

Zu diesem Heft:

Ein Heft der Zeitschrift „sportunterricht“, das sich ausschließlich mit der Primarstufe auseinandersetzt, die ja bislang in der bildungspolitischen Diskussion ähnlich vernachlässigt wurde wie die Sekundarstufe I, ruft vermutlich Erwartungen hervor. Gibt das Heft eine Antwort auf die strittige Frage, welche didaktischen Prinzipien diese Stufe leiten sollen? Wie wird das Problem der Lehrkompetenz (Klassenlehrer oder Fachlehrer) gelöst? Welche methodischen Anregungen lassen sich aus diesem Themenheft in die alltägliche Schulsportpraxis übertragen? Für viele Leser werden diese Fragen durch die nachstehenden Beiträge möglicherweise nicht beantwortet, ja sie werden überrascht sein, daß in einer Zeitschrift, die sich selbst „sportunterricht“ nennt, unter dem Themenschwerpunkt „Primarstufe“ von Sport eigentlich kaum die Rede ist, ja allenfalls aus kritischer Perspektive das tradierte Sportangebot als alleiniger Bezugspunkt in Frage gestellt wird. Vielmehr wird über die „Sensibilisierung der Wahrnehmung“, über eine „bewegungsorientierte ästhetische Er-

ziehung“, die die „Verkrustung der Sinne“ löst, und über den „musisch-ästhetischen Gegenstandsbereich im Grundschullehrerstudium“ geschrieben. Nicht am Kasten oder am Boden turnen die Kinder, sondern Autoreifen, Teppichfliesen und „König Hupf“ kommen in den Sportunterricht hinein. Viele Leser werden damit nicht einverstanden sein und Kritik üben wie es z. B. in einem Beitrag unter der Rubrik „Zur Diskussion gestellt“ geschieht. Solche Kritik ist erwünscht, und die Redaktion würde sich freuen, wenn sich die Kritiker bereit finden, ein weiteres Schwerpunktheft zu entwickeln, das sich einer anderen didaktischen Position verpflichtet fühlt. Dies anzuregen ist die zentrale Absicht des möglicherweise als einseitig zu bezichtigenden didaktischen Akzents in vorliegendem Heft. Schon heute soll deshalb auch auf das Symposium „Sport in der Grundschule“ hingewiesen werden, das unter der Federführung des DSLV am 6.—8. 10. 1982 in Ludwigsburg die ungeklärten Fragen dieser Schulstufe zur Diskussion stellt. Helmut Digel

Bewegungserziehung als Wahrnehmungserziehung

Sport als Teil des Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereichs im Grundschullehrerstudium

CHRISTA KLEINDIENST-CACHAY

Am 28. 11. 1979 wurde in Baden-Württemberg eine neue Prüfungsordnung für Grund- und Hauptschullehrer erlassen, aus der sich weitreichende Konsequenzen für das Studium des Faches Sport für das Lehramt an Grundschulen ergeben: Verbunden mit dem Studium eines der Fächer Kunst, Musik oder Sport wird nunmehr ein „Gegenstandsbereich“, in dem fächerübergreifende Elemente aller drei Disziplinen integriert sind. Dadurch sollen die Grenzen dessen, was das Studium des jeweiligen Einzel-faches bisher umfaßte, erweitert und die Studierenden mit Dimensionen und Prinzi-

pien der ästhetischen Erziehung allgemein vertraut gemacht werden. Wenn ich im folgenden mit der Darstellung der finanz- und bildungspolitischen Gründe, die die Einführung des Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereichs bedingt haben, beginne und die pädagogischen und fachdidaktischen Argumente darauf folgen lasse, so liegt das nicht daran, daß letztere in ihrer Bedeutung nachgeordnet sind, sondern in der Möglichkeit, mit der bildungspolitischen Diskussion zugleich auch die politische Entstehungsgeschichte des Gegenstandsbereichs voranstellen zu können.

1. FINANZ- UND BILDUNGSPOLITISCHE ARGUMENTE

Einen wesentlichen bildungspolitischen Hintergrund zu dieser Reform der Grundschullehrerbildung stellen die seit einigen Jahren zu beobachtenden sinkenden Schülerzahlen insbesondere im Grundschulbereich dar. Die bildungspolitische Leitlinie der Landesregierung lautete angesichts dieser Tatsache: Weniger Lehrer für weniger Schüler einzustellen, nicht zuletzt, um damit die hohen Personalkosten im Bildungsbereich zu senken. Diese auf finanzpolitischen Prämissen beruhende Entscheidung führte im Ministerium für Wissenschaft und Kunst, das mit der Ausarbeitung der neuen Prüfungsordnung betraut war, zunächst zum Plan des „Mehrfachlehrers“, der in der Schule flexibler eingesetzt werden konnte: Anstelle des Zweifächerstudiums, wie es an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg seit 1969 für alle zugelassenen Fächerkombinationen eingeführt war, sollte ein Bewerber für das Lehramt an Grundschulen nunmehr neben einem ersten Fach (Deutsch oder Mathematik oder Theologie) statt des zweiten Faches einen „Gegenstandsbereich“ (sachunterrichtlicher oder musischer G.) wählen, in dem mehrere Fächer zusammengefaßt werden sollten (1).

Die Tatsache, daß gerade die Fächer Kunst, Musik und Sport in einem Gegenstandsbereich integriert werden sollten, ist mit durch den Lehrermangel in eben diesen Fächern bedingt. Im Fach Musik war der Lehrermangel schon so drückend, daß Fachleute der Musikerziehung im März 1978 einen Abgeordneten des Landtags zu dem Antrag veranlaßt hatten, als „drittes Pflichtfach für Grund- und Hauptschullehrer Kunst oder Musik vorzusehen“ (vgl. Landtagsdrucksache 7/3325, 20. 3. 1978).

Daraufhin entwickelte das Ministerium für Wissenschaft und Kunst zunächst den Plan zur Einrichtung eines musischen Gegenstandsbereichs, der das Studium der Fächer Kunst, Leibeserziehung und Musik zu je gleichen Teilen umfassen sollte. Gegen dieses neue musische „Superfach“ wurden rasch Bedenken laut, die sowohl von den einzelnen Fachverbänden (Sportfachverbände, Verband der Musikerzieher, Verband der Laienmusiker) als auch von den Fachvertretern an den Pädagogischen Hochschulen geäußert wurden: Das Hauptproblem

wurde in der unterschiedlichen Begabung und Neigung der einzelnen Studierenden für jeweils eines dieser Fächer gesehen. Erfahrungsgemäß ist z. B. der bewegungsmäßig Begabte meist nicht gleichermaßen musikalisch oder künstlerisch begabt und interessiert, und er zeigt daher wenig Neigung zum Studium dieser Fächer. Darüber hinaus hätte eine Verminderung der Stundenzahl im Fachstudium — wie sie eine gleichmäßige Verteilung der vorgesehenen 36 Semesterwochenstunden auf drei Fächer notwendig mit sich bringt — zwangsläufig eine gravierende Verschlechterung der einzelfachlichen Ausbildung zur Folge. Insbesondere aber hätte dieses Vielfächerstudium das Ende der wissenschaftlichen Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen bedeutet und zwangsläufig eine starke Verschulung des Studiums mit sich gebracht.

Diese Bedenken hatte auch die im September 1978 vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst berufene Arbeitsgruppe an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die beauftragt war, einen Studiengang für den musischen Gegenstandsbereich zu entwickeln. Sie machte daher den Vorschlag, eines der drei Fächer als Schwerpunktfach studieren zu lassen und parallel dazu fächerübergreifende Studien ästhetischer Erziehung einzurichten, die dem Gedanken eines fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs Rechnung tragen sollten. Dabei wurden 36 Semesterwochenstunden für das jeweilige Schwerpunktfach und 14 Semesterwochenstunden für fächerübergreifende Studien geplant. Dahinter stand der Gedanke, daß die Studierenden — aufgrund eines fundierten Studiums in dem von ihnen — nach Neigung — gewählten Schwerpunktfach in die Lage versetzt werden, fachübergreifende Strukturen zu erkennen und den Zugang zu vergleichbaren Strukturen, Methoden und Arbeitsweisen der Nichtschwerpunktfächer zu finden. Diesen Vorschlag übernahm das Ministerium für Wissenschaft und Kunst in die neue Prüfungsordnung (2).

Schon bald setzte jedoch auch an diesem Plan massive Kritik vor allem der Sportfachverbände ein. Man befürchtete eine Senkung des Niveaus im Grundschulsport durch den Einsatz (vermeintlich) fachfremder Lehrer — übersah dabei allerdings die bisherige Praxis, nämlich daß gerade im Grundschulbereich zahlreiche Lehrer fachfremd, u. d. h.

ohne jegliche Ausbildung, in den Fächern Kunst, Musik und Sport eingesetzt wurden und noch werden, Lehrer, die zum großen Teil — mangels Ausbildung — ihren Verpflichtungen nur recht und schlecht nachkommen können (3).

Schließlich einigte man sich doch noch auf einen Kompromiß, dem auch die Sportverbände zustimmten: Das Grundschullehrerstudium wurde im Sinne des Ludwigsburger Vorschlags eingerichtet — also als Studium eines Schwerpunktfaches zuzüglich fächerübergreifender Studien im Gegenstandsbereich. Für die Fächer Kunst, Musik und Sport einigte man sich auf die Kompromißformel: Musisch-Ästhetischer Gegenstandsbereich. Während einer Übergangszeit von drei Jahren sind an den einzelnen Hochschulen noch individuell verschiedene Studienordnungen zugelassen, z. B. auch solche, die statt fächerübergreifender Studien in allen drei Fächern nur solche in zwei vorsehen.

2. ARGUMENTE

DER GRUNDSCHULPÄDAGOGIK

Für die Einführung des Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereichs im Studium sprechen zunächst zwei wichtige schulpädagogische Gründe: Er erleichtert zum einen die Rückkehr zum Klassenlehrerprinzip, denn der nach der neuen Prüfungsordnung ausgebildete Grundschullehrer kann mit dem gewählten 1. Fach, seinem Schwerpunktfach und den fächerübergreifenden Studien im Gegenstandsbereich sowie durch Qualifikationen im Erstlesen und in Erstmathematik den größten Teil des Unterrichts seiner Klasse im ersten und zweiten Schuljahr abdecken. Dies erscheint angesichts der in den letzten Jahren vollzogenen Ausweitung des Fachlehrersystems bis ins erste Schuljahr hinein dringend notwendig, da ein enger personaler Bezug zwischen Lehrer und Schüler gerade bei jüngeren Schülern zur Förderung der Lernbereitschaft erheblich beitragen kann.

Zum andern leistet die Vertrautmachung der Studierenden mit den verschiedenen Dimensionen ästhetischer Erziehung einen wichtigen Beitrag zur Intensivierung der ästhetischen Erziehung, die lange Zeit zugunsten einer einseitigen Akzentuierung der intellektuellen Bildung in der Schule zurückstehen mußte. D. h. freilich nicht, daß die ästhetische Erziehung als Allheilmittel

gegen den zunehmenden Schulstreß eingesetzt werden kann und daß die Fächer Kunst, Musik und Sport den Leistungsstreß, der in den anderen Fächern vorherrscht, kompensieren sollen, wie dies manche Bildungspolitiker propagieren (4).

Das entscheidende pädagogische Argument für den Gegenstandsbereich aber dürfte darin liegen, daß das Studium fächerübergreifender Strukturen dem wohl wesentlichsten Prinzip der modernen Grundschuldidaktik Rechnung trägt, nämlich der Aufhebung der Fächergrenzen und des Fachdenkens. Ausgangspunkt dieser Forderung ist dabei das Kind, das Wirklichkeit nicht als in Fächer oder wissenschaftliche Disziplinen eingeteilt wahrnimmt, sondern als Einheiten, wie es sie in seinem Alltags Handeln erfährt. Die Aufteilung dieser Wirklichkeit in Fächer in der Schule erschwert dagegen die Integration und Strukturierung des Gelernten. Grundschulpädagogen fordern daher vielfach eine Aufhebung der Fächergrenzen zugunsten eines fächerübergreifenden, projektartigen Unterrichts (5). Dieser Forderung kann mit dem neuen Ausbildungsgang zweifellos besser Rechnung getragen werden als bisher, wenn auch mit dieser Reform die letzte Konsequenz, nämlich die Aufhebung der Fächergrenzen zwischen Kunst, Musik und Sport (wenigstens bei einem Teil der Stunden), in der Schule nicht mitvollzogen wurde.

3. ARGUMENTE DER FACHDIDAKTIK

Für die Aufhebung der engen Fachgrenzen in den Fächern Kunst, Musik und Sport sprechen insbesondere strukturelle Gemeinsamkeiten — fächerübergreifende Strukturen, Operationen und Handlungsformen — in den drei Bereichen, die die Grundlage fächerübergreifender Veranstaltungen bilden (und nicht etwa gemeinsame „Gegenstände“ oder „Inhalte“). Voraussetzung dafür, daß solche fächerübergreifenden Strukturen in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen rücken, ist allerdings, daß man das unterrichtliche Ziel nicht in der bloßen Fertigkeitsvermittlung sieht, sondern unter der umfassenderen Perspektive einer ästhetischen Erziehung. Unter dieser Zielsetzung lassen sich in der Geschichte aller drei Fächer zahlreiche Querverbindungen ausmachen, die durch das enge Fachdenken in den letzten 10 Jahren fachdidaktischer Entwicklung und durch die starke

Bindung an außerschulische Interessenverbände — insbesondere im Sport — mehr und mehr verschüttet worden sind.

Sucht man in der Geschichte unseres Faches nach solchen Zusammenhängen, so ist z. B. zu erinnern an die seit der Kunsterziehungsbewegung bewußt gepflegten Verbindungen zwischen Bewegung, Musik, Raum und Form durch verschiedene Richtungen der Rhythmischen Gymnastik und der Tanzerziehung mit C. ORFF ab etwa Mitte der zwanziger Jahre. In jüngster Zeit mehren sich wieder die theoretischen und praktischen Versuche, diese Verbindungen zu festigen: Hier ist an erster Stelle die seit 1961 kontinuierlich ablaufende und international anerkannte Arbeit des Orff-Instituts in Salzburg zu nennen (vgl. u. a. HASELBACH 1971, 1976) sowie die Projekte und Studiengänge zur Polyästhetischen Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Hildesheim (vgl. ROSCHER 1975, 1980) und schließlich der bayrische Modellversuch Musik- und Bewegungserziehung, bei dem durch die Institutionalisierung eines neuen Faches tatsächlich die Fächergrenzen zwischen den zwei traditionellen Schulfächern Musik und Sport aufgehoben wurden (vgl. ZÖLLER 1975; ERNST 1970).

Während nun schon in den Lehrplänen, insbesondere aber der fachdidaktischen Literatur der Fächer Kunst und Musik, diesen fächerübergreifenden Elementen ästhetischer Erziehung bereits stärker Rechnung getragen wird (vgl. insbesondere die Vorl. Arbeitsanweisungen für den Kunstunterricht in der Grundschule in Baden-Württemberg 1977), wagt sich die didaktische Diskussion im Fach Sport erst allmählich wieder an diesen Bereich heran (vgl. MICHAELIS u. a. 1975; GRUPE 1976; BANNMÜLLER 1977, 1979; GESSMANN 1977; KURZ 1977, 1978; WARWITZ / RUDOLPH 1977; FUNKE 1979; GEBHARD / KUGLER 1979; VENT / DREFKE 1981).

4. DER BEITRAG DER BEWEGUNGSERZIEHUNG ZUR ASTHETISCHEN ERZIEHUNG

4.1 Zum neueren Verständnis ästhetischer Erziehung

Die didaktische Diskussion um das neuere Verständnis ästhetischer Erziehung hat zunächst in der Kunsterziehung begonnen und wurde dann von der Schulpädagogik aufgegriffen und schließlich auch in den Didak-

tiken der Musik- und Leibeserziehung reflektiert. Ästhetische Erziehung wird dabei in umfassendem Sinne als Wahrnehmungserziehung verstanden, die sich bewußt vom älteren Verständnis der musischen Bildung abhebt (6). Als richtungsweisend können hier die Beiträge von G. OTTO (u. a. 1964, 1974) und H. v. HENTIG (1969) gelten. An drei Punkten lassen sich diese Unterschiede verdeutlichen:

Erstens: Musische Bildung, wie sie im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung und in deren Renaissance in den fünfziger Jahren verstanden wurde, hatte eine deutlich anti-intellektuelle Tendenz, was in den Gegensatzpaaren Gefühl statt Intellekt, Erleben statt Denken zum Ausdruck kommt (7). In diesem Sinne wurde die musische Bildung als Gegengewicht zur intellektuellen Bildung in der Schule aufgebaut, gleichsam als eine Oase der Rekreation in einer als inhuman erkannten Schule (vgl. BRÄUER 1979, 2). Mit dieser falschen Gegenüberstellung räumt die ästhetische Erziehung auf, indem sie neben dem Fühlen auch das Denken zwingend miteinschließt. So sucht z. B. der Verstand die eigene Ansprechbarkeit für sinnliche Wirkungen zu ergründen, etwa in der Rezeptionsästhetik, wo man sich u. a. auch mit Fragen der Verwertung der Kunst in unserer Gesellschaft oder mit der politischen Aufgabe der Kunst beschäftigt, aber auch Wahrnehmungskritik betreibt.

Zweitens: In der musischen Bildung war das praktische Tun — unabhängig vom Inhalt — schon ein Wert an sich: Daß einer fidelte, war offenbar wichtiger als das, was er geigte (vgl. ADORNO 1963), und dies führte zu einer falschen Überhöhung alles „Selbstgemachten“. Diese Tendenz hatte in der Kunstdidaktik eine Gegenbewegung zur Folge, die so weit ging, alles praktische Tun in der Schule als verdächtig zu betrachten (vgl. hierzu u. a. EHMER 1971; MÖLLER 1973). Die ästhetische Erziehung versucht nun, die Fehlentwicklungen dieser beiden Extreme zu vermeiden, indem dem praktischen Tun die Reflexion und die Wahrnehmungskritik, aber auch der Wahrnehmungsgenuß (vgl. v. HENTIG 1969) gleichgestellt wird.

Drittens: Musische Bildung ging, in Anlehnung an den engen Ästhetikbegriff des ausgehenden 19. Jahrhunderts, von ein für allemal festliegenden Werten aus, auf denen der Bildungsprozeß ruhte. Noch war es offenbar nicht fragwürdig geworden, was

die Welt des Schönen tatsächlich ist, und wer bestimmen sollte, was denn nun wirkliche Kunst ist, eine Haltung, auf der jenes bildungsbürgerliche Denken aufbaute, das Kunst nur anerkannten Autoritäten zuschrieb. Das neuere Verständnis von ästhetischer Erziehung befreit nun den Ästhetikbegriff aus dieser Verengung, indem sie ihn wieder im Wortsinn des griechischen „aisthesis“, also in der Bedeutung von Wahrnehmung, gebraucht (vgl. v. HENTIG 1969).

Damit wird der werthafte Kunstbegriff als didaktischer Bezugspunkt aufgegeben und durch eine anthropologische Fundierung dessen, was menschliche Wahrnehmung ist, ersetzt. Die „Ästhesiologie“, die Lehre von den Sinnen also, wie sie von STRAUS (1956) und PLESSNER (1970) entwickelt wurde, ermöglicht nunmehr auch eine „Ästhetik von unten“, indem sie bewußt die Frage nach dem Schönen und dem Häßlichen, dem Angenehmen und dem Widerlichen, dem Passenden und Unmöglichem zu stellen wagt (vgl. BRÄUER 1980). Dabei werden freilich die „klassischen“ fünf Sinne überschritten:

Wahrnehmung beinhaltet gemäß diesem Verständnis die ganze Skala sinnlicher Wahrnehmung, von Gefühlen und Stimmungen über die physiologisch beschreibbaren Formen der Sinneswahrnehmung, die dem Menschen die Orientierung in seiner Umwelt ermöglichen und zu denen insbesondere auch die kinästhetische Wahrnehmung zählt, bis hin zu jenen Wahrnehmungsweisen, „die sich aus dem Gefüge lebensdienlicher Handlungen herauslösen und es mit dem (im klassischen Sinne) in sich ruhenden Schönen zu tun haben“ (BRÄUER 1980, 7).

Nimmt man nun eine solche „Anthropologie der Sinne“ (vgl. PLESSNER 1970) als Bezugspunkt für didaktische Entscheidungen, dann wird es in der ästhetischen Erziehung im weitesten Sinne um die Artikulation und Differenzierung der Sinneswahrnehmung schlechthin gehen, unter dem Ziel der Entwicklung und Stärkung des Ichs (vgl. v. HENTIG 1969, 29), das sich ja in besonderem Maße durch sinnliche Wahrnehmung konstituiert. Unter individueller wie unter gesellschaftlicher Perspektive liegt in der Differenzierung der Sinneswahrnehmung durch ästhetische Erziehung eine „Kultivierungschance“ (BRÄUER 1980, 7) und eine Voraussetzung zur Humanisierung unserer Gesellschaft, indem sie „den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt er-

fahren (läßt), ihn (anhält), mit der Mächtigkeit der ästhetischen Wirkungen zu experimentieren (vgl. v. HENTIG 1969, 30).

Eine Beschränkung der ästhetischen Erziehung auf einige wenige Fächer erscheint angesichts dieser umfassenden Erziehungs- und Bildungsziele allerdings weder möglich noch wünschenswert. Insbesondere der Deutschunterricht wäre in die hier vertretene Konzeption zu integrieren, eine Forderung, die die Ludwigsburger Projektgruppe zwar immer wieder erhoben hat, die aber in dem neuen Studiengang, der auf der Grundlage von Fachbereichsstrukturen und bedingt durch die Forderung nach dem Dreifachlehrer entstanden ist, nicht realisiert wurde. Aber auch die Ausdehnung der ästhetischen Erziehung auf ein weiteres Fach genügte nicht. Vielmehr müssen Formen geschaffen werden, über die die ästhetische Erziehung zum durchgängigen Auftrag der Schule, zu einem fächerübergreifenden Prinzip (vergleichbar etwa dem sozialen Lernen) werden kann.

Aus dem hier skizzierten Verständnis ästhetischer Erziehung lassen sich nun fünf fächerübergreifende Richtziele ableiten:

1. Fähigkeit zu ästhetischer Sensibilität im Sinne der Differenzierung und Intensivierung der Wahrnehmungsprozesse;
2. Kreativität über das Experimentieren mit ästhetischen Wirkungen;
3. Fähigkeit zur Kommunikation über verschiedene Arten von Zeichen;
4. Fähigkeit zur Reflexion und zur Wahrnehmungskritik;
5. Fähigkeit zum Wahrnehmungsgenuß (8).

Diese Richtziele können durch folgende Handlungsformen, die allen Bereichen sinnlicher Erfahrung gleichermaßen eigen sind, realisiert werden, nämlich durch *Produktion*, z. B. von Bewegungen, Formen, Farbgebilden, Klängen, durch *Reproduktion*, im Sinne des Nachvollziehens vorgegebener Formen, durch *Rezeption*, als des Aufnehmens der von anderen produzierten Bewegungen, Bilder, Formen, Töne, durch *Transformation*, als Umformung z. B. von Bewegung in Musik, Musik in Bewegung oder Bewegung in Formen, Farben, graphische Zeichen, sowie durch *Reflexion* über Bewegung, Musik, Form, Farbe, deren Bedeutungsgehalte und deren Wirkungen (9).

4.2 Bewegungserziehung als ästhetische Erziehung

Der gemeinsame anthropologische Bezugspunkt von Bewegungserziehung und ästhetischer Erziehung ist der menschliche Leib und dessen Wahrnehmungsfähigkeit über das Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten sowie über die kinästhetischen Erfahrungen. Der Leib nimmt aber nicht nur die einzelnen Sinneswahrnehmungen auf, sondern durch ihn wird auch die innere Zusammengehörigkeit der einzelnen Wahrnehmungen hergestellt: Ja man kann das Ich geradezu als Organ verschiedenartiger Wahrnehmungen verstehen und Vernunft als im weitesten Sinne auf „Vernehmen-Können“ basierend begreifen (vgl. C. Fr. v. WEIZSÄCKER 1977).

Bei allen Wahrnehmungsprozessen kommt nun der Bewegung eine zentrale Bedeutung zu, da zwischen Wahrnehmen, Empfinden und Bewegen eine enge Verbindung besteht (vgl. hierzu die Gestaltkreislehre Victor v. WEIZSÄCKERS 1940). Hier ist etwa zu denken an die Entwicklung und operative Anwendung der Bewegung vom Säuglings- bis zum Greisenalter sowie an die Bewegungsantizipation und -korrektur durch Augenkontrolle oder Fremdkorrektur beim Lernen von fein- und grobmotorischen Bewegungen. Wahrnehmungserziehung im umfassenden Sinne schließt somit immer auch Bewegungserziehung mit ein. Allerdings darf sich diese dann nicht — wie im bisherigen Sportunterricht noch weitgehend — auf jene Bewegungen beschränken, die im Sport aktualisiert werden. Der Begriff der Bewegung, der hier in Verbindung mit Wahrnehmung gemeint ist, schließt vielmehr jene Fülle von Bewegungen mit ein, die der Mensch beim Handeln schlechthin in Alltagssituationen (z. B. im Beruf) ausführt, mit ein, ebenso wie die Art und Weise, Gemütsbewegungen und Stimmungen in Haltung, Mimik und Gebärde auszudrücken (vgl. MERLEAU-PONTY 1966; BUYTENDIJK 1967; in der Übertragung auf die Sportpädagogik GRUPE 1969). Dieser sehr weit gefaßte Bewegungsbegriff kann nun freilich nicht Grundlage der Bewegungserziehung im Rahmen allgemeinbildender Schulen sein. Hierzu müssen vielmehr differenzierte normative Kriterien erarbeitet und an diesen Bewegungsbegriff angelegt werden, die ge-

nügend didaktische Ausgrenzungen ermöglichen.

Trotz dieser Einschränkung ist aber daran festzuhalten, daß die erste und wesentlichste Voraussetzung für den Aufbau einer didaktischen Konzeption der Bewegungserziehung als ästhetischer Erziehung ist, daß wir unser herkömmliches enges Sportverständnis aufbrechen und in Richtung auf ein offenes Verständnis von Bewegung, Sport und Spiel erweitern. Dies heißt zunächst einmal, zu erkennen und zu akzeptieren, daß Bewegung und Bewegungsverhalten immer auch historisch und kulturell sowie lebensgeschichtlich geformt sind, daß sie nie als ein für allemal feststehend definiert werden können, sondern immer wieder neu — durch Konstruktion und Rekonstruktion von Bedeutungen — entworfen werden müssen. Vier solcher Bedeutungen von Bewegung lassen sich — nach GRUPE (1976) — in idealtypischer Weise unterscheiden, nämlich erstens die instrumentelle Bedeutung, die z. B. alle Arbeitsbewegungen umfaßt; zweitens die soziale Bedeutung, zu der etwa Bewegungen im Spiel oder Wettkampf in Gruppen zu rechnen sind, ebenso wie Körperhaltungen, Mimik und Gestik, mit denen ich über meinen Körper gleichsam „spreche“; drittens die personale Bedeutung, d. h. etwa die Bewegung zum Zwecke der Selbstbestätigung oder des lustvollen Vollzugs; und schließlich viertens die ästhetisch-expressive Bedeutung der Bewegung, etwa als gestaltete Bewegung mit einer spezifischen Aussage.

Diese Bedeutungen lassen sich natürlich nur theoretisch voneinander trennen, in der Realität der einzelnen Bewegungsakte gehen sie vielmehr fließend ineinander über. Als Bezugspunkt didaktischer Überlegungen genommen, ergeben die vier Bedeutungen von Bewegung eine Fülle von Situationen und Handlungen, die Anlässe für eine Bewegungserziehung als Wahrnehmungserziehung bilden können: Sie umfassen das Realisieren bekannter Bewegungsformen und -arten unter den vier verschiedenen Sinngebungen, ebenso wie das Entdecken neuer Bewegungen und Bewegungsqualitäten, die Gestaltung von Bewegungsabläufen und die Produktion von Bewegungsbegleitungen. Da die Bewegung vielfach erst ihre Bedeutung durch die Kombination mit Medien oder Objekten erhält, z. B. Raum, Akustik, Sprache, Sport- und

Spielgeräte oder Objekte des Alltags, können diese als für typische oder aber verfremdete Bewegungshandlungen eingesetzt werden (10).

5. PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN BEI DER EINRICHTUNG FÄCHERÜBERGREIFENDER STUDIEN IM MUSISCH-ÄSTHETISCHEN GEGENSTANDSBEREICH

Die fächerübergreifenden Studien zum Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereich wurden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ab Wintersemester 1978/79 in verschiedenen Lehrveranstaltungen erprobt. Begonnen wurde mit einer Ringvorlesung unter dem Thema „Fächerübergreifende Strukturen ästhetischer Erziehung im Primarbereich“, an der Studierende und Lehrende der Fächer Deutsch, Kunst, Musik, Sport und Werken sowie Grundschullehrer und Eltern von Grundschulern teilnahmen. Sie sollte zunächst über die bestehenden fächerübergreifenden didaktischen Ansätze in den beteiligten Fächern informieren. Vorlesungen, Diskussionen und praktische Unterrichtsbeispiele in Schulklassen wechselten miteinander ab. Die Unterrichtsbeispiele (11) wurden auf Videobänder aufgezeichnet bzw. in einer Mitschauanlage live verfolgt. Im Sommer-

semester 1979 erfolgte eine Veranstaltung unter dem Thema: „Unterrichtsmodelle zur ästhetischen Erziehung im Primarbereich: Bau von Musikinstrumenten und deren Einsatz beim Musizieren und Bewegen.“ Zunächst wurden von den Seminarteilnehmern im praktischen Unterricht, geleitet durch Werkerzieher und Kunsterzieher, Panflöten gebaut, sodann gemeinsam ein Unterrichtsvorhaben zum Bau und Einsatz von Panflöten geplant und im Unterricht der Fächer Kunst-, Musik- und Leibeserziehung einer 4. Klasse der Schubartschule in Ludwigsburg-Eglosheim durchgeführt.

Im Wintersemester 1979/80 wurden die Unterrichtsmodelle zur ästhetischen Erziehung durch eine fachpraktische Übung unter dem Thema: „Raumwahrnehmung durch Bewegen — Hören — Sehen“ fortgeführt. Themenbeispiele hierzu waren etwa: „Elementare Raumformen und Bewegung“, „Musikalische Form — Raumform — Bewegungsform“, „Schattenspiele“ sowie „Bau von Bewegungslandschaften und Spielstraßen“. Parallel zur Erprobung dieser Lehrveranstaltungen wurde der folgende Studienplan für das Studium des Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereichs, der von 14 Semesterwochenstunden ausgeht, erarbeitet. Nach diesem Plan haben im WS 1980/81 48 Studierende in Ludwigsburg das Studium aufgenommen:

Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports:

Band 90 Marianne Gerken / Peter Döring / Hartmut Fanslau

Didaktisch-methodische Modelle für die Schulpraxis · Modellbeispiel V: PRIMARSTUFE

Entwicklung koordinativer Fähigkeiten und motorischer Fertigkeiten

**Exemplarische Beispiele an Turngeräten,
dargestellt in erprobten und reflektierten Unterrichtseinheiten**

Die Entwicklung motorischer Grundfertigkeiten und koordinativer Fähigkeiten zählt zu den Hauptaufgaben des Sportunterrichtes in der Primarstufe. In drei exemplarischen Unterrichtseinheiten zeigen die Verfasser auf, wie vielseitig sich das Problem einer Grundausbildung darbietet. Von formalem Drill löst man sich, wenn spezifische, turnerische Fertigkeiten erlernt werden sollen. In diesem Band wird vor allem für den Junglehrer überzeugend demonstriert, wie sinnvoll geplanter Unterricht verläuft und reflektiert wird.

1975. DIN A 5, 180 Seiten, 134 Abb., ISBN 3-7780-5901-7 (Bestellnummer 590) **DM 26.80**



Verlag Karl Hofmann, Postfach 1360, 7060 Schorndorf

STUNDENPLAN

Sem.	Veranstaltungsart	Bewegungserziehung	Kunsterziehung	Musikerziehung	14 SWS
I	V/U (mit Videoaufzeichnungen von Schulstunden)	Einführungsveranstaltung: Fächerübergreifende Aspekte ästhetischer Erziehung im Primarbereich			1
II/ III		Je 1 einstündiger Kurs in den Bereichen: Bewegungsspiel; Bewegung mit Groß- und Kleingeräten; Rhythmische Bewegungserziehung; Laufen — Werfen — Springen; Schwimmen als fachpraktische Übungen unter Einschluß der Didaktik und Methodik der Bewegungserziehung in der GS (auch LP, did. Lit., Medien, Geräte).	Je ein zweistündiger Kurs Fachpraktische Übung zur elementaren Kunsterziehung (für Studierende der Fächer Sport und Musik)	Fachpraktische Übung zur elementaren Musikerziehung (für Studierende der Fächer Sport und Musik)	2/2
			Je ein zweistündiger Kurs für Studenten aller 3 Fachrichtungen integriert: Zur Didaktik und Methodik der Kunsterziehung in der GS (u. a. auch LP, did. Lit., Arbeitsmittel)		2/2
IV/V	S/S (eines davon mit schulpraktischen Übungen)	Thematisch orientierte fächerübergreifende Projekte, etwa aus den Bereichen: Raumwahrnehmung durch Bewegen, Hören, Sehen; Musik, Bewegung, Form; Bewegung und szenische Darstellung; Bewegung und Objekte; Spiel und Materialaktionen; Gestaltung von Schul- und Sportfesten, Pausenhöfen u. ä.; Instrumentenbau, Puppen- und Schattenspiel usw.			2/2
VI	V/U	Zur Theorie und Praxis ästhetischer Erziehung im Primarbereich			1
VII	Prüfungssemester				

Ziel dieses Studienganges ist es, die künftigen Lehrer zu befähigen, den Unterricht auch in den beiden Nicht-Schwerpunktfächern qualifiziert zu planen, durchzuführen und kritisch zu reflektieren. Um qualifiziert unterrichten zu können, müssen freilich die eigenen Erfahrungen als Lehrer in der Schulpraxis sowie die ständige Weiterbildung nach dem Studium flankierend hinzukommen. *Ausdrücklich betont werden muß, daß der Unterricht in den Nicht-Schwerpunktfächern nur in der Klasse erfolgt, in der der betreffende Lehrer Klassenlehrer ist.* Aus der allgemeinen Zielsetzung dieses Studienganges folgt für die fachpraktische Ausbildung im III. und IV. Semester, daß diese nicht dazu dient, die fachpraktischen Fertigkeiten des Studierenden selbst zu verbessern. Vielmehr sollen in den einstündigen praktischen Kursen

zur Bewegungserziehung die grundlegenden Qualifikationen für die Erteilung des Sportunterrichts in der Grundschule vermittelt werden, und zwar in dem Sinne, daß Grundstrukturen und Grundprinzipien der einzelnen Bereiche (Bewegungsspiel, Rhythmische Bewegungserziehung usw.) einsichtig werden. Erforderlich hierfür ist freilich, daß alle an diesem Studiengang als Lehrende Beteiligten eng zusammenarbeiten und Ziele und Inhalte absprechen, um eine möglichst optimale Ausnutzung der knappen Zeitressourcen zu erreichen. Was nun die bisherigen Erfahrungen mit den fächerübergreifenden Veranstaltungen im Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereich betrifft, so nahmen an den Vorversuchen — die für die Studierenden fakultativ waren — Studierende des Faches Sport besonders zahlreich und besonders rege

teil. Offenbar haben sie ein starkes Interesse, sich fächerübergreifend weiterzubilden, wobei die Studierenden in einer Befragung die Befürchtung äußerten, eher im Fach Musik als im Fach Kunst den Anforderungen nicht gerecht werden zu können. Studierende der Schwerpunktfächer Musik und Kunst hatten ähnliche Bedenken gegenüber dem Fach Sport, insbesondere deshalb weil sie auf der Sekundarstufe II nur noch einzelne Disziplinen gehabt hätten.

Zu bedenken ist aber auch, daß männliche Sportstudierende — bedingt durch die Bezeichnung „Musisch-Ästhetischer Gegenstandsbereich“ — eher Hemmschwellen diesem Studiengang gegenüber zu überwinden haben werden als weibliche. Den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten muß und kann durch geeignete hochschuldidaktische Maßnahmen, insbesondere im ersten Semester (Gespräche über Erwartungen und Interessen der Studierenden, Information zum inhaltlichen Angebot des Studiengangs), aber auch durch Aufklärung der Abiturienten, wie sie in Ludwigsburg etwa am Tag der offenen Tür und durch das „Schnupperstudium“ angeboten wird, begegnet werden.

Bezüglich der Praxisrelevanz der Veranstaltungen äußerten sich die Teilnehmer zufrieden (fachpraktisches Arbeiten sowie Schulpraxis). Das eigene fachpraktische Tun in den verschiedenen Bereichen wurde von den Studierenden als außerordentlich fruchtbar für die Gewinnung von Einsichten in die später den Schülern zu stellenden Aufgaben bezeichnet. Besonders positiv empfanden die Studierenden die Kontakte zu den Kommilitonen der anderen Schwerpunktfächer; durch das bisherige 2-Fächer-Studium hatten die Absolventen der Fächer Kunst, Musik und Sport kaum Gelegenheit zur Zusammenarbeit und zum fachlichen Austausch gehabt. Unter hochschuldidaktischer Perspektive ist besonders relevant, daß es bei allen integrierten Veranstaltungen immer wieder Gelegenheiten gibt, bei denen die Studierenden verschiedener Schwerpunktfächer voneinander lernen und einander gegenseitig unterrichten können. Aufgrund des positiven Lernklimas geht die Tendenz in Ludwigsburg eindeutig auf solche integrierten Veranstaltungen hin.

Exakte Aussagen zu Einstellungen der Studierenden zum Studiengang, deren Motiven und Interessen sind einer Untersuchungen

vorbehalten, mit der parallel zur Einführung des neuen Studiengangs begonnen wurde und die die ersten beiden Studienjahrgänge bis zum Abschluß des Studiums begleiten wird.

6. PROBLEME UND OFFENE FRAGEN

Mit der Einführung des neuen Studienganges erheben sich nun zahlreiche Fragen, die Inhalte des Studienganges und der Einzel-fächer Kunst, Musik und Sport in der Schule betreffend. Diese offenen Fragen werden immer wieder — insbesondere von Vertretern der Sportfachverbände — als unlösbar bezeichnet und als Einwände gegen den Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereich vorgebracht:

1. Auf den Vorwurf der *unzureichenden fachlichen Qualifizierung der Sportlehrer* im Grundschulbereich ist zu entgegnen, daß diejenigen Studenten, die Sport im Schwerpunktfach studieren, im selben zeitlichen Umfang ausgebildet werden wie bisher (nämlich 36 SWS im Hauptfach bzw. 20 SWS im Nebenfach). Den Studierenden der beiden anderen Schwerpunktfächer werden im Rahmen der 14 SWS des Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereichs Grundstrukturen und Grundprinzipien der Bewegungserziehung vermittelt. Die Ludwigsburger Projektgruppe geht davon aus, daß ein Grundschullehrer, auf dem Hintergrund dieser Grundlagen aufbauend, unterstützt durch die Kenntnisse aus dem Studium des Schwerpunktfaches, der Erziehungswissenschaft und des Anfangsunterrichts, insbesondere aber in Auseinandersetzung mit seiner eigenen Schulpraxis, den Sportunterricht in der Grundschule angemessen planen, durchführen und reflektieren kann. Da es im Sportunterricht der Grundschule noch nicht um eine hochspezialisierte, an Einzelsportarten orientierte Ausbildung gehen kann, bedarf der Sportlehrer dort eher der Kenntnis disziplinübergreifender Zusammenhänge (z. B. disziplinübergreifender Spielstrukturen oder Organisationsprinzipien) sowie der Einsicht in kindliche Verhaltensweisen, Bedürfnisse und Emotionen im Bereich der Bewegung, die ihm die Zuordnung kindgemäßer Bewegungssituationen und Unterrichtsmethoden ermöglichen. Darüber hinaus muß natürlich der fachlichen Weiterqualifizierung in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung ein erhöhter Stellenwert zukommen.

2. Einem weiteren Vorwurf, nämlich dem, in der Grundschule werde nunmehr die *sportartorientierte Frühförderung* zu kurz kommen, können neuere Ergebnisse der Trainingsforschung entgegengehalten werden, die zeigen, daß eine frühe Spezialisierung (etwa im Alter zwischen 5 und 10 Jahren) bei der Mehrzahl der Sportarten nicht zu den erwarteten Erfolgen führt. Empfohlen wird vielmehr neuerdings eine vielseitige sportlich-spielerische Grundausbildung, die nicht auf sportartspezifische Einzelleistungen abzielt.

Darüber hinaus aber stellt sich hier auch die Frage nach der pädagogischen Wünschbarkeit einer rein sportartorientierten Ausrichtung des Grundschulsports. Ausgehend von neueren Erkenntnissen in der Grundschuldidaktik wird in der Sportdidaktik für die Grundschule heute vor allem eine breite, allseitige Bewegungsbildung und vielfältige Erfahrungen in den verschiedenen Dimensionen und Bedeutungsgehalten menschlicher Bewegung für notwendig erachtet (vgl. hierzu das Gutachten für den Deutschen Bildungsrat von GABLER / GRUPE 1975 sowie u. a. SCHERLER 1975, 1977; BANNMÜLLER 1977, 1979; BRODTMANN 1977; LANDAU / MARAUN 1977; EHNI / SCHERLER 1979). Diesen Forderungen kann die Ausbildung im Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereich voll gerecht werden.

An dieser Stelle soll auch noch ein Wort zum Problem der Leistung gesagt werden: Der schulische, insbesondere aber der außerschulische Sport sind vom Wettbewerb geprägt (wie übrigens auch weite Teile des Musiklebens: Jugend musiziert, Chor- und Orchesterwettbewerbe, vgl. FUCHS 1979). So gut und richtig Wettbewerbe für bestimmte Bereiche einer Gesellschaft sein können, ihr Mangel liegt in einem für Bildungs- und Ausbildungsprozesse entscheidenden Punkt, nämlich daß sie zum Maßstab für die Aufstellung von Lernzielen gemacht werden: Das Herausragende wird zur Norm gemacht! Ästhetische Erziehung impliziert daher Verzicht auf so verstandenes Leistungsdenken, denn hier geht es um mehr als bloße Fertigkeiten, die leicht meß- und wertbar sind. Dieser Standpunkt hat nun aber keinesfalls zur Folge, daß die Schulung motorischer Fertigkeiten aus der Grundschule verbannt wird, sie soll vielmehr in eine umfassendere Konzeption der Bewegungserziehung eingebettet werden, die orientiert ist an den

vielfältigen Bedeutungen, die Bewegung hat. Zurückzuweisen ist allerdings die Orientierung an Leistungsnormen, die aus dem Sportunterricht der Sekundarstufen und aus dem Erwachsenensport immer weiter nach unten verlagert werden.

3. Von allen Gegenargumenten ist sicher das der *Zurückstellung spezifisch sportlicher Inhalte und Handlungssituationen* am ernstesten zu nehmen, denn eine rein an fächerübergreifenden Strukturen orientierte ästhetische Erziehung könnte Gefahr laufen, etwa das geregelte Bewegungsspiel mit Wettkampfcharakter und das Lernen und Üben elementarer Bewegungsabläufe, Situationen also, die wesentliche Dimensionen menschlichen Bewegungsverhaltens darstellen und die in unserer Gesellschaft einen großen Stellenwert einnehmen, an den Rand zu drängen. Wenn man aber, wie in der hier vorgestellten Konzeption, ästhetische Erziehung als Wahrnehmungserziehung auf der Grundlage einer Asthesiologie begreift, in der alle über den Leib vermittelten Erfahrungen aufgehoben sind, dann sind auch die oben beschriebenen Situationen Teil der ästhetischen Erziehung. In der Ludwigsburger Projektgruppe besteht Einigkeit darüber, daß sportliche Situationen vor allem in den fachpraktischen Kursen zur Bewegungserziehung berücksichtigt werden müssen, während die fächerübergreifenden Aspekte verstärkt in den von Lehrenden der Fächer Kunst, Musik und Sport gemeinsam gestalteten Vorlesungen, Projekten und Seminaren behandelt werden.

Daß mit der Arrangierung individueller Konkurrenzsituationen in der Grundschule allerdings pädagogisch verantwortungsbewußt, und d. h. dem sozialen und emotionalen Entwicklungsstand der Kinder angemessen umgegangen werden muß, dürfte inzwischen wohl auch in der sportdidaktischen Diskussion weitgehend anerkannt sein. Befürchtungen also, daß der Schwerpunkt der Ausbildung der Studenten wie auch der spätere Sportunterricht auf fachliche Randbereiche verlagert werden wird, Bereiche, bei denen die Beziehungen zu den beiden Nachbarfächern leicht hergestellt werden können, sind daher für die vorliegende Konzeption unbegründet. Dafür steht auch die Tatsache, daß die drei Fächer mit ihren unterschiedlichen Anteilen an der Stundentafel in der Schule als getrennte Einheiten bestehen bleiben.

Ein an den Zielen der ästhetischen Erziehung und an fächerübergreifenden Prinzipien und Strukturen ausgerichteter Sportunterricht in der Grundschule hat natürlich auch Konsequenzen für den Sportunterricht auf späteren Schulstufen: Sinnvollerweise müßte der Sportunterricht in der Grundschule eine kontinuierliche Weiterführung in der Sekundarstufe I und II finden. Es ist also zu prüfen und mit den Institutionen der Lehrerbildung für die Sekundarstufen zu diskutieren, inwiefern die Konzeption einer Bewegungserziehung als ästhetische Erziehung auch bei der Ausbildung der Sekundarstufenlehrer zu berücksichtigen ist. Ansätze hierzu sind in der Kunst- und Musikerziehung schon längere Zeit vorhanden (vgl. BERTELSMANN (1974), SÖDERBERG (1974) und ROSCHER (1975)), während die Sportdidaktik bisher nur zögernd folgt (12).

Schließlich aber ist für eine erfolgreiche Umsetzung der vorliegenden Konzeption der Lehrerbildung in die Praxis dringend zu fordern, daß die Lehrpläne für das Fach Sport in Baden-Württemberg, deren Neufassung ansteht, auf die Inhalte und Ziele des Musisch-Ästhetischen Gegenstandsbereichs abgestimmt werden, damit nicht schon von den Planungsgrundlagen für den Unterricht her gesehen eine Kluft zwischen Theorie und Praxis entsteht, die zu überbrücken die künftigen Lehrer in der Schule nicht in der Lage sein werden.

Anmerkungen:

- (1) Eine Zweifächerkombination sollte ursprünglich nur zwischen den Fächern Deutsch, Mathematik oder Theologie möglich sein.
- (2) Vgl. Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (28. 11. 1979). Gesetzblatt für Baden-Württemberg 1980.
- (3) Noch in den Jahren 1978/79 war der Lehrermangel im Fach Sport in Baden-Württemberg so groß, daß 619 Grundschullehrer zu Kompaktkursen zum Erwerb der Lehrbefähigung im Fach Sport an Grundschulen zugelassen wurden. 224 von ihnen traten auch zur Abschlußprüfung an, 210 bestanden die Prüfung und wurden somit in der Nachfolge wie voll ausgebildete Sportlehrer eingesetzt (Zahlen nach Angaben der Staatlichen Sportakademie Ludwigsburg). Die Kritik an diesem Schnellverfahren, sondern vor allem dagegen, daß die Ausbildung anhand des pädagogisch hochumstrittenen bayrischen Telekollegs „Sport in der Grundschule“ erfolgte, das fast ausschließlich an den traditionellen, wettbewerbsmäßig betriebenen Sportarten der Erwachsenen und an der Methode des Vor- und Nachmachens orientiert ist.
- (4) Vgl. zu dieser falschen Forderung z. B. die Thesen „Mut zur Erziehung“. Zur Auseinandersetzung

mit diesen die Tübinger Erklärung zu den Thesen „Mut zur Erziehung“, Z. f. Päd. 24 (1978).

(5) Vgl. hierzu besonders den Beitrag von BANNMULLER in diesem Heft. Zur Diskussion in der Grundschuldidaktik allgemein GIEL (1974, 1975); HILLER (1971); BRAUER (1978, 1980).

(6) Die Wahl der Bindestrichformel „Musisch-Ästhetischer Gegenstandsbereich“, für die politische Gründe ausschlaggebend gewesen sein dürften, erscheint aus der Sicht der gegenwärtigen didaktischen Diskussion zur ästhetischen Erziehung nicht glücklich, da die Gefahr besteht, daß mit ihr ausschließlich das ältere Verständnis von musischer Bildung assoziiert wird.

(7) Vgl. hierzu insbesondere die Referate und Diskussionen auf dem Kunstpädagogischen Kongreß in Fulda 1949, Zschr. Bildung und Erziehung 3 (1950). Zur kritischen Analyse des Begriffes musische Bildung vgl. ADORNO (1963); KERBS (1976); JUNKER (1977).

(8) Vgl. zu diesen Zielen v. HENTIG 1969; außerdem den Bildungsplan für die Grundschulen, Fach Bildende Kunst. In: Kultus und Unterricht 1977, 184—187; im Hinblick auf ihre Übertragung auf die Tanzerziehung HASELBACH 1976.

(9) Vgl. zu diesen „Verhaltensweisen“ die musikdidaktische Konzeption von VENUS (1969).

(10) Vgl. z. B. die Bewegungsetüden mit Alltagsobjekten zum Hut, Stock, zur Zeitung u. ä. BANNMULLER 1977, 1979.

(11) Die Themen dieser Stunden lauteten für die Kunsterziehung: „Herstellen plastischer Tonfiguren — der Kleine und der große Dicke — nach musikalischem Werkhören (MUSSORGSKY/RAVEL: Bilder einer Ausstellung“; für die Leibeserziehung: „Freie Bewegungsschulung an Matten und Kleingeräten“, wobei hier insbesondere die Beziehungen zwischen Raum und Bewegung verdeutlicht und der Aufbau der Bewegungsbahn sowie der Bewegungsablauf von den Schülern in graphische Zeichen umgesetzt wurden; für die Musikerziehung: „Der Kanon ‚Meister Jakob‘ und seine Verwendung im 3. Satz“ von G. MAHLERS 1. Sinfonie D-Dur (1888).“

(12) Eine Ausnahme bildete bisher die Konzeption Nordrhein-Westfalens für den Sport in der Sekundarstufe II (vgl. GESSMANN 1977; VENT/DREFKE 1981).

Literatur:

- ADORNO, Th. W.: Dissonanzen. Göttingen 1963.
- BANNMULLER, E.: Schritte zu einem „offenen Bewegungskonzept“ für die Grundschule. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 374—385.
- BANNMULLER, E.: Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Stuttgart 1979.
- BERTELSMANN, K.: Spielhandlungen in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 40. Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II. Stuttgart 1974, 13—39.
- BITTEROLF, K.: Empirische Untersuchung zur praktischen Durchführung des Ludwigsburger Curriculums „Fächerübergreifende Strukturen ästhetischer Erziehung“ im Rahmen des Grundschullehrerstudiums. Zulassungsarbeit zur Ersten Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Ludwigsburg SS 1981.
- BRAUER, G.: Weltoffenheit — Bedingung und Ergebnis menschlichen Lernens. In: W. LOCH (Hrsg.): Mo-

- delle pädagogischen Verstehens. Essen 1978, 53—101.
- BRAUER, G.: Kunsterziehung aus der Sicht der Erziehungswissenschaften. In: BRAUER, G. / BURKHARDT, H. / KRAFFT, H.-P.: Analyse von Reklamebildern des Kunstunterrichts und der Visuellen Kommunikation. Stuttgart 1979², 1—10.
- BRAUER, G.: Zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule. Unveröffentlichtes Typoskript für den SWF Baden-Baden (1980), 35 S.
- BRODTMANN, D.: Kommunikation und Kooperation im Sportunterricht. In: Die Grundschule 9 (1977), 452—457.
- BURKHARDT, H.: Vorbemerkungen zur Ringveranstaltung „Fächerübergreifende Strukturen ästhetischer Erziehung im Primarbereich“. Unveröffentlichtes Typoskript (1978), 10 S.
- BURKHARDT, H.: Fächerübergreifende Richtziele ästhetischer Erziehung. Unveröffentlichtes Typoskript (1978), 8 S.
- BUYTENDIJK, F. J. J.: Prolegomena einer anthropologischen Physiologie. Salzburg 1967.
- EHMER, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie. Köln 1971.
- EHNI, H. W. / SCHERLER, K.: Seminarthema in der Grundschullehrerausbildung: Bewegung, Spiel und Sport. In: Sportpädagogik 3 (1979), H. 2, 20—25.
- ERNST, H.-B.: Musik- und Bewegungserziehung. Multiplikatorenmodell. Donauwörth 1979.
- FUCHS, P.: Der Musisch-Ästhetische Gegenstandsbereich in der Grundschullehrerausbildung. Unveröffentlichtes Typoskript. 17 S.
- FUNKE, J.: Curriculumrevision im Schulsport. Ahrensburg 1979.
- GABLER, H. / GRUPE, O.: Bewegung, Bewegungsspiel und Sport (Begründungen und Vorschläge). In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 2/1. Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975, 197—210.
- GEBHARD, U. / KUGLER, M.: Didaktik der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. München 1979.
- GESSMANN, R.: Sport — künstlerisch gestaltet. Materialien für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II. Düsseldorf 1977.
- GIEL, K.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1. Stuttgart 1974.
- GIEL, K.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2. Stuttgart 1975.
- GRUPE, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München 1969.
- GRUPE, O.: Was ist und was bedeutet Bewegung? In: E. HAHN / W. PREISING (Red.): Die menschliche Bewegung. Schorndorf 1976, 3—19.
- HASELBACH, B.: Tanzerziehung. Stuttgart 1971.
- HASELBACH, B.: Tanz und ästhetische Erziehung. In: E. HAHN / W. PREISING (Red.): Die menschliche Bewegung. Schorndorf 1976, 158—167.
- HENTIG, H. v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 12. Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969, 13—43.
- HILLER, G. G.: Symbolische Formen im Curriculum der Grundschule. In: Z. f. Päd. 9. Beiheft (1971), 61—84.
- JUNKER, H. D.: Neo-musische Bildung? In: Zschr. f. Kunstpäd. 4 (1977), 181—187.
- KERBS, D.: Historische Kunstpädagogik. Köln 1976.
- KOSSOLAPOW, L.: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Frankfurt 1975.
- Kunstunterricht in der Grundschule. Vorläufige Arbeitsanweisungen des Landes Baden-Württemberg 1977.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
- KURZ, D.: Bewegungserziehung im Elementar- und Primarbereich. In: E. HAHN / G. KALB / L. PEIFFER (Hrsg.): Kind und Bewegung. Schorndorf 1978, 19—32.
- LANDAU, G. / MARAUN, H.-K.: Morgen haben wir Sport! Gedanken zur ersten Sportstunde. In: Die Grundschule 9 (1977), 458—462.
- MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- MICHAELIS, H. u. a.: Ästhetische Erziehung, Musik und Bewegung. Curriculum-Materialien für Vorschule und Eingangsstufe, hrsg. von Belser. Weinheim 1975.
- MÖLLER, H.: Musische Bildung — Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braven Deutschen. In: H. EHMER (Hrsg.): Kunstunterricht und Gegenwart. Frankfurt 1967, 46—66.
- MÖLLER, H.: Gegen den Kunstunterricht — Versuche zur Neuorientierung. Ravensburg 1973.
- OTTO, G.: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1964.
- OTTO, G.: Didaktik der ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974.
- OTTO, G.: Über die Bedeutung ästhetischer Erziehung für die kindliche Entwicklung. Eröffnungsvortrag auf dem Fachkongreß der nationalen Kommission für das Internationale Jahr des Kindes „Kunst für Kinder“, 5.—7. 10. 1979.
- PLESSNER, H.: Anthropologie der Sinne. In: H. PLESSNER: Philosophische Anthropologie. Frankfurt 1970, 189—251.
- PRINZ, U.: Fächerübergreifende Strukturen ästhetischer Erziehung im Primarbereich aus der Sicht des Faches Musik. Unveröffentlichtes Typoskript (1978), 14 S.
- ROSCHER, W.: Polyästhetische Erziehung. Köln 1975.
- ROSCHER, W.: Polyästhetische Erziehung. In: Musik und Bildung 12 (1980), 318—319.
- SODERBERG, B.: Die Bedeutung des ästhetischen, kreativen und sozialen Lernens in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 40. Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II. Stuttgart 1974, 41—72.
- SCHERLER, K.: Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf 1975.
- SCHERLER, K.: Die Regelung von Bewegungsspielen als Thema des Sportunterrichts. In: Sportwissenschaft 7 (1977), 341—360.
- STRAUS, E.: Vom Sinn der Sinne. Berlin 1956².
- VENT, H. / DREFKE, H.: Gymnastik/Tanz. Reihe: Schülerbücher für den nach Sportarten differenzierten Unterricht in der Sekundarstufe II. Düsseldorf 1981.
- VENUS, D.: Unterweisung im Musikhören. Ratingen 1969.
- WARWITZ, S. / RUDOLF, A.: Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle. Schorndorf 1977.
- WEIZSÄCKER, C. F. v.: Garten des Menschlichen. München 1977.
- WEIZSÄCKER, V. v.: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart 1940.
- ZOLLER, G.: Musik und Bewegung im Elementarbereich — ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung. Donauwörth 1975.

Prof. Dr. Christa Kleindienst-Cachay,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 7140 Ludwigsburg