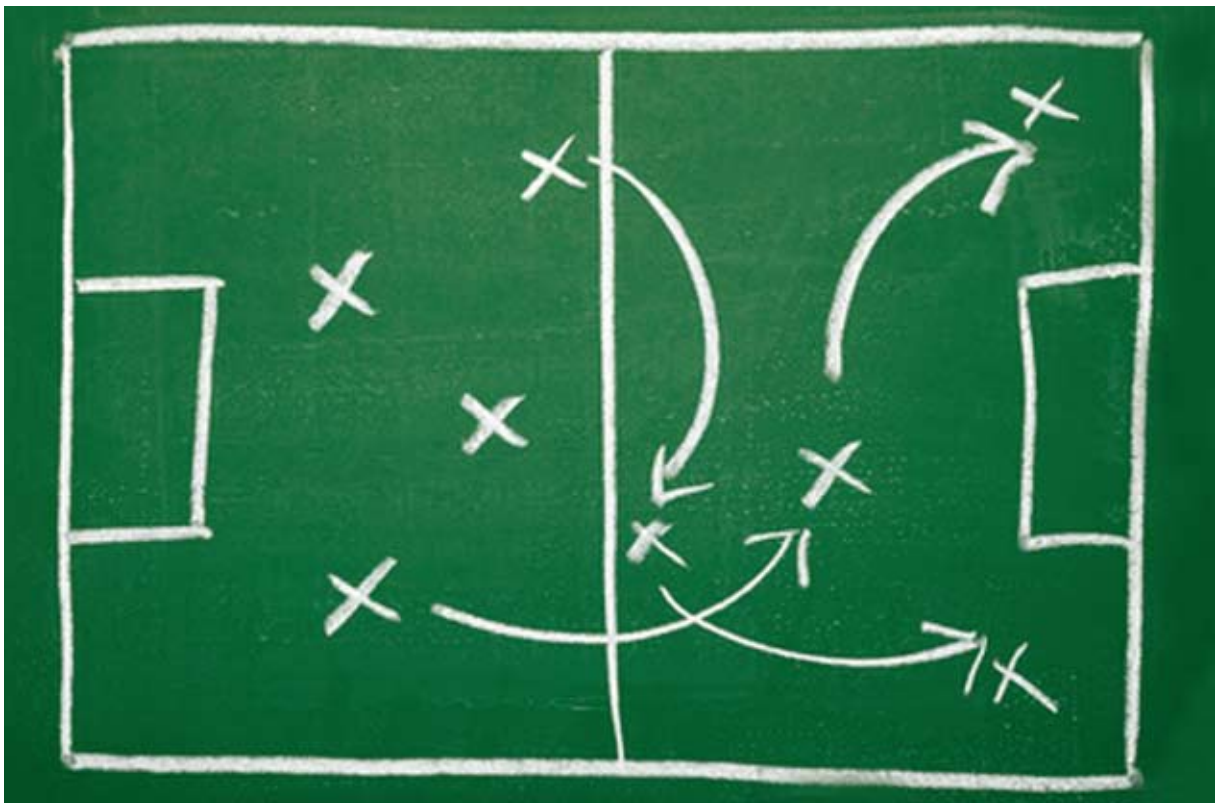


UNTERRICHTSENTWICKLUNG



KOMPETENZEN IM SPORTUNTERRICHT ENTWICKELN

Dokumentation und Materialien der
2. Fachtagung Berliner Schulsport
am 4. Mai 2011

KOMPETENZEN IM SPORTUNTERRICHT ENTWICKELN

Dokumentation und Materialien der
2. Fachtagung Berliner Schulsport
am 4. Mai 2011

Impressum

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de

Redaktion Detlef David

Autorinnen und Autoren Claude Schumacher, Schulbehörde Luxemburg

Claude Scheuer, Schulbehörde Luxemburg

Jens Miranow, Martin-Wagner-Schule Oberstufenzentrum Bautechnik II, Berlin-Pankow

Inga Schlesinger, Humboldt-Universität zu Berlin/Unfallkasse Berlin

Mesut Göre, Unfallkasse Berlin

Redaktion Lorenz Völker

Gestaltung Christa Penserot

Druck und Herstellung Gieselmann Druck und Medienhaus GmbH & Co. KG, Potsdam

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Januar 2012

ISBN 978-3-940987-72-3

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhalt

Vorwort	7
Vorbemerkung aus Sicht der Unterrichtsentwicklung	9
1 Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung.....	11
1.1 Aspekte einer neuen Lehrplangeneration	11
1.2 Ansätze kompetenzorientierten Sportunterrichts	16
1.3 Literatur	27
2 „Le Parkour“ als Beispiel kompetenzorientierten Sportunterrichts – unterschiedliche didaktische Thematisierungsansätze	29
2.1 „Le Parkour“ unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven	29
2.2 Fördern von Kompetenzen.....	32
2.3 Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht als PRINZIP	37
2.4 (Leistungs)bewertung und Evaluation	37
2.5 Praktische Umsetzung an vier Stationen	40
2.6 Literatur und Quellen.....	45
2.7 Inhalte und Materialien des Workshops	45
3 Selbstständige Einführung des Golfschwungs – Ein Praxisbeispiel zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung im Sportunterricht anhand eines Kompetenzrasters Teamleiter	47
3.1 Einleitung	47
3.2 Golfschläger, Golfbälle, Tees und Etikette.....	48
3.3 Selbständige Erarbeitung des Golfschwungs	50
3.4 Was sind Kompetenzraster?	52
3.5 Wie kam ich zu dem Entschluss, Kompetenzraster im Sportunterricht einzusetzen?	52
3.6 Die Entwicklung eines Kompetenzrasters.....	53
3.7 Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Praxis	54
3.8 Die Funktion des „Teamleiters“ bei der Unterrichtsreihe „Golf“	54
3.9 Vor- und Nachteile von Kompetenzrastern	55
3.10 Leistungsbeurteilung mithilfe von Kompetenzrastern	56
3.11 Funktionen von Noten	56
3.12 Qualitätsanforderungen an Noten	57
3.13 Beurteilungsfehler	58
3.14 Leistungsbeurteilung mithilfe des Kompetenzrasters „Teamleiter“	59
3.15 Zusammenfassung.....	60

3.16	Quellen.....	61
3.17	Inhalte und Materialien des Workshops	62
4	Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht – Möglichkeiten und Grenzen – Projektergebnisse anhand praktischer Beispiele	67
4.1	Warum Selbstbestimmung?	67
4.2	Wie kann dieses Konzept im Sportunterricht umgesetzt werden?	69
4.3	Ziele und Funktion von Klassenklima und Transparenz	71
4.4	Quellen.....	75
5	(Unterrichts-)Beispiele zur Förderung des sozialen Handelns im Bewegungsfeld Kämpfen mit/gegen den Partner.....	76
5.1	Kompetenzbereich „Soziales Handeln“ im Sportunterricht	76
5.2	„Trainingsplan“ zur Entwicklung und Festigung von Kompetenzen	77
5.3	Regeln.....	78
5.4	Gegeneinander setzt Miteinander voraus	78
5.5	Ausgewählte Spiele und Übungen	79
5.6	Weitere Spielideen	81
5.7	Auf dem Weg zum Kämpfen – Schulung des Gleichgewichts und der Körperspannung.....	83
5.8	Weitere Spielideen	84
5.9	Ausgewählte Spiele und Übungsformen	85
5.10	Kämpfen am Boden	85
5.11	Ausgewählte Spiele und Übungsformen zum Kämpfen um Raum und Körperpositionen	87
5.12	Ausgewählte Spiele und Übungsformen zum Kämpfen um oder gegen die Rückenlage	87
5.13	Literatur.....	87
6	Angaben zu den Autoren	88

Vorwort

Am 4. Mai 2011 hat die 2. Fachtagung zum Berliner Schulsport stattgefunden. Sie diente als Anregung für die Unterrichtsentwicklung im Fach Sport und bot Möglichkeiten für die erfolgreiche Umsetzung des Rahmenlehrplans von 2006 zu finden. Im Impulsvortrag der Tagung wurden Ideen vermittelt und in den anschließenden Workshops erprobt.

Die neue Rahmenlehrplangeneration ist geprägt durch die Orientierung am Kompetenzerwerb der Planung und Durchführung von Sportunterricht im Sinne der pädagogischen Perspektiven. Zu ihnen gehören insbesondere die Leistungen, die Fähigkeit zur Kooperation, die Berücksichtigung der gesundheitlichen Belange, die Gestaltungsfreude, die Körpererfahrung und die Wagnisbereitschaft.

In diesem Sinne versteht sich die 2. Fachtagung als eine Fortsetzung der ersten Tagung von 2010, die den fachdidaktischen Zugang der Mehrperspektivität und deren Chancen und Grenzen thematisiert hat.

Unseren Kooperationspartnern, der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Unfallkasse Berlin sowie dem Gastgeber, der Abteilung Sportdidaktik und Unterrichtsforschung des Instituts für Sportwissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, danke ich für die umfangreiche Unterstützung. Ebenso danken möchte ich den Kollegen aus Luxemburg, die uns an ihren Erfahrungen mehrperspektivischen Sportunterrichtens teilhaben ließen und wichtige theoretische und praktische Impulse gaben.

Im nächsten Jahr ist eine Fortsetzung der Fachtagungen geplant.

Liebe Lehrerinnen und Lehrer, Informationen zu den Workshops der Fachtagung finden Sie auch online auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg unter:

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachtagungen_sport.html

Ich wünsche Ihnen beim Lesen dieser Broschüre viel Freude und hoffe, dass Sie dieses Material als gute Unterstützung für Ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sehen.



Dr. Gisela Beste

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Sek. I/II/GOST und E-Learning

Vorbemerkung aus Sicht der Unterrichtsentwicklung

Die Abteilung „Unterrichtsentwicklung“ des LISUM Unterrichtsentwicklung, hier konkret für das Fach Sport, verfolgt das Ziel, die Vorgaben und Inhalte des Berliner Rahmenlehrplanes für Sport, der seit dem Schuljahr 2006/2007 in Kraft getreten ist, den Kolleginnen und Kollegen in der Berliner Schule transparent zu machen und Möglichkeiten zur Umsetzung desselben vorzustellen.

Dieser Rahmenlehrplan zeichnet sich durch die Betonung einer durchgängigen Kompetenzentwicklung im Sportunterricht aus, der – unter der Berücksichtigung unterschiedlicher pädagogischer Perspektiven – geplant und durchgeführt werden soll. Das LISUM plant und begleitet die Umsetzung der Intentionen des Planes mit seinen Fortbildungen.

In diesem Sinne wurden durch das LISUM in Kooperation mit verschiedenen Partnerinnen und Partnern 2010 und 2011 zwei Fachtagungen Berliner Schulsport durchgeführt. Sie nahmen die Bedürfnisse derjenigen Kolleginnen und Kollegen auf, die in ihrer Funktion als Multiplikatorin und Multiplikator, Beraterin und Berater, Fachseminarleiterin und Fachseminarleiter oder fachverantwortliche Lehrkraft eines Fachbereiches an der Schule, für die Umsetzung des Rahmenlehrplans in der Praxis verantwortlich sind.

Der Schwerpunkt der ersten Fachtagung Berliner Schulsport 2010 war dem fachdidaktischen Ansatz des Mehrperspektivischen Sportunterrichts (MPU) gewidmet. Er wurde überwiegend aus Sicht der dort vertretenen Fachdidaktiker erläutert und zur Diskussion gestellt. Unsere Kooperationspartner, die Abteilung Sportdidaktik und Unterrichtsentwicklung des Instituts für Sportwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und die Unfallkasse Berlin, ermöglichten es, dass Fachdidaktiker und Sportwissenschaftler der Universitäten Kiel, Magdeburg, Karlsruhe, Koblenz-Landau, Paris und Gießen diesen Ansatz in Theorie und Praxis vorstellen konnten. In der zweiten Fachtagung 2011 wurden in Praxisworkshops im Unterricht erprobte Beispiele vorgestellt, die ihren Niederschlag in der vorliegenden Publikation finden.

Beide Fachtagungen profitierten besonders von den Beiträgen der beiden Luxemburger Sportlehrer Claude Schumacher und Claude Scheuer. Diese haben für die Luxemburger Schulbehörde den Rahmenlehrplan Sport verantwortlich erarbeitet und in diesem Fall ein Konzept erarbeitet, das – vor allem aus der Sicht der Kolleginnen und Kollegen in der Praxis – einen entscheidenden Schritt weitergeht. Der Luxemburger Rahmenlehrplan weist einer bestimmten, anzustrebenden Kompetenzentwicklung Vorschläge für Inhalte zu, die gleichzeitig auch in unterschiedliche Niveaustufen einer zu erreichenden Kompetenzentwicklung unterteilt sind. Die Umsetzung dieser Vorgaben in Form von Best-Practice-Beispielen war Inhalt der beiden Fachtagungen. Hierbei bewegt die Kolleginnen und Kollegen nicht nur die unterrichtdidaktische und methodische Vorgehensweise, als viel mehr Möglichkeiten zur Bewertung und Zensierung des angestrebten Kompetenzgewinns der Schülerinnen und Schüler. Diese Thematik wird in folgenden Fachtagungen an konkreten Unterrichtsvorhaben weiter zu bearbeiten sein.

Fazit

Aus Sicht der Unterrichtsentwicklung haben die beiden Fachtagungen Berliner Schulsport ihr Ziel zunächst erreicht: denn die beiden wesentlichen Charakteristika des Berliner Rahmenlehrplans für Sport, die Kompetenzentwicklung und die Orientierung der Planung und Durchführung von Sportunterricht im Sinne der pädagogischen Perspektiven waren Gegenstand der theoretischen Erörterung, der praktischen Erprobung und der kritischen Diskussion. Diese führten die Vertreter der Fachdidaktik, der Vertreter der 1. und 2. Ausbildungsphase und die Kolleginnen und Kollegen der alltäglichen Praxis gemeinsam. Somit ist ein Diskussionsprozess im vollen Gange, dessen erste Ergebnisse in der vorliegenden Publikation dokumentiert sind. Nach wie vor bleibt es

aber die Kernaufgabe der Unterrichtsentwicklung Möglichkeiten der Umsetzung des Rahmenlehrplans zu entwickeln. Denn: der Rahmenlehrplan hat ein verändertes Verständnis von Sportunterricht vorgegeben – ohne diesen völlig zu verändern. Eine solch veränderte Denkweise von Sportunterricht kann nur an bestimmte Inhalte gekoppelt in praktischen Beispielen implementiert werden. In dieser Hinsicht sind die Kolleginnen und Kollegen der Fachbereiche Sport an den Berliner Oberschulen aber auch gefordert: Die Fachkonferenz Sport einer jeden Schule hat die Chance – aber auch die Verantwortung – z. B. durch die Erstellung eines schulinternen Fachplans – die Inhalte und die pädagogische Ausrichtung des Sportunterrichts an ihrer Schule zu bestimmen. Damit dieser gewinnbringend und eine Motivation zum lebenslangen Sporttreiben der Schülerinnen und Schüler genau dieser – nicht irgendeiner beliebigen – Schule sein kann.

Ausblick und Dank

Um Veränderungen im Sportunterricht im Land Berlin in Hinsicht auf die Umsetzung des Rahmenlehrplans anzustoßen, verstehen sich die Fachtagungen Berliner Schulsport als Plattform aller derjenigen Personen und Institutionen, die als Multiplikator im weitesten Sinne für den Schulsport tätig sind. Daher ist es ein erklärtes Ziel die Sportlehrerausbildung der 1. Phase (Humboldt-Universität zu Berlin) und der 2. Phase (Referendariat) sowie die Sportlehrerpraxis zusammen zu bringen, um an gemeinsamen Lösungen zu arbeiten. Die Fragen der grundsätzlichen Umsetzung dieser neuen, kompetenzorientierten Generation von Rahmenlehrplänen sind dazu schulartübergreifend. Somit waren die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Fachseminarausbildung der Studienrats- wie der Lehramtsanwärter-Ausbildung gleichermaßen an der Planung und Durchführung der Tagung beteiligt. Für die großzügige Unterstützung unserer Kooperationspartner der Abteilung für Schulsport und Bewegungserziehung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Unfallkasse Berlin, möchten wir uns an dieser Stelle nochmals ausdrücklich bedanken.

Wir hoffen, dass die nun vorliegende Publikation den Zweck erfüllen kann, das Verständnis für die Intentionen des Rahmenlehrplanes Sport weiter zu entwickeln und gleichermaßen in Theorie und Praxis Unterrichtsentwicklung im Fach Sport zu befördern und seine praktische Umsetzung zu ermöglichen.

Wir hoffen auch, dass die dokumentierten Ergebnisse der 2. Fachtagung Berliner Schulsport am 4. 5. 2011 sie dabei beflügeln und wünschen Ihnen viel Freude bei der Umsetzung im Sportunterricht!

Lorenz Völker

Detlef David

1 Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung

Claude Schumacher, Schulbehörde Luxemburg

1.1 Aspekte einer neuen Lehrplangeneration

Die bildungspolitischen Umbrüche des letzten Jahrzehnts, welche vorrangig den so genannten "starken Fächern" gewaltige Veränderungen aufzwingen sind nicht spurlos am Schulsport vorbeigezogen, sondern auch hier wurden im Brennpunkt des ständigen Legitimationsdrucks des Faches und der Debatte um den Bildungsauftrag des Sportunterrichts weitreichende Neuerungen dekretiert. Diese curricularen Reformbemühungen lassen prinzipiell zwei grundlegende Veränderungen erkennen, welche als zwei aufeinanderfolgende "Reformwellen" auf die Sportlehrkräfte einbrachen. Die Reformansätze der *pädagogischen Profilierung* und der so genannten *Kompetenzwende* wurden in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. SCHMIDT-MILLARD, 2007 und STIBBE, 2010).

1.1.1 Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach durch eine pädagogische Profilierung

Mit der Einführung der Richtlinien und Lehrpläne Sport in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1999 sind die Erwartungen an das Fach Sport gestiegen. Durch den hier formulierten Auftrag des Schulsports wird ein erhöhter pädagogischer Anspruch eingefordert. Dabei soll diese pädagogische Akzentuierung nicht nur in den Lehrplantexten die Bedeutung des Faches im Kontext der Institution Schule untermalen, sondern darüber hinaus zielgerichtet bei der Unterrichtsgestaltung ihre Wirkung entfalten.

Der Begriff "Sport" wird seither recht weit gefasst und bricht mit der in vielen Lehrplänen aufgegriffenen Trias "Bewegung, Spiel und Sport" die einseitige Ausrichtung der Inhalte am institutionalisierten und normierten Sport auf um der gesellschaftlichen, aber auch der schulischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte Rechnung zu tragen. In der Konsequenz werden Inhalte nicht weiter in Sportarten, welche zusehends mit ihrem Hochleistungssport und Wettkampfsport assoziiert werden, sondern in Bewegungsfamilien (Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder, Themenfelder, Stoffgebiete ...) aufgeführt. Diese Ausweitung und Öffnung erfolgt dabei in zwei Richtungen. Zum einen können neue Inhalte sozusagen von außen Eingang in den Schulsport finden und somit unter anderem das geforderte Aufgreifen des bewegungskulturellen Umfeldes der Kinder und Jugendlichen einlösen (vgl. STIBBE, 2000, S. 216f). Zum anderen öffnen sich die Inhalte aber auch nach innen, so dass beispielsweise "Laufen, Springen, Werfen" in einer Vielfalt zum Unterrichtsgegenstand werden kann, was weit über das hinausgeht was Leichtathletik in ihren normierten Disziplinen umfasst. Letztlich ändern sich somit nicht nur der Umfang des Inhaltsspektrums, sondern, und darin ist die pädagogische Relevanz dieser Neuerung zu sehen, ebenfalls die inhaltliche Ausrichtung (vgl. STIBBE & ASCHEBROCK, 2007, S. 121ff; KURZ, 2008a, S. 211).

Diese Veränderungen fasst STIBBE (2000, S. 218) mit der Formel "von einem instruktionsorientierten Sportunterricht, der auch erzieht, zu einem erziehenden Sportunterricht, der auch instruiert" zusammen. Dabei wird die Leitidee der Handlungsfähigkeit der pragmatischen Sportdidaktik der 1990er Jahre pädagogisch aufgewertet. Spätestens seit Erscheinen der DSB-SPRINT-Studie (2006) herrscht Konsens über den pädagogischen Auftrag des Schulsports, welcher sich in der Formulierung eines Doppelauftrags konkretisiert: (1) Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erzie-

hung zum Sport) und (2) Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch Sport (Erziehung durch Sport). Um dies allerdings in die Praxis umsetzen zu können bedingt es sowohl der bereits besprochenen Öffnung des Inhaltskanon, als auch eines ganzheitlichen Verständnisses dieses Doppelauftrags, dessen beide Säulen nicht getrennt voneinander erarbeitet werden können. Der pädagogische Auftrag des Schulsports kann nur eingelöst werden, wenn es gelingt fachimmanente Ziele mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu verknüpfen. Mit Einführung der Leitidee eines "erziehenden Sportunterrichts" ist folgerichtig im Sinne des Doppelauftrags Sportunterricht sowohl als bewegungsbildend (spezielle Handlungsfähigkeit) als auch allgemeinbildend (allgemeine Handlungsfähigkeit) zu sehen.

Die von KURZ (2000) als Weiterführung der Sinnrichtungen des Sports begründeten *pädagogischen Perspektiven* sollen eine (im wahrsten Sinne des Wortes) sinnstiftende Umsetzung des Doppelauftrags garantieren. Sie bemessen den pädagogischen Wert dessen was Bewegung, Spiel und Sport ausmacht und woran sich der Schulsport konsequenterweise zu orientieren hat.

Die in Abbildung 1 skizzierte Lehrplanstruktur eines erziehenden Sportunterrichts lässt bereits erahnen, dass die Umsetzung pädagogischer Perspektiven nur dann erfolgreich sein kann, wenn es gelingt sie zweckmäßig mit dem Unterrichtsgegenstand zu kombinieren (vgl. das Beispiel Akrobatik in diesem Beitrag). Jedoch beschäftigen sich die erlassenen Richtlinien allesamt mit dem WOZU (Zielebene) und dem WAS (Inhaltsebene). WIE diese beiden Ebenen allerdings konkret miteinander verknüpft werden sollen, bleibt dabei weitestgehend offen. Somit obliegt die Umsetzung von Mehrperspektivität als grundlegendes Unterrichtsprinzip eines erziehenden Sportunterrichts (s. u.) den einzelnen Schulen bzw. Lehrkräften.

"Gegenüber den didaktisch elaborierten Bewegungsfeldern als Inhalte eines erziehenden Sportunterrichts wird der methodische Aspekt des Doppelauftrages, d. h. die Frage nach der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen in erzieherischer Absicht, kaum thematisiert." (PROHL & KRICK, 2008, S. 61; vgl. auch Krick, 2010b, S. 188)

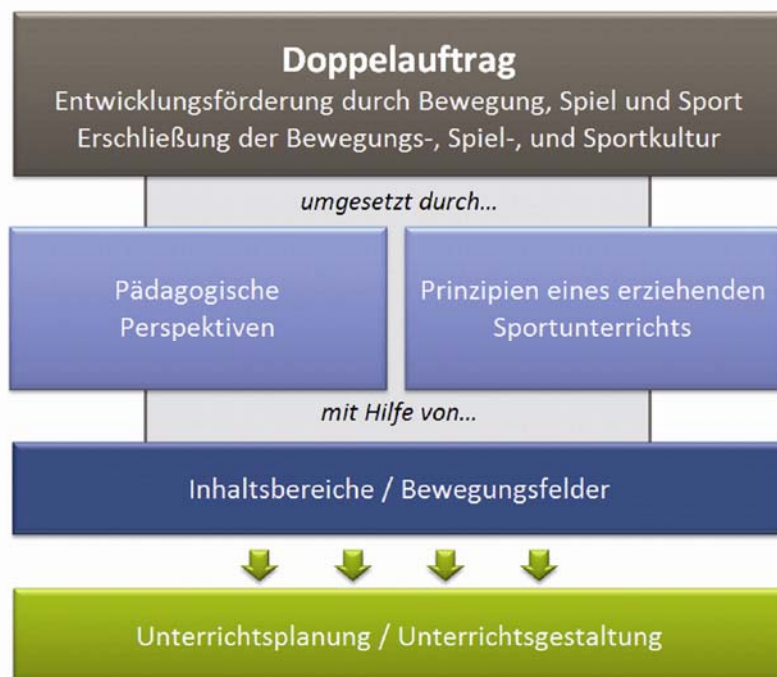


Abb. 1: Curriculare Struktur der nordrhein-westfälischen Richtlinien Sport 1999 (in Anlehnung an STIBBE und ASCHEBROCK, 2007, S. 178)

Mit der pädagogischen Akzentuierung und den damit verbundenen riesigen Ansprüchen an die Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte werden diese vor eine enorme Herausforderung gestellt, zumal die in der fachdidaktischen Diskussion geforderte Unterstützung durch Unterrichts- und Weiterbildungsmaterialien zur Vermeidung einer "Vermittlungslücke" (PROHL & KRICK, 2006, S. 48) weitestgehend auf sich warten lässt.

Während in dieser ersten Reformwelle durch die pädagogische Akzentuierung eine Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach zu sehen ist, so bemängeln viele in der praktischen Umsetzung eine inhaltliche Verwässerung des Schulsports, dessen Kern zusehends diffuser zu werden droht (vgl. KRICK, 2010b, S. 188f). Um diesem Identitätsverlust des Faches entgegenzuwirken wurde auch aus fachdidaktischer Sicht die Entwicklung von Bildungsstandards durchaus begrüßt (vgl. DSB, 2006, S. 281).

1.1.2 Kompetenzwende

Im Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wurden im Zuge enttäuschender Ergebnisse bei internationalen Leistungsvergleichsstudien Bildungsstandards und Kompetenzen als Allheilmittel einer neuen Unterrichtssteuerung angepriesen. Anlässlich dieser Rückbesinnung auf den Kern dessen, was den Bildungsauftrag der Schule auszeichnet, erscheint die Absicht, in welcher Art und Weise Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer schulischen Laufbahn "kompetent" sein sollen, den finalen Output zu definieren, durchaus nachvollziehbar.

"Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. [...]"

Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können."
(KLIEME et al., 2003, S. 9)

Allerdings lassen bereits das Wort "prinzipiell" und der anschließende Verweis auf die Bedeutung von geeigneten Kompetenzmodellen und Niveaustufen zur Konkretisierung fachlicher Inhalte auf mögliche Bedenken der Expertengruppe schließen. Die in den Rahmenlehrplänen festgelegten Kompetenzen beziehen sich wie beschrieben auf allgemeine Bildungsziele und versuchen Orientierung über einen längeren Zeitraum zu liefern.

Neben der *Orientierungsfunktion* werden Bildungsstandards eine *Feedback-Funktion* auf drei unterschiedlichen Ebenen zugesprochen. Zum einen soll festgestellt werden, ob der Auftrag des Bildungssystems erfüllt wird um somit auf der Systemebene (Bildungspolitik und Schulverwaltung) steuernd einzuwirken (*Bildungsmonitoring*). Zum anderen sollen Schulen von einer externen Stelle Rückmeldung über das Niveau der Schülerleistungen und somit zwangsläufig über die Qualität der geleisteten Arbeit erhalten (*Einzelschuldiagnose*). Allerdings kann die Feedback-Funktion dieser beiden Ebenen letztlich nur greifen, wenn die beschriebenen Standards einen einwandfreien Vergleich auf nationaler oder zumindest regionaler Ebene gestatten, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch kaum in Aussicht steht (vgl. BALZ 2010; NEUMANN 2010, S.64; GOGOLL 2009).

Auf der Ebene des individuellen Lernprozesses ist das Nutzen der aus den Standards gewonnenen Daten als Grundlage zu einer effizienten Förderung individueller Defizite am ehesten denkbar (*Kompetenzdiagnostik*). Wenngleich diese Standards nicht auf nationaler Ebene definiert werden müssten, sondern jede Schule grundsätzlich ihre eigenen Testverfahren konzipieren könnte, so sollte dennoch sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe erfasst und die diagnostizierten individuellen Defizite noch sinnvoll aufgearbeitet werden können (vgl.

KURZ & GOGOLL 2010, S.233ff). Es versteht sich von selbst, dass Standards nicht als Mehrzweckinstrument gleich alle drei Funktionen bedienen können.

Ernüchternd bleibt somit festzuhalten, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt (wie auch in absehbarer Zeit) die bestehenden Standards im Schulsport vorrangig als Leitlinie für die Lehrkräfte dienen, als Instrument einer Output-Steuerung jedoch nicht taugen.

"Sie [die Kompetenzen] formulieren fachliche und überfachliche Qualifikationen und dienen Lernenden und Lehrenden als Orientierung für erfolgreiches Handeln. Sie sind auf ganzheitliches Lernen ausgerichtet und bilden einen wesentlichen Bezugspunkt für die Unterrichtsgestaltung, für die Entwicklung von Konzepten zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, sowie für ergebnisorientierte Beratungsgespräche." (SJBS Berlin, 2006, S. 5f)

"Bildungsstandards benennen Ziele für die pädagogische Arbeit ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler." (KLIEME et al., 2003, S. 10)

Die Kernlehrpläne entpuppen sich als reine Ergebniserwartungspläne, welche das Produkt des Unterrichts, meist in Doppeljahrgangsstufen, festlegen. Wie dies zu erreichen ist oder auf einzelne Unterrichtssequenzen herunter gebrochen werden kann, bleibt jedoch offen.

Zumindest für den Schulsport wird die Umsetzung der Standards in konkrete Aufgabenstellungen und mögliche Testverfahren nicht hinreichend (wenn überhaupt) von den Lehrplänen vorgegeben und somit obliegt es den Lehrkräften diese Nahtstelle zwischen Lehrplänen und Unterrichtspraxis zu füllen.

BALZ (2008, S. 16) verweist in diesem Kontext darauf, dass sich kompetenzorientierte Standards im Schulsport häufig auf sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken. Die kognitive, soziale, emotionale und motivationale Dimension sportlichen Handelns wird dabei weitestgehend ausgeblendet was folgerichtig in einen reduzierten Bildungsanspruch des Schulsports mündet.

Die im Zuge der Kompetenzwende erlassenen standardorientierten Kernlehrpläne, welche die stofforientierten Lehrpläne ablösen, unterscheiden sich bezüglich der Art der formulierten Kompetenzen. So finden sich in den einzelnen Bundesländern Lehrpläne mit ausschließlich bewegungsfeldbezogenen Standards, aber auch Lehrpläne, welche sich durch die Kombination inhaltsbezogener, wie auch allgemein übergreifender Standards charakterisieren. Auf die Bezeichnung "Bildungsstandards" wird dabei (mit Ausnahme von Baden Württemberg) verzichtet (vgl. STIBBE, 2008, S.6f). Der luxemburgische Ansatz unterscheidet sich insofern, dass in dem 2009 erlassenen Sportlehrplan für die Sekundarstufe Standards innerhalb der pädagogischen Perspektiven aufgeführt werden und konsequent auf die Formulierung inhaltlicher Anforderungen verzichtet wird (vgl. SCHUMACHER, 2011), ein Ansatz der mittlerweile auch in Fachkreisen Anklang findet (KURZ 2008b, S. 34; BALZ 2010).

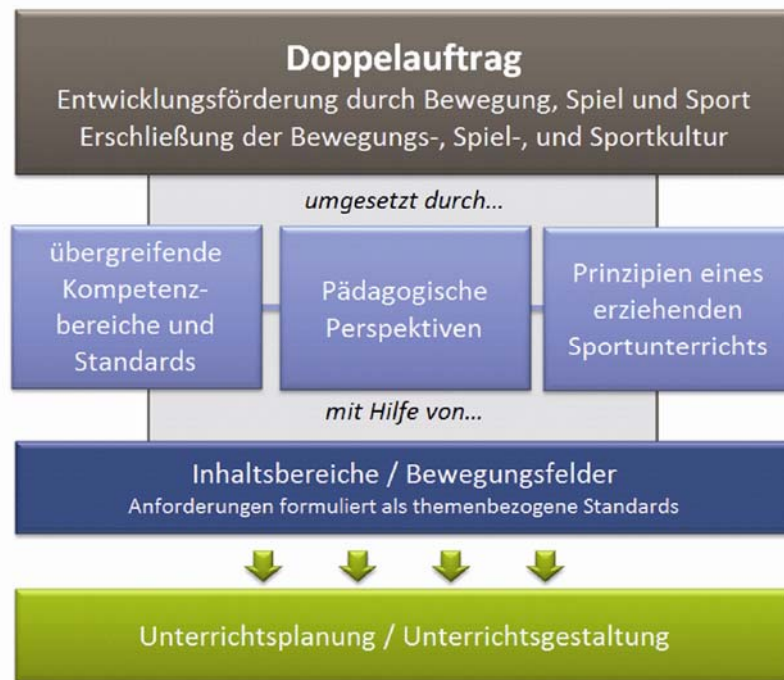


Abb. 2: Curriculare Struktur des Berliner Rahmenlehrplans Sport 2006 – Sekundarstufe I

Die Ausführung zu Bildungsstandards in einschlägiger Fachliteratur erscheinen teilweise kontradiktorisch. So drücken Bildungsstandards "erwünschte Lernergebnisse der Schüler" aus, welche in "Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können" (KLIEME et al., 2003, S. 9f). Hieraus ließe sich schlussfolgern, dass damit ein wertvolles Mittel der Schülerbewertung und Schülerbeurteilung vorliegt.

"Von einer Verwendung der Standards bzw. der standard-bezogenen Tests für Notegebung und Zertifizierung wird abgeraten." (KLIEME et al., 2003, S.10)

Der diesbezüglich in der KLIEME-Expertise geäußerte Einwand basiert auf dem Grundgedanken, dass Bildungsstandards nicht als Mehrzweckinstrument verschiedenen Funktionen dienen können (s. o.). Betrachtet man die Formulierungen von output-orientierten Standards, so lassen sich vorwiegend zwei Tendenzen ermitteln: (1) Die als bewegungsfeldbezogenen Standards formulierten Anforderungen oder Erwartungen liegen einem recht diffusen Kompetenzbegriff zugrunde und lassen einen Zusammenhang zum Bildungsauftrag nicht erkennen. (2) Die allgemein-übergreifenden Kompetenzen können häufig nur schwer in konkrete objektivierbare Aufgabenstellungen umgesetzt werden.

In Berufung auf WEINERT und KLIEME fasst KURZ (2008, S. 215) zusammen:

"Sie [Kompetenzen] sind insofern komplex (manche sagen auch "holistisch", deutsch: "ganzheitlich"); sie bestehen nicht aus trägem Wissen, das auch tot sein kann, oder Können, das auch blind sein kann, sondern ausdrücklich aus der Verknüpfung von Wissen und Können. [...] Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. [...] Kompetenzen setzen sich zusammen aus Wissen, Können und Wollen." (KURZ, 2008, S. 215)

Auf dieser Grundlage schöpfen Prozessorientierung, aber auch Problemorientierung ihre Bedeutung für die Umsetzung von Standards im Unterricht.

Während PROHL und KRICK (2006, S. 50) das Festlegen von Bildungsstandards als möglichen Weg aus dem um die Öffnung und Ausweitung der Inhalte entstandenen Dilemmas beschreiben, so erscheint es doch höchst fraglich ob die bereits vorliegenden Standards den formulierten Bildungsauftrag überhaupt erfassen können (vgl. Krick 2010 S.258).

Weiter unterliegen die outputorientierten Lehrpläne (siehe Abb. 2) der gleichen Kritik, welche bereits bei der Umsetzung der pädagogischen Perspektiven aufgeworfen wurde. Während die, innerhalb der Inhaltsbereiche formulierten Anforderungen und Kompetenzerwartungen einen direkten Bezug zur Unterrichtsgestaltung erkennen lassen, bedarf es bei den übergreifenden Standards einer Transkription um durch die Verknüpfung mit der jeweiligen Thematik allgemein-übergreifender Zielsetzungen nutzbar zu machen. Somit drängt sich die Frage auf, ob durch den gestiegenen Anspruch dieser Ansatz die Lehrkräfte überhaupt erreicht oder doch möglicherweise an ihnen vorbeiläuft.

Es erscheint als reine Utopie anzunehmen Lehrpläne hätten einen unbedingten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts. Lehrplangentexte müssen zunächst gelesen, analysiert, verstanden, interpretiert und letztlich von Lehrkräften als sinnvoll bewertet und akzeptiert werden. Dieser Rezeptions- und Aneignungsprozess von Lehrplänen unterliegt dabei umso mehr der Gefahr einer "Rekontextualisierung" je höher der Innovationsgrad des Lehrplans (vgl. STIBBE, 2009, S. 177).

"Entscheidender für die Schulsportentwicklung ist allerdings, was z. B. Sportlehrkräfte von Standards im Sportunterricht halten, wie sie mit ihnen umgehen, ob sich die Ansprüche standardorientierter Lehrpläne einlösen lassen bzw. ob die Qualität des Unterrichts durch Standards überhaupt verbessert werden kann." (STIBBE, 2010, S. 45)

1.2 Ansätze kompetenzorientierten Sportunterrichts

Anlässlich der vielen konzeptionellen Neuerungen und fehlender konkreter Handlungsanweisungen in curricularen Texten wäre es Lehrkräften nicht zu verdenken, wenn sie sich verunsichert, gar verwirrt, auf das für sie Fassbare besinnen und sich abwartend mit der Vermittlung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten begnügen würden. Allerdings wäre ein solches Vogel-Strauß-Verhalten, sowohl arbeitsrechtlich als auch pädagogisch höchst zweifelhaft. Und was kann schon falsch daran sein eine Schülerin oder einen Schüler im und durch Sport "kompetent" zu machen, ihr oder ihm Handlungskompetenz zu vermitteln?

Nachfolgend soll versucht werden mögliche Ansätze aufzuzeigen, wie man im Sinne von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung diese neuen Tendenzen sinnvoll für den Unterricht nutzen kann.

1.2.1 Prozessorientierung – Opportunity to learn

Lehrplangentexte geben nur wenig Auskunft über die konkrete Unterrichtsgestaltung, betonen aber die Bedeutung von Standards und Kompetenzen als Orientierung und ihre Ausrichtung auf ganzheitliches Lernen, welches sich sowohl auf das Produkt als auch auf den Prozess bezieht. Demzufolge stellen Bildungsstandards nicht nur Anforderungen an die Schüler, sondern darüber hinaus auch Anforderungen an die Qualität des Unterrichts (vgl. KRICK, 2010a, S.258).

"Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht legitimiert sich nicht dadurch, dass er in jedem einzelnen Lernakt eine Zuordnung zu bestimmten Kompetenzen vor-

nimmt, sondern dadurch, dass er über längere Lernzeiträume hinweg garantiert, dass die von den Schülern geforderten Kompetenzen von diesen entwickelt werden können." (SBWF BERLIN 2008)

"[...] dass die Qualität des Unterrichts auch daran zu bemessen ist, ob der Unterricht Bildungsgelegenheiten bereitstellt." (KRICK 2010a, S.259)

"Kompetenzorientierter Unterricht lässt sich als ein Unterricht definieren, in dem Schüler die von ihnen erwarteten Kompetenzen erwerben können." (NEUMANN 2010, S.62)

In diesem Sinne ist kompetenzorientierter Unterricht so ausgerichtet, dass er den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten (Bildungsanlässe) eröffnet sich die erwarteten Kompetenzen anzueignen und folglich auch Unterrichtsprozesse Kompetenz fordern und fördern. Man kann dies unter dem Schlagwort "Opportunity to learn" fassen. Dabei löst diese Sichtweise ein erhebliches Problem der Umsetzung outputorientierten Unterrichts, nämlich das Überprüfen ob die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen auch tatsächlich erworben haben (reduzierter Bildungsanspruch und Testorientierung; vgl. STIBBE 2010, S. 42f).

Manche Kompetenzerwartungen, vorwiegend allgemein-übergreifende Kompetenzen, lassen sich nur schwierig sinnvoll im Unterricht operationalisieren und sollten folglich auch nicht durch künstlich konstruierte Aufgabenstellungen zum Gegenstand der Schülerbenotung werden. *Fair Play* kann hier als Paradebeispiel aufgeführt werden. Wohl kaum einer wird bestreiten wollen, dass es nicht Aufgabe des Schulsports ist, faires (früher sagte man sogar sportliches) Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern anzuleiten. Im Berliner Rahmenlehrplan wird von Schülerinnen und Schülern am Ende der 10. Jahrgangsstufe verlangt, dass sie sich "*in Wettkämpfen regelgerecht, fair und taktisch angemessen verhalten*" (SBJs BERLIN, 2006, S. 13). Unterrichtssequenzen mit dem Schwerpunkt Fair Play sind unter verschiedenen Auslegungen und für verschiedene Jahrgangsstufen und Bildungsstufen durchaus nutzbringend. Dennoch stellt das Ermitteln des Lernertrags, das Bewerten der Schülerleistung bezüglich des Themas Fair Play eine unüberwindbare Hürde dar. Ein Abschlussspiel bei welchem alle möglichst fair spielen sollen, wäre nicht zweckmäßig und darüber hinaus höchst befremdlich. Auch eine schriftliche Aufgabe, bei welcher die Schülerinnen und Schüler ihre Fairness unter Beweis stellen sollen, wird kaum die Zieldimension erfassen können.

Dennoch können auch prozessorientierte Standards als so genannte Opportunity-to-learn-Standards Auskunft über die Qualität des Unterrichts liefern. KRICK (2010a) demonstriert dies am Bewegungsfeld "Bewegen an und mit Geräten" und dem Inhalt *Parkour*. Zum einen wird hier die Bewegungsintensität und die Wirksamkeit der gewählten Unterrichtsmethode "Gruppenpuzzle" anhand einer Zielscheibe mit den Dimensionen *Lernerfolg, Bewegungsintensität, Gruppenklima* und *Unterstützung Anderer* ermittelt. Zum anderen werden in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern Bewertungskriterien ("projektorientierte Standards") für die Gruppen- und Einzelpräsentationen erarbeitet um das Produkt abzubilden. Die Qualität des Prozesses wird anhand von zwei Opportunity-to-learn-Standards sichergestellt. Dabei werden zwei wichtige Aspekte in den Vordergrund gerückt: selbsttätiges und zielgerichtetes Üben, sowie Erarbeiten von Schlüsselkompetenzen durch den Prozess des Unterrichts.

Der Beitrag von KRICK setzt die Idee Kompetenzen und Standards als Anforderungen an die Qualität des Unterrichts zu sehen sehr gut in Szene und veranschaulicht das Verständnis dessen wie Kompetenzanforderungen als Grundlage des Unterrichtsprozesses fungieren können. Allerdings kann das Überprüfen der prozessorientierten Standards über das Bestimmen von Opportunity-to-learn-Standards nicht als universel-

le Anforderung an alle Unterrichtsvorhaben gestellt werden, sondern soll vielmehr hier als Exempel der Wirkung prozessorientierter Standards gesehen werden.

1.2.2 Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

Die Abbildungen 1 und 2 gehen davon aus, dass Lehrpläne Prinzipien erziehenden Sportunterrichts benennen, welche sich wie ein roter Faden durch Lehrplantexte ziehen und richtungsweisend in die Unterrichtsgestaltung einfließen sollen. Abbildung 3 fasst drei essentielle Grundprinzipien zusammen, welche in starker Wechselwirkung zueinander stehen und als Qualitätskriterien für den Sportunterricht fungieren können (vgl. SCHUMACHER 2011, S.107).

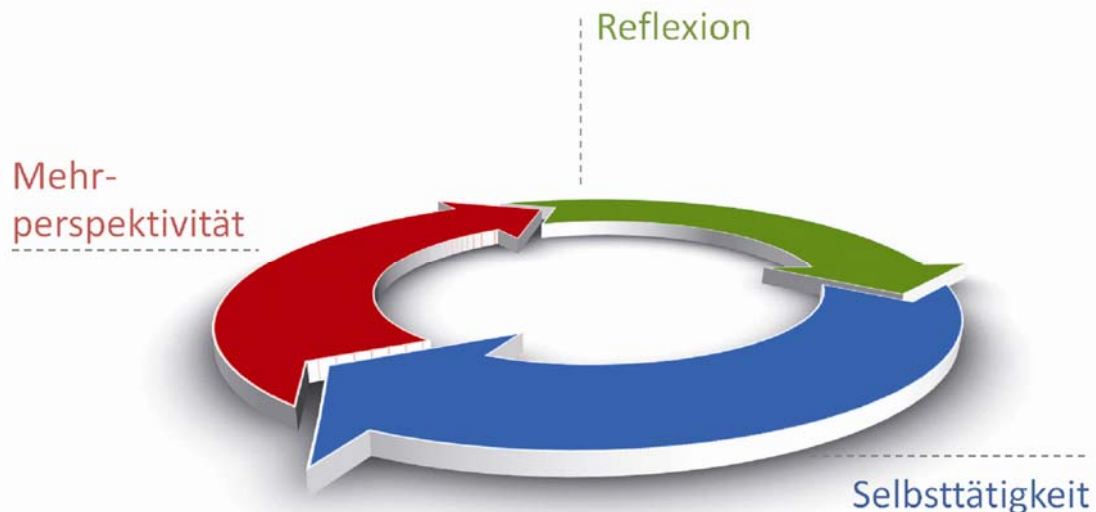


Abb. 3: Grundprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

1.2.3 Mehrperspektivität – Reflexion – Selbsttätigkeit

Das didaktische Prinzip der *Mehrperspektivität* und das damit verbundene Konzept der pädagogischen Perspektiven sind derzeit allgemein anerkannt (vgl. KURZ, 2008b, S. 34; PROHL & KRICK, 2006, S. 30f).

"Der Sportunterricht basiert auf der Mehrperspektivität der Sinngebungen sportlichen Handelns. Die verschiedenen pädagogischen Perspektiven sollen sowohl den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht Handlungsorientierung geben." (SBJs BERLIN, 2006, S. 10)

Von elementarer Bedeutung für die Praxis ist hier die individuelle Sinnzuschreibung der Schülerinnen und Schüler, welche als Subjekt in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und deren Bedürfnisse, Erwartungen und Perspektiven folglich den Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung bilden sollten. Es geht somit nicht um die "Addition vermeintlich vorgegebener Sinngebungen der Sache Sport" (BECKERS, 2000, S. 90) sondern Schülerinnen und Schüler muss die Möglichkeit geboten werden ihren Sport erfahrungsbasiert auf Sinn hin zu prüfen und mit Sinn zu belegen (ausführlich hierzu: SCHUMACHER, 2010). Dies schließt letztlich eine reflexive Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes durch die Schülerinnen und Schüler ein, wobei dieser nicht weiter aus der traditionellen Sachlogik der Sportarten erwächst.

"Sie [die Lernenden] begegnen Situationen und Objekten zunehmend bewusst und sind in der Lage, ihre Erfahrungen zu reflektieren." (SBJs BERLIN, 2006, S. 5)

Der pädagogische Anspruch eines mehrperspektivischen Sportunterrichts ergibt sich aus dem in erzieherischer Intention angeleiteten reflexiven Handeln. Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet dies, dass sich allgemein-erzieherische Finalitäten mit sport-spezifischen Zielsetzungen vermischen müssen. Hierunter ist auch die Entwicklung einer autonomen Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit zu sehen, welche einen reflexiven Zugang zum eigenen Bewegungshandeln bedingt und eine mündige Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglicht (vgl. SCHMIDT-MILLARD, 2007, S. 108; NEUMANN, 2004, S. 13).

Selbstständigkeit und die Fähigkeit den Unterrichtsgegenstand reflexiv zu durchdringen sind darüber hinaus charakteristische Merkmale problemorientierten Unterrichts (vgl. NEUMANN, 2009).

Bildungstheoretischen Annahmen zufolge ist Bildung als Prozess eines selbsttätigen Subjekts zu verstehen und kann folglich auch nicht von außen erwirkt werden. In diesem Sinne ist auch der Paradigmenwechsel vom "Lehren zum Lernen" zu verstehen (vgl. STIBBE, 2007a, S. 99), welcher die Auswirkungen standardorientierter Curricula auf die Unterrichtspraxis sehr gut beschreibt.

"Mit Blick auf die Schüler lässt sich [...] beschreiben, was unter der Leitidee "Handlungsfähigkeit" bei ihnen zu fördern ist: nämlich die Fähigkeit, ihr Handeln im Sport in zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung auf Sinn hin zu prüfen." (KURZ, 2000, S.27)

1.2.4 Vom Umgang mit Leistung

Der gestiegene pädagogische Anspruch des Faches Sport schlägt sich auch im Verständnis von Leistung nieder. Obschon das Etikett "Leistung" für eine der pädagogischen Perspektiven steht, bedeutet dies nicht, dass unter allen anderen Perspektiven keine Leistungen erbracht oder gefordert werden; genauso wenig, wie sportliche Betätigung nur unter der Perspektive "Gesundheit" gesund sein darf oder soll. Unter der Perspektive "Leistung" wird jedoch das Erbringen einer Leistung selbst zum Thema des Unterrichts. Es behandelt wie Leistung zustande kommt, wie sie entwickelt, verbessert, trainiert, verändert, bewertet wird und welche Bedeutung ihr im sozialen Miteinander zugeschrieben werden sollte. Unter allen anderen Perspektiven stellen Leistungsanforderungen ein grundlegendes Prinzip dar, welches sich sowohl auf die Sachorientierung als auch auf die Kompetenzerwartung beziehen sollte. (vgl. KURZ 2002)

"Grundlage für die Bewertung im Sportunterricht ist ein differenzierter und weit gefasster Leistungsbegriff, der die Vielfalt der auf Kompetenzentwicklung bezogenen Aufgaben des Faches berücksichtigt. [...]

Aus pädagogischer Sicht ist bedeutsam, dass auch die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die Lern- und Leistungsentwicklung sowie der Leistungsstand vor dem Hintergrund der individuellen Möglichkeiten bilden somit die Grundlage für eine differenzierte Bewertung." (SBJB BERLIN, 2006, S. 52)

Der differenzierte und weit gefasste Leistungsbegriff der einem erziehenden Sportunterricht zu Grunde liegt, ergibt sich folgerichtig aus der Orientierung am Subjekt einer mehrperspektivischen Auslegung des Unterrichts (s. o.) und beschränkt sich letztlich nicht nur auf motorische und konditionelle Faktoren von Lernleistungen, sondern impliziert ausdrücklich auch die kognitive, soziale, emotionale und motivationale Dimensionen sportlicher Handlungen. Je höher das Leistungsniveau einer Schülerin oder eines Schülers umso kleiner wird der individuelle Leistungsfortschritt sein und umso unwahrscheinlicher ist es, dass die erbrachte Leistung das Ergebnis des Unterrichts ist (vgl. KURZ 2009, S. 41). Die sportmotorische Leistung muss folglich relativiert werden und

soziale, vor allem aber individuelle Bezugsnormen treten bei der Leistungsfeststellung verstärkt in den Vordergrund.

Kompetenzorientierter Unterricht fokussiert den pädagogischen Gehalt eines Lernprozesses. Die Art und Weise wie sich Schülerinnen und Schüler als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen ist wesentlich höher einzuschätzen als die absolute (sportliche) Leistung.

Wie dieser Ansatz eines differenzierten Unterrichts umgesetzt werden kann, soll hier exemplarisch an der Thematisierung einer grundlegenden Kompetenzerwartung der Perspektive Leistung dargestellt werden: "Die eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen."
(1)

Nach dem Erlernen der Schwimmtechniken Brust, Kraul und Rückenraul sollen die Schüler einer 8. Jahrgangsstufe eigenverantwortlich ihre Technik und folglich ihr Leistungsniveau verbessern. Dabei werden sie aufgefordert gemäß einem Klassenprogramm, welcher jeweils vor dem Unterricht angeschrieben wird (siehe Abbildung 4) ihr persönliches "Training" über eine Spanne von beispielsweise 6 Unterrichtseinheiten auszurichten.



Abb. 4: Exemplarischer Trainingsplan einer Unterrichtseinheit.

Der Lehrer kann sich dabei ganz auf individuelle Anweisungen und Korrekturen konzentrieren. Die Differenzierung erfolgt über die Geschwindigkeit sowie die Anzahl und Dauer der Pausen und wird von den Schülerinnen und Schülern in Eigenregie geregelt. Die besseren Schwimmer erhalten im Anschluss an ihr Pensum eine kleine motivierende Zusatzaufgabe. Sollte eine Schülerin oder ein Schüler oder auch mehrere Schülerinnen und Schüler dem Plan aus irgendwelchen Gründen nicht folgen können, so kann der Lehrer unkompliziert individuelle Aufgaben stellen.

LUXEMBURG	BERLIN
<p>schätzen die eigenen Fähigkeiten richtig ein</p> <p>individuelles Können steigern können koordinative Anforderungen bewältigen</p> <p>erkennen vorgegebene Leistungskriterien lassen sich auf neue Aufgaben ein und üben zielgerichtet</p>	<p>sich realistisch einschätzen und sich dem eigenen Könnensniveau angemessenen Aufgaben wählen (Berliner Rahmenlehrplan Grundschule 2004)</p> <p>sportmotorische Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie sportliches Können verbessern (Berliner Rahmenlehrplan Sek. I 2006)</p> <p>erklären die Möglichkeiten der Leistungssteigerung durch beständiges Üben und Trainieren (Berliner Rahmenlehrplan Sek. I 2006)</p> <p>körperliche und bewegungsbezogene Anstrengungsbereitschaft zeigen (Berliner Rahmenlehrplan Grundschule 2004)</p>

Tab. 1: Mögliche Kompetenzen für ein Unterrichtsvorhaben "Üben und Trainieren im Schwimmunterricht".

Die Bewertung basiert zu drei gleichen Teilen auf der Technikbewertung eines Abschluss-tests in der letzten Unterrichtseinheit, der in diesem Test vom Schüler gewählten Leistungsstufe (Niveau; siehe Tabelle 2) und einer kontinuierlichen Beobachtung. Letztere sollte vorwiegend die Leistungsbereitschaft (Anstrengung) und das Bemühen zielgerichtet zu üben fokussieren und schwimmtechnische Fähigkeiten unbeachtet lassen.

A	1	50m Rückencrawl – 100m Brust – 50m Kraul
B	2	25m Rückencrawl – 50m Brust – 50m Kraul
C	3	25m Rückencrawl – 50m Brust – 25m Kraul
C	3	50m Rückencrawl – 100m Kraul mit Flossen
D	4	25m Rückencrawl – 50m Kraul mit Flossen

Tab. 2: Exemplarische Leistungsniveaus einer 8. Jahrgangsstufe entsprechend dem Trainingsplan der Abbildung 4.¹

Aufgrund der dreigliedrigen Benotung der Schülerinnen und Schüler werden auch gute Schwimmerinnen und Schwimmer regelmäßig, zielgerichtet und intensiv üben müssen um eine Note zu erhalten die ihrem Können entspricht. Es empfiehlt sich allerdings Vereinsschwimmerinnen und Vereinsschwimmer als Schülerexpertinnen und Schülerexperten einzusetzen, da die im Rahmen des Unterrichts mögliche Schwimmleistung weit unter ihrem Trainingspensum liegt. Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler werden zwar nicht die maximale Punktzahl erreichen, sehen jedoch ihre Anstren-

¹ Die in Tabelle 2 exemplarisch vorgestellten Leistungsstufen, wie die Trainingsprogramme (Abbildung 4) der einzelnen Stunden müssen zwingend an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie an die Unterrichtsdauer angepasst werden und dürfen somit nicht als Standardwerte betrachtet werden.

gungen, ihre realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ihren Lernprozess berücksichtigt.²

1.2.5 Ein gelungenes Beispiel von problemorientiertem Unterricht

Während man vor einigen Jahren Fachzeitschriften vergebens nach guten Beiträgen zu kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben durchforstete (vgl. NEUMANN, S. 2010, S. 62), so mehren sich, vermutlich unter dem Druck besorgter Redaktionskollegien, Beiträge, welche explizit die praktische Umsetzung neuerer Rahmenlehrpläne thematisieren.

Ein gelungenes Beispiel präsentiert Heike BECKMANN (2011a und 2011b) in einer der traditionellsten Sportarten schlechthin. Nach einer theoretischen Einordnung von Erfahrungs- und Problemorientierung für die Leichtathletik allgemein beschreibt sie ein Unterrichtsvorhaben in der Teildisziplin Weitsprung, begründet das Vorgehen aus "bildungstheoretischer Perspektive" und unternimmt den mutigen Versuch die "normierte Bewegungszwangsjacke" der Leichtathletik aufzureißen und im Sinne kompetenzfördernden Unterrichts zu nutzen.

"Hier werden die Schüler nicht als Objekt der Sachvermittlung gesehen, sondern als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses. [...]"

Die beschriebene Unterrichtsidee weist eine starke Sachorientierung auf. Dennoch steht nicht die Anpassung an die Bewegungsnorm des Weitsprungs, sondern eindeutig der subjektive Erfahrungsgewinn bei der Entwicklung von Bewegungskönnen im Vordergrund. Der Erfahrungsgewinn bezieht sich sowohl auf Erkenntnisse hinsichtlich der Einflussfaktoren (Geschwindigkeit, Sprungkraft, Technik) wie auf die selbstständige Gestaltung des eigenen Lern- und Übungsprozesses und eine kritische Betrachtung von Regeln als soziale Vereinbarungen." (BECKMANN, 2011b, S.1ff)

Auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung entpuppt sich als realistisch und schülerzentriert. So wird auf das Thematisieren der Flugphase verzichtet, da aufgrund fehlender sportmotorischer Fähigkeiten die verkürzte Sprungweite der Schülerinnen und Schüler eine Technikvermittlung in diesem Bereich als wenig sinnvoll erscheinen lässt.

Sieht sich der vorgestellte Beitrag der Kritik eines reduzierten Bewegungsanteils ausgesetzt, so kann dies möglicherweise auf die konzentrierte Beschreibung entscheidender Schlüsselsequenzen zurückzuführen sein. In einem gesamten Unterrichtszyklus (Unterrichtssequenz) wird dies jedoch kaum von Bedeutung sein. Traditionell unterliegen Sportlehrkräfte einer gesteigerten Achtsamkeit gegenüber der Gefahr wertvolle Bewegungsminuten zu verlieren. Und das ist gut so! Allerdings greift das geläufige Klischee "nur noch über Sport reden, ohne ihn selber auszuüben" nicht, da das Bemühen um maximale Bewegungszeit keineswegs im krassen Widerspruch zu kompetenz- und problemorientiertem Unterricht stehen muss, sondern im Gegenteil die Bewegungszeit im Sinne von Kompetenzentwicklung wesentlich effektiver genutzt werden kann.

1.2.6 Kompetenzen und Standards als Orientierung nutzen

Im Zuge der Problematik um standardorientierte Lehrpläne (vgl. auch STIBBE, 2008, S. 7ff) sollte man sich zunächst darauf besinnen die curricularen Vorgaben als Orientierung zur Ausrichtung des Unterrichts zu nutzen.

² Der vorgestellte Beitrag ist als ein grundlegende Voraussetzung für weiterführende Unterrichtszyklen im Schwimmen unter der Perspektive "Leistung" zu sehen. Eine solche Unterrichtssequenz wurde anlässlich der 1. Fachtagung Berliner Schulsport vorgestellt (Schumacher, 2010).

"Die neuen Kernlehrpläne sind jedoch – zum Glück! – nicht als Instrument der output-Steuerung angelegt. Sie sind vielmehr das was Lehrpläne immer waren: typische Instrumente einer input-Steuerung, die auf der Hoffnung beruhen, dass Lehrer sie lesen und umsetzen." (KURZ & GOGOLL, 2010, S. 238)

Wie man die Standards und Kompetenzen als Instrument einer "input-Steuerung" aufgreifen kann, soll hier exemplarisch an einem einfachen Unterrichtsvorhaben vorgestellt werden.

1.2.7 Kompetenzorientierung – ein simples Beispiel

In einer 7. Jahrgangsstufe soll der Inhalt "Akrobatik" genutzt werden um Kompetenzen aus den drei Kompetenzbereichen "Selbstständig handeln", "Sozial handeln" und "Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen" zu thematisieren (SJBS Berlin, 2006, S. 11f).

LUXEMBURG	BERLIN
<p>kooperieren in der Gruppe und verfolgen gemeinsame Ziele</p> <p>zeigen die Bereitschaft Konflikte gemeinsam zu bewältigen</p> <p>können Sicherheits- und Hilfestellung leisten und erkennen deren Notwendigkeit</p>	<p>kooperativ in der Gruppe/Mannschaft handeln</p> <p>Konfliktsituationen in der Gruppe/ Mannschaft wahrnehmen und lösen</p> <p>Helfen und Sichern im Lern- und Übungsprozess anwenden</p> <p>Übungs- und Wettkampfstätten selbstständig, sicher und zweckmäßig herrichten</p>
<p>nehmen Stärken und Schwächen anderer wahr und gehen verantwortungsvoll damit um</p> <p>erkennen die Bedeutung von Regeln</p> <p>übernehmen verschiedene Aufgaben und Rollen</p>	<p>Rücksicht nehmen, Stärkere anerkennen, Schwächeren helfen und sie integrieren</p> <p>Regeln und Vereinbarungen einhalten</p>
<p>erarbeiten und präsentieren Bewegungskünste mit oder ohne Handgeräte</p> <p>schätzen eigene Präsentationen nach vorgegebenen Kriterien ein</p>	<p>mit Formen der Bewegung und des Spiels kreativ und produktiv umgehen</p> <p>Demonstrationsfähigkeit verbessern und Bewegungsabläufe präsentieren</p> <p>Bewegungsabläufe beobachten und Fehlerkorrekturen durchführen</p>
	<p>Informationen von Bewegungsvorbildern, Bildvorlagen, Zeichnungen und Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln umsetzen</p>

Tab.3: Übergreifende Kompetenzerwartungen der Lehrpläne Luxemburg und Berlin, welche sich für ein Unterrichtsvorhaben Akrobatik der Sekundarstufe I anbieten und ihre Zuordnung zu pädagogischen Perspektiven. (MENFP, 2009 und SBJS BERLIN, 2006)
* Kompetenzbereiche (LUX); Pädagogische Perspektiven (BE)

Die in Tabelle 3 zusammengefassten allgemein-übergreifenden Kompetenzen werden prinzipiell alle in einem solchen Unterrichtsvorhaben angeschnitten. Dennoch empfiehlt sich eine Reduktion der Schwerpunkte um zielgerichtetes Ausbilden von Kompetenzen zu ermöglichen. Für das hier vorgestellte Beispiel sollen die textlich hervorgehobenen Kompetenzen (1-4) fokussiert werden.

Nach Einführung in Sicherheitsaspekte beim Pyramidenbau und einigen grundlegenden Übungen (Bankposition, Körperspannung...) werden die Schüler zunehmend selbstständiger arbeiten können. Hier können Stationsbetrieb oder das Arbeiten mit Arbeitsblättern sehr hilfreich sein (vgl. beispielsweise LANDZETTEL 2008), wobei natürlich die Sicherheit stets gewährleistet sein muss. Es versteht sich, dass sich das Behandeln der Kompetenz *"Informationen von Bewegungsvorbildern, Bildvorlagen, Zeichnungen und Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln umsetzen"* hier förmlich aufdrängt (4).

Mit Fortschreiten des Unterrichtsvorhabens soll den Schülerinnen und Schülern zusehends Zeit geboten werden eigenverantwortlich, *kreativ und produktiv* in Kleingruppen (1) eine Akrobatikchoreographie zu erarbeiten (3), wobei sowohl vorgezeichnete, wie auch eigene Pyramiden und Figuren eingebaut werden können. Je nach Leitungstärke können die an das Produkt gestellten Anforderungen angepasst werden. Hilfreich und zudem motivierend kann aber auch das Einordnen der Figuren in Schwierigkeitsstufen sein. Eine innere Differenzierung ist meistens nicht notwendig, da die differenzierten Anforderungen an verschiedene Rollen von den Schülerinnen und Schülern hinreichend erkannt und eigenverantwortlich zugeteilt werden können.

Um nun den Lernprozess bezüglich des *"verantwortungsvollen Umgehens mit den Stärken und Schwächen anderer"* gezielt anzuleiten (2) werden jeweils als Stundeneinstieg gängige Kooperations-, Vertrauens- und Empathieübungen durchgeführt (vgl. beispielsweise BIELIGK, 2008) um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten die sozial-integrativen Kompetenzen zu entwickeln (Opportunity to learn, s. o.). Die Entwicklung von Kompetenzen bezieht sich demnach nicht nur auf das Produkt, welches sich hier in Form einer vorzeigbaren Lernleistung widerspiegelt, sondern auch der Prozess des Unterrichts fordert und fördert Schülerkompetenz, was dem Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens (vgl. PROHL, 2010, S. 177) entspricht.

Wenngleich das eigentliche Produkt, die Vorführung der erarbeiteten Choreographie sich letztlich nur auf das *"Erarbeiten und Präsentieren von Bewegungskünsten"* (3) reduziert, so sollten dennoch auch Rückschlüsse auf die beiden prozessorientierten Kompetenzen *"Kooperieren in der Gruppe"* (1) und *"mit Stärken und Schwächen anderer umgehen"* (2) gezogen werden. Folglich werden nicht alle thematisierten Kompetenzerwartungen aufgrund fehlender Objektivierbarkeit explizit bewertet.

Die in Tabelle 3 dargestellte Zuordnung der Kompetenzen zu pädagogischen Perspektiven weist die Schwerpunkte des Unterrichtsvorhabens aus. Diese Assoziation auf der Zielebene, wie es beispielsweise auch im Lehrplan Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg festgehalten wurde, ist insofern von Bedeutung, da sie die pädagogische Relevanz des Unterrichts in den Vordergrund stellt, sich der Lehrkraft sozusagen vergegenwärtigt und über den Umweg der beschriebenen Kompetenzen in den Unterricht einfließen kann. Im vorgestellten Beispiel geht es folgerichtig nicht um die Komplexität der gezeigten Figuren (Aspekt Leistung), sondern um die Perspektiven Kooperation (prozessorientiert) und Gestaltung (produktorientiert).

1.2.8 Workload mindern durch schuleigene Lehrplanarbeit

Mit der Einführung der neuen Lehrpläne wird den Sportlehrkräften so manches zugemutet. Sie sollen Lehrpläne umsetzen die eigentlich keine Lehrpläne mehr sind. Outputorientiert zu unterrichten setzt zudem voraus, dass man sich zunächst intensiv

mit den normativen Vorgaben und dem fachdidaktischen Diskurs auseinandersetzt (Literatur, Weiter- und Fortbildungsprogramme...).

"Die alleinige Formulierung von Standards in den Curricula führt weder unmittelbar noch von sich aus zu Verbesserung der Unterrichtsgestaltung." (NEUMANN, 2010, S. 63)

"Da die Ergebniserwartungen zudem hinreichend unscharf formuliert sind, haben die Texte beste Chancen, kaum gelesen und noch weniger beachtet zu werden. Lehrkräfte die Orientierung und Unterstützung für ihren Unterricht erwarten, werden sie nun erst recht woanders suchen müssen." (KURZ & GOGOLL, 2010, S. 238)

Wenngleich eine Unterstützung der Lehrkräfte durch implementationsbegleitende Materialien bei der Einführung der Lehrpläne eher dürftig ausgefallen ist, so wurde das zugrunde gelegte Konzept dieser neuen Lehrplangeneration in einschlägiger Fachliteratur dennoch hinreichend thematisiert. Allein eine Anleitung zur didaktischen Umsetzung wurde kaum beschrieben und die wenigen guten Unterrichtsbeispiele heben sich nur schwer aus der Masse sachorientierter und methodischer Anregungen heraus oder wirken als "Zauberstunden" eher unbrauchbar. All dies lässt Skepsis bezüglich der Umsetzung und Wirkung der aktuellen Lehrpläne aufkommen.

Die Umgestaltung des Unterrichts gemäß den gegenwärtigen staatlichen Vorgaben bedeutet (zumindest in einer ersten Phase) einen erheblichen Mehraufwand für die Sportlehrkräfte. Ein bedeutendes Medium bei der Umsetzung kann in den schuleigenen Lehrplänen gesehen werden und dies nicht nur weil solchen internen Absprachen eine weitaus höhere Akzeptanz zugeschrieben wird (STIBBE, 2006, S. 5f), sondern vielmehr, da sie in der Lage sind den nötigen Arbeitsaufwand auf ein überschaubares und zumutbares Minimum reduzieren zu können.

Lehrplänen wird traditionell eine gewisse Kontrollfunktion zugeschrieben. Die neuen Kerncurricula als Ergebniserwartungspläne können dieser Funktion nicht mehr gerecht werden, da konkrete Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts fehlen. Dennoch verbietet es sich, nicht zuletzt aufgrund des ganzheitlichen Ansatzes eines erziehenden und kompetenzorientierten Sportunterrichts, sich "planlos" an die Unterrichtsgestaltung zu begeben. Im Gegenteil sollten die durch die neue Lehrplangeneration eröffneten Freiheiten genutzt werden um Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Lernorganisation und Lernprogression festzulegen und die konkrete Thematisierung der vorgegebenen Kompetenzen auf die schulischen Bedingungen und Voraussetzungen, sogar auf die Fachkompetenz und Vorlieben der Sportlehrkräfte abzustimmen.

"Darüber hinaus bietet der Rahmenlehrplan Orientierung und Raum für die Gestaltung schulinterner Curricula in denen auf Grundlage der Vorgaben des Rahmenlehrplans der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule standortspezifisch konkretisiert wird. [...]

Zusammen mit dem Rahmenlehrplan ist das schulinterne Curriculum ein prozessorientiertes Steuerinstrument." (SBJs BERLIN, 2006, S. 6)

Schuleigene Curricula (Fachpläne) können hier als fehlendes Puzzlestück zwischen dem Bemühen um Kompetenzorientierung und der Planung der eigenen Unterrichtspraxis die wesentliche Vermittlungsinstanz liefern. Sie bilden zum einen durch die Verknüpfung der Standards und Kompetenzen mit den gewählten Inhalten des Sportunterrichts die Schnittstelle zwischen den vorgegebenen Rahmenrichtlinien und kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung und fördern implizit Rezeption und Akzeptanz der normativen Vorgaben. Dies ist von essentieller Bedeutung für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsport (vgl. STIBBE & ASCHEBROCK, 2007, S. 124ff).

Der Rahmenlehrplan Sport für Berlin hält sich relativ bedeckt, was das Entwickeln und die erwünschte Ausrichtung solcher Schulcurricula angeht. Neben einer üblichen Stoff-

verteilung und Hallenbelegungsplänen sollten folgende Aspekte von der Fachkonferenz Sport in einem demokratischen Entwicklungsprozess festgelegt werden: Zuordnung der zu erreichenden Standards und Kompetenzen zu Jahrgangsstufen, Themenfeldern (ggf. konkrete Inhalte) und pädagogischen Perspektiven; Planung von Unterrichtsperioden; Grundsätze der Leistungsbewertung und spezifische Leistungskriterien. Weiter können das Festlegen von Schwerpunkten innerhalb einzelner Kompetenz- oder Inhaltsbereiche, Absprachen bezüglich eines möglichen fächerübergreifenden Unterrichts, Entscheidungen über Maßnahmen des Sportförderunterrichts, sowie Vereinbarungen über außerunterrichtliche Angebote des Schulsports äußerst hilfreich sein.

Die positiven Wirkungen solcher Absprachen in schuleigenen Fachlehrplänen sind vielfältig: Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung; Transparenz der Inhalte und Ziele gegenüber den Schülerinnen und Schülern; Kohärenz bei der Planung von jahrgangsübergreifender Kompetenzentwicklung; gemeinsames Erarbeiten und Nutzen von Unterrichtsmaterialien; Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption von Schulsport; Stärkung des Schulsports innerhalb des Fächerkanons einer Schule...

"Zwischenbilanz zur Kompetenzorientierung:
viel Schatten, wenig Licht, mehr Vorsicht!"
(Eckart BALZ, 2010)

Man kann die Aussage von BALZ durchaus nachvollziehen anlässlich der klaffenden Lücke zwischen Unterrichtsrealität und bildungspolitischen Vorstellungen. Dennoch versucht der vorliegende Beitrag einen konstruktiven Umgang mit dieser Diskrepanz aufzuzeigen um Sportlehrkräften, die in "Lösungen" anstatt in "Problemen denken" einen möglichen Impuls zu liefern.

"Wer dem Licht entgegengieht, sieht seinen Schatten nicht."
(Erhard BLANCK)

1.3 Literatur

- BALZ, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. *Sportpädagogik*, 32 (3), 14-18.
- BALZ, E. (2010). *Kompetenzorientierung im Fach Sport – ein Weg zu mehr Unterrichtsqualität?* Vortrag bei der Jahrestagung der Beraterinnen und Berater im Schulsport in NRW "Kompetenzorientierung und Unterrichtsentwicklung im Fach Sport" vom 30. November bis 01. Dezember 2010. Kaiserau.
- BECKMANN, H. (2011a). Erfahrungs- und problemorientiert Vermitteln im Bewegungsfeld „Laufen, Springen, Werfen“. *sportunterricht*, 60 (2), 34–37.
- BECKMANN, H. (2011b). Weitspringen erfahren und verstehen – "lohnende" Probleme für den Unterricht in der Sekundarstufe. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* (3), 1–4.
- BIELIGK, M. (2008). Erlebnissport in der Halle. Erfolgreiche Spiele und Übungen mit einfachem Gerät. Wiebelsheim: Limpert.
- DSB [DEUTSCHER SPORTBUND] (Hrsg.). (2006). DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen: Meyer & Meyer.
- GOGOLL, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S.49–62). Aachen: Shaker.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenroth, H.-E. & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- KURZ, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S.9–55). Bönen: Kettler.
- KURZ, D. (2002a). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 50 (2), 72–78.
- KURZ, D. (2008a). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 57 (7), 211–218.
- KURZ, D. (2008b). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. FRANKE (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- KURZ, D. (2009). Zwischen Sportartenkonzept und Doppelauftrag – Empirische Implikationen fachdidaktischer Konzepte. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S.37–47). Aachen: Shaker.
- KURZ, D. & GOGOLL, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. FESSLER, A. HUMMEL & N. STIBBE (Hrsg.), *Handbuch Schulsport*. (S. 227–244). Schorndorf: Hofmann.
- KRICK, F. (2010a). Das Bewegungsfeld "Bewegen an Geräten – Turnen" im Spiegel von Lehrplan und Bildungsstandards. *sportunterricht*, 59 (9), 258–263.
- KRICK, F. (2010b). Lehrplankonzepte. In N. FESSLER, A. HUMMEL & N. STIBBE (Hrsg.), *Handbuch Schulsport*. (S. 180–191). Schorndorf: Hofmann.
- LANDZETTEL, S. (2008). Akrobatische Pyramiden entwickeln. *Sportpädagogik*, 32 (4+5), 28–35.
- MENFP [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE] (Hrsg.) (2009). *Education physique et sportive. Standards und Kompetenzen für den Sportunterricht*. Luxemburg: MENFP.
- NEUMANN, P. (2004). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In P. NEUMANN & E. BALZ (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele* (S. 7–19). Schorndorf: Hofmann.

- NEUMANN, P. (2009). Sportunterricht problemorientiert gestalten. *Sportpädagogik*, 33 (1), 4–7.
- NEUMANN, P. (2010). Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre. *Sportpädagogik*, 34 (4+5), 62–65.
- PROHL, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel & N. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport*. (S. 169–179). Schorndorf: Hofmann.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2006a). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB [DEUTSCHER SPORTBUND] (Hrsg.), *DSB–SPRINT–Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2008). Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht. In E. FRANKE (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 61–82). Baltmannsweiler: Schneider.
- SBJS BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN] (Hrsg.) (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10*. Sport. Berlin: Oktoberdruck AG.
- SBWF BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG BERLIN] (Hrsg.) (2008). *Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst für Lehrer*innen, Studienreferendar*innen, Studienreferendare und deren Ausbilder*innen*. Berlin.
- SCHMIDT–MILLARD, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sport–Unterricht? *Sportunterricht*, 56 (4), 105–109.
- SCHUMACHER, C. (2010): *Auswirkungen von Mehrperspektivität auf die Unterrichtspraxis*. Beitrag im Rahmen der 1. Fachtagung Berliner Schulsport "Mehrperspektivität im Sportunterricht – Chancen und Grenzen am Beispiel des Berliner Rahmenlehrplans Sport" am 15.04.2010. Berlin: Unveröffentl. Manuskript.
- SCHUMACHER, C. (2011): Standards und Kompetenzen im Sportunterricht der Sekundarstufe – das Beispiel Luxemburg. In G. STIBBE (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne*. (S.105–122). Schorndorf: Hofmann. [im Druck]
- STIBBE, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht – Zur curricularen Neubesinnung über den Schulsport in Nordrhein–Westfalen. *sportunterricht*, 49 (7), 212–219.
- STIBBE, G. (2006). *Schuleigene Lehrpläne im Fach Sport – Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Gutachten im Auftrag des Landesinstituts für Schule/Qualitätsagentur NRW. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- STIBBE, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. *Sportpädagogik*, 32 (3), 4–13.
- STIBBE, G. (2009). Lehrpläne Sport – Normatives vs. Empirisches. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S.176–186). Aachen: Shaker.
- STIBBE, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung – Ein Bestimmungsversuch. *sportunterricht*, 59 (2), 42–45.
- STIBBE, G. & ASCHEBROCK, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.

2 „Le Parkour“ als Beispiel kompetenzorientierten Sportunterrichts – unterschiedliche didaktische Thematisierungsansätze

Claude Scheuer, Schulbehörde Luxemburg

2.1 „Le Parkour“ unter verschiedenen pädagogischen Perspektiven

„Der Weg ist das Ziel“ – „L’art du déplacement“

„Le Parkour“¹ stellt eine moderne, bei vielen jugendlichen zunehmend beliebte, sportliche Aktivität dar, welche vornehmlich der Selbstdarstellung der sogenannten „Traceure“ dient. „L’art du déplacement“, sprich die Kunst sich fort zu bewegen, steht im Mittelpunkt dieser spektakulären und zunehmend, vor allem bei Jugendlichen, populären sportlichen Aktivität. Der Weg ist dabei das Ziel, die Art und Weise der Fortbewegung durch einen bestehenden oder erstellten Hindernisparcours stellt den Traceur vor die ihn bedeutsame Herausforderung. Schlagwörter wie Ästhetik, Balance, Dynamik, Effizienz oder Präzision der Bewegungen sind in diesem Zusammenhang als charakterisierende Elemente von „Le Parkour“ als Fortbewegungskunst zu nennen. So liegt es auf der Hand, dass diese für Kinder und Jugendliche so attraktive Bewegungsaktivität auch im Rahmen des Schulsports genutzt werden sollte und den berechtigten Einzug auf der Inhaltsebene der Rahmenlehrpläne für Sport erhält.

In Anlehnung an SCHMIDT-SINNS et al. (2010, S. 19) liegt die Bedeutung von „Le Parkour“ für den Sportunterricht in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler sich sicher und verantwortungsbewusst durch die Hinführung zu erlebnisorientierten Bewegungsaktionen über Bewegung und mit individuell-originellen oder gemeinsamen Problemlösungen ihrem Traum von Freiheit und Abenteuer selbstbestimmt zu nähern.

NEUMANN & KATZER (2011, S. 77) umschreiben die didaktische Idee von „Le Parkour“ in der spektakulären Überwindung von unterschiedlichen Hindernissen, wobei der eigene Weg und die individuelle kreative Problemlösung im Mittelpunkt stehen.

Rein fachlich und inhaltlich ist „Le Parkour“ innerhalb des Bewegungs- oder Themenfeldes „Bewegen an und mit Geräten“ einzuordnen, greift es doch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten in einer freien Form des Turnens auf. Folgende für das Turnen charakteristische Bewegungsarten gelangen auch beim „Le Parkour“ zur Durchführung und können im Rahmen des Sportunterrichts in den Mittelpunkt des Lernens rücken:

- Bewegungsgrundtätigkeiten, wie z. B. Laufen, Springen, Klettern, Hängen, Hangeln, Schwingen, Stützen, Stemmen, Balancieren, Rollen, Drehen usw.
- Bewegungsgrundfertigkeiten, wie z. B. Sprunghocke, Rolle vorwärts, usw.
- Bewegungskunsthertigkeiten, wie z. B. akrobatische Elemente mit Drehungen in der Luft.

Anders als im normgebundenen Turnen werden diese Bewegungsmöglichkeiten beim „Le Parkour“ in Verbindung miteinander gebracht. So besteht beispielsweise die Grundlage einer effizienten Überwindung von Hindernissen in einer gekonnten Verbindung von Laufen mit Springen, Drehen und Rollen, Klettern, Hängen, Schwingen und Stützen, Balancieren und Gleichgewicht halten sowie Ziehen und Stemmen an und über Hindernissen.

¹ Hier wird zunächst vom im Allgemeinen doch bekannten aus dem Französischen übernommenen Begriff „Le Parkour“ als Oberbegriff für diese Bewegungsaktivität gesprochen. Später ergibt sich aus der Differenzierung in verschiedene Teildisziplinen, wobei „Le Parkour“ neben anderen eine dieser Teildisziplinen darstellt, ein anderes Bild, so dass von „Parkoursport“ als Oberbegriff die Rede sein wird.

„Le Parkour“ kann dabei sowohl im Freien als auch in der Sporthalle zur Durchführung gelangen, wobei im Freien vor allem der respektvolle und rücksichtsvolle Umgang gegenüber Anderen und der Umgebung eine wesentliche Rolle spielt. In der Sporthalle stellen die Möglichkeit der schülerorientierten Differenzierung und progressiven Steigerung sowie die Absicherung durch Matten und Hilfestellungen einen wesentlichen Vorteil gegenüber der Durchführung im Freien dar.

Beim „Le Parkour“, oder, wie sich im Folgenden ergibt, im „Parkoursport“ kann man, je nach Prinzip und Zielrichtung bei der Durchführung, zwischen drei unterschiedlichen Disziplinen unterscheiden (Tab. 1). Steht bei „Le Parkour“ die schnelle und effiziente Überwindung von Hindernissen durch einen sogenannten „Traceur“ im Vordergrund, so wird beim „Freerunning“ Wert auf die akrobatische Selbstdarstellung bei der Überwindung der Hindernisse gelegt. Beim „Parcouring“ handelt es sich um eine Wettkampfform, welche auf beiden Disziplinen begründet sein kann. Zum einen bei einem „Speed Contest“ über eine (künstlich aufgebaute) Hindernisstrecke, zum anderen bei einer darstellenden Ausführung fließend ineinander übergehender akrobatischer Elemente einhergehend mit einer Bewertung derselben im Hinblick auf deren Ausführungsqualität (Flow, Kreativität, Schwierigkeit, usw.).

Parkoursport-Disziplinen im Vergleich

Le Parkour	Direkter Lauf mit effizienter Hindernisüberwindung durch einen „Traceur“, der sich schnell fortbewegt und sich einen Weg ebnet. Effizienz und Funktionalität der Bewegungen stehen im Vordergrund.
Freerunning	Run mit hauptsächlich akrobatischen Elementen, wobei die Kreativität und die turnerische und/oder akrobatische Selbstdarstellung im Fokus stehen und eine gewisse Risikobereitschaft zum Tragen kommt.
Parcouring	Wettkampfform über eine künstlich aufgebaute Hindernisstrecke auf Zeit („Speed Contest“) oder mit fließend ineinander übergehenden akrobatischen Tricks mit Bewertung der Ausführung derselben (Flow, Show, Kreativität, Schwierigkeit, usw.).

Tab. 1: Parkoursport-Disziplinen im Vergleich

Die unterschiedlichen Parkoursport-Disziplinen können im Rahmen des Sportunterrichts unter verschiedenen Aspekten didaktisch thematisiert werden. Im Folgenden wird am Beispiel der sechs pädagogischen Perspektiven, wie sie von KURZ (2000) in seiner Weiterführung der Sinnrichtungen sportlichen Handelns beschrieben werden und auch Einzug in den Berliner Rahmenlehrplan für Sport (2006) gefunden haben, aufgezeigt, wie diese didaktische Akzentuierung im Sportunterricht begründet sein kann.

2.1.1 Die pädagogische Perspektive Wagnis

Das Wagnis und Verantworten im Rahmen von Bewegungsaktionen steht im Fokus des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler werden mit Wagnisaktionen konfrontiert, welche Mut und verantwortliches Handeln erfordern.

„Unter einem sportlichen Wagnis im Schulsport wird die im Vorfeld bedachte und bewusst getroffene Entscheidung der Schüler verstanden (Prozess des Abwägens), sich herausfordernden Bewegungsaufgaben in einer spezifischen Handlungssituation zu stellen (Prozess des Wagens) und den unsicheren Ausgang der Aufgabe trotz einer subjektiven Bedrohungswahrnehmung im Rückgriff auf das eigene Können sicher zu bewältigen (Prozess des Bewährens).“ (NEUMANN & KATZER, 2011, S. 9)

In Anlehnung an NEUMANN & KATZER (2011) kann man als pädagogische Ziele einer Wagniserziehung die folgenden Zielstellungen beschreiben:

- Die Wahrnehmung und richtige Interpretation emotionaler Signale im Hinblick auf das Treffen von verantwortbaren Entscheidungen.
- Verantwortungsvolles Handeln trotz einer potentiell riskanten Reizsituation.
- Selbsterfahrung aufgrund sozialer Unterstützung

Dementsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler durch das Durchführen von Parkoursport-Aktivitäten in eine Situation versetzt werden, in welcher sie abwägen sollen, ob sie eine bestimmte potentiell bedrohliche Aktion wagen oder nicht, mit dem Ziel eine solche Situation möglichst zu bewältigen und sich so selbst bewähren. Im Vordergrund stehen die richtige Einschätzung einer Situation sowie der eigenen Fähigkeiten und das entsprechend resultierende adäquate Handeln der Schülerin oder des Schülers. Die Perspektive „Wagnis“ kommt unter Berücksichtigung dieser Aspekte am Ehesten in der Disziplin „Freerunning“ zum Tragen.

2.1.2 Die pädagogische Perspektive Gestaltung

Bei den Bewegungshandlungen stehen das Erproben kreativer Bewegungsideen sowie das Sich-Körperlich-Ausdrücken im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Parkoursport entwickelt hier als Form einer Bewegungskunst kreatives und gestalterisches Können, z. B. bei einer Darstellung in Form einer Präsentation oder Choreographie. Dabei kann Parkoursport unter dieser Perspektive in allen drei Teildisziplinen durchgeführt werden, je nachdem ob eine entsprechende Präsentation eher auf eine fließende Durchführung („Le Parkour“), möglichst spektakuläre akrobatische Tricks („Freerunning“) oder die Bewältigung eines vorgegeben Hindernisparcours unter bestimmten Kriterien („Parcouring“) verlangt wird.

2.1.3 Die pädagogische Perspektive Kooperation

Das Hauptaugenmerk des Sportunterrichts unter dieser Perspektive liegt auf dem Kooperieren und das Sich-Verständigen zwischen den Schülerinnen und Schülern. So kann die Zusammenarbeit und Kooperation im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel, z. B. die Darstellung einer Präsentation oder der gemeinsame Aufbau einer für alle Schülerinnen und Schüler geeigneten Bewegungslandschaft, im Fokus eines Unterrichtsvorhabens liegen.

2.1.4 Die pädagogische Perspektive Leistung

Im Vordergrund steht das Erfahren, Verstehen und Reflektieren des Leistens beim Sporttreiben. Im Parkoursport könnte dies die von der Schülerin oder vom Schüler hervorgebrachte Leistung oder sein Leistungsvermögen, bei der Vorbereitung und Durchführung eines Runs unter bestimmten Vorgaben sein, und dies sowohl beim „Le Parkour“ als auch beim „Freerunning“ oder auch „Parcouring“.

2.1.5 Die pädagogische Perspektive Körperwahrnehmung

Die Perspektive Körperwahrnehmung fokussiert im Rahmen der Durchführung von Parkoursport-Aktivitäten auf das Verbessern der Wahrnehmungsfähigkeit sowie das Erweitern der Bewegungserfahrung durch das Erleben von vielfältigen außergewöhnlichen Bewegungserfahrungen. Da im Rahmen des Parkoursports eben viele solche der Schülerin oder dem Schüler bislang eher unbekannte Bewegungsaktivitäten und Bewegungshandlungen zur Durchführung kommen, kann diese Perspektive hier besonders gut thematisiert werden.

2.1.6 Die pädagogische Perspektive Gesundheit

Unter dieser Perspektive geht es um das Entwickeln und Fördern von Gesundheit und Gesundheitsbewusstsein im Rahmen des Sportunterrichts, wobei eine gesunde Lebensführung durch die für Parkoursport grundlegend erforderliche Fitness und ein adäquates und unabdingbares Sicherheitsverhalten beim Durchführen der Aktivitäten gezielt gefördert werden kann.

Insgesamt bieten sich bei der Gestaltung des auf die pädagogischen Perspektiven ausgerichteten Sportunterrichts drei Umsetzungsmöglichkeiten an (vgl. NEUMANN & KATZER, 2011):

- Perspektivische Akzentuierung, indem sich auf eine Perspektive fokussiert wird.
- Perspektivisches Kontrastieren, wenn zwei oder mehrere verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden.
- Perspektivische Integration, wenn unter zwei oder mehreren sich ergänzenden Perspektiven thematisiert wird.

Demnach obliegt es den Sportlehrkräften inwiefern sie den Sportunterricht auf eine oder mehrere pädagogische Perspektiven didaktisch thematisieren und die Schülerinnen und Schüler dementsprechend fordern und fördern.

2.2 Fördern von Kompetenzen

Im Hinblick auf die im Rahmen des Bildungsauftrags zu leistende Kompetenzförderung im Sportunterricht wird im Folgenden zunächst die Blickrichtung auf die jeweiligen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler in den Themenfeldern „Bewegen an und mit Geräten“ und „Akrobatik“ innerhalb des Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I Sport (2006) gerichtet, welche als Grundlage für ein Unterrichtsvorhaben im Parkoursport dienen können. Darüber hinaus wird der mögliche Beitrag dieser Disziplin bei der Förderung und Entwicklung themenübergreifender Kompetenzen zum Einen in einem wagnisorientierten Sportunterricht sowie andererseits in den drei Kompetenzbereichen „Selbstständig handeln“, „Sozial handeln“ und „Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen“, so wie sie im Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2006) aufgelistet werden, beleuchtet.

2.2.1 Anforderungen innerhalb des Themenfeldes „Bewegen an und mit Geräten“

Im Folgenden wird anhand des Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2006). aufgezeigt wie Parkoursport auf inhaltlicher Ebene in den Lehrplänen eingeordnet werden kann. Am Beispiel der Doppeljahrgangsstufe 9/10 lässt sich erkennen, dass Parkoursport an sich so nicht als Inhalt vorgesehen ist. Parkoursport lässt sich mit sämtlichen Teildisziplinen aber ganz klar in das Bewegungsfeld „Bewegen an und mit Geräten“ einordnen. Deshalb werden aus den Themen „Turnen“ und „Akrobatik“ hier die Anforderungen an die Schüler dargestellt, welche sicherlich so auch im Parkoursport thematisiert werden können. In Klammern werden dazu gegebenenfalls noch dem Parkoursport angepasste Umformulierungen angegeben.

2.2.2 Anforderungen im Thema "Turnen" Jahrgangsstufe 9/10

„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über entwickelte Fertigkeiten im Rollen, Überschlagen, Springen, Schwingen und Balancieren an verschiedenen Geräten und Gerätekombinationen (→ Hindernissen),

- führen erlernte Techniken in Kombinationen mit verbessertem Bewegungsfluss aus,
- benennen, beschreiben und analysieren Bewegungsgrundmuster der gelernten Techniken,
- wenden die Techniken des Helfens und Sicherns selbstständig an,
- bauen Geräte einschließlich Matten sicher auf und ab.

2.2.3 Anforderungen im Thema "Akrobatik" Jahrgangsstufe 9/10

Die Schülerinnen und Schüler führen in Partner- und Gruppenarbeit akrobatische Figuren (→ parkoursportspezifische Bewegungen oder Moves) aus,

- setzen eigene Ideen für Pyramiden (→ Runs) um und präsentieren diese,
- wenden Kenntnisse über Hilfe- und Sicherheitsstellung an.“

Diese in den beiden Themen anvisierten Schülerkompetenzen können in einem Unterrichtsvorhaben „Parkoursport“ sicherlich mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert und umgesetzt werden.

2.2.4 Themenübergreifende Kompetenzbereiche

Neben diesen themenspezifischen Anforderungen, welche Schülerinnen und Schüler erfüllen sollten, können im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens im Parkoursport ebenfalls themenübergreifende und auch fächerübergreifende Kompetenzen anvisiert werden. Die enormen Möglichkeiten die diese Disziplin in diesem Zusammenhang zu bieten hat werden deutlich indem man sich noch einmal den eigentlichen Grundgedanken des Parkoursports, insbesondere des „Le Parkour“, vor Augen führt. So verpflichtet z. B. die Philosophie von „Le Parkour“ zum Respekt

- gegenüber sich selbst, in Anerkennung der eigenen Grenzen,
- gegenüber seinen Mitmenschen, denen man vorurteilslos gegenüberzutreten soll,
- gegenüber seiner Umwelt, durch einen schonenden Umgang mit der Umwelt bei der Zurückeroberung von öffentlichem Raum.
(vgl. SCHMIDT-SINNS et al., 2010)

Dementsprechend spielen psychische und soziale Kompetenzen eine wesentliche Rolle bei der Durchführung von Parkoursport-Aktivitäten. Der Umgang mit Angst, das Ausloten der eigenen Grenzen, Mut sowie die Verantwortung für die eigene Sicherheit und auch die der anderen stehen ebenso im Vordergrund wie Kooperation bei gemeinsamem Üben und Handeln in der Gruppe.

Parkoursport als erlebnis- und wagnisorientierte Bewegungsaktivität schlechthin kann dabei wiederum wagnisorientiertes und verantwortungsvolles Handeln in einer bestimmten Umgebung, sei es in der Sporthalle oder außerhalb, in den Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs rücken. Das (selbst)verantwortliche Abwägen von potentiellen Gefährdungen aufgrund von bisherigen Erfahrungen und dem eigenen Können im

Rahmen von selbstständigen Entscheidungsmöglichkeiten führt hier somit zu der erwünschten Handlungskompetenz im Sport. In diesem Zusammenhang führen SCHMIDT-SINNS et al. (2010, S. 50f) folgende Grundsätze der Sicherheitsförderung bei Wagnissen im Rahmen des Sportunterrichts im Allgemeinen auf:

- Freiwilligkeit sich auf ungewöhnliche und als wagen empfundene Aktivitäten einzulassen,
- Akzeptieren des „Nein“,
- Reflexion über Ängste ermöglichen und Begegnung von wirklichen und vermeintlichen Gefahrenquellen durch Veränderbarkeit der Situation,
- Zwänge und Drucksituationen möglichst vermeiden.
- Eine den Möglichkeiten entsprechende Annäherung an den Gegenstand sowie Differenzierung ermöglichen.
- Das Risiko kalkulierbar machen ohne den Reiz der wagen Situation zu minimieren.
- Sinne für potentielle Gefährdungen durch Hinweise und Gespräche schärfen.
- Die Schülerinnen und Schüler durch Anleitung Verantwortung für sich und andere übernehmen lassen: beim Helfen und Sichern, bei der Überprüfung der Situation, bei der realistischen Selbsteinschätzung, bei der Zusammenarbeit in einer Gruppe.
- Durch Gruppenarbeit Vertrauen aufbauen und Berührungsängste abbauen.
- Die gemeinsame Planung eines Vorhabens oder Projekts durch die Mitbeteiligung bei der Durchführung sowie der Besprechung der Wege und Ziele hervorheben.
- Der Subjektivität von Wagnis einen entsprechenden Platz einräumen.

Diese Grundprinzipien eines wagnisorientierten Sportunterrichts können in diesem Sinne ebenfalls als didaktische Prinzipien eines wagnisorientierten Unterrichtsvorhabens im Themenfeld „Parkoursport“ geltend gemacht werden.

Darüber hinaus werden im Folgenden die im Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Sport (2006) aufgeführten Kompetenzanforderungen in den drei Bereichen „Selbstständig handeln“, „Sozial handeln“ und „Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen“, welche im Rahmen der Disziplin Parkoursport thematisiert werden können, dargestellt und mit einem Beispiel unterlegt.

2.2.5 Kompetenzbereich „Selbstständig handeln“

Verantwortung für die eigene Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden übernehmen

Durch ein entsprechend gestaltetes Aufwärmen vor spezifischen Belastungen des Sprung- und Stützapparats, welche beim Parkoursport durch ungewohnte Bewegungsmuster vorkommen können, übernimmt die Schülerin oder der Schüler Verantwortung für seine eigene Gesundheit.

Informationen von Bewegungsvorbildern, Bildvorlagen, Zeichnungen und Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln umsetzen

Die Schülerinnen und Schüler sollen bestimmte parkoursportspezifische Bewegungen, z. B. anhand von Bilderreihen, Filmaufnahmen oder praktischer Demonstration, nachvollziehen können und anschließend selbst durchführen.

Bewegungsabläufe beobachten und Fehlerkorrekturen durchführen

Beim gemeinsamen Üben in einer Kleingruppe, z. B. als Vorbereitung auf eine Präsentation, helfen die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig indem sie sich Rückmeldungen und Korrekturen geben.

Unterrichtssequenzen mitgestalten und bei der Übungs- und Wettkampfvorbereitung organisatorische Aufgaben übernehmen

Es ist davon auszugehen, dass aufgrund des doch nicht unerheblichen Materialaufwands nicht alle Schüler einer Klasse gleichzeitig üben können. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler sich in der Klasse so organisieren können, dass jeder gezielt üben kann.

Übungs- und Wettkampfstätten selbstständig, sicher und zweckmäßig herrichten

Bei unterschiedlichen Schülervoraussetzungen ist eine Schwierigkeit, eine Hindernisstrecke zu finden oder aufzubauen, welche alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen fordert. So kann es ein Ziel für die Schülerinnen und Schüler sein, zusammen mit anderen eine für alle zugängliche Parkoursport-Strecke zusammenstellen. Dabei gilt es diese Hindernisstrecke so zu gestalten, dass Sicherheitsaspekte berücksichtigt werden.

Regeln entwickeln, anpassen und anwenden

Um die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen, sollten sie beim Parkoursport wesentliche Sicherheits- und Verhaltensregeln zusammen mit anderen festlegen. Auf diese Art und Weise werden diese selbst erstellten Regeln noch verbindlicher und die Schülerinnen und Schüler sollen selbst dafür Sorge tragen, dass sie auch entsprechend eingehalten werden.

Risiken in sportlichen Handlungssituationen beurteilen und kalkulieren

Ein wesentlicher Aspekt des Parkoursports ist das Eingehen von gewissen potentiellen Risiken. Der verantwortungs- und risikobewusste Umgang mit diesen Risiken unter Beachtung der Grenzen des eigenen Bewegungsvermögens kann somit im Mittelpunkt der Durchführung von Parkoursport-Aktivitäten stehen.

2.2.6 Kompetenzbereich „Sozial handeln“

Rücksicht nehmen, Stärkere anerkennen, Schwächeren helfen und sie integrieren

In Situationen, wo die Schülerinnen und Schüler ein Wagnis eingehen und an ihre eigenen Grenzen stoßen und diese ausloten, sollten sie durch physische Sicherung, helfende Unterstützung und wertschätzendes Verhalten andere beim Wagnis unterstützen.

kooperativ in der Gruppe handeln

Sowohl beim Auf- und Abbau der Hindernisstrecke, wie insbesondere auch beim Vorbereiten einer gemeinsamen darstellenden Präsentation eines Runs in einer Gruppe sollten die Schülerinnen und Schüler eng miteinander kooperieren und interagieren können.

Konfliktsituationen in der Gruppe wahrnehmen und lösen

Beim gemeinsamen Üben können immer wieder Konfliktsituationen entstehen. Diese gilt es als solche zu erkennen und konstruktiv zusammen mit anderen zu lösen.

Vereinbarungen einhalten

Unterschiedliche zwischen den Schülerinnen und Schülern mit den Lehrkräften getroffenen Vereinbarungen, wie z. B. die gemeinsam aufgestellten Sicherheits- und Verhaltensregeln, sollten von allen Beteiligten eingehalten werden.

Helfen und Sichern im Lern- und Übungsprozess anwenden

Bei der Durchführung von Parkour-Aktivitäten sollten die Schülerinnen und Schüler Helferkenntnisse des Turnens sowie dem Parkoursport angepasste Helferkenntnisse anwenden können.

2.2.7 Kompetenzbereich „Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen“

sportmotorische Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie sportliches Können verbessern

Natürlich geht es beim Parkoursport im Sportunterricht auch darum, sein eigenes Können möglichst zu verbessern. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler in einem Hindernisparcours an allen Gerätestationen ihren Möglichkeiten entsprechend aktiv üben.

Bewegungserfahrungen weiterentwickeln

Das breite und den Schülerinnen und Schülern zumeist unbekanntes Repertoire an Bewegungsmöglichkeiten im Parkoursport sollte die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, auf kreative Art und Weise immer wieder neue oder alternative Moves auszuprobieren und kennen zu lernen.

mit Formen der Bewegung kreativ und produktiv umgehen

Basierend auf denen sich angeeigneten Bewegungserfahrungen sollten die Schülerinnen und Schüler originelle Runs finden und entwickeln können.

Strategien zur Lösung von Bewegungsproblemen erwerben und entwickeln

Beim „Le Parkour“ steht die fließende Überwältigung von Hindernissen im Fokus. Dementsprechend sollten die Schülerinnen und Schüler sich in dieser Disziplin „parkoursportmäßig“ und sicher über Hindernisse bewegen können, wobei sie entsprechende Lösungsstrategien erwerben und anwenden müssen.

Demonstrationsfähigkeit verbessern und Bewegungsabläufe präsentieren

Unter den gleichen Aspekten geht es darum, einen solchen Run mit fließenden Übergängen auch sicher vor anderen präsentieren und demonstrieren zu können.

sportartspezifische Fachsprache anwenden

Die zahlreichen Moves und Bewegungsabläufe im Parkoursport haben einen bestimmten Namen. Unter diesem Hintergrund sollten die Schülerinnen und Schüler sich Kenntnisse über Parkoursport und dessen Fachausdrücke beschaffen und diese adäquat benutzen können.

mit Sportgeräten und Materialien sachgerecht umgehen

Die bei der Durchführung von Parkoursport genutzten Geräte sollten von den Schülerinnen und Schülern sachgerecht und respektvoll genutzt werden.

2.3 Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht als PRINZIP

Im Folgenden wird mit dem Konzept des „Erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts“ (vgl. GIESE 2009) ein mögliches Umsetzungsprinzip dargestellt, welches als Grundlage für ein Unterrichtsvorhaben im Themenbereich „Le Parkour“ dienen könnte. Dementsprechend liegen einem erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterricht die folgenden Prinzipien zugrunde, welche beispielhaft wie dargelegt im Parkoursport umgesetzt werden könnten.

Die Schülerinnen und Schüler sollen mit einer **authentischen und sinnstiftenden Situation** konfrontiert werden. Diese Situation darf nicht restlos vorgegeben sein, sondern muss Spielraum für eigene Lösungen zu einem Bewegungsproblem lassen. So wäre es der Schülerin oder dem Schüler in einem Unterrichtsvorhaben „Le Parkour“ überlassen sich den für sie oder ihn und ihre/seine Fähigkeiten am meisten geeigneten Weg durch einen Hindernisparcours zu entscheiden. Dabei würde sich z. B. die Vorgabe seitens der Sportlehrkraft auf einen möglichst fließenden Run beschränken.

Dabei sollte die Sportlehrkraft sich an durch (ergebnis-)offene Lösungswege gekennzeichneten **Aufgaben orientieren**. Auf diese Art und Weise sollten die kreativen Potenziale der Schülerinnen und Schüler auf ein relevantes Problem fokussiert werden. In dem zuvor beschriebenen Beispiel würde die Aufgabenstellung sich an der Vorgabe eines fließenden Runs orientieren. Im Gegensatz hierzu würde sich in einem Unterrichtsvorhaben „Freerunning“ die Aufgabenstellung an einem möglichst spektakulären Run mit vielen Bewegungskunststücken orientieren.

Dabei ist auf eine entsprechende Aufbereitung der Inhalte im Sinne einer **sinnerhaltenden Elementarisierung** zu achten. Der ursprüngliche Sinn der einzelnen Bewegungselemente darf im Rahmen der isolierten Vermittlung nicht verloren gehen. Bei der Vermittlung der verschiedenen zur Bewältigung des Hindernisparcours benötigten Moves wäre dementsprechend darauf zu achten, dass diese stets unter dem Gesamtaspekt der Aufgabenstellung zu betrachten sind.

Ein weiterer wichtiger Aspekt stellt die **Initiierung von Reflexionsleistungen** durch die von der Lehrkraft provozierte Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Erwartungen bezüglich der Aufgabenlösung im Vorfeld der Auseinandersetzung mit der Sache an sich dar. So können eventuelle Antizipationen bewusst gemacht werden und eine Sensibilisierung für eventuelle Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten erreicht werden. Eine mögliche Umsetzung dieses Prinzips ergibt sich durch die Thematisierung der Bewertung der zu erbringenden Leistungen. So könnten z. B. die notwendigen Bewertungskriterien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in einer reflexiven Unterrichtsphase erarbeitet werden.

Abschließend erhalten die Problemstellungen durch ein **transparentes Handlungsziel** eine sinnvolle und klare Struktur, dies unter der selbständigen Kontrolle der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Erreichen von adäquaten Ergebnissen. Die Schülerinnen und Schüler sind dementsprechend im Rahmen einer klar definierten Zielvorgabe unmittelbar an der Entstehung der Aufgabenlösung beteiligt, wodurch sich wiederum die Sinnhaftigkeit der Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler ergibt.

2.4 (Leistungs)bewertung² und Evaluation

Genau wie in allen anderen Themenbereichen stellt sich für Parkoursport ebenfalls die Frage wie die im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens von den Schülerinnen und Schü-

² Der Begriff „Leistung“ wird hier bewusst in Klammern aufgeführt, da so darauf hingewiesen werden soll, dass bei der Bewertung der Schüler und der Überprüfung von deren Kompetenzerwerb sich nicht lediglich mit dem Aspekt von „Leistung“ im Sinne eines Erwerbs von sportmotorischen Fertigkeiten beschäftigt werden soll. Dementsprechend ist „Leistung“ hier viel breiter zu sehen und umfasst alle möglichen zu erbringenden Schülerleistungen im Sinne eines mehrperspektivisch angelegten Sportunterrichts.

lern erbrachten Leistungen bewertet werden können und wie der Kompetenzerwerb durch die Schülerinnen und Schüler belegt werden kann. Hierfür wird zunächst ein Blick auf die im Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Sport (2006) beschriebenen Vorgaben geworfen. Anschließend werden Überlegungen zur Leistungsbewertung im Bereich der Perspektive „Wagnis“ im Allgemeinen angestellt, ehe in diesem Zusammenhang mögliche Bewertungskriterien im Parkoursport insbesondere aufgezeigt werden.

2.4.1 (Leistungs)Bewertung laut Berliner Rahmenlehrplan für Sport der Sekundarstufe I

Der Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Sport (2006) gibt als Ziele der Leistungsbewertung den Erhalt und die Steigerung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler, die Vermittlung eines realistischen Bilds ihres Leistungsniveaus sowie die Verdeutlichung des Ausprägungsgrads ihrer Handlungskompetenz vor. Unter diesen Aspekten obliegt es den Fachkonferenzen für Sport Bewertungskriterien unter pädagogischen Gesichtspunkten zu erarbeiten, welche in den vier folgenden Bereichen einzuordnen sein sollten (in Klammern sind aus dem Rahmenlehrplan entnommene mögliche Kriterien angegeben, welche für eine Bewertung im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens im Parkoursport in Frage kommen könnten):

- Motorisch-sportliche Leistungen (wie z. B. Bewegungsqualität, die Gestaltung von Bewegungen oder Effizienz),
- Theoretisches Wissen (wie z. B. Beschreibung von Bewegungen),
- Soziales Verhalten der Schülerinnen und Schüler (wie z. B. Kooperation, Hilfsbereitschaft oder Selbstständigkeit),
- Selbstständiges Handeln.

Unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sollen dabei die individuelle Lernentwicklung sowie die individuellen Möglichkeiten die Grundlage für eine differenzierte Bewertung bilden. Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler möglichst in die Erfassung und Bewertung, z. B. durch eine gemeinsame Absprache der Kriterien, mit einbezogen werden.

2.4.2 Bewertung im Bereich der pädagogischen Perspektive „Wagnis“

Aufgrund der Bedeutung der pädagogischen Perspektive „Wagnis“ bei Unterrichtsvorhaben im Parcoursport wird im Folgenden der Aspekt der (Leistungs-)Beurteilung in diesem Bereich etwas genauer unter die Lupe genommen. Da eine Wagnissituation mit der eine Schülerin oder ein Schüler konfrontiert ist stets eine sehr subjektive und individuelle Komponente hat, erscheint eine gerechte Bewertung der Schülerinnen und Schüler a priori alles andere als einfach für die Sportlehrkraft zu sein.

Unter diesen Gesichtspunkten sehen NEUMANN & KATZER (2011) drei wesentliche Komponenten die bei der Bewertung sportlicher Wagnisse beachtet werden sollten:

Motorische Dimension: Die eigene Bewegungsleistung kann als Grundbedingung für das Wagnis im sportpädagogischen Sinn und als Ausgangspunkt für die Bewertung unter Berücksichtigung des individuellen Lernfortschritts betrachtet werden. Jede Wagnissituation stellt jede Schülerin oder jeden Schüler vor gewisse sportmotorische Anforderungen, ohne sportmotorische Kompetenzen oder Qualifikationen wird die Schülerin oder der Schüler sich einer Wagnissituation nicht stellen können.

Kooperation und Arbeitsverhalten: Vom didaktisch-methodischen Prinzip eines auf Wagnis ausgelegten Sportunterrichts bietet sich selbstständiges und verantwortungsvolles Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen offener Aufgabenstellungen

an. Diese soziale Komponente kann demnach ebenfalls als Grundlage für die Schülerbewertung dienen.

Persönliche Erfahrung: Der selbstbewusste Umgang und die erfolgreiche Überwindung als persönliche Leistung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers, erfasst durch Selbstbeurteilungen oder innerhalb von Reflexionsphasen, stellt eine dritte mögliche Komponente bei der Leistungsbewertung dar.

Die drei beschriebenen Dimensionen einer Bewertung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen wagnisorientierten Sportunterrichts weisen relevante Parallelen zu den zuvor beschriebenen Prinzipien erfahrungsorientierten und bildenden Sportunterrichts auf.

Weiterhin ergeben sich für die Leistungsbewertung wagnisorientierter Bewegungshandlungen folgende möglichen relevanten Bezugsnormen, wobei in Abwesenheit eines genormten Bewertungssystems dem jeweiligen unterrichtlichen Kontext entsprechende und auf die Lerngruppe abgestimmte Bewertungskriterien zu bestimmen wären, dies im optimalen Fall durch die Lerngruppe selbst (vgl. NEUMANN & KATZER, 2011).

Die **soziale Bezugsnorm** durch die Differenzierung von Leistungen innerhalb der Lerngruppe in Form einer Rückmeldung im Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern, wobei das Prinzip der Freiwilligkeit (mögliche Entscheidung der Schülerin oder des Schülers gegen das Eingehen auf eine Wagnissituation) zu bewahren bleibt und das potentielle Eintreten einer Leistungsspirale, einhergehend mit leichtfertigen Risiken, zu beachten gilt.

Die **individuelle Bezugsnorm** in Form der Entwicklung und des Fortschritts des Einzelnen, oder zumindest der gezeigte Ehrgeiz und Motivation des Schülers im Rahmen des Unterrichtsvorhabens.

Die **sachliche Bezugsnorm**, welche an Kriterien oder Mindeststandards geknüpft ist. So kann z. B. eine Rangfolge unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade für verschiedene Bewegungselemente, auch zusammen mit den Schülerinnen und Schülern, festgelegt werden.

Infolge dieser Überlegungen zur Bewertung der Schülerinnen und Schüler bietet sich die Konstruktion von Bewährungssituationen und/oder sogenannten Problemsituation an, in welchen das Erlernete zur Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler kommt. Ein zusätzlicher bedeutsamer Aspekt kann dabei durch eine Selbstbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler eingebracht werden.

2.4.3 Mögliche Bewertungskriterien im Parkoursport

Aus den Vorgaben des Berliner Rahmenlehrplans für Sport in der Sekundarstufe I und den aufgeführten Überlegungen zur Leistungsbewertung im Rahmen wagnisorientierten Sportunterrichts ergeben sich für den Themenbereich „Parkoursport“ zumindest für die Perspektive „Wagnis“ einige Ansatzpunkte welche Kriterien hierfür in Frage kommen könnten, dies sowohl im motorisch-sportlichen Bereich, als auch beim sozialen Verhalten der Schülerinnen und Schüler und bei deren selbstständigen Handeln. Unter diesen Gesichtspunkten wird im Folgenden versucht diese Überlegungen konkreter zu gestalten.

Für den motorisch-sportlichen Bereich geben SCHMIDT-SINNS et al. (2010) konkrete und treffende Anregungen für Indikatoren für die im Parkoursport doch sehr relevante Bewegungsqualität. Hierbei unterscheiden sie die drei Merkmale „Idee und Gesamteindruck“, „Ausführung“ und „Schwierigkeit“ (Tab. 2).

Indikatoren für Bewegungsqualität

Idee und Gesamteindruck	Gestaltungsidee, Inspiration, Zusammenstellung des Moves und des Wegs, Originalität
Ausführung	Kreativität, Ausdruck, Individualität im Stil, Rhythmus, Bewegungsfluss, fließende Übergänge
Schwierigkeit	Vielfalt der Moves, Schwierigkeit der Überwindungen, dem Können angepasste Schwierigkeit

Tab. 2: Mögliche Indikatoren für Bewegungsqualität im Parkoursport (vgl. SCHMIDT-SINNS et al., 2010, S. 303f)

Neben diesen präzisen Indikatoren finden sich hier auch Empfehlungen für weitere Bewertungskriterien, welche eher den Bereichen „theoretisches Wissen“, „soziales Verhalten“ oder „selbstständiges Handeln“ einzuordnen wären (Tab. 3). Somit könnten die in den beiden Tabellen dargestellten Bewertungskriterien und Bewertungsindikatoren die im Rahmenlehrplan beschriebenen Vorgaben erfüllen.

Weitere mögliche Bewertungskriterien

Zusammenstellen mit den Schülerinnen und Schülern von bewertbaren Leistungen

Gruppenleistung (Gruppenchoreographie, Einbau von gegenseitigen Hilfestellungen)

Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler (Akzentuierung verschiedener Bewertungskriterien durch die Schülerinnen und Schüler selbst)

Individuelle Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler

Vermittelte Überwindungstechniken (inwiefern werden die technischen Grundanforderungen bei freier Stilwahl berücksichtigt?)

Tab. 3: Weitere mögliche Bewertungskriterien im Parkoursport (vgl. SCHMIDT-SINNS et al., 2010, S. 304)

2.5 Praktische Umsetzung an vier Stationen

Die Teilnehmer am Workshop erfahren die verschiedenen möglichen didaktischen Thematisierungen bzw. Akzentuierungen bei der Umsetzung in die Praxis an vier Stationen. Vier Gruppen, welche jeweils eine andere Aufgabenstellung erhalten, durchlaufen im Wechselbetrieb die vier Stationen. Dabei sollen sie Bewegungserfahrungen aus dem Parkoursport an den Geräten der vier Stationen sammeln und dabei versuchen die jeweils vorgegebene Aufgabenstellung umzusetzen.

2.5.1 Vier Aufgabenstellungen unter verschiedenen Perspektivischen Gesichtspunkten³

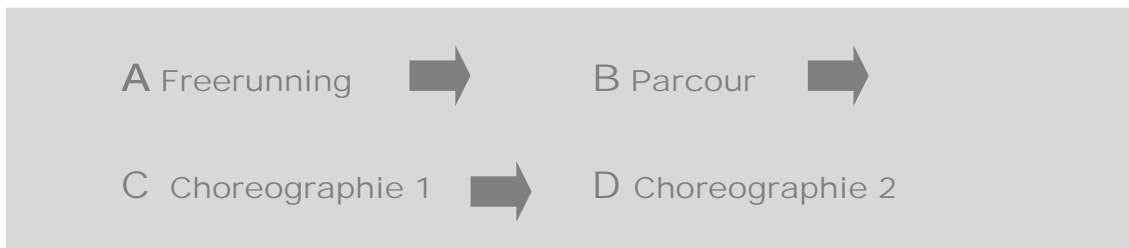


Abb. 1: Die Themen der vier Aufgabenstellungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops

Die erste Aufgabe ist im Bereich des „Freerunning“ anzusiedeln, wobei der Hauptakzent auf den Perspektiven „**Wagnis**“ und „**Gestaltung**“ liegt, die Perspektive „**Kooperation**“ aber ebenfalls von Bedeutung ist. Es geht für die Gruppe darum, einen Run mit hauptsächlich akrobatischen Elementen zu erstellen, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer viele möglichst spektakuläre Moves zeigen sollen.

Die zweite Aufgabe greift die Teildisziplin „Le Parkour“ auf, wobei die Perspektiven „**Wagnis**“ und „**Leistung**“ im Mittelpunkt stehen, die Perspektive „**Kooperation**“ aber auch thematisiert werden soll.

Die Gruppe soll einen direkten und schnörkellosen Lauf mit einer effizienten Hindernisüberwindung präsentieren können.

Bei der dritten Aufgabe geht es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darum, eine Gruppen-Choreographie zu erstellen, bei der jeweils mindestens zwei Teilnehmerinnen und Teilnehmer beim abschließenden Run synchron agieren. Für diese Gruppe liegt der Akzent auf den Perspektiven „**Gestaltung**“ und „**Kooperation**“, während die Perspektive „**Wagnis**“ einen Nebenaspekt darstellt.

Bei der vierten Aufgabenstellung ist ebenfalls eine Gruppen-Choreographie zu erstellen, wobei hier aber eine von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfundene Geschichte, z. B. eine „Räuber und Gendarm“-Episode als Grundlage für die Präsentation dienen soll. Auch hier stehen die Perspektiven „**Gestaltung**“ und „**Kooperation**“ im Fokus, die Perspektive „**Wagnis**“ nimmt eine Nebenrolle ein.

Bei den vier Problemsituationen sollen die Workshop-Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich auch zusammen Gedanken über mögliche Bewertungskriterien für ihre jeweilige Präsentation machen. Abschließend präsentiert jede Gruppe ihre jeweilige Aufgabenlösung.

Im Folgenden werden die vier Stationen des Workshops beschrieben.

2.5.1.1 Station 1 – „Basic vaults and spins“

An der Station 1 „Basic vaults and spins“ werden unterschiedliche Basis-Sprünge und weitere Überwindungen am vierteiligen Kasten durchgeführt. Im Folgenden werden die gängigsten und bekanntesten Moves aufgelistet, welche im Workshop vorgezeigt oder anhand von Arbeitskarten dargestellt werden. Die im Parkoursport übliche Bezeichnung ist in englischer Sprache, in Klammern wird ebenfalls die deutsche und französische Bezeichnung aufgeführt.

- „Lazy vault“ (Laufkehre – „Passement“) (siehe Abb. 2)

³ Die genauen Aufgabenbeschreibungen befinden sich im Punkt 2.7.

- „Monkey vault“ (Sprunghocke – „Saut de chat“) (siehe Abb. 3)
- „Speed vault“ (Wolfsprung – „Passement rapide“)
- „Lateral vault“ (Fechterflanke – „Passement latéral“) (siehe Abb. 4)
- „Lazy vault reverse“ (Laufkehre rücklings – „Passement en arrière“)
- „Dash vault“ (Diebsprung – „Saut du voleur“)
- Hindernisrolle
- „Palm Spin“ (Kreishocksprung mit Viertel/halber/ganzer Drehung – „Demi tour/360°“)
- „Reverse Vault“ (Drehhocksprung um die Körperlängsachse – „Réverse“)



Abb. 2: Durchführung des „Lazy vault“ (aus ROCHHAUSEN, 2009, S. 33)



Abb. 3: Durchführung des „Monkey vault“ (aus ROCHHAUSEN, 2009, S. 33)



Abb. 4: Durchführung „Lateral vault“ (aus ROCHHAUSEN, 2009, S. 35)

Als Material werden für diese Station benötigt:

- 4 vierteilige Kasten
- 4 Niedersprungmatten (Größe: 3x2m)

2.5.1.2 Station 2 – „Flips and Tricks“

An Station 2 „Flips and tricks“ werden an zwei Stufenbarren Durchzug, Stützprung, hohe Wende und weitere Moves durchgeführt, einstudiert und geübt.

- „Underbar“ (Durchzug – „Franchissement“)
- „Reverse Underbar“ (Durchzug rückwärts mit Drehung)

- „Turn vault“ (Stützsprung – „Demi-tour“)
- „Pop vault“ (Hohe Wende)

Als Material werden für diese Station benötigt:

- als Stufenbarren benutzte Barren
- Niedersprungmatten (Größe: 3x2m)
- 2 Reutter-Bretter

2.5.1.3 Station 3 – „Balance and Landings“

Station 3 „Balance and landings“ stellt Anforderungen an das Gleichgewicht (Balancieren) und das Verhalten beim Landen aus unterschiedlicher Höhe mit Abrollen, wie z. B. eine seitliche Rolle nach einem Tiefsprung.

- „Drop jump“ (Rolle nach Tiefsprung – „Saut de fond“)
- „Wall run“ (Wandlauf – „Tic-tac“)
- „Cat leap“ (Armsprung – „Saut de bras“)
- „Pop vault“ (Mauerüberwindung – „Passe muraille“)

Als Material werden für diese Station benötigt:

- ausklappbare Sprossenwände
- Langbänke
- 1 Niedersprungmatte (Größe: 3x2m)
- Weichbodenmatten (Größe: 3x2m)
- 3 Kasten

2.5.1.4 Station 4 – „Balance and Precision Jump“

An der Station 4 „Balance and precision jump“ stehen das Balancieren auf schmalen Objekten sowie Präzisionssprünge im Mittelpunkt. Dafür wird ein sogenannter „Präzisionsgarten“ bestehend aus dem zur Verfügung stehenden Material aufgebaut, durch den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf unterschiedliche Art und Weise von Objekt zu Objekt springen sollen.

- Von Kasten zu Kasten springen
- Von Bank zu Bank springen
- Von einer umgedrehten Bank auf einen Kasten springen
- Von Kasten zu Balken springen
- Von Balken zu Balken springen
- „Wall run“ mit Landung auf dem Kasten/Balken
- „Gap jumps“ (Distanzsprünge)
- Springen im „Präzisionsgarten“

Als Material werden für diese Station benötigt:

- Kasten

- 6 kleine Kästen
- Langbänke
- Niedersprungmatten (Größe: 3x2m)
- 3 Weichbodenmatten (Größe: 3x2m)
- 2 Schwebebalken

2.5.2 Präsentation der gelösten Aufgabe und Bewertungsmöglichkeiten

Zum Abschluss des Workshops präsentieren die vier Gruppen ihre jeweilige Lösung der Aufgabenstellung. Dabei wird auch durch die Teilnehmer thematisiert, wie eine der Aufgabenstellung entsprechende (Leistungs-) Bewertung gestaltet werden könnte.

2.5.3 Struktur eines Unterrichtsvorhabens im Themenbereich „Parkoursport“

Im Folgenden wird eine Übersicht über eine mögliche Struktur eines Unterrichtsvorhabens im Themenbereich „Parkoursport“ dargestellt (Tab. 4).

Unterrichtseinheit (UE) jeweils 1 Doppelstunde	Thema der Unterrichtseinheit
UE 1	Einführung in die Thematik – Grundlagen von „Parkoursport“ – Geräteauf- und Abbau – Verständigung über die Zielsetzung – Erste Moves
UE 2	Weiterführung und Vorzeigen weiterer Moves – Selbstständiges Üben der Schülerinnen und Schüler an Stationen
UE 3	Weiterführung und Vorzeigen weiterer Moves – Selbstständiges Üben der Schülerinnen und Schüler an Stationen
UE 4	Planung der abschließenden Präsentation – Selbstständiges Üben der Schülerinnen und Schüler
UE 5	Vorbereitung der Präsentation – Selbstständiges Üben der Schülerinnen und Schüler
UE 6	Vorbereitung der Präsentation – Präsentation der Aufgabenlösung durch die Schülerinnen und Schüler – Bewertung (ggf. durch die Schülerinnen und Schüler selbst)

Tab. 4: Struktur eines Unterrichtsvorhabens im Themenbereich „Parkoursport“

Diese Struktur kann im Prinzip so für alle in Frage kommenden Teildisziplinen zur Anwendung kommen, die jeweils unterschiedliche Ausrichtung des Unterrichtsvorhabens unter verschiedenen zu bestimmenden didaktischen und perspektivischen Thematisierungsansätzen sollte dabei bei der Unterrichtsplanung von der Sportlehrkraft berücksichtigt werden.

2.6 Literatur und Quellen

- GIESE, M. (2009): Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht – Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch. Aachen: Meyer & Meyer.
- KURZ, D. (2000): Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S.9–55). Bönen: Kettler.
- NEUMANN, P. & KATZER, D. (2011): Etwas wagen und verantworten im Schulsport – Didaktische Impulse und Praxishilfen. Aachen: Meyer & Meyer.
- ROCHHAUSEN, S. (2009): Parkoursport im Schulturnen. Norderstedt: Books on Demand.
- SBJS BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN] (Hrsg.) (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10. Sport*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- SCHMIDT–SINNS, J., SCHOLL, S. & PACH, A. (2010): *Le Parkour & Freerunning – Basisbuch für Schule und Verein*. Aachen: Meyer & Meyer.
- WEBSEITE des Rahmenlehrplans für Sport in der Sekundarstufe in Luxemburg mit Materialien zu Weiterbildungen im Parkoursport (Bereich „Formation continue“: <http://curriculum-sport.web.myschool.lu/> (Stand: 20.08.2011)
- Video mit zahlreichen Moves aus dem Parkoursport, erstellt von einer Sport-AG „Parkoursport“ der Sekundarschule LJBM (beim Autor direkt zu beziehen).

2.7 Inhalte und Materialien des Workshops

Aufgabe Gruppe 1: Freerunning

Bitte sammeln Sie Bewegungserfahrungen an den Geräten der vier Stationen.

Planen Sie alleine oder in einer Kleingruppe einen kreativen Run mit akrobatischen Elementen beim Überwinden der Hindernisse, den Sie abschließend alleine oder zusammen präsentieren.

Überlegen Sie sich dabei, welche Bewertungskriterien bei der Bewertung Ihres Produkts zum Tragen kommen könnten.

Aufgabe Gruppe 2: Parkour

Bitte sammeln Sie Bewegungserfahrungen an den Geräten der vier Stationen.

Planen Sie alleine oder in einer Kleingruppe einen direkten, schnörkellosen Run mit effizienter Hindernisüberwindung, den Sie abschließend alleine oder zusammen präsentieren.

Überlegen Sie sich dabei, welche Bewertungskriterien bei der Bewertung Ihres Produkts zum Tragen kommen könnten.

Aufgabe Gruppe 3: Choreographie 1

Bitte sammeln Sie Bewegungserfahrungen an den Geräten der vier Stationen.

Planen Sie in der Gruppe einen Run mit verschiedenen Parkour-Elementen, den Sie abschließend zusammen präsentieren. Dabei sollten mehrere Bewegungen synchron von mindestens zwei Leuten dargestellt werden.

Überlegen Sie sich dabei, welche Bewertungskriterien bei der Bewertung Ihres Produkts zum Tragen kommen könnten.

Aufgabe Gruppe 4: Choreographie 2

Bitte sammeln Sie Bewegungserfahrungen an den Geräten der vier Stationen.

Planen Sie in der Gruppe eine Choreographie mit verschiedenen Parkour-Elementen, die Sie abschließend als Show zusammen präsentieren. Grundlage für die darstellende Präsentation könnte eine Geschichte sein.

Überlegen Sie sich dabei, welche Bewertungskriterien bei der Bewertung Ihres Produkts zum Tragen kommen könnten.

3 Selbstständige Einführung des Golfschwungs – Ein Praxisbeispiel zur kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung im Sportunterricht anhand eines Kompetenzrasters Teamleiter

Jens Miranow, Martin-Wagner-Schule Oberstufenzentrum Bautechnik II, Berlin-Pankow

3.1 Einleitung

„Für die Lehrer ist die Leistungsbeurteilung eine Routineaufgabe, die trotzdem oft als schwierig und konfliktreich empfunden wird.“

¹ Für mich ist die Leistungsbeurteilung aufgrund geringer Berufserfahrung zwar keine Routineaufgabe, jedoch stimme ich WINTER dabei zu, dass die Notenfindung nicht einfach ist. Dabei fällt mir die Zensurenvergabe im Sportunterricht schwerer als im Unterricht im Klassenzimmer. Mit dem Ziel, modernen, bewegungsintensiven, schülerorientierten Unterricht mit hohen kognitiven Anforderungen, welche den Schülerinnen² und Schülern bei ihrer Ausbildung und im Privatleben helfen sollen, zu gestalten, ist die Leistungsbeurteilung der Schüler eine Aufgabe, auf die ich bisher wenig vorbereitet wurde. Während des Studiums konnte ich theoretische Kenntnisse über Funktionen und Anforderungen an Noten erlangen, jedoch nicht, wie ich sie ermittle, wenn die Prüfungen nicht nach „höher, schneller, weiter“ konzipiert sind. In Fachseminarsitzungen stellten meine damaligen Referendariatskolleginnen und -kollegen ich fest, dass die Benotung von sportmotorischen Leistungen anhand von Skalenwerten (z. B. Laufleistungen im Cooper-Test) einfach und bequem ist. Maßstäbe für den Erwerb vieler sogenannter Schlüsselqualifikationen³ (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Kreativität) zu definieren, ist hingegen schwierig. Um diese angemessen zu beurteilen, bedarf es anderer Messmethoden, die den Anforderungen der Leistungsbeurteilung standhalten müssen.

Golf ist in! Dies trifft für immer mehr Schüler zu. „Harmonie, Leistung, Disziplin und der Umgang mit der Natur sind Werte, die nicht jedes Unterrichtsfach in dieser Fülle vorweisen kann, die jedoch eine wichtige Rolle im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule spielen. Für den Golfsport trifft dies in besonderer Weise zu.“⁴ Der vorläufige Berliner Rahmenlehrplan für berufliche Schulen Sport⁵ weist acht Themenbereiche auf, jedoch ohne Vorgaben bezüglich bestimmter Sportarten zu machen. Neben meiner eigenen Begeisterung sehe ich, genauso wie BIERSTEDT, großes pädagogisches Potenzial im Golfsport: „Man kann, wenn man denn will und die Vorurteile bzw. Klischees über Board wirft, dieser Sportart unheimlich viele pädagogische Seiten „abringen“ und diese gezielt für unsere Arbeit auf dem Felde der Bildung und Erziehung einsetzen.“⁶ Neben der Förderung motorischer Fähigkeiten ist beim Golf die pädagogische Perspektive „Verantwortlich Handeln“⁷ hervorzuheben. Ein schwingender Golfschläger kann bei Nichteinhaltung der Sicherheitsvorgaben zu schweren Verletzungen führen. Als Lehrer muss ich für deren Einhaltung Sorge tragen. Da die sehr komplexen Bewegungen beim Golfschwung individuelle Korrekturen bei jedem einzelnen Schüler verlangen, der Grad der Betreuung also sehr hoch ist, ist es sehr hilfreich, wenn ich einen

¹ WINTER, F. (2008): Leistungsbewertung. S. 3.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die weibliche Form verzichtet. Es sind jedoch stets beide Geschlechter gemeint.

³ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Schlüsselqualifikation> (Stand: 24.08.09)

⁴ DREWICKE, E. In: BIERSTEDT, R. (2008): Golf in der Schule. S. 9.

⁵ SBJS BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN] (Hrsg.) (2004). *Vorläufiger Rahmenlehrplan Sport für die berufsbildenden Schulen*.

⁶ BIERSTEDT, R. (2008): Golf in der Schule. S. 11.

⁷ KURZ, D. (2004): Von der Vielfalt des Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport.

Teil der Verantwortung an die Schüler abgeben kann. Dies gelingt mir mit der Übertragung einer Teamleiterfunktion an einzelne Schüler. Zur Reflexion und sogar zur Benotung der Teamleiterleistung setze ich das Instrument Kompetenzraster ein.

In der vorliegenden Ausarbeitung soll gezeigt werden, wie solch ein Kompetenzraster gemeinsam mit Schülern erarbeitet und eingesetzt werden kann. Dazu werden eigene Erfahrungen skizziert und reflektiert. Den Einsatz zur Leistungsbeurteilung stelle ich zur Diskussion und soll als Impuls zur fortführenden Entwicklung dienen. Dazu werden anhand der Funktionen von Noten sowie die Anforderungen an sie die Eignung von Kompetenzrastern untersucht. Exemplarisch benutze ich das Unterrichtsthema: „Einführung des Golfschwungs“.⁸ Dadurch wird der Einsatz von Kompetenzrastern im Sportunterricht greifbarer. Ein Transfer auf andere Unterrichtsinhalte wird erleichtert.

Einführung des Golfschwungs in der Sporthalle

Vorurteile

Golf wird auf einem Golfplatz gespielt. Golf ist ein Sport für Reiche und Rentner. Golfer tragen komische meist karierte Kleidung. Golfer sind gar keine Sportler, sie fahren ja sogar mit Elektroautos über den Platz anstatt zu laufen. Golf ist langweilig. Diese kleine Auswahl an Vorurteilen gegenüber dem Golfsport ist nicht mehr zeitgemäß und trotzdem noch häufig von Schülern zu hören. In den USA seit vielen Jahren bereits Volkssport, wird Golf in Deutschland immer beliebter. Ab 2016 wird Golf sogar eine olympische Disziplin. Immer mehr Golfplätze entstehen in Deutschland und werden zunehmend von allen Bevölkerungsschichten und Altersgruppen genutzt. Wem Golfplätze noch immer zu teuer oder zu elitär sind, spielt Cross-Golf in Parks.⁹ Der konstruktive Umgang mit Vorurteilen lässt sich am Beispiel Golf in der Schule hervorragend thematisieren.

Im Folgenden wird nach einer kurzen Materialvorstellung sowie der Golfetikette die Technik des Golfschwungs und deren selbständige Erarbeitung vorgestellt. Dabei wird auf die Besonderheiten in der Sporthalle und den vermeintlich zu großen Lerngruppen näher eingegangen.

3.2 Golfschläger, Golfbälle, Tees und Etikette

Zu einer vollständigen Golfausstattung gehören mehrere Golfschläger für jeden Spieler: Hölzer für lange Abschlüge, Fairwayhölzer oder Hybridschläger für Schläge entlang der Golfbahn, Eisen unterschiedlicher Länge für Annäherungsschläge zum Green oder Schläge aus Sandbunkern und schließlich ein Putter zum Einlochen auf dem Green. Das Ziel im Sportunterricht muss nicht sein, mit den Schülern eine Runde über den Golfplatz zu gehen, sondern kann vielmehr ein „Reinschnuppern“ in den Golfsport darstellen. Hierfür genügt ein mittleres Eisen (z. B. Eisen 7). Gebraucht sind diese von Golfshops häufig günstig zu erwerben. Ein Schläger für zwei Schüler genügt völlig. Meist verhindern die Sporthallengrößen zum einen, dass alle Schüler nebeneinander den Golfschwung üben, zum anderen werden durch Partner- und Gruppenarbeit kommunikative und kooperative Kompetenzen gefördert. Wie später gezeigt wird beabsichtige ich, dass sich Schüler gegenseitig korrigieren und unterstützen. Da meiner Erfahrung nach ein Golfschläger für Schüler einen hohen Aufforderungscharakter (auch zur Zweckentfremdung) aufweist und somit eine Gefahrenquelle darstellt, sollten nur die Schüler einen Schläger in der Hand haben, die den Golfschwung tatsächlich üben. Zu beachten ist, dass es Schläger für Links- und Rechtshänder gibt.

⁸ Eine vollständige Unterrichtsreihe zum Thema Golf ist in meiner Assessorarbeit zu finden: MIRANOW, J. (2009): Leistungsbeurteilung im Schulsportunterricht – Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsreihe zum Crossgolf mit Auszubildenden des Bildungsgangs Technische Assistenten für Denkmalschutz im zweiten Ausbildungsjahr an der Knobelsdorff-Schule (OSZ Bautechnik I). S. 21–42. <http://www.download-docs.de>.

⁹ Bei der Variante Cross-Golf suchen sich die Spieler ein beliebiges Ziel (z. B. Baum), es kann überall dort gespielt werden, wo keine Gefahr für Mitmenschen und Sachgüter (z. B. Autos) besteht.

Die Verwendung von normalen Golfbällen kann ich für den Schulsport nicht empfehlen. Die ca. Tischtennisball großen harten Plastikbälle können gerade bei Anfängern zu gefährlichen Geschossen werden. Ein gut getroffener Ball kann eine Abschlaggeschwindigkeit von über 300 km/h erreichen und somit zu schwerwiegenden Personen- und Inventarschäden führen. Außerdem können diese Bälle bereits von Anfängern weit über 100 m weit geschlagen werden, was wohl in den wenigsten Sporthallen realisierbar wäre. Zu empfehlen sind Übungsbälle, sogenannte Hohlbälle. Diese Bälle unterscheiden sich durch ihr deutlich geringeres Gewicht, Löcher im Mantel und den hohlen Kern. Ihre Größe ist mit Golfbällen identisch (Abb. 1). Mit ihnen sind Flugweiten von 10 – 20 Metern realistisch, wobei sich dennoch Fehler aus den Ballflugbewegungen ableiten lassen.



Abb. 1

Der Sicherheitsaspekt ist das Hauptargument für die Verwendung von Hohlbällen. Der Ball verliert schnell an Geschwindigkeit, sodass ein versehentlich getroffener Schüler nicht verletzt wird. Pro Abschlagmatte stelle ich zwei bis drei Bälle zur Verfügung. Die geringe Ballanzahl fördert die Konzentration auf jeden einzelnen Schlag. Gleichzeitig ergibt sich selbständig ein häufiger Wechselrhythmus zwischen den Partnerinnen und Partnern.

Zur Erleichterung des Golfschwungs, wird der Ball von einer erhöhten Position geschlagen. Die sogenannten „Tees“ sind in verschiedenen Größen erhältlich und sind zu Übungszwecken meist aus Gummi. Damit diese nicht bei jedem Treffer mit dem Ball durch die Halle fliegen, sollten sie durch ein Loch in einer Abschlagmatte (Fußabtreter oder Teppichreste) gesteckt und somit fixiert werden.

Beim Golf ist die sogenannte „Etikette“ von besonderer Bedeutung. In ihr sind die Verhaltensweisen auf Golfplätzen beschrieben, deren Übertragung auf die Sporthalle zum Teil sinnvoll ist. Die Etikette beschreibt wesentliche Sicherheitsregeln, Respekt vor Spielpartnerinnen und Spielpartner sowie Maßnahmen zum Schutz der Golfanlagen. Bedeutsam für den Sportunterricht sind:

- Jede Spielerin und jeder Spieler muss sich vor dem Schwung vergewissern, dass niemand vom Schläger oder Ball getroffen wird.
- Sieht ein Spieler anhand der Flugbahn des Balles, dass ein anderer Spieler getroffen werden könnte, so ist dieser durch einen lauten Ruf zu warnen.
- Führt ein Spieler einen Golfschwung durch, so darf er in seiner Konzentration nicht gestört werden.
- Der Mindestabstand zu übenden Spielern beträgt mindestens zwei Schlägerlängen.
- Es darf nur hinter übenden Spielern gelaufen werden.
- Bemerkt ein Spieler, dass ein anderer Spieler gegen die Etikette verstößt, so ist dieser auf seinen Fehler hinzuweisen.

3.3 Selbständige Erarbeitung des Golfschwungs

Der Golfschwung ist eine der komplexesten Bewegungen im Sportbereich. Auf eine detaillierte Technikbeschreibung wird an dieser Stelle verzichtet. Bedeutsame Technikmerkmale sind auf dem Arbeitsblatt „Grundlagen des Golfschwung“ (siehe Anlage) beschrieben und bebildert. Damit die Schüler möglichst schnell zum Üben gelangen, sind die sichere Beherrschung des Griffes und der richtige Stand möglichst effektiv zu vermitteln. Bereits an dieser Stelle ist es sinnvoll, die Schüler zur gegenseitigen Kontrolle zu ermuntern. Der detaillierte Blick wird so bei überschaubaren Merkmalen geschult. Unterstützt wird der selbständige Lernprozess durch diverse Kontrollmöglichkeiten, die in Textform und in Bildern auf dem Arbeitsblatt¹⁰ zu finden sind. Das Arbeitsblatt in der hier gezeigten Version ist relativ textlastig und somit für Schüler geeignet, die es gewohnt sind (auch) im Sportunterricht Informationen aus Texten zu erarbeiten. Für Klassen mit Defiziten in der Lesekompetenz oder bei denen Arbeitsblätter erst eingeführt werden müssen, sind zusätzliche Bildreihen und weniger Text zu empfehlen.

Der besondere „Blick“ ist beim tatsächlichen Golfschwung weitaus schwieriger. Die Breite der individuellen Fehler ist groß. Ein unbewusstes Anheben des Kopfes, ein falsches Anwinkeln des Handgelenks oder ein fehlender Blick zum Ball genügen, um den Ball gar nicht zu treffen oder seine Flugbahn ungewollt schräg werden zu lassen. Obwohl (fast) jeder Schüler Korrekturbedarf zeigt, ist es als Sportlehrer schwierig, jedem einzelnen Schüler sofort zu helfen. Neben der pädagogischen Sinnhaftigkeit, die Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen, entlastet die selbständige Einführung des Golfschwungs in Gruppenarbeit anhand eines Arbeitsblattes den Lehrer enorm. Die einzelnen Schüler üben entweder den Golfschwung oder haben die verantwortungsvolle Aufgabe, ihren Partner zu korrigieren. Bei diesem Vorgehen gibt es keinen Schüler ohne Aufgabe. Dass jeder Schüler auf seine Aufgabe fokussiert bleibt, wünscht sich wohl jeder Lehrer, entspricht aber selten der Realität. Insbesondere die Aufgabe des Beobachtens und Korrigierens ist für viele Schüler ungewohnt und wird gerne vernachlässigt. An dieser Stelle bietet sich die zusätzliche Funktion einzelner Schüler als Teamleiter an.¹¹ Die Teamleiter sind für die erfolgreiche Umsetzung der Lernaufgabe von jeweils drei weiteren Schülern verantwortlich. Dazu gehört, dass der Teamleiter innerhalb seiner Gruppe auf die Einhaltung der Sicherheitshinweise achtet, seine Mitschüler motiviert sich gegenseitig zu korrigieren und bei Störungen eingreift. Die so geschaffenen Kleingruppen erhalten eine „neue“ Bezugsperson. Aufgabe des Teamleiters ist es dabei nicht, seine Teammitglieder intensiver zu korrigieren. Dies kann er gar nicht leisten, da er nicht über mehr Technikwissen verfügt als seine Mitschüler. Sollte ein Schüler mit Vorerfahrungen im Golf in der Klasse sein, so empfiehlt es sich, sein Fachwissen zu nutzen und als Form der Binnendifferenzierung eine verstärkte Korrekturaufgabe zuzuweisen. Mithilfe des Teamleiters ist es dem Lehrer besser möglich, einzelne Schüler oder Schülergruppen individuell zu unterstützen, wobei er selbstverständlich den Blick zur Klasse nicht verlieren darf.

Da der Golfschwung sehr komplex ist, sollte der beobachtbare Kompetenzzuwachs hinsichtlich der Technik nicht zu hoch erwartet werden. Die Förderung der einzelnen Kompetenzen ist aufgrund des methodischen Vorgehens dennoch sehr umfangreich. In der folgenden Tabelle wird der erwartete Kompetenzzuwachs mit entsprechenden Indikatoren zusammengefasst:

¹⁰ Arbeitsblatt „Grundlagen des Golfschwung“ ist beim Autor erhältlich

¹¹ Die Anforderungen an Teamleiter sind den beispielhaften Kompetenzrastern im Anhang zu entnehmen.

**Angestrebter Kompetenzzuwachs in der Doppelstunde
„Einführung Golfschwung“:**

Die Schüler erlernen in Kleingruppen den Golfschwung selbständig und schaffen es, den Ball innerhalb eines 20-Gradsektors gerade und fliegen zu lassen. Beim Üben achten sie auf die Sicherheit, unterstützen und motivieren sich gegenseitig, indem sie den Anweisungen des Teamleiters folgen oder diese Tätigkeit ausüben. Durch die Komplexität der Golfschwungbewegung sowie dem Beobachten und Korrigieren der Teammitglieder fördern sie ihre Konzentrationsfähigkeit, Beobachtungsfähigkeit und Kritikfähigkeit. Durch die Bewertung und Beurteilung der Teamleiter werden ihre Bewertungskompetenz und die Teamleiterfähigkeit gefördert.

Unterrichtsphase	Prozessbezogene Indikatoren	Produktbezogene Indikatoren
Einstieg	Die Schüler erkennen im Lehrer-Schüler-Gespräch die besonderen Gefahren und Anforderungen beim Üben des Golfschwungs sowie die Bedeutung der Teamleiterfunktion, indem sie dem Lehrer zuhören und im Plenum diskutieren.	
Erarbeitung	Die Schüler erproben in Kleingruppen den Golfschwung anhand eines Arbeitsblattes, indem sie die einzelnen Arbeitsschritte (Griff, Stand und Golfschwung) befolgen. Dabei beobachten und korrigieren sie sich gegenseitig.	Griff, Stand und Golfschwung gemäß Arbeitsblatt „Einführung Golfschwung“ (siehe Anlage), Treffen des Balles, innerhalb eines 20-Gradsektors geradeaus und fliegender Ball
Reflexion	Die Schüler bewerten und beurteilen ihren Teamleiter anhand des Kompetenzrasters „Teamleiter“, indem sie in Einzelarbeit die Leistung nach Kriterien einzelnen Kompetenzstufen zuordnen und danach im Plenum begründen.	Korrekt ausgefüllter Beurteilungsbogen „Fremdeinschätzung Teamleiter“ (siehe Punkt 4.4)

Tab. 5

3.4 Was sind Kompetenzraster?

„Kompetenzraster sind tabellarische Einschätzungsraster, mit denen Lernende und Lehrende gemeinsam arbeiten. Mit ihnen wird ein Entwicklungshorizont abgesteckt, in dem in differenzierter Weise der Weg beschrieben wird, und zwar von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen.“¹²

Mit Kompetenzrastern werden Inhalte und Qualitätsmerkmale verschiedener Lern- oder Arbeitsbereiche in Form von 'Ich kann ...'-Statements definiert (z. B. 'Ich kann mein Team umfänglich führen ...'). Die Beschreibungen ermöglichen es Schülern, sich zu orientieren und ihre Arbeiten mit den formulierten Kompetenzen in Beziehung zu bringen.

In einer Achse des Rasters sind Fähigkeiten/Schlüsselqualifikationen aufgeführt, die den spezifischen Lern- und Arbeitsbereich bestimmen. Zu diesen Kriterien werden in der anderen Achse Niveaustufen definiert. Die individuelle Zelle in der Matrix ist dann die Kompetenz, die (u. a.) mit 'Ich kann ...' näher beschrieben wird.

Konsequent umgesetzt, kann man für ein Wissensgebiet oder Themenbereich (z. B. ein Schulfach oder Verantwortlich handeln) den kumulativen Kompetenzerwerb über sogenannte Kompetenzraster definieren, bis hin zu den Anforderungen für Abschlüsse wie Mittlere Reife und Abitur.¹³

Es stellt sich die Frage, wie Lehrer Kompetenzraster für ihren Unterricht konkret einsetzen? Kompetenzraster können einerseits den angestrebten Kompetenzzuwachs einer Unterrichtsreihe, andererseits Teile eines Schuljahres oder sogar einer Ausbildung abbilden. Egal wie umfassend die eingesetzten Kompetenzraster formuliert sind, dem Lehrer helfen sie sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch beim Finden geeigneter Leistungskontrollen. Ziel von modernen Leistungsbeurteilungen im Sportunterricht ist die Messung des erreichten Kompetenzzuwachses und wird in den Vorüberlegungen im gültigen Rahmenlehrplan gefordert:

„Zu Beginn der beruflichen Bildung nehmen die meisten Schülerinnen und Schüler ihre berufliche und private Lebenswelt neu wahr und beginnen, sie selbsttätig und eigenverantwortlich zu gestalten. Im Rahmen ihrer Ausbildungsverhältnisse müssen sie Verantwortung für sich und andere übernehmen und die daraus ergebenden Konsequenzen kritisch reflektieren und eine angemessene Handlungsbereitschaft entwickeln, die zur selbstbestimmten Lebensgestaltung und zur beruflichen Qualifizierung beiträgt.“¹⁴

Mithilfe von Kompetenzrastern gelingt es Verantwortungsbereiche einzugrenzen und deren Übernahme kritisch zu reflektieren.

3.5 Wie kam ich zu dem Entschluss, Kompetenzraster im Sportunterricht einzusetzen?

Es gehört zu einem Referendariat dazu, dass man verschiedene Methoden im Unterricht ausprobiert. Dazu gehört im Sportunterricht der Stationsbetrieb. Dem Leistungs-niveau (Kompetenzstandsanalyse) der Klasse angepasst, fertigte ich damals Stationskarten an, anhand derer sich die Schüler informieren und Übungen erproben sollten. Von der guten Qualität der Stationskarten war ich überzeugt. Leider scheiterte mein erster Versuch. Die Schüler ließen sich leicht ablenken, führten die vorgegebenen Übungen falsch oder gar nicht durch. All meine Ermunterungen, sich die Stationskarten doch erst mal vollständig durchzulesen bevor mit den Übungen begonnen wird, fanden kaum Gehör. Das Thema (in diesem Fall Rückenschule) empfanden angeblich viele

¹² Montessori-Zentrum Hofheim e.V. <http://www.kompetenzraster.de> (Stand: 12.04.2011)

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Der v. vorläufige Berliner Rahmenlehrplan für berufliche Schulen Sport weist lediglich in einem von acht Themenbereichen explizit die sportmotorische Leistungssteigerung als Ziel auf.

Schüler als uninteressant. Dass dies nicht stimmte, wusste ich aus einem Fragebogen, der zu Beginn des Schuljahres von den Schülern ausgefüllt wurde und ihre Interessenlage abfragte. In der Abschlussreflexion der Stunde äußerten zudem einzelne Schüler, dass sie zwar eigentlich mitmachen wollten, jedoch „dominante“ Schüler in ihren Gruppen sie durch Störungen abhielten. Sie forderten, ich hätte mich mehr durchsetzen müssen. Ich nahm ihre Kritik an und überlegte, wie ich die Schüler zur besseren Identifikation mit den Lern- und Arbeitsaufgaben motivieren könnte. Eine Lösung fand ich im Kompetenzraster „Teamleiter“.

3.6 Die Entwicklung eines Kompetenzrasters

Bei der Entwicklung eines Kompetenzrasters steht man als Sportlehrer vor einem Dilemma. Zum Einen ist es wichtig, dass man selbst und die Schüler vom Nutzen überzeugt sind. Dabei ist es hilfreich, die Schüler bei der Entwicklung mit einzubeziehen. Wenn die Schüler die Kriterien selbst aufstellen und diskutieren was erlaubt ist und was nicht, dann erhöht dies die Identifikation mit dem Kompetenzraster und schafft die Basis für eine effiziente Reflexion. Dem gegenüber steht die berechtigte Forderung einer hohen Bewegungszeit im Sportunterricht. Aus meinem Unterricht im Klassenzimmer weiß ich, dass eine vollständige Erarbeitung eines Kompetenzrasters mit Schülern ca. eine Doppelstunde an Zeit benötigt. Im Sportunterricht steht soviel Zeit für theoretische Inhalte sehr selten zur Verfügung.¹⁵ Ich entschied mich seitdem für einen Kompromiss. Mit den Schülern führe ich ein Brainstorming durch, dessen Ergebnisse auf einem Plakat gesammelt und geclustert werden. Die Schüler stellen somit die Kriterien im Klassenverband auf, erhalten beim Clustern die Möglichkeit Schwerpunkte zu diskutieren und wägen ab, welchen Anforderungen sie gerecht werden können. Die Ausformulierungen der einzelnen Kompetenzstufen übernehme ich und entlaste damit die Schüler. Der (bewegungsfreie) Zeitbedarf ist mit ca. 15 Minuten zwar noch immer hoch, jedoch aufgrund des Nutzens gerechtfertigt.

Bei der Wahl der Leitfrage des Brainstormings nutzte ich bisher zwei Möglichkeiten:

Klassisches Brainstorming: Worauf muss ein guter Teamleiter achten, damit eine Gruppenarbeit reibungslos und effizient stattfinden kann? Solch eine Leitfrage verwende ich bei leistungsstarken Klassen, bei denen ich davon ausgehe, dass sie meine Intention des Kompetenzrastereinsatzes bereits im Vorfeld erkennen oder zumindest ansatzweise erahnen.

Kopfstandmethode: Wie müsste sich ein Teamleiter verhalten, damit ein gutes Stationstraining nicht möglich ist? Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass insbesondere schwierige Schüler einen leichteren Zugang finden, es ihnen Spaß bereitet, das zu sagen, was sonst nicht erlaubt ist. Die Schülerbeiträge steigen quantitativ gegenüber dem klassischen Brainstorming. Qualitativ sind die Ergebnisse nahezu gleichwertig. Beim Clustern werden unnütze Beiträge (z. B. *popeln, nach Hause gehen, ...*) gestrichen. Übrig bleiben die Begriffe, die sich mit geeigneten Überbegriffen in den Kriterien des Kompetenzrasters zusammenfassen lassen.

Unabhängig von der Brainstormingmethode ergeben sich demnach von den Schülern festgelegte Kriterien. Diese Kriterien unterscheiden sich natürlich in den verschiedenen Lerngruppen. Dies ist gewünscht, da so die individuellen Besonderheiten der Klassen berücksichtigt werden können.

Die Formulierungen der Kompetenzstufen erfolgt aus genannten Gründen durch den Lehrer. Optional können dies auch Schüler übernehmen. Es bieten sich dafür nichtaktive Schüler (Sportsachen vergessen, sportbefreit) oder bei überdurchschnittlich motivierten Schülern als Hausaufgabe an. Zu beachten ist dann aber, dass die Schüler mit

¹⁵ Falls die Zeit doch zur Verfügung stehen sollte (z. B. durch Sperrung der Sporthalle o. ä.) bietet sich die vollständige gemeinsame Entwicklung eines Kompetenzrasters natürlich an.

dieser Aufgabe nicht überfordert werden. Zur Erleichterung bietet es sich an, dem Schüler ein Kompetenzraster einer anderen Klasse zur Orientierung zu zeigen. Meine eigenen ersten Formulierungen haben viel Zeit beansprucht. Mittlerweile entwickelte ich eine gewisse Routine, so dass die Kompetenzstufen spätestens nach 30 Minuten ausformuliert sind. Der Umfang der Formulierungen richtet sich dabei stets nach dem Leistungsvermögen der Lerngruppe. Wenn nötig, ist bei leistungsschwächerer Klientel die Anzahl der Kriterien zu reduzieren und die Ausformulierung bis hin zu Stichpunkten zu vereinfachen. Einer Überforderung durch beispielsweise mangelnder Lesekompetenz wird so entgegengewirkt.

3.7 Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Praxis

Kompetenzraster lassen sich sehr individuell der jeweiligen Lerngruppe anpassen und sind vielseitig einsetzbar. Leitfragen wie: *Auf welche Dinge sind zu achten, wenn eine Erwärmung zu leiten ist? Woran erkenne ich, dass eine Minigolfbahn gut ist?* oder nach der Kopfstandmethode: *Wie würde ich mich beim Krafttraining verhalten, damit ich meine Gesundheit gefährde? Wie muss ich mich verhalten, damit kein funktionierendes Volleyballspiel zu Stande kommt?* deuten die Bandbreite möglicher Kompetenzraster nur an. Je nach Bedarf lassen sie sich zu bestimmten Methoden und Unterrichtsinhalten gestalten. Praktikabel ist es, Kompetenzraster möglichst allgemeingültig zu formulieren. So sind sie über einen längeren Zeitraum einsetzbar. Die mit meinen Schülern entwickelten Kompetenzraster „Teamleiter“ setze ich z. B. solange bei jeder Gruppenarbeit ein, bis ich das Gefühl habe, dass die Schüler die Methode beherrschen oder ich aus Sicherheitsgründen Verantwortung (z. B. bei der Unterrichtsreihe zum Golf) auf einzelne Schüler übertragen möchte.

Sehr deutlich wird der Nutzen von Kompetenzrastern bei der Abschlussreflexion einer Unterrichtsstunde. Haben die Schüler den Aufbau von Kompetenzrastern begriffen, so ist die Auswertung äußerst effizient. Wenn nicht bereits durch das disziplinierte Arbeiten in Gruppen, kompensiert sich spätestens hier der ungünstige einmalige Zeitaufwand beim Erstellen des Rasters. Die Schülerleistungen lassen sich anhand der Kriterien-Matrix der entsprechenden Stufe schnell zuordnen. Vergleiche zwischen Selbstwahrnehmung der Teamleiter und Fremdwahrnehmung von Mitschülern und denen des Lehrers lassen sich differenziert ziehen. Anhand der Formulierungen der einzelnen Kompetenzstufen lassen sich erbrachte Leistung und mögliches Entwicklungspotenzial objektiv ermitteln. Der große Nutzen resultiert auch daraus, dass die Kriterien von den Schülern selbst stammen. Verständnisfragen zu den Kompetenzformulierungen treten dann seltener auf.

3.8 Die Funktion des „Teamleiters“ bei der Unterrichtsreihe „Golf“

Wie bereits erwähnt existiert eine latente Verletzungsgefahr durch Golfschläger. Es ist sicherzustellen, dass sich keine Schüler im Schwungbereich befinden oder die Materialien zweckentfremdet werden (z. B. mit Golfschlägern fechten). Die Sicherheitsproblematik wird zu Beginn des Unterrichts zwar stets im Plenum besprochen, dass diese Regeln hundertprozentig eingehalten werden, ist jedoch nie sicher. Hierbei entlastet es den Lehrer sehr, wenn er weiß, dass in jeder Gruppe ein Schüler dafür zuständig ist, auch auf die Einhaltung der Sicherheit zu achten. Dies entbindet keinen Lehrer von der Aufsichtspflicht, jedoch zeigen meine Erfahrungen, dass die Schüler konzentrierter und disziplinierter arbeiten als ohne Teamleiter. Durch die disziplinierende Wirkung des Teamleiterauftrags wird die Sicherheit bei den meisten Schülergruppen signifikant erhöht.

Neben Auffälligkeiten im Unterrichtsgeschehen sind am Ende jeder Unterrichtseinheit die Leistungen der Teamleiter zu reflektieren. Es ist praktikabel und effizient, dafür das Kompetenzraster zu nutzen. Wie später gezeigt wird, bietet sich dabei die Vergabe von

Noten an.¹⁶ In der hier aufgeführten Unterrichtseinheit „Einführung Golfschwung“ ist die Handhabung mit dem Arbeitsblatt sehr interessant. Die Reflexion von gegebenenfalls vorhandener Arbeitsteilung, ob z. B. die Teamleiter selbst das Arbeitsblatt vorgelesen oder dieses an Teammitgliedern delegiert haben, damit sie sich besser auf die Einhaltung der Sicherheitsregeln fokussieren können, verdeutlicht den Schülern die wahre Funktion von Teamleitern.

3.9 Vor- und Nachteile von Kompetenzrastern

Im Folgenden werden Vor- und Nachteile von Kompetenzrastern im Sportunterricht zusammengefasst. Eine Hierarchie der einzelnen Punkte ist nicht vorgesehen.

Vorteile von Kompetenzrastern	Nachteile von Kompetenzrastern
<ul style="list-style-type: none"> - Kriterien werden gemeinsam mit den Schülern erstellt - Kriterien werden den Bedürfnissen der Lerngruppe angepasst - Akzeptanz bei den Schülern - Reflexion/Bewertung für Schüler erleichtert und effizient - durch allgemeine Formulierung vielseitig und häufig einsetzbar - Entlastung für den Lehrer - als Instrument zur Leistungsbeurteilung auch zur Schüler-Schüler-Beurteilung und zur Selbstwahrnehmung geeignet 	<ul style="list-style-type: none"> - einmaliger relativ hoher Zeitaufwand im Unterricht und für die nächste Unterrichtsvorbereitung - Kompetenzraster müssen für jede Klasse neu angefertigt werden - Redundanzen in den Formulierungen sind häufig schwierig zu vermeiden

Tab. 6: z. B. Vorteile und Nachteile von Kompetenzrastern

¹⁶ Die Leistungsbeurteilung mithilfe des Kompetenzrasters „Teamleiter“ wird im Punkt 3.10 beschrieben.

Für die Arbeit mit dem Kompetenzraster „Teamleiter“ bedeutet dies konkret:

Vorteile des Kompetenzrasters „Teamleiter“	Nachteile des Kompetenzrasters „Teamleiter“
<ul style="list-style-type: none"> - Die Kriterien Einsatz, Motivation, Kommunikation (Kompetenzraster 2) wurden von den Schülern bestimmt - Die Kriterien stellen Punkte dar, bei denen zuvor Schwierigkeiten festgestellt wurden - Abschlussreflexionen müssen nicht länger als fünf bis sieben Minuten dauern und sind dennoch qualitativ hochwertig - Einsatz bei jeder Gruppenarbeit möglich - Entlastung des Lehrers durch disziplinierende Wirkung des Rasters - Erhöhung der Motivation beim Einsatz zur Leistungsbeurteilung - Leistungsbeurteilung ist objektiv und valid 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming beanspruchte ca. 15 Minuten Unterrichtszeit, in der sich nicht bewegt wurde - Kompetenzraster „Teamleiter 2“ ist nur in der entsprechenden Klasse einsetzbar - Zum Ausformulieren der Kompetenzstufen benötige ich ca. 30 Minuten (Tendenz sinkend) - Leistungsbeurteilung nur für einzelne Schüler - Leistungsbeurteilung nur „bedingt“ reliabel

Tab. 7

3.10 Leistungsbeurteilung mithilfe von Kompetenzrastern

Bevor die Leistungsbeurteilung mithilfe des Kompetenzrasters „Teamleiter“ erläutert wird, sind kleine Exkurse zu den Funktionen, den Anforderungen an Noten und häufige Fehler bei deren Vergabe notwendig, woraufhin das Kompetenzraster überprüft wird.

3.11 Funktionen von Noten

Noten haben informativen und funktionalen Charakter. Sie enthalten Informationen über die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden, das Niveau der Klasse sowie des Lernverhaltens und die individuellen Lernmöglichkeiten. Der funktionale Charakter wird deutlich in der Rückmeldefunktion für die Schülerinnen und Schüler und für die Lehrkraft sowie der Mitteilungsfunktion für außenstehende Dritte (Eltern und Betriebe). Nicht zu unterschätzen ist die Motivationsfunktion. Schüler werden durch Noten oft zu einem positiven Lernverhalten angeregt (extrinsische Motivation).¹⁷ Demgegenüber steht die Disziplinierungsfunktion, wenn der Lehrer die Benotung als Sanktionierungsfunktion bei Disziplinproblemen instrumentalisiert. *„Dies erzeugt bei (allen) Schülern Ohnmacht und Wut!“*¹⁸ Ich konnte bisher auf diese Funktion verzichten und gehe davon aus, dass ich auch in Zukunft andere Werkzeuge (z. B. Gespräch unter vier Augen) zur Beseitigung von Disziplinproblemen finde.

¹⁷ Vgl. OTT, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. S. 213.

¹⁸ Ebd. S. 213.

Wie bereits berichtet, konnte ich die steigende Motivation bei meinen Schülern beobachten, wenn ich das Kompetenzraster „Teamleiter“ einsetze. Die Noten „5“ und „6“ sehe ich bei der Vergabe nicht vor. Die demotivierende Wirkung eines Urteils über „mangelhafte“ oder „ungenügende“ Kompetenzen anhand eines Kompetenzrasters halte ich für pädagogisch kontraproduktiv. Die Vergabe negativer Noten beispielsweise aufgrund einer Leistungsverweigerung bleibt davon unberührt und ist somit nicht ausgeschlossen. Um diese festzustellen, benötigt jedoch kein Sportlehrer oder Schüler ein Kompetenzraster.

3.12 Qualitätsanforderungen an Noten

Um ein hohes Maß an Güte und Genauigkeit von Noten zu erhalten, werden die drei Qualitätsanforderungen Objektivität, Validität und Reliabilität an sie gestellt.¹⁹

3.12.1 Objektivität

Von objektiven Leistungsbeurteilungen kann man ausgehen, wenn die erbrachten Leistungen unabhängig vom Beurteilenden gleich bewertet werden. Im Sportunterricht stellt dieses Kriterium immer dann ein Problem dar, wenn kreative, gestalterische Unterrichtsinhalte beurteilt werden sollen. Um hier eine möglichst objektive Leistungsbeurteilung zu ermöglichen, müssen ausführliche Leistungsanforderungen definiert werden.

Anhand der Wortlaute der einzelnen Kompetenzformulierungen, werden die Qualitäten einzelner Kriterien z. B. zur Fähigkeit Mitschüler zu motivieren operationalisiert und somit messbar. Die Leistungsmessung ist durch den Lehrer, den Teammitgliedern und bedingt durch den Teamleiter selbst möglich.

3.12.2 Validität

Um valide Leistungsbeurteilungen zu erhalten, müssen sie genau das messen, was sie zu messen vorgeben. Kürzer formuliert bedeutet dies, dass das Richtige gemessen werden muss. Dazu dürfen beim Lösen einer Aufgabe nur diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Schülers benötigt werden, die zuvor auch im Unterricht geübt wurden.²⁰

Die Leistungsbeurteilung der Teamleiter verläuft unabhängig vom fachlichen Inhalt des Unterrichts. Es wird ausschließlich die Leistung als Teamleiter benotet. Die Qualität des Golfschwungs hat z. B. keinen Einfluss auf die Note. Bevor eine Leistungsbeurteilung anhand des Kompetenzrasters erstmals erfolgt, ist die Handhabung hinreichend zu erproben.

3.12.3 Reliabilität

Reliabel sind Noten dann, wenn sie zuverlässig sind. Das heißt, dass eine wiederholte Leistungsbeurteilung bei gleichen Bedingungen zum gleichen Ergebnis führen würde. Um die Zuverlässigkeit zu erhöhen, müssen systematische und statistische Fehler möglichst klein gehalten werden. Systematische Fehler (z. B. zu hohe Anforderungen) verursachen eine einseitige Verschiebung des Messergebnisses vom wahren Wert, statistische Fehler bewirken eine Streuung um einen Mittelwert.

Wie so häufig bei der Leistungsbeurteilung liegt hier die Schwäche beim Einsatz des Kompetenzrasters „Teamleiter“. Schüler, die erst in einer späteren Unterrichtseinheit die Rolle des Teamleiters übernehmen haben einen Erfahrungsvorteil gegenüber „früheren“ Teamleitern. Das Gleiche gilt, wenn ein Schüler die Funktion des Teamleiters ein zweites Mal übernimmt. Um diesen Makel zu beseitigen, habe ich (bisher) noch

¹⁹ Ebd. S. 214.

²⁰ Vgl. SCHERLER, K. (2000): Messen und Bewerten. S. 173.

keine zufriedenstellende Lösung gefunden. Ich behelfe mir mit einem gewissen „Toleranzfreiraum“ für die ersten (meist freiwilligen) Teamleiter. Zu hohe Anforderungen sind nicht zu erwarten, da die Kriterien mit den Schülern gemeinsam erstellt wurden. Da meine Unterrichtsbeobachtungen nicht fehlerfrei sind, ich statistische Fehler also nicht ausschließen kann, beziehe ich die Schüler bei der Notenvergabe mit ein. Fehlerhafte Beobachtungen meinerseits können durch konkrete Handlungsweisen der Teamleiter aufgedeckt werden. Z. B. können die Schüler von disziplinierenden Maßnahmen des Teamleiters berichten, welche ich nicht beobachten konnte, weil ich zu diesem Zeitpunkt einen Schüler individuell korrigierte. Die statistischen Fehler werden so deutlich reduziert. Insgesamt möchte ich von einer „bedingten“ Reliabilität sprechen.

3.13 Beurteilungsfehler

Trotz intensiven Bemühens, die Güte und die Genauigkeiten von Beurteilungen zu maximieren, wird es immer wieder Fehler bei der Notenfindung geben. Ein gewisses Maß an Subjektivität lässt sich häufig leider nicht vermeiden. Nachstehend werden einige häufig gemachte Beurteilungsfehler beschrieben:²¹

Der Halo-Effekt (Hof-Effekt)

Hierbei beeinflusst ein besonders gutes oder schlechtes Merkmal andere Merkmale der Wahrnehmung. Häufig prägt auch der erste Eindruck nachfolgende Beurteilungen, was zu Vorurteilen führt, die weitere Beobachtungen steuern oder beeinflussen.

Z. B.: Schüler Marko ist meist sehr ruhig, er kann kein guter Teamleiter sein.

Der Maßstabsfehler

Zu diesem Fehler kommt es, wenn Leistungen vorrangig nach persönlichen Erwartungen und Präferenzen beurteilt werden.

Z. B.: Wenn Daniel wieder stört, muss sein Teamleiter Michael auch mal laut werden. Bei mir reagiert er ja auch nur auf deutliche Worte.

Der Korrekturfehler

Frühere Beurteilungen und Sichtweisen werden übernommen und trotz veränderter Verhaltensweisen nicht korrigiert.

Z. B.: Der Thomas braucht noch eine gute Note. Er wird heute die Teamleiterrolle übernehmen, die Erwärmung hat er ja damals auch gut gemacht.

Selbsterfüllende Prophezeiung

Eine Schülerleistung wird genau so, wie man sie von ihm erwartet.

Z. B.: Bei Monika war mir schon vorher klar, dass sie ihre Gruppe nicht im Griff hat.

Reihungseffekte²²

Mit jeder beurteilten Schülerleistung ändert sich der Maßstab. Nach guten Ergebnissen eines Prüflings, wird der nachfolgende Schüler härter bewertet und andersherum.

Z. B.: Die Gruppe von Tobias hat nicht so konzentriert geübt, wie die von André. Da kann ich ihm nicht auch die Note 1 geben.

²¹ Vgl. OTT, B. (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. S. 215.

²² Vgl. FAUSTMANN, W. (N.N.): Beurteilungsfehler.

*Einstellungsfehler*²³

Die Ansprüche an sich selbst beeinflussen den Maßstab der Leistungsbeurteilung.

Z. B.: Wäre ich Teamleiter dieser Gruppe gewesen, hätte ich Mareike den Golf-schwung mehrfach vorführen lassen, die hat das letzte Woche so gut gemacht und hätte zur Anschauung genutzt werden können.

3.14 Leistungsbeurteilung mithilfe des Kompetenzrasters „Teamleiter“

Die Note für einen Teamleiter ergibt sich aus dem Mittelwert der Einstufungen zu den einzelnen Kriterien. Wird die Leistung eines Teamleiters in allen Kriterien z. B. mit der Stufe IV bewertet, so erhält der Schüler die Bestnote „1“. Ergibt das Mittel keine eindeutige Note so kann mit abgestuften Noten (z. B. „2⁺“) gearbeitet werden.

Das Wissen über Beurteilungsfehler schützt keinen Lehrer sie dennoch zu machen. Ist sich ein Lehrer seiner eigenen Subjektivität jedoch bewusst, so kann er versuchen den Fehlereinfluss zu minimieren. Dies erfolgt z. B. durch ein Einbeziehen der Schüler in die Notengebung. Kompetenzraster wie z. B. das für Teamleiter eignen sich dafür hervorragend. Die Schüler-Schüler-Beurteilung lässt sich auf verschiedene Weisen integrieren und sollte in der Praxis auch variabel gehandhabt werden:

Eine **Beurteilung im Plenum** von Teammitgliedern ist bei neu eingeführten Kompetenzrastern zwingend erforderlich. Die konkrete Auseinandersetzung mit den Abstufungen der einzelnen Kriterien ist wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses. Deshalb empfiehlt es sich auch nicht, die Teamleiterfunktion von Beginn an zu benoten. Ist die Lerngruppe soweit, können Teammitglieder aufgefordert werden, die erbrachte Leistung ihres Teamleiters anhand der Kompetenzstufen einzuordnen. Ebenfalls ist von den Teamleitern selbst eine Einschätzung zu fordern. Die Fremdwahrnehmungen der Teammitglieder, die Selbstwahrnehmung der Teamleiter und die Beobachtungen des Lehrers führen zu einer Benotung, die von den meisten Schülern begründet und als gerecht betrachtet wird.

Ein Nachteil der Beurteilung im Plenum besteht in der Gefahr, die Reflexion ausufern zu lassen. Dies ist insbesondere dann ärgerlich, wenn die Stunde vorüber ist und nicht alle Teamleiter bewertet und beurteilt werden konnten. Es empfiehlt sich ein Zeitlimit pro Gruppe zu setzen und dies den Schülern zu verdeutlichen.

Die **Beurteilung mithilfe von Bewertungsbögen** steigert die Effizienz der Reflexion. Hierbei bewertet jedes Teammitglied die Leistung des zugehörigen Teamleiters in Einzelarbeit, indem er die seiner Meinung nach erreichten Kompetenzstufen ankreuzt. Solch ein Bewertungsbogen kann wie folgt aussehen:

²³ Vgl. FAUSTMANN, W. (N.N.): Beurteilungsfehler.

Fremdeinschätzung Teamleiter		Name Teamleiter:		
.....				
Stufe	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV
Kriterium	--	-	+	++
Engagement				
Motivation				
Umgang				

Abb. 5

Die Mittelwerte aller Schülerbewertungen gehen zu 50 Prozent in die Benotung ein, die verbleibenden 50 Prozent entsprechen der Bewertung des Lehrers. Nach meinen bisherigen Erfahrungen sind die Schüler-Schüler-Bewertungen meist nah bei der Lehrer-Schüler-Bewertung. Jedoch kam es gelegentlich vor, dass die Teammitglieder kritischer waren als ich oder ich meine Bewertung nach oben hin korrigieren musste, da die Schüler mir eine gute Teamleiterleistung glaubhaft begründen konnten. Dies sehe ich als Stärke des Verfahrens an, da den Schülern deutlich gemacht wird, dass sie vom Lehrer ernst genommen werden. Hinzu kommt, dass diese Methode sehr effizient ist, da nicht mehr jede Teamleiterleistung ausdiskutiert werden muss. Der Einsatz von Bewertungsbögen empfiehlt sich, wenn die Bewertung mithilfe von Kompetenzrastern von den Schülern verinnerlicht wurde.

Immer wieder gibt es Schüler, die versuchen ihren Teamleiter bei allen Kriterien in Stufe IV einzustufen, obwohl die Leistung dies nicht rechtfertigte. Dieses „kumpelhafte“ Verhalten spricht zwar für ein gutes Klima innerhalb der Kleingruppe, unterwandert jedoch die Idee, die Schüler bei der Leistungsbeurteilung mit einzubeziehen. Da die Schüler ihre Bewertung dann nicht begründen können, bleiben grob fehlerhafte Bewertungsbögen für die Benotung unberücksichtigt.

Nichtaktive Schüler die aufgrund von Verletzungen oder vergessenen Sportsachen nicht aktiv am Sportunterricht teilnehmen können, erhalten den Auftrag die Teamleiter auf die Kriterien hin zu beobachten. Damit sie nicht in die Verlegenheit kommen, beliebte Mitschüler ausschließlich zu loben und unbeliebte ungerecht zu kritisieren, helfen quantitative Vorgaben wie z. B. drei positive Beobachtungen und drei Verbesserungsvorschläge. Mit dieser Methode beteiligen sich nichtaktive Schüler auf kognitiver Ebene am Unterricht. Sie beobachten zwangsläufig nicht nur die Teamleiter, sondern auch die Umsetzung der Unterrichtsinhalte.

3.15 Zusammenfassung

In der vorliegenden Ausarbeitung wurde die Alltagstauglichkeit von Kompetenzrastern im Sportunterricht nachgewiesen. Der vermeintlich einmalige Aufwand wird durch den umfangreichen Nutzen mehr als kompensiert. Mithilfe von Kompetenzrastern wird den Schülern der Weg zum Kompetenzerwerb erleichtert. Zur Förderung der Selbsttätigkeit und dem eigenverantwortlichem Handeln ist das Einbeziehen der Lerngruppen bei der Entwicklung von Kompetenzrastern wichtig. Ob Kompetenzraster zur Orientierung und zur Reflexion oder auch zur Leistungsbeurteilung eingesetzt werden, obliegt jedem einzelnen Sportlehrer. Der Versuch Kompetenzraster im eigenen Unterricht einzusetzen

zen und die gemachten Erfahrungen zur Weiterentwicklung zu nutzen, ist jedem Kollegen nur zu empfehlen. Die Möglichkeit dazu besteht bei (fast) jeder Unterrichtsreihe.

3.16 Quellen

- BIERSTEDT, RAINALD (2008): Golf in der Schule. Eine Handreichung für Lehrer. Erfahrungen aus dem Sport & SPA Resort A-ROSA Scharmützelsee Bad Saarow in Brandenburg. Books on Demand GmbH. Norderstedt.
- DREWICKE, ECKHARDT (2008): Vorwort. In: Bierstedt, Rainald: Golf in der Schule. Eine Handreichung für Lehrer. Erfahrungen aus dem Sport & SPA Resort A-ROSA Scharmützelsee Bad Saarow in Brandenburg. Books on Demand GmbH. Norderstedt, S. 9.
- FAUSTMANN, WERNER (N.N.): Beurteilungsfehler.
http://www.semps.s.bw.schule.de/bereiche/paedagogik_orga/angebotstisch/Leistungsbewertung/Beurteilungsfehler.pdf (Stand: 08.08.2009)
- HIRTE, THOMAS (2007): Crossgolf Guide. <http://crossgolf.wordpress.com> (Stand: 24.04.2011)
- KURZ, DIETRICH (2004): Von der Vielfalt des sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: Balz, Eckart, Neumann, Peter (Hrsg.): Mehrperspektivischer Unterricht. Schorndorf. Hofmann.
- MIRANOW, J. (2009): Leistungsbeurteilung im Schulsportunterricht – Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsreihe zum Crossgolf mit Auszubildenden des Bildungsgangs Technische Assistenten für Denkmalschutz im zweiten Ausbildungsjahr an der Knobelsdorff-Schule (OSZ Bautechnik I). <http://www.download-docs.de> (Stand: 01.05.11)
- MONTESSORI-ZENTRUM HOFHEIM E.V. <http://www.kompetenzraster.de> (Stand: 12.04.2011)
- OTT, BERND (2000): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Cornelsen Verlag. Berlin.
- SCHERLER, KARLHEINZ (2000): Messen und Bewerten. In: Wolters, Petra u.a.: Didaktik des Schulsports. Schondorf. S. 167–211.
- SBJS BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN] (Hrsg.) (2004). *Vorläufiger Rahmenlehrplan Sport für die berufsbildenden Schulen.*
- WINTER, FELIX (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49.³ Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- <http://www.berufsschulsport-berlin.de> (Stand: 24.04.11)
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Schlüsselqualifikation> (Stand: 24.04.11)

3.17 Inhalte und Materialien des Workshops

Kompetenzraster Teamleiter 1

	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV
Führung	Ich habe große Schwierigkeiten mein Team zu führen.	Ich führe mein Team nur manchmal gut.	Ich kann mein Team meist umfangreich führen.	Ich kann mein Team umfangreich führen.
Verantwortung	Ich übernehme kaum Verantwortung für mein Team, ich verhalte mich eher passiv.	Ich übernehme nur selten Verantwortung für mein Team, die Arbeitsaufgabe wird nur teilweise erfolgreich umgesetzt.	Ich übernehme Verantwortung für mein Team, die Arbeitsaufgabe wird weitestgehend erfolgreich umgesetzt.	Ich setze mich verantwortungsbewusst und erfolgreich für die Umsetzung der Arbeitsaufgabe ein.
Mitarbeit	Mein eigenes Verhalten ist selten Vorbild, ich motiviere meine Teammitglieder nicht.	Mein eigenes Verhalten ist nur manchmal vorbildlich, meine Teammitglieder motiviere ich nur wenig.	Mein eigenes Verhalten ist meist vorbildlich, meine Teammitglieder werden weitestgehend von mir motiviert.	Mein eigenes Verhalten ist vorbildlich, ich motiviere meine Teammitglieder zur Mitarbeit.
Bindeglied	Ich habe Schwierigkeiten dabei den Lehrer zu fragen oder seine Anweisungen der Gruppe zu vermitteln.	Als Bindeglied zwischen Team und Lehrer stehe ich nur manchmal zur Verfügung.	Als Bindeglied zwischen Team und Lehrer stehe ich meist zur Verfügung.	Ich stehe als Bindeglied zwischen Team und Lehrer jederzeit zur Verfügung.

Kompetenzraster Teamleiter 2

	Stufe I	Stufe II	Stufe III	Stufe IV
Engagement	Ich engagiere mich kaum für die Umsetzung der Aufgabe(n).	Ich engagiere mich nur teilweise für die erfolgreiche Umsetzung der Aufgabe(n). Bei Schwierigkeiten frage ich zu selten nach.	Ich engagiere mich weitestgehend für ein erfolgreiches Umsetzen der Aufgabe(n). Bei Schwierigkeiten frage ich immer sofort den Lehrer.	Ich engagiere mich sehr für ein erfolgreiches Umsetzen der Aufgabe(n). Bei Schwierigkeiten suche ich zwar Hilfe, habe jedoch meist selber eine Lösungsidee.
Motivation	Mein eigenes Verhalten ist selten Vorbild, ich motiviere meine Teammitglieder nicht und lasse mich leicht ablenken.	Mein eigenes Verhalten ist nur manchmal vorbildlich, meine Teammitglieder motiviere ich nur wenig und lasse mich manchmal ablenken.	Mein eigenes Verhalten ist meist vorbildlich, meine Teammitglieder werden weitestgehend von mir motiviert.	Mein eigenes Verhalten ist vorbildlich, ich motiviere meine Teammitglieder zur Mitarbeit.
Umgang	Ich bin selten höflich zu meinen Teammitgliedern. Meine Gespräche und die meiner Teammitglieder sind sehr häufig themenfremd.	Ich bin manchmal unhöflich zu meinen Teammitgliedern. Meine Gespräche und die meiner Teammitglieder sind häufiger themenfremd.	Ich bin höflich zu meinen Teammitgliedern und achte darauf, dass sich weitestgehend themenbezogen unterhalten wird.	Ich bin zu allen höflich und achte darauf, dass sich nur themenbezogen unterhalten wird.

Arbeitsblatt "Einführung Golfschwung"

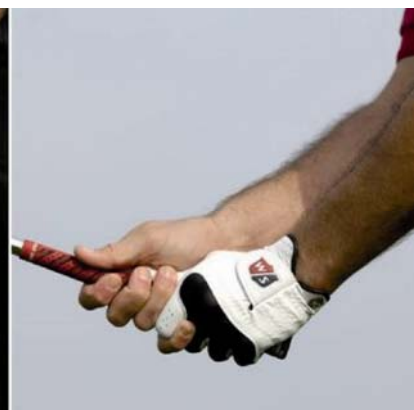
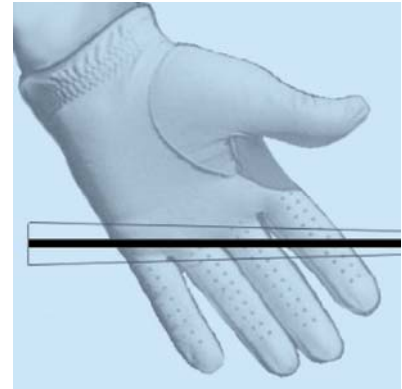
Aufgabe: Erarbeiten Sie mit Ihrer Gruppe die Grundlagen des Golfschwungs! Führen Sie dafür die folgenden Lernschritte (Griff, Stand, Schwung) in der festgelegten Reihenfolge durch! Nutzen Sie zur Kontrolle die Bilder! Achten Sie insbesondere auf die Einhaltung der besprochenen Sicherheitshinweise!

Schritt 1: Der Griff

Stellen Sie sich in einen Kreis mit mindestens zwei Schlägerlängen Abstand zueinander auf und besprechen Sie zuerst ausschließlich den Griff! Haben Sie Geduld, es dauert nicht lange bis Sie den ersten Ball schlagen dürfen.

Beschreibung (für RechtshänderInnen):

- Schläger liegt wie rechts im Bild zu sehen mehr in den Fingern als in der Hand
- linke Hand greift als erste (Rechtshänder) ca. 1-1,5 cm oben vor dem Griffende,
- Daumen leicht rechts von der Mittellinie
- Mittellinie = Verlängerung der Schlägerkante (ggf. Schlägermarkierung nutzen)
- Kontrolle:
 - nur zwei Fingerknöchel sichtbar
 - und „V“ zeigt auf die rechte Schulter
 - rechte Hand liegt in Verlängerung vor der linken

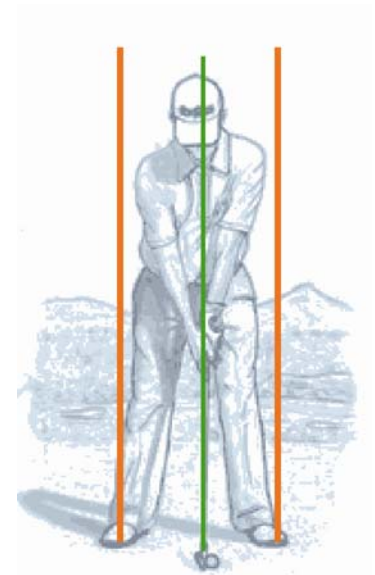


Schritt 2: Der Stand

Bleiben Sie in der Kreisauflistung und besprechen Sie den Stand!

Beschreibung:

- Füße sind etwa schulterbreit und parallel
- Gewicht auf beide Füße gleich verteilt
- Arme und Schultern bilden ein Dreieck
- Knie leicht beugen (ca. 5-10 Grad)
- Brust in etwa über den Fußspitzen
- Rücken gerade halten (Kontrollieren Sie sich gegenseitig)
- Schulterachse ist des Griffes wegen leicht schräg



Schritt 3: Der Schwung

Wählen Sie ein Teammitglied, welches den Golfschwung an einer Abschlagmatte demonstriert! **Benutzen Sie dafür noch keinen Golfball.** Ziel ist es vorerst das Gummitree zu treffen.

Ziel:

- Ball mit geradem Schlägerblatt treffen
- gerade Flugrichtung
- Flugrichtung senkrecht zum Stand

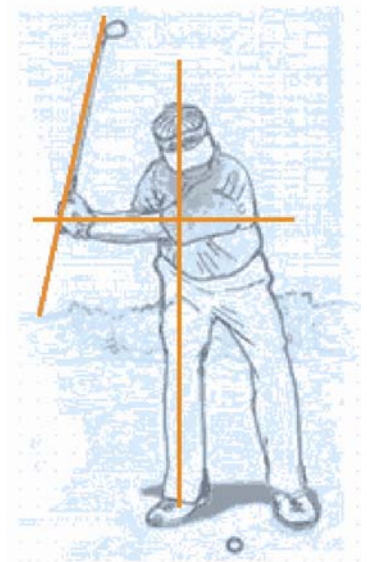
Beschreibung:

Rückschwung:

- Blick bleibt bis zum Abschlag auf das Tee (später der Ball) gerichtet
- Knie drücken leicht zusammen (als ob man einen Fußball festhalten wollte)
- Zurückführen des gestreckten linken Armes möglichst nah am Körper bis ca. 90°
- Handrücken zeigt weg vom Körper und ist Verlängerung des Unterarmes
- rechtzeitiges Anwinkeln des Handgelenks nach oben
- Kontrolle:
 - Ist die Haltung wie im Bild rechts oben?
 - Beine bis zur Hüfte sind fest,
 - Oberkörper, Arme und insbesondere das Handgelenk sind relativ locker

Durchschwung:

- linker Arm bleibt lang, Handstellung beibehalten
- Höhe (Knie, Hüfte, Kopf) beibehalten
- bis zum Ende durchschwingen (nicht im Treffermoment aufhören)
- Kontrolle:
 - Ist der Treffermoment zu hören?
 - War der Blick bis zum Schluss nach unten gerichtet?



Schritt 4: Üben

Gehen Sie jeweils zu zweit an eine Abschlagmatte und üben Sie abwechselnd den Golfschwung! Damit die Bälle nicht kreuz und quer durch die Halle fliegen, nehmen Sie bitte erst einen Ball, wenn es jede(r) geschafft hat, das Tee 5x in Folge zu treffen. Korrigieren Sie sich gegenseitig. Tauschen Sie gelegentlich auch innerhalb der Gruppe die Partner.

Spiel: Wer schafft es als Erste(r) 3x hintereinander den Ball geradeaus und fliegen zu lassen?



4 Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht – Möglichkeiten und Grenzen – Projektergebnisse anhand praktischer Beispiele

Inga Schlesinger, Humboldt-Universität zu Berlin

4.1 Warum Selbstbestimmung?

Jedem Menschen obliegt der Wunsch nach Freiheit und Selbstbestimmung. Darauf aufbauend haben Edward L. Deci und Richard M. Ryan eine Selbstbestimmungstheorie der Motivation entwickelt (DECI & RYAN, 1985a¹). Selbstbestimmtheit bezieht sich dabei auf das Ausmaß, in dem Menschen über ihre Handlungen frei entscheiden können.

Grundlage für die Entwicklung der Theorie ist die Annahme von drei psychischen Grundbedürfnissen und der angeborenen Tendenz, diese zu befriedigen, um so persönliche Entwicklung und psychisches Wohlbefinden zu erreichen.

Diese drei Grundbedürfnisse sind:

- Autonomie
- Kompetenz
- Soziale Eingebundenheit

Aus diesen drei Grundbedürfnissen ergeben sich folgende Fragen für den selbstbestimmten Sportunterricht:

1. Wie lassen sich die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Eigenständigkeit und Selbstbestimmung erfüllen?
2. Was kann man im Sportunterricht tun, um den Schülern soziale Einbindung, Orientierung und emotionale Zuwendung zu sichern?
3. Wie kann man Jugendlichen Erfolgserlebnisse, Wertschätzung und Anerkennung im Sportunterricht vermitteln?

Das Streben nach Erfüllung dieser Bedürfnisse ist Voraussetzung für das Zustandekommen der intrinsischen Motivation im Kontext dieser Theorie und für Gesundheit und persönliches Wohlbefinden allgemein.

Auf diesen Annahmen basierend wurde in verschiedenen Projekten an der Humboldt-Universität zu Berlin in Zusammenarbeit mit der Unfallkasse Berlin ein Unterrichtskonzept entwickelt, das seit 2008 an verschiedensten Berliner Schulen zum Einsatz kam.

Die beteiligten Schulen waren in ihrer Zusammensetzung in Bezug auf die Schülerschaft sehr unterschiedlich. Zum einen handelte es sich um Schulen in Berliner Brennpunkten, zum anderen waren aber auch Schulen ohne größere Schwierigkeiten in das Projekt integriert.

Im Projekt wurden verschiedene Teilbausteine entwickelt, die jeweils mehrere Wochen als Schwerpunkt im Unterricht behandelt wurden. Die Teilbausteine „Erfolgserfahrung – Soziale Einbindung – Selbstbestimmung“ ergänzten sich und wurden in praktischen Teilen miteinander verbunden. Der Schwerpunkt lag dabei auf Maßnahmen, die die erlebte Autonomie im Sportunterricht in den Mittelpunkt stellten, wobei zentrale Erfahrungen von Selbstbestimmung immer auch verbunden sind mit der Selbstwirksamkeit als

¹ DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985a). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Überzeugung, das eigene Leben aktiv gestalten und Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können.

Die erforderlichen Anstrengungen, um etwas zu lernen, übernehmen Schüler nur dann, wenn eine Verbesserung ihrer subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist. Lernen läuft also nicht mechanisch ab, sondern ist begründetes menschliches Handeln. Schüler handeln absichtsvoll und interpretieren ihre Situation, sie setzen sich Ziele und bewerten die Folgen ihrer Handlungen.

Wenn man das alles berücksichtigt, sollte Schülern zugestanden werden

- auf ganz eigene Weise zu lernen, wobei das Lernen durch Entdecken einen ganz besonderen Rang hat;
- beim Lernen auch Umwege gehen zu dürfen (die sich häufig nur aus der Lehrersicht als solche erweisen);
- eigene Fragen zu haben, die sie verfolgen möchten und dürfen;
- das eigene Lerntempo – zumindest häufig – bestimmen oder mitbestimmen zu können;
- ihre jeweils eigene Welt, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu haben, die die Schule respektieren sollte.

Es gibt zwei unterschiedliche Strategien, um autonomes Lernen zu fördern:

4.1.1 Aufgabenorientiertes Lernen

Aufgabenorientiertes Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden sich mit mehr oder weniger offenen Aufgaben auseinandersetzen. Es gibt im Prinzip zwei Aufgabentypen: Kommunikative Aufgaben und Lern- und Bewegungsaufgaben. Bewegungsaufgaben sind darauf gerichtet, dass die Schüler Kompetenzen erwerben, die sie für die Ausführung bestimmter Sportarten brauchen. Die Ausführung kommunikativer Aufgaben wiederum fördert im Sportunterricht insbesondere die Teamfähigkeit. Hier ist eine handlungsorientierte Absprache zwischen den Schülern notwendig.

4.1.2 Prozeßorientiertes Lernen (Förderung der lernstrategischen Kompetenz)

Gemeint ist ein Lernen, bei dem neben dem 'Was' (der Sportunterricht) gleichrangig das 'Wie' (die Frage, wie bestimmte Sportarten gelernt werden) steht. Lernergebnisse im Bereich des 'Wie' (Wissen, wie man etwas lernt) gelten beim prozeßorientierten Lernen genauso als wertvolles Produkt des schulischen Lernens wie Lernergebnisse im Bereich des 'Was'.

HENRI HOLEC² hat bereits 1980 folgende Definition von Lernerautonomie formuliert: "Lernerautonomie ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können". Von einem autonomen Lernen spricht man, wenn Schüler in die Lage versetzt werden, die zentralen Entscheidungen über ihre Lernprozesse selbst zu treffen. Autonome Schüler entscheiden selbst:

- was sie lernen;
- wie sie vorgehen, um etwas zu lernen;
- welche Materialien sie zum Lernen verwenden;
- ob sie alleine oder mit anderen zusammen lernen;
- welche Hilfsmittel sie verwenden;
- wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben.

² Henri Holec (1979). *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Council of Europe.

Dabei sind Autonomie und Selbstverantwortung eng miteinander verbunden. Wer die Autonomie von Schülern fördern möchte, kann nicht umhin, das Bewusstsein der Verantwortung für das eigene Lernen zu stärken. Schüler müssen erfahren und sich bewusst machen, dass nicht primär der Lehrer verantwortlich ist für ihren Erfolg oder Misserfolg beim Lernen, sondern dass sie selbst einen wesentlichen Anteil daran haben.

Bei Lernautonomie und Verantwortung für das eigene Lernen geht es um Einstellungen der Schüler, die unterschiedlich stark herausgebildet sein können. So beschränken Persönlichkeitsmerkmale und bevorzugte Lernstile die individuellen Möglichkeiten der Schüler bei der Entfaltung ihrer Autonomie.

Durch Freiräume für Selbstbestimmung mit Angeboten von Handlungsoptionen, einem Klima sozialer Aufgeschlossenheit und Möglichkeiten für Erfolgserfahrungen wurde die Umsetzung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in erfolgreiches Verhalten gezielt unterstützt. Dadurch sollte Selbstwirksamkeit stabilisiert und gestärkt werden.

Teamfähigkeit, ein angenehmes soziales Klima und nicht zuletzt Lern- und Leistungsbereitschaft sind wichtige Grundlagen erfolgreichen Lernens im Sportunterricht. Überdies sind sie auch förderlich für die gesundheitliche Entwicklung und protektiv gegenüber Unfällen, da Stress und Belastungen deutlich geringer sind.

4.2 Wie kann dieses Konzept im Sportunterricht umgesetzt werden?

Ein Bewusstsein für die Bedeutung von Erfolgserfahrungen, sozialer Einbindung und Selbstbestimmung sollte zunächst durch allgemeine *Vertrauensübungen* und *kooperative Bewegungsaufgaben* angeregt werden.

Vertrauensübungen sind dadurch gekennzeichnet, dass Schüler in verschiedenen Situationen auf die Unterstützung ihrer Mitschüler angewiesen sind und auf deren Hilfe vertrauen müssen. Kooperative Bewegungsaufgaben sind nach dem Prinzip „Gemeinsam müssen wir Strategien entwickeln, um überhaupt weiterzukommen!“ strukturiert. Nur so kommen die Schüler zu einer effektiven Aufgabenlösung.

Beispiel: Fangen und Schützen

Es dürfen nur die Schüler gefangen werden, die keinen Ball haben. Wer in Bedrängnis gerät, muss also einen Ball von einem anderen Schüler bekommen.

Damit die Schüler die Unterrichtseinheit noch einmal „bewusst“ nachvollziehen können, haben sich sogenannte „Reflexionsfragen“ als eine sehr sinnvolle Möglichkeit herausgestellt.

Hier ein Beispiel für die obigen Übungen:

Reflexionsfragen:

Wie habt ihr euch gegenseitig geschützt oder befreit?

Wie habt ihr euch verhalten, wenn ihr bedroht wurdet: warten bis Hilfe kommt; Hilfe fordern?

Wo lagen Schwierigkeiten beim gegenseitigen Helfen?

Ziele: Mit dieser Übungsform kann insbesondere die soziale Einbindung – Vertrauen, gegenseitige Unterstützung, Kommunikation – gestärkt werden.

Wenn dieses Prinzip von den Schülern verinnerlicht wurde, kann man unter Anwendung von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Technik, Taktik, Kondition, Koordination) bei großen Ballspielarten wie Fußball, Handball oder Basketball Erfolgserfahrungen herstellen sowie auf die Bedeutung sozialer Einbindung und Selbstbestimmung hinweisen und diese gezielt festigen.

Die Schüler sollen in dieser Übungsform gemeinsam konstitutive Regeln (fest geschriebenes Regelwerk), moralische Regeln (informelle Verhaltensregeln, Fairplay) und strategische Regeln (taktische Absprachen, Deckungsvarianten) festlegen. Diese zielen auf die Akzeptanz und den produktiven Umgang mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen.

Ein Beispiel für den Bereich konstitutiver und moralischer Regeln:

Wenn jemand etwas sagt, dann „ruhen die Geräte“;

Die Schüler arbeiten an der gestellten Aufgabe;

Die Schüler unterstützen und ermutigen sich gegenseitig;

Die Schüler verhalten sich rücksichtsvoll und fair ihren Mitschülern gegenüber;

Die Schüler übernehmen ihre Aufgabe und Rollen „aktiv“;

Die Schüler übernehmen Verantwortung.

Beispiel: Starke und Schwache unter sich (Beispiel Fußball)

Die Schüler teilen sich selber (!!) den Gruppen „stärkere“ und „schwächere Fußballer“ zu. Die Gruppen sollten ungefähr gleich groß sein. „Unentschiedene“ werden zugelost. Wichtig ist, dass die Zuteilung freiwillig erfolgt.

3:3 (bis 6:6): Die Starken unter sich (ca. 10 Minuten). Die schwächeren Schüler beobachten das Spiel und beschreiben ihre Bedürfnisse und Anforderungen an ein gemeinsames chancengleiches Spiel in gemischten Teams (Beobachtungsbogen Fußball usw. könnte hier als Beispiel folgen).

Reflexionsfragen:

Was habt ihr gerade gemacht; wie habt ihr das gemacht?

Welche taktischen Vorgaben wurden verfolgt?

Wie können schwächere Fußballspieler in ein Team integriert werden, so dass ein hoher Wettbewerbserfolg erzielt werden kann?

Ziele: Mit dieser Aktionsform kann insbesondere die soziale Einbindung (Regeln, Unterschiede akzeptieren, gegenseitige Unterstützung, Kommunikation) und Selbstbestimmung (Entscheidungsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit) gestärkt werden.

Neben diesen Zielen werden alle sportartspezifischen motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten angewandt: Technik, Taktik, Kondition, Koordination.

4.3 Ziele und Funktion von Klassenklima und Transparenz

4.3.1 Klassenklima

Unter Klassenklima versteht man die gemeinsamen Einschätzungen der Klassenmitglieder und ihrer Lehrkräfte zu den gegenseitigen sozialen Beziehungen und zu Merkmalen des Unterrichts.

Das Klassenklima umfasst Merkmale...

... der Lehrer-Schüler Beziehung	... der Schüler-Schüler Beziehung	... des Unterrichts
zum Beispiel <ul style="list-style-type: none"> - Fürsorglichkeit und Wertschätzung des Lehrers - Demokratischer/ autokratischer Führungsstil 	zum Beispiel <ul style="list-style-type: none"> - Rivalität und Konkurrenzverhalten - Kooperation und Hilfsbereitschaft - Anerkennung vom Mitschülern 	zum Beispiel <ul style="list-style-type: none"> - Leistungs- und Konkurrenzdruck - Mitbestimmung im Unterricht - Schüler übernehmen Verantwortung

Abb. 1

Ein gutes Klassenklima nimmt positiven Einfluss auf ...

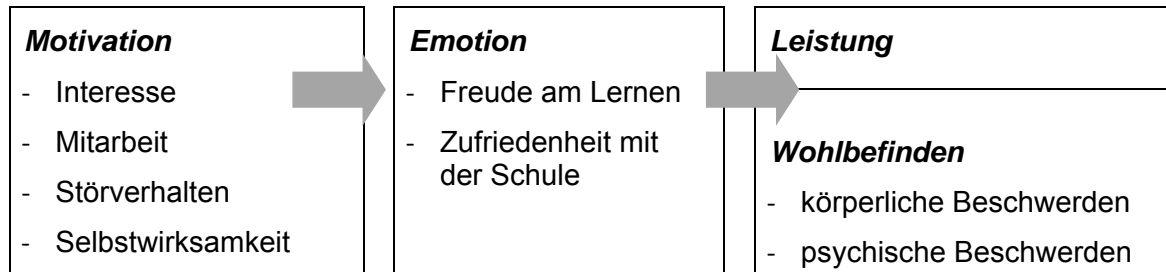


Abb. 2

Verantwortungsübernahme

Mit der Übertragung von Verantwortung erfahren Schüler, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird, was sich förderlich auf das Klima auswirkt. Übernehmen Schüler z. B. Verantwortung für andere Schüler, ergeben sich Gelegenheiten, soziale Kompetenzen zu entwickeln, gegenseitige Unterstützung zu erfahren, Erfolge zu erleben und sich sozial in die Klasse eingebunden zu fühlen.

4.3.2 Transparenz

Transparenz reduziert Stress und Angst vor und in Leistungssituationen, es erhöht die Effizienz der Vorbereitung auf Leistungssituationen und unterstützt Erfolgserlebnisse und Lernergebnisse.

Transparenzpapiere sollten dabei möglichst folgende Informationen umfassen:

A) *Transparenz der Anforderungen*

- Schüler kennen die Anforderungen (z. B.: Welche Lernziele soll ich beherrschen?)
- Schüler kennen effektive Vorbereitungshilfen (z. B.: Literaturstellen, Übungen, Beispiele)
- Schüler kennen Anforderungsformen (z. B.: Aufgabentypen, Frageformen etc. in der Prüfung)

B) *Transparenz der Bewertungskriterien*

- Schüler wissen, wie Anforderungen gewichtet werden (z. B.: Punktzahl, Prozentanteile)
- Schüler wissen, welcher Punktzahl welche Note zugeordnet ist

Erfahrungen von Lehrern mit Transparenzpapieren³

„Besonders für die schwächeren Schüler waren die Transparenzpapiere eine absolute Hilfe. Ich glaube, dass viele gesehen haben, dass ein Teil ihrer Leistungsschwäche auf jeden Fall damit zusammenhängt, dass sie unstrukturiert waren. Sie waren vorher ... da kamen ja immer so der Spruch: Ich habe den ganzen Tag gelernt, aber das Falsche. ...Weil sie sich einfach überhaupt nicht auf ihre Unterlagen gestützt haben, d. h. meinetwegen was sie im Heft stehen hatten, dann im Buch falsche Dinge gelernt haben. Und jetzt durch die Transparenzpapiere hatten sie im Grunde genommen vor dem Test, vor dem Abschluss noch mal eine Zusammenfassung der wesentlichen Dinge, mit dem entsprechenden Bezug, wo sie das im Buch finden oder ob sie das im Heft haben müssten. Und das war für sie sicherlich eine große Hilfe. Und das hat sich dann auch deutlich auf die Zensuren ausgewirkt. Und das war ja durchgängig in all den Klassen, in denen ich das gemacht habe. Ich meine am Anfang hatte ich so für mich das Gefühl, das ist eigentlich Quatsch, das kann ich doch eigentlich gar nicht machen, wenn ich denen schon vorher alle Antworten gebe oder ihnen sage, was dran kommt. Aber so ist es ja im Grunde genommen nicht gewesen. Sondern es war ja eine Zusammenfassung dessen, was wir gemacht haben, und die Schüler haben sich dann relativ konzentriert auf die Tests vorbereiten können. Und dass das also nicht so ein Vorab der Arbeit war, konnte man ja daran sehen, dass es immer noch Fünfen gab. Es war also nicht so, dass sie nur noch Einser und Zweier geschrieben haben.“ (Herr H., 8/34–9/7).

„Ja, die Schüler trauen sich mehr zu, und sie gehen selbstbewusster in Vorbereitungen für große Arbeiten. Sie haben nicht so viel Angst, es könnte etwas dran kommen, was sie gar nicht wissen. Und Angst ist ja immer ein lernhemmender Faktor. Und den abzubauen, ist, denke ich, ist eine ganz wesentliche Strecke dabei.“ (Frau Sch., 48/7–3/8).

„Ich habe das Gefühl, dass die Schüler insgesamt sicherer sind. Vor den Klassenarbeiten, die ich mit ihnen schreibe, sind sie zwar noch ein bisschen aufgeregt, aber ich glaube nicht, dass inzwischen noch irgendjemand Angst vor den Klassenarbeiten hat. Das glaube ich nicht.“ (Frau W., 23/7–26/7)

³ „Die Interviews sind im Jahr 2009 durch die Autorin im Rahmen des Projekt FOSIS angefertigt worden. F O S I S steht für Foerderung von Schutzfaktoren in der Schul e. FOSIS ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Unfallkasse Berlin und dem Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin und wird von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstützt. hat zum Ziel, die Gesundheit von Schülern und Lehrern zu fördern und die Prävention von Unfällen in der Schule zu verbessern. Ein besonderer Schwerpunkt in FOSIS liegt darauf, ein im Unterricht nutzbares Manual für Lehrkräfte zur Umsetzung von Förderstrategien zu erstellen.“

4.3.3 Einwände und Gegenpositionen zum Transparenzpapier

Es gibt wenige pädagogische Maßnahmen, die man uneingeschränkt befürworten kann und die nur positive Wirkungen haben. Meistens muss man das Für und Wider abwägen und sich zu einer Entscheidung durchringen. Hier einige Argumente, die zur Klärung der Zielproblematik beitragen und zum Nachdenken anregen sollten.

Einwände	Entgegnungen
<p>Das ist ja trivial. Man verrät den Schülern, was in der Prüfung dran kommt, und dann ist es natürlich kein Wunder, wenn sie in der Prüfung besser abschneiden und weniger Angst haben.</p> <p>Kann man so etwas noch eine Prüfung nennen?</p> <p>Mit Prüfungen will man doch herausbekommen, was die Schüler wissen.</p>	<p>Man verrät den Schülern nicht die Aufgaben, sondern expliziert prüfungsrelevante Lehrziele und präzisiert die Anforderungen. Zielvorgaben können zielgerichtetes Lernen fördern, aber nicht erzwingen.</p> <p>Prüfungen haben mehrere Funktionen. Sie auf reine Leistungserfassung zu reduzieren, vernachlässigt positive motivationale und lernfördernde Prüfungsaspekte.</p>
<p>Ein Transparenzpapier schränkt alle Lehrziele auf die prüfungsrelevanten Lehrziele ein und verzichtet damit auf eine umfassende Prüfung der Lehrziele.</p> <p>Dieses Vorgehen verstößt gegen das Prinzip der curricularen Lehrzielvalidität von Prüfungen.</p> <p>Außerdem führt es dazu, dass sich die Schüler nur mit prüfungsrelevanten Themen befassen und deshalb insgesamt weniger lernen.</p>	<p>Bei Lehrstoffen, an denen Schüler kein Interesse haben, wird die Beschäftigung bei Transparenz vermutlich geringer ausfallen als bei Prüfungsdruck. Aber nur die wenigsten Schüler können in der verfügbaren Zeit tatsächlich alle Lehrziele erreichen.</p> <p>Durch Eingrenzung auf prüfungsrelevante Lehrziele wird Lehrstoff auf Wesentliches konzentriert. Es wird nicht weniger gelernt, sondern die verfügbare Lernzeit wird unter Transparenz auf weniger Stoff konzentriert. Untersuchungsergebnisse: der Arbeitseinsatz für die Prüfung fällt bei Transparenz eher höher aus.</p> <p>Die Lehrzielvalidität wird eingeschränkt, aber ist 1. oft auch bei konventionellen Prüfungen nicht hoch und 2. haben statistische Argumente bei der Multifunktionalität von Prüfungen keine absolute Priorität.</p>
<p>Erfolgreiche Transparenz führt zu einer Nivellierung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern, weil sich dann die Prüfungsleistungen insgesamt verbessern und dabei im Mittel "zu gute Noten" herauskommen, die den "wahren" Fähigkeiten der Schüler nicht mehr entsprechen.</p>	<p>In der Tat führte die erfolgreiche Transparenz mitunter zu Prüfungsergebnissen, die fast an die Bedingungen eines Mastery Learnings (= alle Schüler erreichen das Lernziel) heranreichen.</p> <p>Wenn wesentliche Funktion von Prüfungen sein sollte, Schüler zu differenzieren und Leistungsstarke mit guten Noten zu belohnen und Leistungsschwache mit schlechten Noten zu bestrafen, dann sollte man schlechten Unterricht machen und</p>

Einwände	Entgegnungen
	Aufgaben stellen, die 50 % der Schüler nicht beantworten können.
Eine durch Transparenz geschaffene größere Klarheit, die damit potentiell verbundene Effizienz des Lernens und die möglicherweise angstreduzierende Wirkung können mit dem übergeordneten Lernziel konfliktieren, selbst aktiv zu werden und sich selbst darum zu bemühen, Mehrdeutigkeit und Ungewissheit zu reduzieren. Selbstständige Reduktion von Ambiguität in komplexen Situationen muss als ein Hauptziel gegenwärtiger Pädagogik angesehen werden.	Richtig, aber für derartige Lernerfahrungen sind Prüfungen wohl weniger geeignet, da diese eher zu opportunistischem Denken verleiten ("Was will der Prüfer hören?"). Für echte kreative Auseinandersetzung mit Ambiguität scheinen längerfristige Unterrichtsprojekte sowie die eigenständige Auseinandersetzung mit einem Thema, etwa in Form eines unbenoteten Referates, eher förderlich zu sein.
Warum sollte der Lehrer bei der gegenwärtigen Belastung durch die Schule nun auch noch Transparenzpapiere entwickeln oder sonstige Maßnahmen ergreifen, um vielleicht manchmal die Angst der Schüler etwas einzudämmen?	Ein Transparenzpapier kann auch dem Lehrer einige Klarheit über seinen Unterricht vermitteln, indem es nahe legt, worauf die Schwerpunkte zu legen sind.

Angelehnt an Jacobs, B. URL: www.phil.uni-sb.de/~jakobs/trans/diskuss1.html (Stand: 01.05.2011)

4.3.4 Curriculum und Notengebung

Im Sportbereich setzt sich das kompetente Sozialverhalten (Teamentwicklung) aus zwei Bereichen zusammen:

Soziale Kompetenzen, die das Unterrichts- und Klassenklima bestimmen wie Klassenregeln, Verantwortung und Mitbestimmung, Ärgerkontrolle, Perspektivenübernahme, Diagnose des Klassenklimas (Fortbildung zur Erfassung von Empathie und angemessenem Sozialverhalten).

Bereich des Lernfortschrittes (Leistungsbereich), in dem themenspezifische Bewegungselemente vermittelt werden sollen durch Methoden kooperativer Lernformen.

Diese beiden Bereiche werden unabhängig von einander bewertet und fließen in die Gesamtsportnote mit ein. Darüber hinaus gibt es einen dritten Bereich – die Präsentation der Leistung –, der ebenfalls die Gesamtnote mit beeinflusst.

Allen Schülern werden rechtzeitig zu Beginn einer Sparteinheit (z. B. Handball, Basketball, Choreographie, Turnen usw.) sowohl der Zeitpunkt der Leistungsüberprüfung als auch die Inhalte (Transparenzpapier) bekannt gegeben.

Die Schüler werden nach objektiven (die erbrachte Leistung selbst), sozialen (Sozialverhalten während der Unterrichtseinheit) und relativen (Leistungsverbesserung) Kriterien bewertet. Innerhalb des kompetenten Sozialverhaltens erhalten die einzelnen Schüler auch durch eine Fremdbeurteilung und/oder Fremdbeobachtung eine Rück-

meldung über die eigenen Leistungsfortschritte. Dies geschieht nach folgendem Prinzip: jedem Schüler einer Klasse (Sportgruppe) wird per Zufall ein anderer Schüler „zugeweiht“. Für bestimmte Unterrichtseinheiten (z. B. Handballspiel über das ganze Feld mit einer kompletten Mannschaft) wird ein Beurteilungsbogen entworfen, der sowohl die erlernten Bewegungselemente (Dribbeln, Passen, Fangen usw.) als auch soziale Verhaltensmuster (Abgeben usw.) enthält. Der zugeweihte Schüler beobachtet vom Rand das Spiel und notiert (durch Striche) das Gesehene. Danach wird das Beobachtete mit den Spielern besprochen. Anschließend wird gewechselt.

Darüber hinaus ist es auch wichtig, die Selbsteinschätzung zu fördern. Ziel der Selbsteinschätzungsbögen, die – je nach Unterrichtseinheit und Lernziel – eingesetzt werden, ist die realistische Einschätzung der eigenen Leistung. Die Bögen werden ausgewertet und mit den Schülern besprochen.

4.4 Quellen

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985a). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Henri Holec (1979). Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application. Council of Europe.

5 (Unterrichts-)Beispiele zur Förderung des sozialen Handelns im Bewegungsfeld Kämpfen mit/gegen den Partner

Mesut Göre, Unfallkasse Berlin

Das Themenfeld „Mit/gegen Partner kämpfen“ ist Bestandteil des Rahmenlehrplans für das Fach Sport des Landes Berlin.

Miteinander Ringen und Zweikämpfen ist ein wichtiger Aspekt in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.

Selten ist der Berührungskontakt so eng, wie beim Ringen miteinander, Körperkräfte werden gespürt und oft ungeahnte Energien mobilisiert. Der Gleichgewichtssinn ist in hohem Maße gefordert und ebenso werden Gewandtheit, Ausdauer, Reaktionsschnelligkeit und viele weitere motorische Fähigkeiten entwickelt und gefördert. Schülerinnen und Schüler lernen den Umgang mit eigener und fremder Aggression. Sie erfahren unmittelbar die Wirkung von körperlicher Kraft. Sie lernen das Verarbeiten von Sieg und Niederlage und die Entwicklung von Selbstdisziplin.

Angeleitet von Lehrkräften können Chancen, die im sportlichen Kämpfen für die Entwicklung und Stärkung von Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl besser genutzt werden.

Das Kräfteressen bei diesen Kämpfen erhält einen Rahmen durch Regeln, die von allen Beteiligten verstanden und eingehalten werden müssen. Die Kinder werden dabei unterstützt, eigene soziale Verhaltensweisen – insbesondere gegenseitige Rücksichtnahme – zu entwickeln.

5.1 Kompetenzbereich „Soziales Handeln“ im Sportunterricht

Im Kompetenzbereich „Soziales Handeln“ im Sportunterricht sollen u. a. folgende Kompetenzen entwickelt und gefestigt werden:

- Rücksicht nehmen
- die Stärken anderer anerkennen
- Schwächeren helfen und sie integrieren
- kooperativ in der Gruppe/Mannschaft handeln
- Konfliktsituationen in der Gruppe/Mannschaft wahrnehmen und lösen
- mit Sieg oder Niederlage umzugehen lernen
- faire Verhaltensweisen erkennen und anwenden
- Regeln und Vereinbarungen einhalten
- Helfen und Sichern im Lern- und Übungsprozess anwenden
- um sozial zu handeln, müssen Schülerinnen und Schüler über folgende Grundqualifikationen verfügen:
- Einfühlungsvermögen in andere (**Empathie**)
- die eigenen Erwartungen artikulieren und gegebenenfalls Erwartungen anderer zurückweisen (**Rollendistanz**)
- Kompromisse aushandeln, Zurückstellen eigener Interessen (**Frustrations- und Ambiguitätstoleranz**)
- verbal, gestisch, mimisch kommunizieren (**Identitätsdarstellung**)

Mit folgenden Themen und Aufgabenstellungen könnte das soziale Handeln im Sportunterricht gefördert werden:

- Schülerinnen und Schüler erarbeiten gemeinsam Regeln für Spiele und Wettkämpfe und verändern diese bei Bedarf.
- Schülerinnen und Schüler lösen ihnen gestellte Aufgaben gemeinsam.
- Schülerinnen und Schüler zeigen angemessenes Verhalten in Konkurrenzsituationen (Bildung von Mannschaften, Lösen von auftretenden Konfliktsituationen, Sieg und Niederlage).
- Schülerinnen und Schüler übernehmen und gestalten „exponierte“ Rollen.
- Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler stimmen sich über Inhalte und Unterrichtsformen im Laufe eines Schuljahres ab.

5.2 „Trainingsplan“ zur Entwicklung und Festigung von Kompetenzen

Zur Unterstützung bei der Entwicklung und Festigung der im Rahmenlehrplan geforderten Kompetenzen könnte den Schülerinnen und Schülern ein Trainingsplan zur Verfügung gestellt werden. Der Trainingsplan bietet ihnen eine Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen, dient der Selbstkontrolle und trägt zur Selbststeuerung bei.

Diese Methode stellt die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Es zeigt, was der Lernende bereits kann und was geübt werden muss.

Schülerinnen und Schüler werden als sich selbst erziehende, selbstgesteuerte und selbstorganisierte Individuen angesehen. Sie erhalten mehr Eigenverantwortung und Mitgestaltungsaufgaben im Unterricht.

Der Unterricht muss so gestaltet werden, dass das grundsätzlich zwiespältige Feld des Kämpfens zu einer entwicklungsfördernden Lerngelegenheit wird.

5.2.1 Vorbereitung auf das Kämpfen

Lehrkräfte müssen sich bei der Arbeit im Bewegungsfeld „Kämpfen mit/gegen den Partner“ auf Ängste, Ablehnungen und Verweigerungen auf Seiten ihrer Schülerinnen und Schüler ebenso einstellen, wie auf den vehementen Wunsch, sofort kämpfen zu wollen.

Als Vorbereitung auf das Kämpfen im Sportunterricht sind neben kooperativen Spielformen zum Abbau von Berührungängsten und zur Anbahnung von Körperkontakten viele Übungen zur Schulung von Gleichgewicht und Körperspannung von Bedeutung.

5.2.2 Sicherheit

Bei der Einführung von Übungen und Spielen sollten möglichst Risiken bekannt sein. Dabei sollte die Lehrkraft Übungen und Spiele behutsam einführen und rechtzeitig auf Gefahren hinweisen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen entsprechend ihres motorischen und kognitiven Entwicklungsstandes nicht überfordert werden.

Die Übungsräume müssen ausreichend groß sein, damit genügend Sicherheitsabstand gewährleistet werden kann.

Um Verletzungen vorzubeugen, ist von den Teilnehmern der gesamte Schmuck, inklusive Piercings, abzulegen. Zusätzlich sollten Finger- und Fußnägel kurz geschnitten sein. Da man sich beim Kämpfen sehr nahe kommt, sollte auf die Körperhygiene der Teilnehmer geachtet werden. Empfehlenswert sind lange Hosen und Oberteile, damit zum einen die Teilnehmer sich gegenseitig am Material anfassen können, zum anderen wird so Schürfungen an Knien und Ellenbogen vorgebeugt.

5.2.3 Rituale

Durch Rituale wird den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Orientierung und Strukturierung in der Sportstunde geboten. Inhalte erhalten in einer in Rituale eingebundenen Übungseinheit größere Verbindlichkeit. Die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins und die Fähigkeit zur Regeleinhaltung der Teilnehmer werden gefördert.

Zu Beginn der Stunde versammeln sich die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft im Sitzkreis (japanischer Sitz aus dem Kampfsport). Nach einer kurzen Stille- und Konzentrationsphase – eingeleitet durch ein Kommando („Mokusu“) – wird sich gegenseitig begrüßt („Re“-Verbeugen). Der Gruß wird am Ende der Stunde wiederholt.

Weiterhin empfiehlt sich ein Start- und Schlussritual (z. B. Verbeugen, Handshake) vor und nach einer Aktion mit einem Partner.

5.3 Regeln

Um den Trainingspartner nicht zu verletzen und ihm die Freude am Kämpfen nicht zu nehmen, müssen folgende Absprachen unbedingt eingehalten werden:

Stoppregel (Ruft der Partner „STOPPI!“ oder klopft ab, muss sofort die Aktion abgebrochen werden.

Erlaubt: Schieben, Drücken, Täuschen, Ziehen, Heben

Verboten: Kneifen, Kratzen, Spucken, Beißen, Haareziehen, Würgen, Treten, Schlagen, Beleidigen, Kitzeln

Die Regeln sollten mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet und niedergeschrieben werden.

5.4 Gegeneinander setzt Miteinander voraus

Wenn Schülerinnen und Schüler miteinander ringen und kämpfen sollen, bedeutet dies, dass sie den unmittelbaren Körperkontakt zum Partner suchen und erlauben müssen. Im Themenfeld „Mit/gegen Partner kämpfen“ ist körperliche Nähe notwendig. Es ermöglicht sowohl wichtige Erfahrungen des Einzelnen über sich selbst als auch über den anderen.

Körperliche Nähe berührt immer emotional. Sie wird unterschiedlich erlebt, da jeder Einzelne seine eigenen Grenzen definiert. Der eine erlebt in der körperlichen Auseinandersetzung eine positive Erfahrung, für den anderen kann dies bereits als eine Grenzüberschreitung sein und als Übergriff gewertet werden.

Die spielerische Anbahnung von Körperkontakt kann hierbei einen wichtigen Beitrag leisten. Hemmungen können leichter abgebaut und Grenzen neu definiert werden.

Miteinander kämpfen fordert immer auch ein gemeinsames Handeln der beteiligten Akteure. Der ständige Wechsel zwischen Agieren und Reagieren führt zu einem partnerschaftliches Miteinander in der Bewegung.

Mittels kooperativer Aufgaben lernen Schülerinnen und Schüler, sich gegenseitig zu helfen. Herausforderungen werden gemeinsam bewältigt. Sie erfahren, dass ohne Zusammenspiel keine zufriedenstellende Aufgaben- oder Bewegungslösung zustande kommt.

Durch vertrauensbildende Maßnahmen wird ein behutsames und achtsames Umgehen mit sich und den anderen vermittelt. Schülerinnen und Schüler können so ein hohes Maß an Bereitschaft entwickeln, sich auf andere einzustellen, sich einzulassen und vor allem sich auf diese zu verlassen.

Akzeptanz von Körperkontakt, Bereitschaft zur Kooperation und Vertrauen gegenüber dem Partner sind Voraussetzungen für das miteinander Kämpfen.

Somit gilt es, diese Fähigkeiten langfristig anzubahnen, zu entwickeln und zu festigen.

5.5 Ausgewählte Spiele und Übungen

5.5.1 Begrüßungs- und Kennenlernspiel

Alle laufen kreuz und quer zur Musik durch den Raum. Stoppt diese, benennt der Spielleiter ein Körperteil, mit dem sich die Teilnehmer berühren, sich begrüßen und vorstellen (Tipp: erst „ferne“ Körperteile (Fuß...) dann „nahe“ (Nase...). Bis die Musik wieder einsetzt, sollen so viele Begrüßungen wie möglich erfolgen).



Abb. 1

5.5.1.1 Sandwichspiel

Alle laufen kreuz und quer zur Musik durch den Raum. Der Spielleiter nennt einen Begriff aus dem Fast Food, der von den Teilnehmern schnell umgesetzt wird.

Beispiele:

- Pommes: Teilnehmer/innen legen sich einzeln lang auf den Boden
- Sandwich: 2 Teilnehmer/innen legen sich übereinander
- Hamburger: 3 Teilnehmer/innen legen sich übereinander
- Cheeseburger: 4 Teilnehmer/innen legen sich übereinander
- BicMac: 5 Teilnehmer/innen legen sich übereinander

Die Teilnehmer/innen müssen darauf hingewiesen werden, dass sich das Gewicht beim Übereinanderliegen verteilen muss.

Aufgabe für die Schüler:

Wie kann das rücksichtslose Aufeinander springen verhindert werden?

5.5.1.2 Flussüberquerung

Zwei Langbänke werden an den Schmalseiten aneinandergestellt. In der Mitte befindet sich ein Fluss, der überquert werden muss. Zwei Gruppen werden gebildet. Eine Hälfte stellt sich auf die eine Bank, die andere auf die zweite. Blick zur Bankmitte. Nun muss jede Gruppe trockenen Fußes auf die andere Seite des Flusses.



Abb. 2

Aufgaben für die Schüler:

Verändere die Aufgabenstellung so, dass das Thema „Helfen und sich helfen lassen“ noch stärker in den Vordergrund tritt.

Verändere die Aufgabenstellung so, dass die gegenseitige Wahrnehmung, ohne miteinander Sprechen zu dürfen, in den Vordergrund tritt.

5.5.1.3 Reise nach Jerusalem

Aufgabe für die Schüler:

Wie kann unter Nutzung der gleichen Spielidee das Gegeneinander (Konkurrenz) zu einem miteinander (Kooperation) gewandelt werden.



Abb. 3

5.6 Weitere Spielideen

5.6.1 Sortierspiel

Die Teilnehmer stellen sich auf eine Bank. Jetzt muss sich die Gruppe nach einem vorgeschriebenen Kriterium (Alphabet, Größe usw....) sortieren. Dabei darf der Boden von den Teilnehmern nicht berührt werden. Wahlweise können Handycaps wie „Sprechen verboten“ oder „Augen geschlossen“ verhängt werden.

5.6.2 Eiszapfen

Eiszapfen ist ein Fangspiel mit Erlösen. Je nach Größe der Gruppe gibt es ein bis zwei Fänger. Abgeschlagene Spieler erstarren auf der Stelle in der Bewegung zu „Eiszapfen“. Sie können nur erlöst werden, indem ein Mitspieler sie „auftaut“. Dieser kann folgendermaßen Wärme erzeugen: Mitspieler in den Arm nehmen und einen Moment festhalten oder – wem dieser Kontakt zu eng ist – durch Warmrubbeln oder Warmklopfen.

5.6.3 Orgelpfeifen

Die Spieler erhalten den Auftrag, sich mit geschlossenen Augen der Größe nach aufzustellen. Die Größenermittlung erfolgt durch gegenseitiges Abtasten der Spielpartner. Schätzen die Spieler die Aufgabe als erfolgreich gelöst ein, dürfen sie die Augen öffnen. Bei großen Gruppen bietet es sich an, die Gruppe zu teilen.

Es ist hilfreich, wenn der Spielleiter festlegt, an welchem Ende der/die Kleinste oder Größte stehen soll. Erschwert wird die Aufgabe, wenn keiner sprechen darf.

5.6.4 Wie viel Hände?

Ein Spieler stellt sich in die Mitte einer Kleingruppe und schließt die Augen. Die Mitspieler legen nun ihre Hände (eine oder beide) auf den Körper des Blinden. Dieser soll nun die Anzahl der Hände, die ihn berühren, erspüren.

Variante: die Körperstellen, an denen er berührt wird, benennen.

Vor Spielbeginn sollten Tabuzonen festgelegt werden. Außerdem muss im Gespräch deutlich werden, dass ein Erspüren nur in einer ruhigen und konzentrierten Atmosphäre möglich ist, so dass nicht gesprochen werden sollte.

5.6.5 Vampirtanz

Dies ist ein sehr lautes, freudvolles Spiel. Alle Teilnehmer bewegen sich mit geschlossenen Augen in einem begrenzten Raum, die Arme sind nach vorn gestreckt. Unter ihnen ist ein Vampir, der heimlich vom Spielleiter bestimmt wurde. Trifft man nun auf einen Mitspieler, werden die Hände aneinander gelegt. Geschieht nichts, wendet man sich ab und wandert weiter. Erwischt man jedoch den Vampir, stößt dieser beim Handkontakt einen mörderischen Schrei aus. Durch diese Berührung wird man nun selbst zum Vampir und „infiziert“ von da an – beim Weitergehen – ebenfalls alle Nicht-Vampire. Erst wenn man auf einen weiteren Vampir trifft, ist man erlöst. Bis man auf den nächsten Vampir trifft.

Dieses Endlosspiel wird vom Spielleiter beendet. Der Spielleiter achtet darauf, dass die Spieler nicht gegen Wände laufen oder das Spielfeld verlassen.

5.6.6 2 Füße, 3 Hände

Je zwei Spieler bilden eine Gruppe und haben die Aufgabe, gemeinsam eine Figur zu bilden, die nur mit einer vorgegebenen Anzahl von Körperteilen den Boden berühren darf.

Variante

Je drei Spieler bilden eine Gruppe. Diese muss nun eine festgelegte Strecke unter der Vorgabe des erlaubten Bodenkontaktes (s. o.) zurücklegen. Wie die Gruppe diese Aufgabe löst, bleibt ihr überlassen.

5.6.7 Sehende führen Blinde

- durch Berühren
- mit Handfassung
- nur mit einer Fingerspitze
- durch akustische Signale – Glocke, Rassel, vereinbarte Laute
- durch einen Raum
- über einen Geräteparcours
- draußen im Gelände
- auf verschiedenen Untergründen
- barfuß über einen Fühlpfad

5.6.8 Kleines Pendel

Zwei Teilnehmer stehen einander in Schrittstellung gegenüber. Zwischen ihnen befindet sich ein weiterer Teilnehmer, der sich – mit zunehmender Sicherheit und wachsendem Vertrauen auch mit geschlossenen Augen – nach vorne und hinten fallen lässt (Körperspannung!). Er wird von den Mitspielern mit nach vorn gestreckten Armen leicht abgefangen und wieder sanft weggeschoben.

Zu Beginn dieser Übung die Hände auflegen und reaktionsbereit stehen!

Geschlossene Augen und Stille intensivieren das Erleben dieser Bewegung.

Zu thematisieren ist hier ggf. der verantwortungsbewusste Umgang mit dem fallenden Mitschüler.

5.6.9 Großes Pendel

Die gleiche Übung findet im Kreis statt und ist für die Auffangenden wesentlich schwieriger. Hierfür müssen sich die Schüler (sechs bis zehn) in einem engen Kreis – Schulter an Schulter/Schrittstellung – aufstellen. In der Mitte steht die Person, die sich fallen lässt. Das kleine Pendel sollte vorbereitend erarbeitet worden sein.

5.7 Auf dem Weg zum Kämpfen – Schulung des Gleichgewichts und der Körperspannung

Eine mangelhaft ausgebildete Gleichgewichtsfähigkeit wirkt sich negativ auf die Qualität sportlicher Bewegungen aus. Dies gilt insbesondere beim miteinander Kämpfen. Aus diesem Grund müssen die Schüler lernen, für die jeweilige Situation eine angemessene Körperspannung zu finden.

5.7.1 Ausgewählte Spiele und Übungen

5.7.1.1 Eidechsenkampf

In Liegestützposition versuchen beide Partner, das Gleichgewicht des anderen durch Fassen und Zug am Handgelenk zu brechen und so den anderen in die Bauchlage zu befördern. Der Körper bleibt gestreckt und die Füße möglichst geschlossen.

Schlagen ist verboten! Beim Fassen und Ziehen darf nur von innen nach außen gezogen werden. Eine kleine Matte kann unterlegt werden. Als Vorbereitung kann auch vorgegeben werden, dass nur der Handrücken des Partners durch Tippen berührt wird.

Aufgabe für die Schüler: Wie können bei diesem Spiel körperliche Unterschiede relativiert werden?

5.7.1.2 Handflächenkampf

Die Teilnehmer stehen einander schulterbreit stehend ca. ein Fuß gegenüber und legen die Handflächen aneinander. Durch Schieben und Drücken sowie durch geschicktes Führen der Hände versuchen sich beide gegenseitig aus dem Gleichgewicht zu bringen. Der Handkontakt darf nicht verloren gehen. Aufgabe für die Schüler: Entwickle weitere Varianten für diese Übung

5.7.1.3 Bärenringen

Zwei Teilnehmer versuchen sich im Stand gegenseitig unter die Achseln zu greifen und anschließend vom Boden hochzuheben. Aufgabe für die Schüler: Wie gelingt es, nicht ausgehoben zu werden?

5.8 Weitere Spielideen

5.8.1 Jurte

Die Teilnehmer stellen sich mit Handfassung in einem Kreis auf. Reihum wird nun abgezählt (z. B. 1,2,1,2 oder Tiger, Bär, Tiger, Bär ...). Die Füße stehen nebeneinander hüftbreit auf dem Boden, für einen festen Stand bietet sich der Unterarmgriff an.

Auf ein Zeichen hin lehnen sich alle „Einser“ mit gestrecktem Körper nach vorne, alle „Zweier“ nach hinten bis die Arme gestreckt sind (Körperspannung!). Ist der Kreis ausbalanciert, wird beim nächsten Zeichen gewechselt.

5.8.2 Sanitäterspiel

Fangspiel, bei dem Abgeschlagene als „Verletzte“ auf dem Boden (Rückenlage) liegen bleiben. Zwei Sanitäter können den Verletzten ins „Krankenhaus“ (z.B. Weichbodenmatte) transportieren, indem sie ihn an Armen und Beinen fassen und tragen (Körperspannung des „Verletzten“). Von dort aus können die „Patienten“ als geheilt entlassen werden und wieder mitspielen.

Beim „Transport“ darf der Verletzte nicht am Boden entlang gezogen werden.

5.8.3 Stabiler Stand

Ein Teilnehmer steht mit leicht gebeugten Knien und geschlossenen Augen so stabil und unverrückbar wie möglich. Ein zweiter Teilnehmer versucht nun durch Auflegen einer Hand und sanften Druck diesen aus dem Gleichgewicht zu bringen. Der stehende Teilnehmer soll sich nicht aus dem Gleichgewicht bringen lassen und unverrückbar stehen.

5.8.4 Stoßende Hände

Zwei Partner stehen einander im Ausfallschritt gegenüber. Die Innenseiten ihrer linken Füße berühren sich. Die Partner halten die rechten Handinnenflächen gegeneinander und versuchen, das Drücken und Nachgeben des Partners zu erfühlen und darauf zu reagieren.

5.8.5 Das Spiel mit der Kraft

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigenen Kräfte entdecken und unter ökonomischen Gesichtspunkten einsetzen.

Beim Kräfteinsatz und Kräftemessen wird Sinneswahrnehmung zum Handlungsprinzip.

Kraftaktionen, die mit dem eigenen Körper ausgeführt, aber auch von ihm empfangen werden, sollen ganz bewusst wahrgenommen werden.

Die direkte, körperliche Auseinandersetzung mit dem Partner setzt Emotionen wie Angst, Unbehagen, Rachgefühle etc. frei. Schülerinnen und Schüler lernen Affekte zu beherrschen und verbessern ihre Frustrationstoleranz.

Die Erfahrungen von Über- und Unterlegenheit, von Sieg und Niederlage werden zu Problemen, die gemeinsam thematisiert, reflektiert und gelöst werden müssen.

5.9 Ausgewählte Spiele und Übungsformen

5.9.1 Wegschieben des Partners (ohne und mit Gegenwehr)

Der Partner wird zunächst ohne dann mit Widerstand über eine Markierung an unterschiedlichen Kontaktstellen geschoben.

5.9.2 Schritt über die Grenze

Zwei Teilnehmer fassen sich an den Händen. Beide versuchen den anderen zu einem Schritt über eine Linie zu zwingen.

Variante: Gymnastikreifen als Begrenzung

5.9.3 Linienkampf

Zwei Partner stehen einander auf einer Linie gegenüber. Dabei sollte die Ferse des vorderen Fußes die Spitze des hinteren berühren. Die beiden geben sich die Hand und versuchen den anderen dazu zu zwingen, die Linie mit einem Fuß zu verlassen.

5.9.4 Schildkröten umwerfen

Ein Teilnehmer kniet in der niedrigen Bank. Der andere versucht, die „Schildkröte“ auf den Rücken zu drehen: Es empfiehlt sich eine Matte als Unterlage. Aufgaben an die Schüler: Wie reagiere ich auf den Widerstand? Werde ich aggressiv, ziehe ich mich zurück, verliere ich die Lust und gebe meinen Kraftaufwand auf? Resigniere ich schnell? Wann resigniere ich? Welche Folgen hat meine Gefühlslage für meine Kraft?

5.10 Kämpfen am Boden

Schülerinnen und Schüler können durch abwechslungsreiche Spiel- und Übungsformen beim Kämpfen am Boden fundamentale Prinzipien des Zweikämpfens erarbeiten und entwickeln. Es hat sich als sehr vorteilhaft erwiesen im Unterricht das Kämpfen am Boden nach folgender Systematik aufzubauen:

- Kämpfen um Gegenstände
- Kämpfen um Raum und Körperpositionen
- Kämpfen um oder gegen die Rückenlage

Die im Folgenden vorgestellten Aufgaben und Problemsituationen ermöglichen es den Schülern, zumeist auf induktivem Wege Lösungen zu finden.

Diese werden ergänzt durch die Vorgabe einfacher Drei- und Vierpunkte-Haltegriffe aus dem Judo. Sie dienen als (erprobte) Beispiele dafür, wie ein Kampf am Boden beendet werden kann, aber gleichzeitig auch als Impulse für das Finden und Entwickeln weiterer Befreiungstechniken.

Durch die Einschränkungen eines Kampfparters (Handicaps) werden technische, körperliche und motorische Vorteile gegenüber einem schwächeren Partner teilweise ausgeglichen. Auf diese Weise kommt das Prinzip Chancengleichheit zum Tragen.

5.10.1 Ausgewählte Spiele und Übungsformen zum Kämpfen um Gegenstände

5.10.1.1 Glucke und Ei

Auf einer Matte versucht ein Teilnehmer mit seinem Körper, einen Medizinball gegen den Zugriff seines Gegenspielers zu schützen. Durch verschiedene Ballarten können Variationen geschaffen werden.



Abb. 4

5.10.1.2 Gehüteter Schatz

Mehrere Spieler bewachen auf einer Matte einen „Schatz“ (Medizinball), indem sie einen Außenstirnkreis bilden und sich mit den Armen unterhaken. Ein Spieler oder eine etwa gleichstarke Gegenmannschaft versucht diesen Schatz zu erobern.

5.10.1.3 Ball im Gewühl

Das Spielfeld besteht aus einer größeren Mattenfläche (acht bis zehn Turnmatten). Zwei Gruppen spielen gegeneinander. Jedes Team besitzt einen eigenen Ball (Volleyball, Plastikball), der zu Spielbeginn in einem Reifen am eigenen Spielfeldrand liegt. Der Ball muss nun in den gegnerischen Reifen befördert und dort abgelegt werden (Rugbyidee). Jeder Spieler darf sich nur auf den Knien oder auf allen Vieren fortbewegen. Erlaubt sind z. B., den gegnerischen Ball zu blockieren, gegnerische Spieler aus dem Spielfeld zu drängen, oder Spieler z. B. durch Festhalten am Mitspiel zu hindern.

5.10.1.4 Kampf um Schuhe/Socken

Jeweils zwei Teilnehmer versuchen auf einer Mattenfläche, sich gegenseitig Sportschuhe und/oder Socken auszuziehen.

5.11 Ausgewählte Spiele und Übungsformen zum Kämpfen um Raum und Körperpositionen

5.11.1 Matte freihalten

Zwei Schüler befinden sich auf einer kleinen Mattenfläche, z. B. auf zwei aneinandergelegten Turnmatten oder auf einer Niedersprungmatte und versuchen, sich gegenseitig von der Fläche zu drängen, z. B. im Sitzen Rücken an Rücken, in Bankstellung Schulter gegen Schulter oder durch Schieben, Ziehen im Kniestand.

5.11.2 Mattenkönig

Eine Weichbodenmatte ist von Turnmatten umschlossen. Alle Schüler befinden sich zu Kampfbeginn auf der Weichbodenmatte im Kniestand oder in Bankstellung. Jeder versucht, die anderen Teilnehmer auf die Turnmatten zu drängen und so die „Burg“ für sich in Besitz zu nehmen. Die Ausführung kann als Einzel- oder Mannschaftswettbewerb erfolgen.

5.12 Ausgewählte Spiele und Übungsformen zum Kämpfen um oder gegen die Rückenlage

5.12.1 Vom Kniestand in die Rückenlage drehen

Die Schüler beginnen im Kniestand. Sie versuchen sich gegenseitig aus dem Gleichgewicht zu bringen und über die unterschiedlichsten Formen in die Rückenlage zu drehen. Nach dem Drehen gilt es, den Partner in Rückenlage zu fixieren.

5.12.2 Von der Bankposition in die Rückenlage drehen

Ein Schüler verteidigt sich in der niedrigen oder mittleren Bankposition. Unterarme und Ellbogen sind aufgestützt. Der Partner soll Möglichkeiten finden, ihn auf den Rücken zu drehen und dort festzuhalten. Hierbei sollten verschiedene Angriffspositionen (vom Kopf her, von der Seite, von hinten) ausprobiert werden.

5.13 Literatur

BERLINER LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN (LISUM) IM AUFTRAG SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (2006): Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I Sport (2006), 1. Auflage, Berlin: Oktoberdruck AG Berlin

BEUDELS, WOLFGANG UND ANDERS, WOLFGANG (2008): Wo rohe Kräfte sinnvoll walten, 4. Auflage, Dortmund: Verlag modernes Lernen

GILSDORF, RÜDIGER UND KISTNER, GÜNTER (1996): Kooperative Abenteuerspiele, 6. Auflage, Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

LANGE, HARALD UND SINNING, SILKE (2007): Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht, 1. Auflage, Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH

6 Angaben zu den Autoren

Inga Schlesinger

Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin, freie Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie. Seit 1993 arbeitet sie in verschiedenen Projekten an ausgesuchten Berliner Schulen als Beraterin mit dem Ziel der Entwicklung neuer Unterrichtsstrategien zum Thema "Förderung von Autonomie im Sportunterricht".

Kontakt: ingaschlesinger@me.com

Claude Schumacher

Diplom-Sportwissenschaftler. Nach dem Studium an der Deutschen Sporthochschule (DSHS) in Köln seit 2000 als Sportlehrer in Luxemburg tätig. Vorstandsmitglied im Sportlehrerverband Luxemburg APEP (Association des Professeurs d'Education Physique), Vorstandsmitglied im Schulsportverband LASEL (Ligues de Associations Sportives Estudiantines Luxembourgeoises) und Mitglied der Arbeitsgruppe Curriculumrevision Sport in Luxemburg. Zur Zeit mit einem Lehrauftrag an der Universität Luxemburg im Rahmen des Referendariats (Formation pédagogique).

Kontakt: claude.schumacher@education.lu

Claude Scheuer

Ausgebildeter Sportlehrer mit Praxiserfahrung im Fach Sport in allen Schulstufen in Luxemburg (Vorschule, Grundschule, Sekundarschule) mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 Jahren bis zum Abitur. Derzeit lehrt er als Dozent an der Universität Luxemburg im Bachelor-Studiengang BScE für angehende Grundschullehrer im Fach Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung. Er arbeitet auch für das nationale Bildungsministerium MENFP, in der Abteilung SCRIPT für pädagogische Innovationen. Dort leitet er das Projekt "MOBAQ-Luxemburg", welches in Kooperation mit Prof. Dr. Dietrich Kurz seit 2010 durchgeführt wird. Des Weiteren begleitet er das Projekt "Bewegung und Sprache", welches in einer Hauptschulklasse an einer Luxemburger Sekundarschule durchgeführt wird. Zudem ist er Mitglied im Vorstand des Luxemburger Sportlehrerverbands APEP und Board Member im Dachverband der europäischen Sportlehrervereinigungen EUPEA, sowie National Assistent Delegate für Luxemburg in der FIEP.

Kontakt: claude.scheuer@education.lu

Mesut Göre

Seit 11 Jahren in der Jugendhilfe als Sozialarbeiter tätig. Kampfsporttrainer (Judo: 3. Dan und Lizenzstufe A), Trainer für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik, Trainer für Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Referententätigkeiten für die Sportjugend Berlin, die Unfallkasse Berlin und das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg.

Schwerpunkte der Arbeit sind: Prävention und Intervention im Umgang mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen, die Förderung des sozialen Handelns von Schülerinnen und Schülern durch Zweikampfsport, Selbstbehauptungstrainings, die Schulung von pädagogischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu den Themen Gewaltprävention, Konfliktschlichtung, Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik, Kooperation und Teamentwicklung. Zur Zeit arbeitet er als Koordinator des Gewaltpräventionsprojektes "Stark ohne Gewalt".

Kontakt: mesutgoere@yahoo.de

Jens Miranow

Er studierte Bautechnik-Vermessungstechnik an der TU-Berlin und Sport an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Assessor-Arbeit widmete sich bereits der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung im Berufsschulsport im Allgemeinen und konkret am Beispiel einer Unterrichtsreihe Crossgolf. Dabei setzte er sich mit der Frage auseinander, wie Leistungen benotet werden können, die nicht normativ erfassbar sind. Seit 2010 unterrichtet er an der Martin-Wagner-Schule Oberstufenzentrum Bautechnik II in Berlin-Pankow Bautechnik sowie Sport und engagiert sich in der Sportkommission Berlin.

Kontakt: jensmiranow@freenet.de

www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN 978-3-940987-72-3