

## Methodische Entscheidungen, Organisation

Wenn die Frage nach dem methodischen „Wie“ sehr breit verstanden wird, impliziert diese die Interdependenz mit der Frage nach dem „Wozu“. Eine strenge Trennung der beiden Begriffe erscheint somit nicht sinnvoll (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 28). Döhring & Gissel (vgl. ebenda) verstehen gemeinsam mit Bräutigam (2006, S. 137) darunter *„bewusst eingesetzte Strategien zur Problemlösung und systematische Verfahrensweisen der Aneignung und Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen und Einsichten“*.

Bei der Betrachtung um die „richtige“ Methode auf der Ebene der allgemeinen Unterrichtskonzepte stehen vorerst die Pole schüler/-innenzentriert versus lehrer/-innenzentriert, induktiv versus deduktiv, offen versus geschlossen usw. gegenüber. Dabei werden diese gegensätzlichen Pole verschiedenen – mehr oder weniger geschlossenen oder offenen – Konzepten zugeordnet. Lehrzentrierte, deduktive Methode und geschlossener Unterricht beispielsweise werden eher den sportzentrierten Konzepten zugeordnet. Effektives Üben und Trainieren, das Erarbeiten komplexer Fertigkeiten über methodisch aufbereitete Lernschritte (methodische Übungsreihe) stehen hier im Mittelpunkt der Überlegungen. Gemeinsam ist diesen geschlossenen Konzepten der hohe Anteil an Lenkung durch die Lehrperson. Diese erscheint besonders bei komplexen Fertigkeiten gerechtfertigt, da sie von Schüler/-innen auf Anhieb nicht geleistet werden können und Sportlehrer/-innen versuchen, über die methodische Aufbereitung die Lernenden schnell und effektiv zum gewünschten Ergebnis zu bringen (vgl. Horn, 2009a, S. 112). Nicht die methodische Übungsreihe sollte als „veraltet“ in Frage gestellt werden, sondern die Frage sollte lauten, wie Schüler/-innen diese am besten für sich nutzen können (vgl. Achtergarde, 2015, S. 44).

Ein einseitig ausgerichteter Bewegungs- und Sportunterricht, der sich immer nur an den Methoden einer bestimmten Ausrichtung orientieren würde, wäre nicht zu rechtfertigen. Offene Unterrichtsmethoden haben ebenso Berechtigung wie z.B. methodische Reihen. Eine Vielfalt an Methoden kann als Chance für einen motivierenden, abwechslungsreichen und interessanten Bewegungs- und Sportunterricht gesehen werden (vgl. Horn, 2009a, S. 112f.). Methodenvielfalt per se bürgt aber noch nicht für die Qualität von Lehr-Lernprozessen. In diesem Zusammenhang merken Horn & Basic (vgl. 2017a, S. 170) an, dass nicht die Wahl der Methode primär entscheidend ist, sondern die gute Ausgestaltung dieser.

Eine in jedem Fall und jederzeit anwendbare Methode gibt es nicht. „*Methodenwahl- und einsatz gehören zu den großen unterrichtlichen Experimentierfeldern von Sportlehrer/-innen. Der Lehrer ist selbst Methode*“ (Martin, 2000, S. 107).

Die *methodischen „Wie“-Entscheidungen*, als Handlungsstruktur der Stunde, beinhalten konkrete Entscheidungen zur Vorgehensweise und sind unterschiedlich eingeteilt. Döhring & Gissel (vgl. 2014, S. 89) unterteilen diese in Übungs- und Spielfolgen, Handlungs- und Organisationsformen, Kommunikationsformen/Medien, Zeitstruktur/Phasen und Ergebnissicherung. Horn (vgl. 2009a, S. 114f.) geht bei den methodischen Überlegungen näher auf Sozialformen, methodische Verfahren (Aktionsformen), Ordnungs- und Organisationsmaßnahmen sowie die Auswertung des Unterrichts ein.

Martin (vgl. 2000, S. 105) unterteilt die Aktionsformen in vier Gruppen: (1) Sprechen, (2) Zeigen, (3) Sichern & Helfen, (4) Medien.

Messmer (vgl. 2013, S. 74f.) nennt als planungsdidaktisch relevante Entscheidungsprozesse der Methodik im Sportunterricht im engeren Sinne *Grundformen*, *Sozialformen* und *Organisationsformen*. Unter Grundformen nennt er ein sehr breites Feld an methodischen Unterrichtsformen (Erklären, Vorzeigen, Darbieten und Demonstrieren, Lehrgespräche und Coaching, Diskussion, Üben und Trainieren, Handelndes Lernen und Spielen) die auch miteinander kombiniert werden können. Messmer bezieht sich bei den Grundformen auf die Literatur von Grunder et al. (vgl. 2012, S. 143ff.), in der über die Planung von Unterricht im Allgemeinen – und nicht speziell für Bewegung und Sport – geschrieben wird.

Um aufgrund der verschiedenen Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler/-innen eine optimale Belastung (siehe dazu *Passung* Kap. 2.5.3) zu erreichen, sind Differenzierungen vorzunehmen. Schon Fetz (vgl. 1996, S. 33ff.) nahm eine Unterteilung nach äußeren (schulorganisatorischen und gruppenorganisatorischen) und inneren Differenzierungen vor. Er führte als Vorgangsweisen der inneren Differenzierung folgende Möglichkeiten an (ebenda, S. 34):

- „Differenzierung durch unterschiedliche Lernziele
- Differenzierung durch die Lehrmethode
- Differenzierung durch den Einsatz der optimalen Hilfsmittel
- Differenzierung durch die Wahl unterschiedlicher Sozialformen
- Differenzierung durch die Wahl unterschiedlicher Organisationsformen
- Differenzierung durch die Wahl des optimalen Lehrstils“

Dies bedeutet aber auch, dass Lehrpersonen über ein entsprechendes Wissen und Können um der Umsetzbarkeit der Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen verfügen müssen: *„Die Unterrichtskultur muss zu mehr individueller Förderung weiter entwickelt und die Lehrerelemente fortgebildet werden“* (Dräger, 2014, S. o.S.). Die Frage nach der Differenzierung ist als „Spezialfrage“ zu sehen. Sie findet bei Döhring & Gissel (vgl. 2014, S. 91) im Bereich der Handlungs- und Organisationsformen und bei Horn (vgl. 2009a, S. 115) innerhalb der Ordnungs- und Organisationsmaßnahmen Platz.

Die Entscheidung für die Wahl der Codes auf Basis der Forschungsfragen im methodischen „Wie“-Bereich orientiert sich zum einen an den zuvor genannten Bereichen der Methodik im engeren Sinne, zum anderen an den konkreten Planungsunterlagen der Proband/-innen.

Als Ausgangspunkt für die Wahl der Codes wurde das Planungsschema für Unterrichtsstunden im Sport von Döhring & Gissel (siehe Abb. 10) herangezogen. Die Fragen nach der Organisationsform [auch in der Einteilung von Horn (vgl. 2009a, S. 114f.) und Messmer (vgl. 2013, S. 104ff.) zu finden], den Medien [bei Horn (vgl. 2009a, S. 116ff.) bzw. Martin (vgl. 2000, S. 105) auch als Teil der Aktionsform zu finden], der Zeit/den Phasen sowie der Ergebnissicherung [bei Horn (vgl. 2009a, S. 198ff.) und Martin (vgl. 2000, S. 105f.) im Zuge der Auswertung des Unterrichts zu finden] wurden übernommen. Bei den von Döhring & Gissel (vgl. 2014, S. 89) genannten „Übungs- und Spielfolgen“ steht das aufeinander Abstimmen und der Bezug der Gliederungspunkte (z.B. Einleitung, Hauptteil und Ausklang) aufeinander im Mittelpunkt ihrer Überlegungen: *„Besonders wichtig ist die Frage, auf Grund welcher Kriterien und zu welchem Zeitpunkt von einer Übungs- und Spielform zur nächsten gewechselt wird“* (ebenda). Aus diesem Grund wurde der Code mit „Systematik der Planungsschritte“ benannt. In Anlehnung an die zuvor in diesem Kapitel angeführten Überlegungen und Einteilungen von Horn, Messmer und Martin kommt den Sozialformen im Bewegungs- und Sportunterricht besondere Bedeutung zu. Sie werden daher in einem eigenen Code zusammengefasst.

Im Laufe der ersten Inspektionen der Planungsunterlagen wurde die *Sicherheit* (z.B. Sichern & Helfen) als wesentlicher Planungspunkt identifiziert. Bei Döhring/Gissel (vgl. 2014, S. 91) sind Fragen dazu unter den Handlungs- und Organisationsformen zu finden. Messmer (vgl. 2013, S. 75) führt sie als Unterpunkt bei den Vermittlungstechniken an. Martin nennt sie im Zuge der Aktionsformen. Daher wurde für alle Aspekte zur Sicherheit eine eigene Codegruppe erstellt.

Resümierend werden folgende Codes aus dem Bereich der methodischen „Wie“-Entscheidungen festgehalten und es wird daher in den nächsten Unterkapiteln näher auf sie eingegangen:

1. Sozialformen
2. Medien/Materialien
3. Zeit/Phasen
4. Organisationsformen
5. Ergebnissicherung

## **Sozialformen**

„Sozialformen kennzeichnen das soziale Arrangement, in dem Unterricht stattfindet“ (Bruscek u. a., 2015, S. 22), sie regeln die Beziehungsstruktur im Unterricht (vgl. H. Meyer, 2016a, S. 138). Über diese formale Sicht hinaus sind sie von wesentlicher inhaltlicher Bedeutung für den Lehr-Lern-Prozess (vgl. Horn, 2009a, S. 114). Im Bewegungs- und Sportunterricht wird der Zusammenstellung von Gruppen und der Bildung von Mannschaften besonderes Augenmerk geschenkt. Oft entscheidet diese über den weiteren gelungenen oder misslungenen Unterrichtsverlauf (vgl. Bräutigam, 2006, S. 142). Es ist z.B. ein wesentlicher Unterschied, wie Gruppen gebildet werden: Bestimmt dies die Lehrperson, können die Schüler/-innen wählen oder entscheidet der Zufall (durch z.B. T-Shirt-Farbe, Würfeln oder durch das Ergebnis eines zuvor durchgeführten Spiels) (vgl. Messmer, 2013, S. 111). Bewegungs- und Sportunterricht ist durch einen häufigen Wechsel von Sozialformen gekennzeichnet. Manche Sportarten sind zu zweit oder zu viert vorgesehen, andere wiederum benötigen sechs oder mehr Spieler. Sportarten geben in ihrer Grundstruktur die Sozialform bereits vor. Wenn Spiel- und Übungsformen zuvor in Einzel- oder Partnerarbeit geübt worden sind, lässt sich ein Wechsel wohl kaum vermeiden (vgl. ebenda, S. 179f.).

Sozialformen können in *Klassenunterricht*, *Gruppenunterricht*, *Mannschaften*, *Partnerarbeit* und *Einzelarbeit* (individuelles Lernen, Üben und Anwenden) unterteilt werden (vgl. Achtergarde, 2015, S. 57ff.; Bräutigam, 2006, S. 142; Horn, 2009a, S. 114).

Auch die ständige Bewegung und Veränderung der Kinder im Turnsaal oder am Sportplatz stellen einen wesentlichen Unterschied zur festen Zuordnung im Klassenzimmer dar. Dies gilt es schon bei der Planung zu berücksichtigen. Unterschiedliche Sozialformen in den Bewegungs- und Sportunterricht einzubringen, sind Kennzeichen eines guten Unterrichts (vgl. Horn, 2009a, S. 114). „Der moderne Sportunterricht zeichnet sich durch einen Wechsel der Sozialformen aus“ (Martin, 2000, S. 105). Gewissermaßen müssen Sportlehrende durch den Umstand, dass sie keine räumlich fixierten Strukturen haben, die Sozialformen (und auch die

Organisationsformen) konstant an die Bedingungen des Lernprozesses und an die Schüler/-innen anpassen (vgl. Messmer, 2013, S. 104).

In älteren Fachbüchern (z.B. bei Fetz) werden die unterschiedlichen Gruppierungsformen auch als *Betriebs- und Aufstellungsformen* oder *Ordnungsformen* bezeichnet. Gemeinsam ist den verschiedenen Begriffen, Struktur und Ordnung in den Bewegungs- und Sportunterricht zu bringen. Schon allein aus dem Blickwinkel der Sicherheit ist dies im Bewegungs- und Sportunterricht von besonderer Bedeutung. Da Schüler/-innen im modernen Bewegungs- und Sportunterricht möglichst intensiv miteinander in Beziehung treten und so soziale Erfahrungen machen können, erscheint der Sammelbegriff *Sozialformen* für alle möglichen Gruppierungsformen im Bewegungs- und Sportunterricht als treffend (vgl. Martin, 2000, S. 105) und wurde daher auch für die vorliegende Arbeit benutzt.

### **Medien, Materialien**

Die Bezeichnung *Medien* wird im Unterricht oft im Zusammenhang mit dem Einsatz in Lehr- und Lernprozessen verwendet. Der Gebrauch der Bezeichnung *Unterrichtsmedien* wird uneinheitlich verwendet. In Bezug auf die *Funktion* wird zwischen Medien, die (1) im Zuge der Präsentation des Themas, (2) während des konkreten Prozesses und (3) am Ende des Lernprozesses zum Einsatz kommen, unterschieden. Erstgenannte dienen der Information und Motivation, zweite der Steuerung und Speicherung und dritte der Dokumentation (vgl. Schmitt & Hanke, 2010, S. 217ff.). Wie im Kapitel zuvor schon dargestellt, wird der Einsatz von Medien bei Martin (vgl. 2000, S. 105) einer Gruppe innerhalb der Aktionsformen zugeordnet. In anderen Fachbüchern wird den Medien meist gesondertes Augenmerk geschenkt. In Bezug auf den Bewegungs- und Sportunterricht wird auch oft von *Materialien* gesprochen. Diese haben im Bewegungs- und Sportunterricht im Vergleich zu anderen Fächern eine gesteigerte Bedeutung (vgl. Horn, 2009a, S. 116), „*der Sport lebt an sich größtenteils vom Material*“ (Messmer, 2013, S. 183). Horn (vgl. 2009a, S. 116) weist auf die Problematik der zu geringen Anzahl zur Verfügung stehender Sportstätten hin.

Weiterführend werden beispielhaft relevant erscheinende Punkte aus dem Bereich der Medien/Materialien angeführt:

Dem Einsatz von Musik im Bewegungs- und Sportunterricht kommt besondere Bedeutung zu. Lautstärke und Tempo sind der Aktivität anzupassen, beim Sprechen und Erklären ist die Lautstärke zu reduzieren. Geschwindigkeit und Charakter der Musik soll zur Bewegung passen. Die Orientierung der Musikrichtung und Liedauswahl am „Geschmack“ der Kinder kann motivierend sein. Zu beachten gilt es, dass die Bedeutung der Musik die eigentliche Bedeutung

der Aufgabe nicht unterläuft (vgl. Messmer, 2013, S. 184). Der Einsatz von Medien und Materialien muss sich am Lernprozess orientieren. Dabei ist die Nutzen-Aufwand-Relation zu beachten (vgl. Heymen, 2011, S. 63).

Vorbereitete Karteikarten<sup>1</sup> oder Übungsbeschreibungen/Skizzen geben speziell zu Beginn der Lehrtätigkeit Sicherheit und können gute Hilfe bei der Erklärung und Umsetzung von Bewegungsaufgaben darstellen. Neben visuellen Medien können aber auch akustische Hilfen und Medien, die anderweitig die Sinne der Schüler/-innen ansprechen (z.B. Augenbinden oder Sprunghilfen), eingesetzt werden (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 92f.).

Um das Aufstellen von größeren Geräten und den Aufbau von Bewegungslandschaften effizient zu gestalten, lohnt es sich, einen Übersichtsplan zu zeichnen. Beim Aufbau gilt es genau zu überlegen, welche Anweisungen die Schüler/-innen erhalten. Ein übermäßiger Materialeinsatz kann kontraproduktiv sein und die effektive Bewegungszeit der Schüler/-innen verringern (vgl. Messmer, 2013, S. 183). Besitzt die Lehrperson das didaktische Wissen um den Wert der Unterrichtsmaterialien und kann entsprechend über diese verfügen, wird die Lehrperson den Lernerfolg entscheidend positiv beeinflussen können (vgl. Horn, 2009a, S. 118).

## **Zeit, Phasen**

In der *Allgemeinen Didaktik* wird vorwiegend die Struktur von Unterricht untersucht, die Zeit findet nur indirekt in den Ausführungen Platz. Bei Heinemann & Schulz (zit. nach Scherler, 2008, S. 124) kommt Zeit z.B. nur im Zusammenhang mit Artikulationsschemata und bei der Verlaufsplanung in Form einer *Zeitleiste* vor.

Meyer (zit. nach Scherler, 2008, S. 124) schenkt der Zeit im Theorieband „Unterrichtsmethoden“ (1987) als eigene didaktische Kategorie erstmals Aufmerksamkeit. Er versucht der Vielzahl unterrichtsmethodischer Erscheinungsformen eine sinnvolle Ordnung zu geben. Hierbei wird neben der Ziel-, Inhalts-, Sozial- und Handlungsdimension insbesondere eine Zeitdimension vorgestellt. Der methodische Gang des Unterrichts wird als Abfolge von Einleitungs-, Haupt- und Schlussteil dargestellt (vgl. Scherler, 2008, S. 124f.).

Die Analyse der Prozess- und Zeitstruktur des Unterrichts gehört zu den Kernthemen der empirischen Unterrichtsforschung. Lehrpersonen müssen die zur Verfügung gestellte Zeit in einzelne Schritte aufteilen. Sie müssen während des Unterrichts fortwährend kontrollieren, ob der Verlauf der Stunde mit der Zeitleiste im Einklang steht oder ob gegebenenfalls Unterrichtsschritte verkürzt werden müssen (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 86).

---

<sup>1</sup> Siehe z.B. <http://www.klugundfit.at/lehrer/uebungen.htm>!

Das Aufschreiben der Uhrzeit (z.B. 8:40-9:00) ermöglicht dabei eine schnellere Orientierung in der Stunde, als wenn lediglich die Zeitspanne (z.B. 20 Min.) notiert wird (vgl. Krummrich & Maul-Krummrich, 2010, S. 27).

Im Bereich der Sportdidaktik wird die Zeitfrage meist verkürzt dargestellt. Weder Fetz mit der Stufung und Reihung des Lernens noch Größing mit der Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss noch Stiehler mit der Abschnittsplanung beschäftigen sich intensiver und explizit mit den zeitlichen Bedingungen von Sportunterricht. Die Zeitplanung von Unterricht wird meist in Verlaufsformen durchgeführt. Die Stunden werden in Unterrichtsabschnitte oder –schritte aufgeteilt. Anfangsteil (Begrüßung, Erläuterung des Stundeninhaltes und Vorbereitung), darauf folgender Hauptteil (Erarbeitung, Festigung beziehungsweise Vertiefung) und Schlussteil (Ausklang, Beruhigung) bilden eine logische Abfolge und stehen mehr oder weniger in Beziehung (vgl. Scherler, 2008, S. 125ff.).

Überlegungen in Phasen können dazu dienen, die einzelnen Schritte aufeinander abzustimmen. Die Auflistung der einzelnen Phasen (z.B. Initialphase, Orientierungsphase, Erarbeitungsphase oder Reflexionsphase) gibt einen guten Überblick über die sinnvolle Abfolge der Lernmöglichkeiten (vgl. Krummrich & Maul-Krummrich, 2010, S. 27).

Wie schon in Kapitel 3.3 angeführt und näher erläutert, ist der hohe Anteil an echter Lernzeit ein Merkmal guten Unterrichts. Eine gut vorbereitete Unterrichtsstunde beinhaltet daher quantitative Überlegungen zur Unterrichtszeit ebenso wie Überlegungen hinsichtlich der tatsächlich genutzten Zeit (qualitativer Aspekt) (vgl. Horn, 2009a, S. 161f.).

Ein geplantes Zeitraster mit der zugeordneten Dauer der jeweiligen Phasen ist als Planungsgrundlage zu verstehen, von dem in begründeten Fällen abgewichen werden kann. Zeitreserven können dabei einen Puffer bilden, Handlungsalternativen verleihen Sicherheit. Professionelle Flexibilität ist nur dann gegeben, wenn mögliche Abweichungen im Vorfeld antizipiert werden und Planende sich über ein zu viel oder zu wenig an Zeit Gedanken gemacht haben (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 94).

Auftretende Probleme im Bewegungs- und Sportunterricht können mit der geplanten Einteilung der Unterrichtszeit zusammenhängen. Mögliche Fragen, die sich schon vor der Planung von Unterricht stellen: Passt die Zeiteinteilung zu den Inhalten und zu den Voraussetzungen bzw. Interessen der Schüler/-innen? Wie flexibel kann/soll der Unterricht gestaltet werden, an welchen Stellen sind Reserven einzuplanen? Gibt es am Stundenanfang unvorhergesehene Verspätungen (Pausenlänge, Umkleiden, Geräteaufbau, Geräteabbau)? Welche Phasen sind zu planen (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 94; Scherler, 2008, S. 134)?

## Organisationsformen

Wie schon die Erläuterungen über die Sozialform (siehe Kap. 4.3.1) zeigen, können Organisationsformen nicht isoliert von der Sozialform gesehen werden. Ein Unterricht, in welchem Schüler/-innen genau wissen, wo und mit wem sie arbeiten müssen, ist effizient, bringt Ruhe in das Unterrichtsgeschehen, fördert die Wirksamkeit der Lernprozesse (vgl. Messmer, 2013, S. 180) und trägt somit zur Optimierung von Unterricht bei (vgl. Heyartz & Rohjans, 2013, S. 202).

Da der Bewegungs- und Sportunterricht im Gegensatz zum Unterricht im Klassenzimmer an sich keine fixen Strukturen hat, versuchen Organisationsformen, die räumlichen Strukturen zu ordnen (vgl. Messmer, 2013, S. 104).

Im Folgenden wird versucht, dies exemplarisch an einigen Organisationsformen zu verdeutlichen: Der *Kreisbetrieb* eignet sich z.B. für verschiedene Spiel- und Übungsformen und ermöglicht eine Kommunikation mit allen Schüler/-innen ohne Sichtbehinderung. Die *Staffel* eignet sich nicht nur für die namensgebende Spielform, sondern auch für alle Aktivitäten mit Phasen von großer Aktivität im Wechsel mit Ruhephasen. Beim *Stationsbetrieb* arbeiten die Schüler/-innen an unterschiedlichen Stationen. Die Reihenfolge des Absolvierens ist grundsätzlich nicht zwingend und kann daher von den Teilnehmer/-innen entsprechend ihrer Neigungen frei gewählt und kombiniert werden. Beim *Zirkeltraining* wiederum liegt seitens der Lehrperson besonderes Augenmerk auf der Abfolge der Übungen, die eine (meist physiologische) Zielsetzung verfolgen – daher müssen Belastungen variieren (vgl. ebenda, S. 114ff.). Sportlehrer/-innen müssen die Vielzahl der Organisationsmaßnahmen kennen, um sie bewusst einsetzen zu können (vgl. Horn, 2009a, S. 115).

Derzeit diskutierte Konzepte bei der Frage nach der richtigen Unterrichtsorganisation machen deutlich, dass es zunehmend um ein methodisches Erlebnis geht. Es gibt neben dem tradierten Verständnis vom Unterrichtsverlauf für den klassischen Lehr-Lernprozess auch noch andere Konzeptideen: Beim *Beteiligungskonzept* erfolgen die gemeinsamen Überlegungen zur methodischen Gestaltung des Unterrichts zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Das *Differenzierungskonzept* beschreibt die Auftrennung des Unterrichts für die Möglichkeit der Erweiterung des Angebotes (z.B. Geschlecht oder verschiedene Interessens- bzw. Leistungsbereiche). Beim *Erweiterungskonzept* geht es um längerfristige Vorhabens-Ideen. Nicht Unterrichtsstunden, sondern Unterrichtsvorhaben treten in den Vordergrund. Unterrichtsorganisation für den Besuch eines Fitnessstudios oder Motorikparks beispielsweise bedürfen anderer Überlegungen als bei tradierten Unterrichtsstunden (vgl. Rauter, 2015, S.

21ff.). Folgende beispielhafte Fragen zur Organisationsform sind der Checkliste von Döhring & Gissel (2014, S. 91) entnommen<sup>2</sup>:

- „Wie kann der Sportunterricht so organisiert werden, dass alle Schüler/-innen sich intensiv am Unterricht beteiligen?
- Wie ist ein effektiver Auf- und Abbau von Sportgeräten zu gewährleisten?
- Wie können schnelle Phasenwechsel gelingen?“

### **Ergebnissicherung**

Unterrichtsplanung, Durchführung und Auswertung sind eng aufeinander bezogen und miteinander vernetzt. Damit kritische Reflexionen des gehaltenen Unterrichts erfolgen und somit Korrekturen vorgenommen werden können, muss schon beim Planen klar sein, welche Ergebnisse angestrebt und somit auch gesichert werden können (vgl. Bräutigam, 2006, S. 153). Aus diesem Grund sind klare Zielvorstellungen und Zielformulierungen von besonderer Bedeutung (siehe Kap. 4.2.4).

Ergebnissicherung im Zuge der Planung zielt auf Überlegungen und Entscheidungen ab, was sein soll. Bei der Auswertung von Unterricht geht es darum, was wirklich war. Ergebnissicherung ist somit vorwärtsgerichtet und antizipiert zukünftigen, noch nicht gehaltenen Unterricht (vgl. Bräutigam & Boltzheim, 2010, S. 200f.).

Die Ergebnissicherung im Unterricht hat zwei Funktionen: Zum einen müssen die Ergebnisse durch die Lehrperson in geeigneter Weise dokumentiert werden. Diese Dokumentation stellt in weiterer Folge eine Grundlage für die Evaluation und damit auch für die weitere Planung dar (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 95; H. Meyer, 2011, S. 165). Zum anderen sollen neu erworbene Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt, angewendet und gefestigt werden (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 91). Beide Funktionen müssen geplant werden und sind daher Teil der Unterrichtsplanung. Somit ist für jede Unterrichtsstunde vorwegzunehmen, an welcher Stelle und in welcher Form Reflexionen, Korrekturen und Wiederholungen eingebaut werden und wie diese Ergebnisse dokumentiert werden (vgl. Döhring & Gissel, 2014, S. 95). Wenn beispielsweise ein Unterrichtsvorhaben abgebrochen werden muss, bietet sich die Möglichkeit an, sich im Sitzkreis zu versammeln und über die Gründe nachzudenken. Vielleicht entdeckt man gemeinsam, manchmal durch kritisches

---

<sup>2</sup> Viele weitere Fragen und Hinweise zur Methode der Ordnungs- und Organisationsmaßnahmen sind bei Horn (2009a, S. 115) nachzulesen.

Nachfragen, warum es dazu gekommen ist und dass man doch eine ganze Menge gelernt hat. Hier muss die Lehrperson mit pädagogischem Geschick vorgehen und verdeutlichen, dass im Unterricht klare Kriterien und Leistungsmaßstäbe gelten (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 332). Die Verantwortung über Inhalts- und Methodenwahl sowie über Disziplinierungsmaßnahmen bleibt dabei bei der Lehrperson. Sie hat aber die Pflicht, die angewendeten Maßstäbe im Sinne der Transparenz offenzulegen und im Falle des begründeten Einwands von Schüler/-innenseite auch zu revidieren und modifizieren (vgl. H. Meyer, 2011, S. 167). Damit erkannt werden kann, inwieweit Ziele erreicht werden, müssen schon bei der Planung entsprechende Lernindikatoren festgelegt werden (vgl. Bruscek u. a., 2015, S. 18). Im Sinne eines Qualitätsmanagements können Ziele gemeinsam mit den Schüler/-innen festgelegt und in Form von Vereinbarungen auch schriftlich festgehalten werden (vgl. Horn, 2009a, S. 207f.). Hier stellt sich die Frage, welche Erwartungen die Unterrichtsplanenden an die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen gestellt haben und wie die Umsetzung dieser erfasst und dokumentiert werden kann (vgl. Scheid, 2012, S. 128). Meyer (2011, S. 165) bringt bei seiner Zielvorstellung von Ergebnissicherung mögliche Diskrepanzen von gewünschten Unterrichtsergebnissen aus Schüler/-innensicht und Lehrer/-innensicht zum Ausdruck: *„Übergeordnetes Ziel der Ergebnissicherung ist die konstruktive Aufarbeitung der Differenz zwischen den Lehrzielen des Lehrers und den Handlungszielen der Schüler.“*

Folgende beispielhafte Fragen nach Döhring & Gissel (2014, S. 53) können zur Ergebnissicherung Aufschluss geben:

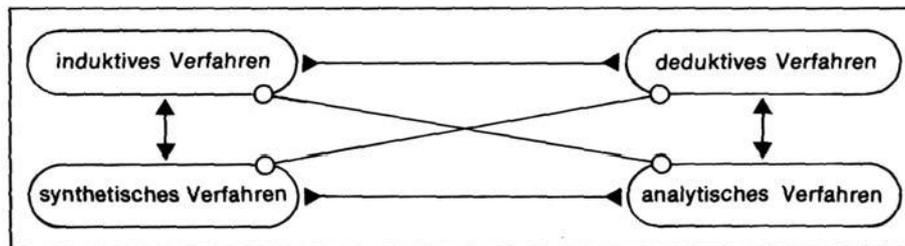
- „Wie können die Ergebnisse einzelner Unterrichtsphasen, -stunden sowie der ganzen Einheit motorisch oder kognitiv gefestigt und gesichert werden? Wann sind Wiederholungen von Übungen oder Elementen oder gar Trainingsphasen notwendig, um Erlerntes zu festigen?
- Wann sind Reflexionsphasen mit den Schüler/-innen sinnvoll oder notwendig?
- Mit welchen Bewegungsproblemen/Bewegungsfehlern muss gerechnet werden?
- Worauf muss sich der Lehrer/die Lehrerin beim Beobachten von Bewegungen konzentrieren, um angemessene Rückmeldungen zu ermöglichen?“

## Methodische Verfahren

Werden methodische Maßnahmen nach einem übergreifenden Gesichtspunkt zusammengefasst, ergeben sie ein methodisches Verfahren.

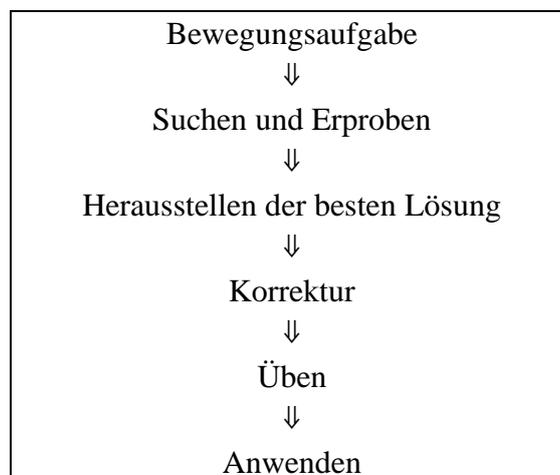
Induktion oder Deduktion, ganzheitlich oder elementar sind Kriterien, nach denen methodische Maßnahmen ausgewählt und zu Verfahren der Unterrichtsführung zusammengefügt werden können.

Verschiedene Epochen in der Schulsportgeschichte haben bestimmte methodische Verfahren abgelehnt oder bevorzugt, denn die jeweiligen pädagogischen Leitideen sind bis in die Auswahl der Unterrichtsverfahren zu verfolgen. Daher bilden die nachfolgend zu erörternden vier methodischen Verfahren jeweils zwei Gegensatzpaare mit einschließenden ( $\longleftrightarrow$ ), ausschließenden ( $\blacktriangleleft\text{---}\blacktriangleright$ ) und geringfügigen ( $\circ\text{---}\circ$ ) Bezügen zueinander.



Methodische Verfahren in ihren Bezügen zueinander

Das **induktive Unterrichtsverfahren** stellt die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers in den Vordergrund und nimmt dafür Umwege im Lernprozess entgegen. Dem selbständigen Erarbeiten des Lerninhaltes durch den Lernenden wird der Vorzug gegenüber dem Darbieten durch den Lehrenden gegeben. Die erzieherischen Wirkungen, die von diesem Unterrichtsverfahren erwartet werden, sind höher bewertet als die motorischen Lernziele, die im Lernprozess erreicht werden sollen. Lernen als Prozess wird für wertvoller befunden als das Produkt des Lernens. (prozessorientierte vor produktorientierte Sportdidaktik). Soziale Lernziele des Schulsports werden den motorischen gleichgestellt, wenn nicht sogar vorgezogen. Das induktive Verfahren kann in folgende Teilschritte unterteilt werden:



Im Mittelpunkt des induktiven Verfahrens steht die Bewegungsaufgabe. Der Lehrer muss dabei beobachten und beurteilen, ob die Schüler nach sinnvollen Lösungen der gestellten Aufgabe suchen, oder ob das freie Erproben und Suchen zur ziellosen, weder soziales noch motorisches Lernen fördernden Tummelei abgleitet.

Ein Beispiel soll aufzeigen, auf welche Art und Weise das induktive Verfahren sowohl dem kreativen als auch dem fertigungsorientierten Lernen dienen kann.

Beispiel 1: Es werden vier Gruppen gebildet. Jede Gruppe erhält zwei Medizinbälle, zwei Matten und eine Langbank. Die Aufgabe lautet: "Jede Gruppe soll Bewegungsfolgen erfinden, bei denen alle drei Geräte verwendet werden müssen. Ihr habt 10 Minuten Zeit zum Erfinden!" Nach der abgelaufenen Zeit darf jede Gruppe demonstrieren. Es können auch abwechselnd zwei oder drei Durchgänge erfolgen. Anschließend ergeben sich mehrere Möglichkeiten der Auswertung:

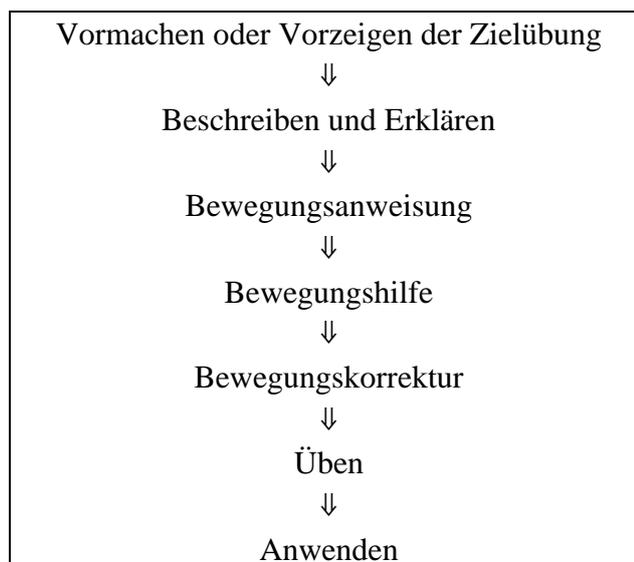
- Der Lehrer stellt die ihm sinnvoll erscheinende Fertigkeit besonders heraus und fordert alle zum Nachvollzug auf.
- Der Lehrer fasst zwei Gruppen zusammen oder nimmt mehrere Geräte hinzu, um in gemeinsamem Rhythmus eine von den Schülern demonstrierte Sprung- oder Fertigungsabfolge durchzuführen.
- Die Schüler stimmen ab, welche Gruppe die beste Erfindung gemacht hat und vollziehen sie nach.

Konkretisierung der Lernziele kann der Übergang zum deduktiven Verfahren erfolgen.

Beispiel 2: Der Lehrer stellt eine turnerische Fertigkeit heraus, z.B. die Rolle über den Medizinball, und geht nun zu einer zielorientierten Lernorganisation über, indem er fragt: "Alle Gruppen turnen jetzt eine Rolle. Bedingung ist aber, dass alle drei Geräte wiederum verwendet werden müssen!" Nun werden Sprungrolle und Sprünge von der Bank über den Ball oder über den Ball und über die Bank zu sehen sein oder Sprünge und Rollen mit dem Ball in Händen usw.

Auf diese Weise sichert sich der Lehrer die Mitarbeit der Schüler, spricht ihre Erfindergabe und Bewegungslust an und kommt seinen Lernzielvorstellungen immer näher.

Das **deduktive Unterrichtsverfahren** ist durch folgende methodische Maßnahmen gekennzeichnet:



Die Dominanz des Lehrers ist bei diesem Verfahren unbestritten und sein lenkendes Vorgehen lässt der Eigenentscheidung des Schülers einen geringen Spielraum, garantiert auf der anderen Seite aber die raschere Erreichung des Lernzieles.

Das Bewegungsziel ist am Anfang des Lernprozesses vorgegeben und durchzieht ihn als Norm in allen Phasen des Lehrens und Lernens. Abweichungen von der Norm

rufen die methodische Maßnahme der Bewegungskorrektur und Bewegungshilfe hervor.

Das deduktive Verfahren ist bemüht, die Bewegungsvorstellung sehr genau dem motorischen Lernprozess vorzugeben und das Bewegungsergebnis in kurzer Lernzeit der Eingabe anzunähern und gleichzusetzen. Für die Normeingabe bedient sich dieses Verfahren der Bewegungsanweisung und der Bewegungsdarbietung durch Vormachen und Vorzeigen.

#### Beispiel:

Deduktive Erarbeitung der Rolle vorwärts:

- Der Lehrer (bzw. ein Schüler) demonstriert die Rolle vorwärts aus dem Hockstand in den Hockstand.
- Der Lehrer weist auf die wesentlichsten Merkmale hin (Handhaltung, Kopfhaltung, Aufstehen, ...)
- Schüler üben nach den Anweisungen („Achtet besonders auf ...“) des Lehrers in Gruppen und nähern sich der Zielübung.
- Bewegungshilfen werden eingebaut (Geländehilfe, Bänder zum Festhalten, Partnerhilfen, ...)
- Der Lehrer regt zum weiteren Üben an und zeigt Möglichkeiten zum Anwenden (z.B. auf, an und über Geräten) auf.

Das **synthetische Unterrichtsverfahren** entspricht dem didaktischen Prinzip der Ganzheit. Die Bewegungsfertigkeiten werden im Lernprozess nicht in ihre Elemente gegliedert und als Teilbewegungen gelernt, sondern in ihrer Ganzheitlichkeit belassen und als Ganzes gelernt. Ausgehend von der Ansicht, dass ein Ganzes immer mehr als die Summe seiner Teile sei, wird vom gesonderten Erlernen der Teilbewegungen nicht die Beherrschung der Gesamtbewegung erwartet.

#### Beispiel:

Lernziel Kraulschwimmen.

- Die Kraul-Gesamtbewegung wird ohne Zerlegung in Teile erlernt und geübt.

Anmerkung: Counsilman (C., James: Schwimmen, S.154-155) stellt aufgrund von Versuchen beim Erlernen des Schwimmens, vor allem bei motorisch begabten Schülern, eine Überlegenheit der Ganzheitsmethode fest. Dem gegenüber stehen Lewin, Stichert u.a., die der Teillernmethode den Vorzug geben. (siehe Castellani, S.: Schulschwimmen, S.20)

Das **analytische Unterrichtsverfahren** teilt eine Bewegungsfertigkeit in sinnvolle Teilbewegungen und gelangt im Lernprozess über die Verknüpfung der Teile zur Gesamtbewegung.

#### Beispiel 1:

Lernziel Brustschwimmen.

- Armbewegung, Beinbewegung und Atmung werden völlig getrennt erlernt und dann zur Gesamtbewegung koordiniert.

#### Beispiel 2:

- Zwei Teile, z.B. die Beinbewegung und die Atmung, werden getrennt erlernt und zusammengefügt. Jeder weitere Teil wird dann gesondert erlernt und hinzugefügt.

Es ist die unbedenkliche Zustimmung zu einem Verfahren und die Ablehnung des anderen nicht zulässig, denn der Einsatz des einen oder des anderen Lehrverfahrens ist situationsabhängig und bedingt durch das Lernalter und den Lerninhalt. Manche sportmotorische Fertigkeiten sind geeigneter für die ganzheitliche und andere für die analytische Lehrmethode. Die Kombination beider Verfahren zur Ganz-Teil-Ganz-Methode ist im motorischen Lernprozess als besonders effektiv herausgestellt worden. Dabei wird die zu erlernende Bewegungsfertigkeit zunächst als Ganzheit vorgestellt und nachvollzogen und bis zur Grobform erlernt. Im zweiten Schritt setzen die Analyse und das Üben der entscheidenden Teilbewegungen ein, worauf als dritte Phase das neuerliche ganzheitliche Ausführen der Bewegungsfertigkeit aufbaut.

FETZ gibt folgende Übersicht:



Für das Sammeln der ersten Bewegungserfahrungen und das Aneignen der Grobform ist der ganzheitliche Nachvollzug der Bewegungsfertigkeit vorzuziehen, Feinformung erfolgt in den Bewegungsteilen und die Stabilisierung durch Anwendung in variablen Situationen belässt die Bewegung wiederum ganzheitlich.

### **Methodische Übungsreihen (MÜR)**

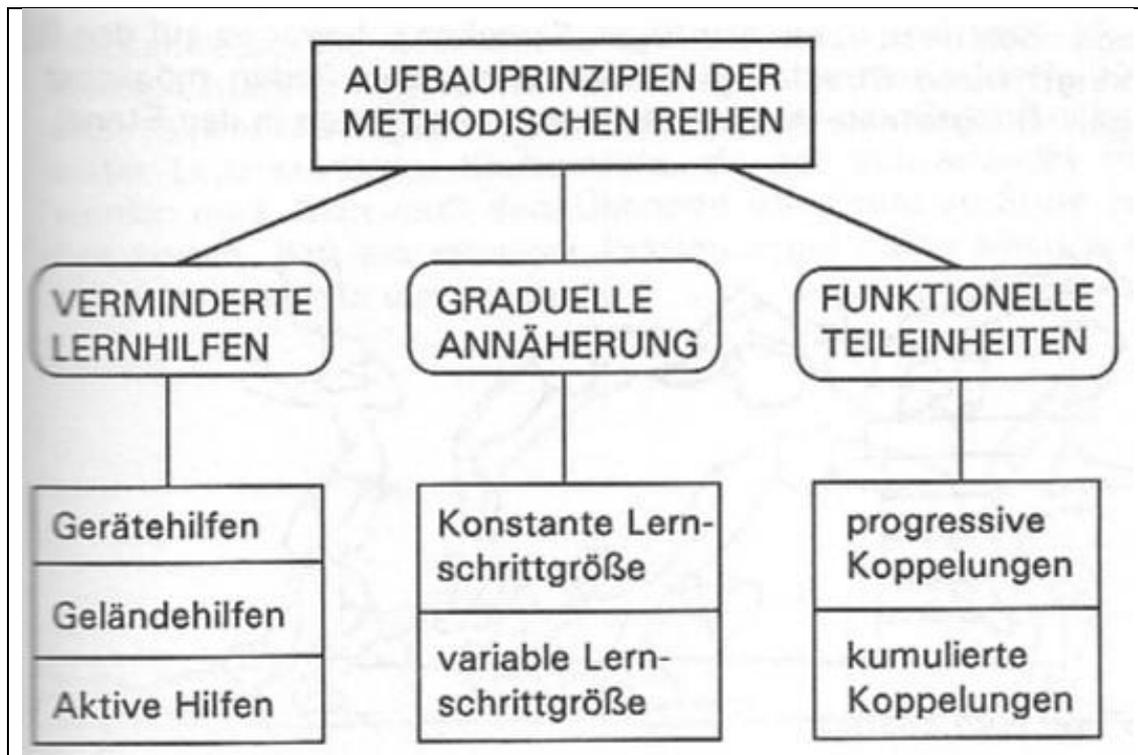
„Methodische Übungsreihen sind nach methodischen Grundsätzen geordnete Übungsfolgen, die zur Erlernung einer bestimmten motorischen Fertigkeit (Zielübung) oder Aneignung eines bestimmten Ausprägungsgrades motorischer Eigenschaften führen soll“

### **MÜR für motorische Fertigkeiten**

Gemäß dieser Definition sind alle methodischen Übungsreihen durch einen schrittweisen Aufbau gekennzeichnet. Sie bestehen (nach FETZ) aus:

- vorbereitenden Übungen
- Vorübungen
- Zielübung
- Übungserweiterung

Bezüglich des strukturellen Aufbaus unterscheidet man die drei Prinzipien, die z.T. jedoch auch vermischt auftreten.



### 1. Prinzip der verminderten Lernhilfe

Bei diesem Prinzip wird die Zielübung von Anfang an ganzheitlich ausgeführt. Dies wird durch den Einsatz von mannigfacher Lernhilfen (Akustik, Geräte, Gelände, Personen) ermöglicht, die dem Lernfortschritt entsprechend schrittweise abgebaut werden. Der Vorteil besteht darin, dass die Bewegungsform gleich bleibt, nachteilig wirkt sich der große Einsatz der personellen und gegenständlichen Lernhilfen aus.

Beispiel: Gleitlage verbessern – Schwimmbrettteile als Auftriebshilfe

### 2. Prinzip der graduellen Annäherung

Bei Übungsreihen nach diesem Prinzip geht man von einer bekannten und gekonnten Bewegung aus. Durch schrittweise Veränderung bzw. Erweiterung dieser Bewegung wird die Zielübung angestrebt. Der Vorteil liegt vor allem in der Erhaltung der Grundstruktur; das Zerlegen in unnatürliche Teilsequenzen entfällt.

Beispiel: Hohe Wende

### 3. Prinzip der Aufgliederung in funktionelle Teileinheiten

Der Anwendungsbereich ist speziell bei komplexen Bewegungsfertigkeiten.

Beispiel: Brustschwimmen - Gleittechnik

## Überforderungsaspekte und Vereinfachungsstrategien (vgl. Resch 2015)

Überforderungsaspekt	Vereinfachungsstrategie	Anwendungsfelder	Beispiele
Programmlänge	- Prinzip der Verkürzung der Programmlänge	(Azyklische) Fertigkeiten mit vielen hintereinandergeschalteten, wechselwirksamen Teilen	Erlernen von Wendetechniken beim Schwimmen mit isolierten Teilbewegungen
Programmbreite	- Prinzip der Verringerung der Programmbreite  - Prinzip der Invariantenunterstützung	Fertigkeiten mit vielen gleichzeitig auszuführenden Teilen: - asynchrone (zyklische) Bewegungen mit hohen räumlichen, zeitlichen und dynamischen Präzisionsanforderungen	- Das isolierte Erlernen von Arm- und Beinbewegungen beim Brustschwimmen. - Einsatz von Schwimmbrettern als funktionaler Ersatz für weggelassene Teilbereiche (Verhinderung von Invariantenveränderungen)
Parameteranforderungen	- Prinzip der Parameterveränderungen	Fertigkeiten mit: - hoher Bewegungsgeschwindigkeit - kurzer Bewegungszeit - hohen dynamischen Anforderungen (Intensität, Dauer)	Schwimmtechniken langsamer üben. - Sprunghilfen beim Wasserspringen - Flosseneinsatz bei Schwimmtechniken mit Beingleichschlag