

Bewegungsvorhaben können im Bewegungs- und Sportunterricht auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Die folgenden Hinweise sollen hierfür einige Möglichkeiten aufzeigen:

- ▶ Während des Unterrichts mit Kernvorhaben können bei den Schülerinnen und Schülern bestimmte thematische Interessen entstehen, die in die fortgesetzte Planung des Sportunterrichts einfließen können. So lassen sich zwischen oder neben größeren „Kern-Vorhaben“ auch kleinere „Zwischendrin-Vorhaben“ oder „Nebenbei-Vorhaben“ einschleichen, in denen besondere Interesse der Lernenden oder bestimmte Anliegen der Lehrenden, jeweils in einem gemeinsamen Verständigungsprozess verabredet, thematisiert und als Einzelvorhaben realisiert werden. Tanzen, Akrobatik, Jonglieren, neue Trendsportarten und andere Bewegungsaktivitäten, wie die Realisierung von kleinen und großen Spielen, sind möglicherweise für „Zwischendrin“ geeignet.
- ▶ Bewegungsvorhaben können auch „persönliche Vorhaben“ sein. Als Unterrichtsvorhaben könnte es sich um ein geplantes persönliches „Werk“ handeln, das nach Abschluss vorzeigbar sein soll und als Einzelvorhaben durchgeführt wird. So könnte auch eine der zwei oder drei Sportstunden dafür genutzt werden, um das persönliche Unterrichtsvorhaben im Sinne von kleineren Einzelvorhaben zu fördern. Vielleicht lässt sich auch ein bestimmter Zeitraum während des Bewegungs- und Sportunterrichts festlegen, an dem die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, ihr persönliches „Werk“ zu erarbeiten. Denkbar ist auch, dass nicht alle Lernenden an einem persönlichen Vorhaben beteiligt sind; einigen könnte Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden, während die anderen im Kernvorhaben verbleiben. Persönliche Einzelvorhaben und gemeinsames Kern-Vorhaben haben ihren Bezug zum Gesamtvorhaben.
- ▶ Lehrende könnten die unterschiedlichen thematischen Interessen der Schülerinnen und Schüler sammeln und in die Schuljahresplanung einarbeiten, so dass Vorhaben nicht spontan zwischenstündlich eingeschoben werden, sondern systematischer Teil der Gesamtvorhaben sind. Hier können dann „Klassen-Vorhaben“ oder „Kleingruppen-Vorhaben“ als Kernvorhaben aufeinander folgen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraumes bearbeitet und zu einem vorzeigbaren Ergebnis führen müssen.
- ▶ Schließlich sind die eigentlichen „Kernvorhaben“ als die wesentlichen „Groß-Vorhaben“ zu nennen, die den größten zeitlichen Umfang einnehmen und den Unterricht weitgehend strukturieren. Hier gehen alle wesentlichen Themen ein, die während eines Schuljahres behandelt werden sollen. Lehrende und Lernende verständigen sich über die Gestaltung der Kernvorhaben. Zusammen mit den kleineren oben genannten Vorhaben-Formen, die meist als Einzelvorhaben auftreten, entstehen so die Gesamtvorhaben eines Schuljahres. Unterrichtsvorhaben als Bewegungsvorhaben sind insofern von unterschiedlicher Reichweite und zeitlicher Festlegung. Sie sind jeweils in sich stimmig

Aus: Laging, Rolf
Methodisches Handeln im Sportunterricht
Seelze-Verl. 2006

Lehr-/Lerneinheiten, die auf selbstständiges Lernen setzen und eine hohes Maß an Beteiligung der Lernenden vorsehen.

nichtsvorhaben haben immer eine zeitliche und organisatorische Dimension, die gekoppelt ist mit den thematischen Interessen der Schülerinnen und Schüler und den Vermittlungsabsichten, die die Lehrenden einbringen. Insofern dient die vorgenommene Strukturierung der Vorhaben-Varianten dazu, Anregungen für die Gestaltung des Bewegungs- und Sportunterrichts im Sinne von Unterrichtsvorhaben zu geben.

In jedem Vorhaben geht es um einen gemeinsamen Verständigungsprozess, um einen gemeinsamen Plan, der das Vorhaben bis zum Abschluss fasst, um ein auch über das Fach hinausweisendes Thema, um die Stärkung der Eigeninitiative der Lernenden, um die begleitende Unterstützung durch die Lehrenden und um die Gestaltung eines Abschlusses. Vorhaben gestalten den normalen Bewegungs- und Sportunterricht und geben Anschlussmöglichkeiten für fachübergreifende und schulbezogene Aspekte. Aber auch ein Vorhaben braucht Formen des Differenzierens, ohne die das hier vertretene Verständnis von Bewegungslernen in der Sachbegegnung durch Bewegungsaufgaben nicht realisiert werden kann.

6.3 Differenzieren

Sportunterricht verfolgt die Absicht, möglichst alle Schülerinnen und Schüler an Spiel- und Bewegungsaktivitäten teilhaben zu lassen. Dabei stellt sich das Problem, wie mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden umgegangen werden soll. In vielen gemeinsamen Spiel- und Bewegungshandlungen wird die Unterschiedlichkeit antizipiert und über differenzierte Übungs- und Lernaufgaben bzw. über Regelanpassungen in den Spielen aneinander angeglichen, um Bedingungs- und Chancengleichheit herzustellen. In diesem Kapitel soll das Differenzieren über eine methodische Maßnahme hinaus als Umgang mit der Differenz erörtert werden. Dabei ist die Differenz die eine Seite der Betrachtung. Auf der anderen Seite zeigt sich die Gleichheit, auf die die Differenz verwiesen ist. Differenzieren im methodischen Handeln von Lehrenden und Lernenden heißt immer, die aufgabenbezogene Sachauseinandersetzung zu einer differenzierten Lernhilfe zu führen, die nur dann gelingen kann, wenn die Differenz in Relation zur Gleichheit in den differenzierten Lernhilfen für die Einzelnen einen angemessenen und fördernden Umgang erfährt.

6.3.1 Differenz und Gleichheit – ein spannungsvolles Verhältnis

Differenzen sind allgegenwärtig. Jeder Mensch ist in seinem Aussehen, in seinen körperlichen und geistigen Möglichkeiten, in seiner Persönlichkeit, seiner Gestik und Mimik, seiner Geschlechtlichkeit, seiner ethnischen Herkunft, seinen sozialen und ökonomischen Lebensverhältnissen und in vielen anderen Hinsichten von jeweils anderen verschieden. Die Schule muss professionell mit diesen Differenzen umgehen: Schülerinnen und Schüler werden ab einem bestimmten Alter in verschiedenen Schulformen

unterrichtet; der Unterricht findet je nach Lernstrategie oder Lerninteresse in verschiedenen Gruppen und mit unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungsprofilen statt; dabei treten die Schülerinnen und Schüler als je verschiedene Persönlichkeiten hervor. Differenzen treten uns im Lebensalltag wie in professionellen Zusammenhängen gegenüber und verlangen einen Umgang mit ihnen. Zur Profession des Lehrberufes gehört es, die Verschiedenheit in der Lerngruppe zu antizipieren und entsprechende Differenzierungsmaßnahmen vorzubereiten.

In der Pädagogik ist diese Problematik eingebunden in einen spannungsreichen Widerstreit zwischen Differenz und Gleichheit. Nicht nur bildungspolitisch, sondern vor allem aus der pädagogischen Tradition heraus, ist der Anspruch auf Gleichheit mit der Forderung „alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius, 1628/1960) immer wieder formuliert worden. In den 1970er Jahren entsprach dies der Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle, die mit Hilfe einer gerechten Schule in Form einer Gesamtschule geschaffen werden sollten. Gleichzeitig gehört aber auch, vor allem seit W. v. Humboldt, die Förderung und die Achtung des Einzelnen nach seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zur bildungstheoretischen Tradition: Wie kann der Einzelne optimal in seiner individuellen Entwicklung gefördert werden? Gleichheit für alle und Differenz der Individuen bilden demnach zwei Seiten eines grundlegenden pädagogischen Diskurses. Wenn wir die jüngere schul- und auch sportpädagogische Fachdiskussion reflektieren, dann lässt sich konstatieren, dass in den letzten 30 Jahren ein Perspektivenwechsel von dem Bemühen um Gleichheit hin zur Akzeptanz von Differenz stattgefunden hat. Dies kann in der allgemeinen Schulpädagogik mit Beispielen aus der Grundschulpädagogik belegt werden, wenn man die Förderung des Einzelnen durch Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Projektunterricht, individualisierte Lese- und Schreibheftgänge betrachtet. Ebenso kann das zunehmende Interesse an Themen wie „Geschlechterdifferenz“, „Multikulturalität“, „Umgang mit Behinderung“ u. a. als Beleg angesehen werden. Der Anspruch der Pädagogik hat sich zugunsten der Wahrnehmung von Differenzen geändert (Prenzel, 1995; Schlömerkemper, 2000).

So werden im Schulsport vermehrt individuelle, leistungs- und interessenbezogene Variationen sportlicher Möglichkeiten zur Vermittlung angeboten: Bewegungsformen, Spielhandlungen und Regeln folgen dabei weniger festen Vorgaben, sondern vielmehr den sich den Individuen stellenden Bewegungsproblemen im Horizont vereinbarter Bewegungsabsichten (Bewegungsformen als Sich-Bewegen-Lernen) – dabei dürfen die Lösungen verschieden sein. Eine in diesem Sinne gemeinte Betonung der Differenz zeigt sich in Konzepten zur psychomotorisch orientierten Bewegungserziehung (z. B. Zimmer, 1993), zum verständigungsorientierten Vermitteln (Funke-Wienke, 1995) oder zum Verständnis von Bewegungsformen (Scherer, 2001; Bletz, 1999). Auch die Häufung von Themenheften der Zeitschrift „sportpädagogik“ belegt diese Tendenz. So erschienen 2002 und 2003 kurz nacheinander „Gewalt im Sportunterricht“, „Ringern, Rauten, Kämpfen“, „Schüler mit Behinderung“, „Mit Fremdheit umgehen“ und „Differenzieren“.

Es ist unumstritten, dass das Wahrnehmen von Differenz für die professionelle pädagogische Arbeit etwas Grundsätzliches meint, das nur bei Strafe durch Scheitern im Unterricht ignoriert werden kann. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob der Perspektivenwechsel zur stärkeren Akzeptanz von Differenz ohne den Anspruch auf Gleichheit auskommt. So ist es eine Sache, dass Lehrende und Lernende wahrnehmen, dass Christoph beim Anflug des Balles im Volleyballspiel nicht zum Ball „geht“, sondern ausweicht und eine möglicherweise erfolgreiche Spielszene beendet oder dass Mareike beim Turnen mit ästhetischer Eleganz vom oberen Holm stützend über den unteren Holm einen Überschlag seitwärts turnt, was allen anderen nicht gelingt; aber es ist eine andere Sache, dass Lernende aufgrund individueller Voraussetzungen, sozialer Barrieren, häuslicher oder schulischer Probleme keinen Zugang zu sportlichen und bewegungsbezogenen Aktivitäten finden und/oder sich einer Teilnahme aus nicht selbst verursachten Gründen entziehen, sie ihre „Beweg-Gründe“ nicht finden können, weil sie verschüttet sind und sie selbst nicht in der Lage sind, sich daraus zu befreien. „Differente Verhältnisse sind nicht zu respektieren, nur weil sie different sind ... Wenn wir Differenzen unter den Menschen respektieren wollen, heißt dies nicht, dass wir auch in jedem Fall die Verhältnisse, in denen sie leben, so belassen dürfen, wie sie sind“ (Rauschenberger, 2001, S. 270).⁴⁴

Differenz ist also ohne den normativen Anspruch auf Gleichheit nicht zu denken. Umgekehrt geht eine Betonung von Gleichheit am pädagogischen Anspruch, jeden Einzelnen in seiner Besonderheit wahrzunehmen und zu fördern, vorbei. Was meint nun der Differenzbegriff? Einerseits geht es um differente Entwicklungsverläufe und Möglichkeiten des Einzelnen und zum anderen um die differenten Verhältnisse, in denen Kinder aufwachsen und leben – zwei Seiten einer Medaille. Die Differenz ist pädagogisch als Chance für das Individuum zu verstehen, aber dies ist nur möglich, wenn die Verhältnisse so sind, dass die oder der Einzelne dazu auch tatsächlich eine Chance erhält. Insofern müssen Lehrende mit ihrem Blick auf die Differenzen der Lernenden auch immer ihre möglichen differenten Verhältnisse im Blick behalten und diese bei Behinderung der individuellen Entwicklung versuchen zu ändern.

Beide Seiten einer Differenz gründen im pädagogischen Kontext auf Gleichheit aller Menschen. Auch der Gleichheitsbegriff weist zwei Seiten auf. Einerseits sind alle Menschen entwicklungssoffene sowie erziehungsbedürftige Wesen und darin also gleich und andererseits ist die demokratisch verfasste Gesellschaft darauf verwiesen, allen Menschen Bedingungen und Chancengleichheit für ihre Entwicklung zu eröffnen.

Dieser dialektische Ansatz ist unabdingbar, wenn über Differenz, Differenzieren und Differenzierung nachgedacht wird. Wir haben es sowohl mit einer in der Anthropologie gründenden Auffassung von Gleichheit und Differenz als auch mit einer sozialwissenschaftlich begründeten Auffassung von gesellschaftlich gleichen Bedingungen und Chancen für differente Möglichkeiten der einzelnen Individuen zu tun (siehe Abb. 5, nächste Seite). Beide Seiten sind im Hinblick auf schulische Bildungsprozesse auszubalancieren.⁴⁵

Vor diesem Hintergrund muss es im pädagogischen Kontext darum gehen, das neu gewachsene und pädagogisch gut begründete Interesse an „Differenz“ im Kontext eines unverzichtbaren Anspruchs auf „Gleichheit“ neu auszuloten. Deutlich wird dies z.B. in einer Pädagogik der „Teilhabe“, wie sie Liebau (2000) fordert, der eine Abkehr von der klassischen Allgemeinbildung im Sinne einer Maximalbildung fordert, die ausschließlich auf Wissen angelegt und nur wenigen vorbehalten war, und stattdessen „elementare Grunderfahrungen aktiver Teilhabe“ ermöglichen möchte, die er als Minimalbildung versteht. In diesem Konzept vermittelt Liebau „Gleichheit und Differenz“ auf neue Weise aneinander: „Hier sollen die Differenzen zwischen den Schülern nicht überwunden, sondern im Gegenteil als positive und zu kultivierende Unterscheidungen aufgenommen werden.“ Dazu gehört aber auch, dass die Schule nicht nur ‚vielseitige‘, sondern auch ‚einseitige‘ Interessen anregt (Liebau, 2000, S. 144 ff.). Die Bedeutung von „Gleichheit“ für den Differenz-Begriff wird allein schon daran sichtbar, dass kein Mensch und kein Ding an sich selbst different sein können: „Wir erfahren sie (die Differenz; R. L.) als Vordergrund zu einem Hintergrund, als das Andere zu einem wieder Anderen. Wir erkennen sie, indem wir das Gleiche vom Ungleichen trennen, und auf diese Weise können wir mit ihrer Hilfe konstatieren, was der Fall ist. Dabei greifen wir jedes Mal auf die Gleichheit zurück – gewollt oder ungewollt. Gleiches macht Differentes erst sichtbar. Wenn aber diese Spannung zwischen Differenz und Gleichheit verloren geht, mutiert die Differenz zur Indifferenz“ (Rauschenberger, 2001, S. 274).

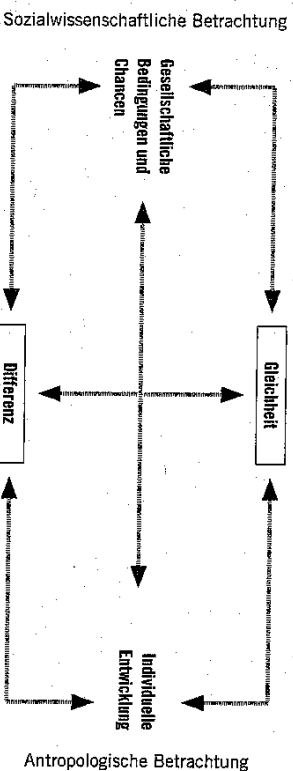


Abb. 5: Verhältnis von Gleichheit und Differenz

Mit diesem Selbstverständnis des Differenz-Begriffs in Bezug auf Gleichheit ist für die (sport-)pädagogische Arbeit ein Rahmen gegeben, der es erlaubt, pädagogisch gehaltvoll über Differenzieren und Differenzierung im Sportunterricht zu reflektieren. Was bedeutet aber dieser Rahmen konkret für den Sportunterricht, wenn es um das „Differenzieren“ und die „Differenzierung“ als Teil des methodischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht geht?

Während also Differenzen wahrgenommen und festgestellt werden, Gleichheit hingegen hergestellt werden muss, handelt es sich beim Differenzieren ebenfalls um einen „Herstellungsprozess“, nun aber zur Schaffung von „Differenzen“. Das Ergebnis des Differenzierens lässt sich dann als sichtbare Differenzierungen in der Gestaltung des Unterrichts beobachten. Es geht demnach um die unterrichtsgestalterische Umsetzung wahrgenommener Differenzen. Entsprechend wird in der Unterrichtsmethodik im Sinne von Antworten auf das Differenzphänomen von Differenzierung bzw. Differenzierungsmassnahmen als konkrete Aktionsformen von Lehrerinnen und Lehrern gesprochen.

Was bedeutet nun Differenzieren im Sinne einer unterrichtsmethodischen Antwort auf festgestellte Differenzen im Hinblick auf den pädagogischen Anspruch „Gleichheit“? Wie viel Differenzierung trägt der Unterricht, wann wird zu viel, wann zu wenig differenziert? Und weiter: Wie viel Differenz muss erhalten bleiben, um das Individuum mit seinen unverwechselbaren Möglichkeiten auf seine Weise unter Beibehaltung der Differenz als positiv zu kultivierende Unterscheidung zu fördern – einer Differenz, die nicht mehr als Störung, sondern als Gewinn empfunden und verstanden werden kann?

Diese Fragen bilden vor dem Hintergrund der Ausführungen zum Spannungsfeld von „Differenz und Gleichheit“ den Rahmen für die Reflexion sportdidaktischer Ansätze zur Differenzierung im Bewegungs- und Sportunterricht.

6.3.2 Differenzieren – eine didaktische Notwendigkeit

Eine Klasse versteht sich für einen Zeitraum von sechs Wochen darauf, Handball einzuführen und zu spielen. Der Sportlehrer reflektiert die Situation der Lerngruppe sowie die materiellen und räumlichen Bedingungen. Dabei fallen ihm Christina und Ruth ein, die einen zugeworfenen Ball kaum fangen können; Katrin, Tobias und Jannis spielen in der Schul-AG und im Verein Handball, Frederick ist aufgrund seines Übergewichts in seiner Beweglichkeit und Laufreue eingeschränkt, obwohl er prinzipiell sportinteressiert ist; für Ferdinand, Andy, Torben und Christian reduziert sich Sportunterricht auf Fußballspielen; Jessica, Stefanie, Therese, Claudia und Hanni haben an Ballspielen keine Freude, entsprechend hält sich ihr Können im Umgang mit dem Ball in Grenzen; Mirko und Yasmin vergessen meistens ihre Sportsachen, dagegen findet Evelyn Sport prinzipiell gut. ... So oder ähnlich stellen sich für Sportlehrerinnen und -lehrer Lernausgangssituationen dar, die deutlich die Differenzen zeigen, die zur Herausforderung für das pädagogische Handeln werden. Hinzu kommen oft unzureichende räumliche (nur ein Hallendrittel) und materielle (nur zehn Handbälle) Bedingungen, die zur sozialen, leistungsorientierten und/oder räumlichen Differenzierung in Kleingruppen oder Partnerarbeit (nach Aufgabe und/oder Anzahl vorhandener Sportgeräte, Stationen) führen.

Zu den Lernvoraussetzungen treten die subjektiven Präferenzen für die eine oder andere Lernstrategie der Lernenden und ihre individuellen

Lernvorlieben im Hinblick auf die zu realisierende Bewegungsaufgabe hinzu. Diese lassen sich kaum noch mit den genannten Differenzierungen auffangen. Hier benötigen die Lernenden Offenheit in den Aufgaben und Lernangeboten, um sich auf ihre Weise mit den Anforderungen auseinander setzen zu können.

Die Differenzen können in einem Fachunterricht kaum größer sein als im Sportunterricht. Hier finden sich Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschieden körperlichen und bewegungsbezogenen Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten nach dem Prinzip einer Gesamtschulklasse zusammen. Daher stellt sich die Frage nach dem didaktischen Umgang mit den Differenzen erst recht.

Zum Umgang mit der Verschiedenheit von Lernenden hat die Didaktik nun Modelle und Konzepte zur Differenzierung entwickelt, die überwiegend darauf beruhen, für alle Lernenden das gemeinsame Unterrichtsziel erreichbar zu machen. Der Sinn der Differenzierung besteht dann darin, die Unterschiedlichkeiten auszugleichen: „Differenzierung meint die Bemühungen (1), angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen (2) durch eine Gruppierung nach bestimmten Kriterien und (3) durch didaktische Maßnahmen den Unterricht so zu gestalten, daß (4) die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können.“ (Schittko, 1984, S. 23). Jedem Schüler und jeder Schülerin sollen somit auf optimale Weise Lernchancen geboten werden, die Rücksicht auf individuelle Besonderheiten, spezifische Lernlagen und soziale Dispositionen nehmen. Es soll eine „optimale Passung“ (Winkeler, 1979, S. 21) durch „variable Lernwege“ (Bönsch, 1995) erreicht werden.

In Form der *äußeren Differenzierung* geht es dann darum, Lernende über bestehende Klassen hinaus in leistungs- oder anforderungshomogene Gruppen zusammenzufassen. Ein anderes Kriterium wäre z. B. „Interesse“. Von äußerer Differenzierung kann auch gesprochen werden, wenn Lernende nach „Leistung“ oder „Alter“ auf verschiedene Schulformen, Schulzweige und Klassen (Jahrgangsklassen) verteilt werden.

Aus bildungspolitischer Sicht stellt sich seit jeher die Frage, wie „mit möglichst geringen Kräften und Mitteln bei möglichst vielen Lernenden möglichst viel erreicht (...)“ werden kann (Rauschenberger, 2001, S. 270). Die Antwort wird strukturell und bildungspolitisch in der scheinbaren Homogenisierung von Lerngruppen und -klassen oder ganzen Schulen gesehen. Auch geschlechtsspezifische oder konfessionsgebundene Schulen arbeiten nach dem Prinzip der äußeren Differenzierung. Im Schulsport greift dieses Prinzip, wenn der Sportunterricht nach Geschlecht, sportlicher Leistung oder Bewegungsinteresse zur Bildung von dauerhaften eigenständigen Lerngruppen führt. Auch Wahlpflichtangebote und Arbeitsgemeinschaften im Sport führen letztlich nach dieser Form zu differenzierten Lerngruppen.

Davon abzuheben ist die so genannte *innere Differenzierung* (Binnendifferenzierung), die sich auf die nach der äußeren Differenzierung ver-

bliebene Heterogenität innerhalb der Lerngruppe bezieht. Hier geht es darum, möglichst für jede Schülerin und jeden Schüler die optimale Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen herzustellen. Diese, meist im Mittelpunkt von Differenzierungsüberlegungen stehende Form, ist sowohl in der pädagogischen Fachliteratur als auch in der unterrichtlichen Praxis aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern unstreitig, ja gewünscht und gefordert. Im Schullalltag stößt sie aber offenbar an die Grenzen des didaktisch und praktisch Machbaren. In einer Untersuchung von Roeder (1997) zur Differenzierung im Unterricht von Gesamtschulen wird aufgezeigt, dass zwar alle befragten Lehrerinnen und Lehrer die Binnendifferenzierung für sinnvoll halten, ihre Umsetzung jedoch einen erheblichen Mehraufwand verursacht, den die meisten Lehrenden nicht leisten wollen oder können. Die undifferenzierte und gleichschrittige Unterrichtsgestaltung dominiert daher offenbar das methodische Repertoire von Lehrerinnen und Lehrern (Häge u. a., 1985).

Die Differenzierungsvorschläge haben in der didaktischen Ideengeschichte meist das Ziel, den unterschiedlichen Leistungsstand, die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen, die verschiedenen Lernstrategien und -dispositionen oder die verschiedenen Interessenlagen einer Klasse über differenzierte Aufgaben- und Arbeitsaufträge, über differenzierte Lehr-/Lernwege und Arbeitsstempel oder über differenzierte (auch mediale) Darstellungen des Lerngegenstandes und verschiedenen sozialen Differenzierungen die Differenz zu kompensieren.

Diese lehrergeleiteten Differenzierungsmaßnahmen stellen den Versuch dar, in annähernd homogenisierten Kleingruppen alle Schülerinnen und Schüler mit leistungsbedingten Varianten zu einem für alle verbindlichen Ziel zu führen. Vielfach erscheint dies auch ohne nach außen sichtbare Differenzierungsmaßnahmen zu geschehen. So steuern Lehrerinnen und Lehrer die Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch individuelle Zuwendungen (individuelle Ansprache zur Erläuterung der Aufgabe, zur Förderung der Motivation usw.) und individuelle Hilfen (Fehlerkorrektur, Zusatzmaterialien, Schülerhilfe usw.).

Im Extremfall führt die innere Differenzierung zur *Individualisierung* als dritte mögliche Form. In diesem Fall wird soweit differenziert, dass die Aufgaben speziell auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernstrategien einzelner Schülerinnen und Schüler im Sinne einer optimalen Passung zugeschnitten werden. In der Grundschule wird dieses Individualisierungsprinzip durch Wochenplanarbeit, Freie Arbeit, Vorhaben oder Stationenlernen stark favorisiert. Im Bewegungsunterricht der Grundschule findet eine individualisierte Differenzierung ebenfalls Anwendung, so beim Einsatz von Gerätelandschaften („Jeder sucht seinen Weg über den Parcours“), beim Üben an Stationen oder bei materialien Erkundungen von Bewegungs- und Sportgeräten („Jeder übt mit seinem Ball“, „Findet Möglichkeiten des Prellens“).

Von diesen drei Formen der Differenzierung wird im Folgenden nur noch die *innere Differenzierung* angesprochen, da ihr für die tägliche

methodische Unterrichtsgestaltung die größte Bedeutung zukommt (vgl. Vollstädt, 1997). In der klassischen Sportdidaktik finden die allgemeindidaktischen Varianten differenzierter Lehr-/Lernwege eine analoge Anwendung (im Überblick Günzel, 2001, S. 49 ff.). Im Wesentlichen bedeutet innere Differenzierung, aus der Leistungsperspektive mit Blick auf die aus den Sportarten abgeleiteten Zielbewegungen und physisch-konditionellen Anforderungen mit Hilfe differenzierter Aufgaben und differenzierter Geräte/Hilfe die Verschiedenheit zu kompensieren und alle Schüler/innen und Schüler zu einem annähernd gleichen Leistungsniveau desselben Ziels zu führen. Unterstützt werden diese differenzierten Lehr-/Lernwege durch eine soziale Differenzierung zur Herstellung von annähernd leistungshomogenen Gruppierungen. Nur selten lassen Differenzierungskonzepte auch unterschiedliche Ziele zu.

Dieser eher klassischen *anforderungsorientierten* Differenzierung stellt Kretschmer (1987) die *voraussetzungsorientierte* Differenzierung gegenüber. Damit betont er die Differenzen der Lernenden untereinander, die nicht kompensiert, sondern zur Förderung Einzelner gestärkt werden sollen. Die Lernenden sollen nach ihren je individuellen Voraussetzungen in den Bewegungsaufgaben und Anforderungen ihr Anspruchsniveau finden. Sportlehrer/innen und Sportlehrer müssen durch das Unterrichtsarrangement Bewegungserkundungen ermöglichen und Bewegungslernsituationen schaffen, die ein an den eigenen Voraussetzungen anknüpfendes Lernen, Üben und Trainieren begünstigen. Die Lehrenden betonen diese stark individualisierten Bewegungssituationen. Auch die „differenzierte Erfahrungssituation“ von Funke (1987) kann dieser voraussetzungsorientierten Variante von Differenzierung zugerechnet werden: Die Lernvorschläge und Bewegungsaufgaben können von den Schüler/innen und Schülern so beantwortet werden, dass sie „nach eigener Einschätzung dasjenige auswählen, was ihnen förderlich und sinnvoll erscheint“ (Funke, 1987, S. 22). Die einzelnen Aufgaben mit je unterschiedlichen Anspruchsniveaus ziehen sich wie konzentrische Kreise um den Gegenstand. Sie sind aber nicht im Sinne einer Reihung zu verstehen, sondern stehen jeweils für sich als eigene Erfahrungssituation mit eigenem Ziel. Beispielsweise sollen für das Bewegungsthema „Stich im Handstehen überschlagen“ verschiedene je für sich stehende Erfahrungssituationen auf der Grundlage der eigenen Voraussetzungen aufgesucht werden. Hier steht gegenüber der auf Gleichheit zielenden kompensatorischen Differenzierung wieder der Differenz-Gedanke zur individuellen Förderung im Mittelpunkt. Aber auch dieser Ansatz scheint einseitig zu sein, da Differenz nicht ohne Bezug auf Gleichheit auskommt. Im Folgenden soll daher aufgezeigt werden, dass es um den Erhalt der Spannung zwischen beiden Ansätzen gehen muss, Differenz also ohne Gleichheit nicht auskommt.

6.3.3 Differenzieren ist auf Gleichheit verwiesen

Die dargestellten allgemein- und sportdidaktischen Ansätze zur Differenzierung, hier speziell zur *inneren* Differenzierung, lassen sich im Spannungs-

feld von Differenz und Gleichheit in zwei Richtungen reflektieren, die eher unverbunden nebeneinander stehen.

Auf der einen Seite lassen sich die Differenzierungsformen eher unter dem pädagogischen Anspruch „Gleichheit“ subsumieren. Die unterschiedlichen Differenzierungsmaßnahmen haben den Zweck, die Differenzen der Lernenden untereinander im Hinblick auf ein gemeinsames Vorschreiten zum gesetzten Ziel zu kompensieren. Allen Lernenden soll die Chance gegeben werden, die lehrplangestützten Ziele zu erreichen. Dazu kann erstens – jeweils unter dem Leistungsaspekt – bereits durch äußere Differenzierung, aber zweitens vor allem durch quantitative und qualitative Aspekte der Aufgabenstellung und Gruppendifferenzierung, durch differenzierte Geräte- und Materialbereitstellung sowie durch differenzierte Formen der Ansprache und Anleitung von Bewegungslernsituationen innerhalb des Unterrichts einer Klasse homogenisiert werden. Es geht darum, möglichst leistungshomogene Lerngruppen zu bilden. Denkbar sind auch andere Kriterien zur Homogenisierung wie Interesse, Begabung oder Geschlecht; nach Alter findet ohnehin eine Homogenisierung statt (Jahrgangsklassenprinzip).

Mit diesen Differenzierungsmaßnahmen antworten Schule und Unterricht auf das Gleichheitspostulat; sie haben nicht die Differenz, sondern die Gleichbehandlung im Sinn: „Gleiche Voraussetzungen auf Seiten der Schüler bedingen das gleiche Lernangebot und die gleiche Behandlung im Unterricht. Auf diese Weise entsteht ein Netz der Vermittlung, das sich auf Gleichartigkeit orientiert. Die Schüler beantworten es durch ihre individuellen Leistungen unterschiedlich“ (Rauschenberger, 2001, S. 27 f.). Daher reichen gleiche Bedingungen für den pädagogischen Umgang mit Differenz allein nicht aus, denn es stellt sich die Frage, wie mit den individuellen Leistungen als Antworten auf die Aufgaben umgegangen werden soll. Klassisch werden sie an einheitlichen (gleichen) Leistungsnormen für alle gemessen und mit dem entsprechenden Rangplatz durch Noten bewertet. Diese Art der Gleichbehandlung führt zur Orientierung am Durchschnitt; sie eröffnet keine Gleichheit in den Chancen für eine individuelle Entwicklung, da diese nicht bei der durchschnittlichen Leistungsnorm endet. Differenzen erscheinen gemessen an der durchschnittlichen Norm als Störgröße und Defizit. Dieses Gleichheitsstreben unter dem Gleichheitsgedanken hat also den Preis des Durchschnitts. Zur Verdeutlichung dient das folgende Unterrichtsbeispiel:

► Beispiel: Hocke über das quergestellte Gerät

Die Schüler/innen und Schüler einer 6. Klasse werden vom Sportlehrer auf verschiedene Sprungstationen je nach Lernvoraussetzung in drei Riegen eingeteilt. Die Riegen werden vom Lehrer jeweils für sich über die Bewegungsaufgaben instruiert und dann aufgefordert, ihre Station aufzusuchen und mit dem Üben zu beginnen. Dabei übernehmen an jeder Station jeweils zwei Schüler/innen bzw. Schüler aus der Lerngruppe die Hilfestellung. Die Einteilung in die Riegen erfolgt ausschließlich auf der Basis des vorliegenden

Könnenstandes, so dass Jungen und Mädchen jeweils mit durchaus sehr unterschiedlicher Körpergröße an einer Station üben. Die Aufgaben sind:

- Station 1 (Langbank, kleiner Kasten, Bock quer, Aufsprungmatte): Anlauf auf der Bank, beidseitiger Absprung vom kleinen Kasten, Aufhocken auf den Bock, Strecksprung in die Matte.
- Station 2 (Sprungbrett, Bock quer, Aufsprungmatte): Anlauf, beidseitiger Absprung vom Sprungbrett, Aufhocken und Strecksprung in die Matte, nach fünf Durchgängen: über den Bock hocken.
- Station 3 (Minitrampolin, Kasten quer, Aufsprungmatte): Anlauf, Sprung in das Minitrampolin und beidseitiger Absprung, Hocke über den Kasten mit Landung auf der Matte.
- Station 4 (Sprungbrett, Kasten quer, Aufsprungmatte): Anlauf, Sprung auf das Sprungbrett, beidseitiger Absprung vom Sprungbrett, Hocke über den Kasten mit Landung auf der Matte.

Gezeigt wird hier ein für alle gleiches Lernangebot, das eine Gleichartigkeit in der Behandlung aller Lernenden zur Folge hat. Gleichheit wird von den Anforderungen der Sache und den scheinbar objektiven Forderungen, die an die Lernenden zu richten sind, bestimmt.

Auf der anderen Seite lässt sich nun ein differenzierter Unterricht vorstellen, der eher dem Differenzgedanken zuzurechnen ist. Die von Kreischmer (1987) favorisierte voraussetzungsorientierte Differenzierung und die von Funke (1987) kreierte „differenzierte Erfahrungssituation“, die im Gegensatz zur „methodischen Übungsreihe“ steht, betonen die Differenz unter den Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Realisierung von sich stellenden Bewegungsaufgaben. Diese Differenzierungsansätze stellen das Besondere einzelner Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Gleichen aller einer Lerngruppe heraus. Der pädagogische Grundgedanke besteht darin, statt ein Lernen durch Homogenisierung zu ermöglichen, ein Lernen an und mit der Differenz Einzelner zum jeweils Anderen in den Vordergrund zu rücken. Die Differenz erscheint nicht mehr als Defizit und Störgröße, sondern als Gewinn und Motor des Lernprozesses; es geht um die zu kultivierenden Unterscheidungen. Eine Differenzierung in diesem Sinne setzt darauf, individuelle Interessen aufzuspüren, die je einzeln für ihr Leben Bedeutung haben und der Bewältigung des Lebens dienlich sein können; mit jedem Kind Aufgaben vereinbaren, die es bis an seine Grenzen herausfordern und zugleich nicht überfordern. Vielfältige Methoden der eigenen Erarbeitung von Themen bereitzustellen, einzubühen, in Gekanntes zu integrieren“ (Thurn, 1997, S. 32). Die erbrachte Leistung ist als individuelle Antwort auf die Anforderung durch die Aufgabe zu verstehen, die im Sport- und Bewegungsunterricht das bewegungsbezogene Interesse und Können sowie die Bewältigung von eigenen Bewegungssituationen fördern soll. Auch dazu ein Unterrichtsbeispiel:

► Beispiel: Sprung über den T-Bock

In Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Thema „Springen auf, über und von Geräten“ entsteht folgende Situation: Mit den Kindern einer gemisch-

ten 1./2. Klasse bespricht die Lehrerin nach der 2. Stunde dieser Reihe den Aufbau folgender Stationen: Kombination kleiner Kästen – großer Kasten – Weichbodennatte, zwei Böcke unterschiedlicher Höhe mit Sprungbrett und Niedersprungmatte sowie T-Bock mit Sprungbrett und Weichbodennatte. Ein Junge (Tilly) signalisiert der Lehrerin, dass er am T-Bock anfangen möchte. Ein weiterer Junge und zwei Mädchen äußern ebenfalls diesen Wunsch. Der Unterricht ist so organisiert, dass sich, nach der Verständigung über die Aufgabe, die Kinder einer ersten Station zuordnen, dort zunächst verbleiben, dann aber frei die Stationen wechseln dürfen. Zusätzlich stehen das Trampolin und die Ringe zur freien Betätigung zur Verfügung. Tilly läuft an, springt ab und landet im Grätschitz auf dem vorderen längs gestellten Bock. Etwas verdutzt steigt er ab und geht zum Anlauf zurück. Auch den anderen drei Kindern geht es nicht anders. Die Kinder beobachten sich gegenseitig und nehmen ihre unterschiedlichen Ausführungen wahr. Nach einigen weiteren vergeblichen Versuchen verändert sich das Feld. Zwei Kinder grätschen zum Sitz auf den Bock, stehen auf und machen einen Schritt auf den Querbock und springen dann ab. Diese Sprungvariante geht auf die Beobachtung des Sprunges von Tilly zurück. Sie haben daran sichtlich Vergnügen. Ein anderer Junge wechselt nach mehreren gescheiterten Versuchen zu den Ringen. Tilly lässt sich nicht beirren. Er möchte den Sprung über das Gerät schaffen. Von Versuch zu Versuch wird er beim Anlauf schneller, rückt das Sprungbrett noch dichter heran und ist von der Sprungidee nicht mehr abzubringen. Die Lehrerin steht zur Sicherheit am Bock, begleitet die Kinder, gibt aber keine weiteren Informationen, weil die anderen beiden Kinder ihre Lösungen auf eigene Weise weiterentwickeln. Für Tilly zeigt die Lehrerin noch einmal die Grätsche. Er schaut aufmerksam zu und prüft seinen eigenen Sprung. Er beschleunigt zunehmend seinen Anlauf und verbessert seinen Absprung so, dass es gelingt, mit den Händen auf den Querbock zu gelangen. Die Lehrerin begleitet seinen ersten erfolgreichen Sprung bis zum Stand. Schon der nächste Sprung ist so sicher, dass er verlangt, seinen Sprung allein tunen zu wollen.

In beiden Unterrichtsbeispielen ist Differenz auf Gleichheit verwiesen, einmal in dem Sinne, dass gleiche Bedingungen und Anforderungen herzustellen sind und einmal in dem Sinne, dass Gleichheit als Chance auf eine eigene Entwicklung verstanden wird. Der Umgang mit der Differenz in dem einen und dem anderen Fall ist jedoch verschieden. In dem ersten genannten Unterrichtsbeispiel geht es um die Kompensation der Differenz, während es in dem zweiten Unterrichtsbeispiel um die Förderung und Kultivierung der Differenz geht. Gleichheit und Differenz verbleiben somit in einer Spannung, mit der pädagogisch umgegangen werden muss.

Beide Orientierungen der Differenzierungsthematik (Kompensation hier und Kultivierung dort) bleiben also unzuwinkend. Unbenommen davon, kann die Orientierung an der Gleichheit den heute geforderten Grundsätzen eines schulischen Bildungsauftrages, wonach unstützt zu sein scheint, dass erst die Erkenntnis von Unterschieden die Grundvoraussetzung für rücksichtsvolles Zusammenleben darstellt (Prengel, 1995), nicht mehr ge-

recht werden. Eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Differenz ist danach unabdingbar.

Nun ist Lernen als individueller Prozess zu verstehen, der in der Differenz zu sich selbst und den anderen verläuft, gleichsam auf einer Folie von Gleichem, auf der das Ungleiche als Differenz erscheint und ein Unternehmen fordert (vgl. Meyer-Draue, 1984; Buck, 1969; Laging, 1999; Scherer, 2001). Insofern kann Lernen nur als Auseinandersetzung mit der Differenz stattfinden, die im gemeinsamen Gleichen – dem thematischen Rahmen – erfolgt. Neben der Wahrnehmung der Differenz und der Förderung von Selbstentwicklung Einzelner ist es daher den Lehrerinnen und Lehrern aufzugeben, die Lernenden für ein gemeinsames Thema zu gewinnen und differente Zugangsweisen zum Thema zuzulassen: „Wo der Einigungsprozess gelingt, bewegen sich beide Seiten aufeinander zu: indem sie ein Thema als das ihre annehmen und gleichzeitig den jeweils eigenen Zugang des Anderen achten“ (Rauschenberger, 2001, S. 276). Damit zeigt sich für die weitere Auslegung der Differenzierungsthematik eine klare Bestimmung: Differenzierung als bloße Kompensation von Unterschieden bleibt pädagogisch unzureichend. Differenzierung als Förderung der Differenz im Sinne einer Selbstentwicklung Einzelner ist zwar pädagogisch geboten, führt aber im Extremfall zur Individualisierung und bleibt daher ebenfalls unzureichend. Eine Methodik muss die Differenz immer in Bezug auf Gleichheit reflektieren. Erst hieraus erwächst ein didaktisch und methodisch sinnvolles Differenzieren. Differenzen müssen differenzierte Themenbearbeitungen und Erfahrungen in einem gemeinsamen thematischen Rahmen ermöglichen. Eine Differenz wahrzunehmen und zu erkennen, ist somit grundlegende Voraussetzung aller pädagogischen Prozesse.

6.3.4 Differenz und Gleichheit im Bewegungsunterricht

Differenz bezieht sich im fachlichen Zusammenhang des Bewegungs- und Sportunterrichts auf die Bewegungsvoraussetzungen, -interessen, -absichten des Einzelnen und auf das Vermögen, sich mit den eigenen körperlichen Möglichkeiten über Bewegung ausdrücken, Bewegungsprobleme angemessen lösen und das Spielen, Kämpfen, Gestalten oder Leisten thematisieren zu können. Sich-Bewegen wird als individuelle Ausdrucks-, Bewältigungs- und Handlungsmöglichkeit in mehr oder weniger sportiven Bewegungskontexten verstanden. Insofern bewegen sich alle verschieden, finden unterschiedliche Lösungen auf Bewegungsprobleme und nehmen unterschiedliche „Haltungen“ in Körper und Bewegung fordernden Lebenssituationen ein. Differenzierung im Sportunterricht verlangt daher, die Differenzen in den Bewegungen der Einzelnen gegenüber den anderen zu erkennen und zu akzeptieren. Differenzierung verlangt weiterhin, Lernende in ihrer eigenen differenzierten Bewegungsentwicklung zu stärken und sie mit solchen Bewegungsaufgaben zu konfrontieren, die sie auf ihrem Weg bis an ihre Grenzen fordern, ohne sie zu überfordern. Die anthropologische Tatsache, dass Bewegungen in einem individuellen und schöpferischen Prozess in Auseinandersetzung mit der Welt hervorgebracht werden, führt

notwendigerweise zu Differenzen im Bewegen des Einzelnen gegenüber Anderen. Differenzieren im Bewegungsunterricht meint daher, differenzierte Lernwelten für differenziertes Bewegen zu eröffnen, in denen das eigene Bewegungsvermögen angesprochen und hinsichtlich individueller Möglichkeiten weiterentwickelt wird. Die Lernwelten müssen unterschiedliche Deuschungsstrategien und Sinnstiftungen zulassen, die sich dann im Formungsprozess der Bewegung als Gestalt-Gewinn (Leist, 2003) erweisen.

Da pädagogische Prozesse auf Verständigung beruhen, ist neben der Differenz die Gleichheit insofern erforderlich, als alle die Chance haben müssen, ihr individuelles Bewegungsvermögen auszubilden. „Egalitäre Differenz“ (Prenzel, 2001) beruht dann darauf, dass Differenz immer an einen bestimmten Bezugsrahmen gebunden ist, der das Differente übersteigt, also: Alle Kinder bewegen sich verschieden, aber alle Kinder erhalten die Chance, sich zu bewegen. Oder: Alle Schülerinnen und Schüler antworten im Bewegungs- und Sportunterricht verschieden auf die gestellten Bewegungsaufgaben, aber alle erhalten die Chance, die Aufgaben im Bewegungs- und Sportunterricht auf ihre Weise zu bearbeiten. Die „Gleichheit“ muss sich im Bewegungsunterricht auf einen gemeinsamen thematischen Rahmen beziehen, der in seinen Bedingungen allen Lernenden ermöglicht, eigene und von anderen differente Bewegungslösungen zu finden und zum Ausdruck zu bringen, sie neben und mit anderen zu realisieren und sie in gemeinsame Bewegungs- und Spielhandlungen zu überführen. Insofern haben wir es mit einem „Lernen an der Differenz“ zu tun, das dazu führt, die eigene Bewegungslösung im differierten Feld von Möglichkeiten zu entwickeln. Hier eröffnet sich dann die Chance, das eigene Können in der Auseinandersetzung mit dem von einem selbst Verschiedenen zu verbessern, dabei sich entweder in seiner Verschiedenheit zu stärken oder sich den Anderen ähnlich – aber nicht gleich – zu machen. Dazu gehört die Verpflichtung auf Seiten der Lehrenden, die hierzu notwendige Gleichheit in den Bedingungen herzustellen.

Dieser Punkt wird auch von Weichert (2000) in einem Beitrag über „Differenzieren und Integrieren“ betont, wobei er ausführt, dass Differenzieren nicht ohne Integrieren auskommt. Unser Schulsystem ist darauf angelegt, durch verschiedene äußere Differenzierungsformen möglichst homogene Lerngruppen herzustellen, die allerdings immer nur scheinbar homogen werden. Der neuerliche schulpädagogisch gestützte Versuch, das Unterschiedliche der Lernenden neben- und miteinander zu fördern, hat zu einer „Integrationswelle“ geführt. Hier nun ist die innere Differenzierung gefragt, die aber – so die Kritik von Weichert (2000) – erst durch ihre Maßnahmen Unterschiede schafft, ohne sie wieder zu integrieren. Insofern ist für Weichert (2000, S. 192, 195, 197 und 202) die „innere“ Differenzierung auch nur eine „äußere“ Differenzierung. Für ihn liegt die entscheidende Frage darin, wie befriedigende Bewegungsbeziehungen in heterogenen Gruppen entstehen können, die das übliche Differenzieren mit verschiedenen Aufgaben, Materialien, Sonderregeln u. a. ersetzen und eine wirkliche „innere“ Differenzierung bewirken – eine Differenzierung, die die Differenz der

Miteinander-Sporttreibenden in einer Bewegungsbeziehung ausbalanciert.⁴⁶ Sport ist in seiner Struktur wie kaum ein anderes gesellschaftliches System differenziert auf Homogenität angewiesen. Für Weichert (2000) stellt sich die Frage, wie sich bei welchem Sport, bei welchen Voraussetzungen der Personen, die miteinander Sport treiben wollen, ein spannungsreiches und befriedigendes Bewegungshandeln für alle Beteiligten einstellt.

Hierzu muss es zu einer Passung von Sache und Person, Person und Person sowie Person, Sache und Person kommen (Weichert, 2000, S. 202 ff.). Mit diesen als konstitutiv anzusehenden Merkmalen ist ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung von befriedigenden und spannungsreichen Bewegungsbeziehungen gegeben. Dieser Orientierungsrahmen wird aber erst dann fruchtbar genutzt werden können, wenn die Differenzen zwischen Personen in Bezug auf die Sache wahrgenommen und in eine aufeinander abgestimmte Bewegungsbeziehung überführt werden.⁴⁷

Ein in dieser Weise differenzierter Bewegungs- und Sportunterricht, der die Differenzen zwischen Personen in Bezug auf die Sache wahrnimmt, hat die Schaffung von befriedigenden und spannungsreichen aufeinander abgestimmten Bewegungsbeziehungen zum Ziel. Dies verlangt eine auf Verständigung angelegte Unterrichtsgestaltung. Sport- und Bewegungsunterricht muss demnach so angelegt werden, dass

- ▶ die durch die Aufgaben und Anforderungen entstehenden Differenzen wahrgenommen, erkannt und reflektiert werden können;
- ▶ eine thematische Verständigung zwischen Lernenden und Lernenden sowie unter den Lernenden hergestellt werden kann;
- ▶ alle Lernenden die gleiche Chance erhalten, auf der Grundlage ihrer individuellen Voraussetzungen differente Bewegungslösungen zur Thematik zu erarbeiten und in individuelle oder gemeinsame Bewegungssituationen einzubringen.

Bewegungstheoretisch wird davon ausgegangen, dass alle sportlichen Bewegungen und spielerischen Bewegungshandlungen sowie alle nicht-sportlichen Bewegungsaktivitäten zunächst immer vom Individuum in einem Formungsprozess herorgebracht werden und die jeweiligen Ausdrucksmodi auf Konventionen beruhen, die die Möglichkeitsträume für das Sich-Bewegen beschreiben. Von daher sind nicht jeweils nur bestimmte Inhalte für Differenzierung und Integration geeignet und andere nicht, wie Weichert (2000, S. 195) meint – dies wäre nur dann so, wenn von den fertigen Formen aus gedacht würde, also vom Wettkampfsport Basketball oder der Wettkampfform Leichtathletik –, sondern prinzipiell alle sportlichen und nicht-sportlichen Bewegungsaktivitäten. Es kommt darauf an, auf welche Ausdrucksmodi zur Genese der Bewegungen sich die miteinander Bewegenden verständigen, um zu einer befriedigenden Bewegungsbeziehung zu gelangen. Eine befriedigende und spannende Bewegungsbeziehung kann nur entstehen, wenn die Differenzen auf Gleichheit im thematischen Rahmen fußen. Gleich muss die Sache sein (z. B. Hand-Ball), die auf unterschiedliche Weise thematisiert werden kann (z. B. alle sollen mitspielen, jeder wirft auf das Tor, das Zusammenspiel stärken, Wurstsituationen am

Kreis herausspielen) und zugleich unterschiedliche Bewegungslösungen zulässt (am Beispiel Torwürfe: unterschiedliche Wurststärke, Wurfentfernung, Wurfhöhe und Wurfpositionen zulassen). Gleich ist für alle der thematische Rahmen, innerhalb dessen der individuelle Bewegungslernprozess stattfindet und sowohl zur Angleichung als auch zur Vergrößerung der Differenzen führen kann.

Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz muss in jeder Situation neu ausbalanciert werden. Die individuelle Bewegung ist etwas Eigenes, das sich von dem Gleichen der gemeinsamen Bewegungshandlung abhebt. Während die Differenz in der Bewegungshandlung gut nachvollziehbar ist (im Lauf-, „Stil“ beim Schnell-Laufen, im Zuspätschießen eines Balles, beim Rotieren um die Reckstange usw.), ist es weit schwieriger zu vereinbaren und festzulegen, worin die Gleichheit bestehen muss, um die Differenzen noch fruchtbar in eine befriedigende Bewegungsbeziehung überführen zu können. So kann die Gleichheit des thematischen Rahmens für ein Basketballspiel z. B. in der gemeinsamen Spielidee, in gemeinsamen Spielhandlungen des Fangens, Werfens, Dribbelns und/oder in dem Wissen über Spielstrategien oder Spielstrukturen bestehen, ohne dass schon festgelegt ist, welches Spiel nach welchen Regeln mit welchen differenzierten Bewegungs- und Spielhandlungen daraus entstehen wird. Ein zweites Beispiel: Bei der Gestaltung einer gemeinsamen Turnübung muss geklärt werden, welche Gleichheit in der Sache beim Balancieren und Schwingen, Rollen und Drehen an Geräten, bei den Ständen, Sprüngen, Schwingen und Drehungen erreicht sein soll, um darauf aufbauend differenzierte Bewegungsausführungen für eine gemeinsame Bewegungsgestaltung fördern zu können.

Differenzen in den Bewegungen entstehen in Bezug auf gleiche Bewegungssichten. Soll es um differente Lösungen des Schnelllaufens gehen, so müssen alle Lernenden die Chance bekommen, die gleiche Bewegungsabsicht „schnell zu laufen“ für sich zu thematisieren und ein individuelles Können im Schnelllaufen zu entwickeln. Auf welche Weise dann das Schnelllaufen präsentiert werden soll (als Wettkampf gegen andere, als kooperativer Wettkampf gegen die Uhr, als Wettkampf gegen sich selbst, als Wettkampf mit unterschiedlichen Streckenlängen und/oder Hindernissen usw.), bleibt dabei offen und muss vereinbart werden.

Der Sport- und Bewegungsunterricht muss zur Herstellung von Gleichheit Möglichkeitsträume eröffnen, die ein Lernen nicht nur mit Differenzen zulassen, sondern die auch die Differenzen in den Bewegungen kultivieren und dabei sowohl die Basis für „vielseitige“ – zur späteren differenzierten Ausgestaltung – als auch „einseitige“ Interessen – zur Grundlegung eines gemeinsamen Bewegungshandels – legen.

6.3.5 Differenzierte Lernarrangements in der Praxis – eine Zusammenfassung

Differenzieren im Bewegungs- und Sportunterricht muss mehr sein als die anforderungsorientierte Differenzierung nach Aufgaben, Themen, Leistung, Interesse oder Lernzeit, die dann zu sozialen und/oder räumlichen Gruppierungen an verschiedenen Stationen oder Geräten führt. Differenzieren

bedeutet vor allem die Entwicklung eines individuellen Bewegungskönnens im Rahmen gleicher Bedingungen zur Thematisierung einer Sache. Es geht in einem differenzierten Bewegungs- und Sportunterricht nicht um die Kompensation von Unterschieden, sondern um die Kultivierung von Unterschieden im gemeinsamen thematischen Rahmen.

Für die Praxis bedeutet dies, Lernarrangements zu finden, die es für die Lernenden ermöglichen,

- ▶ Bewegungsthemen unterschiedlich auszulegen, dabei eigene Bewegungsabsichten entwickeln und realisieren zu lernen;
 - ▶ vorhandenes Bewegungskönnen im Sinne einer Bestandaufnahme vorzuzeigen und zu ordnen, damit Differenzen als Lernchancen erkannt werden können;
 - ▶ Verständigung sowohl über die für alle gleichen thematischen Bewegungsbedingungen als auch über ein je individuell differenziertes Bewegungskönnen zu erzielen;
 - ▶ Defizite im Bewegungskönnen in Bezug auf die vereinbarten Bewegungsgrundlagen als Differenz zu erkennen und in arrangierten Lernsituationen insoweit zu kompensieren als damit die Teilhabe an einer gemeinsamen Bewegungsbeziehung ermöglicht wird und dabei andere auch als Helfende im Vermittlungsprozess anzuerkennen;
 - ▶ individuell bedeutsame Bewegungsinteressen aufzuspüren und zu bearbeiten;
 - ▶ Bewegungsprobleme eines thematischen Rahmens zu erkennen, gemeinsam und individuelle Lösungsvarianten zu entwickeln und zu vereinbaren;
 - ▶ Präsentations- und Anwendungsformen zu verabreden, die die individuellen und/oder in Gruppen eingebundenen Lösungen den anderen in der Klasse oder gar einer weitergehenden Öffentlichkeit zugänglich machen;
 - ▶ methodische Kompetenz einzuüben sowie die gefundenen Erarbeitungswege anderen bereitzustellen.
- Hinter diesem Konzept von differenzierten Lernarrangements steht die Vorstellung, dass innerhalb eines gleichen thematischen Rahmens ein Verständigungsprozess zustande kommt, der eine didaktische Strukturierung zwischen gemeinsamen Bewegungsgrundlagen und differenter Bewegungsentwicklung ermöglicht. In der Unterrichtspraxis des Bewegungs- und Sportunterrichts muss dann im Rahmen eines gemeinsamen Bewegungsthemas ein differenziertes Bewegen gestärkt und befördert werden. Dabei zeigen sich im Vorgehen und in der Anlage eines differenzierten Bewegungs- und Sportunterrichts unterschiedliche Möglichkeiten für die gemeinsamen Bewegungsgrundlagen und differierten Bewegungsentwicklungen. Ein differenzierter Bewegungsunterricht unterstützt,
- ▶ eine Sensibilisierung für das eigene Bewegen,
 - ▶ eine vielfältige Nutzung von Geräten,
 - ▶ die Beobachtungsfähigkeit,
 - ▶ die Öffnung von Unterricht,

- ▶ die Variationsbreite von Bewegungstechniken,
 - ▶ das individualisierte Üben an Stationen,
 - ▶ die Regelfindung und
 - ▶ die individuelle Bewegungsgestaltung.
- In der Unterrichtspraxis können diese didaktischen Funktionen des Differenzierens einen solchen Umgang mit der Differenz ermöglichen, der nicht als hinderlich, sondern als förderlich angesehen wird. Dazu sollen einige Beispiele genannt werden:

▶ *Sich selbst sensibel beobachten und Differenzen entdecken*

Um ausdauerndes Laufen nicht zu einer unliebsamen Bewegungsanstrengung werden zu lassen, kann der gemeinsame thematische Rahmen (ausdauernd laufen) durch differenzierte Bewegungslösungen motivierend gestaltet werden. In einem Orientierungslauf können Kinder in der Grundschule Laufstrecken mit unterschiedlicher Länge und unterschiedlichem Tempo bewältigen, dabei etwas entdecken und sich die Zeit einteilen. Sie können sich und andere beim Laufen beobachten und Differenzen in der Art des Laufens feststellen und daran lernen, das eigene Laufen zu verbessern. Schließlich können sie auch ein Körperteil – wie z. B. die Füße – beobachten und gegenseitig erkennen, dass ihre Fußabdrücke einmalig sind und sich ihr Laufen individuell unterschiedlich gestaltet (vgl. Beut-Fettah, 2004).

▶ *Über Gerätearrangements differenziertes Bewegen anregen*

Balancieren ist für Kinder eine wichtige Bewegungsfähigkeit, es geht um die Balance zwischen Gleichgewicht verlieren und wiederherstellen. Hierzu lassen sich unter einem für alle gleichen thematischen Rahmen Stationen aufbauen, die für die differente Balancierfähigkeit unterschiedliche Lernmöglichkeiten enthalten. Aber sie lassen sich auch so verändern, dass jeder Einzelne seine eigene Lernherausforderung schafft, mit der er sein Bewegungskönnen verbessert. Dieses Können lässt sich dann in ein individuelles Kunststück mit anderen überführen und vorzeigen. Die Bewegungsdifferenzen werden sichtbar und führen zur Verbesserung des eigenen Könnens (vgl. Hildebrandt-Strammann & Strammann, 2004).

▶ *Über Beobachtung Differenzen erkennen*

Wenn wir Kinder beobachten, können wir feststellen, dass sie eine je eigene Bewegungsentwicklung aufweisen; diese können Lehrende nicht festlegen, wohl aber begleiten und fördern (und im negativen Fall auch behindern). Bei den eigenen Kindern lässt sich dies besonders gut beobachten. Nimmt man die Erfahrung, dass Kinder ihre eigenen Lernwege beschreiben und sie auf diesem Weg Unterstützungen zwischen „Lassen“ „Hilf geben“ und „aktiver Hilfe“ benötigen, dann wird deutlich, wie differenziert Bewegungslernsituationen im Bewegungsunterricht der Grundschule zu gestalten sind (vgl. Jakob, 2004).

► **Öffnung des Sportunterrichts für differenzierte Schülerbeteiligung**

Ein Vorhaben, wie z. B. eine Skireise, braucht eine gemeinsame Vorbereitung. Die Lernenden können als Lehrende und Experten für bestimmte Aktivitäten in die Planung einbezogen werden. Dabei werden ganz nebenbei die Lernvoraussetzungen berücksichtigt und Lernarrangements bis zur Individualisierung geschaffen. Unterschiedliches kann nebeneinander stattfinden, Differenzen im Können fordern dazu auf, sich gegenseitig zu unterstützen. Auf diese Weise geschieht durch die Öffnung des Unterrichts eine differenzierte Vorbereitung auf die Skianforderungen im Wintersportgebiet (vgl. Geist, 2004).

► **Differenzen zu variierten Bewegungstechniken entdecken**

Jede klassische Bewegungstechnik stellt die Lernenden bei neuen Herausforderungen vor neue Bewegungsprobleme. Die Lernenden erfahren sich in Differenz zu ihrem bisherigen Können. Beispielsweise können die bekannten Schwimmtechniken mittels differenzierter Bewegungsaufgaben zur erneuten individuellen Verbesserung des eigenen Könnens angeboten werden. Dabei geht es um differenzierte Variationen dieser Bewegungstechniken. Jeder übt dort, wo sein Bewegungsproblem liegt (vgl. Lange, 2004).

► **Differenziertes Üben an Stationen ermöglichen**

Beim Auftreten spezifischer Spiel- oder Bewegungsprobleme bedarf es gezielter Analysen und konkreter Übungsmöglichkeiten. Soll beispielsweise der Torwurf beim Handball für alle erfahbar werden, dann muss jede und jeder Lernende die eigenen Voraussetzungen erkennen und Würfgelegenheiten erhalten, in denen das eigene Können auf eigenem Weg weiterentwickelt werden kann. Die Übungsstationen müssen ein differenziertes Üben erlauben (vgl. Sinnig, 2004).

► **Eigene Regeln für Spiele und Bewegungsaktivitäten entdecken**

Um die Bedeutung von Regeln für eigene Spiele zu entdecken, bedarf es oft kontrastierender Verfahren. So kann ein Spiel wie Basketball nach unterschiedlichen Regeln gespielt werden, um in einem Reflexionsprozess eigene differenzierte Spiele zu konstruieren und zu erproben. Auf diese Weise können Unterschiede in Spielen erfahren werden, um auch eigene differente Bewegungs- und Spielabsichten verfolgen zu können (vgl. Neuber, 2004).

► **Differente Bewegungsgestaltungen entwickeln**

In den Bewegungskünsten des Turnens, Tanzens, Jonglierens usw. geht es oft darum, eine bestimmte von anderen differente Bewegungsgestalt zu entwickeln. Beim Tanzen ist dies in der Extremform eines Solo gegeben. Dabei geht es um eine Bewegungsäußerung, die vollständig auf den Einzelnen selbst verweist. Hier muss sich die Tänzerin oder der Tänzer mit ihren/seinen Möglichkeiten selbst finden und eine individuelle Antwort auf

die gestellte Aufgabe in Differenz zu allen anderen finden (vgl. Freytag, 2004).

Ein differenzierter Bewegungs- und Sportunterricht ist auf einen unrichtlichen Rahmen angewiesen, der oben mit Unterrichtsvorhaben beschrieben worden ist (vgl. Kap. 6.2.6). Ein Vorhaben unterstützt eine Differenzierung in der Sache, eine Differenzierung in den Bewegungsmöglichkeiten der Einzelnen und eine Differenzierung in den Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler. Differenzieren ist insofern ein notwendiger Beitrag zum Gelingen von Unterrichtsvorhaben.