

Schulsport im Winter

Zur pädagogischen Bedeutung und Gestaltung
wintersportlicher Aktivitäten in der Schule

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II (Psychologie, Pädagogik und
Sportwissenschaft) der Universität Regensburg

vorgelegt von

Hans Hermann Enzinger, geb. Müller

aus

Garmisch-Partenkirchen

2003

Erstgutachter: Prof. Dr. Eckart Balz

Zweitgutachter: PD Dr. Detlef Kuhlmann

Drittgutachter: Prof. Dr. Alexander Thomas

1 Worum geht es?	1
1.1 Wintersport – ein Mauerblümchen des Schulsports	1
1.2 Weiße Flecken in der Sportdidaktik.....	4
1.3 Grundsteinlegung: Vom Mauerblümchen zum Sahnehäubchen	8
1.4 Der Entwurf: Vom Phänomen zu schulischen Perspektiven.....	9
1.5 Das Material: Vom Skilauf zum Schlittern	10
2 Wintersportliche Aktivitäten – bewegungstheoretische Betrachtungen	15
2.1 Grundzüge der menschlichen Bewegung nach GORDIJN	19
2.1.1 Sich-Bewegen im Kontext der Mensch-Welt-Beziehung.....	19
2.1.2 Sich-Bewegen als Dialog zwischen Mensch und Welt.....	22
2.1.3 Begreifen von Bewegungsbedeutungen	25
2.2 Bedeutung wintersportlicher Aktivität für den Sich-Bewegenden	28
2.2.1 Typische Bedeutungen wintersportlicher Bewegungsfelder.....	29
2.2.1.1 Gleiten und Rutschen.....	33
2.2.1.2 Gehen und Laufen	39
2.2.1.3 Springen	42
2.2.1.4 Werfen, Schießen, Schlagen	44
2.2.2 Einheitserlebnisse oder: Vom absichtslosen Schwung des Leibes	49
2.3 Sportpädagogischer Ausblick	56
3 Wintersportliche Aktivitäten – sportpädagogische Perspektiven	59
3.1 Leibliche Eindrücke und Erfahrungen beim Wintersport	64
3.1.1 Intensivierung des Leiberlebens	66
3.1.2 Leiberfahrung und Schulung der Wahrnehmung	68
3.1.3 Aufgabe: Sich-Bewegen im Winter mit allen Sinnen wahrnehmen.....	72
3.2 Gestalten wintersportlicher Aktivität.....	76
3.2.1 Persönliche Sinnfindung	80
3.2.2 Entwicklung der Gestaltungsfähigkeiten	84

3.2.3 Aufgabe: Wintersportlichem Sich-Bewegen einen Sinn geben.....	85
3.3 Die sportliche Begegnung mit winterlichen Umwelten	91
3.3.1 Winterliche Bewegungs- und Naturerlebnisse	92
3.3.2 Entwicklung umweltbewussten Sporttreibens	94
3.3.3 Aufgabe: Bewegungsbeziehung zur Winterlandschaft entwickeln.....	99
3.4 Das Wagnis im Wintersport.....	103
3.4.1 Erlebnis von Spannung und Kontrollkompetenz	105
3.4.2 Grenzerfahrung und Erfahrung von Selbstwirksamkeit.....	107
3.4.3 Aufgabe: Wintersportliche Wagnisse bewältigen lernen.....	109
3.5 Gesundheitsförderung durch wintersportliche Aktivität.....	114
3.5.1 Verbesserung des persönlichen Befindens	115
3.5.2 Entwicklung und Stärkung von Schutzfaktoren.....	118
3.5.3 Aufgabe: Wohltuendes Sich-Bewegen im Winter realisieren.....	122
3.6 Das Miteinander im Wintersport	127
3.6.1 Wintersportliches Gemeinschaftserlebnis.....	130
3.6.2 Entwicklung sozialer Kompetenzen	132
3.6.3 Aufgabe: Wintersportliche Bewegungsbeziehungen aufbauen	136
3.7 Pädagogisches Fazit	140
4 Wintersportliche Aktivitäten – fachdidaktische Konsequenzen	144
4.1 Didaktische Leitidee: Wintersportliche Handlungskompetenz.....	145
4.2 Vermittlungsansatz für schulische Wintersportveranstaltungen	147
4.2.1 Bewegungsbedeutungen exemplarisch vermitteln.....	150
4.2.2 Bewegungsfelder mehrperspektivisch thematisieren.....	155
4.3 Konsequenzen aus dem dialogischen Bewegungsverständnis.....	157
4.4 Wintersportstunden und Wintersporttage in der Praxis.....	163
4.4.1 Wintersportstunden frühzeitig planen und vorbereiten	165
4.4.2 Gelegenheiten spontan ergreifen.....	167

4.4.3 Schüler in die Vorbereitung einbeziehen	169
4.4.4 Schuleigene oder schulnahe Bewegungsräume aufsuchen und gestalten	170
4.4.5 Eine fruchtbare Lernatmosphäre schaffen.....	176
4.4.6 Bewegungserlebnisse genießen	181
4.4.7 Den Ablauf flexibel strukturieren	184
5 Schlussbetrachtung – ein selbstkritischer Ausblick	189
5.1 Die lebensweltliche Bedeutung wintersportlicher Aktivitäten	189
5.2 Pädagogische Perspektiven für Wintersport in der Schule	191
5.3 Zur didaktischen Umsetzung	195
5.4 Wintersportangebote als Sahnehäubchen des Schulsports.....	197
Literaturverzeichnis	198

1 Worum geht es?

Es ist kalt. Über der weißen Landschaft wölbt sich ein tiefblauer Himmel. Unzählige Schneekristalle glitzern im Sonnenlicht. Die Häuser der Stadt scheinen mit Puderzucker bestäubt zu sein. Im Schulhof ist der Schnee beiseite geräumt. Bei den Schneehaufen am Rand beginnen einige Jungen, Schneebälle zu formen. Die sich entwickelnde Schneeballschlacht wird jedoch von der Pausenaufsicht schnell beendet. Am Ende der Pause tauschen die Schülerinnen und Schüler einer 6. Klasse ihre warmen Anoraks, Mützen und Handschuhe mit kurzen Hosen und T-Shirts: Basketball in der angenehm temperierten Sporthalle steht an.

So ähnlich stellt sich in vielen Schulen der Alltag an einem Wintertag dar. Schulsport im Freien? — Im Sommer schon eher, wenn es warm und trocken ist, dann wird Leichtathletik getrieben und Fußball gespielt. Bei winterlichem Wetter scheint die Verletzungs- und Erkrankungsgefahr zu groß zu sein, die Schüler hätten vielleicht auch wenig Freude am Sport unter solch unwirtlichen Bedingungen. Macht es da Sinn, den Schulsport in die Winterlandschaft zu verlagern?

1.1 Wintersport – ein Mauerblümchen des Schulsports

Wie sieht es mit Wintersport in der Schule aus? Es gibt manchmal eine Eislauf-AG, die sich jede Woche in der Eissporthalle trifft. Zumindest in Bayern und teilweise auch in anderen Bundesländern wird ein mehrtägiger Schulsikurs organisiert, an dem fast jeder Schüler einmal im Verlauf seiner Schullaufbahn teilnimmt. Mehr ist in der Regel nicht geboten. An einigen Schulen konnten sich außerdem Wintersporttage etablieren, an denen sich ein Teil der Schule oder sogar die ganze Schule für einen Tag in der Winterlandschaft aufhält. Beispiele dafür sind Eisporttage, Winterwandertage, Skitage und Winterspielfeste. Aufwendig zu organisieren sind Wintersporttage, bei denen mehrere Aktivitäten angeboten werden. Selbst in Bayern haben Wintersporttage aber Seltenheitswert. Ebenso dürftig sieht es mit wintersportlichen Aktivitäten im Sportunterricht aus. Besonders im Norden Deutschlands kennt mancher Schüler Wintersport nur aus dem Fernsehen.

Dem steht ein außergewöhnlicher Reiz der Winterlandschaft zum Sich-Bewegen gegenüber. Wie in der obigen Szene auf dem Pausenhof drängen Kinder, Jugendliche und Erwachsene, der Kälte und der Nässe trotzend, hinaus in die schneebedeckte und vereiste Umwelt, um sich darin zu bewegen: Vor dem Haus schlittern Kinder mit Anlauf ein eisglattes Stück der Spielstraße entlang. Im Garten nebenan türmt ein Vater mit seiner Tochter eine Schneekugel auf eine andere, um einen Schneemann zu bauen. Zwei Halbwüchsige werfen Schneebälle auf ein großes Verkehrsschild und freuen sich, wenn diese bei jedem Treffer mit einem lauten „Pling“ zerbersten. Auf einer Wiese spielen einige Kinder Fangen und lassen sich, wenn sie abgeschlagen werden, in den Schnee fallen. Ein jugendlicher Radfahrer kämpft sich mit seinem Mountainbike durch die verschneite Wiese. Der kleine See ist zugefroren. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sausen darauf in Schlittschuhen umher. Im hinteren Teil jagen Jugendliche einer schwarzen Kunststoffscheibe nach und versuchen sie mit ihren Schlägern zwischen zwei Winterstiefeln hindurch zu schießen.

Schulsport ist dagegen in der Regel – nicht nur im Winter – Hallensport. Findet er im Freien statt, dann in definierten Sporträumen wie Sportstadien, Freibädern, Eisstadien oder Skipisten. Schulsport oder gar Wintersport außerhalb definierter und vorstrukturierter Sporträume hat Seltenheitswert. Für eine Begegnung mit der Winterlandschaft ist im Schulsport wenig Platz. Hat das nicht zur Folge, dass den Schülern bedeutende Elemente des Sports vorenthalten werden? Bleiben den Schülern nicht wichtige Erfahrungen in einem unverwechselbaren Bewegungs- und Wahrnehmungsraum verschlossen? Wird nicht auf wertvolle pädagogische Chancen verzichtet? Wird nicht versäumt, einer zunehmenden Entfremdung der Kinder und Jugendlichen von der Natur entgegenzuwirken (vgl. TREBELS 1983a, 17)?

Für die Diskrepanz zwischen dem winterlichen Freizeitverhalten der Schüler und den Geschehnissen im Schulsport sind meiner Meinung nach unter anderem folgende Gründe ausschlaggebend:

1. *Der zeitliche und räumliche Rahmen:* Sportunterricht umfasst selten mehr als zwei Wochenstunden, die als Einzel- oder Doppelstunde erteilt werden. Berücksichtigt man noch die Zeit, die für das Aufsuchen der Sportstätten und das Umkleiden benötigt wird, so bleiben kaum mehr als 30 bzw. 60 Minuten (bei

der Doppelstunde) für das gemeinsame Sporttreiben. Bei diesem knappen Zeitbudget scheint das Aufsuchen weiter entfernter Bewegungsräume wie einer Winterlandschaft entweder gar nicht möglich oder wenig rentabel zu sein. Außerdem ist Sportunterricht auf bestimmte Zeitpunkte festgelegt, während der Winter in Form von Eis und Schnee eher selten und unberechenbar in unsere Städte kommt. Hat es einmal nachts geschneit, dann findet die nächste Sportstunde vielleicht erst in der kommenden Woche statt, wenn der Schnee schon wieder geschmolzen ist.

2. *Der institutionelle Rahmen:* Da wintersportliche Angebote in der Regel weder von den Lehrplänen verbindlich vorgeschrieben werden noch Leistungserhebungen beinhalten, mangelt es ihnen an einer Einbindung in das schulische Berechtigungswesen. Skilaufen und Eislaufen, vereinzelt auch Rodeln, sind in vielen deutschen Lehrplänen zwar als mögliche Inhalte des Schulsports ausgewiesen, zählen aber nicht zum Pflichtbereich (vgl. BALZ/HELD/FAULHABER/MÜLLER 1996). Lediglich in den (geographisch begünstigten) Ländern Thüringen, Sachsen und Bayern sind laut Lehrplan Wintersportangebote obligatorisch – wenn es die örtlichen Gegebenheiten zulassen. In Bayern etwa ist ein „Grundbestand sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ in den „Wintersportarten Eislaufen, Rodeln und Skilaufen [zu vermitteln], sofern die entsprechenden Übungsstätten in Schulnähe sowie die erforderlichen Sportausrüstungen vorhanden sind“ (BAYER. STAATSMINISTERIUM GYMNASIUM 1992a, 754). Bei der Notenfindung im Basissportunterricht muss Wintersport aber nicht berücksichtigt werden.

Mit außerunterrichtlichen Veranstaltungen verbindet sich in der Regel ein organisatorischer Mehraufwand und zudem oft ein Unterrichtsausfall, der Eltern, Kollegen und auch der Sportlehrkraft nicht vertretbar erscheint: Statt für einen „sinnlosen Wintersporttag“ oder gar eine „Urlabswoche im Skilager“ sollte die verfügbare Zeit lieber für das Lernen in „wichtigeren“ Fächern verwendet werden – so der Tenor. Manche Lehrkräfte glauben zudem eine wintersportliche Aktivität ihrer Schüler und eine wintersportliche Umgestaltung des Schulgeländes wegen der Verletzungs- und Erkältungsgefahr nicht verantworten zu können. Schulische Wintersportangebote erweisen sich somit in besonderem Maße als begründungspflichtig.

3. *Das Rückzugsverhalten vieler Schüler:* Die winterliche Witterung bringt nicht nur lockeren Pulverschnee und glänzendes Eis mit sich, sondern auch Schneematsch, gefährlich rutschige Verkehrswege, Nässe und eisige Kälte. Nicht wenige Erwachsene und Jugendliche verbinden mit dem Winter eher die unangenehmen Witterungsbedingungen und versuchen diesen durch einen Rückzug in beheizte Räume oder klimatisierte Verkehrsmittel zu entkommen. Dementsprechend verlagern viele auch ihre sportlichen Aktivitäten in überdachte Sportstätten und zeigen damit ein Verhalten, das KRETSCHMER (1991) als „Tendenz der totalen Überdachung des Sports“ (13) zu allen Jahreszeiten beobachtet hat. Elterliche Bedenken gegenüber winterlichem Sich-Bewegen im Freien übertragen sich auch auf Kinder. Folglich kann es nicht verwundern, wenn manche Schüler auf den Vorschlag, den Sportunterricht einmal in die Winterlandschaft zu verlegen, zunächst mit Entrüstung und Ablehnung reagieren, zumal sie dies nicht gewohnt sind.
4. *Die beschränkte Kompetenz der Lehrkräfte:* In ihrer Ausbildung werden die meisten Lehrer einseitig auf einen alpinen Skiunterricht und eine Eislaufschulung vorbereitet. Angesichts der schwierigen Rahmenbedingungen sehen sie oft keine Perspektive, wie wintersportliche Betätigungen Eingang in den Schulsport finden könnten. Die Lehrpläne leisten in dieser Hinsicht kaum praktische Hilfe. Dies dämpft die Motivation des Sportlehrers, sich in dieser Hinsicht zu engagieren.

Für eine Ausweitung des wintersportlichen Angebots an Schulen wird demzufolge erstens eine pädagogische Begründung benötigt. Zweitens sind Perspektiven zu eröffnen, wie wintersportliche Betätigungen trotz der angeführten Probleme in den Sportunterricht eingebaut werden können und wie der Rahmen des Sportunterrichts durch außerunterrichtliche Wintersportangebote überschritten werden kann. Drittens sind methodische Anregungen wichtig, wie wintersportliche Aktivitäten auf eine für die Schüler reizvolle Art inszeniert werden können. Es ist somit an der Zeit, einen Blick auf die fachdidaktische Literatur zu werfen.

1.2 Weiße Flecken in der Sportdidaktik

In der Sportpädagogik existieren viele Veröffentlichungen zum Thema Wintersport in der Schule. So gesehen könnte man mit „weißen Flecken“ die Stellen in der

sportdidaktischen Landschaft meinen, die sich dem Bewegen in der weiß verschneiten Winterlandschaft widmen. Als „weiße Flecken“ werden üblicherweise jedoch jene Gebiete auf Landkarten bezeichnet, die noch nicht erforscht sind und somit nicht bunt strukturiert eingezeichnet werden können. Auf solche „weiße Flecken“ stößt man aber immer wieder, wenn man nach pädagogischen Begründungen und Perspektiven für Wintersport in der Schule sucht.

Der Großteil der Veröffentlichungen widmet sich den pädagogischen Chancen und Aufgaben sowie der Organisation speziell von Schulsikikursen: Rechtliche Grundlagen, Materialkunde, Arbeitshilfen zur Organisation von Skiveranstaltungen und – zum Teil mittlerweile überholte – didaktische Ansätze und Materialien für den Skilauf-, Skilanglauf- und Snowboardunterricht stellen HÖRNER-BÜHLER (1975; 1978), KEGEL/MAIER/REUTER (1988) und MIELKE (2000) sowie DOBER im Internet zur Verfügung. HECKER (1976; 1982) formuliert Ziele für den Skiunterricht an Schulen. BRINKMANN (1981; 1985) untersucht, was der Skilauf im Hinblick auf neun Aufgaben des Schulsports leisten kann, die der seinerzeit gültige Lehrplan von Nordrhein-Westfalen ausweist. EITH/SPERLE/WILLIG (1982) beschreiben vor allem pädagogische Chancen des außersportlichen Bereich von Schulsikikursen. Diese Chancen betont auch STÜNDL (1983), der darüber hinaus mit der Orientierung an grundlegenden Bewegungsproblemen des Skilaufens und der Betonung des selbsttätigen, erfahrungsoffenen und kommunikativen Lernens zukunftsweisende didaktische Ansätze propagiert. MÖHRING (1985) legt dar, wie eine Schul-Skireise als Projekt organisiert werden kann. SCHODER (1985) zeigt, wie Skilaufen mehrperspektivisch ausgelegt werden kann. In neueren Veröffentlichungen (1996; 2000) fordert er vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und ökologischer Veränderungen eine erlebnispädagogische Akzentuierung von Winterschullandheimaufenthalten. Konkrete Anregungen für eine solche Akzentuierung und entsprechende organisatorische Hinweise liefern PAFFRATH/MAIER (1998) sowie KAPPL/BERTLE (2002). Mit der ökologischen Problematik von Winterschulfahrten befasst sich neben anderen Autoren MAIER (1989a; 1989b). SCHODER (2000) konstatiert: „Die Darstellungen über Skilauf und Wintersport in der Schule beschreiben die pädagogischen Möglichkeiten vielfältig und überwiegend positiv, wobei diese allerdings meist nur auf der Ebene der Plausibilität begründet und aus eigenen Erfahrungen abgeleitet werden“ (11). Er selbst sieht soziale, ökologische, sportliche und emotionale Chancen (vgl. ebd., 12f.), lässt aller-

dings weitgehend offen, wie Winterschullandheimaufenthalte gestaltet werden sollten, um diese Chancen zu nutzen.

Außerdem bleiben die genannten pädagogischen Betrachtungen – mit Ausnahme von BRINKMANN (1981; 1985) – vor allem auf die besonderen Rahmenbedingungen und weniger auf das Skilaufen an sich bezogen.¹ Lediglich EHNI (1977a, 182-199; 1977b) wählt das Phänomen Skilauf zum Ausgangspunkt seiner „didaktische[n] Überlegungen zum Skilauf in der Schule“. Er stellt sich die Frage, „was es lohnend machen könnte und welches die Probleme sind“ (3), wenn man die Schule in das „Freizeit- und Erfahrungsfeld Skilauf“(3) bringt. Seine Antworten reichen allerdings nicht über eine stichwortartige Skizze des sozialen und gesellschaftlichen Problemhintergrunds sowie pädagogisch relevanter Inhaltsbereiche hinaus. Dem Phänomen Skilauf widmet sich auch SCHMIDT (1976). Er versteht seine Analysen der „Bewegungs-, Kommunikations-, Interaktions- und Sozialstruktur“ (86) des Freizeitsports Skilauf als „Vorarbeiten zu einer pädagogisch-didaktischen Begründung des Skilaufs“ (69), für die er Material bereitstellt.

TREBELS (1983a) beschränkt seine Überlegungen nicht auf das Skilaufen – im Gegenteil: Er betont vor allem die Möglichkeiten winterlicher Bewegung, die nicht als Sportarten in unserer Gesellschaft etabliert sind. Dennoch berücksichtigt er nur einen Teil der möglichen wintersportlichen Aktivitäten, da er sich auf Gleit- und Rutschbewegungen konzentriert. TREBELS stellt die Erfahrungsmöglichkeiten heraus, die sich aus der Auseinandersetzung mit Bewegungsproblemen des Gleitens und Rutschens ergeben, und begründet, warum winterliche Bewegungsangebote im Schulsport aufgegriffen werden sollten. Allerdings erfolgt diese Begründung einseitig aus dem Blickwinkel, dass schulische Bewegungstätigkeit im unverwechselbaren Erfahrungs- und Erlebnisfeld „winterliche Natur“ „der zunehmenden Entfremdung der Menschen von der Natur“ (17) entgegenwirken soll.

Von ihren praktischen Erfahrungen mit wintersportlichen Aktivitäten im Sportunterricht berichten CZECH (1993) mit einer Skilanglauf-Stunde, HINTERMEIER/OEHL (1999), bei denen der Unterricht im Eisstadion stattfindet, JAKOB (1998) und KÖSSLER/LANG (1999), die mit ihren Klassen zum Rodeln gehen, MÜLLER

¹ Die besonderen Chancen der Erfahrung und Gestaltung, die sich aus dem Zusammenleben im Winterschullandheim ergeben, bringt FUNKE (1975) in seiner „Reise nach Damüls“ auf anschauliche Weise zum Ausdruck.

(1999b), dessen Schüler Geländespiele selbst organisieren, und BERENDS (1984), der sich mit seiner Klasse an volkstümlichen Wurfspielen versucht. Einen Überblick über grundsätzliche Möglichkeiten des außerunterrichtlichen Schulsports geben BALZ (1996a) und KÜPPER (1987): Typische außerunterrichtliche Sportangebote sind Bewegungspausen, Schul(sport)feste, Sportgemeinschaften, Wettkampfprogramme sowie Wanderungen und Fahrten (vgl. BALZ 1996a, 3f.). Praktische Anregungen zur Organisation eines Wintersporttages liefern beispielsweise BINDER (2000), BRUHNKE (1980), GILOMEN (1992), HAFENMAIR (1998), KRAMKOWSKI (1989), MÜLLER (1989), PLENINGER (1994) und SCHMIDT (1971, 13-43). Darüber hinaus finden sich Erfahrungsberichte vom Eislaufen (WEGNER u.a. 1997), vom Skilanglaufen (SCHILLER 1999), von einer Winterwanderung (PATERMANN 1989), vom Schneeschuhlaufen (EHRHARDT/MISCHKO 1999), vom Schlittern (MÜLLER 1999a) und von Schneespielen (NEUMANN/WÖLLMER 1999; HANNIG-SCHOSSER 1999) im Rahmen von Wintersporttagen.²

Die sportpädagogische Literatur zum Thema Wintersport enthält eine Mischung aus organisatorischen Hinweisen (Checklisten) und inhaltlichen Anregungen sowie Methodiken speziell für den Skiunterricht. Pädagogische Begründungen beschränken sich – mit Ausnahme von TREBELS (1983a) – auf Ansätze für den alpinen Skilauf und beziehen sich größtenteils auf die veränderten Rahmenbedingungen bei mehrtägigen Schulfahrten, nicht auf die wintersportliche Betätigung an sich. Weitgehend ungeklärt bleibt, inwiefern es für Kinder und Jugendlichen bedeutsam ist, wenn sie Ski laufen oder sich anders wintersportlich betätigen, und wie einem winterlichem Rückzugsverhalten entgegengewirkt werden kann. Die genannten Praxisbeispiele können wertvolle Anregungen sein, profitieren aber in vielen Fällen von günstigen Bedingungen vor Ort.

² Der Beitrag von BALZ/MÜLLER (1999) über „Wintersporttage in der Schule“ basiert in wesentlichen Teilen auf der vorliegenden Arbeit. Er vermittelt einen Überblick über die Vielfalt wintersportlicher Aktivitäten und enthält Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Wintersporttagen, deutet pädagogische Begründungen und Perspektiven allerdings lediglich an.

1.3 Grundsteinlegung: Vom Mauerblümchen zum Sahnehäubchen

Wintersportliche Aktivitäten stehen bei vielen Kindern und Jugendlichen zumindest in ihrer Freizeit hoch im Kurs. Wintersportwochen gelten vielen im Rückblick als eines der schönsten Erlebnisse ihrer Schullaufbahn. Obwohl wintersportliche Aktivitäten im Schulalltag etwas ganz Besonderes sein könnten, sind sie meistens eine Randerscheinung. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass vielen Verantwortlichen fundierte Antworten auf folgende Fragen fehlen:

- Warum sollte man den Schulsport überhaupt in die Winterlandschaft verlagern?
- Was bringt eine Wintersportwoche gegenüber einer einfacher zu organisierenden Sommersportwoche?
- Welche Aktivitäten aus der Vielzahl von Möglichkeiten können und sollen im Schulsport thematisiert werden, insbesondere wenn die Voraussetzungen vor Ort weniger günstig sind als in vielen Literaturbeispielen?

Meine Arbeit will diese Fragen klären und untersuchen, ob es sich lohnt, wintersportliche Aktivitäten auch unter schwierigen Umständen im Schulsport aufzugreifen. Sie sucht daher nach Antworten auf folgende Fragestellungen:

1. Welche Bedeutung haben wintersportliche Aktivitäten in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen?
2. Welche Chancen der Entwicklungsförderung und welche erzieherischen Perspektiven eröffnen sich beim gemeinsamen wintersportlichen Sich-Bewegen in der Schule, wenn diese an der Lebenswelt der Schüler anknüpfen sollen?
3. Wie lassen sich pädagogische Perspektiven trotz der Raum-Zeit-Problematik innerhalb schulischer Wintersportveranstaltungen didaktisch umsetzen?

Einen Schwerpunkt der Arbeit bildet der Versuch, Brücken von der Theorie in die schulische Praxis zu schlagen. In einem zwangsläufig eher bescheidenen Rahmen werden daher praktische Anregungen gegeben und eigene Praxisbeispiele beschrieben.

1.4 Der Entwurf: Vom Phänomen zu schulischen Perspektiven

Um zu klären, welche Bedeutung wintersportliche Aktivität für sich bewegende junge Menschen hat, und um Anknüpfungspunkte für pädagogische Überlegungen und Ansätze zu finden, die vom Schüler und seiner Lebenswelt ausgehen, bilden bewegungstheoretische Betrachtungen zum Phänomen Wintersport den Anfang dieser Arbeit (Kap. 2). Auf dieser Basis werden sportpädagogische Perspektiven für Wintersportangebote in der Schule entworfen (Kap. 3). Die bewegungstheoretischen und sportpädagogischen Überlegungen münden in einen didaktischen Entwurf, dessen Umsetzung durch eigene Praxisbeispiele veranschaulicht wird (Kap. 4).

Die bewegungstheoretischen Überlegungen stützen sich auf einen phänomenologischen Ansatz nach GORDIJN und TAMBOER. Ihnen zufolge ist die menschliche Bewegung als Selbstbewegung eines Bewegungsakteurs aufzufassen. GORDIJN spricht vom „Sich-Bewegen“. Im Sich-Bewegen tritt der Mensch in eine Auseinandersetzung – einen „Bewegungsdialog“ – mit seiner Umwelt, in deren Verlauf sich eine Bewegungsbedeutung konstituiert. Ein Beispiel: Ich begreife eine Schanze als eine Gelegenheit, um vom Boden abzuheben. Das Freisein vom Boden wird für mich zum Erlebnis des Schwebens und Fliegens. Derartige Bewegungsbedeutungen in unmittelbarem Zusammenhang mit wintersportlichem Sich-Bewegen sind der Gegenstand der phänomenologischen Betrachtungen in diesem Kapitel. Im Erleben des Könners lassen sich typische Bewegungsbedeutungen finden, die jeweils für ein bestimmtes wintersportliches Bewegungsproblem charakteristisch sind. Dementsprechend wird die Vielzahl an möglichen wintersportlichen Aktivitäten von mir in vier Bewegungsbereiche gegliedert, die jeweils auf einem grundlegenden Bewegungsproblem basieren: „Gleiten und Rutschen“, „Gehen und Laufen“, „Springen“ sowie „Werfen, Schießen, Schlagen“. Gleichzeitig wird dadurch die Vielfalt wintersportlicher Bewegungsmöglichkeiten aufgezeigt. Neben typischen bewegungsspezifischen Bedeutungen dieser Bewegungsfelder werden sogenannte „Einheitserlebnisse“ beim wintersportlichen Sich-Bewegen charakterisiert.

Sportpädagogische Orientierungen für schulische Wintersportangebote werden in Kapitel 3 entworfen. Dazu wird die pädagogische Bedeutung von wintersportlicher Aktivität aus sechs verschiedenen Blickwinkeln erörtert, denen die Aufgaben der

Wahrnehmungsschulung, der Ästhetischen Erziehung, der Umwelterziehung, der Wagniserziehung, der Gesundheitsförderung und der Sozialerziehung zugrunde liegen, die von verschiedenen Seiten an den Schulsport herangetragen werden. Wintersportliche Aktivität erweist sich unter jeder Perspektive als ambivalent. Daher wird versucht, geeignete Wege für die Gestaltung von Wintersportveranstaltungen zu finden, um die pädagogischen Chancen zu nutzen und den jeweiligen Problemen und Gefahren zu begegnen. Damit das pädagogische Handeln an den Bedürfnissen und Motiven der Schüler ansetzen kann, orientieren sich die pädagogischen Überlegungen an der lebensweltlichen Bedeutung wintersportlicher Aktivität aus jeder der sechs Perspektiven: Phänomenologische Betrachtungen auf der Basis der bewegungstheoretischen Überlegungen weisen den Weg zum Leberleben, zur persönlichen Sinnfindung, zu Naturerlebnissen, zum Erlebnis von Spannung und Kontrollkompetenz, zum Wohlbefinden und zu Gemeinschaftserlebnissen beim wintersportlichen Sich-Bewegen. Die Ausführungen münden in sechs für schulische Wintersportveranstaltungen konkretisierte Aufgaben, die durch exemplarische Anregungen für die Schulpraxis inhaltlich und methodisch zu füllen versucht werden.

In Kapitel 4 werden fachdidaktische Konsequenzen aus den bewegungstheoretischen und sportpädagogischen Überlegungen zum Wintersport gezogen. Im Mittelpunkt steht ein didaktischer Entwurf, wie schulische Wintersportveranstaltungen inszeniert und methodisch gestaltet werden können, damit sie trotz schwieriger Rahmenbedingungen für möglichst alle Beteiligten zum bereichernden Ereignis werden. Abschließend sollen anhand eigener Erfahrungsberichte aus der Schulsportpraxis Möglichkeiten der Realisierung von Wintersportstunden und -tagen aufgezeigt und Empfehlungen zu deren Vorbereitung und Durchführung gegeben werden.

1.5 Das Material: Vom Skilauf zum Schlittern

Als sportbegeisterter Erwachsener assoziiert man mit Wintersport vielleicht in erster Linie die Olympischen Winterspiele, den alpinen Ski-Weltcup, die Vierschanzen-Tournee, die Eishockey-Liga und ähnliche Wettbewerbe, die in den Medien dominieren, zumindest aber die olympischen Disziplinen: Alpiner Skirennlauf und Ski-Freestyle (Buckelpiste und Springen), Snowboard (Riesenslalom und Halfpipe), Bob, Rodeln, Skeleton, Curling, Eishockey, Eiskunstlauf und Eistanz, Eis-

schnelllauf und Short-Track, Biathlon, Skilanglauf, Skispringen und die Nordische Kombination. Einige dieser Sportarten tauchen auch in schulischen Lehrplänen auf: In Bayern beispielsweise können Eislaufen (Eishockey, Eiskunstlauf und Eistanz, Eisschnelllauf), Skilaufen (Alpiner Skilauf, Skilanglauf), Rodeln und neuerdings auch Snowboarden angeboten werden (vgl. BAYER. STAATSMINISTERIUM GYMNASIUM 1992a, 823).

Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihrer Freizeit konfrontiert den Beobachter jedoch mit einem breiteren Spektrum winterlicher Bewegungsaktivitäten: Da stapfen und kugeln Kinder durch tiefen Schnee, legen Spuren und zeichnen Bilder in das Weiß, bauen Schneemänner und Iglus oder beginnen eine Schneeballschlacht, die in einer Rauferei endet. Mit Anlauf wird über vereiste Wege und zugefrorene Pfützen geschlittert. Auf Schlitten, Plastikbobs, Autoschläuchen und Plastiktüten rutschen Kinder Hänge und Wege hinunter und springen über selbstgebaute Schanzen. Manche Jugendliche gleiten auf Skateboards mit abmontierten Rollen. Andere schleudern und rutschen mit dem Fahrrad mutwillig um die Kurven und wagen sich mit dem Mountainbike auf verschneite Abfahrten. Möglicherweise erinnert man sich als Erwachsener an ähnliche Tätigkeiten in der eigenen Kindheit, die zwar in keinem olympischen Programm enthalten sind, die man aber dennoch nicht missen möchte. Können solche Aktivitäten noch *Wintersport* genannt werden? Oder ist Wintersport eher auf den Kanon der international etablierten und institutionell organisierten Sportarten zu beschränken?

Der Begriff „Wintersport“ setzt sich zusammen aus den Elementen *Winter* und *Sport* und ist demnach zweifach charakterisiert:

1. Beim Wintersport handelt es sich um Sport – was immer auch unter „Sport“ verstanden wird.
2. Dieser Sport steht in einem spezifischen Zusammenhang mit der Jahreszeit Winter.

Zunächst ist also das Sportverständnis darzustellen, das dem Begriff „Wintersport“ im Rahmen dieser Arbeit zugrunde liegt, bevor die Zusammenhänge zwischen Sport und Winter diskutiert werden. Historisch gesehen stand der Begriff „Sport“ nach dem Zweiten Weltkrieg in erster Linie für Leistungs- und Wettkampfsport (vgl. HÄGELE 1997, 12ff.). Dabei bedeutet das aus dem Englischen stammende Wort „Sport“ eigentlich „Zerstreuung, Vergnügen, Zeitvertreib, Spiel“

und wurzelt im lateinischen Wort „deportare“ mit der (spätlat.) Spezialbedeutung „zerstreuen, vergnügen“ (vgl. RÖTHIG u.a. 1992, 421f.). Seine etymologische Abstammung würde dem Wort „Sport“ demnach ein erheblich weiter gefasstes Verständnis als ein Leistungssportliches zuweisen.

Es gibt zahlreiche, oft stark differierende Versuche, Sport zu definieren (vgl. SCHNABEL/THIESS 1993, 764): Mal wird Sport eingegrenzt auf ein System der „Kommunikation der erreichten körperlichen Leistungsfähigkeit“ (vgl. STICHWEH 1995, 18), mal als Gegenstand der Sportpädagogik fast beliebig ausgeweitet auf die „Summe aller körperlichen Aktivitäten und Bewegungsformen, die von Menschen im Bewusstsein ihrer Bedeutung unternommen werden“ (DIETRICH/LANDAU 1990, 85).

Kinder und Jugendliche greifen eine Vielzahl von winterlichen Bewegungsaktivitäten auf, die sich nicht als sogenannte Sportarten etabliert haben. Meiner Meinung nach sollten schulische Wintersportveranstaltungen nicht vorschnell auf bestimmte Bewegungsmöglichkeiten begrenzt werden, insbesondere nicht durch eine Konzentration auf institutionell organisierte Sportarten, die vorwiegend leistungs- bzw. fertigungsorientiert unterrichtet werden. Wenn der Schulsport nicht nur Handlungsfähigkeit im institutionell organisierten Sport vermitteln, sondern auch – zur Förderung der kindlichen Entwicklung – im Alltag nicht mehr gelernte, essenzielle Bewegungs- und Körpererfahrungen (z.B. Rutschen auf Schuhen oder mit dem Rad) ermöglichen oder gar darüber hinaus *durch* Sport (etwa im Hinblick auf die Selbständigkeit oder die Freizeitgestaltung der Schüler) erzieherisch wirksam werden soll, dann darf auf viele Bewegungs- und Spielaktivitäten nicht verzichtet werden. Eine Einschränkung des Sports auf normierte und institutionell organisierte Sportarten würde beim Wintersport außerdem an den Voraussetzungen und Möglichkeiten des Schulsports (z.B. in räumlicher und materieller Hinsicht) vorbeigehen.

Ferner sind die dem Sport immanenten Tendenzen zur Höchstleistung und zum Leistungsvergleich als generelle Verhaltensnormen von der Entwicklung des außerschulischen Sports überholt: „Leistungssport im eigentlichen Sinne kann heute nur noch unter professionellen Bedingungen betrieben werden und deshalb nur Lebensinhalt und Lebensziel für wenige Prädestinierte sein“ (BACH 1986, 33). Von Breitensportlern, die sich neben Ausbildung, Beruf, Familie, privater Gesellig-

keit und anderen Freizeitbeschäftigungen sportlich betätigen, wird Sport tagtäglich in einem erheblich weiter gefassten Verständnis getrieben. Sport ist somit wandel- und veränderbar, weil er von Menschen fortwährend neu gemacht wird.

Als wesentliche Merkmale des Sports im Sinne des hier zugrunde liegenden Sportverständnisses erachte ich mit BALZ (1998, 11) und in Anlehnung an VOLKAMER (1984; 1996, 323) und HEINEMANN (1990, 34ff.):

- a) die *willkürliche* Schaffung von Aufgaben und Festsetzung von Anforderungen, welche prinzipiell unbegrenzt variiert werden können,
- b) die *körperbezogene* Lösung solcher Aufgaben, d.h. deren Bewältigung mit vorwiegend körperlichen Mitteln, wobei diese Lösung wiederholt versucht und verbessert werden kann,
- c) die *Folgenlosigkeit* sportlicher Handlungen, die im Unterschied zur Alltags- und Arbeitsmotorik nicht unmittelbar auf Veränderungen der Umgebung oder materielle Zwecke abzielen,
- d) die Formung des sportlichen Handlungsgeschehens durch *Regeln*, die als soziale Vereinbarungen bei Bedarf – zumindest in Grenzen (vgl. BACH 1986, 32) – veränderbar sind (vgl. auch DIGEL 1983, 25-39).

Nach diesem Verständnis reicht Sport über den Kanon schulisch etablierter (in den Lehrplänen enthaltener) Sportarten und über die institutionell organisierten oder gar olympischen Sportarten hinaus. Elemente der Bewegung und des Spiels sind darin eingeschlossen, ohne dass die historisch gewachsene Sportkultur aus dem Blick gerät. Sport ist nach diesem Verständnis kein abgeschlossenes und eindeutig bestimmtes Gebilde. In Anbetracht seiner Wandelbarkeit und Veränderlichkeit wird Sport und damit auch Wintersport in der Schule „als ein veränderbares, grundsätzlich offenes und vielseitig zu deutendes Handlungsfeld verstanden“ (BALZ 1988b, 19). Das bedeutet für Wintersportangebote in der Schule, dass neben den etablierten Sportarten auch Eishockey ohne Schlittschuhe und mit Plastikschlägern, Bigfoot-Fahren, Rutschen am Hang mit Schlitten, Plastikbob und Plastiktüten, Spiele auf Skiern sowie Schlittern, Spiele im Schnee und auf Eis, Schneeballwerfen, Wandern im Schnee und das Bauen von Skulpturen „Sport“ sein können.

„Winter“ ist zunächst einmal die Bezeichnung für eine Jahreszeit. Mit „Wintersport“ jede sportliche Betätigung zu fassen, die zu dieser Jahreszeit betrieben wird, erscheint jedoch sinnlos, da sich etwa beim Hallenhandball keinerlei jahreszeitlich bedingte Unterschiede feststellen lassen. Der Begriff „Wintersport“ muss demnach eine Besonderheit dieser Jahreszeit im Auge haben. Mit dem Lexikon Sportwissenschaft von SCHNABEL und THIESS (1993), das mit Wintersport alle „Sportarten bzw. Disziplinen, die unter den speziellen klimatischen Bedingungen des Winters (Eis und Schnee) betrieben werden“ (975) bezeichnet, sehe ich diese Besonderheit in den winterlichen Witterungsbedingungen.

Die hier vorgenommene Charakterisierung von „Wintersport“ hat eine Distanzierung von einem engen Verständnis von Wintersport zur Folge, wie es etwa in den Medien vorherrscht: Wintersport als Ansammlung von wettkampfbezogenen Disziplinen. Zur Vermeidung nicht beabsichtigter Gleichsetzungen von Wintersport mit institutionalisierten Sportarten und Disziplinen wird im Folgenden häufig der Terminus „wintersportliche Aktivitäten“ gebraucht. Dadurch soll insbesondere betont werden, dass von einer *Tätigkeit* die Rede ist, nicht von einem gesellschaftlichen Konstrukt. „Wintersportliche Aktivitäten“ beziehen sich demnach auf alle winterlichen Bewegungstätigkeiten, welche die vier genannten Merkmale des Sports aufweisen.

2 Wintersportliche Aktivitäten – bewegungstheoretische Betrachtungen

Schnee und Eis scheinen Kinder, aber auch viele Jugendliche und Erwachsene in hohem Maße zum Bewegen im Freien aufzufordern. Für eine pädagogische Konzeption schulischer Wintersportangebote gilt es in besonderem Maße, die Bedeutung des Phänomens Wintersport für wintersportlich aktive Menschen aufzuklären: Was ist für den Sporttreibenden das Besondere, das Spezifische an winterlichen Bewegungsformen? Worin besteht der außerordentliche Reiz des Sporttreibens in der Winterlandschaft? Welche Bedeutung erlangt wintersportliche Aktivität in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen? Die fundierte Beantwortung dieser Fragen soll eine bewegungstheoretische Betrachtung vorbereiten.

Hilfestellung ist dabei von der sportwissenschaftlichen Bewegungslehre zu erwarten. Diese ist allerdings kein einheitliches Lehr- und Forschungsgebiet, sondern besteht aus verschiedenen Betrachtungsweisen, „die durch jeweils spezifische Vorentscheidungen geprägt sind“ (ROTH/WILLINCZIK 1999, 12). Je nach Blickwinkel der untersuchenden Person konstituieren sich entsprechend spezifische Untersuchungsergebnisse, die sich insgesamt keineswegs zu einer Erkenntnis der Welt „an sich“ zusammenfügen. „Der erkenntnistheoretische Traum des Ersatzes der ‘nur’ menschlichen Perspektive (für mich) durch eine übergeordnete und damit jeglicher Subjektivität enthobenen Totalperspektive (an sich), ist seit KANT für den Menschen ausgeträumt“ (THIELE 1993, 84). Die Frage ist daher, welche Perspektive mit ihren jeweiligen Beschränkungen man im Hinblick auf die zu untersuchende Problemstellung auswählt. ROTH/WILLINCZIK (1999) unterscheiden vier Kategorien von Betrachtungsweisen: Biomechanische Betrachtungsweise, fähigkeitsorientierte Betrachtungsweise, funktionale Betrachtungsweisen und ganzheitliche Betrachtungsweisen (vgl. 12ff.).

Die Biomechanik und der fähigkeitsorientierte Ansatz sowie Informationsverarbeitungsansätze und die Modularitätshypothese, welche ROTH/WILLINCZIK (1999) den funktionalen Betrachtungsweisen zurechnen, arbeiten mit empirisch-analytischen (quantitativen) Forschungsmethoden: Ein auf einem zugefrorenen See gleitender Mensch beispielsweise wird durch die Bestimmungsparameter verschiedener Wissenschaftsdisziplinen erfasst. Der menschliche Körper, das Eis

und die Schlittschuhe haben bestimmte physikalische Eigenschaften und gehorchen physikalischen Gesetzen. Bei jedem Menschen sind gewisse motorische Grundfähigkeiten in einem individuellen Maß ausgeprägt. Die Wahrnehmung und Steuerung der Selbstbewegung ist mit bestimmten informationsverarbeitenden und nervalen Prozessen verbunden. Solche Zusammenhänge haben keinen unmittelbaren Bezug zur anschaulichen Lebenswelt des Eisläufers. Sie haben für den wintersportlich Aktiven meist keine Lebensbedeutsamkeit.³

Sinn und Bedeutsamkeit erlangen diese wissenschaftlichen Erklärungsversuche für den Wintersportler als Individuum nur dann, wenn er die „gewöhnliche Erfahrung“ des Eislaufens auf einem zugefrorenen See und deren Bedeutung für ihn kennt. Aus bewegungspädagogischer Sicht ist daher der Hinweis von BUYTENDIJK (1956) aufschlussreich, dass eine physikalische Betrachtungsweise nicht ausreicht, um die menschliche Bewegung zu verstehen:

„Der physikalische Gesichtspunkt bietet keine Einsicht in die Eigenart der menschlichen Bewegung und Haltung. Schon eine oberflächliche Bekanntschaft mit den Erscheinungen des menschlichen Daseins zwingt uns, diese nicht als eine Reihe von Ereignissen, als einen Prozeß aufzufassen, sondern als Äußerungen des Lebens. Das bedeutet, daß man Begriffe wie ‘Bewegung’ oder ‘Stellung’ z.B. der Glieder, des Rumpfes, des Kopfes schon durch Abstraktion gewinnt, unter Absehen vom menschlichen Dasein, das ja in Bewegung und Haltung sich äußert.

³ In Anlehnung an LUIJPEN (1971, 83ff.) ist zur naturwissenschaftlichen Vorgehensweise Folgendes anzumerken: Wenn sich (Natur-)Wissenschaftler zu biomechanisch zweckmäßigen Körperbewegungen oder nervalen Prozessen äußern, dann müssen sie – sofern ihre Äußerungen einen Sinn haben sollen – akzeptieren, dass sie letztlich doch versuchen, über das Sich-Bewegen eines Menschen zu sprechen. Heimlich halten sie also die Erfahrung des Sich-Bewegens für ursprünglicher als die Bestandteile der verschiedenen Wissenschaften. Dennoch bemühen sie sich, den auf einem See gleitenden Eisläufer durch ein wissenschaftlich eruiertes Bedeutungssystem und die Bestandteile verschiedener Wissenschaften zu „ersetzen“. Obwohl diese Wissenschaften ihren Ursprung und ihren Sinnbezug in der Lebenswelt haben, verlieren sie durch ihr Vorgehen ihren Bezug zur subjektiv anschaulichen Lebenswelt und ihre Lebensbedeutsamkeit. Vor diesem Hintergrund ist Edmund HUSSERLs Aufruf in Logos I (1910-1911), zu den Sachen selbst zurückzukehren, zu verstehen: „Von den Sachen und Problemen muß der Antrieb zur Forschung ausgehen“ (HUSSERL 1965, 71). Der Begründer der Phänomenologie forderte (in seinem Spätwerk) zu einer veränderten Einstellung, einer „phänomenologischen Reduktion“ in Form einer Rückkehr zur (menschlichen) Lebenswelt auf. Die ursprünglichste Erfahrung der Welt wird dazu dem menschlichen Bewusstsein mit seinen vielen Einstellungen zuerkannt, wobei Bewusstsein hier sowohl das sinnliche Wahrnehmen als auch das Verstehen umfasst.

Es folgt daraus, daß man das Wahrgenommene nicht angemessen als Ortsveränderung von Körperteilen beschreiben kann. Spricht man jedoch von Gehen, Stehen, Warten, Herannahen, Stolpern, Sich-Fangen, Begrüßen usw., so faßt man Bewegung und Haltung schon als Formen des Verhaltens auf. Der Begriff 'Verhalten' schließt einen 'wer' (Subjekt), der sich verhält, ein, und eine 'Welt' (Situation), auf die das Verhalten bezogen ist. Es werden also keine Bewegungen, sondern sich irgendwo bewegend Menschen wahrgenommen" (3f.).

Neben der physikalischen Annäherung erachtet BUYTENDIJK einen zweiten methodischen Zugriff, den er „funktionelle Betrachtungsweise“ (8) nennt, als notwendig für das Verständnis der *menschlichen* Bewegung. Die funktionelle Betrachtungsweise beachtet den Bewegungsakteur als das sich bewegend Subjekt und die konkrete Bewegungssituation, auf die das Sich-Bewegen bezogen ist. Sie versucht die Bedeutung zu erschließen, welche die Bewegungshandlung leitet und im Vollzug erfahren wird. Es geht BUYTENDIJK nicht um die Ursachen und Folgen von Bewegung, sondern um ihre *Bedeutung*. Sich-Bewegen ist deshalb als Selbstbewegung im Sinne einer Bewegungshandlung auszulegen und nicht als Körperbewegung, d.h. als Ortsveränderung des Körpers oder von Teilen des Körpers (vgl. TAMBOER 1994, 39 u. 44ff.). Der Begriff der Selbstbewegung ist allerdings noch erklärungsbedürftig: „Die Selbstbewegung ist nicht zu begreifen, aber sie ist *wahrnehmbar*, und zwar so evident, daß dieser Begriff sich innerhalb und außerhalb der Wissenschaft trotz seiner fehlenden Klarheit behauptet“ (BUYTENDIJK 1956, 22; Hervorheb. i.O.).

Im Hinblick auf pädagogische Anknüpfungspunkte an der Lebenswelt sich bewegend Schüler ist ein Verstehen wintersportlicher Aktivität wünschenswert. Um die lebensweltliche Bedeutung wintersportlichen Sich-Bewegens zu klären, bietet es sich daher an, einen der „funktionellen Betrachtungsweise“ nach BUYTENDIJK entsprechenden Zugriff zu verwenden. Damit scheiden auch die Funktionsanalysen nach GÖHNER aus, die sich nicht mit realem Sich-Bewegen befassen, sondern die zu lehrenden Techniken in Teilelemente aufzugliedern versuchen, denen eine definierbare Funktion bei der Lösung der Aufgabenstellung zukommt (vgl. ROTH/HOSSNER 1999, 159f.). Die Handlungstheorien befassen sich überwiegend mit bewusst intentionalem Verhalten und laufen Gefahr, die Rolle der Vernunft im Sich-Bewegen überzubewerten (vgl. ebd., 156), während die Erlebnisdimension zu wenig Berücksichtigung findet. Die Erlebnisdimension ist jedoch ent-

scheidend für die Bedeutung wintersportlicher Aktivität aus der Innenperspektive des sich bewegenden Wintersportlers. Im Hinblick darauf lohnt es sich, einen Blickwinkel einzunehmen, den der Niederländer GORDIJN mit seinem „dialogischen Bewegungskonzept“ beschreibt. Dieser phänomenologische Ansatz baut auf BUYTENDIJKs Überlegungen auf und kann als Versuch der Integration von Handlungstheorien und ganzheitlichen Betrachtungsweisen eingeordnet werden. Er hat seinen Ausgangspunkt nicht in einem „substantiellen Körperbild“ wie die empirisch-analytischen und viele handlungstheoretische Betrachtungsweisen (vgl. TAMBOER 1997a, 28ff.), sondern in einem „relationalen Körperbild“ (ebd., 29): Statt den menschlichen Körper prinzipiell unabhängig von seiner Bewegungsumwelt zu betrachten und zu beschreiben, wird „der Körper als intentional aufgefaßt, das heißt als ‘bezogen auf’ die Welt“ (ebd.). Betrachtet wird die Bedeutungsrelation, die den menschlichen Körper im Bewegungshandeln mit der Welt verbindet. Die grundsätzlich pädagogische Ausrichtung des dialogischen Bewegungskonzepts erleichtert die Anbindung sportpädagogischer Perspektiven (in Kap. 3) und didaktischer Entwürfe (in Kap. 4) an die bewegungstheoretischen Betrachtungen.

2.1 Grundzüge der menschlichen Bewegung nach GORDIJN

Mangels deutscher Übersetzungen der Schriften von GORDIJN basiert die folgende Darstellung seines Bewegungsverständnisses vor allem auf Publikationen von TAMBOER (1979; 1994; 1997b), der die Ausführungen seines Lehrers GORDIJN ergänzte und präziserte, und außerdem auf TREBELS (1985; 1988; 1992; 1998) sowie MÜLLER/TREBELS (1996).

Ähnlich wie BUYTENDIJK in seiner „funktionellen Annäherung“ begreift GORDIJN die menschliche Bewegung nicht als „Ortsveränderung von Körperteilen“ (TAMBOER 1979, 16). Ausgangspunkt der Betrachtung ist der sich bewegende Mensch. Menschliches Bewegen wird gedeutet als ein Verhalten, das sich innerhalb eines sinnbezogenen Zusammenhanges ereignet, d.h. in einer konkreten Situation, in der das Sich-Bewegen als sinnvoll erscheint (vgl. ebd.). BUYTENDIJK begreift menschliches Bewegen als „unteilbares Ganzes von Veränderungen, sinnvoll bezogen auf etwas außerhalb dieser Veränderungen“ (1956, 7). Um menschliches Bewegen zu ergründen, sucht GORDIJN jenes „dort auf, wo es als sinnvolles Geschehen in Erscheinung tritt, d.h. im Kontext der Mensch-Welt-Beziehung“ (TAMBOER 1979, 16).

2.1.1 Sich-Bewegen im Kontext der Mensch-Welt-Beziehung

GORDIJNs Verständnis menschlichen Bewegens basiert auf den philosophischen Gedanken MERLEAU-PONTYs, für den der Mensch als „Zur-Welt-Seiender“ existiert. Als „Zur-Welt-Seiender“ ist der Mensch intentional auf die Welt „gerichtet“. Diese Gerichtetheit kann sich in verschiedenen Formen des Zur-Welt-Seins manifestieren: etwa im Denken, im Sprechen, im Fühlen, im Sehen, im Wollen oder im Bewusstsein.⁴ Sich-Bewegen ist für GORDIJN eine Form des Zur-Welt-Seins (vgl. TREBELS 1992, 22ff.). Im Denken, Fühlen, Sich-Bewegen usw. tritt die Welt dem Menschen aber nicht als eine neutrale gegenüber, sondern „als eine Welt *um zu* ... (um sich zu setzen, um nach etwas zu schauen, um zu lieben, um vor etwas zu

⁴ TAMBOER versucht im Rückgriff auf SCHROTEN, dynamische Aktivitäten des Unterhaltens (Verwirklichens) von Bedeutungsrelationen mit der Welt durch „*Tätigkeitsworte*“ wie Denken, Wollen, Fühlen etc. sprachlich zu fassen. „Solche Tätigkeitsworte benennen und charakterisieren die spezifische Einzigartigkeit einer bestimmten Relationsart“ (TAMBOER 1994, 36).

flüchten, um über etwas nachzudenken und so weiter)“ (TAMBOER 1994, 36). Die zunächst „fremde Welt“ gewinnt im Sich-Bewegen, im Denken oder im Fühlen Geltung. Sie wird „zu einem Feld von Bedeutungen, die als Faktoren erlebt und gekannt werden, die für die eigene Existenz relevant sind“ (TAMBOER; zit. nach TREBELS 1992, 23).⁵

Die intentionale Bezogenheit von Mensch und Welt ist also eine wechselseitige. Um diese Relationalität von Mensch und Welt auszudrücken, werden von existenziell-phänomenologischen Denkern Termini wie „Begegnung“, „Dialog“, „Gegenwart“ oder auch „participation“ im zweifachen Sinn von Teilhaben und Teilnehmen an der Welt verwendet (vgl. LUIJPEN 1971, 62f.). GORDIJN wählt für sein Bewegungskonzept die Metaphorik des „Dialogs“ zwischen Mensch und Welt.⁶ Damit wird eine Trennung von Mensch und Welt, eine Aufteilung in Subjekt und Objekt – wie sie in bewegungstheoretischen Betrachtungen überwiegend vorgenommen wird – abgelehnt (vgl. TAMBOER 1979, 16): „Die Existenz ist ein Zwiegespräch, zu dem beide Gesprächspartner das Ihre beitragen. Denkt man einen der beiden Gesprächspartner weg, dann ist der ganze Dialog aufgelöst. Keiner der beiden Gesprächspartner kann vom anderen getrennt gedacht werden, ohne daß das Gespräch vernichtet wird“ (LUIJPEN 1971, 62). Sich-Bewegen als Dialog zwischen Mensch und Welt zu begreifen heißt also, Subjekt und Welt als eine Einheit zu denken, als eine Einheit des Zwiegesprächs, die nicht in einfachere Elemente aufgelöst werden kann. Im Sich-Bewegen drückt sich – wie auch in anderen Formen des Zur-Welt-Seins (Denken, Fühlen, Sehen etc.) – diese Urverbundenheit

⁵ Die „Welt“, von der hier und im Folgenden die Rede ist, meint immer die „Welt-für-das-Subjekt“. Von einer „Welt an sich“ als einer Welt ohne Menschen zu sprechen, ist nicht möglich: „Eine Welt-ohne-Menschen ist einfach nicht denkbar, denn das müßte die Möglichkeit einschließen, eine Welt ohne die denkende Anwesenheit eines existierenden Subjekts zu denken“ (LUIJPEN 1971, 50). Empirische Erkenntnisse über die Welt, bevor es den Menschen gab, werden dadurch nicht angezweifelt. Solche Beobachtungen sind nämlich radikal menschlich, wie auch die Welt radikal menschlich ist: Sie sind *menschliche* Erkenntnisse der Welt.

⁶ Diese Metapher erscheint bei der Betrachtung des menschlichen Bewegens auf einer anschaulichen „Mikroebene“ hilfreich, um die wechselseitige Bezogenheit von Mensch und Welt zu verdeutlichen. Will man größere Zusammenhänge in den Blick nehmen, ist die Metapher „Netzwerk“ passender (vgl. TAMBOER 1994, 38).

von Mensch und Welt aus, die „primordiale Einheit von Mensch und Welt“, wie sie MERLEAU-PONTY bezeichnet.⁷

Wenn Sich-Bewegen eine der Formen des „Zur-Welt-Seins“ ist, in denen sich die Einheit von Mensch und Welt aktualisiert, dann kommt dem menschlichen Leib eine besondere Stellung zu: „Der Leib ist das Vehikel des Zur-Welt-Seins“, er ist es, „dem alle Gegenstände ihr Gesicht zukehren“, er ist der „Angelpunkt der Welt“ (MERLEAU-PONTY 1966, 106). Der Mensch erfährt über den leiblichen Kontakt mit der Welt, über die sinnliche Wahrnehmung, „daß da etwas ist und nicht Nichts“ (GORDIJN; zit. nach MÜLLER/TREBELS 1996, 134). Der Leib verwickelt den Menschen in die Welt der Dinge, öffnet ihn zur Welt hin, ist aber nicht bloßer Mittler. Er steht dem Menschen zur Seite, d.h. „der Mensch ist sein Leib“ (LUIJPEN 1971, 44): „Meine greifenden Hände sind ‘Ich-der-ich-greife’, meine Füße sind ‘Ich-der-ich-gehe’, meine Augen sind ‘Ich-der-ich-sehe’“ (ebd., 43).⁸ Insofern sind Mensch und Welt nicht voneinander getrennt, sondern über den Leib miteinander verschränkt: „Der menschliche Leib ist Treffpunkt zwischen Mensch und Welt“ (GORDIJN; zit. nach MÜLLER/TREBELS 1996, 134).⁹

Im Bewegen ist der Mensch leiblich tätig und gleichzeitig auf etwas außerhalb seiner selbst bezogen: „Wir erleben unsere Daseinsweise als intentionale Leiblichkeit, als eine Bezogenheit auf die Welt und nicht auf den Körper als Objekt, das wir haben“ (GORDIJN; zit. nach TAMBOER 1979, 17). Wenn sich der Mensch in der Welt bewegt und dabei auf die Welt bezogen ist, überwindet er die verbreitete

⁷ MERLEAU-PONTY erachtet Subjekt-Objekt-Trennungen für viele Forschungsansätze als notwendig und sinnvoll, um das Verhältnis des Menschen zur Welt zu reflektieren. Bei einer solchen Reduktion der „primordialen Einheit von Mensch und Welt“ darf aber seiner Ansicht nach auf einen Rückbezug der Erkenntnisse auf diese Einheit nicht verzichtet werden. Deshalb betrachtet MERLEAU-PONTY die Subjekt-Objekt-Dichotomie als „sekundäre Entwicklung“, die in der primordialen Einheit gründet (vgl. 1966, 4ff.).

⁸ In der misslingenden Bewegung kann diese Einheit mit dem Leib vorübergehend verloren gehen, so dass dieser als ein sperriger Körper empfunden wird. In Abgrenzung vom „Leibsein“ nennt der Anthropologe PLESSNER diesen Zustand „Leibhaben“ (vgl. Kap. 3.1.1).

⁹ Verständlich wird an dieser Stelle, dass GORDIJN auch eine Trennung von Körper und Geist ablehnt (vgl. TAMBOER 1979, 16). Denn wer über den menschlichen Leib wie über einen (physikalischen) Körper „spricht, verliert [...] das Menschliche des menschlichen Leibes total aus dem Auge. Der menschliche Leib ist *menschlich*, weil er ‘von mir’, ‘von Ihnen’, ‘von ihm’ oder ‘von ihr’ ist, also weil er Leib-eines-Subjekts ist“ (LUIJPEN 1971, 43; Hervorheb. i.O.).

Trennung von Mensch und Welt, indem er die imaginäre „Grenze“ zwischen beiden überschreitet: „Die intentionale Leiblichkeit ist eine Daseinsweise, in deren Rahmen ich antwortend bei den Dingen wie auch bei den Menschen bin und meinen Körper als Objekt überschreite. In dieser Dimension des Leibes bin ich in und bei der Welt“ (ebd.).

2.1.2 Sich-Bewegen als Dialog zwischen Mensch und Welt

Menschliches Sich-Bewegen begreift GORDIJN als Verhalten eines Bewegungsakteurs in einem persönlich-situativen Bezug zur Welt. Der Bewegungsakteur geht sich bewegend auf etwas außerhalb seiner selbst ein. Sich bewegend antwortet er auf etwas, das ihn in der Welt anspricht. Wie bereits erwähnt wählt GORDIJN dafür die Metapher „Dialog“.

Den Ablauf dieses Bewegungsdialogs zwischen Mensch und Welt kann man sich auf folgende Weise vorstellen: Der Mensch bezieht sich in seinem Bewegen auf etwas außerhalb seiner selbst, indem er dieses etwas – einen Mitmenschen, ein Ding – auf seine Bedeutung für ihn „befragt“ (vgl. TAMBOER 1979, 16). Beim Skilaufen wird beispielsweise der Schnee auf seine Gleitfähigkeit befragt, ein verschneiter Hang auf seine Befahrbarkeit oder eine Geländekante auf ihre Eignung zum Abspringen. Erst durch dieses Befragen, durch dieses Wahrnehmen der Welt „als etwas“ kann ein Anlass zum Sich-Bewegen entstehen. Der Skifahrer etwa begreift, bevor und während er sich bewegt, einen schneebedeckten Hang als etwas, worauf man gleiten kann. Der Mensch kann beispielsweise über eine schneebedeckte Geländekante reden, er kann sie studieren, erfühlen oder auch mit Skiern überfahren. Die Welt befragen und auf die Welt antworten können Menschen demnach auf unterschiedliche Weise. Nur im Beispiel des Überfahrens findet der Dialog mit der Welt (der Geländekante) über Bewegen statt: Der Mensch befragt die Welt (die Geländekante) nach ihrer Bedeutung, die sich dann durch Bewegung (Überfahren) konstituiert (vgl. TAMBOER 1979, 16).

Die Frage ist nun, wie solche Bedeutungen entstehen: „Sind sie Eigenqualitäten der Dinge selbst? [...] Oder aber ist Bedeutung das Ergebnis freier, subjektiver Sinnggebung“ (TAMBOER 1979, 17)? Ist die Gleitfähigkeit eine Eigenqualität des Schnees? Wie ist es mit der Befahrbarkeit eines verschneiten Hangs? Spielen dort nicht sowohl die Beschaffenheit des Hangs als auch die Fähigkeiten und Er-

wartungen des Skifahrers eine wichtige Rolle? TAMBOER stellt fest: „Beide Positionen müssen als einseitige Standpunkte abgelehnt werden, denn sie verabsolutieren die Perspektive der Welt einerseits oder des Menschen andererseits“ (1979, 17). Bei GORDIJN finden sich Aussagen wie: „Bedeutung ist niemals die Eigenschaft eines Dinges, sondern sagt nur etwas über die Beziehung dieses Dinges zu etwas anderem aus“ (zit. nach TAMBOER 1979, 17). Laut TAMBOER hat GORDIJN die Entstehung dieser Bedeutungen im Dialog aber leider nicht genauer erläutert und begründet (vgl. ebd.).

Vielleicht zielen solche Fragen auch in eine falsche Richtung. Denn augenscheinlich führt die Überlegung, ob Bedeutungen eher den Dingen immanente Eigenschaften sind oder eher aus freier, subjektiver Sinnggebung resultieren, zu einer Subjekt-Objekt-Dichotomie, die phänomenologisch und speziell durch ein dialogisches Bewegungsverständnis überwunden werden sollte. Betrachten wir noch einmal das Beispiel des Skifahrers, der einen tief verschneiten Hang nach seiner Befahrbarkeit „befragt“. Scheitert der Skifahrer mit seinem Versuch und trägt seine Ski zu Fuß talwärts, scheint die Bedeutung klar: Im Moment des Entschlusses zum Abschnallen der Ski hat ihm der Hang offenbar geantwortet: „Für Dich bin ich hier und jetzt nicht befahrbar.“ Damit erlangt der Hang die Bedeutung der Nicht-Befahrbarkeit. Diese Bedeutung ist weder eine Eigenqualität des Hangs (ein anderer Skifahrer könnte ihn sehr wohl befahren) noch das Ergebnis freier subjektiver Sinnggebung (sie scheint dem Skifahrer ja aufgezwungen zu werden), sondern entsteht im Dialog. Der Skifahrer kann allerdings an den verschneiten Hang mit unterschiedlichen Intentionen herantreten: Er kann nicht nur fragen, ob der Hang befahrbar für ihn ist, sondern auch, ob der Hang zu einer Hütte führt, ob der Hang ihn aus dem Gleichgewicht und damit zu Fall bringt, ob der Hang sich für rhythmisches Schwingen oder für das Erreichen hoher (Gleit-)Geschwindigkeiten eignet. Beim Befahren des Hangs können sich daher unterschiedliche Bewegungsbedeutungen konstituieren (z.B. Grenzsituation, Raumeroberung, bedrohtes Gleichgewicht, rhythmisches Bewegen oder Geschwindigkeit).

So gesehen hängen der Verlauf des Bewegungsdialogs und die Bewegungsbedeutung von der subjektiven Auslegung einer vorgefundenen Situation ab. Dennoch kann von einer alleinigen subjektiven Sinnggebung (im idealistischen Verständnis) keine Rede sein, da der Sich-Bewegende als Zur-Welt-Seiender stets auf etwas gerichtet ist, was nicht er selbst ist: in unserem Beispiel auf die vorge-

fundene Situation, deren Wahrnehmung für den Sich-Bewegenden mit Empfindungen verbunden ist. Für einen Skifahrer, der anfangs allein ist und der einen verschneiten Hang auf seine Eignung zum rhythmischen Schwingen befragt, kann derselbe Hang bei der nächsten Abfahrt eine völlig andere Bedeutung erhalten, wenn er sich diesmal von einem Freund beobachtet fühlt. Vielleicht drängt ihn diese Situation zu einer sicheren Abfahrt oder zu einer möglichst rasanten Abfahrt, vielleicht trägt sie zu einer subjektiv misslungenen Abfahrt bei. Welche Bedeutung die Welt (der Hang) im Sich-Bewegen (Befahren des Hangs) gewinnt, hängt folglich wesentlich von der Situation *und* von der subjektiven Auslegung dieser Situation durch den Sich-Bewegenden ab.¹⁰

Offenbar konstituieren sich Bedeutungen im Sich-Bewegen aus „einem kaum noch entwirrbaren Zusammenspiel von Mensch und Welt, von Person und Situation. Was wir wahrnehmen, ist ein sehr komplexes Geschehen: Es ist ein Ganzes, von GORDIJN als ‘Gestalt’ bezeichnet, und kann nicht angemessen als Zusammenzählung einzelner Faktoren begriffen werden“ (TAMBOER 1979, 16). Diese „Gestalt“ entsteht beim Sich-Bewegen in einem persönlich-situativen Dialog mit der Welt und beinhaltet eine „persönlich-situative Gestalt von Bedeutungen“ (ebd.).

Wenn in den angeführten Beispielen und später bei der Charakterisierung einzelner Bewegungsfelder explizit Bewegungsbedeutungen genannt werden, ist daher zu bedenken, dass diese immer mehr oder weniger willkürlich gewählt sind. Die persönlich-situative ‘Gestalt von Bedeutungen’ lässt sich kaum in Worte fassen. Alle Versuche der Formulierung von Bedeutungen im Rahmen dieser Arbeit zielen

¹⁰ Zu bedenken ist, dass mit einer solchen Formulierung die Existenz einer objektiv erfassbaren Situation suggeriert wird, die es aus existenziell-phänomenologischer Sicht gar nicht gibt: Die Situation existiert nur für einen Skifahrer, einen Rodler oder für einen Beobachter (einen Pädagogen, einen Physiker, einen Bewegungswissenschaftler etc.), d.h. für ein menschliches Subjekt. Die Welt-für-den-Skifahrer, die Welt-für-den-Pädagogen und die Welt-für-den-Physiker sind menschliche Welten, die jeweils der intentionalen Bezogenheit des Skifahrers, des Pädagogen und des Physikers auf die Welt verhaftet sind. „Die Welt-für-den-Physiker ist nur eine Welt unter vielen möglichen und wirklichen Welten, ebenso wie die Einstellung des Physikers nur eine Einstellung unter vielen möglichen und wirklichen Einstellungen ist“ (LUIJPEN 1971, 57). Entscheidend für die sich im Bewegungsdialog konstituierende Bedeutung der Welt ist die Situation-für-den-Skifahrer (nicht die „von außen“ beobachtete Situation). Die Trennung von Situation und subjektiver Auslegung dieser Situation, also von Subjekt und Objekt, dient allein analytischen Zwecken.

lediglich darauf ab, einige 'Gestalten' mittels prägnanter Beschreibungen anzuzeigen.

Zum Abschluss will ich die Vorstellung von Sich-Bewegen als Dialog nochmals kurz zusammenfassen: Der Mensch als „Zur-Welt-Seiender“ bezieht sich in seinem Bewegen auf etwas, das ihn anspricht. Im Sich-Bewegen befragt der Mensch dieses etwas auf dessen Bedeutung für sich, welche sich durch sein Bewegen in einer persönlich-situativen Gestalt konstituiert. Die Welt erscheint dem Sich-Bewegenden als eine „Welt der motorischen Bedeutungen“ (GORDIJN; zit. nach TAMBOER 1979, 16).

2.1.3 Begreifen von Bewegungsbedeutungen

Die detaillierte Beschreibung von Bewegungsdialogen mag zwar eine anschauliche Vorstellung vom Ablauf des Dialogs zwischen Mensch und Welt vermitteln, sie kann aber keineswegs „die“ Wirklichkeit exakt wiedergeben. Ein Erwachsener, der zum ersten Mal mit dem Element Schnee konfrontiert wird, wird sich vielleicht auf die oben aufgezeigte, fragende Weise mit den Eigenschaften von Schnee auseinandersetzen. Der Skifahrer bzw. der Leib des Skifahrers „weiß“ jedoch von der Gleitfähigkeit des Schnees, ohne vielleicht jemals bewusst einen Dialog mit ihm geführt zu haben. Ebenso „weiß“ mein Leib über die Treppen zu meiner Wohnung erheblich mehr, als ich selbst (reflektiert) weiß und sprachlich ausdrücken könnte. Ein Säugling, der mit einem Ball spielt, begreift die Welt („ein Ball rollt“), obwohl er noch gar nicht reflektieren kann. Offenbar können Bedeutungen der Welt vom Sich-Bewegenden auf verschiedene Weise erfasst und beantwortet werden. Es stellt sich daher die Frage, wie der Prozess des Begreifens von Bewegungsbedeutungen überhaupt verläuft, d.h. wie menschliches Bewegungshandeln erlernt bzw. situativ angewandt werden kann. Da Bedeutungen erst im Dialog entstehen, können diese „nach GORDIJN nur durch die Tätigkeit selber, durch tatsächliches Eingehen auf den anderen oder das andere 'erkannt' und beantwortet werden“ (TAMBOER 1997b, 242). GORDIJN unterscheidet drei Formen des Begreifens und Beantwortens von Bewegungsbedeutungen und nennt diese, da beim Sich-Bewegen die imaginäre „Grenze“ zwischen Mensch und Welt überschritten wird, die „direkte“, die „erlernte“ und die „erfinderische Überschreitung“ (ebd.). Die drei Formen der „Grenzüberschreitungen“ sind wohl als „Idealtypen“

aufzufassen, die sich in der konkreten Bewegungssituation meistens vermischen (vgl. ebd., 244).

Unter der „*direkten Überschreitung*“ versteht GORDIJN „ein spontanes, unmittelbares und problemloses Eingehen auf eine Welt motorischer Bedeutungen und ein entsprechendes Beantworten dieser Welt – und zwar aufgrund dessen, was der Leib direkt ‘weiß’“ (TAMBOER 1979, 17). Der Skifahrer nutzt beispielsweise seine am eigenen Leib gemachte (möglicherweise unreflektierte) Erfahrung, dass man auf Schnee gleiten kann. Bei der direkten Überschreitung müssen derartige Bewegungserfahrungen vor ihrer (spontanen) Anwendung nicht reflektiert werden. Wie etwa bei Kleinkindern deutlich beobachtet werden kann, ist „der intentionale Leib [...] auf einer präreflexiven Ebene direkt imstande, Bedeutungen zu erkennen und zu beantworten“ (ebd. 1997b, 242). Durch dieses spontane, problemlose Eingehen auf die Welt wird „die Einheit mit der Welt [...] am eigenen Leib unmittelbar erfahren“ (ebd.).

Bei der „*erlernten Überschreitung*“¹¹ stellt sich dem Menschen ein Bewegungsproblem, das keine direkte Antwort aufgrund des „Wissens“ des Leibes zulässt. Ihm wird (z.B. von einem Lehrer oder einem Vorbild) verbal oder visuell eine Vorstellung von dem vermittelt, was von ihm nach einiger Übung erwartet wird. Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Problems bewirken beim Lernenden „eine Distanz-Erfahrung zur Welt der motorischen Bedeutungen“ (TAMBOER 1997b, 242) und „eine Spannung zwischen ‘Körper als Objekt’ und ‘Leib als Subjekt’“ (ebd.): Weil sein Körper nicht mehr reibungslos „funktioniert“, wird dieser dem Sich-Bewegenden als etwas Widerspenstiges bewusst. Die zuvor selbstverständliche Einheit mit der Welt über den Leib als Mittler geht verloren. Durch das Finden einer angemessenen Lösung im Übungsprozess kann der Lernende diese Distanz seinem Körper und zur Umwelt überwinden. In dieser Lage befindet sich etwa ein Skianfänger, der zum ersten Mal versucht, eine Kurve zu fahren.

¹¹ Mit TAMBOER (1979, 19) erachte ich den Begriff der „erlernten Überschreitung“ insofern als unglücklich gewählt, als er den (fälschlichen) Eindruck erweckt, bei den beiden anderen Formen der Überschreitung würde nichts gelernt. Der Begriff der „erlernten Überschreitung“ soll jedoch lediglich betonen, dass die Überschreitung selbst – im Gegensatz zur direkten Überschreitung – das Ergebnis eines Lernprozesses ist.

Auf der Grundlage seiner Lernerfahrungen und der in der „erlernten Überschreitung“ wiedergewonnenen Einheit mit der Welt kann der Mensch „der Welt nunmehr flexibel begegnen und sie – naturgemäß innerhalb gewisser Grenzen – nach eigenem Interesse erweitern und verändern“ (TAMBOER 1997b, 243). In der „*erfinderischen Überschreitung*“ bewältigt der Mensch Bewegungsprobleme variabel und kreativ, vor allem mittels spontaner Einfälle, wobei die einmalige persönliche Sinnfindung zentrale Bedeutung erlangt (vgl. ebd.). Ein Skifahrer, der das Schwingen und das Springen auf Skiern beherrscht, kann den Sinn seiner Abfahrt auf einem Hang etwa im rhythmischen Schwingen finden oder er kann entdecken, dass sich eine Geländekante zum lustvollen Überspringen eignet. Ein weiteres Beispiel wäre das Kind, das auf der Basis eigener Schlittererfahrungen spontan einen Alltagsgegenstand (Stein, Hütchen etc.) über eine Eisfläche gleiten lässt. „Das Ergebnis ist ähnlich dem natürlichen Einheitserlebnis der ersten Grenzüberschreibung [der direkten Überschreitung; H.H.M.]“ (GORDIJN; zit. nach TREBELS 1992, 26), in den Vordergrund tritt aber nun das persönlich-situative Einheitserlebnis.¹²

¹² Leider lassen sich bei GORDIJN keine näheren Angaben finden, was mit diesem Einheitserlebnis gemeint ist. In Kap. 2.2.2 wird auf der Basis seines dialogischen Bewegungskonzepts versucht, näher zu bestimmen, wie es der Sich-Bewegende erlebt und unter welchen Bedingungen es bei wintersportlicher Aktivität auftritt.

2.2 Bedeutung wintersportlicher Aktivität für den Sich-Bewegenden

Das dialogische Bewegungskonzept nach GORDIJN wurde mit der Intention aufgegriffen, das Phänomen Wintersport hinsichtlich seiner Bedeutung für den wintersportlich Aktiven aufzuklären. Es geht um die Frage, inwiefern ich als Sporttreibender wintersportliche Aktivitäten als für mich bedeutsam erachte: Was reizt mich gerade an bestimmten wintersportlichen Betätigungen, warum werde ich aktiv, was verspreche ich mir davon?

Nach GORDIJN erlangt das Sich-Bewegen in einer bestimmten Situation durch den Bewegungsdialog eine persönliche, situative Bedeutung. Dies gilt für das Sich-Bewegen im Alltag ebenso wie für sportliche Aktivitäten. Besonderes Kennzeichen *sportlicher* Aktivitäten ist, dass diese nicht unmittelbar auf Veränderungen der Umgebung oder auf materielle Zwecke abzielen (s. Kap. 1.5). Offenbar werden sportliche Bewegungssituationen in erster Linie um des Sich-Bewegens an sich bzw. immaterieller Folgen willen aufgesucht. Mit anderen Worten: Den Sportler reizt das Erleben des Bewegungsdialogs.

Das scheint für wintersportliche Aktivitäten in besonderem Maße zu gelten. Vor allem Kinder drängen bei Neuschnee und Glatteis ins Freie und nehmen dabei winterliche Nässe und Kälte in Kauf. Aber auch viele Ältere sind im Winter verstärkt sportlich aktiv. Offenbar hängt dies unmittelbar mit den speziellen klimatischen Umgebungsbedingungen zusammen, die charakteristische Veränderungen unserer (materialen) Umwelt zur Folge haben: Schnee macht alles weiß und verändert Landschaftsbild und -form. Der Untergrund ist hartgefroren oder weich, rutschig oder unberechenbar nachgiebig. Bewegungen hinterlassen Spuren im Gelände (im Schnee, im aufgeweichten Boden etc.), Schnee wird zum natürlichen Baumaterial. Diese spezifischen und unter Umständen seltenen Bedingungen ermöglichen charakteristische und vielfach exklusive Bewegungshandlungen, die augenscheinlich außerordentlich reizvolle Bewegungserlebnisse versprechen.

Sportliche Bewegungsdialoge können diverse Erlebnisse mit sich bringen: Die gelingende Lösung eines Bewegungsproblems kann ein Erfolgserlebnis bedeuten, von Kompetenzerlebnissen begleitet sein, soziale Anerkennung mit sich bringen und schließlich eine Befindlichkeitssteigerung bewirken. Derartige Bedeutungen werden mehr durch den jeweiligen Sinnzusammenhang bestimmt als durch eine

spezifische Art und Weise wintersportlichen Sich-Bewegens. Sie können daher aus phänomenologischer Sicht als sekundäre Bewegungsbedeutungen bezeichnet werden, wenn sie auch für den jeweiligen Sportler möglicherweise außerordentlich bedeutsam sind. Primäre, bewegungsspezifische Bedeutungen sind dagegen beispielsweise das Erlebnis des schnellen Gleitens bei der Skiabfahrt, das Flugerlebnis beim Sprung über eine Schanze und das Erlebnis rhythmischen Sich-Bewegens beim Skilanglaufen oder beim Schwingen im Tiefschnee. Zunächst soll daher untersucht werden, ob es möglich ist, für bestimmte wintersportliche Betätigungen jeweils typische bewegungsspezifische Bedeutungen zu charakterisieren (Kap. 2.2.1). Die sekundären, auf den jeweiligen Sinnzusammenhang bezogenen Bedeutungen wintersportlicher Aktivität finden im Rahmen einer sportpädagogischen Betrachtung aus verschiedenen Sinnperspektiven Berücksichtigung (vgl. Kap. 3).

Betrachtet man die drei Typen der Überschreitung (vgl. Kap. 2.1.3) genauer, so offenbaren diese eine weitere Bedeutung sportlichen Sich-Bewegens. Direkte, erlernte und erfinderische Überschreitungen weisen nämlich eine wesentliche Gemeinsamkeit auf: Bei jeder Überschreitung geht es letztlich darum, eine Situation durch Sich-Bewegen so zu bewältigen, dass die Einheit mit der Welt erhalten bleibt bzw. wiedergewonnen wird. Die Einheit mit der Welt im Falle der gelungenen Lösung eines Bewegungsproblems wird mehr oder weniger intensiv empfunden. Insbesondere bei der erfinderischen Überschreitung wurde das Einheitserlebnis als sinnstiftender Höhepunkt des Bewegungsdialogs gekennzeichnet. Was sich hinter derartigen Einheitserlebnissen konkret verbirgt, wird ebenfalls zu klären sein (Kap. 2.2.2).

2.2.1 Typische Bedeutungen wintersportlicher Bewegungsfelder

Ausgehend vom skizzierten dialogischen Verständnis menschlichen Bewe-gens werden wintersportliche Aktivitäten hinsichtlich ihrer Bedeutung für den sich bewegenden Sportler analysiert. Zunächst ist die Frage, ob bei bestimmten sportlichen Betätigungen jeweils typische Bewegungsbedeutungen auftreten. Entsprechend der Charakterisierung menschlicher Bewegung als Selbstbewegung sollen dabei nicht beobachtete Bewegungsformen im Sinne von Ortsveränderungen eines Körpers analysiert werden. Stattdessen sind Bewegungshandlungen in den Blick zu nehmen, in denen im Bewegungsdialog zwischen Mensch und Welt „Be-

deutungsrelationen auf eine spezifische Weise erkannt und realisiert werden“ (TAMBOER 1994, 46).

Die Analyse der Bedeutungen wintersportlichen Bewegungshandelns bedient sich eines phänomenologischen Zugriffs. „Die phänomenologische Behandlung von Phänomenen ist dabei eine spezifische, erkenntnisphilosophisch und methodisch ausgewiesene Perspektive, die die Struktur von Erscheinungen *als solchen* untersucht und Phänomene nicht als Erscheinungen *von etwas* behandelt, etwa Bewegungen als Resultate neuromuskulärer oder kognitiver Aktivitäten“ (SCHERER 1997, 127; Hervorheb. i.O.). Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht die Innenperspektive der am Bewegungsgeschehen Beteiligten. Insbesondere wird versucht, die Erlebnisdimension von wintersportlich aktiven Menschen durch phänomenologische Beschreibungen zu enthüllen und inhaltlich strukturiert aufzuzeigen. Die Beschreibungen basieren auf einem systematischen sinnlichen Wahrnehmen und Verstehen der Bedeutung wintersportlichen Sich-Bewegens. „Systematisch“ bezieht sich dabei auf wiederholte Betrachtungen nach dem „Prinzip der Voraussetzungslosigkeit“: „Der phänomenologisch Tätige ist gehalten, durch die bewußte und ständig neu zu reflektierende Ausschaltung von Theorien und Traditionen, einen möglichst unbefangenen Zugang zu den Phänomenen herzustellen“ (THIELE 1993, 96).

Die phänomenologischen Betrachtungen konzentrieren sich erst einmal auf bewegungsspezifische Bedeutungen. Das breite Spektrum möglicher wintersportlicher Bewegungshandlungen ist jedoch kaum zu überschauen. Für eine grundlegende Analyse, die einen gewissen Überblick über die Vielfalt verschafft, ist eine Kategorisierung wintersportlicher Bewegungshandlungen wünschenswert. Als Kriterien einer solchen Ordnung bieten sich nach KURZ beispielsweise die Arten der motorischen Anforderung (Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Koordination, Taktik), die Umgebungsbedingungen (mit oder ohne Gerät, Schnee, Eis etc.), die sozialen Beziehungen (allein oder zu mehreren, mit- oder gegeneinander) oder auch die Motive, die das Sporttreiben bestimmen, an (vgl. 1983, 16-23). Fraglich ist allerdings, ob sich bei diesen Ordnungskriterien typische Bewegungsbedeutungen für eine bestimmte Kategorie ausweisen lassen.

In den Niederlanden wurden in Orientierung am dialogischen Bewegungskonzept Anläufe unternommen, „Aktivitätsgebiete“ wie Turnen oder Leichtathletik in „Be-

deutungsgebiete“ (Balancieren, Schwingen und Springen beim Turnen; Laufen, Springen und Werfen bei der Leichtathletik) zu gliedern, in die der Lehrer seine Schüler einführen soll (vgl. BEUMER/DONKERS/HAZELEBACH/KRINKE 1980; BALZ u.a. 1997, 22). VAN DRIEL u.a. versuchen, für das Turnen „zentrale Bewegungsbedeutungen herauszufiltern, die für ‘Köner’ in der Auseinandersetzung mit dem sportlichen Kunstturnen erfahrbar sind. Ihr didaktisches Ziel ist es, Wege zu finden, wie zentrale Bewegungsbedeutungen auch für ‘Nichtköner’ ausübend erfahren werden können“ (TREBELS 1985, 13). Die Bedeutungsgebiete Springen, Schwingen und Balancieren verweisen auf typische Bewegungsprobleme des Kunstturnens, deren Bewältigung offenbar mit „zentralen Bewegungsbedeutungen“ verbunden ist: Der Springende muss sich vom Boden lösen und mit dem Freisein vom Boden umgehen; der Schwingende muss vom Boden frei werden (loskommen) und frei bleiben; der Balancierende ringt auf begrenzter Unterstützungsfläche um sein Gleichgewicht (vgl. TREBELS 1985, 12).¹³

Die Frage ist, ob sich wintersportliche Aktivitäten in derartige Bewegungsfelder gliedern lassen, die auf typischen Bewegungsproblemen des Wintersports basieren und für zentrale Bewegungsbedeutungen stehen, welche der Köner in seinem Bewegen erfährt. Die Vielfalt möglicher Betätigungen lässt dies schwierig erscheinen. Es gibt aber vier elementare Bewegungsprobleme, auf die zumindest alle olympischen Wintersportarten und nahezu alle sonstigen wintersportlichen Aktivitäten zurückgeführt werden können:

1. Über glatten Untergrund gleiten oder rutschen
2. Durch rhythmisches Abstoßen mit den Füßen vom Untergrund größere Strecken zurücklegen
3. Vom Boden abheben und vorübergehend frei sein vom Boden
4. Ein Objekt beschleunigen und wegbefördern

Die vier Bewegungsfelder, denen jeweils eines dieser Bewegungsprobleme zugrunde liegt, nenne ich „Gleiten und Rutschen“, „Gehen und Laufen“, „Springen“

¹³ Auch der aktuelle Lehrplan Nordrhein-Westfalens weist mehrere Bewegungsfelder für den Schulsport aus, denen jeweils bestimmte Sportarten zugeordnet werden, z.B. Rollsport, Bootssport und Wintersport dem Bewegungsgebiet „Gleiten, Rollen, Fahren“ (vgl. z.B. für die Oberstufe MINISTERIUM NRW 1999a, XXXVII-XLIII u. 11-19; für die Primarstufe MINISTERIUM NRW 1999b, XXXIV-XL u. 11-31).

und „Werfen, Schießen, Schlagen“. Dem möglichen Bedeutungsgebiet „Bauen“ wurde keine eigene Kategorie zugeteilt, da es sich beim Bauen nicht um Sport entsprechend dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Sportverständnis handelt.¹³ Viele Aktivitäten beinhalten mehrere der genannten Bewegungsprobleme, etwa Eishockey (Schlagen bzw. Schießen, Gleiten und Laufen), Eiskunstlauf (Gleiten, Springen und Laufen) und Skispringen (Gleiten und Springen). Manche sind regelrechte Mischformen, beispielsweise der Diagonalschritt beim Skilanglaufen (Gleiten und Laufen) oder der Schlittschuhschritt (Gleiten und Laufen). Das Springen wird in der Regel vom Gleiten oder Laufen eingerahmt. Die Analyse der wintersportlichen Aktivitäten hinsichtlich ihrer Bedeutung wird dadurch aber nicht beeinträchtigt, denn „Gleiten und Rutschen“, „Gehen und Laufen“, „Springen“ und „Werfen, Schießen, Schlagen“ sind Bedeutungsgebiete, die jeweils für bestimmte typische Bewegungsbedeutungen stehen. Mischformen kann demnach eine Kombination von Bedeutungen aus den jeweiligen Bedeutungsgebieten zugeschrieben werden.

Im Folgenden werden die vier Bewegungsfelder und jeweils typische Bewegungsbedeutungen beschrieben. Ein Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der Betonung der Vielfalt wintersportlicher Bewegungshandlungen. Die Analyse orientiert sich an vier Bestimmungsfaktoren von Bewegungshandlungen nach TAMBOER (1994, 47ff.): Eine Bewegungshandlung ist bestimmt von

- (1) einer primär auf Ortsverändern (z.B. Springen, Gleiten) abzielenden *Person* (oder eine Gruppe von Personen), der sich ein Bewegungsproblem stellt (z.B. sich vom Boden zu lösen, ins Gleiten zu kommen),
- (2) einer *Umwelt*, die als für das Ortsverändern relevant wahrgenommen und verstanden wird (z.B. als eine Schanze, um abzuspringen bzw. als ein Hang, um zu gleiten sowie als Abstand, der zu überspringen, als Distanz, die gleitend zu überwinden ist),
- (3) einer in zeitlichen und räumlichen Begriffen zu beschreibenden *Art des Ortsveränderns* (z.B. nach unten oder nach oben springen bzw. vorwärts, seitwärts, rückwärts, schnell oder langsam gleiten),

¹³ Beim Bauen ist das Merkmal der Folgenlosigkeit nicht erfüllt (vgl. Kap. 1.5).

- (4) einem *Sinnzusammenhang*, der sich aus der historisch gewachsenen und (veränderbare) Normen und Regeln vorgebenden Bewegungskultur ergibt und in den jede Bewegungshandlung eingebettet ist.

2.2.1.1 Gleiten und Rutschen¹⁴

Eine Unterlage aus Eis oder Schnee kann vom Sich-Bewegenden genutzt werden, um sich gleitend oder rutschend fortzubewegen. Dabei profitiert der Gleitende vom geringen Reibungswiderstand zwischen dem Untergrund und verschiedenen anderen Materialien. Er kann sich auf abschüssigem Gelände von der Hangabtriebskraft beschleunigen lassen und verliert nach einer Beschleunigung durch eigene Muskelkraft ungewöhnlich wenig an Geschwindigkeit. Zur Erhöhung der Gleitfähigkeit und damit der Gleitgeschwindigkeit kann der Gleitende an der Kontaktfläche zum Untergrund unterschiedliche (Gleit-)Geräte einsetzen: verschiedene Arten von (gewaxten) Ski und Snowboards, von Kufen, aber auch Schuhe mit glatter Sohle und andere glatte Gegenstände (Plastiktüten etc.).

Die Richtung seines Ortveränderns kann der Gleitende oder Rutschende wegen des glatten Untergrunds nicht immer beliebig bestimmen: Er muss vor jeder aktiven Veränderung den Kontakt zum Untergrund (durch Erhöhung der Haftung, durch Kanten etc.) so gestalten, dass sein Krafteinsatz auf diesen übertragen wird. An Hängen wird der Gleitende von der Hangabtriebskraft (in der Falllinie) abwärts gezogen und muss mit dieser Tendenz (zumindest für ein kontrolliertes Bewegen) umzugehen lernen. Die Möglichkeit, bergauf zu gleiten, wird deshalb durch seine Fähigkeit, Kraft zu übertragen, begrenzt.

Bei der Beschreibung des dem Gleiten zugrundeliegenden Bewegungsproblems wird die Ähnlichkeit zum Bewegen auf Rollen und Rädern evident. Der Unterschied beschränkt sich im Wesentlichen auf die Ausnutzung der geringen Gleitreibung statt der geringen Rollreibung. Dementsprechend ist zu erwarten, dass sich im Bewegungsdialog ähnliche Bewegungsbedeutungen konstituieren. Als

¹⁴ Eine fundierte begriffliche Unterscheidung zwischen „Gleiten“ und „Rutschen“, die auf alle Arten des Gleitens und Rutschens (auf Ski, Schlittschuhen, Rodel und anderen Rutschunterlagen) plausibel anwendbar ist, erscheint mir kaum möglich. Daher überschreibe ich das Bedeutungsgebiet mit beiden Begriffen und beziehe alle Bewegungshandlungen mit ein, die im Alltagsverständnis zum Gleiten oder Rutschen gezählt werden.

typische Bedeutungen beim Bewegen auf Rollen und Rädern nennen TREBELS/FUNKE-WIENEKE (1997, 24) das Erleben von mühelosem Gleiten, von Geschwindigkeit, von bedrohtem Gleichgewicht, von „Raum und Raumeroberung“, das „Spiel mit entfachten Kräften“ und das Aushalten von „Grenzsituationen“. Diese Bedeutungen erscheinen auch typisch für das Gleiten und Rutschen. Daher möchte ich den prinzipiell offenen Horizont möglicher Bewegungsbedeutungen in Anlehnung an TREBELS und FUNKE-WIENEKE mit Hilfe der Umschreibung von sieben typischen Bewegungserlebnissen abstecken:

- Glatter Untergrund erlaubt es dem Gleitenden, sich fortzubewegen, ohne dass er unmittelbar zum Zweck der Erhöhung oder weitgehenden Erhaltung der Geschwindigkeit Muskelkraft einsetzen muss: *Müheloses, „schwebendes“ Gleiten* wird möglich.¹⁵
- Beim Gleiten lässt sich der Rausch der *Geschwindigkeit* erleben und auskosten. Oft sind höhere Tempi als beim Laufen erreichbar, bisweilen (z.B. beim Skifahren, beim Rodeln auf der Bahn) kann der Gleitende außergewöhnlich schnell werden.
- Beim Rutschen und Gleiten ist der sichere Stand – auch beim Rodeln etc. – bedroht. Ständig muss der Gleitende das *Gleichgewicht* ausbalancieren, um einen Sturz zu vermeiden.
- Bei jedem Beschleunigen, Drehen, Sich-in-die-Kurve-legen, Driften und Abbremsen ist Gleiten bestimmt vom *Spiel mit den entfachten Kräften*: Der Sich-Bewegende muss mit Trägheits-, Hangabtriebs-, Flieh- und Reibungskräften gezielt und koordiniert umgehen, er muss sie ausbalancieren und ihnen entgegenwirken. Mit zunehmendem Können lassen sich die bedrohlich erscheinenden Kräfte genussvoll erfahren. Auf vielen Gleitgeräten mit einer Kante (Ski, Snowboard, Bigfoot, Schlittschuh etc.) können *extreme Kurvenlagen* eingenommen werden, in denen die Wirkung der Kräfte besonders intensiv empfunden wird.

¹⁵ Wegen des glatten Untergrunds dürfte sich das Erlebnis schwebenden Gleitens hier eher einstellen als beim Bewegen auf Rollen und Rädern, wo häufig Verunreinigungen (z.B. durch Split) oder rauer Untergrund Erschütterungen hervorrufen. Außerdem handelt es sich beim Gleiten auf Schnee und Eis wirklich um Gleiten, während es sich beim Rollen allenfalls wie „Gleiten“ anfühlt.

- In der Auseinandersetzung des Gleitenden mit dem Gelände kann sich ein individueller *Bewegungsrhythmus* konstituieren, der lustvoll erlebt wird: Rhythmisches Schwingen auf Ski oder dem Snowboard, „Tanzen“ über die Buckelpiste, Skilanglaufen im Rhythmus der Atmung, Eiskunstlaufen und Eistanzen im Dialog mit der Musik usw.
- Das Spiel mit dem Gleichgewicht und mit entfachten Kräften, hohe Geschwindigkeiten oder ein schwierig zu befahrendes Gelände können – vor allem in gesteigerter Form – zur Herausforderung werden: Im Aufsuchen und *Aushalten von Grenzsituationen* wird Sich-Bewegen an der Grenze des individuell Beherrschbaren erlebt. Aus der Bewältigung von Wagnissen lassen sich *Bewegungskunststücke* gewinnen und anderen vorführen.
- Beim Erkunden und Gestalten von Bewegungsräumen in winterlicher Landschaft sowie beim Überwinden von Distanzen (z.B. beim Skilanglaufen, bei einer Skitour, langer Rodelabfahrt etc.) *erlebt* und *erobert* der Gleitende über eine spezifische Bewegungsweise einen prinzipiell unbegrenzten *Raum*, dem er relativ ungeschützt ausgeliefert ist. Neue Räume werden beim Sich-Bewegen auf zugefrorenen Weihern und beim Gleiten in noch unbekanntem Winterlandschaften erobert.

Die genannten Bewegungsbedeutungen lassen sich auf diversen Gleitgeräten, in vielfältigen Inszenierungen des Gleitens und in verschiedenen Sinnzusammenhängen erfahren (z.B. im regelgeleiteten Spiel, beim gemeinsamen Sich-Bewegen, in Wagnissituationen, in der Wettbewerbssituation). In Abhängigkeit vom Sinnzusammenhang können die Bedeutungen von Bewegungshandlungen erheblich differieren. Für den Gleitenden stehen dabei häufig Bedeutungen im Vordergrund, die nicht zu den beschriebenen zählen (z.B. beim Springen mit Gleitgeräten das Freisein vom Boden, bei Fangspielen das Abschlagen eines Mitspielers). Manche der im Folgenden aufgeführten Bewegungs- und Spielaktivitäten sind eher dem Laufen, Springen oder Werfen, Schießen, Schlagen zuzuordnen. Zur Betonung der Vielfalt möglicher Aktivitäten auf Gleitgeräten werden solche Möglichkeiten dennoch genannt.

a) Gleiten und Rutschen mit Ski und Snowboard

Die klassischen Alpinski sind mittlerweile nur noch ein spezielles alpines Gleitgerät unter vielen anderen (Carving-Ski, Freeride-Ski, Telemark-Ski, Monoski,

Bigfoot, Skiboards bzw. Snowblades,¹⁶ Skwal, Tourenski, Freestyle-Ski, Skibob etc.) und konkurrieren vor allem in der Bewegungskultur der Jugendlichen mit dem Snowboard, das aufgrund der seitlichen Stellung auf nur einem Brett ein ganz anderes Bewegen ermöglicht. Je nach Anwendungsbereich werden All Mountain-, Freestyle-, Freeride-, Freecarve- oder Raceboards verwendet, außerdem existieren Tandem-Boards. Langlaufski gibt es mit Steigfläche für das klassische Laufen und ohne eine solche für das (schnellere) Skaten, das durch strukturelle Gemeinsamkeiten mit dem Eislaufen gekennzeichnet ist.

Mit vielen dieser Geräte kann man nicht nur schnell fahren oder anspruchsvolles Gelände überwinden, sondern auch „schön“ (ästhetisch) oder gesundheitsbewusst fahren, Kunststücke ausprobieren und demonstrieren¹⁷, gemeinsam Aufgaben bewältigen (z.B. Skiballett bzw. ACRO, wie es jetzt genannt wird), springen, Skiwanderungen erleben und zudem zahlreiche Bewegungsspiele¹⁸ durchführen: Fangspiele, Geschicklichkeitsspiele, Staffeln, kooperative Spiele, Geländespiele (Schnitzeljagd etc.)¹⁹, ferner Handball auf Skiern²⁰ oder Fußball mit einem Ski.²¹ Wanderungen auf Ski²² können als Orientierungswandern²³ oder Hindernislauf²⁴ inszeniert werden. Sie lassen sich in der Winternacht in-

¹⁶ Für schulische Wintersportveranstaltungen praktikable Lehrwege für Bigfoot bzw. Skiboards finden sich z.B. bei SCHWARZ (2000) bzw. RIEGER (2001).

¹⁷ Zahlreiche Möglichkeiten für Kunststücke beschreiben z.B. HEINRICH (1977, 53-79), KUCHLER (1991) und LIPPUNER/BUCHER (1992, 117-124).

¹⁸ Anregungen zu vielfältigen Skispielen finden sich z.B. bei BÖHME/SCHRAMM (1974, 91f.), BUHR-FRANZKE (1989), GROTH/LAGING (1984), HEINRICH (1977, 11-28), HELLMÜLLER (1985, 86), HOLZ/BRENNER (1982, 56ff.) und LIPPUNER/BUCHER (1992, 143-177), MÜLLER (1989, 151f.), vor allem für Spiele mit Langlaufski auch bei ALTVATER (1991), BÜRGISSER (1993, 71ff.), KINDSCHI (1983, 18ff.) LIPPUNER/BUCHER (1992, 211-230) und STADLER (1989).

¹⁹ Vgl. z.B. DÖBLER/DÖBLER 1998, 391-401; HEINRICH 1977, 29-37; OLDENBURGER 1983, 54ff.

²⁰ Vgl. z.B. SCHNEIDER 1998, 69.

²¹ Vgl. HOLZ/BRENNER 1982, 56; SCHNEIDER 1998, 69.

²² Anregungen zu solchen Skiwanderungen geben z.B. BÜRGISSER (1993, 61ff.), MITTERBAUER/MORSCHER (1990, 33) und WILFERT (1966, 617-631).

²³ Vgl. dazu z.B. DIESSNER u.a. 1979, 128; WILFERT 1966, 621ff.

²⁴ Vgl. dazu z.B. DIESSNER u.a. 1979, 128; SCHNEIDER 1998, 69.

tensiver erleben²⁵ oder vielleicht sogar zu einer Skitour ausweiten.²⁶ Zudem können Wanderungen durch Spiele sowie durch das Verfolgen und Anlegen von Spuren im Schnee²⁷ abwechslungsreicher gestaltet werden.²⁸

b) Gleiten auf Schlittschuhen

Eisflächen ermöglichen das Gleiten mit besonders geringem Widerstand. Dafür bieten sich zugefrorene Tümpel, Seen und Flüsse sowie künstliche Eisflächen in Eisstadien und Eishallen an. Als einfachstes und vielseitigstes Gleitgerät auf dieser Unterlage hat sich der Schlittschuh bewährt, der in verschiedenen spezialisierten Arten existiert: Kunstlaufschuh, Eishockeyschuh, Schnelllaufschuh, letzterer neuerdings zudem als Klappschlittschuh.

Auf Schlittschuhen kann man schnell und ausdauernd laufen, (schwierige) Figuren und Kunststücke vollführen, springen, tanzen, mit Hilfe eines kleinen Segels vom Wind getrieben über die Eisfläche gleiten²⁹, große Spiele wie Eishockey und viele kleine Spiele durchführen: Lauf- und Fangspiele, Geschicklichkeitsspiele, kooperative Spiele und Vertrauensspiele.³⁰

c) Gleiten mit Schlitten und Rodel

Schlitten und Rodel besitzen in der Regel ein Paar parallel ausgerichteter Kufen, die ein widerstandsarmes Gleiten auf Schnee oder Eis ermöglichen. Zum Vorankommen in der Ebene eignen sich der Pikschlitten³¹, das Rollerfahren auf

²⁵ Vgl. dazu z.B. DIESSNER u.a. 1979, 130.

²⁶ Mit dem Tourenskilauf in Schulen, dessen pädagogischen Perspektiven, der rechtlichen Lage (allerdings für Österreich) und mit Problemen in der Praxis befasste sich WEISS (1991, 20-24).

²⁷ Vgl. z.B. DIESSNER u.a. 1979, 128; KIENBÖCK/GEORGIU 1993, 38; WILFERT 1966, 619.

²⁸ Kommt der Sich-Bewegende beim Skiwandern (in der Ebene oder bergan) nicht mehr wirklich ins Gleiten, dann ist dieses eher dem Bedeutungsgebiet des Gehens zuzurechnen.

²⁹ Informationen und Hinweise zum Schlittschuhsegeln liefert z.B. BURGASS (1908, 36f.).

³⁰ Vielfältige Anregungen zu Spielen mit Schlittschuhen geben z.B. BÜRGISSER (1993, 75ff.), BUHR-FRANZKE (1989), DIESSNER u.a. (1979, 276ff.), GROTH/LAGING (1984), GUTSMUTHS (1893, 352ff.), HINTERMEIER/OEHL (1999, 53f.), KRAMKOWSKI (1989, 154ff.), SCHAUFROTH (1982, 16-23) und WITTE (2000, 29-32).

³¹ Vgl. BURGASS 1908, 17 u. 39f.; DÖBLER/DÖBLER 1998, 389f.; LAGING 1985, 28.

Schlitten³² sowie verschiedene Formen, bei denen der Schlitten von anderen gezogen oder geschoben wird. An Schneehängen und auf abschüssigen Wegen kann man schnell oder weit gleiten, anspruchsvolle Abfahrten oder einen abgesteckten Parcours bewältigen, über Schanzen springen, während der Fahrt Aufgaben lösen und gemeinsam etwas vollbringen (z.B. Fahren mit gekoppelten Schlitten). Zudem gibt es viele Spielformen und Spiele zum Schlittensfahren in der Ebene³³ und am Hang.³⁴ Das Rodeln in Eisbahnen oder auf Naturrodelbahnen ist an entsprechende örtliche Gegebenheiten gebunden.

d) Gleiten und Rutschen mit anderen Schneesportgeräten

Viele Bewegungs- und Spielformen, die mit Schlitten möglich sind, lassen sich ebenso mit Kunststoffbobs, mit Plastikschaalen („Snow Ufos“), mit Auto- oder Lkw-Schläuchen, mit Porutschern, mit Plastiktüten und Müllsäcken, mit Luftmatratzen und Isomatten, mit der Schneehexe oder mit Lawinenschaufeln verwirklichen.³⁵ Der Phantasie beim Erfinden von Gleitgeräten und Umdeuten von Alltagsgegenständen sind keine Grenzen gesetzt. Zu bedenken ist allerdings, dass viele dieser Gleitunterlagen (z.B. Lkw-Schläuche und Snow Ufos) nur sehr schwer steuerbar sind und dass sich u.U. die Verletzungsgefahr erhöht.

e) Schlittern

Beim Schlittern wird ein Stück eisglatter Fläche zum Rutschen auf Schuhen oder auch auf Knien, Hintern, Bauch, Rücken etc. genutzt. Die Rutschgeschwindigkeit wird in der Ebene durch vorheriges Anlaufen gewonnen. Für den Anlauf ist daher ein griffigerer Untergrund erwünscht. Eine solche Schlitterbahn lässt sich auf Wegen, Plätzen (z.B. auf dem Schulhof) oder zugefrorenen Seen (Anlaufstrecke am Ufer oder auf schneebedecktem Eis) anlegen – vorausge-

³² Für das Rollerfahren bieten sich neben dem herkömmlichen Schlitten verschiedene historische Geräte wie der Eisigel, der Rennwolf, der Tretschlitten oder der Schneeschneider an (vgl. dazu BURGASS 1908, 39, 92ff. u. 96).

³³ Schlittenspiele in der Ebene beschreiben z.B. BÜRGISSER (1993, 81ff.), DIESSNER u.a. (1979, 274f.), DÖBLER/DÖBLER (1998, 377f.) und MÜLLER (1989, 147f.; 2000, 8f.).

³⁴ Anregungen zu Schlittenspielen am Hang finden sich z.B. bei BÖHME/SCHRAMM (1974, 87f.), DIESSNER u.a. (1979, 275f.), DÖBLER/DÖBLER (1998, 378ff.), KÖSSLER/LANG (1999, 47f.) und MÜLLER (1989, 148; 2000, 9f.).

³⁵ Verschiedene derartige Schneesportgeräte stellen BÜRGISSER (1993, 80) und MITTERBAUER/MORSCHER (1990, 34f.) vor.

setzt, andere Menschen werden dadurch nicht gefährdet (eventuell Markierungen anbringen!).³⁶ Zur Verlängerung der Rutschdauer tragen glatte und rutschige Schuhsohlen bei. Eine Schlitterbahn eignet sich für vielfältige Spiele und spielerische Wettkämpfe.³⁷ Möglich ist ferner das Schlittern bergab über vereiste Wege oder steile Hangabschnitte.

2.2.1.2 Gehen und Laufen³⁸

Beim Gehen und Laufen versucht eine Person, eine Strecke zurückzulegen, indem sie sich mit den Füßen rhythmisch vom Untergrund abstößt. Anders als beim Rollerfahren trägt sie dabei ihr Körpergewicht selbst und muss bei jedem Abstoß der Erdanziehung entgegenwirken. Über die Art des Ortsveränderns vermag der Gehende oder Laufende beinahe beliebig zu verfügen: Er kann vorwärts, rückwärts, seitwärts, bergauf, bergab und unterschiedlich schnell gehen oder laufen.

Gehen und Laufen (z.B. Crosslauf) sind ganzjährig möglich. Diese einfachen Bewegungsformen können bei attraktiver Inszenierung unter den eher ungewohnten winterlichen Bedingungen besonders reizvoll sein: Winterwanderungen, auch als Nacht- oder Orientierungswanderung³⁹, ein Hindernisparcours, biathletische Wettbewerbe, Dauerläufe mit Lenkung der Aufmerksamkeit auf Körpererfahrungen⁴⁰ oder zur Erkundung des Geländes, Orientierungsläufe⁴¹ oder gar „Snow-

³⁶ Vorschläge zum Anlegen einer Schlitterbahn liefern ALLKEMPER/NAUL (1987, 10ff.), BÖHME/SCHRAMM (1974, 80), BURGASS (1908, 19) und MÜLLER (1999, 38ff.).

³⁷ Anregungen für Nutzungsmöglichkeiten von Schlitterbahnen finden sich bei ALLKEMPER/NAUL (1987, 13-19), BÖHME/SCHRAMM (1974, 81f.), BURGASS (1908, 19) und MÜLLER (1999, 39ff.).

³⁸ Der Unterschied zwischen Gehen und Laufen ist, insbesondere wenn man das gemeinsame Bewegungsproblem und die Bewegungsbedeutungen bedenkt, nur ein gradueller: Laufen ist i.d.R. schneller und erfordert höheren Kraftaufwand. Gemäß der Differenzierung in der Leichtathletik könnte man das Bewegen als Gehen bezeichnen, wenn der Sich-Bewegende ständig den Untergrund berührt, und als Laufen, falls zwischenzeitlich (in der sogenannten Flugphase) der Bodenkontakt verloren geht. Da diese Differenzierung aus der objektivierenden Außensicht erfolgt, wird hier auf eine solche zugunsten des Alltagsverständnisses von Gehen und Laufen verzichtet.

³⁹ Anregungen zu diesen und weiteren Formen finden sich z.B. bei BÜRGISSER (1993, 61ff.), BURGASS (1908, 14f.), KIENBÖCK/GEORGIU (1993, 38), MÜLLER (1989, 146f.), OLDENBURGER (1983, 54ff.) und PATERMANN (1989, 32f.).

⁴⁰ Vgl. z.B. TREUTLEIN 1988; 1990; JAKOB 1990.

⁴¹ Zum Orientierungslauf in der Schule vgl. KREFT (1988; 1990) und HOLLOWAY/MUMME (1987).

Rangerkurse“ (KIENBÖCK/GEORGIU 1993, 38) sind mögliche Inhalte. Dabei kann man sich nicht nur mit normalen Schuhen, sondern auch auf Skiern und mit Schneeschuhen (auch Schneereifen/Schneebretter)⁴² fortbewegen, wodurch man auf weichem Schnee weniger tief einsinkt. Laufspiele, Geländespiele (Schnitzeljagd, Spurenverfolgung, Fähnchen erobern etc.)⁴³, Sensibilisierungs- und Vertrauensspiele können in Wanderungen integriert werden, Bestandteile eines Winterspielfestes oder spielerischen Mehrkampfes im Winter sein und andere Wintersportveranstaltungen um spielerische Elemente erweitern.⁴⁴

Winterliches Gehen und Laufen unterscheidet sich nicht nur hinsichtlich der veränderten Umgebungsbedingungen von entsprechenden Bewegungshandlungen im Sommer, denn Schnee, Eis und gefrorener oder aufgeweichter Untergrund verändern und erweitern das Spektrum möglicher Bewegungsbedeutungen.⁴⁵

- Das zugrunde liegende Bewegungsproblem verweist darauf, dass es beim Gehen und Laufen in erster Linie um das (oft möglichst schnelle) Überwinden von Distanzen geht oder – allgemeiner – um die *Eroberung von Raum*. Die winterliche Umwelt ist (im Gegensatz zur Sporthalle) ein weitläufiger *Raum* mit wechselnden Bedingungen, denen der Sich-Bewegende relativ ungeschützt ausgesetzt ist. Gerade beim Erkunden und Gestalten von unbekanntem oder durch

⁴² Zur eigenen Herstellung solcher Schneeschuhe vgl. z.B. BÜRGISSER (1993, 60), BURGASS (1908, 52ff), EHRHARDT/MISCHKO (1999, 49f.).

⁴³ Solche Geländespiele beschreiben z.B. DÖBLER/DÖBLER (1998). Bei ihnen finden sich speziell auch Anregungen zu Geländespielen im Schnee (vgl. ebd., 385ff.). Vgl. außerdem MÜLLER (1999, 59ff.) sowie das Themenheft „Geländespiele“ in sportunterricht 50 (2001) 4.

⁴⁴ Verschiedene Spielmöglichkeiten werden z.B. von ALTVATER (1991, 30), BÜRGISSER (1993, 67ff.), BUHR-FRANZKE (1989), GROTH/LAGING (1984), DIESSNER u.a. (1979, 271) und MÜLLER (1989, 146) beschrieben.

⁴⁵ Bei Bewegungsspielen rücken entsprechend der jeweiligen Spielidee gegenüber den bewegungsspezifischen Bedeutungen häufig spielspezifische Bedeutungen in den Vordergrund: Bei der Schnitzeljagd z.B. das Bewusstsein, verfolgt zu werden oder jemanden zu jagen. Spielspezifische Bedeutungen werden in Kap. 2.2.1.4 „Werfen Schießen, Schlagen“ näher erläutert. An dieser Stelle werden lediglich bewegungsspezifische Bedeutungen genannt.

Schnee und Eis veränderten Bewegungsräumen und beim Zurücklegen größerer Distanzen lässt sich dieser Raum als etwas Neues intensiv erleben.⁴⁶

- Das andauernde rhythmische Abstoßen vom Untergrund lässt den Sich-Bewegenden vielfach in einen individuellen *Bewegungsrhythmus* hineinfinden. In der Auseinandersetzung mit der wechselnden Beschaffenheit des winterlichen Untergrundes findet der Sich-Bewegende unter Umständen weniger leicht in einen gleichmäßigen Rhythmus hinein. Gerade im Ringen um einen solchen Rhythmus rückt dessen Bedeutung verstärkt in das Blickfeld.⁴⁷
- Der Gehende oder Laufende erlebt, dass seine Umwelt je nach Untergrund auf höchst unterschiedliche Weise begehbar bzw. belaufbar ist: Verschneiter, vereister, gefrorener oder aufgeweichter Untergrund bedroht beim Gehen und Laufen das *Gleichgewicht*, dessen Erhaltung unter sommerlichen Verhältnissen weniger hohe Anforderungen stellt. Es gilt daher, das Sich-Bewegen auf die veränderten Bedingungen abzustimmen.
- Beim Beschleunigen, beim abrupten Ändern der Bewegungsrichtung, beim In-die-Kurve-Legen und beim Abbremsen wird der gezielte und kontrollierte Umgang mit den vor allem beim schnellen Laufen spürbaren Kräften durch glatten Untergrund erschwert: Das *Spiel mit den entfachten Kräften* gewinnt in der Auseinandersetzung mit der winterlichen Bewegungsumwelt erheblich an Bedeutung.

⁴⁶ In Anlehnung an KRETSCHMER (1991, 17ff.) ließe sich die Bedeutung des Gehens und Laufens im Freien für den Sich-Bewegenden an der aktiven Auseinandersetzung mit dem „Ungeschütztsein“, dem „Außenraum“ und dem „freien Raum“ aufzeigen.

⁴⁷ AUFMUTH versucht seine Empfindungen in Worte zu fassen: „Meine Bewegungen antworten geschmeidig dem Boden, auf dem ich gehe. Ich bin ein beschwingter Teil des Geländes und seiner Formen. Ich lasse sie in mich ein, und ich gestalte sie nach. Es ist eine Lust, dieses federnde Antwortspiel auf Wiese, Stein und Schnee. Auch nach innen wächst neue Empfänglichkeit. Mein Bewegen paßt sich dem Atmen an und dem Puls. Da kehrt ein gutes Zusammenspiel ein [...]“ (1989, 129). Ähnliche Empfindungen sind auch bei anderen zyklischen Bewegungen wie Laufen oder Skilanglaufen zu festzustellen. Vor allem bei langen Ausdauerbelastungen können psychosomatische Effekte im Sinne eines Aufgehens in der Bewegung bis hin zu einer Art meditativen Versenkung in den Bewegungsrhythmus bedeutsam werden (vgl. LANGE 1989), die sich bei verschiedenen Tätigkeiten erfahren lassen: beim Gehen und Laufen, aber auch beim Gleiten, Rollen, Schwimmen, Kajakfahren usw.

- Im tiefen, weichen Schnee neigt der Sich-Bewegende zum *Einsinken*, das durch Fortbewegen auf Schneeschuhen oder Skiern verringert werden kann: Selbst weicher Tiefschnee wird somit relativ *tragfähig*.

2.2.1.3 Springen

Der Springende versucht, sich vom Boden zu lösen (Abspringen), frei zu sein vom Boden (Fliegen) und den Bodenkontakt wiederzuerlangen (Landen). Die Bewegungswelt wird springend erfahren und gedeutet (vgl. BEUMER u.a. 1980, 32; TREBELS 1988, 19): Der Sich-Bewegende nutzt Geländekanten, Bodenwellen, (z.B. aus Schnee gebaute) Sprungschanzen und Halfpipes als Absprunghilfen und wählt für ein verlängertes Freisein vom Boden erhöhte Absprungorte (Schanzentisch, Hüttendach, Schneewechte, Mauer, Felsen etc.). Für eine sichere Landung bevorzugt er je nach Situation steil abfallende oder weiche Flächen – sofern keine darunter verborgenen Hindernisse drohen. Von der Umwelt vorgegebene Distanzen (durch Gräben, Buckel und andere Geländeformen, durch den Höhenunterschied zwischen Absprungstelle und Landefläche) werden springend überwunden. Gesprungen werden kann in die Höhe (z.B. in der Halfpipe, beim Eiskunstlauf), in die Weite (z.B. auf Ski und Schlitten) oder in die Tiefe (z.B. beim „Mutsprung“ vom Hüttendach in weichen Schnee), vorwärts, seitwärts, rückwärts oder drehend (z.B. beim Eiskunstlauf oder in der Halfpipe). Zur Erleichterung des Abhebens und zum verlängerten Freisein vom Boden kann ein Anlauf oder die Anfahrt auf einem Gleitgerät (z.B. Ski, Snowboard, Schlittschuh, Schlitten, Plastikbob, Autoschlauch) beitragen.⁴⁸

Das prinzipiell offene Feld möglicher Bewegungsbedeutungen des Springens wird durch folgende Umschreibungen abgesteckt:

- Der Abspringende muss zunächst den Kontakt zum Boden aufgeben. Er versucht, vom Boden loszukommen und verlässt die stabile Unterstützungsfläche. Dadurch setzt er sein *Gleichgewicht* auf das Spiel und überlässt sich dem *frei-*

⁴⁸ Vielfältige Sprungformen (u.a. Klippen-, Treppen- und Zielspringen, Schanzenbasket, Synchronspringen und Weitenschätzspringen) für verschiedene Arten von Schneesportgeräten beschreibt KÜTTEL (1997a, 17-24). Anregungen zum Springen auf Ski geben außerdem KUCHLER (1991, 158-179) und LIPPUNER/BUCHER (1992, 111-116). Sprungformen mit Schlittschuhen auf dem Eis lassen sich aus dem Eiskunstlauf übernehmen oder auch selbst kreieren.

en Fall. Er verzichtet vorübergehend auf die Möglichkeit der Steuerung, weshalb ein *Kontrollverlust* droht.

- Im Zentrum des Springens steht das Freisein vom Boden als Schweben: Je nach Sinnzusammenhang geht es dem Springenden um das Erleben und Auskosten des *Fliegens*, um das Überwinden von *Distanzen*, abgelöst vom Boden, um das Aushalten von *Grenzsituationen* und das Vorführen von *Kunststücken*. Dabei kann der Fliegende zwar kurze Zeit beinahe beliebige Bewegungshandlungen ausführen (sofern verwendete Sportgeräte das zulassen), die Flugbahn selbst jedoch kaum beeinflussen. Außerdem muss er zur Vorbereitung einer sicheren Landung das Gleichgewicht in der Balance halten. In der Regel baut der Springende daher während des Fliegens eine hohe *Körperspannung* auf.⁴⁹
- Schließlich strebt der Springende danach, die *Kontrolle* wiederzuerlangen und den Bodenkontakt im Gleichgewicht wiederzugewinnen, den *Aufprall* abzufedern, zielgenau, möglichst weich und sicher zu landen.

In Anbetracht der zahlreichen Skateboarder, Inline-Skater, Snowboarder und Radfahrer, die sich in Halfpipes und an anderen, zum Abspringen geeigneten Objekten treffen, scheinen in der außerschulischen Bewegungskultur von Kindern und Jugendlichen gerade Bewegungsformen des Springens einen Boom zu erleben. Die winterliche Umwelt bietet beinahe überall natürliche (z.B. Kanten, Buckel, Wellen) und künstliche Absprunghilfen (z.B. Mauer, Halfpipe, Schanze) an. Sie hält vielfach Schnee als natürliches Baumaterial für Absprunghilfen und geeignete Landeflächen (z.B. tiefer, weicher Schnee, abschüssiges Gelände) bereit. Springen und Fliegen lassen sich daher bei winterlichen Bedingungen oft spontan und auf vielfältige Weise thematisieren bzw. erleben.

⁴⁹ Die Bewegungsbedeutung in Abhängigkeit vom Sinnzusammenhang zu analysieren, erweist sich als schwierig: Beim institutionalisierten Skispringen etwa geht es in erster Linie um das Überwinden von Distanzen, für den Springer selbst (und seine Motivation) kann jedoch das Gefühl des endlosen Fliegens bestimmend sein [vgl. auch TREBELS (1988, 19) Ausführungen zum leichtathletischen Hochsprung]. Genauso ist es beim Trickskifahren und beim Snowboarden (sowie beim Eiskunstlaufen), wenn schwierige Kunststücke gewagt werden.

2.2.1.4 Werfen, Schießen, Schlagen⁵⁰

Der Werfende, Schießende oder Schlagende ist stets mit einem Objekt oder einem Mitspieler beschäftigt. Er bemüht sich, dieses Objekt zu beschleunigen und wegzubefördern bzw. beim Abschlagen, Abwerfen oder Abschießen eine andere Person mit diesem Objekt oder der eigenen Hand zu berühren. Auf glattem Untergrund kann man Gegenstände nicht nur fliegen (z.B. beim Klootschießen⁵¹) oder rollen (z.B. beim Bosseln⁵²), sondern zudem rutschen lassen (z.B. beim Eisstockschießen, beim Eishockey).

Die Faszination und die Bewegungsbedeutungen des Werfens, Schießens und Schlagens sind zu suchen

- im vom Sich-Bewegenden ausgelösten *Fliegen*, *Gleiten* oder *Rollen* eines Gerätes oder Spielobjektes,
- in der vom Sich-Bewegenden bewirkten, kraftvollen (maximalen) *Beschleunigung* des Objekts, während derer die vorher aufgebaute *Körperspannung* (Bogenspannung) peitschenartig aufgelöst wird,
- im *Zusammenstoß* des Spielobjektes mit dem Spielgerät bzw. mit dem Spielbein oder –arm des Sich-Bewegenden,
- in der räumlichen Erweiterung der Wirksamkeit des eigenen Handelns durch das beschleunigte Objekt.

In Abhängigkeit vom jeweiligen Sinnzusammenhang können weitere Bewegungsbedeutungen in den Vordergrund rücken. Diese sind oft weniger spezifisch für die

⁵⁰ „Werfen“ begründet vom „Schießen“ zu unterscheiden, erscheint (wie beim Gleiten und Rutschen) weder möglich noch nötig. In der Alltags- wie in der Fachsprache werden für jede Tätigkeit typische Wendungen gebildet, die hier nicht theoretisch analysiert werden sollen. Z.B. werden der Eisstock, der Puck und der Fußball geschossen, der Schneeball, die Boule-Kugel, der Handball und das Frisbee geworfen, der Basketball in der deutschen Fachsprache geworfen, in der englischen geschossen. Zudem spricht man vom Klootschießen, obwohl die Kugel geworfen wird.

⁵¹ Das Klootschießen, das vor allem auf gefrorenen Feldern und Äckern in Norddeutschland gespielt wird, ist ein Mannschaftswettbewerb, bei dem es darum geht, eine Kugel möglichst weit zu werfen. Nähere Angaben und Anregungen zum Klootschießen (auch im Rahmen des Schulsports) finden sich bei BERENDS (1984, 56ff.).

⁵² Bosseln wird auf winterlichen Wegen und Straßen in Norddeutschland gespielt. Es geht darum, eine Kugel möglichst weit auf dem (auch gewundenen) Weg rollen zu lassen (vgl. BERENDS 1984, 56ff.).

Art des Sich-Bewegens als für eine bestimmte Spielidee, die gerade verfolgt wird.⁵³

Solche Bedeutungen könnte man daher auch als „Spielbedeutungen“ bezeichnen: Um die Überwindung einer möglichst großen *Distanz* geht es beim Klootschießen und Bosseln sowie beim Eisstockschießen auf Weite. Der Zielende dagegen spielt ein Objekt auf ein Ziel, das zu treffen ist (vgl. VAN DER PALEN 1995, 25). Nach dem Wegspielen des Objekts wartet der Zielende gespannt auf das Resultat seines Handelns. Diese *innere Anspannung* entlädt sich durch die *eindeutige Rückmeldung* seiner Umwelt zum Resultat seines Handelns („getroffen“ oder „nicht getroffen“). Das Zielen steht beim Eisstockschießen, beim Curling, beim Eiskegeln⁵⁴ (Steine u.ä. auf Ziele schlittern lassen) und beim Schneegolfen⁵⁵ im Mittelpunkt. Zielhandlungen mit Bällen, Puck, Eisstock usw. bieten sich auch für schulische Modifizierungen des Biathlons an.

Die verschneite Umwelt stellt außerdem Baumaterial für ein spezifisches Wurfobjekt zur Verfügung, das offensichtlich auf Kinder (aber auch manchen Älteren) einen außerordentlichen Reiz ausübt: Der Schneeball eignet sich sowohl zum Zielwerfen als auch zum Weitwerfen (bzw. zum möglichst weit Hoch- oder Hinunterwerfen).⁵⁶ Zwar ist zweifelhaft, ob eine Schneeballschlacht als „Sport“ zu be-

⁵³ In den Niederlanden wurden Versuche unternommen, Bewegungsspiele gemäß ihrer Spielidee in Bedeutungsgebiete einzuteilen. VAN DER PALEN (1995, 25) unterscheidet fünf Spielgebiete, denen jeweils ein typisches Spielproblem zugrunde liegt: „Zielen“ (z.B. Boulespiele), „Jonglieren“ (z.B. einen Volleyball im Kreis vom Boden fern halten), „Treffen und Ausweichen“ (z.B. Fangspiele), „Vorbeispielen und Abfangen“ (Spiele um Ballbesitz), „Wechselseitiges Hineinschlagen“ (z.B. Volleyball, Badminton). Für die Sportlehrerausbildung in Zwolle/Niederlande (vgl. VAN DEN BERG o.J.) werden Spiele ebenfalls in fünf Bedeutungsbereiche gegliedert: „Zielen“, „Jonglieren“, „Hin- und Herspielen“ (z.B. Tennis, Squash), „Pässe geben und abjagen“ (z.B. Spiele um Ballbesitz), „Ausweichen und Rauswerfen“ (z.B. Fangspiele, Jägerball). Differenzen zwischen beiden Einteilungen bestehen im Wesentlichen nur hinsichtlich der Benennungen. An diesen Einteilungen orientieren sich die nachfolgende Ausführungen.

⁵⁴ Zu den Möglichkeiten des Eiskegelns vgl. z.B. ALLKEMPER/NAUL 1987, 16ff.

⁵⁵ Dafür lässt sich ein Minigolfplatz aus Schnee bauen (vgl. MITTERBAUER/MORSCHER 1990, 35).

⁵⁶ Schneeballwerfen war in den fünfziger Jahren sogar in Lehrplänen der Volksschulen (vgl. z.B. STADTAMT MÜNCHEN o.J.) und auch der höheren Schulen zu finden (vgl. z.B. BAYER. STAATSMINISTERIUM 1952, 73).

zeichnen ist.⁵⁷ Es gibt jedoch für das Zielwerfen mit Schneebällen eine Fülle von sportlichen Spiel- und Wettkampfformen⁵⁸ vom „Schneeballboccia“ (KIENBÖCK/GEORGIU 1993, 38) über das Zielwerfen auf Pyramiden aus Blechdosen bis zum „Tontaubenschießen“ (BÜRGISSER 1993, 69). Faszinierend sind dabei insbesondere das geräuschvolle Zerbersten eines Schneeballs beim Auftreffen auf einer Zielfläche und die Markierung der Auftreffstelle durch Schneereste.

In vielen Spielen rückt für den Sich-Bewegenden statt des Werfens, Schießens oder Schlagens die Auseinandersetzung mit einer der eigenen Bewegungsabsicht entgegen handelnden Person in den Mittelpunkt: Bei Fangspielen wie Hirschjagd⁵⁹ und Schneetiger,⁶⁰ bei Geländespielen wie „Fähnchen erobern“ und „Jäger und Hasen“,⁶¹ beim Jägerball, Völkerball und Eisbaseball⁶² geht es darum, jemanden mit oder ohne Spielobjekt zu treffen (abzuschlagen, abzuwerfen oder abzuschießen) bzw. eine solche Berührung durch Ausweichen (oder Fangen des Spielobjekts) zu verhindern (vgl. VAN DER PALEN 1995, 25). Für den Abschlagenden (Abwerfenden etc.) erlangen das *Wahrnehmen und Antizipieren* der Bewegung des bzw. der Ausweichenden und unter Umständen das *zielgerichtete Beschleunigen* seiner selbst (bzw. des Spielgerätes) Bedeutung. Der Ausweichende versucht, möglichst frühzeitig das Handeln seines Gegners zu erkennen und zu antizipieren und auf eine *Bedrohung* (durch den Fänger, den anfliegenden Ball etc.)

⁵⁷ Schneeballschlachten sind dem Bedeutungsgebiet „Treffen und Ausweichen“ zuzuordnen. Verschiedene Möglichkeiten einer regelgeleiteten Schneeballschlacht (z.B. nach Art des Völkerballs) beschreiben BURGASS (1908, 48ff.) und MÜLLER (1989, 147).

⁵⁸ Anregungen für solche Spiele und Wettkampfformen finden sich z.B. bei BÜRGISSER (1993, 69), DIESSNER u.a. (1979, 271ff.), HEINRICH (1977, 11ff.), MÜLLER (1989, 147) und SCHNEIDER (1998, 69).

⁵⁹ Bei der Hirschjagd dürfen sich Fänger und Gejagte nur auf in den Schnee getretenen Spuren (gleitend oder laufend) fortbewegen (vgl. DÖBLER/DÖBLER 1998, 371; GROTH/LAGING 1984).

⁶⁰ In einem eng begrenzten Spielfeld – möglichst im Tiefschnee – versucht der „Schneetiger“ andere Spieler durch einen Hechtsprung in den Schnee zu ziehen (vgl. GROTH/LAGING 1984).

⁶¹ Vgl. dazu DÖBLER/DÖBLER 1998, 386f.; MÜLLER 1999, 59ff.; 2001, 109ff.

⁶² Vgl. dazu SCHAFROTH 1982, 242ff.

schnell und situativ angemessen zu reagieren. Alle Spielpartner erhalten für jede Aktion unmittelbar eine *eindeutige Rückmeldung* über ihren Handlungserfolg.⁶³

Beim Eishockey, Bandy⁶⁴ („Eishockey“ 11 gegen 11 mit Ball und Hockeyschlägern), Schlitten-Handball, Fußball auf Schlittschuhen oder mit einem Ski sowie bei anderen Torschuss- und Torwurfspielen auf Schnee und Eis⁶⁵ handeln die Spieler mit der Absicht, im Besitz eines Spielobjekts zu bleiben und dieses in ein Tor zu befördern bzw. in den Besitz des Objekts zu gelangen und einen gegnerischen Torerfolg zu verhindern. Für den Sich-Bewegenden steht das Zusammenwirken im gemeinsamen Sich-Bewegen im Vordergrund, d.h. der *Bewegungsdialog mit anderen Personen*, welche dieselbe oder die komplementäre Absicht verfolgen.

Unter winterlichen Bedingungen erlangt bei den spielerischen Bewegungshandlungen auch die Auseinandersetzung mit der winterlichen Umwelt, vor allem mit dem Untergrund und den Witterungseinflüssen, eine gesteigerte Bedeutung: Der unsichere Stand und die verringerte Bodenhaftung erschweren das Bewegunghandeln. Selbst einfache Aktionen drohen zu misslingen. Dadurch rücken die Bewegungsprobleme des Laufens, Gleitens, Springens, Werfen, Schießens und Schlagens verstärkt in das Bewusstsein des Sich-Bewegenden. Mit der Ungewissheit, ob die Bewältigung des Bewegungsproblems gelingt, steigt die Spannung. Unter diesen Umständen kann beispielsweise ein gelungener Wurf ein herausgehobenes Erlebnis bedeuten. Insofern beinhalten Spiele in winterlicher Umgebung besondere Erlebnispotenziale.

Sogar bekannte Ballspiele verändern sich auf verschneitem oder gefrorenem Untergrund, wodurch sich neue oder ungewohnte Varianten eröffnen: Dribbeln beim Handball und Basketball wird unmöglich; Fußbälle springen und rollen unberechenbarer und weniger weit; Hemmungen vor dem Fallen in den Schnee sind in der Regel geringer. Dadurch kann das Springen und damit das Fliegen in den

⁶³ Dieser Absatz und der Folgende zitieren von mir verfasste Abschnitte aus BALZ/MÜLLER (1999, 22) in modifizierter und ergänzter Form.

⁶⁴ Diese alte Sportart wurde als Vorläufer des heutigen Eishockey bei uns – anders als in den skandinavischen und russischen Ländern – vom Eishockey völlig verdrängt (vgl. SCHAUPPMEIER 1963, 144).

⁶⁵ Torschussspiele auf Eis beschreibt z.B. SCHAFROTH (1982, 116-125).

Schnee bei Sprungwürfen und Flugkopfbällen, bei Hechtsprüngen als Torhüter und nicht zuletzt beim Hechtbagger im Volleyball lustvoll erlebt werden.

Bei winterlichen Bedingungen lassen sich einige weitere Bewegungsaktivitäten befriedigend und oft bereichernd ausführen, die weniger typisch für wintersportliches Bewegen erscheinen und deshalb nicht näher beschrieben werden. Dazu zählen beispielsweise das Mountainbiken, das BMX-Radfahren und das Quersfeld-ein-Radfahren, dessen Wettkampfsaison sich sogar auf das Winterhalbjahr beschränkt. Mit entsprechender Schutzausrüstung (Helm, Handschuhe, evtl. Knie- und Ellbogenprotektoren vom Inline-Skating) können dabei ungewohnte und manchmal für den Alltag wichtige Erfahrungen (z.B. sicheres Fahren bei winterlichen Bodenverhältnissen) erworben und reizvolle Bewegungsbedeutungen kennen gelernt werden. Als Teildisziplin des Wintertriathlons (Crosslauf, Mountainbike, Skilanglauf) ist Radfahren mittlerweile sogar Bestandteil einer Wintersportart.

Als abwechslungsreiche Sportart soll an dieser Stelle Biathlon mit allen seinen in der Schule möglichen Modifikationen explizit erwähnt werden. Für das „Schießen“ bieten sich das Zielwerfen mit Schneebällen und anderen Wurfgeräten sowie das Zielschießen mit Bällen, Pucks oder Eisstöcken an (vgl. 2.2.1.4). Als „Laufdisziplin“ eignen sich beispielsweise Skilanglauf, Crosslauf, Eislauf, Schneeschuhlauf oder Radfahren. Weitere Mehrkämpfe können aus verschiedenen Bewegungsweisen beliebig zusammengestellt werden.

Ferner ist das Bauen mit Schnee eine verbreitete und spezifische winterliche Bewegungsaktivität. Es kann zum einen durch entsprechende Aufgabenstellungen selbst zum Sport werden (z.B. das Bauen von Schneefiguren, Schneesäulen bauen, „Schneewalzen-Wettbewerb“⁶⁶), zum anderen die Ausführung bestimmter Bewegungshandlungen ermöglichen (Bau von Rodelbahnen⁶⁷, Sprungschanzen⁶⁸,

⁶⁶ Das Bauen von Schneemännern und Schneeburgen war in den fünfziger Jahren sogar Bestandteil von Lehrplänen (vgl. z.B. STADTAMT MÜNCHEN o.J.). Weitere Anregungen zum Bauen mit Schnee finden sich bei BÜRGISSER (1993, 97), BUNCSAK u.a. (1981, 66f.), BURGASS (1908, 51), DIESSNER u.a. (1979, 272f.) und DÖBLER/DÖBLER (1998, 375f.).

⁶⁷ Vgl. dazu z.B. ALLKEMPER/NAUL 1987, 25; GEORG/STIERLIN 1995, 6.

⁶⁸ Vgl. dazu z.B. DIESSNER u.a. 1979, 134f.; LIPPUNER/BUCHER 1992, 110.

Schlitterbahnen⁶⁹, Minigolf-Bahnen etc.) und unter extremen Umständen beim Sporttreiben in winterlicher Landschaft lebensrettende Funktion erlangen (Bau von Biwaks, Schneehöhlen und Iglus).⁷⁰ Beim Bauen nutzt man den Schnee und seine Eigenschaften, um die Gestalt der dinglichen Umwelt zu verändern, um sie entsprechend der eigenen Vorstellungen zu modellieren.⁷¹ Das kreative Gestalten im Hinblick auf eigene Bewegungswünsche, um beispielsweise mit dem Snowboard an einer Schanze abheben zu können, erfordert ein „Lesen“ der natürlichen Bedingungen. Insofern kann die intensive Auseinandersetzung mit dem Element Schnee dem Bauenden die Bedeutung unterschiedlicher Eigenschaften und Beschaffenheit von Schnee und damit typisch winterliche Erfahrungen erschließen.

2.2.2 Einheitserlebnisse oder: Vom absichtslosen Schwung des Leibes

Von den Bedeutungen, die wintersportliche Betätigungen für den Sich-Bewegenden gewinnen, wurden bislang nur solche beschrieben, die typisch sind für jeweils eine bestimmte Art und Weise des Bewegens. Darüber hinaus können Bedeutungen entstehen, die charakteristisch sind für eine Vielzahl wintersportlicher Aktivitäten, d.h. für wintersportliches Sich-Bewegen an sich. Dabei handelt es sich um sogenannte Einheitserlebnisse, die – bewegungsdialogisch gesehen – im Erfolgsfall aus dem Bemühen resultieren, eine Bewegungssituation so zu bewältigen, dass die Einheit mit der Welt erhalten bleibt bzw. wiedergewonnen wird.

Was ist mit diesen Einheitserlebnissen gemeint? Wie erlebt sie der Sich-Bewegende? Unter welchen Bedingungen treten sie auf? Bei GORDIJN lassen sich keine befriedigenden Antworten auf diese Fragen finden. Hilfestellung leisten die phänomenologischen Überlegungen des Philosophen SEEL (1993) „zur Ästhetik

⁶⁹ Siehe dazu Kap. 2.2.1.1 „Gleiten und Rutschen“.

⁷⁰ Hinweise und Anleitungen dazu geben ALLKEMPER/NAUL (1987, 26ff.), BÜRGISSER (1993, 88ff.) und BUNCSAK u.a. (1981, 63ff.).

⁷¹ Damit ist beim Bauen das Merkmal der (materiellen) Folgenlosigkeit, das in Kap. 1.5 als Kennzeichen von „Sport“ im Sinne des dieser Arbeit zugrundeliegenden Sportverständnisses bestimmt wurde, strenggenommen nicht erfüllt. Daher wurde dem Bauen mit Schnee in diesem Kapitel auch kein eigenes Bedeutungsgebiet zugestanden.

des Sports“, die sich nicht nur auf das ästhetische Empfinden des Zuschauers, sondern vorrangig auf das sinnliche Erleben des Sich-Bewegenden beziehen.⁷²

SEEL schließt von seinen Betrachtungen gerade diejenigen Sportarten kategorisch aus, die wie Turnen, Gymnastik oder Eiskunstlauf allgemein als besonders „ästhetisch“ bezeichnet werden, denn „wo die sportliche Leistung selbst [...] zur Geschmacksache wird, haben wir es nicht mit einer spezifisch sportabhängigen Ästhetik zu tun“ (SEEL 1993, 93). Stattdessen würden dort ästhetische Maßstäbe aus anderen Bereichen an sportliche Bewegungsausführungen angelegt.

Als Ansatzpunkt seiner Bestimmung des spezifisch Ästhetischen im Sport wählt SEEL daher die Dramaturgie des öffentlichen sportlichen Wettkampfs: Im Wettkampf versucht der Leistungssportler, innerhalb eines vorgegebenen zeitlichen und räumlichen Rahmens bestimmte Aufgaben möglichst gut zu bewältigen, wobei seine Aktionen stets sowohl gelingen als auch misslingen können (vgl. ebd., 95). Der Sportler geht dabei an die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit. Für eine erfolgreiche Aktion müssen viele Faktoren optimal zusammentreffen. In diesem Grenzbereich ist „die gelungene sportliche Leistung [...] die einer Koordination von Leistungen, die selbst nicht mehr geleistet werden kann“ (96). In der gelungenen Leistung ist in diesem Fall ein Moment des Zufalls enthalten. Wie ihnen subjektiv außergewöhnliche Leistungen gelangen, vermögen in der Regel nicht einmal die Sportler selbst zu sagen: „Es habe eben alles gestimmt, sagen die Athleten, wenn sie gefragt werden, wie es denn zugegangen sei“ (SEEL 1993, 97). Demnach ist alle Vorbereitung lediglich die „Voraussetzung dafür, dass der Körper im Augenblick der Wahrheit etwas tut, was alle Möglichkeiten gezielten Tuns übersteigt“ (96). SEEL nennt dies einen Moment des „leiblichen Über-sich-hinaus-Kommens“ (98). Der Sportler sucht mit seinem Tun gerade diese Höhepunkte sportlichen Handelns, er will das „Über-sich-hinaus-Kommen“ am eigenen Leib erleben.⁷³

⁷² SEEL knüpft damit an ein Verständnis von Ästhetik an, das sich an der ursprünglichen Wortbedeutung des griechischen „aisthesis“ orientiert: „Die Wurzel des Wortes ‘Ästhetik’ kommt aus dem Griechischen ‘aisthanomai’ und meint in einer ersten Bedeutungsschicht ‘durch die Sinne auffassen’“ (BANNMÜLLER 1985, 270).

⁷³ Gerade dieses „Außer-sich-Sein“ in den Kulminationspunkten sportlicher Wettkämpfe will laut SEEL (1993) auch der Zuschauer in der Betrachtung von Sportlern lustvoll erleben (vgl. 98).

„Der Augenblick des Gelingens ist nicht einfach etwas, was mit seinem Körper passiert, hier gewinnt er ein Verhältnis zu seinem Leib, in dem sich der ganze Sinn seines Tuns realisiert. Man kann dieses Verhältnis als den Vorgang einer Verselbständigung des Leibes beschreiben. Der trainierte Körper verwandelt sich für einen Augenblick oder eine Phase in einen selbständig operierenden Leib. Die absichtsvolle Handlung des Sportlers verwandelt sich in einen absichtslosen Schwung seines Leibes. Was der Körper kann, wird vom Leib zu Ende geführt. In der unter Wettkampfbedingungen gelingenden Leistung gewinnen die Sportler ein Verhältnis zu ihrem Körper, das [...] auf gar nichts zurückgeführt werden [kann] außer auf den Schwung des Leibes, den der Ausübende wie der Zuschauer mit Staunen erfährt. In dem Augenblick, in dem sich dies ereignet, handelt der Sportler nicht länger im Geschehen des Wettkampfs, er wird eins mit diesem Geschehen“ (SEEL 1993, 97). SEEL markiert im Erleben dieses „absichtslosen Schwungs des Leibes“ den eigentlichen Sinn sportlicher Handlungen (vgl. SEEL 1993, 97).⁷⁴

Aus der Sicht von GORDIJNs Bewegungskonzept ist dieses „Über-sich-hinaus-Kommen“ als eine „erfinderische Überschreitung“ zu interpretieren (vgl. Kap. 2.1.3): Auf der Basis gewisser Fähigkeiten und Erfahrungen gelingt dem Leib spontan und kreativ die Lösung einer Bewegungsaufgabe jenseits des bisherigen Bewegungskönnens. Der Sich-Bewegende – so SEEL – erlebt das gewissermaßen selbständige Operieren seines Leibes staunend als „absichtslosen Schwung seines Leibes“. Der Sportler, der eins wird mit dem Geschehen des Wettkampfs (SEEL), erfährt „Ich“, „Leib“ und „Bewegungsumwelt“ als eine Einheit (GORDIJN).

Nicht übersehen werden darf, dass sich die dargestellten Ausführungen SEELs auf den öffentlichen sportlichen Wettkampf beziehen, der im Rahmen dieser Arbeit bisher weitgehend unberücksichtigt blieb. Der unmittelbare Gegner und die spezielle Konkurrenzsituation, in der nur einer (oder eine Mannschaft) gewinnen kann, spielen bei wintersportlichen Aktivitäten, wie sie hier skizziert wurden, nur manchmal eine Rolle, nämlich in Wettbewerben und in Wettspielen. Allerdings ist im Erleben des wintersportlich Aktiven auch außerhalb des Wettkampfs eine grundlegende Verwandtschaft mit dem Leistungssportler bei SEEL festzustellen:

⁷⁴ SEEL (1993) ist sich bewusst, dass dieses „eigentliche Telos des Sports“ (99) in der heutigen Wirklichkeit des Wettkampfsports vielfach durch die Deklaration allen Geschehens zur absichtsvollen Leistung „verkannt und verraten“ (ebd.) wird.

Ein Skifahrer, der über ein gewisses Können verfügt, misst unbewusst jede seiner Abfahrten an einer persönlichen Vorstellung gelungenen Sich-Bewegens. Er weiß aus Erfahrung, wie sich sein Schwingen subjektiv anfühlen sollte, und spürt während seiner Abfahrt, dass dieser Schwung ihm nicht entsprechend gelungen ist, dass er (kurzzeitig) aus dem Gleichgewicht geraten ist, dass jener Schwung zu langgezogen war und den Rhythmus gestört hat oder dass sein Ski plötzlich ein Eigenleben entwickelt hat. In solchen Momenten wird dem Skifahrer sein Leib in seinem Versagen, seiner Widerständigkeit bewusst. Ebenso ergeht es dem Snowboarder, dem Schlitternden und dem Eisläufer, die um ihr Gleichgewicht ringen, dem Rodler, der für einen Augenblick die Kontrolle über seinen Rodel verliert, dem Laufenden, der ausgleitet, sowie nicht zuletzt dem Spielenden und dem Leistungssportler in einer misslungenen Aktion. Der Wintersportler, der diese Schwierigkeiten als Herausforderung begreift, zielt mit seinem Bewegungshandeln darauf ab, das sich ihm stellende Bewegungsproblem zu lösen und die Einheit von „Ich“, „Leib“ und „Welt“ wiederzuerlangen. Diese Einheit wird für ihn in denjenigen Momenten erfahrbar, in denen das Sich-Bewegen entsprechend seiner gefühlsmäßigen Vorstellung gelingt, in denen es sich durch eine subjektive, im Innern verspürte Stimmigkeit auszeichnet. Ein Skifahrer könnte diese Stimmigkeit folgendermaßen empfinden: *Der Schwung ist rund, es hakt nichts, ich bin im Gleichgewicht, ich liege in der Kurve und schneide eine gleichmäßige Spur in den Schnee.*

Bei wintersportlichen Aktivitäten ist durch den glatten Untergrund stets das Gleichgewicht des Sich-Bewegenden bedroht. Variationen der Geländeform und eine rasch wechselnde Beschaffenheit der Unterlage erschweren die Balance zusätzlich. Ein den individuellen Voraussetzungen entsprechendes Anspruchsniveau vorausgesetzt – ohne das sportliches Sich-Bewegen schnell langweilig werden würde – kann sich der Wintersportler in Anbetracht der unberechenbaren äußeren Verhältnisse des Gelingens seines Bewegungshandelns nie sicher sein. Momente des Misslingens, in denen eine Distanz zum eigenen Körper, zum Wintersportgerät und zur unmittelbaren Bewegungsumwelt – etwa der Schneeunterlage – spürbar wird, begleiten ihn auf Schritt und Tritt. Er muss hoffen, dass sein Körper auf der Basis erworbener Fähigkeiten und Erfahrungen das Bewegungsproblem dennoch bewältigt. Empfindet er dann seine Lösung des Bewegungsproblems – gemessen an seiner gefühlsmäßigen Vorstellung – als gelungen, so kann die sich

wieder einstellende Einheit von „Ich“, „Leib“ und „Welt“, die ursprünglich selbstverständlich und daher verborgen war, als etwas Neues und Bereicherndes erlebt werden. Die mit dem Gelingen von Bewegungshandlungen einhergehenden Einheitserfahrungen erhalten demzufolge für den Wintersportler wegen der häufigen, kontrastierenden Momente der Disharmonie einen besonderen Stellenwert.

Bisweilen gerät auch jeder Wintersportler – wie der Leistungssportler bei SEEL – in Grenzbereiche seiner Leistungsfähigkeit. Steile Hänge, vereister Untergrund, schwierige Schneebedingungen, anspruchsvolle Geländeformen oder schlechte Sicht können Situationen schaffen, deren erfolgreiche Bewältigung dem Sich-Bewegenden erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Viele Wintersportler suchen solche Wagnissituationen sogar bewusst auf (vgl. Kap. 3.4). Im wintersportlichen Wettbewerb oder Wettspiel befindet sich der Sich-Bewegende in der bei SEEL beschriebenen Situation. Ähnlich ergeht es auch dem Wintersportler, der von anderen beobachtet wird und diesen demonstrieren will, was er „kann“ – ein Phänomen, das vor allem unter Skifahrern und Snowboardern verbreitet ist. In all diesen Situationen ist es höchst ungewiss, ob dem Sich-Bewegenden die Lösung so gelingt, wie er sich das vorstellt. Er muss hoffen, dass sein Körper in diesem „Augenblick der Wahrheit“ (SEEL 1993, 96) etwas realisiert, was sich selbst durch gezieltes Handeln nicht mit Sicherheit erreichen lässt. Zwei Erfahrungsberichte aus verschiedenen wintersportlichen Bewegungsfeldern verdeutlichen das Gemeinte:

Nach mehreren erfolglosen Versuchen werfe ich wiederum einen Schneeball in Richtung des runden Verkehrsschildes. Diesmal ist alles anders. Schon als mein Arm nach vorne schnellte, weiß ich intuitiv, dass ich diesmal das Ziel treffen werde. Es kommt mir so vor, als würde der Schneeball magisch vom Schild angezogen. Mein Arm peitscht nach vorne, der Schneeball verlässt meine Hand und fliegt wie von einer Schnur gezogen auf das Schild zu, auf dem er schließlich krachend zerplatzt. Volltreffer!

Ich stürze mich in die Buckelpiste. Die ersten vier Schwünge setze ich bewusst an den vorher ausgesuchten Stellen an. Dann merke ich, dass ich meinen Rhythmus gefunden habe. Ich beginne den Rhythmus in Gedanken mitzusprechen: Hopp, hopp, hopp, hopp ... Fasziniert spüre ich, wie mein Leib auch weiterhin genau im gesprochenen Rhythmus über die Buckel tanzt. Euphorie steigt in mir hoch. Die

Buckel, der Schnee, meine Ski, mein Körper, ich – die ganze Welt scheint sich in diesem Moment mit mir im Einklang zu bewegen.

In der Phase des Gelingens verwandelt sich hier der bewegungserfahrene Körper in einen selbständig operierenden Leib. Das zielgerichtete Handeln des Sich-Bewegenden wird abgelöst vom „absichtslosen Schwung seines Leibes“, den der Sich-Bewegende staunend wahrnimmt. Statt weiterhin in seiner Bewegungsumwelt zu handeln wird er eins mit dem Geschehen.⁷⁵

Wie der Leistungssportler bei SEEL strebt auch der wintersportlich Aktive nach solchen Momenten und Phasen des „Über-sich-hinaus-Kommens“, die für den Sich-Bewegenden Höhepunkte seiner sportlichen Aktivität bedeuten. Bei der als „rhythmisch“ empfundenen Abfahrt, dem „runden“ Schwung, der „schwebend“ bewältigten Schlitterstrecke, dem „schwerelos geflogenen“ Sprung und dem „Volltref-fer“ mit dem Schneeball stellt sich jeweils ein ästhetischer Zustand ein, in dem der „eigentliche Sinn“ wintersportlicher Aktivität liegt.⁷⁶

⁷⁵ Die Gymnastin Anke ABRAHAM beschreibt diesen Zustand als „Gefühl eines aus dem Innern bewegten Körpers“ (ABRAHAM 1984, 83).

⁷⁶ EHNI (1991) findet in seiner phänomenologischen Skizze zum „Eislaufen im Freien“ den Sinn seines Bewegens im Empfinden einer „Poesie des Sich-Bewegens“ (12), die „Schönes“, „Ästhetisches“, „Kinästhetisches“ umfasst: „Aktives und Passives, Inneres und Äußeres, Freude, körperliche Empfindungen, das Eis, die Menschen, die Bäume, die Sonne, sie sind integriert und aufgehoben bzw. durchgeordnet in schönem, sinnlichem Erleben“ (12).

Voraussetzung für das Auftreten solcher Einheitserlebnisse sind grundlegende wintersportliche Bewegungserfahrungen. In Situationen, deren erfolgreiche Bewältigung – im Hinblick auf die subjektive, im Innern empfundene Stimmigkeit – ungewiss ist, dienen diese Bewegungserfahrungen als Basis für das selbständige Operieren des Leibes.

AUFMUTH (1989) beschreibt sein Erleben des „vollendeten Glücks“ (133) bei einer Tiefschneeabfahrt: „So stehe ich also vor einem hohen, weißen Hang. Ich fahre nicht sogleich mit voller Schnelligkeit in den Hang hinein. Ich mache zuerst vorsichtige Schwünge. Das ist wie ein sanftes Fragen. Dann kommt mit einem Mal die Antwort: Der Rhythmus setzt ein. Ein herrlicher Moment. Der Hang nimmt mich an. [...] Ich bin im Takt. Ich bin eins mit dem Schnee, und ich bin eins mit mir selbst. Federnd wirft mich der Schnee hin und her. Die starke Bewegung geschieht ganz aus sich selbst. Weit rauscht der Schnee hinter meine Ski hinaus. Ich schwelge im Tanz ...“ (133).

2.3 Sportpädagogischer Ausblick

Die Ausführungen im Rahmen dieses Kapitels folgten der Intention, wintersportliches Bewegen zu verstehen und die Besonderheit, den Reiz und die Bedeutung wintersportlicher Aktivitäten für den sich-bewegenden Menschen aufzuklären. Mit dem dialogischen Bewegungskonzept von GORDIJN wurde in Kap. 2.1 menschliche Bewegung als Selbstbewegung im Sinne einer Bewegungshandlung aufgefasst und als Dialog zwischen Mensch und Welt interpretiert: Im Sich-Bewegen tritt der Mensch als eine einzigartige Person mit der Welt, die er als eine „Welt, um zu ...“ begreift, in einen Bewegungsdialog. Im situativen Verlauf dieses persönlichen Dialogs gewinnt die zunächst „fremde Welt“ für den Sich-Bewegenden eine persönlich-situative Bewegungsbedeutung.

Bei der Analyse wintersportlicher Bewegungshandlungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für den sich bewegenden Menschen zeigte sich in Kap. 2.2, dass diesen Handlungen in vielen Fällen gemeinsame Bewegungs- und Spielprobleme zugrunde liegen. Dabei konstituieren sich bei solchen Bewegungshandlungen im Dialog des Sich-Bewegenden mit seiner Umwelt immer wieder typische Bewegungsbedeutungen, die über einen phänomenologischen Zugriff erfasst werden sollten. Dahinter stand die Zielsetzung, wintersportliches Bewegungshandeln aus der Sicht des Sich-Bewegenden zu beschreiben und in seiner lebensweltlichen Bedeutung zu begreifen. Einen besonderen Stellenwert nehmen intensive Erlebnisse der Einheit von „Ich“, „Leib“ und „Bewegungsumwelt“ ein. Solche Einheitserlebnisse sind als Höhepunkt und eigentlicher Sinn wintersportlicher Aktivität anzusehen, insbesondere wenn sie das Staunen über den „absichtslosen Schwung des eigenen Leibes“ beinhalten.

Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese Einsichten für schulische Wintersportangebote bedeutsam sind. Ausgehend von dieser Fragestellung lassen sich folgende Aspekte festhalten:

- (1) *„Bewegen im Winter ist mehr als Wintersport“* (GRÖSSING 1992, 1). Bei der Analyse der Vielfalt wintersportlicher Aktivitäten wurde evident, dass die Konstituierung typischer Bewegungsbedeutungen keineswegs auf Bewegungshandlungen des tradierten Wintersports beschränkt bleibt: „Schwebendes“ Gleiten kann nicht nur beim alpinen Skilaufen, Snowboarden oder Eislaufen erlebt wer-

den, sondern auch beim Fahren mit Bigfoot, dem Minibob, dem Pikschlitten oder beim Schlittern; Fliegen als Freisein vom Boden dürfte beim „Mutsprung“ vom Hüttendach in weichen Schnee für weniger leistungsstarke Schüler intensiver erfahrbar sein als beim Springen auf Schlittschuhen oder auf Skiern über eine Schanze; ein durch ein kraftvolles Beschleunigen zum Fliegen gebrachter Schneeball fasziniert vor allem Kinder in höherem Maße als das Werfen eines Schlagballs, unabhängig davon, ob es dabei um die Weite des Wurfes oder das Treffen eines Ziels geht. Angesichts der in Kap. 4.3 noch zu beschreibenden Bedingungen für das Begreifen von Bewegungsbedeutungen („offene“ Lernsituation, Bewegungsaufgaben statt Bewegungsanweisungen, selbständige Auseinandersetzung mit einer Bewegungssituation, Suche nach individuellen Bewegungslösungen und deren Anerkennung) ist zu erwarten, dass der persönlich-situative Bewegungsdialog eher in solchen Bewegungssituationen angeregt wird, die nicht von bereits erlernten, normierten Bewegungsmustern bestimmt werden. Dabei sind viele dieser Aktivitäten (z.B. Schlittern, Schlittenfahren, Tiefsprünge in den Schnee, Schneeballwerfen sowie auch winterliche Bewegungsspiele) mit relativ geringem Aufwand unter schulischen Rahmenbedingungen realisierbar. Schulsport im Winter braucht demnach nicht auf Hallensport sowie auf wenige tradierte Wintersportarten im Schulsportkurs beschränkt zu werden: Es gibt daneben ein einfach zu realisierendes und lohnendes Spektrum wintersportlicher Aktivitäten.

- (2) *Wintersportliche Aktivität eröffnet erzieherische Perspektiven.* Kinder und Jugendliche stehen wintersportlichem Sich-Bewegen nicht immer positiv, aber niemals gleichgültig gegenüber. Stets wird es auf persönliche Weise bedeutsam. Mit der Beschreibung typischer Bewegungsbedeutungen wurde versucht, den besonderen Reiz und die Bedeutsamkeit wintersportlicher Bewegungshandlungen für sich bewegende Menschen präziser zu erfassen. Daraus lassen sich Anknüpfungspunkte für erzieherisches Bemühen gewinnen, das die Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt abholt. Solchen Ansätzen ist das folgende Kapitel 3 gewidmet.
- (3) *Wintersport kann – bei entsprechender Gestaltung – das Leben bereichern.* Sich-Bewegen im Winter beinhaltet außergewöhnliche Reize und verspricht besonders intensive Bewegungserlebnisse. Will man Schülerinnen und Schüler zu wintersportlicher Aktivität auch außerhalb der Schule anregen und motivieren,

dann sollte ihnen der Reiz winterlicher Bewegungshandlungen erschlossen werden. Dazu kann das Begreifen wintersportlicher Bewegungsbedeutungen beitragen. In der Hoffnung, möglichst jeder Schüler werde eine Betätigung entdecken, die für ihn lebensbereichernd werden kann, gilt es diese Reize in ihrer Vielfalt erfahrbar zu machen. Damit ist nicht gemeint, die Vielfalt möglicher Bewegungshandlungen zu thematisieren – womit Schulsport überfordert wäre –, sondern exemplarisch die Vielfalt von Bewegungsbedeutungen und Sinngebungen aufzuschließen (vgl. Kap. 4.2). Will man es Schülern ermöglichen, in einem persönlich-situativen Bewegungsdialog selbstbestimmt dem Bedeutungsgehalt wintersportlicher Handlungen nachzuspüren und einen individuellen Sinn zu finden, dann sind didaktische Konsequenzen aus dem dialogischen Bewegungskonzept zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4.3).

3 Wintersportliche Aktivitäten – sportpädagogische Perspektiven

Im vorigen Kapitel wurde versucht, die Phänomene wintersportlichen Sich-Bewegens zu erhellen. Auf dieser Grundlage geht es nun darum, pädagogische Orientierungen für wintersportliche Aktivitäten im Rahmen des Schulsports zu entwerfen. Zu klären ist die Frage, inwiefern durch schulische Wintersportveranstaltungen über die Entwicklung sportmotorischen Könnens hinaus die Entwicklung von Heranwachsenden gefördert werden kann.

Für ein solches Vorhaben lassen sich verschiedene Argumentationswege wählen. KURZ (1997, 12-18) nennt als mögliche Ausgangspunkte den Gegenstand „Sport“, den individuellen Sinn, bildungstheoretische Überlegungen, die Bedeutungen der Bewegung, in unserer Gesellschaft verbreitete Entwicklungsprobleme, Entwicklungsaufgaben und die Aufgaben der Schule. Jede dieser Herangehensweisen vermag einen wesentlichen Beitrag zur Klärung der pädagogischen Bedeutung wintersportlicher Aktivität zu leisten. Wünschenswert wäre es, dass alle Ausgangspunkte berücksichtigt und alle Argumentationen miteinander verbunden würden. Angesichts der Ausdifferenzierung wintersportlicher Aktivitäten ist dies allerdings kaum zu realisieren, ohne dass darunter die Überschaubarkeit leiden würde. Immerhin werden aber Aspekte verschiedener Argumentationswege in die folgenden Überlegungen einfließen: Die Analysen des Phänomens „Wintersport“ und dessen Bedeutungen für die Sich-Bewegenden bilden die Basis für erzieherische Ansätze, die sich an der lebensweltlichen Bedeutung des Lerngegenstandes orientieren. Sie werden daher unter verschiedenen pädagogischen Blickwinkeln fortgeführt. Zur Begründung von pädagogischen Zielen bei schulischen Wintersportveranstaltungen werden auch Entwicklungsprobleme in unserer Gesellschaft und an die Schulen herangetragene Aufgaben berücksichtigt.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit erscheint es notwendig, sich auf einen prinzipiellen Ausgangspunkt für die pädagogischen Betrachtungen festzulegen. Auf der Suche nach einem solchen könnte man sich einmal an fachdidaktischen Publikationen zum Wintersport in der Schule orientieren. Nach SCHODER (1996, 15; 2000, 12f.) eröffnen Winterschullandheimaufenthalte bedeutsame soziale, ökologische, emotionale und sportliche Chancen, Chancen für eine ganzheitlich orientierte Persönlichkeitsbildung sowie bildungs- und schulpolitische Chancen. Eine Argumentation ent-

lang der von SCHODER genannten Chancen halte ich aber für wenig sinnvoll, da diese auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen und sich zudem auf die spezifischen Rahmenbedingungen im Schullandheim beziehen.

Eine weitere Möglichkeit eröffnen die in Lehrplänen genannten Aufgaben von Wintersport in der Schule. Der bayerische Sportlehrplan für das Gymnasium stellt beispielsweise beim Skilauf, Eislauf und Rodeln neben bewegungserzieherischen Möglichkeiten (Leisten, Gestalten, Spielen) zusätzlich Chancen der Gesundheits-, Umwelt- und Sozialerziehung heraus (vgl. BAYER. STAATSMINISTERIUM 1992a, 827f.; 834-839; 857ff.; 866f.). Eine ähnliche Strukturierung findet sich bei BALZ (1992, 19) in Form von sechs allgemeinen pädagogischen Aufgaben des Schulsports: Gesundheitserziehung, Sozialerziehung, Stärkung des Selbstwertgefühls, Ästhetische Erziehung, Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, Erlebnispädagogische Akzentuierung. Diese Aufgaben bindet BALZ an sechs prinzipiell gleichwertige Perspektiven nach KURZ an: Gesundheit (Fitness/Wohlbefinden), Miteinander (Geselligkeit/Gemeinschaft), Leistung (Wettkampf/Erfolg), Ausdruck (Darstellung/Gestaltung), Eindruck (körperliche/materiale Erfahrung) und Spannung (Abenteuer/Risiko).

Bevor pädagogische Möglichkeiten im Zusammenhang mit wintersportlichen Aktivitäten in der Schule erörtert werden, gilt es das den Ausführungen zugrunde liegende Erziehungsverständnis zu erläutern. In der Schule werden die Schüler erstens durch die Umstände erzogen. Zweitens haben sie innerhalb und außerhalb schulischer Lebenswelt die Möglichkeit, sich selbst zu erziehen. Drittens sollen sie – und darauf konzentrieren sich häufig die Bemühungen der Lehrer, aber auch der Bildungspolitiker und der Pädagogen – durch den Lehrer im personalen Bezug erzogen werden. Die Vorstellung, Schüler würden von einem anderen (dem Lehrer) erzogen, halte ich mit den Herausgebern der Zeitschrift „sportpädagogik“ für problematisch: „Der Erzieher kann eben nicht über das Handeln eines anderen verfügen, ihn ‘zu etwas bringen’ in dem Sinne, dass die Absicht der Erzieherin/des Erziehers zum Handeln des Schülers wird“ (BALZ u.a. 1997, 15). Denn ich kann – wie es KANT einmal formulierte – „einen andren niemals überzeugen als durch seine eigenen Gedanken. Ich muß also voraussetzen, der andere habe einen guten und richtigen Verstand, sonst ist es vergeblich zu hoffen, er werde durch meine Gründe können gewonnen werden“ (KANT 1991, 30). Es muss daher versucht werden, dem Schüler etwas so vorzuschlagen, zu empfehlen, spannend und plausibel zu machen, dass er sich selbstbe-

stimmt diesem Anliegen gegenüber öffnet und letztendlich sich selbst erzieht (vgl. BALZ u.a. 1997, 15f.).

Wenn Erziehung im personalen Bezug im Rahmen dieser Arbeit als Anregung zur Selbsterziehung favorisiert wird, dann gilt es zu klären, inwiefern speziell bei wintersportlichen Aktivitäten Selbsterziehung angeregt werden kann. Insbesondere haben erzieherische Bemühungen dann an der lebensweltlichen Bedeutung von Wintersport für die Heranwachsenden anzusetzen. Dementsprechend möchte ich mit KURZ (2000) „als pädagogische Perspektive für den Schulsport [...] nur anerkennen, was sich zugleich auch in Beziehung zu den subjektiven Sinngebungen der Kinder und Jugendlichen bringen lässt, zu dem also, womit auch sie schon begründen, was sie im Sport suchen und warum sie ihn für ihr Leben als bedeutsam einschätzen“ (76). Mit den Sinnperspektiven nach KURZ werden grundlegende Bedeutungen im Zusammenhang mit sportlicher Aktivität in den Blick genommen. Aus diesem Grund werden diese Perspektiven als Ausgangspunkt der folgenden pädagogischen Grundlegung gewählt. Um argumentativ vom Phänomen Wintersport auszugehen und dessen spezifische Bedeutung zu beschreiben, ist es meines Erachtens angebracht, die pädagogischen Perspektiven entsprechend der Besonderheiten von sportlicher Aktivität im Winter zu modifizieren:

1. In Anbetracht der spezifischen Rahmenbedingungen winterlicher Umwelt und der Diskussion, ob insbesondere schulische Skifahrten aus ökologischer Sicht zu verantworten sind, wird die sportliche Begegnung mit winterlichen Umwelten unter Beachtung umwelterzieherischer Aufgaben gesondert reflektiert (3.3).⁷⁷
2. Dementsprechend konzentrieren sich die Betrachtungen aus der Perspektive „Eindruck“ auf die Erfahrung des eigenen Körpers, die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten und die Empfindungen beim Sich-Bewegen (3.1).
3. Wettkämpfe und Leistungsbewertungen als Archetypen von Leistungssituationen spielen im informellen wie im schulischen Wintersportgeschehen eher eine untergeordnete Rolle. Das Leisten ist jedoch in jeder sportlichen Situation von zentraler Bedeutung, denn es liegt der Bewältigung willkürlicher Bewegungsaufgaben zugrunde (vgl. KURZ 1993a, 11). Aus diesen Gründen erachte ich es für sinnvoll,

⁷⁷ Diese Erweiterung der Systematik von KURZ wurde auch von der Lehrplankommission in Nordrhein-Westfalen diskutiert (vgl. KURZ 1999, 98f.).

wesentliche Leistungsaspekte bei wintersportlicher Aktivität in die Betrachtungen zu Leiberfahrungen (Leistung als Erlebnis), zum Erfinden und Gestalten (kreative Leistungen und Präsentation), zu Wagnissen (Situationsbewältigung als Leistung, Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrung) und zur gesundheitlichen Bedeutung (physische Beanspruchung, Aufbau eines positiven Selbstkonzepts) einfließen zu lassen. Auf eine explizite Betrachtung von Leistungserziehung bei wintersportlicher Aktivität wird daher verzichtet. Wie sich die Leistungsfähigkeit in Wintersportarten systematisch verbessern lässt, darüber gibt die entsprechende Fachliteratur hinreichend Auskunft.⁷⁸

Die übrigen vier Perspektiven Ausdruck/Gestaltung (3.2), Spannung (3.4), Gesundheit (3.5) und Miteinander (3.6) werden mit einer Akzentuierung aufgegriffen, die auf die Besonderheiten winterlichen Sich-Bewegens im Rahmen von Schulsportveranstaltungen ausgerichtet ist. Die pädagogische Bedeutung von wintersportlichen Aktivitäten erweist sich schließlich unter jeder Perspektive als ambivalent. So kann wintersportliche Aktivität nicht nur die Gesundheit fördern, sondern dieser – wie ein Blick auf Unfall- und Verletzungsstatistiken zum alpinen Skilauf beweist – auch ganz erheblich schaden. Pädagogischen Chancen stehen Probleme und Gefahren gegenüber, die im Folgenden jeweils expliziert werden sollen. Dies geschieht mit der Absicht, erzieherische Orientierungen für schulische Wintersportangebote zu gewinnen. Für pädagogische Maßnahmen und Inszenierungen wiederum reicht es nicht aus, sie einfach nur an Erziehungszielen und –aufgaben festzumachen. Um Heranwachsende zur Selbsterziehung anzuregen, sollten sie die jeweiligen individuellen Bedeutungen wintersportlichen Sich-Bewegens berücksichtigen und von diesen ihren Ausgang nehmen.

Dementsprechend ist in den folgenden Kapiteln die Begründung und Auslegung der sechs erzieherischen Perspektiven aufgebaut: Nach einer wintersportspezifischen Einführung in die jeweilige Perspektive werden diesbezügliche pädagogische Probleme und winterlicher Gefahren beschrieben. Auf der Grundlage des im vorigen Kapitel dargelegten, dialogischen Bewegungsverständnisses wird anschließend die in-

⁷⁸ Für das Skilaufen mit all seinen Varianten und das Snowboarden vgl. z.B. die vom Deutschen Verband für das Skilehrwesen herausgegebenen Ski-Lehrpläne Basic (2001), Style (2001), Perfect (2002), Carven (1997), Kinderskilauf (1996) und Skilanglauf (1996) sowie den Lehrplan Snowboarding (2000) und die Veröffentlichung zum „Snowboarden“ in Sportpraxis (2000).

individuelle Bedeutung wintersportlichen Sich-Bewegens aus der jeweiligen Perspektive beleuchtet. Ihr gegenüber stehen die Darstellung der pädagogischen Bedeutung wintersportlicher Aktivität und die Erörterung möglicher erzieherischer Anknüpfungspunkte. Es folgt der Versuch, für schulische Wintersportveranstaltungen einen erzieherischen Ansatz für die jeweilige Perspektive zu entwerfen, der an die individuellen Bedeutungen anknüpft. Dieser Ansatz wird als pädagogische Aufgabe formuliert und durch einen möglichen didaktischen Weg präzisiert. Das Bemühen, die jeweilige Aufgabe durch exemplarische Praxisanregungen inhaltlich und methodisch zu füllen, bildet den Abschluss der Kapitel.

3.1 Leibliche Eindrücke und Erfahrungen beim Wintersport

In sportpädagogischen Publikationen zum Wintersport in der Schule wird immer wieder betont, dass die Schülerinnen und Schüler bei solchen Aktivitäten in der Auseinandersetzung mit der winterlichen Umwelt vielfältige und einzigartige Körper- und Bewegungserfahrungen erwerben (vgl. BRINKMANN 1981, 419; SCHODER 1996, 15), dass sie „kinästhetische Sensationen“ (SCHMIDT 1976, 74) erleben und dass sie sich selbst, ihren Körper und ihre Möglichkeiten und Grenzen erfahren und besser kennen lernen können (vgl. EITH u.a. 1982, 66; TAFERNER 1998, 28). Differenziertere Überlegungen, welche besonderen Chancen des Erlebens und der Erfahrung speziell wintersportliche Aktivitäten bieten und welche Erfahrungen im Einzelnen gemacht werden, finden sich jedoch nicht. Offenbar wird darauf verzichtet, weil man Körper- bzw. Leiberfahrungen untrennbar mit (winter-)sportlichem Sich-Bewegen verbunden glaubt. Dennoch wurden in den vergangenen beiden Jahrzehnten in der sportpädagogischen Diskussion verstärkt Rufe nach mehr und intensiveren Körpererfahrungen im Schulsport laut. Dem auf FUNKE-WIENEKE zurückgehenden Konzept der Körpererfahrung wird sogar der Rang einer alternativen Position zugesprochen (vgl. BALZ 1996, 5). Körpererfahrungen im Schulsport werden offenbar keineswegs immer als selbstverständlich angesehen. Verständlich wird das, wenn man bedenkt, dass leibliche Wahrnehmungen und Empfindungen bei sportlicher Betätigung den Schülern vielfach nicht oder kaum bewusst werden, da ihr Interesse anderen Dingen gilt. Trifft das auch auf wintersportliche Aktivitäten zu?

Gerade im Schul- und Vereinssport wie auch in Ski- und Snowboardkursen kommerzieller Anbieter richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen oft auf die „richtige“ Ausführung einer festgelegten Bewegungstechnik (eines bestimmten Schwunges beim Skilaufen, des Übersetzens beim Eislaufen, des Doppelstockschubes beim Skilanglaufen oder des Schlagschusses beim Eishockey). Um neue Bewegungstechniken zu erlernen, werden bewährte methodische Übungsreihen durchlaufen. Subjektive Empfindungen während des Bewegens spielen in der Regel keine Rolle, es geht vielmehr um durch äußeres Feedback (Lehrer, Trainer) angeregte Korrekturen des Bewegungsverhaltens mit dem Ziel, sich einem objektiven Bewegungsideal anzunähern. Der Leib des Sich-Bewegenden wird dabei eher einseitig als physikalischer Körper angesehen.

In der winterlichen Bewegungskultur von Jugendlichen stehen oft die „Action“ und die Befriedigung von Spaßmotiven im Zentrum der Aufmerksamkeit. Typisch vor allem für alpines Skilaufen, Snowboarden und Eislaufen ist offensichtlich die Konzentration auf die Präsentation von (oft normiertem) Bewegungskönnen, von Cool-Sein und Mut, von äußerlicher Attraktivität und trendiger Ausrüstung. Denn diese Kriterien scheinen über die Zuwendung von Aufmerksamkeit, über Prestige und sozialen Status zu entscheiden. Statt des Leiberlebens und den mit dem Bewegungsvollzug verbundenen angenehmen Empfindungen rücken der Kampf ums Prestige, Ärger, Unlustgefühle und Frustrationen bei Nicht-Gelingen sowie Angst und Stress bei Überforderung in den Vordergrund.

Somit gelangen leibliche Wahrnehmungen und Empfindungen meist erst gar nicht in das Bewusstsein des wintersportlich Aktiven, wenn der Lehrende sie nicht zum Thema macht. Der Weg zur bewussten und reflektierten Wahrnehmung, zu prägender Leiberfahrung bleibt unvollendet. Von allein werden Wahrnehmungen vor allem dann bewusst, wenn die Bewegungshandlung nicht gelingt. Dann nimmt der Sich-Bewegende wahr, dass sein Körper nicht mehr problemlos „funktioniert“ oder sogar versagt (z.B. bei Sturz oder Verletzung). Derartige Wahrnehmungen werden – begleitet von Unlustgefühlen, Schmerzen, Ängsten, Frust und Ärger – als unangenehm empfunden, sie sind negativ besetzt. Gelingt dagegen die Bewegungshandlung, wird das „Funktionieren“ des Körpers in der Regel als etwas Selbstverständliches gar nicht beachtet.

Wahrnehmen im hier verwendeten Sinne deutet auf einen eher engen Wahrnehmungsbegriff hin: Mit KOLB (1997) verstehe ich unter Wahrnehmung im eigentlichen Sinn nicht oftmals unbemerktes „Aufnehmen und Einordnen von Eindrücken, sondern Wahrnehmen bedeutet, daß man einer Sache besondere Aufmerksamkeit schenkt, und das vor allem, weil sie sich vom Gewohnten unterscheidet. Wahrnehmen meint im Kern ein Wahrnehmen von Differenzen“ (130).

Eine derartige „Wahrnehmung ist immer verbunden mit Affektivität“ (BECKERS 1997, 23): Das über die Sinne am eigenen Leib Erfahrene berührt den Sich-Bewegenden, es erlangt für ihn unmittelbar Bedeutung (Kap. 3.1.1). Auch der Pädagoge erachtet bestimmte Wahrnehmungen als bedeutsam. Er versucht, die Verarbeitung der Wahrnehmungen seiner Schüler zu Erfahrungen zu fördern und auf deren Grundlage Veränderungen des Verhaltens und Identitätsbildung anzu-

regen (Kap. 3.1.2). Pädagogische Handlungen sollten auf die individuelle Lebenswelt der Schüler bezogen sein, d.h. an den subjektiven Bedeutungen wintersportlichen Sich-Bewegens anknüpfen (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Intensivierung des Leiberlebens

Wahrnehmen als Wahrnehmen von Ungewohntem, von Widersprüchlichem, von Abweichungen spielt bei wintersportlichen Bewegungshandlungen eine besondere Rolle. Glatter, schneebedeckter, hartgefrorener oder völlig aufgeweichter Untergrund und ein wechselndes Geländeprofil schaffen einen spezifischen Rahmen, der ungewohnte, abweichende Wahrnehmungen selbst bei automatisierten Bewegungshandlungen provoziert: Ich gerate ins Rutschen, sinke ein, verliere das Gleichgewicht, finde keinen Halt und keinen festen Stand. Da die Form und die Beschaffenheit des Geländes stark variieren können und oft unvermittelt wechseln, werden auch dem Bewegungserfahrenen immer wieder derartige Wahrnehmungen bewusst: Etwa dann, wenn man mit Ski, mit dem Snowboard oder dem Schlitten auf eine Eisplatte oder in tiefen Schnee gerät, wenn Natureis stellenweise Unebenheiten aufweist oder schneebedeckt ist oder wenn beim Spielen und Laufen der Untergrund plötzlich nachgiebig oder rutschig ist, also immer dann, wenn der Bewegungsfluss gestört wird. Jede Geländekante, jeder Buckel, jede Schanze und jede Mulde ist anders und will neu kennen gelernt werden. Zudem ist der sich im Winter Bewegende besonderen Witterungsbedingungen ausgesetzt: Lärmende Winde (u.a. Fahrtwind), Schneetreiben, Nebel, diffuses Licht oder aber gleißende Reflexionen und extreme Licht-Schatten-Kontraste behindern die Wahrnehmungsleistung mittels der im Alltag dominierenden optischen und akustischen Sinne. Der Sich-Bewegende sieht sich dann gezwungen, vor allem auf der Grundlage vestibularer, taktiler und kinästhetischer Sinneswahrnehmungen zu handeln, die sonst weniger beachtet werden und die ihm daher mehr oder weniger als etwas Neues oder Ungewohntes erscheinen:

Wegen des diffusen Lichts sehe ich nicht viel mehr als eine grauweiße Fläche vor mir. Etwas drückt kräftig von unten auf meine Ski, ich hebe kurz vom Boden ab, mein linker Ski schlenkert bedrohlich. Einen Moment fühle ich mich hilflos. Ein wenig erschrocken durch den kurzzeitigen Kontrollverlust gelingt es mir nach der Landung, mein Gleichgewicht auszubalancieren. Offenbar habe ich einen Buckel übersehen. Ich rechne jetzt mit weiteren Buckeln und bin bereit, mit den Beinen

„einzufedern“, sobald ich verstärkten Druck unter dem Ski wahrnehme. Mit meinen Fußsohlen und ihrer Verlängerung, meinen Ski, erfühle ich nun Form und Beschaffenheit des Geländes.

Derartige Wahrnehmungen sind für den Sich-Bewegenden in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Zum einen betreffen sie den eigenen Leib, sie berühren den Sich-Bewegenden unmittelbar und provozieren emotionale Beteiligung. Der Wintersportler bewegt sich nicht nur, er ist auch bewegt: Er ist – im obigen Beispiel – bedroht, hilflos, erschrocken, erfolgreich, gewappnet, sensibilisiert. „Als Bewegt-Sein ist Bewegung auch Erlebnis, ist also Teil des seelischen Geschehens“ (STOLZE 1976, 105). Zum sinnstiftenden Erlebnis kann insbesondere das Begreifen von Bewegungsbedeutungen im Bewegungsdialog werden. Mit dem Wahrnehmen seines „schwebenden“ Gleitens, seines Frei-Seins vom Boden, seiner extremen Kurvenlage oder seines Aufgehens im Bewegungsrhythmus sind für den Sich-Bewegenden oft bewegende oder gar euphorisierende Empfindungen verbunden.

Zum anderen führt das Wahrnehmen von Differenzen dem Sich-Bewegenden ein Bewegungsproblem vor Augen, das er hier und jetzt zu lösen hat. Für den Wintersportler, dem es gerade um die Beschäftigung mit solchen Situationen geht, bedeutet das Bewegungsproblem eine Herausforderung, deren Bewältigung gelingen oder misslingen kann. In der Auseinandersetzung mit wintersportlichen Bewegungsproblemen kommt es immer wieder dazu, dass sein Leib nicht mehr automatisch „funktioniert“, sondern dem Sich-Bewegenden „durch sein Versagen, seine Sperrigkeit und Widerständigkeit“ (KOLB 1997, 130) bewusst wird.

Normalerweise ist uns unser Leib selbst im sportlichen Bewegungshandeln nicht gegenwärtig: Gelingt das Schwingen auf einem Gleitgerät oder das Schlittern auf einer Eisbahn, so *bin* ich mein Leib. Der Leib als solcher bleibt mir „in der ‘Anonymität’ des Selbstverständlichen verborgen“ (GRUPE/KRÜGER 1997, 194).⁷⁹ Gleite ich jedoch beim Laufen aus, verliere ich beim Schlittern das Gleichgewicht oder verschlägt schwerer, nasser Schnee meine Ski, dann geht die selbstverständliche Einheit mit meinem Leib zumindest vorübergehend verloren. Mein Leib

⁷⁹ In der Anthropologie wird dieser Zustand in Abgrenzung vom „Körperhaben“ bzw. „Leibhaben“ nach PLESSNER „Leibsein“ genannt. GRUPE spricht auch vom „gelebten Leib“ (GRUPE/KRÜGER 1997, 194f.).

wird – ganz oder in Teilen – selbst zum Objekt meiner Wahrnehmung (vgl. ebd., 194f.). Da mir in diesem Fall bewusst wird, dass ich einen Körper bzw. Leib habe, wird er zum Gegenstand meines Erlebens.⁸⁰

Das Erlebnis des Körperhabens, das den wintersportlich Aktiven ständig begleitet, ist nach GORDIJN von einer Spannung zwischen meinem Körper als Objekt und meinem Leib als Subjekt geprägt (vgl. TAMBOUR 1979, 18). Vor dem Hintergrund eines solchen Erlebnisses kann die wiedergewonnene Einheit mit dem Leib als Kontrasterfahrung für den Sich-Bewegenden Bedeutung erlangen: Wird das wintersportliche Sich-Bewegen subjektiv im Innern als stimmig empfunden, dann kann auch der Zustand des Leibseins in der Gestalt eines bewegenden Einheits-erlebnisses – wie es in Kap. 2.2.2 beschrieben wurde – wahrgenommen werden und dem Sich-Bewegen Sinn geben.

3.1.2 Leiberfahrung und Schulung der Wahrnehmung

Die bewusste Wahrnehmung des Leibes bei wintersportlicher Aktivität – wie sie eben dargelegt wurde – bietet Chancen der Selbsterfahrung: Wenn mein Leib selbst der Gegenstand meiner Wahrnehmung ist, dann erfahre ich etwas über seine Eigenschaften und seine Ausdehnung, über seine Fähigkeiten und Grenzen, über meine leiblichen Empfindungen bei bestimmten Tätigkeiten und damit einhergehende Emotionen (z.B. Ängste, Lust- und Unlustgefühle).⁸¹

Leibliche Selbsterfahrung bildet die unverzichtbare Grundlage gezielten (winter-) sportlichen Bewegungshandelns. Aus pädagogischer Sicht als besonders bedeutsam wird diese angesichts gesellschaftlicher Veränderungen erachtet: SCHIERZ (1993) konstatiert „Defizite hinsichtlich der Aufnahme und Verarbeitung von Wissen über den Körper, seine Funktionszusammenhänge, seiner Semiotik oder seines Gebrauchs in sozialen Praxen“ (38). Diese seien darauf zurückzuführen, dass den eigenen Empfindungen im Vergleich zu (nicht selbst erworbener) wissen-

⁸⁰ GRUPE spricht daher vom „erlebten Leib“ (GRUPE/KRÜGER 1997, 195).

⁸¹ KOLB (1997) hebt darüber hinaus die Möglichkeit des Menschen hervor, „bewußt zu seinem Leib auf Distanz zu gehen und ihn wahrzunehmen“ (130). Dies machen sich verschiedene didaktische Konzepte (z.B. das Konzept der Körpererfahrung nach FUNKE-WIENEKE) zunutze, um die Aufmerksamkeit gezielt auf die Empfindungen des eigenen Leibes zu lenken. Auch bei wintersportlichem Sich-Bewegen verspricht ein solches Vorgehen wertvolle Leiberfahrungen. Zudem lassen sich dadurch die Leibwahrnehmungen intensivieren (vgl. auch Kap. 3.1.3).

schaftlicher Erfahrung zu wenig Bedeutung zugemessen werde (vgl. ebd.).⁸² Auch MARAUN (o.J.) hebt die Problematik einer übermäßigen Verdrängung lebensweltlicher Erfahrung durch (durchaus wertvolle) wissenschaftliche Erfahrung hervor, indem sie unter Bezugnahme auf PIAGET und BETTELHEIM zu zeigen versucht, dass es „keinen Ersatz [gibt] für Erfahrungen, die man im Umgang mit der dinglichen und sozialen Umwelt gewinnt. Wissenschaftliche Erfahrung kann nicht an die Stelle lebensweltlicher Erfahrung treten, es sei denn um den Preis sinnlich-leiblicher Empfindungs-, Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit“ (MARAUN o.J., 28). Durch winterliche Bedingungen provozierte oder auch durch bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit auf den eigenen Leib vermittelte Leiberfahrungen bilden folglich die Basis für eine realistische Selbsteinschätzung und für einen kompetenten Umgang mit dem eigenen Leib.

Ein sich im Winter bewogender Mensch kann – wie bereits dargelegt wurde – nicht allein auf der Basis optischer und akustischer Wahrnehmungen zielgerichtet handeln. Sowohl gewisse äußere Umstände (z.B. Schneetreiben) als auch Distanzerfahrungen zum eigenen Leib bei dessen „Versagen“ rücken andere Sinneswahrnehmungen (Gleichgewichts-, Lage-, Tast- und andere innere Empfindungen) in den Vordergrund. Dadurch können zum einen „neue“ Erlebnisqualitäten erschlossen werden, zum anderen werden vielfach vernachlässigte Wahrnehmungsfähigkeiten gefördert. Die vielfältige Ansprache der Sinne beim wintersportlichen Sich-Bewegen eröffnet die Chance, die Fähigkeiten sinnlichen Wahrnehmens in ihrer Spezifik zu entwickeln. Die Bedeutung einer umfassenden Wahrnehmungsschulung für verschiedene Aspekte individueller Entwicklung wird immer wieder hervorgehoben:

(1) *Bewegungsfähigkeiten*: Die medizinische Anthropologie hat den zeitparallelen, interdependenten Zusammenhang von Wahrnehmen und Bewegen im Gestaltkreis aufgezeigt (vgl. z.B. TREBELS 1990; 1993). Insbesondere für die Verbesserung des Bewegungsgefühls (vgl. TREBELS 1990) sowie für die

⁸² Zu derartigen Defizithypothesen ist mit THIELE (1999) u.a. kritisch anzumerken, dass die Zusammenhänge aufgrund stark differierender Untersuchungsergebnisse noch nicht gründlich nachgewiesen wurden, sie aber dennoch in undifferenzierter Form verbreitet werden. Ungeklärt sind zudem die Auswirkungen derartiger „Defizite“ auf die Entwicklung von Kindern und deren lebensweltliche Bedeutung für die Heranwachsenden selbst.

Entwicklung der koordinativen Fähigkeiten (vgl. z.B. HOLLMANN 1990, 36f.; MEINEL/SCHNABEL 1998, 206-219; WEINECK 1994, 546ff.), etwa der Gleichgewichts- und Differenzierungsfähigkeit, und der strategisch-taktischen Fähigkeiten (vgl. SCHNABEL/HARRE/BORDE 1997, 277ff.) wird den Wahrnehmungsfähigkeiten von verschiedenen Fachdisziplinen höchste Bedeutung zugemessen. Demnach scheint eine vielfältige Wahrnehmungsschulung für die Steigerung sowohl der subjektiv empfundenen als auch der „objektiven“, von außen bewerteten Bewegungsqualität mitentscheidend zu sein.

- (2) *Allgemeine Lernfähigkeit*: In Anbetracht der gesellschaftlichen Bedeutung von lebenslanger Lernbereitschaft und Lernfähigkeit sowie der ontogenetischen Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung als Grundlage allen Lernens fordert BANNMÜLLER (1982), die Wahrnehmungsfähigkeiten „in allen Bereichen sinnlicher Erfahrung zu entfalten“ (60). Für sie ist „Wahrnehmungserziehung das pädagogische Medium der Erschließung und Potenzierung von Lernfähigkeit“ (58).
- (3) *Intelligenzentwicklung*: FUNKE-WIENEKE sieht unter Bezugnahme auf die Auslegung der PIAGETschen Entwicklungstheorie durch SCHERLER (1975) in der „Verfeinerung des Zusammenspiels von Wahrnehmung und Bewegung“ über „Körpererfahrungen [...] einen bedeutsamen Beitrag dazu, die Stufe des sensomotorischen Erkennens zu kultivieren“ (FUNKE-WIENEKE 1987, 103), das die Entwicklungspsychologie als Grundlage menschlicher (Intelligenz-) Entwicklung kennzeichne (vgl. ebd. 1992, 20).⁸³
- (4) *Gesundheit und Wohlbefinden*: GÜNDEL (1999) skizziert die Bedeutung einer Wahrnehmungsschulung in der Schule als Basis einer gesunden Entwicklung im Hinblick auf mögliche Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei Heranwachsenden. Er betont Zusammenhänge zwischen Defiziten in der taktilen, der kinästhetischen und der vestibularen Wahrnehmung und Verhaltensstörungen,

⁸³ In späteren Publikationen versucht FUNKE-WIENEKE (1993; 1997a; 1997b, 55-67), seine Forderung nach „Erfahrungen des Körpers“ und „Erfahrungen mit dem Körper“ anthropologisch über die Leiblichkeit des Menschen zu legitimieren: Da Menschen leibliche Wesen sind, solle „in einer pädagogisch motivierten Bewegungspraxis [...] die Leiblichkeit zum Thema“ (FUNKE-WIENEKE 1997a, 22) erhoben werden, so dass sie „aus dem Unbewußten hervortritt“ (21). Körpererfahrungen sollen den Leib in verschiedenen Dimensionen – als „Werkzeugleib“, „Sinnenleib“, „Erscheinungleib“, „Symbolleib“, „Beziehungs- und Sozialleib“ – fördern (vgl. FUNKE-WIENEKE 1993; 1997a).

wie etwa niedrige Frustrationstoleranz, heftige Abwehrreaktionen bei Berührungen, mangelnde feinmotorische Fähigkeiten, mangelnde Raumwahrnehmung, Gleichgewichtsregulationsprobleme und Überaktivität (vgl. ebd., 4f.). In einem umfassenderen Verständnis von Gesundheit erachten KÜKELHAUS/ZUR LIPPE (1982) ausgeprägte Wahrnehmungsfähigkeiten, Erfahrungen mit dem Leib und sinnlich-praktisches Wissen über den Leib als bedeutsam für die Vermeidung von Krankheit und für das körperliche, geistige und soziale Wohlbefinden. Sie sehen diese Voraussetzungen gelingenden Lebens bei Menschen in unserer Gesellschaft „von einer fortschreitenden Ent-Sinnlichung im Handeln und Denken [...], von einer ‘Abtreibung’ an Sinnesbewußtsein und Körpergeschick“ (KÜKELHAUS/ZUR LIPPE 1982, 14) bedroht. Daher betrachten sie die Entfaltung des menschlichen Organ- und Sinnesvermögens als das notwendige Fundament einer gesunden Lebensführung und positiven Lebensgestaltung (vgl. ebd., 14f.).

- (5) *Sinnfindung*: RAPPEL (1993) betont die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten für das Finden von „Lebenssinn“: „Je feiner die verschiedenen Sinne reagieren, je klarer ein Phänomen aufgenommen wird, desto besser ist der Boden für das sinnbringende Be-deuten und Be-werten gelegt“ (16). Dementsprechend weist RAPPEL dem Schulsport die Aufgabe zu, „die Sinne von Kindern und jungen Menschen zu öffnen, um ihnen die Lebenssinnfindung zu erleichtern“ (ebd.). Es drängen sich allerdings Zweifel auf, ob derartig weitreichende Transferhoffnungen im Schulsport erfüllt werden können. Die Chance der (zeitweiligen) Sinnfindung im wintersportlichen Sich-Bewegen dürfte aber durchaus gegeben sein (vgl. Kap. 2.2.2).
- (6) *Fähigkeit zur Lebensgestaltung*: BECKERS (1997) erhofft sich von einer Betonung des Leibes als „Empfindungs- und Ausdrucksorgan“ (26) die Bildung von Erfahrungsoffenheit und Erfahrungsfähigkeit. Erst auf dieser Grundlage ließen sich die individuellen Perspektiven erweitern, um „das Subjekt zu einer Selbstgestaltung mit individueller Sinnggebung innerhalb sozialer Verantwortung zu befähigen“ (20).⁸⁴ Über Sensibilisierung und Lenkung der Wahrnehmung in

⁸⁴ Genau darin sieht BECKERS (1997) in Anbetracht der für die gegenwärtige Gesellschaft charakteristischen Orientierungsunsicherheit die Aufgabe aller Erziehungsbemühungen, also auch derer im Rahmen des Schulsports (vgl. 20).

der Bewegung solle und könne – so legt BECKERS dar – die Ordnung von Erfahrungen im Hinblick auf die individuelle Gestaltung der eigenen Lebenswelt gefördert werden (vgl. ebd., 16-29).⁸⁵ Möglich erscheint mir dies am ehesten in Bezug auf verantwortete Selbstgestaltung (winter-)sportlicher Aktivität (vgl. Kap. 3.2). Dass sich positive Wirkungen auf die Gestaltung anderer Lebensbereiche einstellen, bleibt zu hoffen.

3.1.3 Aufgabe: Sich-Bewegen im Winter mit allen Sinnen wahrnehmen

Die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeiten und leibliche Selbsterfahrung als Basis wintersportlichen Bewegungshandelns erscheinen Kindern und Jugendlichen, die sich bewegen, in der Regel nicht als primär bedeutsam. Ihr Leiberleben beim Wintersport dagegen bewegt sie und bestimmt ihr Bewegungsverhalten. Erzieherische Bemühungen sollten daher nach Möglichkeit am Leiberleben der Schüler ansetzen.

Das bewusste Wahrnehmen seines Leibes berührt den wintersportlich Aktiven. Die Förderung von Leibwahrnehmungen im Hinblick auf leibliche Selbsterfahrung und Wahrnehmungsschulung verspricht somit auch neue und gesteigerte Erlebnisqualitäten, vor allem dann, wenn auf eine vielfältige Sinnansprache Wert gelegt wird. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass mit dem Wahrnehmen des Leibes in seinem Versagen, in seiner Widerständigkeit eher negative Erlebnisse verbunden sind. Für die Identitätsbildung wie für eine langfristige Bindung des Heranwachsenden an wintersportliche Aktivität sind jedoch positive Eindrücke beim Sich-Bewegen wünschenswert. Deshalb gilt es sinnstiftenden und lustvoll empfundenen Leiberlebnissen und Einheitserlebnissen nachzuspüren.

Leibliche Wahrnehmungen sind freilich nicht direkt vermittelbar. „Man kann allenfalls Situationen im Sinne von Wahrnehmungsarrangements schaffen, in deren Rahmen bestimmte Wahrnehmungsangebote angelegt sind“ (KOLB 1997, 131f.). Um uns leiblicher Wahrnehmungen bewusst zu werden, benötigen wir Anstöße

⁸⁵ Ähnlich argumentiert KOLB (1997) unter Berufung auf THIELE (1996): Unsere hochkomplexe Gesellschaft mit ihrem Zugewinn an Möglichkeiten und widersprüchlichen Anforderungen bedarf der „Entwicklung einer Vielheitsfähigkeit oder Pluralitätskompetenz“ (THIELE 1996, 42), deren Basis eine „differenzierte Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit“ (KOLB 1997, 138) bilde. Dazu leiste die Förderung der Wahrnehmung des eigenen Leibes wie der Welt einen wichtigen Beitrag (vgl. ebd., 137f.).

(vgl. BECKERS 1997, 23). Für die Vermittlung von Leiberfahrungen empfiehlt FUNKE-WIENEKE (1992, 22f.) folgenden Dreischritt:

1. „*Sinne schärfen*“: Über die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einzelne Sinne wird versucht, die sinnliche Bereitschaft für Wahrnehmungen in der Bewegung zu erhöhen.
2. „*Sinne nutzen*“: Es werden Aufgaben gestellt, zu deren Bewältigung sinnliche Bereitschaft und Wahrnehmung gefordert sind. Dazu sind auch gezielte „Differenzbildungen“ (KOLB 1997, 132) zu zählen.
3. „*(Auch mal) darüber reden*“: Um die Erfahrungen zu ordnen und für die Zukunft zu sichern, können hin und wieder zwanglose Gespräche mit dem Ziel des Deutens und Verstehens des Wahrgenommenen günstig sein.

Einen Überblick über exemplarische, zum jeweiligen Schritt passende Maßnahmen beim wintersportlichen Sich-Bewegen gibt folgender Kasten:

Sinne schärfen:

- Konzentration auf einzelne Sinne: „*Wohin blickst du während der Fahrt?*“ (optisch) „*Welche Geräusche erzeugen deine Ski?*“ (akustisch) „*Wie oft bist du aus dem Gleichgewicht geraten?*“ (vestibular)
- Konzentration auf Empfindungen in einzelnen Körperteilen: „*An welchen Stellen der Fußsohle verspürst du beim Fahren Druck?*“ (taktile) „*In welchem Bein ist die Muskelspannung höher, wenn du einen langgezogenen Linksschwung fährst?*“ (kinästhetisch) „*Achte darauf, welche Kopfbewegungen du machst!*“
- Konzentration auf bewegungsbegleitende Emotionen

Sinne nutzen:

Gezielte Differenzbildungen durch Verfremden bekannter Bewegungsformen:⁸⁶

- Bewusste Variation der Bewegungsamplitude: „*Fahre so, dass die Ski einmal weit auseinander und einmal möglichst eng geführt werden. Welche Skiführung empfindest du am angenehmsten?*“ „*Was geschieht, wenn du deine Kopfbewegungen übertreibst? Fixiere dann mit deinem Blick einen Punkt in der Falllinie! Wie reagieren jeweils dein Körper und deine Ski?*“ „*Variiere deine Kurvenlage! Gelingt dir in der Kurvenfahrt die Berührung des Schnees mit der Hand?*“
- Bewusste Variation der Bewegungsdynamik: „*Fahre wie in Zeitlupe!*“ „*Führe die Streckbewegung zuerst explosiv und später bewusst sanft aus!*“ „*Schwinge zunächst mit sanftem und dann*

⁸⁶ Über KOLBs (1994, 249-255; 1997, 132f.) allgemeine Anregungen zur Schaffung derartiger „Differenzbildungen“ hinaus finden sich etwa bei TREUTLEIN (1992), SPERLE (1992) und RAPPEL (1993) speziell solche zum Skilaufen. GEREKE/SPRENGEMANN-BACH (1993) beschreiben Erfahrungsmöglichkeiten beim Wechsel zwischen Bigfoot, Langlauf- und Alpinski.

mit aggressivem Kanteneinsatz! Vergleiche die Fahrgeräusche!“ „Versuche, das Einbeingleiten beim Schlittschuhschritt zu verlängern!“

- Variation der Körperposition: *„Fahre mit extremer Vorlage, leichter Vorlage, in Mittelstellung, leichter Rücklage, starker Rücklage!“*
- Variation der Sportgeräte: *„Fahre ohne Stöcke! Unterstütze deine Hoch-/Tiefbewegungen mit den Armen! Strecke die Arme zur Seite wie ein Flugzeug und lege dich in die Kurven!“ „Wechsle auf ein anderes Gleitgerät und nach einiger Zeit wieder zurück!“*
- Bewegt-Werden: *„Lasse dich von deinem Partner ziehen/schieben“ „Fahrt zusammen als Paar auf einem Schlitten, auf dem Tandemboard, mit Handfassung! Lass dich dabei von deinem Partner führen!“*
- Ausschaltung einzelner Sinne: *„Schließe deine Augen und bewege dich wie zuvor!“⁸⁷ „Trage die Brille/Halskrause, die dir die Sicht auf deine Ski verwehrt!“ „Wirf bzw. schieß mit verbundenen Augen auf das Ziel!“ „Versuche im dichten Nebel/Schneetreiben vorsichtig die dir bekannte Abfahrt/Strecke zu bewältigen!“ „Bewege dich in der dunklen Nacht durch das bekannte Gelände!“ „Bewege dich mit Ohrenstöpsel!“*
- Wechsel des Geländeprofiles (plan, wellig, bucklig, flach, steil etc.) und der Unterlage (griffig, eisig, weich, hart, sulzig, brüchig, glatt, rau, Tiefschnee, Firn etc.)

Rhythmisierungsaufgaben (vgl. PELZER-PALM 1998):

- Rhythmisierung mit Hilfe von Stangen, Bojen, Kurzkippern, Fähnchen etc.
- Rhythmisierung durch Musik, Singen oder Sprechbegleitung
- Spuranalyse: *„Fahre in der frisch planierten Raupenspur oder im Tiefschnee und analysiere die von dir hinterlassene Spur im Schnee!“*
- Atmung und Rhythmus: *„Atme am Ende jeden Schwungs kräftig aus!“ „Atme schneller/langsamer und passe deinen Schwungrhythmus an!“*
- Fahren mit großen Vertikalbewegungen (beim Skifahren und Snowboarden) bzw. Laufen mit betont kraftvollem Abstoßen (beim Laufen, Skilanglaufen und Eislaufen)

Bewegungsanweisungen aus der Innensicht:

„Belaste rechts die Innenseite deiner Fußsohle und ziehe gleichzeitig links die Innenseite hoch!“ „Kippe deine Knie synchron nach rechts!“ „Versuche, deinen Körper am ruhenden Kopf pendeln zu lassen!“ „Fahre mit stetem Druck am Schienbein!“

Bewegungsspiele und Wanderungen im Dunkeln (vgl. Kap.3.6.3): z.B. „Leuchtturm“, Geländespiele wie „Leuchtjäger“, „Irrlicht“

Darüber reden:

- Verbalisieren und Reflektieren der Erfahrungen bei kontrastierenden Aufgabenstellungen: *„Wie erging es dir mit der Variation?“ „Welche Körperstellung war dir angenehmer?“*
- Thematisieren und Identifizieren von bewegungsbegleitenden Empfindungen und Emotionen: *„Was hast du während des Schwingens empfunden?“ „Welche Gefühle hattest du beim Überfahren der Schanze?“ „Was genau hat dir so große Freude bereitet?“*

⁸⁷ Zum „blind“ Skifahren vgl. AUERHAMMER/KUHN 2000, 39f.

Persönliche leibliche Erfahrungen werden vor allem dann erworben, wenn der Sich-Bewegende seine Sinne einsetzt, um selbständig (auf individuelle Art und Weise) eine Bewegungsgelegenheit zu nutzen. Winterliche Bewegungslandschaften geben den Schülern die Gelegenheit, mit einer vorgefundenen Geländeformation in Beziehung zu treten und mit Bewegungshandlungen zu experimentieren, sie zu deuten und zu gestalten. Bereits erworbene Erfahrungen lassen sich dabei überprüfen und präzisieren. Zudem erhält jeder die Möglichkeit, sinnstiftenden und lustbringenden Erlebnissen nachzuspüren (vgl. Kap. 3.2.1). Wird auf die Formulierung konkreter Bewegungsaufgaben verzichtet, stellt sich jedem Schüler unmittelbar die Aufgabe, seinem Bewegen in der winterlichen Bewegungslandschaft einen Sinn zu geben. Anregungen zu Bewegungshandlungen durch Lehrer oder Schüler können durchaus hilfreich sein und auch die Bewegungsphantasie der Schüler beflügeln. Anschließend sollte den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, sich selbstbestimmten Bewegungshandlungen zu widmen (vgl. Kap. 3.2.3). Bewegungslandschaften bieten dann jedem die Chance, in einer selbst gewählten Tätigkeit aufzugehen und Erlebnisse auszukosten.

Exemplarische winterliche Bewegungslandschaften:

- **Schanze:** Sie kann man zum Abheben und Fliegen nutzen, zum Vollführen von Kunststücken, man kann sie aber auch gefühlvoll ausgleichen.
- **FrISCHE Raupenspur:** Sie kann man beispielsweise zum Schussfahren, zum Anlegen von Spuren, zum Experimentieren mit dem Druckaufbau, zum Fahren von Pirouetten, zum Fakierefahren (Rückwärtsfahren), zum Walzerfahren, zum Überfahren oder Überspringen von Kanten am Rand der Spur verwenden.
- **Wellenbahn:** Sie ermöglicht Ausgleichsbewegungen, Drehungen auf dem Wellenkamm, Sprünge, spannende Wettfahrten und kooperatives Befahren.
- **Stangenslalom:** Stangen kann man auch zum Balancieren, zum Festhalten und zum Paarlauf gebrauchen sowie als flexible Schneeschleuder zweckentfremden.
- **Bojenslalom:** Die Bojen lassen sich in der Falllinie und stark aus der Falllinie herausgesetzt umfahren, überspringen, achterförmig umlaufen, umgedreht mit dem Fuß kicken und in der Ebene als Spielgerät zum „Skistock-Hockey“ und zum Eiskegeln verwenden.
- **Schlitterbahn:** Auf ihr kann man auf Weite, auf Ziele und miteinander schlittern, Kunststücke wagen, Gegenstände gleiten lassen (z. B. Steine, Hütchen, Eisstöcke, Rodel), auf Rutschgeräten gleiten (vgl. MÜLLER 1999a, 43).
- **Weitere Bewegungslandschaften:** Buckelpiste, (unberührter) Tiefschneehang, Steilwandkurve, Kante, Knick, Dach, Halfpipe, Bobbahn, zugefrorener See, Eisfläche, verschneite Wiese

3.2 Gestalten wintersportlicher Aktivität

Beim Gestalten von wintersportlicher Bewegung denkt man zunächst an Eiskunstlauf und Eistanz, an Freestyle-Skifahren (ACRO, Buckelpiste, Springen) und Snowboarden in der Halfpipe, an Sportarten also, bei denen die Bewegungsqualität bewertet wird. Die Bewertung erfolgt anhand operationalisierter Kriterien von außen (durch eine Jury). Tatsächlich geht es dort daher überwiegend um die möglichst perfekte Reproduktion festgelegter Bewegungstechniken. Wahl und Gestalt dieser Bewegungsformen sind nicht mehr Ausdruck innerer Empfindungen, sie werden statt durch die innere Stimmigkeit des Sich-Bewegens durch äußeres Feedback reguliert, das sich am definierten Bewegungsideal orientiert. Wird in diesen Disziplinen das Bewegen noch gestaltet oder ist die Gestalt gänzlich durch Normen festgelegt? Was ist überhaupt mit Gestaltung wintersportlicher Bewegung gemeint?

Die Gestalt sportlicher Bewegung als das ganzheitliche Resultat des Bewegungshandelns ist bei allen wintersportlichen Aktivitäten in besonderem Maße individuell geprägt: Jede Bewegungssituation begegnet dem Sich-Bewegenden in Abhängigkeit von den Witterungsbedingungen sowie der Beschaffenheit und Form des Untergrundes stets als eine spezifische und neue (vgl. Kap. 3.1.1). Wintersportliches Bewegungshandeln bringt als Ausdruck des persönlichen Bewegungsdialogs mit der situativen Bewegungsumwelt *individuelle* Lösungsversuche von Bewegungsproblemen hervor, die in besonderem Maße der Anpassung an die situativen Bedingungen bedürfen. Wintersportliche Bewegung zeichnet sich folglich nicht nur durch einen persönlichen Stil aus, sondern auch durch eine individuelle situative Gestalt.⁸⁸ Dies gilt für alle drei Formen des Bewegungsdialogs, die GORDIJJN unterscheidet.

⁸⁸ Das deutsche Skilehrwesen führte im Zuge dieser Einsicht das Prinzip der Individualisierung ein (vgl. DEUTSCHER VERBAND SKILEHRWESEN 1993, 8; 31): „Die Schüler können individuelle Lösungen nutzen, um die für sie günstigste Technik zu entwickeln“ (ebd., 53). DREXEL (1995) legt diesen Grundsatz konsequenterweise im Sinne einer Profilierung des persönlichen Stils aus. Der aktuelle Skilehrplan Basic verabschiedet sich ganz von Leitbildern bestimmter Grundtechniken und erklärt die situative Anwendung einer vielseitigen Skitechnik zum Ziel des Skiunterrichts (vgl. DEUTSCHER VERBAND SKILEHRWESEN 2001, 25). Die durchgängige Arbeit mit Bewegungsaufgaben unterstützt die Entwicklung individueller situativer Lösungen, vor allem wenn – wie es der

Bei der direkten Überschreitung gelingt dem wintersportlich Aktiven die spontane und problemlose Bewältigung einer Situation, indem er unmittelbar auf die Welt der motorischen Bedeutungen eingeht. Im Dialog passt er zwar sein Bewegungen an die jeweiligen Bedingungen an, etwa an Veränderungen der Beschaffenheit des Untergrunds. Die Veränderung erscheint ihm jedoch nicht als Problem, weil er über Bewegungserfahrungen verfügt, die ihm die Anpassung durch eine unbewusste Bewegungsausführung ermöglichen. Der Sich-Bewegende „antwortet“ im Dialog mit der unmittelbaren Anwendung von Bewegungswissen, ohne sein Bewegungen bewusst zu gestalten.

Die erlernte Überschreitung ist das Ergebnis eines Lernprozesses, den der wintersportlich Aktive auf sich nimmt, weil er auf ein Bewegungsproblem keine spontane Antwort findet. Dabei lassen sich nach GORDIJN prinzipiell zwei Vorgehensweisen unterscheiden: Zum einen kann der Sich-Bewegende versuchen, sich vorgegebene Bewegungsmuster anzueignen, um durch deren Nachahmung entsprechende Situationen zu lösen. Zum anderen kann er vorgegebene Bewegungsabsichten verfolgen, um durch Experimentieren mit Bewegungshandlungen der Lösung schrittweise näher zu kommen (vgl. TAMBOER 1979, 18). In beiden Fällen werden die Bewegungen bewusst ausgeführt und erhalten im Rahmen des Bewegungsdialogs eine persönlich-situative Gestalt und Bedeutung. Bei der Nachahmung eines Bewegungsmusters, beispielsweise des Stockeinsatzes beim Skilauf, wird dem eigenen Bewegungen eine durch die Situation vorgegebene Form aufgeprägt. Der Sich-Bewegende ist dadurch zur Übernahme vorhandener Bewegungsbedeutungen aufgefordert – hier etwa zur Unterstützung der Hochentlastung. In diesem Fall wird die Möglichkeit, durch Gestaltung des Sich-Bewegens eine persönliche Bedeutung zu realisieren, unter Umständen eingeschränkt (vgl. ROSENBERG 1997, 199). Verfolgt der wintersportlich Aktive dagegen eine Bewegungsabsicht, etwa die, in einer frischen Raupenspur eine gleichmäßige Schwungspur zu hinterlassen, dann ist ihm in dieser Hinsicht eine größere Freiheit gegeben. Beim Experimentieren mit eigenen Lösungsansätzen kann der Sich-Bewegende persönlich bedeutsame Lösungen realisieren. Sein Bewegungshandeln gestaltet er allerdings im Hinblick auf die vorgegebene Bewegungsabsicht.

Lehrplan fordert – „mehr und mehr Aufgaben gestellt werden, bei denen die Beurteilung der Bewegungsausführung vom Lernenden selbst übernommen werden kann“ (17).

Dementsprechend bestimmt diese Absicht den Sinn und die Bedeutung seines Bewegens mit.

Die einmalige persönliche Sinnfindung steht im Zentrum der erfinderischen Überschreitung. Auf der Basis von Lernerfahrungen kann der wintersportlich Aktive der winterlichen Umwelt flexibel begegnen, sie spontan in seinem Interesse deuten und verändern. Eine Bewegungssituation wird unvermittelt auf eine persönlich neue Art und Weise bewältigt: Statt wie bisher mit dem tiefen Schnee um jeden Schwung zu kämpfen, gelingt es einem Skifahrer den Tiefschnee als Gelegenheit zu deuten, eine rhythmische Spur zu legen. Nachdem ein Junge mehrmals selbst über die Schlitterbahn gerutscht ist, lässt er spontan ein Markierungshütchen über die Bahn gleiten. Da bei der erfinderischen Überschreitung eine Bewegungssituation anders gedeutet wird, als der Sinnzusammenhang eigentlich vorgibt, wird bei ihr das Sich-Bewegen in der winterlichen Welt in besonderem Maße im Sinn des Sich-Bewegenden gestaltet. Erst bei solchem Handeln sollte nach GRUPE (1967a) von Gestalten gesprochen werden: „Gestaltung von Bewegung heißt [...] ihr einen zusätzlichen und sie übergreifenden Sinn zufügen“ (49) und „bedeutet, ihr eine Ordnung und eine Gliederung verleihen, die sie von Natur aus nicht besitzt, ihr eine Qualität geben, die zu ihrer funktionellen Ordnung hinzutritt, ihr eine Form aufprägen, die aus der Situation, von ihrem Zweck und Ziel nicht bindend vorgeschrieben ist“ (ebd.).

Demnach kann der wintersportlich Aktive sein Bewegen nur dann wirklich gestalten, wenn er sich die Freiheit nimmt, eine Bewegungssituation in der Winterlandschaft auf seine persönliche Art und Weise zu deuten. Der Schüler benötigt daher Freiräume für selbstbestimmtes Gestalten. Dafür ist die prinzipielle Offenheit der Bewegungshandlung unabdingbare Voraussetzung (vgl. GRUPE 1967a, 46f.; RÖTHIG 1990, 393f.). Denn „seine Bewegung gestalten kann nur, wer im Bewegungsentwurf frei ist“ (SEYBOLD 1967, 59). Dieser Freiraum wird dort eingeeengt oder gar verhindert, wo der tradierte Wintersport zum Bezugspunkt wintersportlicher Aktivität wird, wo Bewegungen als definierte Techniken gelehrt und gelernt werden, wo „richtige“ Bewegungen im Sinne technisch korrekter oder zweckmäßiger Bewegungen von „falschen“ Bewegungen unterschieden werden, wo „Effizienz- und Optimierungsprobleme im Vordergrund stehen“ (RÖTHIG 1993, 15). Sowohl schulische (Skifahrten, Eislauf-AG etc.) als auch viele kommerzielle Wintersportangebote (Skischule, Snowboardkurse etc.) und ebenso der leistungsori-

enterte Vereinssport sind überwiegend auf Bewegungsoptimierung ausgerichtet. Anstelle der subjektiven, im Inneren empfundenen Stimmigkeit wie beim Gestalten des Sich-Bewegens (vgl. SEYBOLD 1967, 63) werden Zweckmäßigkeit und eine objektive, von außen beurteilte „Richtigkeit“ von Bewegung zum Maßstab der Bewegungsqualität.

Andererseits stoßen Freiräume für selbstbestimmtes Gestalten vor allem bei älteren Schülern nicht selten auf Ablehnung, da sie beim Gestalten offener Bewegungssituationen motorischer und sozialer Unsicherheit ausgesetzt sind. Dies gilt ganz besonders nach dem Eintritt in die Pubertät, wenn die Selbstkritik erwacht und die eigenen Ansprüche an das Resultat der Gestaltung steigen (vgl. SEYBOLD 1967, 64f.): „Die Selbstkritik lähmt, schon im voraus das Dilletantische der Bemühung wähnend. [...] Ist es nicht üblich, das Gekonnte spielerisch zu überschreiten [...], dann kann bei sich abschwächender Erfindungskraft die altersübliche Hemmung kaum noch überwunden werden, und die Schüler treten lieber in die gewohnten, sicheren Bahnen“ (FUNKE 1989, 181; Rechtschreibfehler i. O.). Viele finden nicht den Mut zu einer erfinderischen Überschreitung und greifen auf gewohnte oder vorgefabrizierte Ausdrucksmuster zurück, die ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln. Vorgefabrizierte Ausdrucksmuster mit gesicherter sozialer Akzeptanz werden den Heranwachsenden insbesondere durch „Trends“ überliefert. Je älter die Kinder werden, desto mehr „unterliegen, bei allen regionalen, alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden, die ‘frei’ gewählten Aktionsformen, die Spiele und Sportarten mit ihren besonderen Verhaltensweisen oft modeartigen, von Massenmedien und dem Kommerz gesteuerten Strömungen“ (EHNI 1985, 68). Nicht nur Kleidung und persönliche Aufmachung werden bestimmt durch trendgesteuerte ästhetische Inszenierungen, sondern ebenso das Sich-Bewegen: „Vorgefabrizierte Ausdrucksmuster sind also immer schon zur Hand bzw. im Kopf und zunehmend auch schon im Körper von Schülern“ (FRITSCH 1999, 288). Beispielsweise suchen viele Snowboarder auf einem Hang nur nach Gelegenheiten zum Springen, egal welche Deutungsmöglichkeiten ihnen der Hang außerdem zu bieten hat. Denn das Springen liegt im Trend, selbst wenn das Board dabei kaum den Schnee verlässt.

Mit dem Verzicht auf die Selbstgestaltung winterlichen Sich-Bewegens werden Chancen auf einmalige persönliche Sinnfindungen und außerordentliche Bewegungserlebnisse leicht verpasst (Kap. 3.2.1). Angesichts der Bedeutung kreativer

Handlungen für die Entwicklung von Heranwachsenden (Kap. 3.2.2) gilt es im Rahmen schulischer Veranstaltungen das individuelle Gestalten winterlichen Sich-Bewegens zu fördern. Zu klären ist insbesondere, wie erfinderische Überschreitungen angeregt werden können (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Persönliche Sinnfindung

Bewegung gestalten heißt, dem Bewegen einen persönlichen Sinn zu geben, der den durch die Strukturen bestimmten Sinnzusammenhang übersteigt. Ein Beispiel aus einem Wintersporttag:

Nachdem die Kinder der dritten Klasse auf dem Schulhof eine Schlitterbahn angelegt und erste Rutschversuche unternommen haben, geht es an das Aufräumen der Hütchen, die zur Markierung der Bahn verwendet wurden. Während die anderen diese in die Turnhalle tragen, beschleunigt Tobias sein Hütchen mit einem kräftigen Armschwung und lässt es aufrecht auf dem eisglatten Untergrund rutschen. Offenbar fasziniert von dieser Möglichkeit des Sich-Bewegens eilt Tobias zurück zur Schlitterbahn. Dort nimmt er Anlauf und schon flitzt das Hütchen mit erhöhter Geschwindigkeit über das Eis. Als das Hütchen beim nächsten, besonders kraftvollen Versuch umkippt und auf der Seite schlittert, geht Tobias die Sache vorsichtiger an: Bei weiteren Wiederholungen steigert er kontinuierlich die Anlaufgeschwindigkeit und den Kräfteinsatz beim Armschwung und lässt das Hütchen aufrecht immer schneller und weiter über das Eis gleiten, bis sein Lehrer ihn erneut zum Aufräumen auffordert.

In dieser Szene realisiert Tobias aus eigener Initiative und vollkommen selbständig eine originelle wintersportliche Betätigung. Dass dies kein Einzelfall ist, lässt sich anhand der Beobachtung von Kindern im Schnee und auf Eis leicht prüfen oder auch durch einen Blick in den Bildband „Kinderwelt: Bewegungswelt“ (EHNI/KRETSCHMER/NIMTSCH/SCHERLER/WEICHERT 1982) feststellen: Da fischen Kinder vorsichtig große Eisschollen aus einem Fluss (21), lassen sich auf einer Tasche sitzend über eine Eisfläche ziehen (33), rutschen auf dem Hosenboden (40), auf einem Metallstuhl sitzend (85) bzw. auf unter die Schuhe geschnallten Kufen (155) verschneite Hänge hinunter, lassen sich auf dem Schlitten sitzend von einem Radfahrer ziehen (85) und bewegen sich mit den Händen in Schlittschuhen fort (146). Offensichtlich lassen sich winterliche Umwelten auf vielfältige

Weise als Bewegungsanlass deuten und regen zu bisweilen sehr originellen Tätigkeiten an. Ob sich sein Handeln für Außenstehende durch Originalität auszeichnet, scheint Tobias allerdings gleichgültig zu sein. Ihn fasziniert das Entdecken einer Bewegungsbedeutung. Im Schlittern-Lassen eines Gegenstandes gewinnt die Bahn für ihn eine weitere Bedeutung. Entscheidend für den außerordentlichen Reiz seines Tuns ist, dass sein improvisierendes Handeln persönlich neue Bedeutungen entstehen lässt (vgl. auch ROSENBERG 1997, 206f.). Sein Bewegungshandeln beschert ihm ein „Aha-Erlebnis“, einen „fruchtbaren Moment“ (COPEI 1969).

Tobias gibt sich allerdings nicht mit dem Entdecken einer neuen Bewegungsbedeutung zufrieden. Er beginnt das Schlittern-Lassen zu variieren und geht darüber ganz in seinem Tun auf. Mit COPEI gesprochen schließt sich an das Aufblitzen einer neuen Erkenntnis bei ihrer Entdeckung ein Prozess der Formung an. Dabei wird deutlich, dass es Tobias nicht bloß um das möglichst weite Schlittern-Lassen eines Gegenstands auf dem glatten Untergrund geht. Denn als das Hütchen umkippt und auf der Seite schlittert, erachtet er sein Bewegungshandeln augenscheinlich als nicht gelungen. Sein Ziel ist das Hütchen aufrecht gleiten zu lassen. Das ästhetische Moment des aufrecht über das Eis „schwebenden“ Hütchens ist ihm wichtig. Dadurch erhält sein Handeln im Bewegungsdialog mit der Schlitterbahn offenbar einen ganz persönlichen Sinn.

Die einmalige persönliche Sinnfindung steht nicht nur beim Erfinden von persönlich neuen Bewegungsmöglichkeiten im Mittelpunkt des wintersportlichen Bewegungshandelns, sondern immer dann, wenn der wintersportlich Aktive seinem Handeln einen individuellen Sinn zu verleihen versucht, der den vorhandenen Sinnzusammenhang übersteigt: Dem Skifahrer genügt es nicht (mehr), einen Hang sturzfrei zu bewältigen, er will elegant, aggressiv dynamisch, mühelos und schonend oder rhythmisch schwingend abfahren. Der Snowboarder versucht cool und lässig, ohne hektische Ausgleichsbewegungen zu Tale zu schwingen. Ein Schlittenfahrer lässt sein Gefährt absichtlich um die Kurven driften. Der Eisläufer strebt nach eleganter Haltung und fließenden Bewegungen. Mit beabsichtigten Zusatzbewegungen gestaltet der Springende seine Luftfahrt. Seine Empfindungen beim Hören von Musik versucht der Eistanzer in seinem Bewegen auszudrücken.

Durch die persönliche Sinnfindung kann die Gestaltung des Sich-Bewegens für die Lebenserfüllung des Menschen Bedeutung erlangen. Denn die Bewegungsgestaltung „ist reine Gegenwart und reine Erfüllung des Augenblicks [...]. Sie läßt die vielfältig variierbaren, spontanen Fähigkeiten des Menschen ans Licht kommen, die Kräfte seiner Phantasie und Imagination wirksam werden und an den Dingen Qualitäten hervortreten, die sich nur in der zweckfreien Zuwendung auftun können“ (GRUPE 1967a, 51).

Wird das gestaltete Sich-Bewegen subjektiv im Innern als stimmig empfunden, kann das Bewegungserleben durch außerordentlich bewegende Einheitserlebnisse gekrönt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Sich-Bewegende seine Bewegungsgestaltung anderen präsentiert und die Frage des Gelingens an Brisanz gewinnt (vgl. auch Kap. 2.2.2). Präsentationen wintersportlicher Bewegungsgestaltung sind keineswegs auf den Wettkampfsport und auch nicht auf absichtliche Vorführungen beschränkt. Der wintersportlich Sich-Bewegende zieht die Blicke von anderen Aktiven und von Zuschauern oft selbst dann auf sich, wenn er dies nicht beabsichtigt: Auf der Skipiste, der Rodelbahn oder der Eisfläche ist man selten allein und daher häufig einer Beobachtung durch Mitmenschen ausgesetzt, die mit gespannter Erwartung der Bewegungsqualität, des Gelingens oder Misslingens und des Ausdrucksverhaltens des Sich-Bewegenden einhergeht.

Für den Zuschauer verbinden sich damit ästhetische Empfindungen, die eine Beurteilung der Bewegungsqualität wesentlich beeinflussen. Sprachlich lassen sich diese bewegungsbegleitenden Empfindungen des Betrachters am ehesten bildhaft widerspiegeln:⁸⁹ Der Skirennläufer tanzt spielerisch und leicht durch die Tore, der Skispringer schwebt anmutig durch die Lüfte, der Eishockeyspieler schlenzt den Puck mühelos in den Torwinkel. Solchermaßen gelungene Bewegungen werden als schön angesehen, wenn sie sich nicht darin erschöpfen,

⁸⁹ RÖTHIG (1990) merkt an, „daß die Wissenschaftssprache nicht jenes Instrument ist, das imstande wäre, die Beschreibung und Darstellung des gesamten Gegenstandsbereiches und Erfahrungsfeldes [des Ästhetischen; H.H.M.] zu leisten [...]. Ästhetisches wird nur in geringem Maße über Sprache dargestellt, zumeist bedient man sich wirksamerer und unmittelbarer Zugangsweisen“ (387). Ästhetisches sprachlich auszudrücken schließt daher begriffliche Verfehlungen ein.

zweckrational zu sein,⁹⁰ sondern vom Betrachter als natürlich und anmutig empfunden werden (vgl. GRUPE 1967b, 50-62; SCHMIDT-MILLARD 1996, 191), d.h., wenn – wie es der Dichter Friedrich von SCHILLER charakterisiert – in der Art und Weise der Ausführung der „Empfindungszustand“ der handelnden Person zum Ausdruck kommt (vgl. 1992, 346ff.).⁹¹

Für den Sich-Bewegenden kann die Bewegungsgestaltung demnach auch ein Sich-Ausdrücken in der Bewegung bedeuten. Er bewegt nicht nur willentlich seinen Körper, sondern er lässt auch sein bewegtes Gemüt in sein Bewegen einfließen. Die Betonung liegt hierbei auf dem Wort „lassen“. Denn Anmut ist weder machbar noch nachahmbar. „Sie erscheint, wenn die empfindende Seele in der Bewegung mitschwingt“ (RAMMLER 1989, 100). Insofern werden in der anmutigen Bewegung Sinnlichkeit und Vernunft des Menschen in eine Einheit gebracht und gewissermaßen miteinander „versöhnt“ (vgl. GRUPE 1967b, 52ff.). Diese Einheit kann vom Sich-Bewegenden als etwas ungeheuer „Befreiendes“ erlebt werden, da sich alles (Ich, Leib und Welt) im Einklang befindet und für einen Moment keine leiblichen Grenzen zu existieren scheinen.

Das Präsentieren wintersportlichen Bewegens kann für den Sich-Bewegenden vielfältige Bedeutung haben (soziale Aufmerksamkeit und Anerkennung, Erfolgserlebnis, Reiz der unsicheren Situation etc.). Primär geht es aber darum, seine Fertigkeiten und Fähigkeiten zu zeigen. Einen sportlichen Reiz für den Akteur besitzt die Präsentation dann, wenn ihr Gelingen in Frage gestellt ist. Wenig attraktiv wäre es beispielsweise, einen Skistock in den Schnee zu rammen. Im Unterschied zum Artisten, der sein Können vorführt, zeigt der Sportler etwas, das er nicht sicher kann (vgl. SEEL 1993, 98): Über eine Buckelpiste „tanzen“, einen lässigen Twister oder Backside-Air springen, einen Drehsprung auf der Schlitterbahn oder mit Schlittschuhen bewältigen oder Eistanzen im Einklang mit der Musik. Dringt er während der Präsentation in Grenzbereiche seiner Leistungsfähigkeit vor, dann

⁹⁰ Eine Bewegung, die allein zweckrational ist, kann nach BOLLNOW (1967) lediglich „schön im Sinn der Schönheit von Technik [sein; H.H.M.], aus dem rein verwirklichten mathematischen Gesetz heraus, aber nicht als Auswirkung einer eigentlichen Gestaltung“ (31).

⁹¹ Laut SCHILLERs (1992) Essay „Über Anmut und Würde“ ist „Anmut nichts anderes als ein [...] schöner Ausdruck der Seele in den willkürlichen Bewegungen“ (334) und somit „eine Schönheit, die nicht von der Natur gegeben, sondern von dem Subjekte selbst hervorgebracht wird“ (334).

muss er hoffen, dass er leiblich über sich hinaus kommt, damit sein Bewegen gelingt. In diesen Momenten des „leiblichen Über-sich-hinaus-Kommens“, in dem der Sich-Bewegende staunend den „absichtslosen Schwung seines Leibes“ erlebt, ist nach SEEL der eigentliche Sinn sportlicher Handlungen zu sehen (vgl. Kap. 2.2.2).

3.2.2 Entwicklung der Gestaltungsfähigkeiten

Gestaltendes Bewegungshandeln geht immer mit einer Ausdehnung und Vertiefung des Dialogs zwischen dem Sich-Bewegenden und seiner Umwelt einher. „Kinder erfahren die Welt gleichsam durch das eigene Bewegungsleben hindurch, und dies im verstärkten Maße, wenn sie gestaltend auf die Welt einwirken“ (RÖTHIG 1993, 20). Eine Gestaltung wintersportlicher Bewegung setzt voraus, dass ich in meiner Umwelt mögliche Bedeutungen und Handlungsanlässe erkenne und über Bewegungserfahrungen verfüge, auf die ich im gestaltenden Bewegungshandeln zurückgreifen kann. Bevor ich gestaltend auf die winterliche Umwelt einwirken kann, muss diese für mich schon zu einer Welt von Bewegungsbedeutungen geworden sein. Mit diesem „Wissen“ nehme ich im Gestalten einen Dialog mit der Welt auf, von dem ich weder den Verlauf noch das Resultat kenne. Ich lasse mich auf eine neue Bewegungssituation mit unsicherem Ausgang ein und versuche diese in meinem Sinne zu gestalten. Die erfinderische Überschreitung lässt persönlich neue Bewegungsbedeutungen entstehen, die mich unmittelbar berühren. Sie erweitert und präzisiert dadurch meine Welt der Bewegungsbedeutungen.

Gestaltendes Handeln wurde hier als ein Handeln gekennzeichnet, das im Bewegungsdialog eher spontan etwas subjektiv Neues und persönlich Bedeutsames hervorbringt: Subjektiv neue Deutungen der Bewegungsumwelt bzw. einer Bewegungssituation, einen einmaligen persönlichen Sinn oder einen momentanen Ausdruck der persönlichen Empfindungen und Emotionen. NEUBER (2000, 10) nennt derartiges Handeln kreativ. Kreativität ist für NEUBER eine Fähigkeit, die sich pädagogisch beeinflussen lässt und – angesichts veränderter kindlicher Lebenswelten– einer gezielten Förderung bedarf (vgl. 27).⁹²

⁹² Nach NEUBER (2000) „wird das Spiel der Kinder immer bewegungsärmer und körperfremder, einseitiger und weniger selbst bestimmt“ (20). NEUBER gesteht zwar zu, dass „Kinder durchaus

Erfinderische Überschreitungen im Rahmen wintersportlicher Aktivität können demzufolge die Fähigkeit entwickeln, weitere erfinderische Überschreitungen zu tätigen und einen persönlichen Sinn im Sich-Bewegen zu finden. Die Fähigkeit zur Gestaltung der individuellen Lebenswelt mit persönlicher Sinnggebung ist ein zentrales Anliegen pädagogischer Bemühungen (vgl. BECKERS 1997, 20).

Nach einer mehrmonatigen Anwendung seiner Unterrichtskonzeption zur „kreativen Bewegungserziehung“ berichtet NEUBER (1999) von positiven Veränderungen in der Persönlichkeitsentwicklung seiner Schüler. Empirisch ermittelt er unter anderem ein gesteigertes Selbstwertgefühl (vgl. 229f.). Inwieweit diese Befunde auf entsprechend gestaltete wintersportliche Schulveranstaltungen übertragbar sind, ist fraglich. Gelungene erfinderische Überschreitungen dürften allerdings – vor allem dann, wenn sie anderen präsentiert werden – nicht ohne Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung bleiben. Die Zufriedenheit aufgrund der im Innern empfundenen Stimmigkeit des kreativen Bewegungshandelns und der persönlichen Sinnfindung oder positive Rückmeldungen von Seiten der Beobachter vermögen selbstwertstärkende Effekte auszulösen.

Auf der anderen Seite ist mit dem Betrachten gestalteter Bewegungen die „Entwicklung des Geschmacks, d.h., der Urteilsfähigkeit darüber, was man aus welchen Gründen anerkennen möchte“ (KURZ 1997, 26), verbunden. Im Hinblick auf die Fähigkeit zur Selbstgestaltung der individuellen Lebenswelt mit persönlicher Sinnggebung gilt es diese Urteilsfähigkeit so zu entwickeln, dass sie die Individualität jedes Menschen mehr berücksichtigt. Neben der objektiven, technikorientierten Beurteilung sportlicher Leistungen „gibt es ein kontemplatives Wohlgefallen an der Wahrnehmung gelungener Bewegungen“ (SCHMIDT-MILLARD 1996, 188), das bei der unvoreingenommenen Beobachtung erfinderischer Überschreitungen verstärkt ins Blickfeld rückt.

3.2.3 Aufgabe: Wintersportlichem Sich-Bewegen einen Sinn geben

Ob durch eine wintersportliche Betätigung seine Gestaltungsfähigkeiten gefördert werden, wird einen Heranwachsenden in der Regel wenig interessieren. Für ihn ist

kreative Umgangsweisen mit den veränderten Lebenswelten entwickeln“ (21) und oft das Beste aus ihrer Situation machen, fordert aber dennoch von der Pädagogik, „auf die veränderten lebensweltlichen Bedingungen zu reagieren“.

in erster Linie wichtig, dass sein wintersportliches Bewegen für ihn persönlich Sinn macht. Unter Umständen kann dies auch bei der Auseinandersetzung mit Bewegungssituationen in einem vorgegebenen Sinnzusammenhang der Fall sein. Im Hinblick auf die Lebensgestaltung und ein dauerhaftes Interesse an wintersportlicher Betätigung gilt es aus pädagogischer Sicht die Fähigkeit zur Selbstgestaltung wintersportlichen Sich-Bewegens zu entwickeln. Der Heranwachsende soll selbst sein wintersportliches Bewegen so gestalten können, dass er in seinem Bewegen einen persönlichen Sinn findet.

Den Weg zu diesem Ziel weisen individuelle Erfahrungen mit persönlicher Sinnfindung bei wintersportlicher Aktivität. Die persönliche Sinnfindung lässt sich allerdings didaktisch kaum vermitteln. Im Hinblick auf diesbezügliche Erfahrungen spielen erfinderische Überschreitungen eine herausragende Rolle, da bei diesen die einmalige persönliche Sinnfindung zentrale Bedeutung erlangt. Die Frage ist jedoch, wie man Heranwachsende zu solchen kreativen Bewegungshandlungen bewegt. Denn „die erfinderische Begegnung mit der Welt der motorischen Bedeutungen entspringt weniger vernünftiger Überlegung als vielmehr spontanen Einfällen; planmäßiger Unterricht ist diesbezüglich deshalb kaum möglich“ (TAMBOER 1979, 18).

Erinnern wir uns noch einmal des einleitenden Fallbeispiels: Der Junge, der aus eigenem Antrieb ein Hütchen über den glatten Untergrund schlittern lässt, muss (wenigstens intuitiv) erfasst haben, dass Sport veränderbar ist und sportliches Sich-Bewegen individuell gestaltet werden kann; die Gestaltungsidee muss für ihn realisierbar sein; er muss sich von seiner Aktivität reizvolle Empfindungen und Erlebnisse versprechen; und nicht zuletzt muss seine soziale Umwelt allen voran sein Lehrer – sein selbstbestimmtes Handeln zulassen. Unverzichtbar erscheint demnach eine gewisse Offenheit der Bewegungssituation hinsichtlich ihrer Deutung. Ein individuelles Zuviel an Offenheit kann aber – wie zu Beginn von Kap. 3.2 bereits erläutert wurde – auch Unsicherheit hervorrufen und die Kreativität hemmen. Erfinderische Überschreitungen gilt es daher vorzubereiten:

1. *Individuelle Voraussetzungen schaffen:*

Im Unterschied zu direkten Überschreitungen basieren erfinderische Überschreitungen auf Lernerfahrungen (vgl. auch TAMBOER 1979, 18). Denn die Gestaltung einer Bewegungshandlung setzt deren Beherrschung voraus (vgl.

GRUPE 1967a, 48). Zunächst sind daher wintersportliche Bewegungserfahrungen zu vermitteln, auf die der Sich-Bewegende im gestaltenden Handeln zurückgreifen kann. Bleibt dafür nur wenig Zeit, bietet sich das Zurückgreifen auf relativ einfache oder schnell erlernbare Bewegungsweisen an. Bei der Entwicklung des Bewegungskönnens ist der Schaffung eines variabel anwendbaren Bewegungspools der Vorzug gegenüber der Verfeinerung von Bewegungstechniken zu geben, damit die Schüler offene Situationen flexibel bewältigen können. „Die Möglichkeiten erfinderischer Begegnung vergrößern sich [...], wenn in der vorhergehenden Lernphase mehr der ‚Nachahmung der Absicht‘ Raum gegeben wird“ (TAMBOER 1979, 18) als der Nachahmung von Bewegungsmustern. Statt über Bewegungsanweisungen sollte der Lernprozess nach Möglichkeit über Bewegungsaufgaben gesteuert werden, die das Experimentieren mit individuellen Lösungsansätzen fördern (vgl. auch Kap. 4.3). Denn der Sich-Bewegende muss wintersportliche Aktivität als etwas individuell Gestaltbares begreifen. Wie im Beispiel des Jungen auf der Schlitterbahn entstehen vor allem aus dem erfolgreichen Experimentieren heraus Ideen für persönlich bedeutsame Gestaltungsprozesse.

2. *Atmosphäre der Sicherheit herstellen:*

Die Auseinandersetzung mit offenen Situationen bringt für die Sich-Bewegenden Unsicherheit mit sich. Um diese Unsicherheit abzufedern und die Offenheit als eine Gelegenheit zu begreifen, die wintersportliche Aktivität selbst zu gestalten, bedarf es einer angenehmen Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit. Hohe Anforderungen und übermäßige Kontrolle können ebenso kontraproduktiv wirken wie das Gefühl der Orientierungslosigkeit. Daher steht der „Abbau von Konformitätszwängen und Gruppendruck“ (NEUBER 2000, 27) im Vordergrund. Darüber hinaus gilt es individuelle Sorgen ernst zu nehmen. Auch die Beobachtung durch andere kann die freie Entfaltung hemmen, weshalb ein gewisser räumlicher Abstand günstig sein kann. Dem Gefühl der Orientierungslosigkeit lässt sich durch die „Eingrenzung von Aufgabenstellungen auf überschaubare Handlungsfelder“ (ebd.) und durch Bewegungsanregungen begegnen.

3. *Improvisationen anregen:*

Erfinderische Überschreitungen im wintersportlichen Bewegungsdialog lassen sich nicht planen. Situationen, die dazu führen sollen, müssen „Herausforde-

rungscharakter“ (ROSENBERG 1997, 207) für den Sich-Bewegenden besitzen und ihm Freiräume für selbstbestimmtes Bewegungshandeln eröffnen. Folglich gilt es die Begegnung mit winterlichen Bewegungslandschaften oder Bewegungsarrangements (Beispiele siehe 3.1.3) zu ermöglichen, die gestaltende Handlungen provozieren, weil sie leicht verständlich sind und zu reizvollen Bewegungshandlungen einladen, vielfältige Deutungen zulassen und unterschiedlichen Anspruchsniveaus gerecht werden (vgl. KRETSCHMER 1997, 178f.). Im Hinblick auf eine entsprechende Offenheit der Situation sollte vom Stellen konkreter Bewegungsaufgaben abgesehen werden. Der Schüler steht dann unmittelbar vor der Aufgabe, seinem Bewegen in der Auseinandersetzung mit der Bewegungslandschaft einen Sinn zu geben. Bewegungsanregungen können aber durchaus hilfreich sein, indem sie einem Gefühl der Orientierungslosigkeit vorbeugen und die Bewegungsphantasie der Schüler beflügeln. Anschließend sollte den Schülern genügend Freiraum gewährt werden, um ihr Bewegen selbst zu gestalten.

4. *Bewegungsgestaltungen (auch mal) präsentieren:*

Die gelungene Präsentation ist eine Art der Identitätsdarstellung (vgl. 3.6) und hilft, das Vertrauen in die eigenen Gestaltungsfähigkeiten zu entwickeln. Sie muss nicht immer den Charakter einer vorbereiteten Aufführung haben, sondern kann als spontane Demonstration wintersportlicher Bewegungsgestaltungen auch die Funktion einer Bewegungsanregung übernehmen. Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der Gestaltungsfähigkeiten ist die Anerkennung aller Gestaltungen, die vom Sich-Bewegenden selbst als gelungen empfunden werden. Als Maßstab für die Beurteilung von Bewegungsgestaltungen ist die subjektive, im Innern empfundene Stimmigkeit des Sich-Bewegens auszubilden. Dagegen gilt es trendgesteuerte Inszenierungen und bewertende Äußerungen zur technischen Qualität einer Bewegungsgestaltung kritisch in den Blick zu nehmen, da sie den individuellen Gestaltungsspielraum begrenzen.

Der folgende Kasten enthält einige exemplarische Anregungen für konkrete Maßnahmen:

Individuelle Voraussetzungen schaffen:

Einfache und schnell erlernbare Bewegungsweisen: Gehen und Laufen in winterlichem Gelände, Werfen, Schlittern, Gegenstände schlittern oder rollen lassen, Rodeln, Bigfoot-Fahren etc.

Bewegungsaufgaben: Zahlreiche Beispiele für geeignete Bewegungsaufgaben finden sich in Kap. 3.1.3 sowie für Skifahrer, Carver, Snowboarder und Telemarker im neuen Ski-Lehrplan Basic (DEUTSCHER VERBAND SKILEHRWESEN 2001), für Eisläufer bei Franke (1987). Der Veranschaulichung diene ein möglicher Weg vom Gleiten zum Kurvenfahren auf Bigfoot oder Skiboards (Kurzcarver):

1. In fast ebenem Gelände: „*Laufe durch den Bojenslalom!*“ „*Steigere deine Geschwindigkeit!*“
2. Im auslaufenden Hang: Nach kurzer Schussfahrt in der Falllinie sollen die Schüler ein seitlich platziertes Fähnchen ansteuern. Hilfe zur Kurvenerleitung: „*Fahre durch die Bojengasse und nimm in voller Fahrt das dir von der Seite gereichte Frisbee mit beiden Händen mit!*“ Um den Kurvenradius zu verringern, wird die Aufgabenstellung dann abgewandelt: Es können verschiedenfarbige Fähnchen angesteuert werden, wobei umso mehr Punkte gewonnen werden, je weiter oben am Hang das Fähnchen platziert ist, d.h. je enger der Schwung bergwärts gelingt.
3. Im leicht abfallenden Hang: Die Schüler sollen einen Bojenslalom in der Falllinie bewältigen. Später werden die Bojen leicht aus der Falllinie herausgesetzt. Schließlich werden die Bojen entfernt, die Schüler sollen aber dieselben Kurven wie zuvor fahren. Dann fahren die Schüler frei, sie sollen allerdings vorher ankündigen, wie viele Kurven sie auf dem Hangstück fahren werden.

Atmosphäre der Sicherheit herstellen:

Auf Kooperation hin angelegte Spiele und Bewegungsaufgaben: Schattenfahren, Führung eines „Blinden“ durch den Partner, „Blinde Schlange“, „Osterhase“, „Brücke bauen“, „Förderband“, „Lockruf“, „Hechtprellen“, „Pushen“ (vgl. GROTH/LAGING 1984; siehe auch Kap. 3.6.3).

Arrangements mit individuell wählbarem Anspruchsniveau: Schanzen verschiedener Größe, individuell wählbarer Startpunkt am Hang, Bojenslalom mit wählbarem Kurvenradius etc.

Bewegungsanregungen: siehe unten

Improvisationen anregen:

Bewegungslandschaften: siehe 3.1.3.

Bewegungsanregungen (z.T. in Anlehnung an FRITSCH 1989):

- Einige beispielhafte Bewegungsmöglichkeiten nennen.
- (Einmalige) Schüler- oder Lehrerdemonstration von Bewegungsmöglichkeiten
- Bewegungsarrangement leicht verändern: Ein Hindernis auf der Schlitterbahn, der Piste platzieren. „*Kann jemand über das Hindernis überspringen?*“ Musik auflegen. Die Beleuchtung ändern. Zusätzliche Sportgeräte oder Gegenstände bereitlegen.
- Sich-ähnlich-Machen: „*Versucht mal wie ein Flieger über den Hang zu gleiten!*“ „*Könnt ihr euch wie ein Motorrad in die Kurve legen?*“ „*Könnt ihr euch bewegen wie ein Rennläufer/wie ein Skispringer/wie eine Eiskunstläuferin?*“
- Rhythmisieren: „*Kannst du dich im Rhythmus der Musik bewegen?*“ „*Könnt ihr euch synchron nebeneinander bewegen?*“ „*Versucht mal, euch im Rhythmus eurer Atmung zu bewegen!*“ „*Kannst du selbst einen Rhythmus, z.B. einen Sprechrhythmus, schaffen, nach dem du dich bewegst?*“
- Polarisieren: „*Versucht mal, euch wie in Zeitlupe und wie im Zeitraffer zu bewegen!*“ „*Wie kann man im Bewegen ausdrücken, dass man begeistert bzw. lustlos oder fröhlich bzw. traurig ist?*“ „*Kannst du betont lässig/aggressiv fahren?*“
- Verändern und Verfremden: „*Versuche doch einmal, deine Bewegungen stark zu übertreiben!*“

„Kannst du deine Bewegungen deutlich verlangsamen?“ „Fallen dir lustige/skurrile Veränderungen deine Bewegens ein?“

- Transformieren: *„Hör dir folgende Musik an/Betrachte dieses Bild/Lies dieses Gedicht bzw. diesen Text! Fallen dir dazu irgendwelche Bewegungen ein?“*

3.3 Die sportliche Begegnung mit winterlichen Umwelten

Der sportlich Aktive bewegt sich nicht nur für sich allein, sondern ist in seiner leiblichen Tätigkeit stets auf etwas außerhalb seiner selbst bezogen (vgl. Kap. 2.1.1). In seinem wintersportlichen Bewegungshandeln kann der Mensch als „Zur-Welt-Seiender“ intentional auf andere Lebewesen und auf eine materiale, winterliche Umwelt gerichtet sein, die er für sein Bewegen nutzt und die sich wegen ihrer spezifischen Bedingungen deutlich von anderen Bewegungsräumen abhebt: Sieht man von relativ seltenen Sportstätten wie Eishallen oder Skihallen ab, ereignet sich wintersportliche Aktivität im Freien unter dem Einfluss von Schnee, Eis, Kälte, Wind oder Regen. Meistens bewegt man sich auf rutschigem Untergrund – auch auf aufgeweichten Wegen und Wiesen gleitet man beim Laufen leicht aus. Innerhalb wie außerhalb bebauter Zonen wird der Sich-Bewegende mit diesen natürlichen winterlichen Zuständen konfrontiert und setzt sich in seinem Handeln mit ihnen auseinander. Dadurch erlangt die winterliche Umwelt für ihn Geltung und wird zu einem Feld von Bedeutungen.

Auf der anderen Seite hat wintersportliche Aktivität entsprechend der Relationalität von Mensch und Welt auch eine Bedeutung für die letztere: Bewegungshandeln bedeutet stets eine Einflussnahme auf die winterliche Umwelt, deren Auswirkungen aus ökologischer Sicht durchaus unerwünscht oder sogar bedenklich sein können. Vor allem der alpine und der nordische Skilauf werden immer wieder für die zunehmende Schädigung natürlicher Umwelt verantwortlich gemacht. Dies liegt nicht nur am Sich-Bewegen selbst, sondern auch an der Anfahrt, den Abfällen und Abwässern, dem Wasserverbrauch usw. Die Inanspruchnahme vorhandener Infrastrukturen und Sporträume fördert deren Ausweitung. Suchen viele Menschen zum Zwecke wintersportlicher Aktivität die Natur auf, vervielfachen sich die Eingriffe und können dazu beitragen, dass Ökosysteme aus dem Gleichgewicht gebracht werden. Welche bedenklichen ökologischen Auswirkungen speziell mit Wintersport und besonders mit dem Skisport als Massenbewegung einhergehen, wird in der Literatur hinreichend dokumentiert (vgl. z.B. PRÖBSTL 1991, 15-90; 1993, 17-92; SCHEMEL/ERBGUTH 1992, 353-403). Berücksichtigt man die notwendige Infrastruktur und das Verkehrsaufkommen, dann ist Wintersport Verursacher von Landschaftsverbrauch und Bodenversiegelung, Umweltverschmutzung (durch Schadstoffemissionen, Abfälle, Abwässer etc.), der Schädigung öko-

logischer Lebensgemeinschaften in Flora und Fauna, Störungen des Wasserhaushalts, Lärmbelastungen und Beeinträchtigungen des Landschaftsbildes (vgl. CACHAY 1988, 288ff.; 1989, 6-14; HEIN 1995, 77-86).

Solche Veränderungen winterlicher Umwelten im Zusammenhang mit Wintersport als Massenbewegung können wiederum die Möglichkeiten und das Erleben des wintersportlich Aktiven beeinträchtigen. Wenn sich immer mehr Menschen in die Winterlandschaft begeben, ist Natur kaum mehr wirklich erfahrbar: Wochenende für Wochenende wälzen sich lange Autoschlangen in die Alpen. Auf überfüllten Skipisten, Langlaufloipen, Skirouten und Rodelbahnen drängen sich die Menschen. In vormals unberührter Natur dröhnt laute Musik. An Schneebars und in Hütten werden Kalorien durch Alkohol ersetzt. Später ist Après-Ski angesagt. Bis tief in die Nacht wird auf Partys gefeiert oder in (Freiluft-)Diskotheken getanzt. Wer vom Skifahren oder Snowboarden noch nicht genug hat, kann sich zum Takt der Musik unter Flutlicht weiter sportlich betätigen: „Während tagsüber Action supergroß geschrieben ist, rockt in der Nacht die Party“ (snowboarder MBM 1999, 17). Der Eventtourismus hat oft ein Ausmaß angenommen, in dem es nicht ganz einfach sein dürfte, Ruhe zu finden. Statt Besinnung herrschen häufig Hektik und Stress durch ständige Reizüberflutung. Als Massenbewegung drängt Wintersport die Natur zurück. Die Suche nach Ruhe und Natur – etwa beim Skitrekking – belastet wiederum abgelegene Regionen.

Da so vielen Menschen etwas an der Begegnung mit winterlichen Umwelten liegt (Kap. 3.3.1), werden diese Begegnungen in ihrer Menge zum ökologischen Problem – vor allem dann, wenn umweltschädigende Handlungen der wintersportlich Aktiven hinzu kommen. Aus pädagogischer Sicht wird deshalb die winterliche Naturbegegnung nicht nur als Entwicklungsreiz, sondern auch als Gelegenheit zur Erziehung zu umweltbewussterem Verhalten als bedeutsam erachtet (Kap. 3.3.2). Daher ist zu klären, wie Wintersportveranstaltungen aus dieser Perspektive gestaltet werden sollten (Kap. 3.3.3).

3.3.1 Winterliche Bewegungs- und Naturerlebnisse

Mit einem begeisterten „Ui, dürfen wir raus in den Schnee?“ reagieren die Drittklässler auf meine Anregung, mal einen Blick aus dem Fenster zu werfen (vgl. MÜLLER 1999a, 38). Solche Reaktionen sind für Kinder eher die Regel als die

Ausnahme. Trotz unwirtlicher Witterungsbedingungen (Kälte, Nässe, eisiger Wind, Schneetreiben etc.) zieht es Kinder, Jugendliche und Erwachsene ins Freie. Ihrem Verhalten und ihren Äußerungen nach besitzt die winterliche Umwelt für viele einen so hohen Aufforderungscharakter zum Sich-Bewegen, dass die unangenehmen Begleiterscheinungen in Kauf genommen werden (vgl. auch BALZ/MÜLLER 1999, 19f.): Offenbar reizen verschneite Wiesen und Hänge zum Schlittenfahren, Skifahren und Snowboarden, zum Skilanglaufen und Wandern. Unversehrte verschneite Flächen fordern zum „erstmaligen“ Betreten, zum Formen von Bildern, zum Anlegen von Spuren und neuen Wegen auf. Schnee als leicht verfügbares und nahezu beliebig formbares Baumaterial lädt zum Bauen von Schneemännern, Skulpturen, Iglus, Schanzen etc. ein. Zugefrorene Gewässer verführen zum Betreten, zum Eislaufen und – wie auch vereiste Wege und Plätze – zum Schlittern.

Der außerordentliche Reiz des winterlichen Sich-Bewegens ist im exklusiven Charakter winterlicher Bewegungshandlungen und Spiele zu sehen, der auf der jahreszeitlich bedingten Seltenheit winterlicher Verhältnisse gründet. Ausschlaggebend sind außerdem die vielfältigen Bedeutungs- und Verwendungsmöglichkeiten winterlicher Umwelt, die individuell erkundet, als reizvoll entdeckt oder als uninteressant verworfen werden. Die Grundlage dieser Mehrdeutigkeit bilden vor allem die wechselhaften und nicht formgebundenen materialen Eigenschaften des Schnees. Mittels Schnee als Baumaterial und Kälte als „Eisproduzent“ lassen sich Winterlandschaften in außergewöhnlichem Maß verändern und an individuelle Bewegungsbedürfnisse anpassen. KRETSCHMER (1997) nennt derartige Bewegungslandschaften „materiale Provokationen [...] zum Bewegen und Spielen“ (178), da sie leicht verständlich sind, zu reizvollen Bewegungshandlungen einladen, vielfältig gedeutet und verändert werden können sowie unterschiedlichen Anspruchsniveaus gerecht werden. Winterlandschaften regen selbstbestimmtes, exploratives sowie kreatives und gestaltendes Bewegungshandeln an, das individuell mit einem Sinn versehen wird.

Für den Sich-Bewegenden verbinden sich mit dem Begreifen von Bedeutungen reizvolle und sinnstiftende Bewegungserlebnisse (vgl. Kap. 2.2), Leiberlebnisse (vgl. Kap. 3.1.1) und Erfolgserlebnisse (vgl. Kap. 3.2.1). Zudem geht mit dem Aufenthalt in winterlicher Umgebung oft eine besondere Wahrnehmung der Natur

einher:⁹³ Schnee macht alles weiß und verändert Landschaftsbild und -form. Auch Reif überzieht die Pflanzenwelt mit einem zarten Weiß. Die Landschaft kann durch die reduzierte Farbigkeit eine eigentümliche Schönheit gewinnen, vor allem dann, wenn ein blauer Himmel einen ausgeprägten Kontrast dazu bildet. Durch die Reflexionen der weißen Flächen ändern sich die Lichtverhältnisse, die Welt hellt sich auf. Schnee dämpft alle Geräusche. Die Tierwelt ruht oder hält sich in südlicheren Gefilden auf: Kein Vogel zwitschert, keine Zweige knacken, keine Grillen zirpen, keine Frösche quaken. Die Ruhe und die Schlichtheit dieser Landschaft bilden einen starken Kontrast zur Überflutung mit optischen und akustischen Reizen im alltäglichen Leben. In einer solchen Umgebung fällt es leichter abzuschalten und zu entspannen. Die außergewöhnlichen Naturwahrnehmungen werden oft zum Erlebnis. Für viele gewinnt dieses Naturerlebnis eine besondere Intensität, wenn sie die Winterlandschaft nicht nur (aus der Distanz) betrachten, sondern sich in ihr bewegen und mit ihr einen Bewegungsdialog führen. Bei einem gleichmäßigen Bewegungsrhythmus (z.B. beim Laufen und Wandern mit oder ohne Ski, beim Eislaufen, bei einer rhythmischen Tiefschneeabfahrt oder beim Radfahren) in die Winterlandschaft „einzutauchen“ oder gar mit ihr „eins zu werden“ (vgl. Kap. 2.2.2), kann einen Höhepunkt wintersportlichen Erlebens darstellen.

3.3.2 Entwicklung umweltbewussten Sporttreibens

Im weichen Schnee stapfte ich mühsam den Berg hinauf, eine endlose Spur meiner Schuhe zurücklassend. Immer wieder bleibt der Schlitten, den ich hinter mir herziehe, im pappigen Weiß hängen und ruckt an meinem Arm. Beim Queren einer Straße spritzt bei jedem Tritt der Matsch nach allen Seiten weg. Je höher ich

⁹³ Der Schriftsteller Martin WALSER beschreibt eindrücklich: „Niedlich, wie ein artiges Kätzchen, das sich geputzt hat, liegt jetzt das reiche, liebliche Land da. Jedes Kind, sollte man meinen, kann die Schönheit einer Schneelandschaft im Herzen verstehen, das feine saubere Weiß ist so leicht verständlich, ist so kindlich. Etwas Engelhaftes liegt jetzt über der Erde, und eine süße, reizvolle Unschuld liegt weißlich und grünlich ausgebreitet da. [...] Wunderbare Feinheit und Schönheit liegt darin, daß das Gras so artig und mit so zarten Spitzen aus der Schneefläche herausschaute. Ich ging wieder zu meinem alten unverwüstlichen, gütigen Zauberer, zum Wald, und zum Wald wie im Traum wieder hinaus, und es lag da, das Kinderland in seiner Kinderfarbe: Die Bäumchen und Bäume schienen einen graziösen Tanz auf dem weißen Felde aufzuführen, und die Häuser hatten weiße Mützen, Kappen, Kopfbedeckungen oder Dächer. Es sah so appetitlich, so lockig, so lustig und so lieb aus, ganz wie das zarte, süße Kunstwerk eines geschickten Zuckerbäckers ...“ (1985, 90).

komme, desto weniger bremst der leichter werdende Schnee meinen Vorwärtsdrang. Als ich später den Wald verlasse, zwingen mich gleißende Reflexionen der weißen Hänge, meine Augen zu schließen. Eisige Winde durchdringen meine Kleidung. Über windgepressten Schnee, der bei jedem Tritt knirscht, nähere ich mich einer Hütte. Von deren Dachrinne blinken mir lange Eiszapfen entgegen. Mit bloßen Händen forme ich aus dem kalten, pulverigen Schnee einen Ball und werfe ihn in Richtung Hüttendach. Ein kleiner Eiszapfen zersplittert. Ich setze mich auf den Schlitten und gleite mit zunehmender Geschwindigkeit einen Fahrweg hinab. Beim Abbremsen vor einer Kurve stieben Schneekristalle in mein Gesicht. Auf einer Eisplatte gerate ich ins Schlingern...

Beim wintersportlichen Sich-Bewegen setzt sich der Mensch mit der ihn umgebenden winterlichen Umwelt und ihren Eigenschaften auseinander. Er „fragt“, wenn er sich in winterlicher Umwelt bewegt, nach der Bedeutung dieser Eigenschaften für sein Bewegen und kann im obigen Fall etwa erkennen, dass weicher Schnee das Vorankommen erschwert, weil Mensch und Schlitten einsinken, dass Streusalz Schnee zu Matsch umwandelt, dass mit zunehmender Höhe die Temperatur sinkt, dass eine Sonnenbrille gegen blendende Lichtstrahlen und anfliegende Schneekristalle schützt, dass sich aus Pulverschnee nur mit bloßen Händen ein Schneeball formen lässt und dass ein Schlitten auf Eis kaum zu steuern ist. Dadurch lernt der Sich-Bewegende die Bedeutung winterlicher Umwelt und deren wechselnder Beschaffenheit für sein Bewegungsverhalten kennen. Die zunächst unbekannte winterliche Umwelt erlangt für ihn im Bewegungsdialog auf vielfältige Weise Bedeutung, sie wird auch zu einer Welt von Bewegungsbedeutungen.

Winterlandschaften regen – so wurde bereits in Kap. 3.3.1 festgestellt – selbstbestimmtes, erkundendes, kreatives und gestaltendes Bewegungshandeln an. Der wintersportlich Aktive kann insbesondere erkunden, welche Bewegungsmöglichkeiten und welche Reize ihm die Winterlandschaft bietet. Solche Erfahrungen bilden die Grundlage für die Selbstgestaltung seines winterlichen Bewegungslebens. Ferner weist SCHERLER (1975) erkundendem Sich-Bewegen eine grundlegende Rolle in der kindlichen Entwicklung zu. Seine These lautet: „Explorative Bewegungshandlungen führen zu materialer Erfahrung, einer für Kinder bedeutsamen

Form der Umwelterfahrung und der kognitiven Entwicklung“ (1976b, 30).⁹⁴ Die pädagogische Bedeutung kreativer und gestaltender Bewegungshandlungen wurde bereits erörtert (Kap. 3.2.2).

Bewegungshandlungen in winterlicher Umwelt sind mit spezifischen Wahrnehmungen verbunden. Diese Wahrnehmungen beziehen sich unter anderem auf die besonderen Eigenschaften winterlicher Umwelt: Schneefall und Schnee in wechselnder Beschaffenheit, Kälte und Eis, Regen und Nässe, eisige Winde, rutschiger Untergrund, variierende Härte des Bodens (mal schneeweich, mal hartgefroren, mal aufgeweicht), gleißendes Licht, frühe Dunkelheit, gedämpfte Geräusche, monochrome Landschaft. Diese spezifischen Bedingungen winterlicher Umwelt werden am eigenen Leib erfahren und gewinnen im Bewegungsdialog Bedeutung. Auch komplexere natürliche Vorgänge und Sachzusammenhänge lassen sich anschaulich nachvollziehen: das Gefrieren von Wasser beim Bau der Schlitterbahn; die Veränderung der Beschaffenheit von Schnee in Abhängigkeit von der Form der Schneekristalle; Lebensräume und Laufwege von Tieren beim Verfolgen ihrer Spuren im Schnee; die Naturgewalten angesichts von Lawinenabgängen, Schneestürmen und eisiger Kälte.

In jedem Bewegungsdialog werden Vorerfahrungen und Vorkenntnisse angewandt und überprüft. Dadurch können neue und vertiefte Erfahrungen über die winterliche Umwelt erworben werden. Die Unverzichtbarkeit von Naturerfahrungen für eine vielfältige Persönlichkeitsentwicklung versucht insbesondere die Ökologische Psychologie zu begründen, wofür sie anthropologische, evolutionsbiologische und psychologische Argumentationswege aufnimmt (vgl. GEBHARD 1994; vgl. auch SEEWALD/KRONBICHLER/GRÖSSING 1998, 249ff.; KRONBICHLER/KUHN 1999, 254ff.).

Aus pädagogischer Sicht werden sinnlich-leiblich erworbene Umwelterfahrungen nicht nur für die Entwicklung des Menschen als bedeutsam erachtet. Sie werden

⁹⁴ Materiale Erfahrung beinhaltet bei SCHERLER „das handlungsgebundene Erkennen der Eigenschaften eines Gegenstandes bzw. eines gegenständlichen Sachverhaltes“ (1976a, 9). Die Bedeutung sinnlich-leiblich erworbener materialer Erfahrungen für die Entwicklung von Heranwachsenden wird immer wieder betont (vgl. z. B. OERTER 1989, 52ff.). Nach SCHERLER (1976b) bilden „materiale Erfahrungen [...] eine notwendige Ergänzung von ‘formalen’ Erfahrungen, die durch Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden“ (30).

außerdem in vielen Konzeptionen als fundamentaler Bestandteil schulischer Umwelterziehung angesehen, der in den letzten Jahren vielfach verstärkt Bedeutung zugemessen wurde. Der Auslöser dafür ist wohl in der seit den 70er Jahren zunehmenden Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die fortschreitende Verschmutzung und Zerstörung natürlicher Umwelt sowie für problematische Eingriffe in das ökologische Gleichgewicht zu sehen. Aus der Sicht des Schulsports entzündeten sich heftige und kontroverse Debatten vor allem an der Frage, ob die Durchführung von Schulsportkursen aus ökologischer Sicht noch vertretbar sei.

Forderungen nach umwelterzieherischen Interventionen des Schulsports werden meistens vor dem Hintergrund als bedenklich eingestufte gesellschaftliche Entwicklungen erhoben: HEIN (1995) etwa konstatiert nach umfangreichen Analysen einen bedenklichen Wertewandel in Gesellschaft und Sport, in dessen Konsequenz es auch zu Konflikten zwischen Sport und Umwelt komme: „Die Beachtung der Lebensgesetze und damit die Anerkennung des ‘Über-Lebens’ werden [...] als wesentliche Einschränkung vermeintlicher Rechte, als Verzicht auf Bedürfnisbefriedigung und Preisgabe der eigenen Träume empfunden“ (96). Dahinter verberge sich eine „innere Krise“ (HEIN 1997, 143), ein Mangel an Lebenssinn, den der Mensch auch im und mittels Sport zu kompensieren versuche. Diese „innere Krise“ sei nach CAPRA letztlich eine Wahrnehmungskrise, die im Zusammenhang mit „Defizite[n] elementarer Sinnes- und Lebenswelterfahrungen“ (144) im Kindes- und Jugendalter besondere Brisanz erlange. Entsprechend kennzeichnet HEIN (1997) „materiale Erfahrung als wesentliches umweltdidaktisches Anliegen“ (148). Letztlich gehe es um eine Bewältigung des Mangels an Lebenssinn (vgl. 145f.). Ähnliche Begründungsmuster für Umwelterziehung im Schulsport finden sich bei SEEWALD (1990), KRONBICHLER/SEEWALD (1993), MÜLLER (1997) und RAPPEL (1993).

CACHAY (1989; 1990) dagegen setzt direkt an erkennbaren Konflikten zwischen Sport und Umwelt an und stellt Umwelterziehung als eine Problemlösestrategie dieses Konfliktes heraus. Auf diese Begründung stützen sich auch die bayerischen Sportlehrpläne, die den Umweltbereich als eigenen Lernbereich ausweisen mit der Absicht, „die Schüler zu einer umweltorientierten, verantwortungsvollen Lebensgestaltung zu führen, in der auch umweltverträgliches sportliches Handeln über den Schulsport hinaus seinen Platz hat“ (BAYER. STAATSMINISTERIUM 1992a, 760). Speziell auf die Behebung von Konflikten zwischen Skisport und

Umwelt zielt das Regensburger Modell für Umwelterziehung im Skiunterricht (vgl. HELD 1989), das die Basis einer Lehrerhandreichung für bayerische Schulen bildet (vgl. BAYER. STAATSMINISTERIUM 1992b).

Gemeinsam ist den meisten umweltpädagogischen Konzeptionen für den Schulsport, dass sie sowohl die Erziehung zu umweltbewusstem Sporttreiben als auch die Erziehung zu Umweltbewusstsein im Blick haben. Deutliche Unterschiede ergeben sich aber in der Frage, wie dies erreicht werden soll. Dabei sind im Prinzip zwei Tendenzen festzustellen: Ein Teil der Konzeptionen setzt – wie die bayerischen Sportlehrpläne (vgl. auch ALTENBERGER 1993, 35; 1994, 48f.) – vor allem auf die (mitunter handlungsorientierte) Vermittlung von ökologischem Wissen und dessen exemplarische Anwendung im eigenen Handeln (vgl. z.B. BAYER. STAATSMINISTERIUM 1992b; FRANKE-THIELE 1990; HELD 1989; PRÖBSTL 1991; 1993; SPERLE/WILKEN 1989). Diesen eher kognitiv ausgerichteten, auf die menschliche Vernunft bauenden Ansätzen stehen kritisch Konzeptionen gegenüber, die über die Betonung vielfältiger sinnlicher Wahrnehmungen beim Bewegungshandeln in der Natur emotional gestützte Erfahrungsbildungen anregen wollen. Ziel dieses Erfahrungserwerbs ist zum einen ökologische Handlungskompetenz. Darüber hinaus soll eine Beziehung zur Umwelt („Mitweltlichkeit“) aufgebaut werden, die getragen wird von Achtung und von der Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln (vgl. z.B. HEIN 1997; KRONBICHLER/KUHN 1999; MÜLLER 1997; RAPPEL 1993; SEEWALD/KRONBICHLER/GRÖSSING 1998). Die veränderte Zielsetzung gegenüber den auf die menschliche Vernunft bauenden Ansätzen basiert auf der Erfahrung, dass umweltbewusstes Handeln mehr erfordert als ökologisches Wissen (vgl. SEEWALD u.a. 1998, 273ff.). Dementsprechend stehen in diesen Konzeptionen sinnlich-leibliche Umwelterfahrungen beim Sich-Bewegen in der Natur im Vordergrund.

Von der Umwelterziehung bei schulischen Wintersportveranstaltungen sollte allerdings nicht zu viel erwartet werden. Die Möglichkeiten werden schon durch den verfügbaren zeitlichen Rahmen eng begrenzt. Hinzu kommt, dass wir als wintersportlich Aktive vielfach bestrebt sind, Umwelteinflüsse zu minimieren: Mit warmer, wasser- und winddichter Kleidung versuchen wir uns vor Kälte, Nässe und Wind zu schützen. Durch getönte Ski- und Sonnenbrillen nehmen wir die Lichtverhältnisse und die Farben verändert wahr. Oft sind dann die Schneeflocken, der kalte Wind und die Wärme der Sonne kaum mehr zu spüren. Infolge der teilweisen

„Abschottung“ wird die winterliche Umwelt nur eingeschränkt wahrgenommen. Mit entsprechender Sportausrüstung und im Wissen um Sicherheitsmaßnahmen wie Lawinenverbauung und Pistenpflege scheint winterliche Natur weitgehend beherrschbar und problemlos als Bewegungsraum nutzbar. „Natur dient allzu oft lediglich als Bühne, auf der [...] Formen der sportiven Raumeroberung inszeniert werden“ (NEUERBURG/THIEL 1996, 20). Macht sich die Natur – etwa bei Lawinenabgängen – als etwas Bedrohliches und nicht Beherrschbares bemerkbar, wird der Fehler daher oft bei den Sicherheitsvorkehrungen gesucht, nicht in einer vielleicht defizitären Wahrnehmung der Natur. Schließlich kann die Vermittlung von Umwelterfahrungen, die sich auf die Beeinträchtigung des Naturerlebens und auf Schädigungen der Umwelt beziehen, mitunter auch Frustration und Resignation angesichts der eigenen Machtlosigkeit hervorrufen: „Es macht ja gerade eines der Hauptprobleme der Umwelterziehung aus, daß das veränderte, umweltbewußte Verhalten eines Einzelnen sich nicht im unmittelbaren persönlichen Gewinn niederschlägt, sondern in der Gesamtbilanz beinahe untergeht“ (GÖPPEL 1991, 27).

3.3.3 Aufgabe: Bewegungsbeziehung zur Winterlandschaft entwickeln

Die Begegnung von Heranwachsenden mit der natürlichen Umwelt bei winter-sportlicher Aktivität ist aus pädagogischer Sicht ambivalent zu bewerten. Einerseits ermöglicht sie einmalige Erlebnisse, das Begreifen von Bewegungsbedeutungen winterlicher Umwelt und unmittelbare Naturerfahrungen. Dadurch vermag die Naturbegegnung wertvolle Entwicklungsreize zu setzen. Andererseits kann sie eine Nutzungshaltung der Natur gegenüber fördern, natürliche Umwelt belasten und schädigen, ursprüngliche Natur verdrängen und angesichts von Umweltproblemen Frustrationserfahrungen bewirken. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für pädagogisch angeleitete Wintersportveranstaltungen die Pflicht, durch eine entsprechende Inszenierung ökologisch problematische Folgen möglichst gering zu halten und darauf hinzuwirken, dass die Schüler beim eigenen Sporttreiben diesem Beispiel folgen. Daher gilt es die besonderen Chancen einer für die Schüler außergewöhnlichen Naturbegegnung im Sinne einer Umwelterziehung zu nutzen, die an das Bewegungs- und Naturerleben der Schüler anknüpft und auf unmittelbaren Umwelterfahrungen aufbaut.

Um die Schüler für umweltbewussteres Verhalten zu gewinnen, schlage ich daher – in Weiterentwicklung des Ansatzes von MÜLLER (1997) – folgenden Dreischritt vor:

1. *Persönliches Wertgefühl entwickeln:*

Durch das Begreifen von individuellen Bedeutungen winterlicher Umwelten mittels wintersportlicher Aktivität soll eine emotionale Beziehung zur Natur aufgebaut werden. Die Winterlandschaft soll als Partner beim wintersportlichen Bewegen schätzen gelernt werden. Dies setzt eine Öffnung und Kultivierung der sinnlichen Wahrnehmung voraus. Im Mittelpunkt steht die selbständige Auseinandersetzung mit Winterlandschaften. Über das Experimentieren mit Bewegungsmöglichkeiten, über Kontrasterfahrungen winterlicher Umwelt, über das Erkunden unbekannter Naturräume und über das Umgestalten von Schneelandschaften soll die winterliche Umwelt für jeden eine Welt von Bedeutungen werden, die schützenswert ist. Durch eine geschickte didaktische Inszenierung gilt es die Umweltwahrnehmungen zu intensivieren und die Erfahrungsbildung zu fördern. Eine besondere Rolle spielen reizvolle Gelegenheiten für den selbstbestimmten Bewegungsdialog mit winterlichen Umwelten sowie Freiräume für das Auskosten von Bewegungs- und Naturerlebnissen.

2. *Ökologische Einsichten vermitteln:*

Im Bewusstsein der persönlichen Wertschätzung winterlicher Umwelten gewinnen problematische Auswirkungen von wintersportlicher Aktivität auf die Umwelt an individueller Bedeutsamkeit. Es gilt daher, exemplarisch Einblicke in diese Auswirkungen zu vermitteln, indem die unmittelbaren Umwelterfahrungen mit ökologischem Wissen verknüpft werden. Um die Umweltproblematik zu einer Sache der Schüler zu machen, sind sie möglichst zur selbständigen Erarbeitung der Informationen zu bewegen. Das Ziel ist es, die Schüler so aufzuklären, dass sie problematische Folgen ihres eigenen Verhaltens erkennen.

3. *Handlungsalternativen entwerfen:*

Ausgehend vom Erkennen ökologisch problematischer Auswirkungen von wintersportlicher Aktivität gilt es den Schülern exemplarisch umweltverträglichere Handlungsalternativen aufzuzeigen. Ökologisch bedenkliche Verhaltensweisen von Schülern oder von anderen Wintersportlern und problematische Situatio-

nen (z.B. geringe Schneeauflage auf der Piste) dienen dafür als anschauliche Ausgangspunkte mit unmittelbarem Handlungsbedarf. Darüber hinaus lassen sich für solche Fälle bereits im Vorfeld der Wintersportveranstaltung konkrete Handlungsstrategien ausarbeiten. Die Grundlage für das Finden von Handlungsalternativen bildet die Kenntnis vieler reizvoller Bewegungsmöglichkeiten im Winter.

Zum Begreifen von Bewegungsbedeutungen wurden bereits in den Kapiteln 3.1.3 und 3.2.3 pädagogische Maßnahmen benannt. Ergänzend werden hier Anregungen zur Förderung speziell umweltbezogener Wahrnehmungen gegeben:

Sinne schärfen:

Anregungen zur Konzentration auf einzelne Sinne, auf Empfindungen in einzelnen Körperteilen und auf bewegungsbegleitende Emotionen finden sich Kap. 3.1.3. Ergänzend lassen sich diese Anregungen in Bewegungspausen aufgreifen und mehr auf die Umwelt beziehen: „Spürst du die Wärme der Sonne? Wo spürst du sie? Ist dir das angenehm?“ „Wie bewegen sich fallende Schneeflocken?“ „Was empfindest du, wenn Schneeflocken auf deine Haut fallen?“ „Was hörst/riechst du?“

Sinne nutzen:

Gezielte Differenzbildungen durch Kontrastwahrnehmungen:

- Ausschaltung einzelner Sinne: Besonders die Ausschaltung des dominierenden Sehsinns schafft Kontrastwahrnehmungen. Mögliche Inszenierungen sind Hör- und Riechminuten in Bewegungspausen (vgl. AUERHAMMER/KUHN 2000, 39), das Ertasten von Pflanzenbestandteilen, von Geländeformen und des Untergrunds, das Bewältigen eines Sinnesparcours (vgl. EHRHARDT/MISCHKO 1999, 51) sowie Nachwanderungen in bekanntem Gelände. Vor allem in Umwelten, in denen sich viele Menschen aufhalten (Skipiste, Hütte, See etc.) kann auch die Einschränkung des Gehörsinns (Ohren zuhalten, Ohrenstöpsel) lohnend sein.
- Geführt-Werden: „Lass dich mit verbundenen Augen von deinem Partner führen! Nimm anschließend die Augenbinde ab und versuche, denselben Weg selbst zu finden!“ „Nimm deinen Partner an der Hand und zeige ihm, was in der Winterlandschaft dir besonders gefällt!“
- Variation der Körperposition: „Lege dich auf den Rücken/auf die Seite in den Schnee! Was siehst du? Stehe jetzt wieder auf! Was siehst du jetzt?“
- Barfuß-Laufen im Schnee (vgl. AUERHAMMER/KUHN 2000, 39).
- Bewegungsspiele im Tiefschnee: z.B. „Tiger-Frisbee“, „Polarfuchs und Schneehasen“ (vgl. AUERHAMMER/KUHN 2000), „Schneetiger“ (vgl. GROTH/LAGING 1999).

Wanderungen in der Winterlandschaft mit umweltbezogener Thematik: Verfolgung von Tier Spuren (vgl. PATERMANN 1989), Fotowettbewerb mit dem Thema „Winterlandschaft“, Wanderung zum Sonnenaufgang, Orientierungslauf mit naturbezogenen Aufgabenstellungen (Tierspuren lesen, Berggipfel benennen, Distanzen schätzen, Schneearten bestimmen etc.).

Bewegungsspiele und Wanderungen im Dunkeln (vgl. auch Kap. 3.6.3): z.B. „Leuchtturm“, Geländespiele wie „Leuchtjäger“, „Irrlicht“.

Phantasiereisen in die Winterlandschaft (vgl. AUERHAMMER/KUHN 2000).

Schnee als Baumaterial für Skulpturen, Iglus, Schneehöhlen, Bewegungslandschaften etc. verwenden.

Darüber reden:

- Verbalisieren und Reflektieren von Kontrasterfahrungen
- Thematisieren und Identifizieren von Empfindungen und Emotionen
- Präsentation des Erlebten durch Kleingruppen: Tagesrückblick verfassen, Statements sammeln, Pantomime einstudieren, Zeichnungen und Collagen erstellen, Fotos ausstellen, Gedicht schreiben etc.

Für die Vermittlung ökologischer Einsichten können im Rahmen dieser Arbeit nur einige methodische Anregungen gegeben werden:⁹⁵

Möglichkeiten der Vermittlung ökologischer Einsichten

- Besichtigung erkennbarer Umweltschäden, die durch Wintersport und dessen Umfeld mitverursacht wurden
- Expertenbefragungen vor Ort
- Skiwochenbegleitende Gruppenarbeit zu ökologisch relevanten Themenbereichen mit Befragungen von Einheimischen und eigenen Beobachtungen
- Internetrecherche in der Vor- und Nachbereitung von Wintersportveranstaltungen

⁹⁵ Weitere Anregungen und umfangreiche Arbeitsmaterialien für schulische Wintersportveranstaltungen enthalten z.B. BAYER. STAATSMINISTERIUM (1992b) und PRÖBSTL (1991; 1993).

3.4 Das Wagnis im Wintersport

Sportlichen Situationen wohnen in vielen Fällen Spannungsmomente inne. Denn versucht wird, willkürlich geschaffene Bewegungsaufgaben mit vorwiegend körperlichen Mitteln (regelgeleitet) zu lösen (vgl. Kap. 1.5). Da die Lösung eines spezifischen Bewegungsproblems gelingen oder misslingen kann, ist das Resultat der Auseinandersetzung prinzipiell ungewiss. Diese Ungewissheit birgt für den Sporttreibenden gewisse Spannungsgelände: Es kann spannend sein, ob mir die Lösung gelingt, wie schnell ich bin, ob ich als einzelner oder auch mit der Gruppe gewinne usw.

Im Winter gibt es durch die schwer kalkulierbaren Umweltbedingungen eine Steigerung dieses Spannungsmoments: Der rutschige, bisweilen unter tiefem Schnee verborgene Untergrund mit rasch wechselnder Beschaffenheit, das variierende Geländeprofil, Kälte, Schneefall, Regen, Nebel, Winde, Reflexionen und diffuse Lichtverhältnisse erschweren das kontrollierte Sich-Bewegen und gefährden das Gelingen. Da können das Laufen auf Eis, das Queren eines Hangs und das Gehen auf einem dicken Baumstamm zum Wagnis werden, aber auch die rasante Skiabfahrt, das Befahren einer Halfpipe und das Springen über eine Schanze.

Sportliche Wagnisse werden überall dort eingegangen, „wo selbsterzeugte Spannung zum Inhalt des sportlichen Handelns wird, wo die Ungewissheit des Ausgangs zentrale Bedeutung erhält und eine missglückte Handlung bedrohliche Folgen nach sich ziehen kann“ (NEUMANN 1999a, 121). Außerdem ist nach NEUMANN ein Wagnis dadurch charakterisiert, dass die unsichere Situation, die um der Spannungsmomente willen bewusst aufgesucht wurde, mittels der eigenen Fähigkeiten bewältigt wird (vgl. ebd., 11).

Im sportlichen Wagnis droht mithin nicht allein ein Misserfolg, sogar die körperliche Unversehrtheit ist gefährdet. Fehlerhafte Einschätzungen wintersportlicher Wagnissituationen und der eigenen Fähigkeiten können gefährliche Konstellationen heraufbeschwören: Jeder, der seine Geschwindigkeit auf der Piste unterschätzt, gefährdet nicht nur sich selbst, sondern ebenso alle Wintersportler in seiner Nähe. Wer in Überschätzung seines Könnens in einen steilen, eisigen Hang einfährt, läuft Gefahr, bei einem Sturz auch andere mitzureißen. Leichtsinn und Übermut machen das Wagnis unverantwortbar. Problematisch ist zudem, wenn

unter sozialem Druck Wagnisse eingegangen werden, deren Anforderungen die eigenen Kompetenzen übersteigen und deren Risiken damit unkontrollierbar werden: Der Snowboarder, der den Sprung über eine Schanze als Überforderung empfindet, sich aber dennoch darüber wagt, um in den Augen seiner Freunde als wagemutig zu erscheinen, setzt nicht nur seinen Handlungserfolg aufs Spiel, sondern auch seine Gesundheit und unter Umständen die Gesundheit anderer Wintersportler.⁹⁶

In unserer Gesellschaft stehen wintersportliche Wagnisse hoch im Kurs. Viele Jugendliche und Erwachsene begeben sich allerdings beim winterlichen Sporttreiben in ökologisch bedenkliche und pädagogisch kaum verantwortbare Wagnissituationen: Aktivitäten wie das Fahren abseits der Piste und im Wald, Heli-Skiing, Steilwandfahren, Speed-Skiing, Speed-Biking, Stunt-Paragliding zeugen von einer verstärkten Suche nach außergewöhnlichen Spannunggehalten. SCHULZE (1992) diagnostiziert eine „Erlebnisgesellschaft“, in der die Menschen sich offenbar zur Selbstverwirklichung gedrängt fühlen und darum ihre Lebensführung an möglichen Erlebnissen ausrichten. Die genannten Verhaltensweisen sind dann für diejenigen eine logische Konsequenz der Erlebnisorientierung, die sich bereits an die sinnlichen Reize und Erlebnisse im „normalen“ Wintersport gewöhnt haben. Scheinbar gehen die umfangreichen Sicherheitsmaßnahmen und die vermeintliche Beseitigung gesundheitlicher Risiken durch Pistenpflege, TÜV-Normen, Lawnensprengung, Ausschilderung von Wegen, Versicherungen etc. mit einem Abenteuerverlust einher. In der Folge werden neue und abenteuerlichere (unversehrte) Umwelten aufgesucht und immer risikoreichere Bewegungsprobleme angegangen. Die Erlebnisspirale wird weiter angetrieben und „führt zu einem paradoxen Effekt: Mit fortschreitendem Erleben des Außergewöhnlichen wird Normalität weiter ausgedehnt: Das, was früher Erlebnis war, ist heute normal“ (NEUMANN 1997, 160). Die Erlebnisorientierung ist demnach ein Weg in eine gefährliche Sackgasse: Einer schwindenden Intensität wintersportlicher Erlebnisse wird mit einer verstärkten Selbstgefährdung begegnet, ohne den Sinnverlust egalieren zu können. Unverantwortlich ist außerdem die Gefährdung anderer Menschen und sei es die

⁹⁶ RHEINBERG (1996) bezeichnet diesen Anreiz zu Risikoaktivitäten als „Gladiator-Komponente“: „Man präsentiert sich als außergewöhnliche Person, die sich furchtlos höchsten Bedrohungen stellt und sie erfolgreich meistert“ (115).

der möglichen Retter, wenn etwas schief geht. Ökologisch bedenklich sind die Ausweitung wintersportlicher Bewegungsräume auf bisher geschonte Naturräume und die zusätzliche Belastung der winterlichen Umwelt.

In Anbetracht der Bedeutung des Wagnisses für viele wintersportlich Aktive (Kap. 3.4.1) gilt es folglich Wege zu finden, wie die Suche nach wintersportlichen Wagnissen in verantwortbare Bahnen gelenkt werden kann (Kap. 3.4.3). Dann kann die Bewältigung von Wagnissituationen auf eine wünschenswerte Weise als Entwicklungsreiz wirksam werden (Kap. 3.4.2).

Anzumerken ist, dass sich Spannungsmomente bei wintersportlicher Aktivität außerdem bei Wettkampf- und Spielsituationen erleben lassen: Schon lange vor Wettkämpfen werden bisweilen Spannungsgehalte in Form von Anspannung oder Startfieber empfunden. Beim Wettkämpfen selbst ist es spannend, ob es gelingt, das antrainierte Können zu entfalten, mit überraschenden Situationen umzugehen, den oder die Gegner zu übertreffen oder vielleicht sogar über sich hinaus zu kommen und den „absichtslosen Schwung des Leibes“ zu erleben (vgl. auch Kap. 2.2.2). Auch winterliche Bewegungsspiele besitzen Spannungsgehalte. GRUPE (1982) etwa konstatiert: „Erregungs- und Spannungssuche [...] ist einer der entscheidenden Impulse des Spiels“ (149). „Es sind die ‘selbstinduzierte’ Erregung und die kontrollierte Spannung, das Auf und Ab von Spannung und Spannungslösung, das Ansteigen und Abfallen von Erregung und Aufregung, die das Besondere des Spiels ausmachen und zu seiner nicht nachlassenden Anziehungskraft führen“ (150). Auf besondere Spannungsgehalte winterlicher Spiele wurde bereits bei der Darstellung winterlicher Bewegungsbedeutungen hingewiesen (vgl. Kap. 2.2.1.4). Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die bewusste Spannungssuche in sportlichen „Ernstsituationen“ (NEUMANN 1999a, 121), in denen misslungene Handlungen bedrohliche Konsequenzen haben können.

3.4.1 Erlebnis von Spannung und Kontrollkompetenz

An einem schneebedeckten Abhang im Park finden sich zwei etwa 15-jährige Jungen ein. Die beiden haben von ihren Skateboards die Rollen abmontiert und wollen versuchen, auf den Brettern bergab zu rutschen. Der Hang ist nur kurz, aber recht steil und wird auf halber Höhe von einem Fußweg gekreuzt. Der eine stellt sich breitbeinig auf sein Board und blickt in die Tiefe. Per Handzeichen sig-

nalisiert ihm der andere, dass auf dem Fußweg niemand kommt. Nun stößt er sich ab und beginnt zu gleiten. Immer schneller wird die Fahrt. Beim Überqueren des Fußwegs staucht es den Jungen und drückt ihn in die Knie, er kann sich aber auf seinem Brett halten. Ohne Sturz gelangt er an den Fuß des Hangs.

Der Junge gibt freiwillig eine Position der Sicherheit auf und begibt sich auf seiner Abfahrt bewusst in eine unsichere Situation: Das Gelingen seines Handelns ist ungewiss und seine körperliche Unversehrtheit gefährdet. Der Junge versucht, diese Situation mit Hilfe seiner eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bewältigen: Er geht nach NEUMANN (1999a, 121) ein sportliches Wagnis ein. Die Suche nach Wagnissen ist im Winter häufig zu beobachten: Junge Snowboarder beschäftigen sich stundenlang in der Halfpipe und überspringen jede Kante oder Schanze, die sie entdecken können; Jugendliche auf Bigfoot oder Ski suchen sich steile Hänge und Buckelpisten als Herausforderung; Sportgeräte (Skateboard, Mountainbike, Kajak etc.) werden für winterliche Wagnisse umgedeutet (vgl. BALZ/MÜLLER 1999, 19); Kinder bauen möglichst große Schanzen, um sie mit ihrem Schlitten oder Bob zu überspringen; Grundschüler versuchen aus eigenem Antrieb, auf dem Schulhof möglichst schnell und spektakulär zu schlittern (vgl. MÜLLER 1999a, 39ff.).

Offenbar reizt die Winterlandschaft viele Kinder und Jugendliche, etwas aufs Spiel zu setzen und sich zu wagen. Was ist dieses „etwas“, das da aufs Spiel gesetzt wird? Es ist die Kontrolle über das eigene Bewegen, die in der unsicheren Situation verloren zu gehen droht. Diesen drohenden Kontrollverlust lernt jeder Ski-, Snowboard- und Eislaufanfänger kennen: Wenn er sich zum ersten Mal am Hang auf sein(e) Brett(er) stellt und ins Gleiten gerät, zunehmend schneller wird und nicht weiß, wie er wieder anhalten soll; wenn er, um nicht zu Boden zu stürzen, so lange um die Erhaltung seines Gleichgewichts ringt, bis er irgendwann wieder zum Stehen kommt; wenn – so könnte man zusammenfassend sagen – sein Leib bewegt wird und der Anfänger dieser Bewegung ausgeliefert ist. Selbst bewegt zu werden ist typisch für viele wintersportliche Aktivitäten: Der Carver kippt seine Ski auf die Kanten und wird in eine Kurve gezogen. Der Skilangläufer wird durch die Loipenspur die Abfahrt hinunter geführt. Der Schlitternde wird über die Eisbahn bewegt, bis die Gleitreibung seine Anlaufgeschwindigkeit abgebremst hat. Den Schlittenfahrer zieht es den Hang hinunter, bei jeder Bodenwelle versucht sein Schlitten ihn abzuwerfen. Der Springende wird nach dem Abheben auf einer (pa-

rabelförmigen) Flugkurve durch die Luft bewegt. Hat er beim Absprung eine Rotation ausgelöst, wird er zudem in der Luft gedreht. In solchen Momenten des Bewegt-Werdens setzt der wintersportlich Aktive die Kontrolle seines Bewegens aufs Spiel. Das Wagnis begleitet den Wintersportler somit auf Schritt und Tritt.

Bewegt zu werden bedeutet auch, dass der wintersportlich Aktive (emotional) bewegt ist. Das Gefühl (zu) schnell zu sein, (zu) stark in der Kurve zu liegen, fast das Gleichgewicht zu verlieren, abzuheben, zu fliegen oder zu fallen gewinnt angesichts einer potenziellen Gefährdung an Bedeutung und wird darum besonders intensiv erlebt. Für den Sich-Bewegenden ist es spannend, ob es ihm gelingt, den im Wagnis drohenden Verlust der Bewegungskontrolle zu vermeiden und die unsichere Situation zu bewältigen. Die Frage des Gelingens erhält durch den Ernstfallcharakter der Situation besondere Relevanz: Sobald sich der Sporttreibende auf das Wagnis einlässt, „gibt es in der Regel kein einfaches Zurück mehr; es entstehen Situationsdruck und der Zwang zu wirkungsvollem Handeln“ (SCHLESKE 1991, 85). Für den Fall des Scheiterns drohen ernste Konsequenzen für das eigene Leben (Sturz, Verletzung, im ungünstigsten Fall der Tod). Daraus resultiert eine besondere Spannung, die den Sich-Wagenden außerordentlich erregen kann. Empfindungen wie Angstprickeln und Nervenkitzel begleiten meist sein Bewegen. Bei der erfolgreichen Bewältigung einer Wagnissituation ergibt sich nach NEUMANN (1999a) „die besondere Belohnung [...] aus dem positiven Erleben der Kontrollkompetenz angesichts möglicher Gefahren“ (92), wobei diese Kontrolle als eine fähigkeitsbezogene erfahren wird: Dem Sich-Wagenden gelingt es dank seines Könnens und seiner Körperbeherrschung, die Kontrolle über sein Bewegen zu behalten und die unsichere Situation zu bewältigen.⁹⁷

3.4.2 Grenzerfahrung und Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Der wintersportlich Aktive sucht also ein Wagnis auf, weil der Handlungsvollzug genussvolle Empfindungen in Aussicht stellt. Er geht das Wagnis ein, wenn er die Anreize höher wertet als unangenehme Begleiterscheinungen oder drohende Fol-

⁹⁷ Motivationspsychologische Untersuchungen bestätigen die beschriebenen Bedeutungen von Wagnissituationen für den Sich-Bewegenden. REINBERG (1996) findet drei zentrale Anreizkomponenten, eine „Anreiztrias“ aus „Kompetenzerleben, erregender Bedrohungswahrnehmung und ungewöhnlichen Bewegungszuständen“ (112).

gen seiner Tätigkeit und wenn er sich Chancen einer erfolgreichen Bewältigung ausrechnet. Das Gelingen seines Handelns im Wagnis hängt in erster Linie von seinen Fähigkeiten ab. Damit einerseits eine entsprechende Spannung entsteht und andererseits das Gelingen im Bereich des Möglichen liegt, muss das Wagnis optimal zum jeweiligen Können passen (vgl. SCHLESKE 1991, 86f.). Ob eine wintersportliche Situation als Wagnis empfunden wird, hängt daher von der subjektiven Einschätzung der individuellen (wintersportlichen) Bewältigungskompetenz angesichts des Anforderungsniveaus und des Gefährdungspotentials dieser Situation ab. Das Wagnis ist nur als individuelles Wagnis, als ein „Wagnis für mich“ zu begreifen, das ich als eine persönliche Herausforderung ansehe. „So besehen beinhaltet das Wagnis eine individuelle Erprobungssituation und besondere Leistungsaspekte“ (NEUMANN 1999a, 125).

Der Handlungsdruck zwingt den Sich-Wagenden zu einem Handeln, für das er in Anbetracht der Bedrohung in besonderem Maße selbst Verantwortung übernehmen muss. Die zutreffende Abschätzung des eigenen Könnens erlangt dabei zentrale Bedeutung. „Falsche Selbsteinschätzungen werden durch die Situation korrigiert“ (NEUMANN 1997, 164). Die Erprobungssituation des Wagnisses bietet demnach eine Gelegenheit, sich selbst zu testen und das Selbstbild zu präzisieren. Im Wagnis erfährt der wintersportlich Aktive die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit und seiner Belastbarkeit (vgl. NEUMANN 1999a, 130f.). Angesichts der bei wintersportlichen Tätigkeiten ständig lauernernden Gefahren ist es für ihn außerordentlich wichtig, die eigenen Fähigkeiten zutreffend einschätzen zu lernen, um nicht sich und andere durch sein Bewegen unnötig zu gefährden. Wintersportliche Wagnissituationen können in dieser Hinsicht eine reizvolle und effektive Lerngelegenheit darstellen und auch einen Beitrag zur Sicherheitserziehung leisten.

Voraussetzung für ein erfolgreiches Handeln in Wagnissituationen ist, dass der Sich-Wagende zuvor die erforderliche Bewältigungskompetenz aufgebaut und die Situation richtig einzuschätzen gelernt hat. Der Junge auf dem Skateboard im obigen Fallbeispiel hat offenbar Vertrauen in das eigene Können aufgebaut. Auf dieser Grundlage ist es ihm möglich, die Gefahr (Unsicherheit) als individuelle Herausforderung zu sehen. Im sportlichen Wagnis findet somit eine „Umbewertung der Situation“ (NEUMANN 1999a, 122) statt, die pädagogisch wünschenswert ist: „Im Wagnis wird erlebt, daß eine unsichere Situation selbsttätig zu den eigenen Gunsten entschieden werden kann“ (NEUMANN 1997, 164). Die Erfahrung von

Selbstwirksamkeit und Kontrollkompetenz kann ermutigen, aktivieren und „ein Stimulus für die Weiterentwicklung der Fähigkeiten“ (KURZ 1997, 29) sein.⁹⁸ Für die Steigerung des wintersportlichen Bewegungskönnens sind solche Erfahrungen außerordentlich bedeutsam. Denn im Verlauf wintersportlicher Lernprozesse ist immer wieder das Sich-Einlassen auf unsichere Situationen gefordert: Um einen Schwung zu fahren, muss der Skifahrer die steile Falllinie überwinden. Wenn der Eisläufer rationell gleiten oder durch Übersetzen Kurven fahren will, muss er seine Gleitphasen auf einem Bein verlängern. Der Snowboarder versucht sich auf nur einer schmalen Kante im Gleichgewicht zu halten und ist daher besonders vom Hinfallen bedroht. Positive Erfahrungen im Umgang mit wintersportlichen Wagnissen helfen dem Lernenden, solchen unsicheren Situationen mit weniger Angst zu begegnen und sie im Vertrauen auf seine Fähigkeiten als persönliche Herausforderung aufzufassen.

3.4.3 Aufgabe: Wintersportliche Wagnisse bewältigen lernen

Aufgrund der winterlichen Bedingungen wird das wintersportliche Sich-Bewegen häufig zum Wagnis. Die erfolgreiche Bewältigung von Wagnissituationen ist darum nicht nur wegen der möglichen Lebensbereicherung und Selbsterfahrung bedeutsam, sondern auch für den Fortgang sportartspezifischer Lernprozesse. Für viele wintersportlich Aktive spielt die Suche nach Wagnissen sogar eine zentrale Rolle. Aus pädagogischer Sicht gilt es die Schüler daher zur individuell zufriedenstellenden Bewältigung von wintersportlichen Wagnissen hinzuführen und die individuelle Wagnissuche in verantwortbare Bahnen zu lenken. Die Heranwachsenden sollen schließlich lernen, individuell passende Wagnisse als persönliche Herausforderungen zu interpretieren und sich zur Auseinandersetzung damit zu überwinden.

⁹⁸ Selbstwirksamkeitserwartungen und die Überzeugung, die Kontrolle über das eigene Leben behalten zu können, werden im salutogenetischen Modell als Schutzfaktoren für die Gesundheit angesehen (vgl. Kap. 3.5.2). Durch Wagnisse wird demnach die Gesundheit nicht nur gefährdet, sondern – bei erfolgreicher Bewältigung – unter Umständen auch gefördert. Die Auswirkungen auf das Selbstkonzept scheinen zudem – wie die Untersuchung von STELTER (1999) zeigt – die Lebensführung der Heranwachsenden zu beeinflussen: „Kinder wählen den Sport, der ihnen ein selbstkonfirmierendes Feedback vermittelt“ (247).

NEUMANN (1999a) schlägt für das didaktische Vorgehen gemäß der „Struktur des Wagnisses ‘Aufsuchen – Aushalten – Auflösen’“ (146) folgenden Dreischritt vor:

1. *Aufsuchen:*

Wagnissituationen werden von Heranwachsenden auch beim schulischen Sporttreiben immer wieder aus eigenem Antrieb gesucht: Da schlagen Jugendliche vor, über die Schanze am Pistenrand zu springen oder sich einmal an der Buckelpiste zu versuchen; Kinder werfen sich auf die Schlitterbahn und rutschen bäuchlings mit dem Kopf voran über das Eis (vgl. MÜLLER 1999a, 40); andere wollen vom Hüttendach in weichen Schnee springen. Solche Wagnisse sollten, sofern sie ökologisch verantwortbar sind und solange das Risiko überschaubar erscheint, ruhig einmal zugelassen werden.

Häufig ergeben sich im Rahmen sportartspezifischer Lernprozesse Situationen, die viele Schüler als individuelles Wagnis empfinden: Bergab ins Gleiten zu kommen, in die Falllinie hinein zu drehen oder zu steuern, in einen steilen Hang oder eine Buckelpiste einzufahren, Schlepplift zu fahren oder auf einem Bein zu gleiten sind Beispiele für solche Situationen. Die Lehrperson sollte erkennen, wann das Sich-Bewegen für einen Schüler zum Wagnis wird, um ihn in seinem Wagnis zu begleiten und ihm zu einer erfolgreichen Bewältigung zu verhelfen (s.u.).

Schüler können außerdem durch Bewegungsarrangements und durch verbale oder visuelle Bewegungsanregungen dazu animiert werden, sich einmal zu wagen. Damit sich jeder Schüler entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten wagen kann, sind offene Aufgabenstellungen zu bevorzugen. Die Höhe der Anforderungen, die das Arrangement stellt, sollte variabel sein und dadurch unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Anforderungsniveaus gerecht werden.

2. *Aushalten:*

Ausschlaggebend für die Bewältigung wintersportlicher Wagnisse sind zum einen sportmotorische Kompetenzen und zum anderen psychische Fähigkeiten. Zudem wird „die Bedrohung [...] erst dann lustvoll erlebt, wenn ein als ausreichend eingeschätztes Können vorliegt“ (NEUMANN 1999a, 148). Es gilt folglich das erforderliche Bewegungskönnen zu entwickeln und auf der Basis einer realistischen Selbsteinschätzung und Risikoabschätzung das Vertrauen in die

eigenen Fähigkeiten zu stärken. Dementsprechend sind die Schüler schrittweise an ihre Grenzen heranzuführen, um auf positiven Selbsterfahrungen aufbauen zu können. Um Überschätzungen des eigenen Könnens vorzubeugen, sind ihnen gelegentlich auf gefahrlose Weise ihre Grenzen aufzuzeigen. Entscheidend im Hinblick auf die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist, dass jeder selbst bestimmen darf, ob und in welcher Form er sich wagt. „Die Lehrkraft sollte die Schülerinnen und Schüler ermutigen, jedoch nicht drängen und überreden“ (ebd.). Zur Verringerung von unnötigem sozialem Druck können Einteilungen in leistungshomogene Kleingruppen, gewisse räumliche Trennungen der Schüler und thematische Differenzierungen beitragen.

3. Auflösen:

Wagnissituationen sind spannungsgeladene Situationen. Wenn die unsichere Situation überwunden ist, fällt die Spannung schlagartig ab. Wer sich gewagt hat, will das Erlebte meist anderen mitteilen (vgl. NEUMANN 1999a, 149). Darum sollten wintersportliche Wagnisse mit Gesprächen abschließen, in denen das Erlebte, aber auch Bedenken und Ängste sowie Bedürfnisse und Anregungen zur Sprache gebracht und reflektiert werden können. Insbesondere gilt es „diejenigen aufzumuntern und zu Wort kommen zu lassen, die im Umgang mit Wagnissen Schwierigkeiten haben“ (ebd., 149). Gespräche dienen ferner dazu, Wintersport als eine Gelegenheit, sich zu wagen, ins Bewusstsein zu rücken. Bedenkliche Verhaltensweisen, mögliche Folgen und Handlungsalternativen sind zu diskutieren. Die Entscheidungsfindung sollte auch den Verzicht auf unverantwortliche wintersportliche Wagnisse einschließen.

Der folgende Kasten beinhaltet exemplarische Anregungen für die Gestaltung wintersportlicher Wagnissituationen:

Aufsuchen:

Bewegungsarrangements:

Eine Vielzahl winterlicher Bewegungslandschaften wurde bereits in Kap. 3.1.3 beschrieben. Viele dieser Bewegungslandschaften ermöglichen wintersportliche Wagnisse, vor allem wenn sie Gelegenheit bieten, abzuheben und zu fliegen oder schnell zu gleiten bzw. wenn das Gelände so anspruchsvoll ist, dass die Schüler beim Befahren an die Grenzen des eigenen Könnens gelangen. Beispielhaft seien die Schlitterbahn, die Schanze, die Geländekante, die Wellenbahn, die Halfpipe, der Boardercross-Parcours, die Buckelpiste, der Steilhang, die Eisplatte und der Tiefschneehang genannt. Die Höhe der Anforderungen, die das Arrangement stellt, lässt sich in vielen Fällen dem individuellen Anspruchsniveau anpassen, indem die Anlauflänge, die Absprunghöhe, der Startpunkt

und die Fahrlinie verändert oder auf ein anderes Gleitgerät gewechselt wird.

Bewegungsanregungen:

- Veränderungen im Bewegungsarrangement schaffen neue Herausforderungen, etwa Erhöhen des Schanzentischs oder einer Steilkurve sowie das Platzieren von Hindernissen, die übersprungen oder umfahren werden können.
- Visuelle Bewegungsanregungen: Die Beobachtung anderer Schüler oder des aktiv teilnehmenden Lehrers, Demonstrationen und Präsentationen, die Beobachtung anderer Wintersportler, Videos, unter Umständen auch TV-Übertragungen von Wintersportwettbewerben (Halfpipe, Freestyle, Skispringen, Eiskunstlauf etc.) liefern mögliche Vorlagen und Anregungen für eigene Wagnisse.
- Verbale Bewegungsanregungen: Um dem Schüler die Entscheidung zu überlassen, ob und in welcher Form er sich wagt, sind gegenüber konkreten Aufgabenstellungen offene Anregungen folgender Art zu bevorzugen: „*Versuche doch mal auf der Eisplatte eine Kurve zu fahren!*“ „*Schaffst du es, während des Schlitterns in die Hocke zu gehen?*“ „*Traust du dich mit einer Drehung von der Mauer in den tiefen Schnee zu springen?*“ „*Kannst du dich während des Gleitens um 180° drehen?*“ „*Ist es dir möglich, das Hindernis zu überspringen?*“ „*Fällt dir ein Kunststück ein, das du während des Fluges ausführen kannst?*“ „*Ich habe einmal gesehen, wie eine Skifahrerin ohne Ski nur auf den Sohlen ihrer Skischuhe die Piste hinunterrutschte. Könnt ihr das auch?*“

Aushalten:**Möglichkeiten der Ermutigung:**

- Durch die erfolgreiche Bewältigung eines Wagnisses können Schüler und Lehrer auch eine Modellfunktion übernehmen, die manchem ängstlichen Schüler mehr Sicherheit vermittelt (vgl. BALZ/NEUMANN 1994, 52).
- Eine ähnliche, weniger anspruchsvolle bzw. gefährliche Wagnissituation kann unter Umständen zu einem Erfolgserlebnis verhelfen, welches das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt: Statt einer Buckelpiste wird nur ein kurzer buckliger Abschnitt mit unproblematischem Auslauf befahren; ein Steilhang wird zunächst mit Schwüngen bergwärts und Spitzkehren bewältigt usw.
- Durch Fallübungen lässt sich die Furcht vor dem drohenden Sturz reduzieren und ein kontrollierteres Hinfallen einüben.

Thematische Differenzierung:

- Schlitterbahn: Auf einer der vier Bahnen versucht eine Gruppe ein Hindernis in der Mitte der Bahn zu überwinden. Auf einer weiteren Bahn befindet sich ein Hindernis am Ende der Anlaufstrecke. Mit dem Einsatz verschiedener Gleitgeräte beschäftigt sich eine dritte Gruppe. Auf der vierten Bahn geht es darum, möglichst weit und spektakulär zu schlittern.
- Schanze: Während auf einer Schanze Kunststücke im Flug gewagt werden und auf einer weiteren möglichst weit gesprungen wird, versucht eine dritte Gruppe ihre Schanze mit zunehmendem Tempo ausgleichend zu überfahren, um das Abheben zu verhindern.

Auflösen:

- Unterrichtsgespräch: Manchmal genügt bereits eine kurze Pause, um einen spontanen Erfahrungsaustausch entstehen zu lassen.

-
- Zwangloses Gespräch nach dem Sporttreiben.
 - Dokumentation durch Foto oder Film als Gesprächsanlass.
 - Erlebnisse niederschreiben und u.U. den anderen vortragen.
 - Beobachtete oder dokumentierte Verhaltensweisen und deren Folgen zum Gesprächsthema machen.

3.5 Gesundheitsförderung durch wintersportliche Aktivität

Das mit Winterspielen „verbundene Vergnügen macht die Jugend der unangenehmen Eindrücke, der Kälte und Rauigkeit des Klimas vergessen und mit einer Jahreszeit vertrauter, die durch ihre überaus reine, kalte Luft für die Gesundheit von so augenscheinlich guten Folgen ist, daß derjenige wahres Bedauern verdient, welchen Geschäfte oder Vorurteil und Weichlichkeit ins Zimmer sperren“, schrieb GUTSMUTHS (1893, 347f.) vor 200 Jahren. Ähnlich optimistisch äußern sich auch heute noch manche Lehrpläne zu den gesundheitlichen Wirkungen winterlichen Sporttreibens: Skilauf, Eislauf und Rodeln verbessern – so wird etwa im bayerischen Gymnasiallehrplan (BAYER. STAATSMINISTERIUM 1992a, 827; 857; 866) behauptet – die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten sowie die „körperliche Widerstandsfähigkeit“. Wintersport soll gesund sein? Angesichts der Verletzungsstatistiken zum Skilaufen mögen einem da erhebliche Zweifel kommen. Diese werden vielleicht noch verstärkt durch die Erinnerung an eine Erkältung, die sich statt einer „verbesserten körperlichen Widerstandsfähigkeit“ nach wintersportlicher Aktivität einstellte.

Vor allem dem alpinen Skisport und dem Snowboarden wird häufig ein hohes Verletzungsrisiko zugeschrieben. Mehrere amerikanische Untersuchungen zählten zwei bis vier Verletzungen pro 1000 Skitage, wobei allerdings nur solche Verletzungen erfasst wurden, die eine Behandlung im Krankenhaus erforderten (vgl. WARME u.a. 1995, 599). BERGHOLD (1988) konstatiert, dass „schwere und tödliche Verletzungen im Vergleich zu anderen Sportarten unverhältnismäßig häufig [vorkommen]“ (45) und der Schweregrad trotz verbesserter Ausrüstung zunahm. Außerdem ist zu bedenken, dass die Mehrheit der Verletzungen von solchen Untersuchungen gar nicht erfasst wird. Bei anderen wintersportlichen Aktivitäten wie Skilanglaufen, Schlittenfahren oder Eislaufen treten zumindest schwerere Verletzungen offenbar seltener auf (vgl. ebd., 45f.). Allerdings wird selbst beim alpinen Skilaufen das Verletzungsrisiko geringer als beim Fußball-, Basketball- oder Handballspielen eingeschätzt (vgl. ebd.; BANZER u.a. 1998, 20f.).

Weitere Gefährdungen der Gesundheit des Wintersportlers resultieren aus der Konfrontation mit Kälte, Wind und Nässe. Kälteeinwirkung und rasche Temperaturschwankungen (etwa infolge sportlicher Bewegung) lösen Veränderungen der Durchblutung aus, die das Immunsystem – insbesondere bei mangelnder Anpas-

sung – kurzzeitig schwächen und das Erkältungsrisiko erhöhen (vgl. WEINECK 2002, 192ff.). Ferner drohen Unterkühlungen und lokale Erfrierungen, vor allem wenn bei der Bewegungstätigkeit, wie etwa beim Skilaufen, Snowboarden, Rodeln oder Radfahren, höhere Geschwindigkeiten erreicht werden. Nach NOBLE (1986) sinkt nämlich die Lufttemperatur mit zunehmenden Fahrtwind erheblich ab: Beispielsweise werden -1°C bei einer Geschwindigkeit von 24 Stundenkilometern als -12°C und bei 48 Stundenkilometern als -18°C empfunden (vgl. ebd., 417).

Schließlich kann die starke UV-Strahlung die Gesundheit kurzfristig (Sonnenbrand) wie langfristig (beschleunigte Hautalterung, Hautkrebs) beeinträchtigen. In steilem, alpinem Gelände besteht außerdem die Gefahr der Schädigung durch Lawinenabgänge. Die Lawinenunfallstatistik der Schweiz zeigt, dass von tödlichen Lawinenunglücken in den Jahren 1985 bis 1998 (durchschnittlich 22 Tote pro Jahr) fast ausschließlich Skitourengeher bzw. Bergsteiger (70%) sowie Variantenfahrer (23%), die nach der Liftfahrt abseits der Piste talwärts schwingen, betroffen waren, wobei sich der Anteil der Varianten-Skifahrer und -Snowboarder in den letzten Jahren stetig erhöhte (vgl. TSCHIRKY 1999, 18f.).

Offenkundig können mit wintersportlicher Aktivität nicht nur positive, sondern auch erhebliche negative gesundheitliche Begleiterscheinungen verbunden sein. Es stellt sich daher die Frage, ob schulische Wintersportveranstaltungen in Anbetracht der Bedeutung wintersportlicher Aktivität für die Befindlichkeit des Sich-Bewegenden (Kap. 3.5.1) sowie aus gesundheitspädagogischer Sicht (Kap. 3.5.2) überhaupt wünschenswert sind. Vor dem Hintergrund der gesundheitlich bedeutsamen Wirkungen wintersportlicher Aktivitäten werden schließlich didaktische und erzieherische Orientierungen für Schulveranstaltungen erstellt (Kap. 3.5.3).

3.5.1 Verbesserung des persönlichen Befindens

Kraftvoll drücke ich mit beiden Armen die Stöcke nach hinten und lasse sie in meinem Rücken weit auspendeln. Leise surrend gleiten meine Ski über den weißen Untergrund. Ich richte mich auf und schiebe mich erneut mit den Stöcken nach vorne. In meinen Armen und Schultern verspüre ich einen wohltuenden Wechsel zwischen mittlerer Anspannung und nachfolgender Entspannung. All mein Bewegen folgt dem Rhythmus meiner intensiven Atmung. Meinen Körper

empfinde ich als warm und kräftig. Ich fühle mich innerlich ruhig und ausgeglichen.

Wintersportliches Sich-Bewegen kann mit einem Gefühl des Wohlbefindens einhergehen. Man fühlt sich zufrieden, gesund und leistungsfähig, und das, obwohl man bisweilen Schmerzen und Ermüdung in der Muskulatur empfindet.⁹⁹ Im Winter wird solches Empfinden während und nach sportlicher Aktivität vielfach zu einer paradoxen Erfahrung: Üblicherweise verbindet man winterliche Witterung mit erheblichen Beeinträchtigungen des Wohlbefindens durch Kälte, Nässe und Frieren und versucht dem durch wärmende und schützende Kleidung zu begegnen oder durch die Benutzung klimatisierter Verkehrsmittel sowie durch Aufsuchen überdachter und beheizter Räume zu entkommen. Man „kringelt“ sich ein, um Wärmeverluste zu minimieren, und vermeidet nach Möglichkeit jede Bewegung in der Kälte. Wintersportliche Aktivität bedeutet jedoch gerade das entgegengesetzte Verhalten: Ich setze mich freiwillig den winterlichen Witterungsbedingungen aus, bewege mich und spüre dabei vielleicht, wie mir trotz Kälte und Nässe warm wird, wie mir die Aktivität wohl tut, wie mein Bewegen von angenehmen Empfindungen begleitet wird. Die niedrigen Temperaturen eröffnen mir sogar die Möglichkeit, durch eine der Belastung entsprechende Bekleidungswahl ein mir angenehmes Klima ohne Frieren und ohne übermäßiges Schwitzen aufrechtzuerhalten. Im Anschluss an die sportliche Aktivität (etwa beim Duschen) stellt sich im Bewusstsein, der wenig einladenden Witterung getrotzt und etwas „Gesundes“ getan zu haben, oft ein intensives Gefühl der Zufriedenheit ein.¹⁰⁰

⁹⁹ Worauf gesteigertes Wohlbefinden während und nach sportlicher Aktivität zurückzuführen ist, konnte bislang nicht eindeutig geklärt werden. SCHWENKMEZGER (1993) gibt einen Überblick über verschiedenste Modellvorstellungen: Aus physiologischer Sicht werden als Quelle des Wohlbefindens etwa Durchblutungssteigerungen, Erhöhungen der Körpertemperatur, Ausschüttungen von Katecholaminen und erhöhte Endorphinkonzentrationen genannt; Psychologische Erklärungen setzen an der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, an meditativen Bewusstseinszuständen (z.B. „flow“) oder an der Ablenkung von Stressoren an; weitere Theorien vermuten eine Reduktion emotionsbezogener Spannungen durch hohe energetische Aktiviertheit bzw. angenehme, nicht sport-spezifische Begleitumstände (z.B. nette Leute) oder nehmen eine Kumulation mehrerer Effekte an (vgl. 216-219).

¹⁰⁰ Solche Stimmungsverbesserungen unmittelbar nach sportlicher Aktivität werden von empirischen Studien überwiegend bestätigt (vgl. ALFERMANN/STOLL 1996; BREHM 1998, 39ff.). Dieses Phänomen scheint prinzipiell unabhängig von der Art der sportlichen Tätigkeit zu sein (vgl. SCHWENKMEZGER 1993, 214), hängt aber „wesentlich von den jeweiligen personalen, situativen

GRUPE/KRÜGER (1997) bezeichnen „diese Form des pädagogisch begründeten und deshalb wünschenswerten Wohlbefindens [...] als *aktives* Wohlbefinden“ (224; Hervorhebung i. O.), das im Gegensatz zum *passiven* Wohlbefinden (durch Schonung, Verwöhnung, Drogen, Medikamente etc.) aus eigenaktiver und selbst-tätiger Gestaltung der Beziehung zum eigenen Leib hervorgeht. „Dieses Wohlbefinden dient am ehesten auch der Erhaltung und Förderung der Gesundheit“ (ebd.) und „bedeutet [...] sowohl ein Mehr an Disponibilität gegenüber unserer Welt als auch die Möglichkeit einer größeren Teilhabe an ihr und einer größeren Offenheit für ihre Vielfalt“ (GRUPE 1989, 22). Auch als Motiv im Hinblick auf eine langfristige Bindung an den (Winter-)Sport erscheint das Erleben von Wohlbefinden während und nach wintersportlicher Aktivität wünschenswert.¹⁰¹

Zu bedenken ist allerdings, dass uns Wohlbefinden oft gar nicht bewusst wird, weil unser Körper problemlos „funktioniert“ und sich nicht oder kaum bemerkbar macht (vgl. Kap. 3.1). Unsere Aufmerksamkeit ist dann nicht auf ihn, sondern auf unsere (Bewegungs-)Umwelt gerichtet (vgl. GRUPE 1989, 20). „Im Unterschied zum Wohlbefinden ist Mißbefinden als dessen Kehrseite sozusagen für uns deutlicher spürbar [...]. Ich fühle mich einfach nicht wohl, etwas stört und belastet mich; mein Körper oder Teile meines Körpers machen sich auffällig bemerkbar, nehmen meine Aufmerksamkeit in Anspruch“ (ebd.). Momente des Missbefindens begleiten den wintersportlich Aktiven auf Schritt und Tritt: Sie drohen ihm etwa infolge der Konfrontation mit winterlichen Witterungsreizen (Schneefall, Kälte, Regen, Nässe, eisige Winde etc.), der Gefährdung seines Gleichgewichts, seiner eingeschränkten Möglichkeiten der Bewegungskontrolle und -steuerung, der im-

und sozialen Bedingungen einer sportlichen Aktivität“ ab (43). Bei Wettkämpfen spielen Erfolg bzw. Misserfolg eine große Rolle (vgl. ALFERMANN/STOLL 1996, 422).

¹⁰¹ Das im obigen Beispiel beschriebene Empfinden mag einen (nur individuell erfahrbaren) Glücksfall darstellen, der zwar einerseits wünschenswert ist, der jedoch andererseits im Rahmen schulischer Wintersportveranstaltungen bei individuell eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten eher selten eintritt. GRUPE (1989) gibt zudem zu bedenken, dass sich individuelles Wohlbefinden kaum planmäßig herstellen lässt, zumal „die Einschätzung dessen, was für Wohlbefinden gehalten wird, individuell unterschiedlich ist“ (21). Dennoch sei Wohlbefinden nicht „ausschließlich ein privates Phänomen“ (21), sondern auch durch soziale Faktoren bedingt und in seiner Bewertung von Vorstellungen der kulturellen und sozialen Umwelt beeinflusst (vgl. 21ff.). Erfahrungsberichte zeigen, dass es im Schulsport durchaus gelingen kann, wintersportliches Sich-Bewegen auch skeptischen Personen als etwas Wohltuendes zu vermitteln (vgl. z.B. MÜLLER 1999b).

mer wieder (subjektiv) misslingenden Bewegungshandlungen oder auch infolge akuter Verletzungen; Wagnissituationen rufen Ängste hervor; das Gefühl, im schwierigen individuellen Problemlöseprozess von anderen beobachtet zu werden, kann angesichts der Möglichkeit des Scheiterns erhebliches Unbehagen bereiten. Unangenehme Empfindungen beeinträchtigen nicht nur das aktuelle Wohlbefinden. Sofern sie das Erleben des sich im Winter Bewegenden dominieren, können sie außerdem die Abwendung von wintersportlicher Aktivität und einen verstärkten Rückzug in geschützte Räume mit verursachen.

Auf der anderen Seite bilden Phasen des Wohlbefindens einen starken Kontrast zu solchen Momenten des Missbefindens und erlangen darum für den wintersportlich Aktiven erhöhte Bedeutung. Der stete Wechsel zwischen Missbefinden und Wohlbefinden rückt letzteres stärker ins Bewusstsein (vgl. auch Kap. 3.1.1).

3.5.2 Entwicklung und Stärkung von Schutzfaktoren

Unter Gesundheit wird im Rahmen dieser Arbeit mit BALZ (1995) ein „Balanceprozess“ verstanden, „der sich zwischen objektivierbarer Leistungsfähigkeit, persönlichem Befinden und sozialökologischem Umfeld in der alltäglichen, individuell gestaltbaren Lebenswelt abspielt“ (85). Zu klären ist an dieser Stelle, inwiefern wintersportliche Aktivitäten diesen Balanceprozess zu beeinflussen vermögen. Zunächst soll daher kurz erörtert werden, welche Faktoren das Balanceverhältnis bestimmen.

Traditionelle Versuche der Gesundheitsförderung konzentrieren sich auf die Ausschaltung sogenannter Risikofaktoren – wie etwa Bewegungsmangel, Übergewicht, Genussmittelmissbrauch, Bluthochdruck und falsche Ernährung (vgl. KOTTMANN/KÜPPER 1999, 236). Dadurch sollen Krankheiten vermieden werden. ANTONOVSKY hält es für unmöglich, alle potentiellen Risikofaktoren zu eliminieren, und setzt dem „Risikofaktoren-Modell“ ein Salutogenesemodell entgegen. Seiner Ansicht nach ist für den Grad der individuellen Gesundheit letztlich entscheidend, wie gut es dem Menschen gelingt, die ständig auf ihn einwirkenden Bedrohungen der Gesundheit (Stressoren) – zu denen die Risikofaktoren zählen – mittels seiner Widerstandsressourcen (Schutzfaktoren) auszubalancieren (vgl. BRODTMANN 1998, 16). Im besten Fall sind „die gesundheitlichen Schutzfaktoren eines Menschen so ausgeprägt, dass sie präventiv wirken und ein ‘Stressor’

sich gar nicht erst gesundheitsgefährdend auswirken kann“ (ebd.). Die Wirksamkeit der Widerstandsressourcen wird entscheidend bestimmt von der Fähigkeit, sie zu mobilisieren, und von der Bereitschaft, sie gesundheitsdienlich einzusetzen.¹⁰² Aus salutogenetischer Perspektive muss Gesundheitsförderung demnach auf die Entwicklung und Stärkung von Schutzfaktoren abzielen.

Nach BRODTMANN (1998) kommt bei der Bewältigung von Stressoren der grundlegenden individuellen Verfassung, den „personalen Ressourcen eines Menschen“ (18) herausgehobene Bedeutung zu: der Überzeugung von der Sinnhaftigkeit des Lebens und Tuns, einem positiven Selbstkonzept, der Überzeugung, stets die Kontrolle über das eigene Leben behalten zu können, einer „optimistischen Grundeinstellung“, dem generellen Begreifen von Veränderungen als Herausforderungen, der Erwartung von Selbstwirksamkeit, der sozialen Beziehungsfähigkeit u.a.m. Konstitutionelle Stabilität in physischer wie psychischer Hinsicht (Fitness, organischer Funktionszustand, psychische Befindlichkeit etc.) und Gesundheitspraktiken (z.B. Fitnesstraining, gesunde Ernährung, Entspannungstechniken) unterstützen die Reduzierung von Belastungen, die durch die personalen Ressourcen allein nicht eliminiert werden können (vgl. ebd., 16ff.). Außerordentliche gesundheitliche Relevanz wird ferner den Lebensverhältnissen sowie den sozialen Beziehungen zugesprochen (vgl. ebd.; KOLB 1995, 344ff.), die allerdings pädagogisch nur bedingt zu beeinflussen sind.

Wintersportliche Aktivitäten zeichnen sich in vielen Fällen durch ganzkörperliches Sich-Bewegen aus, wobei große Muskelgruppen beansprucht werden. Das Ausbalancieren des Gleichgewichts auf winterlichem Untergrund und das Kontrollieren der entfachten Kräfte verlangen permanente Ausgleichstätigkeiten insbesondere der Halte- und Stützmuskulatur. Daher entpuppt sich in der Regel selbst das widerstandsarme Gleiten (etwa beim Schlitten- und Skifahren) als relativ anstrengend. Tiefer bzw. nasser Schnee und aufgeweichter Boden erhöhen den zu überwindenden Widerstand beim Fortbewegen zusätzlich. Mit der muskulären Beanspruchung geht eine Aktivierung des Herz-Kreislauf-Systems einher. Bei regelmä-

¹⁰² ANTONOVSKY macht dies vom Ausprägungsgrad des Kohärenzsinn eines Menschen abhängig. Dessen zentrales Element ist „die grundlegende Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der eigenen Lebens und Tuns“ (BRODTMANN 1998, 16), die getragen wird vom Vertrauen, individuell Bedeutsames selbst begreifen, bewältigen und beeinflussen zu können (vgl. ebd.).

ßiger Ausübung – die allerdings angesichts der Abhängigkeit von der Witterung gerade im schulischen Rahmen kaum möglich erscheint – kann wintersportliche Aktivität daher zur Entwicklung konditioneller Fähigkeiten beitragen, vor allem der Kraft und der Kraftausdauer, bei lang andauernden Belastungen (Skilanglaufen, Wandern, Laufen etc.) auch der Ausdauer. Regelmäßig betriebener und angemessen dosierter Wintersport bewirkt zudem eine Gewöhnung an winterliche Witterungsreize im Sinne einer Abhärtung (vgl. KARVONEN 1975) und Anpassungen des Herz-Kreislauf-Systems an die gestellten Anforderungen. Diese Anpassungsvorgänge werden als bedeutsam für die Prävention von Erkältungskrankheiten bzw. Herz-Kreislauf-Erkrankungen sowie als Grundlage langfristigen Wohlbefindens angesehen (vgl. BALZ 1995, 100ff.). In jedem Fall schafft die körperliche Beanspruchung einen Ausgleich zu physischen Unterforderungen im (Schul-)Alltag und wirkt Bewegungsmangel entgegen. Dies scheint im Winter besonders bedeutsam angesichts der Einschränkung der Bewegungstätigkeit, welche mit dem verbreiteten Rückzug in geschützte Räume einhergeht.

Neben der körperlichen Verfassung lässt sich durch Wintersport auch das psychische Befinden verbessern (vgl. Kap. 3.5.1). Als wohltuend empfundenenes wintersportliches Sich-Bewegen kann psychische Überlastung und übermäßigen Stress kompensieren helfen. Auch ein ästhetisches Empfinden monochromer weißer und ruhiger Winterlandschaft mag psychische Belastungen dämpfen.

Den Schülern attraktive Wintersportmöglichkeiten aufzuzeigen und ihnen deren gesundheitsbewusste Gestaltung zu vermitteln, bedeutet gleichzeitig, ihnen Gesundheitspraktiken zu vermitteln. Wintersportliche Aktivitäten zeichnen sich dadurch aus, dass aufgrund des bedrohten Gleichgewichts und der oft eingeschränkten Möglichkeiten der Bewegungssteuerung auf winterlichem Untergrund stets das Misslingen der Bewegungshandlungen oder gar Stürze drohen und dadurch die körperliche Unversehrtheit gefährdet wird. Der selbsttätige Umgang mit solch unsicheren Situationen regt – sofern sich der Handelnde seiner Verantwortung für sich und andere bewusst wird – eine realistische Selbsteinschätzung, Risikoabschätzungen möglicher Handlungen und die zielgerichtete Anwendung unfallverhütender Maßnahmen an. Sich diesbezüglich entwickelnde Fähigkeiten und Kenntnisse werden von HÜBNER neben einer sicherheitsbezogenen Einstellung und motorischen Kompetenzen als Grundlage sicheren Sporttreibens gekennzeichnet (vgl. ebd. 1997, 41f.; 1999, 114).

Pädagogisch angeleitete Wintersportveranstaltungen lassen sich zudem als Chance begreifen, Grundsätze gesundheitsgerechten Verhaltens in der Winterlandschaft (richtige Bekleidung, Sicherheitsregeln, intakte Ausrüstung, gegenseitige Rücksichtnahme etc.) nicht bloß vorzugeben, sondern am eigenen Leib zu erfahren. Bei bewegungsintensiven Tätigkeiten etwa kann zum einen die Bedeutung wärmender Bekleidung in mehreren Schichten („Zwiebelschalenprinzip“) im Hinblick auf die Vorbeugung von Erkältungskrankheiten erfasst werden. Zum anderen lässt sich deren Einfluss auf das aktuelle Wohlbefinden unmittelbar am eigenen Leib erfahren, wenn der Sporttreibende weder friert noch übermäßig schwitzt.

Spezifische gesundheitsförderliche Potenzen wintersportlicher Aktivität offenbaren sich im aktuellen Wohlbefinden während und nach wintersportlicher Betätigung, in einer Verbesserung der körperlichen Verfassung, in der Schaffung von Voraussetzungen für langfristiges Wohlbefinden sowie in der Kompetenzerweiterung hinsichtlich gesunder Lebensführung. Allerdings wurde bereits angedeutet, dass deren Nutzung gewissen Einschränkungen unterliegt: Individuelles Wohlbefinden lässt sich kaum planmäßig ansteuern; präventive Wirkungen und langfristiges Wohlbefinden durch Wintersport sind nur bei regelmäßiger Ausübung und entsprechender Gestaltung zu erwarten; Art und Ausmaß des Kompetenzerwerbs hängen wesentlich von der didaktischen Inszenierung ab.

Folgt man salutogenetischen Modellvorstellungen, dann sind jedoch – unter der Zielsetzung der Gesundheitsförderung – in erster Linie die personalen Ressourcen zu stärken. Angesichts des Forschungsstandes zu diesbezüglichen Möglichkeiten im (Schul-)Sport¹⁰³ kann im Rahmen dieser Arbeit nicht hinreichend geklärt werden, ob und inwiefern wintersportliche Aktivitäten dazu einen Beitrag leisten können. Zwar konstatieren KUHN/STRÖHLA/BREHM (2001) als Ergebnis einer Studie zu Schulsikikursen, dass bei Jugendlichen „ihr Gesamt-Selbstkonzeptwert als Ausdruck des Selbstwertgefühls [...] nach dem Skikurs signifikant über dem Vorwert [liegt]“ (8). Dabei bleibt jedoch offen, welche Effekte auf die wintersportliche Aktivität und welche auf das einwöchige Zusammensein zurückzuführen sind.

¹⁰³ Nach ALFERMANN (1998) deuten bisher vorliegende Befunde darauf hin, dass sportliche Aktivität zumindest bei Kindern und Jugendlichen das Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept positiv beeinflusst (vgl. 219).

Außerdem werden Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Gestaltung der Schulveranstaltung und den festgestellten Effekten allenfalls vage angedeutet.

Von zentraler Bedeutung (auch im Hinblick auf ein positives Selbstkonzept) ist, dass die Schüler in ihrem Handeln einen Sinn sehen. Sinnstiftende Wahrnehmungen und Erlebnisse beim wintersportlichen Sich-Bewegen (vgl. Kap. 2.2.2 und 3.1.1) stärken demnach die grundlegende personale Verfassung. Sofern wintersportliche Aktivitäten regelmäßig betrieben werden, ist nach BREHM (1998, 41ff.) – in Abhängigkeit von den jeweiligen personalen, situativen und sozialen Bedingungen – eine Verbesserung der Grundgestimmtheit zu erwarten. Der sich wintersportlich Bewegende wird mit ständig sich verändernden, immer wieder neuen oder auch unsicheren Situationen konfrontiert (vgl. Kap. 3.1.1 bzw. 3.4.1). Indem er diese zu bewältigen sucht, lernt er sie als Herausforderung aufzufassen. Eine Beeinflussung im Hinblick auf eine über (winter-)sportliche Aktivitäten hinaus reichende Haltung, Veränderungen als Herausforderungen zu begreifen, scheint allerdings nur bedingt möglich. Die erfolgreiche Bewältigung von Wagnissituationen und anspruchsvollen Bewegungsproblemen mag die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollüberzeugungen begünstigen (vgl. Kap. 3.4.2). Angesichts der Ungewissheit eines Transfers in außersportliche Lebensbereiche, die nicht zuletzt auf gegenüber dem (Schul-)Sport veränderten gesellschaftlichen, kulturellen, ökologischen, beruflichen und privaten Verhältnissen beruht, sollten Erwartungen entsprechender gesundheitsförderlicher Wirkungen durch wintersportliche Aktivität nicht zu hoch veranschlagt werden. Schließlich gilt es auch zu bedenken, dass wintersportliche Aktivität das Wohlbefinden und die Gesundheit zuweilen aktuell wie längerfristig erheblich beeinträchtigt.

3.5.3 Aufgabe: Wohltuendes Sich-Bewegen im Winter realisieren

Eine auf dem Salutogenesemodell basierende Gesundheitsförderung im Schulsport ist nach BRODTMANN (1998, 19ff.) auf zwei Ebenen zu verfolgen:

- Zum einen ist der Schulsport strukturell gesundheitsförderlich zu gestalten, indem Verhältnisse, die möglicherweise die Gesundheit beeinträchtigen, verändert werden, indem nicht vermeidbare Auswirkungen solcher Verhältnisse kompensiert werden und indem dem Einzelnen Chancen zum Stärken ge-

sundheitsbedeutsamer personaler Ressourcen angeboten werden („*Verhältnisprävention*“).

- Zum anderen gilt es – im Sinne einer Gesundheitserziehung – das individuelle Verhalten so zu beeinflussen, dass es gesundheitsförderlich wird („*Verhaltensprävention*“).

Im Bestreben, Bedingungen zu schaffen, welche die personellen Ressourcen fördern, sollte hin und auch der gewohnte Rahmen des Sportunterrichts überschritten werden, in welchem eingeschliffene Verhaltensmuster der positiven Entwicklung einzelner Schüler oft enge Grenzen setzen. Schulische Wintersportveranstaltungen sind außergewöhnliche Ereignisse mit einem – zumindest für die Schüler – ungewissen Verlauf. Vor allem bei längerer Dauer können sich veränderte soziale Strukturen ausbilden, wodurch Freiräume für individuelle und soziale Entwicklungen entstehen. Anders als an Tagen mit ein oder zwei Stunden Sportunterricht bestimmt an Wintersporttagen das schulsportliche Geschehen das Leben der Schüler. Soziale Unterstützung wird an diesen Tagen überwiegend aus dem Kreis der Teilnehmer erfahren. Unter Berücksichtigung des Einflusses der sozialen Unterstützung auf die grundlegende personale Verfassung, das aktuelle Befinden sowie auf die Ausübung und die Wirkung von Gesundheitspraktiken (vgl. BRODTMANN 1998, 17) ist eine gesundheitsförderliche soziale Atmosphäre von besonderer Bedeutung. Ziel ist es, die soziale Einbindung des Einzelnen in die Gruppe zu unterstützen (zur Realisierung vgl. Kap. 3.6.3).

Die Schlüsselstellung bei einer Gesundheitsförderung nehmen Vermittlungsverfahren ein. Diese sind so anzulegen, dass sie möglichst zur Stärkung der personalen Ressourcen beitragen und deren Schwächung vermeiden. Sowohl im Hinblick auf das Selbstkonzept als auch auf das aktuelle Wohlbefinden ist die ständige Beeinträchtigung der Befindlichkeit einzelner, etwa leistungsschwächerer Schüler zu vermeiden (vgl. BRODTMANN 1998, 25). Die Schulung von Wintersportarten droht dies zu bewirken, wenn das Augenmerk auf das Erlernen und die Feinformung normierter Bewegungsformen gerichtet wird, was in der Regel immer denselben Schülern weniger gut gelingt.

In diesem Zusammenhang ist auch die Problematik von häufigen Leistungsvergleichen und von übertriebenem Konkurrenzverhalten zu bedenken. Wegen der in der Regel ausgeprägten Leistungsdifferenzen in Schülergruppen verschaffen

Leistungsvergleiche immer wieder denselben Schülern Misserfolgserlebnisse. Vergleiche sollten daher so inszeniert werden, dass Erfolgserlebnisse – insgesamt gesehen – über sämtliche Schüler verteilt werden und dass der spielerische Charakter des Wettbewerbs und damit die Freude am gelungenen Spiel ins Bewusstsein rücken.

Positiv gewendet sind schulische Wintersportveranstaltungen so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler wintersportliche Aktivität als wohltuend und freudvoll erleben. Dieses freudvolle Erleben basiert zum einen auf möglichst häufigen und dauerhaften individuellen Könnenserlebnissen und zum anderen darauf, dass die sportliche Tätigkeit als sinnvoll erlebt wird (vgl. KOTTMANN/KÜPPER 1999, 242f.). Für ein individuelles Könnenserlebnis ist nicht das Erfüllen einer von außen vorgegebenen Norm maßgebend, sondern die Überzeugung, mittels der eigenen Fähigkeiten eine persönlich bedeutsame Aufgabe erfolgreich bewältigt zu haben (vgl. ebd., 247). Die Beschäftigung mit einer persönlich bedeutsamen Sache macht auch unmittelbar Sinn. Es gilt folglich Tätigkeiten nachzuspüren und Ziele zu verfolgen, die persönliche Bedeutsamkeit erlangen. Diese kann letztlich nur der einzelne Schüler für sich finden. Daher sind den Schülern Bewegungsmöglichkeiten anzubieten, die „dem Einzelnen hinreichend Chancen eröffnen, *selbst* den Sinn seines Bewegens zu bestimmen, das heißt insbesondere, Bewegungsgelegenheiten immer wieder neu deuten, verändern und dabei soziale Beziehungen eingehen und positiv gestalten zu können“ (BRODTMANN 1998, 20; Hervorhebung i.O.). Dafür eignen sich insbesondere Bewegungslandschaften (Beispiele finden sich in Kap. 3.1.3).

Lernprozesse sollten dementsprechend von subjektiven Wahrnehmungen und Erlebnissen ihren Ausgang nehmen und in selbständige Auseinandersetzungen mit Problemen münden: Entdeckendes und problemlösendes Lernen, Handeln auf Probe und Lernen aus Irrtümern sind mögliche Methoden (vgl. ebd., 26; KOTTMANN/KÜPPER 1999, 247). Mit dem klassischen Vorfahren des Skilehrers und Nachfahren seiner Schüler hat das nichts zu tun. Stattdessen versuchen die Schüler, eine Bewegungsaufgabe auf ihre eigene Weise zu lösen. Den Weg dorthin kann ihnen der Lehrer durch methodische Hilfestellungen erleichtern. Maßstab

für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe muss aber letztlich das subjektive Empfinden des jeweiligen Schülers bleiben.¹⁰⁴

Im Hinblick auf ein gesundheitsförderliches Verhalten muss es aus salutogenetischer Perspektive in erster Linie darum gehen,

- bei den Schülern das Zutrauen zu entwickeln, dass sie selbst ihre Gesundheit wesentlich beeinflussen und die Kontrolle über ihre Lebensumstände gewinnen können,
- die Schüler dazu zu bringen, dass sie ihre eigenen Kräfte mobilisieren,
- die soziale Beziehungsfähigkeit der Schüler zu verbessern und
- den Schülern die für die Entwicklung der personalen Ressourcen und für eine gesunde Lebensführung notwendigen unterstützenden Kompetenzen zu vermitteln (vgl. BRODTMANN 1998, 21ff.).

Welche Kompetenzen sind hierzu erforderlich? KOTTMANN/KÜPPER (1999, 243ff.) siedeln diese auf einer personalen, einer sozialen und einer ökologischen Ebene an:

Auf der personalen Ebene ist aus salutogenetischer Perspektive die Entwicklung der Fähigkeit zur Wahrnehmung der Körperreaktionen und der psychischen Befindlichkeit die zentrale Aufgabe (vgl. auch BRODTMANN 1998, 25). Wie diese Aufgabe im Rahmen schulischer Wintersportveranstaltungen verfolgt werden kann, wurde in Kap. 3.1.3 beschrieben. Insbesondere bei Wintersportwochen bietet sich die Gelegenheit, Gesundheitspraktiken nicht nur kennen zu lernen, sondern auch in ihrer Wirkung zu erproben und einzuüben: Eine neue Entspannungsmethode, Hygienemaßnahmen wie Aufwärmen, aktive Erholung und Körperpflege sowie eine gesunde Ernährung ergänzen fitnessorientierten Wintersport und erschließen den Schülern wichtige Kompetenzen für eine gesunde Lebensführung.

Auf der sozialen Ebene sollen die Schüler „soziale Zusammenhänge des Bewegungshandelns in ihrer möglichen Bedeutung für das Wohlbefinden aller Beteiligten wahrnehmen, erfahren und begreifen“ (KOTTMANN/KÜPPER 1999, 244).

¹⁰⁴ Beispiele für geeignete Bewegungsaufgaben finden sich in den Kap. 3.1.3 und 3.2.3, im neuen Ski-Lehrplan Basic (DEUTSCHER VERBAND SKILEHRWESEN 2001) und bei RIEGER (2001).

Schließlich sollen sie zur Zufriedenheit aller Beteiligten miteinander Wintersport treiben können, ohne dass Einzelne dauerhaft in ihrem Befinden beeinträchtigt werden. Nach dem Salutogenesemodell ist darüber hinaus die Fähigkeit zum Aufnehmen und Gestalten von sozialen Beziehungen sehr bedeutsam. Damit wird soziales Lernen zu „einer zentralen Perspektive schulischer Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung“ (BRODTMANN 1998, 24). Vor allem außerunterrichtliche Wintersportveranstaltungen bieten eine günstige Gelegenheit, bestehende Beziehungen zu vertiefen und neue Beziehungen zu knüpfen. Konkrete Maßnahmen, die im Rahmen von Wintersportveranstaltungen soziales Lernen anregen können, werden in Kap. 3.6.3 beschrieben.

Auf der ökologischen Ebene gilt es den Aufenthalt im Freien zu nutzen, um die Umwelt als eine Bedingung für wintersportliches Sich-Bewegen zu begreifen, die auch gesundheitlich bedeutsam ist (vgl. KOTTMANN/KÜPPER 1999, 244): Unangenehmen Umweltreizen (Kälte, Nässe, Schneetreiben, eisiger Untergrund etc.), winterlichen Gefahren (Stürze, Unterkühlungen, Erfrierungen, UV-Strahlung, Lawinen etc.) und der Umweltverschmutzung als potenziellen Bedrohungen des Wohlbefindens stehen faszinierende Landschaftseindrücke, aktivierende Bergluft, Abhärtungseffekte und exklusive, nur im Gebirge mögliche Bewegungsangebote als gesundheitsförderliche Reize gegenüber. Es muss daher ein Ziel der schulischen Wintersportausbildung sein, potenzielle Gefahren erkennen und durch entsprechendes Verhalten (zweckmäßige Bekleidung, funktionelle Sportausrüstung, FIS-Verhaltensregeln, Aufwärmen, gefährlichen Situationen ausweichen etc.) minimieren zu lernen. Die Schüler sollen schließlich Bewegungsmöglichkeiten in der winterlichen Umwelt hinsichtlich ihres gesundheitlichen Wertes bzw. ihrer gesundheitlichen Problematik einschätzen können. Exemplarische Anregungen zur Verwirklichung dieser Ziele finden sich in Kap. 3.3.3.

3.6 Das Miteinander im Wintersport

In Wintersportarten wie Skifahren, Snowboarden, Eislaufen, Skilanglaufen, Skispringen und Rodeln dominieren die Einzeldisziplinen. Mannschaftswettbewerbe sind meist von der Art, dass Einzelleistungen aufaddiert werden, etwa bei Staffelwettbewerben. Ein wirkliches Miteinander ist eher selten zu finden, beispielsweise im Doppelsitzer-Rodeln und im Bobfahren, im Eistanz und im Paarlauf, im Biathlon-Teamwettbewerb und im Eishockey. Grundsätzlich gilt das ebenso für informelle wintersportliche Aktivitäten. Allerdings werden diese fast immer gemeinsam mit anderen Wintersportlern betrieben: Die ganze Familie unternimmt einen Ausflug zum Rodelhang oder zum zugefrorenen See, die Clique trifft sich an der Schanze oder in der Halfpipe zum Snowboarden und die Schülergruppe bevölkert die Piste oder die Loipe. Insbesondere bei schulischen Wintersportveranstaltungen kann der Einzelne nicht tun und lassen, was er will, sondern muss sich in eine Gruppe einordnen.

Die Begegnung mit anderen Wintersportlern ist nicht immer unproblematisch. Auf übervollen Pisten gehören Kollisionen mit bisweilen schwerwiegenden Verletzungsfolgen zur Tagesordnung. Ähnliche Gefahren lauern auf manchen Schlitterbahnen, Eisflächen, Rodelbahnen und Rodelhängen. An der notwendigen Rücksicht, um solche Unfälle zu vermeiden, scheint es vielen Wintersportlern zu fehlen. Leichtsinn, Überschätzung des eigenen Könnens und Unterschätzung der Geschwindigkeit sind mögliche Ursachen. Hinzu kommen Defizite in der Fähigkeit zur Antizipation des unmittelbar bevorstehenden Bewegungsverhaltens anderer und mangelndes Einfühlungsvermögen in die Gefahrenwahrnehmung leistungsschwächerer Wintersportler, weswegen der erforderliche Sicherheitsabstand nicht eingehalten wird. In vielen Fällen trägt übermäßiger Alkoholkonsum auf den Hütten und an den Schneebars zum Fehlverhalten bei.

Wo Menschen einander begegnen und gemeinsam Sport treiben, treffen immer auch unterschiedliche Erwartungen, Interessen, Bedürfnisse und Wünsche aufeinander. In besonderem Maße gilt dies für bunt zusammengewürfelte Schülergruppen. Aus solchen Konstellationen resultieren häufig soziale Konflikte, zumal die Schüler an ihrem Handeln emotional meist stark beteiligt sind. Denn wintersportliche Aktivität bewegt auch die Sich-Bewegenden. Vor allem bei länger dauernden Wintersportveranstaltungen kommt ein weiterer Faktor zum Tragen: Viele

Heranwachsende sind es nicht gewohnt, mit anderen Personen in einem Zimmer zu wohnen und sich längere Zeit auf eng begrenztem Raum mit unterschiedlichsten Charakteren arrangieren zu müssen. Geprägt von der schulischen Konkurrenzsituation fällt es ihnen schwer, das Miteinander zu pflegen und das Zusammenleben zur Zufriedenheit aller zu gestalten.

Vor allem beim Skilaufen und beim Snowboarden sind an die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen spezielle Bedeutungen geknüpft. Wenn Menschen miteinander Ski laufen bzw. Snowboard fahren, haben sie jeweils an einem (außerschulischen) Aktivitätssystem teil, das sich durch spezifische Strukturen auszeichnet. Diese Strukturen bestimmen die Welt des Skilaufs und die Welt des Snowboardens und damit die Bedeutung des Sich-Bewegens in diesen Welten.

SCHMIDT (1976) identifiziert für den alpinen Skilauf seiner Zeit charakteristische Bewegungs-, Kommunikations-, Interaktions- und Sozialstrukturen, die teilweise noch in der aktuellen Welt des Skilaufs zu finden sind. Obwohl sich im Zuge der Individualisierung des Fahrstils die normativen Erwartungen an die Skitechnik abzuschwächen scheinen, spielt die Identitätsdarstellung durch die Präsentation des eigenen skifahrerischen Könnens nach wie vor eine bedeutende Rolle: Das gekonnte Bewegen „wird zum Prestigesymbol, das vorzeigbar ist und die anvisierte Klassifizierung in eine spezielle soziale Hierarchie gewährleistet“ (ebd., 82). Es „sichert dem Inhaber des Prestiges bestimmte Rechte in der ‘Ski-Interaktion’ mit anderen“ (ebd.).

Früher leistete dies die Beherrschung bestimmter Schwungtechniken, etwa des „Jet-Schwungs“, heute lässt sich das jeweilige Können zumindest beim Skilauf weniger an speziellen Techniken festmachen. Entscheidend ist mehr der Gesamteindruck, dessen Bewertungskriterien in der Bewegungskultur der Jugendlichen einer zunehmenden Ausdifferenzierung unterliegen: Während die einen auf die sichere Beherrschung jeder Piste in skilehrtauglichem Fahrstil aus sind, ist für andere allein die Bewältigung von Tiefschneeabfahrten entscheidend. Für viele Jugendliche (und junge Erwachsene) zählt die pure Geschwindigkeit, die Überwindung extremer Geländeformationen (Steilwände, Felsen etc.), die Schwierigkeit und das Risiko von Sprüngen und Bewegungskunststücken sowie ein „cooler“ Habitus, „also nach außen distanziert, ichbezogen und überlegen zu erscheinen“ (SCHWIER 1998, 41). Vor allem unter Snowboardern sind diese Wertmaßstäbe

verbreitet. Bewegungstechniken aus dem Rennsport sind mittlerweile bei weniger Skisportlern gefragt. Bei zunehmend mehr Wintersportlern scheint dagegen die Menge des konsumierten Alkohols zwischen den Skiabfahrten bzw. beim Après-Ski über Statusgewinne zu entscheiden.¹⁰⁵

Von unverändert großer Bedeutung sind Prestigesymbole wie eine besondere Bekleidung („lässiges Outfit“, High-Tech-Funktionsbekleidung, Skilehrer-Overall, Rennanzug etc.) und eine hochwertige (teure) Ski- bzw. Snowboardausrüstung sowie die Beherrschung eines besonderen Sprachcodes, die eine entsprechende Gruppenzugehörigkeit signalisiert. „Das Bedürfnis besonders Jugendlicher, mittels Mode und gestyltem Körper als unverwechselbar zu erscheinen, hat zu einer Inflation von Mächtgern-Snobs, -madonnen, -bohemians und -dandys geführt, die in bemerkenswerter Mixtur mit Hilfe bestimmter Accessoires oder anderer Flaggen-signale ihren spezifischen Lebensstil bis ins Detail artikulieren“ (BRINKHOFF 1994, 28). Mit SCHMIDT (1976) liegt es daher nahe, „solche Prestigesymbole nicht nur als ‘Darstellungsflecken’ personaler Identität, also der ‘Einzigartigkeitsrepräsentation’ zu deuten“ (83), sondern eher als „dem Zwang der Mode unterwordene Darstellungs-‘Korsetts‘“ (ebd.). Infolgedessen spielen auch taktische „Täuschungen“ sowie „Prestige-Verweigerungen“ und „Prestige-Erschleichungen“ (ebd.) eine bedeutsame Rolle.

Wintersportliche Aktivität ist demnach – insbesondere beim Skilaufen und Snowboarden – „nicht mehr nur als individuelles Unternehmen [aufzufassen; H.H.M.], sondern als interaktionales Geschehen, in dem es Handelnde und Zuschauer gibt, in dem der Handelnde zum Zuschauer und der Zuschauer zum Handelnden wird“ (ebd., 84).

Auf der anderen Seite kann die wintersportliche Aktivität in der Gruppe zum Gemeinschaftserlebnis werden (Kap. 3.6.1) und soziales Lernen anregen (Kap. 3.6.2). Sowohl aus der Sicht der Schüler als auch aus der des Pädagogen ist da-

¹⁰⁵ Die unterschiedlichen Wertmaßstäbe korrespondieren mit spezifischen Jugendkulturen. BRINKHOFF (1993) unterscheidet hedonistische, körperkraft- bzw. actionorientierte, alternativ-progressive, religiös-spirituelle und institutionell-integrierte Jugendkulturen. Zwar sind inzwischen neue Jugendkulturen entstanden (vgl. z.B. SCHWIER 1998) und die vorhandenen einem steten Wandel unterlegen, dennoch lassen sich Charakteristika all dieser Kulturen in der aktuellen Welt des Wintersports wiederfinden.

her von außerordentlicher Bedeutung, wie das Miteinander beim Wintersport gestaltet wird (Kap. 3.6.3).

3.6.1 Wintersportliches Gemeinschaftserlebnis

Ein Eistanzpaar gleitet Hand in Hand über die Eisfläche. Im Rhythmus der Musik setzen die Tänzer ihre Kufen auf. Die Beiden bewegen sich mal synchron, mal gegenläufig, aber immer exakt aufeinander abgestimmt. Mit runden, fließenden Bewegungen schweben sie gemeinsam über das Eis, vollkommen miteinander harmonierend. Das Bewegungshandeln zweier Tänzer verschmilzt zu einer Handlung im Takt der Musik. Da unterbricht ein Stolpern, ein Griff ins Leere jäh die unsichtbare Bande. Während die Eisläuferin zappelnd hinschlägt, gleitet er steif davon.

In dieser Szene auf dem Eis bewegen sich zwei Eisläufer zum Rhythmus von Musik. Dabei treten sie miteinander in einen Bewegungsdialog. Dieser Dialog unterscheidet sich allerdings wesentlich vom bereits beschriebenen Dialog mit der materialen Bewegungsumwelt (vgl. Kap. 2.1.2). Der jeweilige Partner erlangt für den Eistänzer nicht nur Bedeutung als Bewegungsumwelt, als etwas, um mit ihm zu tanzen. Auch das kann eine Rolle spielen, ähnlich wie ein Skifahrer andere Wintersportler als zu umfahrende Hindernisse, gleichsam als „bewegte Slalomstangen“ betrachten kann. Abgesehen davon, dass eine derart reduzierte Wahrnehmung menschlicher Dialogpartner dem Menschen als sozialem Wesen nicht angemessen erscheint und – je nach Situation – zudem alle Beteiligten gefährden kann, wird der Dialog im Fall der vollkommen miteinander harmonierenden Eistänzer noch auf andere Weise bedeutsam: Die beiden Eisläufer handeln gemeinsam, aber nicht in der Form, dass sie zunächst erkennen, was der jeweils andere macht, um anschließend darauf zu reagieren. Sie agieren zeitgleich zusammen, ohne Reaktionszeit. Ihr Bewegungshandeln verbindet sich zu einer Einheit. Der eine Eistänzer ist ohne den anderen nicht mehr vorstellbar, nur zusammen macht ihr Bewegen Sinn. Phänomenologisch gesehen handelt es sich hier nicht mehr um das Sich-Bewegen zweier Individuen, sondern um das Sich-Bewegen eines Paares. Das Paar handelt als „gemeinsamer ad-hoc Leib“ (FUNKE-WIENEKE 1997b, 61), der sich zur Musik bewegt, bis das Stolpern der Eisläuferin die leibliche Verbundenheit schlagartig unterbricht. „Bildlich gesprochen hebt sich – wenn

die Bewegungsbeziehung funktioniert – die individuelle Leiblichkeit in einem Sozialleib auf, der alle Beteiligten umgreift“ (FUNKE-WIENEKE 1997c, 34).

Ein derartiger „Sozialleib“ kann – zeitweise – bei allen wintersportlichen Aktivitäten entstehen, bei denen sich mehrere Beteiligte auf ein gemeinsames Ziel hin wirkend bewegen. Voraussetzung dafür ist, dass die Beteiligten über gewisse Bewegungsfertigkeiten verfügen, sie müssen aber keineswegs Leistungssportler sein. Beispiele neben dem Eistanz und dem Paarlauf sind etwa das Rodeln zu zweit, das Formationsfahren auf Ski, Eishockey, Curling, wintersportliche Bewegungsspiele und unter Umständen auch Mannschaftswettbewerbe wie Staffeln. Die Ausweitung der Leibesgrenzen kann sich dabei nicht nur auf miteinander handelnde Wintersportler erstrecken, sondern – zumindest flüchtig – sogar auf konkurrierende Akteure, etwa wenn „zwei Spieler antagonistisch im Kampf um den Ball oder die bessere Platzierung im Feld miteinander umgehen“ (FUNKE-WIENEKE 1997b, 61) oder wenn sich ein Beteiligter zurücknimmt, weil ihn das spürbare Beleidigtsein der Gegner bedrückt (vgl. ebd., 59).

Ein Beispiel aus der Sicht des Sich-Bewegenden liefert folgende Schilderung eines Skifahrers beim Synchronfahren: *Knapp hinter meinem Vordermann fahre ich in den Hang ein. Als er den ersten Schwung ansetzt, tue ich es ihm gleich. Da ich erst auf sein Handeln reagieren muss, biegen meine Ski etwas später als die Seinen in die Linkskurve ein. Während wir Schwung für Schwung abfahren, versuche ich mich in seinen Schwungrhythmus zu versenken und den Moment seiner Schwungeinleitung vorauszuahnen. Jetzt ist es gelungen, exakt synchron ziehen unsere Carver in die Rechtskurve, gefolgt von einem rhythmischen Auf und Ab und Links und Rechts unserer Körper. Sein Rhythmus ist unser Rhythmus geworden, wir schwingen und schwingen und schwingen ...*

Die beiden Skifahrer erbringen jeweils einen individuellen Bewegungsbeitrag für das Erreichen des gemeinsamen Ziels und erzeugen einen spezifischen Zusammenhang koordinierter Bewegungen. „Aber das, was sie damit bewirken, übersteigt diesen je individuellen Beitrag hin zu einer überindividuellen Gemeinsamkeit“ (FUNKE-WIENEKE 1997c, 34). Ihr leibliches Befinden bezieht sich nun nicht mehr nur auf den jeweiligen individuellen Leib, sondern erstreckt sich – eine gewisse Zeit lang – auf einen gemeinsamen „Sozialleib“, der beide Skifahrer umfasst. Neues handelndes Subjekt ist in diesem Moment ein „zwischenleibliches

Wir“ (FUNKE-WIENEKE 1997b, 63). Dementsprechend steht das „wir schwingen und schwingen und schwingen“ in obiger Schilderung für das intensive Erlebnis des „überindividuellen Bewegungszusammenhangs“ (FUNKE-WIENEKE 1997c, 34). Ausdruck eines entsprechenden Erlebens sind ferner Äußerungen wie „das Spiel läuft gut“, „die Abstimmung im Team ist gelungen“ (vgl. ebd.), „wir legen uns in die Kurve“ oder „ich tanze den Verteidiger aus“. Mit dem Erleben des überindividuellen Bewegungszusammenhangs können Gefühle spontaner Vertrautheit und tiefer Verbundenheit einhergehen. Solche bewegungsspezifischen Erlebnisse menschlicher Verbundenheit sind Höhepunkte gemeinsamer wintersportlicher Aktivität.

3.6.2 Entwicklung sozialer Kompetenzen

Aus pädagogischer Sicht erhofft man sich von der Stärkung des Miteinanders bei wintersportlicher Aktivität die Anregung sozialer Lerneffekte. „Das ‘soziale Lernen’ gehört ganz unbestritten zu den Eckpfeilern im sportpädagogischen Denken und steht mehr oder weniger gleichrangig neben Gesundheit und körperlicher Vervollkommnung als Sinnbestimmungen des Erziehens im Zusammenhang mit Sport“ (FUNKE-WIENEKE 1997c, 28). Vielfältige gesellschaftliche Veränderungen bleiben nicht ohne Folgen für das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen: Beobachter sprechen vom „Verfall sozialer Werthaltungen“, von einer „Tendenz zur Entsolidarisierung“, von zunehmender „Individualisierung“ und „Vereinzelnung“ bis hin zu einem „Kokonisierungstrend“. Sie konstatieren bei Heranwachsenden zunehmende hedonistische und egoistische Interessen, wenig soziale Sensibilität, wachsende Aggressions- und Gewaltbereitschaft sowie Defizite an sozialer Kompetenz (vgl. PÜHSE 1994, 128ff.; UNGERER-RÖHRICH 1994, 146ff.). Vor diesem Hintergrund „wird die Forderung laut, pädagogisch auf diese Entwicklungen zu reagieren und die Schule wieder stärker in ihre sozialerzieherische Pflicht zu nehmen“ (PÜHSE 1997, 103).

In Anbetracht der winterlichen und alpinen Gefahren ist es bei wintersportlichen Aktivitäten außerordentlich bedeutsam, dass das Sporttreiben in der Gruppe von gegenseitiger Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft bestimmt wird. Eine besondere Rolle spielt das Sozialverhalten der Beteiligten bei mehrtägigen Wintersportveranstaltungen, bei denen die Schüler (und die Lehrer) miteinander leben und das Zimmer mit anderen teilen. In erhöhten Maße ist die Bereitschaft wichtig, sich

mit anderen zu arrangieren, auf deren Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen und Kompromisse einzugehen. Dennoch werden unterschiedliche Ansichten hin und wieder zu Unstimmigkeiten führen. Dann ist die Fähigkeit zur Bewältigung von Konflikten gefordert. Schulische Wintersportveranstaltungen stellen demnach, vor allem wenn sie länger dauern, hohe Anforderungen an die sozialen Kompetenzen aller Beteiligten. Dadurch entstehen aber auch zahlreiche und vielfältige Gelegenheiten, um soziale Fähigkeiten an der konkreten Problemsituation zu entwickeln.

Die außergewöhnlichen sozialen Chancen basieren nicht zuletzt auf den spezifischen Rahmenbedingungen bei Wintersportveranstaltungen, die sich von denen des normalen Sportunterrichts deutlich unterscheiden. Schulische Wintersportveranstaltungen sind weniger eng in das schulische Berechtigungswesen eingebunden: In der Regel sind keine vorgegebenen Lehrplaninhalte zu verfolgen. Die wintersportlichen Leistungen der Schüler werden meist nicht benotet. Bestehen in Bezug auf Inhalt, Thema und Gestaltung der wintersportlichen Veranstaltung Wahl- und Mitsprachemöglichkeiten für die Schüler, dann ist auch der Pflichtcharakter des Sportunterrichts wenigstens teilweise aufgehoben. Wegen des fehlenden (schulspezifischen) Leistungsdrucks und der inhaltlichen Freiheit besitzen Wintersportangebote einen mehr oder weniger informellen Charakter (vgl. BALZ 1996a, 2). Die Mitschüler sind weniger Konkurrenten um gute Zensuren als vielmehr Gleichgesinnte, Partner, Mitspieler und Helfer. Die Chancen für soziales Lernen erscheinen unter diesen Umständen erheblich größer (vgl. VOLKAMER 1994).

Überschreitet die Wintersportveranstaltung den Rahmen des Sportunterrichts, verändern sich mit dem Zeitfaktor die Bedingungen sozialen Lernens: In der Regel verbringt eine feste Kleingruppe den halben oder ganzen Tag zusammen, um miteinander wintersportlich aktiv zu sein und sich gemeinsam in den Pausen zu erholen. Bei länger dauernden Veranstaltungen wiederholt sich dies Tag für Tag. Es bietet sich daher eine außergewöhnliche Gelegenheit, bestehende Beziehungen zu vertiefen und neue Beziehungen zu knüpfen. Die Förderung der sozialen Eingebundenheit der Schüler durch Wintersportveranstaltungen längerer Dauer wird durch die Untersuchung von KUHN/STRÖHLA/BREHM (2001) bestätigt: „Die Jugendlichen bewerten ihre Beliebtheit – als Ausdruck sozialer Eingebundenheit – nach dem Skikurs höher als vor dem Skikurs“ (8). Wenn bei der Vorbereitung und Durchführung von Wintersporttagen, Wintersportgemeinschaften und winterlichen

Schulfahrten Schüler zu Helfern, zu Planenden und zu Mitverantwortlichen werden, wenn sie als Fachexperten und Mentoren Betreuungs- und Lehrfunktionen übernehmen, wenn sie sich am Bunten Abend in Aufführungen präsentieren und die Lehrer dann als Berater, als Partner, als Trainer (vgl. KOTTMANN/BRUX 1987, 19-24), als Mitwirkende, als Zuschauer oder gar als Lernende fungieren, lösen sie sich von ihren stereotypen Schüler- bzw. Lehrerrollen. Sie übernehmen und gestalten andere Rollen, können sich neu begegnen und sich von einer anderen Seite her kennen lernen (vgl. BALZ 1996a, 3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen vor allem bei länger dauernden Wintersportveranstaltungen das Beziehungsgefüge innerhalb der Schulklassen in Bewegung gerät und sich daher in außergewöhnlichem Maße Anlässe und Perspektiven für soziales Lernen ergeben, zumal das Sozialverhalten der Beteiligten entscheidend zum Gelingen bzw. Misslingen der Veranstaltung beiträgt. Die Frage ist nun, was Schüler lernen müssen, um sozial handlungsfähig zu sein.

Die interaktionistische Rollentheorie¹⁰⁶ – ein Modell, das mittlerweile auch in der Sportpädagogik verbreitet ist und viel Anerkennung gefunden hat – beschreibt vier erforderliche Grundqualifikationen für soziales Handeln: (1) Rollenübernahme (Empathie) als die Fähigkeit, sich in den Interaktionspartner hineinzusetzen, dessen Erwartungen erkennen und die Situation aus seiner Perspektive sehen zu können; (2) Rollendistanz als die Fähigkeit, sich mit Normen und Rollenerwartungen kritisch auseinandersetzen zu können; (3) Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz als die Fähigkeit, teilweise auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse, Erwartungen und Wünsche verzichten zu können, ohne die Interaktion abubrechen; (4) Identitätsdarstellung als die Fähigkeit, dem Interaktionspartner die eigenen Wünsche und Erwartungen im Interaktionsprozess deutlich machen zu können (vgl. CACHAY/ KLEINDIENST-CACHAY 1994, 104; UNGERER-RÖHRICH/ SINGER/ HARTMANN/ KREITER 1990, 19f.;). Als Maßnahmen, um diese Fähigkeiten zu

¹⁰⁶ Dieser Ansatz wurde von HABERMAS bzw. vor allem von KRAPPMANN (1975) entwickelt und in der Sportpädagogik besonders von UNGERER-RÖHRICH sowie von CACHAY und KLEINDIENST-CACHAY aufgegriffen. Ausführlichere Darstellungen finden sich u.a. bei UNGERER-RÖHRICH 1984, 24-64; UNGERER-RÖHRICH/SINGER/HARTMANN/KREITER 1990 und CACHAY/KLEINDIENST-CACHAY 1975.

entwickeln, werden in erster Linie Gespräche, arrangierte Problemsituationen, Rollenspiele, inhaltliche Mitbestimmung der Schüler und Gruppenaufgaben vorgeschlagen (vgl. UNGERER-RÖHRICH u.a. 1990, 25-46).

Mit Ausnahme der Gruppenaufgaben sind dies alles Maßnahmen, die ihren Platz eher in Bewegungspausen als in Phasen wintersportlichen Sich-Bewegens haben. Sie zielen auf kritische und moralisch motivierte Bewusstseinsarbeit ab und machen das Sich-Bewegen zur (austauschbaren?) Nebensache. Nach FUNKE-WIENEKE (1997c) ist daher bei diesem Ansatz zur Sozialerziehung zu bedenken, dass „zwischen Motorik und Sozialität [...] keine Beziehung [besteht], die darüber hinausgeht, dass man zum (gemeinsamen) Sich-Bewegen Absprachen braucht“ (31f.). Die interaktionistische Rollentheorie vermag Perspektiven aufzuzeigen, wenn es um die Bewältigung von sozialen Konflikten im Umfeld winterlichen Sporttreibens geht. Bei der Frage, wie das wintersportliche Sich-Bewegen zu gestalten ist, damit soziales Lernen gefördert wird, leistet sie jedoch wenig Hilfestellung.

FUNKE-WIENEKE (1997c) legt einen sozialerzieherischen Ansatz dar, der das gemeinsame Sich-Bewegen in den Mittelpunkt stellt. Die bewegungsspezifische Erfahrung der „Gemeinsamkeit als Zwischenleiblichkeit“, die als der eigentliche Sinn des gemeinsamen Bewegungshandelns charakterisiert wurde (vgl. Kap. 3.6.1), wird bei FUNKE-WIENEKE zum Ausgangspunkt und Zielpunkt sozialer Lernprozesse. Soziales Lernen erfolgt bei ihm durch eine „Kultivierung des ‘Sozialleibs’“ (34): Es geht um die immer wieder neue Herstellung dieser „Sphäre der Gemeinsamkeit“ in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit sozial mehr oder weniger anspruchsvollen Bewegungsaufgaben. Statt des emphatischen Verstehens der anderen – wie bei der interaktionistischen Rollentheorie – rücken die Realisierung von Bewegungsbeziehungen und Probleme der Verständigung in der Bewegungsaktion in den Vordergrund. „Eine pädagogisch motivierte Steigerung des Anspruchs an das soziale Handeln der Schüler im Sinne intentionaler Sozialerziehung ergibt sich somit als Steigerung des Anspruchs bezüglich der sachlichen Bewegungsaufgaben“ (ebd., 35). Für schulische Wintersportveranstaltungen gilt es dementsprechend Bewegungsaufgaben zu entwerfen, die an das wintersportliche Sich-Bewegen in der Koordination mit anderen unterschiedlich hohe Ansprüche stellen.

3.6.3 Aufgabe: Wintersportliche Bewegungsbeziehungen aufbauen

Ob sie beim gemeinsamen Sporttreiben im Winter ihre sozialen Fähigkeiten im Sinne einer Sozialerziehung erweitern, ist für Kinder und Jugendliche selbst von untergeordnetem Interesse. Ihnen geht es darum, mit anderen zusammen etwas zu erleben, gemeinsam Freude an wintersportlichen Tätigkeiten zu haben und beim gemeinsamen Sich-Bewegen soziale Beziehungen zu knüpfen und zu vertiefen. Von besonderer Bedeutung sind daher für sie das Gelingen des Miteinanders und das Gefühl, in ihre Bewegungsgemeinschaft als geschätzte Mitglieder eingebunden zu sein. FUNKE-WIENEKE (1997c) zeigt einen Weg auf, wie soziales Lernen an den Bedürfnissen der Schüler anknüpfen kann und wie der eigentliche Sinn gemeinsamen Sporttreibens, nämlich die Herstellung eines zwischenleiblichen Wir-Gefühls, zur Aufgabe einer bewegungsspezifischen Sozialerziehung gemacht werden kann.

Bei schulischen Wintersportveranstaltungen sollen die Heranwachsenden lernen, auch sozial anspruchsvolle Bewegungsaufgaben so miteinander zu bewältigen, dass möglichst alle Beteiligten das gemeinsame Handeln als gelungen empfinden und sich durch die Erfahrung der Zwischenleiblichkeit in die Bewegungsgemeinschaft eingebunden fühlen. Dazu gilt es in der Auseinandersetzung mit wintersportlichen Bewegungsaufgaben Bewegungsbeziehungen zu realisieren und an der Optimierung der Verständigung in und über Bewegungsaktionen zu arbeiten. Im Mittelpunkt steht dabei die (nonverbale) Verständigung in Aktion. Das Gespräch als tragendes Element des sozialen Lernens im Sinne der interaktionistischen Rollentheorie ist als bewegungsbegleitende Maßnahme auch für die „Kultivierung des Sozialleibs“ von Bedeutung. Es dient zum einen „der Verständigung in der und über die Aktion und führt zur Formulierung und Reformulierung der sachlichen Aufgaben und Regeln für das gemeinsame Sich-Bewegen“ (FUNKE-WIENEKE 1997c, 39). Bei Problemen in Bewegungsbeziehungen sollen in der Besprechung Möglichkeiten des Umarrangierens von Aufgabe und Situation gefunden werden, die ein für alle befriedigendes, gemeinsames Sich-Bewegen wieder ermöglichen (vgl. ebd., 37). Zum anderen bieten Gespräche die Gelegenheit, persönliche Gefühle im Zusammenhang mit der gemeinsamen Bewegungsaktion spontan zu äußern oder zu thematisieren, Unmut und Missverständnisse zu klären und gemeinsam „Handlungsperspektiven für einen Umgang mit diesen Emotionen in den sachlich gestifteten Beziehungen“ (ebd., 39) zu entwickeln. Anregen-

de Ausgangspunkte für solche Gespräche können etwa Schilderungen des Erlebten und zeichnerische, fotografische oder filmische Dokumentationen sein (vgl. MOSS-KUTHE 2002), welche die Eindrücke bei der gemeinsamen Aktivität „festhalten“.

Für die Bewegungsaufgaben, die diese Bewegungsbeziehungen stiften sollen, entwickelte FUNKE-WIENEKE (1997c) eine didaktische Struktur, die hier für wintersportliche Aktivitäten übernommen wird. Seine Kategorien, die er nach zunehmendem sozialen Anspruch ordnet, richten sich nach der Art des Kontakts (direkt bzw. indirekt), nach dem Beziehungsmuster (kooperativ vs. konkurrierend) und nach der Wirkungsrichtung (gleichgerichtet bzw. ursächlich auf den anderen bezogen). Dabei unterstellt er „aus Erfahrung, dass kooperative, indirekte Kontakte verlangende und in gleiche Wirkungsrichtung gehende Beziehungen leichter fallen als solche, in denen Konkurrenz aufgebaut wird, die direkten Kontakt verlangen und ursächlich auf den anderen wirken“ (35). Neben den im Folgenden genannten Bewegungsaufgaben gibt es eine Vielzahl von winterlichen Bewegungsspielen mit komplexeren sozialen Anforderungen, die sowohl kooperative als auch konkurrierende Elemente beinhalten. Beispiele hierfür sind Eishockey, Skilanglaufhockey (mit Skistock und umgedrehtem Frisbee), Fußball auf einem Ski, Jägerballspiele mit mehreren Fängern und Geländespiele wie „Irrlicht“ (BALZ 2001, 103), „Schnitzeljagd“, „Schatzsucher“, „Verschollene suchen“ und „Diebe fangen“ (alle DÖBLER 1998, 395ff.).

Bewegungsaufgaben

1. indirekte, gleichgerichtete Kooperationen:

- Synchronskifahren und Formationsfahren (vgl. DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKI-LEHRWESEN 1993, 142-150), auch als „Gespannfahren“ (Verbindung durch eine Slalomstange; vgl. KUCHLER 1991, 64f.), Synchronspringen, synchron Snowboarden, Eislaufen und Skilanglaufen
- Staffeln, „Sechstagerennen“
- Kooperative Spiele wie „Ballonzertreten“ mit Ski, „Brücke bauen“ mit Schlitten, „Osterhase“ (gemeinsam möglichst viele Bälle in den Korb legen)
- Biathlon-Teamwettbewerb, Mannschaftsorientierungslauf
- Schüler als Mentoren

2. indirekte, ursächlich auf den anderen bezogene Kooperationen:

- Schattenlauf, Schattenfahren
- Formations- und Synchronfahren spiegelbildlich

- Zielwürfe und Zielschüsse auf vom Partner kooperativ bewegte Zielobjekte
- Kooperative Spiele wie „Lockruf“ („blinden“ Partner durch Zuruf führen), „Walzerduett“ (KUCHLER 1991, 132f.) auf Ski (über Skistöcke verbunden), Schlittenschlange, „Troika“ (BALZ/MÜLLER 1999, 21) und „Pferdegespann“ (Mitschüler auf Ski, Schlitten, Schlittschuhen, auf einem Stuhl sitzend etc. ziehen)¹⁰⁷

3. indirekte Konkurrenzen:

- Zeitgleiche Wettbewerbe: Um die Wette auf Ziele werfen, Eiskegeln, Gleiten, Slalomfahren (Parallelsalom), Bremsen (Paar-Wett-Bremsen)
- „Kampfspiele“ ohne Körperkontakt wie Tauziehen, „Kreiskampf“ („Ringender Kreis“) am Seil oder mit Stöcken, „Kapern“ („Tücherjagen“), geregelte Schneeballschlachten, Jägerballspiele, Eishockey 1:1, „Leuchtjäger“ (DAMM 2001, 14)

4. direkte, gleichgerichtete Kooperationen:

- Paarlauf mit Handhaltung, Kurvenfahren mit Partnerhilfe (Handhaltung), Formationslaufen mit Handhaltung (z. B. jeder zweite fährt auf einem Bein)
- Doppelsitzerrodeln, Gruppenski (immer mehr Schüler auf immer weniger Ski), Kettenwettrennen; „Dreibestaffel“

5. direkte, ursächlich auf den anderen bezogene Kooperationen:

- Eistanz
- Kooperative Spiele wie „Blinde Schlange“ mit sehendem Vordermann (BALZ/MÜLLER 1999, 21), „Wackelschlange“ (DÖBLER 1998, 107), „Förderband“ und „Luftballon-Rallye“ (ein Ballon muss von einem Paar transportiert werden, ohne ihn mit den Händen zu berühren)

6. direkte Konkurrenzen:

- Raufspiele wie „Ringender Kreis“ mit Handhaltung, „Fähnchen erobern“ (MÜLLER 1999, 60; 2001, 110), „Schneetiger“ und „Fähnchen auf die Burg“ (GROTH/LAGING 1999, 30)
- Fangspiele wie „Hirschjagd“ (GROTH/LAGING 1999; 30), „Fang den Häscher“ (DÖBLER 1998, 149) und „Jäger und Hasen“ (MÜLLER 1999, 61; 2001, 110).

Im Hinblick auf den „Zwang“ zur Identitätsdarstellung in einigen wintersportlichen Aktivitätssystemen mag die Betonung des Miteinanders als Korrektiv fungieren, das dem ichbezogenen Kampf ums Prestige die soziale Eingebundenheit in der sich wintersportlich bewegenden Gruppe gegenüberstellt. Unterstützend und ergänzend kann ein methodisches Vorgehen bei der Vermittlung von Wintersportarten wirken, das nicht auf den Erwerb von Bewegungstechniken abzielt, mit denen sich normative Erwartungen verbinden, sondern auf die Weiterentwicklung der individuellen Fähigkeit, wintersportliche Bewegungssituationen eigenständig zu bewältigen. Im Besonderen gilt es das subjektive Empfinden als Maßstab für die

¹⁰⁷ Konkrete Aufgaben speziell für das Eislaufen finden sich bei HINTERMEIER/OEHL (1999) und BAYERISCHER EISSPORT-VERBAND (1995).

Bewertung der eigenen Bewegungshandlungen zu entwickeln (vgl. auch 3.5.3). Vielversprechende methodische Ansätze und zahlreiche konkrete Bewegungsaufgaben finden sich beispielsweise im aktuellen Skilehrplan (vgl. DEUTSCHER VERBAND SKILEHRWESEN 2001). Es bleibt zu hoffen, dass diese Ansätze tatsächlich bald die Praxis des Skiunterrichts im Schulsport wie im Skischulwesen bestimmen und die Welt des Skilaufens und Snowboardens nachhaltig verändern. Bislang war auf den Pisten davon noch wenig zu sehen.

3.7 Pädagogisches Fazit

Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, Ästhetische Erziehung, Umwelterziehung, Wagniserziehung, Gesundheitserziehung und Sozialerziehung werden als erzieherische Aufgaben dem Schulsport zugewiesen. Ausgehend von diesen sechs Aufgaben wurden pädagogische Perspektiven für wintersportliche Aktivitäten im Rahmen des Schulsports aufgezeigt. Da im Rahmen dieser Arbeit Erziehung im personalen Bezug als Anregung zur Selbsterziehung ausgelegt wurde, knüpften die pädagogischen Überlegungen an die lebensweltliche Bedeutung wintersportlicher Aktivität aus dem jeweiligen Blickwinkel an.

Wintersportliche Aktivität bringt für den Sich-Bewegenden ungewohnte leibliche Wahrnehmungen mit sich, die von bewegenden und euphorisierenden Bewegungsempfindungen begleitet sein können. Die sich ihm stellenden, winterlichen Bewegungsprobleme begünstigen das sinnstiftende Erlebnis des „absichtslosen Schwungs seines Leibes“. Insofern kann wintersportliche Aktivität nicht nur zur Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten beitragen, sondern auch vertiefte Erfahrungen über den eigenen Leib vermitteln.

Das Gestalten wintersportlichen Sich-Bewegens lässt sich in seiner ausgeprägtesten Form mit GORDIUN als eine erfinderische Überschreitung charakterisieren, bei der das Bewegen einen einmaligen persönlichen Sinn erhält, der den vorgegebenen Sinnzusammenhang übersteigt. Intensive Einheitserlebnisse sind möglich, wenn es dem Wintersportler gelingt, sein bewegtes Gemüt in sein Bewegen einfließen zu lassen. Die Erweiterung und Präzisierung der Welt der Bewegungsbedeutungen durch erfinderische Überschreitungen hilft die Fähigkeit zu entwickeln, wintersportliche Aktivität individuell zu gestalten und neue Bewegungshandlungen mit persönlicher Sinnggebung zu erfinden.

Winterlandschaften animieren zum Bewegen und Spielen, weil sie leicht verständliche Arrangements darstellen, die vielfältig gedeutet und verändert werden können, und zu reizvollen Bewegungshandlungen einladen. Neben einem ungewöhnlichen Bewegungs- und Leiberleben verspricht das Sich-Bewegen in der Winterlandschaft bei einem „Eintauchen“ in deren eigentümliche Schönheit ein besonderes Naturerlebnis. Auf der anderen Seite kann die winterliche Umwelt durch massenhaftes und rücksichtsloses Sporttreiben belastet und geschädigt werden, ins-

besondere wenn man die Anfahrt in die Wintersportgebiete und die dort erforderliche Infrastruktur berücksichtigt. Die Begegnung mit winterlichen Umwelten bietet daher eine Gelegenheit, umweltbewusstere Formen wintersportlicher Aktivität zu entwickeln und zu erproben.

Wegen der spezifischen Umweltbedingungen und des ständig bedrohten Gleichgewichts sieht sich der Sich-Bewegende in wintersportlichen Lernprozessen immer wieder mit Wagnissituationen konfrontiert. Viele suchen diese sogar bewusst auf, weil sie sich davon außergewöhnliche Spannungsmomente angesichts der Gefährdung sowie ungewöhnliche Bewegungszustände und das Erleben der eigenen Kontrollkompetenz versprechen. Der Sich-Wagende begibt sich in eine individuelle Erprobungssituation an der Grenze seiner Leistungsfähigkeit, wodurch er sein Selbstbild präzisieren kann. Durch die Bewältigung von Wagnissen lernt er, unsichere Situationen als Herausforderung aufzufassen und selbsttätig zu den eigenen Gunsten zu entscheiden.

Die gesundheitliche Bedeutung wintersportlicher Aktivität scheint manchmal überschätzt zu werden. Momente des Wohlbefindens während und nach wintersportlicher Aktivität stehen nämlich im Kontrast zu den unwirtlichen Witterungsbedingungen und häufigen Momenten körperlichen Missbefindens. Allerdings werden sie eben darum besonders intensiv empfunden. Bei regelmäßiger Ausübung von Wintersport sind Verbesserungen der körperlichen Verfassung und der Befindlichkeit zu erwarten. Zudem eröffnen insbesondere länger dauernde Wintersportveranstaltungen Chancen der Kompetenzerweiterung hinsichtlich gesunder Lebensführung im Winter. Erste Studien weisen ferner auf positive Einflüsse schulischer Wintersportveranstaltungen auf das Selbstkonzept und die soziale Eingebundenheit von Kindern und Jugendlichen hin. Eine Stärkung der personalen Ressourcen scheint außerdem durch sinnstiftende Erlebnisse und die Bewältigung von Wagnissituationen möglich.

Das Miteinander im Wintersport beschränkt sich oft auf das gemeinsame Liftfahren und das gesellige Beisammensein. Kooperatives und konkurrierendes Bewegungshandeln kann das Erleben eines überindividuellen Bewegungszusammenhangs – einer Sphäre der Gemeinsamkeit als Zwischenleiblichkeit – beinhalten, mit dem Gefühle spontaner Vertrautheit und tiefer Verbundenheit einhergehen. Aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen bei Wintersportveranstaltungen

gerät, vor allem wenn diese länger dauern, das Beziehungsgefüge in Bewegung, weshalb sich in außergewöhnlichem Maße Anlässe und Perspektiven für soziales Lernen ergeben.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurden sechs pädagogische Aufgaben für schulische Wintersportveranstaltungen entworfen:

1. *Sich-Bewegen im Winter mit allen Sinnen wahrnehmen:*

Um den Schülern neue und gesteigerte leibliche Erlebnisqualitäten zu erschließen, ist auf eine vielfältige Ansprache der Sinne Wert zu legen. In der Hoffnung, dass die Schüler schließlich positive Eindrücke mit wintersportlicher Aktivität verbinden, sollte die individuelle Suche nach sinnstiftenden und lustvoll empfundenen Leiberlebnissen nach Möglichkeit unterstützt werden.

2. *Wintersportlichem Sich-Bewegen einen Sinn geben:*

Im Hinblick auf die Fähigkeit, wintersportliche Aktivität so gestalten zu können, dass im Sich-Bewegen ein persönlicher Sinn gefunden wird, gilt es, individuelle Erfahrungen mit persönlicher Sinnfindung beim wintersportlichen Sich-Bewegen zu vermitteln, indem durch ein entsprechendes Umfeld eigene Improvisationen angeregt werden.

3. *Bewegungsbeziehung zur Winterlandschaft entwickeln:*

Um die Schüler für ein umweltverträglicheres Sporttreiben auch in der Freizeit zu gewinnen, sollte über wintersportliche Aktivität ein persönliches Wertegefühl für die winterliche Natur entwickelt werden. Die Vermittlung ökologischer Einsichten sollte zur Entwicklung umweltverträglicherer Handlungsalternativen führen.

4. *Wintersportliche Wagnisse bewältigen lernen:*

Um den Schülern zu vermitteln, wie individuell passende Wagnisse gefunden, als Herausforderung interpretiert und ausgehalten werden können, gilt es die Wagnissuche im Winter in verantwortbare Bahnen zu lenken und die Schüler bei der Bewältigung von wintersportlichen Wagnissituationen zu unterstützen.

5. *Wohltuendes Sich-Bewegen im Winter realisieren:*

Wintersportveranstaltungen sind so zu gestalten, dass möglichst alle Schüler zu Könnenserlebnissen gelangen und das Sich-Bewegen als wohltuend und

sinnvoll erleben. Im Hinblick auf gesundheitsförderliches Verhalten sollen außerdem Gesundheitspraktiken kennen gelernt, erprobt und eingeübt werden.

6. *Wintersportliche Bewegungsbeziehungen aufbauen:*

Um das Miteinander im Wintersport zu kultivieren und die Einbindung in die Bewegungsgemeinschaft durch die Erfahrung der Zwischenleiblichkeit zu stärken, sollen sich die Schüler gemeinsam mit sozial zunehmend anspruchsvolleren Bewegungsaufgaben auseinandersetzen.

Mit der Beschränkung auf diese pädagogischen Aufgaben wird nicht ein Verzicht auf eine Entwicklung des wintersportlichen Bewegungskönnens befürwortet – im Gegenteil: Vor allem die Aufgaben zwei, vier und fünf implizieren die Erweiterung des wintersportmotorischen Könnens als notwendige Basis von Bewegungsgestaltung, Wagnisbewältigung und Könnenserlebnissen. Die Aufgaben eins, drei und sechs zielen mehr auf die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten ab. Im Mittelpunkt steht die Beschäftigung mit wintersportlichem Sich-Bewegen, das möglichst für jeden Beteiligten zum sinnstiftenden Erlebnis werden sollte. Dafür wurden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, an die auch erzieherisch angeknüpft werden kann. Der Frage, wie schulische Wintersportveranstaltungen vor dem Hintergrund der sportpädagogischen Perspektiven konkret zu gestalten sind, widmet sich das folgende Kapitel.

4 Wintersportliche Aktivitäten – fachdidaktische Konsequenzen

Ungewöhnliche Bewegungsweisen und Bewegungszustände, der spezifische Charakter der Winterlandschaft sowie der besondere zeitliche, räumliche, institutionelle und soziale Rahmen tragen dazu bei, dass viele Schüler im Rückblick ihren Wintersporttag oder ihre Wintersportfahrt „als eines der schönsten Erlebnisse während ihrer Schulzeit bezeichnen“ (HÖPPSTÄDTER 1992, 77). Zwar sind schulische Wintersportveranstaltungen in der Regel eher seltene Ereignisse im Leben eines Schülers. Angesichts der lebensweltlichen Bedeutung dieser exklusiven Veranstaltungen gewinnt dennoch die Frage an Brisanz, was denn mit Wintersportangeboten in der Schule erreicht werden soll, d.h. welcher didaktischen Leitidee die Inszenierung von Wintersportangeboten folgt. Diese Frage muss letztlich jede Schule bzw. jeder Sportlehrer für sich klären.

Mir erscheint es im Hinblick auf eine lebenslange wintersportliche Aktivität wünschenswert, dass der Schüler schließlich in der Lage ist, aus der Vielfalt wintersportlicher Aktivitäten ihm gemäße Arten des Sich-Bewegens auszuwählen und im eigenen Sporttreiben befriedigend zu verwirklichen (4.1). Es gilt folglich Wege zu finden, wie eine derart weitreichende wintersportliche Handlungskompetenz innerhalb des beschränkten zeitlichen Rahmens, den schulische Wintersportveranstaltungen in der Schullaufbahn einnehmen, angebahnt werden kann. Mit der exemplarischen Vermittlung wintersportlicher Bewegungsbedeutungen und der mehrperspektivischen Thematisierung wintersportlicher Bewegungsfelder wird ein entsprechender Vermittlungsansatz vorgestellt (4.2). Die Ausrichtung schulischer Wintersportveranstaltungen auf das Begreifen der persönlichen Bedeutung von wintersportlicher Aktivität erfordert methodische Konsequenzen aus dem dialogischen Bewegungsverständnis (4.3). Schließlich soll anhand von Erfahrungsberichten aus der Schulpraxis gezeigt werden, wie Wintersportangebote im Rahmen des Sportunterrichts und im außerunterrichtlichen Schulsport realisiert werden können. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Wintersportstunden und Wintersporttage gelegt (4.4), deren Durchführung durch zeitliche, räumliche und institutionelle Rahmenbedingungen erschwert wird.

4.1 Didaktische Leitidee: Wintersportliche Handlungskompetenz

Schulschikurse konzentrieren sich in vielen Fällen darauf, Schülern das alpine Skilaufen sachgerecht und effektiv zu vermitteln. Damit wird die im Verlauf der Schulzeit einmalige Chance genutzt, die Leistungsfähigkeit der Schüler in einer Sportart durch intensives, tägliches Lernen und Trainieren rasch zu entwickeln. Die Schüler erwerben erforderliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, um lebenslang alpinen Skisport betreiben zu können. Vor dem Hintergrund der im vorstehenden Kapitel entworfenen sportpädagogischen Perspektiven muss allerdings festgestellt werden, dass der pädagogische Anspruch von Wintersportwochen, die sich mit der sachgerechten Vermittlung des alpinen Skilaufs begnügen, stark reduziert ist: Er beschränkt sich einseitig auf die Leistungsperspektive, die speziell für wintersportliche Aktivitäten als eher wenig ergiebig charakterisiert wurde. Zudem entsteht eine Lernwelt, die Bewegungserlebnisse und Bedeutungen jenseits des Leistungsgedankens erschwert. EHNI (1977b) kritisiert dieses Auffassen des komplexen Phänomens „Skilauf als motorisch reduzierte Lernwelt“ (8): „Skilauf unter dem Sinn des Lernens begreifen und verengen, heißt von vornherein, sich den notwendig repressiven Gesetzmäßigkeiten dieser Sinnwelt unterzuordnen. Das bedeutet Zwang zur Verhaltensänderung und Lerndruck, bedeutet, dass es Wissende und Nichtwissende, Könner und Nichtkönner, invariante Ziele und Inhalte, Lernwege und Methoden usw. gibt“ (13). Zu bedenken ist auch, ob der auf die Leistungsperspektive reduzierte Anspruch nicht ebenso gut durch kommerzielle Skikursanbieter eingelöst werden kann und wird.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde gezeigt, was wintersportliche Aktivitäten im Allgemeinen und der Skilauf im Speziellen außerdem sein und bedeuten können. Im Hinblick auf die Hinführung zu lebenslanger wintersportlicher Aktivität ist festzustellen, dass der Schüler eine entsprechende Bindung an den Wintersport und die notwendige Selbständigkeit im Umgang mit Wintersport, d.h. „die Fähigkeit, Sport nach sinnvollen Kriterien selbst auszuwählen und u.U. auch ohne professionelle Hilfe zu gestalten“ (KURZ 1993b, 208), nicht schon durch die Aneignung wintersportmotorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten erwirbt. Vielmehr gilt es den Schüler zu befähigen, aus der Vielfalt wintersportlicher Aktivitäten ihm gemäße Arten des Sich-Bewegens auszuwählen und im eigenen Sporttreiben so zu verwirklichen, dass die Aktivität zum sinnstiftenden Erlebnis wird.

Mit KURZ (1986) ließe sich diese didaktische Leitidee als „Handlungsfähigkeit im Wintersport“ bezeichnen. Bevorzugt wird hier allerdings der Ausdruck „wintersportliche Handlungskompetenz“. Mit dieser Begrifflichkeit soll hervorgehoben werden, dass sich die anzubahnde Handlungskompetenz über den institutionalisierten Wintersport hinaus ebenso auf im informellen Sportgeschehen realisierte wintersportliche Aktivitäten bezieht. Wintersportliche Handlungskompetenz zielt nicht nur auf die „Fähigkeit, in Institutionen mit ihrem scheinbar fraglos vorgegebenen Sinn erfolgreich zu sein“ sowie die Kompetenz, „den Sinn von Institutionen freizulegen und zu hinterfragen“ (KURZ 1986, 31) – wie KURZ dies für die „Handlungsfähigkeit im Sport“ festhält – sondern darüber hinaus auf die Fähigkeit, wintersportliche Aktivität im Rahmen informellen Sporttreibens den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu realisieren.¹⁰⁸

Mit dieser didaktischen Leitidee muss die Vermittlung wintersportmotorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht unbedingt hinter einer inhaltlichen Ausweitung und einer Schwerpunktsetzung auf andere pädagogische Aufgaben zurücktreten. Die Konzentration auf eine sachgerechte und effektive Vermittlung des alpinen Skilaufs im Rahmen von Winterschulfahrten kann mit einer Erweiterung der wintersportlichen Handlungskompetenz in Einklang gebracht werden und diese sogar stützen, wenn die Vermittlung entsprechend gestaltet wird und im Rahmenprogramm der Fahrt auch andere wintersportliche Bewegungsfelder berücksichtigt werden.

¹⁰⁸ Im pädagogischen Konzept der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen, an dem KURZ entscheidend mitwirkte, wird einer Eingrenzung des Konzepts der Handlungsfähigkeit auf institutionalisierte Sportarten durch die Ausweisung von Bewegungsfeldern und Sportbereichen begegnet, die inhaltlich offener gehalten werden (vgl. KURZ 1998, 147; LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1997, 45-58). Im Unterschied zu den wintersportlichen Bewegungsfeldern der vorliegenden Arbeit fehlt mir dort eine tragfähige Begründung der Einteilung und bisweilen eine Konzeption, wie die vielfältigen Inhalte des jeweiligen Bewegungsfeldes exemplarisch vermittelt werden können. Eine diesbezügliche Strukturierung z.B. des Bewegungsfeldes „Gleiten, Fahren, Rollen“ ist auch in den Lehrplänen nicht erkennbar. Es besteht daher in der Praxis die Gefahr einer inhaltlichen Beliebigkeit, die den Ertrag des Schulsports für den einzelnen Schüler schmälert.

4.2 Vermittlungsansatz für schulische Wintersportveranstaltungen

Für die Erweiterung der wintersportlichen Handlungskompetenz steht in der Regel besonders wenig Zeit zur Verfügung: Längere Schulfahrten in den Winter sind meist einmalige Ereignisse oder auch gar nicht möglich. Zumindest in Deutschland kommt der Winter in Form von Eis und Schnee eher selten an die Schule. Es gilt daher einen Weg zu finden, wie wintersportliche Handlungskompetenz im Rahmen weniger Wintersportstunden und –tage angebahnt werden kann.

Das Ziel der „Handlungsfähigkeit im Sport“ ist nach KURZ (1997, 36) im Schulsport mit dem Prinzip der Mehrperspektivität zu verfolgen. Dahinter verbirgt sich der Anspruch, die mögliche Vielfalt von Sinngewandungen beim Sporttreiben im schulischen Unterricht ausgewogen zu berücksichtigen: KURZ (1995) unterscheidet sechs Perspektiven Leistung, Spannung, soziales Miteinander, Fitness und Gesundheit, besondere Erfahrungen mit dem Körper und Ausdrucksqualität unserer Bewegungen (vgl. ebd., 45). Indem der Schüler erfährt, wie sich Sport unter verschiedenen Sinngewandungen betreiben lässt, soll er fähig werden, sich begründet für eine Form des Sporttreibens zu entscheiden und zum Handeln im relevanten Lebensbereich Sport fähig werden.

Genaugenommen müsste der Schüler dafür alle Sportarten unter ihren jeweils möglichen sinnhaften Auslegungen kennen lernen – es sei denn, Transfereffekte unterstützen die Entwicklung dieser Handlungsfähigkeit. Die Vielfalt des Sports kann im schulischen Rahmen natürlich nicht vollständig Berücksichtigung finden. Es lässt sich allenfalls in einer kleinen Auswahl möglicher Sportarten eine entsprechende Handlungsfähigkeit vermitteln. Dies gilt erst recht für wintersportliche Aktivitäten, die nur hin und wieder bei günstigen Witterungsverhältnissen zum Gegenstand des Schulsports werden können. In der Hoffnung auf Transfereffekte legt KURZ (1986) das Prinzip der Mehrperspektivität in zweifacher Weise für den Schulsport aus: „Man kann ihm gerecht werden, indem man bei der Auswahl und Vermittlung darauf achtet, daß alle Sinngewandungen im Gesamt des Schulsports etwa gleichberechtigt zur Geltung kommen; man kann aber auch einzelne Sportarten so darstellen, daß an ihnen deutlich wird, wie der Sinn die Sache verändert“ (30). Letzteres heißt, einzelne Sportarten – exemplarisch – unter verschiedenen Sinnperspektiven zu thematisieren.

Ungewiss bleibt allerdings, ob es den Schülern gelingt, ihre Erfahrungen mit bestimmten Auslegungen des Sinns in wenigen ausgewählten Sportarten auf andere Bewegungsweisen und Sinnzusammenhänge zu übertragen. Zu fragen ist insbesondere, welche Sportarten mehrperspektivisch zu thematisieren sind, um zum einen der Vielfalt möglicher Sportarten gerecht zu werden und zum anderen den Transfer auf andere sportliche Aktivitäten zu unterstützen. Bei KURZ ist darauf keine begründete Antwort zu finden. Ein Versuch der Klärung dieser Frage wird im Folgenden für wintersportliche Aktivitäten unternommen. Problematisch erscheint außerdem, dass der Sinnzusammenhang des gemeinsamen Sporttreibens in der Schule vom Lehrer vorgegeben wird, der Schüler sich also eher rezeptiv und reflexiv mit möglichen sinnhaften Auslegungen auseinandersetzt, als selbstbestimmt sein Handeln zu deuten und zu gestalten, wozu er doch schließlich befähigt werden sollte.

Entscheidend für die Entwicklung wintersportlicher Handlungskompetenz ist meiner Meinung nach das Begreifen der persönlichen Bedeutung wintersportlichen Sich-Bewegens in verschiedenen Sinnzusammenhängen. Denn von dieser Bedeutung für mich hängt letztlich ab, ob ich den Winter möglichst vollständig in geschützten und temperierten Räumen verbringe oder hin und wieder zum Sporttreiben nach draußen gehe, ob ich die Geselligkeit am Abend in der Kneipe suche oder bei einer gemeinsamen wintersportlichen Betätigung, ob mich der Vergleich mit anderen eher beim Snowboarden oder eher beim Eisstockschießen reizt und ob mir die hohe Geschwindigkeit bei der Skiabfahrt einen größeren „Kick“ beschert als das Abheben und Fliegen in der Halfpipe. Meine Wertschätzung möglicher wintersportlicher Aktivitäten basiert wesentlich auf den Bewegungserlebnissen, die mir diese Aktivität verspricht: Die ganz persönliche Bedeutung des Flugerlebnisses beim Springen in der Halfpipe, des Geschwindigkeitserlebnisses beim Rodeln, des rhythmischen Schwingens bei der Skiabfahrt, des bedrohten Gleichgewichts beim Schlittern, des „schwerelosen Schwebens“ beim Eislaufen oder des Treffens beim Eisstockschießen bestimmt wesentlich mit, ob ich mich im Winter sportlich betätige und für welche wintersportliche Aktivität ich mich entscheide. Die persönliche Bedeutung einer Bewegungsaktivität kann dabei in Abhängigkeit vom Sinnzusammenhang der Situation wesentlich differieren: Während für mich beispielsweise beim Überfahren einer Schanze auf einer freien Abfahrt das Flugerlebnis im Vordergrund steht, ist es im Wettbewerb die über-

wundene Distanz. Statt des rhythmischen Schwingens parallel zu meiner Atmung bei der Einzelabfahrt erlebe ich beim synchronen Abfahren mit anderen das Aufgehen im Wir, in der „Zwischenleiblichkeit“ (FUNKE-WIENEKE 1997c, 34). Die Tiefschneeabfahrt im mir schon bekannten Hang wird angesichts der untergehenden Sonne zum unvergesslichen Naturerlebnis. Dagegen suche ich an der unbekanntem, steilen Flanke den Nervenkitzel und das Erlebnis von Kontrollkompetenz. Wintersportliche Handlungskompetenz basiert demnach auf der Kenntnis der persönlichen Bedeutung wintersportlicher Bewegungsweisen in bestimmten Sinnzusammenhängen.

Bei Sportarten und Bewegungsspielen stellt sich die Grundlage wintersportlicher Handlungskompetenz komplexer dar. Hier treten zu den Bewegungserlebnissen, die auf der Art des Sich-Bewegens basieren, individuelle Spielerlebnisse hinzu, die mit der dem Spiel zugrundeliegenden Spielidee in Zusammenhang stehen: Den Puck am Gegner vorbeispielen und ins Tor schießen, mit dem Eisstock einen anderen Eisstock weg schießen, mit dem Schneeball den Baum treffen, als Schneetiger jemanden in den Schnee zerren, als Fänger jemanden abschlagen oder abwerfen – all diese Handlungen können gelingen oder auch misslingen und mit entsprechenden angenehmen oder unangenehmen Erlebnissen verbunden sein. Die persönlichen Bewegungsbedeutungen werden dann von ebenso individuellen Spielbedeutungen mehr oder weniger überlagert. Beide bestimmen zusammen mit zwischenleiblichen Erfahrungen die persönliche Wertschätzung eines Bewegungsspiels im Winter. Die Intensität und die Häufigkeit von Erlebnissen der Zwischenleiblichkeit hängt wiederum vom sozialen Anspruch des Spieles ab (vgl. Kap. 3.6.3).

Folgt man der hier skizzierten Argumentationslinie, dann sollten sich die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Erweiterung ihrer wintersportlichen Handlungskompetenz der persönlichen Bedeutung von wintersportlicher Aktivität in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen bewusst werden. Die Frage ist, wie sich das unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen didaktisch angehen lässt.

Die persönliche Bedeutung wintersportlicher Aktivität hängt – wie bereits dargelegt wurde – davon ab, welche Reize der einzelne Schüler mit seiner Tätigkeit in einem bestimmten Sinnzusammenhang verbindet. Im Hinblick auf ein lebenslanges

Sporttreiben und auf die Entwicklung von Handlungskompetenz ist daher in das Zentrum der methodischen Überlegungen die Forderung von KURZ (1995) zu stellen, „das Erleben, das für den Könner den Reiz seiner Sportart ausmacht, auch schon für den Anfänger unter mehreren Perspektiven zu erschließen und dafür nach geeigneten Arrangements zu suchen“ (47).¹⁰⁹ Mögliche reizvolle Bewegungserlebnisse des Könners bei wintersportlicher Aktivität wurden als typische Bewegungsbedeutungen und Spielbedeutungen sowie als „absichtloser Schwung des Leibes“ im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben (vgl. Kap. 2.3). Darüber hinaus wurden im Mittelteil Bewegungsbedeutungen charakterisiert, die, wie das Gemeinschaftserlebnis oder das Naturerlebnis, mehr durch den jeweiligen Sinnzusammenhang bestimmt werden als durch eine spezifische Art und Weise des Sich-Bewegens. Schulische Wintersportveranstaltungen sollten Kindern und Jugendlichen folglich solche Bedeutungen erschließen. Sie sind so zu gestalten, dass die besonderen Reize wintersportlicher Aktivität auch von weniger leistungsstarken Schülern am eigenen Leib erlebt werden können.

Der Vermittlungsansatz der Mehrperspektivität nach KURZ bedarf somit – zumindest für wintersportliche Aktivitäten – der Ergänzung: Den sich wintersportlich bewegenden Schülern gilt es die für wintersportliche Bewegungsweisen typischen individuellen Bedeutungen bei exemplarisch ausgewählten Tätigkeiten zu vermitteln (4.2.1). Da die persönliche Bedeutung wintersportlicher Aktivität außerdem durch den Sinnzusammenhang bestimmt wird, sollten die Aktivitäten unter verschiedenen Perspektiven thematisiert werden. Dabei sind alle Bewegungsfelder zu berücksichtigen (4.2.2).

4.2.1 Bewegungsbedeutungen exemplarisch vermitteln

In Kap. 2.2.1 wurde versucht, typische Bewegungsbedeutungen für vier winterliche Bewegungsfelder zu beschreiben. Jedes Bewegungsfeld gründet dabei auf einem bestimmten Bewegungsproblem und einer daran anknüpfenden Hauptbe-

¹⁰⁹ In der Illustration seines Konzepts am Beispiel der Leichtathletik stellt KURZ (1995) neben der mehrperspektivischen Auslegung ganz besonders das (individuelle) Bewegungserleben als Grundlage der Entwicklung von Handlungsfähigkeit heraus. Seltsamerweise fließt die zitierte Forderung von KURZ nicht ersichtlich in die weiteren Darlegungen seines Konzepts der Handlungsfähigkeit ein.

deutung: „Gleiten und Rutschen“ steht für das Erleben schwebenden Gleitens, „Gehen und Laufen“ für die Raumeroberung durch rhythmisches Abstoßen vom Untergrund, „Springen“ für das Flugerlebnis und „Werfen, Schießen, Schlagen“ für das Fliegen-, Gleiten- oder Rollenlassen eines Objekts. Die beschriebenen Bedeutungen sind jedoch keineswegs untrennbar mit bestimmten wintersportlichen Bewegungshandlungen verbunden. Denn die persönliche Bedeutung dieser Handlungen konstituiert sich als Resultat der Auseinandersetzung des Sich-Bewegenden mit seiner Umwelt erst im Bewegen selbst. In Abhängigkeit von der jeweiligen Situation rücken andere Bedeutungen in den Vordergrund, etwa das Erleben des bedrohten Gleichgewichts oder außergewöhnlicher Kurvenlagen beim Snowboarden. Daher ist die persönliche Bedeutung wintersportlicher Aktivität als Ausdruck situativer Bewegungsdialoge eines Menschen mit seiner winterlichen Umwelt nicht lehrbar. Es gilt vielmehr, „zwischen den Kindern, die uns für eine Weile anvertraut sind, und der Sache, die wir aus eigener, dichter, freudvoller Erfahrung heraus kennen und lieben, zu vermitteln“ (FUNKE-WIENEKE 1997b, 8).

Der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der winterlichen Umwelt über Sich-Bewegen können Bewegungsarrangements dienen, die durch ihre Reize zur Suche nach persönlichen Bedeutungen wintersportlichen Sich-Bewegens auffordern. Will man einem sich bewegenden Schüler gewisse Bewegungsbedeutungen nahe bringen, dann gilt es Bewegungsarrangements herzustellen, die das Erkennen bzw. Zuschreiben dieser Bedeutungen provozieren. Solche Arrangements sollen den Schüler zu Bewegungshandlungen anregen, die ihm die gewünschte Bedeutungszuschreibung geradezu aufdrängen. Durch entsprechende Aufgabenstellungen kann das Begreifen von Bewegungsbedeutungen unterstützt werden (vgl. auch Kap. 4.3).

Verschiedene wintersportliche Bewegungstätigkeiten sind dazu in unterschiedlichem Maße geeignet: Das intensive Erleben außergewöhnlich hoher Geschwindigkeit wird sich beispielsweise beim alpinen Skilauf oder beim Rodeln weit eher einstellen als beim langsameren Eislaufen oder Skilanglaufen. Ein nicht zu steiler, sanft auslaufender Hang ohne störende Buckel kann auch weniger leistungsstarke Skifahrer zu einer Schussfahrt in stabiler Abfahrtshocke animieren, bei der das hohe Fahrtempo eine herausgehobene Bedeutung erlangt. Da beim Snowboarden das Brett stets auf der Kante läuft, wird dort eher die rasante Kurvenfahrt als

das pure Geschwindigkeitserlebnis in den Vordergrund rücken. Ähnliches gilt für andere Bewegungsbedeutungen.

Es sollte folglich eine Tätigkeit ausgeführt werden, bei der das gewünschte Bewegungserlebnis besonders im Vordergrund steht und daher bewusst wahrgenommen wird. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Sich-Bewegen die beabsichtigte Bedeutungszuschreibung erhält. Der Austausch von individuellen Erlebnissen und die Thematisierung typischer Bedeutungszuschreibungen im Gespräch sollte die wintersportliche Aktivität begleiten. Denn das Erleben wird zu einer bedeutsamen Erfahrung, „wenn wir es nicht nur in Erinnerung behalten, sondern eine allgemeine, bleibende Lehre daraus ziehen, die über das Beispiel hinaus Bedeutung hat“ (KURZ 1995, 48). Erst dann hat das wintersportliche Erleben exemplarischen Wert und trägt zur Entwicklung von begründeter Urteils- und Entscheidungsfähigkeit bei. Ziel des unterrichtlichen Vermittelns zwischen dem Schüler und der Vielfalt wintersportlicher Aktivität ist es, dass die ausgeführte Bewegungstätigkeit mit seiner persönlichen Bedeutung im Bewusstsein des Schülers beispielhaft für eine Gruppe von Tätigkeiten mit ähnlichen typischen Bewegungsbedeutungen steht.

Die Wahl der wintersportlichen Tätigkeit spielt also eine wichtige Rolle, wenn man bestimmte Bedeutungszuschreibungen ins Auge fasst. Die jeweilige Bedeutung einer Bewegungshandlung ist darüber hinaus entscheidend vom Sinnzusammenhang des Sich-Bewegens bestimmt. Die nachfolgende Tabelle gibt Anregungen, bei welcher Bewegungstätigkeit und durch welche Arrangements und Aufgabenstellungen sich typische Bewegungserlebnisse anregen lassen:

<i>Bewegungsbedeutung „Schwebendes Gleiten“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eislaufen (sehr geringer Widerstand) ▪ alpin Skifahren ▪ Tiefschneefahren (Auftrieb) ▪ Rodeln ▪ auf Rutschgeräten abfahren (Plastikbob, Plastiktüte, Porutscher etc.) ▪ Skilanglaufen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schussfahren auf nicht zu steilen Abfahrten ▪ Weitgleiten ▪ Augen schließen während des Gleitens (z.B. als Hintermann beim Rodeln) ▪ Kontrastierendes Gleiten auf wechselnder Unterlage ▪ Standwaage auf Schlittschuhen ▪ „Flieger“ auf Ski (ohne Stöcke mit seitlich ausgebreiteten Armen) ▪ Stehend auf dem Schlitten ziehen lassen ▪ Ästhetisch Hochschwingen auf Ski

<i>Bewegungsbedeutung „Geschwindigkeit“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ alpin Skifahren ▪ Rodeln (auch Bobfahren) ▪ Radfahren im winterlichen Gelände 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Steilere Abfahrten in Schussfahrt bewältigen ▪ Lange Schwünge mit hohem Tempo fahren ▪ Wettrennen

<i>Bewegungsbedeutung „Kampf ums Gleichgewicht“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schlittern ▪ Eislaufen ▪ Snowboarden ▪ Bigfoot/Skiboard-Fahren ▪ Lauf-, Fang- und Ballspiele (z.B. Fußball) auf Schnee 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unbekannten, glatten Untergrund wintersportlich erkunden ▪ Über ständig wechselnden Untergrund gleiten oder laufen ▪ Geländeformationen erkunden ▪ Vollbremsungen zielgenau durchführen ▪ Bewältigen einer Buckelpiste (auch auf Ski) ▪ Fakie-Fahren (rückwärts)

<i>Bewegungsbedeutungen „Spiel mit den entfachten Kräften“ und „Kurvenlage“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Snowboarden ▪ Carven ▪ Bigfoot/Skiboard-Fahren ▪ Eislaufen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Immer weiter in die Kurve legen ▪ Bei der Kurvenfahrt mit den Händen in den Schnee greifen ▪ Bojenslalom mit stark versetzten Bojen ▪ Kanadier-Achter (Eislauf) bzw. Kreis fahren (Bigfoot) ▪ Walzer (360°-Drehung) mit Ski und Boards aller Art

<i>Bewegungsbedeutung „Bewegungsrhythmus“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ alpin Skifahren ▪ Tiefschneefahren ▪ Bigfoot/Skiboard-Fahren ▪ Eislaufen ▪ Skilanglaufen ▪ Dauerlaufen ▪ Schneeschuhwandern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kurzschnungen (z.B. Bremskurzschnung) ▪ Eine gleichmäßige Spur in den Schnee legen ▪ Schnungen im Atemrhythmus ▪ Buckelpiste rhythmisch bewältigen (schwierig) ▪ Sich-Bewegen im Takt von Musik ▪ Individuellen Rhythmus suchen ▪ Aufmerksamkeitslenkung auf Atmung, auf Wechsel von Anspannung und Entspannung, Belastung und Entlastung etc.

<i>Bewegungsbedeutung „Raumeroberung“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skilanglauf ▪ Dauerlaufen ▪ Wandern (auch mit Schneeschuhen) ▪ Tiefschneefahren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierungslauf bzw. –wanderung ▪ Nachtwanderung mit Suchaufgaben ▪ Suchspiele ▪ Fotowettbewerb ▪ Schüler geben für Mitschüler den Weg (die Fahrspur) vor

<i>Bewegungsbedeutung „Grenzsituation“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schlittern ▪ Bigfoot/Skiboard-Fahren ▪ Snowboarden 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kunststücke während des Schlitterns (Drehen, Hocken, Springen, auf einem Bein schlittern etc.) ▪ Springen in der Halfpipe, über relativ große Schanzen, Kunststücke während des Flugs ▪ Anspruchsvolles Gelände bewältigen (steile Abfahrt, Buckelpiste, tiefer Schnee etc.)

<i>Bewegungsbedeutungen „Fliegen“ und „Überwinden von Distanzen“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiefsprung ▪ Snowboarden ▪ Bigfoot/Skiboard-Fahren ▪ Skifahren (rel. schwierig, große Weite möglich) ▪ Hechtsprünge beim Handball oder Volleyball im Schnee, beim „Schneetiger“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sich aus größerer Höhe fallen lassen, sich mit geschlossenen Augen fallen lassen ▪ Springen in der Halfpipe ▪ An einer Schanze den Absprung intensivieren ▪ Weitsprungwettbewerbe über eine Schanze ▪ „Beachvolleyball“ im Schnee ▪ Fallwurf im Schnee

<i>Bewegungsbedeutung „Ein Objekt fliegen, gleiten oder rollen lassen“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klootschießen (Fliegen) ▪ Schneeballwurf (Fliegen) ▪ Eisstockschießen (Gleiten) ▪ Eishockey (Gleiten) ▪ Bosseln (Rollen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weitenwettbewerbe ▪ „Tontaubenschießen“ mit Schneeball ▪ Zielwerfen und Zielschießen ▪ Puckweitschießen und –zielschießen

<i>Bewegungsbedeutungen „Zielen und Treffen“</i>	
Bewegungstätigkeiten	Mögliche Aufgabenstellungen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schneeballwerfen ▪ Schneegolfen ▪ Eiskegeln ▪ Eishockey 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielwurfspiele und –wettbewerbe ▪ Biathlonwettbewerbe ▪ Torschusswettbewerbe und –spiele

4.2.2 Bewegungsfelder mehrperspektivisch thematisieren

Wie bereits dargelegt wurde, wird jede Bewegungshandlung und damit die individuelle Bewegungsbedeutung nicht nur von der Art des Sich-Bewegens sondern auch vom jeweiligen Sinnzusammenhang der Bewegungssituation entscheidend bestimmt (vgl. auch TAMBOER 1994, 47ff.). Im Hinblick auf eine Erweiterung der wintersportlichen Handlungskompetenz gilt es deshalb, den Schülern verschiedene Arten des Sich-Bewegens in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen zu erschließen.

Stellvertretend für die Vielfalt möglicher Sinnzusammenhänge wurden im sportpädagogischen Teil dieser Arbeit sechs Perspektiven beschrieben, die überwiegend auf den Sinnperspektiven nach KURZ beruhen: Miteinander (Geselligkeit/ Gemeinschaft), Gesundheit (Fitness/Wohlbefinden), Spannung (Wagnis), Ausdruck (Gestaltung/ Darstellung) und Eindruck (körperliche/materiale Erfahrung), getrennt nach leiblicher Erfahrung und Umwelterfahrung. Hinzu kommt die Sinnperspektive Leistung (Wettkampf/Erfolg), die nicht explizit betrachtet wurde und auch in alle anderen Perspektiven einfließt, da sportliches Handeln, ohne zu leisten, nicht denkbar ist. Im Lauf der Schulzeit eines Schülers sollten wintersportliche Aktivitäten unter jeder dieser Perspektiven thematisiert werden. Möglichst jeder Schüler sollte neben häufigen Könnenserlebnissen das besondere Leiberleben, die persönliche Sinnfindung in der Gestaltung, winterliche Naturerlebnisse, das Erlebnis von Spannung und Kontrollkompetenz in Wagnissituationen, Befindlichkeitssteigerungen und Gemeinschaftserlebnisse bei wintersportlicher Aktivität erfahren. Wie dies bewerkstelligt werden kann, wurde bereits in Kapitel 3 bei den entsprechenden Perspektiven dargelegt und anhand von beispielhaften Maßnahmen erläutert.

Zu klären bleibt, welche Arten wintersportlichen Sich-Bewegens mehrperspektivisch zu thematisieren sind. Die Vorgabe von KURZ (1986, 30), die Vielfalt der Sinngebungen im Gesamt des Schulsports gleichberechtigt zu berücksichtigen, erachte ich in Anbetracht der unterschiedlichen Bedeutungen, die verschiedene Bewegungsweisen erlangen können, selbst bei einer Einschränkung auf wintersportliche Aktivitäten als zu unpräzise und zu unsystematisch: Der Beliebigkeit der Unterrichtsinhalte wird dadurch Tür und Tor geöffnet. Im Hinblick auf die wenigen schulischen Wintersportveranstaltungen ist die entscheidende Frage, welche wintersportlichen Betätigungen mehrperspektivisch zu thematisieren sind, um der Vielfalt wintersportlicher Aktivitäten gerecht zu werden. In der Hoffnung, dass die Schüler ihre Erfahrungen anschließend auf andere Tätigkeiten übertragen können, sollten nach Möglichkeit Bewegungsweisen aufgegriffen werden, die mit ihren Bedeutungen mehrere Bewegungsweisen repräsentieren.

In den vier Bedeutungsgebieten „Gleiten und Rutschen“, „Gehen und Laufen“, „Springen“ und „Werfen, Schießen, Schlagen“ wurden im ersten Teil dieser Arbeit wintersportliche Aktivitäten in Gruppen zusammengefasst, denen ein gemeinsames Bewegungsproblem zugrunde liegt und die daher jeweils für ein bestimmtes Feld von Bewegungsbedeutungen stehen. Diese vier Bewegungsfelder gilt es nun mehrperspektivisch auszulegen, d.h. aus jedem Bewegungsfeld ist mindestens eine beispielhafte Aktivität unter verschiedenen Sinnperspektiven zum Thema schulischer Wintersportveranstaltungen zu machen. Ob jeweils mehrere Aktivitäten in verschiedenen Sinnzusammenhängen aufgegriffen werden, etwa das alpine Skilaufen, das Eislaufen, das Schlittern und das Rodeln für das Bewegungsfeld „Gleiten und Rutschen“, oder ob neben dem Abfahren und Springen auf Ski lediglich eine Schneeschuhwanderung und Schneeballspiele mehrperspektivisch realisiert werden können, hängt nicht zuletzt von den örtlichen Möglichkeiten und den an der Veranstaltung mitwirkenden Lehrern und Schülern ab.

4.3 Konsequenzen aus dem dialogischen Bewegungsverständnis

Um die wintersportliche Handlungskompetenz zu erweitern und Heranwachsende möglichst langfristig zum Sporttreiben im Winter zu bewegen, sollten schulische Wintersportveranstaltungen nicht nur das sportmotorische Können erweitern, sondern den Schülern auch die persönliche Bedeutung wintersportlicher Aktivitäten erschließen. Diese Bedeutung entsteht in der individuellen Auseinandersetzung eines Menschen mit einer Bewegungssituation, sie ist somit Ausdruck eines persönlich-situativen Bewegungsdialogs (vgl. 2.1). Folglich lassen sich Bewegungsbedeutungen nicht einfach auf methodischem Wege übermitteln. Es gilt die Schüler zu individuellen Bewegungsdialogen mit der winterlichen Umwelt zu animieren und in ihrem Bewegen zu begleiten, um das Begreifen von Bewegungsbedeutungen zu unterstützen.

Für das Begreifen von Bewegungsbedeutungen wurden nach GORDIJN mit der direkten, der indirekten und der erfinderischen Überschreitung drei Möglichkeiten des Bewegungsdialogs mit der Welt idealtypisch unterschieden:

Formen des Dialogs	<i>Direkte Überschreitung</i>	<i>Erlernte Überschreitung</i>		<i>Erfinderische Überschreitung</i>
		Nachahmung des Bewegungsmusters	Realisierung der Bewegungsabsicht	
Situation	Situation mit unmittelbarem Aufforderungscharakter; problemlose Bewältigung möglich	Fertigkeitsorientierte Situation: Zugang über Technikperspektive	Problemorientierte Situation: Zugang über Sich-Bewegenden	Situation mit Herausforderungscharakter, offene Strukturen
Methodische Maßnahmen	keine	Bewegungsanweisung Spielanweisung	Bewegungsaufgabe Spieldaufgabe	Bewegungsanregung Spieldanregung
Beantwortungsweisen	Anwenden	Nachahmen	Experimentieren	Improvisieren
Lösungsmöglichkeiten	viele Lösungen	eine vorgegebene „richtige“ Lösung	viele individuelle Lösungen	keine präsentierbare Lösung angestrebt
Pädagogische Intention	Erfahren von persönlichen Bedeutungen	Übernehmen vorgegebener Bedeutungen	Entwickeln persönlicher Bedeutungen im Rahmen vorgegebener Strukturen	Entdecken persönlich neuer Bedeutungen

(modifiziert und erweitert nach einer Abb. von ROSENBERG 1997, 201)

a) Zur direkten Überschreitung:

Will Schulsport im Winter Erfahrungen im Sinne der „direkten Überschreitung“ vermitteln, dann sind „offene Lernsituationen“ (TAMBOER 1997b, 242) herzustellen, die von den Schülern problemlos ohne vorherigen Lernprozess bewältigt werden können. Entscheidend für das Gelingen einer direkten Überschreitung ist, dass die winterliche Umwelt unmittelbar zum Sich-Bewegen auffordert. Die Winterlandschaft (Schneefläche, Eisfläche etc.) oder das Bewegungsarrangement (Schanze, Schlitterbahn etc.) muss leicht zu deuten sein, um den Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, ohne explizite Bewegungsanweisungen allein auf der Grundlage des „Wissens“ ihres Leibes spontan und unmittelbar auf die ihnen begegnende winterliche Umwelt einzugehen, sie zu „befragen“ und zu „beantworten“. Folglich hat sich das Arrangement an den bereits vorhandenen winterlichen Bewegungserfahrungen der Schüler zu orientieren, um deren Anwendung zu ermöglichen.

Im schulischen Geschehen ist allerdings damit zu rechnen, dass die Schüler über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügen und für einige schon die Grenze zur erlernten Überschreitung erreicht wird. Das Arrangement sollte daher verschiedenen Anspruchsniveaus gerecht werden. Einige Beispiele: Statt einer Schanze für alle Schüler könnten mehrere Schanzen unterschiedlicher Größe zur Verfügung stehen. Eine weitere Möglichkeit wäre, verschiedene Gleitgeräte zum Überfahren der Schanze bereit zu stellen, etwa Snowboard, Ski, Bigfoot, Schlitten, Minibob und Porutscher. Bei einer „freien“ Abfahrt sollte das Gelände jedem Schüler reizvolle Geländeformen bieten.

In der direkten Überschreitung werden persönliche Bedeutungen zum wiederholten Male erfahren. Die Schüler erhalten Gelegenheit, ihre Freude am Sich-Bewegen und ihr Bewegungserleben auszukosten. „Denn hier besteht die Chance zu spontanem Bewegen, ohne mit der Frage einer ‘richtigen’ Bewegungsausführung konfrontiert zu werden“ (ROSENBERG 1997, 202).

b) Zur erlernten Überschreitung:

Sofern Schulsport auf eine „erlernte“ Überschreitung abzielt, d.h. auf die Lösung eines Bewegungsproblems im Verlauf eines Übungsprozesses, dann gilt es dem Schüler ein geeignetes „Bild“ von dem zu vermitteln, was von ihm nach einiger Übung erwartet wird. TAMBOER (1979, 18) erläutert GORDIJNs methodischen Ansatz: Ein solches „Bild“ könne sich entweder auf eine (ideale)

Bewegungsform beziehen – GORDIJN spricht dann von „Nachahmung der Form“ (zit. nach TAMBOER 1979, 18) – oder aber auf eine Bewegungsabsicht. Bei einer „Nachahmung der Form“ wird zwar die Auseinandersetzung mit einem festen Bewegungsmuster und dem auf einen (physikalischen) Körper reduzierten, eigenen Leib gefördert, nicht aber ein Bewegungsdialog mit der Welt der motorischen Bedeutungen. Dementsprechend lehne GORDIJN – so TAMBOER – die Vorgabe bestimmter Bewegungsmuster und ebenso auf den Körper bezogene Anweisungen ab („Nimm eine Schrittstellung ein!“, „Halte die Hände wie ich!“ usw.). Stattdessen fordere er, den Lernenden zur „Nachahmung der Absicht“ (zit. nach TAMBOER 1979, 18) anzuregen, indem ihm als „Bild“ eine pauschale *Bewegungsabsicht*, z.B. „auf der Schlitterbahn gleiten“, vorgegeben wird. Weitergehende Aufgabenstellungen sollten sich auf Bewegungsbedeutungen beziehen: „Nimm einen sicheren Stand auf dem Eis ein!“, „Halte im markierten Abschnitt an!“, „Gleite möglichst weit!“, „Gleite möglichst elegant!“ etc. Im Vordergrund steht dann die Auseinandersetzung mit einer Bewegungssituation, die der Lernende durch Experimentieren zu bewältigen versucht.

GORDIJNs Ansatz, mit der Vorgabe von Bewegungsabsichten eine individuelle dialogische Auseinandersetzung anzuregen, ist mit zwei Implikationen verbunden, die von TREBELS (1992, 28f.) als didaktische „Orientierungspunkte“ beschrieben werden: Erstens muss dem Lernenden die *selbständige und eigenverantwortliche Auseinandersetzung* mit der Bewegungssituation ermöglicht werden, wenn in einem persönlich-situativen Bewegungsdialog die Welt der motorischen Bedeutungen erschlossen werden soll. Zweitens „[schließt] die individuelle dialogische Auseinandersetzung [...] auch persönlich gefärbte, d.h. nicht standardisierte Bewegungsantworten ein“ (ebd., 29). Die Vorgabe von Bewegungsabsichten kann zu *unterschiedlichen, individuellen Lösungen* von Bewegungsproblemen führen, die als „konstruktives Ergebnis des Bewegungsdialogs“ (ebd.) anzuerkennen sind. Dies ist zu verstehen als Ausdruck des subjektiven Maßstabs für das Gelingen einer Bewegungshandlung: Ob der Sich-Bewegende seine Lösung als gelungen ansieht, hängt vom Vergleich mit seiner persönlichen Erwartungshaltung an das Bewegungsgefühl ab.

Genormte Bewegungsmuster und insbesondere ein „ideales“ Bewegungsmuster aus dem Spitzensport stellen demnach immer nur *eine* mögliche Bewe-

gungslösung neben anderen dar. Im persönlich-situativen Bewegungsdialog können sich sogar Bewegungsantworten als zweckmäßig und damit als „richtig“ erweisen, die der vorgegebenen Bewegungsabsicht zuwider laufen: Oft wird skifahrenden Schülern die Bewegungsaufgabe gestellt, an einer Schanze abzuspringen. Ein Kind, das die Schanze im persönlich-situativen Bewegungsdialog jedoch nicht als Absprunghilfe sondern als ein gefährliches „Katapult“ versteht, bewältigt die Bewegungssituation subjektiv angemessen, wenn es die Schanze beim Überfahren federnd „ausgleicht“ und ein Abheben verhindert (vgl. auch die Ausführungen von FUNKE-WIENEKE (1997b, 15-20) zum „Fehler als Leistung“).

c) Zur erfinderischen Überschreitung:

Zu „erfinderischen Überschreitungen“ kann der sich-bewegende Mensch kaum planmäßig hingeführt werden, da diese eher spontanen Einfällen, kreativen Lösungsprozessen (vgl. TAMBOER 1979, 18) oder Momenten des „Über-sich-hinaus-Kommens“ (SEEL 1993, 98) entspringen. „Die Möglichkeiten erfinderischer Begegnung vergrößern sich jedoch, wenn in der vorhergehenden Lernphase mehr der ‘Nachahmung der Absicht’ Raum gegeben wird. Denn Bewegungsschablonen verlernt man schwerer als man sie sich aneignet“ (TAMBOER 1979, 18), weshalb sie sich nur schwer in einem situativen Dialog entsprechend eigener Bedürfnisse verändern lassen. Eine vielversprechendere Grundlage für Improvisationen sind zum einen ein reichhaltiger Bewegungsschatz, der auf vielfältigen Bewegungserfahrungen gründet, und zum anderen das Vertrauen, dass der Lehrer individuelle und auch eigenwillige Deutungen und Lösungen von Bewegungssituationen gerne sieht (vgl. auch Kap. 3.2.3). Die Chance zur erfinderischen Überschreitung eröffnet eine Situation dann, wenn der Sich-Bewegende sie als eine persönliche Herausforderung oder als eine Einladung zum Ausprobieren von etwas Neuem begreift. Im Prinzip können solche Situationen für einen wintersportlich Aktiven jederzeit und überall entstehen. Voraussetzung für eine erfinderische Überschreitung ist, dass spontane Eigeninitiativen seitens der Schüler zugelassen werden. Mitunter können Schüler auch durch Bewegungs- und Spielanregungen zu erfinderischen Überschreitungen animiert werden: „Hast du auf der Schlitterbahn eine Verwendung für diesen Karton?“ „Könnt ihr euch ein Spiel mit diesen Reifen

ausdenken?“ etc. (vgl. Kap. 3.2.3 unter „Improvisationen anregen“ sowie Kap. 3.4.3 unter „Bewegungsanregungen“).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Hoffnung auf direkte, erlernte und erfinderische Überschreitungen, die mit dem Begreifen persönlicher Bedeutungen wintersportlichen Sich-Bewegens einhergehen, auch spontane wintersportliche Eigeninitiativen gutzuheißen und zu unterstützen sind. Um den individuellen wintersportlichen Bewegungsdialog zu fördern, sollte generell offeneren methodischen Maßnahmen wie der Bewegungsanregung und der Bewegungsaufgabe bzw. der Spielanregung und der Spielaufgabe gegenüber konkreten Bewegungs- und Spielanweisungen der Vorzug gegeben werden. Schließlich sind individuelle Lösungen von wintersportlichen Bewegungssituationen als schöpferische Ergebnisse individueller Bewegungsdialoge anzuerkennen.

Dem dialogischen Bewegungskonzept wohnt damit eine gewisse Distanz gegenüber dem tradierten Sport inne. TREBELS bescheinigt dem tradierten Sport und auch dem Sportunterricht, sofern er sich auf diesen Sport beschränkt, in Anlehnung an die FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE (1982) eine „motorische Ausgrenzung“: Denn Sport als „Sammlung von Sportarten mit kodifiziertem Regelwerk“ ereigne sich in spezifischen (oft standardisierten) Bewegungsräumen, beschränke sich weitgehend auf normierte Bewegungsformen mit standardisierten Sportgeräten (sowie deren sachgerechte Vermittlung im Sportunterricht) und favorisiere den Überbietungsgedanken (vgl. TREBELS 1983b, 11ff.). Um einen Bewegungsdialog zwischen Mensch und Welt zu ermöglichen, müssten jedoch beim Bewegungslernen bestimmte Bewegungsabsichten und -probleme statt definierter Bewegungsmuster vorgegeben und individuelle Lösungen von Bewegungsproblemen anerkannt werden. Zudem lassen sich typische Bewegungsbedeutungen des Könners vom „Nichtkönnner“ abseits tradierter Formen des Sports oft leichter erfahren.¹¹⁰

¹¹⁰ In der Literatur stammen viele Beispiele dafür aus dem Turnen (vgl. BEUMER u.a. 1980; TREBELS 1985, 13 und in BALZ u.a. 1997, 22). Ein Beispiel aus dem Wintersport: Ein Skifahrer, der eine Schanze beim Überfahren (z.B. aus Angst) auszugleichen versucht, erfährt das Fliegen, d.h. das Freisein vom Boden, vielleicht eher beim Überfahren der Schanze mit dem Schlitten, dem Minibob, auf Bigfoot und Skiboards, sofern er sich dieses zutraut, oder beim Tiefsprung bzw. Hechtsprung in weichen Schnee.

Dennoch sollte der Schulsport dem außerschulischen Sport nicht ein eigenes Bewegungsangebot gegenüberstellen, von dem tradierte Formen des Sports praktisch ausgeschlossen bleiben und in dem die tradierte Sportkultur lediglich kritisch diskutiert wird. Eine solche Auslegung würde nicht berücksichtigen, „dass dieser Bewegungsdialog in eine historische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Wirklichkeit eingebettet ist und durch sie mitbestimmt wird“ (TAMBOER 1979, 19). Dies ist ein Sachverhalt, der von GORDIJN zwar konstatiert, aber nicht analysiert wurde. Für einen Skifahrer kann beispielsweise die Bedeutung seines rasanten Abfahrens weniger in der hohen Geschwindigkeit oder der Grenzsituation liegen, sondern mehr in der Selbstdarstellung vor seinen Freunden, in der Identifikation mit Idolen („einmal fahren wie Hermann Maier“) oder gar im optimalen Ausnutzen der teuren Liftkarte, die mit jeder Bergfahrt rentabler erscheint. Da sich einerseits derartige Bedeutungen im Schulsport immer wieder konstituieren und sie andererseits manchmal durchaus erwünscht sein können, ist eine abgeschlossene schulische Bewegungswelt weder realisierbar noch erstrebenswert.

Im Sinne einer „optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler“ (BALZ u.a. 1997, 20) gilt es sowohl mögliche Bewegungsbedeutungen von Bewegungshandlungen und Bewegungssituationen zu erschließen, die nicht von normierten Bewegungsmustern bestimmt sind, als auch individuelle Bewegungsbedeutungen tradierter Formen des Wintersports. Vorgefundene Bewegungstraditionen sind demnach nicht affirmativ zu vermitteln, sondern auch entsprechend des dialogischen Bewegungskonzepts pädagogisch transformiert, d.h. in Orientierung an den jeweiligen Bewegungsbedeutungen, wie dies im Rahmen dieser Arbeit – etwa an Beispielen aus dem Alpinen Skilauf – aufgezeigt wurde.

4.4 Wintersportstunden und Wintersporttage in der Praxis

Für schulische Wintersportveranstaltungen ist es meist schwierig, sich dauerhaft im Sportangebot einer Schule zu etablieren. Obwohl das Sich-Bewegen im Winter augenscheinlich eine große Faszination auf Kinder und Erwachsene ausübt und obwohl schulische Wintersportangebote – wie die vorstehenden Ausführungen belegen – aus sportpädagogischer Sicht wünschenswert sind, lassen sie sich – so hat es den Anschein – nur schwer in den zeitlichen, räumlichen und institutionellen Rahmen des Schulsports integrieren.

Häufig bleiben schulische Wintersportangebote mehrtägigen Aufenthalten im Gebirge vorbehalten. Schulsikikurse, Winterschullandheimaufenthalte und Wintersportwochen im Gebirge bieten annähernd ideale Bedingungen, um sich intensiv wintersportlichen Bewegungstätigkeiten zu widmen. Sie werden oft zu außergewöhnlichen Erlebnissen, in deren Genuss jeder Schüler leider allenfalls ein- oder zweimal in seiner Schullaufbahn gelangt. Umso bedauerlicher ist es, wenn sich die wintersportlichen Bewegungserfahrungen der Schüler am Ende dieser Reise auf nur eine Wintersportart, etwa das Skifahren oder das Snowboarden, beschränken. Zwar eröffnen mehrtägige Veranstaltungen die meist einmalige Chance, eine Wintersportart umfassend zu erlernen und zu schulen, und diese Chance sollte auch genutzt werden. Über eine entsprechende Schwerpunktsetzung hinaus gilt es aber die Gelegenheit zu ergreifen, um weitere wintersportliche Aktivitäten in der Gemeinschaft mit anderen am eigenen Leib zu erleben. Bei aller Konzentration auf einen optimalen Lernerfolg beim Skilaufen oder Snowboarden sollte noch Zeit für einige Wintersportstunden mit anderen Zielsetzungen bleiben.

Der Winter ist nicht nur im Gebirge zu finden. In Gestalt von Dauerfrost, von Eis oder sogar Schnee kommt er zumindest hin und wieder auch in die Städte und damit in die unmittelbare Umgebung unserer Schulen. Für viele Kinder ist das ein Anlass, hinaus ins Freie zu gehen und sich die Zeit mit Schneeballwerfen, Schlittenfahren, Eislaufen, Schlittern und anderen wintersportlichen Aktivitäten zu vertreiben. Da sollte der Schulsport nicht in der beheizten Sporthalle bleiben, sondern im Rahmen des Sportunterrichts, der Bewegten Pause oder länger dauernden Wintersporttagen auch einmal in die Winterlandschaft verlegt werden. Denn im Schulsport werden prinzipiell alle Schülerinnen und Schüler erreicht, nicht nur die wintersportlich Interessierten. Wintersportstunden und –tage eröffnen jedem die

Chance, die persönliche Bedeutung sportlichen Sich-Bewegens in winterlichen Umwelten kennen zu lernen und seine wintersportliche Handlungskompetenz zu erweitern.

Im Rahmen einer flexiblen Jahresplanung lassen sich wintersportliche Aktivitäten bei günstiger Gelegenheit spontan im Sportunterricht thematisieren, ohne dass zusätzliche Absprachen bezüglich eines geeigneten Termins erforderlich sind. Wann und wie sie sich wintersportlich betätigt, kann die jeweilige Klasse mit ihrem Sportlehrer selbst entscheiden. Da Sportunterricht jede Woche stattfindet, müssen Wintersportstunden kein einmaliges Ereignis bleiben. Die Begegnungen mit wintersportlicher Aktivität können – sofern geeignete winterliche Bedingungen herrschen – in einer der folgenden Sportstunden oder auch im Pausensport fortgesetzt und vertieft werden.

Wintersporttage benötigen mehr Vorlauf, da der Rahmen des regulären Sportunterrichts überschritten wird. Langfristige Planung und frühzeitige Absprachen sind Voraussetzung für den reibungslosen Ablauf einer solchen Veranstaltung. Wintersporttage ermöglichen das Aufsuchen weiter von der Schule entfernter Winterlandschaften. Wegen ihrer längeren Dauer „verbindet sich mit Wintersporttagen die Chance, entgegen den üblichen Studentakten der Schule gewünschte Aktivitäten ohne lästige Unterbrechungen zu realisieren, ein ‘Miteinander am Stück’ zu ermöglichen und eine Verdichtung einschlägiger Erfahrungen zu erreichen“ (BALZ/MÜLLER 1999, 25).

Die Frage ist, wie schulische Wintersportstunden und -tage vor dem Hintergrund der problematischen und begrenzenden Rahmenbedingungen des Schulsports zu realisieren sind. Aus den bisherigen Überlegungen sowie den Erfahrungen bei von mir begleiteten bzw. in der Fachliteratur beschriebenen Wintersportveranstaltungen lassen sich einige Anregungen zur Vorbereitung und Durchführung schulischer Wintersportangebote gewinnen. Darin fließen insbesondere die von BALZ/MÜLLER (1999) gegebenen Hinweise zur Gestaltung von Wintersporttagen ein (vgl. 26ff.):

1. Wintersportstunden frühzeitig planen und vorbereiten
2. Gelegenheiten spontan ergreifen
3. Schüler in die Vorbereitung einbeziehen
4. Schuleigene oder schulnahe Bewegungsräume aufsuchen und gestalten
5. Eine fruchtbare Lernatmosphäre schaffen
6. Bewegungserlebnisse genießen
7. Den Ablauf flexibel strukturieren

Wie diese Hinweise auszulegen sind und wie sie in der Praxis umgesetzt werden können, wird im Folgenden anhand von Fallbeispielen erörtert.

4.4.1 Wintersportstunden frühzeitig planen und vorbereiten

Wann in der Umgebung der Schule der Winter einkehrt und wintersportliche Betätigungen im Rahmen des Sportunterrichts möglich werden, ist kaum länger vorhersehbar. Die unsicheren Witterungsverhältnisse lassen keine frühzeitigen Terminfestlegungen zu. Wintersportstunden sind daher nicht zu bestimmten Terminen voranzuplanen, sondern in den langfristigen Planungen des Sportunterrichts als Möglichkeit einzukalkulieren. Stellen Neuschnee oder Kälte winterliche Gegebenheiten her, die wintersportliche Aktivität ermöglichen, gilt es diese Situation für eine Wintersportstunde zu nutzen. Das setzt planerische Offenheit und die Bereitschaft voraus, günstige Gelegenheiten spontan zu ergreifen. Damit solche Veranstaltungen gelingen können, „empfiehlt es sich aber, rechtzeitig thematische Vorüberlegungen anzustellen (z.B. ein Rahmenthema vorsehen), Absprachen zwischen den Beteiligten zu treffen (z.B. Sicherheitsregeln vereinbaren) und notwendige Voraussetzungen zu schaffen (z.B. für alle Schlittschuhe besorgen)“ (BALZ/MÜLLER 1999, 26).

Die 27 Schülerinnen und Schüler einer dritten Klasse sollen sich einmal im Schlittern versuchen. Der Bau einer Schlitterbahn auf dem Schulhof setzt allerdings dauerhafte Temperaturen unter dem Gefrierpunkt voraus. Daher gilt es, ein solches wintersportliches Vorhaben frühzeitig zu planen und vorzubereiten, um die nächste Frostperiode unverzüglich zum gemeinsamen Schlittern nutzen zu können. Bereits im Dezember führe ich daher Vorgespräche mit der Schulleitung und dem Klassenlehrer, plane grob den Ablauf des Unternehmens und organisiere das

erforderliche Material. Die Gespräche drehen sich dabei vorrangig um das Thema «Sicherheit»: Die Verletzungsgefahr ist – bei angemessener Bekleidung (Handschuhe und Mütze) – erfahrungsgemäß als gering einzuschätzen. Zur Absicherung der Bahn werden Markierungsbänder beschafft.

Für das gemeinsame Schlittern erscheinen in Anbetracht der notwendigen frostigen Temperaturen eine oder höchstens zwei Schulstunden als vollkommen ausreichend. Das Anlegen der Schlitterbahn sollen die Kinder im Rahmen einer Vorbereitungsstunde an einem der vorhergehenden Tage in Kleingruppen, die sich die Arbeit teilen, selbst übernehmen. Dafür entwerfe ich Gruppenarbeitsblätter, außerdem beschaffe ich die für den Bau benötigten Ausrüstungsgegenstände (Gießkanne, Besen, Schneeschaukel, Müllsäcke, Hütchen zur Markierung). Den Ablauf des gemeinsamen Schlitterns strukturiere ich dagegen nur ungefähr vor. Eine Liste mit Übungs- und Spielformen auf der Schlitterbahn dient mir als Stoffsammlung, aus der ich je nach Bedarf etwas auszuwählen gedenke. Der eigentliche Verlauf soll dann unter Berücksichtigung geäußerter oder erkennbarer Interessen der Kinder situationsangepasst gestaltet werden. In diesem Sinne halte ich die Planung offen für spontane Entwicklungen und für Eigeninitiativen der Schüler. Für die mögliche Tätigkeiten erforderliches Material (Markierungsgegenstände, Rutschunterlagen, Bananenkartons und Blechdosen als Ziele, glatte Steine zum Eiskegeln etc.) stelle ich bereit.

Die Wahl der Inhalte ist mit den Bedingungen vor Ort abzustimmen. Insbesondere sollte bedacht werden, welche Aktivitäten mit ihren typischen Eigenzeiten innerhalb einer 45- oder 90-minütigen Sportstunde Platz finden: Dazu zählen beispielsweise viele Spiele im Schnee und auf Eis (vgl. NEUMANN/WÖLLMER 1999), Rodeln (vgl. JAKOB 1998; KÖSSLER/LANG 1999), Schlittern (vgl. MÜLLER 1999a), Eislaufen, Eisstockschießen und Eiskegeln. Häufig lassen sich auch die Regeln einer Sportart dem schulischen Rahmen entsprechend modifizieren: Ein Eishockeymatch dauert dann vielleicht nicht mehr 60, sondern – kindgerecht – nur mehr 15 Minuten (Drittellänge fünf Minuten); im Rahmen einer Biathlonstaffel hat jeder Schüler eine Streckenlänge von einem oder zwei Kilometern (zu Fuß, mit Ski oder mit Schlittschuhen) zurückzulegen. Günstig ist die Auswahl von Angebotsformen, die nach Bereitstellung der benötigten Ausrüstung jederzeit spontan verfügbar sind und keine zeitraubende Vorbereitung mehr benötigen. Manchmal kann es sinnvoll sein, sich Aktivitäten vorzunehmen, die sich notfalls auch

ohne Eis und Schnee betreiben lassen: Gelände- und Orientierungsläufe, Klottschießen, Bosseln, Stockschießen und Geländespiele können selbst dann ihren Reiz entfalten und Bewegungsmöglichkeiten im Winter aufzeigen.

Entscheidende Voraussetzung für ein spontanes Aufgreifen wintersportlicher Aktivitäten ist die rechtzeitige Beschaffung und Bereitstellung der erforderlichen Sportgeräte, Bekleidung, Spielmaterialien etc. „Hierbei ist zu berücksichtigen, daß wintertaugliche Kleidung und Ausrüstung (z.B. Handschuhe und Schlitten) eben nicht bei allen Schülerinnen und Schülern (etwa einer Hauptschulklasse) vorhanden sind, sondern erst durch Aktionen wie Basarverkauf oder Tausch besorgt werden müssen“ (BALZ/MÜLLER 1999, 26). Das gilt in besonderem Maße für spezifische Wintersportgeräte wie Schlittschuhe, Schneeschuhe, Ski oder Eisstöcke. Vielleicht lassen sich diese auch bei Sportvereinen oder kommerziellen Anbietern (z.B. Sportgeschäften) kostengünstig ausleihen. CZECH (1993) gelang es, für ihre Schülerinnen und Schüler funktionstüchtige Ausrüstungen zum Skilanglaufen über das Sportinstitut der örtlichen Universität zu organisieren. Manche Wintersportgeräte können gar in Eigenregie hergestellt werden: EHRHARDT/MISCHKO (1999) berichten, wie eine dritte Klasse im Werkunterricht Schneeschuhe aus abgeschnittenen Tennisschlägern sowie aus Zweigen bastelt und deren Funktionstüchtigkeit anschließend im Gelände erprobt. LAGING (1985) gibt Anleitungen zum Bau von Pikschlitten und Anregungen zu dessen Verwendung.

4.4.2 Gelegenheiten spontan ergreifen

Vorausschauende Planung, frühzeitige Vorabsprachen mit den Schülern, im Kollegium und, wo nötig, auch mit den Eltern sowie die Beschaffung der benötigten Ausrüstung schaffen die Voraussetzungen dafür, dass bei Neuschnee oder plötzlichem Kälteeinbruch in der nächsten Sportstunde wintersportliche Aktivitäten aufgegriffen werden können.

Über Nacht sind zwanzig Zentimeter Neuschnee gefallen. Vom Parkplatz zum Eingang des Gymnasiums ist lediglich ein schmaler Weg freigeschaufelt. Im Sportstadion ragen nur die Tore aus einer noch unberührten Schneefläche heraus. Die vielen Nadelbäume und Büsche, die das Sportgelände einrahmen und gliedern, sind mit einer dicken weißen Schicht überzogen. Das ist die Gelegenheit, um den Sportunterricht einer sechsten Klasse nach draußen in die Winterland-

schaft zu verlegen. Noch im Warmen, von der unversehrten Schneedecke bloß durch eine Glastür getrennt, erkläre ich das erste Geländespiel: Der Großteil der Klasse erhält drei Minuten Vorsprung, um ihre Spuren zu verwischen, falsche Spuren zu legen und sich schließlich zu verstecken. Dann dürfen die vier Jäger starten. Sie haben acht Minuten Zeit, ihre Klassenkameraden zu finden und gefangen zu nehmen, indem sie diese in ihrem Versteck namentlich identifizieren. Nachdem sie auf einige Finten hereingefallen sind, haben die Jäger die ersten Mitschüler schnell gefunden, da deren Fußspuren im Schnee nicht zu übersehen sind. Dann treten die ersten Schwierigkeiten auf: Ein Jäger vermutet in dem Gebüsch vor ihm mehrere Schüler, kann aber ihre Gesichter nicht erkennen. Als er sich in das Gestrüpp hineintastet, fliehen die Schüler auf der anderen Seite hinaus, rennen ein kurzes Stück über die freie Fläche und verschwinden am Rand der Wiese an verschiedenen Stellen im Gebüsch. Der Jäger kann keinen einzigen von ihnen identifizieren und weiß noch nicht einmal, wo sie sich jetzt verbergen. Zum Glück sah wenigstens ein anderer Jäger, wohin die Gejagten entwichen. Gemeinsam gelingt es ihnen diese zu finden. Noch immer sind aber einige Schüler nicht gefangen worden. Die einst unversehrte Schneedecke zieren nun allerdings so viele Spuren von Jägern und Gejagten, dass die Jäger nicht so recht wissen, wohin sie sich wenden sollen. Sie irren noch ein wenig umher und entdecken sogar noch zwei weitere Jungen in ihren Verstecken. Drei Kinder verbergen sich jedoch so gut, dass sie nicht gefunden werden. Unter großem Hallo kommen sie am Ende der Suchzeit aus ihren Schlupfwinkeln hervor.

Nicht immer treffen der reguläre Sportunterricht und die winterliche Witterung so gut zusammen wie in diesem Fall. Um die passende Gelegenheit nicht ungenutzt verstreichen zu lassen, gilt es den zeitlichen Rahmen des Sportunterrichts auch einmal zu überschreiten: Fächerübergreifende Kooperationen, ein Stundentausch oder ein kleines Projekt statt des regulären Unterrichts ermöglichen es dennoch, die seltene Chance zum gemeinsamen Sich-Bewegen in der Winterlandschaft zu nutzen. Das setzt in der Regel allerdings vorherige Absprachen mit den Kollegen und der Schulleitung voraus. Ferner sind Wintersportangebote – etwa das Schlittern auf dem Schulhof – auch am Nachmittag und im Rahmen des Pausensports möglich.

Wir wollen auf dem Schulhof schlittern. Ein zum Schlittern geeigneter, vereister Untergrund hat nur bei Temperaturen unter dem Gefrierpunkt Bestand. Heute ist

es entsprechend kalt. In der vierten Stunde steht für die dritte Klasse Sportunterricht auf dem Plan. Wir nutzen die Gelegenheit, um nach draußen zu gehen. Die Kinder brennen darauf, sich im Freien zu bewegen. Erste Rutschversuche auf dem schneeglatten Schulhof machen Lust auf mehr. Durch das Aufspritzen von Wasser, das über Nacht zu Eis gefriert, wollen wir den Untergrund optimieren. Engagiert legen die Kinder in Gruppenarbeit drei parallel verlaufende Schlitterbahnen an. Am nächsten Morgen lädt eine spiegelglatte Fläche zum Schlittern ein. Zwar ist heute kein Sportunterricht angesetzt, der Klassenlehrer und der Sportlehrer beschließen jedoch, das am Vortag begonnene Vorhaben in den ersten beiden Schulstunden fortzuführen. Für die Schüler wird die Gelegenheit, bis zu 12 Meter weit über blankes Eis zu schlittern, zu einem wintersportlichen Erlebnis, von dem sie noch nach Wochen sprechen.

4.4.3 Schüler in die Vorbereitung einbeziehen

Um ihre Selbstorganisation zu stärken, sollten die Schülerinnen und Schüler an der Vorbereitung zunehmend beteiligt werden (vgl. BALZ/MÜLLER 1999, 27). Das kann bedeuten, die Schüler ihre Schlitterbahn selbst bauen zu lassen (vgl. MÜLLER 1999a, 38f.) oder eigene Ideen einzubringen und umzusetzen, beispielsweise zur Frage, wie Schneeschuhe beschafft werden können (vgl. EHRHARDT/MISCHKO 1999, 49) oder wie die Wintersportstunde inhaltlich und thematisch zu gestalten ist. Ältere Schüler lassen sich vielleicht zur weitgehend selbständigen Planung und Gestaltung animieren:

Gut zwanzig Minuten sind die Jungen einer elften Klasse nun in der Halle gelaufen und haben sich dabei mit ihren Wahrnehmungen und Empfindungen auseinandergesetzt. Nach einer Entspannungsphase mit einer vereinfachten progressiven Muskelrelaxation, welche die Schüler konzentriert zu genießen scheinen, stelle ich die Frage, ob unser Lauf Ausdauersport gewesen sei. Es entwickelt sich eine kontroverse Diskussion um wesentliche Merkmale von Ausdauersport. Unter den Schülern herrscht jedoch Einigkeit, dass ausdauersportliches Bewegen wegen des Naturerlebnisses im Freien wesentlich reizvoller sein könnte. Wie aber kann man Ausdauersport bei winterlicher Witterung im Freien realisieren? Welche Sportarten kann man betreiben? Wie lassen sich diese in der Schule thematisieren? Die Ideen der Schüler zu diesen Fragen werden gesammelt und in einem Tafelbild festgehalten. Damit liegt uns eine breit gefächerte Übersicht über aus-

dauerorientierte Aktivitäten im Winter vor. Die Bewegungsthemen reichen von Biathlonstaffeln und Orientierungsläufen über Körpererfahrendes Laufen und Hindernisparcours bis zu Ausdauerspielen und Mehrkämpfen und lassen sich per pedes, auf Schlittschuhen, auf Ski oder per Rad durchführen. Mein Vorschlag, zu einem dieser Themen gemeinsam ein Vorhaben zu erproben, das die Schüler selbst planen und organisieren, stößt zunächst auf recht unterschiedliches Interesse. Mittels einer Abstimmung, in der die Biathlonstaffel per pedes nur knapp unterliegt, einigen sich die Schüler auf ausdauerorientierte Geländespiele als Unterrichtsthema. Als sie von mir vorbereitete Beschreibungen etlicher Geländespiele studieren, nehmen ihre Motivation und ihr Engagement sichtbar zu. In zwei Gruppen bereiten sie jeweils ein ausgewähltes Geländespiel selbständig vor, das sehr bewegungsintensiv ist und hohe Anforderungen an die Ausdauer stellt. Die Jungen wählen anhand einer Übersichtskarte ein geeignetes Spielfeld im angrenzenden Park aus, diskutieren Spielvarianten und listen die erforderlichen Spielgeräte auf. Abschließend legen sie fest, wer welche Ausrüstungsgegenstände zu beschaffen und mitzubringen hat.

4.4.4 Schuleigene oder schulnahe Bewegungsräume aufsuchen und gestalten

Das Zeitbudget jeder Sportstunde ist eng begrenzt. Je länger die Wegstrecke zum gewählten Bewegungsraum ist, desto weniger Zeit bleibt für wintersportliches Sich-Bewegen. Bevorzugt sind daher die schulischen Außenanlagen oder Wintersportgelegenheiten in unmittelbarer Schulnähe aufzusuchen. Der Wegfall von An- und Rückfahrten mit motorisierten Verkehrsmitteln wäre auch aus ökologischer Sicht begrüßenswert. Außerdem werden den Schülerinnen und Schülern dadurch winterliche Bewegungsräume in der engeren Umgebung der Schule erschlossen, die in der Freizeit schnell erreichbar sind. Deren Belastung erscheint auch ökologisch eher vertretbar als das Aufsuchen von Naturräumen.

Vereiste Schulhöfe, Hartplätze, Wege und Parkplätze können beispielsweise zum Eisstockschießen, Eiskegeln und Schlittern verwendet werden. Stockschießen ist sogar auf Asphalt möglich. NEUMANN/WÖLLMER (1999) beschreiben, wie ein kleiner Abhang auf dem Pausengelände einer Grundschule zum Rodeln auf kleinen Porutschern genutzt wird. Denkbar sind ferner biathletische Betätigungen (vgl.

BALZ/GALL/SPILLER/TRENNER 1990, 27f.) sowie Ausdauer- oder Orientierungsläufe (vgl. KREFT 1990) auf dem Pausengelände oder den schulischen Sportanlagen. Für solche Betätigungen eignen sich ebenso angrenzende oder nahegelegene Park- und Sportgelände. Je nach Witterungsbedingungen kann man sich dabei zu Fuß, mit Langlaufski, auf Schneeschuhen, mit dem Rad oder sich gegenseitig auf dem Schlitten ziehend fortbewegen. SCHILLER (1999) berichtet von Skilanglaufstunden auf dem Sportplatz einer Hauptschule. Ebenfalls zum Skilanglaufen mit einer vierten Klasse nutzte CZECH (1993) die erste dicke Schneeschicht seit zwei Jahren auf einer Wiese vor dem Schulgebäude. Auf Wiesengelände – etwa auf dem Schulgelände, dem Sportplatz, in Parks etc. – lassen sich Schneespiele (vgl. z.B. GROTH/LAGING 1999) und Geländespiele realisieren sowie große Spiele wie Fußball, Volleyball oder Handball unter untypischen Bedingungen erleben: Bei einem Fußballspiel mit einem Pezziball im knöcheltiefen Schnee können die Mädchen mit den Jungen ganz gut mithalten. NEUMANN/WÖLLMER (1999) führten mit einer vierten Klasse Geländespiele auf einer an die Schule angrenzenden Wiese durch. BALZ (1988a) beschreibt die „besonderen Tücken und Sensationen“ (150) beim Handballspiel mit einer zehnten Klasse im Schnee. BERENDS (1984) ließ ebenfalls eine zehnte Klasse auf dem Schulsportplatz Klootschießen und auf einem Waldweg Bosseln. Beides ist – bei entsprechender Modifizierung der Regeln – prinzipiell auf allen Wiesen, Wegen und Plätzen möglich. JAKOB (1998) schildert die Unternehmung einer 8./9. Hauptschulklasse im norddeutschen Flachland, die nach ergiebigem Schneefall eine Doppelstunde zum Schlittenfahren auf einem terrassenförmig angelegten Campingplatz nutzte. Zum selben Zweck begaben sich KÖSSLER/LANG (1999) mit einer dritten Klasse zu einem großen Hügel hinter der Schule. Auf zugefrorenen Teichen kann man nicht nur Eislaufen und Eishockey spielen, sondern auch Schlittern, Eisstockschießen, Eiskegeln und Pikschlittenfahren.

Auf dem Hartplatz liegt der Schnee zwanzig Zentimeter dick. Vier Hütchen markieren die Laufrunde für unseren Teamwettbewerb im Biathlon. Die „Schießstände“ befinden sich jeweils an einem Basketballkorb. Aufgabe der Teams ist es, zunächst gemeinsam in der Gruppe eine Runde zu laufen. Sobald der Letzte am Schießstand angelangt ist, muss einer aus dem Team versuchen, das Basketballbrett mit einem Schneeball zu treffen. Die Gruppe darf erst dann zur nächsten

Runde starten, wenn der Werfer das Brett getroffen hat. Bei den nächsten „Schießen“ muss jeweils ein anderer Schüler werfen, bis jedes Teammitglied einmal der „Schütze“ war. Mit hohem Tempo starten die Sechstklässler in die erste Laufrunde. Nach einer Weile beginnen sie zu realisieren, dass sich ihre Gruppe weit in die Länge zieht und die meisten viel zu schnell laufen, da es letztendlich nur auf den Langsamsten ankommt. Auch beim Schneeballwerfen zeigen sich enorme Unterschiede: Während beim einen bereits der erste Schneeball krachend am Basketballbrett zerstäubt, werden dem anderen nach dem zehnten Fehlwurf die Arme so schwer, dass er seinen Ball kaum mehr in die Nähe des Brettes bringt. Alle zeigen großes Engagement, doch nach dem ersten Durchgang beschließen wir kleine Modifikationen des Reglements. Wir markieren eine kleine Strafrunde, die von einem beliebigen Teammitglied bestritten werden muss, wenn der Werfer das Brett fünfmal verfehlt hat. Anschließend darf die Mannschaft in die nächste Runde starten. Nun kommen auch die starken Läufer auf ihre Kosten, da sie die Strafrunden für ihr Team übernehmen können.

Was aber wird aus der geplanten Wintersportveranstaltung, wenn der Winter nicht oder nicht zur passenden Zeit an die Schule kommt? Dann bleibt – vor Ort – noch die Möglichkeit, auf sportliche Betätigungen zurückzugreifen, die – wie Stockschießen, Klootschießen, Bosseln oder viele Geländespiele – zwar unter winterlichen Bedingungen im Freien betrieben werden, eine Winterlandschaft aber nicht unbedingt benötigen. Unter Umständen kann sportliches Sich-Bewegen auch ohne Eis und Schnee zum Erlebnis im Winter werden:

Gemeinsam hatten die Schüler der elften Klasse eine Doppelstunde zum Thema „ausdauerorientierte Geländespiele im Winter“ vorbereitet. Heute ist allerdings der Schnee, der in den letzten Wochen die Parklandschaft neben der Sporthalle bedeckte, zusammengeschmolzen. Schon letzte Woche spielte das Wetter nicht mit: Es regnete in Strömen, das vorgesehene Spielfeld im an die Halle angrenzenden Park versank im Matsch. Weitere sieben Tage später ist von der Schneedecke nichts mehr übrig. Angesichts der kalten, aber sonnigen Witterung beschließen wir, unser Vorhaben nun ohne Schnee durchzuführen. Den Äußerungen der meisten Schüler ist zu entnehmen, dass es für sie ungewohnt ist, sich bei Temperaturen um 4 Grad relativ leicht bekleidet im Freien sportlich zu betätigen. Über die Kälte klagen nach kurzer Zeit jedoch nur mehr diejenigen Schüler, die vom Unterricht befreit sind und bloß zuschauen.

Die sportlich Aktiven dagegen erwärmen sich schon beim Markieren des Spielfeldes mit Hütchen entsprechend ihrer Planungen in der Vorbereitungsstunde. Locker trabend stecken sie über das über 100 m lange und 70 m breite (Fußball-) Feld verteilt etwa 40 Papierfähnchen in den Boden. „Fähnchen erobern“ ist angesagt: Bei diesem Spiel hat die eine Mannschaft die Aufgabe, möglichst viele Fähnchen einzeln und sichtbar an die Freimallinie zu bringen, die aus einem markierten Teil der Mittellinie besteht, während die andere Mannschaft versucht, die Beutejäger abzuschlagen, um dadurch in Besitz der Fähnchen zu kommen. Die Abgeschlagenen dürfen nach Abgabe ihres Fähnchens erneut Fähnchen transportieren. Da dieses Spiel sehr anstrengend ist, beschließen wir, die Rollen jeweils nach sechs Minuten zu tauschen. Über den Sieg entscheidet die größere Anzahl der eroberten Fähnchen (vgl. DÖBLER/DÖBLER 1998, 386).

Nach Spielbeginn tasten sich die Mannschaften erst einmal ab. Noch weiß keiner so recht, wie sich das Spiel entwickeln wird. Dann wagen einzelne Fähnchenträger einen Durchbruchversuch zur Freimallinie, werden aber schnell zur „Beute“ der Verteidiger, die sich geschickt um das Freimal bewegen und mit wenigen schnellen Schritten die Angreifenden erreichen, die auf dem aufgeweichten Rasen auch um ihr Gleichgewicht ringen. So einfach scheint es nicht zu gehen. Nach und nach beziehen die Angreifer die Aktionen der anderen mit ein und versuchen, in günstigen Momenten – in denen die Gegner abgelenkt sind – mit einem Fähnchen durchzustarten. Gerade bewegt sich Michael, der ein Fähnchen aufgenommen hat, trabend auf die Freimallinie zu. 20 m davor beschleunigt er stark, doch dann dreht er kurz vor den Verteidigern nach rechts ab, schwenkt – verfolgt von zwei Verteidigern – in einem weiten Bogen um das Freimal herum und nähert sich von der anderen Seite. In diesem Moment sprintet Niko in die entstandene Lücke und rammt sein Fähnchen am Freimal in den Boden. Ein verbissener, aber immer fairer Kampf um jedes Fähnchen entbrennt. Mehrmals bewahrt ein Hechtsprung zur Freimallinie den Angreifer vor dem Verlust des Fähnchens. Die Jungen sind über die gesamte Stunde sichtbar begeistert bei der Sache. Ihr Sportlehrer bemerkt, diese 16-18-jährigen Schüler hätten sich im Sportunterricht lange nicht mehr so engagiert und ausdauernd bewegt. Als nach jeweils sechs Minuten die Rollen gewechselt werden, sind die Angreifer ziemlich außer Atem, können sich nun aber bei gemäßigter Belastung während des erneuten Verteilens der Fähnchen im Feld und anschließend beim Verteidigen wieder erholen.

Nicht immer findet man winterliche Räume in einem Zustand vor, der den Bewegungsvorhaben gerecht wird. Die Winterlandschaft muss dann erst den eigenen Bedürfnissen entsprechend umgestaltet werden: Ein Teil des Schulhofs wird bei frostigen Temperaturen unter Wasser gesetzt – über Nacht bildet sich eine spiegelglatte Schlitter- oder Eisstockbahn. Eine aus Schnee gefertigte Schanze lässt Schlitten und Bobs abheben und fliegen. Durch Spuren mit den Skiern auf dem Sportplatz entstehen mehrere parallel verlaufende Rundloipen. Ein größerer Schneehaufen federt die Landung nach einem Tiefsprung ab. Steilkurven aus Schnee schaffen eine rasante Rodelbahn und verhindern ein Abkommen vom Weg. Um die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, selbst Wintersportgelegenheiten herzustellen, sollten sie an solchen Gestaltungen von winterlichen Umwelten selbsttätig mitwirken. Auch bei der Auswahl geeigneter Bewegungsräume und den Planungen zu deren Umgestaltung ist ihre zunehmende Beteiligung anzustreben.

Nachdem frostige Tage lange Zeit stets auf Wochenenden gefallen waren, herrschen an einem Montag im Februar endlich günstige Bedingungen für den Bau einer Schlitterbahn: Kalte Polarluft verhindert, dass die Temperatur vormittags über den Gefrierpunkt steigt. In den nächsten Tagen soll es sogar noch kälter werden. Nun gilt es die Gelegenheit zu nutzen.

Dienstags in der vierten Stunde fordere ich die Schülerinnen und Schüler der Klasse 3a zum Blick aus den Fenstern des Klassenzimmers auf. Als sie des Schnees gewahr werden, der auf den umliegenden Dächern und auf dem Schulhof liegt, möchten sie – trotz Minusgraden – am liebsten gleich nach draußen gehen. Ich berichte, dass ich gerade auf dem Hartplatz im Schulhof gewesen und dass dieser recht glatt sei. Daraufhin reden die Kinder wild durcheinander und sind kaum zu bändigen: „Da kann man super rutschen!“ – „Toll, gehen wir rutschen? So richtig mit Anlauf?“ Mein Vorschlag, gemeinsam eine richtige Schlitterbahn anzulegen, auf der wir dann am nächsten Morgen schlittern, entfacht große Begeisterung. Nina schlägt vor, Wasser auf den Platz zu schütten, das dann gefriert. Das Wasser bildet über Nacht eine spiegelglatte Fläche, auf der man „endlos“ gleiten kann – ein faszinierender Gedanke. Spontan berichtet ein Schüler, wie er heute morgen beim Betreten des glatten Schulgeländes beinahe gestürzt wäre, ein anderer schildert seine wagemutigen Schlitteraktionen am Vortag auf dem Hartplatz.

Da der Hartplatz durch den vielen Regen mit nachfolgender Kälte an den Vortagen bereits recht glatt ist, werden beim Bau der Schlitterbahn gegenüber den früheren Planungen einige Veränderungen erforderlich: Einerseits ist aufgrund der Glätte ein kontrolliertes Anlaufen auf dem Hartplatz nicht möglich. Der Anlauf muss in die angrenzende Wiese verlegt werden. Zum anderen ist der Platz so glatt, dass zusätzliches Aufbringen einer dünnen Wasserschicht mittels einer Gießkanne – wie es ursprünglich geplant war – unnötig erscheint. Für das Anlegen der Bahn genügen jetzt drei statt vormals vier Gruppen, da die Anlaufstrecke nicht mehr griffig gemacht werden muss: Die Gruppe „Markierung“ kümmert sich um die Kennzeichnung drei parallel verlaufender Bahnen mit Hütchen entsprechend einer Skizze auf dem Gruppenarbeitsblatt; die Gruppe „Rutschbahn“ reinigt die Bahn von Schnee und von Fremdkörpern (Müll, Steinchen etc.) und sammelt diese in einer Plastiktüte; die Gruppe „Auslauf“ sorgt für die Entfernung verletzungsträchtiger Gegenstände (Split etc.) im Umfeld der Bahnen. Da die Kinder den Schulhof in den Pausen nicht betreten dürfen, muss die Anlage nicht gegen unbeaufsichtigtes Betreten gesichert werden.

In warmer Winterkleidung, die schon auf dem Schulweg getragen wurde, begeben wir uns gemeinsam auf den Schulhof. Als wir am Hartplatz ankommen und davor anhalten, sind die Schüler kaum zu halten und drängen auf die glatte Fläche. Um die einen nicht zu sehr auf die Folter zu spannen, den anderen eine erste Gelegenheit der Beobachtung und Nachahmung zu ermöglichen und um möglichst alle für den Bau der Schlitterbahn zu motivieren, lasse ich sie eine Minute lang wild durcheinander schlittern, bevor wir uns an die Arbeit machen. Alle widmen sich nun selbständig ihren Gruppenaufgaben. Viele Kinder bewegen sich schlitternd fort, Markus versucht sogar, die Rutschbahn durch Reiben mit seinen Fäustlingen noch glatter zu machen.

Zehn Minuten vor Stundenende ist die Bahn fertig. Es bleibt gerade noch Zeit, die Hütchen in die Turnhalle zu bringen und gemeinsam wieder das Klassenzimmer aufzusuchen. Erfüllt von Vorfreude auf den nächsten Tag beschließen wir unsere Vorbereitungen mit einer kurzen Besprechung organisatorischer Hinweise.

4.4.5 Eine fruchtbare Lernatmosphäre schaffen

Schulische Wintersportveranstaltungen sind in der Regel eher seltene Ereignisse. Daher macht es wenig Sinn, einen einzelnen Wintersporttag oder gar eine Wintersportstunde der möglichst effektiven motorischen Schulung einer bestimmten Wintersportart zu widmen. Vielmehr gilt es die besonderen Möglichkeiten zu nutzen, die sich aus dem Erlebnispotential und der Exklusivität von Wintersportveranstaltungen ergeben: „Wichtiger als der Erwerb bestimmter wintersportlicher Fertigkeiten scheint uns hier die Chance, einen solchen Tag in seiner Erfahrungsdichte genießen zu können und damit ein Stück erfüllter Gegenwart zu erleben“ (BALZ/MÜLLER 1999, 28). Vielleicht eröffnet gerade die Reduktion des Leistungsanspruchs den Raum für eine leidenschaftliche individuelle Beschäftigung mit wintersportlichem Sich-Bewegen, die in einem „Aha-Erlebnis“, einem „fruchtbaren Moment“ gipfelt.

Im Hinblick auf individuelle Bildungsprozesse und „fruchtbare Momente“ kommt nach COPEI (1969) dem Anstoß zur engagierten Auseinandersetzung mit einer echten Fragehaltung besondere Bedeutung zu (vgl. 46ff.). Über die Frage, was es mir bedeutet, mich so oder anders wintersportlich zu bewegen, hinaus kann der „fruchtbare Moment“ beim wintersportlich Aktiven auch von einem persönlich relevanten Bewegungsproblem seinen Ausgang nehmen. Das Ringen um eine individuell passende Lösung wird gekrönt von dem Moment, in dem der Sich-Bewegende seine eigene Lösung begreift und die ganze Faszination dieser Möglichkeit des Sich-Bewegens zu ermessen beginnt: *Plötzlich ging der Knoten auf. Endlich hatte ich es heraus. Mit einem Mal ging es wie von selbst. Da hat es mich gepackt. Von da an ließ mich die Faszination nie wieder los...*

Die Schüler benötigen demnach einen Anstoß, der zu einer echten Fragehaltung, zu einem persönlich relevanten Bewegungsproblem führt. Diesen Anstoß kann der Aufforderungs- oder Herausforderungscharakter einer wintersportlichen Bewegungssituation bewirken oder eine motivierende Hinführung durch den Lehrer:

Meine Absicht ist es, den 13 Jungen einer elften Klasse das Ausdauerlaufen im Winter näher zu bringen. Die Schüler erfahren von mir lediglich, dass sich die folgenden Sportstunden um das Thema Ausdauersport drehen werden. Erwartungsgemäß reagieren die Jungen darauf überwiegend mit Skepsis. Als ich sie auffordere, mit mir zu laufen, setzen sie sich nicht ohne Klagen und abfällige Bemerkungen.

kungen in Bewegung. Manche hüpfen albernd herum. Nach kurzer Zeit verfallen alle in Gespräche und trotten gleichmäßig vor sich hin. Von meiner Frage, auf was sie denn beim Laufen achteten, zeigen sich die Schüler offensichtlich überrascht. Nach einigem Zögern werden das «Gespräch mit anderen» und die «Atmung» genannt. Im Folgenden fordere ich die Schüler auf, sich einmal selbst zu beobachten und die Aufmerksamkeit nacheinander auf verschiedene Sinne zu richten («Was hört ihr beim Laufen?», «Was nehmen eure Augen wahr?», «Spürt ihr etwas auf der Haut?», «Spürt ihr sonst noch etwas? Wenn ja, wo?»). Das Laufen wird nicht unterbrochen, während die Jungen ihre Sinneseindrücke beschreiben. Inzwischen sind Gespräche zwischen den Schülern selten geworden, jeder scheint auf sich selbst konzentriert zu sein. Die im Verlauf der Stunde immer präziseren Rückmeldungen der Schüler zeugen von ihrer zunehmend bewussteren Auseinandersetzung mit ihrem Körper...

In diesem Unterrichtsbeispiel gelingt es offensichtlich, die Schüler für ihre Leibwahrnehmungen und -erfahrungen beim Ausdauerlaufen im Winter zu interessieren, obwohl sie zuvor auf das vom Lehrer vorgegebene Bewegungsthema mit Ablehnung reagierten. Ihr gewecktes Interesse ist wohl vor allem auf den Reiz der ungewohnten Sichtweise ihres Sich-Bewegens zurückzuführen, mit der die Jungen unerwartet konfrontiert werden. Allerdings benötigen sie – zunächst – noch ständige Begleitung und Animation, um bei der Sache zu bleiben.

Bewegungssituationen mit unmittelbarem Aufforderungs- oder Herausforderungscharakter können durch ein interessantes Bewegungsarrangement angeregt werden. Das kann eine Schlitterbahn sein oder eine Schanze, ein verschneiter Abhang, ein zugefrorener Tümpel, eine schneebedeckte Wiese usw. Entscheidend ist, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler in der vorgefundenen Situation reizvolle Bewegungsmöglichkeiten entdecken und selbständig ausprobieren können: Auf der Schlitterbahn Gegenstände auf Weite oder auf Ziele rutschen lassen, mit einem Bob oder mit Bigfoot an der Schanze abheben und fliegen, mit dem Schlitten um Slalomstangen driften, auf dem Tümpel den selbstgebauten Pikschlitten ausprobieren, auf Schneeschuhen über tiefen Schnee „schweben“ etc.

Voll gespannter Erwartung suchen wir am Morgen unsere am Vortag gemeinsam auf dem Schulhof angelegte Schlitterbahn auf: Glasig schimmern die Eisbahnen in der Morgensonne. Respektvoll nähern sich die Kinder den Bahnen. Ein Junge

schabt mehrmals mit seiner Schuhspitze über das blanke Eis. Auch die anderen erkunden zunächst die Beschaffenheit der Bahn und stellen fest, dass sie äußerst glatt ist. Es scheint nicht leicht zu sein, beim Schlittern die Kontrolle über den sich bewegenden Körper zu behalten und ein Hinfallen zu vermeiden. Daher setzen sich die meisten Kinder behutsam mit dem ungewohnten Untergrund auseinander und tasten sich langsam an höhere Anlauf- und Gleitgeschwindigkeiten heran.

Im Verlauf der Stunde schlittern die Kinder immer sicherer. Viele scheinen begierig auf neue Herausforderungen zu sein. Als ich mitten auf einer Bahn einen zur Hürde gefalteten DIN A4-Karton platziere und die Kinder dieser Gruppe zum Überspringen während des Gleitens ermuntere, stellen sie sich engagiert dieser neuen Situation. Zunächst gleiten sie etwas verhalten an und wagen vorsichtig einen Schrittsprung, dann springen die meisten mit augenscheinlich großer Lust aus voller Fahrt beidbeinig über das Hindernis. Die Kinder aus den beiden anderen Gruppen, die das sehen, bestürmen mich, ihnen ebenfalls eine solche Hürde zur Verfügung zu stellen...

Für eine einzige Lehrperson, die mit einer Gruppe in Klassengröße Wintersport treibt, ist es oft kaum möglich, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern. Bei Tätigkeiten, die relativ viel Platz in Anspruch nehmen – beispielsweise beim Skilanglaufen und Rodeln oder bei Geländespielen – ist es schon schwierig, einigermaßen den Überblick zu behalten. Unverzichtbar sind daher ein durchdachter Ordnungsrahmen und entsprechende Sicherheitsmaßnahmen:

Unsere Schlitterbahn besteht aus drei parallel verlaufenden Bahnen. Jeweils neun Drittklässler rutschen auf einer Bahn. Anfangs ist freies Schlittern angesagt. Die Kinder erkunden zunächst jeder für sich die Beschaffenheit der Bahn und versuchen erst einmal, beim Schlittern das Gleichgewicht zu halten und ein Hinfallen zu vermeiden. Damit es nicht zu Kollisionen und Verletzungen kommt, hatten wir uns noch im Klassenzimmer auf einige Sicherheitsregeln geeinigt: 1. Geschlittert wird nur in der festgelegten Richtung! («Geisterfahren ist gefährlich und daher verboten!» lautet Stefans griffige Formulierung.). 2. Nur schlittern, wenn die Bahn frei ist! 3. Nicht auf der Bahn herumstehen! 4. Wer stürzt, steht möglichst rasch auf und gibt die Bahn frei! 5. Handschuhe und Mütze oder Stirnband sind Pflicht!

Im Hinblick auf individuelle Bildungsprozesse und „fruchtbare Momente“ sollte der Ordnungsrahmen ausreichende Freiräume für selbstbestimmtes Bewegungshan-

deln lassen (vgl. auch 4.4.6). Dem Lehrer kommt außerdem die Aufgabe zu, den Schülern durch behutsame Anregungen reizvolle Wege in diese Freiräume zu weisen und dadurch deren Engagement zu fördern.

Nachdem die Schüler etwa zehn Minuten lang die Bahn erkundet und etliche Schlitterversuche hinter sich haben, sammeln wir uns um eine Bahn. Um jedem Kind Anregungen für weitere reizvolle Bewegungsmöglichkeiten zu geben, lasse ich verschiedene, von den Schülern bislang gezeigte Formen des Schlitterns demonstrieren. Thomas soll eigentlich nur das frontale Schlittern in Schrittstellung zeigen, er springt jedoch wagemutig mit einem weiten Satz auf die Bahn, landet in Schrittstellung und schlittert über die Eisfläche. Mehrere Jungen johlen begeistert. Die Mädchen drängen nun Judith zum Vorführen ihrer „Technik“. Sie ziert sich zunächst ein wenig, dann jedoch gleitet Judith frontal mit völlig geschlossenen und gestreckten Beinen sehr elegant und schnell über die gesamte Länge der Bahn und erntet anerkennende Blicke und Ausrufe. Doch ganz am Ende der Bahn verliert sie das Gleichgewicht, rudert kurz mit den Armen und fällt rücklings auf den Hintern. Die Komik der Situation durch den Kontrast zwischen vollendeter Eleganz und unkontrolliertem Hinschlagen bringt alle zum Lachen. Jetzt brennen weitere Kinder darauf, ihre besonders gewagten Schlitterformen zu präsentieren, wozu sie auch Gelegenheit erhalten.

Anschließend begeben sich alle wieder zur eigenen Bahn und machen sich mit Eifer daran, selbst einige der Anregungen aufzugreifen. Mehr und mehr scheint sich das Bemühen der Mädchen auf ästhetisches und elegantes Gleiten zu konzentrieren, während bei den Jungen die Suche nach originellen und gewagten Schlitterformen überwiegt. Um den offenkundigen Bedürfnissen, sich im Bewegen auszudrücken, ästhetisch oder kunstfertig zu gleiten und sich zu wagen nachzukommen, gebe ich nach einiger Zeit Anregungen zu weiteren Kunststücken: Schlittern in der Hocke, Schlittern mit geschlossenen Beinen und wiederholtem Tiefgehen, Drehungen während des Schlitterns, Schlittern auf einem Bein. Diese Vorschläge werden begeistert aufgenommen und ausprobiert: Bis zu fünfmal hintereinander gelingt es Peter während des Gleitens in die Hocke zu gehen und sich wieder aufzurichten. Neben allen Jungen versuchen sich jetzt auch viele Mädchen an Drehungen. Vierteldrehungen und halbe Drehungen schaffen die meisten,

doch die ganze Drehung will nicht sturzfrei gelingen. Das Schlittern auf einem Bein erweist sich ebenfalls (noch) als Überforderung.

Mit dem Wechsel zwischen selbständiger Tätigkeit in der Gruppe, der Präsentation des Erlernten im Klassenverband und der Konfrontation mit zusätzlichen Anregungen durch ihren Lehrer gelingt es in diesem Unterrichtsbeispiel, die Schülerinnen und Schüler zur dauerhaft engagierten und konzentrierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Möglichkeiten des Schlitterns zu animieren. Dabei wird jedoch deutlich, dass Kinder ständige Begleitung benötigen, die immer wieder für neue Anregungen sorgt. Bei einem so übersichtlichen Bewegungsarrangement wie eine Schlitterbahn genügt dafür eine einzelne Lehrperson. Das mag auch für einen kleinen Rodelhang, eine Schanzenanlage, einen zugefrorenen Tümpel, das Eisstadion, den Sportplatz und ein eng begrenztes Spielfeld für Schnee- und Geländespiele gelten. In anderen Fällen wird vielleicht zusätzliches Betreuungspersonal erforderlich. Möglicherweise erklärt sich ein Lehrerkollege, der gerade eine Freistunde hat, zur Begleitung des Unterrichtsvorhabens bereit. Die Betreuung können aber auch Eltern oder ältere Schüler übernehmen, welche die Kinder als Mentoren begleiten (vgl. HERWANGER 1983). REEG (1979) berichtet von der gelungenen Betreuung und Förderung von Kindern einer sechsten Klasse beim Skifahren durch Oberstufenschüler.

Die individuelle Förderung jedes Schülers wird durch die meist erheblich differierenden Bewegungsinteressen innerhalb der Gruppe erschwert. Durch geeignete Maßnahmen der inneren Differenzierung gilt es dann verschiedenen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Jeder kann nun seine Schlitterbahn frei wählen und beschäftigt sich je nach den Bedingungen der Bahn (mit oder ohne Hindernis, mit Zielzone, mit Spielgeräten etc.) selbständig mit dem Erkunden, Beobachten, Nachahmen, Wagen und Üben von Möglichkeiten des Schlitterns. Viele wechseln nach einiger Zeit auf eine andere Bahn, wo sie sich vom veränderten Bewegungsarrangement oder von den dort schlitternden Kindern zum Verfolgen anderer Bewegungsabsichten anregen lassen...

Dieses Unterrichtsbeispiel zeigt, wie eine innere Differenzierung nach Interessen und individueller Lernzeit organisiert werden kann. Als innerhalb der Gruppen unterschiedliche Bewegungsabsichten zu Tage treten, wird den Kindern die Wahl

der Bahn mit ihren jeweiligem Bewegungsarrangement freigestellt. Es bilden sich auf jeder Bahn lose Interessengruppen, die – entsprechend der wechselnden Absichten der Kinder – in ständiger Fluktuation begriffen sind.

4.4.6 Bewegungserlebnisse genießen

„Wünschenswerte leibliche und materiale Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Wintersport müssen die Schüler *selbst* machen. Lehrkräfte sollten dies im Rahmen der zu gewährleistenden Sicherheit und der erforderlichen Zeit zulassen und [...] auch unterstützen“ (BALZ/MÜLLER 1999, 27; Hervorheb. i.O.). In der Hoffnung auf prägende Bewegungserfahrungen sollten daher sich anbahnende individuelle Bildungsprozesse und Bewegungserlebnisse nach Möglichkeit nicht unterbrochen werden. Das kann unter Umständen auch bedeuten, sich als Lehrer zurückzunehmen und dem Schüler nicht durch gutgemeinte Ratschläge zu einer vermeintlich besseren Lösung seines Bewegungsproblems zu verhelfen. Das selbständige Suchen und Finden von Lösungen ist nicht nur erlebnisintensiv und prägend, sondern lässt auch das Entdecken persönlicher Bedeutungen zu (vgl. 4.3). Es gilt, Eingriffe in individuelle Bildungsprozesse im Einzelfall sorgfältig abzuwägen.

Beim freien Schlittern zu Stundenbeginn gibt es viele Stürze, die allesamt glimpflich abgehen. Klaus stürzt sogar mutwillig, wirft sich immer gewagter auf das Eis und schlittert auf den Unterschenkeln, auf der Seite, auf dem Rücken (gestreckt und eingerollt) und schließlich auch auf dem Bauch (zuerst mit den Füßen voran, dann nach einem Hechtsprung mit dem Kopf voran). Ich lasse Klaus gewähren, als ich mir sicher bin, dass seine Bekleidung auf der spiegelglatten Bahn nicht beschädigt wird. Während einige Kinder offensichtlich auf die Zuwendung von Aufmerksamkeit durch andere Kinder, durch die Person oder die Kamera des Lehrers aus sind, scheint Klaus seine Befriedigung unmittelbar im Sich-Bewegen zu finden: Obwohl er nach anfänglicher Anteilnahme von anderen nicht mehr beachtet wird, wirft er sich ausdauernd ein ums andere Mal in immer wieder leicht veränderter Körperhaltung auf das Eis; er ist kaum ansprechbar und geht offenbar ganz in seinem Tun auf.

Dieser Schüler erlebte beim Schlittern offensichtlich ein Stück erfüllter Gegenwart (vgl. NEUMANN 1998). Leider lässt sich die individuelle Bildungszeit mit der kol-

lektiven Lernzeit bzw. Unterrichtszeit nicht immer vereinbaren: „Bildungszeit entzieht sich der Planbarkeit und Machbarkeit, der Konzentration von Zeit und Stoff in Pensen. Der ‘fruchtbare Moment’ tritt ein oder bleibt aus, kommt überraschend oder kündigt sich an“ (BALZ/SCHIERZ 1998, 26). Nach Möglichkeit sollten aber auch einzelnen Schülern spontan Freiräume für das Experimentieren und Improvisieren gewährt werden.

Kurz vor Stundenende hat die dritte Klasse die Schlitterbahn auf dem Schulhof fertiggestellt. Es bleibt gerade noch Zeit, die Hütchen, die den Bahnverlauf markieren, zurück in die Turnhalle zu bringen und gemeinsam wieder das Klassenzimmer aufzusuchen. Plötzlich schert Tobias aus dem Gruppengeschehen aus und lässt das Hütchen, das er eigentlich in die Halle tragen sollte, aufrecht über den glatten Untergrund schlittern. Er schaut seinem Hütchen erst gebannt hinterher, eilt ihm dann nach, ergreift es und läuft zur Schlitterbahn zurück. Dort nimmt er Anlauf und schickt es mit kräftigem Armschwung erneut auf die Reise. Beim nächsten, besonders kraftvollen Versuch kippt das Hütchen um und schlittert auf der Seite. Daraufhin beschleunigt Tobias das Hütchen behutsamer. Ohne weiteres Umkippen gleitet das Hütchen immer schneller und weiter über das Eis. Zwei Mädchen, die zunächst den Aktivitäten von Tobias aufmerksam zugesehen hatten, lassen mittlerweile ebenfalls ihre Hütchen über die Bahn schlittern. Als die drei nach einigen Minuten vom Lehrer, der das Ganze interessiert beobachtete, ans Aufräumen erinnert werden, scheinen sie ein wenig erschrocken aus einer anderen Welt aufzutauchen...

Die intensive selbsttätige Auseinandersetzung mit wintersportlicher Aktivität zu fördern kann weiterhin bedeuten, noch ein wenig bei Tätigkeiten zu verweilen, bei denen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Tun aufzugehen scheinen, und nicht „gleich wieder durch das nächste Angebot voranzueilen“ (BALZ/MÜLLER 1999, 28). Es bietet sich beispielsweise an, ein gelingendes Spiel weiterlaufen zu lassen oder auch ein langweiliges Spiel frühzeitig zu beenden, um ein bereits geglücktes Spiel wiederholt aufzugreifen:

Dem „Fähnchen erobern“ widmeten sich die Jungen der elften Klasse mit großem Engagement und sichtbarer Freude am Spiel. Als zweites Geländespiel hatten die Schüler „Jäger und Hasen“ ausgewählt. Die Jäger halten sich dabei anfangs an der Freimallinie – in unserem Fall an der Grundlinie des Fußballfeldes – auf, wäh-

rend die Hasen frei im Spielfeld herumlaufen. Nun rücken die Jäger in breiter Front vor, um die Hasen abzuschlagen. Diese versuchen ihrerseits, sich durch Erreichen der Freimallinie in Sicherheit zu bringen. Sobald alle Hasen gefangen oder am Freimal angekommen sind, werden die Rollen getauscht. Über den Sieg entscheidet die Anzahl der abgeschlagenen Hasen jeder Mannschaft (vgl. DÖBLER/DÖBLER 1998, 387).

Nachdem die Hasen im ersten Durchlauf kaum Chancen hatten, ihren Häschern zu entgehen, beschließen die Schüler, den Hasen Toilettenpapier um den Oberarm zu binden, das von den Jägern abgerissen werden muss. Da die Schüler diese Option bereits bei der Vorbereitung berücksichtigten, steht entsprechendes Papier auch zur Verfügung. Als weitere Möglichkeit zur Herstellung von Chancengleichheit erachten sie eine Vergrößerung des Spielfeldes. Als Folge dieser Regeländerungen dauert das Spiel nun länger und endet mit ausgewogeneren Ergebnissen.

Dennoch erweist sich dieses Geländespiel (vielleicht aufgrund der geringen Spielerzahl) als weniger attraktiv. Daher widmen sich die Schüler erneut dem „Fähnchen erobern“. Jetzt wird von Seiten der Angreifer vermehrt mit taktischen Absprachen und Tricks gearbeitet: Thomas und Stefan stehen sich kurz vor Spielende gegenüber, ein Fähnchen steckt zwischen den beiden im Boden. Sobald Thomas das Fähnchen berührt, wird Stefan ihn abschlagen – oder? Thomas wendet sich dem Lehrer zu: „Wie lange noch?“. Ohne eine Antwort abzuwarten, ergreift er das Fähnchen und spurtet zum Freimal. Stefan war einen winzigen Augenblick abgelenkt – jetzt schaut er Thomas nur überrascht hinterher. Die Lauf- und Einsatzbereitschaft der Schüler scheint ungebrochen, obwohl viele sichtbar mit zunehmender muskulärer Ermüdung kämpfen. Verschwitzt, gezeichnet von Sprüngen und Stürzen auf die weiche Wiese und sichtlich erschöpft kehren die Jungen in die Umkleiden zurück. Die Gespräche drehen sich um originelle Spielsituationen, um den Spaß am Spiel und die große Anstrengung. Von Kälte und Erkältungsgefahr, die vor dem Spielen für große Bedenken sorgten, ist nicht mehr die Rede.

4.4.7 Den Ablauf flexibel strukturieren

Will man Erlebnisse auskosten, bei gelingenden Bewegungsaktivitäten und Spielen auch einmal länger verweilen und individuelle Erfahrungsgelegenheiten in der Hoffnung auf „fruchtbare Momente“ stärken, darf der Ablauf der Wintersportstunde nicht unverrückbar feststehen. Die Planung muss flexibel bleiben, um unvorhergesehene Entwicklungen, Eigeninitiativen und Bedürfnisse der Schüler sowie gruppendedynamische Prozesse bei den Aufgabenstellungen sinnvoll berücksichtigen und Freiräume für individuelle Bildungsprozesse gewähren zu können.

Zunächst erhalten die Kinder Gelegenheit, die spiegelglatte Schlitterbahn zu erkunden und sich an das für die meisten ungewohnte Rutschen auf eisigem Untergrund zu gewöhnen. Besonders vorsichtig agieren zahlreiche Mädchen: Sie laufen eher verhalten an, wagen anfangs nur kurzes und langsames Gleiten auf dem Eis und haben sichtlich Probleme, das Gleichgewicht auszubalancieren, die entfalteten Kräfte zu kontrollieren und eine geeignete Fußstellung zu finden, mit der sich gut rutschen lässt. Dagegen fühlen sich viele Jungen offenbar sofort beim Schlittern in Seitgrätschstellung am sichersten. Bis zu zwölf Meter weit flitzen sie juchzend über das Eis.

Relativ schnell werden von versierten Schlitterern andere Formen ausprobiert: Schlittern in frontaler Schrittstellung, Schlittern mit enger geführten Beinen, Schlittern frontal mit gegrätschten Beinen. Ihnen scheint es bereits nach wenigen Minuten weniger um das möglichst weite Schlittern als vielmehr um das Spielen mit schwierigen Formen zu gehen, bei denen sie sich an die Grenzen des individuell Beherrschbaren wagen und die sie anderen als Bewegungskunststücke präsentieren können: Einige vollführen während des Gleitens eine halbe Drehung und schlittern dann rückwärts weiter; andere schlittern im Fersensitz oder springen mit weitem Satz in das Schlittern frontal mit leichter Schrittstellung ein. Mehrere Kinder beobachten solche Formen bei anderen und versuchen dann, diese nachzuahmen. Der Austausch bleibt allerdings trotz des geringen Abstandes der Bahnen weitgehend auf die eigene Gruppe beschränkt.

Innerhalb weniger Minuten ist – vielleicht auch wegen der Erkenntnis, dass Stürzen kaum schmerzt – bei fast allen und besonders bei vielen Mädchen eine sprunghaft zunehmende Rutschsicherheit festzustellen: Das Gleichgewicht wird auch nach schnellem Anlauf und bei stockendem Rutschen gekonnt ausbalan-

ciert, das schwebende Gleiten und das Spiel mit den Kräften werden – erkennbar an strahlenden Gesichtern, an das Schlittern begleitenden Jauchzern und an Äußerungen der Kinder – zunehmend lustvoll erlebt. Auch abseits der Bahn bewegen sich die Kinder nun wesentlich sicherer, ihre Bewegungen sind an den glatten Untergrund angepasst.

Um den Austausch zwischen den Kindern zu fördern und um jedem Kind Anregungen für weitere reizvolle Bewegungsmöglichkeiten zu geben, sammeln wir uns nach etwa zehn Minuten um eine Bahn, und ich frage nach den bisher erprobten Formen des Schlitterns. Überwiegend wird das Schlittern in Seitgrätschstellung als einfachste und sicherste Bewegungsform angesehen. Diese und weitere Formen werden von einzelnen Kindern demonstriert.

In einer zweiten Phase des freien Schlitterns, während der die Kinder eifrig die erhaltenen Anregungen ausprobieren, zeigt sich, dass nicht alle ihr Bewegen mit den gleichen Intentionen verbinden: Nachdem zunächst verschiedenste Formen ausprobiert wurden, legen die Mädchen zunehmend größeren Wert auf ästhetisches und elegantes Gleiten und versuchen, sich darin zu perfektionieren. Dagegen haben es viele Jungen auf das Wagen und das (möglichst lässige) Präsentieren immer schwierigerer und originellerer Schlitterformen und Kunststücke abgesehen. Den offenbar vorhandenen Bedürfnissen entsprechend gebe ich einige Anregungen zu weiteren Kunststücken, die begeistert aufgenommen und engagiert erprobt werden.

Um weitere Sinngebungen beim Schlittern anzuregen, markiere ich in der Mitte der Bahnen eine etwa einen Meter lange Zielzone mit Hütchen und frage die Kinder, ob sie denn nach der vorgegebenen Gleitstrecke zwischen den Hütchen anhalten könnten. Interessiert und sehr konzentriert widmen sich die Kinder dieser Aufgabe und müssen feststellen, dass ein Abbremsen auf dem glatten Untergrund praktisch nicht möglich ist. Sie versuchen daher, die Anlaufgeschwindigkeit so zu wählen, dass sie im markierten Bereich zum Stehen kommen. Ihnen stellt sich damit ein Bewegungsproblem, bei dem unsichere Schlitterer mit vermeintlich Besseren um die gelungenere Lösung konkurrieren können. Beim Mannschaftswettbewerb im Zielschlittern erweisen sich dann auch die schnellsten und wagemutigsten Schlitterer keineswegs als die zielsichersten. Jene kommen eher beim anschließenden Weitschlitterwettbewerb mit Mannschaftswertung voll auf ihre Kos-

ten, der ebenfalls große Begeisterung bei den meisten Beteiligten erweckt. Auf mein Angebot einer „Revanche“ reagieren die Kinder überwiegend eher verhalten. Daher schreiten wir zum nächsten Angebot fort.

Mit dem Platzieren eines gefalteten Kartons mitten auf einer Bahn wird eine weitere Herausforderung geschaffen: Ob es wohl möglich ist, während des Gleitens abzuspringen, über das Hindernis zu fliegen und dahinter sturzfrei zu landen? Die Kinder auf dieser Bahn gehen dieses Wagnis ein und einem nach dem anderen gelingt im Verlauf mehrerer Versuche die Bewältigung dieser Aufgabe. Schließlich springen die meisten mit augenscheinlich großer Lust aus voller Fahrt beidbeinig über das Hindernis. Als Kinder aus anderen Gruppen, die das beobachteten, von mir ebenfalls ein solches Hindernis auf ihrer Bahn fordern, löse ich die feste Gruppenzugehörigkeit auf und lasse jeden Schüler seine Bahn frei wählen.

Seit über 60 Minuten halten sich die Kinder nunmehr bei Temperaturen weit unter dem Gefrierpunkt im Freien auf. Da sie außerdem erste Ermüdungserscheinungen zeigen, ist es nicht verwunderlich, dass immer mehr Kindern kalt wird. Deshalb beschließen wir, das Schlittern für heute langsam zu beenden und machen uns gemeinsam ans Aufräumen. Viele Kinder sind jedoch kaum zur Beendigung ihrer Schlitteraktivitäten zu bewegen. Mehrere von ihnen ergreifen aus eigenem Antrieb von mir vorsorglich für weitere Schlitterspiele bereitgestellte Plastiktüten und Bananenkartons. Sie erproben deren Gleitfähigkeit auf der Schlitterbahn und erfinden neue Schlitterformen auf diesen Geräten (z.B. auf der Tüte sitzend, im Karton liegend nach einem Sprung hinein), bevor wir schließlich in das Klassenzimmer zurückkehren.

Der Lehrer in diesem Unterrichtsbeispiel versucht, den Schülerinnen und Schülern Bewegungsangebote zu offerieren, die ihren jeweiligen Interessen entgegenkommen und von ihnen motiviert in Angriff genommen werden. Dem selbstbestimmten Sich-Bewegen auf der Schlitterbahn räumt er viel Platz ein. Drohen etlichen Kindern die Bewegungsideen auszugehen, liefert er ihnen durch Bewegungsvorschläge, Bewegungsdemonstrationen oder ein verändertes Arrangement gezielte Anregungen, die den Lernfortgang neu beleben und gelingendes Sich-Bewegen anbahnen sollen. Möglich ist ihm dies auf der Basis einer umfangreichen Sammlung von Bewegungs- und Spielmöglichkeiten, aus der er je nach Bedarf auswäh-

len kann. Seine vorher erstellte Liste reicht weit über die bereits geschilderten Schlitterangebote hinaus:

- *Während des Schlitterns möglichst viele Gegenstände (Stöckchen, Ringe etc.) einsammeln, die neben der Bahn liegen (Einzel- oder Mannschaftswertung).*
- *Körpererfahrendes Schlittern: Augen nach dem Anlauf während des Schlitterns schließen; Muskelspannung in verschiedenen Körperteilen und Gelenkstellungen erfühlen, auch bei verschiedenen Schlittertechniken; Rutschdistanzen vorher schätzen; Atmung beobachten; Empfindungen und Gefühle in kurzen Gesprächen reflektieren.*
- *Figuren schlittern und Kunststücke wagen: Drehungen, Sprünge, Schlittern auf einem Bein, in der Standwaage etc.; evtl. synchron (gleichzeitig auf verschiedenen Bahnen) schlittern, paarweise auf einer Bahn schlittern, in Gruppen kleine Kür entwerfen und vorführen (mit Musik).*
- *Gemeinsam schlittern: Möglichst viele schlittern gleichzeitig auf einer Bahn.*
- *Tauziehen ohne Tau: Jeweils zwei Mannschaften stehen sich auf einer Rutschstrecke in Reihe gegenüber, die beiden Vorderen halten sich an den Händen (oder umgreifen beide einen stabilen Stab), die anderen halten sich jeweils an der Hüfte des Vordermannes fest; verloren hat die Mannschaft, die über die Mittellinie gezogen wird bzw. die, deren Kette zuerst reißt.*
- *Rutschgeräte einsetzen, die im Bewegen „einverleibt“ werden: Schlitten, Auto-schlauch, Teppichfliesen etc.*
- *Zielwerfen während des Schlitterns: Mit Schneeball (Tennisball etc.) auf Ziel werfen, das entweder in Verlängerung der Bahn oder seitlich der Bahn (man rutscht daran vorbei) angebracht ist; als Ziele eignen sich Bananenkartons, Blechdosen, Schneemänner, Holzzielscheiben etc.; auch als Staffelwettbewerb.*
- *Eiskegeln: Mit Steinen auf Blechdosen kegeln; Steine dürfen nur gleiten, nicht geworfen werden.*
- *Eisstockschießen: auch mit Steinen, Hütchen etc.*

Der Ablauf der Wintersportstunde sollte nur vorstrukturiert, nicht detailliert fixiert werden. Mittels einer (mehrere Stunden füllenden) Sammlung von Bewegungs- und Spielmöglichkeiten kann dann der tatsächliche Verlauf der Wintersportstunde

flexibel der jeweiligen Unterrichtssituation angepasst werden. „Nicht die minutiöse Planung, sondern das auf Absprachen beruhende Einteilen von überschaubaren Zeitabschnitten ist gefragt.“ (BALZ/MÜLLER 1999, 28): In der Wintersportstunde sollte Zeit gefunden werden für das (anfängliche) Erkunden des Bewegungsraumes bzw. des Bewegungsarrangements (z.B. der Schlitterbahn), für die thematische Vertiefung (z.B. für das Erlernen zunehmend anspruchsvollerer Formen des Schlitterns), für spontanes Experimentieren und Improvisieren, für kleine Spiele zwischendurch und die Betonung des Miteinanders (z.B. durch Mannschaftswettbewerbe oder Gruppenaufgaben) sowie für Erholungspausen, die auch zum Erfahrungsaustausch (z.B. durch gegenseitiges Demonstrieren von Ergebnissen) genutzt werden können (vgl. ebd.).

5 Schlussbetrachtung – ein selbstkritischer Ausblick

In der Einleitung (Kap. 1.3) wurden für diese Arbeit drei Fragestellungen ausgewiesen, die auch den Leitfaden für die pädagogische Argumentation bildeten. Inwieweit diese Fragen in den voranstehenden Kapiteln geklärt werden konnten, soll im Rahmen einer gebündelten Darstellung der wichtigsten Ergebnisse kurz diskutiert werden. Ferner wird ein Ausblick auf weitere Forschungsfragen gewagt.

5.1 Die lebensweltliche Bedeutung wintersportlicher Aktivitäten

Die Grundlage meiner Arbeit bildet der Versuch, die Bedeutung des Phänomens Wintersport für den sich bewegenden Menschen aufzuklären. Für die bewegungstheoretischen Betrachtungen wurde aus der Vielfalt möglicher Betrachtungsweisen ein phänomenologischer Ansatz ausgewählt. Die Perspektive des „dialogischen Bewegungskonzepts“ nach GORDIJN (Kap. 2.1) erwies sich im Hinblick auf mögliche Bedeutungen wintersportlichen Sich-Bewegens als sehr lohnend. Insbesondere konnte die Erlebnisdimension von wintersportlich Aktiven zumindest in Ansätzen aufgezeigt werden. Es wurden drei Arten von Erlebnissen unterschieden:

- (1) Bewegungsspezifische Erlebnisse wie der Rausch der Geschwindigkeit oder das Erlebnis des „schwebenden“ Gleitens und des rhythmischen Schwingens bei der Skiabfahrt, das Flugerlebnis beim Springen über eine Schanze, das Erobern neuer Bewegungsräume beim Winterwandern oder das Erlebnis des Treffens eines Ziels beim Werfen, Schießen oder Schlagen (Kap. 2.2.1)
- (2) Nicht bewegungsspezifische Erlebnisse, die auf den Sinnzusammenhang der Bewegungssituation bezogen sind, wie etwa das Erfolgserlebnis, wenn die Lösung eines Bewegungsproblems gelingt, das Naturerlebnis, das Gemeinschaftserlebnis, die soziale Anerkennung, das Erlebnis der persönlichen Sinnfindung im Gestalten, die Steigerung der Befindlichkeit, das Kontrollkompetenzerlebnis und der Nervenkitzel im Wagnis (vgl. die Kap. 3.x.1).
- (3) Das Erleben des eigenen Bewegens als rund, stimmig und im Einklang mit der Welt („Einheitserlebnis“) sowie in einer gesteigerten Form als Staunen des Sich-Bewegenden über den „absichtslosen Schwung seines Leibes“ (SEEL 1993, 97), der sein zielgerichtetes Handeln abgelöst hat (Kap. 2.2.2).

Zu bedenken ist, inwiefern bei wintersportlicher Aktivität die Erlebnisdimension von jüngeren Schulkindern der von Jugendlichen und Erwachsenen vergleichbar ist. Meine Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und die in dieser Arbeit reflektierten Beobachtungen von Kindern legen eine grundlegende Übereinstimmung nahe. Das methodische Rüstzeug für die Analysen stammt aus der Phänomenologie, einem philosophischen Ansatz, der von HUSSERL begründet wurde. HUSSERL forderte die Wissenschaften, insbesondere die Naturwissenschaften, zu einer veränderten Einstellung, zu einer „phänomenologischen Reduktion“ in Form einer Rückkehr zur menschlichen Lebenswelt auf. Anstatt lebensbedeutsame Phänomene allein durch (natur-)wissenschaftliche Einsichten zu erklären, denen der anschauliche Bezug zur persönlichen Lebenswelt fehlt, erkennt die Phänomenologie das sinnliche Wahrnehmen und Verstehen als die ursprünglichste Erfahrung der Welt an. Nach THIELE (1993) ist es „eine wesentliche Aufgabe eines phänomenologischen Zugriffes, die Perspektivenvielfalt der Phänomene offenzuhalten und zur Sprache zu bringen“ (113). Um dieser Vorgabe näher zu kommen, wurde die Innenperspektive des Sich-Bewegenden in Bewegungssituationen mit unterschiedlichen Sinnzusammenhängen untersucht (Kap. 3) und – vor allem bei der Analyse von Praxisbeispielen – auch die Außenperspektive des Beobachtenden eingenommen (u.a. in Kap. 3.2.1).

Die Bedeutung wintersportlicher Aktivität für den Sich-Bewegenden wird ganz entscheidend von der jeweiligen Situation mitbestimmt. Die meisten Bewegungssituationen stehen in einem Sinnzusammenhang, der historisch und kulturell geprägt ist, der durch das soziale Gefüge und – unter Umständen – durch wirtschaftliche Abhängigkeiten vorgegeben wird und der im Schulsport auch durch die Art und Weise der Inszenierung des Wintersportangebotes geschaffen wird. Die Einbettung des Bewegungsdialogs in eine umfassendere gesellschaftliche und soziale Wirklichkeit lässt Bedeutungen entstehen, die sich nicht unmittelbar auf das Sich-Bewegen beziehen, etwa das Gemeinschaftserlebnis oder das Erfolgserlebnis.

Die Vielfalt möglicher Sinnzusammenhänge konnte diese Arbeit nicht vollständig berücksichtigen. Zudem fehlen gründliche Analysen der Bedeutungen, die sich aus den Vorerfahrungen der Schüler mit tradierten Wintersportarten ergeben. Es ist zu wünschen, dass andere Forschungsarbeiten die Bedeutung der Phänomene Skisport, Snowboardsport, Eissport usw. aufklären. Die Analysen beschränkten

sich exemplarisch auf sechs Sinngewandungen nach KURZ (Leistung, Eindruck, Ausdruck, Spannung, Gesundheit, Miteinander), ergänzt um die Naturbegegnung, die das Spektrum der Sinnzusammenhänge weitgehend repräsentieren.

5.2 Pädagogische Perspektiven für Wintersport in der Schule

Die Sinngewandungen nach KURZ wurden auch als Perspektiven eingenommen, um die Chancen der Entwicklungsförderung und erzieherische Möglichkeiten systematisch darzustellen. Sowohl für den Sich-Bewegenden selbst als auch aus pädagogischer Sicht kann wintersportliche Aktivität aus jeder dieser Perspektiven mit charakteristischen Bedeutungen verbunden sein (Kap. 3). Um den Schüler persönlich zu berühren und dadurch zur Selbsterziehung anzuregen, sollten pädagogische Bemühungen an diese lebensweltlichen Bedeutungen winterlichen Sporttreibens anknüpfen.

1. *Perspektive Eindruck:* Wintersportliche Aktivität bringt für den Sich-Bewegenden ungewohnte leibliche Erfahrungen mit sich, insbesondere durch das labile Gleichgewicht und die intensive Ansprache oft vernachlässigter Sinne. Die winterlichen Bewegungsprobleme erfordern immer wieder ein „Über-sich-hinaus-Kommen“ des Sportlers, um eine Situation erfolgreich zu bewältigen. Die Erfahrung des „absichtslosen Schwungs des Leibes“ (SEEL 1993) wird zum außergewöhnlich intensiven und sinnstiftenden Erlebnis. Insofern trägt wintersportliche Aktivität einerseits zur Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten bei und vermittelt andererseits vertiefte Erfahrungen über den eigenen Leib.
2. *Perspektive Ausdruck/Gestaltung:* Vom Gestalten wintersportlicher Aktivität ist zu sprechen, wenn das Bewegen einen einmaligen persönlichen Sinn erhält, der den vorgegebenen Sinnzusammenhang übersteigt. Das ist etwa der Fall, wenn ein Schüler eine für ihn neue Bewegungsmöglichkeit entdeckt oder auf einer Eisbahn versucht, möglichst elegant oder wagemutig zu schlittern. Winterliche Umwelten regen zu individuellen Deutungen und zu originellen Tätigkeiten an. Persönliche Sinnfindungen helfen die Fähigkeit zu entwickeln, sportliche Aktivität den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten und Bewegungsprobleme kreativ mit individueller Sinngewandung zu lösen.
3. *Perspektive Naturbegegnung:* Als reizvolle, leicht verständliche und vielfältig deutbare Arrangements animieren Winterlandschaften zu Bewegung und

Spiel. Das Bewegen in der Winterlandschaft verspricht nicht nur ungewöhnlich intensive Bewegungs- und Leiberlebnisse, sondern auch ein besonderes Naturerlebnis. In Anbetracht der Umweltschädigungen durch massenhaftes und rücksichtsloses Sporttreiben ist die schulsportliche Begegnung mit der Winterlandschaft eine Gelegenheit, die winterliche Natur schätzen zu lernen und umweltbewusstere Formen wintersportlicher Aktivität zu entwickeln und zu erproben.

4. *Perspektive Spannung:* Aufgrund der speziellen Umweltbedingungen und des ständig bedrohten Gleichgewichts sind Wagnissituationen ein zentraler Bestandteil wintersportlicher Lernprozesse. Außerdem werden diese von vielen Wintersportlern bewusst aufgesucht, um den Nervenkitzel angesichts der Gefährdung, ungewöhnliche Bewegungszustände und die eigene Kontrollkompetenz zu erleben. Das Wagnis beinhaltet eine individuelle Erprobungssituation an der Grenze der Leistungsfähigkeit und damit die Chance, das Selbstbild zu präzisieren. Durch das Aushalten von Wagnissen wird gelernt, unsichere Situationen als Herausforderung zu begreifen und selbsttätig zu den eigenen Gunsten zu entscheiden.
5. *Perspektive Gesundheit:* Angesichts der unwirtlichen Witterung und der häufigen Momente des Missbefindens sind Momente des Wohlbefindens während und nach wintersportlicher Aktivität von außergewöhnlicher Intensität. Regelmäßige Bewegungstätigkeit kann abhärten, die körperliche Verfassung verbessern und die Befindlichkeit dauerhaft steigern. Sinnstiftende Erlebnisse, die Bewältigung von Wagnissen und gelungenes Kooperieren mit anderen stärken gesundheitlich relevante Persönlichkeitsfaktoren. Während längerer Winterschulfahrten lassen sich Elemente einer gesunden Lebensführung einüben.
6. *Perspektive Miteinander:* Im kooperativen und selbst im konkurrierenden Bewegungshandeln kann ein überindividueller Bewegungszusammenhang – ein „Aufgehen im Wir“ – erlebt werden, der von Gefühlen spontaner Vertrautheit und tiefer Verbundenheit begleitet wird. Ausdruck solchen Erlebens sind Empfindungen wie „unser Spiel läuft gut“, „wir legen uns in die Kurve“ oder auch „ich tanze den Gegner aus“. Das gemeinsame Bewegen und die spezifischen Rahmenbedingungen bei Wintersportveranstaltungen bringen, vor allem wenn

diese länger dauern, das Beziehungsgefüge in Bewegung, weshalb sich in außerordentlichem Maße Anlässe und Perspektiven für soziales Lernen ergeben.

Einen Überblick über pädagogische Perspektiven bei schulischen Wintersportveranstaltungen gibt folgende Tabelle:

Wintersportliche Aktivitäten – Sportpädagogische Perspektiven

Perspektive	<i>Eindruck</i>	<i>Gestaltung</i>	<i>Umwelt</i>	<i>Wagnis</i>	<i>Gesundheit</i>	<i>Miteinander</i>
Individuelle Bedeutung	Besonderes Leiberleben Absichtsloser Schwung des Leibes	Einmaliger persönlicher Sinn	Naturerlebnis	Spannung (Nervenkitzel) Kontrollkompetenz	Wohlbefinden	Aufgehen im Wir Soziale Anerkennung
Pädagogische Bedeutung	Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeiten Leiberfahrung	Entwicklung von Gestaltungsfähigkeiten	Persönliches Wertgefühl Umwelterziehung	Grenzerfahrung Herausforderungsoptimismus Selbstwirksamkeitserfahrung	Stärkung persönlicher Ressourcen Gesunde Lebensführung	Entwicklung sozialer Kompetenzen
Pädagogische Aufgabe	Sich-Bewegen im Winter mit allen Sinnen wahrnehmen	Wintersportlichem Sich-Bewegen einen Sinn geben	Winterliche Umwelten schätzen und schützen lernen	Wintersportliche Wagnisse bewältigen lernen	Wohltuendes Sich-Bewegen im Winter realisieren	Wintersportliche Bewegungsbeziehungen aufbauen
Methodischer Weg	1. Sinne schärfen 2. Sinne nutzen 3. Darüber reden	1. Bewegungserfahrungen vermitteln 2. Atmosphäre der Sicherheit schaffen 3. Improvisationen anregen 4. Präsentieren	1. Persönliches Wertgefühl entwickeln 2. Ökologische Einsichten vermitteln 3. Handlungsalternativen entwerfen	1. Aufsuchen 2. Aushalten 3. Auflösen	1. Verhältnisprävention: Strukturen gestalten 2. Verhaltensprävention (Gesundheits-erziehung)	1. indirekte Kooperationen 2. indirekte Konkurrenzen 3. direkte Kooperationen 4. direkte Konkurrenzen

Nicht übersehen werden darf, dass wintersportliche Aktivität aus jeder dieser Perspektiven auch pädagogisch Unerwünschtes beinhalten kann: Unangenehme Leiberfahrungen, trendgesteuertes bzw. umweltschädigendes Bewegungsverhalten, Misserfolge, Versagensängste, Verletzungen, Kampf ums Prestige, eskalierende soziale Konflikte etc. Eine entscheidende Bedeutung kommt daher der Art und Weise der Inszenierung von Wintersportangeboten zu.

5.3 Zur didaktischen Umsetzung

Die sportpädagogischen Perspektiven verweisen darauf, was schulische Wintersportangebote neben einer sachgerechten Vermittlung einzelner Wintersportarten außerdem sein und bedeuten können. Schulische Wintersportangebote sollten – so wurde es als didaktische Leitidee formuliert (Kap. 4.1) – den Schüler schließlich in die Lage versetzen, ihm gemäße Arten wintersportlichen Sich-Bewegens so verwirklichen zu können, dass seine Aktivität zum sinnstiftenden Erlebnis wird. Da für die Erweiterung der wintersportlichen Handlungskompetenz in der Regel sehr wenig Zeit zur Verfügung steht und möglichen Transfereffekten demnach größte Bedeutung zukommt, wurde ein zweigleisiger Vermittlungsansatz dargelegt, der auf systematisch ausgewählten, exemplarischen Erfahrungsgelegenheiten beruht (Kap. 4.2):

1. Die für wintersportliches Sich-Bewegen typischen Bedeutungen sind den Schülern bei exemplarisch ausgewählten Tätigkeiten zu vermitteln.
2. Repräsentative wintersportliche Aktivitäten sind unter verschiedenen Sinnperspektiven aufzugreifen.

Zu 1) Bewegungsbedeutungen exemplarisch vermitteln

Da persönliche Bedeutungen nicht gelehrt werden können, gilt es den Schüler durch entsprechende Bewegungsarrangements zu Bewegungshandlungen zu animieren, die ihm die gewünschte Bedeutungszuschreibung geradezu aufdrängen. Das Begreifen der Bedeutungen kann durch geschickte Aufgabenstellungen unterstützt werden. Die Wahl der wintersportlichen Tätigkeit spielt dabei eine wichtige Rolle: Der „Kampf ums Gleichgewicht“ lässt sich besonders gut beim Erkunden einer Schlittergelegenheit, bei Vollbremsungen in einem Zielgebiet, beim Rückwärts-Fahren oder in einer Buckelpiste erfahren. Die „Raumeroberung“ steht beim Orien-

tierungslauf, bei Suchspielen oder bei einem Fotowettbewerb mit Naturmotiven im Vordergrund.

Zu 2) Bedeutungsgebiete mehrperspektivisch thematisieren

Stellvertretend für die Vielfalt möglicher Sinnzusammenhänge stehen sechs Perspektiven: Leibliche Eindrücke, Gestaltung, Naturbegegnung, Spannung, Gesundheit und Miteinander. Ihnen allen liegt das Leisten als zentrales Element sportlicher Betätigung zugrunde. Neben häufigen Könnenserlebnissen sollten die Schüler typische Bedeutungen wintersportlicher Aktivität aus jeder dieser Perspektiven erfahren: das besondere Leiberleben, die persönliche Sinnfindung in der Gestaltung, winterliche Naturerlebnisse, Nervenkitzel und Kontrollkompetenzerlebnisse, Befindlichkeitssteigerungen und das Aufgehen in der Bewegungsgemeinschaft. Um die Vielfalt wintersportlicher Aktivitäten und Bedeutungen zu repräsentieren, sollte möglichst jedes der vier von mir (in Kap. 2.2.1) ausgewiesenen Bedeutungsgebiete „Gleiten und Rutschen“, „Gehen und Laufen“, „Springen“ sowie „Werfen, Schießen, Schlagen“ unter verschiedenen Sinnperspektiven thematisiert werden.

Dieser didaktische Entwurf basiert auf dem mehrperspektivischen Vermittlungsansatz des Konzepts der Handlungsfähigkeit im Sport nach KURZ (1986; 1990; 1995), erweitert jenen allerdings um die Möglichkeit der systematischen Auswahl beispielhafter Inhalte. Damit ist in der Praxis keineswegs eine Einschränkung der wintersportlichen Bewegungsmöglichkeiten verbunden, im Gegenteil: Dieser Vermittlungsansatz soll sicherstellen, dass das Spektrum wintersportlicher Aktivitäten und Bedeutungen angemessen berücksichtigt wird. Außerdem soll er den Transfer der bei ausgesuchten Tätigkeiten erworbenen Bewegungserfahrungen auf wintersportliche Aktivitäten mit ähnlichen Bewegungsbedeutungen, d.h. innerhalb eines Bedeutungsgebietes, stützen. Ob dieser Transfer tatsächlich gelingt, wäre auch von zukünftigen Forschungsarbeiten zu untersuchen. Blickt man über den Horizont wintersportlicher Aktivität hinaus, ist für den Sportpädagogen an der Schule die Frage bedeutsam, inwieweit die dargestellten didaktischen Überlegungen auf andere Sportbereiche übertragbar sind. Wünschenswert sind daher (phänomenologische) Forschungen, die klären, ob weitere Bereiche des Schulsports oder sogar der Schulsport insgesamt in Bedeutungsgebiete untergliedert werden

können. Einen ersten Versuch in dieser Richtung hat bereits der aktuelle Sportlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen unternommen (vgl. z.B. für die Primarstufe MINISTERIUM NRW 1999b).

Den Abschluss meiner Arbeit bildet der Brückenschlag in die Unterrichtspraxis: Anhand eigener Erfahrungsberichte wird anschaulich beschrieben, wie wintersportliche Aktivitäten im Rahmen von Wintersportstunden und –tagen trotz der Raum-Zeit-Problematik auf eine für die Schüler reizvolle und lohnende Weise aufgegriffen und inszeniert werden können (Kap. 4.4).

5.4 Wintersportangebote als Sahnehäubchen des Schulsports

Mit der vorliegenden Arbeit „Schulsport im Winter“ ist der Versuch unternommen worden, die gelegentliche Verlagerung des Schulsports von der Sporthalle in die Winterlandschaft pädagogisch zu stützen. In unserer Zeit, in der Winterschulfahrten als ökologisch problematisch kritisiert werden, ist es wichtig, schulische Wintersportangebote auch aus anderen Perspektiven als der umwelterzieherischen zu legitimieren, zumal an die Umwelterziehung oft unrealistische Erwartungen gestellt werden. Wintersportliche Aktivitäten bieten ungewöhnliche Leiberfahrungen, einmalige persönliche Sinnfindungen, Grenzerfahrungen, Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Stärkung gesundheitsrelevanter Persönlichkeitsfaktoren, soziale Lernanlässe und nicht zuletzt außergewöhnliche Bewegungserlebnisse. Aus pädagogischer Sicht sind Wintersportangebote eine wünschenswerte Bereicherung des Schulsports! Es bleibt zu hoffen, dass sich winterliche Sahnehäubchen nicht nur in Form von Schnee auf den Hausdächern, sondern auch als wintersportliche Bewegungsangebote im Schulsport finden.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, A.: Anmut und Angst. In: KLEIN, M. (Hrsg.): Sport und Körper. Reinbek 1984, 76-88.
- AFFEMANN, R.: Erziehung zur Gesundheit. München 1978.
- ALFERMANN, D.: Selbstkonzept und Körperkonzept. In: BÖS, K., BREHM, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Schorndorf 1998, 212-220.
- ALFERMANN, D., STOLL, O.: Befindlichkeitsveränderungen nach sportlicher Aktivität. In: Sportwissenschaft 26 (1996) 4, 406-424.
- ALLKEMPER, G., NAUL, R.: Spiele in Eis und Schnee. Münster 1987.
- ALTENBERGER, H.: Der Lernbereich „Umwelt“ im Lehrplan und seine situativen Umsetzungsmöglichkeiten im Schulsport. In: Leibesübungen Leibeserziehung 47 (1993) 5, 34-36.
- ALTENBERGER, H.: Der Lernbereich „Umwelt“ im neuen bayerischen Lehrplan für das Fach Sport. In: HAIMERL, B., HEIN, R. (Hrsg.): Sport und Umwelt. Regensburg 1994, 41-54.
- ALTVATER, G.: Komm mit in den Schnee – Spiele auf Skilanglaufskiern. In: Der Übungsleiter 24 (1991) 10/11; z.B. in Sport Praxis (1991) 5, 29; 6, 28-30.
- AUERHAMMER, B., KUHN, P.: Berg und Schnee neu entdecken. Kontrasterfahrungen im Schulsportkurs. In: sportpädagogik 24 (2000) 4, 37-40.
- AUFMUTH, U.: Risikosport und Identitätsproblematik. In: Sportwissenschaft 13 (1983) 3, 249-270.
- AUFMUTH, U.: Übergänge – Rhythmen – Glück. In: Berg '89. Alpenvereinsjahrbuch. München 1989.
- BACH, H.: Normen des Sporttreibens zwischen historischer Kontinuität und gesellschaftlichem Wandel. In: Sportwissenschaft 16 (1986) 1, 9-37.
- BALZ, E.: Aufgaben des Sports im Schullandheim. Hamburg 1988 (a).
- BALZ, E.: Sport im Schullandheim. In: sportpädagogik 12 (1988) 2 (b), 18-27.

- BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder. Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: sportpädagogik 16 (1992) 2, 13-22.
- BALZ, E.: Erlebnispädagogik in der Schule: Schulleben – Schulsport – Schullandheim. Lüneburg 1993.
- BALZ, E.: Gesundheitserziehung im Schulsport. Schorndorf 1995.
- BALZ, E.: Außerunterrichtliche Angebote im Schulsport. In: Außerunterrichtliche Sportangebote. Sonderheft der Zeitschrift sportpädagogik. Seelze 1996, 2-4 (a).
- BALZ, E.: Sportdidaktische Positionen. In: Sport Praxis 37 (1996) 2, 3-8 (b).
- BALZ, E.: Gesundheitserziehung: Sport als Element der Lebensführung. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 111-125.
- BALZ, E.: Was ist und was tut die Sportdidaktik? Unveröffentlichtes Manuskript. Regensburg 1998.
- BALZ, E.: Zur Wiederentdeckung der Geländespiele. In: sportunterricht 50 (2001) 4, 101-104.
- BALZ, E., BRODTMANN, D., DIETRICH, K., FUNKE-WIENEKE, J., KLUPSCHSAHLMANN, R., KUGELMANN, C., MIETHLING, W.-D., TREBELS, A.H.: Schulsport – wohin? Sportpädagogische Grundfragen. In: sportpädagogik 21 (1997) 1, 14-28.
- BALZ, E., GALL, T., SPILLER, R., TRENNER, B.: Ausdauersport in der Schule. In: sportpädagogik 14 (1990) 5, 18-28.
- BALZ, E., HELD, H., FAULABER, S., MÜLLER, H.-H.: Analyse bundesdeutscher Lehrpläne. Regensburg 1996.
- BALZ, E., MÜLLER, H.-H.: Wintersporttage in der Schule. In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 19-28.
- BALZ, E./NEUMANN, P.: Mit dem Wagnis unterwegs. In: sportpädagogik 18 (1994) 5, 49-52.
- BALZ, E., SCHIERZ, M.: Unterrichtszeit im Schulsport. In: sportpädagogik 22 (1998) 1, 21-30.

- BANNMÜLLER, E.: Bewegung als Fundament einer ästhetischen Erziehung in der Elementarbildung. In: sportunterricht 31 (1982) 2, 57-65.
- BANNMÜLLER, E.: Ästhetische Aspekte des Bewegungshandelns. In: HAGEDORN, G., KARL, H., BÖS, K. (Red.): Handeln im Sport. Clausthal-Zellerfeld 1985, 269-274.
- BANZER, W., KNOLL, M., BÖS, K.: Sportliche Aktivität und physische Gesundheit. In: BÖS, K., BREHM, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Schorndorf 1998, 17-32.
- BAYERISCHER EISSPORT-VERBAND (Hrsg.): Eislaufen. Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Kempten 1995².
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.): Stoffpläne für die höheren Lehranstalten in Bayern. München 1952.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.): Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan Sport. München 1992 (a).
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.): Umwelterziehung im Schulschikurs. Lehrerhandreichung. Aachen 1992 (b).
- BECKERS, E.: Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 15-31.
- BERENDS, G.: Volkstümliche Wurfspiele. In: sportpädagogik 8 (1984) 3, 56-61.
- BERGHOLD, F.: Verletzungen beim Wintersport. In: Sportpraxis 29 (1988) 6, 45-48.
- BEUMER, D.J., DONKERS, B., HAZELBACH, C., KRINKE, H.: Balancieren – Schwingen – Springen. In: sportpädagogik 4 (1980) 5, 26-33.
- BINDER, A.: Die Schneeolympiade. In: Sport Praxis 41 (2000) Sonderheft „Sport im Winter“, 4-6.
- BÖHME, R., SCHRAMM, E.: Hinweise für die inhaltlich-methodische Gestaltung von Sport und Touristik im Schulhort. Berlin 1974.

- BOLLNOW, O.F.: Gestaltung als Aufgabe. In: AUSSCHUSS DEUTSCHER LEIBESERZIEHER (ADL) (Hrsg.): Die Gestaltung. Schorndorf 1967, 17-38.
- BREHM, W.: Sportliche Aktivität und psychische Gesundheit. In: BÖS, K., BREHM, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Schorndorf 1998, 33-43.
- BRINKHOFF, K.-P.: Zwischen Ästhetik und Leistungsethik. In: sportpädagogik 17 (1993) 3, 22-25.
- BRINKHOFF, K.-P.: Trades, Trends, Traditionen. In: sportpädagogik 18 (1994) 2, 25-28.
- BRINKMANN, H.: Skisport in der Schule – Ziele und Aufgaben. In: sportunterricht 30 (1981) 11, 418-423.
- BRINKMANN, H.: Mögliche Ziele und Aufgaben des Skisportes in der Schule. In: HOTZ, A. (Red.): Faszination Ski – auch in der Schule. Zürich 1985, 33-35.
- BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport. Bad Heilbrunn 1984² (a).
- BRODTMANN, D.: Gesundheitserziehung im Schulsport. In: sportpädagogik 15 (1991) 5, 16-22.
- BRODTMANN, D.: Gesundheitsförderung im Schulsport. In: sportpädagogik 22 (1998) 3, 15-26.
- BRUHNKE, R.: Winterspielfest. In: Olympische Jugend 25 (1980) 4, 23.
- BUHR-FRANZKE, C.: Spielesammlung auf Eis und im Schnee. In: Sport Praxis 30 (1989) 5, 15-17.
- BUNCSAK, E., KEHRER, J., KLEIN, C.: Der Iglu mit dem roten Punkt. Tübingen 1981.
- BURGASS, E.: Winterliche Leibesübungen in freier Luft. Leipzig, Berlin 1908.
- BÜRGISSER, T.: Abenteuer im Winter. Luzern 1993.
- BUYTENDIJK, F.J.J.: Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1956.
- CACHAY, K.: Sport und Gesellschaft. Schorndorf 1988.
- CACHAY, K.: 'Sportstätte Natur – Ist eine Synthese von Sport und Natur möglich?' In: Zweckverband Großraum Hannover (Hrsg.): Sportstätte Natur. Hannover 1989, 4-26.

- CACHAY, K.: Probierhandlung Umweltpädagogik. Leitlinien einer sportspezifischen Umwelterziehung. In: Olympische Jugend 35 (1990) 11, 16-17.
- CACHAY, K., KLEINDIENST-CACHAY, C.: Soziales Lernen im Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 5 (1975) ¾, 339-367.
- CACHAY, K., KLEINDIENST-CACHAY, C.: Soziales Lehren und Lernen im Sportunterricht. In: PÜHSE, U. (Hrsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 101-124.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1969⁹.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., JACKSON., S.: Flow im Sport. München 2000.
- CZECH, M.: Zum ersten Mal Skilanglauf mit einer Grundschulklasse. In: GÜNZEL, W., KÖPPE, G. (Hrsg.): Der Sportunterricht: Erlebnisse und Erfolge für alle. Baltmannsweiler 1993, 63-86.
- DAMM, M.: Die Nacht als Erlebnis: Spiele im Dunkeln. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 50 (2001) 4, 13-14.
- DEUTSCHER SKILEHRERVERBAND (Hrsg.): Snowboarden. In: Sport Praxis 41 (2000) Sonderheft „Sport im Winter“, 36-45.
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V. (Hrsg.): Ski-Lehrplan. Bd. 1. Ski alpin. München, Wien, Zürich 1993.
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V. (Hrsg.): Ski-Lehrplan. Bd. 2. Skilanglauf. München, Wien, Zürich 1996.
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V. (Hrsg.): Ski-Lehrplan. Bd. 3. Kinderskilauf. München, Wien, Zürich 1996.
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V. (Hrsg.): Ski-Lehrplan Carven. München, Wien, Zürich 1997.
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V. (Hrsg.): Lehrplan Snowboarding. München, Wien, Zürich 2000².
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V., INTERSKI DEUTSCHLAND (Hrsg.): Ski-Lehrplan Basic. München, Wien, Zürich 2001.
- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V., INTERSKI DEUTSCHLAND (Hrsg.): Ski-Lehrplan Style. München, Wien, Zürich 2001.

- DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN e.V., INTERSKI DEUTSCHLAND (Hrsg.): Ski-Lehrplan Perfect. München, Wien, Zürich 2002.
- DIESSNER; G., MÖSER, G. u.a.: Wintersport in der Schule. Berlin 1979.
- DIETRICH, K., LANDAU, G.: Sportpädagogik. Reinbek bei Hamburg 1990.
- DIGEL, H.: Wie die Vielfalt des Sports zusammenhängt. In: DIGEL, H. (Hrsg.): Lehren im Sport. Reinbek bei Hamburg 1983, 25-39.
- DOBER, R.: Skifahren ... lernen. Materialien für Schulsikurse/Klassenfahrten. Im Internet unter: www.sportunterricht.de/ski.
- DÖBLER, E., DÖBLER, H.: Kleine Spiele. Berlin 1998²¹.
- DREXEL, G.: Persönlicher Stil und Glückserlebnisse im alpinen Skilauf – Zum Prinzip der Individualisierung und dessen Anwendung auf „Stilzentriertes Drehen“. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT SKILAUFL AN HOCHSCHULEN (Hrsg.): Skilauf und Snowboard in Lehre und Forschung 11. Hamburg 1995, 13-35.
- EBERLE, G.: Leitfaden Prävention. Sankt Augustin 1990.
- EHNI, H.: Sport und Schulsport. Schorndorf 1977 (a).
- EHNI, H. W.: Didaktische Überlegungen zum Skilauf in der Schule. In: Arbeitsgemeinschaft Ausbildung im Skilauf an Hochschulen (AASH) (Hrsg.): Skilauf in der Sportlehrerausbildung. Heft 3. Eschingen 1977 (b), 3-28.
- EHNI, H.: Spiel und Sport mit Kindern – ein Wissensangebot. In: EHNI, H., KRETSCHMER, J., SCHERLER, K.: Spiel und Sport mit Kindern. Reinbek 1985, 11-96.
- EHNI, H.: Eislaufen im Freien. In: sportpädagogik 15 (1991) 3, 12.
- EHNI, H., KRETSCHMER, J., NIMTSCH, B., SCHERLER, K., WEICHERT, W.: Kinderwelt: Bewegungswelt. Seelze 1982.
- EHRHARDT, R., MISCHKO, C.: Mit Schneeschuhen «schweben». In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 49-52.
- EITH, S., SPERLE, N., WILLIG, H.: Rund um den Schulsikurs – die außersportliche Betreuung. In: Sportpraxis in Schule und Verein 23 (1982) 3, 66-68; 4, 65-66.

- FEIGE, B.: Der Fall ins schwarze Loch. In: sportpädagogik 12 (1988) 1, 24-26.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1980.
- FRANKE, A.: Eislaufen lehren: Erfahrungsoffener Unterricht in Schule und Verein.
In: Sport Praxis 28 (1987) 5, 13-17, 54.
- FRANKE-THIELE, A.: Ein Wintersportkurs zwischen Transfer und Ökologie. Modell für Schüler ab 8. Klasse. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 39 (1990) 5, 69-72.
- FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE: Offener Sportunterricht – analysieren und planen. Reinbek 1982.
- FRITSCH, U.: Ästhetische Erziehung: Der Körper als Ausdrucksorgan. In: sportpädagogik 13 (1989) 5, 11-16.
- FRITSCH, U.: Ästhetische Erziehung. In: GÜNZEL, W., LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band I. Hohengehren 1999, 286-296.
- FUNKE, J.: Über den didaktischen Ansatz der „Körpererfahrung“. In: PETER, D., CHRISTMANN, E. (Hrsg.): Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Schorndorf 1987, 94-108.
- FUNKE, J.: Sich-Bewegen als ästhetische Selbsterziehung – ein anthropologisches Bewegungsverständnis als Grundlage einer Turndidaktik – Teil I. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 38 (1989) 12, 177-183.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Grundlagen unseres Ansatzes. In: TREUTLEIN, G., FUNKE-WIENEKE, J., SPERLE, N. (Hrsg.): Körpererfahrung im Sport. Aachen 1992², 9-28.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Die pädagogische Bedeutung der Körpererfahrung im Kindesalter. In: Die Grundschulzeitschrift (1993) 70, 32-35.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der Leiblichkeit“. In: Sporterziehung in der Schule (1997) 1, 19-22; 33-34 (a).
- FUNKE-WIENEKE, J.: Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik. Seelze 1997 (b).
- FUNKE-WIENEKE, J.: Soziales Lernen. In: sportpädagogik 21 (1997) 2, 28-39 (c).

- GEBHARD, U.: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Opladen 1994.
- GEORG, P., STIERLIN, M.: Wintersport-Ideenpuzzle für Lager. In: Maglingen 52 (1995) 12, 6-7.
- GEREKE, A., SPENGMANN-BACH, I.: Skifahren mit Big foot, Langlauf- und Alpinski. In: sportpädagogik 17 (1993) 6, 48-51.
- GILOMEN, M.: Turntag – Sporttag – Spieltag. Turnfest – Sportfest – Spielfest. In: Sporterziehung in der Schule (1992) 4, 8-10.
- GÖPPEL, R.: Umwelterziehung. Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Ökosystemlehre? Oder ästhetische Bildung? In: Neue Sammlung 31 (1991), 25-38.
- GRÖSSING, S.: Liebe Leserin, lieber Leser! In: Leibesübungen – Leibeserziehung 46 (1992) 6, 1.
- GROTH, K., LAGING, R.: Wintersportkartei. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld 1984.
- GROTH, K., LAGING, R.: Spiele im Winter. In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 29-32.
- GRUPE, O.: Bewegung und Bewegungsgestaltung in pädagogischer Sicht. In: AUSSCHUSS DEUTSCHER LEIBESERZIEHER (ADL) (Hrsg.): Die Gestaltung. Schorndorf 1967, 39-56 (a).
- GRUPE, O.: Leibliche Erziehung in einer gewandelten Schule. Ratingen 1967 (b).
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf 1982.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. Schorndorf 1984³.
- GRUPE, O.: Leibeserziehung und Erziehung zum Wohlbefinden. In: SCHMIDT, W. (Hrsg.): Selbst- und Welterfahrung in Spiel und Sport. Ahrensburg bei Hamburg 1989, 16-40.
- GRUPE, O., KRÜGER, M.: Einführung in die Sportpädagogik. Schorndorf 1997.
- GÜNDEL, W.: Wahrnehmungs- und handlungsorientierter Unterricht – eine Förderschule in Bewegung. In: Körpererziehung 49 (1999) 1, 3-9.
- GUTSMUTHS, J.C.F.: Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. Hof 1893⁸.

- HAFENMAIR, T.: Ein Tag im Schnee. In: *Bewegungserziehung* 52 (1998) 1, 4-7.
- HÄGELE, W.: *Sportwissenschaftliche Notizen*. München 1997.
- HANNIG-SCHOSSER, J.: Auf den Spuren des Audi Quattro. In: *sportpädagogik* 23 (1999) 6, 33-36.
- HECKER, G.: Charakterisierung der Sportart Skilauf für den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen. In: AASH (Hrsg.): *Skilauf in der Sportlehrerausbildung*, Heft 2. Esslingen 1976, 14-22.
- HECKER, G.: Charakterisierung der Sportart Skilauf für den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen. In: SCHODER, G. (Red.): *Skilauf in Theorie und Praxis*. Stuttgart 1982, 11-18.
- HEIN, R.: *Zum Wertewandel in Gesellschaft und Sport*. Regensburg 1995.
- HEIN, R.: Materiale Erfahrung und Umwelterziehung. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf 1997, 141-154.
- HEINEMANN, K.: *Einführung in die Soziologie des Sports*. Schorndorf 1990³.
- HEINRICH, F.: *Schi-Spiele und Ski-Akrobatik*. Wien 1977².
- HELD, H.: Der Umweltschutz im Skiunterricht – eine pädagogische Verpflichtung. In: *sportunterricht* 38 (1989) 11, 446-451.
- HELLMÜLLER, J.: „Das Nummernspiel“ – wenn es (auch) stürmt und schneit. In: HOTZ, A. (Red.): *Faszination Ski – auch in der Schule*. Zürich 1985, 86.
- HENTIG, H. v.: Das Leben mit der Aisthesis. In: OTTO, G. (Hrsg.): *Texte zur Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig 1975, 25-26.
- HERWANGER, H.: Mentoren sind Lehr- und Lernbrücken. In: *sportpädagogik* 7 (1983) 6, 21-23.
- HILDEBRANDT; R.: Erlebnisorientierter Schulsport. Eine problemorientierte Einführung in die Fachdiskussion. In: HILDEBRANDT; R. (Hrsg.): *Erlebnisorientierter Schulsport*. Lüneburg 1990, 1-4.
- HINTERMEIER, O., OEHL, A.: Miteinander Eis laufen. In: *sportpädagogik* 23 (1999) 6, 53-55.
- HITZLER, R.: Ist Sport Kultur? In: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (1991) 6, 479-487.

- HOLLMANN, W.: Medizinische Grundlagen der Leibesübungen und des Sports. In: GRUPE, O. (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports. Schorndorf 1980⁵, 316-347.
- HOLLMANN, W.: Training, Grundlagen und Anpassungsprozesse. Schorndorf 1990.
- HOLLOWAY; W., MUMME, J.: Orientierungslauf. Reinbek bei Hamburg 1987.
- HOLZ, P., BRENNER, H.-J.: Projekte in der Schwerpunktfachausbildung Skilauf: „Spiele auf Skiern“. In: SCHODER, G. (Red.): Skilauf in Theorie und Praxis. Stuttgart 1982, 52-62.
- HOPPSTÄDTER, U.: Reise in den Winter – Eine Sportfahrt im 7. Jahrgang. In: SCHMERBITZ, H., SCHULZ, G., SEIDENSTICKER, W. (Hrsg.): Bewegungen. Bielefeld 1992, 76-88.
- HÖRNER-BÜHLER, M.: Skilauf an Schulen. München 1975².
- HÖRNER-BÜHLER, M.: Skisport an Schulen – international. München 1978.
- HÜBNER, H.: Mit Risiken umgehen können. In: GEMEINDEUNFALLVERSICHERUNGSVERBAND (GUVV) WESTFALEN-LIPPE (Hrsg.): Mehr Sicherheit im Schulsport – Bilanz und Perspektiven. Münster 1997, 17-46.
- HÜBNER, H.: „Mit Bewegungsrisiken umgehen können“ – eine pädagogische Perspektive für den Schulsport? In: KOTTMANN, L. u.a. (Hrsg.): Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Schorndorf 1999, 104-118.
- HUSSERL, E.: Philosophie als strenge Wissenschaft (Hrsg. von SZILASI, W.). Frankfurt am Main 1965.
- JAKOB, M.: Anstrengung laufend erfahren. In: sportpädagogik 14 (1990) 5, 16-17.
- JAKOB, M.: Die Zeit im Schnee vergessen. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Schulsport-Geschichten. Seelze 1998, 68-72.
- KANT, I.: Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (hrsg. von Rischmüller, M.). Hamburg 1991.
- KAPPL, M., BERTLE, L.: Erlebnis Winter: Bausteine für alternative Winterfreizeiten. Augsburg 2002.

- KARVONEN, J.: Die Wirkung des kalten Klimas auf den Organismus und das Leistungsvermögen. In: *Medizin und Sport* 15 (1975) 2, 56-60.
- KEGEL, H., MAIER, H., REUTER, K.: *Skisport an Schulen*. München 1988⁴.
- KIENBÖCK, M., GEORGIU, M.: Vielfalt als Prinzip. In: *Leibesübungen – Leibeserziehung* 47 (1993) 5, 37-39.
- KINDSCHI, N.: Spielerische Entwicklung technischer Grundfertigkeiten im Skilanglauf. In: *Sporterziehung in der Schule* (1983) 1/2, 18-20.
- KOLB, M.: Methodische Prinzipien zur Entwicklung von Körperwahrnehmung. In: SCHIERZ, M., HUMMEL, A., BALZ, E. (Hrsg.): *Sportpädagogik: Orientierungen – Leitideen – Konzepte*. Sankt Augustin 1994, 239-260.
- KOLB, M.: Gesundheitsförderung und Sport. In: *Sportwissenschaft* 25 (1995) 4, 335-359.
- KOLB, M.: Die Entwicklung der Leibwahrnehmung. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf 1997, 127-140.
- KÖSSLER, C., LANG, R.: Schlittenfahren in der Schule. In: *sportpädagogik* 23 (1999) 6, 46-48.
- KOTTMANN, L., BRUX, A.: Aufgaben und Funktionen des Sportlehrers im außerunterrichtlichen Schulsport. In: *sportunterricht* 36 (1987) 1, 19-24.
- KOTTMANN, L., KÜPPER, D.: Gesundheitserziehung. In: GÜNZEL, W., LAGING, R. (Hrsg.): *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Band I. Hohengehren 1999, 235-252.
- KRAMKOWSKI, K.: Ein Wandertag in der Eissporthalle. Spielvorschläge für Grundschule und Orientierungsstufe. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht* 38 (1989) 10, 153-156.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1975⁵.
- KREFT, G.: *Orientierungslauf*. Mainz 1988.
- KREFT, G.: Orientierungslauf – Ausdauerlaufen mit Köpfchen. In: *sportpädagogik* 14 (1990) 5, 37-39.
- KRETSCHMER, J.: Sport im Freien. In: *sportpädagogik* 15 (1991) 3, 13-21.

- KRETSCHMER, J.: Akzente kindgerechter Bewegungserziehung. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 169-184.
- KRONBICHLER, E., KUHN, P.: Bewegungserziehung als Naturbegegnung. In: GÜNZEL, W., LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band I. Hohengehren 1999, 253-285.
- KRONBICHLER, E., SEEWALD, F.: Bewegungserziehung und Umwelt – eine Situationsanalyse. In: Leibesübungen Leibeserziehung 47 (1993) 5, 2-9.
- KUCHLER, W.: Ski-Tricks. Reinbek bei Hamburg 1991.
- KUHN, P., STRÖHLA, C., BREHM, W.: Skikurse machen stark! Eine Studie zum Einfluss von Schulsportkursen auf das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen. In: sportunterricht 50 (2001) 1, 4-8.
- KÜKELHAUS, H., ZUR LIPPE, R.: Entfaltung der Sinne. Frankfurt am Main 1982.
- KUNZMANN, P., BURKARD, F.-P., WIEDMANN, F.: dtv-Atlas zur Philosophie. München 1995⁵.
- KÜPPER, D.: Außerunterrichtliche Angebote des Schulsports. In: sportunterricht 36 (1987) 1, 5-9.
- KURZ, D.: Was Sport alles ist und sein kann. In: DIGEL, H. (Hrsg.): Lehren im Sport. Reinbek bei Hamburg 1983, 13-25.
- KURZ, D.: Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In: SPITZER, G., SCHMIDT, D. (Red.): Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Schorndorf 1986, 28-43.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. Schorndorf 1990³.
- KURZ, D.: Schulsport in einer sich verändernden Welt. In: sportpädagogik 17 (1993) 6, 6-12 (a).
- KURZ, D.: Wie offen soll und kann der Sportunterricht sein? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hrsg.): Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1993², 199-212 (b).

- KURZ, D.: Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In: ZEUNER, A., SENF, G., HOFMANN, S. (Hrsg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin 1995, 41-48.
- KURZ, D.: Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Werkstattberichte. Curriculumrevision im Schulsport. Soest 1997, 8-42.
- KURZ, D.: Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das pädagogische Konzept der Richtlinien- und Lehrplanrevision. In: sportunterricht 47 (1998) 4, 141-147.
- KURZ, D.: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In: PÜHSE, U., ILLI, U. (Hrsg.): Bewegung ist Leben – Bewegung und Sport im Lebensraum Schule. Schorndorf 1999, 90-100.
- KURZ, D.: Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In: Körpererziehung 50 (2000) 2, 72-78.
- KÜTTEL, W.: Springen mit Schneesportgeräten. In: Sporterziehung in der Schule (1997) 6, 17-24 (a).
- KÜTTEL, W.: Abheben – ein alter Traum. Springen mit Schneesportgeräten. In: Sporterziehung in der Schule (1997) 6, 26-28 (b).
- LAGING, R.: Unterrichtsidee: Pikschlittenfahren. In: sportpädagogik 9 (1985) 1, 28.
- LANDAU, G.: Erlebnistage im Schulsport – eine Einführung. In: LANDAU, G. (Hrsg.): Erlebnistage im Schulsport. Reinbek bei Hamburg 1985, 7-10.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Werkstattberichte. Curriculumrevision im Schulsport. Soest 1997.
- LANGE, A.T.: Laufen unter Ausdauerbedingungen. Auswirkungen auf Psyche und Physis. Frankfurt am Main 1989.
- LIPPUNER, W., BUCHER, W. (Red.): 1017 Spiel- und Übungsformen im Skifahren und Skilanglauf. Schorndorf 1992.
- LUIJPEN, W.A.M.: Existentielle Phänomenologie. München 1971.
- LÜSCHEN; G., WEIS, K.: Die Soziologie des Sports. Darmstadt, Neuwied 1976.

- MAIER, H.: Der Schullandheimaufenthalt im Winter – eine pädagogische Herausforderung. In: DSV Skischule (1989) 2, 41-46 (a).
- MAIER, H.: Skisport an Schulen im Entscheidungsfeld von Schulverwaltung, Lehrerkollegium und Elternschaft. In: sportunterricht 38 (1989) 11, 431-434 (b).
- MARAUN, H.-K.: Erfahrung als didaktische Kategorie. In: sportpädagogik (Sonderheft): Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis. Velber o.J., 26-31.
- MEINBERG, E.: Homo Oecologicus. Das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise. Darmstadt 1995.
- MEINEL, K., SCHNABEL, G.: Bewegungslehre – Sportmotorik. Berlin 1998⁹.
- MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- MIELKE, W.: Schneesport an Schulen. Materialien für Winterklassenfahrten. Kronshagen 2000.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium, Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Sport. Frechen: Ritterbach 1999a.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Sport. Frechen: Ritterbach 1999b.
- MITTERBAUER, G., MORSCHNER, A.: Skifahren bei Schulsikikursen – wichtig, aber zu wenig. In: Leibesübungen – Leibeserziehung 44(1990) 1, 32-35.
- MÖHRING, H.: Eine Schul-Skireise. In: LANDAU, G. (Hrsg.): Erlebnistage im Schulsport. Reinbek bei Hamburg 1985, 54-64.
- MOSS-KUTHE, M.: Motivieren durch Dokumentieren. In: sportpädagogik 26 (2002) 4, 25-27.
- MÜLLER, B.: Umwelterziehung im Sportunterricht – ein Baustein zur Moralerziehung. In: Körpererziehung (1997) 2, 43-49.
- MÜLLER, G.: Der Wintersporttag. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 38 (1989) 10, 145-152.

- MÜLLER, G.: Freizeitvergnügen Rodeln auch in der Schule. In: Sport Praxis 41 (2000) Sonderheft „Sport im Winter“, 7-10.
- MÜLLER, H.-H.: Schlittern auf dem Schulhof. In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 37-42 (a).
- MÜLLER, H.-H.: Vom Ausdauerlauf zum Geländespiel. In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 59-61 (b).
- MÜLLER, H.-H.: Geländespiele auf der Schulwiese. In: sportunterricht 50 (2001) 4, 109-112.
- MÜLLER, U., TREBELS, A.H.: Phänomenologie des Sich-Bewegens. In: HAAG, H. (Hrsg.): Sportphilosophie. Schorndorf 1996, 119-143.
- NEUBER, N.: „Vormachen verboten!“ – Bewegungslernen im Kontext kreativer Bewegungserziehung. In: HEINZ, B., LAGING, R. (Hrsg.): Bewegungslernen in Erziehung und Bildung. Hamburg 1999, 225-233.
- NEUBER, N.: Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen 2000.
- NEUERBURG, H.-J., THIEL, F.: Entwicklungen und Perspektiven im Bereich der „Trendsportarten“. In: DEUTSCHER NATURSCHUTZRING (Hrsg.): Vorlagen zum Kongreß Leitbilder eines natur- und landschaftsverträglichen Sports. Wiesbaden 1996, 7-28.
- NEUMANN, P.: Vom sportlichen Wagnis zur Wagniserziehung im Sport. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 155-167.
- NEUMANN, P.: erfüllte Gegenwart im Schulsport. In: Körpererziehung 48 (1998) 9, 283-288.
- NEUMANN, P.: Das Wagnis im Sport. Schorndorf 1999 (a).
- NEUMANN, P.: Zwischen Erlebnisorientierung und Erfahrungsbildung. In: Sportwissenschaft 29 (1999) 2 (b), 158-174.
- NEUMANN, P., WÖLLMER, A.: Schneespiele im Gelände. In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 43-45.
- NOBLE, B.J.: Physiology of exercise and sport. St. Louis, Toronto, Santa Clara 1986.

- OERTER, R.: Die Rolle der Motorik in der Entwicklung des Kindes. In: BRETT-SCHNEIDER, W.-D., BAUR, J., BRÄUTIGAM, M. (Hrsg.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf 1989, 44-57.
- OLDENBURGER SKI-ARBEITSGRUPPE: Skifreizeiten für Gruppen: Erfahrungen Tips und Hilfen. Weinheim, Basel 1983.
- PAFFRATH, F.H., MAIER, J.: In Kälte und Eis – Alternative Wege. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 18 (1998) 11, 5-34.
- PATERMANN, R.: Spuren folgen – Spuren legen. In: sportpädagogik 13 (1989), 32-33.
- PELZER-PALM, H.-W.: Rhythmisierung im Skilauf. In: sportpädagogik 22 (1998) 4, 41-45.
- PLENINGER, H.: Das Lauffest auf Schiern – Die lustbetonte Schulsportveranstaltung im Winter. In: Leibesübungen – Leibeserziehung 48 (1994) 6, 19-20.
- PRÖBSTL, U.: Natur erleben – Natur bewahren I. Pädagogische Fachbroschüre zur Gestaltung schulischer Skiwochen in den Alpen. Weilheim 1991.
- PRÖBSTL, U.: Natur erleben – Natur bewahren II. Pädagogische Fachbroschüre zur Gestaltung schulischer Skiwochen im Mittelgebirge. Weilheim 1993.
- PÜHSE, U.: „Miteinander“ als sportliche Sinnperspektive. Ein Plädoyer für einen erziehenden Sportunterricht. In: PÜHSE, U. (Hrsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 125-145.
- PÜHSE, U.: Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In: BALZ, E., NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 93-109.
- RAMMLER, K.: Zur Ästhetik der menschlichen Bewegung – Überlegungen zu einem Aspekt der Gymnastik. In: GUTSCHE, K.-J., MEDAU, H.J. (Hrsg.): Gymnastik. Schorndorf 1989, 96-104.
- RAPPEL, H.: Die Sinne öffnen – Sinne eröffnen. In: Leibesübungen Leibeserziehung 47 (1993) 6, 16-20.
- REEG, E.: Skilauf an Schulen – Schüler lernen mit Schülern. In: sportunterricht 28 (1979) 12, 470-471.

- REUEL, F.: Neue Möglichkeiten im Skilauf. Stuttgart 1929⁷.
- RHEINBERG, F.: Flow-Erleben, Freude am riskanten Sport und andere 'unvernünftige' Motivationen. In: HECKHAUSEN, H., KUHL, J. (Hrsg.): Motivation, Volition und Handlung (Enzyklopädie der Psychologie. Band 4). Göttingen 1996, 101-118.
- RIEGER, P.: Skifahren lernen mit Skiboards. In: sportunterricht 50 (2001) 1, 9-11 und Lehrhilfen für den sportunterricht 50 (2001) 1, 1-7.
- RIGAUER, B.: Sportsoziologie. Reinbek bei Hamburg 1982.
- ROSENBERG, C.: Tanzen als Dialog mit der Welt – Zur Bedeutung eines dialogischen Bewegungsverständnisses für die Tanzpädagogik. In: GESELLSCHAFT FÜR TANZFORSCHUNG (Hrsg.): Tanzforschung: Jahrbuch Band 7 – 1996. Wilhelmshaven 1997, 195-209.
- ROTH, K., HOSSNER, E.-J.: Die funktionalen Betrachtungsweisen. In: ROTH, K., WILLIMCZIK, K.: Bewegungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1999, 127-226.
- ROTH, K., WILLIMCZIK, K.: Bewegungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1999.
- RÖTHIG, P.: Bewegung und Ästhetik. In: REDL, S. (Hrsg.): Sport für morgen. Wien 1987, 153-164.
- RÖTHIG, P.: Zu Problemen der Ästhetik von Sport und Bewegung. In: GABLER, H., GÖHNER, U. (Hrsg.): Für einen besseren Sport ...: Themen, Entwicklungen und Perspektiven aus Sport und Sportwissenschaft. Schorndorf 1990, 383-395.
- RÖTHIG, P.: Bewegungsgestaltung und Ästhetische Erziehung im Sport. In: PROHL, R. (Hrsg.): Facetten der Sportpädagogik. Schorndorf 1993, 13-22.
- RÖTHIG, P. u.a. (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf 1992⁶.
- SCHAFROTH, J. (Red.): 1007 Spiel- und Übungsformen im Eislaufen. Schorndorf 1982.
- SCHAUPPMEIER, K.: Das Buch vom Wintersport. München 1963.
- SCHEMEL, H.-J., ERBGUTH, W.: Handbuch Sport und Umwelt. Aachen 1992.

- SCHERER, H.-G.: Phänomenbezug als Notwendigkeit und Problem einer pädagogischen Bewegungsforschung. In: LOOSCH, E., TAMME, M. (Hrsg.): Motorik – Struktur und Funktion. Sankt Augustin 1997, 126-130.
- SCHERLER, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.
- SCHERLER, K.: Bewegung und Erfahrung. In: HAHN, E., PREISING, W. (Hrsg.): Die menschliche Bewegung – Human movement. Schorndorf 1976, 93-104 (a).
- SCHERLER, K.: Bewegung und Spiel in der Eingangsstufe. In: Die Grundschule 8 (1976) 1, 28-34 (b).
- SCHIERZ, M.: Schule: Eigenwelt, Doppelwelt, Mitwelt. In: BRETTSCHEIDER, W.-D., SCHIERZ, M. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im Wandel – Konsequenzen für die Sportpädagogik? Sankt Augustin 1993, 161-176 (a).
- SCHIERZ, M.: Sport als Kompensationsinstanz für Sinndefizite. In: Sportwissenschaft 23 (1993) 1, 35-48 (b).
- SCHIERZ, M.: Schulsport als Kompensationsinstanz für Gesundheitsdefizite? In: Sportwissenschaft 26 (1996) 4, 425-430.
- SCHILLER, F.: Über Anmut und Würde. In: SCHILLER, F.: Werke und Briefe. Bd. 8: Theoretische Schriften. Frankfurt am Main 1992, 330-394.
- SCHILLER, H.: Die eigene Spur finden. In: sportpädagogik 23 (1999) 6, 56-58.
- SCHLESKE, W.: Grenzerfahrungen in den Erlebnissportarten – gesteigertes Leben, konstruktive Selbstdarstellung und aktive Selbstermutigung. In: REDL, S., SOBOTKA, R., RUSS, A. (Hrsg.): Sport an der Wende. Wien 1991, 84-93.
- SCHMIDT, A.: Eine Klasse treibt Wintersport. Schorndorf 1971.
- SCHMIDT, G.: Perspektiven zu Skilauf und Skilaufen. In: Sportwissenschaft 6 (1976) 1, 69-88.
- SCHMIDT-MILLARD, T.: Leiblichkeit und ästhetische Erziehung. In: COURT, J. (Hrsg.): Sport im Brennpunkt – philosophische Analysen. Sankt Augustin 1996, 183-194.

- SCHNABEL, G., HARRE, D., BORDE, A.: Trainingswissenschaft. Leistung – Training – Wettkampf. Berlin 1997.
- SCHNABEL, G., THIESS, G. (Hrsg.): Lexikon Sportwissenschaft. Band 2. Berlin 1993.
- SCHNEIDER, K.: Wir Schüler gestalten ein Wintersportfest am Sportgymnasium Oberhof. In: Körpererziehung 48 (1998) 2, 69.
- SCHODER, G.: Skilauf an Schulen – Skilauf mit Schülern. In: HOTZ, A. (Red.): Faszination Ski – auch in der Schule. Zürich 1985, 106-111.
- SCHODER, G.: Skisport an Schulen aus der Sicht der Sportpädagogik. In: FdSnow (1996) 9, 13-17.
- SCHODER, G.: Skilauf und Schneesport in der Schule? Begründungen und Realisierungsmöglichkeiten im Kontext der Kooperation von Schule und Verein. In: Sport Praxis 41 (2000) Sonderheft „Sport im Winter“, 11-17.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Eine Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt 1992.
- SCHWARZ, J.: Vom Big Foot zum Carving-Ski. In: Sport Praxis 41 (2000) Sonderheft „Sport im Winter“, 17-25.
- SCHWENKMEZGER, P.: Psychologische Aspekte des Gesundheitssports. In: GABLER, H., NITSCH, J.R., SINGER, R. (Hrsg.): Einführung in die Sportpsychologie. Teil 2: Anwendungsfelder. Schorndorf 1993, 204-221.
- SCHWIER, J.: Spiele des Körpers: Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle. Hamburg 1998.
- SEEL, M.: Die Zelebration des Unvermögens. Zur Ästhetik des Sports. In: Merkur 47 (1993) 527, 91-101.
- SEEWALD, F.: Sport als Naturbegegnung und Naturbegehung – ein Weg in die Sackgasse? In: Leibesübungen Leibeserziehung 44 (1990) 5, 7-10.
- SEEWALD, F., KRONBICHLER, E., GRÖSSING, S.: Sportökologie: eine Einführung in die Sport-Natur-Beziehung. Wiesbaden 1998.

- SEYBOLD, A.: Zur Didaktik und Methodik des Gestaltens in der Leibeserziehung. In: AUSSCHUSS DEUTSCHER LEIBESERZIEHER (ADL) (Hrsg.): Die Gestaltung. Schorndorf 1967, 57-76.
- snowboarder Monster Backside Magazin (1999) 3/4.
- SPERLE, N.: Körpererfahrung im alpinen Skifahren. In: TREUTLEIN, G., FUNKE-WIENEKE, J., SPERLE, N. (Hrsg.): Körpererfahrung im Sport. Aachen 1992², 185-199.
- SPERLE, N., WILKEN, T.: Leitlinien für die Umwelterziehung im Skiunterricht. In: sportunterricht 38 (1989) 11, 438-442.
- sportunterricht 50 (2001) 4. Themenheft „Geländespiele“.
- STADLER, R.: Langlaufspiele – spielend Langlaufen. In: Leibesübungen - Leibeserziehung 43 (1989) 1, 21-25.
- STADTAMT FÜR LEIBESÜBUNGEN DER LANDESHAUPTSTADT MÜNCHEN (Hrsg.): Lehrplan für das Fach Turnen und Sport an den Volksschulen, aufgeteilt auf die 10 Schulmonate für jede Knaben- und Mädchenklasse. München o.J.
- STELTER, R.: Der Einfluss des Sports auf das Selbstkonzept von Kindern. In: sportunterricht 48 (1999) 6, 243-249.
- STICHWEH, R.: Sport und Moderne. In: HINSCHING, J., BORKENHAGEN, F. (Hrsg.): Modernisierung und Sport. Sankt Augustin 1995, 13-27.
- STOLZE, H.: Bewegungserlebnis als Selbst-Erfahrung. In: HAHN, E., PREISING, W. (Hrsg.): Die menschliche Bewegung – Human movement. Schorndorf 1976, 105-113.
- STÖRIG, H.-J.: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Frankfurt am Main 1992.
- STÜNDL, H.: Pädagogische Chancen im Schulsikikurs. In: sportpädagogik 7 (1983) 6, 6-10.
- TAFERNER, N.: Zum pädagogischen Nutzen des Skibergsteigens. In: Bewegungserziehung 59 (1998) 2, 27-28.
- TAMBOER, J.: Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: sportpädagogik 3 (1979) 2, 14-19.

- TAMBOER, J.W.I.: Philosophie der Bewegungswissenschaften. Butzbach-Griedel 1994.
- TAMBOER, J.W.I.: Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung – Über den Zusammenhang von Menschenbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden. In: LOOSCH, E., TAMME, M. (Hrsg.): Motorik – Struktur und Funktion. Sankt Augustin 1997, 23-37 (a).
- TAMBOER, J.W.I.: Bewegungslernen aus dialogischer Perspektive. In: LOOSCH, E., TAMME, M. (Hrsg.): Motorik – Struktur und Funktion. Sankt Augustin 1997, 241-244 (b).
- THIELE, J.: Phänomenologie. In: BETTE K.-H. u.a. (Hrsg.): Zwischen Verstehen und Beschreiben: Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft. Köln 1993, 77-118.
- THIELE, J.: Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – Leibliche Erfahrung: Sportpädagogische Leitideen der Zukunft? Sankt Augustin 1996.
- THIELE, J.: „Un-Bewegte Kindheit?“ Anmerkungen zur Defizithypothese in aktuellen Körperdiskursen. In: sportunterricht 48 (1999) 4, 141-149.
- TREBELS, A.: Sport im Winter. In: sportpädagogik 7 (1983) 6, 16-20 (a).
- TREBELS, A.H.: Sport begreifen, erfahren und verändern. In: BRODTMANN, D., TREBELS, A.H. (hrsg.): Sport begreifen, erfahren und verändern. Reinbek 1983 (b), 9-22.
- TREBELS, A.H.: Turnen vermitteln. In: sportpädagogik 9 (1985) 5, 10-19.
- TREBELS, A.H.: Springen. In: sportpädagogik 12 (1988) 1, 14-21.
- TREBELS, A.H.: Bewegungsgefühl: Der Zusammenhang von Spüren und Bewirken. In: sportpädagogik 14 (1990) 4, 12-18.
- TREBELS, A.H.: Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In: sportunterricht 41 (1992) 1, 20-29.
- TREBELS, A.H.: Bewegen und Wahrnehmen. In: sportpädagogik 17 (1993) 6, 19-27.
- TREBELS, A.H.: Bewegungsrhythmus. In: sportpädagogik 22 (1998) 4, 20-26.

- TREBELS, A.H., FUNKE-WIENEKE, J.: Zum Erfahrungs- und Lernfeld „Bewegen auf Rollen und Rädern“. Bewegungspädagogische Überlegungen. In: sportpädagogik 21 (1997) 3, 24-26.
- TREUTLEIN, G.: Körperwahrnehmung und Körpererfahrung beim Laufen. In: Leibesübungen – Leibeserziehung 42 (1988) 9, 205-210.
- TREUTLEIN, G.: Das Subjekt nicht vergessen. In: sportpädagogik 14 (1990) 5, 14-15.
- TREUTLEIN, G.: Körpererfahrung im Skilauf – eine vernachlässigte Perspektive. In: TREUTLEIN, G., FUNKE-WIENEKE, J., SPERLE, N. (Hrsg.): Körpererfahrung im Sport. Aachen 1992², 169-184.
- TSCHIRKY, F.: Lawinenunfallstatistik der Schweiz 1985-1998. In: FdSnow (1999) 14, 18-21.
- UNGERER-RÖHRICH U.: Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Darmstadt 1984.
- UNGERER-RÖHRICH, U.: Soziales Lernen und Sozialerziehung im Sportunterricht – ein Standpunkt, um „Bewegung“ in die Schule zu bringen. In: PÜHSE, U. (Hrsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 146-157.
- UNGERER-RÖHRICH, U., SINGER, R., HARTMANN, H., KREITER, C.: Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht. Dortmund 1990.
- VAN DEN BERG, G.W.: Die Anfangsausbildung für Sportlehrer in den Niederlanden im allgemeinen und der Bewegungsunterricht in Zwolle im Besonderen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- VAN DER PALEN, H.: Spiele problemorientiert unterrichten. In: sportpädagogik 19 (1995) 5, 23-25.
- VOLKAMER, M.: Zur Definition des Begriffs „Sport“. In: Sportwissenschaft 14 (1984) 2, 195-203.
- VOLKAMER, M.: Schulsport und Erziehung zur Fairneß. In: PÜHSE, U. (Hrsg.): Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf 1994, 181-189.
- VOLKAMER, M.: Was ist das, was wir da unterrichten? In: Körpererziehung 46 (1996) 10, 323-332.

- WALSER, R.: Eine kleine Schneelandschaft. In: WALSER, R.: Kleine Dichtungen. Zürich 1985, 90-91.
- WARME, W., FEAGIN, J., KING, P., LAMBERT, K., CUNNINGHAM, R.: Ski Injury Statistics, 1982 to 1993, Jackson Hole Ski Resort. In: The American Journal Of Sports Medicine 23 (1995) 5, 597-600.
- WEGNER, U., DREWELL, P., ECKEL, A., KRAUSE-RAVE, B., SCHLUCKEBIER, D.: Der Eistag oder: Die ganze Schule auf der Eisbahn. In: sportpädagogik 21 (1997) 6, 10-11.
- WEINECK, J.: Sportbiologie. Erlangen 1990³.
- WEINECK, J.: Sportbiologie. Balingen 2002⁸.
- WEINECK, J.: Optimales Training. Balingen 1994⁸.
- WEISS, R.: Wie wär´s mit dem Tourenskilauf? In: Leibesübungen - Leibeserziehung 45 (1991) 5, 20-24.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DES DSB: Zur Definition des Sports. In: Sportwissenschaft 10 (1980) 4, 437-439.
- WILFERT, H.: Skitouristik in der Schule und im Ferienlager. In: Körpererziehung 16 (1966) 12, 617-631.
- WITT, G.: Überlegungen zur ästhetischen Aneignung im Sport als Objekt-Subjekt-Verhältnis. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der DHfK 31 (1990) 3, 360-366.
- WITTE, W.: Eislaufen – für Schüler immer ein besonderes Vergnügen. In: Sport Praxis 41 (2000) Sonderheft „Sport im Winter“, 28-32.