

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft
an der Fakultät
für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Objekt-Empathie in der Sportlehrer(aus)bildung –
Theoriegeleiteter Entwurf eines pragmatischen
(Aus-)Bildungskonzepts

vorgelegt von
Roland Ullmann

Jahr der Einreichung
April 2013

Dekan: Prof. Dr. Klaus Fiedler

Berater: Prof. Dr. Ulrich Baumann/Prof. Dr. Peter Neumann

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VI
1 Einleitung und Überblick	1
2 Einführung in den Problembereich	7
2.1 Der Zusammenhang von gerätebezogenen Bewegungsgefühlen und objekt-empathischem Sportlehrerhandeln	7
2.2 Gerätebezogene Bewegungsgefühle im Sportunterricht – ein Alltagsphänomen	7
2.3 Gerätespezifische Bewegungsgefühle verstehen – ein Orientierungskonzept	11
2.4 Die objekt-empathische Sportlehrkraft – eine kompetenzorientierte Betrachtung	13
2.5 Objekt-Empathie fachwissenschaftlich betrachtet	15
2.5.1 Objekt-Empathie in der Sportdidaktik – eine einseitige Angelegenheit ...	15
2.5.2 Förderung der Objekt-Empathie – ein Dilemma der Sportlehrer(aus)-bildung?	17
2.6 Zusammenfassende Bewertung	20
2.7 Zielsetzung der Arbeit	23
3 Objekt-Empathie im Diskurs der Empathieforschung	25
3.1 Die Verortung der Objekt-Empathie in der Empathieforschung	25
3.2 Der ideengeschichtliche Hintergrund der Objekt-Empathie	26
3.2.1 Das Aufkommen einer objekt-empathischen Konzeptvorstellung	26
3.3 Die empirisch-psychologische Basis der Objekt-Empathie	29
3.3.1 Die Klassifizierung objekt-empathischer Vorgänge nach grundlegenden Wirkmechanismen	29
3.4 Die pädagogisch-psychologische Basis der Objekt-Empathie	31
3.4.1 Die Klassifizierung objekt-empathischer Vorgänge nach Erziehungsschwerpunkten	31
3.5 Die kompetenzorientierte Basis der Objekt-Empathie	35
3.5.1 Die Klassifizierung objekt-empathischer Vorgänge nach Kompetenzebenen	35
3.6 Objekt-Empathie im Diskurs von Diagnostik, Empirie und Trainingsprogrammen	37
3.6.1 Diagnostische Zugänge und Verfahren zur Objekt-Empathie	37

Inhaltsverzeichnis	III
3.6.2 Empirische Befunde zur Objekt-Empathie	39
3.6.3 Trainingspraktische Erfahrungen und Objekt-Empathie	42
3.7 Zusammenfassende Bewertung	44
4 Objekt-Empathie als operationale Zielvorstellung	47
4.1 Worauf zielt das HD-EBiK?	47
4.2 Grundannahmen	48
4.3 Kompetenzorientierte Zielvorstellung „Aufmerksames Wahrnehmen“	50
4.4 Kompetenzorientierte Zielvorstellung „Dialogisches Kommunizieren“	54
4.5 Kompetenzorientierte Zielvorstellung „Lösungsorientiertes Verarbeiten“	58
4.6 Zusammenfassende Bewertung	63
5 Theoretische Grundlagen des HD-EBiK und Implikationen für Konzeption und Praxis	65
5.1 Entwicklungshintergrund	65
5.2 Empathietheoretische Bezugsperspektive	66
5.2.1 Objekt-Empathie als Motivationsfaktor auf der Basis emotionaler Prozessvorgänge	67
5.2.2 Objekt-Empathie als Motivationsfaktor auf der Basis eines humanen Verhaltensmotivs	69
5.3 Motivationstheoretische Bezugsperspektive	72
5.3.1 Objekt-Empathie im Kontext bewusster und unbewusster Verarbeitungsvorgänge	73
5.3.2 Objekt-Empathie im Einfluss von Intention Gedächtnis (IG) und Extensionsgedächtnis (EG)	74
5.3.3 Objekt-Empathie im Kontext motivationaler Annäherungs- oder Vermeidungsschemata	75
5.4 Unterrichtstheoretische Bezugsperspektive	77
5.4.1 Objekt-Empathie im Kontext des TZI-Habitus	78
5.4.2 Das Vier-Faktoren-Modell der TZI und sein Bezug zur Objekt-Empathie	78
5.5 Bewegungstheoretische Bezugsperspektive	80
5.5.1 Körper und Bewegung – wertvolle Medien für objekt-empathisches Lehren und Lernen	80
5.5.2 Objekt-empathisches Sportlehrerhandeln im Zentrum von Wechselwirkungsprozessen	81

Inhaltsverzeichnis	IV
5.6 Zusammenfassende Bewertung	85
6. Konzeptionelle Grundlagen des HD-EBiK	88
6.1 Vorteile des HD-EBiK	88
6.2 Ziele des HD-EBiK	90
6.3 Bausteininhalte und Zielweggestaltung – ein idealtypisches Prozessmodell	92
6.4 Veränderte Rollen von Lernenden und Lehrenden	100
6.5 Gestaltungsprinzipien	102
6.6 Methodensetting	106
6.7 Evaluationsdesign	117
6.8 Tagesstruktur, Themen- und Zielaspekte des HD-EBiK im Überblick	123
6.9 Zusammenfassende Bewertung	135
7 Das HD-EBiK in der Anwendung – ein exemplarischer Praxiseinblick	138
7.1 Die objekt-empathische Kompetenzanwendung im metaphorischen Handlungskontext „Wanderroute“	138
7.2 Der exemplarische Praxisleitfaden im Überblick	141
7.3 Der exemplarische Praxisleitfaden im Detail	143
7.3.1 Erste Lernsequenz: Vor der Wandertour (Ausgangslage I)	144
7.3.2 Zweite Lernsequenz: Geschmack am Wandern entwickeln	147
7.3.3 Dritte Lernsequenz: Erste Erfahrungen beim Wandern sammeln	151
7.3.4 Vierte Lernsequenz: Auf- und Abstiege beim Wandern bewältigen	157
7.3.5 Fünfte Lernsequenz: Rückbesinnung auf besondere Wanderereignisse	174
7.3.6 Sechste Lernsequenz: Ertrag und Bilanzierung von Wanderanstrengungen	180
7.3.7 Siebte Lernsequenz: Nach der Wandertour (Ausgangslage II)	184
8 Schlussbetrachtung	185
Danksagung	207
Literaturverzeichnis	208
Abbildungsverzeichnis	221

Anhang	222
A 1: Arbeitsbogen „Themen – ABC“	222
A 2: Arbeitsbogen „Anders oder gleich“	223
A 3: Impulsbogen „Dilemmata-Geschichte“	224
A 4: Instruktionsbogen „Feedbackregeln“	225
A 5: Instruktionsbogen „Gelingender Dialog“ (Teil I)	226
A 5: Instruktionsbogen „Gelingender Dialog“ (Teil II)	227
A 6: Inspektionsbogen „Auslöser Geräteraum“	228
A 7: Inspektionsbogen „Auslöser Bewegungsgeräte“	229
A 8: Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil I)	230
A 8: Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil II)	231
A 8: Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil III)	232
A 8: Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil IV)	233
A 9: Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (Teil I)	234
A 9: Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (Teil II)	235
A 10: Inspektionsbogen „Gefühlskartografie“ (Teil I)	236
A 10: Inspektionsbogen „Gefühlskartografie“ (Teil II)	237
A 11: Protokollbogen „Mein Körper sagt mir was“	238
A 12: Instruktionsbogen „Kontrollierter Dialog“	239
A 13: Instruktionsbogen „Gelingendes Beratergespräch“ (Teil I)	240
A 13: Instruktionsbogen „Gelingendes Beratergespräch“ (Teil II)	241
A 14: Instruktionsbogen „Meine Stärkensonne“	242
A 15: Instruktionsbogen „Mein unspezifischer Stärkenstrauß“	243
A 16: Instruktionsbogen „Mein zielspezifischer Stärkenschlüssel“	244
A 17: Instruktionsbogen „Weitere Bestärkungsmaßnahmen“	245
A 18: Reflexionsbogen „Hand – persönliche Bilanz“	246
A 19: Reflexionsbogen „Zielscheibe – persönliche Bewertung“	247

Vorwort

Diese Arbeit hat eine lange Entstehungsgeschichte. Meine Problemsicht auf Empathie nahm ihren Anfang durch die Teilnahme an einem dreimonatigen Projekt. Mit dem auch in der Empathieforschung weit verbreiteten Empathieverständnis, sich in Bewegungssituationen von anderen „hineinversetzen“ zu können, wurde der Versuch unternommen, Kinder einer dritten Klasse für den sensiblen Umgang mit Bewegungserlebnissen (Gefühlsebene) und Bewegungsvorstellungen (Gedankenebene) eigenen wie fremden, zu motivieren (vgl. Marx, Narrog, Ullmann, 1996, S. 29-36).

Damit einhergehende Erfolge wie Misserfolge lösten bei mir als Mitverantwortlichem für die Sportlehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein starkes berufliches Interesse an der Empathie-Thematik im Allgemeinen aus.

Das explizite Forschungsinteresse an einer besonderen Form der objektbezogenen Empathiefähigkeit, über die Sportlehrkräfte aufgrund des gerätespezifischen Umfeldes, in dem sie lehren, verfügen sollten, resultierte aus Beobachtungen im Rahmen des Fachpraktikums Sport. Beim Einsatz von Spiel- und Sportgeräten konnte ich wiederholt feststellen, dass die Sportstudierenden sich zuweilen höchst erstaunt über die motorischen wie emotionalen Reaktionen der Kinder zeigten. In meiner Funktion als Unterrichtsberater musste ich erkennen, dass es für die meisten Sportstudierenden keine Selbstverständlichkeit war und ist, den besonderen Aufforderungscharakter von Spiel- und Sportgeräten im Rahmen von Planungshandlungen angemessen zu antizipieren und konstruktiv für Lehr-/Lernprozesse zu reflektieren.¹

Die Auswertung zahlreicher Unterrichtsskizzen bestätigte meinen „Anfangsverdacht“: Spezifische Merkmale von Spiel- und Sportgeräten wie bspw. Form, Größe, Gewicht, Material oder Farbe und damit

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit überwiegend die männliche Darstellungsform oder die Pluralform. Bietet es sich textästhetisch an, wird flexibel auf die männliche und weibliche Darstellungsform zurückgegriffen. Damit möchte ich zum Ausdruck bringen, dass immer beide Geschlechter gemeint sind.

möglicherweise involvierte emotionale wie motorische Reaktionen von Kindern und Jugendlichen, spielten und spielen in den Planungsüberlegungen von Sportstudierenden keine große Rolle.

In Nachbesprechungen wurde mir und den Sportstudierenden bewusst, dass es für Berufsanfänger (aber auch für Berufskönnner) von Vorteil wäre, wenn sie über eine Art objektbezogene Empathiefähigkeit verfügen würden. Klar wurde mir aber auch, dass den Sportstudierenden hierzu das entsprechende Wissen und Können, aber auch die entsprechende Unterstützung durch die Sportlehrerausbildung fehlt. Mit anderen Worten: Ein Bedarf an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen wäre und ist vorhanden, gleichzeitig steht dem in der Sportlehrerausbildung ein erstaunlicher Mangel an zielgruppenadäquaten praxistauglichen Ausbildungskonzepten gegenüber.

Die „psychologische Natur“ einer objektbezogenen Empathiefähigkeit veranlasste mich, Kontakt zu dem Psychologen und Erziehungswissenschaftler Burghard Gassner aufzunehmen. Über die berufliche Zusammenarbeit hat sich ein enger Kontakt ergeben, der von uns gerne genutzt wird, um mit Bezug auf die Ausbildungspraxis psychologische und sportpädagogische Erfahrungen auszutauschen. Im Gespräch stellte sich heraus, dass bei ihm die behinderten Auszubildenden ein zu geringes empathisches Verständnis der Ausbildungslehrer beklagen. Die Diskussion mündete letztlich in das Fazit: Empathie wird von den Ausbildungskräften des Berufsbildungswerkes für die Ausbildungssituation und für die Lernmotivation der behinderten Auszubildenden als wenig bedeutsam eingeschätzt.

Die unvermittelte Erkenntnis einer gemeinsamen Interessenslage führte zu dem weitreichenden Entschluss, Empathie als Qualifizierungsaufgabe der Lehrerausbildung im Rahmen zweier eigenständiger Promotionsvorhaben in den Blick zu nehmen. In diesem Zusammenhang brachte mich die pädagogische Akzentuierung der Empathie-Thematik mit dem Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Ulrich Baumann der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg zusammen. Bei dem fachspezifischen Interesse an einer besonderen Form der objektbezogenen Empathiefähigkeit lag es für mich nahe, sich

an den Sportwissenschaftler und Sportpädagogen Prof. Dr. Peter Neumann der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zu wenden.

Die Hoffnung auf gewinnbringende Synergieeffekte führte im Zuge der Promotionsvorbereitung zu der Erkenntnis, dass es aufgrund der Komplexität der Empathie-Thematik als sinnvoll erachtet wird, das Promotionsvorhaben zum einen »grundlagenorientiert«, zum anderen »anwendungsorientiert« auszurichten. Das heißt: Beide Promotionsarbeiten verstehen sich als zwei in sich geschlossene und dennoch aufeinander bezogene Promotionsleistungen.

Die grundlagenorientierte Aufgabe führte bei Gassner im Jahr 2006 zur Konzeption einer „Differenziellen EmpathieSystemKompetenz-Theorie“ (DESK-Theorie), die einen pädagogischen Konstruktions- und Erklärungsrahmen in Aussicht stellt, um differenzielle Formen der „Selbst-Empathie“, „Sozial-Empathie“ und „Objekt-Empathie“ im Zusammenhang mit bedeutsamen Unterrichtsbezügen kompetenzorientiert reflektieren und fördern zu können.²

In Ergänzung dazu wandte ich mich der anwendungsorientierten Aufgabe zu, für Sportstudierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein Lehr-/Lernkonzept zur fachspezifischen Schulung der Objekt-Empathie zu entwickeln. Auf der Basis der grundständigen DESK-Theorie von Gassner (2006) folgt das „Heidelberger-EmpathieBildungskonzept“ (kurz HD-EBiK genannt) zwei bildungsrelevanten Zielperspektiven:

Die „Ausbildungs“-Perspektive zielt auf einen zweckmäßigen Einsatz der von Gassner (2006) konstruierten Objekt-Empathie; sie stellt eine nützliche Fähigkeit, Fertigkeit und Haltung dar, um als Sportlehrkraft gerätespezifische Eigenschaften und damit involvierte Bewegungsgefühle und Bewegungsimpulse besser bewältigen zu können (vgl. S. 298-300).

² Gleich zu Beginn der Arbeit ist auf folgendes Charakteristikum hinzuweisen: Empathische Mechanismen im Allgemeinen sowie selbst-empathische und sozial-empathische Vorgänge im Besonderen beeinflussen die spezifische Form und Ausprägung der „Objekt-Empathie“ einerseits immer mit. Andererseits besitzt die objekt-empathische Ausprägungsform ein eigenes Sinn-, Funktions- und Motivationspotenzial, einen eigenen Fühl-, Denk- und Handlungsmodus. Um sowohl diesem Verflechtungszusammenhang als auch dem Autonomiestatus gerecht zu werden, wird deshalb in dieser Arbeit durchgängig die Bindestrich-Kennzeichnung „Objekt-Empathie“ verwendet.

Die „Bildungs“-Perspektive ordnet das objekt-empathische Sportlehrerhandeln im Umgang mit gerätespezifischen Eigenschaften und gerätespezifischen Empfindungen in den Kontext übergreifender Bezüge wie Selbst- und Weltbildung, Menschen- und Sachbildung, rationale und emotionale Bildung ein.³

Wichtige Impulse für die (Weiter-)Entwicklung des HD-EBiK kamen auch im Rahmen meiner Vorerhebungen von der Zielgruppe selbst:

So wurde im Rahmen einer Erkundungsstudie im Wintersemester 2003/04 deutlich, dass die Empathie-Thematik bei den Sportstudierenden auf großes Interesse stieß. Gleichzeitig wurden aber starke Zweifel dahingehend geäußert, ob Empathie überhaupt lehr- und lernbar sei.

Die zentrale Erfahrung einer Pilotveranstaltung im Wintersemester 2010/11 war, dass die Sportstudierenden das Einüben spezieller objekt-empathischer Fähigkeiten und Fertigkeiten uneingeschränkt einsahen. Zugleich wurden manche Übungssequenzen von den Sportstudierenden jedoch als sehr ungewohnt und „künstlich“ wahrgenommen, was in manchen Phasen ein weniger ernsthaftes Übungsverhalten zur Folge hatte.

Auf dieser Erfahrungsgrundlage wurden von mir erste Vorstellungen eines objekt-empathisch kompetenten Sportlehrerhandelns und ein erster Qualifizierungsentwurf für Kinder und Jugendliche zum motivationalförderlichen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsempfindungen zur Diskussion gestellt (vgl. Ullmann, 2012, S. 35-40).

Kurzum: Das HD-EBiK, so wie es jetzt vorliegt, ist das Ergebnis mehrfacher verstehensgeleiteter „Erprobungs-, Vergewisserungs- und Optimierungsphasen“. Das HD-EBiK besitzt somit eine hermeneutische Entwicklungsbasis, die reflexiv angelegt ist.

³ Da es sich nach Auffassung von Pongratz kein neues Veranstaltungsformat im Qualifizierungskontext der Hochschule leisten kann, den Zusammenhang von Bildung und Ausbildung auszublenden (vgl. 2001, S. 40), fühlt sich das vorliegende HD-EBiK beiden bildungsrelevanten Zielperspektiven verpflichtet. Dies soll mit den differenzierenden Kennzeichnungen wie bspw. „(Aus-)Bildung“ oder „Sportlehrer(aus)bildung“ zum Ausdruck gebracht werden, auch wenn die Vorsilbe „Aus“ aus sprachästhetischen Gesichtspunkten im Kürzel HD-EBiK selbst fehlt.

1 Einleitung und Überblick

Das fachspezifische (Aus-)Bildungsanliegen, Sportstudierende in ihrer objektbezogenen Empathiefähigkeit zu fördern, ist in Reformbestrebungen innerhalb der Lehrer(aus)bildung, die unweigerlich auch die Sportlehrer(aus)bildung berühren, eingebettet.

Dort wird im Zuge bildungspolitischer Richtungsentscheidungen Empathie wieder als ein wichtiger „pädagogischer Standard“⁴ (Hascher, 2005, S. 36) in der Lehrer(aus)bildung etabliert und als eine bedeutsame „Basiskompetenz“⁵ (Kiersch, 2000, S. 67) der Lehrkraft wieder neu entdeckt. Früher wurde in diesem Zusammenhang von »pädagogischem Taktgefühl« gesprochen (vgl. Meyer, 1997a, S. 157). Ein Lehrer mit pädagogischem Taktgefühl zeichnet sich „durch große Wachheit und Sensibilität gegenüber den Schülerinnen, (...), durch emotionale Intelligenz, (...), aber auch durch schnelles Begreifen und Beurteilen pädagogischer Situationen“ (ebd., S. 157) aus.

Wohlwissend, dass Empathie mit didaktischen und psychologischen Komponenten vermischt ist, wurde ihr in der Vergangenheit und wird ihr in der Gegenwart eine hohe pädagogische Relevanz zuerkannt.⁶

⁴ „Pädagogische Standards in der Lehrerbildung benennen Kompetenzen im direkten Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die eine Lehrerin/ein Lehrer während ihrer Ausbildung erwerben muss, um ihren Berufsauftrag, nämlich die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, erfüllen zu können“ (Hascher, 2005, S. 36).

⁵ Der Begriff Basiskompetenz steht für „inhaltsbezogene oder allgemeine Kompetenzen, die grundlegend und unverzichtbar für schulisches Lernen und/oder das Handeln im (...) beruflichen Alltag sind“ (Heymann, 2001, S. 7).

⁶ Forschungsbefunde zur Gewalt-, Sucht- und Konfliktprophylaxe (siehe z. B. Held, 1997; Holtapels/Tillmann, 1999; Schlömer, 2005), zu den Voraussetzungen und Wirkungen eines lernfreundlichen Klimas (siehe z. B. Bülter/Meyer, 2004), zu förderlichen personenzentrierten Verhaltensformen (siehe z. B. Tausch, 2006), zu einer kommunikativ günstigen Berater-Variable (siehe z. B. Schwarzer/Buchwald, 2006), zur Arbeitszufriedenheit (siehe z. B. Westermann, 2006) und zur Wichtigkeit der sozialen Beziehungen auf Peergroup-Ebene (siehe z. B. Petillon, 2006) belegen die Bedeutsamkeit der Empathie in diversen pädagogischen Arbeitskontexten.

Auch im sportpädagogischen Berufskontext hat Empathie ihre Bedeutung, was sich an zahlreichen Beiträgen und empirischen Belegen nachweisen lässt.⁷

Wiederentdeckung und Aktualität der Empathie basieren also auf der Reflexion der zahlreichen positiven Begleit- und Nachwirkungen, die mit einem empathischen Lehrerhandeln im Rahmen pädagogischer wie sportpädagogischer Arbeitskontexte in Verbindung gebracht werden.

Vor diesem Hintergrund drängt sich eine Frage förmlich auf: „Welche Unterstützung würden Sportstudierende benötigen, um Objekt-Empathie bereits im Sportstudium erwerben zu können?“ Diese Frage liegt nahe, wenn man sich zwei Aspekte vergegenwärtigt:

Erstens stellt Gassner in Aussicht, dass eine Sportlehrkraft mit der Fähigkeit zur Objekt-Empathie in der Lage ist, lern- und motivationalförderlich mit gerätespezifischen Besonderheiten und daraus resultierenden Gefühls- und Bewegungsbeziehungen umgehen zu können (vgl. 2006, S. 298-300).

Zweitens hat der besondere Auftrag des Faches Sport unter anderem dafür zu sorgen, Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht vielfältige förderliche Bewegungs- und Körpererfahrungen, Spiel- und Sporterfahrungen anzubieten. Bei der Einlösung dieser pädagogischen Aufgabe spielen Klein-, Hand- und Großgeräte, Spiel- und Sportgeräte sowie Alltagsmaterialien „eine nicht zu vernachlässigende Rolle, sie sind ein konstituierendes Element“ (Michels/Schöttler, 1994, S. 504) des Sportunterrichts. Sie stellen keine „seelelose Gegenstände“ (ebd., S. 505) dar, denn mit dem Nutzen ei-

⁷ Dazu zählen bspw.: die lerntheoretischen Überlegungen zur Sportlehrkraft als Modellperson (vgl. Zimmer/Volkamer, 1981), die sozialpsychologischen Erkenntnisse zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (vgl. Miethling, 1993), die Befunde zur Fairness-Forschung (vgl. Gabler/Mohr, 1996), die gesundheitswissenschaftlich untermauerten Ergebnisse zu protektiv wirksamen Verhaltensweisen (vgl. Brodtmann, 1998), die Perspektiven zu einer pädagogisch orientierten Bewegungsforschung (vgl. Hotz, 2002), die Studien zum Phänomen der Schulsportverweigerer (vgl. Gebken/Wolters, 2005), die Erkenntnisse der Interaktionsforschung für eine förderliche Sportlehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Mengisen, 2006), die Erkenntnisse der Führungstilforschung im Hinblick auf kooperative Führungsqualitäten (vgl. Kern, 2010) und die Überzeugung, mit Hilfe empathischer „Feinfühligkeit“ (Richartz, 2011) eine entwicklungsförderliche Lernkultur im Sportunterricht bewirken zu können.

nes Objekts verbindet sich immer etwas Emotionales (vgl. Weichert/Cunis, 2010, S. 22).

In Anlehnung an Haupt (1985) können solche, mit Emotionen behafteten Gegenstände oder Objekte, von denen hier die Rede ist, einer »engen« oder »weiten« Definition unterzogen werden. Hierbei entsprechen Bewegungsgeräte, also Spiel- und Sportgeräte, einem »engen Objekt-Verständnis«. Ein »weites Objekt-Verständnis« umfasst Bewegungsräume, Bewegungstechniken, Sportarten oder auch Bewegungslernen und Sachthemen des Sportunterrichts an sich. Eine Trennung dieser beiden Objekt-Arten erfolgt meistens aus systematischen Gesichtspunkten, tatsächlich ist von einer engen Bezogenheit beider Bezugspunkte auszugehen (vgl. S. 243).

Objekte im engeren Sinne, wie unterschiedliche Bewegungsgeräte, provozieren aufgrund ihres Aufforderungscharakters und damit involvierten Bewegungsimpulsen bei den Schülerinnen und Schülern immer bestimmte emotionale Reaktionen. Dabei lösen geglückte Begegnungen mit Spiel- und Sportgeräten angenehme Gefühlslagen, wie Freude, Stolz und Zufriedenheit aus. Missglückte Begegnungen mit Spiel- und Sportgeräten sind dagegen für unangenehme Gefühlslagen, wie Ärger, Niedergeschlagenheit und Unzufriedenheit verantwortlich. Wird dieser Wechselwirkungsprozess im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten bspw. beim Bewegungslernen im Sportunterricht unterschätzt oder bei der Unterrichtsplanung vergessen, kann dies einen Verlust an »Lernmotivation« zur Folge haben.

Bereits Scherler hat 1975 in seiner „Theorie der materialen Erfahrung“ (vgl. S. 20) darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig die gegenständliche Erfahrung für die Entwicklung von Kindern ist. »Ich-Findung« und »Weltentdeckung« gehen bei Kindern meistens von Objekten im engeren Sinne, also von Spiel- und Sportgeräten und damit verbundenen spielerischen und sportiven Erfahrungen aus. Im erkundenden Umgang mit den Bewegungsgeräten lernen die Kinder zum einen, sich auf die Materialeigenschaften einzustellen und sich den gerätespezifischen Besonderheiten anzupassen. Zum anderen sind sie aber auch in der Lage, wenn sie die Gelegenheit erhalten, Bewegungsgeräte ihren eigenen Vorstellungen und Gefühlslagen

entsprechend zu handhaben, sie ihren Fähigkeiten und ihrem emotionalen Empfinden gemäß zu nutzen, das heißt, sie sich passend zu machen (vgl. Zimmer, 1993, S. 205; Scherler, 1975, S. 20).

Unter diesen Vorzeichen ist es höchst bedeutsam, sich die Auswirkungen mangelnder oder fehlender Objekt-Empathie in das Bewusstsein zu heben. So kann objekt-empathische Inkompetenz einer Sportlehrkraft im Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen⁸ und daraus resultierenden Gefühls- und Bewegungsbeziehungen aus der Schülerperspektive in Form von

- Zynismus und Unsensibilität, Ungerechtigkeit und Unverständnis (vgl. Klumpp/Miethling, 1997, S. 241-245),
- dummen, ironischen, herablassenden und verletzenden Sprüchen (vgl. Bräutigam, 1999, S. 108-109),
- Demütigungen, Bloßstellungen, Ablehnung, Gleichgültigkeit sowie autoritärem Gehabe (vgl. Balz/Frohn, 2006, S. 56-57; Frohn, 2007, S. 55) wahrgenommen und ertragen werden.

Die bisherigen Ausführungen legen es nahe, auch die besondere Form der Objekt-Empathie als einen pädagogischen Standard bzw. als eine Basiskompetenz zu begreifen, weil er bzw. sie von allen Sportlehrkräften benötigt wird, um in der Begegnung mit Bewegungsgeräten eine größere Bandbreite von Lern- und Erziehungsaufgaben im Sportunterricht motivationalförderlich initiieren und bewältigen zu können. Bieg/Behr stufen eine solche übergreifende Fähigkeit als eine so genannte „Meta-Kompetenz“ (2005, S. 38) ein.

Aus fachspezifischer Sicht spricht demnach vieles dafür, Objekt-Empathie bereits in der ersten Phase der Sportlehrer(aus)bildung als „(Aus-)Bildungsthematik“ aufzugreifen.

⁸ Der Begriff Anreizstruktur, oftmals auch mit emotionaler Valenz gleichgesetzt, ist eine Bezeichnung aus der Lernpsychologie, der bei der Motivation eine wichtige Rolle spielt. Attraktive Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten (Objekte mit positiver emotionaler Valenz) sind geeignet, Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit bestimmten Geräten zu aktivieren. Unattraktive Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten (Objekte mit negativer emotionaler Valenz) blockieren die kreative Auseinandersetzung mit bestimmten Geräten (vgl. Homberger, 2003, S. 12). In diesem Zusammenhang kann es dann zum Aufbau so genannter „affektiver Erfolgsschemata“ oder „affektiver Misserfolgsschemata“ (Knörzer & Rupp, 2010, S. 22) kommen.

Drei weitere Fragen drängen sich in diesem Zusammenhang auf:

1. Warum wurden Ausbildungsprogramme zur spezifischen Förderung der Objekt-Empathie in der Sportlehrerausbildung bisher nicht aufgenommen bzw. konzipiert?
2. Welche Voraussetzungen bzw. Grundkompetenzen müsste eine Sportlehrkraft erfüllen bzw. besitzen, um in der Praxis des Sportunterrichts objekt-empathisch handeln zu können?
3. Wie kann die Fähigkeit zur Objekt-Empathie bei Sportstudierenden geschult werden, um lern- und motivationalförderlich mit (un-)attraktiven Spiel- und Sportgeräten sowie (un-)angenehmen gerätespezifischen Bewegungsgefühlen (eigenen wie fremden) umgehen zu können?

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, dem angedeuteten (Aus-)Bildungsdefizit konstruktiv zu begegnen. Dabei wird der naheliegende Zusammenhang zwischen objekt-empathisch kompetentem Sportlehrerhandeln und erhöhter Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen in den Vordergrund gestellt.

Der Fokus der Arbeit liegt auf der (Aus-)Bildung objekt-empathischer Grundkompetenzen. Dies schließt jedoch nicht aus, dass die Ausführungen in den nachfolgenden Kapiteln auch allgemein-empathische Vorgänge oder spezifische selbst-empathische und sozial-empathische Prozesse tangieren.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut. Nach den Ausführungen zum Entstehungshintergrund der Arbeit (Vorwort) und nach einem einleitenden Überblick (Kap. 1) über den (sport-)pädagogischen Bedeutungskontext von Empathie bzw. über den fachspezifischen Bedeutungskontext von Objekt-Empathie wird im Einführungsteil die Notwendigkeit der fachspezifischen Qualifizierung der Objekt-Empathie im Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung problemorientiert entfaltet. Die Zielsetzung der Arbeit wird nach der differenzierten Betrachtung bezugsrelevanter Problemkreise formuliert (Kap. 2).

Im Anschluss daran wird die besondere Form der objektbezogenen Empathiefähigkeit in den wissenschaftlichen Diskurs der Empathie-

forschung eingebunden und verankert. Anknüpfungspunkte für eine fachbezogene (Aus-)Bildung werden reflektiert (Kap. 3).

Darauf aufbauend wird Objekt-Empathie als operationale Zielvorstellung kompetenzorientiert in den Blick genommen. Es werden die grundlegenden objekt-empathischen Kompetenzanteile beschrieben: sie stellen einerseits die Voraussetzungen für objekt-empathisches Sportlehrerhandeln dar; andererseits bilden sie zugleich die zentralen kompetenzbasierten Zielbereiche des (Aus-)Bildungskonzepts ab. Im Anschluss daran wird ein idealtypisches Qualifizierungs-/(Aus-)Bildungsformat für die Sportlehrer(aus)bildung aufgezeigt (Kap. 4).

Es folgen Ausführungen zur Theoriebasis des HD-EBiK. Anbindung und Einordnung der bisherigen Überlegungen sowie Legitimation und Entwicklung der noch zu leistenden Konzept- und Praxisarbeit erwachsen aus der Zusammenschau empathietheoretischer, motivationstheoretischer, unterrichtstheoretischer und bewegungstheoretischer Klärungen (Kap. 5).

Mit der Darstellung der konzeptionellen Grundlagen wird im Sinne einer idealtypisch-didaktischen Formatierung aufgezeigt, wie die theoriegeleiteten Vorstellungen des HD-EBiK unter der hochschuldidaktischen Perspektive der Sportlehrer(aus)bildung lehr-/lernförderlich verwirklicht werden können (Kap. 6).

Möglichkeiten der praktischen Anwendung und Umsetzung des HD-EBiK werden über einen exemplarischen Praxisleitfaden, der sich am metaphorischen Handlungskontext „Wanderroute“ ausrichtet, verdeutlicht (Kap. 7).

Im Abschlusskapitel erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Einsichten, (selbst-)kritische Anmerkungen ergänzen oder runden manche Hervorhebungen ab. Die abschließenden thesenartigen Ausführungen wollen einen Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven zur Thematik geben (Kap. 8).

2 Einführung in den Problembereich

2.1 Der Zusammenhang von gerätebezogenen Bewegungsgefühlen und objekt-empathischem Sportlehrerhandeln

Gerätebezogene Bewegungsgefühle und objekt-empathisches Sportlehrerhandeln sind untrennbar miteinander verbunden, wenn im Sportunterricht in der motorischen Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten über motivationalförderliche Lernprozesse entschieden wird. Die emotional-motivationale Seite dieses Beziehungszusammenhangs und der professionelle Umgang damit sollte weder von einer Sportlehrkraft noch von der Sportdidaktik oder der Sportlehrer(aus)bildung vernachlässigt werden.

Zur Entwicklung eines Problem- und (Aus-)Bildungsbewusstseins greift das zweite Kapitel die gerätebezogenen Bewegungsgefühle im Sportunterricht zunächst als emotionales Alltagsphänomen auf (Kap. 2.2). Danach werden ein Konzept zum besseren Verstehen gerätebezogener Bewegungsgefühle (Kap. 2.3) und eine kompetenzorientierte Betrachtung zum besseren Verständnis einer objekt-empathischen Sportlehrkraft vorgestellt (Kap. 2.4). Ein sich daran anschließender prüfender Blick reflektiert Objekt-Empathie unter fachwissenschaftlicher Perspektive der Sportdidaktik (Kap. 2.5.1) und der Sportlehrer(aus)bildung (Kap. 2.5.2). Auf der Basis einer zusammenfassenden Bewertung (Kap. 2.6) steht die explizite Zielsetzung der vorliegenden Arbeit (Kap. 2.7).

2.2 Gerätebezogene Bewegungsgefühle im Sportunterricht – ein Alltagsphänomen

Würde es Sportlehrkräften im Umgang mit Bewegungsgeräten gelingen, mit der Lerngruppe zu einer emotional-motivationalen Übereinstimmung zu gelangen, dann wäre damit die beste Voraussetzung für ein lern- und motivationalförderliches Unterrichtsgeschehen geschaffen. Doch dies ist für die Praxis leichter gesagt als getan, wie ein Blick in den Sportunterrichtsalltag von Sportstudierenden im Rahmen ihres Fachpraktikums belegen soll:

Szene 1: „Die undisziplinierten Grundschüler“

Auf dem Programm steht „Vielfältiges Sich-Bewegen in einer Gerätelandschaft“. Die Drittklässler sollen nach Plan ein attraktives Gerätearrangement aufbauen. Nach einer kurzen Einweisungs- und Organisationsphase stürmen die „Aufbau-teams“ in den Geräteraum. Mit großem Geschrei wird der Mattenwagen zum Formel-1-Flitzer, der große Kasten zum Bus umfunktioniert, bereits aufgestellte Markierungshütchen dienen als Slalomstangen, der mit Medizinbällen und einem Kastenoberteil konstruierte Wackelsteg wird mit viel Leidenschaft einer ständigen Wackelprüfung unterzogen, auf der mit Langbänken und Weichböden aufgebauten schiefen Ebene tummeln sich rollende, rutschende, vor Entzückung schreiende Kinder. Mit großem Erstaunen und einer gewissen Hilflosigkeit verfolgt der verantwortliche Sportstudent das Treiben der Kinder. Nur mit Mühe gelingt es ihm, die Drittklässler in ihrem Bewegungsdrang zu bändigen bzw. sie für einen geordneten Aufbau zu gewinnen.

Das erste Beispiel zeigt, dass die zum Einsatz kommenden Geräte einen großen Aufforderungscharakter haben und Bewegungsgefühle, Bewegungsimpulse und Bewegungsideen gleich mitliefern. Doch die „Gefahr“ ist dadurch groß, dass bewegungsfreudige Kinder von einer Sportlehrkraft vorschnell in eine „Ungehorsam-Schublade“ gesteckt und für den „Verlust“ an Bewegungszeit verantwortlich gemacht werden. Davor sind weder Berufsanfänger noch gestandene Sportlehrkräfte gefeit.

Szene 2: „Ein unpassender Organisationsrahmen“

Die Grundschüler einer vierten Klasse freuen sich darauf, die bunten Frisbeescheiben bei herrlichem Sommerwetter über das weiträumige Sportgelände fliegen zu lassen. Nach Begrüßung und kurzen Hinweisen zur Organisation gehen die Viertklässler paarweise zusammen und stellen sich in einer Gassenformation auf. Die Aufgabe lautet: „Lernt die Frisbeescheibe kennen, in dem ihr versucht, sie möglichst genau dem Partner zuzuwerfen.“ Mit vollem Eifer versuchen die Grundschüler, die ihnen gestellte Aufgabe zu erfüllen. Doch bereits nach wenigen Minuten macht sich Unmut breit, weil die Frisbeescheiben überall hinfliegen, nur nicht zum Partner. Chaos und Frust bahnen sich an, die Kinder rennen ständig der kurvenfliegenden Scheibe hinterher. Von Lust auf „die Frisbeescheibe näher kennen lernen“, keine Spur mehr. Stattdessen Enttäuschung und Ärger über sich selbst, den Partner und das „blöde“ Wurfgerät.

Das zweite Beispiel zeigt, dass die Auseinandersetzung mit der Frisbeescheibe einer methodisch stimmigen Ausbalancierung zwischen Wurfgerät und Wahl der Organisationsform bedarf. Dies wie-

derum erfordert eine Sensitivität gegenüber dem Anreizmerkmal »Frisbeescheibe« und der organisatorischen Funktion der »Gasenaufstellung«. Diese Anpassungsprozesse liegen vor allem im Verantwortungsbereich der Sportlehrkraft. Ebenso kann es aus Sicht der Sportlehrkraft notwendig werden, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über die emotionalen Re-Aktionen ein Feedbackgespräch zu führen, um Frust- und Ärgergefühle zu relativieren und zu differenzieren.

Szene 3: „Aufforderungscharakter nicht genutzt“

Schülerinnen und Schüler einer dritten Klasse sollen heute die Rolle vorwärts erlernen. Die blauen Bodenmatten sind bereits in der Sporthalle verteilt. Schnell umgezogene Grundschüler greifen sofort das Bewegungsangebot auf und beziehen die Bodenmatten unverzüglich auf unterschiedliche Art und Weise in ihren Bewegungsdrang mit ein. Unter anderem wird in vielfältiger Form „gerollt“: um die Längs- oder Querachse, mit Anlauf oder aus dem Stand, mit oder fast ohne Einsatz der Hände, gekonnt sportiv (Judorolle) oder unbeholfen anfängerhaft (Purzelbaum). Spontan und unbewusst sind viele Drittklässler bereits mitten drin im Bewegungsthema „Erlernen der Rolle vorwärts“. In kleinen informellen Gruppen präsentieren sie den nachkommenden Mitschülern ihre verschiedenen Roll-Kunststücke. Der Lehrkraft ist dies nicht recht. Sie ermahnt die Kinder, die Bodenmatten erst nach der Begrüßung und „offiziellen“ Themenbekanntgabe zu nutzen. Danach gelingt es den Kindern nicht mehr so recht, sich für das Roll-Thema zu motivieren.

Das dritte Beispiel zeigt, dass es beim Einsatz von Bewegungsgeräten lohnt, sich bei der Unterrichtsplanung Gedanken über mögliche attraktive Aufforderungsmerkmale und damit involvierte Bewegungsimpulse zu machen. Der Gang der Unterrichtsstunde und insbesondere der Einstieg in das Unterrichtsthema könnten dadurch lernökonomischer und lernzeitsensibler antizipiert und stimmiger miteinander verzahnt werden. Im Endeffekt wurde die spontane Roll-Lust auf Seiten der Kinder durch den unsensiblen Umgang mit dem Anreizmerkmal „Bodenmatte“ auf Seiten der Sportlehrkraft unterbrochen.

Szene 4: „Geräteerkundungszeit zu knapp“

„Vertraut werden mit dem Mini-Basketball“ lautet das Unterrichtsthema für die vierte Klasse. Der Ausgabe der Mini-Basketbälle begegnen die Grundschüler unterschiedlich. Die meisten Jungen, aber auch einige Mädchen, nehmen mit Freude den Ball auf und zeigen sofort einige Jonglier-, Prell- und Dribbelkunst-

stücke. Ein Teil der Mädchen bewegt sich dagegen eher zögerlich, holprig und uninspiriert – der Mini-Basketball liegt noch eher wie ein Fremdkörper in ihrer Hand. Nur langsam entwickelt sich zwischen den Mädchen und dem Ball eine vertrauensvolle Beziehung. Erste Erfolgserlebnisse im Sinne von Ballsicherheit und Ballgeschicklichkeit zeichnen sich ab. Doch nach 10-minütiger Ausprobierphase organisiert die studentische Lehrkraft zwei Mannschaften, um Turmball auf zwei „lebende Körbe“ zu spielen. Nicht alle Kinder freuen sich darüber.

Das vierte Beispiel zeigt, dass einer intensiven Geräteerkundung häufig wenig Unterrichtszeit eingeräumt wird. Erlebnisreichen Spielphasen wird, im Gegensatz zu sensiblen Geräteerkundungsphasen, eine attraktivere Lernstimulanz für Schülerinnen und Schüler zugeschrieben. Dass der Mini-Basketball unterschiedliche Bewegungsgefühle auslösen kann und dass Mitschüler untereinander von (un-)angenehmen Gefühlslagen „profitieren“, sprich lernen können, das war der Sportlehrkraft nicht bewusst – so das Reflexionsergebnis der Nachbesprechung.

Wie diese Beispiele verdeutlichen sollen, spielen gerätebezogene Bewegungsgefühle im Sportunterricht eine große Rolle. Gerätespezifische Bewegungssituationen und Bewegungsinteraktionen werden oftmals von gerätespezifischen Gefühlslagen begleitet und letztlich durch sie auch bewertet. Gerätespezifische Bewegungsgefühle beeinflussen in hohem Maße das Handeln von Lernenden und Lehrenden: Sie tangieren Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse, sie steuern Organisations-, Bewegungslern- und Problemlöseprozesse, sie bestimmen das Unterrichts- und Beziehungsklima, die Qualität der Umgangsmodi und Bewegungsausführungen sowie das persönliche Wohlbefinden in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Spiel- und Sportgerät.

Um diese eher noch alltagstheoretischen Beobachtungen zu vertiefen, verspricht ein psychologisch-konzeptioneller Zugriff tiefergehende Einsichten in das Wirkgeflecht der gerätespezifischen Bewegungsgefühle und eröffnet somit auch verständnisfördernde Einsichten für die Bedeutsamkeit der Objekt-Empathie aus Sicht einer Sportlehrkraft.

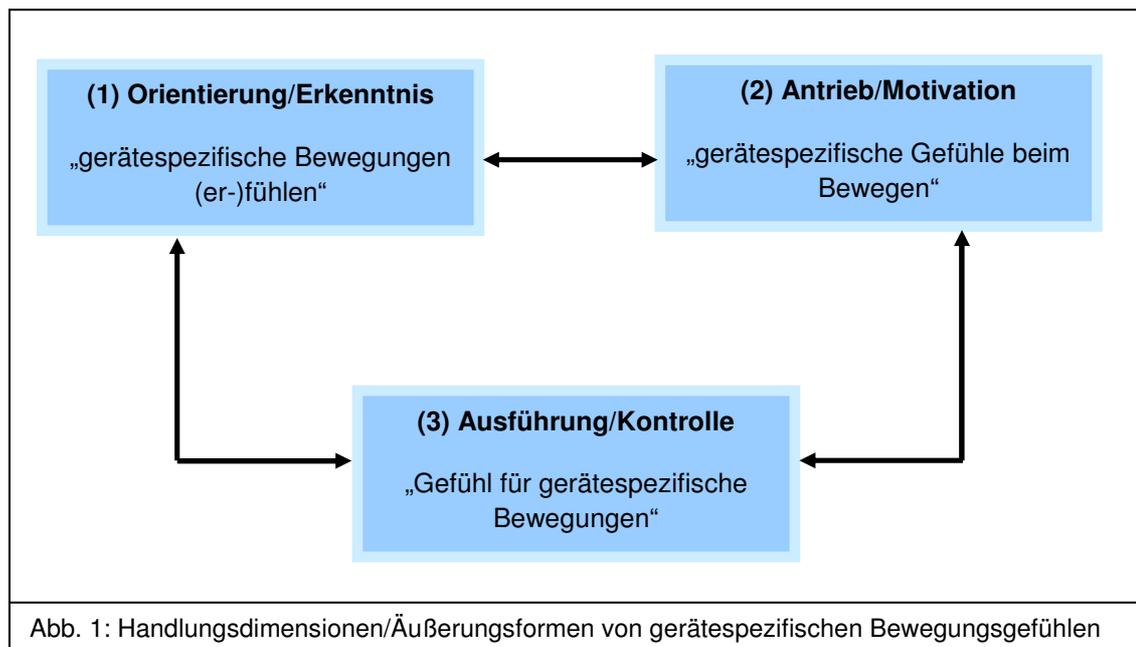
2.3 Gerätespezifische Bewegungsgefühle verstehen – ein Orientierungskonzept

Konzeptionell betrachtet, lässt sich das emotionale Phänomen der gerätespezifischen Bewegungsgefühle in Anlehnung an Hirtz, Hotz & Ludwig (2003, S. 28 ff.) in drei miteinander eng verflochtenen, jedoch verschiedenen Versionen beschreiben. Gerätespezifische Bewegungsgefühle können verstanden werden

1. als »menschliche Eigenschaft, seine eigenen gerätespezifischen Bewegungen (er-)fühlen« zu können;
2. als »psychische Begleiterscheinung von gerätespezifischen Bewegungsausführungen«;
3. als »Qualitätsmaßstab von gerätespezifischen Bewegungshandlungen«.

Das Konzept von Hirtz, Hotz & Ludwig hebt die besondere Komplexität und das wechselseitige Zusammenwirken der sensorischen, motorischen und emotionalen sowie kognitiven Komponenten hervor. Der handlungstheoretische Hintergrund betont den orientierungsgebenden, mobilisierenden und kontrollierenden Einfluss der gerätespezifischen Bewegungsgefühle auf den motorischen Handlungsprozess (vgl. 2003, S. 29).

Die folgende Abbildung „Handlungsdimensionen und Äußerungsformen von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen“ verdeutlicht die möglichen Beziehungszusammenhänge, in denen objekt-empathisches Sportlehrerhandeln eingebunden ist bzw. sein kann (modifiziert nach Hirtz, Hotz & Ludwig, 2003, S. 29):



In diesen Handlungsdimensionen und Äußerungsformen gilt es, gerätespezifische Bewegungsgefühle zu begreifen und objekt-empathisch kompetentes Sportlehrerhandeln daran auszurichten bzw. darin einzuordnen.⁹

Objekt-empathisches Sportlehrerhandeln würde sich dadurch auszeichnen, diese gerätespezifischen Bewegungsgefühle im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten in ihrer orientierenden Erkenntnisfunktion, motivationalen Antriebsfunktion und regulativen Steuerungsfunktion individuell und sozial nicht zu missachten, sondern sie differenziert zu erkennen und situationsspezifisch zu nutzen.

Um dies als Sportlehrkraft bewerkstelligen zu können, rückt die kompetenzorientierte Betrachtung der Objekt-Empathie in das Zentrum weiterführender Überlegungen.

⁹ Die Einbettung der gerätespezifischen Bewegungsgefühle in solche Handlungsdimensionen und Äußerungsformen ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt mit Blick auf die Praxis des HD-EBiK. Wenn sich die Sportstudierenden im Rahmen von Erprobungs- und Übungsphasen mit diversen Spiel- und Sportgeräten auseinandersetzen, erlaubt ihnen das „Gefühl-Konzept“ einen differenzierten objekt-empathischen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen.

2.4 Die objekt-empathische Sportlehrkraft – eine kompetenzorientierte Betrachtung

Inwieweit liegt es oftmals an der fehlenden objekt-empathischen Einfühlungskraft der Sportlehrerinnen und Sportlehrer, wenn Kinder und Jugendliche sich im Umgang mit Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten lern- und motivational ungünstig im Sportunterricht verhalten? Die aufgeführten Beispiele aus dem Sportunterricht sollten deutlich machen, welche große Rolle gerätespezifische Bewegungsgefühle für motivationalförderliche Lehr- und Lernprozesse spielen.

Die in diesem Zusammenhang von Gassner (2006) konzipierte Fähigkeit zur Objekt-Empathie würde eine Sportlehrkraft in die Lage versetzen, energetisierende Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten als wichtige fördernde Lernkomponenten für einen pädagogischen wie ökonomischen Lernprozess zu berücksichtigen. Dies beinhaltet im Wesentlichen die Fähigkeit, sich in die funktionale Qualität und in den motivationalen Anreizcharakter eines Bewegungsgerätes richtungsweisend einfühlen-zu-können (vgl. S. 298-300).¹⁰

Der daraus resultierende Gewinn, der objekt-empathisch kompetentes Sportlehrerhandeln auszeichnet, lässt sich mit Gassner an vier Teilfähigkeiten wie folgt begründen und konkret veranschaulichen (vgl. 2006, S. 298-300):

- (1) Die Teilfähigkeit „positive und negative Objekte anreize in ihren motivationalen (Aus-)Wirkungen erfassen und konstruktiv nutzen zu können“, kann im Hinblick auf den Einsatz vieler Spiel- und Sportgeräte zu unterschiedlichen Unterrichtszwecken von Bedeutung sein. So muss ein Medizinball im Sportunterricht nicht ausschließlich als ein unattraktives Konditionsgerät angeboten und damit einseitig negativ stigmatisiert werden. Die Präsentation des Medizinballes als „risikobehaftetes Balanciergerät“, „freudvolles Sprunghindernis“ oder als „sicherheitsspendendes

¹⁰ In Anlehnung an Rindermann werden die Begriffe Fähigkeit und Kompetenz synonym verwendet: „Kompetenz (Fähigkeit) stellt ein personenbezogenes Merkmal dar, das sich in konkreten Leistungen niederschlägt und aus diesen situationsübergreifend erschlossen werden kann. Kompetenz ist eine Disposition, die Personen erfolgreiches Handeln ermöglicht“ (2008, S. 10). Ein Kompetenz-/Fähigkeitskonzept weist für Rindermann den Vorteil auf, dass das Erfassen, Verstehen und Nutzen von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen als erlernbare Teilkompetenzen aufgefasst werden können (vgl. ebd., S. 10).

Schutzschild“, macht z. B. für Grundschüler den Blick frei für die vielfältigen Anreizpotenziale des Medizinballes und eröffnet Zugänge für verschiedene Gebrauchsweisen.

Eine objekt-empathische Sportlehrkraft wäre in der Lage, das spezifische Anreizpotenzial eines Bewegungsgerätes multifunktional wahrzunehmen, um dadurch motivational förderliche Handlungsschritte für eine geräte- und personengemessene Thematisierung effektiv(er) planen zu können.

- (2) Die Teilfähigkeit „ungünstige Objekte anreize attraktionsnah umdeuten oder umgestalten zu können“, kann bedeuten, negative Geräteanreize gezielt in positive Lernanreize umzuwandeln. So ist bspw. beim Inlineskaten das schwerelose Gleiten auf Rollen, die Beschleunigung in der Kurve und das ständige Spiel mit dem Gleichgewicht der positive Objekte anreiz – jedoch nur für einen Köhner. Einem Inlineskate-Anfänger kann über das Einbeinrollern oder insbesondere über die Unterstützung mit mobilen Gleichgewichtshilfen (Einkaufswagen/Partnerhilfe) der Einstieg in die „Faszination des Gleitens“ anreizaffin erleichtert werden.

Eine objekt-empathische Sportlehrkraft wäre in der Lage, selbst-wirksame Objekte anreize differenziert zu erfassen und ihr ambivalentes Zusammenspiel für die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsprozessen konstruktiv zu nutzen.

- (3) Die Teilfähigkeit „objektspezifische Faktoren zur Selbstkontrolle verwenden zu können“, kann für die Antizipation einer selbstkontrollierenden Handlungsweise und für selbstverantwortliches (Bewegungs-)Lernen von Bedeutung sein. So kann eine Sportlehrperson durch ein intensives Sich-Einfühlen in den Wettkampfcharakter von Staffelspielen erkennen, welche Reize darin eine ungünstige selbstkontrollierende Handlungsweise bewirken (unklare Regelvorgaben und inkonsequentes Regelungsverhalten verleitet die Schüler zum Schummeln, provoziert Streit unter den Kontrahenten) und welche Reize motivational förderliche Verhaltensweisen auslösen (klare Regelvorgaben für Start, Laufweg und Abschlagbereich einschließlich der konsequenten Einhaltung vereinbarter Regelungen unterstützt die Schüler bei der Entwicklung eines „kultivierten“ Konkurrenzverhaltens).

Eine objekt-empathische Sportlehrkraft wäre in der Lage, typische Anreizstrukturen eines Objekts zur selbstkontrollierenden Lernunterstützung zu gewinnen und zu verwenden.

- (4) Die Teilfähigkeit „(de-)motivationale Wirkungen eines Objektes antizipatorisch erfassen und nutzen zu können“ bedeutet, spezifische Geräteanreize gedanklich und gefühlsmäßig auf mögliche demotivierende oder motivierende Wirkungen zu antizipieren. So kann eine Sportlehrkraft mit Bezug auf attraktive wie unattraktive Turngeräte passende Lernzugänge für die Schülerinnen und Schüler eröffnen.

Eine objekt-empathische Sportlehrkraft wäre in der Lage, attraktive wie unattraktive Geräteanreize vorbeugend zu erkennen, um diese für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Sportunterricht zu berücksichtigen.

Die Vorteile einer objekt-empathischen Sportlehrkraft kompetenzorientiert „auf den Punkt“ gebracht: Die Fähigkeit zur Objekt-Empathie würde es einer Sportlehrkraft ermöglichen, anziehende oder abstoßende Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten und damit involvierte angenehme oder unangenehme Bewegungsgefühle besser erfassen, besser reflektieren und besser handhaben zu können.

2.5 Objekt-Empathie fachwissenschaftlich betrachtet

Zu der besonderen Form und Fähigkeit der Objekt-Empathie existier(t)en bisher weder in der Sportdidaktik noch in der Sportlehrer(aus)bildung Forschungsbeiträge, Theorien oder praktische Schulungsanregungen. Demgegenüber gewähren Einblicke zum Bedeutungsgehalt von Empathie in sportdidaktischen und (aus-)bildungsdidaktischen Zusammenhängen Rückschlüsse darüber, welcher Stellenwert der bisher weniger beachteten Form der Objekt-Empathie bei ihrer Etablierung zukommen würde.

2.5.1 Objekt-Empathie in der Sportdidaktik – eine einseitige Angelegenheit

Im Zusammenhang mit der sozialen bzw. sozialerzieherischen Funktion des Sports bzw. Sportunterrichts, wird auch von der Sportdidaktik das Potenzial der Empathie gesehen und reflektiert.

In der Didaktik des Sportunterrichts „taucht Empathie als Lehrziel erstmals im Rahmen der Diskussion um das soziale Lernen in den 1970er Jahren auf“ (Kleindienst-Cachay, 1996, S. 20). Empirisch befohrt wurde Empathie ausgiebig im Darmstädter Schulversuch

Mitte der 1980er Jahre (vgl. Ungerer-Röhrich 1984; Ungerer-Röhrich u. a. 1990). Nach einer gewissen Ruhephase wurde Empathie in den 1990er Jahren durch zahlreiche Beiträge wieder aufgenommen (vgl. hierzu insbesondere den Sammelband von Pühse, 1994). Nun allerdings konsequent „unter dem Begriff der Perspektivenübernahme, der der neueren sozialisationstheoretischen Forschung entspricht“ (Kleindienst-Cachay, 1996, S. 20).

In Folge interpretieren sportdidaktische Fachbeiträge Empathie – explizit/implizit als ein sozial-kognitives Geschehen. Der Aufmerksamkeitsfokus der Veröffentlichungen liegt dabei entweder auf der Lehrerperspektive oder auf der Schülerperspektive:

Im Mittelpunkt der Schülerperspektive stehen bspw. die konkrete Stärkung sozialer Kompetenzen (vgl. z. B. Dieckert, 2000, S. 8-16) oder persönlichkeitsbildende Anliegen (vgl. z. B. Recktenwald, 2001). Die Lehrerperspektive sieht in der Rollen-/Perspektivenübernahme insbesondere eine Grundkategorie didaktischen Handelns, die hilft, Perspektivendifferenzen zu überwinden (vgl. z. B. Funke-Wieneke, 1992, S. 130), als humanes Vorbild zu wirken (vgl. z. B. Köppe/Schmidt, 1997, S. 67-68) und interaktionsleitende Vereinbarungen im Sportunterricht zwischen Lehrer und Schülern herzustellen und einzuhalten (vgl. z. B. Landherr, 1997, S. 19-30).

Mit der Anlehnung an die sozial-kognitive Theorieposition (vgl. stellvertretend Selman, 1984), so Peuke, reduziert die Sportdidaktik Empathie – und in letzter Konsequenz auch die besondere Form der Objekt-Empathie – auf ein »soziales Anliegen« und auf ein »kognitives Problem« (vgl. 1997, S. 228). Für Peuke unterbleibt eine differenzierte Auseinandersetzung der Sportdidaktik mit dem Empathiebegriff (vgl. ebd., S. 228), was wiederum ein sinnvoller Anknüpfungspunkt für das HD-EBiK sein könnte.

Insgesamt gesehen muss der Sportdidaktik eine ausschnittshafte Rezeption der Empathie-Thematik attestiert werden. Es ist zu vermuten, dass es für ein objekt-empathisches Sportlehrerhandeln im Sportunterricht aus sportdidaktischer Sicht als leichter angesehen wird, Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung gerätespezifi-

scher Anforderungen sozial-kognitive anstatt emotional-praktische Strategien zu vermitteln.

Der von Pühse in seinem Begriffsdiskurs aufgeworfene Gedanke einer objektbezogenen Empathiefähigkeit, nämlich dass das griechische Wort »empathia« so viel wie »sich in ein wahrgenommenes Objekt hineinversetzen zu können« bedeutet (2004, S. 131), wurde von der Sportdidaktik bisher nicht weiter verfolgt.

2.5.2 Förderung der Objekt-Empathie – ein Dilemma der Sportlehrer(aus)bildung?

Im Zusammenhang mit Vorstellungen zu einer guten Sportlehrkraft und dazu notwendigen (Aus-)Bildungsbemühungen, wird der Empathie einerseits eine Schlüsselrolle zugewiesen. Andererseits scheint die Sportlehrer(aus)bildung vor einem Dilemma zu stehen, wenn es darum geht, Sportstudierende in ihrer Empathiefähigkeit qualifizieren zu wollen. Dieser Umstand lässt auch Schlussfolgerungen derart zu, Objekt-Empathie als pädagogischen (Aus-)Bildungsstandard in der Sportlehrer(aus)bildung etablieren zu wollen.

So hat es eine lange Tradition, Empathie als ein zentrales Merkmal einer guten Sportlehrkraft und als wünschenswerten Gegenstand der Sportlehrerausbildung anzusehen:

- Als Sportlehrerin/Sportlehrer „den Schülern ein verständnisvolles und einfühlsames Lernmodell sein, ist mindestens ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger als ein perfektes Bewegungsvorbild zu bieten oder den effektivsten methodischen Weg zum Erlernen einer sportmotorischen Fertigkeit zu kennen“ (Zimmer/Volkamer, 1981, S. 19).
- „Ohne (Empathie) kann kein den Betroffenen gerecht werdendes Bemühen um eine günstige Gestaltung der Lernbedingungen erwartet werden. Alle Fachkenntnisse nützen wenig, wenn (...) der Bezug zu den Adressaten versperrt ist“. (...). Sofern Sportlehrkräfte die Voraussetzung Empathie besitzen, verfügen sie über eine wesentliche Bestimmungsgröße, aus der ein zentraler Bereich aller pädagogisch-didaktischer Bemühungen gespeist wird: die Verantwortung! „Verantwortung der Organisation gegenüber, in die er/sie eingebunden ist, Verantwortung sich selbst gegenüber, um Glaubwürdigkeit und Vertrauen erwerben zu können und – zentral – Verantwortung den Adressaten gegenüber“ (Erdmann, 1992, S. 74).

- „Der Schulsport ist von allen Schulfächern vielleicht am meisten auf Einfühlungsvermögen angewiesen. Dies ergibt sich aus den vielfältigen Formen sozialen Handelns und der besonderen Rolle der Körperlichkeit in diesem Fach. (...). Um diese Chancen nutzen zu können, sind für Lehrerinnen und Lehrer (...) eigene Fähigkeiten zu empathischem Handeln (...) wichtig“ (Kleindienst-Cachay, 1996, S. 3 und S. 19).
- „Hat der Sportlehrer in der Ausbildung am eigenen Leib Empathie in der Dialektik von Distanz und Nähe erlebt und sich ein Stück weit in der Auseinandersetzung angeeignet, wird er eher in der Lage sein, die Beziehungsangebote, die in seinem und anderen Bewegungsangeboten immer schon liegen, zu verstehen. (...). Er ist dann eher fähig, Szenen organisierter Bewegungserfahrungen einfühlsam zu gestalten und wenn nötig nach dem Verstehen zu modifizieren“ (Peuke, 1997, S. 231-232).

Tradition hat demgegenüber auch, dass Autoren bezüglich der „Empathieförderung“ im Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung der Meinung sind, dass Empathie »nicht studierbar« ist. Zugleich jedoch bringen sie die Absicht und Hoffnung zum Ausdruck, empathische Kompetenzen möglichst frühzeitig in der ersten Phase der Sportlehrer(aus)bildung fördern zu wollen:

- „Jenes Feingefühl, das den taktvollen [Pädagogen, d. V.] auszeichnet, ist ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des anderen Menschen (...). Es lässt sich, wie jedes Gefühl, nicht vorausberechnen, nicht im Vorhinein beabsichtigen“ (Muth, 1962, S. 20).
- Dieses empathische Feingefühl, so Lüpke (1986), „kann (man) nicht studieren, (man) könnte aber in der praktischen Ausbildung leicht ein Gespür dafür wecken, denn dieses Nichtstudierbare sollte allen Unterricht durchwirken“ (S. 6).
- „Für die im Rahmen der Ausbildung angestrebte Handlungskompetenz stehen demnach individuelle Faktoren maßgeblich im Raum, auf die während des Studiums kaum direkt hingewirkt werden kann. Dennoch bleibt die (...) These festzuhalten: Die eigene Haltung/Identität (...) gilt es, in Verbindung mit Empathie zu fördern“ (Erdmann, 1992, S. 74).
- Pädagogische Professionalität bedeutet „einen gewissen Standard an fachlichem, didaktischem und methodischem Wissen und Können bezogen auf die Berufsfunktionen wie Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten usw. Zu dieser Professionalität gehören jedoch auch personale

Aspekte, die mit Empathie, (...) zu tun haben“ (Homberger, 2003, S. 316).

Förderung der Empathie und damit der Objekt-Empathie – ein Dilemma der Sportlehrer(aus)bildung? Auf den ersten Blick könnte man zu dieser Auffassung gelangen.

Auf den zweiten Blick sind tiefer liegende Gründe für die Abstinenz oder Vernachlässigung der Empathie-Thematik und damit auch der Objekt-Empathie zu vermuten oder auszumachen. Insbesondere scheinen es drei Gesichtspunkte zu sein, die die Aufnahme der „Empathieförderung“ – und damit auch die „Förderung der Objekt-Empathie“ – in der Sportlehrer(aus)bildung erschweren:

- Die in engem Bezug zur Objekt-Empathie stehende gerätespezifische Gefühls- und Bedürfnisarbeit zum (Aus-)Bildungsgegenstand der Sportlehrer(aus)bildung werden zu lassen, wird von der Fachöffentlichkeit immer noch eher als »Störfaktor« bei der Zielerreichung eine kompetente Sportlehrkraft ausbilden zu wollen gewertet. Ein Grund besteht darin, Gefühle und damit auch gerätespezifische Bewegungsgefühle grundsätzlich als etwas Privates, Irrationales, Unwissenschaftliches anzusehen. Das ist eine Problemstellung, die lange Zeit die Pädagogik beherrschte und die scheinbar die Sportpädagogik und Sportlehrer(aus)bildung immer noch beeindruckt (vgl. Buddrus, 1992a; Giesecke, 1999, S. 583-584).
- Obwohl große Teile der Psychotherapieforschung nach langer Diskussion zu dem Ergebnis kamen, den personalen oder unspezifischen Faktoren wie bspw. Empathie mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da ihnen eine hohe persönlichkeitsfördernde Wirkung zugeschrieben werden kann, ist in der Sportpädagogik immer noch eine abwehrende Haltung zu beobachten, sich mit dieser psychotherapeutischen Position auseinanderzusetzen. Möglicherweise verhindern unreflektierte Vorstellungen über den Bezugskontext »Sportpädagogik und Therapie« die Einsicht, dass der Sportpädagoge in Teilen seiner Arbeit das gleiche Anliegen verfolgt wie ein Psychotherapeut. Beide arbeiten in einem Beziehungs- und Interaktionszusammenhang und beide wollen helfen, die Persönlichkeit junger Menschen zu strukturieren und damit zu stabilisieren. Dabei ist weniger die Methode als vielmehr das Ziel beider unterschiedlich: Erziehung ist auf die Förderung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit ausgerichtet; Therapie hingegen verfolgt die Behandlung und Heilung von bestimmten, Leidensdruck erzeugenden Schwierigkeiten und Problemen (vgl. Peuke, 1997, S. 231).

- Die Aufgabe der ersten Phase der Sportlehrer(aus)bildung, ein möglichst breit angelegtes, solides Basiskönnen und Basiswissen vom Fach zu vermitteln (vgl. Terhart, 2000, S. 101), wird nachwievon von einer „engen, sportiv ausgelegten Praxis“ (Klinge, 2007, S. 27) unterlaufen. Charakteristisch für das Sportstudium bis heute ist, dass Sportstudierende – mit Bezug auf die Schulsportarten – vorwiegend sportmotorisches Können, fachspezifisches Wissen, und didaktisch-methodische Kompetenzen (vgl. auch Thierer, 2001, S. 438-441) vermittelt bekommen. Wünschenswerte mitmenschliche Qualitäten wie bspw. die Fähigkeit zur Einfühlung in gerätespezifische Bewegungsgefühle von Kindern und Jugendlichen werden demnach als wenig (aus-)bildungswürdig erachtet.

Die Konsequenzen, die sich aus dieser ungünstigen (Aus-)Bildungslage für die zukünftigen Sportlehrerinnen und Sportlehrer ergeben, sind für die Sportlehrer(aus)bildung noch nicht wirklich gezogen. Fest steht allerdings, dass man Hinweise darauf, wie man eine auf Spiel- und Sportgeräte bezogene Empathiefähigkeit im Rahmen der Sportlehrer-(aus)bildung fachangemessen fördern respektive (aus-)bilden kann, bisher vergebens sucht.¹¹

Das HD-EBiK könnte mit dazu beitragen, diesem (Aus-)Bildungsdefizit konstruktiv zu begegnen.

2.6 Zusammenfassende Bewertung

Die eingangs aufgeführten Alltagsbeobachtungen machen darauf aufmerksam, dass jeder Schüler im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten gerätespezifische Bewegungsgefühle entwickelt. Für die Schülerinnen und Schüler stellen sie im Umgang mit Bewegungsgeräten (oftmals unbewusst) Referenzwerte für gegenwärtiges und zukünftiges Bewegungshandeln dar. Eine Sportlehrkraft sollte ihre prozesssteuernden Wirkungen auf die gerätespezifische Lernmotivation nicht unterschätzen.

¹¹ An dieser Stelle soll das vielzitierte Trainingskonzept von Ungerer-Röhrich (1984) für bereits etablierte Sportlehrkräfte nicht unterschlagen werden. Allerdings wird darin Empathie im Sinne der Perspektivenübernahme ausschließlich sozial-kognitiv thematisiert.

Aus der psychologisch-strukturellen Konzeptperspektive sind gerätespezifische Bewegungsgefühle weder „zeitraubender Störfaktor“ noch „pädagogischer Luxus“. Im Gegenteil, informieren sie doch die Lerngruppe und die Sportlehrkraft darüber, ob sie sich in ihrem Sportunterricht sozusagen „im grünen Bereich“ bewegen oder etwas für ihre Bewegungs- und Gefühlsbeziehungen tun müssen, damit es ihnen selbst und der Lerngruppe in der Auseinandersetzung mit gerätespezifischen Anreizstrukturen besser geht.

»Emotionspsychologisch« betrachtet, stellen die zum Ausdruck gebrachten gerätespezifischen Bewegungsgefühle Aspekte des Erlebens und Handelns dar: sie charakterisieren die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Geräte-Umwelt und zu sich selbst und durchdringen in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten die gesamte Bewegungshandlung. Das innere Erleben von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen, ob angenehmer oder unangenehmer Art, ist orientierungsgebend für Sportlehrkräfte und für die Schüler selbst. Der Ausdruck von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen ist beziehungsbeeinflussend auf der sozialen wie materialen Ebene (vgl. Hirtz, Hotz & Ludwig, 2003, S. 13-16 und Fritsch, 2008, S. 21 ff.).

»Bedürfnispsychologisch« betrachtet, liegt der Sinn gerätespezifischer Bewegungsgefühle darin, auf erfüllte oder unerfüllte Bedürfnisse, die im Hintergrund permanent aktiv sind, aufmerksam zu machen: sie richten das Bewegungshandeln eines Schülers/einer Schülerin auf bestimmte Bedürfnisse (Ziele, Belange, Anliegen) aus und spornen, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, zum Handeln in Bezug auf die Erfüllung von individuellen und sozialen Bedürfnissen an. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, nicht bei den gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und den sie auslösenden Gedanken haften zu bleiben, sondern zu deren tieferen Antriebsquellen vorzudringen, nämlich zu den Bedürfnissen der betreffenden Schülerperson (vgl. Fritsch, 2008, S. 59-110).

Unter kompetenzorientierter Perspektive ist eine objekt-empathische Sportlehrkraft in der Lage, das spezifische Anreizpotenzial eines Bewegungsgerätes und die damit verbundenen Bewegungsgefühle

(Bedürfnisse) in didaktischer Hinsicht als einen wichtigen und grundlegenden Vermittlungsaspekt anzusehen. Dieser kann für die Ausgestaltung von motivationalförderlicher Lehr-/Lernzeit im Sportunterricht berücksichtigt und genutzt werden. Gelingt es der Sportlehrkraft mit Hilfe ihrer objektbezogenen Empathiefähigkeit im Unterricht, den Schülern den motivationalen Gerätebezug als einen weiteren zu berücksichtigenden Aspekt zu vermitteln, erhöht sich die Chance, dass jene auch lernen, zukünftig selbst auf (de-)aktivierende Anreizstrukturen eines Spiel- und Sportgerätes bzw. auf (de-)motivierende Bewegungsgefühle bewusster zu achten (vgl. Gassner, 2006, S. 300).

In der Sportdidaktik ist die Entscheidung frühzeitig gefallen, Empathie, und damit auch Objekt-Empathie, konsequent im Verständnis sozial-kognitiver Theoriepositionen zu begreifen. Im Zusammenhang mit sozialen Lernprozessen im Sportunterricht wird Empathie vornehmlich unter dem Leitkonzept der Perspektivenübernahme thematisiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass gerade die Kenntnis von sozial-kognitiven Vorgängen besonders dazu beitragen kann, den Aufbau empathischer wie objekt-empathischer Kompetenzen mittels Bewegung, Spiel und Sport auf eine entwicklungspsychologisch gestützte Entscheidungsbasis zu stellen (vgl. Kleindienst-Cachay, 1996, S. 21 ff.; Pühse, 2004, S. 16). Objekt-Empathie als „motivationaler Faktor“ (Gassner, 2006, S. 10), der sich im Sportunterricht mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen lernförderlich auswirken kann, wird nicht reflektiert.

In der Sportlehrer(aus)bildung fehlt die Schulung empathischer und damit objekt-empathischer Fähigkeiten „derzeit praktisch vollständig (...), so dass der Lehrer bestenfalls zufällig für die Initiierung von Prozessen der Empathieentwicklung geeignet ist“ (Peuke, 1997, S. 229). Der Erwerb sozialer Kompetenzen, wozu objektbezogene Empathiefähigkeit zählt, ist, wenn überhaupt, ein randständiger Ausbildungsinhalt an der Hochschule (vgl. Brückel/Simen, 1999, S. 89). Soziale Kompetenzen, wie bspw. Objekt-Empathie, liegen nicht im Aufmerksamkeitsfokus entsprechender Ausbildungsrichtlinien, Prüfungsordnungen, Studien- und Ausbildungsplänen (vgl. Eberspä-

cher, 2002, S. 52). Bis heute, so Troßmann/Baumeister, sind handlungsorientierte Lehr-/Lernkonzepte an Hochschulen, mit denen Sozial- und Wertekompetenzen wie bspw. Objekt-Empathie trainiert werden können, Mangelware (vgl. 2005, S. 1).

Infolgedessen fehlen auch für den hochschulischen Fachbereich Sport (Aus-)Bildungskonzepte, deren Ziel es ist, Sportstudierende mit unspezifischen, aber mitmenschlich wertvollen Qualitäten bzw. Kompetenzen auszustatten, die in alle Aufgaben der Sportlehrertätigkeit grundlegend hineinwirken. Dazu zählt aus fachspezifischer Sicht die Fähigkeit zur Objekt-Empathie.

Zu diesem Zweck würde es Sinn machen, verstärkt humane Themen in der Sportlehrer(aus)bildung zu etablieren. Die Chancen hierfür stehen einerseits gut, werden doch gerade die Lehramtsstudiengänge in fast allen Bundesländern reformiert. Dies eröffnet die Gelegenheit, ein pädagogisch-psychologisches Thema wie Objekt-Empathie in der Sportlehrer(aus)bildung im Sinne von Menschenbildung zu verankern. Dabei gilt es, die Grenzen zwischen Therapie und Erziehung streng einzuhalten. Andererseits lassen nach Einschätzung von Loimeier (2012) bachelororientierte Studiengänge in der Tendenz erkennen, dass sie keinen Freiraum für humane Fähigkeiten wie Objekt-Empathie haben. Loimeier vermutet, dass Ausbildung in erster Linie als Lerninhalt und weniger als eine Form der Menschenbildung gesehen wird (vgl. S. 29).

2.7 Zielsetzung der Arbeit

Globales Zielanliegen der Arbeit ist es, auf der Basis einer theoriegeleiteten Entwurfsgrundlage ein pragmatisches (Aus-)Bildungskonzept zur Entwicklung objekt-empathischer Fähigkeiten im Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung zu konzipieren.

Konkretes Zielanliegen des HD-EBiK ist es, dass Sportstudierende an sich selbst die Handlungsweisen zum einfühlsamen Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen erproben, die sie brauchen, um später als Sportlehrkraft auf gerätespezifische Bewegungsgefühle der Schülerinnen und Schüler lern- und motivationalförderlich re-agieren zu können.

Im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten sollen Sportstudierende den Lernimpuls erhalten, objekt-empathische Wirkungen am eigenen Körper zu erfahren, und sie sollen die Möglichkeit erhalten, objekt-empathisch bedeutsame Fähigkeiten im sozio-emotionalen Handlungsfeld der Kursgruppe „direkt“ zu erwerben bzw. erfahrungsorientiert zu erlernen. Die damit einhergehenden reflexiven Selbsterfahrungsdaten sollen spätere Anwendungs- und Transferprozesse in die Sportunterrichtspraxis erleichtern.

Evaluative Zielanliegen können in diesem Zusammenhang prüfen, ob die Sportstudierenden mit ihrem persönlichen objekt-empathischen Kompetenzfortschritt bzw. mit dem HD-EBiK insgesamt zufrieden sind. Über den „Zufriedenheitsstatus“ der Sportstudierenden hinsichtlich ihres objekt-empathischen Kompetenzerwerbsprozesses können Modifikationen eingeleitet werden, um das HD-EBiK zu verbessern und damit weiter zu entwickeln.

3 Objekt-Empathie im Diskurs der Empathieforschung

3.1 Die Verortung der Objekt-Empathie in der Empathieforschung

Ein zentrales Zielanliegen des HD-EBiK ist es, Sportstudierende durch Selbsterfahrungs- und Selbstreflexionsprozesse in ihrer objekt-empathischen Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Dazu gehört auch zu wissen, wie man sich das empathische Geschehen im Allgemeinen bzw. das objekt-empathische Geschehen im Besonderen vorzustellen hat bzw. erklären kann.

Die hierzu in der Empathieforschung zutage tretende Verschiedenartigkeit der Ansichten über empathische Prozess- und Leistungsvorgänge deutet daraufhin, dass objekt-empathische Einfühlungsvorgänge im Wirklichkeitskontext ein komplex-vernetztes Geschehen und im Wissenschaftskontext ein schwer greifbares Phänomen sind. Aus Sicht der Empathieforschung ist es offenkundig, dass die Fähigkeit der Sportlehrkraft zur Objekt-Empathie nicht als ein einfacher subjektiver Einfühlungsvorgang in Spiel- und Sportgeräte erklärt werden kann.

Erklärungsansätze der Empathieforschung gehen stattdessen davon aus, dass die Fähigkeit, sich in eigene gerätespezifische Bewegungsgefühle, und in die von anderen, einfühlen zu können, in komplexe psychische Vorgänge eingebunden ist. Entscheidende Fragen ergeben sich aus der Problematik des Zusammenhangs von kognitiven und emotionalen Komponenten, von anlagebedingten Dispositionen und erziehungsbedingten Einflüssen, von individuellen Entwicklungsfaktoren und gesellschaftlichen Normvorstellungen, von instinktiven und reflexiven Einfühlungsprozessen, von zweckdienlichen Zielvorstellungen und motivationalen Grundorientierungen, von Nähe und Distanz, von Nachahmungs- und Rollenübernahmeprozessen, von ich- und gruppenbezogenen Vorgängen, von personalen und systemischen Aspekten. Nicht zuletzt spielen kompetenzbasierte Überlegungen, also wie Empathie respektive Objekt-Empathie praktisch zur Geltung kommen kann, eine zentrale Rolle.

Die Verschiedenartigkeit der Ansichten über empathische Vorgänge hat in der Empathieforschung zur Erstellung empirisch-psychologischer, pädagogisch-psychologischer und kompetenzorientierter Erklärungsansätze geführt – sie tangieren auch das objekt-empathische Denken, Fühlen und Handeln der Sportlehrkraft.

Deshalb wird im Folgenden ein kurzer Abriss über empathietheoretische Ansätze gegeben, die einen Beitrag zur kompetenzorientierten Basis der Objekt-Empathie im HD-EBiK leisten können.

Ausgehend vom ideengeschichtlichen Hintergrund der Objekt-Empathie (Kap. 3.2) wird auf grundlegende Hauptausrichtungen der empirisch-psychologischen Empathieforschung eingegangen, die auch das objekt-empathische Geschehen mitbestimmen bzw. ausmachen (Kap. 3.3). Die pädagogisch-psychologische Empathieforschung thematisiert die besondere Form der Objekt-Empathie unter zwei grundlegenden Erziehungsabsichten (Kap. 3.4). Kompetenzorientierte Ansätze der Empathieforschung lassen Rückschlüsse zu, welche Fähigkeiten von einer Sportlehrkraft konkret gebraucht werden, um Objekt-Empathie in der Sportunterrichtspraxis spürbar werden zu lassen (Kap. 3.5).

Wertvolle Hinweise zur kompetenzbasierten Grundlegung, die sich das HD-EBiK für die objekt-empathische Qualifizierung der Sportstudierenden zu Nutze machen kann, ergeben auch Einblicke in diagnostische Verfahren (Kap. 3.6.1), in empirische Befunde (Kap. 3.6.2) und in trainingspraktische Erfahrungen (Kap. 3.6.3); dieser Blickwinkel stellt das unmittelbare Umfeld der Empathieforschung dar und ergänzt die empathietheoretische Erklärungsbasis.

3.2 Der ideengeschichtliche Hintergrund der Objekt-Empathie

3.2.1 Das Aufkommen einer objekt-empathischen Konzeptvorstellung

Ideengeschichtlich fußt der von Gassner (2006) verwendete Begriff der Objekt-Empathie auf Vorarbeiten des Psychologen Theodor Lipps (1906); seine »ästhetisch-wahrnehmungstheoretische Perspektive«⁽¹⁾ ist für das Aufkommen einer objekt-empathischen Kon-

zeptvorstellung verantwortlich. Daneben gewinnen Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die »anlagebedingte-evolutionstheoretische Perspektive« (2) und die »interaktional-handlungstheoretische Perspektive« (3) in der Empathieforschung zunehmend an Einfluss.

(1) Lipps beschreibt das Phänomen der objektbezogenen Einfühlung „als einen Prozess innerer Imitation beim Betrachten von Kunstwerken und Naturerscheinungen. In Lipps Verständnis wird Emotionalität in das betrachtete Objekt hineinprojiziert oder auch hineinobjektiviert, die zunächst nicht als eigene Emotionalität wahrgenommen, sondern dem wahrgenommenen Objekt zugeschrieben wird“ (Lipps, 1906, S. 197 ff., zitiert nach Liekam, 2004, S. 25-26).

In Übertragung auf den Sportunterricht können demnach Schülerinnen und Schüler oder kann eine Sportlehrkraft allein durch den Anblick eines Spiel- und Sportgerätes zu spezifischen Vorstellungsabläufen angeregt werden; dies macht es möglich, die „Natur“ bzw. die Anreizstruktur der Spiel- und Sportgeräte durch das Einfühlen in die eigene Emotionalität zu erfassen. Der unbewussten Aktivierung von Muskelpartien kommt eine gewisse Bedeutung zu, „doch der Vorstellungscharakter der inneren Wahrnehmung (ist) so zentral, dass der beschriebene Mechanismus der Einfühlung über eine simple emotionale Reaktion auf eine durch innere Imitation hervorgerufene sensorische Erfahrung hinausgehen muss“ (Liekam, 2004, S. 26 bezugnehmend auf Lipps, 1906). Dadurch, dass die Imitationsvorgänge untrennbar mit inneren emotionalen Zuständen verbunden sind, stehen die ausgelösten gerätespezifischen Bewegungsgefühle in konkreter Übereinstimmung mit den wahrgenommenen Anreizstrukturen der jeweilig beobachteten Spiel- und Sportgeräte.

Im Verständnis von Lipps (1906) beinhaltet die Fähigkeit zur Objekt-Empathie das Vermögen der Sportlehrkraft, in die private emotionale Gerätewelt eines Schülers und/oder in die ästhetische Struktur eines Bewegungsgerätes eindringen zu können.

(2) Nach McDougall (1928), einem der wichtigsten Vertreter der evolutionsorientierten Forschungsperspektive, kann die Fähigkeit zur Einfühlung, und damit auch zu objektbezogenen Einfühlungsprozessen, darauf zurückgeführt werden, dass angeborene Instinkte bei allen Mitgliedern einer Art übereinstimmen (vgl. Liekam, 2004, S. 27 f.).

In Übertragung auf den Sportunterricht sind demnach vererbte, das heißt anlagebedingte Instinktmechanismen dafür verantwortlich, dass eine Sportlehrkraft im Sinne der Objekt-Empathie für gerätespezifische Gefühlsübertragungen empfindlich ist bzw. sein kann.

(3) Mead (1934), als Hauptvertreter der interaktional-handlungstheoretischen Forschungsperspektive, geht davon aus, dass der Mensch ein aktiver Gestalter seiner Um- und Mitwelt ist, und dass menschliches Handeln soziales Handeln ist (vgl. Liekam, 2004, S. 30 ff.). Soziale Interaktionen basieren auf einem Wechselspiel von Reiz und Reaktion, auf der Fähigkeit, verschiedene Rollen wahrnehmen und übernehmen zu können. Ständige Anpassungen des Handelns als Reaktion auf wahrgenommene Reize bzw. Rollen sind erforderlich, um so gegebene Situationen bzw. Rollenvorgaben beeinflussen und verändern zu können. Erst in der Interaktion, erst mit der Fähigkeit zur Rollenübernahme kann, mit Hilfe von Sprache und Körpersprache, persönliche Gefühlsidentität und damit emotionale Abgrenzung zu anderen entstehen (vgl. Liekam, 2004, S. 32).

In Übertragung auf den Sportunterricht kann eine Sportlehrkraft mit der Fähigkeit zur Rollenübernahme sich, ganz im Sinne der Objekt-Empathie, bei der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten in die emotionale Lage von Schülerinnen und Schülern hineinversetzen:

Überlagern negative Gefühlszustände, aufgrund von Misserfolgserlebnissen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, den Bewegungsdialog, zeigt die Sportlehrkraft zunächst ihr Mitgefühl in sprachlicher und körpersprachlicher Form. Aus den emotionalen Reaktionen der Lerngruppe entnimmt sie dann deren gerätespezifischen Bedürfnisse, Versorgungserwartungen und Identitätsvorstellungen einzelner Schüler. Diese werden von der Sportlehrkraft aus der Perspektive der Lerngruppe verbalisiert und ins Verhältnis zur eigenen Lehrererwartung gesetzt. Auf diese Weise kann die Lerngruppe selbst erleben, wie eine Rollenübernahme in Bezug auf unangenehme objektbezogene Bewegungsgefühle die gegenseitige Verständigung und Handlungsfähigkeit fördert. Dadurch bekommt die einfühlsame Rollenübernahme im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten für die Schülerinnen und Schüler einen motivational positiven Reiz.

Im Kern macht der ideengeschichtliche Hintergrund der Empathieforschung darauf aufmerksam, dass die Fähigkeit zur Einfühlung in gerätespezifische Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle fundamental auf ästhetischen Wahrnehmungsprozessen und auf kommunikativen Aushandlungsprozessen beruht. Desweiteren kann von einer anlagebedingten Basis der Objekt-Empathie ausgegangen werden. Dieses Potenzial gilt es über entsprechende Lernaktivitäten und Erfahrungsprozesse zu aktivieren und weiter auszubauen.

3.3 Die empirisch-psychologische Basis der Objekt-Empathie

3.3.1 Die Klassifizierung objekt-empathischer Vorgänge nach grundlegenden Wirkmechanismen

Die empirisch-psychologische Empathieforschung führt empathische Wirkmechanismen auf vier grundlegende Hauptausrichtungen zurück. Das hat den Vorteil, dass komplexe empathische Vorgänge mittels Reduktion auf ein messbares Konstrukt¹² fokussiert werden können. In diesem Zusammenhang sind es »instinktive Vorgänge« (1), »emotionale Vorgänge« (2), »kognitive Vorgänge« (3) und »verhaltensmotivierte Vorgänge« (4), die auch objekt-empathische Einfühlungsprozesse als solches wesentlich mitbestimmen bzw. ausmachen (vgl. Liekam, 2004, S. 33).

Der zuvor entfaltete ideengeschichtliche Hintergrund der Objekt-Empathie erfährt hier auf die eine oder andere Weise Bestätigung, Ausdifferenzierung, Vertiefung oder Nuancierung:

(1) Objekt-empathische Einfühlung als »**instinktiver Vorgang**«: Instinktiv gesteuerte Einfühlungsprozesse können auf einen »Nachahmungstrieb« oder auf den Mechanismus der »Gefühlsansteckung« zurückgeführt werden. Der Nachahmungstrieb wird als automatisch ablaufende Imitation des Ausdrucksverhaltens (insbesondere des Gesichtsausdruckes) einer anderen Person verstanden. Dieses Ausdrucksverhalten wird als Voraussetzung dafür angesehen, dass eine Sportlehrkraft auf Grund der eigenen energierten Muskelpartien und evozierten Vorstellungsbildern die Bewegungsgefühle der Schüler im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten miterleben und zuordnen kann. Die Gefühlsansteckung vollzieht sich als eine Art Übertragungsmechanismus und bewirkt die Angleichung des emotionalen Zustands der Sportlehrkraft an die gerätespezifischen Bewegungsgefühle der Schülerinnen und Schüler (vgl. Liekam, 2004, S. 36-38).

Die objektbezogene Empathiefähigkeit von Lipps (1906) basiert wesentlich auf den Vorstellungen eines Nachahmungsvorganges. Indem die Sportlehrkraft sich hinsichtlich der Anreizstrukturen eines Spiel- und Sportgerätes durch Beobachtung zu spezifischen muskulären Körperempfindungen und kognitiven Vorstellungsabläufen angeregt fühlt, werden diese von ihr nachgeahmt. Mittels einer

¹² Empathie im Allgemeinen bzw. Objekt-Empathie im Besonderen kann man nicht sehen; man kann empathische wie objekt-empathische Vorgänge nur indirekt, bspw. aus der Beobachtung von Sportlehrkräften, erschließen (vgl. Meyer, 1997b, S. 32). Objekt-Empathie ist ein theoretisches Konstrukt der Empathieforschung, mit dem Wissenschaftler bestimmte psycho-physische »Einfühl-Fähigkeiten« von Personen bezeichnen (vgl. Liekam, 2004, S. 33 ff.)

animistischen Denkweise (Vermenschlichung von Objekten) wird der einfühlsame Nachahmungsprozess zur Sprache gebracht. Für fußballbegeisterte Schüler ist der Ball dann der „beste Freund“, für den Skianfänger sind die Buckel seine „größten Feinde“.

(2) Objekt-empathische Einfühlung als »**emotionaler Vorgang**«: Emotional gesteuerte Einfühlungsprozesse beinhalten eine emotionale Reaktion, die sich aus der Wahrnehmung des emotionalen Zustands oder der emotionalen Lage einer anderen Person speist. Objekt-empathisches Einfühlen umfasst die Fähigkeit zum stellvertretendem Miterleben und zeichnet sich durch Mitgefühl im Umgang mit fremden gerätebezogenen Gefühlslagen aus. Emotionales Miterleben und Mitfühlen erlauben es der beobachtenden Sportlehrkraft, die gerätespezifischen Bewegungsgefühle der Schülerinnen und Schüler nahezu „korrekt“ zu erfassen, obwohl die Lehrkraft möglicherweise in der Auseinandersetzung mit diesen Spiel- und Sportgeräten eine solche Gefühlslage in dieser Form noch gar nicht erlebt hat (vgl. Liekam, 2004, S. 39-41).

(3) Objekt-empathische Einfühlung als »**kognitiver Vorgang**«: Kognitiv gesteuerte Einfühlungsprozesse sind darauf zurückzuführen, dass eine Person während einer Interaktion gedanklich eine Rollenübernahme oder einen Perspektivenwechsel vollzieht. Mit Hilfe dieser kognitiven Fähigkeiten kann die Sportlehrkraft die beobachteten gerätespezifischen Bewegungsgefühle der Schülerinnen und Schüler mit den sozial erwarteten Bewegungsgefühlen vergleichen und hinsichtlich des rollenspezifischen bzw. individuellen Sinns für die jeweilige Schülerperson erfassen, reflektieren und handhaben. Unterstützt wird dieser kognitive Einfühlungsvorgang durch das Sammeln, Analysieren und Reflektieren zusätzlicher Daten, die für das Auftreten der gezeigten gerätespezifischen Bewegungsgefühle in der Bewegungssituation mit dem jeweiligen Gerät verantwortlich sein könnten (vgl. Liekam, 2004, S. 41-45).

(4) Objekt-empathische Einfühlung als »**verhaltensmotivierter Vorgang**«: Verhaltensmotiviert gesteuerte Einfühlungsprozesse basieren auf der Annahme, dass durch spezifische Motivationen wie Mitleid und Altruismus die emotionale Befindlichkeit einer anderen Person „leichter“ wahrgenommen werden kann. Mitleid und Altruismus rufen bei einer Sportlehrkraft „schnell“ Gefühle der Mitmenschlichkeit, Fürsorge und Solidarität aus. Sie motivieren dazu, die in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten zutage tretenden gerätespezifischen Bewegungsgefühle der Schülerinnen und Schüler mit intensiver emotionaler Anteilnahme zu begleiten und zu reflektieren. Objekt-empathisches Miterleben der gezeigten gerätespezifischen Bewegungsgefühle durch die Schülerinnen und Schüler in Form von Mitleid oder Hilfehandeln stellt keine Primärreaktion auf Seiten der Sportlehrkraft, sondern eine Sekundärreaktion dar, weil sie bereits ein Re-Agieren auf die eigene emotionale Reaktion beinhalten (vgl. Liekam, 2004, S. 45-47).

Im Kern macht die empirisch-psychologische Basis der Empathieforschung darauf aufmerksam, dass empathische wie objekt-empathische Einfühlungsprozesse auf einem wirksamen Zusammenspiel von instinktiven, emotionalen, kognitiven und verhaltensmotivierten Mechanismen beruhen.

3.4 Die pädagogisch-psychologische Basis der Objekt-Empathie

3.4.1 Die Klassifizierung objekt-empathischer Vorgänge nach Erziehungsschwerpunkten

Zur Begründung seiner pädagogischen Empathietheorie bezieht sich Gassner (2006) auf ein binäres Klassifikationsschema. Danach lassen sich, unter pädagogischem Interesse, die verschiedenen Ansätze der Empathieforschung einem »finalen«, das heißt einem ziel- und zweckgebundenen Erziehungsschwerpunkt und einem »orientierenden«, das heißt einem motivations- und haltungsbezogenen Erziehungsschwerpunkt zuordnen.

Beide pädagogischen Akzentsetzungen sind von Bedeutung, wenn es im Sportunterricht darum geht, Erziehungsaufgaben im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zum „Wohle der Schülerinnen und Schüler“ umsetzen zu wollen.

Die Verschiedenartigkeit der Ansichten über finale Empathietheorien hat in der Empathieforschung zu unterschiedlichen Auffassungen geführt. Sie erklären empathische Vorgänge, und damit auch objekt-empathische Einfühlungsprozesse, auf der Basis »psychologischer« (1), »psychosozialer« (2), »psychoanalytischer« (3) und »moralpädagogischer« (4) Verständnisannahmen. Ihnen gemeinsam ist die Auffassung, dass Empathie wie Objekt-Empathie vorwiegend ein methodisches Mittel, eine Art »Werkzeugmodus«¹³ darstellt, um als Sportlehrkraft im Sportunterricht soziale Zielaspekte wie bspw.

¹³ Um die besondere Sinn-, Funktions- und Handlungsweise der verschiedenen empathischen Prozess-, Leistungs- und Wirkformen zu verdeutlichen, wird auf den Begriff „Modus“ zurückgegriffen. Damit kann nach Auffassung Gerdjikovas (1999, S. 760) der grundlegende Empathiemechanismus gekennzeichnet werden, durch den die jeweilige empathische Wirkung ihre spezifische Realisierung erfährt.

Rücksichtnahme und Kooperationsfähigkeit zu vermitteln bzw. zu erreichen:

(1) Der objekt-empathische Vorgang im **psychologischen Verständnis** beruht auf einem Parallelzusammenhang zwischen äußerlich sichtbaren, körperlichen Gefühlsbewegungen der im Fokus der Beobachtung stehenden Schülerperson und dem innerlich psychischen Zustand der Sportlehrkraft, welche die Beobachterrolle einnimmt. Verschmelzungsprozesse visueller und muskulär-kinästhetischer Art lösen bei der Sportlehrkraft – je nach Anzahl biografisch verankerter Emotions- und Bewegungserfahrungen – imaginative und eigene real erinnerte Gefühle und Gedanken aus. Auf dieser Basis emotionaler Wahrnehmungs- und Anteilnahmefähigkeit würde sich eine Sportlehrkraft gut in gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsbeziehungen der Schülerinnen und Schüler einfühlen können (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 60-67).

(2) Der objekt-empathische Vorgang im **psychosozialen Verständnis** beruht auf einer besonderen Form rollenspezifischer Wahrnehmungs- und Anpassungsprozesse. In kognitiver Hinsicht ermöglichen sie der Sportlehrkraft, in der Konfrontation mit Spiel- und Sportgeräten und daraus resultierenden Bewegungsgefühlen, widersprüchliche Rolleninteressen bei sich selbst oder auch bei Schülern auszubalancieren. Die daraus resultierende Bewertungsgrundlage stellt mit Blick auf gerätespezifische emotionale Herausforderungen eine nützliche Hilfe für die »Identitätsfindung« dar, was den gerätespezifischen Einfühlungsvorgang aus Schüler- und aus Lehrersicht erleichtert (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 68-81).

(3) Der objekt-empathische Vorgang im **psychoanalytischen Verständnis** beruht auf einer kurzzeitigen, aber in der Tendenz gedanklichen Übereinstimmung der Sportlehrkraft in den emotionalen Zustand der Schülerperson. Ist es gelungen, bspw. im Umgang mit einem Bewegungsgerät die durch gerätespezifische Bewegungsgefühle ausgelöste Lernblockade eines Schülers/einer Schülerin emotional zu verstehen, erfolgt die Distanzierung zum Schüler/zur Schülerin. Es schließt sich eine kritische Deutung der gewonnenen Erkenntnisse an verbunden mit der Absicht, die als ungünstig erkannten gerätespezifischen Bewegungsgefühle und damit verbundenen ungünstigen Lösungsstrategien beim Prozess des Bewegungslernens motivationalförderlich zu kommunizieren und eventuell umzudeuten (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 81-95).

(4) Der objekt-empathische Vorgang im **moralpädagogischen Verständnis** beruht auf drei Verhaltensmotiven: Mitleid, Mitgefühl und Altruismus. Durch sie erhält der objekt-empathische Prozessvorgang seine Unterstützung und Ausprägung, was eine schnellere und höhere emotionale Wahrnehmungsbereitschaft, Betroffenheit, Identifikation, Sympathie oder Hilfsbereitschaft im Hinblick auf ungeschickte oder sportschwache Schülerinnen und Schüler zur Folge hat.

Verhaltensmotive wie Mitleid, Mitgefühl und Altruismus befähigen eine Sportlehrkraft im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die mit bestimmten Spiel- und Sportgeräten gar nichts anfangen können oder überfordert sind, „fair“ zu bleiben. Sie helfen aber auch, zur Selbstüberschätzung neigende Schülerinnen und Schüler in ihre „Grenzen“ zu weisen, aber nur dann, wenn auf eine entsprechende emotionale Distanz geachtet wird (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 96-120 und S. 135-136).

Die Verschiedenartigkeit der Ansichten über orientierende Empathietheorien hat in der Empathieforschung zu unterschiedlichen Auffassungen geführt. Sie erklären empathische Vorgänge, und damit auch objekt-empathische Einfühlungsprozesse, auf der Basis »nachahmungsbezogener« (1), »interaktionsbezogener« (2), »kommunikationsbezogener« (3) und »gesellschaftsbezogener« (4) Verständnisannahmen. Ihnen gemeinsam ist die Annahme, dass Empathie wie Objekt-Empathie vornehmlich als eine innere Haltung, als ein motivationaler Orientierungsmodus angesehen wird, der einer Sportlehrkraft als Antrieb dient, Schülerinnen und Schüler für selbststärkende Aktualisierungsprozesse zu sensibilisieren:

(1) Der objekt-empathische Vorgang im **nachahmungsbezogenen Verständnis** beruht auf dem motorischen Mitvollzug von (Gefühls-)Bewegungen eines beobachteten Schülers und damit einhergehenden kinästhetischen Rückkopplungen bzw. Schlussfolgerungen. Durch sie und in Verbindung mit wahrgenommenen Ausdrucks- und Körperbewegungen bei einem Schüler, die sich aus dem Bewegungsdialog mit einem Bewegungsgerät ergeben, erhält die beobachtende Sportlehrkraft Informationen über den gerätespezifischen Gefühlszustand der Schülerperson. Als Folge resultiert daraus eine schnelle, einsichtige und realitätsnahe Orientierung für motivationalförderliche Einfühlungs-, Erkenntnis- und Reaktionsprozesse bei der Bewältigung gerätespezifischer Anforderungen (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 165-178).

(2) Der objekt-empathische Vorgang im **interaktionsbezogenen Verständnis** beruht auf der Fähigkeit, aus verschiedenen Perspektiven Bewegungsgefühle im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten wahrnehmen und verarbeiten zu können. Die Fähigkeit der Sportlehrkraft zur mehrperspektivischen Einfühlung erhöht das Verstehen und Verständnis für rollenspezifische Gefühlslagen und sorgt auf der Basis interaktionsgesteuerter Austauschprozesse für die Bereitschaft, sich auch an anderen Umgangsqualitäten in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten zu orientieren (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 178-182 und S. 187-188).

(3) Der objekt-empathische Vorgang im **kommunikationsbezogenen Verständnis** beruht auf wertschätzenden Formen der Ansprache und des Zuhörens, auf (körper-)sprachlichem Taktgefühl. Dies ermöglicht der Sportlehrkraft im Gespräch offen zu bleiben für attraktive wie unattraktive Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten sowie für ambivalente oder auch ungewohnte gerätespezifische Bewegungsgefühle seitens der Schülerinnen und Schüler. Objekt-Empathie und das Verstehen von gerätespezifischen Anreizmerkmalen und Bewegungsgefühlen zeigen sich im Dialog, im Austausch unterschiedlicher Gefühls- und Bewegungsbeziehungen (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 188-233).

(4) Der objekt-empathische Vorgang im **gesellschaftsbezogenen Verständnis** beruht auf drei Modellvorstellungen. Sie gehen davon aus, dass mittels »Selbst-Empathie«, »Sozial-Empathie« und »System-Empathie« motivationalförderliche Bewältigungsformen für erwünschte oder notwendig erscheinende Menschen- bzw. Gesellschaftsbilder entwickelt werden können:

Modellvorstellungen, die im Individualismus eine sinnvolle existentielle Grundlage sehen, betonen die Fähigkeit zur **Selbst-Empathie**, um sich selbst besser verwirklichen zu können, ohne die anderen dabei zu stören. Im Übertrag auf den Sportunterricht: Über selbst-empathische Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse sieht sich die Sportlehrkraft in die Lage versetzt, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, einzelnen Schülerinnen und Schülern Handlungsspielräume für individuelle Gefühlslagen zu eröffnen, ohne die Wünsche und Interessen der Lerngruppe dabei ganz auszublenden (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 242-248).

Modellvorstellungen, die allgemein verbindliche Sozialhandlungen als eine notwendige Voraussetzung für das Funktionieren einer Gesellschaft ansehen, betonen die Fähigkeit zur **Sozial-Empathie**; mit ihr lässt sich ein emotionales Verständnis für Kooperation, Solidarität und Mitverantwortung entwickeln, ohne einen zu starken Gruppenzwang ausüben zu wollen. Im Übertrag auf den Sportunterricht: Über sozial-empathische Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse sieht sich die Sportlehrkraft in die Lage versetzt, gerätespezifische Bewegungsgefühle von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines vertrauensförderlichen Lernklimas wertschätzend thematisieren zu können. Sozial-Empathie fördert das Verständnis für fremde gerätespezifische Bewegungsgefühle und sorgt im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsproblemen für die Übernahme von Mitverantwortung bei der Suche nach emotional geeigneten Lösungswegen (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 248-253).

Modellvorstellungen, die von einem Parallelbedürfnis des Menschen zu Einzigartigkeit und Gruppenzugehörigkeit ausgehen, betonen die Fähigkeit zur **System-Empathie**, um Abstimmungsanforderungen besser bewältigen zu können.

System-Empathie trägt dazu bei, eine synergetische Koordinierung zwischen individuellen und sozialen Ansprüchen zu leisten, ohne die Einzel- und Gruppeninteressen aufweichen und nivellieren zu wollen. Im Übertrag auf den Sportunterricht: Über system-empathische Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse sieht sich die Sportlehrkraft in die Lage versetzt, die mit jedem Einsatz von Spiel- und Sportgeräten involvierten Gefühlslagen, individuums- und lerngruppenbezogen einordnen und für emotional positive Synergie- und Bewältigungseffekte nutzen zu können (modifiziert nach Gassner, 2006, S. 253-255).

Gassner (2006) greift mit seinem binären Klassifikationsschema ebenfalls ideengeschichtliche und empirisch-psychologische Aspekte auf, die objekt-empathische Einfühlungsvorgänge tangieren. Danach lässt sich objekt-empathisches Handeln aus der Beantwortung emotionaler und rationaler, rollenspezifischer, ethischer und imitativer Vorgänge erklären. Ergänzend hierzu werden körperliche Wahrnehmungsprozesse, dialogförderliche Mitteilungs- und mehrperspektivische Austauschprozesse, kurzzeitige Übereinstimmungseffekte und gesellschaftliche Normvorgaben betont, die objekt-empathisches Handeln gleichfalls prägen und mit bestimmen. Realiter beeinflussen sich finale und orientierende Empathiemodi wechselseitig – dies gilt auch für objekt-empathische Einfühlungsprozesse.

Nach der kurz gefassten Darstellung empirisch-psychologischer und pädagogisch-psychologischer Ansätze der Empathieforschung stellt sich die Frage nach ihrer kompetenzbasierten Relevanz. Bieten sie für ein Qualifizierungskonzept genügend grundlegende Anregungen, um Sportstudierende in der Entwicklung ihrer objekt-empathischen Handlungskompetenz unterstützen und fördern zu können? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick in kompetenzorientierte Ansätze hilfreich.

3.5 Die kompetenzorientierte Basis der Objekt-Empathie

3.5.1 Die Klassifizierung objekt-empathischer Vorgänge nach Kompetenzebenen

Die pragmatische Sicht auf Empathie hat in der Empathieforschung, auf der Grundlage theoretischer Erklärungsansätze, den Weg für kompetenzorientierte Handlungskonzepte geebnet. Sie versuchen der Frage der Umsetzung von Empathie „in realen Wirklichkeitszu-

sammenhängen gerecht zu werden, nicht im Sinne einer Anleitung, aber durchaus im Sinne der Klarstellung“ (Liekam, 2004, S. 49), welche Fähigkeiten (Kompetenzen) eine Sportlehrkraft konkret braucht, wenn der Aspekt einer praktischen Umsetzung der Empathie im Zentrum der Aufmerksamkeit steht (vgl. Liekam, 2004, S. 50).

Aus der Zusammenschau älterer und neuerer fähigkeits-/kompetenzorientierter Konzepte der Empathieforschung lassen sich wertvolle Anregungen für beobachtbare und in der Praxis wirksame objekt-empathische Handlungsweisen ableiten. Mit Bezug auf die Sportlehrkraft können sie unterschiedlichen Kompetenzebenen zugeordnet werden:

Unter die erste Ebene fällt die Bereitschaft, sich auf die emotionale Dimension einlassen zu können. Dies setzt die Fähigkeit und Haltung der Sportlehrkraft voraus, gerätespezifische Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle nicht nur rational, sondern vor allem auch emotional wahrzunehmen und zu verstehen (vgl. Petzold, 1980; Greenberg, 2005).

Unter die zweite Ebene fallen spezifische Wahrnehmungsvorgänge. Sie umfassen insbesondere die Fähigkeit der Sportlehrkraft, attraktive wie unattraktive Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten und dadurch ausgelöste angenehme und unangenehme Bewegungsgefühle erkennen, benennen und beschreiben sowie unterscheiden zu können (vgl. Feshbach, 1973; Kohut, 1975; Körner, 1998; Fritsch, 2008).

Unter die dritte Ebene fallen spezifische Kommunikationsvorgänge. Sie umfassen insbesondere die Fähigkeit der Sportlehrkraft, über typische Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten nachdenken und deren Auswirkungen auf die gerätespezifische Gefühlslage und Bewegungsbeziehung verstehensförderlich mitteilen und reflektieren zu können (vgl. Feshbach, 1973; Kohut, 1975; Greenberg, 2005).

Unter die vierte Ebene fallen spezifische Verarbeitungsvorgänge. Sie umfassen insbesondere die Fähigkeit der Sportlehrkraft, konstruktiv mit gerätespezifischen Anforderungen und Herausforderungen umgehen und ambivalente Bewegungsgefühle in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten flexibel regulieren zu können (vgl. Greenberg, 2005; Fritsch, 2008).

Die fünfte Ebene wendet sich differenzierten empathischen Kompetenzvorgängen zu. (1) Die selbst-empathische Sportlehrkraft ist in der Lage, in Verbindung mit der eigenen Sportlehrerrolle, zu eigenen gerätespezifischen Bewegungser-

lebnissen und Bewegungsgefühlen eine motivationalförderliche Beziehung aufzubauen. (2) Die sozial-empathische Sportlehrkraft ist in der Lage, in Verbindung zu der ihr anvertrauten Lerngruppe, zu fremden gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen eine motivationalförderliche Beziehung aufzubauen. (3) Die objekt-empathische Sportlehrkraft ist in der Lage, in Verbindung zu Spiel- und Sportgeräten (enges Objektverständnis) und zu Themen des Sportunterrichts (weites Objektverständnis) eine motivationalförderliche Beziehung aufzubauen (vgl. Gassner, 2006).

Die sechste Ebene macht auf die synergetische Verflechtung von empathischen Vorgängen aufmerksam. Danach ist eine Sportlehrkraft in der Thematisierung von Spiel- und Sportgeräten zu einer Art systemischen Empathie in der Lage, um zu verschiedenen persönlichen Gefühlslagen (interner Systembezug), die eng in erziehungs- und gesellschaftsrelevante Zusammenhänge eingebettet sind (externer Systembezug), eine motivationalförderliche Beziehung aufbauen zu können (vgl. Burow, 1992; Kriz, 2000).

Die siebte Ebene erfordert von der Sportlehrkraft die Fähigkeit zu einer motivorientierten Empathie. Dies beinhaltet das Vermögen, die hinter den gerätespezifischen Bewegungsgefühlen sich verbergenden Bedürfnisse (Ziele, Wünsche, Hoffnungen, Anliegen, Befürchtungen etc.) erkennen, verstehen und handhaben zu können (vgl. Grosse Holtforth & Castonguay, 2007).

Wenn der Aspekt der praktischen Umsetzung von Objekt-Empathie im Raum steht, dann stellen diese Kompetenzebenen mit ihren spezifischen Fähigkeitsanteilen ein objekt-empathisches Zielprofil in Aussicht, aus dem grundlegende (Aus-)Bildungsmaßnahmen sowie konkrete Überprüfungsmöglichkeiten abgeleitet werden können.

3.6 Objekt-Empathie im Diskurs von Diagnostik, Empirie und Trainingsprogrammen

3.6.1 Diagnostische Zugänge und Verfahren zur Objekt-Empathie

Ähnlich unterschiedlich wie die Bedeutungs- und Verständnisformen von Empathie in der Empathieforschung sind diagnostische Möglichkeiten zur Erfassung und Operationalisierung empathischer Vorgänge (vgl. Riedel, 2007, S. 42). Im Rahmen von Fragebögen wird Empathie, und damit „indirekt“ auch Objekt-Empathie, „gemessen“ bzw. operationalisiert:

- als kognitive Fähigkeit zur Rollenübernahme (vgl. Meindl, 1998),
- als Vermögen, das innere emotionale Bezugssystem von anderen Menschen erfassen und verstehen zu können (vgl. Stadler, Janke und Schmeck, 2004),
- als Antagonist zu einer Aggressionsbereitschaft bzw. als Bereitschaft zu prosozialem Verhalten (vgl. Lukesch, 2006),
- als Dimensionskomplex, der emotionale Einfühlung, Perspektivenübernahme, persönliche Betroffenheit und Identifikation umfasst (vgl. Schorr, in Druck),
- als Persönlichkeitsmerkmal, das die Bereitschaft zur Einfühlung unter Verträglichkeit einordnet (vgl. Ostendorf/Angleitner, 2008),
- als emotionale Komponente, wozu das Erkennen von eigenen und fremden Gefühlen, der Umgang mit Gefühlen und das Ausdrücken von Gefühlen gehört (vgl. Rindermann, 2008) und
- als soziale Komponente, wozu unter anderem Selbstaufmerksamkeit, Zuhören und Reflexivität als empathiehaltige Elemente aufgeführt werden (vgl. Kanning, 2009).

Was ist die Erkenntnis für das HD-EBiK? Die Messung objekt-empathischer Leistungen und Wirkungen ist keine einfache, aber auch keine unmögliche Aufgabe.

Das in der Empathieforschung am häufigsten verwendete Verfahren zur Messung von Empathie sind Selbstbeschreibungsinstrumente bzw. Selbstbeurteilungsfragebogen (vgl. Riedel, 2007, S. 43). Sie haben auch ihre Relevanz für den Nachweis objekt-empathischer Leistungen und Wirkungen.

Entscheidend wird es sein, für die hochschulischen Rahmenbedingungen einen praktikablen Evaluationszugang zu finden. Unter method(olog)ischen Gesichtspunkten wird es darauf ankommen, das Evaluationsdesign so zu konstruieren, dass es mit Blick auf die objekt-empathischen Kompetenzfortschritte der Sportstudierenden nicht zu kompliziert und dennoch aussagekräftig ist. Unter inhaltlichen Gesichtspunkten sind die Kriterien bzw. das Hauptkriterium festzulegen, an dem der Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme ein-

geschätzt werden kann. Unter praktischen Gesichtspunkten ist konkret der zeitliche und materielle „Mess-“Aufwand zu bedenken.

Für das HD-EBiK gilt es, sich begründet für ein umsetzbares Evaluationsverfahren zu entscheiden.

3.6.2 Empirische Befunde zur Objekt-Empathie

Entgegen der heterogenen Ausgangslage im theoretischen und diagnostischen Bereich, stellt die empirische Befundlage der Empathieforschung eine konsensfähige Arbeitsbasis zur Verfügung. Die empirischen Ergebnisse stellen deshalb eine wichtige Bezugsquelle für das HD-EBiK dar, weil man neben der „integrierenden Substanz“ damit insbesondere auch Zweifel bei den Sportstudierenden über die Erlernbarkeit von Objekt-Empathie ausräumen kann. Im Wesentlichen sind neurobiologische Grundbedingungen (1), hirnpfysiologische Grundbedingungen (2), entwicklungspsychologische Grundbedingungen (3) und psychosoziale Grundbedingungen das „Befundmaterial“, auf das sich das HD-EBiK bzw. der objekt-empathische Qualifizierungsprozess stützen kann.

(1) Neurobiologische Grundbedingungen und Objekt-Empathie

Die neurobiologische Grundbedingung im Zusammenhang mit objekt-empathischen Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen ist darin zu sehen, dass eine Person Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten nur dann emotional passend verarbeiten kann, wenn ihre körperlichen und psychischen Systeme funktionstüchtig sind. Schwere Hirnschädigungen oder psychopathologische Störungen beeinträchtigen die Wahrnehmung, die sprachliche, motorische, kognitive, emotionale, soziale und damit auch die objekt-empathische Entwicklung erheblich (vgl. Gassner, 2006, S. 278 f.).

Die Existenz so genannter „somatischer Marker“ (Damasio, 2000, 2004) weist den Körper als das zentrale Empfindungs- und Einfühlungsorgan aus. Somatische Marker sind aus neurobiologischer Sicht „zunächst einmal nicht mehr als eine mehr oder minder bewussteinfähige körperliche Reaktion, wenn wir mit einem Reiz konfrontiert sind, der eine Reaktion erfordert“ (Welzer, 2005, S. 138). Als „Bauchgefühl“ wirken sie als „Tendenzapparat“ (Damasio zitiert nach Welzer, ebd., S. 139), der eine Art Vorhersage von Richtungsentscheidungen von in Frage kommenden Handlungsfolgen ermöglicht, bevor ein kognitiver Vorgang der genauen Einzelfallprüfung erfolgt. Somatische Marker oder Bauchgefühle erleichtern es den Sportstudierenden, gerätespezifische Bewe-

gungssituationen intuitiv so „durchzumustern“ („durchzumarkern“), dass sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eine stimmige Orientierung zwischen Gerätereiz und gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen erhalten. Dazu ein Beispiel:

Als Orientierungsreaktionen markieren gerätespezifische Bewegungsgefühle „grundsätzlich (...) ein Verhältnis des Subjekts zu einem Objekt, das körperlich-räumliche Aspekte beinhaltet“ (Geuter, 2006, S. 259). Empfindet ein Sportstudent Neugier, wird er sich bspw. auf den Ball, auf das Trampolin, auf die Wurftechnik oder auf den Bewegungsraum Wasser trotz voraussichtlicher Schwierigkeiten aktiv und mutig „zubewegen“. Überwiegen Freude und Spaß, wird der Sportstudent sich ohne Aufforderung gern zum Ball, zum Trampolin, zur Wurftechnik oder zum Bewegungsraum Wasser „hinbewegen“ oder sich mit Lust und Hingabe von deren Anreizstrukturen „bewegen lassen“. Abneigung oder Angst wird den Sportstudent veranlassen, den Ball, das Trampolin, die Wurftechnik oder den Bewegungsraum Wasser möglichst von sich „fernzuhalten“ oder erst gar „nicht aufzusuchen“. Wut und Zorn sorgen dafür, dass der Sportstudent den Ball, das Trampolin, die Wurftechnik oder den Bewegungsraum Wasser förmlich von sich „wegstoßen“ will.

Die neurobiologische Entdeckung der so genannten Spiegelneuronen oder Spiegelnervenzellen unterstützt die Annahme einer genetisch bedingten Empathiebasis (vgl. Riedel, 2007, S. 45 ff.). Dabei handelt es sich um Zellen im Gehirn, „die bei der Wahrnehmung von Verhaltensweisen so reagieren, als würde man diese Handlungen selbst ausführen. Sie werden nicht nur aktiv, wenn man jemanden umarmt, sondern auch, wenn man diese Umarmung lediglich beobachtet“ (ebd., S. 45). Spiegelnervenzellen sind ein Hinweis darauf, dass der Mensch auf Mitmenschlichkeit angelegt ist, und darin unterstützen ihn die „Empathie-Zellen“, indem sie eine große Spannbreite von Gefühlen imitieren und resonanzförderlich widerspiegeln können (vgl. ebd., S. 45). Empathische Spiegelneuronen haben alle Menschen bei Geburt, „sie müssen aber trainiert werden, damit sie nicht verloren gehen“ (Egert, 2010, S. 237).

Von besonderem Interesse für das HD-EBiK sind Untersuchungsergebnisse, die belegen, dass die Spiegelneuronen zusätzlich ihre benachbarten Zellen anregen und einer Person helfen, sich eine Bewegung mit einem Spiel- oder Sportgerät zu merken und diese später nachahmen zu können. Spiegelnervenzellen wirken nicht nur beim Kleinkind, sondern während des ganzen (Bewegungs-)Lebens zumindest bei all denjenigen Aufgaben, die mit Bewegung zu tun haben. Bis ins hohe Erwachsenenalter „spürt“ der Mensch in seinem Gehirn, was den anderen Menschen in der bewegungsbezogenen Auseinandersetzung mit gerätespezifischen Herausforderungen gerade ‘bewegt’. Der Mensch hat ein Spiegel- oder Resonanzgeschehen, das es möglich macht, mit

fremden gerätespezifischen Bewegungsgefühlen von anderen Menschen mitfühlen-zu-können (vgl. Kutzbach, 2007, S. 4).

(2) Hirnphysiologische Grundbedingungen und Objekt-Empathie

Hirnphysiologischen Untersuchungen zufolge ist das Umfeld des limbischen Systems (emotionales Gehirn) dafür verantwortlich, dass im Sportunterricht emotionale Reaktionen auf ein Geräteangebot oder emotionales Erinnern an gerätespezifische Bewegungserlebnisse „ohne irgendeine bewusste, kognitive Beteiligung“ (LeDoux, 1986 zitiert nach Goleman, 1996, S. 38) entstehen können (vgl. auch Goleman, ebd., S. 33 ff.; Dreisbach, 2008, S. 292).

Dem so genannten Mandelkern kommt hierbei nach Goleman eine wichtige Bedeutung zu. Lage und Funktion im Gehirn räumen dem Mandelkern eine bevorzugte Stellung als „emotionaler Wachposten“ (ebd., S. 36) ein, der es ihm erlaubt, vor dem Neokortex (denkendes Gehirn) schnell und situationsangemessen zu reagieren bzw. diesen gar zu umgehen. Eine kürzere neuronale Bahn ermöglicht es dem Mandelkern, spezifische Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten direkt von den Sinnesorganen zu empfangen und bspw. bei bedrohlichen Bewegungssituationen unverzüglich eine emotionale Reaktion einzuleiten, bevor sie vom Neokortex vollständig registriert und verarbeitet wird. Hier kommt die evolutionäre Basis des objekt-empathischen Phänomens zum Vorschein. Es sind gerade die gerätespezifischen Bewegungsgefühle, die den direkten Weg über den Mandelkern, über das emotionale limbische System nehmen. Der Mandelkern fungiert zudem als Gedächtnisspeicher für emotionale Erinnerungen und dient damit der tieferen, weil biografisch verankerten Sinngebung von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen (vgl. ebd., S. 36 ff.).

(3) Entwicklungsspezifische Grundbedingungen und Objekt-Empathie

Unter der entwicklungsspezifischen Perspektive wird die Qualität objekt-empathischer Leistungen in Abhängigkeit von temperamentsbedingten, altersabhängigen, geschlechtsspezifischen und intellektuellen Faktoren reflektiert. Nach Auffassung von Gassner (2006) haben diverse Forschungsarbeiten hierzu allerdings keine hinreichenden oder konsistent-schlüssigen Nachweise auf eine genetisch temperamentsbedingte, altersabhängige, geschlechtsspezifische und intellektuell abhängige Empathiefähigkeit im Allgemeinen bzw. objektbezogene Empathiefähigkeit im Besonderen erbringen können (vgl. S. 261 ff.).

(4) Psychosoziale Grundbedingungen und Objekt-Empathie

Die psychosoziale Perspektive macht darauf aufmerksam, dass Erziehungsfaktoren die Fähigkeit eines Menschen zur Empathie respektive Objekt-Empathie erheblich beeinflussen. Hierbei belegen Studien den hohen Stellenwert erziehungsförderlicher Aspekte für eine begünstigende Entwicklung der Empathie.

Sie besitzen ihre Geltung auch für die Objekt-Empathie bzw. für die Gestaltung des objekt-empathischen Qualifizierungsprozesses: Insbesondere kommt der Vermittlung eines positiven Bindungssicherheitsgefühls, der Schaffung einer wertschätzenden Gesprächsatmosphäre, der Anwendung eines induktiven Erziehungsstils, der konsequenten Einhaltung von Verhaltensgrenzen, der Bewusstmachung möglicher Folgewirkungen bei Regelverletzungen und der offenen Auseinandersetzung mit Gefühlen und Bedürfnissen durch Bezugspersonen eine bedeutsame Rolle zu (vgl. Gassner, 2006, S. 255-261).

Die empirische Befundlage der Empathieforschung auf den »Punkt« gebracht: Jeder Sportstudierende besitzt eine genetische Disposition für Objekt-Empathie und kann bei förderlichen Rahmenbedingungen objektbezogene Empathiefähigkeit erlernen. Beim Erwerbsprozess kommt der »Körper-Kategorie« eine besondere Bedeutung zu. Für den objekt-empathischen Qualifizierungsprozess dürfen auf der einen Seite keine psycho-physiologischen, pathologischen, neurobiologischen, entwicklungsbezogene und psychosoziale Auffälligkeiten vorliegen. Auf der anderen Seite müssen geeignete Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, wenn man Sportstudierende im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten für objekt-empathisches Handeln qualifizieren will.

3.6.3 Trainingspraktische Erfahrungen und Objekt-Empathie

Welche Erfahrungen liegen zur Empathieschulung vor? Ein Blick in entsprechende Fachliteratur findet zahlreiche Vermittlungsanregungen, die auch für das HD-EBiK bzw. für den objekt-empathischen Kompetenzerwerbsprozess genutzt werden können:

In Schulungs- und Trainingsprogrammen zur „Förderung“ der Empathie als Teilkompetenz der emotionalen Kompetenz kann auf ein breites Spektrum an methodischen Maßnahmen (vgl. z. B. Gottman, 1997; Steiner, 1997; Goleman, 1996; Weisbach/Dachs, 1997) zurückgegriffen werden. Neben gruppendynamischen Übungen (1) und der Einübung verstehensförderlicher Kommunikationsstrategien (2) werden in diesen Programmen Befindlichkeitseinschätzungen (3), Konfliktlösestrategien (4) und metakognitiven Instruktionen zur Impulskontrolle (5) ein hoher Stellenwert eingeräumt. Weitere Methoden sind Wahrnehmungsübungen (6) zum »Erkennen von Gefühlen«, bedürfnispsychologische Einsichten (7) in das, was bspw. einen Menschen enttäuschen, kränken und ärgern oder motivieren, stärken und freuen kann, sowie die Beschäftigung mit dem Kindheits-Ich und mit Rollenskripten nach der Transaktionsanalyse (8).

Deutschsprachige Trainingsprogramme für Kinder und Jugendliche thematisieren Empathie im Verständnis einer sozialen oder emotionalen Kompetenz. Sie zielen insbesondere auf die Förderung sozialer Beziehungen, aber auch auf Gewalt- und Suchtprophylaxe sowie auf den Umgang mit Gefühlen ab. Für die Schulung empathischer Fähigkeiten und Fertigkeiten werden szenische Spiele (1), Pantomime (2), Videofeedback (3) und Rollenspiele mit Videofeedback (4) bevorzugt. Auch Wahrnehmungsübungen (5) und Entspannungsübungen (6) sowie bewegungs-, spiel- und sportbezogene Angebote (7) werden als Methodenarrangements einbezogen, lässt sich doch damit vor allem die sozio-emotionale Qualität von Gefühlen und Bedürfnissen bzw. die sozio-emotionale Qualität empathischer Handlungsweisen »direkt« vermitteln (vgl. z. B. Hirsch/Pfingsten, 2007, S. 96-99; Bieg/Behr, 2005, S. 80-104 und Petermann et al., 1999, S. 32-39).

Lehrertrainings (vgl. hierzu Bromme u. a., 2006, S. 328-332) gehen die Schulung der Empathie häufig über die Thematisierung von Konfliktlösestrategien (1), Kommunikationsverhalten (2) und Emotionsregulation (3) an. Das Spektrum an Methodenelementen zur Förderung günstiger empathischer Verhaltensweisen erstreckt sich dabei von Selbsterfahrungsübungen (4) und Rolleninterviews im szenischen Spiel (5) über Fallbesprechungen (6), Gruppenübungen (7), Kommunikationsübungen (8) und sprachanalytischen Übungen (9) bis hin zur Arbeit mit speziellen Feedbackformen (10) und partnerorientierten Konfliktlösestrategien (11), Metaphern (12) und Emotionstagebüchern (13) (vgl. auch Affeldt/Greve, 2002, S. 30 f.).

Insgesamt steht zum empathischen und damit auch zum objekt-empathischen Kompetenzerwerb eine Vielfalt an Methodenoptionen zur Verfügung. In modifizierter Form kann dieses Methoden-Setting auch im Kontext des HD-EBiK bzw. zur Unterstützung des objekt-empathischen Kompetenzerwerbs zur Anwendung kommen. Als grundlegende Trainingselemente haben sich herauskristallisiert: »Wahrnehmungsübungen«, denn sie ermöglichen es, Emotionen besser zu erkennen. »Kommunikationsübungen«, denn sie ermöglichen es, Emotionen besser zu verstehen und »Verarbeitungsübungen«, denn sie ermöglichen es, Emotionen besser zu handhaben. Diese Übungsschwerpunkte, die gleichzeitig auch bedeutsame Zielaspekte darstellen, sind als fester Bestandteil eines jeglichen Empathietrainings anzusehen.

3.7 Zusammenfassende Bewertung

In der Gesamtschau kann aus Sicht der Empathieforschung im engeren und weiteren Umfeld festgehalten werden, dass eine objektbezogene Empathiefähigkeit nichts mit einem einfachen Einfühlungsvorgang und nichts mit einer naiven „Harmonisierungs-, Mitgefühls- und Altruismusideologie“ (Gassner, 2006, S. 319) zu tun hat.

Aus Sicht der Sportlehrkraft ist der professionelle Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen im Sportunterricht weitaus grundlegender und umfassender wirksam, als man es vielleicht auf den ersten Blick anzunehmen vermag (vgl. Ullmann, 2012, S. 40).

Im Gegensatz zum ausschnitthaften Empathieverständnis der Sportdidaktik kann objekt-empathisches Sportlehrerhandeln nicht als ein ausschließlich sozial-kognitiver Einfühlungsvorgang beschrieben und erklärt werden. Emotionale und kognitive, nachahmungs- und moralgeleitete, rollenspezifische und mehrperspektivische, körper-sprachliche und sprachliche, intuitive und reflexive Wechselwirkungsprozesse sowie individuelle Entwicklungsfaktoren, alltagspraktische Erfordernisse und gesellschaftliche Anliegen, spielen eine mehr oder weniger mit beeinflussende Rolle.

Klar wurde auch mit Blick auf die Sportlehrer(aus)bildung, dass empathische wie objekt-empathische Fähigkeiten erlernt, vermittelt und operationalisiert werden können. Kompetenzorientierte Aspekte der Objekt-Empathie lassen sich so konkret beschreiben, dass sie durch Anwendungssituationen entwickelt und mittels Beobachtungskriterien (Indikatoren) situationsspezifisch evaluiert werden können.

Kompetenzorientierte Überlegungen der Empathieforschung zur praktischen Umsetzung von Empathie respektive Objekt-Empathie geben Hinweise darauf, mit welchen grundlegenden Fähigkeitsbereichen die objekt-empathische Qualifizierung der Sportstudierenden begonnen werden kann.

Da objekt-empathische Gefühlsarbeit der Sportlehrkraft in der pädagogischen Praxis darauf abzielt, den Umgang mit gerätespezifi-

schen Herausforderungen oder Problemen zu verbessern, indem Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, ihre gerätespezifischen Bewegungsgefühle besser zu erkennen, zu verstehen und zu handhaben, sind die Sportstudierenden analog dazu in drei Fähigkeitsbereichen zu qualifizieren:

Ein erster Schritt in der Qualifizierung besteht darin, den Sportstudierenden die »Einflussnahme« von Bewegungsgefühlen auf den Umgang mit Spiel- und Sportgeräten bewusst zu machen. Dazu müssen die Sportstudierenden ihre Wahrnehmungsfähigkeit (aus-)bilden, um selbst gerätespezifische Bewegungsgefühle besser erkennen und beschreiben zu können. Wichtig wird hier im Sinne der „Emotionsaufmerksamkeit“ (Greenberg, 2005, S. 331 f.) die bewusste Verbindung von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Körperwahrnehmung (vgl. auch Buddrus, 1992b, S. 91; Fritsch, 2008, S. 33).

Ein zweiter Schritt in der Qualifizierung besteht darin, die Sportstudierenden für die »Sinnggebung« von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen aufzuschließen. Dazu müssen die Sportstudierenden ihre Kommunikationsfähigkeit (aus-)bilden, um selbst gerätespezifische Bewegungsgefühle besser nachvollziehen und verstehen zu können. Wichtig wird hier im Sinne der „Emotionsreflexion“ (Greenberg, 2005, S. 335) die bewusste Verbindung von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und reflektierenden Zuhörmodalitäten (vgl. auch Hart & Kindle Hodson, 2006, S. 94 f. und S. 138 ff.; Hartkemeyer, M. & J.F./Freeman Dhority, 2010, S. 96 f.).

Ein dritter Schritt in der Qualifizierung besteht darin, die Sportstudierenden für die »lösungsorientierte Handhabung« von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen zu befähigen. Dazu müssen die Sportstudierenden ihre Regulations- und Umwandlungsfähigkeit (aus-)bilden, um selbst gerätespezifische Bewegungsgefühlen besser bewältigen und bedürfnisbefriedigend nutzen zu können.

Wichtig wird hier im Sinne der „Emotionsverarbeitung“¹⁴ (modifiziert nach Greenberg, 2005, S. 332 ff.) die bewusste Verbindung von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und ressourcenaktivierender Stärkearbeit (vgl. auch Miller, 1999, S. 32 ff.; Wilke, 2008, S. 39 ff.; Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S.77 f.).

Über den zirkulären Prozess aufmerksamkeitsbasierter Wahrnehmungsprozesse, dialogbasierter Kommunikationsprozesse und lösungsbasierter Verarbeitungsprozesse wird objekt-empathisches Sportlehrerhandeln in der Sportunterrichtspraxis auf grundlegende Art und Weise sichtbar und spürbar, erlernbar und vermittelbar, beobachtbar und kontrollierbar.

Wenn es nun im Sinne der Outputorientierung darum geht, sich jeweils auf die Kernresultate objekt-empathischer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsleistungen zu konzentrieren, dann erweisen sich kompetenzorientierte Ziel- und Ergebnisvorstellungen als sehr hilfreich. Denn: Kompetenzorientierte Ziele beschreiben nicht ein Qualifizierungsprogramm, das, was getan werden soll, sondern ein anvisiertes Ergebnis, also das, was am Ende des objekt-empathischen Qualifizierungsprozesses als konkretes Resultat vorliegen soll (vgl. Müller, 2003, S. 3).

¹⁴ Greenberg unterscheidet zwischen „Emotionsregulation“ (2005, S. 332 f.) und „Emotionstransformation“ (2005, S. 333 f.). Beide Fähigkeiten (Kompetenzen) zielen auf die Verarbeitung von Emotionen im Sinne regulativer und umorientierender Anpassungsprozesse ab. Diese integrierende Funktion soll mit dem Begriff der „Emotionsverarbeitung“ zum Ausdruck gebracht werden.

4 Objekt-Empathie als operationale Zielvorstellung

4.1 Worauf zielt das HD-EBiK?

Der Übergang von einer „input-orientierten“ zu einer „output-orientierten“ Steuerung der Hochschulen führt zu der Aufgabe, für Veranstaltungsformate wie das HD-EBiK Zielperspektiven ergebnisorientiert und operational zu entwickeln.

Ergebnisorientierte Ziele beschreiben einen anvisierten Abschluss, also das, über welches objekt-empathische Vermögen die Sportstudierenden nach dem Qualifizierungsprozess verfügen sollten (vgl. Martens, 1998, S. 52; Müller, 2003, S. 3). „Operationalisierte Lernziele verstehen sich als konkrete Beschreibungen von handlungsorientierten und weitgehend beobachtbaren Verhaltensweisen (Operatoren) nach erfolgter Aktivität“ (Müller, 2003, S. 3).

Unter einer kompetenzorientierten Perspektive kann aus Sicht der Sportstudierenden und mit Bezug auf den objekt-empathischen Qualifizierungsprozess zwischen drei Ziel-Ebenen unterschieden werden (in Anlehnung an Müller, 2003, S. 3):

- Wissensebene (kognitive Basis), z. B.: Ich will wissen, was unter Objekt-Empathie zu verstehen ist und Kenntnis davon haben, was die objekt-empathischen Kompetenzanteile aufmerksames Wahrnehmen, dialogisches Kommunizieren und lösungsorientiertes Verarbeiten im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen konkret auszeichnet.
- Könnensebene (operative Basis), z. B.: Ich will in der Konfrontation mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen objekt-empathisch handeln und die „Techniken“ des körperbasierten Beschreibens, des resonanzerzeugenden Rückspiegels und des lösungsorientierten Bestärkens bewusst einsetzen können.
- Haltungsebene (motivationale Basis), z. B.: Ich will die Bereitschaft und den Willen aufbringen, gerätespezifische Bewegungsgefühle aufmerksam zu beobachten, verstehensförderlich zu reflektieren und lösungsorientiert zu verarbeiten.

Mit Bezug auf objekt-empathisch relevante Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse werden operationale Lernzielbeschreibungen gesucht, die nach Martens einerseits anschau-

lich und verständlich genug sein sollten, um die emotionale Dimension von objekt-empathischem Sportlehrerhandeln in der Auseinandersetzung mit gerätebezogenen Lernprozessen im Sportunterricht alltagsnah einzufangen (vgl. 1998, S. 52); andererseits sollten die wahrnehmungs-, kommunikations- und verarbeitungsbezogenen Zielvorstellungen nach Müller klar und präzise formuliert sein, um im Umgang mit gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen ihre zielführende Erfolgswirksamkeit zu sichern (vgl. 2003, S. 3).

Operationalisierte Zielvorstellungen sind notwendig, wenn es um Qualitätssicherung, also um die Überprüfung persönlicher Kompetenzfortschritte oder um die Bewertung der Stärken und Schwächen einzelner Kompetenzbausteine bzw. des gesamten HD-EBiK geht (vgl. Martens, 1998, S. 48; Müller, 2003, S. 3).

Als Ausgangspunkt der Lernzielbeschreibung im objekt-empathischen Bereich dienen Grundannahmen, auf denen die Operationalisierungsbemühungen basieren (Kap. 4.2). Die (Aus-)Bildung objekt-empathischer Handlungskompetenz für den lern- und motivationalförderlichen Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen hat die Verbesserung von Wahrnehmungsprozessen (Kap. 4.3), Kommunikationsprozessen (Kap. 4.4) und Verarbeitungsprozessen (Kap. 4.5) zur Aufgabe. Diese drei Prozessbereiche bilden die wesentlichen kompetenzorientierten Zielvorstellungen des HD-EBiK ab.

4.2 Grundannahmen

Um die kompetenzorientierten Zielvorstellungen im Rahmen des HD-EBiK richtig einordnen und besser nachvollziehen zu können, wird es aufgrund der bisherigen Überlegungen als hilfreich erachtet, sich folgender sechs Grundannahmen zu vergewissern:

(1) Im Vordergrund steht vorrangig die emotionale und nicht die rationale Seite beim Sich-Vertrautmachen mit Spiel und Sportgeräten. Damit soll keineswegs die Bedeutung der Integration von Fühlen und Denken, Emotion und Kognition für optimale gerätespezifische

Bewegungslern- und Anpassungsprozesse in Abrede gestellt werden.¹⁵

(2) Konkret sollen gerätespezifische Bewegungsgefühle aufgrund ihrer bedeutsamen Orientierungs-, Antriebs- und Kontrollfunktion mit Hilfe der Fähigkeit zur Objekt-Empathie besser beachtet und für gerätespezifische Bewegungslern- und Anpassungsprozesse besser genutzt werden.

(3) Objekt-Empathie wird dabei als eine Fähigkeit, als eine Kompetenz angesehen, da „Kompetenzen (Fähigkeiten) von der Vorstellung begleitet werden, etwas erlernen und verbessern zu können“ (Rindermann, 2008, S. 30). So genannte „Was-Fähigkeiten“ (Lineham, 2007, S. 77) stehen für die fertigkeitsorientierte Komponente der Kompetenz Objekt-Empathie und so genannte „Wie-Fähigkeiten“ (Lineham, 2007, S. 30) stehen für die haltungsorientierte Komponente der Kompetenz Objekt-Empathie.

(4) Die Fähigkeit zur Objekt-Empathie versetzt eine Sportlehrkraft in die Lage, mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen lern- und motivationalförderlich umgehen zu können. Das beinhaltet die (Teil-)Fähigkeiten: (un-)attraktive Geräteanreize und (un-)angenehme Gerätegefühle in ihren (de-)motivationalen Auswirkungen erfassen und konstruktiv nutzen zu können; ungünstige Geräteanreize und unangenehme Gerätegefühle um- oder neuorientieren zu können; gerätespezifische Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle zur Selbstkontrolle verwenden zu können und (de-)motivationale Wirkungen von Spiel- und Sportgeräten bereits vor ihrem Einsatz antizipatorisch erfassen und für lernförderliche Planungsüberlegungen vorausschauend nutzen zu können.

¹⁵ Mit dieser Position/Gewichtung besteht eine Nähe zu Forschungsarbeiten, die sich mit „Emotionaler Intelligenz“ (z. B. Goleman, 1996) oder mit „Emotionaler Kompetenz“ (z. B. Steiner, 1997) beschäftigen. Allerdings wird dort Empathie vornehmlich als soziale Fähigkeit (vgl. hierzu Göppel, 1999 und Faßhauer, 1999) thematisiert. Daher spielt der Theorieansatz der „Emotionalen Intelligenz“ bzw. „Emotionalen Kompetenz“ im HD-EBiK, auch wenn er wertvolle Beschreibungen konkreter sozio-emotionaler (Teil-)Fähigkeiten zur Verfügung stellt, nur eine begleitende Rolle.

(5) Voraussetzung für diese Art von objekt-empathischer Professionalität sind wahrnehmungs-, kommunikations- und verarbeitungsbezogene Kompetenzleistungen. Diese Kompetenzanteile stehen in enger funktionaler Wechselbeziehung zueinander und stellen einerseits die Grundlage für objekt-empathisches Sportlehrerhandeln dar; andererseits bilden diese drei Bausteine die zentralen Zielperspektiven für den objekt-empathischen Kompetenzerwerbsprozess der Sportstudierenden ab.

(6) Im Rahmen des Kompetenzerwerbsprozesses soll es den Sportstudierenden ermöglicht werden, einen individuellen objekt-empathischen Kompetenzstil zu entwickeln. Denn die Ausprägung und Qualität objekt-empathisch bedeutsamer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsleistungen auf Seiten der Sportstudierenden ist nicht unabhängig von kognitiven Aspekten (etwa Perspektivenübernahme), von intuitiven Vermutungen (etwa Bauchgefühl), von reflexiver Analyse (etwa Distanzierungsfähigkeit), von Persönlichkeit (etwa Neigung zum Altruismus), von Einstellungen gegenüber Gefühlen/Bedürfnissen (sie etwa zulassen, unterdrücken oder vermeiden zu wollen), von gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen (etwa Individualisierung, Erfolgsorientierung oder Solidarisierung, Rücksichtnahme) und von schulsportlichen Normvorgaben (etwa Entwicklungsförderung oder Sportkulturerschließung).

Für die Zufriedenheit mit der (Aus-)Bildungspraxis im HD-EBiK wird es entscheidend sein, dass die Sportstudierenden für sich eine klare Zielvorstellung respektive Kompetenzerwartung entwickeln können und sie ihre Lernerfolge bzw. ihre objekt-empathischen Kompetenzfortschritte nachvollziehbar einordnen und bewerten können.

4.3 Kompetenzorientierte Zielvorstellung „Aufmerksames Wahrnehmen“

»Aufmerksame Wahrnehmung« bahnt im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten den Weg zu den gerätespezifischen Bewegungsgefühlen; sie hilft, deren Einflussnahme auf die gerätespezifische Bewegungsbeziehung und Bewegungsqualität besser zu erkennen und in das Bewusstsein zu heben. Idealtypisch gesehen, steht deshalb für

die Sportstudierenden die Fähigkeit zum aufmerksamen Wahrnehmen am Anfang eines zirkulären (Aus-)Bildungsprozesses mit dem Ziel, sich, im Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen, die Fähigkeit einer gesteigerten „Emotionsaufmerksamkeit“ (Greenberg, 2005, S. 331) anzueignen.

Die Fähigkeit zum „aufmerksamen Wahrnehmen“ (Wagner/Iwers-Stelljes, 2005, S. 22) korrespondiert eng mit einer grundlegenden „Präsenzschulung“ (Kaltwasser, 2008, S. 16).

Aufmerksames Wahrnehmen umfasst die Kernkompetenz der Sportlehrkraft, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle zur gegenseitigen Offenlegung und Akzeptanz identifikationsstiftend kennzeichnen zu können (vgl. Greenberg, 2005; Wagner/Iwers-Stelljes, 2005; Fritsch, 2008, S. 13 ff.).

Aufmerksames Wahrnehmen befähigt die Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte, positive oder negative Bewegungserlebnisse im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten für eine gewisse Zeit konstant und konzentriert zu beobachten und zu beschreiben. Solche Bewegungserlebnisse können in Form einer körperlichen Empfindung, eines emotionalen Zustandes, eines erinnerten Bildes, eines Satzes, eines Gedankens, einer Eingebung, eines Bewegungsimpulses, einer Bewertung zum Ausdruck kommen.

Bewegungserlebnisse mit Spiel- und Sportgeräten emotional aufmerksam zu beobachten und zu beschreiben bedeutet, das Zentrum der – weitgestellten – Aufmerksamkeit präsent auf eine dieser Erlebnisformen zu richten, ohne zu versuchen, andere Erlebnisformen, die eher am Rande der Aufmerksamkeit stehen, aktiv auszublenden (vgl. Wagner/Iwers-Stelljes, 2005, S. 22).

Die Fähigkeit, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, in sich selbst „aufmerksam-neugierig hineinzusehen, hineinzulauschen, hineinzuspüren“ (Wagner/Iwers-Stelljes, 2005, S. 22) zu können, hilft dem einzelnen Sportstudierenden zu erleben, wie die emotionale Wahrnehmung bei seinen Mitstudierenden sein könnte.

Im Mittelpunkt dieses wahrnehmungsbezogenen Aufmerksamkeitsprozesses steht das eigene Erleben emotionaler Selbstbeobachtung/Selbstbeschreibung. Das Gewährwerden und in-Worte-Fassen von eigenen Bewegungsgefühlen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten unterstützt das spätere Sportlehrerhandeln dahingehend, die im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten ausgelösten fremden Bewegungsgefühle von Schülerinnen und Schülern besser erkennen und verorten und dadurch in Folge besser kommunizieren und verarbeiten zu können.

In diesem Zusammenhang ist es für die Sportstudierenden wichtig zu wissen, dass objektbezogene Emotionsaufmerksamkeit nicht bedeutet, über gerätespezifische Bewegungsgefühle nachzudenken, sondern ein Bewegungsgefühl über Beschreibungsprozesse bewusst zu erfüllen. Erst wenn das Bewegungsgefühl bewusst erfüllt wurde, wird die sprachliche Reflexion zu einer wichtigen Komponente ihrer Bewusstwerdung und zu einer wichtigen Grundlage für emotionale Verstehensprozesse und emotional stimmige Verarbeitungsprozesse (vgl. Greenberg, 2005, S. 331 f.).

In der Praxis zeigt sich objekt-empathisch kompetentes Wahrnehmungshandeln der Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte insbesondere in einem körperbasierten Einfühlungs- bzw. Beschreibungsvorgang. Nach Fritsch setzt die Wahrnehmung gerätespezifischer Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle die fokussierte Wahrnehmung des Körpers voraus. Fragen wie:

- „Spüre ich den Kontakt zwischen Körper und Bewegungsgerät?“ (stark-schwach ...)
- „An welchen Stellen spüre ich meinen Körper im Umgang mit dem Bewegungsgerät?“ (Füße, Beine, Bauch, Rücken, Brust, Schulter, Gesicht, Augen ...)
- „Was genau spüre ich in meinem Körper?“ (Wärme, Vibration, Ruhe, Kraft, Anspannung, Lockerheit, Entspannung ...)
- „Wie fühlen sich meine gerätespezifischen Körpergefühle an?“ (weichhart, eng-weit, starr-bewegt, kalt-warm, verkrampft-locker, angespannt-entspannt ...)

helfen, seinen gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und denen von anderen „auf die Spur“ zu kommen (vgl. 2008, S. 33).

Erweist sich die emotionale Spurensuche über die körperfokussierte Wahrnehmung als schwierig, kann der Kontakt zu dem aktuell wirksamen gerätespezifischen Bewegungsgefühl über den körpererweiternden Weg der „Gefühlskartografie“¹⁶ (Fritsch, 2008, S. 34) angebahnt werden. Die Gefühlskartografie ist wie folgt aufgebaut:

- Beschreibung des möglichen Hauptgefühls,
- Beschreibung möglicher dazugehöriger Gefühlsfacetten,
- Beschreibung möglicher äußerer Gefühlsauslöser (auslösende Geräteanreize/Bewegungssituationen),
- Beschreibung möglicher innerer Gefühlsauslöser (auslösende Urteile/Bewertungen),
- Beschreibung möglicher körperlicher Signale (Körperempfindungen, körpersprachliche Elemente),
- Beschreibung der möglichen Handlungsimpulse (Bewegungsaktionen bedingt durch die assoziierte gerätespezifische Gefühlslage),
- Beschreibung vermuteter Bedürfnislagen (modifiziert nach Fritsch, 2008, S. 34).

Objekt-empathisch kompetentes Sportlehrerhandeln als eine besondere Form von aufmerksamer Wahrnehmungsfähigkeit bzw. Emotionsaufmerksamkeit dient dazu, sich eigenen wie fremden Bewegungsgefühlen anzunähern, sie zuzulassen und zu akzeptieren und nicht zu unterdrücken.

Das körperfokussierte oder körpererweiternde Ausdrücken und Beschreiben von Bewegungsgefühlen spielt eine bedeutsame Rolle, wenn es in Bewegungslernprozessen darum geht, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten positive emotionale Herausforderungen als auch negative emotionale Belastungen konstruktiv in Form persönlich stimmiger Bewegungslösungen zu verarbeiten.

¹⁶ Mit dem Instrument der Gefühlskartografie lassen sich nach Fritsch Gefühle auf umfassende, aber strukturierte Art und Weise darstellen und beschreiben (vgl. 2008, S. 34 ff.).

Körperbasierte Beschreibungsversuche können bei den Sportstudierenden in der Auseinandersetzung mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen einen nach innen gerichteten Suchprozess anregen und einen nach außen getragenen Reflexionsprozess auslösen.

Die Tätigkeit des »körperfokussierten oder körpererweiternden Beschreibens« entspricht der Kategorie der Was-Fähigkeiten: „Mit welcher Fertigkeit fühlt sich die Sportlehrkraft in die gerätespezifische Gefühlslage der Schülerinnen und Schüler ein?“ Die Art und Weise der Beschreibung, im Sinne von »aufmerksam«, »genau« und »differenziert«, verweist auf die Motivation, mit der die gerätespezifischen Bewegungsgefühle wahrgenommen werden und entspricht der Kategorie der Wie-Fähigkeiten: „Mit welcher Grundhaltung fühlt sich die Sportlehrkraft in die emotionale Lage der Schülerinnen und Schüler ein?“

4.4 Kompetenzorientierte Zielvorstellung „Dialogisches Kommunizieren“

»Dialogische Kommunikation« öffnet den Weg zur Verständigung über verschiedenartige Bewegungsgefühle, die sich beim Hantieren mit Spiel- und Sportgeräten ergeben; sie hilft, die sinngebende Prägung der Bewegungsgefühle auf die gerätespezifische Bewegungsbeziehung besser zu verstehen und resonanzförderlich mitzuteilen. Idealtypisch gesehen, ist deshalb für die Sportstudierenden die Fähigkeit zum dialogischen Kommunizieren die Fortführung eines zirkulären Qualifizierungsprozesses mit dem Ziel, sich die Fähigkeit einer gesteigerten „Emotionsreflexion“ (Greenberg, 2005, S. 335) anzueignen.

Die Fähigkeit zur „dialogischen Kommunikation“ (vgl. Hartkemeyer M. & J.F./Freeman Dhority, 2010, S. 96 f.) korrespondiert eng mit dem „reflektierenden Zuhören“ (Rahn, 2007, S. 30), das für jede dialogförderliche Gesprächsführung von elementarer Bedeutung ist.

Dialogisches Kommunizieren, in der elementaren Form reflektierender Zuhör- und Sprechaktivitäten, wobei das Sprechen (Nachfragen) unmittelbar aus dem Zuhören hervorgeht (vgl. Hartkemeyer M. &

J.F./Freeman Dhority, 2010, S.96 f.), umfasst die Kernkompetenz der Sportlehrkraft, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle (emotionale Ebene) und das, was mit diesen emotionalen Botschaften zum Ausdruck gebracht werden soll (sachliche Ebene) resonanzerzeugend rückspiegeln zu können.

Reflektierendes Zuhören, als eine erweiterte Form des aktiven Zuhörens, befähigt die Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte, gegenüber Schülerinnen und Schülern und ihren gerätespezifischen Bewegungsgefühlen, ein aufnehmend-akzeptierender, prüfend-distanzierender und ermutigend-lösungsorientierender Gesprächspartner zu sein (vgl. Kölln, 2006, S. 4 ff.; Sommer/Eckstein, 2008, S. 44 f.; Pfeffer/Weidig, 2012, S. 55 f.).

Reflektierendes Zuhören und Sprechen (Nachfragen) seitens der Sportlehrkraft ermuntert die Schüler einerseits, ihre im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten aktivierten Vorlieben oder Abneigungen offenzulegen und zu erläutern. Andererseits werden die Schüler durch die reflektierende Rückspiegelungshaltung der Sportlehrkraft angeregt, ihre gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen zu hinterfragen, zu präzisieren und mögliche diffuse Sinnzuweisungen einem Klärungsprozess zuzuführen (vgl. Wassener, 1999, S. 41).

Im Mittelpunkt dieser kommunikativen Einfühlung steht das eigene Erleben »emotionaler Anteilnahme«, um sich selbst und den anderen in seinen Bewegungsgefühlen und Bewegungsmotiven besser verstehen zu können. Das »bestätigende Annehmen« der gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungslage allein wirkt häufig, wegen der (Selbst-)Akzeptanz und (Selbst-)Wertschätzung, schon deeskalierend. Das »nachprüfende Annehmen« erleichtert, gerade in der Konfrontation mit unattraktiven Geräteanreizen bzw. unangenehmen Bewegungsgefühlen, die Suche nach neuen Bewegungsalternativen oder veränderten Umgangsregelungen. Reflektierendes Rückspiegeln fördert die Fähigkeit der Sportstudierenden, gerätespezifische Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle lern- und motivationalförderlich moderieren zu können.

In der Praxis zeigt sich objekt-empathisch kompetentes Kommunikationshandeln der Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte insbesondere in einem resonanzerzeugenden Einfühlungs- bzw. Zuhör- und Sprechvorgang. Dabei fungieren die Mitstudierenden als reale Gesprächs- und Resonanzpartner. Gesprächsgegenstand sind real erlebte Bewegungsdialoge mit verschiedenen Spiel- und Sportgeräten. Idealtypisch orientiert sich die motivational begünstigende Ansprache und Rückspiegelung gerätespezifischer Bewegungsgefühle an folgender dialogförderlicher Gesprächsführung (vgl. Kölln, 2006, S. 12 ff.; Sommer/Eckstein, 2008, S. 44 f.).

Wenn das Gespräch beginnt, stellt der zuhörende Sportstudierende erst einmal den Kontakt zu seinem Gesprächspartner her. Das gelingt z. B. durch nonverbale Signale wie zuwendungsorientierter Blickkontakt, unterstützendes Kopfnicken, offene Körperhaltung, freundliche Mimik, Gestik und ruhige Stimmlage. Aktives Schweigen, die Zurückhaltung eigener Spontanreaktionen, konzentrierte Aufnahme der Mitteilungen und dosierte Ermutigungen zum Sprechen sollen dem Gegenüber ein deutliches Interesse an seinen emotionalen Geräte- und Bewegungserfahrungen signalisieren. Mit dieser akzeptierenden Grundhaltung wird die Basis für emotionale Austausch- und Verständigungsprozesse geschaffen (vgl. Kölln, 2006, S. 12-13; Sommer/Eckstein, 2008, S. 44).

Während des weiteren Gesprächsverlaufes sind die verschiedenen Formen des reflektierenden Zuhörens eine große Hilfe, um bei dem Gegenüber im Hinblick auf seine gerätespezifischen Bewegungsgefühle verständigungsförderliche Resonanz und Verstehen zu erzeugen:

Von der unvoreingenommenen, wörtlichen Wiedergabe des Gesagten, über die sinngemäße Zusammenfassung dessen, was man glaubt verstanden zu haben, bis hin zum Erfassen von dem, was gefühlsmäßig mitschwingt, aber vom Gegenüber nicht gesagt wurde und der Klärung, welche beabsichtigten Intentionen und Bedürfnisanliegen das Gegenüber gerade besonders beschäftigen, lädt der zuhörende Sportstudierende seinen Gesprächspartner dazu ein, die eigenen gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen zu überdenken und ggf. zu korrigieren (vgl. Kölln, 2006, S. 12-13; Sommer/Eckstein, 2008, S. 44).

Reflektierendes Zuhören ist weder Zustimmung noch Widerspruch, ist kein Urteil darüber, ob die gerätespezifischen Bewegungsgefühle richtig oder falsch sind. Der zuhörende Sportstudierende bejaht „einfach“ die Tatsache, dass die gerätespezifischen Bewegungsgefühle beim sich äußernden Gesprächspartner vorhanden sind (vgl. Mitschka, 2000, S. 55).

Ist sich der in der Zuhörerposition befindliche Sportstudierende unsicher, ob er die gerätespezifische Gefühls- und Bewegungslage des Mitstudierenden richtig verstanden hat, kann er durch bestimmte Fragestellungen den Gesprächsdialog strukturieren (vgl. Sommer/Eckstein, 2008, S. 44). Geht es anfänglich um die Erkundung von Bewegungsproblemen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, kann der Zuhörende den Gesprächspartner durch »konkrete Fragen« beobachtbares Bewegungsverhalten beschreiben lassen, wie z. B.: „Was genau fällt Dir im Umgang mit dem Bewegungsgerät leicht/schwer?“ „Welche Eigenschaften des Bewegungsgerätes lösen bei Dir aktivierende/blockierende Bewegungsimpulse aus?“

Wenn es im weiteren Verlauf des Gespräches darum geht, zentrale Bewegungsgefühle und vermutliche Bedürfnisanliegen (vgl. Kölln, 2006, S. 16) zu erkunden, ist es aus Zuhörersicht sinnvoll, »öffnende Fragen« zu stellen (vgl. Sommer/Eckstein, 2008, S. 44), wie z. B.: „Wie siehst Du Dein Verhältnis zu dem Bewegungsgerät?“ „Welche Eigenschaften des Bewegungsgerätes lösen bei Dir positive/negative Gefühle aus?“ „Was beschäftigt Dich im Umgang mit dem Spiel- und Sportgerät im Moment am meisten?“ „Worin siehst Du für Dich den größten Sinn in der Auseinandersetzung mit dem Bewegungsgerät?“

Oftmals ergibt sich hieraus bereits der Ansatz für eine ressourcenaktivierende Lösungssuche bzw. für lösungsorientierte Fragestellungen: „Was könntest Du Dir vorstellen, um mit dem Bewegungsgerät klar zu kommen?“ „Was möchtest Du dazu beitragen, dass Dein Umgang mit dem Bewegungsgerät für Dich zufriedenstellend ist?“ „Welche Hilfen, welche Unterstützung würdest Du Dir von einer Sportlehrkraft oder von der Lerngruppe wünschen?“ (vgl. Sommer/Eckstein, 2008, S. 45).¹⁷

Objekt-empathisch kompetentes Sportlehrerhandeln als eine besondere Form von dialogischer Kommunikationsfähigkeit bzw. Emotionsreflexion will Missverständnisse vermeiden, verstehens- und zielgeleitete Klärungsprozesse herbeiführen, lern- und motivationalförderliche Um- oder Neuorientierungen vorbereiten und selbst noch so kleine „Minianreize“ für bewältigbare Lösungswege im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten antizipieren.

¹⁷ Sommer/Eckstein machen in diesem Zusammenhang auf zwei weitere Grundregeln für eine dialogförderliche Gesprächsführung aufmerksam, sie sollen der Vollständigkeit halber hier kurz aufgeführt werden: Die Gesprächspartner sollten in »Ich-Botschaften« sprechen, um deutlich zu machen, dass es ihre persönlichen Gefühlsempfindungen sind und keine allgemein gültigen. Die Gesprächspartner sollten ungefähr zu »gleichen Teilen Zuhör- und Sprech-Verantwortung« für den Dialogprozess übernehmen, das schützt vor Entmündigung und Überverantwortung (vgl. 2008, S. 45).

Mit Hilfe reflektierender Zuhör- und Sprechaktivitäten soll die Lerngruppe im Rahmen von kurzen Feedback-Dialogen¹⁸ ermutigt werden, sich bei Such-, Entscheidungs-, Umorientierungs- und Lösungsprozessen gegenseitig behilflich zu sein.

Die Tätigkeit des »reflektierenden Zuhörens und Sprechens« entspricht der Kategorie der Was-Fähigkeiten: „Mit welcher Fertigkeit fühlt sich die Sportlehrkraft in die gerätespezifische Gefühlslage der Schülerinnen und Schüler ein?“ Die Art und Weise des Reflektierens, im Sinne von »dialogisch«, »anteilnehmend-bejahend«, »anteilnehmend-prüfend« sowie »verstehensförderlich und lösungsorientierend«, verweist auf die Motivation, mit der die gerätespezifischen Bewegungsgefühle kommuniziert werden und entspricht der Kategorie der Wie-Fähigkeiten: „Mit welcher Grundhaltung fühlt sich die Sportlehrkraft in die emotionale Lage der Schülerinnen und Schüler ein?“

4.5 Kompetenzorientierte Zielvorstellung „Lösungsorientiertes Verarbeiten“

»Lösungsorientierte Verarbeitung« konkretisiert im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten und daraus resultierenden Bewegungsgefühlen den Weg zur erfolgreichen Bewältigung von herausfordernden (emotional positive Assoziierung) oder von belastenden (emotional negative Assoziierung) Bewegungssituationen; sie hilft, das Sinnpotenzial der Bewegungsgefühle konstruktiv zu verwerten und für das Auffinden persönlich stimmiger Bewegungslösungen zu nutzen. Idealtypisch gesehen schließt sich für die Sportstudierenden mit der besonderen Fähigkeit zur lösungsorientierten Verarbeitung der zirkuläre Qualifizierungsprozess mit dem Ziel, sich die Fähigkeit einer gesteigerten „Emotionsverarbeitung“ (modifiziert nach Greenberg, 2005, S. 332 ff.) anzueignen.

Die Fähigkeit zur „lösungsorientierten Verarbeitung“ nach Greenberg (ebd., S. 232 ff.) korrespondiert eng mit »ressourcenaktivieren-

¹⁸ Da im Sportunterricht in der Regel die zeitlichen Ressourcen knapp bemessen sind, sollen im HD-EBiK motivationale Formen und Funktionen des Kurz-Feedbacks zum Einsatz kommen und genutzt werden (vgl. Alberternst, 2007, S. 165-180).

der Stärkearbeit« (vgl. Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 77-87) und »umorientierender Stärkearbeit« (vgl. Miller, 1999, S. 32-34).

Lösungsorientiertes Verarbeiten umfasst die Kernkompetenz der Sportlehrkraft, die durch Spiel- und Sportgeräte evozierten Bewegungsgefühle ressourcenaktivierend nutzen zu können, sodass jeder für sich, passende Bewegungslösungen für aktualisierte Gefühlslagen oder neue Bewegungsimpulse für veränderte Gefühls- und Bedürfnislagen finden, erproben und optimieren kann (vgl. Szabó, 2009, S. 255-265).

Lösungsorientiertes Verarbeiten befähigt die Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte dazu, Schülerinnen und Schülern sowohl bei attraktiven wie unattraktiven Spiel- und Sportgeräten respektive angenehmen wie unangenehmen Bewegungsgefühlen hilfreiche Unterstützung in Form flexibler Bestärkungsmaßnahmen geben zu können. Auf der einen Seite ist die Sportlehrkraft in der Lage, mit dem Wissen um das Bewegungs-Können des Schülers, das vorhandene Bewegungspotenzial mittels »bestätigender Bestärkungsformen« emotional stabilisieren und optimieren zu können. Auf der anderen Seite ist die Sportlehrkraft in der Lage, mit dem Wissen um die Bewegungsprobleme des Schülers, vorhandene Bewegungsdefizite mittels »umorientierender Bestärkungsformen« emotional kompensieren und modifizieren zu können (vgl. Ungerer-Röhrich u. a., 2007, S. 28; Szabó, 2009, S. 255 ff.).

Für beide Regulations- und Steuerungsabsichten ist eine lösungsgeleitete Stärkearbeit von Vorteil. Sie versetzt eine Sportlehrkraft in die Lage zu erkennen, was bereits bei den Schülern fast wie gewünscht im Umgang mit diversen Spiel- und Sportgeräten funktioniert, um dann in Minischritten die Schüler zu weiteren schöpferischen oder kontrollierenden Bewegungsaktivitäten zu bestärken.

Im Mittelpunkt dieser lösungsorientierten Verarbeitungsprozesse steht das selbstwirksame Erleben von stärkeaufbauenden Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen. Im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten erfahren die Sportstudierenden am eigenen Körper, was es heißt, bei positiven Gefühlslagen das Bewegungspotenzial noch

weiter „ausreizen“ oder bei negativen Gefühlslagen die gerätespezifische Bewegungsbeziehung in erster Linie „kontrollierbar“ gestalten zu können.

Auf dieser Erfahrungsbasis sollten die Sportstudierenden sich vom Grundgedanken der ressourcenaktivierenden Bestärkung selbst überzeugen. Bewegungslernen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten geschieht im Sportunterricht vor allem dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren Bemühungen Fortschritte zu erzielen, von der Sportlehrkraft positive Konsequenzen des eigenen Bewegungsverhaltens erfahren und sie die Lösungsanstrengungen vor allem den eigenen Ressourcen, den persönlichen Stärken zuschreiben. Demnach sollten Sportstudierende zur Anleitung von selbstwirksamer Stärkearbeit in der Lage sein (vgl. auch Hinsch/Pfingsten, 2007, S. 54).

In der Praxis zeigt sich objekt-empathisch kompetentes Verarbeitungshandeln der Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte insbesondere darin, im Umgang mit unattraktiven Spiel- und Sportgeräten und daraus resultierenden unangenehmen Bewegungsgefühlen lösungsbasierte Stärkearbeit bspw. »ressourcenaktivierend« (1) oder »umororientierend« (2) gestalten zu können.¹⁹

(1) Ressourcenaktivierende Stärkearbeit

Zentraler Gedanke »ressourcenaktivierender Stärkearbeit« bei Knörzer/Amler/Rupp ist, dass durch eine gezielte Aktivierung der persönlichen Stärken sich eine Person als jemand mit positiven Zielen und Fähigkeiten erfahren kann und damit zu selbstaufwertenden Wahrnehmungen und bedürfnisbefriedigenden (Bewegungs-)Erlebnissen kommen kann. Die durch die Ressourcenaktivierung hervorgerufene positive Emotionalität setzt bei einer Person zahlreiche leistungsförderliche Prozesse in Gang und führt zu einer Erweiterung des Fühl-Denk-Handlungs-Repertoires einer Person (vgl. 2011, S. 81-87).

¹⁹ Die Entscheidung, sich auf emotional negativ assoziierte Gefühls- und Bewegungsbeziehungen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zu konzentrieren, ist im Wesentlichen der Tatsache geschuldet, dass die Sportstudierenden im Rahmen der Pilotveranstaltung 2010/11 vor allem immer daran interessiert waren, für emotional belastende Bewegungssituationen möglichst lern- und motivationalförderliche Handlungsalternativen aufgezeigt zu bekommen. Im schulsportlichen Kontext kann es immer 'mal wieder vorkommen, dass sich Schüler aufgrund einer Prüfungssituation (z. B. praktisches Sportabitur) mit einem Bewegungsgerät „anfreunden“ müssen – ob sie wollen oder nicht. Dann wird es entscheidend sein, wie man mit einer solchen Gefühlslage umgeht.

Im Umgang mit einem „unbeliebten“ Bewegungsgerät (z. B. Sprungtisch) bzw. einer emotional belastenden Bewegungssituation (z. B. Hocke über den Sprungtisch) konkretisiert sich ressourcenaktivierende Stärkearbeit in der Praxis über die Anwendung von vier Phasen (modifiziert nach Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 81 ff.):

In der ersten Phase der „unspezifischen Stärkenanalyse“ (ebd., S. 81-83) beginnen die Sportstudierenden, im Rückgriff auf erinnerte Erfolgssituationen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, bei sich selbst eine persönliche Analyse der eigenen Stärken vorzunehmen (unspezifische Stärkenanalyse I). Das sich daran anschließende „Stärken-Feedback“ durch die Mitstudierenden eröffnet weitere Anregungen, sich mit den eigenen Stärkegefühlen auseinander zu setzen (unspezifische Stärkenanalyse II).

In der zweiten Phase der „spezifischen Stärkenanalyse“ (ebd., S. 83-85) wählen die Sportstudierenden auf der Basis des unspezifischen Stärkeprofils diejenigen Stärkegefühle aus, die mit Blick auf das „unbeliebte“ Bewegungsgerät (Sprungtisch) bzw. auf die „belastende“ Bewegungssituation (Hocke über den Sprungtisch) den emotionalen Zielerreichungsprozess einer persönlich stimmigen Gefühls- und Bewegungsbeziehung unterstützen können (spezifische Stärkenanalyse I). Auf der Basis des präzisierten Stärkeprofils fokussieren sich die Sportstudierenden schließlich auf die drei wichtigsten Stärkegefühle, die sie als besonders trag- und lösungsfähig zur Bewältigung der Aufgabe „Hocke über den Sprungtisch“ ansehen (spezifische Stärkenanalyse II).

In der dritten Phase der „intensivierenden Stärkenaktivierung“ (ebd., S. 85 f.) wird über die genaue Beschreibung der erinnerten Erfolgssituationen eine noch klarere Vorstellung über die drei assoziierten Stärkegefühle aufgebaut bzw. eine noch engere Verknüpfung zwischen dem fokussierten Stärkepotenzial und dem inneren Erleben der Bewegungssituation „Hocke über den Sprungtisch“ angestrebt. Leitfragen, Mutmachersätze, Bildmetaphern oder symbolische Gegenstände helfen, die drei in Frage kommenden positiven Stärkegefühle situationsbezogen zu intensivieren.

In der vierten Phase der „visualisierenden Stärkenaktivierung“ (ebd., S. 86 f.) wird die imaginäre Kraft der inneren Vorstellung genutzt und das positive Stärke- bzw. Erfolgsgefühl konkret in den Zielerreichungsprozess eingespeist. Emotional und rational entwickeln die Sportstudierenden eine gefestigte Gefühlslage und Vorstellung davon, wie sie, ausgestattet mit ihren Stärken, ihren Zielweg Schritt für Schritt gestalten und ihr Ziel, die Hocke über den Sprungtisch sicher zu überstehen, erreichen (können). Die Grundlagen für eine emotional stimmige Bewegungslösung bzw. für eine erfolgreiche Zielerreichung in der konkreten Anforderungssituation sind damit gelegt.

(2) Umorientierende Stärkearbeit

Der zentrale Gedanke „umorientierender Stärkearbeit“ besteht darin, die Bedeutung, die bspw. dem „unliebsamen“ Bewegungsgerät Barren zugemessen wird, zu verändern. Welche mögliche andere Bedeutung kann vielleicht die Perspektive, aus der der „unliebsame“ Barren gesehen wird, verändern und diese somit ebenfalls (vgl. Schlippe/Schweitzer, 2010, S. 79).

Beim Umorientieren (auch Reframing) geht es dabei nicht darum, „auf Biegen und Brechen“ für den „unbeliebten“ Barren eine emotional positive Umschreibung zu finden. Vielmehr geht es darum, bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft zu wecken, dass man dem Barren dadurch einen anderen Sinn, eine andere Be-Deutung geben kann, in dem man das Gerät in einen anderen Bezugsrahmen stellt. Das Beziehungsverhältnis zum Barren kann seinen Sinn ändern, wenn es „in einem anderen Licht erzählt“ (Schlippe/Schweitzer, 2010, S. 76) wird. Ein veränderter Rahmen kann die Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu einem Bewegungsgerät komplett verändern (vgl. ebd., S. 77).

In Anlehnung an Miller kann man sich die praktische Anwendung umorientierender Stärkearbeit mit Bezug auf ein unliebsames Bewegungsgerät (z. B. Barren) wie folgt vorstellen (vgl. 1999, S. 34): Sportstudierende, die den Barren als ihren „Feind“ ansehen

- halten fest, wie sie für sich die barrenspezifischen Anreizmerkmale empfinden (z. B. als hart, sperrig, schmerzhaft...).
- listen ihre emotional negativ assoziierten Barrengedühle, die durch die besonderen Anreizstrukturen des Barrens bei ihnen ausgelöst wurden, auf (z. B. Widerwillen, Abneigung, Unlust, Vorsicht, Zweifel, Angst...).
- halten diejenigen Handlungsimpulse fest, die sie am liebsten aus ihrer barrenspezifischen Gefühlslage heraus sofort tun würden (z. B. Ausweichen, Abhauen, Sich-Herausreden, Fluchen...).

(Zwischenfazit: Folgender Zusammenhang wird deutlich: Aus der Bewertung des Barrens entstehen barrenspezifische Gefühle und daraus Handlungen.)

- blicken hinter das „Unbeliebtsein“ des Barrens und überlegen, was sich eigentlich hinter den Gefühlsbotschaften und Handlungsimpulsen verbirgt (z. B. Unsicherheit, Hilflosigkeit, Überforderung, Wut, Enttäuschung...).
- notieren sich nun ihre Gefühle und Bedürfnisse, die diese neue Sicht des „Dahinterblickens“ bei ihnen ausgelöst hat (z. B. jetzt Sicherheitsstreben, Kompetenzerleben, Mut, Gelassenheit, Kontrolle...).

- übermitteln mit Hilfe eines symbolischen Gegenstands (z. B. Schlüsselbund), wozu sie bereit wären, sich Schritt für Schritt (Schlüssel für Schlüssel) mit dem Barren „anzufreunden“ (z. B. gelassener bleiben, positive Anreize des Barrens entdecken, eigene Stärken und Schwächen sorgfältig abwägen, machbare Miniziele anvisieren...).

(Fazit: Es hat sich ein veränderter Zusammenhang ergeben. Aus den anderen Bewertungen entstehen andere Gefühlslagen und daraus andere Handlungen. Bewertungen/Sichtweisen gegenüber einem Bewegungsgerät können verändert werden – und damit auch die Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu einem Bewegungsgerät.)

Objekt-empathisch kompetentes Sportlehrerhandeln als eine besondere Form von lösungsgeleiteter Stärkearbeit bzw. Emotionsverarbeitung will gerade in der Auseinandersetzung mit negativen gerätespezifischen Bewegungsgefühlen Erfolgslücken überbrücken. Dies bedeutet nicht, nur auf ein positives Bewegungserleben mit einem Bewegungsgerät aus zu sein oder keinerlei kritische Gedanken zum eigenen Bewegungskönnen zu produzieren. Vielmehr geht es darum, zur Lösung von gerätespezifischen Bewegungslernproblemen und damit einhergehenden negativen Bewegungsgefühlen vorhandene persönliche Ressourcen emotional zielführend zu aktivieren.

Die Tätigkeit des »lösungsorientierten Bestärkens« entspricht der Kategorie der Was-Fähigkeiten: „Mit welcher Fertigkeit fühlt sich die Sportlehrkraft in die gerätespezifische Gefühlslage der Schülerinnen und Schüler ein?“ Die Art und Weise des Bestärkens, im Sinne von »ressourcenaktivierend« und »umororientierend«, verweist auf die Motivation, mit der die gerätespezifischen Bewegungsgefühle verarbeitet werden und entspricht der Kategorie der Wie-Fähigkeiten: „Mit welcher Grundhaltung fühlt sich die Sportlehrkraft in die emotionale Lage der Schülerinnen und Schüler ein?“

4.6 Zusammenfassende Bewertung

Objekt-Empathie als operationalisiertes Ziel- und Kompetenzanliegen für die Arbeit mit dem HD-EBiK setzt sich aus wechselwirksamen objekt-empathischen Kompetenzanteilen zusammen. Darin involvierte Teilprozesse sind Voraussetzung und Kompetenzzielperspektive zugleich, um als Sportlehrkraft gerätespezifische Bewe-

gungsgefühle von Kindern und Jugendlichen besser erkennen, verstehen und handhaben zu können.

Objekt-empathische Was-Fähigkeiten wie Beschreiben, Rückspiegeln und Bestärken werden als erlernbare Fertigkeiten definiert. Objekt-empathische Wie-Fähigkeiten, wie »körperbasiertes« Beschreiben, »resonanzbasiertes« Rückspiegeln, und »lösungsbasiertes« Bestärken werden ebenfalls als erlernbare Haltungen definiert.

Bemüht sich eine Sportlehrkraft um die Einnahme solcher Haltungsaspekte, ist in Anlehnung an Strittmatter davon auszugehen, dass „technische“ Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungsfehler von den Schülerinnen und Schülern eher verstanden und nicht gleich negativ bewertet werden (vgl. 2001, S. 36-39). Dies ist für die Sportstudierenden ein wichtiger Anhaltspunkt, falls es zu Lernschwierigkeiten im HD-EBiK kommt.

Gute Leistungen der Sportstudierenden im HD-EBiK sind nach Auffassung von Neumann (2010, S. 65) dann zu erwarten, wenn es gelingt, klare Zielsetzungen und Kompetenzanforderungen einerseits mit einer förderlichen Unterstützung durch entsprechende Lehr-/Lernarrangements andererseits zu kombinieren – mit den kompetenzorientierten Zielperspektiven in Form und Ausprägung objekt-empathisch relevanter »Was- und Wie-Fähigkeiten« ist hierfür ein erster Schritt getan. Das empathieförderliche Lehr-/Lernsetting wird in den konzeptionellen Grundlagen des HD-EBiK (s. Kap. 6 in dieser Arbeit) entfaltet.

5 Theoretische Grundlagen des HD-EBiK und Implikationen für Konzeption und Praxis

5.1 Entwicklungshintergrund

Grundlegendes Anliegen des (Aus-)Bildungskonzepts ist es, Sportstudierende und zukünftige Sportlehrkräfte über den Aufbau einer objektbezogenen Empathiefähigkeit darin zu unterstützen, lern- und motivationalförderlich mit Bewegungsgefühlen, die beim Hantieren mit Spiel- und Sportgeräten ausgelöst werden, umgehen zu können.

Ziel ist der theoriegeleitete Entwurf einer praxistauglichen (Aus-)Bildungskonzeption, sodass die Sportstudierenden im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten an sich selbst die positive Wirkung objekt-empathischer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse direkt erfahren und unmittelbar reflektieren können.

Ausgangspunkt war das Problem, dass viele Sportstudierende bei der Planung von Unterrichtsstunden dem Aufforderungscharakter von Spiel- und Sportgeräten keine Aufmerksamkeit schenken und dadurch nur begrenzt optimal auf die emotionalen wie motorischen Reaktionen der Schüler reagieren konnten.

Gewonnen wurde die Problemsicht durch Beobachtungen in schulischen Praktikumsbesuchen und bei Nachbesprechungen einzelner Unterrichtsstunden und Unterrichtsskizzen sowie in informellen Gesprächen mit Sportstudierenden im Seminar „Planung und Analyse von Sportunterricht“.

Zur Entwicklung des HD-EBiK wurden folgende Leitfragen formuliert:

- Welche Voraussetzungen bzw. Grundkompetenzen müsste eine Sportlehrkraft erfüllen bzw. besitzen, um in der Sportunterrichtspraxis objekt-empathisch handeln zu können?
- Wie können Sportstudierende für die Fähigkeit zur Objekt-Empathie unter hochschulischen Rahmenbedingungen qualifiziert werden?

Als Ausgangsbasis für die Entwicklung des HD-EBiK dienen in einem ersten Zugriff partielle Theorieansätze der Empathieforschung

sowie diagnostische, empirische und trainingspraktische Erfahrungen, die dem unmittelbaren Umfeld der Empathieforschung zugeordnet werden können.

Auf dieser Grundlage wird der besondere Modus der Objekt-Empathie als ergebnisgeleitete und operationale Ziel- und Kompetenzvorstellung beschrieben.

Die weiterführende Frage, auf welcher Theoriebasis sich das HD-EBiK im Allgemeinen bzw. die kompetenzorientierte Zielvorstellung von Objekt-Empathie im Besonderen fundiert begründen und konzeptionell wie praktisch weiterentwickeln lässt, führt zu vier theoretischen Bezugsperspektiven: Die Reflexion der empathietheoretischen Perspektive (Kap. 5.2), der motivationstheoretischen Perspektive (Kap. 5.3), der unterrichtstheoretischen Perspektive (Kap. 5.4) und der bewegungstheoretischen Perspektive (Kap. 5.5) sichert die bisherigen Überlegungen ab und prägt die weitere konzeptionelle und praktische Entwicklung des HD-EBiK.

Gemeinsamer Nenner der theoretischen Bezugsperspektiven ist, dass sie die Emotionen als wichtigen Motivationsfaktor für förderliche Lernprozesse erachten. Deshalb sollen sie im Folgenden näher betrachtet werden.

5.2 Empathietheoretische Bezugsperspektive

Die „Differenzielle EmpathieSystemKompetenz-Theorie“ (DESK-Theorie) nach Gassner (2006) repräsentiert eine pädagogische und kompetenzorientierte Perspektive der Empathieforschung. Neben den Formen der Selbst- Empathie und Sozial-Empathie wird insbesondere die Objekt-Empathie auf der Grundlage emotions- und bedürfnispsychologischer Wechselwirkungen als motivationaler Faktor betont und beschrieben. Auf diese Weise können die Sportstudierenden mit dem motivationalförderlichen Modus eines objekt-empathischen Sportlehrerhandelns in Theorie und Praxis vertraut gemacht werden. Gassners (2006) DESK-Theorie stützt sich auf die neueren Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung.

5.2.1 Objekt-Empathie als Motivationsfaktor auf der Basis emotionaler Prozessvorgänge

Die Entscheidung von Gassner (2006), Objekt-Empathie als einen motivationalen Faktor zu definieren, gründet zum einen auf Ciompi (2005) Theorie der „fraktalen Affektlogik“. Danach werden Emotionen als die entscheidenden Energielieferanten oder Motivatoren aller psychischen Vorgänge angesehen, die jegliches Fühlen, Denken und Handeln wesentlich mitbestimmen, organisieren und steuern (vgl. Ciompi, 2005, S. 95).

Aus dieser affektlogischen Perspektive heraus sind vor allem die steuernden Emotionen mitbestimmend und mitorganisierend für die objekt-empathischen Leistungen einer Sportlehrkraft, weil sie, so Gassner (2006, S. 286 ff.):

- das Denken und Handeln beschleunigen,
- das Erfassen kontextspezifischer Denkweisen in Situationen beschleunigen,
- einen schnellen Zugang zu wichtigen Gedächtnisinhalten erwirken,
- auf Denkprozesse für ausbalancierte Motivationsformen fokussieren,
- Informationen gezielt zusammenfassen und komplexitätsreduzierend wirken,
- für Kontinuität positiver oder negativer Gefühlslagen sorgen,
- die Hierarchie der Denkinhalte (Was ist mir wichtiger?) steuern,
- den Fokus der Aufmerksamkeit ausrichten und
- ein hochsensibler Sensor für Wahrnehmungsprozesse sind (in Anlehnung an Ciompi, 2005, S. 94 ff.).

Vor diesem affektlogischen Hintergrund wird es ein Ziel des HD-EBiK sein, dass Sportstudierende an sich selbst und im Dialog mit anderen erleben und erfahren, wie der Bewegungslernprozess mit Spiel- und Sportgeräten durch die energetisch-motivationale Substanz der Objekt-Empathie lernförderlich gestaltet werden kann. So kann affektlogisch betrachtet,

- bspw. die Beschleunigung von Denk- oder Handlungsprozessen im Zusammenhang mit objekt-empathischen Wahrnehmungsvorgängen den Sportstudierenden die Erfahrung vermitteln, spezifische Anreizmerkmale von Spiel- und Sportgeräten (z. B. Farbe, Form, Gewicht, Größe, Material) schneller in ihrem lernförderlichen Lösungspotenzial für gerätespezifische Bewegungsprobleme erkennen und dadurch lerneffizienter einsetzen zu können.
- bspw. der schnelle Zugang zu wichtigen Erinnerungen an eine Vielzahl gerätespezifischer Gefühlslagen den Sportstudierenden die Erfahrung vermitteln, Könner- oder Anfängergefühle von anderen im Umgang mit verschiedenen Spiel- und Sportgeräten auf Grund der erinnerten emotionalen Erfahrungen mit eigenen Könner- und Anfängergefühlen gut nachvollziehen und dadurch besser verstehen zu können.
- bspw. die fokussierte Reflexion auf bestimmte gerätespezifische Besonderheiten den Sportstudierenden die Erfahrung vermitteln, bereits bei der Planung einer Sportstunde günstige oder ungünstige Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten im Voraus erfassen, destruktive Lerneffekte im Voraus vermeiden oder mindern und konstruktive Lerneffekte im Voraus gezielt herbeiführen zu können.

Mit der Präferenz der Emotionen (Affekte) soll das obligate Zusammenwirken von Emotion und Kognition oder Fühlen und Denken nicht in Frage gestellt werden. Vielmehr geht es dem HD-EBiK im Sinne von Gassner (2006) darum, dass Sportstudierende Emotionen (Affekte) als orientierungsgebende Energielieferanten (Motivatoren) auch für ihre objekt-empathische Leistungen im Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen begreifen lernen.²⁰

Kompetenzorientiert gewendet, befähigt der energetisierende Motivationsfaktor Objekt-Empathie die Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräfte insbesondere dazu:

²⁰ In seiner Theorie der fraktalen Affektlogik verwendet Ciompi (2005) als Oberbegriff für Emotionen den Begriff „Affekt“. Der Oberbegriff Affekt wird – mit Bezug auf Gassner (2006) – in dieser Arbeit nicht übernommen, weil Affekt im wissenschaftlichen Bereich überwiegend als kurzfristig auftretendes emotionales Phänomen definiert wird, das bei Menschen meistens eine negative Handlungsweise impliziert. Die Begriffe Affekt, Gefühl oder Emotion werden in dieser Arbeit eher neutral bzw. synonym verwendet.

- attraktive oder unattraktive Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten in ihren emotional-motivationalen Auswirkungen schneller erfassen, verstehensförderlicher reflektieren und lösungsorientierter handhaben zu können;
- unangenehme Bewegungsgefühle von Schülerinnen und Schülern ressourcenaktivierend oder umorientierend bestärken zu können. In gleicher Weise würde auch dazu gehören, angenehme Bewegungsgefühle von Schülerinnen und Schülern aufmunternd und bestätigend bestärken zu können;
- spezifische Besonderheiten von ausgewählten Spiel- und Sportgeräten zur emotionalen Selbstkontrolle für selbstwertsteigernde Bewegungshandlungen nutzen zu können;
- (de-)motivationale Wirkungen von ausgewählten Spiel- und Sportgeräten antizipatorisch erfassen und reflektieren sowie sich in Betracht kommende emotional stimmige Bewegungslösungen im Voraus einfühlen zu können.

Mit diesen vier Teilfähigkeiten kann den Sportstudierenden im HD-EBiK exemplarisch der energetisch-motivationale Vorteil objekt-empathischen Sportlehrerhandelns konkret verdeutlicht und vermittelt werden.

5.2.2 Objekt-Empathie als Motivationsfaktor auf der Basis eines humanen Verhaltensmotivs

Die Entscheidung von Gassner (2006), Objekt-Empathie als einen motivationalen Faktor zu definieren, gründet zum anderen auf der Annahme von Deci & Ryan (1985), dass menschliche Grundbedürfnisse eine Person zu bestimmten Handlungsweisen motivieren und aktivieren und ihr dadurch helfen, ihre Existenz zu sichern (vgl. S. 280 f.).

Hierbei weist das soziale Bedürfnis unter den menschlichen Grundbedürfnissen „eine besondere Position auf, da seine Befriedigung von Geburt an als wichtige Grundlage für die Existenzsicherung eines Menschen benötigt wird. Es steht deshalb in einem engen Verhältnis zur Empathiefähigkeit eines Menschen“ (Gassner, 2006, S. 280-281).

Gassner sieht sich in seiner Auffassung auf Grund neuropsychologischer Forschungsarbeiten bestätigt. Denn sie gehen davon aus, dass spezifische neuronale Vernetzungen im Stirnlappenbereich (vgl. Hüther, 2004, S. 70) in Form so genannter Spiegelneuronen (vgl. z. B. auch Bauer, 2005b) das Auftreten empathischer Prozesse bei einer Person verursachen (vgl. Gassner, 2006, S. 281). Sie können als die Grundvoraussetzung dafür angesehen werden, dass eine Person eine förderliche Form der emotionalen Kontaktaufnahme herausbilden kann (vgl. Damasio, 2004). Empathische wie objekt-empathische Prozesse besitzen somit eine biogenetische und für das Sozialwesen Mensch eine existenzielle Basis.

Das soziale Bedürfnis nach Bindung betont die „grundlegende Angewiesenheit des Menschen auf Mitmenschen, auf Nähe, Aufgehobensein, Verstandenwerden und Vertrauen“ (Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 24 in Anlehnung an Grawe, 2004), wenn es um sein Wohlergehen geht. Die herausgehobene Bedeutung des sozialen Grundbedürfnisses für das Wohlergehen erklärt den energetisierenden Charakter des humanen Verhaltensmotivs „Mitmenschlichkeit“ für motivationalförderliche Einfühlungsprozesse.

Mitmenschliches Sich-Einfühlen stellt, auch im gemeinsamen Bewegungsdialog mit anderen, im Sich-Wohlfühlen in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten, eine normative Wertebasis dar, weshalb die Fähigkeit zur Objekt-Empathie bei Gassner grundsätzlich „positiv“ (2006, S. 25) definiert ist. Der „positive Anspruch“ will der Gegenpart zu den dunklen Seiten der Empathie sein (vgl. hierzu Gassner, 2006, S. 34-43). Dahinter verbirgt sich die Erkenntnis, dass die Fähigkeit einer Sportlehrkraft, sich in gerätespezifische Bewegungsgefühle hineinfühlen zu können, noch nichts über deren tatsächliche objekt-empathische Handlungsqualität aussagt.

So könnte unter Umständen eine Sportlehrkraft bei dem Versuch, Schüler in ihren Bewegungsproblemen mit Geräten emotional zu verstehen, auf die Idee verfallen, diese Schüler nur durch eine provokante Aufforderung zu mehr Ehrgeiz „hochpuschen“ zu wollen statt mit ihnen im Sinne der „Menschenwürde“ gemeinsam eine

Handlungslösung zu suchen. In gleicher Weise würde der „flapsige“ Hinweis der Sportlehrkraft, andere Schüler haben die Bewegungsprobleme doch auch geschafft, den humanen Aspekt der „Menschenwürde“ verletzen, weil der emotionale Schutz dieser Schüler nicht mehr gewährleistet wird.

Ein weiterer Zielaspekt des HD-EBiK wird es daher sein, die Sportstudierenden die motivationalen Folgen der Wertebasis „Mitmenschlichkeit“ erfahren zu lassen, wenn es darum geht, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle auf einer wertschätzenden Grundlage wahrzunehmen, zu kommunizieren und zu verarbeiten.

In der Praxis kann sich dieses wertebasierte objekt-empathische Sportlehrerhandeln durch Achtsamkeit, Verständigung, Rücksichtnahme, Toleranz, Fairness, Mitverantwortung, Lob, Unterstützung, Schadensbegrenzung ausdrücken. Mit schülerschädigenden oder lehrertaktischen Handlungsweisen ist es nicht vereinbar.

Unter Einbezug des „antinomischen Prinzips“ (emotionale Gegensätze stellen keinen Widerspruch dar), achtet und respektiert eine objekt-empathische Sportlehrkraft im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zustimmende oder ablehnende Gefühlslagen. Schädigende Handlungsweisen gegenüber Personen oder Geräten allerdings werden von ihr konsequent unterbunden bzw. in ihren Folgewirkungen unmissverständlich thematisiert.

Vor diesem bedürfnispsychologischen Hintergrund sollen Sportstudierende im HD-EBiK erfahren, wie wohltuend es ist, wenn im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten, im Umgang mit eigenen und fremden Bewegungsgefühlen, in der Konfrontation mit missglückten und geglückten Bewegungsausführungen auf Grundbedürfnisse der Mitmenschlichkeit und Menschenwürde geachtet wird. Charakteristisch hierfür ist, dass Sportstudierende an sich selbst und in der Interaktion mit anderen erleben

- bspw. gerätebezogene Bewegungsexperimente mit einer wertschätzenden Kommentierung zu begleiten und die Gesprächspartner zum emotionalen Dialog zu ermutigen. Die Verbalisierung emotionaler Bewe-

gungseindrücke im Umgang mit den Anreizmerkmalen diverser Spiel- und Sportgeräte sollte hierbei aus der Ich-Position geschehen, da die Du/Sie-Position von den Gesprächspartnern als beschuldigend wahrgenommen wird und zur Einnahme einer Rechtfertigungshaltung reizt.

- bspw. aktiv-reflektierend zuzuhören, wozu das Vermeiden vorschneller Bewertungen gehört. Im Mittelpunkt stehen die Ermutigung zur kritischen, aber wertschätzenden Selbsthinterfragung sowie insbesondere das Nachfragen zum Verstehen emotionaler Vorgänge, die sich aus der motorischen Auseinandersetzung mit den attraktiven oder unattraktiven Anreizstrukturen der jeweiligen Spiel- und Sportgeräte ergeben. Besonders hilfreich sind hierbei erkundende Wie-Fragen statt einengende Warum-Fragen, da sie Personen einer Lerngruppe anregen, den Entstehungsprozess ihrer gerätespezifischen Bewegungsgefühle zu formulieren und dadurch das emotionale Verstehen begünstigen.
- bspw. im Rahmen kurzer Feedbackgespräche die gerätespezifischen Bewegungsgefühle möglichst vieler Bewegungs- und Interaktionspartner auszutauschen, damit emotionales Verstehen und Verständigen im Gesamtkontext stattfinden kann und aus diesem sozio-emotionalen Ressourcenpotenzial emotional stimmige Bewegungslösungen für den Einzelnen wie für die Gruppe gefunden werden können.

Die Präferenz der humanen Sinn-Norm „Mitmenschlichkeit“ hat dabei nichts mit einer „Harmonisierungs-, Mitgefühls- oder Altruismusideologie“ (Gassner, 2006, S. 319) zu tun. Vielmehr wirken sich Einfühlungsprozesse auf der Basis von Mitmenschlichkeit motivationalförderlich auf den gemeinsamen Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten und auf die Förderung prosozialer Handlungsweisen aus. Dies ist auch von Vorteil, wenn es um die Bewältigung von Emotionen im Rahmen gerätespezifischer Bewegungsherausforderungen oder Bewegungsbelastungen geht.

5.3 Motivationstheoretische Bezugsperspektive

Mit Kuhl (2001) und seiner „Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie“ (PSI-Theorie) wird eine „motivationstheoretische Bezugsperspektive“ aufgegriffen, die ebenfalls neurobiologische Aspekte mit einbezieht. Im Zusammenhang mit motivationalförderlichen Lernprozessen können Sportstudierende über diesen Zugang erfahren und nachvollziehen, wie es im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten zur Entwicklung und Ausbildung von motivationalen

Annäherungsschemata oder motivationalen Vermeidungsschemata kommt. Entsprechend gestaltet sich das objekt-empathische Handeln der Sportlehrkraft. Neben zwei verschiedenen Gedächtnissystemen spielen Emotionen für eine bestimmte Gedächtnisart eine besondere Rolle.

5.3.1 Objekt-Empathie im Kontext bewusster und unbewusster Verarbeitungsvorgänge

Mit Hilfe der PSI-Theorie von Kuhl (2001) können die Sportstudierenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass nachhaltige Motivations- und Lernprozesse – auch im Zusammenhang mit Spiel- und Sportgeräten – auf einen gelungenen Dialog zwischen zwei Gedächtnisarten angewiesen sind: dem Intentionsgedächtnis (IG) und dem Extensionsgedächtnis (EG). Beide Gedächtnisarten interagieren miteinander und ermöglichen es so, die Objekt-Welt im engeren Sinne (z. B. Spiel- und Sportgeräte) und im weiteren Sinne (z. B. Bewegungs- und Geräte Räume, Sachthemen des Sportunterrichts) zu erfassen und zu verarbeiten (vgl. Kuhl, 2001, S. 139 ff.).

Um Bewegungslernprozesse von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten motivationalförderlich begleiten zu können, ist es aus Sicht einer zukünftigen Sportlehrkraft notwendig, nicht nur die bewussten, sprachlichen Prozesse im IG, sondern auch die unbewussten, nicht-sprachlichen Prozesse im EG gleichermaßen zu berücksichtigen. Dabei kommt den Emotionen auf unbewusster Ebene eine zentrale Funktion bei der Steuerung kognitiver Prozesse zu.

Sportstudierende können in diesem Zusammenhang im HD-EBiK lernen und an sich selbst erfahren, dass positive, bedürfnisbefriedigende Bewegungsdialoge mit Spiel- und Sportgeräten dazu ermuntern, sich wieder auf ähnliche bewegungsbezogene Geräteherausforderungen einzulassen (Aufbau einer Annäherungstendenz). Ein Erklärungsgrund hierfür ist, dass mittels eines positiven somatischen Markers die Erfahrungssubstanz entsprechend emotional-positiv in dem EG abgespeichert wird. Sammeln die Sportstudierenden stattdessen in der Auseinandersetzung mit gerätespezifischen Anreiz-

strukturen negative, bedürfnisverletzende Bewegungserfahrungen, schlägt sich dies in einem emotional-negativ besetzten Gedächtnisinhalt in dem EG nieder. Die Sportstudierenden sind eher geneigt, vergleichbaren Geräte- respektive Bewegungssituationen aus dem Weg zu gehen (Aufbau einer Vermeidungstendenz).

Für die objekt-empathische Sportlehrkraft bedeutet dies, Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht bei der (Aus-)Bildung motivationaler Annäherungsschemata zu unterstützen, stellen sie doch in Aussicht, psychische Grundbedürfnisse nach „Bindung/Beziehung“, „Lust/Unlustvermeidung“, „Orientierung/ Kontrolle“ und „Selbstwert-erhöhung/Schutz“ (Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 30) umfassend zu befriedigen. Unter diesen bedürfnispsychologisch bedeutsamen Vorzeichen soll den Sportstudierenden im HD-EBiK diese motivationsbezogenen Erklärungsperspektive in Theorie und Praxis nahe gebracht werden.

5.3.2 Objekt-Empathie im Einfluss von Intentionsgedächtnis (IG) und Extensionsgedächtnis (EG)

Wenn Sportstudierende im Rahmen des HD-EBiK mit verschiedenen Spiel- und Sportgeräten in einfühlenden Kontakt kommen, helfen ihnen insbesondere das IG und das EG dabei, die gerätspezifischen Besonderheiten in folgender Weise lernförderlich zu erfassen und zu verarbeiten (vgl. hierzu Knörzer/Rupp, 2010, S. 20 und Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 28):

- Das IG ist beim Bewegungslernen mit Spiel- und Sportgeräten zuständig für die bewussten logisch-analytischen Denkprozesse. In ihm werden in der Auseinandersetzung mit den Anreizstrukturen der Spiel- und Sportgeräte Pläne zur Bewegungsausführung, zu den Bewegungsabsichten und zur Bewegungskontrolle gespeichert und geplante Bewegungsaktionen sowie die Lösung zur Bewältigung von gerätespezifischen Bewegungsherausforderungen oder Bewegungsproblemen rational vorbereitet.
- Das EG aktiviert beim Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten ein ausgedehntes assoziatives Netzwerk, das alle biografischen Bewegungserfahrungen, Bewegungsgefühle, Bedürfnisse, Bewegungsnormen und Bewegungsziele einer Person in Bezug zu dem jeweiligen Spiel- und Sportgerät enthält.

Sportstudierende lernen und erfahren im HD-EBiK, dass die Arbeitsweise des IG weitgehend bewusst und sprachlich ist; seine Verarbeitungsform ist analytisch-sequenziell. Der objekt-empathische Einfühlungsvorgang zu den von Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühlen erfolgt über die sprachliche Ebene, da der Verarbeitungscode des IG über die rationale Logik stattfindet (vgl. Knörzer/Rupp, 2010, S. 20).

Die Arbeitsweise des EGs ist, im Gegensatz zum IG, weitgehend nicht sprachlich und unbewusst. Mit Hilfe seiner simultanen und ganzheitlichen Verarbeitungsform ist die Berücksichtigung und Integration vieler Einzelaspekte sowie eine schnelle Einschätzung der emotionalen Lage möglich. Sportstudierende lernen und erfahren im HD-EBiK, dass beim EG der objekt-empathische Zugang zu den von Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühlen nur über die körperlich-emotionale Ebene einen sinnvollen Zusammenhang ergibt, durch den der gerätespezifische Bewegungsdialog gefördert werden kann (vgl. Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 28).

Die Sportstudierenden können lernen, diese zwei Gedächtnissysteme für ihre objekt-empathischen Selbsterfahrungsprozesse bei verschiedenen Lerngelegenheiten „reflektierter“ zu beachten und einzusetzen. So spielt bspw. beim resonanzerzeugenden Zuhören und Sprechen die sprachliche Ebene und damit das IG eine zentrale Rolle. Bei dem Nachspüren von körperlichen Empfindungen, bei der Stabilisierung von Stärkegefühlen oder bei Umorientierungsprozessen, können sich die Sportstudierenden das Netzwerk des EGs zu Nutze machen und dadurch individuell motivationale Förderhilfen erkennen.

Bei dem EG spielen die Emotionen die entscheidende Rolle, was im folgenden Abschnitt näher thematisiert werden soll.

5.3.3 Objekt-Empathie im Kontext motivationaler Annäherungs- oder Vermeidungsschemata

Nachhaltige Motivations- und Lernprozesse im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten sind auf einen gelungenen Dialog zwischen dem IG und dem EG angewiesen. Entscheidend hierfür ist, den richtigen

Zugang zur jeweiligen Gedächtnisart zu finden, der motivational eine Person zum Erkennen passender Bewegungsgefühle anspornt. Wollen Sportstudierende einen lern- und motivationalförderlichen Zugang zu objektbezogenen Bewegungsgefühlen, eigenen wie fremden, bekommen, ist dies vor allem durch das EG und seinem körperlich-emotionalen Zugang möglich.

Dies gelingt über „somatische Marker“ (Damasio, 2004), das heißt körperlich-emotionale Wahrnehmungen. Über sie erhalten Sportstudierende einen bewussten Zugang zu dem reichen Erfahrungsschatz des EGs. Somatische Marker sind erlernte Körperschemata über die ein Mensch bspw. sein gerätespezifisches Bewegungserleben gespeichert hat und dadurch Bewertungssignale aufbaut. Diese somatisch-assoziierten Bewertungssignale wirken im unbewusst arbeitenden EG. Sie üben mit Bezug auf Spiel- und Sportgeräte einen starken Einfluss auf das aktuelle Denken und Bewegungsverhalten aus. Aus diesem Grund ist es ein Anliegen des HD-EBiK, dass Sportstudierende lernen, somatische Marker in Form körperlicher Empfindungen mehr zu beachten.

Jede im EG abgespeicherte Bewegungserfahrung und Bewegungssituation im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten wird dort auf der Basis eines binären (Gefühl-)Codes danach beurteilt, ob die Spiel- und Sportgeräte für den Sportstudierenden positiv waren (angenehme Gefühlslage) und deshalb in Zukunft wieder aufgesucht werden sollten (Tendenz zur Annäherung). Oder ob sie negativ waren (unangenehme Gefühlslage) und deshalb in Zukunft umgangen werden sollten (Tendenz zur Vermeidung). Entsprechend werden diese Gedächtnisinhalte im EG mit einem positiven oder negativen somatischen Marker (Bewertungssignal) versehen. Werden die Sportstudierenden im HD-EBiK mit einer ähnlichen gerätespezifischen Bewegungssituation konfrontiert, wie sie sie bereits früher schon einmal erlebt haben, aktiviert das EG bei den Sportstudierenden blitzschnell, auf der Basis der früheren Geräte- und Bewegungserfahrungen, einen positiven oder negativen somatischen Marker.

Sportstudierende können im HD-EBiK an sich selbst erfahren, welche Wirkung damit verbunden ist, wenn sich ihnen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten der jeweilige somatische Marker als objektbezogene Körperempfindung oder als objektbezogenes Bewegungsgefühl vermittelt. Steht der somatische Marker „Bauchgefühl“ unter positiven Vorzeichen, werden sich Sportstudierende auf die jeweiligen Geräte eher „zubewegen“ und die (Aus-)Bildung eines motivationalen Annäherungsschemata zeigen. Bei negativen Vorzeichen und einem schlechten „Bauchgefühl“ werden sich die Sportstudierenden von den Spiel- und Sportgeräten eher „wegbewegen“ und die (Aus-)Bildung eines motivationalen Vermeidungsschematas demonstrieren.

Für die Sportstudierenden wird es darauf ankommen, sich im HD-EBiK dieser unbewussten Prozesse in der eigenen Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten zuzuwenden zu lernen, um sie für objekt-empathische Unterstützungs- und Vermittlungshilfen nutzen zu können – womit weitere wichtige Zielaspekte des HD-EBiK in Betracht kommen (können).

5.4 Unterrichtstheoretische Bezugsperspektive

Bei dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn (1997) handelt es sich um eine „unterrichtstheoretische Bezugsperspektive“, welche bereits erfolgreich auf Schule und Unterricht übertragen wurde (vgl. Homberger, 2003, S. 396). Als didaktisches System kann das TZI-Modell die Sportstudierenden darin unterstützen, zwischen didaktisch bedeutsamen „Ich-Wir-Es- und Umfeld-Bezügen“ ein emotionales Gleichgewicht, eine motivationalförderliche Lehr-/Lernbalance herzustellen. Für das HD-EBiK bildet diese Theorie die Grundlage, um auf deren Basis bspw. bereits in der Planungsphase mit Hilfe objekt-empathischer Wissens-, Könnens- und Haltungsaspekte gerätespezifische Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle didaktisch stimmig(er) antizipieren und gestalten zu können.

5.4.1 Objekt-Empathie im Kontext des TZI-Habitus

Bei der Frage der theoretisch fundierten Darstellung des Zusammenhangs, dass jede unterrichtliche Handlung vier zentrale Bezüge zu integrieren hat, die von einer Sportlehrkraft didaktisch stimmig auszubalancieren sind, um motivationalförderliches Lehren und Lernen anbieten zu können, wird in erster Linie auf die „Themenzentrierte Interaktion“ (TZI) von Cohn (1997) Bezug genommen.

Es ist das Verdienst von Cohn (1997), schon früh deutlich gemacht zu haben, dass Lehren und Lernen im (Sport-)Unterricht immer auch ein emotionaler Prozess ist (vgl. Schultze, 1992, S. 148-156; Perez/Huber/Geißler, 2006, S. 419). Der didaktisch angemessene Umgang mit Spiel- und Sportgeräten und dadurch ausgelösten Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen setzt emotionales Beteiligt-Sein und emotionale Ansprechbarkeit im Sinne einer objekt-empathischen Sportlehrkraft voraus bzw. erfordert sie.

Unter dem Gesichtspunkt der (Aus-)Bildung und Qualifizierung ist der TZI-Habitus für das HD-EBiK geeignet, grundlegende Anliegen didaktischer Professionalität mit grundlegenden Anliegen objekt-empathischer Professionalität in einer ihm eigenen Form den Sportstudierenden nahe zu bringen und miteinander zu verbinden.

5.4.2 Das Vier-Faktoren-Modell der TZI und sein Bezug zur Objekt-Empathie

Das TZI-Modell macht darauf aufmerksam, dass die einzelne Person (Ich), die Lerngruppe (Wir) und die Aufgabe, das Anliegen, die Sache (Es) als gleichwertig zu behandeln sind und das nähere wie weitere Umfeld (Globe/die Kugel) stets mit zu berücksichtigen ist. Die TZI setzt im Gruppenprozess Strukturen, die ein bewegtes Gleichgewicht zwischen den einzelnen Bezügen anstreben: Die Ich-Wir-Es-Balance. Das dynamische Ausbalancieren dieser Elemente auf der Gefühls- und Bedürfnisseebene wirkt als Motor zur Findung einer gemeinsamen Themenbasis und damit zur Initiierung motivationförderlicher Lehr- und Lernprozesse (vgl. Reiser, 1989, S. 406; Rubner, 2012; S. 8).

Im HD-EBiK können Sportstudierende in der direkten Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten an sich selbst erleben und erfahren, was es heißt, mit Hilfe von empathischen respektive objekt-empathischen Einfühlungsvorgängen, eine didaktisch stimmige bzw. emotional stimmige Ausbalancierung zwischen diesen einzelnen Bezügen anzustreben:

- Befinden die Sportstudierenden sich in der Sportlehrerrolle (Ich-Aspekt), sind insbesondere die eigenen Stärken und Schwächen, die eigenen Vorlieben und Abneigungen gegenüber den jeweiligen Spiel- und Sportgeräten zu thematisieren (selbst-empathische Akzentuierung).
- Nimmt der als Sportlehrkraft fungierende Sportstudierende seine Mitstudierenden beim Bewegungsdialog mit diversen Spiel- und Sportgeräten als „Schüler-Gruppe“ in den Blick (Wir-Aspekt), wird er oftmals auf eine sehr heterogene Gefühlslage stoßen, die es im Rahmen von Interaktionsprozessen lernförderlich zu moderieren gilt (sozial-empathische Akzentuierung).
- Der Aufgaben- oder Sachbezug (Es-Aspekt) erfordert von den Sportstudierenden in der Rolle der Sportlehrkraft, beim Einsatz von Spiel- und Sportgeräten, die konzentrierte Zuwendung zu deren möglichen attraktiven oder unattraktiven Anreizstrukturen und die erhöhte Wachsamkeit für daraus resultierende Gefühlslagen und Bewegungsqualitäten. Nur so können sie ihren Mitstudierenden einen motivationalförderlichen Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten in Aussicht stellen (objekt-empathische Akzentuierung).
- Nicht zuletzt haben die Sportstudierenden den Hochschulbezug (Globe-Aspekt), also die unmittelbaren situativen Rahmenbedingungen vor Ort (enges Umfeld) als emotionalen Motivationsaspekt zu berücksichtigen. In gleicher Weise gilt es, die institutionellen Konventionen der Sportlehrerausbildung (weites Umfeld) als emotionalen Motivationsfaktor zu beachten (system-empathische Akzentuierung).

Gelingt es dem HD-EBiK, die Ich-Wir-Sach-Ebene beim Umgang mit Spiel- und Sportgeräten in ihrer emotionalen Synergie den Sportstudierenden bewusst werden zu lassen, können sie gleichermaßen damit die verschiedenen empathischen Wirkweisen an sich selbst spüren und wie diese dynamisch ausbalanciert werden. Diese empathischen Impulse wirken auf didaktischer Ebene als Motor für lern- und motivationalförderliche Abstimmungsprozesse. Letztere ist nie

Selbstzweck. Unter der objekt-empathischen Perspektive dienen sie einer optimalen Abstimmung, um mit Spiel- und Sportgeräten in einen konstruktiven Kontakt kommen zu können. Dies beinhaltet, dass jeder Sportstudierende (und später jeder Schüler) in der Begegnung mit Spiel- und Sportgeräten einen akzeptierenden Platz mit seinen körperlichen, sportiven und intentionalen Möglichkeiten erfährt.

5.5 Bewegungstheoretische Bezugsperspektive

Mit der anthropologisch gestützten „bewegungstheoretischen Bezugsperspektive“ kann den Sportstudierenden im HD-EBiK die fachspezifische Verankerung der Objekt-Empathie verdeutlicht werden. Diese sich als bewegungspädagogisch verstehende Position unterstreicht die grundlegende Bedeutung, die hierbei dem Körper-Aspekt und dem Bewegungs-Aspekt zukommt. Menschliches Sich-Bewegen wird aus dieser Perspektive „als ein Relationsphänomen des leiblichen Subjekt-Welt-Bezugs aufgefasst, das sich in der situativen Beziehung zwischen Mensch und Welt verwirklicht“ (Prohl, 1999, S. 227).²¹

In diesem Zusammenhang sind zwei Grundannahmen für das HD-EBiK bzw. für die Gestaltung objekt-empathischer Lehr-/Lernprozesse von wesentlicher Bedeutung.

5.5.1 Körper und Bewegung – wertvolle Medien für objekt-empathisches Lehren und Lernen

Ein zentraler Ausgangspunkt ist die Annahme, dass „der menschliche Körper als ein Medium zwischen einem Subjekt und seiner Umwelt aufzufassen (ist). Dies wird durch den Begriff Leiblichkeit ausgedrückt“ (Prohl/Gröben, 2011, S. 44). Leiblichkeit/Körperlichkeit ist nach Auffassung von Bräutigam ein Aspekt, „der in allen mensch-

²¹ In diesem Kapitelbeitrag wird auf die traditionelle Unterscheidung der Leibanthropologie in Leib und Körper verzichtet. Moegling zufolge entspricht eine solche Unterscheidung „weder dem allgemeinen Sprachgebrauch, der die begriffliche Trennung von Leib als dem subjektiv-beseelten und dem Körper als dem verdinglichten Bezug zum Menschen nicht vornimmt, noch wird dies in der bewegungs- und gesundheitspädagogischen Literatur überzeugend durchgehalten“ (2004, S. 79). Mit Moegling wird in diesem Teilbeitrag „der Begriff des menschlichen Leibes und des Körpers (...) in dem Sinne identisch verwendet, dass von Körper immer auch im Sinne des Leibes gesprochen wird. Das hier vorliegende Verständnis vom Körper meint diesen auch immer lebendig, fühlbar und erlebbar, also leiblich“ (2004, S. 79).

lichen Aktivitäten mit anwesend ist“ (2003, S. 29). Es ist der Körper, der die Art und Weise der gerätespezifischen Erfahrungsprozesse der Sportstudierenden und am Ende deren emotionalen und motorischen Beziehungsergebnisse bestimmt.

Der Körper ist das Instrument, der Fühler und Mittler für gerätespezifische Gefühls- und Bewegungserfahrungen (vgl. ebd., S. 29). Deshalb sind in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten die körperlichen Erfahrungen der Sportstudierenden immer auch elementare Gefühlserfahrungen. Und alle elementaren Gefühlserfahrungen, die die Sportstudierenden im Bewegungsdialog mit Spiel- und Sportgeräten machen, sind eng mit ihren körperlichen Erfahrungen verknüpft.

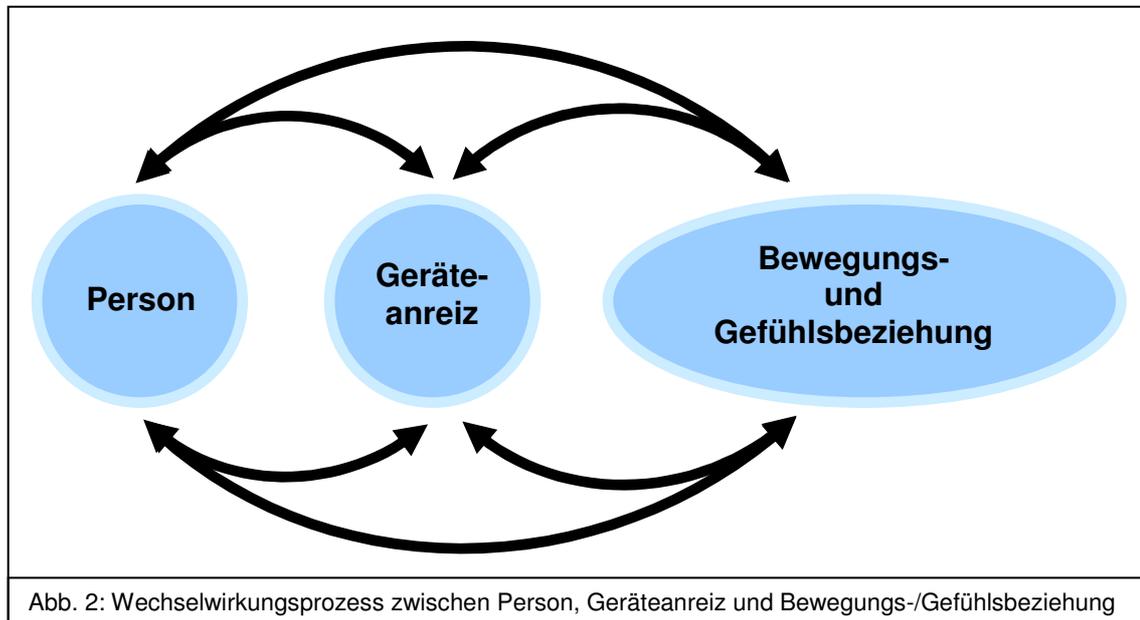
Die zweite zentrale Grundannahme folgt der Auffassung, das „Sich-Bewegen als eine tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt anzusehen“ (Kretschmer, 1995, S. 222). Über die bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten treten die Sportstudierenden zu diesen in eine Beziehung. Diese Beziehung ist eine wechselseitige. Die Sportstudierenden wirken über ihre Bewegungsabsichten auf die Spiel- und Sportgeräte ein. Die Spiel- und Sportgeräte wirken mit ihren Anreizstrukturen zugleich auf diese zurück. Ein Sportstudent kann die Spiel- und Sportgeräte durch seine Bewegungen „verändern“, aber er „verändert“ auch sich und seine Bewegungen oder um die Rückwirkung zu erhalten: die Spiel- und Sportgeräte „verändern“ auch ihn und seine Bewegungsabsichten (in Anlehnung an Kretschmer, 1995, S. 222; vgl. auch Scherler, 1975, S. 20).

Körper und Bewegung können demnach als wertvolle Medien angesehen werden, bieten sie doch dem HD-EBiK die Chance, den Sportstudierenden bedeutsame objekt-empathische Lehr-/Lernprozesse „direkt“ und „ungefiltert“ vermitteln zu können.

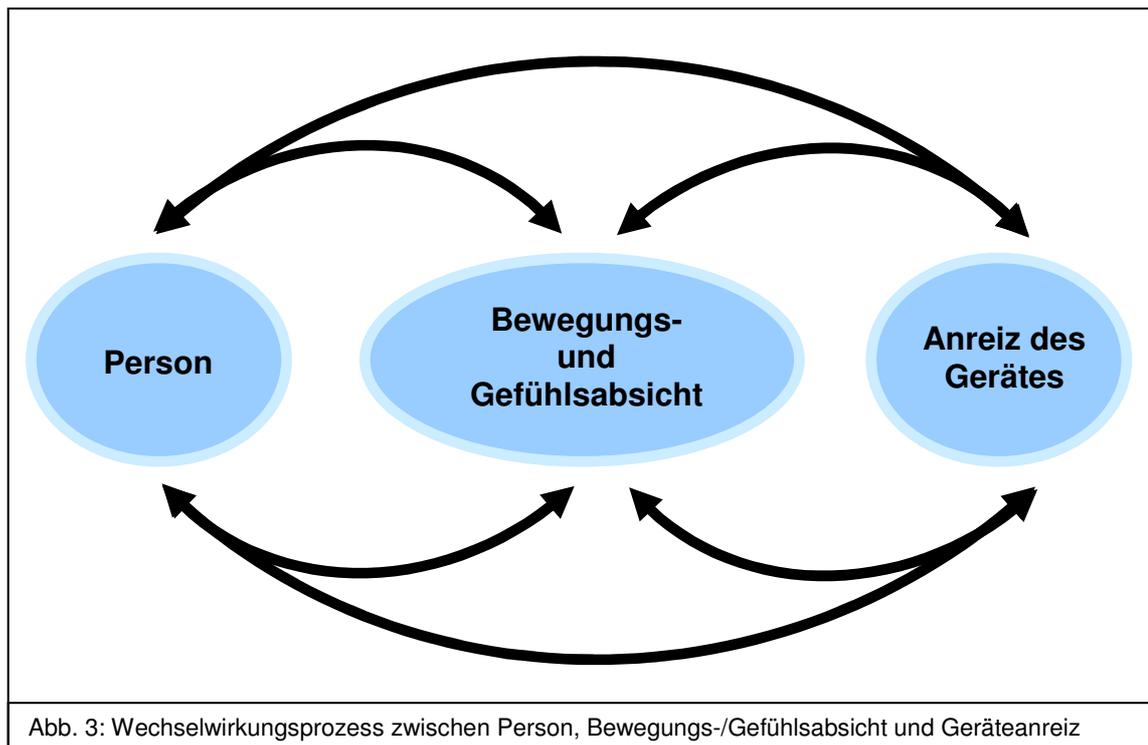
5.5.2 Objekt-empathisches Sportlehrerhandeln im Zentrum von Wechselwirkungsprozessen

Dieser Wechselwirkungsprozess, in den das objekt-empathische Sportlehrerhandeln involviert ist, kann verallgemeinert und modell-

haft so verstanden werden, dass bereits der Anblick eines Gerätes bei einer Person unterschiedliche Bewegungs- und Gefühlsbeziehung erzeugt (modifiziert nach Weichert/Cunis, 2010, S. 23).



Eine andere Vorstellung geht davon aus, dass Sportstudierende auf Grund persönlicher Bewegungs- und Gefühlsabsichten bestimmte Anreizmerkmale von Spiel- und Sportgeräten gezielt aufsuchen, um über die Nutzung der gerätetypischen Anreizstrukturen die beabsichtigten Gefühlslagen und Bewegungshandlungen zu aktivieren. Bei dieser verallgemeinerten Modellvorstellung erfolgt die Aneignung des Gerätes (z. B. Skateboard, Fußball, Carving-Ski) durch die Person über die an die typischen Geräteanreize gebundenen Bewegungs- und Gefühlsabsichten (modifiziert nach Weichert/Cunis, 2010, S. 23).



Für die objekt-empathische Praxis im HD-EBiK ist es für die emotional betroffenen Sportstudierenden müßig darüber zu spekulieren, welche Vorstellung jetzt zuerst da war oder von größerer Bedeutung ist. Sowohl persönliche Bewegungs- und Gefühlsabsichten als auch diverse Anreizstrukturen unterschiedlicher Spiel- und Sportgeräte können bestimmte Bewegungsformen oder Gefühlslagen nach sich ziehen. Schon kleine Unterschiede am Gerät machen große Unterschiede für die zu realisierende Bewegungshandlung bzw. für erlebte Gefühle aus.

Über das Sich-Bewegen treffen sich Geräteanreiz und Sportstudierende in einer Bewegungsbeziehung. Dabei können sowohl die Sportstudierenden dem Gerät ihre Bewegungs- und Gefühlsabsichten „aufzwingen“. Oftmals sind es aber auch die Anreizstrukturen des Gerätes, welche die Sportstudierenden zu bestimmten Bewegungs- und Gefühlsabsichten motivieren (modifiziert nach Weichert/Cunis, 2010, S. 24).

Im Übertrag auf Schulsport und Sportunterricht: Manche Geräteanreize provozieren regelrecht positive Bewegungsgefühle und in Folge davon kreative Bewegungshandlungen. Andere Geräte dagegen

lösen eher negative Bewegungsgefühle aus, was eine Bewegungsblockade zur Folge haben kann. Im ersten Fall ist „bestätigende Stärkearbeit“ angesagt, um Schülerinnen und Schüler zu weiteren kreativen Bewegungshandlungen zu ermuntern. Im zweiten Fall ist eher eine „umorientierende Stärkearbeit“ angeraten, um bei den Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten die Bereitschaft zu erhöhen, sich emotional neu zu strukturieren, um sich passenderen Bewegungslösungen flexibler zuwenden zu können.

Im HD-EBiK können Sportstudierende am und über den eigenen Körper und in Verbindung mit eigenen Gefühlsbewegungen und Bewegungsaktionen erfahren, dass im objekt-empathischen Sportlehrerhandeln immer solche Wirkungsprozesse involviert sind und sich auf ihre Lernmotivation auswirken.

Im Sinne des leibphänomenologischen Ansatzes von Funke-Wieneke (1997) sollten die Sportstudierenden darauf achten, sich in der direkten Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten nicht primär verbal, sondern in bewegungszentrierter Handlungsinteraktion zu verständigen. Verstehen und Sich-Verständigen in und durch Bewegungshandlungen setzt genaues Beobachten voraus und geschieht immer unter unmittelbarer, direkter Beteiligung des Körpers und zumeist im Rahmen eines Gerätearrangements oder in der Auseinandersetzung mit einem speziellen Bewegungsgerät oder mit einem Gerätearrangement.

Beim unmittelbaren Kontakt mit einem Spiel- und Sportgerät merken die Sportstudierenden, dass da etwas ist, das bestimmte Eigenschaften und Eigenheiten hat und dadurch nur auf eine bestimmte Art und Weise gehandhabt werden kann. Erst nach dieser bewegungszentrierten Handlungsinteraktion, allein, mit dem Partner oder im Team, sollte bei den Sportstudierenden die Entdeckung kommen, dass man über gesprächsorientierte Handlungsinteraktionen gerätespezifische Bewegungserlebnisse weiter differenziert hinsichtlich aktivierter Emotions- und Motivationslagen ergründen und für eigene Weiterentwicklungen nutzen kann.

In Anlehnung an das dialogische Bewegungskonzept in der Rezeption von Trebels (1992) sollten die Sportstudierenden im HD-EBiK dafür aufgeschlossen werden, dass vorfindliche emotionale Beziehungsverhältnisse zu diversen Spiel- und Sportgeräten immer über passende oder weniger passende Bewegungsdialoge – entweder motivational förderlich oder motivational hemmend – mitkonstituiert wurden. Emotionale Befindlichkeiten gegenüber Spiel- und Sportgeräten sind nicht einfach von selbst, schon fertig oder gar ohne emotional-motivationale Bezogenheit da.

Funke-Wieneke (1997) und Trebels (1992) kommt das Verdienst zu, objekt-empathisches Sportlehrerhandeln fachangemessen legitimieren und umsetzen zu können.

5.6 Zusammenfassende Bewertung

Gemäß der Position von Kösel (1993, S. 34), dass theoretisches Wissen verbunden mit konzeptioneller und praktischer Arbeit mehr leistet, als wenn man sich einseitig nur mit der Theorie bzw. nur mit dem Konzept oder nur mit der Praxis beschäftigt, stellen die dargelegten Ansätze die theoretische Grundlegung für die konzeptionelle und praktische (Weiter-)Arbeit des HD-EBiK dar.

Das Verdienst der DESK-Theorie von Gassner (2006) liegt darin aufzeigen zu können, dass die lern- und motivationalförderliche Wirkung objekt-empathischer Fühl-, Denk- und Handlungsprozesse insbesondere auf emotionalen und humanen Mobilisierungs- und Antriebskräften beruht. Dabei können objekt-empathische Wirkungen sowohl auf der Basis integrativ-synergetischer als auch auf differenziell-autonomer Empathiekräfte zurückgeführt werden.

Das Verdienst der PSI-Theorie von Kuhl (2001) ist es, mittels zweier Gedächtnissysteme die Bedeutung der sprachlich-rationalen Ebene und die Bedeutung der körperlich-emotionalen Ebene für nachhaltige objektbezogene Lern- und Motivationsprozesse verdeutlicht zu haben. Deutlich wurde auch, dass den Emotionen eine zentrale Funktion bei der Steuerung der Kognitionen zukommt. Jeder Bewegungslernprozess hat einen kognitiven und einen emotionalen Anteil. Wer in gerätebezogenen Bewegungsdialogen positive, bedürf-

nisbefriedigende Erfahrungen gemacht hat und diese entsprechend im EG mittels eines positiven somatischen Markers positiv abgespeichert hat, wird zu den jeweiligen Spiel- und Sportgeräten ein motivationales Annäherungsschema entwickeln. Hat die Bewegungsperson dagegen in der Auseinandersetzung mit bestimmten Spiel- und Sportgeräten negative, bedürfnisverletzende Erfahrungen gesammelt, schlägt sich dies in einem negativ besetzten Gedächtnisinhalt im EG und in Form eines motivationalen Vermeidungsschemas nieder.

Das Verdienst des Lernmodells der TZI nach Cohn (1997) liegt darin, die Relevanz des objekt-empathischen Sportlehrerhandelns für lern- und motivationalförderliche Abstimmungs- und Ausbalancierungsprozesse auf didaktischer Ebene veranschaulichen und verankern zu können. Auffallend dabei ist, dass die didaktische Grundstruktur des TZI-Modells eng mit dem Strukturmodell der DESK-Theorie korrespondiert. Als didaktische Basiskompetenz nimmt Objekt-Empathie eine Brückenfunktion ein: Zwischen Sportlehrer-Ich und eigenem Rollenverständnis, zwischen Sportlehrer-Ich und Interessenlage der Lerngruppe, zwischen Sportlehrer-Ich und Spiel- und Sportgeräten bzw. Inhalten/Themen des Sportunterrichts, zwischen Sportlehrer-Ich und institutionellen Konventionen, zwischen fachlichen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen.

Diese Brückenfunktion macht die Objekt-Empathie zum einen interessant für (Aus-)Bildungsanliegen in der Sportlehrer(aus)bildung, zum anderen aber auch in wissenschaftlicher Hinsicht schwierig, wenn es darum geht, objekt-empathisches Sportlehrerhandeln operational zu fassen und praktisch zu verwerten.

Das Verdienst der anthropologisch-bewegungspädagogischen Grundposition ist es, die im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zu leistende objekt-empathische Gefühlsarbeit der Sportlehrkraft fachangemessen über organisierte Bewegungslernprozesse umsetzen und direkt am eigenen Körper erfahren zu können. Der Vorwurf der Instrumentalisierung lässt sich dadurch entkräften. Der Hinweis von Liekam, dass man empathische Erfahrungen nicht „simulieren“ kann (2004, S. 186), findet mit Bezug auf Objekt-Empathie hier Gehör.

In der Gesamtschau bilden diese vier Bezugsperspektiven den theoretischen Grundrahmen des HD-EBiK ab. Das dahinter zum Ausdruck kommende integrative bzw. integrierende Wissenschaftsverständnis orientiert sich an Baumanns Auffassung zu Forschungsaufgaben: „Grundsätzlich ist sorgfältige Mitreflexion und weitgehende Offenlegung der eigenen Intentionalität weitaus wichtiger als die ständigen Abwehrversuche gegenüber anderen Richtungen“ (1998, S.163). Auf diesem Hintergrund sollte es möglich sein, die folgenden konzeptionellen Grundlagen und praktischen Überlegungen zum HD-EBiK handlungsleitend weiter zu entwickeln.

Alle vier Theoriegebäude eint, dass sie den Emotionen im Zusammenhang mit motivationalförderlichen Lehr-/Lernprozessen die nötige Aufmerksamkeit erweisen. Damit erfährt auch die besondere Form der objektbezogenen Empathiefähigkeit, die sich auf die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse konzentriert, ihre Wertschätzung für die Sportlehrer(aus)bildung.

6 Konzeptionelle Grundlagen des HD-EBiK

Im Folgenden soll ein allgemeiner Überblick über die konzeptionellen Grundlagen des HD-EBiK vermittelt werden. Die praktische Anwendung des HD-EBiK erfolgt über einen exemplarischen Praxis-einblick im Anschluss an dieses Kapitel.

Die konzeptionellen Grundlagen des HD-EBiK, wie sie mit Hilfe der Sportstudierenden und mehrfacher Reflexionsschleifen entwickelt wurden, beabsichtigen dabei nicht, ein standardisiertes (Aus-)Bildungskonzept anzubieten. Die folgenden Ausführungen zum konzeptionellen Hintergrund der (Aus-)Bildungsmaßnahme bieten eine idealtypische Grundlage sowie theoriegeleitete Orientierungslinien bezüglich der Vorteile (Kap. 6.1), der Ziele (Kap. 6.2), der Bausteinhalt und Zielweggestaltung (Kap. 6.3), der Lehrenden- und Lernenden-Rolle (Kap. 6.4), der Gestaltungsprinzipien (Kap. 6.5), des Methodensettings (Kap. 6.6) und dem Evaluationsdesign (Kap. 6.7) für ein objekt-empathisches (Aus-)Bildungsanliegen. Mit der überblicksartigen Tages-, Themen- und Zielstruktur (Kap. 6.8) finden die konzeptionellen Überlegungen ihren Abschluss.

6.1 Vorteile des HD-EBiK

Das HD-EBiK ist mit Bezug auf den hochschulischen Lehr-/Lernkontext der Gruppe pragmatischer Lehr-/Lernkonzepte zuzuordnen. Im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung bei Sportlehrkräften folgt es einem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis und favorisiert eine Balance zwischen angeleitetem und selbstorganisiertem Lernen. Im Rahmen trainings- und werkstatorientiert gestalteter Lernumgebungen und Lernarrangements wird ein komplementäres Zusammenspiel zwischen bedarfsgerechter Unterstützung durch den Dozenten und zunehmend selbstständigem Lernen der Sportstudierenden angestrebt (vgl. Schmitt, 2002, S. 36).

Welche Vorteile gegenüber herkömmlichen Veranstaltungsformaten in der Hochschule bietet das vorliegende (Aus-)Bildungskonzept?

Das HD-EBiK beruht auf neusten Erkenntnissen der gegenwärtigen pädagogischen Empathieforschung (vgl. Liekam, 2004 und Gass-

ner, 2006) und motivationspsychologischen Forschung (vgl. Kuhl, 2001), wobei beide Forschungsdisziplinen auch neurobiologische Aspekte mit einbeziehen. Bewährte Denkmodelle aus unterrichtstheoretischer Perspektive (Cohn, 1997) und bewegungspädagogischer Perspektive (z. B. Funke-Wieneke, 1997 und Trebels, 1992) ergänzen die Legitimations- und Konzeptualisierungsbasis. Die für einen lern- und motivationalförderlichen Einsatz der Objekt-Empathie wichtigen und notwendigen Kompetenzbereiche wie aufmerksames Wahrnehmen, dialogisches Kommunizieren und lösungsorientiertes Verarbeiten werden darin integriert.

Das (Aus-)Bildungskonzept stellt ein niederschwelliges Angebot dar, weil es z. B. einen geringen Zeitaufwand (Kompaktkurs in der 5-Tages-Version) erfordert und nicht an besondere Bedingungen geknüpft ist. Das HD-EBiK kann in der Regel an jeder Hochschule mit dem Studienschwerpunkt Sport und von jedem sportpädagogisch ausgebildeten und hochschulerfahrenen Kollegen durchgeführt werden.

Das HD-EBiK versteht sich – in Abgrenzung zu einer engen, sportiven Sportlehrer(aus)bildung – als Ergänzungsbeitrag für eine alternative Form der Persönlichkeitsbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Dies schließt im Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung Vorstellungen über eine Beachtung verborgener Bewegungsgefühle, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelöst werden, ein. Indem eine Verfeinerung des körperbasierten Erkennens, resonanzerzeugenden Reflektierens und stärkeaufbauenden Handhabens von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen thematisiert wird, kann ein anderer Umgang mit Gefühlen, Bedürfnissen und Gedanken in der Persönlichkeitsbildung von Sportstudierenden erfolgen.

Das HD-EBiK richtet sich an die Zielgruppe der Sportstudierenden und will insbesondere den Pol der emotionalen Professionalisierung, also den lern- und motivationalförderlichen Umgang mit Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen, die durch die Begegnung mit Spiel- und Sportgeräten ausgelöst werden, stärker beachten. Die damit einhergehende Fokussierung auf den differenziellen Kompetenzmodus der

Objekt-Empathie rechtfertigt sich aus der pädagogischen Aufgabe des Schulsports, mittels Spiel- und Sportgeräten Kindern und Jugendlichen bedeutsame Bewegungs- und Körpererfahrungen, Spiel- und Sporterfahrungen sowie soziale und emotionale Erfahrungen zu eröffnen.

Objekt-Empathie stellt nach Kiersch eine „Basiskompetenz“ (2000, S. 67), nach Bieg/Behr eine „Meta-Kompetenz“ (2005, S. 38) dar; damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Objekt-Empathie grundlegend gebraucht wird, nicht nur um eine größere Bandbreite von Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben oder unangenehme Bewegungsgefühle konstruktiv bewältigen, sondern um bspw. auch mit Stress und Ärger im Berufsalltag besser umgehen zu können. Mit der Hypothese: „Sportlehrkräfte mit der Fähigkeit zur Objekt-Empathie sind auf Dauer seelisch gesündere, weil emotional stabilere, flexiblere und dadurch widerstandsfähigere Sportlehrkräfte“ folgt das HD-EBiK latent einem präventiven (Aus-)Bildungsanliegen.

6.2 Ziele des HD-EBiK

Die Frage nach den Zielen des HD-EBiK ist verknüpft mit der Frage nach dem Wesen objekt-empathisch kompetenten Sportlehrerhandelns. Eine objekt-empathisch kompetente Sportlehrkraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie über wahrnehmungs-, kommunikations- und verarbeitungsbezogene Empathiequalitäten verfügt und diese auch im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten lern- und motivationalförderlich anwenden kann:

- Mit »Verfügbarkeit sowie lern- und motivationalförderlicher Anwendung« ist gemeint, dass eine Sportlehrkraft nicht nur über ein objekt-empathisch kompetentes Vermögen verfügen, sondern es auch anwenden muss. Die Verfügbarkeit bzw. das Vermögen bildet die Basis; eine Wirkung wird aber erst durch die Anwendung erzielt. Die Anwendung ist dann motivationalförderlich wirksam, wenn gerätespezifische Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle von der Sportlehrkraft so erfasst, kommuniziert und verarbeitet werden, dass Schülerinnen und Schüler beim Bewegungslernen mit Spiel- und Sportgeräten bspw. Freude trotz Lernanstrengung empfinden, Neugier trotz schwieriger Anforderungen aufbringen oder Durchhaltevermögen trotz unangenehmer Bewegungsthemen entwickeln.

- Mit »Wahrnehmung, Kommunikation und Verarbeitung« werden die drei basalen objekt-empathischen Kompetenzbereiche angesprochen, deren Zusammenwirken für das Zustandekommen objekt-empathischer Professionalität notwendig ist.

Das Hauptziel des HD-EBiK stellt die Qualifizierung der Sportstudierenden in ihrer objekt-empathischen Kompetenz dar. Dies umfasst die Kernfähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse schnell erkennen, verstehensförderlich reflektieren und lösungsorientiert handhaben zu können.

Dieses Hauptziel bzw. diese Kernfähigkeit soll durch die Umsetzung folgender Unterziele/Teilfähigkeiten erreicht werden:

- (1) Förderung der Fähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse aufmerksam wahrnehmen, das heißt körperbasiert beschreiben zu können
 - Sensibilisierung der körperfokussierten Wahrnehmung von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen
 - Sensibilisierung der körpererweiternden Wahrnehmung von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen
 - Erweiterung des Emotionsvokabulars
 - Erweiterung des Bedürfnisvokabulars

- (2) Förderung der Fähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse dialogisch kommunizieren, das heißt resonanzerzeugend reflektieren zu können
 - Angemessener Einsatz nonverbaler Signale zum resonanzerzeugenden Austausch von emotionalen Geräte- und Bewegungsbeziehungen
 - Angemessener Einsatz der verschiedenen Formen des reflektierenden Zuhörens zum resonanzerzeugenden Austausch gerätespezifischer Gefühls-, Bedürfnis- und Bewegungslagen
 - Erweiterung des Fragerepertoires
 - Aufbau von feedbackorientierter Dialogführung

- (3) Förderung der Fähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse lösungsorientiert verarbeiten, das heißt stärkeaufbauend nutzen zu können
- Aufbau von Handlungsregeln zur ressourcenaktivierenden Stärkearbeit
 - Aufbau von Handlungsregeln zur umorientierenden Stärkearbeit
 - Bewusster Umgang mit negativen gerätespezifischen Bewegungsgefühlen im Sinne des Aushaltens, Neu-/Umorientierens
 - Sensibilisierung für das selbstwirksame Erleben persönlicher Stärken im Umgang mit negativen gerätespezifischen Bewegungsgefühlen als positive Bewältigungsform²²

Die Leistung der aufgeführten Wesensbestimmung von objekt-empathisch kompetentem Sportlehrerhandeln besteht darin, dass sie einen formalen Rahmen für die Kennzeichnung des kompetenzorientierten Zielhandelns liefert. Was sie nicht leistet, ist die Konkretisierung dessen, was den objekt-empathischen Qualifizierungsprozess der Sportstudierenden inhaltlich-strukturell auszeichnet, wie er also aufgebaut ist, um das Zielprofil zu bedienen.

6.3 Bausteininhalte und Zielweggestaltung – ein idealtypisches Prozessmodell

Inhaltlich und strukturell orientiert sich die objekt-empathische Kompetenzentwicklung der Sportstudierenden zum einen an kompetenzorientierten Überlegungen der Empathieforschung zur praktischen Umsetzung von Objekt-Empathie. Hier ist es insbesondere Greenberg (2005), der mit seinem Ansatz der Emotionsbetreuung einen systematischen und zugleich praktikablen Weg aufzeigt, wie der objekt-empathische Qualifizierungsprozess der Sportstudierenden gezielt gestaltet werden kann.

²² An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass die Konzentration auf negative gerätespezifische Bewegungsgefühle darin begründet liegt, dass Sportstudierende gerade für unangenehm empfundene Bewegungslernprozesse mit Spiel- und Sportgeräten konkrete Handlungsoptionen wünschten. Natürlich ist es in pädagogischer Hinsicht gleichrangig von Bedeutung, positive gerätespezifische Bewegungsgefühle so bestärken zu können, dass das Bewegungsrepertoire des Schülers, der Schülerin eine kreative Erweiterung und das Selbstwertgefühl eine stabilisierende Steigerung erfahren kann.

In modifizierter Anlehnung an das Prozessmodell von Greenberg (2005) sind die Sportstudierenden demnach insbesondere in ihrer Emotionsaufmerksamkeit (Phase 1), Emotionsreflexion (Phase 2) und Emotionsverarbeitung (Phase 3) zu qualifizieren. Der Fokus der ersten Phase liegt auf dem Erkennen von Gefühlen (Wahrnehmungsbereich), der Fokus der zweiten Phase auf dem Verstehen von Gefühlen (Kommunikationsbereich) und der Fokus der dritten Phase liegt auf der Handhabung von Gefühlen (Verarbeitungs-/Umgangsbereich).

Unter dem Gesichtspunkt einer anwendungs- und transferbegünstigenden Perspektive orientiert sich die objekt-empathische Kompetenzentwicklung der Sportstudierenden inhaltlich und strukturell zum anderen an sportdidaktischen Überlegungen, die davon ausgehen, dass Studentypen Handlungsschwerpunkte enthalten, die den thematischen Kern einer Sportstunde darstellen (vgl. Größing, 2001, S. 238). Mit Bezug zur objekt-empathischen Qualifizierung der Sportstudierenden steht hier der Studentyp „Sich-Gewöhnen an ein Gerät“ im Mittelpunkt (aus-)bildungspraktischer Überlegungen.

Als Begründer dieses Studentyps kann Fetz gelten, der in seiner „Allgemeinen Methodik der Leibesübungen“ (1979, S. 32 f.) explizit darauf Bezug nimmt. Unter der Leitthematik „Erfahren der Eigenheiten des Gerätes und dessen »Einverleibung«“ (ebd., S. 33) hebt Fetz insbesondere zwei Qualifizierungsstufen hervor: Die erste Stufe des Erfahrens und Anpassens an das Gerät wird von Fetz als eine Art des „Vertrautwerdens“ (ebd., S. 32), die höchste Stufe des Erfahrens und der Anpassung an das Gerät gleichsam als eine Art der „Einverleibung“ (ebd., S. 33) gedeutet.

„Sich-an-ein-Gerät-gewöhnen“ wird von Jakob als ein „bewegungs-erzieherisch bedeutsamer Vorgang“ (1991, S. 64) gewertet, wobei der Gewöhnungsprozess sich über mehrere arrangierte Unterrichtsschritte entfaltet (vgl. ebd., S. 65-66). In modifizierter Anlehnung, kann das Gewöhnungsprozessmodell von Jakob (1991) ebenfalls für die objekt-empathische Qualifizierung der Sportstudierenden genutzt werden. Danach sind die Sportstudierenden dahingehend zu qualifizieren, dass sie

- ein Bewegungsgerät erkunden, entdecken, erproben können (Schritt 1);
- gerätespezifische Bewegungserlebnisse offenlegen, hinterfragen, auswerten können (Schritt 2);
- gerätespezifische Bewegungsmöglichkeiten modifizieren, variieren, optimieren können (Schritt 3).

Von Vorteil ist, dass zwischen der emotionspsychologischen und sportdidaktischen „Qualifizierungslinie“ eine enge, simultane Korrespondenz besteht. Diese kann mit Blick auf den objekt-empathischen Selbsterfahrungs- und Qualifizierungsprozess der Sportstudierenden und für die idealtypische Prozessdarstellung bzw. Zielweggestaltung wie folgt genutzt werden.

Baustein A/1. Qualifizierungsstufe:

Das erste Ziel in der emotionalen Qualifizierung ist die „Steigerung der Emotionsaufmerksamkeit“ mittels körperbasierten Wahrnehmungsübungen. Die erste Phase in der emotionalen Qualifizierung ist, die gerätespezifischen Bewegungsgefühle im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten in das Bewusstsein der Sportstudierenden zu bringen und damit einer bewussten Einflussnahme zugänglich zu machen.

Inhaltlicher Ausdruck einer erhöhten Emotionsaufmerksamkeit ist, dass Sportstudierende im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten erkennen, wo die gerätespezifischen Bewegungsgefühle, bei sich oder bei anderen Mitstudierenden, im Körper wirken, wie sie sich körperlich anfühlen und welche gerätespezifischen Bewegungsgefühle konkret mit welchen gerätespezifischen Eigenschaften und Bewegungsimpulsen interagieren. Dazu müssen Sportstudierende lernen, gerätespezifische Bewegungsgefühle möglichst genau und differenziert beschreiben zu können, also neben körperlichen Empfindungen auch kognitive Repräsentationen zu aktivieren, mit denen sich die gerätespezifischen Bewegungsgefühle bei Bedarf beeinflussen lassen. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, dass die

Sportstudierenden lernen, sich über die im Hintergrund wirkenden Bedürfnisse klar zu werden, weil sie immer den „Beweg-Grund“ für das jeweilige Beziehungsverhältnis zum Gerät markieren.

Unter der Perspektive der Gerätegewöhnung bietet sich hierzu als erster Handlungsschritt an, ein ausgewähltes Bewegungsgerät zu erkunden, zu entdecken und zu erproben. Das „Sich-mit-dem-Gerät-vertraut-machen“ korrespondiert eng mit dem Kompetenzanliegen des körperbasierten Wahrnehmens und dem Ziel, die gerätespezifische Emotionsaufmerksamkeit durch identifikationsstiftende Einfühlungs- und Beschreibungsprozesse zu steigern.

Sportstudierende erhalten auf der ersten Qualifizierungsstufe die Gelegenheit, allein, mit dem Partner und/oder in der Gruppe, sich mit den Eigenheiten eines Spiel- oder Sportgerätes motorisch intensiv auseinander zu setzen. Dabei liegt das Augenmerk neben den motorischen Erfahrungsprozessen, insbesondere auf den körperlichen Empfindungen, auf den gerätespezifischen Bewegungsgefühlen, auf den Erfolgserlebnissen, Enttäuschungen und Schwierigkeiten im Umgang mit den Anreizstrukturen des jeweiligen Geräts sowie auf der Vermeidung von Gefahren bzw. auf der Entwicklung von Bedürfnissen. Von Interesse ist auch, wie die Sportstudierenden sich bei positiven oder negativen Gefühlslagen gegenseitig helfen.

In »Baustein A« sollen die Sportstudierenden mit Hilfe von körperbasierten Wahrnehmungsübungen zu aufmerksamen Wahrnehmungsprozessen bei sich selbst und gegenüber anderen angeleitet werden. Zugleich sollen sie im Rahmen selbstorganisierter Gruppenlernprozesse die Fähigkeit entwickeln, Mitstudierende bei ihren körperbasierten Wahrnehmungsleistungen konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen.

Baustein B/2. Qualifizierungsstufe:

Das zweite Ziel in der emotionalen Qualifizierung ist die „Steigerung der Emotionsreflexion“ mittels resonanzerzeugender Kommunikationsübungen. Die zweite Phase in der emotionalen Qualifizierung ist, mit Sportstudierenden über die Hinweisfunktion (Orientierung, Antrieb, Kontrolle) von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen zu reflektieren. Die daraus resultierende sinngebende Wirkung auf den Umgang mit Spiel- und Sportgeräten wird dadurch einer Verstehbarkeit und Nutzbarmachung zugänglich gemacht.

Inhaltlicher Ausdruck einer erhöhten Emotionsreflexion ist, dass Sportstudierende mittels reflektierender Zuhör- und Sprechaktivitäten in der Lage sind, die im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühle, eigene wie die der Mitstudierenden, im Dialog resonanzerzeugend rückspiegeln zu können. Im kreativen Wechselspiel, sowohl in der Sender-Rolle als auch in der Empfänger-Rolle, kommt es für die Sportstudierenden darauf an zu lernen, mit-

tels verbaler, nonverbaler und paralinguistischer Rückspiegelungsprozesse im Rahmen kurzer Feedback-Dialoge, teilnehmendes und sich-vergewisserndes Interesse an vorhandenen Gefühlslagen zu signalisieren, um resonanzerzeugende Verstehens-, Verständigungs- und Lösungsprozesse in der Interaktion mit einem Partner oder einer Gruppe aufbauen zu können.

Unter der Perspektive der Gerätegewöhnung bietet sich hierzu als zweiter Handlungsschritt an, die mit dem ausgewählten Bewegungsgerät aktualisierten Bewegungserlebnisse offenzulegen, zu hinterfragen und auszuwerten. Das „Sich-mit-dem-Gerät-vertraut-machen“ korrespondiert eng mit dem Kompetenzanliegen des resonanzerzeugenden Kommunizierens und dem Ziel, die gerätespezifische Emotionsreflexion durch resonanzerzeugende Einfühlungs- und Rückspiegelungsprozesse zu steigern. Der Austausch von gerätespezifischen Bewegungserlebnissen positiver oder negativer Art eröffnet die Möglichkeit, sich in weiteren Bewegungsdialogen das Gerät durch „stimmigere“ Anpassungsprozesse „tiefer einverleiben“ zu können.

Sportstudierende erhalten auf der zweiten Qualifizierungsstufe die Gelegenheit, ihre Gefühls- und Bewegungserfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Spiel- und Sportgerät dem Partner oder der Gruppe mitzuteilen und zu reflektieren. Im Rahmen partner- oder gruppenbezogener Kurz-Feedbacks besteht die Möglichkeit: Fragen zu stellen, gerätespezifische Bewegungs- und Umgangsmodalitäten vorzumachen und zu erläutern, Bewegungskunststücke zu bestaunen und Erfolgsgefühle miteinander zu teilen, aber auch Bewegungsprobleme und damit involvierte Misserfolgsgefühle anzusprechen, auszuhalten und auszuwerten. Am Ende dieses Meinungs- und Erfahrungsaustausches können die Sportstudierenden die Ergebnisse festhalten, um darauf aufbauend persönlich passende Lösungsentwürfe für sich und andere zu antizipieren und zu entwickeln.

In »Baustein B« sollen die Sportstudierenden mit Hilfe resonanzerzeugender Kommunikationsübungen zu dialogischen Kommunikationsprozessen mit dem Partner oder mit der Gruppe angeleitet werden. Zugleich sollen sie im Rahmen selbstorganisierter Gruppenlernprozesse die Fähigkeit entwickeln, Mitstudierende bei ihren resonanzerzeugenden Kommunikationsleistungen konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen.

Baustein C/3. Qualifizierungsstufe:

Das dritte Ziel in der emotionalen Qualifizierung ist die „Steigerung der Emotionsverarbeitung“ mittels lösungsorientierter Stärkearbeitsübungen. Die dritte Phase in der emotionalen Qualifizierung ist, dass sich die Sportstudierenden gerade im Umgang mit „unbeliebten“ Bewegungsgeräten oder „belastenden“ Bewegungssituationen die Signal- und Hinweisgeberfunktion von gerätespezifi-

schen Bewegungsgefühlen zu Nutzen machen und damit für persönlich akzeptable Bewegungslösungen motivational zugänglich(er) werden.

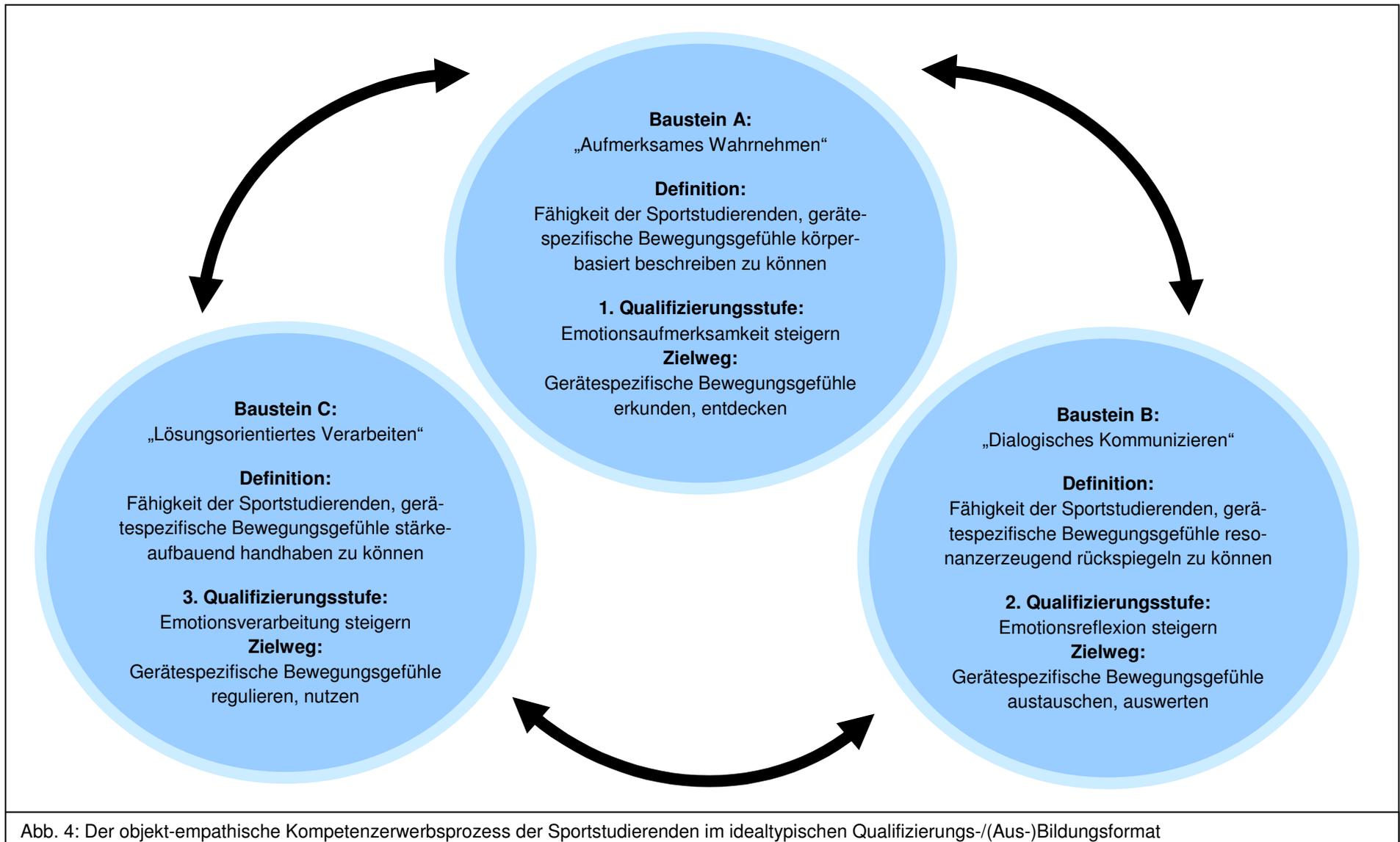
Inhaltlicher Ausdruck einer erhöhten Emotionsverarbeitung ist (in diesem Fall), dass Sportstudierende, in der Auseinandersetzung mit negativen gerätespezifischen Bewegungsgefühlen, über ressourcenaktivierende oder umorientierende Stärkework in die Lage versetzt werden, Suchprozesse nach passenden Bewegungslösungen mutig, zuversichtlich und neugierig anzugehen. Dazu gehört für die Sportstudierenden zu lernen, insbesondere im Umgang mit unattraktiven Spiel- und Sportgeräten respektive unangenehmen Bewegungsgefühlen möglicherweise noch so kleine, auch unkonventionelle, dafür aber persönlich geeignete Lösungsschritte zuzulassen, zu modifizieren, zu variieren und zu optimieren, bis sie bei der Erprobung als emotional „stimmig“ zu der gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehung erlebt werden.

Unter der Perspektive der Gerätegewöhnung bietet sich hierzu als dritter Handlungsschritt an, gerätespezifische Bewegungsmöglichkeiten „neu“ oder „anders“ zu planen, das heißt zu modifizieren, zu variieren und zu optimieren. Sich mit einem „unbeliebten“ Bewegungsgerät vertraut zu machen, sich damit so „anzufreunden“, dass man dennoch bewegungskompetent damit umgehen kann, korrespondiert eng mit dem Kompetenzanliegen der lösungsorientierten Regulation und dem Ziel, die Emotionsverarbeitung durch Einfühlungs- und Stärkeprozesse zu steigern.

Sportstudierende erhalten in der dritten Qualifizierungsstufe die Gelegenheit, die als negativ erlebten gerätespezifischen Bewegungsgefühle angemessen weiter zu verfolgen mit dem Ziel, persönlich in Frage kommende Bewegungslösungen im Umgang mit „unbeliebten“ Spiel- und Sportgeräten so zu planen und zu handhaben, dass die Bereitschaft, sich dieser unangenehmen Bewegungssituation zu stellen, wächst. Wird das gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsverhältnis als Mangel, als Schwierigkeit oder als große Belastung empfunden, kann eine ressourcenaktivierende oder umorientierende Stärkework hilfreich sein Lösungswege zu finden, die kontrollierte Bewegungsausführungen oder sogar ein neues „Vertrautwerden“ mit dem Spiel- und Sportgerät, verbunden mit der Lust auf neue Bewegungsideen, in Aussicht stellen.

In »Baustein C« sollen die Sportstudierenden mit Hilfe von lösungsorientierten Stärkeübungen zu ressourcenaktivierenden oder umorientierenden Verarbeitungsprozessen angeleitet werden. Zugleich sollen sie im Rahmen selbstorganisierter Gruppenlernprozesse die Fähigkeit entwickeln, Mitstudierende bei ihren lösungsorientierten Bestärkungsleistungen konstruktiv zu begleiten und zu unterstützen.

Weder die inhaltlichen Bausteine noch die arrangierten Qualifizierungsstufen der Zielweggestaltung sind starr und verbindlich wie eine Technologie einzusetzen. Der hier idealtypisch dargestellte Qualifizierungs- respektive (Aus-)Bildungsprozess sollte verstanden werden als wohlüberlegtes und in verantwortungsbewusster Kenntnis der motivationalen Lage der Sportstudierenden antizipiertes Unterstützungskonzept. Es fordert die Sportstudierenden zum Aufbau eines eigenen objekt-empathischen Kompetenzstils auf, ist variabel und jederzeit im gemeinsamen Dialog diskutabel.



Um den Sportstudierenden und zukünftigen Sportlehrkräften berufsnahe Anwendungs- und Transferleistungen zu erleichtern, wird eine Symbiose zwischen einer emotionspsychologischen und einer sportdidaktischen Prozess- bzw. Qualifizierungslinie eingegangen. Dabei sollen über reale Bewegungsdialoge im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten „direkte“ emotionale Selbsterfahrungs- und Einfühlungsprozesse auf wahrnehmungs-, kommunikations- und verarbeitungsbezogener Ebene initiiert werden. Auf dieser emotionalen Selbsterfahrungsgrundlage sollen die Sportstudierenden für objekt-empathisches Fühlen, Denken und Handeln aufgeschlossen und selbst motiviert werden, um andere Mitstudierende wiederum für objekt-empathische Lern- und (Aus-)Bildungsprozesse motivieren zu können.

In der Auseinandersetzung mit Gefühls- und Bedürfnislagen ist eine „moralische Belehrung“ (gute/schlechte Gefühle und Bedürfnisse) der Sportstudierenden im Rahmen dieses dreistufigen Qualifizierungs- respektive (Aus-)Bildungsprozesses fehl am Platz. Nicht die Gefühle und die Bedürfnisse sind schlecht, sondern möglicherweise Handlungen, die daraus entspringen. Schädigende, den Menschen wie die Sache verletzende Folgehandlungen können sehr wohl zum Diskussionsthema innerhalb der Lerngruppe erhoben und mit Bezug zur Sportunterrichtspraxis reflektiert werden.

Aus Sicht der Professionsforschung stellt das Ziel, Sportstudierende in ihrer objektbezogenen Empathiefähigkeit qualifizieren bzw. in ihrer emotionalen Professionalität (aus-)bilden zu wollen, ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem und damit eine individuelle Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Terhart, 1992, S. 33 und Bauer, 2002, S. 18 ff.). Diesen Entwicklungsprozess frühzeitig ein- und anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen wird als besondere (Aus-)Bildungschance für die erste Phase der Sportlehrer(aus)bildung erachtet.

6.4 Veränderte Rollen von Lernenden und Lehrenden

Ein Qualifizierungsprogramm für Sportstudierende unterscheidet sich nicht wesentlich von anderen Qualifizierungsprogrammen,

wenn moderne didaktische Grundlagen berücksichtigt werden. Das gemäßigt konstruktivistische Verständnis von Lernen macht allerdings eine Um- bzw. teilweise Neudefinition der lehrenden und lernenden Rolle notwendig (vgl. Schmitt, 2002, S. 36).

Ohne jetzt ein optimales Bild zeichnen und damit hohe Standards setzen zu wollen, erscheint es wichtig, dass eine Balance gewahrt wird zwischen instruktivem und selbstorganisiertem Lernen, zwischen Selbst- und Fremdverantwortung, um die Qualität des HD-EBiK zu gewährleisten.

Sportstudierende sind dahingehend zu motivieren, ihren objekt-empathischen Lernprozess aktiv und in Wechselwirkung mit anderen selbstständig und eigenverantwortlich zu steuern. Die Sportstudierenden sollten sich davon „verabschieden“, dass der in der Kursleitung fungierende Dozent die Lernprobleme beim objekt-empathischen Kompetenzerwerb für sie löst. Sie sollten die Bereitschaft mitbringen, Neues kennenzulernen und sich möglicherweise zu entwickeln oder zu verändern. Dies setzt voraus, dass die Sportstudierenden auf freiwilliger Basis am HD-EBiK teilnehmen.

Der in der Kursleiterfunktion agierende Sportdozent ist aufgefordert, ein neues Verständnis für selbstorganisierte und selbstverantwortliche Lernprozesse und sich weg vom Instruktor bzw. hin zum Moderator für die Gestaltung problemorientierter, individueller und kooperativer Lernprozesse zu entwickeln.

Neben sportmotorischen Fähigkeiten sowie einer sportdidaktischen und sportpädagogischen Grundqualifikation, schulsportpraktischen Erfahrungen und allgemeinen Erfahrungen im Umgang mit studentischen Seminar- und Übungsgruppen, sollte die Kursleitung für das vorliegende (Aus-)Bildungskonzept über folgende Kompetenzen und Kenntnisse verfügen:

- Sensibilität für empathische Aspekte im Allgemeinen und objekt-empathische Aspekte im Besonderen
- Praktische Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten

- Fachwissen über sportdidaktische Abstimmungsprozesse bei der Planung von Sportunterricht
- Hintergrundwissen über emotions- und bedürfnispsychologische sowie gruppendynamische Prozesse
- Basiswissen über wahrnehmungs-, kommunikations- und verarbeitungstheoretische Modellvorstellungen
- Moderations- und Feedbackkompetenz
- Kenntnisse und Methoden zur Planung von Kompaktkursen
- Bewusstsein für die eigenen Wertvorstellungen

Zusammenfassend ist zu sagen: Die Umsetzung des HD-EBiK im Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung gelingt dann, wenn sich die lehrende und lernende Position auf eine gemeinsame Arbeits- und Zielabsicht einigen können. Dies setzt ein verändertes Rollen- und Beziehungsverhältnis zwischen den Sportstudierenden und dem in der Kursleiterfunktion agierenden Sportdozenten voraus (vgl. Schmitt, 2002, S. 36 f.; Heiner/Schneckenberg/Wildt, 2005, S. 3 ff.).

6.5 Gestaltungsprinzipien

Troßmann/Baumeister zufolge, sind handlungsorientierte Lehr-/Lernkonzepte an Hochschulen, mit denen Sozial- und Wertekompetenzen wie bspw. Empathie „trainiert“ werden können, Mangelware (vgl. 2005, S. 1). Dementsprechend werden sich für die Sportlehrer(aus)bildung kaum hochschuldidaktische Anregungen für eine empathieförderliche Lehr-/Lernkonzeption finden lassen.

Mit den „educational beliefs“ (Wildt, 2003, S. 126) gibt es jedoch allgemeine pädagogische Überzeugungen, die eine Verständigung über eine objekt-empathische (Aus-)Bildungspraxis erlauben und insofern auch ein Fundament für eine Intensivierung und Sicherstellung des objekt-empathischen (Aus-)Bildungsanliegens abgeben.

Für das HD-EBiK wurde eine Neuformulierung der pädagogischen Überzeugungen vorgenommen mit der Absicht, die objekt-empathische Kompetenzentwicklung bei den Sportstudierenden im Rahmen ihres Sportstudiums in einen hochschuldidaktisch förderli-

chen Handlungsrahmen einzubetten. Folgende zehn Gestaltungsprinzipien werden für eine objekt-empathisch begünstigende (Aus-) Bildungspraxis als besonders wichtig erachtet:

(1) Das **persönliche Gefühlserleben** der Sportstudierenden soll ernst genommen werden: Motivationalförderlicher Ausgangspunkt des HD-EBiK sollen die persönlichen Bewegungserlebnisse und Bewegungsinteressen der Sportstudierenden in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten und damit verbundene individuelle Gefühls-, Bewegungs- und Geräteerfahrungen sein. Dieser persönliche Erlebnis- und Erfahrungsschatz soll als Anstoßimpuls für die Entwicklung eines eigenen objekt-empathischen Kompetenzstils dienen (modifiziert nach Heiner/Schneckenberg/Wildt, 2005, S. 4; Marx, 2006, S. 9).

(2) Die objekt-empathischen **Voraussetzungen sowie Kompetenzen** der Sportstudierenden sollen im Mittelpunkt stehen: Es ist davon auszugehen, dass die Sportstudierenden über ein gewisses Maß an objekt-empathischen Vorerfahrungen verfügen. An diesem Erfahrungspotenzial soll zu Beginn und während des Kompaktkurses immer wieder angeknüpft werden, was den Sportstudierenden ein selbstaufwertendes Wahrnehmungsgefühl vermitteln soll. Darauf aufbauend sollen die Sportstudierenden angeleitete und selbstorganisierte Lernformen erfahren, um sich in der Konfrontation mit diversen gerätespezifischen Gefühls- und Bedürfnislagen eine erweiterte oder neue objekt-empathische Kompetenzbasis aufzubauen. Die Erfahrung eigenen Kompetenzzugewinns soll den Sportstudierenden das selbstwertsteigernde Gefühl von Kontrolle und Kompetenzerleben geben (modifiziert nach Marx, 2006, S. 9).

(3) Die **Vielfalt** soll als Quelle für objekt-empathische Lernprozesse genutzt werden: Die Praxis in der Pilotphase hat gezeigt, dass die „emotionalen Anliegen“ der Sportstudierenden in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten verschieden sind. Diese Vielfalt soll im HD-EBiK als eine Quelle für authentische objekt-empathische Lern- und Erfahrungsprozesse genutzt werden. Unterschiedlichkeit spiegelt den Sportstudierenden die Unterrichtssituation wider, in der sie zukünftig als Sportlehrkraft arbeiten; so lernen sie unweigerlich, auch mit heterogenen emotionalen Ausgangslagen authentisch umzugehen (modifiziert nach Marx, 2006, S. 9-10).

(4) **Vielschichtiges Lernen** soll objekt-empathische Handlungsflexibilität ausprägen: Objekt-empathische Kompetenzentwicklung ist weder monokausal erklärbar noch realisierbar. Komplexe, eng miteinander verzahnte und wechselseitige objekt-empathische Prozessvorgänge sind dafür verantwortlich, dass auch selbst-empathische und sozial-empathische Prozessformen zum Tragen kommen. Wenn Sportstudierende im Umgang mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen ihre objekt-empathische Teilkompetenz ausprägen sollen, bleibt es nicht aus, dass allgemeine und differenzielle Empa-

thiemodi mit angesprochen werden, was im HD-EBiK begleitend beachtet werden soll. Auch die spezifischen objekt-empathisch relevanten Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse sind zirkulär miteinander verbunden; nur so lassen sich im Umgang mit gerätespezifischen Emotionen optimale Synergieeffekte erzielen. Es ist diese Vielschichtigkeit, die bei den Sportstudierenden die (Aus-)Bildung einer flexiblen objekt-empathischen Handlungskompetenz fördern kann und soll (modifiziert nach Marx, 2006, S. 10).

(5) **Handlungsorientiertes Lernen** soll effektive Lern- und Erfahrungsprozesse sichern: Handlungsorientiertes Lernen greift die Erkenntnis auf, dass für den objekt-empathischen Kompetenzerwerb vor allem das „Selber-Tun“ eine herausragende Rolle spielt. Im HD-EBiK sollen die Sportstudierenden immer wieder die Gelegenheit zum probleminduzierenden Experimentieren und problem-lösenden Einüben erhalten, um über die konkrete Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten ihre objekt-empathischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsfähigkeiten wirklichkeitsnah weiterentwickeln zu können. Im Verbund mit der emotionspsychologischen (Greenberg, 2005) und sportdidaktischen (Jakob, 1991) Qualifizierungslinie sollen die Sportstudierenden deshalb mit verschiedenen handlungsorientierten Lernformen (z. B. Lernen durch Beobachtung, durch Versuch und Irrtum, durch Einsicht) konfrontiert werden (modifiziert nach Kessler/Thumser, 2006, S. 7; Siburg/Hellermann, 2009, S. 3; Marks/Thömen-Suhr/Wypior, 2009, S. 14).

(6) **Interaktives Lernen** im Team soll objekt-empathische Abstimmungs- und Anpassungsleistungen erforderlich machen: Handlungsorientiertes Lernen führt notwendigerweise zu objekt-empathischen Lernprozessen im Team. Damit wird der individuelle objekt-empathische Kompetenzerwerb in den Prüfkontext einer sozialen Lernsituation gestellt. Die Ausprägung eines individuellen objekt-empathischen Kompetenzstils ist auf die sozial-interaktive „Korrektur“ der Lerngruppe angewiesen. Die Lernsituationen im HD-EBiK legen deshalb großen Wert auf Teamarbeit. Dabei sollen die Sportstudierenden – auch selbsterfahrend – mit den objekt-empathischen Kompetenzanteilen im Rahmen von Gruppenlernprozessen vertraut gemacht werden; sie sollen – selbstbezogen – ebenso die Grenzen objekt-empathischer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsleistungen auf Grund gruppenspezifischer Einflussfaktoren erfahren (modifiziert nach Heiner/Schneckenberg/Wildt, 2005, S. 6; Marx, 2006, S. 10; Kessler/Thumser, 2006, S. 6).

(7) **Reflexion und Feedback** sollen für wirksamen Kompetenzzuwachs sorgen: Wesentliche Instrumente für objekt-empathische Lernprozesse bzw. für den Nachweis objekt-empathischer Kompetenzfortschritte sollen Reflexion und Feedback sein. Feedbackorientierte Reflexionsprozesse sollen die Sportstudierenden nicht in die Defensive drängen, sondern Wege aufzeigen, wie man bestimmte objekt-empathische Teilfähigkeiten in die Praxis (noch besser) umset-

zen kann. Ein wesentliches Ziel ist es dabei, subjektive Stärken und Schwächen motivierend herauszuarbeiten, um zukünftig objekt-empathische Stärken bewusst und gezielt einsetzen bzw. objekt-empathische Schwächen methodisch konstruktiv überwinden zu können. Der von den Sportstudierenden oftmals als „künstlich“ erlebte Charakter mancher Übungssequenzen im Bereich dialogbasierter Rückspiegelungstechniken würde dadurch einer echten Feedback- bzw. Kommunikationssituation weichen. Nicht zuletzt kann hier auch die Evaluation des HD-EBiK in gewinnbringender Form integriert werden (modifiziert nach Marx, 2006, S. 10; Marks/Thömen-Suhr/Wypior, 2009, S. 17).

(8) **Transferorientierter Kompetenzerwerb** soll die Lernmotivation erhöhen: Als transferbegünstigend wird angesehen, dass die Sportstudierenden über geeignete Methodenelemente den lern- und motivationalförderlichen Umgang mit gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen an sich selbst hautnah und direkt erfahren können – nicht zuletzt dadurch, dass im HD-EBiK wechselseitig ein Teil der Sportstudierenden die „Schülerrolle“, ein anderer Teil die „Sportlehrerrolle“ zu übernehmen hat. Neben der heterogenen Lerngruppe und den verschiedenen handlungs-orientierten Lernformen soll insbesondere die inhaltlich-strukturelle Verknüpfung zwischen Gefühlsarbeit im emotionspsychologischen Sinne (Greenberg, 2005) und Gerätegewöhnungsarbeit im sportdidaktischen Sinne (Jakob, 1991) für transferbegünstigende Anwendungsprozesse und berufsnahen Einsichten bei den Sportstudierenden sorgen (modifiziert nach Marx, 2006, S. 10-11).

(9) **Lernen als Prozess** soll Zwischen- und Umwege respektieren: Lernen im Allgemeinen und objekt-empathisches Lernen im Besonderen ist ein Prozess, der veränderlich ist und stets eine eigene Dynamik entfaltet. Damit soll das Augenmerk des HD-EBiK nicht allein auf den objekt-empathischen Leistungen, die am Ende des Kurses von den Sportstudierenden „gezeigt“ werden, liegen. Vielmehr sollen Zwischen- und Umwege, die von den Sportstudierenden eingeschlagen werden, um zu dem Hauptziel „objekt-empathische Handlungskompetenz“ zu gelangen, geschätzt und respektiert werden. Die regelmäßige Reflexion des objekt-empathischen Lerngeschehens soll allen Sportstudierenden bei Bedarf die Möglichkeit eröffnen, weitere objekt-empathisch relevante Handlungsoptionen zu erschließen (modifiziert nach Marx, 2006, S. 11).

(10) **Ergebnisoffenheit** soll persönliche Lernerfolge achten: Die individuelle Verarbeitung des objekt-empathischen Lernstoffes, der individuelle Zuwachs an objekt-empathischem Kompetenzzugewinn im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen ist prinzipiell nicht vorhersehbar. Es kommen in der Regel immer mehr objekt-empathische Handlungsweisen in Frage. Lernfortschritte in den einzelnen objekt-empathischen Kompetenzanteilen können unterschiedlich verlaufen. Dies soll die Achtung und Wertschätzung von persönlichen objekt-empathischen Lernergebnissen und Handlungsweisen

durch alle teilnehmenden Sportstudierenden inklusive der Kursleitung einschließen. Es ist eine Ergebnisoffenheit, die Sportstudierende darin bestärken soll, die von allen Beteiligten ins Spiel gebrachten emotional-motivationalen Prozesse in ihrer Wirkungsweise kennenlernen zu wollen, um darauf aufbauend neue Handlungserprobungen reflektieren und anwenden zu können (modifiziert nach Marx, 2006, S. 11).

Um die objekt-empathische Kompetenzentwicklung bei Sportstudierenden zielführend und wertschätzend fördern zu können, ist es wichtig, diese zehn Gestaltungsprinzipien im HD-EBiK soweit als möglich zu berücksichtigen und situativ zur Wirkung kommen zu lassen. Gelingt es, dieses „empathische Klima“ in den Lehr-/Lernprozess zu integrieren, ist die Chance groß, dass es sich förderlich auf den objekt-empathischen Kompetenzerwerb der Sportstudierenden auswirkt.

6.6 Methodensetting

Ein ziel- und kompetenzorientiertes Vorgehen basiert auf einem methodisch strukturierten Vorgehen; dieses wiederum gründet auf einer Reihe von Bestandteilen, die erst in ihrem Zusammenwirken ein Qualifizierungs- respektive (Aus-)Bildungsprogramm ausmachen.

Es sind insbesondere kompetenzförderliche Gesichtspunkte, die unter der methodischen Perspektivierung eine Verknüpfung verschiedener Lernumgebungen und Lernarrangements (vgl. Schmitt, 2002, S. 36), verschiedener Veranstaltungsformate (vgl. Barth/Thumser-Dauth, 2007, S. 3) und verschiedener Lernformen (vgl. Gudjons, 2007, S. 10 f.) notwendig machen.

Die Ausführungen klären, warum das HD-EBiK ein komplementäres Zusammenspiel zwischen angeleitetem und selbstorganisiertem Lernen im Rahmen trainings- und werkstatorientierter Lernumgebungen und Lernarrangements favorisiert (1).

Die Ausführungen zeigen exemplarisch und idealtypisch auf, wie diese verschiedenen Veranstaltungs- und Lernlogiken im Rahmen einer Lehr-/Lernwegkonstruktion über »Methodenelemente« und über ein »Ablaufschema« miteinander in Beziehung gesetzt werden können.²³

Idealtypisch für die Methodenelemente ist, dass sie in ihrer Intention und Anordnung einen Lehr-/Lernweg erkennen lassen, wie der selektive Kompetenzerwerbsprozess im Rahmen eines ausgewiesenen Kompetenzbausteins prinzipiell gestaltet werden kann (2).

Idealtypisch für das Ablaufschema ist, dass es in seiner Intention und Anordnung einen Lehr-/Lernweg erkennen lässt, wie eine einzelne Themeneinheit prinzipiell vermittelt werden kann (3).

(1) Veranstaltungsformate mit der Perspektive »Trainingsarbeit« zeichnen sich dadurch aus, dass sie versuchen, durch zielgerichtete Übungen die gewünschten objekt-empathischen Kompetenzen wie aufmerksames Wahrnehmen, dialogisches Kommunizieren und lösungsorientiertes Verarbeiten aufzubauen, zu verbessern oder zu erhalten (vgl. Bromme u. a., 2006, S. 328).

Dazu wird das im Rahmen der Trainingsarbeit zur Anwendung kommende Element der Instruktion im HD-EBiK als unverzichtbar angesehen, weil „Lernen ohne jegliche instruktionale Unterstützung (...) in der Regel ineffektiv (ist) und (...) leicht zur Überforderung (führt)“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, S. 628). Die Kursleitung kann sich deshalb nicht darauf beschränken, nur Lernangebote zu machen, sie muss die Sportstudierenden auch anleiten und insbesondere bei Problemen des objekt-empathischen Kompetenzerwerbs gezielt unterstützen (vgl. ebd., S. 628).

²³ Im engeren Sinne stellen die Methodenelemente in ihrer Abfolge ein planmäßiges Vorgehen dar, um theoretische und praktische Ziele des jeweiligen Kompetenzbausteins zielführend und effektiv zu erreichen. Im weiteren Sinne sind es Inszenierungsformen, Problemlösestrategien und Handlungsmuster, um die Sportstudierenden zur Objekt-Empathie zu befähigen, also sie zum möglichst selbstständigen objekt-empathischen Fühlen, Denken und Handeln zu ermuntern. Im HD-EBiK werden die Methodenelemente im engeren und im weiteren Sinne verwendet (vgl. Homberger, 2003, S. 253).

Instruktionen in Form von direkter Unterweisung, Handlungsanleitung und Informationsvermittlung (vgl. Gudjons, 2007, S. 6 f.) sind auch deshalb erforderlich, damit die Sportstudierenden Fähigkeiten erwerben, um ihren objekt-empathischen Lern- und Kompetenzerwerbsprozess zunehmend selbstständig gestalten zu können (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1998, S. 464).²⁴

Instruktionsorientierte Methodenelemente, die im Rahmen der Trainingsarbeit des HD-EBiK zum Einsatz kommen können, sind bspw. der Impulsvortrag, textgestützte Basisinformationen, Basisübungen, Demonstrationsbeispiele, Instruktionsblätter, Mittel der Visualisierung.

Veranstaltungsformate mit der Perspektive »Werkstattarbeit« gehen „von einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen aus. Körperorientiertes, gefühlsbezogenes oder phantasiebetontes Lernen, an dem der Mensch »ganz« beteiligt ist, gehört zum Grundverständnis der Werkstattarbeit“ (Maass, 2000, S. 39).

Werkstattarbeit im HD-EBiK ist so angelegt, dass sie auf der aktiven Mitarbeit der Sportstudierenden beruht. Sie will den Sportstudierenden beim objekt-empathischen Kompetenzerwerb ein entdeckendes, kreatives und problemlösendes Lernen ermöglichen. Das wiederum schließt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Anerkennung, Kommunikation und Verständigung, Mitverantwortung und Selbstständigkeit mit ein (vgl. ebd., S. 39).

Dazu wird das im Rahmen der Werkstattarbeit zur Anwendung kommende kooperative Lernen als unverzichtbar angesehen, weil es „die individuelle Erarbeitung/Konstruktion von Wissen und gleichzeitig das emotionale Bedürfnis nach sozialem Austausch“ (Rüeggsegger, 2009, S. 36) berücksichtigt. Durch die damit erzeugte kognitive Aktivierung wird der objekt-empathische Kompetenzerwerbsprozess intensiver, können die Sportstudierenden ihre objekt-empathischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbei-

²⁴ Die Effekte einer solchen unterstützenden Kontrolle, nicht aber eines dominanten Lehrerverhaltens mit autoritärem Kontrollstil, lassen sich über Studien der Instruktionsforschung empirisch belegen (vgl. Gudjons, 2007, S. 10 mit Bezug auf Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2001, S. 629).

tungsleistungen verbessern. Der regelmäßige Austausch mit den anderen Mitstudierenden stärkt die Lernmotivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Die Thematisierung und Einübung der objekt-empathischen Kompetenzanteile in der Lerngruppe entwickelt die Fähigkeit der Sportstudierenden, kreativ und flexibel mit gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühlen umzugehen. Die regelmäßige (Gruppen-)Reflexion soll die Fähigkeit der Sportstudierenden fördern, ihren objekt-empathischen Kompetenzerwerb selbstständig und interaktiv zu gestalten. Der Austausch mit wechselnden Lernpartnern beinhaltet auch ein Kennenlernen anderer gerätespezifischer Gefühlsperspektiven sowie anderer objekt-empathischer Kompetenzstile – dies wirkt auf die Sportstudierenden integrierend sowie horizonterweiternd zugleich (vgl. Rüegegger, 2009, S. 38).

Kooperationsorientierte Methodenelemente, die im Rahmen der Werkstattarbeit des HD-EBiK zum Einsatz kommen können, sind bspw. teilnehmerzentrierte Feedback-Methoden, Arbeit mit Körper-Skulpturen und klassische Formen der Partner- und Gruppenarbeit (vgl. Reinmann/Mandl, 2006, S. 652; Brüning/Saum, 2007, S. 10).

Mit einem Mix an instruktiven und kooperativen Inszenierungsformen im Rahmen trainings- und werkstatorientierter Lernumgebungen und Lernarrangements soll zum einen bei den Sportstudierenden das Bewusstsein für die praktische Relevanz der Objekt-Empathie gestärkt werden. Zum anderen sollte sich dadurch bei den Sportstudierenden die Motivation erhöhen, einen persönlichen objekt-empathischen Kompetenzstil selbstständig und sozialverträglich zugleich weiter zu entwickeln. Situativ sind fließende Wechsel zwischen diesen beiden „Vermittlungslogiken“ möglich, was ein flexibles Lehr-Lernverhalten erforderlich macht.

(2) Die folgenden Ausführungen geben einen handlungsleitenden Fahrplan darüber, mit welchen zentralen Methodenelementen objekt-empathische Kompetenzanteile bei den Sportstudierenden aktiviert, angebahnt und aufgebaut werden können. Sie entspringen in

modifizierter Form im Wesentlichen dem Methodenrepertoire, das aus diversen Empathietrainings gewonnen werden konnte.

Die Methodenelemente (A bis H) werden exemplarisch am Kompetenzbaustein „Dialogisches Kommunizieren“ entfaltet. Diesem Baustein kommt bei der objekt-empathischen Kompetenzentwicklung der Sportstudierenden eine Brückenfunktion zwischen den Kompetenzbausteinen „Aufmerksames Wahrnehmen“ und „Lösungsorientiertes Verarbeiten“ zu: Erkannte gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsbeziehungen bedürfen der reflektierenden Rückspiegelung über dialogförderliche Zuhör- und Nachfrageaktivitäten, um sie nachvollziehen und verstehen und in Folge verarbeiten und nutzen zu können.

Anbahnung und Aufbau dialogischer Kommunikationsfähigkeit vollzieht sich, analog zu den wahrnehmungs- und verarbeitungsbezogenen Kompetenzerwerbsprozessen, schrittweise und erstreckt sich im Rahmen eines verdichteten Lernprozesses in der Regel auf einen Vor- oder Nachmittag.

Die aufgeführten Methodenelemente sind in ihrer Intention, Form und Anordnung jederzeit auf andere Kompetenzbausteine übertragbar. Jedes einzelne Methodenelement im Rahmen des hier aufgeführten Grundgerüsts besitzt einen jeweils eigenständigen Charakter. Zusammengenommen wollen sie in jedem Baustein die objekt-empathische Kompetenzentwicklung der Sportstudierenden systematisch unterstützen und variabel begleiten. Die Entfaltung dialogischer Kommunikationsfähigkeit über die folgenden Methodenelemente ist immer darauf ausgerichtet, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse besser, das heißt verstehens- und verständigungsförderlich kommunizieren zu können.

(A) Methodenelement »Feedbackrunden«: Feedbackrunden dienen dazu, sich und anderen, in verschiedenen Phasen des Kompetenzerwerbs Rückmeldung über sachliche Aspekte und emotionale Botschaften zu geben:

Die Variante des „Eingangs-Feedbacks“ ist daran interessiert, die kommunikative Ausgangslage der Sportstudierenden und deren Erwartungshaltung an den Kompetenzbaustein „Dialogische Kommunikation“ im Zusammenhang mit einer

objekt-empathischen Sportlehrkraft zu eruieren. Die Variante des „Halbzeit-Feedbacks“ dient der Überprüfung, ob Anschlussfähigkeit an die kommunikativen Voraussetzungen der Sportstudierenden geleistet wurde, ob erste kommunikative Fortschritte im Umgang mit gerätespezifischen Gefühls-, Bedürfnis- und Bewegungslagen erkennbar sind und ob die Erwartungen bisher erfüllt werden konnten bzw. ob evtl. Änderungen des Methodeneinsatzes, des Kursleiterverhaltens etc. erfolgen sollten. Die Variante des „Abschluss-Feedbacks“ will Raum geben für Auswertung, Bilanzierung, Resümee und Ausblick. Dies dient der Qualitätssicherung und leitet mit Blick auf den Ertrag aus Sicht der Sportlehrkraft das Ende des kommunikativen Kompetenzerwerbs bzw. des Kompetenzbausteins „Dialogisches Kommunizieren“ ein.

Im Zentrum der besonderen Variante des „Selbsteinschätzungs-Feedbacks“ stehen die selbstverantwortliche Bewertung der vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Kursbeginn und die selbstverantwortliche Beobachtung und Würdigung des kommunikativen Lernfortschrittes am Kursende. Die Form des Selbst-Feedbacks ist variabel einsetzbar und kann zu Kursbeginn, in der Kursmitte und/oder am Kursende erfolgen.

Im thematisierten Kompetenzbaustein „Dialogisches Kommunizieren“ sind die Feedbackrunden situativer Begleiter der Sportstudierenden auf dem Weg, ihre dialogförderliche Gesprächsführungskompetenz in Form und Ausprägung der Kernfähigkeit des »Reflektierenden Rückspiegels« auszubauen. In letzter Konsequenz zielen die Feedbackrunden dazu, allen Kursbeteiligten eine gemeinsame Verständigung über durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Gefühle und Bedürfnisse zu eröffnen. Dies kann sich auf kommunikative Selbsterfahrungsprozesse oder auch auf transferrelevante Überlegungen mit Blick auf praktische Einsatzmöglichkeiten in Zusammenhängen des alltäglichen Sportunterrichts beziehen.

Zeitlich-räumlich gesehen können die genannten Feedback-Varianten sich auf einzelne Themeneinheiten, Kurstage oder eine gesamte Kurswoche beziehen; sie sind jederzeit flexibel einsetzbar (vgl. Fengler, 2009, S. 120 ff.; Auferkorte/Selent, 2002, S. 10 ff.).

(B) Methodenelement »Provokationsübungen«: Provokationsübungen, ob im Sinne einer Einstiegs-, Vertiefungs- oder Stabilisierungsreferenz, basieren auf der Annahme, dass einsichtsvolles Lernen der Sportstudierenden in Verbindung mit einem „Aha-Erlebnis“ gefördert werden kann, das heißt: mit einer (vor-)bewussten Erfahrung des Überganges vom Nichtwissen zum Wissen, vom Nichterkennen zum Erkennen, vom Nichtkönnen zum Können, vom Nichtwollen zum Wollen. Es ist ein Schwellenprozess, der auch emotionales Lernen aktiviert.

Zu Beginn der Anbahnung dialogförderlicher Zuhör- und Nachfrageaktivitäten steht das „Anfänger-Gefühl“, ein Lern- bzw. Kompetenzdefizit zu haben. Mit der Verarbeitung des kommunikativen „Aha-Erlebnisses“ steht am Ende der Provokationsübung die Einbettung eines neuen Sachverhalts in die vorhandene Wissensstruktur. Die Einbindung einer neuen oder erweiterten Kommunikationskompetenz in die vorhandenen kommunikativen Ressourcen ebnet den Weg, Sportstudierenden ein „Können-Gefühl“, ein emotionales Kompetenzerleben im Sinne eines „Kommunikations-Experten“ für den (non-)verbal angemessenen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen zu verschaffen. Mit Bezug auf die Aneignung reflektierender Rückspiegelungstechniken und -haltungen können Provokationsübungen eine verunsichernde, das heißt Neugierde auslösende oder eine sichernde, das heißt Bestätigung vermittelnde Lernfunktion einnehmen (vgl. Voss, 2007, S. 7).

(C) Methodenelement »An Vorwissen/Vorerfahrungen anknüpfen«: Dieses Methodenelement steht in engem Verbund zu der Variante „Eingangs-Feedback“ und zu den im Rahmen einer Provokationsübung ausgelösten kommunikativen „Aha-Erlebnissen“. Die Sportstudierenden erhalten hier die Gelegenheit, bezüglich ihrer kommunikativen Grundfähigkeiten erfahrungsbasierte „Inventur“ zu betreiben. In Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit können sie herausfinden, wie viele Vorkenntnisse und Vorerfahrungen sie im Umgang mit „guten/schlechten“ Gesprächsdialogen haben. Das hat den Vorteil, dass die Sportstudierenden und auch die Kursleitung entdecken (können), was an kommunikativen Ressourcen bereits vorhanden ist.

Mit dem Anknüpfen an kommunikative Vorkenntnisse und Vorerfahrungen sollen bei den Sportstudierenden Interesse und Neugier erneut aktiviert werden; sie sind die besten Voraussetzungen dafür, um sowohl positive Gefühle für das Thema »Reflektierendes Zuhören und Nachfragen« freizusetzen als auch Neues im kommunikativ angemessenen Umgang mit Gefühlslagen und Bedürfnisanliegen aufzunehmen und dialogförderliche Lernimpulse, bei sich und anderen, anzustoßen bzw. gelingen zu lassen (vgl. Thal/Vormdohre, 2009, S. 36).

(D) Methodenelement »Selbsteinschätzung zu Kursbeginn«: Ob Sportstudierende für sich kommunikative Kompetenzsteigerungen feststellen können oder ob der Kompetenzbaustein „Dialogisches Kommunizieren“ von ihnen als gut und wirksam bewertet werden kann, ist davon abhängig, inwieweit die Sportstudierenden einen Lernzuwachs hinsichtlich ihrer dialogischen Kommunikationsfähigkeit erfahren konnten. Dies wiederum lässt sich nur durch einen „Vorher-Nachher-Vergleich“ erfassen. Verschiedene Formen des Selbst-Feedbacks können hierzu von besonderem Nutzen sein.

Im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung zu Kursbeginn wird davon ausgegangen, dass Sportstudierende als aktive Lerner fähig sind, über das eigene

kommunikative Ausgangspotenzial mitzureden. Das heißt, sie sind in der Lage einzuschätzen, welche dialogförderlichen Gesprächsressourcen sie zu Kursbeginn einbringen können. Das »Selbsteinschätzungs-Feedback« oder »Selbst-Feedback« in der Eingangsphase will die Sportstudierenden beim Sichtbarmachen und Einfühlen ihrer kommunikationsbiografischen Ressourcen mittels angeleiteter Individualarbeit unterstützen (vgl. Fengler, 2009, S. 128 ff.; Bastian/Combe/Langer, 2007, S. 15 und 114 ff.).

Zwischenfazit: Mit den Provokationsübungen, mit dem Anknüpfen an Vorkenntnissen und Vorerfahrungen und mit der Überprüfung der Ausgangslage ist der Boden für die kommunikations- bzw. dialogtheoretische Auseinandersetzung im Zusammenhang mit gerätespezifischen Gefühls-, Bedürfnis- und Bewegungsbeziehungen auf- und vorbereitet.

(E) Methodenelement »Theorie-Input«: Der modellgeführte Theorie-Input will die Sportstudierenden mit den Grundlagen „Dialogischer Kommunikation“ vertraut machen. In diesen theoriegeleiteten Impulseinschüben kann es nicht darum gehen, Sportstudierenden das komplexe Gebiet der zwischenmenschlichen Kommunikation zu vermitteln. Die unterschiedlichen Modellvorstellungen zur „Dialogischen Kommunikation“ verfolgen die Absicht, den Sportstudierenden die Möglichkeit anzubieten, das eigene Gesprächshandeln besser wahrzunehmen und zu beschreiben, besser zu analysieren und zu reflektieren, besser zu bewerten und zu beurteilen, besser zu gestalten und zu optimieren.

Unter dem Fokus dialogförderlicher Gesprächsführungskompetenzen liegt hierbei der Akzent auf den Teilfähigkeiten des Zuhörens und Sprechens (Nachfragens), die elementar für jeden Gesprächsdialog sind. In der Kernfähigkeit und Grundhaltung des »Reflektierenden Rückspiegeln« wird deren dialogförderliche Wirkung im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen analysiert und problematisiert.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem objekt-empathisch relevanten Kompetenzschwerpunkt „Dialogische Kommunikation“ orientiert sich an der Vermittlung von Basiswissen. Dies umfasst Kenntnisse darüber, was „Dialogische Kommunikation“ bedeutet, welche Rolle reflektierende Rückspiegelungsprozesse darin spielen und welchen Beitrag reflektierende Zuhör- und Nachfrageaktivitäten für den verstehensförderlichen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen leisten können.

(F) Methodenelement »Basisübungen«: Die Kernfähigkeit des »Reflektierenden Rückspiegeln« entwickelt sich bei den Sportstudierenden nicht, wenn sie nur mit modellhaften Kommunikations- bzw. Dialogtheorien oder mit vordergründigen „Kommunikationsspielen“ konfrontiert werden, sondern erst, wenn reflektierendes Zuhören und Nachfragen über mehrfache Probehandlungen

„eingespurt“ werden. Basisübungen betonen die Notwendigkeit des angeleiteten wie selbstorganisierten Einübens grundlegender Zuhör-, Sprech- und Fragemechanismen.

Basisübungen reproduzieren in einer einfachen und überschaubaren Art die Handlungsstruktur elementarer Zuhör- und Sprechprozesse. Basisübungen ermöglichen den Sportstudierenden, Einblicke in das eigene Kommunikationsverhalten zu gewinnen, sich selbst und andere, im Umgang mit durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse, besser zu verstehen. Über Basisübungen können die Sportstudierenden „risikofrei“ kommunikativ bedeutsame Rückspiegelungshandlungen erlernen und erproben und „alt“ mitgebrachte bzw. „neu“ erforderliche Haltungen überprüfen (vgl. Held, 1998, S. 12; Feindt, 2010, S. 87).

(G) Methodenelement »Selbsteinschätzung am Kursende«: Hier geht es darum, ob Sportstudierende, im Vergleich zur Selbsteinschätzung am Kursanfang, einen persönlichen Kompetenzfortschritt hinsichtlich ihrer Fähigkeit, gerätespezifische Bewegungsgefühle verstehensförderlich zu kommunizieren, feststellen können. Das Ergebnis lässt ebenfalls Rückschlüsse auf die Qualität des Kompetenzbausteins „Dialogisches Kommunizieren“ insgesamt zu. Auch in diesem Auswertungszusammenhang wird der Standpunkt vertreten, dass Sportstudierende als aktive Lerner fähig sind, über den eigenen Kompetenzzuwachs mitzureden und dass sie mitteilen können, was sie hinsichtlich dialogischer Gesprächsführungskompetenzen an Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen aus dem (Aus-)Bildungskurs mitgenommen haben. Die Variante des „Selbst-Feedbacks“ am Kursende dient dazu, im Vergleich mit den Selbsteinschätzungsdaten zu Kursbeginn, die Sportstudierenden darin zu bestärken und zu unterstützen, den eigenen kommunikativen Kompetenzzuwachs selbst wertzuschätzen und persönlich lohnenswerte Entwicklungsaufgaben zu entwerfen (vgl. Thal/Vormdohre, 2009, S. 93 ff.).

(H) Methodenelement »Kompetenzbaustein-Auswertung«: Dieses Methodenelement bildet den Abschluss des selektiven Kompetenzerwerbsprozesses am Beispiel „Dialogisches Kommunizieren“. Evaluative Anstrengungen in der Variante des „Abschluss-Feedbacks“ dienen hier der Überprüfung und Vergewisserung, inwieweit das spezifische Zielanliegen des Kompetenzbausteins „Dialogische Kommunikation“ durch die (Aus-)Bildungsmaßnahmen erreicht wurden, ob die Sportstudierenden mit der Kursleitung, dem Setting des Kompetenzbausteins an sich und dem gesamten Ablauf zufrieden sind, und ob die Qualität des Kompetenzbausteins verbessert werden kann, verbessert werden muss. Diese Informationen durch die Sportstudierenden bilden nicht nur eine Basis für die Weiterentwicklung der Arbeit am Kompetenzbaustein selbst. Auf dieser Grundlage können auch begründet Modifikationen hinsichtlich der ande-

ren Kompetenzbausteine bzw. des HD-EBiK insgesamt vorgenommen werden (vgl. Gramespacher/Weiß, 2005, S. 18).

Die Anordnung der Methodenelemente repräsentieren einen idealtypischen Lehr-/Lernweg und nehmen exemplarisch den Kommunikationsbaustein des HD-EBiK in den Blick. Generell ist ihre rahmensetzende Struktur sowie kompetenz- und vermittlungsakzentuierende Funktion jederzeit auf den Wahrnehmungs- und auf den Verarbeitungsbaustein übertragbar. Abweichungen oder Auslassungen sind möglich und flexibel zu handhaben.

(3) Die folgenden Ausführungen veranschaulichen idealtypisch, wie der Lehr-/Lernweg für eine einzelne Themeneinheit mit ihren spezifischen Kompetenzziele gestaltet werden kann. Der methodische Aufbau des in Anlehnung an Klippert (2003, S. 39) konstruierten Ablaufschemas basiert auf der Annahme, dass objekt-empathische Fähigkeiten zu fördern heißt, diese für Sportstudierende im HD-EBiK erfahrbar zu machen. Das heißt, Sportstudierende wollen im Rahmen ihrer Bemühungen Klarheit darüber,

- warum sie bestimmte objekt-empathische Kompetenzanteile benötigen,
- was sich hinter einzelnen objekt-empathischen Kompetenzanteilen insbesondere verbirgt,
- wie sie ausgewiesene objekt-empathische Kompetenzanteile realisieren können,
- wie gut sie bestimmte objekt-empathische Kompetenzanteile bereits beherrschen und
- wie sie mit Blick auf bestimmte Kompetenzanteile ihre persönlichen objekt-empathischen Ressourcen verbessern können.

Entsprechend gestaltet sich das Ablaufschema beispielhaft wie folgt, wobei, je nach Situation und Bedarf, nach dem vierten Schritt die Abfolge der Lernschritte variiert werden kann (modifiziert nach Klippert, 2003, S. 39 f.):

1. **Festlegung:** Kompetenzziele der Themeneinheit markieren, z. B. Fähigkeit entwickeln, erkundende und vergewissernde Fragen im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen stellen zu können.
2. **Vorwissen klären:** Welche Erfahrungen bringen die Sportstudierenden zu dem spezifischen Kompetenzaspekt „Fragen stellen“ mit?
3. **Thematisieren:** Warum ist dieses objekt-empathische Kompetenzziel aus Sicht der Sportlehrkraft wichtig?
4. **Indikatoren bestimmen:** Wie und woran können Sportstudierende im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen erkennen, dass das Kompetenzziel erkundende und vergewissernde Fragen stellen zu können, umgesetzt wurde?

...ab hier flexible Variation der Lernschritte möglich...

5. **Erstes experimentierendes Üben:** Sportstudierende gewinnen über „trial and error-Lernprozesse“ erste Einblicke und Erfahrungen mit objekt-empathisch relevanten Fragetechniken und damit einhergehenden Grundhaltungen.
6. **Erste Reflexion:** Sportstudierende reflektieren in der Gruppe die Bedeutung verschiedener Fragearten für den verstehensförderlichen Austausch von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und klären grundlegende Handlungsregeln ab.
7. **Demonstrieren:** Lehrperson macht konkret vor, wie objekt-empathische Gefühlsarbeit unter Berücksichtigung bestimmter Fragearten und Fragehaltungen aussehen kann.
8. **Zweites strukturiert-experimentierendes Einüben:** Sportstudierende wenden in der Gruppe, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, die verschiedenen Fragearten und Fragehaltungen mit Unterstützung von Instruktionshilfen bzw. Anwendungsregeln selbstständig an.
9. **Zweite Reflexion und Festigung:** Sportstudierende reflektieren erneut ihre objekt-empathischen Frageerfahrungen, schätzen die Ausführungsqualität der Fragehandlungen ein, überlegen, welche Fragetechnik respektive Fragehaltung förderlich bzw. hinderlich war und führen weitere (Gruppen-)Übungen zum möglichst selbstständigen Aufbau eines objekt-empathischen Fragestils durch (vgl. auch Brüning, 2004, S. 22).

Klippert (2003) zufolge ermöglicht das spiralförmig strukturierte Ablaufschema einen mehrstufigen Klärungsprozess zu ausgewählten objekt-empathischen Themen-/Kompetenzanteilen durch die betreffenden Sportstudierenden. Typisch für das Ablaufschema ist, dass die Sportstudierenden nicht nur irgendeine Übung zu einem objekt-empathisch relevanten Themen-/Kompetenzanteil machen, sondern dass objekt-empathische Erprobungs- und Übungsarbeit in thematisch differenzierte Reflexions- und Klärungsprozesse eingebettet ist (vgl. S. 39 f.).

Das beginnt bei der Mobilisierung empathiezentrierter Vorkenntnisse und Vorerfahrungen und reicht über eine erste experimentierende Übung mit anschließender Reflexion und Regelerarbeitung bis hin zu weiteren regel- bzw. instruktionsgebundenen Übungen und Reflexionen, die der vertiefenden Klärung des jeweiligen objekt-empathischen Themen-/Kompetenzanteils dienen. Dieses Wechselspiel von selbstständiger Erprobung und angeleiteter Übung, Auswertung und Reflexion, Regelentwicklung, Regelanwendung und Regelverfeinerung trägt dazu bei, dass die Sportstudierenden allmählich zu einer thematisch professionellen Nutzung der objekt-empathischen Kompetenzanteile gelangen. Mit Hilfe des über das Ablaufschema vorgegebenen Lehr-/Lernweges können die Sportstudierenden, je nach Themen- und Kompetenzzielkontext, einen fundierten Grundstock an objekt-empathischer Handlungskompetenz sukzessive aufbauen (vgl. ebd., S. 39 f.).

6.7 Evaluationsdesign

Ein Anwender des HD-EBiK ist immer daran interessiert überprüfen zu können, ob die Ziele durch das (Aus-)Bildungsprogramm erreicht wurden, ob die Sportstudierenden mit der Kursleitung, mit ihrem objekt-empathischen Kompetenzfortschritt und dem gesamten Ablauf zufrieden sind, und ob die Qualität des HD-EBiK verbessert werden kann. Das wurde in den vorangegangenen Ausführungen zum »Methodensetting« des HD-EBiK deutlich.

Nach wissenschaftlichen Maßstäben ist es jedoch nicht ganz einfach, den Erfolg eines einzelnen fünftägigen Kompaktkurses zu eva-

luieren, wenn bei diesem Kompaktkurs z. B. zwanzig Sportstudierenden ein objekt-empathisch kompetentes Sportlehrerhandeln vermittelt werden soll. Die Zahl der beeinflussten Personen ist zu gering, der Einfluss von Faktoren, die außerhalb des Kurses liegen zu groß, der zeitliche „(Mess-)Aufwand“ in der Regel enorm (vgl. Martens, 1998, S. 232).

Erschwerend kommt hinzu, dass die Empathieforschung bezüglich der diagnostischen Möglichkeiten zur Erfassung empathischer Kompetenzen bisher auch noch keine überzeugenden Methoden anzubieten hat. Konsens besteht darüber, dass Selbstberichte nachwievor das am häufigsten verwendete Verfahren zur Messung empathischer Leistung sind (vgl. Riedel, 2007, S. 42 ff.).

Dennoch bleibt das Thema „Evaluation“, trotz angedeuteter Problemlage, ein bedeutsamer Bestandteil konzeptioneller Überlegungen und es gilt, sich begründet für ein Evaluationsverfahren zu entscheiden.

Das eigentliche Erfolgskriterium, nämlich ob sich die objekt-empathische Leistung der Sportstudierenden in der sportunterrichtlichen Praxis verändert hat, kann und konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben werden. Allerdings können an dieser Stelle Orientierungen und Anregungen derart gegeben werden, dass sie helfen, eine grundsätzliche Position zu beziehen. Nicht zuletzt erhalten die im »Methodensetting« aufgeführten Feedback-Variationen dadurch ihre evaluationstheoretische Fundierung.

In diesem Zusammenhang ist es gut zu wissen, dass vorgefertigte, standardisierte und flächendeckend eingesetzte Evaluationsverfahren als solche für die Verbesserung der Qualität der Lehre auf der Ebene der Lehrveranstaltungen wenig erbracht haben (vgl. Berendt, 2002, S. 31). Nach Preißer gehen quantitativ angelegte Evaluationsverfahren mit extern festgelegten Gütekriterien gar am Ziel der Verbesserung der Veranstaltungsformate respektive am Ziel der Optimierung von Lehr-/Lern- und Kommunikationsprozessen vorbei (vgl. 2003, S. 11 f.). Evaluation nach streng wissenschaftlichen Kriterien wird von vielen Lehrenden der Hochschule eher als Belastung

und Kontrollinstrument denn als Anhaltspunkt und Motivation zur Verbesserung und Weiterentwicklung von Lehre und Studium empfunden (vgl. Hawelka, 2007, S. 181-182).

Mit Bezug auf das HD-EBiK scheint vielmehr wichtiger zu sein, dass der Lehrende eine Rückmeldung durch die Sportstudierenden erhält, wie er die Planung der Veranstaltung und das Lehrverhalten verändern soll. Wichtig scheint zudem zu sein, dass derartige Rückmeldeprozesse einfach anzuwenden sind und damit selbstverständlicher Bestandteil des objekt-empathischen (Aus-)Bildungsprozesses sein können (vgl. Berendt, 2002, S. 31).

Als geeignetes Instrument hierfür plädieren Auferkorte/Selent für die Durchführung von feedbackorientierten Evaluationsverfahren (vgl. 2000, S. 1). Solche teilnehmerzentrierten Evaluationsverfahren (vgl. Berendt, 2002, S. 31) oder „weiche Evaluationsverfahren“ (Preißer, 2003, S. 11) bieten die Chance, auf unkomplizierte, aber dennoch aussagekräftige Weise direkt mehr darüber zu erfahren, wie das HD-EBiK von den Sportstudierenden wahrgenommen und bewertet wird. Der feedbackorientierte Evaluationsansatz fördert zielgerichtete Reflexionsprozesse, um aussagekräftige Reflexionsergebnisse über den objekt-empathischen Lernprozess zu erhalten (vgl. Auferkorte/Selent, 2000, S. 1). Die darin zum Einsatz kommenden Feedback-Methoden geben dem Evaluationsprozess im HD-EBiK Struktur und sind für Lehrende wie Lernende einfach(er) zu handhaben (vgl. Preißer, 2003, S. 11 f.).²⁵

Der feedbackorientierte Evaluationsansatz sieht im Feedback ein methodengeleitetes Gespräch, welches individuelle und kooperative Lernerfahrungen nutzbringend zu integrieren versucht. Das Potenzial von Feedback wird darin gesehen, jedem einzelnen Sportstudierenden das Wort als Experten im Zuge gemeinsamer objekt-empathischer Kompetenzerwerbsprozesse mit anderen zu geben. Damit verbundene Anregungen zu persönlichen objekt-

²⁵ Der im HD-EBiK zugrunde gelegte feedbackorientierte Evaluationsansatz sieht sich als Ergänzung zu dem in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Heidelberg implementierten EvaSys, einem webbasierten Evaluationssystem, mit dem es den Dozenten ermöglicht wird, im System ihre Fragebögen zu konzipieren, Umfragen anzulegen und auszuwerten.

empathischen Kompetenzfortschritten oder zur Qualität des HD-EBiK insgesamt, können in kontrollierter Dialogform gewinnbringend in Austauschprozesse der Lerngemeinschaft eingebracht werden (vgl. Auferkorte/Selent, 2002; Preißer, 2003).

Feedback-Methoden eröffnen der Kursleitung und den Sportstudierenden die Möglichkeit, die objekt-empathischen Erfahrungs- und Vermittlungsprozesse gemeinsam besser nachzuvollziehen und dadurch zu verstehen. Auf dieser intersubjektiven Verstehensbasis können dann sowohl Konsequenzen für die eigene objekt-empathische Kompetenzentwicklung als auch für die Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts vereinbart werden (vgl. Bastian/Combe, 2008, S. 62).

In Anlehnung an dieses feedbackorientierte Evaluationsverständnis ist das Evaluationsdesign des HD-EBiK

- auf »Selbstevaluation« angelegt. Diese Art von Selbstvergewisserung wird als „Motor“ für die objekt-empathische Kompetenzentwicklung und für die Weiterentwicklung der (Aus-)Bildungskonzeption angesehen. Aus Sicht der Kursbeteiligten geht es darum, in eigener Verantwortung Daten über die Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Zusammenhang mit objekt-empathischen Lernprozessen sowie Daten über die Stärken und Schwächen von (Aus-)Bildungseinheiten zu gewinnen und begründet zu bewerten. Dies dient den Sportstudierenden zur Selbstreflexion über das eigene Lernverhalten oder der Gruppe zur gemeinsamen Abstimmung und Bewertung objekt-empathisch bedeutsamer Handlungsqualitäten. Für die Kursleitung dient der Selbstvergewisserungsprozess der Selbstkontrolle und Rechenschaft hinsichtlich der Qualität des eigenen Lehrhandelns und des HD-EBiK (vgl. Hietzge & Balthasar, 2009, S. 11; Eickenbusch, 1997, S. 7).
- auf »formative Evaluation« angelegt. Formative Evaluation, auch dynamische Evaluation genannt (vgl. Westermann, 2002), findet kontinuierlich während der Durchführung von objekt-empathischen Lernprozessen statt. Diese Art von Prozessbegleitung verfolgt zwei Ziele: Sportstudierende sollen pro Tag mit Hilfe von Feedback-Methoden eine Einschätzung ihres eigenen objekt-empathischen Kompetenzentwicklungsprozesses tätigen können. Die Kursleitung kann die am Schluss einer Lern- oder Tageseinheit gesammelten Informationen zur Verbesserung für die nachfolgenden Lernangebote nutzen. Formative Evaluation erfüllt die Funktion eines Kompasses; sie zeigt den Sportstudierenden wie der

Kursleitung an, ob der eingeschlagene Lehr-/Lernweg der richtige ist (vgl. Alberternst, 2007, S. 175-176).

- auf einen »qualitativen Evaluationsmaßstab« angelegt. Das heißt, dass trotz Subjektorientierung die Notwendigkeit gesehen wird, gewonnene Selbsterfahrungsdaten einer Nachprüfbarkeit und Vergleichbarkeit unterziehen zu können. Dies gelingt durch die Anwendung von drei Gütekriterien: Das Gütekriterium »Angemessenheit« will den Sportstudierenden in verlässlicher Form Auskunft über ihre objekt-empathischen Kompetenzfortschritte geben. Das Gütekriterium »Intersubjektivität« will über einen gemeinsamen Austausch von Erfahrungen bei den Sportstudierenden einen breiten Konsens über die Relevanz objekt-empathischer Qualifizierungsanliegen und -maßnahmen erzielen. Das Gütekriterium »Stimmigkeit« als »innere Stimmigkeit« beinhaltet, dass das motivationale Erleben von objekt-empathischem Fühlen, Denken und Handeln bei den Sportstudierenden ohne größere Widersprüche wahrgenommen wird; als »äußere Stimmigkeit« umfasst es das motivationale Erleben der Sportstudierenden, dass objekt-empathisches Sportlehrerhandeln auch in Beziehung zu anderen beruflichen und gar privaten Anforderungen gesetzt werden kann (vgl. Frommer, 2000, S. 51 f.).

Das feedbackorientierte Evaluationsdesign im HD-EBiK will mit Hilfe von Feedback-Methoden die Kommunikation zwischen dem als Kursleiter fungierenden Sportdozenten und den Sportstudierenden sichern und die Haltung, dass objekt-empathisch förderliche Lehr-Lernprozesse einer gemeinsamen Arbeits- und Zielbasis bedürfen, beleben.

Der Einsatz von Feedback-Methoden im HD-EBiK orientiert sich in Anlehnung an Bastian/Combe/Langer (2007, S. 114-139) an drei Prozessabschnitten:

- (1) Feedback-Evaluation zu Kursbeginn will die Sportstudierenden im Zusammenhang mit dem förderlichen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen für Reflexions- und Selbstvergewisserungsprozesse motivieren. Mögliche Feedback-Methoden für den Einstieg in das Kurs-thema „Objekt-empathisches Sportlehrerhandeln“ sind bspw. „Bildasso-ziationen“, „Themen-ABC“, „Wissensthermometer“ (Thal/Vormdohre, 2009).²⁶
- (2) Feedback-Evaluation zur Begleitung der objekt-empathischen Lernpro- zesse will kontinuierlich gelungene wie misslungene Lernprozesse und günstige wie ungünstige Förderstrukturen erfassen. Mögliche Feedback- Methoden zur Lernbegleitung sind bspw. „Lernjournal“, „Kräftefeld- Analyse“, „Lernrad“ (Bastian/Combe/Langer, 2007).²⁷
- (3) Feedback-Evaluation am Kursende dient der Überprüfung, inwieweit die Ziele durch das (Aus-)Bildungsprogramm erreicht wurden, ob die Sport- studierenden mit dem Konzept und dem Ablauf zufrieden sind und in- wieweit die Qualität des HD-EBiK verbessert werden kann. Mögliche Feedback-Methoden für den Kursabschluss sind bspw. „SMS-Feedback“, „Tonne und Koffer“, „Zielscheibe“ (Thal/Vormdohre, 2009).

Die praktische Umsetzung von Feedback-Methoden im Evaluations- kontext des HD-EBiK gelingt dann, wenn Kursleitung und Sportstu- dierende folgende Grundbedingungen beachten:

- Die mechanische Anwendung von Feedback-Methoden ist wirkungslos; gefragt ist in erster Linie Neugier und Vertrauen in die Mitwirkungskraft der Feedbackpartner (vgl. Bastian/Combe, 2008, S. 63).
- Feedback-Methoden erzeugen dann die größte Wirksamkeit, wenn die Feedbackpartner von deren Sinn und Nutzen überzeugt werden können bzw. überzeugt sind (vgl. Bastian/Combe, 2008, S. 63).
- Spezifisches Feedback zu bestimmten Phasen des objekt-empathischen Lernprozesses sollte möglichst präzise Informationen über eine Ziel- Ergebnis-Diskrepanz geben und den objekt-empathisch relevanten

²⁶ Thal/Vormdohre (2009) stellen Feedback-Methoden vor, die aus der Praxis für die Praxis gewonnen wurden. Die Feedback-Methoden sind langjährig im Unterricht, in der Lehrerausbildung und Lehrerfort- bildung erprobt und immer wieder verändert und weiter entwickelt worden. Bei entsprechender Modifika- tion sind sie auch für das HD-EBiK von Bedeutung.

²⁷ Die von Bastian/Combe/Langer (2007) aufgeführten Feedback-Methoden sind auf Schule bezogen; sie wollen Lehrern und Schülern helfen, sich regelmäßig über Unterricht auszutauschen. Feedback- Methoden stellen für das Autorenteam die Voraussetzung dar, um Lehr- und Lernprozesse verbessern zu können. Bei entsprechender Modifikation können sie auch den Blick auf individuelle Lernverläufe der Sportstudierenden schärfen und die Kursleitung darauf aufmerksam machen, was für die Sportstudie- renden beim objekt-empathischen Kompetenzerwerb bedeutsam und emotional befriedigend ist.

Handlungsbedarf markieren, den der Feedbackpartner für die Zielerreichung braucht (vgl. Alberternst, 2007, S. 167).

- Feedback mit negativem Vorzeichen führt zu negativen affektiven Reaktionen und beeinflusst die Lernmotivation des Feedbackpartners ungünstig. Feedback mit positivem Vorzeichen führt zu positiven affektiven Reaktionen und beeinflusst die Lernmotivation des Feedbackpartners günstig (vgl. Alberternst, 2007, S. 167).
- Feedback-Regeln, sowohl für die Feedbackgeber-Seite als auch für die Feedbacknehmer-Seite, helfen, den Feedbackdialog kontrolliert und konstruktiv zu gestalten (vgl. Alberternst, 2007, S. 176 f.; Fengler, 2009, S. 24).

Das HD-EBiK feedbackorientiert zu evaluieren, setzt die Bereitschaft und den Willen der Kursleitung wie der Sportstudierenden zur offenen und (selbst-)kritischen Reflexion und zu einem Mit- und Sich-Hineinleben in objekt-empathische Lern- und Entwicklungsprozesse voraus. Dies impliziert auch eine andere Art der Datensammlung und Datenauswertung.

Wie Piloterfahrungen gezeigt haben, ergeben sich aus Feedback-Evaluationen für die Sportstudierenden noch zusätzlich gewinnbringende „Nebeneffekte“, die oftmals über den objekt-empathischen Kompetenzerwerb hinausgehen. So bspw. Zufriedenheit mit kleinen Lernerfolgen, Stärkung des Selbstwertgefühls, Neugier auf unterschiedliche Gefühlsfacetten und Lust auf Bewegungsexperimente.

Nicht zuletzt deckt sich das feedbackorientierte Evaluationsanliegen mit den Intentionen des objekt-empathischen Kompetenzanteils „Dialogisches Kommunizieren“.

6.8 Tagesstruktur, Themen- und Zielaspekte des HD-EBiK im Überblick

Erfahrungen aus der Pilotveranstaltung legen eine Begrenzung des Kurskonzeptes auf eine 5-Tages-Version und auf maximal 20 Teilnehmer nahe. In dieser kompakten Form lässt sich das HD-EBiK gut in die „gängigen“ Rahmenbedingungen eines Sportstudiums integrieren.

Der Qualifizierungs- respektive (Aus-)Bildungsprozess der Sportstudierenden im Rahmen des HD-EBiK orientiert sich an folgender Tagesstruktur:

Dem fünftägigen Kompaktkurs geht eine 90-minütige »Informationsrunde« voraus. Dort erhalten interessierte Sportstudierende einen Einblick über Zweck, Konzeption und Ablauf des HD-EBiK. Persönliche Fragen, die sich den Sportstudierenden im Zusammenhang mit dem objekt-empathischen Kompetenzerwerb stellen, können geäußert und geklärt werden. Im Anschluss daran können sich die Sportstudierenden überlegen, ob sie sich für oder gegen eine Teilnahme entscheiden. Diese »Informationsrunde« ist insofern wichtig, als „Ergebnisse der sozialpädagogischen Grundlagenforschung die Vermutung (nahelegen), dass eine bewusste und freiwillige Entscheidung für eine Teilnahme den Trainingserfolg verbessert“ (Hinsch/Pfingsten, 2007, S. 133).

Am »Starttag« (Tag 1) werden die Sportstudierenden, die freiwillig am (Aus-)Bildungsprogramm teilnehmen wollen, in die wesentlichen Rahmenbedingungen des HD-EBiK eingeführt. Gleich zu Beginn werden die Sportstudierenden dabei über die Bedeutung der Feedback-Evaluation im HD-EBiK informiert. Im Zuge dieser Ausführungen werden die Sportstudierenden mit zwei Impuls-Aufgaben konfrontiert:

1. „Eine objekt-empathische Sportlehrkraft ist bereit und in der Lage...“
2. „Wenn ich eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten plane, dann achte ich insbesondere auf...“

Ergänzend dazu werden mit Hilfe eingangsrelevanter Feedback-Varianten weitere Daten zur kompetenzspezifischen Ausgangsbasis der Sportstudierenden und deren Erwartungshaltung zum HD-EBiK gesammelt.

Danach erhalten die Sportstudierenden wichtige organisatorische und inhaltliche Informationen. Über »Provokationsübungen« soll bei den Sportstudierenden die Bereitschaft und Neugier auf den Erwerb einer professionellen objektbezogenen Empathiefähigkeit geweckt werden. Statt Angst vor Überforderung soll die (Vor-)Freude auf das

Erproben neuer Handlungsweisen überwiegen. Die Kernbotschaft lautet: Jeder Sportstudierende bringt schon objekt-empathische Fähigkeiten mit und jeder Sportstudierende kann sich diese aneignen oder bereits vorhandene weiter ausbauen. Eine stimulierende Kursatmosphäre soll mit Hilfe der Gestaltungsprinzipien von Beginn an angestrebt werden. Mit einer abschließenden Feedbackrunde endet der erste Kurstag.

Eine Modifikation, die aus Sicht der Kursleitung durchaus Sinn macht ist, den Einführungstag aus der Kompaktwoche auszugliedern und eine Woche vor Kursbeginn durchzuführen. Somit bleibt Zeit, um die Eingangsdaten in Ruhe auszuwerten und konstruktiv für die folgenden Kurstage zu verwerten und einsetzen zu können.

Die ersten beiden »Basistage« (Tag 2 und Tag 3) zielen auf den Erwerb der objekt-empathisch relevanten Kompetenzanteile: »Aufmerksames Wahrnehmen« (AW/I), »Dialogisches Kommunizieren« (DK/II) und »Lösungsorientiertes Verarbeiten« (LV/III). Beide Kompetenztage sind von einer trainingsorientierten, instruktiven und einer werkstatorientierten, selbstorganisierten Lernumgebung geprägt. Je nach situativem Verlauf und Bedarf finden die jeweiligen Vermittlungs- und Lernlogiken mit ihren dazu geeigneten Methodenelementen und Ablaufinstrumenten ihre flexible Anwendung.

Der letzte »Basistag« (Tag 4) zielt auf die Anwendung und Umsetzung des Gelernten und nimmt beispielhaft Bezug auf eine ausgewählte Alltagssituation der Sportlehrertätigkeit. Über die Bewältigung einer komplexen Anforderungssituation erhalten Sportstudierende und die Kursleitung Aufschluss über die Transferqualität der in den Basistagen erworbenen objekt-empathischen Kompetenzanteile (vgl. exemplarischen Praxiseinblick in Kap. 7 dieser Arbeit).

Der »Schlusstag« (Tag 5) dient dazu, das HD-EBiK zu evaluieren. Die Sportstudierenden erhalten über die Kursleitung und mit Hilfe von abschlussgeeigneten Feedback-Methoden die Möglichkeit, sich hinsichtlich ihrer objekt-empathischen Kompetenzfortschritte und ihrer Zufriedenheit mit dem (Aus-)Bildungsangebot zu vergewissern. Das Feedback, das die Kursleitung von den Sportstudierenden be-

kommt, ermöglicht es, die Durchführung und den Erfolg oder Misserfolg des Qualifizierungskonzepts genauer zu reflektieren sowie aufgestellte Qualitätskriterien zu überprüfen. Auf dieser „Ertrags- und Bilanzierungsgrundlage“ können begründet Kurs-Modifikationen vorgenommen werden.

Ein gesonderter Evaluationsaspekt am »Schlusstag« stellt das Transfer- bzw. Veränderungsanliegen dar. Deshalb bekommen die Sportstudierenden erneut die zwei Impuls-Aufgaben vom Starttag gestellt. Über den Vergleich der »Vorher-Assoziationen« mit den »Nachher-Assoziationen« werden sich aussagekräftige Rückmeldungen zum „neuen“ Verständnis einer „objekt-empathisch kompetenten Sportlehrkraft“ bzw. „planungsdidaktischen Relevanz der Objekt-Empathie“ beim beabsichtigten Einsatz von Spiel- und Sportgeräten in Sportstunden erhofft.

In der reflektierten Kompaktversion umfasst das HD-EBiK folgenden Zeitrahmen: Die 90-minütige Informationsrunde findet einige Wochen und der ca. 6-stündige Starttag eine Woche vor Kursbeginn statt. Der Kompetenzerwerb erstreckt sich über zwei Basistage (Tag 2 und Tag 3), pro Kompetenzanteil werden ca. 3 Stunden, verteilt auf Vormittag und Nachmittag, benötigt. Die Kompetenzanwendung an einem weiteren Basistag (Tag 4) beansprucht ca. 2 x 3 Stunden und erstreckt sich über den ganzen Tag. Der unmittelbar an die Basistage anknüpfende Schlusstag (Tag 5) umfasst ca. 4 Stunden.

Im Überblick gestaltet sich die 5-Tages-Version des HD-EBiK wie folgt:

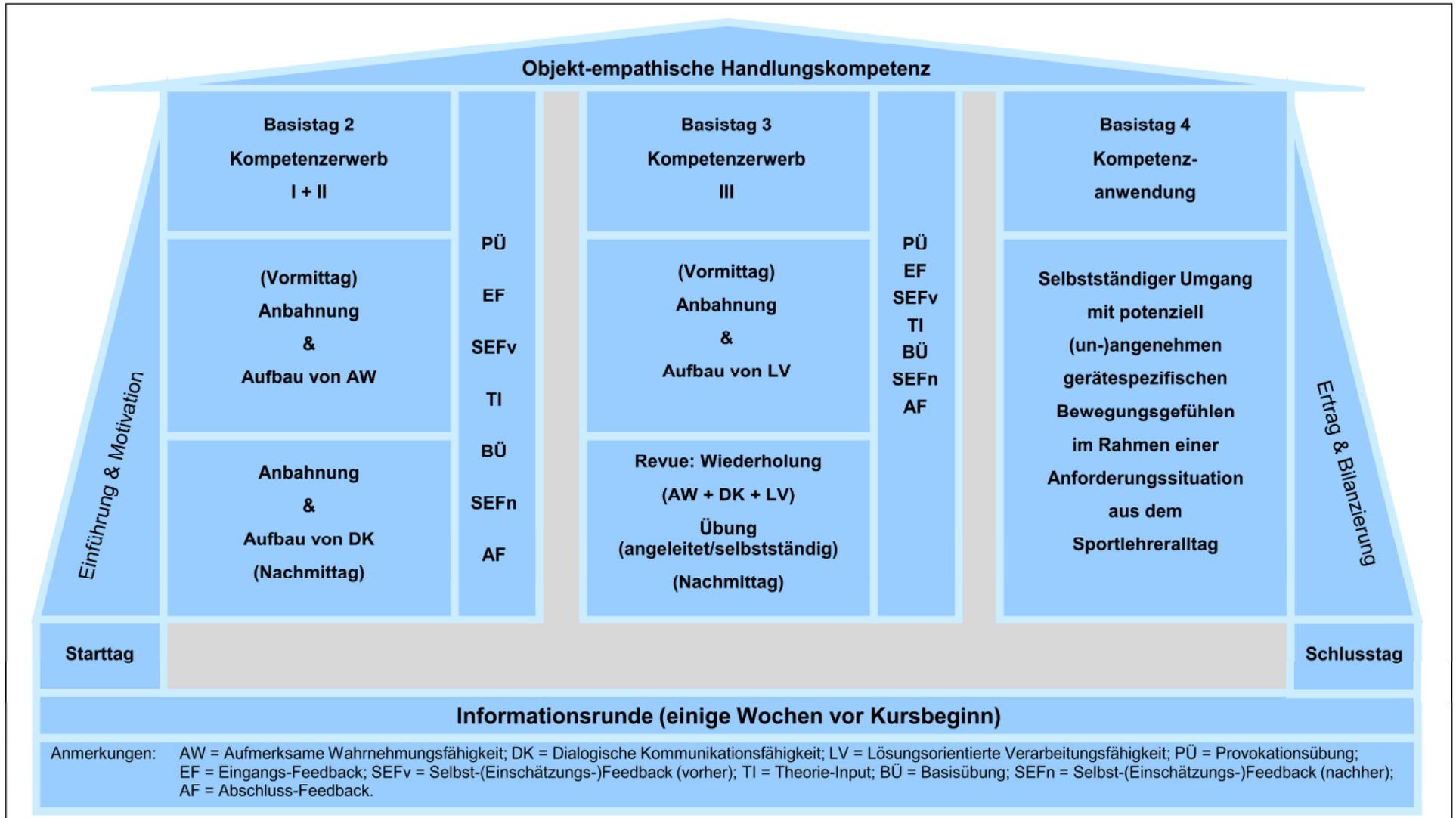


Abb. 5: Aufbau und Struktur der 5-Tages-Version des HD-EBiK

In Zuordnung zu der 5-tägigen Tages-Version des HD-EBiK können die Inhalts-/Themen- und Zielaspekte, die für die jeweilige Tagesintention von zentraler Bedeutung sind, überblicksartig wie folgt aufgelistet werden:

Starttag (Einführung/Motivation): Themen- und Zielaspekte im Überblick

Episode	Inhalt/Thema	Ziele
1	Kursleitung (KL) und Sportstudierende (Sp) lernen sich kennen.	Motivationslage für das Thema „Objekt-Empathie aus KL-Sicht und Sp-Sicht offenlegen und austauschen. Studentisches Erwartungsinventar gegenüber dem Kurs feststellen (noch nicht diskutieren).
2	Sp entwerfen Assoziationen zu einer objekt-empathischen Sportlehrkraft.	Erste Vorstellungen und persönliche Annahmen über das Kompetenzbild einer objekt-empathischen Sportlehrkraft entwickeln.
3	Sp visualisieren ihre Planungsvorstellungen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten.	Objekt-empathische Ausgangslage erheben; Problem- und Aufgabenbewusstsein für objekt-empathisches Handeln wecken.
4	KL vermittelt Kompetenzbild einer objekt-empathischen Sportlehrkraft.	Orientierung und Sensibilisierung für objekt-empathisch relevante Kompetenzanteile; Vergleich des subjektiven Annahmebildes mit dem theoriegeleiteten Kompetenzbild.
5	Sp stellen persönliche Bezüge zum Kompetenzbild „Objekt-empathische Sportlehrkraft“ her.	Reflexion der persönlichen Bezüge zum Kompetenzbild „Objekt-empathische Sportlehrkraft“. Prüfung wesentlicher Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
6	KL bietet aktivierende Einsteigerimpulse zu den drei objekt-empathischen Kompetenzanteilen an.	Vorfreude auf und Interesse an objekt-empathische(n) Lernprozesse(n) in der Auseinandersetzung mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen wecken.
7	KL führt in das (Aus-)Bildungskonzept ein und gibt Informationen zum Ablauf bzw. zu den Phasen des Qualifizierungsprozesses.	Überblick über Kursprogramm; Abgleich mit den Kurserwartungen, mit der persönlichen Ausgangs- und Problembewusstseinslage; Klärung wesentlicher Rahmenbedingungen; Vereinbarung einer gemeinsamen Arbeits- und Zielbasis.
8	Sp visualisieren und strukturieren ihren Gesamteindruck vom „Starttag“.	KL erhält Rückmeldung darüber, wie es den Sp ergangen ist, was ihnen gefallen/nicht gefallen hat, was sie mit Blick auf bevorstehende objekt-empathische Lernprozesse motiviert/demotiviert. Vertrautmachen mit den Feedback-Regeln.

Basistag 2 (Kompetenzerwerb I): Themen- und Zielaspekte im Überblick**Vormittag: Kompetenzfokus „Aufmerksames Wahrnehmen“ (AW)**

Episode	Inhalt/Thema	Ziele
1	Provokationsübung: „Gerätespezifische Bewegungsgefühle beobachten ohne zu bewerten!“	Sp erkennen, verstehen und erleben über den Einsatz von „Kippbildern“ (z. B. Moschee oder zwei Gesichter?), dass es von Vorteil ist, seine Beobachtung nicht als Interpretation oder Bewertung auszudrücken.
2	Eingangs-Feedback: „Wie kann ich gerätespezifische Bewegungsgefühle möglichst gut erkennen?“	Sp sammeln allgemeine Merkmale für eine „gute“ Beobachtungsgabe; sie arbeiten spezifische Handlungsweisen heraus, die für eine aufmerksame Wahrnehmung von grundlegender Bedeutung sind; sie entwickeln und visualisieren ein eigenes Wahrnehmungskonzept.
3	Selbst-Feedback (vorher): Wie ich meine Fähigkeit einschätze, gerätespezifische Bewegungsgefühle wahrnehmen zu können?“	Sp erstellen ein Stärke-/Schwächeprofil hinsichtlich ihrer Wahrnehmungskompetenz (Ausgangslage I).
4	Theorie-Input: Modellgestützte Darstellung von Grundlagen zur motivationalförderlichen „Wahrnehmung von Bewegungsgefühlen in Form aufmerksamer Beobachtungs- und Beschreibungsprozesse“	Sp erkennen und verstehen Modellvorstellungen zum Komplex der „Gefühlswahrnehmung bzw. Körperwahrnehmung“; sie erkennen und verstehen die elementare Bedeutung körperfokussierter und körpererweiternder Beschreibungsvorgänge; sie erweitern ihr Emotions- und Bedürfnisvokabular.
5	Basisübungen: „Mit dem Körper gerätespezifische Bewegungsgefühle aufspüren“ „Mit der Gefühlskartografie gerätespezifischen Bewegungsgefühlen auf die Spur kommen“	Sp nehmen über körperbasierte Beschreibungsvorgänge gezielt Kontakt zu gerätespezifischen Bewegungsgefühlen auf; sie nehmen über das Instrument der „Gefühlskartografie“ eine differenzierte Beschreibung der gerätespezifischen Bewegungsgefühle vor und ordnen sie in Wirkungszusammenhänge ein; sie setzen ihr Emotions- und Bedürfnisvokabular bewusst ein.
6	Selbst-Feedback (nachher): „Wie ich meine Fähigkeit einschätze, gerätespezifische Bewegungsgefühle wahrnehmen zu können?“	Sp erstellen ein Stärke-/Schwächeprofil hinsichtlich ihrer Wahrnehmungskompetenz (Ausgangslage II).

7	<p>Abschluss-Feedback:</p> <p>Einschätzung und Beschreibung der Qualität des Bausteins A „Aufmerksames Wahrnehmen“ und des persönlichen Lernerfolgs.</p>	<p>Sp geben Rückmeldung über die Qualität der Lehr-/Lernprozesse im Kompetenzbaustein A.; sie ziehen zu verschiedenen Aspekten ihrer perzeptiven Kompetenzentwicklung persönliche Bilanz; sie tragen zur Weiterentwicklung des Kompetenzbausteins A bei.</p>
---	--	--

Basistag 2 (Kompetenzerwerb II): Themen- und Zielaspekte im Überblick

Nachmittag: Kompetenzfokus „Dialogisches Kommunizieren“ (DK)

Episode	Inhalt/Thema	Ziele
1	<p>Provokationsübung:</p> <p>„Auf keinen Fall zuhören, wenn es um durch Spiel- und Sportgeräte ausgelöste Bewegungsgefühle und Bedürfnisse geht!“</p>	<p>Sp entwickeln ein Gespür für (nicht-)fließende und (nicht-)resonante Gesprächsprozesse; sie entwickeln ein Verständnis für die resonanzerzeugende Wirkung dialogförderlicher Zuhör- und Sprech- bzw. Nachfrageaktivitäten.</p>
2	<p>Eingangs-Feedback:</p> <p>„Was kennzeichnet im Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen ein gutes Gespräch?“</p>	<p>Sp sammeln allgemeine Merkmale für ein „gutes“ Gespräch; sie arbeiten spezifische Handlungsweisen aus Sender- und Empfänger-Sicht heraus, die für eine „gute“ Gesprächsführung verantwortlich sind; sie entwickeln und visualisieren ein eigenes dialogförderliches Sender-Empfänger-Konzept.</p>
3	<p>Selbst-Feedback (vorher):</p> <p>„Wie ich meine Fähigkeit einschätze, gerätespezifische Bewegungsgefühle dialogförderlich reflektieren zu können?“</p>	<p>Sp erstellen ein Stärke-/Schwächeprofil hinsichtlich ihrer dialogischen Gesprächsführungskompetenz (Ausgangslage I).</p>
4	<p>Theorie-Input:</p> <p>Modellgestützte Darstellung von Grundlagen zur motivationalförderlichen „Kommunikation der Bewegungsgefühle in Form dialogischer Gesprächs- und Reflexionsprozesse“</p>	<p>Sp erkennen und verstehen Modellvorstellungen zu „Kommunikation als Dialog“; sie erkennen und verstehen die elementare Bedeutung von reflektierenden Rückspiegelungsprozessen für die einfühlsame Ansprache von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen.</p>

5	Basisübungen: „Der Schlauch der Kommunikation“ „Viel Spaß beim reflektierenden Bewegungsspiegeln“ „Ich bin ganz Ohr“ „Auf die richtigen Fragen kommt es an“ „Mein Körper kann auch sprechen“	Sp nehmen das Fließ- und Resonanzgefühl dialogischer Zuhör- und Sprechakte bewusst wahr; sie erkennen den Zusammenhang zwischen verstehendem Zuhören und Ausdrücken des Verstehens im Umgang mit Bewegungsgefühlen; sie erkennen, verstehen und erleben die Notwendigkeit professionellen Zuhörens und Nachfragens sowie die Bedeutung nonverbaler Kommunikation für Verständigungsprozesse.
6	Selbst-Feedback (nachher) „Wie ich meine Fähigkeit einschätze, gerätespezifische Bewegungsgefühle dialogförderlich reflektieren zu können?“	Sp erstellen ein Stärke-/Schwächeprofil hinsichtlich ihrer dialogischen Gesprächsführungskompetenz (Ausgangslage II).
7	Abschluss-Feedback: Einschätzung und Beschreibung der Qualität des Bausteins B „Dialogisches Kommunizieren“ und des persönlichen Lernerfolgs.	Sp geben Rückmeldung über die Qualität der Lehr-/Lernprozesse im Kompetenzbaustein B; sie ziehen zu verschiedenen Aspekten ihrer kommunikativen Kompetenzentwicklung persönliche Bilanz; sie tragen zur Weiterentwicklung des Kompetenzbausteins B bei.

Basistag 3 (Kompetenzerwerb III): Themen- und Zielaspekte im Überblick

Vormittag: Kompetenzfokus „Lösungsorientiertes Verarbeiten“ (LV)

Episode	Inhalt/Thema	Ziele
1	Provokationsübung: „Probleme statt Lösungen“	Sp erkennen, verstehen und erleben die Auswirkungen einer defizitorientierten und lösungsverhindernden Sichtweise; sie entwickeln ein Verständnis für die Grundprinzipien stärkeaufbauender Lösungsarbeit.
2	Eingangs-Feedback: „Wie kann ich mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen konstruktiv umgehen?“	Sp sammeln allgemeine Merkmale für die Bewältigung gerätespezifischer Bewegungsgefühle; sie arbeiten spezifische Handlungsweisen heraus, die für eine konstruktive Regulation von grundlegender Bedeutung sind; sie entwickeln und visualisieren ein eigenes Verarbeitungs-Konzept.

3	Selbst-Feedback (vorher): „Wie ich meine Fähigkeit einschätze, (negative) gerätespezifische Bewegungsgefühle regulieren zu können?“	Sp erstellen ein Stärke-/Schwächeprofil hinsichtlich ihrer Verarbeitungskompetenz (Ausgangslage I).
4	Theorie-Input: Modellgestützte Darstellung von Grundlagen zur motivationalförderlichen „Verarbeitung von (negativen) Bewegungsgefühlen in Form lösungsorientierter Stärke- und Umorientierungsprozesse“	Sp erkennen und verstehen Modellvorstellungen zum Zusammenhang lösungsorientierter Stärkearbeit; sie erkennen und verstehen die elementare Bedeutung ressourcenaktivierender und umorientierender Stärkearbeit; sie erweitern ihr Regulationsrepertoire.
5	Basisübungen: „Stärkearbeit durch Ressourcenaktivierung“ „Stärkearbeit durch Umorientierung“	Sp setzen gezielt das Phasenmodell ressourcenaktivierender Stärkearbeit sowie das schrittformige Umorientierungsmodell zur Bewältigung von (negativen) Bewegungsgefühlen ein; sie erkennen, verstehen und erleben die Bedeutsamkeit von selbstwirksamen Lösungshandlungen im Umgang mit (negativen) Bewegungsgefühlen.
6	Selbst-Feedback (nachher): „Wie ich meine Fähigkeit einschätze, (negative) gerätespezifische Bewegungsgefühle regulieren zu können?“	Sp erstellen ein Stärke-/Schwächeprofil hinsichtlich ihrer Verarbeitungskompetenz (Ausgangslage II).
7	Abschluss-Feedback: Einschätzung und Beschreibung der Qualität des Bausteins C „Lösungsorientiertes Verarbeiten“ und des persönlichen Lernerfolgs.	Sp geben Rückmeldung über die Qualität der Lehr-/Lernprozesse im Kompetenzbaustein C; sie ziehen zu verschiedenen Aspekten ihrer regulativen Kompetenzentwicklung persönliche Bilanz; sie tragen zur Weiterentwicklung des Kompetenzbausteins C bei.

Nachmittag: Revue (Wiederholen/Einüben der Fähigkeiten AW+DK+LV)

Basistag 4 (Kompetenzanwendung): Themen- und Zielaspekte im Überblick

Mit Bezug auf eine typische Alltagssituation der Sportlehrertätigkeit lassen sich unter einer anwendungsorientierten Perspektive die wesentlichen Themen- und Zielaspekte wie folgt darstellen:

Episode	Inhalt/Thema	Ziele
1	Geräteräume aufsuchen und „alte“ Gefühlsräume aufspüren	Sp nehmen Anreizstrukturen von verschiedenen Spiel- und Sportgeräten auf und beschreiben, benennen damit involvierte Bewegungsgefühle; sie entwickeln eine Sensibilität für äußere Anreizmerkmale und innere emotionale Vorgänge.
2	Gerätelandschaft aufbauen und „alte“ Gefühlslandschaften kennzeichnen	Sp beschreiben gerätespezifische Anreizstrukturen und gerätespezifische Bewegungsgefühle differenzierter; sie erweitern ihr Geräte-, Emotions- und Bedürfnisvokabular.
3	Unangenehme Bewegungsgefühle im Umgang mit einem „unsympathischen“ Bewegungsgerät »körperbasiert erkunden«	Sp entwickeln die Fähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse mittels körperfokusierter und/oder körpererweiternder Beschreibungen genauer erfassen zu können; sie steigern ihre Emotionsaufmerksamkeit im Umgang mit („unsympathischen“) Spiel- und Sportgeräten.
4	Unangenehme Bewegungsgefühle im Umgang mit einem „unsympathischen“ Bewegungsgerät »resonanzerzeugend reflektieren«	Sp entwickeln die Fähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse mittels dialogförderlicher Zuhör- und Sprechaktivitäten verstehen- und verständigungsgelitet reflektieren zu können; sie steigern ihre Emotionsreflexivität im Umgang mit („unsympathischen“) Spiel- und Sportgeräten.
5	Unangenehme Bewegungsgefühle im Umgang mit einem „unsympathischen“ Bewegungsgerät »stärkeaufbauend handhaben«	Sp entwickeln die Fähigkeit, die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse mittels ressourcenaktivierender oder umorientierender Stärkearbeit lösungsorientiert bewältigen zu können; sie steigern ihre Emotionsverarbeitung im Umgang mit („unsympathischen“) Spiel- und Sportgeräten

6	Gerätelandschaft abbauen und Gefühlslandschaft „neu“ markieren	Sp schärfen und erweitern ihr Bewusstsein für die Bedeutung von Bewegungsgefühlen und dahinter liegenden Bedürfnissen.
7	Geräteräume verlassen und Gefühlsräume „neu“ einordnen	Sp schärfen und erweitern ihr Bewusstsein für die objekt-empathische Sportlehrkraft in ihrer Bedeutung für motivationalförderliche Lernvorgänge.

Schlussstag (Ertrag/Bilanzierung): Themen- und Zielaspekte im Überblick

Episode	Inhalt/Thema	Ziele
1	Transfer der objekt-empathischen Bausteininhalte in Arbeitssituationen als zukünftige Sportlehrkraft.	Sp klären für sich, welche objekt-empathischen Kompetenzaspekte oder Erkenntnisse für ihre Sportlehrertätigkeit von besonderer Bedeutung sind.
2	Transfer der objekt-empathischen Bausteininhalte aus Sicht der Lehrgesundheit.	Sp klären für sich, welche objekt-empathischen Kompetenzaspekte oder Erkenntnisse allgemein aus Sicht einer Lehrperson von gesundheitsrelevanter Bedeutung sind.
3	Bewertung des persönlichen Kompetenzfortschritts (kann der Kursgruppe mitgeteilt werden, muss aber nicht veröffentlicht werden).	Sp notieren für sich einen Aspekt oder mehrere Aspekte, an denen sie den Erfolg dieser (Aus-)Bildung bzw. Qualifizierung speziell für sich selbst erkennen können.
4	Einen Brief mit einem Hauptmotiv (symbolischer Gegenstand) an sich selbst schreiben (Brief wird zwei Wochen später von der KL an die Sp verschickt).	Sp nehmen eine emotionale und inhaltliche Rückbesinnung an den Kursverlauf vor. Über das Hauptmotiv (z. B. »Kompass für Orientierung« oder »Büroklammer für Daran-Festhalten«) werden die Sp an ihre eigenen Vorsätze erinnert und nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass die Motivation zur Umsetzung objekt-empathischer Fühl-, Denk- und Handlungsmodi im Sportlehrerberuf bei ihnen selbst liegt.
5	Bewertung des HD-EBiK	Im Rahmen einer Abschlussrunde reflektieren Sp mit Hilfe eines Fragebogens Erfolg und Misserfolg des (Aus-)Bildungs- bzw. Qualifizierungskurses genauer. Die KL erhält über die fragenbogengeleitete Rückmeldung differenzierte Daten zur Überprüfung des Qualitätsstandards des HD-EBiK.

6.9 Zusammenfassende Bewertung

Der theoriegeleitete Konzept-Entwurf zeigt auf, wie die Realisierung des Hauptziels „(Aus-)Bildung einer objekt-empathischen Handlungskompetenz bei Sportstudierenden“ mit Hilfe des HD-EBiK ermöglicht werden kann. Dazu wurde ein hochschuldidaktischer Konzept-Rahmen entwickelt, der die (Aus-)Bildungspraxis im Hinblick auf die Verwirklichung objekt-empathisch relevanter Lehr-/Lernprozesse determiniert.

Im Mittelpunkt steht eine alternative Form von Persönlichkeitsbildung von angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern. Es geht um die Beachtung von durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen und den menschlichen Umgang mit ihnen mit Hilfe von Objekt-Empathie. Das HD-EBiK sieht sich als eine Ergänzung zu klassischen Angebotsformen der Sportlehrer(aus)bildung und will einen Unterstützungsbeitrag im Sinne der emotionalen Professionalisierung von Sportlehrkräften leisten.

Die aufgeführte Palette operationalisierter Zielaspekte ist hilfreich, um Kompetenzinhalte eingrenzen und präzisieren zu können. Für die Sportstudierenden sind sie eine hilfreiche Vorgabe dafür prüfen zu können, was sie am Ende einer Themenepisode, eines Tages oder eines Kompaktkurses an objekt-empathischen Kompetenzfortschritten erreicht haben (sollen).

Die festgelegten Bausteininhalte in Verknüpfung mit der idealtypischen Zielweggestaltung bieten eine Orientierungsplattform dahingehend, was die inhaltlichen Aspekte objekt-empathischer Gefühlsarbeit betrifft und wie die Fähigkeit zur objekt-empathischen Gefühlsarbeit systematisch entfaltet werden kann.

Der Übergang von der lehrenden zur lernenden Position macht es erforderlich, die neuen Rollenanforderungen in den Blick zu nehmen, um sich darauf einstellen und vorbereiten zu können. Dies betrifft die Rolle der Kursleitung und die Rolle der Sportstudierenden in gleichem Maße.

Die zehn Gestaltungsprinzipien stellen Leitlinien für eine empathieförderliche Lehr-/Lernkultur im HD-EBiK dar. Sie geben einer objekt-empathischen (Aus-)Bildungspraxis Struktur und Handlungsorientierung.

Das idealtypisch angelegte Methodensetting mit seiner Verknüpfung instruktiver und selbstorganisierter Lehr-/Lerninszenierungen entspringt einer pragmatischen Position und wird als sinnvoll angesehen, Sportstudierende bei ihrem objekt-empathischen Kompetenzerwerbsprozess wirkungsvoll unterstützen zu können.

Das feedbackorientierte Evaluationsdesign des HD-EBiK versteht sich nicht nur als ein Instrument zur Qualitätssicherung, sondern will insbesondere auch die Interaktion und Kommunikation der Kursteilnehmer untereinander fördern.

Die Erläuterungen zur Tagesstruktur in Verbindung mit den wesentlichen tagesbezogenen Themen- und Zielaspekten bilden die Gesamtfiguration der 5-Tages-Version des HD-EBiK im Überblick ab.²⁸

Im Überblick stellt sich das pragmatische (Aus-)Bildungskonzept zur Entwicklung der Objekt-Empathie im hochschuldidaktischen Rahmen der Sportlehrer(aus)bildung idealtypisch wie folgt dar:

²⁸ Die in diesem Zusammenhang aufgeführten praktischen Anregungsbeispiele sind entnommen: zu den wahrnehmungsbezogenen Basisübungen aus Fritsch (2008, S. 33-34); zu den kommunikationsbezogenen Basisübungen aus Hinsch/Ueberschär (1998, S. 59), Hart & Kindle Hodson (2006, S. 153-154), Wilke (2008, S. 35-38), Kölln (2006), Schmidt (2011, S. 119 ff.), Themenheft „Körpersprache“ (2007) der Zeitschrift Sportpädagogik; zu den verarbeitungsbezogenen Basisübungen aus: Knörzer/Amler/Rupp (2011, S. 77-87), Miller (1999, S. 32-34). Einführende Hinweise zu wahrnehmungstheoretischen Grundlagen finden sich bei Fritsch (2008, S.11 ff.), Hinsch/Pfingsten (2007, S. 18 ff.) und Bieg/Behr (2005, S. 13 ff.). Schmidt (2011) und J.F. & M. Hartkemeyer (2005) behandeln kommunikations- und dialogtheoretische Grundlagen. Wichtige Basisinformationen zum lösungs- bzw. ressourcenorientierten Konzept kann man über Szabó (2009, S. 255-266), Ungerer-Röhrich u. a. (2007, S. 27-28) und Knörzer/Amler/Rupp (2011) erhalten.

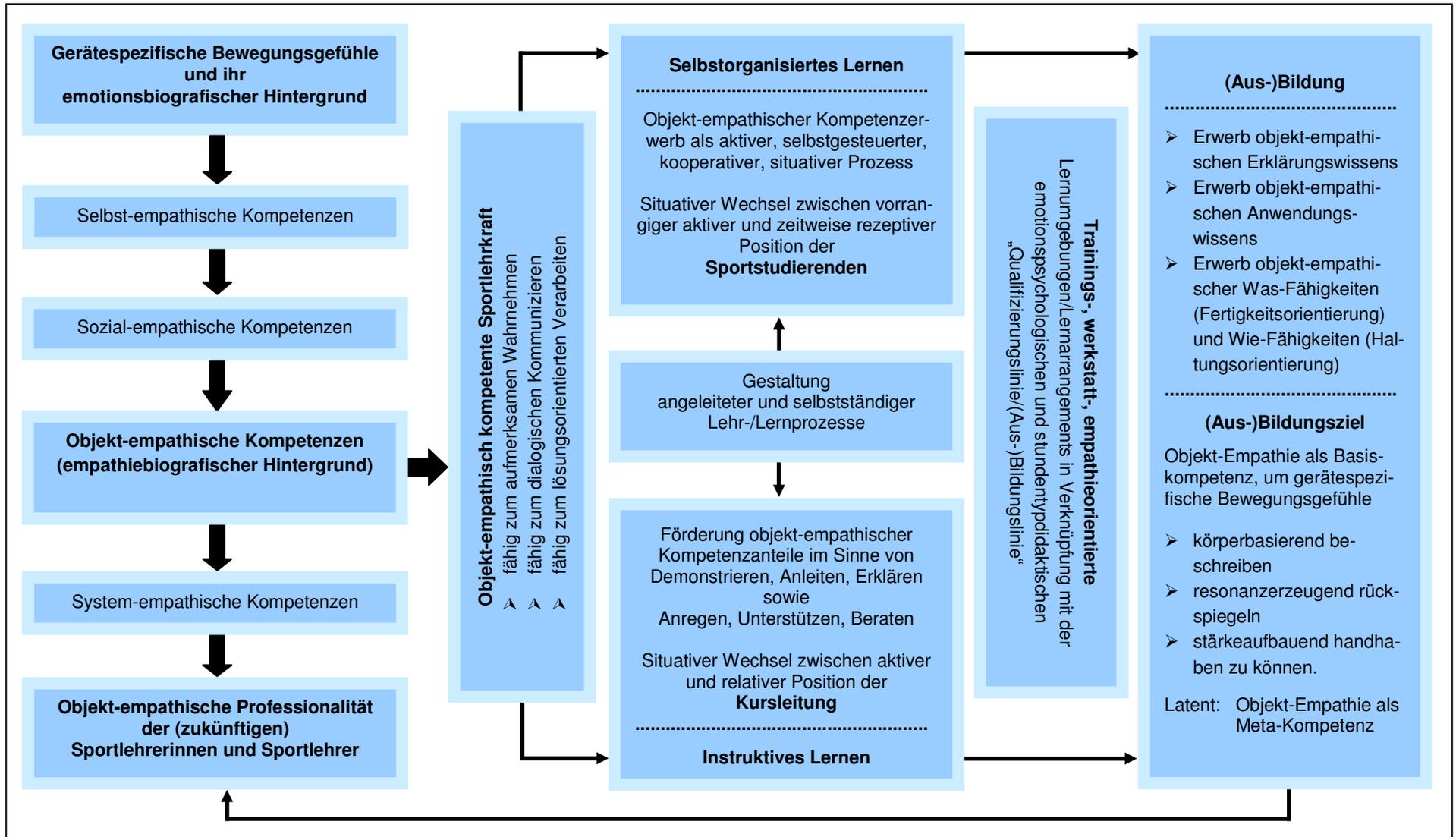


Abb. 6: Ein pragmatisches (Aus-)Bildungskonzept zur Entwicklung der Objekt-Empathie in der Sportlehrer(aus)bildung

7. Das HD-EBiK in der Anwendung – ein exemplarischer Praxiseinblick

7.1 Die objekt-empathische Kompetenzanwendung im metaphorischen Handlungskontext „Wanderroute“

Unter Berücksichtigung der aufgeführten Grundlagen und konzeptionellen Vorstellungen, geht es nun darum, das HD-EBiK in seiner praktischen Anwendung zu verdeutlichen. Hierzu stellt dieses Kapitel einen exemplarischen Praxiseinblick zur Verfügung. Die Verwendung der Metapher „Wanderroute“ hilft dabei, den Weg des objekt-empathischen Professionalisierungsprozesses, den die Sportstudierenden im HD-EBiK gehen müssen, nachvollziehbarer zu machen.²⁹

Mit der exemplarisch-metaphorischen Anwendungsperspektive kann das synergetische Zusammenwirken der drei objekt-empathischen Kompetenzanteile sowie die enge Verbindung zwischen dem studententypdidaktischen und emotionspsychologischen Handlungsstrang transferbegünstigend aufgegriffen und praxisnah vermittelt werden. Für objekt-empathisches Sportlehrerhandeln im Alltag, das auf der Kopplung des Studententyps „Sich-Gewöhnen an ein Gerät“ mit dem Ansatz der „Gefühlsbetreuung“ basiert, ist folgender simultaner Handlungsstrang charakteristisch:

Im Zentrum der Erstbegegnung mit dem Bewegungsgerät bzw. mit den Bewegungsgeräten stellt die Sportlehrkraft erste Erfahrungssituationen zur Verfügung; darin können sich Schüler im Rahmen einer »Erkundungsphase« durch Erproben der materialen Eigenschaften, durch Entdecken von vielfältigen Bewegungs-, Spiel- und Umgangsmöglichkeiten kundig und mit dem Gerät oder den Geräten vertraut machen. Unter dem Fokus der »Emotionsaufmerksamkeit« wird hier den gerätespezifischen Anreizstrukturen und daraus resultierenden Bewegungsgefühlen gezielte Aufmerksamkeit geschenkt, um sie besser erkennen und in Folge angemessener besprechen zu können (Phase 1).

²⁹ „Das metaphorische Reden im wissenschaftlichen Kontext hilft uns aus einer Verlegenheit. Es erlaubt uns, auch dort weiter zu reden, wo eine präzise Begriffs- und Beobachtungssprache für das Gemeinte fehlt“ (Meyer, 1997b, S. 247). Und dies ist in vielen Bereichen der Sportlehrer(aus)bildung der Fall, gerade dann, wenn es um den sensiblen Umgang mit Bewegungsgefühlen von Sportstudierenden geht. Ein in der Kursleitung fungierender Dozent kann nicht wirklich wissen, welche Gefühlsbeziehungen die Sportstudierenden zu den jeweiligen Bewegungsgeräten mitbringen bzw. welche Gefühls- und Bedürfnislagen beim Erwerb und der Anwendung objekt-empathischer Kompetenzanteile freigesetzt werden. Die Kursleitung kann nur aus dem (Bewegungs-)Verhalten und den Selbstdarstellungen der Sportstudierenden ihre Schlüsse ziehen.

Mit dem sich daran anschließenden »Meinungs- und Erfahrungsaustausch« will die Sportlehrkraft den Schülern die Gelegenheit anbieten, sich untereinander die verschiedenen gerätespezifischen Bewegungserlebnisse mitzuteilen. Das beinhaltet das Vorzeigen von Bewegungsideen, die Ansprache von Bewegungsproblemen und/oder den Abgleich mit diversen Bewegungserfahrungen. Unter dem Fokus der »Emotionsreflexion« dient der Austausch über die gerätespezifischen Anreizstrukturen und Bewegungsgefühle insbesondere dazu, diese verstehens- und verständigungsgeleitet ausdrücken und in Folge dadurch konstruktiv(er) handhaben zu können (Phase 2).

Durch das Sichkundig-Machen und durch das Darüber-Reden haben sich die Schüler eine Erfahrungsbasis erarbeitet, die sie in die Lage versetzt, gerätespezifische Anregungen, Impulse, Ideen weiter zu verfolgen. Im Rahmen dieser »Optimierungsphase« möchte die Sportlehrkraft die Schüler dazu ermuntern, entweder die Suche nach passenderen Umgangs- und Bewegungsmodalitäten fortzusetzen oder bereits erfolgversprechende Bewegungsausführungen noch mehr zu vervollkommen. Unter dem Fokus der »Emotionsverarbeitung« zielt der Schritt der Weiterentwicklung bzw. Bewältigung von gerätespezifischen Anreizstrukturen (anziehenden/abstoßenden) und Bewegungsgefühlen (angenehmen/unangenehmen) auf eine motivationsorientierte Verbesserung des Umgangs mit ihnen in der aktualisierten Bewegungssituation. Hauptanliegen ist es, im Umgang mit gerätespezifischen Herausforderungen (emotional positiv assoziierte Gefühlslage) oder gerätespezifischen Belastungen (emotional negativ assoziierte Gefühlslage) emotional stimmige, das heißt individuell passende Bewegungslösungen zu finden (Phase 3).

Dieser alltagsbezogene Handlungsstrang von objekt-empathischer Gefühlsarbeit im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten ist anschlussfähig an ein Verständnis von objekt-empathischer Kompetenzanwendung, das sich der Metapher der »Wanderroute« bedient. Metaphorisch verdichtet, markiert die Anwendung objekt-empathisch relevanter Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse eine Art Wanderroute, die man zurücklegen muss, will man als Sportlehrkraft mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen von Kindern und Jugendlichen pädagogisch angemessen umgehen.

Die Anwendung objekt-empathischer Kompetenzanteile wird zur Wanderroute, auf der man nicht selten flache und steile, einfache und schwierige Wegpassagen, Auf- und Abstiege, bewältigen muss:

Für den „Wander-Novizen“ beginnt die Wanderroute damit, sein bisheriges „Bild“ vom Wandern offenzulegen und zu hinterfragen (Ausgangslage I). Um

Geschmack am Wandern zu entwickeln ist es eine weitere Voraussetzung, sich auf die Besonderheiten der Betätigungsform Wandern einzulassen. Selbst für Personen mit etwas schwächerer körperlicher Verfassung gibt es bei entsprechend kluger Tourenwahl und der richtigen Gehtechnik keine Probleme bei den ersten Wanderversuchen.

Mit zunehmender Tritt- und Gehsicherheit erschließen sich dem Wanderer immer neue Wege im Gelände. Gerade das Begehen von schwierigeren Geländeformen eröffnen dem Wanderer in emotionaler Hinsicht wertvolle Selbsterfahrungen. Schon nach kurzer Zeit und mehreren Wanderungen spürt der Wanderer an sich selbst die positiven Auswirkungen des Wanderns, die in der ständigen Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt und ihren unterschiedlichen Bedingungen begründet sind. Für den mittlerweile versierteren „Wander-Experten“ sind ein veränderter Blickwinkel und eine veränderte Einstellung zur (Bewegungs-)Welt und zum (Berufs-)Leben erstrebenswerter Lohn für viele mühevollen Anstrengungen (Ausgangslage II).

In diesem Kapitel steht die Metapher „Wanderroute“ sinnbildlich dafür, dem objekt-empathischen Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess der Sportstudierenden in der Sportlehrer(aus)bildung im Rahmen des HD-EBiK Orientierung und Interpunktion, Anschaulichkeit und Verständlichkeit, Struktur und Reduktion zu geben:

Professionell mit gerätespezifischen Gefühlen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht umzugehen, setzt bei den Sportstudierenden voraus, sich ein Bild über die eigene Gefühls- und Bedürfnislage machen zu können (Ausgangslage I). Desweiteren muss man als zukünftige Sportlehrkraft von der Bedeutsamkeit der Fähigkeit zur emotionsbezogenen Objekt-Empathie für den lern- und motivationalförderlichen Umgang mit, durch Spiel- und Sportgeräten ausgelösten, Gefühlen und Bedürfnissen überzeugt sein.

Das Aufsuchen von Geräteräumen und das Aufspüren von „alten“ Gefühlsräumen sind für die Sportstudierenden erste tastende Sondierungsschritte und helfen, sich der Gefühls- und Bedürfnisthematik (der eigenen und der von anderen) anzunähern.

Mit diesem Grundgerüst erschließen sich den Sportstudierenden auch schwierigere (Gelände-/Geräte-)Situationen bzw. sind Kenntnisse und Erfahrungen angebahnt, um emotionale Belastungen mit „unbeliebten“ Spiel- und Sportgeräten bewusst angehen, zuversichtlich auf sich nehmen sowie unangenehme Gefühls- und Bewegungsbeziehungen auf konstruktive Weise erfassen, reflektieren und verarbeiten zu können. Die Erfahrung, mit persönlich bedeutsamen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen, die in der Auseinandersetzung mit schwierigen (Gelände- bzw.) Gerätebedingungen ausgelöst wurden, angemess-

sen umgehen zu können, setzt in der Regel „neue“ Einsichten und Optionen frei; für Sportstudierende ist es lohnenswert, sich beim Abbau der Gerätelandschaft und beim Einräumen der Bewegungsgeräte das darin enthaltene Veränderungspotenzial noch einmal gezielt bewusst zu machen.

Die abschließende Bilanzierung des Ertrags im Hinblick auf den persönlichen Kompetenzfortschritt und in Verbindung mit der Einschätzung der Qualität der anwendungsorientierten (Aus-)Bildungs- bzw. Qualifizierungsstrecke ist aus Sicht der Sportstudierenden die natürliche Entwicklungsfolge in einem objekt-empathischen Professionalisierungsprozess.

Die nach der Bewältigung von emotionalen Belastungen im Umgang mit „unliebsamen“ Bewegungsgeräten nicht selten einsetzende Zufriedenheit und innere Ausgeglichenheit sind erstrebenswerter Lohn für viele mühevollen (Touren-) Anstrengungen. Eine Frage nach dem „Warum benötigt eine Sportlehrkraft Objekt-Empathie?“ erübrigt sich dann (fast) von selbst. Vieles deutet darauf hin, dass sich das Bild von einer objekt-empathischen Sportlehrkraft bei den Sportstudierenden gewandelt haben könnte (Ausgangslage II).

Mit der Metapher, „als einer Technik für innovative Realitätskonstruktion“ (Kriz, 2000, S. 206), lässt sich das für die Sportlehrer-(aus)bildung eher noch ungewöhnliche (Aus-)Bildungs- und Qualifizierungsanliegen des HD-EBiK, über den Erwerb objekt-empathischer Handlungskompetenz die emotionale Professionalisierung der Sportstudierenden im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zu unterstützen, pragmatisch (re-)konstruieren. Nicht zuletzt können Metaphern aufgrund ihres emotionalen Bedeutungsgehalts mit persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden. Dadurch sind sie besonders geeignet, Interesse für neue Handlungsbereitschaften, wie bspw. Objekt-Empathie, zu entwickeln und deren Alltagsrelevanz besser zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Kraus/Schwiersch, 2005, S. 406 f.).

In diesem Sinne wird in einem ersten Schritt der exemplarische Praxisleitfaden im Überblick dargestellt (Kap. 7.2). Im zweiten Schritt wird der exemplarische Praxisleitfaden im Detail vorgestellt und beschrieben (vgl. Kap. 7.3).

7.2 Der exemplarische Praxisleitfaden im Überblick

Im Folgenden lässt sich der exemplarische Praxisleitfaden im Überblick wie folgt visualisieren und strukturieren:

Metapher-Ebene	Lernsequenzen	Übungen
<p>(Kap. 7.3.1)</p> <p>Welches „Bild“ vom Wandern ist vor der Tour vorhanden? Was wird mitgebracht?</p> <p>(Ausgangslage I)</p>	<p>1. LS (1a+1b)</p> <p>Was kennzeichnet eine objekt-empathische Sportlehrkraft?</p> <p>Worauf achten Sie, wenn Sie eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten planen?</p>	<p>Feedbackübungen:</p> <p>Themen-ABC</p> <p>Anders oder gleich</p>
<p>(Kap. 7.3.2)</p> <p>Geschmack am Wandern entwickeln – Was ist das Besondere daran?</p>	<p>2. LS (2)</p> <p>Emotionales vs. rationales Erfassen/Verstehen von gerätespezifischen Bewegungsempfinden</p>	<p>Dilemma-Übung: Rechnen oder töten?</p>
<p>(Kap. 7.3.3)</p> <p>Erste Erfahrungen mit dem Wandern sammeln – Sich auf den Weg machen...</p>	<p>3. LS (3a+3b)</p> <p>Geräteräume aufsuchen – „alte“ Gefühlsräume aufspüren</p> <p>Gerätelandschaft aufbauen – „alte“ Gefühlslandschaft kennzeichnen</p>	<p>Wahrnehmungsübungen:</p> <p>Gefühlsinspektion</p> <p>Gefühlskartografie</p>
<p>(Kap. 7.3.4)</p> <p>Auf- und Abstiege im schwierigen Gelände bewältigen...</p>	<p>4. LS (4a+4b+4c+4d)</p> <p>Unangenehme Bewegungsempfinden im Umgang mit einem „unbeliebten“ Bewegungsgerät</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewusst erleben - erkunden und erkennen - reflektieren und verstehen - verarbeiten und nutzen (I+II) 	<p>Kombi-Übungen:</p> <p>Handicap-Übung: Mit dem schwachen Arm werfen</p> <p>Mein Körper sagt mir was Ein hilfreiches Gespräch Kopfstand Mein Stärkepaket</p>
<p>(Kap. 7.3.5)</p> <p>Sich auf besondere Wanderereignisse rückbesinnen – Welche neuen Einsichten haben sich entwickelt?</p>	<p>5. LS (5a+5b+5c)</p> <p>Gerätelandschaft abbauen – Gefühlslandschaft „neu“ einschätzen</p> <p>Geräteraum einordnen – Bedürfnisraum „neu“ einschätzen</p>	<p>Rückbesinnungsübungen:</p> <p>Gefühls-Dreieck</p> <p>Gefühls-/Bedürfnis-Collage</p> <p>Strategie-Collage</p>
<p>(Kap. 7.3.6)</p> <p>Warum Wandern? Was ist der Ertrag/die Bilanz aus den vielen mühevollen Wanderanstrengungen?</p>	<p>6. LS (6a+6b)</p> <p>Einschätzung des Kompetenzfortschritts</p> <p>Einschätzung der Qualität des Anwendungsbausteins?</p>	<p>Feedbackübungen:</p> <p>Hand – persönliche Bilanz</p> <p>Zielscheibe – persönliche Bewertung</p>

(Kap. 7.3.7)	7. LS (7a+7b)	Feedbackübungen:
Welches „Bild“ vom Wandern ist nach der Tour vorhanden? Was hat sich verändert?	Was kennzeichnet eine objekt-empathische Sportlehrkraft?	Themen-ABC
(Ausgangslage II)	Worauf achten Sie, wenn Sie eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten planen?	Anders oder gleich

Der hier im Überblick vorgestellte exemplarische Praxisleitfaden nimmt für sich in Anspruch, einen ersten Anstoß für unterrichtsnahe Anwendungs- und Umsetzungsversuche zu leisten. Bei Übernahme in den Hochschulalltag der Sportlehrer(aus)bildung sind die aufgeführten Anschauungsbeispiele von der Kursleitung auf den gewünschten zeitlichen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmen vor Ort abzustimmen.

7.3 Der exemplarische Praxisleitfaden im Detail

Im Folgenden finden sich Anschauungsbeispiele, wie die am vierten Tag anvisierte Anwendungsperspektive im HD-EBiK konkret zur Umsetzung kommen kann. Vorausgesetzt wird, dass die Sportstudierenden (Sp) im Rahmen des Starttages (Tag 1) für die Rolle und Funktion der objekt-empathischen Sportlehrkraft sensibilisiert wurden und durch die ersten beiden Basistage (Tag 2 und Tag 3) grundlegende Erkenntnisse und Erfahrungen über objekt-empathisch relevante Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse sammeln und reflektieren konnten.

Jedes Anwendungsbeispiel ist gegliedert nach folgendem Muster: Zunächst werden in Anlehnung an die metaphorische Handlungsstruktur Angaben zur Lernsequenz, zum Titel, zu der Grundidee bzw. zu den Kernzielen, zu der Durchführung, zur Sozialform, zur Dauer, zum Material und zur Vorbereitung gemacht. Es folgen Hinweise für die Kursleitung (KL) und wenn möglich, werden Variationen mit angegeben. Jedes Anschauungsbeispiel endet mit einem leitfragengestützten Erfahrungsaustausch. Angaben zur Impuslliteratur runden die Ausführungen ab. Arbeits-, Impuls-, Instruktionbögen etc. lassen sich in der Regel dem Anhang entnehmen.

Der über die erste Lernsequenz vorgenommene Einstieg in die Thematik greift auf die am Starttag durchgeführte Umfrage zur aktuellen Ausgangslage der Sportstudierenden zurück. Auch die zweite Lernsequenz kann bereits ein Element des Starttages in Form einer einführenden Provokationsübung sein.

7.3.1 Erste Lernsequenz: Vor der Wandertour (Ausgangslage I)

(1a) Was kennzeichnet eine objekt-empathische Sportlehrkraft?

Titel: Themen-ABC

Grundidee/Kernziele:

- in das Thema Objekt-Empathie berufsbezogen einsteigen
- Assoziationen zum Bild einer objekt-empathischen Sportlehrkraft sammeln

Durchführung:

Die Sp erhalten einen ABC-Arbeitsbogen und werden gebeten, in Einzelarbeit zur vorgegebenen Frage „Was kennzeichnet eine objekt-empathische Sportlehrkraft?“ zu jedem Buchstaben einen passenden Begriff aufzuschreiben. Anschließend bilden sich „Gelegenheits-Paare“ oder „Fokus-Tandems“. Die Partner vergleichen ihre Ergebnisse, ergänzen Begriffe und streichen die Doppelnennungen. Danach werden die assoziierten Begriffe im Plenum vorgestellt, evtl. auf Karten geschrieben und zu Clustern oder einer Mindmap zusammengefasst. Am Ende liegen eine Ideensammlung und eine mögliche Strukturierung zu den „Kennzeichen einer objekt-empathischen Sportlehrkraft“ vor. Als abschließender Schritt bietet es sich an, eine Prioritätenbildung vorzunehmen. Dazu soll sich das Plenum auf die 5 wichtigsten Kennzeichen einer objekt-empathischen Sportlehrkraft einigen und die Auswahl begründen.

Sozialform: einzeln, Paare

Dauer: ca. 30 Minuten

Material:

- Arbeitsbogen „Themen-ABC“ (s. Anhang: A 1)
- evtl. Moderationskarten, Stifte

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

In der Sammelphase arbeiten die Sp erfahrungsgemäß sehr konzentriert und tragen eine Fülle von „Kennzeichen zur objekt-empathischen Sportlehrkraft“ zusammen. Häufig werden während des Austausches und der Visualisierung

wichtige Fragen für den weiteren Kursverlauf aufgeworfen. Da zu einigen Buchstaben nur schwer Begriffe zu finden sind, kann die KL mit den Sp vereinbaren, eine bestimmte Anzahl von Buchstaben (z. B. 5) individuell zu streichen.

Variationen:

Die Feedback-Übung kann von der KL auch zur Wiederholung oder zur Auswertung des Gelernten eingesetzt werden. Auch hier ist es die Aufgabe der KL, die Sp nach der Nennung der Begriffe die Erklärungen oder Begründungen zu erfragen.

Bei Durchführung des Themen-ABC als Wettbewerb, wird entweder mit einer vorgegebenen Zeit gearbeitet oder es werden mehrere Punkte vergeben:

- 1 Punkt: Der Begriff wurde von mehreren Sp notiert.
- 2 Punkte: Der Begriff wurde nur von einem Sp notiert.
- 3 Punkte: Zu den Buchstaben in Klammern wurde ein Begriff notiert.

Um Bloßstellungen zu vermeiden, kann das Themen-ABC von Beginn an in Partnerarbeit oder in Kleingruppen durchgeführt werden.

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Ist es Ihnen leicht/schwer gefallen, mit dem Themen-ABC Vermutungen über eine objekt-empathische Sportlehrkraft zu äußern? Konnten Sie Ihr Vorwissen/Ihre Vorerfahrungen einbringen?
- Kernfragen: Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Kennzeichen einer objekt-empathischen Sportlehrkraft? Erklären und begründen Sie Ihre Auswahl! Wie würden Sie Ihr Grundverständnis von einer objekt-empathischen Sportlehrkraft mit einem Satz, einem Slogan umschreiben? Was kennzeichnet eine nicht objekt-empathische Sportlehrkraft?
- Transferfragen: Worin sehen Sie Bezüge zu Ihrer zukünftigen Sportlehrertätigkeit im Allgemeinen? Worin sehen Sie Bezüge zum Einsatz von Spiel- und Sportgeräten im Sportunterricht im Besonderen?

Impulsliteratur:

Thal, J./Vormdohre, K. (2009). Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht (S. 42-43). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

(1b) Worauf achten Sie insbesondere, wenn Sie eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten planen?

Titel: Anders oder gleich

Grundidee/Kernziele:

- Planungserfahrungen der Sp im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten herausarbeiten und bewusst machen
- unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der Bedeutung von Spiel- und Sportgeräten für motivationalförderliche Lernprozesse verdeutlichen
- mit Blick auf objekt-empathisches Sportlehrerhandeln im Umgang mit Bewegungsgeräten eine zielgerichtete Aussprache in der Kursgruppe anbahnen

Durchführung:

Die Sp bilden 3er- oder 4er-Gelegenheitsgruppen oder Fokus-Gruppen. Jede Gruppe erhält einen Flipchartbogen, in dem in der Mitte ein kreisförmiges Segment (für die gesamte Gruppe) und nach außen hin vier dreiecksförmige Segmente (für jedes einzelne Gruppenmitglied) aufgezeichnet sind. Zur Frage „Worauf achten Sie insbesondere, wenn Sie eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten planen?“ können die Gruppenmitglieder nun ihre Vorstellungen, ihr Vorwissen, ihre Vorerfahrungen ins Gespräch bringen. In das Kreissegment werden diejenigen Aspekte eingetragen, die von allen Mitgliedern der Gruppe vertreten werden. In die äußeren Segmente kommen nur diejenigen Aspekte, die einzigartig für ein einzelnes Gruppenmitglied sind. Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum vorgestellt und dienen als Grundlage für die weiterführende Behandlung der Objekt-Empathie im Zusammenhang mit dem motivationalförderlichen Umgang von durch Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen.

Sozialform: Kleingruppen, Plenum

Dauer: ca. 30 Minuten

Material:

- Arbeitsbogen „Anders oder gleich“ (s. Anhang: A 2)
- Eddingstifte

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Der Papierbogen sollte für die schriftlichen Äußerungen so viel Raum bieten, dass diese groß mit einem Eddingstift geschrieben werden können.

Variationen:

Die Feedback-Methode „Anders oder gleich“ kann in vielen Phasen des Kursverlaufs sowohl zu Beginn, in der Mitte oder am Ende eingesetzt werden.

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfrage: Gab es Planungserfahrungen, die Sie überrascht haben?
- Kernfragen: War es leicht/schwer, gemeinsame Planungsschwerpunkte zu entdecken? Welche Planungsaspekte standen eindeutig im Vordergrund? Wurden gerätespezifische Anreizmerkmale und daraus resultierende Bewegungsgefühle und Bedürfnisse antizipiert?
- Transferfragen: Welche Folgerungen ziehen Sie aus dem aktualisierten Planungshandeln mit Bezug auf den angemessenen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen von Kindern und Jugendlichen? Was vermuten Sie, inwiefern kann Objekt-Empathie der Sportlehrkraft helfen, gerätespezifische Anreizmerkmale, Bewegungsgefühle und Bedürfnisse bereits bei der Planung einer Unterrichtsstunde besser zu antizipieren?

Impuslliteratur:

Thal, J./Vormdohre, K. (2009). Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht (S. 37-38). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

7.3.2 Zweite Lernsequenz: Geschmack am Wandern entwickeln

(2) Gerätespezifische Bewegungsgefühle emotional erfassen/verstehen

Titel: Dilemma-Übung – Rechnen oder töten?

Grundidee/Kernziele:

- sich in andere Positionen hineinversetzen und die Wirkung konfrontativer versus dialogischer Sprechweisen erleben
- für die Besonderheiten und Unterschiede von rationalen und emotionalen Erfassungs-/Verstehensprozessen sensibilisiert werden
- Transferüberlegungen zum objekt-empathischen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen aktivieren

Durchführung/Teil I:

Der KL konfrontiert die Sp mit einer Dilemmata-Situation, bei der sie zwei grundsätzliche Entscheidungsmöglichkeiten haben. Dazu liest der KL zunächst den ersten Teil des „Straßenbahnproblems“ vor. Der Lesevortrag endet mit der Frage: Was gedenken Sie zu tun? Im Anschluss daran bilden die Sp 3er-Gruppen; jede Person nimmt auf einem Stuhl Platz.

In der ersten Runde übernimmt Person B die Pro-Position »Straßenbahn weiterfahren lassen«, Person C die Contra-Position »Hebel umlegen«. Der dritte Stuhl bleibt die »Beobachter-Position«, dort sitzt Person A. Person B und Person C bringen ihre Standpunkte mit Intensität und überzeugender Einseitigkeit

vor. Ein bis zwei Argumente pro Position (Person A = Beobachter: Pro-Person B ⇔ Contra-Person C im Streitgespräch).

In der zweiten Runde rotieren alle Positionen in den drei Varianten im Uhrzeigersinn. Am besten beginnt derjenige die Runde, der vom Beobachter-Stuhl kommt, da der Wechsel von contra zu pro oft sehr herausfordernd ist. Wieder werden die gegensätzlichen Standpunkte ohne Interesse am anderen verteidigt. Ein bis zwei Argumente pro Position (Person B = Beobachter: Pro-Person C ⇔ Contra-Person A).

In der dritten Runde wechselt Person A auf den Pro-Stuhl, Person C auf den Beobachter-Stuhl und Person B auf den Contra-Stuhl. Wieder geht es um das einseitige Vertreten der Positionen (Person C = Beobachter: Pro-Person A ⇔ Contra-Person B).

In der vierten Runde sind alle drei Personen wieder in der Ausgangsposition. Gemeinsam versuchen sie jetzt in einen Dialog zu kommen: Sie versuchen, die Balance zwischen der Darlegung der persönlichen Sichtweise und dem Bedürfnis, durch aufrichtiges Nachfragen wirklich verstehen zu wollen, herzustellen. Sie reflektieren gemeinsam, warum ihnen ihre jeweilige Position so wichtig ist, welche ihrer eigenen Bedürfnisse und Werte sie dadurch erfüllt sehen, und fragen das Gegenüber nach seinen Bedürfnissen und Werten. Am Ende des Meinungsaustausches reflektieren Eindrücke aus der Beobachter-Rolle die Wirkung konfrontativer gegenüber dialogförderlicher Gesprächsführungsaktivitäten.

Durchführung/Teil II:

Der KL konfrontiert die Sp mit dem zweiten Teil des „Straßenbahnproblems“. Nun bekommt das Dilemma eine interessante Wendung. Der Lesevortrag endet wieder mit der Frage: Was gedenken Sie jetzt zu tun? Wieder sind drei Positionen (Stühle) einzunehmen. In der ersten Runde übernimmt Person B die Pro-Position »Straßenbahn weiterfahren lassen«, Person C die Contra-Position »übergewichtigen Mann hinunterstoßen«. Person A bleibt die »Beobachter-Position« vorbehalten. Das Rundenritual beginnt von Neuem und endet wieder mit dem Versuch, in einen gemeinsamen Gesprächsdialog zu kommen.

Sozialform: 3er-Gruppen, Plenum

Dauer: ca. 2 x 30 Minuten

Material:

- Impulsbogen „Dilemmata-Geschichte“ (s. Anhang: A 3)
- Instruktionsbogen „Feedbackregeln“ (s. Anhang: A 4)
- Instruktionsbogen „Dialogförderliche Haltungen und Kernfähigkeiten“ (s. Anhang: A 5)
- Gesprächsstühle, Markierungshütchen für Gesprächszonen

Vorbereitung: umfangreicher

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Zu Beginn des Lesevortrags sollte die KL den Sp den Hinweis geben, dass es sich bei den in Verbindung mit dem Dilemmata-Szenario aufgeworfenen Fragen nicht um Scherzfragen handelt. Es werden alle nötigen Informationen gegeben, damit die Sp für sich eine Entscheidung treffen können.

Hilfreich zu wissen ist, dass bei Teil I des „Straßenbahnproblems“ die meisten Menschen ohne zu zögern den Hebel umlegen würden. Schließlich ist es besser, einen Menschen zu töten als fünf, oder? Bei Teil II des „Straßenbahnproblems“ schrecken die meisten Menschen davor zurück, einen unschuldigen Menschen zu töten. Aber Moment 'mal. Worin unterscheidet sich die zweite von der ersten Situation? Geht es nicht auch darum, ein Menschenleben zu opfern, um fünf Leben zu retten? Rein rechnerisch ist es jedenfalls dasselbe (in enger Anlehnung an Eagleman, 2012, S. 132).

Aber worin besteht denn nun genau der Unterschied zwischen beiden Szenarien? Nach Ansicht der Neuropsychologie besteht der entscheidende Unterschied in der emotionalen Komponente, die dadurch ins Spiel kommt, weil im zweiten Fall ein Mensch gezwungen wird einen anderen Menschen direkt zu berühren bzw. direkt mit ihm zu interagieren. Die direkte Interaktion und der persönliche Kontakt aktivieren das emotionale System. Das zu lösende Problem ist damit keine abstrakte und unpersönliche Rechenaufgabe mehr, sondern eine emotionale und sehr persönliche Entscheidung.

In gleicher Weise wird bei Kindern und Jugendlichen das emotionale System aktiviert, wenn sie sich im Rahmen eines Bewegungsdialogs mit den besonderen Eigenschaften und Umgangsmöglichkeiten eines Bewegungsgerätes direkt auseinandersetzen. Die beim Hantieren mit dem Bewegungsgerät auftretenden Herausforderungen oder Schwierigkeiten bedürfen in motivationaler Hinsicht nicht einer Vielzahl an (vermeintlich) rational einsichtigen Lösungswegen, sondern es gilt persönlich angemessene, also ein oder zwei Bewegungslösungen zu finden, die der momentan vorhandenen Gefühls- und Bedürfnislage der Kinder und Jugendlichen entsprechen.

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Wie ist es Ihnen im Umgang mit der Dilemma-Situation ergangen? Welche Position ist Ihnen leichter/schwerer gefallen? Haben Sie eher emotional oder rational argumentiert? Haben Sie sich im dialogischen Austausch wohler gefühlt?
- Kernfragen: Was haben Sie empfunden, wenn Sie eine Pro- oder eine Contra-Position einnehmen mussten? Wie gut konnten Sie sich in eine Position hineinversetzen, die Sie innerlich nicht vertreten? Haben Sie durch die Beobachter-Perspektive neue Erkenntnisse gewonnen? Konnten Sie über die Einnahme der verschiedenen Rollen das Tauziehen zwischen dem rationalen und dem emotionalen System erkennen? Worin sehen Sie den entscheidenden Unterschied zwischen dem emotionalen und dem rationalen Erfassen bzw. Verstehen? Könnten Sie sich eine Neuorientierung im Sinne des emotionalen Erfassens und Verstehens vorstellen? Ist die dialogische Gesprächsführung hierfür eine Hilfe?
- Transferfragen: Welche Folgerungen ziehen Sie daraus für den Umgang mit Spiel- und Sportgeräten und dadurch ausgelösten Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen? Weshalb sollte eine Sportlehrkraft im Umgang mit gerätespezifischen Anreizen und Gefühlen zum emotionalen Erfassen und emotionalen Verstehen in der Lage sein? Ist dieses Dilemma-Beispiel auch geeignet, um Schüler für emotionales Erfassen und Verstehen im Rahmen von gerätebezogenen Bewegungslernprozessen zu sensibilisieren? Gespräche im Sportunterricht – Verlust an Bewegungszeit oder Gewinn an Mitmenschlichkeit?

Impulsliteratur:

Eagleman, D. (2012). Inkognito. Die geheimen Eigenleben unseres Gehirns (S. 131 ff.). Frankfurt/New York: Campus.

Hartkemeyer J.F. & M. (2005). Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken (S. 50-54 und S. 379-380). Stuttgart: Klett-Cotta.

Hartkemeyer, M. & J.F./Freeman Dhority, L. (2010). Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs (S. 78-95). Stuttgart: Klett-Cotta.

7.3.3 Dritte Lernsequenz: Erste Erfahrungen beim Wandern sammeln

(3a) Geräteräume aufsuchen – „alte“ Gefühlsräume aufspüren

Titel: Gefühlsinspektion

Grundidee/Kernziele:

- bewusste Wahrnehmung der eigenen gerätespezifischen Empfindungen/Eindrücke
- Anbahnung und Aufbau einer ersten emotionalen Orientierung
- den „alten“, biografisch geprägten Gefühlsräumen auf die Spur kommen
- Erweiterung des Emotions- und Bedürfnisvokabulars

Durchführung:

Die Sp machen eine erste Begehung und inspizieren unter Einbeziehung eines Raum-Lageplans die verschiedenen Geräteräume, die dem Sportinstitut vor Ort zur Verfügung stehen.

In der ersten Phase der Inspektion verschaffen sich die Sp zunächst eine emotionale Orientierung, indem sie das spezifische Ambiente des aufgesuchten Geräteraums auf sich einwirken lassen und damit einhergehende spontane Empfindungen/Eindrücke unter der Frage „Was löst der Geräteraum bei mir aus?“ mindmapartig auf ihren Inspektionsbogen notieren. Dazu wählen die Sp auf ihrem Erkundungsgang einen Geräteraum aus, der gerade nicht so hoch frequentiert ist; sie suchen sich einen Platz, der es ihnen erlaubt, den Geräteraum zu inspizieren und möglichst viele Geräte genau zu betrachten. Die Beobachtungen werden von den Sp in eine mindmapartige Beschreibung dessen, was sie gefühlsmäßig wahrnehmen bzw. wahrgenommen haben, überführt.

In der zweiten Phase der Inspektion richten die Sp ihre Aufmerksamkeit konzentriert nach innen und nehmen wahr, was sie empfinden, wenn sie in intensiven Blickkontakt zu einzelnen Bewegungsgeräten kommen, die in ihrer Bewegungsbiografie einmal eine starke Rolle gespielt haben. Nach einer gewissen „Erinnerungszeit“ sollen sich die Sp auf ein Bewegungsgerät fokussieren, mit dem sie a) potenziell angenehme Bewegungsgefühle verbinden und auf ein Gerät, mit dem sie b) potenziell unangenehme Bewegungsgefühle assoziieren. Unter der Frage „Was lösen Bewegungsgeräte bei mir aus?“ sollen diese Erinnerungen von den Sp in eine „Gefühls-Skulptur“ und „Gefühls-Geschichte“ dessen, was sie an Positiv- respektive Negativ-Assoziationen (Gefühlen, Gedanken, Bewegungserlebnissen etc.) wahrnehmen bzw. wahrgenommen haben, überführt werden.

Sozialform: einzeln

Dauer: ca. 30 – 45 Minuten

Material:

- Lageplan mit verschiedenen Geräteräumen
- Inspektionsbogen „Geräteraum“ (s. Anhang: A 6)
- Inspektionsbogen „Bewegungsgeräte“ (s. Anhang: A 7)
- Regel-Plakat „Geräte nicht anfassen, nur intensiv anschauen!“
- Gefühlsliste/Emotionsvokabular (s. Anhang: A 8/Teil I+II+III+IV)
- Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (s. Anhang: A 9/Teil I+II)
- Stifte

Vorbereitung: umfangreicher

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Sind die Sp auf den „Geschmack“ gekommen, dass objekt-empathisches Sportlehrerhandeln dazu befähigt, ambivalente Gefühlslagen von Schülerinnen und Schüler emotional besser erfassen und verstehen zu können, geht es für die Sp darum, den eigenen gerätespezifischen Gefühlen und Bedürfnissen auf die Spur zu kommen.

Unter alltagspraktischer Perspektive liegt es auf der Hand, dazu zunächst einmal verschiedene Geräteräume, die den Sp in der Regel bekannt sind, aufzusuchen. Dort können die Sp ihre „alten“ biografisch geprägten Gefühlsräume aufspüren, die mit den verschiedenen Spiel- und Sportgeräten assoziiert werden.

Exemplarisch steht am Ende der Inspektion die bewusste Wahrnehmung angenehmer und unangenehmer Gefühle, die durch attraktive und unattraktive Geräteanreize ausgelöst werden. Die fokussierte Darstellung in Form von „Gefühls-Skulpturen“ und „Gefühls-Geschichten“ soll den Sp helfen, sich das eigene Bild von einem ausgewählten „Lieblingsgerät“ bzw. von einem ausgewählten „Hassgerät“ beispielhaft bewusst zu machen.

Ebenso aufschlussreich ist es in diesem Zusammenhang, die sich hinter den gerätespezifischen Bewegungsgefühlen „versteckten“ Bedürfnisse aufzudecken. Um diesen Such- und Entdeckungsprozess zu unterstützen ist es hilfreich, den Sp eine Gefühlsliste (Emotionsvokabular) und eine Bedürfnisliste (Bedürfnisvokabular) zur Verfügung zu stellen.

Bei Bedarf dienen die „Mindmaps“, die „Gefühls-Skulpturen“ und „Gefühls-Geschichten“ der Präsentation in einer Gruppe oder im Plenum. Sie lassen sich jederzeit auch großflächig bzw. in Form von „Gruppen-Skulpturen“ und „Gruppen-Geschichten“ als eine Gemeinschaftsproduktion herstellen bzw. zusammenführen.

Es ist empfehlenswert, sich vorher mit den Hausmeistern und den Kollegen des Faches abzusprechen, um bei der „Inspektion“ der Geräteräume unnötige Störungen des Lehrbetriebes zu vermeiden.

Die Gefühlslisten wie Bedürfnislisten sind als Hilfsmittel gedacht zur Erweiterung und Anreicherung des Emotionsvokabulars und Bedürfnisvokabulars; sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und können jederzeit von der jeweiligen Lern- oder Kursgruppe ergänzt und modifiziert werden. Die uneinheitliche Sprachregelung der Aufzählung(en) ist darauf zurückzuführen, dass manche Wörter unterschiedliche Bedeutung haben, je nachdem, in welcher Formulierung sie gebraucht werden. Beispielsweise ist »Angst haben« ein anderes Gefühl als »voller Angst«, »ängstlich« oder »angsterfüllt sein«. Ebenso haben beispielsweise die Bedürfnisse nach »Vertrautheit«, »Nähe«, »Kontakt« und »Verstehen« eine andere Bedeutung, wenn es darum geht, angemessen mit dem Gefühl von »Fremdheit« umzugehen.

Variationen:

Die Inspektion der Geräte- bzw. Gefühlsräume könnte auch im Tandemprinzip erfolgen. Von Vorteil wäre, dass sich die Partner ihre Empfindungen und Eindrücke gegenseitig mitteilen und dadurch leichter Gefühle und Bedürfnisse in Worte fassen können. Spontane und authentische emotionale Reaktionen könnten allerdings in den Hintergrund rücken, was vielleicht als ein Nachteil anzusehen ist.

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Wie hat Ihnen die „Inspektionstour“ gefallen? Wie empfanden Sie die Kontaktaufnahme mit dem Geräteraum/den Räumen? Wie empfanden Sie die Kontaktaufnahme mit den einzelnen Geräten?
- Kernfragen: Was hat Sie bewogen, ausgerechnet diesen Geräteraum bzw. ausgerechnet diese Bewegungsgeräte auszuwählen und intensiv zu betrachten? Haben Sie diese Art der Kontaktaufnahme eher angenehm oder unangenehm empfunden? Welche positiven/negativen Geräte- und Gefühlsassoziationen sind bei Ihnen vorhanden? Lassen sie sich verallgemeinern? Ist Ihnen durch den intensiven Beobachtungs- und Einfühlungsvorgang Ihre (Gefühls-)Beziehung zu einzelnen Geräten klarer oder unklarer geworden? Haben Sie eine Erklärung dafür?
- Transferfrage: Lässt sich die Erstbegehung in Form einer „Inspektionstour“ zur Erforschung der Geräte- bzw. Gefühlsräume auch mit einer Klasse im Sportunterrichtsalltag durchführen? Wo sehen Sie mit Blick auf emotionales Lernen im Sportunterricht Chancen respektive Grenzen der Umsetzung?

Impulsliteratur:

Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2006). Empathie im Klassenzimmer (S. 115). Paderborn: Junfermann.

Hartkemeyer, J.F. & M. (2005). Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken (S. 387). Stuttgart: Klett-Cotta.

(3b) Gerätelandschaft aufbauen – „alte“ Gefühlslandschaft genauer kennzeichnen

Titel: Gefühlskartografie

Grundidee/Kernziele:

- intensive Wahrnehmung einzelner Bewegungsgeräte mit nahezu allen Sinnen
- differenzierte Wahrnehmung von gerätespezifischen Anreizstrukturen, Bewegungserfahrungen, Bewegungsgefühlen, Bedürfnissen, Beziehungsverhältnissen
- gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsbeziehungen reflektieren und sich bewusst machen

Durchführung:

Die Kursgruppe wird in zwei gleich große Gruppen unterteilt. Sowohl Gruppe A als auch Gruppe B suchen sich (im Rückgriff auf die erste Wandertour) eine Anzahl von Bewegungsgeräten aus, die für sie in besonderer Weise entweder durch emotional positive oder emotional negative Bewegungserlebnisse „besetzt“ sind. Dem Aufbau einer prototypischen „Wohlfühl-Landschaft“ respektive „Unwohlfühl-Landschaft“ geht ein umfassender und intensiver „Geräte-Check“ bzw. „Gefühls-Check“ voraus.

Dazu nehmen die Sp in ihrer „Aufbau-Zone“ (jeweils ein Hallendrittel) die positiv oder negativ assoziierten Spiel- und Sportgeräte genauer unter die Lupe, indem sie sich jedes ausgewählte Gerät gründlich ansehen, es mit den Händen ausgiebig betasten (1) und daran riechen (2) sowie versuchen herauszuhören, welche Geräusche das jeweilige Gerät beim Gebrauch im Rahmen intensiver Bewegungsexperimente von sich gibt (3). Bei dieser ersten Geräte-Inspektion sollen die Sp der Gruppe A wie der Gruppe B sozusagen mit nahezu allen Sinnen auf jedes Detail achten, um Rückschlüsse auf den spezifischen „Geräte-Charakter“ (4) schlussfolgern zu können. Zu jedem Gerät erfolgt (gut lesbar) eine stichwortartige Notation dieser Angaben auf dem Inspektionsbogen: Gefühlskartografie – Auf den ersten Blick!“ Auf der Grundlage dieser sorgfältigen Einzelüberprüfung bzw. Inspektionserfahrungen sollen nun die Gruppen ihre Geräte vorsortieren, damit sie eine Gerätelandschaft mit zwei exponierten Geländeabschnitten (attraktiv/unattraktiv) aufbauen können.

Beim zweiten Inspektionsschritt geht es darum, die vorsortierten Geräte in eine Gerätelandschaft bzw. in eine Gefühlslandschaft zu verwandeln, indem die Sp deren emotionalen Charakter mit passenden Angaben (Zeichen, Symbole, Wörter) im Sinne einer Gefühlskartografie näher kennzeichnen. Bei diesem emotionalen „Prüf-Check“ sollen sich die Mitglieder der Gruppe A und Gruppe B bei ihrer Wanderung durch die Gerätelandschaft auf folgende emotionalen Aspekte konzentrieren: attraktive/unattraktive Anreizmerkmale (1), positive/negative Bewegungserfahrungen (2), angenehme/unangenehme Bewegungsgefühle (3), erfüllte/unerfüllte Bedürfnisse (4), Intensitätsgrad der Zuneigung/Abneigung (5), körperliches Wohlempfinden//Unwohlempfinden (6), konstruktive/destruktive Bewegungsimpulse (7). Zu jedem Gerät erfolgt (gut lesbar) eine stichwortartige Notation dieser Angaben auf dem Inspektionsbogen: Gefühlskartografie – Auf den zweiten Blick!“.

Auf der Basis dieser kartografischen „Gefühlsvermessung“ erfolgt der endgültige Aufbau der exponierten zweigeteilten Geräte- bzw. Gefühlslandschaft.

Auf ein Zeichen der Kursleitung besichtigt Gruppe A die Geräte- bzw. Gefühlslandschaft von Gruppe B und umgekehrt, Gruppe B inspiziert die Geräte- und Gefühlslandschaft von Gruppe A. Dazu bilden die Sp Tandems, die sich auf ihrem Erkundungsgang mit Hilfe der „kartografischen Steckbriefe“ einen tieferen Einblick über die exponierte Struktur der jeweiligen Geräte- bzw. Gefühlslandschaft verschaffen können. Das Einprägen des positiven bzw. negativen Routenverlaufs erleichtert den Sp das Zurechtfinden im jeweiligen Gelände- bzw. Gefühlsabschnitt. Abschließend werden im Plenum die gewonnenen Eindrücke unter Beachtung dialogförderlicher Feedbackregeln reflektiert.

Sozialform: Tandems, Gruppe, Plenum

Dauer: ca. 45 – 60 Minuten

Material:

- Hand-, Klein-, Großgeräte
- Inspektionsbogen „Gefühlskartografie – Auf den ersten Blick“ (s. Anhang: A 10/Teil I)
- Inspektionsbogen „Gefühlskartografie – Auf den zweiten Blick“ (s. Anhang: A 10/Teil II)
- Stifte, Tesaband
- Feedbackregeln (s. Anhang: A 4)
- Dialogförderliche Haltungen und Kernfähigkeiten (s. Anhang: A 5)
- Gefühlsliste/Emotionsvokabular (s. Anhang: A 8/Teil I+II+III+IV)
- Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (s. Anhang: A 9/Teil I+II)

Vorbereitung: umfangreicher

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Die Inspektion und Auswahl der Geräte sowie der Aufbau der Gerätelandschaft bzw. die Verwandlung in eine gerätespezifische Gefühlslandschaft sollte möglichst von dem Bestreben begleitet sein, dass die Sp gerade diese Geräte ausgesucht haben, weil sie im Gesamtarrangement den ambivalenten Charakter einer prototypischen „Wohlfühl-Landschaft“ bzw. „Unwohlfühl-Landschaft“ repräsentieren. Bei der Erkundung der jeweiligen Geräte-/Gefühlslandschaft (des Routenverlaufs) kann sich jede Gruppe nach Absprache in weitere kleine „Inspektions-Tandems“ aufteilen – das spart (Erkundungs-)Zeit.

Die Verwandlung einer Gerätelandschaft in eine Gefühlslandschaft hilft, mit Bezug auf ausgesuchte Einzelgeräte im Rahmen eines Gerätearrangements, das eigene und fremde emotionale Terrain zu erkunden, zu „vermessen“ bzw. zu kartografieren und sich darin entsprechend seines Gefühlszustandes zu bewegen. Dabei wird deutlich: Jedes Bewegungsgerät hat eine spezifische emotionale Anreizstruktur, die bestimmte Bewegungsgefühle und Bewegungsimpulse auslöst. Ob Sp das Bewegungsgerät motivational eher als „Freund“ (Hinwendungsgefühl) oder als „Gegner“ (Abwendungsgefühl) betrachten, ist nicht zuletzt davon abhängig, ob damit involvierte Bedürfnislagen für den Einzelnen zufriedenstellende Berücksichtigung finden.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, wenn bei Sp das emotionale Beziehungsverhältnis zu ein- und demselben Bewegungsgerät sowohl von einer Annäherungstendenz als auch von einer Vermeidungstendenz bestimmt wird. Die Erfahrung unterschiedlicher Gefühlsreaktionen und Bewegungshandlungen in der Konfrontation mit dem gleichen Bewegungsgerät kann sehr hilfreich sein, wenn es im Rahmen eines helfenden Gespräches darum geht, im Umgang mit einem „(un-)sympathischen“ Bewegungsgerät persönlich stimmige Lösungsoptionen für sich zu finden und zu entwickeln.

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Wie haben Sie die mit allen Sinnen vorgenommene Kontaktaufnahme zu einzelnen Bewegungsgeräten für sich empfunden? Ist es Ihnen leicht/schwer gefallen, auf diese Art und Weise die Gerätelandschaft in eine Gefühlslandschaft umzuwandeln?
- Kernfragen: Weshalb haben Sie gerade diese Bewegungsgeräte ausgesucht? Was ist für eine „Wohlfühl-Landschaft“ bzw. für eine „Unwohlfühl-Landschaft“ Ihrer Meinung nach typisch? Sind Ihnen durch die differenzierte Kontaktaufnahme Ihre eigenen gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen klarer oder unklarer geworden? Haben Sie im Austausch mit anderen Personen mehr Übereinstimmungen oder eher Gegensätze im „Wohlfühl-Bereich“ bzw. „Unwohlfühl-Bereich“ feststellen

können? Konnten Sie im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten konkrete Auswirkungen im übergreifenden Sinne sowohl in emotional positiver als auch in emotional negativer Hinsicht für sich ausfindig machen?

- Transferfragen: Inwiefern lässt sich die Umwandlung einer Gerätelandschaft in eine gerätespezifische Gefühlslandschaft auch im Alltag des Sportunterrichts realisieren? Worin sehen Sie den Gewinn, wenn sich Kinder und Jugendliche in dieser Form mit ihren gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen auseinandersetzen? Was kann in diesem Zusammenhang eine objekt-empathische Sportlehrkraft an konkreter Unterstützung leisten?

Impulsliteratur:

Bieg, S./Behr, M. (2005). Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter (S. 55). Göttingen: Hogrefe.

Fritsch, G.R. (2008). Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht (S. 34 ff.). Paderborn: Junfermann.

7.3.4 Vierte Lernsequenz: Auf- und Abstiege beim Wandern bewältigen

(4a) Unangenehme Bewegungsgefühle bewusst erleben

Titel: Handicap-Übung – „Mit dem schwachen Arm werfen!“

Grundidee/Kernziele:

- unangenehme Bewegungsgefühle erleben, wahrnehmen, reflektieren
- Verständnis für „ungute“ Bewegungsgefühle im Umgang mit Bewegungsgeräten wecken
- Sensibilität für Könnert-Gefühle und Anfänger-Gefühle entwickeln
- über unangenehme Bewegungsgefühle ins Gespräch kommen

Durchführung:

Die Sp gehen partnerweise zusammen und holen sich pro Paar jeweils zwei Tennisbälle. Aufgabe ist es herauszufinden, wie man sich beim Werfen mit dem „starken/schwachen“ Arm bewegt und was man bei der Wurfbewegung empfindet. Dazu führen Partner A und Partner B mehrere Wurfversuche gegen die Stoff-Trennwand (kein Abpralleffekt) zunächst mit dem „starken“ Wurfarm durch, damit sie ihre positiven Wurferlebnisse und Wurfgefühle mit dem Tennisball gut erspüren und beschreiben können. Daran anschließend wiederholt sich das Wurfprocedere, jetzt nur mit dem „schwachen“ Wurfarm.

Unter Beachtung der dialogförderlichen Feedbackregeln tauschen sich die Sp untereinander aus und schildern sich gegenseitig zunächst ihre Wurferlebnisse mit dem „starken“, dann mit dem „schwachen“ Wurfarm; sie beschreiben, wie es

sich anfühlt, wenn man den Tennisball mit dem „starken“ Wurfarm zum Fliegen bringt bzw. mit dem „schwachen“ Wurfarm zum Fliegen bringen will.

Im Plenum stellen die Wurfpartner ihre Wurf- und Gefühlserfahrungen vor, gemeinsam werden angenehme/unangenehme Gefühlslagen und dahinter sich verbergende Bedürfnisse reflektiert.

Sozialform: Paar-Bildung, Plenum

Dauer: ca. 30 Minuten

Material:

- Eimer mit Tennisbällen
- Markierungshütchen für Wurfzonen

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Nicht selten können Sp (später Schüler), die eine positive Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu einem Bewegungsgerät haben, das „ungute“ Gefühl bzw. die skeptischen Bedenken gegenüber einem Bewegungsgerät nur bedingt nachvollziehen. Und umgekehrt: Nicht selten sind Sp (Schüler), die eine negative Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu einem Bewegungsgerät haben, demotiviert, weil sie „vergessen“ haben, wie es sich anfühlt, wenn man bewegungskompetent mit einem Bewegungsgerät umgehen kann. In diesem Zusammenhang können Handicap-Übungen einen wertvollen (Verständigungs-) Beitrag für einfühlsame und motivationalförderliche Lernprozesse leisten.

Die Handicap-Idee „Mit dem ungeübten Arm werfen!“ fördert bei Sp (Schülern) die Erfahrung, dass am Anfang eines Lernprozesses meist „alle gleich ungeschickt“ sind und „ungute“ Bewegungsgefühle immer existent sind oder existent werden können. Die bei den Wurfversuchen mit den Tennisbällen erlebte ambivalente Gefühlslage zwischen Kompetenzgefühlen und Inkompetenzgefühlen, zwischen Erfolg und Misserfolg kann in exemplarischem Sinne zweierlei bewirken: „Starke Sportler“ (Werfer) werden wieder sensibler für „schwache Sportler“ (Werfer) und können dadurch mehr Verständnis für unattraktive Anreizstrukturen und unangenehme Bewegungsgefühle im Umgang mit Bewegungsgeräten aufbringen. „Schwache Sportler“ (Werfer) werden wieder sensibler für gerätespezifische Bewegungsgefühle, die Kompetenz, Zutrauen, Lust und Kontrolle vermitteln – dadurch erscheinen die Anreizstrukturen des jeweiligen Bewegungsgerätes (wieder) in einem anderen Licht.

Der Einsatz von Handicap-Übungen fördert die Bereitschaft, sich auch mit unbeliebten Bewegungsgeräten und damit einhergehenden unangenehmen Bewegungsgefühlen auseinander zu setzen. Sp (wie Schülern) gilt die Erkenntnis zu vermitteln: Schwierige Wegstrecken im Bewegungslernprozess mit einem

Bewegungsgerät tauchen immer ‘mal wieder auf. Entscheidend ist es dann, wie man mit den unangenehmen Bewegungsgefühlen umgeht! Gelingt es aber, unangenehme Anforderungen zu bewältigen, dann erhöht sich die Chance enorm, aus dieser Lernsituation emotional gestärkt heraus zu kommen.

Bei dieser Handicap-Übung hat die KL generell darauf zu achten, dass beim Werfen der notwendige Sicherheits- und Organisationsrahmen eingehalten wird.

Variationen:

Die Verwendung von Schleuderbällen oder das Stoßen einer Kugel scheint aufgrund der deutlicheren Differenzwahrnehmung in emotional-motivationaler Hinsicht einen stärkeren „Aha-Effekt“ zu erzeugen. Dazu ist es dann in der Regel allerdings notwendig, die Handicap-Übungen im Freien durchzuführen.

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfrage: Wie ist es Ihnen bei den Wurfversuchen mit dem „starken/schwachen“ Wurfarm ergangen?
- Kernfragen: Was genau haben Sie beim Werfen mit dem „starken/schwachen“ Wurfarm empfunden? Können Sie Ihre positiven/negativen Wurfgefühle genauer beschreiben? Wie würden Sie Könnergefühle bzw. Anfängergefühle charakterisieren? Inwiefern sind Sie über die Kontrasterfahrungen sensibler für Kompetenz- bzw. Inkompetenzgefühle geworden? Fördern diese Kontrasterfahrungen die Bereitschaft, sich im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten auch unangenehmen Bewegungsgefühlen zu stellen?
- Transferfragen: Ist der Einsatz von Handicap-Übungen geeignet, um mit Schülern in ein Gespräch über unangenehme Bewegungsgefühle im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zu kommen? Wenn ja, weshalb? Wenn nein, weshalb nicht?

Impuslliteratur:

Stallmann, C. (2011). „Spiele spielen“ – Handicaps taktisch einsetzen. sportunterricht 60 (2), S. 15-16.

Wenzel, K. (1990). Links wie rechts? sportpädagogik 14 (1), S. 41.

(4b) Unangenehme Bewegungsgefühle erkunden und erkennen

Titel: „Mein Körper sagt mir was!“

Grundidee/Ziele:

- gerätespezifische Anreizstrukturen erkennen und beschreiben
- durch ein Bewegungsgerät ausgelöste körperliche Empfindungen beschreiben und kennzeichnen
- angenehme/unangenehme Bewegungsgefühle spezifizieren
- erfüllte/unerfüllte Bedürfnislagen spezifizieren
- ambivalente Gefühls- und Bedürfnislagen akzeptieren, respektieren

Durchführung:

Die Sp bilden Fokus-Paare oder Gelegenheits-Paare. Die Paare verständigen sich auf ein Bewegungsgerät, das für Partner A potenziell emotional negativ und für Partner B potenziell emotional positiv assoziiert ist. Durch spielerisches Hantieren und über verschiedene Bewegungsexperimente soll jeder Partner mehr über sein ausgewähltes Bewegungsgerät und damit mehr über die eigene spezifische Gefühlsbeziehung zu diesem Gerät erfahren und zum Ausdruck bringen können. Dazu ist es erforderlich, dass die Sp während der motorischen Auseinandersetzung mit dem ausgewählten Bewegungsgerät ihre Aufmerksamkeit zunehmend voll und ganz auf den Körper, auf bestimmte Körperregionen (z. B. Brust- oder Bauchraum) legen. Folgende ich-zentrierte Fragestellungen helfen, den Aufmerksamkeitsprozess im Rahmen des Bewegungsdialogs mit dem jeweiligen Bewegungsgerät körperfokussiert auszurichten:

- Spüre ich den Kontakt zwischen Körper und Bewegungsgerät?
- An welchen Stellen spüre ich in Kontakt mit dem Gerät meinen Körper besonders (Füße, Beine, Bauch, Rücken, Brust, Schulter, Arme, Hände, Gesicht, Augen ...)?
- Was genau spüre ich beim Experimentieren mit dem Gerät in meinem Körper (Wärme-Kälte; Kraft-Schwäche; Anspannung-Entspannung; Unruhe-Ruhe)?
- Wie fühlen sich meine auf das Gerät bezogene körperlichen Empfindungen an (weich-hart; eng-weit; starr-dynamisch; warm-kalt; angespannt-entspannt; breitflächig-punktuell)?

Die Paare entscheiden selbst, ob sie die Fragen nach den körperlichen Empfindungen/Körperreaktionen bereits während oder erst am Ende der Bewegungsexperimente mit dem ausgewählten Gerät beantworten und auf dem Protokollbogen „Mein Körper sagt mir was!“ festhalten wollen.

Zum Abschluss des körperfokussierten Wahrnehmungsvorgangs geht es für die Paare zum einen darum, mit Hilfe einer Gefühlsliste (Emotionsvokabular) ein passendes Gefühlswort herauszufiltern, das die eigene körperliche Resonanz

besonders treffend markiert. Hilfreich hierzu ist es, die Hand auf die entsprechende Körperregion zu legen und in Frage kommende Gefühlswörter mehrmals in diese Stelle „hineinzusprechen“, wo sich das Hauptgefühl am Stärksten körperlich manifestiert. Erweist es sich als schwierig, das Hauptgefühl zu markieren, sind auch Gefühlsfacetten wertvolle Hinweisgeber.

Zum anderen ist von Interesse, mit Hilfe einer Bedürfnisliste (Bedürfnisvokabular) herauszufinden, welcher Sinn, welcher Beweggrund sich hinter der wahrgenommenen Gefühlslage verbirgt. Denn es sind die Bedürfnisse, die eine Person motivieren, im Umgang mit einem Bewegungsgerät so oder so zu handeln. Auch hier sollte möglichst das Hauptbedürfnis herausgefiltert werden. Erweist sich dies als schwierig, sind Bedürfnisfacetten ebenso hilfreiche Sinnggeber.

Abschließend stellen die Partner mit Hilfe von „Zauberbrillen“ jeweils Ihre Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu dem ein- und demselben Bewegungsgerät, das ja für den einen emotional positiv, für den anderen emotional negativ assoziiert ist, akzentuiert dar. Partner B besitzt die „Ich-bin-beliebt-und-besonders-attraktiv-Brille“ und stellt unter diesem Blickwinkel das Bewegungsgerät vor. Partner A besitzt die „Ich-bin-unbeliebt-und-besonders-unattraktiv-Brille“ und stellt unter diesem Blickwinkel das Bewegungsgerät vor.

Ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch (im Tandem, in der Kleingruppe oder im Plenum) thematisiert mit Blick auf Gefühls- Bedürfnis- und Bewegungsqualitäten die Bedeutung unterschiedlicher Perspektiven auf ein und dasselbe Bewegungsgerät.

Sozialform: Partner-Bildung, Kleingruppe, Plenum

Dauer: ca. 30 Minuten

Material:

- Spiel- und Sportgeräte
- Protokollbogen „Mein Körper sagt mir was!“ (s. Anhang: A 11)
- Gefühlsliste/Emotionsvokabular (s. Anhang: A 8/Teil I+II+III+IV)
- Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (s. Anhang: A 9/Teil I+II)

Vorbereitung: umfangreicher

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Gefühle im Allgemeinen und gerätespezifische Bewegungsgefühle im Besonderen sind ein komplexes psycho-somatisches Geschehen. Entscheidenden Einfluss auf die Gefühlslage hat das Körpererleben. Deshalb ist es wichtig, sich auf dieses Beziehungsverhältnis zu konzentrieren. Bei Anspannung, Nervosität, Erschöpfung und Schmerzen haben Personen (z. B. Schüler oder Mitstudierende) andere Gefühle und bewerten den Bewegungsdialog mit dem Gerät anders als im entspannten, ruhigen, kraftvollen und schmerzfreien Zustand. Und

umgekehrt: Die gerätespezifischen Bewegungsgefühle beeinflussen das körperliche Erleben. Wenn bspw. Mitstudierende (oder Schüler) im Umgang mit einem Bewegungsgerät verängstigt sind, spüren sie andere körperliche Empfindungen als wenn sie zufrieden oder enttäuscht sind (vgl. Fritsch, 2008, S. 27 ff.).

Ohne den Körper wahrzunehmen ist es nicht möglich, Gefühle und dahinter liegende Bedürfnisse zu erkennen. Wie Mitstudierende (oder Schüler) im Umgang mit einem Spiel- und Sportgerät fühlen, hängt zum einen davon ab, wie sie das Bewegungsgerät und die Bewegungssituation emotional bewerten (positiv oder negativ) bzw. welche Bedürfnisse sie in einem Bewegungsdialog mit einem Bewegungsgerät als erfüllt bzw. als nicht erfüllt ansehen.

Die „Zauberbrillen“ können den Sp helfen, besser zu verstehen, dass dieselben Bewegungsgeräte ganz unterschiedlich gesehen und erlebt werden. Diese Einsicht ist für lösungsorientierte Verarbeitungsweisen von zentraler Bedeutung.

Anzumerken ist noch folgende Unterscheidung. Beschreiben heißt Worte verwenden, um darzustellen, was man im Umgang mit dem Bewegungsgerät wahrnimmt (sieht, hört, berührt). Wahrnehmen ist wie Fühlen, wie Spüren – dazu braucht man keine Worte. Als Kurzformel: Wahrnehmen ist Beobachten und Dabeisein. Beschreiben heißt Worte verwenden, um das Wahrgenommene kennzeichnen zu können (vgl. Lineham, 2007, S. 83).

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Ist Ihnen der körperbasierte Zugang leicht/schwer gefallen? Konnten Sie über die körperfokussierten Fragen eine körperliche Resonanz bei sich auf- und erspüren?
- Kernfragen: Welche gerätespezifischen Anreizstrukturen verbinden Sie mit dem ausgewählten Bewegungsgerät? Welche gerätespezifischen Anreizmerkmale haben einen besonderen Einfluss auf Ihre körperlichen Empfindungen? Welche Gefühlslage verbinden Sie mit Ihren körperlichen Empfindungen? Wonach sehnen Sie sich, wenn Sie mit dem Bewegungsgerät herumhantieren, was ist Ihr wichtigstes Bedürfnis? Fällt es Ihnen leicht/schwer, die eigene/fremde Gefühls- und Bedürfnislage zu akzeptieren? Konnten Sie Verständnis für die jeweils andere Perspektive aufbringen?
- Transferfrage: Der konstruktive Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen (angenehmen wie unangenehmen) setzt die Wahrnehmung des Körpers und die Einnahme verschiedener Perspektiven voraus – ist dieser körperbasierte und mehrperspektivische Zugang auch für Schülerinnen und Schüler geeignet bzw. vermittelbar?

Impulsliteratur:

Fritsch, G.R. (2008). Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht (S. 27 und S. 33). Paderborn: Junfermann.

Lineham, M.M. (2007). Trainingsmanual zur Dialektisch-Behavioralen Therapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung (S. 83). München: CIP-Medien.

Bieg, S./Behr, M. (2005). Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter (S. 83 f.). Göttingen: Hogrefe.

(4c) Unangenehme Bewegungsgefühle reflektieren und verstehen**Titel: „Ein hilfreiches Beratergespräch führen!“****Grundidee/Ziele:**

- Fähigkeit verbessern, als Sportlehrkraft ein hilfreiches Beratergespräch zu führen
- im „Kontrollierten Dialog“ in der Rolle des Beraters gezielt und bewusst dialogförderliche nonverbale Rückspiegelungselemente (Blickkontakt, Mimik, Gestik, Stimmlage, Schweigen) einsetzen
- im „Kontrollierten Dialog“ in der Rolle des Beraters gezielt und bewusst dialogförderliche verbale Rückspiegelungselemente (Paraphrasieren von Aussagen; Nachfragen von Eindrücken; unvoreingenommenes Beschreiben von Verhaltensweisen; Verbalisierung von Gefühls- und Bedürfnislagen) einsetzen
- im „Kontrollierten Dialog“ in der Rolle des Beraters gezielt und bewusst über Fragen für eine lösungsorientierte Vorgehensweise motivieren

Durchführung:

Die Sp bilden jeweils 3er-Gruppen. Die Rollen sind wie folgt verteilt: Ein Sp fungiert als Sportlehrkraft und nimmt die Rolle des »Beraters« ein (A). Ein anderer Sp fungiert als Schüler und nimmt die Rolle des »Ratsuchenden« ein (B). Der dritte Sp fungiert als neutrale Person und nimmt die Rolle des »Beobachters« ein (C). Im Fokus der Basisübung steht die Fähigkeit des Beraters, ein Gespräch dialogförderlich gestalten zu können.

Die Rollenzuweisung lautet: „Schüler B“ hat Probleme mit einem Bewegungsgerät, das ihm zudem nicht liegt, das aber im Prüfungskontext einer Sportart Bestandteil der sportpraktischen Abitursprüfung ist. „Sportlehrkraft A“ ist bemüht, im gemeinsamen Gespräch mit „Schüler B“, dessen gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu verstehen und zusammen mit ihm für die emotional belastende Situation persönlich angemessene Lösungsoptionen ausfindig zu machen. „Beobachter C“ prüft, inwiefern es A im Gespräch mit B gelingt, dialogförderliche verbale wie nonverbale Rückspiegelungselemente gezielt und bewusst einzusetzen, um bei „Schüler B“ die Bereitschaft zu wecken, sich auf

einige wenige, dafür aber emotional stimmige „Mini-Lösungsalternativen“ einzulassen.

Vor dem eigentlichen Gesprächsbeginn demonstriert „Schüler B“ im Rahmen eines authentischen Bewegungsdialogs seine praktischen Erfahrungen mit dem für ihn emotional negativ assoziierten Bewegungsgerät. Die praktischen (Gefühls-)Erfahrungen, die dabei zum Ausdruck kommen, beziehen sich vor allem auf die Anreizstrukturen des Gerätes (Form, Gewicht, Größe, Material etc.), auf die Möglichkeiten der Handhabung und sportiven Umgangsweisen (Bewegungsausführungen) und auf die damit involvierten körperlichen Empfindungen und Bewegungsgefühle (Körper- und Gefühlsausdruck). „Sportlehrkraft A“ und die neutrale „Person C“ beobachten konzentriert und unvoreingenommen die Bewegungsszene, die durch laute Begleitkommentare seitens der „Schülerperson B“ verstärkt werden kann.

Im Anschluss daran eröffnet „Schüler B“ das Gespräch und schildert „Sportlehrkraft A“ seine Bewegungserlebnisse mit dem emotional negativ assoziierten Bewegungsgerät. Dabei beachten A und B folgende Regeln: „Schüler B“ beginnt mit einer Beschreibung seiner besonderen Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu dem „unliebsamen“ Bewegungsgerät. „Sportlehrkraft A“ unterstützt die Aussagen von B durch den Einsatz zuwendungsorientierter und ermunternder nonverbaler Signale. Zudem bemüht sich A, die Äußerungen von „Schüler B“ genau wiederzugeben und in ihren wichtigsten Punkten zusammenzufassen; auch ist es ein Anliegen der „Sportlehrkraft A“, die Wahrnehmung von Gefühls- und Bedürfnisäußerungen seitens „Schüler B“ resonanzerzeugend rückzuspiegeln.

B gibt A dann eine Rückmeldung, ob die Wiedergabe der gerätespezifischen Bewegungs-, Gefühls- und Bedürfnisbeziehung aus seiner Sicht richtig ist, etwa mit den Worten „stimmt“, „stimmt genau“ oder „Nein, so habe ich das nicht gemeint.“ Wenn „Schüler B“ der „Sportlehrkraft A“ signalisiert, dass er sich nicht oder nur zum Teil richtig verstanden fühlt, versucht A erneut, die Äußerungen Bs zutreffend zu eruieren: mit Hilfe von sich-vergewissernden und prüfenden Fragen sowie zutreffenden sinngemäßen Zusammenfassungen der sachlichen Aspekte wie emotionalen Botschaften. „Sportlehrkraft A“ macht so viele Anläufe, wie nötig sind, damit „Schüler B“ schließlich erklärt: „Ja, Sie haben mich und meine gerätespezifische Gefühls-, Bedürfnis- und Bewegungslage verstanden.“

Ist die Verstehensgrundlage geschaffen, versucht „Sportlehrkraft A“ den „Schüler B“ mit Hilfe von bestimmten Fragearten dahingehend zu motivieren, dass dieser sich von seinen „Bewegungsproblemen“ mit dem Bewegungsgerät abwendet und sich stattdessen einer „Lösungsorientierung“ zuwendet:

Dazu stellt A bspw. die Frage nach »hypothetischen Lösungen«, z. B.: „Hättest Du eine Idee, wie Du Dich mit dem Bewegungsgerät leichter anfreunden könntest?“ Oder: „Was könnte für Dich ein Weg sein, das Bewegungsgerät neu zu entdecken, um sich dadurch etwas mehr mit dem Gerät anfreunden zu können?“ Vorstellbar wäre auch die Frage nach einer »wünschenswerten Alternative«, z. B.: „Was würdest Du lieber machen, a) auf das sportpraktische Abitur völlig verzichten, b) die Teilnote „sechs“ in Kauf nehmen oder c) sich mit kleinen Übungsschritten das Bewegungsgerät so verfügbar zu machen, dass man die Prüfungssituation zufriedenstellend bewältigen kann?“ Die Frage nach der »Ausnahme«: „Bist Du schon einmal so richtig verzweifelt gewesen, weil Du es nicht geschafft hast, mit einem bestimmten Bewegungsgerät zurechtzukommen?“ Oder: „Kannst Du Dich an ein Bewegungsgerät erinnern, bei dem Du trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit der Zeit Spaß entwickeln und Erfolge verzeichnen konntest?“ ist ebenfalls eine Möglichkeit, sich auf die Suche nach einem Lösungsweg zu begeben.

Die neutrale „Person C“ fungiert als Beobachter und achtet auf die Einhaltung der dialogförderlichen Handlungsregeln. C achtet auch darauf, welche dialogförderlichen oder dialoghemmenden bzw. lösungsförderlichen oder lösungshemmenden Äußerungen „Sportlehrkraft A“ macht. Zudem achtet C darauf, wie „Schüler B“ seine, durch ein Bewegungsgerät ausgelösten, Gefühle und Gedanken äußert, z. B.: „organisiert“ oder unorganisiert“, „eindeutig“ oder „mehrfach“, „einfach“ oder „kompliziert“.

Nach ca. 15 Minuten wird der kontrollierte Gesprächsdialog beendet. C teilt A und B seine Beobachtungen mit. Im Rahmen dieser abschließenden Feedbackrunde kann „Beobachter C“ mit Verweis auf Feedbackregeln und dialogförderlichen Sprecher- und Zuhörerregeln, grundlegende Anregungen für dialogförderliches Feedbackhandeln für beide Feedbackpartner geben.

Sozialform: 3er-Gruppen

Dauer: pro Durchgang ca. 30 Minuten

Material:

- Instruktionsbogen „Idealtypischer Ablauf des kontrollierten Dialogs“ (s. Anhang: A 12)
- Instruktionsbogen „Dialogförderliche Struktur und Rückspiegelungselemente für ein gelingendes Beratergespräch“ (s. Anhang: A 13/Teil I + II)
- Spiel- und Sportgeräte
- Markierungshütchen für Demonstrations- und Gesprächszonen

Vorbereitung: umfangreicher

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Die Übung „Kontrollierter Dialog“ ist außerordentlich wirksam, wenn das Ziel verfolgt wird, dialogförderliche Kommunikationsweisen zu erlernen. Hierzu gehören insbesondere nonverbale und verbale Gesprächsführungselemente, die unter der kompetenzorientierten Zielvorstellung des reflektierenden Zuhörens und Sprechens, wobei das Sprechen unmittelbar aus dem Zuhören hervorgeht, einzuordnen sind.

Die Zuspitzung auf die Berater-Rolle bzw. Fähigkeit, als Sportlehrkraft ein hilfreiches Beratergespräch führen zu können beruht auf der Tatsache, dass „Gesprächen im Sportunterricht (...) eine unschätzbare Rolle zukommt“ (Funke, 1986, S. 10), weil Verstehen und Verständigung im Sportunterricht auf verbalen und nonverbalen Kommunikationsprozessen basiert, die zwischen Sportlehrkräften und Schülerinnen und Schülern stattfinden (vgl. Frohn, 2007, S. 55). Die Kompetenz zur dialogischen Gesprächsführung gehört zum „pädagogischen Kerngeschäft“ (Sommer/Eckstein, 2008, S. 42) einer Sportlehrkraft, insbesondere wenn es um Gespräche geht, „die den Sportunterricht menschlicher, angenehmer und fröhlicher machen“, (...) „in denen Sport und Sportunterricht selbstständig reflektiert“ werden kann, „die helfen, dass jemand sich bewegt oder besser bewegt“ und „die den Unterricht herstellen helfen“ (Funke, 1986, S. 14).

Im „Kontrollierten Dialog“ werden elementare (non-)verbale Kommunikationsfähigkeiten geübt, die helfen, gerätespezifische Bewegungsgefühle und Bedürfnisse verstehens- und lösungsorientiert zu reflektieren.

Variationen:

Nach Beendigung des ersten „Kontrollierten Dialogs“ kann es sehr informativ und aufschlussreich sein, im Rahmen eines zweiten „Kontrollierten Dialogs“ die Rollen derart zu wechseln bzw. auszutauschen, dass „Schüler B“ Bewegungserlebnisse mit einem emotional positiv assoziierten Bewegungsgerät „demonstriert“ und schildert. „Sportlehrkraft A“ setzt auch hier wieder auf (non-)verbaler Ebene dialogförderliche Gesprächsführungselemente ein. „Person C“ gibt wieder Rückmeldung über die dialogische Qualität des Gesprächsverlaufes. Für die Lernmotivation wäre es in diesem Zusammenhang bedeutsam, wenn es sich um das gleiche Bewegungsgerät handeln würde, das vorher unter negativen Vorzeichen reflektiert wurde. Diese Differenzenerfahrung im Sinne eines „Aha-Erlebnisses“, dass ein Bewegungsgerät ganz anders „gefühl“ werden kann, ist oftmals der Ausgangspunkt, sich für alternative Lösungsorientierungen zu öffnen.

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Wie ist es Ihnen im „Kontrollierten Dialog“ ergangen? Welche Rolle wäre Ihnen lieber gewesen, weshalb?

- Kernfragen: Wie haben Sie sich in der Berater-Rolle gefühlt? Welche dialogförderlichen/dialoghemmenden Kommunikationsweisen wurden im Gespräch eingesetzt? Wie beurteilen Sie Ihre dialogische Gesprächsführungskompetenz? Wie haben Sie sich in der Rolle des Ratsuchenden gefühlt? Haben Sie sich in einer Gesprächsphase besonders gut verstanden oder missverstanden gefühlt? Wie beurteilen Sie den Gesprächsverlauf und die vorgeschlagenen Lösungsoptionen? Wie haben Sie sich in der Rolle des Beobachters gefühlt? Konnten Sie »Gesprächsförderer« und »Gesprächsstörer« auf beiden Seiten erkennen? Wie beurteilen Sie den Stellenwert der Beobachter-Rolle?
- Transferfragen: Ist die Übung „Kontrollierter Dialog“ auch tauglich, um Schüler für elementare dialogische Gesprächsführungskompetenzen zu sensibilisieren? Was spricht dafür, was dagegen? Wie stehen Sie überhaupt zu „Gesprächen im Sportunterricht“?

Impulsliteratur:

Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training (S. 170-174). Weinheim und München: Juventa.

Frohn, J. (2007). Verständigung: Postulat oder Prinzip im Sportunterricht? In V. Scheid (Hrsg.), Sport und Bewegung vermitteln (S. 55-59), dvs-Band 165. Hamburg: Cwalina.

Funke, J. (1986). Gespräche. sportpädagogik 10 (2), S. 10-17.

Sommer, M./Eckstein, G. (2008). Gespräche führen: Ein pädagogisches Kerngeschäft. pädagogik 60 (9), S. 42-46.

(4d) Unangenehme Bewegungsgefühle verarbeiten und nutzen (Teil I)

Titel: Kopfstand

Grundidee/Ziele:

- Ideen für emotional stimmige Bewegungslösungen sammeln
- gerätebezogene Gefühls-, Denk- und Handlungsblockaden aufheben
- Kreativität im Umgang mit einem unbeliebten Bewegungsgerät fördern
- gemeinsam aussichtsreiche Lösungswege finden

Durchführung:

Nachdem auf der Basis eines verstehensförderlichen Kommunikationsprozesses erste Lösungsoptionen zum konstruktiven Umgang mit einem Bewegungsgerät, das unangenehme Bewegungsgefühle auslöst, antizipiert wurden, geht es nun darum, in Kleingruppen potenziell realisierbare Lösungswege für die „Problem-Geräte“ der einzelnen Gruppenmitglieder ausfindig zu machen. Die Arbeit erfolgt in mehreren Schritten.

In einem ersten Schritt wird die eigentliche Zielsetzung zunächst auf den Kopf gestellt, insofern die Fragen mit Bezug auf ein Gruppenmitglied und dessen

„Problem-Gerät“ bspw. lauten: „Was muss ich tun, damit für mich das Bewegungsgerät emotional so abstoßend ist, dass ich mich von ihm definitiv abwenden werde?“. Im Brainstorming sammelt jede Gruppe zunächst möglichst viele Ideen dazu und visualisiert diese auf ein Wandplakat (Poster/linke Seite).

Danach sucht die Gruppe in einem zweiten Schritt zu jeder Idee eine Gegenlösung, die zur Lösung des ursprünglichen Problems führen soll. Die Fragen könnten jetzt bspw. lauten: „Was müsste ich tun, damit das Bewegungsgerät mir emotional so vertraut wird, dass ich mich getraue, mich dem Bewegungsgerät anzunähern?“ Oder: „Welche positiven emotionalen „Anziehelemente“ könnte das Bewegungsgerät für mich ausstrahlen, sodass ich Mut fasse, mich dem Bewegungsgerät anzunähern?“ Im Brainstorming sammelt jede Gruppe möglichst viele „Gegen-Ideen“ und ergänzt das Wandplakat (Poster/rechte Seite).

In einem dritten Schritt werden die „Gegen-Ideen“ aus der Gruppenarbeit dem Plenum vorgestellt. Gemeinsam können nun alle Sp, unter Rücksichtnahme der emotionalen Lage des betroffenen Gruppenmitglieds und mit Bezug auf das jeweilige „Problem-Gerät“, die konkreten Lösungsvorschläge auf der Basis vorhandener Geräteerfahrungen weiter entwickeln, diese durch eine Punktabfrage bewerten, so dass nur die aussichtsreichsten Vorschläge übrig bleiben.

Sozialform: Gruppen, Plenum

Dauer: ca. 30 – 45 Minuten

Material:

- Vorstrukturiertes Wandplakat (Bewegungsgerät als Gegner/Partner)
- Moderationskarten, Edding-Stifte, Klebeband

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Die Erfahrungen zeigen, dass Sp innerhalb kurzer Zeit viele destruktive Ideen zusammentragen können, da die Erinnerungen an das unliebsame Bewegungsgerät zuweilen noch sehr präsent oder mit Blick auf das Sportstudium zum Teil noch sehr aktuell sind. Der bewusst herbeigeführte Tausch der Sichtweisen, der die eigentliche Problemstellung ins Gegenteil verkehrt, erleichtert das Auffinden konstruktiver Lösungsideen. Diese Ideen bilden die Grundlage für die endgültigen Lösungsvorschläge.

Während der Phase der Ideensammlung ist darauf zu achten, dass die Regeln für ein Brainstorming eingehalten werden, das heißt: Keine Bewertung, Kommentierung oder Diskussion; alle Vorschläge sind erlaubt; die vorgegebene Zeit ist einzuhalten.

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfrage: Wie hat Ihnen die „Kopfstand-Methode“ gefallen?
- Kernfragen: Haben Sie sich eher mit den destruktiven oder mehr mit den konstruktiven Ideen, Vorschlägen identifizieren können? Weshalb? Hat Ihnen der bewusst herbeigeführte Tausch der Sichtweisen es erleichtert, neue Gefühls-, Denk- und Handlungsmuster gegenüber dem jeweiligen Bewegungsgerät zu entwickeln? Inwiefern? Weckt die Umkehrung ins Positive bei Ihnen das Interesse, sich „neu“ auf das unliebsame Bewegungsgerät einzulassen? Wenn ja, weshalb? Wenn nein, weshalb nicht?
- Transferfrage: Ist die Kopfstand-Methode geeignet, auch bei Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft zu wecken, sich mit einer veränderten Einstellung einem unliebsamen Bewegungsgerät aufs Neue anzunähern?

Impulsliteratur:

Thal, J./Vormdohre, K. (2009). Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht (S. 162-164). Schorndorf: Schneider Hohengehren.

(4e) Unangenehme Bewegungsgefühle verarbeiten und nutzen (Teil II)

Titel: „Mein Stärkepaket!“

Grundidee/Ziele:

- durch eine gezielte Aktivierung der persönlichen Stärken sich als eine Person mit positiven Anliegen und Fähigkeiten erfahren
- über die Aktivierung persönlicher Stärken zu selbstaufwertenden Wahrnehmungen und bedürfnisbefriedigenden Geräte- und Bewegungserlebnissen kommen
- über Ressourcenaktivierung zu einer Erweiterung des Fühl-, Denk- und Handlungs-Repertoires gelangen

Durchführung/Teil A:

Nachdem potenziell realisierbare Lösungswege gesammelt und priorisiert wurden gilt es, dieses Lösungspotenzial mit Zuversicht auf die eigenen Stärken konstruktiv weiter zu verarbeiten und für Selbstaufwertungsprozesse zu nutzen.

Dazu gehen die Sp in ihre vertrauten Fokus-Gruppen (4-5 Personen) zurück. In Erinnerung an bestimmte Erfolgssituationen wählt sich jedes Mitglied der Gruppe ganz gezielt und bewusst ein Bewegungsgerät aus, das trotz anfänglicher Schwierigkeiten mittlerweile gut beherrscht wird. Im Kontext eines erneuten motorischen „Auffrischungsprozesses“ sollen sich die Sp genau überlegen, wie es zur erfolgreichen Überwindung von gerätespezifischen Widerständen kam. Sie stellen Bewegungsexperimente an, in denen sie sich im Umgang mit dem ausgewählten Bewegungsgerät besonders stark und kompetent gefühlt haben und fragen sich a): „Was habe ich getan, um zu dem Gerät eine positive Gefühlsbe-

ziehung zu entwickeln?“ und b): Wie habe ich es getan, um zu dem Gerät eine positive Gefühlsbeziehung zu entwickeln?“ Im Anschluss an die Experimentalphase nimmt jeder einzelne Sp innerhalb der Gruppe mit Hilfe des Instruktionssbogens „Meine Stärkensonne“ eine persönliche Analyse seiner Stärken vor.

Auf den Erfahrungen der Bewegungsexperimente aufbauend, stellt jedes Gruppenmitglied mit dem ausgewählten Bewegungsgerät der Gruppe eine kurze Bewegungschoreografie vor, die den Entwicklungs- und Überwindungsprozess von unsicheren Anfängergefühlen bis hin zu souveränen Könnergefühlen beispielhaft, aber authentisch dokumentiert. Nach jeder „Vorführung“ setzt sich das jeweilige Gruppenmitglied mit dem Rücken zur restlichen Gruppe auf den Boden, um sich einer „Stärkendusche“ zu unterziehen. Die anderen Gruppenmitglieder rufen dem Choreografen im Brainstorming-Verfahren seine Stärken zu, die sie intuitiv vermuten oder explizit glauben zu (er-)kennen. Dieser notiert all das, was ihm zusagt, auf den Instruktionssbogen „Mein unspezifischer Stärkenstrauß“. Drei bis fünf Blütenblätter bleiben frei, hier werden diejenigen Stärken ein- bzw. nachgetragen, die man in der eigenen persönlichen Stärkeanalyse allgemein an sich selbst als besonders wertvoll erachtet.

Im Anschluss daran stellt jedes Gruppenmitglied der restlichen Gruppe sein „Problem-Gerät“ (z. B. großer, sperriger Kasten) und die für ihn emotional belastende Anforderungssituation (z. B. Sprunghocke über den Längskasten) sowie die im Vorfeld anvisierten Lösungsoptionen vor. Gemeinsam mit der Gruppe wird nun derjenige Lösungsansatz ausgewählt, der in persönlicher Hinsicht und mit Blick auf die emotionale Ausgangslage am Stimmigsten erscheint. Dies geht einher mit dem Bemühen, auch die positiven Anreizstrukturen (z. B.) des großen Kastens wahrzunehmen und sich für eine damit einhergehende veränderte Gefühlslage zu öffnen. Auf dieser neuen emotionalen Ausgangsbasis werden klare und einfache „Anstrebungsziele“ (Eberspächer, 2002, S. 126) festgelegt, die persönlich machbar und umsetzbar erscheinen. Nun wählt jeder Sp diejenigen Stärken aus dem „unspezifischen Stärkenstrauß“ aus, die er persönlich für das Angehen und Erreichen der angestrebten Ziele als besonders hilfreich und erfolversprechend erachtet. Dieses gruppen- und selbstbezogene Feedback-Ergebnis wird auf den Instruktionssbogen „Mein zielspezifischer Stärkenschlüssel“ übertragen.

Abschließend gilt es, dass die Sp einen noch engeren Kontakt zu ihrem zielspezifischen Stärkepaket bzw. zu ihren zielführenden Stärke-Gefühlen aufbauen. Die Intensivierung der zielkompatiblen Stärke-Assoziationen, um bspw. den Hocksprung über den (unbeliebten) Längskasten erfolgreich bewältigen zu können, kann über begleitende Bestärkungsmaßnahmen erfolgen, indem die betroffene Person sich dazu a) einen inneren Mutmacher-Satz („Ich weiß genau, was ich zu tun habe!“) überlegt oder sich b) eine kraftgebende „Körper-Skulptur“

(geschmeidiger Puma) verinnerlicht oder sich c) einen stärkevermittelnden symbolischen Gegenstand (elastische Sprungfeder) auswählt.

Durchführung/Teil B:

Mit Unterstützung der Gruppe beginnt nun jedes einzelne Gruppenmitglied damit, sein zielspezifisches Stärkepaket zur Bewältigung der emotional unangenehmen Anforderungssituation (z. B. Hocksprung über den Längskasten) entsprechend des lösungsorientierten Zielweges und der emotionalen Befindlichkeit Schritt für Schritt einzusetzen.

Dazu erhalten die Sp die Möglichkeit, im Umgang mit dem (missliebigen) Bewegungsgerät lösungsorientierte Anregungen, Impulse, Ideen unter Einsatz der eigenen ausgemachten Stärken so zu verfolgen, dass selbst empfundene Mängel in der Bewegungsausführung oder selbst empfundene Unsicherheiten und Ängste im Handlungskontext der gerätebezogenen Bewegungs- respektive Anforderungssituation zur individuellen Zufriedenheit behoben werden können.

In einer Experimentalphase stellen sich die Sp der emotionalen Belastung erneut und nutzen die Gelegenheit, sich auf die gerätespezifischen Eigenschaften „neu“ einzustellen und in Einklang mit der veränderten gerätespezifischen Gefühlslage zu bringen. Mit Hilfe der Gruppe, des bewussten Einsatzes der persönlichen Stärken und der machbaren „Mini-Zielversionen“, lernen die Sp, die spezifischen Eigenschaften des unliebsamen Bewegungsgerätes „neu“ aufzuspüren und unter Anwendung der eigenen Stärken „neu“ zu beherrschen. Sie erproben, was sie sich im Umgang mit dem Bewegungsgerät bzw. mit der Bewegungssituation im Kontext umsetzbarer Zielversionen „neu“ zumuten können.

Über das Verbalisieren der eigenen Bewegungserlebnisse und Bewegungsgefühle hinaus erfahren sie im Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern, wie wichtig Bewegungsgefühle und dahinter sich verbergende Bedürfnisse, die Besinnung auf eigene Stärken und die Setzung leistbarer Zielversionen für das Gelingen oder Misslingen einer Bewegungshandlung bzw. für das Verschieben der eigenen (Gefühls-/Bewegungs-)Grenzen sind.

Sozialform: 4er-/5er-Gruppe

Dauer: ca. 60 Minuten

Material:

- Instruktionsbogen „Stärkensonne“ (s. Anhang: A 14)
- Instruktionsbogen „Unspezifischer Stärkenstrauß“ (s. Anhang: A 15)
- Instruktionsbogen „Zielspezifischer Stärkenschlüssel“ (s. Anhang: A 16)
- Instruktionsbogen „Weitere Bestärkungsmaßnahmen“ (s. Anhang: A 17)
- Stifte; Notationsblätter
- Spiel- und Sportgeräte

Vorbereitung: umfangreicher

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Ressourcenaktivierende Stärkearbeit im Zusammenhang mit gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen beginnt bei sich selbst und mit der Erinnerung an eine Erfolgssituation im Umgang mit einem Bewegungsgerät, das vielleicht auch nicht von Beginn an als „Freund“ betrachtet wurde. Das Erinnern an Widerstandserfahrungen in der Auseinandersetzung mit den gerätespezifischen Eigenschaften und Besonderheiten hilft, seinen persönlichen Stärken auf die Spur zu kommen. Das „Stärken-Feedback“ durch die restlichen Mitglieder der Fokus-Gruppe gibt weitere Anregungen, sich mit dem eigenen Stärkeprofil zielführend auseinander zu setzen.

Die bei den Sp vorhandene gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsbeziehung wird über das assoziierte Stärkepaket reguliert. Dies gilt sowohl mit Blick auf unattraktive Bewegungsgeräte und damit einhergehende unangenehme Bewegungsgefühle als auch mit Blick auf attraktive Bewegungsgeräte und damit einhergehende angenehme Bewegungsgefühle.

Geht es bei der zuletzt genannten emotionalen Konstellation darum, über Stärkearbeit die positive Gefühlsbeziehung zu dem Bewegungsgerät für weitere kreative und schöpferische Bewegungsakte zu nutzen und das vorhandene Können-Gefühl weiter zu stabilisieren, steht im vorliegenden Fall die Stärkearbeit bei einer emotional negativ assoziierten Gerätebeziehung vorrangig im Dienst der Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Selbstwerterhöhung und Kontrolle.

Im weiteren Verlauf der praktischen Stärkearbeit rücken, im Umgang mit unangenehmen gerätespezifischen Gefühlslagen, diejenigen persönlichen Stärken in den Fokus, die für das Ertragen, Aushalten oder Bewältigen solcher Bewegungssituationen von besonderer Bedeutung sind. Aus der Summe aller unspezifischen persönlichen Stärken werden jetzt die Stärken ausgewählt, die, der belastenden Bewegungssituation entsprechend, den emotionalen Zielerreichungsprozess besonders wirksam unterstützen können.

Mit dem so genannten „Stärkenschlüssel“ (Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 85) kann das innere Erleben, kann die emotionale Substanz des Stärkepotenzials bewusst gemacht werden. Die so genannte „Stärkenvisualisierung“ (Knörzer/Amler/Rupp, 2011, S. 81), die sowohl zu Beginn als auch am Ende der praktischen Stärkearbeit vorgenommen werden kann, festigt die mentale Repräsentation des emotionalen Gehalts der ziel- bzw. lösungsförderlichen Stärkeversionen. Wichtig dabei ist, dass die eigenen Stärken nur dann zielführend zur Geltung kommen können, wenn die Zielversion einer realistischen Selbsteinschätzung entspricht (vgl. Eberspächer, 2002, S. 126).

Über die erneute Auseinandersetzung mit einer emotional belastenden Bewegungssituation können die Sp erfahren, wie sie ihre noch vorhandenen Grenzen beim Sich-Bewegen mit einem unliebsamen Bewegungsgerät mit Hilfe von eigenen Stärken und durch ein aufmerksames, andauerndes Erspüren der Geräteanreize und gerätespezifischen Bewegungsgefühle überschreiten können.

Variationen: Stärkearbeit durch Umorientierung (s. Kap. 4 in dieser Arbeit)

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfrage: Haben Sie für sich die praktische Stärkearbeit eher als angenehm oder unangenehm, als realistisch oder unrealistisch empfunden?
- Kernfragen: Ist Ihnen die Analyse Ihrer persönlichen Stärken leicht/schwer gefallen? Konnten Sie durch das Gruppen-Feedback Ihre eigenen Stärken gewinnbringend reflektieren? Wie groß ist bei Ihnen die Überzeugung, dass die ausgewählten zielspezifischen Stärken Sie bei der Zielrealisierung erfolgreich unterstützen können? Sehen Sie sich in Ihrem Selbstkonzept so gestärkt, dass Sie mit Bewegungsgeräten, die Sie ablehnen, jetzt besser umgehen können? Kann praktische Stärkearbeit helfen, bei Bewegungslernprozessen mit einem Spiel- oder Sportgerät persönliche Erfolgslücken zu überbrücken?
- Transferfragen: Glauben Sie, dass diese Art von Stärkearbeit auch im Alltag des Sportunterrichts funktionieren kann? Was muss Ihrer Meinung nach geschehen, um ressourcenaktivierende Stärkearbeit erfolgreich auf die sportunterrichtliche Praxis beziehen zu können?

Impulsliteratur:

Knörzer, W./Amler, W./Rupp, R. (2011). Mentale Stärke entwickeln (S. 77-87). Weinheim und Basel: Beltz.

Eberspächer, H. (2002). Ressource Ich. Der ökonomische Umgang mit Stress (S. 121-128). München/Wien: Hanser.

7.3.5 Fünfte Lernsequenz: Rückbesinnung auf besondere Wanderereignisse

(5a) Gefühlslandschaft „neu“ einschätzen

Titel: Gefühls-Dreieck

Grundidee/Kernziele:

- anerkennen, dass Spiel- und Sportgeräte bei jedem Gefühle auslösen
- verstehen, dass Menschen unterschiedliche Gefühlsreaktionen beim Anblick des gleichen Bewegungsgerätes haben

Durchführung:

In der Sporthalle sind in einem Dreieck drei Schilder im Raum platziert. Auf jedem Schild steht ein Hinweis: Angenehme Gefühlslage; unangenehme Gefühlslage, ambivalente Gefühlslage. Die Sp stehen an einer Hallenseite in einer Reihe nebeneinander, alle haben eine Gefühlsliste in der Hand und das Gefühlsdreieck im Blick.

Der KL wählt ein Bewegungsgerät aus und platziert es in der Mitte des Gefühlsdreiecks. Die Sp werden gebeten, sich in dem Dreieck an den Ort zu bewegen, der nach ihrer Meinung am ehesten dem entspricht, wie sie sich angesichts der Konfrontation mit dem Bewegungsgerät fühlen. Wenn sie sich vorstellen, dass sie hauptsächlich eine der drei Gefühlslagen empfinden, stellen sie sich auf die entsprechende Ecke des Dreiecks. Wenn nichts innerhalb des Dreiecks für sie stimmt, stellen sie sich außerhalb des Dreiecks auf.

Um die Diskussion anzuregen, verdeutlichen die Sp ihre Gefühlslage in Form einer „Gefühls-Skulptur“. Nacheinander stellen die einzelnen Sp dazu ihre „Gefühls-Skulptur“ am Ort vor; der Rest der Gruppe versucht über Nachahmung der „Gefühls-Skulptur“ und mit Hilfe der Gefühlsliste die verschiedenen Gefühlslagen zu ein und demselben Bewegungsgerät differenziert nachzuvollziehen.

Sozialform: Plenum

Dauer: ca. 30 Minuten (bei 20 Kursteilnehmern)

Material:

- Schilder mit Hinweisen auf die Gefühlslage
- Spiel- und Sportgeräte
- Gefühlsliste/Emotionsvokabular (s. Anhang: A 8)

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

In der Konfrontation mit Spiel- und Sportgeräten sind Bewegungsgefühle differenzierte Möglichkeiten, die Gerätewelt und sich selbst und andere in immer

neuen Farben wahrzunehmen. Gerätespezifische Gefühlslagen gleichen Filtern, die vor die Linse einer Kamera gesteckt werden und die beim Bildmotiv „Bewegungsgerät“ ganz unterschiedliche Aspekte hervortreten lassen, die den Betrachter jeweils anders ansprechen, berühren und bewegen. Die durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle ermöglichen es, die Gerätewelt immer wieder auf das Neue zu erschließen. Gerätespezifische Bewegungsgefühle nicht (nach-)fühlen zu können oder nicht (nach-)fühlen zu wollen, lässt die Welt der Spiel- und Sportgeräte farblos werden, reduziert die eigene Lebendigkeit im Umgang mit diversen Bewegungsgeräten und beschneidet die Beziehungsgestaltung sowohl zu „alten“ als auch zu „neuen“ Spiel- und Sportgeräten. Je deutlicher und je nuancierter zukünftige Sportlehrkräfte gerätespezifische Bewegungsgefühle, eigene wie fremde, erfühlen und nachfühlen können, desto lern- und motivationalförderlicher können sie mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen von Schülerinnen und Schülern umgehen.

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Was konnten Sie beobachten, bei sich selbst und bei anderen? Wie ist Ihr erster (Gefühls-)Eindruck?
- Kernfragen: Wie haben Sie sich dabei gefühlt, als sich die Mitstudierenden in unterschiedliche Ecken des dreieckigen Raumes bewegt haben? Wie haben Sie sich gefühlt, als die anderen Mitstudierenden sehen konnten, wie Sie Ihre Gefühlsbeziehung zu dem Bewegungsgerät definieren? Was haben Sie durch diese Übung gelernt?
- Transferfragen: Ist diese Übung für Kinder und Jugendliche geeignet, um sensibel für die Signalfunktion von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen, eigenen wie fremden, zu werden? Welche Konsequenzen ziehen Sie daraus für sich als zukünftige Sportlehrkraft?

Impulsliteratur:

Fritsch, G.R. (2008). Praktische Selbst-Empathie (S. 23). Paderborn: Junfermann.

Hart, S./Kindle Hodson, V. (2006). Empathie im Klassenzimmer (S. 122). Paderborn: Junfermann.

(5b) Zusammenhang von Gefühlen und Bedürfnissen „neu“ einschätzen**Titel:** Gefühls- und Bedürfnis-Collage**Grundidee/Ziele:**

- sich die Verbindung zwischen Gefühlen und Bedürfnissen bewusst machen
- erkennen, dass Gefühle aus erfüllten und unerfüllten Bedürfnissen resultieren
- Gewöhnungsprozess einleiten, Bedürfnisse in das Alltagshandeln einzubeziehen

Durchführung:

Die Sp teilen sich in zwei Gruppen auf. Unter der Fragestellung „Woher kommen gerätespezifische Bewegungsgefühle angenehmer/unangenehmer Art?“ wählt Gruppe A exemplarisch einige Bewegungsgeräte aus, die vom Intensitätsgrad bei möglichst vielen Gruppenmitgliedern in hohem Maße emotional positiv assoziiert sind; Gruppe B wählt einige Bewegungsgeräte aus, die vom Intensitätsgrad bei möglichst vielen Gruppenmitgliedern in hohem Maße emotional negativ assoziiert sind. Im Plenum teilen die jeweiligen Gruppen ihre Ergebnisse zur Leitfrage mit und stellen sie zur Diskussion. Absicht ist es, einige wesentliche Verallgemeinerungen herauszufiltern.

In Folge gibt die KL einen weiteren Denkanstoß, indem sie behauptet, dass alle gerätespezifischen Gefühlslagen von unseren Bedürfnissen ausgehen. Angenehme Bewegungsgefühle entstehen, wenn wir im Umgang mit dem jeweiligen Bewegungsgerät unsere Bedürfnisse als erfüllt ansehen; unangenehme Bewegungsgefühle entstehen, wenn wir im Umgang mit dem jeweiligen Bewegungsgerät unsere Bedürfnisse als nicht erfüllt ansehen.

Nach diesem Impulsanstoß bekommen die Gruppen die Aufgabe, Gefühlswörter auf Blätter zu schreiben. Gruppe A soll Gefühlswörter jeweils auf ein grünes Blatt notieren, wenn sie im Umgang mit einem Bewegungsgerät ihre psychischen Grundbedürfnisse nach Orientierung/Kontrolle, Zugehörigkeit/Bindung, Selbstwerterhöhung/Selbstwertschutz und Lustgewinn/Unlustvermeidung als erfüllt ansehen. Gruppe B soll Gefühlswörter auf ein rotes Blatt notieren, wenn sie im Umgang mit einem Bewegungsgerät ihre psychischen Grundbedürfnisse als nicht erfüllt ansehen.

Im Sinne einer „Gefühls-Collage“ platzieren die Gruppen dann der Reihe nach die Blätter mit den verschiedenen Gefühlswörtern auf einem zweigeteilten Wandplakat (Gefühle, wenn Bedürfnisse erfüllt sind/Gefühle, wenn Bedürfnisse nicht erfüllt sind). Dabei kann es durchaus vorkommen, dass einige Gefühlswörter (z. B. überrascht) beiden Spalten zugeordnet werden.

Im nächsten Schritt stellt Gruppe A Überlegungen an, was es im Umgang mit einem Bewegungsgerät konkret heißen kann, die einzelnen Grundbedürfnisse nachhaltig zu versorgen und zu stützen. Gruppe B dagegen sucht im Umgang mit einem Bewegungsgerät nach konkreten Beispielen, um die einzelnen Grundbedürfnisse nachhaltig zu missachten bzw. zu verletzen.

Im Sinne einer „Bedürfnis-Collage“ platzieren die Gruppen dann der Reihe nach wieder ihre Ideen auf einem zweigeteilten Wandplakat (grüne Blätter = Beispiele für erfüllte Bedürfnisse/rote Blätter = Beispiele für unerfüllte Bedürfnisse).

Nach Besichtigung der „Gefühls-Collagen“ und „Bedürfnis-Collagen“ werden im Plenum die gewonnenen Eindrücke und Einschätzungen angesprochen und reflektiert.

Sozialform: Paare, Gruppe, Plenum

Dauer: 30 – 45 Minuten

Material:

- Spiel- und Sportgeräte
- zweigeteilte Wandplakate für „Gefühls-Collage“/„Bedürfnis-Collage“
- farbige Notationsblätter
- Eddingstifte, Tesaband

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Gerätespezifische Bewegungsgefühle beziehen sich auf innere Erfahrungen im Umgang mit dem jeweiligen Bewegungsgerät. Verbunden sind diese Gefühle wiederum mit Bedürfnissen; sie sind wichtige Botschafter, die einer Person erklären, wann sie etwas für sich tun muss. Der Mensch verspürt angenehme Gefühle, wenn die Bedürfnisse erfüllt sind und unangenehme Gefühle, wenn die Bedürfnisse unerfüllt bleiben. Bedürfnisse beschreiben, was den Menschen physisch, psychisch, emotional, rational, zwischenmenschlich grundlegend motiviert. Mit Bezug auf Spiel- und Sportgeräte sind es die Bedürfnisse, die den Menschen zum Bewegungsdialog motivieren oder auch nicht. Wenn es gelingt, die Bedürfnisse zu erkennen und auszudrücken, wächst die Wahrscheinlichkeit, Wege zu ihrer Erfüllung zu finden. Wenn es gelingt, Bedürfnisse untereinander auszutauschen, erhöht sich die Chance, Verbindungen und Verständnis aufzubauen. Beachten wir die Gefühle im Schulsportalltag, können Lehrer und Schüler viel für ihr Wohlergehen tun.

Variationen: Möglich wäre es auch, sowohl die Gefühlswörter als auch die Beispiele differenziert(er) darzustellen, in dem sie den psychischen Grundbedürfnissen explizit zugeordnet werden.

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfrage: Wie ist es Ihnen bei der Erstellung der Gefühls-Collage bzw. Bedürfnis-Collage ergangen?
- Kernfragen: Fällt es Ihnen leicht/schwer anzuerkennen, dass jeder Mensch Gefühle hat und dass jeder Mensch angesichts des gleichen Bewegungsgerätes unterschiedliche Gefühlslagen empfindet? Wenn Sie im Bewegungsdialog mit einem Bewegungsgerät in bewussten Kontakt zu Ihrem gerade dominierenden Bedürfnis treten, so sind Sie in guter Verbindung zu sich selbst – wie schätzen Sie diese Aussage für sich ein? Wie würden Sie die Verbindung zwischen Gefühlen und Bedürfnissen umschreiben?
- Transferfragen: Wenn sich eine Sportlehrkraft in Form von Gefühlen und Bedürfnissen ausdrücken kann, sind die Schüler sehr wahrscheinlich eher bereit, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten mehr Verantwortung für das Erfüllen ihrer Bedürfnisse zu übernehmen – Ihre Meinung dazu?

Impulsliteratur:

Fritsch, G.R. (2008). Praktische Selbst-Empathie (S. 59 ff.). Paderborn: Junfermann.

Hart, S./Kindle Hodson, V. (2006). Empathie im Klassenzimmer (S. 48 ff. und S. 121). Paderborn: Junfermann.

(5c) Wege zur Bedürfniserfüllung „neu“ einschätzen

Titel: Strategie-Collage

Grundidee/Ziele:

- erkennen, dass Menschen ganz unterschiedliche Wege finden, um die gleichen Bedürfnisse zu erfüllen
- die vielen Möglichkeiten wertschätzen, um Bedürfnisse erfüllen zu können

Durchführung:

Die KL bespricht im Plenum das „Bedürfnis nach Spaß“ und das „Bedürfnis nach Sicherheit“ im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten. Danach teilen sich die Sp in zwei Gruppen auf. Gruppe A und Gruppe B erhalten getrennt voneinander (pro Gruppe ein Hallendrittel mit herabgelassener Trennwand) die Aufgabe bzw. Gelegenheit, für ein und dasselbe „unsympathische“ Bewegungsgerät einen Lösungsweg zu erkunden und zu beschreiben, wie eine Person ihr Bedürfnis nach a) Spaß und b) Sicherheit erfüllen kann. Dazu erhält jede Gruppe Papierstreifen, um den jeweiligen Lösungsweg in Form einer Handlungskette dokumentieren zu können. Die Vorschläge zur „Spaß-Kette“ und zur „Sicherheits-Kette“ sollen von jeder Gruppe zunächst selbst erprobt und auf der Basis der praktischen Erfahrungen reflektiert und optimiert werden. Erst danach sollen die Lösungsvorschläge gegenseitig (in Theorie und Praxis) vorgestellt werden.

Nach dem Gruppe A und Gruppe B sich ihre Lösungswege zur Bedürfniserfüllung „Spaß“ und „Sicherheit“ gegenseitig präsentiert haben, werden folgende Aussagen im Plenum diskutiert: „Wir alle haben ein Bedürfnis nach Spaß/nach Sicherheit, aber wir erfüllen diese Bedürfnisse auf unterschiedliche Weise!“ „Wir alle sollten lernen die vielen Möglichkeiten wertzuschätzen, wie wir uns dieses Bedürfnis nach Spaß/nach Sicherheit erfüllen können!“ „Für die Erfüllung unserer Bedürfnisse sind wir letztlich selbst verantwortlich!“

Sozialform: Plenum, Gruppe

Dauer: ca. 30 Minuten

Material:

- Spiel- und Sportgeräte
- Papierstreifen
- Eddingstifte, Klebeband

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Alle Menschen haben zu gegebener Zeit das Bedürfnis nach „Spaß“ oder nach „Sicherheit“ – auch im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten. Daher ist es möglich, nachzuvollziehen und zu verstehen, was Personen motiviert, auch wenn sie sehr unterschiedlich sind und selbst wenn wir mit gewissen Einstellungen und Handlungen nicht einverstanden sind. Ob es uns Menschen bewusst ist oder nicht, aber wir haben im Umgang mit „unsympathischen“ Bewegungsgeräten sehr viele Möglichkeiten zu wählen, wie man dem Bedürfnis nach „Spaß“ oder „Sicherheit“ nachkommen kann. Sind wir uns dieser Wahlmöglichkeiten bewusst, kann jede Person im Bewegungsdialog, selbst mit einem „unsympathischen“ Bewegungsgerät, in zufriedenstellender Weise handeln. Hat eine Person ihr Hauptbedürfnis erkannt, dann ist es möglich, sich ganz viele unterschiedliche Lösungswege (Strategien) auszumalen, um es zu erfüllen. Auch aus Lösungswegen (Strategien), die nicht zum Ziel geführt haben, kann eine Person lernen. Entscheidend ist letztlich, dass jede Person selbst die Verantwortlichkeit für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse übernehmen muss.

Wenn in der Auseinandersetzung mit „unsympathischen“ Spiel- und Sportgeräten Lösungswege (Strategien) zum Ziel führen und Bedürfnisse erfüllt werden, erfährt jede Person über sich selbst mehr und darüber, was sie tun muss, um sich selbst gut kümmern zu können. Mit mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, erweitert sich das Spektrum an unterstützenden Lösungsstrategien, was wiederum das Kompetenzerleben aktualisiert und somit das Selbstwertgefühl stabilisiert, stärkt und schützt. Das ist der Zeitpunkt, um mit sich zufrieden zu sein und auch mit den anderen, die einen dabei unterstützt haben.

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfragen: Ist Ihnen die Suche nach bedürfnisangemessenen Lösungswegen (Strategien) leicht oder schwer gefallen? Welches Bedürfnis konnten Sie leichter/schwerer versorgen?
- Kernfragen: Bedürfnisse zu erkennen, bestärkt uns, Maßnahmen in unserem eigenen Interesse zu ergreifen – teilen Sie diese Meinung? Je genauer wir uns über unsere Bedürfnisse im Klaren sind, umso wirkungsvollere Lösungsmaßnahmen können wir ergreifen – Ihre Erfahrung, Ihre Position? Hat eher die „Spaß-Kette“ oder die „Sicherheits-Kette“ bei Ihnen wertvolle Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse ausgelöst?
- Transferfragen: Wenn Sportlehrkräfte lernen, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen, werden sie dazu befähigt, für sich selbst bedürfniserfüllender zu handeln – können Sie dieser Aussage zustimmen? Wenn Sportlehrkräfte, die gerätespezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erkennen, werden sie befähigt, auch zu deren Wohl beizutragen – Ihre Meinung?

Impulsliteratur:

Hart, S./Kindle Hodson, V. (2006). Empathie im Klassenzimmer (S. 50 ff. und 130 ff.). Paderborn: Junfermann.

7.3.6 Sechste Lernsequenz: Ertrag und Bilanzierung von Wanderanstrengungen

(6a) Selbsteinschätzung des persönlichen Kompetenzfortschrittes

Titel: Hand – persönliche Bilanz

Grundidee/Ziele:

- jeder Sp gibt eine Rückmeldung über seine objekt-empathische Kompetenzentwicklung
- Meinungs- und Erfahrungsaustausch im Hinblick auf objekt-empathische Kompetenzfortschritte

Durchführung:

Jeder Sp legt seine Hand mit gespreizten Fingern auf ein Blatt Papier und zeichnet die Umrisse nach. Die Finger der Hand symbolisieren verschiedene Aspekte des persönlichen Kompetenzfortschritts im Bereich objekt-empathischer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsleistungen, zu denen jeder Sp ein schriftliches Feedback gibt. Den einzelnen Fingern sind für eine Rückmeldung bestimmte Metaphern zugeordnet:

Finger	Symbol	Aspekt im Kompetenzfortschritt
Daumen	Daumen hoch	besonders gut gefallen hat mir...
Zeigefinger	er weist auf etwas hin	dazu gelernt habe ich insbesondere...
Mittelfinger	der „Stinkefinger“	besonders schwierig empfand ich...
Ringfinger	der Finger mit dem Trauring	insgesamt wertvoll war für mich...
kleiner Finger	die Kürze des Fingers	zu kurz gekommen ist bei mir...

Zu jedem Aspekt schreiben die Sp ihre Anmerkungen auf dem Blatt in den jeweiligen Finger oder daneben. Die „Handzettel“ werden eingesammelt und ausgewertet.

Sozialform: einzeln

Dauer: ca. 10 – 15 Minuten

Material:

- pro Sp ein DIN-A4-Blatt
- evtl. Moderationskarten
- Reflexionsbogen „Hand – persönliche Bilanz“ (s. Anhang: A 18)
- Stifte, evtl. Kreide

Vorbereitung: gering

Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):

Zur Veranschaulichung sollte eine Zeichnung der Hand sowie die Satzanfänge zur Auswertung an der Tafel stehen oder auf einem Flipchart visualisiert sein. In kleinen Lern- oder Kursgruppen können die Sp ihre Rückmeldungen über ihre objekt-empathischen Kompetenzfortschritte im Rahmen konkreter Anwendungssituationen auf kleinen Karten schreiben. Diese werden zu den Fingern einer großen Hand auf einem Flipchartbogen geklebt. Die Lern- oder Kursgruppe bekommt so einen Überblick über alle Rückmeldungen.

Variationen: keine

Erfahrungsaustausch:

- Einstiegsfrage: Ist es Ihnen leicht/schwer gefallen, mit Hilfe der Hand eine persönliche Bilanz über Ihre objekt-empathische Kompetenzentwicklung zu ziehen?
- Kernfragen: Haben Sie die vorgegebenen Satzanfänge darin unterstützt, ihren persönlichen objekt-empathischen Kompetenzfortschritt differenziert wahrzunehmen und zielgerichtet zu formulieren? Konnten Sie im Rahmen der Anwendungsorientierung besondere objekt-empathische

Stärken bzw. Schwächen an sich feststellen? Sind Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten dabei, die Sie in bestimmten Kompetenzaspekten zu persönlichen Verhaltensänderungen motivieren?

- Transferfrage: Die „Hand – persönliche Bilanz“ ist eine besondere Form des offenen Feedbacks und für Schüler sehr motivierend – teilen Sie diese Ansicht mit Blick auf die Darstellung und Reflexion persönlicher, sprich objekt-empathischer Kompetenzfortschritte?

Impulsliteratur:

Thal, J./Vormdohre, K. (2009). Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht (S. 102-103). Schorndorf: Schneider Hohengehren.

(6b) Selbsteinschätzung der Qualität des Anwendungsbausteins

Titel: Zielscheibe – persönliche Bewertung

Grundidee/Ziele:

- schnelle Rückmeldung in grafischer Form zu verschiedenen Aspekten des Anwendungsbausteins
- jeder Sp gibt Rückmeldung über die Qualität des Anwendungsbausteins

Durchführung:

Die Sp des (Aus-)Bildungskurses erhalten alle eine vorbereitete Zielscheibe (DIN-A4-Blatt). Vor dem Ausfüllen sind zunächst die einzelnen Segmente der individuellen Zielscheibe („Tortenstücke“) mit den Sp ausreichend zu besprechen. Mit Blick auf die Einschätzung der Qualität konzentriert sich das Feedbackanliegen insbesondere darauf, ob der Anwendungsbaustein: kompetenzfördernd (1), praxisnah (2), schulsportrelevant (3), transferbegünstigend (4), sportlehrerstärkend (5) und interessant (6) ist.

Um Missverständnisse zu vermeiden, ist desweiteren die Wertigkeit der Punktevergabe vorher mit den Sp genau zu klären. Je positiver die Sp ein Segment einschätzen, desto näher kommt der Punkt im jeweiligen Sektor zum Zentrum (z. B.: innen/5 = trifft voll zu; außen/1 = trifft nicht zu).

Danach empfiehlt sich, die individuellen Zielscheiben der Sp möglichst sofort auszuwerten. Dazu liest die KI die einzelnen Einschätzungen der Sp vor, ein oder zwei Sp aus der Kursgruppe tragen diese in eine leere vorbereitete Kurs-Zielscheibe (Flipchartbogen) ein. Im Anschluss, direkt nach der Punktevergabe, wird gemeinsam mit der Gruppe die ausgefüllte Kurs-Zielscheibe ausgewertet und Verbesserungsvorschläge für den Anwendungsbaustein vereinbart.

Sozialform: einzeln, Plenum

Dauer: ca. 5 – 10/10 – 20 Minuten ohne/mit Diskussion der Ergebnisse

Material:

- Reflexionsbogen „Zielscheibe – persönliche Bewertung“ (s. Anhang: A 19)
- Klebepunkte, Eddingstifte oder Kreide

Vorbereitung: gering**Hinweise für Kursleitung/Kursleiterin/Kursleiter (KL):**

Die Zielscheibe verschafft sowohl der KL als auch allen Sp einen gemeinsamen schnellen Überblick. Je nach ausgewähltem Segment kann sie der KL zur Vorbereitung der nächsten Lerneinheit oder zur Verbesserung des Anwendungsbausteins insgesamt dienen oder den Sp im Sinne eines reziproken Feedbacks z. B. ihre eigene Lernbereitschaft widerspiegeln.

Bei einer detaillierten Auswertung der Zielscheibe ist darauf zu achten, dass alle Markierungen aufgegriffen und thematisiert werden; sowohl Ausreißer als auch Ballungen bieten genug Anlässe zur Diskussion, zum Meinungs- und Erfahrungsaustausch über die Qualität des Anwendungsbausteins. Einzelne Feedbackgeber können sich zu ihrer Bepunktung direkt äußern, wenn die Anonymität aufgehoben wird. In das Abschluss-Feedback sollten möglichst alle Sp einbezogen sein, wenn es um die Verbesserung des Anwendungsbausteins bzw. um die Weiterentwicklung des HD-EBiK geht.

Variationen: Fragebogen**Erfahrungsaustausch:**

- Einstiegsfragen: Ist Ihnen der Umgang mit der individuellen Zielscheibe leicht/schwer gefallen? Würden Sie eine Kurs-Zielscheibe bevorzugen?
- Kernfragen: In welchen Segmenten sind vor allem Übereinstimmungen bzw. Ausreißer zu verzeichnen? Welche Lernsequenzen finden Sie unter der Anwendungsperspektive besonders wirksam zur objekt-empathischen Kompetenzentwicklung? Worin sehen Sie die größten Schwächen des Anwendungsbausteins? Was muss Ihrer Meinung nach unbedingt verbessert werden?
- Transferfrage: Ist das Instrument der Zielscheibe auch für den alltäglichen Sportunterricht von Interesse?

Impulsliteratur:

Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2007). Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen (S. 137-139). Weinheim und Basel: Beltz.

Thal, J./Vormdohre, K. (2009). Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht (S. 162-164). Schorndorf: Schneider Hohengehren.

7.3.7 Siebte Lernsequenz: Nach der Wandertour (Ausgangslage II)

(7a) Was kennzeichnet eine objekt-empathische Sportlehrkraft?

(7b) Worauf achten Sie insbesondere, wenn Sie eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten planen?

Anmerkung: Intention und Vorgehensweise ist identisch mit der ersten Lernsequenz. Thematisch betrachtet empfiehlt es sich, die siebte Lernsequenz erst am Schlusstag (Ertrag und Bilanzierung) zur Anwendung kommen zu lassen.

Der Schlusstag dient auch als „Zeitpuffer“, das heißt, ein oder zwei Anwendungselemente des vierten Tages können, je nach situativem Verlauf, auf den Vormittag platziert werden.

8. Schlussbetrachtung

Die auf mehrfachen Erprobungs-, Vergewisserungs-, Reflexions- und Optimierungsphasen beruhende hermeneutische Entwicklungsbasis des HD-EBiK hat eine Vielzahl an Informationen und Erfahrungen gebracht, aber auch Folgefragen aufgeworfen, sodass es dem Autor nicht leicht fällt, an einer bestimmten Stelle einen „Schnitt“ zu machen und die Arbeit abzuschließen.

Insofern wird mit der abschließenden Betrachtung versucht, den Ertrag der Arbeit in zweifacher Hinsicht zu bündeln: Die nachfolgende »Zusammenfassung« (1) ist als Akzentuierung zu besonders bedeutsam erscheinenden Einsichten im Argumentations- bzw. Arbeitsschrittverlauf zu sehen; (selbst-)kritische Anmerkungen ergänzen oder runden manche Hervorhebungen ab. Die abschließenden thesenartigen Ausführungen wollen einen »Ausblick« (2) auf weitere Forschungsperspektiven zur Thematik geben.

Ausgangspunkt der Überlegungen zu einer objektbezogenen Empathiefähigkeit waren Beobachtungen im Fachpraktikum. Hierbei wurde ersichtlich, dass es für die meisten Sportstudierenden keine Selbstverständlichkeit war und ist, den Anreizstrukturen von Spiel- und Sportgeräten sowie den daraus resultierenden emotionalen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler die nötige didaktische Aufmerksamkeit und Sensibilität zu widmen. Warum es wichtig ist, über eine Art objektbezogene Empathiefähigkeit zu verfügen, stand und steht anfänglich weder im alltäglichen Planungsbewusstsein der Sportstudierenden noch im wissenschaftlichen Bewusstsein des beratenden Sportdozenten.

Literaturstudien (z. B. Buddrus, 1992b; Salzberger-Wittenberg u. a., 1997; Krell, 2002) legen die Vermutung nahe, dass die Verdrängung, Negierung oder Unterbewertung der Gefühle von Schülerinnen und Schülern sowie Sportlehrkräften in unserem Erziehungs- und Bildungssystem einer der Gründe sein dürfte, dass sich auch die Sportdidaktik (abgesehen von einigen Einzelbeiträgen) und die Sportlehrer(aus)bildung (abgesehen von einigen allgemeinen Postulaten) bislang eher zurückhaltend um Emotionen im Kontext von

Lernmotivation bzw. wenig um objekt-empathisches Emotionsmanagement im Sportunterricht bzw. im Sportstudium gekümmert haben. In der Debatte um die Kompetenzentwicklung bei Sportlehrkräften wurde bisher kaum die empathische, geschweige denn die objekt-empathische Seite professionellen Sportlehrerhandelns in ihrer Auswirkung auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler thematisiert.

Wichtiger als die Ursachensuche scheint jedoch in diesem Zusammenhang die derzeitige Situation der Sportdidaktik und der Sportlehrer(aus)bildung zu sein:

Die Sportdidaktik folgt einem einseitigen Empathieverständnis, in dem sie in Anlehnung an sozial-kognitive Theoriepositionen Empathie vornehmlich am Leitbegriff der Perspektivenübernahme orientiert. Damit wird die Motivationsdynamik der gerätespezifischen Bewegungsgefühle und der im Hintergrund wirksamen Bedürfnisse ausgeblendet sowie deren emotional-motivationales Erfassen und Verstehen durch die Sportlehrkraft erschwert bzw. verhindert.

Die Sportlehrer(aus)bildung sieht sich gar dem Dilemma ausgesetzt, Empathie fördern zu wollen, aber nicht zu können. Damit wird der Tendenz Vorschub geleistet, die (Aus-)Bildung wünschenswerter humaner und fachrelevanter Kompetenzen wie Objekt-Empathie dem Zufall zu überlassen, frei nach dem Motto: Wer Lehramt Sport studiert, wird „von zu Hause aus“ schon genug Einfühlsamkeit gegenüber Schüler-Personen und Unterrichts-Gegenständen mitbringen oder selbst entwickeln.

Vor diesem Hintergrund drängt sich dem Autor die allgemeine Ausgangsfrage auf: Inwieweit ist es im Rahmen des Sportstudiums überhaupt machbar, Sportstudierende durch ein entsprechendes (Aus-)Bildungskonzept so zu unterstützen, dass sie ihren objekt-empathischen Kompetenzerwerbsprozess sowohl theoriegeleitet als auch praxisrelevant erfahren können?

(1) Zusammenfassung

Globales Zielanliegen der Arbeit ist der theoriegeleitete Entwurf für ein pragmatisches (Aus-)Bildungskonzept zur Entwicklung der Objekt-Empathie bei Sportstudierenden im Rahmen der ersten Phase der Sportlehrer(aus)bildung. Konkretes Zielanliegen der Arbeit ist es, dass die Sportstudierenden objekt-empathische Wirkungen an sich selbst erfahren und objekt-empathisch bedeutsame Fähigkeiten im sozio-emotionalen Handlungsfeld der Kursgruppe „direkt“ erwerben und „unmittelbar“ anwenden können. Damit umfasst die hermeneutische Entwicklungsbasis des HD-EBiK, die sowohl ein nachvollziehendes als auch ein entwerfendes Verstehen beinhaltet, eine theoretische, konzeptionelle und praktische Ebene.

Das HD-EBiK greift die in der Hochschuldidaktik geführte Diskussion auf, die personalen Kompetenzen bzw. humanen Ressourcen von angehenden Lehrkräften, die auch in der gegenwärtigen Sportlehrer(aus)bildung chronisch zu kurz kommen, stärker zu gewichten: nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch (vgl. Sticher-Gil, 2001, S. 271). Damit knüpft die vorliegende Arbeit wieder „an den Diskurs über die Persönlichkeit von Sportlehrenden“ (Miethling/Gieß-Stüber, 2007, S. 16) und am „Anspruch der humanistischen Pädagogik“ (Sticher-Gil, 2001, S. 271) an.

Die einleitenden Überlegungen in »Kapitel 1« lassen schnell erkennen, dass Art und Umfang entsprechender pädagogischer wie sportpädagogischer Fachliteratur der letzten 20 Jahre eindringlich nahelegen, Empathie als ein wertvolles Persönlichkeitsmerkmal der Sportlehrkraft und als eine wesentliche Ausbildungsgröße der Sportlehrer(aus)bildung anzusehen. Diese Einmütigkeit ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass mit Empathie zahlreiche positive Begleit- und Nachwirkungen in den unterschiedlichsten (sport-)pädagogischen Anforderungskontexten in Verbindung gebracht werden. Der Nachweis empathisch inkompetenter Sportlehrkräfte deutet allerdings darauf hin, dass Objekt-Empathie in gleichem Maße zu einem relevanten Problem der Sportlehrer(aus)bildung werden könnte.

Trotz der Gefahr der ideologischen Überfrachtung (empathische Menschen = bessere Menschen), praktischen Überstrapazierung (mit Empathie geht alles) und manipulativen Instrumentalisierung (taktischer Einsatz von Empathie) empathischer Handlungsweisen erscheint es dem Autor nur konsequent, dass im Zuge aktueller Reformbestrebungen die Lehrer-Empathie als Basiskompetenz und wichtiger pädagogischer Standard zu einem konstitutiven Bestandteil der Lehrer(aus)bildung werden soll, zu deren gezielter Qualifizierung adäquate (Aus-)Bildungskonzepte zu entwickeln sind (vgl. Häscher, 2005). Ob die Sportlehrer-Empathie als überfachlicher Qualitäts- und Kompetenzstandard damit zu einem Thema und (Aus-)Bildungsanliegen für die Sportlehrer(aus)bildung erhoben werden kann, das scheint im Prinzip nicht in Frage zu stehen.

Anders sieht es mit der objektbezogenen Empathiefähigkeit aus. Aus fachlicher Sicht wird sie zweifellos gebraucht, damit eine Sportlehrkraft Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten vielfältige förderliche Bewegungs- und Körpererfahrungen, Spiel- und Sporterfahrungen anbieten kann. Eine objekt-empathische Sportlehrkraft könnte dazu beitragen, Kinder und Jugendliche „aufgeklärt“ und „gestärkt“ aus der Begegnung mit Spiel- und Sportgeräten hervorgehen zu lassen und somit bei der Einlösung des besonderen pädagogischen Auftrages des Faches Sport konstruktiv mitwirken.

Ob allerdings dieses fachspezifische Interesse ausreicht, die objekt-empathische Sportlehrkraft zu einem Thema und (Aus-)Bildungsanliegen für die Sportlehrer(aus)bildung zu machen, scheint hinterfragenswert und sucht nach legitimatorischen Quellen der Aufhellung.

Dazu werden in »Kapitel 2« mit dem Ziel einer fachlichen Problemorientierung sowie Selbstvergewisserung, verschiedene Begründungszugänge zur Objekt-Empathie reflektiert.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, Sportstudierende bereits im Sportstudium in der (Aus-)Bildung ihrer Fähigkeit zur Objekt-Empathie zu unterstützen, stellt sich leicht ein, wenn man sich Alltagssituationen von Sportunterricht bewusst macht. Alltagsbeobachtungen zufolge,

sehen sich Sportlehrkräfte immer wieder mit durch Spiel- und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühlen konfrontiert. Gerätespezifische Bewegungsgefühle, bewusst oder unbewusst, beeinflussen die Lernmotivation der Schüler und das Interaktionshandeln von Lernenden und Lehrenden in hohem Maße. Sowohl die Lernmotivation als auch das interaktive Handeln sollte von einer positiven Realität bestimmt sein, was nicht heißt: Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten jegliche Widerstandserfahrungen ersparen zu wollen. Eine objekt-empathische Sportlehrkraft kann aber im Zusammenhang mit Erfolg und Misserfolg zu einer motivationalförderlichen Lern-, Beziehungs- und Interaktionsgestaltung beitragen.

Das „Gefühls-Konzept“ von Hirtz, Hotz, & Ludwig (2003) ermöglicht es der Sportlehrkraft, die komplexen gerätespezifischen Bewegungsgefühle in ihrer orientierenden Erkenntnisfunktion, mobilisierenden Antriebsfunktion und kontrollierenden Steuerungsfunktion zu erkennen und sinnvoll für Lernprozesse zu nutzen. Die Einbettung der gerätespezifischen Bewegungsgefühle in diese drei Handlungsdimensionen bzw. Äußerungsformen gestatten es der Sportlehrkraft im Unterricht, ihre objekt-empathische Gefühlsarbeit differenziert auszuüben.

Der emotionspsychologische Hintergrund des „Gefühls-Konzepts“ macht auf die fundamentale Erkenntnis aufmerksam, dass Bewegungsgefühle auf einer stammesgeschichtlichen Entwicklung beruhen und dem Schüler helfen, bei Veränderungen in der (Geräte-) Umwelt sofort bewährte Reaktionsmuster zur Verfügung zu haben. Bewegungsgefühle bewerten die äußeren Anreize (Form, Farbe, Gewicht, Material des Bewegungsgerätes) und inneren Anreize (gerätebezogene Erinnerungen, Vorstellungen, Einschätzungen), die auf die Schüler-Person einströmen; sie stellen einen Regulationsmechanismus dar, um besser mit gerätespezifischen Anforderungen klar zu kommen. Diese ursprünglichen Funktionen von Bewegungsgefühlen sind auch für Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten wichtig (vgl. Scheunpflug, 2006, S. 34).

Der bedürfnispsychologische Hintergrund des „Gefühls-Konzepts“ verweist auf den ultimativen Sinn von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen; dieser liegt darin, auf erfüllte oder unerfüllte Bedürfnisse, die immer der Ursprung von Gefühlen und Bewegungsimpulsen sind, aufmerksam zu machen. Dies ist von fundamentaler Bedeutung, weil die Schüler-Person unbewusst immer danach strebt, eine optimale Befriedigung ihrer grundlegenden psychischen Bedürfnisse (Kompetenzerleben, Bindung, Selbstwertschutz/-erhöhung, Lustgewinn) zu erzielen. Im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten werden von den Schülern dann Bewegungssituationen bevorzugt, die dies ermöglichen; Bewegungssituationen, die dies verhindern oder wo Schüler keine Möglichkeiten sehen, daran etwas zu ändern, werden gemieden oder mit negativen Gefühlen „besetzt“ (vgl. Krapp, 2008, S. 80).

Vor diesem emotions- und bedürfnispsychologischen Hintergrund kann sich das Kompetenzkonstrukt der Objekt-Empathie als wertvoller Helfer erweisen, denn: Gassner (2006) zufolge besteht der Hauptvorteil zur Fähigkeit einer Objekt-Empathie für eine Sportlehrkraft darin, dass sie befähigt wird, sowohl motivationale Anreizstrukturen von Bewegungsgeräten als auch daraus resultierende energetisierende Bewegungsgefühle und Bedürfnisse multifunktional erfassen, mehrperspektivisch reflektieren und flexibel handhaben zu können. Eine objekt-empathische Sportlehrkraft sieht sich in die Lage versetzt, im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten, die Bedürfnisse und Ziele auf Seiten der Schüler-Person (personenbezogener Aspekt) mit den Gelegenheiten und Anreizen auf Seiten der Geräte-Situation (situationsbezogener Aspekt) lern- und motivationalförderlich in Einklang zu bringen und zu nutzen.

Kritisch muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass im Rahmen einer Pilotveranstaltung zwar durchaus positive Erfahrungen mit dem objektbezogenen Empathie-Konstrukt von Gassner (2006) gemacht werden konnten. Allerdings steht eine empirische Überprüfung und interne/externe Evaluierung der Wirkungen objekt-empathischen Sportlehrerhandelns im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten noch aus.

Die fachwissenschaftliche Betrachtung lässt erkennen, dass der naheliegende Zusammenhang zwischen objekt-empathischem Sportlehrerhandeln und erhöhter Lernmotivation der Schüler im Umgang mit gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungsbeziehungen einen „blinden Fleck“ darstellt.

Die kursorische Sichtung aktueller Lehrbücher zu den Grundlagen der Sportdidaktik (z. B. Lange/Sinning, 2009 und Scheid/Prohl, 2012) offenbart, dass die zentrale Bezugsdisziplin und Berufswissenschaft für alle Sportlehrkräfte im expliziten Sinne sich wenig für die subjektive Seite von Schüler-Emotionen zu interessieren scheint. Und dies, obwohl ihnen doch nachweislich eine erhebliche Relevanz für viele Aspekte des Lernerfolgs (vgl. Rethorst, 2000; Scheunpflug, 2006), unter anderem auch in der Auseinandersetzung mit Spiel- und Sportgeräten, zukommt.

Gleichfalls nicht unproblematisch erscheint, dass der sportdidaktische Diskussionsverlauf Empathie überwiegend im Verständnis der Perspektivenübernahme thematisiert (vgl. Kleindienst-Cachay, 1996; Pühse, 2004). Damit muss der Sportdidaktik eine ausschnittshafte Rezeption der Empathie-Thematik attestiert werden, mit Konsequenzen für die objektbezogene Form der Empathiefähigkeit. In Folge wird Objekt-Empathie auf ein »soziales Anliegen« und auf ein »kognitives Problem« reduziert, rationale Erfassungs- und Verstehensprozesse einseitig bevorzugt. Das heißt, wo Schüler unter „rationalen Vorzeichen“ in Beziehung zu Spiel- und Sportgeräten treten, werden für die Qualität des gemeinsamen Bewegungsdialogs eine Vielzahl an Erklärungen für Lernerfolge oder Lernwiderstände herangezogen und für Bewegungslernprobleme eine Vielzahl in Betracht kommender Lösungsmöglichkeiten antizipiert.

Dass bei Lernprozessen mit Bewegungsgeräten auch emotionale Vorgänge eine Rolle spielen, bleibt außen vor. Dabei macht der Blick auf Ergebnisse der Hirnforschung deutlich, dass das limbische System (unbewusstes Handlungsgedächtnis) die Bewegungshandlungen bereits vor der bewussten Entscheidung steuert. Im limbischen System werden emotionale Prägungen festgelegt, und damit auch Festlegungen getroffen, wie Kinder und Jugendliche auf be-

stimmte Spiel- und Sportgeräte reagieren (vgl. Gómez, 2009, S. 207). Eine in Objekt-Empathie geschulte Sportlehrkraft sieht sich in der Lage, die durch Spiel - und Sportgeräte ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse auch emotional zu erfassen und zu verstehen. Das bringt den Vorteil mit sich, gemeinsam mit den betroffenen Schülern einige wenige, dafür aber persönlich bedeutsame und emotional stimmige Lösungswege für mögliche Bewegungsprobleme zu finden.

Die Vernachlässigung der Gefühls-Thematik bzw. wünschenswerter humaner Qualitäten seitens einer Sportlehrkraft wie bspw. Empathie respektive Objekt-Empathie, scheint sich in der Sportlehrer(aus)bildung fortzusetzen. Pointiert zum Ausdruck gebracht, zeichnet sich die gegenwärtige (Aus-)Bildungspraxis an Hochschulen entweder durch eine Verabsolutierung sporttheoretischer Studien inklusive sportartenpraktischer Übungen oder durch eine alles durchdringende sportunterrichtspraktische Verwertungslogik aus (vgl. Sticher-Gil, 2001, S. 266; Klinge, 2007, S. 26 f.).

Aber wo bleiben neben Sporttheorie, Sportartentraining und sportunterrichtspraktischen Übungen die Personen, die Sportstudierenden mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen, deren energetisierenden Kräfte die Studienmotivation und Kompetenzentwicklung der Sportstudierenden in der (Aus-)Bildungssituation maßgeblich beeinflussen? Gerade die schnelle Verfallsdauer von Fachwissen, der rapide Wandel in der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und das spezifische Problem des Alterns im Sportlehrerberuf sollte die Bedeutung der Person, der Sportlehrerpersönlichkeit respektive die Bedeutung der emotionalen und empathischen Seite professionellen Handelns stärker in den Vordergrund der Sportlehrer(aus-)bildung rücken.

Und genau hier setzt das HD-EBiK an: Indem es die personale und emotionale Komponente exemplarisch über die objekt-empathische Gefühlsarbeit im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten aufgreift, wird den Sportstudierenden eine „andere“ Art der Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und denen von anderen in der (Aus-)Bildungssituation eröffnet. Das Sportstudium kann auf objekt-empathische Weise zu einer intensiven, emotional-motiva-

tionalen, Veränderung hervorrufenden Erfahrung werden, die zum Aufbau beruflich hilfreicher Fühl-, Denk- und Handlungsmuster beiträgt.

Die in »Kapitel 3« intensiv geführte Auseinandersetzung mit dem engeren und weiteren Umfeld der Empathieforschung zeigt, dass eine Fülle an theoretischen Erklärungsansätzen, diagnostischen Zugängen, empirischen Befunden und trainingspraktischen Erfahrungen existieren. Sie alle haben, einmal mehr, einmal weniger, Einfluss auf das Verständnis, die Form, den Modus und die Ausprägung objekt-empathischen Sportlehrerhandelns.

Unterschiedliche Ansätze der Empathieforschung zum Empathieverständnis stellen eine Fülle an Erkenntnissen über Empathie aus verschiedenen Forschungsbereichen bereit, die auch für die Objekt-Empathie von Relevanz sind; sie beziehen sich auf unterschiedliche Lebensbereiche, auf das Erfassen verschiedener Empathiefaktoren und unter anderem auch auf das Erklären, wie das objekt-empathische Geschehen funktioniert.

Analog zu den unterschiedlichen Bedeutungs- und Verständnisformen von Empathie/Objekt-Empathie in der Empathieforschung steht eine Vielzahl an Diagnoseinstrumenten zur Erfassung objekt-empathischer Vorgänge zur Verfügung. In gleicher Weise kann man auf ein breites Spektrum an verschiedenen und ausdifferenzierten Methodenoptionen zur Schulung empathischer respektive objekt-empathischer Fähigkeiten zurückgreifen.

Die empirische Befundlage vermittelt das ermutigende Fazit: Jeder Sportstudierende verfügt über eine genetische Empathiebasis und bei förderlichen Rahmenbedingungen bzw. geeigneten Unterstützungsangeboten können auch noch männliche und weibliche Erwachsene, wie bspw. Sportstudierende, Objekt-Empathie jederzeit erlernen bzw. weiterentwickeln.

Insgesamt gesehen ist die Empathieforschung durch einen großen Facettenreichtum gekennzeichnet. Dieses kreative Potenzial ist allerdings gleichzeitig auch mitverantwortlich dafür, dass der derzeiti-

ge plurale Stand der Empathieforschung durchaus kritisch wahrgenommen werden muss.

So werden insbesondere Zweifel an der Aussagekraft verschiedener Erhebungsinstrumente zur „Messung“ von Empathie geäußert (vgl. zusammenfassend Riedel, 2007, S. 42 ff.). Für Unsicherheit sorgt auch, dass das in den Trainingsprogrammen zur Empathie vorfindliche Methodenspektrum (vgl. Kapitel 3.6.3) durch eine unübersichtliche Vermischung von »psychotherapeutischen Behandlungsformen« und »pädagogischen Ansatzmöglichkeiten« gekennzeichnet ist; so sind Vermittlungsleistungen in ihren Auswirkungen auf die Person und ihren objekt-empathischen Entwicklungsprozess nicht immer klar ersichtlich und nachvollziehbar (vgl. hierzu stellvertretend Gassners Einblicke in verschiedene Empathie-Förderkonzepte, 2006).

Die Kritik zusammenfassend kommt Wallbott zu der Einschätzung, dass in der Empathieforschung „umfassende Integrationsversuche“ (2000, S. 378) fehlen, die darauf abzielen könnten, die Vielfalt an Erklärungsansätzen und der damit zusammenhängenden Definitionen, Untersuchungsergebnisse, Messinstrumente und Methodenerfahrungen grundlegend und zielgerichtet zu systematisieren.

Demgegenüber stellt sich der Autor wiederum die Frage, ob aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Empathiephänomens, integrierende Anpassungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen überhaupt möglich sind. Das Grundproblem ist, wie sich die Einheit der Empathieforschung in der Vielfalt der Partialtheorien als gültig oder begründbar nachweisen lässt. Mit anderen Worten: Gibt es einen integrativen Kern der Empathieforschung in ihrer faktischen Vielfalt und Gegenstands-Differenziertheit, der es ermöglicht, definitorische, diagnostische, empirische und methodisch-praktische Aspekte sinnvoll aufeinander zu beziehen?

Gassners (2006) Lösungsansatz, dem auch das HD-EBiK folgt, besteht darin, differenzielle und systemische Zusammenhänge im Rahmen einer „Differenziellen EmpathieSystemKompetenz-Theorie“ miteinander zu kombinieren und aufeinander zu beziehen. Ob dies

ein für die pädagogische Empathieforschung bzw. praktische Empathieförderung trag- und ausbaufähiger Lösungsansatz für die Zukunft ist, wird sich noch erweisen müssen.

»Kapitel 4« geht der Frage nach, wie Objekt-Empathie „operational“ definiert werden kann. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die behavioristische Forderung nach operationalen, das heißt in Verhaltensbegriffen definierten Lernzielen sich in ihrem rigorosen Anspruch nicht für den objekt-empathischen Kompetenzbereich mit seinem emotionalen und humanen Professionalisierungsanliegen aufrechterhalten lässt.

Die im HD-EBiK formulierten kompetenzorientierten Zielvorstellungen zum „aufmerksamen Wahrnehmen“, „dialogischen Kommunizieren“ und lösungsorientierten Verarbeiten“ von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen meinen etwas anderes und mehr, als „gängige“ Lernziele beschreiben und „übliche“ Messinstrumente zu erfassen vermögen. Objekt-empathische Kompetenz beschränkt sich nicht auf im behavioristischen Sinne erkennbare, kontrollierbare Verhaltensweisen, sondern schließt auch entsprechende Erfahrungen und Einsichten, Einstellungen und Haltungen mit ein, ohne die sich objekt-empathisches Sportlehrerhandeln zu einer aufgesetzten Technik reduzieren würde (vgl. Brinkmann, 1989, S. 9).

Für die konzeptionelle und praktische Fundierung des HD-EBiK wurde in »Kapitel 5« nach einer Theoriebasis gesucht, die gemäß dem komplexen Verständnis von Empathie/Objekt-Empathie Vielschichtigkeit im Denkansatz und Flexibilität im Anwendungsbereich berücksichtigt. Als genauso wichtig wurde erachtet, dass diese theoretischen Grundlegungen im Hinblick auf konzeptionell-didaktische und methodisch-praktische Anliegen zueinander passen.

Unter diesem „Suchmotiv“ musste das Rad zur theoretischen Absicherung und Fundierung des HD-EBiK nicht neu erfunden werden. Empathie-, Motivations-, Unterrichts- und Bewegungsforschung haben in jüngster und vergangener Zeit einige hervorragende Denkan-

sätze hervorgebracht, die für diese Aufgabe von großem Nutzen sind:

Die „Differenzielle EmpathieSystemKompetenz-Theorie“ von Gassner (2006) macht die Sportstudierenden mit den Vorteilen des objekt-empathischen Kompetenzmodus vertraut. Für die Einsicht, wie es im Umgang mit Spiel- und Sportgeräten zu motivationalen Annäherungs- oder Vermeidungsschemata kommt, eignen sich relevante Anteile der „Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie“ nach Kuhl (2001). Für das Verständnis einer objekt-empathischen Basiskompetenz im didaktischen Sinne stellt die „Themenzentrierte Interaktion“ von Cohn (1997) ein geeignetes Analyse- und Reflexionsinstrument dar. Die bewegungspädagogische Theorieposition in der Rezeption von Funke-Wieneke (1997) und Trebels (1992) ist im methodischen Bereich hilfreich und ermöglicht authentische körper- und bewegungsbasierte Lernzugänge.

Als „Referenztheorien“ heben sie jeweils bestimmte Bezugspunkte stärker heraus und machen sie damit für objekt-empathische Kompetenzbereiche und darauf bezogene konkrete didaktisch-praktische Handlungen fassbarer. Gemeinsam ist allen vier Theorieperspektiven, dass sie die Gefühle und Bedürfnisse von Lernenden und Lehrenden anerkennen und wertschätzen. In ihrer referenziellen Verknüpfung eröffnet die Theoriebasis Impulse, um darüber nachdenken zu können, wie man der Vernachlässigung der emotionalen und objekt-empathischen Seite professionellen Sportlehrerhandelns in der Sportlehrer(aus)bildung theoriegeleitet und praxiswirksam entgegenwirken kann.

Die in »Kapitel 6« entfalteten konzeptionellen Grundlagen des HD-EBiK wollen bezüglich der formalen und didaktischen Rahmenbedingungen für eine 5-Tages-Version idealtypische Leitlinien bereitstellen und den Boden für exemplarische Praxisanregungen aufbereiten. Grundvoraussetzung für das pragmatische Anliegen des Konzepts ist die simultane Korrespondenz zwischen der sportdidaktischen und emotionspsychologischen (Aus-)Bildungs- bzw. Qualifizierungslinie. Hierbei wird der Versuch unternommen, die basalen objekt-empathischen Kompetenzbausteine in ein idealtypisches

„ABC-Stufenprozessmodell“ einzubinden und nah der täglichen Sportlehrertätigkeit zu beschreiben.

Kern des Modells sind die in Anlehnung an die „educational beliefs“ (Wildt, 2003) neu- bzw. umformulierten empathiedidaktischen Gestaltungsprinzipien. Zusammengenommen repräsentieren sie eine Art Anerkennungskultur auf hochschuldidaktischer Ebene und möchten eine Wertschätzung und Würdigung der im HD-EBiK handelnden Personen, deren Gefühle, Bedürfnisse und Leistungen sicherstellen. An diesen empathiedidaktischen Gestaltungsprinzipien richtet sich das Rollenverhalten der Lehrenden und Lernenden sowie das gesamte Methoden-, Evaluations- und Praxissetting aus.

An dieser Stelle kann der kritische Einwurf erfolgen, dass das HD-EBiK mit seiner empathiedidaktischen Grundlegung viel zu utopisch und viel zu weit sowohl von der Hochschulrealität als auch von der Schulsportrealität entfernt ist. Demgegenüber wird mit Sticher-Gil die Auffassung vertreten, dass sowohl Sportstudierende als auch Schüler in ihrer objekt-empathischen und emotionalen Persönlichkeitsentwicklung nur dann angemessen qualifiziert, das heißt aufgeklärt, bestärkt, stabilisiert und objekt-empathisch wie emotional (aus-)gebildet werden können, wenn sie in ein System eingebettet sind, das als Ganzes von Basisannahmen getragen ist, die mit einem humanistischen Grundanliegen vereinbar sind. Mit anderen Worten im Sinne Sticher-Gils: Nicht das HD-EBiK wäre dann in seinem humanen Grundanliegen in Frage zu stellen, sondern Hochschule wie Schule müssten (wieder) zu einer lernenden Humanorganisation werden (vgl. 2001, S. 277).

Ein weiterer Kernpunkt ist es, im Bereich des trainings- und werkstattorientierten Methodensettings durch die Wiederkehr gleicher Elemente bzw. Abläufe einerseits eine gut nachvollziehbare Vermittlungsstruktur zur Verfügung zu stellen; andererseits sollte der idealtypisch aufbereitete Vermittlungsrahmen mit seinen Methodenelementen flexibel eingesetzt werden können, um für Kursleitung und Sportstudierende gewisse Spielräume für persönliche Kompetenzentwicklungsprozesse und insbesondere Anpassungen an spezielle objekt-empathische Aufgabenstellungen zu ermöglichen.

Zentrales Anliegen des in »Kapitel 7« entfalteten exemplarischen Praxiseinblickes ist es, auf der Basis vorangegangener strukturierter objekt-empathischer Kompetenzerwerbsprozesse, die praktische Anwendung der beschriebenen objekt-empathischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsmodi in großer Nähe zum Sportlehreralltag aufzugreifen und in ihrem synergetischen Zusammenspiel zu erproben und umzusetzen.

Die Idee des „doppelten Lehrweges“, also die Systematik des Studententyps „Sich-Gewöhnen an ein Gerät“ mit der Systematik des Ansatzes der „Gefühlsbetreuung“ zu verbinden, stand dabei nach Rückmeldungen durch die Sportstudierenden im Rahmen der Pilotveranstaltung recht schnell im Raum. Die Metapher-Idee „Wanderoute“ hat sich dem Autor erst spät, gegen Ende der Reflexionsarbeit, erschlossen, als sich zeigte, dass mit dem HD-EBiK nicht nur ein veränderter professionsbezogener, sondern auch ein veränderter persönlichkeitsrelevanter Umgang mit persönlichen Gefühlen und Bedürfnissen im Sportstudium stattfindet bzw. stattzufinden scheint.

Nach Ansicht des Autors erlaubt die Metapher „Wanderroute“ sowohl Aktualisierungs- als auch Veränderungsprozesse im emotionalen wie im objekt-empathischen Bereich so auszudrücken, dass sie für rationale und für emotionale Verarbeitungsprozesse geeignet sind. In Verbindung mit dem praktischen Anwendungs- und Umsetzungsanliegen gibt der metaphorische Handlungskontext den Sportstudierenden und der Kursleitung auf der Alltags- und auf der Metaebene Orientierung und Interpunktion, Anschaulichkeit und Verständlichkeit, Struktur und Reduktion.

Kritik an der Metapher „Wanderroute“ könnte dahingehend geäußert werden, dass „Wanderrouten“ in der Regel immer gut vorgeplant sind; somit würden sie keinen (Motivations-)Raum für „spontanes Handeln“, „Experimente“ oder „Neu-/Umorientierungen“ zulassen. Wer schon einmal in den Bergen gewandert ist, weiß aber, dass ein kurzfristiger Wetterumschwung, das Begehen von nassen Grashängen oder das Auf- und Absteigen im lockeren, feinen Geröll, firnbedeckte Wegpassagen, unverhoffte kleinere Steinlawinen oder Erd-

rutsche dem Wanderer sehr wohl eine hohe „Sensibilität“, „Flexibilität“ und „Kreativität“ abverlangen – also all das, was Sportlehrkräfte und Schüler für den konstruktiven Umgang mit durch Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen brauchen.

(2) Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit will und kann der Autor nicht versprechen, mit dem HD-EBiK für die Sportlehrer(aus)bildung einen Theorie-, Konzept- und Praxis-Ansatz entwickelt zu haben, der im Umgang mit emotions- und bedürfnispsychologischen Herausforderungen oder Belastungen eine generelle Erleichterung im sportunterrichtlichen Alltag verspricht. Die Arbeit ist eher ein fokussierter und reflektierter Versuch, die Sportstudierenden über den Erwerb ausgewählter objekt-empathischer Kompetenzanteile zu befähigen, später im Sportunterricht professioneller mit aus Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen umgehen zu können.

Was garantiert werden kann ist, dass Sportstudierende an sich selbst die Handlungsweisen zum einfühlsamen Umgang mit durch die von Spiel- und Sportgeräten ausgelösten Bewegungsgefühle und Bedürfnisse erleben, die sie brauchen, um später als Sportlehrkraft auf die gerätespezifische Gefühls- und Bedürfnislage von Schülerinnen und Schülern lern- und motivationalförderlich reagieren zu können. Die Sportstudierenden werden mit Hilfe des HD-EBiK auf den Weg gebracht, ihre gerätespezifischen Bewegungsgefühle und Bedürfnisse verantwortlich und selbstständig „in die Hand“ zu nehmen. Durch die damit verbundene Tiefe der emotionalen respektive objekt-empathischen Selbsterfahrung erhöht sich die Chance, zu den gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern einen angemessenen Zugang zu bekommen.

Das Wesentliche der vorliegenden Arbeit besteht nach eigener Einschätzung vor allem darin, mit dem HD-EBiK integrierende, idealtypische und exemplarische Anregungen auf theoretischer, konzepti-

oneller und praktischer Ebene angeboten zu haben, um mit Blick auf die (Aus-)Bildung personaler Kompetenzen oder humaner Ressourcen der Dilemma-Situation der Sportlehrer(aus)bildung eine konstruktive Wendung geben zu können. Zugleich wurde im Feld der vielfältigen Optionen der Empathieforschung mit der Konzentration auf den objekt-empathischen Kompetenzmodus (fach-)pragmatische Reduktion betrieben.

Zutreffenderweise bleiben im (Aus-)Bildungskontext Empathie im Allgemeinen und im (Aus-)Bildungskontext Objekt-Empathie im Besonderen einige Fragen offen. Aus Sicht des Autors ergibt sich insbesondere im Hinblick auf sechs Bereiche weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf:

These 1: Lernen im Sportstudium kann effizient, nachhaltig und motivierend gestaltet werden, wenn Gefühle und Bedürfnisse der Sportstudierenden in diesem Prozess berücksichtigt werden.

Wer Sportlehrerin oder Sportlehrer werden möchte, erfährt viel von Sporttheorie, Sportpraxis und von schulsportrelevanten Bewegungsfeldern/Sportarten einschließlich ihrer Didaktik; sehr viel weniger über die Kinder und Jugendlichen, mit denen später menschlich angemessen umzugehen sein wird, und so gut wie gar nichts über sich selbst und die Gefühle und Bedürfnisse, die in den Kontakt mit Themen des Sportstudiums eingebracht und durch die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit den Themen selbst hervorgerufen werden. Kurzum: In dieser Zone des emotionalen und motivationalen Resonanzgeschehens bleiben im Sportstudium die „Erfahrungen »privat« und sind die Sichtweisen und Einstellungen aller Beteiligten gleichsam naiv“ (Combe, 1996, S. 13).

Die Frage ist: Kann sich eine moderne Sportlehrer(aus)bildung diese „Privatheit“ und „Naivität“ leisten? Denn versteht man das Lernen von Sportstudierenden als lebenslangen Prozess von Veränderung, Veränderung im einzelnen Sportstudenten, in der einzelnen Sportstudentin und zwischen den Sportstudierenden in der Seminar- oder Kursgruppe, dann sind Gefühle, die dabei entstehen und Bedürfnisse, die daraus resultieren, die notwendigen Antriebskräfte, ohne die sich im Sportstudium nichts bewegt. In diesem Sinn verstanden, gibt es im Sportstudium kein Lernen ohne Gefühle und Bedürfnisse. Das Lernen, der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann für die Sportstudierenden nur dann „persönlich“ bedeutsam sein, wenn es in der Sportlehrer(aus)bildung in exemplarischer Weise gelingt, das mit dem Sportlehrerberuf assoziierte Gefühlsleben mit der Bedürfnislage zum Sportstudium und seinen

Inhalten/Themen so in Einklang zu bringen, dass „falsche“ Vorstellungen oder mangelnde Eignung frühzeitig entdeckt und vorzeitiges Desinteresse verhindert werden oder die Lern- bzw. Studienmotivation vielleicht sogar einen neuen An-schub erhält.

Aus Gründen der Effizienz, Nachhaltigkeit und Motivation könnte es für die Sportlehrer(aus)bildung gewinnbringend sein, sich mit Hilfe von Empathie/Objekt-Empathie auf die Behauptung der Psychotherapie einzulassen, die besagt, dass man Gefühle und Bedürfnisse „lesen“ kann. Gefühle und Bedürfnisse können – sofern ein professioneller Umgang damit eingeübt wird – dazu dienen, die subjektive Bedeutsamkeit der Studienmotivation und vor allem auch die Einstellung und Haltung der Sportstudierenden gegenüber den Themen, Anforderungen und Belastungen des Sportlehrerberufes nachhaltiger für Lehr-Lernprozesse zu nutzen.

Die wichtigste Erfahrung wäre bzw. ist dabei sicherlich, dass die Sportstudierenden überhaupt nach ihren Gefühlen und Bedürfnissen gefragt werden. Dies impliziert, dass alles, was das Sportstudium bei und in ihnen an (De-)Motivation auslöst, zum Professionalisierungsprozess gehört und ausgedrückt werden kann (nicht: muss!).

These 2: Die Transferentwicklung eines differenziellen Empathiekonzepts für ein Sportstudium bietet ein Feld neuer effektiver Lernmöglichkeiten an.

Zum derzeitigen Stand der Empathieforschung lassen sich Zugänge über fast alle wesentlichen Strömungen der Human- und Sozialwissenschaften zum empathischen Geschehen ausmachen, wobei natürlich Schwerpunkte existieren. Die Frage ist: Können die unterschiedlichen Theorieansätze der Empathieforschung mit ihren verschiedenen Verständnisformen und Handlungsbereichen zu einem einheitlichen, globalen Empathiekonzept integriert werden?

Unter einer transferorientierten Perspektivierung wird es als vorteilhaft angesehen, die differenziellen und systemischen Zusammenhänge des empathischen Geschehens grundlagen- und anwendungsorientiert fortzuschreiben. Unter Beachtung simultaner und korrespondierender Prozessvorgänge ließe sich das Potenzial des empathischen Geschehens im Rahmen eines differenziellen Empathiekonzepts für verschiedene Aufgabenbereiche der Sportlehrertätigkeit sowohl moduspezifisch und synergetisch als auch theoriegeleitet und praxisrelevant herausarbeiten.

Mit der DESK-Theorie von Gassner (2006) und dem Entwurf des HD-EBiK sind hierzu erste Ideen, Anregungen und Schritte in die Wege geleitet. Über die empathische respektive objekt-empathische Professionalisierung der Sportstudierenden könnte an weitere lohnenswerte Forschungsthemen angeknüpft werden,

so z. B.: „(Aus-)Bildung zum Berufsoptimismus und zur Freude am Sportlehrerberuf trotz konstitutiver Paradoxien“; „Frustrationen im Sportstudium über ein Empathiekonzept erforschen und Anregungen für ein neues Lehren und Lernen entwickeln“.

These 3: Die Erforschung des Verhältnisses zwischen Sportdidaktik und Objekt-Empathie lohnt sich, will man das vielfältige Anreizpotenzial von Spiel- und Sportgeräten für Lern- und Erziehungsprozesse im Sportunterricht gezielt nutzen.

Was ist das Resultat einer Berufswissenschaft und unterrichtspraktischen Bezugsdisziplin für Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die scheinbar ohne emotionale Einfühlungs- und Erkenntnisprozesse, ohne emotionale Verstehens- und Verständigungsprozesse und ohne emotionale Verarbeitungs- und Umgangsprozesse auskommt? Was folgt daraus für die Sportdidaktik bzw. für einen an der Zukunft von „Bewegungsbildung“ (Prohl/Scheid, 2012, S. 33) – und damit auch an humaner Bildung – orientierten Sportunterricht?

Einer Sportdidaktik, der es darum geht, Sportlehrkräfte dafür zu sensibilisieren, das Sich-Bewegen mit Spiel- und Sportgeräten als Medium der menschlichen Entwicklung zu betrachten, wird Objekt-Empathie als vernachlässigter Kategorie und als einer besonderen Form des einfühlsamen Wahrnehmens, Kommunizierens und Verarbeitens mehr Aufmerksamkeit schenken müssen als dies bislang geschehen ist. Objekt-Empathie kann die Sportlehrkräfte beim Einsatz von Spiel- und Sportgeräten im Sportunterricht insbesondere darin unterstützen, deren Potenzial für die Umsetzung didaktisch bedeutsamer Dimensionen des Bewegungslernens gezielt zu nutzen (vgl. Scherer, 2010, S. 78-86):

Unter dem Aspekt „Bewegungslernen ist Bewegungshandeln“ (ebd., S. 78) kann eine objekt-empathische Sportlehrkraft dem Schüler helfen, für seine Auseinandersetzung mit der Gerätewelt lösbare Aufgaben und dazu passende erlernbare Bewegungen zu finden. Unter dem Aspekt „Bewegungslernen ist Bedeutungsstiftung“ (ebd., S. 79) kann eine objekt-empathische Sportlehrkraft dem Schüler das Erlebnis und die Erfahrung vermitteln, dass die emotionale Bedeutung eines Bewegungsgerätes sowohl von dessen objektiven Eigenschaften als auch von der subjektiven Sinnsetzung des Bewegungsakteurs abhängig ist. Unter dem Aspekt „Bewegungslernen ist Erfahrungslernen“ (ebd., S. 80) kann eine objekt-empathische Sportlehrkraft den Schüler darin bestärken, sowohl vorhandenes Bewegungskönnen mutig zu überschreiten als auch vorhandene Bewegungsdefizite gelassen anzunehmen, zuversichtlich auszuhalten und gewisse Lernbrüche als neugierigen Anstoß für persönliche Um- oder Neuorientierungen aufzufassen. Unter dem Aspekt „Bewegungslernen ist Gestaltbildung“ (ebd., S. 80) kann eine objekt-empathische Sportlehrkraft dem Schüler das Gespür für Optimismus dahingehend vermitteln, wie es ist, durch eine Viel-

zahl an Übungen mit dem Gerät langsam zu einer stimmigen „Person-Geräte-Einheit“ zu verwachsen. Unter dem Aspekt „Bewegungslernen ist Wahrnehmungslernen“ (ebd., S. 82) kann eine objekt-empathische Sportlehrkraft den Schüler zunehmend in die Lage versetzen, in Abhängigkeit des eigenen Bewegungskönnens handlungsrelevante Situationsmerkmale herauszufiltern und Situationen mit Spiel- und Sportgeräten kompetenz- und handlungsgemessen zu antizipieren und zu strukturieren.

Für eine Sportdidaktik, die Bewegung nicht nur als motorische Aktivität, sondern auch „als emotionales Bewegtsein, als Erkenntnisfortschritt und Gedankenbewegung, als soziale Bewegung“ (Petzold, 1994, S. 2) betrachtet und der – langfristig gesehen – auch die (Aus-)Bildung von Sportpädagogen mit einem entsprechenden sportpädagogischen Bewusstsein obliegt, ergibt sich daraus die Aufgabe, sich differenzierter mit der Empathieforschung auseinanderzusetzen.

These 4: Ein differenzielles Empathiekonzept kann Sportstudierenden helfen, ein positives berufliches Selbstkonzept aufzubauen

Dass es Sportlehrerinnen und Sportlehrer gibt, die trotz erhöhter Anforderungen und „paradoxe Grundstrukturen des schulischen Sportunterrichts“ (Prohl, 1999, S. 103) ihren Beruf über Jahre hinweg mit viel Freude und großer Zufriedenheit ausüben, droht in Debatten über Arbeitsbelastungen und Ansprüche an den Sportlehrerberuf immer wieder in den Hintergrund zu geraten. Dabei ist die Fähigkeit, berufliche Zufriedenheit und Freude an der Berufsausübung zu empfinden, „weder ein statischer oder naturgegebener Zustand noch ein Automatismus“ (Bennewitz, 2009, S. 22), sondern hängt erheblich davon ab, ob Sportlehrkräfte ein „positives berufliches Selbstkonzept“ (ebd., S. 22) von sich haben. Ein positives berufliches Selbstkonzept zu gewinnen und aufrechtzuerhalten ist von Bedeutung sowohl für die einzelne Sportlehrkraft wie auch für den Schulsport insgesamt – insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung sportpädagogischer Qualitätsansprüche im Sportunterricht.

Es stellt sich die Frage: Sollten Sportstudierende und zukünftige Sportlehrkräfte nicht bereits im Sportstudium Hilfe erhalten, um sich ein positives berufliches Selbstkonzept aufbauen zu können? Denn „Selbstbilder sind nicht einfach da, sondern sie entstehen irgendwann durch Erfahrungen“ (Buchner, 1995, S. 53). Sportstudierende bringen ein Selbstbild mit, wenn sie ihr Sportstudium beginnen. Dieses Selbstbild kann sich im Sportstudium verstärken oder auch ändern.

Ein zentraler Mechanismus, der beim Aufbau eines positiven beruflichen Selbstkonzepts eine wichtige Rolle spielt, ist das Gefühl (vgl. Zeinz/Scheunpflug, 2010, S. 36). Mit dem Hinweis auf Gefühle lässt sich bspw. erklären, warum manche Sportlehrkräfte dazu in der Lage sind, ihre Stärken auszubauen und aus (Miss-)Erfolgen zu lernen; sich auf vielfältige Schülerinteressen einzu-

lassen und emotional stabil zu bleiben; schulische Rahmenbedingungen sowie administrative und gesetzliche Vorgaben nicht als endgültig festgelegt, sondern als kreativ erweiterbar oder veränderbar anzusehen.

In diesem Zusammenhang ist es für die Sportstudierenden ein entscheidender Schritt zu erleben und zu erfahren – und auch daran zu glauben –, dass sie mit Bezug auf sich selbst, auf die Schüler und auf die schulsportlichen Themenvorgaben und Konventionen etwas bewirken können und dass sie auch ein gutes Stück über ihre zukünftige Arbeit selbst bestimmen können. Ein differenzielles Empathiekonzept ist dazu geeignet, den Sportstudierenden das Erleben von Autonomie, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung sowohl auf emotionaler als auch auf rationaler Ebene bewusst zu machen.

Aufbau und Entwicklung eines positiven beruflichen Selbstkonzepts zeichnet sich desweiteren dadurch aus, dass es den Sportstudierenden (mit der Zeit) gelingt, eine stimmige Passung zwischen vorhandenen Persönlichkeitsdispositionen und zu erwerbenden professionellen Kompetenzen (vgl. Miethling/Gieß-Stüber, 2007, S. 9) – inklusive begleitender Gefühle und Bedürfnisse – herzustellen. Um bei dieser Entwicklungsaufgabe einhergehende Unsicherheiten, Ungewissheiten und Uneindeutigkeiten besser bewältigen zu können, sind aufmerksame Wahrnehmungs-, dialogische Kommunikations- und lösungsorientierte Verarbeitungsleistungen vonnöten. Ein differenzielles Empathiekonzept kann dazu beitragen, ein Gefühl des Vertrauens in die eigenen Eigenschaften und Kompetenzen, ein Gefühl der Zuversicht in die Verstehbarkeit von persönlichkeits- und kompetenzspezifischen Beziehungszusammenhängen und ein Gefühl der Überzeugung in die Handhabbarkeit von personalen, fachlichen und aktionalen Anforderungen zu erzeugen.

Wenn die Persönlichkeit zum Dreh- und Angelpunkt eines positiven beruflichen Selbstkonzepts und der professionellen Kompetenz wird, dann sollte in den (Aus-)Bildungscurricula die Persönlichkeit angehender Sportlehrkräfte und emotionale (Aus-)Bildungs- respektive Kompetenzenanliegen wie bspw. Empathie/ Objekt-Empathie eine größere Rolle spielen.

These 5: Sportunterricht unter neuropsychologischem Aspekt mit Hilfe eines Empathiekonzepts für das Sportstudium auf neue Grundlagen stellen.

Bauer legt in seinem Buch „Prinzip Mitmenschlichkeit“ (2007) eindrücklich dar, dass die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns in erster Linie durch „Beachtung, Interesse, Zuwendung und Sympathie anderer Menschen“ (Bauer, 2007 zitiert nach Rühle, 2013, S. 10) aktiviert würden. Mit Bezug auf das pädagogische Handlungsfeld Sportunterricht wird demnach diejenige Sportlehrkraft von einem Schüler/einer Schülerin als besonders motivierend erlebt, die bspw.

in der Auseinandersetzung mit einem Spiel- und Sportgerät sich im Sinne der Objekt-Empathie wie folgt äußert: „Du, ich sehe Dich!“ Du, ich möchte mich mit Dir austauschen!“ „Du, uns wird schon eine Lösung zu Deinem Bewegungsproblem einfallen!“ Jede Form von zwischenmenschlicher Resonanz und erlebtem Respekt, erlebter Autorität, Achtung, Empathie und Beziehungsgemeinschaft scheint den Motivationssystemen Freude zu bereiten und die Kinder und Jugendlichen für motivationalförderliche Lernprozesse aufzuschließen.

Die Frage ist: Sind Lernerfolge und Freude am Lernen ohne die Fähigkeit zu mitmenschlichen Einfühlungsprozessen überhaupt vorstellbar? Wohl eher nicht, legt man die Erkenntnisse neuropsychologischer Studien zugrunde. Anders formuliert: Wenn die mitmenschliche Sportlehrerpersönlichkeit, auch wenn sie eine noch so komplizierte Variable darstellt, derart entscheidend ist für Lernmotivation, Wohlbefinden und Zufriedenheit, dann kann es sich die Sportlehrer(aus)bildung nicht mehr leisten, psychotherapeutische Erkenntnisse über die Bedeutung und Wirkung unspezifischer Persönlichkeitsmerkmale oder personaler Kompetenzen wie bspw. Empathie/Objekt-Empathie als zu „psychologisierend“ oder als zu „therapeutisch“ abzuwehren. Vielmehr kann etwas qualitativ Neues und Wirksames für die Sportlehrer(aus)bildung entstehen, wenn zugunsten eines mitmenschlichen, humanen Sportunterrichts psychologische Disziplinen und Sichtweisen mit pädagogischen Disziplinen und Sichtweisen gekreuzt werden (vgl. Bauer, 2005a, S. 11).

These 6: Ein auf die Sportlehrer(aus)bildung ausgerichtetes Empathiekonzept sollte die Chance wahrnehmen, sich weder einseitig der Emotionalität noch der Rationalität verpflichtet zu fühlen, sondern sich in ein Gesamtkonzept hilfreich einordnen lassen.

In der psychologischen und pädagogischen Empathieforschung finden sich sehr uneinheitliche Vorstellungen und Definitionen zum Begriff der Empathie (s. Kap. 3 in dieser Arbeit). Wichtig für die Absicht, ein Empathiekonzept für die Sportlehrer(aus)bildung theoriegeleitet zu konzeptualisieren und anwendungsorientiert zu implementieren ist die Erkenntnis, dass die empathische Qualität von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verarbeitungsvorgängen nicht nur von emotionalen oder rationalen, sondern von komplexen und wechselwirksamen Einfühlungsprozessen beeinflusst und mitbestimmt wird. In der vorgestellten DESK-Theorie von Gassner (2006) und dem vorgestellten HD-EBiK ist dieser Grundzug eines integrativen Empathie-Konzepts bereits enthalten.

Für Sportstudierende ist es wichtig, im Sportstudium ihre Konzeption von Empathie zu überprüfen, denn sie arbeiten z. B. mit den Gefühlen, Gedanken und moralischen Vorstellungen ihrer Schüler und werden ebenfalls von ihren eigenen Gefühlen, Gedanken und Moralvorstellungen geleitet. Das eigene empathische respektive objekt-empathische Handeln in solche übergreifenden Zusam-

menhänge im Rahmen eines Gesamtkonzepts einbetten und nachvollziehen zu können, kann Alltagstheorien hierzu revidieren und den empathischen Erfassungs-, Verstehens- und Lösungsraum für diverse Problemkontexte erhöhen und zwar auf Seiten der angehenden Sportlehrkraft wie auf Seite der zukünftigen Schüler.

Abschließend möchte der Autor, trotz berechtigter positiver Annahmen und Befunde, vor überzogenen, unrealistischen Erwartungen warnen. Auch eine auf die empathische Persönlichkeit von Sportlehrkräften abzielende Sportlehrer(aus)bildung kann menschliche Schwächen (Empathie als taktisch-manipulatives Kalkül), gesellschaftspolitische Verhältnisse (Modernisierungs- Rationalisierungs- und Technisierungsschübe) und bildungspolitische Strömungen (Effektivitäts-, Produktivitäts-, Optimierungsanliegen der Hochschulbildung) nicht kompensieren.

Vor diesem Hintergrund ist Stemme zuzustimmen, wenn er sagt, dass „Empathie eine menschliche Hoffnung, aber gleichzeitig auch eine menschliche Schwäche ist, die nur durch eine psychologische Schulung überwunden werden kann“ (1997, S. 262).

So gesehen ist Objekt-Empathie jetzt nicht nur eine menschliche, sondern ebenso eine fachspezifische Hoffnung, aber gleichzeitig auch eine menschliche und fachspezifische Schwäche, die nach Überzeugung des Autors dann überwunden werden kann, wenn die Differenz zwischen der psychologischen Perspektive auf (Aus-)Bildungsprozesse im Schul- und Hochschulbereich und der (sport-)pädagogischen Perspektive beachtet wird (vgl. Affeldt/Greve, 2002, S. 31; Bauer, 2005a, S. 10).

Gelingt es, hinsichtlich der sich unterscheidenden Ansprüche und Zielsetzungen, die „Psycho-Logik“ des Themas Objekt-Empathie (Aspekt der Leidensbehandlung) mit der „Sport-Päda-Logik“ des Themas Objekt-Empathie (Aspekt bewegungs- und körperbezogener Bildungs- und Erziehungsförderung) in eine konstruktiv wertschätzende Annäherung zu bringen, steht einer erfolgreichen Praxis-Integration im Schulsport und in der Sportlehrer(aus)bildung nichts im Wege.

Danksagung

Auch ein Dissertationsprojekt lässt sich gut mit der Metapher „Wanderroute“ vergleichen. Um den „richtigen Weg“ zu finden, bedarf es Wegbegleiter und Wegbegleiterinnen, die mich gefördert und unterstützt haben. Denjenigen, die dies auf ihre ganz persönliche Weise getan haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Allen voran möchte ich meinen beiden Doktorvätern, Prof. Dr. Ulrich Baumann (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) und Prof. Dr. Peter Neumann (Pädagogische Hochschule Heidelberg), danken, die mich in allen Phasen der Dissertation in jeglicher Hinsicht gefördert, ermutigt und gestärkt haben. Prof. Dr. Ulrich Baumann gab mir durch seine engagierte und verstehensgeleitete Beratung in formaler Hinsicht Sicherheit und in inhaltlicher Hinsicht Ermunterung, meinen eigenen wissenschaftlichen Standort zu entwickeln und zu bestimmen. Prof. Dr. Peter Neumann half mir in kritisch-konstruktiven Diskussionen mit seinem Scharfsinn, so manche (selbstaufgebauten) Hindernisse kreativ zu überwinden und eingeschlagene Umwege zielführend auf theoretischer, konzeptioneller und praktischer Ebene weiter zu verarbeiten.

Großen DANK schulde ich Dr. Burghard Gassner für die unzähligen Diskussionen, Begleitkommentare, Briefe, Motivationspostkarten, Büchertipps und appetitlichen „Überlebensrationen“. Ohne seine geduldige, ausdauernde und konstruktive Begleitung der Arbeit wäre es nicht möglich gewesen, die psychologische Sprache mit der (sport-)pädagogischen Sprache auf den verschiedenen Ebenen des HD-EBiK angemessen in Einklang zu bringen.

Mein innigster Dank gilt meiner Familie. Hier insbesondere meiner Frau Petra, die mit mir das Doktorandendasein über lange Jahre mit viel Geduld und mehr geteilt hat. Das kritische, erfrischend ehrliche Feedback meines Sohnes Nicolas gegen Ende der Arbeit gab mir noch einmal Auftrieb zum richtigen Zeitpunkt. Mein besonderer Dank gilt meinem Schwager Mathias Schmidt: Ohne seine computertechnischen Kenntnisse und Fähigkeiten, ohne sein ästhetisches Empfinden, wären Textformatierung, Grafiken und Arbeitsbögen in dieser Form nicht leistbar gewesen. Meiner Schwester Helga möchte ich für die gewissenhafte und gründliche Korrekturarbeit danken.

Vor allem in der Phase der Endredaktion half mir Frau Kugel das Manuskript in eine druckfertige Fassung zu bringen. Dafür herzlichen Dank.

Auch Frau Dr. de Rossi und Stefan Proetel trugen mit ihren kritisch-distanzierten Begleitkommentaren zum Gelingen der Arbeit bei. Gedankt sei auch allen anderen Freunden und Bekannten, die mir durch ihre Tipps, ihr Verständnis und ihren emotionalen Beistand sehr geholfen haben.

Den Sportstudierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die an der Pilotveranstaltung und an diversen informellen Umfragen teilgenommen haben, danke ich für ihre Offenheit, Selbstbeobachtungs- und Selbstreflexionsbereitschaft.

Literaturverzeichnis

- Affeldt, M./Greve, E. (2002). Die Prävention beginnt in der Ausbildung. Erfahrungen mit „Lehrer-training“. *pädagogik* 54 (7-8), S. 30-34.
- Alberternst, C. (2007). Feedback geben – Feedback holen. In B. Hawelka/M. Hammerl/H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre* (S. 165-180). Heidelberg: Asanger Verlag.
- Auferkorte, N./Selent, P. (2002). Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-29), *Griffmarke I 1.2*. Berlin: Raabe.
- Balz, E./Frohn, J. (2006). Verständigung im Sportunterricht. Fakt oder Farce? *sportpädagogik* 30 (6), S. 56-59.
- Barth, H./Thumser-Dauth, K. (2007). Kompetent ins Berufsleben. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-14), Berlin: Raabe, *Griffmarke G 3.8*.
- Baukloh-Herzig, S. (2000). »Was ich unbedingt noch sagen möchte...«. In *HAMBURG MACHT SCHULE, Unterricht aus Schülersicht* 12 (3), S. 14-15.
- Bastian, J./Combe, A. (2008). Feedback tut not! In *Friedrich Jahresheft Basiswissen Unterricht*, S. 62-63.
- Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bauer, J. (2005b). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bauer, J. (2007). *Prinzip Menschlichkeit*. Hamburg: Heyne.
- Bauer, K.-O. (2002). Vom Allroundtalent zum Professional. Was bedeutet Lehrerprofessionalisierung heute? *pädagogik* 54 (11), S. 18-20.
- Bauer, K.-O. (2005a). *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training* (S. 170-174). Weinheim und München: Juventa.
- Baumann, U. (1998). *Kausalität und qualitative empirische Sozialforschung. Das Verstehen im Dienst der Ursache-Wirkungsforschung und die Intentionalität*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Berendt, B. (2002). „Gut geplant ist halb gewonnen...“ In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-78), Berlin: Raabe, *Griffmarke B 1.1*.
- Bennewitz, H. (2009). Endlich nicht mehr Sisyphus. Ein positives berufliches Selbstkonzept gewinnen. *Pädagogik* 61 (10), S. 22.25.
- Bieg, S./Behr, M. (2005). *Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Bräutigam, M. (1999). „So schlecht ist er auch wieder nicht!“ Erste Zugänge auf die Frage nach dem „schlechten“ Sportlehrer aus Schülersicht. *sportunterricht* 48 (3), S. 100-111.

- Bräutigam, M. (2003). Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brinkmann, M. (1989). Empathie – Probleme bei der Operationalisierung eines vieldeutigen Konstrukts. *Unterrichtswissenschaft* 17 (1), 2-12.
- Brodtmann, D. (1998). Gesundheitsförderung im Schulsport. *sportpädagogik* 22 (3), S. 15-26.
- Bromme, R. u. a. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 269-356). Weinheim, Basel: Beltz.
- Brückel, F./Simen, J. (1999). Das Projekt „NaturSportKlettern“. Ein Beitrag zur (Lehrer-)Ausbildung im Fach Sport. *körpererziehung* 49 (2), S. 89-94.
- Brüning, L. (2004). Erziehungsziel: Kooperation. *pädagogik* 56 (9), S. 20-24.
- Brüning, L./Saum, T. (2007). Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. *pädagogik* 59 (4), S. 10-15.
- Buchner, C. (1995). Wer bin ich eigentlich? Ein Beitrag zum positiven Selbstkonzept. In *Grundschulmagazin*, Heft 12, S. 53-54.
- Buddrus, V. (1992a). Das pädagogische Dilemma im Umgang mit den Gefühlen – Eine historische Nachzeichnung. In V. Buddrus (Hrsg.), *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik* (S. 16-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Buddrus, V. (1992b). Der pädagogische Umgang mit den Gefühlen – Systematische Überlegungen. In V. Buddrus (Hrsg.), *Die 'verborgenen' Gefühle in der Pädagogik* (S. 78-96). Baltmannsweiler: Schneider.
- Burow, O.-A. (1992). Synergie als handlungsleitendes Prinzip humanistischer Pädagogik. In: V. Buddrus (Hrsg.), *Die 'verborgenen' Gefühle in der Pädagogik* (S. 186-212). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bülter, H./Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. *pädagogik* 56 (11), S. 31-36.
- Ciampi, L. (2005). Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cohn, C. R. (1997). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Combe, A. (1996). Der Verlust der Balance oder: Können wir die Botschaften von Affekten lesbar machen? *pädagogik* 48 (7-8), S. 13-15.
- Damasio, A. R. (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: List.
- Damasio, A.R. (2000). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Deci, E.L. & Ryan, C.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press: New York.
- Dieckert, J. (2000). Sozialerziehung – aber wie macht man das? In *Betrifft Sport* 22 (5), S. 5-17.

- Dreisbach, G. (2008). Wie Stimmungen unser Denken beeinflussen. In *Report Psychologie* 33 (6), S. 289-298.
- Eagleman, D. (2012). *Inkognito. Die geheimen Eigenleben unseres Gehirns* (S. 131 ff.). Frankfurt/New York: Campus.
- Eberspächer, H. (2002). *Ressource Ich. Der ökonomische Umgang mit Stress*. München, Wien: Hanser.
- Egert, S. (2010). Das Rendsburger Lehrertraining. In *Evangelische Jugendhilfe Rendsburg*, Heft 4, S. 236-239.
- Eickenbusch, G. (1997). Schulinterne Evaluation – Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. *pädagogik*, 49 (5), S. 7-15.
- Erdmann, R. (1992). Theorie ohne Praxis ist leer – Praxis ohne Theorie ist blind. Ein Plädoyer für die Unsicherheit in zehn Thesen. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt: Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 73-74). Schorndorf: Hofmann.
- Faßhauer, U. (1999). Emotionale Leistungsfähigkeit – vom „Erkenne dich selbst!“ zum „Erfinde dich selbst!“ In *Neue Sammlung* 39 (4), S. 543-561.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? In: *Friedrich Jahresheft XXVIII/2010* (S. 85-89). Seelze: Friedrich Verlag.
- Feshbach, N.D. (1973). Empathy: an interpersonal process. Paper presented at the annual meeting of the APA. Montreal 1973.
- Fetz, F. (1979). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen*. Wiebelsheim: Limpert.
- Francescon, G. (2001). *Soziale Kompetenz für Trainer/innen und Übungsleiter/innen im Kinder- und Jugendsport*. Landessportbund Hessen e.V. Frankfurt a. M.
- Fritsch, G.R. (2008). *Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht*. Paderborn: Junfermann.
- Frohn, J. (2007). Verständigung: Postulat oder Prinzip im Sportunterricht? In V. Scheid. (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 55-59), dvs Band 165. Hamburg: Czwalina.
- Frommer, H. (2000). Evaluation pädagogisch verstanden. *pädagogik* 52 (10), S. 50-54.
- Funke, J. (1986). Gespräche. *sportpädagogik* 10 (2), S. 10-17.
- Funke-Wieneke, J. (1992). Sportunterricht auf neuen Wegen – ein Dialog. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 123-132). Schorndorf: Hofmann.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Soziales Lernen. *sportpädagogik* 21 (2), S. 28-39.
- Gabler, H./Mohr, C. (1996). Motivationen zur Fairneß im Sport. Psychologische Überlegungen als Grundlage der Entwicklung eines Fragebogentests. *Sportwissenschaft* 26 (3), S. 290-314.

- Gassner, B. (2006). Empathie in der Pädagogik. Theorien, Implikationen, Bedeutung, Umsetzung (S. 7-324). Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Gebken, U./Wolters, P. (2005). Schulsportverweigerer. *sportpädagogik* 29 (2), S. 4-9.
- Gerdjikova, N. (1999). Emotionalität des Lehrers aus der Sicht pädagogischer Kompetenz. In: *Pädagogische Rundschau* 53, S. 755-762.
- Geuter, U. (2006). Körperpsychotherapie – Teil 2: Der körperbezogene Ansatz im neueren wissenschaftlichen Diskurs der Psychotherapie. In *Psychotherapeutenjournal* 5 (2), S. 258-264.
- Giesecke, H. (1999). Kurze Anmerkungen zur „emotionalen Bildung“ in der Schule. In: *Neue Sammlung* 39, 4, S. 563-584.
- Goleman, D. (1996). *Emotionale Intelligenz*. München Wien: Hanser.
- Gómez, C. (2009). Lehrerbildung: Von der Studienberatung zum Qualitätsmanagement. In *Päd Forum* 37/28 (5), S. 205-208.
- Göppel, R. (1999). „Emotionale Intelligenz“ als Bildungsziel? In *Neue Sammlung* 39 (4), S. 563-584.
- Gottman, J. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz*. München Zürich: Diana.
- Graf, B. (2001). Verbesserungen des Unterrichts gemeinsam planen und umsetzen. *pädagogik* 53 (5), S. 10-13.
- Gramespacher, E./Weiß, S. (2005). Gender Mainstreaming in der Hochschule umsetzen und fördern. Seminare für Gender-Kompetenz planen und durchführen. In B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-26), Berlin: Raabe, Griffmarke E 3.3.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Greenberg, L. (2005). Emotionszentrierte Therapie: Ein Überblick. In *Psychotherapeutenjournal* 4 (4), S. 324-337.
- Grosse Holtforth, M. & Castonguay, L.G. (2007). Beziehung und Techniken in der Kognitiven Verhaltenstherapie – ein motivorientierter Ansatz. In *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 39 (2), S. 335-350.
- Größing, S. (2001). *Einführung in die Sportdidaktik*. 8. Aufl. Wiebelsheim: Limpert.
- Gudjons, H. (2007). Lehren durch Instruktion. *pädagogik* 59 (11), S. 6-11.
- Hart, S. & Kindle Hodson, V. (2006). *Empathie im Klassenzimmer* (S. 115). Paderborn: Junfermann.
- Hartkemeyer, J. F. & M. (2005). *Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hartkemeyer, M & J.F./Freeman Dhority, L. (2010). *Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hascher, T. (2005). Pädagogische Standards in der Lehrerbildung. *pädagogik* 57 (9), S. 35-38.
- Hawelka, B. (2007). Evaluation von Lehrveranstaltungen. In B. Hawelka/M. Hammerl/H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre*. Heidelberg: Asanger.
- Haupt, U. (1985). Der Unterrichtsgrundsatz der Sachgemäßheit im Sportunterricht. In *Pädagogische Welt* (39) 6, S. 243-247.
- Heiner, M/Schneckenberg, D./Wildt, J. (2005). Online-Pädagogik – eine europäische Perspektive. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-28), Berlin: Raabe, Griffmarke D 3.9.
- Held, P. (1997). Die Kummerlöser. Erfahrungen mit einem Konfliktausschuss. *pädagogik* 49 (10), S. 16-21.
- Held, P. (1998). Sich selbst und die Klasse besser kennenlernen. *Pädagogik* 50 (1), S. 12-16.
- Heymann, H.W. (2001). Basiskompetenzen – gibt es die? *pädagogik* 53 (4), S. 6-9.
- Hinsch, R./Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten. Arbeitsbericht des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam. Band 13*.
- Hinsch, R./Pfungsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Hirtz, P., Hotz, A. & Ludwig, G. (2003). *Bewegungsgefühl*. Schorndorf: Hofmann.
- Hietzge, M. & Balthasar, A. (2009). Evaluationsforschung und ihre Anwendung in Schule und Bewegungsangeboten – was tun mit den Ergebnissen? In M. Hietzge & N. Neuber (Hrsg.), *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive* (S. 11- 28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Höhmann, K. (2009). *KLASSENLEHRER. Ideen und Hilfen für den Alltag*. In: Friedrich Jahreshaft XXVII (S. 16-17). Seelze: Friedrich Verlag.
- Holtappels, H. G./Tillmann, K.-J. (1999). „Hausgemachte“ Gewaltkrisen – Und was in der Schule dagegen getan werden kann. Empirische Forschungsergebnisse, präventiv gewendet. *pädagogik* 51 (1), S. 8-12.
- Homberger, D. (2003). *Lexikon Schulpraxis. Theorie und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hotz, A. (2002). Umgang mit Bewegungsgefühlen. In A. Kuchler/B. Kuchler. (Hrsg.), *Skifahren – ein Leben* (S. 61-70). Werne.
- Hüther, G. (2004). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jakob, M. (1991). «... dann wollen wir das Ding mal fliegen lassen». *sportpädagogik* 15 (2), S. 64-66.

- Kaltwasser, V. (2008). Achtsamkeit und Präsenz. Die Lehrkraft als Ruhepol. *pädagogik* 60 (11), S. 16-19.
- Kanning, U.P. (2009). ISK. Inventar sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Kern, H. (2010). Kooperatives Führen erhöht die Selbstmotivation. In Bund Deutscher Fußball-Lehrer. *Journal* Nr. 39, S. 36-37.
- Kessler, H./Thumser, K. (2006). Schlüsselkompetenzen durch aktives und fallbezogenes Lernen fördern. Ein neues Lehrkonzept aus der Medizin. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-14), Berlin: Raabe, Griffmarke G 5.6.
- Kiersch, J. (2000). Wirkung durch Empathie. Über Cassirer, Dilthey, Steiner und die vergessene Basiskompetenz der Einfühlung. In *Bildung und Erziehung*, Heft 53, S. 65-77.
- Kleindienst-Cachay, C. (1996). Empathie in Spiel und Sport. *sportpädagogik* 20 (2), S. 19-28.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25-38). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klippert, H. (2003). Vom Methodentraining zur systematischen Unterrichtsentwicklung. *pädagogik* 55 (9), S. 38-43.
- Klumpp, P./Miethling, W.-D. (1997). Die Schülerperspektive: Neue Schüler stellen neue Anforderungen an Lehrer – Rekonstruktion bedeutsamer Unterrichtserfahrungen aus der Sicht heutiger Schüler. In G: Friedrich/E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 237-245). Hamburg: Czwalina.
- Knörzer, W. & Rupp, R. (2010). Ressourcenorientierung als Grundprinzip sportpädagogischen Handelns. In W. Knörzer & M. Schley (Hrsg.), *Neurowissenschaft bewegt* (S. 19-34). Hamburg: Czwalina.
- Knörzer, W./Amler, W./Rupp, R. (2011). Mentale Stärke entwickeln. Das Heidelberger Kompetenztraining in der schulischen Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kohut, H. (1975). *Die Zukunft der Psychoanalyse*, Frankfurt/M.
- Kölln, D. (2006). Ein offenes Ohr für Lehrkräfte haben. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-12), Berlin: Raabe, Griffmarke E 1.1.
- Köppe, G./Schmidt, J. (1997). Vorbildlich und offen handeln – Die Vorbildfunktion unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme. In G. Köppe/D. Kuhlmann (Hrsg.), *Als Vorbild im Sport unterrichten* (S. 67-78). Hamburg: Czwalina.
- Körner, J. (1998). Einfühlung: Über Empathie. In *Forum der Psychoanalyse*, 14 (1), S. 1-17.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau: Laub.
- Krapp, A. (2008). Motivation ist das A und O. In *Friedrich Jahresheft XXVI* (S. 79-81). Seelze: Friedrich Verlag.

- Kraus, L./Schwiersch, M. (2005). Die Sprache der Berge. Handbuch der alpinen Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Krell, G. (2002). Welche Bedeutung haben emotionale Kompetenzen im Arbeitsleben? In Sallisch, M. von (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krelle, M. (2010). Zuhördidaktik. In V. Bernius/M. Imhof (Hrsg.), Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 51-68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kretschmer, J. (1995). Zur Auswahl und Ordnung der Inhalte im Hamburger Lehrplan für den „Sport in der Grundschule“. In F. Borkenhagen/K. Scherler (Hrsg.), Inhalte und Themen des Schulsports – dvs-Schriftenreihe (S. 219-228). Sankt Augustin: Academia.
- Kriz, W.C. (2000). Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Kutzbach, C. (2007). Das Phänomen der Empathie. In Deutschlandfunk-Studiozeit-Aus Kultur und Sozialwissenschaften (<http://www.dradio.de/df/sendungen/studiozeit-ks/588959>), S. 1-5.
- Landherr, H. (1997). Interaktionsleitende Vereinbarungen im Sportunterricht. Dissertation. Hamburg: Czwalina.
- Lange, H./Sinning, S. (Hrsg.) (2009). Handbuch Sportdidaktik. 2. Aufl. Balingen: Spitta.
- Langer, R. (2001). SchülerInnenfeedback. Rahmenorientierungen und Methoden. pädagogik 53 (5), S. 30-33.
- LeDoux, J. (1986). Sensory Systems and Emotion. In D. Goleman (1996), Emotionale Intelligenz (S. 387 f.). München Wien: Hanser.
- Liekam, S. (2004). Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. Inaugural-Dissertation. München.
- Lineham, M.M. (2007). Trainingsmanual zur Dialektisch-Behavioralen Therapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. München: CIP-Medien.
- Lipps, T. (1906). Leitfaden der Psychologie. Leipzig: Engelmann.
- Loimeier, M. (2012). Zur Zukunft des Bachelor oder: Die Reform geht weiter. In Schwetzinger Zeitung 119, Nr. 182, S. 29.
- Lukesch, H. (2006). FEPAA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Lüpke, Chr. (1986). Pädagogischer Takt im Sportunterricht. sportpädagogik 10 (2), S. 6-8.

- Maass, P. (2000). Selbstbestimmte Arbeit in der Bewegungswerkstatt. Ein Modell für Fortbildungsveranstaltungen. *sportpädagogik* 24 (1), S. 37-40.
- Marks, F./Thömen-Suhr, D./Wypior, J.P. (2009). Lehrende als Trainer und Coach. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-28), Berlin: Raabe, Griffmarke A 3.7.
- Martens, J. U. (1998). *Verhalten und Einstellungen ändern*. Hamburg: Windmühle GMBH.
- Marx, S. (2006). Neue Wege in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-16), Berlin: Raabe, Griffmarke L 1.2.
- Marx, G./Narrog, H./Ullmann, R. (1996). Ansteckungsgefahr! Wie das „Empathie-Virus“ wirkt. *sportpädagogik* 20 (2), S. 29-36.
- McDougall, W. (1928). *Grundlagen einer Sozialpsychologie*. Jena: Fischer.
- Mead, G.H. (1934). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meindl, C. (1998). FEAS. Fragebogen zur Erfassung von Empathie und angemessenem sozialem Verhalten. In *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathietrainings*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Regensburg, Fachbereich Psychologie.
- Mengisen, W. (2006). „Eure Schüler sind nicht eure Schüler“. *mobile* 8 (1), S. 20-21.
- Meyer, H. (1997a). *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1997b). *Schulpädagogik Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michels, H./Schöttler, B. (1994). „Neue“ Materialien und Spielgeräte für den Schulsport. Hinweise zu Einsatz- und Einkaufsmöglichkeiten. *sportunterricht* 43 (12), S. 504-518.
- Miethling, W.-D. (1993). Unterrichtsstörungen. *sportpädagogik* 93 (5), S. 14-23.
- Miethling, W.-D./Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling/P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 1-24), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Miller, R. (1999). Alle Lehrerinnen lieben Schülerinnen!? *Pädagogik* 51 (9), S. 32-34
- Mitschka, R. (2000). *Sich auseinandersetzen – miteinander reden*. Linz: Veritas Verlag.
- Moegling, K. (2004). Zur „Weisheit des Körpers“ – Eine kritische Untersuchung exemplarischer Arbeiten zur „Weisheit des Körpers“ In E. Beckers/T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jenseits von Schule: Sportpädagogische Aufgaben in außerschulischen Feldern* (S. 79-91). Butzbach-Griedel: Afra.
- Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt – Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Müller, A. (2003). *Ziele sind Wegmarken*. In *Spirit of Learning*. Institut Beatenberg. Schweiz.

- Müller, A. (2004). Denken heißt Zurechtmachen. In Spirit of Learning. Institut Beatenberg. Schweiz.
- Neumann, P. (2010). Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre? Sportpädagogik 34 (3+4), S. 62-65.
- Ostendorf, F./Angleitner, A. (2008). NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Manual. Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe.
- Perrez, M./Huber, G. L./Geißler, K. A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Lehrbuch (S. 357-422). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. et al. (1999). Sozialtraining in der Schule. Materialien für die psychosoziale Praxis (S. 36-41). Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (2006). Soziale Beziehungen. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 717-724). Weinheim: Beltz.
- Petzold, H. (1980). Die Rolle des Therapeuten und die therapeutische Beziehung in der Integrativen Therapie. In H. Petzold (Hrsg.), Die Rolle des Therapeuten (S. 254). Paderborn.
- Petzold, H. (1994). Leben ist Bewegung. Motorik 17 (1), S. 2-9.
- Peuke, R. (1997). Dilemmata einer Methodik sozialen Lernens im Sport und ein möglicher Ansatz. In G. Friedrich/E. Hildenbrandt (Hrsg.), Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf, dvs-Band 83 (S. 225-235). Hamburg: Czwalina.
- Pfeffer, I. & Weidig, T. (2012). Der Trainer im Kinder- und Jugendsport: Praxistipps zur Beziehungsgestaltung und Kommunikation 53 (1-2), S. 52-57.
- Philipp, E. (1996). Teamentwicklung in der Schule. Weinheim und Basel.
- Pongratz, L. (2001). Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb. In T. Hug (Hrsg.), Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (S. 29-42). Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Preißer, R. (2003). Evaluation der Hochschullehre und Selbststeuerung des Lernens. In B. Berendt/ H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (S. 1-24), Griffmarke I 2.3 Berlin: Raabe.
- Prohl, R. (1999). Grundriß der Sportpädagogik. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R./Gröben, B. (2011). Was ist eine sportliche Bewegung? In V. Scheid/R. Prohl (Hrsg.), Bewegungslehre (S. 11-50). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Scheid, V. (2012). Bewegungskultur als Bildungsmedium. In V. Scheid/R. Prohl (Hrsg.), Sportdidaktik (S. 18-34). Wiebelsheim: Limpert.
- Pühse, U. (1994). Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann.
- Pühse, U. (2004). Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport. Schorndorf: Hofmann.

- Rahn, I. (2007). Grundlagen der „Motivierenden Gesprächsführung“ und ihre Anwendung in der Suchthilfe. Diplomarbeit im Fachbereich Sozialpädagogik. Hochschule Neubrandenburg.
- Recktenwald, H.-D. (2001). Persönlichkeitsentwicklung im Sport und durch Sport. Nicht nur fordern, auch pädagogisch verfolgen! In *Betrifft Sport* 23 (Beitragsserie/Ausgaben: 1/2/3/4/5/6).
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp/B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613- 658). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 6, S. 457-500. Göttingen.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp/B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim.
- Reiser, H. (1989). Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn als pädagogischer Ansatz. In H. Petzold (Hrsg.), *Integrative Therapie. Zeitschrift für Verfahren Humanistischer Psychologie und Pädagogik* (S. 404-408). Paderborn: Junfermann.
- Rethorst, S. (2000). Freude, Enttäuschung, Ärger und Co – Emotionen im Sportunterricht. *sportunterricht* 49 (6), S. 181-187.
- Richartz, A. (2011). Vereins- und Leistungssport aus pädagogischer Perspektive. Eröffnungsvortrag zur Jahrestagung 2011 der dvs-Sektion Sportpädagogik zur Thematik „Kinder- und Jugendsport zwischen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung“ in Heidelberg.
- Riedel, K. (2007). Empathie bei Kindern psychisch kranker Eltern. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen.
- Rindermann, H. (2008). EKF. Emotionale-Kompetenz-Fragebogen. Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Göttingen: Hogrefe.
- Rubner, A. (2012). Ruth Cohn zum 100. Geburtstag – ihr Leben und ihr Werk. In *Psychotherapeutenjournal* 11 (1), S. 4-9.
- Rüegsegger, R. (2009). Warum Kooperatives Lernen viel bewirkt. *pädagogik* 61 (12), S. 36-38.
- Rühle, A. (2013). Ich sehe dich. In *Süddeutsche Zeitung* Nr. 40, S. 10.
- Salzberger-Wittenberg u. a., (1997). Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: WUV/Universitätsverlag.
- Scheid, V./Prohl, R. (Hrsg.) (2012). *Sportdidaktik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Scherer, H.-G. (2010). Bewegung lernen und lehren. *Sportpädagogik* 35 (3-4), S. 78-86.
- Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materielle Erfahrung*. Schorndorf: Hofmann.

- Scheunpflug, A. (2006). Gefühle als Helfer. In Schüler Wissen für Lehrer (S. 34-36). Seelze: Friedrich Verlag.
- Schlippe, A. von/Schweitzer, J. (2010). Systemische Interventionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlömer, H. (2005). Acht Regeln für schulische Prävention. pädagogik 57 (2), S. 32-33.
- Schmidt, T. (2011). Kommunikationstrainings erfolgreich leiten. Bonn: managerSeminare verlags GmbH.
- Schmitt, H. (2002). Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften. grundschulmagazin 70 (3-4), S. 35-40.
- Schorr, A. (in Druck). Multidimensionaler Fragebogen zur Messung von Empathie. Göttingen: Hogrefe Verlagsgruppe.
- Schultze, A. (1992). Über den Umgang mit Gefühlen in der Themenzentrierten Interaktion (TZI). In V. Buddrus (Hrsg.), Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik (S. 148-156). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schwarzer, C./Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Selman, R.L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M.
- Siburg, K.F./Hellermann, K. (2009). Hochschuldidaktische Schulung von mathematischen Übungsgruppenleitern. In B. Berendt/H.P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (S. 1-20), Berlin: Raabe, Griffmarke L 1.13.
- Sommer, M./Eckstein, G. (2008). Gespräche führen: Ein pädagogisches Kerngeschäft. pädagogik 60 (9), S. 42-46.
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). IVE. Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern. Manual. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Stallmann, C. (2011). „Spiele spielen“ – Handicaps taktisch einsetzen. sportunterricht 60 (2), S. 15-16.
- Steiner, C. (1997). Emotionale Kompetenz. München Wien: Hanser.
- Stemme, F. (1997). Die Entdeckung der Emotionalen Intelligenz. München: Goldmann.
- Sticher-Gil, B. (2001). Chancen und Risiken ganzheitlicher Lehr- und Lernformen an der Hochschule. In T. Hug (Hrsg.), Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten (S. 266-279). Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Strittmatter, A. (2001).Langzeiterfahrungen mit SchülerInnenfeedback. Pädagogik 53 (5), S. 36-39.

- Szabo, P. (2009). Eine Theorie der Theorielosigkeit – lösungsorientierte Annahmen im Coaching. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 255-266). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tausch, R. (2006). Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 575-584). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (1992). Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. *pädagogik* 44 (9), S. 32-55.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Thal, J./Vormdohre, K. (2009). *Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Themenheft „Körpersprache“ (2007). *sportpädagogik* 31, Heft 2.
- Thierer, R. (2001). Sportlehrerausbildung. In H. Haag/A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 437-445). Schorndorf: Hofmann.
- Trebels, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept – eine pädagogische Auslegung von Bewegung. *sportunterricht* 41 (1), S. 20-29.
- Troßmann, E./Baumeister, A. (2005). Universitäts- und fachübergreifende Lehrkooperationen gestalten – Kompetenzen umfassend trainieren. In B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin: Raabe, Griffmarke E 1.5.
- Ullmann, R. (2012). Barren, Bälle, Bewegungsgefühle. Geräte im Sportunterricht lösen bestimmte Emotionen aus. Benötigen Sportlehrkräfte dafür Objekt-Empathie? *sportpädagogik* 36 (2), S. 35-40.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Dissertation, TH Darmstadt.
- Ungerer-Röhrich, U. u. a. (1990). *Praxis sozialen Lernens im Sportunterricht*. Dortmund: Borgmann.
- Ungerer-Röhrich, U. u. a. (2007). Schatzsuche im Kindergarten – ein ressourcenorientierter Ansatz zur Förderung von Gesundheit und Bewegung. *motorik* 30 (1), S. 27-34.
- Voss, H.-P. (2007). Lernen im Studium. In B. Berendt/H.-P. Voss/J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin: Raabe, Griffmarke A 3.4.
- Wagner, A.-C./Iwers-Stelljes, T.A. (2005). Gelassener werden durch Introversion. Ein neuer Ansatz für Beratung und Selbstmanagement. *pädagogik* 57 (6), S. 20-23.
- Wallbott, H.G. (2000). Empathie. In J.H. Otto/H.A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 370-380). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Wassener, D. (1999). Inseln der Ruhe und Unterstützung schaffen. Kollegiale Beratung und Supervision als Element von Schulentwicklung. *pädagogik* 51 (1), S. 40-43.
- Weichert, W./Cunis, M. (2010). *Geräte selbst bauen für Bewegung, Spiel und Sport. Eine Werkstatt zum Entwerfen, Herstellen und Erproben*. Schorndorf: Hofmann.

- Weisbach, C./Dachs, U. (1997). Mehr Erfolg durch Emotionale Intelligenz. München: Gräfe und Unser Verlag.
- Welzer, H. (2005). Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck.
- Wenzel, K. (1990). Links wie rechts? sportpädagogik 14 (1), S. 41.
- Westermann, R. (2002). Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. In Zeitschrift für Psychologie, 210, S. 4-26.
- Westermann, R. (2006). Studienzufriedenheit. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 756-763). Weinheim: Beltz.
- Wildt, J. (2003). Thesen zu einer modularisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung. Qualifizierungsprogramm zwischen Marktsteuerung und Expertenkonstruktion. In Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Bielefeld.
- Wilke, M. (2008). Übungsbuch Einfühlsame Kommunikation. Paderborn: Junfermann.
- Zeinz, H./Scheunpflug, A. (2010). Selbstbewusstsein und Lernerfolg. pädagogik 62 (10), S. 36-39.
- Zimmer, R. (1993). Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Zimmer, R./Volkamer, M. (1981). Modell-Lernen im Sportunterricht. sportpädagogik 5 (6), S. 18-23.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Handlungsdimensionen/Äußerungsformen von gerätespezifischen Bewegungsgefühlen	12
Abbildung 2:	Wechselwirkungsprozess zwischen Person, Geräteanreiz und Bewegungs-/Gefühlsbeziehung	82
Abbildung 3:	Wechselwirkungsprozess zwischen Person, Bewegungs-/Gefühlsabsicht und Geräteanreiz	83
Abbildung 4:	Der objekt-empathische Kompetenzerwerbsprozess der Sportstudierenden im idealtypischen Qualifizierungs-/ (Aus-)Bildungsformat	99
Abbildung 5:	Aufbau und Struktur der 5-Tages-Version des HD-EBiK	127
Abbildung 6:	Ein pragmatisches (Aus)Bildungskonzept zur Entwicklung der Objekt-Empathie in der Sportlehrer(aus)bildung	137

**Arbeitsbogen „Themen – ABC“
„Was kennzeichnet eine
objektive-empathische Sportlehrerkraft?“**

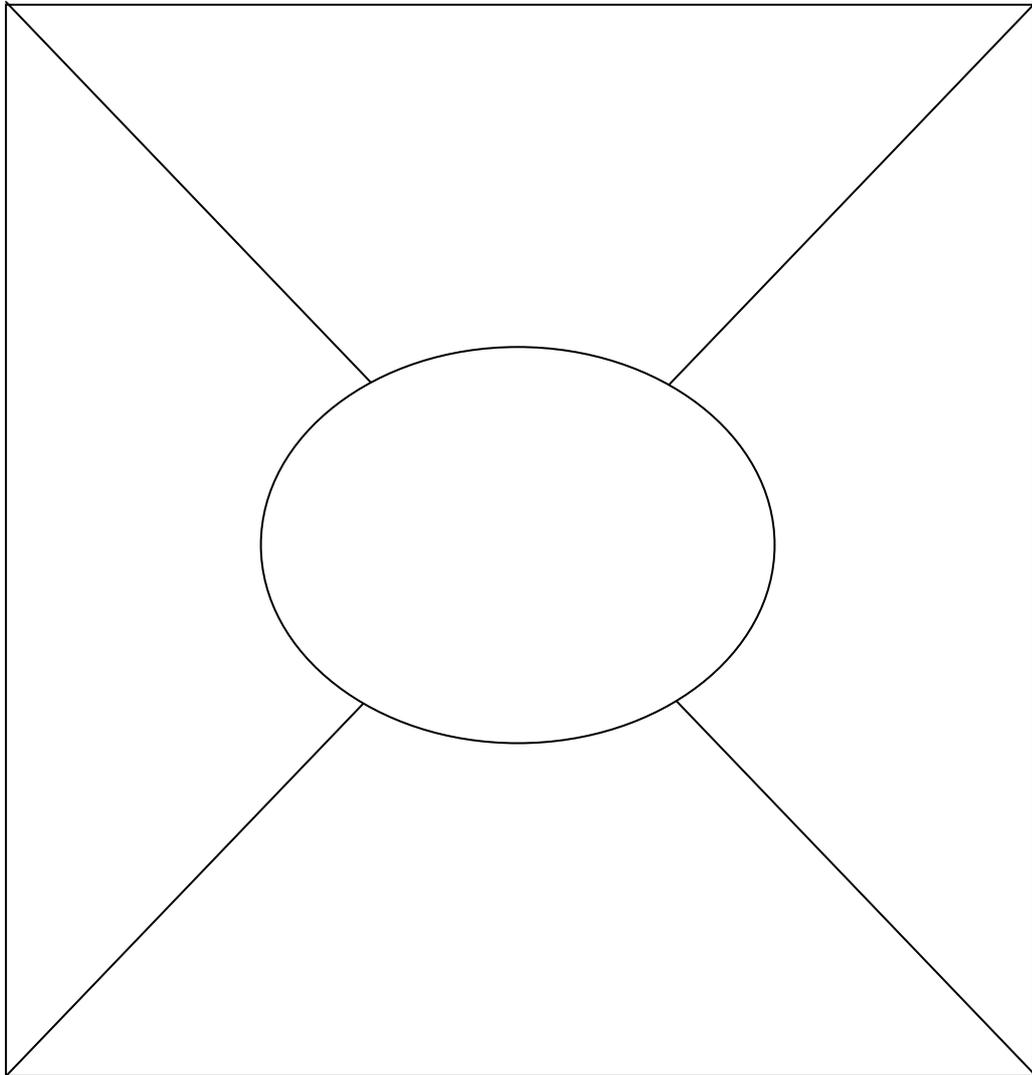
A	N
B	O
C	P
D	(Q)
E	R
F	S
G	T
H	U
I	V
J	W
K	(X)
L	(Y)
M	Z

Arbeitsauftrag

1. Notieren Sie zu jedem Buchstaben einen Begriff, den Sie mit dem Thema „Was kennzeichnet eine objekt-empathische Sportlehrerkraft?“ in Verbindung bringen. Zu den eingeklammerten Buchstaben können, müssen aber nicht Begriffe gefunden werden.
2. Setzen Sie sich mit einem anderen Sportstudierenden zusammen, um die Begriffe zu vergleichen, die Themenliste zu ergänzen und Doppelnennungen zu streichen.
3. Stellen Sie das Ergebnis im Plenum vor; das Plenum soll sich auf die 5 wichtigsten Kennzeichen einer objekt-empathischen Sportlehrerkraft einigen.

**Arbeitsbogen „Anders oder gleich“
„Worauf achten Sie insbesondere, wenn Sie eine Sportstunde
mit Spiel- und Sportgeräten planen?“**

Die Sportstudierenden bilden Kleingruppen. Jede Gruppe erhält einen Flipchartbogen, der z. B. für vier Sportstudierende wie folgt aufgeteilt ist:



Arbeitsauftrag:

1. Wählen Sie sich ein persönliches äußeres Segment aus, das kreisförmige Segment in der Mitte ist für die gesamte Gruppe vorgesehen.
2. Bringen Sie zur Frage „Worauf achten Sie insbesondere, wenn Sie eine Sportstunde mit Spiel- und Sportgeräten planen?“ Ihre Vorstellungen oder Ihr Vorwissen ins Spiel.
3. In das innere Segment werden nur diejenigen Aspekte eingetragen, die von allen Mitgliedern der Gruppe vertreten werden. In die äußeren Segmente werden nur diejenigen Aspekte notiert, die einzigartig für das einzelne Gruppenmitglied sind.
4. Die Gruppen stellen anschließend ihre Ergebnisse im Plenum vor.

Impulsbogen „Dilemmata-Geschichte“ „Das Straßenbahnproblem“

Dilemma-Szenario/Teil I:

Eine Straßenbahn ist außer Kontrolle geraten und rast die Schienen entlang. Einige Meter weiter bessern fünf Arbeiter die Gleise aus und aus Ihrer sicheren Entfernung können Sie erkennen, dass die fünf von der Straßenbahn getötet werden. Aber vor sich sehen Sie einen Hebel, den Sie umlegen können, um die Straßenbahn auf ein anderes Gleis umzuleiten, wo sie einen einzigen Arbeiter tötet.

Was tun Sie?

**Dilemma-Szenario/Teil II:**

Stellen Sie sich vor, dieselbe Straßenbahn rast die Gleise entlang, dieselben fünf Arbeiter sind in Gefahr, aber nun stehen Sie auf einer Fußgängerbrücke über den Schienen. Neben Ihnen steht ein stark übergewichtiger Mann, und Sie erkennen, dass Sie die Straßenbahn aufhalten und die fünf Arbeiter retten könnten, wenn Sie ihn vor den Zug stoßen.

Was machen Sie jetzt?



Instruktionsbogen „Feedbackregeln“

Kommunikations- und Feedbackregeln (n. Baukloh-Herzig, 2000)

Grundlegende Hinweise für Feedbackgespräche:

- Wir tragen unsere Anliegen in der Ich-Form vor.
- Wir reden den Angesprochenen direkt an.
- Wir lassen uns gegenseitig ausreden.
- Wir hören uns gegenseitig zu.
- Wir vermeiden Verallgemeinerungen (z. B.: „Du machst das immer/nie!“).
- Wir vermeiden Killerphrasen (z. B.: „Das ist aber doof!“).

Allgemeine Hinweise für Feedbackpartner:

- Jeder Teilnehmer gibt Feedback
- Feedback ist ein Geschenk; deshalb nicht diskutieren oder rechtfertigen, nur zuhören.
- Feedback hat mit dem Geber genau so viel zu tun wie mit dem Nehmer.

Hilfen für den Feedback-Geber:

- eigenes Erleben beschreiben
- kurz, auf den Punkt, konkret
- nur zu Dingen, die veränderbar sind
- beachten, ob der andere für etwas Spezielles Rückmeldung haben möchte

Hilfen für den Feedback-Nehmer:

- Fremdwahrnehmung darf vom Selbstbild abweichen
- Feedback ist eine Möglichkeit, zusätzliche Informationen über sich zu erhalten
- Feedback ist kein Aufruf zur Veränderung
- Nehmer entscheidet, wie viel Feedback er will

Kommunikations- und Feedbackregeln (n. Philipp, 1996)

- **Konkret** (Verhalten beschreiben, nicht interpretieren)
- **Kurz** (knapp und präzise beschreiben)
- **Kurzfristig** (Rückmeldepromptheit)
- **Konstruktiv** (Negatives und positives Feedback ausbalancieren)

Instruktionsbogen (Teil I) „Der sichere Weg in einen gelingenden Dialog“

Diese Grundhaltungen und Kernfähigkeiten helfen Ihnen, mit anderen in einen gelingenden Gesprächsdialog zu kommen.

1. Nehmen Sie eine **lernende Haltung** ein, das heißt: Treten Sie nicht als Wissender, als Experte auf, sondern verkörpern Sie eine Art von Anfängergeist, der Interesse an neuen Sichtweisen zeigt und „bewährte“ Fühl-, Denk- und Handlungsmuster in Frage stellt.

Paradox interveniert: Beeindrucken Sie mit Wissen!

2. Zeigen Sie **radikalen Respekt**, das heißt: Akzeptieren Sie Ihren Gesprächspartner nicht nur, so wie er ist. Versuchen Sie auch, ihn aus seiner Gefühlslage und Perspektive zu sehen.

Paradox interveniert: Nehmen Sie den anderen keinesfalls ernst!

3. Versuchen Sie, von **Herzen zu sprechen**, das heißt: Sprechen Sie von dem, was Ihnen wirklich wichtig ist, nicht nur aus dem „Kopf“, sondern auch aus dem „Bauch“ heraus. Verzichten Sie auf Belehrungen, zeigen Sie, was Sie emotional wesentlich berührt.

Paradox interveniert: Bleiben Sie unpersönlich, abstrakt und kalt!

4. Versuchen Sie, **reflektiert zuzuhören**, das heißt: Hören Sie so zu, dass sich der Gesprächspartner selbst entdeckt und Sie sich selbst dabei beobachten können, ob Sie das Gehörte in eine Ihrer „Schubladen“ stecken.

Paradox interveniert: Unterbrechen und bewerten Sie ständig!

5. Bemühen Sie sich, **Annahmen und Bewertungen zu suspendieren**, das heißt: Machen Sie sich Ihre eigenen Annahmen und Bewertungen bewusst und unterscheiden Sie diese von Ihren Beobachtungen. Halten Sie Ihre Einschätzungen »in der Schwebe« und gründen Sie auf ihnen zunächst keine Reaktion.

Paradox interveniert: Sehen Sie Ihre Meinung als uneinnehmbar an!

Instruktionsbogen (Teil II)

„Der sichere Weg in einen gelingenden Dialog“

6. Zeigen Sie eine **erkundende Haltung**, das heißt: Vermeiden Sie rhetorische Fragen, stellen Sie stattdessen aufrichtige Fragen in einer Haltung von Achtsamkeit, Neugierde und Bescheidenheit. Entwickeln Sie das Bedürfnis, den anderen wirklich verstehen zu wollen.

Paradox interveniert: Verunsichern Sie den anderen durch Verhörfragen!

7. Versuchen Sie, **produktiv zu plädieren**, das heißt: Legen Sie Ihre persönliche Sichtweise zu dem jeweiligen Thema und die Beweggründe dieser Sichtweise dar. Machen Sie die Herkunft Ihrer Bewertungen deutlich und beteiligen Sie den oder die anderen am eigenen Denkprozess.

Paradox interveniert: Vertreten Sie Ihren Standpunkt unmissverständlich!

8. Bemühen Sie sich um **Offenheit**, das heißt: Machen Sie die eigenen Beweggründe transparent und gehen Sie auf die Beweggründe des oder der anderen ohne Vorurteile und Kritik ein. Zeigen Sie Bereitschaft, sich auch von eigenen Überzeugungen zu lösen.

Paradox interveniert: Schotten Sie sich ab!

9. Gestatten Sie sich **Verlangsamung**, das heißt: Lassen Sie sich Zeit beim Sprechen, beim Nachdenken, beim Nachspüren. Nur so können Sie Ihre Gefühle und Gedanken beobachten und Verständnis und Wirksamkeit für sich selbst und andere erhöhen.

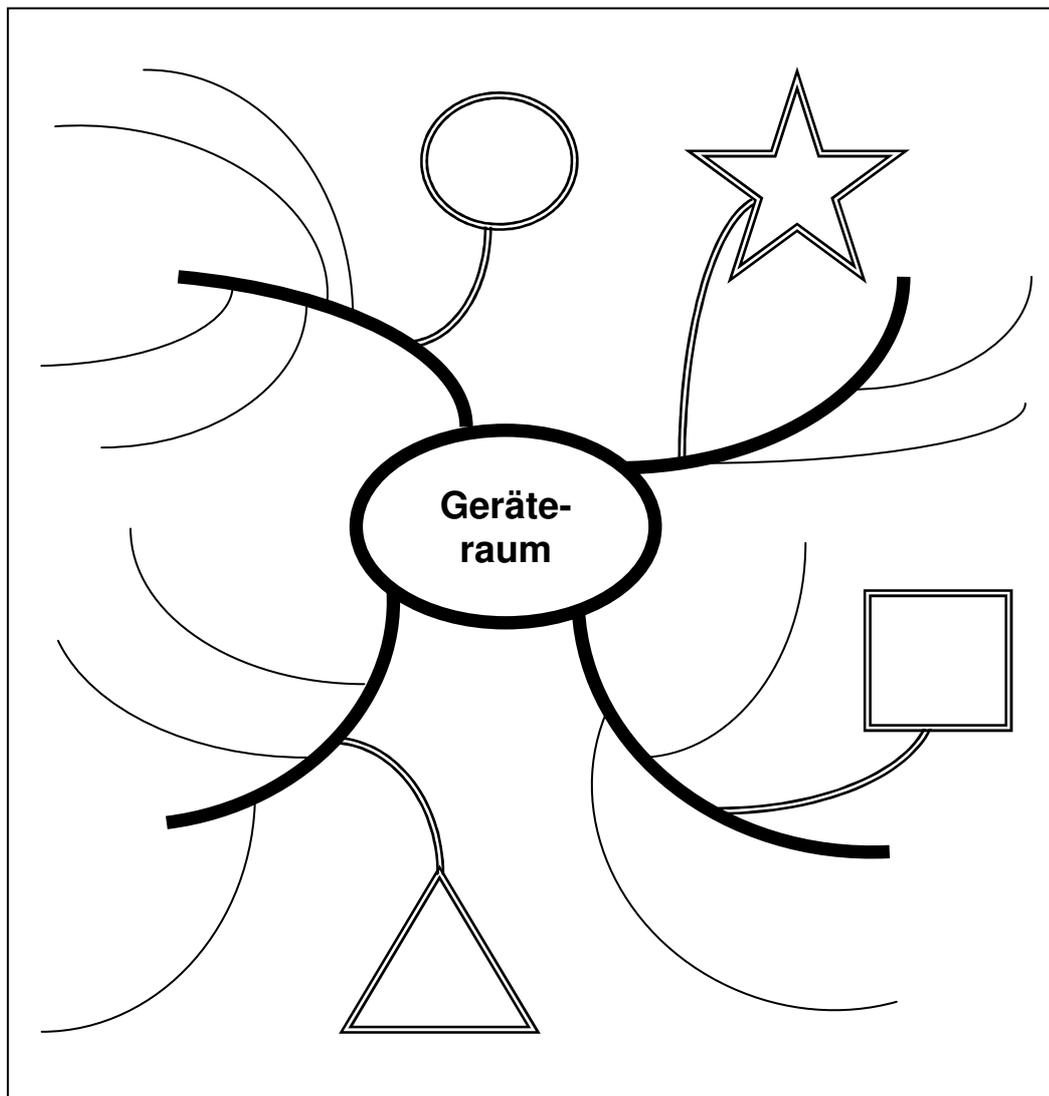
Paradox interveniert: Gönnen Sie sich selbst und anderen keine Pause!

10. Entwickeln Sie die Fähigkeit, den **Beobachter zu beobachten**, das heißt: Machen Sie sich Ihre eigene „Brille“, Ihre eigenen Gefühle und Vorannahmen, die eigene Haltung zum Gegenüber bewusst.

Paradox interveniert: Stellen Sie sich selbst niemals in Frage!

Inspektionsbogen „Was löst der Geräteraum bei mir aus?“

1. Suchen Sie einen Geräteraum auf und nehmen Sie einen Platz ein, der es Ihnen erlaubt, das spezifische Raumambiente mit seinen Spiel- und Sportgeräten in Ruhe zu erfassen.
2. Inspizieren Sie den Geräteraum, lassen Sie Ihren Blick über das Geräteensemble schweifen, nehmen Sie besondere Lagerungsmodalitäten und Gerüche wahr und überführen Sie Ihre Beobachtungen auf einer Mind-map.
3. Visualisieren Sie um die Mitte des Themas „Geräteraum“ Ihre Hauptgedanken (Hauptäste) und Ihre Nebengedanken (Nebenäste) in Form von Schlüsselwörtern.
4. Erhöhen Sie den Grad der begrifflichen Visualisierung (rationaler Aspekt), in dem Sie zusätzlich Farben, Symbole, Zeichnungen in die Formen (Kreis, Stern, Quadrat, Dreieck) einsetzen. Damit bringen Sie emotionale Aspekte mit ins Spiel.



Inspektionsbogen „Was lösen Bewegungsgeräte bei mir aus?“

1. Nehmen Sie intensiven Blickkontakt auf jeweils zu einem Bewegungsgerät, mit dem Sie a) besonders positive Bewegungserlebnisse (Lieblingsgerät) bzw. b) besonders negative Bewegungserlebnisse (Hassgerät) verbinden.
2. Fokussieren Sie sich auf das Lieblingsgerät/Hassgerät, richten Sie Ihre Aufmerksamkeit konzentriert nach innen und lassen Sie Ihren Assoziationen (Gefühle/Gedanken) freien Lauf.
3. Überführen Sie Ihre Assoziationen in eine kleine Geschichte. Heben Sie den emotionalen Erzählkern Ihrer Geschichte durch Farben, Skizzen, Symbole hervor.

<p>Super!</p> <p>Mit diesem Gerät geht es mit gut!</p> 	<p>Geschichte A: Mein „Liebungsgerät“</p>
<p>Schrecklich!</p> <p>Mit diesem Gerät geht es mir schlecht!</p> 	<p>Geschichte B: Mein „Hassgerät“</p>

Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil I)
Gefühle, die wir haben, wenn unsere Bedürfnisse „erfüllt“ sind

Abenteuerlust
Anziehung
Aufblühen

angeregt
angetan
angetörnt
aufgedreht
aufgeregt
aufgewühlt (vor Erfolg)
ausgeglichen
ausgelassen
ausgeruht
aus dem Häuschen
außer sich (vor Freude)

Harmonie

heiter
hingerissen
hoffnungsvoll

Innigkeit
Intensität

im siebten Himmel
inspiriert
interessant

klar
kraftvoll

Behagen
Bewunderung

beeindruckt
befreit
befriedigt
begeistert
begierig
beglückt
belebt
berauscht
bereichert
berührt
beruhigt
besänftigt
beschwingt
bewegt
bezaubert

Gemütlichkeit

gebannt
geborgen
gefasst
gefesselt
gelassen
gelöst
gerührt
geschützt
gespannt
gestärkt
getröstet
gesund
glücklich
gutgelaunt

dankbar

Ehrfurcht
Eifer
Energie

elektrisiert
energetisiert
energievoll
enthusiastisch
entlastet
entschlossen
entspannt
entzückt
erfreut
erfrischt
erfüllt
ergriffen
erholt
erleichtert
erlöst
ermutigt
erquickt
erstaunt
erwartungsvoll
euphorisch

Feuer und Flamme
Flow
Frieden

fasziniert
frei
frisch
froh
fröhlich

Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil II)
Gefühle, die wir haben, wenn unsere Bedürfnisse „erfüllt“ sind

Lebensfreude
Leidenschaft
Liebe
Lust

lebendig
 lebhaft
 leicht
 liebevoll
 locker
 lustig
 lustvoll

Staunen
Sympathie

sanft
satt
schwungvoll
selig
sicher
sorglos
stabil
stark
still
stolz

Wärme

wach
 weich
 weit
 wohl

Mitgefühl
Mitleid
Mut

mild
 motiviert
 munter

risikobereit
 ruhig

tatendurstig

unbekümmert
 unbeschwert
 ungeduldig
 unternehmens-
 lustig

Zärtlichkeit
Zufriedenheit
Zuneigung
Zutrauen
Zuversicht
 zufrieden

Nähe

nah
 neugierig

offen
 optimistisch

übermütig
überrascht
überströmend (vor
 Freude)
überwältigt

Vertrauen
Vertrautheit

verblüfft
 vergnügt
 verliebt
 verrückt (vor
 Freude)
 versunken
 verträumt
 verzaubert
 vital

Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil III)
Gefühle, die wir haben, wenn unsere Bedürfnisse
„nicht erfüllt“ sind

Abneigung
Abscheu
Angst

abgeschnitten
abgespannt
abgestoßen
abwesend
alarmiert
allein
angespannt
angestrengt
angewidert
antriebslos
apathisch
argwöhnisch
ärgerlich
aufgebracht
aufgedreht
aufgeregt
aufgewühlt
ausgebrannt
ausgehungert
ausgelaugt

Kummer

kalt
kaputt
kleinmütig
konfus
kraftlos
krank
kribbelig

Bedauern
Beklemmung

bedrückt
befangen
beklommen
bekümmert
belastet
benommen
besorgt
bestürzt
betroffen
betrübt
beunruhigt
bitter
blockiert

depressiv
deprimiert
durcheinander

Grauen
Groll

gebrochen
gehemmt
geknickt
geladen
gelähmt
gelangweilt
gereizt
gespannt
gestresst
gleichgültig
grummelig

Ekel

eifersüchtig
einsam
elend
empört
energielos
eng
entmutigt
entsetzt
enttäuscht
ernüchtert
erschlagen
erschöpft
erschrocken
erschüttert
erstaunt

Furcht

fassungslos
feindselig
fremd
frustriert

Härte
Hass

hilflos
hoffnungslos

irritiert

jämmerlich

Gefühlsliste/Emotionsvokabular (Teil IV)
Gefühle, die wir haben, wenn unsere Bedürfnisse
„nicht erfüllt“ sind

Leid

lahm
 lebensmüde
 leer
 lethargisch
 lustlos

Reue

rastlos
 ratlos
 resigniert
 ruhelos

Scham

Scheu
 Schmerz
 Sehnsucht

sauer
 schlaff
 schockiert
 schuldig
 schutzlos
 schwach
 schwer
 schwermütig
 schwindelig
 skeptisch
 starr

Widerwillen

wütend

matt

melancholisch
 miserabel
 misstrauig
 müde
 mürrisch
 mulmig
 mutlos

Trotz

träge
 traurig
 (wie) tot

überfordert

überlastet

Unmut

unbehaglich
 unbequem
 unberührt
 unbeteiligt
 unbewegt
 unentschlossen
 unerfüllt
 ungeduldig
 ungehalten
 unglücklich
 unruhig
 unsicher
 unter Druck
 unwohl
 unzufrieden

neidisch

nervös
 niedergeschlagen

ohnmächtig**Panik****Qual**

Verachtung
 Vorsicht

verblüfft
 verdrießlich
 verduzt
 verkrampft
 verlegen
 verletzlich
 verloren
 verspannt
 versteinert
 verstimmt
 verzagt
 verzweifelt

Zweifel

zerrissen
 zerschlagen (am Boden)
 zerstört
 zögerlich
 zornig
 zwiespältig

Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (Teil I)

Bedürfnisse – der Ursprung von Gefühlen und Bewegungsimpulsen

Alle Menschen haben...

das Bedürfnis nach Autonomie, z. B.:

- Wahlmöglichkeiten, Entscheidungsfreiheit, Freiwilligkeit, Privatsphäre

das Bedürfnis nach Identität, z. B.:

- Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Selbstbehauptung, Selbstaussdruck, Individualität

das Bedürfnis nach Sicherheit, z. B.:

- emotionale Sicherheit, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit, Loyalität

das Bedürfnis nach seelischer Nahrung, z. B.:

- Geborgenheit, Fürsorge, Anteilnahme, Mitgefühl, Ermutigung, Wertschätzung, Anerkennung

das Bedürfnis nach sozialer Einbindung, z. B.:

- Gemeinschaft, Rücksichtnahme, Unterstützung, Menschlichkeit, Zusammenarbeit, Freundschaft, Zugehörigkeit

körperliche Bedürfnisse, z. B.:

- Schutz vor körperlichem Schaden, Spannung und Entspannung, Wohlbefinden, Ruhe, Bewegung

geistige Bedürfnisse, z. B.:

- Anregung, Abwechslung, Wissen, Wachstum, Entwicklung, Verstehen, Ordnung,

das Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit, z. B.:

- Weltorientierung, sinnvolle Tätigkeit, Mitverantwortung, Leistung, Verbundenheit mit dem Leben, seinen Platz gefunden zu haben

das Bedürfnis nach Feiern, z. B.:

- Leichtigkeit, Lebendigkeit, Spaß, Spiel, Vergnügen, Freude

das Bedürfnis nach Harmonie, z. B.:

- Balance, Frieden, Stimmigkeit, Schönheit, Naturverbundenheit

Bedürfnisliste/Bedürfnisvokabular (Teil II)
Bedürfnisse hinter dem Gefühl erkennen oder: Gefühle nutzen

Mögliche Gefühle	Mögliche Bedürfnisse
Abenteuerlust	Erleben, Lebendigkeit, Inspiration
Angst, Unsicherheit, Vorsicht	Körperliche und emotionale Sicherheit, Unterstützung, Klarheit, Verständnis
Anspannung	Entspannung, Sicherheit
Blockiert-Sein	Fließen, Kontakt, Sicherheit, Verstehen
Druck, Stress, Überlastung	Entspannung, Leichtigkeit, Unterstützung, Balance
Entmutigung	Wirksamkeit, Vertrauen
Enttäuschung	Verlass, Vertrauen, Sicherheit, Fairness
Hilflosigkeit, Resignation	Wirksamkeit
Hoffnungslosigkeit	Perspektive Aussicht auf Umorientierung, Veränderung
Langeweile, Lustlosigkeit	Abwechslung, Anregung, Erleben, Sinn, Herausforderung
Neugierde	Verstehen, Lernen, Wissen, Entdecken
Nervosität, Unruhe	Sicherheit, Ruhe
Passivität	Einbezogen-Sein, Sinn, Bedeutung haben
Ratlosigkeit	Klarheit, Unterstützung, Wissen, Wirksamkeit
Scham	Wertschätzung, Respekt, Zugehörigkeit, Annahme, Verstehen, Selbstwert
Schutzlosigkeit, Verletzlichkeit	Schutz
Skepsis	Vertrauen
Verwunderung	Verlass, Sicherheit
Ungeduld	Effektivität, Schnelligkeit
Zerrissenheit, Zwiespältigkeit	Klarheit, Entschlusskraft, Eindeutigkeit, Entschiedenheit, Balance, Harmonie

Inspektionsbogen „Gefühlskartografie – Auf den ersten Blick!“ (Teil I)

Wählen Sie sich, je nach Gruppenzugehörigkeit (A oder B), ein Bewegungsgerät aus. Stimmen Sie sich vorher untereinander in der Gruppe über die Auswahl der Bewegungsgeräte ab. Haben Sie sich für ein Bewegungsgerät entschieden, nehmen Sie die Rolle ein, als ob Sie selbst das Bewegungsgerät wären. Sie kennen sich selbst am besten. Stellen Sie sich, nachdem Sie sich mit allen Sinnen selbst genauestens in sich eingefühlt haben, wie folgt vor:

1. Wenn man mich „**ertastet**“, dann kann man an mir **erspüren**, dass ich ...

2. Wenn man an mir „**riecht**“, dann umfasst mein Spektrum an **Duftnoten** folgende Duftpalette ...

3. Wenn man sich mit mir **bewegt**, dann kann man folgende **Geräusche** hören ...

4. Meinen „**Gesamtcharakter**“ würde ich zusammenfassend wie folgt markant umschreiben ...

Inspektionsbogen „Gefühlskartografie – Auf den zweiten Blick!“ (Teil II)

Versetzen Sie sich, je nach Gruppenzugehörigkeit (A oder B,) jetzt noch differenzierter in das von Ihnen ausgewählte Bewegungsgerät, in dem Sie sich in folgende Charaktermerkmale intensiv einfühlen. Bringen Sie neben wichtigen Schlüsselbegriffen (rationaler Anteil) mit weiteren Symbolen, Zeichnungen und Farben Stimmung und Schwung (emotionaler Anteil) in die Gefühlskartografie. Die Visualisierung der einzelnen Charaktermerkmale sollte pro Gerät in Form eines „Stimmungs-Bildes“ (Flipchartgröße) vorgenommen werden, in dessen Zentrum das ausgewählte Bewegungsgerät steht.

1. Folgende **anziehende/abstoßende Anreizmerkmale** schreibt man mir zu ...

2. Folgende **positive/negative Bewegungserfahrungen** schreibt man mir zu ...

3. Folgende **angenehme/unangenehme Bewegungsgefühle** schreibt man mir zu...

4. Folgende **erfüllte/unerfüllte Bedürfnisse** schreibt man mir zu ...

5. Folgenden **Zuneigungsgrad/Abneigungsgrad** schreibt man mir zu ...

6. Folgende **angenehme/unangenehme körperliche Empfindungen** schreibt man mir zu ...

7. Folgende **konstruktive/destruktive Bewegungsimpulse** schreibt man mir zu ...

Protokollbogen „Mein Körper sagt mir was!“

1. Gehen Sie partnerweise zusammen. Einigen Sie sich auf ein Bewegungsgerät, das für Partner A potenziell emotional positiv, für Partner B potenziell emotional negativ assoziiert ist.
2. Finden Sie sich in die körperfokussierte Thematik ein, indem Sie zunächst für sich selbst (gilt für Partner A und Partner B) Bewegungshandlungen kreieren, von denen Sie glauben, dass diese Ihre positive bzw. negative Gefühlslage besonders gut nach innen wie nach außen repräsentieren.
3. Versuchen Sie Ihre Aufmerksamkeit beim Hantieren mit dem Bewegungsgerät nach und nach auf körperliche Aspekte zu fokussieren:

a) An welchen Stellen ist der **Körperkontakt** mit dem Bewegungsgerät besonders ausgeprägt?

b) Welche **körperlichen Empfindungen/Reaktionen** spüren Sie insbesondere, wenn Sie mit dem Bewegungsgerät experimentieren?

c) Wie fühlen sich Ihre, durch das Bewegungsgerät ausgelösten, **körperlichen Empfindungen/Reaktionen** an?

d) Welche **Geräteanreize** lösen Ihre körperlichen Empfindungen/Reaktionen aus? Weshalb?

e) Welche **Bewegungsimpulse** lösen Ihre körperlichen Empfindungen/ Reaktionen aus? Weshalb?

f) Wie würden Sie Ihr **Hauptgefühl**, Ihre **Begleitgefühle** beschreiben?

g) Wie würden Sie Ihr **Hauptbedürfnis**, Ihre **Begleitbedürfnisse** beschreiben?

Instruktionsbogen
„Idealtypischer Ablauf des kontrollierten Dialogs“

Dialogförderliche Regeln für das Sprechen	Dialogförderliche Regeln für das Zuhören
--	---

Benennen der Ausgangssituation: Was war?	
Formulieren Sie klar und ohne Bewertung, um was es geht	Fragen Sie möglichst unvoreingenommen nach, um das Geschilderte besser zu verstehen

Wie ist es mir dabei ergangen (Gefühle, Gedanken)?	
Beschreiben Sie Ihre Bewegungsgefühle und Eindrücke, die mit dem (Geräte-)Ereignis zusammenhängen	Zeigen Sie Verständnis und geben Sie bei der Konkretisierung der Bewegungsgefühle/Eindrücke u. U. Hilfestellungen

Welche Bedürfnisse (Anliegen) habe ich?	
Legen Sie die eigenen Ziele, Wünsche, Hoffnungen und Perspektiven offen	Wiederholen Sie die genannten Ziele, Wünsche, Hoffnungen, Perspektiven sinngemäß. Bauen Sie verbale und non-verbale Brücken, um diese besser formulieren und konkretisieren zu können

Was kannst Du für mich „sofort“ tun?	
Äußern Sie eine Bitte, was der andere für einen tun kann oder was die Gruppe für einen tun kann	Wiederholen Sie die Bitte und fragen Sie nach, ob das so richtig verstanden wurde

Perspektive: Wie geht es weiter?
Formulieren Sie in Abstimmung mit der Gefühls- und Bedürfnislage kompatible Lösungsansätze und konkretisieren Sie im Dialog vor allem den nächsten Schritt, damit eine Veränderung der Situation herbeigeführt werden kann. Unter Umständen ist die Rückkopplung an die emotionale Ausgangslage und eine Umorientierung der emotionalen Ausgangsbeschreibung unter dem Gesichtspunkt der selbstwirksamen Ressourcenaktivierung sinnvoll.

Im letzten Satz bedanken sich die Gesprächspartner für das gemeinsame Gespräch

Instruktionsbogen (Teil I)

„Dialogförderliche Struktur und Rückspiegelungselemente für ein gelingendes Beratergespräch“

Bilden Sie eine Dreiergruppe. Führen Sie in der Rolle der beratenden Sportlehrkraft (A) einen kontrollierten Dialog mit einem Mitstudierenden, der die Rolle des Schülers (B) einnimmt. Das dritte Gruppenmitglied fungiert als Schiedsrichter (C), der auf die Einhaltung der dialogförderlichen Gesprächs- und Feedbackregeln achtet.

Der von „Schüler B“ vor dem Gesprächsbeginn demonstrierte Bewegungsdialog mit einem „unsympathischen“ Bewegungsgerät dient als Grundlage für das „helfende Beratergespräch“. Im Fokus steht die Fähigkeit der „Sportlehrkraft A“, ein Beratungsgespräch mit einem „Schüler B“ dialogförderlich gestalten zu können.

Im Anschluss können die Rollen und das Thema (sympathisches Bewegungsgerät) getauscht und ein erneuter Dialog nach dem gleichen Muster durchgeführt werden (Variationsmöglichkeit). In einer Feedbackrunde im Plenum diskutieren die Sp anschließend ihre Erfahrungen (Achtung: Erhöhter Zeitaufwand).

A. Vor der Beratungssituation:

- Werden Sie sich als „Sportlehrkraft A“ darüber klar, was Sie (auf der Grundlage Ihrer Beobachtungen) von „Schüler B“ wissen und mit ihm zusammen erreichen wollen.
- Machen Sie sich als „Sportlehrkraft A“ bewusst, dass „Schüler B“ im Umgang mit einem Bewegungsgerät ein Recht auf eigene Gefühle und Bedürfnisse hat.

B. In der Beratungssituation:

- Wenn „Schüler B“ seine Bewegungserlebnisse mit dem „Problem-Gerät“ schildert, zeigen Sie ihm nonverbal (Hm, Aha, Nicken, Blickkontakt), dass Sie von Beginn an aufmerksam zuhören und kontinuierliches Interesse an seiner Schilderung haben (Nicht übertreiben, authentisch bleiben!).
- Konzentrieren Sie sich und wiederholen Sie an geeigneten Stellen die wesentlichen Äußerungen von „Schüler B“ mit eigenen Worten. Fassen Sie die zentralen sachlichen Aspekte und emotionalen Botschaften sinngemäß zusammen, um zu zeigen, dass Sie „Schüler B“ und seine gerätespezifische Gefühls- und Bewegungsbeziehung verstanden haben.
- Bestätigt Ihnen „Schüler B“ diese zusammenfassende Wiederholung können Sie einen weiterführenden Gedanken aufnehmen oder ein Gegenargument formulieren.
- Gibt es keine Bestätigung durch „Schüler B“, müssen Sie Ihre Formulierung hinsichtlich der sachlichen Aspekte bzw. emotionalen Botschaften präzisieren, reformulieren oder korrigieren.

Instruktionsbogen (Teil II)

„Dialogförderliche Struktur und Rückspiegelungselemente für ein gelingendes Beratergespräch“

- Mit Hilfe offener, erkundender Fragen (Was?/Wann?/Wie?/Wieso? etc.) können Sie „Schüler B“ dazu anregen, bestimmte sachliche wie emotionale Aussagen zu den Schwierigkeiten im Umgang mit dem Bewegungsgerät zu präzisieren. Geschlossene, prüfende Fragen (Entscheidungsfragen) behutsam eingesetzt, können Ihnen helfen, mit Blick auf gerätespezifische Bewegungslernprobleme Klarheit und Verbindlichkeit herzustellen (Warum-Fragen aufgrund ihres „Verhör-Charakters“ möglichst vermeiden!).

(Anmerkung: Das Vorgehen wiederholt sich in einem vertretbaren zeitlichen Rahmen, bis beide Seiten („Sportlehrkraft A“ und „Schüler B“) signalisieren, dass sie hinsichtlich sachlicher Aspekte und emotionaler Botschaften eine gemeinsame Verstehens- und Verständigungsgrundlage verspüren.)

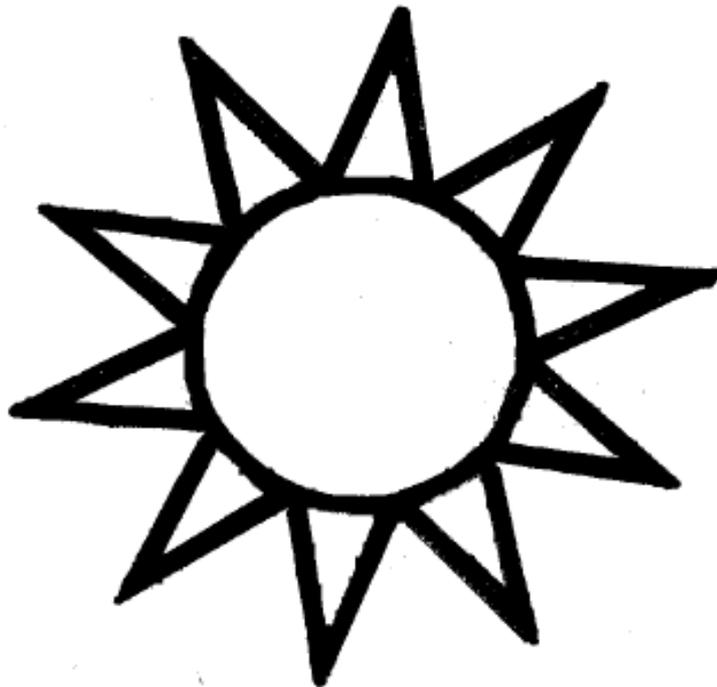
- Ist dies der Fall, versuchen Sie, „Schüler B“ durch lösungsorientierte Fragestellungen (z. B. Alternativfrage, Wunderfrage, Ausnahmefrage) zu motivieren, sich von seinen Bewegungsproblemen mit dem Bewegungsgerät abzuwenden und sich stattdessen möglichen Lösungsoptionen zuzuwenden. Formulieren Sie gemeinsam mit „Schüler B“ erste lösungsorientierte Zielvorstellungen anhand gewonnener Einsichten durch den Gesprächsverlauf.
- Geben Sie „Schüler B“ positive Rückmeldung, wenn er sich offen über seine gerätespezifischen Bewegungsgefühle und Bedürfnisse äußert und auch die Bereitschaft zeigt, sich im Umgang mit dem Bewegungsgerät neuen Lösungsoptionen zu öffnen. Ermutigen Sie ihn, auch in Zukunft diese offene (Lern-)Hal-tung beizubehalten.
- Falls es Ihnen selbst schwer fällt, mit Verständnis auf „Schüler B“ zu reagieren, bietet es sich an, die durch die Äußerungen von „Schüler B“ ausgelösten eigenen Gefühle unverdeckt rückzuspiegeln, wie z. B.: „Ich bin völlig verblüfft, dass du das Bewegungsgerät so siehst.“

C. Nach der Beratungssituation

- Geben Sie sich selbst eine positive Rückmeldung im Sinne von: „Als Sportlehrkraft habe ich heute eine Menge über Schüler B erfahren...“.
- Überlegen Sie, inwiefern Sie Ihre Gesprächsführungs- bzw. Beraterkompetenz verbessern könnten.
- Vergleichen Sie sich nicht mit dem dialogischen „Berater-Ideal“, sondern beachten Sie Ihre eigenen Fortschritte im kommunikativen Umgang mit gerätespezifischen Bewegungsgefühlen und Bedürfnissen.

Instruktionsbogen: „Meine Stärkensonne“

1. Wählen Sie sich ein Bewegungsgerät aus, das Sie mittlerweile trotz anfänglicher Schwierigkeiten ganz gut beherrschen.
2. Entwickeln Sie über Bewegungsexperimente eine kurze Bewegungschoreografie zum „schwierigen Charakter“, den das Bewegungsgerät am Anfang für Sie hatte. Beschimpfen Sie dabei das Bewegungsgerät (z. B. den Barren) laut und auf übelste Weise, wie z. B.: „Du dummer Barren!“ oder „Deine blöden Holme sind einfach nur hart!“ oder „Du kannst nichts, außer mir weh tun!“
3. Entwickeln Sie Schritt für Schritt Bewegungsszenen, die zeigen, wie sich der Charakter des Bewegungsgerätes (langsam) ins Gegenteil verkehrt, weil Sie sich im Umgang mit dem Gerät mittlerweile besonders stark und kompetent fühlen. Umschmeicheln Sie jetzt das Bewegungsgerät (z. B. den Barren) mit lauten Komplimenten wie z. B.: „Oh, du wunderschöner Barren!“ oder „Mit dir, lieber Barren, kann man so wunderbar schwingen!“ oder „Deine Holme sind wirklich griffig und stabil, das gefällt mir an dir!“
4. Tragen Sie nach Entwicklung Ihrer kurzen Bewegungschoreografie in die „Stärkensonne“ all Ihre Stärken ein, die Ihnen besonders geholfen haben, aus der negativen Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu dem Bewegungsgerät letztlich doch eine positive Gefühls- und Bewegungsbeziehung aufbauen zu können.



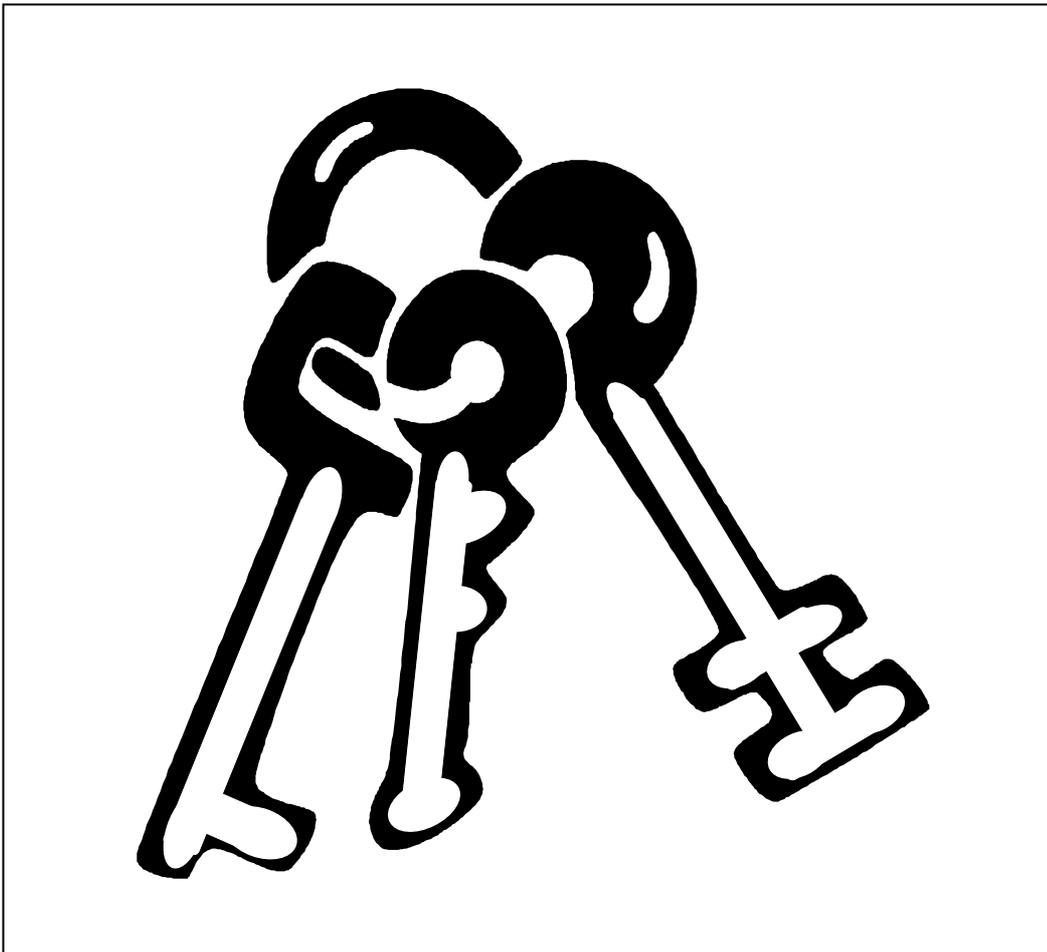
Instruktionsbogen: „Mein unspezifischer Stärkenstrauß“

1. Stellen Sie den Mitgliedern der Gruppe die Genese Ihrer Bewegungschoreografie, unter Einbezug der „Beschimpfungen“ bzw. „Komplimente“ (lautes Denken), über ausgewählte Bewegungsaktionen möglichst authentisch und deutlich vor.
2. Knien Sie sich im Anschluss Ihrer „Kurz-Aufführung“ auf eine Bodenmatte mit dem Rücken zur restlichen Gruppe vor einen kleinen Kasten, auf dem der Instruktionsbogen „Mein unspezifischer Stärkenstrauß“ und ein Stift liegen.
3. Holen Sie sich als Choreograf (Feedbacknehmer) nun Ihre „Stärkendusche“ ab, indem Sie sich von den Gruppenmitgliedern (Feedbackgeber) im Brainstorming-Verfahren Ihre (vermeintlichen oder erkannten) Stärken zurufen lassen. Notieren Sie all das, was Ihnen am Stärken-Feedback der Gruppe zusagt auf Ihren Instruktionsbogen. Lassen Sie drei Blütenblätter frei.
4. Tragen Sie in die drei freien Blütenblätter diejenigen in der persönlichen „Stärken-sonne“ gesammelten Stärken ein, die Ihrer Meinung nach das Stärken-Feedback der Gruppe besonders gut ergänzen.



Instruktionsbogen: „Mein zielspezifischer Stärkenschlüssel“

1. Wählen Sie ein Bewegungsgerät aus, das für Sie sehr unattraktiv ist und bei Ihnen im Zusammenhang mit einer Bewegungssituation sehr unangenehme Bewegungsgefühle auslöst. Erläutern Sie den Mitgliedern der Gruppe kurz Ihre negativen emotionalen Assoziationen und stellen Sie die bereits im Vorfeld angedachten Lösungsoptionen kurz vor.
2. Überlegen Sie gemeinsam mit der Gruppe, welcher Lösungsansatz für Sie am Stimmigsten und am Überzeugendsten erscheint, um mit dem „Problem-Gerät“ in eine positive oder wenigstens aushaltbare bzw. bewältigbare Gefühls- und Bewegungsbeziehung zu kommen. Formulieren Sie mit Unterstützung der Gruppe, einfache und kleinschrittige Anstrengungsziele, die Sie für sich als realisierbar erachten.
3. Wählen Sie nun diejenigen Stärken aus dem „unspezifischen Stärkenstrauß“ aus, die Sie persönlich für das Angehen und Erreichen der angestrebten Zielsetzungen als besonders hilfreich und erfolgsversprechend erachten. Übertragen Sie das Ergebnis auf den Instruktionsbogen, indem Sie drei markante Stärken jeweils einem Schlüssel zuordnen.



Instruktionsbogen „Meine weiteren Bestärkungsmaßnahmen“

Bauen Sie einen noch intensiveren Kontakt zu Ihrem zielführenden Stärkepaket, zu Ihren Stärkegefühlen auf, in dem Sie sich fragen:

1. Welcher innere „**Mutmachersatz**“ passt zu meinem „Stärkenschlüssel“?

2. Welches kraftgebende „**Bild**“ fällt mir spontan zur Unterstützung meines „Stärkenschlüssels“ ein?

3. Welcher stärkevermittelnde „**Gegenstand**“ symbolisiert treffend das Anliegen meines „Stärkenschlüssels“?

Üben Sie nun, diesen „Stärkenschlüssel“, dieses kompakte „Stärkepaket“ im Umgang mit Ihrem „Problem-Gerät“ zu gebrauchen und durch ihn bzw. es Kontakt zu den Stärkegefühlen zu erlangen.

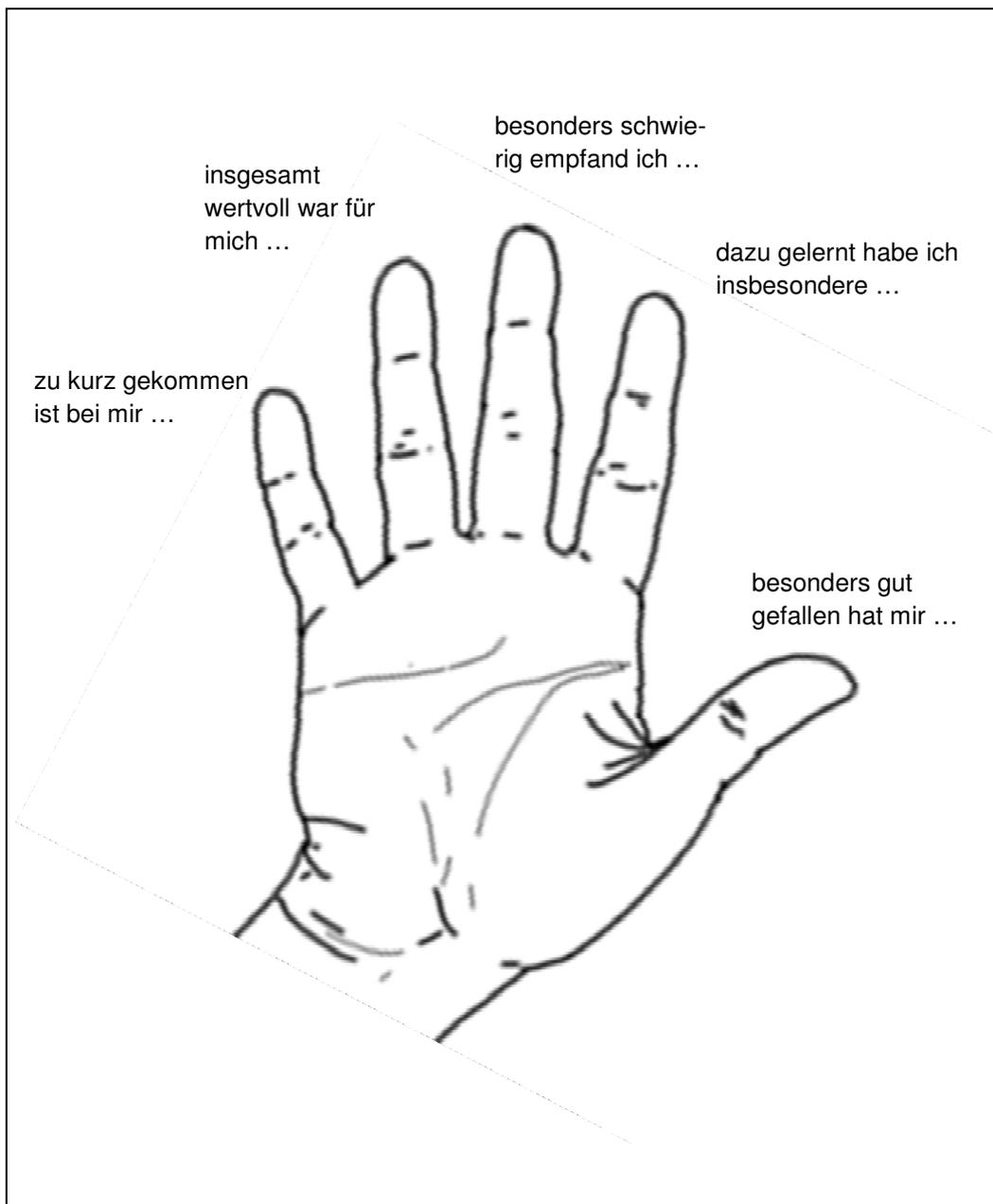
Stellen Sie sich der gerätespezifischen Gefühls- und Bewegungssituation, und öffnen Sie sich der Erfahrung, durch den „Schlüssel“ bzw. das „Paket“ immer wieder eine Tür zu finden, die Ihnen hilft, die eigene Stärke zu spüren, die anvisierten Anstrengungsziele zu erreichen und die emotional belastende Bewegungssituation mit dem Bewegungsgerät Schritt für Schritt zu bewältigen.

Reflexionsbogen: Hand – persönliche Bilanz

Schreiben Sie zuerst Ihren Namen in die Handinnenfläche. Tragen Sie dann Ihre Einschätzungen zum persönlichen Kompetenzfortschritt auf dem Bogen in den jeweiligen Finger oder daneben.

Suchen Sie sich einen Partner, damit Sie mit Blick auf den objekt-empathischen Kompetenzentwicklungsprozess Ihre Erfahrungen austauschen und reflektieren können.

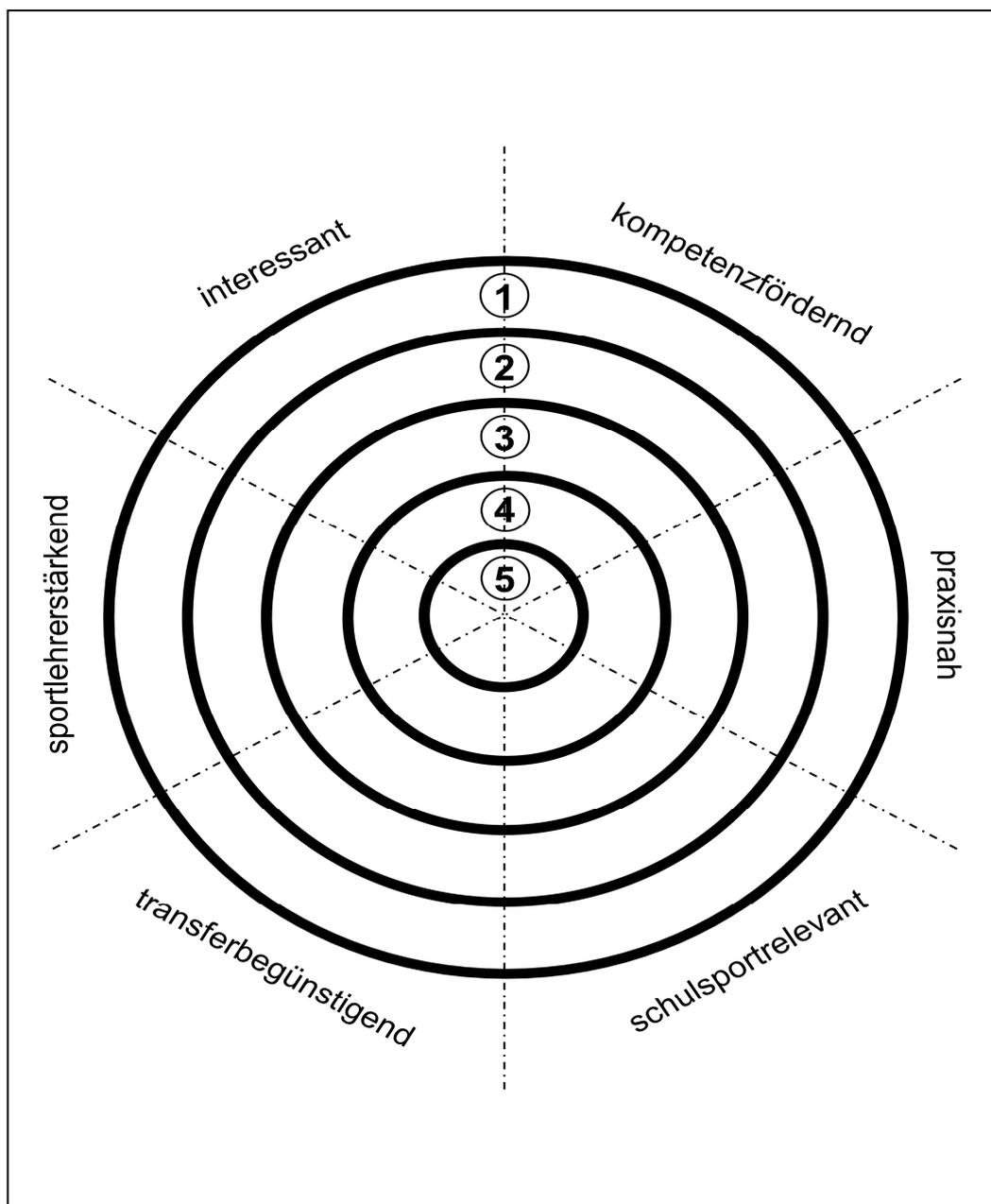
Erweitern Sie den Erfahrungshorizont und bilden eine 4er-Gruppe.



Reflexionsbogen: Zielscheibe – persönliche Bewertung

Bitte bewerten Sie mit einem Kreuzchen in jedem Segment der Zielscheibe die Qualität des Anwendungsbausteins. Je näher das Kreuzchen an die Mitte der Zielscheibe (5 = trifft voll zu / 1 = trifft nicht zu) gesetzt wird, desto positiver ist die Bewertung im entsprechenden Teilbereich. Kreuzchen neben der Zielscheibe kennzeichnen im fraglichen Bereich sehr große Unzufriedenheit.

Bitte markieren Sie in jedem der sechs Kreissegmente den für Sie zutreffenden Treffer mit einem X (5 = trifft voll zu)!





**UNIVERSITÄT
HEIDELBERG**
ZUKUNFT
SEIT 1386

**FAKULTÄT FÜR VERHALTENS-
UND EMPIRISCHE KULTURWISSENSCHAFTEN**

Promotionsausschuss der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. b) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Zitate gekennzeichnet habe.

Erklärung gemäß § 8 Abs. 1 Buchst. c) der Promotionsordnung der Universität Heidelberg für die Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation in dieser oder einer anderen Form nicht anderweitig als Prüfungsarbeit verwendet oder einer anderen Fakultät als Dissertation vorgelegt habe.

Name, Vorname _____

Datum, Unterschrift _____

