

Im Sportunterricht an Problemen lernen

Probleme erkennen, angehen und lösen als sportübergreifende Lern- und Bildungsgelegenheit verstehen?



Problemlösekompetenz gilt spätestens seit den Diskussionen um die Ergebnisse der PISA-Studien als eine zentrale Schlüsselkompetenz, die in den Schulen entwickelt werden muss. Folglich gewinnen erfahrungsorientierte Vermittlungskonzeptionen, wie z.B. das Problemorientierte Lernen, gegenwärtig eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Für den Sportunterricht ist diese Lernform besonders grundlegend. Im Vergleich zu anderen Fächern wie z.B. Mathe oder Deutsch, in denen Probleme vor allem auf kognitivem Wege erkannt, angegangen und gelöst werden, sind Bewegungsprobleme für die „Sich-Bewegenden“ gewissermaßen unausweichlich gegeben. Wenn ein Lernender beispielsweise über eine Hindernisstrecke läuft und möglichst schnell am Ziel ankommen will, dann ist er beim Überlaufen der Hürden in seiner Leiblichkeit gefordert und deshalb als ganze Person betroffen. Die Auseinandersetzung mit dem Bewegungsproblem wird sichtbar und die Lösung kann nur von ihm selbst gefunden und im Zuge weiterer Versuche auch nur von ihm selbst verbessert werden. Das Hürdenlaufen wird somit – wie jedes andere Bewegungsproblem das sich im Sportunterricht stellt – zu seiner ureigensten Sache.

Diese unausweichliche Verwicklung zwischen Lernenden und Sache erinnert an die Struktur von Bildungsprozessen und soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden. Damit ist bereits die sportdidaktische Perspektive abgesteckt, denn es geht im Folgenden keineswegs darum Sachlagen einzuschleifen, die von anderen vorstrukturiert wurden (methodische Übungsreihen). Es geht andererseits aber auch nicht darum, unscharfe Formen der vermethodisierten „Sachbegegnung“ anzubahnen, wie sie von Laging (2001) vorgeschlagen werden. Nein, die Verwicklung zwischen Kind und Sache steht im didaktischen Fokus. D.h. es sollen die Voraussetzungen untersucht werden, die gegeben sind, wenn sich Schüler in eine Sachlage vertiefen wollen und können. In diesem Zusammenhang mögen deshalb Fragen wie die folgenden interessieren: Wie erschließen sich Lernende eine Sachlage? Wie dringen sie zum Kern der Sache vor? Was genau ist der sachliche Kern? Wie lässt er sich von anderen Sachauslegungen abgrenzen? Wie lässt sich dieser Kern im Sinne eines zentralen Bewegungsproblems als solcher analysieren? Welche

Konsequenzen ergeben sich aus dieser Sachanalyse für die Gestaltung von Lernprozessen?

Problemorientierten Sportunterricht als Hauptfach etablieren!

Auch wenn der Sportunterricht bislang noch nicht Gegenstand international angelegter Bildungsstudien gewesen ist, so liegt es doch aufgrund der im Sport gegebenen Anforderungsstruktur und der daran gebundenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sehr nahe, die notwendigen Schulreformen auf den Sportunterricht auszuweiten. Da in keinem anderen Schulfach das Aufspüren, Angehen und Lösen von Problemen deutlicher zum Vorschein kommt als im Sport, macht es Sinn, den Problemorientierten Sportunterricht ins Zentrum schulischer Curricula zu rücken. Anstatt die erforderlichen und von Bildungspolitikern gewünschten Problemlösekompetenzen im Deutsch- oder Mathematikunterricht entwickeln zu wollen, müssen deshalb mehr Sportstunden gegeben werden. Vor allem in der Grundschule sowie in der Orientierungs- und Mittelstufe. Diese Forderung ist sicherlich

ungewöhnlich. Sie setzt aber am pädagogischen Kern unseres Faches an und fordert dazu auf nachzufragen, was unser Fach originellerweise zur Bildung junger Menschen beizutragen vermag. Damit sind in erster Linie die Beiträge und Bildungsleistungen gemeint, die in keinem anderen Fach so nachhaltig erbracht werden können wie im Sportunterricht. Die Begründung für diese These soll im Folgenden vor allem in lern- und bildungstheoretischer Hinsicht gestützt werden. Dabei ergibt sich eine in vier Schritten angelegte Gliederung:

Im Anschluss an eine Skizze zum kindlichen Bewegungsalltag (1.) gehen die daraus abzuleitenden Interpretationen nahtlos in die Erörterung zentraler Hintergründe der Lerntheorie über (2.). Im dritten Schritt wird das didaktische Konzept des Problemorientierten Lernens und Lehrens als Konsequenz einer konstruktivistisch orientierten Lerntheorie skizziert und auf den Sport bezogen (3.). Abgeschlossen wird der Aufsatz mit Antworten zu der schwierigen aber zentralen Frage, was denn Bewegungsprobleme genau sind und wie man sie als solche analysieren kann (4.).

1 Skizze zum kindlichen Bewegungsalltag

Das Kinder für ihren Schulweg nicht ausschließlich den geteerten Fußweg benutzen, sondern sich an manchen Tagen viel lieber links und rechts neben diesem Weg auf unebene Rasenstreifen, unübersichtliche Gräben oder unwegsames Gelände wagen, sollte auch Sportpädagogen interessieren. Das im Alltag beobachtbare Bewegungsverhalten der Kinder lässt nämlich den Schluss zu, dass sie die Kompetenz besitzen, ihren Bewegungsraum selbstbestimmt zu erweitern und mit ihren Bewegungen neugierig zu experimentieren, um mit den sich dabei ergebenden Freiheiten variations- und einfallsreich zu spielen. Wenn also eingefahrene Wege langweilig werden, macht es für Kinder Sinn sie zu verlassen, um auf neuen Streckenführungen die Sicherheit des zügigen und ökonomischen „Nach-Hause-Kommens“ gegen Sprünge über Gräben, Balanceakte über umgefallene Baumstämme oder Streifzüge durch knie- oder hüfthohes Gras einzutauschen. Wer genauer hinsieht wird dieses verspielte Moment auch bei den Kindern entdecken, die „nur“ den Fußweg benutzen und dort beispielsweise versuchen, genau auf dem Bordstein zu balancieren, oder von Steinplatte zu Steinplatte zu springen bzw. immer auf den Linien, die die Fugen zwischen den Platten markieren, zu gehen. Dabei variieren sie nicht nur die Streckenführung, Geschwindigkeit und Richtung ihres verspielten Nachhause-Wegs, sondern verstehen es auch Partneraufgaben zu integrieren und bereits Erfahrenes auch in anderen Situationen bzw. in Auseinandersetzung mit anderen Spielpartnern und Materialien zu vertiefen (z.B. in Form von Spielen wie Hinkelkästchen oder Gummitwist).

Das immer wieder neue Aufteilen und spielerische Gestalten solcher Bewegungen soll auch im Sportunterricht zum Thema gemacht werden. Dabei steht man allerdings zunächst vor dem Problem, dass viele der im Sportunterricht thematisierten Bewegungsaufgaben und zur Verfügung gestellten Spielgeräte zumeist künstlich sind und sich deshalb von denen, die die Kinder z.B. auf ihrem Schulweg oder beim Spiel mit Freunden entdecken und ausprobieren, unterscheiden. Es gilt also herauszufinden, wie die Künstlichkeit des Unterrichts überwunden werden kann, um

den unverstellten Blick auf die wirklichen, bedeutungshaltigen Lernsituationen im kindlichen „Sich-Bewegen“ hinzubekommen. Hieran ist letztlich die Qualität des Sportunterrichts gebunden, denn je genauer wir die Frage beantworten können, wie Kinder lernen, desto besser und treffender können wir Unterricht planen.

Interpretation - Wie lernen Kinder?

Aus dieser Skizze zum kindlichen Bewegungsalltag lassen sich Grundannahmen bezüglich des kindlichen „Sich-Bewegens“ ableiten. Dieser subjektiv gefärbten Beschreibung liegt sogar ein regelrechtes Bild vom Kindsein und vom kindlichen Lernen zugrunde, denn es wird angenommen, dass „Kinder sich auch für unwegsames Gelände interessieren“, dass sie „ihren Bewegungsraum selbstbestimmt erweitern können“, dass sie mit ihren Bewegungen neugierig experimentieren“. Kinder verstehen es auch „Partneraufgaben zu integrieren“ und „bereits Erfahrenes auch in anderen Situationen bzw. in Auseinandersetzung mit anderen Materialien zu vertiefen“. Kinder sind demnach aktive Wesen, die sich neugierig in neue Sachlagen begeben und dabei Erfahrenes in ihren Bewegungs- und Wissensschatz integrieren können. Um dieser kindlichen Wesensbestimmung weiter auf die Spur zu kommen, sollen zunächst vertiefende Fragen gestellt werden. Die Antworten werden in einem zweiten Schritt in den Kontext der aktuellen Diskussion um die

konstruktivistische Lerntheorie eingebettet.

- Weshalb suchen Kinder Herausforderungen jenseits des geradlinigen Nachhause-Weges?
- Wann und weshalb wird ein Weg bzw. eine (Bewegungs-)aufgabe für Kinder langweilig?
- Was genau treibt sie an, in der Unwegbarkeit nach Bewegungsherausforderungen zu suchen?
- Wenn es so etwas wie einen Bewegungsdrang bei Kindern geben sollte: Wie sieht der aus?
- Woran liegt es, dass Kinder neugierig sind?
- Wie zeigt sich ihre Neugierde im Sport und in ihrem „Sich-Bewegen“?
- An welchen bewegungsbezogenen Sachen bzw. Sachlagen finden und entwickeln Kinder Interesse?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um an einer bestimmten Sache Gefallen und Interesse zu finden?
- Wie genau vertiefen sich Kinder in bewegungsbezogene Sachlagen?
- Wann wird eine Sache uninteressant und was tun die Kinder dann?
- Existieren im Feld der für den Sportunterricht relevanten Sachlagen vielleicht gewisse Grundprobleme, die eine Sache interessant machen?
- Und die zum Entdecken und Erkunden auffordern?
- Wie kommt man ihnen auf die Spur?



Kinder interessieren sich für unwegsames Gelände

- Und wie stellt man sie in das Zentrum des Unterrichts?
- (...)?

2. Lernen als Konstruktion verstehen

Die beispielhafte Skizze, deren Deutung und die an das Bewegungsverhalten von Kindern gerichteten Fragen lassen sich in lerntheoretischer Hinsicht direkt in die Diskussion um den so genannten Konstruktivismus fortsetzen. Konstruktivisten brechen mit der althergebrachten Auffassung, dass die Welt eine feste Ordnung hat, die sich Lernende einfach nur aneignen müssen. Sie setzen die Idee der Konstruktion dagegen, die meint, dass wir uns lediglich Bilder von der Wirklichkeit machen, was im radikalen Konstruktivismus in dem Postulat mündet: „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (von Foerster 1985, 40). In der Pädagogischen Psychologie wird dieses Postulat dahingehend präzisiert, dass man davon ausgeht, (...) „dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion von Menschen; Wissen ist weder ein äußerer Gegenstand, der sich gleichsam vom Lehrenden zum Lernenden, „transportieren“ lässt, noch eine getreue interne Abbildung desselben“ (Knuth & Cunningham 1993).

Bestätigung findet diese Auffassung unter anderem in der Neurophysiologie. Der Gehirnforscher Roth (1987, 235) hebt beispielsweise die Konstruktionsleistungen des Gehirns hervor, das seiner Auffassung nach keineswegs weltoffen ist, sondern ein abgeschlossenes System bildet, (...) „das nach eigenentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer Herkunft und Bedeutung es nichts absolut Verlässliches weiß.“ Konstruktivistisches Denken ist keineswegs eine Erfindung unserer Zeit. So stand beispielsweise bereits für Piaget fest, dass das Erkennen kein Abbilden einer vom Subjekt unabhängigen Realität ist. Piaget (1973) belegte solche Konstruktionsvorgänge mit den Begriffen der Assimilation und der Akkomodation. Die kognitive Tätigkeit besteht im Anschluss an Piaget darin, dass sich der Lernende seiner Umwelt individuell anzupassen versteht. Die kognitive Entwicklung ist somit ein Anpassungsprozess, der auf zweierlei Wei-

sen stattfinden kann: Erstens, indem die wahrgenommene Struktur eines Objekts durch den Prozess der Assimilation dem kognitiven Schema des Erkennenden angepasst wird oder zweitens, indem die kognitive Struktur der Wahrnehmung der Objekte durch den Prozess der Akkomodation angepasst wird. Mit anderen Worten: Die Konstruktion von Wirklichkeiten begleitet unsere kognitive Entwicklung von Anfang an.

Lernmöglichkeiten für den Sport

Wenn die konstruktivistische Position weitergedacht wird, dann ergeben sich auch Konsequenzen für das Lernen und Lehren im Sport. Als erstes grundlegendes Postulat wird deshalb auf das Primat der situationsgebundenen Konstruktion verwiesen. Wissenserwerb geschieht immer als Konsequenz einer aktiven Auseinandersetzung, die in einer ganz konkreten Situation stattfindet und ist nicht bloß Folge einer Vermittlungsstrategie. Lernende sind in der Lage sich aktiv mit den Sachlagen und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, was man beispielsweise in informellen Bewegungsszenen, wie z.B. dem Schulweg oder dem Spiel an der Halfpipe beobachten kann, wo sich Kinder und Jugendliche selbstständig schwierige Tricks und Kunststücke aneignen (vgl. Lange 2002; 2006). Dabei richten sie ihr Bewegungsverhalten keineswegs an den strategischen Vorgaben irgendwelcher Methodiken aus, sondern konstruieren zum Teil hoch komplizierte, aber in aller Regel äußerst authentische Bewegungskonstruktionen.

Situiertes und entdeckendes Lernen

Die Komplexität von Lernprozessen ist in aller Regel an die Besonderheiten der jeweiligen Situationen gebunden, in denen Lernen stattfindet. Den Lernenden bieten sich an Halfpipes und in anderen Bewegungsszenen nämlich Gelegenheiten, in denen sie eigene, selbstbestimmte Konstruktionsleistungen erbringen können. In der neueren Lerntheorie spricht man in diesem Zusammenhang auch von situierten Lernumgebungen, die aufgrund ihrer Wirksamkeit gern in den schulischen Unterricht hinein geholt würden. „Ziel situiert Lernumgebungen ist es, dass die Lernenden neue Inhalte verstehen, dass sie die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können und darüber hinaus Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, 615). Die wichtigsten Grundüberlegungen dieser Lerntheorie wurden bereits von Law & Wong (1996) zusammengefasst:

- „Das Wissen in einer Gesellschaft stellt immer geteiltes Wissen dar, d.h. Wissen wird von Individuen im Rahmen sozialer Transaktionen gemeinsam entwickelt und ausgetauscht.“
- Das konkrete Denken und Handeln eines Individuums lässt sich jeweils nur auf den Hintergrund eines konkreten (sozialen) Kontextes verstehen.
- Lernen ist stets situiert, d.h. es ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden.
- Wissen wird nicht passiv erworben, sondern aktiv konstruiert.“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, 615).



Kinder können auch in Gruppensituationen mit ihren Bewegungsmöglichkeiten einfallreich experimentieren



Kinder können ihren Bewegungsraum selbstbestimmt interpretieren und erweitern

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass konstruktivistisches Denken im Feld der Lerntheorie an bereits etablierte Überlegungen anknüpfen kann. Beispielsweise an die Theorie des so genannten Entdeckenden Lernens, dass in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Brunner (1961) propagiert wurde. Er baut mit seinen Ideen letztlich auf ein Grundaxiom jeglichen Erkenntniszuwachses, denn Lernprozesse beinhalten immer Momente des Entdeckens. Diese „neuen“ Momente laufen allerdings Gefahr im Strudel schulischer Routine und fremdbestimmter Wissensvermittlung unter zu gehen. Sie gehen immer dann verloren, wenn die Belehrung an die Stelle des neugierigen Entdeckens tritt. Entdeckendes Lernen zielt auf den Erwerb von Wissensbeständen, Ordnungen und Beziehungen, die für den Lernenden von subjektiver Neuartigkeit sind und eigenständig erworben werden. Sie werden also nicht von einem Wissenden vermittelt (vgl. Bönsch, 114). Selbstverständlich bedarf es angemessener Suchanlässe, denn je besser sich jemand in einem Feld auskennt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ihn Fragen und Neugierde zum Entdecken drängen. Das Entdeckende Lernen zeichnet sich laut Brunner (1981) durch drei Eigenschaften aus:

- Die Lernenden sollen sich aktiv mit einem Problem auseinandersetzen.
- Sie sollen selbstständig Erfahrungen machen.
- Sie sollen mit den sich stellenden Problemen und Sachlagen auch experimentell umgehen, um auf diese Weise Einsichten in die komplexen Sachverhalte und der jeweils zugrun-

de liegenden Prinzipien gewinnen zu können.

3. An Problemen lernen

Die Einsicht, dass das Lernen in der Auseinandersetzung und Überwindung echter Probleme stattfindet und sich das Lehrerhandeln deshalb am Schaffen und Inszenieren solcher Schwierigkeiten zu orientieren habe, gehört seit langem zum Wissensinventar der Pädagogik dazu. So finden sich beispielsweise bereits im Schrifttum der Reformpädagogik des vergangenen Jahrhunderts (vgl. u.a. Gaudig 1922; Kerschensteiner 1912; Petersen 1952) wichtige Wegbereiter problemorientierter Vermittlungskonzepte, die sich damals für einen stärkeren Erfahrungsbezug aussprachen und damit in Opposition zu der auf rezeptives Lernen ausgerichteten Buch- und Stoffschule standen.

Ebenso wie die Idee, dass es sich beim Lernen um einen Konstruktionsprozess handelt, ist auch die Idee, dass man im Sportunterricht an Problemen lernen kann und soll keine neue Erfindung. Entsprechende Vorschläge sind bereits Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (Adden 1977; Adden, Leist & Petersen 1978) in die sportpädagogische Diskussion eingebracht worden und wurden vor einem Vierteljahrhundert in einem richtungsweisenden Aufsatz von Gerd Landau und Dieter Brodtmann (1982) auf den Punkt gebracht. Mit den folgenden Ausführungen soll im Lichte einer konstruktivistischen Lernauffassung in diese Richtung weitergedacht

werden. Brodtmann & Landau haben mithilfe präzise erläuteter und kritisch geduteter Beispiele vor allem die Grenzen des methodischen Vorgehens aufgezeigt, bei dem an den Problemen des Sich-Bewegens vorbei unterrichtet wird, weil lediglich Lösungen fremder Urheberschaft geschult werden. Ein eindrückliches Beispiel liefert die klassische Methodik zur Einführung des Tiefstarts beim Sprinten. Die Kinder kennen diese Startform aus dem Fernsehen, der Lehrer aus seinem Studium und aus der einschlägigen Methodikliteratur. Das Wissen um die formale Logik des „vermeintlich“ richtigen und effizienten Tiefstartens mag als Legitimation für die Einführung bzw. das „Beibringen-Wollen“ im Sportunterricht genügen. Brodtmann & Landau (1982, 17) skizzieren hierzu eine typische Situation aus dem Sportunterricht:

„Die Bundesjugendspiele stehen für eine 5. Klasse an, und der Lehrer hat sich u. a. vorgenommen, die Schüler in die Technik des Tiefstarts einzuführen. Er schlägt dazu den üblichen Lehrweg ein: Spielformen zur Schulung der Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit, Übungsformen (Hoch- und Fallstart) und Leistungsformen (Tiefstart). Nachdem der Lehrer in einigen Unterrichtsstunden das Thema Start in Spiel- und Übungsformen verfolgt hat, ist der Tiefstart «dran». Der Lehrer verdeutlicht den «richtigen» Bewegungsablauf, indem er eine eingehende Ablaufbeschreibung, eine Bildreihe, vielleicht sogar noch einen Filmstreifen mit vorbildhaften Starts von Spitzenläufern heranzieht, vielleicht auch gekoppelt mit eigenem Vormachen. Dann versucht er, die Schüler in die Tiefstarttechnik hineinzuformen.“

Die Logik dieses unterrichtlichen Vorgehens besticht nur in den Augen derjenigen, die sich in der Leichtathletik nicht auskennen. Zumindest nicht so gut um zu wissen, dass man für wirklich gute, explosive und deshalb schnelle Tiefstarts eine ausgeprägte Explosivkraft benötigt. Auch dies kann man im Fernsehen bei den Leichtathletikprofis beobachten, die nach dem Startschuss regelrecht aus den Blöcken herausspringen und sich im Zuge der ersten 20 Meter allmählich in die Sprinhaltung hinein aufrichten. Bei Fünftklässlern sieht das Ganze völlig anders aus. Zwölfjährigen fehlt in aller Regel die erforderliche Explosivkraft, weshalb sie aus dieser tiefen Stellung heraus auch ganz anders als die weltbesten Sprinter in den Lauf hinein kommen. Sie richten sich in aller Regel erstmal mühsam auf bevor sie mit

dem Sprinten beginnen. Diese umständliche Form des Aufrichtens kostet vor allem Zeit und geht am eigentlichen Bewegungsproblem (schnell loslaufen) völlig vorbei.

Auch wenn das skizzierte Unterrichtsbeispiel recht knapp ausgefallen ist, wird unmissverständlich deutlich, dass die Kinder in diesem Unterricht gar keine Gelegenheit dazu hatten, Fragen zu entwickeln. Der Unterricht war überhaupt nicht authentisch, denn es ging lediglich darum, einen vorgeordneten und vorgefertigten Unterricht abzuspielen. Das Wissen des Lehrers zum Tiefstart könnte man in den Worten Wagenschneiders als „Scheinwissen“ bezeichnen. Dass der Lehrer auf dessen Wirksamkeit vertraut hat, hat dazu geführt, dass die Kinder ein sinnleeres Kunststück einüben mussten. Es ist sinnlos, weil es sich um eine Lösung des objektiv gegebenen Problems „schnell loslaufen“ handelt, die gar nicht zu den Erfahrungen und vor allem nicht zu den konditionellen Voraussetzungen der Kinder passt. Um die erforderliche Authentizität wieder zu gewinnen, müssten Situationen arrangiert werden, in denen die Kinder Antworten auf ihre Frage finden können, wie sie denn nun am schnellsten loslaufen. Entdecken ließe sich so etwas beispielsweise in vielen Lauf- und Fangspielen, bei denen es darauf ankommt, immer einen Tick schneller zu sein als die Mitspieler. Die entscheidenden und spannenden Situationen laufen in solchen Spielen zumeist innerhalb weniger Sekunden und zumeist auch nur auf ganz kurzen Strecken von wenigen Metern ab. Aber die Rückmeldungen, wenn beispielsweise ein Fänger ein kleinwenig schneller war, sind deutlich spürbar: „Ich hab Dich!“

Bezug zur Bildungsthematik

Auf den ersten Blick hin schaut es so aus, als sei der Begriff des „Bewegungsproblems“ ein unattraktiver. Vor allem aus der Sicht einer Sportdidaktik, die möglichst vielen Kindern alles anbieten und sogar lehren möchte und deshalb geneigt ist, Inhalte und Sachlagen dermaßen zu vereinfachen, dass sämtliche Hürden, Schwierigkeiten, Widerstände und eben „Probleme“ glattgebügelt und aus dem Weg genommen werden. Das Vernachlässigen des aktiven Parts in der Erfahrungsbildung widerspricht dem Bildungsdenken, das seit einigen Jahren auch im Sport eine Wiederbelebung erfährt (vgl. Prohl 2006).

„Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und stellt erst allmählich Könnensbewusstsein zur Verfügung. Der Grund dafür ist, dass der Zugang nicht sofort und nicht unmittelbar möglich ist, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden muss, während triviale Lernmedien unmittelbar Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind“ (Oelkers 2004, 5). In diesem Sinne macht es einen Unterschied, ob man im Schwimmunterricht herausfinden will, wie man sich in diesem ungewohnten Medium sicher, gekonnt und durchaus auch schnell und oder ausdauernd zu bewegen lernt und damit auch seine Form der angemessenen Umweltbewältigung (z.B. funktionelle Schwimmtechniken) verbessert, oder ob man den Zusammenhang zwischen den eigenen Bewegungsmöglichkeiten und den Eigenschaften des Wassers über das „sich im Wasser aalen“, baden und „toter Mann spielen“ herauszufinden gedenkt.

Problemorientierter Unterricht

Problemorientierter Unterricht baut auf zwei Grundannahmen auf: Erstens, die Lernenden müssen in der Lage sein Probleme als solche für sich erkennen zu können und zweitens, sie müssen in der gegebenen Situation Lösungen entwickeln und hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit ausprobieren wollen und können. Wenn Lehrer auf diese Weise unterrichten wollen, dann geht es also zunächst darum Betroffenheiten auszulösen und Interesse zu wecken, um zweitens in dieser „neugierigen Atmosphäre“ das Nachdenken über mögliche Lösungsansätze und erste Versuche zur Lösung des zündelnden Problems anzustoßen. „Problemorientierter Unterricht versteht sich demzufolge als ein Unterricht, der Probleme als Lernausgang virulent macht, um nach der Problemidentifikation (Relevanz, Inhaltlichkeit) Problemlöseaktivitäten zu erreichen mit dem Ziel der Problemlösung“ (Bönsch 2004, 348).

4. Analysieren von Bewegungslernproblemen

Nun könnte man zu der Auffassung gelangen, dass es genügte, offene Lernar-

rangements bereitzustellen, in denen die Schüler selbstständig herausfinden, was in ihrer Bewegungswelt gerade problemhaltig ist oder nicht. Das stimmt insofern, als dass es tatsächlich nur die Lernenden selbst sein können, die in einer konkreten Situation etwas zu ihrem Problem machen oder nicht. Alles andere wäre ein Abarbeiten von Scheinwissen bzw. Scheinproblemen fremder Urheberschaft. Trotzdem dürfen die Lernenden im Sportunterricht nicht sich selbst überlassen bleiben. Der Lehrer hat die Chance und Aufgabe im Zuge seiner Unterrichtsvorbereitung ein besonders wichtiges Bewegungsproblem für die Kinder vorzubereiten und es durch die Konstruktion des Lernarrangements für alle Schüler thematisch werden zu lassen. Er ist letztlich dafür verantwortlich, Anforderungen zu stellen und durch seine Stoff- und Themenauswahl den Schülern Schwierigkeiten zu bereiten. Hierbei handelt es sich um eine heikle Angelegenheit, denn der Lehrer muss noch vor dem Unterrichtsbeginn zweierlei klären:

- 1) Er muss sich darüber im Klaren sein, welches denn nun ein wirklich lohnendes, fruchtbares oder wichtiges Bewegungslernproblem für die Kinder sein kann. Er muss dieses Problem also im Vorhinein, im Zuge seiner Unterrichtsplanung analysiert haben.
- 2) Desweiteren muss er seine Planungslogik an der Faszination und dem Reiz dieses Problems ausrichten. Er muss ein Lernarrangement schaffen in dem das Problem nicht verdidaktisiert und in kleine Portionen verfälscht wird, sondern als zentraler Gegenstand des Unterrichts feststeht. Variabel sind allein die Wege, die die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Materialien, Geräten und Aufgaben im Zuge der Verwicklung und Vertiefung in dieses Problem finden und ausprobieren.

Die Schwierigkeit der Anforderungen als Bildungschance verstehen

Zur Orientierung und um zu verdeutlichen, dass Bildung immer etwas mit dem Aufsuchen, Auseinandersetzen und letztlich auch Überwinden bzw. Lösen einschlägiger Schwierigkeiten zu tun hat, möchte ich an dieser Stelle nochmals auf das Bildungsdenken von Oelkers (2004, 6) verweisen: „Bildung ist immer Zumutung und nicht einfach Bestätigung. Sie setzt Perplexität voraus, Fragestellungen denen man nicht ausweichen, aber die man auch nicht unmittelbar beant-

worten kann und die auf weiterführende Bereiche des Wissens und Könnens verweisen, in die einzudringen Anstrengung verlangt, ohne dass die Belohnung gewiss wäre.“

Im Gegensatz hierzu werden die Gegenstände des Sportunterrichts im Zuge der methodischen Übungsreihen in kleine, leicht verdauliche Häppchen zergliedert. Die hieraus entstehenden Unterrichtsphasen, in denen die einzelnen Happen eingeübt werden, sind in aller Regel frei von jeglichen Schwierigkeiten. Wenn also Schüler in einem Sportunterricht, in dem das Hürdenlaufen zum Thema gemacht werden sollte, während solch einer Phase ein um das andere mal in Partnerarbeit lediglich ihr Nachziehen in der wettkampftypischen Form über eine Hürde ziehen, dann sind die komplexen und spannenden Anforderungen des Hürdenlaufens derart abgeflacht und verfälscht, dass überhaupt keine einschlägigen Fragestellungen, geschweige denn Problemidentifikationen, zum Hürdenlaufen aufkommen können. Der Unterricht degradiert zur sinnlosen Zwangsbeschäftigung, deren Logik von der Hoffnung lebt, dass das während der einzelnen, aufeinander aufbauenden Phasen Erfahrene bzw. Absolvierte am Ende Stück um Stück zu einem wirklichen Hürdenlauf zusammengesetzt werden kann.

Da so ein Vorgehen seit Jahrzehnten zum unhinterfragten Repertoire der Leichtathletikausbildung an fast allen Sportinstituten zählt, wird jeder Sportlehrer, der das am eigenen Leib erfahren hat bestätigen können, dass diese Logik spätestens am Tag der Prüfung wie ein Kartenhaus zusammenfällt. Zumeist aber noch weitaus schmerzlicher, denn wenn unerfahrene Sportstudierende am Ende eines solchen „Reihenlernprozesses“ plötzlich alles zusammen fügen und aus dem Startblock heraus über mindestens fünf hohe Hürden sprinten sollen (so steht es zumindest in fast allen Prüfungsordnungen), dann wird deutlich, dass es sich bei dieser schwierigen Anforderung um etwas völlig anderes handelt, als das, was man während der vielen isolierten Übungssequenzen auf sich genommen und aus gutem Grund auch nicht verstanden und gelernt hat.

Zum didaktischen Sinn von Schwierigkeiten

John Dewey, der exponierte Vertreter des Amerikanischen Pragmatismus, rechtfertigt in seinem 1910 erschienenen Buch



Die Lehrerin hat die Chance und Aufgabe, ein besonders wichtiges Bewegungsproblem zum Thema des Unterrichts zu machen

„How We Think“ den didaktischen Sinn von Schwierigkeiten. „(...) The difficulties that present themselves within the Development of an experience are, however, to be cherished by the educator, not minimized, for they are the natural stimuli to reflective inquiry“ (Dewey 1985, 230; zit. nach Oelkers 2004). Er bezieht in dieser Hinsicht Position gegen eine Selbstverständlichkeit didaktischen Denkens, denn dieses Denken zielt seit jeher darauf, Schwierigkeiten zu minimieren und vermeintliche Probleme zu didaktisieren, d.h. sie zu nehmen, um Unterricht in geordneten, einfachen und so gesehen schülergerechten Bahnen stattfinden zu lassen. Demgegenüber setzt die Idee des problemorientierten Unterrichts auf das Gegenteil. Nämlich auf das Schaffen neuer Schwierigkeiten, die emotional akzeptiert werden müssen, „(...) wenn produktives Lernen einsetzen soll (vgl. Dewey 1985, 236). Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortzusetzen“ (Oelkers 2001, 8).

Vorschlag zum Bestimmen von Bewegungslernproblemen

Im Sport wurden eine Reihe interessante Bewegungsprobleme kultiviert, die es wert sind, zum Thema von Sportunterricht und Bildungsprozessen gemacht zu werden. Grundlegende Bewegungsprobleme, die im Zuge der motorischen Umweltbewältigung auftauchen, wurden in den Sportarten zu überaus komplexen Gebilden verdichtet. So führte beispielsweise die motorische Schwierigkeit, einen Ball in ein Ziel zu treffen, in vielen Ballspielen wie Bas-

ketball, Fuß- oder Handball zu ausgeklügelten Sportspielsystemen mit einer Reihe weiterer, nachgeordneter Bewegungsproblemen, wie z.B. einen Ball auf dem Weg zum Ziel prellen, passen oder zielgenau schießen. Die in diesem Zusammenhang angeschnittene Frage nach dem Sinn bzw. Kern des Sports kann im Rahmen dieses Beitrags leider nicht vertiefend erörtert werden (vgl. hierzu beispielsweise Volkamer 2003). Deshalb soll im Folgenden lediglich an einer hier enthaltenen Idee weitergearbeitet werden. Und zwar an der Vorstellung, dass sich in unseren Bewegungspraktiken und Sportarten wichtige Bewegungsprobleme von weniger wichtigen unterscheiden lassen und das es möglicherweise gelingen kann, im Zuge einer phänomenologischen Sachanalyse bis zu einem zentralen Bewegungslernproblem einer Sportart bzw. eines bewegungsbezogenen Handlungsfeldes vorzudringen.

Sokratisches Gespräch

Da sich das vermeintlich zentrale Problem einer Sportart nicht im naturwissenschaftlichen Sinne exakt vermessen und bestimmen lässt, bedarf es einer angemessenen offenen Methode, um es treffend herauszuarbeiten und offenzulegen. Im Zuge eines Seminars mit Sportstudierenden habe ich mich deshalb an der so genannten Sokratischen Methode orientiert, um mit ihrer Hilfe Bewegungslernprobleme zu analysieren. Diese Methode kommt sinnvoller Weise dann zur Anwendung, wenn Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen versuchen, der Wahrheit in einer Frage näher zu kommen (Heckmann 1981, 24).

Beispielsweise wenn Sportstudierende die Frage besprechen, wo denn das vermeintlich

zentrale Problem im Hürdenlaufen zu sehen ist. Selbstverständlich könnte man zu dieser Frage diverse Expertenmeinungen aus den einschlägigen Lehrbüchern heranziehen und mithilfe der dort geballten Autorität das eigene, auf Erfahrungen bauende Denken beenden. Statt dessen sollten die Seminarteilnehmer über ihre Erfahrungen mit dem Hürdenlaufen ins Gespräch kommen und sich zutrauen Hypothesen zum vermeintlich zentralen Bewegungsproblem aufzustellen, die wiederum durch die übrigen Teilnehmer „in Frage“ gestellt wurden und gegebenenfalls durch weitergehende oder entgegengesetzte Thesen konterkariert wurden.

Dieses Vorgehen baut auf den Diskurs und die dadurch auf den Weg zu bringende Einsicht. Gustav Heckmann (1981) schrieb hierzu folgendes: „Das Ziel ist, dass die Teilnehmer Einsichten gewinnen, und das heißt: sie im eigenen Geist auffinden. Einsicht ist etwas anderes als durch Sinneswahrnehmung vermittelte Kenntnis oder ein Wissen, das mir durch einen anderen vermittelt wird. Jeder kann die Einsicht nur reflektierend im eigenen Geiste finden. Das Gespräch zwischen Partnern, unter denen keiner für den anderen Autorität ist, kann dazu wesentlich helfen.“ Diese Gespräche, die übrigens durchgängig von kleineren Praxisversuchen und Probierphasen in der Turnhalle begleitet und unterbrochen wurden, liefen in freier Anlehnung an eine idealtypische Vorlage für den Ablauf Sokratischer Gespräche nach Krohn, Neißer & Walter (1999, 133) in folgenden Schritten ab:

1) *Themenstellung*: Vor Beginn des Gesprächs wurde die Frage nach dem

zentralen Bewegungsproblem im Hürdenlaufen gestellt.

- 2) *Beispielsuche*: Zum Einstieg suchten alle Teilnehmer nach persönlichen Erfahrungsbeispielen zum Hürdenlaufen und stellten diese vor. Die Beispiele wurden in Kleingruppen diskutiert, sie sollten authentisch sein, so dass die Zuhörer den Erlebnisgehalt hinterfragen konnten und der jeweilige Erzähler Gelegenheiten zum Vertiefen und Ausdeuten seines Beispiels hatte.
- 3) *Arbeit am Beispiel*: Innerhalb der Kleingruppe wurden auffällige Aspekte der vorgetragenen Beispiele herausgearbeitet und miteinander verglichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden aufgeschrieben.
- 4) *Regressive Abstraktion*: Von den konkreten Beispielschilderungen ausgehend, sollten die Teilnehmer im Gespräch auf abstrakte, allgemeine Prinzipien des Themas schließen. Hierzu wurden aus dem Fundus des Erzählten besondere Fälle als solche gekennzeichnet und festgehalten, so dass sich im Zuge der Kleingruppenarbeit bald eine gewisse Ordnung und Struktur zur Sicht auf das vermeintlich zentrale Bewegungsproblem im Hürdenlaufen herausstellte.
- 5) *Prüfung in der Praxis*: Spätestens an dieser Stelle wurde im Zuge einer Praxiseinheit versucht, bestimmte Hypothesen und Vermutungen zum Hürdenlaufen zu überprüfen. Hierzu standen notwendige Geräte bereit. Es wurden Hürdenstrecken und Hindernisparcours aufgebaut und die Teilnehmer versuchten die im Gespräch herausge-

arbeiteten Prinzipien hinsichtlich ihrer Reichweite und Gültigkeit zu überprüfen. Dabei wurden vor allem konträre Auffassungen miteinander verglichen und in der Praxis getestet.

- 6) *Erneute Sammlung*: Vor dem Hintergrund der gesammelten Praxiserfahrungen wurde der bis zu Punkt 4) erarbeitete Fundus an Vermutungen, Einsichten, Prinzipien und Hypothesen zum zentralen Bewegungsproblem beim Hürdenlaufen nochmals überarbeitet und diskutiert. Die Ergebnisse wurden in Protokollen festgehalten.
- 7) *Konsensabgleich im Plenum*: Zum Abschluss wurden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum vorgestellt und diskutiert. Der Seminarleiter moderierte diese Präsentationen und Diskussionen und versuchte – wie auch während der Kleingruppenarbeit – auf Widersprüche hinzuweisen und dem Querdenken Raum zu geben. Die Ergebnisse wurden in einem Protokoll festgehalten.
- 8) *Hypothesenbildung*: Trotz allen bestehenden Harmoniestrebens sollte zum Ende der jeweiligen Einheit eine Hypothese zum zentralen Bewegungsproblem des Hürdenlaufens herausgearbeitet, argumentativ begründet und vertreten werden können. Dabei war es zwar nicht wichtig, dass alle Teilnehmer die gleiche Hypothese favorisierten, sie sollten allerdings für ihre These argumentativ überzeugend eintreten können.

Fazit und Ausblick

Solche Hypothesen sind selbstverständlich nicht der Wahrheit letzter Schluss, aber gemessen am betriebenen Diskussionsaufwand und dem dabei eingegangenen und erörterten, teilweise auch praktisch überprüften und verglichenen Erfahrungsinput gewinnen sie dennoch eine gewisse Härte und Gültigkeit. Wie auf der Basis so einer Hypothese bzw. auf der Grundlage eines analysierten Bewegungsproblems Unterricht zum Hürdenlaufen geplant und inszeniert werden kann, wird in *SportPraxis* 4/2006 vorgestellt.

Literaturverzeichnis siehe Seite 54.

Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. Harald Lange
 Pädagogische Hochschule
 Ludwigsburg
 Institut für Kunst, Musik und Sport
 Postfach 220
 71602 Ludwigsburg
 Lange@ph-ludwigsburg.de



Das Suchen, Entdecken, Angehen und Lösen von Problemen kennzeichnet „guten Sportunterricht“ von Anfang an

Literatur zum Beitrag „Im Sportunterricht an Problemen lernen“ von Harald Lange, S. 4ff.

Literatur

- Adden, W. (1977): Problemorientierter Sportunterricht. In: Die Grundschule. Heft 10, S. 463 - 465
- Adden, W./ Leist, K.H. & Petersen, U. (1978): Problemlösendes Lernen im Sport. In: Zeitschrift für Sportpädagogik, Heft 1, S. 16 - 31
- Bönsch, M. (2004): Entdeckendes Lernen. In: Keck, R.W./ Sandfuchs, U. & Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Regensburg.
- Bönsch, M. (2004): Problemorientierter Unterricht. In: Keck, R.W./ Sandfuchs, U. & Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Regensburg
- Brodthmann, D./ Landau, G. (1982): An Problemen lernen. In: Zs. Sportpädagogik, Heft 3, S. 16-22
- Bruner, J.S. (1961): The act of discovery. Harvard Educational Review, 61, S. 21 - 32
- Bruner, J.S. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim, S. 15 - 44
- Dewey, J. (1985/ 1910): The Middle Works 1899 - 1924. Vol. 6: How We Think and Selected Essays. Ed. by J.A. Boydston. Carbondale/ Edwardsville
- Foerster, H. von (1985): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München. S. 39ff
- Gaudig, H. (1922): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig
- Heckmann, G. (1981): Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover
- Kerschensteiner, G. (1912): Begriff der Arbeitsschule. Leipzig
- Knuth, R.A. & Cunningham, D.J. (1993): Tools for constructivism. In: Duffy, T.M./ Lowyck, J./ Jonassen, D.H & Welsh, T.M. (Hrsg.): Designing environments for constructive learning. Berlin, S. 163 - 188
- Krohn, D./ Neißer, B. & Walter, N. (Hrsg.) (1999): Das Sokratische Gespräch. Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis. Frankfurt am Main
- Laging, R. (2001²): Sportunterricht offen gestalten und inszenieren - ein Beitrag zur Methodendiskussion in der Sportdidaktik. In: Günzel, W. Laging, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band II, Baltmannsweiler, S. 2 - 30
- Lange, H. (2002): Bewegungslernen an der Half-Pipe. Konsequenzen für die Methodik des Sportunterrichts? In: Zs. Bewegungserziehung, Heft 6, S. 3-11
- Lange, H. (2004): Die Half-Pipe in die Schule holen? Zur Vorbildfunktion innovativer Bewegungsszenen für die Inszenierung problemorientierten Lehrens und Lernens. In: Elflein, Peter/Hunger, Ina/ Zimmer, Renate (Herg.): Innovativer Sportunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, S. 193 - 204
- Lange, H. (2005): Facetten qualitativen Bewegungslernens. Ausgewählte Schlüsselbegriffe, konzeptionelle Orientierungen und bewegungspädagogische Leitlinien. Band 24 der Schriftenreihe Bewegungskunde & Bewegungsforschung. Prolog Verlag Immenhausen bei Kassel
- Lange, H. (2006): Trendsport für die Schule!? - Ein bewegungspädagogischer Zugang. In: Lange, H. (Hrsg.): Trendsport. Lehren, Lernen und Inszenieren. Wiebelsheim: Limpert Verlag, S. 7 - 35
- Law, L.C. & Wong, P.W. (1996): Expertise and Instructional Design. In: Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen, S. 115 - 147
- Oelkers, J. (2004): Didaktik als Bildungslehre. In: Zs. Lehren und Lernen. Heft 3, S. 3 - 13.
- Petersen, P. (1952): Der kleine Jena-Plan. Braunschweig
- Piaget, J. (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main
- Prohl, R. (2006): Grundriss der Sportpädagogik. Wiebelsheim
- Roth, E. u.a. (1987³): Intelligenz. Aspekte - Probleme - Perspektiven. Stuttgart/ Berlin/ Köln und Mainz
- Reinmann, -Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp & Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. S. 601 - 646.
- Volkamer, M. (2003): Sportpädagogisches Kaleidoskop. Hamburg