkenntnis, von Subjekt und Objekt.
Er ist der Ausgangspunkt und das Ende meiner Existenz.“
(Iljine, V., 1965 in Petzold, 1979, S. 5).²⁴⁴

„Und obschon ich vielleicht (...) einen Körper habe, der mir sehr eng verbunden ist, so ist (...) dennoch gewiß [sic], daß [sic] ich von meinem Körper wirklich verschieden bin.“
(Descartes, 1641/1956, Meditatio VI, § 9, S. 137).

Dieser Unterschied eines Leibes mit der Möglichkeit der Selbsterfahrung und „*Koinzidenz von Sein und Erkenntnis*“ einerseits, und andererseits dem überspitzt formulierten cartesianischen „*cogito, ergo sum*“²⁴⁵, welches den Leib als Körper und „*res extensa*“ objektiviert und ihn dem Geist und Bewusstsein, also der „*res cogitans*“ unterstellt, soll im Folgenden unter der Perspektive der (*Leib-*) *Phänomenologie* Merleau-Pontys näher erklärt werden.

²⁴¹ Tamboer, 1979, S. 17, mit Bezug zu Gordijn, 1975, S. 16; vergl. auch Unterkapitel „*Sich-Bewegen als intentionaler Bewegungsdialog*“.

²⁴² vergl. Leibniz, 1992, S. 349 f.

²⁴³ vergl. dazu ausführlicher Unterkapitel „*Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit*“.

²⁴⁴ Die ausschließlich deutschsprachige Unterscheidung von „Leib“ und „Körper“ wird hier (zumindest laut Übersetzung) nicht mitvollzogen, sondern beide Ausdrücke synonym verwendet. Zum Inhalt des Gedichtes von Iljine vergl. auch Funke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 19: Ein von diesen Autoren favorisierter >Sport< (inkl. der in ihm möglichen Körpererfahrung, und damit gewissermaßen der Leib) „*deutet den Menschen das körperliche Vermögen als eine Quelle befriedigender Erfahrungen, in denen sie sich selbst finden und bestimmen können. Der Körper ist ein Anfang. Immer wieder.*“.

²⁴⁵ in Descartes' Werk „*Discours de la méthode*“ (1637) Teil 4, Abschnitt 3, S. 55, bzw. in seinen „*Prinzipien der Philosophie*“, 1644, Kapitel 1, Absatz 7; vergl. auch das vorsichtiger formulierte, inhaltlich aber entsprechende „*ego sum, ego existo*“ (ich bin, ich existiere) aus Descartes, 1641/1956, Meditatio II, § 3, S. 45. Die Philosophie Descartes' soll hier aber nicht genauer diskutiert werden, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, auch wenn insbesondere das vorliegende Kapitel einen philosophischen Hintergrund hat, welcher von Descartes maßgeblich beeinflusst wurde.

Für Merleau-Ponty ist der Leib der zentrale Bezugspunkt des menschlichen Daseins, da der Leib *„geronnene oder verallgemeinerte Existenz, die Existenz unaufhörliche Verleiblichung ist.“* (Merleau-Ponty, 1966, S. 199). Aufgrund seiner Deutungsfähigkeit ist es daher nach Merleau-Ponty der Leib, *„und er allein, (...), der uns zu den Dingen selbst zu führen vermag.“* (Merleau-Ponty, 1986, S. 179; zitiert nach Vetter, 2004, S. 335). Damit betont Merleau-Ponty die Bedeutung der subjektiven leiblichen Erfahrung für die phänomenologische Erkenntnissuche und wendet sich gegen eine *ausschließlich* kognitive, i.d.S. noematische²⁴⁶ Phänomenologie (vergl. Vetter, 2004, S. 309, 337). Unser Leib ist uns also gleichermaßen Ansatzpunkt und Ver“körper“ung unserer Beziehung zur Welt, unseres Zur-Welt-Seins.²⁴⁷ Mit dieser Leibthematik und -phänomenologie erfährt der Leib eine fulminante *„Wiederentdeckung“* und *„Aufwertung“* (Speck, 1991, S. 183).

So wird mit Merleau-Ponty ein *„Wendepunkt“* in der Phänomenologie bezeichnet, da durch ihn die *„Endlichkeit, Geschichtlichkeit und Naturgebundenheit des menschlichen Bewußtseins [sic] und damit seine leibliche Verankerung“* anerkannt werden (Schultheis, 1998, S. 43, mit Bezug zu Lippitz 1990, S. 74). Damit gehören

„der Leib und die Leiblichkeit (...) wesentlich nicht nur zu dem, was enthüllt wird durch das erhellte, erschlossene Seiende in seinem In-der-Welt-Sein, sondern zum ontologischen Status der Existenz selbst.“ (Patočka, 1990, S. 232 mit Bezug zu Merleau-Ponty, zitiert nach Vetter, 2004, S. 334).

In diesem Sinne formuliert Merleau-Ponty *„ich bin in meinem Leib, oder vielmehr ich bin mein Leib.“* (Merleau-Ponty, 1966, S. 180; Hervorhebung A.S.). Entsprechend wird einem Subjekt *„Die Funktion des lebendigen Leibes“* nur verständlich, *„indem ich sie vollziehe, und in dem Maße, in dem ich selbst dieser einer Welt sich zuwendende Leib bin.“* (Merleau-Ponty, 1966, S. 99).

Dabei nimmt sich der Mensch in der zweifachen Tasterfahrung oder *„Doppelerfahrung des gleichzeitigen Spürens und Fühlens, die bei der Selbstberührung auftritt“* (Funke-Wieneke, 2004, S. 219; vergl. auch Lüsebrink, 2009, S. 56), wenn er also selbst die eigene Hand berührt, *zeitgleich* als empfundenes Objekt und spürendes Subjekt wahr²⁴⁸. Es besteht also eine Doppelsexistenz des Menschen als Leib und Körper. Der Leib ist demnach *„gleichsam ein natürliches Ich und selbst das Subjekt“*²⁴⁹ *der Wahrnehmung“* (Merleau-Ponty, 1966, S. 243). Dabei können wir *„einer-*

²⁴⁶ Ein Noema (von griech. νόημα, *noêma* = das Gedachte, der Denkinhalt) beschreibt in der Phänomenologie den Akt des Denken selbst, also bspw. das Denken an einen Baum oder die Vorstellung einer Bewegungsausführung. Der begriffliche Gegenpol, die Noesis (von griech. νόσις, zu νοεῖν = denken), bezeichnet den im Denktakt intentional vermeinten, als „etwas“ aufgefassten und konstituierten Sinngehalt des Denkens, also den Gegenstand des Gedachten; im obigen Beispiel den Baum selbst bzw. das Ausführen der Bewegung, das konkrete Sich-Bewegen (vergl. Spiegelberg, 1975, S. 19, Hervorhebungen i.O.: *“act (noesis) and object referred by the act (noema).“*).

²⁴⁷ vergl. auch Kapitel *„Der Leib als Mittler zur Welt“*.

²⁴⁸ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 118; vergl. auch v. Weizsäcker, 1943, S. 141 mit Bezug zum Tastakt als dynamische Formeinheit in der funktionellen Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Diese kennzeichnet Funke-Wieneke mit Verweis auf Buytendijk und Leist folgendermaßen: *„Wie sich jemand bewegt, bedingt, was er wahrnimmt und umgekehrt“* (Funke-Wieneke, 2004., S. 220).

²⁴⁹ Zum französischen Gebrauch des Subjektbegriffs vergl. Anmerkung des Übersetzers in Merleau-Ponty, 1966, S. 7.

seits uns >innen<, im Erleben usw., wie umgekehrt >von außen< im Leib bzw. Körper selbst erfahren“ und reflektieren (Diemer, 1978, S. 93). Diese gedoppelte Beziehung zum eigenen Sein und zum eigenen Leib charakterisiert Plessner als „unlösbaren Widerspruch“ (Plessner, 1982, S. 56; zitiert nach Vetter, 2004, S. 431): Der Mensch ist sein Leib, und hat diesen seinen Leib gleichzeitig als seinen Körper, ohne dass eine Synthese beider Zustände möglich wäre.²⁵⁰

Daher gelingt es uns in Bezug auf den eigenen Leib auch nicht vollständig, uns zu uns selbst in Beziehung zu setzen, so dass hier von einer „unvollkommenen Wahrnehmung“ gesprochen werden muss: „Derselbe Leib, der mir als Mittel aller Wahrnehmung dient, steht mir bei der Wahrnehmung seiner selbst im Wege und ist ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“.²⁵¹

Dies kann mit Plessner als anthropologischer Relationalismus bezeichnet werden, also eine Synthese aus anthropologischem Dualismus und Holismus²⁵². Diese ambiguoise Doppelrolle der menschlichen Existenz beschreibt Tamboer (1991) in ähnlicher Weise in den Körperbildern eines relationalen Leib-Seins bzw. substantiellen Körper-Habens: Im Leib-Sein erleben wir uns in unserer Subjektivität und Individualität und haben ein relationales Bild von einem beziehungsstiftenden Leib. Diese relationale Leib-Qualität findet sich in Tamboers Konzept des Bewegungsdialogs wieder²⁵³. In einem Körper-Haben dagegen realisiert sich nach seiner Auffassung eine substantielle Subjekt-Objekt-Beziehung, in welcher der Körper mechanistisch betrachtet und u.U. funktionalisiert wird.²⁵⁴

²⁵⁰ vergl. Vetter, 2004, S. 431. Scheler differenziert in ähnlichem Sinne den Leib in einen Leibkörper in äußerlicher Anschauung, i.e. den Erscheinungsleib, und eine Leibseele in innerer Anschauung (vergl. Vetter, 2004, S. 333). Marcel verwendet die Begriffe „Sein“ und „Haben“ allerdings in anderem Verständnis, vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 207, Fußnote.

²⁵¹ Husserliana IV, S. 159; zitiert nach Vetter, 2004, S. 331. Dabei fällt nach Merleau-Ponty im Moment der (Leib-) Wahrnehmung das eigene Sein und Bewusstsein zusammen, da „in der Wahrnehmung die >eigene (...) Verfangenheit in der Welt< ins Spiel“ komme (Merleau-Ponty, 1966, S. 482). In diesem Sinne ist nach Heidegger nur der Mensch leiblich „ek-sistent“ und kann sich als Leib und Körper verstehen. An dieser Stelle lässt sich ein Brückenschlag ziehen zu Plessners exzentrischer Positionalität (vergl. Unterkapitel „Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit“, vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre bei Dietrich“.

²⁵² Im Gegensatz zu Merleau-Ponty verwendet Plessner aber sowohl den Begriff des Leibes als auch den des Körpers, belegt sie allerdings unterschiedlich als ein (zentrisches) Leib-Sein und ein (exzentrisches) Körper-Haben (vergl. Grupe, 1989, S. 30; vergl. auch Unterkapitel „Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit“.

²⁵³ vergl. Unterkapitel „Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion“ und Unterkapitel „Leibliche Fremd- und Icherfahrung als Ego und Alter Ego“.

²⁵⁴ Die u.a. in der Sportwissenschaft und Biomechanik verbreitete, dualistische Trennung von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt, Körper und Geist wird in der leibphänomenologischen Bewegungspädagogik weitestgehend abgelehnt (vergl. Tamboer, 1979, S. 16, 18; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 182, 402; Trebels, 1992, S. 20, S. 26; Grupe, 1989, S. 22). Merleau-Ponty erachtet diese Subjekt-Objekt-Trennung aber in bestimmten Situationen als durchaus berechtigt und sogar unerlässlich, solange der Rückbezug z.B. empirischer Erkenntnisse auf die grundsätzliche und ursprüngliche Einheit von Mensch und Welt nicht vernachlässigt wird. Für ihn stellt diese Subjekt-Objekt-Trennung daher eine „sekundäre Entwicklung“ dar, die in der „primordialen Einheit“ von Mensch und Welt gründet (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 4ff., 106, 117; vergl. auch Trebels, 1992, S. 27; Tiwald, 1997, S. 5 f. mit Bezug zu v. Weizsäcker).

Dabei darf die Verschränkung, die Leib-Sein und Körper-Haben in einem Spannungsfeld verbindet, nicht übersehen werden: Marcel formuliert „*indem ich Leib bin, habe ich einen Körper – aber zugleich verfüge ich nur scheinbar über diesen Körper, eben weil ich Leib bin*“²⁵⁵. Der Mensch ist mit der Welt also sowohl über seinen Leib als auch über seinen Körper „verwickelt“, also in enger Beziehung verbunden, aber zugleich ist ihm sein Leib „unfassbar“:

„Der Leib (...) führt in seiner grundsätzlichen Unfaßlichkeit [sic] zur Modifikation einer Phänomenologie, die in einem konstituierenden Bewußtsein [sic] ruht. Leiblich sind wir uns selbst und anderen gegeben und zugleich entzogen.“ (Vetter, 2004, S. 337).

Auch Böhme beschreibt die paradoxe Gleichzeitigkeit unseres Seins als *res extensa* und *res cogitans*, als „Mitte“ zwischen Leib-Sein und Körper-Haben und betont dabei die Emotionalität und Relationalität ihres Wesens in Bezug auf das Subjekt, die soziale und die räumliche Mitwelt. Dabei beschreibt er das Leib-Sein als ein Ursprünglicheres gegenüber dem Leib-Haben:

„Allerdings in der Mitte stehen wir schon immer, nämlich als die Instanz, an der sich und durch die sich Natur und Nicht-Natur schied. Aber in welcher Weise sind wir diese Mitte (...)? Wir sind diese Mitte sicher nicht als Hybride, beispielsweise als Zusammensetzung von *res extensa* und *res cogitans*. Denn als solche erscheinen wir erst nachträglich von den schon gesetzten Polen her. Wir sind, würde ich antworten, diese Mitte in unserer betroffenen Selbstgegebenheit. In der *betroffenen Selbstgegebenheit* liegt zweierlei: Wir finden uns vor – und zwar in affektiver Teilnahme. (...) Die betroffene Selbstgegebenheit ist primär leibliches Spüren. Dieses Spüren ist ein Sich Befinden (...) und ist zugleich ein Sich Finden in einer Umgebung, - in einer Situation, im weitesten Sinne der Welt. In der eigenen Befindlichkeit spürt man allerdings auch Anmutungen und Zumutungen, die nicht unbedingt aus der räumlichen Umgebung zu stammen brauchen, sondern etwa aus dem gesellschaftlichen Kontext herrühren mögen. (...) Entscheidend ist nun, dass in der *betroffenen Selbstgegebenheit* eine Tendenz zur Differenzierung enthalten ist, zum Auseinandertreten von Subjekt und Objekt. Sie ist es letzten Endes, die dafür verantwortlich ist, dass wir an uns einen Körper feststellen, den wir haben, und uns von diesem als ein Ich oder eine Selbst unterscheiden, das ihn hat. (...) Auf der einen Seite der Körper in seinem objektiv naturwissenschaftlich feststellbaren Bestand und zugleich seiner technischen Manipulierbarkeit. Auf der anderen Seite das autonome Subjekt, das sich selbst als Zentrum von Handeln und Entwurf konstituiert. Man sieht auch, wie hier die von Helmuth Plessner analysierte Exzentrität, die Doppelheit von Leibsein und Leibhaben, entsteht. Freilich, sie entsteht, sie ist nicht fest gegeben und Leibsein und Leibhaben liegen nicht auf derselben Ebene. Vielmehr ist Leibsein im Sinne von leiblichem Spüren *betroffenen Selbstgegebenheit* das Grundlegende, demgegenüber Leibhaben (man sollte jetzt besser sagen: einen Körper haben) durch einen Prozess der Distanzierung erst konstituiert wird.“ (Böhme, 2002, S. 105 f.; Hervorhebungen i.O.).

Diese Differenzierung in objektivierten Körper und subjektiven Leib nennt Böhme im Weiteren eine – in Maßen angewandt – „*vernünftige Strategie*“, um im Alltag bestehen und die „*Last des Daseins*“ tragen zu können (Böhme, 2002, S. 107). In der betroffenen Selbstgegebenheit erkennt der Mensch bei Böhme den „*Grund für seine Teilnahme an der Welt und den anderen*“ (Böhme, 2002, S. 107), also seine Existenzgrundlage im Sinne einer Verbundenheit mit der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt. Daher warnt Böhme vor einer *einseitigen Festlegung* auf ei-

²⁵⁵ Marcel, 1986, S. 18, zitiert nach Vetter, 2004, S. 335; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 73 mit Bezug zu Grupe

nen der beiden Pole von Leibsein und Leibhaben, da ansonsten der „Grund“ betroffener Selbstgegebenheit und damit „*der Bezug zu allem, was ihn (den Menschen, Anmerkung A.S.) angeht, was ihn betroffen macht*“ verloren gehen können und „*Entfremdung*“ drohe²⁵⁶. Dabei ist für Böhme der Leib „*die Natur, die wir selbst sind*“²⁵⁷, der Leib ist also Teil der äußeren Natur *in uns* und wird so – neben der Psyche – zu unserer *inneren* Natur²⁵⁸. Aus diesem Grunde besteht für Böhme eine hohe Korrelation zwischen unserer Einstellung und unserem Verhalten gegenüber der *äußeren*, uns umgebenden Natur und unserem Umgang mit unserer *inneren* Natur, so dass sich „*die Beziehung des Menschen zur Natur (...) zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper*“ entscheidet²⁵⁹. Damit kann er vor dem Hintergrund des Begriffspaars *Leib* und *Körper* eine „*kritische Theorie der menschlichen Natur*“ entwerfen, welche es ihm erlaubt, gegen eine Überhand nehmende Objektivierung und „*Technisierung des Menschen*“ zu argumentieren (Böhme, 2002, S. 107 f.). Dabei sieht er – neben einer „*Entfremdung von der eigenen Natur*“ durch exzessives Körper-Haben im Sinne von Selbstvergessenheit und Selbstausbeutung²⁶⁰ – die Menschenwürde durch eine maßlose Technisierung und Objektivierung des menschlichen Leibes zur *Körpermaschine* bedroht. ²⁶¹

²⁵⁶ Böhme, 2002, S. 107. Auch hier sei noch einmal auf die besondere Bedeutung des Begriffes der „Entfremdung“ bei Marx als kapitalistische Abgrenzung des Arbeiters zum Produkt seiner Arbeit verwiesen, welche hier im Weiteren *nicht* gemeint ist. Vielmehr wird unter Entfremdung hier das Gefühl der (z.T. fremdbestimmten und als negativ erlebten) Abgegrenztheit eines Menschen zu sich selbst und/oder zur äußeren Natur und/oder das der sozialen Vereinzelung verstanden.

²⁵⁷ Böhme, 1992, S. 61, S. 77; vergl. auch Böhme, 2002, S. 108

²⁵⁸ vergl. Böhme, 2002, S. 286; vergl. auch zur Lippe, 1987, S. 33. Damit ermöglichen Naturerfahrungen Prozesse der Selbsterkenntnis und u.U. der Identitätskonstituierung (vergl. Gebhard, 2009 a, S. 98 f., S. 112 f.). Auf den Aspekt des Leibes als (innere) Natur bei Böhme wird auch im Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“ eingegangen. Darüber hinaus ist für Böhme die (äußere) Natur ein allgegenwärtiges und häufig missbrauchtes „*Politikum ersten Ranges*“ (Böhme, 1992, S. 56).

²⁵⁹ Böhme, 1992, S. 39; vergl. auch Böhme, 1992, S. 78; Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 14; zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 28 ff.; Gebhard, 2009 a, S. 39. An diesem Argument einer sich wechselseitig *spiegelnden und beeinflussenden* Beziehung des Menschen zu seiner inneren wie zu seiner äußeren Natur, also zu seinem Leib und der ihn umgebenden Mitwelt, zeigt sich eine inhaltliche Nähe von Böhme (1992, 2002) und zur Lippe (1981, 1987, 1990, 2009). Dennoch sollen sie in der vorliegenden Arbeit *getrennt* voneinander thematisiert werden, da sie hier unterschiedliche Aspekte und Argumente stützen: So liegt Böhmes Verdienst für die vorliegende Arbeit in seiner *philosophischen* (z.T. *phänomenologisch beeinflussten*) *Bestimmung des Leib-Begriffes* und wird daher hauptsächlich im *vorliegenden* Kapitel thematisiert. Zur Lippe dagegen beeinflusst mit seinem Ansatz – insbesondere in seiner Zusammenarbeit mit Kükelhaus (1990) – v.a. den *pädagogisch-konkreten* Teil des vorliegenden Forschungsprojektes, und wird daher v.a. im *bildungs- und erziehungstheoretischen* Teil der Arbeit behandelt (vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“). Darüber hinaus finden sich Einflüsse der „*Schule der Sinne*“ aus dem Cappenberg-Gelände (vergl. Kükelhaus & zur Lippe, 1990) im vorliegenden *Unterrichtsprogramm* (vergl. Kapitel „*Präsentation schulsportliches Unterrichtsprogramm zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen*“). Die im angesprochenen Punkt deutliche inhaltliche Nähe der Ansätze von Böhme und zur Lippe kann aber durch wechselseitige Verweise vor allem in den Fußnoten sichtbar gehalten werden.

²⁶⁰ Böhme, 1992, S. 87, S. 91

²⁶¹ vergl. Böhme, 2002, S. 109. Auch an dem Punkt von Böhmes Warnung vor einer drohenden Technisierung lassen sich direkte Anschlüsse an zur Lippe ziehen, der ebenfalls die „*Geometrisierung*“, Theoretisierung und Mathematisierung des Menschen, seiner Erkenntnis und seiner Bewegungen kritisiert. Deren Tradition findet zur Lippe bereits im militärischen Drill und dem höfischen Tanz (zur Lippe, 1981, 1987, S. 18 ff. & 2009; vergl. als konkreten „Lösungsvorschlag“ eine „*Schule der Sinne*“ auch Kükelhaus & zur Lippe, 1990; vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“).

Dabei heißt „selbst Natur sein“ bei Böhme, „*am eigenen Leibe die Natürlichkeit zu spüren*“, wobei es sich hier nicht um einen *kognitiven* Informationsverarbeitungsprozess handelt, sondern „*um eine sinnliche Naturerkenntnis*“ (Böhme, 1992, S. 84). Seine Überlegungen münden in einer anthropologisch-philosophischen Forderung nach einem ästhetisch orientierten Naturschutz, da „*sich vom Umweltproblem her die Naturbeziehung des Menschen letzten Endes als eine Beziehung zu sich selbst herausstellt.*“ (Böhme, 1992, S. 78). Nach Böhme ist es aus diesem Grunde sinnvoll,

„die Beziehung des Menschen zur Natur zuallererst an der Stelle zu studieren und in Bewegung zu bringen, an der sie unmittelbar eine Beziehung zur eigenen Natur, nämlich zum Leib, ist. Auch zum eigenen Leib verhält sich der moderne Mensch wie zur äußeren Natur, nämlich objektivierend, instrumentalisierend, ausbeuterisch und destruktiv.“ (Böhme, 1992, S. 78).

Mit Böhme zeigt sich also eine – sowohl fatale wie auch und chancenreiche – Verbindungsmöglichkeit von Leib, leiblicher Wahrnehmung und Naturschutz²⁶². Damit liefert er ein philosophisches Argument für einen *Leib*-orientierten, ästhetischen Naturschutzansatz, in welchem eine emotional und sinnlich erlebte, subjektive *Verbundenheit zum eigenen Leib* in enge Beziehung gebracht werden kann mit einer entsprechend erlebten *Verbundenheit zu äußeren Natur*.²⁶³

Innerhalb der *Bewegungswissenschaft* wird das menschliche Dasein v.a. als ein *Oszillieren* zwischen den beiden Polen Leib-Sein und Körper-Haben, und weniger als eine Fixierung auf einen dieser Pole beschrieben (vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 317). So ist sich nach Funke-Wieneke der Mensch

„nicht vollkommen vorgegeben (sodass er in seiner Entwicklung nur zwangsläufig zu vollziehen hätte, was schon bei seiner Zeugung als genetisches Programm in ihm angelegt wurde), sondern er ist sich vor allem aufgegeben (so dass er suchen und finden muss, was aus ihm werden kann und soll). (...) Dies trifft auch auf das Verhältnis des Menschen zu sich selbst und seinem >Leib< zu (...) die Art und Weise, wie er sich selbst tatsächlich erfährt und wie er sich zur Gestaltung aufgegeben ist (zeigt), dass er sowohl ganz als auch getrennt, als auch in vielen gleitenden Zuständen zwischen Ganzheit und Aufspaltung existiert. Wie jeder Mensch in dieser relativen Ganzheit, in dieser Offenheit und Brüchigkeit des Selbstverhältnisses sich selbst als ein leibliches Wesen bestimmt, steht daher nicht von vornherein fest.“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 69 f., mit Bezug auf Grupe).

Dabei ist uns unser Leib „*nur merkwürdig unvollständig gegeben*“ ²⁶⁴. Auch Grupe als leibphänomenologisch beeinflusster Bewegungsanthropologe²⁶⁵ versteht das

²⁶² Konkrete Beispiele für einen solchen Ansatz finden sich bei Kükelhaus & zur Lippe (1990) und – mit Bezug auf diese – bei dem leibphänomenologischen Bewegungspädagogen Andreas Trebels (1992).

²⁶³ Darüber hinaus versteht Böhme den Leib als „*das Medium unserer konkreten Anwesenheit in der Welt*“ (Böhme, 2002, S. 108), womit er Bezug auf Merleau-Pontys Beschreibung des Leibes als „*Vehikel zur Welt*“ nimmt. Diese phänomenologische Sicht wird im Kapitel „*Der Leib als Mittler zur Welt*“ eingehend thematisiert.

²⁶⁴ (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 9 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 69 f.; Husserl, Hua IV, S. 159 in Waldenfels, 1992, S.32; Blankenburg, 1983, S. 206.

²⁶⁵ vergl. Grupe, 1989, S. 19 ff.; Funke-Wieneke, 2004, S. 72 über Grupe; Tamboer, 1979, S. 17 über Grupe.

menschliche Dasein als ein unvollständig gegebenes, aber verschränktes Leib-Haben *und* Leib-Sein²⁶⁶:

„Ich weiß zwar, daß [sic] ich mich bewege, ich weiß aber keineswegs, wie. Wenn wir uns wohl befinden, wenn unsere Absichten mit unserem Können und unseren Möglichkeiten gleichsam übereinstimmen, bleibt unser Körper in der >Anonymität< des Selbstverständlichen verborgen. Im Handeln und in der (gekonnten) Bewegung >unterscheiden< wir uns nicht von ihm. Wir >sind< unser Leib, wie es in der Sprache der Anthropologie heißt: er ist nicht >Objekt< (...) Er ist unser Vermögen, etwas zu tun und zu können. Wenn sich dagegen >Sperrigkeit< oder Unvermögen unseres Körpers bemerkbar machen, geht diese Geschlossenheit des Ich-Leib-Verhältnisses (zeitweilig) verloren. Behinderungen oder Störungen (...) machen unseren Körper oder Teile unseres Körpers zum Inhalt unseres Erlebens, das heißt, die Übereinstimmung von Ich und Körper wird gleichsam aufgehoben. (...) Dafür wird der (...) Begriff des >Leib-Habens< benutzt.“ (Grupe, 1989, S. 23).

Nach Grupe „geschieht uns“ das Leib-Sein also insbesondere im (gekonnten) Sich-Bewegen, und zwar in von uns unbemerkter Weise: In einer solchen Bewegungsproblem-*armen* Situation liegt uns unser Leib quasi „*im Dunkel des Unbewußten [sic] verborgen*“ (Funke-Wieneke, 1983, S. 99; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 17 f.). Nach Tamboer ist der Umstand des unvollständig gegebenen Leibes insbesondere im Sich-Bewegen erfahrbar (vergl. Tamboer, 1979, S. 14). In *gekonnten* Bewegungsabläufen oder, wie Tamboer es mit Bezug auf Gordijn formuliert, in einer „*direkten*“ bzw. auch in einer „*erfinderischen Überschreitung*“²⁶⁷ der „*imaginären >Grenze< zwischen Welt und Mensch*“ gehe ich also „*leibvergessen*“²⁶⁸ und bewegungs-handelnd „*an meinem Körper (...) vorbei*“ (Tamboer, 1979, S. 17) und über ihn hinaus – ich *bin* mein Leib in intentionaler Leiblichkeit. So ist der Leib „*Das Subjekt, das in der Wahrnehmung seine Verknüpfung mit der Welt erlebt*“ (Coenen, 1985, S. 153).

Unser Leib drängt sich uns aber in verschiedenen Situationen auch auf, bspw. im ausdrücklichen sinnlichen Genuss, bei physischer wie psychischer Anstrengung durch Herzklopfen und in Krankheit durch ganz-„körperliche“ Erschöpfung oder teil-„körperlichen“ Schmerz, bei Trauer oder Schreck. Darüber hinaus wird uns der eigene Leib im belebenden Sprung in (das nicht-alltägliche, besondere ganz-„körperliche“ sensorische Empfindungen hervorrufende Medium) Wasser deutlich, sowie im starkem körperlichem Wachstum während der Pubertät inkl. der sich verändernden Körperproportionen u.a. (vergl. Grupe, 1989, S. 23; Funke-Wieneke et al., 1992, S. 9). Auch tritt der Leib bei einer noch zu übenden Bewegungsaufgabe in seiner Widerständigkeit bzw. im Unbehagen oder gar Schmerz besonders deutlich hervor (vergl. auch Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 9 f.). Auch in solchen Situationen „sind wir unser Leib“. Dabei können wir in der Sperrigkeit des

²⁶⁶ Dies wird hier als eine Entsprechung zu Tamboers Unterscheidung von *Körper-Haben* und *Leib-Sein* verstanden.

²⁶⁷ Trebels gebraucht, ebenfalls mit Bezug auf Gordijn, statt dem Begriff der „Überschreitung“ den der „(Bewegungs-) Geformtheit“ als Qualitätsbeschreibung der leiblich-bewegten Antwort, welche im Bewegungsdialog die Entgegensetzung von Mensch und Welt in ihrer subjektiven Bedeutungsgestalt durch die Bewegungshandlung „*depassiert*“ (vergl. Trebels, 1992, S.23, 25).

²⁶⁸ Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S. 102 mit Bezug auf Ernst, 1993; vergl. auch Franke, 2003, S. 8 ff.

Körpers in der „erlernten Überschreitung“²⁶⁹ eine „Spannung zwischen >Körper als Objekt< und >Leib als Subjekt<“ entdecken²⁷⁰. Diese lässt uns unsere Leiblichkeit schlagartig bewusst werden.

So wird das vormalig Selbstverständliche mit einem Male unselbstverständlich (vergl. Funke-Wieneke, 1983, S. 8)²⁷¹. In solch einer Situation des „Scheiterns“ haben wir unseren Leib, können diesen Zustand aber durch Üben wieder in eine „direkte Überschreitung“ und das darin enthaltene, „wiedergewonnene Einheitserlebnis von `Mensch` und `Welt`“ (Tamboer, 1979, S. 18), also in ein Leib-Sein und damit in eine beziehungsstiftende Verbundenheit, überführen.

Dies hat bildungs- und erziehungstheoretische Implikationen für einen Bewegungsunterricht im Sinne Gordijns, so Tamboer²⁷²: Da in einem entsprechenden, fordernden, offenen Bewegungsunterricht ein Lernender die motorischen Anforderungen nicht mehr problemlos erfüllen könne, mache er immer wieder eine (gewollte und inszenierte) „Distanz-Erfahrung zur Welt der motorischen Bedeutungen“ (Tamboer, 1979, S. 18). Dabei erfahre er eine Differenz zwischen Innen und Außen, Mensch und Welt, die sich in ihrem „So-und-So-Sein von Menschen, Dingen und Zusammenhängen meldet, worauf bewegend reagiert werden muss.“²⁷³. Durch Übung könne er diese „Trennung von Mensch und Welt“²⁷⁴ wieder überwinden, indem er das Bewegungsproblem durch eine persönlich-situativ optimale Bewegungsgestalt löst und sich damit leiblich und (bewegungs-) dialogisch auf die Welt bezieht. Dadurch sei für den Sich-Bewegenden das „Einheitserlebnis (von Mensch und Welt, Anmerkung A.S.) in der Bewegungstat“ wieder möglich²⁷⁵. Damit wird das Erleben der „primordialen Urverbundenheit“ von Mensch und Welt bei Merleau-Ponty ebenfalls thematisiert²⁷⁶. Notwendig hierfür sei eine reflexive und bildformende Intentionalität, ohne äußerliche Bewegungsmuster nachzuahmen²⁷⁷. Dies wiederum eröffne die „erfinderische Begegnung mit der Welt der Bewegungsbedeutungen“ und eine persönliche Sinnfindung. Dies bedeute „Entwicklung“ im Sinne Gordijns, verstanden als „Ausdehnung und Vertiefung des Dialogs Mensch / Welt“, was für Gordijn den „Zweck des Bewegungsunterrichts“ darstellt²⁷⁸.

²⁶⁹ Tamboer kritisiert Gordijns Begriff der „erlernten Überschreitung“ insofern, als dass mit dieser Bezeichnung der nicht-intendierte „Eindruck erweckt wird, dass bei den anderen Formen der Überschreitung von >Erlernen< nicht die Rede sein könnte.“ (Tamboer, 1979, S. 19).

²⁷⁰ Tamboer, 1979, S.18; vergl. auch Scherer, 2005, S. 130 f.

²⁷¹ Darüber hinaus kann sich bspw. ein Turnender gleichsam aufspalten in Einen, der eine Absicht bezüglich seiner Körperbewegungen hat und Einen, der einen Leib hat und diesen insbesondere im Nicht-Gelingen einer Übung oder schmerzhaftem Stoßen der Schienbeine an der Reckstange wahrnimmt (vergl. Funke-Wieneke, 1983, S. 99 f.).

²⁷² vergl. Tamboer, 1979, S. 18 f.

²⁷³ Gordijn, 1975, S. 37, zitiert nach Trebels, 1992, S. 25

²⁷⁴ Tamboer, 1979, S. 18

²⁷⁵ Gordijn, 1979, S. 38 zitiert nach Trebels, 1992, S. 26

²⁷⁶ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 106 f.; Trebels, 1992, S. 25 f.

²⁷⁷ vergl. Trebels, 1992, S. 26

²⁷⁸ Tamboer, 1979, S. 18 f. mit Bezug auf Gordijn; vergl. dazu auch Bietz, Laging & Roscher, 2005; Giese, 2008, S.79 f. über den Bildungsbegriff bei Prohl; Prohl, 2010, S. 123 ff.; das Bildungsmotiv der Emanzipation

An dieser Stelle kann auch eine Parallele gezogen werden zur „*Einverleibung von Gerät und Umwelt*“, die Fetz als Prozesse der „*Zentrierung, des Sich-eins-Fühlens*“ beschrieben hat²⁷⁹. Dabei wird das subjektive Erlebnis gemacht, dass das Selbst, welches als eigentlich von der Außenwelt klar getrennt erscheint, „*im Sinne einer gefühlsmäßigen Einheit von mir und dem Gerät, von mir und der Bewegungssituation*“ wahrgenommen werden kann (Trebel, 1990, S. 13). Dies entspricht einer *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt*. Dieses eigentlich paradoxe Phänomen einer solchen Verbundenheit und Einverleibung ist „*keine begrifflich klar formulierbare Erkenntnis*“, kann also nicht direkt verbalisiert werden, sondern kann „*am besten metaphorisch zum Ausdruck*“ gebracht werden, bspw. mit Formulierungen wie „*Vertraut-Sein*“, „*Daheim-Sein*“ etc.²⁸⁰. Die Schwierigkeit der Verbalisierung solcher Bewegungsgefühle (und damit von Verbundenheit), die Trebel mit dem Spüren und Bewirken im Sich-Bewegen in Zusammenhang bringt ist im Blick zu behalten, insbesondere im Hinblick auf die empirische Operationalisierung und Erhebungsmethodik dieses Phänomens. Dies kann zum Beispiel im Fördern solcher Metaphern und von (episodischen) Erzählungen geschehen²⁸¹.

Unsere Leiblichkeit wird uns aber auch im (noch) nicht Beherrschen von Kommunikationssymbolen wie Buchstaben, Worten und von (der eigenen Muttersprache ungleichen) fremden Lauten bewusst, da hier ebenfalls der mühsame, aber auch emanzipierende Prozess einer Erwerbs(fein)motorik ansteht. Daher müssen wir das konkrete Produzieren von Sprache und Schrift zwar erlernen, können uns anschließend mit ihrer Hilfe aber in besonderer Weise ausdrücken, kommunizieren und in (z.B. soziale) Beziehungen treten. ²⁸²

bei Grupe nach Funke-Wieneke, 2004, S. 81. Für weitere Aspekte dieser Thematik verweise ich auf das Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“

²⁷⁹ vergl. Trebel, 1990, S. 13 mit Bezug auf Fetz, 1967, S. 26

²⁸⁰ Trebel, 1990, S. 13 mit Bezug zu Fetz, 1967

²⁸¹ vergl. Kapitel „*Methodologie*“

²⁸² Nicht zu unterschlagen ist hierbei sicherlich die notwendige kognitive Abstraktionsleistung, insbesondere beim Dechiffrieren von schriftlichen Symbolen. Sie soll an dieser Stelle aber nicht weiter behandelt werden, da es hier vornehmlich um Leib-gebundene Aspekte geht, nicht um solche des Abstraktionsvermögens. Gebärdensprache, die ja mit Körperbewegungen arbeitet, wird ebenfalls als „*Sprache*“ verstanden, da sie eine (zu erlernende) Grammatik und sogar lokale Akzente aufweist und über Gesichtsausdrücke sowohl grammatische als auch semantische Inhalte vermittelt werden können (vergl. Boyes Braem, 1992, S. 97-111). Non-verbale, mimische, unwillkürliche Zeichen von Emotionen wie Hochziehen der Oberlippe, (echtes) Lächeln inkl. Kontraktion des äußeren Augen-Ringmuskels (*M. orbicularis oculi*) oder Stirnrunzeln als aktives Zusammenspiel bestimmter Muskelgruppen dagegen werden nicht erlernt, sondern von (auch geburtsblinden) Menschen kulturübergreifend verwendet und weitestgehend verstanden (vergl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 359 ff.; Ekman, 2010, S. 14ff., 177 f., 283 ff.). Dabei gibt es verschiedene Arten mimischer Ausdrucks-„*Zeichen*“ (kommunikative, indikative und signifikante Zeichen, vergl. Petermann, 2004, S. 96), auf deren Unterschiede hier aber nicht genauer eingegangen werden soll. Weitere physische und kulturübergreifende Variablen wie Pulsfrequenz, Blutdruck, Atemfrequenz, Schweißabsonderung, Pupillendurchmesser, Verdauungsaktivität etc. stehen ebenfalls in engem Zusammenhang mit Emotionen. Sie sollen hier aber ebenfalls nicht weiter behandelt werden, da sie wohl nicht in erster Linie der Kommunikation dienen, sondern meist auf Reaktionen des sympathisch-parasympathischen Systems zurückzuführen sind und den Körper z.B. auf Aktivitäten wie Flucht und/oder Kampf (Sympathikus) oder Erholung und Resorption von Nährstoffen (Parasympathikus) vorbereiten. Die vermittelnde und beziehungsstiftende Rolle des Leibes innerhalb von Kommunikation wird im Unterkapitel „*Der Leib als Mittler zur Welt*“ ausführlicher behandelt.

2.4.4 Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)

Mit der Leibphänomenologie Merleau-Pontys wurde im vorangegangenen Kapitel der Unterschied zwischen dem objektivierten, funktionalisierten „Körper“ und dem subjektivierten, empfindenden „Leib“ deutlich²⁸³. In dieser Tradition wird in der leibphänomenologischen *Bewegungswissenschaft* mit Tamboer und Funke-Wieneke et al. in diesem Sinne einem „Körper-Haben“ ein „Leib-Sein“²⁸⁴ gegenübergestellt, bzw. das Oszillieren zwischen diesen beiden Polen formuliert. Dabei bleibt uns im Modus des Leib-Seins eben dieser Leib „in der >Anonymität< des Selbstverständlichen verborgen“²⁸⁵, da er uns „nur merkwürdig unvollständig gegeben ist“ (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, S. 9 f.). Dies wird verschiedentlich auch als eine „Leib-Vergessenheit“ bezeichnet²⁸⁶.

An diesen Punkt will das folgende Kapitel anschließen und die Leibphänomenologie / leibphänomenologische Bewegungswissenschaft um ein „Leib-Sein ohne Leib-Vergessenheit“ erweitern. Dabei lehnt sich die Argumentation an die erziehungswissenschaftliche, dezidierte Auseinandersetzung von Paetow (2004) mit u.a. der Leibphänomenologie Merleau-Pontys und der gesellschaftskritischen Sozialphilosophie Adornos an. Paetows Ansatz wird hier aber auf die Bewegungswissenschaft angewendet. Dadurch kann erneut der Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit geschärft werden.²⁸⁷ Die Argumentation des vorliegenden Kapitels bezieht darüber hinaus Coenens Thematisierung der Leiblichkeit im Hinblick auf dessen Bedeutung für das „soziologische Denken“ (Coenen, 1985, S. 9) mit ein. Im Anschluss folgen einige Beispiele aus der Bewegungspraxis der hiesigen Sportkultur, welche das gemeinte *ästhetisch-sinnliche Leib-Sein* noch einmal verdeutlichen sollen. Außerdem wird ein kurzer Bezug zu einem vergleichbaren Aspekt in der yogischen Tradition genommen, der aber in dieser bewegungspädagogischen Arbeit nicht weiter verfolgt werden soll.

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Beobachtung im Sinne des formulierten biographischen Erkenntnisinteresses, dass wir uns unserer Leiblichkeit

²⁸³ vergl. auch Trebels, 1992, S. 27; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 17

²⁸⁴ bzw. mit Grupe ein „Leib-Haben“ und „Leib-Sein“ (vergl. Grupe, 1989, S. 23).

²⁸⁵ Grupe, 1989, S. 23; vergl. auch vorangegangenes Kapitel „Leib-Sein und Körper-Haben“

²⁸⁶ vergl. Göhlich et al., 2007, S. 102 mit Bezug auf Ernst, 1993; vergl. auch Grupe, 1989, S. 23; Tamboer, 1979, S. 17; vergl. auch Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“, Unterkapitel „Bildung ist Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene als ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit“

²⁸⁷ Paetow bezieht verschiedene Werke von Merleau-Ponty in seine Arbeit ein, so z.B. die „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1966), die „Vorlesungen“ (1973), „Das Auge und der Geist“ (1984a), die „Prosa der Welt“ (1984b), das „Sichtbare und das Unsichtbare“ (1986a) und einen Beitrag von Merleau-Ponty in Métraux & Waldenfels` „Leibhaftige Vernunft“ (1986b). Darüber hinaus thematisiert er zahlreiche Werke von Adorno im Zeitraum von 1969 bis 2003, insbesondere zu dessen Ansatz des „Nicht-Identischen“. Unter diesem „Nicht-Identischen“ ist laut Paetow dabei „das, was nicht im identifizierenden Denken aufgeht“ zu verstehen (Paetow, 2004, S. 272), also das, was sich dem (analytischen, rationalen) Denken entzieht. Mit diesem Ansatz „versucht Adorno die Dominanz des identifizierenden Denkens auszuhebeln“ (Paetow, 2004, S. 320).

und Verbundenheit mit der Welt *nicht nur reflexiv* bewusst werden, sondern unseren Leib und unsere besondere, leibliche Beziehung zur Welt im achtsamen Gewahrwerden einer Bewegung auch *sinnlich-direkt* und in ihrer *Gänze* z.B. über unseren Leib wahrnehmen, empfinden und erleben²⁸⁸ können. Dabei ist insbesondere das (mit-)empfindende, direkte und beziehungsstiftende Erleben – und nicht so sehr das kognitive Reflektieren und Erkennen von Fakten – von Bedeutung:

„Das Empfinden ist ein sympathetisches Erleben. Im Empfinden erleben wir uns in und mit unserer Welt. (...) Die Beziehung des Ich auf seine Welt ist im Empfinden eine Weise des Verbunden-Seins, die von dem Gegenüber des Erkennens scharf zu unterscheiden ist“ (Straus, 1956, S. 208, zitiert nach Gebhard, 2009, S. 17).

Damit ist die angesprochene Leibvergessenheit als ein Aspekt des leiblichen *In-der-Welt-Seins* zu verstehen. Eine achtsam und präreflexiv wahrgenommene Leiblichkeit dagegen könnte als ein *Zur-Welt-* und *zum-eigenen-Leib-Sein* in achtsamer Bewusstheit bei *gleichzeitigem, leiblichen* Wahrnehmen von Verbundenheit verstanden werden:

288 „Wahrnehmen“, „Empfinden“ und „Erleben“ werden hier als sich einander sehr ähnliche Prozesse verstanden, deren Gemeinsamkeiten in ihrer Unmittelbarkeit des (sinnlich-emotionalen) Eindrucks und dem Fehlen von bewusster, kognitiver Reflexion zu sehen sind. Die angesprochene *rationale* Reflexion transformiert das Wahrgenommene bzw. Empfundene oder Erlebte in eine bewusste *Erfahrung* (vergl. Asanger & Wenninger, 1994, S. 16; vergl. auch Häcker & Stapf, 2009, S. 275, S. 280; Duden, 2002, S. 98; Prohl, 2010, S. 163; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 13 f.; Thiele, 1996, S. 173; Giese, 2008, S. 51 ff., S. 183; Seewald et al., 1989, S. 256 f.; vergl. auch Kapitel „Präsentation des schulsportlichen Unterrichtsprogramms“.). An dieser Stelle ist anzumerken, dass „Wahrnehmen“ in einem engen, (neuro-) biologischen bzw. wahrnehmungsphysiologischen Verständnis v.a. auf das Aufnehmen von Informationen aus der Außenwelt (Exterozeption) bzw. des eigenen Leibes (Interozeption) über die Sinne darstellt (= primärer Sinneseindruck z.B. eines distalen Reizes und seinem Abbild = proximaler Reiz auf der Netzhaut des Auges), geschehe dies bewusst oder unbewusst. Neuropsychologisch gesehen wird erst nach dem Vergleich der „empfundenen Daten“ mit bereits bestehenden Schemata von „Wahrnehmung“ gesprochen (= sensorische Integration). Für die vorliegende Arbeit wird aber ein weiter gefasster Wahrnehmungsbegriff gewählt, der neben der Sinnes-Perzeption auch Intuition und ganz-leibliche Eindrücke umschließt. Dabei können auch psychisch-emotionale Empfindungen in diesem Sinne „Informationscharakter“ aufweisen (vergl. Prinzip der Gegenübertragung in der Gestaltkreistherapie bzw. Psychoanalyse, s. Kapitel „*Leibliche Gegenübertragung und Zwischenleiblichkeit in der Gestaltkreistheorie und in der Therapie*“; vergl. auch Richartz, 2008, S. 28: „*In der Psychoanalyse wird diese Resonanz als >Gegenübertragung< bezeichnet und ist das zentrale Instrument des Verstehens unbewusster Prozesse.*“). Entsprechend wird hier auch eine emotionale Färbung als der Wahrnehmung zugehörig begriffen (Wundt billigte dieser emotionalen Färbung den Status eines ersten psychischen Aspektes im Wahrnehmungsprozess zu (vergl. Wundt, 1862, S. 424), gilt allerdings selbst nicht als Befürworter der Gestaltpsychologie.). Für Platting stellt aus physiologischer Sicht eine „Empfindung“ das „*primäre unmittelbare psychische Korrelat einer Sinneserregung durch Reize*“ dar (Platting, 1996, S. 457), der Begriff des „Empfinden“ betont also diese emotionale Einfärbung innerhalb des Wahrnehmungsprozesses im Verständnis dieser Arbeit. Das „Erleben“ akzentuiert zusätzlich die subjektive Qualität und den Prozesscharakter des Gesamtvorganges und folgt aus einer Wahrnehmung. Genau genommen ist eine Wahrnehmung also dem Erleben zeitlich vorgeschaltet und notwendig für Erleben. Da die emotionale Färbung und das subjektive Erleben einer Situation / eines Phänomens wiederum die Wahrnehmung beeinflussen, ist es hier m.E.n. nicht sinnvoll, diese Prozesse als getrennt voneinander zu sehen. Insofern sollen sie hier als ein zusammenhängender Prozess verstanden werden. Daher werden sie im Weiteren als gemeinsames Begriffspaar angelegt und teilweise sogar synonym verwendet. Im Verständnis dieser Arbeit umfassen also sowohl Wahrnehmen als auch Erleben unmittelbare Eindrücke inklusive einer emotionalen Färbung und unbewussten Interpretationen und damit letztlich sogar Bewertungen. Ältere Wahrnehmungstheorien wie die von René Descartes oder John Locke, die einen sog. Homunculus als internen Betrachter postulieren, sollen und können hier nicht weiter ausgeführt werden.

„Diese im Leib gegebene Zugehörigkeit zur Welt ist jedoch – das zeigt schon das Phänomen (...) der sinnlichen Erfahrung im Allgemeinen – nicht einem bloßem Aufgehen (...) gleichzusetzen. Es ist nicht ein In-der-Welt-sein, sondern ein >Zur-Welt-sein< (>être-au-monde<)" (Coenen, 1985, S. 155; vergl. auch Tiwald, 1997, S. 8 f.).

Der folgende Abschnitt soll diese Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins um ein *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* erläutern. Dabei werden auch die Begriffe der Achtsamkeit und der Bewusstheit näher vorgestellt.

Von Paetow erfolgt der Hinweis, dass es schon in Merleau-Pontys Leibphänomenologie Ansätze für einen weiteren Beziehungsmodus neben dem sich dichotom gegenüberstehenden (kognitiv reflektiertem) Körper-Haben und dem (leibvergesenen) Leib-Sein zu erkennen sind²⁸⁹. Charakteristisch bezüglich dieser Art des Wahrnehmens ist für Merleau-Ponty dabei die *Abwesenheit* eines Artikulationsvermögens: Merleau-Ponty bezeichnet das Verhältnis von Seiendem und Phänomen als eine Beziehung, welche wir „*verfehlen gerade in dem Augenblick, in dem die reflexive Bemühung sie zu erfassen versucht*“²⁹⁰ und die damit sprachlich und intellektuell *nicht direkt verfügbar* ist ²⁹¹. In diesem Sinne ist „*die Empfindung (...) gewiß [sic] intentional, d.h. (...) sie vermeint etwas (...) Doch das in ihr Vermeinte ist nur blindlings erkannt durch die Vertrautheit meines Leibes mit ihm, es ist nicht in voller Klarheit konstituiert*“²⁹². Es ist dies also eine beständige Beziehung, die sich im Versuch des reflektierenden Darüber-Nachdenkens und Versprachlichung aber wandelt und einem entsprechend *rationalen* Zugriff entzieht.²⁹³ Diese Beziehung des Seienden vollzieht sich damit als eine „*verschwiegene Beziehung*“ im Rahmen einer „*Öffnung zur Welt [ouverture au monde]*“²⁹⁴.

²⁸⁹ vergl. Paetow, 2004, S. 294 f.

²⁹⁰ Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293

²⁹¹ vergl. auch Coenen, 1985, S. 154 & S. 156 f. .

²⁹² Merleau-Ponty, 1966, S. 251, zitiert nach Funke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 27

²⁹³ Diese insbesondere für Adorno typische Denkfigur eines Phänomens, das durch den objektivierenden Zugriff des kognitiv-analytischen Reflektierens auf dieses Phänomen zugerichtet und in seinem So-Sein „verpasst“ wird, dem also mittels Nachdenkens und Sprache nicht gerecht werden kann, erweist Paetow in seiner ausführlichen Auseinandersetzung mit Adorno ebenfalls seine Referenz. Da Adornos Ansatz für die vorliegende Arbeit aber ansonsten nicht explizit von Relevanz ist, soll dieser Aspekt hier nicht weiter verfolgt werden.

²⁹⁴ Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293. Dieser Aspekt einer „verschwiegenen“ Unverfügbarkeit verschafft allerdings die methodische Schwierigkeit, eine solche Beziehung empirisch zu operationalisieren, d.h. zu erheben und als solche zu kennzeichnen. Dem wird in der Interview-Studie dieser Arbeit mit der (vornehmlichen) Zieltextform von Erzählungen / Episoden begegnet, welche auch *implizit* repräsentiertes Wissen sprachlich fassbar machen (vergl. Richartz, 2008, S. 56 ff.; vergl. auch Schierz, Messmer & Wenholt, 2008, S. 164 und Kapitel „*Methodologie*“ dieser Arbeit.) Für ein (bewegungs-) *pädagogisches* setting ergibt sich darüber hinaus die Diskussion, inwiefern der in Schule angestrebte Lernmodus (überwiegend) auf kognitiver Reflexion beruht bzw. inwiefern Wissen *explizit* repräsentiert sein sollte, um den Lernerfolg (selbstverantwortlich bzw. von Seiten der Lehrkraft) überprüfen zu können. Dieser Aspekt soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden, sondern findet im Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“ Beachtung.

Ein verständliches Beispiel hierfür ist das Phänomen des Leibes, welcher in und gerade *durch* die Reflexion *über* ihn zum „Körper“ objektiviert wird und damit seine (charakteristische) subjektive Seins-Qualität verliert. Indem Merleau-Ponty „*die faktische Unverfügbarkeit und die Nicht-Transparenz des subjektiven Raumes*“ aufzeigt und sich um die „*Rehabilitierung der Leiblichkeit*“ bemüht, bricht er sensu Paetow die „*starre Abgrenzungsstruktur der Subjektivität*“ auf und weist auf prä-reflexive, sinn-volle Prozesse hin. Damit kann er „*dem menschlichen Handeln seinen auch nicht-rationalen und nicht-intentionalen Charakter wiedergeben*“²⁹⁵.

Die dabei zu Tage tretende Perspektivität bzw. Subjektivität ist nach Coenen aber keinesfalls ein Mangel dieser Art der Wahrnehmung oder „*subjektive Deformation der Dinge, sondern im Gegenteil (...) eine ihrer Eigenschaften, vielleicht (...) ihre wesentliche Eigenschaft.*“ (Coenen, 1985, S. 152). Dabei misst er der *Unmittelbarkeit* dieser Wahrnehmung als einem weiteren Aspekt die stärkste Bedeutung bei:

„Der wichtigste Zug, wodurch die Wahrnehmung sich von der Aktivität eines reinen Bewußtseins [sic] – so wie es in den Konstruktionen des reflexionsphilosophischen Denkens präsentiert wird – unterscheidet, ist die Unmittelbarkeit, die in ihr vorherrscht. (...) Die Wahrnehmung findet unmittelbar statt, und dies in dem Sinne, daß [sic] sie nicht im voraus [sic] vom wahrnehmenden Subjekt ausdrücklich geplant wird. Oft überrascht sie: sie übt ihre Wirkung aus, macht mit den Dingen bekannt, schon bevor man angefangen hat, ihnen ausdrückliche Aufmerksamkeit zu widmen. Sie passiert von selbst, ohne Eingriff und Vermittlung eines bewußten [sic] Entschlusses. Die Wahrnehmung ist deshalb nicht als ein vom Ich gesteuerter Bewußtseinsakt [sic] zu fassen. (...). Die Synthesen, die dabei auftreten, sind nicht intellektueller Art, Produkte eines autonomen und distanzierten Bewußtseins [sic], sondern kommen über den Weg der Assoziation zustande“ (Coenen, 1985, S. 151).

Auch Merleau-Ponty beschreibt die Beziehung von Seiendem und Welt als eine ständige und *unmittelbare, direkte* und dabei „*verschwiegene*“ Beziehung im Sinne einer „*Verquickung mit der Welt, die für mich täglich neu beginnt, sobald ich die Augen öffne*“. Innerhalb dieser Beziehung ist es

²⁹⁵ Paetow, 2004, S. 320, Hervorhebung i.O. . Paetows Verdienst ist es neben der o.g. Aspekte, hier auf die Dichotomie hinzuweisen, der sowohl Merleau-Ponty als auch Adorno in ihrem Versuch, eben diese Subjekt-Objekt-Trennung zu überwinden und zu transzendieren, letztlich dennoch *verhaftet* bleiben: Paetow fordert, auch in der *Untersuchung* dieser Subjekt-Objekt-Trennung diese nicht zu wiederholen und damit diskursiv zu bestätigen, sondern sie mithilfe einer neuen Denktradition auch *formal* zu überschreiten (vergl. Paetow, 2004, S. 319 f., S. 370 f.). Paetow bezieht sich hier auf verschiedene Schulen des (Mahayana-) Buddhismus. Da die vorliegende Arbeit aber dem bewegungswissenschaftlichen Bereich zugeordnet bleiben soll, wird auch dieser Aspekt hier nicht weiter verfolgt. Damit könnte das Dilemma, ein Phänomen zwar „erschauen“, es aber gleichzeitig in seiner Seins-Qualität belassen und *nicht* objektivieren zu wollen, gelöst werden. Auch Trebels weist auf die Schwierigkeit hin, mit der „*heutige(n) Sprache (...) in Begriffen zu reden, die nicht schon ungewollt die kritisierte Subjekt-Objekt-Dichotomie mit aufnimmt [sic]*“, und setzt dem die primordiale „*Urverbundenheit von Mensch und Welt*“ und im Sinne des dialogischen Bewegungsverständnisses das Sich-Bewegen als Modus eines „*Weltverstehens-in-Aktion*“ entgegen (Trebels, 1992, S. 27 f.). Giese verweist allerdings auf die kritische Diskussion auch bzgl. Trebels' Formulierung eines Bewegungsdialogs, der „*die Existenz unabhängig voneinander existierender Objekt- und Subjektstrukturen nahe (legt).*“ (Giese, 2008, S. 93). Giese nennt dabei (bewegungswissenschaftlich-) kulturanthropologische Perspektiven, welche die „*wechselseitige funktionale Bedingtheit dieser Strukturen, die substantiell nicht voneinander gedacht werden können*“, akzentuieren und verweist dabei auf Alkemeyer (2003), Franke (2003) und Scherer & Bietz (2000).

„gewiß [sic], daß [sic] die Beziehung eines Denkens zu seinem Gegenstand, des *Cogito* zum *Cogitatum* weder das Ganze noch das Wesentliche unseres Austausches mit der Welt enthält und daß [sic] wir diese Beziehung zurückversetzen müssen in eine verschwiegene Beziehung zur Welt, in eine Einweihung in die Welt, auf der diese Beziehung beruht und die immer schon besteht, wenn die reflexive Rückkehr einsetzt“ (Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293; Hervorhebungen i.O. bei Paetow).

Diese Beziehung findet sich, wie angesprochen, im Phänomen der Leiblichkeit, und besteht interessanterweise schon *bevor* die reflexive Betrachtung dieses Phänomens einsetzt. Dieses Leib-Sein ist damit also *prä-reflexiv*. Von diesem Gesichtspunkt der zeitlichen Vorgeschaltetheit wird noch zu sprechen sein.²⁹⁶

Merleau-Ponty entdeckt diese Form der verschwiegene Beziehung aber auch in der (z.T. syn-) ästhetischen und intuitiven Wahrnehmung eines Malers, die sich gerade durch ihre Unmittelbarkeit von der analytischen, kognitiv-reflektierenden Erkenntnis eines *res cogitans* deutlich unterscheidet.²⁹⁷

Dieses unmittelbar und achtsam erlebte und „verschwiegene“, leiblich-sinnlich-ästhetische Wahrnehmen ist es, das im Weiteren interessiert, und welches weder im Modus des Körper-Habens noch im Leib-Sein enthalten ist, sondern als neue Qualität erscheint.

Vorraussetzung dafür ist u.a., dass *neben* der rational-gedanklichen Reflexion auch das angesprochene unmittelbare leibliche und subjektive Spüren und Erleben als „vollwertiger“ Wahrnehmungsmodus anerkannt wird.²⁹⁸ In diesem Sinne ist für Coenen das *„wirklich Transzendente (...) deshalb nicht irgendein reines Bewußtsein [sic], in welcher Form auch immer, sondern dieses unmittelbare, nicht-reflektierte, weltliche Existieren“* (Coenen, 1985, S. 149). Dabei stellt für ihn die unmittelbare Wahrnehmung eine Art Brücke zwischen Subjekt und Welt im Sinne einer *„Funktion der Leiblichkeit“* dar, da sie als *„inkarniertes Wissen“* dem *„wahrnehmenden Leib“* zueigen ist und die *„Koexistenz von Subjekt und Objekt“* verdeutlicht (Coenen, 1985, S. 153).

Hier kann eine Brücke geschlagen werden zur Gestaltkreis-Koinzidenz von Wahrnehmen und Bewegen, wie sie von Buytendijk & Christian beschrieben wird²⁹⁹. Die

²⁹⁶ vergl. Kapitel *„Der Leib als Mittler zur Welt“*.

²⁹⁷ vergl. Merleau-Ponty 1984a, S. 21, zitiert nach Paetow, 2004, S. 295; vergl. auch Coenen, 1985, S. 151. An diesem Beispiel wird auch der von Coenen angesprochene Charakter der Assoziation besonders deutlich. Darüber hinaus betont Merleau-Ponty hier einen Rollenwechsel, der sich dabei mitunter zwischen Maler und betrachtetem Mal“objekt“ ereignet: Dadurch ist nicht mehr zu erkennen, „wer sieht und wer gesehen wird, wer malt und wer gemalt wird.“ (Merleau-Ponty, 1984a, S. 21, zitiert nach Paetow, 2004, S. 295). Darüber hinaus ist auffällig (und mit dem o.g. Artikulationsunvermögen kongruent), dass diese Beziehung offensichtlich v.a. über Metaphern ausgedrückt wird, so sie denn überhaupt versprachlicht werden kann. Dies scheint mir in dem Umstand begründet zu sein, dass Metaphern Unsagbares explizierbar machen bzw. Raum geben für die Qualität des Nicht-Gesagten „zwischen den Zeilen“.

²⁹⁸ Darüber hinaus stellen auch das freiheitliche Moment einer Wahlmöglichkeit bzgl. der eigenen Beteiligung im Sinne eines *„Darauf-Einlassens“* (im Sinne eines *„Dabei-Seins“* bei Hegel bzw. eines *„Inter-Esse“* bei Buck, vergl. Giese, 2008, S. 22 f., S. 54) und Entscheidung dazu und somit eine persönliche Mitbestimmtheit und Selbsttätigkeit relevante Kriterien dar. Diese werden hier aber nicht weiter verfolgt, sondern im Kapitel *„Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“*, Unterkapitel *„Bildung ist reflexive Distanziertheit auf (prä-) kognitiver Ebene als achtsam-ästhetisches Leib-Sein“* thematisiert.

²⁹⁹ vergl. Trebels, 1990, S. 14

Betonung liegt hier auf der *Gleichzeitigkeit* und *Gleichrangigkeit* von subjektiv Wahrgenommenem und objektiv Bestimmbarem (Körpergeschehen / Bewegung) innerhalb des Gestaltkreises. Diese werden der Kausalität eines Regelkreises gegenüber gestellt wird. Eine solche Koinzidenz von Wahrnehmen und Bewegen findet sich im Leib-Sein und in der hier gemeinten Verbundenheit, entspricht aber auch der Einheit von Spüren und Bewirken.³⁰⁰

Bei Husserl finden sich entsprechende Ansätze in Bezug auf seinen Begriff der „Selbstgegenwart“, zu der die „*Re-flexion [sic] als >Nachgewahren<, wie Husserl sagt (Hua VIII, 89), immer schon zu spät*“ kommt (Waldenfels, 1992, S. 33). Ähnlich formuliert auch Coenen:

„Unmittelbar ist die Wahrnehmung auch deshalb – und dies steht mit dem Bisherigen im Zusammenhang –, weil in ihr das Subjekt direkt und gänzlich bezogen und verwickelt ist. Die Wahrnehmung *ist* die Seinsweise der Subjektivität. Sie ist das Subjekt selbst, das sich im Wahrnehmen hingibt und der Welt öffnet. Eine eventuelle Distanznahme findet erst nachträglich statt. Und weiter: (...). Die Wahrnehmung stiftet einen unmittelbaren Kontakt zwischen Subjekt und Welt – oder besser *ist* dieser Kontakt –, indem in ihr die Welt als solche sich zeigt.“ (Coenen, 1985, S. 151 f., Hervorhebungen i.O.).

Dieser Aspekt der Reflexivität als eine *nachträgliche* Distanzierung lässt sich auch in Paetows Auseinandersetzung mit Merleau-Ponty finden³⁰¹:

„Merleau-Ponty will nun (...) vor die Reflexion, *vor den Akt der Objektivierung* zurückgehen, um die Verflechtung zwischen Subjekt und Objekt sichtbar zu machen, aber nicht um zu einem Vorsprachlichen und einer bewußtlosen [sic] Einheit mit den Dingen zurückzugehen, sondern um dem Schweigen als Sprache des Leiblichen (...) zur Geltung zu verhelfen“ (Paetow, 2004, S. 293, Hervorhebungen i.O., mit Bezug zu Merleau-Ponty, 1986a, S. 232).

Dabei spricht sich Merleau-Ponty gleichzeitig explizit *gegen* die dabei drohende Leib-, Selbst- bzw. Weltvergessenheit aus. So wird eine

„Transzendierung der Subjekt-Objekt-Dualität als Ergebnis einer (die rationale, Anmerkung A.S.) Reflexion zurückweisenden leiblich-geistigen Hingabe offenbar, die (...) nicht in einer Versenkung kulminiert, die als Rückzug aus der Welt zu verstehen ist, sondern die mit einer klaren und wachen Bewußtheit [sic] einhergeht“ (Paetow, 2004, S. 295).

In Kenntnis der buddhistischen Lehre wählt Paetow hier den Ausdruck der „Bewusstheit“, und nicht den – alltagssprachig wohl geläufigeren – Begriff des Bewusstseins. *Bewusstheit* zeichnet sich für ihn dabei u.a. dadurch aus, dass sie Vorgänge und Phänomene präsent, achtsam, präzise und konzentriert beobachtet, *ohne* dabei in eine (kognitive) Distanz zu ihnen zu treten, wie dies bei im Bewusstsein der Fall wäre. Darüber hinaus soll keine Identifikation mit dem Vorgang oder dem Phänomen selbst vorgenommen werden, das angesprochene „Verschmelzen“ wird also *nicht* angestrebt. In diesem Sinne wird aufgrund des verschiedenartigen Bewusstheitsgrades eine klare Unterscheidung zwischen Meditation und Schlaf- oder Hypnose-artigen Zuständen gemacht:

³⁰⁰ vergl. Trebels, 1990, S. 15

³⁰¹ vergl. auch Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“, Unterkapitel „Bildung ist reflexive Distanziertheit auf (prä-) kognitiver Ebene als achtsam-ästhetisches Leib-Sein“

„Im Unterschied zur Hypnose sind meditative Zustände (...) aber nicht von einem schlafähnlichen Zustand durchdrungen, sondern (...) von einer klaren achtsamen Bewußtheit [sic] (...), die es u.a. ermöglicht, eigene Empfindungen, Gefühle und Reaktionen genau (nicht distanziert, sondern leiblich präsent) zu beobachten.“ (Paetow, 2004, S. 451 mit Bezug zu Gäng, 2001, S. 81 f.).³⁰²

Ähnlich ist auch ein „Aufgehen im Tun“, wie Csíkszentmihályi (2005) den Zustand des flow beschrieben hat, in der Meditation meist nicht erwünscht.

Die hier gemeinten (meditativen) Zustände der Bewusstheit zeichnen sich also durch einen hohen Grad an geistiger Präsenz aus: der/die Meditierende verfolgt das Ziel, die eigenen (Re-) Aktionen möglichst unvoreingenommen – quasi „phänomenologisch“ – und dabei *sinnlich-leiblich* zu beobachten. Auf diese Weise wird eine Wiederholung der Subjekt-Objekt-Trennung vermieden. Der jeweilige Vorgang oder das entsprechende Phänomen werden im Zustand der Bewusstheit mithilfe eines „leiblich präsenten Beobachtens“ also *nicht* durch eine Distanznahme objektiviert, sondern vielmehr möglichst *wertfrei und fein wahrgenommen*. Diese Aspekte spiegeln sich in der Wortherkunft, welche neben dem kognitiven *auch* den sinnlichen Aspekt betont. Dabei ist regelmäßiges Üben von großer Bedeutung, was sich erneut in der lateinischen Wortbedeutung zeigt (lat. *meditari* = nachdenken, nachsinnen, üben).³⁰³ Die hier gemeinte Bewusstheit ist dabei sowohl in der Meditation als auch im alltäglichen Leben praktikierbar, wie der tibetische Gelehrte Trungpa betont:

„Bewußtheit [sic] [...] bedeutet das unvoreingenommene Erleben des offenen Raumes in jeder gegebenen Situation. Wir können durchaus arbeiten, doch im Kontext dieser Arbeit ist gleichzeitig auch Bewusstheit [sic] wirksam“ (Trungpa, 1999, S. 223, zitiert nach Paetow, 2004, S. 449).³⁰⁴

Auch Wenninger fasst den Bewusstheitsbegriff entsprechend und versteht „*Bewußtheit [sic] im Sinne von (...) awareness: Gewahrwerden von Erscheinungen, die in den Randzohnen [sic] von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit liegen.*“ (Wenninger, 2000, S. 224, Hervorhebung i.O.).

³⁰² Damit wird Treutleins wenig ausgeführtes Verständnis von Meditation widersprochen, für den das Ich-, Raum-Zeit- und leibvergessene flow-Erleben das fortgeschrittene Ziel von meditativem Laufen darstellt (vergl. Treutlein, 1992, S. 73; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und der Ansatz der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung*“ (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)“. Gleiches gilt für das „Meditative Laufen“ bei Schleske, einem der Gewährsmänner Treutleins (vergl. Schleske, 1987, S. 140).

³⁰³ Entsprechend wird der Begriff „Meditation“ hier v.a. verstanden als ein mentaler Trainingsprozess und Zustand, welcher zu Bewusstheit und einem tiefen, ganzheitlichen Verständnis der eigenen psychischen Muster führt (vergl. Davidson et al., 2004). Dies kann bei regelmäßiger und langjähriger Meditationspraxis kognitive und emotionale Veränderungen hervorrufen, welche sich u.a. auf nachweisbare neuronale Veränderungen im Gehirn zurückführen lassen: So sind bei routinierten Meditierenden kurzzeitige wie langfristige Veränderungen der Hirnaktivität messbar. Auffällig sind während der Meditation insbesondere eine vermehrte Aktivität des linken Frontallappens und eine Erhöhung der Gammawellen, welche im Elektroenzephalogramm (EEG) zu beobachten sind (vergl. Davidson et al., 2004; Gammawellen = Hirnströme mit einer Frequenz von über 30 Hertz). Diese werden neurobiologisch mit einer erhöhten Wachheit bzw. mit Glücksgefühlen assoziiert. Darüber hinaus wird während der Meditation der Parasympathikus aktiviert, so dass gleichzeitig eine (mitunter tiefe) Entspannung eintritt (vergl. Hein, 2008; Schäfer, 2006; vergl. auch den Zustand des *Pīti* bzw. *Sukha* in der theravedisch-buddhistischen Meditationslehre).

³⁰⁴ vergl. auch Paetow, 2004, S. 124

Im Zusammenhang mit einer solchen Bewusstheit wird häufig auch der Ausdruck der Achtsamkeit genannt (Pali-Ausdruck: *Sati* oder *Smriti*). Dabei wird Achtsamkeit als die Fähigkeit beschrieben, „den Bewußtseinsfokus [sic] auf die fünf äußeren Sinne oder auf den inneren Sinn (*Manas* ³⁰⁵) zu lenken“ (Paetow, 2004, S. 124). Achtsamkeit bedeutet also die willentliche, konzentrierte Fokussierung der Aufmerksamkeit auf sinnliche Eindrücke und/oder Bewusstheitsprozesse (worin hier auch emotionale Phänomene miteingeschlossen sind) im Sinne von „ihrer Gewähr-Werden“. Dies ermöglicht damit eine „Analyse des Körpers, die Empfindungen, des Geistes (oder Bewußtsein [sic]) insgesamt.“ (Paetow, 2004, S. 211). Dabei soll nach buddhistischer Lehre eine „Versunkenheit und Weltentrückung“ (Paetow, 2004, S. 210) vermieden werden.³⁰⁶

Auch Coenen unterscheidet die angesprochene Art der Wahrnehmung von einem kompletten *Aufgehen in* dem betrachteten Ding, da sich damit der Seiende selbst quasi „auflösen“ würde:

„Hier ist nun wichtig, auf eine mögliche Fehlinterpretation der wahrnehmungsmäßigen Unmittelbarkeit hinzuweisen: sie bedeutet keine totale Identifikation oder Verschmelzung des Subjekts mit dem Wahrgenommenen, oder (...) ein Aufgehen im jeweiligen Moment. Dies würde einer Verneinung der Subjektivität gleichkommen.“ (Coenen, 1985, S. 152).

Diese unmittelbare, nicht-artikulierbare, nicht-rationale aber dennoch achtsam erlebte Bewusstheit als Transzendierung der Subjekt-Objekt-Dualität ist also als *prä-reflexiv* gekennzeichnet. Damit erfolgt sie im Sinne einer direkten, zeitlich schon vor der gedanklichen Reflexion erfolgenden, beziehungsstiftenden Wahrnehmung. Gleichzeitig bestätigt sie auch die *jeweilige Perspektive* des Seienden als „wahr“ und wesenhaft. Eine solche ästhetisch-präreflexive, nicht (ohne weiteres) artikulierbare Wahrnehmung in einer achtsamen Bewusstheit kann damit als ein Leib-Sein ohne Leib- oder Selbstvergessenheit in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas verstanden werden. Dies stimmt überein mit einer inter-subjektiven, „unmittelbare(n) Verbundenheit der Subjekte auf der leiblichen Ebene bzw. (...) Zwischen-leiblichkeit“ (Paetow, 2004, abstract).³⁰⁷ Dabei nimmt das Subjekt infolge seiner Bewusstheit die Situation, die Umgebung, (im Kontext von Sich-Bewegen) die eigenen Bewegungsausführungen und die damit verbundenen Emotionen etc. genau und achtsam, aber eben *leiblich* und *prä-kognitiv* wahr. Dabei kann es dieses (Erleben eines ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins) auch *erinnern*. Dies entspricht einer „Verbundenheit mit dem eigenen Leib“, wie sie in dieser Arbeit bereits entwi-

³⁰⁵ Unter dem „inneren Sinn“ *Manas* oder *Mano* wird nach Paetow die „geistige Quelle“ verstanden, welche die Eindrücke der fünf Körpersinne koordiniert und integriert, also eine Art Reizverarbeitungszentrum. Diese vereinigen sich mit mentalen Impulsen im Bewusstseinstrom *Manovijnana* (vergl. Paetow, 2004, S. 123).

³⁰⁶ Aber auch eine *Bewertung* ist nicht im Sinne der gemeinten Achtsamkeit: „Bei der Achtsamkeit auf Körper, Empfindung, Geist und Objekte besteht das Hauptziel darin, alle Informationen, die in das Bewußtsein [sic] treten, ausschließlich zu registrieren und auf nicht-identifizierende Weise nur wahrzunehmen, ohne eine Bewertung vorzunehmen und auf die Impulse mit Ablehnung oder Anhaftung zu reagieren, weshalb es auch als >nicht-wählendes Gewahrsein< beschrieben wird.“ (Paetow, 2004, S. 211).

³⁰⁷ Auf den darin enthaltenen Beziehungsaspekt wird im Kapitel „Der Leib als Mittler zur Welt“ eingegangen.

ckelt wurde. Die entsprechende Wahrnehmung der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt kann demgemäß als eine „*Verbundenheit mit Mitmenschen*“ bzw. als eine „*Verbundenheit mit der (hier v.a. belebten) nicht-menschlichen Mitwelt*“ gewertet werden (vergl. Kapitel „*Einführung*“).

Im Zusammenhang mit einer solchen achtsamen Wahrnehmung und Bewusstheit spricht sich Merleau-Ponty, so Paetow, auch für eine (leiblich-ästhetische) „*Intuition als nicht-reflexives, direktes Erfassen*“ aus (Paetow, 2004, S. 272). Sensu Paetow kann daher eine

„Förderung des >Erlebens des Leibes<, (...zur) Sensibilisierung von Wahrnehmungsvorgängen (...und) ein Erfahren und Erfassen (ambiguer, fragmentarischer) körperlicher und emotionaler Prozesse“ führen (Paetow, 2004, abstract).

Dies ermögliche die von Merleau-Ponty geforderte „*Rehabilitierung der Leiblichkeit respektive des leiblichen >Zur-Welt-Seins*“³⁰⁸ und eine „*Relativierung der Dominanz des Denkens*“³⁰⁹, so Paetow.

Dies bedeutet, dass *nicht nur* die besagten zwei Formen des intentionalen Leib-Seins einerseits, und des funktionalisierenden Verfügungsmodus des Körper-Habens (bzw. das Oszillieren zwischen ihnen) andererseits erlebbar sind. Vielmehr eröffnet sich meiner Meinung nach mit einem ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein auch eine *Synthese* aus den beiden genannten Modi. Es kann also unterschieden werden zwischen einem

- Körper-Haben, das die eigene physische Existenz als Körperding objektiviert, und einem
- Leib-Sein, das *unbewusst und „leibvergessen“* (Göhlich et al., 2007, S. 102) in der eigenen (bewegungs-) tätigen Leiblichkeit aufgeht und das mit Grupe und Tamboer formuliert werden kann (s.o.). Letztlich ähnelt dies auch dem Zeit- und Raum-vergessenen flow-Erleben von Csíkszentmihályi (2005).³¹⁰

Die diese beiden Modi *überschreitende Synthese* ergibt schließlich ein

- unmittelbar-sinnliches, konzentriertes Leib-Sein, dass *trotz* der direkten leiblichen Wahrnehmung *nicht* in eine Selbst-, Welt- und Leibvergessenheit gleitet, sondern in der das Subjekt das Phänomen seiner leiblichen Wahrnehmung und die Phänomene seiner Welt *und gleichzeitig* sich selbst in der eigenen Leiblichkeit achtsam erlebt. Dies soll im Weiteren ein „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ ge-

³⁰⁸ Paetow, 2004, S. 320

³⁰⁹ Paetow, 2004, S. 367

³¹⁰ Erstaunlicherweise strebt auch Treutlein in seinem Konzept der „Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen“ ein solches „*Aufgehen in der Tätigkeit*“ an (vergl. Treutlein, 1992, S. 73; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und der Ansatz der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)*“), und ähnelt darin Schleske (1986, S. 140). Auch wenn Treutleins Ansatz für das hier zu entwickelnde schulsportliche Unterrichtsprogramm einen starken Orientierungscharakter hat, soll ihm in diesem Punkt *nicht* gefolgt werden. Vielmehr wird hier eine *konzentrierte Bewusstheit* der sinnlich-ästhetischen Leibwahrnehmungen und des Leib-Seins angestrebt.

nannt werden, welches direkt und konzentriert wahrgenommen wird, ohne aber die (Wahrnehmung der) Phänomene kognitiv zu *reflektieren*. Darin findet *keine* Distanzierung von der direkten Wahrnehmung statt, so dass die objektivierende Perspektive des Körper-Habens *nicht* eingenommen wird.

Als Ergebnis wird hier daher vorgeschlagen, die Modi von Körper-Haben und Leib-Sein um ein solches *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* (kurz: *achtsam-ästhetisches Leib-Sein*) zu ergänzen. Dies ermöglicht eine neue Herangehensweise zu sein, die einen neuen Zugang zu Phänomenen und der eigenen Leiblichkeit gestatten könnte. Dies scheint mir bewegungspädagogisch bedeutungsvoll, so dass mit der vorliegenden Arbeit in ein entsprechendes schulsportliches Konzept übersetzt und untersucht werden soll.

Dieser Ansatz eines achtsam-ästhetischen Leib-Seins ähnelt in vielerlei Hinsicht dem bereits angesprochenen Zustand des Meditierens. Dabei sind mit Meditation neben (Selbst-) Erkenntnis meist auch *spirituelle* Aspekte und Annahmen verknüpft. Da ich in Übereinstimmung mit meinen Betreuern aber der Ansicht bin, dass eine *vertiefte* Thematisierung von Spiritualität in einer (bewegungs-) wissenschaftlichen Abhandlung bzw. in einem (notwendigerweise säkularen) bewegungspädagogischen Programm fehl am Platze wäre, soll diese Ähnlichkeit im Folgenden lediglich *exkurshaft* beleuchtet werden³¹¹. Entsprechend wird auch Schleskes Ansatz des „*Meditativen Laufens*“ nur marginal behandelt³¹². Stattdessen wird u.a. Treutleins „*Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen*“³¹³ als renommierter bewegungswissenschaftlicher Ansatz vorgezogen.³¹⁴

In der *Bewegungswissenschaft* gesteht auch Grupe – in anderen Worten – die Möglichkeit einer solch *achtsam und sinnlich* erlebten Leiblichkeit zu: Er formuliert,

³¹¹ vergl. Kapitel „*Exkurs: (Leibphänomenologische) Verbundenheit in meditativer yogischer Praxis*“

³¹² Schleske formuliert innerhalb seines Ansatzes des „*Meditativen Laufens*“ vier anzustrebende Stadien: (1.) das Überwinden (physisch-konditioneller) Widerstände und Monotonie; (2.) das flow-ähnliche „*distanzlose Aufgehen*“ im Laufen (Schleske, 1987, S. 141); (3.) einen Zustand der tiefen Versunkenheit inkl. „*spontan auftauchenden symbolhaften (...) Bilderfolgen*“ (ebd.) und (4.) eine „*euphorischen Entrücktheit*“ (ebd.). Damit ist bei Schleske das vierte (und damit in seinem Ansatz letzte) Stadium von Meditation bzw. meditativem Laufen – und damit seine Gesamt-Zielsetzung – von einer ekstatischen *Un-Bewusstheit* geprägt. Dies stimmt nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit nicht überein mit den Zielen der traditionellen (buddhistischen) Meditationslehre. Hier wird ein solches Empfinden zwar ebenfalls beschrieben, allerdings *nicht* als anzustrebendes Endziel: Dieser Zustand wird in Pāli Pīti = (körperlich empfundenes) Verzücken / Extase durch Meditation genannt (in Sanskrit: Priti). Es wird als Basis für das tiefergehende, ruhigere Sukkha aufgefasst (Sukkha in Pāli und Sanskrit = emotionales Glücksgefühl, tief empfundene Freude). Pīti und Sukkha treten in der Meditation häufig gemeinsam auf. Sie werden im Theravada-Buddhismus als Bestandteile des ersten von vier sog. „*Fine Material Jhanas*“ beschrieben, welche in der Hierarchie meditativ anzustrebender Zustände gefolgt werden von erneut vier „*Immaterial Jhanas*“ (jhana in Pali = meditativer Vertiefungszustand; in Sanskrit: dhyana). Pīti ist im Buddhismus damit lediglich ein sehr anfängliches Durchgangsstadium, von dem sich der/die Meditierende auf dem Weg zum Vipassana, also zur meditativen Einsicht, wieder lösen sollte, und niemals (End-) Ziel wie bei Schleske bzw. Treutlein (vergl. auch Schleske, 1988 & 2000 b bzw. Treutlein, 1985, 1986, 1988, 1992).

³¹³ vergl. Treutlein, 1985, 1986; Funke, Treutlein & Sperle, 1992; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und der Ansatz der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung* (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)“.

³¹⁴ Es sei an dieser Stelle auf die wiederholte Erwähnung von meditativen Aspekten bei Treutlein hingewiesen, wobei der Begriff der Meditation bei Treutlein allerdings nicht näher diskutiert wird.

dass während des Sich-Bewegens, so dies denn in nämlichem Sinne erlebt würde, eine Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit „*eher in Formen der Übereinstimmung, der gelungenen Aktion*“ geschehe (Grupe, 1989, S. 23). Dieser Prozess scheint für Grupe in *gelingendem* Sich-Bewegen zumindest *einfacher* als im diesbezüglichen Nicht-Gelingen wahrnehmbar zu sein, da ein gewisses motorisches Können das Aufkommen bzw. Wahrnehmen einer Verbundenheit im Sich-Bewegen erleichtert. Ein motorisches Unvermögen hingegen führt allzu leicht in die „*Sperrigkeit*“ (Grupe, 1989, S. 23) des *Körpers* hinüber.

Frank bezeichnet das Erleben eines solchen achtsam-ästhetischen Leib-Seins mit Bezug zu Antonowsky und Damasio als *Kohärenz*³¹⁵, *lebendiges Weitungsgeschehen* bzw. *Passungsgefühl*, sofern es in Kongruenz mit der eigenen Absicht, Emotion und (individueller und sozialer) Norm etc. geschieht. Damit grenzt Frank es ebenfalls deutlich gegen das unbewusste und unreflektierte, zeit-, ich- und leibvergessene flow-Erleben bei Csíkszentmihályi ab (vergl. Frank, 2008, S. 55-94).

Konkrete Beispiele für ein solches „Leib-Sein ohne leib- und selbstvergessen-zu-sein“ und damit für die hier gemeinte Verbundenheit sind in alltäglichen Bewegungspraxis unserer Bewegungskultur vielerorts zu finden: So sprechen zum Beispiel (Mannschafts-) Ruderer, Skater und Schneesportler vom freudvollen „Gleiten“, welches sie sowohl ihre Umgebung und Bewegungsmedium, als auch ihre Leiblichkeit und ihr Sich-Bewegen neu und intensiv erleben lässt, ohne es im Moment des Erlebens kognitiv zu reflektieren – Roscher spricht von diesem gelingenden Sich-Bewegen als eine „*auffällige Erfahrung von Stimmigkeit im Bewegen*“, welche sich „*im Bewegenden als besondere Dimension seines Bewegens*“ einprägt (Roscher, 2010, S. 76). Auch *Rhythmus* kann entsprechend erlebt werden, wie die folgende, beinahe schon poetische³¹⁶ Schilderung eines Abfahrt-Skifahrers zeigt:

„Mein Glück auf Skiern ist eine Rhythmus-Erfahrung von der reinsten und vollkommensten Form. So stehe ich also über einem hohen und weißen Hang. Ich fahre nicht sogleich mit voller Schnelligkeit in den Hang hinein. Ich mache zuerst vorsichtige Schwünge. Das ist wie ein sanftes Fragen. Dann mit einem Mal kommt die Antwort: Der Rhythmus setzt ein. Ein herrlicher Moment. Der Hang nimmt mich an...Ich bin im Takt. Ich bin eins mit dem Schnee, und ich bin eins mit mir selbst. Federnd wirft mich der Schnee hin und her. Die starke Bewegung geschieht ganz aus sich selbst ... Ich glaube, es ist vor allem jenes Ineinander von Freisein und von klarem Gehaltensein, das mich im weiten Schneehang so glücklich macht. Jedes Ausschwingen mit den Ski ist wie ein Schweben. Ich schwebe weit in den Raum hinaus. Dann wieder, beim Abbremsen vor dem nächsten Schwung, habe ich das gute Gefühl von festem Getragensein. Der Schnee gibt mir klaren Halt. Und sogleich gibt er mich wieder frei zum nächsten Schwung. Er unterstützt mich sogar beim Wegschnellen mit seiner Federkraft. Und willig nimmt er mich wieder an beim nächsten Abbremsen. So spielt da fröhlich ineinander, das Schweben und das Getragensein.“ (Aufmuth, 1989, S. 133; zitiert nach Kronbichler & Kuhn, 2000, S. 7).³¹⁷

³¹⁵ zum Begriff des „Kohärenzerlebnisses“ bzw. der „Passung“ in Bezug auf (pathologische) Farberkennung und -zuordnung vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 226 mit Bezug zu Gelb & Goldstein, 1920, S. 149 ff. .

³¹⁶ An dieser Stelle zeigt sich die quasi übersetzende Leistung von Metaphern und Poesie in Bezug auf die angesprochene sprachliche Unverfügbarkeit des erlebten, achtsam-ästhetischen Leib-Seins. (Zum Aspekt des Bewegungsrhythmus vergl. auch Roscher, 2010, S. 87 ff.).

³¹⁷ vergl. auch die Figur eines Malers bei Merleau-Ponty 1984a, S. 21, zitiert nach Paetow, 2004, S. 295

Ebenso lässt sich im Genießen des Schwingens und der Fliehkräfte bei der turnerischen Riesenfelge ein solches Leib-Sein ohne Leibvergessenheit direkt empfinden, genau wie das Erleben des Fliegens, des Schraubens und Rotierens beim Salto für Wasser- oder Trampolinspringer. Im Synchronspringen kommt hier noch die hohe Abstimmung auf und mit dem/der PartnerIn hinzu, welche zumindest auf hohem Niveau *auch* nicht-rational erfolgt. Dies kann bei situativen Mannschaftssportspielen ähnlich erlebt werden, wenn sich die Akteure *„wie blind verstehen, weil sie in der Verbundenheit einer sie umgreifenden leiblichen Befindlichkeit handeln“* (Funke-Wieneke, 1997 a, S. 63). Als Beispiel sei hier der Bundesliga-Fußballer Sebastian Deisler zitiert, welcher – nach seinem Depressions-bedingten Ausscheiden aus dem Profi-Fußball und dessen *„Showgeschäft“* (Deisler, 2009, S. 5) – in einem Interview mit der ZEIT Erlebnisse äußerte, welche als einer Verbundenheit entsprechend interpretiert werden können. Dabei ist für das angesprochene „blinde Verstehen“ mit den Mitspielern ein hohes technisches Können vorauszusetzen:

Deisler, 2009, S. 2:

„**Deisler:** Ich habe während der Spiele weiterhin die Freude am Fußball gespürt, die ich als Kind empfunden hatte. Die Freude über einen gelungenen Pass. Mich in ein Spiel hineinzuführen. Es zu gestalten wie ein Künstler. Es gab für mich Momente, in denen sich Fußballspielen anfühlte wie Tanzen.“

Deisler, 2009, S. 4:

„**ZEIT:** Gibt es so etwas wie Ihr schönstes Spiel?

Deisler: Ein Sieg gegen Stuttgart, damals bei Hertha. Ich habe kein Tor geschossen, das brauchte ich nicht zum Glück. Toll war: Das Spiel lief wie von alleine. Ich war eins mit ihm. Es kam zu mir.“

Ein Tänzer (im eigentlichen Sinne) kann sich von der Musik und dem Takt tragen lassen, ist dabei ganz bei sich und bei der Sache, und kann doch auch seine(n) PartnerIn und/oder andere TänzerInnen um ihn herum wahrnehmen und mit ihnen eine (choreographische) Einheit bilden. Beim Sportklettern wird die hier gemeinte Verbundenheit deutlich, wenn die eigene Kraft, Geschicklichkeit, Balance und Verschiebung des Körperschwerpunktes zusammenpassen mit den äußeren Gegebenheiten einer vertrauten bzw. dem Niveau angepassten Route und sich so ein fließendes „die-Wand-hinauf-tanzen“ ergibt (vergl. Frank, 2008). Ein Schwimmer kann leiblich erfahren, dass Wasser Widerstand bieten und dieser zur Erzeugung von Vortrieb und Gleiten genutzt werden kann. Radsportler können sich, ihren Rhythmus und die Geschwindigkeit, die sie selbst erzeugen, leiblich und direkt und dabei vor-bewusst erleben, insbesondere beim Windschatten-Fahren bzw. Austreten aus diesem Windschatten. Eine Einheit ist auf hohem reiterlichem Niveau auch zwischen Pferd und Reiter erkennbar und für den Menschen leiblich zu spüren, wenn das Pferd auszuführen scheint, was jener meint nur gedacht zu haben. Ein erfahrener Speerwerfer muss die offizielle Bekanntgabe der erreichten Weite häufig nicht mehr abwarten um einschätzen zu können, ob es ein „guter“, evt. sogar siegreicher Wurf war oder nicht, sondern „weiß“ dies schon im Moment des vollendeten

Abwurfs³¹⁸. Im Randori bzw. Zweikämpfen generell wird die Aktion des Partners/Gegners leiblich erspürt und oft präreflexiv – aber folgerichtig und passend – die entsprechende Reaktion vorgenommen. Es ließen sich sicher noch unzählige weitere Beispiele finden, ich will es an dieser Stelle aber bei dieser Aufzählung belassen³¹⁹.

Es sei hier aber noch einmal betont, dass dieser Aspekt eines *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in einer achtsamen, prozesshaften Wahrnehmung und Bewusstheit der eigenen Leiblichkeit in Beziehung zu etwas (zum Beispiel zu sich selbst und/oder zur Welt)* gemeint ist, wenn in dieser Arbeit von einer „Verbundenheit mit dem eigenen Leib und der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt“ gesprochen wird. Somit gilt es für diese Arbeit zu untersuchen, inwieweit diese Verbundenheit als Form eines erweiterten leibphänomenologischen Leib-Seins in schulsportlicher Praxis inszeniert werden kann, was die SchülerInnen bei einer solchen Inszenierung erleben, und inwiefern diese Erlebnisse als (Aspekte von) Verbundenheit interpretiert werden können. Damit kann die Leibphänomenologie durch die Perspektive dieser Arbeit um einen bedeutsamen bewegungspädagogischen Aspekt erweitert werden.

2.4.4.1 Exkurs: Verbundenheit in meditativer yogischer Praxis mit Bezug zur Leibphänomenologie

Auch wenn hier nicht angestrebt wird, Merleau-Pontys leibphänomenologische Philosophie inkl. ihrer obigen Erweiterung mit Meditationspraktiken aus dem *fernöstlichen* Kulturkreis in *direkte* Beziehung zu setzen, sei an dieser Stelle ein kurzer und exkurshafter Verweis auf die alte Tradition des Meditierens z.B. im Yoga erlaubt: Hier wurde in bereits Jahrtausende währenden und genauen Beobachtungen versucht, der grundlegenden (auch phänomenologischen) philosophischen Frage nach der Natur und damit der Essenz des Geistes, der Dinge, des Leidens und des Todes durch Meditation, also „geistige Innenschau“, nachzugehen. Dabei wird in explizit yogischen Schriften das angesprochene selbst- und leib-bewusste Leib-Sein ebenfalls und ausführlich beschrieben. Der hier angesprochene Modus eines leib-bewussten Leib-Seins ist daher (auch) zu verstehen als ähnlich demjenigen

³¹⁸ Er „weiß“ dies aufgrund seiner Erfahrung und seines sensiblen Bewegungsgefühls in einem *leiblichen* Modus (vergl. Trebels, 1990; vergl. auch Funke-Wieneke, 1997 a, S. 61 f.; Funke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 13 mit entsprechendem Beispiel eines Tennisspielers).

³¹⁹ Für weitere Beispiele und bzgl. eines direkten, „ungebrochenen“, leiblichen Umsetzens von Absichten und Wahrnehmen von „*Gelegenheiten*“ ohne kognitive Reflexion z.B. beim Abfahrtsskilauf vergl. auch Leist, 1983 oder bzgl. des Mannschaftsruderns Funke-Wieneke, 1997, S. 38 (beide hier zitiert nach Prohl, 2010, S. 226 f.). Vergl. darüber hinaus auch Loibl & Leist, 1990, S. 19; Funke-Wieneke, 2004, S. 224 ff. mit Bezug auf Leist, 1993 und Trebels, 1990, S. 12 & S. 14 mit Bezug zum „*Bewegungsgefühl*“, dem Gestaltkreis mit seinem „*Zusammenhang von Bewegung und Wahrnehmung*“ und deren Koinzidenz in enger Beziehung zum „*Zusammenhang von Spüren und Bewirken*“. Wie bereits angesprochen sind dafür wohl ein gewisses Maß sowohl an motorischem Können und körperlicher Fitness, als auch an Sensibilität bzw. Achtsamkeit für die beschriebenen Vorgänge und Erlebnisse vonnöten.

Sammlungszustand in meditativen Übungen, in dem eine *direkte und vollständige* Wahrnehmung des Körpers ohne kognitive Anteile gelingt, aber noch ein Ich-Bewusstsein vorhanden ist ³²⁰. Allerdings bedeutet in der alten buddhistischen Vipassanatechnik oder im indischen Yoga diese Wahrnehmung lediglich einen *Zwischenschritt* zur angestrebten spirituellen All-Einheit: Nach yogischem Verständnis ist in einer solchen „*direkten, leiblichen Wahrnehmung ohne Denken*“ (vergl. Swami Jnaneshvara Bharati, 2010; Übersetzung A.S.) die Dualität von Bewusstsein und spirituellem „höchstem Selbst“ (d.h. dem sog. Göttlichen) noch nicht überwunden. Dabei ist zunächst der eigene Leib selbst das Meditationsobjekt (sanskrit: *yantra*), das durch ausschließliche Konzentration auf den „Punkt“ dieses Meditationsobjektes zu höchster Achtsamkeit und „Einpunktigkeit“³²¹ führen soll. Im letztendlichen spirituellen Zielzustand des *asamprajnata samadhi*³²², indem sich das Bewusstsein des Meditierenden mit dem „höchsten Selbst“ vereint, herrscht dagegen Gedankenlosigkeit³²³: Hier gibt es keinen Beobachter, keinen Geist, keine Gedanken, keinen Leib, kein Selbst mehr, da es in der spirituellen All-Einheit keine Gegensätze mehr gibt, also auch nichts mehr, auf das Bezug genommen werden oder das sich als Akteur auf etwas beziehen kann. Dieser *spirituelle* Zielzustand kann aber in unserer Kultur selbstverständlich nicht Ziel eines verpflichtenden sportunterrichtlichen Geschehens sein, und wird daher in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt. Aus diesem Grunde sollen diese Aspekte in der vorliegenden Arbeit auch nicht weiter ausgeführt werden, so dass sie dem *bewegungswissenschaftlichen* Boden verhaftet bleiben kann und nicht in „esoterische Gefilde abdriftet“.³²⁴ Dennoch lassen sich m.E.n. weitgehende Parallelen zwischen der jahrtausende alten und sehr detailliert beschriebenen Tradition des *meditativ*-empirischen Beobachtens von Vorgängen *innerhalb* des eigenen Bewusstseins, und dem westlichen, *wissenschaftlich*-empirischen Beobachtens von Vorgängen *außerhalb* des Bewusstseins finden, welche evt. auch für die westliche Wissenschaft interessant sein könnten³²⁵.

³²⁰ In Sanskrit: savikalpa samadhi bzw. die Savitarka-Meditations-Stufe, d.h. ein noch relativ grobes Stadium (engl. „gross stage“) der Versenkung und spiritueller Erkenntnis (vergl. Swami Jnaneshvara Bharati, 2010).

³²¹ = engl. „one-pointedness“; sanskrit: *cittēkaggatā*.

³²² In den verschiedenen Traditionen auch bekannt als dem Dharmakaya, Vipassana, Nibbana bzw. Tao. Dies ist das höchste Meditations- und Erleuchtungs-Stadium, welches *ohne* die Hilfe eines Konzentrationsobjektes (engl. „objectless“) erreicht wird (vergl. Swami Jnaneshvara Bharati, 2010).

³²³ engl. „no-mindedness“

³²⁴ Aus dem gleichen Grund wird auch der Ansatz von Thích Nhất Hạnh, berühmter vietnamesischer Mönch, Vertreter der buddhistischen Theravada- und Mahayana-Tradition und Umweltaktivist, hier nicht weiter verfolgt. In seinem sog. „engagierten Buddhismus“ findet sich der Aspekt einer Verbundenheit allen Lebens, woraus hier sowohl meditative Praxis und Lebensweise wie auch Naturschutz-politisches Engagement entspringen. Dasselbe gilt für den Ansatz des Vipassana (Achtsamkeitsmeditation), wie z.B. gelehrt vom indischen Mönch S.N. Goenka in der Tradition seines burmesischen Meisters U Ba Khin oder in der Tradition des thailändischen Mönches Buddhadasa Bhikkhu, welche hier ebenfalls nicht ausgeführt werden sollen. Entsprechend wird hier auch der Ansatz der promovierten Musikwissenschaftlerin und Taijiquan-Lehrerin Claudia Friedel nicht weiter verfolgt, in welchem sie Prinzipien des Taijiquan mit der Tiefenökologie und Verzicht-fordernden Ethik des Norwegers Arne Næss verbindet und damit indirekt Bezüge zum skandinavischen Kulturphänomen des friluftsliv herstellt (vergl. Friedel, 2009).

³²⁵ vergl. hierzu auch den Physiker Fritjof Capra (Capra, 2006, S. 44 ff., S. 145 ff., S. 305 f.) und den Dialog von Hirnforscher Wolfgang Singer mit dem Molekularbiologen und buddhistischem Mönch Matthieu Ricard

2.4.4.2 Zusammenfassung des Unterkapitels „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“

Eine unmittelbare, prä-reflexive und intuitive, leibliche und achtsame Herangehensweise ermöglicht das Wahrnehmen und Erleben bzw. „Erschauen“³²⁶ von Phänomenen, *ohne* in den objektivierenden Modus des Körper-Habens zu gleiten. Es kann damit als ein „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ bezeichnet werden. Dabei wird *keine* Trennung zwischen Subjekt und Objekt vorgenommen, sondern eine „*intersubjektive Verbundenheit*“ (Paetow, 2004, S. 320) bei bestehender subjektiver Perspektivität des Individuum erlebbar. *Eine so verstandene Verbundenheit objektiviert das betrachtete Phänomen also nicht, sondern überwindet die Dualität von Subjekt und Objekt.*

Dies stellt *keine* bloße Erweiterung der dichotomen Modi Körper-Haben und Leib-Sein um eine dritte Kategorie auf gleichartiger Hierarchieebene dar. Es ist auch nicht lediglich eine Ausdifferenzierung des Leib-Sein-Aspektes in ein Leib-Sein mit bzw. ohne Leibvergessenheit. Vielmehr wird damit eine jene Modi überschreitende Synthese vorgestellt, welche mit dem Ergebnis eines achtsam wahrgenommenen, ästhetischen Leib-Seins das Moment der konzentrierten, sensiblen und präzisen Wahrnehmung einer kognitiven (solitär angewendet aber *objektivierenden*) Analyse mit dem Prinzip der empfindenden (im Alleingang aber *leib-vergessenden*) Leiblichkeit kombiniert. Ein solches *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein* mit dem Charakterzug der *achtsamen Bewusstheit* vermag durch seine *neue Perspektive* die Vorzüge der beiden oben genannten Modi zu kombinieren und weiterzuentwickeln, ohne dabei deren Defizite in Kauf nehmen zu müssen: Es ist in einer achtsamen Bewusstheit (prä-kognitiv)³²⁷ wahrnehmbar und damit *nicht* leib-vergessen, ohne aber zu objektivieren und das zu erschauende Phänomen damit zu verkennen bzw. in eine Distanz zu ihm zu gehen.

2.4.5 Der Leib als Mittler zur Welt

Wie das vorangegangene Kapitel zeigte, unterscheidet die Phänomenologie zwischen Leib und Körper. Dabei vermittelt uns unsere hypokeimenale Seinsform (von griech. *hypokeimenon* = das Zugrundeliegende), also die körperlich-stoffliche Naturwirklichkeit unseres Erscheinungsleibes, eine Verwandtschaft und damit Ver-

(Singer & Ricard, 2008, S. 10 ff., S. 74 ff., S. 101 ff.). In diesem Sinne und zu einer Annäherung an den Begriff der „Meditation“ verweise ich ebenfalls auf Singer & Ricard, 2008, S. 27 ff.; Capra, 2006, S. 37 ff., die website <http://www.swamij.com/yoga-sutras-11718.htm#1.17> und auf die Begriffserklärung von Meditation in dieser Arbeit im Kapitel „*Verbundenheit und der Ansatz der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung* (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Treutlein, 1986; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992“).

³²⁶ vergl. neben der phänomenologischen Bedeutung des „Schauens“ auch Capra zum Verständnis des „Schauens“ in östlichen (Meditations-) Traditionen als eine die visuelle Wahrnehmung überschreitende „*Erfahrung der Wirklichkeit*“ (Capra, 2006, S. 33; vergl. auch die Einführung dieses Phänomenologie-Kapitels).

³²⁷ vergl. Giese, 2008, S. 112; S. 181 ff., S. 199

bundenheit zur natürlichen Welt: „Als Körperding ist der Mensch Teil der Natur“ (Vetter, 2004, S. 431).³²⁸ Neben dieser eher naturalistischen Einstellung kann die „Materialisierung“ unseres Daseins aber auch als „fungierender Leib“ wahrgenommen werden: Dabei tritt er als *beziehungsstiftendes Wahrnehmungsorgan* auf den Plan, als Medium in der Bewegung, als ein Sich-Bewegender, als der „Ort“, von dem aus wahrgenommen wird. Er ist damit im Sinne Waldenfels’ *mehr* als nur ein „Ding unter den Dingen der Welt“³²⁹.

2.4.5.1 Der Leib als sinnliches und Welt-konstituierendes Erlebensfeld des Menschen

Im angesprochenen Sinne ist der fungierende Leib beispielsweise das (gerichtete) „*Welterlebensfeld*“ des Menschen, er kann also als das Medium, durch welches der Mensch von Geburt an seine Welt *sinnlich* wahrnimmt und erlebt, verstanden werden³³⁰. Damit tritt seine *vermittelnde* Rolle in der Beziehung Mensch-Welt in das Blickfeld³³¹. Wie bereits gezeigt erweist sich dieser Punkt für die Phänomenologie als Philosophie der Wahrnehmung von Erscheinungen als grundlegend (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. V). Der Vorgang der sinnlichen Erfahrung der Welt ist insbesondere bei Säuglingen und Kleinkindern zu beobachten, die ihre Lebenswelt über ihren Leib „be-greifen“ lernen (vergl. Tamboer, 1979, S. 18 f.), sie sich in der oralen Phase „ein-verleiben“ und sie sich auf diese Weise aneignen³³². Erst *anschließend* können sie sie kognitiv bewusst und abstrakt erfassen. So ist der menschliche Leib der „*Treffpunkt zwischen Mensch und Welt*“³³³. So ist

„das Zustandekommen des ersten Kontaktes des Menschen mit der objektiven Welt ein leiblicher Kontakt ist ... Das ist die erste sinnlich Wahrnehmung, die der Mensch erfährt, daß [sic] da etwas ist und nicht Nichts.“ (Gordijn, 1975, S. 14; zitiert nach Trebels, 1992, S. 24).

Wir nehmen die Welt also von Lebensbeginn an durch unseren sich-bewegenden Leib wahr, sie vermittelt sich uns über unseren Leib und unser Sich-Bewegen. Diese Welt wird aber nicht nur *wahrgenommen* in ihrem So-Sein, sondern z.B. in der

³²⁸ Auf den Naturbegriff, auf unsere biologische Verwandtschaft mit anderen Säugetieren und auf das darauf gründende Verbundenheitsargument mit der Natur wurde bereits im Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre* (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“ näher eingegangen. Darüber hinaus sei auf Böhme (1992, S. 77 ff.) verwiesen, der eine entsprechende Unterscheidung von innerer und äußerer Natur des Menschen vornimmt. Dabei ist die äußere Natur bei Böhme die uns umgebende natürliche Mitwelt, während bei Böhme unser *Leib* als unsere innere Natur, als die äußere Natur in uns verstanden wird (vergl. Böhme, 1992, S. 77 ff.; vergl. auch Böhme, 2002, S. 45 ff., S. 286).

³²⁹ vergl. Greb, 2007, S. 153 f. mit Bezug zu Waldenfels, 2000, S. 248 f.

³³⁰ vergl. Diemer, 1978, S. 90; vergl. auch Trebels, 1992, S. 26 mit Bezug auf Merleau-Ponty

³³¹ vergl. Diemer, 1978, S. 90; vergl. auch Trebels, 1992, S. 26 mit Bezug auf Merleau-Ponty. Damit tritt seine *vermittelnde* Rolle in der Beziehung Mensch-Welt in den Blick (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 106, S. 167 f.; vergl. auch Grupe, 1989, S. 22 ff.; Unterkapitel „*Der Leib als Mittler zur Welt*“.

³³² zum „Einverleiben“ vergl. bspw. Trebels, 1990, S. 13 mit Bezug auf Fetz, 1967, S. 26

³³³ Gordijn, 1975, S. 21; zitiert nach Trebels, 1992, S. 24

verbindlichen Verlässlichkeit ihrer physikalischen Gesetze auch präreflexiv³³⁴ untersucht und *verstanden*:

„Sich bewegend >kennt< das Kind die Natur der Welt schon lange, bevor es in der Lage ist, diese in Begriffen und Symbolen zu deuten. Die Entwicklung des Kleinkindes führt vom >Greifen< zum >Begreifen<, nicht umgekehrt.“ (Tamboer, 1979, S. 19).

Somit ist es „*Der Leib, mit dem mein Leben beginnt, bevor ich es beginne*“ (Vetter, 2004, S. 337; Hervorhebung i.O.). Menschliche Existenz ist damit

„immer schon ein >Leib-Apriori< (...). Er (der Leib; Anmerkung A.S.) ist der >Nullpunkt< aller Orientierung, d.h. er ist das unmittelbare >Ich-Hier-Jetzt<“ (Diemer, 1978, S. 93, mit Bezug zu Husserliana IV, S. 158).³³⁵

Mit Veränderung des Person-Leib-Verhältnisses tritt daher gemeinhin auch eine Veränderung des Person-Leib-Welt-Verhältnisses ein, was bspw. für Grupe zum bildungstheoretisch relevanten Aspekt der Emanzipation führen kann.³³⁶

In diesem Sinne konstruieren wir über unsere Leiblichkeit unsere Welt und bringen darüber hinaus die Ordnung der Dinge leiblich hervor: In seiner Leiblichkeit überschreitet der Mensch seinen Körper „*ständig durch eine eigene Strukturierung der Welt, die die okkasionelle Anordnung von oben/unten, vorne/hinten, etc. etabliert*.“³³⁷ Dies geschieht nicht immer bewusst, sondern kann auch in der von Tamboer angesprochenen prä-kognitiven Art vonstatten gehen. Dabei spielen der eigene Leib und seine räumliche Position (bzw. sein Sich-Bewegen im Raum) insbesondere für unsere Raumwahrnehmung eine große Rolle, da unser „*System der räumlichen Dimension (...) auf ihn als den immer verbleibenden Orientierungspunkt zurückbezogen*“ ist (Vetter, 2004, S. 609). So verändern sich Größenwahrnehmung, die Nah-Fern-Relationen der Dinge, räumliche Schemata und ihre Seitendarstellung in Relation zu unserem Leib, zu seinem Stand-Punkt bzw. seinem Sich-Bewegen, seiner gewachsenen Größe, dem motorischen Können, dem Ich-Leib-Welt-Verhältnis und der aktuellen leiblichen Befindlichkeit. So ist der „*eigene Leib das beständig mitanwesende dritte Moment in der Struktur Figur-Hintergrund*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 126), Wahrnehmung im Sinne von zur-Welt-Sein geschieht also immer vor der Prämisse der und in Bezug zur eigenen Leiblichkeit. Dies bedeutet, „*daß [sic] überhaupt kein Raum für mich wäre, hätte ich keinen Leib*.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 127). Es ist also festzuhalten, dass wir Raum haben, weil wir Leib sind. Damit ist es der Leib, „*dem alle Gegenstände ihr Gesicht zukehren*“, denn die Gegenstände zeigen „*mir notwendig stets nur eine ihrer Seiten (...), so weil ich selbst einen bestimmten Platz einnehme, von dem aus ich sie sehe*“ (Merleau-

³³⁴ prä-reflexiv hier im Sinne von prä-kognitiv, vergl. Giese, 2008, S. 112; S. 181 ff., S. 199; vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“

³³⁵ vergl. auch Waldenfels, 1992, S. 32

³³⁶ vergl. Grupe, 1989, S. 24; vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“

³³⁷ Vetter, 2004, S. 431; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 126 f. . Ebenso muss der Leib aber auch Züge der Körperlichkeit annehmen und sich „unter die Dinge mischen“, an deren Konstitution er beteiligt ist, um die „*Vermittlungsrolle, die ihn zur >Umschlagstelle< zwischen Natur und Geist macht (Hua IV, 286), (...) gerecht (zu) werden*“ (Waldenfels, 1992, S. 32). Dies spricht für die Notwendigkeit des bereits angesprochenen Oszillierens zwischen den Polen Leib-Sein und Körper-Haben (vergl. Kapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“).

Ponty, 1966, S. 117). Der Leib ist für den Seienden daher der „*Angelpunkt der Welt*“³³⁸, und „*insofern bin ich der Welt bewußt [sic] durch das Mittel des Leibes*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 106). Ein solches (leibliches)

„Bewußtsein [sic] ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes (...) wenn das Bewußtsein [sic] (...) als Beziehung auf praktische wie auf theoretische Gegenstände, als Zur-Welt-seins [sic] begriffen wird, und der Leib seinerseits nicht als Gegenstand unter Gegenständen, sondern als Vehikel des Zur-Welt-seins.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 167 f.)

Unser Leib ist also Angelpunkt und nicht hintergehbare Perspektive unseres Zur-Welt-Seins, durch die wir die Welt für uns erst konstituieren und aneignen (können).³³⁹ Dabei ist der „*Leib Bewegung auf die Welt zu*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 401), denn „*seinen Leib bewegen heißt immer, durch ihn hindurch auf die Dinge abzielen*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 168). Die abstrakte Bewegung des *Zeigens* versteht Merleau-Ponty dabei als einen Akt des intellektuellen Reflektierens über einen Gegenstand und seine räumliche Beziehung zur eigenen Position. Darüber hinaus erfüllt sie eine Symbolfunktion innerhalb des Kategorisierens und Distanzierens von dem gezeigten Gegenstand, ähnlich dem Akt des Benennens. Damit stellt sich der Seiende der objektiven Welt als Subjekt gegenüber und übt eine abstrakte Bewegung als „*Bewegung-für-sich*“ aus, worin sich sein (leibliches) Raumbewusstsein zeigt (im Gegensatz zu reflexartigen, rein physiologischen „*Bewegungen-an-sich*“ wie z.B. dem Greifen, welche dieses Bewusstsein nicht voraussetzen ³⁴⁰). Damit ist bei einer abstrakten Bewegung der „*>Stimulus< nicht ihre Ursache, sondern ihr intentionaler Gegenstand*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 149).

Entsprechend besteht auch ein sich gegenseitig bedingendes Verhältnis von Leib (-wahrnehmung), Bewusstsein und Bewegungswahrnehmung (= Kinästhesen, von griech. *kinesis* = Bewegung und *aisthesis* = Empfindung, Wahrnehmung), da Kinästhesen „*konstitutiv für die Erfahrung des Leibes*“ sind, sich die fungierende Leiblichkeit aber auch konstitutiv für die Erfahrung von kinästhetischen Systemen darstellt³⁴¹. Damit ist „*das transzendental-konstitutive Wahrnehmungsbewußtsein [sic] stets ein leibliches Bewußtsein [sic]*“ ³⁴². Auf diese Weise verflechten sich Wahrnehmen und Sich-Bewegen *im Leib* ³⁴³. So ist jede Erfahrung von Sich-Bewegen

³³⁸ Merleau-Ponty, 1966, S. 106; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. III

³³⁹ vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 284ff., S. 325 f.. Entsprechendes gilt für die Zeit, welche wir immer mit Bezug auf unseren sich stets verändernden „Zeitleib“ und die (eigene) Geschichtlichkeit erfahren (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 109 f., S. 381 f., S. 466 ff.; vergl. auch Diemer, 1978, S. 92 f.; Grupe, 1989, S. 20). Dabei ist unser Körperbild immer auch gesellschaftlich geprägt, da er auch als kulturelles und soziales „*Gebilde*“ verstanden werden kann, das durch Werte und Bedeutungszuschreibungen (mit-) konstruiert und gesellschaftlich zugerichtet wird (vergl. Grupe, 1989, S. 20; vergl. auch Dietrich, 1999, S. 6 ff.; Wenzel et al., 1986, S. 30; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre* (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“).

³⁴⁰ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 147 ff.

³⁴¹ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 119; vergl. auch Vetter, 2004, S. 309

³⁴² Bernet et al. 1989, S. 123, zitiert nach Vetter, 2004, S. 309

³⁴³ vergl. Vetter, 2004, S. 309; vergl. auch v. Weizsäcker, 1943; Buytendijk & Christian, 1963 in Trebels, 1990, S. 14 zur Koinzidenz von Wahrnehmen und Bewegen im Gestaltkreis, welche in Zusammenhang stehen mit dem „*Bewegungsgefühl*“ und der Einheit von „*Spüren und Bewirken*“ im Bewegungsvollzug (vergl.

„durch den eigenen Leib zu begreifen. Dieser stellt aller Bewegung den Boden bei, dessen sie zu ihrer Erfahrung bedarf.“ (Vetter, 2004, S. 79)³⁴⁴. Unser Leib vermittelt uns also auf verschiedene Weisen unsere Welt, stiftet so eine Beziehung zu ihr und ermöglicht uns ihre Konstituierung.³⁴⁵

2.4.5.2 Der Leib als Mittler der primordialen Urverbundenheit von Mensch und Welt und als kommunikationsfähiges Ausdrucksphänomen

Wir erfahren also über unseren Leib und unseren Körper die Welt in ihren sinnlichen, raum-zeitlichen und sozialen Aspekten und Bewegungsdimensionen und sind über unser leibliches Bewegen mit ihr verbunden – Merleau-Ponty spricht sogar von der „*Urverbundenheit von Mensch und Welt*“ bei einer „*primordialen Einheit von Mensch und Welt*“, so Trebels³⁴⁶. Diese (Ur-) Verbundenheit aktualisiert sich im Sich-Bewegen³⁴⁷ als ein „*Zusammenhang, der immer schon gegeben ist*“³⁴⁸ und manifestiert sich in der gekonnten, direkten bzw. in der inventiven Überschreitung als spezifischer Modus unseres Zur-Welt-Seins, so dass er sie „*aspekthaft repräsentiert*“³⁴⁹: Gordijn versteht den Menschen zwar als entgegengesetzt „zur“ Welt, aber als fähig, diese Entgegensetzung über die Bewegungshandlung tätig zu überschreiten³⁵⁰. Da der Leib dabei sowohl Teil des Menschen als auch Teil der Welt ist, wird dieser Leib damit „*gleichsam zur Grenzlinie, auf der beide, Mensch und Welt, eins sind.*“ (Trebels, 1992, S. 24). Die eigene Leiblichkeit ist in diesem Sinne „*der persönliche, individuelle Treffpunkt meiner Intimität mit meiner Welt.*“³⁵¹. Daher wird der menschliche Leib als „*Vehikel des Zur-Welt-Seins*“ bezeichnet³⁵² und damit als unser Mittler zur Welt beschrieben³⁵³. Der Leib vermittelt also den Weltbezug des Menschen, d.h. eine (bewusste und/oder vor-bewusste) individuelle Beziehung zwischen Seiendem und Welt und ermöglicht somit die angesprochene Ver-

Trebels, 1990, S. 15) als (v.a. instrumentelle) Funktion von Sich-Bewegen (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff.).

³⁴⁴ Entsprechendes gilt auch für Fremdbewegungen, vergl. Kapitel „*Leibliche Fremd- und Icherfahrung als Ego und Alter Ego*“.

³⁴⁵ Zur hier anschlussfähigen Thematik einer „*Einverleibung von Gerät und Umwelt*“ (Trebels, 1990, S. 13 mit Bezug zu Fetz, 1967), der daraus folgenden, begrifflich lediglich *metaphorisch* fassbaren Erkenntnismöglichkeit und der entsprechenden Schwierigkeit einer empirischen Operationalisierung vergl. Trebels, 1990, S. 13; vergl. auch Kapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“ und Kapitel „*Methodologie*“.

³⁴⁶ vergl. Trebels, 1992, S. 26 mit Bezug zu Merleau-Ponty

³⁴⁷ Wie bereits erwähnt betont die leibphänomenologische Bewegungspädagogik in Tradition von Buyten-dijk, Gordijn, Tamboer und Trebels den Unterschied zwischen der Untersuchung von „Bewegung“ und von „sich-bewegenden Menschen“ und favorisiert klar letzteren Zugang (vergl. Trebels, 1992, S. 22; Tamboer, 1979, S. 15). Diese Ausdrucksweise wird sinngemäß auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Vergl. dazu auch das Kapitel „*Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Welt-Verstehen in Aktion*“.

³⁴⁸ Tamboer, 1979, S. 16

³⁴⁹ Trebels, 1992, S. 22 ff., S. 27 mit Bezug zu Merleau-Ponty; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 16, 17; Vetter, 2004, S. 153 & 609

³⁵⁰ zu „*depassieren*“, vergl. Trebels, 1992, S. 24

³⁵¹ Tamboer, 1975, S. 21, zitiert nach Trebels, 1992, S. 24

³⁵² Merleau-Ponty, 1966, S. 106; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 168

³⁵³ vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 167 f., vergl. auch Grupe, 1989, S. 22 mit Bezug zu Plügge, 1962, 1967; Grupe, 1989, S. 24 mit Bezug zu Straus 1959, 1960.

bundenheit des Menschen zur Welt. Er ist damit das Medium in der situativen Beziehung des Subjekt-Welt-Verhältnisses. Dabei ist für Merleau-Ponty „*Bewußtsein [sic] (...) innerlich mit der Welt, dem Leib und den Anderen kommunizieren.*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 122). Der Mensch öffnet sich demnach *leiblich* auf die Welt hin, er lässt sich „*von der Koexistenz durchströmen*“³⁵⁴. Leib-Sein ist damit auch beziehungsstiftend, eine Qualität, die im Verbundenheitsbegriff ebenfalls angelegt ist. Innerhalb des bereits entwickelten ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit muss daher an dieser Stelle eben diese Beziehungsdimension betont werden. Es ist somit erneut zu kennzeichnen als ein *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und in Beziehung zu etwas*.

Die Koexistenz als Mit(einander)sein³⁵⁵ wird bei Merleau-Ponty nicht nur leiblich-bewegt, sondern auch durch *Sprache* vermittelt, so dass sprachliche Kommunikation ebenfalls einen wesentlichen Aspekt von Koexistenz darstellt und die Leib-Rolle des Mittlers besonders deutlich wird³⁵⁶: Sprach- und Schriftzeichen werden letztlich leiblich hervorgebracht und verweisen als Symbole auf eine dahinter liegende Bedeutung. Als solche sind sie von Anderen interpretierbar. Unsere Leiblichkeit spielt daher auch in der alltäglichen „Körper-Sprache“ der non-verbalen Kommunikation im Sinne von Mimik und Gestik oder – in inszenierter Form – im Tanztheater, eine große Rolle, wobei auch hier Bewegungen bzw. sich-bewegenden Menschen eine Bedeutung zugewiesen wird³⁵⁷. Dem leiblichen „Ausdruckssystem“³⁵⁸ kommt bereits bei Husserl eine „*einheitsstiftende Funktion*“ in zwischenmenschlichen Situationen zu (Vetter, 2004, S. 56). Unsere Leiblichkeit und Sich-Bewegen können somit als Gelegenheit verstanden werden, uns die Welt zu erschließen, mit ihr zu kommunizieren und uns auszudrücken. Daher

„ist das sich-bewegende Verhalten für Kinder wie für Erwachsene auch eine Daseinsform, die einen eigenen Wert hat und in der sich der Mensch (ein Leben lang) ausdrücken und verwirklichen kann.“ (Tamboer, 1979, S. 19).

³⁵⁴ Merleau-Ponty, 1966, S. 197; vergl. auch Vetter, 2004, S. 309

³⁵⁵ „*Mitsein*“ bzw. „*Mit-sein*“ z.T. im französischen Originaltext auf Deutsch (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 205 f. & S. 515: Anmerkungen des Übersetzers).

³⁵⁶ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 117, 192 f.; 207 ff. . Darüber hinaus vereinigen sich in der Sprache verschiedene Grundphänomene des menschlichen Daseins als Lebensthemen: Tod, Arbeit, Herrschaft, Eros und Spiel. Damit ist der Mensch „*im Vollzug dieser Grundphänomene >in die Dinge verstrickt<, und existiert >co-existent<*“ (Vetter, 2004, S. 309).

³⁵⁷ vergl. Funke-Wieneke, 1983, S. 8, S. 103 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 93f., S. 128 f., S. 208 ff.; Grupe, 1989, S. 20

³⁵⁸ Zum Ausdruckssystem zählte Husserl zunächst v.a. die menschliche Sprache und sprachverwandte, anzeigende Zeichen, später aber auch Mimik, Gestik etc.. Bei Scheler und Heidegger sind sog. „*Ausdruckszusammenhänge*“ sogar ein Grundphänomen jeglichen Lebens, die immer aus ihrem Kontext heraus zu gewinnen sind (vergl. Vetter, 2004, S. 55 ff.). Dieser Umstand sollte in anschließenden Untersuchungen stärker beachtet werden, als die hier vorgenommene Studie dies tut: Zukünftig wären untersuchungsmethodisch z.B. über Videomitschnitte der Interviews auch solche Ausdrucksphänomene und Bewegungsformungen zu erfassen und in die Interpretation mit einzubeziehen (vergl. auch Schlusskapitel „*Ausblick*“).

Nach Merleau-Ponty walten darüber hinaus „*Zwischen Psychischem und Physiologischem (...) Wechselbezüge*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 113) ³⁵⁹, so dass für ihn die

„Einheit von Leib und Seele (...) nicht eine willkürlich angeordnete äußerliche Verbindung zwischen >Subjekt< und >Objekt< (ist). Sie vollzieht sich vielmehr von Augenblick zu Augenblick in der Bewegung der Existenz selbst.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 114).

Dies bedeutet, dass sich die o.g. Wechselbezüge über den Leib und das Sich-Bewegen explizieren (können) und vice versa. Daher verschlingen sich

„Psychologische Motive und körperliche Anlässe (...) miteinander (...), da keine Bewegung des lebendigen Leibes psychischen Intentionen gegenüber absolut zufällig ist“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 113).

Auch hier fungiert der Leib also als „Vehikel“, in diesem Falle als ein Mittler nicht (nur) des Eindrucks, sondern (auch) des Ausdrucks. ³⁶⁰

2.4.5.3 Zusammenfassung des Unterkapitels „Der Leib als Mittler zur Welt“

Unser Leib fungiert also in mehrfacher Hinsicht als unser „*Mittler zur Welt*“, wobei sich die menschliche Urverbundenheit und Koexistenz Merleau-Pontys als Verbundenheit mit der Welt *im* und *über* den Erscheinungsleib realisiert. Zu betonen sind hier *insbesondere* die Mittlerfunktionen des Leibes als:

- sinnlich-ästhetisches, z.T. präreflexives Welterlebensfeld
- Bezugspunkt und Perspektive für konstituierende Raum-, Zeit- und Bewegungserfahrungen und Bewegungs(kultur)formung in reziproker Beeinflussung
- Erlebnis- und Beziehungsvermittler für die primordiale Urverbundenheit von Mensch und Welt
- Erlebnisvermittler der menschlichen Koexistenz z.B. via Sprache und leiblichem Sich-Bewegen, d.h. als
- bewusstes und unbewusstes Kommunikationsmittel und Ausdrucksphänomen in Symbolfunktion.

Dieser Aspekt des Leibes als vielfältiges Vehikel zur Welt bei gleichzeitigem Formen und Formung kann als ein weiterer, leibphilosophischer Anknüpfungspunkt für den Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit dienen. Wie das folgende Unterkapitel weiter ausführen soll, kann Sich-Bewegen und Wahrnehmen aus dieser Perspektive als ein aktiver, intentionaler Prozess verstanden werden, der qua Leiblichkeit ein konstituierendes „*Weltverstehen in Aktion*“ ermöglicht³⁶¹. Sich-Bewegen ermöglicht damit fundamentale Leib- und Differenzerfahrungen (vergl. Bietz, 2002, S. 7), wel-

³⁵⁹ vergl. auch v. Weizsäcker (1943).

³⁶⁰ An dieser Stelle kann ein Bezug zum Gestaltkreis und der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen hergestellt werden: Hier drückt sich ebenfalls „*Subjektives (Wahrnehmung) (...) im Körpergeschehen aus und Körperliches (Bewegung) im Seelischen*“ (Buytendijk & Christian, 1963, zitiert nach Trebels, 1990, S. 14). Auf diesen Aspekt soll hier aber nicht weiter eingegangen werden.

³⁶¹ Trebels, 2005, S. 160 mit Bezug zu Tamboer, 1994; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 111 f.

che ästhetische Erfahrung und Bildung gestatten (vergl. Scherer, 2005, S. 130 ff.). Darüber hinaus ist das bisher entwickelte ästhetisch-sinnliche Leib-Sein mit Blick auf die Mittlerfunktion des Leibes und auf Verbundenheit zu erweitern um eine Beziehungsdimension und daher als *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* zu kennzeichnen.

2.4.6 *Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion*

Das folgende Unterkapitel startet mit einer Anmerkung auf Metaebene, um sich dann dem phänomenologisch beeinflussten, bewegungsdialogischen Ansatz von Trebels (1992) in Tradition von Buytendijk und Gordijn zuzuwenden. Zum Ende dieses Unterkapitels werden die für die vorliegende Arbeit wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst.

2.4.6.1 **Anmerkung**

Wie bereits gezeigt wurde, ist für die Phänomenologie das Sich-Bewegen eine Ausdrucksform des Leibes und darüber hinaus die Möglichkeit, intentional mit der Welt zu kommunizieren und sich mit ihr zu verbinden. Dabei übernimmt der menschliche Leib auf vielfältige Weise die Funktion eines Mittlers.

Dabei ist Sich-Bewegen keine *von vorneherein determinierte* Handlung, sondern ist prinzipiell (welt-)offen und vielseitig gestaltbar: Eine Bewegungshandlung und ihre Bedeutung werden erst durch das Ich-Welt-Verhältnis und die subjektive Sinngebung des/der beteiligten Akteur(e) im Rahmen der kulturellen und sozialen Bedingungen festgelegt³⁶². So stellt Buytendijk in der holländischen leibphänomenologischen Bewegungspädagogik nicht die objektiv zu beobachtende „Bewegung“ in den Mittelpunkt seiner Forschung: Eine solche Perspektive, die sich die menschliche *Bewegung isoliert* vom bewegungshandelnden *Menschen* zum Forschungsgegenstand machte, würde die Aspekte der persönlichen Bedeutungszuweisung bewegungshandelnder Personen und ihre persönlich-situativ-optimale und intentionale Bewegungsantwort auf die Welt außer Acht lassen. Dies hieße, eine biomechanisch-kybernetische, deterministische und neo-behavioristische Analyse zu betreiben, die begrifflich, methodisch und inhaltlich einer physikalischen Betrachtungsweise von Bewegung als bloße Ortsveränderung und Analyse der physikalischen Bedingungen ihrer Möglichkeit folgte.³⁶³

Vielmehr ist nach Buytendijk in bewegungspädagogischen Zusammenhängen der Akzent auf die subjektive Sinnzuweisung durch den Bewegungsakteur zu legen, was durch eine „funktionelle“ Betrachtungsweise und Bedeutungsanalyse von Sich-

³⁶² vergl. Grupe, 1989, S. 25; vergl. auch Scherer, 2005, S. 127 ff.; vergl. auch Kapitel „Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit“.

³⁶³ Damit würde Gordijns „Kernhinweis“ in Bezug auf das Unterrichtsfach Sport übersehen (vergl. Tamboer, 1979, S. 14 ff.). Unter bewegungs-pädagogischen Gesichtspunkten ist es für Gordijn und seinen Schüler Tamboer also eine „unzulässige Reduzierung“, lediglich „>Bewegung< isoliert zum Forschungsgegenstand zu machen“ (Trebels, 1992, S. 22).

Bewegen ermöglicht wird³⁶⁴. So ist lebendiges Sich-Bewegen nur begreifbar zu machen, wenn Bezug genommen wird auf

1. ein sich-bewegendes, agierendes Subjekt,
2. den Kontext, in den die Bewegungssituation eingebunden ist, und
3. die Bedeutung, welche die Bewegungshandlung leitet und verständlich macht³⁶⁵.

Damit ist „*die Leiblichkeit nur vom >Sich-Bewegen< her erkennbar*“³⁶⁶.

In bewegungspädagogischen Zusammenhängen sollten also „*sich irgendwo bewegendenden Menschen*“ über eine „*funktionelle Annäherung an das menschliche Bewegen*“ in den Blick genommen werden³⁶⁷, womit Buytendijk die „*Ganzheit des Menschen*“ in seinem Eingebunden-Sein in den „*Mensch-Welt-Bezug*“ betont³⁶⁸.

Diesem *funktionalen* Ansatz folgend fordert auch Trebels, sich in der Bewegungstheorie nicht an der „*Bewegung des Kindes*“ zu orientieren, sondern am „*sich-bewegenden Kind*“³⁶⁹. Um diese Perspektive und ihre hermeneutischen Erkenntnismöglichkeiten anzuerkennen, folgt die vorliegende Arbeit (außer in wörtlichen Zitaten) der Formulierung des „*sich-bewegenden Menschen*“ bzw. gebraucht die Form des eigenaktiven „*Sich-Bewegens*“.

2.4.6.2 Sich-Bewegen als intentionaler Bewegungsdialog

Durch das Sich-Bewegen „*bezieht sich der Mensch auf etwas außerhalb seiner selbst*“ (Tamboer, 1979, S. 16), wobei dieses „*Etwas*“ sowohl ein Mensch als auch ein Ding, d.h. jegliche phänomenologische Erscheinung, sein kann. Menschliches Sich-Bewegen ist damit aufzufassen als „*unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderung*“³⁷⁰, also auf den Kontext der Mensch-Welt-Beziehung. Diese Bezugnahme äußert sich z.B. „*denkend, affektiv, emotional*“ etc., aber eben auch „*bewegend*“³⁷¹, und manifestiert und konkretisiert sich insbesondere „*in der >Bewegungstat<*“ (Trebels, 1992, S. 23). Das „*Etwas*“ der Außenwelt wird durch das menschliche Sich-Bewegen auf seine *Bedeutung für den Menschen* und auf sein Bewegungsverhalten hin befragt und interpretiert, und die Bewegungsbedeutung der Dinge lässt sich nur über einen Bewe-

³⁶⁴ vergl. Tamboer, 1979, S. 15 f.

³⁶⁵ vergl. Trebels, 1992, S. 22

³⁶⁶ Tamboer, 1979, S. 14

³⁶⁷ Buytendijk, 1956, S. 3 f., zitiert nach Tamboer, 1979, S. 15 f.

³⁶⁸ Trebels, 1992, S. 22; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 16; vergl. auch Liedtke, 2005, S. 170 f. zum Erleben von „Eingebundenheit“ und Übereinstimmung mit der äußeren, nicht-menschlichen Natur, dem Lebendigen, Freiheit, dem eigenen Lebensentwurf und dem Leben im Allgemeinen als ästhetische Korrespondenz und Naturbegegnung sensu Seel (1991 bzw. 1996), und in Gegenüberstellung zum „Eingebundensein“ in soziale Verpflichtungen.

³⁶⁹ Trebels, 1992, S. 22, Hervorhebungen A.S.; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 14; v. Weizsäcker, 1940/1986, S. 167, zitiert nach Leye, 2002, S. 188.

³⁷⁰ Buytendijk, 1956, S. 7, zitiert nach Tamboer, 1979, S. 16

³⁷¹ Tamboer, 1985, S. 394, zitiert nach Trebels, 1992, S. 23; Tamboer, 1979, S. 16

gungsdiallog, über die Tätigkeit des Sich-Bewegens selbst erschließen³⁷². Menschliches Sich-Bewegen ist für Gordijn demnach „gerichtetes“ und interpretierendes Verhalten in seinem jeweiligen Kontext. Dies lässt Sich-Bewegen als eine intentionale Bewegungstat *„eines Aktors in einem persönlich-situativen Bezug“* zur Welt verständlich werden³⁷³, in welchem sich ein Subjekt auf eine es „ansprechende“ Situation in der Außenwelt bezieht:

„Verhalten setzt ein Subjekt voraus, das tatsächlich bezogen ist auf etwas, das außerhalb von ihm ist. ... Verhaltend gehe ich auf etwas außerhalb von mir ein. Ich gebe darauf eine Antwort. Ich beantworte das, was mich in der Außenwelt anspricht“ (Gordijn, 1975, S. 15, zitiert nach Trebels, 1992, S. 22).

Diese *„>intentionale Bezogenheit< auf die Welt“*³⁷⁴ ist nach Gordijn dem Menschen inhärent. Unser Ich-Welt-Verhältnis und damit unsere Beziehung, Zugehörigkeit und Verbundenheit mit der Welt konstituiert und konkretisiert sich also *in* unserem Erscheinungsleib, realisiert sich aber auch *über* unseren Leib im Sich-Bewegen, also in der gerichteten Bewegungstat.

Im *konkreten* Falle ist eine Bewegungshandlung immer beeinflusst von verschiedenen objektiven und subjektiven Faktoren, wie bspw. Umweltaspekten, Tagesverfassung, Gesundheit, Geschlecht, persönlicher Motivation, dem Vorhandensein möglicher Zuschauern etc.³⁷⁵. Darüber hinaus wird sie gestaltet von der Beziehung des subjektiven Seienden zu diesen Faktoren. Diese Faktoren und das „Etwas“ der Bezugnahme werden durch das Subjekt wahrgenommen, mit Sinn belegt, interpretiert, bewertet und die Bewegungshandlung wird darauf ausgerichtet. Das „Etwas“ der Außenwelt wird also in seinem Kontext auf seine Bewegungsbedeutung hin befragt, worauf es auf seine Weise in der „Sprache“ der Welt der motorischen Bedeutungen „antwortet“³⁷⁶. Diese „Antwort“ wird wiederum vom sich-bewegenden Menschen subjektiv gedeutet und auf eine sinnvolle Art erwidert, z.B. durch ein verändertes Bewegungsverhalten in Bezug auf das „Etwas“, so dass sich ein „Dialog“ zwischen Mensch und „Etwas“ entspinnt. Sich-Bewegen beinhaltet also immer Bedeutungszuschreibungen und Sinngebungen des eigenen Bewegens und der darauf bezogenen Antwort der Welt. Die Bewegungsbedeutung entsteht dabei immer im Dialog der beiden „Partner“ Mensch und Welt³⁷⁷. Aus einer Sicht der funktionellen Annäherung an das menschliche Sich-Bewegen³⁷⁸ kann dies als ein Bewe-

³⁷² vergl. Tamboer, 1979, S. 16 f.

³⁷³ Trebels, 1992, S. 23 mit Bezug zu Gordijn, 1975, S. 15; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 14

³⁷⁴ Trebels, 1992, S. 23 mit Bezug zu Gordijn

³⁷⁵ vergl. Tamboer, 1985, S. 395, nach Trebels, 1992, S. 23

³⁷⁶ vergl. Tamboer, 1979, S. 16

³⁷⁷ vergl. Tamboer, 1979, S. 16 f.; vergl. auch Coenen, der in ähnlichem Zusammenhang ebenfalls die Metaphern von „Fragen“, „Antworten“ und „Gespräch“ wählt: „*der Leib reagiert nicht automatisch, durch die anatomische Anlage determiniert, auf isolierte Reize. Vielmehr beantwortet er sinnvolle Fragen, die ihm durch die Situation als Ganzheit jeweils gestellt werden. Dabei ist er an der Formulierung dieser Fragen selbst aktiv beteiligt. (...) Die Struktur, an der Verhalten und Verhaltensfeld teilhaben, ist eine sinnvolle Struktur: (...) sie muß [sic] als ein Zusammenspiel von Frage und Antwort begriffen werden, wobei jeder der Gesprächspartner dem Anderen Fragen stellt, wie auch auf die des Anderen antwortet: Ein Gespräch, in dem keiner das letzte Wort hat.*“ (Coenen, 1985, S. 155 f.).

³⁷⁸ vergl. Tamboer, 1979, S. 15 mit Bezug auf Buytendijk

gungsdialo g zwischen dem sich-bewegenden Menschen und der Außenwelt verstanden werden. In diesem Sinne befragt und beantwortet der Mensch in seinem Sich-Bewegen als Form seiner intentionalen Leiblichkeit immer den anderen bzw. das andere³⁷⁹. So ist

„Die intentionale Leiblichkeit (...) eine Daseinsweise, in deren Rahmen ich antwortend bei den Dingen wie auch bei den Menschen bin und meinen Körper als Objekt überschreite. In dieser Dimension des Leibes bin ich in und bei der Welt.“ (Tamboer, 1979, S. 17 mit Bezug zu Gordijn et al., 1975, S. 17; vergl. auch Grupe, 1989, S. 23).

Dabei bilden subjektive und objektive Faktoren über die Bewegungstat die „persönlich-situativ-optimale Bewegungsgeformtheit“ als Antwortqualität im Bewegungsdialog und fördern eine persönlich-situative Bedeutungsgestalt zutage³⁸⁰. In diesem Sinne sind Bewegungsverhalten und -geformtheit etwas, dessen Bedeutung sich erst *im Dialog* konstituiert.³⁸¹

Dabei soll durch den metaphorischen Begriff des „Dialogs“ der relationale Charakter dieses Bewegungshandelns hervorgehoben werden³⁸², also die wechselseitige Bezogenheit von Mensch und Welt.³⁸³ Das Sich-Bewegen realisiert und zeigt diese Interpretation und Sinnggebung im Zusammenspiel mit den „Antworten“ der Dinge und dem motorischen Können als äußerlich sichtbare, subjektiv sinn-volle und intentionale, persönlich-situativ-optimale Bewegungsgestalt bzw. „*Bewegungsgeformtheit*“ (Trebel s, 1992, S. 23) im Bewegungsdialog.

2.4.6.3 Vielfältige Bewegungsdialoge als vielfältiges Weltverstehen in Aktion

So wird nicht nur das Sich-Bewegen als sinnggebende Bewegungstat und -dialog verständlich, sondern v.a. als persönliche Interpretation der Welt, z.B. im Rahmen ihrer motorischen Bewegungsbedeutungen. Entsprechend ist dem/der trainierten

³⁷⁹ vergl. Tamboer, 1979, S. 16

³⁸⁰ vergl. Trebel s, 1992, S. 23 mit Bezug auf Gordijn; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 16 f.

³⁸¹ vergl. Tamboer, 1979, S. 16 f.. Tamboer weist mit Bezug zu Blumer bei diesem Argument auch auf Bezüge zum symbolischen Interaktionismus insofern hin, da „*menschliches Handeln in bezug [sic] auf Dinge auf den Bedeutungen beruht, die diese Dinge für den Menschen haben.*“ (Blumer, 1972, S. 4, zitiert nach Tamboer, 1979, S. 16 f.). Darüber hinaus verändert das eigene motorische Können ebenfalls den Grad der „Hantierbarkeit“, d.h. der Qualität unserer Umgehensweise mit den Dingen der Welt. Dies beeinflusst auch unsere Dialogfähigkeit und Fähigkeit der Bezugnahme zur Welt: Je motorisch geschickter ich bspw. mit einem Ball umgehen kann, desto mehr Dialog- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich mir im Umgang mit diesem Ball (vergl. Grupe, 1989, S. 24). Zusätzlich wird sich der Dialog qualitativ verändern, je offener, kreativer und aufmerksamer ich auf die (Bewegungs-) „Antworten“ des Gegenübers (hier: des Balls) eingehen kann. Neben dem bereits angesprochenen Kontext und der subjektiven Situationsbedeutung bestimmt aber auch die „Typik“ des bewegend-antwortenden Menschen die individuelle Bewegungsgeformtheit (vergl. Trebel s, 1992, S. 23 f.).

³⁸² vergl. Trebel s, 1992, S. 22 mit Bezug zu Gordijn, 1975, S. 15

³⁸³ Die Begrifflichkeit des „Dialogs“ ist bei Betrachtung des menschlichen Sich-Bewegens auf Mikroebene erkenntnisversprechend, da sie die wechselseitige Bezogenheit von Mensch und (Lebens-)Welt verdeutlicht. Sollen aber übergreifendere Zusammenhänge in den Blick genommen werden, erscheint u.U. statt „Dialog“ die Metapher „Netzwerk“ passender (vergl. Tamboer, 1994, S. 38, nach Enzinger, 2003, S. 20). Kritische Äußerungen zu Tamboers Dialogbegriff finden sich bei Dietrich, 2003, S. 14 und zusammengefasst bei Giese, 2008, S. 93.

Bergläufer/in ein Anstieg von einem Kilometer Länge etwas anderes als dem Kleinkind oder dem/der Rollstuhlfahrer/in. Das Ich-Leib-Welt-Verhältnis ist damit ebenfalls ein persönliches und situatives.³⁸⁴ Somit kann Sich-Bewegen verstanden werden als „*die Form des Weltbezugs, in der wir selbst in unserer Leiblichkeit und die Welt als Bewegungswelt Kontur gewinnen*“ (Trebel, 1992, S. 27). Eine „*Vielfältigkeit der Weltbeziehungen*“ in Abhängigkeit von der individuellen Interpretation der Welt (und in Bezug zum eigenen motorischen Können) zeigt sich deutlich auch am Umgang mit dem Medium Wasser, welches sich für den/die SchwimmerIn von der (subjektiv empfundenen) reißenden Gefahr zum einladenden und erfrischenden Vergnügen verändert³⁸⁵. Diese Uminterpretation ermöglicht völlig neue Bewegungsdialoge, und eröffnet damit erweiterte Freiheitsgrade und Dialog- und Handlungsmöglichkeiten.³⁸⁶

So „weiß“ unser Leib nach einigen Jahren der Übung, d.h. des Bewegungsdialogs, wie er im Lauf den flüssigen Wechsel von hartem Asphaltboden zu weichem, nachgebendem Sand, einem federndem Trampolin oder dem Meer zu bewerkstelligen hat, ohne dass wir uns dieser schier unglaublichen feinmotorischen Leistung bewusst werden³⁸⁷.

Gordijn nennt diese Fähigkeit die bereits angesprochene direkte (= gekonnte) Überschreitung der („>imaginären<“) Welt-Mensch-Grenze, und charakterisiert sie als ein unbewusstes, „*spontanes, unmittelbares und problemloses Eingehen auf eine Welt motorischer Bedeutungen*“ bei entsprechend mühelosem Beantworten-Können der Bewegungsfragen dieser Umwelt³⁸⁸. Dabei wird die „*Einheit mit der Welt (...) am eigenen Leib unmittelbar erfahren.*“ (Tamboer, 1979, S. 17). Trebel ordnet diese Fähigkeit dem Modus der „direkten Geformtheit“ zu, in welcher der Leib „*spontan*“ mit dem antwortet, „*was er weiß*“.³⁸⁹ Somit kann beim Sich-Bewegen von einer *besonderen Form des Erkenntniserwerbs* über die Dinge der Welt in Bezug auf ihre (motorische) Bedeutung gesprochen werden³⁹⁰. Damit kann gerichtetes „*Sich-Bewegen (...) als eine der ursprünglichen Formen des >Weltverstehens-in-Aktion<*“ gelten, das in der Bewegungstat die primordiale Urverbundenheit und Bezogenheit von Mensch und Welt aktualisiert³⁹¹.

³⁸⁴ Hier zeigt sich eine gewissen inhaltliche Nähe zum Bildungsbegriff von Prohl wie verstanden in Giese, 2008, S. 80.

³⁸⁵ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 80 mit Bezug zu Grupe, 1984, S. 115 f.

³⁸⁶ Darüber hinaus bahnt eine solche Neuinterpretation einer persönlichen Souveränität als emanzipierenden „*Auflösung von Befangenheit*“ den Weg (Funke-Wieneke, 2004, S. 81, mit Bezug zu Grupe).

³⁸⁷ vergl. Tamboer, 1979, S. 17; vergl. auch Trebel, 1992, S. 25

³⁸⁸ vergl. Tamboer, 1979, S. 17 mit Bezug zu Gordijn

³⁸⁹ vergl. Trebel, 1992, S. 25. Diese Meinung teile ich *nicht ohne Einschränkung*, da kleine Kinder diese Unterschiede im Untergrund sehr wohl bemerken und im Sinne einer Erwerbsmotorik erst lernen müssen, sie zu bewältigen, geschehe dies vorsprachlich oder auch sprachlich explizierbar. So liegt m.E.n. die Faszination zum Beispiel eines Trampolins gerade in seinen Qualitäten als ungewohnt federnder Untergrund, die es zu erleben und auszuprobieren gilt. Eine direkte, spontane Überschreitung gelingt dabei nach meiner Erfahrung nicht immer. Insofern gehe ich davon aus, dass es sich in der angesprochenen Situation eher um eine erlernte als um eine direkte Überschreitung handelt. Gleichwohl ist selbstverständlich richtig, dass der beschriebene Vorgang bspw. schon bei einem Schulkind sicherlich spontan und „direkt“ vor sich geht.

³⁹⁰ vergl. Tamboer, 1979, S. 17

³⁹¹ vergl. Trebel, 1992, S. 27 f.

Aufgrund dieser intentionalen Leiblichkeit in (gelingenden) Bewegungsdialogen sind direkte sinnliche Erlebnisse der Weltzugehörigkeit und des Weltverstehens möglich. Sie können eine leibliche Auseinandersetzung mit Weltbezügen auf *vorbewusster* Ebene darstellen:

„Indem Subjekte passende Bewegungen in prägnanten Gestalten herausbilden, generieren sie Wissen über die Umgangsmöglichkeiten mit der Welt und damit Wissen über die Welt selbst. Bei Tamboer (1984) wird diese *präreflexive* Erkenntnisebene als ein *>Weltverstehen in Aktion<* bezeichnet.“ (Bietz, 2002, S. 7 f.; Hervorhebung i.O. und A.S.).

Zu ästhetischen Erfahrungen und damit zu einer besonderen „*Bildung durch den Körper*“ (Franke, 2003, S. 35) werden diese sinnlichen Eindrücke, wenn sie reflektiert werden, so dass dem Sich-Bewegen ein spezielles Erkenntnispotential zugesprochen werden kann³⁹². Tamboer spricht sogar von einer „*>Leibapriorie<* sämtlicher *Formen der >Erkenntnis<*“, da auch gemeinschaftlich entwickelten und anerkannten „*Sozialprodukten*“ wie z.B. einer bestimmten *Schwimmtechnik* die individuelle „*grundlegende Erfahrung*“ vorangeht³⁹³. Damit entsteht auch ein solches sozial geteiltes Produkt aus dem individuellen Erfahrungslernen Einzelner bzgl. Wasserqualitäten.

2.4.6.4 Sich-Bewegen als formender und geformter Bewegungsdialog

Durch die Bedeutungszuschreibung im intentionalen Sich-Bewegen, in der Bewegungstat, wird die Welt in ihrem So-Sein aber nicht nur verstanden, sondern auch im persönlichen Weltbezug *konstruiert*. So beeinflusst die Außenwelt mit ihren „Antworten“ das Sich-Bewegen eines Subjektes und damit die Ausprägung seiner Bewegungstat. *Gleichzeitig* beeinflusst dieses Subjekt aber durch seine bewegungshandelnde Interpretation der Antwort auch die Außenwelt dialogisch und formend: „*durch den bewegenden Dialog entsteht die Welt in ihrem So-Sein als >subjektive Welt<*.“ (Trebel, 1992, S. 22). So entfalten sich der eigene Leib als „*mein Bewegungsleib*“ und die Welt als „*meine Bewegungswelt*“ in subjektiver Ausprägung, Interpretation und Kontur in der sie verbindenden, intentionalen Bewegungstat (Trebel, 1992, S. 24 f.).³⁹⁴ Dies kommt einem Bild des Menschen gleich, „*der*

³⁹² vergl. zum Erkenntnispotential von Sich-Bewegen im Bezugsrahmen von ästhetischen Erfahrungen auch Franke, 2003, S. 33 ff.; Franke, 2005, S. 185 ff.; Laging, 2005 a, S. 176; Bietz, 2005, S. 107 ff.; Scherer, 2005, S. 130 ff.; Trebel, 1992, S. 24; Giese, 2008, S. 69 ff.; Fritsch, 1989, S. 11 f.; vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“.

³⁹³ Tamboer, 1979, S. 17; Hervorhebung A.S.

³⁹⁴ Hier zeigen sich erneut deutliche Anleihen aus dem Konstruktivismus und dem symbolischen Interaktionismus (vergl. dazu auch Tamboer, 1979, S. 16 f.). Dass die Welt auch „außer mir“ existiert, erkennt Gordijn aber in der sinnlichen Wahrnehmung dieser Welt außerhalb des Leibes. Die „*>relationale Grundstruktur< des menschlichen Leibes*“ (Trebel, 1992, S. 24) führt er dabei gegen ein – als Folge denkbare – dualistisches Menschenbild ins Feld. Dabei erkennt auch er dem Leib eine „*eigene, eine präreflexive Intentionalität*“ zu, die es ihm „*ermöglicht, selbständig Bedeutungen zu verstehen im Dialog mit den Dingen und den ihnen immanenten Bedeutungen*“ (Trebel, 1992, S. 24). Der „intentionale Leib“ ist damit fähig, in der direkten (Bewegungs-) Geformtheit über seine präreflexive Intentionalität einen vor dem kognitiven Bewusstsein „verborgenen Dialog“ mit der Welt zu führen, in welcher der Leib auf die Bewegungsbedeutungen der Welt „*spontan*“ und direkt „antworten“ kann (vergl. Trebel, 1992, S. 24 f. mit Bezug auf Gordijn, 1975, S. 16 f, zi-

sich aktiv handelnd der Welt zuwendet, diese gestaltet und sich dabei als Person formt“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 216).

Darüber hinaus kann in der schöpferischen, inventiven Überschreitung bspw. die Funktion von Gegenständen uminterpretiert werden, so dass *„der Mensch mit der Außenwelt formgebend und plastisch umgehen kann“* (Trebel, 1992, S. 26). Der Mensch kann somit *„der Welt nunmehr flexibel begegnen und sie – naturgemäß innerhalb gewisser Grenzen – nach eigenem Interesse erweitern und verändern“* (Tamboer, 1979, S. 18). Hierbei ist wie bei der erlernten Überschreitung die bildformende Intentionalität gefragt; darüber hinaus wird aber das relative und subjektiv interpretierbare So-Sein der Welt inkl. ihrer Anforderungen entdeckbar. Damit kann das *„natürliche(...) Einheitserlebnis“* der direkten Überschreitung / Geformtheit *„zum persönlich-situativen Einheitserlebnis humanisiert“* werden (Trebel, 1992, S. 26). Dies gibt Hinweise zum in der vorliegenden Arbeit thematisierten Erleben von Verbundenheit.³⁹⁵

Bewegungstätige Subjekte erschaffen, bestätigen und entwickeln außerdem immer auch eine bestimmte Bewegungskultur, formen also selbst einen Bewegungsgegenstand³⁹⁶. Daher kann mit Bietz formuliert werden, dass in den Prozess der Bewegungsformung *„immer auch ein Prozess symbolischer Formung“* eingewoben ist³⁹⁷. Auch die ökologische Psychologie geht davon aus, dass

„der Mensch nicht ein passiver Reizempfänger, auch nicht ein psychologische autonomes Wesen ist, sondern in einer dialektischen Spannung zu seiner Umgebung steht, mit ihr interagiert, sie formt und von ihr geformt wird“ (Ittelson et al., 1977, S. 26, nach Gebhard, 2009, S. 16).

Insofern kann in Bezug auf die Beziehung von Mensch und (Um-)Welt von einem *reziproken und dialogischen* Beeinflussungs-, Deutungs- und Formungsprozess im Sich-Bewegen gesprochen werden.

2.4.6.5 Zusammenfassung des Unterkapitels „Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion“

Sich-Bewegen als Bewegungshandlung ist somit eine gerichtete, z.T. vor- oder unbewusste Aneignung, Erschaffung und Beeinflussung der Welt in ihrem So-Sein in dialogischer und subjektiv-konstruierender Weise. Es ist die wahrnehmende Vermittlung zur Welt *und* ihre gestalterische Formung. Bewegung des Leibes (bzw.

tiert nach Tamboer, 1985, S. 399). In dieser direkten Geformtheit und präreflexiven Intentionalität ist der Mensch als leiblich Zur-Welt-Seiender *„vital (...) bei den Dingen und den Menschen (...), ohne bewußte [sic] Unterscheidung zwischen innen und außen. Man könnte auch von der Verschmelzung von Mensch und Welt sprechen, bei der diese Welt problemlos verfügbar und gegenwärtig ist.“* (Trebel, 1992, S. 25). Diese direkte Geformtheit und präreflexive Intentionalität beruhen im Kern letztlich auf der o.g. Relationalität.

³⁹⁵ Allerdings sind diese drei Formen der Überschreitung in der Realität nicht scharf voneinander zu trennen (vergl. Tamboer, 1979, S. 19).

³⁹⁶ vergl. Scherer, 2005, S. 135. Auch *„Beim Erkennen schaffen wir Modelle der Wirklichkeit.“* (Tiwald, 2000, S. 1, Hervorhebungen i.O.), also Modelle über unsere Welt, welche von durch uns bereits geschaffenen, weiteren Modelle beeinflusst werden.

³⁹⁷ Bietz, 2005, S. 131; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 152 mit Bezug zu Cassirer

leibliches Sich-Bewegen) ist darüber hinaus aber auch das durch die Welt Geformt-Werden:

„In diesem sehr allgemeinen Sinne ist Bewegung als unaufhebbarer Teil unseres körperlichen Lebens anzusehen, ist sie für uns etwas, über das wir unsere Welt und Umwelt *erfahren* und die wir auch über sie *gestalten*, sind Welt und Umwelt wiederum etwas, das sich uns vornehmlich über unsere Bewegung *erschließt*.“ (Grupe, 1989, S. 26; Hervorhebungen A.S.).

Somit ist Sich-Bewegen

„einmal *Vermittlung* zur Welt, Zugang zu ihr, das >Medium<, durch das wir uns als unserer Umwelt zuwenden, auf Dinge und Personen zugehen; und zum anderen ist sie *Wahrnehmung* der Welt, durch die wir sie erfahren, erleben, erkennen. Bewegung ist Erfahrung (>Organ<) und Gestaltung (>Instrument<) in einem.“ (Grupe, 1989, S. 26; Hervorhebung i.O.).

Sich-Bewegen kann daher als ein aktives und intentionales in-Beziehung-zur-Welt-gehen verstanden werden, welches die eigene Umwelt³⁹⁸ sowohl erfasst und mit ihr kommuniziert, sie aber auch bedingt, verändert und von ihr verändert wird.³⁹⁹ Dies geschieht teilweise präreflexiv und über den Leib als vielfältigen Mittler. In unserer immer auch sozialen und kulturellen Lebenswelt erfolgt diese dialogische Bezugnahme darüber hinaus im jeweiligen Kontext und unter den Konsequenzen der Existenz anderer Menschen, welche sowohl konkret als auch immateriell in einer Situation präsent sein können⁴⁰⁰. Dabei erfährt der Mensch als zur-Welt-gerichtet Seiender bewegungshandelnd seine Verbundenheit mit dieser seiner (Um-) Welt und wird ebenfalls von ihr in seinem So-Sein und Sich-Bewegen dialogisch beeinflusst. Die Bezogenheit von Mensch und Welt, das Ich-Leib-Welt-Verhältnis kann also als eine reziproke Verbundenheit verstanden werden.

Der vorangegangene Abschnitt über den Leib in der Phänomenologie zeigte darüber hinaus, dass der Mensch qua seiner Leiblichkeit auch *zu sich selbst und zur Welt* in eine achtsame Beziehung⁴⁰¹ treten und Verbundenheit wahrnehmen kann, ohne seinen Leib darüber zu „vergessen“.

2.4.7 Leibliche Fremd- und Icherfahrung als Ego und Alter Ego

Neben einem solchen *generellen* Weltverstehen ermöglichen Leiblichkeit und Sich-Bewegen auch eine besondere Form des Fremd- und Selbstverstehens⁴⁰². Dabei kommen für Husserl den bereits angesprochenen leiblichen Ausdrucksmöglichkei-

³⁹⁸ „Umwelt“ hier verstanden im Sinne Uexkülls, in der Interpretation Vettters verstanden als die Lebensumgebung eines Menschen, mit der er in reziproker Beeinflussung steht (vergl. Vetter, 2004, S. 563; vergl. auch Kapitel „Exkurs: Der phänomenologische Weltbegriff“).

³⁹⁹ vergl. Grupe, 1989, S. 26. Funke-Wieneke beschreibt dies mit Bezug zur Grupe und Scherler als die instrumentelle Funktion von Sich-Bewegen (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 191, S. 197 ff.).

⁴⁰⁰ vergl. Vetter, 2004, S. 79

⁴⁰¹ vergl. Tiwald, 1997, S. 8 (Hervorhebungen i.O.): „In der >Achtsamkeit< ist einerseits in der >Kohärenz< das >Eins-Sein< mit dem Ding oder mit dem Mitmenschen gegeben, andererseits ist aber auf dieser Basis, auf diesem >Grund<, in einer >Fragehaltung< das „Auseinander-Setzen“ gegenwärtig, was zur gegenstehenden [sic] Form der Erkenntnis führt.“

⁴⁰² hier gesehen v.a. aus der Sicht des Subjektes

ten eine „zentrale Bedeutung im Hinblick auf das Fremdverstehen zu“⁴⁰³, also in das „Einverstehen in den Anderen“⁴⁰⁴. So artikulieren sich in einer angenommenen Leib-Geist-Einheit eine „den Ausdrucksphänomenen immanente(n) universale(n) Grammatik“, so dass die Begegnung mit einem Fremden „über dessen Ausdruck auf das Ichsubjekt“ wirke (Vetter, 2004, S. 56 f.). Durch Ausdrucksphänomene können fremde Gemütszustände also in leiblichen Ausdruckserscheinungen phänomenologisch „erschaut“ werden⁴⁰⁵. Dies zeigt sich nach Husserl in einer „Art Kompräsenz“ und „Analogie“ zwischen zwei Menschen⁴⁰⁶. Damit verweist das leibliche Phänomen eines Anderen, eines „Analogon“⁴⁰⁷ auf das Ichsubjekt als „psychophysisches Ich zurück“ (Vetter, 2004, S. 22). Damit wird auch auf die eigene Existenz, Leiblichkeit und Bewusstsein hingewiesen⁴⁰⁸: Der Leib empfindet „fremde Reize (...), indem er sich selbst spürt“ (Waldenfels, 1992, S. 32). Damit spiegelt der Andere das Ich, und das Ich ist für den Anderen das Objekt, in dem er sich als Subjekt, Leib und Körper erkennt. Somit ist der Andere das eigene „Alter Ego“ und umgekehrt⁴⁰⁹.

In diesem Sinne sind ein Ich und ein Anderer über die eigene Leiblichkeit in intersubjektiven „intentionalen >Spiegelungen<“ (Vetter, 2004, S. 370) und als gegenseitige Bedingung erfahrbar. Dabei geht die Phänomenologie davon aus, dass dem Menschen in einer solchen Fremderfahrung der Leib eines anderen Menschen „in leibhafter Gegenwart gegeben“ ist (Vetter, 2004, S. 332). Damit ist es, „als wohnen seine Intentionen meinem Leibe inne und die meinigen [sic] seinem Leibe.“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 219). Der Andere kann also im phänomenologischen Sinne leiblich erschaut werden, *als ob* der fremde Leib die eigene Realität wäre. Dabei

⁴⁰³ Vetter, 2004, S. 56 f.

⁴⁰⁴ Husserliana I, S. 149; zitiert nach Vetter, 2004, S. 23

⁴⁰⁵ Neurobiologisch lässt sich die Auffassung durch die Entdeckung der Spiegelneurone untermauern, welche als Meilenstein der Neurobiologie gesehen wird: 1995 bzw. 2002 konnte der Physiologe Rizzolatti sog. Spiegelneurone in bestimmten Regionen des menschlichen Gehirns nachweisen (vergl. Rizzolatti & Sinigaglia, 2008). Hier sind insbesondere die folgenden Hirnregionen zu nennen: Die prämotorische Rinde (zuständig für Speicherung der Ausführung von ziel- und zweckgerichteten Handlungen); die inferiore Parietalregion (zuständig für Antizipation von Gefühlen bei geplanten Handlungen) und der Temporallappen (zuständig für Interpretation von gesehenen Lebewesen; vergl. Bauer, 2005, S. 52). Diese Spiegelneuronen aktivieren beim bloßen *Beobachten* einer Tätigkeit exakt dieselben physisch-neuronalen Prozesse, wie sie bei der *eigenen Ausführung* dieser Tätigkeit auftreten (sog. „neurobiologische Resonanz“, a.a.O., S. 23). Da der Beobachtende durch die Tätigkeit seiner Spiegelneurone die Innenperspektive des beobachteten Handelnden erlebt, „versteht er, und zwar spontan und ohne nachzudenken, was der andere tut.“ (a.a.O., S. 27, Hervorhebung i.O.). Entsprechendes gilt für die Emotionen eines anderen, welche in sog. „Resonanzphänomenen“ selbst erlebt werden können: „Wenn wir die Gefühle eines anderen Menschen miterleben, werden in uns selbst Nervenzellnetze in Resonanz versetzt (...), welche die Gefühle des anderen in unserem eigenen seelischen Erleben auftauchen lassen.“ (a.a.O., S. 51). Daher werden die „mirror neurons“ als physisch-konkrete Entsprechung von Empathie und Mitgefühl interpretiert, was Bauer in seinem Buchtitel „Warum ich fühle, was du fühlst“ ausdrückt (Bauer, 2005); vergl. dazu auch Kapitel „Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen“. Allerdings werden mittlerweile unter Neurowissenschaftlern auch Zweifel über den direkten und u.U. „vereinfachend dargestellten“ Zusammenhang zwischen der Existenz und Aktivität von bimodalen Spiegelneuronen einerseits und dem komplexen geistigen Prozess des Verstehens andererseits geäußert (vergl. ZEIT, 16.12.2010, S. 37 f.).

⁴⁰⁶ Husserliana I, S. 149; zitiert nach Vetter, 2004, S. 332

⁴⁰⁷ Husserliana I, S. 25, zitiert nach Vetter, 2004, S. 19

⁴⁰⁸ vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 402 ff.

⁴⁰⁹ vergl. Vetter, 2004, S. 19, S. 335

wird der fremde Leib „nach dem Muster der Selbsterfahrung in wirklicher Originalität, d.h. nicht als Zeichen oder Abbild, appräsentiert“ (Vetter, 2004, S. 403 f.). Er wird also direkt wahrnehmbar und zugänglich. Dabei verweist mit Husserl die Appräsens eines Anderen auf die eigene Urpräsenz⁴¹⁰.

Ein solches „Erschauen“ des Anderen kann m.E. zwar nie in *absoluter* Präsenz und letztendlicher Sicherheit geschehen, da es sich weiterhin um zwei getrennte Wesen in ihrer Einzigartigkeit der äußeren Erscheinung, ihrer Individualität und mit unterschiedlichen Biographien und damit mit bspw. differierenden Erlebensinterpretationen handelt. Dabei sind auch die Ausgangssituationen unterschiedliche: Fühle ich Schmerz, weil ein *Gegenüber* bspw. trauert, so empfinden wir Schmerz aufgrund unterschiedlicher Gründe: Das Gegenüber, weil es den Verlust von einem geliebten Menschen *be*-trauert, ich selbst, weil ich *mit*-trauere bzw. mit-leide.⁴¹¹ So kann das seelische Erleben des Anderen zwar erschaut, aber aufgrund des Gefangenseins in den eigenen (Leib-) Zuständen nie *absolut* erschlossen werden⁴¹². Daher kann eine Spiegelung nicht als uneingeschränkt exakte und absolute Widergabe des konstituierenden Ichs ausfallen⁴¹³. Dies wird auch durch den Ausdruck der „Spiegelung“ impliziert, da ein Spiegel immer nur ein seitenverkehrtes Bild liefern kann, nicht aber die „Wahrheit“ des Originals. Solche Spiegelungen und Erschauen können aber dennoch als Fremderfahrung in „leibhafter Gegenwart“ und „original“ wirksam sein, da der Andere bzw. der fremde Leib erfahren wird *als ob* er Ich, *als ob* es der eigene Leib wäre. Solches leibliches Einfühlen und Gewährwerden über ein fremdes Ego, das nicht Ich bin, ist Ausdruck einer Bewusstseinsform, die über das Selbst-Bewusstsein hinausgeht (bei Husserl: *Appräsentation*)⁴¹⁴. Diese Appräsentation des fremden Leibes geschieht in „*analogisierender Auffassung*“, der andere Leib wird zwar als dem eigenen verwandt und analog empfunden, aber dennoch als Nicht-Ich, als „fremd“ bemerkt.⁴¹⁵ Trotz übergreifender, verbindender Gemeinsamkeiten kann daher Merleau-Pontys „Koexistenz“ die unterschiedlichen Perspektiven zweier menschlicher Individuen nicht vollständig überwinden, so dass die Möglichkeit von Solipsismus und Einsamkeit weiterhin wesentlich zum menschlichen Dasein gehören⁴¹⁶.

Für Böhme kann darüber hinaus in der mystischen und ästhetischen Naturbegegnung durch das „Ansprechen(de)“ von Dingen und Landschaften auch die äußere, umgebende Natur als *Gegenüber* erfahren werden: So formuliert er mit Novalis die (rhetorische) Frage: „*Wird nicht der Fels ein eigentümliches Du, eben wenn ich ihn anrede?*“ (Böhme, 1992, S. 40). Dies erlaubt es, die äußere Natur auch in ihrem „Charakter“ und Grundzug als „Subjekt“ zu erleben und zu deuten⁴¹⁷. Damit kann „*der Mensch sich selbst in der Natur und die Natur in sich*“ erkennen, so Böhme.⁴¹⁸

⁴¹⁰ vergl. Waldenfels, 1992, S. 33

⁴¹¹ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 407 f.

⁴¹² vergl. Vetter, 2004, S. 333

⁴¹³ vergl. Vetter, 2004, S. 403 f.

⁴¹⁴ vergl. Vetter, 2004, S. 22

⁴¹⁵ vergl. ebd.

⁴¹⁶ vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 408 ff.; vergl. auch Vetter, 2004, S. 309

⁴¹⁷ vergl. Böhme, 1992, S. 40, S. 62 f.

⁴¹⁸ Böhme, 1992, S. 75; vergl. zu dieser (Selbst-) Erkenntnismöglichkeit auch Kükkelhaus & zur Lippe, 1990, S. 61 f.. Auch Gebhard ist der Ansicht, dass Naturerfahrungen durchaus eine Funktion der Identitätskonstitu-

2.4.8 Zwischenleiblichkeit durch Fremderfahrung als soziale Verbundenheit

Das beschriebene leibliche Einfühlen in der Fremderfahrung gestattet neue „sinnhafte“ Dialogmöglichkeiten, so z.B. eine „Zwischenleiblichkeit“. Merleau-Ponty bezeichnet mit diesem Ausdruck das Eintreten in die Sphäre des zwischenmenschlichen Kontaktes als ein systemisches Geschehen „*zwischen zwei Leibern*“⁴¹⁹. Damit kann als Zwischenleiblichkeit dasjenige Phänomen verstanden werden, das sich zwischen (z.B. zwei bewegten) „Leibern“ in einem Kontaktgeschehen entwickelt, also z.B. in einem Bewegungsdialog mit einem Menschen. Funke-Wieneke versteht Zwischenleiblichkeit als „*Inkarnation der elementaren Sozialität*“ im Sinne der sozialen Beziehungsfunktion von Sich-Bewegen, und in diesem Sinne als „*Grundlage gesellschaftlichen Handelns*“⁴²⁰. Nach Funke-Wieneke müssen dabei das eigene und fremde Sich-Bewegen immer feiner synchronisiert und aufeinander abgestimmt werden, um schließlich ineinander „aufzugehen“: Wenn sich also

„vier Ruderer bemühen, ihr Boot zu bewegen, dann realisieren sie jene Zwischenleiblichkeit, die ihre primäre soziale Erfahrung prägt und die – wenn >das Boot läuft< – zu tiefer gegenseitiger Verbundenheit führt.“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 38, zitiert nach Prohl, 2010, S. 226 f.).

Ein solcher zwischenleiblicher Bewegungsdialog bringt also einerseits motorische, andererseits aber auch soziale Bedeutungen hervor. Auf diese Weise ist eine non-verbale Verständigung „*in Aktion*“ möglich, so dass

„immer anspruchsvollere, thematisch vielfältigere Bewegungsbeziehungen des Miteinander und Miteinander-Gegeneinander realisiert werden können.“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 49).

Das *präreflexiv* wahrgenommene Moment dieses „Miteinanders“ (und auch des „Miteinander-Gegeneinanders“ in z.B. Sportspielen) innerhalb einer Zwischenleiblichkeit kann als leiblich empfundene Verbundenheit mit Mitmenschen interpretiert werden.⁴²¹

Waldenfels bezeichnet in Anschluss an Merleau-Ponty mit Zwischenleiblichkeit die „*Gleichursprünglichkeit*“⁴²² der leiblichen Vermittlung mit anderen und mit uns selbst“⁴²³. Damit ist (auch) das (leibliche) Aufeinander-Verwiesen-Sein von Ego und Alter Ego gemeint. Dabei kann in einem solchen Dialog das Eigene und das Fremde nicht vollständig voneinander getrennt (aber eben auch nicht gleichgesetzt)

ierung zukommen können, insbesondere im Sinne der bereits thematisierten Korrelation unserer Beziehung zur äußeren und inneren Natur (vergl. Gebhard, 2009, S. 98 f.).

⁴¹⁹ Merleau-Ponty, 1966, S. 194; vergl. auch Paetow, 2004, S. 292, mit Bezug zu Merleau-Ponty, 1984; Paetow, 2004, S. 61 f., S. 491

⁴²⁰ Funke-Wieneke, 2001, S. 49 mit Bezug zu Coenen, 1979, S. 247

⁴²¹ Buber (1984) versteht diese Sphäre des „Zwischen“ als denjenigen Beziehungsraum, welcher der Differenzierung von Ich und Du vorausgeht und die „*Subjektivität (...) in die Zwischensphäre der Intersubjektivität*“ rückt (Waldenfels, 1992, S. 33, Hervorhebung i.O.). Dabei ist für ihn der Mensch immer schon ein „dialogisches“ Wesen. Nach Ullrich & Hartung sieht er es dabei als „*eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein geglücktes Gespräch an, wenn man zugibt, dass einem das Fremde fremd ist.*“ (Ullrich & Hartung, 2006, S. 68 mit Bezug zu Buber).

⁴²² In der Phänomenologie ist „Gleichursprünglichkeit“ die wechselseitige Verflochtenheit von zwei existenzialen Momenten auf einer Rechtfertigungsebene, gekoppelt mit ihrem gegenseitigen aufeinander Angewiesen-Sein (vergl. Vetter, 2004, S. 242).

⁴²³ Vetter, 2004, S. 651 mit Bezug zu Waldenfels, 1971, 1990

werden, da sie sich im Dialogereignis erst gegenseitig konstituieren und ausdifferenzieren. Ein „Ich“ verweist somit immer auf ein „Du“ (bzw. bei Buber: auf eine „Duwelt“), auf das es sich bezieht und vice versa⁴²⁴. So ermöglicht der Leib aber auch ein Verstehen und „Antworten“ in phänomenologischem Sinne, wie bspw. im bewegungsdialogischen Ansatz⁴²⁵: Der Leib knüpft dabei „an eine Frage oder Aufforderung an“, wobei sich Hören und Antworten als „responsive Leiblichkeit und leibhaftige Responsivität“ erweisen (Vetter, 2004, S. 35). In solch einem leibhaftigen dialogischen Antworten bleiben für beide Seiten Überraschungen und Fremdverstehen / Fremderfahrung möglich. Diese (leibgebundene und einfühlende) Analogie und Beziehung zweier Gegenüber in einer (bei Husserl: *transzendental-monadischen*) Welt kann als phänomenologischer Aspekt der in dieser Arbeit gemeinten Verbundenheit zwischen Menschen gelten: Sie sind nicht dasselbe, aber analog, und bestimmen sich gegenseitig.⁴²⁶

Darüber hinaus kann hier eine Brücke geschlagen werden zum Phänomen der „Einverleibung von Gerät und Umwelt“, die als Prozess „des Sich-eins-Fühlens“ und der „gefühlsmäßigen Einheit von mir und dem Gerät, von mir und der Bewegungssituation“ beschrieben wird⁴²⁷. Wie bereits erwähnt kann hier als eine Parallele zu einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt gezogen werden.⁴²⁸

2.4.9 Leibliche Gegenübertragung und Zwischenleiblichkeit in der Gestaltkreistheorie und in der Therapie

Die Psychoanalyse, die Gestaltkreistheorie und die Integrative Therapie kennen darüber hinaus die leibliche Gegenübertragung im Sinne eines zwischenleiblichen Geschehens als Diagnose- und Therapieinstrument, da „die eigenen Gefühle (...) als unbewusste Resonanz auf den Kommunikationsprozess entstehen.“ (Richartz, 2008, S. 28). Orth & Petzold verstehen Zwischenleiblichkeit als ein „intersubjektives Geschehen zwischen Personen“ (Orth & Petzold, 1998, S. 186). Zwischenleiblich-

⁴²⁴ vergl. „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber, 1962, S. 97); vergl. auch Buber, 1984; Gerdes, 2001

⁴²⁵ Auf diesen Überlegungen begründet sich Tamboers Ansatz des Bewegungsdialoges in der Übersetzung von Trebels. Auf ihn wurde in Kapitel „Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion“ ausführlich eingegangen.

⁴²⁶ vergl. an dieser Stelle auch die Daoistische Philosophie, die ebenfalls eine Monade kennt, nämlich die sich dynamisch und beständig wandelnde „Taiji-Tu-Monade“  (auch als schwarz-weißes „Yin-Yang-Symbol“ bekannt). Sie geht hervor aus der Teilung des *Wuji*, dem eigenschaftslosen Zustand der Leere. Die Taiji-Tu-Monade setzt sich zusammen aus den sich gegenseitig bedingenden, komplementären Prinzipien Yin und Yang, welche wiederum durch ihre Kombinationen und die Urkraft *Qi* in allen Erscheinungsformen gegenwärtig sind. In dem Yin-Yang-Zeichen werden die beiden Pole durch die Farben schwarz und weiß symbolisiert, wobei das Schwarze das Weiße bereits in sich trägt und umgekehrt (kleiner weißer Punkt im breitesten schwarzen Teil und vice versa; vergl. Laotse, 1981, S. 10, 22; vergl. auch Capra, 2006, S. 111 f., S. 145 ff.; Silberstoff, 2000, S. 9 f.).

⁴²⁷ vergl. Trebels, 1990, S. 13 mit Bezug auf Fetz, 1967, S. 26; vergl. auch Kapitel „Leib-Sein und Körper-Haben“

⁴²⁸ vergl. auch Funke-Wieneke, 1997 a, S. 63 in Bezug auf den (allerdings zwischenmenschlichen) Kontext der Zwischenleiblichkeit: „Wenn also die >Einleibung< zustande kommt, sich Spieler wie blind verstehen, weil sie in der Verbundenheit einer sie umgreifenden leiblichen Befindlichkeit handeln, dann ist tatsächlich die Egozentrik außer Kraft gesetzt und ein neues Spielsubjekt, ein zwischenleibliches Wir aufgerufen.“

keit ist hier also zu verstehen als eine verkörperte Intersubjektivität⁴²⁹. Entsprechend kann unter leiblicher Gegenübertragung „*die bewusstseinsfähige Resonanz des Beobachters auf das, was ihm sein Gegenüber entgegenbringt*“ verstanden werden.⁴³⁰ Während einer therapeutischen Sitzung werden solche (als Veränderungen des leiblichen Befindens und der Wahrnehmung durch den *Therapeuten*) bewusst erfahrenen Resonanzphänomene als übertragene Reaktion auf das (u.U. nicht empfundene / abgespaltene / verdrängte) Geschehen beim *Klienten* und somit als Diagnosehinweis interpretiert. Solche Veränderungen können sich z.B. als leiblich empfundener, thematisch beeinflusster Schmerz, Druck, Spannung, Engungs- oder Weitungsgeschehen⁴³¹, als Gefühle oder Wahrnehmungsveränderungen in Bezug auf Raum, Zeit oder „Atmosphäre“⁴³² bemerkbar machen. Der Prozess der Übertragung kann dabei als Gegenübertragung auch in umgekehrter Richtung, d.h. von Therapeut auf Klient, stattfinden, worüber sich der professionelle Therapeut bewusst sein muss.

Dieses therapeutische Verständnis der Zwischenleiblichkeit und leiblichen Übertragung und Gegenübertragung soll hier aber nicht weiter behandelt werden, da es sich auf dem Vorhandensein von leiblich wahrnehmbaren „Schwingungen“ begründet, deren empirische Relevanz hier nicht diskutiert werden kann und soll⁴³³. Auch auf den Ansatz der Gestaltkreistheorie und der dort formulierten Kohärenz als ein „*erlebnis-gegenwärtige(s) Verklebtsein mit der Außenwelt*“ (Tiwald, 1997, S. 128 mit Bezug zu v. Weizsäcker) und „*Verbundenheit*“⁴³⁴ und seinem hier als dialektisch verstandenen Pendant, dem „Auseinander-Setzen“ des Ich mit seiner (Um-)

⁴²⁹ Allerdings lassen die Autoren in der Formulierung „was auch immer *Zwischenleiblichkeit* heißt“ (Orth & Petzold, 1998, S. 5; Hervorhebung i.O.) eine gewisse Unsicherheit über diesen Begriff bzw. Prozess, der eher zu erfahren als zu beschreiben ist, anklingen. Zum Begriff der „Intersubjektivität“ formuliert Merleau-Ponty diese als „*die Vermittlung des Seins-für-sich und des Seins-für-Andere, von Individualität und Generalität (...) ich bin all das, was ich sehe, ich bin ein intersubjektives Feld, nicht trotz meiner Leiblichkeit und geschichtlichen Situation, sondern durch mein leibliches Sein und meine Situation und dadurch, dass ich durch sie auch alles andere erst bin.*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 513; vergl. auch S. 406 f., S. 413 f., S. 508 f.). Wie Orth & Petzold setzt auch Paetow (mit Bezug zu Merleau-Ponty) den Begriff der Intersubjektivität als dem der Zwischenleiblichkeit ähnlich und als eine „*radikale wechselseitige verantwortliche, mitfühlende Bezugnahme und nicht-dualistische zwischenleibliche Verbundenheit*“ bei bestehender subjektiver „*Verwobenheit mit der Welt und anderen auch schon vor der Subjektgenerierung*“ (Paetow, 2004, S.61 f.; Hervorhebung A.S.). Paetow bestimmt dies mit Bezug zu Merleau-Ponty (1984) darüber hinaus als „*erlebte Einheit zwischen >mir und anderen<*“ (Paetow, 2004, S. 292) bzw. „*unmittelbarer Verbundenheit*“ bei Nicht-Identität im buddhistischen Sinne (vergl. Paetow, 2004, S. 491).

⁴³⁰ Krätzig, 1998, S. 3 mit Bezug zu Petzold, 1993, Bd. II / 3, S. 1130. Allerdings muss die sicherlich erlebte Zwischenleiblichkeit von einem Säugling in der Beziehung zu seiner Mutter sicherlich vorbewusst genannt werden (vergl. Schultheis, 1998, S. 42 f.). Eine (positiv erlebte) Zwischenleiblichkeit als normale Teilhabe an leiblichen Prozessen des Gegenübers wie z.B. im Falle der stark leibgebundenen Mutter-Kind-Beziehung ist dabei wichtiger Bestandteil des Leib- und Selbstbildungsprozesses (vergl. Krätzig, 1998, S. 7).

⁴³¹ vergl. Schmitz, 1992, S. 45 f.

⁴³² Als „Atmosphäre“ (hier: des Leibes) bezeichnet Schmitz die Empfindung, die „*unspezifisch, ungeortet den ganzen Leib wie mit einem Schlage durchzieht – das Frösteln, die Frische, die Regung des Glücks über einen gelungenen Stoß oder Pass, die wohlige Ermattung.*“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 60 mit Bezug zu Schmitz, 1986, S. 80).

⁴³³ vergl. Krätzig, 1998, S. 3, S. 7

⁴³⁴ vergl. v. Weizsäcker in seinem Werk „*Gestaltkreis*“ (1943, 1973): „*Wir nennen diese Art der Verbundenheit Kohärenz.*“ (v. Weizsäcker, 1973, zitiert nach Tiwald, 1997, S. 128).

Welt, soll hier nicht weiter eingegangen werden. Ähnlich soll hier nicht weiter auf die Beziehung zwischen dem vornehmlich *psychologisch-therapeutisch* verstandenen Kontaktgeschehen und der *hier bewegungspädagogisch* gemeinten Verbundenheit eingegangen werden. Insgesamt sei an dieser Stelle stattdessen auf die entsprechende Literatur verwiesen⁴³⁵.

2.4.10 Zusammenfassung des Kapitels „Verbundenheit und Leibphänomenologie“

Die Welt und die menschliche Zugehörigkeit im Sinne einer (primordialen Ur-) Verbundenheit zu ihr vermitteln sich dem Menschen über seinen Leib in der Spannung seines zentrischen Leib-Seins *und* exzentrischen Körper-Habens. *Leib-Sein* kann dabei m.E.n. in zwei unterschiedlichen Modi wahrgenommen werden:

1. In einem *leibvergessen* Modus, und
2. als *prä-reflexive* und dabei *achtsam-sinnliche*, d.h. *leiblich wahrnehmbare Verbundenheit* mit dem eigenen Leib und der Mitwelt *ohne* Leibvergessenheit. Dies stellt eine die Ausgangspunkte *überschreitende Synthese* aus dem *konzentriert wahrgenommenen* Körper-Haben und dem leibvergessenen *Leib-Sein* dar.

Der Leib kann aber auch als *unvollständig* gegebenes, wenngleich gerichtetes Welterlebensfeld erfahren werden. Dabei ist der Mensch über seinen Körperleib mit der Welt verstrickt, was hier als eine Verbundenheit mit der (Um-) Welt interpretiert wird. Im Sich-Bewegen als einem gerichteten und „*bewegenden Dialog*“ wird die Welt von Geburt an „*in ihrem So-Sein als >subjektive Welt<*“ (Trebel, 1992, S. 22) erfahren und die Bewegungsbedeutungen im je situativen Kontext erschlossen. So ermöglicht Bewegungshandeln (auch) ein präreflexives Weltverstehen in der direkten, erlernten und in der inventiven Überschreitung, welche ein wiedergewonnenes Einheitserleben mit der Welt gestattet⁴³⁶. So wird mithilfe der eigenen Leiblichkeit die Welt konstruiert, aber auch verändert. Gleichzeitig wird aber auch der Mensch und seine Bewegungsgeformtheit von der Welt als seiner Umwelt beeinflusst. Über das Sich-Bewegen als ein intentionales Bewegungshandeln im Bewegungsdialog tritt das Subjekt in eine gerichtete und kommunikative Beziehung zu ihr, sowohl bewusst als auch unbewusst. Insofern interpretieren und verstehen, konstituieren, gestalten und verändern wir unsere (Um-) Welt über leibliches Sich-Bewegen, also (bewegungs-) handelnd und intentional. Sie wirkt dialogisch und formend auf uns und unsere Bewegungsgestalt zurück. In der Fremd- und Icherfahrung können wir darüber hinaus über eine Zwischenleiblichkeit aber auch uns selbst (z.B. im Spiegel des Anderen) und ein Gegenüber erschauen und unsere Verbundenheit mit ihm präreflexiv verstehen. In der Fremderfahrung kann also eine soziale Verbundenheit mit einem menschlichen Gegenüber gelingen und wahrgenommen werden.

⁴³⁵ z.B. v. Weizsäcker, 1943, S. 105, S. 118; vergl. auch Tiwald, 1997, S. 6 & S. 127 ff.; vergl. kritisch zum Verhältnis von Phänomenologie und Gestaltkreistheorie: Tiwald, 1997, S. 32 f.

⁴³⁶ vergl. Tamboer, 1979, S. 18

Mithilfe der Leibphänomenologie kann also der Verbundenheitsbegriff im Sinne eines leibbewussten Leib-Seins von philosophischer Seite her gefüllt werden als eine Verbundenheit

1. mit dem eigenen Leib,
2. mit Mitmenschen und
3. mit der (Um-) Welt bzw. Mitwelt.

Darüber hinaus ergeben sich mit phänomenologischer Perspektive methodologische Hinweise für das empirische Vorgehen dieser Arbeit.

2.4.11 Exkurs: Der phänomenologische Weltbegriff

Für ein erweitertes Verständnis der Phänomenologie erscheint eine Auseinandersetzung mit dem phänomenologischen Verständnis des „Welt“-Begriffes und – im Anschluss daran – mit den Alleinstellungsmerkmalen des Menschen aus phänomenologischer Sicht sinnvoll.

In der Phänomenologie Husserls bzw. Heideggers meint „Welt“ zuerst einmal die *„Summe des in der Welt vorhandenen Seienden“* (Vetter, 2004, S. 611). Entsprechend versteht Rombach den Begriff der „Welt“ als *„das Totale, durch das nichts, keine Kategorie und kein Vergleichshorizont unberührt bleibt.“*⁴³⁷. Funke-Wieneke fasst den phänomenologischen Weltbegriff als den *„Ausdruck für das Insgesamt des Außer-Mir, also nicht nur für Dinge, sondern auch für Menschen, Symbole, Meinungen, Aufgaben, Deutungen und Konventionen.“* (Funke-Wieneke, 2004, S. 116). Zur Welt zählen damit auch der einem Ding stets zugehörige *„Dinghintergrund“*, das einem Gemeinten *„Mitgemeinte“* und der einer Wahrnehmung zugehörige Wahrnehmungshorizont, also der jeweilige Kontext⁴³⁸.

Entsprechend wird „Wahrnehmung“ in der Phänomenologie verstanden als ein Erfassen noch nicht erscheinender, aber mitgemeinter Aspekte eines Gegenstandes / Dinges⁴³⁹. Dieser *Innenhorizont* eines wahrgenommenen Dinges wird komplettiert von seinem *Außenhorizont*, also von ebenfalls präsenten, mitgegenwärtigen Gegenständen und Kontexten. Eine *primäre* Wahrnehmung bewegt sich dabei *„gleichsam nur an der Oberfläche des Seins“* eines Wahrnehmungsdinges (Merleau-Ponty, 1966, S. 66). *Sekundäre* Wahrnehmung dagegen verallgemeinert und abstrahiert subjektive Erfahrungen von charakteristischen Merkmalen eines bestimmten Dinges durch Typisierung und apperzeptive Wahrnehmung auf andere, noch unbekannte Dinge und überträgt den entsprechenden Typus in einen *„universalen Horizont“*⁴⁴⁰. Darüber hinaus wird die individuelle Erfahrung (in) der Welt durch die allgemeine Idee der Welt fortlaufend ergänzt und vice versa.

⁴³⁷ Rombach, 1996, S. 81, zitiert nach Vetter, 2004, S. 614

⁴³⁸ Vetter, 2004, S. 611; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 91 ff.; S. 167

⁴³⁹ vergl. Vetter, 2004, S. 608

⁴⁴⁰ Vetter, 2004, S. 608; für Scheler ist diese sekundäre Wahrnehmung eine „empirische“, da sie auf phänomenologischen „Tatsachen“ und nicht auf „Konstruktionen“ fußt (vergl. Vetter, 2004, S. 154 & 609). Dabei

In seinem Werk *„Raum und Zeit“* vertritt Heidegger die Position, dass die Grundverfassung des menschlichen Daseins das „In-der-Welt-Sein“ sei, er beantwortet damit also eine Frage nach dem *Sein* des Menschen. Dabei ist das „in“ nicht räumlich zu verstehen, sondern als ein „Schon-sein-bei-der-Welt“ und ein „Vertraut-sein mit der Welt“. Damit kann es als Äquivalent zu Husserls „Lebenswelt“-Begriff gelten⁴⁴¹. Rombach übernimmt Heideggers Ausdrucks des In-der-Welt-Sein, formuliert aber ein pluralisches „In-Welten-Sein“, da die menschlichen Grundphänomene wie Spiel, Liebe, Arbeit, Wahrnehmung etc. *je eigene* Welten entfalten⁴⁴².

Merleau-Ponty dagegen spricht von einem „Zur-Welt-Sein“ und betont damit das intentionale Gerichtet-Sein des Menschen auf etwas außerhalb von ihm, d.h. auf die Welt als ein Gegenüber, welche uns phänomenal gegeben ist – für den Menschen erscheint sie als (s)eine Welt „um zu...“⁴⁴³. Dies ist uns aufgrund unserer Leiblichkeit und exzentrischen Positionalität möglich, also der nach Plessner allein menschliche Fähigkeit, zu sich in eine reflektierende Distanz und aus sich selbst „heraus“ treten zu können.⁴⁴⁴ Der Ausdruck des *Zur-Welt-Seins* fragt (im Gegensatz zu Heideggers existenzphilosophischen *In-der-Welt-Sein*) also eher nach der *Daseinsform* des Menschen und nach seiner Beziehung zur Welt. Dabei wird der Leib als „*das Vehikel des Zur-Welt-seins*“ angesehen (Merleau-Ponty, 1966, S. 106). Gleichwohl sind wir mit der Welt in einer „*primordialen Einheit*“ verbunden⁴⁴⁵.

Zu unterscheiden von diesem *umfassenden* Weltbegriff ist die „*Lebenswelt*“, welche nach Husserl als „*die Welt, in der wir immer schon leben und die den Boden für alle Erkenntnisleistung abgibt*“ formuliert wird⁴⁴⁶. Sie ist eine „*Welt der schlichten intersubjektiven Erfahrungen*“⁴⁴⁷, die Grundlage wissenschaftlicher Bestimmungen ist. Dabei wird die Lebenswelt als Summe vorgegebener (z.B. kulturell tradierter oder von äußeren Faktoren abhängiger) Bedingungen vom Individuum nicht hinterfragt, sondern passiv hingenommen⁴⁴⁸.

Darüber hinaus findet sich in der Phänomenologie der Begriff der „*Umwelt*“⁴⁴⁹. Sie wird als diejenige *subjektive* und *situative* Realität verstanden, auf welche das Ich-subjekt sich jeweils – mehr oder weniger bewusst – bezogen findet, von der es be-

muss der vermittelnde Aspekt von Sprache und sozialen Prägungen auch bei vorsprachlichen Erfahrungen mitgedacht werden.

⁴⁴¹ vergl. Vetter, 2004, S. 329, 612

⁴⁴² vergl. Vetter, 2003, S. 614; Hervorhebung A.S.

⁴⁴³ vergl. Tamboer, 1994, S. 36, zitiert nach Enzinger, 2003, S. 19 f.; vergl. auch Vetter, 2004, S. 329; Trebels, 1992, S. 22 f., S. 26

⁴⁴⁴ vergl. Kapitel „*Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit*“.

⁴⁴⁵ Trebels, 1992, S. 26 mit Bezug auf Merleau-Ponty

⁴⁴⁶ Husserl, 1999, S. 38, zitiert nach Vetter, 2004, S. 153

⁴⁴⁷ Husserliana VI, S. 136; zitiert nach Vetter, 2004, S. 328; Hervorhebung A.S.

⁴⁴⁸ vergl. Vetter, 2004, S. 328 f.

⁴⁴⁹ Bei Merleau-Ponty wird franz. „*milieu*“ mit „Umwelt“ übersetzt, franz. „*monde*“ mit „Welt“, wobei im Original die entsprechenden deutschen Begriffe in Klammern angegeben sind (vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 112, Fußnote des Übersetzers.)

einflusst wird und die es mitgestaltet⁴⁵⁰. Dazu gehören auch kulturelle, vergeistigte Umwelten oder Milieus. Damit ist – im Gegensatz zur intersubjektiv geteilten Lebenswelt – die subjektiv gefasste Umwelt die veränderbare, individuell wahrgenommene „Welt des alltäglichen Daseins“ des Einzelnen (Vetter, 2004, S. 563). Scheler bezeichnet die Verwechslung der individuellen Umwelt mit der intersubjektiven (Lebens-) Welt als die „Illusion des Egozentrismus“ (Vetter, 2004, S. 563), womit er letztlich einen philosophischen Umwelt- bzw. Naturschutz begründete.⁴⁵¹

2.4.12 Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit

Die Phänomenologie formuliert als anthropologische Denkrichtung verschiedene Alleinstellungsmerkmale des Menschen im Unterschied zum Tier oder gar zu Pflanzen. Für das Verständnis der phänomenologischen Philosophie ist daher das Verständnis des Menschen im Unterschied zu anderen Lebewesen grundlegend.

Für Merleau-Ponty zeichnet den Menschen insbesondere seine *Leiblichkeit* aus, was für das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit von speziellem Interesse ist und bereits diskutiert wurde. Darüber hinaus ermöglicht es uns unsere Existenz⁴⁵² aber auch, ganz körperlich-real „zu allen Dingen meiner Umwelt meine Stellung zu verändern“ und somit Perspektive und „Stand-Punkt“ zu wechseln (Vetter, 2004, S. 331). Im Gegensatz zu Pflanzen ist uns und Tieren dies als intendierter physischer Ortswechsel möglich, so dass für Plessner hierin ein grundlegender Unterschied zu Pflanzen begründet liegt.⁴⁵³

⁴⁵⁰ vergl. Grupe, 1989, S. 26

⁴⁵¹ In diesem Sinne unterscheidet sich Dietrich mit seiner soziologischen Auffassung des Weltbegriffes von dem der Phänomenologie, so dass hier für Dietrich der Begriff der „Lebensumwelt“ (statt „Lebenswelt“) vorgeschlagen werden muss (vergl. Kapitel „Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“). Darüber hinaus ist der phänomenologisch-philosophische Weltbegriff also breiter und umfassender angelegt als es der soziologisch-biologische Umwelt- bzw. Lebensweltbegriff bei Dietrich zu leisten vermag.

⁴⁵² bzw. bei Heidegger: „Ek-sistenz“ des Menschen als ein der „Entborgenheit des Seienden“ als ein solcher ausgesetzt sein. Dabei ist auch hier nur der Mensch auf diese Weise „ek-sistent“. Merleau-Ponty betont das Zusammenfallen von einem *Bewusstsein* zu „eksistieren“ mit dem *Haben* eines Bewusstseins (vergl. Vetter, 2004, S. 136 f.; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 482).

⁴⁵³ Die moderne Biologie spricht die Fähigkeit zu Bewegung und Lokomotion allerdings nicht mehr nur Tieren oder Menschen zu, sondern durchaus auch ganzen Pflanzen bzw. Teilen oder Entwicklungsstadien von pflanzlichen Organismen. So lassen sich z.B. bei Nacktsamern oder einzelligen Rotalgen (*Bangiales*), also eindeutigen Pflanzen mit Photosynthesefähigkeit und entsprechendem Zellbau, verschiedenste Bewegungsmechanismen nachweisen. Auch bei *Euglena* (einem Flagellat, dessen Zugehörigkeit zum Tierreich oder zum Pflanzenreich noch nicht endgültig geklärt ist) lässt sich Eigenbewegung beobachten. Darüber hinaus können sich auch Moose, Pilze und Bakterien bewegen (z.B. Blaualgen (*Cyanobakterien*), Kieselalgen (*Pennales*), Panzeralgen (*Dinoflagellaten*) u.a.). Andererseits gibt es aber auch eindeutige Vertreter des Tierreiches, die sich *nicht* von ihrem Standort fortbewegen können, so z.B. Korallen und Seeanemonen (vergl. Sitte et al., 2002, S. 457 ff.). Die Fähigkeit zum aktiven Ortswechsel ist für die heutige Biologie und ihre Systematik also weder hinreichendes Alleinstellungsmerkmal, noch notwendige Bedingung für eine Zuordnung zum Tierreich.

Nach Plessner differenzieren wir uns von pflanzlichen Lebewesen *und* Tieren aber darüber hinaus im Punkt der Positionalität, d.h. der kognitiven Reflexionsfähigkeit: So ist uns nach Plessner unsere Fähigkeit zum *geistigen* Standpunktwechsel wesensmäßiges Alleinstellungsmerkmal zu Tieren, da wir eine neue Perspektive *auch ohne* äußerliche Positionsveränderung in Form einer kognitiven Bewusstseinsleistung vollziehen können. Pflanzen dagegen leben in einer sog. „offenen“ Positionalität oder Existenzform in der Welt⁴⁵⁴, so Plessner: Sie setzen sich also nicht ins Verhältnis zu ihr und zu der eigenen Positionsform (*reagieren* aber auf Reize). Tiere wiederum leben in einer sog. „geschlossenen“ Position: Sie erleben Empfindungen in einer sog. „Mitte“ in sich, können diese Mitte aber nicht reflektiert erfahren. Nur wir als Menschen können uns in eine „*exzentrische Positionsform*“⁴⁵⁵ begeben, in der wir quasi aus uns selbst heraustreten, uns also von uns selbst distanzieren und reflektieren können. Nach Plessner kann der Mensch daher – im Gegensatz zu Pflanzen oder Tieren – sein „Erleben erleben“. Diese nach Plessner allein dem Menschen vorbehaltene Fähigkeit zur „*Distanznahme des Geistes (...)* (*bringt*) *eine Verdoppelung des Bewußtseins [sic]*“ mit sich (Vetter, 2004, S. 217). Die exzentrische Positionalität des Menschen bedeutet aber auch ein doppeltes Verhältnis zu seinem Leib/Körper und die ambiguo- se Erfahrung der zweifachen Tasterfahrung und unvollständigen Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit⁴⁵⁶. In Anlehnung an Husserl versteht Merleau-Ponty den Leib als „*Koinzidenz von Empfinden und Empfundem*“⁴⁵⁷). Damit ist uns unser Leib „inkarniertes Subjekt“⁴⁵⁸, wir sind ein „*leibliches Ich*“.⁴⁵⁹

Darüber hinaus wird in der Phänomenologie Schellers nur der Mensch als mit „Geist“ ausgestattet verstanden, wobei Scheler als „Geist“ „*alles, was das Wesen von Akt, Intentionalität und Sinnerfülltheit*“ hat, bezeichnet (Vetter, 2004, S. 216). Insofern kann für Scheler „Geist“ konkret nur in *Menschen* auftreten. Darüber hinaus wird die Fähigkeit zu Vernunft, Wertorientierung, Reflexion und Kultur in den Geistbegriff miteingeschlossen. Damit ist eine Trennung von Mensch und Tier im

454 Vergl. auch den vorangegangenen Kapitel 6: „*Exkurs: Der phänomenologische Weltbegriff*“.

455 Plessner, 1982, S. 10; zitiert nach Vetter, 2004, S. 430

456 Vergl. Unterkapitel 1.1: „*Der Leib in der Phänomenologie*“.

457 Speck, 1991, S. 188; vergl. auch Iljine, 1965, in Petzold, 1979, S. 5: „*Habe ich meinen Körper verloren, so habe ich mich selbst verloren. / Finde ich meinen Körper, so finde ich mich selbst. / Bewege ich mich, so lebe ich und bewege die Welt. / Ohne diesen Leib bin ich nicht, und als mein Leib bin ich. / Nur in der Bewegung aber erfahre ich mich als mein Leib, / erfährt sich mein Leib, erfahre ich mich selbst. / Mein Leib ist die Koinzidenz von Sein und Erkenntnis, von Subjekt und Objekt. / Er ist der Ausgangspunkt und das Ende meiner Existenz.*“ (Iljine, 1965; die ausschließlich deutschsprachige Unterscheidung von „Leib“ und „Körper“ wird (in der Übersetzung) offensichtlich nicht mitvollzogen, sondern beide Ausdrücke synonym verwendet. Dennoch zeigt dieses Poesiestück ein deutlich empfundenes Verständnis der „Leib“-Vorstellung.)

458 vergl. Merleau-Ponty, 1966, S. 76; vergl. auch Speck, 1991, S. 183

459 Vetter, 2004, S. 333, mit Bezug zu Stein, 1950, S. 339. Hier sei ebenfalls angemerkt, dass der Mensch nur in sehr geringem Maße über eine Erbmotorik verfügt – vielmehr liegt hier der Fall einer meist mühsam zu erlernenden Erwerbsmotorik vor (vergl. Grupe, 1989, S. 25; Dietrich & Landau, 1990, S. 171 & 216 f.; Dietrich, 2003, S. 12; Funke-Wieneke, 2004, S. 90 über Dietrich & Landau; vergl. auch Kapitel „*Der Leib in der Phänomenologie*“ und Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre* (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“.

Geistbegriff angelegt: Zwar besitzen beide die bereits angesprochene hypokeimale Seinsform, also körperlich-stoffliche Naturwirklichkeit im Erscheinungsleib⁴⁶⁰. Alleinstellungsmerkmal des Menschen aber ist seine „*pneumatische*“⁴⁶¹, also geistige Natur, wobei diese auch seinen Leib und seine Seele umfasst⁴⁶².

Der Mensch wird damit als „*dasjenige Seiende, das der Wahrheit des Seins ausgesetzt ist, erfahren*“ (Vetter, 2004, S. 481). Senu Nietzsche ist der Mensch außerdem ein „*nicht-festgestelltes Tier*“⁴⁶³, ist also *nicht* durch Instinkte in seiner Umwelt und damit in seinem Handeln fixiert.⁴⁶⁴ Stattdessen ist der Mensch prinzipiell „*welt-offen*“, was bedeutet, dass er „*offen ist für vielfältige Anregungen, Einflüsse und Einwirkungen seiner kulturellen und sozialen Umwelt*“⁴⁶⁵. Dabei ist er „*zwar auf diese (Einflüsse, Anmerkung A.S.) angewiesen, hat sie aber auch zu verarbeiten*“ (Grupe, 1989, S. 19) und muss sich zu seiner Realität, zu Situationen und Normen positionieren.⁴⁶⁶ Der Mensch kann sich daher zwar (prinzipiell) ungebunden von seiner Umwelt und zu ihr verhalten und hat die „*Möglichkeit der Freiheit, des Handelns- und des Sprechenkönnens*“⁴⁶⁷. Mit dieser Instinktreduktion, Weltoffenheit und generellen Entscheidungsfreiheit einher geht aber auch eine Verhaltensunsicherheit und eine (Entscheidung zur) Verantwortungsübernahme für das eigene Tun bzw. Unterlassen von Handlungen.⁴⁶⁸ Diese Weltoffenheit und prinzipiellen Entscheidungsfreiheit können als Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung gesehen werden, gekoppelt mit der Bedeutungszuweisung von Situationen durch das Subjekt.⁴⁶⁹

⁴⁶⁰ vergl. Kapitel „*Der Leib als Mittler zur Welt*“.

⁴⁶¹ von griech. *pneuma* = Geist

⁴⁶² vergl. Vetter, 2004, S. 480

⁴⁶³ bzw. „*noch nicht festgestelltes Thier [sic]*“ (Nietzsche, 1980, S. 81 / Aph. 62; vergl. auch Nietzsche, 1974, S. 121). Herder fasst den Menschen aufgrund dieser Instinktreduktion als „*Mängelwesen*“ auf (vergl. Herder, 1772 / 1997, S. 6 f., S. 12 f.). Dieser Ansatz führte in seiner Weiterentwicklung zum Einen zu Schellers Konzept der menschlichen „*Weltoffenheit*“ (vergl. Scheler, 1927 / 1976, S. 32 f.), zum Anderen bei Gehlen zum Ansatz eines *homo inermis*, also einem „*wehrlosen Menschen*“ inklusive Institutionsbedürftigkeit (vergl. Gehlen, 1961, S. 46 f.). Vergl. dazu auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“.

⁴⁶⁴ Anzumerken ist allerdings, dass z.B. Kultur, Gesellschaft, Normen, Anrufungen, Biographien und Gegebenheiten einen Menschen in seinem Handeln durchaus „*fixieren*“ können. Tamboer weist mit Bezug auf Kamper & Rittner (1976) darauf hin, dass auch *Bewegungsdialekt* „*in eine historische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Wirklichkeit eingebettet sind*“, was in der Analyse von Gordijn zwar festgestellt würde, aber (wie auch die Unterschiede in Bewegungsdialekten mit Gegenständen und mit Menschen) zu kurz komme (Tamboer, 1979, S. 19).

⁴⁶⁵ Grupe, 1989, S. 19; vergl. auch Grupe, 1989, S. 25; Diemer, 1978, S. 57 mit Bezug zu Scheler; Bietz, 2005, S. 88. Der Begriff der Weltoffenheit wurde maßgeblich von Scheler entwickelt (vergl. Scheler, 1928 / 1976, S. 32 f.) und u.a. von Gehlen aufgenommen (vergl. Gehlen, 1940 / 1978, S. 26 & S. 330 ff.; vergl. auch Gehlen, 1961, S. 46 f.). Auch Plessners „*Exzentrizität des Menschen*“ kann als diesem Ansatz vergleichbar angesehen werden (vergl. Plessner, 1965, S. 292 ff.; vergl. auch Kapitel „*Exkurs Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit*“).

⁴⁶⁶ Darüber hinaus bezeichnet Merleau-Ponty das Vertrauen in die Welt, bei einer (vornehmlich physikalische) „*Erfahrung einer wahrgenommenen Wahrheit (die) künftige(n) Bewährung (...) auch bei genauerer Beobachtung*“ als eine „*Offenheit zur Welt*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 345). Dies bedeutet die Fähigkeit zur Abstraktion und Antizipation, also „*mit einem Schlage eine ganze Zukunft von Erfahrungen in einer Gegenwart engagieren, (...) es heißt: glauben an eine Welt.*“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 345).

⁴⁶⁷ vergl. Diemer, 1978, S. 57; vergl. auch Herder, 1772 / 1997

⁴⁶⁸ vergl. Schuchart, 2005, S. 8 ff.

⁴⁶⁹ vergl. Grupe, 1989, S. 19 f.

2.5 Verbundenheit und der Ansatz der Körpererfahrung und Körperwahrnehmung (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Treutlein, 1986; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)

Das nachfolgende Kapitel soll einen Einblick geben in den bedeutenden Ansatz der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung von Funke-Wieneke (1983, 2001) bzw. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle (1992). Dabei wird hier ein Schwerpunkt auf das ausdauernde Laufen im Sinne v.a. Gerhard Treutleins gelegt. Dieser Ansatz wird in Bezug gesetzt zum bereits entwickelten Verbundenheitsbegriff der vorliegenden Arbeit.

Wie zu zeigen sein wird, eignet sich die Perspektive der *„Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen“* (vergl. Treutlein, 1985; vergl. auch Treutlein 1986, 1988 & 1992) für die hier vorgestellte Arbeit in besonderer Weise, da sich mit seiner Hilfe sowohl das als bildungsrelevant erarbeitete Verbundenheitsverständnis als *„ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas“*, als auch die bereits dargelegten leibphänomenologischen, bewegungspädagogischen, ökologischen und bildungs- und erziehungstheoretischen Ansätze thematisieren lassen. Darüber hinaus präsentiert Treutlein praxisrelevante Hinweise und Erfahrungen bzgl. konkreter Übungen für eine Sensibilisierung der leiblichen Sinne im Rahmen eines genussvollen, Gegenwarts-orientierten Ausdauerlaufen in naturnahen Räumen. Gekoppelt mit den vielfältigen positiven läuferischen Erfahrungen der Autorin der vorliegenden Arbeit und dem daraus entwickelten biographischen und bewegungspädagogischen Erkenntnisinteresse kann Treutleins Ansatz maßgebliche Anregungen für das hier zu erstellende schulsportliche Unterrichtsprogramm geben. Damit fungiert er als (ein) Ausgangs- und Orientierungspunkt für dieses zu erarbeitende, umzusetzende und empirisch zu evaluierende Programm.

Treutleins *„Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen“* steht in der Tradition des von ihm selbst, Jürgen Funke-Wieneke & Nico Sperle ausgearbeiteten und in der Bewegungswissenschaft vielbeachteten⁴⁷⁰ Ansatzes der Körpererfahrung im (generellen) Sich-Bewegen⁴⁷¹. Aus diesem Grunde soll der übergreifende, grundlegende Ansatz der Körpererfahrung hier *eingangs* Erwähnung finden. Da aber bereits eine Fülle an Material und Rezensionen zur *„Körpererfahrung“* in Bezug auf Sich-Bewegen und einzelne Sportarten besteht⁴⁷² und dieser Diskurs hier aus Platzgründen nicht erneut dargestellt werden soll, wird dieser Ansatz in der vorliegenden Arbeit lediglich kurz und lediglich in ausgewählten Aspekten präsentiert. Darüber hinaus erscheinen für die vorliegende Arbeit und insbesondere für die empirischen Fragestellungen nicht *alle* Aspekte des Körpererfahrungskonzeptes re-

⁴⁷⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 315, S. 320.

⁴⁷¹ hier v.a. nach Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992

⁴⁷² vergl. bspw. die Autoren selbst, vergl. aber auch Grupe, 1963; der Ansatz von Elsa Gindler (wie vorgestellt in v. Arps-Aubert, 2010); Thiele, 1996; Lange, 1992; Moegling & Moegling, 1989; Bielefeld, 1986

levant. Daher wird im Weiteren kein allgemeines Programm zur *Körpererfahrung* entwickelt, sondern vielmehr eine mögliche sportunterrichtliche Einheit zur Sensibilisierung der Leib- und Mitwelt-Wahrnehmung in Bezug auf das ausdauernde Laufen.

Aus diesen Gründen wird im vorliegenden Kapitel in einem *zweiten Schritt* Treutleins Ansatz der „*Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen*“ als überwiegend überzeugende und hier belangvolle Herangehensweise zur Inszenierung des bereits entwickelten Erkenntnisinteresses und der entsprechenden bildungs- und erziehungstheoretischen Aspekte vorgestellt⁴⁷³.

2.5.1 *Der Ansatz der Körpererfahrung (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001 & 2004; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)*

Der Hamburger Bewegungspädagoge Jürgen Funke-Wieneke gilt als bedeutender Vertreter des Ansatzes der Körpererfahrung. In Zusammenarbeit mit Gerhard Treutlein und Nico Sperle präsentierte er ihn in einem vieldiskutierten Sammelband der Fachwissenschaft⁴⁷⁴. Dabei wendet sich der Ansatz der „Körpererfahrung“ gegen die (allzu) „Pragmatische Sportdidaktik“ im Zuge der 1968er-Bewegung, und insbesondere gegen die damit einhergehende *Vernachlässigung der bildungstheoretischen Frage* innerhalb dieses möglichst wertneutralen Pragmatismus⁴⁷⁵ in der Sport- und Bewegungswissenschaft⁴⁷⁶. Ziel war es, einen „*unbezweifelbaren Fixpunkt für eine pädagogische Argumentation*“⁴⁷⁷ abseits von fragwürdigen Erziehungszielen zu erhalten, deren Basis auf unbeweisbaren (u.a. politischen) Prämissen gründet⁴⁷⁸. Vielmehr sollte einer *emanzipatorischen* Argumentation Vorschub geleistet werden⁴⁷⁹. Darüber hinaus war ein *ökologisches* Argument zu beachten, welches im Sinne von zur Lippe (1987) der „Ausdünnung“ sinnlich-leiblicher Weltbezüge durch abstrahierende Virtualisierung, Geometrisierung, Entsinnlichung und Technisierung von Wirk-, Merk- und Beziehungsperspektive Rechnung trug⁴⁷⁹. Nach Meinung Funke-Wienekes konnten diesen Zielen in vielfältigen Arbeiten und in der Konzentration auf das „*einzigartige(s) Selbstgefühl*“ begegnet werden (Funke-Wieneke, 2001, S. 316), und damit in der Perspektive der Körpererfahrung beim Sich-Bewegen. So kann

„Körpererfahrung, die zugleich (...) ein kritisches Erfahrungspotential freisetzt, (...) ein Weg sein, auf dem der Abstraktion des Weltverhältnisses entgegengewirkt werden und eine mitweltliche Orientierung entstehen kann.“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 318).

⁴⁷³ vergl. Treutlein, 1985, 1986, 1988, 1992

⁴⁷⁴ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992

⁴⁷⁵ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 316

⁴⁷⁶ ebd.

⁴⁷⁷ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 317

⁴⁷⁸ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 318

⁴⁷⁹ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 318; vergl. auch zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 26 f., S. 30 f.; Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 20, S. 55; zur Lippe, 2009; vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“.

Später entwickelte Funke-Wieneke diesen Ansatz der Körpererfahrung weiter zu seiner „*Bewegungszentrierten Entwicklungsförderung*“⁴⁸⁰. Dabei ergänzte er u.a. mit Bezug auf Scherler (1981, 1990) und Sherborne (1998) das Konzept der Körpererfahrung insbesondere um die Perspektive der (kindlichen) Entwicklungslinien und um die instrumentelle Funktion des Sich-Bewegens.⁴⁸¹

Der Begriff der „Körpererfahrung“ kann differenziert werden in eine

- Erfahrung *des* eigenen Körpers,
- Erfahrung *mit dem* eigenen Körper,
- Erfahrung des eigenen Körpers *im Spiegel der anderen*, und eine
- Erfahrung *in der Darstellung* des eigenen Körpers⁴⁸².

Damit werden die sinnenleibliche, die werkzeugleibliche, die sozialleibliche und die symbolleibliche Dimension von Körper- bzw. Leiblichkeit angesprochen⁴⁸³, welche sich in der *Bewegungszentrierten Entwicklungsförderung* wieder finden lassen.

Die hier gemeinte *Körpererfahrung* wird damit v.a. dann ermöglicht, wenn für eine begrenzte Zeit „*das in den Mittelpunkt rückt, was im Körper vor sich geht, und in welcher Beziehung der Körper zur (sozialen und materialen) Umwelt steht.*“ (Treutlein, 1992, S. 73). In diesem Sinne ist Körpererfahrung

„dasjenige, was sich in der Selbsterfahrung im intensiven Kontakt mit Menschen und Dingen durch Übung und Nachsinnen als sinnlich fassbare Substanz der eigenen Person herausstellt.“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 314).

Dabei werden die Begriffe „Wahrnehmung“ und „Empfindung“ von den Autoren „*weitgehend synonym*“ verwendet⁴⁸⁴. Solche Wahrnehmungen / Empfindungen stehen in engem Zusammenhang mit der Gegebenheit unseres Leibes und der Fülle seiner (anfangs ungefilterten) sinnlichen Wahrnehmungen⁴⁸⁵. Aus dieser Fülle werden einzelne herausgehoben, indem sich ein Mensch ihnen (absichtlich oder m.E. auch unabsichtlich, bewusst oder unbewusst) zuwendet. Dies bedeutet immer auch eine „*Stellungnahme zu dem, worauf wir aufmerksam sind*“⁴⁸⁶. Damit gekoppelt ist ein Verhalten des Subjektes zum eigenen Leib (und situationsabhängig

⁴⁸⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2004

⁴⁸¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 187 ff., S. 197 ff. .Da in der vorliegenden Arbeit eine Entwicklungsförderung allerdings nicht im eigentlichen Sinne angestrebt wird, wird dieser Ansatz hier nicht weiter verfolgt. Ich verweise stattdessen auf die Arbeiten des Autors selbst, bspw. Funke-Wieneke, 2004.

⁴⁸² vergl. Funke, 1983, S. 7 f. . Dabei wäre m.E. durchaus zu diskutieren, ob im Sinne der Leibphänomenologie und des entsprechenden bewegungswissenschaftlichen Diskurses der Begriff der „*Leiberfahrung*“ nicht u.U. treffender und inhaltlich präziser wäre; vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 314 f.; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie* (Merleau-Ponty, 1966)“.

⁴⁸³ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 318

⁴⁸⁴ Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 14. Die Autoren unterscheiden hier lediglich in der (Größen-) Qualität des entsprechenden *Feldes* einer Wahrnehmung bzw. Empfindung: mit *Wahrnehmen* meinen sie die „*Totalität des Vorgangs*“ (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 14), während ein *Empfinden* das exklusiv herausgehobene Besondere innerhalb dieses Ganzen meint.

⁴⁸⁵ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 13

⁴⁸⁶ ebd.

auch zur Umwelt), und u.U. eine Inventur dieses Leibes⁴⁸⁷. Damit kann die Welt nach Maßgabe des eigenen Leibes gebildet und erfahren werden.⁴⁸⁸ Hervorzuheben ist hierbei Funkes *dichotome* Unterscheidung zwischen einem „Aufgehen“ in den Wahrnehmungen des eigenen Leibes einerseits, und einer Selbst-Objektivierung andererseits (vergl. ebd.), also einem Leib-Sein und Körper-Haben. Diese lediglich zweiseitige Differenzierung wird in der vorliegenden Arbeit um das „*ästhetisch-sinnliche Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ im Sinne von Verbundenheit ergänzt⁴⁸⁹.

Die von Funke et al. angesprochenen Wahrnehmungen / Empfindungen werden von den Autoren abgegrenzt von der reflektierten und wiederholten „Erfahrung“⁴⁹⁰. Dabei müssen, so die Autoren, Erfahrungen nicht unbedingt bis in der begrifflichen Ebene hin explizierbar sein, sondern spielen eher auf der handlungspraktischen und sensomotorischen Stufe eine Rolle.⁴⁹¹ Dabei wird Körpererfahrung verstanden als *ein* Aspekt genereller Selbsterfahrung, wobei auch erlebte und nacherlebte⁴⁹² Bewegungserfahrung unter dem Begriff der „Körpererfahrung“ subsumiert wird⁴⁹³.

Auch wenn ein nach Meinung von Funke-Wieneke et al. ein „*auf Körpererfahrung ausgerichtetes Sporttreiben dazu beiträgt, daß [sic] sich der Sportler wohlbefindet und glücklich sein kann*“ (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 15), grenzen die Autoren das Konzept der Körpererfahrung von mystifizierenden (spirituellen, bewegungsmeditativen und/oder sog. „ganzheitlichen“) Ansätzen ab⁴⁹⁴. Auch ein unreflektierter Transfer fernöstlicher Bewegungskulturen in hiesige Breitengrade

⁴⁸⁷ vergl. Funke, 1983, S. 99 ff.

⁴⁸⁸ vergl. Funke, 1983, S. 101. Dies thematisiert und verdeutlicht v.a. eine Erfahrung des eigenen Körpers und mit dem eigenen Körper. Funke gibt hier das Beispiel eines Reckturners, der darüber hinaus auch die Erfahrung des eigenen Körpers im Spiegel der anderen und die Erfahrung der Darstellung des eigenen Körpers macht (vergl. Funke, 1983, S. 99 ff.).

⁴⁸⁹ vergl. Kapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

⁴⁹⁰ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 13 f.

⁴⁹¹ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 13. Genauer kann hier unterschieden werden zwischen unbewusstem, sinnlichen „Erlebnis“ und bewusster, versprachlichbarer „Erfahrung“, vergl. Asanger & Wenninger, 1994, S. 16: „*Im spontanen Hinleben des Bewußtseinsstromes [sic] hat mein Erleben noch keinen Sinn. Erst wenn ich mich diesem Erleben in reflexiver Einstellung zuwende, lassen sich daraus vergangene oder zukünftige Erfahrungen ausgrenzen. Eine neue Erfahrung erhält ihren subjektiven Sinn, indem sie aus gegenwärtiger Sicht in die Schemata der Erfahrung oder Deutungsmuster des Subjekts eingeordnet wird. Diese Einordnung kann sich ebenso auf Einzelerfahrungen wie auf das gesamte Leben beziehen.*“ (Hervorhebungen i.O.); vergl. auch Häcker & Stapf, 2009, S. 275, S. 280; Duden, 2002, S. 98; Prohl, 2010, S. 163; Thiele, 1996, S. 173; Giese, 2008, S. 51 ff., S. 183; Seewald, Kronbichler, Grössing, 1998, S. 256 f.: „*Häufig werden in der Literatur die Begriffe >Erleben< und >Erfahren< synonym verwendet. Zur Lippe (1987, 287 f.) unternimmt den Versuch, Leben, Erleben und Erfahren von einander abzugrenzen, aber nicht im Sinn einer eindeutigen Definition, da alle drei Dimensionen aufeinander bezogen erscheinen. >(…) Erleben entspricht etwa dem, was man emotionale Verarbeitung nennen könnte. Erfahren meint die Verarbeitung im Bewußtsein [sic] <.*“ (Hervorhebungen i.O.).

⁴⁹² nacherlebte Bewegungserfahrung = reflektierte bzw. im Nachhinein nachgespürte Bewegungserfahrung

⁴⁹³ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 10 f.

⁴⁹⁴ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 319; vergl. zum Ausdruck der Ganzheitlichkeit kritisch: Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 14 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 1995b, S. 22 f.; Funke-Wieneke, 2001, S. 317

wird aufgrund der Unmöglichkeit einer direkten Übertragung kritisiert⁴⁹⁵. Dabei bieten meditative Bewegungskulturen u.a. eine

„unerschöpfliche Grundlage für die Auswahl von Lernvorschlägen, die Bildung von Lerngelegenheiten und erziehlichen Situationen, die die bewegungszentrierte Entwicklungsförderung auf der jeweils thematisierten Linie ermöglichen.“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 241 f.).

Daher sollten die „traditionellen“ Sportarten nicht gegen eine „alternative“ Bewegungskultur ausgespielt werden. Vielmehr sollten sie *gemeinsam* als Möglichkeit angesehen werden, für SchülerInnen „*sinnvolle und motivierende Bewegungsgelegenheiten*“ anzubieten (Funke-Wieneke, 2004, S. 241) und verschiedene Modi des Sich-Bewegens zu thematisieren. Dabei scheint eine Wahrnehmungssensibilisierende „Entfaltung der Sinne“ nach Kükelhaus & zur Lippe (1990) als ein geeignetes, konkretes Beispiel fungieren zu können. Qua einer entsprechenden „*Schule der Sinne*“⁴⁹⁶ und einem demgemäßen Wahrnehmen des eigenen Leibes⁴⁹⁷ kann darüber hinaus die Entfremdung von der (inneren wie äußeren) Natur vermindert werden⁴⁹⁸. Dabei sind „*Für das oben angesprochene ökologische und einheitsstiftende Bewußtsein (...) verschiedene Formen einer Bewegungsmeditation besonders förderlich.*“ (Schleske, 1995, S. 24; Hervorhebung i.O.)

Dies steht m.E. nicht im Gegensatz zu einer Thematisierung der instrumentellen, sozialen und symbolischen Funktionen des Sich-Bewegens, auch wenn dies nach Funke-Wieneke u.U. bereits die Verfeinerung und Ausprägung der sensiblen Funktion sichere⁴⁹⁹. Eine besondere, „*eigene >Wahrnehmungsschulung<*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 230) erübrigt sich allerdings dennoch m.E. *nicht*, da eine Fokussierung dieses Aspektes eine spezielle Form des Sich-Bewegens und Konturierung des Gegenstandes bspw. in Bewegungslernprozessen ermöglicht⁵⁰⁰. Dies wird hier *nicht* als Widerspruch zu Funke-Wienekes Einwand bzgl. der Einbettung geschulter Wahrnehmungsprozesse innerhalb verfeinerter motorischer Leistungen gesehen. Vielmehr soll hier der *ergänzende* Charakter hervorgehoben werden. Dieser wird mit Franke (2003, 2005) als besonderer, *prä-kognitiver* Erkenntnismodus im Rahmen einer *ästhetischen Bildung* als wertvoll und bildungsrelevant anerkannt.⁵⁰¹

Dennoch ist ein mystifizierendes Ausweichen in fernöstliche Bewegungskulturen für das Erleben von „Glück“ im Sich-Bewegen nicht notwendig: Vielmehr können auch

⁴⁹⁵ vergl. Funke-Wieneke, 1983, S. 105

⁴⁹⁶ Kükelhaus & zur Lippe, 1990

⁴⁹⁷ also der inneren Natur, vergl. Böhme, 2002, S. 84, S. 105 mit Bezug auf Schmitz

⁴⁹⁸ vergl. Böhme, 2002; vergl. auch Kapitel „*Phänomenologie*“

⁴⁹⁹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 230

⁵⁰⁰ vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 223

⁵⁰¹ Dabei wird der Begriff „Ästhetik“ hier nicht verstanden als eine „Lehre des Stilvoll-Schönen“ oder als „geschmackvoll“, sondern im Sinne der ursprünglichen Bedeutung des griechischen „*aisthesis*“ als „mit den Sinnen erfassen“ (vergl. Prohl, 2010, S. 139; vergl. auch Franke, 2003, S. 3 ff.; Giese, 2008, S. 109 ff.). Auf diese Weise kann die „*unmittelbare Wahrnehmung im Sich-Bewegen*“ gekennzeichnet und betont werden (Prohl, 2010, S. 139), was im Sinne der vorliegenden Arbeit ist (vergl. auch Kapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“).

innerhalb des hiesigen „klassischen“ Sportartenkanons die hier gemeinten Körpererfahrungen gemacht werden, sofern man sie entsprechend thematisiert⁵⁰². Denn

„Jedes Sich-Bewegen und damit auch jedes Sporttreiben ermöglicht Körperwahrnehmungen, -empfindungen, -erlebnisse und -erfahrungen. Theoretisch sind diese damit auch in den traditionellen Sportarten möglich“ (Treutlein, 1992, S. 67).

In diesem Sinne ermöglichen auch die traditionellen westlichen Sportarten eine Steigerung des individuellen Wohlbefindens und das persönliche Glücksempfinden:

„Auch beim Sporttreiben in traditionellen Sportarten muß [sic] es darum gehen, die begrabenen Körperbedürfnisse wieder freizulegen und mit neuen Erfahrungen zu verbinden. Mit der Freilegung verschütteter Körperbedürfnisse wird emotionale Spontanität, Sensibilität, eine weite Ausdrucksfähigkeit und damit auch die Grundlegung von kreativer Gestaltungsfähigkeit gewonnen. Körpererfahrung und Bewußtheit [sic] sollten jedenfalls dazu dienen, seine Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit zu steigern, letztlich damit auch und [sic] sein Wohlbefinden.“ (Treutlein, 1992, S. 70). ⁵⁰³

Dennoch sind die Autoren der Meinung, dass ein Kugelstoßer in diesem Kontext „gut“ stößt, wenn er dies „meditativ“ tut. D.h., dass er sich die Kugel „*einverleibt*“ und dafür sorgt, dass sich

„Absicht und körperseelischer Zustand miteinander vertragen und aneinander entwickeln, kurz, er muß [sic] das tun, was manche >meditieren< nennen.“ (Funke et al., 1992, S. 20).

Dabei möchten Funke-Wieneke et al. ihr Konzept der Körpererfahrung nicht als ein neues therapeutisches Allheilmittel verstanden wissen⁵⁰⁴. Darüber hinaus wehren sich die Autoren gegen die Bildung eines „*geschlossenen Systems*“ im Zuge einer *allein* Körpererfahrungs-orientierten Auslegung des Sports, des Sportbegriffs bzw. der Sportkultur⁵⁰⁵. Vielmehr befürworten sie eine Perspektiverweiterung und (partielle) Akzentverschiebung zugunsten eines Fokus auf die sinnlich-ästhetische Wahrnehmung beim Sporttreiben / Sich-Bewegen, um das „*merkwürdig unvollständig(e)*“ ⁵⁰⁶ Gegebensein unseres Leibes thematisieren zu können. Damit kann „*das Selbstverständliche, was ich gar nicht mehr beachte, (...) unselbstverständlich, beachtenswert und bewusst erfahren*“ werden (Funke, 1983, S. 8). Durch eine Wahrnehmungszentrierung nach innen (→ Erfahrung *des* Körpers) bzw. nach außen (→ Erfahrung *mit dem* Körper) kann dabei sowohl das eigene Selbst, als auch die (Mit-) Welt durch den Leib als (phänomenologischen Sinne verstandener) Mittler re-

⁵⁰² vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 319

⁵⁰³ Erstaunlicherweise formuliert Treutlein mit Verweis auf Csíkszentmihályi als weitergehendes Ziel allerdings das flow-typische und dabei raum-zeit-, leib-, selbstvergessene „*Aufgehen in der Tätigkeit*“ (Treutlein, 1992, S. 73). In *diesem* Punkt soll Treutlein hier *nicht* gefolgt werden, da ein solches un-bewusstes, leibvergessenes Leib-Sein hier *nicht* angestrebt wird (vergl. auch Schleske, 1987, S. 140 f.; vergl. ausführlicher Kapitel „*Verbundenheit und Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“).

⁵⁰⁴ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 16

⁵⁰⁵ vergl. ebd.

⁵⁰⁶ Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 9

flexiv, bewegungshandelnd und ästhetisch individuell erfahren werden.⁵⁰⁷ Diese Aspekte sind für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung, da sie eine leiblich-ästhetische Wahrnehmungssensibilität des Subjektes fokussieren, welche das Empfinden und Erleben von Verbundenheit als ein „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung*“ zum eigenen Leib wie auch zur Mitwelt ermöglichen⁵⁰⁸.

Die beiden anderen Aspekte der Körpererfahrung, also die „*Erfahrung des Körpers im Spiegel der anderen*“ und die „*Erfahrung der Darstellung des eigenen Körpers*“⁵⁰⁹, sollen hier zwar genannt, aber nicht weiter vertieft werden: Für die vorliegende Arbeit sind sie lediglich insofern relevant, als dass sie *unter anderem* die Aspekte der Zwischenleiblichkeit und der (hier: v.a. non-verbalen) Mittlerfunktion des Leibes und von Sich-Bewegen im Sinne einer Koexistenz und eines Mit(einander)seins thematisieren helfen⁵¹⁰. Damit verweisen sie auf die entsprechenden Aspekte von Verbundenheit und damit letztlich auch auf Aussagen innerhalb der sozialen und symbolischen Funktion des Sich-Bewegens⁵¹¹. In ihren *Hauptaussagen* sind sie aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Aus diesem Grunde sollen hier bspw. die verschiedenen (Bewegungs-) Beziehungsebenen von „*caring*“, „*sharing*“ und „*against*“ in der sozialen Funktion nicht weiter diskutiert werden⁵¹². Ähnliches gilt für die instrumentelle Funktion des Sich-Bewegens als „*bildschaffende(s) Symbolspiel*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 243). Die instrumentelle Funktion des Sich-Bewegens, also geschicktes Bewegungshandeln in angemessenem Bezug auf die gegenständliche Umwelt als „*Inkarnation des Willens*“⁵¹³ und emanzipierendes Erschließen von Bewegungsräumen, ist für die vorliegende Arbeit zwar unter bildungstheoretischer Perspektive relevant⁵¹⁴. Die von Funke-Wieneke identifizierten vier Grundmodi eines umwelt-angepassten Sich-Bewegens und die damit verbundenen Entwicklungslinien sollen aber nicht weiter Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

Nach Funke-Wieneke et al. kann Körpererfahrung konkret vermittelt werden durch:

- eine Schärfung der Sinne,
- eine Nutzung der Sinne, und
- ein (gelegentliches) Reden über die Körpererfahrung⁵¹⁵.

⁵⁰⁷ vergl. Funke, 1983, S. 8; vergl. auch Kapitel „*Phänomenologie*“. Dies entspricht in großen Teilen der späteren sensiblen Funktion des Sich-Bewegens bei Funke-Wieneke inkl. der „*Doppelerfahrung des gleichzeitigen Spürens und Fühlens*“ in der Selbstberührung (Funke-Wieneke, 2004, S. 219 ff.).

⁵⁰⁸ vergl. Kapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

⁵⁰⁹ vergl. Funke, 1983, S. 8

⁵¹⁰ vergl. Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Der Leib als Mittler der primordialen Urverbundenheit von Mensch und Welt und als kommunikationsfähiges Ausdrucksphänomen*“ und „*Zwischenleiblichkeit durch Fremderfahrung als soziale Verbundenheit*“

⁵¹¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 200-219

⁵¹² vergl. Sherborne, 1998; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 205 ff.

⁵¹³ Funke-Wieneke, 2004, S. 197, mit Bezug auf Bittner, 1985

⁵¹⁴ vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“

⁵¹⁵ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 21 f.

Dabei sind bestimmte, formulierte erziehungstheoretische Aspekte zu beachten⁵¹⁶. Als wichtigste Bedingung für eine entsprechende Inszenierung können sicherlich individuelle (Wahrnehmungs-) Spielräume des/der Sich-Bewegenden im Rahmen von Sinnes- und Bewegungsexperimenten gelten, bspw. bei Wahrnehmungskontrastierenden Bewegungsaufgaben in entsprechend unterschiedlichen, reizvollen Bewegungssituationen und -umgebungen⁵¹⁷. Auf diese Weise kann ein persönlich und situativ angemessenes Optimum der Bewegungsaneignung und -ausführung angebahnt werden (vergl. ebd.). Eine Bewusstheit über das eigene Lernen und den Lernprozess kann darüber hinaus diesen Prozess unterstützen⁵¹⁸. Diese Anregungen werden im zu entwickelnden Programm vielfältig und wiederholt beachtet. Da sich eine Thematisierung dieser pädagogisch-didaktischen Aspekte im bildungs- und erziehungstheoretischen bzw. im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit m.E. stärker anbietet als an dieser Stelle, soll hier auf diese Punkte nicht weiter eingegangen werden⁵¹⁹. Neben dem o.g. inhaltlichen Argument vermeidet dieses Vorgehen überflüssige Redundanzen innerhalb der vorliegenden Arbeit.

Zusammenfassend muss hier festgehalten werden, dass die vorliegende Arbeit nicht alle Aspekte der Körpererfahrung gleichermaßen thematisiert. Vielmehr werden die „Erfahrung des eigenen Körpers im Spiegel der anderen“ und die „Erfahrung der Darstellung des eigenen Körpers“ vernachlässigt. Dies geschieht zugunsten der „*Erfahrung des eigenen Körpers*“ und der „*Erfahrung mit dem eigenen Körper*“. Es liegt für die hier zu präsentierende Arbeit also ein Interessensschwerpunkt in Bezug auf die *sensible Funktion von Sich-Bewegen* vor. Aus diesem Grunde kann hier auch nicht von einem „Programm zur Körpererfahrung“ gesprochen werden. Vielmehr soll hier *Wahrnehmung des und mit dem eigenen Leib* thematisiert und geschult werden. Angestrebt wird hier also eine *Sensibilisierung der ästhetischen Wahrnehmung* in Orientierung an Trebels (1990, 1992) bzw. die Gestaltkreis-theoretische Annahme der funktionalen Einheit von Wahrnehmen und Bewegen⁵²⁰. Dieser Gedanken spiegelt sich im Untertitel der Arbeit und im Ansatz des schulsportlichen Unterrichtsprogramms. Dabei scheint sich Treutleins Ansatz zur Körperwahrnehmung beim (Ausdauer-) Laufen in besonderer Weise für die vorliegende Arbeit anzubieten. Dieser soll im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

⁵¹⁶ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 319 ff.

⁵¹⁷ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 319

⁵¹⁸ vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 320; vergl. auch Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 21 f.

⁵¹⁹ vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“ und Kapitel „*Darstellung des Programms*“

⁵²⁰ vergl. v. Weizsäcker, 1940/1986), in Anlehnung an Kükelhaus & zur Lippe (2008) bzw. zur Lippe (1981, 1987, 2009); vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“

2.5.2 Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen (Treutlein, 1985, 1986, 1988 & 1992)

Ziel von Treutleins Ansatz einer Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen sind ein genussvolles, „gelöstes, entspanntes, meditatives Laufen“⁵²¹ und eine „Zentrierung der Aufmerksamkeit auf den Prozeß [sic] des Laufens“⁵²². Beides dient im Sinne des bereits vorgestellten Konzeptes der Körpererfahrung zur Empfinden von seelischem und körperlichen Wohlbefinden, Glück⁵²³ und einem genussvollem Erleben der Gegenwart⁵²⁴. Damit orientiert er sich an Schleske: Dieser versteht den Begriff „meditativ“ u.a. als „eine Art des Erlebens, die durch einen intensiven und unmittelbar erfahrbaren Gegenwartsbezug gekennzeichnet ist.“ (Schleske, 1987, S. 141). In diesem Sinne kann also „Die Zentrierung auf das Wahrnehmen des Körpers und das Wahrnehmen mit dem Körper (...) zu einer zeitlosen Gegenwartserfahrung führen“ (Funke-Wieneke, 1992, S. 15 f. in Diskussion mit G. Treutlein). In diesem Zusammenhang formuliert Treutlein die Beziehung zwischen dem angestrebten, gegenwartsbezogenem Wohlbefinden und Aspekten der Körperwahrnehmung folgendermaßen:

„Voraussetzung für die Verwirklichung von Zielen wie „Wohlbefinden“, „Glück“, „Lust“, „Freude“, „Genuss“ beim Laufen ist jedenfalls eine erhöhte Sensibilität für den eigenen Körper und die Umwelt“. (Treutlein, 1985, S. 7)

Dies steht in Übereinstimmung mit Schleskes Aussage bzgl. meditativen Bewegungserfahrungen, hier insbesondere in Bezug auf seinen Ansatz eines meditativen Ausdauerlaufens⁵²⁵:

⁵²¹ Allerdings wird der Begriff der „Meditation“ bei Treutlein nicht näher diskutiert, und als ein flow-ähnliches „Aufgehen in der Tätigkeit“ (Treutlein, 1992, S. 73; vergl. auch Schleske, 1987, S. 140 f.) m.E. missverstanden. Im Verständnis der Autorin der vorliegenden Arbeit bedeutet Meditieren aber *kein* Ich-, Leib-, Raum- und Zeit-vergessender flow-Zustand, sondern vielmehr eine umfassende und konzentrierte, sinnlich-ästhetische Bewusstheit im Sinne von awareness (vergl. Paetow, 2004, S. 451 mit Bezug zu Gäng, 2001, S. 81 f.; vergl. auch Trungpa, 1999, S. 223; Wenninger, 2000, S. 224; Coenen, 1985, S. 152; vergl. ausführlicher auch Kapitel „Verbundenheit und Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“; vergl. zum Meditationsbegriff der vorliegenden Arbeit ausführlicher Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“).

⁵²² Treutlein, 1985, S. 7, Hervorhebung A.S.

⁵²³ Dabei wird nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit das Empfinden von „Glück“ (*Pīti* bzw. *Sukha* in Pāli) im (theravedischen) Buddhismus *nicht* als das (End-) Ziel von Meditation beschrieben. Vielmehr werden sie als sehr anfängliche Durchgangsstadien innerhalb von Meditation verstanden, von welchen sich ein(e) Meditierende(r) im Laufe seiner/ihrer Meditationspraxis wieder lösen sollte (vergl. ausführlich Kapitel „Verbundenheit und Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“).

⁵²⁴ vergl. Treutlein, 1985, S. 7 f. mit Bezug auf Weber, 1984

⁵²⁵ Wie bereits verschiedentlich erwähnt soll in der vorliegenden Arbeit der meditative Anteil aber nicht zu stark in den Vordergrund gerückt werden, um einem nüchternen bewegungswissenschaftlichen Diskurs verhaftet bleiben zu können (vergl. Funke-Wieneke, 1992, S. 16; vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und Phänomenologie“). Dabei orientiert sich das zu entwickelnde Programm in großen Teilen am Ansatz der „Körpererfahrung“ (bspw. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992), insbesondere an der Interpretation von Treutlein als „Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen“ (Treutlein, 1985 & 1992). Allerdings wird nach Ansicht der Autorin der vorliegenden Arbeit dabei das *Ziel* von Meditation innerhalb des Körperer-

„Meditative Erfahrungen erweisen sich als besonders ausgeprägte und glückhafte Erfahrungen des Leib-Seins und ermöglichen eine ungestörte Einheit von Ich und Körper, von Person und Umwelt.“ (Schleske, 1988, S. 130)

Solche (meditativen) Erfahrungen können nach Schleske ein positives Selbst- und Körperbild fördern und sind damit bewegungspädagogisch relevant, und können u.U. auch therapeutisch eingesetzt werden.⁵²⁶

Treutlein geht dabei davon aus, dass eine solche Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen und in der Leichtathletik als genussvolle, alltagsnahe Bewegungsform die Attraktivität und Faszination für diese Sportart und ein entsprechendes Sich-Bewegen auch im Breiten- und Schulsport erneuern und erhöhen kann⁵²⁷. Damit kann die Basis für ein „erweiterte(s) Leichtathletikverständnis“ angelegt werden, welches die „Fülle der Möglichkeiten, Wahrnehmungen, Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen, die die Leichtathletik bietet“, aufzeigt und nutzt (Treutlein, 1986, S. 42).

Für das Erreichen dieser Ziele fordert Treutlein eine neue Sinnorientierung innerhalb des Sports bzw. der Leichtathletik⁵²⁸. Dabei strebt er weg von einem *einseitig* betriebenen Wettkampfsport-typischen Leistungsanspruch und „Zildrangsyndrom“, welches das Erreichen eines *Soll*-Wertes zum Ziel hat und eine Fremdsteuerung, Instrumentalisierung des Leibes und damit eine „Entkörperlichung“ zur Folge hat⁵²⁹. Stattdessen propagiert Treutlein das lust- und genussvolle Erleben des (Bewegungs-) Augenblicks und der darin enthaltenen Körperwahrnehmung⁵³⁰. Damit stärkt er die Bedeutung des *Ist*-Wertes⁵³¹: Denn nach Treutlein macht der „*Ist-Wert solcher positive bewerteter Körperwahrnehmungen, -gefühle und -erlebnisse (...) einen wesentlichen Teil der Faszination der Leichtathletik aus.*“⁵³²

Der Weg zu Bewegungsgenuss und Ist-Wert-Orientierung führt also, so Treutlein, über eine intensiviertere sinnliche Wahrnehmung und die vielfältige Beanspruchung

fahrungs-Ansatzes missverstanden als ein flow-ähnliches „Aufgehen im Tun“ (vergl. Treutlein, 1992, S. 73; vergl. auch Schleske, 1987, S. 140 f. im Rahmen dieses Ansatzes und gleichzeitiger Orientierung für Treutlein; vergl. ebenfalls R. Dietrich, 1986, 1993; vergl. ausführlicher Kapitel „Verbundenheit und Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“). Aus diesen Gründen werden sowohl Schleskes Ansatz des „Meditativen Laufens“ (1987, 1988, 1995, 2000 b), als auch Dietrichs Nach-Innen-Laufen hier nicht weiter diskutiert. Der Ansatz der Körpererfahrung von Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle (1992) bzw. Treutlein (1992) hingegen wird –trotz entsprechender Einschränkung – als ein in vielerlei Hinsicht bedeutsamer Impuls für die Bewegungswissenschaft und die vorliegende Arbeit gewertet.

⁵²⁶ vergl. Schleske, 1987, S. 142; vergl. auch Treutlein, 1986, S. 55. Solche *therapeutischen* Ansätze sollen in der vorliegenden Arbeit aber nicht weiter diskutiert werden, da sie nicht dem hier verfolgten Erkenntnisinteresse entsprechen.

⁵²⁷ vergl. Treutlein, 1992, S. 101 ff.; vergl. auch Treutlein, 1986, S. 31 f.

⁵²⁸ vergl. Treutlein, 1992, S. 70 f.

⁵²⁹ vergl. Treutlein, 1992, S. 68; vergl. auch Treutlein, 1986, S. 40

⁵³⁰ vergl. Treutlein, 1986, S. 39 f.

⁵³¹ vergl. Treutlein, 1985, S. 7; vergl. auch Treutlein, 1992, S. 71 f.. Dabei verwendet Treutlein die Begriffe *Soll*- bzw. *Ist*-Wert in ihrem *alltagssprachlichen* Sinne, und nicht in dem des sensomotorischen Ansatzes (vergl. Treutlein, 1992, S. 104).

⁵³² Treutlein, 1986, S. 35

der Körpersinne in naturnaher, reiz-voller Umgebung⁵³³. Dabei soll auch ein Wechsel in der Steuerungsqualität erfolgen: So fordert Treutlein einen „*Übergang von der Außen- zur Innensteuerung*“ (Treutlein, 1992, S. 72), also eine Stellenwert-Reduzierung des Technikwissens und der Erfahrungen eines Trainers zugunsten der „*Wahrnehmungsfähigkeit und Sinnesqualität des Lernenden*“ (Treutlein 1992, S. 72) bei stärkerer Fokussierung auf das sich-bewegende *Subjekt*⁵³⁴. Dies ermöglicht es dem/der SportlerIn *selbst*, das eigene (Wohl-) Befinden zu beeinflussen⁵³⁵, wodurch eine Emanzipation in diesem Aspekt erreicht werden kann. Dies erscheint hier als beachtenswerter bildungsrelevanter Aspekt, auch in Hinblick auf den Leistungssport.⁵³⁶ Darüber hinaus erlaubt die

„Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (...) Änderungen während des Bewegungshandelns, was bei einer Bewegungsautomatisierung durch Fremdsteuerung und Drill nicht möglich ist.“ (Treutlein, 1986, S. 41).

Auf diese Weise kann der/die SportlerIn (auch) zu einem kreativen, situationsangepassten und subjektiv sinnvollen Umgang mit Bewegungsproblemen befähigt werden, welcher u.U. neue Problemlösungen entstehen lassen kann⁵³⁷.

Eine bewertungsfreie Beobachtung hinsichtlich der und Sensibilisierung für die gegenwärtigen Leib- und Mitweltwahrnehmungen erscheint hier also als sinnvoll und notwendig. Dies bedeutet die Ausbildung einer „*erhöhte(n) Sensibilität für den eigenen Körper und die Umwelt*“⁵³⁸ (Treutlein, 1985, S. 7, Hervorhebung A.S.). Damit wird die Möglichkeit angesprochen, „*Bewußtheit [sic] für den eigenen Körper und (...) für die Umwelt zu entwickeln.*“ (Treutlein, 1985, S. 8). So kann – neben einer „Schule der Sinne“, wie sie bei Kükelhaus & zur Lippe (2008) vorgeschlagen wird – die *ökologische Beziehungsebene* Dietrichs ebenfalls thematisiert und mit-eingelöst werden⁵³⁹. Unter anderem in diesem Punkt wird auch Treutleins inhaltli-

⁵³³ vergl. Treutlein, 1985, S. 7 f.; vergl. auch Treutlein, 1992, S. 76 mit Bezug auf Kükelhaus, 1978, S. 12 ff., Treutlein, 1986, S. 76 f.

⁵³⁴ vergl. Treutlein, 1992, S. 74, S. 103; vergl. auch Treutlein, 1986, S. 37 f.

⁵³⁵ vergl. Treutlein, 1992, S. 103, Treutlein, 1986, S. 77. S. 93 f.; vergl. auch Schleske, 1987, S. 142 f.

⁵³⁶ vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“; vergl. auch die Figur des „Mündigen Athleten“, welcher v.a. von Lenk in die (leistungs-) sportwissenschaftliche Diskussion eingeführt wurde. Dieser „Mündige Athlet“ tritt dort in Erscheinung, wo Klafkis „*Leitwort ‚Leisten zu können, ohne leisten zu müssen‘ volle Verwirklichung (findet)*“ (Lenk, 1976, S. 75; vergl. auch Hotz, 1997, S. 121; Schuchart, 2005, S. 10). Das sich an dieser Stelle auftuende, weite Feld des Leistungssports und dessen (bewegungs-) pädagogische Potentiale soll in dieser Arbeit nicht weiter diskutiert werden. Hier verweise ich auf die ausführlichen Arbeiten von bspw. Prof. Robert Prohl wie zusammengefasst in Prohl, 2010 b, bzw. Prohl & Lange, 2004.

⁵³⁷ bspw. die Hochsprungtechnik des Fosbury-Flops oder der O’Brien-Technik im Kugelstoßen; vergl. Treutlein, 1986, S. 41

⁵³⁸ Präziser und im Sinne der Leibphänomenologie müsste Treutlein hier den *Leib*-Begriff dem des *Körpers* vorziehen (vergl. Funke-Wieneke, 2001, S. 314 f.; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie*“). Darüber hinaus erscheint hier m.E. statt „Umwelt“ der Begriff der „Mitwelt“ angemessener (vergl. Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)*“).

⁵³⁹ vergl. Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)*“. Wie dort aber bereits angemerkt wurde, ist Dietrichs Verständnis einer sich ausdehnenden Aneignung von (Lebens- und Bewegungs-) Räumen für die vorliegende Arbeit nur in sehr begrenztem Maße relevant (vergl. Dietrich & Landau, 1990; vergl. auch Bronfenbrenner, 1981).

che Anlehnung an die Gestaltkreistheorie und den Ansatz Moshe Feldenkrais' sichtbar⁵⁴⁰. Darüber hinaus wird mit Treutleins Begriffswahl der *Bewusstheit*⁵⁴¹ und seiner Lektüre „des chinesischen Yin- und Yang-Konzeptes“ (Treutlein, 1992, S. 73) und der Bewegungskultur des Yoga⁵⁴² die *kontemplative* Qualität des angestrebten Laufens angesprochen⁵⁴³. Dies führte ihn auch dazu, ein besonderes Augenmerk auf das Atmen während des Sporttreibens zu legen⁵⁴⁴.

Insgesamt entspricht Treutleins Konzept der „*Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen*“ damit in hohem Maße dem Verständnis und Ansatz einer Inszenierung von Verbundenheit der vorliegenden Arbeit. Somit können Inhalte, welche auf die sinnlich-ästhetisch Wahrnehmung des eigenen Leibes und mit dem eigenen Leib fokussieren, wichtige Aspekte von Verbundenheit ansprechen, nämlich die einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib und mit der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt. Neben den positiven biographischen Lauferfahrungen der Autorin dieser Arbeit stützten Treutleins Ansatz die Entscheidung, das zu entwickelnde schulsportliche Unterrichtsprogramm in eine Einheit zum „*Wahrnehmungssensibilisierenden Ausdauerlaufen*“ einzubetten.

Eine große Inspiration für das zu entwickelnde schulsportliche Programm bieten auch Treutleins Erfahrungsberichte zu eigenen Praxisumsetzungen inkl. der Formulierung didaktischer Prinzipien und zahlreicher Übungsvorschlägen⁵⁴⁵. Die von Treutlein genannten Übungselemente, welche zu „*Faszination, Wohlbefinden, Glücksgefühle(n) in und durch Leichtathletik*“ (Treutlein, 1992, S. 73) führen können, sollen in der vorliegenden Arbeit allerdings nur in ausgewählten Punkten übernommen werden: Diese sind die Punkte einer „Ansprache der Sinne“ und der „Atmung“⁵⁴⁶. Die übrigen, von Treutlein aufgeführten Aspekte von Spannung und Spannungslösung, Verschmelzen von Körper und Gerät, Rotationen, Fliegen und Fallen und der Steuerfunktion des Kopfes⁵⁴⁷ beziehen sich vornehmlich auf andere leichtathletische Disziplinen als die des Ausdauerlaufes. Damit sind sie für die vorliegende Arbeit nur sehr begrenzt von Interesse, so dass eine Beschränkung der aufgegriffenen Aspekte hier gerechtfertigt erscheint.

⁵⁴⁰ vergl. Treutlein, 1986, S. 39 f., S. 76, S. 94

⁵⁴¹ vergl. bspw. Treutlein, 1986, S. 79; vergl. zum Begriff der Bewusstheit auch Kapitel „*Verbundenheit und (Leib-) Phänomenologie*“

⁵⁴² vergl. Treutlein, 1986, S. 72

⁵⁴³ vergl. Kapitel „*Verbundenheit und (Leib-) Phänomenologie*“

⁵⁴⁴ vergl. Treutlein, 1992, S. 75, S. 88

⁵⁴⁵ vergl. Treutlein, 1985, S. 9 f.; 1986, S. 39 ff.; 1988, S. 208 ff.; 1992, S. 93 ff., S. 99 ff.

⁵⁴⁶ vergl. Treutlein, 1992, S. 73 ff.; vergl. auch Treutlein, 1986, S. 35, S. 42, S. 49 ff., S. 72 f.

⁵⁴⁷ vergl. Treutlein, 1992, S. 73 ff.; vergl. auch Treutlein, 1986, S. 43 f.

2.5.3 Zusammenfassung des Kapitels „Der Ansatz der Körpererfahrung und Körperwahrnehmung (Funke, 1983; Funke-Wieneke, 2001; Treutlein, 1986; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)“

Insgesamt kann eine hohe Übereinstimmung festgestellt werden insbesondere zwischen Treutleins Ansatz der „*Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen*“ und dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, dem hier entwickelten Verständnis von Verbundenheit als „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ und den übrigen bereits vorgestellten und als hier sinnvoll erachteten theoretischen Anknüpfungspunkten. Daher wird sich das zu entwickelnde schulsportliche Programm (u.a.) in weiten Teilen an Treutleins Ansatz orientieren.⁵⁴⁸ Dabei weist insbesondere Treutleins genussvolle Gegenwartsorientierung starke Ähnlichkeit mit und verschiedentlich explizite Nennung von meditativen Ziele und Praxen auf.

2.6 Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms

Das folgende Kapitel thematisiert einen möglichen bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatz für das zu entwickelnde schulsportliche Programm. Dabei müssen die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ diskutiert werden. Um den Rahmen dieser Arbeit aber zu wahren, kann hier keine vollständige Darstellung des Diskurses präsentiert werden – vielmehr muss eine Konzentration auf die hier relevanten Aspekte erfolgen, welche sich an der Argumentation verschiedener Experten orientiert. Trotz dieser bewussten und notwendigen Beschneidung nimmt das Kapitel der Bestimmung des *Bildungsbegriffes* einen ungleich größeren Umfang ein, als es derjenige zur begrifflichen Bestimmung des *Erziehungsverständnisses* tut. Dies ist weniger einer inhaltlichen Wichtigkeit im Rahmen dieser Arbeit, als vielmehr der Größe des entsprechenden Diskurses geschuldet. Aus dieser Diskursgröße und der Anforderung, diese Fachdebatte mit Bezug zur vorliegenden Arbeit zu ordnen, ergibt sich auch die Quantität der Unterkapitel. Dies trifft insbesondere auf den Diskurs um den *Bildungsbegriff* zu.

2.6.1 Einführung

Zweck des folgenden Kapitels ist es, den *bildungs- und erziehungstheoretische Ansatz* des schulsportlichen Programms, welches im Zuge der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde, darzustellen. Grundlage für dieses Kapitel und die pädagogische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit ist dabei die Annahme, dass Sich-Bewegen eine selbsttätige Auseinandersetzung und Aneignung der Welt darstellt und damit

⁵⁴⁸ Als Einschränkung ist hier die Ablehnung des Ich-, Leib-, Raum- und Zeit-vergessenden flow-Zustandes als (u.a. meditative) Zielorientierung zu wiederholen.

den Menschen auf eine besondere Weise bildet.⁵⁴⁹ Damit kann davon ausgegangen werden, dass leibliches Sich-Bewegen einen besonderen Bildungsbeitrag zu leisten vermag:

„Eine zentrale Bedeutung bei der Erweiterung der Bildungsdiskussion und der Berücksichtigung von leiblicher Erfahrung innerhalb der Theorieentwicklung haben dabei vor allem die Publikationen von Meyer-Drawe. (...) Ihre systematischen Bemühungen (...) haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass der Verweis auf die sinnlich-leibliche Erfahrung als ein nicht-hintergehbare Aspekt des Bildungsdiskurses inzwischen auch in der Allgemeinen Pädagogik stärkere Beachtung findet.“ (Franke, 2003, S. 8).⁵⁵⁰

Diese Auffassung bzgl. der Beziehung von Sich-Bewegen und Bildung kann als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen gelten, wird zu einem späteren Zeitpunkt aber noch weiter ausgeführt.

Angelehnt an Funke-Wienekes Methodik in der Darstellung verschiedener relevanter bewegungspädagogischer Ansätze gliedert sich das vorliegende Kapitel in zwei Abschnitte, nämlich in ein (Normen-prüfenden) *bildungstheoretisch-didaktischen* und in ein *erziehungstheoretisch-methodischen* Unterkapitel. Diese zweigliedrige Unterscheidung stellt und beantwortet zwei Fragen, nämlich:

1. *warum*, d.h. *mit welcher bewegungspädagogischen Sinnorientierung* Kinder und Jugendliche mit Sport / Sich-Bewegen in pädagogischen Zusammenhängen befasst werden sollen (bildungstheoretischer Aspekt), und
2. *mit welchen (Umgangs-) Weisen* Kinder und Jugendliche mit Sport / Sich-Bewegen in pädagogischen Zusammenhängen befasst werden sollen (erziehungstheoretischer Aspekt).⁵⁵¹

Diese beiden Fragen stehen in einem zwingenden Implikationszusammenhang, da der bildungstheoretische Ansatz die Orientierung für eine erziehungstheoretische Antwort vorgibt.⁵⁵² Dabei muss ein pädagogisch reflektiertes Programm bzw. ein

⁵⁴⁹ Jacobs fasst dies als „Bewegungsbildung“ zusammen (vergl. Jacobs, 1978; vergl. auch Symposium „Frühkindliche Bewegungsbildung“, Universität Bremen, Institut für Sportwissenschaft, 16. April 2010). Nach Funke-Wieneke konkretisiert sich eine solche Bewegungsbildung im (dynamischen) Moment der je subjektiven Bewegungsbedeutung und findet „als Annahme und Thematisierung des besonderen Charakters des menschlichen Sichbewegens statt“ (Funke-Wieneke, 2008 b, S. 56). Sie kann als Aufgabe eines Bewegungsunterrichtes angesehen werden und beruft sich auf den bereits thematisierten Ansatz der (Leib-) Phänomenologie (vergl. Funke-Wieneke, 2008 b, S. 56; vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie“).

⁵⁵⁰ Darüber hinaus kann m.E.n. aber auch gefragt werden, ob Bildung *nur* vonstatten geht, wenn erzogen wird, wenn also – neben der Selbsterziehung – ein expliziter Erziehungsauftrag und jemand oder etwas, das *intentional und zielgerichtet* erzieht, vorausgesetzt werden kann. Falls dem so wäre, würde in einem solchen engen Begriffsverständnis die wahrscheinliche normative Beeinflussung durch z.B. die peer group oder den nicht ausdrücklich pädagogisch intendierten Konsum von Medien oder auch die Sozialisation durch das alltägliche gesellschaftliche Zusammenleben nicht als „Bildung“ gewertet werden können, sondern z.B. als Habitualisierung. Dem wird hier nicht zugestimmt, sondern ein *weiter* Bildungsbegriff favorisiert, der auch solche Prozesse mit einschließt.

⁵⁵¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 40 ff., S. 54 ff., S. 155; vergl. auch Funke-Wieneke, 2001 b, S. 315

⁵⁵² vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 59 & S. 68; vergl. auch Prohl, 2010, S. 123 f.

professionell pädagogisch Handelnder⁵⁵³ beide Aspekte explizieren und damit über sie Rechenschaft ablegen und das eigene Vorgehen begründen (können).

Zur Klärung des bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes bzgl. des erarbeiteten Programms muss zunächst diskutiert werden, was im Folgenden unter den Begriffen „Bildung“ und „Erziehung“ zu verstehen ist. Dies erscheint wichtig, um eine Position im aktuellen Bildungsdiskurs beziehen zu können: So wird von Prohl kritisch angemerkt, dass einer solchen Auseinandersetzung und Positionierung – im Gegensatz zur *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* – in der aktuellen *Bewegungswissenschaft* häufig ausgewichen wird. Um diesem „geradezu verzweifelte(n) Bestreben, den Begriff Bildung durch terminologische Surrogate wie bspw. >Selbsterziehung< (z.B. Funke-Wieneke, 2004; Neumann 2004) zu vermeiden“ (Prohl, 2010, S. 91, Hervorhebung i.O.) nicht ebenfalls anheim zu fallen, werden im vorliegenden Kapitel nach einer kurzen etymologischen und historischen Begriffsannäherung anfangs immer wieder *allgemein-erziehungswissenschaftliche* Begriffsaspekte dargestellt, um anschließend Gesichtspunkte auf Ebene der *Sport- und Bewegungspädagogik* zu diskutieren. Dies entspricht Argumentationslinien innerhalb des bewegungspädagogischen Diskurses, der versucht, an die Bildungsdebatte innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft anzuschließen⁵⁵⁴.

Insbesondere die Bestimmung des *Bildungsbegriffes* als sinnorientierende Norm für Erziehung erscheint dabei „*unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen*“⁵⁵⁵. Dabei ergibt sich aus der Explikation des Bildungsverständnisses dieser Arbeit *nahezu direkt* die Antwort auf die bildungstheoretische Frage. Daher kann nach einer ausführlichen Bestimmung des Bildungsverständnisses das Unterkapitel des konkreten bildungstheoretischen Ansatzes entsprechend kurz gehalten und sehr konzentriert dargestellt werden. Anders verhält es sich mit dem erziehungstheoretischen Ansatz, da aus einer Begriffsdefinition *noch nicht direkt* Empfehlungen für *konkrete* Umgehensweisen hervorgehen. Die Explikation der Antwort zur erziehungstheoretischen Frage, welche sich an die Bestimmung des Erziehungsbegriffes anschließt, erfordert daher mehr Raum als die Beantwortung der bildungstheoretischen Frage.

⁵⁵³ Zum Begriff der Professionalität im Kontext pädagogischen Handelns, vergl. Combe & Helsper (1996). Im obigen Zusammenhang ist vorwiegend der professionell-berufliche Gesichtspunkt pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund (wissenschaftlich) reflektierter pädagogischer Theorien und Aspekte gemeint. Dies befähigt dazu, verschiedene Perspektiven auf einen entsprechenden Gegenstand einzunehmen und nachzuvollziehen. Dabei sind die Begriffe der Bildung und Erziehung „*die beiden Leitkategorien der Pädagogik seit der Epoche der Aufklärung im 17./18. Jahrhundert*“ (Prohl, 2010, S. 9; Hervorhebung i.O.). Die Herkunft des Wortes „Pädagogik“ wird von Prohl aus dem Griechischen mit „pais = Kind“ und „agogein = anleiten, führen“ angegeben (vergl. Prohl, 2010, S. 9). Im Kontext dieser Arbeit ist ein(e) professionell pädagogisch Handelnde(r) definiert als z.B. ein(e) SportlehrerIn mit akademisch-fachdidaktischer Ausbildung und entsprechender Kompetenz und Wissen bzgl. der Reflexion von relevanten sport- und bewegungspädagogischen Ansätzen.

⁵⁵⁴ vergl. Prohl, 2010, S. 163

⁵⁵⁵ Klafki, 1996, S. 252, zitiert nach Gudjons, 2006, S. 231

Die begriffliche Trennung von Bildung und Erziehung, die „*eine Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraumes*“ darstellt⁵⁵⁶, soll hier als Möglichkeit zur sprachlichen Differenzierung verstanden werden. Darüber hinaus verweist diese begriffliche Nähe in anderen Sprachen aber auch auf besagten Implikationszusammenhang zwischen beiden Aspekten und ihre teilweisen Überschneidungspotentiale⁵⁵⁷. Dies führt dazu, dass die beiden Begriffe hier aus Gründen der größeren Übersichtlichkeit nacheinander behandelt und damit *quasi* einander gegenüber gestellt werden. Eine Darstellungsweise, in der sich diese beiden Begriffe in Schleifen immer wieder aufeinander beziehen, wäre aber ebenfalls durchaus denkbar. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde diese Darstellungsform hier aber nicht gewählt.

Dabei sollen die folgenden Gedanken v.a. eine Orientierungsmöglichkeit darstellen, und sind nicht als quasi-dogmatische Vorgaben zu verstehen. In diesem Sinne bleibt die „*Komplexität und Vielfalt menschlichen Fragens und Erkennens*“ zu würdigen⁵⁵⁸. Darüber hinaus wird hier insbesondere *Bildung* nicht als ein *empirisches* Konzept verstanden, weshalb es nicht *direkt* zu operationalisieren und überprüfbar ist⁵⁵⁹. Denn wie noch darzustellen ist, ist Bildung mit Bezug auf die ästhetische Bildung *sowohl* in unmittelbaren, *prä-kognitiven Erlebnissen als auch* in kognitiv reflektierten *Erfahrungen* möglich. *Empirisch habhaft- und explizierbar* ist sie aber vorrangig in (bewussten) *Erfahrungen* und damit in einem empirischen Prozess eben (nur) dort zu lokalisieren: Erlebnisse und Reflexionen können gestiftet und inszeniert werden, es bleibt aber immer im Ermessen bzw. in den Fähigkeiten des Subjekts, ob und wie viel davon es in einer Studie als persönliche Erfahrung verbalisieren *kann* bzw. preisgeben *will*⁵⁶⁰. Diese Wahlfreiheit ist, wie zu zeigen sein wird, im Verständnis dieser Arbeit bereits ein Aspekt von Bildung. Sie wird nicht nur geduldet, sondern sowohl in Bezug auf den Inhalt des Konzeptes und dessen unterrichtspraktische Umsetzung, als auch forschungsethisch in Bezug auf die StudienteilnehmerInnen und die Auswertung ihrer Aussagen als beachtenswert anerkannt.

So lässt sich das Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit zusammenfassen als die Auffassung, dass Bildung *mitbestimmte*, selbsttätige, lebenslange und selbstbezügliche Erschließung und Neuordnung von (ehemals als dissonant erlebten)

⁵⁵⁶ Meinberg, 1993, S. 81, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 33

⁵⁵⁷ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 40 f. mit Bezug auf Benner, 1991; vergl. auch Prohl, 2010, S. 123 f.

⁵⁵⁸ Funke-Wieneke, 2004, S. 38; vergl. auch S. 42, S. 55

⁵⁵⁹ vergl. Böhm, 2000, S. 76; vergl. auch Duden, 2002, S. 54

⁵⁶⁰ Dies hat direkte Konsequenzen für die Studie dieser Arbeit in Bezug auf die Erhebungsmethode der Wahl; vergl. Kapitel „*Methodologie*“. Die Beachtung von (mithilfe der verschiedenen Arten der verbalen und non-verbalen Kommunikation vermitteltes, kulturspezifisches) feedback ist dabei für die Lehrkraft eine mögliche Form, Aufschluss über die Erlebnisse und Erfahrungen der SchülerInnen zu erhalten. Darüber hinaus können solche Rückmeldungen die Möglichkeit zu Rückschlüssen bzgl. des Verständnisgrades der Thematik geben, dienen als wesentliches Ausdrucksverhalten aber v.a. der Signalisierung eines Zuhörenden bzgl. seiner Aufmerksamkeit und informiert über „*den Stand und die Ergebnisse seiner mentalen Verarbeitung*“ des Gehörten (Ulrich & Hartung, 2006, S. 9 f.). Ein in diesem Sinne aktives Zuhören erscheint damit als wichtiges „*soziales Verhalten*“ (Ulrich & Hartung, 2006, S. 9). Damit dienen Rückmeldungen der „*Koordination der Interaktion*“ (Ulrich & Hartung, 2006, S. 9 f.) und sind unerlässliche Komponenten von Kommunikation.

Ich-Welt-Bezügen ist, und daher auch als Umlernen verstanden werden kann. Bildung bedarf dabei der Reflexion auf unterschiedlichen möglichen Arten. Da Bildung diese Ich-Welt-Bezüge und damit Wahrnehmen, Erleben und Erfahren nachhaltig verändert, kann sie auch als autopoietisch gelten. Auch in diesem Sinne wird Bildung hier nicht nur als materiale (Schul-) Bildung verstanden. Außerdem wird sie als kulturabhängig-dynamisch und politisch-emanzipierend gekennzeichnet.

Dabei ist das *Verhältnis* von Bildung und Erziehung insgesamt gekennzeichnet als eines, in dem Bildung sowohl Zweck als auch Sinnorientierung von Erziehung und die erziehlichen Umgangsformen darstellt.⁵⁶¹ *Erziehung* wird dabei im Laufe der folgenden Unterkapitel *nicht* als ein per se transitives, sondern vielmehr als ein *interaktives*, von Unsicherheiten geprägtes Geschehen verstanden. Innerhalb dessen wird erzieherische Wirksamkeit durch die gegenseitige Anerkennung der Beteiligten bedingt⁵⁶². Darüber hinaus liegt in schulischen Kontexten ein expliziter Erziehungsauftrag vor, innerhalb dessen der pädagogisch reflektiert Handelnde hinter seine erzieherische Verantwortung nicht zurückgehen kann⁵⁶³. Als Ziel von Erziehung wird hier dabei die Aufforderung zur Selbsterziehung verstanden, welche in einem erziehlichen Milieu⁵⁶⁴ an das Subjekt ergehen soll⁵⁶⁵. Dies umschließt – neben Bildung im o.g. Sinne – auch die Wissensaneignung des Subjekts vor dem Hintergrund normativer bildungstheoretischer Grundlagen. Die Verantwortung für den Lernerfolg verbleibt dabei beim Subjekt im Sinne einer notwendigen Selbsttätigkeit. Darüber hinaus muss in diesem Kontext zwischen erziehlich erreichbarer (sozialer) *Person* und nicht-erreichbarem *Individuum*, welches als psychisches System außerhalb des Einwirkungsbereichs des (sozialen) Erziehungssystems steht, unterschieden werden⁵⁶⁶.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es *nicht* das primäre Ziel dieser Dissertation ist, eine vorrangig *bildungstheoretisch* ausgerichtete Arbeit zu

⁵⁶¹ So versteht bspw. Prohl Bildung als einen auf die Zukunft orientierter/s Prozess und ein Produkt, welche(s) sich in der Gegenwart vollzieht und sich aus Erfahrungen der Vergangenheit speist (vergl. Prohl, 2010, S. 168; vergl. auch S. 351 mit Bezug auf den nicht-linearen Charakter Sich-Bewegen in diachroner Zeitlichkeit und aktionsbezogener Raumstruktur). Dabei betont er im Begriff der Bildung die Selbstgestaltung des Menschen im Prozess der Auseinandersetzung mit Inhalten und Werten der Kultur (vergl. Prohl, 2010, S. 9). Erziehung ist für Prohl (in einem beinahe „klassischen“ Sinne) die Einwirkung auf Menschen mit dem Ziel, ihnen eben diese Selbstgestaltung zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen (vergl. Prohl, 2010, S. 9; vergl. auch Prohl, 2006, S. 320; vergl. auch sein Verständnis von „Pädagogik“ wie in Prohl, 2010, S. 9 angegeben). Prohl stützt damit das beschriebene Verhältnis der beiden Begriffe zueinander, allerdings werden im Laufe der folgenden Abhandlung sowohl sein Bildungs- als auch sein Erziehungsbegriff ergänzt.

⁵⁶² vergl. Krieger, 2009, S. 106

⁵⁶³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 232

⁵⁶⁴ Unter einem „(erziehlichen) Milieu“ versteht Funke-Wieneke dabei mehr als lediglich die personal anwesenden Akteure, sondern schließt in seinen Milieubegriff auch Objekte und den (z.B. normativen) Einfluss der Gesellschaft auf Erziehung mit ein. Dabei betont er die Dynamik, Gestaltbarkeit und Prozesshaftigkeit eines Milieus aufgrund der Veränderbarkeit der Akteure, aber auch den konkreten Charakter eines Milieus (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 232 f.).

⁵⁶⁵ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 51

⁵⁶⁶ vergl. Krieger, 2009, S. 101 mit Verweis auf Kade, 2003, S. 94

verfassen.⁵⁶⁷ Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist vielmehr der *erziehungstheoretische* Ansatz, der diskutieren will, inwiefern der als bildungsrelevant identifizierter Aspekt von Verbundenheit im Schulsportunterricht durch das erarbeitete Schulsportprogramm vermittelt werden kann. Dabei wird hier davon ausgegangen, dass ein reflektiertes pädagogisches Programm der Explikation seiner Sinnorientierung notwendig *bedarf*, um daraus stimmige Umgangsweisen abzuleiten⁵⁶⁸. So beschreiben Bildungstheorien

„die wünschenswerten Zustände des Individuums und fordern, dass diese herbeigeführt werden sollen. Wie das geschehen kann und was Erzieher zu ihrer Verwirklichung tun sollen, bleibt Erziehungstheorien zu sagen überlassen“ (Scherler, 1988, S. 55, zitiert nach Prohl, 2010, S. 123).

Erst die *Kombination* von Bildungs- und Erziehungstheorie ermöglicht professionelles pädagogisches Handeln. Mit diesem Argument und vor dem Hintergrund des zwingenden Implikationszusammenhanges von bildungs- und erziehungstheoretischer Frage wird einsichtig, dass hier auch der bildungstheoretische Aspekt detailliert diskutiert werden muss.

Dabei ist auch zu betonen, dass – ähnlich wie Kurz’ „*Sinnperspektiven des Sports*“⁵⁶⁹ – nicht alle als bildungsrelevant markierten Aspekte *gleichzeitig* im (Sport-) Unterricht umgesetzt werden können und sollen. Vielmehr *ermöglichen* sie verschiedene Perspektiven auf Sich-Bewegen und Sport inklusive entsprechender Sinnorientierungen, welche im Sportunterricht zu thematisieren sind⁵⁷⁰.

Anzumerken ist schlussendlich auch, dass für die vorliegende Arbeit insbesondere der Bildungsaspekt einer *Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*⁵⁷¹ interessant ist, da hier eine Brücke zum bereits entwickelten *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit (und Beziehung zu etwas)*⁵⁷² geschlagen werden kann. Damit erlaubt dieses Unterkapitel einen Anschluss an das innerhalb dieser Arbeit entwickelte Verständnis von *Verbundenheit*, welche hier als bildungsrelevant herausgearbeitet wird. Dieser Aspekt benötigt zwingend den Vorlauf einer Explikation der ihm vorangehenden Gesichtspunkte von Bildung.

⁵⁶⁷ Dabei ist auch festzuhalten, dass die folgende Bestimmung des Bildungsbegriffes eine quasi idealisierte, bildungstheoretische Ambition formuliert, die für sich in Anspruch nimmt, die Frage nach der unterrichtlichen Praxistauglichkeit (noch) ausklammern zu dürfen. Der Aspekt des erziehungstheoretischen Übersetzens in die Unterrichtspraxis wird im abschließenden Unterkapitel des erziehungstheoretischen Ansatzes und in der Beschreibung der konkreten Programmrealisation behandelt (vergl. Unterkapitel „Erziehungstheoretischer Ansatz“ und Kapitel „Methodik - Forschungspraxis“).

⁵⁶⁸ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 54

⁵⁶⁹ vergl. Kurz, 1998, 2000, 2001. Diese sechs Sinnperspektiven bzw. Pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule sind bei Kurz (1998): Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern; Die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln; Gemeinsam handeln/kooperieren, spielen/wettkämpfen und sich verständigen; Das Leisten erfahren und reflektieren/verstehen und einschätzen; Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten; Etwas wagen und verantworten (vergl. Kurz, 1998, S. 143; vergl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010).

⁵⁷⁰ vergl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010

⁵⁷¹ vergl. Unterkapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“

⁵⁷² vergl. Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

2.6.2 Begriffsbestimmung „Bildung“

Im Folgenden soll der Begriff der Bildung erörtert werden, da dieser Begriff – neben dem der Erziehung – ohne Frage zu einem „*Leitbegriff der Pädagogik*“⁵⁷³ geworden ist. Allerdings kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit der weitläufige Diskurs um diesen Begriff nur stark verkürzt und ausschnitthaft, bezogen auf *hier* wichtig erscheinende Elemente, nachgezeichnet werden.⁵⁷⁴ Dabei werden die *bildungstheoretischen* Vorarbeiten in der Begriffsbestimmung bereits geleistet, die konkreten Umgangsweisen erfolgen im *erziehungstheoretischen* Unterkapitel. Diese Explikationen sind in ihrem jeweiligen Umfang notwendig für die Formulierung eines pädagogisch reflektierten Programms. Dabei wird im Folgenden ein *weiter* Bildungsbegriff verwendet, zu dessen Vorraussetzungen Erfahrungen und Lernen gehören. Bildung zielt *hier* aber – im Gegensatz zu einer *materialen* Bildung als bloßes Anhäufen von Faktenwissen – eher auf ein vernetzendes Denken ab und umschließt damit auch Lernen im Sinne eines Verschiebens und Neukonstituieren bzw. -ordnen von Strukturen als ein *Umlernen*⁵⁷⁵.

2.6.2.1 Etymologische Begriffsannäherung

Das Wort „Bildung“ lässt sich etymologisch von dem althochdeutschen Ausdruck „*bildunga*“ ableiten, das mit „Gestalt“ oder auch „Vorstellung“ oder „Vorstellungskraft“ übersetzt werden kann. Im Mittelhochdeutschen wurde aus diesem Verständnis der Aspekt einer „bildhaften Vorstellung“ akzentuiert. Dabei bedeutet „bilden“ „*einer Sache Gestalt und Form*“ zu geben (Probst, 2008, S. 13). In der Periode der Aufklärung bzw. des deutschen Humanismus entstand daraus die Einstellung, dass solche „Vorstellungen“ oder Ideen in einem *aktiven „Prozess des Gestaltens“* (Christof, Schlembach, Klein & Müller, 2005, S. 1) auch verwirklicht werden können.

Nach Giese enthält die germanische Wurzel „*bil-*“ auch die Bedeutung „Wunderkraft“, so dass eine frühe Deutung des Wortes „Bild“ als magisches Zeichen oder Symbol möglich wird. Daraus leitet Giese mit Verweis auf Hildebrandt einen ursprünglichen „*Zusammenhang zwischen den Begriffen Zeichen, Symbol, Bildung und Bild*“ ab⁵⁷⁶. Dieser eher semiotisch-sprachwissenschaftliche Punkt soll hier aber nicht weiter vertieft werden. Auch die ursprünglich theologische Bedeutung des Bildungsbegriffes wird in der vorliegenden Arbeit außer Acht gelassen⁵⁷⁷.

⁵⁷³ Probst, 2008, S. 13; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 35

⁵⁷⁴ Für eine umfassende Analyse sowohl des Bildungsbegriffes als auch -diskurses verweise ich auf z.B. Hansmann & Marotzki (1988 / 1989), Marotzki (1990, 2006), Koller (1999, 2007, 2010) und v. Felden (2003). Für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff in einem speziell *bewegungspädagogischen* Kontext sei hier insbesondere auf Prohl (2001, 2010) verwiesen. Die hier getätigte Auswahl verschiedener denkbarer Bildungsaspekte geschah insbesondere in Anlehnung an diese Experten.

⁵⁷⁵ vergl. Roscher, 2010, S. 83 mit Bezug zu Meyer-Drawe, 2003; vergl. auch Giese, 2008, S. 53 ff.; Klafki, 1975; Arnold & Pätzold, 2002, S. 38 f. .

⁵⁷⁶ Giese, 2008, S. 159; vergl. auch Probst, 2008, S. 13

⁵⁷⁷ vergl. Fohrmann, 2010, S. 1; vergl. auch Meyer-Drawe, 1999, S. 161 f.; Böhm, 2000, S. 75

2.6.2.2 Historische Begriffsannäherung

Der folgende Abschnitt soll einen Einblick in die historische Entwicklung des Bildungsbegriffes liefern, welcher sich im Laufe der sich entwickelnden Pädagogik stark gewandelt hat⁵⁷⁸. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, ist die folgende Abhandlung stark verkürzt und lediglich als exemplarisch zu verstehen.

In einer psychologisierten Fassung von Leibniz' metaphysischer Auffassung des Menschen als Monade „*wird Bildung zur Ausfaltung der in der Seele einwohnenden Kräfte*“ interpretiert⁵⁷⁹. In diesem Sinne stellt Bildung generell „*das Streben nach Vervollkommenheit des Subjekts in den Mittelpunkt*“ seiner Perspektive (Prohl, 2010, S. 137). Damit hat sie eine *normative* Funktion inne. Im deutschen Humanismus und Idealismus wurde daraus ein Bildungsverständnis im Sinne einer „*Ausgestaltung und Vervollkommenheit des >höheren Selbst<*“⁵⁸⁰. Dabei wurde mit Humboldt diese „*Ausformung der individuellen Möglichkeiten des Menschen als >höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen<*“ aufgefasst⁵⁸¹. Im Zuge einer „*Selbstgestaltung des Menschen*“⁵⁸² wird Bildung nunmehr „*nur als Selbst-Bildung für möglich gehalten*“⁵⁸³. Damit bezeichnet Bildung ein *Sich-Formen* bzw. die Vorstellung des *Sich*-ausgestaltenden Menschen vor einem (wandelbaren) normativen Hintergrund. Dieses *Sich-Formen* ist zu verstehen als „*Bestimmung des Menschen selbst*“ im Hinblick auf sein „*Menschsein*“ in Relation zur Welt⁵⁸⁴.

Nach Humboldtschen Vorbild muss die Bildung des Subjektes dabei *nicht unbedingt* dem Broterwerb nützlich oder diesem untergeordnet sein⁵⁸⁵. Vielmehr ist sie angelegt als ein Schutz des Individuums vor vorschneller Verzweckung und zur Sicherung seiner Freiheit⁵⁸⁶. In einer aufklärerischen Auffassung sollte dies dann z.B. durch „*planmäßige erzieherische Einwirkung*“ erwirkt werden (Böhm, 2000, S. 76).

Mit Hegel wird Humboldts harmonistisches Bildungsverständnis aufgegeben und in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem verstanden als eine Selbstverwirklichung des Geistes in Konfrontation des Individuums mit der sozialen Gesellschaft⁵⁸⁷. Auch das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts kritisierte Humboldts Ansatz einer Selbstentfaltung der Persönlichkeit und erhob Bildung zu einem in keiner Weise zu funktionalisierenden Selbstzweck. Darüber hinaus feierte das Bildungsbürgertum Bildung als Grundlage für den eigenen geistesaristokratischen – weniger realpolitischen – Führungsanspruch⁵⁸⁸. Humboldts humanistisches Bil-

⁵⁷⁸ vergl. Häcker & Stapf, 2009, S. 147

⁵⁷⁹ Böhm, 2000, S. 76; vergl. auch Duden, 2002, S. 54

⁵⁸⁰ Häcker & Stapf, 2009, S. 147

⁵⁸¹ Böhm, 2000, S. 76

⁵⁸² ebd.

⁵⁸³ Duden, 2002, S. 54; vergl. auch Arnold & Pätzold, 2002, S. 38

⁵⁸⁴ Böhm, 2000, S. 76 mit Bezug auf Fichte; vergl. auch Arnold & Pätzold, 2002, S. 38

⁵⁸⁵ vergl. Fohrmann, 2010, S. 2 f., mit Bezug auf Humboldt, 1957, S. 29 f.

⁵⁸⁶ vergl. Böhm, 2000, S. 76; vergl. auch Duden, 2002, S. 54

⁵⁸⁷ vergl. Böhm, 2000, S. 76

⁵⁸⁸ vergl. Böhm, 2000, S. 78. Diesem Ansatz soll hier aufgrund seines anachronistischen Gesellschaftsverständnisses und seiner bildungs- und erziehungstheoretischen Konsequenzen nicht weiter nachgegangen werden.

dungskonzept wurde auch von Karl Marx kritisiert, der es als „*praxisfern und unpolitisch*“ befand und ihm eine polytechnische Bildung im Sinne einer Verbindung „*von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik*“ entgegensetzte (Duden, 2002, S. 54). Heute wird in Deutschland von staatlicher Seite her vielfach ein Bildungsverständnis vertreten, nach welchem insbesondere junge Menschen in und durch möglichst zahlreiche und geeignete Bildungschancen und -angebote ihre Persönlichkeit möglichst frei entfalten können und selbständiges Lernen erlernen sollen⁵⁸⁹. Nach diesem Verständnis prägt bzw. entwickelt Bildung auch „*Persönlichkeitseigenschaften im kognitiven, affektiven oder motorischen Bereich*“⁵⁹⁰. Sie kann somit helfen, (neben Fachwissen auch) Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zu erwerben.⁵⁹¹

2.6.2.3 Sich-Bewegen als relevanter Aspekt von Bildung

In den folgenden Unterkapiteln werden verschiedene Aspekte von Bildung dargestellt. Innerhalb dieser Abschnitte wird Sich-Bewegen jeweils als relevante Entwicklungsmöglichkeit für den genannten Bildungsaspekt herausgearbeitet. Damit kann ein direkter Bezug zur Sport- und Bewegungspädagogik hergestellt werden.

Grundsätzlich wird dabei davon ausgegangen, dass Bildung „*den ganzen Menschen meint*“ und die „*anthropologische Tatsache der Leiblichkeit und der Fähigkeit, sich zu bewegen*“ in der Diskussion über Bildung daher nicht unbeachtet bleiben darf⁵⁹². In diesem Sinne *bildet* Sich-Bewegen den (jungen) Menschen, insbesondere unter der Perspektive eines Erfassens des Sinngehalts der kulturanthropologisch geschaffenen Gebilde von Sich-Bewegen, Spiel und Sport⁵⁹³. Dies ermöglicht es, den „*jungen Menschen zu sich selbst, das heißt zur Entfaltung der Grundmotive menschlichen Bewegungslebens*“ zu führen⁵⁹⁴. Damit können die „*elementaren Aktionsweisen Beherrschen, Spielen, Erkämpfen und Gestalten*“ als „*bildende Tätigkeiten*“ verstanden werden, die im Sich-Bewegen „*in den dazugehörigen Grundformen aktualisiert werden*“⁵⁹⁵. Darüber hinaus wird hier vor dem Hintergrund u.a. der ästhetischen Bildung die Ansicht vorausgesetzt, dass der besondere Bildungsbeitrag von Sich-Bewegen in dessen speziellen Möglichkeiten „*leiblich-sinnlicher Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Gestaltungsquellen*“ liegt⁵⁹⁶.

⁵⁸⁹ vergl. Häcker & Stapfe, 2009, S. 147, mit Bezug auf den Deutschen Bildungsrat bzw. die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz.

⁵⁹⁰ Häcker & Stapfe, 2009, S. 147

⁵⁹¹ vergl. ebd. . Neben den hier angeführten lassen sich weitere, historisch wichtige Bestimmungen des Bildungsbegriffes bspw. auch bei Herder, Kierkegaard, Jaspers, Sprangers u.a. finden, so dass die vorliegende Darstellung – wie angekündigt – nicht als vollständig gelten kann. Weitere Wandlungen des Bildungsbegriffes können und sollen hier aber nicht diskutiert werden, um den Rahmen dieses Kapitels nicht über Gebühr zu strapazieren.

⁵⁹² Prohl, 2010, S. 146 mit Bezug zu Grupe

⁵⁹³ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 35

⁵⁹⁴ Bernett, 1962, S. 286 f., zitiert nach Dietrich & Landau, 1990, S. 35

⁵⁹⁵ Dietrich & Landau, 1990, S. 35

⁵⁹⁶ Laging, 2001, S. 103, zitiert nach Prohl, 2010, S. 144; vergl. auch Franke, 2003 b & 2005, Funke-Wieneke, 2004, S. 177 ff., S. 243; Roscher, 2010, S. 162 ff.; Leye, 2002, S. 186

Eine *Bewegungsbildung*, also die leibliche Verfasstheit des Menschen und damit verbunden seine Bewegungsfähigkeit und Bildung durch Sich-Bewegen, beinhaltet dabei sowohl formale als auch materiale Aspekte. Gemeint ist damit zum Einen die Einführung in und die Auseinandersetzung mit der Bewegungskultur der Gesellschaft⁵⁹⁷. Zum Anderen wird unter Bewegungsbildung aber auch die Entwicklung motorischer Fähigkeiten und „*Erweiterung von Möglichkeitsspielräumen*“⁵⁹⁸ vor dem Hintergrund der leiblichen Verfasstheit des Menschen und seiner damit verbundenen Bewegungsfähigkeit verstanden. Damit kann (Bewegungs-) Bildung als *Prozess* und als *Struktur* verstanden werden und ist in ein Konzept allgemeiner Bildung einzufügen⁵⁹⁹.

Dabei fußt das für diese Arbeit wichtige Unterkapitel dieses Abschnittes („*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“) auf den vorangegangenen Abschnitten und schlägt außerdem eine Brücke zum bereits entwickelten *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* und dem *Verbundenheitsbegriff* dieser Arbeit. Im sich anschließenden Abschnitt werden weitere Bildungsaspekte vorgestellt, welche *für diese Arbeit* im Sinne des hier gewählten theoretischen Rahmens aber weniger relevant erscheinen und daher hier nicht in direktem Bezug zu Sich-Bewegen gestellt werden. Eine solche Bezugnahme ist aber durchaus vorstellbar und u.U. pädagogisch ebenfalls sinnvoll, kann hier aber aus Gründen der Fokussierung nicht ausführlich verfolgt werden.

2.6.2.3.1 Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen

Ein Bildungsprozess zeichnet sich nach Marotzki generell dadurch aus, dass sich in ihm und durch ihn „*das Weltverhältnis und das Selbstverhältnis einer Person verändern*.“⁶⁰⁰. Auch Klafkis kategoriales Bildungsverständnis gründet sich auf dem Gedanken „*des wechselseitigen Aufeinanderbezogenseins von Welt und Individuum im Prozess der Bildung*“⁶⁰¹ innerhalb eines dialogischen Prinzips, also gewissermaßen auf eine *ökologischen* Perspektive⁶⁰². Klafki definiert seine (zwischen materialer und formaler Bildung vermittelnde) kategoriale Bildung dabei als

⁵⁹⁷ vergl. Prohl, 2010, S. 107

⁵⁹⁸ Leist, 2001, S. 57, zitiert nach Prohl, 2010, S. 143

⁵⁹⁹ vergl. Prohl, 2010, S. 160

⁶⁰⁰ Marotzki, 1990, zitiert nach v. Felden, 2003, S. 66

⁶⁰¹ Arnold & Pätzold, 2002, S. 38

⁶⁰² Entsprechende Formulierungen finden sich in der biologischen Ökologie bzw. im ökologischen Bewegungsverständnis (Dietrich, 1990, 1999, 2003), und in der Phänomenologie (vergl. entsprechende Kapitel). Dieser Aspekt zeigt sich auch in naturschutzpädagogischen Ansätzen (vergl. Gebhard, 2008, 2009 a & b; vergl. auch Kapitel „*Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen*“).

„Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der materiale oder objektive Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt“ (Klafki, 1975, S. 43).⁶⁰³

Somit wird in der kategorialen Bildung der *„Wechselbezug von Gegenstands- und Selbsterkenntnis“* deutlich⁶⁰⁴. In diesem Kontext steht auch das Bildungsverständnis von Martin Giese⁶⁰⁵, der ebenfalls den *Beziehungsaspekt* zwischen Mensch und Welt betont. Im Zuge dessen versteht er *Erfahrungen* u.a. als einen Bildungsprozess, der *„als relationales Phänomen die Mensch-Welt-Bezüge steuert“*⁶⁰⁶.

Dabei ist insbesondere eine *unmittelbare* Erfahrung aus *„erster Hand“*, welche *„von der Person selbst gemacht wird“*⁶⁰⁷, für Bildungsprozesse bedeutsam, da ein Mensch in der *„handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt immer auch relevante Erfahrungen über sich selbst macht“*⁶⁰⁸. Sie können damit sowohl das Selbst- als auch das Weltverhältnis verändern.⁶⁰⁹ Damit kommen solchen primären, eigen-tätigen Erfahrungen *„eine besondere pädagogische Wirkung zu“*⁶¹⁰. Aufgrund der anthropologischen Verschränkung der Ich-Leib-Welt-Bezüge sind v.a. im Sich-Bewegen solche unmittelbaren Erfahrungen möglich⁶¹¹.

In diesem Sinne identifiziert Giese ein *selbsttätiges* „Erfahrungen-Machen“⁶¹² zum Einen also als einen aktiven Bildungsprozess. Darüber hinaus wird es aber auch als *Bildungsergebnis* angesehen, wobei *„die Mensch-Welt-Bezüge gleichsam (ge)steuert (Prozess) und vollendet (Produkt)“* werden⁶¹³. Da sich Bildung also in der Auseinandersetzung des Subjektes mit der Welt vollzieht und diese Auseinan-

⁶⁰³ Eine Reifung der individuellen leiblichen, geistigen und seelischen Potentiale im Sinne einer funktionalen Bildung wird dabei in der formalen Bildung subsumiert (vergl. Klafki, 1975, S. 45; vergl. auch Häcker & Stapf, 2009, S. 147).

⁶⁰⁴ Häcker & Stapf, 2009, S. 147. Neben *materialer, formaler* (mit den Unteraspekten von methodischer und funktionaler Bildung) und *kategorialer* Bildung kann auch eine Theorie der *dialogischen* Bildung diskutiert werden, welche sich in Sachlichkeit und Menschlichkeit auslegt (vergl. Häcker & Stapf, 2009, S. 147).

⁶⁰⁵ Gieses Dissertationsschrift *„Erfahrung als Bildungskategorie – Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht“*, auf die hier in der Veröffentlichung von 2008 Bezug genommen wird, wurde im Jahr 2007 von der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Sektion Sportpädagogik, mit dem Ommo-Grupe-Preis ausgezeichnet.

⁶⁰⁶ Giese, 2008, S. 80, mit Bezug zu Prohl, 2006

⁶⁰⁷ Landau, 1991, S. 121, zitiert nach Giese, 2008, S. 61

⁶⁰⁸ Giese, 2008, S. 61

⁶⁰⁹ Dies kann ähnlich zu Marotzkis Selbst- bzw. Weltreferenz verstanden werden (vergl. Marotzki, 2006, S. 61). Zur Notwendigkeit der *selbsttätigen* Bildung vergl. auch das nachfolgende Kapitel *„Bildung bedarf der mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung“*.

⁶¹⁰ Giese, 2008, S. 59

⁶¹¹ vergl. Prohl, 2010, S. 166

⁶¹² „Erfahrung“ hier verstanden als ein reflektiertes Erlebnis mit Bezug zur eigenen Person in relationalen Zusammenhängen. Dabei führt für Giese die Reflexion bzw. Vergegenwärtigung des noch unmittelbaren, unvermittelten *Erlebnisses* zur *Erfahrung* und zu einem (Um-) Lernen mit nachhaltig verändertem Verhalten und/oder Ich-Welt-Verhältnis als Folge (vergl. Giese, 2008, S. 181 ff.). Der Reflexionsbegriff der vorliegenden Arbeit beinhaltet allerdings nicht nur kognitive Vergegenwärtigung, sondern mit Bezug auf die ästhetische Bildung auch eine *prä-kognitive* Reflexionsleistung auf leiblicher Ebene (vergl. phänomenologisches Kapitel, Unterkapitel *„Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“*).

⁶¹³ Giese, 2008, S. 53 ff. mit Bezug zu Prohl, 2006, S. 131; vergl. auch Prohl, 2010, S. 163 f.; Häcker & Stapf, 2009, S. 147

dersetzung potentiell erst im Augenblick des Todes endet, ist Bildung als dynamische und *lebenslange* Neuordnung der Ich-Welt-Bezüge zu kennzeichnen⁶¹⁴.

Dies ist interpretierbar als (Teil von) Marotzkis Bildungsaspekt der „Weltreferenz“⁶¹⁵. Darin betont er den „*vielfältig mögliche(n) Bezug des Menschen*“ zu „*Seins- und Sozialformen*“⁶¹⁶ und damit zur (sozialen) Welt⁶¹⁷.

Schmidt-Millard (2007) fasst in diesem Sinne Bildung als „*Neuordnung der Horizonte*“ auf⁶¹⁸. Eine so verstandene Bildung gelingt daher insbesondere in sozialer, also z.B. schulpädagogischer, Interaktion, da „*in der kommunikativen Kontrastierung verschiedener Perspektiven auf eine Sache eine Öffnung der Wahrnehmung*“ entstehen kann⁶¹⁹. Eine solche Wahrnehmungsöffnung kann die individuellen Deutungen von Welt erweitern und damit dem Subjekt ein neues und ggf. komplexeres Bild sowohl von den Phänomenen der Welt als auch von sich selbst ermöglichen⁶²⁰. Sie trägt daher zur Möglichkeit einer Neuordnung der Ich-Welt-Verhältnisse und damit zu Bildung bei.

Eine vergleichbare selbsttätige Erweiterung der Ich-Welt-Verhältnisse findet sich auch in der Perspektive von Peter Wesley Schultz, Professor für Psychologie an der amerikanischen California State University⁶²¹. Analog zu der bereits angesprochenen, bildungsrelevanten Horizont-Neuordnung⁶²² gründet sich Schultz' psychologischer und naturschutzpädagogischer Ansatz auf einer Erweiterung des sog. „*scope of justice*“. Das Modell des „*scope of justice*“ beschreibt denjenigen Bereich des Selbstkonzeptes⁶²³, der diejenigen Entitäten umfasst (= „inkludiert“), welchen

⁶¹⁴ vergl. Prohl, 2010, S. 137, S. 166

⁶¹⁵ vergl. Marotzki, 2006, S. 61

⁶¹⁶ Marotzki, 2006, S. 61

⁶¹⁷ Hier lässt sich bei Marotzki eine konstruktivistisch-geprägte Denkfigur ausmachen: „*Welt und Selbst sind (...) nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird. Die Kraft der Reflexion ist die einer Selbstvergewisserung und Orientierung in gesellschaftlichen Verhältnissen.*“ (Marotzki, 2006, S. 61). Dies impliziert auch, dass Bildung (auch) von gesellschaftlichen Werten beeinflusst ist (vergl. auch Häcker & Stapf, 2009, S. 147).

⁶¹⁸ Schmidt-Millard, 2007 mit Bezug auf Husserl und Waldenfels, zitiert nach Giese, 2008, S. 201; vergl. auch Meyer-Drawe, 2003, in Roscher, 2010, S. 82 f. und Roscher, 2010, S. 161 f. mit Bezug zur (Unmöglichkeit der sprachlichen Übermittlung von) ästhetischen Erfahrungen.

⁶¹⁹ Kolb, 2004, S. 39; vergl. auch Fohrmann, 2010, S. 2 f., mit Bezug zu Schleiermacher, 1927, S. 3

⁶²⁰ vergl. Kolb, 2004, S. 39

⁶²¹ vergl. Schultz, 2000, 2001, 2002; vergl. auch Kapitel „*Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“*“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen“

⁶²² vergl. Schmidt-Millard, 2007 in Giese, 2008, S. 201

⁶²³ Als „Selbstkonzept“ soll im Folgenden das psychologische, „*mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften*“ gelten (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 633). Es ist also „*eine dynamische geistige Struktur, die intra- und interpersonale Verhaltensweisen und Prozesse motiviert, interpretiert, strukturiert, vermittelt und reguliert. Das Selbstkonzept umfasst viele Komponenten. Dazu gehören die Erinnerungen an sich selbst, Überzeugungen über Traits, Motive, Werte und Fähigkeiten; (...) die möglichen Selbst, deren Verwirklichung Sie erwägen; positive und negative Bewertungen Ihrer selbst (Selbstwertgefühl); und Überzeugungen davon, was andere über Sie denken*“ (ebd.). Unter Selbstkonzept wird also die Gesamtheit von schematischen Repräsentationen des Selbst (Selbstschemata als strukturgebende und verallgemeinernde „*Wissenspakete*“ der Ich-bezogenen Informationen, vergl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 633), plus der Sum-

ein Eigenwert und das Rech auf Gerechtigkeit zugesprochen wird⁶²⁴. Dabei können sowohl lebende als auch unbelebte Objekte in den *“scope of justice“* inkludiert werden⁶²⁵. Sie werden damit als Teil des Selbstkonzeptes empfunden und eine empathische Beziehung im Sinne von *“inclusion“* bzw. *“connectedness“* mit ihnen angenommen und erlebt.

Wird also der *“scope of justice“* um Entitäten (wie bspw. die nicht-menschliche, natürliche Mitwelt) erweitert, erfolgt also eine Grenzausdehnung des Selbstkonzeptes, kann von einer Neuordnung der Ich-Welt-Bezüge und Horizonterweiterung gesprochen werden. Damit ist eine Erweiterung des *“scope of justice“* bildungsrelevant.

Dies kann mit Schultz insbesondere auf die Beziehung von Mensch und nicht-menschlicher Mitwelt angewendet werden. Da Schultz auch praxisorientierte Hinweise zu einer pädagogischen Inszenierung von *“inclusion“* gibt, wird sein Ansatz im Anschluss an das erziehungstheoretische Kapitel in einem Exkurs ausführlicher dargestellt. Dabei werden auch die sowohl sprachlichen und inhaltlichen Parallelen, als auch die Unterschiede zum Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit aufgegriffen. An dieser Stelle sei aber schon einmal festgehalten, dass das Modell eines *“scope of justice“* eine psychologische Perspektive auf die Erweiterung von Ich-Welt-Verhältnissen und damit auf Bildung *in Kombination mit dem Verbundenheitsbegriff* anbieten kann.

Die angesprochenen primären, selbsttätigen Erfahrungen in der Art, wie sie im und durch Sich-Bewegen und der bewegungshandelnden Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen Phänomenen gemacht werden, sind selbstverständlich insbesondere für den *sport- und bewegungspädagogischen* Bildungsdiskurs relevant⁶²⁶. Sie können *„dem jungen Menschen seinen Körper und seine Welt in einer Weise (erschließen), die sonst wohl verborgen bliebe“*⁶²⁷. So kann ein Mensch durch sein Sich-Bewegen seine Gestaltungsmöglichkeit der Welt und des Selbst- und Weltverhältnisses erfahren, er kann also erkennen, dass *„Vertiefung und Ausdehnung dieser Welt durch das Subjekt selbst bewirkt werden“*⁶²⁸. Damit kann sich der Mensch durch sein Sich-Bewegen als handelndes, schöpferisches und subjektiv erkennendes Selbst erleben und vermag es, *„sich selbst in der ihm leiblich gegebenen Situation zu entwerfen“* (Roscher, 2010, S. 80).

Sein selbsttätiges, leibliches Sich-Bewegen ermöglicht dem Menschen darüber hinaus eine ästhetische Urteilsbildung im phänomenologischen Sinne⁶²⁹. Dabei un-

me von emotionaler Selbstwahrnehmung und die kognitiven Bewertungen dieser Wahrnehmungen gefasst (vergl. Wenninger, 2000-2002, S. 135-137). Damit ist es dem hierarchisch gegliederten Selbstbild der renommierten Psychologen Gage & Berliner sehr verwandt: *„Das Selbstbild ist die Gesamtheit der Auffassungen, die wir über uns selbst haben – unsere Einstellung uns selbst gegenüber“* (Gage & Berliner, 1996, S. 156).

⁶²⁴ vergl. Schultz, 2000, S. 65; vergl. auch Hafer & Olson, 2003

⁶²⁵ vergl. Hafer & Olson, 2003, S. 311 f.

⁶²⁶ vergl. Giese, 2008, S. 58 ff., S. 80, S. 198 ff.

⁶²⁷ Grupe, 1984, S. 114; zitiert nach Giese, 2008, S. 59

⁶²⁸ Tamboer, 1997, S. 19, zitiert nach Roscher, 2010, S. 79 f.

⁶²⁹ vergl. Roscher, 2010, S. 162

terliegt eine ästhetische Erfahrung bzw. ein ästhetisches Urteil nicht der Verfremdung einer Transformation ins Begriffliche⁶³⁰, sondern ist aufgrund der zeitlichen Nähe zum Ereignis als authentische Erfahrung bzw. als *unmittelbares* und (beinahe) *gegenwärtiges Urteil* anzusehen⁶³¹. So erfolgt in ästhetischen Erfahrungen „*eine Reflexion der Struktur leiblicher Selbst- und Weltverhältnisse, die als ästhetisch-expressive Form von Bildung zu betrachten ist*“ (Bietz, 2010, S. 52). Somit sind unmittelbare Bewegungserfahrungen für einen Menschen immer auch „*Welterfahrungen in einer unersetzlichen, unmittelbaren Weise und damit auch Welterschließung*“⁶³². Aus diesem Grunde sind sie hier als bildungsrelevant anzusehen.

Solche sinnlichen Erfahrungen und deren Betonung der Leiblichkeit können darüber hinaus als Grundlage für einen leiblichen, naturschutzpädagogischen Ansatz fungieren, wenn die denkbare Verschränkung von (leibphänomenologisch, ästhetisch und Bewegungsdialog-orientierter) Bewegungspädagogik und Naturschutzerziehung in den Momenten von Leib und Natur in den Blick genommen wird. Ziel sind dabei ein (Wieder-) Erstarken des sog. „Sinnenbewusstseins“ als Gegengewicht zur momentanen fortschreitenden Entsinnlichung und Geometrisierung der (Alltags-) Welt vor dem Hintergrund ökologischer Erfordernisse zum Zwecke einer Mitwelt-Orientierung⁶³³.

Dabei kann „Natur“⁶³⁴ verstanden werden *sowohl* als „äußere“, quasi „biologische“, objektive Natur, also als ein mitweltliches „nicht vom Menschen gemachtes“ sinnliches Wahrnehmungsfeld, das ohne (beständiges) menschliches Zutun entstanden ist und entsteht⁶³⁵. Diese (äußere) Natur ist damit „*das Seiende, das wir nicht selbst sind*“ (Böhme, 1992, S. 79). Dabei wird in dieser „traditionellen“ Sicht „*der menschliche Leib qua Natur als etwas dem Menschen Äußeres betrachtet*“⁶³⁶. Der Begriff „Natur“ kann *darüber hinaus* aber auch interpretiert werden als unser *Leib*, und zwar im Sinne einer „inneren“ Natur, also als eine Natur „*die wir selbst sind*“⁶³⁷. Damit kann unser „*Leib als dasjenige Seiende, das wir selbst sind, als Natur verstanden*“ werden (Böhme, 1992, S. 81, Hervorhebung i.O.). Wir sind also „*als Leib selbst Natur*“.⁶³⁸ Damit ist der menschliche Leib ein Teil der äußeren Natur in uns.

⁶³⁰ vergl. Kapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“ und Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“.

⁶³¹ vergl. Roscher, 2010, S. 162

⁶³² Prohl, 2006, S. 166, zitiert nach Giese, 2008, S. 60

⁶³³ vergl. Trebels, 1990 und Funke-Wieneke, 2001 b, S. 318

⁶³⁴ von lat. *nasci* = geboren werden; vergl. Böhme, 1992, S. 64.

⁶³⁵ vergl. Seel, 1991, S. 20

⁶³⁶ Böhme, 1992, S. 80

⁶³⁷ Böhme, 1992, S. 77

⁶³⁸ Böhme, 1992, S. 61; vergl. auch S. 81; vergl. auch Böhme, 2002, S. 105, S. 108. Eine andere, häufige Gegenüberstellung von äußerer und innerer Natur meint mit der äußeren Natur ebenfalls die „biologische“, uns *umgebende natürliche Mitwelt*, versteht unter der inneren Natur aber die *menschliche Psyche* als inneres, „seelisches“ Milieu und Gleichgewicht (inkl. des individuellen humoral-nervösen Zustandes, vergl. Seewald et al., 1998, S. 92 f.). Bei Böhme dagegen steht die Psyche als das „Selbst des Menschen“ *neben* seinem Leib, also seiner „inneren Natur“. Auf Böhmies Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit insbesondere im

Wenn darüber hinaus von einer Wechselwirkung der Wahrnehmung und (Wert-) Haltung beider Naturaspekte aufeinander ausgegangen wird, erscheint die angesprochene Verschränkung noch deutlicher: So entscheidet sich nach Böhme die „*Beziehung des Menschen zur Natur (...) zuerst in seiner Beziehung zum eigenen Körper*“ (Böhme, 1992, S. 39). In diesem Sinne kann – unter der Prämisse des Leibes als „innere“ Natur – Natur „*in der Weise des Selbstseins*“ thematisiert werden⁶³⁹. Dadurch „*Fremderfahrung oder die Beobachtung von Wechselwirkungen der Gegenstände außer uns (...zur) Selbsterfahrung*“⁶⁴⁰. In dieser Konsequenz muss eine entsprechende Naturschutzpädagogik also an der *Leib*-Beziehung ansetzen.

In ähnlicher Argumentation gründet Andreas Trebels (1990) sein bewegungsdialogisches Konzept⁶⁴¹ bildungstheoretisch u.a. auf Rudolf zur Lippes ästhetischer Kritik einer zunehmenden „Entfremdung“ von unserer Mitwelt, hier verstanden als eine sinnliche Verarmung. Sie entsteht nach diesem Ansatz durch steigende Naturbeherrschung⁶⁴², Geometrisierung, Entsinnlichung, Technisierung, Mechanisierung und Abstraktion des Alltags und der menschlichen Bewegungsabläufe. Dabei steht Geometrisierung für „*Raster und Zentralperspektive, Planierung, Fragmentierung und Programmierung*“ (zur Lippe, 2009), wobei diese Geometrisierung ihren Ursprung bereits im höfischen Tanz, Ballett und im Militärdress hat⁶⁴³. Eine solche „*Ent-*

Rahmen der philosophischen (konkret: phänomenologischen) Auseinandersetzung mit dem Leib-Begriff näher eingegangen (vergl. Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“).

⁶³⁹ Böhme, 1992, S. 61

⁶⁴⁰ ebd.

⁶⁴¹ neben der Annahme einer Verschränkung von Wahrnehmen und (Sich-) Bewegen bzw. Spüren und Bewirken, vergl. v. Weizsäcker, 1943; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 220 f., S. 243

⁶⁴² Der von zur Lippe geprägte Begriff der Naturbeherrschung ist hier zu verstehen als (gewaltsame und utilitaristische) Bezwungung der inneren und der äußeren Natur des Menschen, also von Leib, Psyche, Wesensart und Mitwelt des Menschen (vergl. zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 26 f., S. 30 f.; Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 20, S. 55): So wird „*Die >innere Natur< unserer Körper (...) denselben Prinzipien der Beherrschung zu vorgegebenen Zwecken unterworfen wie die >äußere Natur<, die von der neuzeitlichen Ökonomie nur als >Ressource< (...) oder als (...) >Störfaktor< zur Kenntnis genommen wird.*“ (Kükelhaus & zur Lippe, 1982, S. 14; vergl. auch Kükelhaus & zur Lippe, 1982, S. 29 f.). Zur Lippe versteht unter der „inneren Natur“ des Menschen also zum Einen – ähnlich wie Böhme – nicht (nur) die Psyche des Menschen, sondern (auch) den Leib, sein „*leibliches Sein(s)*“ (Kükelhaus & zur Lippe, 1982, S. 49; vergl. auch zur Lippe, 1987, S. 65). Dabei wird betont, dass der Mensch *qua seiner Leiblichkeit* als ein Teil von Natur existiert und notwendig mit ihr verbunden ist „*Der Mensch ist selber Natur.*“ (zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 27; vergl. auch zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 48 ff.; zur Lippe, 1987, S. 342; Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 14). Darüber hinaus versteht zur Lippe unter der „Natur des Menschen“ aber auch denjenigen Bereich, den Böhme hingegen explizit aus seinen Überlegungen ausklammert, nämlich die „Natur einer Sache“ bzw. des Menschen als sein *Wesen* (vergl. Böhme, 2002, S. 93). Damit sind *individuelle* Interpretationen von Situationen und Bedeutungszuweisungen in die Betrachtungen bei zur Lippe mit eingeschlossen.

⁶⁴³ vergl. zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 15 ff. & Bd. 2, S. 13 ff., 149 ff.; vergl. auch zur Lippe, 2009. Mit Dürckheim kritisiert zur Lippe auch den Sport, welcher die innere Natur des Menschen durch Instrumentalisierung und Verdinglichung unterdrückt, indem er „*den Menschen fast nur noch zum unpersönlichen Träger objektiv-sachlicher Leistungen ausbildet und das personale Subjekt im Menschen übersieht.*“ (Dürckheim, 1964, S. 8, zitiert nach zur Lippe, 1981, Bd. 2, S. 175). Weiter geht zur Lippe mit Karl Marx (*Pariser Manuskripte*, 1944) davon aus, dass die historisch-geschichtliche wie aktuelle Technisierung und Geometrisierung zu einer Entfremdung des Menschen von (seiner Arbeit und) seiner sowohl inneren wie äußeren Natur geführt hat (vergl.

*Sinnlichung im Handeln und Denken*⁶⁴⁴ führt zu unmittelbaren Folgen für den Menschen, welche zur Lippe als „*psychische und physische Verelendung*“ aufgrund einer „*Unterdrückung, Deformation und Zerstörung unserer eigenen inneren Natur als Menschen*“ kennzeichnet⁶⁴⁵. Darunter leidet auch die Funktionalität grundlegender Körper- und Sinnesaufgaben und -organe, so dass z.B. der aufrechte Gang „*vorherrschend durch optische Kontrollen statt durch Gleichgewichts- und Balanceorientierung*“ kontrolliert wird⁶⁴⁶. Diesen Umstand nennen Kükelhaus & zur Lippe „*Lebensentzug*“⁶⁴⁷. Aufgrund dieses Lebensentzuges im Rahmen einer Entsinnlichung kann ein Gefühl der Fremdheit gegenüber dem eigenen Leib entstehen. Dies kann als mögliche Grundlage von psychosomatischen Erkrankungen und „*Selbstgefühlsschwund mit allen Folgen der Aggressivität gegen sich selbst und andere*“ angenommen werden⁶⁴⁸. Dieses Fremdheitsgefühl interpretiert Trebels als „*Abwehr gegenüber einseitige Funktionszuschreibungen*“⁶⁴⁹. Darüber hinaus sieht auch er mit Bezug auf zur Lippe in der aktuellen technologischen und geometrisierenden Einstellung gegenüber unseres Leibes, also unserer *inneren* Natur, die Ursache der aktuellen „*weitgehende(n) Bedrohung unserer Welt mit Umweltschäden und der (die) sich abzeichnende(n) Klimakatastrophe*“ der *äußeren* Natur⁶⁵⁰: Denn nach zur Lippe erhält die

„Reflexion auf die innere Natur und auf unser Verhältnis zu ihr zentrale Bedeutung: Als die materielle Basis menschlicher Existenz ist sie nicht nur die physische Voraussetzung, sondern das stofflich-sinnliche Medium unserer Entfaltung (...). In jedem einzelnen Menschen steht unser Verhältnis zur inneren Natur exemplarisch für das zu Natur insgesamt – ich meine damit, es hat sowohl direkte wie paradigmatische Bedeutung.“ (zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 31).⁶⁵¹

zur Lippe, 1987, S. 342, mit Bezug zu Marx, 1944; vergl. auch zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 48 ff.; vergl. auch Funke-Wieneke, 1997, S. 63 f. mit Bezug auf zur Lippe, 1984).

⁶⁴⁴ Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 14; vergl. auch Trebels, 1990, S. 15 mit Bezug zu Kükelhaus & zur Lippe, 1990

⁶⁴⁵ zur Lippe, 1984, S. 13, zitiert nach Trebels, 1990, S. 15

⁶⁴⁶ Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S.28; vergl. auch Trebels, 1990, S. 15

⁶⁴⁷ Trebels, 1990, S. 15

⁶⁴⁸ Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 28

⁶⁴⁹ Trebels, 1990, S. 15

⁶⁵⁰ ebd.

⁶⁵¹ Böhme sieht durch eben diese Technisierung und durch die fixierte Objektivierung des menschlichen Leibes zur Körpermaschine sogar die Menschenwürde bedroht (vergl. Böhme, 2002, S. 109; vergl. auch Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“). An diesem Gedanken einer sich – am Beispiel seiner Beziehung zur *inneren* Natur – paradigmatisch zeigenden Beziehung des Menschen zu seiner *äußeren* Natur, also die Denkfigur einer Entsprechung der menschlichen Einstellung zu seinem *Leib* zu seiner Beziehung zur ihn umgebenden *Mitwelt*, zeigt sich eine große inhaltliche Nähe von Böhme (1992, 2002) und zur Lippe (1981, 1987, 1990, 2009). Wie bereits im phänomenologischen Kapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“ angesprochen sollen beide Autoren in der vorliegenden Arbeit *dennoch getrennt* voneinander thematisiert werden. (Die angesprochene deutliche inhaltliche Nähe der Ansätze von Böhme und zur Lippe wird aber durch wechselseitige Verweise vor allem in den Fußnoten sichtbar gehalten.) Die hier vorgenommene Trennung der beiden Ansätze gründet sich in der Unterschiedlichkeit ihrer *Funktion* für diese Dissertationsschrift, und zwar insofern, als dass sie hier unterschiedliche Aspekte und Argumente stützen: So liegt Böhmes Verdienst für die vorliegende Arbeit in seiner *philosophischen* (z.T. *phänomenologisch beeinflussten*) *Bestimmung des Leib-Begriffes* und wird daher hauptsächlich im *dortigen* Kapitel thematisiert (vergl. Kapitel und Phänomenologie, Unterkapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“). Zur Lippe dagegen beeinflusst mit seinem Ansatz – insbesondere in seiner Zusammenarbeit mit Kükelhaus (1990) und in der bewegungs-

Als Folge des „Lebensentzuges“ führen das schwindende Gefühl des Menschen zu seiner inneren und äußeren Natur, also zu sich selbst und seiner Mitwelt, und damit „ausgedünnte“ Mensch-Welt-Bezüge, nun zu einem „*fühl- und respektlosen, un-ästhetischen Umgang mit der Natur um uns und in uns*“⁶⁵². Als möglichen Ansatz zur Gegensteuerung⁶⁵³ wurde von zur Lippe zusammen mit Hugo Kükelhaus im Zuge einer „*Entfaltung der Sinne*“ eine „Sinnesschule“ architektonisch interpretiert und im Gelände von Schloss Cappenberg im Ruhrgebiet umgesetzt⁶⁵⁴. In Cappenberg sollen Menschen „*freudige und freie Zugänge zur Entfaltung von Vermögen*“ und zu einem „*tätigem Lebensbewusstsein*“ ermöglicht werden⁶⁵⁵. Dieser bedürfen wir Menschen „*jeder für uns selbst, (...) im Miteinander mit anderen und für eine vernünftiges Verhalten zu unserer naturhaften Mitwelt*“⁶⁵⁶. Darüber hinaus sollen hier „*zugleich Beziehungen zur Natur wie zu anderen Menschen*“ vermittelt werden⁶⁵⁷. Gleichzeitig werden aber auch „*unterforderte oder ermüdete Funktionen der Menschen physiologisch belebt und zum Ausgangspunkt auch psychischer Belebung (...) : angeleitete Selbsterziehung des ganzen Menschen.*“⁶⁵⁸. Dabei gehen sie davon aus, dass gerade *nicht* in Anspruch genommene sinnliche Fähigkeiten den Menschen ermüden und (seines Sinns) entleeren⁶⁵⁹. Die Autoren betonen also sowohl die Dreiheit von Leib, Mitmenschen und natürlicher Mitwelt, als auch die Relevanz von sinnlichem Erleben und der dabei entstehenden, möglichen Beziehungen. Damit und mit ihrem Ansatz einer selbsttätigen und sinnlichen, „angeleiteten Selbsterziehung des ganzen Menschen“ zum Zwecke der „Entfaltung von Vermögen“ fügen sich Kükelhaus & zur Lippe in das hier geäußerte Bildungs- und Erziehungsverständnis ein.

Eine solche „*Schule der Sinne*“ nach Kükelhaus & zur Lippe kann nach Meinung der Autoren sowohl in Bezug auf Lebensentzug, Entfremdung und un-ästhetischem Umgang mit innerer und äußerer Abhilfe schaffen, als auch als heilende Gesundheits- bzw. politisch-ästhetische Erziehung wirken⁶⁶⁰. Diese lebenspraktisch-

pädagogischen Interpretation von Trebels – v.a. den (bewegungs-) pädagogisch-konkreten Teil des vorliegenden Forschungsprojektes. Daher wird dieser Ansatz v.a. *hier*, also im *bildungs- und erziehungstheoretischen* Teil der Arbeit behandelt. Darüber hinaus finden sich Einflüsse der „Schule der Sinne“ aus dem Cappenberg-Gelände (vergl. Kükelhaus & zur Lippe, 1990) im vorliegenden *Unterrichtsprogramm* (vergl. Kapitel „*Präsentation des schulsportlichen Unterrichtsprogramms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen*“).

⁶⁵² Funke-Wieneke, 2004, S. 112 mit Bezug auf Trebels, 1990; vergl. auch Funke-Wieneke, 2001 b, S. 318

⁶⁵³ Dass mit einem solchen Ansatz der ästhetischen Erziehung „die Welt gerettet“ werden kann, erscheint allerdings zu idealistisch (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 175 f.).

⁶⁵⁴ vergl. dazu auch Trebels, 1990, S. 15 f.; vergl. auch zur Lippe, 1987; Böhme, 2002, S. 109; Funke-Wieneke, 1997, S. 63 f.; vergl. auch Kapitel „*Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen*“ im Anschluss an das vorliegende bildungs- und erziehungstheoretische Kapitel.

⁶⁵⁵ Dies entspricht einem Humboldtschen Bildungsverständnis von einer „*Ausformung der individuellen Möglichkeiten des Menschen als >höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen<*“ (Böhm, 2000, S. 76; vergl. auch Kapitel „*Historische Begriffsannäherung*“ an den Bildungsbegriff).

⁶⁵⁶ Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 11

⁶⁵⁷ Kükelhaus & zur Lippe, 2008, S. 60

⁶⁵⁸ Kükelhaus & zur Lippe, 2008, S. 60

⁶⁵⁹ vergl. Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 43 f.

⁶⁶⁰ vergl. Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 14, S. 60 & S. 172

konkreten und salutogenetischen Argumente stehen neben den eher erkenntnistheoretischen Ansätzen einer ästhetischen Bildung nach Franke⁶⁶¹.

Nach Trebels kann der angesprochenen Entsinnlichung (und ihren Folgen) bspw. durch eine ästhetische Bewegungserziehung entgegen gesteuert werden. Daher fordert er eine „*Restituierung der Sinnlichkeit*“⁶⁶². Diese soll sich u.a. in einem Sportunterricht zeigen, der sich (auch) an einer Wahrnehmungsschulung nach dem Prinzip von Kükelhaus & zur Lippes Ansatz einer „*Entfaltung der Sinne*“ orientiert. Damit soll (auch) die verloren gegangene Sinnessicherheit wiedererlangt werden. Des Weiteren soll ein solcher Bewegungsunterricht der lebensfremden „Bereinigung“ und Subtraktion des „*Bewegungsgefühls*“ aus dem Sich-Bewegen (v.a. im Rahmen von Bewegungsforschung und Bewegungsunterricht) entgegenwirken. Dies geht u.U. einher mit einem sinnlich erlebtem und damit „*lebendigen Bewegen*“⁶⁶³: In dieser Perspektive werden die emotional und subjektiv erlebten Bewegungsgefühle als wesentliche, das Sich-Bewegen maßgeblich begleitende „*innere Befindlichkeiten*“⁶⁶⁴ und „*primäre psychische Komponenten der Motorik*“⁶⁶⁵ verstanden. So soll eine „*neue(n) Qualität*“ des Sich-Bewegens ermöglicht werden⁶⁶⁶. Damit kann „Bewegungsgefühl“ beschrieben werden als die

„sedimentierte Bewegungserfahrung als Ablagerung und Aufbewahrung dessen, was im Zusammenhang von Spüren und Bewirken für das Hervorbringen der Bewegung bedeutsam geworden ist.“ (Trebels, 1990, S. 17).

Darüber hinaus kann so der Zusammenhang von Spüren und Bewirken in der Übungspraxis als Entsprechung der Einheit von Bewegen und Wahrnehmen thematisiert und dem/der Übenden zugänglich werden⁶⁶⁷. Damit tritt das Bewegungsprodukt in den Hintergrund, so dass statt dessen das Sich-Eingelassen-Haben auf eine Bewegung und damit das *individuell in ihr Wahrgenommene, Gespürte und Bewirkte* als Komponenten von Bewegungsaneignung und Bewegungsentwicklung in ihrer Relevanz gestärkt werden können⁶⁶⁸. Es sollen in der erprobenden, „*sinnenbezogenen Auseinandersetzung mit einer Bewegungssituation*“ die Sinne geöffnet und geschärft⁶⁶⁹, und in der „*originalen Begegnung*“ eine Bewegungsabsicht verwirklicht werden⁶⁷⁰.

Trebels weitete also das „Prinzip Cappenberg“ aus auf einen Bewegungsunterricht, der sich (u.a.) eine Entfaltung der Sinne bei individueller Bedeutungszuschreibung

⁶⁶¹ vergl. Franke, 2003 a & b, 2005, 2008.

⁶⁶² Trebels, 1990, S. 15; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 120

⁶⁶³ Trebels, 1990, S. 12

⁶⁶⁴ ebd.

⁶⁶⁵ Trebels, 1990, S. 13 mit Bezug auf Fetz, 1967

⁶⁶⁶ vergl. Trebels, 1990, S. 12/13

⁶⁶⁷ vergl. Trebels, 1990, S. 15

⁶⁶⁸ vergl. Trebels, 1990, S. 12 f.

⁶⁶⁹ Trebels, 1990, mit Bezug zu Funke-Wieneke, 1986.

⁶⁷⁰ Trebels, 1990, S. 17

von Sich-Bewegen zum Vorbild und Ziel nimmt.⁶⁷¹ Dabei ist – wie bereits angesprochen – das Verhältnis zur äußeren Natur „*paradigmatisch (...) für das Verhältnis zur inneren*“ Natur⁶⁷². Daher könnte mit einer solchen Sinnenschule in und durch einen entsprechenden Bewegungsunterricht eine „*andere(n) Einstellung (...) zur Natur, (...) auch zu der Natur in uns, zu unserem Körper*“ gefördert werden.⁶⁷³ Darüber hinaus könnte auf diese Weise sensu zur Lippe das sog. „*Sinnenbewusstsein*“ (wieder) erstarken.

Dieses Sinnenbewusstsein als „*das Ästhetische*“⁶⁷⁴ stellt eine „andere“ Ordnung gegenüber der Ordnung des *Verstandesbewusstseins* dar, und steht damit abstrakten Begrifflichkeiten gegenüber⁶⁷⁵. Zur Lippe versteht unter dem Begriff Ästhetik gemäß seiner ursprünglichen, griechischen Bedeutung „*alles, was unsere Sinne beschäftigt*“⁶⁷⁶. Darüber hinaus sind für ihn auch die Empfindungen, Emotionen und (geschichtlich-kulturelle) Wirksamkeiten, die diese Sinneswahrnehmungen hervorrufen, ästhetisch⁶⁷⁷. Sie prägen das Bewusstsein, welches hier nicht im Sinne von kognitiver, „>*bewusster*< *Kontrolle*“ verstanden wird, sondern als „*im weitesten Sinne seelische Beteiligung*“⁶⁷⁸. Dabei ist die *Natur* das Medium des Ästhetischen und der Tätigkeiten der Sinne⁶⁷⁹. Zur Lippe versteht dabei unter „Natur“ sowohl die *äußere*, uns umgebende Natur inkl. der „*tiefe(n) Verwandtschaft der menschlichen Wesen mit den anderen Wesen der Natur*“⁶⁸⁰, als auch die *innere* Natur des Menschen als sein „*eigene(s) leibliche(s) Geschehen*“⁶⁸¹. Das Sinnenbewusstsein stellt dabei die Verbindung von individuellem Eindruck und Ausdruck, gekoppelt mit dem Vorgang der subjektiven Bedeutungszuweisung einer Situation in ihrem jeweiligen Kontext:

„Etwas uns Begegnendes auszudrücken *und* unsere innere Verwandtschaft mit ihm beglückt oder entgegnend auszudrücken *und* zugleich mit diesem Ausdruck zu bestimmen, welche Bedeutung dieser Vorgang und seine Momente für unsere geschichtliche Situation als diese Menschen in dieser Gesellschaft zu dieser Welt habe, diese Vereinigung ist das Sinnenbewusstsein [sic].“ (zur Lippe, 1987, S. 33; Hervorhebungen i.O.)

⁶⁷¹ Dabei formuliert Trebels klare erziehungstheoretische Vorstellungen, nach denen z.B. statt starren Bewegungsmustern vielfältige Bewegungsabsichten nachgeahmt werden sollen (vergl. Trebels, 1992 mit Bezug auf Tamboer, 1979, S. 18; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 235; vergl. auch Unterkapitel „*Erziehungstheoretischer Ansatz*“).

⁶⁷² zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 29; vergl. auch Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 29 ff., S. 34; Böhme, 1992, S. 91 f.; vergl. auch Goethes *Epirrhema*: „*Nichts ist drinnen, Nichts ist draußen, / Denn was innen, das ist außen*.“.

⁶⁷³ Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 29; vergl. Trebels, 1990, S. 15 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 120 mit Bezug auf Trebels, 1990 und auf zur Lippe, 1987.

⁶⁷⁴ vergl. zur Lippe, 1987, S. 33

⁶⁷⁵ vergl. zur Lippe, 1987, S. 17

⁶⁷⁶ ebd.

⁶⁷⁷ ebd.

⁶⁷⁸ ebd.

⁶⁷⁹ vergl. zur Lippe, 1987, S. 33; vergl. auch S. 365 mit Bezug zu Adorno

⁶⁸⁰ zur Lippe, 1987, S. 18

⁶⁸¹ vergl. zur Lippe, 1987, S. 33. Bei der Bezeichnung des Leibes als „innere Natur“ lässt sich eine Verbindung zu Böhme ziehen (vergl. Böhme, 2002, S. 108, Böhme, 1992, S. 77). Auf diesen Aspekt von Böhmes Ansatz wird im Phänomenologie-Kapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“ näher eingegangen.

Dieses Sinnenbewusstsein verbindet somit auch Prozesse menschlicher Sinneswahrnehmung mit der Kunst des „*wechselseitigen Durchdringen(s) und Befördern(s)*“.⁶⁸²

Funke-Wieneke versteht dieses Sinnenbewusstsein als eine „*wieder leiblich imprägnierte und getragenen Bestimmung dessen, was sein soll und sein kann*“⁶⁸³. Er geht dabei davon aus, dass eine entsprechende ästhetische Körpererfahrung einen möglichen Weg darstellt, „*auf dem der Abstraktion des Weltverhältnisses entgegengewirkt werden und eine mitweltliche Orientierung entstehen kann*“⁶⁸⁴. Denn mit der „*Fühllosigkeit*“ von abstrakten und ausgedünnten Weltbezügen schwinden sowohl „*das Gefühl der Menschen für ihre Mitwelt und damit auch für sich selbst*“, als auch ihr „*Bewusstsein für die ökologische Notwendigkeiten*“ (ebd.). Er hält es also für möglich, dass im Zuge einer sinnlich erfahrbaren Konkretisierung der Weltverhältnisse sowohl ästhetisch erlebter Weltbezug, als auch ökologische Gefahren erkannt werden und ihre Abwendung an (persönlicher wie gesellschaftlicher) Bedeutung gewinnen können.⁶⁸⁵

Zur Lippe formuliert in ähnlichem Kontext einen Erfahrungsbegriff, in welchem auch er die Relevanz des angesprochenen Neuordens von Person-Welt-Bezügen betont:

„Erfahrung geht aus von einem Erleben, das sie reflektierend mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbindet. Dabei werden dessen Beziehungen zu Übergreifendem so deutlich, daß [sic] die eine besondere Erfahrung reif wird, in andere Situationen, Zusammenhänge übertragen werden zu können. Dort wird die übertragene Erfahrung aber nicht das Gemeinsame nur in der abstrakten Vergleichbarkeit suchen, sondern auch wieder die existentielle Einbindung in ein neues, anderes Erleben. Jede Erfahrung führt also, grundsätzlich, zu einem neuen Zusammenhang, der die bis dahin gelebte Geschichte – oder Lebensgeschichte – und das entwickelte Wissen und Können übergreift, indem sie ein neues Moment aufnimmt. Ein >Erfahrungsbegriff wie der positivistische, der nur die Registrierung einer weiteren Information benennt, kommt nicht in Frage, weil dort die Veränderung des Systems nur der Reproduktion früherer Ordnungen, nicht aber ihrer geschichtlichen Erweiterung dient und >Umwelt< registriert wird, statt daß [sic] Mit-Welt erlebt würde.“ (zur Lippe, 1987, S. 339).

Diesen Erfahrungsbegriff bringt zur Lippe in einen direkten, positiven Zusammenhang mit seinem Begriff des Sinnenbewusstseins:

„Zwei Bestimmungen von Erfahrung sind aber schon angedeutet. Als Wissen tritt sie jenseits eines ersten Erlebens hervor, und als das mir Bleibende von einer Begegnung vollzieht sie sich durch mich hindurch so gut wie an einem Gegenüber. Beide Bestimmungen gehören der geleb-

⁶⁸² zur Lippe, 1987, S. 7. So sieht zur Lippe selbst im achtsamen „Staunen“ und „Bereitwerden“ quasi ästhetische „Techniken“ der Transzendenz (vergl. zur Lippe, 1987, S. 568, mit Bezug zu dem Phänomenologen Marcel). Damit kann das Sinnenbewusstsein durchaus in eine enge Beziehung gesetzt werden mit der ästhetischen Wahrnehmung, welche von Mechthild Schoenebeck, Dortmunder Professorin für Musik und Musikdidaktik, verstanden wird als das „*konzentrierte Sich-Einlassen auf Musik, das Sich-Bemühen um Verstehen (...) Es ist nicht der verwertende Ansatz, sondern der staunende Blick (...). Ästhetische Wahrnehmung ermöglicht sinnliche Erkenntnis (...). Rudolf zur Lippe spricht vom >Sinnenbewusstsein< (zur Lippe 1987).*“ (Schoenebeck, 2006).

⁶⁸³ Funke-Wieneke, 1997, S. 64 mit Bezug auf zur Lippe, 1987; vergl. auch Funke-Wieneke, 2001 b, S. 318

⁶⁸⁴ Funke-Wieneke, 2001 b, S. 318

⁶⁸⁵ An dieser Stelle ist auch ein Verweis auf die (psychologische) Naturschutzpädagogik möglich, in der eine Erweiterung des Selbstkonzeptes („*scope of justice*“) als Bildungsaspekt interpretierbar ist (vergl. Kapitel „*Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen*“).

ten Zeit zu. Erfahrungen reifen in der Zeit und bilden Phasen einer Geschichte. Dabei geht es um jenes Bewußtsein [sic], das man nur schrittweise erwirbt und das ein Niederschlag erlebter, gelebter, eigener Geschichte ist. Trotzdem war zunächst vom Wissen die Rede, um den Begriff des Bewußtseins [sic] auch nicht vom Wissen zu trennen. Beide Begriffe sind lange vorherrschend dem Verstand zugerechnet worden. Sie haben die Bedeutung von Distanz und Kontrolle bekommen: Bewußtsein [sic] als kontrolliertes, fast kalkuliertes Verhältnis zu sich selbst und zur Mitwelt, Wissen unter dem Begriff der Erkenntnis als dessen Voraussetzung und Instrumentarium der Instanz Bewußtsein [sic]. Dem wird hier das Sinnenbewußtsein [sic] entgegengesetzt.“ (zur Lippe, 1987, S. 341).⁶⁸⁶

Auf die Aspekte der ästhetischen Entsinnlichung und Entfremdung des Menschen von (seiner inneren und äußeren) Natur, deren Implikationen für das Selbstkonzept und einen entsprechenden (philosophisch bzw. naturschutz-pädagogischen begründbaren) ästhetischen Ansatz wird mit Bezug zum Prinzip der Verbundenheit auch in den Phänomenologie-Kapiteln „*Leib-Sein und Körper-Haben*“ bzw. im Kapitel „*Exkurs: Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature*“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als *bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen*“ als weiterführende bildungstheoretische Begründung für einen leiblich-sinnlichen Naturschutz näher eingegangen.⁶⁸⁷

Funke-Wieneke sieht – neben diesen ästhetischen und naturschutz-mitweltlichen Aspekten – im Sich-Bewegen aber vor allem eine *anthropologisch* begründbare bildungstheoretische Sinnorientierung. So fundiert er den „*erzieherischen Sinn*“ seines Ansatzes einer „*Bewegungszentrierten Entwicklungsförderung*“ u.a. mit der Erschließung der „*Bewegungsbedeutung der Welt*“ von jungen Menschen durch ihr Sich-Bewegen (Funke-Wieneke, 2004, S. 243 f.). Die Thematisierung der von Funke-Wieneke entwickelten vier Funktionen des Sich-Bewegens ermöglicht dabei sowohl eine diagnostische, unterstützende und/oder verstehende Begleitung des Sich-Bewegens von SchülerInnen, als auch die Erschließung dieser Bewegungsbedeutung der Welt. Diese Funktionen des Sich-Bewegens unterscheidet Funke-Wieneke in die *instrumentelle*, die *soziale*, die *symbolische* und die *sensible* Funktion (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff.). Sie sollen hier aber nicht weiter ausgeführt werden.

⁶⁸⁶ Zum Begriff der „Erfahrung“ vergl. Kapitel „Verbundenheit und der Ansatz der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung (Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992)“; vergl. auch Asanger & Wenninger, 1994, S. 16; Häcker & Stapf, 2009, S. 275, S. 280; Duden, 2002, S. 98; Prohl, 2010, S. 163; Thiele, 1996, S. 173; Giese, 2008, S. 51 ff., S. 183; Seewald, Kronbichler, Grössing, 1998, S. 256 f.

⁶⁸⁷ vergl. auch Böhme, 1992, S. 15 ff., S. 39; Seewald et al., 1998, S. 145 ff., S. 237 f., S. 312; vergl. auch Seel, 1991 mit seinen drei Modi der ästhetischen Naturbegegnung; Schultz, 2000, 2001, 2002 mit seinem Konzept der „*inclusion with nature*“; Gebhard, 2009 a; Meinberg, 1995, S. 106 ff. mit der Beschreibung eines „co-existenzialen Wahrnehmungsstils“. Darüber hinaus vergl. zur Lippe (1987), welcher sich explizit auf Karl Marx' *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* von 1844 bezieht, wenn er ebenfalls eine „Entfremdung“ des Menschen von seiner inneren wie äußeren Natur kritisch anmerkt (vergl. zur Lippe, 1987, S. 340; Marx prägte den Begriff der „Entfremdung“ allerdings v.a. im Sinne einer Entfremdung des Arbeiters von dem Produkt seiner Arbeit im Kapitalismus. Dieser politisch-philosophische Aspekt soll hier aber nicht weiter behandelt werden.)

Im Zuge seines Ansatzes stellt Sich-Bewegen auch für Funke-Wieneke eine „*eigentümliche und durch nichts Anderes ersetzbare Form der Welterkenntnis*“ dar (Funke-Wieneke, 2004, S. 243). Diese Form der Welterkenntnis ermöglicht sensu Funke-Wieneke auch ein Bildungsmotiv der „*Souveränität*“ im Sinne einer „*Auflösung aus Befangenheit*“⁶⁸⁸: Es ist dies eine *Emanzipation* des Menschen aus seiner Gefangenheit in einem „*sperrigen und ungeschickten Leib*“⁶⁸⁹, welche ihm eine neue (Bewegungs-) Freiheit, Bewegungsräume, Handlungsmöglichkeiten und einen realistisch(er)en Zugang zur Welt eröffnet. Damit kann hier von einer „*Inkarnation des Willens*“ gesprochen werden.⁶⁹⁰

Darüber hinaus können durch Sich-Bewegen bildungsrelevante Erfahrungen über die eigene Person gemacht werden, so dass Funke-Wieneke auch einen bildungsrelevanten individualpsychologischen Sinn im Sich-Bewegen erkennen kann: So ermöglicht Sich-Bewegen lebenslang „*Selbsterfahrung und Selbststärkung*“⁶⁹¹, da insbesondere zu Anfang des Lebens das „*Selbstgefühl*“, also die Wahrnehmung des eigenen Selbst, ein *leibliches* ist (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. S. 243 f.)⁶⁹². Im Zuge dessen ist für Roscher Bildung

„eine Selbstgestaltung des Selbst, eine Formgenese, die das Entstehen und Zerfallen und wieder neu Entstehen sinngeladener Strukturen in der Körperbildung selbst meint.“ (Roscher, 2010, S. 82, mit Bezug zu Meyer-Drawe, 2003).

Wie bereits angesprochen ist eine solche Selbstentfaltung prinzipiell als nicht-abschließbar zu verstehen bzw. endet erst mit dem Tod⁶⁹³. Damit ist Bildung als *lebenslanger Prozess* zu sehen⁶⁹⁴. In diesem lebenslangen Bildungsprozess konstituiert sich „*Im reflexiven Akt (...) das Selbst in seiner Leiblichkeit neu*“, wobei „*diese Beobachtung keineswegs an Bewusstheit*“⁶⁹⁵ gebunden sein muss.“ (Roscher, 2010, S. 83). Diesen leiblichen Prozess des Konstituierens und Neuordnens von (eigenen und Welt-) Strukturen kennzeichnet Roscher auch als „*Umlernen*“⁶⁹⁶. Auch Tamboer versteht (Differenzerfahrungen im) Sich-bewegen als Erschließung der Bewegungsbedeutung der Welt und der Mensch-Welt-Bezüge.⁶⁹⁷

⁶⁸⁸ Funke-Wieneke, 2004, S. 81, in Anlehnung an Grupe, 1984

⁶⁸⁹ Funke-Wieneke, 2004, S. 243

⁶⁹⁰ Funke-Wieneke, 2004, S. 197. Zur *politisch* emanzipierenden Kraft von Bildung vergl. auch Unterkapitel „*Bildung ist (politisch) emanzipierend*“, vergl. auch Duden, 2002, S. 54 mit Bezug auf Karl Marx; Klafki, 1961.

⁶⁹¹ hier wohl im Sinne einer Stärkung des Selbstkonzeptes gemeint, vergl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 632 ff.; vergl. auch Wenninger, 2001, S. 135 ff.; Böhm, 2000, S. 490.

⁶⁹² vergl. auch Kaptitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Der Leib als sinnliches und Welt-konstituierendes Erlebensfeld des Menschen*“.

⁶⁹³ vergl. Prohl, 2010, S. 137

⁶⁹⁴ vergl. Kolb, 2004, S. 39

⁶⁹⁵ „*Bewusstheit*“ hier im Sinne einer *kognitiv-bewussten* und *intendierten* Reflexionsleistung.

⁶⁹⁶ Roscher, 2010, S. 82

⁶⁹⁷ vergl. Tamboer, 1979, S. 17 f.; zu Tamboers Ansatz vergl. auch Unterkapitel „*Bildung entsteht aus Dissonanz der Erwartung*“ und Kaptitel „*Phänomenologie*“.

Bildung entspringt in diesem Sinne aus dem „*produktiven Spannungsverhältnis*“ zwischen bereits gemachten Erfahrungen und den Ansprüchen des aktuellen Gegenstandes, da die „*aufeinander bezogene Selbst- und Welterschließung (...) zu einer Erweiterung des persönlichen Verstehenshorizonts*“ (Kolb, 2004, S. 39) und damit zu Umlernen und Bildung führt. Einen derartigen selbsttätig-leiblichen und „*originären Modus der Welterschließung*“ gilt es nach Giese im Sportunterricht zu fördern, da ein „*auf Erfahrung beruhender Unterricht (...) unsere leiblich-sinnlich fixierte Existenz*“ die selbsttätige und mitbestimmte Auseinandersetzung mit den Selbst- und Weltverhältnissen und damit Bildung unterstützt⁶⁹⁸. In der (kritischen) Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Welt kann ein Mensch also sowohl sich selbst als auch das Phänomen und damit die Welt kennen lernen und (besser) erfassen⁶⁹⁹. Insbesondere *primäre* (Bewegungs-) Erfahrungen können eine solche Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses einer Person veranlassen. Damit können sie als relevant für Bildung im Sinne Marotzkis angesehen werden. Bildung bzw. das angesprochene „Sich-Formen“ ist dabei als ein reflektierendes⁷⁰⁰, veränderliches Selbst- und Weltverhältnis zu interpretieren und daher als subjektiv, individuell und relational zu kennzeichnen.

Käte Meyer-Drawe akzentuiert in ihrer *phänomenologischen* Position den Mensch-Welt-Bezug in z.B. (Leib-) erziehlischen Kontexten: So wird die „*präreflexive Urverbundenheit*“ sich begegnender leiblicher Subjekte im Sinne einer zwischenmenschlichen „*konkrete(n) Intersubjektivität*“ als pädagogisch nutzbringende Brücke zwischen Lernendem und Lehrendem gesehen⁷⁰¹. Dabei kann der Lernende aufgrund eines anerkennenden „*Verbundensein(s)*“ zum Lehrenden sich selbst erziehen⁷⁰², z.B. nach Maßgabe und/oder Vorbild des Erziehenden. Damit wird Bildung in einem LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis jenseits von *entweder* strikt autoritärem *oder*

⁶⁹⁸ Giese, 2008, S. 61

⁶⁹⁹ vergl. Kolb, 2004, S. 39

⁷⁰⁰ Wie im Unterkapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“ zu zeigen sein wird, kann die geforderte „Reflexion“ zu den Phänomenen der Welt in Relation zur eigenen Person dabei einerseits kognitiv (z.B. verbal) erfolgen. Sie kann andererseits aber auch unmittelbar und „verschwiegen“ im Sinne einer prä-kognitiven Reflexionsleistung über den Leib von staten gehen (vergl. Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293). Damit würde eine solche Reflexion z.B. prä-verbal geschehen können (vergl. Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergesenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“ und Unterkapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“; vergl. auch Giese, 2008, S. 162 & S. 199). Roscher kritisiert in diesem Sinne die Passung des Reflexionsbegriffes und seine Verwendung in der ästhetischen Bildung, da danach zu fragen ist, ob man der „*Besonderheit der ästhetischen Sinnbildung, (...) mit dem Begriff >Reflexivität< gerecht werden kann.*“ (Roscher, 2010, S. 163). Schließlich beinhaltet ästhetische Bildung zwar „*das distanzierende Moment der Reflexivität*“, gleichzeitig aber auch eine „*spezifische Nähe zum Gegenstand*“ (Roscher, 2010, S. 163. Daher ist eine „besondere“ Bildung durch den Leib möglich (vergl. Franke, 2003, 2005), welche sich für Roscher als einerseits ästhetisch-unmittelbare und andererseits begrifflich-kognitive Vernunft im Leiblichen und leiblichen In-der-Welt-Sein verwebt (vergl. Roscher, 2010, S. 74 ff.; S. 164 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2008 b, S. 56 f.).

⁷⁰¹ Meyer-Drawe, 1984, S. 218, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 231; vergl. auch Funke-Wieneke, 2007, S. 150

⁷⁰² Funke-Wieneke, 2004, S. 232

antiautoritärem Erziehungsstil möglich⁷⁰³. Es wird damit ein Menschenbild postuliert, in welchem sich ein junger Lernender auf Erwachsene bezieht, welcher

„auch spontan anerkennen kann, was ihm als tiefere Erfahrung mit ihm verbundener Menschen unmittelbar erreicht, aber auch als einer, der im Selbstverhältnis Gesolltes reflektiert und eigene Entscheidungen dazu treffen kann und muß [sic].“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 232).

In diesem Sinne entspringt für Funke-Wieneke die jeweilige Selbsterziehung im Selbstverhältnis „*einer Verbundenheit*“ zwischen Lernendem und Lehrendem⁷⁰⁴, innerhalb derer Lehrende sich als „*verlässliche, sich selbst reflektierende und gerechte Personen erweisen müssen*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 232). Diese zwischenmenschliche Verbundenheit, um die der pädagogisch professionell handelnde Lehrende aufgrund seiner berufsfachlichen Auseinandersetzung weiß, mündet für Funke-Wieneke in eine nicht hintergehbare „*erzieherischen Verantwortung*“.⁷⁰⁵ In diesem Sinne bezeichnet Bildung nach Marotzki neben den bereits genannten Aspekten auch „*eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur (...), die grundsätzlich Verantwortung beinhaltet*“⁷⁰⁶. So kann Verantwortungsbe-reitschaft bzw. die Übernahme von Verantwortung sogar zum entscheidenden Kriterium für Bildung erklärt werden, wenn Bildung als derjenige Zustand angesehen wird, „*in dem man Verantwortung übernehmen kann*“⁷⁰⁷. Bildung im Sinne dieser Arbeit geht allerdings über diese Definition hinaus, da die reine Fähigkeit bzw. Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme diese nicht zwingend erforderlich macht. Vielmehr muss hier in der Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme ein durchaus bildungsrelevantes *Wahl- und Freiheitsmoment* betont werden (vergl. Schuchart, 2005, S. 11 ff.).

Darüber hinaus muss aufgrund Nietzsches Charakterisierung des Menschen als „*nicht-festgestellte(m) Thier [sic]*“⁷⁰⁸ die angesprochene Auseinandersetzung mit den Selbst- und Weltverhältnissen *lebenslang* vonstatten gehen. Nur auf diese Weise konnte bzw. kann das „*Mängelwesen Mensch*“⁷⁰⁹ seine Existenz sichern und sich als „Prometheus“ mit Hilfe seiner „Weltoffenheit“ die „Ersatznatur“ der Kultur schaffen⁷¹⁰. Diese Perspektive auf den Menschen als ein instinktarmes „Mängelwesen“ führte zum Einen zu Schelers Ansatz der „Weltoffenheit“ des Menschen⁷¹¹. Zum Anderen weist sie auch zu Gehlens Ansatz eines *homo inermis*, also einem „wehrlosen Menschen“ inklusive lebenslanger Institutions- und Bildungs-

⁷⁰³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 231 f. mit Bezug auf Meyer-Drawe, 1984, S. 218

⁷⁰⁴ Funke-Wieneke, 2004, S. 232, mit Bezug zu Coenen, 1986

⁷⁰⁵ Funke-Wieneke, 2004, S. 232; vergl. auch Marotzki, 2006, S. 63 f.; Schuchart, 2005.

⁷⁰⁶ Marotzki, 2006, S. 63

⁷⁰⁷ Marotzki, 2006, S. 63, mit Bezug zu Weniger 1958, S. 138

⁷⁰⁸ Nietzsche, 1980, S. 81; vergl. auch Nietzsche, 1974, S. 121; vergl. auch Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit“, Giese, 2008, S. 184 mit Bezug auf Cassierer; Arnold & Pätzold, 2002, S. 8 f..

⁷⁰⁹ Herder, 1772 / 1997, S. 6 f., S. 12 f.

⁷¹⁰ vergl. auch Benner, 2008, S. 86 f.

⁷¹¹ vergl. Scheler, 1927 / 1976, S. 32 f.

bedürftigkeit.⁷¹² Diese Bedürftigkeit wird in der prinzipiellen Bildsamkeit des Menschen hoffnungsvoll aufgefangen⁷¹³, welche seine *Bildungsfähigkeit* ermöglicht. Dieser Aspekt wird im folgenden Unterkapitel näher behandelt.

2.6.2.3.2 Bildung bedarf der mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung

Trotz des heute eher inflationär erscheinenden Gebrauchs des Bildungsbegriffes in (z.B. mitunter wahllos anmutenden Komposita) der Alltagssprache und einer entsprechend denkbaren Entleerung dieses Begriffes ist festzuhalten, dass

„Bildung prinzipiell gerade das meint, was nicht verloren gehen darf, wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: *die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person*“ (Böhm, 2000, S. 76 f.; Hervorhebung A.S.).

Bildung kann in der Verbform also letztlich nur *reflexiv* als „*sich-bilden*“ gebraucht werden⁷¹⁴. Ein solches „(Sich-) Bilden“ formuliert Funke-Wieneke entsprechend als die „*selbsttätige und wohl auch selbstbestimmte Lebenserweiterung des Kindes und Jugendlichen*“.⁷¹⁵ Damit wird eine Eigenaktivität und letztlich auch eine Selbstbestimmung des zu Erziehenden vorausgesetzt. Dies bedeutet, dass Bildung nicht von Außen „gemacht“, sondern nur vom Subjekt aus gewollt und in Eigenaktion erlangt werden kann⁷¹⁶. (Dies gilt selbstverständlich nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern ein Leben lang⁷¹⁷.)

So konnten Deci & Ryan bereits 1993 zeigen, dass „*eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens hat.*“⁷¹⁸. Diese beiden Punkte einer *Selbstbestimmtheit* und *Selbsttätigkeit* als wichtige As-

⁷¹² vergl. Gehlen, 1961, S. 46 f.; vergl. dazu auch Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Exkurs: Der Mensch aus phänomenologischer Sicht: Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit“.

⁷¹³ Häcker & Stapf verstehen Bildsamkeit entsprechend als notwendig zu erwähnendes „*Korrelat zum pädagogischen Begriff der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen*“ (Häcker & Stapf, 2009, S. 147). Zum Begriff der Bildsamkeit als generelle Wandlungsfähigkeit des Menschen vergl. das folgende Unterkapitel „*Bildung bedarf der mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung*“.

⁷¹⁴ vergl. Schürmann, 2004, S. 126 f., mit Verweis zu Herder

⁷¹⁵ Funke-Wieneke, 2004, S. 18. Dazu muss angemerkt werden, dass sich Funke-Wieneke kaum zum Begriff der Bildung und damit zum entsprechenden Diskurs über eine Begriffsbestimmung bzw. diesbezügliche Diskursanalyse äußert (auch in seinem Beitrag zur Standardisierungsdebatte führt er vorrangig Klafkis Verständnis an, dem er sich offensichtlich anschließt; vergl. Funke-Wieneke, 2008, S. 44 ff.; vergl. auch Prohl, 2010, S. 91.). Stattdessen nutzt Funke-Wieneke mit Benner den – weitestgehend synonym verwendeten – Begriff der bildungstheoretischen „Sinnorientierung“ und damit eine untersuchungswissenschaftlich-formale Perspektive auf diesen Gegenstand. Seine (Erarbeitung dieser) Sinnorientierung innerhalb seines Ansatzes der „Entwicklungszentrierten Bewegungsförderung“ sowie seiner favorisierten erziehungstheoretischen Umgangsweisen innerhalb derer legt er dabei und in Auseinandersetzung mit verschiedenen relevanten Ansätzen der Bewegungs- und Sportpädagogik dezidiert dar (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 181 ff.).

⁷¹⁶ vergl. Giese, 2008, S. 121; vergl. auch Kolb, 2004, S. 39

⁷¹⁷ vergl. Prohl, 2010, S. 137; Kolb, 2004, S. 39; vergl. auch Unterkapitel „*Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen*“

⁷¹⁸ Deci & Ryan, 1993, S. 223; vergl. auch Deci & Ryan, 1993, S. 226 f.

pekte von Bildung (bzw. Lernen als eine Voraussetzung von Bildung) sollen im Folgenden dargestellt werden.⁷¹⁹

In der Tradition von Benner und Funke-Wieneke wird für die vorliegende Arbeit der Bildungsbegriff u.a. an ein freiheitliches Moment der Wahlmöglichkeit (z.B. in Bezug auf Beteiligung oder zu Zielsetzungen) gekoppelt, das eine Selbstbestimmung in einem *ersten* Sinne als *Souveränität* beinhaltet. Dies bedeutet, dass ein Mensch per se immer schon die Wahl hat, sich auf einen (z.B. Unterrichts-) Inhalt einzulassen oder auch nicht, bzw. ein Einlassen nur zu simulieren und damit nach einem Prinzip der sozialen Erwünschtheit zu handeln (vergl. Kapitel „*Methodologie*“), oder sich zu verweigern. Damit hat er die Gestaltungsfähigkeit für das eigene Leben in der Hand, er wird also zum Gestalter des eigenen Lebens⁷²⁰. Nach dieser Perspektive ist dem Individuum bezüglich seiner Bildung ein prinzipielles Mitspracherecht in der Thematik und Gestaltung seines Alltags und seines Lebensentwurfes zuzugestehen.⁷²¹ So soll der zu Erziehende „*in die Bestimmung seiner Bestimmung*“ mit einbezogen werden (Funke-Wieneke, 2004, S. 44). Dies bedeutet einen *zweiten* Aspekt von Selbstbestimmung, nämlich im wörtlichen Sinne einer *Bestimmung des eigenen Selbst*⁷²². Beide Bedeutungen von Selbst-Bestimmung, also sowohl Wahlfreiheit als auch Selbstdefinition, sollen sich in Bildung vereinen. So soll der *educandus* sowohl die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten erkennen, ihm soll aber auch eine eigene Sicht, Stellungnahme und Wahl zugebilligt (und ggf. auch abverlangt) werden.

⁷¹⁹ Entsprechend lassen sich für Grössing die Begriffe von Bildung und Erziehung „*am Kriterium der Selbst- und Fremdbestimmung (...) trennen*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 18, mit Bezug zu Grössing). Im Gegensatz dazu versteht Funke-Wieneke selbst „Erziehung“ aber nicht nur als die zielgerichtete Tätigkeit eines Erziehenden in Bezug auf einen zu Erziehenden, sondern als eine „*Fremd- und Selbsterziehung in erziehlichem Milieu*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 51; vergl. zur Bestimmung des Ausdruckes „Erziehung“ das Unterkapitel des vorliegenden Kapitels „*Begriffsbestimmung Erziehung*“; zum Begriff der Bildung in Abgrenzung zur Manipulation vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 45 ff.). Damit wird allerdings die Diskussion aufgeworfen, inwiefern sich erfolgreiche Bildung an der mitwirkenden Selbstbestimmung des Kindes/Jugendlichen messen kann, inwiefern sich also ein erziehlicher „Zwang“ in einer (sich-) bildenden „Freiheit“ transformieren muss, bzw. wie dieser (hier als bildungsrelevant verstandene) Wert der Freiheit also in einem erziehlichen Kontext zu ermöglichen ist (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 18). Darüber hinaus kann m.E.n. aber auch gefragt werden, ob Bildung nur vonstatten geht, wenn erzogen wird, wenn also – neben der Selbsterziehung – ein expliziter Erziehungsauftrag und jemand oder etwas, das intentional und zielgerichtet erzieht, vorausgesetzt werden kann. Falls dem so wäre, würde in einem solch engen Begriffsverständnis die wahrscheinliche normative Beeinflussung durch z.B. die peer group oder den nicht ausdrücklich pädagogisch intendierten Konsum von Medien oder auch die Sozialisation durch das alltägliche gesellschaftliche Zusammenleben nicht als „Bildung“ gewertet werden können, sondern z.B. als Habitualisierung. Dem wird hier nicht zugestimmt, sondern ein weiter Bildungsbegriff favorisiert, der auch solche Prozesse mit einschließt.

⁷²⁰ vergl. Kolb, 2004, S. 39 f.

⁷²¹ Für die Frage nach dem *erziehungstheoretischen* Ansatz eines (Unterrichts-) Konzeptes bedeutet dies, dass (in Unterrichtssituationen) immer wieder echte Alternativen zur Wahl gestellt werden sollen und die entsprechenden Entscheidungen der SchülerInnen zu akzeptieren sind (vergl. Unterkapitel „*Erziehungstheoretischer Ansatz*“).

⁷²² vergl. Duden, 2002, S. 54

In Bezug auf die Sport- und Bewegungspädagogik bedeutet dies, dass sich der Mensch

„nicht vollkommen vorgegeben (ist) (sodass er in seiner Entwicklung nur zwangsläufig zu vollziehen hätte, was schon bei seiner Zeugung als genetisches Programm in ihm angelegt wurde), sondern er ist sich vor allem aufgegeben (so dass er suchen und finden muss, was aus ihm werden kann und soll). (...) Dies trifft auch auf das Verhältnis des Menschen zu sich selbst und seinem >Leib< zu (...) die Art und Weise, wie er sich selbst tatsächlich erfährt und wie er sich zur Gestaltung aufgegeben ist (zeigt), dass er sowohl ganz als auch getrennt, als auch in vielen gleitenden Zuständen zwischen Ganzheit und Aufspaltung existiert. Wie jeder Mensch in dieser relativen Ganzheit, in dieser Offenheit und Brüchigkeit des Selbstverhältnisses sich selbst als ein leibliches Wesen bestimmt, steht daher nicht von vornherein fest.“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 69 f.; vergl. auch ebd., S. 177).

Zusammengefasst ist sich der Mensch also *nicht* in einer sich zwangsläufig erfüllenden Bestimmung durch seine (genetische) Natur vorgegeben, sondern zur wertgebundenen und persönlich ständig neu verantwortbaren „*Selbstgestaltung aufgeben*“ (Funke-Wieneke, 2001, S. 317).

An dieser Stelle wird eine entwicklungstheoretische Argumentation für die hier bedeutsame Bildungsrelevanz von Sich-Bewegen angeboten, da sich im Sich-Bewegen dem Menschen ein Medium bietet, die eigenen *Seinsmöglichkeiten* zu erfahren und zu gestalten⁷²³. Sich-Bewegen gestattet damit die Wahl einer Perspektive, die „*gewählt werden kann, aber nicht gewählt werden muß [sic]*“, nämlich die Perspektive einer Wahl hinsichtlich „*einer persönlichen Bewegungskarriere aufgrund erfahrener Relevanz*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 244). Diese muss das Individuum aber *selbst* fällen. Mit Bildung geht also ein notwendiges Moment der *Selbst-Bestimmung* und Erkenntnis der eigenen Person, der Potentiale und Vorlieben einher, aber auch die Prämisse einer *Eigenaktivität*.

Damit wird ein zweiter wichtiger Aspekt von Bildung angesprochen, nämlich die *Selbsttätigkeit* des Subjekts. Nach Hartmut v. Hentig haftet „*dem Wort Bildung seit-her (d.h. seit Humboldt, Anmerkung A.S.) das Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit*“ an⁷²⁴. Benner betont den Ausdruck der „*Bild-*

⁷²³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 244

⁷²⁴ v. Hentig, 2007, S. 39; vergl. auch v. Hentig, 2004, S. 4. Ob und inwiefern Hartmut von Hentig sich zu den Vorwürfen der sexuellen Übergriffe und Etablierung eines diese begünstigenden und Aufklärung behindernden Systems, die gegen seinen mittlerweile verstorbenen Lebenspartner Gerold Becker als Mittäter, Mitwisser und ehemaliger Leiter der Odenwaldschule in jüngster Vergangenheit erhoben wurden, öffentlich hätte äußern müssen, soll hier nicht diskutiert werden. Gleiches gilt für den Vorwurf, dass er sich ggf. von diesen Taten als perverse pädophile Umsetzung von Platons Konzept eines „pädagogischen Eros“ hätte distanzieren müssen. Es sei an dieser Stelle aber deutlich gemacht, dass nach Meinung der Autorin das Ausnutzen von Abhängigkeiten und jede sexuelle Annäherung an (zudem deutlich minderjährige!) Schutzbefohlene absolut inakzeptabel und verwerflich sind. Diese Vorwürfe stellen Vergehen gegen die Würde junger Menschen dar, welche m.E. zivil- bzw. strafrechtlich penibel und gleichzeitig den Opfern gegenüber sensibel zu verfolgen sind. Darüber hinaus wurde durch diese Vergehen absolut gegen den pädagogischen Ethos unserer Zeit und Kultur verstoßen. (Laut Abschlussbericht der offiziellen Untersuchungskommission vom 17.12.2010, geleitet von den Juristinnen Claudia Burgsmüller und der ehemaligen Präsidentin des Oberlandesgerichts Frankfurt, Brigitte Tilmann, sind in den letzten Dekaden im Umfeld der Odenwaldschule mindestens 132 SchülerInnen von damals zwölf bis sechzehn Jahren durch pädophiles Lehrpersonal missbraucht worden – auch durch und in der Amtsperiode von Gerold Becker als Schulleiter der Odenwaldschule [vergl.

samkeit“ des zu Erziehenden, mit welcher eine unbedingte „*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*“ verbunden ist⁷²⁵. Der Begriff der Bildsamkeit beschreibt dabei die menschliche Lern- und Bildungsfähigkeit im Sinne einer

„prinzipielle(n) Möglichkeit (...), dass jeder Mensch ein im Erziehungsverhältnis wandelbares Wesen ist, das seinen Wandel aber keiner Zwangsläufigkeit verdankt (auf die Erziehung erfüllend hinarbeitet), sondern dass die Überführung der Unbestimmtheit in Bestimmtheit dadurch geschieht, dass dieser Mensch etwas erfährt, sich damit auseinandersetzt und dazu Stellung nimmt.“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 44).

So beinhaltet Bildsamkeit nicht nur eine „*Plastizität im Sinne von Anpassungsfähigkeit*“ (Häcker & Stapf, 2009, S. 147), sondern eine individuell und graduell abgestufte Wandelbarkeit von Verhalten und Handeln. Dabei bedingt die Entfaltung von Bildsamkeit auch einen (Selbst-) Bildungswillen des Individuums.⁷²⁶ Neben diesem Willen zur (Selbst-) Bildung⁷²⁷ erscheint Bildsamkeit vor diesem Hintergrund, verstanden als eine mitbestimmte Wandelbarkeit und Lern- und Bildungsfähigkeit, als Voraussetzung für Bildung. Sie kann damit als „*Grund für den prinzipiellen pädagogischen Optimismus des Erziehers*“ gelten (Böhm, 2000, S. 75). Somit sollen und können im (hier: bewegungs-) pädagogischen Feld v.a. „*Hilfen zur Selbstentwicklung*“⁷²⁸ und damit zur Entfaltung der eigenen Bildsamkeit im Sinne einer (Selbst-) Bildung angeboten und gegeben werden.⁷²⁹ Vor dem Hintergrund von Nietzsches Feststellung des Menschen als instinktreduziertem Tier (vergl. Nietzsche, 1980, S. 81)⁷³⁰ ist der Mensch damit in einer primordialen Notwendigkeit sowohl bildungsbedürftig, als auch bildungsfähig⁷³¹.

Spiegel online vom 17.12.2010, letzter Zugriff am 07.02.2011 unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,735210,00.html> und <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,735258,00.html>; vergl. auch Frankfurter Rundschau online vom 17.12.2010, letzter Zugriff am 07.02.2011 unter <http://www.fr-online.de/politik/missbrauch-mit-system/-/1472596/5024278/-/index.html>; hr online vom 07.09.2010, letzter Zugriff am 07.02.2011 unter http://www.hr-online.de/website/rubriken/nachrichten/indexhessen34938.jsp?rubrik=34954&key=standard_document_39409235].)

⁷²⁵ Benner, 1987, S. 48, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 44

⁷²⁶ Bildsamkeit wird dabei auch mitbestimmt durch das jeweilige normative Verständnis von Bildung und Bildungszielen (vergl. Häcker & Stapf, 2009, S. 147). Bildsamkeit wird darüber hinaus auch von der genetischen Anlage und der (Lebens-) Umwelt eines Menschen beeinflusst. Außerdem verändert sie sich in ihrer Qualität im zeitlichen Verlauf eines Lebens, da „*manche Teilfunktion der Bildsamkeit (...) früher oder später überhaupt nicht, nur eingeschränkt oder normal bzw. optimal hervorzurufen*“ ist (Böhm, 2000, S. 75). Bildsamkeit wird darüber hinaus auch als „*Sinnrichtung des Erziehens*“ verstanden (Funke-Wieneke, 2004, S. 50), also als Sinnorientierung für „*erzieherische Thematisierung von Sich-Bewegen und Sporttreiben*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 177).

⁷²⁷ Da, wie bereits angesprochen, Bildung immer nur vom Subjekt selbst ausgehen und erreicht werden kann, ist der Begriff der „Selbstbildung“ als Pleonasmus zu kennzeichnen und wird daher hier vermieden.

⁷²⁸ Funke-Wieneke, 2004, S. 238

⁷²⁹ In diesem Sinne sollten erziehungstheoretisch v.a. Bewegungsabsichten vermittelt werden, weniger Bewegungstechniken oder bereits „vorgefertigte“ Lösungen von gestellten Bewegungsproblemen (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 235 f.). Dies erfordert eine gewisse Neugier, Bewegungsfreude, Freiwilligkeit und Offenheit des zu Erziehenden gegenüber der (Inszenierung der) erziehenden Person bzw. der (Bewegungs-) Situation (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 231 f.; vergl. auch Unterkapitel „Erziehungstheoretischer Ansatz“).

⁷³⁰ vergl. auch Nietzsche, 1974, S. 121; vergl. auch Unterkapitel „*Bildung ist lebenslanges Erschließen und Auseinandersetzen mit Ich-Welt-Bezügen*“; Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Exkurs: Der Mensch*“

Neben diesem anthropologischen Argument einer Bildsamkeit des Menschen inkl. Aufforderung zur Eigenaktivität wird von Giese ein weiteres, eher allgemein-lerntheoretisches Argument für eine Selbsttätigkeit als Bildungsvoraussetzung angeführt: Er geht davon aus, dass (neben Lernen auch) Bildung immer an *Vorerfahrungen* anknüpft – Bildung ist damit ein höchst *individueller* Prozess, der immer nur aus der (z.B. bewegungs-) handelnden Auseinandersetzung mit *eigenen* Erlebnissen, Erfahrungen, der eigenen Person und der Welt entstehen kann⁷³². Dabei ist dieses „Anknüpfen“ als ein Erinnern, Vernetzen und Bemühen um Verständnis ein *aktiver* (Lern-) Prozess, der ebendarum *selbsttätig* vonstatten gehen muss: Schon Piaget wendete sich

„entschieden gegen empiristische Auffassungen, nach denen Erfahrung etwas >an sich< sei, was sich dem Subjekt von selbst und ohne seine Mitwirkung aufdränge. (...) Die stärkere Betonung legt er auf die Aktivität des Subjekts, ohne die jegliche Erfahrungsgewinnung nicht denkbar sei“ (Scherler, 1975, S. 94, zitiert nach Giese, 2008, S. 54).

Nach Landau spielen hier insbesondere primäre Erfahrungen, die ebenfalls *selbst* gemacht werden müssen, eine prägende Rolle, da sich in der handelnden Auseinandersetzung auch Selbstbildung vollzieht⁷³³. Darüber hinaus ist für Karl-Heinz Scherler „*Erkennen*“ im Sinne einer materialen Erfahrung

„ein aktiver und konstruktiver Prozeß [sic] (...), den das Individuum selbst erfahren muß [sic] und der durch die Vermittlung von Kenntnissen oder Fertigkeiten nicht außer Kraft gesetzt werden kann, (für den) selbstbestimmtes Handeln eine notwendige Voraussetzung“ ist (Scherler, 1975, S. 138, zitiert nach Giese, 2008, S. 84).

Mit Tamboer können die „*motorischen Bedeutungen*“ der Welt in diesem Sinne „*nur durch die Tätigkeit selber (...) >erkannt< und beantwortet*“, also erfahren und erlernt werden, da solche Bedeutungen erst „*im Prozeß [sic] des Dialogs*“ entstehen (Tamboer, 1979, S. 17). Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass Bildung einer *mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung* bedarf.

2.6.2.3.3 Bildung ist selbstbezüglich und autopoietisch

Die Aktivitäten des Verstehens, Erinnerns und Neuordnens von Strukturen und „Horizonten“ wurden bereits als grundlegende und selbsttätig zu vollziehende Ge-

aus phänomenologischer Sicht: *Exzentrische Positionalität, Geist und Weltoffenheit*“; Giese, 2008, S. 184 mit Bezug auf Cassierer; Arnold & Pätzold, 2002, S. 8 f..

⁷³¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 43 f. mit Bezug zu Benner, 1987

⁷³² vergl. Giese, 2008, S. 31, S. 47; vergl. auch Scherler, 1975, S. 94 f., zitiert nach Giese, 2008, S. 84 & Scherler, 1975, S. 130, zitiert nach Giese, 2008, S. 47

⁷³³ vergl. Landau, 1991, S. 121, zitiert nach Giese, 2008, S. 61; vergl. auch vorangegangenes Unterkapitel „*Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen*“. Nach Fohrmann kann Bildung darüber hinaus als ein *entelechischer* Prozess verstanden werden, d.h. als ein Prozess, bei dem sich die in einem Stoff angelegte Form selbst verwirklicht, also „*bei der etwas, was im Kern angelegt war*“ (Fohrmann, 2010, S. 1) von einem Menschen durch die in ihm liegende Kraft *selbst* entwickelt werden kann. Dies ist nach Fohrmann immer ein *individueller* und damit quasi unvergleichlicher Prozess, eine „*Bildung des Subjektes*“ (Fohrmann, 2010, S. 4).

sichtspunkte von (Lernen und) Bildung angesprochen⁷³⁴. Unter neurophysiologischen Aspekten gehen diese besonders gut vonstatten, wenn eine *emotionale Beteiligung* und im Zuge dessen die *Wahl und Motivation*, einen bestimmten Inhalt zu erlernen, vorhanden sind, so der Ulmer Psychologie-Professor Manfred Spitzer⁷³⁵. Dies bedeutet, dass ein *direkter, persönlicher Bezug* für die jeweilige Person erkennbar sein muss, das entsprechende Phänomen muss also auf emotionaler Ebene als „relevant“ und lernenswert eingestuft werden. Spitzer nennt dies die zum Lernen dringend erforderliche „*emotionale Komponente eines innere(n) Beteiligt-Sein(s) (...oder) Dabei-Seins*“.⁷³⁶ So kann „*akute emotionale Erregung (...) dazu führen, dass wir bestimmte Dinge besser behalten*.“⁷³⁷ Er kommt dementsprechend zu dem Schluss, dass „*wer beim Lernen aufmerksam, motiviert und emotional dabei ist, der wird mehr behalten*.“⁷³⁸ Dies gilt besonders für ein *positives emotionales Interesse*, so dass eine angstfreie und „*positive Grundstimmung gut für das Lernen*“ ist.⁷³⁹ Dies liegt unter anderem darin begründet, dass Inhalte, die in der Hirnregion des Hippocampus gespeichert werden und damit in einem emotional (positiven) Kontext erlernt wurden, *langfristig* in der Gehirnrinde abgelegt und kreativ angewendet und vernetzend kombiniert werden können. Unter Angst erfahrene bzw. erlernte Inhalte dagegen werden im Mandelkern (Amygdala) abgelegt. Diese hier gespeicherten Informationen bewirken, dass in negativ besetzten Situationen, z.B. bei Angstzuständen, zwar reflexhaft schnelle, aber *unflexible* Reaktionen (z.B. Kampf- oder Fluchstrategien) zum Tragen kommen.⁷⁴⁰

Darüber hinaus stimulieren Botenstoffe wie z.B. das sog. „Glückshormon“ Dopamin entsprechende Zellen dazu, die zum Ausbau von neuronalen Verknüpfungen notwendigen Aminosäuren zu produzieren. Positive Emotionen in Kombination mit den entsprechenden Hormonen wirken dabei stärker auf den neuronalen Netzwerkausbau und damit auf den Lernerfolg als negative. Die (positive) emotionale Beteiligung eines aktiven und interessierten *Dabei-Seins* ist lernpsychologisch also entscheidend für Lernerfolg und damit auch für Bildung:

Spitzer, 2001, S. 1:

„**Spitzer:** Die neurobiologische Forschung zeigt ganz klar, wie wichtig Aufmerksamkeit, Motivation und >affektives Mitschwingen< sind. Wenn Schüler nicht im positiven Sinn >affektiv geneigt< sind, dann bringen auch die tollsten Inhalte nichts. Es ist heute zum Beispiel ganz gut durch Experimente belegt, dass die Erweiterungsfähigkeit unserer neuronalen Areale ganz entscheidend mit einer positiven affektiven Beteiligung des Lernenden zusammenhängt.“

Für das Verstehen, Erlernen und Erinnern eines bestimmten Phänomens muss dieses Phänomen also *emotional* (möglichst in einer positiven Konnotation) aufgeladen, in direktem Bezug zur eigenen Person, also *selbstbezüglich* und damit *inte-*

⁷³⁴ vergl. Unterkapitel „*Bildung bedarf der mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung*“; vergl. auch Schmidt-Millard (2007) in Giese, 2008, S. 201; vergl. auch Meyer-Drawe (2003) in Roscher, 2010, S. 82 f. .

⁷³⁵ vergl. Spitzer, 2002, S. 159 f.

⁷³⁶ Spitzer, 2002, S. 160; vergl. auch Bucks „*Dabei-Sein*“ wie verstanden in Giese, 2008, S. 22 f., S. 54.

⁷³⁷ Spitzer, 2002, S. 158

⁷³⁸ Spitzer, 2002, S. 139

⁷³⁹ Spitzer, 2002, S. 164

⁷⁴⁰ vergl. Spitzer, 2003; vergl. auch Spitzer, 2008, S. 191 ff.

ressant und subjektiv bedeutsam für die jeweilige Person sein. Vor diesem Hintergrund erscheint auch Bildung als (mögliches) Korrelat eines solchen Lernens⁷⁴¹ als selbstbezüglich, da insbesondere Ich-Welt-Bezüge thematisiert werden.

Für die Sport- und Bewegungspädagogik kann darüber hinaus eine „Isomorphie“ von Bildung und Erfahrung formuliert werden, da (Bewegungs-) Bildung als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“ gedeutet wird⁷⁴². Dieser Erfahrungsvorgang vereint „prozessuale und strukturelle Bildungsaspekte in sich“⁷⁴³ und kann als ein Aspekt von Lernen verstanden werden. Eine Erfahrung ist also „einerseits das Produkt der Mensch-Welt-Bezüge und andererseits zugleich auch der Prozess des Zur-Welt-Seins.“⁷⁴⁴. Als Erfahrung wird dabei einerseits die kognitiv-bewusste Vergegenwärtigung eines Erlebnisses bestimmt⁷⁴⁵. Wie bereits gezeigt werden konnte, erkennt Giese andererseits aber auch die vor-bewusste, leibliche Erfahrung der Ästhetik als bildungsrelevante Erfahrung an⁷⁴⁶.

Nach Giese führt eine Erfahrung (und damit auch deren Isomorph „Bildung“) zu einer dauerhaften, „nachhaltigen“ Veränderung in Wahrnehmung und Verhalten.⁷⁴⁷ Damit ist „Erfahrung (...) ein (auto-) poietischer Bildungsprozess“, ist also „sich selbst erhaltend“⁷⁴⁸. Das Isomorph zu Erfahrung, nämlich Bildung, ist demnach ebenfalls als autopoietisch und im obigen Sinne selbstbezüglich zu kennzeichnen.

⁷⁴¹ Dies trifft zu, sofern hier nicht nur im Sinne einer *materialen* Bildung Faktenwissen angehäuft wird, sondern dieses Wissen ergänzt wird von einer *funktionalen* und *methodischen* Bildung (*formale* Bildung). Da beim Lernen, verstanden als ein Sortieren, Verstehen, Erinnern, Vernetzen von Informationen und Erlebtem, neue neuronale Verschaltungen aufgebaut bzw. gefestigt werden, ist dies als ein aktiver und durchaus anstrengender Prozess zu verstehen. Dieser setzt ein aktives und selbsttätiges Bemühen um Verständnis voraus und geht häufig genug im Schlaf vonstatten. Dies entspricht der Aneignungstheoretischen Perspektive von Leontjev, nach der die „psychische Aneignung (der Welt, A.S.) eine aktive Tätigkeit ist, wodurch die Außenwelt psychisch repräsentiert wird“ (Gebhard, 2009 a, S. 16, mit Bezug zu Leontjev, 1973, Graumann, 1990 u.a.). Dies bedeutet, dass sich ein Kind seiner Umwelt „nicht einfach an(passt), sondern (es) macht sie sich zu eigen, das heißt, es eignet sie sich an“ (Leontjev, 1973, S. 233, zitiert nach Gebhard, 2009 a, S. 16). Nach Gebhard ist dies dem psychoanalytischen Ansatz vergleichbar, nach dem erst durch Aneignungstätigkeit die Objekte der (Außen-) Welt Eingang in die Psyche finden und erst damit dort repräsentiert werden, also Selbst- und Objektrepräsentanzen gebildet werden. Damit verbunden werden immer auch die Interaktionen bzw. Interaktionserfahrungen mit diesen Objekten repräsentiert, so dass sie auch als „Beziehungsrepräsentanzen“ bzw. als „geronnene Interaktionserfahrungen“ gewertet werden können (Gebhard, 2009 a, S. 16 f., mit Bezug zu Waldvogel, 1997 und Lorenzer, 1983; vergl. auch Gebhard, 2009 a, S. 27 f. und Kapitel „Exkurs Verbundenheit und Sportökologie (Seewald, Kronbichler & Gröbinger, 1998)“).

⁷⁴² Prohl, 2006, S. 168, zitiert nach Giese, 2008, S. 198

⁷⁴³ Giese, 2008, S. 198

⁷⁴⁴ Giese, 2008, S. 33

⁷⁴⁵ vergl. Giese, 2008, S. 182 f.

⁷⁴⁶ vergl. Giese, 2008, S. 199 f.

⁷⁴⁷ vergl. Giese, S. 23, S. 33 ff., S. 53 f. & 182 ff. . Einen ähnlichen Gedanken findet man auch in der Naturschutzpädagogik bei Janssens „Zwiebelmodell“ bzgl. der Ebenen des Naturverständnisses (vergl. Janssen, 1988, S. 6 f.).

⁷⁴⁸ Giese, 2008, S. 183. Der Begriff der Autopoiesis (auch Autopoiese) geht auf die Biologen Humberto Maturana und Francisco Valera zurück und bezeichnet ursprünglich die Fähigkeit der Selbsterschaffung und -erhaltung eines (biologischen) Systems. Später wurde dieser Begriff auch in andere Wissenschaftsdisziplinen übernommen, insbesondere von Niklas Luhmann in seiner Theorie bzgl. sozialer Systeme (vergl. Luhmann, 1984; vergl. auch Baraldi et al., 1999).

2.6.2.3.4 Bildung entsteht aus Dissonanz der Erwartung

Wenn mit den vorangegangenen Abschnitten Bildung als eine selbsttätige und mitbestimmte Veränderung, Konstitution und Neuordnung von relevanten Selbst- und Weltbezügen im Zuge eines (leiblich vollzogenen) Prozesses des (Um-) Lernens charakterisiert wurde, stellt sich nun die Frage, wie ein solcher Bildungsprozess entstehen kann. Antworten darauf finden sich u.a. erneut in der neuronalen Lernforschung vor dem Hintergrund des Erfahrungslernens.

So ist nach Spitzer (2002) nicht nur eine emotionale Relevanz und Selbstbezüglichkeit notwendig für Lernen und damit für Bildungsprozesse, sondern auch eine gewisse Dissonanz von Erwartung und tatsächlich eintretender Situation. Dies beruht darauf, dass unser Gehirn ständig darum bemüht ist, Situationen und Ergebnisse von Entscheidungen im Voraus zu erahnen, um die Flut von Umweltreize sortieren und bewältigen zu können. Es antizipiert also ständig, allerdings ohne dass uns dies immer bewusst wäre. Tritt das vorausberechnete Ergebnis auch tatsächlich ein, so wird dieses als „*unbedeutend verbucht*“⁷⁴⁹, denn das entsprechende (implizite) Wissen lag offensichtlich bereits vor. Die Situation wird entsprechend nur in einem geringen Maß weiter verarbeitet. Stimmen also die Antizipationen und daraus erfolgten Aktionen mit dem erwarteten Ergebnis bzw. der tatsächlichen Situation überein, entsteht daraus kein Erfahrungs- und Lernprozess. Vielmehr kommt es lediglich zu einer Verstärkung bereits bestehender Handlungsmuster aufgrund der bestätigten Voraussage⁷⁵⁰.

Erst eine gewisse *Dissonanz* der Erwartung führt dazu, dass die *unerwartete* Situation als „beachtenswert“ interpretiert wird, entsprechende Aufmerksamkeit erhält und als neue Erfahrung „gelernt“ und in den (damit geänderten) Erwartungshorizont des Individuums integriert wird.⁷⁵¹ So formen „sogenannte Stolpersteine“, also überraschende Fremdartigkeiten im Sich-Bewegen, „*Brechungen des erwarteten Bewegungsflusses des Selbst*“⁷⁵², so dass das bisherige Verständnis irritiert wird, eben dadurch in den Blick gerät und sich so schließlich verändern kann⁷⁵³. Daher lernt ein Mensch insbesondere durch eine neue und damit die Harmonie der Erwartung „*störende Erfahrung (...) etwas Neues*“ (Giese, S. 24 f.). Daher kann Giese folgendermaßen zwischen Erlebnis und Erfahrung unterscheiden:

⁷⁴⁹ Spitzer, 2002, S. 176

⁷⁵⁰ vergl. Giese, 2008, S. 121

⁷⁵¹ vergl. Spitzer, 2002, S. 177; vergl. auch Spitzer, 2008, S. 134 f.; Giese, 2008, S. 24 f. . Dabei spielt auch die emotionale Interpretation des tatsächlichen Ergebnisses eine Rolle, also z.B., ob das Ergebnis *besser* ist als erwartet. Für diese z.T. prä-bewussten Bewertungsmuster sind verschiedene Hirnregionen zuständig, z.B. subkortikale Areale des Limbischen Systems, der Hypothalamus und der Mandelkern (Amygdala). Auch dies ist ein Hinweis für die Erfolgsrelevanz von positiven Emotionen beim Lernen.

⁷⁵² Roscher, 2010, S. 76

⁷⁵³ Dass solche Distanzerfahrungen nicht an ein *kognitives* Bewusstsein gebunden sein *müssen*, sondern dass das für Bildung notwendige „*reflexive Moment ungebunden an Bewusstheit im Sinnlichen selbst*“ liegen kann (Roscher, 2010, S. 78; Bewusstheit ist in diesem Zitat zu verstehen als *kognitives* Bewusstsein, *nicht* als *Bewusstheit* im Sinne dieser Arbeit), zeigt das folgende Kapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“.

„Ein Erlebnis wird zu einer Erfahrung, und hier kann eine klare Trennlinie gezogen werden, wenn das Ereignis durch gedankliche Operationen aufgearbeitet und aus seinem singulären Dasein befreit wird. Die neue Erfahrung führt (...) zu einer überdauernden Veränderung zukünftiger Mensch-Welt-Beziehungen. Sie verändert kommende Antizipation.“ (Giese, 2008, S. 51).

In ähnlichem Sinne konstatiert Prohl vor dem Hintergrund der ästhetischen Bildung solchen Differenzerfahrungen einen bildungsrelevanten Zug, sofern sie *positiv* bewertet anstatt vermieden werden:

„Der *strukturelle Bildungsprozess* nimmt seinen Ausgang also von einer Art der >Entfremdung< im Sinne einer Distanzerfahrung, die jedoch nur den Beginn und keinesfalls das Ganze des Bildungsvorgangs ausmacht: >Nicht die Entfremdung als solche, sondern die Heimkehr zu sich, die freilich Entfremdung voraussetzt< (Gadamer 1990, 20), vollendet den Bildungsprozess – ohne ihn im Idealfall abzuschließen (...). Wenn nun diese Differenzerfahrungen nicht (wie im Alltag) als >Störungen< negativ bewertet und deshalb minimiert werden, sondern – im Gegenteil – ihre Überwindung (als >Heimkehr zu sich selbst<, s.o.) zur Zielstellung der Bewegungshandlung gehört, dann entspricht dies nach Franke (2003) > (...) Differenzerfahrungen in ästhetischen Prozessen<.“ (Prohl, 2010, S. 168 f., Hervorhebung i.O.).

Auf diese Weise verändert der Lernende *„dauerhaft seine Einstellung zur Welt – sein Weltbild und damit letztlich sich selbst“* ⁷⁵⁴. Er konstituiert also seine Ich-Welt-Bezüge neu und „bildet“ sich damit im o.g. Sinne: Eine Differenz zur Antizipation im Sinne einer (auch prä-bewussten) kognitiven Dissonanz ⁷⁵⁵ und die je individuelle Bedeutungszuweisung beeinflussen damit Aufmerksamkeitssteuerung und damit Gedächtnisleistung, Lernerfolg und letztlich auch Bildung im angeführten Sinne. Dies bedeutet, dass der mitunter schwer zu gehende Weg des selbsttätigen Lernens, der mit *„vielfältige Erfahrungen des Misslingens und Scheiterns“* ⁷⁵⁶ verbunden ist, SchülerInnen zugemutet werden kann und sogar *muss*, damit sie solche pädagogisch wichtigen und wertvollen Differenzerfahrungen machen können. Dies ist nur möglich, wenn diese Erfahrungen *„in ihrer Bedeutung als Bildungspotentiale (an-) erkannt und nicht als Störungen eines vermeintlich reibungslosen Unterrichtsverlaufs (miss-) gedeutet werden.“* ⁷⁵⁷

In einer ähnlichen Argumentation wendet sich Thiele gegen eine *„einseitig harmonisierende Pädagogik, die Brüche und Krisen zu vermeiden sucht“*, sondern plädiert für eine *„produktive, >positive< Funktion der Negation als Enttäuschung“* ⁷⁵⁸. Damit spricht er sich für die (adäquate) Enttäuschung von Erwartungen aus, da *„Dissens für ihn zwingend zum Konzept einer bildungstheoretisch legitimierten Erfahrungs-*

⁷⁵⁴ Giese, 2008, S. 25

⁷⁵⁵ vergl. Deci & Ryan, 1993, S. 231

⁷⁵⁶ Prohl, 2010, S. 170

⁷⁵⁷ Prohl, 2010, S. 170, mit Bezug zu Franke, 2003. Dennoch muss innerhalb von Sportunterricht die *„doppelte Verletzbarkeit“* (Miethling & Krieger, 2004, S. 211) der Subjekte thematisiert und beachtet werden: Diese bezieht sich einerseits auf eine *physische* Verletzbarkeit im Sinne eines möglichen Verunfallens. Andererseits weist sie aber auch auf die *psychische* Verletzung einer drohenden Blamage hin, welche aufgrund der Leiblichkeit der Subjekte eine besondere persönliche Brisanz erhalten kann. Die Differenzerfahrung muss also adäquat sein und darf nicht zu einer (subjektiv empfundenen Auslieferung von) tiefgreifender Entwürdigung, Kränkung oder Ängstigung der Person führen. Insbesondere ein zeitgleiches, kombiniertes Auftreten beider Formen der Verletztheit wird von SchülerInnen offenbar als prägend erlebt und erinnert (vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 211 ff.).

⁷⁵⁸ Thiele, 1996, S. 182, zitiert nach Giese, 2008, S. 35

pädagogik gehört“⁷⁵⁹. Die Kontinuität des Erfahrungszusammenhanges muss für ihn dabei allerdings gewährleistet sein („*Primat der Kontinuität*“)⁷⁶⁰, eine Erfahrung muss also an Vorerfahrungen oder thematisch Ähnliches anschlussfähig sein, um ihre lebensweltliche Relevanz behalten und Bildungsprozesse initiieren zu können⁷⁶¹. Dies bedeutet auch, dass Unbekanntes nur erkennbar ist, wenn es an Vorerfahrungen anknüpfen kann⁷⁶², wobei die menschliche Fähigkeit zu *ersten* Erfahrungen als „*Inventar angeborener Ideen*“ (Giese, 2008, S. 52) voraus gesetzt wird.

Mit Blick auf körper- und bewegungsbezogene Zusammenhänge argumentiert auch Roscher für die Notwendigkeit eines durch Widerstände gekennzeichneten Neukonstituierens von bestehenden Ordnungen und Strukturen des Selbst. Dies versteht sie vor dem Hintergrund von Dissonanzen als „*Umlernen*“ und damit als (Voraussetzung für) Bildung:

„Später in *Lernen als Erfahrung* hebt Meyer-Drawe mit Bezug auf Waldenfels das Moment des Widerständigen hervor. In ihren bildungstheoretischen Überlegungen begreift sie Lernen als durch >Bruchlinien gezeichnete Erfahrung< (Meyer-Drawe, 2003, S. 11). Erweisen sich auftauchende Phänomene als >sperrig< (...), im Sinne dessen, das sie sich nicht in die bestehende Ordnung einpassen, diese in Zweifel ziehen und sich möglicherweise eine neue Ordnung konstituiert, geschieht etwas, das mit Meyer-Drawe als Umlernen bezeichnet werden kann. Bildung ist in diesem Sinne eine Selbstgestaltung des Selbst, eine Formgenese, die das Entstehen und Zerfallen und wieder neu Entstehen sinngeladener Strukturen in der Körperbildung selbst meint.“ (Roscher, 2010, S. 82, Hervorhebungen i.O., mit Bezug zu Meyer-Drawe, 2003).

Ebenfalls hebt Karl-Heinz Scherler die Bedeutung von anschlussfähigen Dissonanzen hervor und bezieht sich dabei auf Piagets Assimilationstheorie:

„Ein Umweltereignis, für welches das Subjekt keinerlei Assimilationspläne besitzt, wäre >zu neu<, d.h. mit Piaget, es könnte nicht assimiliert werden und wäre gleichsam nicht existent. Ein Umweltereignis, welches das Subjekt ohne Akkomodation seiner Pläne assimilieren könnte, wäre >zu bekannt<, um noch interessant zu sein. d.h., es würde gewohnheitsmäßig assimiliert und keine neuen Erfahrungen vermitteln. Maximales Interesse erregen dagegen solche Umweltgegebenheiten, die von bestehenden Plänen und Strukturen >gerade noch< assimiliert werden können, bei denen eine Akkomodation an die besonderen Eigenschaften des >Gegebenen< notwendig wird und zu neuen Plänen und Strukturen führt“ (Scherler, 1975, S. 130).

In dieser Argumentationslinie ist auch Neubers Aussage zu sehen, wenn er die „*Unordnung*“, welche die Wahrnehmung des subjektiv „*Außer- und Ungewöhnlichen*“ unter Umständen „*in die gewohnte (Wahrnehmungs-) Welt*“ tragen kann, als bildungsnotwendig ansieht⁷⁶³: Sie kann eine „*Veränderung oder Neuorientierung des Subjekts*“ als Folge eines „*Erfahren von Fremdheit*“ mit sich bringen.⁷⁶⁴

Die *ästhetische Bildung* schließlich verweist ebenfalls auf die für eine ästhetische Erfahrung notwendige Diskrepanz von antizipiertem Ziel und tatsächlichem Effekt

⁷⁵⁹ Thiele, 1996, zitiert nach Giese, 2008, S. 34 f.

⁷⁶⁰ Thiele, 1996, S. 182

⁷⁶¹ vergl. Giese, 2008, S. 34 f., S. 53, mit Bezug zu Thiele, 1996

⁷⁶² vergl. Giese, 2008, S. 46

⁷⁶³ Neuber, 2010, S. 2

⁷⁶⁴ ebd.

einer Handlung⁷⁶⁵. Erst durch eine Unterbrechung des „*Strom(s) der Regelmäßigkeiten*“ durch „*Stolpersteine*“ innerhalb von Routinen kann ein Umlernen stattfinden, welches als „*fundamental für alle Formungs- und Prozessbedingungen im Mensch-Welt-Verhältnis*“ ⁷⁶⁶ verstanden wird. Insbesondere im Formungsprozess von Bewegungen werden solche Differenzerfahrungen gemacht, welche als Voraussetzung für Bildungsprozesse angesehen werden.⁷⁶⁷

Auch in Tamboers Perspektive eines Bewegungsdialoges zwischen Mensch und Welt ist die Erfahrung einer vom Bewegungspädagogen absichtlich hervorgerufenen „*Distanz-Erfahrung zur Welt der motorischen Bedeutungen*“ ⁷⁶⁸ notwendig für eine „*reflexive Einstellung zur Welt*“. Die damit verbundene „*Trennung zwischen Mensch und Welt*“ wird hier als Modus der „*erlernten*“ bzw. der „*erfinderischen Überschreitung*“ oder Geformtheit erachtet⁷⁶⁹. In diesen wird das „*wiedergewonnene Einheitserlebnis von >Mensch< und >Welt<*“ ⁷⁷⁰ um eine schöpferische Kreativität erweitert. Erst dies ermöglicht die Entwicklung und Thematisierung einer „*Spannung zwischen >Körper als Objekt< und >Leib als Subjekt<*“ ⁷⁷¹. Dies gestattet die Thematisierung und reflektierte Veränderung der Erschließung der (Bewegungs-) Bedeutung der Welt und der (hier: körperlichen bzw. leiblichen) Mensch-Welt-Bezüge⁷⁷². Da solche Erschließungen und Neuordnungen der Ich-Welt-Verhältnisse bereits als Bildungsprozess gekennzeichnet wurden⁷⁷³, liefert Tamboer damit ein weiteres Argument für die Bildungsrelevanz von Erfahrungen der Differenz in (z.B.) bewegungspädagogischen Kontexten.

Zusammenfassend kann mit Giese festgestellt werden, dass

„...sportliche ⁷⁷⁴ Handlungen aufgrund anthropologischer Erkenntnisbedingungen (...) immer durch Differenzerfahrungen geprägt (sind) (...). Sportiven Mensch-Welt-Bezügen kann aus dieser Perspektive ein grundsätzliches bildungsrelevantes Potential zugesprochen werden. (Giese, 2008, S. 161).

⁷⁶⁵ vergl. Giese, 2008, S. 111 f., mit Bezug auf Franke

⁷⁶⁶ Franke, 2006, S. 119, zitiert nach Giese, 2008, S. 193

⁷⁶⁷ vergl. Franke, 2001, S. 191 nach Giese, 2008, S. 200; vergl. auch Roscher, 2010, S. 76 ff. . Diese Erfahrungen von Differenz sind für Franke dabei Folge der menschlichen „*Fähigkeit, im Erkennen der Welt, zwischen wahrgenommenem und vorgestelltem Raum, vorgestellter und erlebter Zeit sowie zwischen `Körper-Sein` und `Körper-Haben`, unterscheiden zu können*“ (Franke, 2001, S. 36, zitiert nach Giese, 2008, S. 161; vergl. auch Funke-Wieneke, 1983, S. 99; Tamboer, 1979, S. 17 f. und Grupes Unterscheidung von „Leib-Sein“ und „Leib-Haben“ in Grupe, 1989, S. 23; vergl. auch Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Leib-Sein und Körper-Haben*“ in der vorliegenden Arbeit).

⁷⁶⁸ Tamboer, 1979, S. 18

⁷⁶⁹ ebd.

⁷⁷⁰ ebd.

⁷⁷¹ Tamboer, 1979, S. 17 f.

⁷⁷² vergl. Tamboer, 1979, S. 17 f.

⁷⁷³ vergl. auch Unterkapitel „*Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen*“.

⁷⁷⁴ Giese benutzt teilweise – im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit, die damit Funke-Wieneke folgt (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 6) – einen *weiten* Sportbegriff, er auch *nicht*-kompetitives Sich-Bewegen mit einschließt. Darüber hinaus unterscheidet Giese nicht konsequent zwischen „Bewegung“ und „*sich-bewegen*“, wie es Tamboer für die Bewegungs- und Sportpädagogik fordert (vergl. Tamboer, 1979, S. 14 ff.). Auch die phänomenologische Differenzierung zwischen Leib und Körper wird von Giese nicht durchgängig beachtet, obwohl er sich explizit sowohl auf Merleau-Ponty als auch auf die Leibphänomenologie Buytendijks und das dialogische Bewegungskonzept Trebels bezieht (vergl. Giese, 2008, S. 164).

2.6.2.3.5 Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene

Marotzki entwickelte eine Bildungstheorie, in welcher er Bildung als ein Lernen auf einer höherstufigen Ebene formulierte⁷⁷⁵. Bildung ist damit für Marotzki durch gesteigerte Reflexion und Mehrperspektivität gekennzeichnet. Dies bezieht sich sowohl auf die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten als auch auf deren Rahmungen⁷⁷⁶. Mit Marotzki stellt sich Bildung daher als „*reflexive(r) Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins*“ dar⁷⁷⁷. Damit setzt für Marotzki „*Bildung konsequent auf Reflexivität*“⁷⁷⁸.

In ähnlichem Sinne fassen Arnold & Pätzold Bildung auf als einen individuellen Grad von Entwicklung, gemäß dem ein Mensch zur „*Welt- und zur Selbstreflexion*“ fähig ist⁷⁷⁹. Dabei wird sowohl von Arnold & Pätzold als auch von Prohl⁷⁸⁰ einerseits die Prozesshaftigkeit, andererseits aber auch der Produktcharakter von Bildung betont. Für Neuber ist Reflexivität eine Voraussetzung für Bildungsprozesse im Sport- und Bewegungsunterricht, wobei er sich insbesondere auf die ästhetische Bildung sensu Franke (2008) bezieht:

„Der Weg von der Wahrnehmung zur Erfahrung ist damit nicht beliebig, sondern er bedarf der *Reflexion*, die zumindest im bildungstheoretischen Sinne auch pädagogisch zu verantworten ist. Das Besondere an den Erfahrungen im Fach ‚Sport‘ liegt nun in ihrer spezifischen Reflexivität. Nach Elk Franke geht es >um die Erfahrung des einzelnen mit der Erfahrung [selbst]. Dies bedeutet, Kompetenzen in ästhetisch-expressiven Fächern lassen sich nicht nur dadurch kennzeichnen, dass dort (...) explizit körperbezogene Erfahrungen gemacht werden, sondern dass diese Erfahrungen in einer besonderen Weise *reflexiv* sein können, d.h. ihnen damit eine spezifische bildungstheoretische Bedeutung zugeschrieben werden kann<. (Franke, 2008, S. 199; Hervorhebungen im Original). Bildungsrelevante Reflexionen können demnach nicht nur über diskursive Prozesse in Gang gebracht werden, sondern sie ereignen sich auch präverbal im Sinne einer >Bildung durch den Körper< (vgl. Franke, 2008). Folgt man diesem Gedanken, vollziehen sich leibliche Erfahrungen im Sport in einem spezifischen >Modus der Weltbegegnung<“. (Neuber, 2010, S. 2, Hervorhebungen i.O.).

Entsprechend formuliert Giese die Auffassung, dass „*Bildung im und durch Sport und Bewegung nur dann möglich*“ ist, wenn sich die dabei vollzogenen Bewegungshandlungen „*durch eine reflexive Distanziertheit auszeichnen*.“⁷⁸¹. Diese Annahme wird dargestellt als eine in der bildungstheoretischen Literatur weitgehend geteilte Ansicht. Dem ist prinzipiell zuzustimmen, wenn – wie Neuber dies bereits andeutet – der Begriff der „Reflexion“ nicht nur als kognitive (z.B. sprachliche) Auseinandersetzung mit einem erlebten Geschehen verstanden wird. Vielmehr muss auch eine prä-verbale bzw. konsequenter: eine prä-kognitive Reflexionsfähigkeit zugestanden werden, wie dies bspw. in der ästhetischen Bildung gesehen wird.

⁷⁷⁵ vergl. v. Felden, 2003, S. 66, mit Bezug auf Marotzki, 1990

⁷⁷⁶ ebd.

⁷⁷⁷ Marotzki, 2006, S. 60. In einer *phänomenologischen* Formulierung entspräche dies dem reflexiven Modus des „*Zur-Welt-Seins*“.

⁷⁷⁸ Marotzki, 2006, S. 61

⁷⁷⁹ Arnold & Pätzold, 2002, S. 38

⁷⁸⁰ Prohl, 2006, S. 131 nach Giese, 2008, S. 53 ff & S. 181 ff.

⁷⁸¹ Giese, 2008, S. 198 f., Hervorhebung i.O.

Dabei erachtet Roscher die Verwendung des Reflexionsbegriffes in der ästhetischen Bildung als problematisch, da ein Verständnis eines rein *begrifflichen* Erkennens der Besonderheit der ästhetischen (im Sinne einer „anderen“) Vernunft nicht gerecht würde⁷⁸².

Darüber hinaus wird nach Roscher mit einem solchen, lediglich *kognitiv* ausgerichteten Reflexionsverständnis die „spezifische Besonderheit der zeitlichen und räumlichen Beziehung zum Gegenstand der Erkenntnis“ vernachlässigt⁷⁸³. Somit stellt sie die Frage, „ob man der Besonderheit der ästhetischen Sinnbildung (...) mit dem Begriff der Reflexivität gerecht werden kann“⁷⁸⁴. Sie kommt aber zu dem Schluss, dass es sich in der ästhetischen Bildung zwar um eine „besondere Art der Reflexivität“ und „andere“ Form der Vernunft handelt, aber immer noch eine Reflexivität und Vernunft bleibt⁷⁸⁵. Eine entsprechende *Wortneubildung* regt sie an, löst diese aber unter Verweis auf kommende Arbeiten selbst (noch) nicht ein, so dass auch in der vorliegenden Arbeit weiter von „Reflexion“ gesprochen werden soll und muss.⁷⁸⁶ Entsprechend liegt nach Funke-Wieneke eine *auf diese Art* verstandene

„Reflexivität des Sich-Bewegens (...) nicht im Nachdenken über sie. Sie liegt als erweiterte und vertiefte Sinnerfahrung auf der Ebene des Sich-Bewegens selbst.“ (Funke-Wieneke, 2008 b, S. 56).⁷⁸⁷

Allerdings darf die angesprochene „Distanziertheit“⁷⁸⁸ nicht zu einer (den Leib zum Körper) *objektivierenden Distanzierung* führen⁷⁸⁹. Entsprechend kann vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses als ein „nachhaltig veränderter Person-Welt-Zugang“ die berechtigte Frage gestellt werden,

„ob auch auf der präverbalen Ebene des Körperlichen reflexiv Distanz geschaffen werden kann, denn genau darin ist die Grundlage für Bildungsvorgänge zu sehen. Nur unter der Bedingung

⁷⁸² vergl. Roscher, 2010, S. 162 ff.; vergl. auch Franke, 2005

⁷⁸³ Roscher, 2010, S. 163

⁷⁸⁴ ebd.

⁷⁸⁵ Roscher, 2010, S. 163 f.

⁷⁸⁶ Zu diskutieren wäre hier evt. der Begriff einer „*sinnlichen Reflexivität*“ (Roscher, 2010, S. 170). In diesem Sinne zeichnet Roscher auch ein Menschenbild, in welchem der Mensch ein (mindestens) *zweifaches* Vernunftwesen ist, da er nämlich sowohl *sinnlich* (mit Hilfe der angesprochenen ästhetisch-sinnlichen Reflexivität), als auch *begrifflich* (im Sinne einer kognitiv-geistigen Distanzierung) zu urteilen vermag (vgl. Roscher, 2010, S. 164 f.). Da aber beide Wege des Urteilens im Leiblichen gründen und dort „*untrennbar miteinander verwoben*“ sind (Roscher, 2010, S. 164), versteht Roscher beide lediglich als Akzentuierungen *eines* Prozesses, nicht als *grundsätzlich* verschiedene Phänomene.

⁷⁸⁷ Dabei spricht nichts dagegen, über die Erlebnisse und Erfahrungen (während) des Sich-Bewegens „*auch mal*“ zu sprechen (Funke, 1992, S. 22) und sie damit kognitiv zu reflektieren – der *leibliche* Charakter der angesprochenen ästhetischen Welterkenntnis sollte aber gerade im Bewegungsunterricht nicht zerredet und gering geachtet werden (vgl. Funke-Wieneke, 2008 b, S. 57). Eben dieser Aspekt wird im Ansatz der vorliegenden Arbeit als „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ im Sinne von Verbundenheit fokussiert (vgl. phänomenologisches Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“).

⁷⁸⁸ vergl. Giese, 2008, S. 112; S. 181 ff., S. 198 f. .

⁷⁸⁹ vergl. phänomenologisches Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“. Aufgrund dieser potentiellen Missverständlichkeit wird der Begriff der Distanziertheit in dieser Arbeit daher vermieden.

von reflexiver Distanz – so die allgemeine bildungstheoretische Annahme – können persönliche Handlungsspielräume gewonnen werden und persönliche Erlebnisse nachhaltig Auswirkung auf die Person und ihren Weltzugang insgesamt haben“ (Bietz, 2005, S. 107, zitiert nach Giese, 2008, S. 199).

Giese beantwortet diese Frage positiv, indem er darlegt, dass *„auch ohne die ordnende Kraft der Sprache auf der präverbalen Ebene der sinnlichen Wahrnehmung von Bewegung“*⁷⁹⁰ prinzipiell die Möglichkeit von (hier: prä-kognitiver, leiblicher) Reflexion besteht. Eine solche prä-verbale bzw. prä-kognitive Reflexion oder Distanz ist als ein ästhetisch-leibliches Wahrnehmen des Wahrnehmungsprozesses zu verstehen. Dies ermöglicht *„Ordnungs- und Formungsprozesse im Bewegen und Wahrnehmen“*⁷⁹¹. Diese sind

„im aktuellen Tun diesem Tun nicht prinzipiell im Sinne eines (...) kognitiven Ordnungsprozesses zeitlich vorgelagert, sondern sind in die sinnliche Erfahrung (und d.h. Bewegung) inkorporiert“ (Giese, 2008, S. 199, mit Bezug auf Franke, 2003, S. 29).⁷⁹²

Dabei ist *„Bewegung“*⁷⁹³ nicht nur eine deskriptive, sondern zuvörderst eine non-verbale erkenntnistheoretische Kategorie⁷⁹⁴. Sie stellt damit eine *„elementare Methode der Welterschließung und Erfahrungsstrukturierung“* dar⁷⁹⁵. In diesem Sinne kann die Erkenntnistheorie Kants *„über das enge, sprachorientierte Vernunftverstehen hinaus zu einer Kulturtheorie“* ausgedehnt und Kants transzendente Logik erweitert werden:

„D.h., ihre grundlegenden Operationen sind nicht nur an das Modell sprachlicher Begriffe gebunden, der Erkenntnisprozeß [sic], der bisher eingeeengt auf die Sprache gedeutet wurde, muß [sic] prinzipiell auch offen für nicht-sprachliche Erfahrungsbereiche sein“ (Franke, 2000, S. 104, zitiert nach Giese, 2008, S. 161, Hervorhebung i.O.).

Dabei wird der menschlichen Sprache, welche *„zweifelloso die wichtigste Kulturkompetenz darstellt“*⁷⁹⁶, ihre exklusive bildungstheoretische Bedeutung nicht abgesprochen⁷⁹⁷. Vielmehr wird ihr der Leib als wichtiger, sinnvoller und ergänzender „Mittler zur Welt“⁷⁹⁸ zur Seite gestellt, so dass *„der Körper nicht nur materiale Basis, sondern auch ein spezifisches Wissens- und Erkenntnisinstrument“*⁷⁹⁹ des Men-

⁷⁹⁰ Giese, 2008, S. 199, mit Bezug auf Franke, 2003

⁷⁹¹ Giese, 2008, S. 199

⁷⁹² Nach Paetow formulieren allerdings sowohl Coenen als auch Merleau-Ponty und Waldenfels mit Bezug auf Husserl (auch) die Möglichkeit einer *nachträglich*en Reflexion vom Erlebten im Sinne einer leiblich-unmittelbaren Wahrnehmung; vergl. Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“).

⁷⁹³ bzw. nach Tamboer: *Sich-bewegen* (vergl. Tamboer, 1979, S. 14 ff.)

⁷⁹⁴ Giese, 2008, S. 161

⁷⁹⁵ Köller, 2001, S. 20, zitiert nach Giese, 2008, S. 161

⁷⁹⁶ Giese, 2008, S. 159. Den Begriff der „Kulturkompetenz“ versteht Giese in diesem Zusammenhang explizit als Synonym zu Bildung (vergl. Giese, 2008, S. 159).

⁷⁹⁷ vergl. Giese, 2008, S. 162 mit Bezug zu Franke, 2000, S. 110

⁷⁹⁸ vergl. Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Der Leib als Mittler zur Welt“.

⁷⁹⁹ Die hier anklingende Konnotation des Körpers (bzw. genauer: des Leibes) als ein potentiell funktionalisierbares „Instrument um zu“ ist hier von Franke wohl nicht beabsichtigt, und ist in ähnlicher Weise wie Merleau-Pontys Ausdruck des Leibes als „Vehikel“ zu sehen (bspw. in Merleau-Ponty, 1966, S. 106, S. 168; vergl. dazu auch die Einleitung zum Kapitel „Phänomenologie“).

schen (darstellt)⁸⁰⁰. Sich-Bewegen ist damit „eo ipso >reflexionsimprägniert<“⁸⁰¹, wobei „imprägniert“ hier im ursprünglichen Wortsinne von „getränkt“ zu verstehen ist. Giese folgert schließlich aus einer Synthese von:

1. einem weit gefassten Reflexionsbegriff, der auch „*nicht-sprachliche Erfahrungsbereiche*“⁸⁰² im Sinne von *vor-kognitiven* (d.h. hier: leiblichen) Erkenntnisprozessen und der entsprechenden prä-kognitiven Fähigkeit zu Reflexionsleistungen inkludiert,
2. einer erweiterten kantischen Erkenntnistheorie, und
3. dem immanenten „reflexionsimprägnierten“ Charakter von Sich-bewegen

eine Bildungsrelevanz vorsprachlicher, *leiblich-reflektierter* Erlebnisse bzw. Bewegungshandelns.⁸⁰³ Dies kann vor allem dann geschehen, wenn diese als bildungswirksam identifizierten, *vorsprachlich-körperlichen* (bzw. genauer: *vorsprachlich-leiblichen* im Sinne von *prä-kognitiv* und *leiblich-sinnlich-ästhetischen*) Reflexionsleistungen achtsam und in Bewusstheit wahrgenommen werden.

An dieser Stelle soll *zum Einen* eine Brücke geschlagen werden zu den Bildungsaspekten der vorangegangenen Abschnitte dieses Kapitels. *Zum Anderen* kann aber auch eine Verbindung geknüpft werden zu dem bereits entwickelten, *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* als Form von Verbundenheit, welches die genannten Aspekte auf grundlegende und wesentliche Weise in sich vereinigt. Beide Punkte werden im Folgenden in der genannten Reihenfolge weiter ausgeführt.

In *Referenz zu den vorangegangenen Darstellungen von Bildungsaspekten* benötigt Bildung den Prozess der Reflexion. Dieser kann sowohl von kognitiver, als auch von *prä-kognitiver*, leiblicher Beschaffenheit sein. Eine solche (prä-kognitive, leibliche) Reflexionsleistung und damit (leibliche) Bildung bedarf des freiheitlichen Moments der *mitbestimmten Selbst-Bestimmungs- und Beteiligungswahl*, mit der sich das Subjekt dafür entscheidet, sich auf diese Reflexion einzulassen. Durch die Reflexion wird eine neuartige, u.U. *emanzipierende Erschließung bzw. Neuordnung seines Ich-Welt-Verhältnisses* ermöglicht. Das Subjekt realisiert dabei ein emotionales „*Dabei-Sein*“, welches den notwendigen *Selbstbezug* impliziert: Die entsprechende Situation bzw. das Phänomen ist also für das Individuum relevant, d.h. auf die eigene Person bezogen von Bedeutung. Darüber hinaus muss diese Erschließung und Neuordnung der Ich-Welt-Bezüge *selbsttätig* sein, muss also selbst erlebt werden und an individuelle Vorerfahrungen und persönliche Ich-Welt-Bezüge *aktiv* anknüpfen. Dies impliziert, dass solche präkognitiv-leiblichen, also z.B. vorsprachlichen Reflexionsleistungen in hohem Maße *subjektiv* und *individuell*, aber auch *relational* sind. Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass diese Reflexionsleistun-

800 Franke, 2000, S. 110, zitiert nach Giese, 2008, S. 162

801 Giese, 2008, S. 161

802 Franke, 2000, S. 104, zitiert nach Giese, 2008, S. 161.

803 Giese, 2008, S. 162

gen das Ich-Welt-Verhältnis mitunter *nachhaltig verändern* können. Insbesondere in und durch anschlussfähige Differenzerfahrungen kann eine solche Reflexionsleistung vonstatten gehen. Dies ist als ein wichtiges *erstes Zwischenergebnis* der bisherigen Diskussion festzuhalten. Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte sportunterrichtliche Programm setzt sich u.a. zum Ziel, einen Zugang zum Erleben und Erfahren dieser prä-kognitiven Reflexion zu inszenieren und zu ermöglichen.

Der zweite Punkt soll noch einmal an das bereits entwickelte, *ästhetisch-sinnliche Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit* als Form von Verbundenheit erinnern. Es entstand in einer Synthese aus

- einem (den Leib zum Körper objektivierenden) *Körper-Haben* und
- einem (den Leib vergessenden) *Leib-Sein* ⁸⁰⁴.

Dabei kann im achtsam-ästhetischen Leib-Sein die oben angesprochene Reflexionsleistung als Aspekt des Bewusstheit-bildenden *Körper-Habens* aufgefasst werden, ohne dass die objektivierende Distanzierung vorgenommen wird. Der genannte prä-kognitive, unmittelbare und „*verschwiegene*“⁸⁰⁵ Charakter dagegen wird aus dem Modus des *Leib-Seins* generiert⁸⁰⁶. Das achtsam-ästhetische Leib-Sein in konzentrierter Bewusstheit vereinigt also Teile des Körper-Habens und des Leib-Seins in sich und lässt daraus eine *neue Seins-Qualität* entstehen. Es ist dieses achtsam-ästhetische Leib-Sein in einer konzentrierten, aber prozesshaften *Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit in Bewusstheit und Beziehung zu sich selbst und zur Welt* gemeint, wenn in dieser Arbeit von einer „*Verbundenheit mit dem eigenen Leib und der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt*“ gesprochen wird.⁸⁰⁷

Da hiermit eine „andere Vernunft“ im Sinne Frankes (2005) angesprochen und realisiert wird, ist *Verbundenheit als bildungsrelevant* anzusehen! Diese Annahme kann als ein wichtiges *zweites Zwischenergebnis* und darüber hinaus als Grundlage für die Argumentation der vorliegenden Arbeit und des entwickelten Schulsportprogramms verstanden werden.

2.6.2.4 Weitere Bildungsaspekte

Wie bereits angekündigt werden im Folgenden weitere Aspekte von Bildung dargestellt, welche aber für die vorliegende Arbeit von *untergeordneter* Bedeutung sind. Dieser Umstand liegt v.a. im hier gewählten Erkenntnisinteresse begründet.

⁸⁰⁴ vergl. Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“).

⁸⁰⁵ Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293.

⁸⁰⁶ vergl. Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“).

⁸⁰⁷ Das achtsam-ästhetische Leib-Sein konkretisiert sich dabei insbesondere in einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib.

2.6.2.4.1 *Bildung ist mehr als Schulbildung*

Mit Hartmut v. Hentig ist davon auszugehen, dass sich jeder Mensch selbsttätig bilden kann, dass aber auch Schule und Leben „bilden“. Obwohl er den herkömmlichen Schulfächern zugesteht, durchaus geeignete Anlässe für Bildung darzustellen, kritisiert von Hentig in seinem „Essay“ zur Bildung (1996) aber vehement den im Schulsystem verbreiteten Umstand, Bildung als bloße *Schulbildung* misszuverstehen⁸⁰⁸. Bildung ist also *mehr* als eine umfangreiche Anhäufung von Wissen (bzgl. als wesentlich angesehener Kulturgüter und -techniken) im Sinne Klafkis *materialer Bildung*⁸⁰⁹, oder der schiere Besitz von Kompetenzen⁸¹⁰:

„Bildung ist die Schaffung von Unterscheidungsvermögen auf der Basis vielgestaltiger (...) Lernvorgänge, ohne die ein solches Unterscheidungsvermögen nicht zustande kommen würde. Die Gegenstände der Bildung und die Möglichkeiten, mit ihnen produktiv umzugehen, sind konstitutiv aufeinander bezogen. Dabei ist sowohl die Kommunikationsaufforderung des Bildungsbegriffs von Bedeutung (...), als auch die aneignende Hervorbringung von Neuem im Umgang mit der Vergangenheit.“ (Fohrmann, 2010, S. 4).

Dies ist letztlich in Analogie zu Wolfgang Klafkis Verständnis der kritisch-konstruktiven Bildung zu verstehen: Ihr Zentrum liegt in der umfassenden Ausbildung der geistigen, körperlichen und seelischen Kräfte und betont auch (die Kenntnis über) den *formalen Bildungsvorgang*.⁸¹¹ Dabei muss davon ausgegangen werden, dass auch für eine formale Bildung ein gewisses Maß an materialer Bildung, d.h. Kenntnis wesentlicher Kulturgüter und Kulturtechniken, notwendig ist, um sich *„in einer komplexen Gesellschaft zu orientieren und um handlungsfähig zu bleiben.“*⁸¹².

Für die *Bewegungspädagogik* kann sich darüber hinaus auch die „Sache an sich“, also das Sich-Bewegen bzw. ein Bewegungsdialog oder -problem, als *„Lehrmeister der Erziehung“* im Rousseauschen Sinne erweisen.⁸¹³ Erziehung ist also nicht in

⁸⁰⁸ vergl. v. Hentig, 1996, S. 9, S. 38 ff., S. 45 ff., S. 99 ff., S. 168 ff.

⁸⁰⁹ vergl. Arnold & Pätzold, 2002, S. 38

⁸¹⁰ Zum Kompetenzbegriff vergl. Ziener, 2008.

⁸¹¹ Eine solche Bildung geht weit über die kognitiven Funktionen *hinaus*. Sie sollte sich –im Sinne einer *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit* –u.a. in den Fähigkeitsdimensionen einer *handwerklich-technische Bildung*, in der Ausbildung *zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten*, in der *ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit* und in der *ethischen und politischen Handlungsfähigkeit* ausdrücken.

⁸¹² Arnold & Pätzold, 2002, S. 38

⁸¹³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 49; vergl. auch Funke-Wieneke, 1997 c, S. 2. Grupe folgert aus dieser Ansicht, dass die Formulierung einer erziehungstheoretischen Position nicht nötig sei, da die bildungstheoretisch relevanten Werte bereits konstitutiv und immanent im Sport (-Treiben) repräsentiert, und nicht erst (evt. sogar funktionalisierend) pädagogisch einzurichtende Wirklichkeit seien (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 49, S. 84 & S. 176 f. mit Bezug zu Grupe, 1984). Dieser Auffassung schließe ich mich nicht an, da meiner Meinung nach professionelles, intentionales pädagogisches Handeln auch erziehungstheoretisch in seinen Umgangsformen reflektiert sein muss, um kohärent mit seinem formulierten bildungstheoretischen Ansatz sein und systematisch und kritisch (übliches) gesellschaftliches Handeln prüfen zu können (vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 34, S. 178). Darüber hinaus muss der Erziehende durchaus auch spontan darauf reagieren können, *„was die Situation erfordert“* (Funke-Wieneke, 2004, S. 233). Er/sie muss in der unterrichtlichen Praxis also bei nur kurzen Reaktionszeiten eine Vielzahl verschiedener Handlungen ausführen, ohne ihre bildungs- und/oder erziehungstheoretischen Maßgaben und Konsequenzen in Ruhe überdenken zu können.

einem engen Verständnis als ausschließlich personengebunden zu verstehen, sondern immer auch als den Einflüssen von Gesellschaft, Kultur, Umständen und Milieu ausgesetzt ⁸¹⁴. Dieser Punkt wird im Folgenden weiter ausgeführt.

2.6.2.4.2 Bildung ist kulturabhängig und dynamisch

Da nach Hildebrandt Bildung „*Ursache und Ziel von Kultur*“ ist, kann der „*Kulturprozess durchaus als Bildungsprozess (...) beschrieben werden*“ ⁸¹⁵. Dabei ist die „*Herausbildung der Kultur als ein Universum von Symbolwelten (...) der Kern*“ solcher Bildungsprozesse ⁸¹⁶. In diesem Sinne ist es als ein Merkmal von Bildung anzusehen, sich in den Symbolwelten unterschiedlicher Kultursegmente,

„wie z.B. Sprache, Mode, Architektur oder eben auch Sport (...) kompetent bewegen und diese Systeme ordnen, individuell bewerten und klassifizieren zu können.“ (Giese, 2008, S. 159).

Dabei spricht Giese auch einer schöpferischen Kreativität eine relevante Bildungsbedeutung zu:

„Im Sport gebildet zu sein bedeutet demnach, die Fähigkeit erworben zu haben, an den kulturell geprägten Formen des Sports (...) teilhaben, diese verändern und für sich bewerten zu können und, aus dem Verbund des bereits Bekannten, auch neue Bewegungsformen zu entwickeln. Im Sport gebildet zu sein, bedeutet aber auch, ihn als eine Symbolwelt neben anderen Symbolwelten zu verstehen“ (Giese, 2008, S. 159 f.).

Allerdings bedarf die Entschlüsselung bzw. Bewertung solcher (Bewegungs-) Symbole immer „*der Sinngebung durch das Individuum*“, welche „*immer auch durch den jeweiligen Kulturkreis vordeterminiert*“ ist⁸¹⁷. Daher erfordert Bildung immer ein „*Stück Offenheit (...) als >notwendige Voraussetzung<*“⁸¹⁸. Anders herum ausgedrückt ist eine solche „Offenheit“ für Giese die „*Bedingung menschlicher Erfahrungs- und Bildungsprozesse*“, und kann als „*anthropologisch verankert*“ verstanden werden⁸¹⁹.

Für Funke-Wieneke bedeutet Sich-Bewegen in ähnlichem Sinne immer auch ein *kulturtheoretisches* bildungsrelevantes Moment, da Sich-Bewegen die kritische und schöpferische Teilhabe an der jeweiligen Bewegungskultur und ein Verständnis ihrer Mehrdeutigkeit beinhaltet⁸²⁰. Damit ermöglicht Sich-Bewegen sowohl eine Kul-

Umso wichtiger erscheint daher eine dezidierte Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragen im Vorfeld, um einen orientierenden Rahmen bieten zu können.

⁸¹⁴ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 233. Auf Funke-Wienekes Milieu-Begriff wurde bereits in der „*Einführung*“ des vorliegenden bildungs- und erziehungstheoretischen Kapitels kurz eingegangen. Dieser Begriff soll hier nicht weiter diskutiert, sondern sensu Funke-Wieneke als ein dynamisch-wandelbares, konkretes, gestaltbares Umfeld verstanden werden, welches sowohl Akteure als auch Umstände bedingen (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 232 f.).

⁸¹⁵ Hildebrandt, 1998, S. 31, zitiert nach Giese, 2008, S. 158 f.

⁸¹⁶ ebd.

⁸¹⁷ Giese, 2008, S. 160

⁸¹⁸ Giese, 2008, S. 199, mit Bezug zu Scherer, 2005, S. 130

⁸¹⁹ Giese, 2008, S. 160

⁸²⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 244

turtradierung als auch eine Kulturtranszendierung⁸²¹, da es aufzeigt, wie Kultur ist, aber auch, „wie sie sein sollte“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 244). Dies impliziert sensu Giese auch die Notwendigkeit, „sportliche Formen anderer Kulturkreise als Ausdruck einer eigen-artigen [sic] Symbolisierungskraft zu erkennen und anzuerkennen.“⁸²². Damit können solche

„fremden Formen nicht *einfach* in einen anderen kulturellen Kontext exportiert werden (...), weil eine Abbildung der äußeren Form nicht auch gleichzeitig eine Erfassung von Inhalten und Bedeutungen einschließt.“ (Hildebrandt, 2000, S. 22, zitiert nach Giese, 2008, S. 160; Hervorhebung A.S.).

Anzumerken ist hier allerdings, dass der Bildungsbegriff „nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematisch-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden“ kann⁸²³. Entsprechend gilt – neben der Kulturabhängigkeit des Bildungsbegriffs – für das *Bildungsverständnis* und das *Sich-Bewegen anderer Epochen* ebenfalls eine nur begrenzte Übertragbarkeit: Schließlich nahmen und nehmen Selbst- und Weltverständnis, die Bedeutung und die normierenden Grenzen von z.B. gesellschaftlich akzeptiertem Sich-Bewegen stets starken Einfluss auf die (Akzeptanz einer) Bewegungsausführung und -gestalt.

2.6.2.4.3 Bildung ist (politisch) emanzipierend

Mit Klafki wird eine *politische* Dimension in den Bildungsdiskurs eingeführt, indem er *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* als Bildungsziele einer (demokratischen) „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ formuliert⁸²⁴. Neben der bereits angesprochenen Mit- und Selbstbestimmung wird hier also auch ein soziales Moment genannt, welches Empathie, Gemeinsinn, Kooperation und das (gewaltfreie) Kommunizieren und Aushandeln von und das gemeinsame Eintreten für Interessen voraussetzt. Dabei wird ein *direkter Zusammenhang* hergestellt zwischen *Bewegungsbildung*⁸²⁵ und einer *allgemeiner Bildung*:

„Zukunftsorientierte Bildungsarbeit kann und muss sich dabei auf die Erkenntnis vom notwendigen Zusammenhang zwischen der Befähigung, personale Grundrechte wahrzunehmen, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie, einer >Bürgergesellschaft< stützen. (...) Es gehört dazu Bewegungskompetenz als eine Sinn-Dimension, ein Möglichkeitsraum freiwilligen, selbstbestimmten menschlichen Handelns“ (Klafki, 2001, S. 20, zitiert nach Prohl, 2010, S. 143).

Darin ist eine „*Bildung in allen bisher erkennbaren Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen*“ aufgehoben, was u.a. auch eine „*ästhetische Wahr-*

⁸²¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 244; vergl. auch Funke-Wieneke, 2001, S. 316

⁸²² Hildebrandt, 2000, S. 22, zitiert nach Giese, 2008, S. 160

⁸²³ Böhm, 2000, S. 75; vergl. auch Prohl, 2010, S. 137

⁸²⁴ Prohl & Krick, 2008, S. 71 f., mit Bezug zu Klafki, 1961 & 2001; vergl. auch Klafki, 2001, S. 21 ff., zitiert nach Prohl, 2010, S. 143, S. 171 f.

⁸²⁵ „Bewegungsbildung“ hier im Sinne der leiblichen Verfasstheit des Menschen, und seiner damit verbundenen Bildung, Bewegungsfähigkeit und -kompetenz durch sein Sich-Bewegen

nehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit“ und den „lustvollen und zugleich verantwortlichen Umgang(s) mit dem eigenen Leib“ umfasst⁸²⁶.

Nach Marotzki fordert Klafki darüber hinaus von der Institution Schule, im Sinne einer demokratischen Bildung die Erziehung zu Verantwortung ernst zu nehmen, aus ihrem „relativ geschlossenen Schonraum heraus(zu)kommen und sich gesellschaftlicher Wirklichkeit (zu) öffnen“ (Marotzki, 2006, S. 63, mit Bezug zu Klafki, 1962 & 1975). Dabei müsse sie „Engagement und Reflexion integrieren.“ (ebd). Dies bedeutet die Förderung der demokratischen Kompetenz⁸²⁷ im Sinne einer Bereitschaft und Fähigkeit zur verantwortlichen, demokratischen Teilhabe. Dies inkludiert auch ein kritisch-reflektiertes Verhältnisses zur Lebenswelt⁸²⁸, also auch bzgl. des eigenen Unterrichts. Dabei ist die Möglichkeit zu schaffen, dass (junge) Menschen sich als „Subjekte ihres eigenen Handelns“ begreifen und betätigen können, so dass sie erfahren, dass es „auf sie ankommt, dass sie selbst zuständig (...), dass sie Subjekte der Regelung ihrer eigenen Verhältnisse und deshalb verantwortlich“ sind⁸²⁹. Im Anschluss an Klafki sieht die politische Bildung daher ihren Auftrag darin,

„ihre Adressaten zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Frage zu befähigen, wie Ethnizität, Kultur und Identität in der Einwanderungsgesellschaft mit sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind.“ (Hormel & Scherr, 2004, S. 40, zitiert nach Messerschmidt, 2007, S. 155 f.).

Die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden (Herrschafts-) Verhältnissen kann dabei auch ihre Uminterpretation bzw. Veränderung ermöglichen. Auf diese Weise kann der Bogen zu Judith Butlers (weniger optimistischen) Verständnis von Bildung als ein individueller und kreativer Umgang (z.B. durch Resignifizierungen als Bedeutungsverschiebungen) mit normierenden und zurichtenden Anrufungen

⁸²⁶ Klafki, 2001, S. 21 ff., zitiert nach Prohl, 2010, S. 143

⁸²⁷ Zum Kompetenzbegriff vergl. auch Ziener, 2008. In diesem Zusammenhang ist auch auf den *Kompetenzbegriff der Kultusministerkonferenz* zu verweisen. Dieser orientiert sich nicht mehr am inhaltlichen „Input“, sondern fokussiert vermehrt einen handlungsorientierten „Output“ (vergl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, S. 12). So betont der Kompetenzbegriff der KMK – letztendlich ähnlich wie Klafki – übergeordnete Fähigkeiten wie Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Handlungsfähigkeit, welche die entscheidungswirksame Teilhabe am (hier: unterrichtlichen) Geschehen ermöglichen und sichern sollen. Persönlich sehe ich hier allerdings die Schwierigkeit, solche Kompetenzen im Sinne der institutionell vorgeschriebenen Notwendigkeit einer Erweisbarkeit in der Schule zu operationalisieren, d.h. in transparente und überprüfbare Lernziele umzuformulieren (entsprechendes gilt für eine Vielzahl der sog. Schlüsselqualifikationen, welche eine Eignung für unterschiedliche Funktionen und Handlungen sowie für die selbstständige Bewältigung anderer bzw. neuer Anforderungen ermöglichen, vergl. Arnold & Pätzold, 2002, S. 46 f.). Für das Unterrichtsfach Sport bedeutet dies beispielsweise, dass Lernziele häufig *trotz andersartiger Grundeinstellung* in eher *Fertigkeits-*orientierten Kompetenzrastern dargestellt werden, um eine für die SchülerInnen überprüfbare und transparente, sich nicht an Defiziten ausrichtende Bewertungsgrundlage zu schaffen. Darüber hinaus ist m.E. hier eine Überforderung der SchülerInnen möglich, da ein solches Kompetenzverständnis bereits ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Fähigkeit zur Selbststrukturierung, -Motivation, -Organisation und persönlichen Meinungsbildung voraussetzt und damit operiert und *gleichzeitig* diese erst (heraus-) bilden will.

⁸²⁸ vergl. Häcker & Stapf, 2009, S. 147; vergl. auch Prohl, 2010, S. 172

⁸²⁹ Prohl, 2010, S. 172 mit Bezug auf Heid, 2000, S. 34

und Einschreibungen sozialer und institutioneller Art geschlagen werden.⁸³⁰ Darüber hinaus wird gegenüber dem Neuhumanismus „die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden“⁸³¹ als entscheidender Aspekt von Bildung erachtet. (Auch) In diesem Sinne postulieren Jörissen und Marotzki eine „Erziehung zur Mündigkeit“.⁸³² Darin inkludiert ist ein Bildungsbegriff, welcher insbesondere eine individuelle *Mündigkeit im Sinne moralischer Eigenständigkeit* betont. Somit kann Bildung auch eine politisch⁸³³ *emanzipierende Wirkung* zugesprochen werden.⁸³⁴ Eine Weltthematisierung in ihrer sozialen und politischen Dimension ist in Bildungskontexten damit anzustreben.⁸³⁵

Dietrich & Landau rufen entsprechend zu einem kritischen und aktiv verändernden Umgang mit den aktuellen Rollen und Regeln der vorliegenden Gesellschaft und Sport- und Bewegungskultur auf, welche in den (Bildungs-) Prozessen der (parallelen) Individuation und Sozialisation im und durch Sportunterricht entwickelt werden können.⁸³⁶ In ähnlichem Sinne wendet Funke-Wieneke in seiner Forderung nach einem „verständigungsorientierten Unterricht“ den mitbestimmten und austauschenden Umgang mit verschiedenen Perspektiven, Themen, Methoden, Strukturen und Intentionen als Aushandlungsprozess, und damit als Anlass und Möglichkeit, „zum Verstehen von und Handeln in einer Demokratie erziehen“ zu können⁸³⁷.

⁸³⁰ vergl. dazu bspw. Butler, 1997, S.318 f.: Der performative und normierend-einschreibende Akt und Ausdruck „Es ist ein Mädchen!“ bereits im Moment der Geburt impliziert direkt auch das imperative „sei/werde/verhalte dich wie ein Mädchen!“; vergl. dazu auch: Butler, 1993, S. 232 ff.; Bublitz, 2002, S. 26; vergl. auch Rose (2011) zu bildungswirksamen Resignifizierungen und Anrufungen in Biographien mit Migrationskontext.

⁸³¹ Böhm, 2000, S. 76

⁸³² Jörissen & Marotzki, 2009, S. 10 f.. In Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“, entstanden unter dem Eindruck des nationalsozialistischen Deutschland, sind „eher destruktive, vor allem auf Widerstand abzielende Grundtendenzen“ auszumachen (Prohl, 2010, S. 171, Hervorhebungen i.O., mit Bezug auf Adorno, 1963, S. 145). Einem solchen Erziehungsverständnis folgend kann eine *konstruktive* fachdidaktische Debatte nur schwerlich entwickelt werden, wohingegen Deweys „Erziehung zur Demokratie“ solche Anschlussmöglichkeiten ermöglicht (vergl. Prohl, 2010, S. 171 ff.).

⁸³³ Zum emanzipatorischen Charakter von Sich-Bewegen als Erschließung neuer Bewegungsräume und „Auflösung aus (leiblicher) Befangenheit“ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 81 in Anlehnung an Grupe, 1984 und Unterkapitel „Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen“.

⁸³⁴ vergl. auch Duden, 2002, S. 54. Zum „mündigen Athleten“ vergl. Kurz, 1998, S. 119 in Anlehnung an Lenk, 1979; vergl. auch Prohl, 2010, S. 325 f.. Dieser mündige Athlet bestimmt und verantwortet seinen Trainings- und Wettkampfplan mit und interpretiert seine sportlichen Erfolg als sinnhafte *Episode* seines Lebens, nicht aber als umfassenden Sinn seines *gesamten* Lebens. Damit lässt er sich weder von Trainer noch von Verband oder Medien fremdbestimmen.

⁸³⁵ vergl. Giese, 2008, S. 206 f., S. 237; vergl. auch Dietrich & Landau, 1990, S. 215 ff.; Dietrich, 1999, S. 7. Demgegenüber war das Bildungsbürgertum *nicht* an Politik bzw. kritischer Gesellschaftsbetrachtung interessiert (vergl. Böhm, 2000, S. 78). Wie bereits angemerkt soll diese bildungsbürgerliche Perspektive hier aber nicht weiter verfolgt werden.

⁸³⁶ vergl. Dietrich & Landau, 1990, S. 215 ff.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 88 f. über Dietrich & Landau; vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“.

⁸³⁷ Funke, 1991, zitiert nach Miethling & Krieger, 2004, S. 160; vergl. auch Funke-Wieneke, 2008 b, S. 58; Funke-Wieneke, 1995; Funke-Wieneke, 2004, S. 235; Funke-Wieneke, 2007, S. 142 ff.; Lüsebrink, 2009, S. 56 f. über Funke-Wieneke

Abschließend kann mit Dewey Erziehung auch als „*Verwirklichung von Demokratie*“ verstanden werden⁸³⁸. Damit kann im Sinne einer „*sozialen Dimension von >Erfahrung<*“ (Prohl, 2010, S. 171) dieser Erfahrung als eine *geteilte Sozialität* auch eine Relevanz für eine *allgemeine* Bildung zugesprochen werden.⁸³⁹

2.6.2.5 Zusammenfassung der Begriffsbestimmung von „Bildung“

Bildung ist im weiteren Verlauf dieser Arbeit als normative, selbsttätige, mitbestimmte und lebenslange Bestimmung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in Bezugnahme und Reflexion zu sich selbst und den Phänomenen der Welt zu verstehen. Damit ermöglicht Bildung das (autopoietische) Erschließen und Neuordnen des Ich-Welt-Verhältnisses. Dies geschieht insbesondere in selbstbezüglichen, ästhetischen Erlebnissen und in Erfahrungen der Differenz von erwartetem und tatsächlichem Phänomen. Dadurch kommt dem Sich-Bewegen als Erschließung der motorischen Bedeutungen der Welt (in primären Erfahrungen) eine besondere Bedeutung zu. Damit kann auch ein Emanzipationsprozess als Erschließung neuer „Räume“ initiiert werden. Dies schließt die kritische und schöpferische Auseinandersetzung sowohl mit bestehenden sozialen Herrschaftsverhältnissen, Anrufungen und Einschreibungen, als auch mit der aktuellen (Bewegungs-) Kultur mit ein. Bildung ist damit auch epochen- und kulturabhängig. Darüber hinaus können ästhetische Erfahrungen als Grundlage für einen leiblichen naturschutzpädagogischen Ansatz dienen. Eine materiale Bildung als Anhäufung von Wissen *allein* ist daher nicht als Bildung im hier gemeinten Sinne zu verstehen. Bildung geht somit über *Schulbildung* hinaus, wobei die traditionellen Unterrichtsfächer relevante Anlässe zu Bildung bieten. Ein Mensch kann sich dabei in intentional erziehlichen und / oder professionell pädagogischen Zusammenhängen als *Teil* der bildungswirksamen Lebenswelt (ständig weiter) bilden.

Dabei muss die für Bildung notwendige Reflexion *nicht* zwingend kognitiv-bewusst vor sich gehen, vielmehr ist davon auszugehen, dass Bildungs- und Reflexionsprozesse auch *vor*-bewusst ablaufen können. So erlaubt z.B. die leibliche Auseinandersetzung mit der Welt eine *ästhetische* Bildung, welche als besondere Erkenntnisweise eine eigentümliche und nicht ersetzbare Form der Welterkenntnis ermöglicht, welche aber nicht unbedingt rational zugänglich bzw. direkt explizierbar ist. Dies steht in direktem Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit entwickelten *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit* und dem vorgestellten Verbundenheitsbegriff, welcher eben diese Wahrnehmungsqualität betont. *Verbundenheit ist damit als bildungsrelevant zu kennzeichnen.*

Bildung stellt darüber hinaus der Erziehung das normative Ziel an die Seite, welches bestimmt, *warum* und *wie* erzogen werden soll. Diese Zielvorstellung enthält

⁸³⁸ Oelkers, 2000, S. 495, zitiert nach Prohl, 2010, S. 171 mit Bezug auf Dewey, 1916 / 2000

⁸³⁹ In einem solchen Verständnis wird Demokratie „*von dem Ideal sozialer Kooperation getragen*“ (Prohl, 2010, S. 171). Vor diesem Hintergrund und damit Konflikte demokratisch gelöst werden können, erscheinen kooperative Interaktionsformen als notwendig zu erwerbende „*habits*“, also als „*aktive Gewohnheiten*“ (Prohl, 2010, S. 171). Diese sind gesamtgesellschaftlich zu beziehen und zu erlernen, also bspw. im Sportunterricht.

neben Normen und Werten also auch ein bestimmtes Menschen- und Weltbild, nach welchen sich die jeweilige Erziehung richten soll und die sich in (erzieherischen) Umgangsformen konkret ausdrücken. Das Verhältnis von Bildung und Erziehung lässt sich damit kennzeichnen als eines, in dem Bildung sowohl Zweck als auch Sinnorientierung von Erziehung und den erzieherischen Umgangsformen darstellt. Damit stehen Bildung und Erziehung in einem zwingenden Implikationszusammenhang.

2.6.3 Begriffsbestimmung „Erziehung“

Im Folgenden soll der *Erziehungsbegriff* diskutiert werden. Wie bereits angekündigt verhält sich diese Darstellung weniger raumfüllend als jene der begrifflichen Bestimmung von *Bildung*, was (auch) dem Umfang des jeweiligen Fachdiskurses geschuldet ist.

2.6.3.1 Historische Begriffsannäherung

Erziehung wird in einem „ursprünglichen“, anachronistischen Begriffsverständnis interpretiert als „*planmäßige, an bestimmten Erziehungszielen orientierte Beeinflussung*“⁸⁴⁰, die den jungen Menschen bspw. zum „*brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollte*“⁸⁴¹. Ein solchermaßen funktionales Erziehungsprogramm impliziert u.a. eine „*gesellschaftliche Ortszuweisung*“⁸⁴², legt also z.B. im Interesse der Allgemeinheit gesellschaftliche Positionen fest und reproduziert und sichert soziale Hierarchieansprüche. Ähnlich geht auch Wolfgang Brezinka in seiner vielzitierten Definition davon aus, dass Erziehung generell zu verstehen ist als

„soziale Handlungen (...), durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten.“ (Brezinka, 1990, S. 95, zitiert nach Krieger, 2009, S. 97 f.).⁸⁴³

Mit Bezug auf den Wortstamm „ziehen“ impliziert Brezinkas Erziehungsverständnis dabei eine interventionistische Vorstellung von „*Führung, Einwirkung und Machbarkeit*“ mit der darin transportierten Metapher des Erziehers als „*Bildhauer*“⁸⁴⁴. Mit Aufkommen eines reformpädagogischen Erziehungsbegriffs wird insbesondere diese Machbarkeit kritisiert und von einer Vorstellung der „*Ermöglichung*“ und der Metapher des Erziehers als „*Gärtner*“⁸⁴⁵ verdrängt. Erziehung wird hier zu einer „*absichtsvollen Ermöglichung von Wachstum und personaler Reifung*“⁸⁴⁶. Eine „positi-

⁸⁴⁰ Häcker & Stapf, 2009, S. 147

⁸⁴¹ Marotzki, 2006, S. 60

⁸⁴² Marotzki, 2006, S. 60

⁸⁴³ vergl. auch Arnold & Pätzold, 2002, S. 60

⁸⁴⁴ Arnold & Pätzold, 2002, S. 60

⁸⁴⁵ Arnold & Pätzold, 2002, S. 60

⁸⁴⁶ Arnold & Pätzold, 2002, S. 61

ve“ Einflussnahme im Sinne der zugrunde liegenden Bildungsziele und -Annahmen wird dabei sowohl Bildhauer als auch Gärtner zugesprochen.⁸⁴⁷

Erziehung kann damit – vergleichbar zum Bildungsbegriff – als „*soziales Phänomen*“ verstanden werden, das „*milieu-, gemeinschafts- und gesellschaftlichen Kräften viel stärker unterlegen sei, als wir es wahrhaben wollen.*“⁸⁴⁸. So verstand Bernfeld bereits in den 1920ern Erziehung als die „*Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache*“⁸⁴⁹. Mit dem Erziehungsbegriff verbunden sind also ein jeweils ein spezielles Menschenbild und bestimmte Normen und Werte, welche u.a. epochen- und kulturabhängig und damit dem Wandel der Zeit unterlegen sind⁸⁵⁰.

2.6.3.2 Bewegungspädagogische Auslegung des Erziehungsbegriffes

Funke-Wieneke versteht „*Erziehung*“ als normativ gefärbte Anleitung zu „*Selbsterziehung im Selbst- und Fremdverhältnis*“ in einem „*erziehlichen Milieu*“⁸⁵¹. Dieses erziehliche Milieu ist meist durch ein Generationenverhältnis charakterisiert. Dabei versteht er Erziehung zwar als „*Beitrag zur Entwicklungsförderung*“, erklärt aber gleichzeitig den „*jungen Menschen, gleich welchen Alters, zum Subjekt seines Seins und Werdens.*“⁸⁵². Mit einem solchen Erziehungsverständnis als Selbsterziehung macht Funke-Wieneke „*auf die prinzipiellen Grenzen einer direkten Einflussnahme durch die Erziehenden aufmerksam.*“⁸⁵³. Demnach ist für ihn Erziehung „*nicht denkbar ohne die Aufmerksamkeit und den freien Entschluss des zu Erziehenden.*“⁸⁵⁴.

Damit ist Erziehung als „*das Geschäft der Pädagogen (...) als absichtliches Herichten von Situationen im Sinne einer Fremdaufforderung*“ zu verstehen⁸⁵⁵. Mit „*Erziehung*“ wird in diesem Sinne also ein besonderes soziales Verhältnis bestimmt, das in schulischen Kontexten zwar durch einen expliziten Erziehungsauftrag gekennzeichnet ist, aber v.a. Eigenaktivität und -motivation voraussetzt. Somit steht nicht der passiv erzogen-Werdende, sondern der aktiv sich selbst-Erziehende im Mittelpunkt der Erziehung. Dietrich & Landau setzen eine Ebene höher an, und zwar auf der gesellschaftlich-soziologischen. Sie bezeichnen Erziehung daher als „*gesellschaftliche Maßnahme gegenüber Kindern*“⁸⁵⁶. (Bewegungs-) Unterricht

⁸⁴⁷ Demgegenüber negiert die antiautoritäre Pädagogik diesen positiven Einfluss des Erziehers und die Erziehungsbedürftigkeit von Kindern überhaupt (vergl. Arnold & Pätzold, 2002, S. 60). Diese Position soll hier aber nicht weiter verfolgt werden, da sie einem konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Diskurs m.E.n. nicht zuträglich ist.

⁸⁴⁸ Marotzki, 2006, S. 61

⁸⁴⁹ Bernfeld, 1967, zitiert nach Prohl, 2010, S. 159

⁸⁵⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 233

⁸⁵¹ Funke-Wieneke, 2004, S. 51, mit Verweis auf Benner

⁸⁵² Funke-Wieneke, 1997 c, S. 2

⁸⁵³ Lüsebrink, 2009, S. 56, mit Verweis auf Funke-Wieneke, 2004

⁸⁵⁴ ebd.

⁸⁵⁵ Bähr & Krieger, 2010

⁸⁵⁶ Dietrich & Landau, 1990, S. 114 f., zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 21

kann in diesem Sinne auch als „Inszenierung“ formuliert werden, wodurch betont wird, dass Unterricht und Erziehung immer nur als *Arrangements* von *Erfahrungsmöglichkeiten* zu verstehen sind.⁸⁵⁷

Vor diesem Hintergrund und auf der Matrize seiner bildungstheoretischen „Sinnorientierung“ betont Funke-Wieneke darüber hinaus die Bedeutung von Verständigung als regulative, „*das situative Handeln orientierende Grundfunktion*“ und Umgangsprinzip innerhalb von Erziehung⁸⁵⁸. Damit werden erzieherische Intentionen zu verhandelbaren Vorschlägen, sowohl in sprachlichen als auch in symbolischen Formen der pädagogischen Begegnung und Arrangementgestaltung⁸⁵⁹. Eine solche „Verständigung“ entspricht auf konkreter erziehungstheoretischer Stufe Funke-Wienekes Begriff des „Vermittelns“⁸⁶⁰. Diese Forderung nach einem (Sport-) Unterricht mit „*Initiativ- und Verständigungscharakter*“ geht aus einem anthropologischen Menschenbild hervor, in welchem der Mensch „*aktiver Gestalter seiner selbst und seiner Lebenswelt*“ ist⁸⁶¹. Darüber hinaus werden demokratisches und kreatives Handeln als Begründung und (Bildungs-) Ziele angegeben, ergänzt von einem Bewegungsverständnis, welches der (begrenzen) Offenheit und Verständigung bedarf⁸⁶². Auf diese Weise können sowohl SchülerInnen als auch Lehrkraft ihre je eigenen, berechtigten Perspektiven und Intentionen über das „gewünschte“ Sich-Bewegen / Handeln in das Unterrichtsgeschehen einbringen, austauschen und aushandeln⁸⁶³, ohne darüber jedoch in Laissez-faire-Haltung und Beliebigkeit zu driften: Denn „*nicht alles muss ständig offen bleiben, auch Festlegungen öffnen.*“⁸⁶⁴

Dabei wird unterschieden zwischen einer Vermittlung in der *Bildung* von *Bewegungsabsichten* (also der Vermittlung zwischen *Bewegungswünschen* und gesellschaftlichen *Bewegungsmöglichkeiten*), und der Vermittlung im Prozess der *Realisierung* von Bewegungsabsichten. Dies entspricht einer Vermittlung zwischen *Bewegungsphantasie* und *Bewegungsrealität* bzw. *-fähigkeit*⁸⁶⁵. Für beide Vermittlungsformen werden übergeordnete Handlungsschemata dargelegt, welche gemäß

⁸⁵⁷ vergl. Arnold & Pätzold, 2002, S. 60; vergl. auch Dietrich, 2003, S. 13 ff.

⁸⁵⁸ Funke-Wieneke, 2004, S. 234

⁸⁵⁹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 234 f.

⁸⁶⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 235; vergl. auch Funke-Wieneke, 1995; Funke-Wieneke, 2007, S. 142 ff.; Miethling & Krieger, 2004, S. 160 ff. mit Verweis auf Funke-Wieneke, 1991; Lüsebrink, 2009, S. 56 f. mit Verweis auf Funke-Wieneke

⁸⁶¹ Funke, 1991, zitiert nach Miethling & Krieger, 2004, S. 161

⁸⁶² vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 161 ff. mit Verweis auf Funke, 1991

⁸⁶³ vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 162

⁸⁶⁴ Funke-Wieneke, 1991, S. 14, zitiert nach Miethling & Krieger, 2004, S. 164. Hieran schließt sich bei Funke-Wieneke eine Kritik an den Ausdrücken des „*offenen*“ bzw. „*geschlossenen* Unterrichts“ an (vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 163 f.). Die von Funke-Wieneke vorgeschlagene Re-Formulierung von einer „*verständigungsbedingten Bewegung des Öffnens und Schließens*“ bestimmter Strukturen von Unterricht soll in der vorliegenden Arbeit aber nicht weiter thematisiert werden soll, um die Thematik nicht über Gebühr zu verkomplizieren.

⁸⁶⁵ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 235; vergl. auch Wolters, 2009, S. 42 mit Bezug zu Funke-Wieneke, 1997

der explizierten bildungstheoretischen Sinnorientierung v.a. Hilfen zur Selbsterziehung vorstellen.⁸⁶⁶

Erziehung handelt nach Funke-Wieneke darüber hinaus davon, dass der zu erziehende Mensch im Rahmen der erziehlichen Maßnahmen ein Phänomen kennen lernt und *„etwas erfährt, sich damit auseinander setzt und dazu Stellung nimmt.“*⁸⁶⁷. Dies bedeutet auch, dass dem Individuum die *Möglichkeit* für eine solche Auseinandersetzung zugestanden werden muss, weswegen ein autoritärer und vorwegnehmender Erziehungsstil abgelehnt wird⁸⁶⁸. Dabei ist nicht jeder Umgang von Älteren mit Jüngeren per se als „Erziehung“ zu deklarieren. Vielmehr steht dieser Begriff

„nur einem solchen Umgang zwischen Generationen zu, der die Aufforderung zur selbsttätigen Mitwirkung der Jüngeren beim Finden ihrer Bestimmung zum Prinzip erhebt (...). Die menschliche Bildsamkeit ist aus heutiger Sicht gerade durch ihre Unbestimmtheit gekennzeichnet, die in Bestimmtheit erst überführt werden muß [sic], wobei das eben genannte Umgangsprinzip die entscheidende Rolle spielt.“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 50).

Einflussnahmen von Älteren auf Jüngere, die bzgl. des Edukanden *nicht* durch eine solche *„Aufforderung zur Selbsttätigkeit beim Finden seiner Bestimmung gekennzeichnet“* sind, bestimmt Funke-Wieneke als Formen der *„Manipulation oder der zwingenden Inanspruchnahme der Jüngeren für die Zwecke der Älteren“*.⁸⁶⁹ Daraus folgt, dass Einflüsse und Ansprüche der Gesellschaft auf Jugendliche kritisch und reflektiert in einer transformierenden *„Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“* vonstatten gehen sollen⁸⁷⁰. Sie sollen ihren Eingang in erster Linie in die pädagogische Praxis finden, sofern sie für die *„Lebensführung des Kindes sinnvoll“*, also für das Kind und dessen Entwicklung wertvoll erscheinen⁸⁷¹.

Insgesamt wird von Funke-Wieneke die *ausschließliche* Perspektive des Erwachsenen inkl. technologisierter Auffassung von Erziehung als Ursache-Wirkungsprinzip kritisiert und überschritten⁸⁷². Somit wird Erziehung *nicht mehr* als

⁸⁶⁶ Diese werden im Unterkapitel *„Darstellung des erziehungstheoretischen Ansatzes“* weiter ausgeführt. Auch Dietrich & Landau betonen die pädagogische Relevanz von Verständigungsprozessen. Sie werden von Funke-Wieneke allerdings kritisch rezipiert, da sie Verständigung v.a. rational verstanden, die Emotionalität (bewegungs-) unterrichtlicher Situationen vernachlässigten und nur unzureichende Hinweise auf die konkreten Umgangsformen innerhalb dieser Verständigung gäben. So bliebe *„der gesamte Bereich der Gruppen- und Personendynamik, der für das pädagogische Handeln in einem offenen Unterricht sehr entscheidend ist, (...) in diesem Projekt ausgespart.“* (Funke-Wieneke, 2004, S. 96 f., mit Bezug auf Dietrich & Landau, 1990).

⁸⁶⁷ Funke-Wieneke, 2004, S. 44

⁸⁶⁸ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 238

⁸⁶⁹ Funke-Wieneke, 2004, S. 45. Beispiele hierfür finden sich seiner Aussage nach nicht nur im Talentfördersystem der ehemaligen DDR, sondern auch z.B. in Werbestrategien, die gezielt Kinder und Jugendliche in ihrem Konsumverhalten ansprechen und beeinflussen wollen (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 45). Diese Motivationen sind selbstverständlich kritisch zu hinterfragen und von anthropologisch-pädagogischer Warte her abzulehnen.

⁸⁷⁰ Benner, 1987, S. 87, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 46; vergl. auch Prohl, 2010, S. 98

⁸⁷¹ Funke-Wieneke, 2004, S. 46

⁸⁷² vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 18 & S. 35 f.

ein rein „*transitives Geschehen*“ gesehen⁸⁷³, bei dem ein Älterer einen Jüngeren quasi „von oben erzieht“.

Ähnlich weist auch Krieger darauf hin, dass Erziehung sich nur „*im Medium der Interaktion und Kommunikation realisieren (lässt), als Wechselwirkung, Gegenseitigkeit und Verständigung*.“⁸⁷⁴. Damit wird der Erziehungsprozess „*als Interaktion verstanden, als feedbackgesteuerter Austausch, in dem zwei Personen aufgrund ihrer Erfahrungen miteinander lernen können*.“⁸⁷⁵. Erziehung bzw. „*erziehender Sportunterricht*“⁸⁷⁶ vollzieht sich also in der unterrichtlichen *gemeinsamen* Interaktion und Gestaltung von SchülerInnen und Sportlehrern – sie stellen damit über und in ihrem Handeln Unterricht gemeinsam her⁸⁷⁷. Darüber hinaus interpretiert Krieger Erziehung als Verknüpfung von begrenzten, für die zu erziehenden Person problembehafteten Situationen, welche für sie/ihn alleine (noch) nicht bewältigbar sind. So sieht eine

„entwicklungssensitive(n) Erziehung (...) Erziehung nicht mehr als Gesamtprozess, der mit einem Produkt abgeschlossen wird, sondern grenzt die Praxis der Erziehung auf einzelne Episoden im Blick auf bearbeitbare Aufgaben ein.“ (Krieger, 2009, S. 98, mit Bezug auf Oelkers, 2004, S. 123).

Begründet wird ein solches Vorgehen mit einer Perspektiv-Verschiebung: So werden Kinder nicht als *per se* defizitär wahrgenommen. Vielmehr richtet sich der Fokus auf ihre (noch) vorhandenen, *begrenzten* Unvollkommenheiten und ihre Erziehungs- / Bildungsbedürftigkeit *in spezifischen Bereichen*, die in Erziehungsprozessen bearbeitbar sind⁸⁷⁸. Entsprechend ist

„Objekt der Erziehung (...) nicht der Mensch oder das Kind, sondern immer ein begrenztes Problem. Erziehung ist dadurch (...) fortgesetzte Problembearbeitung, unter der Voraussetzung von begrenzter Bedürftigkeit“ (Oelkers, 2004, S. 123, zitiert nach Krieger, 2009, S. 98).

⁸⁷³ Funke-Wieneke, 2004, S. 51 f.

⁸⁷⁴ Krieger, 2009, S. 99

⁸⁷⁵ Krieger, 2009, S. 98

⁸⁷⁶ Der Ausdruck „erziehender Sportunterricht“ wird hier verstanden als ein „*pädagogisch orientierte(r) Sportunterricht*“, welcher den „*Doppelauftrag*“ von Schulsport, also eine „*Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*“, durch seine „*sechs Pädagogischen Perspektiven (...) konkretisiert*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW; vergl. auch Prohl, 2006, S. 90 ff., S. 177 ff.). Ein solcher erziehender Sportunterricht verwirklicht sich in den Grundsätzen des Lehrens und Lernens von Mehrperspektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung (vergl. ebd.). Dabei wird mit Ehni unter einem mehrperspektivischen Unterricht „*ganz allgemein die Rekonstruktion von Wirklichkeit unter verschiedenen Perspektiven verstanden*.“ (Ehni, 1997, S. 108, zitiert nach Prohl, 2010, S. 114; dies entspricht letztlich auch dem rekonstruktiv-qualitativen Forschungsansatz des empirischen Teils dieser Arbeit; vergl. Kapitel „*Methodologie*“). Solcher Unterricht vermittelt „*zum einen fachimmanente Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse und zielt zum andern darauf ab, Einstellungen und Haltungen anzubahnen, die eine verantwortliche Teilnahme an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen ermöglichen*.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW). Dadurch sollen die SchülerInnen die „*unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten des Sports*“, bzw. der aktuellen Bewegungskultur, erkennen und kritisch-verantwortlich mit ihnen umgehen lernen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW; vergl. für eine differenzierte Betrachtung auch Neumann, 2004)

⁸⁷⁷ vergl. auch Bähr & Krieger, 2010

⁸⁷⁸ vergl. Krieger, 2009, S. 98 f., mit Bezug zu Oelkers, 2004, S. 268

Dabei bleibt die Verantwortlichkeit für den Lernprozess und das Lernergebnis – parallel zum bereits entwickelten Gedanken, dass sich ein Subjekt immer nur selbst und in Eigentätigkeit bilden kann⁸⁷⁹ – beim sich ebenfalls *selbst* erziehenden Edukanden⁸⁸⁰.

Darüber hinaus weist Krieger auf die (hier als situationsimmanent angenommene) „*gewachsenen Bedeutung von Nichtwissen und Ungewissheit*“⁸⁸¹ und der daraus folgenden Unsicherheit innerhalb von Erziehungsprozessen hin, welche Lehrkräfte aushalten müssen. So

„ist bei einem interaktiven und kommunikativen Erziehungsverständnis (...) auch unsicher, wann und in welcher Weise sich welche Erziehungswirkungen einstellen. Entsprechend zentral sind in diesem Verständnis die Kategorien bzw. Phänomene Unsicherheit (...), Kontingenz (...) und Ungewissheit (...). Erziehung hat demnach eben keinen direkten Zugriff auf die Persönlichkeit (des Kindes), sondern kann immer nur der Versuch der Verbesserung einzelner Qualitäten sein.“ (Krieger, 2009, S. 99).

In der Schülerstudie RETHESIS (Miethling & Krieger, 2004) wurden mit dem Modell der „produktiven Unsicherheit“ Themen und Sicherungsstrategien rekonstruiert. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf jene gelegt, welche insbesondere für die SchülerInnen (sowohl in vermeintlich gelungenen als auch in problematisch empfundenen Situationen) als relevant identifiziert werden konnten.⁸⁸² Solche Situationen produktiver Unsicherheit können – z.B. als Teil der Sinnperspektive „Wagnis und Risiko“ – aber

„v.a. dann in Erziehungsprozesse überführt werden, wenn die Multidimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Intransparenz und Unvorhersehbarkeit des sportunterrichtlichen Geschehens nicht zu beseitigen oder verringern versucht, sondern die genannten Merkmale von Sport und Unterricht aktiv und offensiv in die Unterrichtsplanung und -ausgestaltung einbezogen werden.“ (Bähr & Krieger, 2010).

Mit der „*Theorie der pädagogischen Kommunikation*“ (Kade, 2003) entwickelt Krieger die RETHESIS-Ergebnisse weiter, so dass ausgehend von Luhmanns Systemtheorie „*Kommunikation und den Umgang mit Wissen als zentrale Orte und Medien der Erziehung*“⁸⁸³ ausgewiesen werden. Darüber hinaus wird pädagogische Kommunikation als flüchtig und episodenhaft identifiziert⁸⁸⁴. Des Weiteren kann so zwischen erziehlich erreichbarer (sozialer) *Person* und nicht-erreichbarem *Individuum* unterschieden werden, da „*das Individuum als psychisches System außerhalb des*

⁸⁷⁹ vergl. Unterkapitel „*Bildung bedarf der mitbestimmten und selbsttätigen Selbst-Bestimmung*“, vergl. auch vorangegangener Abschnitt über das Erziehungsverständnis bei Funke-Wieneke.

⁸⁸⁰ vergl. Krieger, 2009, S. 99

⁸⁸¹ Krieger, 2009, S. 100; vergl. auch Bähr & Krieger, 2010

⁸⁸² vergl. Miethling & Krieger, 2004; Bähr & Krieger, 2010. Diese rekonstruierten Themen waren: Das Erleben von Ungerechtigkeit; Leistungsansprüche: zwischen Lust und Frust; Gruppenbeziehungen: Wir / Ich und die anderen; Verständigung: Freiräume und Mitbestimmung; Lehrerengagement; Doppelte Verletzbarkeit; Körperliche Exponiertheit. Als dazugehörige Sicherungsstrategien wurden identifiziert: *Umgehen*; *Angehen*; *Umgehen*; *Umdeuten / Umwerten* (vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 249, S. 263, Hervorhebungen i.O.; vergl. auch Bähr & Krieger, 2010).

⁸⁸³ Krieger, 2009, S. 100

⁸⁸⁴ vergl. Krieger, 2009, S. 103

Einwirkungsbereichs des (sozialen) Erziehungssystems“ steht⁸⁸⁵. Dabei kann Erziehung im Sinne von Wissensaneignung und *pädagogischer* Kommunikation stattfinden, sofern sich die Lehrkräfte als „*Vermittlungsakteure für Fragen der Aneignung interessieren*“⁸⁸⁶.

Darüber hinaus lehnt sich Krieger an die „*Theorie der pädagogischen Situation*“ an (Herzog, 2002), welche Kontingenz – erneut im Sinne Luhmanns – als „*Verhaltensunsicherheit*“⁸⁸⁷ des Menschen im Verhältnis zur dinglichen und natürlichen Umwelt deutet. Diese Unsicherheit *verdoppelt* sich im Bezug auf die *menschlich-soziale* Umwelt (z.B. innerhalb von Unterrichtswirklichkeit), bspw. durch die Mehrschichtigkeit kommunikativer Prozesse, durch Antinomien oder Paradoxe von Erziehungsaufträgen⁸⁸⁸ und durch die steigende Heterogenität und Pluralität der Schülerschaft. Als Folge davon werden Unterrichtsgeschehen zunehmend komplexer und dynamischer. Damit ist Erziehungswirklichkeit als „*soziales System*“ und Unterricht im Sinne eines „*Mehr-Ebenen-Modells*“ zu deuten.⁸⁸⁹ Krieger formuliert mit Blick auf diese theoretischen Bezüge und die RETHESIS-Erkenntnisse *Erziehung* als ein

„entwicklungssensitives Geschehen, ist Interaktion, die sich in einzelnen, konkreten Episoden manifestiert und prinzipiell unter Bedingungen mehrfacher Ungewissheit stattfindet: ein produktiver Umgang mit Ungewissheit ist nur über pädagogische Kommunikation erreichbar, die (...) den Adressaten also erkennbar mit einbezieht.“ (Bähr & Krieger, 2010; vergl. auch Krieger, 2009, S. 106).

Er geht damit über ein Verständnis von Erziehung als eine „Einwirkung“ deutlich hinaus und betont außerdem die reziproke, respektvolle Anerkennung zwischen SchülerInnen und Lehrkraft „*als Voraussetzung für erzieherische Wirksamkeit*“⁸⁹⁰.

2.6.3.3 Zusammenfassung der Begriffsbestimmungen von „Erziehung“

Der Erziehungsbegriff wird hier mit Funke-Wieneke verstanden als eine *Selbsterziehung*, zu welcher ein erzieherisches Milieu das Subjekt auffordern soll. Dieses „Milieu“ kann dabei sowohl professioneller pädagogischer, wie auch alltäglicher Art sein, solange eine erzieherische Intention besteht (die Familie bspw. ist darin also ausdrücklich miteinbezogen). Ein bestimmtes Verhältnis der Generationen zueinander ist nicht per se festzulegen, meist aber gegeben. So liegt in schulischen Kontexten ein expliziter Erziehungsauftrag vor, innerhalb dessen der pädagogisch *professionell* und reflektiert Handelnde hinter seine erzieherische Verantwortung nicht zurückgehen kann. Dabei muss eine deutliche Abgrenzung zum Phänomen der Manipulation gewährleistet sein. Ein transitiver Erziehungsbegriff wird aber mit

⁸⁸⁵ Krieger, 2009, S. 101 mit Verweis auf Kade, 2003, S. 94

⁸⁸⁶ Kade, 2005, S. 51, zitiert nach Krieger, 2009, S. 101

⁸⁸⁷ Krieger, 2009, S. 103

⁸⁸⁸ z.B. als „*doppelte Paradoxie von Sportunterricht*“, vergl. Prohl, 1999, S. 140; vergl. auch Prohl, 2006, S. 101 ff. bzw. Prohl, 2010, S. 99 ff.

⁸⁸⁹ Krieger, 2009, S. 103 f., mit Bezug auf Herzog, 2002, S. 457. Sowohl die Theorie von Kade als auch diejenige von Herzog sollen hier aber nicht weiter rezipiert werden; stattdessen sei auf die Originalliteratur bzw. die Abhandlung bei Krieger (2009) verwiesen.

⁸⁹⁰ Krieger, 2009, S. 106

Verweis auf den *Selbsterziehungscharakter* abgelehnt, so dass die Verantwortung für einen Lernerfolg beim Subjekt verbleibt.

In diesem Sinne wird mit Krieger auch ein Erziehungsverständnis als „Einwirken“ kritisiert. Vielmehr wird Erziehung als interaktives Geschehen in einer pädagogischen Situation interpretiert, welches von allen Beteiligten gestaltet und innerhalb dessen erzieherische Wirksamkeit durch die gegenseitige respektvolle *Anerkennung* der Beteiligten bedingt wird. Darüber hinaus sind Erziehungsprozesse durch mehrdimensionale Unsicherheiten und Unwissen gekennzeichnet. Diese Unsicherheit gilt es durch aktive und offensive Herangehensweise im Unterricht positiv und pädagogisch sinnvoll zu nutzen. Dies kann bspw. in der Planung von Unterricht, aber auch in der konkreten Unterrichtspraxis durch eine pädagogische Kommunikation geschehen, welche den Adressaten in die (verbale und non-verbale) Verständigung miteinbezieht. Darüber hinaus wird Erziehung als Verkettung bearbeitbarer, episodischer, konkreter Aufgaben verstanden, welche die für zu erziehenden Person (noch) problembehaftete Situationen entwicklungs sensitiv thematisiert. Damit umschließt Erziehung *auch* die *Wissensaneignung des Subjekts* vor dem Hintergrund normativer bildungstheoretischer Grundlagen. Dabei ist nur die *soziale Person* durch erzieherische Prozesse erreichbar, nicht das Individuum selbst.

2.6.4 Bildungstheoretischer Ansatz

Aus der vorangegangenen Zusammenfassung des Bildungsbegriffes im Verständnis dieser Arbeit ergibt sich die Antwort auf die bildungstheoretische Frage, also auf die Frage, *warum und mit welcher Sinnorientierung Kinder und Jugendliche mit Sich-Bewegen und Sport beschäftigt werden sollen*.

Als bildungstheoretischer Ansatz ergibt sich vor dem Hintergrund des explizierten Bildungsverständnisses dieser Arbeit die Forderung insbesondere nach der Möglichkeit, (jungen) Menschen (Bewegungs-) Räume des selbsttätigen und mitbestimmten Sich-Bewegens und damit der eigenaktiven, reflektierten Welterschließung und Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen zu eröffnen. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Reflexionsprozesse sowohl auf kognitiv-verbale als auch – und hier liegt der Fokus (des bildungstheoretischen Ansatzes) dieser Arbeit – auf leiblich-ästhetische, *vor-bewusste* Art vonstatten gehen können. Die als bildungsrelevant gekennzeichnete Verbundenheit im Sinne eines *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* wird dabei als Möglichkeit für eine solche prä-kognitive, leibliche Reflexion und als möglicher Ansatz für einen leiblichen naturschutzpädagogischen Ansatz angesehen und erscheint hier gemäß der hauptsächlichen Perspektive dieser Arbeit als förderungswert.

2.6.5 Erziehungstheoretischer Ansatz

Im folgenden Abschnitt sollen die bisher dargelegten bildungstheoretischen Aspekte, also die *Sinnorientierung* pädagogischen Handelns im Sinne der vorliegenden

Arbeit, in Beispiele für entsprechende *erziehliche* Umgangsweisen übersetzt werden. Es soll also die erziehungstheoretische Frage beantwortet werden, *wie* und mit *welchen Umgangsweisen* Kinder und Jugendliche mit Sich-Bewegen und Sport befasst werden sollen⁸⁹¹. Darüber hinaus wird im folgenden Abschnitt der Bogen zu bereits dargestellten theoretischen Ansätzen wie bspw. der (Leib-) Phänomenologie und der darauf aufbauenden leibphänomenologischen Bewegungspädagogik, der ästhetischen Bildung und der Naturschutzpädagogik.

2.6.5.1 Anmerkung

Diese Explikationen der erziehungstheoretischen Vorstellungen sind *einerseits* möglichst *konkret* formuliert, um den bewegungstheoretischen Gedanken eine praxisorientierte Substanz zu verleihen und um dem bewegungspädagogischen Praktiker eine direkte Hilfe und Anregung sein zu können. Auf diese Weise kann die Theorie die Praxis anschaulich fundieren und um greifbare, reflektierte Modelle bereichern, so dass nicht länger *„Bildungstheoretiker (...) die schönsten Menschenbilder (entwerfen), und trotzdem (...) Erzieher mit der Erziehung junger Menschen von ihrer Wissenschaft im Stich gelassen (sind)“*⁸⁹². Es steht zu hoffen, dass auf diese Weise dazu beigetragen werden kann, die Kluft zwischen wissenschafts- und bildungstheoretischem „Elfenbeinturm“ und „schnöder Praxis“ schulischer Unterrichtsrealität zu verringern und eine Annäherung zwischen Theorie und Praxis zu unterstützen⁸⁹³. Daher bedarf es – wie bereits angemerkt – *zum Einen* der

„*bildungstheoretischen Perspektive* zur Begründung eines orientierenden Sinn- und Werthorizontes, auf dessen Grundlage die Frage nach dem *Wozu?* unterrichtlichen Handelns verhandelt werden kann; andererseits bedarf es der *erziehungswissenschaftlichen Perspektive*, welche die Frage nach dem *Warum?* angemessener Verfahren zur Verwirklichung der Zielperspektiven thematisiert.“ (Prohl, 2010, S. 123, Hervorhebungen i.O.).

Andererseits müssen Angaben zu den beabsichtigten Umgangsweisen notwendigerweise *auch offen* genug gehalten sein, um Spielräume für die Person und Persönlichkeit der einzelnen Lehrkraft zu gewähren⁸⁹⁴. So sind Unterschiede in der re-

⁸⁹¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 40 f., S. 54 ff., S. 155

⁸⁹² Scherler, 1988, S. 55, zitiert nach Prohl, 2010, S. 123

⁸⁹³ Gleichwohl ist der „*programmatische Überschuss*“ von bildungstheoretischen Überlegungen wichtig und zu nutzen, um der Sport- und Bewegungspädagogik „*zukünftige Möglichkeiten*“ (Bollenbeck, 1996, zitiert nach Prohl, 2010, S. 146; vergl. auch Prohl, 2010, S. 347) aufzuzeigen und sich der Dynamik einer sich wandelnden Lebenswelt anpassen zu können. Dabei ist anzumerken, dass die Theorie der Prüfung und Ergänzung durch die reflektierte Praxis und damit der Empirie auch *bedarf*, um Anregungen für evt. noch nicht bedachte Aspekte zu erhalten und sich dennoch nicht in uneinlösbaren Utopien zu versteigen.

⁸⁹⁴ Um das in dieser Arbeit vorgestellte Programm erfolgreich vermitteln zu können ist eine LehrerInnenperson/-persönlichkeit sicherlich förderlich und wünschenswert, die z.B. authentisch und wahrhaftig und damit glaubwürdig ist, sich um Gerechtigkeit bemüht und (auch eigene) Unsicherheiten und Ungewissheiten anerkennt und offensiv in die Unterrichtsplanung und -gestaltung einbringt (vergl. Bähr & Krieger, 2010; vergl. auch Krieger, 2009, S. 99 ff.). Darüber hinaus sollte er/sie offen und kontaktfähig, engagiert, humorvoll, geduldig, neugierig und empathisch sein für die Erlebnisse, Bedeutungszuweisungen und Perspektiven anderer (v.a. junger) Menschen und daneben auch vielfältigen Neuordnungen des eigenen (Erlebnis- und Erfahrungs-) Horizontes anstreben (vergl. Funke, 1992, S. 24; vergl. auch Funke-Wieneke, 1997 b, S. 22; Funke-Wieneke, 2007, S. 140 ff.; vergl. auch Schleske, 1987, S. 145) Dabei ist es selbstverständlich sinnvoll, wenn

alen Umsetzung von (bspw. behördlichen und/oder curricularen) Forderungen im Unterricht – neben äußeren Faktoren wie der Zusammensetzung und Motivation der Lerngruppe, Zugänglichkeit zu angemessenen Materialien und Lernorten, Qualität und Quantität der zur Verfügung stehenden Zeitfenster, Beurteilungsvorgaben etc. – *auch* von Persönlichkeit, individuellen Erfahrungen und Können, Wertevorstellungen und Zielen und den daraus folgenden Interpretationen der Lehrkraft abhängig. Daher erscheint es nicht haltbar, zu beobachtende Differenzen im Unterrichtsgeschehen ausschließlich mit z.B. unterschiedlichen Richtlinien (jeglicher Art) zu erklären⁸⁹⁵. So trifft z.B. die staatliche Vorgabe eines Lehrplans bei einem/ (Sport-) LehrerIn

„nicht auf ein >Vakuum<, sondern erzielt seine Wirkungen vermittelt über das jeweils vorhandene System von Orientierungen, Einstellungen und Kompetenzen des einzelnen Lehrers. Im besonderen Fall des Sportlehrers wird damit zu rechnen sein, daß [sic] die umfangreichen und vielfältigen Erfahrungen, die er im Laufe seiner Biographie mit dem Sport gemacht hat, Vorstellungen über Sport ausgeprägt haben, die für den Umgang und die Umsetzung auch des Lehrplans von Bedeutung sind.“ (Bräutigam, 1986, S. 102)

Damit ist „*Das wichtigste Curriculum des Lehrers (...) seine Persönlichkeit.*“⁸⁹⁶. Darüber hinaus können hier selbstverständlich keine Angaben für *jede* möglicherweise auftretende Situation innerhalb einer Umsetzung des entwickelten Schulsportprogramms verfasst werden. In diesem Sinne ist die folgende Darstellung des erziehungstheoretischen Ansatzes dieser Arbeit v.a. als *Richtungshinweis* und Anregung zu verstehen, welche durch die Expertise der ausgebildeten Lehrkraft formuliert und ggf. angepasst werden müssen.

2.6.5.2 Darstellung des erziehungstheoretischen Ansatzes

Von Funke-Wieneke wird gemäß seines Erziehungs- und Bildungsverständnisses bzgl. der erziehungstheoretischen Frage formuliert, dass „*die Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs prinzipiell darin liegen, Hilfen zur Selbstentwicklung anzubieten.*“⁸⁹⁷. Ein direkter und autoritärer Erziehungsstil, der die „*Interpretations- und Suchleistungen, also die im Handeln erst stattfindende Erfahrungsbildung abkürzend überspringen möchte*“⁸⁹⁸, wird damit als pädagogisch nicht-sinnvoll abgelehnt. Vielmehr muss der Bildungsprozess „*von jedem Individuum selbst bewältigt*“ werden⁸⁹⁹. Eine solche eigenaktive Auseinandersetzung ist – wie im bildungstheo-

der/die LehrerIn die hier geäußerten bildungstheoretischen Überlegungen grundsätzlich teilt, aber auch kritisch und verantwortungsbewusst reflektiert. Eine gewisse freudvolle Selbsterfahrung, sportliche und vitale äußere Erscheinung und eine angemessene Qualität der Eigenrealisation bzgl. Sich-Bewegens generell und in den hier behandelten Themen des meditativen (Ausdauer-) Laufens im Besonderen sind ebenfalls wünschenswert (vergl. Funke, 1983, S. 108; vergl. auch Funke-Wieneke, 1997 b). Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik der LehrerInnenpersönlichkeit sei hier auf Rheinberg et al. (2001), Schnabel (2001), Mayr & Neuweg (2006) und Brandtstätter & Mayr (1994) hingewiesen.

⁸⁹⁵ vergl. Schuchart, 2005, S. 77

⁸⁹⁶ v. Hentig, 1981, S. 274, zitiert nach Funke-Wieneke, 1997 b, S. 9

⁸⁹⁷ Funke-Wieneke, 2004, S. 238

⁸⁹⁸ Funke-Wieneke, 2004, S. 238

⁸⁹⁹ Giese, 2008, S. 219

retischen Anschnitt bereits gezeigt wurde – auch und insbesondere für bewegungspädagogische Kontexte relevant. Für diese „*im Handeln erst stattfindende Erfahrungsbildung*“ bedarf es daher eines verantwortungsvollen, SchülerInnen-orientierten Unterrichts und der selbsttätigen und selbstständigen, selbstbezüglichen und „*authentischen Auseinandersetzung mit der Sache in relevanten Situationen*“⁹⁰⁰ innerhalb der staatlichen Vorgaben. Die gefundenen und gestellten Bewegungsaufgaben müssen also Ergebnis-offen und für die SchülerInnen interessant, ansprechend und relevant sein, sie müssen die SchülerInnen in Selbsttätigkeit (bewegungs-) handelnd bearbeiten werden und bearbeitbar sein und sie müssen eigene Lösungswege und Deutungsweisen ermöglichen⁹⁰¹. Dies bedeutet bei Giese konkret z.B. das Schwimmen-Lernen *im Wasser* anstatt durch bloße Erklärungen oder Trockenübungen⁹⁰². Bezogen auf das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Programm soll das (gespannte Interesse am) selbsttätige *Ausprobieren* der kontrastierenden und meditativen Übungen zur Körper- (bzw. genauer: Leib-) und Mitweltwahrnehmung ermöglicht werden. Dabei können ausdauerndes und längerfristiges Üben und vertieftes Sich-Einlassen und -Bemühen und schließlich erarbeitetem Verfügen über neue Bewegungskompetenzen die Erfahrung eines spezifischen und u.U. (bildungs-) relevanten Genusses der *Freude* ermöglichen, welcher sich vom kurzfristigen und oberflächlicherem „*Erlebnis des Spaßes unterscheidet*“⁹⁰³.

Daher wird in der vorliegenden Arbeit eine *offene Unterrichtsgestaltung* inkl. der Aufforderung zu persönlichen Erlebnis- und Erfahrungsbildung im Sinne von persönlich-situativen Bewegungsdialogen vorgeschlagen⁹⁰⁴. Dies beinhaltet ein Ablösen von einem Sportarten-orientiertem Unterricht, hin zu einem Unterricht, der angepasst an Entwicklungslinien die *Funktionen* von Sich-Bewegen⁹⁰⁵ thematisiert, um diagnostisch, unterstützend und/oder verstehend das Sich-Bewegen der SchülerInnen begleiten zu können⁹⁰⁶. Auf diese Weise können diese im Sinne des dargelegten bildungstheoretischen Verständnisses die angebotenen und ggf. neuen Ich-Welt-Bezüge mitbestimmt und selbsttätig erschließen.⁹⁰⁷ Konkret sind im vorliegenden Fall dazu – wie bereits angesprochen – vor allem *offene Aufgabenstellungen* sinnvoll: Diese geben die Lösung eines Bewegungsproblems nicht vor, son-

⁹⁰⁰ Giese, 2008, S. 219

⁹⁰¹ vergl. Giese, 2008, S. 221

⁹⁰² vergl. Giese, 2008, S. 219

⁹⁰³ Prohl, 2010, S. 170

⁹⁰⁴ vergl. Tamboer, 1979, S. 17 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 116 mit Bezug zu Trebels, 1992; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 23

⁹⁰⁵ Diese von Funke-Wieneke herausgearbeiteten vier Funktionen des Sich-Bewegens sind die *instrumentelle*, die *soziale*, die *symbolische* und die *sensible* Funktion, sollen hier aber nicht weiter ausgeführt werden (vergl. ausführlich dazu Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff.).

⁹⁰⁶ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff., S. 242 ff.

⁹⁰⁷ Dies ermöglicht das bereits angesprochene „*Weltverstehen in Aktion*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 125; vergl. auch Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion*“) und die Ausdehnung und Vertiefung des Mensch-Welt-Dialoges als Aspekt von Entwicklung und letztlich Bildung (vergl. Tamboer, 1979, S. 18).

dern regen zum Finden individueller Wege an⁹⁰⁸. Darüber hinaus fördern offene Bewegungsaufgaben die Bildung von *Bewegungsabsichten*⁹⁰⁹. Damit werden persönlich-situative Bewegungsdialoge hin zu individuellen, persönlich-optimalen Bewegungsformen möglich, anstatt die bloße Übernahme von verallgemeinerten Bewegungsschablonen zu fördern⁹¹⁰. Mit dieser Ablehnung bzgl. des Nachahmens von festgelegten *Bewegungsmustern* und -formen bei Präferenz eines Nachahmens der *Bewegungsabsicht*⁹¹¹ kann hier von einer *Sinnorientierung* von Lernprozessen anstelle einer *Formorientierung* gesprochen werden.⁹¹² So macht sich die Lehrkraft zum „*Anwalt des Problems*“⁹¹³, anstatt den Status und Anspruch eines allwissenden Problemlösers einzufordern und zu formulieren.

In diesem Sinne sollen die SchülerInnen *in die Entwicklung von Aufgabenstellungen miteinbezogen werden*. Dies fördert zum Einen die kreative Selbsttätigkeit, zum Anderen aber auch die Lebensweltlichkeit, Selbstbezüglichkeit und Identifikation mit solchen Bewegungsabsichten und -aufgaben und damit Interesse, Motivation und Wahrscheinlichkeit, sich auf die Inhalte einlassen zu können und wollen. Darüber hinaus kann sich so (ggf. mit einer entsprechenden, u.U. angeleiteten Reflexion) eine Perspektive auf Sport und Sich-Bewegen als „*freiwillige(n) Selbster schwernis unseres Lebens*“⁹¹⁴ entfalten. Dies ermöglicht eine (kritische) Beleuchtung, Tradierung und Transzendierung von Sport und Sportkultur, insbesondere vor dem Hintergrund der verschiedenen pädagogischen Perspektiven auf Sportunterricht⁹¹⁵ und der kritisch-reflektierten „*Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination*“⁹¹⁶. Auf diese Weise wird eine kritische Thematisierung von bspw. Leisten und Leistung im Sport, Dopingproblematik, des kooperativen Miteinander und der selbstverantwortlichen Gesundheitserziehung denkbar.⁹¹⁷ Sport und Sich-Bewegen soll m.E. aber auch unter der Perspektive des *lustvollen* Sich-Bewegens⁹¹⁸ und der sinnlichen Körperwahrnehmung betrachtet werden. Mit einem solchermaßen pluri-perspektivischen Ansatz kann „*in differenzierten Situationen statt auf Einbahnstraßen*“ gelernt werden⁹¹⁹. Dabei soll die „*Fähigkeit zur*

⁹⁰⁸ vergl. Wolters, 2000, S. 146 f.

⁹⁰⁹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 121 mit Bezug zu Trebels, 1992; vergl. auch Tamboer, 1979, S. 17 f.

⁹¹⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 119; vergl. auch Funke, 1983, S. 107

⁹¹¹ vergl. Tamboer, 1979, S. 18

⁹¹² vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 238 Dies steht *nicht per se* im Widerspruch zu einem mimetischen Lernen nach dem „*Spiegelprinzip*“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 149 ff.; vergl. auch Funke, 1983, S. 8), wenn weiterhin die Nachahmung der *Bewegungsabsicht* betont wird.

⁹¹³ Funke-Wieneke, 2004, S. 121, S. 123, mit Bezug auf Trebels

⁹¹⁴ Prohl, 2010, S. 167

⁹¹⁵ vergl. Kurz, 1989, 2000; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010

⁹¹⁶ Benner, 1987, S. 87, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 46; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 244, S. 118 mit Bezug zu Trebels

⁹¹⁷ Für einen Einblick in den z.T. heftig geführten Diskurs um mögliche Bildungspotentiale im Leistungssport verweise ich hier beispielhaft auf Prohl & Lange (2004); Prohl, 2010, S. 315 ff.; Emrich, 2004; Greunke, 2004, S. 17 ff. und auf die Publikationen des Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB)-Arbeitskreises 8 („Bildungspotenzial Leistungssport“).

⁹¹⁸ vergl. Klafki, 2001, S. 21 ff., zitiert nach Prohl, 2010, S. 143

⁹¹⁹ Funke-Wieneke, 2004, S. 238

Selbstorganisation“ des eigenen und möglichst lebenslangen Sich-Bewegens „durch die Auswahl und das Angebot geeigneter situativer Umstände unterstützt werden“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 238). Gemeint sind hier Angebote und Inszenierungen möglichst *freudvoller*, für die *SchülerInnen* interessante und ggf. lebensweltliche, von ihnen mitentwickelte *Bewegungsprobleme*⁹²⁰.

Konkret bedeutet dies für das hier entwickelte Programm, dass das eigenständige Stellen und Lösen von themenbezogenen Bewegungsaufgaben und die Wahl bzw. Erarbeitung von Bewegungsproblem-Lösung, Tempo, Intensität, Gruppen und Laufstrecke / Gelände in (z.B. alters-) angemessener Weise den SchülerInnen überlassen werden soll.⁹²¹ Für die Lehrkraft stellt sich bei einem solchen offenen Unterricht die Aufgabe, die dabei entstehenden Unsicherheiten und Ungewissheiten auszuhalten und ggf. offensiv zu thematisieren⁹²². Dabei muss sich der Erziehende seiner Vorbildfunktion und seiner Verantwortung als professionell pädagogisch Handelnder und (ein) Gestalter des zur Selbsterziehung erforderlichen „erziehlichen Milieus“ bewusst sein⁹²³, ohne dabei Selbstdistanzierung und -humor zu verlieren⁹²⁴. Dabei soll auch Gordijns „*Kernhinweis*“ des Unterrichtsfaches Sport beachtet werden, Sportunterricht ist also vom *sich (intentional)*-bewegenden Menschen aus und nicht von der „Bewegung“ als Ortsveränderung oder von einer Sportart her zu denken⁹²⁵. Damit wird der *individuellen Bedeutungszuweisung* eine tragende Rolle beim Sich-Bewegen und damit den Bewegungsgestalten und -formen innerhalb eines Bewegungsdialoges zugesprochen⁹²⁶.

Dabei misst Funke-Wieneke – neben den bereits angesprochenen Postulaten Beners der Selbsttätigkeit, Mitbestimmung und Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination – dem Prinzip der „*Verständigung*“ als „*Grundfigur des pädagogischen Umgangs*“ eine besondere Relevanz zu, welche grundsätzlich offen für Verhandlungen sein sollen⁹²⁷. Dabei soll die Lehrkraft zwischen Bewegungswünschen bzw. -phantasie auf der einen Seite, und erreichbarer und gesellschaftlich möglicher Bewegungsrealität des/der SchülerIn auf der anderen Seite vermitteln⁹²⁸. Darüber hinaus soll er vermitteln „*zwischen den Kindern, die uns für eine Weile anvertraut sind, und der Sache, die wir aus eigener, dichter, freudvoller Erfahrung heraus kennen und lieben*“⁹²⁹. Als mögliche Formen der Kommunikation

⁹²⁰ vergl. Funke, 1983, S. 98, S. 106; vergl. auch Prohl, 2010, S. 170; Klafki, 2001, S. 21 ff., zitiert nach Prohl, 2010, S. 143; Funke-Wieneke, 1997, S. 8

⁹²¹ Selbstverständlich muss das Gelände dazu bekannt sein, so dass Treffpunkte für z.B. Reflexionsgespräche oder Verständigung bzgl. neuer Bewegungsaufgaben zur angegebenen Zeit erreicht werden können.

⁹²² vergl. Krieger, 2009, S. 99 ff.

⁹²³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 232 & S. 244

⁹²⁴ vergl. Funke-Wieneke, 1997, S. 195 ff.

⁹²⁵ vergl. Tamboer, 1979, S. 14 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 113 ff. & S. 184; vergl. auch v. Weizsäcker, 1940/1986, S. 167

⁹²⁶ vergl. Tamboer, 1979, S. 16 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 119; Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Sich-Bewegen als Bewegungsdialog und Weltverstehen in Aktion*“

⁹²⁷ Funke-Wieneke, 2004, S. 234; vergl. auch Funke-Wieneke, 2007, S. 159 ff.; vergl. auch Miethling & Krieger, 2004, S. 160 mit Bezug auf Funke-Wieneke, 1991.

⁹²⁸ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 235

⁹²⁹ Funke-Wieneke, 1997, S. 8

bezieht er symbolische, mimische und gestischen Formen der in sein Verständnis von „Verständigung“ und „Vermitteln“ mit ein⁹³⁰. Dabei müssen auch emotionale Aspekte aller beteiligten Akteure berücksichtigt werden⁹³¹, wie z.B. die sog. „doppelte Verletzbarkeit“ im Sport⁹³².

Im Zuge einer lernbiographischen Individualisierung erscheint es des Weiteren sinnvoll, (Bewegungs-) Lehrgänge *genetisch* und – den jeweiligen Vorkenntnissen der SchülerInnen entsprechend – *individuell* zu strukturieren und aufzubauen⁹³³, bzw. sie von den SchülerInnen *selbst* entwickeln zu lassen, um selbstbezügliche und lebensweltlich relevante (Bewegungs-) Probleme in Selbsttätigkeit lösen lernen zu können⁹³⁴. Die Sportlehrkraft kann solche Bewegungsprobleme bspw. als ansprechende Bewegungsarrangements und -*vorschläge* formulieren, welche aber diskutier- und erweiterbar sind⁹³⁵. Entsprechendes gilt für das Aufstellen von Regeln, welche prinzipiell aushandelbar und damit nach Absprache modifizierbar sind⁹³⁶. Dies kann bspw. unter der pädagogischen Sinnperspektive „*Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen*“ als demokratischer Akt einer Sportkultur-Tradierung und -Transzendierung thematisiert werden, so dass der Doppelauftrag des Schulsports als „erziehender Sport“ im Sinne einer „*Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport*“⁹³⁷ angegangen werden kann⁹³⁸.

Neben der selbsttätigen Entwicklung entsprechender Aufgaben durch die SchülerInnen selbst können Anregungen für ansprechende, selbstbezüglich-lebensweltliche und erlebnisreiche Bewegungsvorschläge auch durch (altersadäquat modifizierte) Kindheitserinnerungen und/oder das Beobachten von Kindern und Jugendlichen gewonnen werden⁹³⁹. Lehr- und Lernhilfen sind dabei eher *ergänzend* zur Bewegungssituation einzusetzen, da sie „*indirekter Natur (sind) und (...) nichts von sich aus (>bewirken<).*“ (Funke-Wieneke, 2004, S. 238). Dabei sollte die Wahl der *Reihenfolge* des Durchlaufens von z.B. methodischen Reihen oder Bewegungsstationen den SchülerInnen überlassen werden, um eine individuelle, subjektorientierte und Niveau-angepasste Bearbeitung von Bewegungsthemen durch die SchülerInnen zu ermöglichen. Eine Weiter- bzw. Neuentwicklung von Stationen durch die SchülerInnen ist dabei positiv zu interpretieren⁹⁴⁰. Dabei ist es

⁹³⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 234 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 1997; Funke-Wieneke, 2007, S. 138 ff.

⁹³¹ vergl. Funke-Wieneke, 2007, S. 145 f.

⁹³² vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 211 ff.; vergl. auch Funke, 1983, S. 103 ff.

⁹³³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 238

⁹³⁴ vergl. Funke-Wieneke, 1997, S. 209 f.

⁹³⁵ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 121 f.; vergl. auch Funke-Wieneke, 2007, S. 157 ff.

⁹³⁶ vergl. Funke-Wieneke, 1997, S. 207 f.; vergl. auch Dietrich & Landau, 1990, S. 234

⁹³⁷ Dabei betont eine Erziehung *zum* Sport die Förderung der *Sachkompetenz* der SchülerInnen – Sportunterricht soll also zur aktiven und reflektierten Teilnahme am (sport-) gesellschaftlichen Leben qualifizieren und eine (kritische) Einführung in die Bewegungskultur leisten. Eine Erziehung *durch* Sport hingegen soll die *Selbstkompetenz* der SchülerInnen fördern, also ihre Potentiale stärken und soziales Lernen, Gesundheitsbewusstsein, bewegungsaktive und umweltbewusste Freizeitgestaltung etc. anbahnen.

⁹³⁸ Prohl, 2010, S. 92, Hervorhebungen i.O.; vergl. auch Kurz, 1998, 2000, 2001; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010

⁹³⁹ vergl. Funke, 1992, S. 23

⁹⁴⁰ vergl. Funke-Wieneke, 2007, S. 157 ff.

wichtig, dass die Entscheidungen der SchülerInnen akzeptiert werden, sie also vor eine „echte“ Wahl gestellt werden und nicht vor „Pseudo-Alternativen“, bei denen die Durchführung und/oder Akzeptanz durch die Lehrperson fraglich ist.

Interventionen der Lehrperson beim Lösen von Bewegungsproblemen sind insgesamt sparsam und nach einem „*Minimalprinzip*“ zu dosieren, um Raum für selbsttätige Suchbewegungen zu gestatten⁹⁴¹. Die Lehrperson ist quasi im Sinne einer Mäeutik oder „Hebammenkunst“ lediglich *Helfende(r)* beim Lösen eines Bewegungsproblems. Darüber hinaus ist situations- bzw. themenabhängig zu korrigieren bzw. zu verbessern⁹⁴². Dieses sollte adäquat in Form, Zeitpunkt und Dosis gegeben werden, ohne dass die Lehrkraft von einem „*Korrekturmonopol*“ bzw. Verbesserungsmonopol (Wolters, 2000, S. 163) auszugehen hat.

Mit Trebels kann darüber hinaus der bildungstheoretische Aspekt der Dissonanz und Differenzerfahrung erziehungstheoretisch aufgefangen werden, indem im Unterricht die „*problemhaltige Art der Auseinandersetzung mit der Bewegungswelt*“ bevorzugt wird⁹⁴³. Dies bedeutet, dass nicht mehr die *spontan gelingende, direkte* Überschreitung der „imaginären Mensch-Welt-Grenze“⁹⁴⁴ hauptsächliches Unterrichtsthema sein soll, sondern vielmehr die *erlernte* und/oder *erfinderische* Überschreitung in Auseinandersetzung mit den Bewegungsbedeutungen der Welt und in vertiefenden Bewegungsdialogen⁹⁴⁵. Dabei gibt Trebels erziehungstheoretische Hinweise, wie solche offenen Bewegungsvorschläge und Hilfestellungen in Situationen der *erlernten* Überschreitung formuliert werden können, nämlich indem auf *Lösungshinweise verzichtet* wird und stattdessen *umweltbezogene* Bewegungsaufgaben inkl. Zeit-, Richtungs- und Tempohinweise gegeben werden⁹⁴⁶. Zusätzlich sind Rhythmushinweise und -varianten hilfreich und erleichtern bzw. übernehmen die Entscheidung, zu welchem Zeitpunkt im Sich-Bewegen „*was zu tun ist*“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 155). Damit werden die Weltbezogenheit, Intentionalität und Funktionen von Sich-Bewegen betont.⁹⁴⁷

Im Zuge einer Thematisierung der pädagogischen Sinnperspektive von Sportunterricht, die „*Wahrnehmungsfähigkeit (zu) verbessern, Bewegungserfahrungen (zu)*

⁹⁴¹ Funke-Wieneke, 2007, S. 146 f., vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 238

⁹⁴² Dies soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit und in Bezug auf das entsprechende schulsportunterrichtlichen Programm, und unter der pädagogischen Sinnperspektive einer Verbesserung der *Wahrnehmungsfähigkeit* und *Körpererfahrung* mit einer deutlicher Präferenz des „Verbesserns“ und bei *offenen* Aufgabenstellungen und der Möglichkeit zu individuellen Bewegungslösungen von statten gehen (vergl. Wolters, 2000, S. 146 f.).

⁹⁴³ Trebels, 1988, S. 20, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 117

⁹⁴⁴ vergl. Tamboer, 1979, S. 17

⁹⁴⁵ vergl. Tamboer, 1979, S. 17 f.

⁹⁴⁶ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 122

⁹⁴⁷ vergl. Tamboer, 1979, S. 18; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff. . Zur Inszenierung *erfinderischer* Überschreitungen gibt Trebels allerdings kaum erziehungstheoretische Hinweise, da hier ein „*planmäßiger Unterricht kaum möglich*“ sei (Trebels, 1988, S. 20, zitiert nach Funke-Wieneke, 2004, S. 117). Hier muss die Lehrperson erneut die Unsicherheiten und Ungewissheiten von Unterricht aushalten und in die Planung, Gestaltung und Kommunikation des Unterrichts einbeziehen (vergl. Krieger, 2009, S. 99 f.).

erweitern“⁹⁴⁸, und im Sinne des Konzeptes der Körperwahrnehmung und Körpererfahrung bzw. der entwicklungszentrierten Bewegungsförderung⁹⁴⁹ sind zum Einen Aufgabenstellungen und Bewegungsarrangements zu feinfühligem *Kontrasterfahrungen* mit Betonung der kinästhetischen Wahrnehmung, zum Anderen aber auch der „*Gefühls-Aspekte des Sich-Bewegens*“ sinnvoll (Funke-Wieneke, 2004, S. 243). Diese fördern insbesondere die *sensible Funktion* des Sich-Bewegens und damit die Einsicht in die Gestaltkreis-Verschränkung von Wahrnehmen und (Sich-) Bewegen als funktionelle Einheit⁹⁵⁰. Dabei kann einer solchen „*wahrnehmungsbezogenen Intervention*“ eine besondere Bedeutung in Prozessen des Bewegungslernens zukommen, sofern sie „*Konzentrierung im anschaulichen Feld und Konturierung des Wahrnehmungsinhaltes*“ anregt.⁹⁵¹ Sofern solche Körpererfahrungen mit Hilfe von die „*Sinne schärfen(den)*“ Aufgaben thematisiert werden und damit die Möglichkeit geschaffen wird, sie achtsam und konzentriert wahrzunehmen, können sie im Modus eines „*(auch mal) darüber reden*“ (Funke, 1992, S. 22 f.) als Chance zu (Selbst-) Erlebnis und Erfahrung inszeniert werden.

Darüber hinaus ist vor einer *naturschutzpädagogischen* Matrize eine „*mitweltliche Orientierung*“⁹⁵² möglich, wenn im Zuge von ästhetischen Erlebnisse und Erfahrungen der Leib (auch) als „innere Natur“ thematisiert wird. Damit wird eine Ausdehnung des sog. „*scope of justice*“ (und damit des Selbstkonzeptes) auch auf die äußere, „biologische“ Natur als menschliche und nicht-menschliche Mitwelt denkbar, so dass dieser in einer nicht-anthropozentrischen Weise Eigenrechte zugesprochen werden können⁹⁵³. Zur Inszenierung des Erlebens einer entsprechenden Verbundenheit mit dem eigenen Leib und der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt bieten sich verschiedene Übungen an, welche in der konkreten Beschreibung des Programms vorgestellt werden⁹⁵⁴.

Dabei sollten diese (möglichen) ästhetischen Erlebnisse und Erfahrungen der Verbundenheit „*nicht zerredet*“ werden (Funke, 1992, S. 22), es sollte also nicht auf *jede* dieser Wahrnehmungsaufgaben eine (in geballter Quantität u.U. ermüdende) verbale Reflexion folgen. Im Sinne des innerhalb dieser Arbeit entwickelten, *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* sollten solche feinen leiblichen, *prä-kognitiven* Körperwahrnehmungen auch Raum und

⁹⁴⁸ vergl. Kurz, 1998, 2000, 2001; vergl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010

⁹⁴⁹ Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992 & Funke-Wieneke, 2004

⁹⁵⁰ vergl. v. Weizsäcker, 1943; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 220 f., S. 243

⁹⁵¹ Funke-Wieneke, 2004, S. 223. Wie bereits im bildungstheoretischen Teil gezeigt werden konnte, stellen die Körpererfahrung und Selbstwahrnehmung darüber hinaus wichtige Elemente in der menschlichen Entwicklung und Selbsterfahrung dar (vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 223).

⁹⁵² Funke-Wieneke, 2001 b, S. 318

⁹⁵³ vergl. Kapitel „*Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen*“; vergl. ausführlicher Kapitel „*Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen*“

⁹⁵⁴ vergl. Kapitel „*Methodik - Forschungspraxis*“

Zeit bekommen, für sich und auf das Subjekt zu „wirken“, um eine (evt. empfundene) *Verbundenheit* wahrnehmbar werden zu lassen⁹⁵⁵.

Wenn aber „immer mal wieder“ in der Gruppe solche Reflexionen und Äußerungen über das Empfundene stattfinden, so sollten diese Kommentare unbedingt *freiwillig* erfolgen dürfen, um die psychische Dimension der bereits angesprochenen „*doppelten Verletzbarkeit*“ zu beachten⁹⁵⁶. Darüber hinaus ist es wichtig, dass hier alle Äußerungen für sich stehen dürfen, also nicht weiter kommentiert werden müssen. Auch ist kein Konsens anzustreben, was „man“ denn „zu fühlen hat“, sondern die subjektiven Empfindungen als persönliche „Wahrheit“ zu akzeptieren, um damit das „*Feld der Empfindungen in seiner Differenziertheit zu erkennen*“ (Funke, 1992, S. 23) und zu würdigen – auch wenn mitunter evt. „nichts“ empfunden wurde⁹⁵⁷.

Insgesamt ist es dabei sicher hilfreich, wenn die Lehrperson sich bei solchen (z. B. meditativen) Körperwahrnehmungsaufgaben in die Gruppenaktivität integriert und „*durch sein Mittun in eine Erfahrungsgemeinschaft mit den Lernenden tritt*“⁹⁵⁸: So kann er/sie den Prozess unterstützen, indem er/sie für eine angemessene Konzentration und Achtsamkeit sorgt, diese ggf. über entsprechende Aufgabenstellungen lenkt und in einer möglichen Reflexion z.B. von eigenen Erlebnissen berichtet und/oder anregende, lebensweltlich relevante Fragen stellt. Darüber hinaus wird es ihm/ihr so möglich, als Vorbild die Thematik seines Unterrichtes selbst erleben und vorleben⁹⁵⁹. Auf diese Weise kann er/sie sich geduldig(er), empathisch(er) und authentisch(er) in die Erlebnisse, Erfahrungen und Probleme der SchülerInnen hineinversetzen⁹⁶⁰ und die interaktive Qualität des Geschehens als *gemeinsames* Gestalten von Unterricht thematisieren⁹⁶¹.

Bei der *Planung*⁹⁶² von Unterricht kann eine didaktische Analyse im Sinne Klafkis mit einem Perspektivschema als schematische Hilfe dabei materiale und formale Bildung verbinden, also die bildungstheoretischen in erziehungstheoretische Aspekte übersetzen helfen⁹⁶³. Daneben geben sowohl Hilbert Meyer als auch Herbert Gudjons zweckmäßige und vielbeachtete, prinzipielle Hinweise bzgl. „gutem Unter-

⁹⁵⁵ vergl. bildungstheoretischer Abschnitt, Unterkapitel „*Bildung bedarf der Reflexion auf (prä-) kognitiver Ebene*“; vergl. auch Kapitel „*Phänomenologie*“, Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“.

⁹⁵⁶ vergl. Miethling & Krieger, 2004, S. 211 ff.; vergl. auch Funke, 1983, S. 103 ff., S. 117; Funke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 23

⁹⁵⁷ vergl. Funke, 1992, S. 24. Hier sei einmal mehr auf die Notwendigkeit des Aushaltens von Unwissenheit, Ungewissheit und Unplanbarkeit von pädagogischen Situationen hingewiesen (vergl. Krieger, 2009, S. 99 f.). Dabei erhält die Lehrkraft über solche geäußerten Reflexionen aber auch wichtiges feedback über die Passung seiner Unterrichtsinszenierung zu der jeweiligen Lerngruppe (vergl. Krieger, 2009, S. 98).

⁹⁵⁸ Funke, 1992, S. 23

⁹⁵⁹ vergl. auch Funke-Wieneke, 1983, S. 107

⁹⁶⁰ vergl. Funke, 1983, S. 107 f.; Funke-Wieneke, 1997, S. 197 ff.

⁹⁶¹ vergl. Krieger, 2009, S. 98

⁹⁶² „Planen“ hier verstanden als „sich vorbereiten“; vergl. kritisch zum Planen von Unterricht: Funke-Wieneke, 1997, S. 201.

⁹⁶³ vergl. Arnold & Pätzold, 2002, S. 98 f.

richt“⁹⁶⁴. Scherler bietet u.a. als pragmatischer *Auswertungs*didaktiker Möglichkeiten zum reflektierenden Nachdenken über (sport-) unterrichtliches Geschehen an⁹⁶⁵ und Bewertungsmöglichkeiten z.B. nach Individual- und Sozialnorm.⁹⁶⁶

2.6.6 Zusammenfassung des Kapitels „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“

In diesem Kapitel wurden sowohl die bildungs- als auch die erziehungstheoretische Frage an das zu entwickelnde Schulsportprogramm gestellt, welche als in einem zwingenden Implikationszusammenhang stehend begriffen werden. Deren Explikation wird hier als notwendig für professionelles pädagogisches Handeln angesehen. Im Zuge dieser Darlegung wurden sowohl der Bildung- als auch der Erziehungsbegriff der vorliegenden Arbeit erläutert, da sie als Grundlage für die bildungs- und erziehungstheoretische Diskussion zu verstehen sind.

Ausgangspunkt für die *bildungstheoretischen* Überlegungen sind ein phänomenologisches und dialogisches Verständnis vom menschlichen Leib und Sich-Bewegen. Aus der Darstellung des Bildungsbegriffes erschließt sich direkt die Antwort auf die bildungstheoretische Frage als eine Sinnorientierung für das Thematisieren von Sich-Bewegen in pädagogischen Räumen.

Bildung stellt sich dabei dar als emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen, welches selbsttätig und in Mit-Bestimmung vollzogen wird. Unter psychologischer Perspektive kann dies als eine Veränderung bzw. Erweiterung des „*scope of justice*“ und damit des Selbstkonzepts interpretiert werden. Eine so verstandene Bildung ist selbstbezüglich und entsteht aus der Reflexion von Differenz-Erlebnissen, wobei diese Reflexion *nicht nur* kognitiv vonstaten gehen soll, sondern auch („verschwiegen“) leiblich-ästhetisch und *prä*-kognitiv sein kann. Bildung ist damit mehr als Schulbildung und beinhaltet auch eine politi-

⁹⁶⁴ vergl. Meyer, 2007; Gudjons, 2006, S. 248 ff.; vergl. auch Kapitel „Methodologie“. So beachtet guter Unterricht nach Meyer folgende Kriterien: Demokratische Unterrichtsstrukturen; Ein gelingendes Arbeitsbündnis inkl. einer sinnstiftenden Orientierung auf der Grundlage eines Erziehungsauftrages; Eine nachhaltige Kompetenzentwicklung aller SchülerInnen inkl. Beachtung der LehrerInnengesundheit (vergl. Meyer, 2007, S. 13 f.). Diese Kriterien werden in „zehn Merkmalen guten Unterrichts“ konkretisiert: (1.) Klare Strukturierung des Unterrichts; (2.) Hoher Anteil echter Lernzeit; (3.) Lernförderliches Klima; (4.) Inhaltliche Klarheit; (5.) Sinnstiftendes Kommunizieren; (6.) Methodenvielfalt; (7.) Individuelles Fördern; (8.) Intelligentes Üben; (9.) Transparente Leistungserwartungen und (10.) Vorbereitete, funktionale (Lern-) Umgebung (vergl. Meyer, 2007, S. 17 ff.).

⁹⁶⁵ vergl. Scherler, 1989 & 2008

⁹⁶⁶ vergl. Scherler, 2000, S. 171 ff.; kritisch: Funke-Wieneke, 2004, S. 239 f.. Im vorliegenden Fall sollte aber ein möglichst bewertungsfreier Raum geschaffen werden, da individuelle Erlebnisse und Erfahrungen 1. im Sinne eines qualitativen „besser“ oder „schlechter“ per se nicht bewertet werden können (speziell nicht von „Außen“, d.h. einer anderen Person und/oder im Rahmen von Meditationen), und 2. eine drohende Bewertung die Prinzipien von Freiwilligkeit, unbedingter Akzeptanz und Authentizität von Äußerungen ad absurdum führt. Meiner Meinung nach wird eine Bewertung statt dessen ein Verhalten nach dem Prinzip der „Sozialen Erwünschtheit“ fördern, statt ehrliche Äußerungen und feedback über Erlebnisse und Erfahrungen, bzw. auch über deren Ausbleiben (was für die Lehrkraft ebenfalls einen hohen Informationswert bzgl. des Unterrichts und der angewandten Methode hat).

sche und kulturkritische Komponente. Darüber hinaus wurde die mögliche Inszenierung von Verbundenheit im Sinne eines *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* als bildungsrelevant identifiziert. Vor diesem Hintergrund können leiblich-ästhetische Erlebnisse und Erfahrungen (der Verbundenheit mit dem eigenen Leib und der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt) auch Ausgangspunkt für einen leiblichen naturschutzpädagogischen Ansatz darstellen.

Der Begriff der *Erziehung* wird hier verstanden als eine Aufforderung zur Selbsterziehung in einem erziehlischen Milieu im Sinne der jeweiligen bildungstheoretischen Grundlagen. Dies umschließt also neben der Aneignung von *Wissen* auch eine (*selbsttätige*) *Bildung*. Dabei muss sich der Erziehende seiner Verantwortung als Vorbild und bedeutender Gestalter dieses erziehlischen Milieus bewusst sein und Erziehung von Phänomenen der Manipulation abgrenzen. Erziehung kann aufgrund ihres *selbsterziehlischen* Charakters nur die *soziale* Person erreichen, nicht das Individuum als psychisches System an sich. Erziehung wird damit *nicht* als per se transitives Geschehen verstanden, sondern vielmehr als eigenverantwortlicher und dabei interaktiver Prozess in einer pädagogischen Situation. Dieser wird von allen Beteiligten gemeinsam gestaltet und sollte von gegenseitiger Anerkennung getragen sein. Dabei sind Erziehungsprozesse durch Unsicherheiten gekennzeichnet, über welche sich die Akteure progressiv und offen verständigen sollten. Erziehung erscheint dabei als Verknüpfung bearbeitbarer, für den zu Erziehenden noch problemhaltiger Zustände, welche entwicklungssensitiv thematisiert werden.

Als Antwort auf die *erziehungstheoretische* Frage ergeben sich damit Hinweise auf die hier favorisierten Umgangsweisen im Sport- und Bewegungsunterricht. Diese haben prinzipiell das Ziel, Hilfen zur angesprochenen eigenaktiven und freudvollen Selbsterziehung der Subjekte im dargelegten bildungstheoretischen Sinne anzubieten. Damit ergeben sich Umgangsweisen, welche geprägt sind von einer Verständigung in gegenseitiger respektvoller Anerkennung und Offenheit für unterschiedliche Bedeutungszuweisungen, individuelle Perspektiven, Suchbewegungen und Bewegungsdialoge. Dies konkretisiert sich bspw. in der offenen Inszenierung von Bewegungsproblemen und der Vermittlung von Bewegungs*absichten* mit dem Ziel individuell und situativ optimaler Bewegungsformen und -dialoge anstatt der Vorgabe von Bewegungsmustern oder -lösungen. Es erfolgt also eine Betonung der Sinnorientierung anstatt der Formorientierung. Entsprechend werden sparsam dosierte, Umwelt- bzw. Rhythmus-bezogene Hinweise als bewegungspädagogisch sinnvoller angesehen als körperorientierte „Richtigstellungen“ und Korrekturen im Sinne einer *allgemein geltenden, idealen* Bewegungstechnik.

Favorisiert wird daher hier (für ältere Jahrgangsstufen) ein Bewegungsunterricht, welcher problemhaltige Auseinandersetzungen der erlernten und/oder erfinderischen Überschreitungen/Bewegungsgeformtheiten im Sinne Tamboers (1979, S. 18 f.) thematisiert. Dabei muss auch Gordijns „Kernhinweis“ von einen Bewe-

gungsunterricht „sich bewegender Menschen“ beachtet werden. Darüber hinaus wird das Lehren und Lernen von Sich-Bewegen als ein „*unverzichtbarer Teil des Sportunterrichts*“⁹⁶⁷ und unhintergehbare Thematik aufgefasst. Dabei erhöht eine Mitbestimmung bzgl. des Themas / der Bearbeitung des selbstgestellten Bewegungsproblems die Chance auf lebensweltliche Relevanz für die jeweiligen Subjekte. Ein autoritärer, direkter Führungsstil bei Missachtung der emotionalen Komponenten von Sich-Bewegen und eine reine Sportarten-Orientierung entsprechen somit *nicht* den hier als angemessen angesehenen Umgangsweisen.

Die für Bildung notwendige Reflexion erhält dabei *sowohl* als kognitive, *als auch* als prä-kognitive Reflexion Raum, wobei verbale Äußerungen zu persönlichen Erlebnissen immer freiwillig zu erfolgen haben und unkommentiert gelassen werden. Dabei erfolgt die kritische Thematisierung, Einführung in und Anpassung von Rollen, Regeln und der aktuellen Sport- und Bewegungskultur im Sinne einer Tradierung und Transzendierung vor dem Hintergrund eines mehrperspektivischen Ansatzes ebenso wie die Sensibilisierung der Körperwahrnehmung und des Sinnesbewusstseins vor der Matrize der Funktionen von Sich-Bewegen⁹⁶⁸. Übungen mit Betonung der *sensiblen* Funktion von Sich-Bewegen können im Zuge der bewegungspädagogischen Sinnperspektive „Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit“⁹⁶⁹ zu einem ästhetischen Erleben (von Verbundenheit) beitragen. Darüber hinaus können sie ein (Wieder-) Erstarken des Sinnesbewusstseins ermöglichen. Damit kann ein Gegengewicht zur aktuellen hohen Geometrisierung und Abstraktion der Lebenswelt geschaffen und eine „*mitweltliche Orientierung*“⁹⁷⁰ angebahnt werden. Darüber hinaus können die Inszenierung und Förderung von Perspektivwechseln und Empathie, primären (Natur-) Erfahrungen und direkten (Natur-) Begegnungen ggf. die subjektiv wahrgenommene Separation von Individuum und Mitwelt reduzieren helfen und eine „*inclusion with nature*“ induzieren. Dabei ist eine engagierte und verantwortungsbewusste, authentische und offene, humorvolle, geduldige und reflektierte Lehrerpersönlichkeit, die sich in das Unterrichtsgeschehen integrieren und die Perspektive der SchülerInnen empathisch nachvollziehen kann, über ausreichende eigene Bewegungserfahrung und Sachkompetenz verfügt und dabei die eigene Bewegungsfreude und -neugier zu vermitteln strebt, dem hier angestrebten Sport- und Bewegungsunterricht sicherlich hilfreich.

Insgesamt scheint die in dieser Arbeit thematisierte und als bildungsrelevant gekennzeichnete *Verbundenheit im Sinne eines ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* dabei insbesondere eine Neuordnung von Ich-Leib-Welt-Verhältnissen zu ermöglichen. Dabei scheinen u.a. Wahrnehmungs-sensibilisierende Bewegungsformen probate Mittel zu sein, die hier zu inszenieren. So sprechen sich verschiedene anerkannte Bewegungspädagogen in

⁹⁶⁷ Wolters, 2000, S. 145

⁹⁶⁸ Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff.

⁹⁶⁹ vergl. Kurz, 1998, 2000, 2001; vergl. auch Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010

⁹⁷⁰ Funke-Wieneke, 2001 b, S. 318

diesem Sinne aus, bspw. Trebels (1990): Im spürenden Üben und Vollziehen einer persönlichen Bewegungs*absicht* kann vom Übenden selbst wahrgenommen werden, dass er/sie immer mehr, immer besser und immer präziser die erwünschte Wirkung erzielen kann. Dies bedeutet, dass er/sie z.B. die *instrumentelle* Funktion von Sich-Bewegen immer geschickter ausagieren kann, wobei hier ein Bezug zu der ebenfalls verfeinerten *sensiblen* Funktion von Sich-Bewegen hergestellt wird⁹⁷¹. Damit erschließt sich dem Übenden durch seine Leiblichkeit und innerhalb offener Bewegungsaufgaben über einen Bewegungsdialog der Regelkreis von Wahrnehmen und Bewegen – und damit im sensiblen Wahrnehmen des Sich-Bewegens und der Außenwelt das Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib und der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt.⁹⁷² Damit können neue (Bewegungs-) Horizonte eröffnet und Ich-Welt-Verhältnisse neu geordnet werden.

2.7 Exkurs: Verbundenheit und “inclusion/connectedness with nature” (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen

Das folgende Kapitel soll den Ansatz von Peter Wesley Schultz, Professor für Psychologie an der California State University, exkurshaft vorstellen (Schultz, 2000, 2001, 2002). Die Thematisierung von Schultz’ Ansatz erscheint für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass er eine psychologische Perspektive auf ein Pendant des bereits als bildungsrelevant identifizierten Prozesses einer *Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen* ermöglicht. Dabei wird der sog. “*scope of justice*“, ein wichtiger Bereich des psychologischen Selbstkonzeptes, erweitert. Des Weiteren gestattet Schultz’ Ansatz eine Verbindung zu dem hier ebenfalls zu untersuchenden Verbundenheitsverständnis im Rahmen einer (bei Schultz: v.a. naturschutz-) pädagogischen Zielsetzung. Dabei setzt er sich mit englischsprachigen Äquivalenten von Verbundenheit (v.a. mit der natürlichen, nicht-menschlichen Mitwelt) auseinander und ermöglicht somit einen begrifflichen Anschluss an internationale naturschutzpädagogische Fachliteratur. Darüber hinaus liefert Schultz auch erziehungstheoretische, konkrete Hinweise auf eine entsprechende naturschutzpädagogische Didaktik, so dass eine Diskussion seines Ansatzes hier ebenfalls gerechtfertigt erscheint. Da sich die vorliegende Arbeit aber in der Hauptsache im *bewegungspädagogischen* und *leibphänomenologisch-orientierten* Feld positioniert, der Aspekt der Leiblichkeit von Schultz aber nicht bzw. nicht in diesem Sinne behandelt wird, kann er für diese Arbeit systematisch nicht auf eine Ebene mit entsprechenden bewegungswissenschaftlichen Ansätze gestellt werden. Vielmehr erhält die Diskussion von Schultz’ Ansatz *hier* einen lediglich *exkurshaften*, dabei aber durchaus auf-

⁹⁷¹ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff.

⁹⁷² vergl. Trebels, 1990, 1992; vergl. auch Leist & Loibl, 1990; v. Weizsäcker, 1940/1986. In einem Vorgriff auf die Empirie der vorliegenden Arbeit sei hier bereits ein Verweis auf die Episode von Lukas* erlaubt, die sein Spüren und Bewirken bei der leiblichen Auseinandersetzung mit einer Welle beim Surfen thematisiert.

schlussreichen Charakter und ist entsprechend im *Anschluss* an das bildungs- und erziehungstheoretische Kapitel lokalisiert. Eine solche exkurshafte Ausgliederung von Schultz' Ansatz aus dem bildungs- und erziehungstheoretischen Kapitel verhindert darüber hinaus dessen zu starke Ausdehnung.

2.7.1 "Inclusion with nature" und der "scope of justice"

Eine dem bisher entwickelten Bildungsverständnis vergleichbare Würdigung selbst-tätiger Erweiterung der Ich-Welt-Verhältnisse findet sich auch in der Perspektive von P.W. Schultz. Dieser psychologische und naturschutzpädagogische Ansatz thematisiert insbesondere eine Erweiterung des sog. "scope of justice".⁹⁷³ Dieses Modell beschreibt denjenigen Bereich des individuellen Selbstkonzeptes⁹⁷⁴, innerhalb dessen "inclusion" erfahren bzw. zugebilligt und Gerechtigkeit für *inkludierte* Entitäten als relevant angesehen wird:

"Scope of justice refers to the psychological boundary within which our understanding of fairness applies. If a person or object is included within our scope of justice (also referred to as our moral community), then concerns about rights and fairness apply. If instead, a person or object is outside of our scope, then moral considerations do not apply. Indeed, objects that lie outside of our scope of justice are viewed as expendable, irrelevant, and undeserving." (Schultz, 2002, S. 65, Hervorhebung i.O.).⁹⁷⁵

Ein Anrecht auf Gerechtigkeit, Schutz und Eigenrechte wird dabei insbesondere denjenigen Entitäten zugebilligt, welche als *innerhalb* der Grenze des "scope of justice" eingeordnet werden. Dabei können sowohl lebende als auch unbelebte Objekte in den "scope of justice" inkludiert bzw. exkludiert werden⁹⁷⁶. Sie werden damit als Teil des Selbstkonzeptes empfunden und eine empathische "inclusion" bzw.

⁹⁷³ Hier deutet sich bereits eine Parallele zu der bereits als bildungsrelevant identifizierten Horizont-Neuordnung an (vergl. Schmidt-Millard, 2007 in Giese, 2008, S. 201; vergl. auch Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“)

⁹⁷⁴ Als „Selbstkonzept“ soll im Folgenden das psychologische, „mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften“ gelten (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 633). Es ist also „eine dynamische geistige Struktur, die intra- und interpersonale Verhaltensweisen und Prozesse motiviert, interpretiert, strukturiert, vermittelt und reguliert. Das Selbstkonzept umfasst viele Komponenten. Dazu gehören die Erinnerungen an sich selbst, Überzeugungen über Traits, Motive, Werte und Fähigkeiten; (...) die möglichen Selbst, deren Verwirklichung Sie erwägen; positive und negative Bewertungen Ihrer selbst (Selbstwertgefühl); und Überzeugungen davon, was andere über Sie denken“ (ebd.). Unter Selbstkonzept wird also die Gesamtheit von schematischen Repräsentationen des Selbst (Selbstschemata als strukturgebende und verallgemeinernde „Wissenspakete“ der Ich-bezogenen Informationen, vergl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 633), plus der Summe von emotionaler Selbstwahrnehmung und die kognitiven Bewertungen dieser Wahrnehmungen gefasst (vergl. Wenninger, 2000-2002, S. 135-137). Damit ist es dem hierarchisch gegliederten Selbstbild der renommierten Psychologen Gage & Berliner sehr verwandt: „Das Selbstbild ist die Gesamtheit der Auffassungen, die wir über uns selbst haben – unsere Einstellung uns selbst gegenüber“ (Gage & Berliner, 1996, S. 156).

⁹⁷⁵ vergl. auch Hafer & Olson, 2003; vergl. auch persönl. Mitteilung von Frau Prof. Dr. Dalbert, Sozialpsychologin und Gerechtigkeitsforscherin an der Universität Halle: Sie versteht den englischen Ausdruck "scope of justice" als „die Grenzen des Gerechtigkeitsmotivs“, also als einen individuellen ethischen Rahmen von Gerechtigkeit bzw. die „Maße“ des kognitiven Bereiches, innerhalb dessen Gerechtigkeit zugebilligt wird (persönliche Mitteilung vom 29.03.2010). Diese Norm ist allerdings weder fixiert noch absolut in Bezug auf die Positionierung und Grenzziehung, sondern veränderbar.

⁹⁷⁶ vergl. Hafer & Olson, 2003, S. 311 f.

“connectedness“ mit ihnen angenommen und erlebt⁹⁷⁷. Daher ist die individuelle Grenzziehung des “scope of justice“ für die Einstellung gegenüber Objekten und den Umgang mit ihnen belangreich.

Schultz wendet dieses Modell insbesondere auf die Beziehung von Mensch und nicht-menschlicher Mitwelt, der (äußeren) Natur, an. Eine Grenzausdehnung des “scope of justice“ über die eigene Person hinaus wird von Schultz dabei als wesentlich für die Einstellung und Erfahrung einer “inclusion with nature“ und im Rahmen dessen für eine “connectedness with nature“ (kognitiver Aspekt) und “caring for nature“ (affektiv-emotionaler Aspekt) angesehen, worauf sich nach Schultz intrinsisch motiviertes, naturschützendes Verhalten gründet („commitment to protect nature“, handlungsorientierter Aspekt; vergl. Schultz, 2002). Dabei ist “connectedness“ als Bedingungen für die Möglichkeit der anderen beiden Grundkomponenten zu verstehen: “connectedness leads to caring, and that caring leads to a commitment to protect nature.”.⁹⁷⁸

Das Maß, zu dem Menschen die nicht-menschliche Natur in ihren “scope of justice“ integriert haben, hat nach Schultz Auswirkungen auf ihr Verständnis der eigenen Person in Bezug zur Welt: Es beeinflusst den Umfang, in welchem Menschen sich als separiert oder als Teil von Natur sehen. Schultz geht es also um einen Teil der subjektiven, veränderbaren Person-Welt-Verhältnisse und Ich-Welt-Verhältnisse, womit eine Verknüpfung zur vorangegangenen Diskussion um den Bildungsbegriff möglich wird⁹⁷⁹. Die jeweils individuell angenommene Beziehung von Selbst und Welt steht nach Schultz darüber hinaus in einer direkten Verbindung zum Gefühl einer subjektiven “inclusion with nature“ bzw. “separation from nature“. Nach Schultz entspringen daraus bestimmte Handlungsmotive, welche “egoistic“, “social-altruistic“ oder “biospheric“ orientiert sein können⁹⁸⁰.

Mit der ausdrücklichen Unterscheidung einer “separation from nature“ von einer “inclusion with nature“ stellt Schultz eine prinzipiell selbstzentrierte und -interessierte Lebensauffassung einer biozentrischen Einstellung gegenüber. Seine folgende Darstellung verdeutlicht diese Beziehung:

⁹⁷⁷ vergl. Schultz, 2000, 2001 & 2002

⁹⁷⁸ Schultz, 2002, S. 74. Damit legt Schultz eine Dominanz (oder zumindest kausale oder temporale conditio-sine-qua-non) des kognitiven Aspektes (“connectedness with nature“) gegenüber dem affektiven Gesichtspunkt (“caring for nature“) nahe. Er bedient sich hier also einer vornehmlich kognitionspsychologischen Argumentation. Dies ist m.E.n. und mit Bezug zur humanistischen Psychologie und der attributionalen Motivationstheorie von Prof. Weiner der University of California diskussionswürdig (vergl. Weiner, 1994, S. 257 f., S. 347 f.).

⁹⁷⁹ vergl. bildungstheoretisches Unterkapitel „Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen“

⁹⁸⁰ vergl. Schultz, 2001, S. 335 f.. Dabei versteht er „Motive“ (“motives“) als innere “forces aimed at achieving an ultimate goal“ (Schultz, 2000, S. 393).

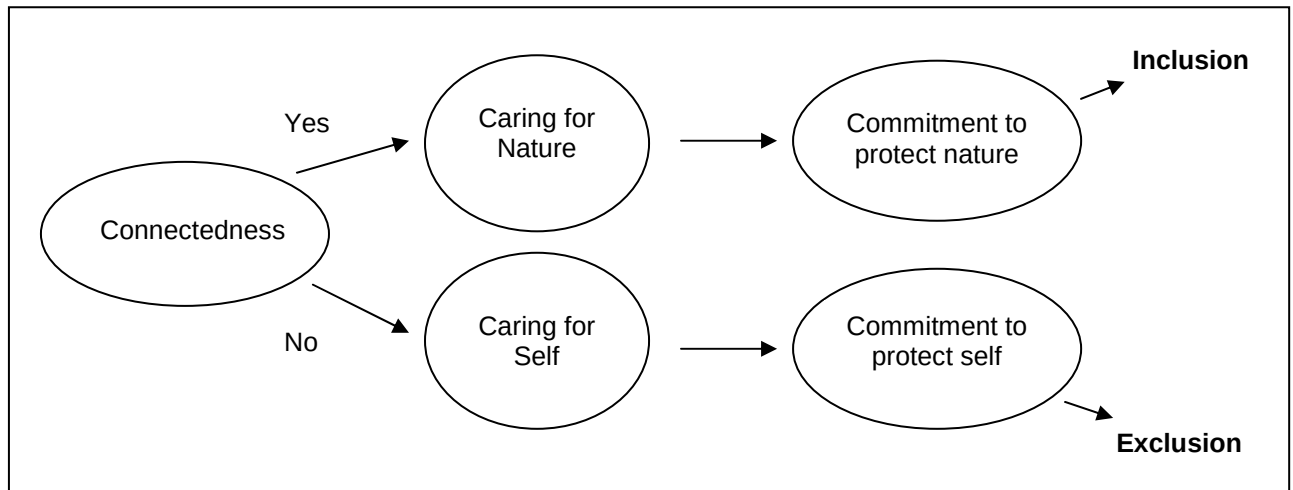


Abb. 2. nach Schultz, 2002, S. 69: Connectedness, caring & commitment – the core components of inclusion

Eine *“inclusion with nature”* sieht Schultz also als Gegenstück zur o.g. Separation von Natur und darüber hinaus als elementar für eine naturschützende Einstellung an. Wie zu erkennen ist für Schultz die Einstellung, die einem bestimmten Verhalten/Handeln zugrunde liegt, höchst bedeutsam.⁹⁸¹

Ein weiterer wichtiger Aspekt innerhalb von Schultz’ Ansatz ist seine Untersuchungen zu *“perspective taking”* und *“empathy”*, welche er als (naturschutz-) pädagogisch wertvoll ansieht.⁹⁸² Dabei bescheinigt Schultz der englischen Fachliteratur einen undifferenzierten Umgang mit sprachlichen Äquivalenten von Verbundenheit. So findet er dort bspw. *“connectedness with nature”* explizit gleichgesetzt mit Ausdrücken, wie sie auch in der hiesigen Literatur zu finden sind, und die diese Arbeit u.a. zu unterscheiden versucht:

“The conservation literature is replete with references to being *in touch with*, *connected to*, or *part of nature*, and many other references to oneness [...]. It would appear that each of these terms refers to a similar underlying construct” (Schultz, 2002, S. 64, Hervorhebungen i.O.).⁹⁸³

⁹⁸¹ Dabei verweist Schultz auf die inhaltliche Nähe zum Empathie-Altruismus-Model für kooperierendes / helfendes Verhalten (Schultz, 2002, S. 70; vergl. auch Schultz, 2001, S. 327 f.). Schultz sieht sogar einen direkten Zusammenhang von zwischenmenschlichen Beziehungen zu denjenigen *“with all living things”*, welche er als eine *“extension of the interconnectedness between two people”* interpretiert (Schultz, 2000, S. 394; vergl. auch Schultz, 2001, S. 336). Dabei kann sich nach Schultz diese grundlegende *“connectedness”* – zu Natur wie auch in zwischenmenschlichen Beziehungen – z.B. durch „miteinander“ verbrachte Zeit vertiefen, wodurch eine wichtige emotionale Zugewandtheit entsteht. Diesen Aspekt umfasst das *“caring for nature”* inklusive dem Entstehen von Empathie (vergl. Schultz, 2002, S. 62 f.). Hier ist zu betonen, dass es sicherlich nicht nur auf die *Quantität* der verbrachten Situationen in Natur / mit Mitmenschen ankommt, sondern insbesondere auf die *Qualität* und die *Regelmäßigkeit* der Erlebnisse ausschlaggebend sein dürften (vergl. Gebhard, 2005, S. 97 f.; Lude, 2005; Bögenholz, 1999)

⁹⁸² vergl. auch das nachfolgende Unterkapitel *„Perspective taking“, „empathy“ und direktes Naturerleben“*. Dabei ist insbesondere das (mit-)empfindende, direkte Erleben von beziehungsstiftenden Naturbegegnungen – und weniger das kognitive (Er-) Kennen von biologischem Fachwissen – von Bedeutung: *„Das Empfinden ist ein sympathetisches Erleben. Im Empfinden erleben wir uns in und mit unserer Welt. (...) Die Beziehung des Ich auf seine Welt ist im Empfinden eine Weise des Verbunden-Seins, die von dem Gegenüber des Erkennens scharf zu unterscheiden ist“* (Straus, 1956, S. 208, zitiert nach Gebhard, 2009 a, S. 17).

⁹⁸³ vergl. auch Schultz, 2000, S. 394; Schultz, 2001, S. 336

Dies ist eine bemerkenswerte Spiegelung der vorgefundenen Situation innerhalb der entsprechenden deutschen Fachliteratur⁹⁸⁴. Auch Arbeiten, welche sich *explizit* mit „Verbundenheit“ befassen, bilden hier keine Ausnahme. So bietet die Arbeit von Kals, Schumacher & Montada (1998, Universität Trier) mit dem Titel *„Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens“* ebenfalls eine unbefriedigende Definition für diesen Ausdruck an: Ausgeführt wird lediglich, dass es sich hierbei um einen „emotionalen“ Aspekt handle, dessen Variablen mit einem *„Gefühl von Freiheit, Geborgenheit, Wohlbehagen und Liebe zur Natur während Naturaufenthalt (z.B. Gefühl von Freiheit, wenn man in der Natur ist)“* angegeben werden.⁹⁸⁵ Dieser Umstand eines undifferenzierten Gebrauchs des Verbundenheitsbegriffs sowohl in der deutsch- wie auch in der englischsprachigen Naturpädagogik-Literatur, wie er auch von Schultz kritisiert wird, bestärkt einmal mehr die Relevanz der in dieser Arbeit bereits unternommenen Begriffsbestimmung von Verbundenheit.

2.7.2 *“Perspective taking“, “empathy“ und direktes Naturerleben*

Eine Möglichkeit für die Entwicklung einer *“inclusion with nature“* sieht Schultz aufgrund seiner Forschung v.a. im Prozess des *“perspective taking“*, also der Methode der Perspektivenübernahme. Dies ist nach Schultz die Fähigkeit, *“to spontaneously take the perspective of another person in daily life.“*⁹⁸⁶ Ein solches Einfühlen in ein Gegenüber generiert zuverlässig das Gefühl der Empathie, also *“a person’s ability to have feelings of compassion and sympathy for (...) others.“*⁹⁸⁷ Des Weiteren führt ein *“perspective taking“* in psychologischen Experimenten regelmäßig zu dem Angebot, diesem Gegenüber zu helfen⁹⁸⁸. Darüber hinaus wird durch Perspektivenübernahme häufig eine *“interconnectedness between self, other, and biosphere“* angeregt⁹⁸⁹. Dies geschieht durch eine Minderung der Separation bei einer Expansion der (normativen) *“boundaries of self to include the other“*⁹⁹⁰, also durch eine Erweiterung des *“scope of justice“* und damit eine *Erweiterung der Ich-Welt-Verhältnisse*. Eine solche Erweiterung über das eigene Ich hinaus kann als selbsttranszendent und sinnhaft im existenzanalytischen Sinne verstanden werden⁹⁹¹. Dies hat eine Überlappung der kognitiven Repräsentation des eigenen Selbst (Selbstkonzept) mit dem des Gegenübers zur Folge, so Schultz mit Bezug zu Davis (1996).

⁹⁸⁴ So z.B. bei Seewald et al., 1998, S. 54, S. 242 ff., S. 261 ff.; Kronbichler & Seewald, 1993, S. 4; Gebhard, 2009 a, S. 22 ff..

⁹⁸⁵ Kals et al., 1998, S. 9; vergl. auch Kals et al. 1998, S. 6, S. 11. Mit der Formulierung einer *„Liebe zur Natur“* wird indirekt auf Wilsons Biophilie-Ansatz von 1975 verwiesen, vergl. Kapitel *„Verbundenheit und Ökologie“*.

⁹⁸⁶ Schultz, 2001, S. 331

⁹⁸⁷ ebd.

⁹⁸⁸ vergl. Schultz, 2000, S. 395

⁹⁸⁹ Schultz, 2000, S. 403; vergl. auch Schultz, 2001, S. 336

⁹⁹⁰ Schultz, 2000, S. 403; vergl. auch Schultz, 2001, S. 336

⁹⁹¹ vergl. Frankl, 1990 & 1994

2.7.3 (Unterrichts-) Praktische Konsequenzen von Schultz' Ansatz

Unterrichtspraktisch und konkret kann eine *“inclusion with nature“* durch *wiederholte, positive, sinnliche und originäre Erlebnisse in der Natur* entwickelt werden, so Schultz. Nach Schultz lassen diese das Inkludieren von Natur in den *“scope of justice“* und in das Selbstkonzept, und infolgedessen naturschützendes Verhalten aufgrund von biosphärischen Motiven wahrscheinlich werden. Dazu schlägt er innerhalb von naturschutzpädagogischen Programmen solche Aktivitäten vor, welche helfen, die subjektiv wahrgenommene Separation von Individuum und Natur zu reduzieren⁹⁹². Zu den Aktivitäten, die Schultz konkret nennt, zählen zum Beispiel

- Wandern, v.a. in einer Gruppe,
- Zelt-Camping mit intensivem Aufenthalt und Übernachten im Freien,
- Anlegen und Pflegen eines Gartens,
- Präsentation von (lebenden bzw. ausgestopften) Tieren, bei denen diese angefasst, gestreichelt und ggf. gefüttert werden dürfen etc.⁹⁹³.

Diese Tätigkeiten haben miteinander gemein, dass sie ästhetisch-sinnliche Erlebnisse ermöglichen, zum kreativen Gestalten auffordern, in einen (möglichst positiven) sozialen Kontext eingebunden sind (z.B. Familie oder Schulklasse) und v.a. eine direkte Kontaktaufnahme und empathische Beziehung zu einem Tier, einer Landschaft oder einem ganzen Ökosystem gestatten.⁹⁹⁴ Er wendet sich damit gegen z.B. abstraktes Dozieren *über* Natur in Klassenräumen, gegen zirzensische Tiershows oder *“destructiv environmental recreational behaviours (like off-road motorcycles, jet skis, and snowmobiles)“*⁹⁹⁵, welche in ihrer Konsequenz die individuelle *“inclusion with nature“* mindern und stattdessen *egoistische* Motive bezüglich menschlicher Naturnutzung stärken.

Notwendig für *“connectedness“* bzw. *“inclusion with nature“* sind nach Schultz also Empathie und emotionale Zugewandtheit im Hinblick auf Natur. Dafür wiederum braucht es Identifikation und *“perspective taking“*, welche wiederum direkte/originäre Naturbegegnungen, also die bereits genannten primären, selbsttätigen Erfahrungen voraussetzen⁹⁹⁶. Im Sinne dieser Überlegungen sollten pädagogische Naturschutz-Programme solche sinnlich-ästhetischen Erlebnisse und eine direkte Begegnung mit und Beziehung zu Natur inszenieren und ermöglichen.⁹⁹⁷

⁹⁹² vergl. Schultz, 2000, S. 403

⁹⁹³ vergl. Schultz, 2000, S. 403 f.

⁹⁹⁴ An dieser Stelle ergeben sich Verbindungsmöglichkeiten zur Philosophie des skandinavischen *friluftsliv* (= Frei-Luft-Leben oder Leben im Freien, vergl. Schuchart, 2005, S. 34; Voigt, 2002; Faarlund, 1973, 1994, 2007; Sætereng, 1992, 1994; Liedtke, 2003, 2005; Liedtke & Lagerstrøm, 2004; Vikander & Henderson, 2007; Bittner, 2009; Svensk Skolverket, 1994/1998, 2000; Norsk Miljøverndepartementet, 2011; Luleå Universitet, 2011; vergl. auch Kapitel „Darstellung des Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit“).

⁹⁹⁵ Schultz, 2000, S. 403

⁹⁹⁶ vergl. Unterkapitel „Bildung ist emanzipierendes, lebenslanges Erschließen und Neuordnen von Ich-Welt-Bezügen“

⁹⁹⁷ vergl. Schultz, 2000, S. 403. Darüber hinaus ist an dieser Stelle auf die naturschutzpädagogischen, didaktischen Hinweise des renommierten und – nach meiner eigenen Erfahrung im Rahmen einer Fortbildung der Naturschutzakademie Hessen – charismatischen, ebenfalls amerikanischen Naturschutzpädagogen Jo-

Insgesamt kann Schultz' Ansatz hier dahingehend zusammengefasst werden, als dass für ihn eine *kognitiv* verstandene "*connectedness with nature*" die Voraussetzung für die o.g. Erweiterung des normativen "*scope of justice*" darstellt, die damit als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Verhältnissen verstanden werden kann. Dabei kann eine affektive Empathie als Motor dieser Ausdehnung interpretiert werden. Eine solche Erweiterung des "*scope of justice*" zeigt sich in einer Bewegung von egoistischen über sozial-altruistischen zu biosphärischen Handlungsmotiven des Individuums. Damit wird im wachsenden Grad einer "*inclusion with nature*" erreicht, also die subjektive Überzeugung, ein Teil von Natur zu sein. "*Connectedness with nature*" kann damit verstanden werden als der *kognitive* Part von "*inclusion*", Empathie ("*caring for nature*") als dessen *emotionaler* Teil. Naturschützendes Engagement ("*commitment to protect nature*") schließlich lässt sich interpretieren als der handlungsorientierte, konative Aspekt von Inklusion. Dies mündet in Schultz' Forderung, in naturschutzpädagogischen Programmen über die Methode des "*perspective taking*" und durch originäre und ästhetisch-sinnliche Naturerlebnisse direkte Naturbegegnungen und -beziehungen zu ermöglichen.

2.7.4 Kritische Übernahme von Schultz' Ansatz

Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle die (evt. darstellungsbedingte, aber stark verkürzende) Dichotomie des von Schultz präsentierten Modells zur selbst- und biozentrischen Auffassung (s.o.), welche einer „on / off-Gesetzmäßigkeit“ folgt. Ein Oszillieren zwischen den Positionen und/oder situationsabhängige Wandlungen und Mischformen der individuellen Einstellung lässt diese Darstellung außer Acht. Darüber hinaus und mit Bezug zur exzentrischen Positionalität des Menschen bei Plessner ist es Wesenszug des Menschen, *nicht* bzw. nicht *ständig* in einer Verbundenheit mit allen und allem aufzugehen, sondern sich *auch* reflexiv und quasi selbst-distanziert selbst betrachten zu können⁹⁹⁸. Eine *absolute und komplette* "*inclusion*" wie Schultz sie anstrebt, scheint daher mit Bezug zu dem bereits entwickelten Verständnis von Verbundenheit hier *nicht* sinnvoll: Vielmehr wird hier die *Beibehaltung von Bewusstheit* über die eigene Person, das eigene Tun, die Situation und die darin enthaltenen Interaktionen angestrebt (also Verbundenheit als „ästhetisch-sinnliches Leib-Sein *in achtsamer Bewusstheit* und Beziehung zu etwas“). Als

seph Cornell zu verweisen, der mit seinem "*flow-learning*"® ein wegweisendes Konzept zum Naturerleben vorlegt. Dabei favorisiert er folgende Vorgehensweise: (1.) spielerisch Enthusiasmus wecken, (2.) über Übungen zur Sinneswahrnehmung die Aufmerksamkeit fokussieren, (3.) Erleben / Erfahren von Nähe zu und Verbundenheit mit Natur über direkte und berührende Naturbegegnungen ermöglichen und (4.) diese Erfahrung und Inspiration mit anderen teilen (vergl. Cornell, 2009, 1989 u.a.). Dieser naturschutzpädagogische Ansatz soll hier trotz vorhandener, v.a. *übungspraktischer* Parallelen zu Ansätzen der Sinnesschule sensu Kükelhaus & zur Lippe (2008) und der Körpererfahrung nach Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle (1992) allerdings nicht weiter diskutiert werden, da seine wissenschaftliche Begründung und (wissenschaftstheoretische Qualität der) Fundierung von anderer Art ist. Darüber hinaus soll der Rahmen dieser vornehmlich *bewegungspädagogischen* Arbeit nicht über Gebühr ausgedehnt werden.

⁹⁹⁸ vergl. Gugutzer über Plessner, 2002, 2004; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und (Leib-) Phänomenologie* (Merleau-Ponty, 1966)“

Lösung für dieses Problem wird daher vorgeschlagen, einer gelingenden Schultz'schen *"connectedness"* als Nebenzweig ein *"caring for other people"* beizufügen⁹⁹⁹. Darüber hinaus ist zu diskutieren, ob die von Schultz markierte *"exclusion"* bzw. *"inclusion"* jeweils nicht als finaler Zustand, sondern als *Pole* zu verstehen wären, zwischen denen Oszillationen möglich sind.

Darüber hinaus scheint es aufgrund der sprachlichen Nähe zwar nahe liegend, Schultz' *"connectedness with nature"* auch als inhaltliches Äquivalent zur hier gemeinten Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt zu interpretieren. Allerdings *kann* dies hier nicht der Fall sein, da *"connectedness with nature"* im Schultz'schen Sinne sich auf die *kognitive* Einstellung, Teil von Natur zu sein, beschränkt. Der Begriff der Verbundenheit ist in dieser Arbeit aber umfassender gemeint, und schließt *neben* der kognitiven Komponente auch affektive Anteile und Handlungsmotivationen ein. Damit wird Verbundenheit hier kongruent zu Schultz' Begriff einer *"inclusion with nature"* verstanden, welcher in dieser Arbeit als Anschlussbegriff favorisiert wird. Mit Schultz' Ansatz einer *"inclusion with nature"* kann aus diesem Grunde eine psychologische Perspektive auf den Verbundenheitsbegriff eingenommen werden. Somit wird die Differenzierung von Verbundenheit in eine kognitive (*"connectedness"*), eine affektive (*"caring"*) und eine handlungsorientierte Komponente (*"commitment"*) möglich. Außerdem wird der weitende und bildungsrelevante Einfluss von Verbundenheit auf das Selbstkonzept des Individuums (v.a. auf den *"scope of justice"*) und subjektive Ich-Welt-Bezüge erkennbar.

Allerdings folgt der in dieser Arbeit gemeinte Verbundenheitsbegriff Schultz' *"inclusion with nature"* insofern dennoch nicht vollständig, als dass Schultz' vereinfachende Dichotomie kritisiert wird. Diese Verkürzung lässt m.E. situationsbedingte Mischformen und das Oszillieren zwischen den beiden Extremen und die exzentrische Positionalität des Menschen außer Acht. Ein „flexibles Verbundenheitsmaß“ scheint daher angebrachter. Darüber hinaus ist dies u.U. auch weniger moralisierend, als es bisweilen in Schultz' Duktus anklingt. Als Lösung seiner in *einem* Aspekt formal inkonsequenten Argumentation wird hier eine Ausweitung von *"exclusion"* und *"inclusion"* in *Pole* vorgeschlagen, so dass sie mehr nicht als lediglich zwei mögliche Alternativen gesehen werden.

Darüber hinaus lässt Schultz die leibliche Ebene von *"inclusion"* leider unberücksichtigt. Der Ausrichtung dieser Arbeit entsprechend ist diese Perspektive für ein umfassendes Verständnis von Bildung und Verbundenheit aber von starkem Interesse: Sie wird im Sinne der ästhetischen Bildung als „andere“ Erkenntnismöglichkeit, und damit als *bildungsrelevant* identifiziert.¹⁰⁰⁰

⁹⁹⁹ An dieser Stelle taucht die Frage auf, ob ein *"caring for self"* nicht auf einer *"connectedness"* mit den eigenen Bedürfnissen fußt, also durchaus *nicht notwendigerweise* zu einer prinzipiellen *"exclusion"* führt (möglicherweise aber zu einer (temporären, teilweisen) *"exclusion"* von Natur aus dem *"scope of justice"* und damit zu den als *"egoistic"* markierten Motiven). Dies würde eine generelle Anschlussmöglichkeit für den Aspekt einer *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* bedeuten, und damit eine kritische Erweiterung von Schultz' Ansatz darstellen.

¹⁰⁰⁰ vergl. Franke, 2005; vergl. auch Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“, Unterkapitel „Bildung bedarf der (prä-) kognitiven Reflexion“ und Kapitel „Phänomenologie“. Darüber hinaus ist für Schultz die Inszenierung von *"inclusion"* bzw. Verbundenheit *Mittel* für Naturschutz, während für die vorliegende Ar-

Trotz dieser Kritik ist aber insgesamt an dieser Stelle festzuhalten, dass das von Schultz eingeführte Modell des *“scope of justice“* eine relevante psychologische Perspektive auf die Erweiterung von Ich-Welt-Verhältnissen erlaubt. Damit kann eine entsprechende, ergänzende Sicht auf Bildung im Zusammenhang mit dem Verbundenheitsbegriff dieser Arbeit angeboten werden. Dies ermöglicht, wie angesprochen, den Anschluss der vorliegenden Arbeit an die internationale Fachliteratur der Naturschutzpädagogik. Darüber hinaus geben Schultz’ Umsetzungshinweise praxisrelevante Anhaltspunkte für eine entsprechende Inszenierung von Verbundenheit. Damit wird Schultz nicht nur auf *theoretischer* bzw. *begrifflicher* Ebene für die vorliegende Arbeit interessant, sondern auch für das hier entwickelte schulsportliche *Unterrichtsprogramm*, welches im folgenden Kapitel präsentiert wird.

2.8 Ergebnis der Auseinandersetzung mit den vorgestellten theoretischen Ansätzen

Das folgende Kapitel fasst die bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sehr kurz zusammen. Dies ermöglicht es, sich den Fragen, welche aufgrund des Erkenntnisinteresses formuliert wurden, anzunähern.¹⁰⁰¹ Der Übersichtlichkeit halber seien diese drei Hauptfragen hier noch einmal genannt:

1. Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?
2. Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsport-unterrichtliches Programm übersetzt werden?
3. Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

An dieser Stelle *kann* eine Antwort allerdings lediglich auf die *erste* dieser drei Fragen erfolgen: Nur sie lässt sich (in einer vorläufigen Version) *Theorie-geleitet* beantworten. Die *zweite* Frage hingegen zielt auf eine sowohl bildungs- und erziehungstheoretische wie auch -praktische Antwort ab, so dass sie quasi *zwischen* Theorie und Praxis steht bzw. zwischen ihnen vermittelt. Frage 3 schließlich setzt auf die Perspektive von *Forschungssubjekten*, und ist damit in erster Linie *empirisch* zu beantworten. Darüber hinaus kombiniert diese letzte Frage das entwickelte *Begriffsverständnis* von Verbundenheit mit dem *individuellen Erleben* dieser Subjekte. Damit erlaubt sie einen *Rückgriff* der Empirie *auf die Theorie*.¹⁰⁰² Da sowohl der bildungs- und erziehungspraktische, wie auch der empirische Teil des vorliegenden Forschungsprojektes noch nicht präsentiert wurden, wird bei der folgenden

beit das als bildungsrelevant identifizierte *Erleben von Verbundenheit selbst* den Sinn und Zweck der Überlegungen und der Intervention darstellt.

¹⁰⁰¹ vergl. Kapitel „Zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit“

¹⁰⁰² vergl. Kapitel „Zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit“

Ergebnissicherung ein besonderer Wert auf die *Bestimmung des Verbundenheitsbegriffes* gelegt.

Darüber hinaus werden aber auch Aspekte des bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes herausgestrichen, welche für die hier präsentierte Arbeit besonders relevant erscheinen. Damit bahnt dieses Kapitel sowohl die Formulierung des zu entwickelnden schulsportlichen *Unterrichtsprogramms*, als auch die darauf folgende *Empirie* zur Untersuchung der Umsetzung dieses Programms an¹⁰⁰³. Entsprechend dem Erkenntnisinteresse und den darin formulierten Fragen beziehen sich die hier dargestellten Ergebnisse also auf eine bewegungspädagogische Perspektive auf das Gefühl der Verbundenheit.

2.8.1 Vorläufige, Theorie-geleitete Beantwortung der ersten Hauptfrage

Mit Verweis auf das biographisch geprägte Erkenntnisinteresse kann davon ausgegangen werden, dass sich das Gefühl der Verbundenheit in (mindestens) drei grundlegenden Aspekten erleben lässt:

- Verbundenheit mit dem eigenen Leib;
- Verbundenheit mit Mitmenschen und
- Verbundenheit mit der (hier v.a. belebten) nicht-menschlichen Mitwelt.

Dies bestätigt sich in den diskutierten theoretischen Ansätzen: So kann der Verbundenheitsbegriff vordringlich in der *naturwissenschaftlich-ökologischen* und *naturschutzpädagogischen* Literatur angetroffen und an sie angeschlossen werden. Dabei wird hier in Bezug auf eine *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt* vielfach auf eine phylogenetische, systematische Verwandtschaft des Menschen mit der nicht-menschlichen Natur, und auf eine ihm angeborene Biophilie verwiesen. Darüber hinaus wird hier teilweise der Leib des Menschen als seine „innere“ Natur verstanden, wobei der menschliche Umgang mit dieser seiner inneren Natur seine Beziehung zur ihn umgebenden, „äußeren“ Natur spiegelt und vice versa. Insgesamt wird dabei im Sinne der Ökologie die nicht-hintergehbare, wechselseitige *Beziehung* und Beeinflussung eines Organismus´ und seiner biotischen und abiotischen Umwelt thematisiert.

Dieser Punkt findet sich auch in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre von Dietrich wieder: Im Rahmen einer Gegenstands-Konzentration auf den Menschen und seine sozialen bzw. Bewegungs(um)welten wird dieses *wechselseitige aufeinander Bezogen-Sein* von Mensch und Lebens(um)welt betont.¹⁰⁰⁴ Damit kann eine sport- und bewegungs-

¹⁰⁰³ vergl. das folgende Kapitel „Darstellung des Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit“ und den sich anschließenden dritten empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (Teil „Empirie“, darin insbesondere Kapitel „Methodik – Forschungspraxis“ und Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“).

¹⁰⁰⁴ Im Sinne des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit wird der von Dietrich diskutierte Raum-Zeit-Aspekt hier vernachlässigt.

wissenschaftliche Brücke geschlagen werden zum Aspekt einer *Verbundenheit mit Mitmenschen*, also der *menschlichen* Mitwelt.

Darüber hinaus befasst sich die (Leib-) Phänomenologie Merleau-Pontys, welche die Sport- und Bewegungswissenschaft bzw. -pädagogik stark beeinflusste, mit dem (leiblichen) *Zur-Welt-Sein* des Menschen. Dabei werden der Leib als beseelten Körper und ein „verschwiegenes“, prä-reflexives und unvoreingenommenes Leib-Sein thematisiert. Diese Position findet auch Eingang in die (u.a. bewegungspädagogische) ästhetische Bildung. Dabei werden insbesondere die „besonderen Erkenntnismöglichkeiten“ des Leibes hervorgehoben. Dies impliziert eine Wahrnehmungs-Sensibilität der leiblichen Sinne. An diese Perspektive kann der Aspekt einer *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* anschließen. Dies festigt auch die *bewegungspädagogische* Ausrichtung der vorliegenden Arbeit. Darüber hinaus kann vor der dargelegten Leibphänomenologie und der entsprechend geprägten Bewegungswissenschaft das entwickelte Verbundenheitsverständnis der vorliegenden Arbeit gekennzeichnet werden als ein *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*.

Vor dem Hintergrund des *zwingenden Implikationszusammenhanges von bildungs- und erziehungstheoretischer Frage* muss sich ein pädagogisch professionelles, (Schulsport-) unterrichtliches Programm (auch) mit diesen Begriffen auseinandersetzen und sich an der jeweils gewählten Position orientieren. Aus diesem Grunde diskutiert und expliziert die vorliegende Arbeit sowohl den Bildungs- als auch den Erziehungsbegriff bzw. -ansatz. So wird Bildung hier gekennzeichnet als eine selbsttätige, kritisch-emanzipierende und lebenslange (Mit-) Bestimmung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Dies geschieht bestmöglich in Bezugnahme und Reflexion zu sich selbst und den Phänomenen der Welt. Hierfür können insbesondere (adäquat dosierte) Differenzerfahrungen als geeignet angesehen werden. Dies führt zu einem Bildungsverständnis, welches v.a. das *Neuordnen und Erweitern von Ich-Leib-Welt-Bezügen* betont, bspw. durch einen ausgedehnt(er)en „*scope of justice*“ innerhalb des Selbstkonzeptes. Da das Erleben von Verbundenheit ein solches subjektives Neuordnen von (Bewegungs-) Horizonten und Ich-Welt-Verhältnissen im Sinne der ästhetischen Bildung thematisiert, ist sie u.a. aus diesem Grunde als *bildungsrelevant* anzusehen.

Dieser normativen Perspektive wird durch den Erziehungsbegriff eine handlungspraktische Ebene zur Seite gestellt. Für die vorliegende Arbeit wurde dabei ein Verständnis von Erziehung entwickelt, welche das Subjekt in einem erziehlischen Milieu zur *Selbsterziehung* auffordert. Eine so verstandene Erziehung kann als Verkettung bearbeitbarer, episodischer und konkreter Aufgaben gekennzeichnet werden, in welchen das Subjekt für sich (noch) problembehaftete Situationen entwicklungsangemessen thematisieren kann. Dabei wird Erziehung als ein *interaktives Geschehen* zwischen Erziehendem und dem/den Edukandem/n verstanden, welches von den Beteiligten gestaltet wird. Diese Interaktion soll von gegenseitiger *Anerkennung* getragen sein, weist aber immer auch mehrdimensionale Unsicherheiten auf. Diese Punkte gilt es im zu entwickelnden Programm zu berücksichtigen.

2.8.2 Ausblick auf die Bearbeitung der zweiten und der dritten Hauptfrage

Wie bereits angemerkt können die zweite und die dritte, letzte Hauptfrage an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden. Dazu bedarf es einer *praktischen Umsetzung im Schulsport-Unterricht* inkl. einer Gegenstands-angemessenen *empirischen Studie*. Voraussetzung für eine solche, dem Erkenntnisinteresse und den gestellten Fragen gemäße Schulsport-unterrichtliche Umsetzung inkl. der entsprechenden Studie ist die Formulierung eines *Unterrichtsprogramms*. Dieses soll vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses und des gewählten theoretischen Bezuges ein *Wahrnehmungs-sensibilisierendes Ausdauerlaufen* thematisieren, und auf diesem Wege das *Erleben von Verbundenheit* inszenieren. Für die Erarbeitung eines solchen Programms ist aufgrund des engen Implikationszusammenhangs die Diskussion der pädagogischen Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ notwendig. Dies ermöglicht die Formulierung eines entsprechenden *bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes*, auf diesem schließlich das Unterrichtsprogramm aufbauen kann.

Das folgende Kapitel präsentiert das hier erarbeitete sportunterrichtliche Programm. Dies führt zur *Empirie*, welche einen wichtigen Teil der vorliegenden Arbeit ausmacht. Mit Bezug zum Erkenntnisinteresse und zu einer phänomenologischen Perspektive werden eingangs grundlegende *forschungstheoretische, methodologische* Entscheidungen diskutiert. Dies hat Konsequenzen für die praktische Anlage der Untersuchung als eine *qualitative Interviewstudie*. Darüber hinaus ziehen die methodologischen Entscheidungen die Reformulierung der Hauptfragen in operationalisierbare *Untersuchungsfragen* nach sich. Darauf folgt eine Darstellung der Programm- und Studienumsetzung, also der *Forschungspraxis*. Anschließend werden die *Studienergebnisse* präsentiert und die Untersuchungsfragen abschließend beantwortet. Ein *Fazit* im *Schluss*teil der vorliegenden Arbeit greift die im Einführungsteil formulierten Hauptfragen noch einmal auf und beantwortet sie mithilfe von Theorie und Empirie. Dieses Fazit wird ergänzt durch einen *Ausblick* auf denkbare zukünftige Forschungsprojekte und ein Nachwort aus ForscherInnen-Perspektive.

2.9 Darstellung des Unterrichtsprogramms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit

Im Folgenden soll das Programm vorgestellt werden, welches im Rahmen des Forschungsprojektes mit Bezug zu den vorgestellten, verschieden (bewegungs-) wissenschaftlichen Ansätzen entwickelt und umgesetzt wurde. Dieses Programm kann damit – neben der Begriffsbestimmung von Verbundenheit als „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ mit den drei Säulen einer Verbundenheit mit dem eigenen *Leib*, mit der *menschlichen* und *nicht-menschlichen Mitwelt* – als Resultat der theoretischen Abhandlungen gelten.

Dabei folgen auf eine Gesamtübersicht über das Programm ein tabellarischer Verlaufsplan für die einzelnen Unterrichtseinheiten und eine Beschreibung der einzelnen Übungen¹⁰⁰⁵. Insgesamt werden die Übungen hier als Bausteine verstanden, welche – angepasst an die jeweilige Lerngruppe und die Gegebenheiten – kombiniert werden können. Diese Form der Darstellung soll die Anwendbarkeit des Programms für interessierte Sportlehrkräfte erhöhen. Durch Fokusverschiebungen bzw. entsprechende Abwandlungen können die einzelnen Übungen aber auch *verschiedene* Aspekte von Verbundenheit thematisieren.

Die Beschreibungen der einzelnen Übungen enthalten Angaben zu einer möglichen Zeitvorstellung und sozialer Organisationsform. Zusätzlich sind – v.a. beim Orientierungslauf – fächerübergreifende Thematisierungsmöglichkeiten und pädagogische Zielsetzungen über die Inszenierung von (Aspekten von) Verbundenheit *hinaus* angegeben. Dies erhöht erneut die Flexibilität, Transferfähigkeit und damit die Anwenderfreundlichkeit des Programms für interessierte AnleiterInnen.

Gleiches gilt für die im Anschluss vorgestellten, denkbaren Reflexionsmethoden. Diese orientieren sich u.a. am Gedanken des Kooperativen Lernens, in welchem nach Brüning & Saum (2006) das Prinzip des DAB grundlegend ist ¹⁰⁰⁶. Dabei soll die individuelle Denkzeit zu Beginn subjektive Theorien und Konzepte der SchülerInnen bzgl. der Thematik öffnen. Darüber hinaus kann diese Phase in Verbindung mit dem „Austauschen“ auch zurückhaltenderen und/oder schwächeren SchülerInnen die Sicherheit bieten, eine durchdachte Antwort geben zu können. Die Austauschphase in der Kleingruppe schafft außerdem für alle SchülerInnen eine Verbindlichkeit, d.h. allen TeilnehmerInnen ist bewusst, dass sie im anschließenden Plenumsgespräch die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit vorstellen können müssen (sog. „individuelle Verbindlichkeit“). Dies erhöht u.a. die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernerfolg *und* für den Lernerfolg der Gruppe, welche nur durch *Kooperation* entstehen können (sog. „positive Abhängigkeit“ oder „*positive interdependence*“)¹⁰⁰⁷.

Durch das Prinzip des DAB werden die Beteiligung und das innere Aktivitätsniveau der SchülerInnen gesteigert. Das Gespräch innerhalb und über einen Problemlösungsprozess erhöht außerdem signifikant Lernerfolg und Motivation des/der Einzelnen; darüber hinaus werden auch sozial-kommunikative und methodische Kompetenzen gefordert und gefördert¹⁰⁰⁸. Arbeitsaufträge und Kernimpulse der DAB-Phasen können sich in Inhalt und (z.B. über ihre Operanden) in ihrer Formulierung aufwärts gestuft an den folgenden sog. „*Drei Denkebenen*“ orientieren:

1. Denkebene des Sammelns,
2. Denkebene des Sortierens und
3. Denkebene des Anwendens / Transfers.¹⁰⁰⁹

¹⁰⁰⁵ vergl. das folgende Unterkapitel „*Überblick über das Gesamtprogramm*“

¹⁰⁰⁶ DAB = Denken in Einzelarbeit - Austauschen in Kleingruppen - Besprechen im Plenum bzw. „*Think-Pair-Share*“; vergl. Brüning & Saum, 2006, insbesondere S. 13-18.

¹⁰⁰⁷ vergl. Johnson, Johnson & Holubec, 1998, S. 4 ; vergl. auch Johnson & Johnson, 2011

¹⁰⁰⁸ vergl. Brüning & Saum, 2006, S. 13 ff.. Sofern das Unterrichtsziel in einer nachhaltigen Förderung dieser Kompetenzen besteht, ist eine abschließende Prozessevaluation sinnvoll.

¹⁰⁰⁹ vergl. Fogarty, 2001, S. 73 f., dort i.O. auf Englisch: (1.) *gather*, (2.) *process* (3.) *apply*; vergl. auch Tschekan, 2011

Die hier vorgestellten Reflexionsmethoden sind daher – im Sinne eines nachhaltigen, kompetenzorientierten¹⁰¹⁰ und emanzipierenden Lernens – in angemessenen Dosierungen fester Bestandteil des hier vorgestellten Programms. Dabei dienen sie v.a. einer Bewusstmachung von Lernprozessen, Erlebnissen und sich ggf. verändernden Empfindungen und Einstellungen. Solche Reflexionseinheiten sollten aber (wie bereits angesprochen)¹⁰¹¹ lediglich *vereinzelt* zum Einsatz kommen, um Bewegungsintensität und -freude nicht durch zu häufige und zu umfangreiche Unterbrechungen über Gebühr zu beanspruchen. Ein adäquates, *gelegentliches* Äußern und/oder Aufschreiben bzw. Aufmalen von z.B. drei Stichworten, einem Gedicht oder einem Bild zu den subjektiven Empfindungen während einer Übung kann ein „verschwiegenes“¹⁰¹² ästhetisches Erlebnis zu einer bewussten Erfahrung transformieren helfen. Ob solche schriftlichen Reflexionen anonym gehalten und/oder von der Lehrkraft eingesammelt werden, um damit möglicherweise eine Rückmeldung über die Erlebensdimensionen der Teilnehmenden zu erhalten, bleibt der Lehrperson überlassen.

Material wird nur für einen kleinen Teil der Übungen benötigt¹⁰¹³; Vorschläge für diese Materialien sind in den Übungsbeschreibungen angegeben. Auch für die Reflexionseinheiten ist nur teilweise das Bereitstellen von Materialien notwendig: Lediglich für schriftliche Reflexionen des Erlebten sind Zettel und Stifte erforderlich.

2.9.1 Überblick über das Gesamtprogramm

Wie bereits angesprochen sind die Übungen des im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelten Programms als flexibel handhabbare Bausteine angelegt. Damit gestattet diese Programmpräsentation, eine Umsetzung (bspw. im Sportunterricht) durch verschiedene Kombinationsvarianten an die Lerngruppe und die äußeren Gegebenheiten anzupassen. Die hier aufgeführte Ordnung ist also weder als eine hierarchische Systematisierung, noch als eine bindende chronologische Abfolge der Übungen zu verstehen. Sie stellt vielmehr *eine Möglichkeit* der Kombination dar. Dabei orientieren sich die Übungen selbst – im Sinne des explizierten bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit¹⁰¹⁴ – z.T. an der wahrnehmungssensibilisierenden „Schule der Sinne“¹⁰¹⁵. Inspiration lieferten darüber hinaus auch die Ansätze der „Körpererfahrung“¹⁰¹⁶, der „Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen“¹⁰¹⁷ und die der „ästhetischen Bildung“

¹⁰¹⁰ vergl. Ziener, 2008, S. 18 f.; vergl. auch Weinert, 2001, S. 27 f.; Tschekan, 2011

¹⁰¹¹ vergl. auch Funke-Wieneke, 1992, S. 22

¹⁰¹² vergl. Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293; vergl. auch Phänomenologie-Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

¹⁰¹³ Dies betrifft lediglich das Freie Laufen, den Orientierungslauf und die philosophische Diskussion / Reflexion zur Thematik „*Mensch ↔ Natur (↔ Technik)*“ im Sinne des PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen (vergl. zum PmKJ bspw. Martens, 1999; Höhle & Michalik, 2005; Nevers & Dittmer, 2003; Nevers, 2005; Brüning, 2003).

¹⁰¹⁴ vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

¹⁰¹⁵ Kükelhaus & zur Lippe, 2008

¹⁰¹⁶ hier insbesondere Funke, 1983; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992; Funke-Wieneke, 2001

¹⁰¹⁷ Treutlein, 1985, 1986, 1988 & 1992

in der Bewegungswissenschaft¹⁰¹⁸. Darüber hinaus fanden das „Meditative Laufen“¹⁰¹⁹ bzw. das „Nach-Innen-Laufen“¹⁰²⁰ zu einem gewissen Teil Eingang in den folgenden Übungskatalog. Diese Ansätze wurden ergänzt durch die langjährigen, bewegungsmeditativen Praxis(lehr)erfahrungen der Autorin selbst in Taijiquan, Tuishou, Qigong, Vipassana-, Anapana- und Geh-Meditation Kundalini-Yoga und in deren Kombination mit ausdauerndem Laufen.

Dabei muss noch einmal betont werden, dass hier keine Mystifizierung fernöstlicher spiritueller Bewegungskulturen angestrebt wird, wie dies schon Funke-Wieneke anmahnt¹⁰²¹. Vielmehr soll eine – durch renommierte Bewegungswissenschaftler angelegte – bewegungspädagogische Orientierung innerhalb einer Teildisziplin der „traditionellen westlichen Sportart Leichtathletik“ aufgegriffen und durch m.E. inhaltlich passende, meditative Inhalte ergänzt werden. Die Sinnhaftigkeit solcher Ergänzungen wird von den Autoren teilweise explizit angesprochen¹⁰²². Darüber hinaus wird hier *kein* flow-ähnliches, Ich-, Leib-, Raum- und Zeit-vergessendes „Aufgehen in der Tätigkeit“¹⁰²³ angestrebt, wie dies sowohl von Treutlein als auch von Schleske als Zielvorstellung formuliert wird.¹⁰²⁴

Prinzipiell müssen sich bei der Umsetzung eines solchen Programms bzw. einzelner Übungen die *erziehungspraktischen* Methoden im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben jeweils an *bildungstheoretischen* Grundsätzen orientieren. Dabei ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der Erstellung und Umsetzung des Programms in Hamburg für die gymnasiale Oberstufe der Rahmenplan Sport aus dem Jahre 2004 verbindlich war, und entsprechend eine Orientierung an *diesem* Dokument erfolgte. Das Programm kann aber weiterhin unter der aktuell geltenden Rahmenplan-Fassung von 2009 als adäquat angesehen werden.¹⁰²⁵

Für den hier zu präsentierenden Fall sind diese bildungstheoretischen Grundsätze im Kapitel bzgl. des bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit expliziert¹⁰²⁶. So ist für den vorliegenden Fall bspw. die Selbstbestimmung in Bezug auf die Bewegungsintensität und die PartnerInnen- und Übungswahl kompetenzorientiert so weit als möglich zu gestatten und zu fördern.

¹⁰¹⁸ Franke & Bannmüller, 2003 a; Franke, 2005

¹⁰¹⁹ Schleske, 1987, 1988, 2000 b

¹⁰²⁰ Dietrich, R., 1986, 1993

¹⁰²¹ vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 16

¹⁰²² vergl. bspw. den Ansatz der „Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen“ von Treutlein, 1985, 1986, 1988 & 1992; das „Meditative Laufen“ von Schleske, 1987, 1988, 2000 b; Moegling & Moegling, 1989; Moegling, 1995, 1999, 2000/2001, S. 25 f.; Seewald, Kronbichler & Grössing, 1998, S. 24-60, S. 268, S. 272; vergl. auch Kükelhaus & zur Lippe, 1990, S. 74; v. Arps-Aubert, 2010; in Ansätzen auch Funke-Wieneke, 1992, S. 15 f. .

¹⁰²³ Treutlein, 1992, S. 73

¹⁰²⁴ vergl. Treutlein, 1992, S. 73; vergl. auch Schleske, 1987, S. 140 f.; vergl. ausführlicher Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie“, Unterkapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

¹⁰²⁵ Gleiches gilt für den Hamburger Bildungsplan für die Stadtteilschulen, Jgst. 5-11, Unterrichtsfach Sport in der Fassung von 2011. Dies legt auch unter der Perspektive der behördlichen Richtlinien eine Schulstufen-übergreifende Anlage des Programms nahe.

¹⁰²⁶ vergl. entsprechendes Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

Auch die Freiwilligkeit von Äußerungen und die eigenverantwortliche Selbsttätigkeit der TeilnehmerInnen stellen wichtige Aspekte der (demokratischen, emanzipierenden) Selbstbestimmung dar, welche hier als bildungsrelevant verstanden werden. Darüber hinaus ist ein glaubwürdig bewertungsfreier Raum für die Fruchtbarkeit der Programmteilnahme unerlässlich. Die Lehrperson selbst sollte authentisch agieren, den SchülerInnen zugewandt und gegenüber der Thematik der (Bewegungs-) Meditation positiv eingestellt sein. Entsprechende eigene Erfahrungen sind sicherlich ebenfalls von Vorteil und erhöhen die Authentizität der Anleiterperson. Dabei sollte in jedem Falle auf eine tolerante und ergebnisoffene Atmosphäre geachtet werden, welche die Subjektivität und ggf. Intimität von Eindrücken und Erlebnissen würdigt.

Das hier vorzustellende Programm wurde für fünf Doppelstunden in regulären Oberstufen-Sportkursen konzipiert¹⁰²⁷. Gemäß dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit war das übergreifende Ziel des Programms die Inszenierung von (verschiedenen Aspekten von) Verbundenheit. Die Umsetzung des Programms erfolgte vor dem Hintergrund der empirischen Studie dieser Arbeit in zwei Oberstufen-Sportkursen an zwei Hamburger Schulen innerhalb desselben Stadtteils¹⁰²⁸.

Das Programm thematisiert mit seinem Gegenstand des Wahrnehmungssensibilisierenden Laufens und der Inszenierung von Verbundenheit die Bewegungsfelder „Laufen, Springen, Werfen“ bzw. „Anspannen, Entspannen und Kräftigen“¹⁰²⁹. Es bewegt sich ferner insbesondere innerhalb der sportunterrichtlichen pädagogischen Sinnperspektive „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern“¹⁰³⁰. Es hat damit u.a. das Ziel, durch das individuelle Erleben von Verbundenheit zu einer „Weiterentwicklung und Reflexion der Sinnes-, Körper-, Bewegungs- und Umwelterfahrungen beizutragen“ und so die „Reflexionsfähigkeit“ und die subjektive, ästhetisch-spürende „Sensibilität für den eigenen Körper“ und für die Mitwelt zu fördern¹⁰³¹. Darüber hinaus kann die Teilnahme an einem solchem Programm u.U. als „Türöffner“ zu einem „besonderen“ Bewegungserleben fungieren und somit neuartige (Bewegungs-) Horizonte andeuten. Auf diese Weise können evt. bislang unbekannte Ich-Welt-Bezüge selbsttätig erschlossen bzw. neu geordnet werden. Dies kann mit Bezug zur ästhetischen Bildung als bildungsrelevant verstanden wer-

¹⁰²⁷ d.h. 5x 90 Minuten Unterrichtszeit; nach den Erfahrungen der Autorin liegt aber *thematisch gesehen* prinzipiell *keine* Altersbegrenzung bzgl. der TeilnehmerInnen vor, solange die Übungen bzw. Reflexionsmethoden entsprechend angepasst werden.

¹⁰²⁸ vergl. Kapitel „Methodik - Forschungspraxis“

¹⁰²⁹ vergl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB HH), 2004: Rahmenplan Sport für die gymnasiale Oberstufe, S. 11; vergl. auch BSB HH, 2009: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Sport, S. 10; BSB HH, 2010: Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I, Sport, S. 12, S. 19 f.; BSB HH, 2011: Bildungsplan Stadtteilschule, Sport, Jgst. 5-11, S. 20.

¹⁰³⁰ vergl. Kurz (1986); vergl. auch http://www.schulsport-nrw.de/info/03_fortbildung/implementation/sl/auftrag.html#Doppelauftrag [Stand:26.07.2011]

¹⁰³¹ vergl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB HH), 2004: *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Sport*, S. 6; vergl. auch BSB HH, 2010: *Bildungsplan Stadtteilschule Sekundarstufe I, Sport*, S. 10; BSB HH, 2004/2007: *Bildungsplan achsstufiges Gymnasium Sekundarstufe I, Sport*, S. 7; BSB HH, 2009: *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Sport*, S. 10

den¹⁰³². Es ist denkbar, dass ein solches Erleben von Verbundenheit auch einen Anreiz zu einem verantwortungsvoll(er)en, empathisch(er)en Umgang mit dem eigenen Leib, mit Mitmenschen und mit der nicht-menschlichen, lebendigen Mitwelt darstellt.¹⁰³³

Die folgende Tabelle soll die Inhalte des Programms übersichtlich darstellen:

¹⁰³² vergl. Franke & Bannmüller, 2003; vergl. auch Bietz, 2010, S. 52; Grupe, 1984, S. 114; Prohl, 2010, S. 166 ff.; Marotzki, 1990 & 2006, S. 61; Schmidt-Millard, 2007 mit Bezug auf Husserl und Waldenfels, zitiert nach Giese, 2008, S. 201; Tamboer, 1997, S. 19; Meyer-Drawe, 2003 zitiert nach Roscher, 2010, S. 82 f.

¹⁰³³ Der Punkt einer konkreten *Einstellungs- bzw. Verhaltensänderung* konnte in der vorliegenden Arbeit aus methodischen und inhaltlichen, sowie aus Ressourcengründen allerdings nicht untersucht werden.

Unterrichts- Einheit à 90 min.	Inhalt / Thema	Übungen	Ziel: Inszenierung des Erlebens von Verbundenheit...
1	Wahrnehmung Füße	• „Schule der Sinne“, z.B. Achtsamkeitsfokus auf Füße (und evt. auf Verschiebung des Körperschwerpunktes) lenken, Kontrastübungen etc. (barfuss, unterschiedliche Untergründe) • Schweigelauf • Metaphern-Laufen • Arme-Schaukeln • Mitte-Finden • Erde = „Partner“ / „Gegner“ • Gehmeditation • Physiologisch & individuelle adäquate Lauftechnik entwickeln (Ausdauerlaufen)	... mit dem eigenen Leib
2	Wahrnehmung Atem	• Achtsamkeitsfokus auf Atmung lenken (Anapana) • Dehnen mit Atemübungen (Qigong, Pranayama) • Berglauf / 400m-Sprint / Steigerungslauf • Relation Atemrhythmus – Schrittrhythmus beobachten • Eigenen Puls / vergangene Zeit schätzen • Seitenstechen ggf. thematisieren • Schweigelauf (s.o.)	... mit dem eigenen Leib
3	Wahrnehmung PartnerIn	• Lauftechnik LaufpartnerIn beobachten • Blind-Laufen • pacemaker-Lauf • Schatten-Laufen • Laufen im gleichem Atemrhythmus / im Gleichschritt • Laufschlange • ggf. Arme-Schaukeln	... mit der menschlichen Mitwelt

Unterrichts- Einheit à 90 min.	Inhalt / Thema	Übungen	Ziel: Inszenierung des Erlebens von Verbundenheit...
4	Wahrnehmung nicht- menschliche Mitwelt / „Natur“	• Schule der Sinne: Achtsamkeitsfokus auf nicht-menschliche Mitwelt / Natur lenken • Freies Laufen • Schweigelauf ohne Beobachtungsauftrag • Schweigelauf mit Beobachtungsauftrag bei <i>wechselndem</i> Achtsamkeitsfokus: • „Welche Baumarten entdeckt ihr?“ • „Welche Farben / Gerüche / Geräusche nehmt ihr wahr?“ • 1. Runde: Achtsamkeit auf Empfindungen & Emotionen • 2. Runde: Achtsamkeit auf eigenem Leib (z.B. Füße, Schrittrhythmus, Atemrhythmus, KSP, Gesamteindruck, ...) • 3. Runde: Achtsamkeit auf LaufpartnerIn • 4. Runde: Achtsamkeit auf nicht-menschliche Mitwelt • oder: • 1. Runde: Achtsamkeit „innen“ • 2. Runde: Achtsamkeit „außen“ • Qigong, Mitte-Finden & Kontrastübungen	... mit der nicht- menschlichen Mitwelt
5	(gesteuerte) Achtsamkeitsverschiebung; Wiederholung und Transfer bereits thematisierter Inhalte	• Orientierungslauf (OL) in Kleingruppen; Achtsamkeitsfokus über zu lösende Aufgaben auf sinnliche Eindrücke während des Laufens und auf die Beziehung Mensch-Mitwelt lenken. Dies in zu lösenden Aufgabenstellungen reflektieren. Dabei implizit soziale Kooperation im Team, Freude am Laufen und Kreativität fördern, Wettkampfcharakter und Konkurrenzdenken hingegen gering halten.	... mit der menschlichen <i>und</i> nicht-menschlichen Mitwelt

Tab. 1. Übersicht über das entwickelte Programm

2.9.2 Darstellung der einzelnen Übungen

Im folgenden Abschnitt werden die Übungen im Einzelnen vorgestellt. Gemäß dem theoretischen Begriffsverständnis von Verbundenheit¹⁰³⁴ werden hier v.a. solche Übungen präsentiert, welche ihren Schwerpunkt auf das Inszenieren einer Verbundenheit

- mit dem *eigenen Leib*,
- mit *LaufpartnerInnen / Mitmenschen* und
- mit der *nicht-menschlichen Mitwelt* legen.

Durch eine Fokus-Verschiebung kann der Schwerpunkt einer Übung aber auch variiert werden. Der Übersicht halber sind in der folgenden Darstellung die Übungen entsprechend diesen Verbundenheits-*Schwerpunkten* geordnet. Daneben wird, wie bereits eingangs erwähnt, sowohl auf die jeweilige soziale Organisationsform hingewiesen, wie auch auf einen hier angemessen erscheinenden zeitlichen Rahmen, denkbare fachübergreifende Zielsetzungen und ggf. auf benötigtes Material eingegangen. Dergestalt und durch die analoge Sortierung zur vorangegangenen Programm-Übersicht wird ein anwenderfreundlicher Transfer in die Unterrichtspraxis angestrebt.

Die folgende Auflistung gibt einen Überblick über die hier beschriebenen Übungen, welche anschließend in dieser Reihenfolge ausführlich beschrieben werden:

Übungen zur Verbundenheit mit dem *eigenen Leib*:

1. Schule der Sinne: Achtsamkeitsfokus auf dem eigenen Leib
→ Eigenbeobachtung & -wahrnehmung
 - 1.1 Achtsamkeitsfokus auf verschiedene Körperteile
 - 1.2 Achtsamkeitsfokus auf (Verschiebungen des) Körperschwerpunkt
 - 1.3 Achtsamkeitsfokus auf Atmung / Atemrhythmus (Anapana)
 - 1.4 Achtsamkeitsfokus auf Empfindungen / Emotionen
 - 1.5 Kontrastübungen (barfuss, unterschiedliche Untergründe)
2. Schweigelauf
3. Metaphern-Laufen
4. Arme-Schaukeln
5. Mitte-Finden
6. Erde = „Partner“ / „Gegner“
7. Gehmeditation
8. Dehnen mit Atemübungen (Qigong, Pranayama)
9. Berglauf / 400m-Sprint / Steigerungslauf
10. Physiologisch & individuell adäquate Lauftechnik entwickeln (Ausdauerlaufen)
11. Relation Atemrhythmus - Schrittrhythmus beobachten
12. Eigenen Puls / vergangene Zeit schätzen
13. Seitenstechen ggf. thematisieren

¹⁰³⁴ vergl. Theorieteil, insbesondere Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie*“

Übungen zur Verbundenheit mit dem/der *LaufpartnerIn*:

14. Lauftechnik LaufpartnerIn beobachten: Achtsamkeitsfokus auf dem/der LaufpartnerIn → Fremdbeobachtung / -wahrnehmung
15. Blind-Laufen
16. pacemaker-Lauf
17. Schatten-Laufen
18. Laufen im gleichem Atemrhythmus / im Gleichschritt
19. Lauschlange
20. ggf. Arme-Schaukeln

Übungen zur Verbundenheit mit der *nicht-menschlichen Mitwelt*:

21. Schule der Sinne: Achtsamkeitsfokus auf die nicht-menschliche Mitwelt / Natur, bspw. auf zu beobachtende Pflanzen- und Tierarten, sinnliche Wahrnehmung von bspw. Geräuschen, Gerüchen, Farben in der Natur, auf Beschaffenheit unterschiedlicher Untergründe, den Einfluss des Menschen auf die nicht-menschliche Mitwelt etc.
22. Freies Laufen
23. Schweigelauf
 - 23.1 Schweigelauf ohne Beobachtungsauftrag
 - 23.2 Schweigelauf mit Beobachtungsauftrag
24. Qigong, Mitte-Finden & Kontrastübungen
25. Orientierungslauf (vorzugsweise im Stadtteil der Schule)

2.9.2.1 Übungen zur Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Die folgenden Übungen dienen vornehmlich der Inszenierung eines Verbundenheitserlebens mit dem eigenen Leib. Auf diese Weise soll bspw. ein ästhetisches Bewegungserleben ermöglicht werden. Wie bereits angesprochen lassen sich die Übungen durch eine Fokusverschiebung in bspw. der Übungsanleitung und der Achtsamkeitslenkung bzw. in den Arbeits-/ Beobachtungsaufträgen in ihrem Schwerpunkt aber auch variieren.

1. Schule der Sinne: Achtsamkeitsfokus auf verschiedene Objekte

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; Erleben von Verbundenheit mit eigenem Leib

1.1 Achtsamkeitsfokus auf verschiedene Körperteile (3-5 Minuten; Einzelübung)

Der Achtsamkeitsfokus wird beobachtend nacheinander auf verschiedene Körperteile, deren Bewegungen und Be- und Entlastungen gerichtet. Dies kann während des Laufens auf Zuruf geschehen, und/oder in einer selbstgesteuerten, aufeinander folgenden Abfrage vom Kopf bis zu den Füßen. Sollen bspw. die Füße fokussiert

werden, so sind die Wahl eines hügeligen, abwechslungsreichen Geländes und verschiedene Lauf tempi sinnvoll, um Veränderungen beispielsweise bzgl. der Kontaktstelle von Fuß und Boden, und damit der Be- und Entlastungszeitpunkte und -zonen innerhalb des Fußes beobachten zu können.

1.2 Achtsamkeitsfokus auf (Verschiebungen des) Körperschwerpunkt (3-5 Minuten; Einzelübung)

Der Achtsamkeitsfokus wird während des Laufens auf (mögliche Verschiebungen des) Körperschwerpunktes (KSP) gelegt. Geeignet dafür ist ein hügeliges Gelände, in welchem eine KSP-Verschiebung meist intuitiv und „wie von selbst“ stattfindet und bei entsprechender Achtsamkeitsfokussierung beobachtbar wird.

1.3 Achtsamkeitsfokus auf Atmung / Atemrhythmus (Anapana) (3-5 Minuten; Einzelübung)

Auch bei einer Fokussierung der Achtsamkeit auf den eigenen Atem wird dieser lediglich beobachtet, nicht kontrolliert. Dies kann sowohl im Stehen, als auch während des Laufens geschehen. Für die Beobachtung von Veränderungen des Atemrhythmus sind erneut hügeliges Gelände bzw. Tempowechsel sinnvoll. Im Sinne der Meditationstechnik des Anapana¹⁰³⁵ kann auch die Qualität des Atems beobachtet werden, also bspw. ob der Atem warm oder kalt ist, ob und bei welchen Belastungen durch Mund und/oder Nase geatmet wird, durch welches Nasenloch der Atem ggf. ein- und ausströmt etc. . Diese Beobachtungen bedürfen z.T. einer sehr feinen, geübten Wahrnehmung, so dass Vorübungen im Stand sinnvoll erscheinen.

1.4 Achtsamkeitsfokus auf Empfindungen / Emotionen (wenige Sekunden; Einzelübung)

Der Achtsamkeitsfokus kann während des Laufens auf die persönliche Gefühlslage / emotionale Befindlichkeit (bzw. deren mögliche Veränderung) gerichtet werden. Dies kann – wie schon Übung 1.1 – auch auf Zuruf geschehen. Meist sind hier wenige Sekunden des Nachspürens ausreichend.

¹⁰³⁵ Etwa 2000 Jahre alte, ursprünglich wahrscheinlich indische Atemmeditation im Rahmen der Vipassanatechnik, einer Achtsamkeitsmeditation; vergl. die *Ānāpānasati Sutta* bzw. *Sūtra* (Pali: *ānāpāna* = Atem, Einatmen und Ausatmen; *sati* = Achtsamkeit) v.a. im Theraveda Buddhismus, also dem Buddhismus „der Alten“; vergl. auch die Arbeiten des thailändischen Mönchs Buddhādāsa Bhikkhu (1996, 2011) zum Vipassana und Anapana; die Arbeiten des burmesischen Mönch S.N. Goenka (1998), ebenfalls zum Vipassana. Vergl. auch die Arbeiten des vietnamesischen Zen-Mönchs Thich Nhat Hanh (1988), Gründer des sog. „Engagierten Buddhismus“, welcher 1967 von Martin Luther King für den Friedensnobelpreis vorgeschlagen wurde.

1.5 Kontrastübungen (3-5 Minuten; Einzelübung)

Für Kontrastübungen sollten die TeilnehmerInnen möglichst barfuss laufen. Dabei sollen in freier Reihenfolge möglichst unterschiedliche Untergründe „belaufen“ werden, bspw. Asphalt, Sand, Wiese, Waldboden, Laufbahn etc. . Eine entsprechende Umgebungswahl und eine festgelegter Treffpunkt / Zeitpunkt bzw. Sammelkommando sind sinnvoll. Zu den Kontrastübungen kann auch eine Bearbeitungsform nach dem Prinzip des DAB (Denken in Einzelarbeit - Austauschen in Kleingruppen - Besprechen im Plenum) angewendet werden.

2. Schweigelauf (5-10 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib bzw. der Mitwelt

s. auch Übung 23.1 und 23.2

Die Praxis des Schweigelaufs ergibt sich direkt aus seinem Namen: Während des lockeren Ausdauerlaufens wird bewusst eine verabredete Zeit lang (bzw. bis zu einer verabredeten Wegmarkierung) geschwiegen. Dabei soll die Achtsamkeit (a) auf die sinnliche Wahrnehmung des eigenen Leibes, seiner Bewegungen und möglichen Spannungs- und Entspannungszuständen, bzw. (b) auf die Außenwelt gerichtet werden. So lassen sich bspw. das Aufsetzen und Abheben der eigenen Füße, Vogelgesänge und Blätterrauschen, aber auch der Schrittrhythmus und Atem eines/einer LaufpartnerIn und Stadtgeräusche ungewöhnlich deutlich wahrnehmen. Dabei können die einzelnen Körperteile bzw. Sinne systematisch „abgefragt“, und/oder ein „ästhetischer Gesamteindruck“ zur Kenntnis genommen werden.

3. Metaphern-Laufen (5 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Sensibilisierung für die Ausdrucksfähigkeit und Befindlichkeit des eigenen Leibes; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Die TeilnehmerInnen versuchen, durch ihren Laufstil verschiedene Aspekte auszudrücken, wie bspw.:

- verschiedene Redewendungen („frei wie ein Vogel im Wind“, „munter wie ein Fisch im Wasser“, „stolz wie ein König“, „elegant wie eine Königin“, „wütend wie ein Berserker“, „lahm wie eine Ente“, „quietsch-fidel“, ...)
- verschiedene Gemütszustände (fröhlich, melancholisch, würdevoll, albern, ängstlich, zornig, ...)
- verschiedene Tiere (Elefant, Gazelle, Araberpfard, Maus, Affe, ...).

Bei dieser Übung kann es sinnvoll sein, die TeilnehmerInnen vor und nach der Übung über ihre Wahrnehmungen und (leiblichen/emotionalen) Befindlichkeiten reflektieren zu lassen, um durch ein Nachspüren evt. diesbezügliche Veränderungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Bewegungsmuster erkennen zu können.

4. Arme-Schaukeln (10-15 Minuten; Partnerübung)

Ziel: Vertrauen fassen und Loslassen, Übernehmen von Verantwortung, Förderung von Empathie; Erleben von Verbundenheit mit eigenem Leib, ggf. mit Mitmenschen

Das Arme-Schaukeln ist an die gleichnamige Partnerübung des Hamburger Taiji-quan-Lehrers Daniel Grolle angelehnt und orientiert sich v.a. an der dort angegebenen *ersten* Übungsstufe¹⁰³⁶. Wichtig sind bei dieser Übung Geduld und ein spielerischer Zugang beider PartnerInnen, ggf. kann ein Nachspüren hilfreich sein. Da diese Übung Vertrauen und Verantwortungsübernahme sowohl erfordert wie auch fördert, ist eine freie PartnerInnenwahl m.E. sinnvoll.

Die TeilnehmerInnen finden sich in 2er-Teams zusammen. PartnerIn A stellt sich locker und in Grundstellung auf (s. Übung Mitte-Finden). Partner B steht in rechtem Winkel links neben A und wendet sich A zu. Person B fasst den linken Arm von A an Handgelenk und Ellenbogen¹⁰³⁷. Dabei sollte B darauf achten, behutsam und mit lockeren, geschmeidigen Händen und gleichzeitig ständigem, „sattem Kontakt“ zuzugreifen.

B pendelt nun den Arm von A vorsichtig, verantwortungsvoll und rhythmisch in den Gelenkachsen bis etwa Brusthöhe hin und her. Aufgabe von A ist es dabei „lediglich“, sich selbst ästhetisch-spürend und aufmerksam zu beobachten. A versucht also, das Bewegt-Werden zuzulassen und Kontrolle abzugeben, also sich *nicht* durch Eigenbewegung oder Anspannen der Muskulatur „einzumischen“. Gelingt dies, so liegt A's Arm schwer und locker in B's Händen und schwingt langsam aus, sobald keine äußeren Impulse mehr gegeben werden. Auf diese Weise kann A den eigenen Leib und Spannungen sowie Verhaltensmuster leiblich-ästhetisch kennen und u.U. lösen lernen. Durch die konzentrierte und vorsichtige Achtsamkeit beider PartnerInnen kann sowohl eine Verbundenheit von A mit dem eigenen Leib wahrgenommen werden, als auch eine zwischenmenschliche Verbundenheit entstehen.

Als eine weitere Stufe kann das *Handgelenk* entsprechend bewegt werden, indem B den Unterarm von A von unten fasst, so dass er parallel zum Boden darauf ruhen kann. Nun lässt B die Hand / die Finger von A in ihren Gelenkachsen rhythmisch schwingen. Ein unerwartetes Unterlassen der äußeren Impulse ermöglicht beiden PartnerInnen wieder, die tatsächliche Lockerheit von A zu „untersuchen“. Darüber hinaus ist es als nächste Stufe möglich, das Schultergelenk durch Hochschieben des Oberarmes in Richtung gleichseitiges Ohr zu lockern. Wird die Schulter (bzw. eigentlich der Oberarm) dann plötzlich und für A unerwartet losgelassen wird deutlich, ob A die Schultermuskulatur (v.a. oberer Anteil *Musculus Trapezius* / Kapuzenmuskel und *Levator Scapulae* / Schulterheber) wirklich locker gelassen hat, oder ob die Schulter zeitlich verzögert und damit kontrolliert fällt. (Im zweiten Falle hätte A durch aktives Hochziehen bzw. Festhalten der Schulter „mitgeholfen“.)

Nach einem Seitenwechsel erfolgt ein Rollenwechsel.

¹⁰³⁶ vergl. Grolle, 2008, S. 17

¹⁰³⁷ Dies gilt, solange Person A *RechtshänderIn* ist, da in diesem Falle die linke Hand das „Nichtstun“ quasi gewohnt ist. Ist A aber *LinkshänderIn*, so steht B entsprechend auf der *rechten* Seite und berührt den *rechten* Arm von A.

5. Mitte-Finden (5-10 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit v.a. mit dem eigenen Leib, ggf. auch mit der nicht-menschlichen, belebten Mitwelt

Die Übung des Mitte-Findens kann als eine angeleitete Stehmeditation verstanden werden. Bei der Übung stehen die TeilnehmerInnen in lockerer Aufstellung in geschützter, möglichst naturnaher Umgebung. Die Füße sind dabei parallel und etwa hüftbreit auseinander aufgesetzt (Grundstellung). Auf Wunsch kann die Übung barfuss durchgeführt werden.

Die TeilnehmerInnen pendeln im Stand mit geschlossenen Augen um ihr eigenes Lot, also ihre Körpersenkrechte. Dabei wird die Achtsamkeit auf die Kontaktstelle von Füßen und Boden und die dort wahrnehmbaren (Druck-) Veränderungen gerichtet. Darüber hinaus kann das Bild von Wurzeln, die aus der Fußsole in die Erde „wachsen“ und den Körper dort „verwurzeln“, in die Gruppe gegeben werden.

Nach und nach wird die äußerlich sichtbare Bewegung verringert, so dass die Teilnehmenden schlussendlich in ihrem Lot zum (äußerlichen) Stillstand kommen. Ein Nachspüren ermöglicht evt. das Wahrnehmen einer fortgesetzten „inneren Schwingung“ um das eigene Lot und damit das leibliche Erspüren (einer Verbundenheit mit) der eigenen „Körpermitte“.

6. Erde = „Partner“ / „Gegner“ (5 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; Entwicklung eines gelenkschonenden, individuellen Laufstils; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit v.a. mit dem eigenen Leib, ggf. auch mit der nicht-menschlichen, belebten Mitwelt

Bei dieser Übung laufen die SchülerInnen eingangs mit dem imaginären Bild, der Untergrund sei ihr „Feind, den es zu vernichten gelte“. Auf ein akustisches Signal hin stellen sie sich anschließend – als Kontrast zum ersten imaginären Bild – vor, die Erde sei ein „Partner, mit dem sie eine herzliche Freundschaft verbindet“. Unter Umständen können beide Varianten noch einmal wiederholt werden. Dabei beobachten sie, inwiefern sich ihr eigener Laufstil bei den beiden Imaginationen unterscheidet. Darüber hinaus können sie die mit den Bildern (und Bewegungsausprägungen) einhergehenden Emotionen beobachten.

Es ist m.E. sinnvoll und häufig notwendig, anschließend über die jeweilige Art des Sich-Bewegens, des Auftretens, der Resorption des Aufprall-Stoßes und der jeweiligen Empfindungen zu reflektieren, bspw. über die nachfolgend angebotenen Reflexionsmethoden. Dies kann bspw. im Rahmen der Entwicklung eines ökonomischen, gesundheitlich sinnvollen (also z.B. unter orthopädischen Gesichtspunkten gelenkschonenden) und genussvollen individuellen Laufstils geschehen, muss aber immer in Abhängigkeit von Lauftempo und -Untergrund gesehen werden.

7. Gehmeditation (5-10 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit v.a. mit dem eigenen Leib, ggf. auch mit der nicht-menschlichen, belebten Mitwelt

Diese Meditationstechnik geht u.a. auf die Zen-Tradition zurück. Dabei wird die Achtsamkeit vollständig auf den Prozess des Gehens gerichtet, und dieser zu jedem Zeitpunkt genauestens beobachtet und wahrgenommen. Ein sehr langsames Gehtempo und ein Nachspüren sind dabei sinnvoll. Ein einzelner Schritt lässt sich so beispielsweise unterteilen in die Phasen:

- graduelle Gewichtsverlagerung auf das Standbein;
- graduelles Lösen des Schwungbeines vom Boden;
- Vorschwingen des Schwungbeines;
- Absenken des Schwungbeines;
- Berühren des Bodens mit dem Fuß des Schwungbeines;
- graduelle Gewichtsverlagerung auf das ehemalige Schwungbein, nun neues Standbein;
- graduelles Lösen des (neuen) Schwungbeines vom Boden etc. ¹⁰³⁸

Konkret gehen die Übenden auf einer selbstgewählten Linie etwa 10m hin und her und versuchen dabei, das eigene Gehen so genau wie möglich zu beobachten. Um die einzelnen Bewegungsphasen wahrnehmen zu können, sollte ein sehr geringes Gehtempo gewählt werden. Es kann sowohl vorwärts wie auch rückwärts gegangen werden. Für die Wahl des Übungsortes ist hier ein relativ ebener Boden in einem ruhigen, geschützt gelegenen, von Spaziergängern etc. wenig frequentiertem Terrain sinnvoll.

8. Dehnen mit Atemübungen (Qigong, Pranayama) (5-10 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Diese Übung lehnt sich an das chinesische Qigong an, bzw. weist Ähnlichkeiten zum Pranayama des indischen Yoga auf¹⁰³⁹. Ein reguläres, leichtes Stretchingprogramm nach einem Lauf wird hier mit einer Achtsamkeitsfokussierung auf den Atem kombiniert. Dies geschieht in moderatem Schweigen. Durch die Fokussierung können u.U. das Dehnen individuell adäquat(er), d.h. feiner reguliert und der eigene Leib auf besondere Weise wahrgenommen werden. Ein explizites Nachspüren ist hier häufig sinnvoll.

¹⁰³⁸ Diese Phasen können letztlich immer weiter und feiner untergliedert werden.

¹⁰³⁹ Allerdings soll hier der Atem lediglich beobachtet werden, der Atem wird also nicht wie bspw. im Raja Yoga mithilfe verschiedener Atemtechniken willkürlich reguliert. Auch wird hier kein spirituelles Moment angestrebt.

9. Berglauf / 400m-Sprint / Steigerungslauf (5 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; ggf. „Auspowern“; deutliches Leib-Erleben; ggf. ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Durch einen anstrengenden Lauf knapp oberhalb der individuellen anaeroben Schwelle fällt eine deutliche Wahrnehmung des eigenen Leibes möglicherweise auch solchen SchülerInnen leicht(er), welche sonst nur einen mäßig guten Zugang zu einer ästhetischen Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit haben. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, ob diese Schwelle durch einen 400m-Sprint, einen Berg- oder einen Steigerungslauf angestrebt wird. Wichtig ist lediglich, dass der Achtsamkeitsfokus weniger auf das Konkurrieren und Wettkämpfen, als vielmehr auf die Leibwahrnehmung gelegt wird. Denkbar sind dafür bspw. Organisationsformen wie uneinheitliche Start- und Startzeitpunkte der TeilnehmerInnen und verschiedene Laufrichtungen. Darüber hinaus sollte unbedingt der Hintergrund der Übung transparent gemacht werden, bspw. durch vorab gestellte Fragen wie „Wie verändert sich dein Körpergefühl während des Laufs?“ oder „Wie fühlt sich dein Körper während des Laufs an?“. Erst durch eine solche Thematisierung kann die Übung ihren Sinn entfalten.

10. Physiologisch & individuell adäquate Lauftechnik entwickeln (10-15 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung und Selbstbeobachtung; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Bei dieser Übung sollen die SchülerInnen eine physiologisch und individuell sinnvolle Lauftechnik entwickeln. Dies soll hier v.a. durch Selbstbeobachtung erfolgen, eine altersadäquate Unterstützung durch bspw. Textarbeit, Bilderreihen, Videoanalysen etc. ist aber denkbar. Eine sinnvolle Ausdauer-Lauftechnik für BreitensportlerInnen sollte sich orientieren an:

- einer gelenkschonenden, ökonomischen Lauftechnik;
- dem Motto „länger laufen hat Trainingspriorität vor schneller laufen“;
- einem „Laufen ohne zu schnaufen“ im Sinne des Projektes „Leichtathletik in Aktion“ des Deutschen Leichtathletik Verbandes¹⁰⁴⁰.

Fragen für eine geleitete Selbstbeobachtung könnten sein:

- „Wie genau setzt du während des Laufens deinen Fuß auf?“
- „Kannst du dich während des Laufens noch normal unterhalten?“
- „Wie genau bewegst du deine Arme während des Laufens?“
- „Wo genau befindet sich dein Körperschwerpunkt während des Laufens (in der Ebene)?“
- „Wie hältst du während des Laufens deinen Kopf?“

¹⁰⁴⁰ vergl. auch Buskies & Boeckh-Behrens, 1995, S. 34 f.

Diese Fragen können auch als Partnerübung thematisiert werden. In einem solchen setting liegt der Schwerpunkt v.a. darauf, über die gezielte Beobachtung der Lauftechnik eines Partners eine Verbundenheit mit einem/r LaufpartnerIn zu inszenieren (s. 2.9.2.2).

11. Relation Atemrhythmus - Schrittrhythmus beobachten (5 Minuten; Einzelübung)
Ziel: *Wahrnehmungssensibilisierung; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib*

Diese Übung zielt auf eine Synchronisierung von Atem- und Schrittrhythmus ab. Allerdings sind diese meist von allein aufeinander abgestimmt, zumindest wenn während des Laufens geschwiegen wird. Durch eine bewusste Beobachtung können Atem- und Schrittrhythmus u.U. sogar „aus dem Takt“ gebracht werden. Dennoch hat diese Übung ihre Berechtigung, bspw. wenn die Problematik des Seitenstechens thematisiert werden soll.

Diese Übung kann auch als Partnerübung durchgeführt werden. In einem solchen Falle liegt der Schwerpunkt v.a. darauf, eine Verbundenheit mit einem/r LaufpartnerIn bspw. über einen synchronen Schrittrhythmus zu inszenieren (s. Übung Nr. 18).

12. Eigenen Puls / vergangene Zeit schätzen (wiederholt 1 Minute; Einzelübung)
Ziel: *Wahrnehmungssensibilisierung, Erhöhung Autonomie der TeilnehmerInnen, praktisches Erfahren sporttheoretischer Inhalte; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib*

Mithilfe dieser Übung können SchülerInnen sowohl ihren eigenen Leib besser kennen und Belastungen einschätzen lernen, als auch sporttheoretische bzw. humanbiologische Inhalte bzgl. des Herz-Kreislauf-Systems praktisch erfahren. Über eine solche, wiederholte Auseinandersetzung mit der eigenen Physis kann eine Verbundenheit zum eigenen Leib entstehen.

Im Rahmen dieser Übung sollen die SchülerInnen zunächst ihre Pulsfrequenz pro Minute *schätzen*. Dafür ist ein Nachspüren in den eigenen Leib notwendig. Anschließend wird der Puls für 15 Sekunden *gezählt* und dieser Wert mit 4 multipliziert. Das Ergebnis stellt die gemessene Pulsfrequenz pro Minute und damit ein relativ objektives Kriterium zur Einschätzung der Belastungsintensität dar. Dieser Vorgang wird bei verschiedenen Belastungsintensitäten wiederholt, um die Anpassungsleistungen des Herz-Kreislauf-Systems zu demonstrieren. Darüber hinaus kann die Pulsfrequenz mit dem subjektiven (Belastungs-) Empfinden in Verbindung gebracht werden, so dass mit einiger Übung eine relativ gute Einschätzung der eigenen Pulsfrequenz auch ohne Messung/Pulsuhr erreicht werden kann. Dies fördert m.E. die Autonomie bzgl. des eigenen Belastungsmoments.

Für eine möglichst genaue Messung sollte die *Schätzung* der Pulsfrequenz noch *während* der Belastung erfolgen, um *direkt nach* der Belastung die *Messung* durchführen zu können. Dabei ist zu beachten, dass auch in dem relativ geringen Zeitin-

tervall der Messung (d.h. innerhalb der 15 Sekunden Zählzeit) eine Adaption des Herz-Kreislauf-Systems an den Belastungsabfall erfolgt. Darüber hinaus kann eine Beurteilung des Trainingszustandes nicht (allein) über die Pulsfrequenz direkt nach der Belastung erfolgen, sondern sollte auch die Regenerierungsfähigkeit bspw. eine Minute, zwei Minuten und fünf Minuten nach der Belastung beachten.¹⁰⁴¹

Die Übung kann auch dahingehend abgewandelt werden, dass die TeilnehmerInnen die bereits vergangene Zeit abschätzen sollen. Auf diese Weise können sie mit einiger Übung ein recht passgenaues Gefühl für Belastungsintervalle entwickeln, wodurch erneut die Autonomie der TeilnehmerInnen gefördert wird.

13. Seitenstechen ggf. thematisieren (2 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung, praktisches Erfahren sporttheoretischer Inhalte; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Mit dem Auftreten von schmerzhaften Seitenstechen v.a. bei LaufanfängerInnen kann das Empfinden von Freude am Ausdauerlaufen gehemmt werden. Allerdings können durch ein *prophylaktisch* gemeintes Ansprechen dieser Problematik diese u.U. auch erst „herbeigeredet“ werden. Insofern erscheint es sinnvoll, das Seitenstechen erst bei tatsächlichem Auftreten zu thematisieren.

Die Problematik des Seitenstechens kann erfahrungsgemäß durch verschiedene Maßnahmen wie einer Rhythmisierung und Synchronisierung von Atem- und Schrittfrequenz, angemessener Ernährung vor der Belastung, vorsichtigen Massagen der Leber / des Zwerchfells und niedriger Intensität der Anfangsbelastung einer Laufeinheit angegangen werden. Somit kann durch eine Thematisierung der Beschwerden die Handlungsfähigkeit der SchülerInnen erhöht und ggf. auch ein positives Bewegungserlebnis ermöglicht werden. Darüber hinaus können die SchülerInnen erneut einen humanbiologischer Aspekt praktisch erfahren. Dabei ist zu beachten, dass die Ursache des Auftretens von Seitenstechen letztlich nicht eindeutig geklärt ist.

2.9.2.2 Übungen zur Verbundenheit mit dem/der LaufpartnerIn

Die folgenden Übungen thematisieren v.a. eine Inszenierung des Verbundenheitserlebens mit einem/einer LaufpartnerIn. Sie fördern dadurch u.a. die empathische Fremdwahrnehmung und das Erleben eines zwischenmenschlichen bzw. zwischenleiblichen Bewegungsdialoges.

¹⁰⁴¹ Sicherlich lässt eine Bestimmung des Laktatwertes eine noch genauere Analyse des Trainingszustandes zu. Diese Methode ist jedoch aus ökonomischen Gründen für den Schulsport nicht angemessen und soll daher dem Leistungstraining vorbehalten bleiben. Dieser Umstand kann mit den SchülerInnen ebenfalls thematisiert werden.

14. Lauftechnik eines Laufpartners/einer Laufpartnerin beobachten und verbessern (etwa 10 Minuten; Partnerübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung, Prinzip des DAB¹⁰⁴²: Denken in Einzelarbeit–Austauschen in Kleingruppen–Besprechen im Plenum; Erleben einer Verbundenheit mit LaufpartnerIn

Die TeilnehmerInnen bilden 2er-Teams und verteilen für den ersten Durchgang die Rollen (A) „LäuferIn“ und (B) „BeobachterIn“. Daraufhin vergegenwärtigen sich die TeilnehmerInnen in Einzel- und Stillarbeit innerhalb von etwa einer Minute die wichtigsten Punkte einer bereits erarbeiteten, physiologisch sinnvollen Ausdauerlauftechnik („Denken“). Anschließend laufen die 2er-Teams ohne weitere Verzögerung los: A läuft in gemäßigtem Ausdauertempo vorweg. B läuft neben bzw. hinter A und beobachtet anhand der eingangs erinnerten Aspekte die Lauftechnik von A. Gegebenenfalls kann B die Lauftechnik von A (prinzipiell wohlwollend) kommentieren und kritisch-konstruktive Verbesserungsvorschläge äußern. Nach 2 Minuten verständigen sich A und B etwa eine Minute lang über die Lauftechnik von A bzw. klären ggf. Unsicherheiten („Austauschen“). Anschließend wechseln A und B die Rollen, inkl. nachfolgendem einminütigem Austausch nach 2 Minuten Lauf. Schließlich werden im Plenum evt. weiterhin bestehende Fragen und/oder Unsicherheiten geklärt („Besprechen“, hier etwa 3 Minuten).

Statt der Festlegung auf je 2 Laufminuten können die Aktionswechsel auch an einer jeweils festgelegten Streckenmarkierung erfolgen. Um die Organisation der Wechselfunkte möglichst einfach zu halten, ist hier ein Rundparcours sinnvoll.

15. Blind-Laufen (ca. 10 Minuten; Partnerübung)

Ziel: Fassen von Vertrauen, Förderung von Empathie, Übernehmen von Verantwortung; Erleben von zwischenmenschlicher Nähe und Verbundenheit

Die Übung des Blind-Laufens ist als Partnerübung angelegt. Dabei werden durch das temporäre Minimieren von *visuellen* Informationen andere Sinnesreize verstärkt wahrgenommen. Da diese Übung Vertrauen und Verantwortungsübernahme sowohl erfordert wie auch fördert, ist eine freie PartnerInnenwahl m.E. sinnvoll.

Die TeilnehmerInnen begeben sich in 2er-Teams. PartnerIn A schließt die Augen und fasst den/die *sehende(n)* PartnerIn B bspw. an der Schulter oder am Arm an. B setzt sich nun langsam in Bewegung und „führt“ A dadurch durch den Raum. Dabei darf der/die „blinde“ PartnerIn A das Tempo und die Qualität der Führung bestimmen. B achtet darauf, dass A sich sicher fühlen kann, weder stolpert noch gegen ein Hindernis stößt, muss sich also empathisch in A hineinversetzen und Verantwortung für A übernehmen.

Gelingt dies gut, können nach Absprache die Richtungswechsel auch über stumme Berührungsimpulse durch B erfolgen (bspw. an der rechten bzw. linken Schulter von A). Als eine weitere Variante kann A nach eigenem Ermessen die Verbindung

¹⁰⁴² zum Prinzip des DAB vergl. Brüning & Saum, 2006, S. 13-18

lösen und frei neben bzw. vor B laufen. Nach Absprache erfolgt die Führung dann lediglich durch Zuruf von B. Beide Varianten erfordern und ermöglichen sowohl ein großes Vertrauen von A in B's Verlässlichkeit und empathische sowie verantwortungsvolle Antizipationsfähigkeit, als auch das Erarbeiten eben dieser Aspekte durch B. Dadurch kann häufig eine zwischenmenschliche Nähe und Verbundenheit erlebt werden.

Nach einer festgelegten Zeitspanne erfolgt auf Zuruf ein Rollenwechsel.

16. pacemaker-Lauf (5 Minuten; Kleingruppenübung)

Ziel: Übernehmen von Verantwortung, Förderung von Empathie, Gruppengefühl & Teamgeist, darüber hinaus positives Erleben des Ausdauerlaufens, selbstgewählte Belastungsintensität und Leistungsbereitschaft; Erleben von Verbundenheit mit LaufpartnerInnen/Mitmenschen

Die folgende Übung thematisiert die Rolle des sog. "pacemaker", „Tempomachers“, „Zugläufers“ oder „Hasen“ bei professionellen (Lauf-) Wettkämpfen. Diese hoch dotierten LäuferInnen geben aus taktischen Gründen eine hohe Anfangsgeschwindigkeit vor, um ihren Favoriten (und Auftraggeber) möglichst mitzuziehen und dadurch einen Vorteil zu verschaffen. Auch Veranstalter setzen Hasen als Tempomacher ein, um z.B. hohe Rennzeiten sicherzustellen und Rekorde zu ermöglichen. Normalerweise steigen diese pacemaker an einem abgesprochenen Punkt aus dem Rennen aus. Allerdings gibt es immer wieder Tempomacher, die letztendlich das Rennen für sich entscheiden¹⁰⁴³. Bei Breitensport-Massenveranstaltungen und Straßenläufen erhalten pacemaker darüber hinaus eine weitere Funktion: Die durch den Veranstalter besonders markierten „Hasen“ geben bei sehr gleichmäßigem Lauftempo eine bestimmte Zieleinlaufzeit vor. Dadurch erleichtern diese erfahrenen LäuferInnen den LaufanfängerInnen die zeitliche Orientierung und Planung der Laufstrategie.

Im vorliegenden Programm orientiert sich die Übung des "pacemaker-Laufs" an letztgenannter Variante. Dabei finden sich die LäuferInnen in Ausdauerleistungs-heterogenen Kleingruppen zusammen (bspw. 4-5 Personen, dabei sollten Ausdauerleistungsunterschiede bestehen, aber nicht zu groß sein). Jedes Team versucht nun, *gemeinsam als Gruppe* und in einem *für alle Gruppenmitglieder haltbaren Tempo* ein (ggf. selbstgewähltes) Ziel in Bestzeit zu erreichen. Wichtig sind hierbei nicht der Gruppenvergleich und die real erreichten Zeiten, sondern sowohl die Teamarbeit als auch die durch die Gruppe motivierte, individuelle Leistungsbereitschaft. Es ist daher für den/die AnleiterIn sinnvoll, die gelaufenen Zeiten *nicht* zu stoppen und die verschiedenen Gruppen *nicht* zum selben Zeitpunkt loslaufen zu

¹⁰⁴³ Hier sind bspw. der aus Kenia stammende Benjamin Kiptoo zu nennen, der 2009 den Rom-Marathon für sich entschied (2:07:17 Stunden), und der Äthiopier Mohamed Temam, der 2010 den Beirut-Marathon gewann (2:16:43 Stunden). Auch der Kenianer Sammy Korir wird in diesem Zusammenhang oft erwähnt, der beim Berlin-Marathon 2003 seinen Landsmann Paul Tergat als pacemaker zu dessen Weltrekord (2:04:55 Stunden) führte – Korir blieb in diesem Rennen nur eine Sekunde hinter Tergat.

lassen, um einen direkten Vergleich unmöglich zu machen. Auch die eigenständige Wahl der Laufstrecke dient letztendlich der Hemmung eines direkten Leistungsvergleiches; eine solche Aufgabenstellung erhöht darüber hinaus aber auch die Eigenverantwortlichkeit der TeilnehmerInnen für ihre Belastungsintensität und -dauer und die Individualisierbarkeit der Aufgabe. Nach Erfahrung der Autorin ermöglicht ein selbstgewähltes Ziel des Weiteren einen motivationalen und identifizierenden Charakter dieser Übung, damit die Leistungsbereitschaft und – hier am wichtigsten – den Stolz über die eigene Leistungsfähigkeit und -motivation. Damit kann auch von leistungsschwächeren TeilnehmerInnen ein positives Gefühl gegenüber der Anstrengung des Ausdauerlaufens erlebt werden, insbesondere wenn diese Ziele transparent gehalten werden.

Konkret übernimmt bei diese Übung in jeder Gruppe ein(e) gute(r) LäuferIn die Rolle des Tempomachers, um die anderen Gruppenmitglieder mitzuziehen und zu motivieren, *ohne sie aber zu überfordern*. Ein *kollegiales* verbales Anfeuern, Klatschen etc. sind dem pacemaker erlaubt. Damit fördert diese Übung beim Tempomacher die Entwicklung von Empathie und das Übernehmen von Verantwortung für ggf. einzelne, evt. laufschwächere Gruppenmitglieder. Darüber hinaus kann bei *sämtlichen* Gruppenmitgliedern die Entwicklung von Teamgeist und die Identifikation mit der Gruppe gefördert und der Wert der Gruppengesamtleistung gewürdigt werden. Dies kann u.U. in ein bemerkenswertes Gruppengefühl und damit in das Erleben einer Verbundenheit mit Mitmenschen führen.

17. Schatten-Laufen (ca. 5 Minuten; Partnerübung)

Ziel: Förderung von Empathie; Erleben von Verbundenheit mit LaufpartnerIn

Bei dieser Übung tun sich die TeilnehmerInnen in 2er-Teams zusammen. PartnerIn A läuft in lockerem Tempo vor, PartnerIn B als dessen „Schatten“ hinterher. A verändert nun seinen/ihren Laufstil, baut Hüpfen, Drehungen, Richtungsänderungen und Tempowechsel etc. ein, die B imitiert. Nach einer vorgeschriebenen Zeit erfolgt ein Rollenwechsel. Diese Übung eignet sich nach der Erfahrung der Autorin durch die Möglichkeit der individuell wählbaren Belastungsintensität als Aufwärmübung.

18. Laufen in gleichem Atemrhythmus /im Gleichschritt (ca. 3 Minuten; Kleingruppe)

Ziel: Förderung von Empathie, Prinzip des DAB; Erleben von zwischenmenschlicher Nähe und Verbundenheit

Dieser Aufgabe steht die generelle Beobachtung voran, dass sich beim Laufen in (mehr oder weniger tempohomogenen) Gruppen quasi von selbst ein einheitlicher Atem- und Schrittrhythmus ergibt. Dies kann ein starkes Gruppengefühl und auf diese Weise ein Gefühl der Zugehörigkeit und Verbundenheit auslösen. Allerdings soll hier die Beobachtung sich angleichender Rhythmen von den TeilnehmerInnen weniger aktiv herbeigeführt, sondern vielmehr bewusst beobachtet und erlebt werden. Dazu wird eine entsprechende, provozierende Beobachtungsaufgabe gestellt,

z.B. „Wie verhalten sich beim Laufen in lockerem Ausdauer-tempo die Atem- und Schrittrhythmen der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander?“ Anschließend finden sich die Teilnehmerinnen in Kleingruppen zusammen. Es ist möglich, diese Aufgabe nach dem Prinzip des DAB erarbeiten zu lassen. Dazu beobachtet zunächst einmal jedes Gruppenmitglied *für sich* die Atem- und Schrittrhythmen innerhalb der Gruppe („Denken“). Anschließen werden die Ergebnisse in den Kleingruppen zusammengetragen („Austauschen“), um schließlich im Plenum verglichen und zusammengefasst zu werden („Besprechen“).¹⁰⁴⁴

Diese Aufgabe steht in Zusammenhang mit einer vorangegangenen Übung dieser Liste, nämlich mit dem Beobachten der Relation von *eigenem* Atem- und Schrittrhythmus (vergl. Übungen mit Fokus auf einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib, Übung Nr. 11).

19. Laufschlange (ca. 5 Minuten; Kleingruppe)

Ziel: Förderung von Empathie; Erleben von Verbundenheit mit Mitmenschen

Bei dieser Übung finden sich die TeilnehmerInnen in Kleingruppen (ca. 5 Gruppenmitglieder) zusammen. Die individuelle Leistungsfähigkeit ist hierbei nicht ausschlaggebend. Die Gruppenmitglieder stellen sich als „Laufschlange“ hintereinander auf und laufen gemeinsam in lockerem Ausdauer-tempo los. Nun überholt der/die letzte LäuferIn die gesamte Laufschlange und setzt sich an deren Kopf. Anschließend überholt der/die LäuferIn am (neuen) Schlangenende und bildet hinterher den (neuen) Schlangenkopf usw. . Dabei muss der/die neue KopfläuferIn darauf achten, sein/ihr Lauftempo bewusst wieder zu drosseln sobald er/sie sich an die Spitze der Laufschlange gesetzt hat. Andernfalls kommt es zu einem sich immer weiter erhöhenden Tempo der Gruppe, bis ein Überholen schließlich nicht mehr möglich ist.¹⁰⁴⁵ Die Einsicht in diese Notwendigkeit kann das Einfühlen in eine Gruppe verstärken und zum Erleben eines Gruppengefühls und damit von zwischenmenschlicher Verbundenheit beitragen.

Nach Erfahrung der Autorin eignet sich diese Übung aufgrund des gleichmäßigen Tempos mit gelegentlichen individuellen Temposteigerungen darüber hinaus gut zum Einlaufen. Auch bei einsetzender Müdigkeit der TeilnehmerInnen ist diese Übung zur Überwindung einer größeren Laufstrecke geeignet, da die wiederkehrende Aufgabe des Zwischensprints mitunter von der eigenen physisch-psychischen Ermüdung ablenken kann. Dabei sind die TeilnehmerInnen häufig erstaunt darüber, zu welcher Ausdauerleistung sie letztlich in der Lage sind.

¹⁰⁴⁴ Die zweite Phase, das Austauschen in Kleingruppen, kann unterbleiben, um ggf. eine höhere Verbindlichkeit für die Plenumsarbeit zu schaffen.

¹⁰⁴⁵ Im Sinne eines Steigerungslaufes kann dies auch bewusst provoziert werden. In diesem Falle sollten anfangs die *Sprint-leistungsfähigsten* TeilnehmerInnen an den *Schlangenkopf* platziert werden, da sie bei fortgeschrittener Übungszeit ggf. bei bereits relativ hohem Tempo die Schlange noch überholen müssen.

20. Arme-Schaukeln (10-15 Minuten; Partnerübung)

Ziel: Vertrauen fassen und Loslassen, Übernehmen von Verantwortung, Förderung von Empathie; Erleben von Verbundenheit mit dem eigenen Leib, ggf. auch mit Mitmenschen

s. Übungen zu „Verbundenheit mit dem eigenen Leib“, Übung Nr. 4.

Die Fokusverschiebung zur Inszenierung einer Verbundenheit mit einem/einer (Lauf-) PartnerIn liegt hier in der Betonung der Rolle des Bewegenden, also der Rolle von PartnerIn B.

2.9.2.3 Übungen zur Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt

Die folgenden Übungen fokussieren die Inszenierung einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt, also mit dem, was allgemein „Natur“ genannt wird. Damit ist hier v.a. die belebte, nicht-menschliche Mitwelt (wie bspw. Flora und Fauna) gemeint, letztlich sind darunter aber auch ganze Ökosysteme inklusive ihrer unbelebten (= abiotischen) Faktoren und dem Menschen zu verstehen. Dabei kann mit einem kritischen Blick auch der Einfluss des Menschen auf die (v.a. nicht-menschliche) Mitwelt thematisiert werden. Weitere Übungsanregungen lassen sich bspw. in der „Schule der Sinne“ von Kükelhaus & zur Lippe (2008) finden. Auch der amerikanische Naturpädagoge Joseph Cornell (1999 a, b, 2009, 2011) liefert wertvolle Inspirationen, ebenso das skandinavische friluftsliv¹⁰⁴⁶ bzw. die entsprechende „friluftsliv-pedagogik“ oder auch „utomhuspedagogik / äventyrspedagogik“¹⁰⁴⁷.

21. Schule der Sinne (5-10 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung, Erweiterung des biologischen Grundwissen; Erleben von Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt, ggf. auch mit dem eigenen Leib und mit Mitmenschen

Diese Übung steht in Zusammenhang mit der ersten Übung dieser Liste für eine Inszenierung einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib (Übung Nr. 1, inkl. Unterpunkte). Entsprechend liegt in der hier präsentierten Variante v.a. eine Fokusverschiebung vor: So wird beim Inszenierungs-Schwerpunkt einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt der Achtsamkeitsfokus nicht (primär) auf den eigenen Leib, sondern die Wahrnehmung der Außenwelt gelenkt. Dabei kann während des Laufens die Achtsamkeit bspw. auf Geräusche, Gerüche, Farben in der Natur, zu beobachtende Baumarten, Vogelarten o.ä. gerichtet werden. Damit kann auch das biologische Grundwissen thematisiert und erweitert werden, was einen fachübergreifenden Unterricht mit Bezug zur Biologie ermöglicht.

¹⁰⁴⁶ vergl. Schuchart, 2005, S. 34; Svensk Skolverket, 1994/1998, 2000; Norsk Miljøverndepartementet, 2011; Faarlund, 1973, 1994, 2007; Sætereng, 1992, 1994; Voigt, 2002

¹⁰⁴⁷ vergl. Liedtke, 2003, 2005; Liedtke & Lagerstrøm, 2004; Vikander & Henderson, 2007; Bittner, 2009; Luleå Universitet, 2011

Entsprechende Fragen an die TeilnehmerInnen können sein:

- Was hörst / riechst / siehst du während du läufst?
- Welche Farben kannst du (in der Natur) wahrnehmen?
- Wie viele unterschiedliche Grüntöne findest du (in der Natur) und wo?
- Welche verschiedenen Baumarten siehst du während des Laufens?
- Welche Vögel kannst du anhand ihres Gesanges / Aussehens erkennen?
- Welche Tierarten siehst du während des Laufens?
- Wo siehst du während des Laufens eine Einflussnahme des Menschen auf die Natur, und woran erkennst du dies?
- Wie bewertest du diese Einflussnahme?
- ...

Diese Fragen können bspw. nach dem Prinzip des DAB bearbeitet werden, aber auch Anregungen für Aufgaben beim Orientierungslauf bieten (s. Übungen Nr. 2 / 23 bzw. 25). Eine weitere Möglichkeit der Achtsamkeitslenkung – gekoppelt mit einem Erweitern des biologischen Grundwissens – ist es, als nächsten Treffpunkt einen markanten Baum anzugeben, also „*Wir treffen uns als nächstes bei der großen Eiche (dort)!*“. Durch die Gruppendynamik werden auch diejenigen TeilnehmerInnen die Eiche finden, welche ihre (phäno-) typischen Merkmale ohne Hilfe nicht erkannt hätten. Werden diese Merkmale weiter thematisiert, kann eine kurze Einführung in biologisch-systematische Pflanzenkunde / Bestimmungsübungen erfolgen. Damit kann die einfache obige Ansage nicht nur eine Achtsamkeitsverschiebung bewirken, sondern auch als lebensweltlicher Aufhänger zu einer Erweiterung des biologischen Allgemeinwissens dienen. Je weniger markant bzw. je unbekannter dabei die zu erkennende Baumart ist (bspw. Buche, Birke, Erle, Platane vs. Ahorn, Fichte vs. Kiefer etc.), desto höher wird das biologische und wahrnehmungsspezifische Niveau dieser organisatorischen Anweisung / Übung. Es steht zu erwarten, dass durch dieses angewendete Wissen und das Wieder-erkennen dieser Baumart zu einer erweiterten selektiven Wahrnehmung führt, dass also auch zukünftig Eichen, Buchen, Birken, Erlen, Platanen etc. erkannt werden und dadurch eine Beziehung zu diesen Baumarten (evt. inklusive Identifikation) aufgebaut wird. Dies kann zu einer entsprechenden Erweiterung des sog. „*scope of justice*“¹⁰⁴⁸ und dem Erleben einer Verbundenheit mit (hier:) Bäumen, d.h. mit der nicht-menschlichen Mitwelt führen.

¹⁰⁴⁸ vergl. Schultz, 2000, 2001, 2002; Hafer & Olson, 2003; vergl. auch Kapitel „Exkurs Verbundenheit und *“inclusion/connectedness with nature“* (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen“ und Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“

22. Freies Laufen (Ausdauer-angemessen, z.B. 10-20 Minuten; Einzelübung / Partnerübung / Gruppenübung; benötigtes Material: ggf. Uhren / Stoppuhren in ausreichender Anzahl, ggf. ebenso Karte und Kompass)

Ziel: Selbstbestimmtheit, u.U. Wahrnehmungssensibilisierung; Erleben einer Verbundenheit mit der Mitwelt

Der Arbeitsauftrag dieser Übung ergibt sich aus ihrem Namen: Es gibt in dem Sinne keinen Auftrag außer dem „Durchlaufen“ eines angegebenen, angemessenen Zeitintervalls. Vielmehr steht hier das freie, selbstbestimmte Laufen im Vordergrund, bei welchem sowohl Laufstrecke als auch Belastungsintensität und soziale Organisationsform (alleine / zu zweit / in Kleingruppe) von den TeilnehmerInnen selbst entschieden werden kann. Durch die bewusste Entscheidung für bzw. gegen eine bestimmte Laufstrecke wird das gewählte Umfeld meist deutlicher wahrgenommen. Dies kann das Erleben einer Verbundenheit zu dieser Umgebung / Mitwelt fördern. (Die Auflage, alleine zu laufen erhöht u.U. das Achtsamkeitsniveau bzw. erleichtert die achtsame Wahrnehmung quasi „von selbst“, da eine Ablenkung durch bspw. Gespräche nicht erfolgt.) Mit der Betonung dieser Selbstbestimmtheit kann darüber hinaus ein positiver Zugang zum Ausdauerlaufen gefördert werden. Das durch die Autonomie in bspw. SchülerInnen gesetzte Vertrauen kann zusätzlich deren Selbstwertgefühl und Eigenverantwortung fördern. Darüber hinaus wird eine anerkennende, respektvolle Beziehung der Lehrkraft zu ihnen betont. Damit dieser Aspekt von den SchülerInnen authentisch erlebt wird, darf in einem denkbaren anschließenden Gespräch am Treffpunkt keine „Kontrolle“ durch die Lehrkraft bzgl. der zurückgelegten Wegstrecken o.ä. erfolgen. Vielmehr scheint hier ein lediglich interessiertes Nachfragen von Seiten der Lehrkraft bei freiwilligen Antworten durch die SchülerInnen angebracht.

Lediglich ein gemeinsamer Treffpunkt und -zeit müssen bei dieser Übung deutlich vereinbart werden. Sinnvoll ist es bei dieser Übung, ein bereits bekanntes, abwechslungsreiches Gelände mit verschiedenen möglichen Wegstrecken zu wählen, bzw. bei geübtem Umgang mit Karte und Kompass diese bereitzustellen. Darüber hinaus muss es für die TeilnehmerInnen möglich sein, die entsprechende Uhrzeit / die vergangenen Minuten zu ermessen. Dies kann einerseits durch mitgegebene / eigene (Stopp-) Uhren erfolgen, andererseits aber bspw. auch durch eingeübtes Abschätzen von Zeitabständen (vergl. Übung 12).

23. Schweigelauf (5-10 Minuten; Einzelübung)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; Erleben einer Verbundenheit mit der Mitwelt bzw. dem eigenen Leib

s. auch Übung Nr. 2.

Auch diese Übung erklärt sich größtenteils bereits durch ihren Namen: Während des lockeren Ausdauerlaufens wird eine verabredete Zeit lang (bzw. bis zu einer verabredeten Wegmarkierung) geschwiegen. Dies erleichtert es, die Achtsamkeit zu fokussieren, Eindrücke sensibler wahrzunehmen und ggf. eine Verbundenheit

zum jeweiligen „Objekt“ (Mitwelt bzw. eigener Leib) zu erleben. Darüber hinaus wird die Redepause von den TeilnehmerInnen häufig als wohltuend erlebt.

Der Schweige-Lauf kann mit und ohne Aufgabenstellung durchgeführt werden, wobei durch einen Beobachtungsauftrag die Achtsamkeit verbindlich auf bestimmte Aspekte gelenkt wird. Dabei kann die Achtsamkeit bspw. (a) auf die sinnliche Wahrnehmung des eigenen Leibes, seiner Bewegungen und möglichen Spannungs- und Entspannungszuständen, bzw. (b) auf die Außenwelt gerichtet werden. So lassen sich z.B. das Aufsetzen und Abheben der eigenen Füße, Vogelgesänge und Blätterrauschen, aber auch der Schrittrhythmus und Atem eines/einer LaufpartnerIn und Stadtgeräusche ungewöhnlich deutlich wahrnehmen. Darüber hinaus können auch einzelne Körperteile / -regionen bzw. Sinne systematisch „abgefragt“, und/oder ein „ästhetischer Gesamteindruck“ achtsam und beobachtend zur Kenntnis genommen werden. Dies bedeutet, dass für die Übung „Schweige-Lauf“ verschiedene Modi denkbar sind:

23.1 Schweigelauf ohne Beobachtungsauftrag

Wie angesprochen wird hier kein Beobachtungsauftrag gestellt. Damit kann diese Übung als eine schweigende Variante des Freien Laufens (Übung 22) angesehen werden.

23.2 Schweigelauf mit Beobachtungsauftrag

Bei dieser Variante *wird* ein Beobachtungsauftrag gestellt, welcher verschiedene Formen und Schwerpunkte haben kann. Damit stellt diese Übung eine stille Variante der „Schule der Sinne“ dar (Übung 1 bzw. 21). Darüber hinaus kann hier der Beobachtungsauftrag unterschiedlich detailliert gestellt werden, so dass eine unterscheidende Wahrnehmung variierend stark angesprochen und sensibilisiert wird. Denkbar sind bspw. aufeinander aufbauende, wechselnde Wahrnehmungsschwerpunkte in z.B. einem Rundparcours:

1. *Runde*: Achtsamkeit auf Empfindungen und Emotionen
2. *Runde*: Achtsamkeit auf eigenem Leib (z.B. Füße, Schrittrhythmus, Atemrhythmus, Körperschwerpunkt, Gesamteindruck, ...)
3. *Runde*: Achtsamkeit auf LaufpartnerIn
4. *Runde*: Achtsamkeit auf nicht-menschliche Mitwelt

oder:

1. *Runde*: Achtsamkeit „innen“
2. *Runde*: Achtsamkeit „außen“.

Ist der Schweige-Lauf explizit als Lauf *mit* Beobachtungsauftrag anmoderiert, lassen sich die jeweiligen Eindrücke über das DAB-Prinzip sammeln und bspw. über eine der Methoden am Ende dieses Kapitels reflektieren. Wichtig ist dabei, die individuellen Wahrnehmungen als subjektive Wahrheiten anzuerkennen und eine (Be-)Wertung strikt zu vermeiden.

24. Schule der Sinne: Qigong, Mitte-Finden & Kontrastübungen (je 5-10 Minuten; Einzelübungen)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung; ästhetisches Erleben einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt

Die Durchführung der hier angesprochenen Übungen wurde bereits im ersten Block (Inszenierung einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib) dargestellt (Übungen Nr. 1.5, 5 & 8). Sie bieten sich aber auf besondere Weise an, durch eine entsprechende Fokusverschiebung die Achtsamkeit auch auf die nicht-menschliche Mitwelt zu lenken, so dass sie auch in diesem Block Erwähnung finden sollen. Durch eine solche Schwerpunktverschiebung kann es ohne größeren organisatorischen Aufwand gelingen, eine Verbundenheit nicht nur mit dem eigenen Leib, sondern auch mit der nicht-menschlichen Mitwelt zu inszenieren. In Gruppen, in denen bzgl. eines ästhetischen Leiberlebens eine eher skeptische Grundhaltung besteht, kann über eine Fokussierung der Umgebung evt. eine gesteigerte Bereitschaft zum sinnlich-ästhetischen Erleben des eigenen Leibes angebahnt werden.

25. Orientierungslauf (30-45 Minuten; Gruppenübung; benötigtes Material: Stationen (Schilder o.ä. zur Kennzeichnung); ggf. je Gruppe: Stationsaufgaben, Kompass & Karte mit Stationsmarkierungen bzw. Koordinaten der Stationen, Sammeltüte, wasserfester Stift)

Ziel: Wahrnehmungssensibilisierung, Kennenlernen des eigenen Stadtteils, Wiederholung und Transfer bereits thematisierter Inhalte, Möglichkeit zum fächerübergreifenden Unterricht; Erleben einer Verbundenheit mit der menschlichen und nicht-menschlichen Mitwelt

Beim Orientierungslauf (OL) versuchen die TeilnehmerInnen einzeln (teilweise auch im Team), verschiedene Geländestationen per Karte und Kompass zu finden und möglichst schnell anzulaufen. Dabei müssen/können die TeilnehmerInnen die für sie optimale Route zwischen den Kontrollpunkten (teilweise auch deren Reihenfolge) selbst wählen. Damit orientiert sich diese Übung am ursprünglich skandinavischen OL, welcher mittlerweile auch Eingang in den international institutionalisierten Wettkampfsport gefunden hat.¹⁰⁴⁹

Im Rahmen des hier vorgestellten Programms liegt das Ziel eines OL aber sicher nicht in dem Erreichen einer Bestzeit, sondern im Fokussieren auf gruppendynamische Aspekte und die Wiederholung / den Transfer bereits thematisierter Inhalte, also auf sozial-kommunikative und fachwissenschaftliche Kompetenzen¹⁰⁵⁰. Auf diese Weise kann u.U. auch eine Verbundenheit (mit der Mitwelt) inszeniert werden. Darüber hinaus eröffnet gerade ein OL für den Sportunterricht verschiedene fächerübergreifende Momente: So ermöglicht er eine Annäherung an das skandinavische Kulturphänomen des friluftsliv (und damit eine Möglichkeit des fächer-

¹⁰⁴⁹ Relevante Adressen für den OL: <http://www.orientierungslauf.de>; <http://orienteering.org>.

¹⁰⁵⁰ in Bezug auf den Umgang mit Karte und Kompass ggf. auch auf methodische Kompetenzen

übergreifenden Unterrichts bspw. mit Politik-Geschichte-Wirtschaft (PGW), Geographie und/oder ggf. entsprechenden Fremdsprachen). Auch ist eine Stadtteil-Erkundung via OL möglich (und damit erneut eine Möglichkeit des fächerübergreifenden Unterrichts bspw. mit Geographie und/oder PGW). Über reflektierende Fragen kann zum Einen eine Ergebnissicherung bzgl. thematisierter (sport-) theoretischer Inhalte und damit eine Verknüpfung zu sportmedizinischen Themen erfolgen. Zum Anderen kann über problematisierende Fragen eine Reflexion im Sinne des PmKJ¹⁰⁵¹ angebahnt werden (und damit ein fächerübergreifender Unterricht mit Ethik / Religion und Naturschutz im Rahmen des Biologieunterrichtes erfolgen). Des Weiteren ermöglichen Fragen bzgl. des biologischen Grundwissens eine Verbindung zur Biologie / zum naturwissenschaftlichen Unterricht, und kreativ-schöpferische Auseinandersetzung mit Naturmaterialien die Verbindung zum Unterrichtsfach Kunst. Die Thematisierung von (natur-) poetischen Texten kann darüber hinaus eine Verknüpfung zum Fach Deutsch erlauben, entsprechendes gilt für das Fach Musik. Darüber hinaus lassen sich erlebte Gefühle und / oder Szenen im Rahmen des DSP-Unterrichtes¹⁰⁵² aufgreifen. Diese Liste ließe sich sicherlich fortsetzen, soll hier aber als Impulsgeber genügen.

Ein solcher Orientierungslauf kann einen motivierenden und freudvollen Abschluss einer Unterrichtseinheit zum Ausdauerlaufen bilden, der verschiedene bereits angesprochene Aspekte wieder aufgreift und zu einer neuen Perspektive auf den eigenen Stadtteil¹⁰⁵³ anregt. So kann durch die Wahl entsprechender Zusatzaufgaben, welche an den angelaufenen Stationen bzw. auf dem Weg zu lösen sind, eine Wiederholung bzw. ein Transfer bereits thematisierter Inhalte angebahnt werden¹⁰⁵⁴. Für die hier intendierte Inszenierung von Verbundenheit und der Förderung einer Wahrnehmungssensibilisierung sind dabei verschiedene Punkte zu beachten: So sollten Aufgaben zu bewältigen sein, welche nicht nur Laufstärke und kognitive Aspekte, sondern auch die sinnliche Wahrnehmung und Kreativität ansprechen und kooperative Gruppenprozesse fördern, um die entsprechenden Fähigkeiten zu thematisieren. Darüber hinaus können provozierende Bilder und Thesen zum Beispiel bzgl. des menschlichen Einflusses auf umgebende Natur, die Problematik von menschlicher Erholung in und durch Natur vs. Naturschutz und / oder die Beziehung Mensch-Technik-Natur eingesetzt werden, um über diese stummen Impulsgeber eine entsprechende Reflexion im Sinne des PmKJ¹⁰⁵⁵ in

¹⁰⁵¹ PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005

¹⁰⁵² DSP = Darstellendes Spiel inkl. Szenischem Lernen; vergl. Hollo, 2002; vergl. auch Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2004: Bildungsplan achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I, Darstellendes Spiel; Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2009: Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Darstellendes Spiel; seit 2006 ist Darstellendes Spiel durch die KMK anerkannt als Abiturprüfungsfach (vergl. KMK, 2006) und seit 2007 in die behördlichen Vorgaben für die Stundentafeln integriert (vergl. Behörde für Bildung und Sport, 2007, Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 24, Teil I vom 6. Juli 2007).

¹⁰⁵³ bzw. hier: eine neue Perspektive auf den Stadtteil, in welchem sich die Schule befindet

¹⁰⁵⁴ Mögliche Aufgaben / Fragestellungen für einen OL im Sinne des hier präsentierten Programms finden sich am Ende dieser Beschreibung, aber auch bspw. im Rahmen der Übung Nr. 21.

¹⁰⁵⁵ PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; vergl. Martens, 1999; Hößle & Michalik, 2005; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005

Gang zu setzen und den Kompetenzaspekt des Bewertens anzusprechen. Auf diese Weise kann eine bewusst erlebte Auseinandersetzung mit der umgebenden Mitwelt angeregt und das Erleben einer Verbundenheit ermöglicht werden. Darüber hinaus muss den TeilnehmerInnen die Handhabung von Karte (und ggf. Kompass) bekannt sein. Des Weiteren sollten die Gruppen in ihrer Laufstärke heterogen zusammengesetzt sein, um eine (relative) Chancengleichheit zu wahren. Dabei sind explizit nur Gruppenleistungen anzuerkennen, um das Erleben von Teamgeist, Zugehörigkeit und zwischenmenschlicher Verbundenheit zu ermöglichen.

Ein „Nachlaufen“ sollte durch eine entsprechende Festlegung der Stations-Reihenfolge je Gruppe vermieden werden. Insgesamt ist bei den verschiedenen Aufgaben die Bewertungsfrage zu klären, bzw. der Wettkampfcharakter ggf. zu minimieren, ohne die motivationale Komponente eines Vergleichs zu verlieren. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Stationsmarkierungen so angebracht sind, dass sie ohne Spuren an bspw. Bäumen zu hinterlassen wieder abgebaut werden können. Dies muss nach Beendigung des OL entweder durch die Lehrkraft, oder durch eingangs bestimmte Gruppen geschehen (regelbar bspw. durch die Startfolge der Gruppen bzw. deren Einlauf an den jeweiligen Markierungspunkten). Wie bereits erwähnt können mögliche Aufgabenstellungen für einen Orientierungslauf unterteilt werden in solche, welche von den Gruppen (1.) *an den anzulaufenden Stationen / Orientierungspunkten* zu erledigen / zu lösen sind, und in Aufgaben, welche von den Gruppen (2.) *auf dem Weg dorthin* zu erledigen / zu lösen sind. Dabei sind hier solche Aufgabenstellungen zu wählen, welche altersangemessen *nicht nur* die läuferische Stärke, sondern *auch* Kooperation in der Gruppe, Kreativität, Denkvermögen, biologisches Grundwissen anfragen.

In der folgenden Darstellung ist jeweils angegeben, welche übergreifende (pädagogisch hier relevante) Thematik mit der entsprechenden Aufgabe angesprochen wird. Darüber hinaus muss beim OL immer der pädagogische Nutzen abgewogen werden zu eventuellen Belastungen für die nicht-menschliche Natur. Dies gilt bspw. für die Streckenführung und in Bezug auf Aufgabenstellungen, die evt. mit einem hohen Verbrauch nicht wiederverwertbarer Ressourcen verbunden sind. Auch die Gefahr einer möglichen Borreliose-Infizierung durch Zeckenbisse o.ä. ist in befallenen Gebieten bei der Streckenführung ggf. zu bedenken.

Mögliche Aufgaben an den Orientierungspunkten:

- Schreibt drei Beispiele für menschliche Einflussnahme auf die nicht-menschliche Natur / Mitwelt auf!
(→ kritischer Blick auf Beziehung Mensch-Natur)
- Schreibt drei Stichworte zu einer physiologisch sinnvollen Lauftechnik auf!
(→ Wiederholung sportwissenschaftliche Thematik der Unterrichtseinheit)
- Wie lang ist die Strecke beim offiziellen Marathon-Lauf:
a) 42,195 km; b) 37,5 km; c) 50,0 km (→ sportart-spezifisches Fachwissen)
- Welches Frauen-Team wurde 2011 Fußballweltmeister?
a) Japan; b) Deutschland; c) Brasilien (→ aktuelles Sport-Fachwissen)

- Schreibt auf, welches stadt(teil)typische Gebäude ihr seht / was ihr seht, wenn ihr von dem Orientierungspunkt genau nach Norden / Süden / Osten / Westen blickt! (→ Kenntnis des Stadtteils, in dem sich die Schule befindet und angewandte Kenntnis im Umgang mit Kompass und Himmelsrichtungen als fächerübergreifender Impuls zum Unterrichtsfach Geographie)
- Schreibt auf, was für Geräusche ihr an diesem Orientierungspunkt hört! (→ Schule der Sinne)
- Erklärt, wie der Hügel erdgeschichtlich entstanden sein könnte, auf dem ihr jetzt steht! (→ fächerübergreifender und wiederholender Impuls zum Unterrichtsfach Geographie)
- An was für einem Baum (Baumart) ist die Stationsmarkierung angebunden / Welche drei Blumenarten blühen im Umkreis von einem Meter um die Stationsmarkierung? (→ Wiederholung / Transfer biologischen Grundwissens bzgl. heimischer Pflanzen)
- Zählt die roten Sitzbänke im Umkreis von 3m Entfernung um den Markierungsposten und schreibt die Zahl auf! Unter der dritten roten Bank von Osten findet ihr die nächste Aufgabe! (→ Leseverständnis / genaues Lesen → fächerübergreifende Kompetenz; angewandte Kenntnis im Umgang mit Kompass und Himmelsrichtungen als fächerübergreifender Impuls zum Unterrichtsfach Geographie)
- Messt Höhe und Länge der Fußballtore auf der Wiese vor euch (Innenseiten der Pfosten)! Schreibt diese Daten auf! (→ sportartspezifisches Fachwissen)
- Löst gemeinsam die folgende Rätselaufgabe: ... (→ kreative Denksportaufgabe; alle Gruppenmitglieder können einen Beitrag leisten → Identifikation und Verbundenheit mit der Gruppe)
- Erweitert das folgende (fremdsprachliche) Gedicht / Lied gemeinsam um mindestens 3 Zeilen: ... (→ Kreativität + fächerübergreifend zum Unterrichtsfach Deutsch / Fremdsprache; alle Gruppenmitglieder können einen Beitrag leisten → Identifikation und Verbundenheit mit der Gruppe)
- Bildet mit den Buchstaben, die hier mit Kreide auf den Boden geschrieben sind, ein (fremdsprachliches) Wort! Alle Buchstaben müssen vorkommen, dürfen aber nicht doppelt benutzt werden! (→ Kreativität und übergreifende Aufgabe zum Unterrichtsfach Deutsch / Fremdsprache)
- Versucht als Gruppe, das aufgestellte Hindernis zu überwinden! (→ erlebnispädagogisches Gruppenspiel zur Förderung von Identifikation, Kooperation und Verbundenheit mit der Gruppe)
- ...

Mögliche Aufgaben auf dem Weg zu den Orientierungspunkten:

- Sammelt auf dem Weg je ein Blatt / Frucht von Buche, Eiche und Ahorn! Diese dürfen nicht von dem jeweiligen Baum abgerissen werden! (→ Anwendung biologischen Grundwissens bzgl. heimischer Pflanzen)
- Sammelt ein Stück einer essbaren Pflanze (bspw. Sauerampfer, Löwenzahnblätter, Bärlauch, Gänseblümchen, Buchecker, (eindeutig zu identifizierender!) Pilz, Brombeere, ...)! (→ Anwendung biologischen Grundwissens bzgl. heimischer Pflanzen; ggf. auf Fuchsbandwurm-Gefahr hinweisen)
- Sammelt 1x Müll! (Dazu Tüte / Plastikhandschuh anziehen, den Müll greife, Tüte / Handschuh über den Müll stülpen und verknoten.) (→ Bewusstmachung Umweltverschmutzung, allerdings auch Erzeugung von Plastikmüll durch den Handschuh / die Tüte!)
- Sammelt je Gruppenmitglied ein natürliches Objekt, das sich für euch besonders schön / ansprechend / interessant / eklig / weich / glatt / ... anfühlt (nichts Lebendiges!) ! (→ sinnliche Wahrnehmungsschulung und Achtsamkeitsfokussierung)
- Sammelt natürliche Materialien, mit welchen ihr im Ziel ein rohes Ei so verpackt, dass es möglichst nicht zerbricht, wenn es aus 1m Höhe auf Asphaltboden fallen gelassen wird! (→ kreativer und spannender Umgang mit natürlichen Materialien, bei der alle Gruppenmitglieder einen Beitrag leisten können → Identifikation und Verbundenheit mit der Gruppe)
- Denkt euch eine kurze Szene (ca. 2 min.) zum Thema „*Einfluss des Menschen auf die Natur / Umweltschutz*“ aus, die ihr im Ziel präsentiert! Alle Gruppenmitglieder müssen an dieser szenischen Darstellung beteiligt sein! (→ szenischer, aktiver und kreativer Umgang mit der Thematik Mensch ↔ nicht-menschliche Natur vor dem Hintergrund des Naturschutzes, evt. inkl. Thematisierung der Eigenrechte von Mensch und Natur)
- ...

2.9.3 Mögliche Reflexionsaspekte und -anlässe

Wie bereits eingangs erwähnt sollten die Erlebnisse der TeilnehmerInnen immer wieder reflektiert werden, um Lernprozesse und sich u.U. verändernde Empfindungen bewusst wahrnehmen zu können. Auf diese Weise ist es möglich, eine wichtige Voraussetzung für ein nachhaltiges, kompetenzorientiertes und emanzipierendes Lernen zu schaffen. Dabei sollten solche Reflexionseinheiten *zwar regelmäßig, aber nur in mäßiger Dosis* in den Unterricht eingebaut werden, um Bewegungsintensität und -freude nicht allzu stark zu unterbrechen¹⁰⁵⁶. Auch muss dabei im Blick behalten werden, dass verschiedene, z.T. intime Eindrücke nicht öffentlich gemacht werden sollen, auf die Intimsphäre, ggf. Anonymität und eine Freiwilligkeit der Äu-

¹⁰⁵⁶ vergl. Funke-Wieneke, 1992, S. 21 f.

ßerungen ist daher zu achten. Mitunter ist aber auch ein „verschwiegenes“¹⁰⁵⁷ ästhetisches (Leib-) Erleben schlicht nicht direkt explizierbar, kann aber mithilfe verschiedener, z.T. non-verbaler Methoden dennoch ausgedrückt bzw. zu einer bewussten Erfahrung transformiert werden. Dabei kann das individuelle Erleben über ein Nachspüren und/oder eine Reflexionsfrage auch in stiller Einzelarbeit reflektiert werden, ohne dass es *immer* zu einem Austausch kommen muss. Entsprechende Möglichkeiten sind in den Übungsbeschreibungen bereits angedeutet. Darüber hinaus kann eine Reflexion auch im Rahmen des Prinzips des DAB geschehen. Mitunter kann es dabei sinnvoll sein, die Phase des Kleingruppen-Austausches („A“) zu überspringen, da hierdurch u.U. eine höhere Verbindlichkeit für die Plenumsarbeit erreicht werden kann.

Insgesamt ist bei Reflexionen innerhalb des vorliegenden Programms immer sicherzustellen, dass Äußerungen nicht gewertet werden, weder von den SchülerInnen noch – evt. ungewollt – von der Lehrkraft. Grund dafür ist die hier vertretene Prämisse, dass die geäußerten Erlebnisse persönlich-*subjektive* Einschätzungen, Wahrnehmungen und/oder Empfindungen sind, für welche kein normatives „richtig“ oder „falsch“ angelegt werden kann (vergl. Treutlein, 1992, S. 92). Daher ist auch dafür zu sorgen, dass die Äußerungen in einem *glaubhaft unbenoteten Raum* stattfinden können¹⁰⁵⁸. Allerdings kann es für die anleitende Person sinnvoll sein, (anonyme) verschriftlichte Reflexionen einzusammeln, um einen Einblick in die SchülerInnenperspektive zu erhalten und die Äußerungen als Rückmeldung über die Erlebensdimensionen der Teilnehmenden zu nutzen.

Um den hier zur Verfügung stehenden Rahmen nicht über Gebühr zu beanspruchen und eine Übersichtlichkeit der Methoden zu wahren, ist im folgenden Abschnitt eine exemplarische Auswahl geeigneter Reflexionsmethoden stichwortartig zusammengefasst. Dabei sollen diese hier ausgewählten Methoden verschiedene denkbare Reflexionsanlässe exemplarisch vorstellen, wie z.B. verbale, schriftliche und gestalterisch-kreative Methoden, aber auch soziometrische und skalierte Arbeitsweisen. Die Reflexionsmethoden sind im Folgenden in die Gruppen „offene“ und „angeleitete Reflexion“ unterteilt, welche sich hier v.a. im Grad ihrer (methodisch-strukturellen) Vorgaben unterscheiden.

Offene Reflexion

Bei offenen Reflexionen werden kaum Vorgaben zu den Inhalten und/oder zu der Struktur der Äußerungen gemacht. Vielmehr sind diese Reflexionsaufforderungen relativ ungelenkt.

¹⁰⁵⁷ vergl. Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293; vergl. auch Kapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“

¹⁰⁵⁸ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

Mögliche Reflexionsanlässe / Aufforderungen / Fragen:

- Möchte jemand etwas dazu sagen / erzählen?
- Hat jemand einen Kommentar?
- Schreibt / Malt (anonym) einen Kommentar zu dieser Übung!
- Schreibt / Malt (anonym) auf, was euch zu dieser Übung einfällt!
- Stelle einen Kommentar zu dieser Übung in einer Bewegung dar!
- Kommentiert diese Übung mithilfe einer Szene / einem Standbild!
- ...

Angeleitete Reflexion

Die angeleiteten Reflexionen sind – im Vergleich zu den bereits genannten offenen Methoden – strukturierter in ihren Reflexionsanlässen, beziehen sich also auf einen konkreten Inhalt oder geben eine bestimmte Form der Äußerung vor. Dadurch sind die Antwortmöglichkeiten zwar limitierter, aber auch konkreter und u.U. weniger „beliebig“. Dabei können bei den meisten der hier angegebenen Methoden die Antworten *schriftlich* und anonym, oder *mündlich* erfolgen. Auch eine kreativ-schöpferische Auseinandersetzung ist häufig denkbar, bspw. durch die Aufforderung die Antwort *aufzuzeichnen* und/oder in einem Standbild oder einer Bewegung *nachzustellen*.

Mögliche Reflexionsanlässe / Aufforderungen / Fragen:

- Wie war die Übung für dich genau?
- Wie hast du die Übung empfunden / gefühlt?
- Was hast du während der Übung gesehen / gehört / gerochen / wahrgenommen?
- Was hast du während der Übung erlebt / gefühlt / empfunden?
- Wie hast du dich während der Übung gefühlt?
- Vergleich vor und nach Übung:
 - o Wie fühlst du dich jetzt (vor und nach der Übung)?
 - o Hat sich für dich etwas (im Laufe der Übung / durch die Übung) verändert?
- Finde *ein* Wort, das beschreibt, was du erlebt / gefühlt hast!
- Finde eine *Metapher* die beschreibt, was du erlebt / gefühlt hast!
- Blitzlicht: Die SchülerInnen geben ein *sehr* kurzes Statement zu einer bestimmten Frage ab (freiwillige Antworten!)
- Drei-Schritte-Interview: 1. *Schritt*: Die SchülerInnen interviewen sich gegenseitig bspw. zu ihrem Lernprozess & -produkt. 2. *Schritt*: Die Ergebnisse werden in einer Kleingruppe zusammengetragen. 3. *Schritt*: Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengefasst.
- Lernkern: Die SchülerInnen tragen in einen inneren Kreis (= Kern) denjenigen Aspekt ein, der ihnen in der vergangenen Unterrichtseinheit am wichtigsten

war. In einen darum liegenden äußeren Kreis schreiben sie Aspekte, die sie darüber hinaus „mitgenommen“ haben.

- Brief / Karte / Telegramm / SMS: Die SchülerInnen schreiben eine sehr kurze Zusammenfassung bzgl. Lernprozess, Thema, ...
- Tagebuch / Portfolio: Die SchülerInnen bekommen regelmäßig Zeit für Eintragungen. Diese werden von der Lehrperson / von MitschülerInnen ohne ihre explizite Einwilligung *nicht* eingesehen!
- Vier-Ecken-Frage (mögliche Frage: „Für mich war in der vergangenen UE der wichtigste / interessanteste / neuste Aspekt: a-b-c-d“): Die SchülerInnen positionieren sich in der entsprechenden Raumecke / bei der entsprechenden Markierung.
- Symboltabelle: Die SchülerInnen tragen vereinbarte Symbole zu einer Reflexionsfrage in eine Tabelle ein, bspw. Smileys, unzufriedene Smileys / Gewitterwolken, Herzen, Fragezeichen, Ausrufezeichen etc. .
- Tabelle „Plus-Minus-Interessant“: Sie SchülerInnen tragen in eine Tabelle ein: Plus (+) = hat mir gut gefallen; Minus (-) = ist verbesserungsfähig; Interessant = offen gebliebene Fragen.
- Fragebogen / Ankreuzraster mit spezifischen (inhaltlichen) Fragen zu behandelten Themenkreise, bspw. zu einer physiologisch sinnvollen Ausdauer-Lauftechnik, zu biologischem Grundwissen (phänotypische Merkmale verschiedener heimischer Baumarten) etc. . Denkbar ist auch das Erfragen von kritischen Stellungnahmen bzgl. Problematiken wie der Mensch-Natur-(Technik-)Beziehung, dem menschlichen Interesse nach Exploration und Erholung vs. Naturschutz oder einer Bewertung des menschlichen Einflusses auf die nicht-menschliche Mitwelt.
- Satzanfänge fortsetzen, bspw.:
 - o „Besonders gut hat mir gefallen, dass ...“
 - o „Mir hat geholfen, dass...“
 - o „Ich weiß jetzt, wie...“
 - o „Mir ist aufgefallen, dass...“
 - o „Ich habe entdeckt, dass...“
 - o „Mich hat überrascht, dass...“
 - o „Ich will ausprobieren, wie / ob ...“
 - o „Diese Übung bringt mir etwas für ...“
 - o „Wenn ich xy gelernt habe, dann kann ich...“
 - o „Ich habe noch Fragen zu...“
- mögliche Reflexionsfragen für Zielscheibe / Skala mit Kreuzen oder Klebepunkten / Soziometrische Übungen / Symboltabelle / Daumen heben-senkenquer halten / Notenkarten (1-6) oder Ampel-farbige Karten:
 - o Die Übung hat mir (nicht) gut gefallen!
 - o Durch die Übung habe ich etwas (nichts) Neues erlebt / erfahren / gelernt!
 - o Die Übung war für mich (nicht) interessant!

- o Die Übung hat mir (keinen) Spaß / (keine) Freude gemacht!
- o Die Übung war für mich (nicht) anstrengend!
- o Die Übung möchte ich (nicht) wiederholen!
- o Ich fühle mich jetzt (nicht) anders als vor der Übung!
- o Ich fühle mich jetzt (nicht) besser als vor der Übung!
- mögliche Themen für Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen (PmKJ):
 - o Beziehung Mensch-Natur-Technik inkl. provozierenden Bildern und/oder Thesen als (stumme) Impulsgeber
 - o Einfluss des Menschen auf die (nicht-menschliche) Natur
 - o Zukunftsvisionen: Wie könnte die Erde in 50 / 100 / 500 Jahren aussehen? Wie würden sich Menschen begegnen? Wie würde sich ihr Alltag gestalten? Wie würden sie sich bewegen? Welche Farben würden vorherrschen?
- ...

Diese Ansätze und Methoden können je nach Lehr-Lern-Situation ergänzt werden.

2.9.4 Exkurs: Überlegungen zur Bewertbarkeit von (meditativen) Erlebnissen bzw. entsprechenden Äußerungen

Der folgende Abschnitt soll Überlegungen zur Bewertung von SchülerInnen bei Umsetzung des vorgestellten Programms innerhalb von Schulsportunterricht präsentieren. Da der Schwerpunkt des Programms und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit allerdings *nicht* auf diesem Aspekt lag (und eine Leistungsbeurteilung den explizierten bildungstheoretischen Zielen des Programms teilweise widersprechen, auch wenn sie im Rahmen von Schulsportunterricht generell obligatorisch sind), sind sie hier kurz und in exkurshafter Form gehalten.

Insgesamt scheint eine (Leistungs-) Benotung innerhalb des Programms als nicht konzept-kohärent. Dies hat verschiedene Gründe, welche auf einer methodologischen, einer forschungspraktischen und einer bildungstheoretisch-inhaltlichen Ebene anzusiedeln sind. Mit dieser Gliederung ist allerdings keine hierarchische, sondern lediglich eine pragmatische Ordnung in Bezug auf die Darstellung verbunden. Die entsprechenden Einwände bzgl. einer Leistungsbenotung bei Inszenierung des hier entwickelten Programms werden im Folgenden dargestellt.

2.9.4.1 Methodologische und forschungspraktische Gründe gegen eine Leistungsbewertung innerhalb einer Programm-Inszenierung

Eine Schulbenotung stellt v.a. eine Einordnung in eine Ordinalskala und damit einer Rangskala dar, wobei die Skalenniveaus, d.h. die Abstände zwischen den einzelnen Noten, sogar häufig genug uneinheitlich sind: Der Abstand zwischen den Noten Eins und Zwei entspricht bspw. nicht unbedingt dem zwischen einer Drei und

einer Vier. Damit wird einem *quantitativen* Ansatz Vorschub geleistet. Dies entspricht nicht dem hier verfolgtem qualitativen Forschungsansatz, welcher das Erlebnisspektrum explorieren und darstellen soll. Damit würde eine Bewertung vornehmlich *quantifizierenden* Prämissen gehorchen und somit einer *quantitativen* Logik entsprechen, und nicht dem hier favorisierten *qualitativen* Ansatz.

Des Weiteren ist zu diskutieren, ob Erlebnisse in ihrer Qualität überhaupt hierarchisierbar *sind*. Erst dieser Umstand würde sie einer ordinalen Bewertungsskala zugänglich machen. Es ist aber innerhalb der hier vorgelegten Zielsetzung weder *möglich* festzusetzen, welches individuell-meditative Erlebnis höherwertig bzw. geringer anzusiedeln wäre als ein anderes, noch wäre unter pädagogischen Ansprüchen m.E. ein solcher Versuch der Hierarchisierung sinnvoll.

Wäre es hier angezeigt, eine quantitative Bewertungsskala anzulegen, so müsste sie einen definierbaren Kriterienkatalog umfassen, welcher den üblichen Gütekriterien der quantitativen Forschung entspricht. Die Inhalte dieses Kataloges müssten:

1. *Reliabel* abprüfbar sein, also bei wiederholter Messung möglichst zum selben Ergebnis führen.
2. Müsste außerdem gewährleistet sein, dass die abzuprüfenden Kriterien wirklich mit dem Messinstrument erfasst werden können, die *Validität* müsste also gegeben sein.
3. Müsste ebenfalls eine *Inhaltsvalidität* vorliegen, d.h. die zu prüfenden Kriterien müssten der Theorie des Konzeptes entsprechen.
4. Müsste schließlich anzunehmen sein, dass das Messen und Bewerten der Katalogsmomente *objektiv* erfolgen könnte.

Alle vier Erfordernisse könnten nicht erfüllt werden, selbst wenn dies angestrebt würde. Dies hat folgende Gründe: *Erstens* kann eine ausreichende *Reliabilität* (im Sinne der quantitativen Forschungsmethodologie) hier *nicht* angenommen werden, da ein Erlebnis in seiner Qualität niemals wiederholbar sein kann, da es immer eingebunden und abhängig ist von Tagesform, leiblicher und emotionaler Verfasstheit, situativem Kontext etc. .

Zweitens kann die genannte *Validität* hier *nicht* als gegeben angesehen werden, da eine Erlebnisqualität von Außen nicht beobachtbar und somit auch nicht messbar ist. Selbst eine Eigenaussage der SchülerInnen kann nicht als valide gelten, da sie eher die Explizierbarkeit des Erlebten, die Ausdrucksfähigkeit des Befragten und / oder ein Antwortverhalten nach sozialer Erwünschtheit misst als die Erlebnisqualität selbst: Wenn jemand nichts sagt, bedeutet dies noch lange nicht, dass er / sie nichts erlebt hat. Es ist ebenso vorstellbar, dass das Erlebte zu intim ist, als dass es geäußert werden kann / möchte, oder dass es der / dem Befragten an Ausdrucksmöglichkeiten für das Erlebte fehlt.

Drittens ist es der Theorie des Konzeptes schlicht nicht angemessen, Erlebnisse der TeilnehmerInnen nach wertenden Maßstäben zu beurteilen. Dies würde bedeuten, sich zu einem Richter über die individuellen Erlebnisse des / der Einzelnen aufzuspielen. Ziel dieses Konzeptes und dieser Untersuchung ist es nun aber vielmehr, den TeilnehmerInnen das Erlebnis der Verbundenheit zu ermöglichen und

Aussagen ihrerseits darüber zu erfassen. Dabei entscheiden verschiedenste Faktoren¹⁰⁵⁹ darüber mit, ob und in wie weit dieses Angebot angenommen wird bzw. angenommen werden kann. Eine Bewertung widerspricht also der Zielsetzung des Programms und ist damit *nicht Inhalts-valide*.

Und *viertens* wird in dieser Arbeit mit Berufung auf den Positivismusstreit das vornehmlich quantitative Gütekriterium der *Objektivitätsmaximierung* nicht unterstützt¹⁰⁶⁰: Es wird hier durchaus anerkannt, dass die Person der Interventionsleitung, der Untersuchungsdurchführung und -interpretation das Ergebnis durchaus beeinflussen. Dabei wurde im vorliegenden Forschungsprojekt die Entscheidung getroffen, Programmentwicklung, Interventionsdurchführung, Untersuchungsdurchführung und -interpretation aus forschungsmethodischen Überlegungen in *eine* Hand bzw. Person zu legen¹⁰⁶¹. Darüber hinaus hätte das Zwischenschalten entsprechender und speziell geschulter Lehrkräfte in der Auswertung mehr Nachteile und „black boxes“ geschaffen als eliminiert. Ebenfalls ist ein hohes Maß an Authentizität und persönliche Expertise bei der Vermittlung von meditativen Übungen für die Akzeptanz bei den TeilnehmerInnen elementar. Dieses wäre bei konzeptfremden Lehrkräften nicht ohne Weiteres gegeben.

Desweiteren spielten pragmatische Überlegungen wie zeit- und geldökonomische Gründe eine Rolle bei der Entscheidung, sowohl die Interventionen als auch die Erhebung und Interpretation selbst zu übernehmen: Neben der Entwicklung der eigentlichen Konzeptdidaktik, der Untersuchungs- und Interpretationsmethodik wären zusätzlich die Erstellung eines entsprechenden Schulungskonzeptes und die Durchführung und Evaluation der eigentlichen Schulung notwendig geworden. Dies hätte sowohl die zumutbare zeitliche Zusatzbelastung der Lehrkräfte als auch den Rahmen dieser Dissertation bei Weitem gesprengt¹⁰⁶².

Darüber hinaus muss eine Feldexploration wie die hier erfolgte ohne eine Einteilung in ein vergleichendes „*vorher-nachher*“ bzw. in ein „*besser*“ in Richtung „sehr gut“ in Kontrast zu einem „*schlechter*“ mit einer Orientierung zu einem „ungenügend“ vonstatten gehen: Andernfalls würde der neutrale und offene Forscherblick auf die Aussagen der SchülerInnen u.U. verstellt: Mit Hoffmann-Riem (1980) sind die Beforschten als Forschungs*subjekte* ernst zu nehmen und ihren Aussagen offen und unvoreingenommen zu begegnen. Diese Unvoreingenommenheit wäre im Zuge einer „Bewertungslogik“ m.E. nicht mehr gegeben. Dies scheint m.E. unabhängig davon zu sein, ob die Funktion der AnleiterIn, BewerterIn und ForscherIn von *einer* oder von *verschiedenen* Personen bekleidet werden. Entsprechendes gilt aus SchülerInnen-Perspektive: Bei einer zu erwartenden Bewertung wäre anzu-

¹⁰⁵⁹ Zu nennen sind hier bspw. individuelles Interesse; persönliches Sicherheitsgefühl innerhalb der Gruppe; Gruppendynamik; individuelle Tagesform; Vorerfahrungen; Sozialisation; Neugierverhalten; Beziehung zur Lehrkraft etc. .

¹⁰⁶⁰ vergl. Kapitel „*Methodologie*“

¹⁰⁶¹ vergl. Kapitel „*Methodologie*“, Unterkapitel „*Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie*“

¹⁰⁶² vergl. Kapitel „*Methodologie*“

nehmen, dass die SchülerInnen aus nachvollziehbaren Gründen vermehrt ein Antwortverhalten nach dem Prinzip der Sozialen Erwünschtheit an den Tag legen, sowohl in den unterrichtlichen Reflexionsphasen, als auch in der anschließenden Interviewstudie. Dies würde empirische Anstrengungen ad absurdum führen.

Des Weiteren würde eine Benotung nach einer bspw. *sozialen* Bezugsnorm¹⁰⁶³ voraussetzen, dass meditative Erlebnisse *inter-individuell* vergleichbar wären. Sowohl durch das Programm-Ziel der Inszenierung von potentiell *individuellen* Verbundenheits-Erlebnissen, als auch v.a. durch den ausgeprägt *subjektiven* Charakter eines (solchen) Erlebnisses und dessen Interpretation aber ist eine interindividuelle Vergleichbarkeit solcher Erlebnisse bzw. Äußerungen darüber *nicht* gegeben. Damit liegt hier auch die Voraussetzung für eine *Sach-Norm* *nicht* vor. Es wäre u.U. sogar zu diskutieren, ob eine *intra-individuelle* Vergleichbarkeit (und damit die Voraussetzung für eine *individuelle* Bezugsnorm) gegeben ist: Denn wie jede menschliche Bewegung – sei sie auch noch so häufig wiederholt und eingeübt – auch auf höchstem Technikniveau immer minimale (inter- und) intra-individuelle Varianten aufweist und abhängig von Tagesform, Wiederholungszahl etc. ist, ist das Empfinden eines Erlebnisses ebenfalls jederzeit eingebunden in die leibliche Verfasstheit, die emotionale Befindlichkeit und den situativen Kontext u.a. . Gleiches gilt für Erfahrungen.

Eine Benotung nach einer *intra-individuellen* Bezugsnorm setzt außerdem die Erhebung eines Lernfortschrittes voraus. Dazu müsste der status quo des zu messenden Kriteriums (mindestens) zu Beginn und zum Schluss einer Intervention erfasst werden. Dies würde ein klassisches *vorher-nachher*-Design der Studie postulieren. Ein solches Vorgehen erscheint hier aber nicht Gegenstands-angemessen, da mit Hoffmann-Riem (1980) aus o.g. Gründen eine solche Messung den Forschungssubjekten nicht gerecht würde. Darüber hinaus würde ein solches Vorgehen erneut eine (quantifizierende) Rangfolge voraussetzen, wobei in einem solchen Falle Validität und Reliabilität kritisch zu sehen wären.

Es wird somit deutlich, dass neben den o.g. theoriegeleiteten und forschungsmethodologischen Gründen auch weitere, pragmatische Überlegungen eine *quantifizierende* Herangehensweise und Benotung ungeeignet erscheinen lassen.

2.9.4.2 Bildungstheoretisch-inhaltliche Gründe gegen eine Leistungsbewertung innerhalb einer Programm-Inszenierung

Im Rahmen einer bildungstheoretischen Begründung *gegen* eine Leistungsbewertung können die bereits genannten Aspekte einer hier *nicht* anwendbaren Sach-, Sozial- und Individualnorm wiederholt werden, und damit auch mangelnde inter- und intra-individuellen Bezugsgrößen (s.o.). In diesem Sinne erscheint auch eine Bewertung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung im Rahmen des vorgestellten Programms und dessen bildungstheoretischen Zielsetzungen m.E. wenig zielführend.

¹⁰⁶³ vergl. Scherler, 2000, S. 168 ff.

Darüber hinaus ist hier anzuführen, dass mit einer unhinterfragten Benotung ein (den Leib u.U. funktionalisierendes) Leistungsprinzip und substantielles Körperbild unreflektiert anerkannt würden¹⁰⁶⁴. Damit würden die (im Sinne des bereits explizierten bildungstheoretischen Ansatzes) hier relevante beziehungsstiftend-relationale und ökologische Ebenen von Sich-Bewegen nicht thematisiert und evt. sogar missachtet. Dies entspräche nicht der pädagogischen Zielsetzung dieses Konzeptes, welche u.a. eine *individuell* und durch die *SchülerInnen* bestimmte, selbsttätige und dabei emanzipierende Bildung im Sinne einer Erweiterung und Neuordnung von Ich-Leib-Welt-Verhältnissen zum Inhalt hat¹⁰⁶⁵. Zwar kann auch eine (Sportarten-orientierte) Laufeinheit im Sinne eines „klassischen Lauf-ABCs“ bzw. Lauftechnik-Trainings inkl. bewertbarer Charakteristika als „emanzipierend“ aufgefasst werden, bspw. durch abfragbare Verbalisier- und Demonstrationsfähigkeit einer vorher thematisierten, individuell-physiologisch sinnvollen Ausdauerlauf-Technik über ein bestimmtes Zeitintervall: Auch hier können neue Bewegungsräume (bspw. konditionell) erschlossen und somit eine Emanzipation aus körperlicher Befangenheit erlebt werden¹⁰⁶⁶. Damit wäre u.U. bereits ein ausreichendes bildungstheoretisches Ziel erreicht, welches in Gruppes Sinne konsequent mit den erzieherischen Umgangsformen der entsprechenden Sportart umsetzbar und mit den sportartentypischen bzw. trainingswissenschaftlichen Mitteln zu messen wäre (also hier: nach Sekunden und Rangfolgen quantifizierbar). Eine lediglich *dieserart* verstandene Emanzipation entspricht aber nicht dem im Rahmen dieser Arbeit explizierten bildungstheoretischen Ansatz einer auch Sportkultur-*kritischen* Perspektive. Daher *müssen und können* die zu wählenden bildungstheoretischen Ziele und erziehungstheoretischen Umgangsformen andere sein. Beispiele hierfür wurden bereits dargestellt¹⁰⁶⁷.

Eine Bewertung im Rahmen der Umsetzung des hier vorgestellten Programms widerspricht also m.E. nach dessen bildungs- und erziehungstheoretischem Ansatz. Damit einher geht allerdings auch eine eingeschränkte Umsetzbarkeit des Programms für den schulsportlichen Unterrichtsalltag¹⁰⁶⁸.

Mit dieser Präsentation des entwickelnden schulsportlichen Unterrichtsprogramms als *ein* Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung endet der Theorieteil der vorliegenden Arbeit. Trotz des voluminösen Umfangs dieses *theoretischen* Kapitels sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die vorliegende Arbeit in *mindest-*

¹⁰⁶⁴ vergl. Tamboer, 1991

¹⁰⁶⁵ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

¹⁰⁶⁶ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 81, mit Bezug zu Grupe, 1984; Funke-Wieneke, 2004, S. 197 & S. 243

¹⁰⁶⁷ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

¹⁰⁶⁸ vergl. dazu ausführlich Kapitel „Darstellung der Ergebnisse und Beantwortung der Untersuchungsfragen“, Unterkapitel „Ergebnisse Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?“

tens gleicher Weise als eine *emprisch-praktische* Arbeit versteht. Dennoch hat der Theorie-geleitete Teil *nicht* lediglich die Funktion einer bewegungswissenschaftlichen „Fingerübung“ oder ist purer Selbstzweck. Vielmehr dient er der Hinführung zur und der Entwicklung der *Empirie*. Diese wird im folgenden Teil der vorliegenden Arbeit dargestellt. Sie untersucht gemäß dem formulierten Erkenntnisinteresse in einer Gegenstands-angemessenen Studie die praktische Umsetzung des präsentierten Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen im Zuge einer Inszenierung von Verbundenheit.

3 EMPIRIE

An dieser Stelle beginnt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit. Dieser stellt sich die Beantwortung der Hauptfragen dieses Forschungsprojektes zur Aufgabe, welche bereits aus dem Erkenntnisinteresse entwickelt wurden. Diese Hauptfragen der vorliegenden Arbeit lauten:

1. Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?
2. Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsport-unterrichtliches Programm übersetzt werden?
3. Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Damit ist das Ziel der Empirie eine aussagekräftige Untersuchung der Über- und Umsetzbarkeit von Verbundenheit in den Schulsport und eine Erhebung des Erlebnisspektrums der daran teilnehmenden SchülerInnen, eingedenk der Auseinandersetzungen im vorangegangenen, theoretischen Kapitel.

3.1 Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen

Das folgende Kapitel soll das methodische Vorgehen der Studie vor dem Hintergrund des bereits formulierten, theoriegereiften Erkenntnisinteresses (beeinflusst insbesondere von dem Ansatz der Phänomenologie) und vor der Matrize der sich daraus ergebenden Hauptfragen dieser Arbeit

¹⁰⁶⁹ diskutieren. Es greift also einerseits auf vorangegangene Kapitel zurück, gibt aber andererseits auch einen Überblick über die Methodologie der nachfolgenden Studie und vermittelt so zwischen Theorie und Empirie. Die *konkrete Umsetzung* der hier diskutierten theoriegeleiteten Implikationen für die Studie beschreibt das sich anschließende, deskriptive Kapitel zur Untersuchungspraxis¹⁰⁷⁰. Dadurch kann eine Trennung von theoriegeleiteter *Methodologie* auf einer Metaebene und tatsächlich angewandter, praktischer *Methodik* auf einer empirisch-praktischen Ebene vorgenommen werden. Letztere kann u.U. die quasi idealisierte Untersuchungstheorie um eine realistische und praxisgeprüfte Perspektive ergänzen. So ist bspw. das bekannte Problem der Übersetzbarkeit von methodologischen Theorien in die Praxis zu beachten, da das „*konkrete Feld mit seinen Widerständigkeiten und Notwendigkeiten (...) häufig die optimale Anwendung einer bestimmten Interviewtechnik*“, also einer Erhebungsmethode, u.U. aber auch einer Auswertungsmethode, er-

¹⁰⁶⁹ vergl. im Theorie-Teil der vorliegenden Arbeit das Kapitel „Einführung“, Unterkapitel „Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit“

¹⁰⁷⁰ vergl. Kapitel „Methodik – Forschungspraxis“.

schwert (Flick, 2007, S. 562 f.). Daher ist „die rein methodische Ebene von der der Anwendung zu unterscheiden“ (ebd.).¹⁰⁷¹

Allerdings ergibt sich aus einem Schritt nicht immer *zwangsläufig, einzig und ausschließlich* die hier dargestellte folgende methodische Maßnahme – vielmehr müssen im Laufe einer empirischen Studie häufig *Entscheidungen* zwischen verschiedenen möglichen Alternativen getroffen werden, welche die Studie und damit auch die Ergebnisse mitunter stark beeinflussen¹⁰⁷². Ziel dieses Kapitels ist es daher auch, diese notwendigen Entscheidungsprozesse *für* eine (und damit gegen eine andere) Alternative zu begründen. Dabei muss zum Einen der dargestellte theoretische Rahmen dieser Arbeit, also insbesondere die Leibphänomenologie, beachtet werden und sich in der Entscheidung für eine übergreifende Forschungslogik widerspiegeln¹⁰⁷³. Zum anderen muss das gewählte Forschungsdesign die aus dem – innerhalb dieses theoretischen Rahmens im Sinne des theoriegereiften Erkenntnisinteresses entwickelten und aus den Hauptfragen entstandenen – Untersuchungsfragen operationalisierbar machen.

3.1.1 Einleitung und Reformulierung der Hauptfragen in empirisch bearbeitbare Untersuchungsfragen

Diese Einleitung formuliert die drei eingangs genannten *Hauptfragen* in vier *empirisch bearbeitbare Untersuchungsfragen* um. Der anschließende Teil des vorliegenden Methodologie-Kapitels ist in zwei *hauptsächliche Unterkapitel* angelegt.

1071 Darüber hinaus besteht das Problem der Anwendbarkeit der empirischen Terminologie der Interviewten auf den Duktus der Theorie, also die Frage, inwieweit empirisch gefundene und im Sinne der „Grounded Theory“ im Material begründete (wörtlichen) Aussagen der Forschungssubjekte und die entsprechenden empirischen Ergebnisse zu einer (neuen / anschlussfähigen) Theorie in der nun gebotenen Wissenschaftssprache zu formulieren sind. Die Dokumentation des Vorgehens im Auswertungsprozess versucht, dieses Problem durch Transparenz bzgl. der abstrahierenden Ablösung von der Terminologie der untersuchten Personen anzugehen (vergl. auch in „Experteninterviews“ nach Meuser & Nagel die 5. Auswertungsstufe der „Konzeptualisierung“: Dabei werden Formulierungen der Interviewten u.a. paraphrasiert und in (im Material verankerten) Kategorien auf einer höheren Abstraktionsebene zusammengefasst: „Das Gemeinsame im Verschiedenen wird – im Rekurs auf soziologisches Wissen – begrifflich gestaltet, d.h. in die Form einer Kategorie gegossen. In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens (...) verdichtet und explizit gemacht. (...) Die zuvor dem Text entnommenen Begriffe und Überschriften werden nun in soziologische übersetzt, um einen Anschluß [sic] der Interpretation an allgemeinere disziplinäre Diskussionen zu ermöglichen (...) Die Abstraktionsebene, auf der wir uns bei dem Auswertungsschritt der soziologischen Konzeptualisierung bewegen, ist die der empirischen Generalisierung. (...) Die Anschlußmöglichkeit [sic] an theoretische Diskussionen (...) ist zwar gegeben (...), auch wenn sie in einer Begrifflichkeit geschieht, die in diesem selbst nicht zu finden ist.“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 462 f. mit Bezug zu Strauss, 1987, S. 34).

1072 vergl. Flick, 2007, S. 19, S. 154 f., S. 170; S. 513 ff.; Krieger, 2008, S. 50; Steinke, 2008, S. 322.

1073 Die (leibphänomenologisch beeinflusste) *Bewegungspädagogik*, welche einen übergeordneten Bezugspunkt dieser Arbeit darstellt, findet ihrem ureigenen Ansinnen entsprechend ihre Beachtung insbesondere in der *erziehungs- und bildungstheoretischen Konzeption* des Unterrichtsprogramms (vergl. entsprechend Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“). In den methodologischen Entscheidungen tritt sie weniger in Erscheinung – hier wird in einem direkten Rückgriff auf die Phänomenologie vielmehr auf einem *allgemeineren, soziologischen* Niveau argumentiert. Die in der (qualitativ forschenden) Sport- und Bewegungspädagogik diskutierten Argumente und angewendeten Methoden, welche ebenfalls v.a. auf der rekonstruktiven *Sozialforschung* beruhen (vergl. Miethling & Schierz, 2008, S. 7; vergl. auch Thiele, 2008, S. 90), werden in der vorliegenden Darstellung aber selbstverständlich beachtet.

Dabei diskutiert das *erste Unterkapitel* die Frage, welche methodologischen Implikationen der *theoretische Rahmen* dieser Arbeit zur Folge hat, vornehmlich der Ansatz der (Leib-) Phänomenologie. Das *zweite Teilkapitel* beschäftigt sich mit der Frage, welche methodologischen Implikationen den konkreten *Untersuchungsfragen* der Untersuchung folgen, welche am Ende dieser Einleitung aus den Hauptfragen der vorliegenden Arbeit entwickelt werden.

Im *ersten* Kapitelteil können insbesondere die folgenden phänomenologischen Grundsätze als relevant für die hier diskutierte Studie identifiziert werden:

- der *vorurteilsfreien* Betrachtung eines Phänomens,
- die Bedeutungszuweisung von wahrgenommenen Phänomenen / Erlebnissen *durch das Subjekt* als Welt- und Wirklichkeitskonstruktion, und
- der Leiblichkeit.

Von besonderer Bedeutung für die Methodologie der vorliegenden Arbeit sind dabei v.a. die *ersten beiden* Punkte der Vorurteilsfreiheit und der Orientierung am (Forschungs-) Subjekt, da sich vornehmlich aus ihnen die Entscheidung für eine *qualitative* Forschungslogik im weiteren Vorgehen speist. Anschließend wird der für die Leibphänomenologie so wichtige Aspekt der Leiblichkeit thematisiert. Da sich diese aber nur in geringem Maße auf die *method(olog)ische* Ebene der Studie auswirkt, und sich ihr Einfluss vielmehr im *bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatz* dieser bewegungspädagogischen Arbeit und in dem entsprechend entwickelten *Schulsport-Programm* zeigt, wird der Aspekt der Leiblichkeit an dieser Stelle nur angerissen. Auch aus diesem Grunde steht er am Ende dieses Abschnittes. Für eine eingehendere Auseinandersetzung des leibphänomenologischen Einflusses auf die vorliegende Studie auf der *theoretischen und unterrichtspraktischen* Ebene sei daher hier auf das Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz*“ verwiesen. Nach einer kurzen Zusammenfassung der bisherigen Diskussionsergebnisse werden anschließend angemessene Gütekriterien für qualitatives Forschen dargelegt¹⁰⁷⁴. Diese werden anschließend noch einmal zusammengefasst. Ein Exkurs über die Entwicklung des qualitativen Forschungsstils in der Herkunftsdisziplin der rekonstruktiv-qualitativen Sozialforschung ergänzt diese Diskussion.

Da sich die qualitative Sozialforschung in der expliziten Auseinandersetzung mit der Phänomenologie und als alternative Methodologie zur naturwissenschaftlich-*quantifizierenden* Forschung entwickelte, werden mit diesem Exkurs sowohl ein hinreichendes Verständnis für diese Forschungsrichtung als auch eine Würdigung ihrer Gesamt-Argumentationslogik angestrebt. Ähnliche Argumente ließen schon Exkurse im Phänomenologie-Kapitel sinnvoll erscheinen¹⁰⁷⁵, so dass hier eine strukturelle Parallelität der Kapitelanlagen vorliegt.

¹⁰⁷⁴ Allerdings ist anzumerken, dass diese Gütekriterien noch diskutiert werden (vergl. Flick, 2007, S. 487).

¹⁰⁷⁵ vergl. Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie* (Merleau-Ponty, 1966)“

Im *zweiten* Teilkapitel werden die methodologischen Implikationen der Untersuchungsfragen für die Studie diskutiert. Dies entspricht einem Forschungsvorgehen, das aus dem Erkenntnisinteresse und den *Hauptfragen* der vorliegenden Arbeit zusammen mit der theoretischen Auseinandersetzung die *Untersuchungsfragen* entwickelt, und daraus im vorliegenden Kapitel schließlich die Untersuchungs- und Auswertungsmethodik generiert¹⁰⁷⁶. Dabei werden die Implikationen der einzelnen Untersuchungsfragen getrennt voneinander diskutiert. Abschließend wird das methodologische Kapitel noch einmal zusammengefasst.

Wie bereits angesprochen müssen die genannten drei *Hauptfragen* der vorliegenden Arbeit in operationalisierbare *Untersuchungsfragen* übersetzt werden, um sie empirisch bearbeiten zu können. Es ist also eine *Re-Formulierung* der Hauptfragen nötig. Eine solche Übersetzung stellen die folgenden Formulierungen dar, welche fortan als die empirischen Untersuchungsfragen der vorliegenden Arbeit gelten:

1. Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?
2. Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?
3. Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?
4. Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Dabei wird die *erste* Hauptfrage in eine Untersuchungsfrage transferiert, welche explizit die *SchülerInnen*-Perspektive (anstatt einer *theoretischen* Position) anspricht. Die *zweite* Hauptfrage verlangt nach der bildungs- und erziehungstheoretisch fundierten Formulierung eines Schulsportunterrichtlichen Programms. Dieses konnte bereits präsentiert werden¹⁰⁷⁷, so dass eine empirische Bearbeitung dieser Frage (und damit eine Re-Formulierung in eine Untersuchungsfrage) nicht mehr notwendig erscheint. Die *dritte* Hauptfrage erfordert für eine empirische Umsetzung konkrete Kriterien für eine „gelingende“ Umsetzung bzw. „gelingenden“ Sportunterricht. Sie impliziert darüber hinaus direkt die dritte und vierte Untersuchungsfrage, welche aus der dritten Hauptfrage übernommen werden können.

3.1.2 Methodologische Implikationen des theoretischen Rahmens (v.a. der Phänomenologie) für die Empirie

Das folgende Unterkapitel befasst sich mit den *methodologischen* Konsequenzen, die sich aus dem gewählten theoretischen Rahmen ergeben. Da sich – wie bereits angesprochen – der Einfluss der leibphänomenologischen Bewegungspädagogik (und damit der phänomenologisch bedeutsamen Leiblichkeit) vornehmlich in der *erziehungs- und bildungstheoretischen Ausrichtung des konkreten Konzeptes* wie-

¹⁰⁷⁶ vergl. Flick, 2007, S. 174

¹⁰⁷⁷ vergl. Kapitel „Darstellung des Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit“

der finden, sind methodologisch gesehen hier v.a. Aspekte der *Phänomenologie* zu betrachten.¹⁰⁷⁸ Damit stellt diese die gedankliche Grundlage für die Entscheidung bzgl. der gewählten Forschungslogik dar. Dabei werden vornehmlich zwei phänomenologische Grundsätze angesprochen und auf ihre methodologischen Implikationen für die Empirie dieser Arbeit hin diskutiert, nämlich zum Einen der Grundsatz der *Vorurteilsfreiheit*, und zum Anderen derjenige der Bedeutungszuweisung von Erleben und individueller Wirklichkeitskonstruktion durch das *Subjekt*. Anschließend folgt eine kurze Diskussion der Implikationen des Leiblichkeits-Aspektes. Da zum Ende dieses Unterkapitels die Entscheidung für ein *qualitatives* Untersuchungsvorgehen (in einem schulsportlichen Kontext) rechtfertigbar ist, folgen anschließend die angekündigte Darstellung der *Gütekriterien* qualitativen Forschens und ein Exkurs über die *Entwicklung* der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung.

3.1.2.1 Methodologische Implikationen des phänomenologischen Grundsatzes der Vorurteilsfreiheit

Der vielleicht bedeutsamste phänomenologische Ansatz der vorurteilsfreien Beschreibung eines vorgefundenen Phänomens impliziert methodologisch gesehen eine grundsätzliche Offenheit in Untersuchungs- und Auswertungsmethode. Entsprechend bietet sich für eine entsprechende Empirie ein exploratives, Hypothesen- bzw. Theorie-generierendes Verfahren an, in welchem „*nicht nur nach Bestätigung von Ex-ante-Hypothesen gesucht wurde*“ (Steinke, 2008, S. 325). In diesem Sinne ist eine Theorieentwicklung, welche nach der Grounded Theory im Datenmaterial direkt verankert ist, zu favorisieren¹⁰⁷⁹. Parallel sollte das sampling der Datenerhebung (meist als ein *theoretisches* sampling) im Laufe der Untersuchung flexibel und z.B. zum Zwecke einer maximalen Kontrastierung an die bereits ausgewerteten Ergebnisse angepasst werden¹⁰⁸⁰. Dadurch wird das Forschungsverfahren durch den untersuchten *Gegenstand* bzw. die Forschungssubjekte strukturiert, anstatt durch Herantragen von vorab gefassten Annahmen bzw. Hypothesen und einer Reduktion der Variablen-Komplexität im Experiment unter künstlich geschaffenen Laborbedingungen a priori vorgegeben zu sein (wie es in der quantitativen Forschung zum Zwecke der Objektivitätssteigerung durchaus angezeigt ist¹⁰⁸¹). Dies bedeutet ein *induktives* Verfahren, in welchem die explizierten Vorannahmen zwar die Fragestellung und das Forschungsvorgehen induzieren, diese aber ggf. im Laufe der Untersuchung bzw. des permanenten Auswertungsprozesses modifiziert werden müssen¹⁰⁸². Ein solcher „spiraliger“ Forschungsprozess gemäß dem her-

¹⁰⁷⁸ Zu einem geringeren Maße ist hier auch der Einfluss der Naturschutzpädagogik zu beachten

¹⁰⁷⁹ vergl. Glaser & Strauss, 1984, 1998; vergl. auch Strübing, 2004, S. 13f.

¹⁰⁸⁰ vergl. Flick, 2007, S. 165 f.

¹⁰⁸¹ vergl. Flick, 2007, S. 124

¹⁰⁸² vergl. Flick, 2007, S. 140; S. 174; vergl. auch Reinders, 2005, S. 20. Dem gegenüber steht das deduktive, Hypothesen-prüfende Verfahren der *quantitativen* Forschung, in der eine Arbeitshypothese bzw. ihre gegenteilige Null-Hypothese und damit die Vorgehensweise *a priori vorgegeben* werden. Die Null-Hypothese wird im Laufe eines standardisierten Verfahrens anhand einer vorab festgelegten Stichprobe geprüft und ggf. falsifiziert, womit die entsprechende Ausgangs-Hypothese als vorläufig verifiziert angenommen wird. Ein sol-

meneutischen Zirkel und das Explizieren der Vorannahmen sichern insbesondere in der *qualitativen* Forschung die geforderte Unvoreingenommenheit gegenüber dem Gegenstand¹⁰⁸³. Sowohl Vorurteilsfreiheit als auch explorativer Forschungscharakter sind in der qualitativen Forschung im „*Prinzip der Offenheit*“ (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343 f.) explizit gefordert und prinzipiell verwirklicht¹⁰⁸⁴. Die Fragen nach Erkenntnisinteresse, Forschungsprofil, Methodenangemessenheit und sample müssen – gemäß den Prinzipien der Offenheit und Gegenstandsangemessenheit – im Laufe eines qualitativen des Forschungsprozesses entsprechend immer wieder reflektiert und ggf. neu und anders beantwortet werden. Qualitatives Forschen folgt daher einem *zirkulärem* Prozess (statt einem *linearem* Forschungsverfahren, wie es die quantitative Forschung für sich vorsieht¹⁰⁸⁵). So kann sich im Sinne eines hermeneutischen Zirkels während des qualitativen Forschungsprozesses auch herausstellen, dass der Untersuchungsgegenstand bzw. die Untersuchungsfrage und/oder das sample verändert und an die bisher gesammelten Erkenntnisse angepasst werden müssen¹⁰⁸⁶. Ein solches Vorgehen verlangt dem/der Forschenden ein hohes Maß an Selbstreflexion und Flexibilität ab, trägt aber dazu bei, *den Gegenstand* und bspw. (Äußerungen der) *Forschungssubjekte* das Forschungsvorgehen strukturieren zu lassen¹⁰⁸⁷. Auch die Datenauswertung sollte zum Zwecke einer theoretischen Sättigung¹⁰⁸⁸ z.B. mithilfe einer maximalen Fall-Kontrastierung dynamisch erfolgen¹⁰⁸⁹, so dass Erhebungs- und Auswertungsphasen ineinander greifen und teilweise parallel ablaufen können. Ein solches Vorgehen ermöglicht es, Gültigkeit und Grenzen der Ergebnisse auszuloten (vergl. Steinke, 2008, S. 329 f.). Unter Umständen erlauben diese Erkenntnisse eine Theoriebildung, welche anschließend ggf. mit quantitativen bzw. triangulatorischen Verfahren geprüft werden können. Dies gestattet ein erweitertes Verständnis des untersuchten Phänomens.

cher *linearer* Forschungsprozess beruht auf einer *naturwissenschaftlichen* Forschungslogik, in welcher Kausalbeziehungen zwischen Ursache und (sozialem) Phänomen angenommen und in verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten erklärt wird (vergl. Flick, 2007, S. 43, S. 123 ff.; vergl. auch Steinke, 2008, S. 322).

1083 vergl. Flick, 2007, S. 126 ff.

1084 Eine voreilige Schlussfolgerung könnte aufgrund der phänomenologisch geforderten Vorurteilslosigkeit zwar ebenso ein am (naturwissenschaftlichen) Gütekriterium der Objektivität, d.h. interpersonalem Beobachterkonsens, ausgerichtetes Verfahren fordern. Die hier anschließend angeführte phänomenologische Überzeugung der *Subjektivität der Wahrnehmung, Konstruktion von Welt und Wirklichkeit und Bedeutungszuweisung des Erlebten durch das Subjekt* und darüber hinaus *durch den Forschenden* verdeutlicht aber die unbedingte Argumentation in Richtung hermeneutisch-verstehender, *qualitativer* Forschung.

1085 vergl. Flick, 2007, S. 128; vergl. auch Reinders, 2005, S. 38 ff.

1086 vergl. Flick, 2007, S. 174. Für die vorliegende Arbeit zeigt sich dies an den sich verändernden und immer konkreter werdenden Arbeitstiteln, die bspw. in meinen Stipendienanträgen festgehalten sind.

1087 vergl. Hoffmann-Riem, 1980; vergl. auch Flick, 2007, S. 188

1088 Das Prinzip der theoretischen Sättigung nach Glaser & Strauss (1967 / 1998, S. 69) besagt, dass so lange weiter geforscht und das sampling erweitert werden muss, bis trotz der Erfassung neuer Fälle keine neuen Erkenntnisse bzgl. neuer Eigenschaften einer Kategorie zu erwarten sind (vergl. Flick, 2007, S. 161). Diese Angabe ist allerdings als ungenau und schlechterdings unerfüllbar anzusehen. Darüber hinaus steht sie in Konflikt mit dem Nebengütekriterium der Ökonomie, also mit dem Haushalten der zur Verfügung stehenden Ressourcen, welche den zu betreibenden Aufwand begrenzen (vergl. Reinders, 2005, S. 44).

1089 vergl. Flick, 2007, S. 130, S. 158; Steinke, 2008, S. 329 f.; Reinders, 2005, S. 30 ff., S. 55, S. 224

3.1.2.2 Methodologische Implikationen des phänomenologischen Grundsatzes der Bedeutungszuweisung des Erlebten durch das Subjekt bei Subjektivität von Wahrnehmung, Welt- und Wirklichkeitskonstruktion

Der ebenfalls wichtige phänomenologische Grundsatz der *Bedeutungszuweisung des Erlebten durch das Subjekt* unter der Annahme einer *Subjektivität von Wahrnehmung* und der (subjektiven und kollektiven) *Konstruktion von Welt und Wirklichkeit* führt außerdem zu den methodologischen Implikationen eines *subjektorientierten Forschungsdesign* (hier: bzgl. des individuellen Erlebens von Verbundenheit) und einem *interpretativen Paradigma*. Dieser aus der Phänomenologie, dem Konstruktivismus und dem symbolischen Interaktionismus abgeleitete¹⁰⁹⁰ und von Hoffmann-Riem geforderte Grundsatz, der dem „*Prinzip der Offenheit*“ folgt (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343), lässt sich im hermeneutischen Gesamtansatz der qualitativen Forschungslogik wiederfinden: Sie bemüht sich, „*das untersuchte Phänomen bzw. Geschehen von innen heraus zu verstehen*“¹⁰⁹¹. Dabei geht Hoffmann-Riem (und in ihrer Tradition die qualitative Sozialforschung) davon aus, dass soziale Wirklichkeit eine gesellschaftliche *Konstruktion* und damit ein sinnhaftes Gebilde von subjektiven Bedeutungszuschreibungen ist:

„Subjekte konstruieren über ihre Sicht auf ein bestimmtes Phänomen einen Ausschnitt ihrer Wirklichkeit; in Gesprächen und Diskursen werden Phänomene interaktiv hergestellt und Wirklichkeit darüber konstruiert.“ (Flick, 2007, S. 96).

Diese Wirklichkeits-Konstruktionen gilt es durch hermeneutisches *Re-Konstruieren* zu verstehen¹⁰⁹². Somit werden in der rekonstruktiven Sozialforschung „*Erfahrungen (...) durch die Begriffe und Zusammenhänge, die das erkennende Subjekt konstruiert, strukturiert und verstanden.*“ (Flick, 2007, S. 103). Demzufolge wird das „*Verstehen*“ von Äußerungen der Forschungssubjekte im Sinne einer „*hermeneutischen Interpretation*“ zum angemessenen Erkenntnisprinzip erhoben¹⁰⁹³. Dies ist für ein qualitatives Forschen innerhalb der Sport- und Bewegungswissenschaft entsprechend anzunehmen. Dem Gegenüber steht ein *normatives* Forschungsparadigma, welches einem (naturwissenschaftlich-„objektivem“) Wirklichkeitsverständnis in Zuge von angenommenen Ursache-Wirkungsprinzipien folgt und welches „*Erklären*“ als die angemessene Erkenntnismaxime ansieht. Das Prinzip der Offenheit und des „*Verstehens*“ sind dabei von so grundsätzlicher Natur innerhalb der qualitativen Forschung, dass sie ihre verschiedenen theoretischen Positionen einen¹⁰⁹⁴. Die grundsätzlich offene Haltung innerhalb *qualitativer* Auswertungsprozesse ermöglicht die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Untersuchten *selbst*¹⁰⁹⁵ und versucht so, ihre subjektive Sichtweise (in größtmöglichem Umfan-

¹⁰⁹⁰ vergl. Flick, 2007, S. 34, S. 84, S. 548 ff.; vergl. auch Reinders, 2005, S. 26 ff.; Lamnek, 2005, S. 224.

¹⁰⁹¹ Flick, 2007, S. 95, Hervorhebung A.S.; vergl. auch Steinke, 2008, S. 319 f.; Reinders, 2005, S. 19; Lamnek, 2005, S. 224, S. 271 f.

¹⁰⁹² vergl. Hoffmann-Riem, 1980, S. 344 f.; Flick, 2008, S. 20; S. 151 ff.

¹⁰⁹³ vergl. Flick, v. Kardoff & Steinke, 2008, S. 21; vergl. auch Flick, 2007, S. 95 f.; Reinders, 2005, S. 19 f.

¹⁰⁹⁴ vergl. Flick, 2007, S. 106

¹⁰⁹⁵ vergl. Flick, 2007, S. 124

ge) zu verstehen¹⁰⁹⁶. Ziel ist es dabei u.a., ihnen auf diese Weise in ihrer Subjektivität gerecht zu werden und zu verstehen, diese zu würdigen und ihre individuelle Dignität zu wahren, anstatt sie als Forschungsobjekte zu funktionalisieren und damit letztlich in gewisser Weise deren Individualität zu „übergehen“¹⁰⁹⁷. Darüber hinaus gestattet die geforderte Offenheit gegenüber Gegenstand und Forschungssubjekt die Möglichkeit einer (z.T. überraschenden) Irritation bzw. Modifikation des Vorverständnisses des/der Forschenden¹⁰⁹⁸ und damit die „Entdeckung des tatsächlich >Neuen<“.¹⁰⁹⁹ Zwar werden in der hermeneutischen Auswertung qualitativen Forschens auch *latente* Sinnzusammenhänge, deren Struktur das beteiligte Subjekt nur teilweise deuten kann, vom Forschenden interpretiert. Dennoch bleibt in der rekonstruktiven Sozialforschung die Deutungshoheit über das Phänomen / die Situation letztlich beim *Subjekt*, so dass in der Interpretation lediglich die *Lesart* des Interpretierenden vorgelegt wird, neben der andere Interpretationen aber durchaus denkbar sind (im sog. „member check“ wird diese Lesart durch das Forschungssubjekt sogar noch einmal zur Prüfung vorgelegt und damit kommunikativ validiert)¹¹⁰⁰.

Konsequenterweise wird in der qualitativen Forschung aber auch von einer Subjektivität inkl. subjektiver Bedeutungszuweisung durch den/die *Forschenden* ausgegangen, welche die Ergebnisse (mit-) beeinflussen. Dies ist im Sinne des symbolischen Interaktionismus nicht zu vermeiden. Durch eine reflektierte Subjektivität im Sinne einer Explikation von Vorannahmen, die kritische Selbstbeobachtung im Feld, eine ausführliche Dokumentation und Feldnotizen wird in der qualitativen Forschung aber versucht, diesen Umstand zumindest transparent und damit nachvollziehbar zu machen¹¹⁰¹. So kann die Integrität des Subjektes gewahrt und der Perspektivität des/der Forschenden selbst Rechnung getragen werden. Entsprechend dieser zu beachtenden subjektiven Sinnzuschreibung *auf verschiedenen Ebenen* versteht Flick qualitative Forschung als einen

„kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit – die Version, die jemand in einem Interview erzählt, muss nicht der Version entsprechen, die er zum Zeitpunkt des Geschehens formuliert hätte. Sie muss auch nicht der Version entsprechen, die er einem anderen Forscher mit anderer Fragestellung erzählt hätte. Auch der Forscher, der dieses Interview

¹⁰⁹⁶ vergl. Flick, v. Kardoff & Steinke, 2008, S. 17; vergl. auch Flick, 2009 a, S. 86

¹⁰⁹⁷ Dies verweist auf das grundlegende Prinzip der Subjektivität der Wahrnehmung und Sinnzuschreibung in Tradition der Phänomenologie und des symbolischen Interaktionismus (vergl. Flick, 2007, S. 28 f.; S. 548 f.; vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie (Merleau-Ponty, 1966)“) und deutet auf ein entsprechendes Menschenbild hin.

¹⁰⁹⁸ vergl. Steinke, 2008, S. 327

¹⁰⁹⁹ Flick, 2007, S. 125, S. 133; vergl. auch Reinders, 2005, S. 20. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Empirie die theoriegeleitete Bestimmung des Verbundenheitsbegriffes um die subjektive Sicht von SchülerInnen ergänzen kann.

¹¹⁰⁰ vergl. Steinke, 2008, S. 320. Allerdings stellen in der Untersuchungspraxis solche „Rückversicherungen bei den befragten Subjekten“ und Methoden der kommunikativen Validierung aus methodischen Gründen eher „die Ausnahme dar“ (Flick, 2007, S. 107). Darüber hinaus kann sich bspw. ein member check in Situationen, in denen durch die Aufdeckung der angesprochenen latenten Sinnzusammenhänge und „Interpretationen, die ins soziale oder psychische Unbewusste vordringen“ und in denen damit die „Sicht des Subjektes systematisch überschritten wird“ (Flick, 2007, S. 498), durchaus als *problematisch* erweisen.

¹¹⁰¹ vergl. Unterkapitel „Gütekriterien qualitativer Forschung“

auswertet und als Teil seiner Ergebnisse darstellt, produziert eine neue Version des Ganzen. Die Leser, die seinen Bericht, Artikel oder Buch lesen, interpretieren dies jeweils unterschiedlich, wodurch weitere Versionen des Geschehens entstehen.“ (Flick, 2007, S. 34).

Damit spricht Flick den Umstand an, dass in einer qualitativen Forschungslogik und im Sinne des Poststrukturalismus die Produktion von Datenmaterial immer bereits eine Form der (Selbst-) Inszenierung bzw. der Interpretation und Mimese darstellt, also immer schon als eine *Konstruktion* von Wirklichkeit zu verstehen ist (Mimesis I, II & III)¹¹⁰². Generell dienen dabei direkte und indirekte Texte als Datenmaterial, d.h. Protokolle und Transkriptionen¹¹⁰³. Da Erzählungen (z.B. in Interviews) immer schon performative und rhetorische Konstruktionen des Subjekts (in Interaktion mit dem/der InterviewerIn und der Situation) sind, sind sie auch mit rhetorischen Mitteln interpretierbar. Das „Subjekt *an sich*“ ist damit für Forschung nicht „greifbar“, Forschung kann also dem Subjekt nicht direkt habhaft werden.¹¹⁰⁴ Die Sozialforschung produziert damit im Sinne Schütz’ „*Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld*.“ (Schütz, 1971, S. 68). Sozialforschung ist somit als eine *Konstruktion 2. Grades* zu verstehen.

Nach Mayring hat sich die qualitative Forschung – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – dabei eher am *Einzelfall* als an Populations-repräsentativen Stichproben zu orientieren¹¹⁰⁵. Nach Hildenbrand kann der untersuchte Einzelfall sogar „*als individuiertes Allgemeines verstanden*“ werden¹¹⁰⁶. Damit kann der einzelne Fall, also z.B. ein einzelnes Interview, durchaus „*als Repräsentant seiner selbst (...innerhalb) eines spezifischen (...) Kontextes (...und) als Repräsentant ausgebildeter Subjektivität als Ergebnis (...) der Ausbildung spezifischer Handlungs- und Erfahrungsweisen*“ stehen und methodologisch ausreichen (Flick, 2007, S. 168 f.; Hervorhebungen i.O.). Damit liegt ein wichtiger Gegenstand der Sozialforschung in der Analyse „*der Welterzeugung und Konstruktionsleistungen, die im Alltag der Beteiligten ablaufen*“¹¹⁰⁷. Daneben wird bspw. im Diskurs der ästhetischen Bildung das persönliche Erleben nicht nur in seinem subjektiven Charakter, sondern in Anlehnung an Bourdieu (auch) als habitus-abhängig gesehen. Damit wird Erleben (auch) intersubjektiv bedeutsam und erfassbar¹¹⁰⁸.

In der vorliegenden Arbeit stellt also die *Rekonstruktion* der *individuellen* Perspektive der teilnehmenden SchülerInnen den Ansatzpunkt der Analyse dar, im Mittelpunkt der Betrachtung stehen also das *Subjekt und seine Sicht* im Rahmen einer lokal und zeitlich umgrenzten Interaktion und innerhalb eines spezifischen sozialen Kontextes¹¹⁰⁹.

¹¹⁰² vergl. Flick, 2007, S. 111 ff.

¹¹⁰³ vergl. Flick, 2007, S. 96. Im vorliegende Falle, also in der hier zu präsentierenden Studie, besteht das Material aus Interviewtranskripten, d.h. aus *indirekten* Texten.

¹¹⁰⁴ vergl. Koller, 1993, S. 34 ff.; vergl. auch Rose, 2011 a & b

¹¹⁰⁵ vergl. Mayring, 1997, S. 16 ff.

¹¹⁰⁶ Hildenbrand, 1987, S. 161, zitiert nach Flick, 2007, S. 168

¹¹⁰⁷ Flick, 2007, S. 46

¹¹⁰⁸ vergl. Franke, 2003, S. 28

¹¹⁰⁹ vergl. Flick, 2007, S. 96

3.1.2.3 Methodologische Implikationen des phänomenologischen Grundsatzes der Leiblichkeit

Wie gesagt beeinflusst der Aspekt der Leiblichkeit vor allem die *bewegungspädagogische* Dimension dieser Arbeit, und weniger die *method(olog)ische* Ebene der Empirie. Dennoch lassen sich auch Auswirkungen der *leibphänomenologischen* Ausrichtung der vorliegenden Arbeit auf die Studie feststellen. Diese erscheinen in ihrer Offensichtlichkeit aber nahezu banal, weswegen sie hier nur kurz dargestellt werden sollen. Sie beziehen sich insbesondere auf die generelle Anlage der Studie und Inszenierung, die Datenerhebung und die Auswertung des Materials:

- Gemäß der Verortung der vorliegenden Arbeit im leibphänomenologisch-bewegungspädagogischen Feld und der phänomenologischen Akzentuierung der Leibfrage¹¹¹⁰ soll die *Inszenierung des Programms* im schulischen Sportunterricht erfolgen. Das *setting* ist also ein *schulsportliches*.
- Das *unterrichtliche Thema* soll *ästhetisch* und *Leib-betont* sein, *nicht Körper-orientiert*. Das Programm soll also die Wahrnehmung und das Erleben des subjektivierten, empfindenden *Leibes* in den Vordergrund stellen, und nicht den *Körper* als Objekt. Dies beinhaltet eine Vermeidung der pädagogischen „Leistungs“-Perspektive auf Schulsport zugunsten der (Sinn-) Perspektive „(Körper-) Wahrnehmungsfähigkeit“¹¹¹¹. So soll das bewegungstätige *Erleben* von Verbundenheit im Sinne eines achtsam-ästhetischen Leib-Seins akzentuiert und dessen Wahrnehmung gefördert werden.¹¹¹²
- Die *Datenerhebung* soll ebenfalls *Leib-bezogen* sein, also die sprachliche Erfassung des Erlebens von sinnlichen, direkten Eindrücken anstreben. Dem ist durch die Zieltextform der Episode / Erzählung entgegenzukommen.¹¹¹³
- Die *Auswertung* soll dem Problem der Versprachlichung solcher zwar wahrnehmbaren, aber nicht direkt explizierbaren leiblichen Aspekte Rechnung tragen.¹¹¹⁴ Aufgrund der Unverfügbarkeit solcher Eindrücke können z.B. narrative Gesprächsanteile und/oder der Gebrauch von Metaphern Hinweise auf solche unmittelbaren Erlebnisse achtsam-ästhetischen Leib-Seins bieten¹¹¹⁵.

¹¹¹⁰ vergl. Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie (Merleau-Ponty, 1966)“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“

¹¹¹¹ vergl. Kurz, 1998, S. 143 f.; vergl. auch Kurz, 2000, S. 74

¹¹¹² vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie“; Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“ bzw. Kapitel „Darstellung des Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit“.

¹¹¹³ vergl. Richartz, 2008, S. 18 f.; vergl. auch Flick, 2009 a, S. 76 f.; vergl. auch Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“.

¹¹¹⁴ gemeint sind hier Aspekte und Wahrnehmungen im Sinne des bereits entwickelten „ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas“

¹¹¹⁵ vergl. Kapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“; vergl. auch Meuser & Nagel, 1991, S. 462 f. .

3.1.2.4 Zusammenfassung der methodologischen Implikationen der (Leib-) Phänomenologie für die Empirie der vorliegenden Arbeit

Da sich das Erkenntnisinteresse und die daraus folgenden Untersuchungsfragen vornehmlich an der *vorurteilslos zu betrachtenden, subjektiven Interpretation erlebter (Schulsport-) Wirklichkeit und ggf. Verbundenheit in einem sportunterrichtlichen setting* interessiert, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass als eine grundsätzliche, erste Entscheidung im empirischen Teil des vorliegenden Forschungsprozesses *die phänomenologisch begründete Wahl einer qualitativen Forschungslogik zu formulieren ist*. Ein solches Forschungsvorgehen hat sich an die *rekonstruktive Sozialforschung* bzw. *phänomenologische Soziologie* anzulehnen¹¹¹⁶. Dabei müssen (methodenangemessene) *Gütekriterien qualitativer Forschung* beachtet werden, welche im Anschluss an diese Zusammenfassung diskutiert werden sollen. Hierbei ist anzumerken, dass nach Flick allerdings „*Die Frage, wie qualitative Forschung bewertet werden soll, (...) noch nicht zufriedenstellend beantwortet*“ ist¹¹¹⁷. Die vorliegende Arbeit orientiert sich daher an den in der rekonstruktiven Soziologie aktuell üblichen Konventionen qualitativer Forschung, wie sie insbesondere von Uwe Flick (2007, 2008, 2009) und Ines Steinke (1999, 2008) letztlich in Tradition von Christa Hoffmann-Riem (1980) diskutiert und angeboten werden. Darüber hinaus wird u.a. auf die Arbeiten von Alfred Richartz (2008), Philipp Mayring (1997), Heinz Reinders (2005), Siegfried Lamnek (2005) und Claus Krieger (2008) verwiesen.

3.1.3 Kriterien für „gute“ qualitative Forschung

Für die qualitative Forschung werden die „klassischen“, naturwissenschaftlich-geprägten Gütekriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität als *nicht angemessen* abgelehnt¹¹¹⁸. Stattdessen werden insbesondere von Steinke (1999, 2008) adäquate Gütekriterien für die qualitative Forschung diskutiert. Dass diese nicht *ad libitum* zu wählen sind, um einerseits die „*Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit*“ zurückweisen und andererseits „*Probleme für die Anerkennung qualitativer Forschung außerhalb ihrer eigenen engen scientific community*“ verringern zu können¹¹¹⁹, liegt dabei auf der Hand. Diese Gütekriterien sollen im Folgenden vorgestellt werden.

¹¹¹⁶ Allerdings zielt die vorliegende Arbeit im Gegensatz zu *soziologischen* Forschungen nicht auf das Aufdecken sozialer *Strukturen* und den in ihnen entstehenden Wirklichkeitskonstruktionen ab, sondern im Sinne der Untersuchungsfragen auf das subjektive Erleben und eine Begriffsbestimmung von Verbundenheit vor dem Hintergrund des entwickelten Schulsportprogramms unter Berücksichtigung der SchülerInnen-Sicht.

¹¹¹⁷ Flick, 2007, S. 487

¹¹¹⁸ vergl. Flick, 2007, S. 489 f., S. 499; Steinke, 2008, S. 319

¹¹¹⁹ Steinke, 2008, S. 321 f., Hervorhebung i.O.; vergl. auch Miethling & Schierz, 2008, S. 10; Thiele, 2008, S. 97

3.1.3.1 Methodenangemessene Gütekriterien qualitativer Forschung

Um den genannten Vorwürfen zu begegnen wurden vom Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Berufsverband der Soziologinnen generelle forschungsethische Grundsätze formuliert, welche es in Forschung zu realisieren gilt. Diese Grundsätze orientieren sich z.B. an dem Wohlergehen der UntersuchungsteilnehmerInnen und verlangen eine verbindlich zugesicherte Anonymität der untersuchten Personen bei absoluter Respektierung ihrer Würde und Rechte. Dies umfasst auch die Gegebenheit ihrer informierten Einwilligung in die Untersuchung¹¹²⁰, Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie etc.¹¹²¹. Daneben formuliert Steinke weitere Kriterien als angemessen für qualitative Forschung. Dabei benennt sie insbesondere das Prinzip der *transparenten, nachvollziehbaren Intersubjektivität*, darüber hinaus u.a. jenes der *reflektierten Subjektivität*¹¹²². Beide stehen in Zusammenhang zueinander und sollen im Folgenden näher beschrieben werden¹¹²³. Als wichtigste Kennzeichen und Kriterien qualitativer Forschung sind nach Steinke (2008) *Transparenz* des Forschungsprozesses und *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* zu formulieren. Diese Kriterien treten an die Stelle der Objektivität im Sinne einer intersubjektiven Überprüfbarkeit in *quantitativen* Forschungszusammenhängen¹¹²⁴. In der *qualitativen* Forschung trägt insbesondere die vollständige und präzise Dokumentation des Forschungsprozesses zu einer hohen Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei, z.B. hinsichtlich des Erhebungs- und Auswertungsprozesses der Daten¹¹²⁵. Darüber hinaus müssen möglicherweise aufgetretene Durchführungsprobleme und unerwartete Fälle bzw. Ergebnisse expliziert werden, um dieses Gütekriterium zu erfüllen¹¹²⁶. Dies kann auch dem möglichen Vorwurf einer selektiven Plausibilisierung begegnen, in welcher nur diejenigen Ergebnisse bzw. Fälle vorgestellt werden, welche das gewünschte Forschungsergebnis bestätigen.¹¹²⁷

¹¹²⁰ Dieses Kriterium kann bei verschiedenen Untersuchungsgegenständen, welche sich auf „*kriminelle(n) oder gefährliche(n) Handlungen*“ (Flick, 2007, S. 61) oder auf Aktionsverhalten zufälliger Passanten in öffentlichen Räumen beziehen, mitunter schwer zu realisieren sein. Allerdings überschreiten „*Täuschung und Verletzung der Privatsphäre, die ohne Zustimmung zu Daten führen, (...) eine ethische Grenze*“ (Flick, 2007, S. 61). Falls durch eine Vorab-Information „*die Forschungsergebnisse in nicht vertretbarer Weise verzerrt werden (...) muss versucht werden, andere Möglichkeiten der informierten Einwilligung zu nutzen.*“ (Ethik-Kodex, 1993, I B 2, zitiert nach Flick, 2007, S. 59). Diese Probleme stehen allerdings in der vorliegenden Arbeit glücklicherweise nicht an, da die SchülerInnen vorab informiert und ihre Einwilligung (insbesondere in Bezug auf die Interviewteilnahme) erfragt wurde.

¹¹²¹ vergl. Flick, 2007, S. 56 ff.

¹¹²² vergl. Steinke, 2008, S. 324 f., S. 330 f.

¹¹²³ Nach Reinders weist Lamnek auf die Kriterien „*Reflexivität, Explikation und Flexibilität*“ (Reinders, 2005, S. 34, mit Bezug auf Lamnek, 1995) hin. Diese gehen m.E.n. aber in Steinkes bzw. Flicks Forderungen nach Transparenz und reflektierter Subjektivität, Dokumentation und zirkulär-dynamischen Forschungsvorgehen auf, so dass hierauf nicht weiter eingegangen werden muss.

¹¹²⁴ vergl. Steinke, 2008, S. 324; vergl. dazu auch Flick, 2009 a, S. 83, welcher Steinkes Aussage um die Forderung nach Interview-Kontextprotokollen und einem postskript konkretisiert bzw. ergänzt.

¹¹²⁵ vergl. Steinke, 2008, S. 324

¹¹²⁶ vergl. Steinke, 2008, S. 325; vergl. auch Miethling & Schierz, 2008, S. 9; Thiele, 2008, S. 103 ff.

¹¹²⁷ vergl. Flick, 2007, S. 488 f.. Dies setzt eine hohe Forschungsethik voraus, welche im regulären Forschungsbetrieb mitunter mit Alltagszwängen wie Projektfinanzierung in Konflikt treten kann. Zur angezeigten Forschungsethik in Bezug auf speziell Interviewforschung zählt dabei selbstverständlich z.B. auch, die unter-

Auch der Gebrauch standardisierter Feldnotizen verhelfen zu einer erhöhten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Transparenz und damit zu einer hohen Güte der Studie¹¹²⁸. Des Weiteren empfiehlt es sich, die Auswertung in einer Interpretationsgruppe (anstatt durch eine Einzelperson) durchzuführen, um eine höhere Intersubjektivität und -Perspektivität zu erlangen¹¹²⁹. Auch ein „peer debriefing“, kann in diesem Sinne angewendet werden, d.h.

„regelmäßige Besprechungen mit nicht an der Forschung beteiligten Personen, um die eigenen blinden Flecke aufzudecken sowie Arbeitshypothesen und Ergebnisse zu prüfen.“ (Flick, 2007, S. 500).¹¹³⁰

Außerdem wird durch „Regelgeleitetheit und Kodifizierung von Forschungstechniken“ ebenfalls eine nachvollziehbare Intersubjektivität ermöglicht und dem „Leser die Kontrolle bzw. den Nachvollzug der Untersuchung“ erleichtert¹¹³¹. Dies erhöht weiter die Transparenz der Untersuchung und ihrer Ergebnisse.

Mithilfe verschiedener weiterer Maßnahmen kann darüber hinaus eine reflektierte Subjektivität erlangt werden, wodurch anerkannt wird, dass der/die Forschende Teil des Forschungsprozesses ist und damit diesen in seinem Ergebnis auch beeinflusst. Durch die Offenlegung und Diskussion dieses Eigenanteils aber wird dieser dem Forschenden (und dem/der Forschungsbericht-Lesenden) bewusst gemacht und ist erst damit zugänglich für Diskussionen und Reflexionen. Für eine reflektierte Subjektivität sind z.B. die Explikation von Vorannahmen, die Offenlegung und Reflexion der Perspektive des/der Forschenden, die *kritische* Selbstbeobachtung des/der Forschenden im Feld und die Reflexion des Arbeitsbündnisses und der (in den Interviews performativen) Beziehung zwischen Forschendem und befragter Person unerlässlich¹¹³². Ein solches Vorgehen erhöht außerdem erneut die intersubjektive Nachvollziehbarkeit¹¹³³. Ebenfalls kann der bereits angesprochene „member check“ in gewissem Grade Aufschluss darüber geben, ob die Lesart des/der Forschenden mit dem von dem/der untersuchten Person *gemeinten* Sinn übereinstimmt und damit eine kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse ermöglichen¹¹³⁴. Flicks Ansicht nach hat die kommunikative Validierung über sog. „member checks“ aber „an Bedeutung verloren“¹¹³⁵. Damit kann auch eine

suchte Person möglichst nicht zu beeinflussen – also weder Antworten vorweg zu nehmen oder in den suggestiv Mund zu legen, noch die sog. „Zugzwänge des Erzählens“ zu nutzen (vergl. Flick, 2007, S. 231 ff.) oder ähnliches. Eine Interviewerschulung macht ggf. derartige, meist ungewollte Manipulationen bewusst. Auch müssen Ehrlichkeit und Redlichkeit z.B. bei Transkribieren vorausgesetzt werden können.

¹¹²⁸ vergl. Flick, 2007, S. 490

¹¹²⁹ vergl. Steinke, 2008, S. 324 f.; vergl. auch Flick, 2007, S. 26 ff., S. 490

¹¹³⁰ vergl. auch Steinke, 2008, S. 326

¹¹³¹ Steinke, 2008, S. 326

¹¹³² vergl. Steinke, 2008, S. 320, S. 330 f.; Flick, 2009 a, S. 79. Darüber hinaus erhöht ein positives und expliziertes Arbeitsbündnis zwischen Forschendem/r und Forschungssubjekt das Verständnis der interviewten Person für die Situation, die Glaubwürdigkeit (der Äußerungen) der untersuchten Person und fördert außerdem die Wahrscheinlichkeit, in Interviews (die ggf. begehrten, aber schwer zu bekommenden) Episoden zu erhalten (vergl. Richartz, 2008, S. 37 f.; Flick, 2007, S. 494).

¹¹³³ vergl. Flick, 2007, S. 29, S. 502

¹¹³⁴ vergl. Steinke, 2008, S. 320

¹¹³⁵ Flick, 2007, S. 495; vergl. ebenfalls kritisch: Flick, 2007, S. 498

begründete Reflexion über Interpretationsmuster und ihnen evt. zugrunde liegenden Vorannahmen von Seiten des/der *forschenden* Person, also der Subjektivität, erfolgen.

Steinke und Flick äußern neben den genannten wichtigen Kriterien von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und reflektierter Subjektivität noch weitere Empfehlungen für hochwertiges qualitatives Forschen. So sollte in qualitativer Forschung expliziert werden, inwiefern wirklich eine Indikation für ein qualitatives Forschungsvorgehen vorliegt¹¹³⁶, das Erkenntnisinteresse also mit dem „*Profil*“ qualitativen Forschens übereinstimmt¹¹³⁷. Die qualitative Forschungslogik legt außerdem großen Wert auf eine *Gegenstandsangemessenheit* der gewählten Untersuchungsmethodik bei Übereinstimmung von gewähltem Forschungsparadigma und -Methode, es muss also eine theoriegeleitete Indikation für die gewählte Methode bei einheitlicher Forschungslogik gegeben sein¹¹³⁸. Es stellt sich also die Frage, ob „*der Untersuchungsgegenstand den Gegenständen, für welche die verwendete Methode konzipiert wurde*“, entspricht.¹¹³⁹ Wie bereits angesprochen sollen darüber hinaus die empirischen Ergebnisse im Sinne der *Grounded Theory* im Material begründet und verankert, also auf diese direkt zurückzuführen sein (vergl. Glaser & Strauss, 1984, 1998). Es gilt also zu prüfen, ob „*Erkenntnisse im empirischen Material begründet sind und ob die verwendeten Methoden dem untersuchten Gegenstand angemessen ausgewählt und angewendet wurden.*“ (Flick, 2007, S. 28).

Angezeigt ist des Weiteren selbstverständlich, das eigentliche Erhebungs- und Auswertungsvorgehen in der gebotenen Methodenkonsequenz und -reinheit zu realisieren. Dabei sollte aber unbedingt darauf geachtet werden, den *Gegenstand nicht durch Technokratie und Unflexibilität zu verpassen*. Es muss also darauf geachtet werden, dass Methode und Handhabung des Verfahrens dem Untersuchungsgegenstand, dem Forschungssubjekt und der Situation im Feld weiterhin angemessen sind¹¹⁴⁰. Ist im Feld aber eine Modifikation ursprünglicher Methoden¹¹⁴¹ angezeigt, ist dieses notwendige Abweichen transparent zu machen und zu begründen¹¹⁴². Werden neue Methoden entwickelt, müssen diese gegenstandsangemessen entwickelt und darüber hinaus transparent, systematisch und detailliert expliziert werden, um die Nachvollziehbarkeit für den/die LeserIn wieder herzustellen¹¹⁴³. Werden Interviews durchgeführt, so muss der/die Interviewer in sei-

¹¹³⁶ vergl. Steinke, 2008, S. 326; vergl. auch Flick, 2007, S. 513 f.

¹¹³⁷ Steinke, 2008, S. 322

¹¹³⁸ vergl. Flick, 2007, S. 26 ff., S. 133

¹¹³⁹ Steinke, 2008, S. 327; vergl. auch Flick, 2007, S. 270 f., S. 478

¹¹⁴⁰ vergl. Flick, 2007, S. 223, S. 491, S. 516; Krieger, 2008, S. 57 f.; s. auch Kriterium der Gegenstandsangemessenheit. Gleiches gilt für den Gebrauch von Interview-Leitfäden, bei denen verschiedentlich vor einer sog. Leitfaden-Bürokratie gewarnt wird, also einem unflexiblen Interviewer-Verhalten, in welchem sich der/die Interviewer „zu fest an ihn klammer(t)“ (Hopf, 1978, S. 91, zitiert nach Krieger, 2008, S. 61; vergl. auch Flick, 2007, S. 223, S. 563.

¹¹⁴¹ d.h., entweder ein Abweichen von den ursprünglich *gewählten* Methoden, oder eine Modifikation bereits *bestehender* bzw. und anderweitig entwickelter/verwendeter Methoden.

¹¹⁴² vergl. Flick, 2007, S. 489, S. 563

¹¹⁴³ vergl. Steinke, 2008, S. 327

nem/ihrer Interviewer- und Frageverhalten geschult werden¹¹⁴⁴, z.B. um die interviewte Person nicht durch unbewusste Suggestivfragen in ihren Antworten oder Relevanzsetzungen zu beeinflussen oder einer Leitfadenbürokratie anheim zu fallen¹¹⁴⁵. Es sind also die formal-korrekte Anwendung der Methode und eine angemessene Dokumentationsqualität anzustreben. Damit kann jenem Kriterium, das der prozeduralen Reliabilität einer quantitativ-standardisierten Forschungslogik entsprechen könnte, Genüge getan werden. Ausführliche und standardisierte Feldnotizen, Interviewer-Schulungen und Probeinterviews tragen zur Erfüllung dieses Kriteriums bei¹¹⁴⁶. Ein solches Kriterium könnte den *Prozess* des Forschens und den Einfluss der zwischenmenschlichen Beziehungen darin betonen¹¹⁴⁷.

Durch die hier angesprochenen Wege, eine möglichst hohe Transparenz und Nachvollziehbarkeit in der (Darstellung der) Datenerhebung und des Auswertungsprozesses bei gebotener Offenheit und kritisch reflektierter Subjektivität anzustreben, soll in der qualitativen Forschung eine maximal hohe Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit der Untersuchung hergestellt werden¹¹⁴⁸. Dies wird ergänzt durch ein sensibles, angemessenes Agieren im Feld durch den/die Forschenden. Dabei gilt es ein *unhinterfragtes* und unreflektiertes *“going native”* zu vermeiden, welches nicht mehr zur notwendigerweise distanzierten professionellen Forscherperspektive von Außen auf das Untersuchungsfeld fähig ist. *Gleichzeitig aber* dürfen insbesondere bei ethnographischen Studien die Forschenden nicht mehr als „Fremde“ oder „Störende“ wahrgenommen werden, damit z.B. eine *„Innenperspektive“* gewonnen¹¹⁴⁹ und das *übliche* Alltagsverhalten beobachtet werden kann, so dass eine *„Systematisierung des Fremdenstatus“*¹¹⁵⁰ als Reflektion auf die einzelnen Unterrichtseinheiten, also *temporär*, anzustreben ist. Dabei kann auch eine Reflexion des eigenen Prozesses des *„Vertrautwerdens“*¹¹⁵¹ innerhalb bspw. ethnologischer Forschung zu besonderen Einsichten über das untersuchte Feld führen.¹¹⁵²

¹¹⁴⁴ vergl. Flick, 2007, S. 221, S. 491; Krieger, 2008, S. 47 f.

¹¹⁴⁵ vergl. Flick, 2009 a, S. 79; Flick, 2007, S. 198 f., S. 223, S. 563; vergl. auch Krieger, 2008, S. 47 f., S. 60. Dies erhöht wiederum die Güte der reflektierten (Forschenden-) Subjektivität, insbesondere wenn die interviewende und die auswertende Person dieselbe ist (wie im vorliegenden Fall). Darüber hinaus wird versucht, die reflektierte Subjektivität durch Feldnotizen, selbstkritische Beobachtungen, regelmäßige Gespräche mit den eigentlichen Kurslehrkräften als Unterrichts-Experten und Diskussion der erneuten Personalunion von Programmanleiterin und Forscherin in meiner Person herzustellen.

¹¹⁴⁶ vergl. Flick, 2007, S. 200, S. 490, S. 512 ff., Flick, 2009, S. 79; vergl. auch Richartz, 2008, S. 30 f.; Krieger, 2008, S. 48, S. 59; Miles & Huberman, 1994, nach Steinke, 2008, S. 320; zu einer kritischen Position bzgl. der Verwendung der Begriffe „Validität“, „Reliabilität“ und „Objektivität“ (auch) als modifizierte Gütekriterien für qualitative Forschung vergl. Steinke, 2008, S. 323.

¹¹⁴⁷ vergl. Flick, 2007, S. 497 f. mit Bezug zu Wolcott, 1990. Allerdings spricht sich Flick letztlich für das Prinzip einer (intersubjektiven, z.B. kommunikativen) Validierung statt dem Anstreben von Validität aus; vergl. Flick, 2007, S. 498 f..

¹¹⁴⁸ vergl. Flick, 2007, S. 500 ff.

¹¹⁴⁹ Flick, 2007, S. 291

¹¹⁵⁰ Flick, 1995, S. 154 f.

¹¹⁵¹ Flick, 2007, S. 291

¹¹⁵² Eine ausführliche Diskussion und kritische Stellungnahme zu der Problematik der Übernahme verschiedener Rollen während der gesamten Studie, also der Personalunion von Sportunterrichtsprogramm-Entwicklerin, Anleiterin und Forscherin in der Person der Autorin der vorliegenden Arbeit findet sich im Kapitel „Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie“.

3.1.3.2 Zusammenfassung des Unterkapitels „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“

Als ein erster Punkt müssen angemessene und anerkannte forschungsethische Grundsätze selbstverständlich in jeglicher Forschung eingehalten werden, um das Wohlergehen, die Würde und die Rechte der UntersuchungsteilnehmerInnen zu wahren¹¹⁵³. Auf die vorliegende Studie bezogen bedeuten die angesprochenen Gütekriterien der Gegenstandsangemessenheit, der Transparenz, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der reflektierten Subjektivität darüber hinaus folgende konkrete Maßnahmen:

- Die prinzipielle Ausrichtung des *Studiendesigns* muss dem Untersuchungsgegenstand / der Untersuchungsfrage angemessen sein. Die subjektive Sicht der entsprechend der SchülerInnen und ihr Erleben muss also bei Beachtung der Forscherperspektive betont werden. Dies bedeutet, dass die Untersuchung offen, vorurteilsfrei und im Sinne des symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie die subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Wirklichkeitskonstruktionen beleuchten soll¹¹⁵⁴. Damit ist eindeutig ein qualitativ-hermeneutisches Vorgehen mit theoretischem sample und theoretischer Kodierung zu favorisieren.
- Die *Auswertung der Daten* muss mit einem „phänomenologischen Blick“ erfolgen, also ebenfalls vorurteilsfrei und offen sein, wie es als Paradigma für die qualitative Forschung bereits dargelegt wurde¹¹⁵⁵. Um nicht den Vorurteilen des/der Forschenden anheim zu fallen, müssen seine/ihre Vorannahmen expliziert werden.¹¹⁵⁶ Neben einer möglichst methodenreinen Anwendung der Erhebungs- und Auswertungstechniken soll dies die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten. Die Auswertung wurde teilweise mit Hilfe einer Auswertungsgruppe vorgenommen.¹¹⁵⁷
- Darüber hinaus ermöglicht ein Vorgehen im Sinne der Grounded Theory über Ankerbeispiele die Konsolidierung der Interpretation in den Äußerungen der untersuchten Subjekte, und erhöht damit die Subjektorientierung. Für Steinke kann ein „*member check*“ darüber hinaus die Validierung durch die untersuchte Person erhöhen¹¹⁵⁸. Flick allerdings widerspricht in diesem Punkt deutlich: Nach ihm hat die kommunikative Validierung über member checks „*an Bedeutung verloren*.“¹¹⁵⁹. Durch eine vollständige, präzise, reflektierte und v.a. kriti-

¹¹⁵³ vergl. Flick, 2007, S. 56 ff. mit Bezug auf den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Berufsverband der Soziologien

¹¹⁵⁴ vergl. Flick et al., 2008, S. 17 f.

¹¹⁵⁵ vergl. Kapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“

¹¹⁵⁶ vergl. Einführungsteil, Kapitel „Eine biographische Einleitung“ Unterkapitel „Zur Entstehung des Erkenntnisinteresses“ und „Zum Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit“; vergl. auch Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“

¹¹⁵⁷ für nähere Ausführungen vergl. Kapitel „Methodik – Forschungspraxis“

¹¹⁵⁸ vergl. Steinke, 2008, S. 320

¹¹⁵⁹ Flick, 2007, S. 495; vergl. auch Flick, 2007, S. 498

sche Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses kann die notwendige intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz erreicht werden¹¹⁶⁰.

- Dabei sind Ansätze für ein triangulatorisches Vorgehen grundsätzlich zu begrüßen, sofern sie die vorhandenen Ressourcen nicht überschreiten.
- In der *Darstellung der Ergebnisse* muss kenntlich gemacht werden, inwiefern sie sich auf die interpretierende Lesart des/der Forschenden beziehen, und an welchen Punkten es sich bspw. um wörtliche Zitate der Forschungssubjekte handelt. Dies erhöht ebenfalls die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Ergebnisdarstellung, und damit eine nachvollziehende Überprüfung (z.B. durch die phänomenologische Reduktionen von Zitatinterpretationen) durch den/die LeserIn ¹¹⁶¹.

3.1.4 Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie

Im folgenden Unterkapitel wird die Personalunion der Autorin in den drei Rollen der Sportprogramm-*Entwicklerin*, der Programm-*Anleiterin* und der dieses Programm evaluierenden *Forscherin* diskutiert. Dabei wird in einem *ersten Schritt* die Problematik dargestellt, welche sich aus dieser Personalunion vor dem Hintergrund von denkbaren Funktionsverstrickungen ergeben kann. Diese Problematik ist v.a. als ein möglicher Interessenskonflikt der verschiedenen Rollen im Rahmen eines *zweifachen Neutralitätsproblems* zu verstehen. Die Perspektiven der einzelnen Rollen werden dabei nacheinander in der obigen Reihenfolge thematisiert.

Vor diesem Hintergrund ist als *erstes* Neutralitätsproblem die emotionale Verhaftung mit der eigenen theoretischen Arbeit der Programmentwicklung und dem Anleiterverhalten in der Programmumsetzung zu thematisieren.¹¹⁶² Das *zweite* Neutralitätsproblem besteht in der unvermeidlichen asymmetrischen (Kommunikations-) Struktur pädagogischer Situationen und Interaktionen und in der Gefahr des Transfers dieser Asymmetrie in die *empirische Untersuchung* hinein. Beide Neutralitätsproblematiken sind also hauptsächlich für die Qualität der *Empirie* bedeutsam.¹¹⁶³

Im *zweiten Teil* wird eine Problembearbeitung vorgeschlagen, um die Herausforderung dieser doppelten Neutralitäts-Problematik in Hinblick auf die Untersuchungspraxis der vorliegenden Arbeit sowohl argumentativ wie auch konkret angehen zu können. Auf diese Weise soll den zuvor dargelegten empirischen Gütekriterien entsprochen und die weitere, tatsächliche Vorgehensweise der Studie als ein möglicher Umgang mit der dargestellten zweifachen Neutralitätsproblematik begründet werden. Der hier letztendlich gewählte Zugang ist dabei *nicht als die*

¹¹⁶⁰ vergl. vorangehendes Kapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“

¹¹⁶¹ zu Husserls eidetischer und transzendentaler Reduktion und zur Epoché in der Phänomenologie vergl. Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie (Merleau-Ponty, 1966)“.

¹¹⁶² Wie zu zeigen sein wird, ist dieser Aspekt v.a. aus der Perspektive der *Forscherin* relevant.

¹¹⁶³ Darüber hinaus ergeben sich durch die Personalunion aber auch relevante Konsequenzen für die *Entwicklung* und die *Anleitung* des Programms. Wie im Laufe der Diskussion ersichtlich werden wird, sind diese zumeist als *positiv* zu bewerten.

einzig mögliche, sondern nach Meinung der Autorin als die den gegebenen Umständen adäquateste und *zweckmäßigste* Variante zu verstehen.

Dabei sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass mit Bezug auf Steinke (2008) als wichtigste Gütekriterien *qualitativer* Forschung intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses zu formulieren sind. Sie treten an die Stelle des Kriteriums der Objektivität, welche in *quantitativen* Forschungszusammenhängen als Maß der intersubjektiven Überprüfbarkeit bestimmt wird.¹¹⁶⁴ Mit „neuen“, *qualitativen* Kriterien hingegen werden die Person und subjektive Perspektivität des/der Forschenden, deren Bedeutung für den Forschungsprozess und dessen Interpretation insbesondere in sozialen (Interaktions-) Kontexten anerkannt. Sie können nun über die kritische Explikation von ForscherInnenperspektive und Vorverständnis *auf reflektierte und nachvollziehbare Weise* in den Forschungsprozess eingehen, so dass ihre Wirkmacht nicht länger „unterschlagen“ werden muss, sondern transparent werden kann.

3.1.4.1 Darstellung des zweifachen Neutralitätsproblems

Das Problem der Übernahme verschiedener Rollen durch *eine* Person innerhalb des vorliegenden Forschungsprozesses besteht – wie bereits angekündigt – in einem denkbaren Interessenskonflikt und daraus folgender doppelter Neutralitätsproblematik. Diese beziehen sich auf die Rollen der:

1. Programm-Entwicklerin,
2. der Programm-Anleiterin und
3. der Programm-Evaluatorin und (Be-) Forscherin ¹¹⁶⁵.

Bei der hier thematisierten Personalunion liegt damit eine Rollenkombination von

1. *bewegungswissenschaftlich-theoretischer*,
2. *von bewegungspädagogisch-praktischer* und
3. *empirisch-forschender* Funktion in einer Person vor.

Problematisch ist dabei als ein *erstes Neutralitätsproblem*, dass bei einer solchen Personalunion die Interessen der verschiedenen Rollen sich gegenseitig konterkarieren können, sofern sie nicht reflektiert werden. So ist davon auszugehen, dass die Entwicklung eines sportunterrichtlichen Programms bei der Rolle der *Entwicklerin* mit einer gewissen emotionalen Bindung zum Programm und damit ein parteiliches Interesse einher geht, insbesondere bei Anwesenheit einer *biographischen*

¹¹⁶⁴ vergl. Steinke, 2008, S. 324; vergl. auch vorangegangenes Kapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“. Ziel *quantitativer* Forschung ist es dabei, über eine möglichst hohe Objektivität den/die Forschende aus der Gleichung des Forschungsprozesses „herauszukürzen“.

¹¹⁶⁵ Mit der Rolle der Forscherin geht die Rolle der Autorin der vorliegenden Arbeit einher. Diese Rollen sollen hier aber nicht differenzierter betrachtet werden, da sie in der Diskussion um die (unvermeidliche Perspektivität durch die) Rolle der Forscherin bereits diskutiert wird, weitere / neue Erkenntnisse durch ihre Thematisierung daher nicht zu erwarten stehen.

Komponente, wie sie in dieser Arbeit vorliegt¹¹⁶⁶. Dies hat verschiedene Auswirkungen auf die drei Rollen:

Für die Rolle der *Entwicklerin selbst* sind die Personalunion und die mit ihr einhergehende emotionale Verstrickung der anderen beiden Rollen zum Programm vor allem positiv: Durch die Personalunion kann die Programmkonzeption speziell auf die eigene Person in der Rolle der *Anleiterin* zugeschnitten werden, was die Konzeption erleichtert. Dieser Umstand könnte allerdings die zukünftige Übernahme des Programms durch *andere* Lehrkräfte erschweren. Dem wird durch die ausführliche Explikation des bildungstheoretischen Hintergrundes und der erziehungstheoretischen Vorstellungen entgegengewirkt, da auf diese Weise ein adäquater Transfer im Sinne des Ausgangsprogramms möglich wird¹¹⁶⁷.

Aufgrund der emotionalen Verstrickung kann die Expertise der *Entwicklerin* in der Umsetzungsphase mit einem hohen Engagement durch die *Anleiterin* gekoppelt werden. Dies stellt einen positiven Effekt für die Qualität der Durchführung dar. Eine emotionale Verstrickung der *Evaluatorin* mit dem Programm ist für dessen kritische und damit produktive Weiterentwicklung allerdings dann hinderlich und daher konträr zu den Interessen der *Entwicklerin*, wenn die emotionale Verstrickung nicht reflektiert wird. (Dieser Aspekt betrifft *auch* das Interesse der *Forscherin*, da sie nicht nur an einer Beschreibung der Qualität des Programm-Ist-Zustandes, sondern auch an der empirisch begründeten Formulierung eines Soll-Zustandes interessiert ist. Eine eindeutige Abgrenzung der Zuständigkeit und ausschließliche Funktionszuschreibung zu lediglich einer der beiden Rollen ist hier nicht möglich.)

Für die Rolle der *Anleiterin* ist die emotionale Befangenheit der *Entwicklerin* (und damit qua Personalunion die eigene emotionale Verstrickung der *Anleiterin*) als unproblematisch zu werten: Auch die *Anleiterin* profitiert von der personalen Kopplung der theoretischen Expertise der *Entwicklerin* und dem intrinsischen Engagement in der Anleitung. Darüber hinaus kann so von einer Kontinuität in bildungs- und erziehungstheoretischen Aspekten ausgegangen werden. Diese Punkte sprechen also aus beiden Rollenperspektiven *für* eine Personalunion von *Entwicklerin* und *Anleiterin*.

Anders verhält es sich mit der Rolle der *Forscherin*: In ihrer Funktion als *Evaluatorin* kann bei einer emotionalen Verstrickung gegen sie der Vorwurf der Voreingenommenheit bzgl. des Programms und des (eigenen) *Anleiterinnen*verhaltens erhoben werden. Dies würde eine Minderung ihrer Arbeitsqualität bedeuten. Dies liegt selbstverständlich nicht in ihrem Interesse. Dem Vorwurf der Befangenheit kann sie nur entgehen, indem sie systematisch und transparent Vorkehrungen zur Hemmung einer beschönigenden Interpretation und eines darauf folgenden, parteiischen Urteils trifft. Dieser Punkt umschließt auch die bereits thematisierte, kritische Weiterentwicklung des Programms. Darüber hinaus ist – neben der angesproche-

¹¹⁶⁶ vergl. Kapitel „Einführung“, Unterkapitel „Eine biographische Einleitung“ und „Zur biographisch geprägten Entstehung des Erkenntnisinteresses“ und „Das biographische geprägte Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit“

¹¹⁶⁷ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

nen emotionalen Bindung bzgl. des *Programms* – davon auszugehen, dass durch die Personalunion für die Rolle der Forscherin eine gewisse „Betriebsblindheit“ nicht nur bezüglich der eigenen (theoretischen) Arbeit, sondern auch hinsichtlich des eigenen Anleiterinnenverhaltens anzunehmen ist. Es besteht somit hier für die *Forscherin* die emotionale Schwierigkeit, zum *eigenen* Programm und zum *eigenen* Anleiterverhalten in Distanz zu treten. Diese Verhaftung an die eigene Person und das eigene Verhalten ist aufgrund der *prinzipiellen* Subjektivität nicht in vollem Umfang zu eliminieren. Es handelt sich also um ein emotionales, v.a. aber um ein grundsätzliches und *strukturelles* Problem der möglichen Parteilichkeit und damit mangelnder Neutralität, hier in Bezug auf die Rolle der Evaluatorin.¹¹⁶⁸

Im Hinblick auf die Empirie ist aufgrund einer Personalunion von Programmentwicklerin, -Anleiterin und -Forscherin besonders in der Interviewsituation eine Komplexitätssteigerung des ersten Neutralitätsproblems denkbar, wenn die *Sicht der interviewten SchülerInnen* eingenommen wird: Wenn in dieser Situation in der Person der Interviewerin *auch* die *Entwicklerin* und die *Anleiterin* „anwesend“ sind, ist es möglich, dass von den SchülerInnen eine gewisse Loyalität mit diesen Rollen empfunden wird. Es ist daher denkbar, dass die SchülerInnen befürchten, mit der „anwesenden“ und emotional verstrickten Entwicklerin des Programms (bzw. mit der eigenen Loyalität ihr gegenüber) in Konflikt zu geraten, sobald sie im Interview das Programm *an sich* kritisieren (wollen). Entsprechendes gilt für eine mögliche Kritik an der *Umsetzung* des Programms in Bezug auf die Anleiterin. Dies könnte durchaus ein Antwortverhalten nach dem Prinzip der Sozialen Erwünschtheit motivieren. Diesen Aspekt gilt es in der Interviewauswertung im Blick zu behalten.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass durch die Personalunion vor dem Hintergrund einer möglichen emotionalen bzw. strukturellen Verstrickung eine neutrale Position (v.a. aus *empirisch-forschender Perspektive*) nur schwer bzw. nur durch eine systematische Bearbeitung dieser Thematik zu beziehen ist. Dieser Punkt soll als ein *erstes Neutralitätsproblem* im Blick behalten werden. Auf die Entwicklung und/oder Anleitung des Programms wirkt sie sich weniger, bzw. hauptsächlich *positiv*, aus.¹¹⁶⁹

¹¹⁶⁸ Dieses v.a. *empirisch* relevante Problem könnte durch eine Übergabe der Anleitung an eine weitere, außenstehende Person zwar zumindest entschärft werden. Die Problematik wäre aber auch bei einem solchen Studiendesign *nicht vollständig* eliminiert, da die Evaluation durch die Forscherin immer noch durch die fortgesetzte emotionale Verstrickung mit dem *Programm* beeinträchtigt und sich das Risiko einer nicht-reflektierten Voreingenommenheit ergeben könnte. Damit wären die Ergebnisse per se anfechtbar. Auf den *ersten* Blick scheint daher in einer Vorgehensweise, welche *gänzlich verschiedene* Personen mit der Programmentwicklung, -Anleitung und -Evaluation beauftragt, also in der Aufspaltung der Rollen, eine Lösung zu liegen. Die Autorin der vorliegenden Dissertation würde in einem solchen Design lediglich *eine* Rolle besetzen, bspw. die der Forscherin. Damit wäre aber die besondere Leistung des vorliegenden Forschungsprojektes, nämlich das Vermögen, bewegungspädagogische Theorie, Praxis *und* Empirie in *einer* Arbeit und Verantwortlichkeit zu verbinden und damit eine besondere Kontinuität, Tiefe *und* Breite des Forschungsprojektes anzubieten, nicht mehr gegeben. Darüber hinaus ergäben sich bei der Konkretisierung einer solchen Rollenaufteilung praktische Probleme, welche im nachfolgenden Abschnitt thematisiert werden. Zum Beispiel würde der Vorteil des *sicheren* intrinsischen Engagements in der Leitungsphase u.U. verspielt.

¹¹⁶⁹ Darüber hinaus ist die hier beschriebene Verstricktheit letztlich auch schulische Unterrichtswirklichkeit, sofern eine Lehrkraft über den eigenen Unterricht reflektiert. Es liegt in gewisser Weise in der Personalunion der vorliegenden Arbeit also eine realistische Lehr-Lern-Situation vor. Des Weiteren zeichnet es die Groun-

Darüber hinaus ergibt sich für die vorliegende Studie bei der Vereinigung verschiedener Rollen innerhalb einer Person eine *zweite Neutralitätsproblematik*. Für diesen Punkt muss zunächst einmal die Situation der *Programmanleitung* unter einer (Macht-) strukturellen Perspektive in den Blick genommen werden: In der Phase der Programmumsetzung befindet sich die Anleiterin in einer situationsimmanenten, *asymmetrischen* Kommunikationsstruktur. Diese ist durch mehr oder weniger auffällig ungleiche Machtverhältnisse, Akteursfunktionen, Alter und Unterschiede in der (vorausgesetzten) fachspezifischen Expertise und Kompetenz gekennzeichnet. Sie wird von den Akteuren gemeinsam performativ hergestellt, wiederholt und stabilisiert. Dies geschieht sowohl implizit als auch explizit, bspw. durch Kommunikationsmuster und Ansprachen¹¹⁷⁰, Körpersprache, Übernahme bzw. Delegation von Organisationstätigkeiten sowie Zugang und Verteilungsmacht über Privilegien. Darüber hinaus zeigt sich die Asymmetrie in Kleidung und Requisiten, über das Einfordern von Regelbeachtung, deren Kontrolle und ggf. die Durchsetzung von Sanktionen durch eine *bestimmte* Person – üblicherweise durch die Lehrkraft. Des Weiteren verdeutlichen und stabilisieren auch andere Interaktionen die vorherrschenden Hierarchien, bspw. räumliche Organisationsformen, Leistungsbeziehung und die damit verbundenen Selektion(-smacht) und Rituale. Die angesprochene strukturelle Asymmetrie äußert sich aber auch in der unterschiedlichen Gewichtung und inhaltlichen Autorität von Äußerungen verschiedener Subjekte und durch die Person der Übungsanleitung: Es ist davon auszugehen, dass Äußerungen der *Anleiterin* mehr Gewicht beigemessen wird als entsprechenden Äußerungen der (Mit-) SchülerInnen.¹¹⁷¹ Eine solche Asymmetrie ist in der Situation der Anleitung eines Programms/einer Übung durch eine bestimmte Person bereits in der Struktur der Situation wesentlich angelegt. Dies trifft insbesondere auf ein setting innerhalb eines (herkömmlichen) *schulischen* Kontextes zu, indem durch die mit den relativ fixierten Rollen von SchülerInnen und Lehrkraft ein eindeutiges hierarchisches Machtgefälle (beinahe) unhinterfragbar vorgegeben ist.

Diese unhintergehbare Asymmetrie der gegebenen pädagogischen Situation ist für das angesprochene mögliche *zweite Neutralitätsproblem* der Personalunion von Programmentwicklerin, -Anleiterin und -Evaluatorin relevant. Für die theoretische *Entwicklerin* des Programms ist der Umstand der Asymmetrie zwar beachtenswert, da im Sinne des bildungstheoretischen Ansatzes des Programms und der vorliegenden Arbeit diese Asymmetrie nicht unbedingt förderenswert erscheint. Insofern muss das Programm in seinem Ansatz entsprechend ausgerichtet sein. Wie bereits

ded Theory und qualitative Forschungslogik gerade aus, dass sie explizit die Interaktion von ForscherIn und Datenmaterial anerkennen. Insofern ist eine Interaktion bzw. eine personelle Einheit von entwickelnder, anleitender und forschender Person auf Ebene der Datenerhebung m.E. legitim und mit den zugrunde liegenden methodologischen Vorüberlegungen vereinbar. Dabei ist vom Forschenden das Formulieren der eigenen (biographischen geprägten) Perspektive zu erwarten (vergl. Einführung zur vorliegenden Arbeit).

¹¹⁷⁰ z.B. Anrede mit dem *Nachnamen* und *Siezen* der Lehrkraft vs. Ansprechen mit dem *Vornamen* und – zumindest in jüngeren Jahrgangsstufen – *Duzen* der SchülerInnen

¹¹⁷¹ Aufgrund einer Komplexitätsreduktion sollen Hierarchien innerhalb der Schülerschaft, die entsprechenden peer-Dynamiken und „Rangordnungskämpfe“ v.a. in storming-Phasen hier außer Acht gelassen werden.

angesprochen ist die asymmetrische Struktur aufgrund der stark vorgegebenen (Rollen-) Situation im schulischen Kontext allerdings per se nicht (vollständig) beseitigbar. Somit tritt dieser Aspekt in seiner Relevanz für die *Entwicklerin* in den Hintergrund.

Für und durch die Rolle der *Anleiterin* wird die strukturelle Ungleichheit im Rahmen der Studie allerdings in gewissem Maße verminder- und bearbeitbar: So kann die asymmetrische Situation in der Phase der Umsetzung *entschärft* werden, indem *nicht* die *reguläre* Lehrkraft des Kurses das Programm unterrichtet, da diese z.B. eine relative (hierarchische) Gleichrangigkeit und Benotungsfreiheit kaum glaubhaft vermitteln kann. Eine Person von Außen hingegen kann diese Funktion unbelastet(er) erfüllen. Auch die *explizite Betonung* der Freiwilligkeit von Äußerungen, die angestrebte Beteiligung der SchülerInnen an der Unterrichtsgestaltung und deren Wahl des entsprechenden Sportkurses können die Auswirkungen dieser strukturellen Asymmetrie mindern.

Für die *Empirie* scheint die asymmetrische pädagogische Situationsstruktur vor dem Hintergrund der Personalunion von Anleiterin und Forscherin bedeutsamer zu sein: So ist es aufgrund einer solchen Personalunion denkbar, dass interviewte(r) SchülerIn *und/oder* die Forscherin in ihrer Doppelfunktion als Anleiterin *und* Interviewerin die Asymmetrie aus dem *Unterricht* mit in die *Interviewsituation* transportieren. Es ist also möglich, dass die *pädagogische* Asymmetrie im Interview und damit in der *Empirie* fortwirkt, da nicht konsequent zwischen den Rollen der Anleiterin und der Forscherin getrennt wird. Dies kann Auswirkungen auf den Verlauf des Interviews haben, z.B. indem ein Antwortverhalten nach dem Prinzip der Sozialen Erwünschtheit (verschärft) auftritt.¹¹⁷²

Festzuhalten ist, dass durch die asymmetrische Struktur der *pädagogischen* Situation bei vorhandener Personalunion ein neutrales Verhalten im Interview, also in der *Empirie*, sowohl von den SchülerInnen als auch von der forschenden Interviewerin erschwert werden kann. Mit dem Aspekt der *strukturellen Asymmetrie* wäre somit ein *zweites Neutralitätsproblem* identifiziert.

Das folgende Unterkapitel soll nun aufzeigen, welche Möglichkeiten sich für die vorliegende Untersuchung bzgl. des Umgangs mit diesen beiden Neutralitätsproblemen bieten.

¹¹⁷² Darüber hinaus ist der Gesichtspunkt der strukturellen Asymmetrie auch in der *Interviewführung* zu beachten, insbesondere vor dem Hintergrund des bereits angesprochenen möglichen Vorwurfs einer denkbaren Voreingenommenheit der Forscherin bzgl. des selbstentwickelten Programms und des eigenen Anleiterverhaltens. Möglicherweise kann die Bekanntheit von InterviewpartnerIn und Interviewerin durch die Rolle der Anleiterin aber auch zu einer anderen, *vertrauteren* Interviewatmosphäre führen, als dies mit einer vollkommen fremden Person der Fall wäre. Dieser Punkt wird im folgenden Abschnitt über die Problembearbeitung weiter ausgeführt.

3.1.4.2 Umgang mit dem zweifachen Neutralitätsproblem

Es konnte gezeigt werden, dass mit der Tatsache, dass das sportunterrichtliche Programm von ein und der selben Person entwickelt, umgesetzt und evaluiert wurde, eine diskussionswürdige mögliche Verstrickung ihrer Person im Sinne eines zweifachen Neutralitätsproblems einhergeht. Im folgenden Abschnitt soll einen möglichen untersuchungspraktischen Umgang mit dieser doppelten Problematik diskutiert werden. Dies geschieht unter der Perspektive der beiden dargestellten Neutralitätsprobleme erneut zuerst mit Blick auf die (1.) *bewegungswissenschaftlich-theoretische Entwicklung des Programms*, anschließend in Hinsicht auf die (2.) *bewegungspädagogisch-praktische Umsetzung* und zuletzt in Bezug auf die (3.) *empirisch-forschende Evaluation* des Programms.

Vor dem Hintergrund des *ersten Neutralitätsproblems* stand in Bezug auf die *Programmentwicklung* anfangs die Überlegung, ein bereits *bestehendes* Programm zu übernehmen. Hierfür stand insbesondere der sportökologische Ansatz von Seewald, Kronbichler & Grössing (1998) zur Diskussion. Wie bereits erwähnt erwies sich bei dezidierter Betrachtung dieser Ansatz allerdings *nicht* als uneingeschränkt vertretbar¹¹⁷³. Darüber hinaus fand das Programm von Seewald et al. bislang nur im *universitären* Rahmen Anwendung, so dass zum Einen von einer unvergleichbar höheren intrinsischen Motivation der dortigen TeilnehmerInnen ausgegangen werden muss als dies für SchülerInnen anzunehmen ist. Zum Anderen sieht das Programm von Seewald et al. mehrtägige Exkursionen vor, welche in den üblichen Schulalltag und Sportunterricht nicht ohne Weiteres zu integrieren sind. Dieser Aspekt der Transfer- und Praxistauglichkeit für und in den „normalen“ Schulalltag stellt für die vorliegende Arbeit aber einen wichtigen Aspekt dar¹¹⁷⁴. Aus diesem Grunde erschien es gleichermaßen notwendig und sinnvoll, ein *eigenes und damit adäquat(er)es Programm* zu konzipieren, welches den Ansprüchen, dem theoretischen Rahmen und den Gegebenheiten der vorliegenden Arbeit entspricht. Dies lässt die Personalunion von *Entwicklerin und Forscherin* zweckmäßig erscheinen.

Für die Gewährleistung einer hohen *Umsetzungsqualität* wären darüber hinaus vielfältige Ansprüche an eine(n) fremden AnleiterkandidatIn zu stellen: Er/Sie hätte eine freud- und genussvolle Einstellung und Eigenrealisation bezüglich des Ausdauerlaufens verkörpern müssen. Außerdem hätte er/sie über grundlegende, regelmäßige und positive Erfahrungen in Bewegungsmeditation verfügen müssen, um diese authentisch vermitteln zu können. Darüber hinaus sollte er/sie Erfahrung und Freude am bewegungspädagogisch-professionellen Anleiten von (SchülerInnen-) Gruppen haben und sich im schulischen Kontext in einer Lehrer (-ähnlichen) Rolle sicher bewegen können, ohne allzu sehr auf einer asymmetrischen Kommunikationsstruktur zu beharren. Der/Die AnleiterIn hätte außerdem mit dem unterrichtlichen Programm in einem hohen Maße vertraut und ggf. darin geschult sein müs-

¹¹⁷³ vergl. Kapitel „Exkurs Verbundenheit und Sportökologie (Seewald, Kronbichler & Grössing, 1998)“

¹¹⁷⁴ vergl. Untersuchungsfrage 2: *Inwiefern ist ein entsprechendes Programm (zur Verbundenheit) im schulischen Sportunterricht umsetzbar?*

sen, mit dem erziehungstheoretischen Ansatz prinzipiell konform gehen und diesen in der Umsetzungsphase auch praktizieren wollen und können müssen. Diese Punkte sind in der Person der Autorin der vorliegenden Arbeit bereits gegeben, so dass auch eine Personalunion von *Anleiterin und Forscherin* sinnvoll erscheint.

Darüber hinaus kann – wie bereits erwähnt – bei einer Personalunion von *Programmentwicklerin und -Anleiterin* durch dieselben Person von einer hohen Motivation während der Unterrichtsphase ausgegangen werden. Auch dies stützt die Personalunion aus der Perspektive der *AnleiterInnen-Rolle*.

Des Weiteren würde eine fremde Anleiterperson die Formulierung und Umsetzung eines entsprechenden ausführlichen Auswahlkatalogs und Schulungsprogramms notwendig machen. Darüber hinaus müsste eine fremde Anleiterperson sich an den entsprechenden Tagen die Zeit für die Schulung und Programmumsetzung nehmen, ohne dass ihm/ihr dafür eine angemessene Vergütung für den zeitlichen Aufwand hätte angeboten werden könnte. Beide Punkte würden die vorhandenen Ressourcen des vorliegenden Forschungsprojektes sprengen. Damit kann – neben dem Qualitätsargument bzgl. der Programmumsetzung – auch das *wissenschaftlich-praktische* Argument einer angemessenen Ökonomie gegen eine personale Rollentrennung und für eine Personalunion von Entwicklerin und Anleiterin angeführt werden¹¹⁷⁵.

Für eine Gewährleistung der *Studienqualität* im Sinne der bereits diskutierten Gütekriterien qualitativer Forschung¹¹⁷⁶ müsste der/die AnleiterIn außerdem ein gewisses Maß an Kenntnis über qualitative Untersuchungsmethodologie bzw. die gewählte Untersuchungsmethodik verfügen. Andernfalls bestände die Gefahr, dass z.B. bei den regelmäßigen Reflexionsrunden während der Umsetzung ein kontraproduktives Verhalten von Seiten des/der AnleiterIn aufträte, also eine ungebührliche Bewertung der Äußerungen und damit eine Beeinflussungen der subjektiven Bedeutungszuschreibungen der SchülerInnen statt fände. Aufgrund der im zweiten Neutralitätsproblem bereits angesprochenen strukturellen Asymmetrie in pädagogischen Situationen wäre unter empirischer Perspektive in einem solchen Falle davon auszugehen, dass die Äußerungen in den Interviews nicht mehr uneingeschränkt die subjektive Bedeutungszuweisung der *SchülerInnen* widerspiegelt. Die Aussagekraft der SchülerInnen-Äußerungen wäre in einem solchen Falle also anders – nämlich geringer – zu bewerten. Dieser Punkt lässt aus Perspektive der Sicherung der Empirequalität die Personalunion von *Anleiterin und Forscherin* sinnvoll erscheinen.

Darüber hinaus kann m.E.n. durch eine kritische, systematische, nachvollziehbare und wiederkehrende Reflexion der Forscherin hinsichtlich der persönlichen emotionalen Verstrickung und Bindung an das Programm und bzgl. des eigenen Anleiterverhaltens dem *ersten Neutralitätsproblem* hinreichend begegnet werden. So wird auch bei einer Personalunion von Entwicklerin, Anleiterin und Forscherin die Einnahme einer Außenperspektive möglich, wenn ein unreflektiertes *“going native“* und

¹¹⁷⁵ vergl. Flick, 2007, S. 156 ff.; S. 175 ff.; vergl. auch Reinders, 2005, S. 45 ff.

¹¹⁷⁶ vergl. Kapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“

komplettes Aufgehen in der Entwicklerinnen- und Lehrerinnenrolle vermieden wird¹¹⁷⁷. Dabei muss die Außenperspektive der Forscherin zum Zwecke einer „Systematisierung des Fremdenstatus“ (Flick, 1995, S. 154 f.) im Sinne einer professionellen Distanz immer wieder aufgesucht werden¹¹⁷⁸. Diese Positionierung als wiederholt temporäre, „professionelle Fremde“¹¹⁷⁹ ist im vorliegenden Fall durch regelmäßige Feldnotizen nach jeder Unterrichtseinheit und wiederholte Metareflexionen mit den eigentlichen Kurslehrkräften gewährleistet¹¹⁸⁰. Damit bedient sich die vorliegende Studie bereits etablierten Prinzipien, welche bspw. in sozialwissenschaftlichen Untersuchung mit der Erhebungsmethode der „Teilnehmenden Beobachtung“ kritische Beachtung und vielfache Verwendung finden. Darüber hinaus erleichtert die zeitliche Sukzessivität der einzelnen Rollen im Arbeitsprozess die entsprechend nachgeschaltete Distanzierung und Reflexion zu ihnen. Eine bewusste Funktionstrennung erlaubt es also, dass die einzelnen Facetten der Personalunion *nicht gleichzeitig* in Erscheinung treten. In diesem Sinne ist die reflektierte Distanz der Forscherin zu ihren zeitlich vorgelagerten Funktionen der Programmentwicklerin und -Anleiterin in der vorliegenden Studie möglich. Des Weiteren kann in der Phase der Interviewauswertung von der *Forscherin* mithilfe einer Auswertungsgruppe und der Thematisierung und Explikation der Subjektivität der Forscherin die notwendige Distanz zum eigenen Verhalten (sowohl bzgl. der Anleitung als auch der Interviewführung) hergestellt werden¹¹⁸¹. Das *erste Neutralitätsproblem* entpuppt sich für die vorliegende Studie also durchaus als bearbeitbar.

Dem *zweiten Neutralitätsproblem*, also der Problematik des Transfers der *pädagogischen* asymmetrischen Struktur in die Interviewsituation hinein, kann durch eine deutliche Thematisierung im Interview begegnet werden. Darüber hinaus dient auch die Explikation des Arbeitsbündnisses vor jedem Interview u.a. der Rollenklärung und damit der Vermeidung des zweiten Neutralitätsproblems. Des Weiteren lässt ein klarer Wechsel im gewählten Kontext die Rollentrennung für SchülerInnen erkennbar werden und erinnert auch die Forscherin an diesen Punkt. So kann beim Situations- und Funktionswechsel von Programmumsetzung zu Interview eine Veränderung der Umgebung, also ein bewusst und explizit vollzogener Ortswechsel, hilfreich sein. Auch kann ein Wechsel im Kleidungsstil der Anleiterin zu jenem der Interviewerin den Rollenwechsel markieren. Darüber hinaus hilft in der Reflexion des InterviewerInnenverhaltens und in der Interpretation des Interviewmaterials erneut eine Interpretationsgruppe, die Subjektivität und Perspektivität der Forschen-

¹¹⁷⁷ vergl. Flick, 2007, S. 291; vergl. auch Kapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“. Zwar sprechen sich Adler & Adler für verschiedene Mitgliedschaftsrollen von Forschenden aus, welche ein peripheres, ein aktives und auch ein *vollständiges* Mitglied vorsehen (vergl. Flick, 2007, S. 144 f. mit Bezug zu Adler & Adler, 1987). Ein solches Vorgehen bezieht sich aber auf die Einbindung der Analyse in ein größeres Forschungsprojekt mit der entsprechenden „man power“ und auf z.T. verdeckte Untersuchungen.

¹¹⁷⁸ vergl. Flick, 2007, S. 291

¹¹⁷⁹ vergl. Flick, 2007, S. 149

¹¹⁸⁰ vergl. Kapitel „Methodik - Forschungspraxis“

¹¹⁸¹ vergl. Flick, 2007, S. 402, S. 475

den zu thematisieren¹¹⁸². Ein solches Vorgehen ermöglicht darüber hinaus eine konsensuelle Validierung. Ähnliche Möglichkeiten bietet ein sog. *“peer debriefing”* mit Personen, welche an dem Forschungsprojekt *nicht* unmittelbar beteiligt sind¹¹⁸³. Damit stellt sich auch das *zweite Neutralitätsproblem* als bearbeitbar dar.

Es ist sogar denkbar, dass *gerade* die Personalunion von Anleiterin und Forscherin für die Studie *besondere* Möglichkeiten des Informations- und Erkenntnisgewinns und damit *Vorteile* für die Empirie bietet. So kann durch den oben beschriebenen systematischen Fremdenstatus *sowohl* eine *Außenperspektive* eingenommen, *als auch* durch die aktive Teilnahme (in der gleichwohl exklusiven Rolle der Anleiterin) eine *Innenperspektive* in die Beobachtungen und Reflexionen aufgenommen werden¹¹⁸⁴. Die Personalunion ermöglicht also unmittelbare Eindrücke und Reflexionen bzgl. der Umsetzung und Umsetzbarkeit des Programms, seiner Eignung für eine schulsportliche Inszenierung und für eine bewegungswissenschaftliche Untersuchung im Sinne der ersten Untersuchungsfrage. In diesem Sinne ermöglicht eine Personalunion von (Entwicklerin,) Anleiterin und Forscherin evt. multiperspektivische und tiefergehende und damit *bessere Forschungsergebnisse*, als dies bei einer Rollentrennung zu erwarten wäre.

Ein weiteres, eher *erhebungsmethodisches* Argument für eine Personalunion von Anleiterin und Forscherin liegt in der angesprochenen Innenperspektive und Vertrautheit der Forscherin zu den SchülerInnen aufgrund der gemeinsam erlebten Zeit: Diese können den prinzipiell schweren Zugang zu Episoden in den Interviews erleichtern, also zu Erzählungen bzgl. des persönlichen und mitunter intimen Erlebens von Situationen.¹¹⁸⁵ Dies bedeutet, dass die Personalunion von Anleiterin und Forscherin eventuell zu einer vertraulicheren Interviewatmosphäre und damit zu *aussagekräftigeren Interviews* führen kann. Als Folge dessen ist es denkbar, dass dies ein höheres Potential für erkenntnisreiche Ergebnisse ermöglicht, als es eine personale Rollentrennung gestattet hätte.

Die bislang genannten Aspekte lassen darauf schließen, dass trotz der diskutierten Neutralitätsproblematiken die durch eine Rollentrennung zu erwartenden Mängel, also ein lediglich mäßig adäquates Programm, eine niedrige Umsetzungs- und Studienqualität und der angesprochene Mehraufwand durch Formulierung und Umsetzung eines Schulungsprogramms für eine(n) fremde(n) AnleiterIn, kaum in einem zu rechtfertigendem Verhältnis zu möglichen Vorteilen gestanden hätten. Vielmehr scheinen eine kritische Reflexion und die Thematisierung der Problematiken eine mindestens gleichwertige Qualität der vorliegenden Arbeit und Untersuchung bei Vermeidung der o.g. Mängel zu ermöglichen. Auf diese Weise kann *bei-*

¹¹⁸² vergl. ebd.

¹¹⁸³ vergl. a.a.O., S. 500

¹¹⁸⁴ vergl. a.a.O., S. 144 f. & S. 86 ff.

¹¹⁸⁵ vergl. Richartz, 2008, S. 36 f.. Dieser Punkt wird auch für die Auswertung der Interviews im Blick zu behalten sein (vgl. Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“).

den Neutralitätsproblematiken vor dem Hintergrund möglicher Interessenskonflikte der verschiedenen Rollen durchaus begegnet werden und ermöglicht den notwendigen transparenten Umgang mit ihnen.

Im Sinne der angeführten Argumente wurde für die vorliegende Arbeit bewusst die Entscheidung *für* ein Vorgehen mit Personalunion getroffen. In der Entscheidung für eine Personalunion von Entwicklerin, Anleiterin und Forscherin verbinden sich ein damit einhergehender Gesamtüberblick und eine hohe Expertise über Programm *und* Studie. Somit liegt eine beträchtliche Kompetenz in *sämtlichen* Feldern der vorliegenden Arbeit vor, also sowohl im bewegungswissenschaftlich-theoretischen, als auch im bewegungspädagogisch-praktischen und im empirisch-forschenden Teil. Dies dient erneut v.a. der Qualität der *Studie insgesamt* und damit der Güte der vorliegenden Arbeit.

3.1.5 Exkurs: Zur Entwicklung der rekonstruktiven qualitativen Sozialforschung

Um die forschungslogischen Unterschiede und die Diskussion über die (Un-) Vereinbarkeit bzgl. der quantitativen und qualitativen Sozialforschung und die zeitweilige Vehemenz, mit der dieser Diskurs geführt wurde zu verstehen, muss kurz die Entwicklungsgeschichte der qualitativen Forschungsrichtung dargestellt werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf den Einfluss der phänomenologischen Philosophie gelegt. Für eine ausführlichere Darstellung verweise ich auf die Grundlagenwerke von Flick¹¹⁸⁶ und die dort angegebene Literatur.

In den 1960ern führte in den USA und im deutschsprachigen Raum der z.T. verbittert ausgefochtene sog. Positivismusstreit letztendlich zur (vorläufigen) strikten Trennung von *quantifizierender*, Hypothesen-prüfender Forschung und *qualitativ-hermeneutischem*, Hypothesen-generierendem Forschungsstil¹¹⁸⁷. Dabei diskutierten Vertreter des kritischen Rationalismus bzw. Kritizismus (z.B. der Philosoph, Erkenntnis- und Wirtschaftstheoretiker Karl Popper) und Befürworter der kritischen Theorie der Frankfurter Schule um Theodor Adorno und Jürgen Habermas um „richtige“ und gültige Vorgehensweisen und Normen innerhalb der soziologischen Forschung. Ausgangspunkt für diesen Positivismusstreit war u.a. die Ansicht von Popper (und der engagierte Widerspruch Adornos), dass soziologische Theoriebildung grundsätzlich naturwissenschaftlichen Prozessen und Kriterien wie insbesondere dem der Objektivität zu folgen habe. Entsprechend seien – nach Popper – vorab festgelegte Hypothesen bezüglich bestimmter Einzelaspekte (im Kontext der Soziologie: bezüglich der menschlichen Gesellschaft und ihren Auswirkungen auf das Individuum und vice versa) unter definierten Bedingungen zu prüfen und nur ein „positiver“ Befund als Erkenntniszuwachs anzuerkennen. Darüber hinaus kann für diese Zeit eine grundsätzliche Entwicklung in Psychologie und Soziologie beobachtet werden, welche weg von „*weichen*“, offenen, verstehenden und qualitativ-

¹¹⁸⁶ Flick, 2007 & Flick, v. Kardoff & Steinke, 2008

¹¹⁸⁷ vergl. Flick, 2007, S. 39 ff.

deskriptiven Ansätzen und hin zu „härteren“, experimentellen, standardisierten und quantifizierenden Ansätzen zu führen schien (Flick, 2007, S. 31).

Diese naturwissenschaftlich-„erklärende“ Forschungslogik wurde von der Frankfurter Schule um Adorno und Habermas und von anderen Wissenschaftlern aufgrund der in den Naturwissenschaften vorausgesetzten (vermeintlichen) Objektivität des Forschenden als unrealistisch kritisiert. Dies zeige sich insbesondere durch und in Bezug auf – häufig unreflektierte – Werte, so die Kritiker¹¹⁸⁸. Darüber hinaus wurde die Forderung nach einer stärkeren Gegenstandsangemessenheit als sie der naturwissenschaftlich-quantifizierende Ansatz bieten konnte, laut: Der *Gegenstand* sollte die Untersuchungsmethoden bestimmen, nicht umgekehrt¹¹⁸⁹. Dies bedeutete in soziologischen Zusammenhängen das menschliche Individuum, welches als Einzelfall und Forschungs*subjekt* zu betrachten sei. Mit Bezug zur Phänomenologie Husserls, Merleau-Pontys u.a. und zum symbolischen Interaktionismus nach Blumer (1973) rückte dabei die *individuell konstruierten* Wirklichkeit als Gegenstand in den Blickpunkt der Sozialforschung. Es ging dieser Perspektive also vermehrt darum, die *subjektive* Interpretation und Konstruktion der gesellschaftlichen und individuellen Wirklichkeit zu *verstehen* und sie zu *re-konstruieren*.¹¹⁹⁰

Einer der Wegbereiter der qualitativ-verstehenden Position war der österreichische Philosoph und Soziologe Alfred Schütz, von Grathoff als einer der „*Klassiker soziologischen Denkens*“ bezeichnet¹¹⁹¹. Schütz begründete im 20. Jahrhundert mit engem Bezug zu Max Weber und Henri Bergson die Forschungsrichtung der „*Phänomenologischen Soziologie*“¹¹⁹². Dieser ist in den USA seit 1972 eine eigene Zeitschrift gewidmet¹¹⁹³; darüber hinaus wurde für die phänomenologische Soziologie die Bezeichnung „*Protosozilogie*“ durchaus diskutiert¹¹⁹⁴. Dabei bezog sich Schütz in seinen Arbeiten mehrfach auf Husserl und Scheler und arbeitete u.a. mit Merleau-Ponty zusammen¹¹⁹⁵. Starke phänomenologische Einflüsse werden bei

¹¹⁸⁸ vergl. Flick, 24 f.

¹¹⁸⁹ vergl. Flick, 2007, S. 30 ff.

¹¹⁹⁰ vergl. Flick, 2007, S. 41. Diese subjektiven Interpretationen sollen als eine *Konstruktion ersten Grades* und unter Reflexion der *Forscher*-eigenen Wirklichkeitskonstruktion gesehen und erfasst werden. Die darauf folgende, soziologisch-wissenschaftlichen *Rekonstruktionen* von (Strukturen der) individuellen und/oder intersubjektiven Wirklichkeitskonstruktionen sind damit *Konstruktionen zweiten Grades*, und sollen verallgemeinerbare Aussagen über soziale Phänomene ermöglichen. Bei einer wissenschaftlichen Übersetzung dieser Konstruktionen und entsprechenden Produktion von Texten lassen sich drei Stufen mimetischer Prozesse ausmachen, mit welchen sich „*das Verstehen von Welt – und Texten – skizzieren lässt*“ (Flick, 2007, S. 112): Solche Mimesen treten auf (1.) an der Transformation einer Erfahrung in eine Erzählung durch ein Subjekt, (2.) bei der Konstruktion und Interpretation von Texten, welche auf diesen Erzählungen basieren, durch den/die Forschenden, und (3.) beim Lesen solcher Darstellungen vor dem Hintergrund neuer Kontexte (vergl. Flick, 2007, S. 112 ff.).

¹¹⁹¹ Grathoff, 1978, S. 388 ff.. Eine (z.T. posthume) Verbreitung fand Schütz' Position insbesondere durch seine Schüler Thomas Luckmann, Maurice Natanson und Kurt Heinrich Wolff.

¹¹⁹² vergl. Schütz, 1970, 1971a, 1971b & 1974; die drei letztgenannten als Originale bereits 1940, 1953 & 1932; vergl. auch Hindess, 1972. Im amerikanischen Exil gehörte Schütz darüber hinaus dem Vorstand der „*International Society of Phenomenology*“ an.

¹¹⁹³ Diese Zeitschrift erscheint bzw. erschien unter dem Titel „*Phenomenological Sociology: Newsletter*“, später „*Phenomenology and Sociology*“ (vergl. Grathoff, 1989, S. 445).

¹¹⁹⁴ vergl. Grathoff, 1989, S. 112 ff.

¹¹⁹⁵ vergl. Grathoff, 1989, S. 439 ff.

Schütz deutlich in seiner soziologischen Wendung des phänomenologischen Verständnisses der Welt: Er versteht sie als eine intersubjektive, sinnhafte Lebenswelt, an welcher das Individuum durch seine sozialen Alltagshandlungen, durch Kommunikation und prä-wissenschaftliche Erlebnisse teilhat.¹¹⁹⁶ Als Folge dessen sieht sich der qualitativ-hermeneutische Forschungsansatz der phänomenologisch-verstehenden Soziologie und auch dem symbolischen Interaktionismus von Herbert Blumer verpflichtet¹¹⁹⁷, da dieser davon ausgeht, dass

„Menschen >Dingen< gegenüber auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. (...) die Bedeutung solcher Dinge (ist) aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet oder (entsteht) aus ihr (...). diese Bedeutungen (werden) in einem interpretativen Prozeß [sic], den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert“ (Blumer, 1973, S. 81, zitiert nach Flick, 2007, S. 83).

Wieder steht die subjektive Sinnzuschreibung von „Dingen“ (hier zu verstehen als „Phänomene“) und damit ein interpretatives Paradigma im Vordergrund, wird hier aber auf interaktive, überindividuelle Prozesse angewendet. Bedeutungen von „Dingen“ und Handlungen sind damit aushandelbar und veränderlich, und Reaktionen auf eine Situation und damit Interaktion erfolgen aufgrund subjektiver Interpretationen.¹¹⁹⁸

In Deutschland nahm die Diskussion um quantitative vs. qualitative Forschungslogik in den 1970ern eine zusätzliche, eigene Wendung, welche in dem Aufkommen neuer Methoden wie Fritz Schützes „Narrativem Interview“ in der Biographieforschung oder Ulrich Oevermanns „Objektiver Hermeneutik“ begründet liegt.¹¹⁹⁹

Mittlerweile wird die strenge Trennung von quantitativer und qualitativer Forschung methodologisch auf verschiedenen Ebenen zu überwinden gesucht. Im Sinne eines umfassenderen Erkenntnisgewinns des zu untersuchenden Phänomens ist diese Entwicklung m.E.n. prinzipiell sehr zu begrüßen. Allerdings muss der Mehraufwand in Relation zu der zur Verfügung stehenden Ressourcen an Zeit und „man-power“ bedacht werden, um eine entsprechende Bearbeitung zu ermöglichen¹²⁰⁰. Dabei

¹¹⁹⁶ vergl. Schütz, 1974

¹¹⁹⁷ vergl. Flick, 2007, S. 81 ff.

¹¹⁹⁸ vergl. Reinders, 2005, S. 20. Untersuchungsfelder der symbolischen Interaktionismus-Forschung sind hierbei häufig (1.) der soziale Prozess des Aushandelns und seine Strukturen, also die soziale Interaktion in ihrem situativen Kontext, (2.) die Perspektive des oder der an dieser Interaktion beteiligten Subjekt(e), d.h. der subjektive Kontext, (3.) der jeweilige soziale Hintergrund und damit der strukturelle Kontext.

¹¹⁹⁹ vergl. Flick, 2007, S. 32

¹²⁰⁰ vergl. Flick, 2007, S. 156; S. 166 f.; S. 175 ff.; S. 518. Auch beim sample, also der Auswahl der Probanden, sollte nach Flick durchaus das Prinzip der „Annehmlichkeit“ bzw. „Ressourcen-Angemessenheit“ angewendet werden, so dass vornehmlich diejenigen Personen, die am einfachsten zugänglich sind, (zuerst) untersucht werden sollten (vergl. Flick, 2007, S. 166 f.; S. 175 ff.; vergl. zur Bedeutung von Ressourcen für Fragestellung und Arbeit auch Reinders, 2005, S. 45 ff.). Darüber hinaus kommen sog. „Türöffnern“ (engl. „gate-opener“) einige Bedeutung im Forschungsprozess zu, da erst über diese Personen der Zugang zum Feld und ggf. zu möglichen Interviewpartnern überhaupt erst hergestellt werden kann (vergl. Flick, 2007, S. 142 ff.; Richartz, 2008, S. 16 f.).

sind vielfältige triangulierende Herangehensweisen denkbar.¹²⁰¹ In diesem Sinne wird heute vermittelnd davon ausgegangen, dass

„Für die eine Fragestellung (...) qualitative Methoden zuständig, für die andere quantitative Methoden eher geeignet (sind), die sich dabei wechselseitig nicht ins Gehege kommen.“ (Flick, 2007, S. 41).

Nach diesem Verständnis konkurrieren verschiedene Forschungslogiken nicht länger miteinander, sondern können sich vielmehr ergänzen bzw. gegenseitig „blinde Flecken“ und Grenzen aufdecken. Dabei können sie konvergieren (also in ihren Ergebnissen teilweise übereinstimmen), sich komplementär zueinander verhalten oder auch divergent zueinander sein und damit den Erkenntnishorizont bedeutend erweitern¹²⁰². So lassen sich die beiden beschriebenen Positionen auch als

„unterschiedliche Zugangsweisen zum untersuchten Phänomen verstehen und die jeweiligen Perspektiven daraufhin betrachten, welchen Ausschnitt des jeweiligen Phänomens sie erschließen und welche sie ausschließen. Von diesem Verständnis ausgehend, werden unterschiedliche Forschungsperspektiven dann miteinander kombiniert und ergänzt. Eine solche Triangulation (...) erweitert den Blickwinkel auf das untersuchte Phänomen“ (Flick, 2007, S. 95; Hervorhebungen A.S.).

Eine direkte Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden innerhalb eines Datensatzes, in der bspw. *„verbale Textdaten zunächst interpretativ und anschließend mit Hilfe statistischer Methoden analysiert werden“*, wird allerdings nur *„selten“* praktiziert (Kelle & Erzberger, 2008, S. 300). Stattdessen werden in der Forschungspraxis meist jeweils gesonderte qualitative bzw. quantitative Erhebungen und Analysen durchgeführt und (erst) die Ergebnisse anschließend zueinander in Bezug gesetzt.¹²⁰³

3.1.6 Methodologische Implikationen der Untersuchungsfragen für die Empirie

Nachdem in den vorangegangenen Unterkapiteln herausgearbeitet wurde, dass aufgrund der Leittheorie der (Leib-) Phänomenologie für die vorliegende Arbeit bei Beachtung entsprechender Gütekriterien eine *qualitative* Studie in einem schulsportlichen setting unter Betonung der Leiblichkeit angemessen scheint, sollen im Folgenden nun die methodologischen Konsequenzen der konkreten *Untersuchungsfragen* dieser Arbeit betrachtet werden. Dabei wird auf die Fragestellungen Bezug genommen, wie sie in aus den Hauptfragen (re-) formuliert wurden.

¹²⁰¹ Eine Verknüpfung beider Forschungsstile kann bspw. auf der Ebene der Erkenntnistheorie, des Forschungsdesigns, der Forschungsmethoden, der Forschungsergebnisse u.a. und in verschiedenen triangulierenden Verfahren wie der sequenziellen Verbindung, der Integration und der Triangulation vorgenommen werden (vergl. Flick, 2007, S. 40 ff.; vergl. auch Steinke, 2008, S. 320 f.; Kelle & Erzberger, 2008, S. 302 ff.).

¹²⁰² vergl. Flick, 2007, S. 37; vergl. auch Steinke, 2008, S. 320 f.

¹²⁰³ Bei der heutigen Fülle an komplexen Methoden innerhalb beider Forschungsstile ist bei Forschenden eine gewisse Spezialisierung sicher als realistisch und notwendig zu akzeptieren.

3.1.6.1 Untersuchungsfrage 1: Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?

Diese Frage betont das Begriffsverständnis bzgl. Verbundenheit aus der *SchülerInnen*-Perspektive. Damit kann das bisherige, vornehmlich *theoretisch* entwickelte Begriffsverständnis¹²⁰⁴ unter Umständen ergänzt werden. Dabei erscheint er hier sinnvoll, sowohl das semantische als auch das narrativ-episodische Wissen der InterviewteilnehmerInnen anzufragen: Auf diese Weise können sowohl abstrahierte und explizierbare Begriffsdefinitionen der Forschungssubjekte, als auch ihre implizit repräsentierten (und damit nicht direkt versprachlichbaren) Erfahrungen bzw. Erlebnisse erfasst werden¹²⁰⁵.

Insgesamt zielt diese erste Untersuchungsfrage auf eine Formulierung von möglichst verallgemeinerbaren Verbundenheitsaspekten. Dafür ist es notwendig, dass im Laufe der Bearbeitung die Einzelaussagen der interviewten SchülerInnen zu Kategorien und Oberkategorien zusammengeführt und paraphrasiert werden.

Darüber hinaus weist das Wort „Verbundenheit“ auch auf die Frage „verbunden *mit wem oder was?*“ hin, also auf ein Dativobjekt. Auch diesem Aspekt soll im Rahmen der Bearbeitung dieser ersten Untersuchungsfrage nachgegangen werden.

3.1.6.2 Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?

Hier müssen Kriterien entwickelt werden, was in diesem Kontext „umsetzbar“ vor dem Hintergrund der formulierten (bildungs- und v.a.) erziehungstheoretischen Aussagen bedeutet. Dies impliziert auch eine Thematisierung von konkreten und Studien-bezogenen Kriterien bzgl. „guten“ Sportunterrichts für die vorliegende Arbeit. Beides soll hier der Übersicht halber in Form eines listenhaften Kriterienkataloges aufgeführt werden¹²⁰⁶. Entsprechend der Fragestellung beziehen sich die im Folgenden angeführten Kriterien zur Beantwortung dieser zweiten Untersuchungsfrage hauptsächlich auf die Umsetzbarkeit des Programms in die sportunterrichtliche Praxis, und hier auf die Beschreibung einer solchen Realisation im Rahmen der vorliegenden Arbeit.

Kriterien für eine „(gelingende) Umsetzung (in `guten´ Sportunterricht)“ im Rahmen der vorliegenden Arbeit

- Die Inszenierung soll in einem institutionalisiertem *schulischem* Kontext stattfinden, d.h.:

¹²⁰⁴ vergl. den theoretischen Teil 2 der vorliegenden Arbeit

¹²⁰⁵ vergl. Richartz, 2008, S. 18 ff.

¹²⁰⁶ Für eine ausführliche, bewegungspädagogisch-theoretische Auseinandersetzung mit dieser Thematik sei hier auf das Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“ verwiesen.

- o Die Zusammenfindung und Organisationsform der Gruppe soll einen schulsportlichen Wahlpflichtkurs im strukturellen Rahmen des regulären Schulalltags der SchülerInnen darstellen.
- o Die zeitliche und örtliche Organisationsform soll durch den Stundenplan der entsprechenden Schule gegeben und den SchülerInnen, der Lehrperson und der Anleiterin bekannt sein.
- o Die Inszenierung soll deutlich erkennbar dem entwickelten bewegungspädagogischen Konzept inkl. bildungs- und erziehungstheoretischen Überlegungen folgen¹²⁰⁷. Dieses soll Übereinstimmung mit dem entsprechenden Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach Sport für die Stadt Hamburg¹²⁰⁸ stehen, ein sich daran *orientierendes* (aber dennoch für die aktuelle Situation *offen bleibendes*) Lernziel¹²⁰⁹ und einen deutlichem Anfangs- und Endzeitpunkt aufweisen. Dabei sollen verschiedene Sinnperspektiven des Sport-Treibens / des Sich-Bewegens nach Kurz (1998, 2000, 2001) thematisiert¹²¹⁰ und die aktuelle Sportkultur kritisch reflektiert werden.
- o Neben der Anleiterin soll eine examinierte schulische Lehrperson in eben dieser Funktion als „eigentliche“ Lehrkraft für diesen Kurs von der Schulleitung abgestellt und anwesend sein.
- o Der Kurs soll von den SchülerInnen am Ende des vorangegangenen Schuljahres mit Kenntnis der Inhalte *gewählt* worden sein, so dass von einer Selbstbestimmung bzgl. der Inhaltsgestaltung ausgegangen werden kann.
- o Die Inszenierung inkl. Untersuchung soll im Vorfeld von der jeweiligen Schulleitung formal genehmigt werden.
- Die Inszenierung „funktioniert“ im Kontext „Sportunterricht“. Dieser soll als solcher zu erkennen sein. Entsprechend soll die Aussage der eigentlichen Kurslehrkräfte (hier: stellvertretender Schulleiter und promovierter Sportleh-

¹²⁰⁷ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

¹²⁰⁸ vergl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH), 2004-2011

¹²⁰⁹ Nach Miethling & Krieger kann das Konzept des „lernzielorientierten Unterrichts“ allerdings dahingehend kritisiert werden, dass in ein entsprechender Unterricht (nur wenig oder) „keinen Platz für außerplanmäßige Abweichungen erlaubt“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 161). Auf diese Weise wird den SchülerInnen die Entwicklung von „Werte(n) wie Eigenmotivation, Eigenverantwortung oder Selbständigkeit“ erschwert, wenn nicht gar „geraubt“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 161). In diesem Sinne empfehlen Miethling & Krieger eine Öffnung und Betonung der SchülerInnenperspektive.

¹²¹⁰ Dabei wird gemäß der bildungstheoretischen Überlegungen dieser Arbeit das Leistungsmoment hier absichtlich stark unterbelichtet. Dies bedeutet nicht, dass sich die SchülerInnen nicht auch „sportlich“ im engeren Sinne betätigen, sondern lediglich, dass ein 400m-Sprint hier unter z.B. der (Körper-) Wahrnehmungsperspektive oder der sozialen Perspektive (pace-maker bzw. Hase) reflektiert werden, und weniger unter der des Wettkämpfens. Bei den sechs Sinnperspektiven nach Kurz handelt es sich um: „Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“; „Gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen“; „Die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“; „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“; „Etwas wagen und verantworten“; „Das Leisten erfahren und reflektieren“ (vergl. Kurz, 2000, S. 74 bzw. Kurz, 1998, S. 143).

rer, jeweils mit Lehrbefähigung und langjähriger Unterrichtserfahrung im Schulfach Sport) in mündlichen Reflexionen abschließend sinngemäß lauten: „Ja, das ist >Sportunterricht<, das kann man so machen!“

- Die Haupttätigkeit der SchülerInnen soll während des Inszenierungszeitraumes in der (Sport-) Unterrichtszeit in einem stundenthematisch entsprechenden Sich-Bewegen liegen, so dass der „Kernhinweis“ (Tamboer, 1979, S. 14 ff.) für Sportunterricht erfüllt wird. Dies soll möglichst auf freudvolle, abwechslungsreiche und sozial-kooperative Weise geschehen, so dass die SchülerInnen zu freiwilligem, auch außerschulischem Sich-Bewegen motiviert werden.
- Die SchülerInnen sollen sich im Rahmen der Inszenierung (zeitweise) selbstbestimmt bewegen können. Ebenso soll die Intensität des Sich-Bewegens individuell regulierbar sein.
- Die Inszenierung soll SchülerInnen-orientiert und teilweise individualisiert erfolgen, so dass die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung des Unterrichts gegeben ist.
- Der Stundenthematik entsprechend sollen v.a. *offene* und niveauangemessene Aufgabenstellungen zu *individuellen Bewegungslösungen* aufordern, anstatt fixierte Technikleitbilder nach einem vordefinierten Sollwert vermitteln zu wollen¹²¹¹. Dabei sind themenbedingt v.a. methodenvielfältige *Verbesserungen* (statt Korrekturen) aufgrund systematischer und sachkompetenter Beobachtungen angebracht¹²¹², welche in Form, Dosis und Zeitpunkt angemessen sein sollen¹²¹³. Ein Lehrermonopol bzgl. dieses Verbesserens sollte vermieden werden, so dass die SchülerInnen in ihrer Handlungsfähigkeit gefördert werden¹²¹⁴.
- Die SchülerInnen sollen über das Erleben ihres Sich-Bewegens bzw. über ihr Sich-Bewegen (in Abständen) reflektieren.¹²¹⁵
- Die SchülerInnen sollen angeleitet und angehalten werden, eine ihnen evt. neue Form der Bewegungskultur einzulassen und auszuprobieren. Der Schwerpunkt soll dabei auf einer Schulung der Wahrnehmungssensibilität liegen, wobei vornehmlich ein „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ im Sinne dieser Arbeit akzentuiert werden soll. Dabei kann und soll nach Tamboers Ansatz der erlernten Überschreitungen (1979) im Sich-Bewegen anfangs eine leichte Diskrepanz zwischen Wollen und Können auftreten, welche durch Üben und einer fortschreitenden Sensibilisierung überschritten wird und zu einer (wiedererlangten) Einheit von Mensch und Welt führt.¹²¹⁶

¹²¹¹ vergl. Wolters, 2000, S. 146 f.

¹²¹² vergl. Wolters, 2000, S. 146-148, S. 162 f.

¹²¹³ vergl. Wolters, 2000, S. 154 f.

¹²¹⁴ vergl. Wolters, 2000, S. 163; vergl. auch Wolters, 2002

¹²¹⁵ vergl. Funke-Wieneke, 1992, S. 21 f.

¹²¹⁶ vergl. Tamboer, 1979, S. 18; vergl. auch Kapitel „Verbundenheit und Leibphänomenologie (Merleau-Ponty, 1966)“ und Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“.

- Die SchülerInnen „machen mit“, ohne unterwürfig zu sein oder sich nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit zu verhalten: Sie äußern also eigene Meinungen und Eindrücke, auch wenn diese u.U. nicht der Auffassung und/oder Erwartung der Anleiterin entsprechen. Äußerungen sollen in diesem Sinne also nicht bewertet werden, so dass für die untersuchten Personen kein Anlass besteht,

„bewusst oder unbewusst eine spezifische, d.h. verfälschte Version ihrer Erfahrungen zu konstruieren, die sich nicht (oder nur begrenzt) mit ihren Sichtweisen deckt.“ (Flick, 2007, S.494).¹²¹⁷

- Darüber hinaus sollen die „Kriterien guten Unterrichts“ nach Meyer (2007) beachtet werden, welche er ausführlich darstellt. Dabei beachtet und implementiert „guter“ Unterricht demokratische Unterrichtsstrukturen, ein gelingendes Arbeitsbündnis inkl. einer sinnstiftenden Orientierung auf der Grundlage eines Erziehungsauftrages, und eine nachhaltige Kompetenzentwicklung aller SchülerInnen inkl. der Beachtung der LehrerInnengesundheit¹²¹⁸. Diese Hinweise können in „zehn Merkmalen guten Unterrichts“ konkretisiert werden, nämlich in: (1.) Klare Strukturierung des Unterrichts; (2.) Hoher Anteil echter Lernzeit; (3.) Lernförderliches Klima; (4.) Inhaltliche Klarheit; (5.) Sinnstiftendes Kommunizieren; (6.) Methodenvielfalt; (7.) Individuelles Fördern; (8.) Intelligentes Üben; (9.) Transparente Leistungserwartungen und (10.) Eine vorbereitete, funktionale (Lern-) Umgebung¹²¹⁹.

Diese Punkte können hier insgesamt als Kriterien für die Beantwortung der zweiten Untersuchungsfrage verstanden werden. Operationalisierbar sind sie in der Hinsicht, als dass ihre Umsetzung im Rahmen des deskriptiven Berichts wahrheitsgemäß beschrieben wird bzw. insofern, als dass sie aus mündlichen Äußerungen der interviewten SchülerInnen direkt erkennbar sein können. Darüber hinaus zeigt bereits die dokumentierte Realisierung an sich, dass eine Umsetzung möglich ist¹²²⁰. Damit kann zu den methodologischen Implikationen der zweiten Untersuchungsfrage übergegangen werden, welche die Subjektivität des Erlebens aus Sicht der SchülerInnen thematisiert.

¹²¹⁷ Dies ist sowohl auf die Unterrichtssituation als auch auf die Phase der Datenerhebung zu beziehen. In der Erhebungsphase kann ein expliziertes Arbeitsbündnis, in welchem „Ziele und Besonderheiten des Interviews (...) ausgehandelt werden“, ein solches (vermeintlich) erwünschtes Verhalten verhindern helfen, so dass „Voraussetzungen nicht-strategischer Kommunikation“ gegeben sind (Legewie, 1987, S. 145-149, zitiert nach Flick, 2007, S. 494). Dies erhöht den erwartbaren Geltungsanspruch und die Glaubwürdigkeit der Daten und damit auch der Ergebnisse einer Studie. Darüber hinaus sind eine insgesamt positive Atmosphäre, Vertrauen, verbindlich zugesicherte Anonymität und absoluter Respekt vor der Andersartigkeit der Perspektive der untersuchten Person unabdingbare Voraussetzungen für ein glaubwürdiges und erkenntnisversprechendes Interview (vergl. Richartz, 2008, S. 39 f.).

¹²¹⁸ vergl. Meyer, 2007, S. 13 f.

¹²¹⁹ vergl. Meyer, 2007, S. 17 ff.; vergl. auch Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

¹²²⁰ vergl. Kapitel „Methodik - Forschungspraxis“

3.1.6.3 Untersuchungsfrage 3: Was erleben die SchülerInnen während der Umsetzung?

Nachdem die methodologische Auseinandersetzung mit der Leittheorie und der ersten Untersuchungsfrage ein *qualitatives* Forschungsvorgehen in einem schulsportlichen setting unter bestimmten Kriterien ergeben hat, legt die zweite Untersuchungsfrage die *Sorte* der Daten fest, die erhoben werden sollen. Dabei scheinen folgende Punkte für die anliegende Entscheidung über die Zieldatenform hilfreich zu sein:

- Gemäß der zweiten Untersuchungsfrage ist hier das individuelle *Erleben und dessen subjektive Interpretation und Bedeutungszuweisung* von Interesse.¹²²¹
- Da ein solches Erleben nicht von Außen beobachtbar ist, muss eine *Befragung* die Erhebungsform der Wahl sein. Mit Rückgriff auf die Entscheidungen der vorangegangenen Abschnitte bedeutet dies hier das Führen von *qualitativen Interviews mit SchülerInnen*. Diese müssen unbedingt im Rahmen einer angemessenen Forschungsethik geführt, ausgewertet und dargestellt werden¹²²². Während des Interviewens muss die interviewende Person dabei u.a. auf „*Nichtbeeinflussung*“¹²²³ durch z.B. offene, nur wenig strukturierte Fragen und eine „*non-direktive Gesprächsführung*“ achten¹²²⁴. Dies ermöglicht dem/der Interviewten darüber hinaus eine eigene Relevanzsetzung. Aus forschungsethischen Gründen dürfen dabei die sog. Zugzwänge des Erzählens von Seiten der interviewenden Person nicht manipulativ gebraucht werden.¹²²⁵ Das Interviewverhalten ist entsprechend zu schulen, ein Interviewprotokoll anzufertigen und ein Arbeitsbündnis inkl. informierter Einwilligung zur Teilnahme an der Studie zu explizieren¹²²⁶.
- Um die Subjektivität des Erlebens zu betonen, soll im Interview explizit das *subjektive Erleben* erfragt werden. Da davon auszugehen ist, dass Erleben prä-reflexiv und unverfügbar und damit implizit repräsentiert ist, zielt eine diesbezügliche Befragung am besten auf die Textform der *Episode* ab: Entsprechende Erzählungen / Narrationen bzw. Metaphern können Ausdrucksformen eines

¹²²¹ Dies steht in gewisser Distanz zu dem Forschungsinteresse von Dietrich, welcher den Lebensraum bzw. die Lebenswelt fokussierte (vergl. Kapitel „Ökologisches Bewegungsverständnis bei Dietrich“). Es wird mit dieser zweiten Untersuchungsfrage ebenfalls *nicht* das von Außen beobachtete Sich-Bewegen oder seine Funktionen in den Mittelpunkt der empirischen Betrachtungen gesetzt, wie es bspw. Funke-Wieneke tut (vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz“). Auch sollen hier nicht die Bewegungsdialoge der SchülerInnen erhoben werden, wie dies wohl Trebels in der Tradition von Tamboer vornehmlich interessieren dürfte (vergl. Kapitel „*Verbundenheit und Leibphänomenologie* (Merleau-Ponty, 1966)“).

¹²²² vergl. Flick, 2007, S. 61 f.

¹²²³ Flick, 2007, S. 195 f.

¹²²⁴ Flick, 2007, S. 198

¹²²⁵ vergl. Flick, 2007, S. 231 ff.. Diese Zugzwänge werden als (1.) Gestaltschließungszwang, (2.) Kondensierungszwang und (3.) Detaillierungszwang benannt, und veranlassen allesamt die erzählende Person mehr von sich preiszugeben, als er/sie u.U. eigentlich möchte. Aus diesem Grunde sind sie als „*Technik zur Hervorlockung*“ (Flick, 2007, S. 231 mit Bezug zu Schütze, 1976, S. 225) von Daten m.E.n. nicht zu akzeptieren.

¹²²⁶ vergl. Flick, 2007, S. 61 f., S. 200, S. 490, S. 512 ff.; vergl. auch Richartz, 2008, S. 30 f.; Krieger, 2008, S. 48, S. 59; Miles & Hubermann, 1994 nach Steinke, 2008, S. 320.

solchen Erlebens darstellen¹²²⁷. Dabei müssen das Alter der InterviewpartnerInnen, d.h. die schulische Jahrgangsstufe, und u.U. auch die Schulform so gewählt werden, dass dieses Erleben auch in der entsprechenden Form verbal expliziert werden kann.

- Dabei ist die Interviewsituation vor dem Hintergrund des Schulsportprogramms der zu beachtende „Kontext“ des Materials. Dass Anleiterin und Forscherin hier ein und dieselbe Person darstellen, könnte als mögliches Problem ein Verhalten nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit erwarten lassen. Die den SchülerInnen bekannte Tatsache, dass sie von Seiten der Anleiterin/Forscherin und auch von der anwesenden Lehrkraft für die Dauer der Programmumsetzung bzw. Studie nicht benotet wurden, lässt allerdings ein authentisches Antwortverhalten im Interview plausibel erscheinen (vergl. Flick, 2007, S. 494).

3.1.6.4 Untersuchungsfrage 4: Inwiefern erleben die SchülerInnen (Aspekte von) Verbundenheit?

Die dritte und letzte Untersuchungsfrage impliziert v.a. die *Zieltextform* des Materials, welche die qualitativen Interviews anstreben sollten:

- Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt gezeigt werden konnte, macht das Interesse an einer *subjektorientierten* Forschung inkl. der Bedeutungszuweisung und Relevanzsetzung, die durch das Subjekt vorgenommen werden soll, *narrative* Anteile in der Zieltextsorte notwendig¹²²⁸. Dies trifft insbesondere auf das Erleben von Verbundenheit im Sinne eines achtsam-sinnlichen Leibseins „unverfügbar“ und implizit bzw. episodisch-narrativ repräsentiert und damit nicht direkt explizierbar ist¹²²⁹. Als Zieltextsorte sind also *Erzählungen* bzw. *Episoden* anzustreben¹²³⁰.
- Dabei soll die Deutungshoheit beim untersuchten Subjekt verbleiben, so dass dessen Subjektivität gewürdigt wird¹²³¹.
- Dabei wird forschungsethisch korrekt *nicht* auf die Zugzwänge des Erzählens gesetzt, wohl aber auf die Erzählkompetenz der interviewten Person¹²³².
- Darüber hinaus soll das subjektive Verständnis des Verbundenheitsbegriffes erfragt werden. Die passende Zieltextsorte hierfür ist eine *Argumentation*¹²³³,

¹²²⁷ vergl. Richartz, 2008; S. 18 f.; vergl. auch Flick, 2007, S. 203; Kapitel „Phänomenologie“, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“.

¹²²⁸ vergl. Unterkapitel „Untersuchungsfragen 3: Was erleben die SchülerInnen während der Umsetzung?“, vergl. auch Flick, v. Kardoff & Steinke, 2008, S. 20; Flick, 2009 a, S. 80; Richartz, 2008, S. 18 ff.

¹²²⁹ vergl. Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“

¹²³⁰ vergl. Flick, 2007, S. 238; vergl. auch Richartz, 2008, S. 18 ff.

¹²³¹ vergl. Flick, 2009 a, S. 77; vergl. auch Flick, 2007, S. 239

¹²³² vergl. Flick, 2007, S. 239

¹²³³ vergl. Richartz, 2008, S. 18 ff.

welche semantisches Wissen „*abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge*“ enthält¹²³⁴.

- Die angesprochenen Punkte werden insbesondere in der Interviewform des *Episodischen Interviews* nach Flick (1996, 2009) erfüllt, welches die Zieltextsorten Episode und Argumentation verbindet¹²³⁵.
- Nach Flick kann sowohl eine Auswertungsmethodik des theoretischen als auch des thematischen Kodierens gewählt werden¹²³⁶.
- Hier sollen die Daten über ein theoretisches Kodieren mit den entsprechenden Schritten (1.) offenes, (2.) axiales, (3.) selektives Kodieren ausgewertet werden¹²³⁷. Aus den Daten werden also einerseits offene in-vivo-Kategorien entwickelt, andererseits werden aber auch (theoriegeleitete) in-vitro-Kategorien von Außen an das Material herangetragen¹²³⁸.

¹²³⁴ Flick, 2007, S. 238 f.

¹²³⁵ vergl. Flick, 2009 a, S. 77. Dass das Episodische Interview ursprünglich zur Wahrnehmung und Bewertung des technischen Wandels im Alltag entwickelt wurde (vergl. Flick, 1996; vergl. auch Flick, 2000, Flick, 2007, S. 241 f.; Flick, 2009 a, S. 75 f., Flick, 2009 b, S. 185 ff.), also mit Bezug zu einem anderen Gegenstand als der vorliegenden Arbeit, ist offensichtlich. Dennoch erscheinen die Untersuchungsgegenstände in ihrer Anlage der Subjektorientiertheit und Betonung des individuellen Wahrnehmens / Erlebens so vergleichbar, dass die Übernahme der Methode hier angemessen erscheint. Für die vorliegende Studie erscheint es *nicht* angemessen, die Erhebungsmethode von bspw. Kronbichler (1997) zur universitären Umsetzung ihres Sportökologieprogramms zu übernehmen, also Erlebnisprotokolle anfertigen zu lassen und diese anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1995) auszuwerten: Ein solches Vorgehen hätte bei den InterviewteilnehmerInnen den Eindruck eines „schultypischen Abfragens“ bzw. den Charakter von „Hausaufgaben“ ergeben können. Dies hätte möglicherweise zu sozial erwünschten Antworten anstatt der Offenbarung subjektiver Erlebnisdimensionen zur Folge gehabt. Um Aussagen über das hier entwickelte Programm für die schulische Bewegungspädagogik machen zu können, muss das Programm also einer „schulischen Logik“ und ihren Charakteristika folgen; die Empirie hingegen darf dies nicht. Des Weiteren liegt die Stärke von Interviews u.a. darin, dass die Erzählschwänge bei verbalen Äußerungen u.U. zu einer stärkeren, spontaneren Öffnung der InterviewteilnehmerInnen führen, als dies in schriftlicher Form geschehen würde (vergl. Flick, 2007, S. 231 f.). Der zweckgeleitete Gebrauch dieser sog. Zugzwänge des Erzählens ist jedoch unter forschungsethischen Gesichtspunkten zu diskutieren und darf in jedem Falle nur sparsam und bei absoluter Wahrung des Respekts dem/der InterviewpartnerIn gegenüber eingesetzt werden. In Anlehnung an Flick (2007) erscheint als Gesprächseinstieg eine offene Frage sinnvoll, also „*Erzähl bitte einfach mal, was Du hier im Sportunterricht der letzten (2 bzw. 5) Wochen besonders bemerkenswert fandest.*“ (vergl. Flick, 2007, S. 211 f.; wie im Fragebogen scheint auch hier die geeignete Ziel-Textform ein Bericht zu sein (vergl. Richartz, 2008, S. 55), so dass eine relativ offene Interviewform angemessen erscheint, bspw. die des problemzentrierten Interviews (vergl. Flick, 2007, S. 210-214). Als allgemeine Sondierung wäre eine Frage denkbar, die dem Fragebogen-item Nr. 20 ähnelt, so dass hier eine Anbindung an die vorangehende Erhebungsmethode (= Fragebogen II) erfolgen kann: „*Du hast im letzten Fragebogen geschrieben, dass Du während der letzten (2 bzw. 5) Wochen hier im Sportunterricht xy erlebt hast, und dass das für Dich besonders beeindruckend war. Was geschah denn da konkret, wie fühlten sich das für Dich genau an?*“. Die spezifische Sondierung in Form einer Reflexion könnte eine gewisse kommunikative Validierung ermöglichen (vergl. die Funktion der Struktur-Ge-Technik des halbstandardisierten Interviews bei Flick, 2007, S. 205 ff.).

¹²³⁶ vergl. Flick, 2007, S. 245, S. 386-409. Flick selbst verwendete in einer Studie 1996, in Folge deren er die Erhebungsmethode des Episodischen Interviews entwickelte, das „*thematic coding*“ (vergl. Flick, 2000, S. 84; vergl. auch Flick, 1996). Dies scheint für die vorliegende Untersuchung aber nicht angemessen, da hier – anders als bei Flick – nicht vorab festgelegte Gruppen auf die Verteilung bestimmter Kategorien untersucht werden sollen.

¹²³⁷ vergl. Flick, 2007, S. 387 ff.; vergl. auch Lamnek, 2005, S. 514 f.

¹²³⁸ vergl. Flick, 2009 a, S. 81

- Dabei muss beachtet werden, dass der Interviewtext das (durch den Arbeitsschritt der Transkription sich bereits auf einer ersten Interpretationsebene befindendes) „Material“ der Erhebung ist.¹²³⁹

3.1.7 Zusammenfassung des methodologischen Kapitels

Aus den vorangegangenen Überlegungen geht hervor, dass der theoretische Rahmen und hier insbesondere die (Leib-) Phänomenologie eindeutig eine *qualitative Interviewstudie* in einem *schulsportlichen setting* nahe legt. Durch die Untersuchungsfragen konnte in Bezug auf die Erhebungsmethode eine Entscheidung für *episodische Interviews* begründet werden. Die Interviewform der episodischen Interviews erscheint als die hier angemessenste, da sie *sowohl narrative als auch argumentative Anteile* vorsieht, aber nicht auf die forschungsethisch zurückzuweisenden Zugzwänge des Erzählens setzt. Damit können sowohl die subjektive Sichtweise und Bedeutungszuweisung des Erlebten durch die InterviewpartnerInnen angemessen erfasst werden, welches u.U. präreflexiv-unverfügbar und damit implizit repräsentiert ist. Darüber hinaus kann durch episodische Interviews aber auch das individuelle Verständnis des Verbundenheitsbegriffes erfragt werden und so zu einer direkten empirischen Ergänzung der Theorie beitragen.

Die Interviews sollen – gemäß dem in der Literatur vorgeschlagenen Vorgehen – in hermeneutischer Weise und im Sinne der Grounded Theory in einem *theoretischen Kodieren* zunächst *offen* auf sämtliche geäußerten Erlebnisse hin, anschließend *axial* fallvergleichend und in einem letzten Schritt *selektiv* in Bezug auf die Kategorie des Erlebens von Verbundenheit ausgewertet werden. Insgesamt müssen bei einer solchen Studie verschiedene Aspekte und besondere Gütekriterien beachtet werden, welche sich von denen der quantitativen Forschung unterscheiden. Zu nennen sind hier neben dem forschungsethischen Grundsatz, das Wohlergehen der untersuchten Personen zu wahren, insbesondere das *Prinzip der Offenheit* mit dem *interpretative Paradigma* als Folge¹²⁴⁰, eine möglichst hohe und *kritisch reflektierte Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit* in der Darstellung der Studie sowie eine Reflexion bzgl. der *Subjektivität* der ForscherInnenperspektive und der Ergebnisse¹²⁴¹.

¹²³⁹ Im Sinne des Poststrukturalismus' kann ein Interview darüber hinaus bereits als eine (unbewusste) Inszenierung verstanden werden, so dass der/die Forschende nicht *wirklich* an das Subjekt *an sich* herankommen *kann*. Ob dies einen Widerspruch zur angenommenen Authentizität der Interviewten bzw. ein Argument für ein *ständiges* Verhalten nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit darstellt, soll hier aber nicht weiter diskutiert werden. Ich verweise dazu auf die diesbezügliche Auseinandersetzung von Koller, 1993; vergl. auch Rose, 2011 b.

¹²⁴⁰ vergl. Hoffmann-Riem, 1980, S. 343 f.

¹²⁴¹ vergl. Steinke, 2008, S. 323-331

3.2 Methodik – Forschungspraxis

Im folgenden Abschnitt wird die Methodik der Studie der vorliegenden Arbeit vorgestellt, also die Untersuchungspraxis präsentiert. Damit wird das vorangehende *methodologische* Kapitel mit seinen idealisierten, theoriegeleiteten Inhalten um den real-praktischen Aspekt erweitert. Dabei erschwert das „konkrete Feld mit seinen Widerständigkeiten und Notwendigkeiten (...) häufig die optimale Anwendung einer bestimmten Interviewtechnik“ im Rahmen der Datenerhebung, aber u.U. auch die idealtypische Anwendung von Auswertungsmethoden (Flick, 2007, S. 562 f.). Aus diesem Grunde ist „die rein methodische Ebene von der der Anwendung zu unterscheiden“ (ebd.), so dass mitunter ein Spannungsfeld zwischen Kunstlehre und real praktizierbarer (Feld-) Forschung entsteht¹²⁴². Daher ergeben sich quasi zwangsläufig Differenzen aus den methodologisch-theoretischen Überlegungen des vorangegangenen Kapitels, und der tatsächlich durchführbaren / durchgeführten Untersuchungspraxis. Die faktisch *praktizierte Methodik* kann in diesem Sinne durchaus als praxisgeprüftes Korrektiv zur *idealtypischen Methodologie* verstanden werden: So muss bspw. die Angemessenheit methodologischer Theorien und Ansprüche an die Untersuchungspraxis, also deren Übersetzung in das reale Feld, kritisch betrachtet werden. Entsprechendes gilt umgekehrt für die Übertragbarkeit empirischer Ergebnisse (zurück) auf die Bezugstheorien¹²⁴³.

3.2.1 Einführung

Im vorliegenden Kapitel wird das konkrete *setting* der Untersuchung dargestellt. Dabei wird eingangs die tatsächliche *Programmumsetzung* beschrieben. Damit wird an diesem Punkt der vorliegenden Darstellung zwar nicht die *chronologische* Reihenfolge des Forschungsprozesses eingehalten¹²⁴⁴. Diese Präsentationsweise dient aber der Möglichkeit, dem/der LeserIn einen Überblick über die Gesamtsituation zu geben, und erscheint daher hier angemessen.

Insgesamt werden mit der Beschreibung des setting der Rahmen der Programmumsetzung und damit der Studie dokumentiert, wobei insbesondere Letztere im Fokus dieses Kapitels steht. Ergänzt wird diese Schilderung der äußeren Umstände mit einer Beschreibung des Feldzugangs, also der Kontaktaufnahme zum Untersuchungsfeld. Darüber hinaus wird angesprochen, wie und für welchen Zweck die Feldnotizen angefertigt und Gespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften geführt wurden. Neben dem bereits genannten Aspekt eines möglichen Korrektivs für die Methodologie dienen diese Beschreibungen der Forschungspraxis auch ei-

¹²⁴² vergl. Flick, 2007, S. 561; vergl. auch Kapitel „Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen“

¹²⁴³ vergl. Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“

¹²⁴⁴ Selbstverständlich musste vor der Programmumsetzung der Feldzugang hergestellt werden. Erst anschließend konnten das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Programm umgesetzt und die Interviews als eigentliche Datenerhebung in Vor- und Hauptstudie durchgeführt werden.

nem adäquaten Umgang mit wichtigen Gütekriterien qualitativer Forschung, hier insbesondere mit den Gesichtspunkten der Transparenz, der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Dokumentation¹²⁴⁵.

Anschließend wird das Empirie-*sample* dargestellt, also wie die InterviewpartnerInnen konkret ausgewählt wurden. Darauf folgen eine Beschreibung des *Datenerhebungs-* und des *Datenauswertungsprozesses*. Abschließend wird eine *kritische Reflexion* auf die Wahl und Durchführung der Studie vorgenommen, um die getätigte Vorgehensweise zu reflektieren und Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige Projekte aufzuzeigen.

3.2.2 Beschreibung des setting

Wie bereits erwähnt beschreibt der folgende Abschnitt die äußeren Rahmenbedingungen und damit das setting der Untersuchung. Dabei legt der Forschungsgegenstand ein *qualitatives* Untersuchungsdesign nahe.¹²⁴⁶ Außerdem werden die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente und deren Verwendung angegeben – eine ausführliche Begründung für die Wahl dieser Instrumente erfolgte bereits im methodologischen Kapitel und muss daher hier nicht noch einmal wiederholt werden. Im vorliegenden Kapitel wird außerdem ein exemplarischer Einblick in die strukturelle Anlage der Feldnotizen und der Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften gegeben. Darüber hinaus erfolgt eine Anmerkung bzgl. der hier angemessenen Transkriptionstiefe der Interviews, also der Genauigkeit des Transkriptionssystems¹²⁴⁷. (Die Transkriptionsregeln befinden sich im *Anhang* bei den Transkripten selbst, gefolgt von dem Interview-Leitfaden und der Vorlage des Postskriptums. Auf diese Weise sind in der vorliegenden Arbeit alle relevanten Dokumente zum Lesen der Interviewtranskripte in unmittelbarer Nähe zueinander lokalisiert, ohne dass eine überflüssige Redundanz auftaucht.)

3.2.2.1 Beschreibung der Programmumsetzung (Vorstudie und Hauptstudie)

Gemäß den Untersuchungsfragen befasste sich die Studie mit einer Umsetzung des hier entwickelten Programms im regulären Oberstufen-Sportunterricht an zwei Hamburger Schulen (Wahlpflichtkurse). Diese Programmrealisation fand in der zweiten Hälfte des Jahres 2008 statt und wurde von der Autorin der vorliegenden Arbeit angeleitet und ausgewertet¹²⁴⁸. Dabei wurde in einem ersten Schritt eine

¹²⁴⁵ vergl. Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“; vergl. auch Steinke, 2008, S. 323 ff.. Darüber hinaus ist nach Hoffmann-Riem gegenüber dem Untersuchungsgegenstand die gebotene Offenheit zu gewährleisten (vergl. Hoffmann-Riem, 1980, S. 340 ff.; vergl. auch Flick, 2007, S. 128).

¹²⁴⁶ vergl. Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“

¹²⁴⁷ vergl. Richartz, 2008, S. 38 f.

¹²⁴⁸ Zur Problematik der Personalunion von Programmentwicklerin, -Anleiterin und -Evaluatorin vergl. ausführlich das methodologische Unterkapitel „*Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie*“

zweiwöchige Vorstudie durchgeführt, um den Programmansatz und die (Anwendung der) Untersuchungsinstrumente zu testen (Juni 2008). Im Sinne einer zirkulären Forschungsmethodik wurden anschließend sowohl Programm(umsetzung) als auch Erhebungs- und Auswertungsmethoden und deren Anwendung kritisch reflektiert (Juli / August 2008). Diese Reflexion fand u.a. in verschiedenen Arbeits- und Interpretationsgruppen statt. Besondere Beachtung wurde dabei auf das Interviewerinnen-Verhalten gelegt¹²⁴⁹, v.a. vor dem Hintergrund möglicher Rollenkonflikte¹²⁵⁰. Darüber hinaus wurde die Inszenierung der Programminhalte in Hinblick auf eine Passung mit dem formulierten bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatz hinterfragt.

Die eigentliche, fünfwöchige Hauptstudie erfolgte im September / Oktober 2008 (Programmumsetzung und Interviewphase).¹²⁵¹ Sie fand erneut innerhalb von Sportwahlpflichtkursen statt. Ausführlich und langfristig angekündigtes Thema des programmgemäßen Sportunterrichtes in dem zu wählenden Sportkurs-Modul, also u.a. der Programmumsetzungen war es, das „*Draußen Ausdauerlaufen einmal anders*“ kennen zu lernen. Der Verlauf dieses Unterrichtes wurde in Feldnotizen dokumentiert¹²⁵². In diesen Feldnotizen wurden u.a. der Verlauf der Stunden, auftauchende Probleme, Lösungen und Handlungsalternativen und weitere Erfahrungen und Besonderheiten protokolliert. Darüber hinaus wurden auch beobachtete positive bzw. negative verbale Äußerungen, Mimik und Körperhaltung etc. der SchülerInnen dokumentiert, die auf eine (fehlende) emotionale Berührtheit (und evt. auf das Empfinden von Verbundenheit) schließen lassen¹²⁵³. Dies geschah soweit

¹²⁴⁹ Dies entspricht der empfohlenen Interviewerschulung, vergl. Krieger, 2008, S. 48, S. 58 f.; Flick, 2007, S. 200, S. 223 f., S. 244 f., S. 490, S. 512 ff.; Richartz, 2008, S. 30 f., 40 f.; Miles & Hubermann, 1994, zitiert nach Steinke, 2008, S. 320

¹²⁵⁰ vergl. zu denkbaren Rollenkonflikten bzgl. der Personalunion von Programm-Entwicklerin, -Anleiterin und -Evaluatorin erneut das Methodologie-Kapitel „*Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie*“

¹²⁵¹ Etwa nach einem Jahr wurde mit denjenigen Programm- und InterviewteilnehmerInnen, die ihr Abitur noch nicht abgeschlossen hatten und zu denen daher erneut ein Kontakt hergestellt werden konnte, nochmals ein Interview durchgeführt. Dieses kann aber aus methodischen Gründen nicht mehr als Datenmaterial im strengerem Sinne angesehen werden kann. Daher werden diese Interviews in der Analyse nicht eingehender betrachtet.

¹²⁵² vergl. Spradley, 1980, S. 69-72 wie in Flick, 2007, S. 376 f.

¹²⁵³ Die folgenden exemplarischen Äußerungen können (insbesondere in *meditativen* Unterrichtsphasen) als *positive* Rückmeldungen von Seiten der SchülerInnen gewertet werden da sie u.U. auf eine emotionale Ergriffenheit schließen lassen: Entspanntes / achtsames / konzentriertes Schweigen; Ausrufe der angenehmen Verwunderung bis hin zu Entzücken; Lachen; wohliges / entspanntes Seufzen; ruhige, dunkle Stimmlage und -tönung; langsames Reden; interessiert Nachfragen. Im ebenfalls *positiven* Sinne würde eine zu protokollierende *Mimik / Körperhaltung* bspw. beinhalten: geschlossene Augen; Lächeln; versunkener / entspannter / genuss- und freudvoller Gesichtsausdruck; entspannte aber aufmerksame, konzentrierte Körperhaltung bei lockerer Grundspannung.

Negative verbale Äußerungen hingegen würden bspw. beinhalten: Unlustbekundungen; Verweigerungen; Störungen; auffällig viel thematisch nicht zugehöriges „Quatschen“ / Disziplinschwierigkeiten; häufiges Nachfragen und Unmutsbekundungen (auch in Richtung ursprünglicher Lehrkraft). Im ebenfalls *negativen* Sinne würde sich eine zu protokollierende *Mimik / Körperhaltung* äußern in: Verweigerungshaltung mit verschränkten Extremitäten, körperliches Abwenden und Verdrehen der Augen bei Ansagen der Anleiterin, mürrischer Gesichtsausdruck.

möglich noch *im* Unterricht, meist aber vornehmlich direkt *nach* dem Anleiten¹²⁵⁴. Zusätzlich sollten auch die ursprünglichen Lehrkräfte als Unterrichts-Experten Notizen darüber anstellen, inwiefern die Programmumsetzung im Sinne von „Sportunterricht glückte“, d.h. eine Übertragung des Programms in die schulische Praxis möglich war. Hauptsächliche Kriterien hierfür waren eine konzentrierte Aufmerksamkeit, Lernatmosphäre und „*Gestimmtheit*“¹²⁵⁵ der SchülerInnen inkl. deutlichem Engagement und Themen-bezogenem Erfahrungszuwachs innerhalb der Unterrichtsthematik. Von Außen beobachtbar wäre dies z.B. in entsprechenden Aktionen bzw. Aussagen der einzelnen SchülerInnen. Eine „geglückte“ Umsetzung könnte sich auch in entsprechenden Interaktionen zwischen den SchülerInnen oder in entsprechenden SchülerIn – Anleiterin-Interaktionen äußern. Zu protokollierende negative Eindrücke wären Störungen, negative Äußerungen, Unlust-Bekundungen, Verweigerungen etc. von Seiten der SchülerInnen.

Mithilfe dieser Aufzeichnungen, einem speziell angefertigten Fragebogen¹²⁵⁶ und regelmäßigen informellen Expertengesprächen mit den ursprünglichen Kurslehrkräften wurden insgesamt acht InterviewpartnerInnen für die weitere Datenerhebung ausgewählt. Diese Gespräche hatten die Form von Episodischen Interviews (Flick, 1996, 2000, 2007 & 2009 a). Dabei wurden Erzählungen als ein besonderer „*Modus des Wissens und der Darstellung von Erfahrungen*“ angestrebt und betrachtet (Flick, 2007, S. 228). Diese Interviews wurden verschriftlicht und anschließend in einem qualitativen Auswertungsverfahren kodiert und analysiert. Dabei stellten die Interviewtranskripte das Datenmaterial der Studie dar.

Sowohl Vorstudie als auch Hauptstudie erfolgten im regulären Unterricht von Sport-Wahlpflichtkursen in der gymnasialen Oberstufen zweier Hamburger Schulen. Dabei umfasste die Vorstudie zwei Doppelstunden (= 2x 90 Minuten) in *einem* Kurs an einer der beiden Schulen inklusive Interviews. Die anschließende Hauptstudie umspannte einen Zeitrahmen von fünf Doppelstunden (= 5x 90 Minuten) in *je einem* Kurs an *beiden* Schulen, also *zwei zeitgleiche* Umsetzungen. Insgesamt wurde auf diese Weise 57 SchülerInnen gemäß dem entwickelten Programm unterrichtet, davon 24 weiblichen und 33 männlichen Geschlechts. Gemäß den bildungs- und erziehungstheoretischen Vorüberlegungen wurden Streckenlänge und Lauftempo auf die Voraussetzungen der TeilnehmerInnen abgestimmt und binnendifferenziert gesteigert, bzw. in die Hände der SchülerInnen gegeben¹²⁵⁷.

Wie bereits erwähnt wurden sowohl während der Vorstudie als auch während der Hauptstudie Feldnotizen angefertigt und Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften als Experten geführt¹²⁵⁸. Mithilfe dieser Beobachtungen und

¹²⁵⁴ vergl. Flick, 2007, S. 375 ff.

¹²⁵⁵ vergl. Seewald et al., 1998, S. 261 fmit Bezug zu Maassen (1994) und Cornell (1991).

¹²⁵⁶ vergl. Unterkapitel „*Beschreibung des sample*“

¹²⁵⁷ vergl. Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

¹²⁵⁸ Zur Begründung der Expertise dieser ursprünglichen Kurslehrkräfte vergl. Unterkapitel „*Beschreibung des Feldzugangs und der Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften (Experten)*“. Die Fra-

Notizen und mithilfe von Fragebögen¹²⁵⁹ wurden im Laufe der Programmumsetzung (sowohl im Rahmen der Vorstudie als auch bei der Hauptstudie) SchülerInnen für die eigentliche Datenerhebung ausgewählt, welche nach der Intervention über Episodische Interviews erfolgte.

Insgesamt wurden acht SchülerInnen zu den Einzelinterviews gebeten. Ziel der Interviews war es gemäß der Untersuchungsfrage 1, den Verbundenheitsbegriff aus Sicht der SchülerInnen zu beleuchten. Damit kann das theoretische Begriffsverständnis u.U. erweitert werden. Darüber hinaus zielten die Interviews darauf, Hinweise zur Beantwortung der zweiten Untersuchungsfrage bzgl. (einem Gelingen) der Programmumsetzung zu erhalten. Vor dem Hintergrund der Untersuchungsfragen 3 und 4 wurde außerdem ein vertiefter Einblick in die Erlebniswelten der ProgrammteilnehmerInnen angestrebt. Dies diente dazu, ein Spektrum über die subjektiven, emotional bedeutsamen Erlebnisse zu ermitteln. In einem zweiten Auswertungsschritt kann im Zuge der 4. Untersuchungsfrage eruiert werden, inwieweit sich Aspekte von Verbundenheit innerhalb dieses Spektrums repräsentiert finden. Dabei kann sowohl das theoretische Begriffsverständnis angelegt werden, als auch das der SchülerInnen selbst.¹²⁶⁰

3.2.2.2 Beschreibung des Feldzugangs und der Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften (Experten)

Der Feldzugang zu den beiden Schulen erfolgte durch Kontaktaufnahme zu zwei Personen, die als „Türöffner“ im Sinne von „*Schlüsselpersonen*“ fungieren konnten¹²⁶¹. Diese beiden Personen waren zum Einen ein promovierter, langjähriger Sportlehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Hamburg (Fachbereich Bewegungswissenschaft). Der andere „Türöffner“ war / ist Mitglied der Schulleitung eines Hamburger Gymnasiums, ebenfalls mit dem Unterrichtsfach Sport (große Fakultas). Beide Personen können aufgrund ihrer qualitativ überdurchschnittlichen Sportlehrer-Ausbildung und -Erfahrung als *Experten* u.a. für Sportunterricht angesehen werden. Da sowohl Vorstudie als auch eigentliche Programmumsetzungen in Kursen eben dieser beiden „Türöffner“ erfolgten, wohnten beide Experten der Programmumsetzung an ihrer jeweiligen Schule als „ursprüngliche Lehrkräfte“ bei. Entsprechend konnten sie aus ihrer Beobachterperspektive heraus

gen dieser Reflexionsgespräche finden sich am Schluss dieses Abschnittes, um den Lesefluss hier nicht zu unterbrechen.

¹²⁵⁹ Für eine ausführlichere Beschreibung des Auswahlprozesses der InterviewteilnehmerInnen vergl. Unterkapitel „*Beschreibung des sample*“

¹²⁶⁰ Anfangs sollten statt der Einzelinterviews Gruppendiskussion im Stil eines Philosophie-Gesprächs (PmKJ) durchgeführt werden. Dieser Ansatz wurde jedoch verworfen: Schließlich ist es denkbar, dass mitunter recht intime Erlebnisse aus Scham o.ä. in einer Gruppensituation nicht geäußert werden, bzw. die subjektiven Äußerungen in einer evt. hitzigen Debatte „untergehen“ könnten (vergl. Flick, 2007, S. 256 f.). Auch sind unterschiedlich hohe Redeanteile der TeilnehmerInnen und eventuelle gleichzeitig aktive SprecherInnen für die Auswertungspraxis mitunter problematisch.

¹²⁶¹ Flick, 2007, S. 290; vergl. auch Flick, 2007, S. 142 ff.; Richartz, 2008, S. 16 f.

die bereits erwähnten Notizen anfertigen und standen für die regelmäßigen, informellen Reflexionsgespräche zur Verfügung. Bei diesen Reflexionsgesprächen sollten die Lehrkräfte folgende Fragen beantworten:

1. Ist nach Einschätzung der ursprünglichen Kurslehrkraft die Programm-Umsetzung im Sinne von „Sportunterricht“ geglückt?
2. Waren für die ursprüngliche Lehrkraft Reaktionen / Aktionen der SchülerInnen überraschend, und wenn ja, inwiefern?

3.2.2.3 Beschreibung der Schulen

Die beiden betreffenden Schulen liegen in unmittelbarer Nähe zueinander in einem relativ wohl situierten und vielfach begrünten Hamburger Stadtteil. Beide Schulen verfügen über eine gymnasiale Oberstufe und eine etwa analoge Schülerschaft. Durch dieses setting ist insbesondere bzgl. der Hauptstudie davon auszugehen, dass für beide Kurse sowohl Einzugsgebiet und damit sozialer Hintergrund, als auch Alter, kognitive Leistungsfähigkeit und damit die Explikationsfähigkeit der InterviewpartnerInnen vergleichbar sind. Auf diese Weise konnte das Interviewmaterial *aller* TeilnehmerInnen äquivalent behandelt werden, unabhängig von der Herkunftsschule der SchülerInnen. Darüber hinaus fanden die jeweiligen Umsetzungen (bzw. in der Vorstudie aus Zeitgründen lediglich Teile davon) im gleichen, relativ naturnahen Gelände statt. Dies erhöhte erneut die Vergleichbarkeit der Einzelumsetzungen.

3.2.3 Beschreibung des sample

Im folgenden Abschnitt wird das *Auswahlverfahren* bzgl. der InterviewpartnerInnen erläutert, also das sample der Erhebung. Wie schon in vorigen Abschnitten bezieht sich diese Schilderung des Prozedere vornehmlich auf die Hauptstudie, gilt für die Vorstudie aber grundsätzlich ebenfalls.

Für die Auswahl der späteren InterviewpartnerInnen füllten zunächst *alle* TeilnehmerInnen der Umsetzungen am Ende der vorletzten Programmeinheit einen extra entwickelten Fragebogen aus. Unter anderem mithilfe dieses Fragebogens wurden die TeilnehmerInnen für die Interviews ausgewählt. Neben einer ersten Analyse des Antwortverhaltens trugen außerdem die Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Lehrkräften und die Feldnotizen während der Intervention zur Auswahl der InterviewpartnerInnen bei. Im Folgenden soll zuerst auf den Fragebogen näher eingegangen werden, anschließend auf die Auswahlkriterien selbst.

3.2.3.1 Beschreibung des Fragebogens zur Auswahl der InterviewteilnehmerInnen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde für die Auswahl der InterviewpartnerInnen ein Fragebogen entwickelt (vergl. Flick, 2007, S. 154 ff.). Die Formulierungen

und die Auswertung dieses Fragebogens orientierten sich zu großen Teilen an dem Temperament- und Charakter-Inventar (TCI) von Cloninger et al. (1999), welches u.a. von Benesch (2007) geprüft wurde¹²⁶². Darüber hinaus fand der Ansatz des relationalen bzw. substantiellen Körperbildes von Tamboer (1991) Eingang in die Fragenformulierungen.

Dieser Fragebogen ist selbst allerdings *nicht* als Erhebungsinstrument anzusehen. Vielmehr diente er v.a. der Auswahl der InterviewteilnehmerInnen, welche u.a. nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung und gleichmäßigen Geschlechterverteilung vorgenommen wurde ¹²⁶³. Darüber hinaus ermöglichte der Fragebogen einen ersten, noch groben Zugang zum Begriffsverständnis der TeilnehmerInnen bzgl. des Ausdruckes „Verbundenheit“. Des Weiteren wurden über ihn auch das eventuelle Vorhandensein und das subjektive Empfinden emotional bedeutsamer Erlebnisse während der Unterrichtseinheiten in Ansätzen erfragt. Somit konnte – neben dem Forschungstagebuch und den Expertengesprächen mit den ursprünglichen Kurslehrkräften – mithilfe des Fragebogens eine begründete Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgen. Die dafür notwendigen Kriterien werden im nachfolgenden Unterkapitel „*Beschreibung der Auswahlkriterien*“ beschrieben.

Der Fragebogen selbst wurde bereits vor seiner Anwendung in der Vorstudie von unterschiedlichen Experten validiert¹²⁶⁴. Dabei waren für die Formulierungen verschiedene Aspekte wichtig¹²⁶⁵: So war es zuvorderst für die Handhabbarkeit des Fragebogens entscheidend, dass die Fragen für die Zielgruppe verständlich und (alters-) angemessen formuliert waren. Sie mussten also möglichst deren Alltagssprache widerspiegeln (statt bspw. Fachtermini zu gebrauchen), pro Frage wenige Worte beinhalten und unmissverständlich ausgedrückt sein. Dies beinhaltete auch, passive Formulierungen und doppelte Verneinungen zu vermeiden. Außerdem musste darauf geachtet werden, dass pro Frage nur *ein* Sachverhalt angesprochen wurde, und nicht mehrere Aspekte gleichzeitig. Darüber hinaus mussten die Fragen selbstverständlich den theoretischen Bezug repräsentieren und inhaltlich stimmig zu diesem sein (Gütekriterium Konstruktvalidität). Außerdem mussten die Fragen neutral gestellt sein, durften also nicht ein bestimmtes Antwortverhalten nahe legen

¹²⁶² Dabei wird des TCI bzgl. des (quantitativen) Kriteriums der Objektivität von Benesch „*in hohem Maße als gesichert*“ beurteilt, darüber hinaus weist das TCI eine „*maximale Testleiterunabhängigkeit, Verrechnungssicherheit und Interpretationseindeutigkeit auf*“ (Benesch, 2007, S. 8). Die Reliabilität ist in Bezug auf die innere Konsistenz für die hier relevanten Skalen der Kooperativität und Selbsttranszendenz ebenfalls mindestens als „gut“ zu bewerten, da in allen betrachteten Teilen Werte erreicht werden, die über $r = .70$ liegen (bei möglichen sinnvollen Werten von $r \geq 0$ und ≤ 1 , ermittelt über den Koeffizienten Cronbach's Alpha: Kooperativität gesamt: $r = .82$ (gesunde Deutsche) bzw. $r = .83$ (stationäre Patienten); Selbsttranszendenz gesamt: $r = .81$ bzw. $r = .83$; vergl. Benesch, 2007, S. 8). Darüber hinaus werden verschiedene Validitätsstudien bereitgestellt und mit positivem Ergebnis diskutiert. Die Gütekriterien der Ökonomie und Nützlichkeit werden ebenfalls positiv bewertet (vergl. Benesch, 2007, S. 9).

¹²⁶³ vergl. folgendes Unterkapitel „*Beschreibung der Auswahlkriterien*“

¹²⁶⁴ Diese ExpertInnen waren: Eine examinierte und praktizierende Psychologin; eine Ärztin (Tätigkeitsfeld Kinder- und Jugendpsychiatrie); ein diplomierter Sonderpädagoge; eine Diplom-Erziehungswissenschaftlerin; eine Professorin für Biologiedidaktik der Universität Hamburg und ein promovierter Biologe.

¹²⁶⁵ vergl. Bös, 2001, S. 551-553; Willimczik, 1985; Roth, 1985, S. 110-131; Warwitz, 1976, S. 29 ff. . Für die Entwicklung des Fragebogens wurden *quantitative* Gütekriterien angewendet.

(Vermeidung eines Antwortverhaltens nach dem Prinzip der Sozialen Erwünschtheit). Des Weiteren mussten die „Idealantworten“, also diejenigen Aussagen, die zu maximalen Werten führen würden, ausbalanciert gepolt sein: Die Schlüsselrichtung musste also beidseitig gleiche Werte zeigen. Es erschien darüber hinaus sinnvoll, mitunter auch einen ähnlichen Aspekt zweifach in gegenläufiger Formulierung zu präsentieren, also einmal in einer positiven und einmal in einer negativen Aussage¹²⁶⁶. Dabei war auch auf eine gute Durchmischung der Aspekte in der item-*Reihenfolge* zu achten. Darüber hinaus erschien eine 4-stufige Skalierung sinnvoll, um mögliche Antworttendenzen zur Mitte hin zu unterbinden, also eine Positionierung erforderlich zu machen. Schließlich musste der Fragebogen insgesamt einfach und kostengünstig in der Handhabung sein (Nebengütekriterium der Ökonomie). Dabei gestatteten insbesondere die geschlossenen Fragen eine schnelle Beantwortung des Fragebogens durch die SchülerInnen, und erhöhten somit seine zeitökonomische Handhabbarkeit.

Dieser im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Fragebogen besteht aus insgesamt 26 items, welche einen Mix aus offenen und geschlossenen Fragen/Aussagen darstellen¹²⁶⁷. Dies ermöglichte sowohl das überblicksartige Abfragen verschiedener Definitionen und Begriffsbestimmungen der InterviewpartnerInnen und damit über deren *semantisches* Wissen (v.a. über die *geschlossenen* Fragen). Darüber hinaus gestattet diese Kombination der item-Typen aber auch Einblicke in die subjektiven Erlebnisse, Erfahrungen und Einstellungen der SchülerInnen, also in deren *narrativ-episodisches* Wissen (v.a. über die *offenen* Fragen Nr.4, 7 und 8). Ziel-Textform insbesondere der offenen Fragen war dabei eine *Erzählung*. Nach Richartz steht diese Textform von allen hier möglichen Formen der Episode am nächsten. Bericht und Episode werden hier (und im Episodischen Interview der Datenerhebung) angestrebt, da sie den/die Befragten als AkteurIn zeigen und damit die mit dem Handlungsablauf verknüpften, u.U. lediglich *implizit* repräsentierten und zugänglichen, *subjektiven* Erlebnissen, Emotionen und Bewertungen sichtbar machen kann¹²⁶⁸. Damit wird insbesondere das *semantische* Wissen angefragt¹²⁶⁹.

3.2.3.2 Beschreibung der Auswahlkriterien

Vorrangiges Ziel der Auswahl war es im Sinne der Untersuchungsfragen, die Abbildung eines möglichst breiten Spektrums bzgl. geäußerten Empfindungen und Er-

¹²⁶⁶ vergl. bspw. Fragen Nr. 9 & 16; 10 & 22; 13 & 15 bzw. 18 & 23

¹²⁶⁷ vergl. Anhang

¹²⁶⁸ vergl. Richartz, 2008, S. 23 f.

¹²⁶⁹ vergl. Flick, 2007, S. 238 f.. Als geeignete Beispielfrage für die Generierung eines solchen Erzählung formuliert Richartz: „Was geschah, als ...?“ (Richartz, 2008, S. 17). Als Ermunterung für das Äußern einer Episode schlägt Flick entsprechend offene Erzählaufforderungen vor. Diese könnten bspw. sinngemäß lauten „Wie war das genau? Erzähl mir bitte davon!“ oder „Wie fühlte sich das für dich an?“ (vgl. Flick, 2007, S. 243). Der Fragebogen orientiert sich in seiner Konzeption damit an der Idee des Episodischen Interviews, also an der letztendlichen Erhebungsmethode.

lebnissen zu ermöglichen. Die Auswahl potentiell „interessanter“ Interview-PartnerInnen orientierte daher u.a. an dem Antwortverhalten der SchülerInnen im Fragebogen. Dabei wurde versucht, im Sinne des Prinzips der maximalen Kontrastierung¹²⁷⁰ eine möglichst hohe Bandbreite bzgl. der Charakterdimensionen „Kooperation“ und „Selbsttranszendenz“ zu erhalten, also unterschiedlich hohen Werte in Bezug auf diese Aspekte. Dies schloss sowohl auffällig hohe wie auch extrem niedrige Werte mit ein, aber auch Werte einer mittleren Verteilung. Dabei zeigen die beiden Dimensionen „Kooperation“ und „Selbsttranszendenz“ in den ausformulierten Beschreibungen von Cloninger et al. eine starken Ähnlichkeit zu dem bereits entwickelten, theoretischen Verständnis von Verbundenheit dieser Arbeit, und sind daher hier von hoher Relevanz¹²⁷¹. Hier sind insbesondere die Charakter-Subskalen C 2 und ST 2 von Interesse. Dabei steht C 2 für „*cooperativeness 2*“, d.h. für die Charakter-Dimension „Kooperation“, Subskala 2: „Einfühlungsvermögen vs. soziales Desinteresse“. Diese ist hier im Sinne einer (fehlenden) Verbundenheit zu Mitmenschen zu interpretieren¹²⁷². Die Abkürzung ST 2 verweist auf „*Self-transcendence 2*“, also auf die Charakter-Dimension „Selbsttranszendenz“, ebenfalls Subskala 2: „Transpersonelle Identifikation vs. Selbstisolation“. Für die vorliegende Arbeit kann dies als Anzeichen für eine (fehlende) Verbundenheit zur natürlichen Mitwelt verstanden werden¹²⁷³. Über Frageformulierungen, die sich an Tamboers Ansatz des relationalen bzw. substantiellen Körperbildes orientierten (Tamboer, 1991), konnte im Fragebogen ebenfalls der Aspekt einer (fehlenden) Verbundenheit zum eigenen Leib erfasst werden¹²⁷⁴. Auch für die im Fragebogen erhobenen Begriffsbestimmungen bzgl. Verbundenheit galt der Ansatz, eine möglichst ausgedehnte Bandbreite an Äußerungen und Einstellungen im Gesamt-sample zu vereinen.

Darüber hinaus wurden möglichst SchülerInnen ausgewählt, welche offensichtlich emotional berührende Erlebnisse während des Unterrichtes zu empfinden schienen. Dies wurde in den Feldnotizen anhand von beobachtbarer Mimik, Kommentaren in den Reflexionsphasen und Verhalten festgehalten und in entsprechenden Gesprächen mit den ursprünglichen Kurslehrkräften überprüft. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass das vorgestellte sample hier nicht bis *in letzter Konsequenz* theoretisch zu nennen ist. Vielmehr ist hier der Ansatz eines *statischen* sample zu erkennen: Im Rahmen des vorliegenden Promotionsprojektes *kann* aus den bereits genannten Ressourcengründen nicht bis zum Erreichen einer theoretischen Sättigung geforscht werden. Daher werden die InterviewpartnerInnen hier *auch* nach einem *“purposive sampling”* ausgewählt, also gezielt qua *angenommen* unterschied-

¹²⁷⁰ vergl. Flick, 2007, S. 165

¹²⁷¹ Cloninger et al., 1999, S. 61 ff., S. 165-171; vergl. auch Benesch, 2007, S. 7; vergl. auch *Anhang*

¹²⁷² Im Fragebogen beziehen sich insbesondere die Fragen Nr. 17, 22, 25 (positiv) und Nr. 10, 14, 20 (negativ) auf diesen Aspekt von Verbundenheit.

¹²⁷³ vergl. ausführlicher dazu die entsprechende Zusammenfassung der TCI-Dimensionen im *Anhang* nach Cloninger et al., 1999, S. 61 ff. & S. 165-171. Im Fragebogen beziehen sich insbesondere die Fragen Nr. 11, 13, 19 (positiv) und Nr. 15, 24, 26 (negativ) auf diesen Aspekt von Verbundenheit.

¹²⁷⁴ s. Fragen Nr. 9, 21, 23 (positiv) und Nr. 12, 16, 18 (negativ). Die entsprechende Übersicht im *Anhang* schlüsselt die angefragten Aspekte der einzelnen Fragen auf.

lich starken Intensitäten der Verbundenheits-Erlebnisse während der Intervention¹²⁷⁵. Diese Annahme wird allerdings abgestützt durch die bereits erwähnten dokumentierten Beobachtungen und Gespräche. Letztlich ermöglichte es aber erst diese Vorgehensweise, unter den vorliegenden Bedingungen eine Variationsbreite der Erlebnisse (und Begriffsbestimmungen) konkret darzustellen.

Des Weiteren wurde an das sample der Anspruch erhoben, nach Möglichkeit solche InterviewpartnerInnen herauszufiltern, von welchen erkenntnisversprechende Interviewsituationen im Sinne der Fragestellung zu erwarten standen. Dafür wurde – wie bereits angesprochen – in der Auswahl versucht, die InterviewteilnehmerInnen nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung bzw. einem „*sampling maximaler Variation*“ auszuwählen¹²⁷⁶. Auf diese Weise sollten in den Interviews möglichst vielfältige Eindrücke und Erlebnisse zur Sprache kommen können.¹²⁷⁷ Darüber hinaus musste sichergestellt werden, dass die potentiellen InterviewpartnerInnen über die notwendige verbale Explikationsfähigkeit und -Freude verfügten. Dies geschah zum Einen über das gewählte setting¹²⁷⁸, zum Anderen über die Einschätzung der ursprünglichen Lehrkräfte und die Beobachtungen der Autorin selbst während der Programmumsetzung. Damit war davon auszugehen, dass sich die ausgewählten InterviewteilnehmerInnen im Gespräch offen, „redesfreudig“ und insgesamt mitteilend zeigen würden. Kombiniert mit einem entsprechenden Arbeitsbündnis¹²⁷⁹ konnten damit lohnende Interviews erhofft werden. Schließlich sollten im Gesamtsample beide Geschlechter gleichmäßig unter den InterviewpartnerInnen vertreten sein, was ein weiteres wichtiges Kriterium für die Auswahl der betreffenden SchülerInnen darstellte.

Als Ergebnis der Gesamtheit dieser Auswahlkriterien wurden insgesamt vier Schülerinnen und vier Schüler gebeten, an den Episodischen Interviews teilzunehmen. Alle dieser SchülerInnen erklärten sich spontan dazu bereit.

¹²⁷⁵ vergl. Flick, 2007, S. 165

¹²⁷⁶ vergl. Flick, 2007, S. 165 ff.

¹²⁷⁷ Dabei sieht das Prinzip der maximalen Kontrastierung in seiner *methodologischen Reinform* vor, die Fälle *nach* Auswertung der jeweiligen einzelnen (Interview-) Ergebnisse miteinander kontrastierend und damit in einem konsequent *zirkulären* Verfahren auszuwählen (vgl. Flick, 2007, S. 127 f.). Dies konnte bei der vorliegenden Studie nicht umgesetzt werden, da die hierfür erforderlichen Ressourcen nicht zur Verfügung standen. Ein weiteres Argument für das gewählte Vorgehen war der Anspruch, die Interviews möglichst zu vergleichbaren Zeitpunkten und zeitnah nach der Intervention zu führen. Beides wäre durch die zeitaufwendigen Prozesse der Datenerhebung, -Transkription und -Auswertung durch eine *Einzelperson* nicht möglich gewesen. Die Auswahl der Fälle erfolgte daher u.a. mithilfe der Fragebögen (und nicht via ausgewerteten *Interviewaussagen* vorangegangener InterviewteilnehmerInnen), *orientierte* sich dabei aber stark an dem Prinzip der maximalen Kontrastierung.

¹²⁷⁸ d.h. hier: Kurs der *gymnasialen Oberstufe*, also junger Erwachsener einer höheren (Aus-) Bildungsstufe.

¹²⁷⁹ vergl. Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“

3.2.4 Beschreibung der Datenerhebung

Wie bereits im methodologischen Kapitel ausführlich beschrieben, erschien für den hier zu untersuchenden Gegenstand (also das subjektive Erleben von TeilnehmerInnen einer Umsetzung des entwickelten Programms) eine *qualitative* Forschungslogik im Sinne der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1967) angemessen¹²⁸⁰: Vorannahmen und Bezugstheorien sollten also mithilfe eines induktiven Vorgehens durch die Interviewdaten ergänzt und sinnvoll erweitert werden, und dadurch zu einer Theorie führen, die im konkreten Datenmaterial zu begründen ist.

3.2.4.1 Beschreibung der Durchführung der Episodischen Interviews

Als Erhebungsinstrument für die vorliegende Studie wurden Episodische Interviews gewählt¹²⁸¹. Grund hierfür war die doppelte Erhebungsqualität dieser Interviewform: Episodische Interviews können einerseits über individuelles semantisches Wissen Auskunft geben, also über direkt explizierbare persönliche *Definitionen* von bestimmten Begriffen und ihren Zusammenhängen. Andererseits kann innerhalb Episodischer Interviews mit Hilfe von Erzählungen z.B. *über* Situationen aber auch Zugang zu lediglich *narrativ* rekapitulierbarem, individuellem Erleben und entsprechenden Empfindungen verschaffen. Dabei ist eine Episode als „*situationsbezogene Detailerzählung*“ (Flick, 2007, S. 246) erfahrungsnah und subjektiv. Sie erfasst die persönlichen Empfindungen und Erfahrungen selbstgewählter Situationen nach Gesichtspunkten der subjektiven Relevanz des Interviewpartners inkl. seiner/ihrer persönlichen Eigenlogik. Das episodische Interview vertraut dabei der Erzählkompetenz des Interviewpartners, ohne auf forschungsethisch fragwürdige Zugzwänge des Erzählens zu setzen¹²⁸².

Die Interviews wurden im Anschluss an die Intervention der Hauptstudie¹²⁸³ mit insgesamt acht TeilnehmerInnen der Programmumsetzungen durchgeführt. Die konkreten Interviewzeitpunkte wurden dabei an die Präferenzen der InterviewteilnehmerInnen angepasst und individuell mit ihnen abgesprochen. Die letzte Einheit der Programmumsetzung lag dabei nie länger als drei Tage zurück, z.T. wurden die Interviews sogar im direkten Anschluss an die letzte Sporteinheit geführt. Dabei wurde insgesamt darauf geachtet, einen neutralen Interviewort zu wählen bzw. die InterviewteilnehmerInnen wählen zu lassen, wie bspw. die Bibliothek der OberstufenschülerInnen oder eine Bank im Schulgarten. Gleichzeitig wurde sowohl durch die Ortswahl als auch durch veränderte Kleidung der Interviewerin (im Vergleich zu

¹²⁸⁰ vergl. Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“

¹²⁸¹ vergl. Flick, 1996, 2000, 2007, 2009 b; vergl. auch Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“

¹²⁸² vergl. Flick, 2007, S. 239 ff.

¹²⁸³ Wie bereits erwähnt wurden auch im Anschluss an die Vorstudie Interviews durchgeführt, deren Prozedere *grundsätzlich* dem der Hauptstudie gleicht. Da aber im Zuge der Vorstudien-Reflexion u.a. der Interviewleitfaden geringfügig überarbeitet wurde, können diese Vorstudien-Interviews nicht zum eigentlichen Datenmaterial gezählt werden. Die nachfolgenden Durchführungsbeschreibungen beziehen sich daher in erster Linie auf die *Hauptstudie*, gelten für die Vorstudie aber letztlich analog.

der Sportkleidung während der Programmumsetzung) bewusst ein Bruch in der vorangegangenen Rollenverteilung (Lehrerin – SchülerIn) hergestellt. Darüber hinaus wurde den InterviewpartnerInnen gegenüber diese Rollenveränderung von Anleiterin zu interviewender Forscherin verbal expliziert.¹²⁸⁴ Auf diese Weise sollte die vorangegangene Unterrichtssituation möglichst aufgehoben werden.¹²⁸⁵

3.2.4.2 Beschreibung des Leitfadens und Postskriptum der Episodischen Interviews

In der Durchführung orientierten sich die Interviews an einem eigens angefertigten Leitfaden¹²⁸⁶. Dabei war es wichtig, den Leitfaden kurz zu halten und übersichtlich zu strukturieren, um eine gute Handhabung während des Interviews zu gewährleisten. Aus diesem Grunde gliederte sich der Leitfaden in drei Hauptfragen, nämlich:

1. *Was hast du während der vergangenen fünf Wochen (Vorstudie: zwei Wochen) im Sportunterricht Besonderes erlebt?*
2. *Wenn du fünfzig Jahre in die Zukunft reisen könntest, wie sähe es dort aus?*
3. *Was verstehst du persönlich unter dem Begriff „Verbundenheit“?*

Diese drei hauptsächlichen Fragenkomplexe dienten der Erfassung

- der subjektiven Erlebensperspektive in Bezug auf die Programmumsetzung (Fragenkomplex 1),
- des persönlichen Weltbildes (insbesondere im Hinblick auf die Beziehung Mensch-Technik-Natur), der persönlichen Werteorientierung und Zukunftsvision¹²⁸⁷ (Fragenkomplex 2), und
- dem individuellen Begriffsverständnis von Verbundenheit (Fragenkomplex 3).

Ergänzt wurden diese drei Hauptfragen durch untergeordnete, exemplarische Nebenfragen, welche der Vertiefung der einzelnen Bereiche dienten. Darüber hinaus sollten die Nebenfragen helfen, durch bereits vorformulierte Fragevorschläge die angestrebte Zieltextform (also Episoden) zu erhalten, sofern dies nicht schon durch die Hauptfragen erreicht wurde. Auf diese Weise konnte der Leitfaden helfen, die Not, spontan Fragen formulieren zu müssen, welche gleichzeitig verschiedene Kriterien¹²⁸⁸ erfüllen müssen, zu mindern. In diesem Sinne konnte der Leitfaden der

¹²⁸⁴ vergl. auch Methodologie-Kapitel „Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie“

¹²⁸⁵ Das Auswahlprozedere der InterviewteilnehmerInnen, also das sample, wird zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb des vorliegenden Kapitels beschrieben; vergl. Unterkapitel „Beschreibung des sample“.

¹²⁸⁶ vergl. *Anhang*

¹²⁸⁷ Im Verlauf der Untersuchung und Ergebnisauswertung zeigte sich, dass dieser zweite Fragenkomplex zwar interessante Aussagen ermöglichte, aber nur in geringem Maße Gegenstands-angemessen ist, also die Untersuchungsfragen nur in relativ geringem Maße beantworten hilft. Daher findet dieser Fragenkomplex in der letztendlichen Ergebnisdarstellung nur in beschränktem Umfang Beachtung; vergl. dazu ausführlicher auch Unterkapitel „Methodenkritik“.

¹²⁸⁸ z.B. ist zu beachten, dass die Fragen offen (statt geschlossen und/oder suggestiv) gestellt werden und zu Erzählungen (und nicht bspw. zu Argumentationen) ermuntern. Darüber hinaus müssen sie „echte“ Fragen darstellen, neutral gestellt werden (außer in gewollten Provokationsfragen) und zielführend auf die Un-

Interviewerin sowohl Orientierung als auch Sicherheit geben. Dabei war die Balance zu wahren zwischen geplanter Interviewausrichtung und verkrampfter Leitfadenbürokratie: Es galt für die Interviewerin also, sich zwar am Leitfaden zu *orientieren*, um das Forschungsansinnen zielgerichtet zu verfolgen. Gleichzeitig durfte sie die *interviewte Person* nicht aus dem Blick verlieren, musste also auch offen bleiben für die Perspektive der Forschungssubjekte und sich vom Leitfaden *lösen* können, wenn die Äußerungen des/der InterviewpartnerIn dies nahe legten bzw. erforderten.¹²⁸⁹

Zusätzlich zum Interviewleitfaden wurde eine *Postskript*-Vorlage angefertigt, welche allgemeine Fragen zur interviewten Person und zu den äußeren Umständen enthielt¹²⁹⁰. Dieses Postskriptum wurde im Anschluss an das eigentliche Interview beantwortet, sofern dies nicht bereits durch die Interviewaussagen geschehen war. In der hier vorliegenden Studie wurden die Interviewaufnahmen nach vielfach bewährten Transkriptionsregeln transkribiert¹²⁹¹. Die Transkripte stellten das Datenmaterial der vorliegenden empirischen Studie dar. Das Transkriptionsverfahren selbst wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.2.5 Beschreibung des Transkriptionsverfahrens und des Auswertungsprozesses

Im folgenden Abschnitt werden Transkription und Auswertung des Interviewmaterials beschrieben. Dabei wird hier die Ansicht vertreten, dass bereits der Transkriptionsprozess einen ersten *Interpretationsschritt* darstellt. Damit ist letztlich auch die Verschriftlichung der Interviews als ein Teil der *Datenauslegung* zu verstehen. Aus diesem Grunde werden beide Prozesse hier in *einem* Unterkapitel dargestellt.

3.2.5.1 Beschreibung des Transkriptionsverfahrens

Für die hier präsentierte Studie muss beachtet werden, dass die *Gesamtheit* der Interviewtexte das Datenmaterial der Erhebung darstellt. Dieses befindet sich durch den Arbeitsschritt der Transkription bereits auf einer *ersten Interpretationsebene*: Im Zuge der Verarbeitung einer subjektiven Erfahrung in eine Erzählung durch die interviewte Person wird diese erst als solche *konstruiert*. Darüber hinaus spielen hier Prozesse der persönlichen Relevanzsetzung und der performativen Darstel-

tersuchungsfragen hin sein. Dies ist zu kombinieren mit einem angemessenen Eingehen auf das Forschungssubjekt und dessen bereits gegebenen Äußerungen, der Entscheidung, welche Äußerungen einer Vertiefung bedürfen bzw. wo diese in Bezug auf das Forschungsvorhaben lohnend sein könnte, dem Herstellen / Erhalt einer positiven Interviewatmosphäre und eines Arbeitsbündnisses, einem adäquaten Zeit- und Aufnahmemanagement etc. (vergl. Krieger, 2008, S. 52 ff.; Richartz, 2008, S. 24 ff., S. 39 ff.). Um diese vielfältigen Anforderungen gleichzeitig befriedigen und „jonglieren“ zu können, bedarf es des angesprochenen durchdachten und erprobten Leitfadens, mit dem die interviewenden Person gut vertraut sein muss (vergl. Krieger, 2008, S. 59 f.).

¹²⁸⁹ vergl. Flick, 2007, S. 223, S. 563; Krieger, 2008, S. 47 f., S. 57 ff.

¹²⁹⁰ s. *Anhang*

¹²⁹¹ vergl. Knoblauch, 2003, S. 159 f.; Bohnsack, 2007, S. 234 ff.; s. *Anhang*

lung eine Rolle: Im Sinne des Poststrukturalismus¹²⁹² kann ein Interview bereits als eine (z.T. unbewusste) Inszenierung der Teilnehmenden *durch sie selbst* verstanden werden, so dass der/die Forschende nicht *wahrhaft* an das Subjekt *an sich* „herankommen“ *kann*.¹²⁹² Ähnliches gilt für den sich anschließenden Prozess der Transkription: Während der Verschriftlichung des Gesagten in einen Text durch die transkribierende Forscherin sind bereits Entscheidungen zu treffen, bspw. in Bezug auf die Transkriptionstiefe, die Qualität von Betonungen, Sprechlautstärken etc. . Diese Entscheidungen setzten genau genommen bereits jeweils kleinste Interpretationen voraus. Damit entsteht im Sinne der qualitativen Forschungslogik durch den Transkriptionsprozess immer auch eine *neue (Text-) Wirklichkeit* in Abhängigkeit der transkribierenden Person. Aus diesem Grunde werden die Interviewtranskripte hier bereits als Produkte einer *Mimesis zweiten Grades* angesehen¹²⁹³. Da die Transkripte hier das alleinige Datenmaterial darstellen, beeinflussen die Transkriptions-Entscheidungen bereits den weiteren Auswertungsprozess und somit letztendlich auch die Ergebnisse. Entsprechend sind sie bereits auf einer ersten Interpretationsstufe anzusiedeln, und nicht etwa als „schriftlich fixierte Wirklichkeit“ zu verstehen.

Dabei musste für die Transkription der Interviewaudios selbst eine *angemessene* Transkriptionstiefe bzw. -genauigkeit gefunden werden. Dabei musste ein Mittelweg gefunden werden zwischen verschiedenen Ansprüchen, die an die Transkripte zu stellen waren: *Einerseits* mussten sie für die angestrebten Analyseschritte *genau genug* sein und alle nötigen Informationen bereitstellen. *Andererseits* mussten das Transkriptionsvorgehen bzw. das Transkriptions-Schriftstück für den/die Transkribierenden, den/die Interpretierenden und den/die Lesenden im Sinne eines *„handling“* und der Ressourcenbindung angemessen und anwendbar sein¹²⁹⁴.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurde eine relativ genaue Transkriptionsweise gewählt, da bspw. Wort- und Satzabbrüche, (die Länge und Häufigkeit von) Sprechpausen, Füllwörter und -laute¹²⁹⁵, Änderungen der Sprechlautstärke, paralinguistische Äußerungen wie Lachen, lautes Ein- oder Ausatmen etc. als Hinweise für bestimmte Interpretationen zur Verfügung stehen sollten: Erst die Verschriftlichung dieser Äußerungen ermöglichte die begründete Beobachtung und Interpretation verschiedener Phänomene wie bspw. dem Entwicklungsprozess eigener Gedanken der InterviewteilnehmerInnen *während* des Interviews im Sinne des PmKJ¹²⁹⁶. Auch eine Lesart als Zuweisung bestimmter (emotionaler) Qualitäten von Äußerungen und der Beziehung zwischen Interviewerin und interviewter Person wurde erst durch die Verschriftlichung dieser Informationen

¹²⁹² Ob dies einen Widerspruch zur angenommenen Authentizität der Interviewten bzw. ein Argument für ein *ständiges* Verhalten nach dem Prinzip der sozialen Erwünschtheit darstellt, soll hier aber nicht weiter diskutiert werden. Ich verweise dazu auf die diesbezügliche Auseinandersetzung von Koller, 1993; Rose, 2011 a & b.

¹²⁹³ vergl. Flick, 2007, S. 111 ff., S. 383 ff.

¹²⁹⁴ vergl. Flick, 2007, S. 176, S. 379 ff.; Richartz, 2008, S. 38 f.

¹²⁹⁵ wie bspw. „irgendwie“, „halt“, „ähm“, „soo“, „äh“, „hmm“ etc.

¹²⁹⁶ PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005; Hößle & Michalik, 2005

son wurde erst durch die Verschriftlichung dieser Informationen möglich¹²⁹⁷. Der dadurch entstehende, im Vergleich zu größeren Transkriptionssystemen z.T. erheblich größere Aufwand erschien vor dem Hintergrund der sich damit bietenden Interpretationsmöglichkeiten gerechtfertigt und wurde daher in Kauf genommen¹²⁹⁸.

3.2.5.2 Beschreibung des Auswertungsprozesses

Für einen besseren Überblick wurden zu Beginn des Auswertungsprozesses (*nach* der Transkription) zusammenfassende Fallbeschreibungen angefertigt.¹²⁹⁹ Anschließend wurden die vollständigen Transkripte für eine qualitative Auswertung gemäß Flicks Angaben für Episodische Interviews kodiert und analysiert. Entsprechend wurden die Transkripte per theoretischem Kodieren über die Schritte (1.) *offenes*, (2.) *axiales*, und (3.) *selektives* Kodieren ausgewertet¹³⁰⁰.

Dabei ermöglichte es das *offene* Auswertungsverfahren, die Text-immanente Perspektive der Forschungssubjekte abzubilden und nachzuvollziehen. Auf diese Weise konnten sowohl das Spektrum der individuellen Erlebnisse, als auch das Begriffsverständnis der interviewten SchülerInnen in Bezug auf „Verbundenheit“ erfasst werden. Anschließend folgte ein *axialer* Analyseschritt durch die Einzelfälle hindurch, um sie mittels einer horizontalen Untersuchungsrichtung miteinander in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise können evt. neue Lesarten bzw. übergreifende Erkenntnisse erarbeitet werden¹³⁰¹. Abschließend wurde das Material *selektiv* betrachtet, also die Kategorie „Verbundenheit“ von Außen an das Material herangebracht. Dies erlaubte die Beantwortung der Teilfrage, inwiefern Erlebnisse der SchülerInnen als Momente von Verbundenheit (auch gemäß ihres eigenen geäußerten Verständnisses) interpretiert werden können. Aus den Daten wurden also einerseits offene in-vivo-Kategorien entwickelt, andererseits wurden aber auch die (theoriegeleitete) in-vitro-Kategorie „Verbundenheit“ von Außen an das Material he-

¹²⁹⁷ vergl. Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“

¹²⁹⁸ vergl. Flick, 2007, S. 383 f.

¹²⁹⁹ Zu Beginn der Forschungsarbeit wurde noch ein Auswertungsverfahren diskutiert, welches sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1995) orientierte. Dieser Ansatz wurde allerdings bei näherer Betrachtung verworfen. Ein Auswertungsverfahren per qualitative Inhaltsanalyse erschien dem Untersuchungsgegenstand nicht angemessen: Dies hat zum Einen methodische Gründe, da Flick als Entwickler der Episodischen Interviews verschiedene Auswertungsmethoden – die des theoretischen *oder* des thematischen Kodierens – vorschlägt. Darüber hinaus wird in der Qualitativen Inhaltsanalyse m.E. die Eigenlogik des Interviewten in den Erzähl-Passagen zu wenig beachtet. Zum Zweiten betont die qualitative Inhaltsanalyse die Haupt-Gütekriterien einer *quantitativen* Forschungslogik zu stark, z.B. in den Analyse-Schritten der „strukturierenden Inhaltsanalyse“ und der „Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien“ (vergl. Flick, 2007, S. 409 ff.). Drittens ist die (in der qualitativen Inhaltsanalyse geforderte) Vorab-Bestimmung der Stichprobe für die hier vorliegende Studie weder möglich noch sinnvoll, und entspricht eher der Logik eines *statischen* samplings, also ebenfalls einem vornehmlich quantitativen Forschungsdesign (vergl. Flick, 2007, S. 164). Dies spiegelt aber nicht der Ausrichtung der hier vorliegenden Fragestellung wider. Darüber hinaus kann das vorliegende Forschungsprojekt die Forderungen nach Validität, Reliabilität und Objektivität aus Gründen der Zeit-Ökonomie und aufgrund einer mangelnden man-power nicht bedienen.

¹³⁰⁰ vergl. Flick, 2000; 2007, S. 387 ff.; vergl. auch Lamnek, 2005, S. 514 f.

¹³⁰¹ vergl. Flick, 2007, S. 387 f. & 2009, S.185 f.

rangetragen¹³⁰². Diese Schritte wurden verschiedentlich kombiniert und ggf. wiederholt.¹³⁰³

Darüber hinaus wurden hinsichtlich der Untersuchungsfrage Nr. 2 die Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen dahingehend ausgewertet, inwiefern sie die Programmumsetzung als „Sportunterricht“ auffassten.

Die Auswertung selbst wurde teilweise unter Zuhilfenahme einer Interpretationsgruppe vorgenommen. Dies erhöhte die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Perspektivität¹³⁰⁴. Als Interpretationsgruppe diente im vorliegenden Forschungsprojekt vornehmlich die Arbeitsgruppe der Autorin (Promovierende der interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. der Sonderpädagogik in ebenfalls qualitativen Forschungszusammenhängen). Darüber hinaus wurde die Arbeit in Teilen im sportdidaktischen Kolloquium der Universität Hamburg, in Arbeitsgruppen im Rahmen der summerschool der Universität Hamburg und während eines bundesweiten Workshops für NachwuchswissenschaftlerInnen der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) in einem Doktorandenkolloquium für qualitative Forschungsarbeiten unter Leitung von Herrn Prof. Robert Prohl (Universität Frankfurt / Main) diskutiert.

3.2.6 Kritische Reflexion auf die Durchführung der Studie

Insgesamt können sowohl Wahl als auch Durchführung des gewählten settings, des sample, der Erhebungs- und der Auswertungsinstrumente als gelungen angesehen werden. Allerdings gibt es – selbstverständlich – auch kritisch zu reflektierende Punkte. Diese sollen im Folgenden offengelegt und diskutiert werden, um dem Gütekriterium der Transparenz zu genügen und um Verbesserungsmöglichkeiten für zukünftige, anschließende Forschungsprojekte aufzuzeigen.

So war zu Beginn des vorliegenden Forschungsprojektes vorgesehen, über die bildhafte Visualisierung der individuellen Zukunftsvorstellung die persönliche Weltanschauung der Forschungssubjekte zu erfassen, um diese in die Datenauswertung einbinden zu können. Dies sollte insbesondere die Mensch-Technik-Natur-Beziehung thematisieren. Der zweite Fragenkomplex, welcher sich als Aufforderung zu einer Phantasiereise u.a. an Flicks Beispiel-Fragen orientierte¹³⁰⁵, hätte dies ermöglicht. Im Verlauf der Untersuchung erwies sich ein solches Vorgehen aber als dem Gegenstand *nicht* angemessen, da hier weniger eine detaillierte Einzelfall-Rekonstruktion bzgl. individueller Zukunfts- und Wertvorstellungen im Vordergrund der Bemühungen stand. Vielmehr konzentrierte sich die Untersuchung

¹³⁰² vergl. Flick, 2009 a, S. 81

¹³⁰³ vergl. Flick, 2007, S. 387

¹³⁰⁴ vergl. Steinke, 2008; vergl. auch Kapitel „Methodologie“, Unterkapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“.

¹³⁰⁵ vergl. Flick, 2007, S. 241, S. 243; Flick, 2009, S. 83; Flick, 1996

auf die Erfassung des *über-individuellen* Erlebensspektrums während der Programmumsetzung bzw. der Verständnisbandbreite bzgl. des Begriffs „Verbundenheit“. So ermöglichte der zweite Fragenkomplex zwar interessante Aussagen über die Zukunftsvorstellungen der InterviewteilnehmerInnen, und ließ damit auch gewisse Rückschlüsse auf deren Gegenwartsperzeption, Normen und Werte zu. Allerdings trug er nur in beschränktem Maße zur Beantwortung der Untersuchungsfragen bei, so dass die Antworten auf diesen zweiten Fragenkomplex nur zu einem geringen Teil Eingang in die letztendliche Ergebnisdarstellung fanden. Bei zukünftigen Untersuchungen wäre dies zu beachten.¹³⁰⁶

Darüber hinaus konnte in der vorliegenden Studie aus Ressourcengründen kein *methodenreines theoretisches sampling* durchgeführt werden¹³⁰⁷: So konnte weder bis zur theoretischen Sättigung geforscht werden. Auch ein echtes zirkuläres Auswahlverfahren, bei welchem StudienteilnehmerInnen erst nach Transkription und Interpretation der vorangegangenen InterviewpartnerInnen ausgewählt werden, war hier aus entsprechenden Gründen nicht leistbar. Vielmehr wurden die InterviewpartnerInnen zum gleichen Zeitpunkt anhand von Gesprächen, Reflexionen und dem entwickelten Fragebogen ausgesucht. Damit sind hier Ansätze eines statischen sample zu erkennen.

Auch eine Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren war in der vorliegenden Studie durch die Begrenzung an Ressourcen nicht möglich. Gleichwohl wären triangulierende Verfahren u.U. sinnvoll gewesen, um die Aussagekraft der Untersuchung zu erhöhen und die „blinden Flecke“ der einzelnen Untersuchungsmethodologien auszumerzen. Allerdings konnte durch die Interpretationsgruppen ein angemessenes Maß an Interperspektivität erreicht werden.

Anzumerken ist außerdem, dass etwa ein Jahr zwar eine zweite Interviewrunde nach der Programmumsetzung mit denjenigen „bekannten“ Interviewpartnerinnen durchgeführt wurde, zu denen ein Kontakt noch hergestellt werden konnte. Diese Interviews wurden jedoch *nicht* in die eigentliche Auswertung aufgenommen. Dies hat zum Einen methodische Gründe: Ein solches Verfahren ist in den Episodischen Interviews von Flick nicht vorgesehen. Darüber hinaus legt eine solche Vorgehensweise eine Nachhaltigkeitsprüfung nahe, also eine Sichtweise die abfragen möchte, was „nach einem Jahr bei den SchülerInnen hängen geblieben ist“. Dies würde eine Herangehensweise gemäß einer „vorher-nachher-Logik“ implizieren, welche hier jedoch aufgrund ihrer (eher) *quantitativen* Perspektive vermieden wird. Die Aussagekraft dieser Ergebnisse wäre also als begrenzt anzusehen. Vor diesem Hintergrund hätte der Mehraufwand einer dezidierten Auswertung nicht im Verhältnis zum Ertrag gestanden. Auch das Interviewmaterial der Vorstudie konnte für die Auswertung nicht verwendet werden, da es unter anderen Bedingungen entstanden war als das der Hauptstudie¹³⁰⁸. Somit scheint eine Vergleichbarkeit kaum gege-

¹³⁰⁶ Allerdings entsteht hier aber auch eine Verbindungsmöglichkeit zu einem denkbaren, angeleiteten Reflexionsanlass (vergl. Kapitel „Darstellung des Programms zum Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen – Übungen zur Inszenierung von Verbundenheit“, letzter Punkt der angeleiteten Reflexionsanlässe).

¹³⁰⁷ vergl. Flick, 2007, S. 165

¹³⁰⁸ Vorstudie: Zwei Wochen Programmumsetzung; Hauptstudie: Fünf Wochen Programmumsetzung

ben zu sein. Darüber hinaus lag die *Funktion* der Vorstudien-Interviews nicht in der Generierung von Erhebungsmaterial, sondern im Testen der grundsätzlichen Programmidee und der Studien-Instrumente.

Auf die Thematik der (reflektierten) Übernahme verschiedener Rollen während der Studie wurde im entsprechenden Kapitel ausführlich eingegangen, so dass dieser Punkt hier nicht erneut diskutiert werden soll.¹³⁰⁹

Das InterviewerInnen-Verhalten kann als angemessen bezeichnet werden. Durch eigene Reflexionsarbeit und mithilfe der Arbeits- und Interpretationsgruppen konnte eine erfolgreiche Interviewerinnen-Schulung erreicht werden, so dass suggestive und/oder geschlossene Fragen kaum gestellt wurden. Auch eine Leitfadenbürokratie ist m.E. nicht zu erkennen. Darüber hinaus gelang es, in den Interviews angenehme und vertrauensvolle Arbeitsbündnisse zu schließen, so dass auch die Antworten der InterviewteilnehmerInnen von einer grundsätzlichen Offenheit geprägt war. Episoden konnten in den meisten Interviews erhalten werden.¹³¹⁰

Als letzter Punkt soll hier außerdem erwähnt werden, dass die Interviews als eine Art von philosophischen Einzelgesprächen¹³¹¹ sich zwar als sinnvolle (wenn auch im Schulalltag aufgrund der hohen Ressourcenbindung wohl unrealistische) pädagogische Maßnahme gezeigt haben¹³¹². Allerdings ist ihre Funktion innerhalb der vorliegenden Studie nicht pädagogischer Art. Vielmehr werden die Einzel-Interviews hier als Erhebungsmethode verwendet¹³¹³.

3.3 Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse und abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen

In dem folgenden Kapitel werden die Antworten auf die vier *Untersuchungsfragen* der vorliegenden Arbeit als Ergebnisse der Empirie präsentiert. Damit wird Bezug genommen auf jene *Re-Formulierung* der *drei Hauptfragen*, welche im *methodologischen* Kapitel vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses und des theoretischen Rahmens vorgenommen wurde. Diese empirisch operationalisierbaren Untersuchungsfragen stellen sich für die Studie der vorliegenden Arbeit wie folgt dar:

¹³⁰⁹ vergl. Kapitel „Zur Problematik der Übernahme verschiedener Rollen im Verlauf der Studie“

¹³¹⁰ vergl. Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“ und die Transkripte im Anhang.

¹³¹¹ im Sinne des PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen inkl. einer „mäeutischen“ Frage-technik nach Sokrates; vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005; Hößle & Michalik, 2005

¹³¹² vergl. Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“

¹³¹³ vergl. auch Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse, inkl. abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen“

1. Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?
2. Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?
3. Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?
4. Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Diese vier Fragen sollten mithilfe des eigens entwickelten Schulsportprogramms, dessen Umsetzung im regulären Schulsportbetrieb und v.a durch seine Evaluation via qualitativer Interviewstudie beantwortet werden. Dabei stellten die dabei entstehenden Transkripte der Episodischen Interviews das *Material* der Studie dar.

Dabei ist erneut zu betonen, dass es sich hier um die *Lesart der Autorin* der vorliegenden Arbeit handelt; andersartige Perspektiven und Interpretationen sollen bzw. können hier also nicht ausgeschlossen werden. Die Reihenfolge der genannten Textstellen ist dabei nicht als Aussage über eine qualitative Hierarchie zu werten, sondern erfolgt der Übersicht halber in der alphabetischen Abfolge der Namen der jeweiligen InterviewteilnehmerInnen.

An dieser Stelle muss auch noch einmal zwischen dem Status der Fragebögen, demjenigen der Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften und demjenigen der Interviews unterschieden werden¹³¹⁴: Die Fragebögen dienten der Findung möglichst interessanter (im Sinne von unterschiedlichen) InterviewpartnerInnen, von welchen ein möglichst breites Spektrum an Antworten erhofft wurde. Die Bögen hatten also den Zweck, angelehnt an das Prinzip der maximalen Kontrastierung, das sample zu bestimmen¹³¹⁵. Die regelmäßigen Reflexionsgespräche über die erfolgten Unterrichte, welche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften¹³¹⁶ geführt wurden, dienen hier zwar in gewisser Weise der Bestätigung der pädagogisch professionellen Umsetzung. Dies könnte sie bei oberflächlicher Betrachtung – neben den Interviews – als Erhebungsmaterial qualifizieren. Die hier vorliegende Studie konzentriert sich aber ausdrücklich auf die Sicht der SchülerInnen, nicht auf diejenige der Lehrkräfte. Daher stellen die Reflexionsgespräche mit den beiden ursprünglichen Kurslehrern nicht das eigentliche Erhebungsmaterial der vorliegenden Studie dar. Damit können sie auch nicht den Status eines Materials innehaben, aus

¹³¹⁴ vergl. auch Kapitel „*Methodik – Forschungspraxis*“ und „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“

¹³¹⁵ Das Prinzip der maximalen Kontrastierung sieht eigentlich vor, die Fälle nach jeweiliger Auswertung miteinander kontrastierend und damit in einem zirkulären Verfahren auszuwählen (vergl. Flick, 2007, S. 124 ff.; vergl. auch Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“). Dies konnte bei der vorliegenden Studie aus Gründen der Ressourcenbegrenzung und um die Interviews möglichst zu vergleichbaren Zeitpunkten und zeitnah an der Intervention zu führen nicht umgesetzt werden. Die Auswahl der Fälle erfolgte daher mithilfe der Fragebögen (und nicht via ausgewertete Interviewaussagen) und damit lediglich angelehnt an das Prinzip der maximalen Kontrastierung.

¹³¹⁶ Diese ursprünglichen Kurslehrkräfte wurden bereits als sowohl praxiserfahren als auch in sportunterrichtstheoretischen Belangen überdurchschnittlich hoch qualifizierte Sportlehrer eingeführt, vergl. Kapitel „*Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen*“ und „*Methodik – Forschungspraxis*“.

welchem Antworten auf die Untersuchungsfragen primär generiert werden können, sondern lediglich der Untermauerung von Aussagen dienen. Diese Reflexionsgespräche wurden aus diesem Grunde auch nicht als Audio aufgenommen und transkribiert. Das eigentliche Fallmaterial der Studie wird also von den Transkripten der Interviews gebildet. Dabei werden die Interviews der Hauptstudie betrachtet. Diejenigen der Vorstudie wie auch diejenigen der zweiten Interviewrunde werden aus methodologischen Überlegungen zur Beantwortung nicht weiter herangezogen, da sie unter anderen Bedingungen (als das Hauptmaterial) entstanden waren¹³¹⁷. Dieses Interviewmaterial ist daher nicht mit dem der Hauptstudie vergleichbar.

Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die Untersuchungsfragen im Folgenden nacheinander in je eigenen Unterkapiteln beantwortet. Geringe Redundanzen sind dabei unvermeidlich, da einige Textstellen im Material parallel auf verschiedene Aspekte der Untersuchungsfragen bezogen werden können. Im Zuge dieser Bearbeitung werden die Ergebnisse eingangs jeweils ausführlich dargestellt, um anschließend noch einmal zusammengefasst zu werden. Dabei werden in den *ausführlichen* Teilen der Unterkapitel die Ergebnisse mit Zitaten aus den Interviews als besonders eindrückliche Ankerbeispiele veranschaulicht.¹³¹⁸ Diese Illustration beabsichtigt zum Einen, der Leitidee der *Grounded Theory* nachzukommen, also die Ergebnisse im Material zu verankern. Die Veranschaulichung mithilfe der Interviewzitate dient zum Anderen auch der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisherleitung als Gütekriterium qualitativer Forschung¹³¹⁹. Darüber hinaus sollen auf diese Weise die InterviewpartnerInnen selbst „zum Sprechen“ kommen und ihre Äußerungen im Originalton gewürdigt werden. Verweise auf *weitere* Textstellen im Interviewmaterial, welche den entsprechenden Aspekt ebenfalls stützten, werden nicht im Fließtext, sondern als Fußnoten angegeben. Dieses Vorgehen ist einer besseren Lesbarkeit des hier vorliegenden Textes geschuldet. Die *Zusammenfassung* am Ende jedes Unterkapitels präsentiert die Ergebnisse noch einmal in paraphrasierend-abstrahierender und dabei notwendigerweise verkürzender Form *ohne* Ankerbeispiele und Verweise auf Textstellen innerhalb der Interviews. Für eine bessere Übersichtlichkeit nennt ein *abschließendes Unterkapitel* noch einmal die wichtigsten *Gesamtergebnisse*.

¹³¹⁷ So bestand die *Vorstudie* lediglich aus zwei Programmwochen statt aus fünf in der Hauptstudie; darüber hinaus hatte die Vorstudie die Funktion, Programm und Untersuchungsinstrumente zu testen, und sollte nicht die Untersuchungsfragen beantworten. Im Laufe der kritischen Methodenreflexion wurde bzgl. der *zweiten Interviewrunde* deutlich, dass diese letztlich durch die Frage einer Wirkungs-Nachhaltigkeit der Programmumsetzung motiviert ist, und damit einer eher *quantitativen* Forschungslogik folgt (vergl. Kapitel „Methodik – Forschungspraxis“).

¹³¹⁸ Die zu den Transkripten und damit auch zu den Ankerbeispielen gehörigen Notationsregeln finden sich im *Anhang*.

¹³¹⁹ vergl. Steinke (1999, 2008); vergl. auch Kapitel „Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen“, Unterkapitel „Kriterien für „gute“ qualitative Forschung“.

3.3.1 Ergebnisse Untersuchungsfrage 1: Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?

Das folgende Unterkapitel beantwortet die erste Untersuchungsfrage. Dabei folgt auf die anfängliche ausführliche Darstellung der entsprechenden Ergebnisse eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte.

3.3.1.1 Umfassende Darstellung des Begriffsverständnisses von Verbundenheit aus Sicht der InterviewteilnehmerInnen

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit einer *umfassenden* Darstellung des Begriffsverständnisses der InterviewteilnehmerInnen bzgl. Verbundenheit. Dies schließt auch Negativbestimmungen mit ein. Da sich bei dem Ausdruck Verbundenheit – neben dem Begriffsverständnis an sich – grammatisch¹³²⁰ und inhaltlich-semantic *auch* die Frage „Verbundenheit *mit wem oder was* empfinden?“ stellt, wird anschließend dieser Thematik ebenfalls nachgegangen. Darüber hinaus werden für ein umfassendes Verständnis und aufgrund der (bewegungs-) pädagogischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit nachfolgend auch die *Bedingungen für die Möglichkeit* eines Entstehens und Erlebens von Verbundenheit aus Sicht der InterviewteilnehmerInnen aufgegriffen.

3.3.1.1.1 Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?

Die InterviewpartnerInnen äußern sich teilweise sehr übereinstimmend zu dieser Frage. Dabei besinnen sich zwei InterviewteilnehmerInnen auf die *Wortherkunft* von Verbundenheit, und definieren sie daher als „eine Bindung haben“:

Jakob* (275-278): Okay. (.) Also, Verbundenheit? (2) das sagt ja schon das Wort, ne Bindung haben. Wenn man (.) mit jemandem verbunden ist, hat man eine Bindung mit diesem Jemand oder mit diesem Etwas (.) 1321

Insgesamt zeigt sich, dass mit Verbundenheit offensichtlich das *positive Gefühl* des *Glücklich-Seins* und *Sich-Wohlfühlens* assoziiert wird:

Franziska* (481-484): ((lacht)) (.) Ä::hm, ja, Verbundenheit ist also für mich gleich n Gefühl (.) und eigentlich (2) das Gefühl ist dann ja dass man (.) das sich das gut anfühlt, also dass man glücklich ist? (.) 1322

Susanna* (293-298): und unter denen man sich irgendwie wohl fühlt (.) und (.) genauso aber auch (.) also jetzt nicht auf Personen bezogen, sondern so allgemein, irgendwie (.) dass man sich (2) also, wenn man sich mit wem (.) was verbunden fühlt, dann fühlt man sich da auch wohl, zum Beispiel jetzt in=ner (.) also Umgebung (.) Natur oder (.) Stadt (2)

¹³²⁰ grammatisch fordert das Substantiv „Verbundenheit“ ein zugehöriges, indirektes Dativ-Objekt („Verbundenheit“ besitzt also eine Valenz ersten Grades), und fragt nach einem zweiten Relatum, also einem Beziehungsglied („Ich empfinde eine Verbundenheit *mit wem oder was*?“). Entsprechendes gilt für die Adjektivform „verbunden“ mit seiner Eigenschaft einer Transitivität ersten Grades, die nach einem Mitspieler = Argument verlangt, welches das Verb spezifiziert („verbunden *mit wem oder was*?“).

¹³²¹ vergl. auch Susanna*, 331

¹³²² vergl. auch Franziska*, 490, 579.

Diese positive Assoziation bzgl. Verbundenheit geht in den Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen häufig einher mit den Empfindungen der *Sicherheit* und des *Sich-zu-Hause-Fühlens*, welches auch mit dem Gefühl der *Vertrautheit* eines Ortes und der dort ablaufenden (Verhaltens- und Situations-) Muster gekoppelt sein kann:

Eric* (396-404): s gibt halt so n paar bestimmt Orte (.) wo man sich einfach (.) heimisch fühlt und wo man einfach weiß Okay, hier bin ich sicher. °So ne?, hier (.) hier ist alles eigentlich gut. Kann ich mich, also° so an Plätzen wo ich meine Augen zu machen kann und °weiß Hier passiert nix.° (.) //ja okay°// Also nix Schlimmes quasi: (.) aber auch (.) s (.) passiert gar nix (.) also nicht nur irgendwas Schlimmes oder so, auch (.) hier (.) hier verpass ich nichts, also so Hier weiß ich, was rum her is (.) und, ähm (.) auch wenn es dann was Schönes gibt dann weiß ich auch, wann das ist (.) °So, ungefähr° (.)

Eric* (421-432): Ich find zum Beispiel auch (.) wahnsinnig heimisch dass ist so ne Ausnahmen, find ich, solche Sachen, wie sie wie (.) Bahnhöfe? (.) Und und ähm, also belebte Bahnhöfe und °belebte Flughäfen. Find ich irgendwie (.) weiß nicht. So Orte°, so Verbindungsorte die ich dann, zu denen ich dann auch verbunden bin sozusagen° (.)

Interviewerin: Hier in H* -Stadt?

Eric*: Ja, vor allem da. //ah ja// also das find ich, ähm (.) pfft, °könnt ich mich auch einfach hinlegen, so° //okay// °Weiß nicht° (2) Ja. (2)

Charlotta* (418-427): s ist °irgendwie total schön, wir sind jeden (.) Sommer eigentlich auch° zwei Wochen (.) sind wir da von den Sommerferien //hmm// und s ist schon (.) ja, weiß ich nicht so: (.) mit ihrem Garten und s ist direkt am Wald und s ist so, wir fahren immer ans Wasser und da: fühl ich °mich eigentlich schon fast mehr zu Hause so als° (3) ja, wenn ich nicht hier meine ganzen (.) Freunde hätte und meinen andern Teil von meiner Familie würd ich (.) fast lieber in Kiel wohnen ((kurzes Auflachen von beiden)), aber (.) das ist so das, womit ich mich verbunden fühl 1323

Wichtig scheint in diesen Äußerungen vor allem gerade diese Vertrautheit zu sein, die mit solchen bekannten Orten einhergeht. Dieses Gefühl der *Bekanntheit und Nähe* lässt sich aber auch in engen, vertraulichen Beziehungen finden:

Heike* (245-249): Verbundenheit ist (.) wenn ich auf jeden Fall mein-, also, mein erster Gedanke an wirklich Verbundenheit //hmm// ist immer (.) nahe Beziehungen zwischen Menschen und das Verhalten zwischen Menschen. (.) Also (.) wenn man (.) andern Menschen besonders nahe steht und die sehr gut kennt

Jakob* (283-287): Und dann gibts Menschen, mit denen hat man eine Bindung (.) die sind einem sehr wichtig, meist dann Famili- (.) Familie, Geliebte, Freunde (.) und (.) die sind einem wichtig, das heißt, man hat eine Bindung zu denen (.) kennt die, vertraut die (.) äh, °vertraut denen° (.) 1324

Dies kann gekoppelt sein mit dem Gefühl von *Zugehörigkeit* und unbedingtem *Zusammenhalt*, wie sie bspw. in einer Sportmannschaft erlebt werden kann:

Susanna* (280-283):

Interviewerin: Was, was Verbundenheit für dich (.) bedeutet, einfach. (.) dieser Begriff.

Susanna*: (.) Ja, wenn ich mich irgendwo: zugehörig fühle

1323 vergl. auch Charlotta*, 392-418, 448-450; Eric*, 410-426; Heike*, 209-213; Susanna*, 296-315

1324 vergl. auch Charlotta*, 481-502; Franziska*, 557-572; Lukas*, 69; Susanna*, 284-293; Franziska*, 557-572

Eric* (362-372): Glaub ich hab nicht so wa:hsinn- also ich bin nicht so n Verbindungsmensch unbedingt. //hmm// Glaub ich gar nicht. Ä::hm, aber ich hab so: einen Punkt wo das irgendwie immer so da ist, und das ist so 'die Mannschaft halt, die die Sportmannschaft.° //hmm// Und, ähm, da ist es halt sehr extrem. (.) Da wird dann immer gefeiert wenn man zusammen gewonnen hat und so, das ist dann immer geil, aber so (.) bin ich doch schon, würd ich sagen n Einzelgänger (.) viel //hmm// ä::hm (.) was gar nicht schlimm ist aber das ist halt einfach so (.) u:nd ä:hm (.)dann f-fühl mich dann zweitens auch verbunden zu Orten (.) 'zum Beispiel. Also° fühl mich wohl wenn ich an nem bestimmten Ort bin. (2) So. pfft. (.) aber vor allem die Mannschaft.

Eric* (377-382): Ja, also dass sich halt jeder aufopfert für den andern, also dass, wenn (.) s gibt ja immer Problemherde in so nem Spiel //ja// und dann ist immer halt da n Loch oder halt da n Loch und dann (.) wird sich da einfach reingeworfen und dann (.) passt das schon irgendwie und dann wird das irgendwie (.) gewuppt zusammen alles, und (2) pfft (.) 1325

Darüber hinaus wird Verbundenheit in Zusammenhang gebracht mit einer *harmonischen* Bezugnahme auf ein Gegenüber, in der ein *wohlwollendes Interesse* herrscht und die evt. sogar von *Liebe* geprägt ist:

Eric* (385-391): **Keiner wird irgendwie angeschrien dafür** dass er (.) das passiert schon manchmal aber @im Optimalfall (.) im vollkommenen team@ ((l. lacht)) vollkommenen team ist es dann (.) ähm (.) so dass sich keiner anschreit und dass irgendwie alle (.) peacy sind aber (.) am Ende halt noch mal diskutiert wird. So, dass ist zwar nicht immer der Fall, aber das wär halt das (.) //ja// Optimale (.) Optimum. (2)

Heike* (250-252): und auch an deren Wohl interessiert ist, ähm, 'das ist für mich dann Verbundenheit, so°.

Heike* (257-259): (.) so isses bei mir auch zwischen Menschen, also Verbundenheit hat für mich immer was mit Liebe zu tun. (2) 1326

Diese Gefühle und damit auch Verbundenheit gelten für die InterviewteilnehmerInnen, vor allem – aber nicht nur – für *menschliche* Gegenüber, wie in den Interviews verschiedentlich betont wird:

Heike* (266-282): (.) wenn ich jetzt, also wenn ich an Verbundenheit denke, kommt mir immer e:rst (.) //erst die Menschen// die die menschliche Ebene, so in den Sinn //hmm// und danach denk ich daran, dass Verbundenheit mit der Natur, ich meine, man kann ja Verbundenheit mit vielen Dingen irgendwie (.) sp- (.)spüren so, Verbundenheit auch mit Tieren oder (.) Verbundenheit mit (2) ja okay, jetzt fällt mir @nicht so viel ein@ ((beide lachen)) aber ich denke das ist (.) das ist auf Vieles, was man, was einem irgendwie (.) nahe steht und was einem wichtig ist, dass man da auch Verbundenheit spürt (.) und ich denke auch, dass ich (.) schon oft Verbundenheit zur Natur (.) so: empfunden hab, aber ich würde s halt nicht unbedingt als (.) Verbundenheit bezeichnen dann. (2) Auch wenn es das wahrscheinlich wäre, wenn ich @dann darüber 'nachdenke würde°@ einfach weil (.) @Verbundenheit für mich halt eher so was ist@ //hmm// was ich auf (.) auf menschliche Beziehungen (2)

Eric* (370-372): u:nd ä:hm (.)dann f-fühl mich dann zweitens auch verbunden zu Orten (.) 'zum Beispiel. Also° fühl mich wohl wenn ich an nem bestimmten Ort bin. (2) So. pfft. (.) aber vor allem die Mannschaft. 1327

1325 vergl. auch Charlotta*, 466-507; Eric* 86-90; Lukas*, 105

1326 vergl. auch Eric*, 377-382; Heike*, 314-316

1327 vergl. auch Heike*, 281-282; Sebastian*, 160-164, 167-170

Darüber hinaus scheint insgesamt der Grad der Bedeutsamkeit, welche das sprechende Subjekt der betreffenden Entität zugesteht, ebenfalls ein entscheidender Aspekt für das Erleben von Verbundenheit mit ihr zu sein. Das Subjekt muss der entsprechenden Entität eine persönliche Wichtigkeit beimessen. Verbundenheit beinhaltet mit anderen Worten also in hohem Maße eine individuelle und subjektive *Relevanzzuschreibung*. Diese kann von den jeweiligen biographischen Erfahrungen des Subjektes beeinflusst sein und / oder auf Gegenseitigkeit beruhen:

Jakob* (333-336): Mm (2) 'Verbundenheit' könnte man mit Wichtigkeit übersetzen //okay// (3) 'Würd ich so sagen' (.) ja°, (.) 'dass' (3) Verbun denheit di:e (2) Wichtigkeit einer Person oder eines Gegenstandes (.) für einen selbst darstellt. (.)

Sebastian* (138-144): na, auf jeden Fall, wenn man (.) ja°, also ich (2) jemand kann zwar auch zu Gegenständen irgendwie (.) Verbundenheit (.) fühl=n (.) ja, mm, ah, so s ist (.) mir jetzt wichtig (.) so: (2) aber (.) ich denk, man hat auch immer so seine eigene Geschichte 'dazu' (.) was man damit (.) erlebt hat //hmm// oder (.) ja°, irgendwas, was einem ha lt sehr wichtig ist (3).

Heike* (248-252): (.) Also (.) wenn man (.) andern Menschen beson- besonders nahe steht und die sehr gut kennt oder den anderen Menschen besonders wichtig ist, so //hmm// und auch an deren Wohl interessiert ist, ähm, 'das ist für mich dann Verbundenheit, so ° 1328

Entsprechend würde eine Trennung beim sprechenden Subjekt auch das (z.T. extrem) negativ empfundene Gefühl des *Verlustes* hervorrufen:

Jakob* (283-292): Und dann gibts Menschen, mit denen hat man eine Bindung (.) die sind einem sehr wichtig, meist dann Famili- (.) Familie, Geliebte, Freunde (.) und (.) die sind einem wichtig, das heißt, man hat eine Bindung zu denen (.) kennt die, vertraut die (.) äh, 'vertraut denen' (.) //hmm// ((lautes Einatmen von Jakob*)) und wenn denen dann etwas passiert, ist das dann (.) fatal für das eigene Leben, obwohl es (.) jemand anders passiert wär, ist dann für einen selbst schlimm. (.) //hmm// Und wenn man diesen Menschen verliert ist es dann auch was sehr Negatives. (.) 1329

Des Weiteren kann Verbundenheit auch in einem *spürenden Leibzugang* empfunden werden:

Franziska* (137-142):

Interviewerin: Wie meinst du das, verbunden?

Franziska* : Weil man irgendwie (.) also man macht sich ja schwer ? //ja// Und (.) man (2) der ä:hm (3) man konzentriert sich auf ein, auf Körperteile, aber (.) **man denkt nicht dran**, also (.) man ist sozusagen (.) da drinne (.)

Das hier zitierte Erlebnis von Franziska* beim Autogenen Training kann u.U. als ein transpersonales, also beinahe mystisches Leiberleben verstanden werden, v.a. aber als ein *achtsam-ästhetisches Leib-Sein*.

Auch Susanna* beschreibt ein solches Leib-Sein, das sie während der Programmumsetzung beim „Blind-Laufen“ empfand und bei dem sie letztlich den Unterschied von sinnlich-spürendem (Leib-) Sein und kognitiven (Körper-) Zugang erlebte:

Susanna* (105-130): trotzdem musste man (.) sich irgendwie (.) erstmal überwinden sich zu entspannen und so (.) einfach mal drauf los zu laufen. (.) Am Anfang war man da irgendwie vor-

1328 vergl. auch Heike*, 245-248, 274-276, 314-320; Jakob*, 283-292; Sebastian*, 128-154

1329 vergl. auch Jakob*, 295-300, 306-310; Franziska*, 523-528; Sebastian*, 130-138

sichtiger, aber am Ende (.) war das dann eher entspannter, dass man sich keine Gedanken machen musste (.) wo man (.) also, dass man nicht gucken musste, quasi. (.)
 Interviewerin: Hmm. (.) War das entspannter als (.) was, also (.) als am Anfang, wie, oder wie meinst du das?
 Susanna*: Ja, wenn man halt (.) ä:hm (.) nur so (.) auf sich selbst (.) konzentriert war, und nicht irgendwie gesehen hat, was einem, was um einen herum (.) //hmm// 'so abläuft und so. Man° (.) ist halt wirklich nur (.) gelaufen, weil man (.) ja.
 I.: (.) Also s- //
 Susanna*: // Man hat, hat das noch mal selber mehr (.) sich s-selber mehr gefühlt, 'wenn man das so sagen kann.°(2)
 I.: Also, versteh ich das richtig, dass is dann entspannter gewesen, als wenn du mit offenen Augen läufst?
 Susanna*: hmm (.) **Ja**, schon, irgendwie n bisschen (.) voll @komisch eigentlich@ (.) // hmm //
 also g-(.) °ja:, weiß nicht, so° @gedankenloser od er so@ , irgendwie (.)

Für Eric* erschließt sich ein sinnlich-spürender Leib-Zugang weniger in meditativen Übungen, als vielmehr im 400m-Sprint knapp *oberhalb* der anaeroben Schwelle. In diesem leiblich eindrücklich wahrnehmbaren „Auspowern“ findet er Spannung und eine Befriedigung seines Leistungsmotivs¹³³⁰:

Eric* (130-142):
 Interviewerin: wie hat sich das, wie hat sich das für dich angefühlt, dieses Mitte (.)
 Eric*: Dieses Mitte-finden? @Ganz komisch@, weil ä::h ich eigentlich immer darauf erpicht war, noch mal (.) ähm (.) ich dachte immer, @jetzt muss doch noch mal was passieren jetzt@, also (.) ((kurzes Auflachen von I.)) so:, ich hab das total verstanden, dass du das gemacht hast, aber ich dachte so (.) also für mich musste immer noch mal was so passieren so. (.) Also deshalb war dieser vierhundert Meter Sprint noch mal ganz toll irgendwie //ja// , weil (.) so beim Laufen für mich auch wahnsinnig viel um Adrenalin geht und dann (.) ballert das natürlich auch (.) @gut hoch@ ((lacht, lachen beide)) wenn du so n vierhundert Meter Sprint machst oder so //ja// (2) ja. (2)

Eric* (67-71):
 Interviewerin: Und das Auspowern muss für dich (.) einfach auch drin se- //
 Eric* // Ja. Unbedingt, weil sonst is irgendwie so danach ist man so unbefriedigt so, pfft ((lautes Ausatmen von Eric*)) , 'wenn man was (.) merkt ni cht, dass man was gemacht hat° //hmm// ja. (2) 1331

Auch Lukas* äußert ein ästhetisches Leib-Erleben während der Programmumsetzung, allerdings bei der Übung „Mitte-finden“. Dabei erzählt er überaus engagiert von diesem Erlebnis, obwohl es zum Interviewzeitpunkt bereits fünf Wochen zurücklag:

Lukas* (10-14): (.) und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhmm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotzdem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)
 Interviewerin: Was denn?
 Lukas * : Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne

¹³³⁰ An dieser Stelle ist ein Verweis auf Klafkis „Leisten können ohne Leisten zu müssen“ möglich (vergl. Klafki, 1975). Dieser Gedanke soll hier aber nicht weiter ausgeführt werden, da die Aussagen der SchülerInnen erst zu einem späteren Zeitpunkt vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze reflektiert werden sollen (vergl. Unterkapitel „Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund“).

¹³³¹ vergl. auch Eric*, 34-43

Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

I.: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also

Lukas *: Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment verbunden g efühlt° (.) hab dann @überlegt ob ich mal mit Yo:ga anfangen soll oder so@ //ja// äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl fand //ok// ja, auf jeden Fall. (2) Ja:, das war ein sehr einprägsames Erlebnis. 1332

Durch die Lebhaftigkeit seiner Äußerungen scheint es fast, als könne Lukas* sich während seiner Erzählung erneut in das damalige Erleben zurückversetzen, bzw. als würde er es während des Erzählens erneut erleben. Er benennt es explizit als ein „sehr einprägsames / beeindruckendes Erlebnis“ bzw. „interessantes Gefühl“¹³³³. Sein vereinzelt Lachen bzw. die lachende Sprechweise könnten Hinweise darauf sein, dass er einerseits über dieses Erlebnis verwundert war bzw. immer noch ist. Andererseits könnte es in Bezug auf seine Yoga-Intentionen auch erneut ein Hinweis auf eine unter jugendkulturellen Normen lediglich fragwürdige bzw. nur fraglich akzeptable Äußerung geben: Es ist davon auszugehen, dass ein junger Mann seines Alters sich „normalerweise“ weniger für yogische Praktiken o.ä. interessiert als bspw. die Klientel seiner Mutter, bzw. dass ein solches Interesse in seiner peer-group nur bedingt hoch angesehen wird. Das Äußern dieses – unter anderen Umständen für ihn evt. kompromittierenden – Geständnisses zeigt erneut Lukas´* Vertrauen zu der Interviewerin.¹³³⁴

Des Weiteren wird Verbundenheit von Lukas* beschrieben als ein Gefühl der *Einheit* mit dem entsprechenden Gegenüber, hier mit dem Naturelement Wasser beim Wellenreiten:

Lukas* (79-81): Dann fühl ich mich (.) so was von verbunden mit der Natur (.) oder mit dem Wasser(2).

Interviewerin: Ja, wa- was heißt da verbunden für dich?

Lukas* : Eins. Eins-Sein (.) mit der Natur

Dieses Erlebnis scheint für Lukas* eindrucksvoll und nicht alltäglich zu sein, was an der gestiegenen Sprechlautstärke und Lebhaftigkeit seiner Äußerung zu erkennen ist. Das Motiv der Einheit wird mit ähnlicher Intensität auch von Franziska* (484-487) genannt. Heike* berührt diesen Aspekt ebenfalls, wählt aber die Formulierung „*Im Einklang mit der Natur sein*“ (Heike*, 286) als Modifikation von Verbundenheit¹³³⁵.

In einem etwas weniger intensiven Zusammenhang ist für verschiedene InterviewteilnehmerInnen Verbundenheit gekoppelt mit zumindest einem empathischen *Verständnis* für das Gegenüber, einem harmonischen *Konsens* und ein Entsprechen

¹³³² vergl. auch Lukas*, 92

¹³³³ vergl. Lukas*, Absätze 12 & 14

¹³³⁴ Im zweiten Interview etwa ein Jahr nach diesem ersten Gespräch äußerte Lukas*, dass er konkret dabei ist, diese Intention in die Tat umzusetzen: Er hat sich für einen Taijiquan-Kurs angemeldet.

¹³³⁵ vergl. auch Heike*, 252-255, 276-288

von emotionalen Stimmungen. Dieses Verständnis kann bzw. soll ihrer Meinung nach sogar „ohne viele Worte“ auskommen, also quasi „blind“ erfolgen können:

Lukas* (69) : ähm (2) also, Verbundenheit mit nem Menschen (.) is (.) für mich, wenn ich mich mit dem (.) so verstehe, das hatte ich auch aufgeschrieben //hmm// ähm, so verstehe, dass ich, dass es nicht nötig ist, dass ich alles erkläre, was ich grad meine, sondern dass ich (2) also, (.) eine Kommunikation stattfinden kann ohne (.) viele (.) Worte (.) benutzen zu müssen, das ist für mich Verbunden- also, das ist so: okay, das ist eigentlich Verständnis, aber Verständnis ist für mich auch irgendwie (.) hat viel mit (.) Verbundenheit zu tun. //hmm// (.) Das ich einfach (.) ich tue das=und=das, und er muss nicht groß, oder sie muss nicht groß nachfragen, sondern (.) //ja!// versteht das einfach, und das ist (.) eine Verbundenheit, das° (.) also sich::, sich unterhalten zu können über Dinge, vielleicht da: (.) können natürlich auch die (.) also, die die Meinungen können natürlich auseinander gehen, aber trotzdem dass (.) man auf einem level sich doch wieder so versteht dass=es (.) überein kommt, das ist für mich Verbundenheit mit einem Menschen°(4) 1336

Dabei spielt mitunter das *vorbehaltlose Angenommen-Sein*, welches sich in dieser Übereinstimmung zeigt, eine große Rolle:

Lukas* (103-105): (.) ich find das schon auch beeindruckend wie Tiere und Menschen sich manchmal verstehen können, also zum Beispiel Hunde und so. (2) s ist total genial, das (.) also, dass sie einfach (.) den **Menschen verstehen** was der grad durchma- , also gefühlsmäßig auch verstehen (.) das ist auch ne Verbundenheit (2)
Interviewerin: okay. (.) Kennst du das? Oder wieso sagst du das jetzt so?
Lukas* : Ne, aber, schon auch, aber halt nur von ((lacht)) von Tieren von anderen, nicht mein eigenes Tier, ich hab ja kein Tier, so (2) n Hund ist einfach so (2) ((lacht)) der sagt einem natürlich nicht die Meinung, sondern der ist für einen da, so. Und das fehlt mir manchmal bei den Menschen auch°. (2) Weil so sehr ich auch (.) mag, äh, (.) eine Diskussion zu haben, (.) verschiedener Meinung zu sein (.) und sich zu streiten vielleicht auch (.) aber (.) man braucht auch immer (.) irgendjemanden, auf den man sich verlassen kann, der einfach für einen, der (.) nichts in Frage stellt und der für einen da ist, und das ist n Tier für mich.

In dieser Textstelle ist einerseits die sinkende Sprechlautstärke auffällig, mit der Lukas* seine Sehnsucht nach einem solchen vorbehaltlosen Verständnis äußert („*Und das fehlt mir manchmal bei den Menschen auch ° (2)*“; Lukas*, 105). Diese sinkende Sprechlautstärke lässt darauf schließen, dass Lukas* hier etwas von sich preisgibt, das ihm in seiner Intimität und / oder seinem Inhalt nahezu peinlich zu sein scheint – eventuell hält er ein solches Eingeständnis für „uncool“, also jugendkulturell wahrscheinlich wenig akzeptiert oder kompatibel. Dass er es dennoch äußert, zeigt sowohl das Vertrauen, das er zu der Interviewerin hat, als auch deren Herausfallen aus Lukas`* peer-Vorstellungen: Einer/m InterviewerIn gegenüber, welche(n) Lukas* zu seiner (potentiellen) peer-group zählen würde, hätte er eine derartige Äußerung evt. nicht getan, so die hier vorgeschlagene Lesart. Zum Anderen fällt hier aber auch auf, dass Lukas* sich auf eine Textstelle bezieht, welche mit dem vorgenannten Zitat beginnt und die sich auf den Unterschied zwischen (empathischem, vorbehaltlosem) „Verständnis“ und „sich (gut) verstehen“ bezieht (vergl. Lukas*, Absätze 69-73). Innerhalb dieses Kontextes wird deutlich, dass ein prinzipieller Konsens und ein fragloses Angenommen-Sein für Lukas* sehr wichtig sind; sie stellen für ihn quasi den „Pflichtteil“ innerhalb von Beziehungen

1336 vergl. auch Franziska*, 481-491, 495-504; Lukas*, 69-73, 79, 89, 103-108; Susanna*, 288-293

dar. Für ihn bedeutet aber erst die Möglichkeit einer Meinungsverschiedenheit und eines *Dissenses* innerhalb *dieses Konsens'* persönliche Entwicklung, womit er die „Kür“ zwischenmenschlicher Beziehungen (und evt. auch seiner eigenen Individualisierung, vergl. Absätze 41-43) beschreibt:

Lukas * (73): // Auf jeden Fall. Wenn ich mit jemandem immer einer Meinung bin, werd ich mich bestimmt nicht mit dem (.) gut verstehen ((lacht)) . //okay// Also @gibt immer mehrere Möglichkeiten verstehen zu sagen@ //ja:// , aber (2) also, mit dem wäre ich nicht verbunden. (2) //okay// nicht sehr (.) weils ja, weil das ja uninteressant ist, wenn der immer nur sagt ja, hast Recht. ((lacht)) oder ich sag ja, hast Recht. ((lacht)) is ja, nee, is nicht so interessant für mich (2) ° Also (2) also ne Diskussion (.) führt ja auch immer (.) zu ner neuen Entwicklung, wenn man sich immer einig ist, dann kann man ja auch nichts Neues entwickeln, dann ist man ja schon zufrieden mit dem, oder, auch (.) nicht zufrieden mit dem was da ist, aber //aber// wenn man verschiedene Meinungen hat, dann kann man was entwickeln, dann kann man was (.) produzieren dadraus. (.) Kann man produktiv sein //hmm// und das ist (.) ja. (2)

Damit zeigt sich, dass Verbundenheit *nicht immer* uneingeschränkte Harmonie und Konsens bedeutet, sondern dass im Gegenteil eine „wahrhaftige“, lebendige Verbundenheit zweier menschlicher Individuen den Dissens u.U. notwendig mit einschließt.

Franziska* hingegen bezieht sich verstärkt auf die harmonische, konsenshafte Seite von Verbundenheit: Für sie ist bei vorliegender Verbundenheit in dem aktuell erlebten Moment „alles in Ordnung“; sie beschreibt Verbundenheit auch damit, „*dass (.) dass es gerade gut so ist, so wie es ist. (4)*“ (Franziska*, 490, vergl. auch 579). Dies lässt sich interpretieren als eine Gesamtharmonie, die *im Moment* der Verbundenheit erlebt wird.

Damit verweist Franziska* aber nicht nur auf die Verbundenheitsaspekte von Harmonie und Konsens, sondern auch auf eine *Gegenwärtigkeit des Erlebens*, welche mit Verbundenheit einhergehen kann.¹³³⁷ Diese Gegenwärtigkeit ermöglicht – im Sinne einer gesteigerten Achtsamkeit – *auch* eine gesteigerte Wahrnehmung des eigenen Leibes und der äußeren Mitwelt:

Heike* (17-38): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich, also (.) ich hab gemerkt, dass wenn ich normalerweise joggen gehe (.) ich eigentlich nichts wirklich mitkriege so? //hmm// nicht von mir selbst, also nicht von meinem Körper wie ich irgendwie atme (.) oder, ähm (.) wie ich meine Füße quasi aufsetzte so //hmm// oder auch von der Umwelt, von Mitmenschen (.) die an mir vorbei laufen (.) oder (.) von Vögeln oder was weiß ich (.) und jetzt, als wir immer wieder darauf achten sollten (.) bin ich mir dessen immer mehr viel mehr bewusst geworden, so also (.) //hmm// ich hab viel mehr gemerkt, wie mein eigener Körper sich diesem Lauf- (.) Laufrhythmus dann auch anpasst und (2) wie ich auch, also (.) m-m- wie s dann auch mal (.) anstrengender wird und, ähm (2) ja, wie ich irgendwie (.) also wie mein Körper quasi arbeitet, so. //hmm// Und dann halt auch, als wir dann drauf achten sollten, was so in der Umwelt //hmm// und und den mit den andern (.) Mitschülern so passiert, da (.) h-hat man auch noch mal irgendwie genauer hingehört und so Sachen gehört die ich so normalerweise beim Laufen gar nicht wahrgenommen hätte. (.) Ä:hm (.) ich fands dann auch immer ganz angenehm mal (.) einfach nicht zu reden, so? Sondern mal wirklich nur auf diese Dinge zu achten. (.) 1338

¹³³⁷ vergl. auch Eric*, 138-142; Franziska*, 130-150; Lukas*, 10-14, 79-81

¹³³⁸ vergl. auch Franziska*, 130-150; Heike*, 48-58, 65-80; Lukas*, 10-14, 79-81, 87-89, 92; Jakob*, 104-115

Darüber hinaus werden durch eine solch offene und spürende, achtsame Gegenwärtigkeit *ungewöhnliche Körperwahrnehmung* erlebbar, welche durchaus als Verbundenheit interpretiert werden können:

Sebastian* (25-39) : (.) ähm (2) ich fands einfach, also (3) bei den, ähm (.) Übungen, wo wir (.) uns mit nem Partner (.) äh, zusammen- so: (.) wo der eine die Augen geschlossen 'hatte?° //hmm// 'und dann geführt war° (.) wurde (.) 'und auch° generell wenn wir (.) so (.) oder auch das andere, 'wieder mit nem Partner° (.) wo man dann aber stānden (.) und da irgendwie die Arme gehoben hat oder (.) //hmm// 'so° (2) Ä:h, das fand ich einfach (.) 'ja, ich weiß nicht°, das war irgendwie (3) ä:hm, ne recht (.) lu:stige Erfahrung so, und ich fand das vor allem (.) beim Gehen dann, so:, (.) wenn man dann noch mal mehr gemerkt hat, mit den Schatten (.) //hmm// wie das (.) n- wie verwirrend das auch sein kann, wenn plötzlich einfach (.) Schatten un- (.) da ist (.) und man denkt, jetzt läuft man gleich irgendwo gegen? //hmm// (.) ja, das fand 'ich° (.) //hm// 'sehr° (2) 1339

Verbundenheit scheint also ein achtsames, sinnliches Wahrnehmen der Außenwelt und / oder des eigenen Leibes im jeweiligen Gegenwartsmoment zu ermöglichen bzw. zu beinhalten.

Dabei ist eine gewisse *Ergebnisoffenheit* bis hin zu einer gelassenen Akzeptanz der äußeren Gegebenheiten und sogar *Kontrollabgabe* offensichtlich ein weiterer Aspekt von Verbundenheit:

Lukas* (79-81): und (.) wenn du dann erstmal auf der Welle bist, dann musst du (.) musst du (.) was draus machen aus der Welle, die dir ja geb- (.) die kannst ja nicht (.) ändern, so //ja// @ die is ja da: @ is ja die Natur, die dir (.) die Welle 'gibt° (.) und (2) du musst was versuchen was draus, das Beste oder was was dir am meisten Spaß bringt draus zu machen. Dann fühl ich mich (.) so was von verbunden mit der Natur (.)) oder mit dem Wasser (2). Interviewerin: Ja, wa- was heißt da verbunden für dich? Lukas* : **Eins.** Eins-Sein (.) mit der Natur, also ich (.) also fühl- (2) also (.) sie gibt mir was und ich mache was mit ihr. (.) ich mache was draus was sie mir (.) s ist so (.) das ist (.) wirklich Verbundenheit. (3) 's fällt mir jetzt gerade erst auf, so° ((lacht, lachen beide))

Lukas* (87-89): ja, genau. (2) Also (.) @hatt ich auch mal Angst so, aber ((lacht)) das war dann nicht so die Verbundenheit ((lacht)) wenn man so auf der fünf-Meter-Welle ist und so ahh ((lacht, lachen beide)) ne, aber (2) ja, aber das ist wirklich, das ist (.) 'tatsächlich für mich auch Verbundenheit, doch°. (3) Dieses, dieses Fühlen der Natur, diese, die Kraft (.) fühlen (.) und (.) 'irgendwas war noch (2) //okay// ich kann mirs vors tellen, dass bei Segelsurf-, Segel- Windsurfen wie auch immer //ja// dass es auch so ist, du kriegst den Wind und (.) du: 'regst dich drin, so,s ist so° (2) du bist, bist ihm ausgeliefert? (.) //ja// aber auch nicht, so. (2) Interviewerin: Aber auch nicht, wie meinst du das? Also Lukas* : ((lacht)) Du bist ihm ausgeliefert, aber (.) du machst halt was draus. 1340

Eben diese Ergebnisoffenheit und Kontrollabgabe ermöglicht eine Handlungsfähigkeit durch das leiblich-spürende Reagieren auf die äußeren Umstände und eine Verbundenheit mit ihnen¹³⁴¹. Darüber hinaus wird erneut deutlich, dass sich für Lukas* Verbundenheit nicht in „positiven“ Gefühle erschöpft, sondern dass für ihn

¹³³⁹ vergl. auch Franziska*, 48-59, 130-150; Heike*, 17-44, 48-58, 65-80; Lukas*, 10-14, 79-81, 87-89, 92; Jakob*, 104-115

¹³⁴⁰ vergl. auch Franziska*, 64-89, 119-150; Sebastian*, 25-54; Susanna*, 99-110; kritisch: Eric*, 49-65

¹³⁴¹ Hier drängt sich erneut ein Verweis auf eine theoretischen Ansatz auf, nämlich auf das „*Spüren und Bewirken*“ im Regelkreis von Wahrnehmen und Bewegen bei Trebels (vergl. Trebels, 1990, mit Bezug zu Leist & Loibl, 1990). Auch dieser Gedanke soll erst zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert werden (vergl. Unterkapitel „*Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund*“).

auch das (leibliche und intensive) Erleben von Angst Verbundenheit bedeutet – es ist denkbar, dass dies eine Art der Verbundenheit zu sich selbst und den eigenen (leiblich erlebten) Gefühlen darstellt.

Heike* kann darüber hinaus ihr eigenes Erleben bzgl. der Kontrollabgabe innerhalb der Übung „Arme-schaukeln“ auf einem hohen Niveau reflektieren und dadurch zu einer für sie bedeutsamen Selbsterkenntnis gelangen:

Heike* (48-58): // s war irgendwie (.) lockerer, also man hat (.) was ich besonders gespürt hab, war dass ich irgendwie, dass es mir schwer gefallen (.) ist, mal loszulassen, so also meine (.) meine Muskeln einfach (.) komplett (.) ruhen zu lassen und nicht anzuspinnen, also mich einfach nur von dem andern bewegen zu lassen //hmm// und nicht mich selbst zu bewegen, so. //hmm// Äh, und dass das auch in (.) ner gewisse=W (.) gewissen Weise irgendwie schwierig (.) ist, sich 'mal so gehen zu lassen, so?° (.) Aber ja, da (.) hab ich mich halt selbst so (.) gespürt, wie (.) wie ich steuern möchte:, s aber eigentlich nicht soll, so. //hmm// (2)

Schließlich fällt auf, dass die Explikation des eigenen Begriffsverständnisses von Verbundenheit den InterviewpartnerInnen zumeist schwer fällt, was teilweise auch explizit ausgesprochen wird: Die InterviewteilnehmerInnen können ihr Begriffsverständnis meist nur mit vielen Denkpausen, Wort- und Satzabbrüchen, Füllwörtern und Wiederholungen äußern, bzw. nur durch das Erzählen von Episoden ausdrücken. In letzterem Falle geschieht dies zum Teil sehr lebendig. Die zwei folgenden Interviewbeispiele sollen dies verdeutlichen:

Heike* (311-314): @Das ist schwierig@ ((lacht)) (2) hmm (2) also für mich ist Verbundenheit alles (.), was (.) ä:hm (4) also (.) mm=ja (.) alles, was: (.) mit (.) hmm, das ist schwierig //hmm// ä:hm (6) ((lacht)) (2) ich würde, also, ich würde sagen (2), also (.)

Lukas* (79-81): ja (3) aber natürlich, also ich fühl mich auch sehr (.) verb-, also (.) ich surf-, hab ja surfen gelernt in meinem Auslandsjahr //okay// , und (.) das ist (.) der Sport, den ich momentan mache, ich mach hier im Moment leider gar n nichts is mir auch n bisschen peinlich° aber (.) halt da fü- fühl ich mich auch, weil das (.) du arbeitest (.) mit dem, was dir die Natur gibt, (.) du du liegst auf dem Brett, du siehst die Wellen kommen, du greifst du greifst dann so richtig rein in die Natur, das Wasser ist ja Natur //ja// also, du greifst da rein und bewe:gst (.) dich: (2) und (.) wenn du dann erstmal auf der Welle bist, dann musst du (.) musst du (.) was draus machen aus der Welle, die dir ja geb- (.) die kannst ja nicht (.) ändern, so //ja// @die is ja da:@ is ja die Natur, die dir (.) die Welle 'gibt° (.) und (2) du musst was versuchen was draus, das Beste oder was was dir am meisten Spaß bringt draus zu machen. Dann fühl ich mich (.) so was von verbunden mit der Natur (.) oder mit dem Wasser (2).

Interviewerin: Ja, wa- was heißt da verbunden für dich?

Lukas* : (.) **Eins.** Eins-Sein (.) mit der Natur, also ich (.) also fü- (2) also (.) sie gibt mir was und ich mache was mit ihr. (.) ich mache was draus was sie mir (.) s ist so (.) das ist (.) wirklich Verbundenheit. (3)

Diese Formulierungsschwierigkeiten treten in den entsprechenden Interviews aber *nicht durchgängig* auf, sondern häufen sich innerhalb der Begriffsbestimmung von Verbundenheit in besonderer Weise. Somit kann hier eine *Grenze der Verbalisierbarkeit* des Verbundenheitsbegriffes beobachtet werden, welche sich aber durch Erzählungen und (z.T. metaphorische) Vergleiche vermindern lässt. 1342

1342 vergl. auch Charlotta*, 390-392, 466-507; Franziska*, 137-150; Heike*, 39-58, 252-255; Lukas*, 10, 12, 14, 89; Susanna*, 95-133, 283-315

3.3.1.1.2 Negative Begriffsbestimmung

Einige InterviewpartnerInnen behelfen sich aus diesem Dilemma der Verbalisierbarkeitsproblematik auch durch eine *Negativbestimmung* des Verbundenheitsbegriffes; von den InterviewteilnehmerInnen werden also Phänomene aus ihrer Definition *ausgeschlossen*, welche ihrer Meinung nach Verbundenheit *nicht* charakterisieren. So wird Verbundenheit bspw. definiert als das *Gegenteil von Gleichgültigkeit*:

Jakob* (278-283): und, ä:hm (.) es gibt Menschen, mit denen man keine Bindung hat, das sind Menschen, die trifft man auf der Straße, die sind einem egal, im Grunde? (.) //hmm// je nach dem (.) wie gleichgültig man ist, könnten die dann überfahren werden, das wär einem egal, man hat halt keine Bindung zu denen.

Diese Menschen werden von dem gleichen Schüler auch beschrieben als mit dem sprechenden Subjekt „unverbundenen Menschen“ (Jakob*, 293).

Darüber hinaus liefert die Negativbeschreibung auch Hinweise darauf, dass die Beziehung des Menschen zur Natur von einer *Un-Verbundenheit* geprägt sein kann, sofern sie als utilitaristisch-anthropozentrisch gesehen wird:

Heike* (243-245): Also für mich ist Verbundenheit jetzt vor allem was, was ich nicht (2) zwischen dem Mensch und der Natur unbedingt sehe, heutzutage. (.) So ausnutzend und so. (.)

Dies bezieht sich auch auf eine Sicht, welche die moderne Städtearchitektur als (über-) symmetrisch und -technisiert, kalt, leer, kahl und grau und die darin noch übrig gebliebene Natur als unfrei und „zurecht gestutzt“ versteht:

Heike* (190-201): heutzutage hat man dann aber (.) so ne kastenförmigen (2) Dinger (.) die immer wieder (.) neu gebaut werden, so, an jeder Ecke, weil s auch irgendwie günstiger ist, so? (2) U:nd deswegen denk ich, dass es schon so (.) alles n bisschen so gestutzt wird, also so (.) auch so die Natur, dass sich (.) dass nicht mehr alles so frei ist, sondern dass (.) vor diesen Häusern dann (.) die irgendwie (.) gerade geschnittenen Hecken n Hecken stehen, u:nd (.) //hmm// die irgendwie geformten Bäume und (.) alles am besten symmetrisch, so@ also (.) so f-empfind ich auf jeden Fall diese Häuser und (.) s-so würd ich mir dann n Garten zu diesem Haus zum Beispiel vorstellen (.).

Diese Auffassung kann als eine Kritik an der fortschreitenden *Geometrisierung*¹³⁴³ der Großstadt-Architektur beschrieben werden, welche nach Auffassung der Interviewpartnerin *nicht* in Einklang mit einer Verbundenheit zur nicht-menschlichen Mitwelt steht ¹³⁴⁴.

Darüber hinaus erwähnt Franziska* (137-142) einen Unterschied zwischen einem *spürenden* Zugang zum eigenen Leib und einem *kognitiv-rationalen* Reflektieren über den eigenen Körper, was bereits als ein (evt. transpersonales) achtsam-ästhetisches Leib-Sein identifiziert wurde. Ein distanzierendes, kognitives *Körper-Haben* wird damit beschrieben als das *Gegenteil* eines *ästhetisch-sinnlichen*

¹³⁴³ Der Verweis zum kritischen Standpunkt zur gegenwärtig zu beobachtenden Geometrisierung von zur Lippe ist hier offensichtlich, soll aber hier (noch) nicht diskutiert werden (vergl. Unterkapitel „Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund“).

¹³⁴⁴ vergl. auch Charlotta*, 193-207; Eric*, 324-340; Heike*, 176-201, 203-217; Lukas*, 60; Susanna*, 217, 263-264.

Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas, und steht damit einer so verstandenen Verbundenheit gegenüber¹³⁴⁵.

Des Weiteren können Lukas' Äußerungen bzgl. Fremdbestimmtheit und Gleichschaltung der Massen im Interviewkontext als eine *Entfremdung von der eigenen Individualität* und Persönlichkeit gewertet werden:

Lukas* (43): (.) s wird immer (2) allgemeiner, und das (.) find ich schade, also ich finde, eigentlich müssten (.) als- weil, ich, ich glaube daran, dass: jeder Mensch irgend n, irgend ne:, nicht ne Bestimmung hat, sondern irgend n Talent hat, eigentlich (.) was ich bei mir noch nicht wirklich entdeckt habe, leider (.) aber ich hoffe darauf, dass ich das noch entdecke, aber ich denke, jeder hat so was, un- und das sollte gefördert werden in der Schule und so, dass man sich mehr selbst aussuchen kann was man will (.) lernen will wirklich selber. Weil dadurch dass so was nicht gefördert wird, das diese Entdeckung (.) des eigenen Talentes nicht gefördert wird (2) wird der Mensch zum (.) zum (.) Alltagsmensch, zum Büromensch, zum (.) Langweiler irgendwie (.) alle sind dann gleich, das find ich so: (.) die Vorstellung find ich voll grausam.

3.3.1.1.3 Mit welchen Entitäten ist Verbundenheit für die InterviewteilnehmerInnen möglich?

Wie bereits angesprochen soll auch der grammatisch und semantisch nahe liegenden Frage nach dem „verbunden *mit wem oder was?*“ nachgegangen werden, also dem zugehörigen Dativ-Objekt bzw. Relatum. Auffällig ist, dass sich die InterviewteilnehmerInnen darin einig darin waren, dass Verbundenheit mit *verschiedenen Entitäten* empfunden werden kann. Ihre Aussagen bzgl. dieser Entitäten können in insgesamt fünf Oberkategorien zusammengefasst werden:

- Verbundenheit mit Mitmenschen;
- Verbundenheit mit der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt;
- Verbundenheit mit dem eigenen Leib;
- Verbundenheit mit unbelebten, künstlichen Objekten;
- Verbundenheit mit abstrakten Phänomenen.

Diese Oberkategorien sollen im Folgenden nacheinander vorgestellt werden. Darüber hinaus sind für die InterviewpartnerInnen teilweise auch noch weitere Entitäten denkbar, können aber von ihnen nicht benannt werden.

Verbundenheit mit Mitmenschen

Bezüglich dem möglichen Empfinden einer Verbundenheit mit einer bestimmten Entität werden von *allen* InterviewpartnerInnen (vertraute) *Mitmenschen* als mögliches Gegenüber genannt. Sie scheinen diejenige mögliche Entität zu sein, die für die InterviewteilnehmerInnen am naheliegendsten und wichtigsten ist:

¹³⁴⁵ vergl. auch Susanna*, 105-130; Eric*, 130-142; vergl. auch Phänomenologie-Kapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

Sebastian* (160-163): (.) nö=ich (3) ja, also ich denk schon, dass es zum (.) also Menschen, das ist (.) wichtiger, also (.) ja, doch, wichtiger (.) //hmm// ä:h, würde mir jetzt als Erstes in=n Kopf kommen. ¹³⁴⁶

Verbundenheit mit der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt

Neben der Verbundenheit für Mitmenschen ist für einige InterviewteilnehmerInnen auch eine Verbundenheit mit der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt vorstellbar bzw. bereits erlebte Realität. Dabei wird diese teilweise anthropomorphisiert, ihr werden also menschliche Eigenschaften bzw. Intentionen zugesprochen:

Franziska* (557-572): Ja., also ich hab, ä:, ne Katze (.) //aha// (.) m-mit der bin ich halt auch aufgewachsen und mit der fühl ich mich auch verbunden, klar. (.) Und (.) ich wü-, also mein Bruder und ich kennen (.) sind eigentlich die Menschen (.) das ist n Kater und (.) die den am besten kennen, weil er ist halt auch sehr (2) hat sehr viele @Charakterzüge@ ((Auflachen von l.)) ä:hm, man muss ihn wirklich von klein auf @kennen um (.) genau sagen@ (.) oder voraus- (.) zusa- (.) ä:hm (.) einschätzen zu können (.) was jetzt @in ihm los ist oder was passiert@ , weil er (2) ja, von von° in einer von anderen Sekunde (.) ähm (3) @so kratzen kann und er ist halt sehr@ (.) hinterlistig auch (.) aber, ist halt nicht böse gemeint, das ist einfach (.) ich glaube, das liegt auch daran (.) dass er auch (.) uns kennt, so. //hmm// Und weiß, dass wir das auch nicht so aufpasse-auffassen würden. (.) Weil er halt auch Fremden gegenüber ganz ganz anders ist. (.) //Okay// Daran merkt man das dann sehr, irgendwie.° (.) Aber mit dem auch, verbunden mein ich, ja.

Lukas * (79): @Das dacht ich mir, das du das wissen willst @ ((lachen beide)) ähm (.) Verbundenheit mit der Natur. (.) Schwieriges Thema. //hmm// also, Ver- (4) das sind: (.) schöne Momente (.) die man haben kann in der Natur für mich (.) das heißt, das heißt jetzt nicht irgendwie (.) Sonne (.) Strand (.) Meer (.) s kann auch Regen sein, ich finde auch (2) Regen in H*-Stadt (.) also, Verbundenheit mit der Natur empfinde ich, wenn die Natur meine Stimmung gerade widerspiegelt //hmm// also (.) das finde ich auch schön an H*-Stadt so, @es regnet so oft, und dann sitzt man halt, sitzt man zu Hause und guckt raus und dann regnets draußen und (.) man ist selber so n bisschen down und (2) ° is ist so n e (.) schöne Stimmung, s ist, dann fühle ich mich auch verbunden mit der Natur, weil so (2) ja (3) aber natürlich, also ich fühl mich auch sehr (.) verb-, also (.) ich surf-, hab ja surfen gelernt in meinem Auslandsjahr //okay// , und (.) das ist (.) der Sport, den ich momentan mache, ich mach hier im Moment leider gar nichts is mir auch n bisschen peinlich° aber (.) halt da fü- fühl ich mich auch, weil das (.) du arbeitest (.) mit dem, was dir die Natur gibt, (.) du du liegst auf dem Brett, du siehst die Wellen kommen, du greifst **du greifst dann so richtig rein** in die Natur, das Wasser ist ja Natur //ja// also, du greifst da rein und bewe:gst (.) dich: (2) und (.) wenn du dann erstmal auf der Welle bist, dann musst du (.) musst du (.) was draus machen aus der Welle, die dir ja geb- (.) die kannst ja nicht (.) ändern, so //ja// @ die is ja da: @ is ja die Natur, die dir (.) die Welle °gibt° (.) und (2) du musst was versuchen was draus, das Beste oder was was dir am meisten Spaß bringt draus zu machen. Dann fühl ich mich (.) so was von verbunden mit der Natur (.) oder mit dem Wasser (2). ¹³⁴⁷

Eine Verbundenheit mit der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt kann dabei weiter unterschieden werden in eine Verbundenheit mit *Tieren*¹³⁴⁸, mit *Pflanzen*¹³⁴⁹

¹³⁴⁶ vergl. auch Charlotta*, 466-507; Eric*, 86-90, 362-391; Franziska*, 481-491, 495-504; Heike*, 245-248, 266-270, 274-276, 281-282, 314-320; Jakob*, 277-292, 301-302; Lukas*, 22, 69-73; Sebastian*, 167-171; Susanna*, 285-293, 329-331, 347-353

¹³⁴⁷ vergl. auch Charlotta*, 118-148; Franziska*, 481-491; Heike*, 252-257, 276-282, 284-288, 314-320; Lukas*, 14, 79-89

¹³⁴⁸ vergl. Franziska*, 481-491, 554-572; Heike*, 270-272, 314-320; Lukas*, 103-108

und mit *Naturgewalten* bzw. den *Naturelementen*¹³⁵⁰. Auch eine Verbundenheit mit einem (vertrauten) *Ort* gehört in die Oberkategorie einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt:

Eric* (396-404): s gibt halt so n paar bestimmt Orte (.) wo man sich einfach (.) heimisch fühlt und wo man einfach weiß Okay, hier bin ich sicher. 'So ne?, hier (.) hier ist alles eigentlich gut. Kann ich mich, also° so an Plätzen wo ich meine Aug en zu machen kann und 'weiß Hier passiert nix.°(.) //ja okay// Also nix Schlimmes quasi: (.) aber auch (.) s (.) passiert gar nix (.) also nicht nur irgendwas Schlimmes oder so, auch (.) hier (.) hier verpass ich nichts, also so Hier weiß ich, was rum her is (.) und, ähm (.) auch wenn es dann was Schönes gibt dann weiß ich auch, wann das ist (.) 'So, ungefähr°. (.) 1351

Für Heike* ist allerdings fraglich, ob „Natur“ im eigentlichen Sinne in der Großstadt überhaupt noch aufzufinden ist, da der Mensch die hier stark in natürliche (Wachstums-) Vorgänge eingreift, sie beeinflusst, anlegt und (ver-) formt. Dies stellt Heike* in einen Gegensatz zur frei(er)en Natur in bspw. Schweden, welche sie in den Ferien häufig aufsucht. Dort kann sie „die Natur“ spüren und ein Gefühl des Wohlergehens erleben¹³⁵²:

Heike* (204-218): (.) Natur ist für mich alles, was nicht (.) vom Menschen irgendwie beeinflusst wurde. (.) Und alles andere (.) Ich würd auch keinen Park als Natur bezeichnen //^okay// das ist für mich (.) Anlage di:e irgendwi:e (.) u=uns das Gefühl von Natur vermitteln soll (.) aber s ist was ganz anderes als wenn ich irgendwi:e (.) wir ham ja zum Beispiel n Ferienhaus in Schweden, wenn ich (.) durch Schweden irgendwie (.) durch die Felder laufe (.) oder durch die Wälder da: und (.) irgendwie an nen See komme und ins Wasser springe, das ist für mich Natur, da (.) da fühl ich die auch so richtig und (.) fühl mich: wohl (.) aber //okay// jetzt nicht diese gestutzten Bäume hier oder wenn ich durch n (.) Park wo dann irgendwie die Wege dann alle° schon so breit liegen (.) für dich, wo man, wo man (.) lang gehen soll und 'was man sehen soll so ungefähr also (2) das ist irgendwie was anderes dann noch°. (2) 1353

Des Weiteren ist für Heike* im Kontext der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt der Begriff der Verbundenheit nur eingeschränkt angemessen, obwohl sie Ähnlichkeiten von Verbundenheit zu der von ihr gewählten Formulierung des „in Einklang sein“ (an-) erkennt:

Heike* (284-288): Interviewerin: Sondern, du würdest es wie nennen? 'Das war° Heike*: Eher so dieses Im Einklang mit der Natur sein //Einklang, hmm// aber ich w ürde sagen, dass das so ne gewisse Ähnlichkeit hat. 1354

Es bleibt festzuhalten, dass nach Ansicht der InterviewpartnerInnen eine Verbundenheit mit Tieren, Pflanzen, Naturgewalten und Orten als Vertretern der natürlichen, nicht-menschlichen Mitwelt (mit Einschränkungen) erlebt werden kann.

1349 vergl. Charlotta*, 118-131; Franziska*, 52-53; Lukas*, 92; kritisch dazu: Lukas* 108-112

1350 vergl. Charlotta*, 428-443; Franziska*, 131-150; Heike*, 211-218; Lukas*, 79, 92

1351 vergl. auch Charlotta*, 392-427; Eric*, 370-372, 412-423; Susanna*, 294-314, 347-353

1352 Selbstverständlich sind die heutigen borealen Nadelwälder der schwedischen Kiefern- bzw. Fichten-Birkentaiga aus forstwissenschaftlich-ökologischer Sicht ebenfalls wirtschaftlich stark genutzte, angelegte und gepflegte Kulturlandschaften (vergl. Fukarek et al., 2000, Bd. 5, S. 294 ff.). Sicherlich springt diese Kultivierung v.a. dem Laien allerdings nicht so evident „ins Auge“ wie diejenige einer Stadtpark-Anlage. Entsprechendes gilt für die Agrarlandschaft (Süd-) Schwedens. Heikes* Aussage und Kontrastierung einer mehr oder weniger großen (Wuchs-) Freiheit natürlicher Elemente bleiben dennoch verständlich.

1353 vergl. auch Heike*, 192-200

1354 vergl. auch Heike*, 252-257, 276-282, 314-320

Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Es konnten bereits Äußerungen bzgl. einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib im Sinne eines achtsam-ästhetischen (evt. sogar transpersonalen) Leib-Seins identifiziert werden:

Franziska* (137-142):

Interviewerin: Wie meinst du das, verbunden?

Franziska* : Weil man irgendwie (.) also man macht sich ja schwer ? //ja// Und (.) man (2) der ä:hm (3) man konzentriert sich auf ein, auf Körperteile, aber (.) **man denkt nicht dran**, also (.) man ist sozusagen (.) da drinne (.)

Lukas* (10-14): (.) und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotz-dem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)

Interviewerin: Was denn?

Lukas* : Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

I.: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also

Lukas* : Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment verbunden g efühlt° (.) hab dann @überlegt ob ich mal mit Yo:ga anfangen soll oder so@ //ja// äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl
1355

Persönliche Erlebnisse dieses achtsam-ästhetischen Leib-Seins scheinen für die InterviewteilnehmerInnen (evt. durch eine Belegung mit / Begleitung von intensiven Emotionen) besonders eindrücklich und gut rememberbar zu sein. Dies gilt sowohl für entsprechende Situationen im privaten Alltag als auch für solche, die während der Programmumsetzung erlebt werden. Dies ist an den engagierten Erzählungen mit vielen Betonungen und veränderter Sprechlautstärke zu erkennen. Die bereits angesprochene Schwierigkeit der Verbalisierung solcher Erlebnisse tritt hier besonders deutlich zutage, was sich an den Denkpausen, den Satz- und Wortabbrüchen und den Füllwörtern bzw. insgesamt dem Suchen nach der passenden Formulierung bemerkbar macht, so die hier vorgeschlagene Lesart.

Verbundenheit mit unbelebten, künstlichen Objekten

Für die InterviewteilnehmerInnen kann aber auch unbelebten Gegenstände gegenüber eine Verbundenheit empfunden werden, sofern diesen eine persönliche Relevanz zugebilligt bzw. eine „Geschichte“ (Sebastian*, 152) im Sinne von „biographisch relevantem Ereignis“ damit verbunden wird. Dies trifft auch zu, wenn der Gegenstand eine Statthalterfunktion im Sinne einer „Brücke“ (Heike*, 303) einnimmt. Auch wenn die äußere Gestalt des betreffenden Gegenstandes für das

1355 vergl. auch Eric*, 138-142; Heike*, 17-31, 39-58; Lukas*, 92; Susanna*, 115-130

sprechende Subjekt in der jeweiligen Situation „ansprechend“ ist, kann eine Verbundenheit aufgebaut werden. Des Weiteren scheinen die intensive, sorgfältige und persönliche (hier: handwerkliche) Beschäftigung und das Investieren von Zeit, Energie und Kreativität in diesen Gegenstand und dessen Veränderung (z.B. mit dem Ziel der subjektiv empfundenen Verschönerung) das Empfinden einer Verbundenheit mit ihm zu ermöglichen:

Sebastian* (149-154): Also (.) das (.) ja:, ich ja=jetzt auch sagen kann (3) was weiß ich, die Uhr, die ich jetzt hab, ist mir besonders wichtig //hmm// wei:l (2) //hmm// ja, und dann irgend ne Geschichte //hmm// (.) so, also würd ich sagen, man kann auch (.) zu Gegenständen irgendwie (.) ne Verbundenheit=haben.°

Heike* (296-304): A:Iso (3) ich denk schon, dass wenn man irgendwie (.) m=ja: (.) m: bestimmte Gegenstände hat, die einen (.) an irgendwas erinnern, so, also //hmm// die mit irgendwas verbunden (.) sind, mit irgend ner Erinnerung (.) dass das auch n (.) Gefühl von Verbundenheit auf jeden Fall sein kann, so° //hmm// (2) Aber dann wahrscheinlich mehr an die Erinnerung „als an den Gegenstand“, so //ah=okay// also dass dass der Gegenstand dann so ne (.) Brücke ist zu der (.) Erinnerung (4)

Franziska* (535-545): (.) hm, ja:, ähm (.) jetzt zum Beispiel (.) sind da irgendwie (.) Blätter? //hmm// die ich (.) von der K-Farbenkombination gerade schön finde, dann (.) sammel ich die auf und (.) ich hab jetzt so ne Sammlung in @meinem Fahrradkorb@ ((lacht auf, l. lacht kurz mit)) (.) also ich behalt halt nicht alles, weil das auch gar nicht geht und das möchte ich auch nicht, aber (.) halt für ne Zeit lang. (.) //hmm// Das ist für nen Moment, so. Und oder (3) ich find, ich hab (.) letztens n kaputten Spiegel gefunden (.) //hmm// was halt irgendwie° (2) vielleicht auch weil es gerade das widerspiegelt, die Situation in der Straße oder so:° (.)

Franziska* (512-529): hm:: ja:, ich glaub, ä:hm (.) also M-M-Möbel irgendwie schöne Möbel sind° (3) also Gegenstände gibts ganz viel, ich hab auch halt auch ganz viel so (.) schönen Krimskrams was auch (.) so Erinnerungen hat. //aha// (.) Was ich dann auch irgendwo auf der Straße aufgesammelt hab weil mich das gerade angesprochen hat oder so° (.) Ä:hm (.) u:nd (2) Möbel weil, hab ich jetzt grad so in Erinnerung, weil, ähm (2) wir, also mein Vater hat viele antike Möbel, die auf m Boden stehn (.) die niemand benutzt, und (.) ich hab die dann nach ner Zeit dann alle so (.) runter geholt und halt (.) selber so n bisschen (.) auf- (.) naja, @restauriert@ also //hmm// bisschen (.) aufgewertet (.) halt dann auch durch meinen eigenen Einfluss (.) so dass ich halt mich schon mit denen verbunden fühl, und (.) die auf keinen Fall (.) also mir fällt s schwer, die zurück zu lassen, aber ich würde sie auf keinen Fall irgendwie (2) verkaufen @oder so@ //hmm// also die, w- (.) wenn ich weiß dass die da noch irgendwo sind, dann ist das ein gutes @Gefühl@ (.) 1356

Insgesamt scheint eine Auflösung der strengen Subjekt-Objekt-Trennung vonstaten zu gehen¹³⁵⁷. Dies geschieht offenbar sowohl durch die Relevanzzuschreibung, die biographische Komponente und die ansprechende äußere Gestalt eines Gegenstandes, als auch durch eine Statthalterfunktion, ein „sich vertraut machen“ im

1356 vergl. auch Franziska*, 131-135; Heike*, 290-304; Jakob*, 295-297

1357 Diese Aussage kann vor dem Hintergrund des psychologischen Selbstkonzept-Modells und Schultz' „scope of justice“ interpretiert werden, wobei hier auf die entsprechenden Unterkapitel verwiesen wird (vergl. Unterkapitel „Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund“ und Kapitel „Exkurs Verbundenheit und „inclusion/connectedness with nature“ (Schultz, 2000, 2001 & 2002) als bildungsrelevante Neuordnung von Ich-Welt-Bezügen“).

Sinne de Saint-Exupéry¹³⁵⁸ und durch Aneignung, Beseelung und Be-Greifen dieses Gegenstandes via intensiver Beschäftigung mit ihm. Diese könnten erneut als Anklänge von Anthropomorphisierungen verstanden werden.

Verbundenheit mit abstrakten Phänomenen

Zwei InterviewpartnerInnen, Heike* und Jakob*, reflektieren auch auf einer abstrakt(er)en Ebene, so dass sie auch eine Verbundenheit mit unkonkreten Vorstellungen für möglich halten. Dabei kann ein solches abstraktes Phänomen sowohl eine Erinnerung an ein vergangenes Ereignis darstellen, als auch die (hier: vorfreudige) Erwartung bzw. Vorstellung einer zukünftigen Situation. Darüber hinaus kann gemäß Interviewaussage eine Verbundenheit auch mit einem ritualisiertem Zeitpunkt empfunden werden, welchem (hier: gesellschaftlich und individuell auf performative Weise und in regelmäßigen Wiederholungen) Bedeutung beigemessen wird – ein Beispiel für ein solches abstraktes Phänomen wäre im hiesigen Kulturkreis der Tag der Geburt eines bestimmten Menschen durch die entsprechende alljährliche Feier. Damit fällt auch eine empfundene Verbundenheit mit einem / dem eigenen Geburtstag in die Oberkategorie einer Verbundenheit mit einem Abstraktum:

Heike* (290-304):

Interviewerin: (.) Hmm. (.) Und mit (.) Dingen? Kannst du dich mit Dingen verbunden fühlen?

Heike*: Mm:, ja:, weiß ich nicht, also doch (.) scho:n, mit Dingen, die einem besonders wichtig sind, an denen man 'ähm° besonders (2) hängt, aber Verbu:ndenheit weiß ich nicht. (2) A:Iso (3) ich denk schon, dass wenn man irgendwie (.) m=ja: (.) m: bestimmte Gegenstände hat, die einen (.) an irgendwas erinnern, so, also //hmm// die mit irgendwas verbunden (.) sind, mit irgend ner Erinnerung (.) dass das auch n (.) Gefühl von Verbundenheit auf jeden Fall sein kann, so°. //hmm// (2) Aber dann wahrscheinlic h mehr an die Erinnerung 'als an den Gegenstand°, so //ah=okay// also dass dass der Gegenstand dann so ne (.) Brücke ist zu der (.) Erinnerung (4)

Jakob* (305-315): Man kann auch mit Ge-Begebenheiten verbunden sein. Also, wenn man sich jetzt ein Jahr lang auf ein Konzert freut (.) und dann ganz (.) happy ist, dieses Konzert haben zu können (.) und dann kurz vorher die Karten verliert (.) dann hat man durch diese Bindung zum Konzert oder dem Musiker halt=n Nachteil. Oder man freut sich halt wenn man 'dann auf dem Konzert ist, also° (.) das ist dann eher n Zeitpunkt mit dem man dann verbunden ist 'mehr oder weniger° (.) //hmm// haben viele auch bei ihrem Geburtstag, dass sie dann (.) total happy sind, dass sie jetzt Geburtstag haben, das würd ich dann sagen ne Verbundenheit mit dem Zeitpunkt.

Weitere Entitäten, mit denen Verbundenheit denkbar wäre:

Für die InterviewteilnehmerInnen sind – zumindest theoretisch – noch weitere Entitäten denkbar, mit denen Verbundenheit empfunden werden kann, auch wenn diese im Moment des Interviews nicht genannt werden können:

¹³⁵⁸ In Antoine de Saint-Exupéry's „Kleinem Prinzen“ macht sich der Prinz den Fuchs bzw. die Rose durch langsame, geduldige und verlässliche Annäherung vertraut und erkennt so deren Einzigartigkeit (vergl. de Saint-Exupéry, 1997, S. 66 ff.).

Susanna* (346-352): Ja, ich denk jetzt immer nur an Personen oder an, ähm, so: (3) ja, Umgebungen, aber ich weiß nicht, ob man (.) mit was man sich noch verbunden, man kann sich ja auch mit (4) weiß nicht, ob s noch was anderes gibt, mit was man sich so: verbunden fühlen kann (2) mir fällt grad nicht so viel ein (.) außer (.) Personen oder Umgebungen halt, aber ich weiß nicht° ((räuspert sich)) deshalb (.) würd ich das so sagen. 1359

Die hier vorliegende Auflistung von Entitäten, mit denen Verbundenheit erlebt werden kann, kann also nicht den Anspruch der Vollständigkeit erheben. Es soll an dieser Stelle aber noch einmal festgehalten werden, dass in der hier vorgeschlagenen Lesart die Äußerungen der InterviewpartnerInnen dahingehend interpretiert werden können, dass eine Verbundenheit mindestens mit Entitäten der folgenden fünf Oberkategorien erlebbar ist:

- Mitmenschen
- nicht-menschliche, natürliche Mitwelt
- eigener Leib
- unbelebte, künstliche Objekte
- abstrakte Phänomene.

Es ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass insbesondere die Aspekte einer Verbundenheit mit einer Örtlichkeit¹³⁶⁰, mit unbelebten, künstlichen Objekten und mit abstrakten Phänomenen eine bemerkenswerte *Erweiterung* des bisherigen, theoretischen Verbundenheitsbegriffes der vorliegenden Arbeit *durch die Aussagen der InterviewteilnehmerInnen* darstellt. Damit kann die Empirie in einem wichtigen Punkt die Theorie ergänzen.

3.3.1.1.4 Bedingungen für das Entstehen und Erleben von Verbundenheit

Der folgende Abschnitt soll aus der Sicht der InterviewteilnehmerInnen die Bedingungen der Möglichkeit eines Entstehens bzw. Erlebens von Verbundenheit darstellen. Diese orientieren sich offenkundig v.a. an dem Begriffsverständnis der *InterviewpartnerInnen*, welches bereits erarbeitet wurde.

Für die InterviewpartnerInnen scheint in besonderem Maße das Vorliegen einer positiv empfundenen *Vertrautheit* für das Entstehen von Verbundenheit wichtig zu sein:

Jakob* (283-287): Und dann gibts Menschen, mit denen hat man eine Bindung (.) die sind einem sehr wichtig, meist dann Famili- (.) Familie, Geliebte, Freunde (.) und (.) die sind einem wichtig, das heißt, man hat eine Bindung zu denen (.) kennt die, vertraut die (.) äh, vertraut denen° (.)

Susanna*, 290-314: (.) hmm, ja, Leute die einen dann irgendwie (.) natürlich deswegen auch verstehen und (.) besonders gut kennen und unter denen man sich irgendwie wohl fühlt (.) und

¹³⁵⁹ vergl. auch Heike*, 270-276

¹³⁶⁰ Der Ausdruck „Örtlichkeit“ wird hier – und wohl im Sinne der InterviewteilnehmerInnen – *nicht* verstanden als ein Ökosystem mit biotischen und abiotischen Elementen, sondern in seiner Eigenschaft als vorwiegend Symbol für die *nicht* belebte, nicht-menschliche, natürliche Mitwelt.

(.) genauso aber auch (.) also jetzt nicht auf Personen bezogen, sondern so allgemein, irgendwie (.) dass man sich (2) also, wenn man sich mit wem (.) was verbunden fühlt, dann fühlt man sich da auch wohl, zum Beispiel jetzt in=ner (.) also Umgebung (.) Natur oder (.) Stadt (2) oder 'a-° (2) ja, verbindet damit gewisse: (.) Erlebnis se (3) //hmm.?! (3) Und man ist (.) ja:°(3) ist da öfters dann (.) 'wahrscheinlich°(.) Gewohnheit oder so: (2)
 Interviewerin: Gewohnheit? Wie? (2) Also, was ist da Gewohnheit?
 Susanna*: Ja, also dass man (.) ähm (3) das ist einem bekannt, sozusagen, würd ich jetzt sagen. Also dass (.) //aha//
 I.: (2) Also Gewohnheit im Sinne von (.) Bekannt-Sei-
 Susanna*: //Ja. (.)
 I.: Vertraut-Sein oder 'so wa-°
 Susanna*: //ja, irgendwie?! (4)

Eric* (396-404): s gibt halt so n paar bestimmt Orte (.) wo man sich einfach (.) heimisch fühlt und wo man einfach weiß Okay, hier bin ich sicher. 'So ne?, hier (.) hier ist alles eigentlich gut. Kann ich mich, also° so an Plätzen wo ich meine Augen zu machen kann und 'weiß Hier passiert nix.°(.) //ja okay?! Also nix Schlimmes quasi: (.) aber auch (.) s (.) passiert gar nix (.) also nicht nur irgendwas Schlimmes oder so, auch (.) hier (.) hier verpass ich nichts, also so Hier weiß ich, was rum her is (.) und, ähm (.) auch wenn es dann was Schönes gibt dann weiß ich auch, wann das ist (.) 'so, ungefähr° (.) 1361

Vertrautheit bezieht sich also nicht ausschließlich auf Personen, wie sich auch Verbundenheit nicht auf eine Verbundenheit mit Menschen beschränkt. Für Susanna* ist diese Vertrautheit sogar *unumgängliche Bedingung* für das Aufkommen von Verbundenheit:

Susanna* (335-337): ((räuspert sich)) (3) 'Also ich°, ja (.) fühl mich nur zu was verbunden, wenn das auch (2) 'mir irgendwie°(.) nicht fremd ist. (3)

Vertrautheit wird dabei bspw. durch ein (ggf. wortloses) *Verständnis* aufgrund eines prinzipiellen harmonischen Konsenses ermöglicht, welcher u.U. auch einen Dis-sens erlaubt:

Lukas * (69): Oha ((beide lachen)) ähm (2) also, Verbundenheit mit nem Menschen (.) is (.) für mich, wenn ich mich mit dem (.) so verstehe, das hatte ich auch aufgeschrieben //hmm// ähm, so verstehe, dass ich, dass es nicht nötig ist, dass ich alles erkläre, was ich grad meine, sondern dass ich (2) also, (.) eine Kommunikation stattfinden kann ohne (.) viele (.) Worte (.) benutzen zu müssen, das ist für mich Verbunden- also, das ist so: okay, das ist eigentlich Verständnis, aber Verständnis ist für mich auch irgendwie (.) hat viel mit (.) Verbundenheit zu tun. //hmm// (.) Das ich einfach (.) ich tue das=und=das, und er muss nicht groß, oder sie muss nicht groß nachfragen, sondern (.) //ja!// versteht das einfach, und 'das ist (.) eine Verbundenheit, das° (.) also sich::, sich unterhalten zu können über Dinge, vielleicht da: (.) können natürlich auch die (.) also, die die Meinungen können natürlich auseinander gehen, aber trotzdem dass (.) man auf einem level sich doch wieder so versteht dass=es (.) überein kommt, das ist für mich Verbundenheit mit einem Menschen°(4)

Franziska* (557-573): Ja:, also ich hab, ä::, ne Katze (.) //aha// (.) m-mit der bin ich halt auch aufgewachsen und mit der fühl ich mich auch verbunden, klar. (.) Und (.) ich wü-, also mein Bruder und ich kennen (.) sind eigentlich die Menschen (.) das ist n Kater und (.) die den am besten kennen, weil er ist halt auch sehr (2) hat sehr viele @Charakterzüge@ ((Auflachen von I.)) ä:hm, man muss ihn wirklich von klein auf @kennen um (.) genau sagen@ (.) oder voraus- (.) zusa- (.) ä:hm (.) einschätzen zu können (.) was jetzt @in ihm los ist oder was passiert@ , weil er (2) ja, 'von von°in einer von anderen Sekunde (.) ähm (3) @so kratzen kann und er ist

1361 vergl. auch Heike*, 246-250

halt sehr@ (.) hinterlistig auch (.) aber, ist halt nicht böse gemeint, das ist einfach (.) ich glaube, das liegt auch daran (.) dass er auch (.) uns kennt, so. //hmm// Und weiß, dass wir das auch nicht so aufpasse-auffassen würden. (.) Weil er halt auch Fremden gegenüber ganz ganz anders ist. (.) //Okay// Daran merkt man das 'dann sehr, irgendwie.° (.) Aber mit dem auch, verbunden mein ich, ja.

Dabei scheinen insbesondere *gemeinsame Erlebnisse* durch gemeinsam verbrachte Zeit, Zusammenarbeit mit Menschen bzw. (positive) Erlebnisse und verbrachte Zeit an einem Ort eine solche Vertrautheit und ggf. „blindes Verständnis“ zu ermöglichen:

Susanna* (279-299): Interviewerin: Was, was Verbundenheit für dich (.) bedeutet, einfach. (.) dieser Begriff. Susanna*: (.) Ja, wenn ich mich irgendwo: zugehörig fühle //ja// und, ä:hm (.) zum Beispiel unter Menschen bin die irgendwie, mit denen ich was (2) also Verbundenheit ist ja eigentlich, wenn man was (3) also bei Menschen jetzt, wenn man (.) mit denen was erlebt hat, quasi (.) dadurch kommt das dann? (2) 'Würd ich sagen.° (2) Also dur ch besondere Erlebnisse, ja, oder Erfahrungen (.) Zeit- (.) //hmm// Zeiträume, Abschnitte, die man zusammen durchlebt hat oder so (.) und deshalb auch (.) hmm, ja, Leute die einen dann irgendwie (.) natürlich deswegen auch verstehen und (.) besonders gut kennen und unter denen man sich irgendwie wohl fühlt (.) und (.) genauso aber auch (.) also jetzt nicht auf Personen bezogen, sondern so allgemein, irgendwie (.) dass man sich (2) also, wenn man sich mit wem (.) was verbunden fühlt, dann fühlt man sich da auch wohl, zum Beispiel jetzt in=ner (.) also Umgebung (.) Natur oder (.) Stadt (2) oder 'a-° (2) ja, verbindet damit gewisse: (.) Erlebnisse (3) //hmm.// (3) Und man ist (.) ja:° (3) ist da öfters dann (.)

Susanna* (329-330): Ähm (.) ja, das ist ja das Gleiche irgendwie mit (.) de- (.) mit den Freunden, also man verbringt da halt irgendwie Zeit und dadurch (.) baut man da: (.) //okay// ne Bindung auf.

Eric* (85-89): u:nd, ähm (.) zeitweise war so n ganz tolles Gemeinschaftsgefühl, irgendwie so was rauszufinden, so (.) wie man eigentlich läuft und (.) wie-was man eigentlich noch verbessern könnte //hmm// 'und so ne Geschichten° (.) ja. (2)

Lukas * (22): ähm (2) hmm (3), also ich fand schon auch diese (.) ähm, diese Gruppenlauf-Übung fand ich auch sehr gut, ich war ja leider nicht dabei, als ihr das mit dem Augenverbunden gemacht habt //ah, okay// war wohl sehr interessant, glaub ich ((I. lacht)) das hab ich auch jetzt grad, da wär ich echt gern dabei gewesen //ja// (.) aber ansonsten sch- auch, diese (.) diese Einstellung auf die (.) anderen, mit den anderen zu laufen, fand ich auch (.) irgendwie (.) weil wir ha- , wir als Gruppe sind (.) total auseinander gelaufen, plötzlich war der eine war schon halb rum //ja// der andere war noch ganz hinten, und da hat man so gemerkt (.) dass man n paar Sachen gleichzeitig irgendwie machen muss auch //ja// und (.) ja, also da hab ich mich auch verbunden gefühlt mit den anderen so, aber da musste man erstmal ne Verbindung herstellen (.) um (.) auf ein Tempo zu kommen, um auf eine Geschwindigkeit zu kommen, die man durchhalten kann zusammen und jeder eben 1362

Auch die Investition von Sorgfalt, Energie, Zeit und der eigenen (kreativen) Persönlichkeit kann zu einer Vertrautheit und dem Gefühl der Verbundenheit führen:

Franziska* (507-529) : hm:: ja:, ich glaub, ä:hm (.) also M-M-Möbel irgendwie schöne Möbel 'sind° (3) also Gegenstände gibts ganz viel, ich h ab auch halt auch ganz viel so (.) schönen Krimskrams was auch (.) so Erinnerungen hat. //aha// (.) Was ich dann auch irgendwo auf der Straße aufgesammelt hab weil mich das gerade angesprochen hat 'oder so°. (.) Ä:hm (.) u:nd

1362 vergl. auch Charlotta*, 400-427; Lukas*, 30

(2) Möbel weil, hab ich jetzt grad so in Erinnerung, weil, ähm (2) wir, also mein Vater hat viele antike Möbel, die auf m Boden stehn (.) die niemand benutzt, und (.) ich hab die dann nach ner Zeit dann alle so (.) runter geholt und halt (.) selber so n bisschen (.) auf- (.) naja, @restauriert@ also //hmm// bisschen (.) aufgewertet (.) halt dann auch durch meinen eigenen Einfluss (.) so dass ich halt mich schon mit denen verbunden fühl, und (.) die auf keinen Fall (.) also mir fällt s schwer, die zurück zu lassen, aber ich würde sie auf keinen Fall irgendwi:e (2) verkaufen @oder so@ //hmm// also die, w- (.) wenn ich weiß dass die da noch irgendwo sind, dann ist das ein gutes @Gefühl@ (.)

Durch diese Vertrautheit kann darüber hinaus eine Qualität der Verlässlichkeit erreicht werden, die aufgrund der Tiefe des Bekannt-Seins auch dann fortbesteht, wenn sich äußere Umstände ggf. ändern sollten. Diese *Vertrautheit besteht also trotz äußerem Wandel*:

Charlotta* (422-443): wir fahren immer ans Wasser und da: fühl ich 'mich eigentlich schon fast mehr zu Hause so als° (3) ja, wenn ich nicht hier meine ganzen (.) Freunde hätte und meinen andern Teil von meiner Familie würd ich (.) fast lieber in Kiel wohnen ((kurzes Auflachen von beiden)), aber (.) das ist so das, womit ich mich verbunden fühl und auch so, was ich merke, ich war halt immer viel am Wasser so, hier in H*stadt oder auch in Kiel (2) und das fehlt mir so, wenn ich in Urlaub bin irgendwie, ich bin nicht so gerne in Berg-, also, weiß ich nicht, in Bayern oder so:, oder (.) wo viele Berge um mich rum sind, 'weil ich so n bisschen (.) das Wasser brauche° ((lacht))

Interviewerin: Und mit (.) Wasser fühlst du dich verbunden?

Charlotta*: Ja: //okay// kann man schon so sagen, also (.) ich m-mach halt viel was so am Wasser is oder geh spazieren mit Freunden am Wasser und (.) s ist egal wo man dann so am Wasser ist, aber man (.) weiß ich nicht, das bleibt ja immer das Gleiche ((lacht)) Wasser ist Wasser //hmm// und Strand ist Strand und s 'st so n bisschen, was sich so: als roter Faden so:zusagen (2) //hmm// das find ich toll.

Charlotta* (481-502): Ja:, das ist irgendwie schwer zu sagen, ich weiß nicht, also s ist (3) hmm (4) ja: (2) hmm (3) find ich schwer zu sagen, also s ist so, als wenn man irgendwie zu so ner alten Freundin wieder kommt, und die hat sich zwar in ihrem Verhalten verändert aber irgendwie 'merkt man, man ist noch so: miteinander verbunden° (.) jetzt auch so n (.) Mädchen wieder gesehen mit der war ich halt in der Grundschule total gut befreundet und sie war meine beste Freundin (.) und dann hat sich halt irgendwie unser Kontakt verloren, weil ich hier auf die Schule gegangen bin und sie ist auf ne andere Schule gegangen, und (2) ja: also=sie hat sich natürlich verändert vom Aussehen her und von (.) von allem andern, aber irgendwie weiß man noch so, Ja ((schnipst mit den Fingern)) , da war mal was und irgendwie haben wir ne Zeit zusammen verlebt, so:, und (.) ham uns mal gut verstanden, und (2), ja (.) also, so ganz anders kann man nicht werden? //hmm// 'Obwohl sie vielleicht so das Äußere so n bisschen in (.) vielleicht beschreibt s das so n bisschen° //hmm// das man so vo n Innen drin weiß (.) man gehört irgendwie (.) weiß ich nicht, das man sich schon so gut kennt oder das man mal (2) ja, dass man irgendwie verbunden ist, aber (.) //hmm// sich dur- das Äußere halt ändern kann°

Für dieses erkennende Verständnis und die entsprechende Verbundenheit scheint gemäß der Äußerungen in den Interviews eine *Empathie* notwendige zu sein. Diese kann durch einen Erfahrungskonsens, durch vorbehaltloses Annehmen des Gegenüber bzw. Angenommen-Sein und / oder ein *Sich-Einlassen* auf die entsprechende Situation entstehen:

Franziska* (495-504): Ja, beim Menschen halt (3) entweder man (.) ä:h, man kann sich v- (.) verbinden ohne dass man redet? Also //hmm// einfach weil s (.) die Situation (.) beide gerade @gleich auffassen@ und (.) //hmm// sich so: (.) still verstehen, oder halt auch gerade reden, wenn man s- (4) Probleme hat und das dem anderen erzählt und der weiß ganz genau wie man das meint, weil (.) //hmm// 'weil man° (.) entweder gerade in der Situation (.) sich gut ver-

steht oder weil man insgesamt halt auch die Grun- die gleichen Grundlagen hat und so°
//hmm// (3) ja°.

Lukas* (79): halt da fü- fühl ich mich auch, weil das (.) du arbeitest (.) mit dem, was dir die Natur gibt, (.) du du liegst auf dem Brett, du siehst die Wellen kommen, du greifst **du greifst dann so richtig rein** in die Natur, das Wasser ist ja Natur //ja// also, du greifst da rein und bewe:gst (.) dich: (2) und (.) wenn du dann erstmal auf der Welle bist, dann musst du (.) musst du (.) was draus machen aus der Welle, die dir ja geb- (.) die kannst ja nicht (.) ändern, so //ja// @ die is ja da: @ is ja die Natur, die dir (.) die Welle 'gi bt° (.) und (2) du musst was versuchen was draus, das Beste oder was was dir am meisten Spaß bringt draus zu machen. Dann fühl ich mich (.) so was von verbunden mit der Natur (.) oder mit dem Wasser (2). 1363

Unter Umständen werden dabei nicht-menschliche Entitäten (unbewusst) anthropomorphisiert, ihnen also die Absicht und Regung der Empathie unterstellt, und anschließend das Gefühl der Übereinstimmung mit ihnen empfunden:

Lukas* (79): Verbundenheit mit der Natur. (.) Schwieriges Thema. //hmm// also, Ver- (4) das sind: (.) schöne Momente (.) die man haben kann in der Natur für mich (.) das heißt, das heißt jetzt nicht irgendwie (.) Sonne (.) Strand (.) Meer (.) s kann auch Regen sein, ich finde auch (2) Regen in H*-Stadt (.) also, Verbundenheit mit der Natur empfinde ich, wenn die Natur meine Stimmung gerade widerspiegelt //hmm// also (.) das finde ich auch schön an H*-Stadt so, @es regnet so oft, und dann sitzt man halt, sitzt man zu Hause und guckt raus und dann 'regnets draußen und (.) man ist selber so n bisschen down und (2) °is ist so ne (.) schöne Stimmung, s ist, dann fühle ich mich auch verbunden mit der Natur, weil so (2) ja (3)

Lukas* (103-105): auch wenn ich, also ich hab selber leider 'kein Haustier° aber (.) ich find das schon auch beeindruckend wie Tiere und Menschen sich manchmal verstehen können, also zum Beispiel Hunde und so. (2) s ist total genial, das (.) also, dass sie einfach (.) den **Menschen verstehen** was der grad durchma-, also gefühlsmäßig auch verstehen (.) das ist auch ne Verbundenheit (2)

Interviewerin: okay. (.) Kennst du das? Oder wieso sagst du das jetzt so?

Lukas * : Ne, aber, schon auch, aber halt nur von ((lacht)) von Tieren von anderen, nicht mein eigenes Tier, ich hab ja kein Tier, so (2) n Hund ist einfach so (2) ((lacht)) der sagt einem natürlich nicht die Meinung, sondern der ist für einen da, so. Und das fehlt mir manchmal bei den Menschen auch°. (2) Weil so sehr ich auch (.) mag, äh, (.) eine Diskussion zu haben, (.) verschiedener Meinung zu sein (.) und sich zu streiten vielleicht auch (.) aber (.) man braucht auch immer (.) irgendjemanden, auf den man sich verlassen kann, der einfach für einen, der (.) nichts in Frage stellt und der für einen da ist, und das ist n Tier für mich. //hmm// 'deswegen will ich auch gerne Tiere.° Eigentlich will ich ger n n Hund haben. ((lachen beide)) 1364

Darüber hinaus scheinen die bereits angesprochene *subjektive Relevanzzuweisung* (inklusive der eigenen biographischen Komponente) sowohl ein Merkmal von Verbundenheit, als auch für deren Entstehen ausschlaggebend zu sein:

Jakob* (283-292): Und dann gibts Menschen, mit denen hat man eine Bindung (.) die sind einem sehr wichtig, meist dann Famili- (.) Familie, Geliebte, Freunde (.) und (.) die sind einem wichtig, das heißt, man hat eine Bindung zu denen (.) kennt die, vertraut die (.) äh, 'vertraut denen° (.) //hmm// ((lautes Einatmen von Jakob*)) und wenn denen dann etwas passiert, ist das dann (.) fatal für das eigene Leben, obwohl es (.) jemand anders passiert wär, ist dann für einen selbst schlimm. (.) //hmm// Und wenn man diesen Menschen verliert ist es dann auch was sehr Negatives. (.)

1363 vergl. auch Lukas*, 10-14, 22, 30, 92

1364 vergl. auch Franziska*, 535-552, 557-573; Lukas*, 69-73, 79-89

Sebastian* (139-144): also ich (2) jemand kann zwar auch zu Gegenständen irgendwie (.) Verbundenheit (.) fühl=n (.) ja, mm, ah, so s ist (.) mir jetzt wichtig (.) so: (2) aber (.) ich denk, man hat auch immer so seine eigene Geschichte dazu° (.) was man damit (.) erlebt hat //hmm// oder (.) ja°, irgendwas, was einem halt sehr wichti g ist (3).

Heike* (316-320): und was, ä:hm (.) damit zu tun hat (2), dass einem was (.) Bestimmtes wichtig ist, also sei es jetzt die Natur, andere Personen, andere Menschen (.) Erinnerungen, Gegenstände //hmm// also dass (2) diese Wichtigkeit für einen selbst, irgendwie, dass ist dann Verbundenheit° (4) 1365

Heike* betont darüber hinaus auch die Wichtigkeit, welche *andere* Menschen der *Person des Subjektes* zuweisen, und weist damit auf die *wechselseitige* Relevanzzuweisung hin. Darüber hinaus nennt sie auch die *Sorge um das Wohlergehen* der/desjenigen Menschen als einen Aspekt von Verbundenheit:

Heike* (248-252): Also (.) wenn man (.) andern Menschen besonders nahe steht oder den anderen Menschen besonders wichtig ist, so //hmm// und auch an deren Wohl interessiert ist, ähm, das ist für mich dann Verbundenheit, so°.

Außerdem können auch die (subjektiv als ansprechend empfundene) äußere *Gestalt* eines Gegenstandes und *Erinnerungen, die mit einem bestimmten Gegenstand verknüpft werden* das Gefühl der Verbundenheit mit ihnen ermöglichen:

Franziska* (535-545):

Interviewerin: hmm. (.) Und wie passiert das, wenn du auf der Straße bist und wie, du sagtest, da spricht dich (.) irgend n Gegenstand an, also, was (.) was passiert da?

Franziska*: (.) hm, ja:, ähm (.) jetzt zum Beispiel (.) sind da irgendwie (.) Blätter? //hmm// die ich (.) von der K-Farbenkombination gerade schön finde, dann (.) sammel ich die auf und (.) ich hab jetzt so ne Sammlung in @meinem Fahrradkorb@ ((lacht auf, l. lacht kurz mit)) (.) also ich behalt halt nicht alles, weil das auch gar nicht geht und das möchte ich auch nicht, aber (.) halt für ne Zeit lang. (.) //hmm// Das ist für nen Moment, so. Und oder (3) ich find, ich hab (.) letztens n kaputten Spiegel gefunden (.) //hmm// was halt irgendwie° (2) vielleicht auch weil es gerade das widerspiegelt, die Situation in der Straße oder so:° (.)

Heike* (296-304): Also (3) ich denk schon, dass wenn man irgendwie (.) m=ja: (.) m: bestimmte Gegenstände hat, die einen (.) an irgendwas erinnern, so, also //hmm// die mit irgendwas verbunden (.) sind, mit irgend ner Erinnerung (.) dass das auch n (.) Gefühl von Verbundenheit auf jeden Fall sein kann, so°. //hmm// (2) Aber dann wahrscheinlich mehr an die Erinnerung als an den Gegenstand°, so //ah=okay// also dass der Gegenstand dann so ne (.) Brücke ist zu der (.) Erinnerung (4) 1366

Und schließlich kann der performative Akt des vorfreudig erwarteten bzw. ritualisierten *Feierns* eines Ereignisses eine Verbundenheit mit diesem hervorrufen und ggf. erneuern:

Jakob* (305-313): Jakob*: Man kann auch mit Ge-Begebenheiten verbunden sein. Also, wenn man sich jetzt ein Jahr lang auf ein Konzert freut (.) und dann ganz (.) happy ist, dieses Konzert haben zu können (.) und dann kurz vorher die Karten verliert (.) dann hat man durch diese Bindung zum Konzert oder dem Musiker halt=n Nachteil. Oder man freut sich halt wenn man dann auf dem Konzert ist, also° (.) das ist dann eher n Zeitpunkt mit dem man dann verbunden ist mehr oder weniger° (.) //hmm// haben viele auch bei ihrem Geburstag, dass sie dann (.) total

1365 vergl. auch Heike*, 274-276; Jakob*, 283-292, 334-337; Sebastian*, 128-129, 167-170

1366 vergl. auch Franziska*, 507-515

happy sind, dass sie jetzt Geburtstag haben, das würd ich dann sagen ne Verbundenheit mit dem Zeitpunkt. (.) .

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass aus Sicht der InterviewteilnehmerInnen Verbundenheit offenbar durch verschiedene Situationen und Phänomene entstehen kann. Eine gefestigte Vertrautheit spielt dabei jedoch eine besondere Rolle, so die hier vorgeschlagene Interpretation der Interviewaussagen.

3.3.1.2 Zusammenfassung des Begriffsverständnisses von Verbundenheit aus Sicht der InterviewteilnehmerInnen

Im folgenden Unterkapitel wird das InterviewpartnerInnen-Verständnis von Verbundenheit noch einmal in der dargelegten Lesart zusammengefasst und in einem Schema verdeutlicht. Der subsumierende Charakter dieses Unterkapitels macht die Interpretation, Abstrahierung und Paraphrasierung von Originaläußerungen der InterviewpartnerInnen und – damit notwendig einhergehend – entsprechenden Verkürzungen unumgänglich. Die Reihenfolge der genannten Textstellen ist dabei nicht als Aussage über eine qualitative Hierarchie zu werten.

Verbundenheit wird von den InterviewpartnerInnen v.a. als ein (subjektives, positiv empfundenes) Gefühl dargestellt. Es wird von ihnen mit verschiedenen Phänomenen assoziiert, welche bereits ausführlich dargestellt wurden, im Folgenden aber noch einmal zusammenfassend genannt werden sollen. Diese Assoziationen sind im nachfolgenden Schema auf der *obersten Ebene (Kasten)* noch einmal aufgeführt. Dabei ist Verbundenheit für die Interviewteilnehmerinnen schwer in Worte zu fassen¹³⁶⁷. Wohl auch aus diesem Grunde unternahmen sie verschiedentlich den Versuch einer *Negativbestimmung*.¹³⁶⁸

Neben dem Aspekt des Begriffsverständnisses aus InterviewteilnehmerInnen-Sicht impliziert der Ausdruck „Verbundenheit“ grammatisch und inhaltlich-semantisch auch die Frage nach dem „verbunden mit wem oder was?“, also nach dem zugehörigen *Dativ-Objekt*. Dem wurde in der vorliegenden Studie ebenfalls nachgegangen. So konnten die Aussagen der InterviewpartnerInnen bzgl. derjenigen Entitäten, mit denen Verbundenheit empfunden werden kann, in insgesamt fünf Oberkategorien zusammengefasst werden (im Schema in der *zweiten Ebene*, I-V). Diese können in verschiedene Unterkategorien ausdifferenziert werden (*dritte* und *vierte Ebene*).

¹³⁶⁷ Wie zu zeigen sein wird, ist diese erschwerte Verbalisierbarkeit zum Einen auf den emotionalen Charakter von Verbundenheit zurückzuführen, zum Anderen aber auch mit der speziellen „Verschwiegenheit“ des Leib-Seins bei Merleau-Ponty zu erklären (vergl. Phänomenologie-Kapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“).

¹³⁶⁸ Diese Negativbestimmungen wurden allerdings bewusst *nicht* in das Schema integriert, sondern lediglich in Stichworten unter dem Schema angeführt, um hier eine *positive* Begriffsbestimmung präsentieren zu können.

Nach der zusammenfassenden Gesamtaussage der InterviewteilnehmerInnen ist eine Verbundenheit möglich mit:

- I. dem eigenen Leib
- II. Mitmenschen
- III. der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt
- IV. unbelebten, künstlichen Objekten
- V. abstrakten Phänomenen.

Dabei stellen insbesondere die letzten beiden Punkte (IV.: *Verbundenheit mit unbelebten, künstlichen Objekten* und V.: *Verbundenheit mit abstrakten Phänomenen*) und die Unterkategorie der *Örtlichkeit* als nicht vollständig belebter Vertreter der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt eine Erweiterung des anfänglichen, *theoretischen* Begriffsverständnisses *durch die Empirie* dar.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine bewegungspädagogisch-praktische Dissertationsschrift handelt, muss abschließend hier auch die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit für das Empfinden von Verbundenheit gestellt werden¹³⁶⁹. Die paraphrasierten Antworten der InterviewpartnerInnen werden am Schluss dieses Unterkapitels dargelegt, bzw. finden sich im Schema in der *untersten Ebene*.

3.3.1.2.1 Verständnis von Verbundenheit bei den InterviewteilnehmerInnen

In den Interviews wird Verbundenheit von den SchülerInnen – gemäß Wortherkunft – als „*ne Bindung haben*“ verstanden. Verbundenheit wird dabei mit dem generell *positive Gefühl* des *Sich-Wohlfühlens* assoziiert. Darüber hinaus wird Verbundenheit verstanden als die (positive) Empfindung des *Sich-zu-Hause-Fühlens*, z.T. gekoppelt mit einem Gefühl der *Sicherheit*. Die InterviewteilnehmerInnen beschreiben Verbundenheit des Weiteren mit einer *vertrauten, nahen Beziehung* und dem Empfinden von *Zugehörigkeit* und *Zusammenhalt*, der *Harmonie* und einem *wohlwollenden Interesse* bzw. sogar *Liebe*. Damit beziehen sich die InterviewteilnehmerInnen v.a. auf *menschliche* Gegenüber. Das Empfinden von Verbundenheit wird auch geschildert als (ähnlich zu dem Gefühl des) „*Eins-Sein*“. Verbundenheit wird außerdem charakterisiert als vorbehaltloses und ggf. wortloses *Verständnis* und (emotionaler) *Übereinstimmung*. Verbundenheit kann aber auch einen *Dissens* im harmonischen Konsens und damit persönliche *Entwicklung* ermöglichen. Weiter wird Verbundenheit als (Ergebnis einer) *hohen persönlichen Relevanzzuschreibung* (auch) in Abhängigkeit der eigenen Biographie dargestellt: Verbundenheit kann also mit jemandem oder mit etwas empfunden werden, dem/der das Subjekt eine hohe Wichtigkeit beimisst, welche sich häufig aus der Biographie und den Erfahrungen

¹³⁶⁹ Die ebenfalls grundlegenden bildungs- und erziehungstheoretischen Fragen werden im Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“ ausführlich diskutiert.

des Subjektes erklärt. In diesem Zusammenhang wurde auch eine *wechselseitige Relevanzzuschreibung* genannt.

Verbundenheit kann auch im *achtsam-ästhetischen Leib-Sein* empfunden werden, also wenn der eigene Leib spürend-offen und achtsam wahrgenommen wird. Damit einher geht eine *Gegenwärtigkeit*, also das achtsame und sinnenbetonte Wahrnehmen des eigenen Leibes, der Außenwelt und / oder der Gesamtsituation im augenblicklichen Moment. Ebenso äußern einige InterviewpartnerInnen in Bezug zum Erleben von Verbundenheit Aspekte einer gewissen gelassenen Akzeptanz äußerer Gegebenheiten und (*Ergebnis-*) *Offenheit* bzw. sogar die *Abgabe von Kontrolle*. Und schließlich nennen einigen InterviewpartnerInnen als einen Aspekt von Verbundenheit, dass eine Trennung vom entsprechenden Verbundenheits„objekt“ ein *Verlustgefühl* hervorrufen würde.

Insgesamt äußern und zeigen die SchülerInnen in den Interviews vielfach Schwierigkeiten, ihr Verständnis von Verbundenheit direkt und konkret zu explizieren, worin sich eine deutliche *Grenze der Verbalisierbarkeit von Verbundenheit* als ein subjektiv empfundenes Gefühl zeigt.

3.3.1.2.2 Negativbestimmungen

Verschiedene SchülerInnen versuchen in den Interviews auch, über eine *Negativbestimmung* ihr Verständnis von Verbundenheit darzulegen. Dabei wird Verbundenheit beschrieben als das *Gegenteil von Gleichgültigkeit* gegenüber fremden, d.h. für das sprechende Subjekt „*unverbundene(n) Menschen*“. Als Gegenstück zu Verbundenheit wird auch die aktuelle (hier: *anthropozentrisch-utilitaristische und einseitig dominante*) *Beziehung des Menschen zur nicht-menschlichen Mitwelt* gesehen. Nach den Äußerungen der InterviewpartnerInnen können auch die mit der zu beobachtenden *Geometrisierung* von Stadtarchitektur einhergehenden Empfindungen als das Gegenteil von Verbundenheit zur nicht-menschlichen Mitwelt gewertet werden. Darüber hinaus wird ein *kognitives Reflektieren über den eigenen Körper* als Gegenteil zum verbundenen, ästhetischen Leib-Erleben interpretiert. Des Weiteren gibt das Material Hinweise darauf, dass auch eine Gleichschaltung und Fremdbestimmung und die damit einhergehende *Entfremdung von der eigenen Individualität* als das Gegenteil von Verbundenheit mit sich verstanden werden kann.

3.3.1.2.3 Entitäten, mit denen eine Verbundenheit möglich ist

Nach Einschätzung *aller* InterviewpartnerInnen ist das Erleben von Verbundenheit mit *verschiedenen* Entitäten möglich, wobei als wichtigstes Gegenüber und von *allen* InterviewteilnehmerInnen (vertraute) *Mitmenschen* genannt werden. Teilweise ist für die SchülerInnen auch eine Verbundenheit mit der (z.T. antropomorphisierten) *nicht-menschlichen Mitwelt* möglich, auch wenn diese innerhalb einer (Groß-)

Stadt aufgrund der (Ver-) Formung und des „zurecht stützenden“ Einflusses des Menschen auf die Natur evt. nur eingeschränkt erlebt werden kann. Dieselben InterviewpartnerInnen nennen darüber hinaus eine mögliche Verbundenheit mit *Tieren*. Eine Verbundenheit mit *Pflanzen* wird nur vereinzelt genannt. Auch eine Verbundenheit mit *Naturelementen* bzw. mit *Naturgewalten* wird beschrieben.

Des Weiteren wird teilweise auch von einer Verbundenheit mit dem *eigenen Leib* im Sinne eines ästhetischen Erlebens berichtet. Darüber hinaus kann eine Verbundenheit mit einer vertrauten *Örtlichkeit* und/oder einer Umgebung generell empfunden werden. Auch *Gegenständen* gegenüber kann Verbundenheit erlebt werden, sobald ihnen durch das Subjekt eine Relevanz zugesprochen und die strenge Subjekt-Objekt-Beziehung aufgelöst wird, bspw. durch eine intensive Beschäftigung bzw. das Investieren von Zeit, Energie und / oder Sorgfalt. Schließlich kann eine Verbundenheit auch zu *Abstrakta* wie bspw. zu Erinnerungen oder einem ritualisierten Zeitpunkt wie dem eigenen Geburtstag empfunden werden. Eventuell sind sogar noch *weitere* Entitäten zu denen Verbundenheit empfunden werden kann denkbar; diese können aber im Interview nicht benannt werden.

3.3.1.2.4 Bedingungen für Verbundenheit

Für das Entstehen bzw. Erleben von Verbundenheit ist nach Ansicht der InterviewteilerInnen v.a. *Vertrautheit* notwendig – von einer Schülerin wird diese sogar als *conditio-sine-qua-non* für Verbundenheit angesehen. Des Weiteren werden (in evt. ähnlicher Konnotation) eine *persönliche Relevanzzuweisung* und ein *vorbehaltloses Verständnis und Empathiefähigkeit* aufgrund der eigenen Erfahrungen als Bedingung für das Entstehen von Verbundenheit genannt. Dabei scheinen für die meisten InterviewpartnerInnen *geteilte Erfahrungen* durch gemeinsam verbrachte Zeit und Zusammenarbeit mit *Menschen* bzw. wiederholte, positive Erfahrungen an einem *Ort* für das Entstehen von Verbundenheitsgefühlen ausschlaggebend zu sein.

In diesem Sinne scheint auch ein *Sich-Einlassen* auf ein Gegenüber bzw. auf eine Situation das Entstehen von Verbundenheit zu unterstützen. Ähnlich kann auch das Sich-Einlassen auf und das Sich-Aneignen eines Objektes und das *Einbringen der eigenen Persönlichkeit* in eine Tätigkeit zu dem Gefühl von Verbundenheit gegenüber diesem Objekt führen: Durch die *intensive, sorgfältige Beschäftigung* mit ihm und z.B. durch tätiges Be-Greifen bzw. kreatives Gestalten kann eine Beziehung zu diesem Gegenstand hergestellt werden, wodurch er u.U. beseelt bzw. anthropomorphisiert wird. Das bedeutet, dass durch eine intensive (kreativ-gestaltende) Beschäftigung und durch das Einbringen der Individualität des tätigen Subjektes während dieser Tätigkeit die strenge Subjekt-Objekt-Trennung verschwimmt, so dass eine Verbundenheit zu diesem Gegenstand entstehen kann. Darüber hinaus können die „ansprechende“ Gestalt eines Gegenstandes, die *Erinnerungen*, die mit einem Objekt verknüpft werden, und / oder *Rituale* bzgl. eines bestimmten Zeitpunk-

tes oder Ereignisses wie das Feiern des Geburtstags zu Verbundenheit mit diesen führen.

Das nachfolgende *Schema* kombiniert das hier entwickelte Verbundenheitsverständnis der *InterviewteilnehmerInnen* in das bereits bestehende, *theoretische* Bedeutungsverständnis. Damit kann dieses Schema Theorie und Empirie der vorliegenden Arbeit miteinander kombinieren und diese Ergebniskombination übersichtlich darstellen.

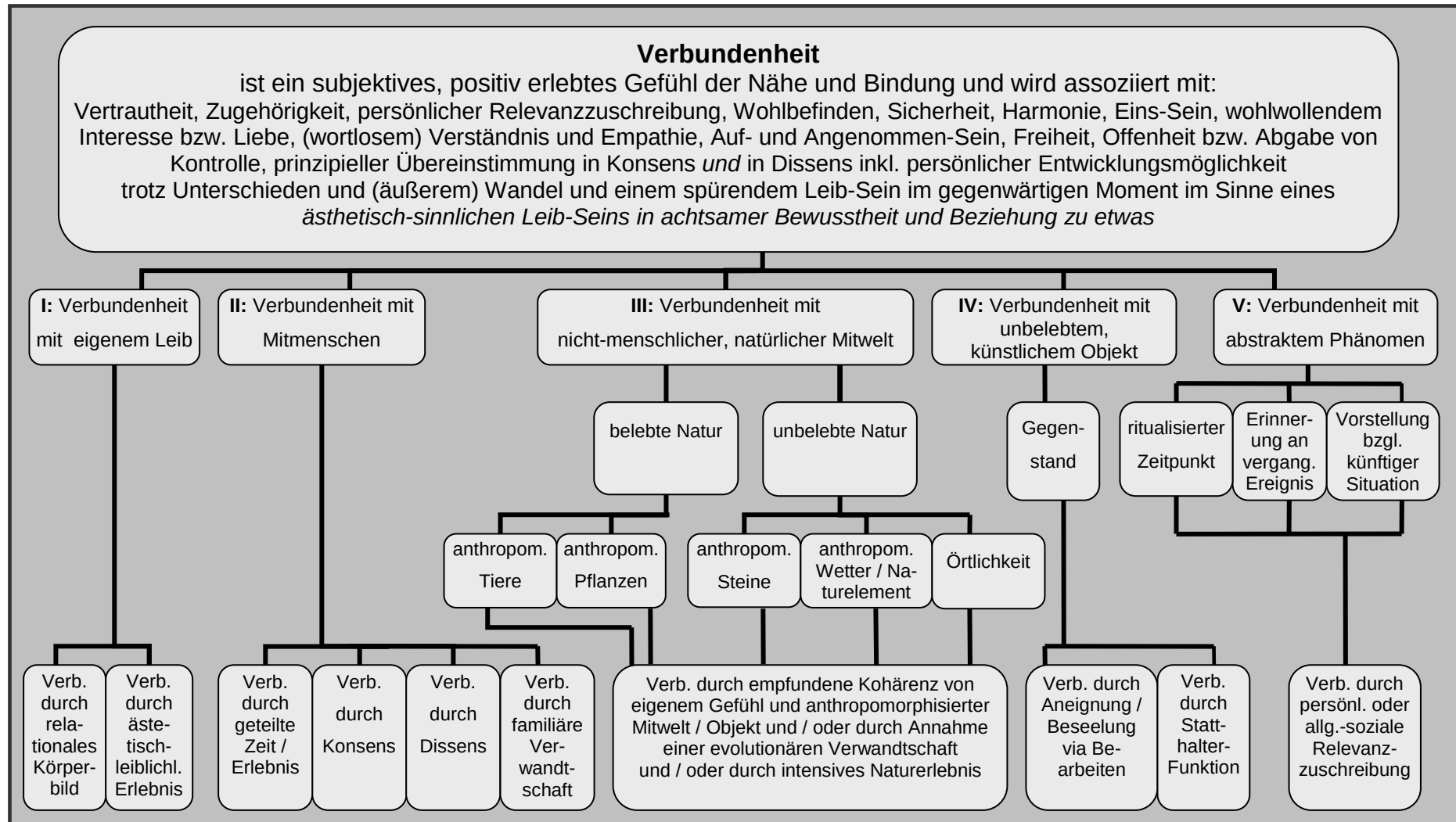


Abb. 3. Begriffsmodell: Theoretisch und empirisch entwickeltes Verständnis des Begriffes „Verbundenheit“

- mit einer Trennung wird ein negativ empfundenes Verlustgefühl assoziiert
- in der Negativbestimmung ist Verbundenheit *ungleich*: Gleichgültigkeit; Entfremdung von der eigenen Individualität; kognitive Reflexion zu eigenem Leib; anthropozentrische Mensch-Natur-Beziehung; Geometrisierung
- Verbundenheit ist nur begrenzt verbalisierbar

3.3.2 Ergebnisse Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?

Auch dieses Unterkapitel beantwortet die entsprechende Untersuchungsfrage, indem sie eingangs ausführlich, und anschließend zusammengefasst diskutiert wird. Im folgenden Abschnitt sollen die Aussagen der InterviewteilnehmerInnen ausführlich dargestellt werden, welche sich auf die Frage der Umsetzbarkeit des hier vorgestellten Programms beziehen. Dabei wird auch darauf eingegangen, wie die interviewten SchülerInnen ihre Programmteilnahme erlebten.¹³⁷⁰

3.3.2.1 Umfassende Darstellung der Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen bzgl. der Umsetzbarkeit des Programms

Insgesamt bezeichneten die interviewten SchülerInnen die Intervention verschiedentlich als „Sportunterricht“ bzw. als ein „(sport-) unterrichtliches Projekt“ und sprechen von „(Unterrichts-) Stunden“. Sie verwenden damit Formulierungen, welche sich speziell auf *schulische* Kontexte beziehen:

Jakob* (64-65): also (.) man hat gemerkt, das ist mal was anderes als normaler Sportunterricht

Eric* (29-30): (.) Ich weiß nicht, welche Unterrichtsstunde das war, aber ich glaube, das ist die zweite oder dritte gewesen (.)

Lukas * (24) : (.) ich fand das seh-, also insgesamt n sehr interessantes Unterrichtsprojekt für uns. 1371

Mit der (höchstwahrscheinlich unbewussten) Wahl dieser Formulierungen legen die InterviewteilnehmerInnen also eine Deutung nahe, welche davon ausgeht, dass sie die Programminszenierung in ihrer *Eigenschaft* als Sportunterricht per se *nicht in Frage stellen*. Bemerkenswert ist bereits an dieser Stelle, dass dies auch für Eric* und Jakob* zutrifft, obwohl sie im Laufe der Interviews und der Programmumsetzung ein durchaus *eng gefasstes* Sport(unterrichts-)verständnis äußerten, wie noch zu zeigen sein wird.

Darüber hinaus gelang es in der Programmumsetzung auch aus SchülerInnen-Sicht offenbar, alle SchülerInnen zur *aktiven Teilnahme* am Unterricht zu bewegen. Dies ist für Lukas* offenbar (in einem positivem Sinne) so auffallend, dass er diese Beobachtung als einen seiner ersten Eindrücke äußert:

Lukas * (10): (.) Also, was ich sehr beeindruckend fand, irgendwie am Anfa-, ich glaub das war die erste Stunde // ok // wo wir (.) doch Richtung I*-Kanal gelaufen sind, dann ham wir erstmal,

¹³⁷⁰ Wie bereits angemerkt haben die Reflexionsgespräche, welche mit den ursprünglichen *Kurslehrkräften* regelmäßig geführt wurden, lediglich einen untergeordneten Status inne: Gemäß der Perspektive der vorliegenden Studie, welche sich auf die Sicht der interviewten *SchülerInnen* konzentriert, dienen die Einschätzungen der *Lehrkräfte* lediglich der Unterstützung von Aussagen innerhalb der SchülerInnen-Interviews. Die Reflexionsgespräche mit den Lehrkräften stellen also nicht das eigentliche Erhebungsmaterial dar und können daher zu diesem Zweck hier auch nur in sehr begrenztem Maße herangezogen werden.

¹³⁷¹ vergl. auch Franziska*, 175-180, 198, 592-596; Lukas*, 10; Susanna*, 370-373

ähm, diese Aufwärmspiele und so gemacht, und dann hast du (.) diese (.) die (.) die innere Mitte oder wie heißt das? //hmm// finden (.) und, ähm, das ham auch alle, also erstens fand ich gut, das ham alle mitgemacht, alle waren echt so, probier ich mal, (.) 1372

Mit diesen beiden Punkten kann bereits davon ausgegangen werden, dass die InterviewteilnehmerInnen die Intervention grundlegend als „Unterricht im Fach Sport“ akzeptierten. Dies erlaubt die Aussage, dass die Intervention gemäß dem hier vorgestellten Programm und der entsprechenden bildungs- und erziehungstheoretischen Ansätze¹³⁷³ auf die hier vorgeschlagene Weise in die sportunterrichtliche Praxis umgesetzt werden kann. Die Reflexionsgespräche mit den ursprünglichen Kurslehrkräften stützen diese Ansicht. Dabei kann aufgrund der sowohl unterrichts-*praktisch* als auch *bewegungstheoretisch* überdurchschnittlich hohen Qualifikation dieser beiden Kurslehrkräfte ¹³⁷⁴ von einem belastbaren Expertenurteil ausgegangen werden.

Um diese Aussage untermauern und die Frage nach der Umsetzbarkeit des Programms umfassender beantworten zu können, soll im Folgenden darauf eingegangen werden, *wie* die interviewten SchülerInnen den Unterricht der Programmumsetzung empfanden.

So wurde die Intervention v.a. als (für Sportunterricht) *ungewöhnlich* bzw. die Herangehensweise der Übungen verschiedentlich als *bislang unbekannt* beschrieben. Dies tat der Akzeptanz als Sportunterricht allerdings offenbar keinen Abbruch, sondern wurde vielmehr sogar positiv beurteilt:

Franziska* (592-596): Und (.) ja, s hat auf jeden Fall Spaß gemacht und halt wie was ich schon gesagt hab am Anfang, s war was Neues, und (2) neuer Sportunterricht auf jeden Fall° (.) also: (.) ganz anders als ich das sonst kenne° (3) Und, ja (.) das war gut. (.)

Susanna* (370-373): Weil s nicht so: , also: (2) bisschen a-(.) abwechslungsreicher als so n (3) 'normaler Sportunterricht° (2) Und ich finds doof, dass wir jetzt Werfen machen. (.) ((Lachen von Susanna* und I.))

Jakob* (44-47): Ja, das war besonders. (.) Anders als in dem letzten Laufkurs, in dem ich war. Da ham wir so was nicht gemacht, da sind wir einfach nur immer nur gerade Strecken gelaufen (.) ohne mal (.) solche Übungen. 1375

Teilweise wurden im Zusammenhang einer Betonung der Besonderheit des Programms auch die Partner(-Vertrauens-)übungen genannt:

Eric* (45-51):

Interviewerin: Okay, (.) kannst du (.) kurz das n bisschen ausma:len sozusagen, also mit dem

¹³⁷² vergl. auch Charlotta*, 62-82

¹³⁷³ vergl. entsprechendes Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

¹³⁷⁴ Diese beiden Lehrkräfte sind zum Einen ein promovierter Sport- und Bewegungspädagoge und Sportlehrer, zum Anderen stellvertretender Schulleiter mit dem Unterrichtsfach Sport. Beide verfügen über langjährige eigene Unterrichtspraxis im Fach Sport sowohl an der Schule in der entsprechenden Schulform und Altersgruppe, als auch im Rahmen der universitären, bewegungstheoretischen und -praktischen SportlehrerInnen-Ausbildung.

¹³⁷⁵ vergl. auch Franziska*, 37-42, 175-180, 188-190; Jakob*, 31-40, 64-74

Blind-Laufen, warum war das besonders für dich, oder wie war das.

Eric*: Ähm, weils erschreckend war, w-wi:e (.) panisch man kurzzeitig ist, also am Anfang (.) ähm, u:nd dann aber merkt, dass es eigentlich okay ist wenn man irgendwie so geführt wird
1376

Die Einschätzung der Ungewöhnlichkeit trifft insbesondere auf Übungen zur Körperwahrnehmung bzw. zu meditativen Inhalten zu, bei welchen mitunter von einem *ästhetischen (Leib-) Erleben* gesprochen werden kann ¹³⁷⁷:

Lukas* (10-14): und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotzdem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)

Interviewerin: Was denn?

Lukas *: Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

I: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also

Lukas *: Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment verbunden g efühlt° (.) hab dann @überlegt ob ich mal mit Yo:ga anfangen soll oder so@ //ja// äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl fand //ok// ja, auf jeden Fall. (2) Ja:, das war ein sehr einprägsames Erlebnis. 1378

So war für Susanna* bei der Übung des „Blind-Laufens“ nach einer Eingewöhnungszeit und Vertrauen-fassen das Laufen mit *geschlossenen* Augen sogar *entspannender* als mit geöffneten Augen, wie sie selbst erstaunt feststellt. Diese Reizreduktion ermöglichte für sie eine ungewohnte Fokussierung auf die eigene Körperwahrnehmung und forcierte diese damit. Nach der hier vorgestellten Lesart gestattet ihr diese Fokussierung qua Reduktion ebenfalls ein *ästhetisches Leib-Erleben*:

Susanna* (95-139):

Interviewerin: Okay (.) Kannst du das noch mal kurz (.) vielleicht beschreiben, wie, was du da: empfunden hast als ihr blind gelaufen seid, 'zum Beispiel'.

Susanna*: Hmm, ja, man musste sich natürlich irgendwie auf, d-also man war ja auf di:e, seine Partnerperson angewiesen und musste da irgendwie vertrauen und da hats (.) erst n bisschen (.) auch gestoppt und (.) musste sich daran gewöhnen, dass man (.) so frei lo:slaufen (.) also man wusste ja, dass (.) die andere Person einen jetzt nicht gegen n Baum laufen lässt //hmm// aber trotzdem musste man (.) sich irgendwie (.) erstmal überwinden sich zu entspannen und so (.) einfach mal drauf los zu laufen. (.) Am Anfang war man da irgendwie vorsichtiger, aber am Ende (.) war das dann eher entspannter, dass man sich keine Gedanken machen musste (.) wo man (.) also, dass man nicht gucken musste, quasi. (.)

I.: Hmm. (.) War das entspannter als (.) was, also (.) als am Anfang, wie, oder wie meinst du das?

Susanna*: Ja, wenn man halt (.) ä:hm (.) nur so (.) auf sich selbst (.) konzentriert war, und nicht irgendwie gesehen hat, was einem, was um einen herum (.) //hmm// 'so abläuft und so. Man°

1376 vergl. auch Heike*, 39-80; Sebastian*, 25-39

1377 vergl. auch Ergebnisse zu den Untersuchungsfragen 1 (Begriffsverständnis der InterviewteilnehmerInnen) und 3 bzw. 4 (Erleben (von Verbundenheit) der InterviewteilnehmerInnen während der Programmumsetzung).

1378 vergl. auch Heike*, 17-39

(.) ist halt wirklich nur (.) gelaufen weil man (.) ja.

I.: (.) Also s- //

Susanna*: // Man hat, hat das noch mal selber mehr (.) sich s-selber mehr gefühlt, wenn man das so sagen kann.°(2)

I.: Also, versteh ich das richtig, dass is dann entspannter gewesen, als wenn du mit offenen Augen läufst?

Susanna*: hmm (.) Ja, schon, irgendwie n bisschen (.) voll @komisch eigentlich@ (.) also g-(.) ° ja:, weiß nicht, so° @gedankenloser oder so@ , irge ndwie (.)

Zum Teil wurden die Übungen glaubhaft als ungewöhnlich *eindrucksvoll*, *interessant* und im Erleben als *intensiv* beschrieben. Dabei wurden verschiedentlich diejenigen Übungen mit Aspekten des zwischenmenschlichen, gemeinsamen Sich-Bewegens, bzw. diejenigen eines (ungewohnten) ästhetischen Leib-Erlebens als besonders bemerkenswert erlebt. Dies trifft insbesondere auf solche mit meditativen Inhalten oder einer veränderten Körper- und Außenweltwahrnehmung zu:¹³⁷⁹

Lukas* (30): (.) Also, diese, dieser Gruppenaspekt erstmal //ja// diese, diese, diese Einfühlung in die Gruppe und das Anpassen und auch (.) diese Motivierungsfunktion, mir war das auch nicht klar dass das Ganze mit pacern und so, das kannte ich auch ehrlich gesagt nicht, (.) ähm

Sebastian* (47-54):

Interviewerin: Hmm. (2) Okay, und das mit dem Arme (.) so angehoben kriegen (.) was war da? Wie war das für dich?°

Sebastian*: Das (.) ja:, das fand ich auch wieder, das war halt (.) so n ma- (.) man muss dem andern halt irgendwie schon vertrauen (.) //hmm// u:nd (.) ja:, also der auf-, auch deshalb fand ich die Übung schon auch (.) eigentlich gut, joah. (2) So. //hmm// (2) Ja.°(2)

Lukas* (14): Also allgemein diese (.) meditativen in Führungsstrichen Übungen, fand ich (.)sehr gut eigentlich, sehr interessant das zu er fahren, doch°, hast du ja dann auch hier beim, nach m Laufen und so //genau// das fand ich sehr interessant.

Heike* (17-19): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich ¹³⁸⁰

Sebastian* drückt auf Anfrage entsprechend auch die Bereitschaft aus, die Übungen zur Körperwahrnehmung aufgrund der positiven Besonderheit der entsprechenden Sinneseindrücke zu *wiederholen*:

Sebastian* (41-45):

Interviewerin: Würdest du so was noch mal machen, oder (.) war das mmm=ne:, nie wieder=? Oder?

Sebastian*: Ich fand das scho:n (.) ja (.) gut. Also (.) lustig und (.) besonders irgendwie (.) würd ich auch noch mal machen.

¹³⁷⁹ Für Eric* und Jakob* trifft dies nur eingeschränkt zu - sie äußerten sich v.a. bzgl. der meditativen Übungsinhalte sowohl akzeptierend bis positiv, als auch durchaus kritisch. Auf diese Kritik und auch auf die kritischen Anmerkungen von Susanna* und Franziska* bzgl. der kognitiv-verbalen Reflexionen wird am Ende dieses Kapitels noch einmal eingegangen.

¹³⁸⁰ vergl. auch Charlotta*, 108-131; Eric*, 29-71; 76-112; Franziska*, 48-58; Heike*, 25-80; Jakob*, 31-51, 64-69; Lukas*, 10-14, 22; Sebastian*, 25-39; Susanna*, 95-133. Hier kann ein Verweis zu Funke-Wienekes sensiblen Funktion des Sich-Bewegens erfolgen, u.U. auch zur sozialen Funktion des Sich-Bewegens (vergl. Funke-Wienekes, 2007, S. 219 ff. & S. 200 ff.). Dieser Aspekt wird zu einem späteren Zeitpunkt weiter ausgeführt (vergl. Kapitel „Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund“).

Jakob* hingegen äußert Zweifel hinsichtlich der *Wiederholbarkeit* dieser Übungen. Dabei möchte er wohl v.a. auf eine diesbezügliche Unmöglichkeit beim freizeitlichen Einzellaufen hinweisen:

Jakob* (31-40): (2) das Blindlaufen war interessant. (.) Also:, einmal mit geschlossenen Augen zu laufen und nur noch Anweisungen 'links, rechts' (.) //hmm// schneller, langsamer (.) über eine Wiese zu laufen ist sehr eindrucksvoll. Besonders wenn man dann vom Licht in=n Schatten gerät //hmm// weil das, das wirkte, wie als würde man gegen eine Wand laufen. //hmm// Also das fand ich wirklich cool, so bin ich noch nie gelaufen. (.) Mit geschlossenen Augen, 'das war cool'. Kann man auch nicht so leicht wiederholen, 'so mal eben' (.) geschlossen irgendwo lang laufen, das geht nicht.

Dies unterstreicht (indirekt) erneut die Besonderheit und (im positiven Sinne) Eigentümlichkeit des hier präsentierten Programms.

Alle InterviewteilnehmerInnen äußerten sich darüber hinaus in verschiedenen Abstufungen auf *positive* Weise zu ihren Erlebnissen innerhalb der Programmumsetzung. Mehrfach wird auch explizit gesagt, dass ihnen der Sportunterricht *Freude* bereitet habe, womit ein ebenfalls wichtiger Punkt des bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes aufgegriffen werden kann¹³⁸¹:

Susanna* (366): Aber s hat auf jeden Fall Spaß gemacht (.) fand ich.

Susanna* (155-161): Also jetzt im (.) ähm (.) im P*-Park fand ich (.) das auch ziemlich gut, weil das (.) also mir Spaß gemacht. (.) Weil ich //ja// also, ich bin da auch ziemlich selten irgendwie, aber das (.) ich fand (.) das da cool, weil das so Parcour-mäßig war, so n bisschen? (.) @Weil man da ja über die Steine hüpfen konnte, über Wasser und so@ //ja// @und da irgendwie@ (2) das war gut. (.)

Lukas* (30): da, das waren so (3) das hat mir einfach Spaß gebracht, und //schön!!! das war nicht einfach nur Laufen um des Laufens Willen, sondern (2) 'weiß ich nich' ((lacht))

Jakob* (44-51): Ja, das war besonders. (.) Anders als in dem letzten Laufkurs, in dem ich war. Da ham wir so was nicht gemacht, da sind wir einfach nur immer nur gerade Strecken gelaufen (.) ohne mal (.) solche Übungen.

Interviewerin: Ja.

Jakob*: (.) Ja. (.) 'Aber das war cool.' (2) 1382

Diese positiven (Lauf-) Erlebnisse standen teilweise sogar *entgegen ihrer anfänglichen Erwartungen* bzgl. der Programmumsetzung, insbesondere in Bezug auf den anfänglich meist ungeliebten Unterrichtsinhalt des Ausdauerlaufens:

Lukas* (26): Weil, also, ich dachte so, also wir ham (.) gehört, na, wir laufen jetzt erst mal die fünf Wochen, und da dachte ich so ach du Scheiße ((Lachen der I.)) , weil, so (.) irgendwie (2) Laufen is eigentlich nicht mein Ding //ja// aber ich find, du hast das so interessant aufgebaut (.) ha- hast da so ganz neue Aspekte reingebracht, die ich auch, die mir einfach nicht bewusst waren, so (.) ich mein, ich mag zwar Laufen, aber (.) ich bin halt kein Ausdauer Mensch und deswegen //hmm// mag ich Laufen dann doch nicht, weil ich nach fünf Minuten @einfach platt bin@

¹³⁸¹ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“, die umgangssprachlichen Formulierungen „Spaß“, „cool“ etc. werden hier als tiefgreifendere „Freude“ interpretiert.

¹³⁸² vergl. auch Charlotta*, 39-82, 91-97, 108-131, 148-153; Eric*, 29-35; Franziska*, 69-70; Heike*, 17-44; Jakob*, 104-113; Lukas*, 26-28; Sebastian*, 25-54; Susanna*, 137-145

//ja// aber trotzdem hat das dann mehr Spaß gebracht als einfach nur loszulaufen, ja so lauf mal da drei Runden um n Platz oder so, is- (.) das ist ja so (.) 1383

Lukas* bedauert sogar wiederholt und glaubhaft, bei der Übung des „Blind-Laufens“ (schulbedingt) nicht anwesend gewesen zu sein:

Lukas* (22): ich war ja leider nicht dabei, als ihr das mit dem Augen-verbunden gemacht habt //ah, okay// war wohl sehr interessant, glaub ich ((I. lacht)) das hab ich auch jetzt grad, da wär ich echt gern dabei gewesen

Lukas * (32): (.) und ich fands wirklich sehr schade dass ich bei diese:r (.) Augen-zu-Übung nicht da war, keine °Ahnung°(.)

Dieses Bedauern stellt wohl ein für ein *Unterrichtsversäumnis* relativ ungewöhnliches Phänomen dar.

Des Weiteren konnten die InterviewpartnerInnen in ihrer Programtteilnahme verschiedentlich einen *subjektiven Sinn* erkennen, so die hier vorgeschlagene Lesart:

Lukas* (30): da, das waren so (3) das hat mir einfach Spaß gebracht, und //schön!!! das war nicht einfach nur Laufen um des Laufens Willen, sondern (2) °weiß ich nich°((lacht))

Eine solche persönliche Sinnzuschreibung lässt sich z.B. für Heikes* *Selbsterkenntnis* feststellen, welche von ihrer Wahrnehmung während der Übung des „Arme-Schaukelns“ initiiert wurde und vorrangig auf einem *spürendem, leiblich-ästhetischem* Wege zustande kam¹³⁸⁴. Nachgeschaltet kann sie dieses Erleben auch kognitiv reflektieren und (mit einigen Schwierigkeiten) verbalisieren:

Heike* (39-58): Auch ich fand auch die Partner- (.) Übungen, wo wir (.) einmal dieses (.) @locker lassen und durchschütteln@ // @ja@ // also das ähm°(.) war auch irgendwie wo man seinen Körper noch mal ganz anders wahrgenommen hat, und (.) ä:hm (.) ja, seine Muskeln auch anders irgendwie °gspürt hat noch mal. °(.)

Interviewerin: Wie denn anders? Kannst du das (.) näher (.)

Heike*: // s war irgendwie (.) lockerer, also man hat (.) was ich besonders gespürt hab, war dass ich irgendwie, dass es mir schwer gefallen (.) ist, mal loszulassen, so also meine (.) meine Muskeln einfach (.) komplett (.) ruhen zu lassen und nicht anzuspinnen, also mich einfach nur von dem andern bewegen zu lassen //hmm// und nicht mich selbst zu bewegen, so. //hmm// Äh, und dass das auch in (.) ner gewisse=W (.) gewissen Weise irgendwie schwierig (.) ist, sich °mal so gehen zu lassen, so?°(.) Aber ja, da (.) hab ich mich halt selbst so (.) gespürt, wie (.) wie ich steuern möchte:, s aber eigentlich nicht soll, so. //hmm// (2)

Auch in dem *Vertrauen-fassen* zu einem/einer PartnerIn konnten die InterviewteilehnerInnen einen Sinn sehen, da sich hieraus ein intensiviertes *Kennenlernen von MitschülerInnen* ergab:

Franziska* (37-42): und, ähm (.) ähm ja, und ich woll- bin ja jetzt auch (.) neu an dieser Schule, kenn nich n-so viele, und (.) //hmm// war halt auch ne gute Aufgabe so für Maria* und mich (.) sich besser kennen zu lernen und vertrauens(.)mäßig und so. //schön// Ja (.) also ich, ähm, ich kenn das halt auch schon (.) so, aber (.) so ne Auf- so was find ich immer gut. (.) 1385

1383 vergl. auch Charlotta*, 78-82; Susanna*, 378-390

1384 Hier wird ein Verweis auf die ästhetische Bildung möglich, welcher im Schlusskapitel „Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund“ näher dargelegt wird.

1385 vergl. auch Charlotta*, 97-108; Lukas*, 10-14; Sebastian*, 47-54

Darüber hinaus wurde die Möglichkeit zur *Selbstbestimmung* positiv hervorgehoben:

Jakob* (104-113): hmm, das freie Laufen fand ich toll, als wir im P*-Park waren und jeder einfach (.) laufen konnte wie er wollte? //ja// und es hieß Ihr habt jetzt fünfzehn Minuten, dann wieder hier sein? (.) Und dass man dann da einfach lang laufen konnte wo man wollte, es gibt dann einige, die sind wahrscheinlich n kleinen Kreis gelaufen und ham sich da entspannt und andere, die dann längere Strecken gelaufen sind° (.) ich hab versucht, die längste und (.) schwierigste Strecke zu finden indem ich immer diese bergauf-Strecken immer wieder hoch gelaufen bin ((lacht)) //okay// (.) und das war halt (.) das fand ich toll.

Für einige der interviewten SchülerInnen wurden während bzw. nach der Programmteilnahme des Weiteren (Wahrnehmungs-) *Veränderungen* erkennbar, welche ebenfalls als sinnreich und wertvoll interpretiert wurden:

Heike* (17-38): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich, also (.) ich hab gemerkt, dass wenn ich normalerweise joggen gehe (.) ich eigentlich nichts wirklich mitkriege so? //hmm// nicht von mir selbst, also nicht von meinem Körper wie ich irgendwie atme (.) oder, ähm (.) wie ich meine Füße quasi aufsetzte so //hmm// oder auch von der Umwelt, von Mitmenschen (.) die an mir vorbei laufen (.) oder (.) von Vögeln oder was weiß ich (.) und jetzt, als wir immer wieder darauf achten sollten (.) bin ich mir dessen immer mehr viel mehr bewusst geworden, so also (.) //hmm// ich hab viel mehr gemerkt, wie mein eigener Körper sich diesem Lauf- (.) Laufrhythmus dann auch anpasst und (2) wie ich auch, also (.) m-m- wie s dann auch mal (.) anstrengender wird und, ähm (2) ja, wie ich irgendwie (.) also wie mein Körper quasi arbeitet, so. //hmm// Und dann halt auch, als wir dann drauf achten sollten, was so in der Umwelt //hmm// und und den mit den ändern (.) Mitschülern so passiert, da (.) h-hat man auch noch mal irgendwie genauer hingehört und so Sachen gehört die ich so normalerweise beim Laufen gar nicht wahrgenommen hätte. (.) Ä:hm (.) ich fands dann auch immer ganz angenehm mal (.) einfach nicht zu reden, so? Sondern mal wirklich nur auf diese Dinge zu achten. (.)

Charlotta* (49-58): und dann war s halt (.) ja die Strecke ist sowieso schön, ich kenn die ja schon seit ich hier-, ich bin ja in-eigentlich bin ich geboren im (.) ja, bin ich hier, und dann halt in der G*straße, das ist ja auch total in der Nähe, von daher kenne ich den (.) wie heißt das? I*-kanal? //genau// ja, da bin ich-aufgewachsen, da ist mein Kindergarten ja auch gewesen //ah, okay// von daher kenne ich die Strecke schon total° und s war (.) ja, also soviel Zeit jetzt halt (.) mit m Joggen oder das ich mal bewusst diese Strecke da so wahrnehme hat ich ja auch noch nicht

Außerdem konnten in der Programmumsetzung Impulse für entsprechend achtsame, *außerschulische* Bewegungsaktivitäten gesetzt und damit der persönliche *Laufmodus* im Alltag nachhaltig modifiziert werden. Daraus konnten die interviewten SchülerInnen ebenfalls ein persönlicher Sinn ziehen:

Susanna* (67-71): hmm, ich glaub, ganz am Anfang, als du das, ähm, uns erklärt hast mit dem (.) mit dem Auftreten? (.) //hmm// weil, wie man abrollen soll (.) seitdem laufe ich auf jeden Fall n bisschen anders //ah// (.) und, oder (.) denk auf jeden Fall jetzt immer beim Joggen dran (.) also s ist irgendwie dringeblichen

Franziska* (228-239) : M: (.) ja, das man (.) halt auch drauf achtet, so, wenn man jetzt läuft (.) das hab ich halt (.) m, für mich so rausgefunden, wenn man dran denkt, dass man läuft, dann (.) dann ka-, also, ich (.) kann mich dann auch nicht (.) durchs-, also so: , dass ich weiter lauf, weil, ich denk Das ist total anstrengend. Und so Ich kann nicht mehr, @es bringt ja eigentlich auch nichts@ . Aber wenn man jetzt zum Beispiel die Natur oder so anguckt oder (.) sich mit jemandem unterhält oder über was anderes nachdenkt (.) dann geht das halt viel einfacher. (.)

//Okay// (.) Ja, das (.) das hat mich auch weiter noch gebracht. //ahja// Dass ich (2) nicht mehr so ans Laufen denk (.) sondern an andere Sachen. 1386

Die bisher präsentierte Lesart der Interviews lässt die Interpretation zu, dass den InterviewteilernehmerInnen durch die Teilnahme an der Intervention neue, freudvolle, (in Teilen) selbstbestimmte und persönlich sinnvolle, ästhetisch-leibliche Bewegungs- und Wahrnehmungshorizonte eröffnet werden konnten. Vielfach wirkten diese sich nachhaltig auch auf das außerschulische Sich-Bewegen aus. Dies erlaubte verschiedentlich eine Neuordnung der Ich-Leib-Welt-Verhältnisse. Vor dem Hintergrund des bereits explizierten bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit ermöglicht die Inszenierung des hier vorgestellten Programms damit einen *Bildungsimpuls* für den hier präsentierten Sportunterricht 1387.

Allerdings wurde von den InterviewpartnerInnen darüber hinaus auch *Kritik* geäußert. Diese kritischen Äußerungen der interviewten SchülerInnen können zum Einen als Hinweise für ein Antwortverhalten jenseits des Prinzips der *Sozialen Erwünschtheit* gelesen werden. Damit legen sie auch die Interpretation nahe, dass die bereits thematisierte Problematik der *Personalunion* von Programm-Entwicklerin, -Anleiterin und -Evaluatorin erfolgreich gelöst werden konnte.

Zum Anderen und insbesondere geben sie aber bemerkenswerte Hinweise auf *Verbesserungsmöglichkeiten* bzgl. einer zukünftigen Programmumsetzung. Dieser Punkt soll im Folgenden ausgeführt werden. Wie dabei im folgenden Abschnitt zu zeigen sein wird, bezogen sich diese kritischen Anmerkungen inhaltlich auf die kognitiv-verbalen Reflexionen und die meditativen Übungen während der Programmumsetzung. Dabei wurde insbesondere deren *Quantität* angesprochen. Auffällig ist dabei, dass auch SchülerInnen, die lediglich eingeschränkt Zugang zu diesen Inhalten finden konnten, diese offenbar dennoch als prinzipiell sinnvoll und plausibel empfanden und daher deren grundlegende Sinnhaftigkeit nur bedingt in Frage stellten. Dabei zeigen sich in den Äußerungen der InterviewpartnerInnen auch das Spektrum an (meditativen) Vorerfahrungen und damit die *Heterogenität* innerhalb der Gruppe hinsichtlich dieser Inhalte. Darüber hinaus wird deutlich, dass der (u.U. sportbiographisch geprägte) *Sportbegriff* der interviewten SchülerInnen einen Einfluss auf ihre Wahrnehmung des hier vorgestellten Sportunterrichts hatte. Auch dieser Punkt wird im Folgenden aufgegriffen.

Die hier vorgestellte, offensichtlich ungewöhnliche Art des Sportunterrichtes verlangte den SchülerInnen ab, sich auf diese neuen Inhalte und Herangehensweise einzulassen. Dies stellte mitunter keine leichte Aufgabe für sie dar:

1386 vergl. auch Eric*, 49-65; Heike*, 60-80; Lukas*, 10-14; Susanna*, 99-133, 176-181

1387 vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“, bzgl. einer deutlichen Horizonterweiterung seien hier noch einmal besonders die Äußerungen von Heike* (39-58) und Lukas* (10-14, 26-30) hervorgehoben.

Eric* (76-85): Ä::hm, (8) ich fa:nd dieses ga:nze, also das (.) ne direkte Situatio:n (.) ist mir jetzt nicht im Kopf //hmm// aber dieses (.) generelle: ähm, sich selbst w:a:hrne:hmen (2) wa::r schwer für mich, mich darauf einzulassen, weil ich: so: gerne nach der alten Schule trainiere //hmm// und einfach drauf-drauf-drauf und (.) deshalb war das irgendwie interessant und schwierig sich drauf einzulassen, zum Beispiel diese Übung die wir hier gemacht haben, ä:hm (2) mit (.) Mitte-finden und so Geschichten (.) //hmm// war dann irgendwann (.) ging dann nicht mehr, also ich hab versucht, mich mal drauf einzulassen, aber irgendwann gings nicht mehr (.)

Eric* versuchte also ausdrücklich, sich auf die meditativen Inhalte des Leib-Erlebens und der Wahrnehmungssensibilisierung einzulassen. Dies kann zum Einen bestätigt werden durch ein entsprechendes Einzel-Beratungsgespräch von Eric* und der Autorin der vorliegenden Arbeit *vor* der ersten Unterrichtseinheit: In diesem Gespräch erkundigte Eric* sich nach den genauen Programminhalten und entschied sich nach anfänglichen Zweifeln aus Neugier und Interesse *für* eine Programmteilnahme. Zum Anderen konnten *während* der Programmumsetzung sowohl von der Autorin und als auch von der ursprünglichen Lehrkraft Eric's* Eifer und hohe Motivation beobachtet werden.

Dabei scheint Eric* die ihm unbekannten meditativen Übungen als eine Herausforderung zu interpretieren, so die hier vorgeschlagene Auslegung. Die Bewältigung dieser Aufgabe gelang ihm jedoch nur bis zu einem gewissen Grad. Dies könnte auf seine relativ rational-kontrollierende (und weniger spürend-offene) Ergebniserwartung, seiner divergierenden Interessenslagerung und seinem Verständnis von Sport(unterricht) zurückzuführen sein, so die hier vorgeschlagene Lesart:

Eric* (91-112):

Interviewerin: Ganz kurz. Würd- also, interessiert es mich einfach noch mal, ähm, also du hast dich ja, das hab ich auch gemerkt, du hast dich ja drauf eingelassen, mit diesem Mitte-finden und so, und wir hatten ja am Anfang (.) auch n Gespräch, so, ob das hier für dich so der richtige (.) Kurs ist oder nicht und das ist ja ok, und (.) dann hast du dich (.) drauf eingelassen, wie war das, also, was war da.

Eric*: (.) Ähm, (.) w-wahnsinnig in=teressant so mal zu sehen. (.) So: Würd ich aber selbst (.) nur so als (.) w-workshop machen 'oder so was? ((kurzes Auflachen von I.)) Weil: das über längere Strecke, glaub ich, ähm: (.), nicht, also ich weiß nicht so, was das f-f-f- (.) ja:, strebt ein bestimmtes Ziel an? (.) denk ich, was ähm: (2) relativ: zeitig, also das ist jetzt (.) ja, in nem in nem halben Jahr oder so geschehen kann? (.) aber ich w-weiß nicht, wo das hinlaufen soll, dass man das permanent machen würde, also dann, nur so als (.) wellness-Ding (.) //hmm// aber so:, was dann Leistungssport angeht oder so was, wüßt ich nicht, wie man über 'längere Lauf(.)°, also so, ein, also so Sequenzen, immer ein-einwerfen, das wär toll (.) //hmm//, so, um sich das besser a-al- (.) klarzumachen, wie man eigentlich sich bewegt //genau// (.) ähm, (.) das ist wah-, also das ist glaub ich wahnsinnig nützlich. //hmm// denk ich.

Diese Äußerung zeigt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die hier präsentierten Inhalte zur Körperwahrnehmung den individuellen Neigungen der SchülerInnen vollständig entsprechen. Darüber hinaus ist ebenfalls nicht grundsätzlich zu erwarten, dass die Übungen des hier vorgestellten Programms bei *jedem/jeder* SchülerIn das Erleben von Verbundenheit inszenieren können. Dies trifft offenbar sogar dann zu, wenn von Seiten der SchülerInnen eine ausreichende Motivation und eine explizite und informierte Kurswahl ausdrücklich vorhanden sind. Des Weiteren zeigt sich im obigen Zitat Eric's* Präferenz des Leistungssports gegenüber dem Sektor des (wahrnehmungsbetonenden) Gesundheits- und Wellness-

Bereiches. Dabei lehnt Eric* Übungen zur Körperwahrnehmung *nicht generell* ab. Seine persönliche, *sportlich* ausgerichtete Neigung ist wohl u.a. dem von ihm als positiv empfundenen „Adrenalinkick“ körperlicher Anstrengung und Leistung (vergl. Eric*, 138-142), seinen positiven sozialen biographischen Erlebnissen in seinem Sportteam (vergl. Eric*, 364-391) und evt. auch seiner Jugend geschuldet.

Für Jakob* als passioniertem Langstreckenläufer waren die Laufeinheiten der Programmumsetzung zu kurz und evt. unterfordernd. Die Übungen zur Körperwahrnehmung empfand er als langweilig, erkennt in ihnen (kognitiv) aber dennoch einen Sinn. Im nachfolgenden Zitat drückt er auch seinen Sportbegriff aus, welcher als „eng“ zu bezeichnen und u.U. ein Hinweis auf seine sportliche Biographie ist:

Jakob* (51-95): (2) Und dann gabs natürlich Übungen, die ich nicht ganz so toll fa:- fand, die aber auch (2) Eindruck gemacht haben, das sind dann diese Übungen wo man an der Stelle steht (.) und (.) solche Übungen wie ((besonders deutlich ausgesprochen und etwas verlangsamt bis ~)) still-stehen-bleiben ((l. lacht)), den Atem spü:ren ((kurzes Lachen von Jakob* und l.)), und (.) den linken Arm dehnen, den rechten Arm dehnen ~ (.) 'das ist so° (.) ziemlich langweilig (2)

Interviewerin: Aber was meinst du mit (.) aber s (.) hat trotzdem (.) Eindruck gemacht? Was meinst du damit?

Jakob*: Naja, also (.) man hat gemerkt, das ist mal was anderes als normaler Sportunterricht //hmm// weil bei normalem Sportunterricht, da ham wir uns umgezogen, kurz gesagt wo wir lang laufen und sind losgelaufen. //hmm// Fertig. (.) Und jetzt ham wir halt ganz viele verschiedene Übungen gemacht, die dann eine (.) andere Wirkung hatten auf einen.

l.: Was hatte das für ne Wirkung bei dir ((lacht))

Jakob*: Es hatte eine sehr entspannende Wirkung, aber auch i-irgendwie gelangweilte Wirkung. Also (.) dieses Dehnen und Strecken und (.) ruhig atmen das (.) verbindet man nicht unbedingt mit Sport, 'würde ich sagen°. (.) //hmm// 'weil° (.) @das verbindet man dann eher mit m Körper und@ (.) Biologie vielleicht (.) das Atmen und (.) //hmm// Muskelbewegung, aber nicht wirklich (.) mit Sport, wo man sich viel bewegt (.)

l.: hmm. (.) Also nicht mit dem (.) klassischen Sportunterricht den du gewohnt bist //genau// sozusagen. (.) Okay. (.) Konntest du: da (2) also, das wa:r (.) langweilig für dich, sagst du (.) ä:hm (2) hat es für dich denn irgend n Sinn gemacht, oder würdest du sagen Ach ne:, lieber noch mal Blind-Laufen oder einfach Strecke laufen oder (.)

Jakob*: Ich weiß, dass es Sinn macht (.) sich mal richtig darüber klar zu werden, wi:e (.) sind die Arme, wie sind die beim Stehen und Still-Stehen und das ruhige Atmen und das alles (.) nur ich bin halt einer, der sehr gerne läuft //hmm// und sehr gerne sehr viel läuft, deshalb (.) //okay// kommen mir diese Übungen nicht zu (). //okay// aber sie haben schon einen Sinn, also das (.) sehe ich ein. Deshalb mache ich den Kram ja auch immer mit.

Ähnlich wäre auch Susanna* offenbar – nach anfänglicher Überwindung – gerne mehr und auch länger gelaufen. Die Reflexionen über die individuelle Laufqualität beurteilt sie allerdings positiv:

Susanna* (380-390): (2) Wobei mir das manchmal auch n bisschen zu viel (.) ähm (.) Lau- also, zu wenig Laufen war, quasi (.) //hmm// weil wir ja viel gesprochen haben //hmm// auch (.) aber das andererseits auch ganz gut war, also (2) ähm (3) am Anfang ist man natürlich dann immer zu faul dann loszulaufen, hat irgendwie dann (.) keine Lust, aber dann am Ende will man lieber noch weiter laufen //oh?// und dann (.) bringt das doch Spaß, aber (3) ä:hm (4) ja, dass man das halt (.) du hast das ja mit uns immer alles so besprochen, also (3) dass man halt nicht nur gelaufen ist, sondern auch drüber nachgedacht hat (.) wie man läuft und so°. Das war schon auch gut (3).

Daneben merkt auch Charlotta* eine gewisse Langatmigkeit der verbalen Reflexionen an. Allerdings empfand sie das temporäre Gebot zu Schweigen gleichzeitig

auch als eine willkommene Legitimation, sich auf die Farben in der umgebende Natur konzentrieren bzw. bei sich bleiben können, ohne zwanghaft unterhaltsame Konversation führen zu müssen¹³⁸⁸. Ihre Kritik bzgl. der *langen Zeitspanne* des Schweigelaufs fällt entsprechend vorsichtig und verhalten aus:

Charlotta* (148-177): (.) Ja, in ner Gruppe irgendwie, wenn man nicht unbedingt reden muss, sondern is ist @ Anweisung sozusagen@ dass man sich nicht aufgefordert fühlt irgendwie (3) joa, jetzt muss ich irgendwie (.) reden (2) sondern einfach mal klar so die Anweisung kam so jetzt reden wir mal nich ((lacht)) das fand ich gut.

Interviewerin: Und da:, das ging auch, dann, das nicht geredet wurde?

Charlotta*: Ja. (.) ja, also, was heißt es ging, irgendwann wurd s dann n bisschen (2) lang vielleicht ? (.) aber, doch, (.) ging gut.

I.: Und was passiert dann mit dir, also: (.) dann redest du nicht und dann hast du ja eben gesagt (.), dass du dann nach Außen (.) dich mehr konzentrierst?

Charlotta*: Ja, also ich find, s ist manchmal auch, wenn man irgendwie in ner Gruppe zusammen ist und dann (.) ähm (.) weiß ich nicht, stört s mich manchmal wenn s so laut wird, also, weiß ich nicht, ist jetzt auch so ne persönliche Sache das ich nicht so gerne so ganz laute Menschen mag (.) und dann stört s mich manchmal, und (.) dann lauf ich halt den Rest für mich alleine und (.) //hm// (.) aber (.) irgendwie, das in ner Gruppe fand ich, fand ich ^schon nicht schlecht so°, wenn man (.) zwar mit Leuten zusammen ist, °so°, halt, wie gesagt, aber (.) irgendwie nicht (.) ja, (.) nicht sich gezwungen fühlt irgendwas °sagen zu müssen oder irgendwelche (.) spannenden Themen (3) ja, sich dazu nicht gezwungen fühlt, sondern so (.) n bisschen auf andere Sachen achten kann.°//hmm, schön// hmm (3)

Hingegen ist Franziska*, die bereits über außerschulische Meditations-Vorerfahrungen aus dem Autogenen Training verfügt, der Meinung, dass für tiefe(re) Meditationserlebnisse bei der Programm-Umsetzung *zu wenig Zeit* war. Nichtsdestotrotz konnte sie in der Programmumsetzung Ähnlichkeiten zu ihren Erlebnissen beim Autogenen Training feststellen und auch hier (eine mindestens vergleichbare) Mußezeit finden:

Franziska* (145-167): und (.) ä:hm (2) dass man dann halt mit (.) dass man irgendwie das Gefühl hat dass man man sich vom Kopf irgendwie (.) löst, also mit den Gedanken löst vom Körper und, ä:hm (.) @ganz wo anders ist, so@ (.) //hmm// aber das hab ich auch nur selten gehabt, aber das ist sehr interessant irgendwie.

Interviewerin: Und hast du das jetzt, als wir das im Park gemacht haben, hast du da: (.) so was gehabt, dass sich das gelöst hat?

Franziska* : Ne: , das ist jetzt hier (.) zu kurz auch sowieso dafür // ja, okay // also, da braucht man Zeit (.) und (.) ähm (.) aber da war es halt auch hier einfach so dass man (3) ä:hm (.) über Sachen nachdenkt, wo man halt sonst immer auch denkt, dass man keine Zeit dazu hat oder so //hmm// ähm (.) da kommen, da da (.) fließt dann auch so die Kreativität, find ich //hmm okay// ((kurzes Auflachen von Franziska*)) (3)

I. : Also das war schon (.) versteh ich das richtig, dass das schon n bisschen ähnlich war wie das: (.) AT, wie das Autogene Training //ja// aber

Franziska*: Hat mich auf jeden Fall dran erinnert.

Franziskas* Äußerung zielt evt. auch auf die Ebene des *Gesamtsettings* ab, und nicht nur auf die konkrete und spezielle Unterrichtseinheit, so die hier vorgeschlagene Lesart: Es ist denkbar, dass Franziskas* Ansicht nach tiefe meditative Erlebnisse wie die ihren ohnehin lediglich bei einem relativ hohen zeitlichen Sitzungsumfang und einer intensiv(er)en Beschäftigung mit diesen Inhalten in z.B. einem spe-

¹³⁸⁸ vergl. auch Charlotta*, 108-131

ziell auf diese Aspekte ausgerichteten, freiwillig besuchten Kurs möglich sind. Damit stellt sich hier also generell die Frage nach der Passung solcher Inhalte in einem *schulischen* Kontext mit fester zeitlicher Stundentaktung, inhaltlichen Rahmenplanvorgaben und Anwesenheitspflicht.

In der Auseinandersetzung mit den zitierten Aussagen von Susanna*, Jakob*, Eric* und Franziska* wird die Unterschiedlichkeit ihrer Einschätzungen deutlich, so dass sich hier ein Spannungsfeld in Form eines breiten Spektrums abzeichnet. Eine diesbezügliche Heterogenität innerhalb der Lerngruppe stand zu erwarten (wenn auch evt. nicht in dem hier vorliegenden Ausmaß). Entsprechend war das Ziel des in dieser Arbeit vorgestellten Programms, seiner Umsetzung und der vorliegenden Studie nicht die Präsentation einer „Erfolgsstory“. Hier geht es vielmehr darum, eine exemplarische (gleichwohl fundierte) Programmumsetzung zu präsentieren und kritisch auszuwerten bzw. den SchülerInnen eine (ihnen u.U. noch unbekannte) besondere Art des Sich-Bewegens im Eigenvollzug vorzustellen. Im besten Falle sollte damit eine „Tür“ zu einem neuen, achtsamen Bewegungserleben und zum Erleben von Verbundenheit geöffnet werden. Es ist anzunehmen, dass dafür auch ein entsprechender und notwendigerweise *weiter* Sportbegriff, welcher neben bspw. dem Wettkämpfen und Leisten auch Entspannung und Körperwahrnehmung inkludiert, im Rahmen des Programms angebahnt werden muss. So geben die Äußerungen sowohl von Eric* als auch von Jakob* Hinweise auf das Vorliegen eines *engen* Sportbegriffes und evt. auch einer entsprechenden sportbiographischen Prägung. Dieser betont stark die Kompetenzen „*Leisten und Üben*“ und „*(Kooperieren und) Wettkämpfen*“, empfindet den Bewegungsfeld-Aspekt „*Entspannen*“¹³⁸⁹ und eine sensibilisierte (Körper-) Wahrnehmung jedoch nicht als dem *Sport* (-unterricht) vollwertig zugehörig. Dieser Umstand wäre in einer zukünftigen Programmumsetzung – auch vor dem Hintergrund der Rahmenplan-Kompetenz „*individuelles und gesellschaftliches Sportverständnis fördern*“¹³⁹⁰ – evt. explizit(er) zu thematisieren als dies bislang offenbar geschehen ist.

Somit geben die kritischen Äußerungen der InterviewpartnerInnen für die vorliegende Untersuchung in erster Linie bemerkenswerte und berechtigte Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten bzgl. der Programmplanung und einer zukünftigen Umsetzung. Diese Verbesserungsmöglichkeiten beziehen sich hier hauptsächlich auf den Umgang mit Heterogenität(en) innerhalb der jeweiligen Lerngruppe.¹³⁹¹ Im

¹³⁸⁹ vergl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH), 2011, Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I, Sport, S. 19; vergl. auch Eric*, 157-228

¹³⁹⁰ vergl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH), 2009, Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Sport, S. 14

¹³⁹¹ Die „Problematik“ der Heterogenität und unterschiedlicher Vorerfahrungen stellt sich allerdings nicht lediglich dem hier vorgestellten Programm, sondern ist offensichtlich ein Gegenstands-immanenter Aspekt der Beschäftigung mit menschlichen Individuen. Dies trifft auch und evt. insbesondere auf (bewegungs-) pädagogische Zusammenhängen zu. Diese Heterogenität kann und sollte aber m.E. nach zum Einen als Herausforderung für alle Beteiligten, zum Anderen aber auch als Bereicherung der sozialen Gegebenheiten und im Speziellen der Unterrichtssituation interpretiert werden.

Folgenden sollen Möglichkeiten einer zukünftigen Verarbeitung der hier diskutierten Kritik kurz angedeutet werden, um Wege für eine kritisch-produktive Weiterentwicklung des Programms zu eröffnen.

Denkbar wäre in diesem Sinne bspw. eine stärkere Konzentration auf einen *individualisierte(re)n Unterricht* unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorerfahrungen der ProgrammteilnehmerInnen. Dies würde u.a. *Aufgabenformulierungen auf unterschiedlichen Niveaus* beinhalten. Des Weiteren könnte zukünftig das *selbstgesteuerte Lernen* der SchülerInnen noch stärker in den Vordergrund gerückt werden. Wichtig wären hierfür u.a. *vermehrte Wahlfreiheiten* für die ProgrammteilnehmerInnen bzgl. der Übungen und ihrer Inhalte. Dies könnte sich bspw. in der Methodik bzw. Organisationsform eines *Stationsbetriebs* niederschlagen. Darüber hinaus könnten individuelle Entscheidungsmöglichkeiten, ob für eine nachfolgende Kurzsequenz eine Lauf- oder eine Meditationseinheit präferiert wird, akzentuiert werden. Solche Vorgehensweisen würden – gemäß dem bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit – eine verstärkte(re) *Abkehr von einem LehrerInnen-zentrierten Unterrichtsstil* bedeuten. Wie bereits angesprochen wäre in zukünftigen Umsetzungen darüber hinaus auch der *Sportbegriff* der jeweiligen SchülerInnen explizit(er) zu thematisieren. Damit könnte das Ziel verfolgt werden, dieses Begriffsverständnis kritisch zu hinterfragen und es als ein „Sich-Bewegen“ über normiertes Wettkämpfen und Trainieren hinaus zu erweitern.

Es kann also festgehalten werden, dass das Programm *in einem regulären schulischen Sportunterricht durchaus umgesetzt werden kann* und von den SchülerInnen auch als solcher wahrgenommen und akzeptiert wird. Die Teilnahme an der Programmumsetzung eröffnete den hier interviewten SchülerInnen eine „Tür“ zu für sie anspruchsvollen und neuartigen sowie interessanten, persönlich freud- und sinnvollen Bewegungserlebnissen. Auf diese Weise wurden ihnen ästhetische Leiberlebnisse, Neuordnungen von (Bewegungs-) Horizonten und Ich-Leib-Welt-Verhältnissen möglich. Damit kann hier von einem (bildungs-) relevanten pädagogischen Ansatz gesprochen werden. Nichtsdestotrotz ist dabei eine *kritische Weiterentwicklung der Realisation*, beruhend auch auf den Äußerungen der interviewten SchülerInnen, *vorstellbar* und u.U. auch *angezeigt*.

Darüber hinaus erweisen sich die *Interviews selbst* im Sinne von PmKJ-Gesprächen¹³⁹² und unter bildungspädagogische Gesichtspunkten als sinnvoll, da die InterviewteilnehmerInnen hier selbständig und nur durch eine mäeutische Fragetechnik der Interviewerin als „Hebamme“ unterstützt zu philosophischen Fragen (und teilweise auch Antworten) kommen. Dies betrifft existentielle Fragen wie derjenigen nach dem Wesen des Menschen (im Gegensatz bspw. zu dem von „Natur“ bzw. Maschinen) und damit seiner Einordnung in das System „Welt“. Darüber hinaus werden Ansichten über die Charakteristika und Kriterien von „Leben“ dargelegt,

¹³⁹² PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005; Hößle & Michalik, 2005

also eine ebenfalls grundlegende philosophische Thematik. Außerdem äußern die InterviewpartnerInnen Vorstellungen bzgl. der eigenen zukünftigen Lebensgestaltung bzw. der Zukunft generell. Dabei zeigt sich, dass sich die InterviewpartnerInnen teilweise mit diesen Fragen bereits eigenständig beschäftigt haben. Das Interview ermöglicht ihnen also, sich mit für sie lebensweltlichen (philosophischen) Aspekten auseinander zu setzen:

Lukas* (112): nein, doch, also ä- (.) Leben hahaha, große philosophische Diskussion hier //großes hier, ja// @könnten wir Stunden drüber reden@ ähm (.) ich guck jetzt grad diesen Baum da an, so, (2) also, der lebt natürlich in dem Sinne, dass er (.) es fließt irgendwas durch ihn, Luft geht in ihn rein (.) Boden w- wo, er wächst (.) , er bewegt sich (.) alles Mögliche (3) aber leben als (.) Lebewesen (.) eben nicht. Also. (.) ich glaube nicht dass Bäume @kommunizieren@ und (.) Leben ist für mich schon auch definiert dadurch dass, also ein Lebewesen (.) kann (.) mit anderen (.) Lebewesen (.) kommunizieren (2) und das kann der Baum (.) meiner Meinung nach nicht. // okay// Also, das ist aber ne schöne Vorstellung, dass n Baum Leben hat, also (.) lebt. Das ist eigentlich ne schöne Vorstellung, auf jeden Fall. (4) hmm (.)

Susanna* (205-212): (2) Weil ich lie-, @ich hätte gerne n Bauernhof mit vielen Tieren@ ((lacht, l. lacht mit)) //okay@// (2) und, ähm, ja ne:, weiß ich nicht, aber anders-, äh, vielleicht (2) 'ne:, glau-° also, kann ich nicht so sagen. Viellei cht fänd ich auch Stadt gerade interessant, aber e- sieht bestimmt hässlicher aus als jetzt (3) 'und is irgendwie voller und so?° (.) Wobei das mit- (.) ja, s hat ja auch immer was Gutes, aber°(.) 'weiß ich nicht°(2) Ä:hm (.)

Heike* (100-108): (3) Naja, fünfzig Jahre ist ja noch nicht so ganz weit (.) aber (3) hm:, @das ist schwierig@ //hm// also (.) ich denk halt immer daran, wie meine Eltern mir dann erzählen wie s vor fünfzig Jahren war? //hmm// und wenn ich dann höre es gab noch keine Waschmaschine so:? oder keine Spülmaschine (.) dann ist das natürlich irgendwie so was was ich mir gar nicht vorstellen kann und ich (.) überleg mir dann selbst immer (.) Was könnte es denn in fünfzig Jahren geben (2) was es jetzt noch nicht gibt 1393

Franziska* setzt sich im Interview – offensichtlich ebenfalls zum wiederholten Male – mit ethischen Werten und Verhaltensweisen auseinander¹³⁹⁴:

Franziska* (277-328): (2) Hm. (.) Weiß nicht, wenn das jetzt gerade mit Gesundheit und so aufkommt. (2) Dass vielleicht (.) viel mehr (3) m: (.) so draußen unterwegs sind, also nicht mehr im Auto sitzen, aber vielleicht, also auch nicht dass sie sich körperlich bewegen ((beide lachen)) es gibt ja jetzt irgendwie auch Elektrofahrräder und was 'weiß ich°? //hmm// (2) U:nd (3) ja, also (.) der Mensch ist ja schon irgendwie (.) n Wesen, was=sich wohlfühlen möchte, und (2) dass sie versuchen (.) ne:, Wetter kann man nicht beeinflussen, aber dass es auf jeden Fall heller wird und (.) glücklicher und (.) dass man, ä:h (4) m:: (2) , ja aber andererseits halt im Gegensatz dazu wieder (.) immer ne schnellere laufendere: (.) Zeit (.) //hmm// , wo jeder denkt irgendwie, er verliert Zeit (.) und°muss ganz schnell °(2) seine @Geschäfte abwickeln und so.@ ((kurzes Auflachen von I., lachen beide)) (.) ja. (2) Dass (2) schnell und ä:h (.) anst- angeblich glückliche: Menschen, die an mir vorbei gehen oder so. (.) Interviewerin: Aha, angeblich glücklich, was meinst du damit denn? Franziska*: ((lacht)) Ä:hm: (3) ja, also das is (.) äh, das hatten wir irgendwie gerade (.) in: (2) Theater, dass man halt ä:hm (3) so redet Hi, wie gehts dir? Ja, mir gehts gut. Und so, und (.) aber in Wirklichkeit (2) ma- einem gehts schon gut, aber, ä:hm=man man denkt nicht drüber, man (.) genau, man hat (.) nicht (.) man möchte nicht darüber nachdenken (.) was man vielleicht (.) ü-

¹³⁹³ vergl. auch Charlotta*, 261-293, 466-507; Eric*, 188-221, 255-276; Franziska*, 259-262, 354-364, 417-442, 444-469; Heike*: 152-172, 276-282, 290-304, 306-320; Lukas*, 64-65, 79, 80-81, 89, 92, 103, 108-114; Susanna*, 95-133, 336-342

¹³⁹⁴ Dies kann in Bezug gesetzt werden zu der Kant'schen Ethik-Frage „Was soll ich tun?“ (vergl. Unterkapitel „Diskussion der Ergebnisse vor Theoriehintergrund“).

berhaupt vom Leben erwartet oder so. Und man sagt sich selbst, man hat keine Zeit und man än-verändert das vielleicht nachdem man dieses und dieses Projekt oder so: (.) //hmm// beendet hat, aber (2) ja. Dass (.) dass man das so n bisschen verdrängt und (.) sagt man (.) Mir gehts gut, ich verdien gut und (.) ich kann mir nichts mehr wünschen, weil jetzt ist ja auch gerade so im (.) Sättigung des Marktes, also dass man (.) wirklich alles haben könnte wenn man s möchte. //hmm// (.) Also alles natürlich nicht, und (.) Zeit ist natürlich (.) was, was man (.) nicht kaufen kann, so. Und, ähm (2), ja, dass man (.) mehr wieder drauf achtet, dass man (.) zu: sich, mit sich selbst beschäftigt, vielleicht. (2) //hmm// Also dass das (2) ich versuch jetzt irgendwie zur Frage zu kommen wie (.) angeblich glücklich, aber (.) dass=es oberflächlich oder das=es scheint, dass es alles okay ist, aber (.) ähm (.) man sieht ja auch (.) jetzt Krankheiten oder so (2) gesellschaftlich gehen ja immer mehr so (.) psychisch (.) //hmm// dass einem das gar nicht so klar wird (2) dass einem (.) irgendwas (.) fehlt oder so° (2) Ich hatte das nämlich, ähm, mit der (.) meine Mitbewohnerin, die auch Sportstudentin ist //ja// ((kurzes Auflachen von I.:)) die @hat gerade so ne Hausarbeit@ (.) und wir ham uns darüber unterhalten und sie meinte halt auch, ähm (2) ähm (.) irgendwie° (2) 'rg endwie: Wunsch° (.) also n (.) wunschloses Wü:nschen oder so, dass man in, heutzutage nicht mehr weiß, was man sich überhaupt wünscht. (.) //okay// Was ja (.) sehr fatal ist, dann °. (2) Ja. ((lacht))

Solche PmKJ-Gespräche sind im Unterricht einer „normalen“ Lehrkraft aus Ressourcengründen (zumindest als Einzelgespräche und in dem hier vorgestellten Reflexionsmaße) wohl leider kaum realisierbar. Dies scheint bedauerlich, da sie durch die sokratisch-mäeutische Fragetechnik und die Lebensweltlichkeit der gewählten Themen m.E. ein hohes bildungsrelevantes Potential bergen.

In der hier präsentierten Studie dienten sie allerdings eindeutig *nicht* als pädagogische Maßnahme innerhalb des Programms, sondern allein als empirisches *Erhebungsinstrument*. Eine Integration in das Programm ist – unter Beachtung der gegebenen Umstände – aber durchaus zu überlegen. Dies würde eine individualisierte und selbstbestimmte, kritische Bildung der SchülerInnen weiter unterstützen.

Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass aus Sicht des/der *Lehrenden* und auf einer (*bewegungs-*) *pädagogisch-theoretischen* Reflexionsebene in der Institution „Schule“ das Maß einer realistisch möglichen Umsetzung von Individualisierung, Selbstbestimmung, Freiwilligkeit und selbstgesteuertem, eigenmotiviertem Lernen sehr eingeschränkt ist. Dies liegt u.a. an der hier offiziell vorgesehenen und fixierten Anwesenheitspflicht, dem Bewertungszwang, der vorgegebenen Stundentaktung, dem offiziellen Lehrplan und Gruppengrößen von bis zu über dreißig SchülerInnen pro Lehrkraft. Dazu kommt ein ebenfalls institutionell und strukturell *vorgegebenes, asymmetrisches Machtverhältnis zwischen SchülerInnen und Lehrkörper*, welches durch Notenvergabe und Prüfungssituationen, Organisationsformen im Unterrichtskontext, soziale Ansprachen und schulgesellschaftlich akzeptierten Verhaltensweisen, Alterszusammensetzung etc. fortwährend performativ wiederholt und bestätigt wird. In einem solchen einseitig hegemonialen setting sind die Bedingungen für die Möglichkeit von differenzierter, selbständiger und selbstgewählter Bildung kritisch zu sehen. Diesen bildungstheoretischen Ansprüchen *konnten* während der Programmumsetzung daher nur in Teilen genügt werden. Sie wurden jedoch in Bezug auf die Themenwahl des „Draußen-Laufen

einmal anders“¹³⁹⁵, die eigenständige Wahl der Belastungsintensitäten, der Laufstrecke und der ÜbungspartnerInnen, der freiwilligen Äußerungen von Redebeiträgen innerhalb eines glaubhaft bewertungsfreien Raumes, einer SchülerInnen-Zentrierung des Unterrichts und einer adäquaten und strukturierten, dabei aber auch für die Situation offenen Stundenplanung etc. den Möglichkeiten entsprechend beachtet.

Damit ist ein *schulischer* Kontext sowohl dem in dieser Arbeit formulierten Bildungsverständnis, als auch einer Programmumsetzung mit entsprechenden Ansprüchen letztendlich nur *eingeschränkt* förderlich. Die hier präsentierte Empirie konnte zwar zeigen, dass eine Programmumsetzung im regulären Sportunterricht *möglich* ist und von den SchülerInnen durchaus als solche und als sinnvoll erfahren werden kann. Mit der Formulierung dieses Ergebnisses sollen aber die genannten Verbesserungsmöglichkeiten und Einschränkungen nicht vernachlässigt werden. Dabei gilt es aber, die sog. „Doppelte Paradoxie“ von Sportunterricht¹³⁹⁶ anzuerkennen. Die kritisch genannten Aspekte sind daher nicht als Makel des entwickelten *Programms* anzusehen, sondern m.E. (auch) als *schul-immanent* zu betrachten.

Die Interviews erwiesen sich – neben ihrer Funktion als empirisches Erhebungsinstrument – im Sinne von PmKJ-Gesprächen als ertragreich und u.U. auch als bildungsrelevant. Es ist aber davon auszugehen, dass sie aus Ressourcengründen nicht ohne Weiteres in den regulären Schulalltag integriert werden können. Damit kann eine *standardisierte* Integration von PmKJ-Gesprächen in das Programm für schulische Kontexte nicht uneingeschränkt empfohlen werden.

3.3.2.2 Zusammenfassung der Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen bzgl. der Umsetzbarkeit des Programms

Der folgende Abschnitt soll die obigen Interpretationen der SchülerInnen-Aussagen bzgl. der Umsetzbarkeit des Programms zusammenfassen. Dabei wird auf die Frage Bezug genommen, *inwiefern* die interviewten SchülerInnen die Umsetzung des Programms als „Sportunterricht“ erlebten, inwiefern das Programm also im regulären Sportunterricht umgesetzt werden konnte. Gemäß der *subjektorientierten* Ausrichtung der vorliegenden Arbeit wird diese Frage hier aus Sicht der interviewten *SchülerInnen* beantwortet. Dabei ist erneut zu betonen, dass die hier gemachten Schlussfolgerungen als *eine mögliche Lesart* dieser Interviewaussagen zu verste-

¹³⁹⁵ Die Entscheidung für dieses Thema wurde ansatzweise ermöglicht durch den *Wahl*charakter der Sportkursorganisation bei verschiedenen Möglichkeiten und bekanntem Inhalt.

¹³⁹⁶ Diese doppelte Paradoxie des Sportunterrichtes lässt sich auf zwei Ebenen beobachten: 1. Ebene: Qualifikations- & Selektionsauftrag Schule vs. Auftrag zu Individuation & Individueller Förderung; 2. Ebene: Pflichtcharakter von Sportunterricht vs. prinzipieller Freiheit des Sports im Sinne subjektiver Sinnerfüllung (vergl. Krieger, 2009, S. 107, mit Bezug zu Prohl, 1999; vergl. auch Prohl, 2006, S. 101 ff. bzw. Prohl, 2010, S. 99 ff., S. 122).

hen sind. Darüber hinaus werden diese Interpretationen gemäß dem Anspruch einer Zusammenfassung hier verkürzt dargestellt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die InterviewteilnehmerInnen die Umsetzung weitestgehend als „Sportunterricht“ akzeptierten: So verwendeten sie verschiedentlich die entsprechenden Ausdrücke „Sportunterricht“, „(Unterrichts-) Stunde“ und „Unterrichtsprojekt“. Dies trifft auch für Eric* und Jakob* trotz ihres relativ engen Sport(unterrichts-)verständnisses zu. Darüber hinaus geht aus den Aussagen der interviewten SchülerInnen hervor, dass die SchülerInnen des Kurses zu einer aktiven Teilnahme motiviert werden konnten. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass die *Inhalte* der Umsetzung zweifellos von den InterviewteilnehmerInnen als für Sportunterricht ungewöhnlich empfunden wurden. Diese Einschätzung wurde insbesondere bei solchen Inhalten geäußert, welche meditative und / oder (Leib-) ästhetische Aspekte betonen, bzw. in Bezug auf Partner(-Vertrauens-)übungen genannt. Dabei konnten die interviewten SchülerInnen offenbar durchaus persönlichen Sinn aus den (Erlebnissen während der) Übungen bzw. der Programmumsetzung ziehen, bspw. subjektive Einsicht und Selbsterkenntnis, welche auf einem vorrangig spürendem, *leiblich-ästhetischem* Weg erlangt wurde. Eine ähnliche, persönliche Sinnhaftigkeit konnten die InterviewpartnerInnen auch aus dem Vertrauen zu und Kennenlernen von MitschülerInnen ziehen. Darüber hinaus erzählten sie von Wahrnehmungsveränderungen, welche sie im Laufe des Programms an sich selbst bemerkten. Diese wirkte sich nachhaltig auch auf ihr *außerschulisches* Bewegungsverhalten als eine gesteigerte (Leib- bzw. Außenwelt-) Sensibilität und Achtsamkeit aus. Des Weiteren hoben die InterviewpartnerInnen das Erleben von (Bewegungs-) Freude und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung während der Programmumsetzung hervor. Das Erleben von positiven (Lauf-) Erlebnissen erfolgte für die interviewten SchülerInnen teilweise sogar entgegen ihrer anfänglichen Erwartungen an die Unterrichtseinheit. Darüber hinaus bedauert Lukas* glaubhaft und wiederholt seine Absenz von der (offenbar von den MitschülerInnen kommunizierten und positiv konnotierten) Erfahrung des Blind-Laufens. Überhaupt scheinen die interviewten SchülerInnen insbesondere die Übungen zur Körperwahrnehmung und Vertrauensbildung und diejenigen mit meditativen Anteilen besonders als interessant, teilweise sogar als intensiv und eindrucksvoll erlebt zu haben. Dies zeigt sich auch in der Bereitschaft, diese ggf. zu wiederholen, wobei auch auf die Besonderheit der hier vorliegenden Unterrichtssituation hingewiesen wird.

Für eine bessere Übersicht lassen sich die präsentierten Äußerungen der interviewten SchülerInnen folgendermaßen zusammenfassen:

- Betonung der Ungewöhnlichkeit der Programminhalte für ein sportunterrichtliches setting
- damit verbunden die Möglichkeit zur Neuentdeckung einer besonderen Art des Sich-Bewegens;
- empfundene (Bewegungs-) Freude während der Programmteilnahme;
- empfundene persönlichen Sinnhaftigkeit der Programminhalte;

- Möglichkeit zur Selbstbestimmung;
- für das Subjekt selbst registrierbaren, anhaltenden Wahrnehmungsveränderungen und nachhaltigen Impulsgabe für ein entsprechendes außerschulisches Sich-Bewegen.

Zusammen mit den ungewohnten leiblichen Erlebnissen lässt dies die Interpretation zu, dass die Programmumsetzung den SchülerInnen eine „Tür“ zu neuen Bewegungserfahrungen öffnete. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an dem Programm den interviewten SchülerInnen die Erschließung neuer (Bewegungs-) Horizonte und die Neuordnung von Ich-Leib-Welt-Verhältnissen ermöglichte. Mit Bezug zum bereits dargestellten Bildungsbegriff der vorliegenden Arbeit¹³⁹⁷ kann infolgedessen hier von einem Bildungsimpuls durch die Programmtteilnahme gesprochen werden¹³⁹⁸.

Es lässt sich also mit Bezug auf die *erste Untersuchungsfrage* festhalten, dass die Programmumsetzung sowohl von den interviewten SchülerInnen als auch von den ursprünglichen Kurslehrkräften als „Sportunterricht“ wahrgenommen und akzeptiert wurde. Eine Programmumsetzung im regulären Sportunterricht ist also *möglich*. Dabei wurde die Programmumsetzung von den InterviewpartnerInnen überwiegend als neuartig, ungewöhnlich und interessant sowie als sinn- und freudvoll empfunden. Insbesondere durch ästhetische Leiberlebnisse schienen Bildungsimpulse im Sinne einer Neuordnung von (Bewegungs-) Horizonten und Ich-Leib-Welt-Verhältnissen möglich zu sein. Die kritischen Äußerungen der interviewten SchülerInnen können als bemerkenswerte Verbesserungshinweise für zukünftige Umsetzungen gesehen werden. Darüber hinaus sind PmKJ-Gespräche als Einzelgespräche einer Umsetzung in regulären schulischen Kontexten (im hier durch die Interviews angedeuteten Maße) nicht realistisch durchführbar, wenngleich sie als pädagogisch sinnvoll und unter Bildungsaspekten ertragreich identifiziert werden konnten. Eine Integration in das Programm kann für schulische Kontexte daher nur unter Vorbehalt erfolgen. Auch setzten die offiziellen Vorgaben der Institution Schule einer „idealen“ Programmrealisierung und Beachtung des explizierten bildungstheoretischen Ansatzes Grenzen, bspw. in Bezug auf Heterogenitäten, Selbst-/Mitbestimmung der SchülerInnen, Individualisierung und innerhalb der strukturell vorgegebenen asymmetrischen Machtstrukturen, auch wenn diese Aspekte im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten beachtet wurden. Die Umsetzbarkeit des Programms in den regulären Schulsportunterricht kann damit letztendlich nur als „*eingeschränkt*“ bewertet werden, wobei allerdings die hier nicht hintergehbare „Doppelte Paradoxie“ von Sportunterricht ebenfalls beachtet werden muss.¹³⁹⁹

¹³⁹⁷ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“

¹³⁹⁸ vergl. Kapitel „Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms“; bzgl. einer deutlichen Horizonterweiterung seien hier noch einmal besonders die Äußerungen von Heike* (39-58) und Lukas* (10-14, 26-30) hervorgehoben.

¹³⁹⁹ vergl. Krieger, 2009, S. 107, mit Bezug zu Prohl, 1999; vergl. auch Prohl, 2006, S. 101 ff. bzw. Prohl, 2010, S. 99 ff., S. 122

3.3.3 Untersuchungsfrage 3: Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?

Die dritte Untersuchungsfrage betont erneut explizit die Sicht der interviewten *SchülerInnen*. Darüber hinaus wird nach den *generellen* Erlebnissen bei der Programmumsetzung gefragt, so dass die von Hoffmann-Riem (1980) geforderte Offenheit den Forschungssubjekten gegenüber gewährleistet werden kann.¹⁴⁰⁰

3.3.3.1 Umfassende Darstellung von geäußerten Erlebnissen der InterviewteilnehmerInnen bei der Programmumsetzung

Der folgende Abschnitt diskutiert ausführlich die Aussagen der InterviewteilnehmerInnen in Bezug auf die Frage nach ihren *generellen* Erlebnissen während der hier vorgestellten Programmumsetzung. Die wichtigsten Aussagen werden im nachfolgenden Unterkapitel noch einmal zusammengefasst.

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angesprochen wurde von den InterviewpartnerInnen verschiedentlich das Erleben einer *besondere Wahrnehmung* geäußert. So empfindet bspw. Heike* die Übungen zur Körperwahrnehmung insgesamt sehr *intensiv*:

Heike* (17-19): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich

Darüber hinaus betont sie eine verstärkte Wahrnehmung des *auditiven* Sinnes, insbesondere beim „Schweigelauf“. Dabei ist die Erinnerung an dieses Erlebnis für sie offenbar (weiterhin) so greifbar, dass sie die Interviewerin bei der Fragestellung unterbricht. Auch die vielen Wortbetonungen verleihen ihrer Äußerung *Enthusiasmus* und zeugen von einer noch andauernden Intensität des Erlebten:

Heike* (60-80):

Interviewerin: Okay. (.) Und, du hast gesagt, du hast auch, ähm (.) wenn wir so gelaufen sind (.) andere Sachen wahrgenommen, die du sonst gar nicht so wahrgenommen hast, wa- kannst du da Beispiele noch nennen, als-?

Heike*: // Vor allem (.) vor allem V-Vogel- @Vögelgeräusche@ ((leises Lachen von beiden)) hab ich irgendwie wahrgenommen, ich weiß auch nicht war-, und natürlich auch die Schritte von den andern, so, vor allem dann, wenn wir (.) nicht auf Asphalt, sondern auf (.) durch den (.) wo wir durch den Park auf diesem (.) diesem°(.) //Sa nd?// diesem Sand (.) Grand (.) Wegen irgendwie gelaufen sind, hat man den Sand irgendwie knirschen hör- gehört (.) man hat auch immer die andern Atmen gehört (.) ja, aber halt besonders sind mir irgendwie immer die Vögel aufgefallen=oder wenn wir (.) mal nicht reden sollten, isses mir immer besonders aufgefallen wie andere (.) geredet haben, jetzt nicht aus unserem Kurs, sondern (.) wie dann irgendwie (.) Kinder (.) geschrieben haben beim Spielplatz oder (.) sich Leute auf den Bänken unterhalten haben, also das (.) war viel (.) intensiver dann auf einmal.°(.)

Besonders eindrücklich waren für die InterviewteilnehmerInnen offenbar v.a. die Erlebnisse eines *ästhetischen Leib-Seins*, welche von ihnen auffällig lebendig und e-

¹⁴⁰⁰ vergl. Kapitel „Methodologie – Forschungstheorie und empirische Reformulierung der Fragestellungen“.

pisodenhaft geschildert werden. Auf besonders engagierte Art schildert Lukas* sein Erlebnis eines für ihn ungewohnten und ungewöhnlichen, beeindruckenden und interessanten, *meditativ-ästhetischen* Erleben des eigenen Leibes. Auch hier geben eine sich verändernde Sprechlautstärke, viele Akzentuierungen und eine lebendige Sprache Hinweise auf die (im Akt des Erinnerns offenbar erneut empfundene) Intensität des Erlebnisses:

Lukas* (10-14): (.) Also, was ich sehr beeindruckend fand, irgendwie am Anfa- , ich glaub das war die erste Stunde // ok // wo wir (.) doch Richtung I*-Kanal gelaufen sind, dann ham wir erstmal, ähm, diese Aufwärmspiele und so gemacht, und dann hast du (.) diese (.) die (.) die innere Mitte oder wie heißt das? //hmm// finden (.) und, ähm, das ham auch alle, also erstens fand ich gut, das ham alle mitgemacht, alle waren echt so, probier ich mal, (.) und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotzdem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)

Interviewerin: Was denn?

Lukas * : Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

I.: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also

Lukas * : Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment verbunden g efühlt°(.) hab dann @überlegt ob ich mal mit Yo:ga anfangen soll oder so@ //ja// äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl fand //ok// ja, auf jeden Fall. (2) Ja:, das war ein sehr einprägsames Erlebnis. //ok// Also allgemein diese (.) meditativen in Führungsstrichen Übungen, fand ich (.) sehr gut eigentlich, sehr interessant das zu erfahren, doch°, hast du ja dan n auch hier beim, nach m Laufen und so //genau// das fand ich sehr interessant.

Bei Heike* führten achtsame, sinnliche Leibwahrnehmungen während der Übung des „Arme-Schaukelns“ sogar zu einer *ästhetisch gebildeten Selbsterkenntnis* und Einsicht in persönlich typisches Verhaltensmuster:

Heike* (39-58): Auch ich fand auch die Partner- (.) Übungen, wo wir (.) einmal dieses (.) @locker lassen und durchschütteln@ // @ja@ // also das ähm°(.) war auch irgendwie wo man seinen Körper noch mal ganz anders wahrgenommen hat, und (.) ä:hmm (.) ja, seine Muskeln auch anders irgendwie gespürt hat noch mal. °(.)

Interviewerin: Wie denn anders? Kannst du das (.) näher (.)

Heike*: // s war irgendwie (.) lockerer, also man hat (.) was ich besonders gespürt hab, war dass ich irgendwie, dass es mir schwer gefallen (.) ist, mal loszulassen, so also meine (.) meine Muskeln einfach (.) komplett (.) ruhen zu lassen und nicht anzuspannen, also mich einfach nur von dem andern bewegen zu lassen //hmm// und nicht mich selbst zu bewegen, so. //hmm// Äh, und dass das auch in (.) ner gewisse=W (.) gewissen Weise irgendwie schwierig (.) ist, sich mal so gehen zu lassen, so?°(.) Aber ja, da (.) hab ich mich halt selbst so (.) gespürt, wie (.) wie ich steuern möchte:, s aber eigentlich nicht soll, so. //hmm// (2)

Die temporär sinkende Sprechlautstärke und die vermehrten Denkpausen innerhalb dieser Textstelle geben erneut Hinweise darauf, dass es sich hier um eine verhältnismäßig *intime Selbstoffenbarung* handelt.

Auch Susanna* erlebte ein achtsam-ästhetischen Leib-Sein und eine für sie außergewöhnliche, sensible und dabei leibliche Konzentration auf sich selbst. Dabei be-

tont sie die „entspannte Gedankenlosigkeit“ ihres spürenden Leib-Seins während des „Blind-Laufens“, und grenzt dies vom „normalen“ Laufen mit geöffneten Augen ab:

Susanna* (106-133): Hmm, ja, man musste sich natürlich irgendwie auf, d-also man war ja auf di:e, seine Partnerperson angewiesen und musste da irgendwie vertrauen und da hats (.) erst n bisschen (.) auch gestoppt und (.) musste sich daran gewöhnen, dass man (.) so frei lo:slaufen (.) also man wusste ja, dass (.) die andere Person einen jetzt nicht gegen n Baum laufen lässt //hmm// aber trotzdem musste man (.) sich irgendwie (.) erstmal überwinden sich zu entspannen und so (.) einfach mal drauf los zu laufen. (.) Am Anfang war man da irgendwie vorsichtiger, aber am Ende (.) war das dann eher entspannter, dass man sich keine Gedanken machen musste (.) wo man (.) also, dass man nicht gucken musste, quasi. (.)

Interviewerin: Hmm. (.) War das entspannter als (.) was, also (.) als am Anfang, wie, oder wie meinst du das?

Susanna*: Ja, wenn man halt (.) ä:hm (.) nur so (.) auf sich selbst (.) konzentriert war, und nicht irgendwie gesehen hat, was einem, was um einen herum (.) //hmm// °So abläuft und so. Man° (.) ist halt wirklich nur (.) gelaufen, weil man (.) ja.

I.: (.) Also s- //

Susanna*: // Man hat, hat das noch mal selber mehr (.) sich s-selber mehr gefühlt, °wenn man das so sagen kann.°(2)

I.: Also, versteh ich das richtig, dass is dann entspannter gewesen, als wenn du mit offenen Augen läufst?

Susanna*: hmm (.) **Ja, schon**, irgendwie n bisschen (.) voll @komisch eigentlich@ (.) //hmm// also g-(.) °ja:, weiß nicht, so°@gedankenloser od er so@ , irgendwie (.) //okay// weil man ja sonst immer noch irgendwas mitbekommt und da, °hier (.) irgend wie Kinder spielen sieht, oder sich (.) über irgend(.)wa:s Gedanken macht (.)

Diese ästhetische Selbstwahrnehmung wurde für Susanna* v.a. durch die *Reduktion von Außenreizen und durch ihr Vertrauen zu ihrem/ihrer ÜbungspartnerIn* möglich.

Für Eric* war die Übung des „Blind-Laufens“ ebenfalls eine eindrucksvolle Wahrnehmungsaufgabe. Bei ihm löste sie zeitweise *Unsicherheit* aus, führte temporär aber auch zu *Vertrauen in den/die PartnerIn* und zu dem Gefühl *angeregter Spannung*:

Eric* (45-65):

Interviewerin: Okay, (.) kannst du (.) kurz das n bisschen ausma:len sozusagen, also mit dem Blind-Laufen, warum war das besonders für dich, oder wie war das.

Eric*: Ähm, weils erschreckend war, w-wi:e (.) panisch man kurzzeitig ist, also am Anfang (.) ähm, u:nd dann aber merkt, dass es eigentlich okay ist wenn man irgendwie so geführt wird //okay// ä:hm (.) und man (.) w-wahnsinnig darauf achtet wie jetzt der Boden (.) ge-gemacht ist, und sich (.), ja, gestaltet. Dass man doch schon sehr Angst hat, in irgendso ne Kuhle zu treten //ja// de-der den sein Pate (.) Partner nicht sieht (.) °und sich dann irgendwelche Bänder riss holt oder so was, also (.) @Schreckensgeschichten@ °//okay// So. (.)

I.: Und war das die ganze Zeit so?

Eric*: Das war so immer so n Wechsel (.) //ah// , so manchmal hab ich dann gemerkt Oh, nach meinen äh, räumlichen Einschätzungen müsste ich jetzt gleich gegen nen Baum laufen ((beide lachen)) @dem war dann aber nicht so@ und dann (.) °ging dann doch alles und (.) keine Verletzungen° (.) @war schon spannend@

Dabei beschreibt er auch die *Wahrnehmungsveränderung* während des „Blind-Laufens“ als eindrücklich und speziell. Dies wird durch die Äußerungen von Sebastian* Jakob* bestätigt:

Sebastian* (25-39): (.) ähm (2) ich fands einfach, also (3) bei den, ähm (.) Übungen, wo wir (.) uns mit nem Partner (.) äh, zusammen- so: (.) wo der eine die Augen geschlossen hatte?° //hmm// und dann geführt war° (.) wurde (.) und auch° generell wenn wir (.) so (.) oder auch das andere, wieder mit nem Partner° (.) wo man dann aber standen (.) und da irgendwie die Arme gehoben hat oder (.) //hmm// so° (2) Ä:h, das fand ich einfach (.) ja, ich weiß nicht°, das war irgendwie (3) ä:hm, ne recht (.) lustige Erfahrung so, und ich fand das vor allem (.) beim Gehen dann, so:, (.) wenn man dann noch mal mehr gemerkt hat, mit den Schatten (.) //hmm// wie das (.) n- wie verwirrend das auch sein kann, wenn plötzlich einfach (.) Schatten un- (.) da ist (.) und man denkt, jetzt läuft man gleich irgendwo gegen? //hmm// (.) ja, das fand ich° (.) //hm// sehr° (2)

Jakob* (30-40): Ähm (4) ((lautes Ausatmen von Jakob*)) (2) das Blindlaufen war interessant. (.) Also:, einmal mit geschlossenen Augen zu laufen und nur noch Anweisungen links, rechts° (.) //hmm// schneller, langsamer (.) über eine Wiese zu laufen ist sehr eindrucksvoll. Besonders wenn man dann vom Licht in=n Schatten gerät //hmm// weil das, das wirkte, wie als würde man gegen eine Wand laufen. //hmm// Also das fand ich wirklich cool, so bin ich noch nie gelaufen. (.) Mit geschlossenen Augen, das war cool°. Kann man auch nicht so leicht wiederholen, so mal eben° (.) geschlossen irgendwo lang laufen, das geht nicht.

Insgesamt aber empfand Jakob* die (meditativen) Inhalte zur Körperwahrnehmung eher *langweilig*, auch wenn er während dieser Übungen durchaus *Entspannung* erlebte:

Jakob* (73-74): Es hatte eine sehr entspannende Wirkung, aber auch i-irgendwie gelangweilte Wirkung.

Hier zeigt sich das *ausgedehnte Spektrum* der Empfindungen, welche während der Programmteilnahme mit den jeweiligen Erlebnissen einhergingen. Verstärkt wird dieser Eindruck einer breiten Streuung auch durch die Unterschiedlichkeit der Äußerungen weiterer InterviewpartnerInnen. So sind bspw. bei Heike* die intensiven Sinneseindrücke der Wahrnehmungsübungen im Verlauf der Programmteilnahme hingegen mit einer sukzessiven *Sensibilisierung der (Körper-) Wahrnehmungen* gekoppelt. Dies bezieht sich hier auf das eigene Leib-Erleben, als auch auf die Wahrnehmung der (menschlichen und nicht-menschlichen, belebten) Außenwelt:

Heike* (17-38): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich, also (.) ich hab gemerkt, dass wenn ich normalerweise joggen gehe (.) ich eigentlich nichts wirklich mitkriege so? //hmm// nicht von mir selbst, also nicht von meinem Körper wie ich irgendwie atme (.) oder, ähm (.) wie ich meine Füße quasi aufsetzte so //hmm// oder auch von der Umwelt, von Mitmenschen (.) die an mir vorbei laufen (.) oder (.) von Vögeln oder was weiß ich (.) und jetzt, als wir immer wieder darauf achten sollten (.) bin ich mir dessen immer mehr viel mehr bewusst geworden, so also (.) //hmm// ich hab viel mehr gemerkt, wie mein eigener Körper sich diesem Lauf- (.) Laufrhythmus dann auch anpasst und (2) wie ich auch, also (.) m-m- wie s dann auch mal (.) anstrengender wird und, ähm (2) ja, wie ich irgendwie (.) also wie mein Körper quasi arbeitet, so. //hmm// Und dann halt auch, als wir dann drauf achten sollten, was so in der Umwelt //hmm// und und den mit den andern (.) Mitschülern so passiert, da (.) h-hat man auch noch mal irgendwie genauer hingehört und so Sachen gehört die ich so normalerweise beim Laufen gar nicht wahrgenommen hätte. (.) Ä:hm (.) ich fands dann auch immer ganz angenehm mal (.) einfach nicht zu reden, so? Sondern mal wirklich nur auf diese Dinge zu achten. (.)

Charlotta* erlebte mit ähnlicher Konnotation eine ihr eigentlich gut bekannte *Laufstrecke im eigenem Stadtteil (wie) neu*:

Charlotta* (49-61): (.) ja die Strecke ist sowieso schön, ich kenn die ja schon seit ich hier- , ich bin ja in-eigentlich bin ich geboren im (.) ja, bin ich hier, und dann halt in der G*straße, das ist ja auch total in der Nähe, von daher kenne ich den (.) wie heißt das? I*-kanal? //genau// ja, da bin ich-aufgewachsen, da ist mein Kindergarten ja auch gewesen //ah, okay// von daher kenne ich die Strecke schon total° und s war (.) ja, also so viel Zeit jetzt halt (.) mit m Joggen oder das ich mal bewusst diese Strecke da so wahrnehme hat ich ja auch noch nicht, und von daher fand ich das mit der Zeit, mit dem Herbst so, wo die frische Luft, wenn abends nicht mehr ganz so: viele Leute unterwegs sind irgendso kleine Kinder, die nerven oder so fand ich (2) hat mir sehr gut gefallen (.)

Darüber hinaus nahm sie während der Programmumsetzung die *Herbstfarben* der pflanzlichen Natur auf dieser Strecke bewusster wahr als zu anderen Gelegenheiten:

Charlotta* (117-127): Ja, halt so: (.) pft ((lautes Ausatmen von Charlotta*)) , weiß ich nicht (.) s waren ja nicht viele Leute da: und man hat sich dann so n bisschen mehr die Natur angeguckt° (.) die Sträucher:, so jetzt werden die, die Blätter, das hab ich irgendwie auch noch nie gesehen, dass die so: (2) eher so (2) ganz-ganz rot mit mit mit, wie so Ampelfarben irgendwie @so@ ((lacht)) ro:t mit ge:lb und das aber alles an einem Blatt und dann auch noch am Baum und daneben warn dann noch andere Farben° (.) s war to ll. //schön// Also, so (.) die Blätter (.) im Wandel der Zeit zu sehen° ((lacht)) //ja// fand ic h schön. //super// Erst sind sie ja grü:n, dann- irgendwie, weiß ich nicht (.)

Franziska* erlebte während einer meditativen Übung eine außerordentliche *Körpersensation* der Wärme, welches sie an ihre Wahrnehmungen während ihres (außer-schulischen) Kurses im Autogenen Training erinnert:

Franziska* (89-97): (2) ja, und was noch, was ich auch noch gut fand, war immer dass ähm, wir (.) mit diesen (2) Entspannungsübungen zwischendurch //hmm// also mit diesem festen Stehen (2) und mit diesem (.) auch mit dem Gleichgewicht dann (.) //hm// also so Auspendeln (2) und ähm, das hat mich irgendwie n bisschen so an Autogenes Training erinnert //aha// was ich halt mal gemacht hab, und (.) dann @werden die Füße gleich ganz warm und so@ (2) ja (.) das fand ich immer gut zwischendurch. 1401

Dabei erlebt Franziska* – neben der veränderten Leib- und Umgebungswahrnehmung via verschiedenen Sinneskanälen und einem modifizierten Bewegungsempfinden – auch eine *Gewöhnung* an den Zustand der veränderten Wahrnehmung:

Franziska* (48-59): Ja, genau, und ähm, zuerst äh, war ich halt, ä:h, hatte meine Augen zu und (.) hatte glaub ich meine Hand auf ihrer Schulter (.) und ähm, s war halt warm und wir sind so gegangen und, ähm (2) ja, man fühlt halt den Boden sehr doll und auf ei- auf jeden Fall auch hört man die (.) Bäume rauschen und die Vögel und (.) ähm dann sind wir @halt losgelaufen was zuerst total komisch war@ (.) weil man, weiß nicht, das ist halt (.) ganz anders als wenn man mit Augen auf läuft //hmm// man hat gar nicht das Gefühl, dass man läuft, sondern irgendwie (.) irgendwie ne andere Bewegung, so @hüpfen oder so@ //hmm// aber dann (.) gewöhnt man sich ganz schnell dran und dann (.) ging das halt auch ganz gut.

Darüber hinaus erlebt sie während der Programmteilnahme *Phasen der Muße* und dem freien Fließen von *Kreativität*:

Franziska* (157-161): aber da war es halt auch hier einfach so dass man (3) ä:hm (.) über Sachen nachdenkt, wo man halt sonst immer auch denkt, dass man keine Zeit dazu hat oder so //hmm// ähm (.) da kommen, da da (.) fließt dann auch so die Kreativität, find ich //hmm okay// ((kurzes Auflachen von Franziska*)) (3)

1401 vergl. auch Franziska*, 137-156, 163-167

Eric* erlebte trotz glaubhaften Engagements während der Programmumsetzung u.a. die *Grenzen seines Vermögens*, sich auf Übungen zu einer verstärkten Körperwahrnehmung einzulassen,:

Eric* (76-85): Ä::hm, (8) ich fa:nd dieses ga:nze, also das (.) ne direkte Situatio:n (.) ist mir jetzt nicht im Kopf //hmm// aber dieses (.) generelle: ähm, sich selbst w:a:hrne:hmen (2) wa::r schwer für mich, mich darauf einzulassen, weil ich: so: gerne nach der alten Schule trainiere //hmm// und einfach drauf-drauf-drauf und (.) deshalb war das irgendwie interessant und schwierig sich drauf einzulassen, zum Beispiel diese Übung die wir hier gemacht haben, ä:hm (2) mit (.) Mitte-finden und so Geschichten (.) //hmm// war dann irgendwann (.) ging dann nicht mehr, also ich hab versucht, mich mal drauf einzulassen, aber irgendwann gings nicht mehr (.) 1402

Auffällig ist hier die sehr lange Pause am Anfang dieses Zitates, welche u.U. als Hinweis für das Eingestehen eines subjektiv als misslungen empfundenen Erlebnis interpretiert werden kann.

In Bezug auf das Laufen mit freier Streckenwahl erlebt Jakob* eine ihm angenehme *Selbstbestimmtheit* und *Herausforderung*:

Jakob* (104-113): hmm, das freie Laufen fand ich toll, als wir im P*-Park waren und jeder einfach (.) laufen konnte wie er wollte? //ja// und es hieß Ihr habt jetzt fünfzehn Minuten, dann wieder hier sein? (.) Und dass man dann da einfach lang laufen konnte wo man wollte, es gibt dann einige, die sind wahrscheinlich n kleinen Kreis gelaufen und ham sich da entspannt und andere, die dann längere Strecken gelaufen sind° (.) ich hab versucht, die längste und (.) schwierigste Strecke zu finden indem ich immer diese bergauf-Strecken immer wieder hoch gelaufen bin ((lacht)) //okay@// (.) und das war halt (.) das fand ich toll.

Es ist denkbar, dass er bei seiner körperlich anstrengenden Streckenwahl auch sich selbst in seiner Leiblichkeit und seine eigene *physische Leistungsfähigkeit* (evt. auch in Vergleich zu seinen MitschülerInnen) erleben konnte. Ähnlich mag es Eric* ergangen sein, als er im 400m-Sprint seinen „Adrenalinkick“ genoss und im „Auspowern“ körperliche Befriedigung fand:

Eric* (138-142): war dieser vierhundert Meter Sprint noch mal ganz toll irgendwie //ja// , weil (.) so beim Laufen für mich auch wahnsinnig viel um Adrenalin geht und dann (.) ballert das natürlich auch (.) @gut hoch@ ((lacht, lachen beide)) wenn du so n vierhundert Meter Sprint machst oder so //ja// (2) ja. (2) 1403

Darüber hinaus erlebte Susanna* während ihrer Programmteilnahme ihre *eigene physische Leistungsfähigkeit* und die *Relativität von Zeitwahrnehmung*:

Susanna* (135-145):
Interviewerin: Ja (.) Okay. (2) Und mit dem Überholen, was war da ?
Susanna*: (2) Hmm, da war das gut, dass man nich (2) ähm (3) ja, man hat nicht so: (.) man hat nicht so gezählt Ah, gleich bin ich da:?, sondern man hat halt (.) die ganze Zeit (.) oder ich hab mich eher dadrauf @konzentriert die ganze Zeit@, wann ich dran bin, wann mein Part war? //hm// und (.) hab immer, also man ist halt die ganze Zeit mitgegangen Okay, jetzt läuft der nach vorne, der, dann bin ich gleich dran, und irgendwie (.) ging dann die Zeit schneller rum°, also ((räuspert sich)) man war dann schon da (.) irgendwie ziemlich schnell. (2)

1402 Jakob* stieß bei diesen Übungen zwar ebenfalls an eine Grenze (vergl. Jakob*, 51-95), allerdings kann aus seinen Äußerungen der Versuch des Sich-Einlassen_n-Wollens nicht so deutlich herausgelesen werden wie bei Eric*.

1403 vergl. auch Eric*, 34-43, 67-71

Ähnlich bemerkt auch Franziska* im Eigenvollzug, dass sie durch eine Achtsamkeitsverschiebung *ausdauernder* (und evt. auch freudvoller) Laufen konnte:

Franziska* (228-239) : M: (.) ja, das man (.) halt auch drauf achtet, so, wenn man jetzt läuft (.) das hab ich halt (.) m, für mich so rausgefunden, wenn man dran denkt, dass man läuft, dann (.) dann ka-, also, ich (.) kann mich dann auch nicht (.) durchs-, also so: , dass ich weiter lauf, weil, ich denk Das ist total anstrengend. Und so Ich kann nicht mehr, @es bringt ja eigentlich auch nichts@ . Aber wenn man jetzt zum Beispiel die Natur oder so anguckt oder (.) sich mit jemandem unterhält oder über was anderes nachdenkt (.) dann geht das halt viel einfacher. (.) //Okay// (.) Ja, das (.) das hat mich auch weiter noch gebracht. //ahja// Dass ich (2) nicht mehr so ans Laufen denk (.) sondern an andere Sachen.

Während der Programmumsetzung konnten darüber hinaus die *MitschülerInnen* besser kennen gelernt werden. Dies erlebte v.a. Franziska* als Neue im Jahrgang beim „Blind-Laufen“ positiv:

Franziska* (33-40): das Erste was woran i-(.)ich denke ist halt das mit diesem Führen, mit dem Blinden-Führen //mit dem Blinden// , weil (.) s lag auch daran, weil einfach gutes Wetter war ((l. lacht)) @und ich auch einfach gute Laune hatte und so@ und, ähm (.) ähm ja, und ich woll- bin ja jetzt auch (.) neu an dieser Schule, kenn nich n-so viele, und (.) //hmm// war halt auch ne gute Aufgabe so für Maria* und mich (.) sich besser kennen zu lernen und vertrauens(.).mäßig und so.

Auch Charlotta* äußert sich positiv über Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens während der Programmteilnahme, hier beim „freien Laufen“:

Charlotta* (97-102): (.) Und auch, wo wir auch so n bisschen in kleineren Gruppen noch gehen konnten //hmm// ich war mit (.) ich glaube mit drei anderen Mädchen (.) die hab ich auch n bisschen besser noch mal kennen gelernt und s war irgendwie (.) in kleineren Gruppen noch so n bisschen schöner (.)

Auch Lukas* und Eric* erlebten während der Programmteilnahme *Teamwork* und *Gemeinschaft* und hoben diese positiv hervor:

Lukas * (22): ähm (2) hmm (3), also ich fand schon auch diese (.) ähm, diese Gruppenlauf-Übung fand ich auch sehr gut, ich war ja leider nicht dabei, als ihr das mit dem Augenverbunden gemacht habt //ah, okay// war wohl sehr interessant, glaub ich ((l. lacht)) das hab ich auch jetzt grad, da wär ich echt gern dabei gewesen //ja// (.) aber ansonsten sch- auch, diese (.) diese Einstellung auf die (.) anderen, mit den anderen zu laufen, fand ich auch (.) irgendwie (.) weil wir ha-, wir als Gruppe sind (.) total auseinander gelaufen, plötzlich war der eine war schon halb rum //ja// der andere war noch ganz hinten, und da hat man so gemerkt (.) dass man n paar Sachen gleichzeitig irgendwie machen muss auch //ja// und (.) ja, also da hab ich mich auch verbunden gefühlt mit den anderen so, aber da musste man erstmal ne Verbindung herstellen (.) um (.) auf ein Tempo zu kommen, um auf eine Geschwindigkeit zu kommen, die man durchhalten kann zusammen und jeder eben

Eric* (85-89): u:nd, ähm (.) zeitweise war so n ganz tolles Gemeinschaftsgefühl, irgendwie so was rauszufinden, so (.) wie man eigentlich läuft und (.) wie-was man eigentlich noch verbessern könnte //hmm// und so ne Geschichten°(.) ja. (2)

3.3.3.2 Zusammenfassung der geäußerten Erlebnisse der InterviewteilnehmerInnen bei der Programmumsetzung

Der nachfolgende Abschnitt fasst die generellen Erlebnisse der interviewten SchülerInnen während der Programmumsetzung noch einmal zusammen.

Dabei wurden von den InterviewpartnerInnen insbesondere Erlebnissen besonderer Wahrnehmungen und Wahrnehmungsveränderungen genannt. Speziell die Erlebnisse ästhetischen Leib-Erlebens wurden von verschiedenen InterviewpartnerInnen als eindrucklich und intensiv geschildert. Dies spiegelt sich auffällig wider in einer entsprechend engagierten, enthusiastischen und lebendigen Sprechweise. Solche Erlebnisse wurden bspw. durch eine erhöhte Achtsamkeit, Verstärkung des auditiven Sinnes und die Reduktion von Außenreizen begleitet bzw. ermöglicht. Darüber hinaus wurde von einem veränderten Raum-, Leib- und Bewegungsempfinden berichtet. Meist konnten sich die InterviewteilnehmerInnen an diese veränderten Sinneseindrücke adaptieren. Dafür spielte bei Partnerübungen das Vertrauen in den/die PartnerIn eine wichtige Rolle.

Ein solches ästhetisches Leib-Erleben konnte sogar zu der selbsterkennenden Einsicht in ein persönlich typisches Verhaltensmuster führen. Darüber hinaus wurde eine Erhöhung der Achtsamkeit und sinnlichen Wahrnehmungssensibilität im Verlauf der Programmteilnahme bemerkt. Des Weiteren wurde eine eigentlich gut bekannte Laufstrecke neu und bewusst(er) wahrgenommen, insbesondere die dort vorhandenen Farben in der pflanzlichen Natur.

Bei solchem ästhetischen Leib-Erleben reichte das Spektrum der mit diesem Erleben einhergehenden Empfindungen von Faszination und Spannung, ungewöhnlichen Körpersensationen und meditativer Leibwahrnehmung über Entspannung, Muße und (dem Fließen von) Kreativität bis hin zu Gewöhnung, Langeweile und Unsicherheit.

Die Übung des „Blind-Laufens“ ermöglichte offenbar mehrfach das Fassen von Vertrauen in den/die LaufpartnerIn und ein gegenseitiges Kennenlernen. Letzteres wurde auch vom „Freien Laufen“ berichtet, welches darüber hinaus auch als selbstbestimmte Herausforderung empfunden werden konnte. Berichtet wurde auch von dem Erleben von Teamwork und Gemeinschaft. Verschiedentlich beeinflussten die überwiegend positiven Erlebnisse während der Programmteilnahme nachhaltig auch das außerschulische Bewegungsverhalten und sowohl die Einstellung gegenüber dem freizeitlichen Ausdauerlaufen als auch dessen Modus. Während der Programmumsetzung wurde auf verschiedene Arten die eigene physische Leistungsfähigkeit (positiv) erlebt.

Die kognitiv-verbalen Reflexionen wurden z.T. kritisiert, insgesamt aber akzeptiert und gutgeheißen. Ein temporäres Schweigegebot wurde vereinzelt zwar ebenfalls kritisch beurteilt, gleichzeitig aber auch als angenehme Legitimation für eine Achtsamkeitsfokussierung auf die eigene Person und Befreiung von Konversationsdruck erlebt.

Es wurde trotz hoher Motivation aber auch die Grenze des eigenen Vermögens, sich auf die Übungen zur Körperwahrnehmung einzulassen, erlebt. Dies zeigt ein-

mal mehr, dass diese Übungen nicht für jede/n adäquat sein müssen. Dennoch äußerten auch diejenigen SchülerInnen, welche nur einen begrenzten Zugang zu diesen Aufgaben finden konnten, ihre prinzipielle Akzeptanz und Verständnis bzgl. der entsprechenden Inhalte.

Es zeigt sich damit in Bezug auf die *zweite Untersuchungsfrage*, dass die interviewten SchülerInnen während ihrer Programmteilnahme sehr viele und sehr unterschiedliche Erlebnisse hatten und hier ein breites Spektrum von Erlebnissen präsentiert werden kann. Damit wird die *Subjektivität und Perspektivität* von Erleben betont, wodurch die Wahl für eine *qualitative* Ausrichtung der vorliegenden Arbeit bestätigt wird.

3.3.4 *Untersuchungsfrage 4: Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?*

Im Folgenden soll die letzte Untersuchungsfrage thematisiert werden, nämlich inwiefern die interviewten SchülerInnen während ihrer Programmteilnahme (Aspekte von) Verbundenheit erlebten. Diese Frage kombiniert sowohl die *theoretische* Auffassung des Verbundenheitsbegriffes, als auch das entsprechende, vorgängig *empirisch* gefundene Begriffsverständnis schließlich mit den *Äußerungen der InterviewpartnerInnen zu ihren Erlebnissen* während des entsprechenden Sportunterrichts. Damit steht diese letzte Untersuchungsfrage auf einer *höheren* strukturellen Ebene als die vorangegangenen Untersuchungsfragen.

3.3.4.1 Umfassende Darstellung von geäußerten Erlebnissen der InterviewtenehmerInnen von (Aspekten von) Verbundenheit während der Programmumsetzung

Insgesamt konnten in der Analyse Äußerungen bzgl. Verbundenheitserlebnisse *vorrangig* in den folgenden drei Kategorien festgestellt werden:

- Verbundenheit mit dem eigenen Leib
- Verbundenheit mit Mitmenschen
- Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt.

Äußerungen bzgl. Verbundenheitserlebnissen mit anderen, von den SchülerInnen in ihren Begriffsbestimmungen geäußerten Entitäten konnten im Interviewmaterial *nicht* gefunden werden. So ergibt sich für eine erste Darstellung eine entsprechende *dreiteilige Ordnung*. Sie stellt den *Beginn* der folgenden Abhandlung dar.

In der weiteren Analyse zeigt sich aber auch, dass das Erleben von Verbundenheit während einer bestimmten Situation mitunter nicht auf eine Entität beschränkt bleibt, sondern dass sich das Erleben und das damit einhergehende Gefühl von

Verbundenheit auf *mehrere Entitäten gleichzeitig* beziehen können.¹⁴⁰⁴ Darüber hinaus wurde vereinzelt auch eine *Sensibilisierung und Intensivierung der Gesamtwahrnehmung* geschildert, wodurch eine *umfassende Vertiefung des generellen* ästhetischen Leib-Seins erlebt werden konnte. Dieser Umstand kann u.U. als ein *übergreifendes ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zum eigenen Leib bzw. der Außenwelt* gewertet werden. Damit inkludiert auch eine solche *übergreifende* Wahrnehmungssensibilisierung *verschiedene* Entitäten, mit denen Verbundenheit empfunden werden kann. Dies erlaubt eine *erneute* Erweiterung des bisher gefundenen Begriffsverständnisses von Verbundenheit – und damit eine weitere *Ergänzung der Theorie durch die Empirie*.

Die eingangs angesprochene, *trennende* Ausführung nach (einzelnen) Entitäten, mit denen Verbundenheit erlebt wurde, könnte vor dem Hintergrund dieser Aussagen als künstlich bezeichnet werden. Die vorgenommene Trennung dient aber der besseren Analysierbarkeit der Aussagen und ist damit hier unumgänglich. Die Interpretation der übergreifenden Interviewpassagen bildet den *nachfolgenden* Abschnitt des hier vorliegenden Unterkapitels.

Abschließend werden Äußerungen präsentiert, deren Interpretation als Schilderungen eines Verbundenheitserlebnisses hier ungesichert bleiben muss. Damit erhalten sie notwendigerweise lediglich den Status von *Hinweisen* auf das Erleben von Verbundenheit.

3.3.4.1.1 Verbundenheit mit dem eigenen Leib

Lukas`* Erleben seiner eigenen „Mitte“, welches für ihn offenbar neuartig und sehr eindrücklich ist und das er direkt auf die entsprechende Übung zurückführt, kann als ein *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit* und damit als Verbundenheit im theoretischen Sinne des Begriffs identifiziert werden¹⁴⁰⁵. Dabei ist gemäß seiner Interviewaussage seine Wahrnehmung v.a. auf seinen eigenen *Leib* fokussiert, so dass hier insbesondere von dem Erleben einer *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* ausgegangen werden kann:

Lukas* (10): und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotzdem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt

Für eine Lesart der erlebten Ästhetik und Verbundenheit spricht auch Lukas`* Schwierigkeit, dieses Erlebnis zu explizieren, er stößt also an die bereits diskutierte

¹⁴⁰⁴ Da diese Passagen bereits im folgenden ersten Abschnitt dieses Unterkapitels angeführt wurden, werden sie später zur Vermeidung von Redundanzen mit einem entsprechenden Verweis zwar noch einmal erwähnt, aber nicht erneut ausführlich dargestellt.

¹⁴⁰⁵ vergl. Phänomenologie-Kapitel, Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

Grenze der Verbalisierbarkeit¹⁴⁰⁶. Darüber hinaus benennt Lukas* selbst sein Erleben dieser Situation aber auch als eine Verbundenheit „mit den Füßen und dem Boden und so“ (Lukas*, 14), empfindet also offensichtlich *simultan* eine *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt*. Dieser Aspekt scheint hier aber nicht derjenige zu sein, welcher Lukas* beeindruckt. Damit stellt er auch für die hier vorgestellte Analyse nicht den ausschlaggebenden Part dar. Selbstverständlich aber muss auch dieses Verbundenheitserleben hier seine Erwähnung finden, um Lukas* „beim Wort“ und damit in seinen Aussagen ernst zu nehmen.

Auch Lukas* Äußerung bzgl. (kontrastierender) Übungen zur Körperwahrnehmung kann als eine sensibilisierte *ästhetische* Wahrnehmung des eigenen *Leibes* interpretiert werden. Damit sind auch sie als ein achtsam-ästhetisches Leib-Sein in Beziehung zum eigenen Leib und damit entsprechend als eine *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* lesbar. Darüber hinaus äußert Lukas* in diesem Zusammenhang aber auch, dass er sich während dieser Übungen ebenfalls mit der „Natur“ und der „Erde“ verbunden fühlte. Dieser Aspekt einer *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt* scheint hier aber erneut untergeordnet, da sich Lukas* Erstaunen und Ausführung v.a. auf das leiblich-sinnliche Erspüren und Wahrnehmen des eigenen *Fußes* an der Kontaktstelle mit dem Untergrund beziehen, so die hier vorgeschlagene Lesart:

Lukas* (10): und auch, also dieses dieses mit der (2) Natur Verbundene, (.) das fand ich auch, (.) das hat (.) n neuen Aspekt ins Laufen reingebracht, da hab ich dann total versucht, so meinen Fuß zu @spüren und wie der auftritt @ ähm, (.) auf die Erde: (.) und so (.)

Für eine solche Interpretation sprechen auch die Pausen, welche Lukas* vor bzw. nach den Worten „Natur“ und „Erde“ für die Verbalisierung benötigt: Diese Pausen könnten auf das Suchen der richtigen Worte noch während des Sprechens hinweisen, so dass sich damit eine gewisse Unsicherheit bzgl. ihrer Passung andeuten würde. Dennoch muss Lukas* Aussage selbstverständlich erneut in ihrem Wortlaut ernst genommen werden, so dass hier *auch* von dem Erleben einer *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt* ausgegangen werden muss.

Susanna* äußert mit Bezug zum „Blind-Laufen“ und damit der Außenreiz-Reduktion ebenfalls ein leiblich-ästhetisches Wahrnehmen und Erleben. Währenddessen nimmt sie sich selbst und ihren eigenen Leib verstärkt und auf ästhetische Weise wahr. Damit kann hier von einem *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zum eigenen Leib*, und damit von einer *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* gesprochen werden:

Susanna* (115-123): Ja, wenn man halt (.) ä:hm (.) nur so (.) auf sich selbst (.) konzentriert war, und nicht irgendwie gesehen hat, was einem, was um einen herum (.) //hmm// so abläuft und so. Man°(.) ist halt wirklich nur (.) gelaufe n, weil man (.) ja.
Interviewerin: (.) Also s- //
Susanna*: // Man hat, hat das noch mal selber mehr (.) sich s-selber mehr gefühlt, wenn man

¹⁴⁰⁶ vergl. Unterkapitel „Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?“, vergl. auch Phänomenologie-Kapitel, Unterkapitel „Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)“

das so sagen kann.°(2)

I.: Also, versteh ich das richtig, dass is dann entspannter gewesen, als wenn du mit offenen Augen läufst?

Susanna*: hmm (.) **Ja**, schon, irgendwie n bisschen (.) voll @komisch eigentlich@ (.) // hmm // also g-(.) °ja:, weiß nicht, so° @gedankenloser od er so@ , irgendwie (.)

Auffällig sind hier – wie schon bei Lukas* – die Heftigkeit von Susannas* Äußerungen und ihre Schwierigkeit des Verbalisierens. Beides könnte evt. Hinweise auf das Erleben des Gefühls von Verbundenheit geben.

Auch Eric* beschreibt ein intensives Leiberleben, welches er während physisch anstrengender 400m-Sprints erlebt. Dabei spürt und genießt er im Moment des „Adrenalinkicks“ sich und seinen Leib und nimmt diesen direkt und sinnlich wahr, so die hier vorgeschlagene Lesart. Damit kann auch hier von einem *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und in Beziehung zum eigenen Leib*, und damit von dem Erleben einer *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* gesprochen werden:

Eric* (138-142): (.) Also deshalb war dieser vierhundert Meter Sprint noch mal ganz toll irgendwie //ja//, weil (.) so beim Laufen für mich auch wahnsinnig viel um Adrenalin geht und dann (.) ballert das natürlich auch @gut hoch@ ((lacht, lachen beide)) wenn du so n vierhundert Meter Sprint machst oder so //ja// (2) ja. (2)

Auch Jakobs* Äußerung bzgl. der von ihm positiv empfundenen Herausforderung des selbstbestimmten, freien Laufens kann unter dieser Perspektive evt. als eine *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* verstanden werden: So ist es denkbar, dass Jakob* in seiner selbstgewählten körperlichen Anstrengung sich und seine eigene Leiblichkeit besonders deutlich spüren und (freudvoll) wahrnehmen kann. Unter der Prämisse einer solchen Lesart kann daher hier ebenfalls von einem *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zum eigenen Leib* gesprochen werden:

Jakob* (104-113): hmm, das freie Laufen fand ich toll, als wir im P*-Park waren und jeder einfach (.) laufen konnte wie er wollte? //ja// und es hieß Ihr habt jetzt fünfzehn Minuten, dann wieder hier sein? (.) Und dass man dann da einfach lang laufen konnte wo man wollte, es gibt dann einige, die sind wahrscheinlich n kleinen Kreis gelaufen und ham sich da entspannt und °andere, die dann längere Strecken gelaufen sind° (.) ich hab versucht, die längste und (.) schwierigste Strecke zu finden indem ich immer diese bergauf-Strecken immer wieder hoch gelaufen bin ((lacht)) //okay@// (.) und das war halt (.) das fand ich toll.

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass während der Programmteilnahme von den InterviewteilnehmerInnen eine *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* auf vielfältige Weise erlebt wurde.

3.3.4.1.2 *Verbundenheit mit Mitmenschen*

Eric* erlebt in der Zusammenarbeit mit seinen MitschülerInnen ein (ihm angenehmes) Gefühl der Gemeinschaft, welches gemäß seiner Begriffsbestimmung von

Verbundenheit im Sinne einer Zugehörigkeit¹⁴⁰⁷ als eine *Verbundenheit mit Mitmenschen* interpretiert werden kann, so die hier vorgeschlagene Lesart:

Eric* (85-89): u:nd, ähm (.) zeitweise war so n ganz tolles Gemeinschaftsgefühl, irgendwie so was rauszufinden, so (.) wie man eigentlich läuft und (.) wie-was man eigentlich noch verbessern könnte //hmm// 'und so ne Geschichten°(.) ja. (2)

Gemäß (dem Wortlaut) seiner Äußerung kann bei Lukas* ebenfalls davon ausgegangen werden, dass er sich während der Übung zum „Pacer“ leiblich und in Aktion mit seinen MitläuferInnen verbunden fühlte, hier also von einer *Verbundenheit mit Mitmenschen* gesprochen werden kann. Diese Ansicht wird unterstützt durch seine Betonung des gesamten Gruppenprozesses und des notwendigen individuellen Einfühlungsvermögens in die Gruppe:

Lukas* (22): ähm (2) hmm (3), also ich fand schon auch diese (.) ähm, diese Gruppenlauf-Übung fand ich auch sehr gut, ich war ja leider nicht dabei, als ihr das mit dem Augenverbunden gemacht habt //ah, okay// war wohl sehr interessant, glaub ich ((l. lacht)) das hab ich auch jetzt grad, da wär ich echt gern dabei gewesen //ja// (.) aber ansonsten sch- auch, diese (.) diese Einstellung auf die (.) anderen, mit den anderen zu laufen, fand ich auch (.) irgendwie (.) weil wir ha- , wir als Gruppe sind (.) total auseinander gelaufen, plötzlich war der eine war schon halb rum //ja// der andere war noch ganz hinten, und da hat man so gemerkt (.) dass man n paar Sachen gleichzeitig irgendwie machen muss auch //ja// und (.) ja, also da hab ich mich auch verbunden gefühlt mit den anderen so, aber da musste man erstmal ne Verbindung herstellen (.) um (.) auf ein Tempo zu kommen, um auf eine Geschwindigkeit zu kommen, die man durchhalten kann zusammen und jeder eben // ja // (3) aber natürlich auch diese Motivierung des ersten dann immer, der erste der motiviert dann. (.) ja. (2)

Lukas* (30): (.) Also, diese, dieser Gruppenaspekt erstmal //ja// diese, diese, diese Einfühlung in die Gruppe und das Anpassen und auch (.) diese Motivierungsfunktion, mir war das auch nicht klar dass das Ganze mit pacern und so, das kannte ich auch ehrlich gesagt nicht, (.) ähm

Dabei wird deutlich, dass eine solche Verbundenheit für Lukas* durch Zusammenarbeit und Engagement herstellbar ist, aber immer auch eine Auseinandersetzung mit den persönlichen Möglichkeiten und der Individualität des Einzelnen bedeutet. Dies spiegelt sein subjektives Verständnis von Verbundenheit wider, welches die Einmaligkeit des Einzelnen betont und einen Dissens in Harmonie bzw. im Konsens ermöglicht und als Voraussetzung für Produktivität wertschätzt¹⁴⁰⁸.

3.3.4.1.3 *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt*

Im Interview mit Charlotta* sind zwar keine Äußerungen erkennbar, welche *direkt* auf das Erleben (eines Aspektes von) Verbundenheit schließen lassen. Dennoch soll hier ihre offenbar intensive Wahrnehmung der herbstlichen Farben in der sie umgebenden Umgebung während des Laufens hervorgehoben werden. Dieser für sie sehr bemerkenswerte und von ihr präzise beschriebene Sinneseindruck kann

¹⁴⁰⁷ vergl. Unterkapitel „Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?“; vergl. auch Eric*, 377-382, 377-382

¹⁴⁰⁸ vergl. Unterkapitel „Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?“; vergl. auch Lukas*, 69-73

durchaus als ein *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zur nicht-menschlichen Mitwelt* interpretiert werden, so die hier vorgeschlagene Lesart. Da Charlotta* darüber hinaus in ihrem geäußerten Verbundenheitsverständnis die Existenz einer Vertrautheit trotz äußerem Wandel betont¹⁴⁰⁹, ein Aspekt, auf den auch das folgende Zitat verweist, kann diese Äußerung m.E. als das Erleben einer *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt* gelesen werden:

Charlotta* (117-127): Ja, halt so: (.) pft ((lautes Ausatmen von Charlotta*)) , weiß ich nicht (.) s waren ja nicht viele Leute da: und man hat sich dann so n bisschen mehr die 'Natur angeguckt' (.) die Sträucher:, so jetzt werden die, die Blätter, das hab ich irgendwie auch noch nie gesehen, dass die so: (2) eher so (2) ganz-ganz rot mit mit mit, wie so Ampelfarben irgendwie @so@ ((lacht)) ro:t mit ge:lb und das aber alles an einem Blatt und dann auch noch am Baum und daneben warn dann noch 'andere Farben' (.) s war to ll. //schön// Also, so (.) die Blätter (.) im 'Wandel der Zeit zu sehen' ((lacht)) //ja// fand ic h schön. //super// Erst sind sie ja grün, dann irgendwie, weiß ich nicht (.)

Darüber hinaus nennt auch Lukas* das Wahrnehmen einer Verbundenheit mit dem Boden¹⁴¹⁰. So ist diese Äußerung von Lukas* bzgl. der Übung des „Mitte-finden“ anteilig ebenfalls in dieser Kategorie der erlebten Verbundenheit zur nicht-menschlichen Mitwelt zu platzieren¹⁴¹¹. Da diese Interviewpassage im folgenden Kapitel aber noch *darüber hinaus* interpretiert wird, sei sie hier angesprochen, aber nicht zitiert.

3.3.4.1.4 Verbundenheit mit mehreren Entitäten als Folge übergreifender Sensibilisierung des generellen achtsam-ästhetischen Leib-Seins

Vor allem kann diese (nun wörtlich angeführte) Äußerung von Lukas* hier als Schilderungen von *simultanen* Verbundenheitserlebnissen mit *verschiedenen Entitäten gleichzeitig* interpretiert werden, welche sich wohl auf eine erhöhte Achtsamkeit und entsprechend sensibilisierte Wahrnehmung zurückführen lässt:

Lukas* (10-14): (.) und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotz-dem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)

Interviewerin: Was denn?

Lukas*: Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

I.: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also

Lukas*: Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment 'verbunden gefühlt' (.)

¹⁴⁰⁹ vergl. Unterkapitel „Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?“, vergl. auch Charlotta*, 428-443, 445-475, 466-507

¹⁴¹⁰ vergl. Lukas*, 14

¹⁴¹¹ vergl. Unterkapitel „Verbundenheit mit dem eigenen Leib“ zu Anfang dieses Unterkapitels

In ähnlicher Weise lässt sich Heikes* Schilderung ihrer veränderten ästhetischen Wahrnehmungsempfindlichkeit verstehen: So berichtet sie von einer Erhöhung ihrer *Gesamtsensibilität* im Verlauf ihrer Programmteilnahme. Dies kann als ein *generell* verstärktes ästhetisches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit interpretiert werden. Dieses *umfassend sensibilisierte und achtsame, sinnlich-ästhetische Leib-Sein* inkludiert in Heikes* Falle sowohl die Bezugnahme auf dem *eigenen Leib*, als auch diejenige auf *Mitmenschen* und *außerdem* auf die *nicht-menschliche Mitwelt*: Hier kann erneut die Schilderung eines Verbundenheitserlebens präsentiert werden, welches *verschiedene* Entitäten, zu denen Verbundenheit erlebt wurde, parallel inkludiert:

Heike* (17-38): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich, also (.) ich hab gemerkt, dass wenn ich normalerweise joggen gehe (.) ich eigentlich nichts wirklich mitkriege so? //hmm// nicht von mir selbst, also nicht von meinem Körper wie ich irgendwie atme (.) oder, ähm (.) wie ich meine Füße quasi aufsetzte so //hmm// oder auch von der Umwelt, von Mitmenschen (.) die an mir vorbei laufen (.) oder (.) von Vögeln oder was weiß ich (.) und jetzt, als wir immer wieder darauf achten sollten (.) bin ich mir dessen immer mehr viel mehr bewusst geworden, so also (.) //hmm// ich hab viel mehr gemerkt, wie mein eigener Körper sich diesem Lauf- (.) Laufrhythmus dann auch anpasst und (2) wie ich auch, also (.) m-m- wie s dann auch mal (.) anstrengender wird und, ähm (2) ja, wie ich irgendwie (.) also wie mein Körper quasi arbeitet, so. //hmm// Und dann halt auch, als wir dann drauf achten sollten, was so in der Umwelt //hmm// und und den mit den andern (.) Mitschülern so passiert, da (.) h-hat man auch noch mal irgendwie genauer hingehört und so Sachen gehört die ich so normalerweise beim Laufen gar nicht wahrgenommen hätte. (.) Ä:hm (.) ich fands dann auch immer ganz angenehm mal (.) einfach nicht zu reden, so? Sondern mal wirklich nur auf diese Dinge zu achten. (.)

Damit kann das bisher durch die Kombination von Theorie und Empirie gefundene Verbundenheitsverständnis *noch einmal* erweitert werden, und zwar um den Aspekt eines *Verbundenheits-Erlebens* durch eine *generell sensibilisierte Wahrnehmung*, wobei dieses Erleben von Verbundenheit nun *nicht mehr* auf eine Entität beschränkt bleibt, sondern sich parallel auch auf *mehrere Entitäten gleichzeitig* erstrecken kann.

3.3.4.1.5 Uneindeutige Hinweise auf das Erleben von Verbundenheit

Für Franziska* kann aufgrund ihrer Äußerungen im Interview nicht *ohne Weiteres* davon ausgegangen werden, dass sie während ihrer Programmteilnahme Verbundenheit erlebt: Durch die Qualität und Tiefe ihrer (meditativen) Vorerfahrungen bezweifelt sie *prinzipiell*, dass das Erleben von Verbundenheit in einem (sport-) unterrichtlichem setting aufgrund der hier nur sehr beschränkt zur Verfügung stehenden Zeit möglich ist. Dennoch erinnern ihre Erlebnisse während der (meditativen) Übungen zur Körperwahrnehmung innerhalb der Programmumsetzung sie an jene während ihres Autogenen Trainings:

Franziska* (152-156):

Interviewerin: Und hast du das jetzt, als wir das im Park gemacht haben, hast du da: (.) so was gehabt, dass sich das gelöst hat?

Franziska* : Ne: , das ist jetzt hier (.) zu kurz auch sowieso dafür // ja, okay // also, da braucht man Zeit (.) und (.) ähm (.) aber da war es halt auch hier einfach so dass man (3) ä:hm (.) über

Sachen nachdenkt, wo man halt sonst immer auch denkt, dass man keine Zeit dazu hat oder so //hmm// ähm (.) da kommen, da da (.) fließt dann auch so die Kreativität, find ich //hmm okay// ((kurzes Auflachen von Franziska*)) (3)
 I. : Also das war schon (.) versteh ich das richtig, dass das schon n bisschen ähnlich war wie das: (.) AT, wie das Autogene Training //ja// aber
 Franziska* : Hat mich auf jeden Fall dran erinnert.

Damit kann hier u.U. von einem *Hinweis* auf das Erleben einer *Verbundenheit mit dem eigenen Leib* gesprochen werden. ¹⁴¹²

Ähnlich kann *möglicherweise* das Fassen von Vertrauen, dass verschiedentlich in Bezug auf die Übungen des „Blind-Laufens“ bzw. des „Arme-Schaukelns“ betont wird, als ein *Hinweis* für eine *Verbundenheit mit Mitmenschen* verstanden werden:

Sebastian* (50-54): Das (.) ja:, das fand ich auch wieder, das war halt (.) so n ma- (.) man muss dem andern halt irgendwie schon vertrauen (.) //hmm// u:nd (.) ja:, also der auf-, auch deshalb fand ich die Übung schon auch (.) eigentlich gut, joah. (2) So. //hmm// (2) °Ja.° (2)
 1413

Insbesondere vor dem Hintergrund der wiederholt auftauchenden Nennung von „Vertrautheit“ als Aspekt von Verbundenheit im Begriffsverständnis aus Sicht der interviewten SchülerInnen wird eine solche Interpretation bedenkenswert¹⁴¹⁴. Da eine solche Interpretation aber als unsicher gelten muss, soll sie hier zwar erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt werden.

Die vorliegende Abhandlung zeigte, dass die interviewten SchülerInnen von vielfältigen Erlebnissen während der Programmumsetzung berichteten, welche als das Erleben von (Aspekten von) Verbundenheit interpretiert werden können. Dabei soll hier das *breite Spektrum* der geäußerten Verbundenheits-Erlebnisse betont werden. Dies zeigt erneut die *individuelle und subjektive Qualität* eines solchen Erlebens. Darüber hinaus ermöglichte die vorliegende Diskussion die *erneute Erweiterung* des theoretisch-empirisch entwickelten Begriffsverständnisses von Verbundenheit innerhalb der vorliegenden Arbeit.

3.3.4.2 Zusammenfassung der geäußerten Erlebnisse der InterviewteilnehmerInnen von Verbundenheit während der Programmumsetzung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der ausführlich dargestellten Antwort auf die dritte Untersuchungsfrage noch einmal gebündelt präsentiert. Diese befindet sich durch die ihr innewohnenden Kombination von theoretischem *und* empirischem Verbundenheitsbegriff *und* den geäußerten Erlebnissen der InterviewpartnerInnen auf einer *strukturell höheren* Ebene als die vorangegangenen beiden Untersuchungsfragen. Im Zuge der Beantwortung dieser Frage wurde eine

¹⁴¹² Dabei bleibt festzuhalten, dass Franziska* durch ihr Autogenes Training über einen deutlich anderen und kundigeren Bezugsrahmen verfügt als die übrigen interviewten SchülerInnen.

¹⁴¹³ vergl. auch Franziska*, 30-42, 64-89; Sebastian*, 50-54; Susanna*, 95-133

¹⁴¹⁴ vergl. Unterkapitel „Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter Verbundenheit?“

Trennung der Verbundenheitserlebnisse mit den jeweiligen, verschiedenen Entitäten vorgenommen. Dabei konnten geäußerte Verbundenheitserlebnisse v.a. in den drei Kategorien (i) einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib, (ii) einer Verbundenheit mit Mitmenschen und (iii) einer Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt festgestellt werden. Darüber hinaus konnte aber auch gezeigt werden, dass das Erleben von Verbundenheit mit verschiedenen Entitäten *gleichzeitig* erlebt werden konnte. Dies lässt sich u.U. auf eine gesteigerte *generelle und umfassende* Wahrnehmungssensibilität zurückführen. Dies entspricht u.a. den Zielen des formulierten Programms. Darüber hinaus ist das bislang entwickelte Verständnis von Verbundenheit einmal mehr zu erweitern um eine mögliche *Verbundenheit parallel mit mehreren Entitäten*.

Damit kann gegen die Trennung in Entitäten, mit denen laut den Äußerungen der InterviewpartnerInnen Verbundenheit erlebt wurde, zwar der inhaltliche Einwand der Schaffung eines Artefaktes vorgebracht werden. Analysetechnische Gründe machten eine solche Einteilung aber dennoch notwendig.

Die vorangegangene, ausführliche Darstellung konnte zeigen, dass nach der hier vorgeschlagenen Lesart die InterviewpartnerInnen in den Interviews von *vielfältigen Erlebnissen der Verbundenheit* mit verschiedenen Entitäten (einzeln oder auch simultan) während ihrer Programmteilnahme berichteten. Diese Verbundenheitserlebnisse wurden gemäß der theoretischen Begriffsbestimmung als ein *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* bestimmt bzw. gefasst. Darüber hinaus wurden auch Begriffsdeutungen der interviewten SchülerInnen zu Analysezwecken herangezogen, insbesondere bei der Interpretation unsicherer Textstellen. Die Entitäten, mit denen laut den Äußerungen der InterviewpartnerInnen während der Programmteilnahme Verbundenheit erlebt wurde, sind (i) der eigene Leib; (ii) Mitmenschen, und (iii) die nicht-menschliche Mitwelt. Dabei wurde nach der hier vorliegenden Lesart besonders das Erleben einer Verbundenheit mit dem eigenen Leib im Rahmen eines achtsam-ästhetischen Leib-Seins eindrücklich erlebt und geschildert. Äußerungen bzgl. Verbundenheitserlebnissen mit weiteren Entitäten, welche von den InterviewpartnerInnen als *mögliche* Gegenüber für das Erleben von Verbundenheit genannt wurden, konnten in den Interviews nicht gefunden werden.

Wie bereits angedeutet wurde auch von umfassenden, generellen Wahrnehmungssensibilisierung erzählt. In den Interviews wurden teilweise aber auch Erlebnisse geäußert, welche in der vorliegenden Analyse im Rahmen des Verbundenheitsbegriffes und der Fragestellung lediglich den Status von *Hinweisen* auf Verbundenheitserlebnisse erhalten können.

Damit kann die *dritte Untersuchungsfrage* dahingehend beantwortet werden, dass hier das *breite Spektrum* der Verbundenheitserlebnisse der interviewten SchülerInnen hervorgehoben werden soll. Dieses Spektrum umfasst:

- ein offenbar häufig sehr eindrückliches, ästhetisch-sinnliches Leib-Erleben verschiedener Arten als eine *Verbundenheit mit dem eigenen Leib*,
- das Erleben von Teamwork und einer sozialen Gemeinschaft innerhalb der teilnehmenden Schülerschaft als eine *Verbundenheit mit Mitmenschen* und
- die intensivierte Wahrnehmung der umgebenden Umwelt als eine *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt*.
- Es inkludiert darüber hinaus auch die angesprochenen *simultanen Verbundenheitserlebnisse mit verschiedenen Entitäten gleichzeitig*.

Dabei ist eine *generell* verfeinerte Wahrnehmung von Selbst und Außenwelt als Möglichkeit für *Verbundenheitserlebnisse mit verschiedenen Entitäten* zu nennen.

3.3.5 Abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen

Mit Bezug zu den vorgängigen Kapiteln sollen hier das Verbundenheitsverständnis der interviewten SchülerInnen und die Antworten auf die Untersuchungsfragen abschließend zusammengefasst werden. Für eine bessere Lesbarkeit werden die Untersuchungsfragen den Antworten jeweils noch einmal vorangestellt.

3.3.5.1 Untersuchungsfrage 1: Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?

Diese erste Untersuchungsfrage soll hier v.a. mit einer erweiterten Version des bereits präsentierten Schemas beantwortet werden, welches an diesen Abschnitt anschließt. Darin wird deutlich, dass Verbundenheit von den InterviewpartnerInnen v.a. als ein subjektives, positiv empfundenes *Gefühl* geschildert wird. Verbundenheit wird dabei von ihnen mit verschiedenen Aspekten assoziiert, welche im nachfolgenden Schema in der *obersten Ebene* genannt werden. Insgesamt ist Verbundenheit für die Interviewteilnehmerinnen schwer in Worte zu fassen, was auf den emotionalen (und damit u.U. diffusen) Charakter von Verbundenheit zurückzuführen ist¹⁴¹⁵. Wohl auch aus diesem Grunde unternahmen sie verschiedentlich den Versuch einer Negativbestimmung.

Da sich bei dem Begriff der Verbundenheit – neben dem Begriffsverständnis an sich – semantisch und grammatisch außerdem auch die Frage nach dem „*verbunden mit wem oder was?*“ stellt, wurde auch dieser Frage nachgegangen. So konnten die Aussagen der InterviewpartnerInnen bzgl. derjenigen Entitäten, mit denen Verbundenheit empfunden werden kann, in insgesamt nunmehr *sechs Oberkategorien* zusammengefasst werden. Nach der Gesamtaussage der InterviewteilnehmerInnen ist eine Verbundenheit möglich mit:

¹⁴¹⁵ Dieser Umstand kann in einer phänomenologischen Perspektive mit der speziellen „Verschwiegenheit“ des Leib-Seins bei Merleau-Ponty erklärt werden; vergl. dazu Unterkapitel „*Diskussion der Interviewaussagen vor Theoriehintergrund der Arbeit*“ im Fazit der vorliegenden Arbeit, vergl. auch Phänomenologie-Unterkapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“).

- I. dem eigenen *Leib*;
- II. *Mitmenschen*;
- III. der nicht-menschlichen, *natürlichen Mitwelt*;
- IV. der unbelebten, *künstlichen Objekten*,
- V. mit *abstrakten Phänomenen* und
- VI. mit *parallel mehreren Entitäten gleichzeitig*.

Diese Oberkategorien sind im Schema auf der *zweiten Ebene* zu finden (markiert durch die entsprechenden römischen Ziffern „I-VI“).

Da es sich bei dem vorliegenden Forschungsprojekt um eine bewegungspädagogisch-*praktische* Arbeit handelt, wurde abschließend auch die Frage nach den *Bedingungen der Möglichkeit* für das Empfinden von Verbundenheit gestellt¹⁴¹⁶. Die diesbezüglichen, paraphrasierten Antworten der InterviewpartnerInnen finden sich im nachfolgenden Schema in der *untersten Ebene* (markiert durch die Anfangsformulierung „*Verb. durch ...*“).

Insgesamt ist einmal mehr hervorzuheben, dass durch die Materialauswertung eine Stärkung und v.a. eine *Erweiterung* des anfänglichen, *theoretischen* Begriffsverständnisses *durch die Empirie* stattfand. Dies kann als ein wichtiges Ergebnis der Studie gelten.

¹⁴¹⁶ Diese Frage ist für die Autorin der vorliegenden Arbeit als (angehende) Sportlehrerin und für die bewegungspädagogische Ausrichtung des Forschungsprojektes interessant; vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

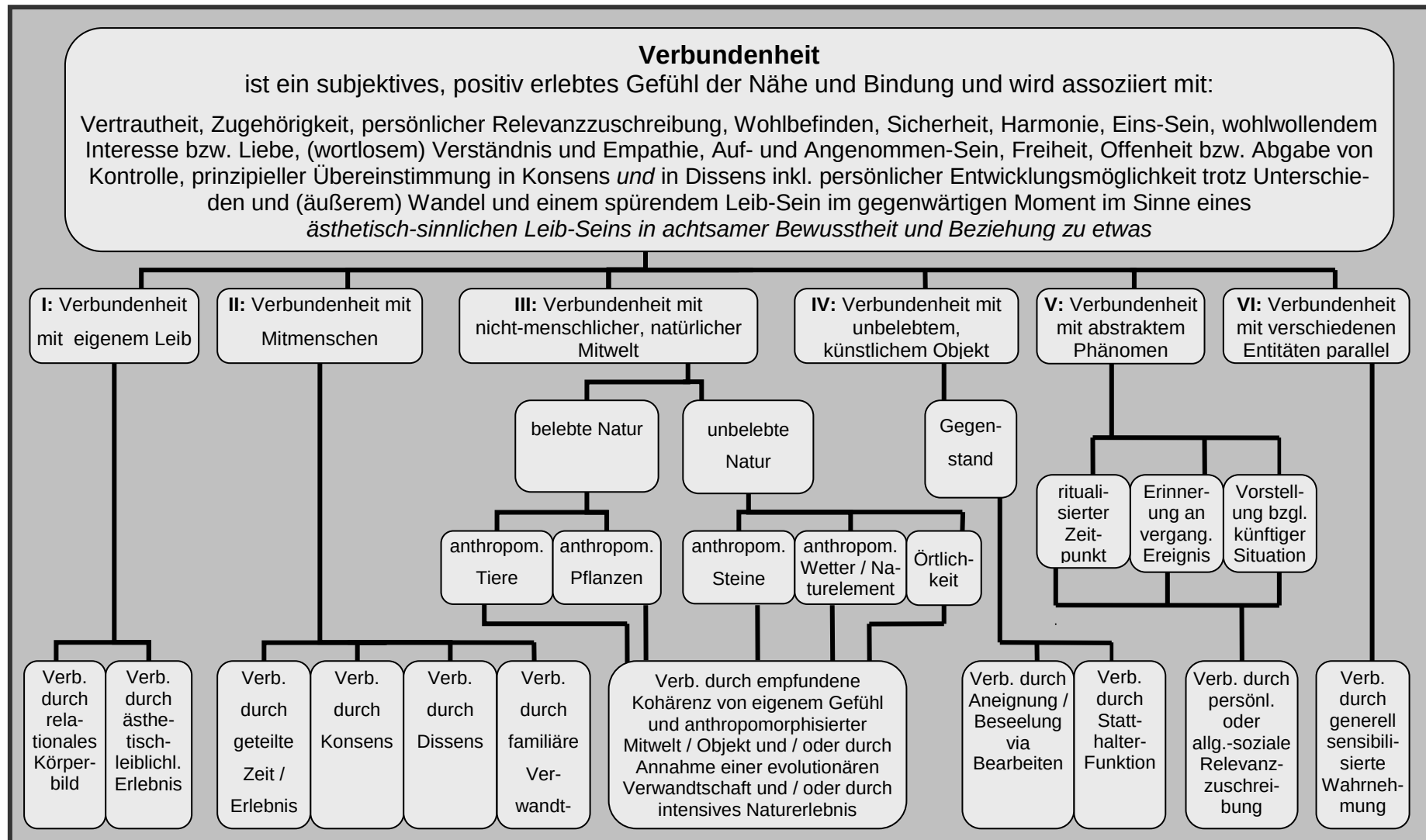


Abb. 4. Begriffsmodell: Ergänzt theoretisch und empirisch entwickeltes Verständnis des Begriffes „Verbundenheit“

- mit einer Trennung wird ein negativ empfundenes Verlustgefühl assoziiert
- in der Negativbestimmung ist Verbundenheit *ungleich*: Gleichgültigkeit; Entfremdung von der eigenen Individualität; kognitive Reflexion zu eigenem Leib; anthropozentrische Mensch-Natur-Beziehung; Geometrisierung
- Verbundenheit ist nur begrenzt verbalisierbar

3.3.5.2 Untersuchungsfrage 2: Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?

Es lässt sich mit Bezug auf die *zweite Untersuchungsfrage* festhalten, dass die Programmumsetzung sowohl von den interviewten SchülerInnen als auch von den ursprünglichen Kurslehrkräften als „Sportunterricht“ wahrgenommen und akzeptiert wurde. Darüber hinaus zeigen die empirischen Ergebnisse, dass in Bezug auf die interviewten SchülerInnen die angestrebte *Schulung der Wahrnehmungssensibilität* geglückt ist, und auch die *Inszenierung von Verbundenheit* größtenteils erfolgreich war.¹⁴¹⁷ Damit konnte die Umsetzung dem Programmnamen und Anspruch gerecht werden. Es kann hier also statuiert werden, dass eine Programmumsetzung in den regulären Sportunterricht also *prinzipiell möglich* ist.

Von den InterviewpartnerInnen wurde die Programmumsetzung dabei überwiegend als neuartig, ungewöhnlich und interessant empfunden und als sinn- und freudvoll beschrieben. Zu betonen sind hier v.a. die Bildungsimpulse im Sinne einer Neuordnung von (Bewegungs-) Horizonten und Ich-Leib-Welt-Verhältnissen, welche insbesondere durch ästhetische Leiberlebnisse ermöglicht wurden.

Bemerkenswerte Verbesserungshinweise für zukünftige Umsetzungen konnten aus den kritischen Äußerungen der interviewten SchülerInnen formuliert werden. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die (in der vorliegenden Studie *erhebungsmethodisch* fungierenden) Interviews im Sinne von PmKJ-Gesprächen als pädagogisch sinnvoll und unter Bildungsaspekten ertragreich identifiziert werden konnten. Allerdings sind sie in regulären schulischen Kontexten aus Ressourcengründen nicht realistisch durchführbar, zumindest nicht als Einzelgespräche im hier vorgestellten Maße. Damit kann eine *standardisierte* Integration von PmKJ-Gesprächen in das Programm für schulische Kontexte nicht bedingungslos empfohlen werden.

Allerdings setzten die offiziellen Vorgaben der Institution Schule einer „idealen“ Programmrealisierung und einer Beachtung von Heterogenitäten, Individualisierung und Mitbestimmung Grenzen. Die Umsetzbarkeit des Programms in den regulären Sportunterricht kann unter den Vorraussetzungen der Institution Schule daher letztendlich nur als „*eingeschränkt*“ bewertet werden. Dabei ist aber auch die „Doppelte Paradoxie“ von Sportunterricht zu beachten. Dennoch konnten diese Aspekte in Bezug auf die Themenwahl des „*Draußen Ausdauerlaufen einmal anders*“¹⁴¹⁸, die eigenständige Wahl der Belastungsintensitäten, der Laufstrecke und der ÜbungspartnerInnen, der freiwilligen Äußerungen von Redebeiträgen innerhalb eines glaubhaft bewertungsfreien Raumes, einer SchülerInnen-Zentrierung des Unterrichts und einer adäquaten und strukturierten, dabei aber auch für die Situation und Unsicherheiten offenen Stundenplanung beachtet werden.

¹⁴¹⁷ vergl. auch die Ergebnisse zu den anderen Untersuchungsfragen; vergl. auch Kapitel „*Beschreibung der Programmumsetzung (Vorstudie und Hauptstudie)*“

¹⁴¹⁸ Die Entscheidung für dieses Thema wurde ansatzweise ermöglicht durch den *Wahl*charakter der Sportkursorganisation bei verschiedenen Möglichkeiten und bekanntem Inhalt.

3.3.5.3 Untersuchungsfrage 3: Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?

Es zeigt sich in Bezug auf die *dritte Untersuchungsfrage*, dass die interviewten SchülerInnen von *sehr vielen und sehr unterschiedlichen Erlebnissen* während ihrer Programmteilnahme berichteten. So reichte beim *ästhetischen Leib-Erleben* das Spektrum der mit diesem Erleben einhergehenden Empfindungen von *Faszination* und *Spannung*, *ungewöhnlichen Körpersensationen* und *meditativer Leibwahrnehmung* über *Entspannung*, *Muße* und *Kreativität* bis hin zu *Gewöhnung*, *Langeweile* und *temporärer Unsicherheit*.

Vor allem Erlebnisse mit einer besonderen, z.T. *leiblich-ästhetischen Wahrnehmung bzw. Wahrnehmungsveränderungen* schienen für die InterviewpartnerInnen eindrücklich zu sein und wurden entsprechend intensiv geschildert. Ein solches ästhetisches Leib-Erleben führte sogar zu einer *Selbsterkenntnis in ein persönlich typisches Verhaltensmuster*. Darüber hinaus wurde während der Programmteilnahme eine erhöhte *Achtsamkeit* und *Steigerung der sinnlichen Wahrnehmungssensibilität* bemerkt. Die interviewten SchülerInnen berichteten des Weiteren von einem *veränderten Raum-, Leib- und Bewegungsempfinden* bei verschiedenen Übungen. Außerdem wurde eine eigentlich gut *bekannte Laufstrecke neu und bewusst(er) wahrgenommen*, insbesondere die dort vorhandenen Farben der pflanzlichen Natur.

Mehrfach wurde positiv hervorgehoben, dass durch die Übung des „Blind-Laufens“ das das Fassen von *Vertrauen* in den/die LaufpartnerIn und ein gegenseitiges *Kennenlernen* ermöglicht wurden. Letzteres wurde auch vom „Freien Laufen“ berichtet. Dieses konnte darüber hinaus auch als eine *selbstbestimmte Herausforderung* empfunden werden. Verschiedentlich wurde auch das Erleben von *Teamwork* und *Gemeinschaft* geschildert. Auch die eigene *physische Leistungsfähigkeit* wurde laut den Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen während der Programmumsetzung auf verschiedene Weisen und in einem positiven Sinne erlebt. Die überwiegend als angenehm empfundenen Erlebnisse während der Programmteilnahme beeinflussten nachhaltig auch das *außerschulische Bewegungsverhalten*. So veränderte es in verschiedenen Fällen sowohl die *Einstellung* gegenüber dem freizeitlichen Ausdauerlaufen als auch dessen Modus.

Trotzt einer hohen Motivation wurde aber auch die *Grenze* des eigenen Vermögens, sich auf die Übungen zur Körperwahrnehmung einzulassen, erlebt. Dennoch äußerten auch diejenigen SchülerInnen, welche nur einen begrenzten Zugang zu diesen Aufgaben finden konnten, ihre prinzipielle Akzeptanz und Verständnis bzgl. der entsprechenden Inhalte. Ähnlich wurde auch die *Quantität der kognitiv-verbalen Reflexionen* zwar *kritisiert*, insgesamt aber akzeptiert und *gutgeheißen*. Ein temporäres *Schweigegebot* wurde vereinzelt zwar ebenfalls *kritisch* beurteilt, gleichzeitig aber auch als *Legitimation für eine Achtsamkeitsfokussierung* auf die eigene Person und *Befreiung von Konversationsdruck* als angenehm erlebt.

3.3.5.4 Untersuchungsfrage 4: Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Die *vierte Untersuchungsfrage* kann durch die Präsentation des *breiten Spektrums* beantwortet werden, welches die interviewten SchülerInnen in Bezug auf ihre Verbundenheitserlebnisse äußerten. Dieses Spektrum umfasst insbesondere:

- ein offenbar häufig sehr eindrückliches, ästhetisch-sinnliches Leib-Erleben verschiedener Arten als eine *Verbundenheit mit dem eigenen Leib*;
- das Erleben einer sozialen Gemeinschaft innerhalb der teilnehmenden Schülerschaft als eine *Verbundenheit mit Mitmenschen*,
- die intensivierte Wahrnehmung der umgebenden Umwelt als eine *Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt* und
- *parallele Verbundenheitserlebnisse mit verschiedenen Entitäten gleichzeitig*. Dabei wurde eine *generell* verfeinerte Wahrnehmung von Selbst und Außenwelt als umfassende Möglichkeit für *Verbundenheitserlebnisse mit verschiedenen Entitäten* genannt.

Die hier präsentierten Antworten stellen die *Ergebnisse* der Studie dieses Forschungsprojektes dar. Damit endet der empirische Teil der vorliegenden Arbeit.

Allerdings diskutiert der nachfolgenden *Schluss* die empirischen Ergebnisse weiter: Sie werden vor dem Hintergrund der bereits präsentierten, theoretischen Ansätze betrachtet. Damit können sie in einem Rückgriff auf die Theorie noch einmal gewendet und aufgeladen werden. Darüber hinaus helfen die empirischen Ergebnisse, die – mit Bezug zum biographisch geprägten Erkenntnisinteresse eingangs entwickelten – *Hauptfragen* dieser Arbeit abschließend zu beantworten. Auf diese Weise entsteht eine *spiralig* angelegte Struktur der Arbeit. Diese wird durch den *Ausblick* auf denkbare zukünftige, anschließende Projekte und ein biographisch gehaltenes *Nachwort* fortgeführt.

4 SCHLUSS

Die hier zu präsentierende Dissertationsschrift zum Thema „Verbundenheit“ kommt im vorliegenden Kapitel zu ihrem Ende. Darin werden die in der Arbeit „ausgelegten Fäden“ in einem *Fazit* noch einmal aufgenommen und miteinander „verwoben“. Dies geschieht zum Einen in einer theoretischen Wendung der Empirie, d.h. in einer Reflexion der *empirisch* erhaltenen Interviewaussagen der SchülerInnen vor dem Hintergrund der innerhalb dieser Arbeit diskutieren *theoretischen* Ansätze. Zum Anderen werden die drei *Hauptfragen*, welche die vorliegende Arbeit stellt und die in der Einführung entwickelt wurden, *mithilfe der theoretischen und der empirischen Ergebnisse abschließend beantwortet*. Darüber hinaus wird der Gewinn der vorliegenden Arbeit für Bewegungswissenschaft bzw. Bewegungspädagogik diskutiert. Der sich anschließende *Ausblick* auf denkbare zukünftige Forschungsprojekte ermöglicht schließlich die Weiterentwicklung der hier präsentierten Gedanken und Ansätze. Abschließend wird die *biographische* Komponente, welche über das Erkenntnisinteresse (auch) den Ausschlag zu dem hier präsentierten Forschungsprojekt gab, in einem entsprechenden *Nachwort* zum Bildungspotential einer solchen Arbeit erneut thematisiert.

4.1 Fazit

Die Funktion dieses Kapitels ist – wie angesprochen – das „Verweben“ der im Laufe der vorliegenden Arbeit präsentierten „Fäden“. Neben einer *Theorie-gestützten Wendung der Empirie* wird außerdem zum Einen in der abschließenden Beantwortung der Hauptfragen ein *Rückgriff* auf die erarbeiteten Ergebnisse vorgenommen, zum Anderen quasi ein *Vorgeschmack* auf mögliche zukünftige Arbeiten gegeben.

4.1.1 Diskussion der Interviewaussagen vor Theoriehintergrund der Arbeit

Im folgenden Kapitel werden Interviewaussagen der befragten SchülerInnen exemplarisch in Bezug gesetzt zu dem theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit. Auf diese Weise kann eine direkte Verbindung zwischen Empirie und Theorie geknüpft und das Interviewmaterial in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt werden. Dabei sind hier vor allem solche Interviewaussagen interessant, welche vor der Matrix der Untersuchungsfragen bereits in den vorangehenden Kapiteln thematisiert wurden. Dabei wurden teilweise die entsprechenden Bezüge zum theoretischen Rahmen bereits dargelegt. Darüber hinaus werden im Folgenden aber auch Interviewaussagen bzgl. Erlebnissen diskutiert, welche bislang nur begrenzt angesprochen wurden, da sie nicht in *direktem* Zusammenhang mit der Programmumsetzung standen.

Da bereits im Theorieteil der vorliegenden Arbeit die entsprechenden theoretischen Ansätze ausführlich dargestellt wurden, ist es m.E. sinnvoll, sie hier lediglich kurz

anzudeuten. Auf diese Weise sollen Redundanzen vermieden werden. Dabei folgt das vorliegende Kapitel dem aus dem Ergebniskapitel bereits bekannten Darstellungsmodus, im Sinne der Grounded Theory werden also Ankerbeispiele zitiert und interpretiert.

Als ein erster Punkt soll hier Lukas`* Erleben einer neuartigen inneren Mitte als Beispiel für ein pädagogisch bedeutsames, *achtsam-ästhetisches Leib-Sein* aufgegriffen werden: Nach der hier vorgeschlagenen Lesart ermöglichte sein Leib-Erleben Lukas* einen neuartigen Ich-Leib-Weltzugang und damit eine Erweiterung des persönlichen Horizontes. Mit dem bereits dargelegten Bildungsverständnis, welches die selbsttätige Neuordnung von Ich-Welt-Verhältnissen im Zuge eines (hier: leiblich vollzogenen) Prozesses des (Um-) Lernens betont¹⁴¹⁹, kann bzgl. Lukas* Äußerung von einem bildungsrelevanten Erlebnis gesprochen werden:

Lukas* (10-14): (.) und, ich hab einfach gemerkt (.) es stimmt, so, das is wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n Pendel, (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich trotz-dem dieses (.) Pendel in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)

Interviewerin: Was denn?

Lukas*: Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.

I.: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also

Lukas*: Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere Balance irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir verbunden einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment 'verbunden gefühlt' (.) hab dann @überlegt ob ich mal mit Yo:ga anfangen soll oder so@ //ja// äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl fand //ok// ja, auf jeden Fall. (2) Ja:, das war ein sehr einprägsames Erlebnis.

Hier wird, wie auch in der nachfolgenden Interviewaussage von Heike*, das besondere Bildungspotential von Sich-Bewegen deutlich: Aufgrund „*leiblich-sinnlicher Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Gestaltungsquellen*“ (Laging, 2001, S. 103, zitiert nach Prohl, 2010, S. 144) kann achtsames, sinnliches Sich-Bewegen ganz eigene Erkenntnismöglichkeiten bieten. Damit gestattet es eine besondere, *ästhetische Bildung*¹⁴²⁰. Diese kann neben der Horizonterweiterung im obigen Beispiel (Lukas*, 10-14) per *leiblichem* Zugang auch zu einer besonderen Form der Selbsterkenntnis und zu einer intimen Einsicht in persönliche Verhaltensmuster führen:

Heike* (39-58): Auch ich fand auch die Partner- (.) Übungen, wo wir (.) einmal dieses (.) @locker lassen und durchschütteln@ // @ja@ // also das 'ähm' (.) war auch irgendwie wo man seinen Körper noch mal ganz anders wahrgenommen hat, und (.) ä:h'm (.) ja, seine Muskeln auch anders irgendwie 'gespürt hat noch mal. ° (.)

Interviewerin: Wie denn anders? Kannst du das (.) näher (.)

¹⁴¹⁹ vergl. Schmidt-Millard, 2007 mit Bezug auf Husserl und Waldenfels, zitiert nach Giese, 2008, S. 201; vergl. auch Marotzki, 1990; vergl. ähnlich auch das „Umlernen“ bei Meyer-Drawe, 2003, in Roscher, 2010, S. 82 f. & S. 161 f.; vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

¹⁴²⁰ vergl. auch Franke, 2003 b & 2005, Funke-Wieneke, 2004, S. 177 ff., S. 243; Roscher, 2010, S. 162 ff.; Leye, 2002, S. 186

Heike*: // s war irgendwie (.) lockerer, also man hat (.) was ich besonders gespürt hab, war dass ich irgendwie, dass es mir schwer gefallen (.) ist, mal loszulassen, so also meine (.) meine Muskeln einfach (.) komplett (.) ruhen zu lassen und nicht anzuspannen, also mich einfach nur von dem andern bewegen zu lassen //hmm// und nicht mich selbst zu bewegen, so. //hmm// Äh, und dass das auch in (.) ner gewisse=W (.) gewissen Weise irgendwie schwierig (.) ist, sich 'mal so gehen zu lassen, so?°(.) Aber ja, da (.) hab ich mich halt selbst so (.) gespürt, wie (.) wie ich steuern möchte:, s aber eigentlich nicht soll, so. //hmm// (2)

Darüber hinaus berichtet Lukas* sehr lebendig von seinem Leib-Sein und -Erleben während des Wellenreitens im Moment des Hineingreifens in die Welle. Seine Äußerungen geben Anlass zu einer Lesart, welche im hier ein leibliches Ausagieren lebensweltlicher Themen im Spannungsfeld von Macht und Ohnmacht sowie Kontrolle, Kontrollabgabe und Ergebnisoffenheit zulässt. Diese selbsttätige, leibliche und ergebnisoffene Auseinandersetzung mit äußeren Gegebenheiten kann als ein „Weltverstehen in Aktion“ (Trebel, 2005, S. 160 mit Bezug zu Tamboer, 1994)¹⁴²¹ interpretiert werden, und eine emanzipierende Handlungsfähigkeit fördern:

Lukas* (79-81): und (.) wenn du dann erstmal auf der Welle bist, dann musst du (.) musst du (.) was draus machen aus der Welle, die dir ja geb- (.) die kannst ja nicht (.) ändern, so //ja// @ die is ja da: @ is ja die Natur, die dir (.) die Welle 'gibt°(.) und (2) du musst was versuchen was draus, das Beste oder was was dir am meisten Spaß bringt draus zu machen. Dann fühl ich mich (.) so was von verbunden mit der Natur (.) oder mit dem Wasser (2). Interviewerin: Ja, wa- was heißt da verbunden für dich? Lukas*: **Eins.** Eins-Sein (.) mit der Natur, also ich (.) also fühl- (2) also (.) sie gibt mir was und ich mache was mit ihr. (.) ich mache was draus was sie mir (.) s ist so (.) das ist (.) wirklich Verbundenheit. (3) 's fällt mir jetzt gerade erst auf, so°((lacht, lachen beide))

Lukas* (87-89): ja, genau. (2) Also (.) @hatt ich auch mal Angst so, aber ((lacht)) das war dann nicht so die Verbundenheit ((lacht)) wenn man so auf der fünf-Meter-Welle ist und so ahh ((lacht, lachen beide)) ne, aber (2) ja, aber das ist wirklich, das ist (.) 'tatsächlich für mich auch Verbundenheit, doch°. (3) Dieses, dieses Fühlen der Natur, diese, die Kraft (.) fühlen (.) und (.) 'irgendwas war noch (2) //okay// ich kann mirs vors tellen, dass bei Segelsurf-, Segel- Windsurfen wie auch immer //ja// dass es auch so ist, du kriegst den Wind und (.) du: 'regst dich drin, so,s ist so° (2) du bist, bist ihm ausgeliefert? (.) //ja// aber auch nicht, so. (2) Interviewerin: Aber auch nicht, wie meinst du das? Also Lukas*: ((lacht)) Du bist ihm ausgeliefert, aber (.) du machst halt was draus.

Außerdem kann hier ein Bezug hergestellt werden zu Trebel's Ansatz des „Spüren und Bewirken“ im Sinne des Regelkreises von Wahrnehmen und Bewegen¹⁴²²: Dabei kann das Subjekt im spürenden Üben wahrnehmen, dass er/sie immer präziser eine erwünschte Wirkung erzielen kann, also immer geschickter auf die Außenwelt Bezug nehmen kann. Nach Funke-Wieneke kann dies auch unter der Perspektive einer verbesserten *instrumentellen* Funktion von Sich-Bewegen diskutiert werden, welche unter dem Gesichtspunkt der *sensiblen* Funktion von Sich-Bewegen einhergehen kann mit einer erhöhten Sensibilität und (Körper-) Wahr-

¹⁴²¹ vergl. auch Bietz, 2002, S. 7 f. mit Bezug zu Tamboer, 1984; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 125

¹⁴²² vergl. Trebel, 1990, mit Bezug zu Leist & Loibl, 1990

nehmung¹⁴²³. Darüber hinaus können verschiedenen Interviewaussagen bzgl. der Partnerübungen auf Funke-Wienekes Perspektive einer *sozialen* Funktion von Sich-Bewegen bezogen werden: So konnten die InterviewpartnerInnen über das gemeinsame Sich-Bewegen zueinander in eine (besondere) Beziehung treten und erlebten dieses beziehungsstiftende Element von Sich-Bewegen als bemerkenswert:

Jakob* (31-38): (2) das Blindlaufen war interessant. (.) Also:, einmal mit geschlossenen Augen zu laufen und nur noch Anweisungen 'links, rechts' (.) //hmm// schneller, langsamer (.) über eine Wiese zu laufen ist sehr eindrucksvoll. Besonders wenn man dann vom Licht in=n Schatten gerät //hmm// weil das, das wirkte, wie als würde man gegen eine Wand laufen. //hmm// Also das fand ich wirklich cool, so bin ich noch nie gelaufen. (.) Mit geschlossenen Augen, 'das war cool'.

Lukas* (14): Also allgemein diese (.) meditativen in Führungsstrichen Übungen, fand ich (.) sehr gut eigentlich, sehr 'interessant das zu erfahren, doch', hast du ja dann auch hier beim, nach m Laufen und so //genau// das fand ich sehr interessant.

Heike* (17-19): Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich¹⁴²⁴

Diese Aussagen bzgl. einer ungewohnten Körperwahrnehmung zum Beispiel beim Blind-Laufen können erneut als erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne der bereits angesprochenen sensiblen Funktion von Sich-Bewegen verstanden werden. Darüber hinaus lässt sich hier auch ein Bezug herstellen zur „*Schule der Sinne*“ von Kükelhaus & zu Lippe (1990). Nach zur Lippe kann durch eine solche ästhetische Erziehung, also durch eine Schulung der (Körper-) Sensibilität, eine zu beobachtende Entfremdung von eigenem Leib vermindert werden¹⁴²⁵. Nach diesem Ansatz kann durch eine solche Sinnesschule auch die Entfremdung von der eigenen, „inneren“ Natur gemindert werden, also von der Natur, „*die wir selbst sind*“ (Böhme, 1992, S. 77)¹⁴²⁶.

Des Weiteren stützten verschiedene Interviewaussagen auch zur Lippes Kritik an der zu beobachtenden Geometrisierung der Alltagswelt: So wird die moderne Städtearchitektur sowohl von zur Lippe als auch von InterviewpartnerInnen überwiegend als (zu) symmetrisch und technisiert, kalt, leer, kahl und grau und die darin noch übrig gebliebene Natur als unfrei und „zurecht gestutzt“ verstanden:

Heike* (190-201): heutzutage hat man dann aber (.) so ne kastenförmigen (2) Dinger (.) die immer wieder (.) neu gebaut werden, so, an jeder Ecke, weil s auch irgendwie günstiger ist, so? (2) Und deswegen denk ich, dass es schon so (.) alles n bisschen so gestutzt wird, also so (.) auch so die Natur, dass sich (.) dass nicht mehr alles so frei ist, sondern dass (.) vor diesen

¹⁴²³ vergl. Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff. . Dies ermöglicht wiederum eine vertiefte Einsicht in die Gestaltkreis-Verschränkung von Wahrnehmen und (Sich-) Bewegen als funktionelle Einheit (vergl. v. Weizsäcker, 1943; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 220 f., S. 243).

¹⁴²⁴ vergl. auch Charlotta*, 108-131; Eric*, 29-71; 76-112; Franziska*, 48-58; Heike*, 25-80; Jakob*, 31-51, 64-69; Lukas*, 10-14, 22, 30; Sebastian*, 25-39, 47-54; Susanna*, 95-133

¹⁴²⁵ vergl. Kükelhaus & zur Lippe, 1990; vergl. auch zur Lippe, 1987, S. 342, mit Bezug zu Marx, 1944; zur Lippe, 1981, Bd. 1, S. 48 ff.

¹⁴²⁶ vergl. auch Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

Häusern dann (.) die irgendwie (.) gerade geschnittenen Hecken n Hecken stehen, und (.) //hmm// die irgendwie geformten Bäume und (.) alles am besten symmetrisch, so@ also (.) so f-empfind ich auf jeden Fall diese Häuser und (.) s-so würd ich mir dann n Garten zu diesem Haus zum Beispiel vorstellen (.)¹⁴²⁷

Diese Aussagen stehen u.a. im Zusammenhang mit einer *Negativ*beschreibung von Verbundenheit, und können als eine Kritik an der genannten fortschreitenden Geometrisierung verstanden werden:

Heike* (243-245): Also für mich ist Verbundenheit jetzt vor allem was, was ich nicht (2) zwischen dem Mensch und der Natur unbedingt sehe, heutzutage. (.) So ausnutzend und so. (.)

Darüber hinaus lässt sich eine Parallele zwischen Charlottas* Aussagen und dem psychologisch-biologiedidaktischen Ansatz von Gebhard erkennen: So empfindet Charlotta* eine Vertrautheit, welche auch äußeren Wandel übersteht, als einen Aspekt von Verbundenheit. Dieses Moment von Vertrautheit trotz äußerer Veränderungen lässt sich in Charlottas* Aussagen sowohl bzgl. dem Element Wasser, als auch in Bezug auf eine (lange nicht gesehene) Kindheitsfreundin finden:

Charlotta* (435-443):

Interviewerin: Und mit (.) Wasser fühlst du dich verbunden?

Charlotta*: Ja: //okay// kann man schon so sagen, also (.) ich m-mach halt viel was so am Wasser is oder geh spazieren mit Freunden am Wasser und (.) s ist egal wo man dann so am Wasser ist, aber man (.) weiß ich nicht, das bleibt ja immer das Gleiche ((lacht)) Wasser ist Wasser //hmm// und Strand ist Strand und s'ist so n bisschen, was sich so: als roter Faden so:zusagen (2) //hmm// das find ich toll.

Charlotta* (481-502): Ja:, das ist irgendwie schwer zu sagen, ich weiß nicht, also s ist (3) hmm (4) ja: (2) hmm (3) find ich schwer zu sagen, also s ist so, als wenn man irgendwie zu so ner alten Freundin wieder kommt, und die hat sich zwar in ihrem Verhalten verändert aber irgendwie 'merkt man, man ist noch so: miteinander verbunden° (.) jetzt auch so n (.) Mädchen wieder gesehen mit der war ich halt in der Grundschule total gut befreundet und sie war meine beste Freundin (.) und dann hat sich halt irgendwie unser Kontakt verloren, weil ich hier auf die Schule gegangen bin und sie ist auf ne andere Schule gegangen, und (2) ja: also=sie hat sich natürlich verändert vom Aussehen her und von (.) von allem andern, aber irgendwie weiß man noch so, Ja ((schnipst mit den Fingern)) , da war mal was und irgendwie haben wir ne Zeit zusammen verlebt, so:, und (.) ham uns mal gut verstanden, und (2), ja (.) also, so ganz anders kann man nicht werden? //hmm// °Obwohl sie vielleicht so das Äußere so n bisschen in (.) vielleicht beschreibt s das so n bisschen° //hmm// das man so vo n Innen drin weiß (.) man gehört irgendwie (.) weiß ich nicht, das man sich schon so gut kennt oder das man mal (2) ja, dass man irgendwie verbunden ist, aber (.) //hmm// sich dur- das Äußere halt ändern kann°

Mit ähnlicher Faszination betrachtet Charlotta* Herbstblätter, die im Laufe der Zeit ihre Farbe verändern (vergl. Charlotta*, 117-127).

Mit Gebhard ist ihre Faszination und Vertrautheit erklärbar als das verbreitete menschliche Bedürfnis nach *sowohl* Stabilität, Halt und Kontinuität, *als auch* nach einer (ästhetischen) Befriedigung von Neugier und Explorationslust. Diese Elemente sieht Gebhard auf besondere Weise in der (v.a. nicht-menschlichen) natürlichen Mitwelt gegeben: Einerseits wandelt sich die Natur stetig durch ihr Werden und

¹⁴²⁷ vergl. auch Charlotta*, 193-207; Eric*, 324-340; Heike*, 176-201, 203-217; Lukas*, 60; Susanna*, 217, 263-264.

Vergehen. Andererseits ist sie aber durch bspw. Rhythmisierung im Jahreszyklus auch „immer gleich und doch ständig anders“, und folgt erkennbaren Gesetzmäßigkeiten.¹⁴²⁸ Unter anderem mit diesen parallel vorhandenen, scheinbar paradoxen Faktoren erklärt Gebhard die salutogenetische, „haltende Funktion“ von Natur und von originären Naturbegegnungen für die menschliche Psyche¹⁴²⁹. Damit liefert er ein psychologisch-pädagogisches Argument für die Wichtigkeit von nicht-menschlicher Natur für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, welche durch Charlottas* Interviewaussagen gestützt werden kann.

In den Interviews kann noch eine weitere Verbindung zu einem psychologisch-biologischen Ansatz gefunden werden: So ist Franziskas* Aussage bzgl. ihrer empfundenen Verbundenheit zu den von ihr restaurierten Möbeln mit dem Ansatz von P.W. Schultz erklärbar, auch wenn (Holz-) Möbel nicht ohne Weiteres der *belebten*, natürlichen Mitwelt zuzuordnen sind: Für Franziska* scheint durch die intensive Beschäftigung mit den Möbeln und das Einbringen ihrer eigenen Persönlichkeit in diese Tätigkeit die scharfe Subjekt-Objekt-Trennung zu verschwimmen. Im Sinne von Schultz' Ansatz kann auf diese Weise das entsprechende Möbelstück in den sog. „*scope of justice*“ und damit in das Selbstkonzept des Individuum inkludiert werden.¹⁴³⁰ So ermöglicht das kreative Be-greifen eines eigentlich unbelebten Objektes das Entstehen einer Beziehung und das Empfinden von Verbundenheit zu ihm.

Außerdem zeigen die von den InterviewpartnerInnen geäußerten die Schwierigkeiten bzgl. der Explikation von Verbundenheit deren „Verschwiegenheit“ im Sinne von Merleau-Pontys Leib-Sein. Dieses Leib-Sein ist eben charakterisiert durch einen *Mangel* an Artikulierbarkeit: Merleau-Ponty bezeichnet dieses Verhältnis von Seiendem und (leiblichem) Phänomen als eine Beziehung, welche wir „*verfehlen gerade in dem Augenblick, in dem die reflexive Bemühung sie zu erfassen versucht*“ (Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293). Diese Beziehung ist damit sprachlich nicht direkt verfügbar, sondern entzieht sich dem rationalen Zugriff¹⁴³¹. Eine solche Bezugnahme vollzieht sich damit als eine „ver-

1428 vergl. Gebhard, 2009 a, S. 85 f. . Darüber hinaus bezieht sich Gebhard auf die sog. „Savannentheorie“, nach welcher die menschlichen Sinnesorgane in ihrer Funktionsweise auf die nicht-menschliche, natürliche Mitwelt ausgerichtet sind. Sie ist damit für den Menschen „lesbar“ (vergl. Gebhard, 2009 a, S. S. 121 ff. mit Bezug zu Kaplan & Kaplan, 1989 und Kaplan 2001; kritisch dazu: Kahn, 1999; vergl. auch Brämer, 2007, S. 47 ff.). Daher empfinden viele Menschen eine weitläufige Umgebung mit (Laub-) Bäumen als angenehm, so Gebhard. Diese Theorie wird aber durchaus kritisch diskutiert, weshalb sie hier nicht weiter ausgeführt werden soll (vergl. Unterkapitel „*Ausblick, ausgehend vom sozial-ökologischen Bewegungsverständnis*“).

1429 vergl. Gebhard, 2009 a, S. Gebhard, 2009 a, S. 98 f.; vergl. auch Seewald et al., 1998, S. 268; Kapitel „*Bildungs- und erziehungstheoretischer Ansatz des im Rahmen der Arbeit entwickelten Schulsport-Programms*“

1430 Darüber hinaus können Gegenstände auf diese Weise anthropomorphisiert werden, wodurch Subjekt-Objekt-Trennlinien ebenfalls undeutlich werden.

1431 vergl. auch Coenen, 1985, S. 154 & S. 156 f. .

*schwiegene Beziehung*¹⁴³². Dieses Moment einer Grenze der Verbalisierbarkeit ist an verschiedenen Stellen in den Interviews wieder zu finden:

Heike* (311-314): @Das ist schwierig@ ((lacht)) (2) hmm (2) also für mich ist Verbundenheit alles (.), was (.) ä:hm (4) also (.) mm=ja (.) alles, was: (.) mit (.) hmm, das ist schwierig //hmm// ä:hm (6) ((lacht)) (2) ich würde, also, ich würde sagen (2), also (.) 1433

Auch Klafkis Bildungsmoment eines „*Leisten können ohne Leisten zu müssen*“¹⁴³⁴ lässt sich in den Interviewaussagen wieder finden: So finden Eric* und Jakob* ein befriedigendes Leib-Sein in *selbstgewählt* hochintensiver, körperlicher Anstrengung:

Jakob* (104-113): hmm, das freie Laufen fand ich toll, als wir im P*-Park waren und jeder einfach (.) laufen konnte wie er wollte? //ja// und es hieß Ihr habt jetzt fünfzehn Minuten, dann wieder hier sein? (.) Und dass man dann da einfach lang laufen konnte wo man wollte, es gibt dann einige, die sind wahrscheinlich n kleinen Kreis gelaufen und ham sich da entspannt und „andere, die dann längere Strecken gelaufen sind“ (.) ich hab versucht, die längste und (.) schwierigste Strecke zu finden indem ich immer diese bergauf-Strecken immer wieder hoch gelaufen bin ((lacht)) //@okay@// (.) und das war halt (.) das fand ich toll. 1435

Dies kann auch als ein Wesenszug von „Sport“ verstanden werden, welcher neben Vergnügen, Erholung, Spiel und Entspannung auch die Möglichkeit bietet, „*uns die freiwilligen [sic] Selbsterschwernis unseres Lebens zuzumuten, aus der Kultur entsteht*.“¹⁴³⁶

Dabei muss auch erwähnt werden, dass sich für beide in den meditativen Übungen kein leiblich-spürender Leibzugang erschloss, diese Übungen also mitnichten für alle TeilnehmerInnen stimmig waren:

Eric (76-85)*: Ä::hm, (8) ich fa:nd dieses ga:nze, also das (.) ne direkte Situatio:n (.) ist mir jetzt nicht im Kopf //hmm// aber dieses (.) generelle: ähm, sich selbst wa:hrne:hmen (2) wa:r schwer für mich, mich darauf einzulassen, weil ich: so: gerne nach der alten Schule trainiere //hmm// und einfach drauf-drauf-drauf und (.) deshalb war das irgendwie interessant und schwierig sich drauf einzulassen, zum Beispiel diese Übung die wir hier gemacht haben, ä:hm (2) mit (.) Mitfinden und so Geschichten (.) //hmm// war dann irgendwann (.) ging dann nicht mehr, also ich hab versucht, mich mal drauf einzulassen, aber irgendwann gings nicht mehr (.)¹⁴³⁷

Die Interviews selbst erweisen sich im Sinne des „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ (PmKJ)¹⁴³⁸ als belangreiche philosophische Gespräche. Dabei unterstützt die Interviewerin als „Hebamme“ hier das selbsttätige Stellen (und Diskutieren) von grundlegenden, lebensweltlichen philosophischen Fragen, wodurch Horizonte erneut bildungsrelevant erweitert werden können. Dies betrifft die grundle-

¹⁴³² Merleau-Ponty, 1986a, S. 56-47 [sic], zitiert nach Paetow, 2004, S. 293; vergl. ausführlich Kapitel „*Erweiterung des phänomenologischen Leib-Seins: Leib-Sein ohne Leibvergessenheit (ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas)*“

¹⁴³³ vergl. auch Charlotta*, 390-392, 466-507; Franziska*, 137-150; Heike*, 39-58, 252-255; Lukas*, 10, 12, 14, 79-81, 89; Susanna*, 95-133, 283-315

¹⁴³⁴ vergl. Klafki, 1976

¹⁴³⁵ vergl. auch Eric*, 34-43, 67-71, 130-142

¹⁴³⁶ Prohl, 2010, S. 167; vergl. auch Grupe, 1982

¹⁴³⁷ vergl. auch Jakob*, 51-95

¹⁴³⁸ vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005; Hößle & Michalik, 2005

gende Kant'sche Fragen nach dem Wesen des Menschen und seiner Stellung im Kosmos. Berührt werden in einzelnen Interviews auch philosophisch-ethischen Fragen des „guten, richtigen“ Handelns und der persönlichen Zukunftsgestaltung. Die InterviewpartnerInnen diskutieren auf eigenen Impuls hin aber auch Kriterien von Leben und stellen eigene diesbezügliche Vorannahmen in Frage:

Lukas* (112): nein, doch, also ä- (.) Leben hahaha, große philosophische Diskussion hier //großes hier, ja// @könnten wir Stunden drüber reden@ ähm (.) ich guck jetzt grad diesen Baum da an, so, (2) also, der lebt natürlich in dem Sinne, dass er (.) es fließt irgendwas durch ihn, Luft geht in ihn rein (.) Boden w- wo, er wächst (.) , er bewegt sich (.) alles Mögliche (3) aber leben als (.) Lebewesen (.) eben nicht. Also. (.) ich glaube nicht dass Bäume @kommunizieren@ und (.) Leben ist für mich schon auch definiert dadurch dass, also ein Lebewesen (.) kann (.) mit anderen (.) Lebewesen (.) kommunizieren (2) und das kann der Baum (.) meiner Meinung nach nicht. // okay// Also, das ist aber ne schöne Vorstellung, dass n Baum Leben hat, also (.) lebt. Das ist eigentlich ne schöne Vorstellung, auf jeden Fall. (4) hmm (.)¹⁴³⁹

Wie bereits angesprochen sind solche PmKJ-(Einzel-)Gespräche aus Ressourcen-gründen im regulären Unterricht allerdings wohl kaum zu realisieren.

Darüber hinaus muss erneut die Kritik von Franziska* aufgenommen werden, die aufgrund ihrer meditativen Vorerfahrungen die Meinung äußert, dass für sehr tiefe (meditativ-) ästhetische Erlebnisse in Schulkontexten meist zu wenig Zeit zur Verfügung stehe:

Franziska* (139-156): Weil man irgendwie (.) also man macht sich ja schwer ? //ja// Und (.) man (2) der ä:hm (3) man konzentriert sich auf ein, auf Körperteile, aber (.) **man denkt nicht dran**, also (.) man ist sozusagen (.) da drinne (.) //hm// und ähm (.) ich hatt-, das kommt auch jedes Mal drauf an, wenn man das macht, ich mach s jetzt nicht mehr, so:, dass man halt, gibt s halt so verschiedene (.) Schritte die man macht //hm// und (.) ä:hm (2) dass man dann halt mit (.) dass man irgendwie das Gefühl hat dass man man sich vom Kopf irgendwie (.) löst, also mit den Gedanken löst vom Körper und, ä:hm (.) @ganz wo anders ist, so@ (.) //hmm// aber das hab ich auch nur selten gehabt, aber das ist sehr interessant irgendwie. Interviewerin: Und hast du das jetzt, als wir das im Park gemacht haben, hast du da: (.) so was gehabt, dass sich das gelöst hat?

Franziska* : Ne: , das ist jetzt hier (.) zu kurz auch sowieso dafür // ja, okay // also, da braucht man Zeit (.)

Durch die hier präsentierten Beispiele wird deutlich, dass das Verständnis von empirisch erfasste Aussagen durch entsprechende theoretische Zugänge *erweitert und vertieft* werden kann. Darüber hinaus kann in der vorliegenden Studie die Empirie die theoretischen Ansätze *stützen*. Über die Aussagen der interviewten SchülerInnen konnte aber auch der theoretisch gefasste *Verbundenheitsbegriff erweitert* werden¹⁴⁴⁰. Somit kann festgehalten werden, dass in der vorliegenden Arbeit die Theorie das Verständnis der Empirie *vertieft*, die Empirie aber auch das Theorieverständnis bzgl. des Verbundenheitsbegriffes *ergänzt*. Hier profitieren also *beide* Perspektiven voneinander.

¹⁴³⁹ vergl. auch Charlotta*, 261-293, 466-507; Eric*, 188-221, 255-276; Franziska*, 259-262, 277-328, 354-364, 417-442, 444-469; Heike*: 100-108, 152-172, 276-282, 290-304, 306-320; Lukas*, 64-65, 79, 80-81, 89, 92, 103, 108-114; Susanna*, 95-133, 205-212, 336-342

¹⁴⁴⁰ vergl. Kapitel „Darstellung und Diskussion der Studienergebnisse und abschließende Beantwortung der Untersuchungsfragen?“

4.1.2 Abschließende Beantwortung der drei Hauptfragen der vorliegenden Arbeit

Im folgenden Kapitel werden die drei Hauptfragen, welche zu Beginn der vorliegenden Arbeit mit Bezug auf das biographisch geprägte Erkenntnisinteresse formuliert wurden, abschließend beantwortet. Dies geschieht mithilfe sowohl der Ergebnisse des *Theorie*-Teils, als auch derjenigen aus dem *empirischen* Part der Arbeit. Für ein besseres Verständnis seien diese drei Hauptfragen hier noch einmal genannt und den jeweiligen Unterkapiteln vorangestellt:

1. Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?
2. Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsport-unterrichtliches Programm übersetzt werden?
3. Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Anschließend wird der Wert der vorliegenden Arbeit für die Bewegungswissenschaft und -pädagogik kurz thematisiert.

4.1.2.1 Hauptfrage 1: Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?

Die Diskussion und die Ergebnisse des *theoretischen* Teils der vorliegenden Arbeit zeigen, dass sich der Verbundenheitsbegriff verschiedentlich und interdisziplinär anschließen lässt. Dies gelingt insbesondere an die Leibphänomenologisch-beeinflusste und ästhetische Bewegungspädagogik und die ökologische Naturschutzpädagogik. Allerdings erscheint eine präzisere Begriffsbestimmung, als die Literatur sie anbietet, notwendig.

Mithilfe weiterer theoretischer Ansätze lässt sich (das Erleben von) Verbundenheit als *ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas* verstehen und darüber hinaus als *bildungsrelevant* kennzeichnen. Die *Empirie* der vorliegenden Arbeit ergänzt dieses Begriffsverständnis verschiedentlich. Dies trifft bspw. auf die *Assoziationen*, die mit dem Verbundenheitsbegriff verknüpft werden, zu. Darüber hinaus können insbesondere die Gruppen der *Entitäten*, mit denen Verbundenheit erlebt werden kann, mithilfe der Empirie erweitert werden. Auch in Bezug auf die *Bedingungen*, die für das Entstehen von Verbundenheit zu diesen Entitäten notwendig bzw. hilfreich sind, leistet die Empirie einen ergänzenden Beitrag. Dieses erweiterte Begriffsverständnis, welches Theorie und Empirie kombiniert, kann in einem Schema verdeutlicht werden. Dieses findet sich zum Einen im Anschluss an diesen Abschnitt, zum Anderen aber auch zum Ende des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit.

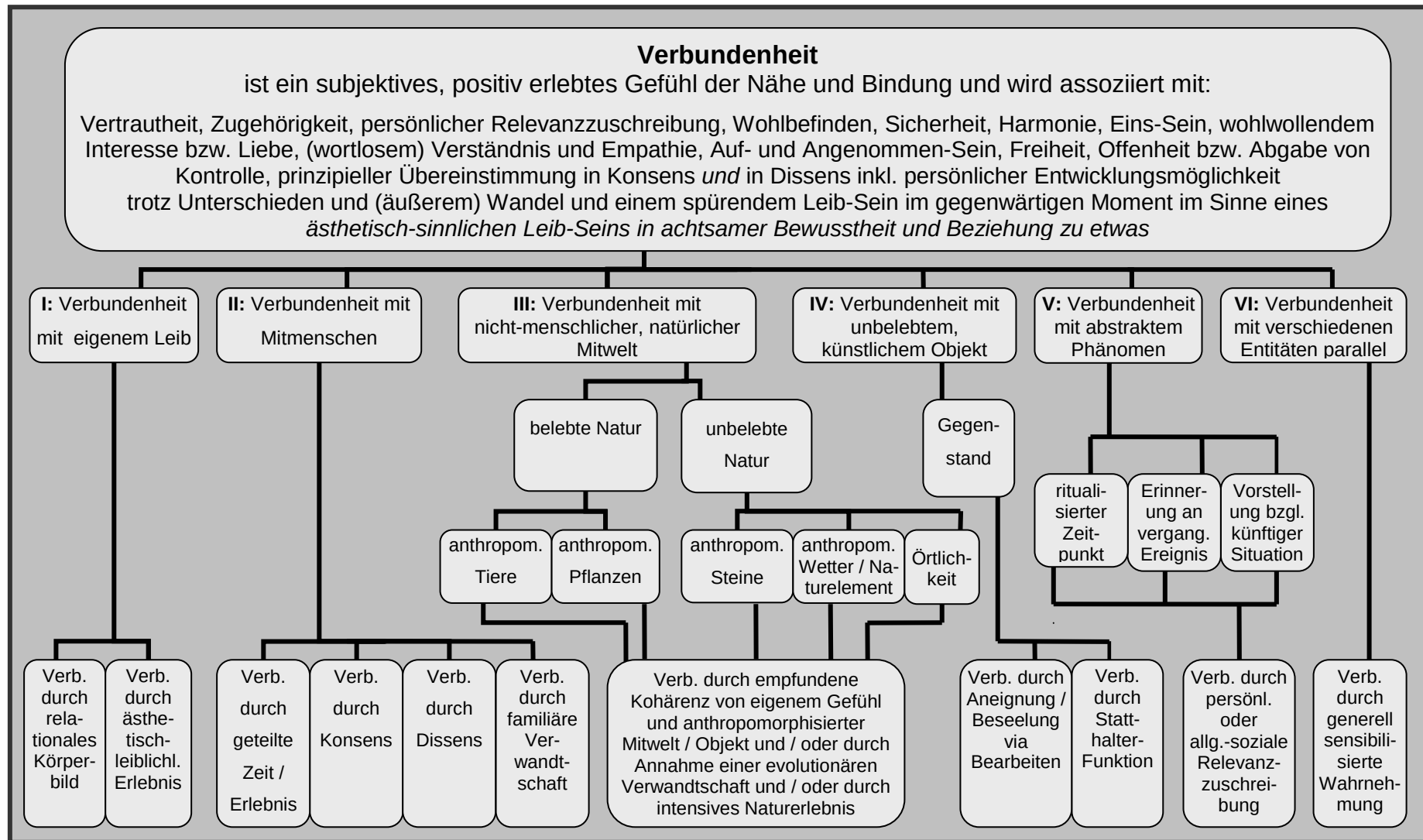


Abb. 5. Begriffsmodell: Ergänztas theoretisch und empirisch entwickeltes Verständnis des Begriffes „Verbundenheit“

- mit einer Trennung wird ein negativ empfundenes Verlustgefühl assoziiert
- in der Negativbestimmung ist Verbundenheit *ungleich*: Gleichgültigkeit; Entfremdung von der eigenen Individualität; kognitive Reflexion zu eigenem Leib; anthropozentrische Mensch-Natur-Beziehung; Geometrisierung
- Verbundenheit ist nur begrenzt verbalisierbar

4.1.2.2 Hauptfrage 2: Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsportunterrichtliches Programm übersetzt werden?

Es konnte gezeigt werden, dass das Programm – bei Explikation des bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes – in ein Schulsportunterrichtliches Programm übersetzt werden kann. Mit Verweis auf die diskutierte Literatur, als auch mit Blick auf das biographische Erkenntnisinteresse bietet sich für die vorliegende Arbeit ein Programm an, welches mithilfe einer *Wahrnehmungssensibilisierung beim Ausdauerlaufen* die *Inszenierung von Verbundenheit* thematisiert. Dieses Programm wurde in der vorliegenden Arbeit ausführlich präsentiert.

4.1.2.3 Hauptfrage 3: Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Zur ihrer Beantwortung musste diese dritte Hauptfrage in vier empirisch operationalisierbare *Untersuchungsfragen* umformuliert werden. Diese lauteten:

1. Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?
2. Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?
3. Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?
4. Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Darüber hinaus musste ein Gegenstands-angemessenes Studiendesign inkl. Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten gewählt werden. Die Entscheidung fiel hier auf eine *qualitativ* angelegte Studie mit Episodischen Interviews.

Wie die realisierte Umsetzung und die empirischen Ergebnisse zeigen, lässt sich dieses Programm *prinzipiell* im regulären Sportunterricht *umsetzen*: Sowohl eine *Schulung der Wahrnehmungssensibilität* als auch das *Erleben von Verbundenheit* konnten realisiert bzw. inszeniert werden. Dabei ist es vorstellbar, dass das präsentierte Programm mit Modifikationen auch für andere Schulformen und/oder Altersklassen adaptierbar ist. Allerdings müssen auf Einschränkungen der Umsetzbarkeit des bildungstheoretischen Anspruches in den Regelunterricht hingewiesen werden. Diese entstehen hauptsächlich aufgrund der gegebenen Bedingungen innerhalb der Institution Schule, also bspw. der Benotungspflicht, Anwesenheitspflicht, Taktung/Rhythmisierung der Unterrichtszeit, dem offiziellen Lehrplan, den grundsätzlichen Machtunterschieden zwischen Lehrperson und SchülerInnen etc.. Dabei wurde im Rahmen der Möglichkeiten versucht, die Aspekte von Selbstbestimmung, Freiwilligkeit und Offenheit zu beachten.

Im Laufe der Studie zeigten sich die episodischen Einzelinterviews in einer – über ihre eigentliche Funktion als empirische Erhebungsinstrumente hinausgehenden –

Interpretation als PmKJ-Gespräche¹⁴⁴¹ als pädagogisch sehr sinnvoll, da sie über ihren mäeutischen Ansatz zu einer selbsttätigen, lebensweltlichen Bildung beitragen können. Allerdings erscheinen sie (im hier vorliegenden Maße der Einzelbetreuung) für den Schulalltag aus Ressourcengründen leider unrealistisch.

Insgesamt kann die Umsetzung als ein interessanter, freudbetonter Bewegungsunterricht als geglückt angesehen werden. Dabei äußerten die interviewten SchülerInnen breites Spektrum an individuellen Erlebnissen. Dabei kann insgesamt festgehalten werden, dass im Laufe der Programmumsetzung für *alle* interviewten SchülerInnen die „Tür“ zu einem (fast immer) *neuen, sinnlich-ästhetischen und freudigen Bewegungserlebnis* „geöffnet“ werden konnte. Damit kann eine solche Programmumsetzung die als bildungsrelevant identifizierte, selbsttätige Horizont-erweiterung und Neuordnung von Ich-Leib-Welt-Bezüge ermöglichen. Dabei erlebten manche SchülerInnen (Aspekte von) *Verbundenheit*, andere äußerten solche Erlebnisse nicht. Es ist also möglich, dass nicht alle SchülerInnen diese sich neu öffnende „Tür“ durchschritten haben. Dies wird hier aber nicht als Makel verstanden, sondern vielmehr als Aspekt einer *selbstbestimmten* Bildung akzeptiert.

4.2 Gewinn der vorliegenden Arbeit für die Bewegungswissenschaft und Bewegungspädagogik

Insgesamt ergibt sich aus der vorliegenden Arbeit m.E. in *dreifacher Weise* ein „Gewinn“ oder Mehrwert für die Bewegungswissenschaft und -pädagogik. Davon kann *erstens* direkt der/die professionell bewegungspädagogisch Handelnde profitieren, *zweitens* die Bewegungspädagogik als (auch) empirische Wissenschaft der Erziehungswirklichkeit, und *drittens* durch eine Verringerung der Theorie-Praxis-Schere die Bewegungswissenschaft als solche. Es kann also:

1. dem/der *praktisch* wirkenden Bewegungspädagogen ein konkretes, erprobtes und evaluiertes Programm zur Verfügung gestellt und Anlass zur Reflexion der eigenen bildungs- und erziehungstheoretischen Grundsätze gegeben werden,
2. der Bewegungspädagogik ein empirischer, qualitativer Forschungszugang zu dem als bildungsrelevant identifizierten, leibphänomenologischen Phänomen der Verbundenheit als *„ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas“* eröffnet werden, und
3. in der Kombination der beiden erstgenannten Punkte die sog. „Theorie-Praxis-Schere“ von Bewegungswissenschaft und -pädagogik gemindert werden.

Der nun folgende Abschnitt führt diese Punkte weiter aus.

¹⁴⁴¹ PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003; Nevers & Dittmer, 2005; Höhle & Michalik, 2005

Erstens kann also dem/der bewegungspädagogischen *PraktikerIn*, also bspw. dem/der interessierten, professionell handelnden SportlehrerIn, ein umfassend begründetes, direkt anwendbares und evaluiertes sportunterrichtliches Programm zur „*Wahrnehmungssensibilisierung beim Ausdauerlaufen*“ angeboten werden. Dieses setzt eine Inszenierung des als bildungsrelevant identifizierten Aspektes der Verbundenheit als „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“ in praxiserprobte Übungen um.¹⁴⁴² Damit ist es diesem/r SportlehrerIn möglich, konkrete Anregungen für den eigenen Sportunterricht zu erhalten und möglicherweise den eigenen bewegungsunterrichtlichen Horizont um neue Perspektiven zu erweitern. In diesem Sinne kann die Hoffnung ausgedrückt werden, dass sowohl hinsichtlich der SchülerInnen, als auch in Bezug auf die *Lehrkraft* dieser Bildungsaspekt einer Horizonterweiterung und Neuordnung der Ich-Leib-Welt-Bezüge in Sportunterricht verwirklicht wird. Dies kann bspw. innerhalb der sport- und bewegungspädagogischen Sinnperspektive „*Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern*“ geschehen.

Außerdem kann der/die interessierte SportlehrerIn sich mit bewegungswissenschaftlichen Theorien vor dem Hintergrund konkreter sportunterrichtlicher Praxis auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann er/sie das eigene (bewegungs-) pädagogische Handeln reflektieren und weiter verbessern, da an eine(n) pädagogisch professionell Handelnder/n der Anspruch gestellt werden kann zu wissen und sich darüber bewusst zu sein, *warum* er/sie *auf welche Weise* unterrichtet. Ein(e) solche(r), pädagogisch professionell Handelnder sollte also die grundlegenden pädagogischen Normen und *bildungs- und erziehungstheoretischen Grundsätze* seines Tuns explizieren können. (Dies gilt auch für die Autorin als werdende Sportlehrerin.)

Zweitens ermöglicht die vorliegende Arbeit der Bewegungspädagogik einen *empirischen Zugang* zu dem als bildungsrelevant identifizierten Phänomen (eines Erlebens von) „Verbundenheit“. Dies ermöglichte eine empirisch-qualitative Erforschung und Ergänzung des Verbundenheitsbegriffes, welcher interdisziplinär an die (Leib-) Phänomenologie und die ästhetische Bildung und an Konzepte der Psychologie, der Naturschutzpädagogik und der biologischen Ökologie angeschlossen werden konnte.

Drittens gestattet die vorliegende Arbeit als Resultat einer Verbindung der ersten beiden gewinnbringenden Punkte darüber hinaus, den Abstand von (sportunterrichtlicher) Praxis und (bewegungspädagogischer) Wissenschaft, von Empirie und Theorie einmal mehr zu *verringern*: Einerseits wird sportunterrichtliche Praxis vor dem Hintergrund relevanter wissenschaftlicher Theorien erarbeitet und reflektiert –

¹⁴⁴² Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund der Leibphänomenologie und der ästhetischen Bildung, der entsprechend orientierten Bewegungspädagogik und einer ausführlichen Explikation des bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes. Darüber hinaus findet ein Disziplin-übergreifender, naturschutzpädagogischer Gedanke Eingang in das Programm (vergl. Theorie-Teil der vorliegenden Arbeit).

sie erweitert diese um eine empirisch-reale Dimension. Andererseits „verschanzt“ sich die Bewegungswissenschaft nicht in ihrem „theoretischen Elfenbeinturm“, sondern liefert stattdessen Anregungen für die sportunterrichtliche Praxis und lässt sich von der empirischen Realität ergänzen. Denn es bedarf einerseits der

„bildungstheoretischen Perspektive zur Begründung eines orientierenden Sinn- und Werthorizontes, auf dessen Grundlage die Frage nach dem *Wozu?* unterrichtlichen Handelns verhandelt werden kann; andererseits bedarf es der erziehungswissenschaftlichen Perspektive, welche die Frage nach dem *Warum?* angemessener Verfahren zur Verwirklichung der Zielperspektiven thematisiert.“ (Prohl, 2010, S. 123, Hervorhebungen i.O.).

Daher versucht die vorliegende Arbeit vor allem *erziehungstheoretisch*, aber notwendigerweise auch *bildungstheoretisch* zu argumentieren, damit nicht länger

„Bildungstheoretiker (...) die schönsten Menschenbilder (entwerfen), und trotzdem (...) Erzieher mit der Erziehung junger Menschen von ihrer Wissenschaft im Stich gelassen (sind)“¹⁴⁴³.

Das hier präsentierte Forschungsprojekt besitzt m.E. in diesem Sinne also nicht nur für die Autorin der vorliegenden Arbeit und das entsprechende, (auch) *biographisch* geprägte Erkenntnisinteresse eine Relevanz, sondern kann ebenso für die Bewegungswissenschaft und die Bewegungspädagogik als *mehrfach gewinnbringend* bezeichnet werden.

4.3 Ausblick

Der nachfolgende Abschnitt gibt einen Ausblick auf denkbare *zukünftige* Forschungsprojekte, welche in einer Weiterentwicklung der hier präsentierten Gedanken und Ansätze die vorliegende Arbeit fortführen könnte. So beruhen die hier formulierten, möglicherweise zu beachtenden Aspekte sämtlich auf der bereits vorliegenden Arbeit. Eine entsprechende, mögliche Fortsetzung des Forschungsprojektes könnte daher hier evtl. vernachlässigte Gesichtspunkte näher untersuchen und die bereits geleistete Arbeit weiter in übergreifenden Forschungszusammenhängen diskutieren und sie dort einbinden.

So könnte bspw. Knut Dietrichs Ansatz einer (*sozial-*) *ökologischen Betrachtungsweise* als eine ergänzende Bereicherung bewegungspädagogischer Untersuchungsdesigns gelten, da sie eine *Analyse der kulturellen Bewegungs- und Lebenswelt(en)* ermöglicht¹⁴⁴⁴. Auf diese Weise könnten weiterführende Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit auch eine *lebensweltanalytische, sozialökologische Perspektive* einnehmen. Diese würde bspw. Fragen nach dem subjektivem Erleben *und* einer verallgemeinerbaren Struktur der dieses Erleben beeinflussen-

¹⁴⁴³ Scherler, 1988, S. 55, zitiert nach Prohl, 2010, S. 123

¹⁴⁴⁴ vergl. Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre* (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“

den, individuellen Lebens- und Bewegungswelten zu beantworten suchen¹⁴⁴⁵. Eine solche zukünftige Untersuchung der anzunehmenden Wechselwirkungen der verschiedenen Dimensionen könnte ein viel versprechendes Forschungsfeld einer soziologischen Bewegungspädagogik darstellen. Als interessante Dimensionen wären hier bspw. vorstellbar:

- objektiv beschreibbare Umstände der Lebenswirklichkeit,
- subjektives Erleben und Deuten der (Bewegungs-) Situation,
- kulturelle Gegebenheiten und Normen,
- Bewegungsdialoge im Sinne Trebels bzw. soziale wie materiale szenische Interaktionen im Sinne Dietrichs.

Die vorliegende Arbeit hat zwar in ihrer Fragestellung auch einen Umweltaspekt integriert, nämlich den der menschlichen und nicht-menschlichen *Mitwelt* im Sinne von äußerer *Natur*, hat aber – statt Dietrich vollständig zu folgen – den Bereich des sozial-kulturellen Aspektes aus verschiedenen Gründen ausgeklammert.¹⁴⁴⁶

Dietrichs Ansatz weiter verfolgend könnten sich zukünftige Anschlussarbeiten außerdem darauf beziehen, was TeilnehmerInnen einer – dem hier vorgestellten Programm vergleichbaren – Intervention unter anderen *organisatorischen Bedingungen*¹⁴⁴⁷ und *in anderen Räumen*¹⁴⁴⁸ erleben (können). Darüber hinaus könnte gezielt auch das Erleben *anderer Altersgruppen*¹⁴⁴⁹ und/oder *andere Nationalitäten* im Rahmen einer Programmumsetzung untersucht werden. Diese würde breitere Erkenntnisse darüber ermöglichen, inwiefern Umwelten und Kontexte das subjektive (Bewegungs-) Erleben solcher Inszenierungen beeinflussen.

Darüber hinaus könnte die von Dietrich vorgeschlagene *Untersuchungsmethodik* für zukünftige, sozial-ökologisch ausgerichtete Anschlussarbeiten über die bewegten und bewegenden Dialoge/Interaktionen im Rahmen bewegungspädagogischer Forschung sicherlich gewinnbringend genutzt werden. Dabei wären bspw. neben Interviews (und damit einer Erhebung der *Innensicht* der Akteure) auch Beobachtungen durch den/die ForscherIn (und damit eine Erhebung der *Außersicht*, also der Bedingungen der Szene) vorzusehen.

Denkbar wäre für zukünftige Forschungsprojekte in der Fortführung der vorliegenden Arbeit auch eine Vertiefung der *phänomenologischen* Perspektive. So schrieb

1445 Zur methodologischen Hauptschwierigkeit (aber auch hervorstechendem soziologischen Erkenntnispotential) von Lebensweltanalysen, nämlich dem essentiell notwendigen, radikalen Perspektivenwechsel bei anschließender Übersetzung des Erlebten in theoretische Konstrukte, vergl. Flick et al., 1995, S. 383 f..

1446 So liegt bspw. die Frage nach der Rekonstruktion soziokultureller Strukturen nicht im Rahmen des hier formulierten und verfolgten Erkenntnisinteresses. Darüber hinaus hätte ein solches (zusätzliches) Vorhaben den Rahmen der einer Dissertationsschrift und den der vorhandenen Ressourcen überschritten; vergl. auch Kapitel „*Verbundenheit und der Ökologiebegriff in der (sozial-) ökologischen Betrachtungsweise einer sportpädagogischen Bewegungslehre* (Knut Dietrich, 1999, 2003 bzw. Dietrich & Landau, 1990)“.

1447 z.B. Präventionskurs der Krankenkassen, Lauf-Workshops und Schul-AGs, Einzel-Coaching, Event, Betriebssportgruppe, Integrationsklasse mit behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen, psychologisch-therapeutisches Angebot etc.

1448 z.B. Wald, Hauptverkehrsstraße, dörfliche Szene, ...

1449 SchülerInnen der Grund-, Unter- und Mittelstufe, Erwachsene, Senioren, alters-gemischte Kurse

Husserl dem leiblichen „Ausdruckssystem“, also sowohl der Sprache, als auch sprachverwandten, anzeigenden Zeichen, Mimik, Gestik etc., eine „*einheitsstiftende Funktion*“ in zwischenmenschlichen Situationen zu (Vetter, 2004, S. 56). Unsere Leiblichkeit stellt daher eine Gelegenheit dar, uns unsere Welt zu erschließen, mit ihr zu kommunizieren und uns selbst auszudrücken und darzustellen. Dieser Umstand könnte in anschließenden Untersuchungen stärker beachtet werden, als die hier vorgenommene Studie dies tut. Dabei wären *untersuchungsmethodisch* z.B. über Videomitschnitte der Interviews und der Unterrichtseinheiten auch solche non-verbalen Ausdrucksphänomene und Bewegungsformungen zu erfassen und in die Interpretation mit einzubeziehen. Damit könnten u.U. auch der einem Ding stets zugehörige „*Dinghintergrund*“, das einem Gemeinten „*Mitgemeinte*“ und der einer Wahrnehmung zugehörige Wahrnehmungshorizont, also der jeweilige Kontext von verbal und non-verbal Ausgedrücktem und von Sich-Bewegen als symbolische Bewegungsformung, mit eingefangen werden¹⁴⁵⁰.

Dies würde allerdings eine sehr viel intensivere, zeit- und personalaufwendigere Datenerhebung und -auswertung erfordern, als es im Rahmen dieser Arbeit möglich und angezeigt gewesen wäre. Auch sollte dabei beachtet werden, dass das Transkribieren sowohl von gesprochenen Worten als auch (und evt. sogar insbesondere von) Mimik und Gestik bereits erste interpretierende *Auswertungsschritte* darstellen. Darüber hinaus muss die methodologische Kombinierbarkeit von Video- und (Episodischer) Interviewmethodik kritisch diskutiert werden.

Als direkter Ertrag aus den kritischen *Äußerungen der interviewten SchülerInnen* wären außerdem verschiedene *Verbesserungshinweise für eine zukünftige Umsetzung* des hier vorgestellten Programms zu übernehmen. Diese Verbesserungsmöglichkeiten beziehen sich hier hauptsächlich auf den Umgang mit Heterogenität(en) innerhalb der jeweiligen Lern- / Teilnehmergruppe.¹⁴⁵¹

Denkbar wäre z.B. eine *gesteigerte Individualisierung* und verstärkte Berücksichtigung der jeweiligen (bewegungsbiographischen und meditativen) Vorerfahrungen der ProgrammteilnehmerInnen. Dies könnte bspw. eine nach unterschiedlichen Niveaus differenzierte Aufgabenstellung und (je nach Vorerfahrungen) auch eine *Aufgabenumformulierung* bedeuten. Gleiches gilt für Verbesserungshinweise, welche durch eine Konzentration auf die (bewegungs-) biographischen Vorkenntnisse adäquater und individualisierter zugeschnitten werden könnten. Des Weiteren könnte – im Rahmen der institutionellen Vorgaben – zukünftig das *mitbestimmte und selbstgesteuerte Lernen* der SchülerInnen noch stärker in den Vordergrund gerückt werden. Denkbar wären hierfür z.B. gesteigerte Mitbestimmungsmöglichkeiten für die ProgrammteilnehmerInnen bzgl. der Übungen und ihrer Inhalte. Dieser Hinweis könnte durch die Organisationsform von *Lernstationen* aufgegriffen werden. Dar-

¹⁴⁵⁰ Vetter, 2004, S. 611; vergl. auch Merleau-Ponty, 1966, S. 91 ff., S. 167; Bietz, 2005, S. 131

¹⁴⁵¹ Wie bereits angemerkt kann und sollte die „Problematik“ der Heterogenität, welche in jeder Lehr-Lern-Situation mit menschlichen Individuen auftritt, m.E. aber auch umgedeutet werden. Damit wird sie als eine Herausforderung für alle Beteiligten nutzbar, kann aber auch als Bereicherung der sozialen Gegebenheiten und im Speziellen der Unterrichtssituation interpretiert und genutzt werden.

über hinaus könnten individuelle Entscheidungsmöglichkeiten, ob für eine nachfolgende Kurzsequenz eine Lauf- oder eine Meditationseinheit präferiert wird, stärker in das Programm und die Programmumsetzung eingebaut werden. Damit könnte insgesamt im Sinne des explizierten bildungs- und erziehungstheoretischen Ansatzes ein verstärkt(er) *SchülerInnen*-zentrierter Unterrichtsstil angebahnt und gefördert werden. Wie bereits angesprochen wäre in zukünftigen Umsetzungen darüber hinaus auch der *Sportbegriff* der jeweiligen TeilnehmerInnen explizit(er) zu thematisieren und kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise könnte das jeweilige Begriffsverständnis u.U. geweitet werden, so dass es im Sinne eines „Sich-Bewegens“ und einer sensibilisierten (Körper-) Wahrnehmung über normiertes Wettkämpfen und Trainieren hinaus reicht. Dies wäre auch im Sinne des Bewegungsfeld-Aspektes „Entspannen“ und der Rahmenplan-Kompetenz „*individuelles und gesellschaftliches Sportverständnis fördern*“¹⁴⁵². Dabei sollte weiterhin das Ziel im Auge behalten werden, den TeilnehmerInnen eine „Tür“ zu einem neuen, achtsamen Bewegungserleben und zum Erleben von Verbundenheit zu öffnen. Die Entscheidung, inwiefern sie letztlich „hindurchgehen“ oder nicht, muss ihnen weiterhin selbst überlassen werden.

Insgesamt muss hier erneut kritisch angemerkt werden, dass die *Institution Schule* mit ihrer nicht hintergehbaren Bewertungs- und Anwesenheitspflicht, dem offiziellen bzw. schulinternen Lehrplan, den aktuellen Klassenstärken, den ungleichen Machtverhältnissen etc. auf einer bewegungspädagogischen und einer bildungstheoretischen Reflexionsebene *wenig förderlich* ist.¹⁴⁵³

Dabei gilt es aber, die sog. „Doppelte Paradoxie“ von Sportunterricht¹⁴⁵⁴ anzuerkennen. Dies ist dabei nicht als Makel des entwickelten *Programms* anzusehen, sondern vielmehr als *schul-immanent* zu betrachten. Es kann also in der vorliegenden Arbeit nicht darum gehen, dieses Paradoxon zu lösen – vielmehr geht es um einen *reflektierten Umgang* damit. Prohl formuliert in diesem Zusammenhang:

„In der Praxis des Sportunterrichts steht zu aller erst der Sportlehrer in der Verantwortung, mit der >doppelten Paradoxie< umzugehen und die erzieherische und/oder qualifikatorische Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes >Sport< nach pädagogischen Kriterien zu interpretieren und zu gewichten“ (Prohl, 1990, S. 104, zitiert nach Krieger, 2009, S. 107).

Dieser Umgang mit Vorgaben und Gegebenheiten ist immer *individuell* und (Sportlehrer-) Persönlichkeits-abhängig¹⁴⁵⁵. Daher könnten hier anschließende, zukünftige Forschungsarbeiten verschiedene Sportlehrkräfte mit dem entwickelten Pro-

1452 vergl. Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH), 2009, Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Sport, S. 14

1453 Dieser Aspekt entspricht allerdings nur noch bedingt einer Untersuchung der SchülerInnen-Perspektive.

1454 Diese doppelte Paradoxie des Sportunterrichtes lässt sich auf zwei Ebenen beobachten: 1. Ebene: Qualifikations- & Selektionsauftrag Schule vs. Auftrag zu Individuation & Individueller Förderung; 2. Ebene: Pflichtcharakter von Sportunterricht vs. prinzipieller Freiheit des Sports im Sinne subjektiver Sinnerfüllung (vergl. Krieger, 2009, S. 107, mit Bezug zu Prohl, 1999; vergl. auch Prohl, 2006, S. 101 ff. bzw. Prohl, 2010, S. 99 ff., S. 122).

1455 vergl. Schuchart, 2005, S. 77; vergl. auch Bräutigam 1986, S. 102; Schießl 1994, S. 29

gramm arbeiten lassen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Umsetzungen untersuchen. Darüber hinaus könnte auch gefragt werden, was die jeweiligen SchülerInnen in den entsprechenden Umsetzungen erleben.

Aus ebenfalls bildungs- und erziehungstheoretischen Gründen wären regelmäßige PmKJ-Gespräche als pädagogische Maßnahmen im Regelunterricht sicherlich sinnvoll, erscheinen aber aus Ressourcengründen (zumindest als Einzelgespräche) kaum realisierbar zu sein.¹⁴⁵⁶

4.4 Ein biographisches Nachwort zur vorliegenden Dissertationsschrift

Dieses Nachwort lehnt sich an Prof. Lotte Roses „Nachbemerkung“ zu ihrer eigenen Dissertation an¹⁴⁵⁷. Es soll der Subjektivität und der biographischen Komponente, welche die hier vorliegende Dissertationsschrift sicherlich besitzt, einen Raum geben. Dies geschieht auch in einem entsprechenden Sprachduktus¹⁴⁵⁸. Wie schon Rose anmerkt kann in einem Zugeständnis an die übliche wissenschaftliche Praxis und an das Format einer Dissertationsschrift ein solcher Raum lediglich im Zuge einer *Randbemerkung* eröffnet werden. Dies verhindert auch, in eine allzu narzisstische Selbstbetrachtung und -inszenierung abzugleiten. Aus diesen Gründen tritt die biographische, persönliche Perspektive der Autorin der vorliegenden Arbeit lediglich zu *Anfang* und zu *Ende* der Dissertationsschrift, also in der Einführung in die Gesamtarbeit und in diesem Nachwort, deutlich hervor und rahmt damit den „wissenschaftlich“ abgefassten Innenteil ein.

Dabei wird hier mit Rose davon ausgegangen, dass im Sinne einer *qualitativen* Forschungslogik letztlich *jedes* wissenschaftliche Produkt von einer solchen Subjektivität geprägt ist. Im Zuge der geltenden wissenschaftlichen Diskursregeln wird diese jedoch tabuisiert und über Mechanismen der (Selbst-) Distanzierung in eine (vorgebliche) Neutralität verwandelt¹⁴⁵⁹. Dabei ist „jede Forschungsarbeit ganz eng mit dem Leben ihres Schöpfers verbunden“, trägt sie doch „unweigerlich Spuren des Unbewußten [sic]“. ¹⁴⁶⁰ Denn jede(r) WissenschaftlerIn ist als ein *Teil* des „entdeckten Weltzusammenhanges“ anzusehen, ist ihm also zugehörig, und jede seiner/ihrer wissenschaftlichen, wahrheitssuchenden Bestrebungen geschieht „unter dem Vorzeichen der Selbstbetroffenheit und (...) Wertsetzung.“¹⁴⁶¹ So ist in Schulz

¹⁴⁵⁶ vergl. Unterkapitel „Umfassende Darstellung der Äußerungen der InterviewteilnehmerInnen bzgl. der Umsetzbarkeit des Programms“; PmKJ = Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen; vergl. Martens, 1999; Brüning, 2003; Nevers, 2003 & 2005; Hößle & Michalik, 2005

¹⁴⁵⁷ vergl. Rose, 1991

¹⁴⁵⁸ Demgemäß sind sowohl die Einführung in die Gesamtarbeit als auch dieses Nachwort teilweise in der ersten Person Singular verfasst.

¹⁴⁵⁹ vergl. Rose, 1991, S. 272

¹⁴⁶⁰ Rose, 1991, S. 272

¹⁴⁶¹ Schulz v. Thun, 1981, Bd. 1, S. 148

v. Thuns Worten „jede wissenschaftliche Veröffentlichung auch eine Ich-Botschaft“ im Sinne einer Selbstoffenbarung¹⁴⁶², ganz in der Denktradition der Humanistischen Psychologie um Carl Rogers. In jeder wissenschaftlichen Abhandlung, und damit auch in der vorliegenden Arbeit, treffen also Forschungsobjekt und Forschungssubjekt in einem biographischen Berührungspunkt aufeinander¹⁴⁶³. Damit wird der Forschungsprozess (auch) zu einer hoch persönlichen Angelegenheit und ermöglicht die Bearbeitung der eigenen Lebensgeschichte. Das Forschen *an sich* wird so zu einem „Instrument der Bearbeitung des eigenen Selbst“.¹⁴⁶⁴ Dies gilt es hier kenntlich zu machen und zu würdigen.

Im Laufe meiner Arbeit an der hier vorliegenden Dissertationsschrift schälte sich der eigentliche, allen Überlegungen zugrunde liegende Gegenstand immer weiter heraus: Es wurde deutlich, dass im aktuellen Lebensabschnitt mein hauptsächliches (Lebens-) Thema dasjenige der *Verbundenheit* ist. Das Schreiben einer großen wissenschaftlichen Abhandlung war meine Art, mich diesem Thema legitimiert anzunähern, es von verschiedenen Seiten betrachten und gründlich bearbeiten zu können. Dieses Forschungsprojekt stellt meinen Weg dar, mich intensiv mit meinem gegenwärtigen Lebensthema auseinanderzusetzen.

Mit dem nahen Ende dieser Arbeit kommt der Zeitpunkt einer praktischen Realisierung des erarbeiteten Wissens – sowohl im Schuldienst¹⁴⁶⁵ und in kollegialen Arbeitszusammenhängen, als auch bei der verbliebenen Promotion, beim Morgenlauf an der Elbe, in meinem Taiji und insbesondere in meinem privaten Alltag. Es gilt für mich, trotz verschiedenster Anforderungen von Außen und den unvermeidbaren Unsicherheiten bspw. beim Unterrichten mich immer wieder an meine eigene Verbundenheit zu erinnern, mich auf dieses Thema einzulassen, die *Verbundenheit mit mir, meinem Leib, meinen Mitmenschen und der nicht-menschlichen, natürlichen Mitwelt immer sensibler zu empfinden und zu (er-) leben*. Mich mit abstrakten Ideen, mit konkreten Dingen und mitunter mit verschiedenen Phänomenen gleichzeitig verbunden zu fühlen. Es gilt nun, mir an den Äußerungen der interviewten SchülerInnen ein Beispiel zu nehmen und die Verbundenheit, die in harmonischem Konsens *und* in Dissens liegt, zu suchen und mich ihr zu stellen. Mit anderen Worten gilt es, der Herausforderung einer umfassenden und bildenden, selbstbestimmten und selbsttätigen, selbstbezüglichen und emanzipierenden Neuordnung von Ich-Leib-Welt-Verhältnissen, die ich mir durch meine Promotion ermöglichte und entwerfe, zu begegnen und nachzukommen. Es gilt, all das in einem *ästhetisch-sinnlichen Leib-Sein, in achtsamer Bewusstheit und im Erkennen der wechselseitigen, nicht hintergehbaren Beziehungsebenen und gegenseitigen Einflüsse* immer wieder wahrzunehmen, anzunehmen und aufzunehmen.

¹⁴⁶² Schulz v. Thun, 1981, Bd. 1, S. 149, mit Bezug zu Ruth Cohn, 1975, S. 97 ff.; Hervorhebung i.O.

¹⁴⁶³ vergl. Rose, 1991, S. 272

¹⁴⁶⁴ Rose, 1991, S. 273

¹⁴⁶⁵ bspw. bei Umsetzungen des entwickelten Programms, aber letztlich in jeder Lehr-Lern-Situation; so stehe ich zur Zeit der Fertigstellung dieser Dissertationsschrift im schulpraktischen Vorbereitungsdienst = Referendariat.

Die vier Jahre, die ich an dieser Dissertation saß, ließen mich den aufregenden Geschmack wissenschaftlichen Forschens erahnen, kosteten aber auch Blut, Schweiß und Tränen. Sie forderten (und förderten) Disziplin und hießen mich manchen Zweifel besiegen. In dieser Zeit musste ich oft Abschied nehmen von mühsam erschlossenen und schließlich lieb gewonnenen Themenfeldern, um mir sodann neue, anfangs mitunter sperrige Bereiche zu erarbeiten und schließlich diese dann schätzen zu lernen. Doch diese vier Jahre führten mich letztlich zu mir, zu meiner Stärke, meiner Ausdauer, meiner Fähigkeit zu Selbstreflexion und -motivation und zu meinem Thema:

Dem *Leben und Erleben von Verbundenheit* – für mich persönlich eine schwierige Aufgabe. Und gleichzeitig die Schönste, die ich mir vorstellen kann!

Literaturverzeichnis

- Allaby, M. (1998): *A dictionary of ecology*. 2. Aufl., Oxford / New York: Oxford University Press.
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2002): *Studium kompakt. Pädagogik: Schulpädagogik kompakt: Prüfungswissen auf den Punkt gebracht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Arps-Aubert, E. v. (2010): *Das Arbeitskonzept von Elsa Gindler (1885-1961), dargestellt im Rahmen der Gymnastik der Reformpädagogik*. Dissertation Philipps-Universität Marburg / Lahn. Hamburg: Kovač.
- Asanger, R. & Wenninger, G. (1994): *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Bähr, I. & Krieger, C. (2010): *Zur Empirie sportunterrichtlicher Situationen. Ich seh´ etwas, was du nicht siehst?*. Hauptvortrag auf der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03.-05. Juni 2010 in Bielefeld, Tagungstitel: Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft (unveröff. Manuskript zur Präsentation).
- Bateson, G. (1981): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1999): *GLU - Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 3. Aufl., Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Bauer, J. (2005): *Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Wilhelm Heyne.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2004): *Rahmenplan Sport für die gymnasiale Oberstufe*.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2004): *Bildungsplan achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I, Darstellendes Spiel*.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2004/2007): *Bildungsplan achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I, Sport*.
- Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): *Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 24, Teil I vom 6. Juli 2007* [Stand:20.08.2010; Zugriff unter <http://www.hamburg.de/studentafeln-klassenarbeiten-/>]
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2009): *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Sport*.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2009): *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe, Darstellendes Spiel*.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2011): *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I, Sport*.
- Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB HH) (2011): *Bildungsplan Stadtteilschule, Sport, Jgst. 5-11*.

- Benner, D. (2008): Bildsamkeit – Leiblichkeit – Sport. Zur Funktion negativer Erfahrungen für ein sportpädagogisches Modell performativer und Distanz vermittelnder Urteils- und Partizipationskompetenzen. Eine Befragung von Dietrich Benner durch Elk Franke. In E. Franke (Hrsg.): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7: Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 83-97). Hohengehren: Schneider.
- Benesch, M. (2008): Das Temperament- und Charakterinventar. In: *Schuhfried GmbH: Wiener Testsystem – Psychologische Diagnostik; Katalog 2008*; zu beziehen über Schuhfried GmbH; Willy-Brandt-Platz 6 / 11. OG; 68161 Mannheim; info@schuhfried.de; www.schuhfried.de. [Stand: 20.04.2008; Zugriff unter http://www.schuhfried.at/fileadmin/pdf_deu/Katalog_WTS_de.pdf]
- Bhikkhu, Buddhadasa Tan Ajahn (1996): *Mindfulness with Breathing*. Wisdom Publications, Boston (USA) [Stand: 06.06.2011; Zugriff über http://www.what-buddha-taught.net/Books3/Bhikkhu_Buddhadasa_Anapanasati_Mindfulness_with_Breathing.htm]
- Bhikkhu, Buddhadasa Tan Ajahn (2011): *Suan Mokkh: The Garden of Liberation - The Teacher: Buddhadasa Bhikkhu*. [Stand: 06.06.2011; Zugriff über <http://www.suanmokkh.org/history/teacher1.htm>].
- Bick, H. (1999): *Grundzüge der Ökologie*. 3. Aufl., Berlin, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bielefeld, J. (1986): *Körpererfahrung: Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Bietz, J. (2002): *Der Weg ist das Ziel. Konzepte der genetischen Spielentwicklung im pädagogischen Begründungsdiskurs*. Beitrag zum 3. Sportspielsymposium der dvs in Bremen.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (2005) (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bietz, J. (2005): Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 85-122). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bietz, J. (2010): Sportliches Bewegen und Erfahrung im Bildungsprozess. In R. Laging (Hrsg.): *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Bildungs- und erziehungstheoretische Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Jürgen Funke-Wieneke* (S. 43-58). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bittner, S. (2009): *Friluftsliv. Ein pädagogischer Ansatz mit Parallelen zur Erlebnispädagogik?* Hochschulschriften Ziel-Verlag: Hergensweiler.
- Blankenburg, W. (1983): Der Leib als Partner (in memoriam Hans Ruffin). In *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie* (33), S. 206-212, Stuttgart: Thieme.
- Bögenholz, S. (1999): *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Dissertation Universität Kiel, Opladen: Leske+Budrich.
- Böhm, W. (2000): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner.
- Böhme, G. (1992): *Natürlich Natur: Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2002): *Die Natur vor uns: Naturphilosophie in pragmatischer Hinsicht*. Zug (CH): Verl. Die Graue Ed.

- Bös, K. (2001): *Handbuch Motorische Tests: sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportpsychologische Diagnoseverfahren*. 2. Aufl., Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Bohnsack, R. (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 3. Aufl., Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R. (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 6. Aufl., Opladen: Budrich UTB.
- Boyes Braem, P. (1992): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. 2. Aufl. Hamburg: Signum.
- Brämer, R. (2005): Naturschutz contra Nachhaltigkeit? Jugendreport Natur 2003 zu den Folgen der Naturentfremdung. In: U. Unterbruner & Forum Umweltbildung (Hrsg.): *Naturerleben* (S. 101-117). Innsbruck (A) u.a.: Studienverlag.
- Bräutigam, M. (1986): *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern*. Dissertation Universität Paderborn, Sportwissenschaftliche Dissertationen, Bd. 27. Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Bragg, E. (1996): Towards ecological self: Deep ecology meets constructionist self-theory. In R. Gifford (Ed.): *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 16, S. 93-108.
- Brandstätter, H. & Mayr, J. (1994): *Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale*. In J. Mayr (Hrsg.): *Lehrer/in werden* (S. 231-247). Innsbruck: Studienverlag.
- Brei, B. & Hornberg, C. (2009): Die Bedeutung von Stadtgrün aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht. In *Public Health Forum*, Vol. 17, Heft 1, S. 11e1-11e3.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüning, B. (2003): *Philosophieren in der Sekundarstufe – Methoden und Medien*. Weinheim, u.a.: Beltz.
- Brüning, L. & Saum, T. (2006): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Band 1*. Essen: Neue-Deutsche-Schulverlagsgesellschaft.
- Buber, M. (1962): *Werke. Bd. 1: Schriften zur Philosophie*. München, Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1974): *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert-Schneider.
- Buber, M. (1984): *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bublitz, H. (2002): *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bühl, W. (2002): *Phänomenologische Soziologie: Ein kritischer Überblick*. Konstanz: UVK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bildungsforschung Band 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. (unveränd. Nachdruck von 2007).
[Stand: 28.11.2010; Zugriff über: <http://www.bmbf.de/de/1154.php>]
- Buskies, W., & Boeckh-Behrens, W.-U. (1995): *Gesundheitsorientiertes Fitnesstraining*, Bd. 2. Lüneburg: Wehndemeier & Pusch.

- Butler, J. (1993): *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York (USA): Routledge.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Capra, F. (2006): *Das Tao der Physik. Die Konvergenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie*. 3. Aufl., Frankfurt / Main: S. Fischer.
- Cain, M., Bowmann, W. & Hacker, S. (2008): *Ecology*. Sunderland (USA): Sinauer.
- Campbell, N. & Reece, J. (2003): *Biologie*. 6. Aufl., Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Christof, E., Schlembach, C., Klein, C. & Müller, L. (2005): *Die Alchemie der Worte - Objektive Hermeneutik. Neue Wege in pädagogische Felder II*. [Stand: 28.11.2010; Zugriff über: [homepage.univie.ac.at/Eveline.Christof/alchemie/Bildung.Folien.pdf](http://homepage.univie.ac.at/Eveline.Christof/alchemie/Bildung/Folien.pdf)]
- Coenen, H. (1985): *Diesseits von subjektivem Sinn und kollektivem Zwang. Schütz – Durkheim – Merleau-Ponty: Phänomenologische Soziologie im Feld des zwischenleiblichen Verhaltens*. Herausgegeben von R. Grathoff & B. Waldenfels, München: Wilhelm Fink.
- Cloninger, R., Przybeck, T., Svrakic, D. & Wetzel, R. (1999): *Das Temperament- und Charakter-Inventar (TCI): Ein Leitfaden über seine Entwicklung und Anwendung. Manual*. Übersetzung und Bearbeitung: Richter / Eisemann / Richter / Cloninger. Frankfurt/Main: SWETS & Zeitlinger B.V., SWETS Test Services.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Cornell, J. (1999 a): *Mit Freude die Natur erleben*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. [Erstausgabe: 1991]
- Cornell, J. (1999 b): *Mit Kindern die Natur erleben*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. [Erstausgabe: 1979]
- Cornell, J. (2009): *Sharing Nature Worldwide. Experimental Nature Activities to Uplift and Inspire*. [Stand: 18.01.2011; Zugriff über: <http://www.sharingnature.com/index.php>].
- Cornell, J. (2011): *Sharing Nature: Flow Learning* ®. [Stand: 20.01.2011; Zugriff unter <http://www.sharingnature.com/FlowLearning.html>]
- Csikszentmihályi, M. (2005): *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Langeweile: im Tun aufgehen*. 9. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Darwin, C. (1869): *Über die Entstehung der Arten im Thier- und Pflanzen-Reich durch natürliche Züchtung*. Stuttgart: E. Schweizerbart'sche Verlagshandlung.
- Davidson, R., Lutz, A., Greischar, L., Rawlings, N. & Ricard, M. (2004): Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences (USA)*, Vol. 101 (46), S. 16369-16373 [Stand: 20.07.2011; Zugriff unter <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC526201>].
- Dawkins, R. (1978): *Das egoistische Gen*. Heidelberg, Berlin: Springer.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik (S. 223-238). In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jahrgang, Heft Nr. 2.

- De Haan, G. & Kuckartz, U. (1996): *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen: Westdeutscher.
- Deisler, S. (2009): *Man muss härter sein als ich* (Interview von H. Sußebach und S. Willeke mit dem Fußballer Sebastian Deisler für die ZEIT). Erschienen in ZEIT-online, Ressort Sport / Fußball, 05.10.2009 (als print-Medium erschienen in DIE ZEIT, 01.10.2009, Nr. 41). [Stand: 28.10.2010; Zugriff über: www.zeit.de/2009/41/DOS-Deisler]
- Descartes, R. (1641/1956): *Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur* (dt.: Meditationen über die erste Philosophie, in denen das Dasein Gottes und die Verschiedenheit der menschlichen Seele vom Körper bewiesen werden). Hamburg: Meiner, 1965 [die Übersetzung der 1. Auflage lautet fälschlicherweise (vergl. Schmidt, 2004, S. XIV): Meditationen über die Erste Philosophie, in denen die Existenz Gottes und die Unsterblichkeit der Seele bewiesen werden.].
- Dhamma Dvāra (2011): *Was ist Vipassana?* [Stand: 19.01.2011; Zugriff über: <http://www.german.dhamma.org/deuvip.htm>].
- Diemer, A. (1978): *Elementarkurs Philosophie. Philosophische Anthropologie*. Düsseldorf: Econ.
- Dietrich, R. (1986). *Nach-innen-laufen. Über die Innenseite des Laufens*. Salzburg: Eigenverlag.
- Dietrich, R. (1993): Nach-Innen-Laufen – eine Bewegungsalternative. Interview mit Elvira Kronbichler und Fritz Seewald. In: S. Größing (Hrsg.): *Leibesübung-Leibeserziehung*. Zeitschrift der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg, Wien und dem Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Heft 5 (S. 10-12). Salzburg (A): Ulrich Moser.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990): *Sport-Pädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen*. 2. Aufl., Butzbach-Griedel: Afra.
- Dietrich, K. & Kubitz, E. (1998): Leibhaftiges Lernen. In K. Dietrich (Hrsg.): *Bewegen – Erfahren – Denken. Sportpädagogische Skizzen* (S. 46-62). Jesteburg: XOX-Verlag.
- Dietrich, K. (1999): Eine Einführung. In K. Dietrich & W. Teichert (Hrsg.): *Die Zukunft des Körpers* (S. 5-10). Jesteburg: XOX-Verlag.
- Dietrich, K. (2003): Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung. In I. Bach & H. Siekmann (Hrsg.): *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (S. 11-23). Hamburg: Czwalina.
- Duden (2002): *Schülerduden Psychologie. Ein Lexikon zum Grundwissen der Psychologie*. Redaktion Schule und Lernen, 3. Aufl., Mannheim: Dudenverlag Bibliographisches Institut und Brockhaus.
- Eisnerova, V. (2000): Evolutionstheorie und Ökologie in der Botanik. In I. Jahn (Hrsg.): *Geschichte der Biologie* (S. 322-323), 3. Aufl., Berlin, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ekman, P. (2010): *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. 2. Aufl., Heidelberg: Spektrum.
- Emrich, E. (2004): Pädagogische Situationen im sozialen System Spitzensport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.): *Pädagogik des Leistungssports* (S. 133-153). Schorndorf: Hofmann.

- Enzinger, H. (2003): *Schulsport im Winter. Zur pädagogischen Bedeutung und Gestaltung winter-sportlicher Aktivitäten in der Schule*. Dissertation Universität Regensburg, Philosophische Fakultät II (Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft).
[Stand: 28.11.2010; Zugriff über: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=978408640&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=978408640.pdf]
- Erhardt, A. (1996): Die Schönheit der Natur aus Sicht eines Biologen. In W. Lesch (Hrsg.): *Natur-bilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 127-145). Basel (CH): Birkhäuser.
- Faarlund, N. (1973): *friluftsliv - hva, hvorfor, hvordan*. [Stand: 09.09.2007, Zugriff unter <http://www.naturliv.no>]
- Faarlund, N. (1994): Friluftsliv – A way home. In B. Dahle (Hrsg.): *Nature – The true home of cul-ture* (S. 21-26). Oslo (NOR): Norges Idrettshøgskole.
- Faarlund, N. (2007): friluftsliv. Das norwegische Modell einer naturbezogenen Lebensform. In: Deutscher Alpenverein, Schweizer Alpen-Club SAC, Oesterreichischer Alpenverein (Hrsg.): *BergundSteigen*, Heft 3 (S. 77-81). Innsbruck (A): Alpina.
- Farias, V. (1989): *Heidegger und der Nationalsozialismus*. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas. Frankfurt / Main: S. Fischer.
- Faye , E. (2009): *Heidegger. Die Einführung des Nationalsozialismus in die Philosophie*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Felden, H. v. (2003): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne*. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 21. Opladen: Leske+Budrich.
- Flatau, J. & Schröder, F. (2010): Bericht zum 19. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vom 16. bis 18. September 2009 in Münster zum Thema „Bildungspotentiale im Sport“. In *Sportwissenschaft – The German Journal of Sports Science*. Band 40, Heft 1, S. 74-78.
- Flick, U. (1996): *Psychologie des technisierten Alltags – Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Opladen: Westdeutscher.
- Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v. & Wolff, S. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Flick, U. (2000): Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Hrsg.): *Qualitative Researching with Text, Image and Sound – a Handbook* (S. 75-92). London (UK): Sage.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2008): Konstruktivismus. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative For-schung. Ein Handbuch* (S. 150- 164). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., v. Kardoff, E. & Steinke, I. (2008) (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2009 a): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen – ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2009 b): *An introduction to qualitativ research*. 4.Ed. . London (UK): Sage.
- Fogarty, R. (2009): *Brain-compatible classrooms*. 3rd ed. California (USA): Corwin.

- Föhn, A., Lesch, W. & Martig, C. (1996): Freiburger Thesen zur Umweltethik und Naturästhetik. Bausteine eines Forschungsprogramms. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 313-325). Basel (CH): Birkhäuser.
- Fohrmann, J. (2010): *Was ist Bildung? Vom inflationären Gebrauch eines Begriffs und vom Verschwinden seiner tatsächlichen Bedeutung*. Vortrag vom 14.01.2010 im Alten Rathaus in Bonn anlässlich des 6. Bonner Bildungsempfangs. [Stand: 15.11.2010, Zugriff über: http://www.academics.de/wissenschaft/was_ist_bildung_vom_inflationaeren_gebrauch_ein_es_begriffs_und_dem_verschwinden_seiner_tatsaechlichen_bedeutung_37148.html?unpagged=true&startPrint=true]
- Frank, I. (2008): *Möglichkeiten zum Überschreiten von Geschlechtergrenzen im Sportklettern*. Dipl. Arbeit Universität Hamburg, Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft.
- Franke, E. & Bannmüller, E. (Hrsg.) (2003 a): *Ästhetische Bildung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, E. (2003 b): Ästhetische Erfahrung im Sport – ein Bildungsprozess? In E. Franke, E. Bannmüller (Hrsg.): *Ästhetische Bildung* (S. 17-37). Butzbach-Griedel: Afra.
- Franke, E. (2005): Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, S. 180-201. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Franke, E. (Hrsg.) (2008): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7: Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Hohengehren: Schneider
- Frankl, V. (1990). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. München: Piper.
- Frankl, V. (1994). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Berlin: Quintessenz.
- Franz, D. & Beck, I. (2007): *Umfeld- und Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe. Empfehlungen und Handlungsansätze für Hilfeplanung und Gemeindeintegration*. DHG-Schriften Bd. 13. Hamburg: DHG-Eigenverlag.
- Freud, S. (1999): *Abriß der Psychoanalyse*. In *Gesammelte Werke. Achtzehn Bände mit einem Nachtragsband*. 2. Aufl., Frankfurt / Main: Fischer.
- Fritsch, U. (1989): Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. In *sportpädagogik* (S. 11- 16), Jg. 13, Heft 5.
- Fromm, E. (2006): *Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. 10. Aufl., München: dtv [Erstausgabe: 1964].
- Fukarek, F., Hübel, H., Müller, G., Schuster, R. & Succow, M. (2000): *Die große farbige Enzyklopädie – Urania-Pflanzenreich*. Band 1-5, Berlin: Urania.
- Funke, J. (1979): *Curriculumrevision im Schulsport*. Dissertation an der Universität Bielefeld (1978). Ahrensburg: Czwalina.
- Funke, J. (Hrsg.) (1983): *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Funke, J., Treutlein, G. & Sperle, N. (1992) (Hrsg.): *Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen – Lernen – Gesundheit fördern*. ADH-Schriftenreihe des Hochschulsports, Bd. 13, 2. Aufl., Aachen: Meyer & Meyer.

- Funke-Wieneke, J. (1995 a): Vermitteln. Schritte zu einem „ökologischen“ Unterrichtskonzept. In *sportpädagogik* (S. 5-10), 5.
- Funke-Wieneke, J. (1995 b): Was verstehe ich unter Ganzheitlichkeit? In *sportpädagogik: Was ist Ganzheitlichkeit? Fünf Antworten*. Heft 4 (S. 23).
- Funke-Wieneke, J. (1997 a): *Vermitteln zwischen Kind und Sache: Erläuterungen zur Sportpädagogik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Funke-Wieneke, J. (1997 b): Der Sportlehrer als Beispiel – einleitende Gedanken zum Thema (Vom Vorbild zum Unbild – und wieder zurück?). In G. Köppe & D. Kuhlmann (Hrsg.): *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 9-23). Schriftenreihe der DVS Bd. 82, Hamburg: Czwalina.
- Funke-Wieneke, J. (1997 c): *Die Bedeutung des Turnens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Vortrag zum Symposium „Freies Turnen - Bilanz und Perspektiven“ in Münster, 15.-17.09.1997.
- Funke-Wieneke, J. (2001 a): Was ist zeitgemäßer Sportunterricht? In *sportpädagogik* (S. 47-51), 1.
- Funke-Wieneke, J. (2001 b): Körpererfahrung. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.): *Handbuch Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. (2004): *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. (2005): Vermutungen über das Erziehliche des Sich-Bewegens. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 251-264). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. (2007): *Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Funke-Wieneke, J. & Klein, G. (Hrsg.) (2008 a): *Bewegungsraum und Stadtkultur. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Funke-Wieneke, J. (2008 b): Einmal mit links, einmal mit rechts! Ein Diskussionsbeitrag zur Frage nach Standards für den Sportunterricht aus bewegungspädagogischer Sicht. In E. Franke (Hrsg.): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7: Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 39-60). Hohengehren: Schneider.
- Gage, N. & Berliner, C. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie Verlag-Union.
- Gebauer, M. & Harada, N. (2005): Wie Kinder die Natur erleben. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. In: U. Unterbruner & Forum Umweltbildung (Hrsg.): *Naturerleben* (S. 45-61). Innsbruck (A) u.a. : Studienverlag
- Gebhard, U. (2008): Naturerfahrung und Gesundheit. Zur Psychodynamik des kindlichen Naturverhältnisses. Vortrag beim 1. Gesundheitskongress Wandern, Regeneration durch Natur vom 11.-12.10.2007 in Weiskirchen / Saarland.
- Gebhard, U. (2009 a): *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 3. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebhard, U. (2009 b): Naturbezogene Elemente der Gesundheitserziehung. In *Public Health Forum* (S. 17e1-17e3), Vol. 17, Heft 1.

- Gehlen, A. (1961): *Anthropologische Forschung*. In *Rowohlt's deutsche Enzyklopädie*, Bd. 138. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gehlen, A. (1940 / 1978): *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Bonn: Athenäum-Verlag (1950, 1978) [Ersterscheinung (1940): Berlin: Junker und Dünhaupt].
- Giese, M. (2008): *Erfahrung als Bildungskategorie – Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Dissertation Philipps-Universität Marburg / Lahn, Fb Erziehungswissenschaften. Aachen: Meyer & Meyer.
- Giese, M. (2009): *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht: Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf und E. Weingarten (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung* (S. 91-111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser B. & Strauss, A. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber. [Original (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.].
- Goenka, S.N. (1988): *Satipatthana Sutta Discourses: Talks from a Course in Maha-Satipatthana Sutta*. Seattle (USA): Vipassana Research Institute.
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2007): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Goto, H. (2004): *Der Begriff der Person in der Phänomenologie Edmund Husserls. Ein Interpretationsversuch der Husserlschen Phänomenologie als Ethik im Hinblick auf den Begriff der Habitualität*. Dissertation Universität Trier. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Grathoff, R. (1978). Alfred Schütz. In D. Käsler (Hrsg.): *Klassiker soziologischen Denkens* (S. 388-416). München: C. H. Beck.
- Grathoff, R. (1989): *Milieu und Lebenswelt: Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Greb, U. (2007): Somatik als gesundheitsökonomische Ressource. In U. Greb & I. Schüßler (Hrsg.): *Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource - Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung* (S. 143-180). Frankfurt / Main: G.A.F.B.
- Greunke, H. (2004): *Moderne Trainingsmethodik – Eine Längsschnittstudie aus der Leichtathletik*. Sankt Augustin: Academia.
- Grössing, S. (2001): Bewegung und Bewegungserziehung als Ökologie des Leibes. In K. Moegling (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre, Teil I – Gesellschaft, Persönlichkeit, Bewegung*, S. 293- 305. Immenhausen: Prolog.
- Grolle, D. (2008): *Tai Chi spielend verstehen. Ein Spielweg zu den Quellen der ursprünglichen Freiheit. Die Tai Chi Chuan-Kurzform nach Zheng Man Qing*. 2. Aufl., Schiedlberg (A): Bacopa.
- Grunert, U. & Grunert, D. (2007): *Yoga für Läufer*. München: Knauer.
- Grupe, O. (1984): *Grundlagen der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.

- Grupe, O. (1989): Anthropologische Grundlegung der Leibeserziehung. In UNESCO Institute for Lifelong Learning and Education: *International Review of Education*, S. 17-33. Vol. 35, Nr. 1. Dordrecht: Kluwer.
- Gudjons, H. (2006): *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 9. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gugutzer, R. (2002): *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologische –soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gugutzer, R. (2004): *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Häckel, E. (1866): *Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie*. Bd. 1: Allgemeine Anatomie der Organismen; Bd. 2: Allgemeine Entwicklungsgeschichte der Organismen. Berlin: G. Reimer.
[Zugriff über Biodiversity Heritage Library, Stand: 15.06.2010: <http://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/3953>]
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2009): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 15. Aufl., Bern (CH): Hans Huber Hogrefe.
- Hafer, C. & Olson, J. (2003): An analysis of empirical research on the scope of justice. In: *Personality and social psychology review* (S. 311-323), Vol. 7, Heft 4.
[Stand: 15.01.2011; Zugriff über <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=15355038>]
- Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hrsg.) (1988 / 1989): *Diskurs Bildungstheorie*. Bd. I: Systematische Markierungen; Bd. II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hauskeller, M., Rehmann-Sutter, C. & Schiemann, G. (1998) (Hrsg.): *Naturerkenntnis und Natursein: für Gernot Böhme*. Frankfurt / Main : Suhrkamp.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2008): *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. 6. Aufl., München / Basel: Reinhardt.
- Hein, T. (2008): *Meditation – Kernspin im Nirwana*. In: DIE ZEIT, 31.01.2008 Nr. 06 [Stand: 15.07.2011; Zugriff über <http://www.zeit.de/2008/06/P-Ulrich-Ott/komplettansicht>].
- Hentig, H. v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Herder, J.G. (1772 / 1997): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Berlin: Christian Friedrich Voß [Neuaufgabe (1997): Stuttgart: Reclam].
- Hesse, H. & Manz, W. (1974): *Einführung in die Curriculumforschung*. 3. Aufl.. Stuttgart, Berlin u.a.: W. Kohlhammer.
- Heyerdahl, T. (1994): The creative wilderness. In B. Dahle (Hrsg.): *Nature – The true home of culture* (S. 9-13). Oslo (NOR): Norges Idrettshøgskole.
- Hindess, B. (1972): The "Phenomenological" Sociology of Alfred Schutz. In *Economy and Society* (S. 1-27), 1.
- Hößle, C. & Michalik, K. (Hrsg.) (2005): *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens*. Hohengehren: Schneider.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 339-372), Jg. 32.

- Hollo, V. (2002): Szenisches Lernen im Unterricht. Element eines Schulprogramms. In *Pädagogik*, Heft 5 (S. 27-30). Weinheim: Beltz.
- Huber, J. (2001): Allgemeine Umweltsoziologie. Wiesbaden: Westdeutscher.
- Hummel, A. (2000): Rezension zur Publikation „Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung“ von Seewald / Kronbichler / Größing (1998). In: *Körpererziehung* (S.62-63). Berlin: Axel-Springer.
- Husserl-Archiv Leuven (2008) (Hrsg.): *Husserliana: Edmund Husserl Gesammelte Werke* (42 Bände). Berlin: Springer.
- Janssen, W. (1988): Naturerleben. In: *Unterricht Biologie – Zeitschrift für alle Schulstufen*, 12. Jahrg., Heft 137, (S.2-7). Seelze: Friedrich.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Johnson, R., Johnson, D. & Holubec, E. (1998): *Cooperation in the Classroom*. Boston (USA): Allyn and Bacon.
- Johnson, R. & Johnson, D. (2011): *Introduction to Cooperative Learning – An overview of cooperative learning*. [Stand: 23.07.2011; Zugriff über http://www.co-operation.org/?page_id=65].
- Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1998): Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens. In *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, Bd. 29, Heft 1, S. 5-19.
- Kaufmann-Hayoz, R., Häuselmann, C. & Gessner, W. (1996): >Eco-Design< - die wahrnehmungspsychologische Erweiterung eines technischen Konzepts. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 71-93). Basel (CH): Birkhäuser.
- Keitsch, Martina Maria (2003): *Naturästhetik und ökologische Ethik: Eine Einführung*. Hamburg: Kovač.
- Kistemann, T. & Lengen, C. (2009): Gesundheitschancen und -risiken von Natur. In *Public Health Forum* (S. 6e1-6e3), Vol. 17, Heft 1.
- Klafki, W. (1975): Leisten können, ohne leisten zu müssen. In Deutscher Sportbund (Hrsg.): *Sport-Leistung-Gesellschaft* (S. 49-53). München: proSport.
- Klafki, W. (1985): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Klaus, G. & Buhr, M. (1972): *Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 1-3, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kocher Schmid, C. (1996): Ästhetische Präferenzen im Umgang mit Pflanzen. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 150-173). Basel (CH): Birkhäuser.
- Knoblauch, H. (2003): Transkription. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M.: *Hauptbegriffe Qualitativer Forschung* (S. 159- 161). Opladen: UTB.

- Knörzer, W. (1992): Körpererfahrungsübungen – Hilfen zur Verbesserung der Körperbewußtheit. In J. Funke, G. Treutlein & N. Sperle: *Körpererfahrung im Sport – Wahrnehmen, Lernen, Gesundheit fördern* (S. 287-332). Aachen: Meyer & Meyer.
- Kolb, M. (2004): Bildung – Alter – Bewegung. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 3: Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern* (S. 37-50). Butzbach-Griedel: Afra.
- Koller, H-C. (1993): Biographie als rhetorisches Konstrukt. In *BIOS*, Heft 1, S. 33-45.
- Koller, H-C. (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink.
- Koller, H-C. (2007): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H-C. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung* (S. 288-300). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohtes, P. & Foen Tjoeng Lie (2000) (Hrsg.): *DAO - das Asien-Magazin für Gesundheit und Lebenskunst. Sonderheft Taijiquan- Weisheit in Bewegung*, Heft 2. Hamburg: Hermann Bauer.
- Krätzig, R. (1998): *Leibliche Gegenübertragung – Aspekte leiblicher Kommunikation*. [Stand: 19.10.2010; Zugriff über: www.psychotherapie.onlinehome.de/fachinfo/gegenueb.pdf]
- Krieger, C. (2008): Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling / M. Schierz: *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 45-63). Schorndorf: Hofmann.
- Krieger, C. (2009): Akteursperspektiven. In I. Lüsebrink, C. Krieger & P. Wolters: *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (S. 19-34). Köln: Strauss.
- Krieger, C. (2009): Erziehungsprozesse. In I. Lüsebrink, C. Krieger & P. Wolters: *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (S. 96-116). Köln: Strauss.
- Krieger, D. (1996): Was das ökologische Auge sieht. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 95-106). Basel (CH): Birkhäuser.
- Kronbichler, E. (1997): *Das Konzept einer öko-ästhetischen Bewegungserziehung als pädagogische Antwort auf die Krise in der Beziehung Mensch-Umwelt.*, unveröff. Dissertation Universität Salzburg. Salzburg (CH).
- Kronbichler, E. (2001): Bewegungsökologie – Zur Rettung der Natur? In: H. Egner (Hrsg.): *Natur-sport – Schaden oder Nutzen für die Natur?* Symposium am Geographischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz am 11. / 12. Mai 2001. Schriftenreihe TrendSport-Wissenschaft – Neue Methoden, neue Sportarten, neue Theorien (S. 45-56). Hamburg: Czwalina.
- Kronbichler, E. & Seewald, F. (1994): Bewegung und Naturerfahrung – ein ganzheitliches Modell zur Umwelterziehung in der Sportlehrerbildung. In: B. Hainerl & R. Hein (Hrsg.): *Sport und Umwelt – Ökologische Probleme im Sport. Umwelt – Unterricht – Erziehung*. Regensburg: CH-Verlag.

- Kronbichler, E. & Kuhn, P. (2000): Naturbegegnung – Die Beziehung zwischen Mensch und Natur als Perspektive für die Bewegungspädagogik. In *sportpädagogik* (S. 2-9), Heft 4.
- Kruse, L., Graumann, C. & Lantermann, E. (1990) (Hrsg.): *Ökologische Psychologie – ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Kuckartz, U. (2005): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kükelhaus, H. & zur Lippe, R. (2008): *Entfaltung der Sinne. Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung*. Wiesbaden: Schloss Freudenberg.
- Kuhn, P. (1996): Selbstverständnis einer Sportökologie. In: Kuhn, P. (Hrsg.): *Indoor-Sport und Ökologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Kuhn, P. (1997): Natur als Herausforderung der Sportpädagogik. In: *DVS-Informationen – Schwerpunktthema Sport und Ökologie*, Heft 2.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006) [Stand: 23.07.2011; Zugriff über http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf].
- Kurz, D. (1998): Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien- und Lehrplanrevision. In *sportunterricht* (47), 4, S. 141-147.
- Kurz, D. (2000 a): Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In *Körpererziehung* (S. 72 - 78). Jg. 50, 2.
- Kurz, D. (2000 b): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in NRW. In: Landesamt für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2001): Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterfeld, M. Scholz & M. Weitzl (Hrsg.) (2001): *Im Sport lernen - mit Sport leben*. Kongressbericht zum 2. DSLV-Kongress 6.-8. April 2000 (S. 173-180). Augsburg: Ziel.
- Laging, R. (2005 a): Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, S. 159-179. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laging, R. (2005 b): Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, S. 271-308. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laging, R. (2006): Wie viel Bewegung brauchen Kinder? Bewegungsmangel als unbrauchbare Kategorie in der Bewegungs- und Sportpädagogik. In: M. Kolb: *Empirische Schulsportforschung* (S. 74-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laging, R. (Hrsg.) (2010): *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen. Bildungs- und erziehungstheoretische Reflexionen in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Jürgen Funke-Wieneke*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, R. (1992): *Entspannung, Körpererfahrung, Meditation: ein Beitrag zu einer ganzheitlichen Gesundheitserziehung in Theorie und Praxis*. Sankt Augustin: Academia.

- Laotse (1981): *Tao Te King. Das Buch vom Weltgesetz und seinem Wirken*. Wiedergabe des chinesischen Textes durch Walter Jerven. 5. Aufl., München: Otto Wilhelm Barth.
- Leibniz, G. W. (1992): *Philosophische Schriften und Briefe: 1683-1687* (hrsg. von U. Goldenbaum). Berlin: Akademie Verlag.
- Leist, K.-H. (1983): Körpererfahrung. In Funke, J. (Hrsg.): *Sportunterricht und Körpererfahrung* (S. 136-155). Reinbek: Rowohlt.
- Lesch, W. (1996): Einleitung und Überblick. Ökologischer Kulturwandel. Akzente kulturwissenschaftlicher Umweltforschung. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 3-20). Basel (CH): Birkhäuser.
- Lesch, W. (1996): Zu schön, um wahr zu sein? Neue Perspektiven für die ökologische Ethik. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 23- 44). Basel (CH): Birkhäuser.
- Leye, M. (2002): Körperwahrnehmung und Bewegungserleben als Beitrag zur Bildung des Menschen. In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W-D. Miethling (Hrsg.): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 1: Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 186-192). Butzbach-Griedel: Afra.
- Liekam, S. (2004): *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Dissertation Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
- Liedtke, G. (2003): Erlebnispädagogik versus Friluftsliv - Pädagogische Perspektiven auf Erlebnisse im Natursport. In: N. Gissel & J. Schwier (Hrsg.): *Abenteuer, Erlebnis und Wagnis - Perspektiven für den Sport in Schule und Verein?* Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30.5.-1.6.2002 in Gießen. Hamburg: Czwalina Verlag (S. 181-188).
- Liedtke, Gunnar (2005): *Die Bedeutung von Natur im Bereich der Outdooraktivitäten*. Dissertation Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Natursport und Ökologie. Köln: Schriftenreihe Hochschulschrift Natursport und Ökologie.
- Liedtke, G. & Lagerstrøm, D. (2004): Friluftsliv – ein skandinavischer Ansatz schulischer und außerschulischer Outdoor-Bildung. In A. Ferstl, P. Schettgen & M. Scholz (Hrsg.): *Der Nutzen des Nachklang*. Ziel-Verlag: Augsburg (S. 246-254).
- Lipps, T. (1900): Aesthetische Einfühlung. In *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, Vol. 22, S. 415-450.
- Lipps, T. (1904): Weiteres zur "Einfühlung". In *Archiv für Psychologie* 4, S. 465-519.
- Lovelock, J. (1991): *Das Gaia-Prinzip: die Biographie unseres Planeten* [Original: The ages of Gaia. Übersetz.: P. Gillhofer; B. Müller]. – Zürich, München: Artemis & Winkler.
- Luckmann, T. (1979): Phänomenologie und Soziologie. In W. Sprondel & R. Grathoff (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. 196-206). Stuttgart: Enke.
- Lude, A. (2005): Naturerfahrungen und Umwelthandeln – Neue Ergebnisse aus Untersuchungen mit Jugendlichen. In: U. Unterbruner & Forum Umweltbildung (Hrsg.): *Naturerleben* (S. 65 - 84). Innsbruck (A) u.a.: Studienverlag.
- Lüthje, A. (1996): Ökologische Aspekte des Naturfilms. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 279-285). Basel (CH): Birkhäuser.

- Lüsebrink, I. (2009): Unterrichtskonzeption. In I. Lüsebrink, C. Krieger & P. Wolters: *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (S. 50-80). Köln: Strauss.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009): *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Strauss.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Luleå Tekniska Universitet (2011): *Aventyrspedagogik. Spännande lärande*. [Stand: 13.06.2011; Zugriff über <http://www.ltu.se/ltu/For-skola/Kompetensutveckling-och-RUC/Aventyrspedagogik>]
- Luther-Mosebach, T. (2000): Einweihung ins Leben. Taijiquan mit jugendlichen Strafgefangenen. In *Dao – Das Asienmagazin für Gesundheit und Lebenskunst. Sonderheft Taijiquan – Weisheit in Bewegung* (S. 78-81). Hamburg: DAO Zeitschriften.
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Habilitation Universität Hamburg. Weinheim: Deutscher Studienbuch Verlag.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H-H. Krüger/ W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 59-70). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martens, E. (1999): *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Martig, C. (1996): Riesenpathos – Schmerzlicher Bruch: Naturbilder im Film. In W. Lesch (Hrsg.): *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral* (S. 288-309). Basel (CH): Birkhäuser.
- Mayr, J. & Neuweg, G. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.): *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 3. Wien (A): Lit.
- Mayring, P. (1997): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 6. durchgesehene Aufl., Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mead, G. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (engl.: *Mind, Self, and Society*, 1934). Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Meinberg, E. (1995): *Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Messerschmidt, A. (2007): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 155-168). Bielefeld: Janus.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung - Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, H. (2007): *Was ist guter Unterricht?*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Meyer-Drawe, K. (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In *Zeitschrift für Pädagogik* (S. 161-175), Jg. 45, Heft 2.
- Michl, W. (2009): *Erlebnispädagogik*. München / Basel: Reinhardt.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004): *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Schierz, M. (2008) (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Schierz, M. (2008): Einführung. In: W.D. Miethling, & M. Schierz (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 7-11). Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Schulsport NRW. Fortbildung Implementationsmaterialien Schulstufen 5 – 10*.
[Stand: 15.12.2010, Zugriff über: http://www.schulsport-nrw.de/info/03_fortbildung/implementation/sl/auftrag.html#Doppelauftrag].
- Ministry for Culture and Heritage in New Zealand / Te Manatū Taonga: *Te Ara. Encyclopedia of New Zealand*. [Stand: 05.07.2010, Zugriff über: <http://www.teara.govt.nz/>]
- Moegling, B. & Moegling, K. (1989): *Sanfte Körpererfahrung: für dich selbst und zwischen uns*. München: Goldmann.
- Moegling, K. (1995): Ganzheitlichkeit in der Bewegungserziehung. In: *Sportpädagogik – Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung*, Heft 4 (S.15-23). Seelze: Friedrich.
- Moegling, K. (1999): *Ganzheitliche Bewegungserziehung. Pädagogische Bewegungslehre und Pädagogische Bewegungspraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Moegling, K. (Hrsg.) (2001/2002): *Integrative Bewegungslehre*, Bd. 1-3. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Nhat Hanh, Thich (1988): *The Sutra on the Full Awareness of Breathing*. Berkeley (USA): Parallax Press.
- Nansen, F. (1994): Friluftsliv. In B. Dahle (Hrsg.): *Nature – The true home of culture* (S.6-8). Oslo (NOR): Norges Idrettshøgskole.
- Neuber, N. (2010): *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft? – Annäherungen zwischen Sollen und Sein*. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft am 4.6.2010 in Bielefeld
[Stand: 09.03.2011, Zugriff unter http://www.unimuenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/dvs_neuber_vortrag_sportp_dagogik_als_erfahrungswissenschaft_2010-06-04.pdf].
- Neuerburg, H. (2007): *Abenteuer JUUS – Natürlich sportlich*. Baustein Natur bewegt. In Kooperation mit Deutsche Sportjugend, der Naturschutzjugend im NABU e.V. und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt. [Stand: 20.04.2008, Zugriff unter http://www.juus.de/fileadmin/fm-JUUS/Downloads/Abenteuer_JUUS/JUUS_Baustein_NATUR_BEWEGT.doc]
- Nentwig, W., Bacher, S., Beierkuhnlein, C., Brandl, R. & Grabherr, G. (2004): *Ökologie*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Neumann, P. (2004): *Erziehender Sportunterricht: Grundlagen und Perspektiven*. Hohengehren: Schneider.

- Nevers, P. & Dittmer, A (2003): Erwachen zur Wirklichkeit als Lernprozess: Erkenntnisse aus der empirischen Forschung zur Moralentwicklung und Umweltbildung. In: T. Seiler (Hrsg.): *Natur und Kultur – Transdisziplinäre Zeitschrift für ökologische Nachhaltigkeit* (S. 48-67). Jahrgang 4, Heft 2. Gröbming (A): Eigenverlag der Gesellschaft für ökologisch-nachhaltige Entwicklung.
- Nevers, P. (2005): Wozu ist Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Biologieunterricht gut? In: C. Hößle & K. Michalik (Hrsg.): *Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens* (S. 24-35). Hohengehren: Schneider.
- Nietzsche, F. (1974): Nachgelassene Fragmente Frühjahr-Herbst 1884. In: *Kritische Gesamtausgabe*, Bd. 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1980): Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. In: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, Bd. 5. München: dtv.
- Norsk Miljøverndepartementet (2011): *Friluftsliv: ein veg til høgare livskvalitet*. St.meld. nr. 39 (2000-2001). Oslo (NOR): Miljøverndepartementet. [Stand: 13.06.2011; Zugriff über: <http://www.regjeringen.no/nn/dep/md/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20002001/stmeld-nr-39-2000-2001-.html?id=194963>].
- Næss, A. (1973): The shallow and the deep. Long range ecology movements: a summary. In: *Inquiry*. Vol. 16, S. 95-100.
- Næss A. (1976): *Ekologi Samfunn og Livsstil*. Oslo-Bergen-Tromsø (NOR): Universitetsforlaget.
- Næss A. (1993): *Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy*. Übers. von D. Rothenberg. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Næss A. (1994): The Norwegian Roots of deep ecology. In: B. Dahle (Hrsg.): *Nature -The True Home of Culture* (S. 15-18). Oslo (NOR): Universitetsforlaget.
- Næss A. (1997): The Shallow and the Deep. Begründung der Tiefenökologie. In: *Jahrbuch Ökologie 1997*. München: Beck.
- Næss, A., Haukeland, P. (1998): *Livsfilosofi - Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo (NOR): Universitetsforlaget.
- Orth, I. & Petzold, H. (1998): Heilende Bewegung. Die Perspektive der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie. In: U. Illi, D. Breithecker & S. Mundigler (Hrsg.): *Bewegte Schule. Gesunde Schule*. Zürich: Internationales Forum für Bewegung (IFB). S. 183-199.
- Paetow, B-J. (2004): *Nicht-Identität als Bezugspunkt von Bildungsprozessen. Eine interkulturelle Studie zum (Mahayana-) Buddhismus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Dissertation Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik.
- Petzold, H. (1979): *Integrative Psychotherapie und Humanwissenschaften*. Band 1: *Psychotherapie & Körperdynamik - Verfahren psycho-physischer Bewegungs- und Körpertherapie*, 3. Aufl., Paderborn: Junfermann.
- Pearls, F. et al. (2007): *Gestalttherapie. Bd. 1: Zur Praxis der Wiederbelebung des Selbst; Bd. 2: Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*. 9. Aufl., Stuttgart: Klett-Cota [Ersterscheinung 1951, New York].
- Petermann, C. (2004): *Obszöne Gesten. Die Bedeutung von Körperbewegung und Mimik im Gebrauchskontext*. Dissertation Technischen Universität Berlin.

- Platting, K.-H. (1996): Empfindung. In W. Arnold et al. (Hrsg.): *Lexikon der Psychologie* (S. 457). Augsburg: Bechtermünz.
- Plessner, H. (1965): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- Plessner, H. (1982): Mensch als Lebewesen. In: *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.
- Polzin, M. (2002): Bewegung als ästhetische Bildung. In K. Moegling: *Integrative Bewegungslehre, Bd. III: Lernen und Lehren von Bewegungen* (S. 131-154). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Probst, A. (2008): *Ästhetische Bildung und Bewegung. Bewegungstheater als methodisches Mittel im fächerübergreifenden Unterricht*. Dissertation TU Braunschweig. Schriftenreihe Bewegungskultur, Bd. 5. Hamburg: Kovač.
- Prohl, R. (Hrsg.) (2001): *Bildung & Bewegung*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06.2000 in Frankfurt / Main. Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.) (2004): *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2006): *Grundriss der Sportpädagogik*. 2. Aufl., Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Krick, F. (2008): Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards im Sportunterricht. In E. Franke (Hrsg.): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7: Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. (S. 61-82). Hohengehren: Schneider.
- Prohl, R. (2010 a): *Grundriss der Sportpädagogik*. 3. Aufl., Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2010 b): *Bildungspotenziale des Sportunterrichts*. Vortrag zum 19. sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vom 16.-18.9.2009 in Münster zum Thema „Bildungspotentiale im Sport“.
- Raab, J., Pfadenhauer, M., Stegmaier, P., Dreher, J. & Schnettler, B. (Hrsg.) (2008): *Phänomenologie und Soziologie: theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Raupach-Strey, G. (2002): Das Sokratische Paradigma und seine Bezüge zur Diskurstheorie. In: D. Birnbacher & D. Krohn (Hrsg.): *Das sokratische Gespräch* (S. 106-139). Stuttgart: Reclam.
- Reinders, H. (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001): Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 271-356). Weinheim: Beltz.
- Richartz, A. (2008): Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. W.-D. Miethling / M. Schierz: *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 15-43). Schorndorf: Hofmann.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008): *Empathie und Spiegelneurone - die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.

- Roscher, M. (2010): *KörperBildung. Bd. I: Phänomenologische Studien, Bd. II: Ästhetische Praxis*. Habilitationsschrift Philipps-Universität Marburg / Lahn (Originaltitel: Reflexives Bewegen. Phänomenologische Studien zu einer Ästhesiologie körperlicher Bildung). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rose, L. (1991): *Das Drama des begabten Mädchens: Lebensgeschichten junger Kunstturnerinnen*. Dissertation Universität-Gesamthochschule Siegen. Weinheim / München: Juventa.
- Rose, N. (2011 a): *Migration als Bildungsherausforderung für wen? Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. unveröff. Dissertation Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Rose, N. (vorauss. 2011 b): *Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung*. In Miethe, I. & Müller, H-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: B. Budrich.
- Roth, K. (1985): Sportmotorische Tests. In: K. Willimczik: *Grundkurs Datenerhebung I.*, 2. Aufl. Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina (S. 110-131).
- Roth, S. (1999): *Kompensatorisches Laufen als sozialpädagogische Hilfestellung in der Suchtkrankenhilfe: Vom Werde-Gang zum Lebens-Lauf*. München, Ravensburg: Grin.
- Sætereng, S. (1992): Complexity and Time – Breaking the Pyramid's Reign. In P. Reed & D. Rothenberg (Eds.): *Wisdom in the Open Air – The Norwegian Roots of Deep Ecology* (S. 116-146). Minneapolis (USA): University of Minnesota Press.
- Sætereng, S. (1994): Inside Nature. In B. Dahle (Hrsg.): *Nature – The true home of culture* (S. 28-37). Oslo (NOR): Norges Idrettshøgskole.
- Saint-Exupery, A. de (1997): *Der kleine Prinz*. Düsseldorf: Karl Rauch.
- Schäfer, S. (2006): *Tief im Ich*. In: Süddeutsche Zeitung, SZ WISSEN 13/2007 [Stand: 17.07.2011, Zugriff unter http://www.mbsr-nordhorn.de/doc/sz_20061216.pdf].
- Scheler, M. (1928 / 1976): Die Stellung des Menschen im Kosmos. In *Gesammelte Werke*, Bd. 9. Bern / München: Francke.
- Scherler, K-H. (1989): *Elementare Didaktik: vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Scherler, K-H. (2000): Messen und Bewerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K-H. Scherler & W. Weichert (Hrsg.): *Didaktik des Schulsports* (S. 167-186). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K-H. (2008): *Sportunterricht auswerten: eine Unterrichtslehre*. 2. Aufl., Hamburg: Czwalina.
- Scherer, H-G. (2005): Bewegung und Bildung – Relationale Bildung im Bewegungshandeln. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.): *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*, S. 123-140. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schierz, M., Messmer, R. & Wenholt, T. (2008): Dokumentarische Methode – Grundgedanke, Vorgehen und Forschungspraxis am Beispiel interpretativer Unterrichtsforschung im Sport. In W.-D. Miethling / M. Schierz: *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 163-185). Schorndorf: Hofmann.
- Schießl, O. (1994): Allgemeine Wissenschaften. In Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): *Jahresbericht 1993*. München.

- Schleske, W. (1987): Meditatives Laufen im Sportunterricht. In: *Sportunterricht*, 36, (4), S. 140-146.
- Schleske, W. (1988): *Meditatives Laufen: Abenteuer der Selbstentdeckung und Welterfahrung*. 2. Aufl., Stuttgart: Burg.
- Schleske, W. (1995): Was verstehe ich unter Ganzheitlichkeit? In *sportpädagogik: Was ist Ganzheitlichkeit? Fünf Antworten*. Heft 4 (S. 24).
- Schleske, W. & Schwaner-Heitmann, B. (2000 a) (Hrsg.): *Bewegung als Weg: Kongreßbericht*. Kassel: A. Meilinger.
- Schleske, W. (2000 b): Meditatives Laufen – Ein Lehrgang in Theorie und Praxis. In: W. Schleske & B. Schwaner-Heitmann (Hrsg.): *Bewegung als Weg: Kongreßbericht* (S. 222-226). Kassel: A. Meilinger.
- Schloßberger, M. (2005): *Die Erfahrung des Anderen. Gefühle im menschlichen Miteinander*. Dissertation Universität Potsdam, Institut für Philosophie, Lehrstuhl für Politische Philosophie / Philosophische Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag.
- Schmitz, H. (1992): *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. 2. Aufl., Paderborn: Junfermann.
- Schnabel, K. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* (S. 467-512). 4. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Schnettler, B. (2008 a): *Phänomenologie und Soziologie. Grenzbestimmung eines Verhältnisses*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schnettler, B. (2008 b): Phänomenologie und Soziologie. Positionen, Problemfelder, Analysen. In J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher & B. Schnettler (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie: theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, A. (Hrsg.) (2004): *René Descartes – Meditationen. Dreisprachige Parallelausgabe Latein – Französisch – Deutsch*. Sammlung Philosophie, Bd. 5. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitz, H. (1992): *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. 2. Aufl., Paderborn: Junfermann.
- Schoenebeck, M. (2006): *Musik und ästhetische Bildung*. Einführungsreferat zur Tagung „Kunst Musik Bildung Schule“ im Landesinstitut in Soest, 27. / 28. März 2006.
[Stand: 04.02.2011, Zugriff unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Schoenebeck.html].
- Schörghuber, K. (1999): Zum Pädagogischen des Natürlichen – Entwicklungslinien für pädagogische und psychologische Outdoorkonzepte. In: *Spectrum der Sportwissenschaften. Zeitschrift der Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft (ÖSG)*, Heft 2 (S. 28-100).
- Schörghuber, K. & Amesberger, G. (1999): Rezension zur Publikation „Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung“ von Seewald / Kronbichler / Größing (1998). In: *Spectrum der Sportwissenschaften. Zeitschrift der Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft (ÖSG)*, Heft 2 (S. 101-109).

- Schuchart, A. (2005): *Verantwortung übernehmen im Sportunterricht der Jahrgangsstufe 8 – Ein Vergleich zwischen Hamburg und Schweden*. Examensarbeit Universität Hamburg, Fachbereich Sport- und Bewegungswissenschaft.
- Schuchart, A. (2009): Bewegungsmeditation im Schulsport. In S. Happ & R. Ehmler (Hrsg.): *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten* (S. 35-44). Institut für Zweikampfpädagogik: Hamburg.
- Schuhfried GmbH (2008): *Wiener Testsystem – Psychologische Diagnostik; Katalog 2008*. [Stand: 20.04.2008, Zugriff unter http://www.schuhfried.at/fileadmin/pdf_deu/Katalog_WTS_de.pdf].
- Schürmann, V. (2008): Reflexive Bildung, Antinomien und die Offenheit für Erfahrung. In E. Franke (Hrsg.): *Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Bd. 7: Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 125-143). Hohengehren: Schneider.
- Schütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations. Selected Writings*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Schütz, A. (1971 a): *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. The Hague / Den Haag (NL): Martinus Nijhoff. [Orig.: Phenomenology and the Social Sciences. In M. Farber (Hrsg.) (1940): *Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press].
- Schütz, A. (1971 b): *Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Studien zur phänomenologischen Philosophie*. The Hague / Den Haag (NL): Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1971 c): Phänomenologie und die Sozialwissenschaften. In A. Schütz: *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit* (S. 136-161). The Hague / Den Haag (NL): Martinus Nijhoff. [Orig.: Phenomenology and the Social Sciences. In M. Farber (Hrsg.) (1940): *Philosophical Essays in Memory of Edmund Husserl* (S. 164-186). Cambridge, Mass.: Harvard University Press].
- Schütz, A. (1971 d): Phänomenologie und die Grundlegung der Sozialwissenschaften (Edmund Husserls „Ideen“, Bd. 3). In I. Schütz (Hrsg.), A. Schütz (Autor): *Gesammelte Aufsätze, Bd. 3: Studien zur phänomenologischen Philosophie* (S. 74-85). The Hague / Den Haag (NL): Martinus Nijhoff. [Orig.: Discussion: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften (Ideas, Vol. III by Edmund Husserl). In *Philosophy and Phenomenological Research* (1953), 13, S. 506-514].
- Schütz, A. (1972): *Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie*. The Hague / Den Haag (NL): Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt / Main: Suhrkamp [Ersterscheinung (1932): Wien: Springer].
- Schultheis, K. (1998): *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Habilitationsschrift Universität Augsburg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schultz, P. (2000): Empathizing with Nature: The Effects of Perspective Taking on Concern for Environmental Issues. In S. Levy (Hrsg.): *Journal of Social Issues*, Vol. 56, S. 391-406.
- Schultz, P. (2001): The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. In R. Gifford (Hrsg.): *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 21, S. 327-339.
- Schultz, P. (2002): Inclusion with Nature: The Psychology of Human-Nature-Relations. In P. Schmuck & P. Schultz: *Psychology of Sustainable Development* (S. 61-78). Boston / Dordrecht / London: Kluwer.

- Schulz v. Thun, F. (1981): *Miteinander Reden, Bd. 1: Störungen und Klärungen – Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Schwartz, S. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna: *Advances in Experimental Social Psychology* (S. 1- 65), San Diego (USA): Academic Press.
- Schwartz, S. (1994): Beyond individualism/collectivism: New dimensions of values. In U. Kim, H. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi & G. Yoon: *Individualism and Collectivism: Theory Application and Methods*. Newbury Park (USA): Sage.
- Seel, M. (1991/ 1996): *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt / Main: Suhrkamp [Neuaufgabe 1996].
- Seewald, F. & Kronbichler, E. (1993): Bewegungserziehung und Umwelt – eine Situationsanalyse. In: S. Grössing, S. Redl & R. Stadler (Hrsg.): *Leibesübung-Leibeserziehung*. Zeitschrift der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg, Wien und dem Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Heft 5, (S. 2-9). Salzburg (A): Verlag Ulrich Moser.
- Seewald, F., Kronbichler, E. & Grössing, S. (1998): *Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung*. Wiesbaden: Limpert Verlag.
- Sherborne, V. (1998): *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Reinhardt.
- Singer, W. & Ricard, M. (2008): *Hirnforschung und Meditation: Ein Dialog*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Silberstorff, J. (2000): Wo die Stille herrscht. Yin und Yang ganzheitlich verstehen. In *Dao – Das Asienmagazin für Gesundheit und Lebenskunst. Sonderheft Taijiquan – Weisheit in Bewegung*. Hamburg: DAO Zeitschriften, S. 8-11.
- Sitte, P. (Autor), Ziegler, H. (Autor), Ehrendorfer, F. (Autor), Strasburger, E. (Hrsg.) (1991): *Strasburger – Lehrbuch der Botanik für Hochschulen*. 33. Aufl., Stuttgart: Gustav Fischer.
- Sitte, P., Weiler, E. , Kadereit, J., Bresinsky, A. & Körner, C. (2002): *Strasburger – Lehrbuch der Botanik*. 35. Aufl., Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Speck, J. (Hrsg.) (1991): *Grundprobleme der großen Philosophen*. Bd. 9: Philosophie der Gegenwart II, 3. Aufl., Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Spiegelberg, H. (1975): *Doing Phenomenology. Essays on and in Phenomenology*. The Hague / Den Haag (NL): Martinus Nijhoff.
- Spitzer, M. (2002): *Lernen - Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg / Berlin: Spektrum Akad. Verlag.
- Spitzer, M. (2001): Wie unser Gehirn lernt. Der Neurophysiologe Manfred Spitzer über die Biologie des Lernens und die Effekte des Gewaltfernsehens im Gespräch mit Heinz Schirp. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest (Hrsg.): *forum Schule – Magazin für Lehrerinnen und Lehrer*, Heft 4.
[Stand: 30.11.2010; Zugriff über: <http://www.forum-schule.de/forum-schule-archiv/archiv/04/fs04/magang.html>]
- Spitzer, M. (2003): Medizin für die Pädagogik. In *DIE ZEIT*, 18.09.2003, Nr. 39.
[Stand: 30.11.2010; Zugriff über: <http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik>]
- Spitzer, M. (2008): *Selbstbestimmen: Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?* München: Elsevier, Spektrum.

- Sprondel, W. & Grathoff, R. (1979) (Hrsg.): *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Enke.
- Srubar, I. (2007): *Phänomenologie und soziologische Theorie: Aufsätze zur pragmatischen Lebenswelttheorie*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Stadler, R. (2000): Rezension zur Publikation „Sportökologie. Eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung“ von Seewald / Kronbichler / Größing (1998). In: S. Größing (Hrsg.): *Leibesübung-Leibeserziehung*. Zeitschrift der Institute für Sportwissenschaften der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg, Wien und dem Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Heft 4 (S. 36). Salzburg (A): Ulrich Moser.
- Steinke, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauss, A. (2004) im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie: Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol. 5, No. 3, Art. 22, September 2004.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swami Jnaneshvara Bharati (2010): *Five Universal Stages of Meditation* [Stand: 30.09.2010; Zugriff über <http://www.swamij.com/five-stages-meditation.htm>]
- Svensk Skolverket (1994/1998): Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), in der Fassung vom 11.06.1998, ISBN 91-38-31413-4.
- Svensk Skolverket (2000): *Syllabuses 2000 - Compulsary School - Physical Education and Health*, ISBN 91-38-31812-1.
- Symposium „Frühkindliche Bewegungsbildung“, Universität Bremen, Institut für Sportwissenschaft, 16. April 2010 [Stand: 05.01.2011; Zugriff über www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/tagungen2010/2010_bremen2.pdf].
- Tamboer, J. (1979): Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In *sportpädagogik*, 3, 2, S. 14-19.
- Tamboer, J. (1991): Realitätsmodalitäten statt Leib-Seele-Verhältnisse. In: *Integrative Therapie*, 1-2/91, S. 58-84.
- Thiele, J. (1990): *Phänomenologie und Sportpädagogik: exemplarische Analysen*. Sankt Augustin: Academia-Verlag Richarz.
- Thiele, J. (1996): *Körpererfahrung - Bewegungserfahrung - leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* Sankt Augustin: Academia.
- Thiele, J. (2008): Das Schulsportportrait als Instrument im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. In: W. D. Miethling, & M. Schierz (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (S. 89-113). Schorndorf: Hofmann.

- Tiwald, H. (1997): *Bewegen zum Selbst - diesseits und jenseits des „Gestaltkreises“*. Hamburg: Lietzberg.
- Tiwald, H. (2000): *Bewegen und erleben*. [Stand: 19.09.2010; Zugriff über: http://www.tiwald.com/sites/neue_texte.htm]
- Trebels, A. (1990): Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. In *sportpädagogik*, 14, 4, S. 12-18.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In *sportunterricht*, 41 (1), S. 20-29.
- Trebels, A. (2005). Sich-Bewegen: Lernen und Lehren - Anthropologisch-philosophische Orientierungen. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.): *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 153-166). Hamburg: Czwalina.
- Treutlein, G. (1985): Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen. In *Hochschulsport – Informationen des Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverbandes*, 12. Jahrg., Heft 11, S. 7-10.
- Treutlein, G. (1986): Faszinierende Leichtathletik – Auch durch Körpererfahrung!. In J. Funke, N. Sperle & G. Treutlein (Hrsg.): *Körpererfahrung in traditionellen Sportarten*. ADH Allgemeiner Deutscher Hochschulsport, Bd. 10 (S. 31-97). Wuppertal: Hans Putty.
- Treutlein, G. (1988): Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen. In *Leibesübungen, Leibeserziehung*. Heft 42, S. 205-210.
- Treutlein, G. (1992): Körperwahrnehmung und Körpererfahrung in der Leichtathletik. In J. Funke, G. Treutlein & N. Sperle: *Körpererfahrung im Sport – Wahrnehmen, Lernen, Gesundheit fördern* (S. 67-105). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tschekan, K. (2011): *Kompetenzorientiert unterrichten – eine Didaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ulrich, S. & Hartung, M. (2006) (Hrsg.): *Besser Zuhören. Übungen und Hintergrundwissen zur Förderung der Zuhörfähigkeit*. München: Eigenverlag.
- Unterbruner U. & Forum Umweltbildung (Hrsg.) (2005): *Naturerleben*. Innsbruck (A) u.a.: Studienverlag.
- Vetter, H. (Hrsg.) (2004): *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*. Hamburg: Meiner.
- VIDYA – a journal of the Gujarat University (2006). Vol. 1, No. 2 [Stand: 01.10.2007, Zugriff unter <http://www.gujaratuniversity.org.in/web/NWD/Publication/Vidya%20September%202006%20Volume-1%20No.-2.pdf>].
- Vikander, N. & Henderson, B. (2007) (Hrsg.): *Natur First: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto (CAN): Dundurn Rtr Ltd. / Natural Heritage Books.
- Voigt, J. (2002): *friluftsliv – Lieferant neuer Impulse für den outdoor-Boom?* Diplomarbeit Universität Hamburg, Fachbereich Sportwissenschaft.
- Waldenfels, B. (1971): *Das Zwischenreich des Dialoges. Sozialphilosophische Untersuchungen im Anschluß an Edmund Husserl*. Den Haag (NL): Martinus Nijhoff.
- Waldenfels, B. (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. München: Wilhelm Fink.

- Waldenfels, B. (2000): *Das leibliche Selbst*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Warwitz, S. (1976): *Das sportwissenschaftliche Experiment*. Schorndorf: Hofmann.
- Weiner, B. (1994): *Motivationspsychologie*. 3. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim & Basel: Beltz.
- Weizsäcker, V. v. (1943): *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. 2. Aufl., Leipzig: Thieme.
- Weizsäcker, V. v. (1940/1986): *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. 5. Aufl., Stuttgart: Thieme.
- Wenninger, G. (Hrsg.) (2000-2002): *Lexikon der Psychologie in fünf Bänden*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wenzel, E., Erben, R. & Franzkowiak, F. (1986): Die Ökologie des Körpers. Konzeptionelle Überlegungen zur Gesundheitsförderung. In E. Wenzel (Hrsg.): *Die Ökologie des Körpers* (S. 13-120). Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Wiesmann, U. (2009): Wo ist die Natur in der Gesundheitspsychologie? In *Public Health Forum*, Vol. 17, Heft 1, S. 8e1-8e3.
- Willms, B. (1975): *Philosophie die uns angeht*. Gütersloh / Berlin: Bertelsmann.
- Willimczik, K. (1985): *Grundkurs Datenerhebung II*. 2. Aufl., Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- Wilson, E. (1975): *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge: Harvard University Press
- Wolters, P. (2000): Beobachten, Korrigieren und Verbessern. In Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K-H. & Weichert, W. (Hrsg.): *Didaktik des Schulsports* (S. 144-166). Schorndorf: Hofmann.
- Wolters, P. (2002): Bewegung und Korrektur. In Moegling (Hrsg.): *Integrative Bewegungslehre, Bd. III: Lernen und Lehren von Bewegungen* (S. 367-388). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Wolters, P. (2009): Bewegungsvermittlung. In I. Lüsebrink, C. Krieger & P. Wolters: *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung* (S. 35-50). Köln: Strauss.
- Wuchterl, K. (1989): *Lehrbuch der Philosophie. Probleme – Grundbegriffe – Einsichten*. 3. Aufl., Bern & Stuttgart: Paul Haupt.
- Wundt, W. (1862): *Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung*. Leipzig: C. F. Winter'sche Verlagshandlung.
- Ziener, G. (2008): *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Friedrich.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2004): *Psychologie*. 16. Aufl., München u.a.: Pearson.

- Zur Lippe, R. (1981): *Naturbeherrschung am Menschen*, Bd. 1: Körpererfahrung als Entfaltung von Sinnen und Beziehungen in der Ära des italienischen Kaufmannskapitals; Bd. 2: Geometrisierung des Menschen und Repräsentation des Privaten im französischen Absolutismus. 2. Aufl., Frankfurt / Main: Syndikat.
- Zur Lippe, R. (1987): *Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zur Lippe, R. (2009): „Ökologie und Geometrisierung“ – *Der Oldenburger Hasbruch im Wechselspiel von Natur und Mensch*. Pressedienst der Universität Oldenburg zu einer Ausstellung von Rudolf zur Lippe und Johann Camut in der Universitätsbibliothek vom 08.12.2009. [Stand: 05.02.2011, Zugriff unter <http://www.presse.uni-oldenburg>]

ANHANG

Anhangsverzeichnis

1	Leitfaden Interviewrunde 1	Seite 417
2	Leitfaden Interviewrunde 2	Seite 419
3	Post-Skriptum	Seite 421
4	Transkriptionsregeln	Seite 422
5	Interview-Transkripte	Seite 423
	5.1 Charlotta*	Seite 423
	5.2 Eric*	Seite 433
	5.3 Franziska*	Seite 442
	5.4 Heike*	Seite 457
	5.5 Jakob*	Seite 464
	5.6 Lukas*	Seite 472
	5.7 Sebastian*	Seite 480
	5.8 Susanna*	Seite 484
6	Zusammenfassende Fallbeschreibungen der interviewten SchülerInnen	Seite 493
	6.1 Charlotta* (18 Jahre) – stille Wasser sind tief	Seite 493
	6.2 Eric* (18 Jahre) – Rugbyspieler mit Teamgeist	Seite 494
	6.3 Franziska* (18 Jahre) – neue Denkerin mit Sinn fürs Ästhetische	Seite 495
	6.4 Heike* (19 Jahre) – Schülervertreterin mit Natursinn	Seite 496
	6.5 Jakob* (18 Jahre) – laufend „entweder-oder“	Seite 497
	6.6 Lukas* (18 Jahre) – ästhetischer Wellenreiter mit Tiefgang	Seite 498
	6.7 Sebastian* (18 Jahre) – zurückhaltender Alternativer	Seite 499
	6.8 Susanna* (18 Jahre) – zurückhaltende Bodenständigkeit	Seite 500
7	Fragebogen (Seite 1 von 2)	Seite 501
8	Fragebogen (Seite 2 von 2)	Seite 502
9	Auswertungskriterien der Fragebogen-Dimensionen	Seite 503
10	Beschreibung „Selbsttranszendenz“, „Kooperativität“ und Körperbild	Seite 505
	10.1 Beschreibung der Charakterdimensionen „Selbsttranszendenz“ und „Kooperativität“ nach Cloninger et al. (1999)	Seite 505
	10.2 Beschreibung relationales vs. substantielles Körperbild nach Tamboer (1991)	Seite 506
11	Zweisprachige Kurzfassung der Ergebnisse	Seite 506
	11.1 Kurzfassung der Ergebnisse in deutscher Sprache	Seite 506
	11.2 Kurzfassung der Ergebnisse in englischer Sprache – A short summary of the results in English	Seite 510
12	Liste der aus der Dissertation hervorgegangenen Publikationen	Seite 513
13	Eidesstattliche Erklärung	Seite 514

1 Leitfaden Interviewrunde 1

Anmoderation Interviewerin (bei bereits laufendem Aufnahmegerät):

„So, ich schalte jetzt das Aufnahmegerät ein, ok?

Dann geht's jetzt los, schön dass du da bist, xy*, und super, dass du dich zu diesem Interview bereit erklärt hast.

Natürlich ist deine Teilnahme hier völlig **freiwillig**, und wenn du auf irgendwas nicht antworten möchtest oder kannst, dann brauchst du das natürlich nicht. Auch nicht, wenn ich vielleicht mal nachhake, das muss ich manchmal bei einem solchen Interview evt. machen. Aber noch mal - **wenn du nicht antworten möchtest, dann brauchst du das auch nicht**, ganz klar!

Außerdem wird natürlich alles was du sagst **anonymisiert**, und ich werde auch keinem Lehrer oder Lehrerin erzählen, was du gesagt hast. Es hat also **keinerlei Einfluss auf Noten** oder sonst irgendwas. Und es geht hier einfach um **deine** persönliche Meinung und Einschätzung, und wie **du** das wahrgenommen hast!

Insgesamt sind es drei Hauptfragen, ja?

Ich mache mir ein paar Gesprächsnotizen, einfach als Erinnerungsstütze, ok?

Hast du bist jetzt noch irgendwelche Fragen oder so? (...)

Gut, dann starte ich jetzt mit meiner ersten Frage an dich. ...“

Fragen:

1. Wir haben ja jetzt fünf Wochen zusammen Sport gemacht. Gab es da irgendeine **Situation**, die für dich in irgendeiner Weise **besonders** war, die für dich irgendwie besonders eindrücklich war?
 - a. Was war da genau? **Erzähle** mir bitte davon!
 - b. Kannst du mir das vielleicht **noch genauer** erzählen, so dass ich mir das ganz genau vorstellen kann?
 - c. Also, wir sind da ..., und dann ist da ... und dann ...?
 - d. Wie hat sich das für dich genau **angefühlt**?
 - e. **Inwiefern** war das für dich **besonders**?
 - f. Gibt es **noch etwas**, an das du dich erinnerst?
 - g. Macht ihr so etwas im Sportunterricht sonst auch?
 - h. Oder kennst du das von irgendwo anders?
 - i. Wie läuft euer Sportunterricht sonst ab?

Möchtest du noch etwas dazu sagen? (...) Dann jetzt die 2. Frage, ok? (...)

2. Wenn du dir vorstellst, du könntest **50 Jahre in die Zukunft** reisen – wie sähe das dann da aus?
 - a. Wie wäre das genau?
 - b. Kannst du das visualisieren? **Erzähle** mir bitte davon!
 - c. Wie stellst du dir das **genau** vor?
 - d. Welche **Farben** würden vorherrschen?
 - e. Kannst du mir (in deinen Worten) quasi ein „Bild“ davon malen?
 - f. Was meinst du, wie würden sich die **Menschen begegnen**?

Möchtest du noch etwas dazu sagen? (...) Dann sind wir jetzt schon bei der dritten und letzten Hauptfrage, ok? (...)

3. Der Begriff „**Verbundenheit**“ – kannst du mir sagen, was **du** darunter verstehst?
 - a. Kennst du das von irgendwo her?
 - b. In welchen Situationen hast du das schon mal erlebt? Erzähle mir bitte davon!
 - c. Wie war das genau, wie hat sich das genau für dich angefühlt?
 - d. Hast du so eine „Verbundenheit“ auch irgendwann hier in unserem Sportunterricht mal erlebt?
 - e. Wie war das genau?
 - f. Kannst du bitte jetzt noch einmal ganz kurz **zusammenfassen**, was „**Verbundenheit**“ **für dich** ist?

Möchtest du vielleicht noch irgendetwas sagen? (...)

Ok, dann bedanke ich mich herzlich!

Ich mache das Aufnahmegerät jetzt aus.

2 Leitfaden Interviewrunde 2

Anmoderation Interviewerin (bei bereits laufendem Aufnahmegerät):

„So, ich schalte jetzt das Aufnahmegerät ein, ok?

Dann geht's jetzt also los. Schön dass du da bist, xy*, und super, dass du dich zu diesem Interview bereit erklärt hast.

Vor einem Jahr hatten wir ja fünf Wochen zusammen Sportunterricht, und ich hatte dich danach ja schon einmal interviewt. Das ist ja schon ganz schön lange her, und sicher ist seit unserem letzten Interview viel bei dir passiert.

Aber natürlich gilt jetzt genau dasselbe wie beim letzten Interview: Deine Teilnahme hier am Interview ist völlig **freiwillig**, und wenn du auf irgendwas nicht antworten möchtest oder kannst, dann brauchst du das natürlich auch nicht. Auch nicht, wenn ich vielleicht mal nachhake, das muss ich manchmal bei einem solchen Interview evt. machen. Aber noch einmal: **wenn du nicht antworten möchtest, dann brauchst du das auch nicht**, ganz klar!

Außerdem wird natürlich wieder alles **anonymisiert**, und ich werde keinem Lehrer oder Lehrerin erzählen, was du hier gesagt hast. Es hat also **keinerlei Einfluss auf Noten** oder sonst irgendwas. Und es geht hier wieder nur um **deine** persönliche Meinung und Einschätzung, und wie **du** das wahrgenommen hast!

Insgesamt sind es fünf Hauptfragen, ja?

Ich mache mir ein paar Gesprächsnotizen, einfach als Erinnerungstütze, ok?

Hast du bist jetzt noch irgendwelche Fragen oder so? (...)

Dann starte ich jetzt mal mit meiner ersten Frage an dich. ...“

Fragen:

1. Meine erste Frage heute an dich ist, inwiefern du dich vielleicht noch manchmal **an unseren Sportunterricht** von vor einem Jahr erinnerst?
 - a. An welche Situationen erinnerst du dich dabei? Erzähle mir bitte davon!
 - b. Wie fühlte sich das **damals** für dich genau an?
 - c. In welchen Situationen erinnerst du dich an unseren Sportunterricht von damals? Bitte beschreibe sie mir, so dass ich mir das vorstellen kann.
 - d. Was fühlst du, wenn du dich **heute** daran zurück erinnerst?
 - e. Gibt es **noch etwas**, an das du dich erinnerst?

2. Tauchen die **Gefühle von damals** / (ggf.) die damals empfundene Verbundenheit **heute** noch manchmal auf?
 - a. In welchen Situationen?
 - b. Bitte erzähle mir, wie sich das dann genau für dich anfühlt!

3. **Beeinflusst** dich das, was wir damals gemacht haben, **heute** noch irgendwie?
 - a. Inwiefern?
 - b. In welchen Situationen?
 - c. Wie fühlt sich das an?
 - d. Was machst du dann genau?

4. Erinnerst du dich noch daran, was für dich damals der **(un-) schönste / merkwürdigste / beeindruckenste Moment** war?
 - a. Was war da genau?
 - b. Wie war das damals, wie fühlte sich das genau an?

5. Bitte erkläre mir genau, was du unter „**Verbundenheit**“ verstehst?

Möchtest du vielleicht noch irgendetwas sagen? (...)

Ok, dann bedanke ich mich herzlich!

Ich mache das Aufnahmegerät jetzt aus.

3 Post-Skriptum

Codename für die interviewte Person & Alter: _____

Datum des Interviews: _____ Dauer des Interviews: _____

Ort des Interviews: _____

Spontane Eindrücke nach dem Interview:

Stichworte zu Atmosphäre und Beziehung
von InterviewpartnerIn & Interviewerin:

Anmerkungen zum Interviewverlauf
(z.B. Angaben zu Störungen, Passung & Handling des Leitfadens, etc.):

4 Transkriptionsregeln

- suchende Halbsätze, Wortabbrüche, Wortwiederholungen und Satzanfänge werden transkribiert
- es wird lautsprachlich transkribiert
- hmm, ähm, äh etc. werden transkribiert
- Dialekte werden nicht transkribiert

Transkriptions-Zeichen	Bedeutung
I.	Interviewerin
Name* bzw. Buchstabe-*	Anonymisierung eines Personen- oder Ortsnamens
//	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
//hmm//	kurzer Sprecherwechsel bzw. Hörersignal des jeweils anderen Sprechers / der jeweils anderen Sprecherin
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont gesprochene Worte
nein	laut gesprochene Worte (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers / der Sprecherin)
°hmm°	leise gesprochene Worte zwischen den beiden ° (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers / der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu para-sprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen.
@nein@	lachend gesprochene Worte zwischen den beiden @
#25:18:02#	Anzahl der bis zu dieser Stelle vergangenen Interview-Minuten

Tab. 2. Transkriptionsregeln, modifiziert nach Bohnsack, 2007, S. 235 f.; Kuckartz, 2005, S. 47 f.; Reinders, 2005, S. S. 256

5 Interview-Transkripte

5.1 Charlotta*

1 Charlotta*, 18 Jahre. Interviewort: Bank vor der Schule.
2
3 Interviewerin: So, dann bin ich jetzt hier mit Charlotta* (2)
4 ähm, ja, und ja, schönen Dank, dass du sogar extra noch mal
5 hierher gekommen bist //
6
7 Charlotta*: Bitteschö:n
8
9 I.: // das ist echt super. (.) Ähm, wie gesagt, das sind drei Fra-
10 gen, u:nd (.) oder drei Hauptfragen, so, und wenn du: eine da-
11 von (.) oder @alle drei@ oder was auch immer, wenn du was
12 nicht beantworten willst oder was nicht verstehst oder so was,
13 dann (.) sagst du=s einfach und dann (.) gehn wir weiter oder
14 ich versuch das noch mal dann zu erklären, wenn du=s nicht
15 verstanden hattest oder so. Also: du kannst einfach reden
16 //hm// wies dir gerade einfällt und (2) ja
17
18 Charlotta*: mach ich!
19
20 I.: gut. (.) Hast du bisher erstmal noch Fragen, so, bis jetzt?
21
22 Charlotta*: nö: . Also das Hauptthema is Laufen // genau// und
23 was wir im Prinzip in den letzten Wochen gemacht haben biss-
24 chen
25
26 I.: Genau. Siehste gleich dann auch, bei den Fragen.
27
28 Charlotta*: Okay, dann lass ich mich überraschen ((lacht)).
29
30 I.: @Sehr schön!@ (.) Okay, dann gehts los //hm//, die erste
31 Frage is (.) genau nämlich zum Unterricht von den letzten fünf
32 Wochen, den wir zusammen hatten (.) ähm (.) genau, s ging ja
33 um Laufen und (.) ich wollte noch mal w-gerne wissen von dir,
34 gab es da irgendeine Situatio:n, oder Situationen, die irgend-
35 wi:e besonders für dich waren, irgendwie eindrücklich oder an
36 die du dich erinnerst, irgendwas (.) und wenn ja, was ist da
37 passiert, was (.) kannst du mir die Szene malen sozusagen.
38
39 Charlotta*: Also, so n bisschen hatte ich das ja schon auf die-
40 sem Zettel geschrieben //genau// s war ja jetzt, wir hatten ja
41 Glück immer mit dem Wetter und dem Herbst //ja// ich bin halt
42 so n (.) Herbst:fa:n irgendwie (.) ich find das ganz toll mit den
43 Farben jetzt so, wir hatten ja auch immer gutes Wetter, s war
44 ja sonst immer so die Tage davor, ja die Tage davor hat s ja
45 immer geregnet, und von daher hatten wir ja immer, joa, war
46 ja immer schönes Wetter: , auch von den Zeiten war ja immer
47 schon so n bisschen später so am Tag (.) //ja// aber mit der
48 Sonne und mit den: (.) Farben, also ich bin (.) naja, wie gesagt,

49 ich mag halt Herbst gerne und dann war s halt (.) ja die Strecke
50 ist sowieso schön, ich kenn die ja schon seit ich hier- , ich bin ja
51 in-eigentlich bin ich geboren im (.) ja, bin ich hier, und dann
52 halt in der G*straße, das ist ja auch total in der Nähe, von da-
53 her kenne ich den (.) wie heißt das? I*-kanal? //genau// ja, da
54 bin ich-aufgewachsen, da ist mein Kindergarten ja auch gewe-
55 sen //ah, okay// von daher kenne ich die Strecke schon °total°
56 und s war (.) ja, also soviel Zeit jetzt halt (.) mit m Joggen oder
57 das ich mal bewusst diese Strecke da so wahrnehme hat ich ja
58 auch noch nicht, und von daher fand ich das mit der Zeit, mit
59 dem Herbst so, wo die frische Luft, wenn abends nicht mehr
60 ganz so: viele Leute unterwegs sind irgendso kleine Kinder, die
61 nerven oder so fand ich (2) hat mir sehr gut gefallen (.) und (.)
62 ja, halt mit der Schulklasse, ich fands angenehm, s waren nicht
63 so viele Leute (.) //hm// und sind alles so n bisschen(.) also
64 sonst im Schulunterricht nervt s mich immer wenn da irgendwie
65 Leute dabei die (.) m- ja, die halt jetzt nicht so gerne Sport ma-
66 chen, ich mein, Sport ist jetzt nicht mein (.) allergrößtes Hobby,
67 aber ich find s halt irgendwie ein bisschen blöd, wenn da jetzt
68 Leute dabei sind, die überhaupt nicht motiviert sind und, ja,
69 und so n bisschen die Stimmung so n bisschen drücken, und
70 das fand ich halt bei diesem outdoor-sport, wenn da Leute so-
71 wieso sind, die sagen ja, ich möchte outdoor-sport wählen, da
72 ist dann klar, man geht raus, man joggt, man is irgendwie in
73 der Natur (.) und deswegen fand ich so di:e (.) die Atmosphäre
74 ganz schön, wenn alle da irgendwie sagen, ja (.) ich (.) joggen
75 ist jetzt nicht das, was ich täglich mach, aber (.) so in ner
76 Gruppe find ich s ganz gut und ich versuch das jetzt einfach
77 mal und das fand ich ganz °schön mit der Atmosphäre und °
78 (2) ja, und in der Gruppe wars gut, hats auch mehr Spaß ge-
79 macht, sonst, Joggen ist ja so n bisschen, ich jogg nicht gern
80 für mich alleine //hm// von daher war das ne gute Motivation
81 überhaupt mal so (.) jetzt noch so im Anfang Herbst, wenn s
82 nicht mehr so warm ist, raus zu gehen und zu joggen.

84 I.: Ja. (.) Und kannst du: vielleicht kurz erzählen, also du sagst
85 (.) das mit dem Herbst und dem: Wetter und so was , kannst
86 du da, gibts vielleicht eine: (.) eine Szene, ein Bild, an das du
87 dich erinnerst, was du beschreiben kannst, das das besonders
88 verdeutlicht, dass das // oh ja// dass das schön war für dich,
89 wie das war.

91 Charlotta*: Ja, also ähm, am schö:nsten muss ich sagen fand
92 ich fast die, ähm, das letzte Mal, wo wir in den ähm, na, zum
93 P*park gegang- gejoggt sind //hm// (.) also, da isses sowieso
94 so, immer mit den ganzen Blumenbeeten und so (.) s ist total
95 schön ((lächelt)) , ich mag das gerne, und wenn die, und wenn
96 so, ich weiß nicht, so viele unterschiedliche Farben sind, und
97 (.) das fand ich besonders schön (.) Und auch, wo wir auch so
98 n bisschen in kleineren Gruppen noch gehen konnten //hmm//
99 ich war mit (.) ich glaube mit drei anderen Mädchen (.) die hab
100 ich auch n bisschen besser noch mal kennen gelernt und s war

101 irgendwie (.) in kleineren Gruppen noch so n bisschen schöner
102 (.) wir waren da bei den, beim: (.) ich weiß nicht genau, s ist n
103 Spielplatz, so, //ja// aber, ähm, aber da sind wir rumgegangen
104 und da (.) war dann da auch noch dieser japanische Garten,
105 den find ich auch, s ist halt irgendwie (.) weiß ich nicht, mag
106 ich total gerne, sowieso, im P*park da war ich auch früher sehr
107 sehr oft ((lacht)) bei diesem Kinder(.)spielplatz und, joa, da find
108 ich s besonders schön. (.) Wir sind ja auch, als wir nicht gere-
109 det haben, s war auch nicht schlecht //hm// , also, s war mal
110 so: (.) weiß ich nicht, in ner Gruppe zwar zusammen, aber man
111 achtete nicht so auf die Gruppe, sondern mehr so: nach Außen
112 hin (2)
113

114 I.: Und was, was hast du da wahrgenommen wenn du sagst du
115 hast nach Außen
116

117 Charlotta*: Ja, halt so: (.) pft ((lautes Ausatmen von Charlot-
118 ta*)) , weiß ich nicht (.) s waren ja nicht viele Leute da: und
119 man hat sich dann so n bisschen mehr die °Natur angeguckt°
120 (.) die Sträucher:, so jetzt werden die, die Blätter, das hab ich
121 irgendwie auch noch nie gesehen, dass die so: (2) eher so (2)
122 ganz-ganz rot mit mit mit, wie so Ampelfarben irgendwie @so@
123 ((lacht)) ro:t mit ge:lb und das aber alles an einem **Blatt** und
124 dann auch noch am Baum und daneben warn dann noch
125 °andere Farben° (.) s war toll. //schön// Also, so (.) die Blätter
126 (.) im °Wandel der Zeit zu sehen° ((lacht))//ja// fand ich schön.
127 //super// Erst sind sie ja grü:n, dann-irgendwie, weiß ich nicht
128 (.) auch gerade, wie heißen diese ähm, also (.) ähm, hier vor-
129 ne, ähm, S*straße, da sind ja die ganzen Häuser voll mit Efeu
130 (.) //hm//und das war auch toll(.) also(2) °ich mein, da sind wir
131 nur kurz dran vorbei gekommen aber die fand ich auch schön.°
132

133 I.: Mit dem Efeu oder mit dem Roten, mit dem Wein da?

134 Charlotta*: Das (.) das sich dann halt, ja, ist das Wein?

135 I.: Was dann rot wird. da ist dann Wein dabei, genau, das ist
136 oft zusammen //

137 Charlotta*: Wein dabei dann, ja genau, ja, doch.

138 I.: Also so n ganz knalliges Rot

139 Charlotta*: Ja. °Das ist total schön°. Das gibts ja auch hinten
140 (.) ähm (.) in der Nähe von der Uni, da ähm, ich weiß nicht, ist
141 das ne Po:st //genau, ja, das ja:// die ist auch toll. // ja:, die
142 ist toll// das ist, das guck ich mir gerne an, geh ich gerne hin
143 //okay// ja, das fand ich, das fand ich sehr schön. (.) Ja, in
144 ner Gruppe irgendwie, wenn man nicht unbedingt reden muss,
145 sondern is ist @ Anweisung sozusagen@ dass man sich nicht
146 aufgefordert fühlt irgendwie (3) joa, jetzt muss ich irgendwie (.)
147 reden (2) sondern einfach mal klar so die Anweisung kam so
148
149
150
151
152

153 jetzt reden wir mal **nich** ((lacht)) das fand ich gut.
154
155 I.: Und da:, das ging auch, dann, das nicht geredet wurde?
156
157 Charlotta*: Ja. (.) ja, also, was heißt es ging, irgendwann wurd
158 s dann n bisschen(2) lang vielleicht? (.) aber, doch, (.) ging gut.
159
160 I.: Und was passiert dann mit dir, also: (.) dann redest du nicht
161 und dann hast du ja eben gesagt (.), dass du dann nach Außen
162 (.) dich mehr konzentrierst?
163
164 Charlotta*: Ja, also ich find, s ist manchmal auch, wenn man
165 irgendwie in ner Gruppe zusammen ist und dann (.) ähm (.)
166 weiß ich nicht, stört s mich manchmal wenn s so laut wird, also,
167 weiß ich nicht, ist jetzt auch so ne persönliche Sache das ich
168 nicht so gerne so ganz laute Menschen mag (.) und dann stört
169 s mich manchmal, und (.) dann lauf ich halt den Rest für mich
170 alleine und (.) //hm// (.) aber (.) irgendwie, das in ner Gruppe
171 fand ich, fand ich ^°schon nicht schlecht so°, wenn man (.)
172 zwar mit Leuten zusammen ist, °so°, halt, wie gesagt, aber (.)
173 irgendwie nicht (.) ja, (.) nicht sich gezwungen fühlt irgendwas
174 °sagen zu müssen oder irgendwelche (.) spannenden Themen
175 (3) ja, sich dazu nicht gezwungen fühlt, sondern so (.) n biss-
176 chen auf andere Sachen achten kann.° //hmm, schön// hmm
177 (3)
178
179 I. Okay?
180
181 Charlotta*: Ja:., das war so (.) das.
182
183 I.: War so das. //ja// Dann kommen wir zur zweiten Frage
184 schon //hmm// und zwar wenn du dir vorstellst, du könntest
185 fünfzig Jahre in die Zukunft (.) reisen. //hmm// Wie wär das
186 da? Was wär da? (.) Kannst du das beschreiben.
187
188 Charlotta*: (.) Ja, also:, ich könnt mir vorstellen, dass (.) ich
189 mein, jetzt so: auf (.) Umgebung abgesehen oder so (.)
190
191 I.: Zum Beispiel, was du (.) was dir in den Sinn kommt.
192
193 Charlotta*: Ja, also ich könnt mir vorstellen, viele: , so, beson-
194 ders jetzt in Städten so, die mehr so: (.) modernisiert sind oder
195 (.) ich fahr jetzt in den Ferien nach ähm Bangkok //hmm// und
196 da hab ich schon gesehen (.) das da nich (.) so: sehr mehr viel
197 Natur ist. (.) Also s ist ne äh, sehr moderne Stadt oder auch
198 jetzt New York, dass da kaum so: (2) joa, also das ist (.) alles
199 große hohe Häuser (.) und (.) ziemlich wenig Natur und wenn
200 dann (.) halt Parks, wo dann oft kein Haus steht, also s ist nich
201 so durchwachsen mehr so //hmm// also, H*stadt ist ja jetzt
202 auch ne grüne Stadt, Berlin ist ja jetzt nicht mehr so grün und
203 (.) aber (.) also ich glaub das wird n bisschen weniger werden,
204 s ist mehr so: (.) dass alles zweckmäßig ist und nicht mehr (2)

so darauf °geachtet wird, dass es (2)° noch aussieht wi:e (2)
joa, weiß ich nicht, ne Stadt in der auch Menschen nur
@wohnen@ ((lacht)) //hmm// und normal leben und nicht
nur arbeiten. //hmm// Könnt ich mir vorstellen, dass das so n
bisschen anders sind, die Leute ja: (3) pft ((lautes Ausatmen
von Charlotta*)), die (.) wahrscheinlich auch so n bisschen ziel-
gerichteter, so jeder (.) geht am Tag seiner Arbeit nach und (.)
dann gibts vielleicht ein (.) nach der Arbeit so, dann fängt dann
das richtige Leben an, und man macht dann, was man sonst in
seiner Freizeit halt gerne macht (.) //hmm// das das halt mehr
getrennt wird, und nicht so: (.) das man zwischendrin in den
Mittagspausen mal irgendwie raus geht oder sich ins (2) Café
setzt (2) wo man dann vielleicht- oder am Park ist (2) //hm//
und dass das halt so n bisschen mehr getrennt wird. (.) °Könnt
ich mir vorstellen.° (4)

I.: Okay, und (2) so insgesamt, also wenn (.) Leute e-
ben=Mittagspause haben zum Beispiel, was (.) also, so in: (.)
haben die Kontakt mit andern dann, oder (2) wie ist so der
Kontakt unter Menschen?

Charlotta*: Joa, wahrscheinlich auch eher so: (.) zielgerichte-
ter, also ich finds ja hier so ganz schön wenn man irgendwie
raus geht und auch mal (.) sagen wir mal, wenn ich ne Frei-
stunde hab, und ich geh jetzt hier so am Nächsten ins *viertel,
dann hab ich halt nicht nur irgendwie Leute in meinem Altern,
sondern auch so (.), ja, oder auf m Kiez halt, das ist so n biss-
chen (.) also, neulich war da jemand, das war so n alter Schau-
spieler, und der hatte irgendwie (.) weiß ich nicht, der is=so n
bisschen am Alkohol hängen geblieben aber irgendwie so ganz
nett und hat dann (.) viel erzählt und das is dann halt (.) kann
ich mir vorstellen, dass das später halt mehr so ist dass die
dann in ihren Bereichen sind und in manchen Bereichen nur
die, die arbeiten und die, die irgendwie was (.) erreichen wollen
und (.) das man sich dann halt in den Mittagspausen vielleicht
auch mehr so mit Leuten zusammen is, di:e (.) ja, mit denen
du halt arbeitest und dass es sich nicht mehr so austauscht,
dass du n breiteres Band an, irgendwie, Bekanntschaften hast,
sondern nur so, ja, das sind meine Arbeitsleute, das is meine
Freizeit, und dass das nicht mehr so getrennt ist, dass man mit
Leuten, mit denen man sonst gerne zusammen arbeitet, auch
was in seiner Freizeit macht.

I.: tschuldigung, dass es nicht mehr so getrennt ist, oder dass
es nicht mehr so gemischt //

Charlotta*: Nee, dass es mehr getrennt is //ah ja// also, könnt
ich mir vorstellen, dass es dann halt, weiß ich nicht, dass man
nach seiner Arbeit dann n bisschen Freizeit haben will und gar
nicht mehr mit den Leuten zusammen (.) was machen will, mit
denen man halt ar- zusammen arbeitet, weil man dann so n
bisschen (.) Abstand davon braucht oder so

I.: hmm. (.) Und du (.) dir sind ja Farben (.) ganz wichtig hast du eben gesagt, was herrschen da für Farben vor?

Charlotta*: Also, das ist ja so ne bisschen so ne Sache vom Licht, jetzt, // hmm// also, ich find im Herbst ist das Licht ja (.) halt ganz anders, s ist der Winkel, irgendwie, die Farbe, s ist n bisschen goldener so als im Sommer, ich weiß nicht (.) ich mag (.) zwar auch den Sommer, dass es warm ist, aber mir ist er meistens irgendwie zu: (2) joa, ich weiß nicht, zu einseitig, also s ist halt alles nur grün und, also ich hab nichts gegen Grün, aber s ist halt so n bisschen (.), s ist mir (.) zu warm, und jetzt isses so, das=äh, das Licht is n bisschen golden ///hmm//, und (.) die Blätter bekommen ja auch verschiedene Farben:, und (.) also, ich ha- wohn jetzt in (.) bei mir, ich weiß nicht, in der W*-straße? //hmm// dahinten, und da (.) hab ich n Zimmer, das is im, wir wohnen direkt vom (.) vom (.) ja, vom Park? //hmm// und wir ham halt im Sommer immer (.) Kinder, die ähm, sind da im Planschbecken weil da immer Wasser eingelassen wird, und das ist schon so: sehr (.) sehr @laut@ ((lachen beide)) und ich hab halt n Zimmer was zum (.) ähm (.) zum (.) Hinterhof raus ist, und ich merk jetzt halt so, das Vögel irgendwie //hmm// also, das is im Sommer nie wirklich (.) mir so aufgefallen aber so im Beginn Herbst, so, dass Vögel (2) ja, diese Vögel zwitschern (.) das find ich ganz schön. Und jetzt werden ja auch di:e ich finds auch ganz interessant wenn (.) Bäume so: (.) weiß ich nicht, gar keine Blätter mehr haben. (.) Also, ich bin mehr so der Mensch fürs, weiß ich nicht, Herbst, Winter (.) nicht so: wenn alles so: °ganz eng° ich find, wenns (.) viele (.) weiß ich nicht, hier sind so viele: Bäume, die so (.) ganz viele: Blätter haben, also s gibt ja (.) //hm// weiß ich nicht so, von der Art her, und das ist dann so n bisschen beklemmend irgendwie, bei uns, also i-in meiner Straße ist das so, dass die so, da- das ist ja ne Al- Allee, sozusagen, und (.) weiß ich nicht, ich fühl mich da immer so n bisschen °eingedrängt° (.) und jetzt so, wenn das dann alles rumfliegt mit den Blättern mit den Farben, find ich irgendwie schön. //hmm// Mag ich gern. (2)

I.: Und das wird in fünfzig Jahren auch noch so sein, oder anders?

Charlotta*: Na:, ich glaub ja nicht so, dass noch so viele Bäume überall stehen. Dass °noch so viel Natur ist°. // okay// Von daher könnt ich s mir schwerer vorstellen. (.) Aber jetzt isses ja auch schon so, dass die (.) Häuser so n bisschen (.) bunter gemacht werden, also die, ähm, ich weiß nicht, da im (3) dass (.) im Prinzip viel so mit Glas gearbeitet wird, was dann halt eingefärbt ist oder so. (.) Ich weiß nicht, dieses, ähm, da wo die ganzen (.) das ist die °Zentra:lverwaltung für (2) weiß nicht genau, was das (.) ist° (.) naja, auf jeden Fall, so farbiges Glas, viel aus Glas, (.) nicht mehr so unbedingt aus Stein, denk ich, so von der Architektur her, und, joa, so stell ich mir das dann

309 eher vor (.) in den Städten zumindest ((kurzes Auflachen))
310 //hmm//
311
312 I.: Und Technik-mäßig?
313
314 Charlotta*: (.) Ja:, hmmm, s wird ja alles (.) geht ja immer
315 mehr so dazu dass es klar, und natürlich wird es fortschreiten,
316 so. Und die Computer werden ja jetzt immer kleiner, s geht al-
317 les da- darauf hin dass es (.) ja, kleiner wird, das Viele ihre
318 Handys, man kann ja jetzt schon mit, mit m Handy ins Internet
319 (.) // hmm// Fernsehen (.) weiß ich nicht, man kann ja bald al-
320 les mit m Intern- ä:hm, mit m Handy machen, und das (.) wird
321 dann glaub ich (.) @Standard@ ((kurzes Auflachen von bei-
322 den)) //okay// das jeder so was hat und dann (.) in, weiß ich
323 nicht, Bussen oder Bahnen halt jeder so sein (.) sein kleines
324 Ding hat und da dann auf seinen Monitor guckt und (3) könnt
325 ich mir vorstellen, oder mit mp3-playern, jeder hat seine Stöp-
326 sel in den Ohren und // aha, was hei-// is so n bisschen einge-
327 schottet. Ja, jeder so für sich, und (.) // okay// hmm (2)
328
329 I.: Und das wird zunehmen, verstehe ich dich da richtig?
330 ((Charlotta* nickt)) okay
331
332 Charlotta*: °Kann ich mir vorstellen.° //hmm// Ja:, is mir so in
333 den, weiß nicht, in den letzten Jahren mehr aufgefallen, dass es
334 immer mehr so ist, dass dann Leute mit ihren Handys immer
335 (.) weiß ich nicht, diese: ähm (.) es gibt ja jetzt so welche, die
336 sind, keine Ahnung, mit so Riesen-Display //hmm// diese i-
337 phones (.) und (.) das ham ja hier schon welche in der Schule,
338 von den Schülern irgendwie, °und, weiß ich nicht, find ich so n
339 bisschen (2) angst einflößend ° wenn die dann mit ihrer ganzen
340 Batterie von irgendwelchen (2) Handys (.) i-phone, i-pod, und
341 dies und das (.) und das dann auch noch in den Pausen benut-
342 zen, s wird imme- früher war s n bisschen lauter so, und jetzt
343 wird immer in den Pausen ruhiger ((lacht, I. lacht auch)) @weil
344 irgendwie alle so ihre Sachen rausholen und jeder stopft sich
345 was in die Ohren und@ beschäftigt sich so: irgendwie damit.
346 (2) Und dann gehts immer so Ja guck mal hier, hab ich neu und
347 dann wird so darüber geredet oder (.) weiß ich nicht, so Spiele,
348 so Computerspiele (.) also ich, mache Leute spielen ja irgend-
349 wie so: (.) total lange jetzt welche auch aus meinen Kursen wo
350 ich dann irgendwie die hör- die unterhörn- äh, unterhalten sich
351 die ganze Zeit über diese Spiele und (.) wie die sich dann tref-
352 fen weiß ich nicht, dann immer Ja, kommst du dann heut A-
353 bend auch, auch (.) on und dann treffen die sich aber nicht s-
354 so:, keine Ahnung, in ner Gruppe und spielen zusammen, son-
355 dern jeder so an seinem Computer und (.) dann trifft man sich
356 halt so innerhalb dieses Spieles
357
358 I.: // Also jeder sitzt zu Hause, einzeln und
359
360 Charlotta*: // Ja, und dann trifft man sich aber im Spiel und

361 man ruft sich dann gegenseitig an Ja, was hast du mit dem
 362 gemacht und (2) weiß ich nicht //okay// so, das machen hier
 363 halt so Viele, was ich nicht so, aber s sind halt meistens auch
 364 Jungs, ich weiß nicht, Mädchen machen das nicht so. //aha//
 365 Das, glaub ich, gibts dann auch mehr.

366

367 I.: Und was werden Mädchen machen? ((beide lachen))

368

369 Charlotta*: Ja, das weiß ich nicht so, ja, das kann ich mir auch
 370 schwer vorstellen. //ja// s gibt ja auch Mädchen die s machen,
 371 aber (2) Mädchen sind sowieso n bisschen kommunikativer und
 372 reden mehr so, treffen sich mehr mit (.) Freundinnen und re-
 373 den, weiß ich nicht, über irgendwelche (2) Bezi:ehungen zu (.)
 374 Eltern oder Freunden (.) //hmm// oder (.) ja. Doch. (3)

375

376 I.: Okay? (2) Dann kommen wir zur (.) letzten Frage?

377

378 Charlotta*: hmm.

379

380 I.: Ähm (.) und zwar (.) einfach dieser Begriff (.) der Verbun-
 381 denheit (.) //hmm// ob du mir den noch mal mündlich ein
 382 bisschen erklären kannst, wie du ihn verstehst, damit ich (2)
 383 dich da (.) wirklich verstehen kann.

384

385 Charlotta*: Ja:, ähm, jetzt in Bezug auf Natur, oder insgesamt
 386 so.

387

388 I.: Was du meinst, was, was ist für dich Verbundenheit.

389

390 Charlotta*: Okay (2), ja:, also ich kanns nur halt (.) persönlich
 391 sagen, ich finds immer (.) hmm, schwer (2) ja, also (.) , weiß
 392 ich nicht, ist jetzt so, ähm (2) bei mir persönlich //genau// , ich
 393 bin halt so aufgewachsen, meine Mutter war halt, ist berufstätig
 394 und mein Vater, ich hab nie mit meinem Vater zusammen ge-
 395 wohnt und die ham auch nie zusammen gewohnt (.) ich hab
 396 dann halt bei meiner Mutter all- mit ihr alleine gewohnt und sie
 397 war halt tagsüber arbeiten, also sie ist Lehrerin und ist dann
 398 halt immer so um drei-vier, ist ja jetzt schon früh (.) für ähm
 399 Berufstätige, is sie dann halt nach Hause gekommen, aber ich
 400 war dann auch für ne lange Zeit im Kindergarten oder (.) war
 401 mehr bei Freunden, also ich war schon relativ früh so, ab dem
 402 Zeitp- weiß ich nicht, so sechs, erste Klasse war ich so sieben
 403 (.) sechs-sieben, war ich dann halt mehr bei Freundinnen meis-
 404 tens irgendwie und dann erst so ab sechs oder (.) fünf oder
 405 sechs dann bei mir zu Hause, von daher war s (.) nie so dass
 406 ich irgendwie (.) mich so verbunden gefühlt hab irgendwie mit
 407 meinen (.) klar, mit meiner Mutter schon, aber jetzt nie so, dass
 408 ich irgendwie in di:e (.) Haustür gekommen bin, dass ich ge-
 409 dacht hab So, °jetzt bin ich zu Hause und jetzt fühl ich mich
 410 hier auch (.) wirklich° (2) zu Hause und s war halt mehr (.) also
 411 ich war auch viel bei meiner Oma, meine, ähm, die wohnt hier,
 412 die Mutter von meinem Vater //hmm// , da hab ich auch viel

413 Zeit verbracht und (2) also, (.) ja, ich bin lieber (.) ich weiß
414 nicht, ich leg viel Wert so auf Familie, meine Oma, meine ande-
415 re, von meiner Mutter die Mutter //hmm// die wohnt in Kiel,
416 und da sind wir halt so:, versuchen wir einmal im Monat da hin
417 zu kommen und da isses °schon so dass ich mich sehr ° (.) zu
418 Hause fühl, sie wohnt, ähm, naja, s ist so am Wald //hmm// s
419 ist °irgendwie total schön, wir sind jeden (.) Sommer eigentlich
420 auch° zwei Wochen (.) sind wir da von den Sommerferien
421 //hmm// und s ist schon (.) ja, weiß ich nicht so: (.) mit ihrem
422 Garten und s ist direkt am Wald und s ist so, wir fahren immer
423 ans Wasser und da: fühl ich °mich eigentlich schon fast mehr
424 zu Hause so als° (3) ja, wenn ich nicht hier meine ganzen (.)
425 Freunde hätte und meinen andern Teil von meiner Familie würd
426 ich (.) fast lieber in Kiel wohnen ((kurzes Auflachen von bei-
427 den)), aber (.) das ist so das, womit ich mich verbunden fühl
428 und auch so, was ich merke, ich war halt immer viel am Wasser
429 so, hier in H*stadt oder auch in Kiel (2) und das fehlt mir so,
430 wenn ich in Urlaub bin irgendwie, ich bin nicht so gerne in
431 Berg-, also, weiß ich nicht, in Bayern oder so: , oder (.) wo vie-
432 le Berge um mich rum sind, °weil ich so n bisschen (.) das
433 Wasser brauche° ((lacht))

434
435 I.: Und mit (.) Wasser fühlst du dich verbunden?

436
437 Charlotta*: Ja: //okay// kann man schon so sagen, also (.) ich
438 m-mach halt viel was so am Wasser is oder geh spazieren mit
439 Freunden am Wasser und (.) s ist egal wo man dann so am
440 Wasser ist, aber man (.) weiß ich nicht, das bleibt ja immer das
441 Gleiche ((lacht)) Wasser ist Wasser //hmm// und Strand ist
442 Strand und s °ist so n bisschen, was sich so: als roter Faden
443 so:zusagen (2) //hmm// das find ich toll.

444
445 I.: Und kannst du das noch (.) n bisschen mir (.) genauer erklä-
446 ren, was du da fühlst? Also, wenn du da (2)

447
448 Charlotta*: Ja, also, ich find glaub ich ganz generell, also ich
449 mag so: (.) wenn ich immer so: das habe, was ich schon ken-
450 ne? //hmm// (2) und, ähm, das ist (.) ja, also:, s ist nichts
451 Neues oder, wenn ich im Urlaub bin, ich fahr viel mit meiner
452 Mutter, also s ist jetzt in den Herbstferien, meistens sonst so
453 immer, das ist so ne kleine Insel in der Nähe von Ibiza
454 //hmm// und da sind, die ist total klein und eigentlich auch ü-
455 berhaupt nicht spannend und, weiß ich nicht, also s gibt so
456 kaum (.) Bars? Es ist eigentlich total @langweilig@ ((I. lacht))
457 aber s ist halt so, man kennt es, und (.) die Leute da, die ken-
458 nen wir jetzt auch schon ganz lange und, ähm, mit denen sind
459 wir immer da und wenn man's dann (.) alles schon kennt, man
460 (.) m-muss sich irgendwie nichts Neues so: (.) erobern, und das
461 find ich für (.) für zwei Wochen so: isses okay (.) wenn man s
462 dann schon kennt, und dann, weiß ich nicht, also damit (.)
463 wenn man s über die Jahre (.) das find ich auch immer, s ist so
464 ne Sache, wenn du ne Sache über (.) mehrere Jahre so deinen,

465 dein Blickwinkel auf so ne Sache verändert sich ja (.) auch, a-
466 ber (3) ja, also, das (2), jetzt eine Sache zum Beispiel, oder
467 jetzt hier auch so mit diesen (.) mit meinem Schulweg, ich
468 fahr seit zehn Jahren den gleichen Schulweg //hmm// und ich
469 seh den immer und jedes, weiß ich nicht, Sommer, Winter,
470 Herbst, Frühling (.) und s ist zwar immer das Gleiche, aber (.)
471 immer wenn ich °da: lang fahr is es ja ° n bisschen anders
472 //hmm// und s ist in jedem Jahr dann auch noch mal anders,
473 weil, weiß ich nicht (.) je nach dem, wie ich mich fühle oder (.)
474 in was für ner (.) °Situation ich bin (.) erkennt man s auch an-
475 ders.° //hmm// finde ich immer so. (2)

476
477 I. Und (.) was macht es mit dir, wenn es immer gleich ist aber
478 (.) auch n bisschen (.) anders immer? Also s ist ja schon (.)
479

480
481 Charlotta*: Ja:, das ist irgendwie schwer zu sagen, ich weiß
482 nicht, also s ist (3) hmm (4) ja: (2) hmm (3) find ich schwer zu
483 sagen, also s ist so, als wenn man irgendwie zu so ner alten
484 Freundin wieder kommt, und die hat sich zwar in ihrem Verhal-
485 ten verändert aber irgendwie °merkt man, man ist noch so:
486 miteinander verbunden° (.) jetzt auch so n (.) Mädchen wieder
487 gesehen mit der war ich halt in der Grundschule total gut be-
488freundet und sie war meine beste Freundin (.) und dann hat
489 sich halt irgendwie unser Kontakt verloren, weil ich hier auf die
490 Schule gegangen bin und sie ist auf ne andere Schule gegang-
491en, und (2) ja: also=sie hat sich natürlich verändert vom Aus-
492sehen her und von (.) von allem andern, aber irgendwie weiß
493man noch so, Ja ((schnipst mit den Fingern)) , da war mal was
494und irgendwie haben wir ne Zeit zusammen verlebt, so:, und (.)
495ham uns mal gut verstanden, und (2), ja (.) also, so ganz an-
496ders kann man nicht werden? //hmm// °Obwohl sie vielleicht
497so das Äußere so n bisschen in (.) vielleicht beschreibt s das so
498n bisschen° //hmm// das man so von Innen drin weiß (.) man
499gehört irgendwie (.) weiß ich nicht, das man sich schon so gut
500kennt oder das man mal (2) °ja, dass man irgendwie verbun-
501den ist, aber (.) //hmm// sich dur- das Äußere halt ändern
502kann° //hmm?// @Ich weiß nicht, ob s das besser be-
503schreibt.@ Es ist n bisschen schwer

504
505 I.: // Ja, s ist schwer, definitiv.
506

507 Charlotta*: (.) ° Doch, das würd ich so sagen°. (3)
508

509 I.: Okay. (3) We:nn (2) du:: jetzt (2) nichts mehr hast, dann
510 war s das //hmm// , oder möchtest du noch was sagen?
511

512 Charlotta*: (2) hmhhh, nö::, mm. (3)
513

514 I.: Okay, dann war s das von mir auch (2) //ja// Schönen Dank.
515

516 Charlotta*: Ja, bitte schön. ((beide lachen)) #00:23:46-5#

5.2 Eric*

1 **Eric*** , 18 Jahre.
2 nach UE V, d.h. nach Gruppen-Diskussion mit u.a. einem Photo des
3 Unterschenkel-amputierten Hochleistungssprinters Oscar Pistorius,
4 und kurz nach dem Zusammenbruch der Lehmann-Brothers-Bank im
5 September / Oktober 2008.
6 Interviewort: Umkleide Sportlehrerinnen bei angelehnter Tür.
7
8 Interviewerin: So, das läuft. Jetzt hab ich hier Eric* (2) schön, dass
9 du das mitmachst noch mal. Ähm, ich werd n paar Notizen mitschrei-
10 ben, aber einfach nur für mich (2). Wenn (.) du irgend ne: Frage
11 nicht verstehst (.) °ich komm mal n bisschen näher fürs Mikro°
12
13 Eric*: Ja, is schon okay. 00:00:19-2
14
15 I.: oder irgendwas nicht beantworten willst oder nicht weißt oder was
16 auch immer, dann (2) ist das so, dann (.) sagst du das einfach, u:nd
17 (.) einfach, ja, @reden wie dir der Schnabel gewachsen ist@ ((lachen
18 beide kurz)) (.) ja, soweit erst mal noch ne Frage von dir?
19
20 Eric*: Is gut.
21
22 00:00:35-5
23 I.: Dann erste Frage schon mal. (2) Wir ham ja jetzt zusammen fünf
24 Wochen Sport gemacht, ähm, ist dir in diesen (.) fünf Wochen ir-
25 gendwas, irgendeine Situation noch (.) äh, in Erinnerung, die beson-
26 ders irgendwie eindrücklich für dich war oder irgendwas, und falls ja,
27 was war das, wa- was geschah da?
28
29 Eric*: (.) Ich weiß nicht, welche Unterrichtsstunde das war, aber ich
30 glaube, das ist di:e zweite oder dritte gewesen (.) , als wir im I*park
31 waren. Da ham wir viel so:, ähm, Dinge gemacht, (.) bei denen es
32 um Wahrnehmung geht und so Blind-Laufen und dann (.) ähm, (.)
33 seinen Partner (.) wahrnehmen, also (.) //hmm// solche Sachen,
34 u:nd, ähm, ja, das wir am Ende noch mal richtig laufen konnten, das
35 fand ich gut.
36
37 I.: Die vierhundert Meter?
38
39 Eric*: Genau.
40
41 I.: Ja ((lachen beide))
42
43 Eric*: So n Auspowern, so n Effekt muss immer da sein (.)
44
45 I.: Okay, (.) kannst du (.) kurz das n bisschen ausma:len sozusagen,
46 also mit dem Blind-Laufen, warum war das besonders für dich, oder
47 wie war das. 00:01:29-4
48

49 Eric*: Ähm, weils erschreckend war, w-wi:e (.) panisch man kurzzei-
50 tig ist, also am Anfang (.) ähm, u:nd dann aber merkt, dass es ei-
51 gentlich okay ist wenn man irgendwie so geführt wird //okay// ä:hm
52 (.) und man (.) w-wahrnsinnig darauf achtet wie jetzt der Boden (.)
53 ge-gemacht ist, und sich (.), ja, gestaltet. Dass man doch schon sehr
54 Angst hat, in irgendso ne Kuhle zu treten //ja// de-der den sein Pate
55 (.) Partner nicht sieht (.) °und sich dann irgendwelche Bänderriss
56 holt oder so was, also (.) @Schreckensgeschichten@ ° //okay// So.
57 (.)
58
59 I.: Und war das die ganze Zeit so?
60
61 Eric*: Das war so immer so n Wechsel (.) //ah// , so manchmal hab
62 ich dann gemerkt Oh, nach meinen äh, räumlichen Einschätzungen
63 müsste ich jetzt gleich gegen nen Baum laufen ((beide lachen))
64 @dem war dann aber nicht so@ und dann (.) °ging dann doch alles
65 und (.) keine Verletzungen° (.) @war schon spannend@
66
67 I.: Und das Auspowern muss für dich (.) einfach auch drin se- //
68
69 Eric*: // Ja. Unbedingt, weil sonst is irgendwie so danach ist man so
70 unbefriedigt so, pfft ((lautes Ausatmen von Eric*)) , °wenn man was
71 (.) merkt nicht, dass man was gemacht hat° //hmm// ja. (2)
72 00:02:25-6
73
74 I.: Noch irgend ne Situation?
75
76 Eric*: Ä::hm, (8) ich fa:nd dieses ga:nze, also das (.) ne direkte Situ-
77 atio:n (.) ist mir jetzt nicht im Kopf //hmm// aber dieses (.) generel-
78 le: ähm, sich selbst w:a:hrne:hmen (2) wa::r schwer für mich, mich
79 darauf einzulassen, weil ich: so: gerne nach der alten Schule trainiere
80 //hmm// und einfach drauf-drauf-drauf und (.) deshalb war das ir-
81 gendwie interessant und schwierig sich drauf einzulassen, zum Bei-
82 spiel diese Übung die wir hier gemacht haben, ä:hm (2) mit (.) Mitte-
83 finden und so Geschichten (.) //hmm// war dann irgendwann (.) ging
84 dann nicht mehr, also ich hab versucht, mich mal drauf einzulassen,
85 aber irgendwann gings nicht mehr (.) //hmm// u:nd, ähm (.) zeit-
86 weise war so n ganz tolles Gemeinschaftsgefühl, irgendwie so was
87 rauszufinden, so (.) wie man eigentlich läuft und (.) wie-was man ei-
88 gentlich noch verbessern könnte //hmm// °und so ne Geschichten°
89 (.) ja. (2)
90
91 I.: Ganz kurz. Würd- also, interessiert es mich einfach noch mal,
92 ähm, also du hast dich ja, das hab ich auch gemerkt, du hast dich ja
93 drauf eingelassen, mit diesem Mitte-finden und so, und wir hatten ja
94 am Anfang (.) auch n Gespräch, so, ob das hier für dich so der richti-
95 ge (.) Kurs ist oder nicht und das ist ja ok, und (.) dann hast du dich
96 (.) drauf eingelassen, wie war das, also, was war da.
97 00:03:40-1
98
99 Eric*: (.) Ähm, (.) w-wahnsinnig in=teressant so mal zu sehen. (.)
100 So:. Würd ich aber selbst (.) nur so als (.) w-workshop machen °oder

101 so was°. ((kurzes Auflachen von I.)) Weil: das über längere Strecke,
 102 glaub ich, ähm: (.), nicht, also ich weiß nicht so, was das f-f-f- (.) ja:,
 103 strebt ein bestimmtes Ziel an? (.) denk ich, was ähm: (2) relativ: zeit-
 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113
 114 I.: Also ich wollte mit euch jetzt nicht hier (.) die große Erleuchtung
 115 @anstreben@ ((beide lachen)) oder so was, also //ey, genau// das
 116 hab ich nun nich
 117
 118 Eric*: // Ja genau, also=so hab ich mir das auch vorgestellt, dass
 119 man da so (2) in die Richtung kann (.) könnte (.)
 120
 121 I.: hmm (2) ja genau (.) aber das war hier nicht (.) gemeint.
 122
 123 Eric*: genau (2)
 124
 125 I. Okay (.), dazu noch irgendwas von dir?
 126
 127 Eric*: (.) hmm, was jetzt ge-, also zu diesem: (.)
 128
 129 I.: Ob es irgend ne besondere: Situation gab //ah// oder mit diesem
 130 (.) Mitte-finden //hmmhmm// wie hat sich das, wie hat sich das für
 131 dich angefühlt, dieses Mitte (.)
 132
 133 Eric*: Dieses Mitte-finden? @Ganz komisch@, weil ä::h ich eigentlich
 134 immer darauf erpicht war, noch mal (.) ähm (.) ich dachte immer,
 135 @jetzt muss doch noch mal was passieren jetzt@, also (.) ((kurzes
 136 Auflachen von I.)) so:, ich hab das total verstanden, dass du das
 137 gemacht hast, aber ich dachte so (.) also für mich musste immer
 138 noch mal was so passieren so. (.) Also deshalb war dieser vierhundert
 139 Meter Sprint noch mal ganz toll irgendwie //ja//, weil (.) so beim Lau-
 140 fen für mich auch wahnsinnig viel um Adrenalin geht und dann (.)
 141 ballert das natürlich auch @gut hoch@ ((lacht, lachen beide)) wenn
 142 du so n vierhundert Meter Sprint machst oder so //ja// (2) ja. (2)
 143
 144 I.: Okay. (.) Zweite Frage?
 145
 146 Eric*: hmm
 147
 148 I.: Stell dir vor, du könntest fünfze, äh, fünfzig (.) Jahre in die Zu-
 149 kunft reisen (.) wie wär das da.
 150
 151 Eric*: (.) A-auf bezogen auf was. (.) Alles.
 152

153 I. Was auch immer, was du da si:ehst, wie du bist, oder wie Men-
 154 schen sind oder wie die Erde ist oder wie (.) pfft (.) das Leben ist
 155 //äh// auf der (.) Erde oder (.)
 156
 157 Eric*: ((tiefes Ausatmen)) (3) Glaube: es wird sich ganz viel dahin
 158 entwickeln dass wir (2) ganz v-, also am Körper jetzt, darauf bezo-
 159 gen, denk ich dass wir ganz viel austauschen können durch techni-
 160 sche Mittel, also dass die Technik irgendwann so weit ist, dass wir je-
 161 den Teil unseres Körpers (.) ähm (.) nach:ahmen können, also dass
 162 wir (.) so Cyborg-technisch, irgendwie //okay// also dass das irgend-
 163 wie machbar wäre. (.) Das find ich ne ganz interessante, aber auch
 164 ne ganz erschreckende (.) Entwicklung //ja// @so irgendwie, s ist
 165 aber irgendwie (.) spannend@ (.) u::nd, ähm: (2) ich glau:be, dass
 166 wir einfach (.) also klimatisch noch mal ne Änderung haben werden?
 167 //hmm// ne Veränderung haben werden hier oben (.) ähm (.), die
 168 man ja jetzt schon langsam merkt, so (.) . °U:nd (.) fünfzig Jahre,
 169 was könnte denn noch passieren?° (2) @Zweiter kalter Krieg oder so
 170 wa@ ((@okay @)) so @politisch gesehen jetzt@ (.) ähm (.) und
 171 ich seh mich in fünfzig @Jahren@ ((lacht)) ä:h (.) ((lacht))
 172 °vielleicht schon tot oder so? Weil, weiß nicht, ich möcht das gar
 173 nicht so lange machen, dieses (.) was° **also, außer ich bin halt so**
 174 **fit** dass ich irgendwie noch mit fünfzig noch °Marathon laufen kann,
 175 dann ist auch° alles gut, aber (.) sollte das nicht mehr der Fall sein (.)
 176 gl-würd ich aus meinem Standpunkt jetzt sehen dass ich da gar nicht
 177 mehr so viel Bock drauf hab (.) also d-was ich so viel sehe (.) ä:hm,
 178 so Menschen die sich wahnsinnig lang quälen //hmm// , das (.) fänd
 179 ich jetzt so (.) pfft (.) fänd ich jetzt gar nicht so: wahnsinnig erstre-
 180 benswert dann hundert zu werden oder so, wenn man dann °nur
 181 noch so° (.) vor sich hinvegetiert (.) **ä:hm** (.) pfft, ich hab eigentlich
 182 keine Ahnung, was mich sonst so: karrieretechnisch (.) so: (.) weiß
 183 ich überhaupt nicht. (.)
 184 00:07:09-1
 185
 186 I.: Aber du sagtest ja, wir können in fünfzig Jahren alle Körperteile
 187 austauschen? //hmm// Trotzdem? (.) Trotzdem würdest du: //naja//
 188 **also, dann könntest** du ja vielleicht noch fit s-
 189
 190 Eric*: // Dann müsste ja, wenn es nämlich so wäre, müsste ich erst
 191 mal (.) drüber nachdenken, ob es ethisch nun (.) ä::h, dann (.) wirk-
 192 lich für mich: (.) ja (.) also, ob ich das wirklich möchte (.) das zu
 193 machen, dann. Also ich finds wahnsinnig spannend, aber (.) ä::hm,
 194 ob ich das=persönlich wirklich möchte (.) ist die Frage °so° //hmm//
 195 pfft (.) hmm.
 196 00:07:37-3
 197
 198 I.: Ga:nz kurz, was könnte dafür oder dageg:en sprechen, für dich?
 199
 200 Eric*: Naja, also wenn du:, wenn du:, also man müsste (.) das halt
 201 (.) ich weiß nicht ob das so, ob das machbar ist, aber, man müsste
 202 (.) Gelenke (.) ja, irgendwie so:: kreieren, dass si:e (.) trainierbar
 203 sind, weiter. Weil sonst ist dieser ganze: (.) dieses ganze Spannende
 204 am Sportmachen ja gar nicht mehr vorhanden. (.) //okay// So dieses:

205 (.) schneller (.) , weiter, höher (.) so:, ä:hm, ist dann ja (.) total billig,
206 weil du kannst einfach dir, pffft, de:n Muskel von nem Sprinter einfach
207 einbauen lassen und dann bist du auch (.) bei @vier Sekunden auf
208 hundert Metern@ oder so // @okay@ // dann brauchst du auch nicht
209 mehr Auto fahrn und so, das ist //okay// (.) nicht so: (.) sinnig, (.)
210 weiß nicht. (.) So, deshalb (3) würd- **also in der Richtung** würde
211 das nicht so viel Sinn machen für mich, aber (.) wenn ich jetzt zum
212 Beispiel (.) ä:hm (.) vi-in nen Autounfall ge:rate und mir f:ehlt n Bein
213 oder so und ich kann (.) n Bein: kriegen dass technisch so: versiert
214 ist dass ich wieder n (.) einigermaßen normal gehen kann und viel-
215 leicht sogar laufen kann, einfach nur aus Spaß-Gründen um um das,
216 um mein linkes Bein, um mein übergebliebenes Bein zu trainieren (.)
217 ä:hm, wär das natürlich wahnsinnig toll. (.) so. Aber bezogen auf
218 Leistungssport und so ist das (.) eher negativ würd ich sagen.

219
220
221 I.: Wobei wir ja: Oscar Pistorius gesehen haben?

222
223 Eric*: Ja, aber das ist, das ist nicht Cyborg-mäßig, find ich, weil das,
224 äh, weil das ist ja einfach (.) ne Sprungfeder, der der an-, also der
225 der an- , das ist ja, an, ans Bein bekommt, so, aber da ist ja (.) nicht
226 mehr hinter. Ich meine wirklich, dass man solche Dinge wie n Knie
227 reproduzieren kann (.) oder (.) //okay// Ja. (.) n ganzes Bein zum
228 Beispiel. Das fänd ich spannend. (.) 00:09:06-5

229
230 I.: Okay. U::nd Gehirn? Würdet d- also

231
232 Eric*: Ich glaube, dass es dann so was geben wird wie so: (.)@ all-
233 wissende Computer @ //kurzes Auflachen von I.// die dann so: al-
234 alles machen können und dann so: (.) so quasi das Weltgehirn sind
235 und (.) gibts nicht nur die Weltbank, sondern auch das Weltgehirn (.)
236 Sämtliches menschliches Wissen ist gesammelt in diesem (.) komi-
237 schen Kasten (.) und (.) jeder kann drauf zugreifen das fänd ich na-
238 türlich ne tolle Vorstellung und ähm (.) @ für mich als Schüler wärs
239 natürlich toll, wenn man sich in die Latein: Chip in den Kopf stecken
240 könnte (.) und (.) dann@ //zack// zack is ((lacht)) ja, @**gar kein**
241 **Problem**@ ä:hm, aber (2) ähm (.) ich glau:be: dass is (.) auch in
242 dieser Cyborg (.) ähm, Verbindung einfach dann so, einfach nur Köp-
243 fe, also so was man jetzt also s kann ich mir vorstellen, dass es ein-
244 fach nur Köpfe gibt, die dazu also wo man einfach merkt, dass Men-
245 schen einfach (.) ähm geistig sehr (.) sehr (.) ver- gut veranlagt sind
246 oder sehr (.) also einfach sehr schlau sind //hmm// und andere, die
247 einfach sehr (.) pffft ((lautes Ausatmen von Eric*)) ausdauer(.) fähig
248 sind oder sehr (.) energiestrotzend sind und dass man irgendwie so
249 bisschen (.) separatiert und irgendwie dass man so die Aufgabenfel-
250 der besser verteilt // ah, okay// so Geschichten könnt ich mir vorstel-
251 len (.)

252
253 I.: Und das (.) also, Cyborgs sind ja keine (.) Menschen mehr (.) in
254 dem Sinne (.) also so ne Mischung halt.

255

256 Eric*: Na, so-solange, naja, solange sie ja (.) n-n-n menschliches Ge-
 257 hirn haben würd ich schon davon (.) ausgehen, dass sie Menschen
 258 sind, so //°okay°// **Weil sonst müsste man ja jetzt schon** von
 259 (.) hier wie heißt er Eu-O:skar P-Pis- (.) //Pistorius// ä::hm, dann
 260 müsste ja man auch schon sprechen als n Cyborg, so (.) weil n-der
 261 hat ja auch schon, also, der hat ja auch keine (.) Schienbeine mehr
 262 und so, das ist ja (.) alles neu (.) sozusagen.
 263
 264 I.: Wobei er die kann (.) er kann die Schienen ja abnehmen
 265
 266 Eric*: (.)@ Dann ist er ein zeitweiliger (.) Cyborg@
 267
 268 I.: ((lacht)) Ja, das ist ne (.) Diskussion (.) ähm
 269
 270 Eric*: / Ja, also würd ich jetzt so sagen.
 271
 272 I.: Hmm.
 273
 274 Eric*: (.) So. (2)
 275
 276 00:10:54-5
 277
 278 I.: Noch mal zur Zeitreise: Was für Farben würden für dich vorherr-
 279 schen (.) in fünfzig Jahren?
 280
 281 Eric*: Ganz viel Weiß, glaub ich. //Weiß?// Hmm.
 282
 283 I.: Wieso Weiß?
 284
 285 Eric*: Ä::hm, weiß nicht, das ist so n (.) das ist ne sehr sterile Farbe
 286 wo ich denke da wo da wirts hingehen (2) und irgendwie ne- trotz-
 287 dem gleichzeitig ne sehr edle und (.) ähm (2) pfft (.) schöne Farbe,
 288 find ich. So ich bin kein Freund von (.) **grellen** Farben oder so und
 289 (3)
 290
 291 I.: Wie meinst du edel, also (2) ähm (.) °das versteh ich noch nicht°
 292
 293 Eric*: Also ich mag ich mag ich mag, also wenn ich (.) wenn ich wei-
 294 ße: hübsche Möbel zum Beispiel sehe dann find ich die oft sehr ir-
 295 gendwie oft sehr sch- also sind meist (.) also ich mag die Farbe meis-
 296 tens //ja// außer sie sind jetzt designer(.)mäßig (.) v-völlig verhunzt
 297 aber (.) ähm, find ich das immer ne sehr ansprechende Farbe für
 298 mich und ähm (.) ich finde w-ganz einheitlich weiße Zimmer zum Bei-
 299 spiel wo so ganz kleine Elemente noch drin sind die dann nicht mehr
 300 weiß sind wahnsinnig hübsch, so das ist so (.) meine (.) ja, Bevorzu-
 301 gung (.) der weißen Farbe. 00:11:55-0
 302
 303 I.: Ja, okay. Und außerhalb von einem Zimmer, was wären da für
 304 Farben
 305 00:11:59-7
 306
 307 Eric*:(.) Ähm (2)

308
309 I.: In fünfzig Jahren
310
311 Eric*: Als, als H*-Stadt-Bewohner wär glaub ich immer noch viel Grün
312 //ja?// und viel Blau durch Wasser (2) oder so=n so=ne braune Plür-
313 re die wir hier haben ((beide lachen)) im E*-Fluss. //okay// @Aber
314 das kann man bestimmt auch noch mit Farbmitteln und so machen@
315 //@okay@// Äh ((lacht)) Ä:::h ich glaub, dass es mehr Sonne geben
316 wird, so (.) also d- einfach was, also wird ja, s wär ja auch ne farbli-
317 che Veränderung, so, weil wir ja (.) Erwärmung ham wir ja vorhin
318 schon angesprochen?
319
320 I.: Also klimamäßig?
321
322 Eric*: Genau, dann wär das einfach noch mal alles bisschen heller (.)
323 so, glaub ich. °Von daher° noch mal andere Farben °und (4) trotz-
324 dem glaub ich viel Grau°.
325
326 I.: Trotzdem viel Grau.
327
328 Eric*: Ja, viel Grau irgend-(2)
329
330 I.: Wie meinst du das, trotzdem?
331
332 Eric*: Ja, s ist einfach, n grauen Plattenbau zu bauen deshalb (.)
333 werden da die Menschen das °weiter machen, weil wir nur faul sind.°
334 ((lacht)) Viele Menschen °sind faul, also (.) ich ja auch (.) alle ir-
335 gendwie und° (.) man sieht es ja schon im Stadtbild schon sehr, dass
336 es halt wie es dazu neigt immer grauer zu werden eben (.) ähm (.)
337 Ausnahmen gibts zwar (.) irgendwo in E*-Stadtteil oder so, wo dann
338 die (.) mega:: (.) farbigen (.) Neubauten dann hingeknallt werden die
339 dann aber auch nicht °so wirklich () führen zu nem schönen Stadt-
340 bild find ich auch° ((lacht)) (2)
341
342 I.: okay (2)
343
344 Eric*: So. (2)
345
346 I.: Okay? (.) Letzte Frage?
347
348 Eric*: Jo
349 00:13:17-5
350
351 I.: Ähm (.) der Begriff Verbundenheit interessiert mich noch mal?
352 //hmm// Kannst du den noch mal für dich (.) definieren jetzt münd-
353 lich einfach noch mal, dass ich wirklich verstehe, was: du damit (.)
354 meinst.
355
356 Eric*: (.) Ähm, also, (.) meinst du jetzt auf den Bezug dass wir das
357 mal gemacht hatten auf dem Zettel, oder was meinst du?
358

359 I.: Genau, auf- da ham wir s mal gemacht, aber jetzt, wie du ihn jetzt
 360 empfindest, aber (.) dass ich da (.) //ä:hm // das verstehen kann.
 361
 362 Eric*: Glaub ich hab nicht so wa:hnsinn- also ich bin nicht so n Ver-
 363 bindungsmensch unbedingt. //hmm// Glaub ich gar nicht. Ä::hm, a-
 364 ber ich hab so: einen Punkt wo das irgendwie immer so da ist, und
 365 das ist so °die Mannschaft halt, die die Sportmannschaft.° //hmm//
 366 Und, ähm, da ist es halt sehr extrem. (.) Da wird dann immer gefeiert
 367 wenn man zusammen gewonnen hat und so, das ist dann immer geil,
 368 aber so (.) bin ich doch schon, würd ich sagen n Einzelgänger (.) viel
 369 //hmm// ä::hm (.) was gar nicht schlimm ist aber das ist halt einfach
 370 so (.) u:nd ä:hm (.)dann f-fühl mich dann zweitens auch verbunden
 371 zu Orten (.) °zum Beispiel. Also° fühl mich wohl wenn ich an nem be-
 372 stimmten Ort bin. (2) So. pfft. (.) aber vor allem die Mannschaft.
 373
 374 I.: Kannst du das (.) vielleicht kurz noch mal beschreiben, also wenn
 375 ihr im Sport- (.) team seid, was (.) was ist da besonders oder (.)
 376
 377 Eric*: Ja, also dass sich halt jeder aufopfert für den andern, also
 378 dass, wenn (.) s gibt ja immer Problemherde in so nem Spiel //ja//
 379 und dann ist immer halt da n Loch oder halt da n Loch und dann (.)
 380 wird sich da einfach reingeworfen und dann (.) passt das schon ir-
 381 gendwie und dann wird das irgendwie (.) gewuppt zusammen alles,
 382 und (2) pfft (.) wenn das nicht klappt, dann ist zwar doof, aber dann
 383 klappt das das nächste Mal und dann (.) gucken wir uns dann an,
 384 noch mal danach und (.) dann wird das halt beim nächsten Mal nicht
 385 gemacht und dann (.) ist auch alles gut. (.) //okay// **Keiner wird**
 386 **irgendwie angeschrieen dafür** dass er (.) das passiert schon
 387 manchmal aber @im Optimalfall (.) im vollkommenen team@ ((I.
 388 lacht)) vollkommenen team ist es dann (.) ähm (.) so dass sich keiner
 389 anschreit und dass irgendwie alle (.) peacy sind aber (.) am Ende halt
 390 noch mal diskutiert wird. So, dass ist zwar nicht immer der Fall, aber
 391 das wär halt das (.) //ja// Optimale (.) Optimum. (2)
 392
 393 I.: Und mit Orten, also da fühlst du dich verbunden, also, was ist da?
 394 Also
 395
 396 Eric*: s gibt halt so n paar bestimmt Orte (.) wo man sich einfach (.)
 397 heimisch fühlt und wo man einfach weiß Okay, hier bin ich sicher.
 398 °So ne?, hier (.) hier ist alles eigentlich gut. Kann ich mich, also° so
 399 an Plätzen wo ich meine Augen zu machen kann und °weiß Hier pas-
 400 siert nix.° (.) //°ja okay°// Also nix Schlimmes quasi: (.) aber auch
 401 (.) s (.) passiert gar nix (.) also nicht nur irgendwas Schlimmes oder
 402 so, auch (.) hier (.) hier verpass ich nichts, also so Hier weiß ich, was
 403 rum her is (.) und, ähm (.) auch wenn es dann was Schönes gibt
 404 dann weiß ich auch, wann das ist (.) °so, ungefähr°. (.) Weißt du,
 405 was ich mein? Ungefähr?
 406
 407 I.: (.) Ich weiß n-, also ich glau:be, also (.) probiers noch mal, ich
 408 hab ne Ahnung, aber
 409

410 Eric*: Also wenn ich, wenn ich wenn ich wenn ich zum Beispiel weiß
 411 dass es nachher Essen gibt und °und meine Eltern lecker kochen und
 412 es wahnsinnig schön ist dass wir s endlich mal schaffen so zusammen
 413 zu essen am Wochenende° an nem Sonntag Abend oder so (.) ähm
 414 (.) bin ich halt zu Hause und weiß, dass es an dem, also in dem
 415 Zeitpunkt (.) gibt es dann Essen, aber ich (.) kann davor (.) in dem
 416 Zeitraum davor kann ich machen was ich will an diesem Ort (2) ohne
 417 meine Aufmerksamkeit unbedingt anderen (.) ähm, Begebenheiten,
 418 so zuzuwenden. //hmm// °So, dass ist halt (.) irgendwo (.) große
 419 Entspannung:° (2) und andererseits natürlich auch (.) manchmal
 420 Langeweile also, kann natürlich dann auch zu Langeweile führen (.)
 421 weil man dann nichts tut außer denkt (.) so (.) Ich find zum Beispiel
 422 auch (.) wahnsinnig heimisch dass ist so ne Ausnahmen, find ich, sol-
 423 che Sachen, wi:e si:e wi:e (.) Bahnhöfe? (.) Und und ähm, also be-
 424 lebte Bahnhöfe und °belebte Flughäfen. Find ich irgendwie (.) weiß
 425 nicht. So Orte°, so Verbindungsorte die ich dann, zu denen ich dann
 426 auch verbunden bin sozusagen° (.)
 427
 428 I.: Hier in H* -Stadt?
 429
 430 Eric*: Ja, vor allem da. //ah ja// also das find ich, ähm (.) pfft, °könnt
 431 ich mich auch einfach hinlegen, so° //okay// °Weiß nicht° (2) Ja.
 432 (2)
 433
 434 I.: Sonst noch etwas (.) von dir?
 435
 436 Eric*: @Von mir persönlich irgendwie? ((lachen beide)) Lieblingsfar-
 437 be, ähm@
 438
 439 I.: ((lacht)) nein (.) @ also wenn du willst? @
 440
 441 Eric*: Ä::h ((lacht)) Nö:, also (2) @Ick muss los.@ ((lacht))
 442
 443 I.: Ja. (.) Aber ich glaube, es war auch ziemlich (.) zu Ende, so, ne?
 444
 445 Eric*: Ziemlich zu Ende, ja. Also wenn du keine Fragen mehr hast?
 446
 447 I.: Ne, ich hab nix mehr (.) schönen Dank.
 448
 449 Eric*: Gerne.
 450
 451 I.: Das waren jetzt siebzehn Minuten.
 452
 453 Eric*: uah ((lachen beide))
 454
 455 I.: Okay, ich mach aus. 00:17:11-9
 456

5.3 Franziska*

Franziska* , 18 Jahre

Oberstufen-Bibliothek der Schule.

Interviewerin: So::, jetzt hab ich hier Franziska* , das sollte jetzt eigentlich auch aufnehmen (.) ähm, also für dich auch noch mal, es ist ganz freiwillig //hmm// wenn du: irgendwas nicht beantworten willst oder aufhören willst, dann (.) sagst du Bescheid, dann lassen wir das, wenn du irgendwas nicht verstehst oder: (.) was auch immer, kannst du immer gerne nachfragen. (.) Vielen Dank dass du da bist und dass du dich so (.) spontan bereit erklärt hast.

Franziska* : Ja, gern.

I.: Super. ((beide lachen)) Ä:hm, u:nd, ja, ich hab (.) drei (.) kurze Fragen (.) ähm, so oder drei Hauptfragen, u:nd, ja, die würde ich dir gerne stellen, wenn du bisher jetzt erstmal (.) sonst keine Einwände hast?

Franziska* : Nö.

00:00:42-3

I.: Super. (.) **Okay, Franziska*** . Wir haben ja jetzt fünf Wochen (.) zusammen Sportunterricht gemacht //hmm// u:nd, ähm, da wollt ich einfach noch mal nachfragen, gab es für dich (.) eine Situation, oder mehrere Situationen, die irgendwie besonders waren, die irgendwie eindrücklich waren, und falls ja:, was: war dadran so eindrücklich, was ist da genau passiert, kannst du das noch mal (.) kurz erzählen.

Franziska* : Ä:hm, ja ich glaub, auf m Fragebogen hatte ich auch das S- Gleiche geschrieben, ähm, das war halt (.) irgendwie weiß ich noch, wenn wenn ich an die Stunden (.) denke //hmm// das Erste was woran i-(.)ich denke ist halt das mit diesem Führen, mit dem Blinden-Führen //mit dem Blinden// , weil (.) s lag auch daran, weil einfach gutes Wetter war ((l. lacht)) @und ich auch einfach gute Laune hatte und so@ und, ähm (.) ähm ja, und ich woll- bin ja jetzt auch (.) neu an dieser Schule, kenn nich n-so viele, und (.) //hmm// war halt auch ne gute Aufgabe so für Maria* und mich (.) sich besser kennen zu lernen und vertrauens(.)mäßig und so. //schön// Ja (.) also ich,

41 ähm, ich kenn das halt auch schon (.) so, aber (.) so ne Auf- so
42 was find ich immer gut. (.)

43
44 I.: Hmm. Und, w- kannst du das noch mal, kannst du das mir
45 das Bild sozusagen noch mal malen, wie war das, was ist da,
46 also du bist mit Maria* zusammen los?

47
48 Franziska* : Ja, genau, und ähm, zuerst äh, war ich halt, ä:h,
49 hatte meine Augen zu und (.) hatte glaub ich meine Hand auf
50 ihrer Schulter (.) und ähm, s war halt warm und wir sind so ge-
51 gangen und, ähm (2) ja, man fühlt halt den Boden sehr doll und
52 auf ei- auf jeden Fall auch hört man die (.) Bäume rauschen und
53 die Vögel und (.) ähm dann sind wir @halt losgelaufen was zu-
54 erst total komisch war@ (.) weil man, weiß nicht, das ist halt (.)
55 ganz anders als wenn man mit Augen auf läuft //hmm// man hat
56 gar nicht das Gefühl, dass man läuft, sondern irgendwie (.) ir-
57 irgendwie ne andere Bewegung, so @hüpfen oder so@ //hmm//
58 aber dann (.) gewöhnt man sich ganz schnell dran und dann (.)
59 ging das halt auch ganz gut.

60 00:02:29-8

61
62 I.: Hmm. Und mit Ma- Maria* und dir (.) das war gut?

63
64 Franziska* : Ja, also ich hab eigentlich auch kein Problem ir-
65 gendwie andern Leuten zu vertrauen oder so ((lacht)) deswe-
66 gen (2) ja, also ich hatte auch irgendwie keine Angst, da- ich (.)
67 bin jetzt nicht irgendwie vorsichtig gelaufen oder keine Angst,
68 dass ich irgendwo reintrete oder so //hmm// ich hab eher an (.)
69 andere Sachen gedacht, so (.) //hmm// ja, und (.) ja, das war
70 gut°.

71
72 I.: Und du hast eben von Vertrauen gesprochen, wie kam das:
73 rein, also

74
75 Franziska* : Ja, ähm, dass man halt, ähm, dass nicht irgendwie
76 drauf achtet (.) oder dass man nicht irgendwie Angst hat, Ich
77 tret-, weil ich ja nichts sehen kann, ich tret jetzt irgendwie in n
78 Loch oder (.) das Gras ist rutschig oder so, ähm, (.) also (.) viel-
79 leicht liegt das daran weil ich öfters schon so was gemacht hab,
80 aber (.) auf jeden Fall (.) verlier ich irgendwie nicht so n Gedan-
81 ken daran, dass ich jetzt irgendwie (.) vorsichtig gehe //okay//
82 oder so, sondern ich denk schon, ich mein, die könn=en ja auch
83 nicht irgendwo gegen gehn (.) und vertrau denen schon, dass

84 ich da nicht irgendwo (.) in: @den Busch geführt werde oder
85 so@ ((beide lachen)) also aus Spaß kann das mal, aber das,
86 dann passiert ja auch nichts, s ist ja nicht sonderlich schlimm,
87 also, ich mein (3) 'man: (.) wird ja nicht dann irgendwi:e
88 großartig verletzt oder so, wenn man mal (.) n Baum (.) streicht,
89 oder so, also° //hmm// (2) ja, und was noch, was ich auch
90 noch gut fand, war immer dass ähm, wir (.) mit diesen (2) Ent-
91 spannungsübungen zwischendurch //hmm// also mit diesem
92 festen Stehen (2) und mit diesem (.) auch mit dem Gleichge-
93 wicht dann (.) //hm// also so Auspendeln (2) und ähm, das hat
94 mich irgendwie n bisschen so an Autogenes Training erinnert
95 //aha// was ich halt mal gemacht hab, und (.) dann @werden
96 die Füße gleich ganz warm und so@ (2) ja (.) das fand ich im-
97 mer gut zwischendurch.

98 00:04:08-7

100 I.: Okay. Also du hast da schon (.) Vorerfahrungen mit solchen
101 Sachen

102
103 Franziska* : Ja

104
105 00:04:12-7

106 I.: Und machst du das jetzt auch noch, also Autogenes Trai-
107 ning?

108
109 Franziska* : Ne:, im M- ne:, das war nur so n Kurs, aber (.) also
110 ich wollte s @eigentlich zuerst auch gar nicht@, aber letztend-
111 lich bin ich total froh, weil das ganz viel (.) gebracht hat, man
112 kann irgendwie (.) ruhiger schlafen und (.) kann das auf ganz
113 viele Sachen beziehen //hmm// und, ja, hat hat mich 'auf jeden
114 Fall weitergebracht irgendw- irgendwie°

115
116 I.: Ka- @das interessiert mich jetzt@ ((beide lachen)) wenn du
117 magst, äh, kannst du ja erzählen inwiefern weitergebracht?

118
119 Franziska* : Ä:hm, also s is- ich glaub, weiß nicht, (.) also nicht
120 mal n Jahr, ein halbes Jahr war das, so n paar Monate, war halt
121 jede Woche am Samstag Morgen (.) und ähm, naja, wir muss-
122 ten uns dann halt immer (.) mit meiner Freundin war ich da,
123 aufbringen dahin zu fahren irgendwie nach (.) @ner langen
124 Nacht oder so@ aber s war halt total schön, weil man (.) total
125 zur Ruhe kam (.) und man konnte das alles noch mal so: (.) Re-
126 vue passieren lassen und, ähm (2) jetzt, wenn ich einschlaf (.)

127 komm ich halt sofort zur Ruhe, weil ich bin so n Typ, der immer
128 ganz lange (.) noch nachdenken muss //hmm// und nicht ein-
129 schlafen kann (.) aber ich bin halt (.) ä:hm 'ruhig und (.) irgend-
130 wie° (.) also, m-mir wird s dann halt auch warm. (.) //hmm//
131 was halt 'auch gut ist.° (2) Und dass dass man hal t v-vielleicht,
132 also mit diesem (2) man kann das halt auch im Stehen machen
133 und im Sitzen dass man irgendwie fühlt man ist verbunden jetzt
134 mit der Erde oder (.) mit dem Bett oder (.) ä:hm (2)

135
136 I.: Wie meinst du das, verbunden?

137
138
139 Franziska* : Weil man irgendwie (.) also man macht sich ja
140 schwer ? //ja// Und (.) man (2) der ä:hm (3) man konzentriert
141 sich auf ein, auf Körperteile, aber (.) **man denkt nicht dran**, al-
142 so (.) man ist sozusagen (.) da drinne (.) //hm// und ähm (.) ich
143 hatt- , das kommt au-auch jedes Mal drauf an, wenn man das
144 macht, ich mach s jetzt nicht mehr, so:, dass man halt, gibt s
145 halt so verschiedene (.) Schritte die man macht //hm// und (.)
146 ä:hm (2) dass man dann halt mit (.) dass man irgendwie das
147 Gefühl hat dass man man sich vom Kopf irgendwie (.) löst, also
148 mit den Gedanken löst vom Körper und, ä:hm (.) @ganz wo
149 anders ist, so@ (.) //hmm// aber das hab ich auch nur selten
150 gehabt, aber das ist sehr interessant irgendwie.

151
152 I.: Und hast du das jetzt, als wir das im Park gemacht haben,
153 hast du da: (.) so was gehabt, dass sich das gelöst hat?

154
155 Franziska* : Ne: , das ist jetzt hier (.) zu kurz auch sowieso da-
156 für // ja, okay // also, da braucht man Zeit (.) und (.) ähm (.)
157 aber da war es halt auch hier einfach so dass man (3) ä:hm (.)
158 über Sachen nachdenkt, wo man halt sonst immer auch denkt,
159 dass man keine Zeit dazu hat oder so //hmm// ähm (.) da
160 kommen, da da (.) fließt dann auch so die Kreativität, find ich
161 //hmm okay// ((kurzes Auflachen von Franziska*)) (3)

162
163 I. : Also das war schon (.) versteh ich das richtig, dass das
164 schon n bisschen ähnlich war wie das: (.) AT, wie das Autogene
165 Training //ja// aber

166
167 Franziska* : Hat mich auf jeden Fall dran erinnert.
168

169 I.: Das sagtest du, genau, dass es dich erinnert hat. (.) **Schön.**
170 Das ist ja: (.) was, dann, das ist ja:, das freut mich ((Auflachen
171 von Franziska* , beide lachen kurz)) wenn es dich, offensichtlich,
172 also es hört sich an und so wie du strahlst war das ange-
173 nehm?

174
175 Franziska* : @Ja, doch@ . Ist halt auch mal n bisschen anderer
176 Sportunterricht dann, ne?

177
178 I.: Macht ihr so was sonst nicht?

179
180 Franziska* : Nö:, also hab ich (.) ich hatte letztes Jahr auch
181 immer keinen Sportunterricht weil unser Lehrer krank war //
182 hmm// ((kurzes Auflachen von Franziska*)) und (.) und sonst,
183 ich war halt in Frankreich, drei Monate, und da hatten wir halt
184 nur (.) Laufen (.) und dann irgendwie (.) 50% von dem was man
185 (.) kann und, also nur rechnerisch (.) //hmm// gar nichts ir-
186 gendwie mit so (2) Empfindung und so. //hmm// ja. (2)

187
188 I.: Ja, dann (.) war das was Neues für dich.

189
190 Franziska* : Ja. (2) 00:07:43-5

191
192 I.: Okay, und (2) ganz kurz noch mal noch, kan- kannst du dir
193 vorstellen, dass dir das was gebracht hat, diese Neue, also (.)
194 oder wie isses, ich mein, nur was Neues, das is ja (.) hmm, das
195 ist ja noch kein Kriterium ob etwas gut ist oder schlecht, in dem
196 Sinne.

197
198 Franziska* : Na, also was ich halt auch in den ersten Stunden,
199 das war ist jetzt aber wieder auf Sport bezogen //hmm// ist
200 halt, äh, vom Laufen her, von der Technik her (.) weil ich, ähm
201 (3) ja, also ich wollte halt immer mal Laufen, habs dann so wirk-
202 lich nicht gemacht, aber ich hab halt ganz lange Handball ge-
203 spielt, wo man ja auch läuft, //hmm// , aber (.) nicht so drauf
204 achtet, wie (.) und, ähm, hab (.) fand das gut, dass man jetzt
205 mal drauf achtet, und, ähm (2) auch die Atmung (.) und auf je-
206 den Fall auch wie man den Fuß aufsetzt. //hmm// (.) Und, ähm,
207 ich hatte mich nämlich vorher immer gewundert, wenn ich mich
208 beim Laufen angeguckt hab, warum der so @schräg ist@
209 //hmm// aber (.) s war dann ja eigentlich (.) richtig, irgendwie
210 //genau// vom Gefühl her, @ oder so@ .
211

212 I.: Genau. (.) Und diese- ja, tschuldigung?
213

214 Franziska* : Ne:, ich bin j-()
215

216 00:08:39-4

217 I.: Okay. Und dieses Na:chspü:ren irgendwie, was du ja eben
218 auch angesprochen hast, das war ja auch neu, sagtest du,
219 wenn ich das (.) richtig verstehe?
220

221 Franziska* : (.) Also, so, ähm (.) alle so (.) alles angucken oder
222 (.)
223

224 I.: Genau, oder (.) ähm, was meintest du eben, als du gesagt
225 hast, mit dem (.) mit dem (.) Fühlen, irgendwie so was hast du
226 glaub ich gesagt, oder?
227

228 Franziska* : M: (.) ja, das man (.) halt auch drauf achtet, so,
229 wenn man jetzt läuft (.) das hab ich halt (.) m, für mich so
230 rausgefunden, wenn man dran denkt, dass man läuft, dann (.)
231 dann ka-, also, ich (.) kann mich dann auch nicht (.) durchs- ,
232 also so: , dass ich weiter lauf, weil, ich denk Das ist total an-
233 strengend. Und so Ich kann nicht mehr, @es bringt ja eigentlich
234 auch nichts@ . Aber wenn man jetzt zum Beispiel die Natur
235 oder so anguckt oder (.) sich mit jemandem unterhält oder über
236 was anderes nachdenkt (.) dann geht das halt viel einfacher. (.)
237 //Okay// (.) Ja, das (.) das hat mich auch weiter noch gebracht.
238 //ahja// Dass ich (2) nicht mehr so ans Laufen denk (.) sondern
239 an andere Sachen.
240

241 00:09:36-5

242 I.: Okay, also bewusst an andere Sachen // Ja // wahrneh-
243 men oder bewusst andere Sachen wahrnehmen können, okay.
244

245 Franziska* : Und durch die Übungen (.) kommt das halt auch
246 automatisch dann. (.)
247

248 I.: Genau, ja genau. (.) Okay, gut. ((kurzes Auflachen von Fran-
249 ziska*)). (2) Dazu noch was von dir?
250

251 Franziska* : Nö.
252

253 00:09:50-8

I.: Gut. (2) Zweite Frage. (.) Wenn du dir vorstellst du könntest fünfzig Jahre: in die Zukunft reisen (.) //hmm// was würdest du da sehen.

Franziska* : Oh. ((beide lachen)). Das ist so ne schwere Frage, //ja// weil (2) ä:hm (5) m, ich glaube:, irgendwie (2) viel mehr noch (2) Wirtschaft und (.) Geldwesen, also dass das noch mehr (.) in=den Vordergrund rückt. (2) Ähm (.) was ich noch dazu sagen will, irgendwie, also (.) ich mach mir immer nicht so Gedanken darüber, weil (.) ich denke, dass (.) dass das ja sowieso anders kommt als man sich @das vorstellen kann@ //hmm// deswegen weiß ich (.) gar nicht ganz genau ° (.) //hmm// Aber wenn man jetzt zum Beispiel fünfzig Jahre zurück geht, da hat sich ja schon ziemlich viel verändert. (2) //hmm// (.) Vielleicht wird alles noch so n bisschen heller, also so (2) ja, von den Farben her irgendwie (.) knalliger, wie das jetzt glaub ich gerade auch @in Mode ist@ so: Neonfarben @mit Weiß oder so@ //hmm// (2) ä:hm (3) ja (2) du meinst wahrscheinlich auch von (.) vom Stadtbild her oder so, ne?

I.: Zum Beispiel.

Franziska* : (2) Hm. (.) Weiß nicht, wenn das jetzt gerade mit Gesundheit und so aufkommt. (2) Dass vielleicht (.) viel mehr (3) m: (.) so draußen unterwegs sind, also nicht mehr im Auto sitzen, aber vielleicht, also auch nicht dass sie sich körperlich bewegen ((beide lachen)) es gibt ja jetzt irgendwie auch Elektrofahrräder und was 'weiß ich'? //hmm// (2) U:nd (3) ja, also (.) der Mensch ist ja schon irgendwie (.) n Wesen, was=sich wohlfühlen möchte, und (2) dass sie versuchen (.) ne:, Wetter kann man nicht beeinflussen, aber dass es auf jeden Fall heller wird und (.) glücklicher und (.) dass man, ä:h (4) m:: (2) , **ja aber andererseits** halt im Gegensatz dazu wieder (.) immer ne schnellere laufendere: (.) Zeit (.) //hmm// , wo jeder denkt irgendwie, er verliert Zeit (.) und° muss ganz schnell ° (2) seine @Geschäfte abwickeln und so.@ ((kurzes Auflachen von I., lachen beide)) (.) ja. (2) Dass (2) schnell und ä::h (.) anst- angeblich glückliche: Menschen, die an mir vorbei gehen oder so. (.)

I.: Aha, angeblich glücklich, was meinst du damit denn?

Franziska* : ((lacht)) Ä:hm: (3) ja, also das is (.) äh, das hatten wir irgendwie gerade (.) in: (2) Theater, dass man halt ä:hm (3) so redet Hi, wie gehts dir? Ja, mir gehts gut. Und so, und (.) aber in Wirklichkeit (2) ma- einem gehts schon gut, aber, ä:hm=man man denkt nicht drüber, man (.) genau, man hat (.) nicht (.) man möchte nicht darüber nachdenken (.) was man vielleicht (.) überhaupt vom Leben erwartet oder so. Und man sagt sich selbst, man hat keine Zeit und man än-verändert das vielleicht nachdem man dieses und dieses Projekt oder so: (.) //hmm// beendet hat, aber (2) ja. Dass (.) dass man das so n bisschen verdrängt und (.) sagt man (.) Mir gehts gut, ich verdien gut und (.) ich kann mir nichts mehr wünschen, weil jetzt ist ja auch gerade so im (.) Sättigung des Marktes, also dass man (.) wirklich alles haben könnte wenn man s möchte. //hmm// (.) Also alles natürlich nicht, und (.) Zeit ist natürlich (.) was, was man (.) nicht kaufen kann, so. Und, ähm (2), ja, dass man (.) mehr wieder drauf achtet, dass man (.) zu: sich, mit sich selbst beschäftigt, vielleicht.(2) //hmm// Also dass das (2) ich versuch jetzt irgendwie zur Frage zu kommen wi:e (.) angeblich glücklich, aber (.) dass=es oberflächlich oder das=es scheint, dass es alles okay ist, aber (.) ähm (.) man sieht ja auch (.) jetzt Krankheiten oder so (2) gesellschaftlich gehen ja immer mehr so (.) psychisch (.) //hmm// dass einem das gar nicht so klar wird (2) dass einem (.) irgendwas (.) fehlt oder so° (2) Ich hatte das nämlich, ähm, mit der (.) meine Mitbewohnerin, die auch Sportstudentin ist //ja// ((kurzes Auflachen von I.:)) die @hat gerade so ne Hausarbeit@ (.) und wir ham uns darüber unterhalten und sie meinte halt auch, ähm (2) ähm (.) †irgendwie° (2) †irgendwi:e Wunsch° (.) also n (.) wunschloses Wü:nschen oder so, dass man in, heutzutage nicht mehr weiß, was man sich überhaupt wünscht. (.) //okay?// Was ja (.) sehr fatal ist, †dann°. (2) Ja. ((lacht))

00:14:16-1

I.: (.) °Okay.° (2) Und wenn du n-Menschen (.), a Iso wenn dir (.) weiter in dem Bild bleibst in fünfzig Jahren in der Zukunft //hmm// wenn du da jemanden treffen würdest, wie wie würde das (.) funktionieren (.) wie würdest du denjenigen, wie würde man sich begegnen sozusagen.

Franziska* : Also ich komm sozusagen aus der heutigen Zeit und bin (.)

I.: // Nene, wenn du auch in fünfzig Jahren

Franziska* : // Ach so.

I.: Genau.

Franziska* : (.) M:, dann bin (.) dann bin ich ja sechzig, so, oder älter noch. ((lacht)). Oder soll ich zu (.) wie j- (.)

I.: Meinetwegen auch gerne jetzt, also das ist egal.

Franziska* : Ähm:

I.: Wie du das interpretierst.

Franziska* : Okay. (3) Hm: ich (2) ja ich gl- auf jeden Fall wird sich (.) vom Menschenbild (.) glaub ich auf jeden Fall was verändern, weil das in den letzten fünfn() Jahren (.) fünfzig Jahren ja auch so war. (3) Ä:h, vielleicht das man auch (3) das ist eigentlich (2) ja moralisch (.) halt (.) fast alles möglich ist. (.) //hmm// Weil sich das immer weitet, so. (2) Ä:hm (4) Dass eigentlich auch nichts mehr als Schock gilt (.) und dass man eigentlich° (4) joa (.) versucht vielleicht (.) so außergewöhnlich wie möglich zu sein und dadurch (.) alles irgendwie (3) wie im Dada oder so keine @Grenze mehr gibt@. Das ist sehr schwer, //ja// also ich kann s mir echt nicht (.) nicht vorstellen.

00:15:31-5

I.: Aber wie meinst du mit dem=Menschen(.)bild, das hab ich glaub ich noch nicht verstanden (.) ähm (.) also, w-w-w-was (.) ist denn jetzt für n Menschenbild und meinst du, w-wie sich das verändert? Kannst du da-

00:15:42-9

Franziska* : // hmm (2) also jetzt find ich (.) g-geht das halt auch in der Entwicklung immer so, dass (.) immer offener werden. Also ich merk das halt auch in der Stadt (.) hier, find ich //hmm// schon (.) offener w-was äh s-so: (.) weiß nicht, auch (.) Homosexuelle und so angeht (.) im Gegensatz zu vielleicht (.) *-Bundesland @oder so@ //hmm// in kleinen Städten (.) und ä:hm=ja, früher, vor fünfzig Jahren war ja das noch alles sehr (2) ä:hm (2) idealisiert oder gesellschaftlich äh //hmm// anerkannt und nicht anerkannt (.) und dass das halt vielleicht immer offener wird, so dass (.) so dass es eigentlich (.) gar nicht mehr,

also 'charakterisierbar' wird, vielleicht.° (.) Od er (.) der
Mensch an sich (/2)

I.: Wie char-, gar nich- //dass// ja.

Franziska* : // dass es facetten- viel fa-facettenreicher wird ir-
gendwie (3) //hmm// ja.

I.: (.) Das meinst du mit charakterisierbar ?

Franziska* : Ja, von (.) von Verhalten her bis äh Sachen was
man macht, auch vielleicht als Job, 'und ähm° (3) Kunst. (.) Ja.
(.) Also es ist sehr (2) zwar schon relativ aus- viel ausprobiert
wer-worden, aber ich glaub es gibt immer noch Sachen, die (.) s
geht ja immer weiter !'irgendwie°

I.: hmm. Also da, in die Richtung meinst du offener.

Franziska* : Ja.

I.: Okay. Verstanden. ((Franziska* :lacht auf, I. lacht auch))
@Hoffe ich.@ ((beide lachen))

Franziska* : Ja, ich ich mein, das, also, ich kann s auch nicht
gut (.) ver- erklären

I.: // **Ne:** das ist schon gut so, also (.)

Franziska* : Okay.

I.: Ich will nur (.) genau: (.) verstehen möglichst //ja// was du
meinst. 00:17:07-5 (2) Und von de:n (.) Farben, was (.) da
sagtest du knalliger ? //ja// (.) Also von der Mode her oder wo:?

Franziska* : Ja, insgesamt, also auch (.) ä:h, Gla:s (.) und ich
m-, also man (.) merkt das halt, der M=Mensch so @im Norden
oder so@ ist im Winter ja irgendwie gibt s ja ganz viele Depres-
sionen und so //hmm// das liegt daran (.) dass es dunkel ist
und (.) vielleicht einige Gebäude noch sehr dunkel sind (2) und
da denk ich dass halt (.) wie jetzt auch (.) gebaut wird (.) viel (.)
ganz viel Glas (.) //hm// ä::hm, vielleicht (.) werden hier ja auch
(.) Palmen gepflanzt oder so ((Auflachen von Franziska* , I.
lacht mit)) und das halt, ä:hm (.) dass man so versucht so (.) die

He- (.) die Sonne, also die ja (.) nachweislich auch (.) glücklich macht oder so° (.) die Helligkeit hierhin zu bekommen und (.) ° //hmm// durch=alles (.) durch das (.) Mode (.) Gebäude (.) Sachen° (.)

00:18:00-1

I.: Und mit den Palmen? (.) Wie meinst du das, also, wie kommst du grad auf Palmen?

Franziska* : (.) Ä:hm, weil das ja auch so n südliches flair dann is, irgendwie°

I.: Okay°

Franziska* : (2) Also (.) doch, die würden dann bestimmt dann hier wachsen, weil man das (.) hm (2) so:: biologisch (.) @beeinflussen kann@ (.) //hmm// (.) ja. (2)

I.: Okay. (2) Ansonsten, was ist mit Natu:r in fünfzig Jahren?

Franziska* : (.) Hm: (4) hm: (3) ja: pft ((lautes Ausatmen von Franziska*)) (4) also ich glaub, ein- ich glaube, es wird ä::h (.) einseitiger (.) ja, genau. (.) Ä::hm (3) also, ich s- (.) glaub es sind halt auch vi:ele Pflanzenarten ja schon zurück gegangen und dass man (.) in=ner Stadt (.) zum Beispiel= wächst die eine Baumpfla- Baumart sehr gut (.) dass ma-an halt auch nur noch di:e (2) anpflanzen kann //hmm// weil es, eigentlich entsteht ja immer so n Gleichgewicht (.) zwischen (.) //hmm// Pflanzen und (.) Tieren und ähm (2) dass man vi:el halt, ä::hm, versucht z-, also, ersetzen muss (.) //hmm// weil die eine Pflanzenart oder so zurückgegangen ist (.) dass man (2) durch chemische (.) Beisätze und so, dass man eigentlich dann (.) nur noch (.) ne ziemliche Einseitigkeit hat.° (.) Von Pflanzen (2) in der Stadt (3) und Bäumen (4) ja, mehr oder weniger° (.) ich glaube, es würd- es bleibt so oder wird mehr, weil, ähm (.) man ja jetzt schon drauf achtet, dass man nicht zu viel bebaut (.) //ah, okay// weil man sich (.) ja da im Klaren ist dass das (2) @eher Nachteile hat auf jeden Fall und haben wird, so@

I.: Also mehr Natur in in der Stadt meinetwegen oder (.) wie meinst das?

Franziska* : Ja:. (.) Mehr oder (.) man braucht ja auch den Platz, oder es bleibt halt so, °oder°(2) //hmm// ja.
00:19:51-3

I.: (.) Okay. (2) **Letzte Frage**.

Franziska* : °Okay°.

I.: (.) Was: verstehst du unter Verbundenheit, ich=hatte euch auch schon mal gefragt, auf dem Bogen //hmm// aber vielleicht kannst du jetzt mündlich (.) noch mal bitte (.) erzählen //okay// was du jetzt darunter verstehst, damit ich das (.) besser (.) kapiere, was du meinst.

Franziska* : ((lacht)) (.) Ä::hm, ja, Verbundenheit ist also für mich gleich n Gefühl (.) und eigentlich (2) das Gefühl ist dann ja dass man (.) das sich das gut anfühlt, also dass man glücklich ist°. (.) Und dann kann man das ja auf alle Bereich e so beziehen, also (2) dass man (.) mit (.) dem egal ob es jetzt Natur ist oder n Mensch oder n Tier ähm (.) sich in dem Moment gerade so (.) so: richtig eins fühlt damit, ja (2) und dass man das vollkommen so versteht (.) oder (.) //hmm// also, n=natürlich (.) versteht man das nie (.) vollkommen, aber dass man gerade das Gefühl hat, also, man denkt , dass (.) dass es gerade gut so ist, so wie es ist. (4) //hmm// ja.

I.: Du und das (.) Tier (.) oder du und der Mensch, oder ?

Franziska* : Ja, beim Menschen halt (3) entweder man (.) ä:h, man kann sich v- (.) verbinden ohne dass man redet? Also //hmm// einfach weil s (.) die Situation (.) beide gerade @gleich auffassen@ und (.) //hmm// sich so: (.) still verstehen, oder halt auch gerade reden, wenn man s- (4) Probleme hat und das dem anderen erzählt und der weiß ganz genau wie man das meint, weil (.) //hmm// °weil man°(.) entweder gerade in der Situation (.) sich gut versteht oder weil man insgesamt halt auch die Grun- die gleichen Grundlagen hat °und so° //hmm// (3) ja°.

00:21:31-7

I.: Und wie, mit nem Tier? oder mit nem Gegenstand? Wie verstehst du: (.) also wie kann- wie fühlst du dich ei:ns mit nem Gegenstand? Gibts da: was? Also, kannst du da: ne (.) Geschichte zu erzählen? @Oder@

Franziska* : hm:: ja:, ich glaub, ä:hm (.) also M-M-Möbel irgendwie schöne Möbel 'sind° (3) also Gegenstände g ibts ganz viel, ich hab auch halt auch ganz viel so (.) schönen Krimskrams was auch (.) so Erinnerungen hat. //aha// (.) Was ich dann auch irgendwo auf der Straße aufgesammelt hab weil mich das gerade angesprochen hat 'oder so°. (.) Ä:hm (.) u:nd (2) Möbel weil, hab ich jetzt grad so in Erinnerung, weil, ähm (2) wir, also mein Vater hat viele antike Möbel, die auf m Boden stehn (.) die niemand benutzt, und (.) ich hab die dann nach ner Zeit dann alle so (.) runter geholt und halt (.) selber so n bisschen (.) auf- (.) naja, @restauriert@ also //hmm// bisschen (.) aufgewertet (.) halt dann auch durch meinen eigenen Einfluss (.) so dass ich halt mich schon mit denen verbunden fühl, und (.) die auf keinen Fall (.) also mir fällt s schwer, die zurück zu lassen, aber ich würde sie auf keinen Fall irgendwi:e (2) verkaufen @oder so@ //hmm// also die, w- (.) wenn ich weiß dass die da noch irgendwo sind, dann ist das ein gutes @Gefühl@ (.)

I.: hmm. (.) Und wi:e passiert das, wenn du auf der Straße bist und wi:e, du sagtest, da spricht dich (.) irgend n Gegenstand an, also, was (.) was passiert da?

Franziska* : (.) hm, ja:, ähm (.) jetzt zum Beispiel (.) sind da irgendwie (.) Blätter? //hmm// die ich (.) von der K-Farbenkombination gerade schön finde, dann (.) sammel ich die auf und (.) ich hab jetzt so ne Sammlung in @meinem Fahrradkorb@ ((lacht auf, I. lacht kurz mit)) (.) also ich behalt halt nicht alles, weil das auch gar nicht geht und das möchte ich auch nicht, aber (.) halt für ne Zeit lang. (.) //hmm// Das ist für nen Moment, so. Und oder (3) ich find, ich hab (.) letztens n kaputten Spiegel gefunden (.) //hmm// 'was halt irgend wie° (2) vielleicht auch weil es gerade das widerspiegelt, die Situation in der Straße 'oder so:° (.) //hmm// dass ä:hm (2) dass mir das gefällt und dann (.) entweder ich (.) bau das irgendwo in meinem Zimmer ein, oder (.) ich verschenke, also ich verschenk auch viele Sachen, solche Sachen (.) 'n Briefen oder was weiß ich, wenn das° @reinpasst, dann@ (2) //hmm// oder, ä::hm (.) ich behalt s für n Moment lang und (.) irgendwo: (2) @verschwindet das dann wieder@ //hmm// (.) oder so, kommt und geht so: (.)

I.: 'Okay' (.) Und mit Tieren ? Hast du eben auch gesagt? Verbunden mit Tieren?

Franziska* : Ja:, also ich hab, ä::, ne Katze (.) //aha// (.) m-mit der bin ich halt auch aufgewachsen und mit der fühl ich mich auch verbunden, klar. (.) Und (.) ich wü-, also mein Bruder und ich kennen (.) sind eigentlich die Menschen (.) das ist n Kater und (.) die den am besten kennen, weil er ist halt auch sehr (2) hat sehr viele @Charakterzüge@ ((Auflachen von I.)) ä:hm, man muss ihn wirklich von klein auf @kennen um (.) genau sagen@ (.) oder voraus- (.) zusa- (.) ä:hm (.) einschätzen zu können (.) was jetzt @in ihm los ist oder was passiert@ , weil er (2) ja, 'von von° in einer von anderen Sekunde (.) ähm (3) @so kratzen kann und er ist halt sehr@ (.) hinterlistig auch (.) aber, ist halt nicht böse gemeint, das ist einfach (.) ich glaube, das liegt auch daran (.) dass er auch (.) uns kennt, so. //hmm// Und weiß, dass wir das auch nicht so aufpasse-auffassen würden. (.) Weil er halt auch Fremden gegenüber ganz ganz anders ist. (.) //Okay// Daran merkt man das 'dann sehr, irg endwie.° (.) Aber mit dem auch, verbunden mein ich, ja.

I.: Also kannst du noch ma:l (.) vielleicht in einem Satz (.) wenn das geht, sagen, was Verbundenheit für dich ist?

Franziska* : Ä:hm, Verbundenheit ist für mich ä:hm (.) wenn man, wenn s gerade (.) gut ist so wie es ist. (.) //okay// Ja.

I.: (2) **Gut.** (.)
00:24:57-6

Franziska* : Okay.

I.: Möchtest du noch was sagen?

Franziska* : (.) Ä:hm (.) ja, ich wünsch viel @Erfolg@ ((lacht))

I.: ((lacht)) @Dankeschön. Dir auch.@

Franziska* : ((lacht)) @Ja, danke.@ Und (.) ja, s hat auf jeden Fall Spaß gemacht und halt wie was ich schon gesagt hab am Anfang, s war was Neues , und (2) neuer Sportunterricht auf jeden Fall° (.) also: (.) 'ganz anders als ich das sonst kenne° (3) Und, ja (.) das war gut. (.)

597
598 I.: Okay?
599
600 Franziska* : Ja.
601
602 I.: **Dankeschön.** ((kurzes Auflachen von Franziska*)) Da:nn
603 danke dass du mit dabei warst (.) 00:25:23-1

5.4 Heike*

Heike*, 18 Jahre.

seit 2 Jahren aktives Mitglied Schulsprecherteam & Schulkonferenz, außerdem Kreisschülerrat. Interviewort: Bänke vor Schule

Interviewerin: So. (.) Da:nn hab ich jetzt hier Hei:ke:* (.) Schön dass du da bist u:nd noch ma:l ganz kurz, also s ist echt freiwillig (.) wenn du irgendwas (.) nicht verstehst oder nicht beantwortest willst dann (.) //hmm// machst du das einfach nicht //okay// und dann ä:h, gehen wir weiter. (.) Und (.) ja° (.) dann (.) gehts jetzt los mit der ersten Frage? (.) Und zwar wir ham ja jetzt fünf Wochen zusammen Sportunterricht gemacht //hmm// und ich wollte noch ma:l von dir wissen, gab es irgend ne Situation oder Situationen (.) die für dich irgendwie besonders eindrücklich waren. (.) Irgendwas. Und wenn ja, was: (.) ist da passiert, was geschah.

Heike*: Hm:, (2) also dieses (.) äh, dieses Gesamte sich selbst mehr wahrnehmen (.) //ja?// war sehr (.) irgendwie intensiv für mich, also (.) ich hab gemerkt, dass wenn ich normalerweise joggen gehe (.) ich eigentlich nichts wirklich mitkriege so? //hmm// nicht von mir selbst, also nicht von meinem Körper wie ich irgendwie atme (.) oder, ähm (.) wie ich meine Füße quasi aufsetzte so //hmm// oder auch von der Umwelt, von Mitmenschen (.) die an mir vorbei laufen (.) oder (.) von Vögeln oder was weiß ich (.) und jetzt, als wir immer wieder darauf achten sollten (.) bin ich mir dessen immer mehr viel mehr bewusst geworden, so also (.) //hmm// ich hab viel mehr gemerkt, wie mein eigener Körper sich diesem Lauf- (.) Laufrhythmus dann auch anpasst und (2) wie ich auch, also (.) m-m- wie s dann auch mal (.) anstrengender wird und, ähm (2) ja, wie ich irgendwie (.) also wie mein Körper quasi arbeitet, so. //hmm// Und dann halt auch, als wir dann drauf achten sollten, was so in der Umwelt //hmm// und und den mit den andern (.) Mitschülern so passiert, da (.) h-hat man auch noch mal irgendwie genauer hingehört und so Sachen gehört die ich so normalerweise beim Laufen gar nicht wahrgenommen hätte. (.) Ä:hm (.) ich fand dann auch immer ganz angenehm mal (.) einfach nicht zu reden, so? Sondern mal wirklich nur auf diese Dinge zu achten. (.) //hmm// Auch ich fand auch die Partner- (.) Übungen, wo wir (.) einmal dieses (.) @locker lassen und durchschütteln@ // @ja@ // also das °ähm° (.) war auch irgendwie wo man seinen Körper noch mal ganz anders wahrgenommen hat, und (.) ä:hm (.) ja, seine Muskeln auch anders irgendwie °gspürt hat noch mal. °(.)

I.: Wie denn anders? Kannst du das (.) näher (.)

Heike*: // s war irgendwie (.) lockerer, also man hat (.) was ich besonders gespürt hab, war dass ich irgendwie, dass es mir schwer gefallen (.) ist, mal loszulassen, so also meine (.) meine Muskeln einfach (.) komplett (.) ruhen zu lassen und nicht anzu-spannen, also mich einfach nur von dem andern bewegen zu lassen //hmm// und nicht mich selbst zu bewegen, so. //hmm// Äh, und dass das auch in (.) ner gewisse=W (.) gewissen Weise irgendwie schwierig (.) ist, sich 'mal so gehen zu lassen, so?° (.) Aber ja, da (.) hab ich mich halt selbst so (.) gespürt, wie (.) wie ich steuern möchte:, s aber eigentlich nicht soll, so. //hmm//
(2) 00:02:45-0

I.: Okay. (.) Und, du hast gesagt, du hast auch, ähm (.) wenn wir so gelaufen sind (.) andere Sachen wahrgenommen, die du sonst gar nicht so wahrgenommen hast, wa- kannst du da Bei-spiele noch nennen, als-?

Heike*: // Vor allem (.) vor allem V-Vogel-
@Vögelgeräusche@ ((leises Lachen von beiden)) hab ich ir-gendwie wahrgenommen, ich weiß auch nicht war-, und natür-lich auch die Schritte von den andern, so, vor allem dann, wenn wir (.) nicht auf Asphalt, sondern auf (.) durch den (.) 'wo wir durch den Park auf diesem (.) diesem°(.) //Sand?// diesem Sand (.) Grand (.) Wegen irgendwie gelaufen sind, hat man den Sand irgendwie knirschen hör- gehört (.) man hat auch immer die andern Atmen gehö:rt (.) ja, aber halt besonders sind mir irgendwie immer die Vögel aufgefallen=oder wenn wir (.) mal nicht reden sollten, isses mir immer besonders aufgefall- fallen wie andere (.) geredet haben, jetzt nicht aus unserem Kurs, sondern (.) wie dann irgendwie (.) Kinder (.) geschrieben haben beim Sp:ielplatz oder (.) sich Leute auf den Bänken unterhalten haben, 'also das (.) war viel (.) intensiver dann auf einmal.°(.)

I.: °Okay°(5) 00:03:43-3
Okay (.) dann (.) kommt die zweite Frage?

Heike*: hmm.

00:03:49-0
I.: Ä::h, stell dir mal vo:r, du könntest in die Zukunft reisen (.) fünfzig Jahre in=der Zukunft (.) Wi:w (.) sähe das aus, kannst du das visualisieren und mir ein Bild (.) sozusagen malen. Wie wär das.

Heike*: Oh Gott. ((kurzes Auflachen von I.)) ä::hm, @das ist schwierig.@ //hmm// (2) m:: (2) jetzt (.) a-auf die Umwelt be-zogen oder auf (2)

I.: Auf (.) was auch immer, was dir jetzt gerade einfällt, was du als erstes sozusagen siehst vor deinem inneren Auge.

Heike*: (3) Naja, fünfzig Jahre ist ja noch nicht so ganz weit (.) aber (3) hm:, @das ist schwierig@ //hm// also (.) ich denk halt immer daran, wie meine Eltern mir dann erzählen wie s vor fünfzig Jahren war? //hmm// und wenn ich dann höre es gab noch keine Waschmaschine so:? oder keine Spülmaschine (.) dann ist das natürlich irgendwie so was was ich mir gar nicht vorstellen kann und ich (.) überleg mir dann selbst immer (.) Was könnte es denn in fünfzig Jahren geben (2) was es jetzt noch nicht gibt //hmm// und ich denk halt, dass in fünfzig Jahren das Leben (.) noch einfacher (.) für uns sein wird und noch (.) irgendwie bequemer, dass wir noch weniger selbst tun müssen., sondern dass alles mehr oder weniger durch Maschinen (.) v-von uns getan wird (2) //hmm// Eigentlich (.) stell ich mir (.) die Zukunft eher negativ vor (.) auch durch (.) ähm dieses diese ganze Computerwelt, also durch, in die man mehr und mehr so (.) reindriftet, ich (.) also in fünfzig Jahren vielleicht noch nicht, aber wenn ich mir jetzt vorstellen würde, es würde die Welt noch n paar hundert Jahre geben dann würd ich immer denken (.) dass die Welt (.) nur noch als so n (.) Computer- ähm //okay// irgend so n (.) also dass man nicht mehr wirklich im Leben ist, sondern dass man das alles nur noch über den Computer abläuft, man kauft ein über den Computer, man (.) redet mit Freunden über den Computer (.) ähm (.) man (.) ich weiß auch nicht° also (2) dass (.) dass man immer weiter so aus dem Leben °ausgezogen wird° und (.) auch so die Umwelt und die Natur gar nicht mehr so richtig genießen kann. (.) **Also** so stell ich s mir in, im Extrem vor, ich denke nicht, dass es so werden wird, aber (.) dass ist immer so mein erster, mein e Assoziation, wenn ich an die Zukunft denke.°

I.: °Okay, und wie°, (.) du sagtest jetzt dass man (.) Freunde: gar nicht mehr so trifft sondern über n Computer mit denen redet? //jaa// d- also trifft man (.) gar keine Menschen mehr dann in deiner Vo:rstellung, oder
00:06:03-5

Heike*: (.) **Doch, schon**, aber alles irgendwie oberflächlicher und (.) so nutzungsorientierter //aha// also ich treff mich mit dem (.) weil ich jetzt das und das tun muss mit dem irgendwie, weil ich jetzt (.) etwas klären muss oder (.) weil ich, ä:hm (.) irgendwas haben möchte von dem, so, aber (2) irgendwie immer weniger dass man (.) sich einfach so mal trifft weil man den Menschen gerne mag und (2) //okay// °also° (2)

I.: Und du stellst dir (.) aber öfter die Frage (.) versteh ich das richti-?

Heike*: // **Ja ich stell mir öfter die Frage** (.) was, also vor al-
lem die Frage, was in fünfzig Jahren (.) neu dazugekommen
sein wird, was unser Leben noch einfacher (.) macht, und ich (.)
bin halt eigentlich dagegen, dass unser Leben immer (.) weiter
(.) vereinfacht wird, und (.) **ja, ich denke wir sollten immer**
noch selbst so:, ähm (.) so=n (.) gewisse Sachen selbst tun,
und nicht irgendwie (.) der Bequemlichkeit (.) wegen (.) alles
aus unserer Hand geben und (.) von andern machen lassen, so,
also ich (.)

I.: // warum ?

Heike*: ((lacht auf)) **Ich weiß nicht**, ich (.) ma:g diese Vorstel-
lung nicht, dass wir gar nichts mehr tun müssen w-weil andere
alles für uns tun, das ist so (2) das erinnert mich so n bisschen
so an diese Unmündigkeit so //a:h// nicht mehr selbst zu den-
ken, sondern (.) andere denken zu lassen, so nicht mehr selbst
zu tun sondern andere tun zu lassen, 'so in der Art.°(2)

I.: °Okay.°(2)

Heike*: Wenn das @irgendwie verständlich ist@ ((lacht))

I.: **Doch** (.) ich glaube, ich (.) versteh das schon n bisschen,
°hoff ich ° ((beide lachen)) (3) °okay°(2) 00:07:28-6 Und,
kannst du sagen, in fünfzig Jahren, was für Fa:rben (.) herr-
schen da vor.

Heike*: (2) Mm:: (2) ich hoffe noch genauso viel Grün wie heute
((lacht sehr kurz)) ähm, aber ich find man sieht immer jetzt
schon so die Veränderung, dass (2) alles wirklich grauer wird
und (.) irgendwie (.) kahl, also wenn man sich Neubauten an-
guckt, die (.) wenn Altbauten irgendwie abgerissen werden, die
immer noch aus irgendwie (.) Backsteinen, so aus so rotbrau-
nen Backsteinen, ähm, gebaut wurden, oder, ähm (.) verputzt
worden sind und dann irgendwi:e (.) blau oder gelb angemalt
wurden, so (.) dann (.) is es heutzutage find ich mehr dieses
Gläserne und (.) Kastenförmige, so diese (.) neue Architektur,
die irgendwie so (.) //hm// ganz kalt und (.) irgendwie so leer
ist, find ich. (.) //hmm// Und (.) ich denk halt, dass (.) also das
ist so unsere neue (.) Mode irgendwie, also damals war s halt
so, dass man dann die Altbauten hatte, und heutzutage hat
man dann aber (.) so ne kastenförmigen (2) Dinger (.) die im-
mer wieder (.) neu gebaut werden, so, an jeder Ecke, weil s
auch irgendwie günstiger ist, so? (2) U:nd deswegen denk ich,
dass es schon so (.) alles n bisschen so gestutzter wird, also so
(.) auch so die Natur, dass sich (.) dass nicht mehr alles so frei
ist, sondern dass (.) vor diesen Häusern dann (.) di:e irgendwie
(.) gerade geschnittenen Hecken n Hecken stehen, u:nd (.)

//hmm// die irgendwie geformten Bäume und (.) alles am besten symmetrisch, so@ also (.) so f-empfind ich auf jeden Fall diese Häuser und (.) s-so würd ich mir dann n Garten zu diesem Haus zum Beispiel vorstellen (.).

I.: Ist das noch Natur für dich?

Heike*: Nein. (.) Natur ist für mich alles, was nicht (.) vom Menschen irgendwie beeinflusst wurde. (.) Und alles andere (.) Ich würd auch keinen Park als Natur bezeichnen //^okay y// das ist für mich (.) Anlage di:e irgendwi:e (.) u=uns das Gefühl von Natur vermitteln soll (.) aber s ist was ganz anderes als wenn ich irgendwi:e (.) wir ham ja zum Beispiel n Ferienhaus in Schweden, wenn ich (.) durch Schweden irgendwie (.) durch die Felder laufe (.) oder durch die Wälder da: und (.) irgendwie an nen See komme und ins Wasser springe, das ist für mich Natur, da (.) da fühl ich die auch so richtig und (.) fühl mich: wohl (.) aber //okay// jetzt nicht diese gestutzten Bäume hier oder wenn ich durch n (.) Park wo dann irgendwie die Wege dann alle° schon so breit liegen (.) für dich, wo man, wo man (.) lang gehen soll und °was man sehen soll so ungefähr also (2) das i st irgendwie was anderes dann noch°. (2)

I.: Hmm (.) Und wird s (.) so was noch in: (.) der Zukunft geben (.) in Schweden durch (.) //Ja, das denk ich// die Wälder laufen

Heike*: Das denk ich schon ((lacht)) @das denk ich schon@ ich (.) denke nicht dass, ich meine, ähm (.) dieser ganze, dieses ganze Kalte (.) so was ich irgendwie manchmal sehe, das würd ich eher auf die Städte beziehen, also das würd ich jetzt nicht auf s Land beziehen //ah// ähm (2) und ich den ke, dass (.) @Schweden@ und auch (.) Teile von Deutschland immer irgendwie ländlich bleiben werden oder (.) so dörflich und, ähm (2) dass dieses (.) Städtische und Kalte da °irgend wie nicht (.) unbedingt reinkommen wird°. (2)

I.: °hmm°(4) °okay°(3) Noch was dazu von dir?

Heike*: **Ne** (.) das war s. (.) 00:10:36-0

I.: Dann die dritte und letzte Frage. (2) Ä:hm (2) zu, also zum Begriff Verbundenheit, kannst du jetzt vielleicht noch mal mündlich jetzt erklären, was du unter Verbundenheit verstehst

Heike*: Also für mich ist Verbundenheit jetzt vor allem was, was ich nicht (2) zwischen dem Mensch und der Natur unbedingt sehe, heutzutage. (.) So ausnutzend und so. (.) Sondern Verbundenheit ist (.) wenn ich auf jeden Fall mein-, also, mein erster Gedanke an wirklich Verbundenheit //hmm// ist immer (.)

247 nahe Beziehungen zwischen Menschen und das Verhalten
248 zwischen Menschen. (.) Also (.) wenn man (.) andern Menschen
249 beson- besonders nahe steht und die sehr gut kennt oder den
250 anderen Menschen besonders wichtig ist, so //hmm// und auch
251 an deren Wohl interessiert ist, ähm, 'das ist für mich dann Ver-
252 bundenheit, so°. //hmm// Und ich denke, dass es bestimmt
253 auch Verbundenheit mit der Natur gibt, so in (.) Situationen (.),
254 wo man sich so auch, dieses (.) Im Einklang mit der Natur sein,
255 so //hmm// dass man sich da der Natur (.) verbunden fühlt und
256 (.) aber ich denke auch, dass das auch wieder so ne (.) Art Lie-
257 be dann ist, also so die Liebe zur Natur, und (.) so isse bei mir
258 auch zwischen Menschen, also Verbundenheit hat für mich im-
259 mer was mit Liebe zu tun. (2)

260
261 I.: Hmm. (2) 'okay° (2) Und (.) m-mit Natur, das (.) hab ich jetzt
262 noch nicht verstanden, ob das für dich (.) sozusagen möglich
263 ist, dich mit Natur verbunden zu fühlen oder: nicht möglich ist,
264 oder isse

265
266 Heike*: (.) Doch, es ist möglich, aber es is (.) wenn ich jetzt,
267 also wenn ich an Verbundenheit denke, kommt mir immer erst
268 (.) //erst die Menschen// die die menschliche Ebene, so in
269 den Sinn //hmm// und danach denk ich daran, dass Verbun-
270 denheit mit der Natur, ich meine, man kann ja Verbundenheit
271 mit vielen Dingen irgendwie (.) sp- (.)spüren so, Verbundenheit
272 auch mit Tieren oder (.) Verbundenheit mit (2) ja okay, jetzt fällt
273 mir @nicht so viel ein@ ((beide lachen)) aber ich denke das ist
274 (.) das ist auf Vieles, was man, was einem irgendwie (.) nahe
275 steht und was einem wichtig ist, dass man da auch Verbunden-
276 heit spürt (.) und ich denke auch, dass ich (.) schon oft Verbun-
277 denheit zur Natur (.) so: empfunden hab, aber ich würde halt
278 nicht unbedingt als (.) Verbundenheit bezeichnen dann. (2)
279 Auch wenn es das wahrscheinlich wäre, wenn ich @dann dar-
280 über 'achdenke würde@ einfach weil (.) @Verbundenheit für
281 mich halt eher so was ist@ //hmm// was ich auf (.) auf mensch-
282 liche Beziehungen (2)

283
284 I.: Sondern, du würdest es wie nennen? 'Das war°

285
286 Heike*: Eher so dieses Im Einklang mit der Natur sein
287 //Einklang, hmm// aber ich würde sagen, dass das so ne ge-
288 wisse Ähnlichkeit hat.

289
290 I.: (.) Hmm. (.) Und mit (.) Dingen? Kannst du dich mit Dingen
291 verbunden fühlen?

292
293 Heike*: Mm:, ja:, weiß ich nicht, also doch (.) schon, mit Din-
294 gen, die einem besonders wichtig sind, an denen man 'ähm°
295 besonders (2) hängt, aber Verbundenheit weiß ich nicht. (2)
296 A: Iso (3) ich denk schon, dass wenn man irgendwie (.) m=ja: (.)

m: bestimmte Gegenstände hat, die einen (.) an irgendwas erinnern, so, also //hmm// die mit irgendwas verbunden (.) sind, mit irgend ner Erinnerung (.) dass das auch n (.) Gefühl von Verbundenheit auf jeden Fall sein kann, so°. //h mm// (2)
Aber dann wahrscheinlich mehr an die Erinnerung al s an den Gegenstand°, so //ah=okay// also dass dass der Gegenstand dann so ne (.) Brücke ist zu der (.) Erinnerung (4) 00:13:37-7

I.: °Okay° (3) Also kannst du vielleicht noch ma:l für mich in (.) einem Satz irgendwie zusammenfassen was Verbundenheit für dich ist? ((kurzes Auflachen von Heike*)) @Das ist schwer, ich weiß@

Heike*: @Das ist schwierig@ ((lacht)) (2) hmm (2) also für mich ist Verbundenheit alles (.), was (.) ä:hm (4) also (.) mm=ja (.) alles, was: (.) mit (.) hmm, das ist schwierig //hmm// ä:hm (6) ((lacht)) (2) ich würde, also, ich würde sagen (2), also (.) Verbundenheit ist für mich alles, was irgendwie mit Liebe und (2) zu tun hat° und was, ä:hm (.) damit zu tun hat (2), dass einem was (.) Bestimmtes wichtig ist, also sei es jetzt die Natur, andere Personen, andere Menschen (.) Erinnerungen, Gegenstände //hmm// also dass (2) diese Wichtigkeit für ein selbst, irgendwie, dass ist dann Verbundenheit° (4)

I.: Okay?

Heike*: @Okay@ ((lacht))

I.: (.) Möchtest du noch was (.) anderes sagen?

Heike*: (.) @Nö@ ((lacht))

I.: **Gut.** ((lacht)) Dann: bin ich auch fertig.

Heike*: **Okay.**

I.: Schönen Dank. 00:14:39-6

5.5 Jakob*

Jakob*, 18 Jahre.

Einen Schultag nach der letzten sportökologischen Einheit.

Mittagspause, Oberstufengebäude von Jakob*s Schule.

Zweiter Interview-Versuch, nachdem wir beim 1.Versuch nach etwa einer Minute beschlossen haben, dass es im Treppenhause zu laut ist.

Neuer Ort: abgelegener Flur mit Tisch und Stühlen. Jakobs* Freundin Nelli* saß beim Interview daneben, was er ausdrücklich so präferierte.

Interviewerin: Dann fang ich jetzt noch mal an.

Jakob*: @Okay@

I.: @Also Jakob*, das ist alles freiwillig hier@ du kannst jederzeit aufhören, @wenn du ((Lachen von Jakob* und I.)) möchtest ((lachen von beiden)), toll dass du da bist@, ä:hm (.)

Jakob*: Okay.

I.: Ja, hier ist es viel ruhiger, das ist besser. (.) Ja. Ä:, also erste Frage (.) Der Sportunterricht der letzten fünf Wochen (.)

Jakob*: ja°

I.: Gab es da irgendeine Situation oder Situationen (.) die für dich besonders: eindrücklich waren oder besonders waren, und wenn ja: (.) kannst du diese Szene einfach noch mal (.) beschreiben, noch mal malen sozusagen.

Jakob*: "Eindrückliche Szenen". Ähm (4) ((lautes A ausatmen von Jakob*)) (2) das Blindlaufen war interessant. (.) Also:, einmal mit geschlossenen Augen zu laufen und nur noch Anweisungen "links, rechts" (.) //hmm// schneller, I langsamer (.) über eine Wiese zu laufen ist sehr eindrucksvoll. Besonders wenn man dann vom Licht in=n Schatten gerät //hmm// weil das, das wirkte, wie als würde man gegen eine Wand laufen. //hmm// Also das fand ich wirklich cool, so bin ich noch nie gelaufen. (.) Mit geschlossenen Augen, "das war cool". Kann man auch nicht so leicht wiederholen, "so mal eben" (.) geschlossen irgendwo lang laufen, das geht nicht.

I.: "hmm" (.) Also das war was besonders?

Jakob*: Ja, das war besonders. (.) Anders als in dem letzten Laufkurs, in dem ich war. Da ham wir so was nicht gemacht, da sind wir einfach nur immer nur gerade Strecken gelaufen (.) ohne mal (.) solche Übungen.

48
49 I.: Ja.
50

51 Jakob*: (.) Ja. (.) °Aber das war cool.° (2) Und dann gabs natürlich
52 Übungen, die ich nicht ganz so toll fand, die aber
53 auch (2) Eindruck gemacht haben, das sind dann diese Übungen
54 wo man an der Stelle steht (.) und (.) solche Übungen wie
55 ((besonders deutlich ausgesprochen und etwas verlangsamt
56 bis ~)) still-stehen-bleiben ((l. lacht)) , den Atem spüren
57 ((kurzes Lachen von Jakob* und I.)), und (.) den linken Arm
58 dehnen, den rechten Arm dehnen ~ (.) °das ist so° (.) ziemlich
59 langweilig (2)
60

61 I.: Aber was meinst du mit (.) aber s (.) hat trotzdem (.) Ein-
62 druck gemacht? Was meinst du damit?
63

64 Jakob*: Naja, also (.) man hat gemerkt, das ist mal was andere
65 als normaler Sportunterricht //hmm// weil bei normalem
66 Sportunterricht, da haben wir uns umgezogen, kurz gesagt wo
67 wir lang laufen und sind losgelaufen. //hmm// Fertig. (.) Und
68 jetzt haben wir halt ganz viele verschiedene Übungen gemacht,
69 die dann eine (.) andere Wirkung hatten auf einen.
70

71 I.: Was hatte das für ne Wirkung bei dir ((lacht))
72

73 Jakob*: Es hatte eine sehr entspannende Wirkung, aber auch
74 irgendwie gelangweilte Wirkung. Also (.) dieses Dehnen und
75 Strecken und (.) ruhig atmen das (.) verbindet man nicht un-
76 bedingt mit Sport, °würde ich sagen° (.) //hmm// °weil° (.)
77 @das verbindet man dann eher mit dem Körper und@ (.) Biolo-
78 gie vielleicht (.) das Atmen und (.) //hmm// Muskelbewegung,
79 aber nicht wirklich (.) mit Sport, wo man sich viel bewegt (.)
80

81 I.: hmm. (.) Also nicht mit dem (.) klassischen Sportunterricht
82 den du gewohnt bist //genau// sozusagen. (.) Okay. (.) Konntest
83 du: da (2) also, das war (.) langweilig für dich, sagst du (.)
84 ä:hm (2) hat es für dich denn irgend n Sinn gemacht, oder
85 würdest du sagen Ach ne:, lieber noch mal Blind-Laufen oder
86 einfach Strecke laufen oder (.)
87

88 Jakob*: Ich weiß, dass es Sinn macht (.) sich mal richtig dar-
89 über klar zu werden, wie (.) sind die Arme, wie sind die beim
90 Stehen und Still-Stehen und das ruhige Atmen und das alles
91 (.) nur ich bin halt einer, der sehr gerne läuft //hmm// und
92 sehr gerne sehr viel läuft, deshalb (.) //okay// kommen mir
93 diese Übungen nicht zu (). //okay// aber sie haben schon ei-
94 nen Sinn, also das (.) sehe ich ein. Deshalb mache ich den
95 Kram ja auch immer mit.
96

I.: Also ich wollte dich jetzt nicht überzeugen ((Jakob* lacht)) , sondern äh° (.) das war wirklich ne Fra:ge

Jakob*: hmm.

I.: (2) okay, noch irgend ne Situation? Oder?

Jakob*: hmm, das freie Laufen fand ich toll, als wir im P*-Park waren und jeder einfach (.) laufen konnte wie er wollte? //ja// und es hieß Ihr habt jetzt fünfzehn Minuten, dann wieder hier sein? (.) Und dass man dann da einfach lang laufen konnte wo man wollte, es gibt dann einige, die sind wahrscheinlich n kleinen Kreis gelaufen und ham sich da entspannt und andere, die dann längere Strecken gelaufen sind° (.) ich ha b versucht, die längste und (.) schwierigste Strecke zu finden indem ich immer diese bergauf-Strecken immer wieder hoch gelaufen bin ((lacht))//@okay@// (.)und das war halt (.) das fand ich toll.

I.: (3) Okay. (5) **Gut?** Dann (.) komm ich zur nächsten Frage?

Jakob*: okay°

I.: Wenn du: fünfzig Jahre in Zukunft reisen könntest (.) wie wär das da.

Jakob*: ((lacht)) Jetzt bezogen auf mich und mein Leben, oder insgesamt alles?

I.: (.) Wie auch immer.

Jakob*: Wie auch immer. (.) Also, wenn die Menschen dann noch leben ((kurzes Auflachen von I.)) und sich nicht gegenseitig ausgerottet haben durch Krieg, Umweltverschmutzung oder sonstiges? (2) Dann wird entweder total das Chaos herrschen (.) weil (.) irgendwann die ganze Wirtschaft zusammengebrochen ist und die Ressourcen zur Neige gehen und (.) die Länder anfangen, miteinander Krieg zu haben um durchzukommen? (.) Oder die Menschen sind soweit dass sie dann in Frieden miteinander leben (.) Harmonie haben und (.) @alle total ruhig und toll miteinander leben@ (.) je nach dem wie viel Glück oder Pech w-wir haben wird dann das eine oder andere eintreffen? (.) U:nd entweder werd ich dann (.) im Kriegsfall mich irgendwo verstecken müssen (.) oder (.) @eben halt laufen.@ ((Auflachen von I., beide lachen))

I.: @Und von den@ Farben die da so sind? Kannst du das (.) visualisieren?

Jakob*: Naja, vermutlich werden s dieselben Farben sein.

147
148 I.: 'Weiß ich nicht.°
149

150 Jakob*: Also, das kommt auf die Situation an. //hmm// Also
151 wenn wir jetzt wirklich n Krieg haben und (.) die ganzen Mäch-
152 te mit Atombomben gegeneinander werfen, dann wird s wahr-
153 scheinlich überall grau und wüst und kaputt und schwarz-
154 dunkel sein, so? //hmm// (.) Naja, und wenn wir Glück haben,
155 ist es halt, ähnlich wie heute, nur größere und coolere Gebäu-
156 de. (2)

157
158 I.: hmm. (.) Was heißt denn Ähnlich wie heute, wie isses denn,
159 wie nimmst du das denn jetzt gerade wahr?
160

161 Jakob*: Hm, naja (3) die Sonne scheint (.) überall sind ab und
162 zu Bäume, s ist nicht so viel Natur wie jetzt (.) im Urwald, aber
163 man hat halt immer noch Natur da, und (.) es herrscht Leben
164 auf der Straße. Auch wenn das meiste Leben (.) in Autos statt-
165 findet, 'aber° (3) //hmm// (2) ja. 'Ich weiß nich t, wie man das
166 sagen sollte° eigentlich ist es mehr oder weniger friedlich. (4)
167

168
169 I.: Hmm. (2) U:nd (.) wenn, wenn du wieder fünfzig Jahre halt,
170 also von jetzt fünfzig Jahre (.) 'n die Zukunft° (.) wi:e begeg-
171 nen Menschen sich da? (.) Wenn, mal vorausgesetzt es gibt
172 sie noch? ((beide lachen))
173

174 Jakob*: @Also, wenn s sie noch gibt@, dann werden sie
175 wahrscheinlich (.) uff ((lautes Ausatmen)) (4) ((Fingerschnip-
176 sen von Jakob*)) naja, das (.) muss man halt gucken, wie
177 die (.) Gesellschaft sich bis dahin verändert hat. (3) Je nach
178 dem werden die Menschen entweder dann netter miteinander
179 umgehen? (.) Oder schlechter miteinander umgehen, also, es
180 kann ja auch sein, dass sich jetzt nur die, äh, dummen Men-
181 schen fortpflanzen ((kurzes Auflachen von I.:)) , die intelligen-
182 ten Menschen sterben einfach aus, dann (.) wird nur noch
183 Ghettoslang herrschen und die Menschen werden (.) sich ge-
184 genseitig niedermachen. Das (.) weiß man ja jetzt noch nicht.
185

186
187 I.: hmm. (2) Aber kannst du das als (.) also, könntest du so mir
188 eine Szene beschreiben, wenn du
189

190 Jakob*: // Eine Szene.
191

192 I.: Wenn du jemanden (.) dann in fünfzig Jahren jemanden
193 triffst, wie könnte das ablaufen.
194

195 Jakob*: Naja, wenn ich mich selbst treffe, wär s n recht inte-
196 ressantes Treffen ((kurzes Auflachen von I.)) weil (.) ich würd

mich erst wieder erkennen, also der Alte würde mich wieder erkennen (.) und sagen Was machst du denn hier? (.) und wär total überfordert, weil ich gar nicht genau wüsste wer das ist. Und (.) dann würd halt n Gespräch, äh, aufkommen, und dann könnte man über alte Zeiten reden. ((lacht leise, dann lachen beide)) **Weiß nicht, es gibt viele verschiedene Ma-**
Varianten was passieren könnte, wenn man jetzt fünfzig Jahre in die Zukunft reist //hmm// s ist, ä:h° (.) das kann man gar nicht sagen. Ob ich dann noch lebe, (.) ob dann hier vielleicht die Russen eingefallen sind und ich kein Wort verstehe oder was weiß ich. ((Lachen von Jakob* und I.))

I.: °Okay°. ((Lachen von Jakob* und I.)) (2) @Gut @, und so (.) äh, in (.) Bezug auf Technik, was meinst du, was wird da passieren?

Jakob*: (.) Also, die wird sich fortpfl- ä:h (.) weiter fortentwickeln. Jetzt in den letzten (.) hundert Jahren hat das ja solche Sprünge gemacht wie vorher noch nie. (.) //hmm// Halt wenn man das mal (.) in der Zeit betrachtet, innerhalb von zweitausend Jahren hat sich ja fast nichts getan, jetzt in hundert Jahren ganz viel? Wenn das in dem Ra- weiter sch-(.) also, Grad weiter geht, dann (.) werden wir in fünfzig Jahren wahrscheinlich mit Raumschiffen umher fliegen. (.) S gibt ja jetzt schon einzelne Autos, die schweben °können und solche Sachen°, also //okay// (.) wenn es in dem Grad weitergeht, dann (.) dann wird man da schon (.) wie jetzt in Science Fiction (.) Filmen (.) Zustände erleben ((lautes Ausatmen von Jakob*)) so mit kleinen Laserkanonen und so n Schnickschnack. (2)

I.: Mach mal weiter, erzähl mal weiter. Also

Jakob*: @Ja:, also@ (.)

I.: @Mit Laserkanonen und@ Raumschiffen

Jakob*: **Ja**, also sehr weit fortentwickelt, die Medizin wird dann wahrscheinlich auch weiter fortentwickelt sein, also dass es viele Krankheiten nicht mehr gibt, und (.) allgemein, das Leben wird viel locker- also, (.) entspannter sein für die Menschen. (.) Wenn man jetzt mal (.) solche Filme sieht wie Matrix? Da haben die (.) an einem bestimmten Grad ganz viele Roboter gehabt, die alles für sie (.) getan haben. (.) Natürlich haben sie dann irgendwann Krieg mit denen angefangen, wenn wir das machen, dann haben wir auch Pech, und °irgendwann° (.) verdunkeln wir die Sonne. Und dann sehen wir nichts mehr. (.) Aber wenn wir jetzt einfach davon ausgehen, dass es positiv ist, dann brauchen die Menschen (2) irgendwann nichts mehr tun, weil die ganzen Roboter irgendwie alles tun. Dann gibts noch n paar Jobs, die weiter ausgeführt werden, n Arzt zum

Beispiel wird wahrscheinlich niemals ersetzt werden können, also (.) so n Chirurg, der (.) "an Organen rumschnippelt" (.) aber die meisten Jobs könnte man dann ersetzen. Und (.) wenn man jetzt davon ausgeht, dass dann die Menschen sozial sind, und sagen Gut, die einen arbeiten, die andern kriegen trotzdem Geld (.) //@hmm@// dann wär das ein (.) ziemlich (.) "nettes" (.) "Fleckchen" ((leises Lachen von Jakob*)) .

I.: (2) "Okay" (3) Noch etwas dazu ? Von dir?

Jakob*: (2) @Da bräuchte man jetzt ne Zeitmaschine um mehr zu sagen.@ ((Lachen von Jakob* und I.)) (.) Oder sehr viel mehr Zeit um diese ganzen verschiedenen Variationen //Das stimmt// aus-(.) zu verarbeiten, die s da gibt. (.)

I.: "Das stimmt. (.) Das stimmt."

Jakob*: "Das kann man nicht so (.) mal eben." (2)
00:08:39-4

I.: **Okay**. Dann: die dritte und letzte Frage schon.

Jakob*: "Hm"

I.: (.) Dieser: Begriff Verbundenheit, ob du den (.) nochma:l bisschen darlegen könntest, wie du das verstehst. Also was ist (.) Verbundenheit für dich.

Jakob*: Okay. (.) Also, Verbundenheit? (2) das sagt ja schon das Wort, ne Bindung haben. Wenn man (.) mit jemandem verbunden ist, hat man eine Bindung mit diesem Jemand oder mit diesem Etwas (.) und, ä:hm (.) es gibt Menschen, mit denen man keine Bindung hat, das sind Menschen, die trifft man auf der Straße, die sind einem egal, im Grunde? (.) //hmm// je nach dem (.) wie gleichgültig man ist, könnten die dann überfahren werden, das wär einem egal, man hat halt keine Bindung zu denen. //hmm// (.) Und dann gibts Menschen, mit denen hat man eine Bindung (.) die sind einem sehr wichtig, meist dann Famili- (.) Familie, Geliebte, Freunde (.) und (.) die sind einem wichtig, das heißt, man hat eine Bindung zu denen (.) kennt die, vertraut die (.) äh, "vertraut denen" (.) //hmm// ((lautes Einatmen von Jakob*)) und wenn denen dann etwas passiert, ist das dann (.) fatal für das eigene Leben, obwohl es (.) jemand anders passiert wär, ist dann für einen selbst schlimm. (.) //hmm// Und wenn man diesen Menschen verliert ist es dann auch was sehr Negatives. (.) Wobei es (.) bei unverbundenen Menschen (.) einfach egal ist. (.) //hmm// (2) "Das ist so" (.) im Grundlegenden (.) das Verbunden -Sein. (.) Und dann kann man halt mit allen möglichen Sachen verbunden sein. Mann kann mit seinem Lieblings-T-Shirt verbunden

297 sein (.) was man auf keinen Fall verlieren will (.) oder mit Men-
 298 schen, die man ganz doll lieb hat und die ((Blick zu seiner
 299 Freundin Nelli* bis ~)) möchte man dann halt (.) nicht verlie-
 300 ren. (2) ~
 301
 302 I.: 'hmm°(.) Also mit Sachen und (.) mit Menschen //ja// geht
 303 das.
 304
 305 Jakob*: Man kann auch mit Ge-Begebenheiten verbunden
 306 sein. Also, wenn man sich jetzt ein Jahr lang auf ein Konzert
 307 freut (.) und dann ganz (.) happy ist, dieses Konzert haben zu
 308 können (.) und dann kurz vorher die Karten verliert (.) dann hat
 309 man durch diese Bindung zum Konzert oder dem Musiker
 310 halt=n Nachteil. Oder man freut sich halt wenn man 'dann auf
 311 dem Konzert ist, also' (.) das ist dann eher n Zeit punkt mit dem
 312 man dann verbunden ist 'mehr oder weniger' (.) //hm m// ha-
 313 ben viele auch bei ihrem Geburtstag, dass sie dann (.) total
 314 happy sind, dass sie jetzt Geburtstag haben, das würd ich
 315 dann sagen ne Verbundenheit mit m Zeitpunkt (.) //ok// Anstatt
 316 (2) mit dem Kuchen den man jetzt bekommt ((Lachen von I.))
 317
 318 I.: @Jetzt haste gleich ()@
 319
 320 Jakob*: @Ja@, das war ja auch mit dem Kuchen verbunden,
 321 weil der einem @besonders wichtig ist@ ((lautes Lachen von
 322 Jakob* und I. für 5 Sekunden))
 323
 324 Jakob*: // @'Ja, das (.) fällt mir () so ein.'@ ((Lachen von
 325 Jakob* und I.))
 326
 327 I.: @Okay@. (.) Ähm, also kannst du (.) vielleicht das noch
 328 mal in einem Satz irgendwie (.) zusammenfassen
 329
 330 Jakob*: // In einem Satz?
 331
 332 I.: was das für dich ist, Verbundenheit?
 333
 334 Jakob*: Mm (2) 'Verbundenheit° könnte man mit Wicht igkeit
 335 übersetzten //okay// (3) 'Würd ich so sagen° (.) ja, (.)
 336 'dass° (3) Verbundenheit di:e (2) Wichtigkeit einer Person o-
 337 der eines Gegenstandes (.) für einen selbst darstellt. (.) Punkt.
 338 ((Lachen von I. und Jakob* für 3 Sekunden))
 339
 340 I.:@ **Okay**@. (.) Möchtest du noch was anderes sagen?
 341
 342 Jakob*: ((lautes Ausatmen von Jakob*)) (4) Weiß nicht. (2)
 343 Ich hoffe, wir haben eine gute Zukunft in fünfzig Jahren u:nd
 344 (.) ((Lachen von I.)) @dass wir ganz viel Laufen können@
 345 ((Lachen von Jakob* und I.)) @Ich weiß nicht, //okay// was
 346 ich jetzt noch sagen soll.@ ((Lachen von Jakob*))

347
348 I.: Gut, dann hab ich jedenfalls nichts mehr, vielen Dank (.)
349 und dann mach ich jetzt aus.
350
351 Jakob*: Okay. 00:11:27-6
352

5.6 Lukas*

1	Hauptstudie Lukas*, 18 Jahre Interviewort: Schulgarten Interviewdauer: #25:18:02# Minuten
2	Interviewerin: So (.), jetzt is an, und ich hab Lukas* hier, (2) ähm (.), ja, schönen Dank dass du gekommen bist und (.) wie gesagt, das ist hier echt freiwillig, wenn du irgendeine von den Fragen <u>nicht</u> verstehst oder nicht beantworten <u>willst</u> aus irgendeinem Grunde, dann (.) kannst du das natürlich @ gerne einfach sagen und machen@ //
3	Lukas *: @ ok @
4	I.: das (.) ähm (.) ja, das noch mal vorweg.
5	Lukas * : hm
6	#00:00:24#
7	I.: Und, wenn du bereit bist, gibts die erste Frage ((I. imitiert Trompetenfanfare, daraufhin Lachen von Lukas* und I.)) ähm (.) die letzten fünf Wochen haben wir ja zusammen Sport gemacht //
8	Lukas * : ja
9	I.: im=im Unterricht, und <u>ich</u> wollt einfach noch mal gerne von dir jetzt wissen, gab es da eine <u>Situation</u> , die für dich irgendwie (.) besonders (.) ein:drücklich war, irgendwie besonders war. Irgendwas an das du dich erinnerst, und wenn ja, was (.) was war da genau, was ist da passiert.
10	Lukas * : (.) Also, was ich sehr beeindruckend fand, irgendwie am Anfa- , ich glaub das war die erste Stunde // ok // wo wir (.) doch Richtung I*-Kanal gelaufen sind, dann ham wir erstmal, ähm, diese Aufwärmspiele und so gemacht, und dann hast du (.) diese (.) die (.) die innere Mitte oder wie heißt das? //hmm// finden (.) und, ähm, das ham auch alle, also erstens fand ich gut, das ham alle mitgemacht, alle waren echt so, probier ich mal, (.) und, ich hab einfach gemerkt (.) es <u>stimmt</u> , so, das <u>is</u> wirklich, also, ich hab wirklich diese Mitte gefunden gehabt, ich hab wirklich gemerkt, da is so n <u>Pendel</u> , (.) //mhm// das sich so bewegt, und dann auch, (.) als der Körper sich nicht mehr bewegt hat, hab ich <u>trotzdem</u> dieses (.) <u>Pendel</u> in der Mitte gefühlt und das hat irgendwie total, ganz viele Sachen verändert für mich so, also das hat so (2)
11	I.: Was denn?
12	Lukas * : Ich hab mich irgendwie ganz anders gefühlt auf einmal, so, als hätt ich halt @ so ne Mitte im Körper @ ((lacht)) das war richtig komisch, und (.) s war n beeindruckendes Erlebnis, auf jeden Fall.
13	I.: Kannst du das noch (.) wie, was hat sich verändert für dich, was (.) also
14	Lukas *: Na, i- (.) ich hatte so ne ganz andere <u>Balance</u> irgendwie //ja// hatte ich das Gefühl, und (2) ja: , das ist, ich kam mir <u>verbunden</u> einfach vor auch wirklich, mit den Füßen und dem Boden und so //ja// und ähm (.) da ka- da-, das (.) hat einfach (.) genau (.) zugetroffen, so //ok// ich hab mich einfach wirklich n Moment <u>verbunden</u> gefühlt (.) hab dann @überlegt ob ich mal mit <u>Yo:ga</u> anfangen soll oder so@ //ja// äh, weil ich das wirklich ein sehr interessantes Gefühl fand //ok// ja, auf jeden Fall. (2) Ja:, das war ein sehr einprägsames Erlebnis. //ok// Also allgemein diese (.) <u>meditativen</u> in Führungsstrichen Übungen, fand ich (.) sehr gut eigentlich, sehr <u>interessant</u> das zu erfahren, doch°, hast du ja dann auch hier beim, nach m Laufen und so //genau// das fand ich sehr interessant. #00:02:25#
15	I.: ja (.) Hast du sowas schon mal (.) gemacht, irgendwie?
16	Lukas * : noch <u>nie</u> , ne. Also (.) ich hab Judo lange Zeit gemacht //ja// und da ist natürlich auch immer (.) zur Ruhe kommen und so, aber das war in nem Alter, lächerlich, da=also //ja//, musst du vielleicht dreißig Sekunden schweigen, aber das kann man nicht von (.) irgendwas finden, oder (.) zur Ruhe kommen oder Konzentration sammeln, kann man nicht davon reden //ja// dazu war ich zu jung, oder waren wir alle zu jung //ok// (.) aber das kann ich mir jetzt ganz anders vorstellen (.)
17	I.: Okay, also (.) äh, das
18	Lukas * : also ich kann mir vorstellen, wenn ich jetzt so was machen würde, dass ich

	auch viel konzentrierter dabei wäre //ja// durch solche (.) Übungen
19	I.: okay. (.) Und das ist dir dann offensichtlich (.) so <u>mehrmals</u> so passiert, also als wir hier im Garten waren und //hmm// (.) das gemacht haben. oder (.) ganz am Anfang mal
20	Lukas * : ganz am Anfang, genau, ja, das waren die Situationen (2)
21	I.: okay (3) noch etwas?
22	Lukas *: ähm (2) hmm (3), also ich fand schon auch diese (.) ähm, diese Gruppenlauf-Übung fand ich auch sehr gut, ich war ja leider nicht dabei, als ihr das mit dem Augenverbunden gemacht habt //ah, okay// war wohl <u>sehr</u> interessant, glaub ich ((I. lacht)) das hab ich auch jetzt grad, da wär ich echt gern dabei gewesen //ja// (.) aber ansonsten sch- auch, diese (.) diese Einstellung auf die (.) anderen, mit den anderen zu laufen, fand ich auch (.) irgendwie (.) weil wir ha- , wir als Gruppe sind (.) <u>total</u> auseinander gelaufen, plötzlich war der eine war schon halb rum //ja// der andere war noch ganz hinten, und da hat man so gemerkt (.) dass man n paar Sachen gleichzeitig irgendwie machen muss auch //ja// und (.) ja, also da hab ich mich auch verbunden gefühlt mit den anderen so, aber da musste man erstmal ne Verbindung herstellen (.) um (.) auf ein <u>Tempo</u> zu kommen, um auf eine Geschwindigkeit zu kommen, die man durchhalten kann zusammen und <u>jeder</u> eben // ja // (3) aber natürlich auch diese Motivierung des ersten dann immer, der erste der motiviert dann. (.) ja. (2)
23	I.: Okay. (.) Das ist ja (.) ne Menge schon. ((lacht))
24	Lukas * : Ja, weiß nicht, als- (.) ich fand das seh-, also <u>insgesamt</u> n sehr interessantes Unterrichtsprojekt für uns.
25	I.: okay, wie- kannst du sagen, warum, also (.)
26	Lukas*: Weil, also, ich dachte so, also wir ham (.) gehört, na, wir laufen jetzt erst mal die fünf Wochen, und da dachte ich so ach du Scheiße ((Lachen der I.)) , weil, so (.) irgendwie (2) Laufen is eigentlich nicht mein Ding //ja// aber ich find, du hast das so interessant aufgebaut (.) ha- hast da so ganz neue Aspekte reingebracht, die ich auch, die mir einfach nicht bewusst waren, so (.) ich mein, ich <u>mag</u> zwar Laufen, aber (.) ich bin halt kein Ausdauer Mensch und deswegen //hmm// mag ich Laufen dann doch nicht, weil ich nach fünf Minuten @einfach platt bin@ //ja// aber trotzdem hat das dann mehr Spaß gebracht als einfach nur loszulaufen, ja so lauf mal da drei Runden um n Platz oder so, is- (.) das ist ja so (.)
27	I.: Das ist das, was man so kennt?
28	Lukas*: Ja, das ist das, was man kennt und (.) was, verglichen dazu eigentlich wirklich (.) 'Scheiße ist dann°
29	I.: Und kannst du, also ich würd (.) <u>gerne</u> noch mal wissen, was für dich da <u>neu</u> war.
30	Lukas*: (.) Also, diese, dieser <u>Gruppenaspekt</u> erstmal //ja// diese, diese, diese Einführung in die Gruppe und das Anpassen und auch (.) diese Motivierungsfunktion, mir war das auch nicht klar dass das Ganze mit pacern und so, das kannte ich auch ehrlich gesagt nicht, (.) ähm //hmm// und auch, also dieses dieses mit der (2) Natur Verbundene, (.) das fand ich auch, (.) das hat (.) n neuen Aspekt ins Laufen <u>reingebracht</u> , da hab ich dann total versucht, so meinen <u>Fuß</u> zu @spüren und wie der <u>auftritt</u> @ ähm, (.) auf die Erde: (.) und so (.), und dann dieser, dieser Suchlauf da im I*-Park //ja// da, das waren so (3) das hat mir einfach <u>Spaß</u> gebracht, und //schön!// das war <u>nicht</u> einfach nur Laufen um des Laufens Willen, sondern (2) 'weiß ich nich° ((lacht))
31	I.: (.) Okay! (.) Ja, schön!
32	Lukas * : Das war einfach was <u>anderes</u> , und 'das° (.) und ich fands wirklich sehr schade dass ich bei diese:r (.) Augen-zu-Übung nicht da war, keine 'Ahnung° (.)
33	I.: Könnt ihr ja so noch mal machen @oder machen wir hier noch mal@ ((beide Lachen, Lukas* : ja°) (2)
34	Okay, zweite Frage? (.)
35	Lukas*: @ 'immer°@
36	I.: Wenn du di:r vorstellst du könntest in die Zukunft reisen, fünfzig Jahre in die Zukunft

	(.) wie sähe das au:s, wie wär das da. Kannst du das beschreiben, mir son <u>Bild</u> sozusagen malen.
37	Lukas * : (.) äh, hinsichtlich auf welche Aspekte.
38	I.: @Was auch immer@ Was dir einfällt. //
39	Lukas*: // Was auch immer. Oh Gott. //
40	I.: Genau.
41	Lukas * : (2) ähm (.) ich denke, ich hoffe (.) dass di:e (.) also (.) Autos und solche Sachen dass das endlich mal zu der Entwicklung kommen dass die Konzerne sich <u>nicht</u> dagegen blocken umwelt=freundliche (.) Sachen herzustellen (.) weil die Entwicklung ist schon längst da und ich bin der Überzeugung dass (.) das auch schon längst am Laufen (.) kö- sein könnte, wenn sich nicht die Großkonzerne dagegen block- blocken würden, weil sie dann ihre <u>alten</u> Sachen nicht mehr verkaufen können //hmm// ähm, und ich denke, das wird (.) einiges ändern, aber es wird nichts an dem gener- generellen Lauf zum (.) sch::lechteren Klima, kann man da s so sagen? nicht wirklich, aber° das kann man (.) <u>nich</u> ändern, denk ich, ich denk, also, (.) s merkt man jetzt schon dass die Sommer anders sind und dass die Winter und Herbste anders sind und dass, Jahreszeiten werden sich meiner Meinung nach verändern (.) und (.) die Menschen (.) weiß ich nicht (2) ich hab immer das Gefühl dass ich (.) dass @die Leute@ in immer jüngerem Alter sich schon entwickeln, also dass sie sich immer <u>früher</u> entwickeln //okay// das is ne, ich ich seh so Grundschulkl- äh (.) kinder an und dann denk ich so <u>hä</u> ? die, war ich da auch so, das kann doch gar nicht sein, dass die sich <u>so</u> schnell entwickeln (.) das glaub ich nicht dass das einfach so ist dass ich mich nicht daran erinnere, sondern dass sich das <u>tatsächlich</u> schneller entwickelt (.) und dass wir (.) sehr viel schneller auch eine, auf eine (.) auf die <u>Welt</u> sozusagen (.) ge-geöffnet werden, dass wir (.) offen für die (.) Welt sind //ja// dass wir wissen, dass (2) wir leben nun mal in ner globalisierten (.) Welt, dass wir (.) auch davon <u>abhängig</u> sind (.) und (2) ja, also (2) vielleicht nicht auf das <u>Land</u> beschränkt, so (.) unbedingt, so das (.) wär so ne Vorstellung, Hoffnung von mir, das is, nicht das jetzt Deutschland als Standp-ort, Standort natürlich, das ist meine <u>Heimat</u> , so, aber das es trotzdem um die ganze Welt gehen kann //okay// also, (.) oder dass es auch vielleicht nötig ist um nen guten Job zu kriegen auch mal (.) seinen Standort aufzu:geben (.) <u>das</u> auf jeden Fall (.) andererseits, was ich (.) sehe jetzt mit dem immer (.) mit Profiloberstufe und was es nicht alles jetzt kommt für die Schule (2) es wird so viel zentralisiert und (3) da seh ich so dass (.) da herrscht keine <u>Individualität</u> mehr, so viel, es wird eher so auf (.) auf <u>Allgemeinwissen</u> vorbereitet, und nicht auf (.) das (.) Individuum (.) als solches, als interessanten Punkt (.) sondern es wird gemacht und (.) fertig°. (3)
42	I.: Fehlt dir da was? (2) Also, (.) wenn //
43	Lukas* : // Mir würde ne Individualität fehlen, auf jeden Fall, ja, das kritisiere ich auf jeden Fall, ja (2) also (2) ich finds jetzt schon die Wahlmöglichkeiten eingeschränkt, wir müssen alles Mögliche machen was wir vielleicht gar nicht <u>wollen</u> , und (.) die Sachen, die wir <u>wirklich</u> wollen sind (.) nicht die <u>Möglichkeiten</u> da, zumindest (.) <u>nicht</u> , wenn man jetzt zum Beispiel nicht den Standort wechselt, natürlich kann ich in irgend ne andere Stadt oder (2) ähm, andere Schule gehen, wo vielleicht genau die <u>Möglichkeiten</u> da sind, jetzt für mich: Informatik //ja, ja// Physikbereich so, (.) ähm (.) aber (.) <u>das</u> will ich nicht , dazu bin ich dann auch nicht bereit (2) aber s (.) s wird immer (2) <u>allgemeiner</u> , und das (.) find ich <u>schade</u> , also ich finde, eigentlich müssten (.) als- weil, ich, <u>ich</u> glaube daran, dass: jeder Mensch irgend n, irgend ne:, nicht ne <u>Bestimmung</u> hat, sondern irgend n <u>Talent</u> hat, eigentlich (.) was ich bei mir noch nicht wirklich entdeckt habe, leider (.) aber ich <u>hoffe</u> darauf, dass ich das noch entdecke, aber ich denke, jeder hat so was, un- und <u>das</u> sollte gefördert werden in der Schule und so, dass man sich mehr selbst aussuchen kann was man will (.) lernen <u>will</u> wirklich selber. Weil dadurch dass so was <u>nicht</u> gefördert wird, das diese <u>Entdeckung</u> (.) des eigenen Talentes nicht gefördert wird (2) wird der Mensch zum (.) zum (.) Alltagsmensch, zum Büromensch, zum (.) Langweiler irgendwie (.) alle sind dann <u>gleich</u> , das find ich so: (.) die Vorstellung find ich voll grausam.

44	I.: okay. (.) Und das könntest du dir aber vorstellen, dass das so kommt
45	Lukas * : <u>das</u> auf jeden Fall. Also bin ich (.) immer, das es <u>alles immer</u> allgemeiner wird, alles (.)
46	I.: Wie, wie (.) begegnen sich dann (.) deiner Meinung nach Menschen in fünfzig <u>Jahren</u> , also wenn (.) alle gleich sind (.) @werden@ gibt es dann noch Begegnungen?
47	Lukas* : (.) Begegnungen (.) klar, aber (.) das Niveau, auf dem das stattfinden wird (.) wird n anderes sein, denke ich, also (.) s klingt jetzt komisch, wenn ich über Amerika rede, aber da sind ja einfach viele Leute (.) sehr oberflächlich (2) und, meiner Meinung nach 'man darfs nicht ver- verallgemeinern, aber° d ie sind da sehr oberflächlich und ich denke diese Entwicklung wird (.) in der ganzen Welt statt finden, dass es (.) eher <u>oberflächliche</u> Beziehungen und <u>wenig</u> tiefgründige Beziehungen (.) geben wird. Also, jetzt freundschaftlich (.) oder (.) auch (2) also (.) Liebe (.) wie auch immer. //hmm// Wird nicht mehr so, so tiefgründig, weil die (.) Interessant:heit der Menschen (.) sich sich verliert, so. Ich mein, wenn ich n, wenn ich jeden Tag den gleichen Job mache, den (.) den ich eigentlich nicht interessant (.) finde, sondern mache, weil ich Geld verdienen muss, dann (.) <u>verblöde</u> ich doch irgendwie, und dann <u>verliere</u> ich doch irgendwie alles, dann dann verliere ich meinen eigenen Charakter doch irgendwie (.) dann gehen meine Interessenbereiche (.) woanders hin (.) in (.) @Fernsehen@
48	I.: @in Fernsehen@
49	Lukas * : @keine Ahnung, ja@ (.) so, darüber unterhält man sich dann oder was, keine Ahnung, so das find ich 'so, diese Vorstellung find ich eigentlich nicht so angenehm°
50	I.: okay. (2) Und von: den Farben, die so in fünfzig Jahren (.) vorherrschend sein: werden, einfach wenn du //
51	Lukas * : die Farben ?
53	I.: Genau, wenn du das visualisierst (.)
54	Lukas * : grau?
55	I.: grau?
56	Lukas * : 'grau°. <u>Sehr</u> grau. Also H*-Stadt? Grau.
57	I.: H*-Stadt <u>grau</u> .
58	Lukas * : Ja. (.)
59	I.: Das heißt: ?
60	Lukas * : (2) @schlechtes Wetter?@ ((beide lachen)) Nein, also, das ist (.) <u>design-</u> mäßig der Trend geht, okay, vielleicht <u>auch</u> zum Bunten, durchaus, manchmal, ja, aber (.) allgemein immer diese Technisierung und (.) Sterilisierung und (.) ähm (.) Symmetrie in allem Dingen (.) also, s ist jetzt nicht unbedingt ne <u>Farbe</u> , aber //hmm, ne// (.) s ist ja auch so n <u>Sein</u> , also, <u>grau-sein</u> sozusagen //jaja, ich versteh schon// das das (.) so stell ich mir das vor, ja, auf jeden Fall, ich stell mir das jetzt in nicht H*-Stadt als bunte Stadt vor, vor allem nicht als <u>grüne</u> Stadt. Wenn ich jetzt sehe was am I*-Kanal, der wird abgeholzt oder was auch immer //ja// also (2) <u>noch</u> ist H*-Stadt eine der (.) grünsten Städte Deutschlands, aber (3) 'das wird nicht i mmer so bleiben°
61	I.: Du meinst, das wird sich ändern.
62	Lukas * : (2) ja.° (2) Fünfzig Jahre, weiß ich nic ht, vielleicht noch nicht, aber (3) ° bin ich mir nicht sicher° (3) is schwierig, schwierig s ich das vorzustellen //hmm// (3) hmm (3) Ich könnt mir das eher in nem (.) <u>noch</u> größeren Zeitraum, so zweihundert Jahre oder so was (2)
63	I.: Wie stellst du dir das vor? ((lacht))
64	Lukas * : Also dann:: denke ich wird auch mit den Menschen ganz viel passiert sein, also dann wird, glaub ich, gentechnisch <u>unglaublich</u> viel passiert sein (.) dann wirds nicht mehr (2) die (.) den Ethikrat geben, der sagt nee, ihr dürft aber nicht eine (.) Präsek- Selektion machen (.) ähm (.) bei der künstlichen Befruchtung dürft ihr euch <u>nicht</u> aussuchen wie euer Kind aussehen wird, das: glaub ich, ich glaube das wird alles passieren, das wird alles (.) //das (.) ok// also (.) die genetische Veränderung von Men-

	schen wird (2) <u>noch</u> zu <u>noch</u> mehr Verallgemeinerung führen //okay// und ähm (2) ich hab mal n sehr interessanten Science Fiction gelesen von Stanislaw Lem (.) wo alle (.) das Aggressions- den Aggressionstrieb (.) entfernt (.) von allen Menschen entfernt wurde (2) @ und das ist (.) unglaublich schrecklich, so, weil alle Menschen (.) wenn man keine Aggressivität hat, dann (.) kann man doch auch eigentlich gar nicht <u>leben</u> wirklich, nicht (.) interagieren mit anderen Menschen //ja, hmm// , weil man (2) keine Aggressivität empfindet, dann kann man doch auch nix ändern wollen zum Beispiel, so //okay// das ist, da lässt man sich nur wieder kontrollieren und (2) wieder <u>Verallgemeinerung</u> das ist, ich weiß nicht, ob es dafür ein anderes Wort gibt, aber ich denke, alle Menschen werden immer <u>gleicher</u> , so. (.) //okay// Außer dann wieder einzelne Gruppen, die sich (.) <u>komplett</u> (.) rausnehmen (.) die dann (.) und das sind dann die <u>führenden</u> "Gruppen würd ich behaupten" (2)
65	I.: Okay. (7) Noch was dazu? (5) #00:14:32-8#
66	Dann komm ich schon zur dritten (.) letzten Frage. (3) Ähm (.) Dieser Begriff von <u>Verbundenheit</u> , den hast du jetzt auch (.) ganz am <u>Anfang</u> n paar Mal benutzt. //ja// Kannst (.) <u>du</u> noch mal sa:gen: , mir erklären, für, was das für <u>dich</u> bedeutet, also damit ich das n bisschen besser verstehe, wie <u>du</u> das: (.) meinst.
67	Lukas * : (.) <u>Verbundenheit</u> :
68	I.: genau, was ist für dich Verbundenheit
69	Lukas * : Oha ((beide lachen)) ähm (2) also, Verbundenheit mit nem <u>Menschen</u> (.) is (.) für mich, wenn ich mich mit dem (.) so verstehe, das hatte ich auch aufgeschrieben //hmm// ähm, so verstehe, dass ich, dass es nicht nötig ist, dass ich alles erkläre, was ich grad meine, sondern dass ich (2) also, (.) eine Kommunikation stattfinden kann ohne (.) viele (.) Worte (.) benutzen zu müssen, <u>das</u> ist für mich Verbunden- also, das ist so: okay, das ist eigentlich <u>Verständnis</u> , aber Verständnis ist für mich auch irgendwie (.) hat viel mit (.) Verbundenheit zu tun. //hmm// (.) Das ich einfach (.) ich tue das=und=das, und er muss nicht groß, oder <u>sie</u> muss nicht groß nachfragen, sondern (.) //ja// <u>versteht</u> das einfach, und "das ist (.) eine Verbundenheit, das" (.) also sich::, sich unterhalten zu können über Dinge, vielleicht da: (.) können natürlich auch die (.) also, die die Meinungen können natürlich auseinander gehen, aber trotzdem dass (.) man auf einem level sich doch wieder so versteht dass=es (.) überein kommt, das ist für mich Verbundenheit mit einem Menschen" (4)
70	I.: Also (.) versteh ich dich richtig, du machst n (.) Unterschied zwischen (.) sich verstehen und (.) einer Meinung sein, also (.)
71	Lukas * : <u>Ja!</u>
72	I.: Ja. Man muss also //
73	Lukas * : // Auf jeden Fall. Wenn ich mit jemandem immer einer Meinung bin, werd ich mich bestimmt nicht mit dem (.) gut <u>verstehen</u> ((lacht)) . //okay// Also @gibt immer mehrere Möglichkeiten <u>verstehen</u> zu sagen@ //ja:// , aber (2) also, mit dem wäre ich nicht <u>verbunden</u> . (2) //okay// "nicht sehr (.) weils ja, weil das ja uninteressant ist, wenn der immer nur sagt ja, hast Recht. ((lacht)) oder ich sag ja, hast Recht. ((lacht)) is ja, nee, is nicht so interessant für mich (2) ° Also (2) also ne Diskussion (.) <u>führt</u> ja auch immer (.) zu ner neuen Entwicklung, wenn man sich immer einig ist, dann kann man ja auch nichts Neues entwickeln, dann ist man ja schon zufrieden mit dem, oder, auch (.) <u>nicht</u> zufrieden mit dem was da ist, aber //aber// wenn man <u>verschiedene</u> Meinungen hat, dann kann man was <u>entwickeln</u> , dann kann man was (.) <u>produzieren</u> dadraus. (.) Kann man produktiv sein //hmm// und das ist (.) ja. (2)
74	I.: spannend.
75	Lukas * : (3) ja. ((lacht))
76	I.: (2) wie, und du hast jetzt so gesagt, das ist mit m <u>Menschen</u> so.

77	Lukas * : (.) ja. (2) @Weil ich der Frage aus m Weg gehen wollte ((l.: lacht)) , wie das mit der <u>Natur</u> ist@ ((lachen beide laut))
78	I.: @Jetzt haste s genannt!@
79	Lukas * : @Das dacht ich mir, das du das wissen willst @ ((lachen beide)) ähm (.) Verbundenheit mit der Natur. (.) Schwieriges Thema. // hmm// also, Ver- (4) das sind: (.) schöne Momente (.) die man haben kann in der Natur für mich (.) das heißt, das heißt jetzt nicht irgendwie (.) <u>Sonne</u> (.) <u>Strand</u> (.) <u>Meer</u> (.) s kann auch Regen sein, ich finde auch (2) Regen in H*-Stadt (.) also, Verbundenheit mit der Natur empfinde ich, wenn die Natur meine Stimmung gerade widerspiegelt //hmm// also (.) das finde ich auch <u>schön</u> an H*-Stadt so, @es <u>regnet</u> so oft, und dann sitzt man halt, sitzt man zu Hause und guckt raus und dann regnets draußen und (.) ma n ist selber so n bisschen down und (2) °is ist so ne (.) schöne Stimmung, s ist, <u>dann</u> fühle ich mich auch verbunden mit der Natur, weil so (2) ja (3) aber natürlich, also ich fühl mich auch sehr (.) verb-, also (.) ich surf-, hab ja surfen gelernt in meinem Auslandsjahr //okay// , und (.) das ist (.) <u>der</u> Sport, den ich momentan mache, ich mach hier im Moment leider gar nichts ist mir auch n bisschen peinlich° aber (.) halt da fü- fühl ich mich auch, weil das (.) du <u>arbeitest</u> (.) mit dem, was dir die Natur <u>gibt</u> , (.) du du liegst auf dem Brett, du siehst die Wellen kommen, du greifst du greifst dann so richtig rein in die <u>Natur</u> , das Wasser <u>ist</u> ja Natur //ja// also, du greifst da rein und <u>bewe:gst</u> (.) <u>dich</u> : (2) und (.) wenn du dann erstmal auf der Welle bist, dann musst du (.) musst <u>du</u> (.) was draus machen aus der Welle, die dir ja geb- (.) die kannst ja nicht (.) ändern, so //ja// @ die is ja da: @ is ja die Natur, die dir (.) die Welle 'gibt°(.) und (2) <u>du</u> musst was versuchen was draus, das Beste oder was was dir am meisten Spaß bringt draus zu machen. Dann fühl ich mich (.) <u>so was</u> von verbunden mit der Natur (.) oder mit dem <u>Wasser</u> (2).
80	I.: Ja, wa- was heißt da <u>verbunden</u> für dich?
81	Lukas* : Eins. Eins-Sein (.) mit der Natur, also ich (.) also fühl- (2) also (.) sie <u>gibt</u> mir was und ich <u>mache</u> was mit ihr. (.) ich mache was <u>draus</u> was sie mir (.) s ist so (.) <u>das</u> ist (.) wirklich Verbundenheit. (3) °s fällt mir je tzt gerade erst auf, so° ((lacht, lachen beide))
82	I.: Okay: und das hast du gelernt, also gesurft bist du in (.) Australien oder?
83	Lukas * : Portugal, ich war in Portugal.
84	I.: Portugal, hmm
85	Lukas * : ja. °Portugal°
86	I.: und ein Jahr lang.
87	Lukas*: ja, genau. (2) Also (.) @hatt ich auch mal Angst so, aber ((lacht)) das war dann <u>nicht</u> so die Verbundenheit ((lacht)) wenn man so auf der fünf-Meter-Welle ist und so ahh ((lacht, lachen beide)) ne, aber (2) ja, aber das ist <u>wirklich</u> , das ist (.) tatsächlich für mich auch Verbundenheit, doch° (3) Dieses, die ses <u>Fühlen</u> der Natur, diese, die Kraft (.) fühlen (.) und (.) irgendwas war noch (2) //okay// ich kann mirs vorstellen, dass bei Segelsurf-, Segel- Windsurfen wie auch immer //ja// dass es <u>auch</u> so ist, du kriegst den Wind und (.) du: regst dich drin, so, s ist so°(2) du bist, bist ihm ausgeliefert? (.) //ja// aber auch nicht, so. (2)
88	I.: Aber auch nicht, wie meinst du das? Also
89	Lukas* : ((lacht)) Du bist ihm ausgeliefert, aber (.) du <u>machst</u> halt was draus. //ja// vielleicht ich (.) s ist ganz schwer //s ist ganz schwer// s ist ganz schwer. (4) hmm (3) Ja. °Das is° (3) °wollt ich noch, ich wollt noch irgend was anderes sagen ((lacht)) (2) weiß ich aber nicht mehr (5) ° Aber trotzdem halt auch das mit der (.) wenn es meine °Stimmung widerspiegelt , das auf jeden Fall° (3) //hmm// ° aber irgendwas (3) irgendwas war mir noch eingefallen, was ich noch sagen wollte (2) zu Verbundenheit mit der Natur (5) hmm ((lacht)) (5) nee, () s fällt mir gerade nicht ein (2) ((lacht)) °
90	I.: Macht nix. (3)
91	#00:20:31# und (.) passiert dir das hier auch (.) mit diesem Verbunden-Sein?

92	Lukas*: Also (.) nicht <u>ganz</u> so doll wie in dem Sinne wie (.) ich (2) das mit dem Surfen habe, aber (2) doch, so n bisschen schon eigentlich (.) <u>wenn</u> wenn ich Fahrrad fahre, so, weil ich fahr ziemlich viel Fahrrad und dann (.) ich fahr halt dann auch am I* -Kanal lang oder, auf jeden Fa-, H*Stadt <u>hat</u> ja viele grüne Seiten, und das ist dann immer für mich Natur (.) 'weiß nicht, Natur muss man ja eigentlich auch definieren, aber° gut, ähm (.) dann fährt man da lang und be-besonders nachts so, (.) dann (2) dann ist alles frei von (.) von Autos und (.) du hast die Straße für dich alleine und fährst einfach (.) und (.) spürst die Luft wie sie (.) in dich (.) rein::geht und (3) 'das ist auch ne Verbundenheit °(.) @mit der Straße@ //ja (.) warum nicht t?// ja, nicht wirklich mit der Straße, sondern (.) 'mit der Luft (2) wär dann wieder (.) Natur° (2) Natur sind immer für mich (.) eigentlich <u>Elemente</u> (.) also auch (.) also <u>Pflanzen</u> und (.) die Elemente.
93	I.: Pflanzen, Feuer, Wasser, Luft, Erde
94	Lukas * : ja. (.) das sind (.) Natur <u>gewalten</u> eigentlich, kann man auch sagen, vielleicht. //okay// aber (3) ja.
95	#00:21:41#
96	I.: Tiere?
97	Lukas*: Ach, klar.
98	I.: Ja, Tiere auch? okay. (.) und wir?
99	Lukas*: // Ja ich ((lacht))
100	I.: // Menschen? tschuldigung.
101	Lukas* : Ja, sind Natur, klar, ein Produkt der Natur, aber (2) Natur nicht wirklich, oder?
102	I.: <u>Deine</u> Definition! ((lacht))
103	Lukas*: Ja, nein, das war jetzt eine rhetorische Frage ((lachen beide)) weiß ich nämlich selber nicht. #00:21:58# (.) ähm (.) sind wir Natur? (3) Schon auch, aber (.) nicht in dem Sinne w- (2) wie, also, wenn jetzt jemand sagt, was ist für dich Natur, würd ich nicht den Menschen irgendwie (.) an erster Stelle nennen (.) der würde mir vielleicht irgendwann einfallen, aber (3) der Mensch ist der Mensch (.) //okay// also, ich setz auch (.) n Mensch eben nicht (.) gleich mit nem Tier. (.) auch wenn ich, also ich hab selber leider 'kein Haustier° aber (.) ich find das schon auch beeindruckend wie Tiere und Menschen sich manchmal verstehen können, also zum Beispiel Hunde und so. (2) s ist total genial, das (.) also, dass sie einfach (.) den Menschen verstehen was der grad durchma-, also gefühlsmäßig auch verstehen (.) das ist <u>auch</u> ne <u>Verbundenheit</u> (2)
104	I.: okay. (.) Kennst du das? Oder wieso sagst du das jetzt so?
105	Lukas * : Ne, aber, schon auch, aber halt nur von ((lacht)) von Tieren von anderen, nicht mein eigenes Tier, ich hab ja kein Tier, so (2) n Hund ist einfach so (2) ((lacht)) der sagt einem natürlich nicht die Meinung , sondern der ist für einen da, so. Und das fehlt mir manchmal bei den Menschen auch°. (2) Wei I so sehr ich auch (.) mag, äh, (.) eine Diskussion zu haben, (.) verschiedener Meinung zu sein (.) und sich zu streiten vielleicht auch (.) aber (.) man braucht auch immer (.) irgendjemanden, auf den man sich <u>verlassen</u> kann, der einfach für einen, der (.) <u>nichts</u> in Frage stellt und der für einen da ist, und das ist n Tier für mich. // hmm// 'deswegen will ich auch gerne Tiere.° Eigentlich will ich gern n Hund haben. ((lachen beide))
106	I.: Ich <u>auch</u> . ((lachen beide))
107	Lukas*: Gehn wir in die Tierhandlung ((lachen beide)) lass mal einen zusammen kaufen ((lachen beide) (2)
108	Lukas*: ne, das ist, ähm, (.) das ist auch (.) auf jeden Fall Verbundenheit. Aber (.) Tiere sind 'zwar auch (.) Natur, aber° (2) wieder eher Le bewesen, Lebewesen ist nicht gleich Natur (.) für mich. (2) //okay// Also (.) ich muss auch sagen, n Baum lebt auch nicht für mich wirklich
109	I.: ne? Sondern? //nee// das ist jetzt spannend! ((lachen beide))
110	Lukas * : ja, oh, ne

111	I.: Wenn du willst, also
112	Lukas*: nein, doch, also ä- (.) Leben hahaha, große philosophische Diskussion hier //großes hier, ja// @könnten wir Stunden drüber reden@ ähm (.) ich guck jetzt grad diesen Baum da an, so, (2) also, der lebt natürlich in dem Sinne, dass er (.) es fließt irgendwas durch ihn, Luft geht in ihn rein (.) Boden w- wo, er wächst (.) , er bewegt sich (.) alles Mögliche (3) aber leben als (.) <u>Lebewesen</u> (.) eben nicht. Also. (.) ich glaube nicht dass Bäume @kommunizieren@ und (.) Leben ist für mich schon auch definiert dadurch dass, also ein Lebewesen (.) kann (.) mit anderen (.) Lebewesen (.) kommunizieren (2) und das kann der Baum (.) meiner Meinung nach nicht. // okay// Also, das ist aber ne schöne Vorstellung, dass n Baum Leben hat, also (.) lebt. Das ist eigentlich ne schöne Vorstellung, auf jeden Fall. (4) hmm (.)
113	I.: Und dann sind Tiere aber wieder Natur, weil die können ja kommunizieren (.) und wachsen (.) und bewegen sich (.) und verstoffwech-
114	Lukas*: Tiere sind Lebewesen und können kommunizieren und sind (.) auch (.) Natur, ja. (2) Eigentlich sind wir alle natürlich Natur.° (.) Nicht Natur is (.) ein künstliches (.) industriell: gefertigtes Produkt. So (.) ganz generell gesagt. (8) ((lacht))
115	#00:25:07#
116	I.: Gut. ((lacht)) (2) Möchtest du noch was anderes sagen?
117	Lukas*: Nö. ((lacht))
118	I.: (.) Dann wars das von mir, <u>vielen Dank</u> !
119	Lukas*: Ja, klar!
120	I.: Das war sehr spannend
121	Lukas*: Kein Problem.
#25:18:02#	

5.7 Sebastian*

Sebastian* , 18 Jahre , Oberstufen-Bibliothek der Schule.

Interviewerin: So, ich nehme jetzt auf. (3) Jetzt geht das los.
 (2) Ä:hm, (3) ja, Sebastian* , wenn du irgendwann noch zwischen durch Fragen hast, oder (.) aufhören willst, dann machst du das einfach, dann sagst du Bescheid (.) das ist hier auf jeden Fall freiwillig und wenn du irgendwas nicht verstehst, dann (.) kannst du auch natürlich einfach nachfragen (.) erstmal vielen Dank, dass du **@hier bist@** ((lachen beide)) und ich habe (.) wie gesagt einfach nur drei Fragen, auf die du ganz spontan (.) antworten kannst (.) ä:hm (3) **ja**, und wenn du eine Frage meinst, fertig beantwortet zu haben, dann sagst du stopp oder nächste oder was auch immer und dann (.) machen wir weiter. (.) Ansonsten werde ich dich zu den (.) selber reden lassen und gar nicht so viel zwischenfragen und nur (.) ein paar Notizen machen. (.) **Gut**. Soweit erst mal? //hmm// Okay.(.) Ä:hm (.) ich habe ja mit euch jetzt (.) fünf (.) Sporteinheiten gemacht, und ich wollte fragen, ob du (.) in diesen Sporteinheiten, äh, eine Situation oder (.) Situationen erlebt hast, die für dich irgendwie eindrücklich waren. Das hatte ich im Fragebogen ja auch schon mal gefragt, aber ob du da jetzt noch mal was (.) zu erzählen kannst //hmm// wenn ja, was dann (.) passiert war, und wenn nicht (.) warum vielleicht nicht.

Sebastian* : (.) ähm (2) ich fand es einfach, also (3) bei den, ähm (.) Übungen, wo wir (.) uns mit nem Partner (.) äh, zusammen- so: (.) wo der eine die Augen geschlossen "hatte"? //hmm// und dann geführt war (.) wurde (.) und auch "generell" wenn wir (.) so (.) oder auch das andere, "wieder mit nem Partner" (.) wo man dann aber standen (.) und da irgendwie die Arme gehoben hat oder (.) //hmm// "so" (2) Ä:h, das fand ich einfach (.) ja, ich weiß nicht, das war irgendwie (3) ä:hm, ne recht (.) lustige Erfahrung so, und ich fand das vor allem (.) beim Gehen dann, so:, (.) wenn man dann noch mal mehr gemerkt hat, mit den Schatten (.) //hmm// wie das (.) n- wie verwirrend das auch sein kann, wenn plötzlich einfach (.) Schatten un- (.) da ist (.) und man denkt, jetzt läuft man gleich irgendwo gegen? //hmm// (.) ja, das fand ich (.) //hm// "Sehr" (2)

I.: Würdest du so was noch mal machen, oder (.) war das mmm=ne:, nie wieder=? Oder?

Sebastian*: Ich fand das schon (.) ja (.) gut. Also (.) lustig und (.) besonders irgendwie (.) würde ich auch noch mal machen.

I.: Hmm. (2) Okay, und das mit dem Arme (.) so angehoben kriegen (.) was war da? "Wie war das für dich?"

Sebastian* : Das (.) ja:, das fand ich auch wieder, das war halt
(.) so n ma- (.) man muss dem andern halt irgendwie schon
vertrauen (.) //hmm// u:nd (.) ja:, also der auf-, auch deshalb
fand ich die Übung schon auch (.) eigentlich gut, joah. (2) So.
//hmm// (2) °Ja.°(2) 00:02:47-3

I.: Okay, da:nn schon die zweite Frage. (2) Wenn du dir vor-
stellst du könntest fünfzig Jahre in die Zukunft (.) reisen (.)
was würdest du da sehen.

Sebastian* : (2) u:h. ((lacht, I. lacht mit)) Ä:hm (3) ja:°(2) ich
(.) ((kurzes, leises Auflachen, I. lacht mit)) ä:hm (.) () fünfzig
Jahre in der Zukunft° (.) Ich denke, das wär viel (.) viel viel viel
mehr Technik? (.) //ja:// also, ich glaub (4) also auch vor al-
lem (.) ((lauter Pausengong, beide fangen an zu lachen))

I.: Das macht nichts.

Sebastian* : Vor allem auch (.) so in (.) Fabriken oder so
//ja:// ((erneuter, lauter Pausengong))

I.: ((übertrieben deutlich und direkt ins Mikrofon)) **In** (.)
Fa:bri:ke:n ((beide lachen))

Sebastian* : Genau, äh (.) ja, dass einfach (.) mehr (.) Technik
so: (.) ist //ja// einfach so Roboter oder (.) ja, dass es weniger
(.) von Menschen (.) °einfach gemacht ist°, oder (2) o-aber
auch, dass wir (.) auch Sachen, die dann uns (.) vielleicht me-
dizinisch (.) was bringen? //ja// dass das sich einfach viel (.)
weiter entwickelt °haben wird°. (.) //hmm// (3) ja:°

I.: Und wie würde da so:: (.) meinetwegen (.) wie könnte n Ta-
gesablauf auf- (.) aussehen, so ga:nz grob

Sebastian* : Hmm (2) also, ich glaub, das (.) ((räuspert sich))
wird sich nicht so verändern. (.) //hmm// Ich mein (.) Ja, eben
morgens (.) aufstehen (.) dann zur Arbeit (.) und abends dann
(.) wieder zurück, **wobei** nur vielleicht sich die Arbeitszeiten
verlängert (.) //ja?, okay// weil, ä:hm, ja, das kann ich mir
@vorstellen@

I.: @okay@ (.) Und was für Farben sind da vorherrschend,
wenn du das mal (.) dir vo:rstellst °richtig°?

Sebastian* : Hmm, ich glaub eher k-, so (.) kühl, irgendwie. Al-
so wie sich das ja jetzt auch schon entwickelt, eher so (.) ja,
Beton oder Glas, so, und weniger (.) Grü:n. (.) //hmm// °So°
(.) also wie man jetzt ja auch in=der (.) ähm, H*-Stadtteil ((sehr

moderner, neugebauter Stadtteil)), da? //ah, okay// sieht,
dass (.) @sieht ja schon anders aus@ (.) So°

I.: Das sieht anders aus, °das stimmt wohl.° (.) @Anders als
E*-Stadtteil?@ ((Stadtteil, in welchem sich viele Jugendstil-
Bauten, alte Bäume in Grünanlagen und die Schule befinden))

Sebastian* : Genau. ((beide lachen)) (2) 00:04:55-2

I.: **Okay**, ä:hm (8) Ja, wie (.) kannst du noch kurz (.) was dazu
sagen, wie so der Kontakt mit (.) andern Menschen sein wird?
Mit m- , also (.) wie du dir das vorstellst (.) in fünfzig Jahren?

Sebastian* : (3) Ä:hm (2) ich würd (.) jetzt auch wieder sagen,
nicht so wirklich anders //hmm// also, ja:°(2) //okay// Ja, ich
glaub schon, das bleibt (.) So°.

I.: Okay. (7)

Sebastian* : °Ja°.

I.: Gut? ((leises Auflachen von Sebastian*)) Da:nn kommen
wir jetzt schon zur letzten Frage. (.) Nämlich einmal noch mal
(.) ganz kurz, der Begriff Verbundenheit //hmm// im Fragebo-
gen ja auch (.) schon mal (.) äh, dazu was gefragt, vielleicht
kannst du jetzt noch mal (.) mündlich, einfach noch mal kurz,
einfach jetzt noch mal (.) erzählen, was du dadrunter ver-
steht. (.) Dass ich da: (.) noch mal (.) bisschen genauer (.)
verstehen kann, was du meinst.

Sebastian* : Ja, also:, Ver(.)bundenheit, denk ich, das ist, al-
so, wenn (.) ja, wenn einem etwas sehr wichtig ist. (.) //hmm//
So:° Und (2) ja, v- (3) ja: (.) wenn einem (.) wenn man s, also
wenn das nich-, was auch immer das ist, wenn man s nicht
mehr (.) hat, oder (.) ja:° (.) das dann schon irgendwie ma-,
dass man merkt, es fehlt was. //hmm// Und dass (.) ja, jetzt
nicht wie °wenn° (.) jetzt n Buch irgendeins nicht geschrieben
wär, so (.) //@okay@// wo man sagt (.) Ah, hm, naja: (.) gut
(.) hab ich jetzt nicht mehr //okay// oder (.) oder, naja, wenn
man s (.) nicht mehr hat, °verkauft oder was weiß ich was° (.)
//okay, hmm// oder weggeben, oder (.) na, auf jeden Fall,
wenn man (.) ja:°, also ich (2) jemand kann zwar auch zu Ge-
genständen irgendwie (.) Verbundenheit (.) fühl=n (.) ja, mm,
ah, so s ist (.) mir jetzt wichtig (.) so: (2) aber (.) ich denk, man
hat auch immer so seine eigene Geschichte °dazu° (.) was
man damit (.) erlebt hat //hmm// oder (.) ja:°, irgendwas, was
einem halt sehr wichtig ist (3).

I.: Und du sagst, man kann das auch zu Gegenständen? //ja://
Wie meinst das?

148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184

Sebastian* : Also (.) das (.) ja:, ich ja=jetzt auch sagen kann
(3) was weiß ich, die Uhr, die ich jetzt hab, ist mir besonders
wichtig //hmm°/ wei:l (2) //hmm// ja, und dann irgend ne Ge-
schichte //hmm// (.) so, also würd ich sagen, man kann auch
(.) zu Gegenständen irgendwie (.) 'ne Verbundenheit=haben.°

I.: (.) Aber (.) nicht vornehmlich, oder wie verstehe ich das? (2)
Also nicht, nicht (.) das ist nicht das Erste, was dir in den Kopf
kommt, oder? (.) //mmm// 'wie meinst du?°

Sebastian* : (.) nö=ich (3) ja, also ich denk schon, dass es
zum (.) also Menschen, das ist (.) wi:chtiger, also (.) ja, doch,
wichtiger (.) //hmm// ä:h, würde mir jetzt als Erstes in=n Kopf
kommen.

I.: Okay, also (.)

Sebastian* : Das (.) //ja°/ ja, dass man mit Me nschen, zum
Beispiel Familie (.) so? //okay// (.) Personen, die (.) einem
halt wichtig sind (2) 'ja°(2) und dann, j-ja, Gege nstände halt
(.) auch, aber (2) eher (.) zweit(2) //hmm// 'rangig°.

I.: Okay, ich glaub, dann hab ich glaub ich, verstanden((kurzes
Auflachen von Sebastian*))@wie du das meinst@(3)**Ja.** (4)

Sebastian* : °Joa°(3) ((erneuter Pausengong, beid e lachen))
Ich (2) hab jetzt eigentlich @nichts mehr@ ((lacht))

I.: Okay. (.) @Dann hab ich jetzt auch nichts mehr.@ Ich be-
dank mich herzlich.

Sebastian* : Ja. **Kein Problem.**

I.: **Schön.** 00:08:28-2

5.8 Susanna*

1 **Susanna*** , 18 Jahre.
2 direkt nach UE V, Umkleide Sportlehrerinnen bei anfangs ange-
3 lehnter Tür. Zwischendurch öffnet I. die Außentür für Eric*, der
4 zum anschließenden Interview kommt, aber draußen wartet.
5
6 Interviewerin: °So°(.) s läuft. //hmm// Ich hab jetzt hier Susan-
7 na* //ja// Schön, dass du das mitmachst ((leises kurzes La-
8 chen von Susanna*)) Ähm (.) wie gesagt, dass ist jetzt //
9
10 ((nach kurzem Klopfen an der angelehnten Tür verabschieden
11 sich zwei Kursteilnehmer von der Interviewerin und Susanna*))
12 Schüler 1: tschüß, A*, ciao (.)
13
14 I.: @ **tschü:ß**@
15
16 Susanna*: Ciao:
17
18 Schüler 1: Machs gut (.) vielleicht sieht man sich.
19
20 I.: @ **Ja**@
21
22 Schüler 2: tschüß
23
24 I.: tschü:ß
25
26 Schüler 2: Bist du nach den Ferien wieder hier?
27
28 I.: Nein.
29
30 Schüler 2: (.) Ach so:, dann machen wir wieder mit (.)
31
32 I.: Dann macht ihr wieder mit Herrn S.*
33
34 Schüler 2: Ach so. hmm (.) Okay, dann (.)
35
36 I.: @tschü:ß@
37
38 Schüler 2: Viel Glück noch, und viel Spaß.
39
40 I.: **Danke schön.** Dito so. ((Schüler 1 und 2 schließen die Tür
41 der Damenumkleide)) (2) So, noch mal von vorne ((Lachen
42 von Susanna* und I.))
43
44 Susanna*: °hallo°
45
46 I.: @ Hallo erst mal@ ((Lachen von beiden)) Ja, **ä:hm** (.) also
47 (.) ich hab hier Susanna* u:nd (.) das Interview ist ganz freiwil-
48 lig, wenn du irgendwas nicht verstehst oder irgendwas nicht be-

antworten möchtest (.) dann (.) machst du das einfach nicht.
//hmm// Du antwortest einfach wie dir (.) der @ Schnabel
gewachsen ist@ (.) und ich werd mir n paar Notizen machen,
ansonsten aber (.) dich (.) //hmm// dich reden lassen. (2) Bis
dahin erst mal (.) Fragen?

Susanna*: Hm, nein.

00:00:47-9

I.: Gut. (.) Ä:hm (.) die erste Frage (.) is einfach, bezieht sich
hier auf unsern Sportunterricht, den wir zusammen gemacht
haben jetzt fünf Wochen lang (.) noch ma:l an dich die Frage,
ob es (.) eine Situation oder Situationen (.) gab, die für dich ir-
gendwie besonders waren, irgendwie eindrücklich waren (.) ir-
gendwas, was auch immer, und (.) was, wenn ja, was für (.) Si-
tuationen waren das, was ist da passiert (.) kannst du das be-
schreiben.

Susanna*: hmm, ich glaub, ganz am Anfang, als du das, ähm,
uns erklärt hast mit dem (.) mit dem Auftreten? (.) //hmm// weil,
wie man abrollen soll (.) seitdem laufe ich auf jeden Fall n biss-
chen anders //ah// (.) und, oder (.) denk auf jeden Fall jetzt
immer beim Joggen dran (.) also s ist irgendwie dringeblichen,
und, ä:hm (3) ja, sonst auch s- so dieses mit dem (.) Augen zu-
laufen? (2)

I.: Was meinst du da?

Susanna*: Da (.) Wo wir (.) immer wo wir () zwei Partnern ge-
laufen sind, und der eine (.) die Augen zu hatte //ja// und der
andere den (.) beim Joggen quasi geführt hat (.) hmm (2) ja, ich
glaub das warn so die (.) und dieses (.) mit dem (.) Überholen
immer, in ner Gruppe hinterher, hinter=nander und dann der ei-
ne muss immer, wie heißt das noch mal? Schatt- ne. (2) Ja,
genau. // Also// Dieses mit dem Schattenge- "Schatt enläufer?"
ne Quatsch, selber (.)

I.: Dieser Hase? Dieser Pacer?

Susanna*: **Genau**, genau, hmm.

I.: Okay. Und einer läuft

Susanna*: // Wo einer immer vor laufen muss.

00:02:04-4

I.: Okay (.) Kannst du das noch mal kurz (.) vielleicht beschrei-
ben , wie, was du da: empfunden hast als ihr blind gelaufen
seid, "zum Beispiel".

Susanna*: Hmm, ja, man musste sich natürlich irgendwie auf, d-also man war ja auf di:e, seine Partnerperson angewiesen und musste da irgendwie vertrauen und da hats (.) erst n bisschen (.) auch gestoppt und (.) musste sich daran gewöhnen, dass man (.) so frei lo:slaufen (.) also man wusste ja, dass (.) die andere Person einen jetzt nicht gegen n Baum laufen lässt //hmm// aber trotzdem musste man (.) sich irgendwie (.) erstmal überwinden sich zu entspannen und so (.) einfach mal drauf los zu laufen. (.) Am Anfang war man da irgendwie vorsichtiger, aber am Ende (.) war das dann eher entspannter, dass man sich keine Gedanken machen musste (.) wo man (.) also, dass man nicht gucken musste, quasi. (.)

I.: Hmm. (.) War das entspannter als (.) was, also (.) als am Anfang, wie, oder wie meinst du das?

Susanna*: Ja, wenn man halt (.) ä:hm (.) nur so (.) auf sich selbst (.) konzentriert war, und nicht irgendwie gesehen hat, was einem, was um einen herum (.) //hmm// So abl äuft und so. Man° (.) ist halt wirklich nur (.) gelaufen, weil man (.) ja.

I.: (.) Also s- //

Susanna*: // Man hat, hat das noch mal selber mehr (.) sich selber mehr gefühlt, wenn man das so sagen kann.° (2)

I.: Also, versteh ich das richtig, dass is dann entspannter gewesen, als wenn du mit offenen Augen läufst?

Susanna*: hmm (.) **Ja**, schon, irgendwie n bisschen (.) voll @komisch eigentlich@ (.) // hmm // also g-(.) °ja :, weiß nicht, so° @gedankenloser oder so@ , irgendwie (.) //okay// weil man ja sonst immer noch irgendwas mitbekommt und da, hier (.) irgendwie Kinder spielen sieht, oder sich (.) über irgend(.)wa:s Gedanken macht (.)

I.: Ja (.) Okay. (2) Und mit dem Überholen, was war da ?

Susanna*: (2) Hmm, da war das gut, dass man nich (2) ähm (3) ja, man hat nicht so: (.) man hat nicht so gezählt Ah, gleich bin ich da:?, sondern man hat halt (.) die ganze Zeit (.) oder ich hab mich eher dadrauf @konzentriert die ganze Zeit@, wann ich dran bin, wann mein Part war? //hm// und (.) hab immer, also man ist halt die ganze Zeit mitgegangen Okay, jetzt läuft der nach vorne, der, dann bin ich gleich dran, und irgendwie (.) ging dann die Zeit schneller rum°, also ((räuspert sich)) man war dann schon da (.) irgendwie ziemlich schnell. (2)

147 I.: Okay. (.) °Okay.° (2) Noch (.) irgendwas was dir so einfällt?,
148 n Bild, was du beschreiben kannst, ne Situation, die du be-
149 schreiben kannst (.) n Gefühl
150
151 Susanna*: (3) Bei dem (.) Laufen jetzt?
152
153 I.: Ä, insgesamt, bei dem (.) Unterricht der letzten Zeit.
154
155 Susanna*: Also jetzt im (.) ähm (.) im P*-Park fand ich (.) das
156 auch ziemlich gut, weil das (.) also mir Spaß gemacht. (.) Weil
157 ich //ja// also, ich bin da auch ziemlich selten irgendwie, aber
158 das (.) ich fand (.) das da cool, weil das so Parcour-mäßig war,
159 so n bisschen? (.) @Weil man da ja über die Steine hüpfen
160 konnte, über Wasser und so@ //ja// @und da irgendwie@ (2)
161 das war gut. (.) ((Klopfen an der Tür))
162
163 I.: Ich muss (.) einmal kurz Eric* aufmachen
164
165 Susanna*: @Ja@ 00:04:27-8 ((Lachen von I. und Susanna*;
166 man hört I. weggehen, mit Eric* reden, die Tür wieder schließen
167 und kurz darauf lachend wieder zurückkommen; Lachen von
168 Susanna* und I.)) 00:04:41-2
169
170 I.: Tut mir leid. ((Ausatmen von I.))
171
172 Susanna*: °Schon okay.° (2) Da:nn
173
174 I.: // dass ihr über die Steine//
175
176 Susanna*: Genau, und ich finds immer noch, ähm (.) °s ist na-
177 türlich was anderes, wenn man im Park läuft auf=der° (.) also,
178 ich hab auch (.) vorhin gemerkt, dass ich, das (.) schöner fand
179 auf der Wiese da zu laufen, auf diesem Rasen, weil dass dann
180 (.) auch irgendwie (.) angenehmer war (.) vom Nachgeben her
181 (.) vom Boden? (.) als hier auf dem (.) Asphalt. (.) //hmm// (2)
182 °So. (.) Sonst° (2) °weiß nicht, ob mir noch was e infällt° (2)
183
184 I.: °Okay°. ((räuspern von Susanna*)) (2) Dann (.) sind wir
185 schon bei der zweiten Frage //hmm// Wenn du dir vorstellst, du
186 könntest fünfzig Jahre (.) in die Zukunft (.) reisen? (.) was wür-
187 dest du dann sehen (.) oder, wie w-wie sähe das da aus, wie
188 wär das da.
189
190 Susanna*: (.) Also von der (.) Stadt her (.) quasi?
191
192 I.: Was auch auch immer.
193
194 Susanna*: Oder? Beim @Leben@ ((lacht kurz))
195
196 I.: Beides. (.) Wie auch immer.

197 00:05:27-3

198
199 Susanna*: @°Oh Gott°.@ ((kurzes Auflachen von I.)) @ Dann
200 würd ich ja also schon ziemlich alt@ (.) und (.) also (2) ich weiß
201 nicht, ob ich in der Stadt (.), ähm (.) gerne wohnen würde? (2)

202
203 I.: Warum nicht?

204
205 Susanna*: (2) Weil ich lie-, @ich hätte gerne n Bauernhof mit
206 vielen Tieren@ ((lacht, I. lacht mit)) //@okay@// (2) und, ähm,
207 ja ne:, weiß ich nicht, aber anders-, äh, vielleicht (2) °he:,
208 glau-° also, kann ich nicht so sagen. Vielleicht fä nd ich auch
209 Stadt gerade interessant, aber e- sieht bestimmt hässlicher aus
210 als jetzt (3) °und is irgendwie voller und so?° (.) Wobei d as
211 mit- (.) °ja, s hat ja auch immer was Gutes, aber° (.) °weiß ich
212 nicht° (2) Ä:hm (.) 00:06:02-2

213
214 I.: Wieso hässlicher? (.) Was ist hässlicher?

215
216 Susanna*: (.) Ja, weil immer mehr (.) Grün (.) weggeht we-
217 würd ich jetzt mal (.) sagen, und alles so (.) moderner werd (.)
218 wird. (.) ((Susanna* räuspert sich)) (.) hmm (3) u:nd (.) @°ach
219 Go:tt°@ ((kurzes Auflachen von I. und Susanna*))
220 @wahrscheinlich hab ich Kinder oder so ((lacht)) keine Ahnung,
221 °bin verheiratet (.) ich weiß nicht° (.) Also ich w ürd, ich glaub ich
222 fän- (.) ähm, °keine Ahnung (.) auf m Land das schon schöner°
223 . (2)

224
225 I.: Warum?

226
227 Susanna*: Weil das dann (.) @weil das da schöner ist@ wei:l
228 es Natur ist und noch unberührter ist oder so (.) irgendwie (3)
229 also (4) °ja, keine Ahnung° ((lacht leise))
230 00:06:41-9

231
232 I.: Was meinst du: (.) ähm, wi:e gehen Menschen (.) miteinan-
233 der um (.) in fünfzig Jahren oder hat sich, wird sich da was ver-
234 ändern (.) oder nicht oder (3) der Kontakt mit Menschen

235
236 Susanna*: Hmm (3) °he:, ich glaub nicht unbedingt° (3) Hö- es
237 werden (.) vielleicht mehr (.) Internet-Freundschaften (.) noch
238 mehr als jetzt (2) //hmm// °also so:° (2) vom Kontakt mit Men-
239 schen wird es da bestimmt, ist das noch viel be- verbreiteter
240 bestimmt, dass sich über (.) MSN kennen lernt ((lacht)) @oder
241 so@ //hmm// aber so:nst würd ich jetzt nicht so sagen. (4)
242 ((räuspert sich)) (3)
243 00:07:19-3

244
245 I.: Und von den Farben, die vorherrschen, was meinst du, wie
246 das s-sein wird? (3) Also (.) eben hattest du gesagt //°ja°// ,

247 weniger Grü:n ? (3) Kannst du das noch n bisschen (.)
248 @ausmalen@
249
250 Susanna*: (.) Ja, viel grauer, und, glaub ich (2)
251
252 I.: Viel grauer?
253
254 Susanna*: (.) Ja, vielleicht is es auch so n bisschen klischee-
255 mäßig, wie man sich das vorstellt, aber (.) dor-, man denkt ja
256 schon so: (3) dass hier immer mehr aufgebaut wird irgendwie,
257 und dass alles mehr so, alles so steriler und schicker aussieht
258 und (.) mit Glas (.) fenstern und -Türen und (.) großen Häusern
259 ((lacht)) aber das ist auch so: (.) ich weiß nicht, vielleicht (.)
260 'wird das ja auch alles anders°(.) ((kurzes Auflachen von I.
261 und Susanna*)) (2) Aber ich, also schon deshalb schon grauer
262 von den Farben her. (3) 'Aber das ist ja (.) klar, wenn man das
263 Grün wegnimmt, dann ist ja auch (2) nicht mehr so viel da.°(2)
264 ((räuspert sich))
265 00:08:08-7
266
267 I.: (2) Okay? (3) Letzte Frage?
268
269 Susanna*: hmm
270
271 I.: Ich hatte: (.) ähm (.) ich hatte euch im Fragebogen ja auch
272 schon nach Verbundenheit gefragt, kannst du das noch mal (.)
273 mündlich einfach n bisschen (.) ä:h mir erklären, was du
274 dadrunter verstehst, so damit ich sicher bin, dass ich wirklich (2)
275 einfach
276
277 Susanna*: Verbundenheit //genau// mit, mit was?
278
279 I.: Was, was Verbundenheit für dich (.) bedeutet, einfach. (.)
280 dieser Begriff.
281
282 Susanna*: (.) Ja, wenn ich mich irgendwo: zugehörig fühle
283 //ja// und, ä:h (.) zum Beispiel unter Menschen bin die ir-
284 gendwie, mit denen ich was (2) also Verbundenheit ist ja eigent-
285 lich, wenn man was (3) also bei Menschen jetzt, wenn man (.)
286 mit denen was erlebt hat, quasi (.) dadurch kommt das dann?
287 (2) 'Würd ich sagen.°(2) Also durch besondere Erlebnisse, ja,
288 oder Erfahrungen (.) Zeit- (.) //hmm// Zeiträume, Abschnitte,
289 die man zusammen durchlebt hat oder so (.) und deshalb auch
290 (.) hmm, ja, Leute die einen dann irgendwie (.) natürlich deswe-
291 gen auch verstehen und (.) besonders gut kennen und unter
292 denen man sich irgendwie wohl fühlt (.) und (.) genauso aber
293 auch (.) also jetzt nicht auf Personen bezogen, sondern so
294 allgemein, irgendwie (.) dass man sich (2) also, wenn man
295 sich mit wem (.) was verbunden fühlt, dann fühlt man sich da
296 auch wohl, zum Beispiel jetzt in=ner (.) also Umgebung (.)

297 Natur oder (.) Stadt (2) oder 'a-° (2) ja, verbindet damit ge-
 298 wisse: (.) Erlebnisse (3) //hmm.°// (3) Und m an ist (.) ja:°
 299 (3) ist da öfters dann (.) 'wahrscheinlich°(.) Gewohnheit oder
 300 so: (2)
 301
 302
 303 I.: Gewohnheit? Wie? (2) Also, was ist da Gewohnheit?
 304
 305 Susanna*: Ja, also dass man (.) ähm (3) das ist einem bekannt,
 306 sozusagen, würd ich jetzt sagen. Also dass (.) //aha//
 307
 308 I.: (2) Also Gewohnheit im Sinne von (.) Bekannt-Sei-
 309
 310 Susanna*: //Ja. (.)
 311
 312 I.: Vertraut-Sein oder 'so wa-°
 313
 314 Susanna*: //ja, 'irgendwie°// (4)
 315
 316 I.: 'Okay°(4) Und was meinst du mit Man ist da dann öfters?
 317 Also (2) Da geht man dann hin, sozusagen, oder
 318
 319 Susanna*: Nicht, nicht essen, ne?
 320
 321 I.: Nene, genau, man, man ((kurzes Lachen von Susanna*))
 322 äh, @befindet sich@ //ja, gut// @öfter da: oder so was, ja@
 323
 324 Susanna*: @ Ja.@
 325
 326 I.: @Ja, genau.@ ((kurzes Lachen von Susanna* und I.))
 327
 328 Susanna*: Ähm (.) ja, das ist ja das Gleiche irgendwie mit (.)
 329 de- (.) mit den Freunden, also man verbringt da halt irgendwie
 330 Zeit und dadurch (.) baut man da: (.) //okay// ne Bindung auf.
 331 00:10:19-2
 332
 333 I.: 'Okay.° (3)
 334
 335 Susanna*: ((räuspert sich)) (3) 'Also ich°, ja (.)) fühl mich nur
 336 zu was verbunden, wenn das auch (2) 'mir irgendwie°(.) nicht
 337 fremd ist. (3) //hmm// Naja (.) ja, schon. (2)
 338
 339 I.: Ja? (2)
 340
 341 Susanna*: 'ich glaub schon.° ((lacht))
 342
 343 I.: @Ja oder nein@ ((lacht)) Also, oder (.) Ja oder Vielleicht
 344 oder Nein , also
 345

Susanna*: Ja, ich denk jetzt immer nur an Personen oder an, ähm, so: (3) ja, Umgebungen, aber ich weiß nicht, ob man (.) mit was man sich noch verbunden, man kann sich ja auch mit (4) weiß nicht, ob s noch was anderes gibt, mit was man sich so: verbunden fühlen kann (2) mir fällt grad nicht so viel ein (.) außer (.) Personen oder Umgebungen halt, aber ich weiß nicht° ((räuspert sich)) deshalb (.) würd ich das so sagen.

I.: Würdest du das so sagen.

Susanna*: hmm.

00:11:00-2

I.: Okay. (2) Möchtest du so: sonst noch was sagen?

Susanna*: (.) Hmm (2) ne: Mir fällt nichts ein (.) also (2) weiß nicht, wenn du noch ne Frage hast? Aber (2)

I.: Ne:, ich hab nur die drei. ((lacht))

Susanna*: Aber s hat auf jeden Fall Spaß gemacht (.) fand ich.

I.: **Schön**. (.) @Danke.@

Susanna*: Weil s nicht so: , also: (2) bisschen a-(.) abwechslungsreicher als so n (3) normaler Sportunterricht° (2) Und ich finds doof, dass wir jetzt Werfen machen. (.) ((Lachen von Susanna* und I.))

I.: Kannst du kurz sagen, was abwechslungsreicher war? °Also in wie fern abwechslungsreicher?°

Susanna*: Hmm (2) ja, ich dachte mir, irgendwie eher vorgestellt so (2) ja, jede Woche einmal° drauflos Lauf en (2) Wobei mir das manchmal auch n bisschen zu viel (.) ähm (.) Lau- also, zu wenig Laufen war, quasi (.) //hmm// weil wir ja viel gesprochen haben //hmm// auch (.) aber das andererseits auch ganz gut war, also (2) ähm (3) am Anfang ist man natürlich dann immer zu faul dann loszulaufen, hat irgendwie dann (.) keine Lust, aber dann am Ende will man lieber noch weiter laufen //oh?// und dann (.) bringt das doch Spaß, aber (3) ä:hm (4) ja, dass man das halt (.) du hast das ja mit uns immer alles so besprochen, also (3) dass man halt nicht nur gelaufen ist, sondern auch drüber nachgedacht hat (.) wie man läuft und so°. Das war schon auch gut (3).

I.: **Gut**. (3) **Okay?** //hmm// Dann (.) hab ich nichts mehr so weit

Susanna*: Okay.

396 I.: Bedank ich mich herzlich.
397
398 Susanna*: Ja.
399
400 I.: Und wünsch dir @schöne Ferien@.
401
402 Susanna*: Ja, dir auch, und (.) ähm (.) schönes Rest-Studium
403 dir auch noch.
404
405 I.: @**Ja**, danke@ 00:12:27-8

6 Zusammenfassende Fallbeschreibungen der interviewten SchülerInnen

Im Folgenden werden kurze Fallbeschreibungen der interviewten SchülerInnen gemäß der Lesart der Autorin präsentiert.

6.1 Charlotta* (18 Jahre) - *stille Wasser sind tief*

Charlotta* ist zum Zeitpunkt des Interviews gerade volljährig geworden und Schülerin der Schule 2. Das Interview fand auf einer abgelegenen Bank vor ihrer Schule während ihrer Mittagspause statt und dauerte fast 24 Minuten.

Charlotta* äußert wiederholt eine hohe Affinität zu den (Herbst-) Farben der nicht-menschlichen Mitwelt. So nimmt sie eine ihr eigentlich gut bekannte Laufstrecke und damit ihren eigenen Stadtteil während der Programmumsetzung neu und das farbiges Herbstlaub v.a. während des Schweigelaufes besonders intensiv wahr. Nach der hier vorgeschlagenen Interpretation eröffnen sich damit für Charlotta* neue Ich-Welt-Bezüge.

Entsprechend ihrem ambivalenten, aber eher negativem Technikbild führt die fortschreitende Unterhaltungstechnik zu Vereinzelung aufgrund von funktionalisierten zwischenmenschlichen Kontakten bzw. vermehrten Treffen in der *virtuellen* Welt. Nach Charlottas* Vorstellung wird auch die Stadtarchitektur immer funktionaler und wenig(er) auf Wohnqualität ausgerichtet sein, so dass dort wenig(er) Platz für Natur und „Lebens-Räume“ bleibt. Des Weiteren äußert Charlotta* eine konservative Gender-Vorstellungen, nach welcher Mädchen kommunikativer, Jungen technikbegeisterter seien.

Von einem Erleben von Verbundenheit während Programmumsetzung erzählt im Interview Charlotta* *nicht*. Allerdings bewertet sie es als positiv, dass es während der Programmumsetzung gelang, die die Motivation und Offenheit bei SchülerInnen aufzubauen bzw. zu halten. Ihr selbst gefiel insbesondere der Schweigelauf, da die Anweisung *nicht* zu reden für sie zu einer entlastenden Legitimation der Konzentration auf sich selbst und die sie umgebende Mitwelt führte. Das Zeitintervall dieses Schweigelaufs empfand sie allerdings wiederum als zu lang.

Für Charlotta* bedeutet Verbundenheit v.a. eine Vertrautheit und Beständigkeit trotz äußeren Wandels, sowohl in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen als auch während des Aufenthaltes in der nicht-menschlichen Mitwelt. Darüber hinaus ist für Charlotta* ein Gefühl des „zu Hause Seins“ für Verbundenheit ausschlaggebend, welches sich aus positiven Erfahrungen und Erinnerungen speist.

6.2 Eric* (18 Jahre) – Rugbyspieler mit Teamgeist

Eric* ging zum Interviewzeitpunkt auf die Schule 2. Das Gespräch fand direkt nach der letzten Unterrichtseinheit statt, d.h. nach einer Gruppen-Diskussion mit u.a. einem Photo des Unterschenkel-amputierten Hochleistungssprinters Oscar Pistorius. Darüber hinaus wurde kurz vor dem Interview der Zusammenbruch Lehmann-Brothers-Bank im September / Oktober 2008 bekannt. Das Interview erfolgte in der Umkleide der Sportlehrerinnen bei angelehnter Tür und dauerte gut 17 Minuten.

Eric* betont im Interview glaubhaft, dass er während der Programmumsetzung *versucht* hat, sich auf Übungen mit meditativem Charakter einzulassen. Dies gelang ihm nach eigener Aussage aber nur bis zu einem gewissen Grad und in einer (nach der hier vorgeschlagenen Interpretation evt. wenig offenen, kognitiv reflektierenden statt ästhetisch-spürenden) Erwartungshaltung. Im 400m-Sprint hingegen kann er seinen Leib deutlich und intensiv spüren. Eric* präferiert ein leistungssportliches Training vor Übungen zur Körpererfahrung, sieht aber einen Trainingsnutzen in einer gesteigerten Körpersensibilisierung. Dabei liegt für Eric* die Faszination von Sport in der Trainierbarkeit des ihm bekannten Motto „*citius, altius, fortius*“. Lebensqualität ist für ihn abhängig von körperlicher Fitness. Darüber hinaus sind der Zusammenhalt und ein kameradschaftlicher Umgangston innerhalb seiner Sportmannschaft für Eric* wichtig, sich selbst sieht er aber als einen Einzelgänger. Eric* äußert ein minimalistisches Schönheitsideal in Bezug auf Wohnungseinrichtungen.

Unter Verbundenheit versteht Eric* v.a. ein Gefühl der Vertrautheit und des Zusammenhaltes, welche aus zwischenmenschlicher Loyalität und Kenntnis von situationsinternen Strukturen und (Verhaltens-) Mustern entstehen. Aus diesem Grunde könnte er auch auf Transit- bzw. „Nichtorten“ wie belebten Flughäfen oder Bahnhöfen sich sicher und verbunden fühlen und „einfach die Augen schließen“.

6.3 Franziska* (18 Jahre) - neue Denkerin mit Sinn fürs Ästhetische

Franziska* hat auf eigene Initiative hin erst wenigen Wochen vor dem Interview an die Schule 1 gewechselt. Für diesen Schulwechsel ist sie von zu Hause ausgezogen. Das erste Interview mit ihr fand spontan in der Oberstufen-Bibliothek der Schule während der Mittagspause statt, einen Tag nach der letzten Unterrichtseinheit. Es dauerte gut 25 Minuten.

Franziska* scheint im Interview in hohem Maße fähig zur kognitiven (Selbst-) Reflexion und Metakommunikation. Dabei reflektiert sie – nach der hier vorgeschlagenen Interpretation ihrer Aussagen – viel und verwendet in ihrer Sprache häufig Vertreter der Wortfamilie „denken“. Darüber hinaus akzentuiert sie wiederholt kognitive Prozesse, selbst bei expliziter Frage nach ihrem „Gefühl“ zu etwas.¹⁴⁶⁶ Franziskas* Beziehung zu ihrer Hauskatze kann als leicht idealisierend und anthropomorphisierend interpretiert werden.

Nach eigener Aussage fasst Franziska* schnell Vertrauen zu anderen Personen, bspw. zu ihrer Mitschülerin Maria* während des „Blind-Laufens“. Des Weiteren kann sich Franziska* gut auf die meditativ-ästhetischen Inhalte des Programms einlassen, in denen sie Zeit zum Nachdenken findet, aber auch ihre Kreativität fließen lassen kann. Von der Schönheit eines Gegenstandes fühlt sie sich häufig „angesprochen“. Dabei verfügt Franziska* bereits über außerschulische, positive leibliche Vorerfahrungen im Autogenen Training (AT), welche evt. als transpersonales Erlebnis bzw. Gestaltwelle interpretiert werden können. Ihre Körpersensationen während der meditativen Übungen in der Programmumsetzung erinnern Franziska* teilweise an diese AT-Erlebnisse; für wirkliche (ästhetisch-transpersonale) Erfahrungen stand ihrer Meinung im Unterricht aber nicht ausreichend Zeit zur Verfügung. Dennoch bewertet sie den Sportunterricht aufgrund der Thematisierung dieser ungewöhnlichen Inhalte als gut. Sie konnte diese Inhalte – wohl auch aufgrund ihrer Vorerfahrungen – für sich umsetzen und mit Sinn füllen.

Franziska* berichtet von einem eindrücklichem Verbundenheitserlebnis mit ihrem eigenen Leib im Zuge eines (außerschulischen) Autogenen Trainings. Gemäß der entsprechenden Episode erlebte sie Verbundenheit als ein transpersonales, achtsam-ästhetisches Leib-Sein. Verbundenheit ist für sie darüber hinaus auch das positive Gefühl der Einheit, des Sich-Wohlfühlens, des Verständnisses, des Angesprochenenseins von Schönheit und Erinnerungen und der persönlichen Relevanz aufgrund von Vertrautheit - kurz: ein Gefühl der Harmonie.

¹⁴⁶⁶ Diese Beobachtung legt u.U. die Interpretation nahe, dass in Franziskas* aktuellen Entwicklungsphase der Pubertät mit all ihren Umbrüchen, ihrem Auszug von zu Hause, ihrem Schulwechsel etc. ihre Ratio ihr eine notwendige Struktur und Halt bietet.

6.4 Heike* (19 Jahre) – Schülervertreterin mit Natursinn

Heike* ist zum Interviewzeitpunkt Schülerin der Schule 1 und seit zwei Jahren aktives Mitglied im Schulsprecherteam, in der Schulkonferenz und im Kreisschülerrat. Auf ihren Wunsch hin fand das Interview auf Bänken vor dem Schulgebäude nach der Mittagspause statt. Es dauerte gut 14 Minuten.

Für Heike* stellen Mündigkeit und eigenständiges Denken und Handeln ein hohes Gut dar. Diese sieht sie in der Zukunft durch die Übernahme von Arbeit durch Maschinen als Schritt in eine selbstgewählte menschliche Unmündigkeit bedroht. Die fortschreitende Technisierung könnte ihrer Meinung nach auch zu oberflächlicheren zwischenmenschlichen (Zweck-) Beziehungen führen. Des Weiteren empfindet sie die moderne Stadtarchitektur als kalt, leer und grau und kritisiert die Symmetrie der dortigen, „gestutzten“ Natur, welche ihrer Meinung nach einen Gegensatz zur (freien) Natur bspw. der schwedischen Wälder bildet. In der hier vorgeschlagenen Lesart drückt Heike* damit ein insgesamt kritisches Technikverständnis aus, welches im Sinne von zur Lippes Kritik an der fortschreitenden Geometrisierung der menschlichen Lebenswelt verstanden werden kann¹⁴⁶⁷.

Heike* äußert in ihrer Betrachtung zum „Armes-Schütteln“ eine Körpererfahrung, welche zu einer sehr reflektierten Selbsterkenntnis führt. Darüber hinaus empfand Heike* insbesondere die Möglichkeit zur Konzentration auf die eigene Wahrnehmung während des „Schweigelaufs“ als angenehm.

Insgesamt veränderten sich bei Heike* während der Programmteilnahme die Intensität und Qualität der eigenen Leib- und Außenweltwahrnehmung, in dem Sinne als dass sie *nach* dem Programm eine intensiviertere, bewusstere Wahrnehmung und Achtsamkeit bei sich bemerkte. Daraus ist zu schließen, dass die Programmteilnahme bei Heike* neue Ich-Leib-Welt-Zugänge ermöglichte.

Für Heike* bezieht sich der Ausdruck „Verbundenheit“ insbesondere auf eine enge Beziehung mit persönlich relevanten und nahe stehenden *Menschen*. Dabei bringt sie Verbundenheit in Verbindung mit Liebe. Darüber hinaus können Erinnerungsstücke für Heike* eine „Brücke“ zu der Erinnerung selbst darstellen, mit der sie sich ebenfalls verbunden fühlen kann. Eine Verbundenheit mit der nicht-menschlichen Mitwelt ist für sie ebenfalls vorstellbar, allerdings würde sie hier eher die Formulierung „im Einklang mit der Natur sein“ wählen. Dies ist für Heike* in der Großstadt aufgrund der hier „gestutzten“, vom Menschen stark beeinflussten und angelegten aber Natur nur ansatzweise möglich. In diesem Sinne dient ihr die aktuell zu beobachtende, anthropozentrisch-utilitaristische Beziehung des Menschen zur Natur als (Negativ-) Beispiel für eine Un-Verbundenheit.

¹⁴⁶⁷ vergl. auch Fallbeschreibung Susanna*; Fallbeschreibung Sebastian*; vergl. auch Schlusskapitel „Vertiefung der Diskussion der Interviewaussagen vor Theoriehintergrund der Arbeit“

6.5 Jakob* (18 Jahre) – laufend „entweder-oder“

Jakob* ist zum Interviewzeitpunkt Schüler der Schule 2. Einen Schultag nach der letzten sportökologischen Einheit. Das Interview fand in der Mittagspause im Oberstufengebäude seiner Schule statt; aufgrund der Nebengeräusche war zu Beginn des Interviews ein Umzug in einen abgelegenen Flur notwendig. Das Interview dauerte gut elf Minuten. Auf Jakobs* ausdrücklichen Wunsch ist seine Freundin Nelli* beim Interview anwesend.

Jakob* scheint ein kritischer Schüler zu sein, der in seiner Freizeit gerne seiner Leidenschaft des Ausdauerlaufens frönt. Dieses versteht er – in der Interpretation der Autorin – als Herausforderung zum „*Leisten können ohne Leisten zu müssen*“ (vergl. Klafki, 1975). Darüber hinaus verwendet er das Laufen als Symbol für eine heile, friedliche Welt. Jakobs* Begriffsverständnis von Sport (-unterricht) scheint insgesamt eine eher enge Perspektive zu fokussieren, in welche er Übungen zur Körpererfahrung und Entspannung *nicht* inkludiert. Während der Programmumsetzung macht er Erlebnisse einer veränderten (Sinnes-) Wahrnehmung, welche er einerseits als eindrucklich und „cool“, andererseits aber auch als langweilig beschreibt. Daher schätzt er den Sportunterricht der Programmumsetzung als nicht „normalen“ Unterricht ein, hält diese Art des Sich-Bewegens aber durchaus für sinnvoll.

Auffällig ist, dass Jakob* sich im Interview selten auf eine Ansicht festlegt, sondern vornehmlich bipolar und / oder ironisch überhöht argumentiert. Dies gilt insbesondere für seine Vision der näheren Zukunft und sein Technikverständnis. Im Interview scheint er sich hinter dieser Argumentationsweise zu verstecken und wirkt nur schwer „greifbar“. Andererseits kann sein Verhalten aber auch als eine besondere reflektierte Reife interpretiert werden, da eindeutige Antworten bei den gestellten Fragen letztlich schlicht unmöglich sind.

Jakob* nähert sich dem Ausdruck „Verbundenheit“ zunächst von der begrifflichen Ebene und versteht ihn als „eine Bindung“ und damit eine Beziehung zu etwas haben. Dabei sind ihm bei zwischenmenschlichen Beziehungen v.a. die persönliche Relevanz, Vertrautheit und Empathie für das Aufkommen von Verbundenheit wichtig. Den Verlust eines Menschen / Objektes, mit dem er sich verbunden fühlt, würde er als schlimm und sogar fatal für das eigene Leben empfinden. Darüber hinaus nutzt Jakob* das Prinzip der Negativbestimmung und deutet Verbundenheit als das Gegenteil von Gleichgültigkeit.

6.6 Lukas* (18 Jahre) – ästhetischer Wellenreiter mit Tiefgang

Lukas* ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews Schüler der Schule 1. Das Interview mit ihm dauerte gut 25 Minuten und fand im Hinterhof der Schule im Schulgarten statt. Lukas* ist seit mehreren Jahren aktives Mitglied der Schülerversammlung seiner Schule.

Lukas* erzählt sehr freimütig und engagiert von seinen offensichtlich eindrücklichen ästhetischen Erlebnissen während der Teilnahme an dem Programm, insbesondere bei der meditativen Übungen des „Mitte-Findens“. Dieses Erlebnis motivierte ihn, u.U. einen entsprechenden außerschulischen Kurs aufzusuchen. Darüber hinaus erwähnt Lukas* ästhetische Episoden aus seinem Alltag. Insgesamt scheint er sehr offen für solche Erlebnisse und Situationen zu sein.

Lukas* sind – nach der hier vorgeschlagenen Lesart – Individualität und Selbstbestimmtheit wichtig, ebenso wie tiefgründige zwischenmenschliche Beziehungen, in welchen er insbesondere kritisch-produktive Auseinandersetzungen schätzt. Gleichzeitig sehnt sich Lukas* aber auch nach einem vorbehaltlosem Angenommen-Sein ohne Rechtfertigungsdruck. In seiner Freizeit surft Lukas* gerne, wobei er sich mit den Elementen „eins“ fühlen und – in der hier vorgeschlagenen Lesart – lebensweltliche Themen leiblich ausagieren kann. Dabei akzeptiert er die äußeren Gegebenheiten, wird aber durch sein Wahrnehmen der Situation im Sinne eines leiblichen „Spüren und Bewirken“ handlungsfähig¹⁴⁶⁸. Sein Sich-Bewegen könnte damit als „Weltverstehen in Aktion“ interpretiert werden¹⁴⁶⁹.

Lukas* versteht unter Verbundenheit zum Einen das ästhetische Erleben des eigenen Leibes. Darüber hinaus fasst er zwischenmenschliche Nähe, ein (u.U. herstellbares) Gemeinschaftsgefühl und „blindes“, verständiges Vertrauen unter Verbundenheit, welche ihm innerhalb eines prinzipiellen Konsens und Angenommen-Sein auch einen Dissens erlauben. Verbundenheit ist für Lukas* aber auch das Wiederfinden der eigenen Stimmung in der Natur als (seinem) „Spiegel“, und das „Eins-Sein“, dass er mit der Welle beim Surfen erlebt. Vor diesem Aussagenhorizont beinhaltet Verbundenheit für Lukas* aber nicht nur positiv besetzte Gefühle, sondern er weitet Verbundenheit auch auf das Erleben eines kritisch-produktiven Dissens, von Melancholie und sogar von Angst und Ausgeliefert-Sein aus. Es ist denkbar, dass Verbundenheit für Lukas* daher v.a. das intensive Erleben seiner Gefühle und damit v.a. eine Verbundenheit mit eben diesen darstellt.

Lukas* stößt verschiedentlich an Grenzen der Verbalisierbarkeit von Verbundenheit. In diesen Fällen behilft er sich teilweise mit dem Erzählen von Episoden, z.T. aber auch mit Negativbestimmungen bzw. -beispielen wie dem einer möglichen Entfremdung von der eigenen Bestimmung oder evt. auch der fortschreitenden Geometrisierung von Natur innerhalb der Großstadt.

¹⁴⁶⁸ vergl. Trebels, 1990, mit Bezug zu Leist & Loibl, 1990; vergl. auch Schlusskapitel „Vertiefung der Diskussion der Interviewaussagen vor Theoriehintergrund der Arbeit“

¹⁴⁶⁹ vergl. Trebels, 2005, S. 160 mit Bezug zu Tamboer, 1994; vergl. auch Bietz, 2002, S. 7 f. mit Bezug zu Tamboer, 1984; vergl. auch Funke-Wieneke, 2004, S. 125

6.7 Sebastian* (18 Jahre) – zurückhaltender Alternativer

Sebastian* ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 18 Jahre alt und Schüler der Schule 1. Das Interview fand in der Oberstufen-Bibliothek seiner Schule statt und dauerte fast 8,5 Minuten.

Das Interview mit Sebastian* scheint nicht recht „in Gang“ zu kommen. Dies kann zum Einen in Sebastians* Zurückhaltung liegen, die er auch während der Programmumsetzung an den Tag legte. Aber auch die Fragetechnik der Interviewerin mag ihren Teil zu dem stockenden Charakter dieses Interviews beigetragen haben, indem evt. nicht ausreichend Erzählimpulse gegeben wurden. Dabei ist das Gespräch von vielen und langen Sprechpausen durchzogen, welche z.T. als deutliche Schlusscodons zu interpretieren sind.

Sebastian* vertritt im Interview ein relativ positives Technikverständnis, in welchem er den zu erwartenden medizinischen Fortschritt und die (im Gegensatz zu Heike* von ihm *positiv* bewertete) Übernahme von Arbeitsschritten durch Roboter betont. Dennoch geht Sebastian* von zukünftig steigenden Arbeitszeiten aus. Gleichzeitig äußert Sebastian* eine leicht kritische Zukunftsvision, in welcher die zwischenmenschliche Kontaktqualität unverändert bleibt, aber eine zunehmend „kühle“ Architektur aus Beton und Glas vorherrscht und das lebendige „Grün“ der nicht-menschlichen Mitwelt verdrängt.

Im Interview mit Sebastian* ist nach der hier vorgeschlagenen Lesart *kein* Äußern bzgl. des Erlebens von Verbundenheit erkennbar, zumindest nicht mit Bezug zu seinem eigenen Verständnis von Verbundenheit (s.u.). Allerdings empfindet er das „Blind-Laufen“ als eine „gute Aufgabe“ für das fassen von Vertrauen. Auch die für ihn ungewohnten, für ihn z.T. sogar „verwirrenden“ Körper- bzw. Sinneserfahrungen beim „Arme-Schaukeln“ würde er wiederholen.

Für Verbundenheit ist für Sebastians* Verständnis die persönliche Relevanz ausschlaggebend, wobei er Verbundenheit hauptsächlich auf die zwischenmenschliche Ebene bezieht. Diese persönliche Wichtigkeit ist für ihn mit der eigenen Biographie verknüpft bzw. entspringt aus entsprechend geteilten Erlebnissen bzw. gemeinsam verbrachter Zeit.

6.8 Susanna* (18 Jahre) – zurückhaltende Bodenständigkeit

Susanna* ist zum Zeitpunkt des Interviews Schülerin der Schule 2. Das Interview mit ihr dauerte gut 12 Minuten und fand in der Umkleidekabine der Sportlehrerinnen bei anfangs angelehnter Tür statt. Das Gespräch wurde zu Beginn durch zwei sich verabschiedende Schüler unterbrochen. Später wurde das Interview nochmals angehalten, um dem Schüler Eric* die Tür für das folgende Interview zu öffnen. (Eric* wartet anschließend vor der – nun geschlossenen – Tür.)

Während des Interviews räuspert sich Susanna* wiederholt – meist direkt vor oder nach einer Sprechpause, einem Abschnitt mit sinkender Sprechlautstärke oder steigender Sprechintonation (= Frage), einem leisem Lachen, dem Nutzen von Füllwörtern und / oder Aussagen, welche ein „Nicht-Wissen“ eingestehen. Da diese Phänomene als Hinweise auf eine Unsicherheit bzw. als ein Nachdenken im Sinne eines PmKJ-Gesprächs interpretiert werden können, könnte auch Susannas* wiederholtes Räuspern in diese Richtung gedeutet werden.

In ihrem Lebensentwurf präferiert Susanna* – in Kontrast zu der von ihr beschriebenen, zukünftig immer moderner werdenden, wachsenden Großstadt mit vielen hohen Häusern im Stil einer sterilen, grauen Glasarchitektur und schwindendem „Grün“ – eine ländliche Bauernhofidylle mit Heirat, Kindern, Tieren und (relativ) unberührter Natur¹⁴⁷⁰. Aus der Programmumsetzung kann Susanna* insbesondere die achtsame Laifarbeit in ihr außerschulisches Laufen übertragen. Dabei ermöglicht ihr das Minimieren der Außenreize beim „Blind-Laufen“ – nach erfolgreichem Vertrauen-fassen zum Partner – eine vertiefte und ausschließliche Körperwahrnehmung und ein achtsam-ästhetisches Leib-Sein. Im Zuge dessen empfindet sie das „blind“ Laufen sogar als entspannender als das Laufen mit geöffneten Augen. Ganz am Ende des Interviews kritisiert Susanna* vorsichtig die Quantität der verbalen Reflexionen während der Programmumsetzung.

Unter dem Begriff der Verbundenheit versteht Susanna* ein positives Gefühl der Zugehörigkeit und Vertrautheit zu Menschen und/oder einer Umgebung, welches v.a. aus geteilter Zeit bzw. Erlebnissen (an diesem Ort) entspringt. Dabei ist das Gefühl der Vertrautheit für Susanna* unentbehrlich für das Entstehen von Verbundenheit.

¹⁴⁷⁰ vergl. auch Fallbeschreibung Heike*

7 Fragebogen (Seite 1 von 2)

Name, Klasse, Datum: _____

Bitte antworte in Deinen eigenen Worten und in ganzen Sätzen. Es geht um <u>Deine ganz persönliche Meinung</u>, es gibt also kein „richtig“ oder „falsch“, und nichts wird benotet! Und natürlich wird später alles anonymisiert. ☺	
1. Was kommt Dir in den Sinn, wenn Du an „Natur“ denkst?	
2. Was ist für Dich das Gegenteil von Natur?	
3. Wie oft warst Du in den letzten 4 Wochen in Natur, und zu welchem Zweck hauptsächlich (Schulzeit + Freizeit) ?	
4. Hast Du während der letzten 4 Wochen im Sportunterricht etwas Besonderes erlebt? Bitte beschreibe kurz die entsprechende(n) Situation(en), und wie sie sich für Dich anfühlte(n), so dass ich sie nachvollziehen kann.	
5. Was stellst Du Dir unter dem Begriff „Verbundenheit“ vor?	
6. Was ist für Dich das Gegenteil von Verbundenheit ?	
7. Hast Du Verbundenheit schon selbst erlebt (z.B. in Deiner Familie / mit Freunden / im Urlaub / mit einem Tier / ...) ? Beschreibe bitte auch hier kurz, was konkret geschah und was Du dabei empfunden hast.	
8. Gab es im Sportunterricht der letzten 4 Wochen eine Situation, die diesem Gefühl auf irgendeine Weise nahe kam? Falls ja, beschreibe sie bitte kurz!	

...und weiter geht's auf Seite 2...

8 Fragebogen (Seite 2 von 2)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?

Bitte kreuze wieder bei allen der unten stehenden Aussagen
spontan den Grad Deiner persönlichen Zustimmung bzw. Ablehnung an!

Auch hier gibt es kein „richtig“ oder „falsch“, und alles wird später anonymisiert. ☺

Aussage	trifft absolut zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft gar nicht zu
9. Wichtige Entscheidungen treffe ich häufig „aus dem Bauch heraus“.				
10. Ich mag Individualsportarten lieber als Mannschaftssportarten.				
11. Das Recht auf Unversehrtheit eines Baumes oder eines Tieres unterscheidet sich grundsätzlich nicht von dem eines Menschen.				
12. Der menschliche Körper ist mit einer high-tech-Maschine vergleichbar.				
13. Ich habe schon häufig das Gefühl gehabt, „Eins“ mit der Welt zu sein.				
14. Mich nervt es, über Gefühle zu reden.				
15. Ich glaube nicht an eine alles-verbindende „Kraft“.				
16. Auf meine Sinne kann ich mich nicht immer verlassen.				
17. Ich fühle oft eine starke Verbindung mit den Menschen um mich herum.				
18. Ich trainiere nach dem Motto „Was mich nicht umbringt, macht mich hart!“				
19. Wenn ich in der Natur bin, habe ich oft das Gefühl, „nach Hause“ zu kommen.				
20. Ich fühle mich häufig allein und keiner Gemeinschaft wirklich zugehörig.				
21. Ich achte sehr auf Körpersprache.				
22. Ich arbeite lieber in einer Gruppe als alleine.				
23. Beim Sport-Treiben will ich mich vor allem gut fühlen.				
24. Tierversuche sind notwendig.				
25. Wenn ich mich mit jemandem unterhalte versuche ich, mich in mein Gegenüber hineinzuversetzen.				
26. Ob ich mich wohl fühle ist nur sehr selten abhängig von meiner Umwelt.				

Herzlichen Dank für Deine Mithilfe! *Agnes Schuchart*

9 Auswertungskriterien der Fragebogen-Dimensionen

Die Auswertungskriterien der Dimensionen „Selbsttranszendenz“ und „Kooperativität“ wurde hier von Cloninger et al. (1999) übernommen¹⁴⁷¹. Die Auswertung der Dimension „Körperbild“ orientiert sich an dem relationalem / substantiellem Körperbild von Tambour (1991). Alle drei werden im folgenden Anhangsteil erläutert.¹⁴⁷² Die Fragen basieren verschiedentlich direkt auf Fragen von Cloninger et al. (1999). Aus Gründen der Sachdienlichkeit wurden sie modifiziert. Zur Validierung wurden die entsprechenden items in ihrer Formulierung bei Cloninger et al. (1999) wörtlich angegeben (s. folgende Tab. 3). Standen mehrere Cloninger-items „Pate“ für eine selbst-entwickelte Frage, sind sie sämtlich angegeben. Die restlichen Fragen wurden in Diskussionen auf verschiedenen fachlichen Ebenen speziell für diese Untersuchung entwickelt¹⁴⁷³. Gleiches gilt für die offenen Fragen (Fragen Nr. 1-8). Im hier angegebenen Fragebogen stehen die items noch in thematischen Gruppen zusammen, d.h. je nach Verbundenheits-Kategorie, welche sie abfragen. Die folgende Tabelle lässt erkennen, welche Fragengruppen auf welche Verbundenheits-Kategorien abzielen und welche Frage sich ggf. auf welches item bei Cloninger et al. (1999) bezieht. Anschließend werden in der Tabelle stichwortartig die Auswertungskriterien genannt.

¹⁴⁷¹ vergl. Cloninger et al., 1999, S. 61ff. & S. 165-171; vergl. dazu auch Benesch, 2007, S. 15 f.

¹⁴⁷² vergl. Anhangsteil „Beschreibung der Charakterdimensionen „Kooperativität“ und „Selbsttranszendenz“ nach Cloninger et al. (1999), und dem substantiellen / relationalem Körperbild nach Tamboer (1991)“

¹⁴⁷³ So wurde der Fragebogen in Diskussion mit einer examinierten und praktizierenden Psychologin; einer Ärztin (Tätigkeitsfeld Kinder- und Jugendpsychiatrie); einer Professorin für Biologiedidaktik der Universität Hamburg; einem diplomierten Sonderpädagogen; einer Diplom-Erziehungswissenschaftlerin und einem promovierten Biologen erstellt (vergl. auch Kapitel „Methodik – Forschungspraxis“).

Aussage Nr. xy im hier entwickelten Fragebogen	ggf. orientiert an Aussage Nr. xy bei Cloninger et al. (1999)	abgefragte Charakterdimension der entsprechenden Aussage bei Cloninger et al. (1999) und Bezug zum Verbundenheitsaspekt im hier entwickelten Fragebogen
9, 21, 23		Verbundenheit mit eigenem Leib → <i>relationales</i> Körperbild
12, 16, 18		<i>keine</i> Verbundenheit mit Leib / Körper als Maschine → <i>substantielles</i> Körperbild
17, 22, 25		soziale Motivation für Sich-Bewegen & Verbundenheit mit Mitmenschen
10, 14, 20		<i>keine</i> soziale Motivation für Sich-Bewegen & Verbundenheit mit Mitmenschen
11, 13, 19		Verbundenheit mit natürlicher, nicht-menschlicher Mitwelt
15, 24, 26		<i>keine</i> Verbundenheit mit natürlicher, nicht-menschlicher Mitwelt
25	49: Es scheint so, als ob ich die meisten Menschen nicht sehr gut verstehen kann.	49 → C2 - 1474 fehlende Verbundenheit mit Mitmenschen auf emotionaler Ebene
14, 25	73: Normalerweise erzählen mir Menschen, wie sie sich fühlen.	73 → C2 + Verbundenheit mit Mitmenschen auf emotionaler Ebene
25	137: Normalerweise versuche ich, mich in eine andere Person hineinzusetzen, um sie wirklich verstehen zu können. bzw. 161: Ich versuche oft, meine Ansichten beiseite zu legen, so dass ich andere Menschen besser verstehen kann.	137 → C 2 + Verbundenheit mit Mitmenschen auf aktionaler Ebene 161 → C2 + Verbundenheit mit Mitmenschen auf aktionaler Ebene
14	185: Ich wünschte, andere Menschen würden weniger reden.	185 → C2 - soziales Desinteresse → keine Verbundenheit mit Mitmenschen auf emotionaler Ebene
13, 15, 17, 20	15: Ich fühle mich oft so eng mit anderen Menschen um mich herum verbunden, als ob uns nichts trennen würde. 84: Ich habe oft das Gefühl, eine Einheit mit allem um mich herum zu bilden. bzw. 132: Ich fühle oft eine starke geistige und emotionale Verbindung mit all den Menschen um mich herum.	15→ ST 2 + Verbundenheit mit Mitmenschen auf emotionaler Ebene 84 → ST 2 + All-Verbundenheit mit Natur & Verbundenheit mit Mitmenschen auf emotionaler Ebene 132→ ST 2 + Verbundenheit mit Mitmenschen auf emotionaler Ebene
19	232: Ich erfreue mich am Aufblühen der Blumen im Frühling genauso, als wenn ich einen alten Freund wieder sehe [sic].	232 → ST 2 + Verbundenheit mit Natur auf emotionaler Ebene

Tab. 3. Zuordnung und Auswertungskriterien der Fragebogen-Dimensionen nach Cloninger et al., 1999

1474 Ein Minus (-) hinter einer Subskala-Bezeichnung symbolisiert eine *negative* Polung der Aussage, ein Plus (+) entsprechend eine *positive* Polung der Aussage.

10 Beschreibung „Selbsttranszendenz“, „Kooperativität“ und Körperbild

10.1 Beschreibung der Charakterdimensionen „Selbsttranszendenz“ und „Kooperativität“ nach Cloninger et al. (1999)

- **Selbsttranszendenz gesamt (ST):**

Hohe Werte: bescheiden, erfüllt, geduldig, kreativ, selbstlos, geistreich.

Niedrige Werte: stolz, unduldsam, phantasielos, materialistisch, unerfüllt.

- o *Selbsttranszendenz, Subskala 2 (ST 2): transpersonelle Identifikation vs. Selbstisolation → hier: Verbundenheit zu Natur*

Hohe Werte: außerordentlich starke Verbindung zu Natur, Mitmenschen & Universum, liebende Identifikation mit Natur kann zu naturschützendem Engagement führen, spirituell, Kosmos = Organismus / Ganzheit (vergl. Lovelock: Gaia-Theorie), opferbereit für eine „bessere Welt“, Idealisten.
„Diese Personen neigen dazu, eine außerordentlich starke Verbindung zur Natur und zum Universum als Ganzes zu erfahren. Sie berichten oft von dem Gefühl, daß [sic] alle Dinge Teil eines lebenden Organismus zu sein scheinen“ (Benesch, 2007, S. 16)

Niedrige Werte: wenig (spirituelle) Verbindung zu Natur / Mitmenschen; Individualisten, wenig Verantwortungsgefühl für Rest der Welt / Mitmenschen; wenig Bereitschaft, für eine bessere Welt zu arbeiten, wenn ohne eigenen Vorteil; anthropozentrisch-egoistische Nutzung von Natur.
„Diese Personen erleben selten eine starke Verbindung zur Natur (...). Sie neigen eher dazu, Individualisten zu sein, die sich weder direkt noch indirekt für das verantwortlich fühlen, was mit anderen (...) geschieht.“ (ebd.)

- **Kooperativität gesamt (C):**

Hohe Werte: einfühlsam, tolerant, unterstützend, gerecht, prinzipienfest.

Niedrige Werte: selbstversunken, intolerant, nicht hilfsbereit, prinzipienlos.

- o *Kooperativität, Subskala 2 (C 2): Einfühlungsvermögen vs. soziales Desinteresse → hier: Verbundenheit zu Mitmenschen*

Hohe Werte: empathisch, behandeln andere mit Würde und Respekt.
„Diese Personen sind hoch empfänglich für und rücksichtsvoll gegenüber den Gefühlen anderer Menschen.“ (Benesch, 2007, S. 15)

Niedrige Werte: wenig empathisch, fremde Werte erhalten wenig Akzeptanz.
„Diese Personen scheinen sich nicht sehr viel Sorgen um die Gefühle anderer zu machen.“ (ebd.)

10.2 Beschreibung relationales vs. substantielles Körperbild nach Tamboer (1991)

→ hier: Verbundenheit zum eigenem Leib

Hohe Werte: relationales Körperbild, Körper-/ Leib-Sein, Leib eingebettet in Beziehungsgeflecht von menschlicher und nicht-menschlicher Umwelt / Mitwelt / Natur & Kultur; Leib als Möglichkeit, mit der Welt in Dialog zu treten; Körper als Ausdruck einer co-existenzialen Beziehung von Leib & Natur; an Bewegungsqualität, Körpererfahrung & Ästhetik orientiertes Körper- & Bewegungsbild (Tamboer, 1992; vergl. auch Funke-Wieneke, 1983; Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992); dreidimensionales Persönlichkeitsmodell der ökologischen Psychologie mit Individuum, Gesellschaft & Natur (statt nur Individuum und Gesellschaft im Persönlichkeitsbild der traditionellen Psychologie)

Niedrige Werte: substantielles Körperbild, Körper-Haben; Körper als Objekt, mechanisch, austauschbar, Gerätemedizin, missbrauchbar als Instrument für (sportliche) Höchstleistungen, Körper = lediglich Gegenstand der Trainingswissenschaft zur Steigerung der körperl. Leistungsfähigkeit, sportarten- und leistungsorientiertes Körper- und Bewegungsbild; außerdem: körperliche Anstrengung / körperliches Handeln / Beachten des leiblichen Bedürfnisses nach Fitness wird durch technologisierten Alltag und Möglichkeiten der modernen Medizin relativ „unnötig“ (vergl. Funke-Wieneke, Treutlein & Sperle, 1992, S. 17 f.: der Körper wird „*ein ersetzliches und relativ unerhebliches operatives Mittel.*“); traditionelles, zweidimensionales Persönlichkeitsmodell der Psychologie.

11Zweisprachige Kurzfassung der Ergebnisse

Mit dem folgenden Kapitel wird die Auflage der anzulegenden Promotionsordnung erfüllt, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in einer kurzen Abhandlung zusammenzufassen¹⁴⁷⁵. Dies geschieht gemäß den Anforderungen sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache.

11.1 Kurzfassung der Ergebnisse in deutscher Sprache

Die vorliegende Dissertationsschrift befasst sich mit dem *Erleben von Verbundenheit*, welches sowohl biographisch als auch bildungstheoretisch als relevant identi-

¹⁴⁷⁵ vergl. Promotionsordnung der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft für die Fächer Erziehungswissenschaft und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg vom 18. August 2010, § 7, Abs. 5, erschienen im amtlichen Anzeiger Nr. 86 vom 02. November 2010.

fiziert werden kann. Im Zuge des biographisch geprägten Erkenntnisinteresses werden die folgenden *drei Hauptfragen* formuliert, welche das hier präsentierte Forschungsprojekt beantworten soll:

1. Inwiefern lässt sich der Begriff „Verbundenheit“ bestimmen und an bestehende relevante, (v.a. bewegungs-) wissenschaftliche Ansätze anschließen?
2. Inwiefern kann diese Verbundenheit in ein Schulsport-unterrichtliches Programm übersetzt werden?
3. Inwiefern gelingt eine praktische Umsetzung dieses Programms, was erleben die teilnehmenden SchülerInnen dabei, und inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Eine adäquate Bearbeitung dieser Fragen setzt sowohl einen theoretischen, als auch einen empirischen Zugang voraus. Dabei müssen auch bildungs- und erziehungstheoretische Aspekte und eine Schulsportunterrichts-praktische Perspektive eingenommen werden. Darüber hinaus wird in der letzten Frage die Sicht der *SchülerInnen* betont.

Für eine Thematisierung der *ersten Hauptfrage* wird im *theoretischen* Teil der Arbeit vor dem Hintergrund anerkannter (v.a. bewegungs-) wissenschaftlicher Ansätze eine *Begriffsbestimmung* vorgenommen. Dies erlaubt auch die Diskussion einer möglichen (interdisziplinären) wissenschaftlichen Anbindung dieses Begriffes. Hervorzuheben sind hier *anschlussfähige Diskurse* innerhalb der Leibphänomenologie, der ästhetischen Bildung und der (davon z.T. beeinflussten) Bewegungspädagogik. Dabei wird zwischen „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ unterschieden. Darüber hinaus ergibt sich eine Anschlussfähigkeit des Verbundenheitsbegriffes an (sozio-) ökologische Figuren und an naturschutzpädagogische Ansätze. Im weiteren Verlauf der Arbeit lässt sich Verbundenheit schließlich differenzieren in eine *Verbundenheit mit dem eigenen Leib, mit der menschlichen und mit der nicht-menschlichen Mitwelt*. Darüber hinaus kann sie gekennzeichnet werden als ein prä-reflexives, „*ästhetisch-sinnliches Leib-Sein in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zu etwas*“. Ein Begriffsschema in der Dissertationsschrift veranschaulicht diese Ergebnisse. Die erste Hauptfrage der vorliegenden Dissertationsschrift kann damit als (vorläufig) beantwortet gelten.

Im Zuge einer Bearbeitung der *zweiten Hauptfrage* wird anschließend mit Bezug zu bildungs- und erziehungstheoretischen Überlegungen ein konkretes, Schulsport-unterrichtliches Programm entworfen und ausführlich dargestellt. Es thematisiert und inszeniert die so verstandene Verbundenheit innerhalb einer Einheit zum *Wahrnehmungs-sensibilisierenden Ausdauerlaufen*. Damit kann auch diese Hauptfrage beantwortet werden kann. Das entwickelte Programm stellt ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Arbeit dar.

Die *dritte Hauptfrage* verlangt nach einer *empirischen* Herangehensweise. Daher werden die genannten drei Hauptfragen in *vier operationalisierbare Untersuchungsfragen* überführt. Mit Bezug zu bereits diskutierten phänomenologischen Aspekten und vor der Matrix einer methodologischen Diskussion wird dabei die Entscheidung

für eine *qualitative Studie mit Episodischen Interviews* getroffen. Dabei wird auch die Personalunion der Autorin dieser Arbeit in den Rollen der Programmentwicklerin, -Anleiterin und wissenschaftlichen Evaluators reflektiert. Die vier reformulierten Untersuchungsfragen akzentuieren wie gefordert die SchülerInnen-Perspektive und lauten:

1. Was verstehen die InterviewteilnehmerInnen unter dem Begriff „Verbundenheit“?
2. Inwiefern ist ein entsprechendes Programm im schulischen Sportunterricht umsetzbar?
3. Was erleben die InterviewteilnehmerInnen bei einer solchen Inszenierung?
4. Inwiefern erleben sie dabei (Aspekte von) Verbundenheit?

Mit Bezug zur *ersten Untersuchungsfrage* ergibt sich aus dem Interviewmaterial eine empirische Ergänzung des theoretisch entwickelten Verbundenheitsbegriffs aus der Sicht der SchülerInnen. So wird Verbundenheit in der hier vorgestellten Lesart verstanden als ein subjektives, positiv konnotiertes Gefühl und assoziiert mit Empfindungen der Nähe, der Vertrautheit und einer Konstanz trotz (äußeren) Wandels. Darüber hinaus kann das bisherige Begriffsverständnis erweitert werden um die Aspekte einer *Verbundenheit mit unbelebten, künstlichen Objekten*, einer *Verbundenheit mit abstrakten Phänomenen* und einer *Verbundenheit mit mehreren Entitäten gleichzeitig*. Ferner ermöglicht das Material Aussagen über die *Bedingungen der Möglichkeit* (eines Erlebens) von Verbundenheit. Dabei wird deutlich, dass Verbundenheit nicht nur im Konsens, sondern auch im und sogar gerade *durch* Dissens entstehen kann. Diese Erweiterungen werden in der Ergänzung des Begriffsschemas verdeutlicht. Außerdem zeigt sich verschiedentlich die Schwierigkeit einer Explikation von (Erlebnissen bzw. dem Verständnis von) Verbundenheit. Dies entspricht dem phänomenologischen Hintergrund eines „Leib-Seins“ und ruft mitunter Negativbestimmungen hervor. Insgesamt *stützt und erweitert* die Empirie hier also die Theorie in mehrfacher Weise, was als ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Arbeit gelten kann.

Die *zweite Untersuchungsfrage* kann dahingehend beantwortet werden, als dass das Programm prinzipiell im regelhaften schulischen Sportunterricht *umsetzbar* ist und sowohl von den SchülerInnen als auch von den ursprünglichen Kurslehrkräften als Experten akzeptiert wird. Deutlich wird auch dass, gemäß dem bildungstheoretischen Ansatz, innerhalb der Programmumsetzung verschiedentlich ein „Tür“ zu einem neuen Sich-Bewegen geöffnet und damit eine bildungsrelevante Erweiterung von (Bewegungs-) Horizonten und eine Neuordnung von Ich-Leib-Welt-Verhältnissen ermöglicht werden kann. Allerdings wird im Laufe der praktischen Programmrealisation und deren kritischer Evaluation auch erkennbar, dass hier auch Einschränkungen formuliert werden müssen. Diese beziehen sich v.a. auf die vorgegebenen Bedingungen innerhalb der Institution „Schule“, wie bspw. Anwesenheits- und Bewertungspflicht, behördlich vorgegebene Lehrpläne bzw. schulinterne Curricula, begrenzte Ressourcen und ungleiche Machtverhältnisse innerhalb schulischer Kontexte. Auch artikulieren die interviewten SchülerInnen beachtens-

werte Kritikpunkte und zeigen damit auch Verbesserungsmöglichkeiten für mögliche weiterführende Arbeiten auf. Dies lässt sich als ein wichtiges Ergebnis des vorliegenden Forschungsprojektes werten.

Im Rahmen der *dritten Untersuchungsfrage* wird innerhalb der Interviewaussagen ein breites Spektrum von Erlebnissen während der Programmumsetzung deutlich. Dieses reicht von Empfindungen der Faszination und Spannung, ungewöhnlicher ästhetischer Körpersensation und meditativer Leibwahrnehmung über Entspannung, Muße und (dem Fließen von) Kreativität bis hin zu Gewöhnung, Langeweile und Unsicherheit. Darüber hinaus werden Teamwork, Vertrauen und eine soziale Gemeinschaft unter der SchülerInnen erlebt. Dabei werden einige dieser Erlebnisse in den Interviews sehr lebendig, engagiert und episodenhaft erzählt. Des Weiteren werden von den InterviewpartnerInnen deutliche Veränderungen in ihrer generellen, umfassenden Wahrnehmung in Richtung einer gesteigerten Sensibilität geäußert, insbesondere in Bezug auf den eigenen Leib und die nicht-menschliche, lebendige Mitwelt. Außerdem ermöglichte die Teilnahme an der Programmumsetzung auch eine ästhetisch motivierte (Selbst-) Erkenntnis. Dies entspricht den Zielen des Programms und seiner bildungs- und erziehungstheoretischen Anlage. Als Ergebnis lässt sich damit festhalten, dass ein breit gefächertes Spektrum von Erlebnissen während einer Programmteilnahme möglich ist.

Mit Bezug zur *vierten und letzten Untersuchungsfrage* und vor dem Hintergrund des – aus der Kombination von Theorie und Empirie entwickelten – Verbundenheitsverständnisses können dabei auch Aspekte eines *ästhetisch-sinnlichen Leib-Seins in achtsamer Bewusstheit und Beziehung zum eigenen Leib, zu Mitmenschen und zur nicht-menschlichen Mitwelt* identifiziert werden. Dies stellt ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Arbeit dar.

Mit der Bearbeitung der vier Untersuchungsfragen kann auch die *dritte Hauptfrage* als direkt beantwortet gelten. Eine theoretische Wendung der empirischen Interviewaussagen und Ergebnisse lässt zusätzlich deren erweiterte Interpretation durch im Theorieteil bereits diskutierten Ansätze zu. Somit wird hier insgesamt eine Erweiterung der Theorie durch die Empirie, aber auch eine Vertiefung der empirischen Ergebnisse durch die theoretischen Ansätze möglich.

Ein weiteres Ergebnis stellt letztlich auch der Ausblick auf denkbare zukünftige Fortführungen des hier zu präsentierenden Forschungsprojektes dar, welcher auf einer Reflexion der gewählten Methoden und ihrer Anwendung basiert, aber auch die Kritik der InterviewpartnerInnen aufnimmt. Solche möglichen Ansätze könnten bspw. das Erleben von Verbundenheit bei ProgrammteilnehmerInnen unterschiedlichen Alters und/oder Nationalitäten in unterschiedlichen settings thematisieren. Sie könnten auch in einer stärkeren Beachtung der sozio-ökologischen und kulturellen Lebens- und Bewegungswelten und -Gewohnheiten der TeilnehmerInnen bestehen und/oder qualitative und quantitative Forschungsmethoden triangulieren, sofern die dafür notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Damit verbleibt für diese Kurzfassung lediglich der Hinweis auf den andauernden, bildenden Einfluss der vorliegenden Arbeit auf die Person der Autorin selbst.

11.2 *Kurzfassung der Ergebnisse in englischer Sprache – A short summary of the results in English*

The given doctoral thesis deals with experiencing interconnectedness¹⁴⁷⁶, which can be identified as relevant, both biographically as well as in terms of education¹⁴⁷⁷. In the course of the biographically coined cognitive interest of this doctoral thesis the following *three main questions* have been formulated, which are to be answered by the research project to be presented:

1. In what way can the term “interconnectedness” be defined and linked to existing, relevant scientific pedagogy (above all in terms of pedagogy of the human movement)?
2. In what way can this interconnectedness be translated into a physical education program (PE) for schools?
3. In what way can this program be practically implemented into PE-teaching, what do pupils experience in doing so, and in what way do they experience (aspects of) interconnectedness?

Adequately dealing with these questions requires a theoretical, as well as empirical approach. In doing so, educational aspects and a practical PE-perspective have to be added. Furthermore, the *pupils’* point of view is emphasised in the last question.

For treating the *first main question*, the theoretical part of this thesis provides a definition against the background of acknowledged scientific approaches (here mainly in terms of pedagogy of the human movement). This also enables a discussion of the possible (interdisciplinary) scientific affiliation. Here, the appropriate discourses within the („Leib-“) phenomenology, the aesthetic education and the (thereof influenced) human movement are to be highlighted. In this context it is to differentiate between “*being the >Leib<*” and “*having a >Körper<*”¹⁴⁷⁸. Furthermore, an affiliation of the expression “interconnectedness” can be found within (socio-)ecological terms and in nature-pedagogic approaches. In the advancement of this dissertation, “interconnectedness” can also be divided into an *interconnectedness with the own >Leib<*, an *interconnectedness with the human, and with the non-human world*.¹⁴⁷⁹ In addition to that interconnectedness can be understood as a pre-reflexive, “*aesthetic-sensual >Leib<-Being in conscious awareness and relation to something*”. In

¹⁴⁷⁶ in German: „Verbundenheit“

¹⁴⁷⁷ As it is a known peculiarity of only the German language to enable a differentiation between „Erziehung“ and „Bildung“, the expression “education“ here is used in terms of the latter (see Meinberg, 1993, p. 81, quoted as in Funke-Wieneke, 2004, p. 33).

¹⁴⁷⁸ Due to the fact that there is no expression to mark the difference between the German „Leib“ and „Körper“ (meaning body or corpus) in neither the French nor the English language, occasionally the *German* phrases are used in French original texts (see Trebels, 1992, p. 27; see as well Polzin, 2002, p. 149). So if e.g. Merleau-Ponty does use French expressions, the >Leib< in its pre-reflexive intentionality corresponds to the French „*corps-sujet*“ (see Trebels, 1992, pp. 26 & 27), respectively in the phenomenal sense of “bodily” existence of the „*corps phénoménal*“ (see Coenen, 1985, p. 154).

¹⁴⁷⁹ The expression “world” is here meant in a sense of equitable, non-anthropocentric existence of beings.

to something". In the dissertation, a diagram is illustrating these results which provide a preliminary answer to the first main question.

In the course of the *second main question* and with reference to educational considerations a concrete Program for school-PE is worded and presented in detail within the doctoral thesis. This program puts the interconnectedness described into a teaching unit of *perception-sensitising long-distance running*. As a consequence, this main question can be answered, too. The program developed displays another result of the thesis to be presented.

The *third main question* asks for an *empirical* approach. Therefore, the above-mentioned main questions are translated into *four survey questions* which can be operationalised in a scientific-experimental manner. With reference to already stated phenomenological aspects and due to a methodological discussion of thoughts a decision is made for *qualitative research with Episodic Interviews*. Furthermore, the personal union of the author of this work in the roles of the program developer, the program instructor and the scientific program evaluator is reflected. As requested, the four re-worded survey questions accentuate the pupils' perspective. They read as follows:

1. What is the respondents' understanding of the term "interconnectedness"?
2. To what extent may a respective program be implemented in schools PE?
3. What do pupils experience during the implementation phase?
4. To what extent do they experience (aspects of) interconnectedness?

Referring to the *first survey question* the interview material provides an empirical enhancement of the theoretically developed term 'interconnectedness' from the pupils' perspective. Thus, in the given interpretation of this point of view the term interconnectedness can be seen as a subjective, positively meant feeling and associated with sensations of closeness, intimacy and stability despite (outward) change. Furthermore, the hitherto understanding can be extended by the aspects of an *interconnectedness with non-living, artificial objects*, an *interconnectedness with abstract phenomena*, and an *interconnectedness with multiple entities simultaneously*. Moreover, the interview material allows conclusions about the *necessary conditions to provide the possibility* of (experiencing the) interconnectedness. Thereby it becomes obvious that interconnectedness is built up not only by consensus, but also and even more *through* dissent. These enhancements are shown in the extended version of the diagram. In addition to that, a repeated difficulty in expressing (experiences and/or the understanding of) interconnectedness can be observed. This matches the phenomenological background of a „Leib“-Being and occasionally results in negative definitions. Altogether the empiric findings *support and enhance* the theory in various kinds, which can count as another result of the thesis presented here.

The *second survey question* can be answered insofar as the program can basically be realised in normal school-PE, and is accepted both by the pupils and the original teachers, being experts. It becomes clear that, according to the educational approach, a "door" towards a new kind of movement can be opened within the pro-

gram-realisation, including a possible, educationally relevant extension of (movement-) horizons and a re-arrangement of the Self-„Leib“-World relations. However, in the course of program realisation and its critical evaluation it needs to be seen, that limitations also have to be expressed. They relate mainly to the given conditions within the institutional frame of “school”, as for example the compulsory attendance and grading, curricula provided by the government or the school community, restricted resources and unequal means of power in school contexts. Additionally, the interviewed pupils articulate noticeable criticism and, in doing so, show ways how to improve possible future work. This can be valued as an additional result of the given research project.

Concerning the *third survey question* a wide range of experiences during the program realisation becomes obvious within the interview material. This ranges from the sentiment of fascination and excitement, unusual aesthetic body sensation, and meditative „Leib“-perception through relaxation, leisure and (the flowing of) creativity up to habituation, boredom and insecurity. Furthermore, teamwork, reliance, and a social companionship are experienced by the pupils. In the interviews some of those experiences were discussed very vividly, with great commitment and in episodes. Moreover, the respondents quote considerable changes in their general, global sensual perception in the direction of an increased aesthesia, especially in terms of the own „Leib“ and the non-human, living world. Besides that, participating in the program realisation also enabled aesthetically motivated (self-)awareness. This is in line with the aims of the program and its educational approach and structure. As a result one needs to keep in mind that a broad range of experiences is possible during program participation.

In reference to the *fourth and last survey question* and against the background of the understanding of interconnectedness – developed in combination of theory and empiricism –, aspects of an *aesthetic-sensual „Leib“-Being in conscious awareness and relation to something*” can be identified. This constitutes another result.

By treating the four survey questions, the *third main question* can be considered to be directly answered. A theoretical twist of the empiric interview statements and results enables over and above an advanced interpretation through the scientific approaches, discussed earlier in the theoretical part of the thesis. All in all, it is possible to expand the theory through empiricism, but also to deepen the empirical findings through theoretical approaches.

A supplementary result is the prospect of a conceivable continuation of the presented research project in the future, based on a reflection of the chosen methods and their application as well as of the criticism of the respondents. Those potential approaches could, for example, explore the experience of interconnectedness of program participants of different ages and/or nationalities in various settings. They could also better emphasise the socio-ecological and cultural living environment and moving horizons, or triangulate qualitative with quantitative research methods, provided that the respective resources can be provided.

Last but not least the given thesis has had an educational influence on its author.

12 Liste der aus dieser Dissertation hervorgegangenen Publikationen

- Schuchart, A. (2009): Bewegungsmeditation im Schulsport. In S. Happ & R. Ehmler (Hrsg.): *Zweikämpfen im Schulsport mehrperspektivisch unterrichten* (S. 35-44). Institut für Zweikampfpädagogik: Hamburg.

13 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, Agnes Schuchart (geb. 05.01.1978 in Marburg an der Lahn), dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst und mich dabei keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen bedient habe. Ich habe keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen. Die vorliegende Arbeit wurde in keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht.

Hamburg, im Dezember 2011