

# unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“  
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

OFFENE UND HANDLUNGSORIENTIERTE KONZEPTE IM SPORT

## Erfahrungsorientierter Sportunterricht

Alle Schüler\*innen machen in ihrer Entwicklung motorische Erfahrungen. Der Autor geht der Frage nach, wie diese Erfahrungen die Schüler\*innen prägen und wie sie für einen Sportunterricht genutzt werden können, der sie zum Ausgangspunkt des motorischen Lernens macht.



Foto: imago

Dass man aus Erfahrung klug wird, weiß bereits der Volksmund, aber auch in der Sportdidaktik sowie in der Sportpraxis ist der Erfahrungsbegriff ein allgegenwärtiger Begriff. Dass es ein erstrebenswertes Ziel ist, wenn Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht möglichst selbständig Erfahrungen machen und aus Erfahrungen lernen, scheint unstrittig. Was mit den eigenen Sinnen und dem eigenen Körper unmittelbar erfahren wird, scheint eine ganz besondere Bedeutung für die Lernenden, aber auch den Lernprozess zu haben. Umso erstaunlicher ist es, dass auf einer theoretischen Ebene weitestgehend unklar ist, was unter einer Erfahrung genau zu verstehen ist. Viele relevante Fragen sind im Fachdiskurs weitgehend unbeantwortet und der Erfahrungsbegriff merkwürdig unbestimmt und konturlos: Wann und wie machen Schülerinnen und Schüler eigentlich ganz konkret Erfahrungen? Durch welche Strukturmerkmale zeichnet sich ein erfahrungsorientierter Sportunterricht im Detail aus? Inwiefern können erfahrungsorientierte Vermittlungsverfahren Beiträge zu einer nachhaltigen Bildung im Sportunterricht und vielleicht sogar zu einem inklusiven Sportunterricht leisten?



Foto: imago

Soll die Rede von der Erfahrungsorientierung mehr als eine pseudopädagogische Floskel sein, mit der allgemeine Zustimmung garantiert ist, dann bedürfen die offenen Fragen plausibler Antworten, um auch Orientierung für die Praxis geben zu können.

Einleitend lässt sich aber auch sagen, dass gerade in der Sportpädagogik eine auffallend große Anzahl an Erfahrungskonzeptionen existiert, was möglicherweise daran liegt, dass Erfahrung in besonderem Maße an die eigene Körperlichkeit gebunden ist. Ohne die jeweiligen Unterschiede hier im Detail auszuführen zu können (Giese, 2013), lassen sich mindestens sieben eigenständige Erfahrungskonzeptionen ausmachen:

- Scherlers Konzept der materialen Erfahrung (1975)
- Funke-Wienekes Körpererfahrung (1980)
- Moeglings sanfte Erfahrung (1984)
- Trebels Bewegungserfahrung (1984)
- Thieles leibliche Erfahrung (1996)
- Frankes ästhetische Erfahrung (1998) und
- Gieses symbolische Erfahrung (2006).

Die Sportdidaktik unterscheidet sich mit diesem bunten Strauß unterschiedlicher Erfahrungskonzeptionen sowohl von anderen Fachdidaktiken als auch von didaktischen Entwürfen der Schulpädagogik. Wollen motivierte Sportlehrkräfte das Potential der Erfahrung nutzen, indem sie nach Praxisanleitungen und vielleicht sogar nach „Kochrezepten“ einer erfahrungsorientierten Unterrichtslehre suchen, finden sie sich allerdings schnell in „Teufels Küche“ wieder, denn die umfangreiche Thematisierung der Erfahrung in der Sportpädagogik spiegelt vor allem eines wider – ihre Uneinheitlichkeit.

Vor diesem Hintergrund geht es in diesem Text – explizit in unterrichtspraktischer Absicht – im Folgenden darum, Möglichkeiten bzw. Grenzen der Realisierung eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts zu diskutieren. Ein solcher Sportunterricht manifestiert sich bei entsprechender Durchführung in

- einer großen Nachhaltigkeit für die Lernenden, die über den Anschluss des Unterrichts an ihre eigenen Erfahrungen als Person stärker angenommen werden

- einer hohen Lehr-/ Lernzufriedenheit sowie
- einer erhöhten Selbstständigkeit der Lernenden.

Dazu wird im nachfolgenden Kapitel zunächst eine begriffliche Annäherung an den vieldeutigen Erfahrungsbegriff versucht, bevor im darauffolgenden Kapitel vier didaktische Leitlinien eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts dargestellt werden. Im Anschluss daran werden Einwände diskutiert, die typischerweise gegen einen erfahrungsorientierten Sportunterricht ins Feld geführt werden, bevor in einem Fazit praktische Tipps gegeben werden, wie ein erfahrungsorientierter Sportunterricht konkret aussehen kann.



Foto: Imago

### **Erfahrung – was ist das eigentlich?**

Etymologisch betrachtet stammt der Begriff „Erfahrung“ vom einfachen Fahren, das ursprünglich jede Art des Sich-fort-bewegens, i. S. des homo viators meint. Damit wird das eigenständige Durchleben zu einem Grundmerkmal der Erfahrung. Es ist unverzichtbar, die Erfahrung selbständig am eigenen Leib zu machen. Wer die Reise scheut, kann keine Erfahrungen machen (Bollnow, 1981, S.29). Erfahrung wird in diesem Sinne als ein aktiver Selbst-Bildungsprozess verstanden, bei dem sich das Individuum (metaphorisch) auf die Reise macht, um aktiv neue Erfahrungen zu sammeln. Erfahrung führt dabei zu einem akkumulierenden Erfahrungsschatz, der das Verhältnis des Individuums zu seiner Umwelt nachhaltig verändert und im Idealfall ständig optimiert. Aus einer solchen Perspektive lässt sich eine dreiseitige Systematisierung des Erfahrungsbegriffs beschreiben (Giese, 2010): Erfahrung ist eingelassen zwischen das Individuum, das die Erfahrung macht (a), in das, über was die Erfahrung gemacht werden soll (b) und in die Situation, die in Zukunft über die gemachte Erfahrung anders bewältigt werden kann (c).

a) Bezogen aus Individuum ist festzuhalten, dass es seine Erfahrungen selbst machen muss und eine theoretische, rein sprachliche Vermittlung

von Erfahrung nicht möglich ist. Gleichzeitig ist aber auch wichtig, dass das, was dem Individuum auf seiner „Reise“ widerfährt, zu einem Selbstreflexionsprozess führt. Erst diese Selbstreflexion garantiert Erfahrungen, indem Erwartungen, Ursachen und Wirkungen in Bezug auf das eigene Handeln in Beziehung zueinander gesetzt werden.

- b) die Inhalte, die vom Individuum erfahren werden sollen, müssen sich in irgendeiner Form bereits im Erfahrungshorizont des Subjekts befinden, da sonst keine Erfahrungen möglich sind. Gleichzeitig darf es aber auch nicht zu vertraut sein. Es muss die Antizipation so sehr stören, dass das Individuum irritiert und aus seinem üblichen Wahrnehmungstrott „herausgerissen“ wird. Zur Erfahrung kann damit nur etwas werden, was nicht den Erwartungen entspricht und das Subjekt dadurch zum „Innehalten“ anhält.
- c.) hat das Subjekt in diesem Sinne eine Erfahrung gemacht, zeichnet sich diese dadurch aus, dass sie zukünftige Situationsantizipationen und damit auch das motorische Handeln dauerhaft verändert. Erfahrungen sind in unserem Bewusstsein damit dauerhaft verankert und haben handlungsleitende Funktion für die Zukunft.

Zu den theoretischen Vorüberlegungen gehört aber auch, darauf hinzuweisen, dass hier nicht der Eindruck entstehen soll, dass Erfahrungen – beispielsweise durch Sportunterricht – gewissermaßen herstellbar sind. Das wäre ein Trugschluss und es geht vielmehr darum, didaktische Rahmenbedingungen so konkret wie möglich zu benennen, theoretisch zu fundieren und mit unterrichtswirksamen Hinweisen zu ergänzen, um Bedingungen für neue Erfahrungen möglichst günstig zu gestalten, die sich aber eben nicht programmieren lassen.

### **Funktionale Erfahrungen organisieren**

Ging es eben darum, den Erfahrungsbegriff genauer zu bestimmen, soll nun gezeigt werden, wie eine didaktische Ausgestaltung eines solchen Unterrichts aussehen kann, der sich an diesen theoretischen Vorüberlegungen orientiert. In didaktischer Perspektive erscheinen für einen erfahrungsorientierten Sportunterricht vor allem vier didaktischen Handlungsleitlinien besonders relevant.

### **Aufgabenorientierung**

Ein erfahrungsorientierter Sportunterricht ist nicht durch Vor- und Nachmachen getragen, sondern durch weitgehend offene und transparente Bewegungsaufgaben. Dabei zeichnen sich die gemeinten Aufgaben durch weitgehend (ergebnis-)offene Lösungswege aus. Es geht also nicht darum, vorgegebene Bewegungen, die beispielsweise die Lehrkraft vormacht oder die auf Schaubildern präsentiert werden, nachzumachen. Vielmehr muss es gelingen, die Schüler\*innen auf relevante motorische Probleme zu „stoßen“. Dies ist nur möglich, wenn die Bedeutung bzw. der Sinn der jeweiligen Aufgabe transparent ist und im Unterrichtsverlauf deutlich wird. Stoßen Schüler in solchen Aufgaben tatsächlich auf individuell relevante Probleme, wie z. B. das Geradeausfahren im Kanu (Müller, 2010), dann gewinnen die gefundenen Lösungen für sie auch eine individuelle Bedeutung und realisieren einen Sinn. So kann aber auch eine spezifische Handhaltung beim

Kraularmzug als eine optimale Bewegungsausführung erfahren werden, möglichst effektiv Antrieb im Wasser zu erzeugen. Relevant wäre, dass genau dieser Zusammenhang durch(!) den Sportunterricht deutlich und nicht vernebelt wird.

### **Transparente Handlungsziele**

In einem solchen Sportunterricht kommt den Schüler\*innen vielfach die Aufgabe zu, unterschiedliche Bewegungslösungen für motorische Probleme, die sie hoffentlich als solche erkannt haben, gegeneinander abzuwägen, um individuelle stimmige Bewegungslösungen zu identifizieren. Schüler\*innen können dies allerdings nur unter der Maßgabe einer transparenten Zielvorgabe leisten. Funktionale Bewegungsausführungen können sich nur herauschälen, wenn Schüler\*innen selbstständig kontrollieren können, ob die von ihnen gewählten Lösungsvarianten auch zu stimmigen Resultaten führen. Giese und Hasper (2009) legt dazu im Tennis Zielzonen im Feld aus, deren Position mit den Schülern\*innen unter spieltaktischer Perspektive thematisiert wird und deren Anspielen – was von den Lernenden gut kontrolliert werden kann – funktionale Lösungen von unfunktionalen unterscheiden hilft. Damit wird – häufig fehlinterpretiert – keine didaktische Beliebigkeit kolportiert, vielmehr ist damit das Gravitationszentrum, um das sich die Ursachen für das Scheitern erfahrungsorientierter Unterrichtskonzeptionen bewegen, benannt: Die eher offene Auseinandersetzung mit ergebnisoffenen Aufgaben ist nicht als sinn- und vor allem zielloses anything goes zu verstehen. Erst durch ein transparentes Handlungsziel, das von den Schüler\*innen selbstständig kontrolliert werden kann, erhalten die Aufgaben eine individuell sinnvolle Struktur.

### **Sinnerhaltende Elementarisierung**

Ein besonderes Augenmerk ist in diesem Ansatz auf die Aufbereitung der Inhalte zu legen. Die meist notwendige Vereinfachung der Lernsituation, die sich in klassischen Vermittlungskonzepten häufig an einer abstrakten Idealform der Bewegung orientiert, erübrigt sich. In einem erfahrungsorientierten Sportunterricht geht es nicht darum, eine solche Idealform nach Verlaufs- oder Funktionsmodellen zu zergliedern und diese einzelnen Elemente dann isoliert zu üben. Geeignete Vereinfachungsstrategien orientieren sich vielmehr an der Bedeutungsebene von Bewegungsproblemen. Hildenbrandt und Scherer (2010) schlagen in diesem Sinne vor, Bewegungsprobleme auf ihre elementaren Einheiten hin zu reduzieren, wobei der zentrale Kern erhalten bleiben muss.

Im Unterschied zu technikorientierten Strategien wird bei einer sinnerhaltenden Elementarisierung nach elementaren Themen, Aufgaben und Lösungsfunktionen gesucht, was am Beispiel des Werfens mit blinden Menschen eindrucksvoll deutlich wird. Hier stellt sich für die Vermittlung das besondere Problem, dass Werfen für blinde Menschen eigentlich eine sinnlose Handlung ist. Im Alltag eines blinden Kindes bedeutet etwas wegzuworfen, das Wurfobjekt aus der eigenen Kontrolle in den nicht-wahrnehmbaren Raum zu entlassen und Gefahr zu laufen, es nicht wiederzufinden. Der Sinn des Werfens wird von seinen zentralen Funktions- und Erlebnismomenten getragen, die z. B. darin liegen, Ziele zu treffen, Distanzen zu überwinden oder Flugeigenschaften von Geräten und Flugbahnen zu verfolgen. Solche Aufgaben und Handlungen gilt es, in den Erfahrungshorizont blinder Schüler\*innen zu rücken, indem sie kontrollierbar werden: Indem man z. B. die schrittweise Distanzvergrößerung durch das Werfen an eine Wand hörbar macht, das Treffen der Dosenpyramide zum echten Kracher wird oder indem Flugbahn und -weite geräuscherzeugender Wurfobjekte verfolgt werden können (Giese & Scherer, 2010, S. 140).





Foto: Imago

*„Viele der gängigen Vermittlungsstrategien erzeugen hier ein Reduktionismus-Problem, indem sie die Elemente des methodischen Aufbaus aus Elementen der Zieltechnik gewinnen. Abgesehen davon, dass einem solchen Vorgehen analytische Fehlschlüsse (z. B. vom Produkt auf den Prozess und von der Außen- auf die Innensicht) zugrunde liegen, wird das Verhältnis von Aufgabe und Lösung umgedreht: Methodische Aufgaben entwickeln sich dann aufgrund gegebener Techniken, nicht, wie üblicherweise beim Handeln, Lösungstechniken aufgrund gegebener Aufgaben.“*

*Hildenbrandt & Scherer, 2010, S. 61*

### **Initiierung von Reflexionsleistungen**

Wie sich in den theoretischen Vorarbeiten gezeigt hat, brauchen Erfahrungen eine Reflexion durch das Individuum. Dieser Prozess kann beispielsweise unterstützt werden, indem Schüler\*innen vor der Auseinandersetzung mit der Sache ihre Erwartungen in Bezug auf die Aufgabenlösung explizit formulieren. Im Kern dieser Bemühungen geht es um die Bewusstmachung von – möglicherweise unbewussten – Antizipationen sowie um die Sensibilisierung für Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten. In der Unterrichtspraxis haben sich zu diesem Zweck u. a. Lernplakate als sinnvoll erwiesen, da auf ihnen die Bandbreite möglicher Erfahrungen ebenso dokumentiert werden kann wie mögliche Diskrepanzen zwischen Antizipationen und Effekten.

### **Stolpersteine im erfahrungsorientierten Sportunterricht?**

Würden bisher didaktische Rahmenbedingungen vorgestellt, die die Durchführung eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts garantieren sollen, geht es nun darum, häufig vorgebrachte Einwände zu diskutieren, die aus guten Gründen als Hürde bei der Durchführung eines solchen Sportunterrichts beschrieben werden.

### **Gruppengröße**

Ein besonders zentraler Einwand bezieht sich auf die Gruppengröße. Es ist sicherlich unstrittig, dass die Vorerfahrungen in einer Lerngruppe umso stärker variieren, je größer die Lerngruppe ist. Da die Entstehung neuer Erfahrungen allerdings – wie oben gezeigt wurde – von den Vorerfahrungen abhängig ist, resultieren daraus selbstredend Schwierigkeiten, beim Versuch, erfahrungsorientierte Lernwege zu konzipieren. Die Frage nach der individuellen Passung zwischen Person und Aufgaben verschärft sich in diesem Sinne mit zunehmender Gruppengröße.

Wird dies jedoch als explizites Gegenargument gegenüber einem erfahrungsorientierten Sportunterricht verstanden, wird übersehen, dass Vorerfahrungen in jeder Unterrichtskonzeption als unbekannte Größe fungieren, gleich wie wir die Vermittlungsprozesse anlegen. Diese Schwierigkeit kann auch in anderen Unterrichtsarrangements nicht aufgelöst werden. So ist dieses Phänomen auch in deduktiv-instruierenden Lehr-/Lernverfahren keineswegs gelöst, sondern wird dort lediglich ignoriert. Große Gruppen sind in diesem Sinne eine Herausforderung, aber kein spezifisches „Problem“ eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts.

### **Erfahrungsorientiertes Unterrichtsbeispiel: Toprope-Klettern**

#### **Hintergrund**

Das Beispiel soll zeigen, wie die Aneignung der stark normierten Sicherungstechniken beim Toprope-Klettern in der Halle in erfahrungsoffenen Situationen angeregt werden kann. Der Unterrichtsbaustein zeigt, dass sich die starke Normierung der Zieltechnik keinesfalls in einer starken Normierung des didaktischen Arrangements widerspiegeln muss.

Um die Toprope-Sicherung in den Horizont der Schüler\*innen zu rücken, bietet sich die Einstiegsfrage: „Was ist Klettern?“ an. Aus der Antwort, dass beim Klettern Höhe gewonnen wird, ergibt sich die Notwendigkeit der Sicherung. Aber wie kann eine Sicherung aussehen, bei der eine Person, die nach oben klettert, auch tatsächlich ständig gesichert ist? Mit dieser Frage sollen sich die Schüler\*innen in Kleingruppen selbständig beschäftigen. Dabei sollen sie die Notwendigkeit einer dynamischen Kraftumlenkung am Ende der Route erkennen. Jeder Kleingruppe steht dafür ein Kurzseil (Länge ca. 5 m) und eine Umlenkungsmöglichkeit in Kopfhöhe zur Verfügung (Sprossenwand), damit keine problematischen Stürze auftreten können.

#### **Aufgabe: Halt-Mich-Sicher**

Bildet Gruppen von 3 – 5 Schüler\*innen. Versucht mit Hilfe des Seils und dem Fixpunkt eine Sicherung zwischen zwei Schülern\*innen zu bauen (keine weiteren Ausrüstungsgegenstände), mit der eine Person, die an der Sprossenwand nach oben klettert, ständig gesichert werden kann. Ihr habt 20 Minuten Zeit.

#### **Didaktischer Kommentar**

Die Schüler\*innen beginnen meist sofort damit, einen Gurt zu konstruieren. Sie legen das Seil um die Umlenkung oder versuchen, das Seil in der Umlenkung zu fixieren. In solchen Momenten, in denen Schüler\*innen Lösungen gemeinsam entwickeln, werden ihre vorsprachlichen Antizipationen deutlich, die anschließend zu reflektieren sind und gerade in ihrem Scheitern das Potential in sich tragen, zur Grundlage von nachhaltigen Erfahrungsprozessen zu werden.

#### **Ausblick**

Diese Aufgabe bildet den Ausgangspunkt für eine sinn- und erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit weiteren Aspekten des Toprope-Sicherns. So kann im Anschluss an diese Aufgabe die Auseinandersetzung mit einem Standard-Klettergurt als eine normierte Lösung verstanden (!) werden, deren Sinn in der ersten Aufgabe real erfahren wurde.

#### **Zeitaufwand**

Ein weiterer Einwand gegenüber erfahrungsorientierten bzw. ganz allgemein induktiven Vermittlungsverfahren fußt auf der Annahme, dass solche Unterrichtssettings zu zeitaufwändig seien. Auch diese Annahme ist jedoch kritisch zu hinterfragen: Wird beispielsweise in deduktiven Vermittlungswegen das normierte Unterrichtsergebnis (z. B. eine spezifische Bewegungstechnik) zu Beginn des Unterrichts präsentiert (z. B. durch eine Bewegungsdemonstration) und dadurch eine Schimäre der Zeiteffektivität heraufbeschworen, ist dadurch allerdings noch keineswegs sichergestellt, dass die Schüler\*innen dieses Ergebnis auch verinnerlicht haben. Die erfahrungsorientierte Theoriebildung lässt eher das Gegenteil vermuten: Da sich deduktiv-geschlossene Vermittlungsverfahren nicht an den Entstehungsmechanismen von Erfahrungen orientieren, ist zu erwarten, dass sie neue Erfahrungen ebenso behindern wie ein nachhaltiges (und auf Verstehen basierendes) Lernen.

#### **Sicherheitsrelevante Unterrichtsfelder**

Die geschlossen-deduktive Vermittlung normierter Fertigkeiten erscheint insbesondere bei sicherheitsrelevanten Unterrichtsinhalten plausibel. So scheinen sich beispielsweise für die Vermittlung der Sicherungstechniken beim Klettern erfahrungsorientierte Ansätze geradezu zu verbieten, da die korrekte Anwendung keinerlei Varianz in der Ausführung zulässt. Solche Überlegungen sind ernst zu nehmen, doch ist zu bedenken, dass die heutigen Sicherheitsstandards keineswegs vom Himmel gefallen sind. Vielmehr stellen sie das Ergebnis eines Erfahrungsprozesses von Menschen in konkreten Situationen dar. Auch wenn im Unterricht nicht jedes Detail dieser Entwicklung erfahrbar gemacht werden kann, weil dafür notwendige Situationen nicht immer gefahrlos herstellbar sind, können zumindest die jeweiligen Probleme, die mit den normierten Techniken gelöst werden, transparent gemacht werden. Wurden die motorischen Probleme – wie sich beim Klettern beispielsweise ein



Foto: Imago

schwerer Schüler von einem leichteren Schüler sichern lassen kann – von den Schüler\*innen erkannt, können daraufhin auch normierte Bewegungsformen als funktional optimierte Varianten der von den Schüler\*innen angedachten Lösungen nachvollzogen werden (Giese, 2009). Dass Schüler\*innen standardisierte Techniken nicht immer selbstständig entdecken, ist solange nicht als Auflösung des erfahrungsorientierten Unterrichtsprinzips zu werten, solange zumindest transparent bleibt, für welches Problem, das sie selbst als solches erkannt haben, die normierten Bewegungsvorschriften optimierte Lösungen darstellen.

### Fazit

Das bisher Gesagte soll dafür sensibilisieren, dass typische Einwände gegen einen erfahrungsorientierten Sportunterricht bei genauerer Betrachtung häufig ins Leere laufen und der Illusion folgen, dass sich mit möglichst klar strukturierten Unterrichtsarrangements auch möglich zielgenau Lernverläufe bei den Schülerinnen und Schülern adressieren ließen. Solche Annahmen wären aus der Perspektive eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts zurückzuweisen. Gleichwohl

existieren aber natürlich sehr wohl Aspekte, die bei der Unterrichtsplanung kritisch beachtet werden sollten und ggf. auch dazu führen werden, sich für einen deduktiveren bzw. eher geschlossenen Unterrichtsansatz zu entscheiden. So ist eine große Leistungsheterogen der Gruppe in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand sicherlich als problematisch zu bewerten.

Bei der Durchführung eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts sollte aber auch bedacht werden, dass solche Unterrichtsmethoden hohe Anforderungen an die Flexibilität und die fachliche Kompetenz der Lehrkraft stellen. Können die provozierten Effekte der Schülerhandlungen, die in offenen Aufgaben eine immense Bandbreite aufweisen können, von der Lehrkraft nicht zuverlässig antizipiert und in ihrer Funktionalität für die intendierte Zieltechnik nicht adäquat abgeschätzt werden, ist die Anwendung erfahrungsorientierter Vermittlungsverfahren unter Umständen selbstkritisch zu überdenken. In diesem Falle wäre es sicherlich unproblematischer, aus einer methodischen Perspektive auf eine klassische methodische Übungsreihe zurückzugreifen. In diesem Sinne sollen die Ausführungen auch nicht überholten

Entweder-Oder-Positionen das Wort reden. Zielperspektive ist aus der Perspektive der Lehrkraft vielmehr, ein individuell stimmiges Methodenrepertoire zu entwickeln, das zu der jeweiligen Lerngruppe, zum Inhalt, aber auch zur Lehrkraft passt.



**Prof. Dr. Martin Giese**  
 Professur für  
 Sportwissenschaft und  
 Sportpädagogik an  
 der PH Heidelberg  
 Kontakt: up@gew-bw.de

## Literaturverzeichnis

- **Bollnow, O. F. (1981).** *Philosophie der Erkenntnis.* Kohlhammer.
- **Franke, E. (1998).** *Bildung – Semiotik – Ästhetische Erfahrung. Stichworte auf dem Weg zu einer neuen Legitimation sportpädagogischen Handelns.* In J. Schwier (Hrsg.), *Jugend – Sport – Kultur: Zeichen und Codes jugendlicher Sportszenen* (Bd. 92, S. 45–62). Czwalina.
- **Funke, J. (1980).** *Körpererfahrung.* *Sportpädagogik*, 4 (3), 13–20.
- **Giese, M. (2006).** *Erfahrung im Sportunterricht? Sportsemiotische Überlegungen zu einer Einverständniskategorie.* In V. Scheid (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 165, Sport und Bewegung vermitteln* (S. 265–268). Czwalina.
- **Giese, M. (2009).** *Den Partner selbständig sichern.* In M. Giese (Hrsg.), *Edition Schulsport: Bd. 11. Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht: Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (Bd. 1, S. 263–273). Meyer & Meyer.
- **Giese, M. (2010).** *Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse.* *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 69–89.
- **Giese, M. (2013).** *Erfahrungsorientierter Sportunterricht.* In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 220–243). Meyer & Meyer.
- **Giese, M. & Hasper, J. (2009).** *Die Welt ist eine Kugel – Vorschläge zu einer individuell bedeutsamen Bewegungsausformung.* In M. Giese (Hrsg.), *Edition Schulsport: Bd. 11. Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht: Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch* (Bd. 1, S. 72–85). Meyer & Meyer.
- **Giese, M. & Scherer, H.-G. (2010).** *Sportunterricht mit Sehgeschädigten – ein sinn- und erfahrungsorientierter Ansatz.* In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 1: Theoretische Grundlagen – spezifische und adaptierte Sportarten* (S. 125–149). Meyer & Meyer.
- **Hildenbrandt, E. & Scherer, H.-G. (2010).** *Wie Blinde zur Leichtathletik finden und was das für Sehende bedeutet.* In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 59–74). Meyer & Meyer.
- **Moegling, B. & Moegling, K. (1984).** *Sanfte Körpererfahrung. Für dich selbst und zwischen uns.* Bd. 1. Kasseler Verlag.
- **Müller, H. (2010).** *Kanusport mit Blinden und Sehbehinderten.* In M. Giese (Hrsg.), *Sport- und Bewegungsunterricht mit Blinden und Sehbehinderten. Band 2: Praktische Handreichungen für den Unterricht* (S. 190–205). Meyer & Meyer.
- **Scherler, K. (1975).** *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung.* Reihe Sportwissenschaft Ansätze und Ergebnisse. Goldmann Verlag.
- **Thiele, J. (1996).** *Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft?* Academia Verlag.
- **Trebels, A. (1984).** *Bewegungserfahrungen beim Turnen.* In E. Niedermann (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit. 10. Folge* (S. 95–120). *Wiss. Ges. für Sport und Leibeserziehung.*



unterrichtspraxis  
online

Diese und weitere  
Ausgaben sowie die  
Unterrichtsmaterialien  
stehen zum Download  
zur Verfügung.

## Impressum

*unterrichtspraxis* – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Thomas Strehle und Miriam Hannig  
E-Mail: up@gew-bw.de

Gestaltung: Virginia Scaldavilla

Zur Mitarbeit sind alle Kolleg\*innen herzlich eingeladen.  
Manuskripte bitte per E-Mail an die verantwortliche Redaktion senden.