

„reflection-in-action“ – Zur Eignung einer theoretischen Figur im Feld von Bewegung und Bildung

Denise Temme

„Mir geht es um konstruktives Forschen, mit dem gleichen intellektuellen Anspruch, aber eben wirklich am und mit dem Körper“ (Sascha Waltz im Interview mit Eberlein 2016, S. 402).

1. Die These

Der Begriff der Reflexion tritt als zentraler und durchaus schillernder Begriff verschiedener theoretischer Auseinandersetzungen mit Sportunterricht – sofern dieser als Ort von *Bildungsprozessen* ausgewiesen wird – in Erscheinung. Verschieden sind die Konzepte dieser theoretischen Auseinandersetzungen beispielweise in Bezug auf die Bedeutung und Rolle, welche der Bewegungstätigkeit *als solcher* in diesem Rahmen zugewiesen wird. Den Gegenstand der Bewegung selbst als Ort von *Bildungs-* und *Reflexionsprozessen* zu setzen und ihn so als Kern des Sportunterrichts aufzufassen, ist bekanntermaßen gerade nicht geteiltes Verständnis einer den Sportunterricht fokussierenden Sportpädagogik. Vielmehr ist nicht einmal ausgemacht, ob die Tätigkeit des Bewegens als solche zukünftig noch Bestandteil des Sportunterrichts sein kann bzw. soll – dies in Ansätzen, welche Sportunterricht als sogenanntes Beobachtungsfach begreifen (wollen). Auf der einen Seite stehen dabei theoretische Verständnisse und Konzeptualisierungen, welche der Bewegungstätigkeit die Rolle eines bloßen Anlassgebers für Reflexionen zuordnen, auf der anderen solche, welche Reflexivität der Bewegung dagegen *per se* zuweisen. Jüngere Entwürfe (beispielsweise Töpfer, Hapke, Liebl & Sygusch 2022) zum kompetenzorientierten Sportunterricht beziehen Bewegung insofern mit ein, als sie letzterer bestimmte Formen von Wissen zuordnen können (vgl. ebd., S. 573-575). *Gleichzeitig* wird hier so genanntes Motorisches und Kognitives explizit als etwas getrenntes gesetzt, das somit erst durch eine Zusatzfähigkeit – und nicht etwa durch Veränderung der Modi der Bewegungstätigkeit sowie der Bewegungslern- und Bewegungslehrprozesse selbst – miteinander in

Beziehung gebracht werden muss. So betonen Töpfer, Hapke, Liebl und Sygusch (2022, S. 572-573):

*„Damit wird deutlich, dass der Bildungsauftrag und die damit verbundenen sport- und bewegungsbezogenen Anforderungssituationen, für die Schüler*innen adäquate Kompetenzen erwerben sollen, im Fach Sport neben Motorischem und Sportlichem auch Kognitives und Metasportliches in den Blick nehmen müssen und sich nicht etwa im Modus des motorischen Machens oder der ästhetisch-expressiven Weltbegegnung erschöpfen können.“*

Auch Reflexivität wird explizit nicht in der der Bewegungstätigkeit als solcher verortet bzw. als deren Medium¹ begriffen. Zwar werden bestimmte Wissensformen, wie angedeutet, als Formen eines *Bewegungswissens* genannt (vgl. ebd., S. 573-575), jedoch ist mit diesen, dem Bewegen als solchem zugeordneten Wissensbeständen betont nicht ein auch *reflexives* Wissen gemeint. Reflexivität wird klarerweise als etwas verhandelt, das als *rein* kognitive Tätigkeit noch *dazukommen* muss. Die Autor:innen charakterisieren „kompetente Schüler*innen durch ihr aktives (also explizites) Wissen und dessen reflexive Nutzung (also explizierbares Können)“ (ebd., S. 580). Der Modus dieser reflexiven Nutzung ist klarerweise ein rein kognitiver als Sprechen-über. In welchen Vorverständnissen grundiert in diesen explizit kompetenzorientierten Zugriffen auf Bildung und Bewegung bzw. Reflexion und Bewegung eine Distanzierung zur Bewegungstätigkeit als sinnlich-sinnhafter Kern des sportunterrichtlichen Geschehens fassbar ist und wie dies theoretisch hergeleitet ist, steht jedoch nicht im Fokus dieses Beitrags. Es geht vielmehr um gerade diejenigen Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Bewegung, Reflexivität und Bildung, mit welchen dem Anliegen, Bewegung und eine Bewegungsreflexivität als solche als Kern des Faches Sport Raum gegeben werden soll und die gegen die genannte Sichtweise der Verdünnung der Bewegung auf etwas rein Motorisches ins Feld geführt werden. Die Hauptthese des vorliegenden Beitrags ist, dass – entgegen dem formulierten Anspruch – in bestimmten sportpädagogisch verorteten Konzeptualisierungen einer Reflexivität *in* Bewegung theoretische Unschärfen eine Distanz zum Gegenstand Bewegung vielmehr perpetuieren als auflösen.

1 Schürmann nutzt den Begriff des „Mediums“ der Bewegung, mit dem gerade nicht auf Bewegung als *Mittel* von etwas verwiesen wird, sondern auf Medium als Lebenselement, wie es das Wasser für die Fische bildet (vgl. Schürmann, 2018a, S. 162-165).

Im Zentrum dieser Unschärfe und Distanz steht die von Donald Schön (1983; 1987) formulierte theoretische Figur einer „reflection-in-action“. Die These ist, dass diese Konzeption nicht geeignet ist *bewegungsreflexives* Tun in seiner Unterscheidung zu verstehendem – als rein verstehendem – Tun und hinsichtlich der Binnendifferenzierungen von Reflexivität in Bewegung theoretisch zu fassen und in dieser Hinsicht weiter auszudifferenzieren. Mit dem Einbringen dieser theoretischen Figur bricht die Argumentation vielmehr ab als dass sie anfängt. Genau diese Konzeption Schöns zu einer Reflexivität im Vollzug bildet den Kern des theoretischen Entwurfs, wie er von Bietz und Scherer (2017) in den sportpädagogischen Diskurs um das Bildende des Sportunterrichts eingebracht wird. Dieser Entwurf soll im Folgenden als exemplarisch für die Grundierung einer Reflexivität in Bewegung mithilfe der theoretischen Figur einer reflection-in-action dienen. Bietz und Scherer (2017) verfolgen in ihrem Beitrag das Anliegen die „Bildungspotenziale sinnlich-reflexiver Erfahrung“ als „Kern sportlichen Handelns“ insofern deutlich zu machen, als sie die „strukturelle Spezifik sportlichen Handelns als ästhetische Form“ im Unterschied zu anderen Arbeiten mit analogem Anliegen herausarbeiten möchten. Der Frage nach Bildungsprozessen im Modus des Sich-Bewegens gehen sie mit dem Zugriff auf die oben genannte Konzeption Schöns nach (vgl. ebd., S. 80-83).

Die These der Nicht-Eignung dieser Konzeption kann fraglos nicht theorieneutral verdeutlicht und unterlegt werden. Die theoretische Kontrastfolie, mit welcher diesem Problem und zugleich auch den Modi einer Bewegungsreflexivität nachgegangen werden soll, ist eine praxistheoretische, genauer: eine tätigkeitstheoretische. An Beispielen, welche Verständnisse von bewegungsreflexivem oder nicht-bewegungsreflexivem Tun im Medium Bewegung zur Diskussion stellen, möchte ich diese theoretische Konzeptualisierung entlangführen und im Anschluss für das vorliegende Anliegen wesentliche Differenzen zur Konzeption Schöns bzw. jener von Bietz und Scherer (2017) deutlich machen.

2. Reflektieren in und der Bewegung

In einer Einheit zur so genannten Körperbildung oder den sogenannten somatischen Verfahren erkunden – bzw. untersuchen, oder besser noch: analysieren, um es weniger diffus gefühlig klingen zu lassen – die Teilnehmenden die Bewegung des Hebens der Arme und Beine in der Bauch- und Rückenlage, genauer: sie untersuchen, *wie* sie die Bewegungen je

realisieren, mit welcher Spannung sie das tun, wo genau beginnend, mit welcher muskulären Tätigkeit und wie klar endend im je fokussierten Endpunkt. Sie vergleichen zudem, wie sich Veränderung der Integration bzw. Mitbewegung des Körpers oder Veränderungen der Lage auf die Qualität der jeweiligen Bewegung auswirken und werden mitunter auch angeregt zu prüfen, worauf solche Unterschiede in der Qualität der Bewegung je zurückzuführen sind. Als fokussiertes Ziel gilt es beispielsweise in der Feldenkrais-Methode (beispielsweise Feldenkrais 1972, 1985), die Bewegung mit so wenig Kraft wie möglich – um die Wahrnehmung möglichst fein zu halten – und so flüssig wie möglich zu realisieren, diese damit ökonomisch und dabei auch so präzise wie möglich in Bezug auf die anvisierte Bewegungsrealisation zu organisieren. Die Teilnehmer:innen der beispielhaften Einheit führen die Bewegung mit verschiedenen Variierungen aus, beispielsweise in Außenrotation und Innenrotation, mit der Einatmung oder der Ausatmung, vollkommen gleichzeitig oder nacheinander (beide Arme oder Beine betreffend). Sie vergleichen die jeweiligen Bewegungen untereinander in Bezug auf die genannten Prinzipien Ökonomie bzw. empfundene Leichtigkeit der Bewegung und Genauigkeit (z.B. in Bezug auf die Gleichzeitigkeit von Bewegungen) miteinander.

3. Verstehen *vertiefen im rein kognitiven Nachvollzug*

Nahezu grundsätzlich werden die zu einer Feldenkrais-Lektion gehörenden Bewegungsvollzüge zunächst nur auf einer Körperseite bzw. eine Körperseite betreffend vollzogen. Dies dient der Möglichkeit zu vergleichen: Was ist auf der einen Körperseite, in der Auflagefläche, der Ausrichtung einer Schulter, der Spannung in der Muskulatur der Hand usw. anders im Vergleich zu vorher bzw. zur anderen Seite, die bisher nicht im Fokus der Bewegungstätigkeit stand? Dieser Vergleich findet in einer sogenannten Referenzposition, zumeist in der Rückenlage oder auch in Form einer Referenzbewegung statt. Interessanterweise ist es selten so, dass die andere Seite in gleichem Maße und in gleicher Weise bearbeitet wird. Dies einerseits deshalb, weil es gerade nicht um die Bearbeitung konditioneller Zustände der Muskeln, deren Durchblutung oder um die stoffwechselbedingte Mobilität der beteiligten Gelenke oder Ähnliches geht. Es geht andererseits auch nicht um das auf Wiederholung gründende Einüben – Einschleifen – *bestimmter* Bewegungsvollzüge als konkret zu lernende Bewegungstechniken. In Momenten etwa, in denen die Bewegungen in einen mechanisch-

gleichmachenden bzw. routinisierenden Duktus abgleiten, rät Feldenkrais beispielsweise zu einer Pause, da ein solcher Modus dem Anliegen von Bewusstheit und Fokus auf Unterscheidung entgegensteht. Es geht also um die *Tätigkeit* des Vollzugs der Bewegungen, bewegungswissenschaftlich gesprochen: um deren Ansteuerung. Die Idee ist, dass die kultivierte *Bewusstheit im Tun* – man kann hierzu auch *Reflexivität* sagen, dazu jedoch später –, welche im Fokus der Realisation der Bewegungen auf einer Körperseite steht, über das Spezifische *dieser* Bewegungen *dieser* Seite hinausgeht und vielmehr im Blick hat, das Ganze als Ganzes zu verändern. Interessanterweise ist es nun so – und darum geht es in diesem Beispiel –, dass im Rahmen dieser Praxis die Teilnehmer:innen mitunter dazu angeleitet werden, die jeweiligen Bewegungsvollzüge – auch in der Anzahl des wiederholten Aufgreifens pro Bewegung – auf der anderen Seite ausschließlich in der Vorstellung zu vollziehen: Die Sich-Bewegenden stellen sich vor, wie sie den Arm heben, wie sie dies auch ein zweites, drittes und zehntes Mal tun und wie die Bewegung dabei jeweils leichter und präziser wird. Sie stellen sich vor, wie sie die Bewegung beginnen, vollziehen, beenden (Bewegungsvollzug) und wie sich das jeweils anfühlt (Wahrnehmung). Bezugspunkt dieser Tätigkeit des vorgestellten Sich-Bewegens und Wahrnehmens ist die vorherige Tätigkeit auf der anderen Seite.

4. Reflektieren in und der Bewegung als besprechendes Bewegungen-Vollziehen

Gegeben sei als drittes Beispiel der choreografische Prozess im Tanztheater, mit dem es in Bezug auf die Bewegungsformen keine bewegungstechnischen Vorbestimmungen gibt und prinzipiell *jede* Bewegung Tanz sein kann. Mit dieser Offenheit ergibt sich eine Bestimmungspflichtigkeit der Bewegung über deren Sinngehalt – als Ausdruck(sgehalt) – der Bewegung, welcher sich mit der Bewegung explizit öffentlich vollzieht. *Darum* geht es im Tanztheater bzw. Tanz als künstlerische Praxis. Im choreografischen Prozess steht so die Findung und Festlegung von Bewegungen als *bestimmte* Bewegungen im Mittelpunkt. Dabei – im Tanztheater, nicht z.B. Tanzsport – geht es also nicht um beliebige Bewegungskreation als raumrhythmisch-dynamische Dekorationen, sondern um Bewegungssinn-

*gehalte*², welche den Gehalt, die *message*, des Stücks in ihrer Gesamtheit ausmachen. Im Unterschied zum ersten Beispiel bezieht sich die Reflexion in diesem dritten Beispiel also nicht auf eher funktionsbezogene Aspekte der Bewegungsrealisation, sondern auf das Verhältnis von Bewegungsqualität und sich damit manifestierenden Sinngehalt. Der springende Punkt dieses Beispiels ist mit diesem Aspekt insofern verbunden, als die Findung und Festlegung der damit sinnbestimmten Bewegung wortsprachlich bzw. begrifflich-semanticisch verhandelt wird. *Mit* dieser erfolgt die Bestimmung der Bewegung, sie ist also kein nachträgliches In-Worte-fassen eines bereits Gegebenen. Diese Präzisierung des Bewegungssinns – und damit verbunden die Präzisierung der *Bewegung* – vollzieht sich entweder in der *gedachten* oder *explizit wortsprachlich mitgeteilten* inhaltlichen (sinnbezogenen) Umstellung der Bewegung. Sie vollzieht sich somit unabhängig davon, ob die Bewegung die eigene Solo-Bewegung bleibt oder im choreografischen Erarbeitungs- oder Vermittlungsprozess zur weiteren Verwendung oder Bearbeitung in der Gruppe der Beteiligten explizit mitgeteilt werden soll.³ Typisch sind metaphorische Kennzeichnungen, die gerade nicht als *dünne* Beschreibungen⁴ die Bewegung in ihrem physikalischen Verlauf erklären, sondern diese verstehend und verstehbar durch *dichte* Beschreibungen *als etwas* setzen.⁵ So betont die Choreografin Sascha Waltz, sie kreierte ein eigenes *Vokabular* für die einzelnen Qualitäten, die sie entwickeln würden (vgl. Waltz im Interview mit Eberlein 2016: 394). Mit der begrifflichen Fest-Stellung vollzieht sich das darauf aufbauende Stabilisieren von Qualitäten der Bewegung. Die Herausarbeitung dieser Qualitäten bzw. der in ihrer Sinnhaftigkeit bestimmten Bewegungen bedarf der mehrfachen wortsprachlich realisierten und in Metaphern formatierenden Auseinandersetzung, Waltz hierzu:

-
- 2 Vgl. zum Sinngehalt von Tanzbewegungen Temme 2015, S. 87-102 sowie Temme 2021, S. 52-57.
 - 3 Vom Sprechen als äußere Tätigkeit unterscheidet Vygotskij das „innere Sprechen“. Dieses ist meiner Ansicht nach wesentlich für das Solo-Choreografieren (vgl. für diese Form des Sprechens Vygotskij 1934/ 2002, S. 412-467).
 - 4 Die Unterscheidung von dichter und dünner Beschreibung geht auf Clifford Geertz zurück; in Bezug auf die sportwissenschaftliche Forschung und sportliche Vermittlungspraxis sind sie analog zu Analogien und Schritt-für-Schritt-Bewegungsregeln fassbar (vgl. hierzu Temme, 2015, S. 132-146).
 - 5 Vgl. zu Prozessen des Probens: Katarina Kleinschmidt (2018): Artistic Research als Wissensgefüge: Eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz.

„Oft passiert auch Folgendes: Man findet etwas, am nächsten Tag versucht man, es zu wiederholen, und es ist nicht mehr da. Dieser Prozess des Erspürens, Benennens und Herausarbeitens der Qualitäten dauert eine ganze Weile. Erst danach legen wir Sequenzen und Szenen fest (Sascha Waltz im Interview mit Eberlein 2016: 394-395).

Das Festlegen einer Bewegung ist somit eine Tätigkeit des Herausarbeitens und *Benennens*. Dieses Benennen ist gerade nicht nur als optionales sinnhaft-begriffliches Umstellen eines bereits Fertigen gedacht, sondern: Es ist Bedingung der Möglichkeit Bewegungen zu *verstehen*, Sinnverschiebungen als solche feststellbar zu machen, mit diesen zu spielen und sie mit ihrer Aufführung öffentlichen Deutungsprozessen zugänglich zu machen. Benennen ist damit Teil des Herausarbeitens, nicht dessen Abschluss⁶ oder gar ein optionales Plus. Dünne Beschreibungen, die sich damit als solche auf physikalische Parameter beziehen, so genau sie auch in Bezug auf diese auch sein mögen, werden als nicht hinreichend erachtet, wie mit Blick auf die Rekonstruktion bzw. Wiederaufnahme bedeutender Tanzwerke deutlich wird. Unisono-Bewegungen im Tanz sind dann unisono gerade nicht aufgrund der Deckungsgleichheit körperlicher Vollzüge, sondern aufgrund der Resonanz ihres Gehaltes bzw. Sinns – was individuelle Variationen der körperlichen Bewegungsvollzüge einschließt, wenn nicht gar einfordert.

Die Bedeutsamkeit der begrifflich-semantischen Bestimmung von Bewegung und deren Kommunikation wird nicht nur im Prozess des Erarbeitens von Bewegungen deutlich, sondern auch in deren Rekonstruktion – so beispielsweise in der Repertoirepflege in Bezug auf das Werk von Pina Bausch (vgl. hierzu Temme 2015, S. 94-100). Werke, die wiederaufgeführt werden sollen, werden durch die ehemaligen Tänzer:innen dieser Werke an die neuen Besetzungen *übergeben*. Bei diesem Übergabeprozess der konkreten Tanzbewegungen ist die Kommunikation der Gehalte, der inhaltlichen Dimension der Bewegungen wesentlich für das Gelingen der Wiederaufnahme. Servos (2015, S. 197) verweist auf das Unabdingbare dieser Kommunikation der „Konnotationen“ (ebd., S. 198) der Bewegungen als „Haltung zur Welt“ (ebd.), der Kommunikation der „Geschichte“ (ebd., S. 197) der Bewegungen: „Wird diese bei der Übergabe nicht mitkommuniziert, fehlt der wesentliche Teil der Botschaft“. „Genauigkeit und Qualität“ (Servos 2015, S. 197) wird erst durch die „interne Geschichte“ (ebd.) der Bewegung,

6 Das Benennen bzw. Suchen von Metaphern einerseits und das Probieren der Bewegung, das Variieren der Bewegung andererseits bilden ein Spannungsfeld, in dem Verschiebungen von und zu beiden Seiten stattfinden (vgl. Temme, 2015, S. 93).

die im Wiedererarbeitungsprozess verbalsprachlich kommuniziert wird, ermöglicht.

5. Eine Bestimmung von Re-flexion

Um die in den Beispielen skizzierten Tätigkeiten theoretisch zu differenzieren, soll im ersten Schritt eine strikt formale Definition als Grundfolie dienen (vgl. Temme 2021, S. 57-58). Eine erste Formalisierung dieses ersten Schrittes besteht darin Reflexion an Distanznahme, nicht an Denken oder Innenschau, zu binden (vgl. Schürmann 2018b, S. 187): So ist Nachdenken ein typischer Fall von Distanzierung, jedoch lässt der hier in Anspruch genommene Reflexionsbegriff auch andere Fälle zu, wie: Nachsinnen, Nachtun oder auch Nachspüren etc. Reflektieren ist somit als *distanzierende* Bezugnahme aufgefasst. In einer zweiten Formalisierung bedeutet *Re-flexion* ‚Zurück-beugen‘: Es ist ein solches Nachfühlen, was sich auf *vorher* Erfahrenes bezieht; es ist Innewerden eines *vorgängigen* Moments (vgl. ebd.; Temme 2021, S. 57). Mit dieser formalen Definition von Reflektieren lässt sich das im ersten und dritten Beispiel skizzierte Tun auch als solches auffassen: Es geht mit dem Vollzug darum, Unterschiede festzustellen und diese auf etwas zurückzuführen: *Inwiefern* und *warum* ist die *eine* Realisation von der *anderen* verschieden? Es geht also nicht bloß um ein reines Feststellen von Unterschieden - *dass* die Momente voneinander verschieden sind - sondern um das *Zurückführen* der wahrgenommenen Unterschiede auf *etwas*. Die Bewegungstätigkeit wird in Rückschauen untersuchend betrachtet: Es wird nach-gefühlt. Und dieses Fühlen bedeutet keine diffuse oder globale - wie fühle ich mich jetzt? - Gefühllichkeit, sondern der gezielte Vollzug kinästhetischer und haptischer (Auflageflächen) Wahrnehmungsprozesse. Zugleich ist dieses Nach-fühlen ein Nach-*prüfen*: Die Wahrnehmungen sind Ansatzpunkte für Reflexionen. Es wird kinästhetisch-haptisch dem Inwiefern der Unterschiede nachgegangen, die Bewegung mitunter mehrfach neu angesetzt und vollzogen. Es geht damit um das Zurück-Führen von Folgen auf Verlaufsqualitäten und Voraussetzungen des jeweiligen Tuns.

6. Theoretische Folie des Vergleichs

Die theoretische Grundfolie, vor deren Hintergrund die gegebenen Beispiele betrachtet werden und an der entlang der Vergleich mit der durch Bietz und Scherer (2017) in Anspruch genommenen theoretischen Figur Schöns erfolgen soll, ist eine tätigkeitstheoretische. Mit der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule der Psychologie (Vygostkij, Lurija, Leont'ev) ist Wesentliches bereits vorgedacht und theoretisch ausformuliert, was seit den 1990er Jahren prominent mit den Praxistheorien (vgl. für einen Überblick: Alkemeyer, Schürmann & Volbers, 2015) in die Felder verschiedener Disziplinen eingeführt wurde⁷: Der Bruch mit der Dualität von einem rein geistigen Denken und einer rein körperlichen Praxis und der Bruch mit der Fokussierung auf ein Subjekt, das im Prinzip all sein Tun intentional steuert. Praxistheorien und Tätigkeitstheorien setzen ihren Bezeichnungen entsprechend die Praxis bzw. Tätigkeit selbst und nicht das intentional steuernde Subjekt als zentral und in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen⁸. Subjekt und Subjektivität sind damit nicht etwa negiert, sondern sind bereits eingegangen in die jeweilige, damit immer schon subjektiv ausgelegte und kulturell formatierte Praxis/Tätigkeit. Wesentlich für vorliegende Betrachtung ist, dass der Prozess der Tätigkeit bzw. der Bewegung nicht als rein körperlicher Vorgang gefasst ist bzw. mit diesem synonym ist. Wie formuliert bricht die Tätigkeitstheorie als Praxistheorie mit der Dualität von Geist und Körper bzw. genauer: von Denken und Bewegen. Menschliche Bewegung ist als Tätigkeit *als solche* ein sinnhafter Prozess in ihrer damit kleinsten Einheit. Tätigkeitstheoretisch gesprochen bilden damit die körperliche Tätigkeit und die geistige Tätigkeit zwei Seiten *einer* Medaille. Gesetzt ist ein logisches Zugleich, an dem zwei Momente zu *unterscheiden*, nicht jedoch in der Weise zu trennen sind, dass sie als voneinander unabhängige Entitäten betrachtet werden können (vgl. Fikus & Schürmann, 2004). Übertragen auf menschliche Bewegung bedeutet das (vgl. hierzu ausführlicher Temme 2015, S. 7-19): Der körperliche Bewegungsvollzug einer Bewegung und die Bedeutung/der Sinn dieser Bewegung bilden ein logisches Zugleich. Bewegung ist damit als Bewegungssprache analog zur Wortsprache fassbar (vgl. ebd.). Der Begriff der ‚Bewegung‘ ist gerade insofern nicht als synonym zum rein körperlichen Bewegungsvollzug zu

7 Vgl. ausführlicher zur Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule und in Übertragung auf menschliche Bewegung Temme (2015, S. 21-86); in Bezug auf Bewegungsreflexivität Temme (2021, S. 103-107).

8 Zur Tätigkeitstheorie als Prozessontologie siehe Schürmann 2008a.

verstehen, als das Moment der Bedeutung bzw. des Sinns am körperlichen Bewegungsvollzug selbst verortet ist (vgl. Fikus & Schürmann, 2004, S. 30). Sinn bzw. je Perspektive des theoretischen Zugriffs – semiotisch oder hermeneutisch – kommt damit nicht optional hinzu durch einen Akt eines intentionalen Subjekts, das in handlungstheoretischen Konzeptualisierungen damit nicht nur als Bewegungsunternehmer, sondern auch als „Bedeutungs-Unternehmer“ (Fikus & Schürmann, 2004, S. 36) vorausgesetzt ist. Bewegung ist in dieser Konzeptualisierung nicht als nur natürlicher, rein körperlicher Bewegungsvollzug gefasst, sondern ist als solcher als sinnhaft gedacht. Was bedeutet dies nun konkret in Bezug auf Bewegungstätigkeit bzw. Bewegungserfahrungen?

Bewegungserfahrungen zu machen bedeutet vor diesem Hintergrund, das logische Zugleich von körperlich-sinnlichem Bewegungsvollzug und (Bewegungs-)Sinnvollzug in dieser unterscheidbaren, nicht aber trennbaren Zweiseitigkeit zu erfahren. Hiervon abgeleitet lässt sich auch ein *Verstehen* von Bewegung, als grundlegende Tätigkeit eines Bewegungskönnens, präzisieren: Bewegungen zu verstehen bedeutet diese in ihrem jeweiligen Sinn zu erfassen bzw. zu bestimmen. *Dass* Bewegungen verstanden werden können, setzt wiederum die Tätigkeit der Erfahrung voraus (vgl. Temme 2021, S. 51-52). Im Unterschied zu einer reinen Wahrnehmungstätigkeit hängt diese an einem „Stolpern“ (Schürmann 2018b, S. 187) im Vollzug, die Erfahrung fügt dem Kontinuum „eine Unterbrechung, eine Störung, einen noch so feinen Riss zu“ (ebd.). Bewegungen zu erfahren bedeutet, wie formuliert, die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Bewegung im körperlichen Vollzug dieser Sinnhaftigkeit zu erfahren, Bewegungen zu verstehen wiederum das Bestimmen und Feststellen dieser Sinnhaftigkeit. Dabei ist für das Verstehen einer Bewegung – mit dem diese sich als gekonnte Bewegung manifestieren kann – zumeist ein mehrfaches erfahrendes Wiederaufgreifen der Bewegung als Vollzug dieser Bewegung in ihrem Sinngehalt notwendig. So ist das Erfahrensein fassbar als das Bildungsergebnis vieler verarbeiteter kleiner Erfahrungen, es realisiert sich in gekonntem Tun (vgl. Schürmann 2018b, S. 186). Reflektieren ist von dieser Tätigkeit des *reinen Verstehens* analytisch zu unterscheiden. Bezieht man nun die formale Bestimmung von Reflexion auf eine als Tätigkeit konzeptualisierte menschliche Bewegung, bedeutet eine bewegungsreflexive Tätigkeit das Prüfen des Verhältnisses von sich im Bewegungsvollzug realisierendem Sinngehalt und dem Wie des körperlichen Vollzugs. Während das *reine* Verstehen auf das Erfassen bzw. Bestimmen des Sinngehalts als Tätigkeit des Unterscheidens verweist, bedeutet das Reflektieren das *Zurückführen* des sich manifestierenden Sinn-

gehalts auf die spezifische Vollzugsqualität der Bewegung: Was am Vollzug macht das Umschlagen von einer in die andere Bewegung aus? Eine reflexive Tätigkeit in Bewegung setzt das Verstanden-haben jedoch keineswegs zeitlich voraus. Verstehen und Reflektieren von Bewegung fallen im erstgenannten Beispiel zusammen: In diesen sogenannten somatischen Verfahren ist das Vollziehen von Bewegungen auf das Prüfen derselben *systematisch* – und nicht erst veranlasst durch eine Störung – ausgelegt.

In einer tätigkeitstheoretischen und damit zugleich sprachanalogen Auslegung menschlicher Bewegung lassen sich nicht nur die Vorgänge des Verstehens und Reflektierens von Bewegung unterscheiden und konkretisieren. Auch lassen sich damit ein *reines* Können als *verstehendes* Bewegungskönnen und ein „reflektiertes Bewegungskönnen“ (Temme 2015, S. 239) voneinander unterscheiden.⁹ Schürmann (vgl. 2008, S. 54) führt das Beispiel des Unterschieds des Könnens von Meister und Geselle an: Während der Geselle die *richtigen* Bewegungen *realisieren* kann, kann der Meister diese *in ihrer Richtigkeit* auch *zeigen*, er kann in diesem Sinne über sein Können verfügen; es geht also um den Unterschied zwischen Können und Können-haben. Schürmann (vgl. ebd.) formuliert treffend, dass der Könner nicht weiß, wie ihm geschieht. Welchen Unterschied macht es wiederum, dass der Geselle sein Können nicht zeigen kann (vgl. für das Folgende ausführlicher Temme 2015, S. 239-244)? Insofern als er keinen Einblick in sein Tun hat, hat er auch keinen Einblick darin, wie und wo genau beispielsweise eine vollzogene Bewegung je falsch bzw. eine andere geworden ist. Er kann sein Misslingen nicht auf Fehler im Vollzug zurückführen und: Er kann das Misslingen im Bewegungsvollzug eines anderen zwar als solches erkennen, nicht aber zurückführen auf etwas im Vollzug der Bewegung. Der reflektierte Könner hingegen weiß in seinem reflektierten Können, wie und wo eine vollzogene Bewegung zu einer anderen geworden ist und hat so Zugriff auf eine Tätigkeit des Korrigierens. In einem reflektierten Können liegt damit „das Versprechen höherer Flexibilität“ (Schürmann 2008, S. 55). Dieses Moment der Freiheit und Selbstbestimmtheit im Tun bildet wiederum das Wesentliche von Bildungsprozessen, insofern hängen diese am Modus des Reflexiven. Wesentlich ist dabei zudem Folgendes: Reflektiertes Können ist nicht an das Vorhandensein von verstehendem Können gebunden, entscheidend ist vielmehr der *Modus der Aneignung* des Könnens: Geht es um ein reflexives Vollziehen von Bewegung oder um ein primär verstehendes? Um eine Wertung von reinem Können gegenüber

9 Vgl. zum verstehenden Können insbesondere Temme (2015, S. 234-239).

reflektiertem Können geht es hierbei explizit nicht, damit auch nicht um eine Wertung von Reflektieren gegenüber reinem Verstehen. Die Bedeutsamkeit von reinem Verstehen in Bewegung, das es gerade nicht in der Fokussierung auf Bildungsprozesse per se durch ein reflektiertes Verstehen zu ersetzen gilt, wird am Fall des Improvisierens deutlich – dazu später.

7. Zu den Beispielen

Zurückkommend auf das erste Beispiel der Bewegungstätigkeit im Rahmen der Feldenkrais-Einheit, kann diese Bewegungstätigkeit als *bewegungsreflexive* Tätigkeit aufgefasst werden. Das worauf sich der Sich-Bewegende in seiner Tätigkeit des Prüfens bezieht, sind konkrete, kinästhetische und auch haptische Wahrnehmungen, die sich im Vollzug der Bewegung ergeben. Das auf Verstehen und Prüfen ausgelegte Wiederaufgreifen von bestimmten Bewegungsvollzügen – nicht etwa Wiederholen – von Bewegungsvollzügen ist damit eine Reflexionstätigkeit *an und mit* der Bewegung. Das Tun ist in diesem Fall als Tätigkeit des distanzierenden Prüfens an Bewusstheit gebunden und realisiert sich in systematisch gerichteten bewegungsvollzugsorientierten Wahrnehmungsprozessen. In der beschriebenen Praxis ist es so, dass die Reflexionstätigkeit mit der Bewegungstätigkeit insofern auch noch zusammenfällt, als es hier *hauptsächlich* um das Untersuchen von Bewegungsvollzugsqualitäten geht – insofern werden solche Verfahren auch als *Somatics* bezeichnet. Es geht nicht um das Spielen von Tennis, in dessen Verlauf es, durch einen Störfall im Bewegungsvollzug veranlasst, notwendigerweise zu einem Bruch und Stopp im Kontinuum des Vollzugs mit einem nachfolgenden Nachvollziehen – nochmaliges bewusst-prüfendes Realisieren der jeweiligen Bewegung – und damit Nachfühlen kommt. Der Störfall als Reflexionsanlass ist im vorgestellten Beispiel vielmehr ein bewusstes, systematisch provoziertes Hervortreten-lassen von Unterschieden und so Regelfall und grundlegender Modus der Bewegungstätigkeit. Das, was ihn notwendigerweise kennzeichnet, ist Bewusstheit des Tuns und im Tun.

Das dritte Beispiel verweist auch auf eine reflexive Tätigkeit im Medium der Bewegung: Das Auswählen bzw. Bestimmen von Bewegungen im choreografischen Prozess *als etwas* bedeutet für den Choreografierenden das Spielen mit dem Verhältnis von Bewegungsvollzugsqualität und Gehalt – tätigkeitstheoretisch: *Sinn* – der Bewegung: Inwiefern wird diese Sinnhaftigkeit der Bewegung zu jener? Wie lässt sie diese und nicht jene Sinnhaftig-

keit also zuspitzen?¹⁰ Wesentlich ist damit eine Tätigkeit des Reflektierens, an der zwei Seiten zu unterscheiden sind: die Seite des körperlichen Bewegungsvollzugs in einer je bestimmten Vollzugsqualität (Spannungsgrade, -qualitäten, rhythmische Struktur usw.) und die Seite des Gehaltes dieser Bewegung. Die Choreografierende arbeitet – gleichsam auf der Makroebene – am Gehalt des Tanzstücks, auf der Ebene der Mikroprozesse bedeutet das: Sie arbeitet je an der Resonanz von Sinn¹¹ und körperlichem Bewegungsvollzug. Ersteres in den Fokus nehmend heißt das:

„Die eigentliche Qualität (der Bewegung) wird auch geistig geschaffen, durch einen Prozess des Bewusstmachens“ (Waltz im Interview mit Eberlein 2016, S. 395.

Das, was bewusst gemacht wird, das Geistige ist mit Waltz also die begrifflich bestimmte Seite des Gehalts der Bewegung, deren Sinnseite. Es geht hier nicht um zwei voneinander unabhängige, im *diesem* genannten Fall zeitlich parallellaufende und in *diesem* Fall inhaltlich aufeinander bezogene Vorgänge, sondern um *eine* körperlich-geistige Tätigkeit des Reflektierens mit und an der Bewegung bzw. „mit und am Körper“ (Waltz im Interview mit Eberlein 2016, S. 402). Was mit Bezug auf den choreografischen Prozess anschaulich wird: Es ist gerade nicht so, dass die Tätigkeiten des verbalsprachlichen, begrifflichen Bestimmens und Besprechens den tanzkünstlerischen Prozess als ästhetische und bewegungsreflexive Tätigkeit unterbrechen oder diesen sogar unterlaufend gegenüberstehen. Das Benennen der Bewegungsqualitäten ist mit Bezug auf Waltz *wesentliches Moment* des Prozesses der Präzisierung der Bewegungsvollzüge und kein optionaler, zusätzlicher und dabei nachträglicher Akt in Bezug auf bereits fertig bestimmte, festgelegte und präzierte Bewegungen. Dass der Tanz als prototypischen Feld für ein Bewegen im Modus des Ästhetischen besonders sprachlos sei, wird ihm nicht selten unterstellt – insbesondere in solchen Sichtweisen, welche das Eigentümliche des Reflexiven des Sich-Bewegens stark machen wollen. Dieses Bewegen im Modus des Ästhetischen kann jenseits eines mystischen und vor allem stummen Spürens als ein begrifflich-semantischer und zugleich an *Bewegungswahrnehmungen* gebundener Forschungsprozess aufgefasst werden, mit Waltz: „Mir geht es um kon-

10 Ein ausführliches Beispiel hierzu findet sich in Temme (2015, S. 87-102) oder in Temme (2021, S. 52-54).

11 Für das Grundsätzliche dieses Punktes ist es an dieser Stelle nicht relevant, ob es um Sinn, Bedeutung, Inhalt geht und damit um die Differenzierungen dieser theoretischen Figuren und Begrifflichkeiten.

struktives Forschen, mit dem gleichen intellektuellen Anspruch, aber eben wirklich am und mit dem Körper.“ (ebd.). Wieviel in Prozessen des künstlerischen Tanzens gesprochen und besprochen wird, zeigt Kleinschmidt (2018) mit ihrer empirisch-praxeologischen Untersuchung von Probenprozessen im zeitgenössischen Tanz. Verunsichert wird damit die Annahme, dass sich die Praxis einer hier so genannten Bewegungsreflexivität gerade durch ihre Nicht-Sprachlichkeit kennzeichnet.

Dass es mit bewegungsreflexiver Tätigkeit um eine Tätigkeit *mit* und *am* der Bewegungsvollzug geht, galt es mit dem zweiten Beispiel schärfer in den Blick zu nehmen. In diesem Beispiel ist das Vollziehen von Bewegungen in der Vorstellung, also als rein geistige Tätigkeit, skizziert: Die Teilnehmenden der Feldenkrais-Einheit führen die Bewegungsvollzüge, die sie auf der einen Seite realisiert haben, nicht analog auf der anderen Seite durch, sondern sie stellen sich die Bewegungsvollzüge lediglich vor. Handelt es sich hierbei um eine *bewegungsreflexive* Tätigkeit? Zugespitzt: Die Sich-Bewegenden stellen sich nicht nur die Bewegungsvollzüge vor, sondern auch die jeweiligen Körperwahrnehmungen dazu. In dem Fall, in welchem die Bewegungen als vorgestellte sich nicht in körperlichen Bewegungen realisieren, auch nicht sehr kleinen, hier also eine rein geistige Tätigkeit angenommen wird, handelt es sich vor dem gesetzten theoretischen Hintergrund nicht um eine *bewegungsreflexive* Tätigkeit im engeren Sinne. Diese ist an körperliche Bewegungsvollzüge und daran hängende Wahrnehmungen gebunden, *an* und *mit* denen geprüft wird.

8. Differenzen – Reflection-in-action

Wie eingangs formuliert ziehen Bietz und Scherer (2017) in ihrem Anliegen der Verortung reflexiver Prozesse in Bewegung die theoretische Figur einer »reflection-in-action« heran. Sie stützen sich damit auf das Konzept des „reflective practitioners“ (Schön, 1983; 1987). Zur Präzisierung des Begriffs der Reflexion unterscheidet Schön (1983) zwei Formen: »reflection-in-action« und »reflection-on-action«. Letztere bezieht sich auf die nachträgliche Reflexion über bereits durchgeführtes und auch abgeschlossenes Tun, eine "reflection-in-action" (Schön, 1983, S. 50 ff.; 1987, S. 26 ff.) hingegen beschreibt ein betont implizites, sich *im* Tun vollziehendes, in diesem Kontext so benanntes »Reflektieren«, das beispielsweise auch über Monate andauern kann – wie Schön mit Bezug auf die Konzertsaison eines Dirigenten beschreibt (vgl. 1983, S. 62). Angestoßen wird dieser Vorgang durch

das Auftreten eines unerwarteten Ereignisses (vgl. S. 49f.). Dieses »Reflektieren« des reflection-in-action beschreibt das Verändern eines Tuns im Moment des Tuns selbst. Was also damit umschrieben ist, ist ein flexibles Tun, das sich an sich verändernde Situationen anpasst. Bietz und Scherer (2017, S. 77) formulieren zur Konzeption Schöns Folgendes:

„Im Ansatz Schöns basiert dabei die Reflexion auf mehr oder weniger unartikulierten Wahrnehmungen von Ähnlichkeit und Verschiedenheit, wobei das reflexiv werdende Implizite in den konkreten Erscheinungsformen an sich verdeckt bleibt und nur im Wandel der Erscheinungsformen als etwas Gleichbleibendes anschaulich wird.“

Wesentlich für die vorliegende Betrachtung ist der Aspekt des Impliziten und Unartikulierten. Tätigkeitstheoretisch betrachtet und mit Bezug auf die gegebene Bestimmung von Reflexion, ist dieses implizite Tun einer reflection-in-action, welches sich durch ein situatives Verändern-können kennzeichnet vielmehr mit einem *verstehenden* Können vergleichbar als mit einem reflektierten Können. Letzteres tritt insofern nicht als implizites in Erscheinung als es als Können-*haben* in seinem bestimmten Wie des Vollzugs vorgeführt und vermittelt werden kann, Fehler nicht nur als sich anbahnende im Verlauf behoben, sondern auch auf etwas zurückgeführt werden können. Ein Können, das sich Situationen nicht in dieser Weise flexibel anpassen kann, also in diesem Sinne als starr erscheint, lässt sich tätigkeitstheoretisch grundiert und im Gegensatz zu einem verstehenden Können als ein nur mechanisch angeeignetes Können fassen.¹² Dieses verweist auf ein Können, welches Bewegungen, die ausschließlich als abstrakte – in ihren Sinn nicht bestimmte –, somit als rein physikalisch gefasste körperliche Verläufe gleichsam mechanisch auswendig gelernt sind. Variabilität als Basis für Anpassungen im Vollzug von Bewegungen stellt sich tätigkeitstheoretisch gedacht nicht erst mit einem *reflektierten* Können ein: Variabilität und Flexibilität im Vollzug dokumentieren *gekonntes* Tun, unterscheiden es von einem bloß mechanischen Können, jedoch: Der reine Könnler weiß damit nicht auch, wie ihm in seinem könnenden Tun geschieht. Oder anders ausgedrückt: Die Könnlerin versteht ihr Handwerk, was nicht bedeutet, dass sie sie auch Einblick hat in das Wie des eigenen Könnens und dieses Wie auch vorführen kann – insofern ist es als implizites fassbar.

12 Vgl. zum mechanisch angeeigneten Können Temme (2015, S. 234-238).

Zur Verdeutlichung: Tätigkeitstheoretisch konzeptualisiert sind drei Formen des Bewegungskönnens unterscheidbar (vgl. in ausführlicher Herleitung Temme 2015, S. 229-244): Ein nur mechanisch angeeignetes, nicht-verstehendes Können, ein verstehendes Können sowie ein reflexives Können. Bewegungsvollzüge, die ausschließlich als physikalisch gefasste Verläufe eingeschliffen bzw. auswendig gelernt sind und damit mit ganz bestimmten Bedingungen, unter denen sie angeeignet worden sind, *fest* verknüpft sind, sind in diesem Sinne als inflexibel fassbar.¹³ Was somit mit einer reflection-in-action gefasst wird, ist tätigkeitstheoretisch betrachtet das, was *reines Können* ausmacht und so das Unterscheidungsmoment zu einem nur mechanischen Können markiert.

Hinzu kommt ein zweiter Aspekt der Unterscheidung der von Bietz und Scherer (2017) auf menschliche Bewegung übertragene Konzeption einer reflection-in-action zu der hier als Kontrastfolie angelegten tätigkeitstheoretisch fundierten: Eine Reflexivität als Bewegungsreflexivität schließt das bewusste Prüfen *in Distanz* zum Vollzug der Bewegung mit ein, dies sehen Bietz und Scherer (2017, S.80) explizit anders:

„Das spezifische Moment ästhetischer Erfahrungen kann insofern darin gesehen werden, dass in ihnen Reflexivität nicht erst in einer distanzierteren Einstellung als Reflexion über das Handeln entsteht. Reflexivität ist vielmehr als Strukturierungsleistung im Handeln ausgeprägt und realisiert sich in der Artikulation leibgebundener Formungsprinzipien von Welt- und Selbstbezügen.“

Distanziertheit ist mit dem gegebenen Beispiel der Feldenkrais-Einheit nicht als etwas primär Zeitliches gefasst, sondern vielmehr als ein Vor-sich-hinstellen von Tun im Vollzug des Tuns selbst. Auch im gegebenen Beispiel erfolgt die Reflexion *im* Vollzug ist aber *zugleich* eine distanzierte – ohne als eine rein kognitive Reflexion *über* das Tun gedacht zu sein.

Der dritte Aspekt der Unterscheidung der von Bietz und Scherer (2017) dargelegten Konzeption einer reflection-in-action von einer tätigkeitstheoretisch grundierten Konzeption von Bewegungsreflexivität betrifft den Aspekt des Sprechens bzw. Be-Sprechens von Bewegungen. Die im Tanz-Beispiel genannte Benennung von Bewegungsqualitäten ist wesentlicher Teil des ästhetisch grundierten Bestimmungsprozesses von Bewegung. Bietz und Scherer (2017, S.81) betonen dagegen:

13 Vgl. hierzu ausführlich Temme 2015, S. 232-238.

„Ästhetische Erfahrungen können zwar in distanzierte kognitive Reflexionen über die Zusammenhänge des sportlichen Bewegens transformiert werden, sie müssen es aber nicht.“

Und an anderer Stelle:

„Es geht in der ästhetischen Erfahrung also gerade nicht darum, kognitive Wissensstrukturen hervorzubringen und Sinnlichkeit in apperzeptiven Sinn mit entsprechenden begrifflichen Fixierungen zu überführen, die dem individuellen Bewusstsein eindeutige transzendente Orientierungen bieten“ (ebd., S. 81).

Diese Sichtweise unterscheidet sich von dem, was der choreografische Prozess prototypisch deutlich macht: Verstehen ist nicht ohne sich manifestierenden Sinngehalt zu haben und diesen gilt es in irgendeiner Weise begrifflich zu umstellen – gerade nicht als optionales und nachträgliches Tun auf Basis von etwas schon fertig Bestimmten. Dieses begriffliche Feststellen manifestiert sich im choreografischen Prozess keineswegs als eine eindeutige Orientierung, sondern ist stets offen für das dynamische Spiel der Sinnverschiebung im Prozess der Bewegung als *Prozess* (vgl. Temme 2015, S. 93).

Bietz und Scherer (2017) ergänzen das Konzept einer reflection-in-action durch ästhetiktheoretische Bezüge zu Seel (1995; 2007; 2014). Mit dieser Verknüpfung von Konzeptualisierungen ästhetischer Wahrnehmungsprozesse einerseits und der Konzeption einer reflection-in-action, die strikt formal betrachtet noch keine Reflexionstätigkeit im engeren Sinne fasst, versuchen die Autoren, Bewegung als ästhetischen und damit zugleich *in sich* reflexiven Vorgang zu konturieren. Als dieser verhandelt, realisiert sich Bewegung als solche immer schon als reflexiver Vollzug, der keiner weiteren Reflexionstätigkeit bedarf, um als reflexiv zu gelten. Auf Basis einer tätigkeitstheoretischen Konzeptualisierung von Bewegung hingegen ist reflexive Bewegungstätigkeit von einer rein verstehenden zu unterscheiden – sie vollzieht somit erst innerhalb bestimmter Modi des Lehr-Lernprozesses und ist nicht irgendwie immer schon gegeben.

Festzuhalten ist einerseits Folgendes: Wesentlich für Bildungsprozesse sind Reflexionsprozesse insofern, als sie Selbstbestimmtheit im Tun durch ein Können-*haben* ermöglichen. Dieses Können-haben ist an ein Vor-sich-hinstellen mit einem Absondern von Merkmalen und dem Zurück-Führen von Folgen auf deren Voraussetzungen gebunden. Andererseits geht es damit nicht darum, aus dieser Bildungsorientierung einen Imperativ

der Bewegungsreflexivität abzuleiten. Auch nicht darum, das Reflexive in Bewegung als den idealen und demgemäß grundsätzlich und immer zu kultivierenden Grundmodus jeden Bewegens zu erklären. Reflexion be- oder verhindert immer auch etwas. Als Rückschau praktiziert schließt es das reine Gegenwärtigsein notwendigerweise aus. Dieses ist jedoch für ein Improvisieren bzw. Bewegen im Modus des *Spielens* Bedingung der Möglichkeit (Temme/Temme 2021, S.). Erst in Erfahrungen des Misslingens oder Gelingens von solchen Modi des reinen Gegenwärtigseins, können Erfahrungen gemacht werden, welche wiederum die Voraussetzung für die Hinterfragung der je eingeübten Haltungen zum eigenen Tun und davon abgeleiteten impliziten Strategien bilden: so beispielweise als Reflexion der Zeitlichkeit des jeweiligen Tuns (vorausschauend und -planend, zurückblickend oder im Jetzt) oder als Reflexion der fraglosen Grundannahme beständig planender Mastermind des Geschehens als reine Ausführung von gut gemachten Plänen zu sein (vgl. Schürmann & Temme 2015; Temme 2015, S. 245-250). Für die konstruktive Verunsicherung von Strategien des Improvisierens bedarf es somit einer Reflexion *nach Abschluss* des Tuns und gerade nicht einer Reflexion im Tun selbst.

9. Schluss

Distanzierungen vom Gegenstand der Bewegung – und von der Bewegungstätigkeit als solcher – zeigen sich klarerweise insbesondere dort, wo sie bereits programmatisch als Teil einer damit vermeintlich stärkeren Orientierung am Bildungsauftrag des Sportunterrichts formuliert sind. Dass sich hier Distanzierungen ergeben, liegt auf der Hand. Bemerkenswerter jedoch sind Ansätze, die sich, im- oder explizit, im Anliegen als Gegenentwurf zu diesen positionieren: also diejenigen Konzepte, die Bewegung und Reflexion im Vollzug von Bewegung als eine damit praktische zum Kern des Sportunterrichts erklären und explizit gegen eine sprachbasierte und als solche dann rein kognitiv gefasste ins Feld führen. Daraus ergibt sich eine, sich gleichsam verselbstständigende, nicht mehr weiter konstruktiv befragte Abgrenzung von allem Verbalisiertem, nach dem Motto: Wo Worte und Sprechen im Spiel sind, ist praktische Reflexion be- oder schon verhindert, der ästhetische Prozess in seiner Eigentümlichkeit preisgegeben. Der Blick auf das Feld des künstlerischen Tanzes, als Prototyp ästhetisch-reflexiver Tätigkeit irritiert diese gemachte Absonderung von Bewegungsreflexivität

einerseits und Be-nennen, Be-sprechen und besprechendes Machen und machendes Sprechen andererseits.

Für die in Beispielen veranschaulichten Erscheinungsweisen von Bewegungsreflexivität ist das Konzept Schöns nicht bloß zu grobkörnig. Es liegt vielmehr quer zu der vorgenommenen praxistheoretisch bzw. tätigkeits-theoretisch konzeptualisierten Differenzierung von reflexiver Tätigkeit und deren Unterscheidung zu rein verstehender Tätigkeit. Was vor diesem Hintergrund als notwendig erscheint, ist die Berücksichtigung der Verschiedenheit der Erscheinungsweisen von Reflexivität im Medium der Bewegung und im Feld von Bewegungstätigkeit insgesamt. Notwendig ist dabei eine dem Gegenstand der Bewegungsreflexivität und dessen Binnen-Differenziertheit angemessene Konzeptualisierung, die ihrerseits auf einer für diese Differenzierungen auch offenen und explizit gemachten Gegenstandsbestimmung menschlicher Bewegung gründet. In den Fokus zu setzen gilt es im Anschluss daran die Frage nach dem Wie der Verwobenheit der verschiedenen Erscheinungsweisen von Reflexivität, welche die Tätigkeit des Besprechens – beispielsweise sich manifestierend in der Herausbildung von auf Bewegungsqualitäten bezogenen Wortschöpfungen und Metaphern – nicht zum Gegenpol *bewegungsreflexiven* Tuns setzen. Diese Sichtweise bewegt sich sowohl jenseits der Auffassung, Bewegungsreflexivität einerseits als grundsätzlichen, immer schon gegebenen Modus des Sich-bewegens zu erklären als auch jenseits der Auffassung, Reflexivität grundsätzlich von Bewegungstätigkeit abzusondern und diese auf einen körperlichen, einem reflexiven – »elaborierten« – Verstehen nicht zugänglichen Vorgang zu verdünnen.

Literatur

- Alkemeyer, T., Schürmann, V., & Volbers, J. (2015). *Praxis denken: Konzepte und Kritik*. Springer VS.
- Bietz, J., & Scherer, G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(2), 67–86.
- Eberlein, U. (2016). Zwischenleiblichkeit. Formen und Dynamiken leiblicher Kommunikation und leibbasierstes Verstehen. In U. Eberlein (Hrsg.), *Zwischenleiblichkeit und bewegtes Verstehen. Intercorporeity, movement and tacit knowledge* (S. 215–248). Transcript.
- Feldenkrais, M. (1972). *Awareness through movement* (Vol. 1977). Harper and Row.
- Feldenkrais, M., & Kimmey, M. (1985). *The potent self: A guide to spontaneity*. Harper and Row.

- Fikus, M., & Schürmann, V. (2004). Die Sprache der Bewegung. in M. Fikus & V. Schürmann (Hrsg.), *Die Sprache der Bewegung: Sportwissenschaft als Kulturwissenschaft* (S. 29-68). transcript.
- Kleinschmidt, K. (2018). *Artistik Research als Wissensgefüge. Eine Praxeologie des Probens im zeitgenössischen Tanz*. epodium.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schürmann, V. (2008a). Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. In: *Behindertenpädagogik* 47, 1, 21-30.
- Schürmann, V. (2008b). Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf ›Rhythmus‹. in F. Bockrath, B. Boschert, & E. Franke (Hrsg.), *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung* (S. 53-72). transcript.
- Schürmann, V. (2018a). Bewegung in der Unverfügbarkeit der Bildung: Ein praxistheoretischer Blick. in R. Laging, & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 155-176). Springer VS.
- Schürmann, V. (2018b). *Grundlagen der Sportphilosophie*. lehmanns media.
- Schürmann, V., & Temme, D. (2015). Grundannahmen von Bewegungs-Konzeptionen. In: Jörg Bietz et al. (Hg.) (2015). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 83-99). Schneider Hohengehren, 83-99.
- Seel, M. (1995). Die Zelebration des Unvermögens – Zur Ästhetik des Sports. in V. Gerhardt & B. Wirkus (Hrsg.), *Sport und Ästhetik* (S. 113-125) Academia.
- Seel, M. (2007). *Die Macht des Erscheinens*. Suhrkamp.
- Seel, M. (2014). *Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*. Fischer.
- Servos, N. (2015). Was der Körper erinnert. Repertoirepflege bei Pina Bausch. In S. Gehm, P. Husemann & K. von Wilcke (Hrsg.), *Wissen in Bewegung* (S. 193-200). transcript.
- Temme, D. (2015). *Menschliche Bewegung als Tätigkeit: Zur Irritation fragloser Gewissheiten*. Lehmanns Media.
- Temme, D. (2021). Reflexivität in Bewegung. Zur Konkretisierung ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse im Tanz. In N. Eger & A. Klinge (Hrsg.), *Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung?* (S. 49-60). kopaed.
- Temme, T., & Temme, D. (2021). Nur "Neues aus Belibien"!? Improvisationen und ihre Haltungen zur Welt. In D. Wieser, & M. Spaniel (Hrsg.), *Haltung(en). Perspektiven auf die Selbstpositionierung der Theatervermittlung* (S. 91-109). Kopaed
- Töpfer, C., Hapke, J., Liebl, S. et al. (2022). Kompetenzorientierung im Sport: eine Taxonomie für den Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52, 570–583. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00831-0>
- Vygotskij, Lew S. (1934/ 2002). Denken und Sprechen. Beltz.