

Zeitschrift: Mobile : die Fachzeitschrift für Sport
Herausgeber: Bundesamt für Sport ; Schweizerischer Verband für Sport in der Schule
Band: 2 (2000)
Heft: 5

Artikel: Warum hochspringen, wenn es doch Leitern gibt?
Autor: Messmer, Roland
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-992194>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Warum hochspringen,

Wenn Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, sprechen sie meist viel. Das scheint auch richtig zu sein, denn die Sprache ist das primäre Kommunikationsmittel, um Schülerinnen und Schülern etwas mitzuteilen. Wenn aber im Sportunterricht die Handlungsfähigkeit gefördert werden soll, muss noch viel mehr über den Inhalt gesprochen werden. Der Handlung muss ein Sinn gegeben werden.

Roland Messmer

Unterrichten hat unterschiedliche Formen der Kommunikation zum Inhalt. Wir kommunizieren verbal, nonverbal, digital und analog. Wir zeigen etwas vor und werden so unmittelbar zum Vorbild, dessen versteckte Botschaften aber ganz unterschiedlich interpretiert werden können. Betrachten wir lediglich das Sprechen im Sportunterricht, so lassen sich drei Kategorien ausdifferenzieren:

- Das Sprechen im engeren Sinne im Sport, wie zum Beispiel «auf die Plätze, fertig, los», das nicht auf Verständigung ausgerichtet ist, sondern Anweisungen, Korrekturen usw. enthält.
- Das Sprechen über Sport, wie zum Beispiel Regeln im Basketball, Zug-Druck-Muster beim Crawl, das zum Teil auf Verständigung ausgerichtet ist, weil für den (motorischen) Lernerfolg eine (kognitive) Erkenntnis notwendig erscheint.
- Das Sprechen über Sportunterricht, dessen Absichten, Inhalte und Formen, wie zum Beispiel Quartalspläne, Gruppenzusammensetzungen, das bewusst auf Verständigung zwischen Schülern oder Schülerinnen und Lehrpersonen ausgerichtet ist.

Unterschiedliche Bezugspunkte

Im Alltagsgeschehen können das Sprechen über Sport und das Sprechen über Sportunterricht nicht immer klar unterschieden werden. Die beiden Kategorien verfolgen aber getrennte Zielsetzungen. Sprechen über Sport befasst sich mit den Regeln und Erscheinungsformen des Sports allge-

mein. Sprechen über Sportunterricht beschäftigt sich zentral mit der Inszenierung von Sportunterricht. Beide Systeme (Sport und Sportunterricht) haben ihre eigenen Begriffe, Codes und Bezugspunkte. Sport im Verein oder in der Freizeit ist meist selbstsprechend und damit nur selten auf äussere Vergleichsmöglichkeiten angewiesen. Im Gegensatz dazu benötigt die Kommunikation im Sportunterricht oft ausserschulische Bezugspunkte. Dies hat zur Folge, dass das Sprechen über die eigene Sache im Sportunterricht im Vergleich zum Verein notwendiger ist. Das Beispiel «Handstandüberschlag» soll dies verdeutlichen.

Ein Beispiel aus der Praxis

Handstandüberschlag in einer 10. Klasse am Gymnasium: 17 Schülerinnen haben bereits in der letzten Stunde einführende Übungen gelernt. Das Ziel der heutigen Lektion ist es, dort weiterzufahren. Nach dem Aufwärmen und einigen Spannungsübungen teilt der Lehrer die Klasse in vier Gruppen und gibt jeder Gruppe den Auftrag, verschiedene Geräte aufzustellen. Es werden folgende Stationen aufgebaut:

- Ein Minitrampolin steht vor einem Schwedenkasten. Zwischen dem Kasten und der Hallenwand ist eine dicke Weichmatte hochgestellt und eingeklemmt.
- Ein Minitrampolin steht vor einem quergestellten Schwedenkasten, dahinter liegt eine dicke Matte am Boden.
- Vier dünne Matten sind zu einem Mat-
tent Teppich zusammengefügt (Akrostation).
- Auf zwei Langbänken, parallel und eng zusammen, liegt eine Mattenbahn

wenn es doch Leitern gibt?

aus dünnen Weichmatten. Am Ende der Anlage liegt eine mitteldicke Weichmatte auf dem Boden.

Die Schülerinnen werden zusammengerufen, und der Lehrer erklärt die Aufgaben der vier Stationen. Der Lehrer zeigt die Übung der ersten Station kurz vor: Federn auf dem Minitramp bis zum Handstand gegen die dicke Matte. Lehrer: «Die zweite Station genau gleich: Überschlag mit Hilfe.» (Pause) «Zwei stellen sich neben den Kasten und stehen Hilfe.» Der Lehrer turnt die Übung wiederum einmal vor. Lehrer: «Ihr wisst, wie man Hilfe steht, also sind immer zwei Schülerinnen neben dem Kasten. Diejenigen, welche die Akrobatikstation aufgestellt haben, turnen dort...» Er zeigt auf die dünnen Matten. Lehrer: «... und die anderen, welche die vierte Station aufgestellt haben, versuchen mit mir gleich den Überschlag.» Er weist auf die Langbänke. Nach diesen Erklärungen eilt eine Schülerin, die an der zweiten Station turnen sollte, zum Lehrer. Schülerin: «Darf ich zu einer anderen Station wechseln?» Lehrer: «Nein.» Schülerin: «Dann müssen wir ja schon bei der schwierigsten Übung beginnen.» Lehrer: «Welches ist die Schwierigste?» Eine zweite hinzugekommene Schülerin zeigt auf die Station «Handstandüberschlag mit Hilfe». Schülerin: «Die ist aber höllisch schwierig!»

Analoge und digitale oder versteckte Botschaften

Die Fallgeschichte weist als Beispiel weit über das Sprechen im Sport hinaus. Zu Beginn gibt der Lehrer Anweisungen, welche Geräte aufgestellt werden müssen, in welchen Gruppen geturnt wird und in welcher Reihenfolge. Dies sind alles Kommunikationsformen, die ganz selbstverständlich zur Tätigkeit des Unterrichtens gehören. Seine Nachfrage, welches jetzt nun die schwierigste Übung sei, verlässt aber dann diesen Bereich der blossen Anweisungen und Korrekturen. Die Frage ist zunächst auf Verständigung ausgerichtet. Den Lehrer interessiert die Meinung der Schülerin, um gegebenenfalls seinen Unterricht den Bedürfnissen der Schülerinnen anzupassen. Vielleicht ist die Frage auch rhetorisch gestellt, um die Schülerin darauf hinzuweisen, dass ihre Einschätzung nicht stimmt.

Auch die Aussage der Schülerin lässt sich mehrfach deuten. Zunächst steht einmal die sachliche Äusserung, dass sie bei der schwierigsten Übung beginnen muss. Hinter dieser inhaltlichen (digitalen) Aussage verstecken sich aber zahlreiche andere (analoge) Botschaften. Die Schülerin kennt den didaktischen Code: Vom Einfachen zum Schwierigen. Sie kann weiter – zumindest in eigener Einschätzung – die einzelnen Übungen unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zuordnen. Auch wenn diese Einschätzungen vom Lehrer nicht geteilt werden, weist die Äusserung auf

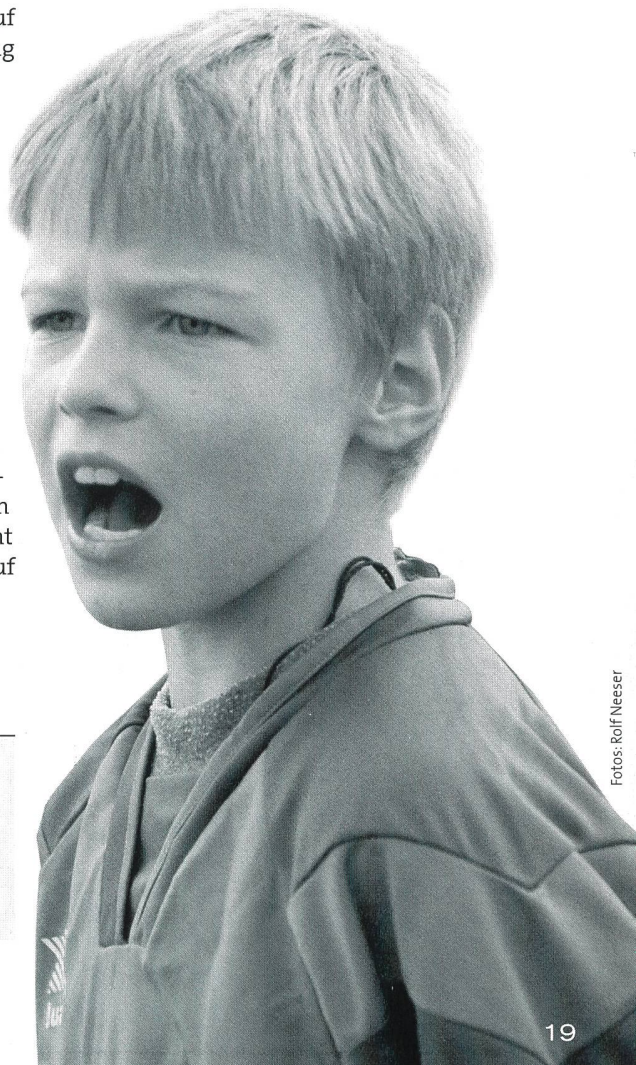
eine kognitive Kompetenz der Schülerin hin. Weiter kann aus dieser Aussage interpretiert werden, dass die Schülerinnen sich an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen möchten. Nicht als stille Beteiligte in einem auf Nachahmung ausgelegten Unterricht, sondern als aktive, nicht nur im Sinne von Bewegung am Unterricht partizipierende Schülerinnen.

Aus dieser Unterrichtsgeschichte lässt sich schliessen, dass im Sportunterricht zwar viel gesprochen wird, aber selten über den Sport selbst und noch weniger über den Sportunterricht. Auf den beiden nächsten Seiten finden Sie sechs Forderungen an den Sportunterricht, um dieses Defizit abzubauen.

Defizite in der Kommunikation

Das Beispiel zeigt exemplarisch alle drei Ebenen der verbalen Kommunikation im Sportunterricht auf.

- *Sprechen im Sport:* «Zwei stellen sich neben den Kasten und stehen Hilfe.»
- *Sprechen über Sport:* «Welches ist die Schwierigste?»
- *Sprechen über Sportunterricht:* «Dann müssen wir ja schon bei der schwierigsten Übung beginnen.»



Fotos: Rolf Neeser

Sprechen über Sportunterricht ist «Metakommunikation».

Wenn Lehrerinnen und Lehrer nur sagen, was zu machen ist, ohne gleichzeitig oder zumindest nachgängig zu sagen weshalb, verzichten sie auf einen wesentlichen Aspekt des Sportunterrichts. Erst das Sprechen über Sportunterricht ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, Begründungen für das Handeln der Lehrperson zu erhalten. Diese Begründungen sind nicht als Rechtfertigungen zu deuten («Wir müssen Geräteturnen, weil es im Lehrplan steht.»), sondern als Voraussetzung für die Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler. Das bloße Ankündigen des Themas zu Beginn des Unterrichts («Heute machen wir Handstandüberschlag.») verhindert die aktive Partizipation am Unterrichtsgeschehen. Gerade im Sportunterricht neigen Lehrpersonen dazu, Selbsttätigkeit mit Selbstständigkeit zu verwechseln. «Tätig» sind Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht meistens. Aber dies darf nicht das einzige Ziel von Sportunterricht bleiben. Selbstständiges Handeln bedeutet auch, dass sich die Lernenden Gedanken über ihr Tun machen. Voraussetzung für diesen Anspruch ist eine auf Verständigung ausgerichtete Kommunikation im Sportunterricht.

Sprechen über Sportunterricht fördert das Lernen.

Nur wer auch die Begründungen für sein Lernen versteht, lernt auch. Damit erhält Sportunterricht eine ganz speziell kognitive Dimension. Wer lernt, lernt freiwillig (vgl. Messmer 1996). Zwar lebt gerade der Sport von Lernprozessen, die reflexive Anteile bewusst ausklammern. Wer vor dem gegnerischen Korb steht, kann sich keine Gedanken darüber machen, weshalb man mühsam versucht, den Basketball in einen 3,05 m hohen Korb zu werfen, obwohl es Leitern gibt. Solche Bewegungsabläufe werden bewusst unter Zeitdruck unter Ausschluss von Gedanken trainiert, die nach dem Sinn fragen. Jeder weiss, wie wichtig Skills für das sportliche Handeln sind. Trotzdem muss motorisches Lernen auch mit reflexiven Momenten – die Vernunft ansprechenden Handlungen – verbunden werden. Erst das Sprechen über den Sinn des Werfens auf den Korb – auch wenn es Leitern gibt – führt zu einem nachhaltigen Lerneffekt.

Sprechen über Sportunterricht fördert die Handlungsfähigkeit im Sport.

Handlungsfähigkeit als zentrale Bildungszielsetzung von Sportunterricht verlangt mehr als nur Sprechen im Sport. Gefordert sind kognitive, auf Verständigung ausgerichtete Handlungen. Wenn nur die Ausdauerfähigkeit, die Schnelligkeit oder die Technik trainiert werden, so versäumt Sportunterricht ei-

in einer demokratischen Gesellschaft nicht akzeptiert werden. Sprechen über Sport und Sportunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, eigene Sinnperspektiven für ihr Bewegungsverhalten zu bilden. Die damit unmittelbar verbundene Förderung der Handlungsfähigkeit im Sport (vgl. neue Lehrmittel) bedeutet aber auch, dass wir als Sportlehrkräfte den «Wider»-Sinn einzelner Schülerinnen und Schüler akzeptieren. Nicht alle wollen beim Federball miteinander spielen, sondern suchen bewusst den Wettkampf, das Gegeneinander im Badminton. Oder nicht alle Schülerinnen oder Schüler finden es «mega-cool», den Handstandüberschlag zu lernen. Aber sie finden vielleicht umso mehr Gefallen an den im Beispiel erwähnten Akrobatikformen in Gruppen. Ein auf die Förderung der Handlungsfähigkeit ausgerichteter Sportunterricht bedeutet deshalb mehr, als nur verschiedene Sinnperspektiven im Sportunterricht zu inszenieren (vgl. Lange 1999). Es bedeutet, mit Schülerinnen und Schülern über den Sinn von Sport zu sprechen. Denn Sinn ist an das Individuum gebunden und kann nicht autoritär verordnet werden.

Sprechen über Sportunterricht fördert die Kommunikation zwischen Schulsport und auserschulischem Sport.

Viele Schülerinnen und Schüler bringen vom Verein und aus ihrer Freizeit Sporterfahrungen in den Unterricht mit. Dies führt dazu, dass im Sportunterricht

die «Stärkeverhältnisse» Lehrer-Schüler nicht immer klar und deutlich sind. Ein Schüler springt im Hochsprung eine bessere Leistung als der Lehrer, eine Schülerin zeigt eine Step-Aerobic-Sequenz bei weitem exzellenter vor als die Lehrerin. Der Verlust des alleinigen Anspruchs der Lehrperson auf ein hohes Niveau von Kompetenzen darf nicht negativ bewertet werden. Im Gegenteil, diese Schülerinnen und Schüler können als «Experten» eine wertvolle Hilfe sein. Sportunterricht ist stark geprägt von Codes des auserschulischen Sports. Weil die Schü-

nen wesentlichen Anspruch an Sportunterricht oder an Unterricht allgemein: Bildung hat einen explizit kognitiven Charakter. Werden ohne einen Bezug zur individuellen Sinngebung nur die motorischen und konditionellen Fähigkeiten verbessert, grenzt der Lernprozess an Indoktrination (vgl. Green 1971). Dies kann



lerinnen und Schüler diese außerschulischen Werte, Normen und Begriffe des Sports kennen, müssen wir uns über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Unterricht und Verein oder Freizeit verständigen. Nicht in Konkurrenz, sondern in einem konstruktiven Miteinander.

Sprechen über Unterricht bedeutet nicht stundenlanges Diskutieren statt Bewegen.

Gespräche im Sportunterricht sind oft negativ belastet, während Bewegung immer positiv bewertet wird. Sowohl spontane als auch geplante Sequenzen der Reflexion und des Gesprächs brauchen deshalb eine Struktur. Keinesfalls soll die kurz bemessene Bewegungszeit durch Diskussions-«Sitzungen» ersetzt werden. Die Begründung oder zumindest die Bekanntgabe der Unterrichtsziele und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Planungsprozess muss sorgfältig vorbereitet werden. Unklare Fragen an alle, wie zum Beispiel «wollt ihr Volley- oder Basketball spielen?» sind für das Anliegen der Partizipation eher hinderlich. Die Lautstärken werden sich durchsetzen, weniger die guten Argumente. Das gemeinsame Erarbeiten von Quartals- oder Semesterplänen fördert zum Beispiel sowohl die Einsicht und die Akzeptanz für unterschiedliche Zielsetzungen und vermindert gleichzeitig die Frustration bei «unbeliebten» Themen.

Sprechen über Sport und Sportunterricht bedeutet, sich über Sport zu verständigen, aber nicht mehr.

Wenn wir über Sport und Sportunterricht sprechen, geht es keineswegs um so hoch gesteckte Ziele, wie durch Sport «die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern». Es geht lediglich darum, sich Gedanken über den Sport und das Sport-«Treiben» zu machen. Wenn dabei die Kommunikationsfähigkeit verbessert wird, ist dies nicht zu vernachlässigen. Dies darf aber keinesfalls die primäre Zielsetzung von Sportunterricht werden. Die Legitimationsdiskussionen der letzten Jahre (Drei-Stunden-Obigatorium) haben gezeigt, was mit Sportunterricht erreicht werden soll und kann.

Selbstverständlich kann Sportunterricht die Gesundheit, die Kommunikationsfähigkeit oder die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern fördern. Zentraler Inhalt von Sportunterricht bleibt aber Sport in allen seinen Facetten. Denn das «soziale Lernen» kann beispielsweise auch in der Theaterpädagogik gefördert werden. Aber gerade darüber sollte auch gesprochen werden. Sport bietet – zumindest für drei Stunden – genügend Inhalte, um sich selbst inszenieren zu können.

Wenn wir nun zurück zur Fallgeschichte kommen, so könnte man dem Lehrer folgenden Rat geben: Die Schülerinnen zeigen durch ihre Aussagen, dass sie in der Lage wären, die Schwierigkeitsstufe der verschiedenen Stationen selbst einzuschätzen. Dies zeigt die Schülerin mit der Äusserung «bei der schwierigsten Übung» sehr deutlich. Durch die restriktive Anordnung des Lehrers, nur an der aufgestellten Station zu turnen, schränkt er die «Bewegungsfreiheit» der Schülerinnen unnötig ein. Die Frage: «Wer möchte bei einer anderen Station beginnen?» hätte ihm sofort gezeigt, ob es zu organisatorischen Schwierigkeiten käme, falls er die Reihenfolge offen liesse. Bei einer offeneren Gestaltung des Stationenbetriebs hätte der Lehrer zudem die Möglichkeit, an der Station Hilfe zu stehen, wo er gerade benötigt wird. Die Aufforderung, an der Minitrampolinstation selbstständig Hilfe zu stehen, überfordert sowohl die Helferinnen als auch die Turnerinnen. Auch hier müsste er das Gespräch mit den Schülerinnen suchen, indem er sich nach der Bereitschaft erkundigt, wer Hilfe stehen will und kann. Die helfende Person (Mitschülerin oder Lehrer) kann wesentlich dazu beitragen, ob die Station von einer Schülerin als schwierig oder einfach eingeschätzt wird. Würde der Lehrer mit den Schülerinnen in dieser Stunde das Gespräch suchen und sich zum Beispiel mit einzelnen Schüle-

rinnen über ihre Angst vor bestimmten Übungen unterhalten, so könnte die Effizienz des Lernens erhöht werden, ohne dass er seine inhaltliche Zielsetzung verlassen müsste.

Wir wissen nicht, wie die Stunde sich weiterentwickelt hat. Die Äusserungen der Schülerinnen lassen aber vermuten, dass sie es gewohnt sind, aktiv am Unterrichtsgeschehen zu partizipieren. **m**

Literatur

- Green, Thomas F.:
The Activities of Teaching. Tokyo, 1971.
Lange, Jürgen:
Didaktische Perspektivenvielfalt – Pädagogisches Programm oder postmoderne Beliebigkeit? In:
Köppe/Elflein (Hrsg.): Didaktische Perspektivenvielfalt bei Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Hamburg, 1999.
Messmer, Roland:
Wer lernt, lernt freiwillig. In: Sport-erziehung in der Schule. o.O. 1996/4.
Messmer, Roland:
Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Bern, Brüssel, New York, 1999.
Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern, 1969.

