

Klettern in der Schule

Roland Ullmann
Pädagogische Grundlagen

I. Zum Einstieg! - Warum Klettern in der Schule?

II. Zum Aufstieg! - Mehrperspektivität und Klettern

Klettern mehrperspektivisch vermitteln - die Frage nach dem "Wie?"

Kletterzentraler Perspektivenkomplex - Klettern kann ...

- Könnens- und Leistungserfahrungen erschließen
- Abenteuer, Spannung und Grenzerfahrungen vermitteln
- gemeinsames Handeln und soziales Wohlfühl bewirken
- Kreativität, Ästhetik und Gestaltung zum Ausdruck bringen

Kletterperipherer Perspektivenkomplex - Klettern kann ...

- Körper- und Umwelterfahrungen ermöglichen
- Wohlbefinden und Fitness erzeugen

Kletteruniverseller Perspektivenkomplex - Klettern kann ...

- Verstehen und Verständigung fördern
- Verantwortungsbewusstsein entwickeln

III. Zum Ausstieg! - Schlussbemerkungen

iV. Verwendete Literatur

I. Zum Einstieg! - Warum Klettern in der Schule?

Klettern stellt wie das Laufen, Springen oder Balancieren eine Grundform menschlicher Bewegung dar. Darüber hinaus ist Klettern als ein Grundbedürfnis innerhalb der kindlichen Entwicklung anzusehen. Der Handlungssinn des Kletterns liegt darin, "sich vom Erdboden weg in verschiedene Bewegungsrichtungen, meist in die Vertikale, zu bewegen und gegen die Einwirkung der Schwerkraft seinen Körper im Gleichgewicht zu halten. Hierbei kommt der Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung und Bewegung eine große Bedeutung zu" (WITZEL 1998, 133). Schon aus dieser kurzen Beschreibung des Kletterns eröffnen sich für den Schulsport zahlreiche Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten. Zusammengefasst lassen sich vier komplexe und wechselseitig wirkende Bereiche differenzieren:

Der **motorische Bereich** ist unterschiedlich geprägt durch die Anwendung von bestimmten elementaren und speziellen Klettertechniken, durch teilweise akrobatisch und ästhetisch anmutende Bewegungen. So weit wie möglich hinaufzuklettern und schwierige Kletterstellen mit einer kreativen Bewegungsfolge zu überwinden, stellt für viele Kletterer einen besonderen Bewegungsanreiz dar. Vielfältige Sinneswahrnehmungen, erlebnisreiche Bewegungs- und Körperempfindungen sowie bewährte Klettertechniken vermitteln ebenso wertvolle Erfahrungen wie das spielerisch-experimentierende Erproben neuer und ungewohnter Bewegungsformen. Je nach persönlichen Voraussetzungen, Technikkompetenz und Kletterstreckenprofil werden hierbei konditionelle und

koordinative Fähigkeiten - insbesondere die Gleichgewichtsfähigkeit - gefordert und gefördert.

Für den **psycho-physischen Bereich** erlangen die Sensationsgefühle und die persönliche Bewältigung von Grenzsituationen eine besondere Bedeutung. Sich beim Klettern gewissen "Wagnis-Risiko-Situationen" auszusetzen, bei denen man im Falle eines Fehltrittes oder einer falsch gewählten Bewegungshandlung die Kontrolle über seine Position verlieren kann, beinhaltet das Erleben wechselhafter emotionaler Spannungszustände wie Unsicherheit-Sicherheit, Freude-Angst. Eine schwierige Route zu bewältigen, mit vollem Kraftaufwand und dem Einsatz des ganzen Körpers, erhöht bei regelmäßiger Ausübung die körperliche Fitness. Die Muskulatur so einzusetzen, dass Situationen nur mit dem Griff der Hände und bei begrenztem Stand der Füße bewältigt werden, fördert das Vertrauen in das eigene Können und stärkt das Selbstwertgefühl. Beim Klettern sind psychische Stärke wie Mut, Willenskraft, Selbstvertrauen, Konzentration und Entschlossenheit gefragt. Darüber hinaus lässt sich über das Felsklettern Natur in ihrer Schönheit und Vielfalt sinnlich (im wahrsten Sinne des Wortes) "begreifen". Die Folge davon könnte der Beginn bzw. Aufbau einer emotionell tragfähigen Beziehung zu natürlichen Lebens- und Bewegungsräumen sein.

Dem **sozial-kommunikativen Bereich** kommt im Klettern vor allem durch den Interaktionszusammenhang der "Seilschaft" eine besondere Qualität zu: Seinen Kletterpartner "anfeuernd" zu ermutigen, gemeinsam die Schlüsselstellen einer Kletterroute auszubouldern,² sich gegenseitig Bewegungsalternativen aufzuzeigen oder nach einer gelungenen Rotpunktbegehung³ einer Route sich miteinander zu freuen sind charakteristische Beispiele dafür. Neben solchen zwischenmenschlichen Aspekten kann es in einer Seilpartnerschaft durchaus auch zu Gesprächen kommen, die sicherheitstechnische Abläufe oder ökologische Zusammenhänge betreffen. Gelingt es, im gemeinsamen Erfahrungs- und Meinungsaustausch eine Verstehensgrundlage zu schaffen, können Interaktions- und Sachprobleme besser beurteilt, kann beziehungs- und sachkompetentes Handeln entwickelt und Verständigung gefördert werden.

Der **verantwortungsethische Bereich** ergibt sich aus der Tatsache, dass das Klettern eine ernsthafte Bewährungsprobe darstellt. Verantwortliches Handeln nicht nur theoretisch abstrakt im Rahmen von Gesprächssituationen zu reflektieren, sondern "echt" und lebensnah zu erfahren, kennzeichnet den herausragenden Stellenwert dieses Bereiches. Verantwortungsübernahme im Kletteralltag wird über viele Anlässe konkret eingefordert (Material- und Knotenkontrolle, Partnersicherung, Teilsperre bebrüteter Felsmassive akzeptieren etc.). Die Unmittelbarkeit und Überschaubarkeit solcher Situationen vermittelt Kindern und Jugendlichen die praktische Seite von Verantwortung. Gemäß dem Imperativ von HANS JONAS: "Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlungen verträglich sind", lernen Heranwachsende zu verstehen, dass jegliches (Nicht-)Handeln unweigerlich Folgen nach sich zieht, für die man sich zu rechtfertigen hat.



Erlebnis- und Erfahrungsbereiche des (Sport-)Kletterns

[zum Kopf der Seite](#)

Es wird deutlich: Je nach Situation oder Aufgabenstellung lässt das Klettern vielfältige Zugangsmöglichkeiten bzw. unterschiedliche Interpretationen für Lehrende und Schüler zu. Im Zentrum der Kletterhandlungen steht das Ringen um Balance im Spiel der körperlichen und psychischen Kräfte. Beim Klettern hat die Suche nach dem Gleichgewicht überall Priorität und ist durch scheinbare Gegensätzlichkeit gekennzeichnet: Zweckorientierte Klettertechniken und verspielte Bewegungsformen, Anstrengung und Ruhe, Können und Nicht-Können, Risiko und Sicherheit, Freiheit und Grenzen, Ichbezogenheit und Sozialbezug, positive und negative Gefühle, Gespräch und Sprachlosigkeit, Verstehen und Missverstehen, verantwortliches und unverantwortliches Handeln. So gesehen können über das Klettern nicht nur motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein lebenslanges Sporttreiben vermittelt werden. Zugleich besteht für den Schulsport die Chance, durch das Klettern erzieherisch bedeutsamen Aufgaben nachzukommen. Dies kann ohne eine übersteigerte Form von pädagogischer Instrumentalisierung geschehen, da der Zugang immer über körper- und bewegungsbezogene Kletterhandlungen erfolgt: Wer gerne in der Natur klettern möchte, erhält im Schulsport die (Lern-)Gelegenheit, sich ökologisch bewusster und sensibler in Naturräumen zu bewegen. Wer es bevorzugt, gemeinsam mit anderen auf Klettertour zu gehen, erhält im Schulsport die (Lern-)Gelegenheit, soziale Handlungsweisen wie Mitverantwortung, Kooperation und Einfühlungsvermögen zu zeigen und weiterzuentwickeln. Wer sein Hauptinteresse darin sieht, seinen persönlichen Schwierigkeitsgrad beim Klettern zu verbessern, erhält im Schulsport die (Lern-)Gelegenheit, Erfahrungen mit der eigenen Leistungsstärke zu sammeln sowie die Leistungsfähigkeit anderer zu respektieren. Klettern in der Schule kann somit auch seinen Teilbeitrag leisten, Kinder und Jugendliche insbesondere "zur Mündigkeit im Umgang mit sich selbst und mit der Welt" hinzuführen (BALZ 1992, 19).

II. Zum Aufstieg! - Mehrperspektivität und Klettern

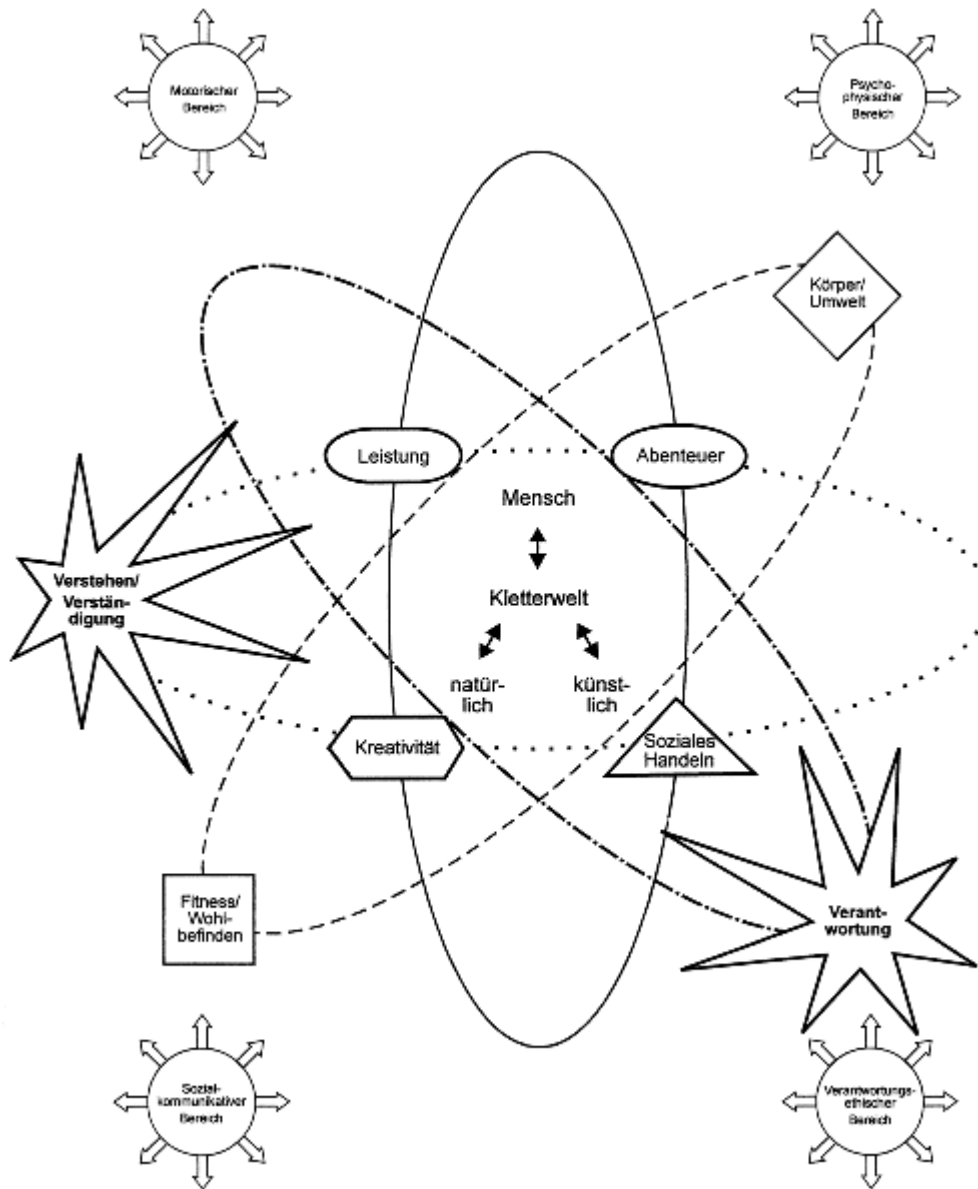
Als zentrale Aufgabe des Sportunterrichts gilt, Schülerinnen und Schüler im, durch und gegenüber Sport handlungsfähig zu machen. Um die umfassende Zielsetzung "Handlungsfähigkeit" konkretisieren zu können, kommt der Gedanke der Mehrperspektivität als Leitidee der Unterrichtsgestaltung ins Spiel. Die Grundannahme ist: Sportarten verfügen zum einen über ein

vielfältiges Sinnpotential, zum anderen besteht beim Sporttreiben prinzipiell die Möglichkeit, individuell bedeutsame Sinnzuweisungen selbst vornehmen zu können. Entsprechend kommt es darauf an, den Sport in der Schule auch so auszuwählen und darzubieten, "dass die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten dieser Sinnperspektiven erfahren und für sich bewerten lernen" (KURZ 2000, 72). Die Schüler sollen die Kompetenz erwerben, "Sport nach dem von ihnen gesuchten Sinn zu modifizieren" (NEUMANN/ROLKE 2000, 1). Mit der expliziten Einführung des Begriffs "Pädagogische Perspektiven" für den Schulsport rückt das Bemühen in den Vordergrund, neben sportbezogenen Intentionen auch erzieherische Effekte geplant und professioneller zu verfolgen. Konsequenterweise sind Themen dann nicht mehr nur aus der Sachstruktur der Sportarten, sondern auch vor dem Hintergrund ihres erzieherischen Potentials herzuleiten. Für eine solche Thematisierung von Bewegung, Spiel und Sport wurden folgende **pädagogische Perspektiven** zugrunde gelegt. Im Rahmen eines "mehrperspektivischen Sportunterrichts" kann man (nach KURZ 2000, 74):

- "Das Leisten erfahren und reflektieren";
- "Etwas wagen und verantworten";
- "Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern";
- "Die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln";
- "Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten";
- "Gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen".

Analog dieser Grundgedanken verfolgt ein "**mehrperspektivischer Kletterunterricht**" die Absicht, Kindern und Jugendlichen die mehrdimensionale Bedeutung des Kletterns zu erschließen. Zwei unterschiedliche Bezugspunkte sind hierbei zu beachten. Wer klettert oder gerne klettern lernen will, tut dies vornehmlich aus sehr individuellen Beweggründen. Für viele Heranwachsende scheint insbesondere der Hauch von Abenteuer, die Austestung körperlicher und psychischer Grenzen, das Naturerlebnis reizvoll zu sein.

Die Frage "Was reizt mich am Klettern?" kennzeichnet in diesem Fall die **subjektive Perspektive**. Empirische Untersuchungen erlauben ebenso die Annahme, dass sich über Kletteraktivitäten ein tieferer Wert, im Sinne von "Entwicklung, Bildung, Lebenssinn" (KURZ 2000, 72) für Kinder und Jugendliche vermitteln lässt. Daraus erwächst die pädagogische Aufgabe, Klettern unter verschiedenen Perspektiven absichtsvoll zu thematisieren. "Verantwortungsbewusster Umgang mit Wagnissituationen", "Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen und akzeptieren", "Gefühle aussprechen und verstehen lernen", "Umweltbewusstsein entwickeln und fördern" etc. stellen solche exemplarischen Thematisierungsbeispiele dar.



Sinnkosmos des Sports - Perspektivenkomplexe des Kletterns

[zum Kopf der Seite](#)

Die Frage "Wie kann der Inhalt Klettern zum Unterrichtsthema gemacht werden?" verweist auf die **pädagogische Perspektive**. Die unterrichtliche Aufbereitung verschiedener Bedeutungsaspekte des Kletterns umfasst also individuelle Interessen und Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung gleichermaßen. Gelingt es im Kletterunterricht, beide Bezugspunkte aufeinander abzustimmen, wäre dies Ausdruck einer "optimalen Inszenierung"⁴. Diese differenzierende Sichtweise ist für den Kletterunterricht konstruktiv und pragmatisch zu nutzen. Trotz prinzipieller Gleichwertigkeit der Perspektiven haftet manchen Teilaspekten wie "reflektieren", "sich verständigen" und "etwas verantworten" ein übergeordneter Status an. Sie sind in allen Perspektiven präsent und wirksam (**kletteruniverselle Perspektiven**). Die Kletterpraxis selbst ist von einer "wechselhaften Perspektivenlandschaft" gekennzeichnet. Als Ergebnis der persönlichen Wahlfreiheit, werden einige dem Klettern näher stehende und scheinbar attraktivere Perspektiven favorisiert (**kletterzentrale Perspektiven**). Fremde, noch ungewohnte Perspektiven dagegen werden weniger beachtet oder gar ignoriert (**kletterperiphere Perspektiven**). Unter diesen dynamischen Vorzeichen ist mehrperspektivischer Kletterunterricht nicht so zu verstehen, dass immer stets alle Perspektiven gleichzeitig zu berücksichtigen sind. Stattdessen kann der Lehrende eine gezielte Auswahl

vornehmen oder perspektivische Anlässe auch situativ aufgreifen. Die Einteilung und Zuordnung in "**Perspektivenkomplexe**" soll dazu eine unterrichtspraktische Entscheidungs- und Orientierungshilfe darstellen. Im Rahmen einer "Unterrichtseinheit Klettern" bietet es sich bspw. an, mit den "kletterzentralen Perspektiven" einzusteigen. Je nach Verlauf des Unterrichtsprozesses oder auf Wunsch, können ebenso "kletterperiphere Perspektiven" thematisiert werden. Die "kletteruniversellen Perspektiven" sind jeweils bei der Planung und Durchführung mitzudenken, wenn möglich zu integrieren oder bei Bedarf explizit in den Vordergrund zu stellen. Insgesamt betrachtet, ergänzen und durchdringen sich die Perspektiven in der Unterrichtspraxis wechselseitig. So gesehen können für das Klettern "drei Perspektivenkomplexe" mit insgesamt "acht Perspektiven" differenziert und im Kletterunterricht bedeutsam werden:

Kletterzentraler Perspektivenkomplex - Klettern kann ...

- Könnens- und Leistungserfahrungen erschließen
- Abenteuer, Spannung und Grenzerfahrungen vermitteln
- gemeinsames Handeln und soziales Wohlfühl bewirken
- Kreativität, Ästhetik und Gestaltung zum Ausdruck bringen

Kletterperipherer Perspektivenkomplex - Klettern kann ...

- Körper- und Umwelterfahrungen ermöglichen
- Wohlbefinden und Fitness erzeugen

Kletteruniverseller Perspektivenkomplex - Klettern kann ...

- Verstehen und Verständigung fördern
- Verantwortungsbewusstsein entwickeln

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern mehrperspektivisch vermitteln - die Frage nach dem "Wie?"

Überlegungen zur Vermittlung des Kletterns im Schulsport haben insbesondere drei Aspekte zu berücksichtigen:

- Kletterbewegungen zählen einerseits zur Kategorie "offener Bewegungsfertigkeiten" (Kletterbewegungen haben sich beim On- Sight-Klettern⁵ ständig situativ sich ändern- den Umgebungsbedingungen anzupassen); andererseits können sie auch den Charakter "geschlossener Bewegungsfertigkeiten" annehmen (z.B. wiederholter Durchstieg einer bekannten Route unter einübender Anwendung der immer selben Bewegungsabfolge).
- Heranwachsende setzen einerseits bei der Aneignung innovativer Bewegungsformen im Freizeitbereich überwiegend Lernstrategien des Ausprobierens und Nachahmens ein; andererseits müssen Lehrkräfte das Gefahrenpotential der Risikosportart Klettern durch den Einsatz effizienter Lehr-/ Lernstrategien auf ein vertretbares Maß reduzieren.
- Der Umgang mit Sinn-Vielfalt und Verschiedenheit ist einerseits durch die Vorgabe eindeutiger Bewegungs- und Sinnvorschriften nicht zu erreichen; andererseits bedarf das Aufzeigen ungewohnter Sinnbezüge gezielter Sinn-Anregungen.

Letztlich geht es um die Vermittlung zwischen personenbezogenen Interessen und sachbezogenen Aufgabenstellungen. Aus methodischer Sicht ergeben sich daraus zwei Konsequenzen. Zum einen ist das breite Methodenspektrum von der "Erfahrungsmethode" bis zur "Schulmethode" zu nutzen⁶.

Zum anderen sind mehrperspektivische "Vermittlungs- bzw. Inszenierungsformen" anzubieten⁷. In der Bündelung zweier Vermittlungs-grundsätze sollen die Konturen des Vermittlungsrahmens zum Ausdruck gebracht werden.

Erster Grundsatz:

Zwischen erfahrungsoffenen und (vor-)strukturierten Lernsituationen variieren

Lehren und Lernen in erfahrungsoffenen Lernsituationen

Wenn Kinder und Jugendliche sich mit eigenen Zielstellungen und Handlungsabsichten im Unterrichtsprozess einbringen sollen, kann dies eher im Rahmen eines offen ausgerichteten Unterrichtskonzepts gefördert werden. Unter Einbezug notwendiger Sicherheits- und Kontrollvorkehrungen bekommen Schülerinnen und Schüler hier die "Freiheit", Bewegungs- bzw. Themenangebote spielerisch-experimentierend und problemorientiert zu erproben, und genügend Zeit zur motorischen und sinnhaften Auseinandersetzung. Hilfen dazu können ihnen in Form von Bewegungsabsichten, Bewegungsaufgaben, Situationsarrangements und Angaben von Handlungs-/Sinnalternativen gegeben werden. Die Lehrkraft nimmt die Rolle des Beraters ein, gibt Anregungen. Neben der Konfrontation mit Problem- und Spielsituationen dominieren "offene" Vermittlungsimpulse. Dazu folgende Beispiele:

- Mit welchen Griffen kannst du dich gut/schlecht halten?
- Wie kannst du deinen Fuß sicher weiterversetzen?
- Wo kannst du einen "No-Hand-Rest"⁸ einlegen?
- Wie kannst du deinen Körperschwerpunkt möglichst nahe an die Wand bringen?
- Probiere einmal eine schwierige Kletterstelle auf eine andere Art zu klettern!
- Versuche, deine Kletterbewegungen der Musik anzupassen!
- Welche Muskeln werden beim Klettern besonders beansprucht?
- Prüfe die Bewegungslandschaft! Wo sind "gefährliche" Kletterstellen?
- Verspürst du Angst? Wie gehst du damit um?
- Wann gibt dir dein Sicherungspartner das größte Gefühl von Sicherheit?

Lehren und Lernen in (vor-)strukturierten Lernsituationen

Auf der Suche nach Kletterherausforderungen oder durch die Konfrontation mit ungewohnten Sinnbezügen, werden Kinder und Jugendliche auf neue (Bewegungs-)Probleme und "Gefahren" stoßen. Deren (Bewegungs-)Lösung gelingt nicht mehr so ohne weiteres. Grundlegende oder spezifischere Sicherheits- und Kontrollmaßnahmen sind erforderlich. Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten wird systematisches Lernen und Üben im Rahmen "(vor-)strukturierter Lern- und Übungsarrangements" notwendig sein. Die Vermittlung auf seiten der Lehrkraft orientiert sich an den methodischen Vorgehensweisen der Belehrung, Unterweisung und Lenkung. Bewegungsanweisungen, -erklärungen, -demonstrationen und -korrekturen rücken in das Zentrum des Vermittlungsprozesses. Es dominieren mehr "geschlossene" Vermittlungsimpulse. Erfahren die Schülerinnen und Schüler nach Bewältigung solcher Lernsituationen einen Kompetenzzuwachs, lässt sich der Vermittlungsrahmen wieder öffnen. Je nach Entwicklungsstand und geistiger Reife der Schülerinnen und Schüler können die nachfolgend aufgeführten Beispiele auch in "offeneren" Vermittlungsformen angeboten werden:

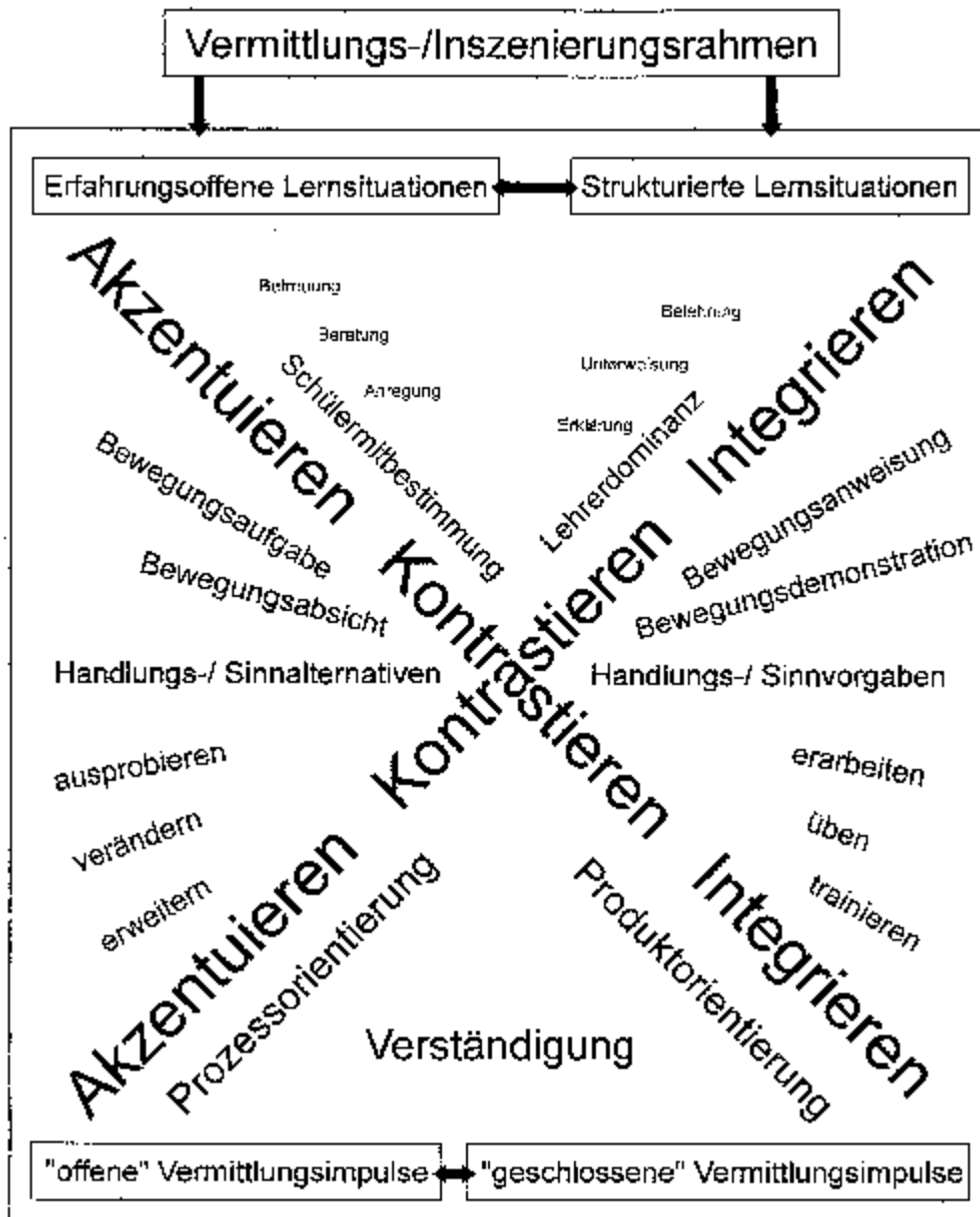
- Einführung in grundlegende Sicherungsprinzipien und sicherheitstechnische Abläufe, intensives Einüben von Sicherungstechniken.
- Demonstration und Einübung spezieller Klettertechniken zur Lösung typischer Kletterprobleme.
- Choreografische Ausgestaltung eines Motivs mit der Klettergruppe.

Zweiter Grundsatz:

Über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinnbezügen zur individuellen Sinnfindung

Die Bewertung unterschiedlicher Perspektiven des Kletterns lässt sich insbesondere über die **drei methodischen Leitgedanken** "Akzentuieren", "Kontrastieren" und "Integrieren" verwirklichen (vgl. KUHLMANN 1996, 85; NEUMANN/KITTSTEINER 1998, 129). Im kreativen Wechselspiel mit diesen methodischen Handlungsweisen, können mögliche Sinnbezüge des Kletterns auf verschiedene Art und Weise thematisiert und in der "direkten" Auseinandersetzung Kindern und Jugendlichen bewegungs- und körperbezogen vermittelt werden:

- Beim Akzentuieren (sinnbetonendes Lernen) werden anhand spezifischer Aufgabenstellungen bestimmte Sinnbezüge des Kletterns hervorgehoben. So können bspw. Erlebnisqualitäten im Zusammenhang mit "Abenteuer/Spannung/persönliche Grenzerfahrungen" über typische Aktionen mit Wagnischarakter gezielt intensiviert bzw. akzentuiert thematisiert werden (z.B.: Abseilen, Falltest, Sturztraining).
- Kontrastieren (sinnunterscheidendes Lernen) dagegen bedeutet, aufgrund von aneinandergereihten Kontrastaufgaben unterschiedliche Sinnbezüge zu erfahren. So kann Klettern bspw. einmal verstärkt "leistungsorientiert" (Klettern am Limit, Klettern als Wettkampfsituation) und im Vergleich dazu betont "ästhetisch orientiert" (fließender Kletterstil in einer leichten Route, verschiedene Kletterstile "gestalterisch" nachahmen) inszeniert werden. Die daraus resultierende Differenzwahrnehmung erleichtert das Erkennen und Erleben der spezifischen Besonderheit der jeweiligen Perspektive und unterstützt somit die Fähigkeit zu einer kritischen Beurteilung.
- Beim Integrieren (sinnverknüpfendes Lernen) sollen durch komplexere Aufgabenstellungen verschiedene, aber ineinandergreifende Sinnaspekte berücksichtigt und aktiviert werden. Beispielhaft hierzu folgendes Situationsarrangement: Gemeinsame Absprache über die geeignetste Kletterroute für die Seilschaft, Bewältigung an der Leistungsgrenze unter verantwortungsvoller Mithilfe des wechselnden Sicherungspartners, Herausfiltern der schwierigsten Passagen, Lösungsmöglichkeiten für Kletterprobleme und angstreduzierende Lösungsstrategien besprechen.



Vermittlungs-/Inszenierungsrahmen

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern mehrperspektivisch unterrichten

"Klettern lernen" und gleichzeitig erzieherische Absichten im Sinne der "Persönlichkeitsentwicklung" bewusst anstreben und nachhaltig verfolgen, ist Ziel des mehrperspektivischen Ansatzes. Die folgenden Ausführungen wollen hierzu in konzentrierter Form Anregungen geben, indem jeweils auf kletterrelevante und sinntypische Aspekte, Problemstellungen und Gestaltungsprinzipien aufmerksam gemacht wird.

Klettern kann Könnens- und Leistungserfahrungen erschließen

Perspektivenskizze

Für viele Kinder und Jugendliche beruht der Reiz des Kletterns zweifellos auf der Idee der Leistungssteigerung und



des Sich-Miteinander-Messens. Klettern wird hier zum Sport im engeren Sinne. Leistungserfolge dieser Art sind eine entscheidende Grundlage für die Steigerung des Selbstwertgefühls. Wenn jedoch möglichst alle Kinder und Jugendlichen für Könnens- und Leistungserfahrungen motiviert werden sollen, bedarf es eines pädagogisch sensibleren Umgangs mit der Idee des Leistungsvergleichs. Sicherlich kann die eindeutige Rückmeldung über Erfolg und Misserfolg beim Klettern viele Schülerinnen und Schüler motivieren. Dennoch besteht die Gefahr, dass durch eine einseitige Orientierung am "Immer-schwieriger-Klettern" sich einige Kinder und Jugendliche aufgrund konstitutioneller, konditioneller und motorischer Benachteiligungen und psychischen Schwächen zu den "ewigen Verlierern" zählen. Voraussetzung für einen sensiblen Umgang mit der Idee der Leistungserfahrung ist eine umfassende Auslegung zugunsten subjektiver Leistungsansprüche. Die pädagogische Bedeutung einer solchen Auffassung von Leistung gründet darin, dass jedes Mehr an Können und Wissen im Zusammenhang mit Klettern den Lernenden als "relative" Leistungsverbesserung bewusst zu machen ist. Das beinhaltet auch, die eigene Leistungsstärke und die Leistung anderer zu akzeptieren. Im Kletterunterricht sollte es darum gehen, diesen erweiterten Sinnhorizont von "Können" und "Leistung" erfahrbar zu machen. Bei passenden Gelegenheiten kann die Chance genutzt werden, sich im gemeinsamen Gespräch kritisch mit der engen Auslegung des Sportkletterns (Überbietungsprinzip/Konkurrenzorientierung/Wettkämpfe) auseinanderzusetzen.

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten im Kletterunterricht die Möglichkeit erhalten, für sich angemessene Themenstellungen, Bewegungsinhalte und Leistungsnormen zur Leistungsüberprüfung, Leistungssteigerung und Selbstbewährung auswählen zu können. Sie sind dahingehend zu sensibilisieren, das rechte Maß zu finden, zwischen unerreichbar hohen oder lächerlich geringen Anforderungen. Die realistische Selbsteinschätzung beim Klettern lässt sich z.B. fördern, indem jeder Schüler sich seinen maximalen Schwierigkeitsgrad selbst aussucht und diese Einschätzung sogleich überprüft. Spezielle Klettertechniken zur Lösung typischer Kletterprobleme immer wieder zu üben, weckt die Einsicht für den Zusammenhang von Leistungsverbesserung als Ergebnis konsequenten Trainings. Klettern unter dem Aspekt der Mitverantwortung rückt die Leistung des Sicherungspartners in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Insgesamt gesehen sind Leistungsanforderungen im Kletterunterricht möglichst so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler lernen,

- Leistungsziele nicht nur im Leistungsvergleich mit anderen zu bestimmen, sondern das Erreichen der selbstgesetzten Ansprüche auch als Leistung zu erleben;
- Leistungsnormen zu verändern, um zu Ungewissheit, Spannung und Chancengleichheit im Wettkampf zu gelangen;
- Leistungsmaßstäbe an die persönlichen Bedürfnisse anzupassen und das eigene Leistungsvermögen realistisch einzuschätzen;
- Leistung so zu verstehen, dass das persönlich "Beste" gegeben wird;
- eigene Wettkampffideen zu erfinden und umzusetzen, um zu begreifen, dass Regeln veränderbar sind.

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann Abenteuer, Spannung und Grenzerfahrungen vermitteln

Perspektivenskizze



Viele Heranwachsende sind ständig auf der Suche nach abenteuerlichen Erlebnissen. Sie wollen sich in "riskanten" Situationen selbst erfahren und in besonderer Weise aktiv bewähren. Klettern bietet hierfür viele Gelegenheiten. Es beinhaltet eine Fülle von Aufgabenstellungen und Erprobungssituationen, die durch Unbekanntes, Ungewisses und Überraschendes gekennzeichnet sind. Diese Unsicherheit versucht der Kletternde primär mit körperlichen und psychischen Mitteln zu lösen und allein zu bewältigen. Das Vertrauen in die Kompetenz des Sicherheitspartners kann ihn dabei unterstützen, ihm aber die Aufgabe nicht abnehmen. Die Offenheit des Ausgangs in Verbindung mit der Vorwegnahme des erhofften Erfolgs können - je nach Entwicklungs- und Könnensstand - zu einer positiven Gespanntheit führen, wobei die drohende Gefahr des Scheiterns oder Misslingens sich erlebnis-intensivierend auswirkt. Ein "Wagnis-eingehen" besitzt eine sehr subjektive Dimension: Was für den Kletteranfänger ein "aufregendes Wagnis" ist, kann für den Fortgeschrittenen bereits "langweilige Routine" sein. Das Erlernen neuer Klettertechniken, deren experimentierende Anwendung an ungewohnten oder schwierigen Kletterstellen, Stürze ins Seil, die Steigerung des Schwierigkeitsgrades, Kletterwettkämpfe, das Abseilen über einen Felsabsatz stellen solche Wagnis- bzw. Grenzsituationen dar. Aus pädagogischer Sicht geht es dabei nicht um angsterzeugende Wirkung bzw. Risikobereitschaft um jeden Preis. Vielmehr sollen die Heranwachsenden für die Fähigkeit, beim Klettern nur ein kalkulierbares Risiko aufzusuchen, sensibilisiert werden. Dazu mag es auch erforderlich sein, über-triebenen Wagemut zu bremsen und Selbstüberschätzung abzubauen. Pädagogisch bedeutsam sind erlebniszentrierte Situationen mit Wagnischarakter insofern, als dass sie

wichtige Selbststärkungseffekte erzeugen, emotionale Befriedigung ermöglichen und identitätsstiftende Merkmale fördern können. Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre persönliche Kletterkompetenz vor einem ersten Hintergrund zu prüfen. Leichtsinn, Übermut und Übereifer sind der "Ernstfallsituation Klettern" nicht angemessen und führen nicht zum Ziel. (vgl. NEUMANN 1998, 4-12).

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen ihr physisches und psychisches Könnensniveau im Klettern im Zusammenspiel mit Wagnis- und Risikoanforderungen erweitern. Dabei ist der Vermittlungsprozess so zu gestalten, dass

- natürliche und künstliche Kletterräume, die für die Kinder und Jugendlichen (subjektiv) eine gewisse Gefahrenlage und Herausforderung beinhalten, vom Lehrenden bereitgestellt werden;
- sowohl überleicht zu bewältigende Klettergelegenheiten als auch zu schwierige Situationen, die nur durch kräftige Mithilfe der Lehrperson vom Kletternden gelöst werden können, wenn möglich zu vermeiden sind;
- die Konfrontation mit Grenzerfahrungen einerseits in einem sicheren Handlungsrahmen statt zu finden hat. Andererseits ist genauso darauf zu achten, Schülerinnen und Schülern eigene Wagnisversuche zu ermöglichen, um in solchen Klettersituationen später einmal selbständig und eigenverantwortlich entscheiden und handeln zu können;
- ein sinnvoller Wechsel zwischen enger strukturierten, vorgegebenen Situationen (Abseilen) und offeneren, selbst zu gestaltenden Situationen (Wahl und Bewältigung einer Kletterroute) bedacht wird;
- die Lehrkraft den Eroberungsprozess der Heranwachsenden zum einen eher zurückhaltend begleiten sollte; zum anderen muss sie als Verantwortliche jederzeit in das Geschehen eingreifen können;
- Wagnisse im Kletterunterricht insbesondere über den didaktisch-methodischen Dreischritt

"Aufsuchen": Konfrontation mit typischen Wagnissituationen im Klettern (Annäherung an die Abseilstelle)

"Aushalten": wechselseitiges Verhältnis zwischen Kompetenz und Bedrohungswahrnehmung erleben, erfahren und ertragen (Verbleiben im Abseilbereich/Vorbereitung des Abseilens/Abseilen über die Felskante bis zum Boden)

"Auflösen": Erlebniseindrücke erzählen, reflektieren und verarbeiten (Gefühle, Gedanken vor, während, nach der Abseilaktion mitteilen) nachhaltig für die Schüler realisiert werden können (NEUMANN 1998, 4-12).

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann gemeinsames Handeln und soziales Wohlfühl fördern

Perspektivenskizze

Die Seilschaft stellt eine außergewöhnliche Art der Sozialbeziehung dar: "Das Seil verbindet den Kletternden mit dem Sichernden auf eine ganz (...) unmittelbare Weise miteinander. Partner, die zusammen klettern wollen, müssen über die Auseinandersetzung mit einem Bewegungsproblem eine

mögliche gemeinsame Handlungsperspektive für ihre Seilschaft finden. Das partnerschaftliche Klettern aktiviert sozial-integrative Handlungen, da (...) jeder auf den anderen angewiesen ist und jeder an seinem Beitrag zum gemeinsamen Gelingen einer Klettertour gemessen wird. Das widerspricht nicht der Tatsache, dass es notwendig sein kann, in manchen brenzligen Situationen eine Führungsposition einzunehmen bzw. zu akzeptieren. Klettern entwickelt, fordert und fördert Formen des Bezuges zum Mitmenschen (...). Das Klettern in einer Seilschaft bietet menschliche Nähe, Kommunikation und direkte Interaktion (...).

In der Seilschaft wird soziale Notwendigkeit transparent, soziales Handeln und soziale Verantwortung geradezu provoziert" (SCHÄFER 1996, 90-92).

Der skizzierte Handlungszusammenhang verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche am eigenen Leib erfahren, wer in der Seilschaft teamfähig und sozial zuverlässig handelt. In unterschiedlichen Klettersituationen immer wieder damit konfrontiert, können sich daraus folgende "Beziehungsqualitäten" kontinuierlich aufbauen (FUNKE-WIENEKE 1997, 4):

- **"Elementares Interesse"** aneinander im Zuschauen bei Kletteraktivitäten, innerliches Mitklettern, gegenseitiges Nachahmen von Kletterbewegungen.
- **"Elementares Kooperieren"**, indem man gemeinsam das Anlegen der Klettergurte und das Einbinden kontrolliert, mit vereinten Kräften knifflige Kletterstellen "auscheckt", jedem Einzelnen zu Erfolgserlebnissen verhilft, sich immer wieder auch bei der Partnersicherung ablöst, damit jeder ausreichend klettern kann.
- **"Elementare Fürsorge"** füreinander, indem man aufmerksam seinen Kletterpartner beobachtet und auf ihn aufpasst, ihn verantwortungsvoll sichert und ihn vor Gefahren schützt.

Entwickelt sich im Zuge solcher sozialer Austauschprozesse soziales Wohlgefühl und Freude am gemeinsamen Handeln, werden Schülerinnen und Schüler im Kletterunterricht eher bereit sein, soziale Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen zur Zusammenarbeit und zur Auseinandersetzung mit anderen herausgefordert werden. Das heißt, es sind Lern- und Erfahrungsbereiche zu nutzen bzw. zu inszenieren, in denen "soziales Talent" praktisch wirksam werden kann. Hierzu einige Hinweise (vgl. BALZ 1989, 118-138; PÜHSE 1997, 93-109):

- **Motorisches Lernen und soziales Lernen gehören zusammen**
Um sich in einer Kletterseilschaft sozial handlungskompetent erweisen zu können, sind gewisse motorische Könnensvoraussetzungen notwendig. Wer grundlegende Sicherungstechniken nicht beherrscht oder einfache Klettertechniken nicht umsetzen kann, wird das Erlebnis eines gemeinsam angebahnten Erfolgs in einer Seilschaft nicht haben. Viele soziale Austauschprozesse kommen dann nicht zustande.
- **Erfahrungslernen statt Belehrungslernen**
Das Klettern in Seilschaften bietet eine Vielzahl "echter" sozialer Bewährungschancen: Sich beim Anlegen der Kletterausrüstung gegenseitig zu helfen, den Sicherungsknoten gemeinsam zu überprüfen, das gegenseitige Vertrauen beim Sichern, die Verantwortung für den Kletterpartner, der sensible Umgang mit den Gefühlen anderer stellen Erfahrungssituationen dar, die auf natürliche Weise soziales Handeln abverlangen.
- **Überforderungen vermeiden**
Klettersituationen, die von den Schülerinnen und Schülern in ihrem Ausgang als ungewiss und offen, als subjektiv gefährlich bewertet werden, führen einerseits zu einer Intensivierung des (Sozial-)Erlebens. Aktives, eigenverantwortliches soziales Handeln in Form von konzentrierter gegenseitiger Unterstützung kann die Folge sein. Andererseits kann der Kampf gegen den Verlust des Gleichgewichts, der drohende Sturz in die Tiefe, die hohe Verantwortung für den

Kletterpartner auch soziale Lernprozesse blockieren. Dies ist dann der Fall, wenn Kinder und Jugendliche zu große Ängste entwickeln und sich aufgrund der "Ernstfallsituation" einem zu starken Entscheidungs- und Handlungsdruck ausgesetzt fühlen.

- **Unterschiede/Gegensätze anerkennen und damit umgehen**

Klettern ermöglicht die Synergie scheinbarer Gegensätze. Eine Seil-Partnerschaft zeichnet sich u.a. auch dadurch aus, Polaritäten wie Können und (Noch-)Nicht-Können, Egoismus und Solidarität, Konsens und Dissenz, Harmonie und Widerstreit aushalten und konstruktiv verwerten zu können. In einer Seilschaft ist verlässliche Zusammenarbeit notwendig, ohne dabei auf Eigenständigkeit verzichten zu müssen. Individuelle Stärken können im Dienste gemeinsamer Aufgaben eingebracht, individuelle Schwächen müssen zusammen gemeistert werden.

- **Verwirklichung von Koedukation**

Klettern ist auch geeignet, dass Jungen und Mädchen lernen, gemeinsam Sport zu treiben. Mädchen und Jungen können sich in einer Seilschaft sehr gut ergänzen. Bei zu lösenden Kletteraufgaben wird oft deutlich, dass unterschiedliche motorische Voraussetzungen durch Technik, "Köpfchen" und Kraft wechselseitig kompensiert werden können.

- **Lehrer-Vorbild**

Wird dem Sozialverhalten im Kletterunterricht ein hoher Stellenwert zugesprochen, dann müssen sich die Lehrenden auch selbst in die Pflicht nehmen und Wert auf das Gelingen sozialer Handlungen legen. Den "versteckten" sozialen Lernprozessen in der Klettergruppe ist verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. Gelungene (z.B. die Einhaltung von Sicherheitsmaßnahmen und Abspracheregungen) und misslungene Verhaltensweisen (z.B. oberflächliche Sicherheitskontrolle /unsensibler Umgang mit den Ängsten des Kletterpartners) sind im Unterricht durch die Lehrkraft offen anzusprechen und auszuwerten. Zum Vorbildverhalten zählt an dieser Stelle auch, dass der Lehrer/dieLehrerin sich dahingehend diszipliniert, nicht ungesichert über Absprunghöhe zu klettern!

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann Kreativität, Ästhetik und Gestaltung zum Ausdruck bringen

Perspektivenskizze

Die herkömmlich favorisierten Sinnzuweisungen lassen für manchen Akteur oder Außenstehenden auf Anhieb nicht erkennen, dass im Klettern Kreativität, Ästhetik und Gestaltung in hohem Maße zusammengehören. Für die Kletterpraxis indessen scheint dieser (Sinn-)Zusammenhang eine Selbstverständlichkeit zu sein. Sind entsprechende Klettergelegenheiten vorhanden, führen bereits (kleinere) Kinder auf dem Niveau der Alltagsmotorik beeindruckende Kletterbewegungen aus: Bewegungen wie Greifen, Stemmen, Beugen, Strecken des Rumpfes, Ziehen, Stützen, Treten etc. werden geschickt kombiniert und variiert, um Mauern überklettern, Bäume erklettern oder Klettergeräte auf Spielplätzen überwinden zu können. Zur Lösung ihrer Kletterprobleme ist den Kindern nahezu alles recht. Der Kreativität, Phantasie und Bewegungsgestaltung sind hierbei keine Grenzen gesetzt.

Hat man die Gelegenheit, freizeit- oder leistungsorientierte Kletterer bei ihren Kletteraktionen zu beobachten, stellt man fest, dass sie ein gemeinsames Bestreben miteinander verbindet. Ständig sind sie auf der Suche, die passende Bewegungsabfolge für die vor ihnen liegende Kletterstelle zu finden. Zum Durchstieg einer Route stehen ihnen eine Vielzahl von Klettertechniken zur Verfügung. Leicht geneigte Kletterstellen erlauben noch den begrenzten Einsatz elementarer Tritt- und Griffvarianten. Besondere Klettersituationen dagegen bedingen spezielle Klettertechniken: In senkrechten und überhängenden Wänden ist oft eine eingedrehte Körperposition von Vorteil. Verschneidungen erfordern insbesondere die Anwendung von Spreiz- und Stütztechniken. Mit der Gegendrucktechnik können Risse, Hangleisten und Kanten überwunden werden. Die Reibungstechnik eignet sich vor allem für das Klettern von geschlossenen Platten ohne Griffe und Tritte. Der Mantel⁹ dient zum

Erklettern von griffarmen, kleinen Absätzen und schmalen Stufen. Große Spalten, auch Kamine genannt, können mit unterschiedlichen Stemm-techniken erklettert werden. Dieses kreativästhetische Spiel mit der Bewegung, mit dem Körper und der Schwerkraft wird von Emotionen begleitet. Für viele Kletterer liegt im Erfahren dieser emotionalen Zustände der eigentliche Reiz des Kletterns: die Freude über einen gelungenen Zug, das Gefühl von Ausgeglichenheit ausgelöst durch einen fließend-ästhetischen Bewegungsrhythmus, das Gefühl der Harmonie mit sich selbst und mit der Umwelt.

Ohne Seilsicherung in Absprunghöhe versucht eine Gruppe, zu sehr langsamer Musik im Zeitlupentempo zu klettern. Auf das Zeichen "Einfrieren" (Musikstop) nehmen alle verschiedene Tierposen ein (Frosch/Storch/Spinne) oder bringen unterschiedliche Gefühle (Zorn/Freude/ Trauer) zum Ausdruck. Mit Einspielen der Musik klettert die Gruppe langsam weiter. Die nächste Gruppe folgt, eventuell mit einer anderen Thematik, mit anderen ungewohnten Bewegungsfolgen zu einem selbstgewählten Musikstück. Im Mittelpunkt steht das Bedürfnis und die Lust, Klettern als expressives Bewegen zu deuten, zu gestalten und zu präsentieren. Schon mit einfachen Bewegungsmustern und wenig Aufwand können wirkungsvolle ästhetische und kreative Effekte erzielt werden. Dance Verticale - "Tanz in der Senkrechten" -, die Verbindung von Klettern, Musik und tänzerischen Elementen, ist eine noch recht unbekannte Ausprägung des Sportkletterns. Doch selbst für "eingefleischte Kletterprofis" kann diese ungewöhnliche Art des Kletterns "neue" Erfahrungen bereithalten. Die Kletterszenarien verdeutlichen: Bei realen Kletterproblemen oder choreografischen Kletterthemen sind einerseits Kreativität, Ästhetik und Gestaltungskraft gefordert und gefragt. Andererseits aktivieren und fördern solche Klettergelegenheiten bzw. Kletterinszenierungen dieses Potential. Hinzu kommt ein weiterer, für die Schulsportpraxis nicht unerheblicher Vorteil! Mit dem kreativ-ästhetischen und expressiv-gestalterischen Spiel kann sofort begonnen werden. Ohne Umwege und auf jeder Könnensstufe. An einzelnen Turngeräten, in einer Bewegungslandschaft, an der Boulderwand mit großen Tritt- und Griffmöglichkeiten oder gut gesichert im Toprope an leichten Kletterrouten. Insbesondere das Bouldern, also das Klettern ohne Absicherung in Absprunghöhe, fördert das Bewegungsgefühl und die angstfreie Einübung von Techniken. Bouldern erfolgt aus Spaß an der Bewegung und der Lust, schwierige Wand- bzw. Felspassagen mit kreativen Bewegungslösungen zu überwinden.

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit eröffnet bekommen, Klettern als kreatives, ästhetisches und gestalterisches Bewegungshandeln zu erfahren. Diese Kompetenz wiederum ist von den (Vor-)Erfahrungen, vom Können, von der Vorstellungskraft, von der Emotionalität der Kletternden abhängig. Neben der Aufgeschlossenheit der Schülerinnen und Schüler wird es vor allem darauf ankommen, dass die Lehrkraft bestimmte Bedingungen berücksichtigt und entsprechende Anregungssituationen bereitstellt. Hierzu einige Anregungen:

- **Lernsituation und Lernklima**

Die Situation muss für die Schülerinnen und Schüler angstfrei sein. Sie dürfen keine Angst davor haben, der Aufgabenstellung nicht gerecht werden zu können, Fehler zu machen, bewertet zu werden, mit den Anderen verglichen zu werden. Aspekte wie Vermeidung von Leistungs- und Konkurrenzdruck, Zeit und Mühe für das Ausprobieren und Entwickeln von Lösungen für technische oder choreografische Kletterprobleme, gegenseitige Toleranz und Achtsamkeit bei ungewöhnlichen oder misslungenen Kletterversuchen stellen notwendige günstige Rahmenbedingungen dar. Es ist darauf zu achten, dass die Bewegungs- und Gestaltungsaufgaben auch auf einem niedrigeren Leistungsniveau umsetzbar sind.

- **Sich selber aktualisieren - Spielen mit der Bewegung/mit dem Körper**

Der Drang zur Selbstaktualisierung ist sicher die mitentscheidende Kategorie dieser Sinnausrichtung. Ein nachahmendes Spielen mit der Bewegung und dem Körper ist dabei durchaus zu akzeptieren. Im Sinne des "Nachgestaltens" werden bspw. effektive Klettertechniken oder ästhetische Kletterbewegungen über den Weg der Imitation spielerisch

nachvollzogen und eingeübt. Der Such- und Auseinandersetzungsprozess mit Kletterproblemen kann natürlich ebenso über den Weg der Improvisation stattfinden. Im Sinne des "Neugestaltens" kommt es hier zum spielerischen Experimentieren, Kombinieren und Variieren. Kletterstellen werden nicht stur und formal, sondern durch die Anwendung auch völlig unkonventioneller Klettertechniken phantasievoll ausgebouldert. Unter choreografischen Absichten können Bewegungsthemen, Musikstücke oder Geschichten künstlerisch interpretiert und über ästhetische Kletterbewegungen bzw. stilisierte Körperpositionen bewegungsoriginell inszeniert werden. Die wesentliche Komponente der Selbstaktualisierung fehlt aber noch: Der Kletternde aktualisiert in sich selbst (vielleicht nicht einmal bewusste) Gefühle, Einstellungen, Erwartungen, Wünsche, Bedürfnisse, Ängste.

- **Lust am Brechen von Tabus**

Grundlegend für diese Art des Kletterns ist letztlich die Bereitschaft, stereotype Bewegungsmuster und einsinnige Klettergewohnheiten aufbrechen zu wollen. Dazu gehört auch der Versuch, das Undenkbare zu klettern. Motorisch betrachtet macht es dabei keinen Unterschied, ob sich die kreative, ästhetische, gestalterische Auseinandersetzung mit Kletter- oder choreografischen Problemen im Anfänger-, Fortgeschrittenen- oder Könnernstadium abspielt. Voraussetzung ist allerdings eine die Neugier, Experimentierfreude, das Interesse und die Bewegungs-/Gestaltungsphantasie anregende Aufgabenstellung. Dazu einige Beispiele: Klettertechniken (z.B. Technikrepertoire an einer/an unterschiedlichen Kletterstellen variabel einsetzen); Partner und Gruppe (z.B. synchrones Partnerklettern/Gruppenbild nach Motivvorlage); Konstruktionsthema (z.B. Routenbau unter der Vorgabe, möglichst viele Trittwechsel zu provozieren, ideale Eindhrehpositionen im Überhang zu schaffen, Griff- und Trittmöglichkeiten zu schrauben zur Umsetzung einer Szene). Weitere Gestaltungsideen: (z.B. Veränderung von: Bewegungsfaktoren - rhythmisch/unrhythmisch klettern, Raumwegen - gerade/diagonal klettern, Zeitfaktoren - schnell/langsam klettern, Körperformen - groß-/kleinräumig klettern, Gefühlen - lustlos/mit Begeisterung klettern). Darstellendes Klettern (z.B. zur Musik/Geschichte passende Kletterbewegungen/Gruppierungsformen im Rahmen einer Partner- und Gruppengestaltung entwickeln). Kletter-Aufführung (z.B. eine choreografische Ausgestaltung von Handlungs- und Ausdrucksideen im Rahmen eines Projekts vor Publikum präsentieren).

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann Körper- und Umwelterfahrungen ermöglichen

Perspektivenskizze

Das Klettern an Naturfelsen übt auf Kinder und Jugendliche eine faszinierende Anziehungskraft aus. Es reizt die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Kräften und Bedingungen der Natur; es reizt die unstrukturierte, sinnlich reiche natürliche Umwelt. Das "Abenteuer in der Senkrechten" fordert auf zum Dialog, "verlangt den ganzen Menschen mit allen seinen Sinnen, jeden Schritt und Tritt gilt es zu ertasten, das Gestein benötigt Prüfung. Und keine Aktion bleibt ohne Rückmeldung" (SCHULZ-ALGIE 1993, 6).

"Ein guter Griff gibt mir Sicherheit!"

"Immer wenn ich hinunterschaue wird mir leicht schwindlig!"

"Manchmal bekomme ich schon ganz schön Herzklopfen, je höher es hinaufgeht!"

"Mir gefällt es, in der Sonne zu klettern und den warmen Fels zu spüren!"



Die Aussagen lassen erkennen: Mit Klettern können Kinder und Jugendliche sich ihre (Kletter-) Umwelt erschließen, die Natur "begreifen" und erfahren (Außensicht). Sie können aber auch ihre Körperlichkeit und ihre Körpergefühle (Innensicht) entdecken und erleben. Die ganzkörperliche Belastung beim Klettern, damit einhergehende neuartige Körpererfahrungen/-gefühle im direkten Kontakt mit den Felsen, eröffnen Möglichkeiten für einen sensibleren Zugang zum Phänomen Stein/Fels/Gebirge/Natur/Umwelt - "Umweltlernen und Körperlernen sind eins" (KUCKHERMANN 1996, 7). Auf der Basis solcher körpererfahrungsbezogener Wahrnehmungen und emotionaler Betroffenheit gründet sich die Hoffnung, dass Schülerinnen und Schüler mehr Interesse für ökologische Zusammenhänge entwickeln (vgl. KRONBICHLER/KUHN 1999, 269).

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen einen körperlich-sinnlichen Dialog mit der Natur/Umwelt durch Bewegung und Wahrnehmung ermöglicht bekommen. Methodisch wirksam wird ein solcher Beziehungsdiallog zwischen Innen und Außen dann, wenn zuerst über die Selbsterfahrung der Schüler angesetzt wird, um darauf aufbauend einen neu vermittelten Kontakt zur Außenwelt einleiten zu können. Konkret führt dieser (Vermittlungs-)Weg zunächst über das Erleben des eigenen Körpers zu einem "In-Sich-Gehen", indem ein bewusster Kontakt mit sich selbst hergestellt wird. Danach erst folgt die Phase, in der die Schülerinnen und Schüler "aus-sich-herausgehen" und bewusst Kontakt zu Natur und Umwelt aufnehmen. Folgende Aufgaben/ Übungen/Themen können eine solche dialogisch orientierte Vermittlung des Kletterns unterstützen (vgl.

HEINICKE/TREUTLEIN 1992, 41;

NEUERBURG/SPERLE/WILKEN 1994, 7f):

- Körperwahrnehmungsbezogene Aufgaben/Übungen/Themen:
Muskelgruppen beim Klettern erspüren; muskuläre Spannungszustände beim Klettern erfahren; Atmung im Zusammenhang mit verschiedenen Kletterrhythmen wahrnehmen; barfuß und mit Schuhen klettern.
- Natur/umweltbezogene Aufgaben/Übungen/Themen:
Umwelteindrücke und ihre (de-)motivierende Wirkung beachten; Geräuschquellen der Umgebung und Temperaturunterschiede wahrnehmen; Felsboden/Felsformen und deren Beschaffenheit ertasten/erspüren; typische Landschaftsmerkmale/Vegetationsausprägungen erkennen; das Gebirge, der Fels im Wandel der Zeiten und Kräfte, die zu ihrer Entstehung bzw. zu ihrer Veränderung führten, thematisieren; für Unterschiede in verschiedenen künstlichen und natürlichen Kletterräumen sensibilisieren.
- Kritisch-/reflexivbezogene Aufgaben/Übungen/Themen:
Klettern in ökologischer Verantwortung, Hinweise für körperbewusstes Verhalten beim Klettern erarbeiten; Zusammenhänge zwischen positiven/negativen Gefühlen und Umwelteindrücken problematisieren.

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann Wohlbefinden und Fitness erzeugen

Perspektivenskizze

Wer kennt solche Szenen aus dem Grundschulsport nicht. Mit großer Begeisterung erproben die Kinder die Herausforderungen ihrer Kletterlandschaft. Ältere Schüler bevorzugen künstliche Kletterwände oder das Klettern an Naturfelsen. Obgleich wesentlich "cooler" als ihre jüngeren Mitschüler, zeigen auch sie durchaus Beharrlichkeit und Ausdauer in der Auseinandersetzung mit Boulder- bzw. Kletterproblemen. Nicht immer sind diese Kletterversuche von Erfolg gekrönt. Doch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das Klettern als eine attraktive Bewegungsform empfinden, fühlen sich wohl bei miss- bzw. geglückten Kletterexperimenten! "Subjektives Wohlbefinden" ist für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Indikator des Gesundheitserlebens (BREHM 1999, 360). Gesundheit im Kletterunterricht zu thematisieren bedeutet insbesondere, den Wert von Gesundheit subjektiv erlebbar zu machen. Um Schülerinnen und Schüler für gesundheitsbewusstes Verhalten zu motivieren, bedarf es spür- und nachvollziehbarer Verbesserungen im sozial-emotionalen und körperlichen Bereich. In der auszubalancierenden Verbindung von objektiver Leistungsfähigkeit und subjektivem Wohlbefinden, lässt sich der abstrakte Megabegriff Gesundheit für Schüler als "aktuelle Situationszufriedenheit" greifbarer konkretisieren (vgl. BALZ 1997, 117). Zentrale Inhaltsbereiche eines gesundheitsorientierten Kletterunterrichts können u.a. sein: Trainingsprogramme zur Steigerung körperlicher Fitness und kletterspezifischer Beweglichkeit; Tipps zur Vermeidung von Verletzungsrisiken, Beratung in Ernährungsfragen. Ein angemessener Umgang mit sich selbst, gegenüber anderen, mit der Natur, letztlich ein gesundheitsbewusster Lebensstil kommt als Lerninhalt ebenso in Betracht.

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen Bewegungserfahrungen im Sinne des "Sich-Wohlfühlens" angeboten bekommen. Die Lernenden fühlen sich dann in der Klettersituation wohl, wenn sie die Chance sehen, zwischen den damit verbundenen Herausforderungen und den individuellen Möglichkeiten ein Gleichgewicht herstellen zu können. Misserfolgserlebnisse müssen dabei nicht unbedingt negative Grundstimmungen erzeugen, wenn die Kletterversuche der Schülerinnen und Schüler eine verständnisvolle Begleitung durch den Lehrenden erfahren. Für die praktische Umsetzung sind folgende Gestaltungsprinzipien beachtenswert (vgl. BALZ 1997, 118-120):

- **Sensibilisierung**
Das eigene Wohlbefinden können Kinder und Jugendliche nur dann günstig beeinflussen, wenn sie ihre Körpersignale bewusst wahrnehmen, verstehen und einschätzen können. Das bedeutet, dass im Kletterunterricht die Aufmerksamkeit stärker auf die mit Kletterbewegung verbundenen Körpergefühle und Körpererfahrungen zu lenken ist.
- **Funktionalität**
Das Streben nach Wohlbefinden schließt Gesundheitseffekte im funktionalen Sinne nicht aus. Aspekte wie Belastungsdosierung, Kondition, Beweglichkeit, gelenkschonende Grifftechniken etc. spielen hier eine zentrale Rolle. Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern im Kletterunterricht bei Bedarf entsprechende Belastungsreize, Maßnahmen zum Vorbeugen und Ausgleichen konditioneller und koordinativer Schwächen, funktionelles Aufwärmen und funktionsgerechte Übungs- und Fitnessprogramme anzubieten sind. Ungünstige Gelenkstellungen sind von Beginn an zu korrigieren.
- **Aufklärung**
Wenn Kinder und Jugendliche etwas für ihr Wohlbefinden tun wollen, dann kann auf das Bewusstmachen von gesundheitsbezogenen Zusammenhängen nicht verzichtet werden. Das bedeutet, dass den Schülern im Kletterunterricht auch Kenntnisse und Einsichten zu gesundheitsrelevantem Verhalten sowie Hintergründe über gesundheitsschädigende bzw. gesundheitsfördernde (Kletter-)Gewohnheiten aufzuzeigen sind. Situationsbezogene Befindlichkeiten positiver wie negativer Art (wohliges Erschöpftsein, verspannte Muskulatur) stellen hierzu geeignete Thematisierungs- und Reflexions- anlässe dar. Spezielle Übungs- und Trainingsformen, die zu körperlicher Fitness und zu einer kletterspezifischen

Bewegungsfähigkeit führen, können dann zu gegebener Zeit ebenso angesprochen werden, wie Zusammenhänge zwischen falscher und angemessener Belastungsdosierung bzw. günstigen und weniger günstigen Bewegungsausführungen.

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann Verstehen und Verständigung bewirken

Perspektivenskizze



Der Kletteralltag konfrontiert die Kinder und Jugendlichen mit einer Fülle von Situationen, die geradezu existentiell auf "Verstehen" und "Verständigung" angewiesen sind: Gemeinsamer Sicherheits- und Materialcheck, Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Kletterrouten, Festlegung von Verhaltensregeln beim Klettern an Naturfelsen, Besprechung von Abstimmungsproblemen in der Klettergruppe, motivierender Zuspruch für einen scheinbar resignierenden Kletterpartner, konstruktive Tipps zur Lösung schwieriger Kletterstellen, kreative Anregungen für eine ungewohnte Bewegungsgestaltung, Verbalisierung eigener und fremder Klettergefühle usw. Die Begebenheiten verdeutlichen, dass es einerseits um das Verstehen von Sachzusammenhängen und um zwischenmenschliches Verstehen, andererseits aber auch um Verständigung im Rahmen kommunikativer Austauschprozesse geht (vgl. FUNKE-WIENEKE 1997, 4 und MEINBERG 1994, 21-24).

Die Fähigkeit, "verstehen-zu-können" ist nicht nur eine Frage von Wissen, Einfühlungsvermögen, motorischem Können, Alter und geistiger Reife, sondern insbesondere eine Frage der kommunikativen Erfahrung. Verstehen, Verständnis und Verständigung sind auf Sprache angewiesen! Vor diesem Hintergrund wird das Gespräch im Kletterunterricht sehr bedeutsam. Gerade das Gespräch, sei es während der Anfahrt, bei der Materialkontrolle, in Kletterpausen oder nach einem gemeinsamen Klettertag, wird oft mit großer emotionaler Betroffenheit geführt. Gesprächsanlässe beim Klettern entspringen zumeist aus der Notwendigkeit oder aus dem Bedürfnis heraus, sich Klarheit über persönliche, zwischenmenschliche oder sachliche Probleme verschaffen zu wollen. Verstehens- bzw. Verständigungsprozesse, die Fähigkeit zu Empathie und zum Perspektivenwechsel sind abhängig von der Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler, die wiederum kann nur in Gesprächen gefordert und gefördert werden (vgl. ULLMANN u. a. 1996, 29-36).

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend in die Lage versetzt werden, die Fähigkeit des Verstehens und der Verständigung in unterschiedlichen Klettersituationen angemessen einzusetzen. Verstehen und Verständigung lernt man nur durch aktive Betätigung, durch Übung. Deshalb müssen Gespräche im Kletterunterricht zur Gewohnheit werden, allerdings ohne zur Routine zu verkommen.

Für den Kletterunterricht bieten sich aus methodischer Sicht zur Einübung kommunikativer Erfahrungen im Sinne des "Sach-Verstehens" bzw. "empathischen Verstehens" zwei unterschiedliche Kommunikationsformen an (vgl. KNÖLL 1997; SCHMITT 1998, 39-42; SKILEHRPLAN 1987, 52-58):

- **Rational akzentuierte Kommunikationsformen**

Partnerinterview (Kletterpartner stellen sich vor, äußern sich zu ihren Klettermotiven); *Arbeit mit Fotos/Bildern* (Sich zu vorgegebenen Kletterfotos äußern); *Sechs-Augen-Gespräch* (3-K-Kontrolle: Knoten) Karabiner Kameradensicherung); *Pantomime* (Gefühle kletternd darstellen); *Kleingruppenarbeit* (Welche Möglichkeiten gibt es, seine Angstgefühle beim Klettern zu bewältigen?); *Collage* (Bilder/Textzeilen aus der Kletterszene zu einem neuen Bild/Thema gestalten); *Metapher-Meditation* (So lang wie dein Seilende ist, solange ist auch dein Leben); *Meditation* (Was ist ein Stein/ein Fels?); Fallarbeit (Beinah-Unfälle/gefährliche Situationen an der Kletterwand?/ Hintergründe erhellen/Lösungsmöglichkeiten aufzeigen); *Kletterbilanz* (Tagesausblick-Tagesrückblick im Vergleich); *Sachverständigenbefragung* (Simulation einer Expertentagung zum Thema "Klettern in ökologischer Verantwortung"); *Pro und Kontra* (Zerstört Sicherheit das Abenteuererlebnis?); *Projekt* (Wir planen und bauen eine Boulder-/ Kletterwand).

- **Emotional akzentuierte Kommunikationsformen**

Die Gefühlsprovokation (vor dem Einstieg in eine Route wird bspw. Konzentration, entschlossen-mutiges Handeln, aggressives oder geduldiges Herangehen usw. gefordert. Diese Einstellungen und Gefühle sollen mit der Aufgabe oder dem emotionalen Gehalt der Bewegungsausführung übereinstimmen); die Gefühlsbeschreibung (kurz und doch sehr wirksam können Bewegungs- und Körpergefühle um- oder beschrieben werden, wenn man mit Bildern und Vergleichen arbeitet, z.B.: Klettern wie ein unbeholfener Bär, sich fühlen wie Tarzan/Rambo oder leicht und zart wie ein Schmetterling); der Gefühlsreport (nach Erproben oder Üben einer Kletterroute werden die Schülerinnen und Schüler befragt, was sie empfunden und gefühlt haben; die Bewegungsvorstellung wird hier nicht über Korrekturen, sondern über die aufgetretenen Gefühle berichtet bzw. geformt); die ausdrucksstarke Lehrerdemonstration (die Demonstration der Lehrkraft sollte nicht nur zeigen, wie etwas richtig geht, sondern was an Bewegungs- emotionalität dahintersteckt, z.B.: die elegante Verschmelzung von Treten und Greifen, die Verspieltheit oder Zweckmäßigkeit von eingedrehten Körperpositionen, die explosive Kraftentfaltung beim dynamischen Anspringen von Felsvorsprüngen etc.).

[zum Kopf der Seite](#)

Klettern kann Verantwortungsbewusstsein entwickeln

Perspektivenskizze

Klettern verspricht Spaß, "Action", Spannung und Natur. Darüberhinaus ist das Klettern hervorragend geeignet, Verhaltensweisen wie "Verantwortungsgefühl", "Verantwortungsbereitschaft" oder "Verantwortungsbewusstsein" auf existentielle Art und Weise einzufordern. Diese "uncoolen" Bezeichnungen "schmecken" vielen Kindern und Jugendlichen sicherlich nicht nach "Fun" und Abenteuer. Dennoch zeigt die Praxis in Kletterkursen, dass die meisten Heranwachsenden durchaus bereit und willens sind, in Klettersituationen Verantwortung zu übernehmen. Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme beim Klettern äußert sich in dreifacher Hinsicht (vgl. KLAFKI 1985; ROTH 1971):



- als Fähigkeit, für sich selbst(-kritisch) in Klettersituationen verantwortlich handeln zu können (Selbstverantwortung);
- als Fähigkeit, für sachliche Gegebenheiten (z.B. Sicherheitstechniken/Ökologie) urteils- und handlungsfähig zu sein (Sachverantwortung);
- als Fähigkeit, im Miteinanderklettern sensibel und verantwortungsbewusst handeln zu können (Sozialverantwortung).

Schülerinnen und Schüler werden beim Klettern auf allen drei Verantwortungsebenen vor ernsthafte Bewährungsproben gestellt. Der übergeordnete Stellenwert dieser Sinnkategorie wird sichtbar: Achtsamkeit gegenüber sich selbst, Mitmenschen und natürlichen Kletterräumen; Toleranz gegenüber Kletterpartnern; solidarisches Handeln in der Klettergruppe; couragiertes Eintreten für umweltschonendes Verhalten beim Klettern; Gewissenhaftigkeit im und ordentlicher Umgang mit Klettermaterialien; Zuverlässigkeit in der Erfüllung von Tagesaufgaben im Rahmen einer Kletter-AG oder eines Kletterkurses u.v.a.m.

Verantwortungsbewusstes Handeln im Klettern ist offensichtlich durch ein persönliches Einstehen müssen für gewisse Werte und Pflichten ethischer Art gekennzeichnet. Dies setzt voraus, dass Heranwachsende von der Notwendigkeit einer solchen "ethischen Grundhaltung" überzeugt sind. Schülerinnen und Schüler entwickeln jedoch nur dann diese wertbesetzte Überzeugung, wenn sie erkennen, dass ihr unmittelbares Handeln in Klettersituationen reale Folgen haben wird. Sollen Schüler diese charakteristische Besonderheit einer verantwortungsvoll handelnden Person begreifen, müssen sie lernen, sich dieser Tatsache aus eigenem Antrieb heraus zu stellen. Hier kristallisiert sich das grundlegende Vermittlungsproblem der Verantwortungserziehung heraus. Das "(Sinn-)Prinzip der Verantwortung" (JONAS 1979) basiert auf Freiwilligkeit und bedarf der Bereitstellung von Verantwortungsspielräumen!

Didaktisch-methodische Konsequenzen

Schülerinnen und Schüler sollen auf freiwilliger Basis in überschaubare Verantwortungsaufgaben eingebunden werden. Daher ist im Kletterunterricht ein entsprechendes Eingewöhnungs- und Erprobungsfeld zu schaffen, wobei ein vertretbarer Vermittlungsweg zwischen "Anspruchslosigkeit und Überforderung" (vgl. BÖNSCH 2000, 4) anzustreben ist. Um bei Heranwachsenden ein Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln, bedarf es einer umfassenderen Interpretation. Hierzu einige Ideen und Gestaltungsprinzipien:

- **Identität**

Kinder und Jugendliche müssen sich mit "ihrem Klettern" bzw. mit ihrer Klettergruppe identifizieren können. Das kann schon damit beginnen, dass bspw. die Kletter-AG oder das Kletter-Projekt einen besonderen Namen hat. Natürlich genügt der Name allein noch nicht. Genauso wichtig ist, dass weitere konkrete Identifikationszeichen entwickelt werden: Eigenes

Schaufenster im Schulgebäude, "Basislager" als besonderer Treffpunkt, originelles Kletterlogo, Aufsicht als "Kletterguide" über die schulische Boulder- oder Kletterwand, regelmäßige Teilnahme der Klettergruppen bei Schulfesten und/oder Wettbewerben etc. Der Effekt: Wenn Schülerinnen und Schüler "ihr Klettern" mitgestalten und präsentieren dürfen, können sie sich leichter damit identifizieren und sind wahrscheinlich eher bereit, verantwortlich zu handeln. Verantwortungsgefühl, Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme setzen Identifikation voraus - Identität fördert Verantwortung!

- **Eigentum**

Gerade beim schulischen Klettern stellt sich die Frage des verantwortlichen Umgangs mit "Gemeinschaftseigentum" ganz besonders. Kinder und Jugendliche können nur dann die Faszination des Kletterns "sicher" erleben und erfahren, wenn alle auf einen sachgemäßen Umgang mit Seilen, Klettergurten, Karabinern, Abseilachtern, Kletterschuhen etc. achten. Die Notwendigkeit dieser Einstellung sollte für jeden nachvollziehbar sein, spätestens beim "Einstieg in die Wand". Klettermaterialien, die gepflegt werden, schützen den Kletterpartner und bieten Selbstschutz. Die Unfallgefahr wird beträchtlich minimiert! Der Effekt: Wenn Schüler- innen und Schüler die Klettermaterialien als "ihr Eigentum" betrachten, gehen sie eher auch verantwortungsbewusster damit um, es sind ja schließlich "ihre" Materialien. Und wer gelernt hat, mit Dingen/Sachen verantwortlich umzugehen, wird auch vermehrt sich selbst, Pflanzen, Tieren, Felsen und Kletterpartnern mit Verantwortung begegnen. Eigentum fördert die Entwicklung von Selbst-, Sach- und Sozialverantwortung!

- **Gemeinschaft**

Gemeinsame Kletterunternehmungen sowie die kooperative Bewältigung von Aufgaben und Problemen tragen mit dazu bei, sich in der Klettergruppe wohlfühlen. Der Effekt: Wenn Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Klettergemeinschaft wohlfühlen, werden sie ihr auch keinen Schaden zufügen wollen. Das ist wiederum die Voraussetzung dafür, dass ein Gefühl von Verpflichtung ihr gegenüber entstehen kann. Jeder wird seinen Teil zu einem verantwortungsbewussten Miteinander beitragen wollen, damit die Klettergemeinschaft weiterhin gut funktioniert. Zusammengehörigkeit und Gemeinschaftserleben fördern Verantwortungsgefühl für sich selbst und für andere!

- **Begrenzung**

Schülerinnen und Schüler dürfen im Kletterunterricht nicht mit zu "globalen Verantwortungsaufgaben" konfrontiert werden. Sie blockieren eher das Bedürfnis "Verantwortung-übernehmen-zu-wollen" und lösen bei jungen Menschen mehr Beklemmung, Angst, Ablehnung oder Gleichgültigkeit aus. Im Blick auf verantwortliches Klettern sollten Schülerinnen und Schüler im Kletterunterricht deshalb zunächst dazu angeleitet werden, überschaubare Verantwortungsaufgaben gewohnheitsmäßig zu übernehmen. Mit zunehmender Zeit und der Entwicklung von Verantwortungsgefühl, "guten" Gewohnheiten und entlastender Routine, kann dann der Verantwortungsspielraum behutsam weiter ausgreifen. Die Spannbreite der Verantwortungsmöglichkeiten reicht dabei von langweiliger Routine (Seil entwirren, Karabineranzahl kontrollieren), bis hin zu lebenserhaltenden Kontrollmaßnahmen (Partnersicherung). Der Effekt: Wenn Schülerinnen und Schüler gewohnt sind, im Kletterunterricht kleinere Pflichten und Aufgaben eigenverantwortlich zu lösen, kann ihre Fähigkeit zur Verantwortungsüber- nahme auch auf komplexere Verantwortungs- bereiche ausgedehnt werden. Zum Lernen von Verantwortung gehört neben der Freiwilligkeit die Begrenzung sowie die schritt weise, altersgemäße Kultivierung des Verantwortungshandelns!

- **Gegensatzerfahrungen**

Gegensatzerfahrungen sind für die Inszenierung von Verantwortung insgesamt tragend. Das Klettern ist durch einige solcher Polaritäten wesentlich geprägt - im Großen wie im Kleinen: Freiheitsgefühle im Klettern sind nur durch die Anerkennung von Grenzen möglich; soziales Wohlbefinden in der Klettergruppe bedarf der individuellen, engagierten Mitarbeit; die Herausforderungen der Natur für das Klettern zu nutzen, erfordern im gleichen Atemzug natürliche Lebensräume zu schützen; Glücksgefühle lassen sich nur auskosten, wenn man weiß, was Angst bedeutet; das Streben nach individueller Grenzerfahrung wechselt sich ab mit der Sehnsucht nach sozialer Geborgenheit; das kurze intensive "Flow-Erlebnis" bei abenteuerlich erscheinenden Kletteraktionen ist nicht zuletzt auf gewohnheitsmäßiges Einüben und

Trainieren von Klettertechniken zurückzuführen; Leistungssteigerung im Klettern ist verbunden mit Leistungsstagnation; nach anstrengenden Kletterrouten freut man sich auf die erholsame Kletterpause etc. Der Effekt: Wenn Schülerinnen und Schüler erkennen, dass im Ausloten und Aushalten solcher Gegensätze die eigentliche Aufgabe verantwortlichen Handelns liegt, bekommen sie ein Gespür dafür, mit Verantwortung angemessener umzugehen. Dabei ist ein "Schwarz-Weiß-Denken" weder bei großen noch bei kleinen Verantwortungsaufgaben die "richtige" Antwort. Die Wahrnehmung von Gegensätzen beim Klettern fördert die Erkenntnis, dass Verantwortung ein unabschließbarer, offener Prozess ist, der jedoch - je nach Reifegrad und individueller Kompetenz - die Möglichkeit bietet, Verantwortungsspielräume selektiv und konstruktiv zu gestalten. Das Lernen in Gegensätzen fördert die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein!

[zum Kopf der Seite](#)

Zum Ausstieg! - Schlussbemerkungen

In einer abschließenden Betrachtung lässt sich festhalten: Klettern beinhaltet verschiedene Perspektiven, die im Unterricht inszeniert werden können. Entscheidend ist dabei nicht die Fülle der zu vermittelnden Sinnaspekte, sondern eine "dosierte" sinnvermittelnde, interessens- und könnensangemessene Thematisierung. Wenn Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Erfahrung begreifen, dass das Klettern sich aus unterschiedlichen Sinnaspekten bzw. leistungsbestimmenden Faktoren zusammensetzt, wäre der Erwerb einer "persönlichen Kletterkompetenz" auf den Weg gebracht.

Ob das Klettern im Unterricht als positiv sinnstiftend erfahren werden kann, hängt entscheidend davon ab, wie es vermittelt wird. Damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler in den Genuss sinn- und reizvoller Klettererfahrungen gelangen können, sind die erworbenen Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten durch schrittweises Steigern der Umfeld- und Ausführungsbedingungen zu erweitern und zu verbessern. Der Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit methodischen Handelns orientiert sich dabei insbesondere an den situativen Anforderungen und Rahmenbedingungen, notwendigen Sicherheitsstandards, Voraussetzungen, Wünschen und (Sinn-)Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und beabsichtigten Zielen, ausgewählten Intentionen und Themen seitens der Lehrkraft.

Klettern ist nicht nur mit pädagogisch wertvollen Wirkungen gesegnet! Wer die Szenerie des(Sport-) Kletterns aufmerksam beobachtet, weiß um so problematische Entwicklungstendenzen wie: extremes Konkurrenz- und Leistungsverhalten, Fixierung auf den Schwierigkeitsgrad als die entscheidende Kletterkomponente, Zentrierung auf technisch-funktionalen Unterricht, Selbstüberschätzung, Reduktion der Naturfelsen auf den standardisierten Gebrauch von Sportgeräten. Also nur darauf zu hoffen, dass sich über Kletterangebote die gewünschten erzieherischen Wirkungen wie von selbst einstellen, reicht allein nicht aus und entspringt eher einem naiven Transferglauben.

Aus Sicht der Sportlehrerinnen und Sportlehrer leistet ein mehrperspektivischer Kletterunterricht seinen Beitrag zu einer umfassenden Handlungs-fähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler werden in Kenntnis und nach Prüfung unterschiedlicher Sinnbezüge des (Kletter-)Sports in die Lage versetzt, sich ein eigenes Bild vom Klettern zu machen. Sie können sich frei, aber dennoch begründet entscheiden, welche Art und Weise des Kletterns ihnen liegt und was das Klettern für sie bedeutet. Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen besteht die Möglichkeit, ihre persönliche Beziehung zum Klettern einbringen oder entwickeln zu können. Sie können sich mit eigenen Zielstellungen und Handlungsabsichten, mit Phantasie, Vorlieben und Abneigungen, mit Stärken und Schwächen in den Unterrichtsprozess einmischen.

Die Ausführungen bekennen sich zum Primat der mehrperspektivischen Inszenierung des Kletterns in der Schule. Ein zugegebenermaßen anspruchsvolles Unterfangen! Doch wem von Berufs wegen

die Erziehungsaufgabe auferlegt wurde, Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit zu bilden, sie zu einer kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Bewegungs- und Sporttrends zu befähigen, kann nicht ohne Vermittlungsformen auskommen, die auch ein Lernen an Widerständen und Anstöße zu neuen Einordnungen des Erlebten bieten. Damit soll aber den Sportlehrkräften nicht zugemutet werden, mehrperspektivischen Kletterunterricht täglich als pädagogisch-didaktische Herausforderung zu empfinden. Das würde heißen: In jeder Phase des Kletterunterrichts perspektivengeleitet zu handeln, stets ausgewogen offene bzw. geschlossene Lehr-/ Lernsituationen erfahrungsstufengerecht zu gestalten oder Schülerinteressen mit pädagogischen Perspektiven unentwegt in Einklang zu bringen. Nach wie vor haben Lehrende das Recht, zu improvisieren und aufbewährte Routinehandlungen zurückzugreifen. Nach wie vor haben Schüler und Lehrer das Recht, einfach einmal nur zu klettern¹⁰. Der schulische Kletteralltag zwingt zu Kompromissen! Empfehlendarf man aber, nicht in Kletter-Routinen, Unterrichts-Ritualen und Ein-Sinnigkeiten zu erstarren. Mit anderen Worten: Nicht immer muss den Schülerinnen und Schülern das Klettern konsequent mehrperspektivisch dargeboten werden, aber vielleicht des öfteren! Wie gesagt: Klettern mehrperspektivisch inszeniert kann

[zum Kopf der Seite](#)

Anmerkungen

1 Bei den "Perspektivenskizzen" mit ihren "Didaktisch-methodischen Konsequenzen" handelt es sich weder um kletterfachliche Einführungen oder gebrauchsfertige Unterrichtsrezepte noch um detaillierte (sport-)pädagogische Analysen. Eine konkrete Planung und Gestaltung von Kletterinszenierungen, die institutionelle, situative, personale und kletterspezifische Rahmenbedingungen sowie unumgängliche Sicherheitsaspekte zu berücksichtigen hat, wird diese Möglichkeiten aufgreifen können, sie situationsbezogen verändern, ergänzen oder auch ausschließen müssen.

2 (Aus-)Bouldern: Variantenreiches experimentierendes Klettern in Absprunghöhe ohne Seilsicherung, wobei diverse Kletterstellen intensiv erkundet und vielfältige Lösungsmuster entwickelt und ausprobiert werden.

[zum Text](#)

3 Rotpunkt: Sturzfremie Begehung einer dem Kletterer bekannten Route in einem Zug von unten.

[zum Text](#)

4 Optimale Inszenierung meint allgemein das stimmige Gesamtbild des unterrichtlichen und bewegungsbezogenen Handelns. Im Hinblick auf einen "mehrperspektivischen Kletterunterricht" soll damit zum Ausdruck gebracht werden, möglichst eine hohe Übereinstimmung zwischen individuellen Kletterinteressen und pädagogischen Absichten anzustreben.

[zum Text](#)

5 On-Sight-Klettern: Sturzfremie Begehung einer unbekanntn Route im Vorstieg beim ersten Versuch.

[zum Text](#)

6 Erfahrungsmethode: Die Erfahrungsmethode ermöglicht den Schülern das spontane, selbständige und unmittelbare problemlose Eingehen auf die arrangierte Bewegungssituation. Umwege, Zeitverlust, unökonomisches Bewegungshandeln werden in Kauf genommen. In diesen Kontext sind die sog. "offenen" Vermittlungsimpulse einzuordnen.

Schulmethode: Ein bewegungstechnisch und organisatorisch stark formalisierter Lehrgang, der über ein planmäßiges strukturiertes Vorgehen systematisch und zielstrebig zur Ausbildung anspruchsvoller Klettertechnikvariationen bzw. zur effektiven Bewältigung schwieriger Kletterrouten führt. In diesen Kontext sind die sog. "geschlossenen" Vermittlungsimpulse einzuordnen.

[zum Text](#)

7 Die Verwendung des Begriffskomplexes Vermittlungs- bzw. Inszenierungsformen signalisiert, dass eine rein sachstrukturelle Methodik als unzureichend für den Lehr-/Lernprozess angesehen wird. Vielmehr ist die subjektive Lernstruktur der Schülerinnen und Schüler angemessen zu berücksichtigen. Methoden dienen hier der unterrichtlichen Inszenierung von Verständigungsprozessen zur Vermittlung zwischen personenbezogenen Interessen und sachbezogener Aufgabe.

[zum Text](#)

8 No-Hand-Rest: Klettertechniken bzw. Kletterpositionen, die dem Kletternden das Loslassen beider Arme erlauben.

[zum Text](#)

9 Um Felsabsätze zu überwinden, in denen bis auf Griffhöhe keinerlei Tritte vorhanden sind, wird die Mantle-Technik verwendet. Man greift mit beiden Händen die Felskante, vollführt schwungvoll einen Klimmzug, stützt sich auf die Arme, dreht beide Hände nach außen und steht auf dem Fuß auf. Beim Mantle wirkt in erster Linie das Zug-Druck-Prinzip, in der Stützphase auch das Stütz-Druck-Prinzip.

[zum Text](#)

10 Danksagung: Für erste wertvolle Hinweise zu Beginn der thematischen Aufarbeitung danke ich meinen Heidelberger Kollegen, Prof. Fritz Dannenmann und AOR Heinz Janalik. Herrn Dr. Peter Neumann aus Regensburg fühle ich mich ebenfalls zu Dank verpflichtet für seine sehr kritischen, aber aufmunternden Anmerkungen. Nicht zuletzt danke ich den Kletterexperten Tillmann Hepp (Bergsport- und Kletterverband Baden Württemberg) und Stefan Winter (Deutscher Alpenverein München) für ihre kritischen Stellungnahmen. Insbesondere Stefan Winter begleitete meinen Ausflug in die Welt des Kletterns mit Geduld und zahlreichen konstruktiven Anregungen. Viele kletterspezifische Hinweise sind seinem neuesten Buch (s. Literaturangabe) entnommen. Nicht vergessen möchte ich in diesem Zusammenhang meinen akademischen Freundeskreis aus der Schulpraxis. In privaten Diskussionen wurden theoretische Ansprüche und praktische Gegebenheiten immer wieder auf den Prüfstand gestellt.

[zum Text](#)

[zum Kopf der Seite](#)

Verwendete Literatur

BALZ, E.: Wie kann man soziales Lernen fördern? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN: Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1989, 118-138.

BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 16 (1992) 2, 19.

BALZ, E.: Gesundheitserziehung: Sport als Element der Lebensführung. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 117 und 118-120.

- BÖNSCH, M.: Selbstverantwortetes Lernen und adäquate Unterrichtsstrukturen. In: Grundschulmagazin 68 (2000) 1, 4-7.
- BREHM, W.: Wohlbefinden durch Sport - eine Kategorie des Schullebens. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Baltmannsweiler 1999, 360 f.
- FUNKE-WIENEKE, J.: Konflikte spielend lösen - damit Gewalt keine Schule macht. In: Schulsport 3/1997, 4.
- HEINICKE, W./TREUTLEIN, G.: Laufen, Springen, Werfen. In: POLZIN, M. (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule, Frankfurt/M. 1992, 41.
- JONAS, H.: Das Prinzip der Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/M. 1979.
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungsgesetz. In: Ders.: Neue Studie zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.
- KNÖLL, J.: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim/Basel 1997.
- KRONBICHLER, E./KUHN, P.: Bewegungserziehung als Naturbegegnung. In: GÜNZEL, W./LAGING, R. (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Baltmannsweiler 1999, 269.
- KUCKHERMANN, R.: Von der Umweltpädagogik zur humanökologischen Pädagogik. Überlegungen zum Verhältnis von (Sozial-)Pädagogik und Ökologie, Teil 2. In: Erleben und Lernen 4 (1996) 1, 7.
- KUHLMANN, D.: Schüler im Spiel - Spiele für Schüler. In: Körpererziehung 46 (1996) 3, 85.
- KURZ, D.: Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. In: Körpererziehung 50 (2000) 2, 72 und 74.
- MEINBERG, E.: Hermeneutische Methodik. In: BETTE, K.-H./HOFMANN, G./KRUSE, C./MEINBERG, E./THIELE, J. (Hrsg.): Zwischen Verstehen und Beschreiben. Forschungsmethodologische Ansätze in der Sportwissenschaft. Köln 1994, 21-24.
- NEUERBURG, H.-J./SPERLE, N./WILKEN, T.: Dialog mit Innen und Außen. Körper- und Umwelterfahrung im alpinen Skiunterricht. In: Hochschulsport 1/1994, 7 f.
- NEUMANN, P.: "No risk no fun" oder: Wagniserziehung im Schulsport. In: Sportunterricht 47 (1998) 1, 4-12.
- NEUMANN, P./KITTSTEINER, J.: Wagnissport - Ein Beispiel zum mehrperspektivischen Sportunterricht. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 47 (1998) 9, 129.
- NEUMANN, P./ROLKE, J.: Klettern lernen im Schulsport - eine Einführung. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht 49 (2000) 6, 1-3.
- PÜHSE, U.: Soziale Handlungsfähigkeit im und durch Sport. In: BALZ, E./NEUMANN, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorndorf 1997, 93-109.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 11: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971, 180.
- SCHÄFER, F.: Klettern und soziales Lernen - Zur Relevanz kletterspezifischer Aktivitäten im Sportunterricht unter Berücksichtigung der Entwicklung sozialer Kompetenzen. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fach Sportpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg 1996, 90-92.
- SCHMITT, H.: Persönlichkeiten bilden - "Gespräch" als Bildungsgrundform. In: Grundschulmagazin 13 (1998) 1, 39-42.
- SCHULZ-ALGIE, S.: Sport und Natur. Chancen von ökologischer Bildung und Erlebnispädagogik. In: Olympische Jugend. Schorndorf 38 (1993) 9, 6.
- SKILEHRPLAN: Bewegungsgefühle und ihre Erschließung. In: DEUTSCHER VERBAND FÜR DAS SKILEHRWESEN (Hrsg.): Skilehrplan 8 Skiunterricht. München/Wien/Zürich 1987, 52-58.
- ULLMANN, R. u.a.: Ansteckungsgefahr! Wie das "Empathie-Virus" wirkt. In: Sportpädagogik 20 (1996) 2, 29-36.
- WINTER, S.: Sportklettern mit Kindern und Jugendlichen. BLV Verlagsgesellschaft mbH. München 2000.
- WITZEL, R.: Klettern als Schulsport. In: Sportunterricht 47 (1998) 4, 132 und 132-140.1.

[zum Kopf der Seite](#)

