

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Über Bewegung und Leiblichkeit staunen.
Kinderphilosophische Zugänge zum Phänomen Sport,
dargestellt am Beispiel Handstützüberschlag“

verfasst von | submitted by
Wilbur Bartl BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 500 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport Unterrichtsfach Psychologie
und Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Dr. habil. Paul Tarmann

Ein gesunder Geist in einem gesunden Leib, das ist eine kurze, aber vollständige
Beschreibung eines glücklichen Zustandes dieser Welt - John Locke¹

¹ Locke, John / Schuck, Dirk / Wohlers, Heinz: *Gedanken über Erziehung*. Hamburg 2020. S. 7.

Inhaltsverzeichnis

1 Persönliches Forschungsinteresse	4
1.2 Darstellung des Forschungsstands	5
1.3 Problem- und Fragestellung	8
1.4 Arbeitshypothese und Zielsetzung	9
1.5 Methodik und Aufbau der Arbeit	10
2. Einführung in die Kinderphilosophie mit besonderer Berücksichtigung der Leiblichkeit.....	11
2.1 Wichtige Etappen in der Geschichte der Kinderphilosophie	14
2.1.1 Einblicke in antike Zugänge der Kinderphilosophie im Fokus der Leiblichkeit	15
2.1.2 Weiterentwicklung kinderphilosophischer Zugänge unter Berücksichtigung körperlicher Aspekte.....	18
2.2 Die 5 – Finger - Methode und die Leibeserziehung	27
2.2.1 Die phänomenologische Methode	30
2.2.2. Die hermeneutische Methode	31
2.2.3 Die analytische, die dialektische und die spekulative Methode	31
2.3 Das Wort als Basis des Philosophierens im Kontext sportmotorischer Handlungsanweisungen.....	32
2.3.1 Ansätze zur Entwicklung einer Gesprächskultur	33
2.3.2 Mögliche Störfaktoren in Gesprächen mit Kindern	35
3. Die Sportphilosophie in Kinderschuhen – ein schematischer Überblick	36
3.1 Bewegung, Sport, Medizin und Pädagogik – historische sportphilosophische Anbahnungen in Bezug auf Erziehung	40
3.2 Die Legitimation der Sportphilosophie im Sportunterricht	44
3.2.1 Sportphilosophische Themenfelder beim Handstützüberschlag.....	48
3.1.1.1 Körper und Identität	51
3.1.1.2 Körper und Ästhetik	54
3.3 Methodik der Sportphilosophie für pädagogische Interessen	56
3.3.1 Die (Neue-) Phänomenologie als Möglichkeit vertiefenden Staunens	57
4. Möglichkeiten der Didaktisierung von Sportphilosophie	59

4.1 Methodischer Aufbau des Handstützüberschlags.....	60
4.1.1 Der Handstützüberschlag am Boden	61
4.1.2 Mögliche Momente des Staunens beim Handstützüberschlag	63
4.1.3 Das Theorie – Praxis – Problem im Unterrichtsgeschehen	65
4.2 Zusammenschau der Lehrpläne – Allgemeiner Teil.	68
4.2.1 Mögliche Themen aus dem Lehrplan Philosophie und Psychologie.....	69
4.2.2 Mögliche Themen aus dem Lehrplan Bewegung und Sport.....	71
4.3 Didaktische Hinweise über sportphilosophische Inhalte im Bewegungs- und Sportunterricht zu staunen	73
5. Conclusio	78
6. Literaturverzeichnis	82
Kurzzusammenfassung	86
Abstract	87

1 Persönliches Forschungsinteresse

Die vorliegende Arbeit wagt den Versuch, das Staunen, als zentrales Element kinderphilosophischer Konzepte, mit Inhalten des Bewegungs- und Sportunterrichts in Verbindung zu bringen. Bei letzterem sind vor allem die Leiblichkeit und die gemachten Körpererfahrungen von Interesse. Es besteht die Hoffnung, am Ende dieser Arbeit den Wert kinderphilosophischer Fragen zu erkennen und Ansätze zu finden, das Staunen über das Phänomen Sport und Bewegung auch im Jugendalter zu erkennen, (wieder) zu erlernen und zu erhalten. Da die Arbeit im Themenkomplex der Unterrichtsfächer Psychologie und Philosophie, sowie Bewegung und Sport verfasst wird und es Indizien dafür gibt, dass sich beide Professionen in mancherlei Hinsicht ähnlich sind und sich dadurch ergänzen und verbinden lassen, liegt genau hierin das Forschungsinteresse. Es geht um die Faszination „Körper“ einerseits, wie er sich verändert, wie Kinder lernen mit ihren Körpern umzugehen, wie sie sich gegenseitig messen, vergleichen, bewundern, unterstützen und sich in einem Spannungsfeld zwischen Introversion – Extraversion, Mut – Angst, Aggression – Zuneigung, Scham – Prahlerei, Gruppenzugehörigkeit – Stand in der Gruppe, wiederfinden. Andererseits scheint die so wichtige Eigenschaft des Staunens, das den Menschen Fragen stellen lässt, ihn neugierig auf die Welt macht und häufig mit einem ungemeinen Wissens- bzw. Erfahrungsdrang einhergeht, im Laufe der Schulzeit und spätestens in der Pubertät verloren zu gehen, wo sich doch die Frage stellt, wie dieser Entwicklung entgegengewirkt werden kann? Die Kinderphilosophie scheint hierzu ein passender Ausgangspunkt für die Untersuchung zu sein, da sie den Grundstein für das „richtige“ Fragenstellen legt und aufzeigt, wann Kinder besonders gut ins Philosophieren kommen und auch, wann das Gegenüber diese vertiefenden Gedanken hemmt. Christoph Hübenthal stellt fest, dass Sport und Philosophie, die dem ersten Anschein nach wenig gemein haben, voneinander profitieren können:

„Macht man sich jedoch klar, daß heute, nach dem historischen Scheitern aller philosophischen Absolutionsansprüche, vor allem auf die Praxisrelevanz der Philosophie Wert gelegt wird, und bedenkt man außerdem, daß der wachsende Problemdruck eine begriffliche Aufarbeitung sportpraktischer Fragen immer unausweichlicher macht, dann erweist sich die gegenseitige Öffnung von Sport und Philosophie, die faktisch längst stattgefunden hat, als Indiz für eine veränderte Grundeinstellung in beiden Bereichen, von der beide profitieren können.“²

Wenngleich er hier nicht explizit auf Kinder eingeht, so plädiert er nicht nur dafür, dass Sport und Philosophie sich gegenseitig ergänzen können, sondern meint, dass sich beide

² Christoph Hübenthal: „Philosophie“, In: Grupe, Ommo / Mieth, Dietmar (Hrsg.): *Lexikon der Ethik im Sport*. Schorndorf. 2001. S. 411

Professionen schon längst gegenseitig geöffnet haben. Diese gegenseitige Öffnung mit dem Fokus auf Kinder und Jugendliche ist für diese Arbeit von speziellem Interesse.

Neben der Verbindung beider Disziplinen, soll das Problem des Transfers vom Kindesalter, in Jugend- bzw. junges Erwachsenenalter thematisiert werden, da unklar ist, ob Ideen und Konzepte der Kinderphilosophie, auch für ältere Personen anwendbar sind. Die Frage, die sich v.a. als Lehrkraft häufig stellt, wie diese hochemotionale Phase begleitet und unterstützt werden kann, indem passende Fragen gestellt, geeignete Übungen und Reflexionsrunden angeboten werden, um dieser sensiblen und vulnerablen Phase gerecht zu werden.

1.2 Darstellung des Forschungsstands

Es gibt kaum ein Philosophie-Schulbuch, das nicht gleich einleitend über das Phänomen des Staunens als Grundlage allen Philosophierens schreibt. Es ist dieses sich – wundern, dass uns Fragen stellen lässt, dort wo das Selbstverständliche aufhört und etwas Neues, Unerwartetes auftritt. Das wird umso relevanter, je mehr es uns persönlich betrifft – sich verändernde, wachsende Körper, Gruppengefüge, Fähigkeiten und Fertigkeiten können nicht nur gefallen, sondern auch Angst machen. Die Naturwissenschaften suggerieren stellenweise eine Gewissheit zu Sachverhalten, die ein Nach- oder Hinterfragen zu unterbinden scheinen. Es gibt genügend physiologische Forschung, die die körperlichen Veränderungen minutiös dokumentiert, es kann alles nachgelesen und nachvollzogen werden. Ist das jedoch Grund genug, die eigene Entwicklung unhinterfragt hinzunehmen? Ist die Forschung zu Gruppenprozessen ausreichend, Dynamiken, die im Klassenraum entstehen gemäß Lehrbuch irgendwo einzugliedern und es dabei zu belassen? Wo bleibt das kritische Moment? Wo bleibt die Neugier das Neue zu ergründen, zu hinterfragen, zu verstehen? Das Staunen scheint hier das geeignete Instrumentarium zu sein, um bspw. die Fähigkeiten des eigenen Körpers zu hinterfragen, zu testen und neugierig auf sich selbst zu werden.

Vor jedweder (interdisziplinären) Auseinandersetzung mit der Thematik, bedarf es einer vertiefenden Befassung mit den jeweiligen Professionen an sich, wobei stets darauf geachtet wird im Fokus der Thematik zu bleiben. So muss zunächst geklärt werden, was unter einer Kinderphilosophie überhaupt zu verstehen ist.

Neben der Frage, wie eine Kinderphilosophie kategorisiert werden kann, beklagt Matthews³, dass Kinder mit dem Schuleintritt (Primarstufe) das (philosophische) Hinterfragen verlernen,

³ Vgl.: Matthews, Gareth B.: *Die Philosophie der Kindheit: Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. Weinheim 1995. S. 13.

bzw. wir Erwachsene es ihnen aberziehen, was er v.a. den systemischen Vorgaben anlastet. Die Bemühungen gehen in Richtung Konformität als nach gedanklicher Freiheit.

Wie angedeutet, soll diese Arbeit über die Kinderphilosophie hinaus gehen und sich mit Philosophie in der Sekundarstufe, in Verbindung mit dem Körper, wie im Sportunterricht, auseinandersetzen. Hierin scheint diese Arbeit auf „Neuland“ zu stoßen, da es zwar viele Überlegungen zum Philosophieren mit Kindern gibt, und ab der Sekundarstufe auch Lehrpläne, die preisgeben, was gelehrt werden muss, bzw. was die Kinder und Jugendlichen philosophiegeschichtlich können sollten, jedoch wird der körperliche Aspekt außer Acht gelassen, wenngleich dieser gerade für Heranwachsende, bei denen sich der Körper stetig verändert, hoch brisant ist.

Da es um eine interdisziplinäre Auseinandersetzung geht wird Sport, als Überbegriff, als mögliches Instrumentarium herangezogen Philosophie auszuprobieren, es zu erleben und sich darin auszuprobieren.

„Kaum ein Bereich symbolischer Handlungen – die Philosophie ausgenommen – demonstriert so sehr die Merkmale des Postmodernismus wie der Sport. Es scheint, als seien die Philosophie und der Sport gemeinsam von denselben Bewegungen ergriffen worden zu sein und als seien ihre Reaktionen durch eine vergleichbare Unsicherheit, Vielfältigkeit und Unbestimmtheit gekennzeichnet. [...] Tatsächlich haben der Sport und die Philosophie eine Tradition gemeinsam: sie sind moralisierte Praxis.“⁴

Es sind gerade diese Unsicherheit, Vielfältigkeit und Unbestimmtheit, die es für viele schwer macht, den Kern beider Disziplinen, die Notwendigkeit, und häufig auch den Nutzen dieser zu erkennen. Interessant ist auch die Aussage der „moralisierten Praxis“, da es in beiden Disziplinen eben nicht um eine rein theoretische Auseinandersetzung von Sachverhalten geht, wie das Lesen eines Buches, oder das Lösen einer Gleichung, sondern um das Erlernen motorischer Bewegungsabläufe, moralischer, wie ethischer Prinzipien, sowie dem Bestehen in einem sozialen Gefüge. Dem Entwicklungsstadium geschuldet kommt es zudem zu einer starken körperlichen Veränderung. In der Vielfältigkeit, die die Philosophie zu bieten hat, und um im Fokus der Forschungsfrage zu bleiben, wird das Augenmerk vorrangig auf anthropologische Aspekte gelegt. Dietrich Kurz betrachtet „Sport“ u.a. aus unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven, wovon eine die Wahrnehmung ist, bei der es ihm „um den anthropologisch grundsätzlichen Zusammenhang von → Bewegung und *Wahrnehmung*.“⁵ geht. Er stellt weiters fest, dass je jünger der Mensch ist, desto mehr erschließt er sich die

⁴Gebauer, Gunter: *Die Aktualität der Sportphilosophie: Vorträge der Jahrestagung der Philosophic Society for the Study of Sport in Berlin, 2. - 4. Oktober 1992*. Sankt Augustin 1993. S. VII.

⁵ Dietrich Kurz: „Schulsport“, In: Grupe, Ommo / Mieth, Dietmar (Hrsg.): *Lexikon der Ethik im Sport*. S. 445.

eigene Welt durch die Bewegung (Exploration), wobei er auch kritisch feststellt, dass „[u]nter den typischen Lebensbedingungen hochindustrialisierter Gesellschaften verwirklicht sie sich jedoch für viele Heranwachsenden nicht mehr in der pädagogisch wünschbaren Reichhaltigkeit.“⁶ Dadurch, dass viele Erfahrungen nur mehr vermittelt, anstatt eben selbst erfahren werden, Kurz spricht von „Erfahrungen aus zweiter Hand“⁷, werden Selbsterfahrungen potenziell vernachlässigt, wodurch auch die Wahrnehmung, die er im doppelten Sinn versteht, indem der Mensch einerseits Wahrnehmungsmedium als auch Vermittler von Botschaften ist, leidet.⁸

Um staunen zu können muss die Welt wahrgenommen werden, und zwar wünschenswerterweise durch selbstgemachte, primäre Erfahrungen. Der Bewegungs- und Sportunterricht bietet diese Möglichkeit. Dieser setzt sehr früh an und bleibt bis zum Austritt aus der Schule erhalten, ein großes Lernfeld also, das genutzt werden kann und sollte. Wie Jürgen Court schon feststellte, muss sich die Sportwissenschaft, die Teil der Anthropologie ist, nach der Philosophie richten bzw. sich ihrer annehmen, denn, man kann die Stellung vom Körper und Erziehung von diesem nur dann adäquat verstehen, wenn man die Fragen: Was ist der Mensch? bzw. Was soll der Mensch? beantwortet hat⁹. Anthropologie als Teil der Philosophie wiederum bemüht sich ebenso um die Klärung dieser Frage und ist, gemäß Kant, die Frage, nach der sich alle anderen Fragen richten. Die Anthropologie, das Fragen nach dem Menschen hat einen sehr frühen Ursprung und ist seit der Antike existent, wenngleich sich die Sportwissenschaft als solche erst viel später entwickelte. Hans Lenk kommt hier eine bedeutende Rolle zu, der sich in den 70/80er Jahren intensiv mit der Integration der Philosophie im Sport auseinandersetzt¹⁰. Auch diese Arbeit versucht in Ansätzen diese Verbindung herzustellen, indem das Momentum des Staunens Einzug in die Sporthalle findet und dort expliziert wird.

Konkret soll dieses Momentum am Beispiel des Handstützüberschlags dargelegt werden, eine Übung aus dem Boden- und Geräteturnen mittlerer Komplexität. Die Schwierigkeit bei dieser Übung liegt in der Zusammensetzung mehrerer Teilschritte, wobei Dynamik und Schwung essenzielle Parameter sind. In der Hauptphase kann eine Schulter-Schiebe-Bewegung helfen, damit der erfolgreiche Abschluss gelingt. Durch unterschiedliche Variationsmöglichkeiten der

⁶ Ebd., S. 445.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl.: Ebd., S. 446.

⁹ Vgl.: Court, Jürgen: "Kriterien Moralischer Handlungen Im Sport", In: *Die Aktualität der Sportphilosophie*. Sankt Augustin 1993. S. 41.

¹⁰ Vgl.: Segets, Michael: *Sportphilosophie in der Schule: Zur didaktischen Transformation Sportphilosophischer Themen für den Unterricht der Fächer Philosophie, Praktische Philosophie und Sport*. Berlin 2012. S. 23.

Übung, lässt sich die Komplexität verändern. So kann es hilfreich sein, den Handstützüberschlag zunächst über ein Mini-Tramp oder ein Sprungbrett und einen Kasten zu machen und erst später auf den Boden, ohne weitere Hilfsmittel, zu wechseln. Die Variante über den Kasten wird bspw. von Christoph Becker in seinem „Handbuch der Sportmethodik“¹¹, die Variante am Boden von Christian Dufek in seiner „Technik und Methodik der Turn10 – Elemente“¹² vorgestellt. Während es einigen Schülerinnen und Schülern zunächst unmöglich scheint diese Übung korrekt auszuführen, kann mit Hilfe unterschiedlicher Vorübungen das Ziel häufig doch erreicht werden. Aufgrund der unterschiedlichen, aufbauenden, Schritte, bietet diese Übung an unterschiedlichen Stellen „Aha“-Erlebnisse und Möglichkeiten des Staunens, weshalb sie für diese Abhandlung geeignet scheint.

1.3 Problem- und Fragestellung

Beide Unterrichtsfächer unterliegen häufig einem Legitimationsdruck, da ihnen teils eine unzureichende Alltagsrelevanz angeprangert wird und sie sich dadurch, verglichen mit Fächern der Naturwissenschaft oder der Sprachwissenschaft, mit einem verminderten Stellenwert abfinden müssen. Dabei gibt es zahlreiche wissenschaftliche Belege dafür, dass beide Fächer wesentliche Beiträge für die Heranwachsenden leisten (können), wenngleich diese nicht immer offenkundig zu sein scheinen. Vonseiten psychologischer Untersuchungen und anhand von Ergebnissen aus der Hirnforschung¹³ lässt sich beispielsweise ableiten, dass die körperliche Betätigung einen positiven Einfluss auf die kognitive Leistungsfähigkeit hat, da das gesamte Reiz-Leitungs-System trainiert und optimiert wird. Dadurch können Informationen besser und schneller verarbeitet werden. Die Philosophie wiederum, soll den Lernenden dabei helfen, ihre Neugierde auf die Welt zu erhalten, indem sie lernen Fragen zu stellen, die ihnen helfen, Einblicke in unterschiedliche Denkweisen zu erlangen und so zu weltoffenen, selbstdenkenden, gesellschaftskritischen und mündigen Individuen heranreifen. Paradoxerweise sieht der österreichische Lehrplan das Fach Philosophie erst in der 12. Schulstufe vor, also kurz vor Abschluss der Hochschulreife. Davor scheint also wenig Platz zu kritischem, freiem Denken zu sein, von der fehlenden Zeit über (Körper-) Phänomene zu staunen ganz zu schweigen. Interessant ist auch, dass Kinder und deren Gedanken häufig außer Acht gelassen werden und selten Einzug in wissenschaftliche Arbeiten finden. So findet

¹¹ Vgl.: Becker, Christoph: *Handbuch der Sportmethodik: Mit Kopiervorlagen : [Sekundarstufe 1 + 2]. 2, Individualsportarten: Übungen und Unterrichtshinweise Für Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen und Konditionstraining*. Augsburg 2010. S. 122.

¹² Vgl.: Dufek, Christian: *Turn 10-Schule: Technik und Methodik Der Turn 10 – Elemente*. Wien 2015. S. 120.

¹³ Vgl.: Hillman, Charles H. / Erickson, Kirk I. / Kramer, Arthur F.: " Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition". In: *Nat Rev Neurosci* 9. 2008. S. 58-65.

sich beispielsweise auch kein Eintrag über Kinder im Dictionarium der Sportethik¹⁴, einem sonst sehr umfangreichen Werk zur Sportethik.

Da das Forschungsinteresse gleich mehrere große Themengebiete umfasst, die in dieser Abhandlung in ihren vollen Umfängen unmöglich umfasst werden können, soll der Kerngedanke anhand einer spezifischen Forschungsfrage ergründet werden:

Inwiefern kann das philosophische-kindliche Staunen am Beispiel des Handstützüberschlags expliziert und vertieft werden?

Untergeordnete Fragen, die es notwendigerweise zu beantworten gilt, lauten: Was bedeutet es zu staunen? Welche möglichen Gründe, dass das Staunen im Reifungsprozess verloren geht, können genannt werden? Welche Lösungsansätze für das Transferproblem lassen sich finden?

1.4 Arbeitshypothese und Zielsetzung

Während die Forschungsfrage, sowie ein kleiner Exkurs in vorhandene Literatur bereits gegeben wurden, werden hier einige Hypothesen aufgestellt, die im Zuge der Einarbeitung in die Thematik aufkamen und die in dieser Arbeit belegt, bzw. widerlegt werden sollen:

Hypothese 1: Kinder, die staunen, bewegen sich lieber.

Hypothese 2: Kinder, die staunen, sind ehrgeiziger, da sie den Dingen auf den Grund gehen wollen.

Hypothese 3: Kinder, die staunen, haben eine verbesserte Selbstkenntnis, da sie sich intensiver mit ihrem eigenen Körper auseinandersetzen.

Hypothese 4: Boden- und Geräteturnen bietet zahlreiche Möglichkeiten zu staunen und ist daher ein geeignetes Übungsfeld.

¹⁴ Vgl.: Maier, Bernhard: *Dictionarium der Sportethik*. Perchtoldsdorf 2022. S. 6-10.

Ziel der Arbeit ist, neben der Beantwortung der Forschungsfrage, sowie der eben dargelegten Hypothesen, die Neugierde zu wecken, mit Schülerinnen und Schülern in der Sporthalle zu staunen und exemplarisch Ideen für die praktische Umsetzung anzubieten.

Das Ziel ist erreicht, wenn eine Abgrenzung kinderphilosophischer Zugänge getätigt und das Transferproblem hinreichend diskutiert wurde, als auch, sportphilosophische Gedanken zu Leiblichkeit und Körperkult themenspezifisch dargelegt wurden.

1.5 Methodik und Aufbau der Arbeit

Für die vorliegende Arbeit wird die hermeneutische Methode herangezogen, indem zahlreiche, schon bestehende, Texte bearbeitet, analysiert und interpretiert werden. Zentrale Aspekte dabei sind das Verstehen sowie das Deuten und Auslegen von Texten. Dies ist vor allem für den pädagogischen Kontext von großer Bedeutung.

Neben der Hermeneutik, die wohl die wichtigste geisteswissenschaftliche Methode darstellt, müssen auch noch die Phänomenologie und die Dialektik erwähnt werden, die eng mit der Hermeneutik verbunden, und für das hermeneutische Verstehen wichtig sind. Die Phänomenologie meint dabei die Erscheinung der Wirklichkeit, bei der es um die Sache selbst, also um das Gegebene, ohne den Einfluss unserer Ideen und Theorien zu bestimmten Beobachtungen, geht¹⁵. In ähnlicher Weise definiert Seiffert die Hermeneutik selbst, nämlich als „die Lehre von dem, was wir „immer schon“ vorfinden [...], was „immer schon“ da ist“¹⁶.

Der Begriff der Dialektik hat unterschiedliche Bedeutungen, kann aber, auf pädagogische Sachverhalte bezogen, als die Kunst der Gesprächsführung verstanden werden. Durch ein Miteinanderreden können unterschiedliche Standpunkte diskutiert und in weiterer Folge der Kern der Thematik, der frei von Widersprüchen ist, entdeckt werden. Danner führt die Begrifflichkeiten folgendermaßen zusammen: „Das hermeneutische Verstehen macht den Kern des Erfassens von Erziehungswirklichkeit aus, dem phänomenologische Bestandsaufnahme und dialektisches Reflektieren zugeordnet sind“¹⁷.

¹⁵ Vgl.: Danner, Helmut: *Methoden Geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München 2006. S. 132.

Vgl.: Precht, Peter, Burkard, Franz-Peter: *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart. S. 448 f.

¹⁶ Seiffert, Helmut: *Einführung in die Wissenschaftstheorie. 2, Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie, Hermeneutik und Historische Methode, Dialektik*. München 1977. S. 43.

¹⁷ Danner: *Methoden Geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. S. 37.

Etymologie

Etymologisch gesehen entstammt das Wort „Hermeneutik“ aus dem Griechischen. Das Verb „hermeneuein“ bedeutet so viel wie aussagen, auslegen oder übersetzen¹⁸. Diesen drei Begrifflichkeiten gemein ist das „Verstehen“. Es geht also um die Lehre des Verstehens. „Verstehen“ bezeichnet Danner dabei als „das Erkennen von etwas als etwas“¹⁹, womit der Begriff „Verstehen“ vom „Erklären“ dahingehend unterschieden werden kann, dass es über das reine Erfassen von Bedeutungen hinausgeht und es zu einer Herleitung „[v]on Tat-sachen aus Ur-sachen“²⁰ kommt.

2. Einführung in die Kinderphilosophie mit besonderer Berücksichtigung der Leiblichkeit

Philosophie ist das Allerernsteste, aber so ernst auch wieder nicht. – Theodor W. Adorno

Dieses Kapitel widmet sich dem kindlichen Staunen und kinderphilosophischen Ansätzen, wofür es, neben dem kindlichen Gedankengut, auch Erwachsene braucht. Nur sie können den philosophischen Gehalt kindlicher Aussagen erkennen. Daher wird nicht nur über das Staunen von Kindern in Bezug auf den Körper Bezug genommen, sondern auch über das der Erwachsenen. Schon Karl Jaspers betont: „Ein wunderbares Zeichen, dafür, daß der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. Gar nicht selten hört man aus dem Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht“

²¹. Er nennt in weiterer Folge einige Beispiele kindlicher Gedankengänge und resümiert:

„Wer sammeln würde, könnte eine reiche Kinderphilosophie berichten. Der Einwand, die Kinder hätten das vorher von Eltern oder anderen gehört, gilt offenbar gar nicht für die ernsthaften Gedanken. Der Einwand, daß diese Kinder doch nicht weiter philosophieren und daß also solche Äußerungen nur zufällig sein könnten, übersieht eine Tatsache: Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenwerden verlorenggeht.“²²

Obwohl Jaspers den Begriff „Kinderphilosophie“ prägte, hat er ihn nicht systematisch ausgearbeitet.

¹⁸ Vgl.: Ebd., S. 34.

¹⁹ Ebd., S. 39.

²⁰ Ebd., S. 40.

²¹ Jaspers, Karl: *Einführung in die Philosophie: Zwölf Radiovorträge*. München 1992. S. 10.

²² Ebd., S. 11.

Sandra Kainz²³ zeigt in ihrer Diplomarbeit, dass Kinder in Gesprächen häufig philosophische Gedanken äußern, die aber in der Folge selten vertieft werden, da die Themen kindlicher Gespräche schnell wechseln. Während Erwachsene mit Hilfe der Mäeutik die Vertiefung unterstützen könnten, passiert es häufig, dass diese lange und belehrend antworten, sodass Kinder das Interesse schnell verlieren. Freese kritisiert diese Haltung:

„In der Regel sind Kinder von derartigen Belehrungen der Erwachsenen so eingeschüchtert, daß sie keine weiteren Fragen mehr zu dem sie gerade bewegenden Problem stellen. Sie tun dies gewöhnlich auch schon deswegen nicht, um nicht einen weiteren Redeschwall, der sie zur Passivität verurteilen würde, über sich ergehen lassen zu müssen. Denn allzu oft belehren die Erwachsenen sie, zudem über Dinge, die die Kinder gar nicht wissen wollen.“²⁴

Ein tiefergehender Dialog erfordert die Bereitschaft, sich auf kindliche Fragen einzulassen und mit echtem Interesse zuzuhören. Philosophieren mit Kindern bedarf geschicktes Nachfragen und aufmerksames Zuhören, wodurch einer hierarchischen Kommunikationsstruktur vorgebeugt wird, und ein ebenbürtiger, themenbezogener Gedankenaustausch stattfinden kann. Es kommt zu einem Wechselspiel zwischen Selbstreflexion, Gesprächsanalyse und gemeinsamen Denkens.

Auch Wieacker-Wolff betont, dass Kinderphilosophie keine pädagogische Serviceleistung ist, sondern auch Selbsterkenntnis²⁵ von uns Erwachsenen erfordert. Wer sich auf kindliches Fragen einlässt, begegnet sich selbst und die eigene Biografie wird teils nochmal (zumindest gedanklich) erfahren²⁶. Erwachsene sind also mit ihren eigenen Gewissheiten, Unsicherheiten und der Notwendigkeit nach Offenheit konfrontiert. Damit das Philosophieren mit Kindern funktionieren kann, gilt es vier Hürden zu überwinden.:

„Gewissheiten, denn diese gibt es nicht, außer die von Descartes postulierte Gewissheit, dass wir zweifeln. Fixe Meinungen, auch sie gibt es nicht und verunmöglichen den Diskurs und das tiefgründige Nachdenken. Masken und Tarnungen, da Kinder diese rasch durchschauen, Erwachsene sollten zutiefst ehrlich sein. Den Ernst, da dieser freies Denken blockiert.“²⁷

Ekkehard Martens sieht das Philosophieren als von Beginn an gegeben, betont aber ebenfalls die Verantwortung von Erwachsenen. Diese brauchen Mut sich den kindlichen Fragen zu stellen, da Philosophieren „zu kultivieren und zu bilden ist“²⁸. Ihm zufolge vermeiden Erwachsene den Dialog aus Angst, keine Antworten zu wissen, anstatt „sich im Denken zu

²³ Vgl.: Kainz, Sandra: "Philosophieren mit Kindern: Plädoyer für ein Philosophieren in der Volksschule". 2014. S. 6.

²⁴ Freese, Hans-Ludwig: *Kinder sind Philosophen*. Weinheim 2002. S. 11.

²⁵ Vgl.: Wieacker-Wolff, Marie Laure: *Mit Kindern Philosophieren : Staunen - Fragen – Nachdenken*. Freiburg im Breisgau 2002. S. 13.

²⁶ Vgl.: Ebd., S. 139.

²⁷ Ebd., S. 140f.

²⁸ Martens, Ekkehard: *Sich im Denken orientieren: Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Hannover 1990. S. 7.

orientieren [...] und die Chance nutzen, sich zusammen mit ihnen [Anm. den Kindern] neu zu orientieren und sich selber und den Kindern weiterzuhelfen“²⁹.

Philosophieren beginnt mit dem Staunen, in dem Dinge in und außerhalb der Welt interessieren, irritieren, und dadurch hinterfragt werden. Dieses Staunen erzeugt Neugier und das Bedürfnis Sachverhalte zu verstehen. Martens beschreibt es wie folgt:

„Zur Philosophie gehört offensichtlich zunächst eine gewisse Haltung der Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen. Zu dieser Haltung kommt zweitens, eine bestimmte Vorgehensweise hinzu. Der Gebrauch von klaren, der jeweiligen Problemstellung angemessenen Begriffen und Argumenten, sowie die begriffliche und argumentative Auseinandersetzung mit der Auffassung anderer. Neben der Haltung und Methode ist Philosophie aber, drittens, vor allem durch ihre Inhalte oder Problembezüge zu charakterisieren. Zwar gibt es keine typisch philosophischen Fragen, sondern nur Fragen, die durch die charakterisierte Haltung und Methode zu philosophischen Fragen werden können; aber Philosophie lässt sich auch nicht auf eine bloße Haltung oder Methode reduzieren.“³⁰

Philosophieren bedarf also einer bestimmten Haltung sowie der Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen und „Irritationen zu ertragen“³¹. Dieser Wortlaut erinnert an das psychologische Prinzip des Containments, in dem irritierende, aufreibende und anstößige Sachverhalte zunächst aufgenommen und ertragen werden, bevor agiert wird. Es braucht Geduld. Zudem betont Martens, dass Philosophie eine bestimmte Methodik verlangt mit einer klaren Sprache, der Begriffsbildung, sowie der argumentativen Auseinandersetzung. In der Kinderphilosophie ist also eine Sprachkultur notwendig, um Gedanken differenziert äußern zu können (vgl. Kapitel 2.3).

Das Geschäft der Philosophie wird häufig kritisiert, wodurch ein gewisser Legitimationsdruck entsteht. Ihr wird angeprangert: „Das ist viel zu kompliziert; das ist nur etwas für Intellektuelle, für Besserwisser, für Weltfremde, denen das praktische Leben zu schwierig ist [...] Philosophinnen und Philosophen sind Wortverdrehler“³². Diese Arbeit möchte der geäußerten Kritik von Willkürlichkeit und Lebensferne entgegenwirken, indem sie kinderphilosophisches Denken an einem konkreten Beispiel aus dem Sportunterricht aufzeigt. Kinder staunen über für sie neue Bewegungsformen und werden vor allem durch Übungen aus dem Boden- und Geräteturnen häufig irritiert. Während die Philosophie Antworten auf die Frage des „wie und

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd., S.6.

³¹ Ebd.

³² Liessmann, Konrad Paul / Zenaty, Gerhard / Lacina, Katharina: *Vom Denken: Einführung in die Philosophie*. Wien 2018. S. 1.

wohin mit uns und unserem Tun“³³ sucht, stellt sich im Turnsaal häufig die Frage: „Wie funktioniert das?“ und „Kann ich das auch?“. Fragen, die nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene stellen, und Ausgangspunkt für die philosophische Auseinandersetzung sind.

Bevor auf den Leiblichkeitsbezug kindlichen Philosophierens eingegangen wird, soll der Begriff „Kind“ erläutert werden. Üblicherweise umfasst er die Spanne von etwa einem Jahr bis zum 11. Lebensjahr, unterteilt in frühe, mittlere und späte Kindheit³⁴. Ekkehard Martens beschränkt die Kindheit auf den Zeitraum zwischen Beginn der Sprachfähigkeit und Eintritt in die Pubertät³⁵. Auch Matthews sieht den Kinderbegriff problematisch, da das Bild des Kindes kulturell und historisch wandelbar ist und sich über die Zeit unterschiedliche Didaktiken entwickelten³⁶. In dieser Arbeit wird der Begriff „Kind“ bis in die Sekundarstufe erweitert.

2.1 Wichtige Etappen in der Geschichte der Kinderphilosophie

*Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenenalter verloren geht – Karl Jaspers*³⁷

Die Ursprünge der Kinderphilosophie lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen, wo einzelne Denkerinnen und Denker Kindern das Vermögen zum Philosophieren zusprachen und dies auch mit ihnen praktizierten. Die Altersangaben bleiben dabei vage, da häufig von „Jünglingen“ oder „jungen Knaben“ die Rede ist³⁸.

Dieses Kapitel skizziert die historische Entwicklung der Kinderphilosophie, sowie die wechselnden Vorstellungen kindlicher Denkfähigkeit. Als Teildisziplin der Philosophie hat sich die Kinderphilosophie erst im 20. Jahrhundert etabliert. Frühere Quellen enthalten lediglich vereinzelt Aussagen zur philosophischen Kompetenz von Kindern. In Übereinstimmung mit Martens, sieht auch Michael Niewiem den Beginn einer systematischeren Kinderphilosophie in den 1920er Jahren.

„In der Regel lassen sich in ihren Schriften lediglich Einzelaussagen über die Fähigkeiten der Kinder zum Philosophieren finden. Sie sind also keine Vertreter einer ausgearbeiteten Theorie,

³³ Martens: *Sich im Denken orientieren*. S. 5.

³⁴ Vgl.: Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G.: *Psychologie*. Hallbergmoos 2014. S. 368.

³⁵ Vgl.: Martens, Ekkehard: "Kinderphilosophie - Oder: Ist Die Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem?". In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 2. 1980. S. 81.

³⁶ Vgl.: Matthews: *Die Philosophie der Kindheit: Wenn Kinder weiter Denken als Erwachsene*. S. 18.

³⁷ Jaspers: *Einführung in die Philosophie*. S. 11.

³⁸ Vgl.: Platon: *Laches*. Cambridge 1924. S. 9.

vielmehr ist es oftmals sogar so, daß die Philosophen ihre Auffassung, daß Kinder zum Philosophieren fähig seien, nicht ausführlich begründen.“³⁹

Diese Einzelaussagen entstammen Werken, deren zentrale Themen andere als jene der Kinderphilosophie sind⁴⁰, entsprechend bleiben sie interpretationsbedürftig.

2.1.1 Einblicke in antike Zugänge der Kinderphilosophie im Fokus der Leiblichkeit

In der Antike herrschte Uneinigkeit darüber, ob mit Kindern philosophiert werden kann oder nicht. Aristoteles spricht sich klar gegen eine Philosophie mit Kindern und Jugendlichen aus. „Aus diesem Grund sind junge Menschen keine geeigneten Hörer der politischen Wissenschaft. Denn sie sind unerfahren in den Handlungen, in denen das Leben besteht; diese aber bilden gerade den Gegenstand und Ausgangspunkt der Untersuchung“.⁴¹ Es fehlt jungen Menschen schlicht die Erfahrung, sich an philosophischen Diskussionen beteiligen zu können. Philosophieren ist also erst möglich, wenn das Staunen überwunden, und ausreichend Lebenserfahrung gesammelt wurde. Sokrates hingegen scheint zwiegespalten, da sich Belege finden lassen, dass er sehr wohl auch mit jüngeren Menschen in den philosophischen Diskurs trat, er andererseits doch eine bestimmte Vorgehensweise empfiehlt, damit Kinder- und Jugendliche nicht leichtsinnig mit ihrem vorläufigen Wissen umgehen.

Sokrates

Das Sokrates auch mit Kindern und Jugendlichen philosophierte ist belegt, nicht zuletzt durch die Anklage die Jugend verführt zu haben. Im Dialog Laches heißt es: „Die Knaben freilich wissen es besser, sie sprechen unter sich viel von Sokrates und wissen ihn zu rühmen, der den alternden Vätern unbekannt ist.“⁴² Diese Passage deutet darauf hin, dass Jugendliche ihn nicht nur kannten, sondern auch schätzten, ein Indiz für ihre aktive Auseinandersetzung mit seiner Philosophie.

Konkreter wird es in der Apologie des Sokrates:

„Dazu kommt noch folgender Umstand: es schließen sich mir Jünglinge, die als Söhne der wohlhabendsten Bürger sehr viel freie Zeit haben, freiwillig an, und diese finden nicht wenig Vergnügen daran, zuzuhören, wenn ich die Menschen ins Gebet nehme. Oft machen sie es mir auch nach und probieren an anderen ihre Überführungskunst; und dabei finden sie gewiß mehr

³⁹ Niewiem, Michael: *Über die Möglichkeit des "Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen"* : *Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden*. Münster 2001. S. 16f.

⁴⁰ Vgl.: Ebd., S.17.

⁴¹ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übers. v. Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg 2008. S. 45f. (1095a)

⁴² Hildebrandt, Kurt: *Laches die Erzeugung der Erzieher*. Berlin 2019. S. 77.

als genug Menschen, die da glauben, etwa zu wissen, tatsächlich aber wenig oder nichts wissen. So kommt es denn, daß die von ihnen Überführten gegen mich voller Zorn sind statt gegen sich selber.“⁴³

Hier wird deutlich, dass die Jugendlichen, nicht nur passiv zuhörten, sondern sich aktiv-dialogisch die sokratische Methode aneigneten. Das blieb für Sokrates jedoch nicht konsequenzlos, Die Fragen der Jugend führten zu gesellschaftlicher Irritation, die in viel Missmut, Wut und Abneigung gegen Sokrates resultierte, die Schlussendlich zu besagter Anklage führte.

Noch heute entsteht Irritation, wenn Kinder durch ihre Fragen die Unwissenheit der Erwachsenen aufdecken. Häufig reagieren Erwachsene defensiv-ausweichend, um den Schein der Allwissenheit zu wahren, wodurch ein echter Dialog unterbunden wird. Insbesondere im schulischen Frage-Antwort-System verlieren Kinder zunehmend ihre ursprüngliche Neugier. Sokrates hingegen begegnete Erwachsenen wie Jugendlichen gleichberechtigt im philosophischen Gespräch.

Erzieherisch hatte er ein klares Konzept, das einer strikten Chronologie folgte. Zuerst sei der Körper zu bilden. Leibesübungen hatten einen hohen Stellenwert, wobei diese mit dem heutigen Bewegungs- und Sportunterricht unvergleichbar sind, sondern mehr der körperlichen Züchtigung glichen. In Wettkämpfen wurden Kräfte gemessen und Stärke bewiesen. Die Ausbildung des Körpers benötigt keine Vernunft, sie kann unter Zwang durchgeführt werden, da der Körper davon keinen Schaden trägt.

„Wer sich nun, fuhr ich fort, bei all diesen körperlichen Anstrengungen, beim Unterricht und bei den Gefahren stets am beweglichsten zeigt, den muß man in eine besondere Liste eintragen.

»In welchem Alter?« fragte er.

Wenn sie aus dem Zwang der körperlichen Ausbildung entlassen werden, antwortete ich. Denn diese Zeit, mag sie nun zwei oder drei Jahre dauern, erträgt unmöglich eine andere Beschäftigung; Müdigkeit und Schlaf sind Feinde des Lernens. Und zugleich ist die Bewährung in den Leibesübungen auch eine Prüfung, und zwar nicht die geringste.“⁴⁴

Diese Ansicht steht im Widerspruch zur heutigen Pädagogik, die Zwang grundsätzlich ablehnt und stark auf intrinsische Motivation wie der positiven Verstärkung pocht. Diese wird durch Interesse, Freude, Lob und Erfolgserlebnissen gefördert, nicht aber durch Zwang.

Für Sokrates diene die körperliche Ausbildung zudem als Voraussetzung als auch Selektionsprozess für die weitere Bildung. Wer im Physischen gut abschnitt, würde auch bei

⁴³ Platon: *Sämtliche Dialoge: 1: Vorwort Und Einleitung Zur Gesamtausgabe - Protagoras - Laches Und Euthyphron - Apologie Und Kriton - Gorgias / Platon*. Hamburg 1993. S. 33.

⁴⁴ Platon: *Der Staat*. Zürich 2000. S. 635. [537d]

geistigen Angelegenheiten herausstechen. Ob dieser Schluss zulässig ist, bleibt diskutabel, wenngleich sich neuere Forschungen mit diesem Einfluss auseinandersetzen⁴⁵. Unklar bleibt, ob nach Abschluss der körperlichen Ausbildung gänzlich darauf verzichtet wurde. Platon selbst war, der Überlieferung nach, in seiner Jugend leidenschaftlicher Ringer, somit hatte er einen Sportbezug, der scheinbar nicht nur zwanghaft war.

Erst nach der körperlichen Disziplin folgt also die geistige, schulische Bildung, diese allerdings ohne Zwang.

„Für die Seele dagegen ist ein erzwungenes Lernen nie von bleibendem Wert. [...] Nicht mit Gewalt also, mein Bester, sagte ich, bilde die Knaben in den Lehrfächern heran, sondern wie im Spiel; so kannst du auch besser beobachten, wozu ein jeder begabt ist.“⁴⁶

Lehrfächer sind für Sokrates das Rechenwesen und die Geometrie, die er als „Vorbildung der Dialektik“⁴⁷ und damit als Bedingung für das Philosophieren sieht. Sokrates sieht das spielerische Lernen als Voraussetzung für nachhaltiges Lernen mit bleibenden Bildungserfolgen. Erst nach dieser Bildungsstufe war die Ausbildung einer intellektuellen Elite gerechtfertigt.

Epikur

Für Epikur bedeutet „Philosophieren ein lebenslanges Lernen, das in jedem Alter stattfinden kann und soll. Ziel der Philosophie ist für ihn das glückliche Leben. „Weder soll, wer noch ein Jüngling ist, zögern zu philosophieren, noch soll, wer schon Greis geworden, ermatten im Philosophieren.“⁴⁸ Damit spricht Epikur dem Philosophieren keine Altersgrenze zu, es ist eine Praxis, die allen Menschen zugänglich ist. Würde Kindern das Philosophieren verwehrt, oder die Fähigkeit dazu aberkannt, entzöge man ihnen zugleich die Möglichkeit auf ein glückliches Leben. verboten zu philosophieren bzw. ihnen die Fähigkeit hierzu abgesprochen, würde man ihnen die Möglichkeit glücklich zu werden nehmen.

Epikur gilt als Naturphilosoph, der das Glück über das Schöne und Lustvolle suchte. Gerade Kinder verfügen über ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Lust und Freude, das jedoch in jungem Alter unkontrolliert und schwankend verläuft. Erst mit wachsender Vernunft können hedonistische Bedürfnisse gezielter gesteuert werden.

⁴⁵ Vgl.: Hillman, Erickson & Kramer: "Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition". S. 58.

Vgl.: Concepcion Padilla u.a.: "Exercise Improves Cognitive Control: Evidence from the Stop Signal Task: Exercise Improves Cognitive Control". In: *Applied cognitive psychology* 27 (2013). S. 505 – 511.

Vgl.: Voss, M. W., u.a.: "Aerobic Fitness Is Associated with Greater Efficiency of the Network Underlying Cognitive Control in Preadolescent Children". In: *Neuroscience* 199 (2011). S. 166 - 176.

⁴⁶ Platon. *Der Staat*. S. 633.[537a]

⁴⁷ Ebd., S. 633. [537a]

⁴⁸ Schupp, Franz: *Geschichte der Philosophie im Überblick*. Hamburg 2003. S. 360.

Zentral ist für Epikur zudem die Rolle der körperlichen Gesundheit als Grundvoraussetzung für das Glück. Körperlicher Schmerz stellt ein Hindernis für Lustempfinden dar, weshalb Gesundheit, auch im körperlichen Sinne, für das gute Leben unabdingbar ist. Bewegung kann somit als Mittel zum Gesundheitserhalt verstanden werden, wenngleich Epikur hierzu keine expliziten Aussagen trifft.

2.1.2 Weiterentwicklung kinderphilosophischer Zugänge unter Berücksichtigung körperlicher Aspekte

John Locke

„Ein gesunder Geist in einem gesunden Leib, das ist eine kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustands in dieser Welt“⁴⁹. Mit diesen Worten beginnt John Locke sein Werk „Gedanken über Erziehung“. Ursprünglich stammt dieser Satz jedoch vom römischen Dichter Juvenal, der ihn nicht als Ideal, sondern satirisch formulierte. Juvenal kritisierte die geistlose Frömmigkeit seiner Zeit und empfahl, lieber um einen gesunden Geist in einem gesunden Körper zu bitten, eine Aussage ohne Aufforderungscharakter.

Historisch wurde dieses Zitat vielfach umgedeutet. So diente es im 19. Jahrhundert Turnvater Jahn zur Legitimation seiner Leibesübungen, während es später, im Nationalsozialismus, mit ideologischer Zuspitzung instrumentalisiert wurde.

Locke hingegen verfolgte einen anderen Zugang. Ihm ging es in erster Linie um die Formung des inneren Menschen, da „der kindliche Geist wie das Wasser ebenso leicht in diese oder jene Richtung gelenkt werden kann“⁵⁰. Es bedarf also der Erziehung, die für ihn geistige Einflussnahme bedeutete. Der Körper spielt dahingehend eine Rolle, da der Mensch sich auch um sein Äußeres kümmern muss, damit sich der Geist entfalten kann. Gesundheit ist die Voraussetzung, um sowohl berufstätig sein zu können als auch Glück erfahren zu können, ein Zusammenhang, den er als selbstverständlich erachtet, sodass er nicht bewiesen werden muss.⁵¹

Als Vertreter des Empirismus entwickelte Locke im 17. Jahrhundert ein pädagogisches Konzept, eine Handreichung, damit Eltern ihre Kinder zu vernünftigen, tugendhaften und moralisch handelnden Menschen erziehen konnten. Dabei misst er der kindlichen Neugier und ihrem Wissensdrang besondere Bedeutung bei: „Wissbegierde sollte man in Kindern so

⁴⁹ Locke, John: *Gedanken über Erziehung*. S. 7.

⁵⁰ Ebd., S. 8.

⁵¹ Ebd.

sorgfältig pflegen, wie man andere Begierden unterdrückt“⁵². Als unterdrückenswerte Begierden nennt er emotionale Impulse und Leidenschaften, die Kinder noch nicht kontrollieren können und sie unvernünftig handeln lassen.

Locke versteht die kindliche Neugier als natürlichen Ausdruck menschlichen Erkenntnisinteresses:

„Neugier bei Kindern ist nichts als Wissensdrang; sie sollte daher ermutigt werden, nicht nur als gutes Zeichen, sondern als das große Werkzeug, das die Natur bereitstellt, um die Unwissenheit zu beseitigen, mit der sie zur Welt gekommen sind; ohne diese unermüdliche Fragelust würden sie dumpfe und unnütze Geschöpfe bleiben.“⁵³

Neugier, Wissensdrang und Staunen scheinen damit komplementäre Ausgangspunkte philosophischer Entfaltung zu sein. Anstelle autoritärer Belehrung, befürwortet Locke den Dialog, in dem Fragen gestellt und ernst genommen werden. Durch diese Haltung will er die kindliche Lust am Fragenstellen, als auch am Denken an sich bewahren und fördern.

Immanuel Kant

Immanuel Kant lehrte an der Universität Königsberg, wo Studierende der Pädagogik, zwangsläufig von einem Professor der Philosophie unterrichtet werden mussten. In der Schrift „Über Pädagogik“ formulierte er zu Beginn, ähnlich wie Rousseau: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung) Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung“⁵⁴. Unter Disziplin versteht Kant eine Mäßigung des Gemüts, um den Menschen von seiner natürlichen Wildheit zu befreien. Die Unterweisung zielt auf die Kultivierung des Menschen ab, die durch Geschicklichkeit erreicht werden soll. Dabei argumentiert Kant in zwei Richtungen. Einerseits sollen Kinder frei und selbstbestimmt die Welt erkunden dürfen, etwa beim Laufenlernen, andererseits bedarf das Erlernen bestimmter Fähigkeiten gezielte Anleitung, etwas beim Lesen und Schreiben.⁵⁵

Kants Erziehungsverständnis ist stark zweckgeleitet, da seiner Ansicht nach zu viele Freiheiten zur Verzärtelung führen. Als viertes Element führt er die Moralisierung⁵⁶ an, die jedoch erst nach Disziplin und Unterweisung einsetzen kann. Hierfür scheint vor allem die

⁵² Ebd., S. 123.

⁵³ Ebd., S. 145.

⁵⁴ Kant, Immanuel: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn 1963. S. 9.

⁵⁵ Vgl.: Kant, Immanuel: *Über Pädagogik*. Bochum 1968. S. 36. Vgl.: Kant: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. S.16.

⁵⁶ Vgl.: Ebd., S. 17.

Sittlichkeit und die Erziehung zu einem sittlichen Leben oberste Priorität zu haben⁵⁷. Reine Nachahmung gilt es zu unterbinden. „Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden“⁵⁸. Die Dressur ist dabei notwendige Vorstufe der Moralbildung. Ziel ist nicht nur das disziplinargeleitete moralische Verhalten, sondern das maximengeleitete moralische Verhalten. „[...] Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eigenen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist.“⁵⁹

Kant unterscheidet eine allgemeine Kultur der Gemütskräfte, unterteilt in physische und moralische Ausbildung, von einer besonderen Kultur der Gemütskräfte, die auf Erkenntnisvermögen zielt.⁶⁰ Auch die körperliche Ausbildung ist ihm wichtig und verweist auf die „Kultur des Leibes (Bildung der Sinne und Muskeln)“⁶¹. Kant betont, dass Kinder vieles selbst ausprobieren sollten, um ihre Sinne zu stärken: „Dazu gehört Stärke, Geschicklichkeit“⁶². Unter Geschicklichkeit versteht er sowohl praktische, als auch intellektuelle Fähigkeiten, die durch Übung erworben werden. Körperliche Erziehung umfasst bei Kant Laufen, Springen, Werden, Tragen und Spiele wie „Blindekuh“. Diese Spiele dürfen jedoch nicht zweckfrei sein.

„Daher darf es hier auch nicht bloßes Spiel, sondern es muß Spiel mit Absicht und Endzweck sein. Denn je mehr auf diese Weise sein Körper gestärkt und abgehärtet wird, um so sicherer ist er vor den verderblichen Folgen der Verzärtelung. Auch die Gymnastik soll die Natur nur lenken, darf also nicht gezwungene Zierlichkeit veranlassen. Disziplin muß zuerst eintreten, nicht aber Information. Hier ist nun aber darauf zu sehen, daß man die Kinder bei der Kultur ihres Körpers auch für die Gesellschaft bilde. Rousseau sagt: Ihr werdet niemals einen tüchtigen Mann bilden, wenn ihr nicht vorher einen Gassenjungen habt!“ Es kann eher aus einem munteren Knaben ein guter Mann werden, als aus einem naseweisen, klugtuenden Burschen.“⁶³

Körperliche Stärke dient auch dem Schutz vor Verzärtelung. Auch die Gymnastik soll die Natur lenken, nicht künstlich formen. Erst nach der physischen Erziehung folgt die Ausbildung des Verstandes⁶⁴. Diese Hierarchie ist Ausdruck seiner Anthropologie, erst wird der Körper gebildet, dann der Geist, dies erinnert an Sokrates.

Kant scheint von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern gewohnheitsgemäß viel zu verlangen. Wenngleich seine Abhandlung über Pädagogik ein seitenmäßig überschaubar ist, so

⁵⁷ Vgl.: Friedlaender, Salomo & Thiel, Detlef: *Kant für Kinder: Fragelehrbuch zum sittlichen Unterricht*. Hildesheim 2004. S. 10.

⁵⁸ Kant: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. S.17.

⁵⁹ Ebd., S. 38f.

⁶⁰ Vgl.: Ebd., S. 38f.

⁶¹ Kant: *Über Pädagogik*. S. 21.

⁶² Ebd., S. 53.

⁶³ Ebd., S. 55.

⁶⁴ Vgl.: Kant: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. S. 38.

beinhaltet es doch die Grundzüge der gesamten kantischen Philosophie und verweist darauf, dass Kinder schon früh auf ein sittliches und Maximen geleitetes Leben vorbereitet werden sollen.

Obwohl Kant keine spezifische Theorie der Kinderphilosophie entwickelte, lassen sich Ansätze erkennen, die auf kindliche Selbsttätigkeit und Reflexionsfähigkeit zielen. Wenngleich Kant selbst die vom Staunen als solches spricht, lässt er sich hier erkennen:

„Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: *Der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.*“⁶⁵

Diese Bewunderung kann als philosophisches Staunen verstanden werden, das zur Reflexion anregt. Kant selbst mahnt jedoch: „Allein Bewunderung und Achtung können zwar zur Nachforschung reizen, aber den Mangel derselben nicht ersetzen.“⁶⁶ Der Mangel soll durch den intensiven Einsatz der Sinne und der Vernunft aufgelöst werden.

Theodor W. Adorno

Theodor W. Adorno, tief geprägt durch die Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs, fordert eine Weiterführung des kantischen Gedankens der Autonomie als „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht – Mitmachen“⁶⁷. Die Autonomie sei vor allem durch die Kultivierung des Bewusstseins zu erreichen. Er sieht eine große (intellektuelle) Kluft zwischen Stadt und Land und spricht in diesem Zusammenhang von einer notwendigen „Entbarbarisierung des Landes“, die, „eines der wichtigsten Erziehungsziele [sind]. Sie setzt allerdings ein Studium des Bewußtseins und Unbewußtseins der Bevölkerung dort voraus“⁶⁸. Mit „dort“ sind insbesondere ländliche Regionen gemeint, denen Adorno einen eingeschränkten Zugang zu Massenmedien zuschreibt, die er als potenziell aufklärerisch begreift.

Auch im digitalen Zeitalter bleibt Adornos medienkritischer Impuls aktuell. Die Auswirkungen audiovisueller Medien auf das Bewusstsein im Zeitalter von TikTok, Instagram, SnapChat und Co. sind zu bedenken. Es stellt sich also weiterhin die Frage, welchen Einfluss diese Art der Medien auf Reflexionsfähigkeit, Selbstbestimmung und Urteilsbildung haben.

Adornos Anspruch ist die Gesellschaft nachhaltig zu verändern, bloße Wissensvermittlung ist unzureichend, es geht um die Schaffung eines kritischen Bewusstseins, dass er bei vielen praktizierenden Pädagoginnen und Pädagogen am Land vermisst⁶⁹. Damit verbunden ist eine

⁶⁵ Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft - Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg 2014. S. 322.

⁶⁶ Ebd., S. 323.

⁶⁷ Adorno, Theodor W.: *Erziehung nach Auschwitz*. Wiesbaden 1970. S. 93.

⁶⁸ Ebd., S. 94.

⁶⁹ Vgl.: Ebd., S. 94.

grundlegende Kritik an einem Erziehungsverständnis, das er als unreflektiert und bevormundend empfindet.

„Eben nicht sogenannte Menschenformung, weil man kein Recht hat, von außen her Menschen zu formen; nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die *Herstellung eines richtigen Bewußtseins*.“⁷⁰

Adorno knüpft hier explizit an Kant an, insbesondere an die Idee der Mündigkeit. Gleichzeitig hinterfragt er kritisch, wer darüber entscheidet, was gelehrt und wie erzogen wird, eine Frage, die im Widerspruch zum autonomen, mündigen Subjekt steht.⁷¹

Auch dem Sport begegnet Adorno ambivalent. Er erkennt dessen pädagogisches Potenzial, warnt aber gleichzeitig vor möglichen destruktiven Effekten.

„Auf der einen Seite kann er antibarbarisch und antisadistisch wirken, durch fair play, Ritterlichkeit, Rücksicht auf den Schwächeren. Andererseits kann er in manchen seiner Arten und Verfahrensweisen Aggression, Roheit und Sadismus fördern [...] Solche Doppeldeutigkeit wäre systematisch zu analysieren. Soweit Erziehung darauf Einfluss hat, wären die Ergebnisse aufs Sportleben anzuwenden.“⁷²

Adorno plädiert somit auch im sportlichen Kontext für einen reflektierten Erziehungsstil, der über die bloße Wissensvermittlung hinausgeht. Da Sport ein hoch emotionales Feld sein kann, das zwischen Inklusion und Ausgrenzung, Freude und Gewalt rangiert, bedarf es einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik.

Dass Kinder grundsätzlich zur Philosophie fähig sind, stellt er in seiner Vorlesung zur Erkenntnistheorie im Wintersemester 1957/58 an der Universität Frankfurt fest:

„[...] ich glaube, daß in diesem Sinne wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und daß uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchenmäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprügelt wird, und man könnte in diesem Sinne sagen, daß eigentlich überhaupt der Versuch, sich ernsthaft mit Philosophie abzugeben, so etwas ist wie ein Versuch zur Wiederherstellung der eigenen Kindheit, also wie ein Versuch, gleichsam dem die Treue zu halten, was man eigentlich einmal sehr genau gesehen hat und was einem dann nur von dem Leben mehr oder minder gewaltsam abgewöhnt worden ist. Ich glaube, daß sehr viele von Ihnen denselben Zweifel, den ich Ihnen angedeutet habe, als Kinder ebenfalls durchgemacht haben [...]“⁷³

Die Kritik bezieht sich grundlegend auf das Bildungssystem, dass Kinder früh in starr vorgegebene Denkmuster einpasst und so ihre ursprüngliche Neugier und ihr Staunen unterdrückt. Ähnliche Gedanken finden sich bei Matthew Lipman und Garreth Matthews.

⁷⁰ Ebd., S. 107.

⁷¹ Vgl.: Ebd., S. 107.

⁷² Ebd., S. 95.

⁷³ Adorno, Theodor W.: *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*. Frankfurt 1973. S. 141f.

Auffallend ist Adornos Sprache, die nicht nur drastisch, sondern auch ein physisches Moment innehat und fühlbar wird, wenn Begriffe wie „ausgeprügelt“ oder „gewaltsam abgewöhnt“ verwendet werden. Kindliche Fragen finden also keinen Platz und müssen ausgetrieben werden, wenngleich sie auch bei Adorno als Kind vorhanden waren, als er seine Mutter mit folgender Frage schockierte: „[w]oher wir eigentlich wissen, daß eine Bank in den Anlagen eine Bank sei, worauf sie natürlich keine Antwort gewußt hat“⁷⁴. Adorno knüpft mit dieser Frage an erkenntnistheoretische Grundfragen an, wie sie auch die klassische Philosophie gestellt hat. Philosophie bedeutet für ihn, diesen kindlichen Fragen treu zu bleiben, ohne in die kindliche Naivität zurückzufallen.

„Aber das Kunststück, wie ich es nennen möchte, der Philosophie, also das, was man eigentlich lernen muß und wovon ich froh wäre, wenn Sie es ein wenig in dieser Vorlesung lernen würden, das ist dieses Gedoppelte, daß man in der philosophischen Frage diesen Impulsen der Kindheit Treue halten, aber gleichzeitig doch nicht infantil werden soll.“⁷⁵

In diesem Spannungsfeld verortet Adorno die Aufgabe der Philosophie, nämlich die kindliche Offenheit zu bewahren, aber dabei reflektiert zu handeln. Die pädagogische Herausforderung bestehe darin, Räume zu schaffen, in denen solche Fragen gestellt werden dürfen, bei gleichzeitiger Akzeptanz, dass es nicht auf alle Fragen eindeutige Antworten gibt.

Matthew Lipman

Mit der Arbeit von Matthew Lipman befindet man sich am Ende des 20. Jahrhunderts, wobei interessanterweise seine Erkenntnisse kaum zu einem grundlegenden Umdenken im schulphilosophischen Sinn führten. Bekannt wurde Lipman vor allem durch seinen Ansatz der „Philosophy for Children“ (P4C), den er auf Basis eigens verfasster Kinderbücher entwickelte. Verschiedene Philosophinnen und Philosophen griffen diesen Ansatz auf und interpretierten ihn jeweils unterschiedlich. Während Michael Niewiem von einem sprach-analytischen Ansatz⁷⁶ spricht, beschreibt Ekkehard Martens das Konzept als „Dialog-Handeln“⁷⁷ und Barbara Brüning wiederum betont die logisch-argumentative Dimension⁷⁸.

Lipmans Ansatz ist wesentlich durch eine grundlegende Kritik am Bildungssystem motiviert. Er bemängelt, dass das kindliche Staunen, die Neugier und der kindliche Ideenreichtum im

⁷⁴ Ebd., S.142.

⁷⁵ Vgl.: Ebd., S. 142f.

⁷⁶ Vgl.: Niewiem: *Über die Möglichkeit des "Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen"*. S. 93 - 102.

⁷⁷ Vgl.: Martens, Ekkehard: *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart 1999. S. 59 - 96.

⁷⁸ Vgl.: Brüning, Barbara: *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung: Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen*. Hamburg 1985. S. 53 - 57.

Laufe der schulischen Sozialisation systematisch unterdrückt wird und demnach verschwinden. In seinem einleitenden Satz zur "Philosophy for Children" schreibt er: "Sometime in 1968 it occurred to me that we might do a better job of teaching children to reason than we were already doing"⁷⁹. Das Versäumnis liegt für ihn darin, dass Denkfähigkeit, Logik und Argumentation im Bildungssystem nicht gezielt gefördert werden. Stattdessen wird der Fokus auf andere Schulfächer gelegt, mit der Folge, dass Kinder und Jugendliche in grundlegenden Denkprozessen Defizite aufweisen. Er kritisiert: „No one ever seems to bother to instruct the child in the hygiene of thinking“⁸⁰.

Diese Kritik behält auch im kompetenzorientierten Unterricht ihre Gültigkeit. Zwar wird der Reflexion ein anderer Stellenwert beigemessen, jedoch ist die Vermittlung der Struktur des Denkens curricular weiterhin kaum verankert, ein Umstand, auf den auch Lipman damals schon hinwies: „Nowhere is mind in the curriculum“⁸¹

Weiters hebt Lipman die semantische Komplexität von Sprache hervor, wenn er schreibt: „Verbal meanings depend upon connotation and suggestion, upon all sorts of nuances other than what can logically be deduced from a given set of statements in a given context.“⁸². Denkprozesse verlaufen somit nicht logisch-formal, sondern sind von feinen Bedeutungsnuancen geprägt, die bewusster Reflexion bedürfen. So können kleine sprachliche Unterschiede eine große Wirkung haben. Aus diesem Grund kritisiert Lipman auch Jean Piaget als unpädagogisch, dessen entwicklungspsychologisches Modell nahelegt, dass sich logisches Denken automatisch entwickelt und keiner gezielten Förderung bedarf.⁸³ In der Folge führte das in der pädagogischen Praxis dazu, dass Denken nicht als eigenständiges Bildungsziel verfolgt wurde, mit drastischen Folgen, wie Lipman schreibt: „The lively curiosity that seems to be an essential part of the child's natural impulse is sooner or later beaten or battered out of him by the intransigencies of the educational system.“⁸⁴. Auch er verwendet, ähnlich wie Adorno, stark physisch basiertes Vokabular, wenn natürliche kindliche Impulse „ausgeprügelt“ werden. Die kompromisslose Struktur des Bildungssystems werde der Vielfalt kindlicher Denkweisen somit nicht gerecht. Er fordert daher mehr Vielfalt in den methodischen Zugängen, wenn er schreibt:

„There are other situations that call for insight and structuring, others which call for questioning and defining, still others which call for creative thinking as to the possibility of transforming what

⁷⁹ Bynum, Terrell Ward / Lipman, Matthew: *Philosophy for Children*. Oxford 1976. S. 17.

⁸⁰ Ebd., S. 18.

⁸¹ Ebd., S. 23.

⁸² Ebd., S. 20.

⁸³ Vgl.: Ebd., S. 21.

⁸⁴ Ebd., S. 22.

presently exists into something more satisfactory. He needs many methods; he is given barely one.“⁸⁵

Die Fähigkeit auf Situationen mit vielfältigen Lösungsstrategien reagieren zu können schafft eine Form von Befriedigung, die dank fehlender Methoden jedoch verwehrt bleibt.

Zur Umsetzung seiner Vision gründete Lipman das Institute for the Advancement of Philosophy for Children, kurz: IACP. Er entwickelte eine Reihe von neun Kinderbüchern für unterschiedliche Altersstufen, jeweils ergänzt durch umfangreiche Handbücher für Lehrkräfte. Ziel war es, Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten, „[...] that contain intellectual shock and surprise“⁸⁶. Diese sollten also Staunen und intellektuelle Irritation hervorrufen.

Die erarbeiteten Materialien stießen nicht nur auf Zustimmung. So kritisiert Barbara Brüning die Handbücher als die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften durch zu konkrete Vorgaben einschränkend.

„Die Lehreranweisungen schränken m.E. durch die detaillierten Vorgaben die reflexive Tätigkeit des Lehrers in der Vorbereitungsphase ein, da sie seine eigenen Überlegungen durch die Fülle von Übungen, Fragen und Problemkreisen zurückdrängen. Der Lehrer muß nur noch aus dem umfangreichen Angebot auswählen. Diese Auswahl kann zu einem lehrerzentrierten Dialog führen [...]“⁸⁷

Trotz der Kritik zeigten empirische Studien positive Effekte. Die bewusste Auseinandersetzung mit Denkprozessen führte tatsächlich zu einer signifikanten Verbesserung der Denkleistungen von Schülerinnen und Schülern⁸⁸. Kern der Idee ist nicht nur, dass das Lesen die Vorstellungskraft, sondern auch das soziale Miteinander stärkt, wodurch philosophische Gespräche im Klassenverband angeregt werden. Das Staunen erhält didaktischen Raum, um Impulse zu geben, die Welt besser zu verstehen.

Garreth Matthews

Auch Garreth B. Matthews gilt als Pionier der Kinderphilosophie. Ähnlich wie Matthew Lipman trat er durch Kindergeschichten mit Kindern in den philosophischen Diskurs. Wie er in seinem Werk⁸⁹ schildert, fand er durch eigene Gespräche mit seinen Kindern Zugang zur Kinderphilosophie. Später wurde er Mitglied des Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), entwickelte jedoch eigenständige methodische Zugänge, insbesondere

⁸⁵ Ebd., S. 22.

⁸⁶ Ebd., S. 28.

⁸⁷ Vgl.: Brüning: *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der Auserschulischen Erziehung*. S. 54f.

⁸⁸ Vgl.: Bynum / Lipman: *Philosophy for Children*. S. 29 - 40.

⁸⁹ Vgl.: Matthews: *Die Philosophie der Kindheit: Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. S. 7.

durch eigens verfasste Denkgeschichten, die sich thematisch von Lipmans Arbeiten unterscheiden.

Der zentrale Unterschied der beiden liegt im Fokus ihrer philosophiedidaktischen Konzeption. Während Lipman die Förderung der Denkfähigkeit in den Mittelpunkt stellt, konzentriert sich Matthews verstärkt auf die Gesprächskultur. Barbara Brüning beschreibt seinen Zugang als „literarisch-komparative Variante“⁹⁰, die vorwiegend der „Analyse und Explikation philosophischer Probleme“⁹¹ dient. Die von Matthews verfassten Denkgeschichten dienen der Gesprächsanbahnung, nicht nur im Unterricht mit Kindern, ebenso in der Erwachsenenbildung⁹².

Ausgangspunkt seines Ansatzes ist das „sich wundern“ über Phänomene, das Fragen provoziert und zum gemeinsamen Nachdenken anregt.⁹³ Er schreibt hierzu:

„Mit Kindern zu reden ist etwas Alltägliches. Als Eltern, Großeltern, Lehrer, Nachbarn und Bekannte reden wir dauernd mit Kindern [...] Was Erwachsene nicht tun, wenn sie mit Kindern reden, ist, über Fragen zu diskutieren, die für sie selbst schwierig oder problematisch sind. Wie könnte ein Kind einen nützlichen Beitrag leisten beim Durchdenken von etwas, das wir mit unserer so viel größeren Reife und Erfahrung schwierig oder unlösbar finden?“⁹⁴

Die Passage verweist auf das schon besprochene gesellschaftlich - pädagogische Problem, dass Erwachsene es vermeiden, mit Kindern über Fragen zu sprechen, die ihre eigene Unsicherheit offenbaren könnten. Matthews kritisiert diese Haltung, da sie Kindern ihre philosophischen Kompetenzen abspricht, die durchaus an das Niveau der klassischen Philosophie heranreichen können.⁹⁵ Beispielhaft illustriert er dies an einem Gespräch mit seiner fünfjährigen Tochter Kristin:

„Wieder einmal saß sie auf ihrem Bett und sprach mit ihrem Vater: „Ich bin richtig froh darüber, daß wir Buchstaben haben“, war ihr erster Kommentar. Kristins Vater war überrascht von dieser etwas ungewöhnlichen Form der Dankbarkeit. „Wie kommst du darauf?“ fragte er sie. „Wenn es nämlich keine Buchstaben gäbe, gäbe es keine Laute“, erklärte Kristin, „und gäbe es keine Laute, dann gäbe es auch keine Wörter ... Gäbe es keine Wörter, könnten wir nicht denken ... und wenn wir nicht denken könnten, gäbe es keine Welt.“⁹⁶

⁹⁰ Brüning: *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der ausserschulischen Erziehung*. S. 58.

⁹¹ Ebd., S. 58.

⁹² Vgl.: Matthews, Gareth B.: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin 1989. S. 33 - 42.

⁹³ Vgl.: Martens: *Philosophieren mit Kindern*. S. 125 - 160.

⁹⁴ Matthews: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. S. 20f.

⁹⁵ Vgl.: Matthews, Gareth B.: „Warum mit Kindern Philosophieren?“. In: Herb, Karlfriedrich, Höfling, Siegfried, Wiesheu, Roswitha (Hrsg.): *Kinder Philosophieren*, Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen. München 2007. S. 27 - 35.

⁹⁶ Matthews: *Die Philosophie der Kindheit*. S. 29.

Matthews stellt beeindruckt fest, dass Kristins Gedankengang an Parmenides Frage zu Denken und Sein erinnert. Solche alltäglichen, scheinbar beiläufigen Äußerungen zeigen das philosophische Potenzial kindlichen Denkens, das sich oft unerwartet entfaltet. Er betont daher die Notwendigkeit, dass Erwachsene für solche Äußerungen sensibel bleiben und nicht mit einem ausweichenden „Schlaf jetzt gut!“ reagieren, sondern in den Diskurs eintreten.

Matthews zufolge liegt das ideale Alter zum Philosophieren zwischen dem Erwerb der Sprachfähigkeit bis zum Schuleintritt. In dieser Phase philosophieren Kinder „wie selbstverständlich“⁹⁷. Mit dem Schuleintritt verlieren diese Fragen zunehmend an Raum, da sie im Schulkontext häufig als „nutzlos“ abgewertet werden.⁹⁸ Umso bedeutsamer scheint es, dass Eltern im häuslichen Umfeld auf philosophische Fragen eingehen und Kindern die Erfahrung ermöglichen, sich weiter über die Welt zu wundern.

2.2 Die 5 – Finger - Methode und die Leibeserziehung

Ekkehard Martens zählt zu den bekanntesten Vertretern der Kinderphilosophie im deutschsprachigen Raum. Er plädiert für eine strukturierte Herangehensweise an das Philosophieren und formuliert hierzu wesentliche Kriterien:

„Zur Philosophie gehört offensichtlich zunächst eine gewisse Haltung der Neugier und Offenheit, sich neuen Einsichten und Argumenten zu öffnen, Irritationen zu ertragen, mit vorläufigen Antworten zu leben, aber auch, aus neuen Einsichten Konsequenzen für das eigene Denken und Handeln zu ziehen. Zu dieser Haltung kommt eine bestimmte Vorgehensweise hinzu, der Gebrauch von klaren, der jeweiligen Problemstellung angemessenen Begriffen und Argumenten, sowie die begriffliche argumentative Auseinandersetzung anderer. Neben der Haltung und Methode ist Philosophie aber vor allem durch ihre Inhalte oder Problemzüge zu charakterisieren.“⁹⁹

Diese Passage benennt zentrale Bedingungen für philosophische Bildungsprozesse. Die geforderte Haltung der Neugier, Offenheit, Reflexionsbereitschaft, sowie die Fähigkeit Irritationen zu ertragen, verweist auf die emotionale Reife, die u.a. durch Bedürfnisaufschub und Frustrationstoleranz gekennzeichnet ist. Gerade diese Fähigkeiten werden im bewegungsintensiven und häufig emotional herausfordernden Sportunterricht besonders sichtbar und auf die Probe gestellt.

Die betonte Klarheit und Angemessenheit im begrifflichen Umgang verdeutlichen die wissenschaftlich-systematische Ausrichtung der Philosophie. Sie verlangen ein konsistentes

⁹⁷ Ebd, S. 59.

⁹⁸ Vgl.: Ebd, S. 13.

⁹⁹ Ebd, S. 12f.

und nachvollziehbares Vorgehen. Voraussetzung dafür ist eine gemeinsame Sprache, sowie die Fähigkeit zur klaren, widerspruchsfreien Artikulation eigener Gedanken. Erst dies ermöglicht eine methodisch-argumentative Auseinandersetzung philosophischer Probleme.

Barbara Brüning beschreibt Martens' Zugang als „imaginativ-multimediale Variante“¹⁰⁰, womit sie sich vor allem auf den Einsatz multimedialer Ausdrucksformen bezieht. Kinder äußern ihre Gedanken nicht nur sprachlich, sondern auch durch Zeichnungen, Gedichte, Geschichten oder kurze, gespielte Szenen.¹⁰¹ In dieser Arbeit wird dieser Ansatz um sportpädagogische Elemente erweitert, indem Bewegung und Körpererfahrung als philosophische Ausdrucks- und Erfahrungsräume integriert werden.

Martens betont, dass sich Philosophieren nicht spontan entwickelt, sondern gezielt gefördert werden muss. Er spricht in diesem Zusammenhang von der Kultivierung der Selbstorientierung¹⁰², die in einem wechselseitigen Dreischritt verläuft: „das Sich-Wundern, das Dialog-Handeln und die Begriffs-Bildung.“¹⁰³ Insbesondere das „sich -wundern“ und „Dialog-Handeln“ erscheinen für diese Untersuchung zentral, da sie die Grundlage bilden, um auch über Bewegung und körperlich – sinnliche Erfahrungen philosophieren zu können.

Sich – Wundern

Das Sich-Wundern kann mit dem Staunen gleichgesetzt werden und bildet den Ausgangspunkt des Philosophierens. Es beginnt mit einer Irritation, einem „Überwältigt-Werden von der Rätselhaftigkeit des Seins“¹⁰⁴. Dabei weist Martens darauf hin, dass nicht jedes Staunen eines Kindes bereits als Philosophie in engerem Sinne gelten könne. Mit Kants Warnung vor Schwärmerei betont er, dass sich „gerade kindliche Naivität und Begeisterungsfähigkeit ideologisch nutzen lassen“¹⁰⁵ könne. Es sei daher notwendig, zwischen Phantasie, Emotion und Affekt einerseits und Vernunft, Reflexion und Wissen andererseits zu unterscheiden.¹⁰⁶

Ziel des Sich-Wunderns ist, im Unterschied zum Dialog-Handeln, nicht primär die rationale Erkenntnis, sondern vielmehr „die Förderung persönlicher Qualitäten wie Phantasie und

¹⁰⁰ Brüning: *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der ausserschulischen Erziehung*. S. 73.

¹⁰¹ Vgl.: Ebd., S. 80.

¹⁰² Martens, *Philosophieren mit Kindern*. S. 59 – 161.

¹⁰³ Vgl.: Dobashi, Takara / Marsal, Eva: "Philosophieren Mit Kindern in der Grundschule. Die Erläuterung des theoretischen Ansatzes Von Ekkehard Martens". In: *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part 1, Learning and curriculum development* 54 (2006): S. 2.

¹⁰⁴ Ebd., S. 2.

¹⁰⁵ Martens: *Philosophieren mit Kindern*. S. 142.

¹⁰⁶ Vgl.: Ebd., S. 142.

Vorstellungskraft oder einfach auf eine lustvolle Tätigkeit“¹⁰⁷. Das Sich-Wundern hat also einen Eigenwert, einen Selbstzweck. Thematisch orientieren sich die Fragen vorwiegend am Glück, der Freiheit, Gott, Zeit, Sprache und Identität¹⁰⁸.

Bemerkenswert ist, dass das Staunen sowohl am Anfang eines Denkprozesses als auslösende Irritation stehen kann, als auch nach dem Durchlaufen einer argumentativen Auseinandersetzung, als „spekulative Offenheit“¹⁰⁹ entstehen kann. Es fungiert somit als impulsgebendes, als auch abschließendes Moment im philosophischen Prozess.

Dialog-Handeln

Das Konzept des Dialog-Handelns verbindet nach Martens drei zentrale Ziele des Philosophierens: das Erlernen von Sprechen und Denken, das gemeinsame Selbst-Denken, sowie die Entfaltung individueller Denkkräfte¹¹⁰. Der Begriff „Dialog“ ist dabei in doppelten Sinn zu verstehen. Zum einen meint er einen inneren Denkprozess, den Martens als „Form des inneren Dialogs der Seele mit sich selbst [...]“¹¹¹ bezeichnet. „[D]er Vorgang des Denkens jedoch ist dialogisch und ist auf eine reale Gestaltung angewiesen.“¹¹² Neben dem inneren Diskurs ist also auch der soziale Austausch essenziell. Philosophieren basiert dabei nicht auf dem Gespräch allein, sondern schließt Handeln mit ein.

Jeder Dialog enthält bereits Sprechakte als Formen des Handelns, kann darüber hinaus aber auch zu weiterführenden Handlungssituationen führen, etwa in Form von Entscheidungen und konkreten Konsequenzen.¹¹³

Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie den Begriff des Handelns im Sinne Martens' erweitert: Neben dem Sprechakt wird auch das Bewegungshandeln berücksichtigt. So können Denkprozesse nicht nur verbal, sondern auch körperlich vollzogen werden. Am Beispiel des Handstützüberschlags lässt sich dies exemplarisch zeigen. Durch gezielte Denkipulse der Lehrkraft wird der innere Dialog der Lernenden angeregt. Dieser Denkprozess begleitet die Bewegungsausführung und kann idealerweise zur Verbesserung des Bewegungsmusters führen. Im Anschluss erfolgt eine Reflexion, die Erkenntnisse reevaluiert und eine weiterführende (Bewegungs-) Adaption ermöglicht.

¹⁰⁷ Ebd., S. 143.

¹⁰⁸ Vgl.: Dobashi / Marsal: "Philosophieren Mit Kindern in der Grundschule." S. 2.

¹⁰⁹ Ebd., S. 2.

¹¹⁰ Vgl.: Martens: *Philosophieren mit Kindern*. S. 80.

¹¹¹ Ebd., S. 80.

¹¹² Ebd., S. 80.

¹¹³ Vgl.: Ebd., S. 81.

Das Konzept der Begriffsbildung wird ausgespart, um im Fokus der Arbeit zu bleiben.

2.2.1 Die phänomenologische Methode

Die phänomenologische Methode betont Wahrnehmung und Beschreibung als zentrale Zugänge zur Wirklichkeit. Als Begründer dieser Denkrichtung gilt Edmund Husserl, der mit dem Begriff „Phänomenologie“ die ursprüngliche Bezeichnung „deskriptive Psychologie“¹¹⁴ ersetzte. Im Zentrum steht die Analyse beobachtbarer Phänomene.

„Ein Anfang des Husserl’schen Programms ist gewissermaßen gemacht mit der Feststellung: Alle *Erkenntnis ist Erkenntnis von Etwas (und für Jemanden)*! So besteht, neben dem Blick auf die Strukturen und Mechanismen des subjektiven Bewusstseins und der Erkenntnis, die Möglichkeit einer *intentionalen Analyse*, die der Frage nachgeht, worauf sich die Erkenntnis bezieht. Damit lässt sich bereits die berühmte und viel zitierte Maxime „Zurück zu den Sachen selbst“ (so wie sie uns erscheinen) erklären. Denn wenn Erkenntnis auf „etwas“ verweist, dann ergibt sich auch die Möglichkeit, dieses Etwas zu erklären und genauer zu bestimmen“¹¹⁵

Mit der „intentionalen Analyse“ wird die Beziehung zwischen Bewusstsein und Erkenntnisgegenstand thematisiert, während die berühmte Maxime „Zurück zu den Sachen selbst“ auf die Notwendigkeit verweist, Phänomene so zu beschreiben, wie sie erscheinen.

Diese Beschreibungen sollen differenziert, umfassend und vor allem keinen (be)wertenden Charakter haben.¹¹⁶ In der pädagogischen Praxis zielt diese Methode auf die Schulung der Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, insbesondere durch die Fragen wie: Was ist das? Was siehst du? Wie sieht es aus?

Bei Kindern wird also durch diese Methode die Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit der Kinder „trainiert“ bzw. geübt, in dem Fragen wie: Was ist das? Was siehst du? Wie sieht es aus? Etc. gestellt werden. Dabei kann von einfachen Gegenständen, bis hin zu Personen, Situation und Verhaltensweisen ausgegangen werden.

Die lässt sich ebenso auf Bewegungen übertragen. Der Handstützüberschlag besteht aus mehreren aufeinander abgestimmten Bewegungssequenzen, die nur durch präzise Wahrnehmung optimiert werden können. Im schulischen Alltag kann jedoch ein wachsender Mangel an Beschreibungskompetenz beobachtet werden. Schülerinnen und Schülern fällt es zunehmend schwer, Gesehenes adäquat wiederzugeben. Bleibt diese

¹¹⁴ Fischer, Peter: *Phänomenologie? – »Zurück zu den Sachen selbst!«* (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty). Bielefeld 2015. S. 8.

¹¹⁵ Ebd., S. 13.

¹¹⁶ Vgl.: Lahmer, Karl: *Didaktische Hinweise. Kernbereiche Psychologie und Philosophie. Anleitung zum Verstehen, Anregungen zum Denken*. Wien 2018. S. 6.

Ausdruckskompetenz aus, kann auch das Staunen nicht vertieft werden, da das sprachliche Fundament fehlt.

2.2.2. Die hermeneutische Methode

Die Hermeneutik zielt auf Verstehen und Deuten ab. Neben der klassischen Textinterpretation umfasst dies auch Handlungen, Aussagen und Gegenstände. Lipman betont die Bedeutung gezielter Fragen, um das Verständnis der Lernenden zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Verstehen erfordert Empathie, also die Fähigkeit sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen.¹¹⁷ Diese Kompetenz unterstützt das Einnehmen neuer Standpunkte und das Erfassen fremder Intentionen. Entscheidend ist hierbei die Fragekompetenz. „Gute“ Fragen regen zum Weiterdenken an, führen zu tieferem Verständnis und motivieren Kinder, selbst Fragen zu formulieren. Wer Kinder durch Reflexion begleitet, erkennt schnell, dass der Erfolg häufig von der Qualität der gestellten Fragen abhängt.

Auch im Bewegungs- und Sportunterricht zeigt sich dieser Zusammenhang. Turnerische Bewegungen, wie der Handstützüberschlag, folgen biomechanischen Gesetzmäßigkeiten. Erkennen Lernende etwa die Rolle von Drehmoment, Geschwindigkeit oder gesetzten Kraftimpulsen, lassen sich Übungen gezielter und effizienter umsetzen. Je tiefer das Verständnis, desto präziser kann gefragt werden und desto häufiger tritt Staunen als erkenntnisfördernder Moment auf.

2.2.3 Die analytische, die dialektische und die spekulative Methode

Die analytische Methode

Die analytische Philosophie verfolgt das Ziel, zentrale Begriffe und Argumentationen logisch zu durchdringen. Dazu werden Argumente in Einzelbestandteile zerlegt und auf ihre Schlüssigkeit überprüft. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler lernen, nachvollziehbar und argumentativ fundiert zu denken. Pauschale Aussagen wie „so halt“ oder „weil es eben so ist“ sollen durch begründete Standpunkte ersetzt werden. Es geht um die Ausbildung kritischer Denkfähigkeit.

¹¹⁷ Vgl.: Ebd., S. 6.

Die dialektische Methode

Die dialektische Methode gleicht einem Abwägungsprozess, ein dialogisches Aushandeln unterschiedlicher Positionen. Martens unterscheidet drei Formen der Dialektik¹¹⁸, die aufgrund der unterschiedlichen Übersetzung und Auslegung aus dem Griechischen entstanden sind: Die Dialektik als Seinserkenntnis, als Dialogprozess und als Wortstreit. Für den schulischen Kontext scheint insbesondere die dialogische Variante bedeutsam¹¹⁹. Hier üben Lernende, eigene Argumente zu entwickeln, relevante von irrelevanten Aspekten zu trennen, andere Positionen anzuerkennen und produktiv mit dem Gegenüber in den Dialog zu treten. Diese Methode fördert nicht nur argumentative Kompetenz, sondern auch soziale Dialogfähigkeit.

Die spekulative Methode

Kern der spekulativen Methode ist die Frage „Was wäre wenn?“. Sie eröffnet Denkräume für alternative Handlungsmöglichkeiten¹²⁰, neue Perspektiven und kreative Lösungen. Ziel ist die Anregung von Vorstellungskraft und Fantasie. Diese Methode erlaubt es Kindern, wie Lehrenden, über das Gegebene hinauszudenken und spekulative Offenheit als Teil eines philosophischen Erkenntnisprozesses zu erleben.

2.3 Das Wort als Basis des Philosophierens im Kontext sportmotorischer Handlungsanweisungen

Die Frage wie mit Kindern und Jugendlichen philosophiert wird, impliziert zwangsläufig die Frage nach Verständigung. Philosophieren im sozialen Kontext setzt eine gemeinsame Sprache, sowie eine entwickelte Gesprächskultur voraus. Schreier¹²¹ verweist in diesem Zusammenhang auf einen besorgniserregenden Befund. Ein Viertel der deutschen Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren weist Sprachentwicklungsstörungen auf, häufig verursacht durch mangelnde sprachliche Interaktion im Elternhaus, als auch fehlendes Vorlesen¹²².

¹¹⁸ Vgl.: Martens, Ekkehard: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover 2007. S. 85 - 89.

¹¹⁹ Vgl.: Ebd., S. 88.

¹²⁰ Vgl.: Lahmer: *Didaktische Hinweise*. S. 6.

¹²¹ Vgl.: Schreier, Helmut (Hrsg.): *Nachdenken mit Kindern: Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule*. Bad Heilbrunn 1999. S. 23.

¹²² Vgl. Ebd., S.23.

Wie Hans-Joachim Müller betont, ist es zunächst von Nöten, eine „Gesprächskompetenz“¹²³ zu entwickeln, bevor mit philosophischen Inhalten gearbeitet werden kann. Daran anknüpfend plädiert Sabine Riemann für die Etablierung einer „kindzentrierten Gesprächskultur“¹²⁴. Erst wenn die grundlegende Sprachfähigkeit, ein bewusster Umgang mit Sprache, sowie eine Kultur ihres Gebrauchs vorhanden sind, können Kinder ihrer Neugierde und ihrem Staunen Ausdruck verleihen.

Diese scheinbar triviale Voraussetzung erweist sich im schulischen Alltag als hochrelevant. Es zeigt sich immer wieder, dass Jugendliche Gespräche mit philosophisch – reflektorischem Anspruch abbrechen oder gar nicht erst beginnen, weil ihnen die sprachlichen Mittel fehlen, ihre Gedanken adäquat auszudrücken. Statt sich einer Antwort zu bemühen, ziehen sie sich resignierend zurück.

Ohne die Fähigkeit zur sprachlichen Artikulation eigener Gedanken ist Philosophieren nicht möglich. Trotz aller Betonung methodischer Vielfalt bildet in der Regel das gesprochene Wort die Grundlage. Gesprächs- und Zuhörkompetenz sind dabei als Basiskompetenzen des Philosophierens zu verstehen.

2.3.1 Ansätze zur Entwicklung einer Gesprächskultur

Die Entwicklung einer Gesprächskultur setzt zunächst einen geeigneten Rahmen voraus. Müller hebt den Mehrwert kontinuierlichen Vorlesen und Selbstlesens hervor, da diese Praktiken Vorstellungskraft und Phantasie fördern, sowie den Wortschatz erweitern: „Lesende Kinder werden selbstständiger, denken freier“¹²⁵. Analog zu Schauspielerinnen und Schauspielern, die sich in Rollen hineinversetzen, oder Sportlerinnen und Sportler, die mental Bewegungsabläufe durchgehen, tauchen Kinder beim Lesen in Geschichten ein. Diese inneren Bilder können in realen Kontexten, etwa beim mentalen Durchgehen turnerischer Bewegungen, wie dem Handstützüberschlag, produktiv genutzt werden.

Ein zentrales Instrument zur Förderung der Gesprächskompetenz ist das Fragenstellen. Die Kunst besteht darin, offene, relevante und zugleich präzise Fragen zu formulieren, die zum Nachdenken und Begründen anregen. Fragen beeinflussen maßgeblich die Art der Antwort und wirken insbesondere im schulischen Kontext, vor dem Hintergrund einer asymmetrischen

¹²³ Müller, Hans-Joachim: „Das Gespräch als Werkzeug und Werk“. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): *Nachdenken mit Kindern : Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule*. S. 26.

¹²⁴ Riemann, Sabine: „Sachen klären im Gespräch mit Kindern“. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): *Nachdenken mit Kindern : Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule*. S. 38.

¹²⁵ Müller: „Das Gespräch als Werkzeug und Werk“. S. 27.

Lehrerinnen- und Lehrerrolle, potenziell manipulativ. Das „Sokratisches Denken fordert dazu auf, in Distanz zu sich selbst nach Wahrheit zu suchen“¹²⁶. Dies verlangt nicht nur von Lernenden alternative Denkpositionen einzunehmen, sondern auch von Lehrkräften, ihre Rolle temporär aufzugeben und sich als gleichberechtigter Teil des Gesprächs zu verstehen.

Der Aufbau einer Gesprächskompetenz erfordert Übung und Mut, sowohl seitens der Lernenden, sich argumentativ einzubringen, als auch von Lehrkräften, sich auf einen offenen Prozess einzulassen. Karen Hinrichs¹²⁷ plädiert daher für Denk-Stunden, in denen kein Leistungsdruck herrscht und ein angstfreier Raum geschaffen wird, in dem Erfahrungen gesammelt werden dürfen, von gegenseitiger Toleranz bis zum Aushalten von Uneinigkeit. Eine möglichst wertfreie Haltung der Lehrkraft ist dafür konstitutiv. Auch für Müller scheint „[...] das nicht-wertende Vergleichen, mit dem wir Unterschiede und Ähnlichkeiten herausarbeiten“¹²⁸ ein zentrales Element philosophischer Gesprächsführung. Dies gilt gleichermaßen für sprachliche, wie für körperliche Äußerungen. Nur wer sich sicher fühlt traut sich, sich sprachlich wie physisch zu zeigen und zu präsentieren. Die Idee Hinrichs' lässt sich daher auch auf Bewegungsstunden übertragen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten verstanden, und nicht sanktioniert werden.

Sabine Riemann entwickelte das Konzept einer „kinderzentrierte Gesprächskultur“¹²⁹, das Kindern ermöglichen soll, „echte“ Gespräche miteinander zu führen. Solche Dialoge scheitern im Schulalltag oft, zumeist aufgrund der Dominanz der Lehrkraft.¹³⁰ Gesprächsthemen werden vorgegeben, Fragen steuern den Verlauf, wodurch Offenheit kaum möglich ist. Riemann verweist auf ein strukturell bedingtes Machtverhältnis, das echten Gedankenaustausch verhindert.¹³¹

Bereits Ritz-Fröhlich stellte fest, dass Lehrkräfte etwa 80%¹³² der Gesprächsanteile im Unterricht einnehmen. Angesichts dieser Asymmetrie bleiben Lernenden oft weder Raum noch Zeit, um eigene Gedanken zu entfalten. Riemann¹³³ fordert daher zwei Maßnahmen von Gesprächen, dieser Asymmetrie entgegenzuwirken. Erstens, die Zurücknahme der Lehrerinnen- und Lehrerrolle zugunsten des Dialogs zwischen Lernenden, zweitens, die

¹²⁶ Ebd., S. 30.

¹²⁷ Vgl.: Hinrichs, Karen: „Auf der Suche nach Identität. In: Schreier, Helmut (Hrsg.): *Nachdenken mit Kindern*. S. 99 f.

¹²⁸ Müller: „Das Gespräch als Werkzeug und Werk“. S. 34.

¹²⁹ Riemann: „Sachen klären im Gespräch mit Kinder“. S. 38.

¹³⁰ Vgl.: Ebd., S. 38.

¹³¹ Vgl.: Ebd., S. 38.

¹³² Vgl.: Ritz-Fröhlich, Gertrud: *Das Gespräch im Unterricht : Anleitung - Phasen – Verlaufsformen*. Bad Heilbrunn 1982. S. 33.

¹³³ Vgl.: Riemann: „Sachen klären im Gespräch mit Kinder“. S. 39.

Schaffung eines offenen, vertrauensvollen Gesprächsklimas¹³⁴. Auch Paul Watzlawick spricht hier auch von „symmetrischen und komplementären Interaktionen“¹³⁵.

Nicht nur Kinder müssen lernen, miteinander zu sprechen, auch Lehrkräfte müssen lernen, mit Kindern zu sprechen. Diese bedeutet, die eigene Rolle situativ reflektiert einzunehmen und dabei dialogisches Lernen zu ermöglichen. Lernen wird nachhaltiger und motivierender erlebt, wenn es selbstwirksam geschieht, besonders beim Bewegungslernen. Wenn Lernende selbst entdecken, welche Bewegungsschritte etwa für einen gelungenen Handstützüberschlag notwendig sind, entsteht ein anderes Motivationsmoment als bei reiner Instruktion.

2.3.2 Mögliche Störfaktoren in Gesprächen mit Kindern

Der Versuch, mit Schülerinnen und Schülern in ein nachdenkliches, möglicherweise philosophisches Gespräch zu initiieren, birgt stets das Risiko des Scheiterns. Ein zentraler Einflussfaktor ist das subjektiv empfundene Sicherheitsgefühl. Ohne dieses nehmen Kinder und Jugendliche nur zögerlich, gehemmt oder gar nicht aktiv am Gespräch teil. Die Interaktion gerät ins Stocken, Antworten bleiben knapp, Nachfragen erzeugen Unbehagen, die Erleichterung ist spürbar, sobald die Pausenglocke läutet.

Diese Form der Sicherheit stellt ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis dar und lässt sich, in Anlehnung an die Maslow'sche Bedürfnispyramide, als Voraussetzung für weiterführende, kognitive und soziale Prozesse verstehen.¹³⁶ Neben der Sicherheit ist auch der individuell empfundene Mehrwert eines Gesprächs entscheidend. Wird dieser nicht wahrgenommen, meist in Form eines Lustempfindens, sinkt die Motivation zur aktiven Teilnahme.

Darüber hinaus ist der Mensch, wie Prof. Pfabigan in seinen Vorlesungen betont, ein Zoon Politikon, also ein soziales Wesen. Der Begriff bezieht sich dabei nicht nur auf das Politische, sondern vor allem auf das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Wertschätzung, und dem Erleben von Kompetenz, allesamt Faktoren, die wesentlich zur Stärkung des Selbstwerts beitragen. Kinder wollen sich als Teil der Diskussion wahrnehmen und ihre Beiträge als bedeutungsvoll erleben. Dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit baut auf der zuvor erworbenen

¹³⁴ Vgl.: Ebd., S. 39f.

¹³⁵ Watzlawick, Paul / Bavelas, Janet Beavin / Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern. S. 78.

¹³⁶ Vgl.: Müllner, Markus / Müllner, Caroline: *Emotional Intelligent Führen. Authentisch, Motivierend, Wirksam*. Wiesbaden 2021. S. 84 – 86.

Fähigkeit der Affektkontrolle¹³⁷ auf, die eng mit elterlicher Erziehung verknüpft ist. Gerade im Bewegungs- und Sportunterricht zeigt sich dies deutlich. Kinder möchten sich im Spiel als selbstwirksam erleben, während sie zugleich gefordert sind, ihre Emotionen in einem oft stark kompetitiv ausgelegten Umfeld zu regulieren. Affektkontrolle und Selbstwirksamkeit stehen dabei in direktem Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl.¹³⁸

Auch Motivation beeinflusst das Gesprächsgeschehen maßgeblich. Die Selbstbestimmungstheorie¹³⁹ von Deci und Ryan hebt drei psychologische Grundbedürfnisse hervor, die für intrinsisch motiviertes Verhalten zentral sind: Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Diese stehen in enger Verbindung mit den zuvor genannten Aspekten. Das Erleben von Kompetenz und Autonomie wirkt sich direkt auf das Selbstwertgefühl aus. Emotionale Verbundenheit wiederum ist in zweifacher Hinsicht relevant, zum einen als Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe, zum anderen als persönliche Relevanz hinsichtlich des Gesprächsthemas.

Diese Zusammenhänge lassen sich exemplarisch am konkreten Beispiel des Handstützüberschlags veranschaulichen. Fühlen sich Lernende unsicher, fehlt ihnen der subjektiv empfundene Mehrwert, werden ihre Beiträge nicht anerkannt, oder bleibt das Gefühl von Kompetenz und Autonomie aus, sinkt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung. Dies gilt sowohl für die Übung selbst als auch für die potenzielle philosophischen Reflexion darüber.

3. Die Sportphilosophie in Kinderschuhen – ein schematischer Überblick

Dass der Zusammenhang zwischen Sport und Philosophie nicht konstruiert, sondern genuin gegeben ist, zeigt sich bereits bei der Einschätzung von Alexander Bagattini verwiesen:

„Der Sport korreliert als ein viele gesellschaftlichen Bereiche tangierendes Phänomen mit einer Reihe von Werten, die von philosophischem Interessen [sic] sind, wie unter anderem dem Wert

¹³⁷ Vgl.: Sulz, Serge K. D.: *Mentalisierungsfördernde Verhaltenstherapie: Entwicklung von Affektregulierung, Selbstwirksamkeit und Empathie*. Gießen 2021. S. 392 - 402.

¹³⁸ Vgl.: Bandura, Albert: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York 1997. S. 11.

¹³⁹ Vgl.: Martinek, Daniela / Hofmann, Franz, H. / Müller, Florian: *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und Der Selbstbestimmung*. Münster 2018. S. 24 – 26.

Vgl.: Ryan, Richard M. / Deci, Edward L.: "Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?". *Journal of Personality* 74 (6). 2006. S. 1557 – 1586.

Vgl.: Deci, Edward L.; / Ryan, Richard M.: "Self-Determination Theory: When Mind Mediates Behavior". *The Journal of Mind and Behavior* 1 (1). 1980. S. 33 – 43.

der Gerechtigkeit (Fairness), der Gesundheit, der Natürlichkeit, der Autonomie oder des Wohlergehens.“¹⁴⁰

Während sich die Philosophie als Wissenschaft auf eine jahrtausendealte Tradition stützt, etablierte sich die Sportwissenschaft erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts als eigenständige Disziplin. Die Sportphilosophie befindet sich entsprechend noch in einem Entwicklungsprozess und steckt quasi noch in Kinderschuhen. Sie lässt sich, je nach Betrachtung, sowohl als Teilbereich der Sportwissenschaft zuordnen, oder aber als „besondere Disziplin der Philosophie“¹⁴¹ verstehen. Wesentlich Anteil an ihrer Entfaltung kommt Hans Lenk zu, der die Sportphilosophie institutionalisierte und sie in die Sportwissenschaft integrierte.¹⁴²

Lenk selber kritisierte die geringe philosophische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport im deutschsprachigen Raum, die sich seinerzeit auf „nur wenige einzelne Aufsätze oder essayartige Bücher“¹⁴³ reduzierte. Er forderte die Philosophie auf, sich der sportlichen Praxis zuzuwenden:

„Die Philosophie sollte sich dabei nicht scheuen, vom hohen Turm reiner Geistigkeit herabzusteigen – sie hat sich ohnehin allzu lange distanziert [...] und sich praxisnäher und in Kooperation mit empirischen Verhaltenswissenschaften kritisch und konstruktiv den realen Problemen sozialer Bereiche stellen.“¹⁴⁴

Die Kritik ist unverkennbar und adressiert ein verbreitetes Bild der Philosophie, dass diese nur etwas für „Intellektuelle und Weltfremde“¹⁴⁵ sei. Der Vorwurf, sie befasse sich nicht mit realen Problemen, erscheint jedoch verkürzt, da die Ethik, insbesondere die angewandte Ethik, von jeher, lebenspraktische Fragen aufwirft. Gleichwohl ist es interessant, dass die Philosophie dem Sport lange Zeit wenig Aufmerksamkeit widmete.

Hans Lenk beginnt sein Werk mit der Feststellung: „Die Philosophie des Sports ist eine unterentwickelte Disziplin“¹⁴⁶. Wie Schürmann später ergänzt, bezog sich diese Einschätzung wohl weniger auf die Quantität vorhandener Texte, sondern vielmehr auf deren inhaltliche Tiefe.¹⁴⁷ Problematisch sei, so Schürmann, dass häufig „von einer festen Bestimmung sei es des Sports, sei es der Philosophie, sei es des Menschen ausgegangen wurde, um diese dann auf die je anderen Bereiche zu übertragen“¹⁴⁸. Das ist auf mehreren Ebenen problematisch,

¹⁴⁰ Bagattini, Alexander: "Einleitung: Sportphilosophie". *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3. 2016. S. 49.

¹⁴¹ Segets: *Sportphilosophie in der Schule*. S. 23.

¹⁴² Vgl.: Ebd., S. 23.

¹⁴³ Lenk, Hans: *Philosophie des Sports*. Schorndorf 1973. S. 7.

¹⁴⁴ Ebd., S. 8.

¹⁴⁵ Liessmann / Zenaty / Lacina: *Vom Denken: Einführung in die Philosophie*. S. 1.

¹⁴⁶ Lenk: *Philosophie Des Sports*. S. 7.

¹⁴⁷ Vgl.: Schürmann, Volker: *Grundlagen der Sportphilosophie*. Berlin 2018. S. 45.

¹⁴⁸ Ebd., S. 45.

da zum einen die Definitionen von Sport, Philosophie als auch Anthropologie nicht gesichert sind, was vor allem an ihrer historischen und kulturellen Wandelbarkeit liegt, was zum anderen den interdisziplinären Diskurs erschwert. Schürmann formuliert eine zentrale Aufgabe der Sportphilosophie:

„Eine zentrale systematische Hausaufgabe der Sportphilosophie lässt sich daher schon hier formulieren: Wie lässt sich der Gegenstand der Sportwissenschaft so bestimmen, dass das Sporttreiben weder zu einer ahistorischen Konstante gerät – zu einer Art Sportgen des Menschen, das sich unter veränderten historischen und kulturellen Bedingungen lediglich anders äußert, sich aber nicht an sich selbst verändert -, noch sich einfach historisch und kulturalistisch in seinem Wandel als identifizierbares Tun auflöst?“¹⁴⁹

Mit „Ahistorik“ wird v.a. Lenks Kritik an den marxistischen Sporttheorien angesprochen, bei denen es zur „Auflösung philosophischer Probleme in historischen Erklärungen, ohne dass diese selbst philosophisch reflektiert und kritisiert werden“¹⁵⁰ kommt. Lenk fordert daher die „Entwicklung einer philosophischen Ideologiekritik des Sports“¹⁵¹.

Wie in der Kinderphilosophie markiert auch in der Sportwissenschaft der Erste Weltkrieg einen Paradigmenwechsel. „Aufgrund der vielfältigen Verknüpfungen und Anschlussmöglichkeiten an Medizin, Pädagogik, Kunst und Politik ist die Sportwissenschaft und mit ihr die Sportphilosophie auf Interdisziplinarität angelegt“¹⁵². Sport wird alsbald als keine isolierte Tätigkeit, sondern in seinen kulturellen, sozialen und politischen Kontexten betrachtet, der für ideologische, pädagogische sowie erzieherische Aspekte herangezogen wurde. Carl Diem beschreibt den Sport folglich als

„[...] typische Querschnittswissenschaft [da] die wissenschaftliche Erforschung aller körperlichen, seelischen, gesellschaftlichen, kurz allgemein menschlichen Wirkungen von Spiel und Sport nur dann vollkommen arbeitet, wenn die verschiedenen Wissenschaftsträger organisiert zusammentreten.“¹⁵³

Die Forderung nach Interdisziplinarität impliziert den Bedarf an philosophischer Reflexion, wodurch der Ruf nach Philosophie lauter wurde. Die Philosophie analysiert Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven, stellt grundlegende Fragen und verbindet sogenannte „horizontale“¹⁵⁴ Fragestellungen, wie Grupe betont. Seit den 1970er Jahren lassen sich

¹⁴⁹ Ebd., S. 46.

¹⁵⁰ Vgl.: Lenk, Hans: „Sport in philosophischer Sicht“. In: Helmut Baitsch / Ommo Grupe (Hrsg.): *Sport im Blickpunkt der Wissenschaften: Perspektiven, Aspekte, Ergebnisse*. Berlin 1972. S. 33.

¹⁵¹ Ebd., S. 14.

¹⁵² Segets: *Sportphilosophie in der Schule*. S. 24.

¹⁵³ Diem, Carl: *Ausgewählte Schriften*. Sankt Augustin 1982. S. 93.

¹⁵⁴ Grupe, Ommo: „Einleitung in die „Sportwissenschaft““. *German Journal of Exercise and Sport Research* 1 (1). S. 11.

vermehrt Versuche beobachten, sportphilosophische Fragestellungen systematisch zu entwickeln.¹⁵⁵

Die Sportphilosophie widmet sich seither der kritischen Reflexion von Bewegungserfahrungen, sowie deren anthropologischen, ethischen, ästhetisch und kulturellen Dimensionen. Dabei ergeben sich folgende Themenfelder:

- *Ethische Gedanken im Sport*, wobei es hier vor allem um Fragen nach Fairness, Doping, Kommerzialisierung und Gerechtigkeit geht.
- *Körper und Identität* wird als Themenkomplex seit Merleau-Ponty und Foucault verstärkt diskutiert, v.a. im Zusammenhang von Sport als Ort der Verkörperung, Identitätsbildung und Machtpraktiken.
- *Ästhetik und Kultur* ist ein weiteres Themenfeld der Sportphilosophie, bei dem es um Schönheit, Schönheitsideale, die Symbolik von Sportbewegungen, sowie dem kulturellen Einfluss auf Sport, Bewegung und Ästhetik geht.
- *Technologie und Sport*, da mit zunehmender Technologisierung des Sports, sei es durch modernste Prothesen, E-Sports, etc., der Term „natürlicher Sport“ diskutiert werden muss.

In Bezug auf die Forschungsfrage bedarf es der Überlegung, welche sportphilosophischen Themen im Kontext einer spezifischen Bewegung, dem Handstützüberschlag, sichtbar werden. Fragen der Fairness zeigen sich bereits beim Anstellen zum Anlauf. Wer drängt vor, wer hält sich zurück? Inwiefern ist Chancengleichheit bei solch individuellen Turnübungen gegeben? Der Erfolg bei komplexen Bewegungsabläufen beeinflusst zudem die soziale Wahrnehmung innerhalb der Peer-Group, ein Ausdruck möglicher Machtdynamiken.

Auch ästhetische Fragen stellen sich angesichts der akrobatischen Form der Übung. Zugleich sind innere, körperlich-seelische Prozesse von Bedeutung, etwa die Überwindung von Angst, das Erleben von Spannung, Körperbeherrschung und Kontrolle.

Die Sportphilosophie kann hier helfen, Erfahrungen zu ordnen, zu vertiefen und neue Bedeutungshorizonte zu eröffnen.

¹⁵⁵ Vgl.: Segets: *Sportphilosophie in der Schule*. S. 25f.

3.1 Bewegung, Sport, Medizin und Pädagogik – historische sportphilosophische Anbahnungen in Bezug auf Erziehung

Bereits in der Antike war das Zusammenspiel von Körper und Geist ein zentrales Thema. Zahlreiche antike Denker, häufig zugleich Ärzte und Philosophen, erkannten den gesundheitsfördernden Wert körperlicher Bewegung. So etwa Hieronymus Mercurialis, der in seinem Werk „De arte Gymnastica“, für eine maßvolle körperliche Betätigung als Gesundheitsprophylaxe plädiert. Er steht damit dem aristotelischen Gedanken nahe, dass „die Natur zweckvoll organisiert sei und man deshalb alle Körperfunktionen für ein gesundes Leben nutzen müsse“¹⁵⁶.

Dabei kritisiert Mercurialis hoch intensive Wettkampfbelastungen und befürwortet individualisierte, der Konstitution angepasste Übungen. Sein Ansatz deckt sich mit den heutigen Empfehlungen zur regelmäßigen, individualisierten Bewegung bei moderater bis hoher Intensität.¹⁵⁷

Das Ideal der ganzheitlichen Bildung, körperlich wie geistig, wurde insbesondere von den Hellenen kultiviert. Jürgen Court beschreibt dieses als eine Synthese aus Gesundheit, Schönheit und Tugend:

„Die Hellenen erstrebten die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen. Die Dreieit von Gesundheit, Schönheit und Tugend, deren Verschmelzung sie Kalokagathia nannten, war das griechische Erziehungsideal, ein physisches und zugleich ethisches.“¹⁵⁸

Dieses Ideal richtete sich ausschließlich an Männer und blieb, wie Court betont, einzigartig. „Athen aber bildete sich zu jener einzigen Harmonie des Leibes und der Seele, die vielleicht niemals in der Weltgeschichte der Genius eines Volkes wieder aus sich erzeugen wird.“¹⁵⁹ Während Sparta primär die körperliche Ausbildung betonte, verband Athen Körper und Geist. Auch wenn dieses Ideal keine Wiederaufnahme in vergleichbarer Form erfuhr, erlebt es gegenwärtig im Bildungsdiskurs eine neue Wertschätzung, durch Konzepte wie: Bewegte Pause, reflektierter Sportunterricht, bewegter Klassenraum, Ergometerklassen, bei gleichzeitiger Betonung der Bedeutung von körperlich-geistiger Balance.

Neben medizinisch-philosophischen, traten bald pädagogische Begründungen für Leibeserziehung hinzu. „Neben den medizinischen Begründungen der Körper- und

¹⁵⁶ Vgl.: Court, Jürgen: *Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Historische und Systematische Studien zur Eigenweltthese des Sports*. Frankfurt am Main 2000. S. 16.

¹⁵⁷ Vgl.: "Österreichische Bewegungsempfehlungen Überarbeitet". <https://gesundheitsziele-oesterreich.at/oesterreichische-bewegungsempfehlungen/>, [Zugriff am: 06.08.2022; 11:03]

¹⁵⁸ Court, Jürgen: *Was ist Sport?: Sportarten in der Literatur*. Schorndorf 2001. S. 21.

¹⁵⁹ Ebd., S. 21 - 22.

Leibesübungen finden sich seit der Antike auch deren pädagogische Begründungen“¹⁶⁰. Rousseau etwa betont in „Emile“ die Notwendigkeit körperlicher Erziehung, im Rahmen eines umfassenden Bildungskonzepts. Auch John Locke und GutsMuths fordern die physische Ausbildung als notwendige Ergänzung zur moralischen Erziehung, da die Erziehung zur Moral und Tugend, ohne der Abhärtung des Körpers einseitig bliebe und zur Verweichlichung führe. Für GutsMuths bildet „das Verhältnis der körperlichen Ausbildung zur gesamten Erziehung den wichtigsten und wertvollsten Theil des ganzen Werkes“¹⁶¹. Rousseau sieht den Menschen erst dann als vollständig gebildet, wenn sowohl Geist als auch Körper entwickelt sind.

„Leben heißt nicht atmen, sondern handeln, es heißt sich unserer Organe, unsere Sinne, unsere Fähigkeiten, kurz sich aller derjenigen Teile von uns zu bedienen, die uns die Empfindung unseres Daseins verleihen. Nicht der Mensch hat am meisten gelebt, welcher die höchsten Jahre zählt, sondern derjenige, welcher sein Leben am meisten empfunden hat.“¹⁶²

Das ist eine schöne Sicht auf Menschen, da sie die Notwendigkeit der Empfindung, körperlich wie geistig, unterstreicht. Es betont die Wichtigkeit von Lebensqualität und nimmt Abstand von rein quantifizierbaren Parametern wie Lebensjahre. Die Sichtweise bleibt aktuell. In Zeiten digitaler Reizüberflutung berichten immer mehr Lehrkräfte von Kindern und Jugendlichen, die „sich nicht spüren“ und eine verminderte Körperwahrnehmung aufweisen. Gründe scheinen vorwiegend fehlende Zeit und Raum zu sein, den eigenen Körper bewusst kennenzulernen, Empfindungen tatsächlich zu empfinden, zu benennen und zu kategorisieren.

Gleichzeitig ist vom Begriff der „Abhärtung“ Abstand zunehmen, der historisch, etwa bei Gerhard Ulrich Anton Vieth, als Gegenpol zur „Verweichlichung“ verstanden wurde. Entscheidend ist nicht das Überwinden körperlicher Grenzen, sondern das bewusste Erleben des Körpers in der Bewegung, wie es zum Beispiel beim Handstützüberschlag gefordert ist. Kraft, Koordination, Bewegungsverständnis, sowie Mut und Neugier sind erforderlich, um Körper und Geist im synchronen Zusammenspiel zu erfahren.

Rousseaus Beitrag ist deshalb so bedeutsam, weil er die Bewegung nicht nur aus gesundheitlichen Gründen forderte, sondern in den Kontext kindlicher Erziehung stellte. Dies führte zur pädagogischen Fundierung der Leibesübungen, brachte jedoch Abgrenzungsprobleme mit sich. So wurde der gesundheitliche Wert von Bewegung aus unterschiedlichen Perspektiven, der pädagogischen als auch der medizinischen, argumentiert. Rousseaus pädagogische Perspektive auf körperliche Betätigung inspirierte medizinische Fachkreise für „prophylaktisch und therapeutisch betriebene Leibesübungen mit dem Ziel einer

¹⁶⁰ Segets: *Sportphilosophie in der Schule*. S. 23f.

¹⁶¹ Guts Muths, Johann Christoph Friedrich: *Gymnastik für die Jugend*. Wien 1893. S. III.

¹⁶² Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder über die Erziehung*. Leipzig 1962. S. 24.

das Leben verlängernden individuellen Hygiene“¹⁶³ zu werben. Dadurch rückte die Leibeserziehung in der Pädagogik zunehmend ins Zentrum, Lehrpersonen mussten den gesundheitlichen Wert vertreten, wobei sie sich hierzu wiederum auf die medizinischen Argumente beriefen.

Johann Christoph Friedrich GutsMuths erkannte die Problematik, dass Pädagogen (damals nur Männer), primär über theologische und pädagogische, nicht jedoch über medizinische Kenntnisse verfügten. Dadurch sah er eine gesundheitsorientierte Gymnastik als kaum realisierbar an. In späteren Schriften distanzierte er sich jedoch vom medizinischen Diskurs, da die Medizin aus seiner Sicht um Heilung bemüht ist, womit ein körperliches Unheil impliziert ist, nicht aber auf den präventiv-pädagogischen Wert körperlicher Aktivität hinwies.¹⁶⁴

Trotz dieser Distanzierung GutsMuths wurde der medizinische Aspekt körperlicher Erziehung von anderen Pädagogen, wie etwa von Gerhard Ulrich Anton Vieth, wieder aufgegriffen. Vieth erkannte in der Bewegung einen doppelten Wert, pädagogisch wie medizinisch, und konzentrierte sich auf die Entwicklung gymnastischer Übungen. Gemeinsam mit GutsMuths und Friedrich Ludwig Jahn zählt er zu den sogenannten „Turnvätern“. In seiner Encyclopedia versucht Vieth, die Geschichte und den Nutzen körperlicher Ertüchtigung wissenschaftlich fundiert darzustellen, integrierte medizinische Überlegungen und gab konkrete Hinweise zur Ausführung von Übungen.¹⁶⁵ Zudem analysierte er etymologisch den Begriff der „Leibesübung“ und hält fest, dass im Wort „üben“ die Notwendigkeit der Wiederholung gegeben ist: „[u]nter Leibesübungen [werden] alle Bewegungen und Kraftanwendungen des menschlichen Körpers [verstanden], in so fern sie die Vervollkommnung desselben zum Zweck haben“. ¹⁶⁶

Vieth grenzte damit rein körperliche Tätigkeiten, etwa handwerkliche Tätigkeiten, von einem pädagogisch, holistisch begründeten Ideal ab. In Anlehnung an Rousseau forderte er eine doppelte Erziehung, eine geistige als auch körperliche, um den Menschen ganzheitlich zu bilden. Den Nutzen beschreibt er wie folgt:

„Der Nutzen körperlicher Uebungen äußert sich nicht allein auf den Körper, sondern auch auf den Geist. Unter den Vortheilen, die den ersten betreffen, steht ob an die Beförderung einer dauerhaften Gesundheit. Ein Körper, welcher immer in Ruhe ist, verdirbt, wie das Wasser, wenn es stagnirt.“¹⁶⁷

¹⁶³ Court, Jürgen: *Interdisziplinäre Sportwissenschaft*. S. 17.

¹⁶⁴ Vgl.: Ebd., S. 18.

¹⁶⁵ Vgl.: Vieth, Gerhard Ulrich Anton: *Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen*. Berlin 1795. S. 1 - 619.

¹⁶⁶ Ebd., S. 2.

¹⁶⁷ Ebd., S. 9.

Neben medizinischen Berühmtheiten wie Tissot, die er zur Stützung seiner Thesen heranzog, trat Vieth auch für einen autoritären Erziehungsstil ein, bei dem körperliche Abhärtung und Disziplin zentrale Rollen spielten. Zwar verweist er auch auf die geistige Bildung, doch steht in seinem Werk der körperliche Aspekt klar im Vordergrund¹⁶⁸.

Friedrich Ludwig Jahn, heute vielen Schülerinnen und Schülern als „Turnvater Jahn“ bekannt, knüpfte an diese Entwicklungen an. Das nach ihm benannten „Jahn'sche Turnen“ ist dabei nicht nur als positive Entstehungsgeschichte zu lesen, sondern sollte auch die politischen, ideologischen und nationalistischen Hintergründe beleuchten. Jahn verfolgte das Ziel, Deutschland von Napoleon zu befreien¹⁶⁹, was durch körperliche Züchtigung, Disziplin und Gehorsam erreicht werden sollte. Wie Werner Pichler in seinem Buch „Sport ist Gesund“ feststellt: „Es handelte sich zwar um keinen Wehrsport, die Ertüchtigung war aber eindeutig dazu gedacht, das Volk für diese Aufgaben wehrhaft zu machen. Turnen war stets mit der Pflege der vaterländischen Gesinnung verbunden.“¹⁷⁰ Die körperliche Tätigkeit war also klar politisch motiviert.

Obwohl Jahn nie einen akademischen Abschluss machte, verfasste er einige Bücher und gründete 1811 auf der Berliner Hasenheide den ersten Turnplatz, für den er zahlreiche Geräte und Übungen entwickelte, die teils bis heute Bestand haben und in der Schule gelehrt werden.

Während Befürworter ihn als demokratischen Freiheitskämpfer und Beweger der Jugend sehen, sehen Kritikerinnen und Kritiker in Jahn einen Wegbereiter nationalistischer Ideologien. Piechowski beschreibt ihn beispielsweise als „großen Volkserzieher“ und „geistigen Paten der neueren Deutschheit“¹⁷¹, in dessen Denken Begriffe wie Rassenzugehörigkeit, Männlichkeit und Patriotismus primär, die Freude der sportlichen Betätigung und der gesundheitlichen Vorbeugung sekundär waren.

Auch der Österreichische Turnerbund (ÖTB) beruft sich auf Jahn als geistigen Wegbereiter. Ziel sei „[d]ie Erziehung zum körperlichen und geistig gesunden und gut gebildeten Menschen, der, fähig zu einem erfolgs- und erlebnisreichen Lebensweg, auch ein wertvolles Mitglied der vorhandenen menschlichen Gemeinschaft ist.“¹⁷² Fragwürdig erscheint dabei die Aussage,

¹⁶⁸ Vgl.: Ebd., S. XIII-XIV.

¹⁶⁹ Vgl.: "G - Geschichte: Menschen, Ereignisse, Epochen," <https://www.g-geschichte.de/plus/turnvater-jahn/> [Zugriff am: 09.08.2022; 09.53]

¹⁷⁰ Pichler, Werner: *Sport ist Gesund!: Eine ungewöhnliche Geschichte des Sports*. Würzburg 1986. S. 110.

¹⁷¹ Piechowski, Paul: *Friedrich Ludwig Jahn: Vom Turnvater zum Volkserzieher*. Gotha 1928. S. XII-XIII.

¹⁷² Österreichischer Turnerbund. <https://www.oetb.at/>, <https://www.oetb.at/> [Zugriff am: 09.08.2022; 13:06]

dass „Die Idee des Turnens gedeiht nur in der Gemeinschaft mündiger, selbstbewusster und kritischer Menschen“¹⁷³, die jedoch „außer Streit stellen“¹⁷⁴, was die Grundprinzipien des ÖTB's betrifft, ein Widerspruch der postulierten Kritikfähigkeit.

Jahns Bedeutung für den heutigen Sportunterricht ist unbestritten, seine politische Dimension wird jedoch häufig ausgeklammert. Dabei zeigt die historische Entwicklung, dass körperliche Bildung stets auch ideologisch aufgeladen war. Doch unabhängig vom politischen Kontext bleibt die Faszination über das Bewegungsvermögen des Körpers, das Staunen über biomechanische Präzision, die Ästhetik des Turnens, das erfinderische Moment.

Turnen ist in seiner technischen Komplexität einzigartig. Minimale Winkelveränderungen, exakte Zeitpunkte von Beuge- und Streckbewegungen, sowie differenzierte Geschwindigkeiten beeinflussen maßgeblich den Übungsverlauf.

Sport ist demnach nicht nur körperlich, sondern auch emotional, politisch und kulturell und im ständigen Wandel. In einer Zeit, in der virtuelle Welten dominieren und die Realität zunehmend in anderen Medien gelebt wird¹⁷⁵, kann körperliche Bewegung als sinnstiftende Praxis fungieren. Wenngleich für viele Heranwachsende die digitale Welt längst die Realität darstellt, bleibt der Körper und seine Bewegungen unweigerlich analog. Damit kommen neue Herausforderungen auf Lehrkräfte wie Lernende hinzu, die sich im Spannungsfeld zwischen Medienrealität und Körpererfahrung bewegen.

3.2 Die Legitimation der Sportphilosophie im Sportunterricht

Hans Lenk¹⁷⁶ sieht die Notwendigkeit gegeben, dass sich die Philosophie mit der Analyse sportlicher Gegebenheiten auseinandersetzt, da ohne diese Reflexion, Sport zu sehr instrumentalisiert würde und den Menschen in seiner Freiheit beschränkt. Er findet hier drastische Worte:

„Sport und besonders der Leistungssport verstanden als Ausdruck der Mechanisierung und des „aggressiven, praktischen Beutegeist(es)“, der Funktionalisierung, Schematisierung, Entpersönlichung, Autoritätsverhaftung, Unterdrückung und Unterordnung des Menschen, als Anpassungsinstrument, das in seiner „Pseudoaktivität (Adorno) institutionalisierte Ersatzbefriedigung und die Entpolitisierung des Bürgers zur Folge hat.“¹⁷⁷

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Vgl.: Leis, Mario: *Sport: Eine kleine Geschichte*. Leipzig 2003. S. 174.

¹⁷⁶ Vgl.: Lenk. *Philosophie des Sports*. S.10.

¹⁷⁷ Ebd., S. 10.

Es liest sich wie eine Entmündigung des Menschen, die es tunlichst zu stoppen gilt. Gunter Gebauer pflichtet der Unfreiheit bei: „Das Subjekt bewegt sich nicht in einem Raum freier Beliebigkeit, sondern in einer gesellschaftlich geformten, von Kulturtechniken geprägten und von Machtbeziehungen durchzogenen Sozialwelt.“¹⁷⁸ Dabei bezieht er sich weniger auf die sportliche Instrumentalisierung, sondern mehr auf die gesellschaftlichen Anforderungen, die jedoch großen Einfluss haben. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Technisierung des Körpers“¹⁷⁹, wobei: „In diesem Geschehen werden die körperlichen Bewegungen von sozialer Kontrolle besetzt und zugleich unter eine von der Psyche und den Muskeln des Individuums selber ausgeübte Aufsicht gestellt.“¹⁸⁰ In diesem Sinne wird der Körper also doch instrumentalisiert. Übernehmen Körper und Psyche die Aufsicht über sozial kontrollierte Bewegungen, schreit das förmlich nach der Notwendigkeit philosophischer Reflexion.

Lenk kritisiert zudem eine Gesellschaft, die sich nicht an Leistung, sondern an Erfolg orientiert. Weniger leben wir in einer „Leistungsgesellschaft“ als vielmehr in einer bloßen Erfolgsgesellschaft“.¹⁸¹ Soziale Ränge ergeben sich nicht nach erbrachter Leistung, sondern nach dem erzielten Erfolg, wobei es für Lenk¹⁸² fraglich ist, ob Erfolg als Leistung gewertet werden kann, da dieser häufig nicht aus eigenem Handeln entsteht, sondern durch Zufall erlangt wird. In diesem Zusammenhang fordert er:

„Die Weltprobleme der Zukunft werden sich nur lösen lassen, wenn Bereitschaft und Wille zur Leistung sich weltweit verbreiten, wenn in der Erziehung die Leistungsmotivation geweckt und prämiert wird. Die einsinnige Abwertung jeglicher Leistungsmotivation ist unpädagogisch. Eine differenzierte Philosophie der Leistung zu konzipieren und auch zu verbreiten, ist dringliche Aufgabe für eine zukunftsorientierte kritisch-rationale Philosophie.“¹⁸³

Damit weist Lenk der Philosophie eine zentrale Rolle in der ethischen, pädagogischen und gesellschaftspolitischen Reflexion sportlicher Phänomene zu. Er kritisiert die lange vernachlässigte interdisziplinäre Auseinandersetzung mit dem Sport und betont, dass Sport kein „bloßer sozialer Ausgleichsmechanismus“¹⁸⁴. Stattdessen, so seine Forderung, müsse sie sich interdisziplinär aufstellen und als Metawissenschaft Einzelperspektiven aus den Fachbereichen: Medizin, Psychologie und Soziologie integrieren.

¹⁷⁸ Gebauer, Gunter: „Ordnung und Erinnerung. Menschliche Bewegung in der Perspektive der historischen Anthropologie“. In: Gabriele Klein (Hrsg.): *Bewegung: Sozial- und Kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld 2004. S. 26.

¹⁷⁹ Ebd., S. 26.

¹⁸⁰ Ebd., S. 26f.

¹⁸¹ Lenk: *Philosophie Des Sports*. S. 11.

¹⁸² Vgl.: Ebd., S. 11.

¹⁸³ Ebd., S. 13.

¹⁸⁴ Ebd., S. 13.

„Eine ernstzunehmende Philosophie des Sports, die die interdisziplinäre Zusammenschau und Deutung der Einzelaspekte und -resultate zu leisten hätte, gibt es nicht. [...] Die Philosophie des Sports mit Rücksicht auf die Human- und Verhaltenswissenschaften und in Verbindung mit einer Philosophie der Leistungen zu entwickeln, das ist dringendes Desiderat – gerade auch für das Problem der Zukunft der Leistungsmotivation und deren mittelbare Bedeutsamkeit für die Zukunft der Menschheit im technischen Zeitalter. Entsprechenden Ideologien ließe sich erst mit der Philosophie begründet begegnen.“¹⁸⁵

Hieraus ergibt sich eine weitere klare Legitimation der Sportphilosophie, sie soll das Auseinanderdriften fachlicher Perspektiven bündeln und den Sport in seiner gesellschaftlichen Funktion diskutieren. Leistung und Leistungsmotivation scheinen somit komplexe und mehrdimensionale Phänomene zu sein, die weder rein psychologisch noch rein soziologisch fassbar sind. Für die Schulpraxis stellt sich beispielsweise die Frage, wie Leistungsmotivation „nicht manipulativ, sondern pädagogisch?“¹⁸⁶ gefördert werden kann.

Der Soziologe Erving Goffman bietet in diesem Kontext eine soziologische Perspektive, indem er betont, dass Selbstfindung, Selbstdarstellung und Selbstbetätigung wesentlich zur Leistungsfähigkeit beitragen und dadurch Isolierungs- und Entfremdungserfahrungen vorbeugen.¹⁸⁷ Diese Einsicht verdeutlicht, welche Relevanz Sport für die subjektive Sinnstiftung, als auch der sozialen Identitätsbildung hat.

Ommo Grupe sieht die Notwendigkeit anthropologischer Fragen im Sport gegeben, in dem er argumentiert, dass „wohl allen grundlegenden pädagogischen Entscheidungen, Handlungen und Maßnahmen [...] Vorentscheidungen anthropologischer Art zugrundeliegen, bzw. daß sie auf einer bestimmten Sicht auf den Menschen beruhen.“¹⁸⁸ Somit scheint ein Großteil menschlichen Handelns vordeterminiert und bleibt häufig unhinterfragt. So in Bezug auf den Sport und wie dieser gesehen wird: „als harmonisches oder konflikthafte Wesen, als vorwiegend körperliches oder vorwiegend geistiges, als vorwiegend individuelles oder vorwiegend soziales“¹⁸⁹. Je nach vertretenem Standpunkt wirkt sich dieser nachhaltig auf die Unterrichtsplanung und den Umgang mit dem Fach an sich aus, deshalb ist es die Aufgabe der Sportanthropologie, diese Grundannahmen und Vorverständnisse kritisch zu reflektieren, sie zu benennen und prüfen, sowie die gelebte Praxis mit diesem abzugleichen.¹⁹⁰

¹⁸⁵ Ebd., S. 15f.

¹⁸⁶ Ebd., S. 14.

¹⁸⁷ Vgl.: Ebd., S. 14.

¹⁸⁸ Grupe, Ommo: *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf 1982. S. 13.

¹⁸⁹ Ebd., S. 15.

¹⁹⁰ Vgl.: Ebd., S. 15.

Gunter Gebauer hebt die anthropologische Leistung von Bewegungen hervor: „Die anthropologische Leistung von Bewegungen geht weit über die Manipulation der Umwelt und das Ausdrucksverhalten hinaus. Aufgrund ihrer „Sprachmäßigkeit“ bilden sie einen „Schatz stummer Erfahrungen“, die der Handelnde an den Sehdingen mit einem Blick erkennen kann“¹⁹¹. So ist den meisten Lernenden beim Anblick der Hochsprunganlage die Notwendigkeit hochzuspringen, auch ohne Instruktion, bewusst. Gebauer konkludiert: „Mit Hilfe von Bewegungen organisieren Menschen ihre Umgebung“.¹⁹²

Um sich selbst in der Gesellschaft organisieren zu können bedarf es dem Verständnis darüber, was das Wesen Mensch überhaupt ist. So schreibt Klaus Lotz, dass Dank „der philosophischen Phänomenologie geraten wir zu leiblich intentional und thematisch ausgedrückten Bewegungen, die als wahrgenommene Bewegungen Bedeutungen verständlich machen und deshalb als Ausdruck menschlichen Wesens und Gestaltens zu interpretieren sind.“¹⁹³ Philosophie fördert also das Selbstverständnis und hilft das Wesen Mensch, in seiner Gesamtheit, besser zu verstehen.

Dass philosophische Reflexion im sportlichen Kontext erforderlich ist, zeigt auch Volker Caysa, wenn er schreibt: „Erst kommt der Erfolg, dann die Moral! Der Denk-Einsatz der Philosophie wird hier notwendig. In der Sportphilosophie gilt es zu reflektieren, wie wir durch Sport den verschiedensten Mächten unterliegen, wie wir durch Sport beherrscht werden [...]“¹⁹⁴. Angesichts der Technologisierung, auch im Sport, stellt er kritisch die Frage, ob nicht die Möglichkeit zur zweckfreien Bewegung genommen wird und es zur „Mechanisierung des Körpers“¹⁹⁵ kommt, in der der Leib stirbt. Auftrag der Philosophie ist es daher, über die moralische Bewertung des Sports hinauszugehen und die stetig wandelnden Sportpraxis umfassend zu analysieren. Caysa versteht die Sportphilosophie somit als „Anwalt des Sports“¹⁹⁶.

Es scheint einen doppelten Anspruch der Sportphilosophie zu geben. Einerseits soll sie normative Orientierung für Leistung, Motivation und Gesundheit geben, andererseits die strukturellen Entwicklungen des Sports begleiten. Die Psychologie bedient sich dem großen Feld der Motivationstheorien, die Sportphilosophie eröffnet neue Fragen: Ist der Wunsch nach

¹⁹¹ Gebauer, Gunter: „Ordnung und Erinnerung“. S. 25.

¹⁹² Ebd., S. 25.

¹⁹³ Lotz, Klaus: *Anthropologie und Sport: Beiträge zu einer philosophischen Fundierung des Sports aus anthropologischer Sicht*. Hanau 2010. S. 105.

¹⁹⁴ Caysa, Volker: *Sportphilosophie*. Leipzig 1997. S. 10.

¹⁹⁵ Ebd., S. 11.

¹⁹⁶ Ebd., S. 11.

sportlichem Erfolg bereits eine Zweckentfremdung des eigenen Leibes? Wie selbstbestimmt ist die Motivation sporttreibender Jugendlicher, insbesondere im Unterrichtsgeschehen?

Widmet man sich dem philosophischen Staunen, so tritt der Leistungsgedanke in den Hintergrund und auch die Qualität des Leistens verändert sich. Der Bewegungsdrang entsteht nicht aus einem externen Druck zu leisten, sondern aus einem inneren Impuls der Neugier, der Faszination einer Bewegung und dem Wunsch, eine komplexe Übung, wie etwa dem Handstützüberschlag, eigenständig zu erlernen. Zwar ist der Leistungsgedanke fest mit der Institution Schule verankert, doch bietet der Bewegungs- und Sportunterricht Möglichkeiten, die über die bloße Leistungsbeurteilung hinaus gehen, die genutzt werden sollten. Lenk betont in diesem Zusammenhang, dass der Wille zur Leistung idealerweise aus dem Staunen entsteht. Das Staunen führt sodann zur vertieften Auseinandersetzung mit Bewegungsabläufen und fördert den Willen zur Wiederholung und Optimierung, und zwar um der Sache selbst willen.

Volker Schürmann argumentiert die Legitimation der Sportphilosophie prägnant und pragmatisch: „Die „Sachen selber“, die „Phänomene“ sagen nicht selber, wie sie interpretiert werden wollen – das müssen wir schon selber tun.“¹⁹⁷

Das Legitimationsspektrum der Philosophie im Sportunterricht scheint demnach sehr breit gefächert, von der Gesundheitsfrage mit Empfehlungen zu Bewegungsumfängen und Intensitäten, bis hin zur Frage, wozu es den Sportunterricht überhaupt braucht. Die Sportphilosophie kann helfen die Fragen nach dem „Wozu?“ und „Wohin?“ zu beantworten.

3.2.1 Sportphilosophische Themenfelder beim Handstützüberschlag

Da sich diese Arbeit mit dem kindlichen Staunen, am Beispiel des Handstützüberschlag, beschäftigt, sollen im Folgenden (sport-) philosophische Themenfelder gefunden und untersucht werden, die bei der Durchführung des Handstützüberschlags relevant werden können. Je konkreter potenziell aufkeimende Themen antizipiert werden können, desto treffsicherer kann der Moment des Staunens aufgegriffen und vertieft werden. Es zeigt sich, dass der Handstützüberschlag eine Vielzahl sportphilosophischer Fragestellungen aufwerfen kann. Einige Themenfelder werden in dieser Arbeit vorgestellt, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

¹⁹⁷ Schürmann: *Grundlagen der Sportphilosophie*. S. 15.

Der Körper-Geist Dualismus und Embodiment

In der klassischen Philosophie werden der Körper und der Geist teils als voneinander getrennte Entitäten betrachtet. Die wohl bekanntesten Vertreter dieser Ansicht sind wohl Platon und Rene Descartes. Ersterer sah den Körper als vergänglich und unvollkommen, den Geist hingegen als unsterblich und vollkommen, Descartes trennte strikt zwischen *res cogitans* (das denkende Ding, der Geist) und *res extensa* (das ausgedehnte Ding, der Körper), wie an dieser Stelle deutlich wird:

„[...] denn ich besitze einerseits eine klare und deutliche Idee meiner selbst, insofern ich ein denkendes, kein ausgedehntes Ding bin, und andererseits die deutliche Idee des Körpers, insofern er lediglich ein ausgedehntes, kein denkendes Ding ist –, ist es sicher, daß ich von meinem Körper tatsächlich unterschieden bin, und ohne ihn existieren kann.“¹⁹⁸

Gerade bei turnerischen Bewegungen, wie dem Handstützüberschlag, zeigt sich, dass motorisches Können nicht nur ein körperlicher, sondern auch ein mentaler Prozess ist, da in einer komplexen Wechselwirkung Körper und Geist zusammenarbeiten, um den Bewegungsablauf zu internalisieren und durchzuführen.

Später kam das Konzept des Embodiments hinzu, dass Bewegung und Denken, also Körper und Geist untrennbar miteinander verbunden sieht, ganz im Widerspruch Descartes. Diesem Ansatz zur Folge wird der Handstützüberschlag also zur Ausdrucksform des Selbst. Hier ist aus neuerer Zeit vor allem Maurice Merleau-Ponty zu nennen, der großer Verfechter des Embodiment-Konzepts war, da laut ihm Körper und Geist untrennbar miteinander verbunden sind. „Ich bin mein Körper, wenigstens in dem Sinne, daß ich ihn durch die Welt hindurch bewege, daß ich Zeit mit ihm erlebe, daß ich mit ihm in der Welt bin.“¹⁹⁹ Wahrnehmung geschieht diesem Ansatz zur Folge nicht nur im Körper, sondern durch den Körper selbst. Beim Handstützüberschlag bedeutet das, dass wir den Raum, die Geschwindigkeit, das Gleichgewicht und die eingesetzte Kraft nicht abstrakt, sondern durch unseren Körper wahrnehmen. Es geht also um verkörperte Kognition.

Das zugrundeliegende Aha-Erlebnis kann also aus der Erkenntnis entstehen, dass durch die unterschiedliche geistige Fokussierung im Bewegungsablauf, sich der Bewegungsvollzug verändert. D.h. während wir bspw. in der Aneignungsphase schrittweise reflektieren welche Bewegungen wie durchgeführt werden müssen, damit die Übung gelingt, braucht es bei automatisierten Übungen keinen bewussten Reflexionsprozess, da der Körper dann schon weiß, wie er sich bewegen muss (z.B.: beim Radfahren, Laufen, etc.).

¹⁹⁸ Descartes, René: *Die Meditationen über die erste Philosophie*. 2011. S. 85.

¹⁹⁹ Merleau-Ponty, Maurice / Boehm, Rudolf: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966. S. 206.

Ästhetik und Anthropologie im Turnen

In Bezug auf die Ästhetik werden gerade turnerische Bewegungen oft nach den Gesichtspunkten: Eleganz, Harmonie und Technik bewertet. Der Handstützüberschlag ist dank dem Anlauf, der dynamischen Schwungphase und der kurzen Flugphase durchaus eindrucksvoll, wenn er sauber und korrekt durchgeführt wird. V.a. wenn mit Videoanalyse gearbeitet wird, staunen die Lernenden häufig, dass sie das auf dem Video sind.

Aus anthropologischer Perspektive wirkt der Handstützüberschlag als komplexe körperliche Lernaufgabe, die Kraft, Koordination und Körperbewusstsein fördert. Dies deckt sich mit aktuellen Studien, die belegen, dass gymnastische Bewegungen die Stabilität und posturale Kontrolle (also Haltungskontrolle) bei Kindern verbessern²⁰⁰. Gleichzeitig entstehen durch die Architektur der Übung Gelenkbelastungen, deren Überlastung oder Fehlbelastung zu Schmerzen oder Verletzungen führen kann, was das Üben von reflektiertem, achtsamem Bewegungslernen erfordert. Ästhetische als auch anthropologische Gegebenheiten bieten somit, auf sehr unterschiedliche Weise, Möglichkeiten des Staunens.

Pädagogische Aspekte und sportliche Leistungsoptimierung

Pädagogisch und persönlich nicht unwesentlich sind die mentalen Prozesse der: Überwindung, Vertrauen in den eigenen Körper und Risikobereitschaft²⁰¹. Manche brauchen Mut, um sich aus der Komfortzone zu bringen und eine Übung zu vollziehen, in der sie rücklings auf eine Matte „zufliegen“. Anderen fällt das wieder leicht und sie probieren es, ohne merklich nachzudenken. Gerade dann, wenn die Angst überwunden wurde, der notwendige Mut vorhanden war, „leuchten“ die Augen der Lernenden, und die Neugierde wächst, die Übung zu wiederholen. Zudem ist die Erfahrung des Körpers ein fundamentales Lernfeld, in dem Kinder und Jugendliche sich selbst und ihre Grenzen kennenlernen.

Ein Thema das im Schulkontext pädagogisch, außerhalb vermehrt ethisch diskutiert werden kann, ist der Aspekt der Fairness und Chancengleichheit, einerseits in Bezug auf das Bewertungssystem, andererseits bezogen auf die Teilhabe an sich. Es kann die Frage gestellt werden, inwiefern hier ein möglichst gerechtes System etabliert werden kann? Besonders in Integrationsklassen („I-Klassen“) haben manche Lernende motorische Einschränkungen, die den Handstützüberschlag erschweren oder unmöglich machen. In solchen Fällen ist es

²⁰⁰ Vgl.: Anderson, Neil / Button, Chris / Lamb, Peter: "The Effect of Educational Gymnastics on Postural Control of Young Children. *Frontiers in psychology* .13. 2022. S. 1 - 10.

²⁰¹ Vgl.: Canadian Sports Centres: *Canadian Sport for Life: Long-Term Athlete Development*. 2005. S. 54.

Aufgabe der Lehrkraft, alternative Bewegungsformen oder differenzierte Aufgaben zu finden, sodass alle Kinder aktiv teilhaben können, was vielen Lehrkräften schwer fällt²⁰². Es gilt, ein möglichst gerechtes Unterrichtssystem zu entwickeln, in dem niemand ausgegrenzt wird und alle ernst genommen werden – eine Voraussetzung für nachhaltige Lernfreude und psychische Sicherheit im Bewegungsraum.

Was die Leistungsoptimierung betrifft, wird vor allem im Leistungssport der Handstützüberschlag durch biomechanische Analysen perfektioniert. Die biomechanischen Grundzüge können auch Einzug in das Schulsetting finden, wenn Lernende Einblicke in die zugrundeliegenden biomechanischen Mechanismen bekommen und dadurch besser verstehen lernen, warum die Übung auf die eine Art und Weise nicht, auf eine andere Art und Weise aber sehr wohl funktioniert. Es muss nicht allzu wissenschaftlich werden, kurze einfache Erklärungen, die sofort ausprobiert und erfahren werden können, reichen, um ein vertieftes Interesse zu wecken.

Der Handstützüberschlag ist weit mehr als eine turnerische Bewegung, er berührt tiefgehende sportphilosophische Fragestellungen, die von der individuellen Körpererfahrung über ethische und ästhetische Aspekte bis hin zu pädagogischen und leistungsorientierten Debatten reichen.

3.1.1.1 Körper und Identität

Gerade das Jugendalter ist eine Phase intensiver körperlicher und psychischer Veränderungen. Es ist die Phase, in der der Körper beginnt, sich grundlegend zu verändern, womit Heranwachsende auch kognitiv zurechtkommen müssen²⁰³. Sie beginnen sich verstärkt mit ihrer Identität auseinanderzusetzen und sich die Frage stellen, wer sie sind, wer sie sein wollen und wie die anderen sie sehen. Der Körper spielt dabei eine zentrale Rolle für die Identitätsbildung, da er sowohl individuell erlebt als auch sozial bewertet wird. Identität entwickelt sich durch die Wahrnehmung des eigenen Körpers und dessen Rückmeldung durch andere, wie auch bei McLean nachgelesen werden kann:

„Pubertal development may be relevant to identity development via solcial comparison. For early developers, looking different from one’s peers may lead to an increased focus in appearance,

²⁰² Vgl.: Morgan Philip J. / Hansen, Vibeke: "Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs". *Res Q Exerc Sport* 79. 2008. S. 506 - 516.

²⁰³ Vgl.: McLean, Kate C. / Syed, Moin U.: *The Oxford Handbook of Identity Development*. New York 2015. S. 412.

including strategies for managing one's appearance, and a reduced focus in other domains, such as academic performance."²⁰⁴

Sie bezieht sich vorwiegend auf Früh-Pubertierende, die Erfahrung zeigt jedoch, dass der soziale Vergleich und der Fokus auf das Erscheinungsbild auch bei vielen anderen zutreffen. Die tiefgreifenden körperlichen Veränderungen während der Pubertät, Körper- und Muskelwachstum, Haarwuchs setzt ein, Geschlechtsmerkmale verändern sich, beeinflussen die Selbstwahrnehmung. Diese Entwicklung setzt bei manchen früher ein als bei anderen, führt jedoch häufig zum sozialen Vergleich in der Peer-Group, der einen eklatanten Einfluss auf das Körperbewusstsein, als auch auf das Selbstwertgefühl hat²⁰⁵. Körperbewusstsein und Selbstwertgefühl stehen somit in einem engen Zusammenhang. So fördert ein positives Körperbild die Selbstsicherheit, während ein negatives Körperbild häufig mit Unsicherheit, Angst und sozialem Rückzug verbunden ist²⁰⁶.

Neben dem sozialen Vergleich wird das Körperbild auch stark von medialen Eindrücken beeinflusst, die durch das Vorleben unrealistischer Körperideale einen ungemeinen Druck auf das Körperbild ausüben. Es werden laufend neue Videos von bekannten YouTubern, TikTokern, kurz, Influencerinnen und Influencern, bzw. Creatorinnen und Creatoren gepostet, die neue Kosmetikprodukte, Trainingspläne, Ernährungskonzepte, Mutproben, Körpertransformationen etc. darstellen, die dann von vielen identitätssuchenden Jugendlichen unreflektiert nachgeahmt werden. Die Auswirkungen werden dann innerhalb der Peer-Group verglichen. Wenngleich der Body Mass Index (BMI) als veraltet gilt, so sind manche Studienergebnisse dennoch weiterhin aktuell die schon bei (Vor-)Schulkindern zeigten, dass dünnere Kinder (niedriger BMI) mit positiveren Attributen wie „nett“ und „klug“ assoziiert werden, während dickere Kinder (hoher BMI) mit negativen Attributen wie „ungepflegt“ und „wenige Freunde“ assoziiert wurden²⁰⁷. Diese Tendenz lässt sich auch bei Anke Struver nachlesen. War es bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts noch ein Zeichen des Wohlstands und des guten wohlhabenden Lebens, gut genährt und etwas mollig zu sein, werden heutzutage Körperbeschreibungen wie „mollig“, „dick“, „übergewichtig“ etc. mit niedrigem Bildungsniveau, Armut und minderwertiger Ernährung in Verbindung gebracht²⁰⁸. Schlanke,

²⁰⁴ Ebd., S. 412.

²⁰⁵ Vgl.: Williams, Joanne / Currie, Candace: "Self-Esteem and Physical Development in Early Adolescence: Pubertal Timing and Body Image". *Journal of Early Adolescence* 20. 2000. S. 129 - 49.

²⁰⁶ Vgl.: Mendelson, Beverley K. / White, Donna R. / Mendelson, Morton J.: "Self-Esteem and Body Esteem: Effects of Gender, Age, and Weight". *Journal of applied developmental psychology*. 17. 1996. S. 321 - 346.

²⁰⁷ Vgl.: McLean / Syed: *The Oxford Handbook of Identity Development*. S. 412.

²⁰⁸ Vgl.: Struver, Anke: "Fit oder Fett – Körperkult(-Ur) und die Erforschung der Interdependenzen sozialer und räumlicher Kategorisierungen". *GZ 100*. 2012. S. 23.

trainierte Körper hingegen, werden heute mit Wohlstand und Gesundheit in Verbindung gebracht. Diese Einstellung kann in Grundzügen auch im Schulalltag beobachtet werden.

In Bezug auf Identität spricht Judith Butler²⁰⁹ von der performativen Identität, der zur Folge Identität keine feste Entität darstellt, sondern durch bspw. Körperhaltung, Styling oder diverse Bewegungen „performt“ wird. Der Körper wird eingesetzt, inszeniert, um sich einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen, oder sich herzuzeigen. Das kann durch einen bestimmten Kleidungsstil sein (momentan sind bei einigen Schülerinnen und Schülern die 90er Jahre wieder sehr beliebt), durch das Hören eines bestimmten Musikgenres oder dem Nachgehen einer bestimmten Sportart (aktuell scheinen vor allem Fußball und Boxen hoch im Kurs zu sein). Butler bezieht sich vor allem auf die Gender-Identität, die durch den Akt der Darstellung performt wird. Diese Performance, wird vom sozialen Umfeld auf eine gewisse Art aufgenommen und je nach Rückmeldung vom Individuum psychologisch verinnerlicht.²¹⁰ Somit ist gerade die Gender-Identität keine schon von Geburt an gegebene Identität, sondern eine die erst durch unser Handeln und Performen entsteht. Gerade in der Sporthalle sind Gender-Identitäten und deren Entwicklung spannend zu beobachten, da hier die Vorstellungen von Männlichkeit – Weiblichkeit, oder aber auch Undefiniertheit deutlich sichtbar werden. Schülerinnen und Schüler werden begleitet in ihren Darstellungsversuchen bzw. mehr im Abgleich, ob sich ihre Vorstellung sich mit denen der Peer-Group oder der Lehrkraft deckt.

In der Sporthalle kommt neben dem erhöhten Fokus auf Körperlichkeit und Performance auch das Selbstwirksamkeitserleben, die Sichtbarkeit von Geschlechterrollen und der Rang, der in der Gruppe eingenommen wird zum Vorschein, die ebenso einen Einfluss auf die Identitätsbildung haben.

Das Identität und Körper scheinbar in einem engen Zusammenhang stehen, lässt sich auch beim französischen Soziologen Pierre Bourdieu²¹¹ nachlesen. Es ist u.a. vom Körperkapital zu lesen, demnach der Körper als Träger der sozialen Identität zu verstehen ist, und diese durch Körperhaltung, Aussehen und Sportlichkeit beeinflusst wird.

„Physisches Kapital, welches körperliche Fähigkeiten, Fertigkeiten aber auch dessen „Schönheit“ umfasst, besitzt je nach feld- oder klassenspezifischem Geschmack einen Eigenwert [...] Dieses Körperkapital kann aber auch in andere Kapitalarten transformiert werden.“²¹²

²⁰⁹ Vgl.: Butler, Judith: „Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: Bial, Henry / Brady, Sara (Hrsg.): *The Performance Studies Reader*. London 2004. S. 162.

²¹⁰ Vgl.: Ebd., S. 162.

²¹¹ Vgl.: Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main 2001. S. 1 – 910.

²¹² Vgl.: Ebd., S. 311.

Je nach Umfeld kann also ein trainierter, sportlicher Körper den sozialen Status und die soziale Anerkennung steigern, während sich bspw. Unsportlichkeit, Übergewichtigkeit, Ungepflegtheit negativ auswirken können.

3.1.1.2 Körper und Ästhetik

Neben dem Zusammenhang Körper und Identität scheint auch der Zusammenhang Körper und Ästhetik für diese Abhandlung interessant zu sein, da sich Ästhetik nicht nur auf das Aussehen eines unbewegten Objekts bezieht, sondern v.a. für turnerische Bewegungen, wie dem Handstützüberschlag eine zentrale Rolle spielt.

Das Wort Ästhetik stammt aus dem Griechischen „aisthesis“ und bedeutet so viel wie „Wahrnehmung“ und „Empfindung“. Heute wird darunter hauptsächlich die Lehre vom Schönen verstanden sowie: die Gestaltung, der Ausdruck und die Wirkung von Bewegungen, Formen und Erscheinungsbildern. Als philosophische Disziplin geht der Begriff Ästhetik auf A.G. Baumgarten zurück, dessen Ziel es war,

„die „Gesetze der sinnlichen und lebhaften Erkenntnisse“, jene „unteren“ Seelenkräfte, das Unbewußte und Irrationale ähnlich gesetzesartig zu erfassen, wie es mit dem „oberen“ Seelenvermögen, dem Bewußtsein, der ratio versucht worden ist.“²¹³

Schon hier wird die undefiniertheit und das nicht ganz offenkundige der Ästhetik sichtbar. Im pädagogisch-sportlichen Kontext geht es vorwiegend um einen bewussten, kreativen, ausdrucksstarken Umgang mit dem Körper und seinen Bewegungen²¹⁴. Die ästhetische Wahrnehmung bezieht sich dabei nicht rein auf die oben erwähnte unbewegte „Schönheit“, sondern ebenso auf die harmonische Abstimmung körperlicher Bewegungen, auf den Ausdruck in den Bewegungen, auf die persönliche Gestaltung eines Bewegungsmuster und die kreativen Umsetzungen von Bewegungsaufgaben.

Wie Stephen Mumford in seinem Buch feststellt, kommt es bei der Ästhetik im Sport auch stark auf die sportliche Disziplin an, denn je nach sportlicher Praxis werden unterschiedliche Aspekte für die ästhetische Beurteilung herangezogen. „And different sports will see the realisation of different aesthetic values by the athletes according to which athletic excellences the sport requires.“²¹⁵ Als Beispiel nennt er Sportarten wie Fußball, bei dem vor allem Beschleunigung, Schnelligkeit und Leichtfüßigkeit als ästhetische Aspekte betrachtet werden, während beim Gewichtheben Kraft, Größe und Aussehen von Muskelpartien ins

²¹³ Baumgarten, Alexander G.: „Ästhetik“. In: Grupe, Ommo / Mieth, Dietmar (Hrsg.): *Lexikon der Ethik im Sport*. S. 48.

²¹⁴ Vgl.: Klinge, Antje / Schütte, Mechthild / Krüger, Michael: *Ästhetik und Kreativität im Sport*. Berlin 2022. S. 175.

²¹⁵ Mumford, Stephen: *Watching Sport: Aesthetics, Ethics and Emotion*. London 2012. S. 20.

Beurteilungsrasterfallen und bei der Gymnastik auf Bewegungsfluss, Koordination, Balance, Präzision, Symmetrie, Rhythmus und Haltung geachtet wird.²¹⁶ Vor allem bei letzterem, der Gymnastik, zu der auch der Handstützüberschlag gezählt werden kann, wird die Summe der miteinbezogenen Aspekte deutlich.

Für den Bewegungs- und Sportunterricht ist die Ästhetik dahingehend interessant, als das das Augenmerk auf die Bewegungsausführungen gelegt wird. Es geht also nicht nur darum, eine Übung „irgendwie“ zu schaffen, sondern diese auch ästhetisch zu vollziehen. Praktisch ist dabei, dass gerade im Boden- und Geräteturnen eine ästhetische Bewegungsausführung meist mit der korrekten biomechanisch-methodischen Ausführungen einhergeht. So wird der Handstützüberschlag erst ästhetisch, wenn er flüssig, mit schnellem Anlauf, mit geschlossenen Beinen, einer geradlinigen Flugbahn und einem präzisen Mattenaufsatz vollzogen wird, was wiederum der korrekten Durchführung gleicht. Damit das gelingt muss allerdings ein Bewusstsein für Bewegung geschaffen werden. Das kann u.a. durch präzise Beschreibungen von Bewegungen, dem Vorzeigen, durch Videoanalysen, durch Beobachtung von Partnerinnen und Partnern geschult werden. Zudem sollten Bewegungsqualitäten besprochen und ausprobiert werden. Was bedeutet „fließend“, „abrupt“, „kraftvoll“, „dynamisch“ ...?

Da ästhetisch vollzogene Bewegungen faszinieren können, bringen gerade solche Bewegungsabläufe den Menschen schnell zum Staunen. Faszination und Staunen sind Gegebenheiten, die interessanterweise häufig dann eintreten, wenn Sachverhalte nicht im Vorhinein klar und vorhersagbar sind. Das sehen Klinge und Schütte ähnlich:

„Dabei faszinieren eine besondere Spannungsintensität, die damit verbundene Offenheit, die Einzigartigkeit und spezifische Ausformung der Bewegungsvollzüge sowie der unverwechselbare Erlebnis- und Darbietungsgehalt. Solche Phänomene werden mit Begriffen des Ästhetischen und Kreativen umschrieben, ohne sagen zu können, was genau darunter verstanden wird. Sowohl der Ästhetik- als auch der Kreativitätsbegriff sind gekennzeichnet durch ihre semantische Unschärfe.“²¹⁷

Sie kombinieren die Ästhetik mit der Kreativität und lassen das Staunen unerwähnt, dennoch scheint der Zusammenhang mit dem Staunen aufgrund der beschriebenen Faszination zulässig.

Der ästhetische Aspekt im Schulsport, besonders beim Erlernen des Handstützüberschlags, eröffnet vielfältige Lernfelder: Körperbewusstsein, Selbstdarstellung, Vergleichsdruck, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Themen Body Positivity und Body Shaming. Staunen

²¹⁶ Vgl.: Ebd., S. 20.

²¹⁷ Klinge / Schütte / Krüger: *Ästhetik und Kreativität im Sport*. S. 173f.

entsteht dabei sowohl durch eigene Bewegungserfahrungen als auch durch gezielte Beobachtung, etwa im Kontrast zwischen der Selbstdarstellung in der Turnhalle und jener auf Social Media. Die Vielzahl an Perspektiven macht die ästhetische Auseinandersetzung mit dem Körper besonders reizvoll.

3.3 Methodik der Sportphilosophie für pädagogische Interessen

Jede Wissenschaft arbeitet mit spezifischen Methoden. Die Sportphilosophie steht, wie dargelegt, vor einem grundlegenden Zuordnungsproblem: Ist sie mehr Philosophie oder der Sportwissenschaft zugehörig? Daraus ergibt sich die zentrale Frage, welche Methodik für sportphilosophisches Arbeiten, insbesondere im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts, sinnvoll ist. Philosophische Methoden bieten ein breites Spektrum, doch bleibt offen, ob sie auch den sportlichen Aspekt angemessen erfassen oder diesen womöglich ausklammern.

Einigkeit scheint es in Grundzügen bei den Themen zu geben, mit denen sich die Sportphilosophie auseinandersetzt. Hierbei werden vor allem das Spiel, das Leisten, das Fairplay, sowie der Körper und die Ästhetik genannt²¹⁸. Jedoch machen Themen keine Methoden.

Schürmann stellt ernüchtert fest:

„[...] dass Sportphilosophie nichts weiter ist als eine „Anwendung“ einer irgendwo schon gesicherten Philosophie auf das für Philosophen und Philosophinnen mehr oder weniger spannende, mehr oder weniger würdige Themenfeld des Sports.“²¹⁹

Die Schwierigkeit besteht in der Abgrenzung, da das Themenkomplex „Sport“ schon so mannigfaltig ist, dass unterschiedlichste Disziplinen auf diesen einwirken und eine Abgrenzung dadurch erschwert wird. Wie grenzt sich beispielsweise die Sportphilosophie von der Sportethik, der Soziologie, der Pädagogik, der Anthropologie etc. ab? Nicht leicht zu beantworten, wenn nicht unmöglich. Es soll hier auch gar nicht der Versuch gestartet werden eine Antwort zu finden, sondern lediglich auf die Schwierigkeit der Methodenfindung hingewiesen werden. Die Sportethik, so wird es in Metzlers Lexikon definiert, „befasst sich mit der Analyse und Bewertung praktischer und theoretischer Implikationen moralischer Einstellungen und Handlungen im Sport“²²⁰. Damit beschäftigt sich die Sportphilosophie auch, geht aber über den rein moralischen Aspekt hinaus.

²¹⁸ Vgl.: Schürmann, Volker: „Sportwissenschaftlich gebildete Sportphilosophie. Ein Plädoyer“. *Philosophische Rundschau* 58. 2011. S. 203.

Vgl.: Horn, Axel: *Sportphilosophie: Eine phänomenologisch fundierte Einführung*. Wiesbaden 2022. S. 8.

²¹⁹ Vgl.: Schürmann: "Sportwissenschaftlich gebildete Sportphilosophie. Ein Plädoyer". S. 224 - 225.

²²⁰ Precht / Burkard: *Metzler Philosophie Lexikon*. S. 575.

Horn hingegen reduziert sich in seinem Werk „Sportphilosophie“ auf die Phänomenologie als eine philosophische Methode. Er begründet dies wie folgt:

„Weil in ihr der Mensch gewissermaßen vom Kopf auf die Füße gestellt wird, weil in ihr der Leiblich- und Körperlichkeit des Menschen als Phänomen wie in keiner anderen traditionellen philosophischen Richtung – endlich – der Raum zugestanden wird, der ihnen gebührt.“²²¹

Die Phänomenologie ist der Erkenntnistheorie zuzuschreiben, die sich mit dem Bewusstsein und den Erscheinungen der Wirklichkeit auseinandersetzt.²²² Geht es um den Körper, geht es unweigerlich auch darum, ein Bewusstsein zu diesem zu schaffen. Horn wählt die Methode der Phänomenologie, weil sie für ihn, wie keine andere philosophische Strömung, die Leiblichkeit des menschlichen Körpers hervorhebt.

Damit mag Horn zwar seine gewählte Methode für sein Werk hinreichend und plausibel begründet haben, jedoch bleibt Schürmanns Kritik weiterhin bestehen, weshalb man sich, zumindest vorläufig, wohl mit Schürmanns Konklusion zufriedengeben gegen muss, dass es „die“ Methode, nach der die Sportphilosophie arbeitet, nicht gibt.

Auch Segets kommt zu dem Schluss, dass es „die“ Methode nicht gibt oder geben kann, und aktuell eine Methodenvielfalt vorherrscht: „Die Offenheit der Methoden und Inhalte sowohl der Sportphilosophie als auch der Sportwissenschaft verwischt die Konturen und erschwert Systematisierungen.“²²³

Vielleicht kann es die auch nicht geben, da dank der Fülle an Themen, jedes Thema einer anderen Methode bedarf. Somit kann, in Anlehnung an Schürmann, gesagt werden, dass sich die Methode der Sportphilosophie, an den Methoden und Anwendungsfeldern der traditionellen Philosophie orientiert, sich aber inhaltlich auf Themen des Sports im engeren oder weiteren Sinn bezieht. Für pädagogische Zwecke scheint hingegen Horn's Argumentation ein guter Anhaltspunkt, da gerade bei Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für ihre Körperlichkeit und ihre Empfindsamkeit bei Bewegungen geschaffen werden soll. Für das Staunen in der Sporthalle scheint sich vor allem die Neue Phänomenologie zu bewähren.

3.3.1 Die (Neue-) Phänomenologie als Möglichkeit vertiefenden Staunens

Wie oben erwähnt bedient sich Axel Horn der Phänomenologie, um sportliche Sachverhalte zu beschreiben und zu analysieren. Auch Robert Gugutzer hat bei der Eröffnung eines Symposiums zum Thema „Neue Phänomenologie“ stark für eine phänomenologische

²²¹ Horn: *Sportphilosophie: Eine phänomenologisch fundierte Einführung*. S. 7.

²²² Vgl.: Pechtl / Burkard: *Metzler Philosophie Lexikon*. S. 448.

²²³ Segets: *Sportphilosophie in der Schule*. S. 37.

Herangehensweise plädiert, wobei er sich vor allem für die neue Phänomenologie einsetzt. Die neue Phänomenologie wird in dieser Arbeit deshalb gesondert aufgegriffen, da es um das Staunen in der Sporthalle geht und gerade diese neue Phänomenologie durch ihre Arbeitsweise, vertiefende Möglichkeiten über Bewegungen und Körperphänomene zu staunen, anzubieten scheint:

„Der Rückgriff auf die Phänomenologie erfolgt dabei nicht nur deshalb, weil sie eine der wesentlichen Strömungen der gegenwärtigen Philosophie ist. Wichtiger noch ist, dass die Phänomenologie im Laufe ihrer Entwicklung wie keine andere philosophische Strömung die Leiblichkeit des Menschen thematisiert.“²²⁴

Die Phänomenologie entfernt sich also ein Stück weit von einem Top-Down Denkprozess, bei dem alles „nur“ vom Kopf hergedacht wird, und wendet sich dem Körper und seinen Phänomenen zu. Als Wegbereiter der klassischen Phänomenologie gilt Edmund Husserl. Es ging ihm um eine Bewusstseinsphilosophie, die der Frage nachging, wie die Dinge im Bewusstsein erscheinen. Dabei war „Husserls phänomenologisches Motto „Zurück zu den Sachen!““²²⁵ mit dem Zweck, eine kritische Gegenbewegung der naturwissenschaftlichen Sportpraxis des Messens und Quantifizierens anzubieten. „Dabei greift die Sportphänomenologie zum einen Husserls Unterscheidung von „dinghaftem Körper“ und „fungierendem Körper“ bzw. von physischem „Körper“ und empfindendem „Leib“ auf.“²²⁶ Das ist gerade für das Unterfangen, mit Kindern und Jugendlichen über sportliche Phänomene, wie dem Handstützüberschlag, zu staunen, eine wichtige Herangehensweise, da der Fokus auf den Körper, den Leib und wie dieser funktioniert gelegt wird. Deshalb argumentiert auch Horn im Sinne der Phänomenologie. Für Gugutzer greift diese allerdings zu kurz, weshalb er für die neue Phänomenologie nach Hermann Schmitz „wirbt“. Die Kritik an der „alten“ Phänomenologie ist unverkennbar: „[E]in typisches Merkmal der sportphänomenologischen Forschung im Anschluss an Husserl und Heidegger, zum Teil auch in Anschluss an Merleau-Ponty [ist], dass sie „hoch abstrakt ansetzt“ und „reichhaltige Differenzierungen“ vermissen lässt.“²²⁷ Er kritisiert weiter, dass zwar über die Inhalte der Theorien gesprochen wird, und abstrakte Begriffe aus diesen Theorien eingeführt werden, die analytische Bearbeitung dann aber häufig fehlt oder zu ungenau ist und generell zu unbedarft mit den eingebrachten Begriffen umgegangen wird, sodass „die Theorie verwässert wird“.²²⁸ Die neue Phänomenologie soll Abhilfe schaffen, Schmitz definiert sie wie folgt: „Phänomen für jemand

²²⁴ Horn: *Sportphilosophie: Eine phänomenologisch fundierte Einführung*. S. 13.

²²⁵ "Phänomenologie und Sport. Einführung in das Thema des Symposiums,". https://www.uni-frankfurt.de/146576273/gugutzer_phanomenologie-und-sport_eröffnungsvortrag-gnp-2023.pdf&ved=2ahUKEwiGserqvtGOAxXRBNsEH91OYoQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw3MwUey5j3S5im5VH6ex9CO. [Zugriff am: 15.04.2025. 16:37]

²²⁶ Ebd., S. 3.

²²⁷ Ebd., S. 5.

²²⁸ Ebd., S. 5.

zu einer Zeit ist ein Sachverhalt, dem der Betreffende dann nicht im Ernst den Glauben verweigern kann, dass es sich um eine Tatsache handelt“²²⁹. Mit dieser „Neuerung“ unterscheidet sich die Neue Phänomenologie dahingehend von „der Alten“, als dass sie weder transzendental noch ontologisch, dafür empirisch angelegt ist. Das ist für diese Abhandlung insofern relevant, als dass der Sportunterricht hauptsächlich praxisorientiert ist und damit dem Empirischen „näher“ scheint. Zum einen, geht es der neuen Phänomenologie um kein Postulat von Gewissheiten. Es geht vielmehr um das empirische Erleben der Individuen selbst, die sich, umgelegt auf den sporttreibenden Menschen, im Bewegen selbst erleben und damit das Bewegungserlebnis verstärkt und vertieft wird, oder, wie Gugutzer es ausdrückt: „Schnitz' Leibphänomenologie ist prädestiniert für die Analyse des Bewegungserlebens, weil sie [...] um ein Vielfaches differenzierter ist als jeder andere leib- oder körperphänomenologische Ansatz[...].“²³⁰ Bewegungen differenzierter beschreiben zu können bietet den Vorteil treffsicherer das eigene Gefühl bei Bewegungsabläufen zu reflektieren. Es würde hier den Zweck verfehlen den gesamten Grundgedanken der neuen Phänomenologie erörtern zu wollen, für die sportliche Praxis scheint sie aber ein passendes Instrumentarium zu sein, um einfache, aber auch komplexe Übungen, wie dem Handstützüberschlag, empirisch-dialogisch zu begleiten. Schnitz selbst hat den Zweck treffend formuliert:

„Der Fortschritt besteht darin, immer genauer zu merken, was merklich ist. Phänomenologie ist ein Lernprozess der Verfeinerung der Aufmerksamkeit und Verbreitung des Horizonts für mögliche Annahmen.“²³¹

Je facettenreicher das Repertoire der Empfindung ist, desto weiter öffnet sich das Feld der Möglichkeiten zu staunen. Deshalb scheint die Befassung mit sich selbst in der Bewegung, gemäß oder mit Hilfe der neuen Phänomenologie ein vielversprechender Ausgangspunkt zu sein.

4. Möglichkeiten der Didaktisierung von Sportphilosophie

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, die dargelegten Inhalte der Kinderphilosophie als auch der Sportphilosophie aus dem Lichte der Didaktik zu betrachten, um Ableitungen für die Schulpraxis zu finden. Neben den beiden sehr großen Themenfeldern Kinderphilosophie und Sportphilosophie, werden in diesem Kapitel der Handstützüberschlag methodisch und didaktisch untersucht, als auch Ideen zur methodisch-didaktischen Umsetzbarkeit im

²²⁹ Schnitz, Hermann: *Kurze Einführung in die neue Phänomenologie*. Baden 2016. S. 12.

²³⁰ Gugutzer: "Phänomenologie und Sport." S. 3.

²³¹ Schnitz: *Kurze Einführung in die neue Phänomenologie*. S.14.

Unterricht diskutiert. Anschließend wird in einer Zusammenschau der Lehrpläne nach Möglichkeiten, Kinderphilosophie und Sport zu verbinden, gesucht.

Denn, das im Philosophieunterricht auch philosophiert wird, scheint naheliegend. Das dieses philosophische Staunen auch Einzug im Bewegungs- und Sportunterricht finden soll, nicht. Da Unterricht aber keiner reinen Willkür unterliegen darf und sich alle Lehrkräfte an die Vorgaben der Lehrpläne halten müssen, muss untersucht werden, inwiefern man dieses Staunen in der Sporthalle auch in diesem Sinne argumentieren kann. Bei den Lehrplänen gibt es einen Allgemeinen Teil, der für alle Fachlehrpläne Gültigkeit hat, und die Fachlehrpläne, die im Detail auf die jeweiligen Unterrichtsfächer eingehen und auch den Lehrstoff beinhalten. Sie sind die Vorgabe aller unterrichtenden Lehrkräfte in Österreich, was Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit bzw. am Ende eines Unterrichtsjahres gelernt haben sollten.

4.1 Methodischer Aufbau des Handstützüberschlags

Bevor darüber nachgedacht werden kann an welchen Stellen des Handstützüberschlags Momente des Staunens auftreten können, soll der methodische Aufbau dieser Übung umrissen werden, da im Vergleich zu bspw. Ballspielen oder Laufübungen, die Komplexität aufgrund der schnellen Zusammensetzung mehrerer Übungssegmente deutlich erhöht ist. Durch diese erhöhte Komplexität ist es sinnvoll, vor der praktischen Umsetzung ein gutes Grundverständnis des Bewegungsablaufs zu haben, um sich dann besser auf die einzelnen Schritte konzentrieren zu können. Hinzu kommt, dass sich die Lernenden durch diese kognitive Voraktivierung besser auf das Folgende einstellen können. Gerade beim Handstützüberschlag, bei dem kleine Veränderungen im Bewegungsablauf große Auswirkungen haben können, ist es wichtig, im entsprechenden Fokus zu sein.

So gibt es vor allem drei Voraussetzungen, Teilelemente, die vor der eigentlichen Zielübung beherrscht werden sollten, damit eine erfolgreiche Durchführung gelingen kann. Eine Grundvoraussetzung ist die Körperspannung²³², die generell bei vielen Elementen des Boden- und Geräteturnens beherrscht werden muss. Weiters müssen die Schülerinnen und Schüler in einen flüchtigen Handstand aufschwingen, und zu guter Letzt, sicher landen können²³³.

Prinzipiell gibt es beim Handstützüberschlag diverse Durchführungsvarianten. Er kann auf einer Airtrack-Bahn, über einen Kasten, als Teilelement einer gesamten Choreografie, oder,

²³² Vgl.: Lange, Sven / Bischoff, Kathrin: *Doppelstunde Turnen: Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein*. Schorndorf 2009. S. 124.

²³³ Vgl.: Ebd., S. 124.

klassisch, als Einzelelement am Boden durchgeführt werden. Da er beispielhaft herangezogen wird, um zu untersuchen, ob man im Zuge des Handstützüberschlags mit den Lernenden staunen kann, beschränkt sich diese Arbeit auf die klassische Variante am Boden.

4.1.1 Der Handstützüberschlag am Boden

Der Handstützüberschlag kann grob in drei Phasen eingeteilt werden: Die Anlaufphase, die Flugphase, die Landephase. Eine kompakte Bewegungsbeschreibung liefert Christian Dufek in seinem Turn 10 Methodik Buch:

- „1 Aus dem Stand oder Anlauf – Weiter Sprung (Hopser) mit Armschwung zum Ausfallschritt, Arme neben dem Kopf.
- 2 – 3 Rasches Absenken des Oberkörpers mit Aufsetzen der Hände, Blick zu den Fingern. Starker Schwungbeineinsatz und energischer Abdruck vom vorderen Bein.
- 3 – 5 Überstreckter Flug bis zur Landung, Arme in Hochhalte neben dem Kopf, Kopf leicht im Nacken, Blick zu den Händen. Die Landung kann ein- oder beidbeinig erfolgen.“²³⁴

Die erste Herausforderung stellt der Anlauf mit dem angeschlossenen Hopser dar. Als dynamisches Element funktioniert diese Übung nur mit ausreichend Schwung. Es braucht einerseits den Schwung aus dem Anlauf, andererseits jenen Schwung, der mit dem Schwungbein erzeugt wird. Sven Lange und Katrin Bischoff sehen auch diese erste Phase als große Hürde, die gesondert geübt werden muss: „Die größte Schwierigkeit beim Erlernen [...] stellt jedoch die Verbindung von Anlauf und Aufschwingen zum Handstand dar“.²³⁵ Damit die Energie aus dem Anlauf nicht verloren geht nutzt man den Hopser, mit dem man die Energie direkt in den Aufschwung zum flüchtigen Handstand „mitnimmt“, von dem aus die Flugphase folgt. Da diese Kopplung so essenziell ist, empfehlen Lange und Bischoff diese Kopplung von Anlauf und Hopser als eigenes Element zu üben²³⁶. Ein häufiger Fehler in dieser Phase ist, neben dem zu langsamen Anlauf, dass die Arme nicht bis neben die Ohren geschwungen werden, wodurch der Stütz zu nahe am Bein ist und es anstatt zu einer gestreckten Handstandposition (Körperspannung!), zu einer Art Rollbewegung mit rundem Rücken kommt.²³⁷ Ein weiterer häufiger Fehler an dieser Stelle sind gebeugte, anstatt gestreckter Arme, die auch in einer Rollbewegung münden. Hier können isolierte Vorübungen, wie dem Hopserlauf mit dem korrekten Armschwung, sowie das Aufschwingen in den Handstand aus einem Ausfallschritt helfen. Eine weitere Schwierigkeit besteht im dynamischen Schwungbein.

²³⁴ Dufek: *Turn 10-Schule: Technik und Methodik der Turn 10 – Elemente*. S. 120.

²³⁵ Lange / Bischoff: *Doppelstunde Turnen*. S. 132.

²³⁶ Vgl.: Ebd., S. 132.

²³⁷ Vgl.: Dufek: *Turn 10-Schule*. S. 120.

Ist dieser Einsatz zu schwach, geht die ganze Energie verloren und die Übung misslingt. Hier hilft es häufig das Aufschwingen gezielt zu üben mit dem Fokus auf ein kräftiges Schwungbein.

Eingangs wurde von einer Schulter-Schiebe-Bewegung gesprochen, die bislang unerwähnt blieb. Der Fokus sollte stets auf der Anlaufgeschwindigkeit, dem energischen Schwungbein und der Körperspannung liegen. Vielen gelingt die Übung auch, wenn diese Elemente gut beherrscht und durchgeführt werden. Manchen hilft es, wenn nach dem Aufschwingen noch ein kräftiger Handabdruck (eben diese Schulter-Schiebe-Bewegung) gemacht wird, um die Übung zu schaffen, vor allem wenn anfangs zu wenig Schwung da war. Wie aber auch Lange und Bischoff feststellen liegt hier die Schwierigkeit des kurzen Zeitpunktes vor, weshalb es sehr schwer ist, bewusst auf diesen Abdruckpunkt zu achten. „Aufgrund der kurzen Stützdauer von 100-200 ms ist eine bewusste Aktion des Turners während des Handaufsatzes aber nicht möglich“²³⁸. Somit ist die Konzentration auf diese Druckbewegung nur jenen vorbehalten, die den Rest beherrschen.

Es folgt die Flugphase, in der es primär um die Körperstreckung geht. Vor allem die Beine sollten hier in der Streckung bleiben und nicht abknicken, zum einen aus ästhetischen Gründen, zum anderen aus Verletzungsgründen in der Landephase.

Die Landung erfolgt meist beidbeinig, die in der isolierten Einzelübung Standard ist, wenngleich einbeinige Landungen möglich sind. Hier geht es vor allem um das gestreckte Aufkommen der Beine, während die Arme in gestreckter Hochhalte sind. Die Landung sollte möglichst punktuell sein und im gestreckten Stillstand münden.

Der Handstützüberschlag ist eine dynamische Übung, die auf biomechanischen Mechanismen beruht, weshalb beim Erlernen der Übung ein rudimentäres Wissen über Biomechanik hilfreich sein kann, um gewisse Geschwindigkeits-, Schwung-, und Abbremsbewegungen nachvollziehbarer werden.

Für all jene, die zu viel Respekt vor der meist als recht schnell empfundenen Anlaufgeschwindigkeit haben, kann der „Zeitlupenüberschlag“²³⁹, eine gute Möglichkeit sein, den Bewegungsablauf zu spüren und zu erfahren. Dafür braucht es allerdings zwei Schülerinnen und Schüler, die mit dem bewegungsspezifischen Helfen und Sichern vertraut sind und die übende Person entsprechend halten und führen. Vorteile dieser Variante sieht Gerling zweiermaßen. Einerseits haben die sichernden Personen ausreichend Zeit Handgriffe

²³⁸ Lange / Bischoff: *Doppelstunde Turnen*. S. 133.

²³⁹ Gerling, Ilona E.: *Helfen und Sichern im Turnen: Alle Helfergriffe, Methodik und über 130 kooperative Spiele*. Aachen 2022. S. 314.

richtig und sicher zu setzen, andererseits können Übende den Bewegungsablauf langsam und risikolos erproben. Der Übungsverlauf sieht so aus, dass die übende Person in den Handstand aufschwingt (weites nach vorne Greifen, Arme neben den Ohren, kräftiges Schwungbein, gestreckter Körper) und am obersten Punkt von zwei Helferinnen oder Helfern „übernommen“ wird. Dabei platzieren sie ihre Hände an Schulter und Gesäß und tragen die übende Person durch die Flugphase bis in den gestreckten Stand. Dies bedarf viel Vertrauen der übenden Person, die zudem die Körperspannung durchgehend aufrechterhalten muss.

4.1.2 Mögliche Momente des Staunens beim Handstützüberschlag

Die Frage ist nun an welchen Stellen Möglichkeiten des Staunens gefunden werden können. Möglichkeiten zu staunen sind prinzipiell und überall gegeben, für pädagogische Zwecke sollten dennoch Überlegungen angestellt werden, wie man dieses Staunen „unterstützen“ und fördern kann. Wie in Kapitel 2 dargestellt, verlernen Kinder und Jugendliche dieses Staunen, und so sollen Räume geschaffen werden, um genau diese Neugier, diese Aha-Erlebnisse (wieder) zu erlangen.

Viele staunen, wenn sie die Übung zum ersten Mal korrekt und in Zielgeschwindigkeit vorgezeigt bekommen. Etwas ungläubig sind einige, dass sie das so gleich selbst durchführen sollen. Spätestens hier beginnt die methodisch-philosophische Arbeit. Je nachdem ob Lernende die Übung schneller beherrschen, oder länger brauchen, es sollten ausreichend Variationsmöglichkeiten geplant sein, um in den unterschiedlichsten Stadien staunen zu können.

Vor der Zielübung sollten Vorübungen helfen, die einzelnen Teilelemente gut zu beherrschen. Es bietet sich zunächst der Aufschwung in den Handstand gegen die Wand an, bei dem a) der Aufschwung inklusive weitem Vorgriff und gesteckter Arme und b) der Körperspannung an sich geübt wird. Hier werden häufig erste Schwierigkeiten erkennbar, ein erstes ungläubiges „ahja, das geht so wirklich viel besser“ ertönt, wenn nach einigen Versuchen die Ausführungen immer korrekter werden, und die Lernenden nach und nach spüren, dass gestreckte Arme, ein weiter nach vorne Greifen oder ein energischeres Schwungbein tatsächlich zum Erfolg führen. Videoanalysen oder Partnerinnen- und Partnerunterstützung kann zudem helfen, die Motivation durch Erfolgserlebnisse weiter zu steigern.

Als weitere Vorübung dient der Aufschwung inklusive gestrecktem Fall in die Matte. Häufig verfallen die Lernenden in einen runden Rücken und damit in eine rollende Bewegung. Hier gibt es zahlreiche Adjustierungsmöglichkeiten, bei denen jede Einzelne die Möglichkeit birgt,

ein Staunen auszulösen. Der Sprache kommt hier eine elementare Rolle zu, da mit ihr Denkprozesse angeregt werden können, die sonst ausblieben. Statt: „Nein, du musst die Arme strecken – nochmal“ soll das Gefühl und die Empfindung während der Bewegung thematisiert werden. „Wie hat sich dieser Versuch für dich angefühlt? – Woran kannst du für dich erkennen, dass deine Arme wirklich gestreckt sind? Dieser Versuch hat für mich ganz anders ausgesehen als der vorherige, kannst du mir sagen was anders war? Wie hat er sich angefühlt und was hast du anders gemacht?“ Je nachdem wo die Schwierigkeiten liegen, brauchen Lernende natürlich konkrete Handlungsanweisungen, aber es soll dennoch nicht vergessen werden auch selbstreflexive Fragen einzubauen, damit ein Gespür für Bewegungen entstehen kann.

Wird beispielweise der Handaufsatz und der Aufschwung gut beherrscht und wird in die Verbindung mit dem Anlauf inklusive Hopser übergegangen, passiert es häufig, dass so sehr auf eine hohe Anlaufgeschwindigkeit geachtet wird, dass auf die gestreckten Arme oder das energische Schwungbein vergessen wird. Eine weitere Möglichkeit ein Staunen auszulösen. Hier können Markierungen auf der Matte helfen, wo hin gegriffen werden soll, sowie auch eine helfende Hand, ähnlich wie Gerling²⁴⁰ es vorschlägt. Die Herausforderung ist, an alle Schritte gleichzeitig zu denken. Das geht de facto nicht, weshalb die Übung auch in Segmente unterteilt wird. Schülerinnen und Schüler sollen selbst Ideen finden, weshalb der eine Versuch nun nicht geklappt hat, und wie sie es im Folgenden positiv verändern können. „Aber Herr Lehrer, ich bin am Anfang schnell und dann plötzlich zu langsam“. Häufig verlieren sie die Anlaufenergie im Hopser, bei dem sie stehenbleiben, anstatt die Energie in den Hopser-Sprung mitzunehmen. Eine mögliche Reaktion könnte sein: „Du hast also zu Beginn ausreichend Schwung, das spürst du selbst, scheinbar geht dieser bis zum Handaufsatz verloren. Versuche es nochmal und achte darauf an welchem Punkt dieser Schwung und die Energie verloren gehen. Später kannst du überlegen, wie du das korrigieren kannst“. Das etwas nicht funktioniert merken die meisten selbst, die wenigsten können jedoch analysieren, warum es nicht funktioniert. Diese Form der Instruktion hilft ihnen nicht nur auf die Korrekturen zu achten, sondern auch herauszufinden an welchem Punkt sie etwas verändern müssen. Auch hier lässt es sich staunen. „Ah, es ist genau am Übergang vom Laufen zum Hopser-Sprung, wo plötzlich die ganze Energie weg ist“. Solche Aussagen helfen das Körperempfinden zu vertiefen. Warum ist das so? Wie spüren sie das, dass da plötzlich kein Schwung mehr ist?

Es geht, wie Schmitz schon sagt, um die „Verfeinerung der Aufmerksamkeit“²⁴¹. Das bedeutet, dass es nicht nur darum geht, geeignete Stellen im Übungsverlauf zu finden, die sich für

²⁴⁰ Vgl.: Ebd., S. 314.

²⁴¹ Schmitz: *Kurze Einführung in die neue Phänomenologie*. S. 14.

Momente des Staunens eignen, sondern, dass dieses Staunen nur in der Kombination mit den passenden Fragen unterstützt werden kann. Das ist eine essenzielle Erkenntnis. Schülerinnen und Schüler sollen lernen zu empfinden. Sie sollen sich und ihren Körper differenzierter wahrnehmen und das kann nur dann gelingen, wenn in passenden Momenten, passende Fragen gestellt werden.

Es folgt der Übergang zur Flugphase. Biomechanisch verhält es sich so, dass wenn eine Geschwindigkeit abrupt stoppt, die Energie „irgendwo“ hinmuss. Beim Aufschwung wird das Schwungbein abrupt neben dem anderen gestoppt, der Körper ist sodann in voller Streckung. Durch dieses Abstoppen kommt der Körper in die Flugphase und wird quasi weiter „katapultiert“. Wird dieses Abstoppen zu flüchtig gemacht oder fehlt generell der Schwung, ist zu wenig Energie für die Flugphase da. Die Fragen und Anweisungen sollten sich also genau auf dieses Momentum des Abstoppens beziehen und darauf, wie sich das im Körper anfühlt. Auch wenn es einmal funktioniert und einmal nicht. Was macht den Unterschied? Wie spürt sich der an und wie kann man den beschreiben? Welche Schritte helfen ihnen und was hindert an der korrekten Durchführung?

Neben den fachlichen Kenntnissen des Handstützüberschlags müssen also schon vorab passende Reflexionsfragen überlegt werden, da diese im Trubel des Alltagsgeschehens nicht spontan kommen.

4.1.3 Das Theorie – Praxis – Problem im Unterrichtsgeschehen

Das Theorie-Praxis-Problem ist ein seit Jahrhunderten bestehendes, nicht rein philosophisches, sondern heutzutage vor allem bildungswissenschaftliches Problem, mit der Folge, dass „pädagogische Theorien kein allgemeingültiges, zeitlich überdauerndes Fundament bieten können, was zu einem Theorienpluralismus innerhalb der Pädagogik führte“²⁴². Das führt weiters zu der Schwierigkeit, dass Ableitungen in die Praxis verkompliziert werden und es viele parallel existierende Lösungsansätze gibt, wobei, um im schulischen Kontext zu bleiben, jede Lehrkraft für sich entscheiden muss welchen Weg sie geht. Auch Georg Hans Neuweg sieht die Schwierigkeit im Übergang von Wissen zu Wollen und dann weiter zum handelnden Können und Tun, weshalb er gerade im Bildungswesen die Notwendigkeit der Praxis betont.²⁴³

²⁴² Fleischmann, Anne-Marie / Rümeyssa Güler: „Zum Theorie-Praxis-Problem“. In: Mikhail, Thomas (Hrsg.): *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?*. Karlsruhe. 2011. S. 41.

²⁴³ Vgl.: Neuweg, Georg Hans: *Theorie-Praxis-Problem*. 2023. S. 622.

Für das Unterrichtsgeschehen müsste das Theorie-Praxis-Problem zudem um den Faktor „Zeit“ erweitert werden und damit zum Theorie-Praxis-Zeit-Problem werden, denn wenn es Ideen zu sinnvollen Kombinationen aus theoretischem Input und praktischer Umsetzung gibt, stellt die zeitliche Begrenztheit des Schulalltag häufig eine Hürde dar. Eine minutiöse und stringente Stundenplanung ist also unabdingbar. Ob sich Momente des Staunens und sich entfaltende Gedanken ebenso an dieses Planungsraaster halten sei dahingestellt. Beide Unterrichtsfächer, der Philosophieunterricht, als auch der Bewegungs- und Sportunterricht haben ebenso, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise, mit diesem Problem zu kämpfen. Es geht im Kern um die Spannung zwischen theoretischem Wissen und ihrer praktischen Umsetzung. Zudem muss man sich in der Sporthalle mit den abweichenden Umgebungsbedingungen auseinandersetzen, die sehr stark auf praxisbezogenen Unterricht ausgelegt sind und die Vermittlung theoretischer Inhalte deutlich erschwert. Die Praxis zeigt, dass sich Lernende in der Sporthalle kaum auf theoretischen Input konzentrieren können, da der Bewegungsdrang viel größer scheint und die Ungeduld endlich laufen, springen, toben zu können ein konzentriertes Zuhören verunmöglicht. Konnte die Ungeduld überwunden werden und die Theorie zum Handstützüberschlag vermittelt werden, bedeutet das nicht, dass das Gesagte auch praktisch so umgesetzt werden kann.

Neuweg zur Folge lassen sich die meisten Denkansätze aus der Vergangenheit, wie mit dieser Spannung umgegangen werden kann, auch heute, in modernisierter Form, wiederfinden, die mit „sehr disparaten Vorstellungen davon, wie Theorie und Praxis, Wissen und Können aufeinander bezogen sind oder werden sollen“²⁴⁴ koexistieren. Die unterschiedlichen Herangehensweisen lassen sich in zwei Gruppen einteilen, in die Integrationsmodelle und in die Differenzmodelle²⁴⁵.

„Integrationsmodelle unterstellen, dass es möglich und sinnvoll ist, Theorie und Praxis, Wissen und Können zur Deckung zu bringen. Die professionelle Lehrkraft wird als Person konzipiert, die Wissen und Können gleichsam innerpsychisch legiert“²⁴⁶, kurz, sie kann anwenden, was sie weiß, und begründet ihr Tun.

„Differenzmodelle postulieren dagegen eine kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von Wissen und Können. Ausgegangen wird von zwei differenten Welten, der Welt des Wissens und Denkens einerseits, der Welt des Könnens andererseits, zwischen denen mehrfach gebrochene, unklare Austauschbeziehungen stehen.“²⁴⁷

²⁴⁴ Ebd., S. 623.

²⁴⁵ Vgl.: Ebd., S. 623.

²⁴⁶ Ebd., S. 623.

²⁴⁷ Vgl.: Ebd., S. 623.

Die Problematik lässt sich am Handstützüberschlag gut veranschaulichen, denn es wäre wünschenswert, wenn das theoretische Wissen direkt in die Praxis umgesetzt werden kann, sodass die Übung auf Anhieb korrekt ausgeführt wird. Das Differenzmodell scheint hier ein passendes Erklärungsmodell dafür zu sein, weshalb der Transfer von theoretischem Wissen auf die praktische Umsetzbarkeit eben nicht immer reibungslos funktioniert.

Im Integrationsmodell spielt das Staunen, im Sinne des philosophischen Anfangs des Denkens, eine zentrale Rolle: Es entsteht in der Praxis, etwa durch überraschende Bewegungserfahrungen, emotionale Grenzerfahrungen oder ästhetische Wahrnehmungen, wie bspw. beim Handstützüberschlag. Dieses Staunen kann Ausgangspunkt sein, um tiefergehendes Verstehen zu initiieren. So formulierte Aristoteles, dass die „Verwunderung [sic] den Menschen jetzt wie vormals der Anfang des Philosophierens“²⁴⁸ sei. Das Staunen öffnet demnach eine Tür vom konkreten Erleben zur abstrakten Reflexion und wirkt als kognitiver Katalysator, der Theorie und Praxis zusammenführt. So kann das Staunen einer Schülerin aufgegriffen werden, die nicht verstehen kann, wie man durch das abrupte Abstoppen der Beine in eine Flugphase kommt und über die zugrundeliegenden biomechanischen und physikalischen Theorien verständlich machen. Damit wird Staunen zur Brücke zwischen Praxis (Erleben) und Theorie (Verstehen).

Im Gegensatz dazu betont das Differenzmodell die Eigenlogik von Theorie und Praxis. Theorie kann Praxis nicht vollständig durchdringen oder steuern – sie bleibt abstrakt, während Praxis konkret, widersprüchlich und situativ bleibt. Das Staunen hat in diesem Modell eine andere Funktion: Es verweist auf die Grenzen der Theorie. Das Erstaunen über eine Bewegung, ein Körpererlebnis oder eine soziale Interaktion im Sportunterricht kann als Praxisphänomen gelten, das sich nicht in Theorie auflösen lässt. Hannah Arendt warnt etwa vor dem Verlust des Eigenwerts des Handelns durch übermäßige Theoretisierung: „Wo immer der Mensch handelt, beginnt er etwas Neues“²⁴⁹. Das Staunen ist hier Ausdruck dieser Neuheit – ein Hinweis darauf, dass Theorie nicht alles erfassen oder vorwegnehmen kann.

In dieser Perspektive wird das Staunen nicht sofort theoretisch beantwortet, sondern bleibt als sinnlich-emotionale Erfahrung im Raum stehen. Es verweist auf das Nicht-Verfügbare, das Nicht-Kalkulierbare der Praxis und hebt damit gerade das hervor, was sich der Theorie entzieht.

²⁴⁸ Aristoteles: *Metaphysik: Griechisch-Deutsch. Erster Halbband, Bücher I (a) - VI (E)*. In: Bonitz Hermann; Seidl, Horst (Hrsg.). Hamburg 1989. S. 13.

²⁴⁹ Arendt, Hannah: *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. München 2013. S. 177.

Die beiden Modelle zeigen, dass das Phänomen des Staunens unterschiedliche Qualitäten haben kann. Einerseits wird das Nachfragen, die Wissbegierde und das Verstehen wollen gefördert, andererseits ist aber nicht alles endgültig und schlüssig erklärbar, weshalb es teils bei unerklärbaren Körper-Geist-Erfahrungen belassen werden muss.

4.2 Zusammenschau der Lehrpläne – Allgemeiner Teil.

Bevor auf die Fachlehrpläne eingegangen wird, lohnt sich ein Blick in den Allgemeinen Teil des AHS-Lehrplans, da hier bereits zentrale pädagogische Zielsetzungen formuliert sind, die einerseits die harmonische Verbindung zwischen den Unterrichtsfächern Philosophie und Psychologie, als auch Bewegung und Sport erkennen lassen, als auch Ableitungen für Momente des Staunens zulassen. So heißt es im Abschnitt „Gesetzlicher Auftrag der allgemeinbildenden höheren Schule“: „Sie soll die jungen Menschen zu selbstständigem Urteil befähigen, soziales Verständnis vermitteln und eine sportlich aktive Lebensweise prägen.“²⁵⁰

Selbstständiges Urteilen erfordert Reflexion, Analyse und das Abwägen verschiedener Perspektiven – zentrale Bestandteile philosophischer Praxis. Gleichzeitig wird Bewegung bereits im allgemeinen Teil als Lebensweise hervorgehoben, was die Bedeutung des Sportunterrichts unterstreicht.

Ein weiterer Leitsatz lautet: „Schule ist [...] auch ein sozialer Raum, welcher es ermöglicht, sich zu erproben, die Wirkungen des eigenen Handelns zu erleben und diese kritisch zu reflektieren.“²⁵¹

Gerade im Bewegungsraum Turnsaal wird dies erfahrbar. Hier wird nicht nur der Körper geschult, sondern auch soziales Handeln, etwa im Teamspiel oder in Kooperationsaufgaben. Besonders im Umgang mit herausfordernden Bewegungen, etwa dem Handstützüberschlag, kann es zu Momenten des Staunens kommen: über die eigenen Fähigkeiten, die Dynamik des Körpers oder die plötzliche Erkenntnis, „dass man das wirklich schaffen kann“, was der Reflexionsfähigkeit förderlich ist.

²⁵⁰ Bundesministerium für Bildung: *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen.* <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2019-03-15>. [Zugriff am: 23.09.2024: 16:45]

²⁵¹ Ebd.

Weiter heißt es: „Über das Bewusstmachen der Verantwortung für den eigenen Körper ist körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu fördern.“²⁵²

Dieses Ziel fordert eine ganzheitliche Sichtweise auf den Menschen. Im Sportunterricht zeigt sich, wie sehr soziale Dynamiken das Wohlbefinden beeinflussen. Wenn sich eine Gruppe gegenseitig motiviert oder mit Misserfolgen solidarisch umgeht, kann auch hier ein Moment des Staunens entstehen, etwa über die emotionale Kraft von Gemeinschaft. Zudem sollen Schülerinnen und Schüler lernen, wertschätzend, vorausschauend, gesundheitsfördernd und sinnstiftend mit sich selbst und ihrer Umwelt umzugehen. Das lässt sich sowohl sozialpsychologisch als auch philosophisch deuten.

Es werden im Allgemeinen Teil des Lehrplans fünf Bildungsbereiche beschrieben, wobei auch auf eine „religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“²⁵³ verwiesen wird, die als Grundlage fächerübergreifenden Lernens gelten soll. Damit wird eine Verbindung zwischen Bewegung und Denken, zwischen Sport und Philosophie nicht nur möglich, sondern implizit gefordert.

4.2.1 Mögliche Themen aus dem Lehrplan Philosophie und Psychologie

Zwar findet das Staunen als solches keine direkte Erwähnung im Lehrplan, es lässt sich aber zwischen den Zeilen erahnen und argumentieren. Zum Beispiel an dieser Stelle:

„Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen.“²⁵⁴

Schaffen es die Lernenden sich auf das Philosophieren einzulassen und genuine Gedanken zur Wirklichkeit und ihren Werten zuzulassen, so wird bald bei der einen oder dem anderen ein Momentum des Staunens einsetzen, da ein neuartiger Gedanke oder eine neuartige Erkenntnis verwundert. Da der Philosophieunterricht stark auf Interdisziplinarität ausgelegt ist, kann das im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts fruchtbar gemacht werden. Besonders deutlich zeigt sich dies am dargelegten Beispiel des Handstützüberschlags, der sowohl physisches Können als auch mentale Überwindung erfordert. Der Moment des erstmaligen Gelingens dieser Bewegung ist häufig mit einem spontanen, affektiven Staunen über die eigene körperliche Leistungsfähigkeit verbunden. Dieses Staunen stellt keinen

²⁵² Ebd.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd.

beiläufigen Effekt dar, sondern kann gezielt als didaktischer Ankerpunkt für eine philosophisch-psychologische Vertiefung genutzt werden.

Der Reflexionsphase kommt eine bedeutende Rolle zu. Systematisch sollen diese Momente des Staunens aufgegriffen und reflektiert werden. Diese Fragen eröffnen Zugänge zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zum Verhältnis von Körper und Geist sowie zur Struktur von Erkenntnis überhaupt. Das Staunen über eine körperliche Leistung wird so zum Impuls für eine interdisziplinäre Auseinandersetzung, die sowohl philosophische als auch psychologische Perspektiven einbezieht. Diese Forderung nach der interdisziplinären Auseinandersetzung wird auch an dieser Stelle deutlich:

„kompetenzübergreifend: Der PUP-Unterricht offeriert in besonderer Weise Möglichkeiten, Handeln, Erleben und theoretische Analyse zu verbinden (zB Thematisierung des Menschenbildes, Thematisierung von Selbstwertgefühl, Identität, Einfluss von Rollenbildern und Geschlechternormen, Lernreflexion, Umgang mit Konflikten). So ergibt sich eine Vernetzung von lebensweltlicher Erfahrung und theoretischer Begründung.“²⁵⁵

In diesem Passus finden sich viele Ableitungen für den Sportunterricht, da die Themen Menschenbild, Selbstwertgefühl, Identität, Rollenzugehörigkeit, Umgang mit Konflikten als auch mit Rückschlägen nicht nur in der Sporthalle stark präsent sind, sondern auch am Beispiel des Handstützüberschlag expliziert werden können.

Hierzu hilft in einem weiteren Schritt eine theoretische Einbettung der Erfahrung, etwa durch Rückgriff auf Konzepte der leiblichen Selbstwahrnehmung oder philosophische Modelle der Erkenntnistheorien durch Irritation und Verwunderung. Dieses didaktische Vorgehen entspricht der im Lehrplan geforderten Zielsetzung, wonach „Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung durch offene, selbst organisierte Lernformen [...] zu stärken“²⁵⁶ seien. Die Bewegungserfahrung wird so zur Ausgangsbasis für eine fächerübergreifende, reflexive Auseinandersetzung, in der motorisches Handeln, affektives Erleben und kognitives Nachdenken in enger Verbindung stehen. Der Handstützüberschlag dient damit nicht nur als sportliche Herausforderung, sondern als exemplarische Lerngelegenheit im Sinne einer pädagogischen Verbindung von Theorie und Praxis.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ebd.

4.2.2 Mögliche Themen aus dem Lehrplan Bewegung und Sport

Im Folgenden werden Passagen aus dem Lehrplan zitiert und kommentiert, wie philosophisches Staunen im Sportunterricht ermöglicht werden kann.

Ein zentrales Ziel ist: „[...] die Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel in unterschiedlichen Lebens- und Berufssituationen“²⁵⁷ einzusetzen. Bewegung und Sport ist das einzige Fach, in dem der Körper selbst Medium ist. Körperhaltungen und Gesten kommunizieren Macht, Unsicherheit oder Wohlwollen, oft unbewusst. Das Bewusstmachen und Reflektieren dieser nonverbalen Botschaften bietet philosophisches Potenzial. Am Beispiel des Handstützüberschlag: Wer diesen zum ersten Mal schafft, erlebt nicht nur Körperbeherrschung, sondern auch Mut, Überwindung und Stolz, Haltungen, die sich auch körperlich ausdrücken. Darüber zu sprechen („Wie fühlt sich das an?“ – „Was sagt mein Körper, bevor ich springe?“) fördert Selbsterkenntnis und Reflexionsfähigkeit.

Ein weiterer Lehrplanhinweis lautet:

„Durch gezielte Strukturierung und Intervention im Unterricht können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt [...] das Selbstwertgefühl Einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden.“²⁵⁸

Hier zeigen sich Themen wie Konkurrenz vs. Kooperation. Wenn Schülerinnen und Schüler entdecken, dass ein Spiel durch Zusammenspiel besser wird als durch Egoismus, entsteht Staunen über das Potenzial des Kollektivs. Auch bei turnerischen Übungen wie dem Handstützüberschlag zeigt sich das: Wer Hilfestellung gibt oder erhält, erfährt gegenseitiges Vertrauen. Ein Erfolg wird so zum gemeinsamen Erlebnis.

Zur Inklusion heißt es im Lehrplan sinngemäß, dass motorisch schwächere Schülerinnen und Schüler einzubeziehen sind. Für das Beispiel am Handstützüberschlag kann wieder an den Zeitlupenüberschlag nach Gerling²⁵⁹ verwiesen werden, da jenen Schülerinnen und Schülern, die aufgrund körperlicher oder auch geistig-emotionalen Gründen den Handstützüberschlag nicht selbstständig durchführen können, mit den notwendigen Hilfestellungen und Sicherungsgriffen, den Bewegungsverlauf erfahren und spüren dürfen. Die propriozeptive Erfahrung einerseits kann Momente des Staunens auslösen, als auch der soziale Charakter des Zusammenhalts und der gegenseitigen Unterstützung andererseits, Bewegungen allen zugänglich zu machen.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ Vgl.: Gerling: *Helfen und Sichern im Turnen*. S. 314.

Ein weiterer zentraler Lehrplanhinweis lautet: „Wesentlich müssen dabei pädagogische Anliegen wie z. B. Geschlechterreflexivität, Diversität, Motivation, Differenzierung und Individualisierung, positive Lernatmosphäre [...] Berücksichtigung finden.“²⁶⁰

Geschlechterreflexivität zeigt sich deutlich im Sportunterricht. Aussagen wie „Jungs sind stärker“ oder „Kuscheln ist schwul“ spiegeln gesellschaftliche Stereotype. Gleichzeitig zeigen gerade Burschen in der Turnhalle körperliche Nähe, etwa beim Partnerinnenturnen und Partnerturnen oder bei der Hilfestellung beim Handstützüberschlag. Hier begegnen sich Körperlichkeit, Vertrauen und gegenseitige Unterstützung, oft jenseits der gewohnten Geschlechterklischees. Dieser Kontrast zwischen sprachlichen Zuschreibungen und körperlicher Erfahrung lädt zu philosophischer Reflexion ein: Was bedeutet Stärke? Wer hilft wem und warum?

Auch Motivation ist ein fruchtbares Thema: Warum verweigern manche Schülerinnen und Schüler Mitarbeit, während andere sich mit vollem Einsatz dem Erlernen eines Handstützüberschlags widmen? Welche Rolle spielt Selbstwirksamkeit dabei? Inwiefern hat Angst einen Einfluss? Der Moment, in dem eine Schülerin nach vielen Versuchen die Bewegung schafft, vielleicht unterstützt durch ein anderes Kind, zeigt eindrücklich, wie Motivation, Mut und Anerkennung zusammenwirken. Ist individuelles oder kollektives Glück wichtiger, das Erfolgserlebnis oder das gemeinsame Unterstützen?

Differenzierung und Individualisierung geraten im Sportunterricht oft in Konflikt mit standardisierten Leistungserhebungen. Nicht alle Schülerinnen und Schüler werden den Handstützüberschlag in derselben Form oder im selben Tempo lernen, manche vielleicht gar nicht. Aber auch Teilschritte (z. B. der schnelle Anlauf mit dem sicheren Aufschwingen, die Körperspannung, das Vertrauen in die Hilfestellung) verdienen Anerkennung. Wie lässt sich Individualität mit Vergleichbarkeit vereinbaren? Genau dieses Spannungsfeld kann bewusst gemacht und reflektiert werden, eine Chance für philosophisches Staunen über Gerechtigkeit, Leistung und Wertschätzung im schulischen Kontext.

Abschließend ein paar Worte zur „positiven Lernatmosphäre“: Gerade in der Sporthalle, wenn Lernende in Sportgewand ihren Körper zur Schau stellen (müssen), fühlen sich manche sichtlich unwohl und nicht selten kommt es aufgrund dieses negativen Empfindens zu Unterrichtsverweigerung.

²⁶⁰ Bundesministerium für Bildung: *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2019-03-15>. [Zugriff am: 23.09.2024: 17:20]

Was macht eine positive Atmosphäre aus – Vertrauen, Sicherheit, Mitbestimmung? Antworten sind individuell und sollten mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden. Eine Atmosphäre, in der Lernende sich trauen, einen Handstützüberschlag zu versuchen oder in der Gruppe Schwächen zu zeigen, entsteht nicht allein durch Regeln, sondern durch gemeinsames Kommunizieren und Aushandeln. Die Erfahrung zeigt, dass ein starkes „Wir-Gefühl“ eine gute Basis für ein allgemeines Wohlbefinden darstellt. Genau hier setzt philosophisches Staunen an, im Nachdenken über gelingendes Miteinander im sozialen Raum der Sporthalle.

4.3 Didaktische Hinweise über sportphilosophische Inhalte im Bewegungs- und Sportunterricht zu staunen

Für einen erfolgreichen, lernwirksamen, nachhaltigen und nachvollziehbaren Unterricht bedarf es der strukturierten Unterrichtsplanung. Bildungstheoretische als auch didaktisch-methodische Überlegungen müssen angestellt werden, bevor man sich in die Unterrichtssituation begibt. Somit sollte Unterricht nicht dem Zufall überlassen werden, wenngleich häufig unvorhergesehene Dinge im Unterricht passieren, die aufgegriffen und thematisiert werden müssen. Ungeplante Ereignisse können der Thematik förderlich sein, weitere Denkanstöße geben und eine fruchtbare Diskussion anregen. Störfaktoren hingegen sollten schnellstmöglich beseitigt werden.

Lehrpersonen kommt im Lern- und Bildungsprozess eine große Verantwortung zu, da es bei Bildung, laut Volker Schürmann, um die Bildung von Personen geht, die anhand eines Entwicklungsprozesses zu Persönlichkeiten werden. Lehrkräfte, die diesen Entwicklungsprozess begleiten, sind, dank ihrer Planung und Umsetzung von Unterricht, maßgeblich an der Persönlichkeitsbildung Lernender beteiligt. Schürmann betont dabei den Unterschied zwischen assistierter Bildung und Dressur:

„[...] dass der Prozess der Selbstbildung kein Prozess ist, der von selbst geschieht und in der Moderne, nach der Entdeckung der Kindheit, auch nicht mehr von selbst geschehen soll, sondern wesentlich eines Schutzraumes und der Unterstützung bedarf, um sich gut zu vollziehen. Aber im Unterschied zur Dressur ist und bleibt es eine Unterstützung bei der Selbstbildung.“²⁶¹

Lehrkräfte regen also Gedankengänge an und begleiten Lernende in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess. Friedhelm Brüggemann beschreibt den Weg der Bildung auch als

²⁶¹ Schürman, Volker: „Bewegung in der Unverfügbarkeit der Bildung“. In: Laging, Ralf / Kuhn, Peter (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden 2018. S. 158.

prozesshaft, nämlich als Weg „von sich selbst zu sich selbst“²⁶². Das ist eine schöne Formulierung, die zeigt, wie individuell und persönlich Entwicklung ist und gibt einen Hinweis darauf, dass Kinder und Jugendliche über ganz unterschiedliche Gegebenheiten staunen, weshalb differenzierter, vielfältiger, manchmal unerwarteter Unterricht notwendig ist, um möglichst viele zu erreichen. Jank und Meyer schreiben hierzu passen: „Unterricht ist ein offener, schwer kalkulierbarer Prozess. Der Lehrer muss also immer Alternativen zur Hand haben“²⁶³. Das gelingt nur, wenn der Unterricht gut vorbereitet ist. Jank und Meyer beschreiben hierfür das Strukturmodell des Unterrichts, das die Gesamtstruktur des Unterrichts veranschaulicht, und als „Bindeglied zwischen Analyse und Planung“²⁶⁴ fungiert, jedoch kein Leitfaden für die konkrete Stundenplanung ist. Es bietet einen ganzheitlichen Blick auf Unterricht aus einer Metaebene und zeigt, welche Schritte und Ebenen mitgeplant werden müssen.

Damit das Philosophieren, das Sich - Wundern und Staunen in die Sporthalle Einzug finden kann, braucht es neben den auf Kompetenzorientierung ausgelegten Vorgaben der Fachlehrpläne, konkrete Überlegungen, wie dieses Staunen anhand einer festgelegten Zielübung, dem Handstützüberschlag, unterstützt werden kann. Somit muss den Lernenden zunächst das Thema klar sein.

Meyer veranschaulicht die konkrete Stundenplanung mit einer Grobstruktur des Unterrichts, die neben der Festlegung des Themas, die Bedingungsanalyse, die didaktische Strukturierung und die Auswertung beinhalten.²⁶⁵

Die Bedingungsanalyse sind u.a. die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Danach richtet sich die differenzierte Stundenplanung, was vor allem bei heterogenen Gruppen unerlässlich ist. So hat es einen gravierenden Einfluss, ob die Klasse schon Vorkenntnisse in Bezug auf Boden- und Geräteturnen hat, ein grundsätzliches Interesse an turnerischen Bewegungen besteht, sprachliche Barrieren ausgeschlossen werden können bzw. miteinbezogen werden müssen, diverse Ängste oder Vorurteile zu Körperbildern bestehen und welche soziale Dynamik in der Klasse vorherrschend ist. Gerade in körpernahen Settings wie beim Sportunterricht spielen Vertrauen und emotionale Sicherheit eine große Rolle. Bei der Bedingungsanalyse wird bei Möglichkeit, an etwaige Vorerfahrungen angeknüpft. Wurde die Klasse schon mit philosophischen Fragestellungen konfrontiert?

²⁶² Brüggen, Friedhelm: „Bildung“. In: Hand, Annika (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 19. Jahrhunderts*. Hamburg 2015. S. 79.

²⁶³ Jank, Werner / Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin 2020. S. 67.

²⁶⁴ Ebd., S. 71.

²⁶⁵ Vgl.: Meyer, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Berlin 2003. S. 227.

Denken nimmt Zeit in Anspruch und kann, vor allem in der Sporthalle, zu Widerständen führen. Auch die mögliche Ablehnung über den eigenen Körper nachzudenken, sollte vorab antizipiert werden, um adäquat darauf reagieren zu können. Den Körper kognitiv spürbar zu machen, geht auf unterschiedliche Weise. Das können neben dem Fragen stellen auch kleinere Vorübungen sein, mit deren Hilfe das Wunder Körper direkt spürbar und erfahrbar gemacht wird. Laut Pfitzner und Neuber geht es darum:

„[...] Aufgaben so zu stellen, dass sich die Schüler*innen ihnen gerne zuwenden und sich mit ihnen identifizieren können. Aufgaben sollen Schüler*innen zum Nachdenken und Handeln und in Interaktion mit anderen bringen. Aufgaben so zu stellen, dass individuelle Lösungswege eröffnet werden und sie auch noch zu den erhofften Lernergebnissen führen, ist eine hohe „handwerkliche Kunst.“²⁶⁶

Nach der Bedingungsanalyse folgt die didaktische Strukturierung, die vor allem die Lehr-Lern- und Handlungsziele beinhalten.²⁶⁷ Im Sinne einer kompetenzorientierten Didaktik sind motorische, soziale, personale und reflexive Lernziele zu formulieren. Der Handstützüberschlag selbst kann dabei allen drei Kompetenzbereichen zugeordnet werden. Der Fachkompetenz, den Handstützüberschlag zu beschreiben und durchzuführen, der Methodenkompetenz, den Übungsverlauf zu planen, entsprechend vorzubereiten und dann durchzuführen, der Selbstkompetenz, mit der eigenen Angst oder der eigenen Überwindung umzugehen und der Sozialkompetenz, Hilfestellungen oder guten Zuspruch anzubieten und zu kooperieren. Das Staunen kann dabei ebenfalls den Kompetenzbereichen zugeordnet werden. Das Staunen über den Körper als „denkendes“ System im Spannungsbereich physikalisch wirkender Kräfte und biomechanischer Anforderungen, sowie im scheinbaren Widerspruch zwischen Anstrengung und Leichtigkeit, kann der Fachkompetenz zugeordnet werden. Die Methodenkompetenz kann durch das Staunen als eine Art Metakognition realisiert werden, in dem es zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Frage des „Wie“ kommt. Durch diese Frage – „Wie kann ich das lernen/schaffen?“ werden Lern- und Übungsstrategien entwickelt, die zu einem Staunen, nicht nur über den eigenen Körper, sondern auch über die eigene Lernfähigkeit führen können. In Bezug auf die Sozialkompetenz wird über das Miteinander und das gegenseitige Vertrauen gestaunt. Das kann einerseits die Verwunderung darüber sein, durch andere ein Sicherheitsgefühl zu erlangen, dass ermutigt die Übung durchzuführen, es kann ebenso irritieren, dass der Kollegin mehr vertraut wird als dem Kollegen. Es können also auch Geschlechterrollen im sozialen Gefüge hinterfragt werden. Zur Selbstkompetenz kann das Staunen über die Selbstkontrolle gezählt werden, in dem Ängste überwunden und Grenzen verschoben werden. Darüber hinaus können auch philosophische

²⁶⁶ Pfitzner, Michael / Neuber, Nils: "Aufgabekultur Im Sportunterricht". *PraxisForschungLehrer*innenBildung*. 6. 2024. S. 26.

²⁶⁷ Vgl.: Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. S. 231.

oder bildungstheoretische Reflexionsziele eingebunden werden: Was bedeutet es, dem eigenen Körper zu vertrauen? Wie erleben wir uns im Scheitern?

Das Lehr-Lernziel lautet also konkret, „Über Bewegung und Leiblichkeit beim Handstützüberschlag staunen“. Das bisher Gesagte muss also an diese Inhaltsvorgabe angepasst werden.

Die methodische Gestaltung muss sowohl die Sicherung des Bewegungserwerbs (siehe Kompetenzerwerb) als auch Raum für Erfahrung, Nachdenken und Reflexion bieten. Bewegungsaufgaben, Paarübungen, angepasste Hilfestellungen und offene Lernformen ermöglichen individuelle Zugänge und fördern Partizipation. Didaktisch kann sich das Prinzip der reflektierten Praxis bewähren, wie es Esther Serwe-Pandrick in ihrem Artikel aufgreift:

„Eine Art des „learning by doing *and* thinking“ müsste demnach für den Schulsport besondere Bedeutung erlangen. Denn hier geht es gerade nicht um eine Dichotomie, sondern um die *gegenseitige Durchdringung* von „Reflexion“ und „Praxis“ im sportunterrichtlichen Handeln und Lernen.“²⁶⁸

Bewegungserfahrungen können mit Fragen angereichert werden, die zum Staunen und Nachdenken einladen: „Wie fühlt sich Überwindung an?“, „Warum hilft es, wenn mir jemand vertraut?“, „Wie kann ich meinen Körper bewusst steuern?“ Viele Lernende haben Angst, da sie in der Flugphase nicht sehen, wohin sie „fliegen“. Wird diese Angst überwunden, gelingt die Zielübung potenziell eher, es ist also spannend, wie es Lernende schaffen diese Angst zu überwinden. Welche Faktoren hemmen den Mut mit gestreckten Armen in die Matte zu springen? Was kann helfen, diese Angst zu überwinden? Welche Konsequenz wird bei einer schlechten Landung befürchtet? Auslachen? Schmerzen?

Damit es sich staunen lässt, müssen Situationen, Gegebenheiten, Erfahrungen oder Beobachtungen neuartig sein bzw. irritieren. Ingrid Bähr, Claus Krieger und Tobias Regebrecht schreiben in diesem Zusammenhang von „Bildung durch Irritation“²⁶⁹, in dem Lernende mit neuartigen Situationen konfrontiert werden für deren Bewältigung ihr bisheriges Welt- und Selbstbild nicht mehr ausreichend sind, wodurch sie in eine Art Krise geraten.²⁷⁰ Diese Krisen können für einen vertiefenden Lernprozess genutzt werden:

Werden diese theoretischen Denkfiguren nun auf Unterrichtssettings bezogen, die ein erhöhtes Potenzial für Irritationsmomente enthalten, so geschieht dies in der Annahme, dass Schüler/innen, die (vom Unterricht) irritiert werden – bzw. sich irritieren *lassen* – dabei in eine Art „didaktisch

²⁶⁸ Serwe-Pandrick, Esther: "Learning by Doing and Thinking? Zum Unterrichtsprinzip der "Reflektierten Praxis"". *Sportunterricht* 62 (4). 2013. S. 101.

²⁶⁹ Bähr, Ingrid / Krieger, Claus / Regebrecht, Tobias: „Bildung durch Irritation im Sportunterricht?“ In: Laging / Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. S. 179.

²⁷⁰ Vgl.: Ebd., S. 180.

gewollte Krise“ geraten können, die einen fruchtbaren Boden für vertiefte Lernprozesse und gegebenenfalls Bildung sein kann.²⁷¹

Neuartige Situationen irritieren häufig, da sie nicht ad hoc in unser bestehendes Weltbild, in die von uns bisher gemachten Erfahrungen, eingegliedert werden können. Es muss also zu einer Erweiterung und Veränderung vom persönlichen Welt- und Selbstbild kommen, was vor allem durch (Nach-)Denk- und Reflexionsprozesse geschehen kann. Für diesen Prozess braucht es jedoch Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen, denn erstere bemüht sich durch eine durchdachte Stundenplanung, solche Irritationen zu provozieren und diese gewollten Krisen herbeizuführen, andernfalls braucht es die Lernenden, die sich irritieren lassen. Da es an der Lehrkraft liegt den Unterricht zu planen, sollen auftretende irritierende Momente zugelassen, anerkannt und aufgenommen werden. In erster Instanz sollen diese Irritationen aktiv geplant und inszeniert werden. Jede Inszenierung bedarf der Planung nach bestimmten Regeln und fixierten Handlungsabläufen, wobei der Zeitpunkt, die Dauer, die Art und Weise, die teilnehmenden Personen als auch der Raum festgelegt sind.²⁷²

Erfreulicherweise bietet Sport, und so auch der Bewegungs- und Sportunterricht „grundsätzlich ein besonderes Potential des Sich-Fremd-Werdens, der Erfahrung des Ungewissen, der Widerfahrnis einer Krise“²⁷³. Allesamt Situationen die Staunen ermöglichen. Somit scheint eine vielversprechende Basis vorhanden zu sein, es muss jedoch der Umstand miteinbezogen werden, dass der Bewegungs- und Sportunterricht nicht auf Freiwilligkeit beruht und der Zwangscharakter sich negativ auf das Ausführen ästhetischer Bewegungen, das sich irritieren lassen, der Neugier, Bewegungsmuster zu verstehen und der vertieften Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper auswirken kann.

Bähr, Krieger und Regebrecht bieten als eine Möglichkeit dieses Paradoxon „aufzulösen“, das Unterrichtsgeschehen in einer Art und Weise zu öffnen, dass er für alle Schülerinnen und Schüler „unmittelbar erfahrbar[e] Freiräume enthält“²⁷⁴. Während die Teilnahme weiterhin obligatorisch ist, sind Freiräume innerhalb des Unterrichts gemeint, die es ermöglichen sich individuell auf die Unterrichtsinhalte einzulassen und beispielsweise zunächst das Unterrichtsgeschehen nur zu beobachten und dabei nicht sanktioniert zu werden.

Neumann macht dabei auf die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit, der entspannten (Lern-) Atmosphäre, als auch auf den Freiraum von Leistungsdruck aufmerksam.²⁷⁵ Wird auf

²⁷¹ Ebd., S. 180.

²⁷² Vgl.: Fischer-Lichte, Erika: *Performativität: Eine Einführung*. Bielefeld 2015. S. 55f.

²⁷³ Bähr / Krieger /Regebrecht: „Bildung durch Irritation im Sportunterricht?“ S.185.

²⁷⁴ Ebd., S. 186.

²⁷⁵ Vgl.: Neumann: “ Wagniserziehung im Schulsport: eine kritisch-konstruktive Betrachtung“. In: Lange, Harald / Sinning, Silke (Hrsg.): *Handbuch Sportdidaktik*. Balingen 2009. S. 194-198.

diese drei Aspekte Rücksicht genommen, fällt es Lernenden leichter sich auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen, den Mut aufzubringen neuartige Bewegungen durchzuführen, und ihre reflexiven Gedankengänge zu äußern.

Zusammenfassend sei gesagt – damit Lernende über Bewegung und Leiblichkeit staunen können, bedarf es der Inszenierung von Irritationen. In diesem Fall soll der Handstützüberschlag Ausgangspunkt der Irritation sein, von dem aus der Prozess des Staunens und des weiteren Nachfragens angeregt wird. Damit das gelingt müssen neben den basalen methodisch-didaktischen Unterrichtsvorbereitungen wie sie teils vorgestellt wurden (siehe ebenso die 10 Merkmale guten Unterrichts nach Meyer²⁷⁶), ein subjektiv sicher empfundenes Lernfeld geschaffen werden, in dem Partizipation möglich ist, Freiräume unbestraft bleiben und sozialer Zusammenhalt vorherrschend ist. Wenngleich dies ein utopisch anmutender Gedanke ist, so sollte es zumindest den Anspruch geben, eine entsprechende Umgebung zu schaffen.

5. Conclusio

Dass die Verbindung zwischen Philosophie und Sport nicht erzwungen werden muss, sondern bei genauerer Betrachtung gegeben ist, konnte in dieser Arbeit hinreichend dargelegt werden. Dennoch soll die Forschungsfrage nochmals in den Fokus genommen, sowie auf die aufgestellten Hypothesen eingegangen werden.

Die Ausgangsfrage lautete, inwiefern das philosophisch-kindliche Staunen am Beispiel des Handstützüberschlags expliziert und vertieft werden kann?

Zur Beantwortung dieser Frage hat die Arbeit Einblicke gegeben, inwiefern sich die Kinderphilosophie entwickelte, etablierte und welche Kritikpunkte damals wie heute bestehen. Es konnte gezeigt werden, dass schon früh Anerkennung für den philosophischen Gehalt kindlicher Fragen vorhanden war und dass das Staunen dem Menschen prinzipiell immanent ist, dieses aber mit der Zeit verloren geht bzw. abtrainiert wird. Seitens der Kinderphilosophie konnte dargelegt werden, dass schon das frühe Reflektieren und Welt-Hinterfragen ein wichtiger Entwicklungsprozess ist. Das Staunen ist der Ausgangspunkt, von dem aus Fragen an die Welt gestellt werden und Heranwachsende immer mehr Wissen und verstehen lernen. Während die Philosophie viele unterschiedliche Denkströmungen anzubieten hat, scheint für diese Arbeit die Phänomenologie die Passendste zu sein. Ebenso wurde der Sprache eine

²⁷⁶ Vgl.: Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?*. Berlin 2024. S. 17f.

fundamentale Bedeutung zugeschrieben, da diese der Grundstein für den vertieften Gedankenaustausch ist.

Sportphilosophisch konnte die Zuordnungsproblematik dargestellt werden, sowie das Problem der Identitätsfindung der Sportphilosophie an sich. Darüber hinaus konnten für die Beantwortung der Forschungsfrage (sport-) philosophische Themen gefunden werden, anhand derer beim Handstützüberschlag gestaunt werden kann. So wurden im Groben Themen in Bezug auf Körper und Geist, Embodiment, Ästhetik und Anthropologie, als auch sportpädagogische Themen wie Leistungsbereitschaft, Gruppenzugehörigkeit, Umgang mit Angst, Mut, Erfolg und Misserfolg diskutiert. Seitens der Sportphilosophie wurde die neue Phänomenologie vorgestellt die für die Beantwortung der Forschungsfrage die passende Denkströmung zu sein scheint, da bei dieser Weiterentwicklung der „normalen“ Phänomenologie, Körperphänomene differenzierter beschrieben, und dadurch potenziell intensiver empfunden werden können. Beide Aspekte unterstützen die Möglichkeit des Staunens.

Im methodischen Aufbau konnte die Zielübung, der Handstützüberschlag, dahingehend beschrieben werden, als dass jene Aspekte, die maßgeblich für den Erfolg oder Misserfolg der Übung entscheidend sind, hervorgehoben und diskutiert wurden. Anhand der klassischen Variante am Boden, wurde erörtert, wie die drei sensiblen Phasen begleitet werden können und an welchen Stellen Möglichkeiten zu staunen während des Lern- und Aneignungsprozesses zu finden sind. Zudem wurde aus allgemein methodisch-didaktischen Überlegungen heraus versucht, ein möglichst umfangreiches Lernsetting darzustellen, indem es Lernenden leichter fällt, durch den Handstützüberschlag ins Staunen zu kommen.

Die initiale „inwiefern“ – Frage ist also nicht ganz einfach zu beantworten, da viele Aspekte mitbedacht und miteinbezogen werden müssen. Es bedarf grundlegenden Kenntnissen aus den Bereichen Kinderphilosophie, Sportphilosophie, Sportwissenschaft, und Didaktik im Allgemeinen. Mit dem entstandenen Wissen kann eine Umgebung geschaffen und eine Unterrichtssequenz geplant werden, die durch geplante Irritationen, das Staunen beim Handstützüberschlag dahingehend fördert, dass es zur vertiefenden Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Umwelt führt, und die Neugier weiterzuforschen weckt. Eine herkömmliche, rein sportorientierte, Stundenplanung zum Handstützüberschlag mit ein paar Reflexionsfragen scheint hingegen unzureichend.

In Bezug auf Hypothese 1: Kinder, die staunen, bewegen sich lieber.

Das kann insofern bejaht werden, als dass die Neugierde beim Staunen geweckt ist und Lernende Sachverhalte ergründen und verstehen wollen. Wird also über einen Bewegungsablauf gestaunt, ist die Neugierde darüber, wie das funktioniert häufig so groß, dass diese in einem erhöhten Bewegungsdrang mündet. Der Handstützüberschlag wird dann so oft geübt, bis er geschafft wird.

In Bezug auch Hypothese 2: Kinder, die staunen, sind ehrgeiziger, da sie den Dingen auf den Grund gehen wollen.

Auch diese Hypothese kann bejaht werden, da der Mensch in seinen Anlagen ein wissbegieriges Wesen ist, und wir Irritationen auflösen wollen. Aus dem Wunsch nach Klarheit und Verständnis entsteht der Ehrgeiz sich so lange und intensiv mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen, bis eine nachvollziehbare und zufriedenstellende Lösung gefunden ist.

In Bezug auf Hypothese 3: Kinder, die staunen, haben eine verbesserte Selbstkenntnis, da sie sich intensiver mit ihrem eigenen Körper auseinandersetzen.

Hier sei vor allem auf die Ausführungen der neuen Phänomenologie verwiesen, bei der es um das vertiefte und differenziertere beschreiben, ausdrücken von Empfindungen geht. Wie Schmitz schreibt, kommt es zu einer „Verfeinerung der Aufmerksamkeit“²⁷⁷ die sich nicht nur nach außen, sondern auch nach innen richtet, wodurch Schülerinnen und Schüler lernen intensiver und facettenreicher zu empfinden. Beim Handstützüberschlag lernen Schülerinnen und Schüler zudem ihren Körper in einer dynamischen Bewegung genau zu analysieren und versuchen Fehlerquellen möglichst selbstständig zu erkennen und zu korrigieren.

Hypothese 4: Boden- und Geräteturnen bietet zahlreiche Möglichkeiten zu staunen und ist daher ein geeignetes Übungsfeld.

Es wurde ausreichend erwähnt, dass staunen durch eine Irritation, etwas Neuartiges, etwas Ungewöhnliches entsteht. Boden- und Geräteturnen scheint hierfür ein geeignetes Metier zu sein, da es zahlreiche Übungen anzubieten hat, die durch ihre Dynamik, ihre Komplexität und ihre Ästhetik unterschiedlichste Irritationen auslösen kann. In dieser Arbeit wurde das Staunen am Beispiel des Handstützüberschlag expliziert, es gibt darüber hinaus zahlreiche Übungen, die wiederum in Teilsegmente untergliedert werden können, bei denen Lernende ins Staunen kommen (können).

²⁷⁷ Schmitz: *Kurze Einführung in die neue Phänomenologie*. S. 14.

Während diese Arbeit den Versuch gewagt hat, die beiden Unterrichtsfächer Philosophie und Psychologie, als auch Bewegung und Sport anhand der konkreten Forschungsfrage theoretisch zu verbinden, sei an dieser Stelle der passende Moment die Arbeit zu beenden und das Gesagte in der Sporthalle zu realisieren.

6. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: „Erziehung nach Auschwitz“. In: *Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden. 1970.
- Adorno, Theodor W.: *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*. Frankfurt. 1973.
- Anderson, Neil / Button, Chris / Lamb, Peter: The Effect of Educational Gymnastics on Postural Control of Young Children. In: *Frontiers in Psychology* 13. 2022.
- Arendt, Hannah: *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München. 2013.
- Aristoteles: *Metaphysik. Griechisch–Deutsch. Erster Halbband: Bücher I (A) – VI (E)*. Hermann Bonitz & Horst Seidl (Hrsg.). Hamburg. 1989.
- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Ursula Wolf (Hrsg.). Reinbek bei Hamburg. 2008.
- Bagattini, Alexander: „Einleitung: Sportphilosophie“. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3. 2016. S. 54.
- Baitsch, Helmut / Grupe, Ommo: *Sport im Blickpunkt der Wissenschaften: Perspektiven, Aspekte, Ergebnisse*. Berlin. 1972.
- Bandura, Albert: *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York. 1997.
- Becker, Christoph: *Handbuch der Sportmethodik. Mit Kopiervorlagen. [Sekundarstufe 1 + 2]. Bd. 2: Individualsportarten: Übungen und Unterrichtshinweise für Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen und Konditionstraining*. Augsburg. 2010.
- Bial, Henry: *The Performance Studies Reader*. London. 2004.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main. 2001.
- Brüning, Barbara: *Philosophieren mit sechs- bis achtjährigen Kindern in der außerschulischen Erziehung: Überlegungen zu einem handlungsorientierten Ansatz unter Berücksichtigung praktischer Erfahrungen*. Hamburg. 1985.
- Bundesministerium für Bildung: *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2019-03-15>, letzter Zugriff am: 23.09.2024.
- Bynum, Terrell Ward / Lipman, Matthew: *Philosophy for Children*. In: *Metaphilosophy*. Oxford. 1976.
- Castelli, Darla. M. / Hillman, Charles. H. / Buck, Sarah. M. / Erwin, Heather. E.: „Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students“. In: *Journal of Sport & Exercise Psychology* 29 (2). 2007. S. 239–252.
- Caysa, Volker: *Sportphilosophie*. Leipzig. 1997.
- Canadian Sports Centres: *Canadian Sport for Life: Long-Term Athlete Development*. Canadian Electronic Library. 2005.
- Court, Jürgen: *Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Historische und systematische Studien zur Eigenweltthese des Sports*. Frankfurt am Main/Wien. 2000.
- Court, Jürgen: „Kriterien moralischer Handlungen im Sport“. In: *Die Aktualität der Sportphilosophie*. Sankt Augustin. 1993.
- Court, Jürgen: *Was ist Sport? Sportarten in der Literatur*. Schorndorf. 2001.
- Danner, Helmut: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München/Basel/Stuttgart. 2006.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M.: „Self-Determination Theory: When Mind Mediates Behavior“. In: *The Journal of Mind and Behavior* 1 (1). 1980. S. 33–43.
- Descartes, René: *Die Meditationen über die erste Philosophie*. Hamburg. 2011.
- Diem, Carl: *Ausgewählte Schriften*. Sankt Augustin. 1982.
- Dobashi, Takara / Marsal, Eva: „Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Die Erläuterung des theoretischen Ansatzes von Ekkehard Martens“. In: *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part 1: Learning and Curriculum Development* 54. 2006.
- Dufek, Christian: *Turn 10-Schule: Technik und Methodik der Turn 10-Elemente*. Wien. 2015.

- Fischer-Lichte, Erika: *Performativität: Eine Einführung*. Bielefeld. 2015.
- Fischer, Peter: *Phänomenologie? – »Zurück zu den Sachen selbst!« (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty)*. Bielefeld. 2015.
- Fleischmann, Anne-Marie / Rümeyssa Güler: „Zum Theorie-Praxis-Problem“. In: Mikhail, Thomas (Hrsg.): *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?*. Karlsruhe. 2011. S. 39–49.
- Freese, Hans-Ludwig: *Kinder sind Philosophen*. Weinheim. 2002.
- Friedlaender, Salomo / Thiel, Detlef: *Kant für Kinder: Fragelehrbuch zum sittlichen Unterricht*. Hildesheim. 2004.
- Gebauer, Gunter: *Die Aktualität der Sportphilosophie: Vorträge der Jahrestagung der Philosophic Society for the Study of Sport in Berlin, 2.–4. Oktober*. Sankt Augustin. 1993.
- Gerling, Ilona E.: *Helfen und Sichern im Turnen: Alle Helfergriffe, Methodik und über 130 kooperative Spiele*. Aachen. 2022.
- Gerrig, Richard J. / Zimbardo, Philip G.: *Psychologie*. Hallbergmoos. 2014.
- Grupe, Ommo: *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf. 1982.
- Grupe, Ommo: „Einleitung in die „Sportwissenschaft““. In: *German Journal of Exercise and Sport Research* 1 (1). 1971. S. 7–18.
- Grupe, Ommo / Dietmar Mieth: *Lexikon der Ethik im Sport*. Schorndorf. 2001.
- Gugutzer, Robert: *Phänomenologie und Sport. Einführung in das Thema des Symposiums*. 2023. <https://www.gnp-online.de/die-gnp/archiv-rueckblick/tagung-2023.html> , letzter Zugriff am 15.04.2025.
- Guts Muths, Johann Christoph Friedrich: *Gymnastik für die Jugend*. Wien. 1893.
- Hand, Annika: *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 19. Jahrhunderts*. Hamburg. 2015.
- Herb, Karlfriedrich / Höfling, Siegfried / Wiesheu, Roswitha: *Kinder philosophieren. Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen*. München. 2007.
- Hildebrandt, Kurt: *Laches. Die Erzeugung der Erzieher*. Berlin/Boston. 2019.
- Hillman, Charles H. / Erickson, Kirk I. / Kramer, Arthur F.: „Be Smart, Exercise Your Heart: Exercise Effects on Brain and Cognition“. In: *Nature Reviews Neuroscience* 9. 2008. S. 58–65.
- Horn, Axel: *Sportphilosophie: Eine phänomenologisch fundierte Einführung*. Wiesbaden. 2022.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin. 2020.
- Jaspers, Karl: *Einführung in die Philosophie: Zwölf Radiovorträge*. München. 1992.
- Kainz, Sandra: *Philosophieren mit Kindern. Plädoyer für ein Philosophieren in der Volksschule*. Wien. 2014.
- Kant, Immanuel: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Hans Hermann Groothoff (Hrsg.). Paderborn. 1963.
- Kant, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft / Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg. 2014.
- Kant, Immanuel: *Über Pädagogik*. Hermann Holstein (Hrsg.). Bochum. 1968.
- Klein, Gabriele: *Bewegung: Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld. 2004.
- Klinge, Antje / Schütte, Mechthild / Krüger, Michael: *Ästhetik und Kreativität im Sport*. In: Arne Güllich / Michael Krüger (Hrsg.): *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft*. Berlin/ Heidelberg. 2022.
- Laging, Ralf / Kuhn, Peter: *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Wiesbaden. 2018.
- Lahmer, Karl: *Didaktische Hinweise. Kernbereiche Psychologie und Philosophie. Anleitung zum Verstehen, Anregungen zum Denken*. Wien. 2018.
- Lange, Harald / Sinning, Silke: *Handbuch Sportdidaktik*. Balingen. 2009.
- Lange, Sven / Bischoff, Kathrin: *Doppelstunde Turnen: Unterrichtseinheiten und Stundenbeispiele für Schule und Verein*. Schorndorf. 2009.
- Leis, Mario: *Sport: Eine kleine Geschichte*. Leipzig. 2003.
- Lenk, Hans: *Philosophie des Sports*. Schorndorf. 1973.

- Liessmann, Konrad Paul / Zenaty, Gerhard / Lacina, Katharina: *Vom Denken: Einführung in die Philosophie*. Wien. 2018.
- G – Geschichte: Menschen, Ereignisse, Epochen. In: *G – Geschichte*, Sailer, 2011.
<https://www.g-geschichte.de/plus/turnvater-jahn/>. letzter Zugriff am: 09.08.2022.
- Locke, John: *Gedanken über Erziehung*. Heinz Wohlers (Hrsg.). Stuttgart. 1997.
- Locke, John / Schuck, Dirk / Wohlers, Heinz: *Gedanken über Erziehung*. Hamburg. 2020.
- Lotz, Klaus: *Anthropologie und Sport: Beiträge zu einer philosophischen Fundierung des Sports aus anthropologischer Sicht*. Hanau. 2010.
- Maier, Bernhard: *Dictionarium der Sportethik*. Perchtoldsdorf. 2022.
- Martens, Ekkehard: „Kinderphilosophie – Oder: Ist die Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem?“. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 2. 1980. S. 80–84.
- Martens, Ekkehard: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover. 2007.
- Martens, Ekkehard: *Philosophieren mit Kindern: Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart. 1999.
- Martens, Ekkehard: *Sich im Denken orientieren: Philosophische Anfangsschritte mit Kindern*. Hannover. 1990.
- Martinek, Daniela / Hofmann, Franz / Müller, Florian H.: *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System Interaktionen und der Selbstbestimmung*. Münster. 2018.
- Matthews, Gareth B.: *Die Philosophie der Kindheit: Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*. Weinheim. 1995.
- Matthews, Gareth B.: *Philosophische Gespräche mit Kindern*. Berlin. 1989.
- McLean, Kate C. / Syed, Moin U.: *The Oxford Handbook of Identity Development*. New York. 2015.
- Mendelson, Beverley K. / White, Donna R. / Mendelson, Morton J.: „Self-Esteem and Body Esteem: Effects of Gender, Age, and Weight“. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 17. 1996.
- Merleau-Ponty, Maurice / Boehm, Rudolf: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin. 1966.
- Meyer, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Berlin. 2003.
- Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin. 2024.
- Pfitzner, Michael / Neuber, Nils: „Aufgabenkultur im Sportunterricht“. In: *Praxis Forschung Lehrerinnen Bildung* 6. 2024.
- Morgan, Philip J. / Hansen, Vibeke: „Classroom Teachers’ Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs“. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79. 2008.
- Müllner, Markus / Müllner, Caroline: *Emotional intelligent führen: Authentisch, motivierend, wirksam*. Wiesbaden. 2021.
- Mumford, Stephen: *Watching Sport: Aesthetics, Ethics and Emotion*. London. 2012.
- Neuweg, Georg Hans: *Theorie-Praxis-Problem*. In: Matthias Huber / Marion Döll (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden. 2023.
- Niewiem, Michael: *Über die Möglichkeit des „Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen“: Auffassungen aus zweieinhalb Jahrtausenden*. Münster. 2001.
- Österreichische Bewegungsempfehlungen überarbeitet. 2022. Online verfügbar unter: <https://gesundheitsziele-oesterreich.at/oesterreichische-bewegungsempfehlungen/>, letzter Zugriff am 06.08.2022.
- Österreichischer Turnerbund: <https://www.oetb.at/>, letzter Zugriff am 09.08.2022.
- Padilla, Concepcion / Perez, Laura / Andres, Pilar / Parmentier, Fabrice B. R.: „Exercise improves cognitive control: Evidence from the stop signal task“. In: *Applied Cognitive Psychology* 27. 2013.
- Pichler, Werner: *Sport ist gesund! Eine ungewöhnliche Geschichte des Sports*. Würzburg/Wien. 1986.
- Piechowski, Paul: *Friedrich Ludwig Jahn: Vom Turnvater zum Volkserzieher*. Gotha. 1928.
- Platon: *Laches*. Walter R. M. (Hrsg.). London. 1924.

- Platon: *Sämtliche Dialoge. Bd. 1: Vorwort und Einleitung zur Gesamtausgabe – Protagoras Laches und Euthyphron – Apologie und Kriton – Gorgias*. Apelt, Otto, Hildebrandt, Kurt, Ritter, Constantin & Schneider, Gustav (Hrsg.). Hamburg. 1993.
- Platon: *Der Staat. Politeia*. Rufener, Rudolf / Szlezák, Thomas Alexander (Hrsg.). Düsseldorf/Zürich. 2000.
- Precht, Peter / Burkard, Franz-Peter: *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart. 1999.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud: *Das Gespräch im Unterricht: Anleitung – Phasen – Verlaufsformen*. Bad Heilbrunn. 1982.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder über die Erziehung*. Denhardt, Hermann / Fritsch, Theodor (Hrsg.). Leipzig: Reclam. 1962.
- Ryan, Richard M. / Deci, Edward L.: „Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?“. In: *Journal of Personality* 74. 2006.
- Schmitz, Hermann: *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*. Baden-Baden. 2016.
- Schreier, Helmut: *Nachdenken mit Kindern: Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule*. Bad Heilbrunn. 1999.
- Schupp, Franz: *Geschichte der Philosophie im Überblick*. Hamburg. 2003.
- Schürmann, Volker: „Sportwissenschaftlich gebildete Sportphilosophie – ein Plädoyer“. In: *Philosophische Rundschau* 58. 2011. S. 203 - 225.
- Schürmann, Volker: *Grundlagen der Sportphilosophie*. Berlin. 2018.
- Segets, Michael: *Sportphilosophie in der Schule: Zur didaktischen Transformation sportphilosophischer Themen für den Unterricht der Fächer Philosophie, Praktische Philosophie und Sport*. Münster. 2012.
- Seiffert, Helmut: *Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 2: Geisteswissenschaftliche Methoden – Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik*. München. 1977.
- Serwe-Pandrick, Esther: „Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis““. In: *Sportunterricht* 62 (4). 2013.
- Struver, Anke: „Fit oder Fett – Körperkult(-ur) und die Erforschung der Interdependenzen sozialer und räumlicher Kategorisierungen“. In: *Geographische Zeitschrift* 100 (1). 2012. S. 17 – 33.
- Sulz, Serge K. D.: *Mentalisierungsfördernde Verhaltenstherapie: Entwicklung von Affektregulierung, Selbstwirksamkeit und Empathie*. Gießen. 2021.
- Vieth, Gerhard Ulrich Anton: *Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen*. Berlin. 1795.
- Voss, M. W., Chaddock, L., Kim, J. S., VanPatter, M., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Cohen, N. J., Hillman, C. H., Kramer, A. F.: „Aerobic fitness is associated with greater efficiency of the network underlying cognitive control in preadolescent children“. In: *Neuroscience* 199. 2011.
- Watzlawick, Paul / Beavin Bavelas, Janet / Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern. 2017.
- Wieacker-Wolff, Marie Laure: *Mit Kindern philosophieren: Staunen – Fragen – Nachdenken*. Freiburg im Breisgau/Wien. 2002.
- Williams, Joanne / Currie, Candace: „Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image“. In: *Journal of Early Adolescence* 20. 2000. S. 129–149.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, inwiefern das kindlich-philosophische Staunen als zentrales Element der Kinderphilosophie im Kontext vom Unterrichtsfach Bewegung und Sport, am konkreten Beispiel des Handstützüberschlags, vertieft und didaktisch fruchtbar gemacht werden kann. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass das Staunen ein grundlegendes Moment des Lernens und der Weltaneignung bildet, das im Aufwachsen und spätestens im schulischen Alltag zunehmend verloren geht. Ziel der Arbeit ist es, theoretische und praktische Wege aufzuzeigen, wie Staunen im Sportunterricht wiederbelebt werden kann, um Selbstreflexion, Körperbewusstsein und Motivation der Lernenden zu fördern.

Methodisch stützt sich die Untersuchung auf einen hermeneutischen, phänomenologischen und dialektischen Zugang, mit dem bestehende philosophische, sportpädagogische und didaktische Texte analysiert und im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit im Unterricht interpretiert werden. Im Zentrum stehen dabei die Konzepte der Leiblichkeit, der Selbstwahrnehmung und der ästhetischen Erfahrung von Bewegung.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Staunen über den eigenen Körper und über Bewegungserfahrungen zu vertieftem Verstehen, erhöhter intrinsischer Motivation und verbesserter Selbstkenntnis führt. Der Handstützüberschlag dient hierbei als exemplarisches Übungsfeld, das Irritation, Neugier und Erkenntnis anregt. Durch die Verbindung von Kinderphilosophie und Sportphilosophie entsteht ein interdisziplinärer Ansatz, der die Bedeutung des Leibes als Medium des Denkens und Erkennens hervorhebt und Impulse für eine reflektierte, ganzheitliche Unterrichtspraxis liefert.

Abstract

This master's thesis examines the extent to which childlike philosophical wonder, as a central element of philosophy for children, can be deepened and made didactically productive within the subject area of Physical Education, using the specific example of the handspring. The study is based on the assumption that wonder constitutes a fundamental aspect of learning and engaging with the world, yet gradually diminishes during adolescence and especially within the routines of formal schooling. The aim of this work is to identify theoretical and practical ways to rekindle wonder in physical education, thereby fostering learners' self-reflection, bodily awareness, and intrinsic motivation.

Methodologically, the study draws on hermeneutic, phenomenological, and dialectical approaches to analyze and interpret existing philosophical, sport-pedagogical, and didactic texts with regard to their applicability in educational settings. The concepts of embodiment, self-perception, and the aesthetic experience of movement are central to this investigation.

The findings indicate that wonder directed toward one's own body and movement experiences leads to deeper understanding, increased intrinsic motivation, and enhanced self-knowledge. The handspring serves as an exemplary exercise that stimulates irritation, curiosity, and insight. By linking philosophy for children with the philosophy of sport, this thesis develops an interdisciplinary approach that emphasizes the body as a medium of thought and cognition and offers impulses for a reflective and holistic teaching practice.