

Sinngebung und Bewegungsvorstellung – zwei zentrale Ausgangspunkte des Fertigkeitlernens

Sportunterricht gelingt auf Dauer nur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihrem sportlichen Tun **einen Sinn erkennen** bzw. dem sportlichen Handeln selber einen Sinn geben können. Nur dann werden sie sich anstrengen, ihr Lernen und Leisten zielgemäß ausrichten und nachhaltig verfolgen. Und dennoch reicht die intrinsische Motivation alleine nicht aus, um qualitativ ansprechende Lern- und Leistungsergebnisse zu erzielen. Speziell beim Fertigkeitlernen wird der Aneignungsvorgang ohne Hilfen, Begleitung, Steuerung, Feedback und Korrektur nicht auskommen. Notwendige Voraussetzung dafür ist die Entwicklung einer entsprechenden **Bewegungsvorstellung**.

Die folgenden Ausführungen nehmen diese beiden zentralen Anliegen auf und gehen der Frage nach, was bei der didaktisch-methodischen Umsetzung im Schulsport zu berücksichtigen ist.

Vorbemerkungen zum Lernverständnis

Lernen findet im Zusammenwirken von emotionalen, kognitiven, motorischen und sozialen Prozessen statt, und sieht man einmal vom zufälligen und impliziten Lernen ab, so ist die Aneignung, Verbesserung und Automatisierung sportlicher Handlungen nur möglich, wenn die Lernenden ...

- lernen wollen (motiviert sind und Interesse an der Sache haben)
- ihre Energie in den Dienst des Lernens stellen (aktives Handeln; Entfaltung emotiv-volitiver Kräfte)
- für die Steuerungs-, Kontroll- und Übungsprozesse des Lernens selbst Verantwortung übernehmen (selbstverantwortetes Lernen; selbständiges und zielgeleitetes Üben)
- ihre individuellen Erfahrungen, Haltungen und Wissensbestände konstruktiv einbringen bzw. erweitern (das Lernen individuell ausformen)
- die sozialen Prozesse und Einflüsse im Sinne des individuellen und kooperativen Lernens nutzen.

Auch wenn das menschliche Lernen viel zu komplex ist, um es auf der Basis einer einzigen Vorstellung organisieren zu können, so lässt sich doch sagen, dass es in starkem Maße von der Motivation der Lernenden sowie der Art und Weise ihrer Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung abhängt. Auf Lehrerseite kommt es deshalb darauf an, mögliche Themen und Inhalte schülernah, perspektivenreich sowie lern- und sachlogisch plausibel auszuwählen; im Unterricht die Akzeptanz des Lernangebotes zu sichern sowie die Vermittlungsvorgänge möglichst individuell und anschaulich zu gestalten.

Sinngebung

Die immer wieder aufkommende Diskussion um den Sinn des Schulsports und eine mögliche Instrumentalisierung für außersportliche Zwecke soll hier nicht fortgeführt werden (vgl. zur Sinnfrage Ehni, 2000). Vielmehr wird die Position vertreten, dass sich der Schulsport dem Doppelauftrag „*Entwicklungsförderung durch Bewegung, Sport und Spiel sowie Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*“ zu verpflichten hat und die Lehrerinnen und Lehrer sich darum bemühen müssen, einen erfahrungs- und sinnreichen Sportunterricht anzubieten. Dies verbietet sowohl die bloße Beschäftigung der Schüler als auch den wesensfremden Gebrauch sportlicher Inhalte. Von

den Schülerinnen und Schülern sollen Spiel, Sport und Bewegung möglichst *in der erlebten Unterrichtssituation* als *bereichernd und plausibel* – eben als sinnvoll - empfunden werden. Dabei hat der Lehrer zu bedenken, dass nur die Lernenden selbst der Sache und ihrem Tun einen Sinn geben können. Schließlich sind sie es, die sich die Phänomene und sinnlichen Momente von Sport und Bewegung zu *Eigen* machen müssen. Und dieser Akt ist immer subjektiv-konstruierend. Beachtet man diesen Zusammenhang, so kommt es bei der Planung und Durchführung des Unterrichts darauf an, den Blick verstärkt auf die Subjekte, ihre Möglichkeiten und Interessen zu lenken und auf eine enge bzw. einseitige Sinnzuweisung zu verzichten. Eine Forderung, die im Kontext von Pflichtunterricht und Alltagsdruck sicher nicht einfach einzulösen ist. Umso mehr kommt es deshalb darauf an, jene Wege und Chancen zu nutzen, die man in der Praxis hat.

▪ **Hilfreiche didaktische Fragestellungen**

Richtlinien- und Lehrplanvorgaben entbinden die Lehrkraft nicht von der Aufgabe zu didaktisieren. Dabei sind zunächst einmal die in Frage kommenden Inhalte und Themen *in sich und* mit Blick auf *die konkrete Lerngruppe* zu untersuchen. Mögliche Fragehaltungen könnten sein: Worin besteht das Wesentliche, Zentrale, Spannende, Erkenntnisleitende, Erfahrungsvolle etc. der möglichen Inhalte und Themen? *Wozu* sollen sich *diese* Schüler damit auseinandersetzen? Welche fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen können sie erworben? Welche Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen können in der Begegnung mit diesem Gegenstand gesammelt werden? Welche Schülermotive können Berücksichtigung finden? Welche Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten können die Schüler in der Auseinandersetzung erwerben? Solche oder ähnliche Leitfragen bilden den Kern der *fachdidaktischen Analyse*. Insofern reicht es nicht aus, eine zu lernende Bewegung, Fertigkeit oder Handlung ausschließlich sportartengemäß auszuwählen und sich im Unterricht auf die Vermittlung der identifizierten Sachstrukturen zu konzentrieren. Auch eine partikulardidaktische Zugriffsweise (z.B. bei den Ballsportarten über das genetische oder spielgemäße Konzept) kann diese umfassende didaktische Sichtweise nicht ersetzen. Allerdings sind solche oder ähnliche Ansätze sehr wohl bei der methodischen Aufbereitung heranzuziehen. - In diesem Zusammenhang ist insbesondere der Frage nachzugehen, welche Verfahren und Maßnahmen geeignet erscheinen, damit die Erfassung und Wahrnehmung der sinnstiftenden Momente erleichtert wird. Der Lehrer hat – um mit Scherer (4/2001) zu argumentieren – das Sich-Bewegen als Bedeutungstiftung und Bedeutungserfahrung anzulegen. Didaktische Leitfragen könnten sein: Wie können die intendierten Erfahrungen in der lernerischen Auseinandersetzung, im Üben und Spielen von den Schülern erfasst werden? Wie kann der Zugang ermöglicht werden? Wie müssen Bewegungsaufgaben aussehen, damit die Schüler alternative oder genau eingegrenzte Sinnerfahrungen machen können? Wie kann der Kern der Sache herausgearbeitet werden? Welche Hinweise und Hilfen braucht der Schüler, um einen ihm bislang verdeckt gebliebenen Zusammenhang erkennen zu können?

▪ **Wichtige Unterrichtsprinzipien**

In einem eindimensionalen, eng geführten und rein instruierenden Unterricht sind Sinnfindungen seitens der Schüler kaum möglich bzw. stark eingegrenzt. Daher sind die Lehr-Lernangebote (bedingt) offen anzulegen, Freiräume für selbstständiges und entdeckendes Lernen anzubieten. In heterogenen Lerngruppen sollte das Lernarrangement im Übrigen so gestaltet sein, dass möglichst viele Schüler die ihnen angemessene Herausforderung finden können (Binnendifferenzierung).

Lernen benötigt aber nicht nur Freiräume, sondern auch Kontinuität und planmäßige Ausrichtung auf vereinbarte Ziele. Nur so entstehen Nachhaltigkeit und Progression. Demgemäß kommt es auch darauf an, die auf der Ziel-Inhaltsebene getroffenen Entscheidungen im Unterrichtsprozess kooperativ weiter zu entwickeln. Gemeinsam ist ein „roter Faden des

Lernens“ zu „spinnen“, an dem man sich immer wieder orientieren und auch die Schlüssigkeit der Auswahlentscheidungen nachvollziehen kann. Im Üben, Spielen, Erproben etc. finden in der Folge die einzelnen Anforderungen, Fertigkeiten, Techniken und Angebote ihre lern- und sachlogische Zuweisung; das Tun erhält indirekt Struktur und Sinn. Zweckmäßig ist es, den „roten Faden“ immer zu Stundenbeginn gemeinsam aufzunehmen, die erhoffte Lernprogression aufzudecken und am Ende einer Unterrichtseinheit einen Ausblick auf die nächste Stunde zu wagen. Im Übrigen können solche Formen einer kontinuierlichen Unterrichtsentwicklung gut mittels Plakat oder Wandtapete visualisiert werden.

Während des Unterrichtsablaufes sollte die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern verantwortbare Freiräume in den Regeln, Rollen und Übungsabläufen einräumen und jeweils vor Ort in Kleingruppengesprächen die Erfahrungen und Schülerfragen ansprechen. Eigenständige, fruchtbare oder gar kreative Lösungsversuche bedürfen der besonderen Wertschätzung und Verstärkung. Ermutigung, Feedback und konstruktive Korrektur ebnet den Weg zu den erforderlichen Erfolgserlebnissen, die dem Lernen und Leisten die nötige Kraft verleihen.

In der kommunikativen Gestaltung des Unterrichts gilt es Transparenz, Legitimation und Anschauung herbeizuführen (vgl. ausführlicher bei Klingen, 2001). Diese Forderungen gelten im Übrigen für alle Inhalte und Maßnahmen des Unterrichts. Letztlich sind auch die kleinsten Details von eingeforderten Bewegungshandlungen z.B. über die Biomechanik oder Funktionsanalyse zu begründen. Notwendig ist dies, damit auf Schülerseite Akzeptanz und Identifikation entstehen können. Außerdem erlangen die Schüler ganz nebenbei wichtige Einblicke in die vom Lehrer eingebrachten Steuerungsansätze, Lernhilfen, Impulse und Korrekturmaßnahmen.

▪ Weitere Empfehlungen zur Unterrichtspraxis

Gerade zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens ist es ratsam, den Erfahrungs- und Entdeckungsraum so groß wie möglich zu halten. Kontrastierende Angebote, verschiedenartige Ausformungen und Perspektiven zu ein und demselben Inhaltsbereich, alternative Vermittlungsformen, Bewegungsarrangements und Stationen-Angebote können zur Erlebnisvielfalt beitragen. Unterschiedliche Gefühls-, Sach- und Sozialerfahrungen lassen sich in der Folge gemeinsam besprechen, ggf. auch strukturieren. Oft verhindern allerdings Alltagsdruck und äußere Rahmenbedingungen, dass man im Sinne einer interessenorientierten Differenzierung fortfährt. Zumeist wird man sich mit den Schülern auf einen gemeinsamen Unterrichtsschwerpunkt einigen.

In der Folge ist es wichtig, die Lehr- Lernangebote möglichst realitäts- und situationsnah zu gestalten. Es empfiehlt sich, nur dann elementenhaft bzw. zergliedernd vorzugehen, wenn es zum Zwecke des Lernens unbedingt erforderlich ist. Insgesamt gilt es, verträgliche Kompromisse zwischen einfach-regelmäßigen, kombiniert-unregelmäßigen und wettkampfnahen Übungs- und Spielangeboten zu finden.

Bedeutungs- und Sinnzuweisungen ergeben sich nicht nur aus dem bloßen Tun, sondern in der Vernetzung von Wissen, Können, Erfahrungen und Gefühlen. Dies sollte die Lehrkraft nicht nur in den Unterrichtsgesprächen (kognitiven Phasen) berücksichtigen, z.B. durch entsprechende Strukturierungsarbeit, sondern auch bei der Erörterung von Erfahrungs- und Erlebnisberichten, bei der gezielten Beobachtung und Besprechung von Bewegungsausführungen sowie bei den Feedback- und Korrektorgesprächen.

Beim Fertigkeitlernen hat der Lehrer darauf hinzuwirken, dass der Kern des Bewegungsproblems, das Ziel der zu erlernenden Technik, der Sinn der motorischen oder taktischen Handlung etc. erkannt wird. Nur dann, wenn sich für den Schüler der Zweck des Handelns offenbart und ein *sinnleitendes Bewegungsverständnis* entsteht, können in der Folge geeignete Handlungen und Operationen erwartet werden. In diesem Zusammenhang kommt es vor allem auf den zweckmäßigen Einstieg in das Bewegungslernen an. Beispielsweise wäre es beim Unteren Zuspiel (UZ) im Volleyball besonders hilfreich, die Schüler auf folgende Punkte

aufmerksam zu machen: *Das UZ gilt nur für Bälle, die nicht mehr mit Oberem Zuspiel zu erreichen sind. Hauptziel des UZ ist es, solche **Bälle zu „sichern“**. Sie sind **anzunehmen** und **„hoch“** zu stellen bzw. so zu sichern, dass ein Mitspieler die nächste Aktion bestmöglichst (mit Stellen oder Abschluss) durchführen kann. Dieser Spieler sollte Zeit für **seine** Aktion erhalten. **Lernschlüssel:** Der Ball muss möglichst **ruhig** und **hoch** in der Luft **stehen**.*

Eher ungeeignet erscheint folgende Hinführung zum UZ: Lehrer: „Heute beginnen wir mit dem Bagger. Dabei müsst ihr möglichst tief in die Knie gehen, die Arme vorstrecken – etwa so (Lehrer zeigt die Bewegung) und den Ball hier vorne (Lehrer zeigt auf Unterarmfläche) treffen“

Es braucht nicht weiter betont zu werden, dass beim Fertigkeitlernen das Bewegungsverständnis alleine nicht ausreicht, um qualitativ anspruchsvolle Lern- und Leistungsergebnisse zu erzielen. Neben vielen anderen Faktoren bedarf es dazu vor allem der „richtigen“ Bewegungsvorstellung.

Die Bewegungsvorstellung

Wenn man der Annahme folgt, dass die Bewegungsvorstellung der Schlüssel zum motorischen Lernen ist (Hotz, 1988) und sich diese erst allmählich in der Gedanken-, Gefühls- sowie „Muskel-, Gelenk- und Sehnenwelt“ der lernenden Person entwickelt, dann kommt es im Unterricht darauf an, kontinuierlich und lernphasenangepasst jene Hilfen anzubieten, mittels derer die Vorstellung aufgebaut und weiter verfeinert werden kann. Entwickelt wird die Bewegungsvorstellung nämlich nicht nur im aktiven Handeln, während des Übens, Wiederholens und Trainierens; sondern primär auch durch gezielte kognitive Durchdringung, sowie durch die Nutzung visueller, akustischer, taktiler und kinästhetischer Rückmeldungen. Entscheidend ist, dass die Schüler lernen, sowohl die äußere Bewegungsvorstellung (Vorstellung vom Soll) als auch die innere Bewegungsvorstellung (Selbstwahrnehmung/Vorstellung vom Ist) zu verfeinern und beide miteinander abzugleichen. Aus diesem Abgleich sind - anfangs mit Hilfe des Lehrers, später im Eigendialog - entsprechende Rückschlüsse zu ziehen und neue Bewegungsentwürfe zu erstellen. In diesem Zusammenhang sind Lehrerfeedback und Korrektur überaus wichtig; auch sie helfen, die Bewegungsvorstellung zu vervollkommen.

▪ Hinweise zur Unterrichtspraxis

Die Angst vieler Sportlehrer, dass sich bereits nach ein paar „falschen“ Versuchen ungeeignete Bewegungsmuster einschleifen, ist eher unbegründet. Selbstverständlich ist es aber ratsam, von Beginn an ein biomechanisch und funktional bestmögliches *Anfänger-Bild* für die praktischen Versuche anzubieten. Über Metaphern und Bezüge zu bisherigen Bewegungserfahrungen können wichtige Anknüpfungshilfen gegeben werden.

Kontrasterfahrungen (z.B. hart - weich; explosiv - langsam) sind gerade bei Ungeübten überaus wirksame Instrumente, um erste Bewegungsvorstellungen aufzubauen. Solcherart gemachte Bewegungserfahrungen lassen sich bei geschickter Moderation im Klassengespräch abgleichen. Der Blick „in die Erlebniswelt“ der Mitschüler kann den Blick auf das Selbst verfeinern und helfen, das „blinde“ Muskelgefühl zu erhellen. Auch können die Schüler zur weiteren Erforschung ihrer Bewegungen (zur Selbstbeobachtung u. Wahrnehmung) angeregt werden. In fortgeschrittenem Lernstadium lassen sich hier und da mentale Übungen einbinden.

Bei der Beobachtung und Auswertung von Bewegungsmodellen (Schülermodell, Lehrermodell, Bildreihe, Filmsequenzen, Skelett usw.) kommt es darauf an, den Blick der Lernenden zu lenken und deren Informationsaufnahmekapazitäten nicht zu überfordern. Anschaulichkeit erreicht man am besten durch die Verknüpfung von Erklärungen, Demonstrationen und Eigenversuchen (Klingen, 2003) Insbesondere die räumlichen, zeitlichen und dynamischen Aspekte der Bewegungen sind deutlich zu machen; sie geben dem Lernenden entsprechende Gestaltungshilfen. Statt *eines* verpflichtenden Optimalmodells sollten verschiedene (brauchbare) Ausführungsmöglichkeiten den Lernprozess anregen. In der Unterrichtspraxis ist allerdings

darauf zu achten, dass die ausgewählten Schülermodelle „emotional-sozial“ akzeptiert sind. Vor und während der Schülerdemonstration und Beobachtung sind zahlreiche weitere Mikroüberlegungen zu beachten (Vorbereitung der Schüler, Beobachtungsort, Sehdistanz, Winkel, Details, ganze Gestalt u.v.a.m.). Bei der Besprechung der Vor- und Nachteile von gezeigten Bewegungsmustern sind Erkenntnisse aus Bewegungslehre und Biomechanik zu nutzen. Auch in der Schule sollte bereits frühzeitig damit begonnen werden, ein diesbezügliches Wissen aufzubauen.

Beim Üben sollten Schüler gezielte Hinweise zur Wahrnehmungssteuerung erhalten. Zu diesem Zweck hat der Lehrer optische, akustische, taktile und kinästhetische Wahrnehmungshilfen anzubieten. Durch die Nutzung unterschiedlicher Wahrnehmungstechniken (Stevens, 1996) kann der Aufbau der Bewegungsvorstellung zusätzlich beschleunigt werden. Vor allem das Pendeln zwischen Außenbild und Innenbild der Bewegungen ist ein brauchbarer Ansatz, damit sich die Schüler ihrer Bewegungsvorstellung vergewissern. Auf Dauer muss es Ziel sein, dass die Lernenden vom Lehrerfeedback unabhängig werden. Zur Bewegungskorrektur verweise ich auf die detaillierten Ausführungen bei P. Wolters (2000).

Bei fortgeschrittenen Lernern sowie Könnern ist darauf zu achten, dass die Vermittlungssprache möglichst differenziert und präzise zur weiteren Bewegungserschließung eingesetzt wird. Auch die Schüler müssen dann aufgefordert werden, Fachbegriffe oder Teilbegriffe trennscharf zu benutzen. Dies sollte im Unterricht vor allem im Einzel- oder Kleingruppengespräch erprobt und geübt werden.

Fazit

Sowohl im Vorfeld als auch während eines Unterrichtsvorhabens sollten Lehrer und Schüler die Sinnfrage aufnehmen und einer befriedigenden Antwort zuführen. Nur dann, wenn Schüler ihr Tun als wertvoll erleben, werden qualitativ anspruchsvolle Lern- und Leistungsfortschritte sowie persönliche Entwicklungen zu erwarten sein. Beim Fertiglern kommt es zudem entscheidend darauf an, dass sowohl das Sinnverständnis als auch die Bewegungsvorstellung als zentrale Leitvorstellungen des Handelns entwickelt werden.

Skizze zu einem denkbaren Unterrichtsvorhaben im Hockey unter besondere Berücksichtigung möglicher Akzeptanzprobleme.

Klasse 9: Hockey – wie können wir das für uns spannend, interessant und verträglich spielen?

Ziel des Unterrichtsvorhabens ist es, die Herausforderungen des Hockeyspiels zu erkunden sowie klassenverträgliche Ausgestaltungs- und Spielmöglichkeiten zu finden. Für einen Teil der Schüler soll Hockey aber auch als Wettkampfspiel zu einem sportlichen Anreiz werden.

Zu **Beginn des Vorhabens** erläutert der Lehrer die Zielsetzungen (*Was habt ihr davon, wenn wir jetzt Was erhoffe ich mir von diesem Unterrichtsvorhaben.*) sowie wünschenswerte, erhoffte, erlaubte und verbotene Schülerverhaltensweisen. Die Schüler erhalten Gelegenheit zur Nachfrage und können eigene Vorstellungen artikulieren.

In einer **ersten Erprobungsphase** können sich die Schülerinnen und Schüler mit einfachen (und sicherheitskonformen!!!) Vorformen bzw. Spielformen des Hallenhockeys auseinandersetzen (u.a. mit unterschiedlichem Ball- und Schlägermaterial). Die gelenkten Erfahrungen, Vor- und Nachteile werden auch mit Blick auf die gesamte Lerngruppe und mögliche weitere Entwicklungen thematisiert. Vielleicht wird vereinbart, Hockey zunächst unter dem Blickwinkel des gemeinsamen Lernens (Kooperation) und der Spielorientierung (z.B. als Kombinationsspiel) durchzuführen (Erfassung von Spiel- und Sozialmotiv); während die Leistungsausformung im Detail **zunächst** keinen dominierenden Stellenwert bekommen soll.

Der Lehrer wird in dieser Situation das Spiel anfangs noch mit der flachen *und* runden Seite erlauben (evtl. auch differenziert Plastikhockeyschläger und Wettkampfschläger einsetzen). Gut beraten ist er, wenn er aber von Beginn an auch Wettkampfschläger einsetzt und damit die Fülle an (koordinativen) Entwicklungsmöglichkeiten vom ersten Zugriff an offen hält. Insgesamt wird er großen Wert darauf legen, dass sich jeweils aus dem Spiel heraus neue Lernschwerpunkte ableiten lassen. Mit Blick auf die Fertigkeiten wird er das Schieben, Stoppen, Vh-Seitführen,

Freilaufen und Anbieten etc. in die Lernauseinandersetzung bringen und insgesamt sein Augenmerk auf das Miteinander, das Teamspiel, auf Fairplay und das Jungen-Mädchenverhalten legen. Regeln werden insoweit thematisiert, wie sie Spielgedanken, Integration oder Differenzierung, Fairplay und ein verletzungsvermeidendes Verhalten unterstützen. Die Sperrregel wird anfangs keine bedeutsame Rolle spielen.

Will der Lehrer im Verlaufe der Unterrichtsreihe für die Schüler auch das technische Können und Normspiel attraktiv machen, beispielsweise auch das Vh-/Rh-Dribbeln (indisches Dribbling) oder das tiefe Rh-Stoppen, den Rh-Schiebepass etc., so wird er vermutlich erneut mit der Sinnfrage konfrontiert. Einzelne Schüler werden sicher nicht auf Antrieb einsehen, dass man nur „so“ Hockey spielen soll, beispielsweise unter Beachtung der flachen Seite oder der Sperrregel.

Welche Ansätze und Kommunikationsmuster können in einem solchen Fall genutzt werden?

Ein positives Modell zur Anregung nutzen

„Einige von euch haben bei Sarah (hat Vereinstrainererfahrungen und ist beliebt (!) / ansonsten der Lehrer) sicher schon gesehen, dass sie den Schläger beim Dribbeln immer dreht. Lasst uns doch mal beobachten, wie sie das macht? (Schülerdemonstration) Lehrer: „Sarah, was sagst du selber dazu: Warum machst du das so und nicht anders?“ (Sarah erklärt „ihren“ Sinn / auch die Regelfrage)

Lehrer an alle Schüler: „Ich möchte, dass ihr in den nächsten Minuten einmal diese Technik ausprobiert. Das schafft ihr bestimmt, auch wenn es dann noch nicht so perfekt ist, wie bei Sarah. Ihr könnt ja sie und mich immer wieder fragen, was man dabei beachten muss“

Alternativ oder begleitend käme auch der gemeinsame Besuch eines Hockeyspiels oder die Betrachtung einer Filmsequenz in Frage.

An Neugier appellieren

Lehrer oder Mitschüler zeigen das indische Dribbling.

„Findet heraus, was daran so herausfordernd, attraktiv etc. ist?“

„Wie könnte man den Schläger am geschicktesten und schnellsten drehen? Probiert es aus und zeigt euch gegenseitig eure Lösungen“

„Dribbling, Täuschen und Vorbeiziehen nur mit der flachen Seite. Das müsst ihr alle mal ausprobieren.“ (Lehrer zeigt die Kombination mit einem Schüler) Vor der Erprobung an alle: „Klar, das kann nicht direkt so funktionieren, aber mit drei vier kleinen Vorübungen kommt ihr bestimmt schon nahe dran. Ich zeige euch die Übungen einmal...“

Einsicht herstellen und Vertrauensvorschuss geben

Kurze Lehrerdemonstration, dann Lehrervortrag und anschließende Aussprache:

„Ab heute beginnend, sollt ihr das indische Dribbling, den Rh-Schiebepass und noch weitere Fertigkeiten binzulernen. Damit hatten wir uns zu Beginn noch nicht auseinandergesetzt, weil...“

Nun denke ich, dass wir an einem Punkt sind, wo...“

Ich weiß, dass ihr das schafft, und ihr die neue Herausforderung annehmen könnt, auch wenn es zu Beginn dem ein oder anderen sicher schwer fällt...“

Am Ende wird es euch aber stolz machen, das zu können.“

Mit Widerständen umgehen

In der Regel macht es wenig Sinn, gegen die Widerstände der Schüler zu argumentieren. Entweder werden sie sich beugen oder aber versteckt weiter opponieren. Beides kann nicht im Interesse des Lehrers sein. Besser ist, sich mit den Widerständen „zu verbünden“ und die Absichten der Schüler mit aufzunehmen; eventuell diese mit anderen Möglichkeiten zu befriedigen.

Lehrer im Seitengespräch mit einem Schüler (nach emotionaler Beruhigung des Schülers!)

Schüler: „Lassen Sie uns doch so weiterspielen, das mit der Sperrregel macht doch keinen Bock“

Lehrer: „Du meinst, dass dadurch der Spielfluss und dein Spielverhalten gebremst werden?“

Schüler: „Ja genau, immer werde ich im Zweikampf abgepöfcht. Das gibt es in keiner anderen Sportart“

Lehrer: „Nun ja, die Regel gehört nun mal zum Hockey dazu; sie will die Spieler vor Verletzungen schützen, weil ...“

Aber ich denke, du hast bestimmt eine Lösung für das Problem, mit der wir beide und deine Mitschüler zufrieden sein können.“

Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Schüler „entdecken zu lassen“, dass es auch in seinen bevorzugten Handlungsfeldern und –mustern (z.B. im Fußball) Vorgaben gibt, die erst die sinnstiftenden Momente erzeugen.

Lehrer: „Wie würdest du das im Fußball sehen, wenn dein Gegenspieler dich im Tackling einfach umklammern und umschmeißen dürfte... Was würde wohl deiner Meinung nach passieren?“

Mit sanftem Druck nachhelfen

Nicht selten entstehen Neugier und Lust auf „mehr“ aus einer abgenötigten Situation oder zufälligen Begegnung heraus. Allerdings nur dann, wenn die Bewältigung zu einem positiven Erlebnis führt (Können, Lust, Überwindung von Angst, erweiternde Erfahrung). Nachdruck ist in der Schule allerdings nur insofern (pädagogisch) angezeigt, wenn eine intakte Beziehungssituation vorliegt, der Lehrer Hilfe und Unterstützung anbietet, die Erfolgswahrscheinlichkeit größer als ein mögliches Scheitern ist, sowie im Einzelfall die Möglichkeit des Schülers besteht, unsanktioniert und begründet aussteigen zu können (z.B. bei großen Ängsten).

Lehrer: *„Ich wünsche, dass ihr das jetzt alle versucht. Ihr werdet sehen, dass ihr das bald könnt und dann ...“*
„Los, Theresa, auch du ...; du schaffst das schon ...“

Literatur

- Ehni, H.: Vom Sinn des Sports und der Schule. In: Didaktik des Schulsports, Schorndorf 2000.
Hotz u.a.: Optimales Bewegungslernen. Erlangen 1988.
Klingen, P.: Kommunikation im Sportunterricht. Hohengehren. 2001.
Klingen, P.: Trainieren und Lernen im Sport. Köln 2003.
Scherer, H-G.: Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen. Sportpädagogik 4/2001.
Stevens, J.O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Gütersloh 1996.
Wolters, P.: Bewegungskorrektur im Sportunterricht. Schorndorf 1999.

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt heraus, dass es insbesondere zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens darauf ankommt, sich der Sinnfrage zuzuwenden. Dabei ist auf unterschiedlichen Ebenen der Fragestellung nachzugehen, welche Erfahrungen und Zugewinne die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Themen und Gegenständen von Sport, Spiel und Bewegung machen können. Aber auch in der Durchführung muss die Sinnfrage wachgehalten werden; schließlich sollen sich die Schüler nachhaltig und motiviert mit den Gegenständen und Lernangeboten auseinandersetzen. Beim motorischen Lernen kommt es zudem darauf an, dass die Bewegungsvorstellung als Schlüssel des Lernens gezielt entwickelt wird. Auch hierzu will der Beitrag Anregungen und Gestaltungshilfen anbieten.