



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Sozialkompetenz im kompetenzorientierten und
mehrperspektivischen Unterricht im Fach Bewegung
und Sport inszenieren.“

verfasst von / submitted by

Lorenz Zerlauth

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde,
politische Bildung, UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.- Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

Ich möchte die Möglichkeit nutzen und mich an dieser Stelle bei all den Menschen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums und bei dieser Arbeit immer unterstützt haben. Allen voran möchte ich mich bei meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner bedanken, der durch seine ruhige Art und seine Zuversicht immer die richtigen Worte für mich gefunden hat.

Darüber hinaus möchte ich mich beim BG/BRG Klosterneuburg bedanken. Durch den Einsatz der Lehrkraft und der Zusammenarbeit mit der Klasse, wurde dieses Projekt erst ermöglicht. Durch die flexible Zeiteinteilung kam mir die Lehrperson sehr entgegen und ermöglichte es, die Forschungsfragen zu untersuchen. Hierbei möchte ich mich auch bei den Schülern bedanken. Sie haben mit ihrer sportlichen Art und ihrem Enthusiasmus einen sehr positiven Einfluss auf die Arbeit und die Entstehung dieses Konzepts genommen.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Eltern Dagmar und Mag. Hans-Peter Zerlauth bedanken. Durch ihre finanzielle Unterstützung haben sie mir dieses Studium ermöglicht. Darüber hinaus haben sie mich bei allen emotionalen und formellen Herausforderungen des Studiums immer unterstützt und in meiner Entwicklung gefördert.

Zu guter Letzt möchte ich mich auch bei Dipl.-Ing. (FH) Dr. Harald Jagos bedanken, der mir durch seine konstruktive Kritik und seine guten Tipps bei der Finalisierung der Arbeit sehr geholfen hat.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung.....	5
Abstract.....	7
Einleitung	9
1 Klärung von Begriffen.....	9
1.1 Definition Kompetenz	9
1.2 Definition Sozialkompetenz.....	10
1.3 Begriffe des kompetenzorientierten Unterrichts	11
2. Forschungsstand	12
2.1 Mehrperspektivität	13
2.1.1 Mehrperspektivität nach Ehni	13
2.1.2 Mehrperspektivität nach Kurz	15
2.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede	17
2.2 Kompetenzorientierung.....	20
2.3 Sozialkompetenz.....	24
3. Forschungssetting – Methoden der Bearbeitung	27
4. Forschungsgrundlagen.....	28
4.1 Forschungsfragen	28
4.2 Bezugstheorien der Arbeit	29
4.3 Das sportliche Spiel und seine Regeln	30
4.4 Methodik der Stundenplanung.....	34
4.4.1 Die Offenheit im Sportunterricht & die konstruierende Sachbegegnung.....	35
5. Anforderungen durch den Gesetzgeber	36
5.1 Kompetenzorientiert unterrichten.....	37
5.2 Lehrplanbezug	40
5.3 Fairness im Sportunterricht thematisieren	43
6. Durchführung der Konzeptionen	46

6.1 Methodischer Aufbau	46
6.2 Hypothesen und Untersuchungsdesign	48
6.3 Unterrichtskonzeptionen	48
6.3.1 Konzeption 1	49
6.3.2 Konzeption 2	58
6.3.3 Konzeption 3	64
6.3.4 Konzeption 4	70
6.4 Auswertung	77
6.5 Reflexion	79
6.5.1 Reflexion durch die Lehrkraft	80
6.5.2 Reflexion durch den Klassenlehrer Lehrer A	83
6.6 Evaluation	84
6.7 Planungen der Schüler	89
7. Ergebnisse	90
7.1 Theorie – Praxis Vergleich	91
7.2 Fazit	94
7.3 Diskussion	96
Literaturverzeichnis	99
Bücher	99
Zeitschriften	102
Internetquellen	102
Abbildungsverzeichnis	103
Anhang	105
Abschlussfeedback des Klassenlehrers: Lehrer A	105
Reflexionen der Lehrperson	106
Reflexion 20.2.17 – 1 Einheit der Diplomarbeit	106
Reflexion 27.2.17 – 2 Einheit der Diplomarbeit	108
Reflexion 6.3.17 – 3 Einheit der Diplomarbeit	110

Reflexion 13.3.17 – 4 Einheit der Diplomarbeit.....	111
Evaluationsbogen.....	113
Auswertung Evaluation	114
Auswertung der 2. Konzeption	115
Ausarbeitungen der 3. Konzeption.....	118
Lernunterlagen der 3. Konzeption	121
Ausarbeitungen der 4. Konzeption.....	124
Fotos zu den Unterrichtseinheiten	126

Kurzfassung

Stand der Forschung: Ausgangssituation und Befunde zur (Theorie-)Diskussion

Die Institutionalisierung des Konzepts des mehrperspektivischen Sportunterrichts findet sich im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wieder. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999) Hierbei spielte Kurz (1990; 2004) eine tragende Rolle. Amesberger & Stadler (2014) und Balz (2011 b) beschäftigen sich mit der Frage der Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Amesberger & Stadler (2014), Grob & Maag Merki (2001) und Perren & Malti (2008) beschreiben unterschiedliche Zugänge zum Begriff der Sozialkompetenz. Die staatlichen Vorgaben zu den Konzeptionen werden durch Lehrpläne und Handreichungen ergänzt und näher beleuchtet. (Amesberger & Stadler, 2014; BMB, 2016 a; BMB, 2016 b) Offener, erziehender und problemorientierter Unterricht beziehen sich auf Laging (2006), Neumann (2004 a) und Rischke (2009), die unterschiedliche Zugänge zu diesem Thema finden. Heringer (1993), Hackel (1996) und Geßmann (1993) stellen unterschiedliche Methoden vor um Fairness im Sportunterricht thematisieren zu können.

Fragestellung(en) und Zielsetzung

- Ausarbeiten einer passenden Bezugstheorie für die Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Kompetenzorientierung und Sozialkompetenz.
- Wie kann festgestellt werden, dass die zu vermittelnden Kompetenzen von den Schülern verstanden werden?
- Wie muss kompetenzorientierter Unterricht geplant werden?
 - Mehrperspektivisch: Unterricht muss von unterschiedlichen Blickwinkeln gestaltet werden, denn dadurch erfahren die Schüler die Vielseitigkeit ihrer Handlungen.
 - Selbst gestaltet: Die Schüler sollen auf den Unterricht aktiv einwirken können. Sie müssen ihn mitgestalten, aber auch mit den Konsequenzen umgehen lernen.
 - Erleben: Die Schüler müssen am Unterricht teilnehmen und die Spiele, die sie selbst gestalten, erleben können. Dann wird es ihnen leichter fallen, das Erlernte auch zu behalten.
 - Umgang miteinander: Die Schüler sollen sich mit Situationen befassen, welche sie in der Gruppe gemeinsam lösen müssen. Dieser Austausch untereinander rückt die Sozialkompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Im Rahmen von vier Doppelstunden sollen diese Punkte überprüft und untersucht werden. Durch den direkten Einfluss der Schüler auf die Unterrichtsgestaltung, soll eine Nähe der Lernenden zu dem Thema hergestellt werden.

Methoden der Bearbeitung

Der erste Teil der Arbeit wird eine theoretische Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und ihrer Verwendung im Bewegungs- und Sportunterricht. Dieser Abschnitt wird theoretisch-hermeneutisch bearbeitet werden. Im zweiten und praktischen Teil der Arbeit, wird ein mehrperspektivisches und kompetenzorientiertes Gesamtkonzept ausgearbeitet. Dieses Konzept wurde im Rahmen von vier Doppelstunden im Bewegungs- und Sportunterricht in einer Schule in Klosterneuburg angewandt. In diesem Prozess ist auch eine Feedbackmöglichkeit anhand von kurzen Fragebögen für die Schüler vorgesehen. Der dritte Teil der Arbeit ist ein Vergleich zwischen Theorie und Praxis, um eine Ergebnissicherung zu erhalten.

Rahmenkonzept und (Bezugs-) Theorie(n) für die Bearbeitung der Fragestellung(en)

Grundlegende Bezugstheorien der Arbeit stellen die Werke von Ehni (1977) und Kurz (1990) zur mehrperspektivischen Unterricht dar. Beim Thema Kompetenzorientierung werden staatliche Quellen wie Lehrpläne (BMB 2016 a; BMB 2016 b) und die Handreichung von Amesberger & Stadler (2014) herangezogen. Die Unterrichtskonzeptionen stammen aus unterschiedlichen Quellen. (Balz & Neumann, 2015; Schindler & Bergmann, 2015; Feth, 2016; Kolb, 2012; Kleiner, 2007; Grießel, 2007) Die methodischen Überlegungen zum offenen und problemorientierten Unterricht beziehen sich auf Laging (2006) und Rischke (2009).

Zu erwartende Ergebnisse

- Klärung der Begriffe Sozialkompetenz, Kompetenzorientierung, Mehrperspektivität.
- Konzeptionen zu oben genannten Begriffen auszuarbeiten, welche im Sinne eines Projektunterrichts (über mehrere Unterrichtseinheiten) in der Praxis Verwendung finden.
- Vergleich zwischen Theorie und Praxis über eine Feedbackschleife Outcome-Orientierung: Was ist der Lernfortschritt der Schüler?
- Erhebung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema Kompetenzorientierung im österreichischen Schullehrplan.

Abstract

State of the art: Starting situation and findings concerning the (theoretical) discussion

The institutionalization of the concept of multi-perspective physical education has its findings in the German federal state Nordrheinwestfalen. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999) Kurz (1990; 2004) is mainly responsible for this process. Amesberger & Stadler (2014) and Balz (2011 b) address competence orientation in physical education. The different concepts of social competence are described by Amesberger & Stadler (2014), Grob & Maag Merki (2001) and Perren & Malti (2008). The governmental standards of lesson plans are supplemented by curricula and an official guidance. (Amesberger & Stadler, 2014; BMB, 2016 a; BMB, 2016 b) Laging (2006), Neumann (2004 a) and Rischke (2009) refer to open, educating and problem oriented teaching through different approaches. Heringer (1993), Hackel (1996) and Geßmann (1993) introduce various methods to discuss fairness in physical education.

Research questions and goal settings

- Clarification of the concept of social competence and development of an appropriate reference theory for this diploma thesis.
- How can be determined if the students understand the competences which they are supposed to learn?
- How should competence oriented classes be planned?
 - Multi-perspective: Education should be multi-perspective to let students experience the versatility of their actions.
 - Self-designed: Students should be able to actively influence class. They should be part of the organization but also need to learn how to deal with consequences.
 - Experience: Students must actively attend classes to experience their self-designed games. It should then be easier to keep in mind what they have learned.
 - Social interaction: The students should be confronted with situations they must solve as a group. This interchange puts social competence in the center of observation.

The points mentioned above should be monitored within four double lessons. The students' direct influence on the content of the lessons should connect them with the respective topic.

Processing Methods

The first part of this thesis is a theoretical analysis of fundamental concepts and their application in physical education using a theoretical-hermeneutical approach. The second part of this thesis deals with the development of a multi-perspective and competence oriented overall concept. This approach has been applied within four double lessons of physical education at a school in the city of Klosterneuburg. In this process students are also given the opportunity to provide feedback using short questionnaires.

Framework and reference theories to process research questions

Fundamental reference theories of this thesis are the works of Ehni (1977) and Kurz (1990) concerning multi-perspective education. The issue competence orientation is based on national sources such as curricula (BMB 2016 a; BMB 2016 b) and the official guidance of Amesberger & Stadler (2014). The conceptions of education derive from different sources. (Balz & Neumann, 2015; Schindler & Bergmann, 2015; Feth, 2016; Kolb, 2012; Kleiner, 2007; Grießel, 2007) The methodological considerations concerning open and problem-oriented teaching refer to Laging (2006) and Rischke (2009).

Expected results

- Clarification of the definitions social competence, competence orientation and multi-perspective education.
- Compositions of the conceptions referring to the above-mentioned definitions which are used within multiple school lessons.
- Theoretical and practical comparison using an outcome oriented feedback loop to evaluate the students' learning process.
- Assessment of the current state of the art relating to competence orientation in the Austrian school curriculum.

Einleitung

Mit dieser Arbeit soll didaktisches Handeln im Fach Bewegung und Sport näher beleuchtet werden. Die Arbeit stellt einen Vergleich zwischen Theorie und Praxis in den Mittelpunkt der Betrachtung und beschäftigt sich mit der Anwendbarkeit von didaktischen Modellen. Ziel der Arbeit ist es ein Unterrichtskonzept auszuarbeiten, das die Ansprüche des mehrperspektivischen und kompetenzorientierten Unterrichts und die Anforderungen durch Lehrpläne und Handreichungen des Staates Österreich vereint. Eine Lehrkraft befindet sich immer in einem Interessenskonflikt von unterschiedlichen Seiten. Es gilt Erwartungshaltungen von Kollegen, Eltern, Vorgesetzten und Schülern zufrieden zu stellen. In dieser Arbeit sollen zumindest die offiziellen Ansprüche an eine Lehrkraft durch den Lehrplan, kompetenzorientierten Unterricht und Ordnungsrahmen der Schule thematisiert und praktisch aufgearbeitet werden. Der theoretische Teil der Arbeit dient als Kenntnisgrundlage zur Ausarbeitung einer praktischen Handlungsanweisung für Lehrkräfte die Interesse zeigen, Sozialkompetenz in ihrem Sportunterricht zu thematisieren.

1 Klärung von Begriffen

Für jede wissenschaftliche Arbeit ist es essenziell, die grundlegenden Begriffe des Projekts abzuklären. Nun finden sich in einer Arbeit größeren Ausmaßes sehr viele Begriffe die eine genaue Abgrenzung benötigen würden. Die folgenden zwei Begriffe: Kompetenz, Sozialkompetenz und allgemeine Begriffe des kompetenzorientierten Unterrichts wurden gewählt, um Missverständnissen vorzubeugen und eine einheitliche Struktur der Arbeit zu ermöglichen. Sie beziehen sich vor allem auf den praktischen Teil der Arbeit und weniger auf den hermeneutischen Abschnitt. Darüber hinaus bilden sie die Basis für die Unterrichtskonzeptionen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da im theoretischen Teil mehr Aufmerksamkeit auf die Erklärung der dort angeführten Begriffe gelegt wurde. Des Weiteren dienen sie auch dazu, den Titel der Arbeit besser zu verstehen und den Leser/ die Leserin in die verwendeten Begrifflichkeiten einzuführen.

1.1 Definition Kompetenz

Weinert (2002, S. 27) formuliert in einem Grundlagenwerk zur Leistungsmessung an Schulen eine Definition des Kompetenzbegriffs:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Weinert beschreibt hier einen allgemeinen Zugang zum Begriff der Kompetenzen. Er bezieht sich in seiner Formulierung lediglich auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten und bezieht motorische Lösungen nicht mit ein. Das Wissen und das Handlungsvermögen sollen variabel auf Situationen anwendbar sein. Dies stellt auch eine der Schwierigkeiten bei der Evaluation dar. Diese Fähigkeiten können schwerer in Tests abgefragt werden, als träges Wissen, das zu einem definierten Zeitpunkt wiedergegeben werden muss.

Eine Definition mit mehr Sportbezug findet sich bei Aschebrock, Schlecht und Zielonka (2012, S. 198):

„Kompetenzen im Fach Sport sind danach deutlich mehr als nur sportartspezifisches Können oder abbilddidaktisches Wissen, sie sind vielmehr die mehrperspektivische Lösung von Handlungsproblemen in der Domäne ‚Bewegung, Spiel und Sport‘.“

Diese Definition enthält einige neue Punkte zu Weinerts Definition des Begriffs. Sie bezieht sich auf Handlungsprobleme im Schulfach Bewegung und Sport. Es wird nicht genauer darauf eingegangen, ob diese nur kognitiv oder auch motorischer Natur sein können. Auch die Zusammenführung des Kompetenzbegriffs mit der Mehrperspektivität ist interessant. Weinert betont in seiner Definition die variable Verfügbarkeit des Wissens. Für Aschebrock, Schlecht und Zielonka wird diese Variabilität des Wissens durch die Fähigkeit beschrieben, unterschiedliche Perspektiven auf Handlungsprobleme einnehmen zu können.

Beide Definitionen haben gemein, dass Kompetenzen eine Fähigkeit beschreiben, unterschiedliche Probleme lösen zu können. Somit mehr darstellen als träges Wissen. Es geht um die Vernetzung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lösungsorientierten Handlungen. Damit stellt die Anwendbarkeit einen zentralen Punkt in der Kompetenzdefinition dar, welche auch für diese Arbeit eine wichtige Rolle spielt.

1.2 Definition Sozialkompetenz

Nachdem der Kompetenzbegriff erläutert wurde, streicht die Sozialkompetenz einen kleineren Aspekt dieses Kompetenzbegriffs heraus.

Nach Homberger (2003, S.374) ist Sozialkompetenz:

„Gesamtheit der Überzeugungen und Haltungen sowie der sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, die diese auf Grund ihrer → Sozialisation in Familien, Peer-group oder Schule erworben hat; zugleich auch → Motivation einer solchen Person, mit anderen zusammenzuarbeiten, anderen zuzuhören, tolerant und kompromissfähig zu sein usw.“

Homberger geht in seiner Definition sowohl auf die Herkunft, als auch auf die Ausprägung des Begriffs ein. So stammt die Sozialkompetenz nach Homberger von der individuellen

Sozialisation eines Menschen ab. Es wird auch die Schule erwähnt, die Einfluss auf die Sozialkompetenz der Schüler hat. Für diese Arbeit essenziell ist vor allem der zweite Teil des Zitats, nämlich die Ausprägungen wie sich Sozialkompetenz erkennen lässt. Sie ist stark durch den Umgang miteinander geprägt. Hier schließt auch die Definition von Schröder (2001, S. 331) an:

„Soziale Kompetenz ist die Bereitschaft, Fähigkeit und Verantwortung für den mitmenschlichen Bezug. Die soziale Kompetenz betrifft ein freies und verantwortliches Verhältnis zum Mitmenschen, das getragen ist von Menschlichkeit, Nächstenliebe, Solidarität und Toleranz. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, in Konfliktsituationen soziales Handeln zu verwirklichen. [...] Soziale Einstellungen verfestigen sich nur durch die Möglichkeit des eigenen sozialen Handelns.“

In der Definition nach Schröder wird auch die Anwendbarkeit, wie sie bereits beim allgemeinen Kompetenzbegriff erwähnt wurde, herausgestrichen. Auch die Ausprägungen werden formuliert, jedoch nicht praxisnah wie in der Definition von Homberger. Soziale Kompetenz beschreibt immer den Umgang zwischen einzelnen Personen oder Gruppen. Ein, für diese Arbeit sehr bedeutender Satz, ist der letzte aus Schröders Definition, der besagt, dass Soziale Kompetenz nur durch die aktive Auseinandersetzung in sozialen Situationen gefördert werden kann. Die Person muss selbst sozial Handeln, um soziale Kompetenz zu erwerben. (vgl. Balz, 1989 a, S. 151 f.) Eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff, wird demnach nicht dazu führen, dass man selbst sozial handelt. Dies ist für die Unterrichtspraxis ein entscheidender Gedanke, welcher auch in den Stundenkonzeptionen Beachtung finden wird.

1.3 Begriffe des kompetenzorientierten Unterrichts

Das Aufkommen des kompetenzorientierten Unterrichts hat viele Begrifflichkeiten mit sich gebracht, welche für diese Arbeit näher erläutert werden müssen, da immer wieder auf sie zurückgegriffen wird. Wie im Titel der Arbeit zu erkennen ist, stellt sie vor allem einen praktischen Anspruch, den Sportunterricht kompetenzorientiert zu gestalten. Deshalb wird in diesem Abschnitt auf Definitionsvergleiche verzichtet, vielmehr werden die Begriffe nach der Handreichung für kompetenzorientierten Unterricht des Landes Österreich erläutert.

- Outcome-Orientierung: Im Zentrum der Betrachtung liegen die Kompetenzen, die von Schülern bereits erworben wurden. Also wird der Outcome des Unterrichts beobachtet und nicht mehr der Input. (z.B. über Lehrpläne)
- Kompetenzen: Beschreiben ein Handlungswissen, also die Vernetzung von Können, Wissen und Wollen, welches im Rahmen des Unterrichts erworben werden soll.

- Kompetenzorientiert: Unter kompetenzorientiertem Unterricht wird ein Unterricht verstanden, welcher Kompetenzen in den Mittelpunkt seiner Planung legt und nicht das Erlernen von tragem Wissen nach Vorgaben des Lehrplans.
- Teilkompetenzen: Kompetenzen sind mitunter sehr weit gefasst. Teilkompetenzen helfen dabei, einen kleineren Aspekt dieser Kompetenz herauszugreifen. Die Teilkompetenzen dienen dazu, Unterricht besser evaluieren zu können.
- Evaluierung: Die Evaluation beschreibt die systematische Auswertung von Unterricht und didaktischem Handeln zur Verbesserung des Unterrichts.
- Reproduktion (1), Transfer (2) und Reflexion – Problemlösung (3): Diese Begriffe beschreiben drei Anforderungsbereiche an die Schüler. In der Reproduktion können die Schüler das Erlernte wiedergeben, im Transfer können sie es auf andere Situationen anwenden und in der Reflexion & Problemlösung können sie ihr Verhalten evaluieren und analysieren. Anforderungsbereich 1 und 2 sind Voraussetzung für Anforderungsbereich 3, welcher dann den Kompetenzerwerb darstellt. (vgl. Amesberger & Stadler, 2014, S. 9 ff.)

Dies ist ein Auszug aus den Begriffen, die für diese Arbeit wichtig sind. Das größte Konstrukt in dieser Betrachtung ist die zu erwerbende Kompetenz. Die Bedeutung für Schulstandorte, Schulcluster geschweige denn Bildungsstandards kann im Rahmen dieser Arbeit nicht bearbeitet werden. Sie müssen als gegeben hingenommen werden. Weinert (2002) bietet eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

2. Forschungsstand

Zwei zentrale Begriffe der Arbeit sind Mehrperspektivität und Kompetenz. Durch nähere Betrachtung unterschiedlicher Modelle wird ersichtlich, wie die beiden Begriffe entstanden sind und welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen. Diesen zwei Begriffen werden auch oft Synergieeffekte zugesprochen. (vgl. Balz, 2011 a, S. 34; Neumann & Balz, 2011, S. 24)

Neben den zwei im Anschluss vorgestellten mehrperspektivischen Modellen konnte der Begriff der pädagogischen Perspektiven auch einen Stellenwert in der Forschungslandschaft erringen. Die pädagogischen Perspektiven beschreiben die Institutionalisierung unterschiedlicher mehrperspektivischer Modelle. Das Ziel der pädagogischen Perspektiven ist es, eine Außensicht auf die Perspektivität im Unterricht geben zu können. Sie sind vorgeschrieben und werden den persönlichen Sinnzuschreibungen der Schüler übergeordnet. Vorwiegend sind sie an Kurz angelehnt, welcher sie in Nordrhein-Westfalen, in den Lehrplan integriert hat. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999, S. 30 ff.; Kurz & Wolters, 2004, S. 49 f.) Ziel des folgenden Kapitels ist es, die beiden zentralen Modelle zur Mehrperspektivität näher zu beleuchten.

Darüber hinaus wird ein Überblick über gängige Kompetenzmodelle gegeben, um anschließend diese beiden pädagogischen Leitideen miteinander in Verbindung zu setzen.

2.1 Mehrperspektivität

Das Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts taucht erstmals in den 1970er Jahren auf. Die beiden, später noch genauer betrachteten, Protagonisten Ehni und Kurz formulierten zwei Thesen zum mehrperspektivischen Sportunterricht. Sinn dahinter war es, die Komplexität der modernen Industriegesellschaft in der Schule thematisieren zu können. Die Theorien gehen davon aus, dass der Mensch die Wirklichkeit unter verschiedenen Perspektiven betrachtet. Nur der Mensch dem es möglich ist, die Zusammenhänge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, kann in dieser komplexen Gesellschaft bestehen. Ehni und Kurz widmen sich der Umsetzung dieses Problems im Sportunterricht. (vgl. Neumann, 2004 a, S. 131 ff.) Durch die bewusste Perspektivierung des Unterrichts sollen Teilaspekte bearbeitet werden, um sie anschließend wieder in einem großen Ganzen zusammenführen zu können. Die große Chance des mehrperspektivischen Unterrichts besteht darin, diese Teilaspekte so zu arrangieren, dass den Schülern die Vielperspektivität von selbst bewusst wird. Es geht nicht um eine Vereinfachung der komplexen Wirklichkeit, sondern vielmehr darum den Schülern unterschiedliche Sichtweisen auf ein Problem zu bieten. Dadurch erhofft sich der mehrperspektivische Unterricht eine Handlungsfähigkeit der Schüler in komplexen Lebenssituationen. (vgl. ebd. S. 135 ff.)

2.1.1 Mehrperspektivität nach Ehni

Ehni hat den Begriff des mehrperspektivischen Unterrichts im Jahr 1977 für die Sportdidaktik greifbar gemacht, als er ihn mit handlungstheoretischen Inhalten verknüpft hat. Neumann (2004 b, S. 9) fasst die mehrperspektivische Ideen Ehnis folgendermaßen zusammen:

„Ehnis pädagogische Leitidee besagt, dass die Vermittlung des Sports in der Schule nicht auf eine bloße Reproduktion des außerschulischen Sports hinauslaufen dürfen. [...] Stattdessen soll Sportunterricht die Schüler anleiten, die Wirklichkeit des Sports auf möglichen Sinn zu befragen und sie zu einer speziellen und einer allgemeinen Handlungsfähigkeit befähigen.“

Um diese Handlungsfähigkeit herzustellen werden im Sportunterricht die Perspektiven benötigt. Durch unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema, sollen den Schüler/innen verschiedenen Zugänge dargeboten werden, mit denen sie sich identifizieren können. Ziel des Unterrichts soll sein, dass die Schüler/innen dazu befähigt werden, ihren Sport selbstständig ausüben zu können. Die Perspektiven nach Ehni sind: erkunden, üben, trainieren, wettkämpfen und spielen. (vgl. ebd.) Die Perspektiven sollen nun kurz beleuchtet

werden, um anschließend auf die Unterschiede zu der Mehrperspektivität von Kurz einzugehen.

- **Erkunden:** In dieser Perspektive geht es primär darum, etwas zu versuchen, was fremd und unvertraut ist. Die Auseinandersetzung mit etwas Neuem, soll dazu führen, sein derzeitiges Verhalten zu hinterfragen und neu zu beleuchten. Diese Perspektive steht oft im Widerspruch mit bereits erworbenen Wissensbeständen des persönlichen Sportverständnisses.
- **Üben:** Beschreibt die Wiederholung einer Handlung zur Festigung und Perfektionierung eines Könnens. Es geht auf Kosten des Erkundens, da die Konzentration auf eine Sache beschränkt ist.
- **Trainieren:** Trainieren wird nach Ehni sportwissenschaftlich gesehen. Es geht darum mehr Leistung zu erbringen als vorher durch Veränderung der Grundvoraussetzungen, wie etwa Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit, Ausdauer.
- **Wettkämpfen:** Bezieht sich auf die dem Sport zugrundeliegenden Handlung der Auseinandersetzung. Es geht um den Vergleich zwischen Personen oder Mannschaften. Dabei wird das Trainierte und Geübte zur Schau gestellt und getestet.
- **Spiele:** Spielen ist eine Handlung die zu Selbstzwecken betrieben wird. Es geht darum, aus dem bekannten Spiel herauszutreten und immer neue Situationen erleben und lösen zu müssen. Beim Spielen geht es sehr stark um das Erleben und die Lust am Spiel. Hierbei versucht man von der gewohnten Sicherheit (den Regeln des Spiels) zu einer Offenheit zu gelangen. Im Gegensatz zum Erkunden, wo das Ziel ist, durch neue Auseinandersetzungen Sicherheit zu schaffen. (vgl. Ehni, 2004, S. 48 ff.)

Unter diesen Perspektiven können Unterrichtsstunde, oder einzelne Themen der Stunde geplant werden. Welche Sportarten gewählt werden ist nicht die entscheidende Frage, da man jeden Inhalt aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten kann. (vgl. Kurz, 2004, S. 62)

Eine besondere Herausforderung besteht darin, diese Perspektiven in die schulischen Rahmenbedingungen zu integrieren. Ehni (1977, S. 131) bezeichnet dies als „die schulische Repräsentation sportlicher Wirklichkeit.“

Drei zentrale Begriffe von Ehnis mehrperspektivischen Konzept, auf die im Rahmen dieser Arbeit besonders eingegangen wird, sind:

- **Die Perspektive subjektiver und intersubjektiver Betrachtung:** Jeder Mensch hat eine eigene Perspektive zu Sport und Bewegung. Diese Perspektive ist aufgrund

der persönlichen Lebenssituation und Vergangenheit jeder Person unterschiedlich. Jedoch definiert sich Sport auch sehr oft durch Auseinandersetzung oder Zusammenspiel mit anderen Subjekten. Hierfür werden Regeln, Messwerte, Sprache gebraucht, um dieses Zusammenspiel zu ermöglichen. Durch diese Einflussfaktoren und die Kommunikation über Massenmedien erhält der subjektive Zugang zu Sport eine intersubjektive Komponente. In der Schule sollen Situationen hergestellt werden, die diese Auseinandersetzung in einem kleinen Rahmen ermöglichen. Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, die Auseinandersetzung mit seinen subjektiven Perspektiven zu thematisieren und mit anderen Menschen darüber sprechen zu können, um so einen Austausch mit anderen Perspektiven zu ermöglichen.

- **Die Perspektive der sprachlichen Repräsentation:** Der Austausch mit anderen Menschen passiert meist über die Sprache. Dies soll nicht nur der Sportlehrer instruieren, sondern vor allem von den Schülern erlebt werden. Durch die sprachliche Auseinandersetzung mit sportlichen Themen, sollen Kinder mehr über den Sport an sich erfahren und ihre erlebte Bewegung besser verarbeiten können. Diese Perspektive spielt auch stark mit den vorher erwähnten Punkten zusammen. Durch den intersubjektiven Austausch werden neue Möglichkeiten des Lernens eröffnet.
- **Die Ebene der Erkenntnisformen:** Ehni verweist hier auf das Zusammenspiel zwischen lernen mit dem Körper und lernen mit dem Geist. Also das Ausüben der sportlichen Bewegung und das darüber Sprechen. Die Schüler müssen die Bewegungen erfahren und selbst gestalten, um anschließend in einen Austausch miteinander zu treten. (vgl. ebd. S. 127 ff.)

Für den praktischen Teil der Arbeit sollen hier Anknüpfungspunkte entstehen, die den Schülern eben dieses Erleben ermöglichen sollen.

2.1.2 Mehrperspektivität nach Kurz

Ein weiterer Protagonist des mehrperspektivischen Unterrichts stellt Kurz dar. Er entwickelte parallel zu Ehni ein Konzept für den mehrperspektivischen Unterricht. Kurz passt sein Konzept laufend an und reagierte somit auch auf Kritik der Fachdidaktik. (vgl. Neumann, 2004 b, S. 9) Dabei beschäftigte er sich mit grundlegenden Fragen des Schulsports. Wie etwa dem institutionalisierten Lernen in der Schule, den subjektiven Perspektiven der Schüler und den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Schule. Er sieht sein Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts in seinem Grundlagenwerk: Elemente

des Schulsports, als Vermittlungsmedium zwischen Fachdidaktik und Schulalltag. (vgl. Kurz, 1990, S. 7 ff.)

Neumann (2004 b, S.9) fasst Kurz Idee wie folgt zusammen:

„Seine pädagogische Leitidee besagt, die Schüler zu einem sinnorientierten Handeln im Sport zu befähigen und ihnen die Vielfalt sportlichen Sinns aufzuzeigen. Nach Kurz ist ein Handeln im Sport nicht nur als ein sinngelitetes Tun zu verstehen, sondern auch als ein nach Sinn suchendes.“

Damit hat nach Kurz Sport nicht nur einen Sinn, sondern kann unter unterschiedlichen Sinngebungen praktiziert werden. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Sinnperspektiven des Sports ist für Kurz ein essenzieller Punkt in seinem Werk. Es geht darum den Schülern zu zeigen, dass der Sinn ihres sportlichen Handelns nur von ihnen selbst entdeckt werden kann. Die Schüler müssen das sportliche Angebot innerhalb und außerhalb der Schule überprüfen und für sich selbst den Sinn begründen.

Die sechs Perspektiven nach Kurz (vgl. 2004, S. 66 ff.) sind folgende:

- **Leistung:** Bei dieser Perspektive geht es darum, in Leistungssituationen des Sports bestehen zu können und mit ihnen umgehen zu lernen. Auch die geistige Einstellung zu Leistung soll thematisiert werden.
- **Miteinander:** Im Sport geht es sehr oft um die Auseinandersetzung mit anderen Individuen und Gruppen. Dieser gemeinschaftliche Umgang soll gelernt werden.
- **Ausdruck:** Ziel dieser Perspektive ist es, die expressiven Möglichkeiten seines Körpers kennen zu lernen. Die Leitfrage ist: Wie kann der Körper in der Bewegung gestaltet und geformt werden?
- **Eindruck:** Ziel dieser Perspektive soll es sein, möglichst viele Körpererfahrungen aufzunehmen. Es geht darum eine vielseitige Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln.
- **Wagnis:** Die Auseinandersetzung mit Situationen mit unbekannten Ausgang sollen hier thematisiert werden. Vor allem die Bewährung in eben diesen Situationen stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.
- **Gesundheit:** Hier steht der Beitrag des Sports zu einer gesunden Lebensweise im Mittelpunkt. Körperliches Wohlbefinden und ein besseres Verständnis für seinen Körper soll eine Auseinandersetzung mit dieser Perspektive vertiefen.

Dieses Konzept der Mehrperspektivität von Kurz findet auch Anklang in einigen Lehrplänen von deutschen Bundesländern. Durch unterschiedliche Sichtweisen sollen diese Perspektiven eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Thema Sport und Schulsport ermöglichen. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999)

Kurz betont, dass es nicht darum geht, die Perspektiven ausschließlich getrennt voneinander zu betrachten. Im Besonderen geht es um eine sinnhafte Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven. Dies ist nach Ehni und Kurz im Ermessen der Lehrkraft und der pädagogische Anspruch des Sportunterrichts. Dabei gilt es auch die schulischen Strukturen zu beachten, die materiellen Vorgaben der Schule und die Erwartungen der Gesellschaft an die Schule und den Sport. (vgl. Ehni, 1977, S. 131.)

2.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Kurz (2004, S.57) schreibt rückblickend auf das Aufkommen mehrperspektivischer Ideen um 1970:

„Bei einiger Unterschiedlichkeit unserer Entwürfe im Detail gingen wir doch alle von einer gemeinsamen Annahme aus: Mehrperspektivität dient im Sportunterricht nicht vorrangig dem Ziel, die Relativität allen Wissens zu erschließen, wie das für die meisten anderen Schulfächer nahe liegt. Im mehrperspektivischen Sportunterricht geht es vielmehr zunächst um die Förderung von Handlungsfähigkeit. [...] Als handlungsfähig wird darin ein Mensch vorgestellt, der sich in Kenntnis der Standpunktabhängigkeit jedes Urteils vernünftig und sinnvoll entscheiden kann.“

Sowohl Ehni als auch Kurz beziehen sich in ihren Werken sehr oft auf den Begriff der Handlungsfähigkeit. Der Wunsch den Schülern mehr beizubringen als das schlichte aneignen von Wissen. Beide Autoren beziehen diese Handlungsfähigkeit immer auf die Mehrperspektivität. Also die Fähigkeit, den Sport in unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten zu können. Nach Kurz bedeutet Handlungsfähigkeit auch, dass falls ein Kind keinerlei Sinn in seinem sportlichen Handeln feststellen kann, es auch keinen Sport betreiben muss.

Diese Handlungsfähigkeit betrifft wohl auch die Auswahl der Perspektiven, die bei beiden Autoren unterschiedlich ausfällt, jedoch vom Sinn her auch sehr starke Ähnlichkeiten aufweist.

Beide Protagonisten erkennen Wettkämpfen bzw. Leistung und Erkunden bzw. Wagnis als einen wichtigen Baustein in ihrer These zu mehrperspektivischen Unterricht an. Das sich miteinander Messen und die Auseinandersetzung in sportlichen Situationen, welche nicht zu einem alltäglichen Handeln gehören, haben beide Modelle gleich.

Ehni geht anschließend einen etwas sportorientierteren Weg. Mit den Perspektiven Üben und Trainieren beschreibt er ein sehr ähnliches Phänomen. So ist das Üben die Arbeit an der Sache um sportlich besser zu werden, wohingegen das Trainieren mehr die körperliche Anpassung des sportlichen Tuns ist. Die letzte Perspektive bei Ehni ist das Spielen, welches als eigene Perspektive Erwähnung findet. Ehni beschreibt einen

sportwissenschaftlichen Zugang, wohingegen Kurz versucht einen Konsens zwischen seinem Konzept und fachdidaktischen Ansprüchen zu finden. (vgl. Kurz, 2004, S. 60)

Die drei letztgenannten Perspektiven, finden bei Kurz keinerlei Erwähnung. Er konzentriert sich mehr auf die sinnliche und gesellschaftliche Ebene des Sports. So finden die Perspektiven Ausdruck und Eindruck bei ihm Platz, wo es darum geht, mit seinen Körper zu kommunizieren und seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen, beziehungsweise Informationen von der Umwelt aufzunehmen. Auch die Perspektive Gesundheit hat einen stark gesellschaftlichen Charakter, ist es doch eine Zuschreibung die mit dem Sport seit jeher Hand in Hand geht. (vgl. Kurz, 2004, S. 63 ff.) Ganz essenziell für diese Arbeit wird auch die Perspektive Miteinander sein. Die Auseinandersetzung mit anderen Menschen und anderen persönlichen Perspektiven ist eine Fähigkeit, die im Leben eines jeden Individuums eine zentrale Rolle spielt.

Durch die Perspektivierung des Unterrichts eröffnen sich viele Möglichkeiten, sowohl für Schüler, als auch für Lehrer. Durch den Perspektivenwechsel können Widersprüche didaktisch angeleitet werden, welche die Schüler lösen müssen. Durch diese Auseinandersetzung werden Schüler dazu aufgefordert, in einem sicheren Umfeld an komplexen Problemen zu arbeiten. Hierdurch wird eine Transferleistung zu gesellschaftlichen Problemen erwartet. Durch die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven soll ein einfühlsames und achtungsvolles Klima im Unterricht erzeugt werden. Sowohl die Schüler, als auch die Lehrer, müssen sich mit unterschiedlichen Perspektiven zum Sport auseinandersetzen. Die größte Hoffnung der Mehrperspektivität ist, allen Schülern einen Anknüpfungspunkt zum Sport zu bieten. Somit der Anspruch, jeden Schüler dort abzuholen, wo er derzeit steht.

Jedoch finden sich auch Stolpersteine für einen mehrperspektivischen Unterricht. So kann Mehrperspektivität zu einer Überforderung der Schüler führen, indem sie bereits etablierten Lösungen erneut hinterfragen und somit unsicherer in ihrem Verhalten sind. Ein zentrales Problem jedes Unterrichts ist es, wenn zu viel Wert auf einen Inhalt oder Vermittlungsmethode gelegt wird. Wenn es Neigungen der Lehrperson zu einer Perspektive gibt, kann dies zu Problemsituationen und einseitigem Unterricht führen. Darüber hinaus benötigt mehrperspektivischer Unterricht auch eine zugrundeliegende Theorie der Lehrperson. Zentrale Fragen wie: „Wann soll ein Perspektivenwechsel passieren?“ und „Wie wird der Perspektivenwechsel angeleitet?“ müssen von der Lehrperson im Vorfeld klar strukturiert werden. (vgl. Neumann, 2004 b, S. 12 ff.)

Beide Autoren sind sich darüber hinaus bewusst, dass die Auswahl der Perspektiven sehr subjektiv ist. Dies ist auch ein großer Kritikpunkt an den Theorien der Mehrperspektivität.

Wenn es keine richtigen und falschen Perspektiven im Unterricht gibt, wo soll man dann beginnen und aufhören Perspektiven zu erfinden? So lassen sich für beinahe alle Perspektiven, die es im Sport zu formulieren gilt, pädagogische Begründungen finden. Kurz führt dies auf die Problematik der Theoriebildung an sich zurück. So soll die Theorie dabei helfen, in der Praxis besser handeln zu können. Jedoch wird es nicht möglich sein einen mehrperspektivischen Zugang zu finden, welcher alle Ansprüche an das Unterrichtsfach Sport erfüllt und trotzdem noch eine praktisch umsetzbare Handlungsanleitung liefert. (vgl. Neumann, 2004 b, S. 11)

Abschließend soll noch kurz auf die praktische Umsetzung der Mehrperspektivität eingegangen werden. Hierfür bietet sich der Lehrplan in Nordrhein-Westfalen (NRW) sehr gut an, da Mehrperspektivität in diesem deutschen Bundesland fix in den Lehrplan aufgenommen wurde. So sind im Lehrplan für Nordrhein-Westfalen folgende Perspektiven aufgelistet:

- „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern
 - Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten
 - Etwas wagen und verantworten
 - Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
 - Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen
 - Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.“
- (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999, S. 31 ff.)

Sinngemäß sind es dieselben Perspektiven wie bei Kurz, lediglich die Formulierung ist etwas ausführlicher. In der Literatur wird der Lehrplan aus NRW auch immer wieder als Pionierarbeit zu Mehrperspektivität angegeben, da hier der Zugang von Kurz eine gesetzliche Grundlage gefunden hat. Die Perspektiven wurden im Lehrplan für Bewegung und Sport festgelegt und sind somit für alle Lehrer dieses Bundeslandes verpflichtend.

Interessant wäre hier wohl eine Vergleichsstudie zum Unterricht im Bundesland NRW im Vergleich zu anderen Bundesländern oder Ländern. Denn eine gängige Kritik an Lehrplänen ist, dass die Umsetzung sehr schwer zu kontrollieren ist. In der Literatur wird dann von einem heimlichen Lehrplan gesprochen. Also die Sozialisation der Kinder außerhalb des Lehrplans. Dieser kann sowohl ergänzend als auch divergent zum Lehrplan sein. Auch die aktuelle politische Entwicklung zu mehr Schulautonomie spielt hier eine zentrale Rolle. So sollen Schulen befähigt werden, immer mehr Verantwortung selbst zu übernehmen und schulintern zu regeln. (vgl. Kurz & Wolters, 2004, S. 47) Die zentrale Frage ist, wie die Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrer oder Lehrerkollegien aussieht und wie ihre Interpretation des mehrperspektivischen Lehrplans in NRW ausfällt.

2.2 Kompetenzorientierung

Der Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts ist derzeit allgegenwärtig. Er wird nicht nur in einem wissenschaftlichen Diskurs behandelt, sondern hat auch bereits die Massenmedien erreicht. Dabei ist zu beobachten, dass Kompetenzorientierung sich in einem steten Wandel befindet. Seit neuestem ist im massenmedialen Diskurs von digitalen Kompetenzen die Rede. (vgl. Ostermann, 2017) Der Begriff hat noch lange nicht seinen Zenit erreicht und wird den Bildungsdiskurs in Österreich noch einige Jahre stark beeinflussen.

Was wird nun im Allgemeinen unter Kompetenzorientierung im Schulkontext verstanden und wie kam es zu diesem Begriff?

Länderübergreifende Vergleichsstudien zwischen Schulsystemen (etwa PISA) ermöglichten es Anfang des 20. Jh. eine Rangreihenfolge von Schulsystemen zu erstellen. Der deutschsprachige Raum gehört hier zum unteren Mittelfeld, woraufhin das Bildungssystem in Österreich und Deutschland zeitweise im Mittelpunkt medialer Betrachtung lag. Die Folge daraus war die grundlegende Frage der Qualitätssicherung an Schulen. Durch hohe Staatsverschuldung war eine quantitative Steigerung der finanziellen Ausgaben keine leistbare Möglichkeit. Daher suchte man qualitative Veränderung und hinterfragte den Output des Bildungssystems. Um eine Vergleichbarkeit innerhalb von Schulen, Schulclustern und Ländern zu ermöglichen ist der nächste Schritt die Einführung von Bildungsstandards. Bei diesen Standards liegt derzeit das Augenmerk auf Outcome-Standards, also was Schüler können sollen. Kompetenzen dienen dazu, Outcome-Standards formulieren zu können. Diese sollen das Handeln der Schüler beschreiben und nicht das Wissen oder die motorische Leistung die sie sich im Rahmen des Unterrichts angeeignet haben. (vgl. Kurz & Gogoll, 2010, S. 228 ff.; vgl. Aschebrock & Stibbe, 2008) Durch Änderungen in Lehrplänen, Schulschwerpunkten und Evaluationen soll eine Veränderung in den Schulen angestoßen und Kompetenzen in den Mittelpunkt des Schulalltags gestellt werden. Diese Veränderung vom Abfragen von Wissen und Können hin zu einem Verständnis und einer Verknüpfung von Wissen und Können in angewandten Situationen wird als Kompetenzorientierung bezeichnet. Diese Kompetenzorientierung wird im bildungswissenschaftlichen Kontext auch oft als Handlungsfähigkeit beschrieben. So ist ein grundlegendes Erziehungsziel, die Mündigkeit, ein Abbild unterschiedlicher Kompetenzen, je nachdem welchen Lebensbereich es betrifft. Die Umsetzung dieser Handlungsfähigkeit benötigt den Willen des Individuums und auch die Fähigkeit Situationen zu erkennen, in denen gewisse Kompetenzen gefragt sind. Diese ist nicht angeboren, sondern muss im Erziehungsprozess geschult werden. (vgl. Gogoll, 2009, S. 52)

Wie diese Umsetzung in der Praxis aussehen könnte, soll anhand von zwei Beispielen näher beleuchtet werden.

Das erste Modell (Abb. 1) stammt aus der Handreichung für kompetenzorientiertes Lehren und Lernen des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) des Landes Österreich. In den Zeilen ist der zu vermittelnde Lehrstoff formuliert, welcher vom Lehrplan abgeleitet wird. In den Spalten finden sich die zu bearbeitenden Kompetenzen. Die Kompetenzen sind darüber hinaus nach Handlungsvorschlägen unterteilt, die der Lehrkraft einen besseren Überblick bieten soll. Auch die drei Dimensionen des Kompetenzmodells der Handreichung finden hier ihren Platz mit den Begriffen: Können, Wissen und Wollen. Dies bezieht sich auf die eingangs erwähnte Verknüpfung des Wissens und Könnens. Hierfür benötigt es ein Wollen des Schülers, dies auch zu leisten.

In diesem Kompetenzmodell findet sich auch eine Perspektivierung des Unterrichts. Jedoch wird in der Handreichung nicht näher darauf eingegangen, was die Grundlage dieser Perspektiven ist. (vgl. Amesberger & Stadler, 2014) Vergleicht man die Perspektiven des Modells mit den „Sinngestaltungen“ aus dem Lehrplan für Bewegung Spiel und Sport, fällt auf, dass die Wahrnehmungsfähigkeit keinen Platz in diesem Modell findet. Im Lehrplan findet sich kein Hinweis auf das Wort Perspektive oder auf einen Einfluss vom Lehrplan aus NRW beziehungsweise Kurz oder Ehni, obwohl bei gewissen Punkten Überschneidungen von Perspektiven zu „Sinngestaltungen“ ersichtlich werden. (vgl. BMB, 2016 b, S. 2) Der praktische Zugang dieses Modells ist augenscheinlich. So kann die Lehrkraft in dem Raster eintragen, welche Bereiche bereits erledigt wurden und welche noch zu erledigen sind. Dies ermöglicht eine gute Übersicht zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres. In der Handreichung wird explizit erwähnt, dass dieses Modell keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Die Lehrkräfte werden dazu aufgefordert das Raster zu ergänzen oder den individuellen Schulschwerpunkten anzupassen. Darüber hinaus sollen im Laufe des Jahres alle Perspektiven und Kompetenzen vertreten sein. (vgl. Amesberger & Stadler, 2014, S. 12)

KOMPETENZMODELL Sekundarstufe I und II			SELBST-KOMPETENZ			SOZIAL-KOMPETENZ			METHODEN-KOMPETENZ			FACH-KOMPETENZ		
			KÖRPERBEZOGEN	KOGNITIONS- und SOZIALBEZOGEN	EMOTIONSBEZOGEN	REGELN und FAIRNESS	KOMMUNIKATION und KOOPERATION	AUFGABEN, ROLLEN und LEITEN	LERNEN LERNEN	PLANUNG und ORGANISATION	SICHERHEIT und GESUNDHEIT	KONDITIONELLE und KOORDINATIVE FÄHIGKEITEN	SPORTARTSPEZIFISCHES KÖNNEN und WISSEN	SPORTARTÜBERGREIFENDES KÖNNEN und WISSEN
			KÖNNEN			+ WISSEN			+ WOLLEN					
LEHRSTOFF	ALLG. SPORTMOTORISCHE FÄHIGKEITEN	SPIELEN + LEISTEN + GESUNDHEIT + GESTALTEN + ERLEBEN												
	TURNEN													
	LEICHTATHLETIK													
	SCHWIMMEN													
	SPORTSPIELE													
	GYMNASTIK, TANZ, AKROBATIK													
	ROLL- und GLEITSPORTARTEN													
	ZWEIKÄMPFE													
	WEITERE SPORTARTEN													

Abbildung 1: Kompetenzmodell BMUKK (Amesberger & Stadler, 2014, S. 14)

Das zweite Modell das vorgestellt wird ist von Eckart Balz 2011 entworfen worden. Balz beschreibt in seinem Artikel auch die Unvollständigkeit und Ausbaufähigkeit seines Modells. Ein großer Vorteil von diesem Modell ist, dass die Dimensionen der Perspektiven sehr stark an denen von Kurz und dem Lehrplan aus NRW angelehnt sind. Damit hat es eine sehr hohe Anschlussfähigkeit an populäre pädagogische Orientierungen. Es wird klar ersichtlich, dass es eine Verschmelzung von Kompetenzen und Perspektiven gibt. Balz (2011 b, S. 53) beschreibt dies in seinem Artikel wie folgt:

„... oder innerhalb der Perspektiven bestimmte Kompetenzen entlang eines perspektivisch akzentuierten Könnens, Wissens und Wollens zu entfalten. [...] Dem zweiten Weg folgend, schlage ich vor, pädagogische Perspektiven als Kompetenzbereiche zu fassen und dafür Kompetenzerwartungen auszuweisen.“

Balz beschreibt, dass sich die Begriffe der Kompetenz und der Perspektive ergänzen sollen. In seinem Modell werden sie auch zusammengefasst und um die drei „Handlungsdimensionen“ erweitert. (Amesberger & Stadler, 2014, S.16)

Diese drei Handlungsdimensionen finden lediglich Platz im Modell von Balz. In der Handreichung vom BMUKK werden sie zwar erwähnt, im Modell wurden sie jedoch nicht berücksichtigt. Die Punkte Perspektivenaneignung, Perspektivendurchdringung und Perspektivenüberschreitung haben einen ähnlichen Inhalt wie im ersten Modell. Hier

werden sie jedoch als Reproduktion, Transfer und Reflexion/ Problemlösen formuliert. (vgl. ebd.)

Der größte Nachteil dieses Modells ist der nicht inkludierte praktische Zugang. Es ist als Gedankenstütze für Lehrer gedacht, aber es bietet keine Möglichkeit einen allgemeinen Überblick über einen längeren Zeitraum zu schaffen. Die Inhalte aus Bewegung, Spiel und Sport werden vorausgesetzt und nicht näher erwähnt. Dies ermöglicht es Lehrkräften selbstständiger vorzugehen, jedoch kann es auch passieren, dass man sich in diesem Modell verliert und keinen praktischen Nutzen für seinen Unterricht daraus zieht.



Abbildung 2: Kompetenzmodell nach Balz (Balz, 2011 b, S. 53)

Zusammengefasst kann gesagt werden: Die große Stärke des Modells von Balz ist die Anschlussfähigkeit an gängige Lehrpläne in Deutschland. Der praktische Nutzen des Modells des BMUKK bietet eine gute Unterstützung, das eigene Lehrerhandeln kritisch zu hinterfragen und besser zu strukturieren.

2.3 Sozialkompetenz

Das Thema Sozialkompetenz ist in der Gesellschaft allgegenwärtig. Sei es im Arbeitsumfeld, in der Schule oder im Privatleben. Menschliches Handeln entsteht immer in Interaktion mit anderen Menschen. Als immanenter Teil des Lebens, gehen damit immer neue Erlebnisse einher. Hier stellt sich die Frage, wie man Jugendliche auf die Herausforderungen der Gesellschaft angemessen vorbereiten und sie mit den Normen und Werten eben dieser vertraut machen kann. (vgl. Pühse, 1994, S. 7 f.)

Grob & Maag Merki (vgl. 2001, S. 368) verweisen in ihrem Werk auf vier zentrale Charakteristika für den Begriff Sozialkompetenz:

1. Interaktionskontext: In sozialer Interaktion zwischen Menschen wird Sozialkompetenz sichtbar. Dies drückt sich im persönlichen Umgang der interagierenden Individuen aus.
2. Situationsspezifität: Werte und Normen der Gesellschaft sind richtungsweisend in sozialer Interaktion. Jedoch spielen die vorliegenden Erfordernisse auch eine Rolle, wie soziale Interaktion gestaltet wird.
3. Zielrealisierung: Durch die soziale Interaktion zwischen zwei Individuen wird immer versucht ein Ziel zu erreichen.
4. Zweckrationalität: Wie sozial gehandelt wird, hängt von den verwendeten Mitteln ab, welche der Zielrealisierung untergeordnet werden.

Die beiden letzten Punkte dieser Struktur haben einen etwas manipulativen Charakter. In diesem Konzept verfolgt soziale Interaktion immer ein Ziel, welches auch einen sehr egoistischen Hintergrund haben kann. So ist es möglich, dass der Gesprächspartner sehr schnell zu einem Objekt des persönlichen Vorteils verkommen kann. Hierbei kann es passieren, dass Bedürfnisse des Partners ins Hintertreffen geraten und dem eigenen Interessen untergeordnet werden. Interessant ist Punkt 2 dieser Struktur, der besagt, dass Menschen Werte und Normen kennen, diese jedoch situationsspezifisch neu interpretieren und ausführen. Punkt 1 des Konzepts wird für die Unterrichtskonzeptionen eine bedeutende Rolle spielen. Ziel der Konzeptionen soll es sein, eben solche Situationen herzustellen in denen Schüler ihre sozialen Kompetenzen ausprobieren können. Hier gibt es einen Querverweis zur Definition von Sozialkompetenz, wonach soziales Handeln nur durch die Interaktion selbst erlebbar wird. (vgl. Lersch, 2007, S. 37)

Eine weitere Möglichkeit Sozialkompetenz zu strukturieren zeigen Perren und Malti (2008) auf:

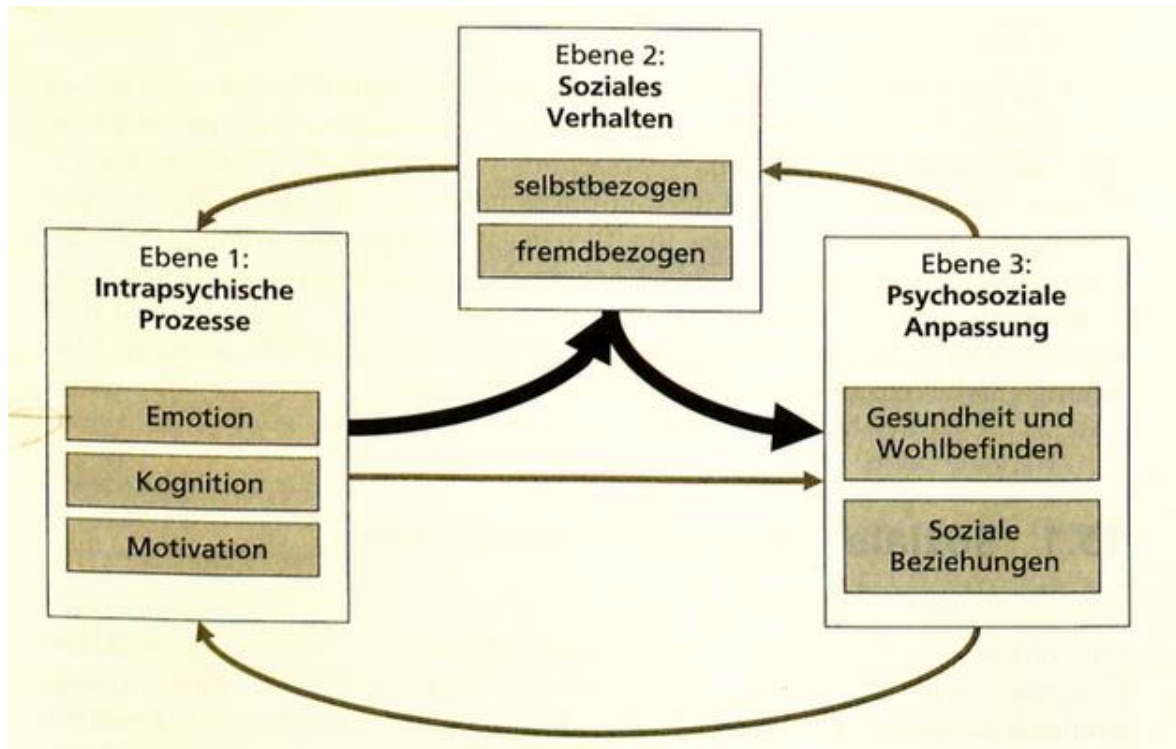


Abbildung 3: Drei-Ebenen Modell (Perren & Malti, 2008, S. 266)

In diesem drei-Ebenen Modell unterscheiden sie zwischen intrapsychischen Prozessen, sozialem Verhalten und psychosozialer Anpassung. In der ersten Ebene geht es um Schlagwörter wie: Problemlösefähigkeit, Empathie, Emotionsregulierung. Wie das Individuum mit eben diesen Themen umgeht und den Umgang erlernt.

Bei Ebene zwei geht es um die sozialen Kompetenzen, etwa wie sich ein bestimmtes Verhalten ausdrückt oder zeigen kann. Im Mittelpunkt der Betrachtung liegt die Vereinbarkeit persönlicher Interessen mit Interessen von Gruppen oder anderen Menschen. Diese Ebene kann in selbst und fremdbezogenes soziales Verhalten unterteilt werden. Somit kann sich die Betrachtung auf soziales Verhalten zwischen Menschen richten, oder auf den persönlichen Umgang mit sozialem Verhalten.

Bei Ebene drei sollen die Probleme von schlechter sozialer Kompetenz beleuchtet werden. Welche Folgen durch ein antisoziales Verhalten entstehen können und worauf dies Einfluss hat. Nach den Autoren, gibt es keine Reihenfolge in denen diese drei Ebenen miteinander agieren. In diesem Modell gibt es auch keine Hierarchien. Es wird sogar betont, dass sie sich in einer steten Interaktion befinden und sich gegenseitig beeinflussen.

Für Perren und Malti hat dieses Modell vor allem die Funktion, wissenschaftlich (noch) nicht gestellte Fragen aufzudecken. In dieser Arbeit ist es insofern interessant, als dass es eine

gute Übersicht über mögliche Ausprägungen der Sozialkompetenz gibt. (vgl. Perren & Malti, 2008, S. 265 f.)

Die ersten beiden Ebenen sind von besonderer Bedeutung für diese Arbeit. Im Sportunterricht müssen Schüler oft mit neuen Situationen umgehen lernen. Problemlösefähigkeit, Empathie und Emotionsregulierung sind hier Begriffe, die in jeder Sportstunde von zentraler Bedeutung sind. Auf Ebene 2 zeigt sich eben dieser Umgang unter den Schülern. Die Stundenkonzeptionen sind darauf ausgelegt, Situationen für die Schüler zu erzeugen, welche sie vor neue Herausforderungen stellen und in denen sie sich mit Mitschülern auseinandersetzen müssen. Auf die 3. Ebene liegt im Rahmen dieser Arbeit kein Fokus, da es hierfür einen längeren Betrachtungszeitraum benötigen würde.

Das BMUKK versucht den Begriff Sozialkompetenz mehr an Beispielen zu veranschaulichen. So ist Sozialkompetenz nach den Richtlinien aus dem aktuellen Kompetenzkatalog wie folgt definiert:

„Unter SOZIALKOMPETENZ versteht man Fähigkeiten und Einstellungen, die für gelingende soziale Interaktion notwendig sind. Dazu gehören Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollen- und Funktionsverständnis, Rollendistanz und Identitätsdarstellung, Führungskompetenz, Integrationsfähigkeit, Empathie und die Fähigkeit zu fairem Handeln.“ (Amesberger & Stadler, 2014, S. 13)

Es stellt keinen Versuch dar, den Begriff wissenschaftlich zu definieren, jedoch bietet es eine gute praktische Vorstellung, was unter Sozialkompetenz im Schulkontext zu verstehen ist. Darüber hinaus gibt es Überschneidungen zwischen Sozial- und Selbstkompetenz nach den Definitionen des BMUKK. So fallen etwa Begriffe wie Emotionsregulation, Konsequenzerwartung, Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung oder Selbstkenntnis unter den Begriff der Selbstkompetenz. (vgl. ebd.) Gerade diese Begriffe entstehen oft in Auseinandersetzung mit anderen Menschen im Sportunterricht, daher könnte man sie auch im erweiterten Feld der Sozialkompetenz sehen. (vgl. Groob & Maag Merki, 2001, S. 368 f.) Wenn man nun die letztgenannte Definition von Amesberger und Stadler mit den vier Charakteristika von Grob & Maag Merki vergleicht, lässt sich feststellen, dass der Begriff der Sozialkompetenz ein sehr breites Spektrum abdeckt. Gerade die beiden letzten Punkte *Zielrealisierung* und *Zweckrationalität* vermitteln einen zielgerichteten Charakter des Begriffs. Sozialkompetenz ist dazu da, Ziele zu erreichen, hierfür gibt es unterschiedliche Methoden die angewendet werden können. Diese Methoden gilt es mitunter in der Schule zu erwerben um seine Ziele zu erreichen. Soziale Interaktion ohne Ziel gibt es in dieser Charakterisierung nicht. Somit wären Begriffe die bei Amesberger und Stadler vorkommen, manchmal sogar hinderlich. Integrationsfähigkeit, Empathie oder faires Handeln kann Individuen daran hindern, ihre Ziele zu erreichen. (vgl. ebd.)

Der schulische Begriff der Sozialkompetenz durch Amesberger & Stadler ist ein einfühlsamerer. Termini wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Empathie oder faires Handeln beschreiben einen Zugang, welcher stark auf den Interaktionspartner ausgerichtet ist. Nicht die persönliche Zielerreichung steht im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern der Prozess zu einer gemeinsamen Lösung. Das Hauptaugenmerk der schulischen Betrachtung von Sozialkompetenz liegt mehr auf dem *Interaktionskontext*. Welche Möglichkeiten hat der Mensch, sein soziales Handeln zu beeinflussen, um mit anderen Menschen besser in Verbindung zu treten.

Das Modell von Perren & Malti hilft zu verstehen, dass soziale Interaktion niemals isoliert betrachtet werden darf. Darüber hinaus bietet es die Möglichkeit größere Zusammenhänge in sozialen Prozessen besser zu verstehen.

Denn der empirische Zugang zur Sozialkompetenzforschung basiert meist darauf, dass einzelne Aspekte des Konstrukts näher beleuchtet werden. Dies lässt genauere Aussagen über spezielle Deskriptoren der Kompetenzorientierung treffen, verhindert jedoch einen Überblick zu schaffen über die Fähigkeiten des Schülers. (vgl. Grob & Maag Merki, 2001, S. 370 f.)

3. Forschungssetting – Methoden der Bearbeitung

Die vorliegende Arbeit weist einen fachdidaktischen Schwerpunkt auf. Ziel ist es Handlungsanweisungen für Sportlehrer/innen zu erarbeiten, welche in der Praxis Verwendung finden. Hierfür wird die Arbeit in drei Teile untergliedert.

Der erste Teil setzt sich mit grundlegenden Begriffen und der Theoriediskussion auseinander. Die Begriffe und aktuellen Forschungsmodelle sollen bearbeitet werden, um eine theoretische Forschungsgrundlage für die Arbeit zu schaffen. In diesem Abschnitt wird die dominante Forschungsstrategie ein theoretisch-hermeneutischer Zugang sein. Gängige Literatur wird gesichtet und für die Arbeit passende Modelle und Gedanken formen die theoretische Grundlage der Arbeit.

Der zweite Teil stellt das Herzstück der Arbeit dar. Hierfür wird eine mittelfristige Unterrichtsplanung ausgearbeitet im Rahmen von vier Doppelstunden. Der Inhalt der Stunden orientiert sich am Titel der Arbeit und wird in Form von spielerischen Bewegungshandlungen nähergebracht. Diese Unterrichtskonzeptionen werden am BRG Klosterneuburg bei einer fünften Klasse (9 Schulstufe) unter der Supervision des Klassenlehrers gehalten. Hierbei sollen sie auf die Schultauglichkeit geprüft und anschließend für die Arbeit angepasst werden. Die dominante Forschungsstrategie dieses Abschnitts ist eine empirisch-qualitative. Im Rahmen der Unterrichtskonzeptionen gibt es

immer wieder Evaluationsmöglichkeiten für die Schüler, welche anschließend für den dritten Teil der Arbeit die Grundlage bilden.

Der dritte Teil stellt einen Vergleich zwischen Theorie und Praxis dar. Basis dafür ist der theoretische Teil der Arbeit und die Unterrichtskonzeptionen, welche in der Schule ausprobiert wurden. In diesem Teil gibt es auch die Möglichkeit die unterschiedlichen Feedbacks der Schüler in die Arbeit einfließen zu lassen. Die Evaluierung des mittelfristigen Unterrichtsvorhabens findet mittels standardisierten Fragebogens statt, welcher von den Schülern am Ende der vierten Doppelstunde ausgefüllt wird. Die dominante Forschungsstrategie dieses Abschnitts ist somit ein Verschnitt aus den ersten beiden Teilen. Durch den dritten Teil sollen praxistaugliche Handlungsanweisungen formuliert werden können.

4. Forschungsgrundlagen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den vorliegenden Forschungsfragen für die Arbeit. Die Forschungsfragen werden im Bezug zur vorliegenden Theorieauseinandersetzung gestellt. Es wird erläutert welche Theorien für die Fragestellungen und die Stundenplanungen zu Hilfe gezogen und auf welche Werke Bezug genommen wurde.

4.1 Forschungsfragen

Die Forschungsfragen dienen der Präzisierung der Arbeit und den zu untersuchenden Faktoren. Diese werden am Ende der Arbeit, nach der Durchführung der Praxis, evaluiert und beantwortet.

- Ausarbeiten einer passenden Bezugstheorie für die Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Kompetenzorientierung und Sozialkompetenz.
- Wie kann festgestellt werden, dass die zu vermittelnden Kompetenzen von den Schülern verstanden wurden?
- Wie muss Unterricht gestaltet werden, um Sozialkompetenz optimal zu vermitteln?
- Welche Parameter müssen verwendet werden, um Sozialkompetenz im Sportunterricht evaluieren zu können?
- Wie muss kompetenzorientierter Unterricht nach Vorlage von Lehrplänen und dem BMUKK geplant werden?

Die praxisbezogene Fragestellung dieser Arbeit lautet:

Wie muss Unterricht gestaltet sein, um den Begriff Sozialkompetenz optimal zu vermitteln?

- Mehrperspektivisch: Unterricht muss von unterschiedlichen Blickwinkeln gestaltet werden, denn dadurch erfahren die Schüler die Vielseitigkeit ihrer Handlungen.
- Selbst gestaltet: Die Schüler sollen auf den Unterricht aktiv einwirken können. Sie müssen ihn mitgestalten, aber auch mit den Konsequenzen umgehen lernen.
- Erleben: Die Schüler müssen am Unterricht teilnehmen und die Spiele, die sie selbst gestalten, erleben können. Dann wird es ihnen leichter fallen, das Erlernte auch zu behalten.
- Umgang miteinander: Die Schüler sollen sich mit Situationen befassen, welche sie in der Gruppe gemeinsam lösen müssen. Dieser Austausch untereinander rückt die Sozialkompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Diese Theorien zur Gestaltung des Unterrichts sollen im Rahmen der Arbeit überprüft werden. Die Fragen des Praxisbezugs werden zum Teil im Evaluationsbogen abgefragt. Die Reflexion der Stunden durch die Lehrperson und den Betreuungslehrer stellt eine weitere Evaluationsmöglichkeit dar.

4.2 Bezugstheorien der Arbeit

Die wissenschaftlichen Bezugstheorien dieser Arbeit wurden eingangs kurz erläutert und werden nun begründet.

Im Bereich der Mehrperspektivität orientiert sich diese Arbeit stark am Konzept nach Kurz und dem Nordrhein-Westfälischen Lehrplan. Grund dafür ist die Praxistauglichkeit dieses Ansatzes und der damit einhergehenden besseren Vergleichbarkeit mit deutscher Literatur, die sich auf eben dieses Modell bezieht. (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 1999; Aschebrock & Stibbe, 2008; Balz & Neumann, 2015) Einige dieser Perspektiven finden auch Erwähnung im Kompetenzmodell des BMUKK, damit sind auch hier Überschneidungen gegeben. Dies leitet über zum verwendeten Kompetenzmodell für diese Arbeit, welches den theoretischen Rahmen der Konzeptionen beschreiben wird.

Als Grundlage dient das Kompetenzmodell des BMUKK. Es ist eine empfohlene Vorgabe des Ministeriums und damit auch des Landesschulrats. Die Praxistauglichkeit des Modells wurde eingangs bereits herausgestrichen. Es bietet viele Möglichkeiten, langfristige Planungen übersichtlicher zu gestalten und auch für mittelfristige Planungen kann es verwendet werden. Als direkte Handlungsanweisung für Lehrer/innen liegt es nahe, dieses Modell für die Strukturierung der Unterrichtskonzeptionen zu verwenden.

Auch beim Begriff der Sozialkompetenz wird auf das BMUKK zurückgegriffen. Die praxisnahe Definition und die unmittelbaren Beispiele helfen dabei, den Begriff für die

Schule besser fassbar zu machen. Er bietet auch Parameter die im Rahmen einer Evaluation abgefragt und in der Interaktion der Schüler sichtbar werden.

Die ersten Ideen zu den Unterrichtskonzeptionen stammen von drei Artikel aus der Zeitschrift Sportpädagogik. (vgl. Balz & Neumann, 2015; Schindler & Bergmann, 2015; Feth, 2016) Weiteren Einfluss darauf hatte die Lehrveranstaltung „Weitere Sportspiele“ an der Universität Wien, die sich mit der systematischen Verbesserung von Sportspielen auseinandersetzt (vgl. Kolb, 2012) Auch die Lehrveranstaltungen „Unterrichtspraktische Studien“ am Institut für Sportwissenschaften hatten einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung dieser Arbeit. (vgl. Kleiner, 2007; Grießel, 2007)

4.3 Das sportliche Spiel und seine Regeln

Ein für Schüler/innen zentraler Aspekt des Sportunterrichts ist die schlichte Frage: „Wann dürfen wir spielen?“. Das sportliche Spiel hat im Bewegungs- und Sportunterricht eine ganz spezielle Rolle. So wird es von den Schülern oft als ein Spielen „dürfen“ formuliert, wohingegen andere Bewegungsformen oder Übungen als „müssen“ formuliert werden. (vgl. Söll & Kern, 1999, S. 136) In der Lebenswelt der Schüler stellt das Spiel eine zentrale Rolle im Sport dar. Das Bild des Sportspiels kann ein sehr divergentes sein. Für Schüler, die sehr viel Sport außerhalb der Schule betreiben und Sportspiel affin sind, ist es eine Möglichkeit sich mehr Selbstbewusstsein und Zuversicht zu holen. Gerade die Auseinandersetzung außerhalb einer gewohnten Gruppe, etwa dem Verein, stellt die Schüler vor neue Herausforderungen und möglicherweise auch in den Mittelpunkt der Klasse.

Für Schüler, die diese Erfahrung noch nicht gemacht haben, kann die Auseinandersetzung mit Sportspielen jedoch auch eine besondere Herausforderung darstellen. An Spielhandlungen nur sehr begrenzt teilzunehmen, nicht ins Spiel involviert zu werden und wenn, dann nicht zu wissen wie mit der Situation umzugehen ist, kann zu einer Negativspirale führen, welche sie das Interesse an diesen Bewegungshandlungen verlieren lässt. (vgl. Kolb, 2012, S. 35 ff.)

Das Spiel bietet jedoch auch eine Freiheit an, die im übrigen Sportunterricht oft nicht zum Tragen kommt. Nämlich die individuelle Teilhabe am Spiel selbst. Die Schüler können selbstständig entscheiden, wie viel sie mitspielen wollen. Auch der Ausgang des Spiels ist immer ein anderer und viele Faktoren können benannt werden, die Schuld an Sieg oder Niederlage sind. So wird das Individuum in seinen Aufgaben und Zuständigkeiten entlastet und andere Gründe übernehmen die unangenehmen Aspekte des Sports, wie etwa Versagen, Angst oder Niederlagen. Die Möglichkeit das Spiel als Druckmittel für Schüler zu verwenden, wird von Sportlehrkräften sehr gerne verwendet um vorhergehende

Übungsformen zu rechtfertigen. Dieses Vorgehen verschärft den „sportpädagogischen Dualismus“ zwischen „Spiel“ und „Sport“ (vgl. Söll & Kern, 1999, S. 136)

Ein weiterer Aspekt, mit dem sich das Sportspiel im Unterricht immer wieder auseinandersetzen muss, ist die Unterteilung in die großen und kleinen Sportspiele. Die großen Sportspiele, stellen die Mannschaftssportarten dar, die die Schüler entweder aus ihrer Vereinstätigkeit oder dem Fernsehen kennen. Dementsprechend haben sie eine Vorbildfunktion für die Lernenden. Der Hauptaspekt der großen Sportspiele liegt im direkten Duell mit einer anderen Mannschaft. Die dominante Perspektive ist die Leistung im Wettkampf, dieses Ergebnis wird über die meisten anderen Perspektiven gestellt. Für Schüler werden diese Mannschaftsspiele oft als die „richtige“ Version der Sportspiele wahrgenommen, weil sie über alle Kanäle, wie etwa Verein, Fernsehen oder Zeitung mit diesen Spielen konfrontiert werden. Dabei wollen viele Schüler gerade im Sportunterricht gar nicht Fußball spielen, sondern sie wollen vorrangig ihren Idolen nacheifern. (vgl. ebd. S. 138)

Die kleinen Sportspiele hingegen bieten die Möglichkeit, andere Aspekte des Sports in den Unterricht einzubringen. Kooperative Spielformen und Spiele ohne Gewinner und Verlierer, beziehungsweise Spiele die andere Schülergruppen oder Bewegungsaufgaben in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Sie bieten die Möglichkeit neue Perspektiven für Schüler/innen zu eröffnen, die ihnen dabei helfen sollen, die Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit besser begreifbar zu machen. Gerade der Aspekt der Sozialkompetenz ist hier sehr gut aufgehoben, da in Wettkampfsituationen sehr oft die Sozialkompetenz als Gegenstück betrachtet werden kann. So ist faires Verhalten oder Respekt vor dem Gegner oft schwieriger in stark leistungsorientierten Situationen herzustellen, als in Situationen in denen die Schüler Kapazitäten für andere Aufgaben als Sieg oder Niederlage haben. (vgl. Geßmann, 1993, S. 151)

Die Methoden der kleinen Spiele nun als pädagogisch wertvoller zu betrachten, als die der großen Spiele wäre der falsche Zugang. Beide Aspekte sollen einen zentralen Punkt im Lehrerverhalten darstellen. Die Lehrkraft darf sich nicht ausschließlich auf die Affinität der Schüler zu den großen Sportspielen einlassen. Bei dieser Problematik geht es um das gesunde Mittelmaß, denn beide Aspekte sind äußerst wichtig für ein Sportverständnis außerhalb der Schule.

Ein weiterer zentralerer Aspekt ist die Frage, ob der Schulsport Schiedsrichter benötigt, oder von Schülern selbst verwaltet werden kann. Auch hier findet sich ein grundlegender Widerspruch, welcher näher beleuchtet werden soll. Söll und Kern (1999, S. 141) beschreiben diese Problematik wie folgt:

„Das sportliche Spiel ist durch zwei *konkurrierende Prinzipien* bestimmt:

- durch das mehr ‚soziale‘ Prinzip des ‚Spielen – Wollens‘, das sich in dem Bestreben äußert, einen Gegenspieler zu haben und zu erhalten,
- durch das eher ‚unsoziale‘ Prinzip des ‚Gewinnen – Müssens‘, das sich darin äußert, daß jedem Sieger zwangsläufig ein Verlierer entsprechen muss.

[...] Sportspiele stellen nämlich eine Kombination dar aus dem ‚Spiel an sich‘, das sehr stark vom Zufall bestimmt ist, und einem Wettkampf, der auf Überwindung des Gegners gerichtet ist.“

Auf den vermeintlichen Zufall des Spiels, oder seine Bedeutung wurde vorher bereits eingegangen. Durch dieses Zitat wird ersichtlich, dass die Entscheidung ob mit oder ohne Schiedsrichter gespielt wird, doch eine bedeutende Frage des Sportunterrichts darstellt. Es trifft wohl auch hier zu, dass es die richtige Antwort nicht gibt. So sollen Schüler/innen darauf geschult werden, das Regelwerk einzuhalten und Schiedsrichterentscheidungen hinzunehmen, wenn sie diese Fähigkeit auch außerhalb der Schule haben wollen. Dafür wird der Lehrkraft keine andere Entscheidung bleiben als das Spiel selbst zu leiten, beziehungsweise einem Schüler diese Aufgabe zu überlassen. Somit gezielt eine dritte Person auf dieser Position einzusetzen und ihr das Recht vermachen, das Spiel als letzte Instanz zu leiten. Jedoch gibt es auch gute pädagogische Gründe dafür, das Spiel von der Gruppe selbst leiten zu lassen. Vor allem zählt hier auch der Grundsatz Übung macht den Meister. Wenn die Klasse es gewöhnt ist, ein Spiel selbstständig zu regeln, wird dies auch eher weniger Reibungspunkte aufweisen, als man führt diese Überlegungen in eine Klasse ein, die einen Schiedsrichter gewöhnt ist. (vgl. Balz, 1989 a, S158) Der Grundgedanke, dass die Schüler/innen ein Spiel spielen wollen und dieses selbstständig regeln müssen, da es ja ihr Spiel ist, stellt einen wichtigen Ansatz des außerschulischen Sports dar. So ist das Fußball spielen in der Freizeit auch nicht strikt nach einem Regelwerk gegliedert. Um zu funktionieren benötigt es die Einstellung jedes Spielers oder Spielerin, dieses Spiel spielen zu wollen. Es ist mehr am „Spielen – Wollen“ orientiert als am „Gewinnen – Müssen“. (vgl. ebd. S. 142) Die Möglichkeit, die bei Spielen ohne Schiedsrichter gegeben ist, ist eine erhöhte Kommunikation zwischen den Spielern. Diese vermehrte Kommunikation bietet viele Lernsituationen für die Schüler/innen. Menschliches Handeln ist weder von außen vorgegeben, noch wird es vom Individuum selbst und allein gestaltet. Viel mehr entwickelt es sich aus einer Auseinandersetzung mit anderen Menschen und deren Weltbild. Die Erfahrung, die von Lernenden hierbei gesammelt wird, entsteht erst im Prozess der Interaktion mit anderen Menschen. Die Lehrkraft kann diese Situation herstellen, indem sie Spiele selbstständig regeln lässt und die Kommunikation zwischen den Schülern regelt, aber nicht das sportliche Spiel selbst. (vgl. Funke – Wieneke & Laging, 2004, S. 75)

Denn dieses Spiel kann auch auf Regeln basieren, die die Schüler unter sich ausmachen. Umso mehr sich die Schüler mit den Regeln eines Spiels auseinandersetzen und identifizieren können, desto leichter wird es ihnen fallen, diese auch einzuhalten. Darüber hinaus bietet es die Möglichkeit, das Spiel möglichst spannend zu halten und ihren Bedürfnissen anzupassen. Kurz (1990, S. 231) schreibt dazu:

„Als eine gelungene Regelvereinbarung kann die gelten, die dazu führt, daß sich in einem Wettkampf für möglichst viele Teilnehmer zugleich die Sinnrichtung ‚Leistung‘ und ‚Spiel/Spannung‘ erfüllen. Regelspiele ‚spielen‘ zu lernen bedeutet daher nicht nur, Qualifikationen in der Trainings- und Bewegungs- Dimension, sondern auch in der Normen-Dimension zu erwerben: das Verständnis von Regeln, die Bereitschaft, sie einzuhalten, aber auch die Fähigkeit, sie nach den jeweils gegebenen Voraussetzungen der Teilnehmer und den besonderen Bedingungen der jeweiligen Spielsituation angemessen zu variieren, so daß jene Spannung entsteht, die den Reiz des Spieles ausmacht.“

Auch für diese Problematik hat der mehrperspektivische Unterricht einen Lösungsvorschlag. Kurz erläutert, dass die Fusion von zwei Perspektiven, nämlich Leistung und Spiel/Spannung zu einem gelungenen Regelwerk führen kann. Wenn der Erfolg eines Regelwerks somit stark mit den Perspektiven der Schüler zu tun hat, ist es logisch die Entwicklung des Regelwerks auch in ihre Hand zu legen. Praktische Anweisungen dazu finden sich etwa bei Kolb (2012).

Sowohl das Spielen ohne Schiedsrichter als auch die Entwicklung eines eigenen Regelwerks stellt die Lehrkraft jedoch vor neue Herausforderungen. Für diese Art des Lernens benötigt es einen Rollenwechsel der Lehrkraft. Sie stellt in diesen Planungen nicht mehr die letzte Instanz im Unterricht dar. Viel mehr begleitet sie die Lernenden auf ihrem Weg, etwas Eigenes und Selbstständiges zu gestalten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Unterricht dadurch weniger vorbereitet werden muss. Ganz im Gegenteil bedeutet es, dass der Unterricht von der Lehrkraft genauer geplant wird, um für alle Eventualitäten der Schüler vorbereitet zu sein und ihnen immer die passenden Hilfestellungen geben zu können. (vgl. Aschebrock/ Schlecht/ Zielonka, 2012, S. 196)

Damit verlagert sich das Betätigungsfeld der Lehrkraft stärker auf die Vorbereitung der Stunden. Umso mehr Freiheiten man den Schülern einräumt, desto mehr muss die Konzeption gut vorbereitet sein, damit sie planmäßig ablaufen kann.

4.4 Methodik der Stundenplanung

Die Methodik stellt eine zentrale Frage der Fachdidaktik dar. Laging (2006, S. 7) beschreibt Methodik wie folgt:

„Methoden sind immer verbunden mit Ziel- und Inhaltsfragen, sie sind aber zugleich eingebunden in einen unterrichtstheoretischen Kontext mit Bezug auf Erziehungs- und Bildungsfragen. [...] Im Kern geht es dabei um die Frage, wie der Gegenstand jeweils in den Horizont der Lernenden gerückt werden kann.“

In diesem Zitat wird auf einen diametralen Punkt hingewiesen, mit dem sich Lehrkräfte ihre gesamte Schullaufbahn beschäftigen. Die Ziel- und Inhaltsfragen bestimmt die Lehrkraft im Zusammenhang mit ihrer Klasse, der Altersstufe, dem Vorwissen und einigen anderen Faktoren. Auf die Erziehungs- und Bildungsfragen hat die Lehrkraft auch einen gewissen Einfluss, jedoch sind sie größtenteils von außen vorgegeben. Dies passiert durch Handreichungen, Lehrpläne und Schulschwerpunkte. Somit gilt es diese zentralen Punkte des Sportunterrichts zu beleuchten und anschließend eine, für alle Beteiligten zufriedenstellende, Lösung zu finden.

Die Wahl der Unterrichtsmethode ist ein wichtiger Punkt in allen Unterrichtsüberlegungen. Durch die Methode wird bestimmt, wie Schüler/innen einem Thema begegnen und wie sie sich damit auseinandersetzen müssen. Die Wahl einer Methode schließt meist andere Methoden aus. Wird nun ein Sachverhalt im Unterricht unter einer bestimmten Methode behandelt, sollte der Lehrkraft klar sein, dass dies die persönliche Sicht der Dinge ist. Denn was die „Sache“ von Sport ist, kann so nicht erläutert werden. Ein Mittel zur Abhilfe wären hier die Begriffe der Methodenvielfalt und der Mehrperspektivität. Dies sind Möglichkeiten Lernende auf unterschiedliche Sichtweisen aufmerksam zu machen und ihnen Möglichkeiten zu bieten, ihre persönliche Sicht auszubauen oder neu zu überdenken. Jedoch ist auch nicht festgeschrieben, dass die Wahl der Methode und ihre Vermittlung durch die Lehrkraft unmittelbar zu den erhofften Ergebnissen führen. Denn wenn die Lehrkraft etwa die falsche Methode wählt, oder die Methode von den Lernenden nicht angenommen wird, kann dies das Lernergebnis verfälschen. (vgl. Funke – Wieneke & Laging, 2004, S. 81) Eine Methode darf somit nie als die einzige richtige Herangehensweise an ein Thema im Unterricht darstellen. Vielmehr geht es um eine Methodenvielfalt die sich als bewährt herausgestellt hat. Ein Medium, wo eben diese Methodenvielfalt praktiziert wird, stellt die Zeitschrift *Sportpädagogik* dar. Durch den praktischen Anspruch den die Zeitschrift stellt, ist ein sehr guter Transfer zum Unterricht gegeben. Sie stellt methodische Möglichkeiten vor, wie an bewegungsorientierte Handlungen herangegangen werden kann. (vgl. ebd. S. 72 f.) Auf den praktischen Teil der Arbeit hatte diese Zeitschrift einen großen Einfluss.

4.4.1 Die Offenheit im Sportunterricht & die konstruierende Sachbegegnung

Die Offenheit im Sportunterricht stellt eine Schülerzentrierung in der Unterrichtsform dar. Es geht um eine Anteilnahme der Lernenden am Sportunterricht. Die Einbringung von subjektiven Interessen und Methoden der Lernenden stellt einen zentralen Punkt in den Überlegungen dar. (vgl. Elflein, 2009. S. 68 f.)

Vier wichtige Punkte für einen offenen Sportunterricht sind nach Laging (vgl. 2006, S. 132):

1. Die Bewegung selbst steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Im Sport geht es nicht ausschließlich darum, Normen zu erfüllen.
2. Es sollen Perspektiven des Zusammenarbeitens in den Mittelpunkt gestellt werden. Leistung und Konkurrenz spielen bei dieser Betrachtungsweise keine tragende Rolle.
3. Es geht nicht um ein tüchtig-machen des Körpers für den außerschulischen Sport. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper steht im Zentrum der Betrachtung.
4. Sport soll nicht nur im Rahmen des Sportunterrichts auf die Schule Einfluss nehmen. Je nachdem, wo Bewegung dabei helfen kann einen Sachverhalt besser zu verstehen, soll er eingesetzt werden um zusätzliche Erfahrungen für Lernende zu eröffnen.

Diese Punkte sind jedoch nicht durch reine Inhaltsänderungen zu erreichen. Denn auch alternative Bewegungsformen können zu stark lehrerzentriert unterrichtet werden. Eine Offenheit des Unterrichts wird nach Laging (2006, S. 133) an drei Punkten erkannt:

- „eine Offenheit für Schülerbeteiligung an der Inhalts- und Zielauswahl,
- eine Offenheit für methodische Entscheidungen, die an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert ist und
- eine Offenheit für die institutionelle Einbindung von Bewegung und Sport in Unterricht und Schulleben ermöglichen.“

Im Rahmen der vorgestellten Unterrichtskonzeptionen sind dies alles grundlegende Überlegungen zum methodischen Vorgehen im Unterricht. Lediglich die institutionelle Einbindung kann im Rahmen der vier Doppelstunden nicht bedient werden. Die Öffnung des Sportunterrichts war eine zentrale Intention bei den vorliegenden Unterrichtskonzeptionen. Mit dem offenen Unterricht geht auch das Prinzip der Problemorientierung einher. Es besagt, dass Lernende mit den komplexen Problemen der Gesellschaft im Unterricht konfrontiert werden können. Dadurch eröffnen sich Möglichkeiten, eben diese Komplexität zu thematisieren und gemeinsam zu bearbeiten. Die pädagogische Ausgangshandlung stellt somit ein Problem dar, mit dem sich die Lernenden

auseinandersetzen sollen. (vgl. Rischke, 2009, S. 162) Die Offenheit soll nicht verwechselt werden mit einer Ziellosigkeit oder gar einer nicht Auseinandersetzung mit dem Unterricht. Ganz im Gegenteil verlangt es von der Lehrkraft deutlich mehr Aufmerksamkeit und Fingerspitzengefühl, solche Lernsituationen herzustellen und zu begleiten. Die Lehrkraft muss einen Rahmen schaffen, in dem die Lernenden diese Situationen erleben können. Hierbei stellt sich die Frage, wie viel die Lehrkraft ihren Schüler/innen zutraut. (vgl. Klupsch – Sahlmann, 1997, S. 32 f.) Eine Methode diese Art des Lernens zu ermöglichen stellt die konstruierende Sachbegegnung dar. Hierbei geht es darum, die zentrale Frage was gespielt wird, nicht vorzugeben, sondern von den Lernenden selbst erfinden zu lassen. Die Ideen können an Bekanntem und Bewährtem angelehnt sein, oder vollkommen neu erfunden werden. Die Rahmenbedingungen können hierbei auch sehr stark variieren. Was die Perspektive des Spiels ist oder welche Geräte zu verwenden sind, kann von der Lehrkraft vorgegeben, oder von den Lernenden selbst eingebracht werden. Der Sinn des Spiels, die Gedanken dahinter und die persönlichen Einflüsse jedes Individuums, welches bei der Gestaltung mitgeholfen hat, formen so ein neues, individuelles Werk. Das Inszenieren des Unterrichts verschiebt sich somit von der Lehrkraft zu den Lernenden, da diese den zentralen Einfluss auf die Stunde haben. Nicht der Erfahrungshorizont der Lehrkraft steht im Mittelpunkt der Stunde, sondern der der Lernenden. Für die Lehrkraft bedeutet das einen Rollenwechsel. Aufgabe der Lehrkraft ist es, ein Lernbegleiter zu sein, welcher die Lernenden dabei unterstützt ihre Gedanken in ein Ergebnis umzusetzen. (vgl. Laging, 2006, S. 169 f.; Funke – Wieneke & Laging, 2004, S. 83)

5. Anforderungen durch den Gesetzgeber

Dieses Kapitel bezieht sich auf alle Anforderungen die durch die staatliche Seite des Bildungssystems gestellt werden. Hier kann auch der Schulstandort durch Schulautonomieregelungen großen Einfluss auf die Entwicklung von Lehrplänen oder Fächern nehmen. Dies wird jedoch nicht im Rahmen dieser Diplomarbeit bearbeitet, da die Unterrichtskonzeptionen einen allgemeineren Anspruch stellen. Ziel ist es einen Überblick zu aktuellen Lehrplänen, Handreichungen, Rundschreiben und Studien zu erlangen, welche für die Unterrichtskonzeptionen wichtig sind.

5.1 Kompetenzorientiert unterrichten

Amesberger und Stadler haben im Jahr 2014 den kompetenzorientierten Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ im Auftrag des BMUKK sehr genau beleuchtet. Diese Handreichung dient als die wichtigste Grundlage, wenn es um kompetenzorientierten Sportunterricht in Österreich geht, da sie die theoretische Auseinandersetzung sehr genau beleuchtet und praktische Handlungsanweisungen liefert. (vgl. Amesberger & Stadler, 2014)

Im Rahmen dieses Kapitels sollen aus eben dieser Handreichung die zentralsten Punkte für die Fragestellungen bearbeitet werden.

Ziel einer solchen Handreichung ist es, das Schulsystem in Österreich nachhaltig zu verbessern. Durch die Einführung von Bildungsstandards im Fach Bewegung und Sport, gibt es Handlungsbedarf in der Lehrer/innenausbildung. Das zentrale Problem ist der Wechsel von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung. Vor der Kompetenzorientierung wurde das Schulsystem durch Inputs gelenkt. Lehrpläne schrieben vor, welche Inhalte unterrichtenswert sind und das Ziel war es, diese Inhalte in einem vorgegebenen Zeitraum abzuarbeiten. Durch die Umstellung zur Kompetenzorientierung geht es um eine Outcome-Orientierung. Hierbei liegt das Wissen, welches der Lernende erworben hat und anwenden kann, im Mittelpunkt der Betrachtung und der Benotung. Um diese Kompetenzen bewerten zu können benötigt es Standards, welche österreichweit Vergleichswerte liefern. Regelstandards bilden die durchschnittlich zu erreichende Kompetenz ab, welche von Schüler/innen über- beziehungsweise unterschritten werden können. Falls sie unterschritten werden, kommen die Mindeststandards zum Tragen, welche die unterste Anforderung an die Schüler/innen stellt. (vgl. Amesberger & Stadler, 2014 a, S. 9; Kurz, 2005, S. 66 f.) Anhand dieser Standards gilt es, das Grundgerüst seiner Jahresplanung zu gestalten. Hierbei findet sich ein Problem, welches in der Literatur als Differenzierungsproblem beschrieben wird. Die Handreichung ist unterteilt in Unterstufe und Oberstufe und den dazugehörigen Bewegungshandlungen und Kompetenzen. Dieser Raster ermöglicht es, sich praktische Beispiele anzusehen, jedoch ist er zu wenig differenziert. Es wird nicht näher darauf eingegangen, welche Kompetenzen von der 5. bis zur 8. Schulstufe aufbauend bearbeitet werden sollen. Ein kontinuierlicher Leistungszuwachs oder Kompetenzerwerb ist somit nur schwer feststellbar. (vgl. Aschebrock & Stibbe, 2008, S. 9) Dies ist ein Kritikpunkt an Standards im Fach Bewegung und Sport. Nach dieser allgemeineren Einführung zu Standards und Kompetenzen, geht es im Folgenden um die Vorgaben, welche direkt die Konzeptionen betreffen.

Eine der zentralsten Aussagen bezüglich Kompetenzen im Sportunterricht formulieren Amesberger & Stadler (2014 a, S. 15) wie folgt:

„Kompetenzentwicklung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport geht immer von motorischen Aufgaben bzw. sportlichen und spielerischen Bewegungsaktivitäten aus und verknüpft so Fachkompetenz konsequent mit weiteren Kompetenzen (Selbst- und Sozialkompetenz sowie Methodenkompetenz)“

Dieses Zitat unterstreicht, dass es keinen Sportunterricht ohne Fachkompetenz gibt. Somit ist immer eine Art von Bewegungshandlung im Sportunterricht Ziel der Stunde. Jedoch soll die Bewegungshandlung alleine nicht das Ziel sein, denn sonst würde man einer Kompetenzentwicklung im Sinne einer Verknüpfung der Kompetenzen nicht gerecht werden. Kompetenzen helfen auch dabei, den didaktischen Weg zu einer Bewegungshandlung näher zu beleuchten. Gerade im Hinblick auf die Sozialkompetenz gibt es kein sportliches Spiel, bei dem Sozialkompetenz nicht vorkommt. Somit kann pauschal gesagt werden, dass Sozialkompetenz im Unterricht behandelt wird. Doch kann man auch die Akzentuierung dieser beiden Kompetenzen verschieben, indem dem Spiel nicht der dominante Teil der Unterrichtsplanung eingeräumt wird, sondern viel mehr der Prozess hin zum Spiel. Ähnlich wäre es im Geräteturnen. Die Bewegungshandlung einer Rolle vorwärts wird sicher nicht so genau ausgeführt, wenn sich Schüler untereinander sichern und gegenseitig helfen, jedoch gibt es ihnen die Möglichkeit sich miteinander auseinanderzusetzen. Weitere Beispiele hierzu finden sich in der Handreichung. (vgl. ebd. S. 18 ff.)

Besonderer Beachtung muss dem Teil der Sozialkompetenz gewidmet werden. Da das Unterrichtsvorhaben in einer 5. Klasse (9 Schulstufe) stattfindet, gibt es noch Überschneidungen zwischen den Kompetenzen der Unterstufe und der Oberstufe. Der Sozialkompetenzkatalog der Unterstufe hat die Hauptaspekte: Normen und Regeln, Fairnessverhalten, Kommunikation, Gruppenverhalten und Rollenverhalten in Gruppen.

Sozialkompetenz in der Oberstufe hat folgende Schwerpunkte: Feedback, Gruppenstruktur/dynamik und Rollenverhalten.

Die Inhalte in allen Kompetenzbereichen sind aufbauend. Darüber hinaus wird betont, dass diese Vorschläge abhängig vom Schulstandort und dem Lehrkörper sind. Der Übergang dieser Inhalte ist fließend und bei Defiziten soll in der Oberstufe nachgebessert werden. Es geht um eine möglichst vielseitige Entwicklung des Lernenden. Schwerpunkte in der vorliegenden Unterrichtsplanung sind: Normen und Regeln, Fairnessverhalten, Kommunikation, Gruppen und Gruppenverhalten und Feedback. Es stellt eine besondere Herausforderung dar, einzelne Aspekte dieses Katalogs zu bearbeiten, da es sehr viele Überschneidungen gibt. Wird etwa die Organisationsform der Gruppenarbeit gewählt, lassen sich eben diese Punkte kaum trennen. Als fachkompetenzorientierter Zugang wurde,

abgesehen von der ersten Unterrichtskonzeption, die Bewegungshandlung der Spiele verwendet.

Die Selbstkompetenz steht der Sozialkompetenz inhaltlich sehr nahe, daher lassen sich hier auch Anschlusspunkte für die Unterrichtskonzeptionen finden. Diese beziehen sich jedoch ausschließlich auf das Gruppenverhalten und das Individuum innerhalb eben dieser.

Nachdem die Mehrperspektivität im Sportunterricht nicht im österreichischen Lehrplan verankert ist, gibt es auch keine Vorgaben diesbezüglich. Es wird an einigen Stellen darauf hingewiesen, dass Heterogenität im Unterricht vorherrscht und es unterschiedliche Sichtweisen auf den Schulsport gibt. Jedoch gibt es keinen Verweis auf ein mehrperspektivisches Modell. (vgl. ebd. S. 59)

Mit dem Paradigmenwechsel von Input- zur Outcome-Orientierung geht ein erhöhtes Interesse an Unterrichtsevaluation einher. Wenn das zu bewertende Unterrichtsergebnis das Können, Wollen und Wissen des Lernenden ist, gilt es, dies auch auswerten zu können. Die Ideen, die diesbezüglich in der Handreichung zu finden sind, sind mehr als ausreichend, um zu jedem Thema selbstständig Evaluationsbögen anzufertigen. Bei der Evaluation selbst ist die Häufigkeit und Intensität mit der diese Methode eingesetzt wird entscheidend. In der Handreichung werden fixe Zeitpunkte vorgeschlagen an denen die Evaluationen stattfinden sollen. Durch zu häufige Abfragen kann es auch zu einem „teaching for the test“ Effekt kommen, also einem Lernen nur für den nächsten Test. Wenn dieses Mittel nach jeder Kompetenzstufe eingesetzt wird, besteht die Gefahr, die Lernenden mit Test zu überhäufen. (vgl. Zeuner & Hummel, 2006, S. 43; Helmke, 2005, S. 16) Im Rahmen dieser Arbeit wird die mittelfristige Unterrichtsplanung im Ausmaß von vier Doppelstunden in der letzten Stunde evaluiert. Dieses Vorgehen sollte in der Jahresplanung kritisch betrachtet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterrichtskonzeptionen Outcome-orientiert geplant werden müssen. Dies setzt eine Evaluierung voraus, da sonst nicht überprüft werden kann, welche Ergebnisse erzielt wurden.

Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass Sozialkompetenz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport immer aus einer Kombination von Fach- und Sozialkompetenz stattfindet. (vgl. Balz, 1989 a, S. 150) Die beiden Hauptpunkte der Sozialkompetenz in den Unterrichtskonzeptionen sind die Themen *Regeln*, *Normen* und *Fairness*. Diese werden mittels Gruppenarbeit behandelt und daher ergeben sich weitere Überschneidungen mit den Themen: *Gruppenverhalten*, *Kommunikation* und *Feedback*.

5.2 Lehrplanbezug

Die staatlichen Anforderungen die an Schulen und Unterricht gestellt werden, werden mit Hilfe von Lehrplänen formalisiert. Sie sind als Vorgabe zu sehen, wie die Lehrkräfte in jeder einzelnen Unterrichtsstunde zu handeln haben. Der allgemeine Teil des österreichischen Lehrplans und der Lehrplan für Bewegung und Sport in der Oberstufe umfassen gemeinsam 18 Seiten. (vgl. BMB, 2016 a; BMB, 2016 b) Dieser Umfang reicht nicht aus, um praktische Handlungsanweisungen oder Beispiele zu nennen, wie Lehrer/innen den Lehrplan umzusetzen haben. Es ist eine verdichtete Form an Erwartungshaltungen an den Unterricht in österreichischen Schulen und beschreibt die Kehrseite der Outcome-Orientierung. Der Lehrplan bestimmt, was vermittelt werden muss. Bevor dieser Lehrplan in der Unterrichtsstunde ankommt, durchläuft er jedoch einige Stadien der Neuinterpretation. (vgl. Fend, 2008, S. 82) Günther Stibbe hat diese Stufen der Neuinterpretation sehr trefflich in einer Abbildung zusammengefasst. Die zugrundeliegende Idee dazu stammt von Vollstädt et al (1999, S. 15), Stibbe hat diese Grafik jedoch leicht adaptiert:

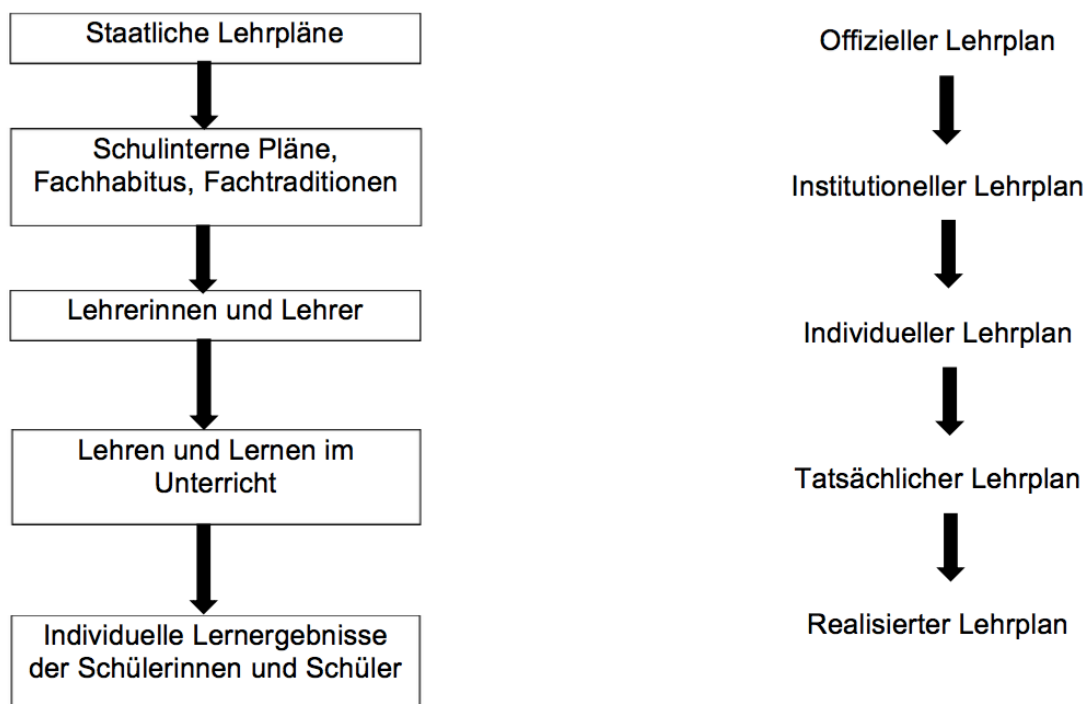


Abbildung 4: Stadien des Lehrplans (Stibbe, 2009, S. 177)

Die Abbildung 4 beschreibt den Werdegang eines Lehrplans von seiner grundlegenden Idee, staatliche Vorgaben für den Unterricht zu schaffen hin zu einer praktischen Anwendung im Unterricht. Unter dem Punkt staatliche Lehrpläne versteht sich das zentrale Steuerungsinstrument für Schulaufsichtsbehörden. Die schulinternen Lehrpläne stehen derzeit im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte. Hier fällt etwa die Diskussion über

mehr Schulautonomie hinein, welche gerade als eine passende Lösung für etwaige bildungspolitische Fragestellungen gesehen werden. (vgl. Stibbe, 2009, S. 181; Fend, 2008, S. 192 f.; BMB, 2016 a, S. 9 ff.) Jedoch ist bei der Frage der Schulautonomie die Forschungslage derzeit noch sehr dürtig und es bestehen viele Ungereimtheiten hinsichtlich der Wirkung von Schulautonomie. (vgl. Fend, 2008, S. 133) Die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule und ihr durchgeführter Unterricht in der Klasse stellen weitere Aspekte dar, die Einfluss auf den Lehrplan nehmen können. Als letzter Punkt wird das individuelle Lernergebnis der Schüler erwähnt, somit schließt sich der Kreis zum kompetenzorientierten Unterricht, der die Outcome-Orientierung in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.

Diese kritische Auseinandersetzung mit der Systematik von Lehrplänen ist notwendig um zu verstehen, dass die folgende Thematisierung des Lehrplanbezugs für die vorliegenden Konzeptionen einen individuellen Zugang darstellt.

Im allgemeinen Lehrplan lassen sich zwei Bezugspunkte zu den Konzeptionen finden:

„Eine so erworbene Sachkompetenz bedarf allerdings der Erweiterung und Ergänzung durch Selbst- und Sozialkompetenz. [...] Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln.“ (BMB, 2016, S. 2 f.)

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt wurde, entsteht die Entwicklung einer Sozial- oder Selbstkompetenz im Unterrichtsfach Bewegung und Sport immer in engem Zusammenhang zur Sachkompetenz. Somit ist gerade in diesem Schulfach darauf Wert zu legen, dass die Sachkompetenz im Unterricht nicht überwiegt, da sie in allen Unterrichtsvorhaben einen dominanten Teil der Planung darstellt.

Im Lehrplan für Bewegung und Sport lassen sich viele Anknüpfungspunkte finden, die konkret mit den Konzeptionen in Zusammenhang stehen und diese auch maßgeblich beeinflusst haben.

„Schülerinnen und Schüler sollen Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Einzelne als auch insbesondere in der Gruppe erleben. Dazu zählt vor allem:

- Entwickeln von Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, und einem Regelbewusstsein [...]
- Akzeptanz des Fair – Play – Gedankens, sowie der Rücksichtnahme und Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für sich selbst und andere.
- Erwerb der Fähigkeit, Bewegungsaktivitäten (auch selbständig) zu planen, zu organisieren und anzuleiten.“ (BMB, 2016 b, S. 1)

Dieses Zitat beschreibt die Grundintention der Unterrichtskonzeptionen. Alle drei Punkte spielen eine tragende Rolle und sind Kompetenzen, die vermittelt wurden. Durch die Kleingruppenbildung werden Auswirkungen auf die Gesprächskultur der Schüler erhofft. Es soll eine intensive Auseinandersetzung mit anderen Mitschülern im Mittelpunkt der Planung liegen. Dies unterstreicht den kommunikativen Anspruch von Bewegung und Sport. Darüber hinaus werden so der Teamgedanke und die Kooperation thematisiert. Des Weiteren wird darauf Rücksicht genommen, dass sich jeder in der Gruppe einbringen kann, unabhängig davon ob er ein „guter“ oder „schlechter“ Sportler im Sportunterricht ist. (vgl. BMB, 2016 b, S. 2)

Im Bereich des Lehrstoffs für die gymnasiale Oberstufe sind die spielerischen Bewegungshandlungen Hauptaspekt der Unterrichtskonzeptionen:

„Erhalten und Weiterentwickeln von nicht regelgebundener Spielfähigkeit und Spielkönnen (*spontanes und kreatives Spiel in verschiedenen Situationen; mit Gegenständen; mit Geräten und ohne Geräten; kooperative Spiele; Spiele ohne Verlierer; usw.*) [...]

Regelkenntnisse und Regelauslegungen in verschiedenen Sportarten kennen lernen und anwenden. Weiterentwickeln der Fähigkeit, (Spiel-) Vereinbarungen und (Spiel-) Regeln anzuerkennen, situativ abzuändern und neu zu gestalten (*Regeländerungen im Hinblick auf gemischte Gruppe, Regelanpassung im Hinblick auf alternative Materialien; usw.*)“ (BMB, 2016 b, S. 4 f.)

Sowohl kreatives Spielen als auch der Prozess die Spiele, die gespielt werden, selbst zu erfinden und zu hinterfragen, führt zu einem Bezug der Konzeptionen zu diesem Teil des Lehrplans. Ziel soll es sein, einen reflexiven Umgang mit seinem sportlichen Handeln bei den Schülern zu provozieren. Durch offene Unterrichtsformen sollen sie dazu angeregt werden, sich selbstständig Gedanken über ihr sportliches Handeln zu machen und dies im Rahmen von Gruppen untereinander auszutauschen. Durch Schlagwörter wie: Fair – Play, Regelbewusstsein, Teamfähigkeit, Planung von Bewegung und kommunikative Komponente gibt es Überschneidungen zwischen dem allgemeinen und speziellen Lehrplan und den Intentionen der Lehrkraft.

Doch sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Interpretation des Lehrplans und die Umsetzung im Unterricht Prozesse sind, welche von Lehrkraft zu Lehrkraft sehr unterschiedlich ausfallen können. Hierbei spielt die Wahl der Methode eine entscheidende Rolle.

5.3 Fairness im Sportunterricht thematisieren

Als Teil der Sozialkompetenz liegt ein Augenmerk der Arbeit auf dem Begriff der Fairness. Der Fair – Play – Gedanke wurde im vorigen Kapitel kurz erläutert und stellt somit auch einen Zusammenhang zum Lehrplan her. Ziel der Konzeptionen soll es sein, den Schülern ein grundlegendes Verständnis von Fairness zu vermitteln. Darüber hinaus sollen sie Methoden erwerben, wie sie Spiele selbst fairer gestalten können. Fairness im Unterricht zu thematisieren ist kein leichtes Unterfangen.

Heringer (1993, S. 58) formuliert die Schwierigkeit dieser Thematik anhand des Sportspiels sehr treffend:

„Im kompetitiven Spiel will natürlich jeder selbst gewinnen. Dieses Ziel scheint also vordergründig nicht gemeinsam. Gemeinsam aber ist, daß die Spieler anerkennen, daß jeder von beiden gewinnen will, und vor allem, daß ein Gewinnen überhaupt nur möglich ist, indem sie das Spiel spielen. Jeder hat also eine egoistische, kompetitive Zielsetzung, die er nur in der vorgängigen Kooperation realisieren kann. Ohne Spiel kein Sieg. [...] Wettkämpfer kooperieren, damit jeder sein kompetitives Ziel erreichen kann. Allerdings kooperieren sie auch nur deshalb. Der Ratschlag, man solle mehr auf die Fairneß als auf den Sieg achten, ist darum nicht sportlich. Man spielt nicht Fußball, um fair zu sein; man muß aber beim Fußballspielen fair sein.“

Dieses Zitat beschreibt die Spannungen, die innerhalb von Spielen und Gruppen entstehen sehr gut. Fairness wird benötigt, um überhaupt ein Spiel spielen zu können. Ohne Fairness wäre es nicht möglich ein Spiel zu spielen, jedoch verhindert sie auch, bis zu einem gewissen Grad, die Erreichung des Ziels in einem Spiel, nämlich den Sieg.

Dieses Dilemma im Sportunterricht zu thematisieren, stellt eine besondere Herausforderung im Unterricht dar.

Hackel (vgl. 1996, S. 145) streicht heraus, dass das Konzept der Handlungsfähigkeit gut geeignet ist um das Thema Fairness im Unterricht zu behandeln. Dabei spielt der mehrperspektivische Unterricht nach Kurz eine entscheidende Rolle. (vgl. Kap. 2.1) Zur konkreten Umsetzung im Unterricht gibt es mehrere Möglichkeiten:

- *Die sprachlich – gedankliche Bewusstmachung:* Hierbei wird der Spielbetrieb zu gewissen Situationen unterbrochen und die Szene nachgestellt und in der gesamten Gruppe nachbesprochen. Dabei sollen die Schüler auf unfaire Handlungen sensibilisiert werden.
- *Fair Play Bank:* Wenn zwei Schüler in einen Konflikt treten, gibt es eine Fair Play Bank auf die sie sich setzen können und die Situation nachbesprechen können. Das Spiel läuft ohne die beiden Spieler weiter.

- *Fair Play Beauftragter*: Ein Schüler, etwa jemand der nicht mitspielen kann, wird den beiden Spielern die in einen Konflikt geraten sind zur Seite gestellt. Er spielt die Rolle des neutralen Dritten.
- *Empathie*: Diese kann von der Lehrkraft bei den beiden Spielern oder der gesamten Gruppe angeregt werden. Empathie ist eine wichtige Grundlage für Fairness.
- *Fair Play Spiele*: Bei diesen Spielen steht nicht das Endresultat im Fokus, sondern mehr der Prozess des Spielens. Sie sind meist kleine Spiele, um den Wettkampfcharakter der großen Sportspiele nicht zu entsprechen.
- *Regelverständnis*: Durch die Abänderungen von Regeln sollen Schüler den Charakter von Regeln begreifen lernen und ihre Funktion und Wirkung hinterfragen. (vgl. Geßmann, 1993, S.143 ff.)

Für die Unterrichtskonzeptionen wurde eine Mischung aus unterschiedlichen Methoden gewählt. Dies hat vor allem den Grund möglichst viele Punkte zu präsentieren, die Anschlussstellen für die einzelnen Schüler und ihrer Lebenswelt darstellen. Die Methode der sprachlich – gedanklichen Bewusstmachung und Empathie begleiten alle vier Unterrichtskonzeptionen. Die erste Einheit wurde aus unterschiedlichen Fair – Play Spielen zusammengestellt, um eine Einführung in die Thematik zu liefern. Die restlichen drei Einheiten stehen unter dem Aspekt des Regelverständnisses und der Änderung von Spielregeln. Durch diese Mischung wird versucht den Schülern eine Handlungsfähigkeit näher zu bringen, welche sie vor allem im außerschulischen Sport verwenden können. Diese Übertragbarkeit ist ein zentraler Punkt von Heringer (1990, S. 42)

„Was kann man im Sport lernen? Ich glaube, nirgends lernt man besser, was Fairneß ist. Man lernt in den überschaubaren Spielen, was unfair ist, und vor allem, warum es unfair ist. Damit legt man den Grund für Fairneß aus Einsicht, ohne Zwang und Belohnung. [...] Schließlich kann man lernen, daß die Regeln, die ein Spiel bestimmen, nicht absolut sind, daß sie nur so weit reichen, wie das gemeinsame Wissen reicht. Die Regeln sind nicht gottgegeben und damit sakrosankt. Sie verändern sich im Laufe der Spielpraxis.“

Die sichere Umgebung des Schulsports stellt einen guten Rahmen dar, in dem man faires und unfaires Verhalten üben kann. Wichtig ist hier der Begriff der überschaubaren Spiele. Heringer bezieht sich damit auf kleinere Spiele und den großen Kontext der Gesellschaft. So ist ein Spiel immer Teil eines anderen, größeren Spiels. (vgl. ebd.)

Neben den Methoden der erarbeiteten Literatur, wurde im Rahmen der Arbeit eine eigene Fairnessmethode entworfen, die in den Konzeptionen ausprobiert wird. Die FOUL – Methode stellt eine Möglichkeit dar, Spiele selbstständig ohne Schiedsrichter zu regeln.

Die Idee kommt aus der Sportart Ultimate Frisbee, welche auf höchstem Niveau (Weltmeisterschaften, Profiligen, Europameisterschaften) ohne Schiedsrichter betrieben

wird. Der Grundgedanke dahinter ist der Spirit of the game, welcher das Spiel selbst in den Vordergrund stellt und nicht dessen Ausgang. (vgl. WFDF, 2017)

Hierzu wurde eine vereinfachte Version ausgearbeitet, die dabei helfen soll, sehr viele Regelverletzungen in Sportspielen selbstständig zu regeln. Abb. 5 zeigt die unterschiedlichen Lösungswege auf, welche an eine Situation im Ultimate Frisbee angelehnt sind. (vgl. WFDF, 2017, S. 10) Für die Unterrichtskonzeptionen wurde diese Idee umformuliert und für den Schulunterricht zugänglich gemacht.

Die vereinfachte Version funktioniert wie folgt: Der gefoulte Spieler darf „Foul“ sagen. Daraufhin muss er seine Sicht der Dinge erläutern, woraufhin der foulende Spieler seine Sicht äußern darf. Je nachdem ob der foulende Spieler das Foul zugibt oder nicht, wird eine bestimmte Spielsituation hergestellt. (Das Spielgerät bleibt bei dem Spieler, oder geht zurück zum vorhergehenden Spieler) Dieser Lösungsweg kann bei ganz unterschiedlichen Regelverletzungen angewendet werden.

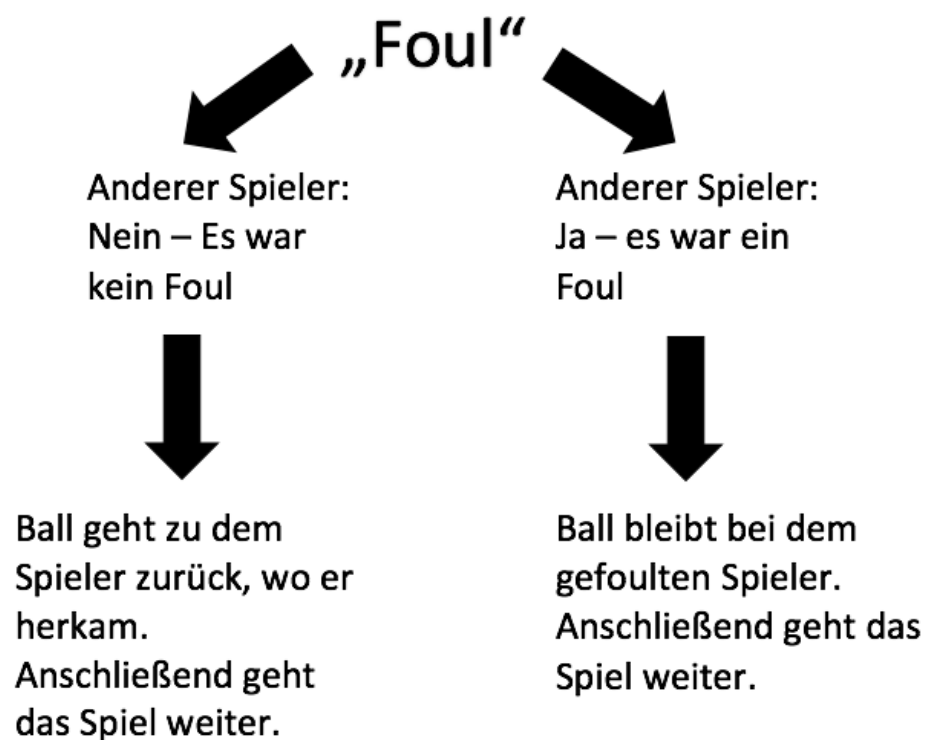


Abbildung 5: Foul Methode (eigene Abbildung)

Ziel ist es, dass sich die beiden betroffenen Spieler über ihre Wahrnehmung der Situation austauschen und anschließend zu einer gemeinsamen Lösung kommen. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Methode ausgedrückt werden kann und im Turnsaal hängt, während das Spiel läuft. Die Schüler können dort jederzeit nachsehen was zu tun ist. Die Methode fördert die Kommunikation unter den Schülern und ermöglicht ihnen den Austausch

untereinander ohne Schiedsrichter. Darüber hinaus eröffnet es ein Verständnis dafür, dass Situationen unterschiedlich wahrgenommen werden können.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Fairnesserziehung lediglich ein Teilbereich dieser Unterrichtsplanungen ist. Ziel der Konzeptionen ist, eine allgemeine Entwicklung der Sozialkompetenz zu fördern. Die Fairness ist ein wichtiger Aspekt dieses Vorhabens, jedoch nicht der einzige, der in der Planung Beachtung fand.

6. Durchführung der Konzeptionen

Die vorliegenden Konzeptionen wurden im Laufe eines Monats am BG/BRG Klosterneuburg in einer 5. Klasse AHS gehalten. Betreuender Klassenlehrer war Lehrer A, der den praktischen Teil des Projektes unterstützt und ermöglicht hat. Die Stunden wurden alle in der Klasse 5B/E gehalten, immer montags von 13:40 bis 15:25. Da die Stunden aufbauend geplant waren, war es besonders wichtig, keine zu großen Abstände zwischen den Stunden zu haben. Dies gelang sehr gut und das Projekt konnte innerhalb von vier Wochen abgeschlossen werden. Eine Besonderheit der Klasse war, dass es einen sprachlichen Schulschwerpunkt gab, in dem fünf Schüler vermehrt Englisch sprachen. Zwei dieser fünf Schüler sprachen ausschließlich Englisch. Dies führte zu neuen Herausforderungen aber auch Möglichkeiten, die im Rahmen der einzelnen Stunden noch genauer beleuchtet werden. Die Unterrichtssprache war Deutsch. Die Schülerzahl lag zwischen 22 und 25 Schülern.

6.1 Methodischer Aufbau

Der methodische Aufbau der Stunden ist an den offen gestalteten Sportunterricht und der konstruierenden Sachbegegnung angelehnt. (vgl. Kapitel 4.4 und 4.4.1) Die Konzeptionen sollen als mittelfristige Unterrichtsplanung betrachtet werden. Dies bedeutet, dass die Thematik etwa zwei bis vier Doppelstunden behandelt wird. (vgl. Amesberger & Stadler, 2014, S. 55) Mit vier Doppelstunden liegen die vorliegenden Konzeptionen somit in den Empfehlungen des Ministeriums. Als Planungsgrundlage der Stunden wurde das Modell von Konrad Kleiner herangezogen, welches im Rahmen der unterrichtspraktischen Studien auf dem Institut für Sportwissenschaft vermittelt wurde. Es bietet eine gute Strukturierung der nötigen Parameter wie etwa Standards, Mehrperspektivität, Klassenbuchtext, Inhalt oder Thema der Stunde und Erfahrungs- und Lernbereich der Schüler.

Die erste Konzeption stellt ein Kennenlernen des Themas dar. Die Organisation war in der Großgruppe, für manche Spiele auch paarweise. Es wurden Spiele und Aufgaben ausgewählt, die den Zusammenhalt der Gruppe und ihre Dynamiken näher beleuchten

sollen. Sie wurden so gestaltet, dass auf die persönlichen Präferenzen der Schüler eingegangen werden konnte.

Die zweite Konzeption befasst sich mit einem vertiefenden Kennenlernen der kommenden Aufgaben. Die Organisation war erneut in der Großgruppe, um die Schüler für das Thema zu sensibilisieren. Ziel war es, Feedbackmöglichkeiten und die Meinung der Schüler stärker in den Unterricht einzubeziehen, als sie dies bis dahin gewohnt waren. Anknüpfungspunkt für die Schüler waren für sie bekannte Spiele, die sie aus ihrem Schulalltag bereits kannten. Darüber hinaus wurden unterschiedliche Reflexionsmöglichkeiten in den Unterricht eingebaut, wie etwa Reflexionen in der gesamten Gruppe oder Meinungsbefragung durch einen vorgefertigten Fragebogen. (vgl. Schindler & Bergmann, 2015)

Die dritte Konzeption konfrontierte die Schüler mit einem Sportgerät, das für sie bis dahin unbekannt war. Alle Schüler hatten dasselbe Ausgangsobjekt und wurden in Kleingruppen organisiert. Ziel der Stunde war es, dass die Schüler ein Spiel selbstständig erfinden. Damit sollte ihnen aufgezeigt werden, wie unterschiedlich der Blick auf Sport sein kann. Durch das Testen des Spiels und mehrmaligen Reflexionsphasen, konnten sie das Spiel so anpassen, dass es für sie am meisten Spaß machte. (vgl. Balz, 2011 a, S. 32 f.)

In der vierten und letzten Konzeption war das Ziel erneut, dass die Schüler ein neues Spiel erfinden mussten. Sie wurden in Kleingruppen organisiert und bekamen diesmal ganz unterschiedliche Gegenstände, die von der Lehrkraft vorgegeben wurden. Sie hatten etwa 15 Minuten Zeit um aus den Gegenständen Spiele zu gestalten. Anschließend konnten sie sich dann mit Hilfe der drei Spiele ihre Sportstunde selbstständig gestalten.

Der organisatorische Verlauf der Stunden geht von der Großgruppe in Kleingruppen über. Anfangs steht die Methodenvermittlung im Mittelpunkt. Wie etwa: Was ist Feedback, wie geht man damit um, welche Methoden gibt es Spiele zu verändern, etc. Hier sind auch die Stunden etwas mehr lehrerzentriert, um die Schüler dort abzuholen wo sie stehen. Haben sich die Lernenden diese Eigenschaften angeeignet, oder haben sie sich zumindest damit auseinandergesetzt, werden die Freiheitsgrade, mit denen sie konfrontiert werden, immer größer. In den Kleingruppen fällt die Gesprächsbasis etwas leichter, da es nicht so viele Meinungen gibt, die gleichzeitig zu beachten sind. So wird gewährleistet, dass sich mehrere Schüler einbringen können.

6.2 Hypothesen und Untersuchungsdesign

Die Arbeit weist einen fachdidaktischen Schwerpunkt auf. (vgl. Kap. 3.) Das Untersuchungsdesign stellt einen Vergleich zwischen Theorie und Praxis ins Zentrum der Arbeit. Anhand der vier durchgeführten Doppelstunden sollen mit Hilfe eines Evaluationsbogens und eines reflexiven Zugangs zum Unterrichtsvorhaben Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte ausgearbeitet werden. Für das Unterrichtsvorhaben wurde der vorliegende Theorieteil der Arbeit als Grundlage herangezogen. In einem abschließenden Schritt werden die Erfahrungen, die im Rahmen des Praktikums gesammelt wurden, mit den Bezugstheorien der Arbeit verglichen. In der zweiten Unterrichtskonzeption wurde eine schriftliche Zwischenreflexion eingebaut, welche ein Stimmungsbild über diese Konzeption ermöglicht. (vgl. Schindler & Bergmann, 2015) Darüber hinaus wurde zu den Unterrichtskonzeptionen ein Reflexionstagebuch geführt. Die betreuende Lehrperson hat am Ende des Unterrichtsvorhabens eine Reflexion geschrieben, auf die im Zuge der Auswertung auch eingegangen wird. Ein weiteres Mittel ist der Evaluationsbogen, welcher nach den vier Konzeptionen von den Schülern ausgefüllt wurde. Der Schwerpunkt des Evaluationsbogens liegt vor allem auf der Kommunikation zwischen den Schülern und ihrem Umgang miteinander. Der Evaluationsbogen wurde an die Vorschläge von Amesberger & Stadler (vgl. 2014, S. 66 ff.) angelehnt. Dabei ist bei diesen Vorschlägen die Sozialkompetenz nie im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern nur ein Teilaspekt des Unterrichts. Dementsprechend intensiver fällt seine Evaluierung in der vorliegenden Arbeit aus.

6.3 Unterrichtskonzeptionen

Der Grund warum in dieser Arbeit ausschließlich von Unterrichtskonzeptionen und nicht Stundenbildern oder einem ähnlichen Vokabular gesprochen wird, wird von Schierz (2010, S. 193) treffend formuliert:

„Unterrichtskonzeptionen sind in der Regel mit Reform- und Fortschrittsansprüchen verbunden. Adressaten dieser Ansprüche sind Lehrerinnen und Lehrer, die nach Sinnstiftung, Ratschläge und Rezepten suchen, um ihrem Unterricht eine ‚Identität‘ und ihrem alltagspraktischen Handeln ein Selbstverständnis zu geben.“

Dieses Zitat beschreibt den praktischen Anspruch der Arbeit sehr gut. Konzeptionen sollen dabei helfen, die Lehrkraft in ihrem unterrichtlichen Handeln zu unterstützen. Hierfür sind praktische Anweisungen für den Unterricht ein probates Mittel.

Des Weiteren verweist Schierz (2010, S. 194) auf den individuellen Charakter von Konzeptionen:

„Im Unterschied zu Modellen, beispielsweise solchen der Allgemeinen Didaktik oder der lernpsychologisch inspirierten Unterrichtstheorie [...], liegen Unterrichtskonzeptionen keine (empirischen) Analysen des komplexen Sachverhalts ‚Unterricht‘ zugrunde. Unterrichtskonzeptionen sind von vornherein auf normative und präskriptive Orientierungsleistungen beschränkt. Sie liefern selektive Vorschläge und Vorschriften für unterrichtspraktisches Handeln. [...]“

Für einen normativen Zugang benötigt es Einstellungen, die den „guten“ beziehungsweise die zugrundeliegende Norm des Unterrichts beschreiben. Für diese Arbeit sind es Begriffe wie: Mehrperspektivität, offener Unterricht, Handlungsfähigkeit, konstruierende Sachbegegnung und Kompetenzorientierung welche die wichtigen Bezugspunkte darstellen. (vgl. ebd. S. 194 f.) Der Unterschied zu Stundenplanungen besteht darin, dass Konzeptionen einen allgemein gültigeren Anspruch stellen. Sie bilden eine Gesamtheit an Ziel- Inhalts und Methodenüberlegungen, welche in einem bestimmten Stundenausmaß durchgeführt werden. Damit stellen sie einen größeren und gesamtheitlicheren Anspruch als die schlichte Planung von Stunden auf Inhaltsebene.

6.3.1 Konzeption 1

1. Basisinformationen zu Kontext, Klasse und Unterricht

Datum der Unterrichtseinheit (20.02.2017) **Ort:** Sporthalle **Schule:** BRG Klosterneuburg

Dauer der Unterrichtseinheit: 13:40 - 15:25 Uhr **Klasse:** 5BE **Anzahl Schüler:** 22

Klassenbuchtext:

Thema: Mit Teamwork zum Teamerfolg

Hauptkompetenz: Schüler können miteinander zielorientiert arbeiten und Aufgaben gemeinsam lösen.

Bewegungshandlung: spielerische Bewegungshandlungen

Reflexion/Evaluierung: Abschlussreflexion über den Gesamteindruck der Stunde.

Hinweise zur Klasse oder zu einzelnen Schüler/innen:

Eine besondere Herausforderung stellt das bilinguale Unterrichten dar. Fünf Schüler der Klasse sind in einem englischen Schulschwerpunkt und reden sehr viel Englisch. Ein Schüler versteht ausschließlich Englisch. Die Schüler helfen sich sehr gut untereinander, manchmal muss man als Lehrperson nachhelfen und Inhalte noch einmal auf Englisch wiederholen.

Unterrichtsthema der Einheit:

Zusammen können wir es schaffen – Miteinander arbeiten und gemeinsam Aufgaben bewältigen.

Unterrichtsthema zum Erfahrungs- und Lernbereich:

Der Lehrplanbezug wird in dieser Ausführung nur kurz angeschnitten. Ausführlicher wird er im Rahmen der Arbeit behandelt. Da der Lernbereich bei allen vier Konzeptionen sehr ähnlich ist, wird er nur in der ersten Konzeption angeführt.

„SchülerInnen sollen Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Einzelne als auch insbesondere in der Gruppe erleben. Dazu zählt vor allem:

- Entwicklung von Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit und ein Regelbewusstsein
- Akzeptanz des Fair-Play-Gedankens, sowie der Rücksichtnahme und Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für sich selbst und andere.
- Erwerb der Fähigkeit, Bewegungsaktivitäten (auch selbständig) zu planen, zu organisieren und anzuleiten.

[...] Die Schülerinnen und Schüler sollen durch exemplarische Auswahl von entsprechenden Inhalten im Unterricht folgende Sinngebungen von Bewegung Spiel und Sport erfahren:

Gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen („spielerische Bewegungshandlungen“) [...]

Sprache und Kommunikation:

Die Besonderheit der „Sportsprache“ (schriftlich, mündlich) kann als Mittel der Verständigung in Bewegung, Spiel und Sport verdeutlicht, die Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel in Lebens- und Berufssituationen aufgezeigt werden.

Mensch und Gesellschaft:

Durch gezielte Strukturierung und Intervention können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt, sozial bzw. motorisch Schwache integriert, das Selbstwertgefühl einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden. Der Unterrichtsgegenstand kann sehr gut dazu beitragen, Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien, vor allem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen (Zusammenleben, Alkohol, Drogen) zu vermitteln.“ (BMB, 2016 b, S. 1 f.)

Kompetenzbereich:

Die Schülerinnen und Schüler können /sind in der Lage

- ... miteinander zielorientiert arbeiten und Aufgaben gemeinsam lösen. (SK = Sozialkompetenz)
- ... achtsam miteinander umgehen. (SK)
- ... angemessen miteinander kommunizieren. (SK)
- ... ihre eigenen Interessen den Interessen der Gruppe unterzuordnen. (SK)

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren (Deskriptoren):

Teilkompetenz :

Anforderungsbereich I (Reproduktion):

Der Schüler kann eigene Interessen äußern. (SK)

Der Schüler kann aufmerksam zuhören. (SK)

Der Schüler kann sich für andere verständlich und in respektvoller Weise verbal und nonverbal ausdrücken. (SK)

Anforderungsbereich II (Transfer):

Der Schüler kann andere in ihren Perspektiven und Ausdrucksformen verstehen. (SK)

Der Schüler kann eigene Interessen im Sinne eines Gesamtziels zurückstellen und entsprechend handeln. (SK)

Anforderungsbereich III (Interpretation, Reflexion & Problemlösung):

Der Schüler kann innerhalb der Gruppe unterschiedliche Rollen einnehmen und reflektieren. (SK)

Der Schüler kann Gruppenprozesse einschätzen und aktiv an der Lösung von Problemen der Gruppe arbeiten. (SK)

Pädagogische Perspektiven der mehrperspektivischen Unterrichtsplanung:

Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen:

Dies ist die Hauptperspektive der Stunde. Gemeinsam Aufgabenstellungen zu lösen und sich Herausforderungen zu stellen. Teamwork beweisen und anderen zuhören und ihr Meinung anhören.

Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen:

Die Aufgaben gemeinsam zu lösen stellt eine große Leistung dar. Durch Zwischenreflexionen, wird jede (oder ähnliche) Übung(en) gleich unmittelbar danach

besprochen und beleuchtet. Wie wurden Aufgaben gelöst, welche Lösungswege gab es? Hat es vielleicht auch nicht funktioniert und ist die Gruppe an einer Aufgabe gescheitert?

Etwas Wagen und Antworten:

Verantwortung für eine Gruppe übernehmen und Lösungsvorschläge einzubringen. Auch wenn sie nicht immer gehört werden, trotzdem weiterhin mit der Gruppe arbeiten.

Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten:

Individuelle Lösungen mit seinem Körper zum Ausdruck bringen ist bei beinahe allen Spielen in dieser Einheit möglich.

Mind-Mapping zum Lern- und Erfahrungsbereich (Thema) der Einheit:

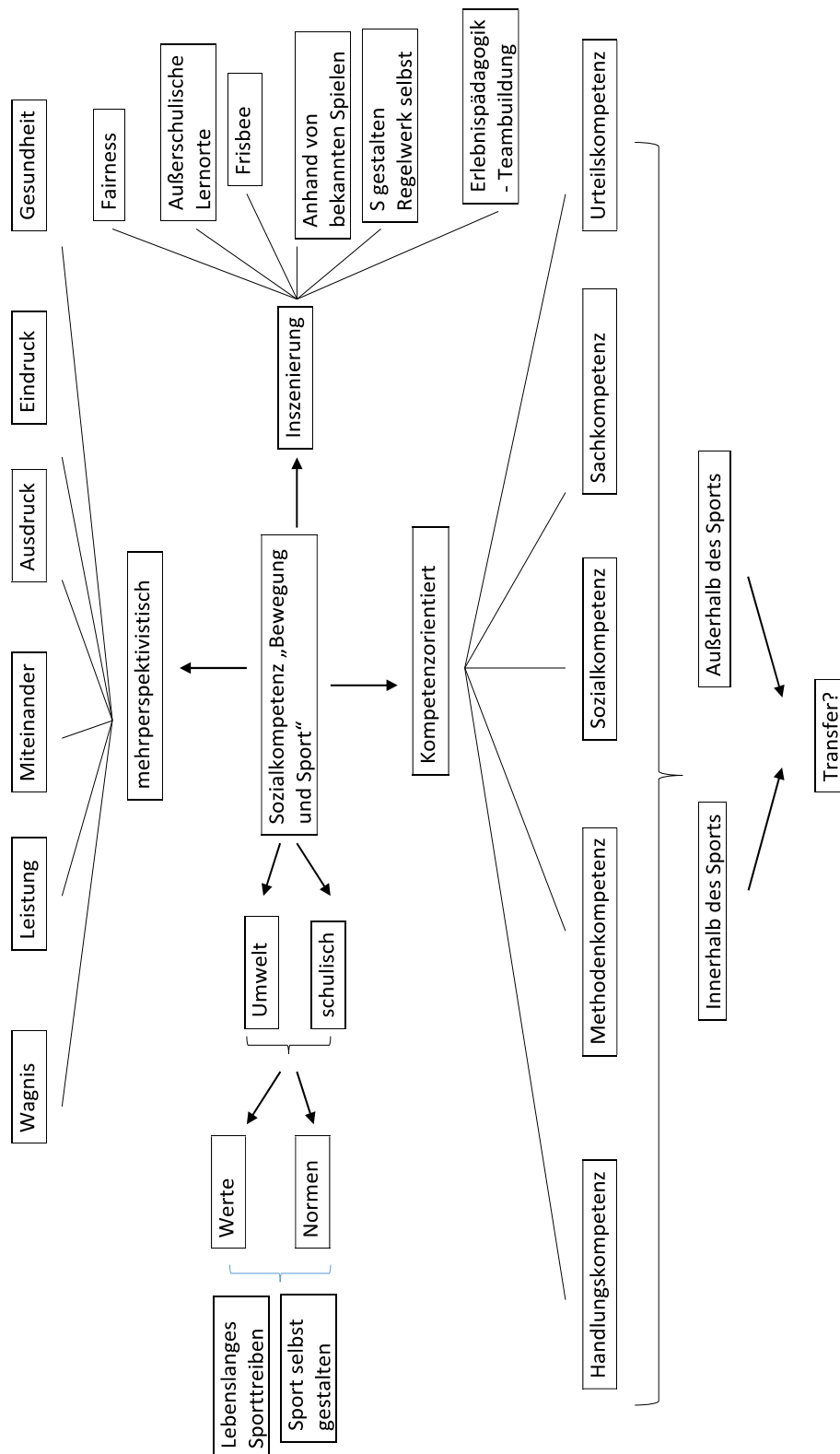


Abbildung 6: Mindmap Konzeptionen (eigene Abbildung)

Anmerkungen:

Ziel der Stunde soll es sein, die Kinder mit möglichst vielen Situationen zu konfrontieren, an denen sie gemeinsam arbeiten müssen. Die Lehrperson nimmt eine passivere Rolle ein und betreut die Gruppendynamik die entsteht, mischt sich jedoch nicht in Lösungswege ein.

2. Kernbereiche der Unterrichtsplanung

Zeit: 5 min

Begrüßung und Vorstellung des Themas/der Ziele der Einheit

Vorstellung und Erklärung des Projekts der Diplomarbeit.

Schwerpunktsetzung auf soziales Miteinander und Soziale Kompetenz.

Kooperative Spiele in Groß- und Kleingruppen zur Förderung der Sozialkompetenz

A: Aufwärmen - Einstieg - Einstimmung:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

2 Bälle, Gymnastikstäbe (so viele wie Schüler)

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

keine

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

2 Gruppen

A1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Schnellpassen

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Klasse bildet einen großen Kreis. Es gibt einen Ball, dieser muss jedem Schüler einmal zugepasst werden. Diese Reihenfolge muss für den Rest der Übung eingehalten werden. Anschließend geht es um Zeitminimierung. Die Gruppe muss versuchen den Ball so schnell wie möglich weiter zu passen. Wenn hier das Zeitlimit erreicht wurde, darf die Gruppe eine andere Organisationsform als einen Kreis einnehmen. Ziel der Übung ist immer die Zeitminimierung. Die Schüler müssen sich innerhalb der Gruppe selbstständig organisieren.

A2 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Wanderstab (vgl. Portmann, 2011)

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Jeder Schüler bekommt einen Stab und stellt ihn senkrecht vor sich hin und hält ihn mit der rechten Hand fest. Alle Schüler bilden einen Kreis. Ziel des Spiels ist es Platz zu wechseln und den Stab des linken Nachbarn mit der rechten Hand aufzufangen.

Variation: Mit der linken Hand nehmen und nach rechts gehen

Variation: Die Lehrkraft gibt mehrere Kommandos (links, rechts, um den Stab laufen)

B: Hauptteil – Erarbeitung von Kernkompetenzen:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

2 Reckständer, Schnüre (Springschnüre oder längere Schnüre), Matten, Reifen

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Spinnennetz mit Matten absichern, kein stoßen, schubsen, etc. Bei den Roboterspielen müssen die Schüler aufeinander achten. Hier gilt es verantwortungsbewusst zu handeln.

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

In der gesamten Gruppe bzw. paarweise.

Welche theoretischen Hinweise werden vermittelt?

Zusammenarbeiten, Probleme in der (Klein)Gruppe lösen

B1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 35 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Spinnennetz

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Es wird ein Netz zwischen 2 Reckstangenhaltern aufgebaut. Für jeden Schüler gibt es eine Lücke im Netz, auf unterschiedlichen Höhen. Die gesamte Klasse muss es von einer Seite auf die andere Seite des Netzes schaffen. Dabei darf jede Lücke nur von einem Schüler einmal verwendet werden. Wenn das Netz berührt wird, müssen alle Schüler wieder von vorne starten.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG

Diese Übungen sollen anschließend gleich nachbesprochen werden.

Leitfragen könnten sein:

Wie ging es euch im Team zu arbeiten, hatte jeder Schüler eine Funktion?

Wie wurde die Gruppe organisiert?

Gab es Schüler die „nicht gebraucht“ wurden, oder überflüssig waren?

Hätte man die Übung im Alleingang auch bewältigen können?

B2 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Roboterspiel

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Schüler bilden Dreiergruppen. Zwei Schüler sind der Roboter, ein Schüler der Steuermann. Die beiden Roboter starten Rücken an Rücken irgendwo im Turnsaal. Sobald man den Roboter am Kopf berührt, gehen sie los. Wenn man den Roboter auf der linken Schulter berührt, geht er 90 Grad nach links, bei der rechten Schulter 90 Grad nach rechts. Ziel ist es, die beiden Roboter direkt aufeinander zugehen zu lassen. Wenn ein Roboter zur Wand kommt, darf er sich aussuchen ob er links oder rechts geht.

B3 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Reifenroboter

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Schüler gehen paarweise zusammen. Jedes Paar benötigt einen Reifen. Ein Schüler ist im Reifen, der andere darf den Reifen steuern, indem er ihn dahinter festhält. Der erste Schüler muss auf das Tempo des Fahrers reagieren. Gelenkt wird, indem der Reifen links oder rechts angehoben wird. Wenn sich beide aneinander gewöhnt haben, soll die Übung mit geschlossenen Augen des Schülers der im Reifen ist durchgeführt werden. Hier muss eine gute Vertrauensbasis herrschen. Anschließend gibt es einen Wechsel der Fahrer. Die Mitfahrer müssen die Augen geschlossen halten, damit sie nicht wissen, wer der neue Fahrer ist. Es darf nicht miteinander geredet werden, gesteuert wird nur über den Reifen.

C: Abwärmen (Cool down) – Reflektieren - Evaluieren

C1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Seilkreis

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

In der Halle wird ein langes Seil aufgelegt. Die Länge des Seils hängt von der Anzahl der Schüler ab, es sollte jeder Schüler Platz haben, wenn alle nebeneinander stehen. Die Schüler starten in einer Ecke, dürfen schauen wo das Seil liegt und sich besprechen wie sie die Aufgabe lösen.

Sobald sie über eine Linie steigen, müssen alle Schüler die Augen geschlossen halten und dürfen nicht mehr miteinander reden.

Die Aufgabe ist: Jeder Schüler muss das Seil in der Hand halten und sie müssen als gesamte Gruppe einen Kreis bilden.

Abschließende: REFLEXION und EVALUIERUNG

Reflektiert werden die Übungen seit der Zwischenreflexion.

Leitfragen:

- Wie ging es euch mit der Zusammenarbeit?
- Gab es Herausforderungen, wo zusammenarbeiten mit anderen Schülern schwieriger war?
- Welche Aufgaben empfindet ihr als besonders leicht/schwer?
- Welche Art der Kommunikation funktioniert (für dich) am besten?
- Welche Art der Gruppenstruktur funktioniert (für dich) am besten?

Verabschiedung und Ausblick:

Ausblick auf die nächsten 3 Stunden, die mit mehr Bewegung geplant sind und einen spielerischeren Zugang zu dem Thema zeigen sollen.

6.3.2 Konzeption 2

1. Basisinformationen zu Kontext, Klasse und Unterricht

Datum der Unterrichtseinheit (27.02.2017): **Ort:** Sporthalle **Schule:** BRG Klosterneuburg

Dauer der Unterrichtseinheit: 13:40 - 15:25 Uhr **Klasse:** 5BE **Anzahl Schüler:** 23

Klassenbuchtext:

Thema: Bekannte Spiele verändern und ausprobieren.

Hauptkompetenz: Die Schüler können Regeln von bekannten Spielen formulieren und verändern.

Bewegungshandlung: Spielerische Bewegungshandlungen

Reflexion/Evaluierung: Zwischen- und Abschlussreflexion helfen dabei, das Verhalten der Schüler zu beleuchten.

Unterrichtsthema der Einheit:

Bekannte Spiele spielen, hinterfragen und neu entdecken.

Kompetenzbereich:

Die Schülerinnen und Schüler können /sind in der Lage ...

- ... Regeln von Spielen zu formulieren und abzuändern.
- ... neu ausgemachte Regeln einzuhalten.
- ... sich untereinander auf eine wertschätzende Art unterhalten.
- ... zwischen formellen und informellen Fair Play unterscheiden und dies auch anwenden.
- ... die „Foul“ – Methode einzusetzen.

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren (Deskriptoren):

Schwerpunkt der Stunde liegt auf dem Anforderungsbereich I (Reproduktion):

Sozialkompetenz:

Die Schüler können in der Gruppe neue Regeln besprechen und sich auf einige Regeln einigen.

Die Schüler können sich verbal und nonverbal angemessen unterhalten.

Die Schüler haben eine Vorstellung davon was formelles und informelles Fair Play ist.

Die Schüler können sich in neuartigen Spielsituationen fair verhalten.

Die Schüler sind in der Lage die „Foul“ – Methode in Spielsituationen anzuwenden.

Fachkompetenz:

Die Schüler sind in der Lage Regeln von kleinen Spielen (Völkerball & Brettball) zu formulieren.

Pädagogische Perspektiven der mehrperspektivischen Unterrichtsplanung:

Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen: Regeln befolgen und Regeln gestalten. Im gemeinsamen Handeln sowohl Selbstständigkeit beweisen als auch soziale Verantwortung übernehmen. Probleme nicht nur besprechen (in den Reflexionsrunden) sondern auch am eigenen Leib zu erfahren. (beim Spiel selbst).

Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen: Im Fokus der Stunde liegt Leistung und Minderleistung der Betroffenen. Daher werden auch immer jeweils zwei Spielgeräte für die Spiele verwendet (Ball und Frisbee), um unterschiedliche individuelle Voraussetzungen zu bedienen.

Darüber hinaus soll Leistung auch als veränderbares Objekt für die Schüler wahrgenommen werden. Durch Regeländerungen und Vereinbarungen kann Leistung sehr stark beeinflusst werden.

Etwas Wagen und Verantworten: Bei dieser Konzeption ist mehr das Verantworten im Sinne von Verantwortung für eine Gruppe übernehmen (Regelideen durchsetzen, Spielmacherrolle) im Fokus der Stunde.

Im mehrperspektivischen Unterricht geht es nicht darum, einzelne Perspektiven komplett auszusparen. Vielmehr ist es ein Miteinander mit unterschiedlicher Beleuchtung der Perspektiven. Die Perspektiven Eindruck, Ausdruck und Gesundheit sind nicht Hauptaugenmerk aller Stundenkonzeptionen, jedoch werden sie im Unterricht auch eine Rolle spielen.

Anmerkungen:

Ziel dieser Stunde ist es, die Schüler mit dem Thema vertraut zu machen. Daher wird auf Spiele zurückgegriffen, die für sie bekannt sind. Diese sollen hinterfragt, und im Regelwerk verändert werden.

Dafür wird es in der Stunde immer wieder Zwischenreflexionen geben, bei denen die Schüler ihren Gedanken Ausdruck verleihen können. Falls hier von den Schülern zu wenig Input kommt, wird die Lehrkraft Veränderungen vorschlagen.

2. Kernbereiche der Unterrichtsplanung

Zeit: 5 min **Organisation:** Sitzkreis, Lehrer – Schüler Gespräch

Begrüßung und Vorstellung des Themas/der Ziele der Einheit

Schwerpunktsetzung auf soziales Miteinander und soziale Kompetenz.

Theoretische Auseinandersetzung mit formellen und informellen Fair-Play.

Vorstellung der „Foul“ – Methode (vgl. Kapitel 5.3. Abbildung 5):

- 1) Wenn ein Spieler sich gefoult fühlt, kann er „Foul“ rufen.
- 2) Er muss dem Spieler der ihn gefoult hat erklären, warum es ein Foul war.
- 3) Der foulende Spieler darf seine Sicht der Dinge kundtun.
- 4) Wenn er das Foul zugibt behält der gefoulte Spieler das Spielgerät.
- 5) Wenn er das Foul nicht zugibt, geht das Spielgerät dort hin zurück, wo der Pass herkam.

A: Aufwärmen - Einstieg - Einstimmung:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

Softbälle, Soft-Frisbees

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Aufeinander achtgeben.

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

Zweier Gruppen bilden.

A1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Zupassen

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Schüler bewegen sich frei im Turnsaal und müssen sich anfangs einen Ball oder eine Frisbee zupassen. Anschließend bekommen die Zweiergruppen einen Ball und eine Frisbee. Die beiden Gegenstände müssen immer in Bewegung sein. (Beide werfen, einen rollen – anderen werfen, einen hoch werfen – den anderen zum Partner, etc.)

B: Hauptteil – Erarbeitung von Kernkompetenzen:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

Bälle, Soft-Frisbees

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Kopftreffer zählen nicht

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

2 Teams, die Schüler sollen die Teams ausgeglichen zusammenstellen.

Welche theoretischen Hinweise werden vermittelt?

Völkerball Regeln, Brettball Regeln

Werden mediale Methoden/Mittel (Whiteboard, ...) verwendet?

Flip Chart

B1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Völkerball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Schüler spielen Völkerball. Die Regeln werden eingangs kurz zusammengefasst. Die Lehrkraft ist (möglichst passiver) Schiedsrichter und greift bei schweren Regelverstößen ein.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG:

Leitfragen werden auf ein Flip Chart geschrieben, die Schüler sollen pro Kategorie ein Kreuz in vier mögliche Felder machen. (Von sehr viel bis sehr wenig)

Leitfragen:

- a) Ich hatte bei dem Spiel Spaß
- b) Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt
- c) Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt
- d) Das Spiel war fair

Wenn ein ambivalentes Bild vorherrscht, sollen Veränderungen des Regelwerks angeleitet werden. Wie kann man das Spiel verändern, dass es für alle mehr Spaß macht? Hierzu soll als Leitfaden die Vorlage von Kolb (2012) dienen. Diese Reflexion passiert in der Gesamtgruppe.

Niedergeschrieben werden die Regeln in zwei Kategorien: „Ich darf“ und „ich darf nicht“.

Dies sorgt für Klarheit der Begriffe und kann zu keinen Missverständnissen führen.

Diese Methode wird nach jedem Spiel verwendet und erfolgt immer schriftlich auf einem Flip Chart.

B2 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Völkerball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Schüler spielen Völkerball mit den abgeänderten Regeln. Sie sind für die Einhaltung der Regeln selbst verantwortlich.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG:

Leitfragen:

- a) Ich hatte bei dem Spiel Spaß
- b) Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt
- c) Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt
- d) Das Spiel war fair

Durch erneutes Abfragen dieser Parameter, soll ein Vorher – Nachher Vergleich hergestellt werden. Wie konnten die Schüler das Spiel beeinflussen?

B3 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 20 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Brettball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Es werden zwei Gruppen gebildet. Anschließend wird das Spiel von der Lehrkraft eingeführt und kurz erklärt. Ziel des Spiels ist es einen Ball auf das Brett des Basketballkorbs zu werfen. Ein Punkt wird erzielt, wenn ein Spieler aus dem eigenen Team den vom Brett abprallenden Ball anschließend fängt. Es wird ohne Körperkontakt gespielt, dribbeln ist nicht erlaubt zupassen jedoch schon. Gleichzeitig werden die Regeln aufgeschrieben, damit die Schüler sie jederzeit einsehen können.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG:

Leitfragen werden auf einen Zettel geschrieben, die Schüler sollen pro Kategorie ein Kreuz in vier mögliche Felder machen. (Von sehr viel bis sehr wenig)

Leitfragen:

- a) Ich hatte bei dem Spiel Spaß
- b) Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt
- c) Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt
- d) Das Spiel war fair

Wenn ein ambivalentes Bild vorherrscht, sollen Veränderungen des Regelwerks angeleitet werden. Wie kann man das Spiel verändern, dass es für alle mehr Spaß macht? Hierzu soll als Leitfaden die Vorlage von Kolb (2012) dienen. Diese Reflexion passiert in der Gesamtgruppe.

B4 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 20 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Brettball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Nach Abänderung der Regeln in der Reflexionsphase soll die neue Brettballvariante gespielt werden. Die Teams können gegebenenfalls geändert werden.

Abschließende: REFLEXION und EVALUIERUNG:

Bei der abschließenden Reflexion wird das Spiel noch einmal mit den vier Leitfragen evaluiert.

Leitfragen:

- a) Ich hatte bei dem Spiel Spaß
- b) Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt
- c) Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt
- d) Das Spiel war fair

Durch erneutes Abfragen dieser Parameter, soll ein Vorher – Nachher Vergleich hergestellt werden. Wie konnten die Schüler das Spiel beeinflussen? Anschließend kann noch Zeit für eine Abschlussreflexion sein.

Ziel der Abschlussreflexion ist es zu erfahren, wie es den Schülern damit gegangen ist ihr eigenes Spiel zu gestalten. Leitfragen sind:

- a) Wie ging es dir dabei die Regeln einzuhalten? (War es schwerer, leichter?)
- b) Wie ging es dir damit, deine Regeln vor der Gruppe durchzusetzen?

- c) Wurde achtungsvoll kommuniziert? (Keine Kraftausdrücke, Ich-Aussagen)
- d) Wurde gut zugehört, wenn jemand Ideen hatte?
- e) Hat das Spielen mit eigenen Regeln mehr Spaß gemacht als das Spielen mit vorgegebenen Regelwerk?
- f) Findest du die „Foul“ – Methode sinnvoll für die beiden heutigen Spiele?

Verabschiedung und Ausblick:

Ausblick auf die nächste Einheit, wo ein vorgegebenes Spiel mitgebracht wird, das jedoch von ihnen neu erfunden werden soll. (Geräte werden bereitgestellt, sie müssen die Regeln dazu in Kleingruppen erfinden)

6.3.3 Konzeption 3

1. Basisinformationen zu Kontext, Klasse und Unterricht

Datum der Unterrichtseinheit (06.03.2017): **Ort:** Sporthalle **Schule:** BRG Klosterneuburg

Dauer der Unterrichtseinheit: 13:40 – 15:25 Uhr **Klasse:** 5BE **Anzahl Schüler:** 22

Klassenbuchtext:

Thema: Die Auseinandersetzung mit einem neuen Spiel und neuen Ideen.

Hauptkompetenz: Die Schüler können sich in Kleingruppen organisieren und gemeinsam eine Spielidee entwerfen.

Bewegungshandlung: Spielerische Bewegungshandlungen

Reflexion/Evaluierung: Zwischen- und Abschlussreflexion helfen dabei, das Verhalten der Schüler zu beleuchten.

Unterrichtsthema der Einheit:

Spikeball – ein neues Spiel neu erfinden

Kompetenzbereich:

Die Schülerinnen und Schüler können /sind in der Lage ...

- ...sich selbstständig in Kleingruppen zu organisieren (SK)
- ...eine Spielidee zu entwerfen und weiterzuentwickeln (FK=Fachkompetenz)
- ...sich konstruktiv an der Entwicklung von Vereinbarungen und Regeln beteiligen. (SK)
- ...vereinbarte Verhaltensnormen und Verhaltensregeln einzuhalten und gegebenenfalls zu prüfen. (SK)
- ...aufmerksam zuzuhören, Feedbackregeln einzuhalten und Feedback anzunehmen. (SK)
- ... ihre Rolle in der Gruppe zu erkennen und auszufüllen. (SK)

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren (Deskriptoren):

Fachkompetenz (FK) und Sozialkompetenz (SK):

Anforderungsbereich I:

Die Schüler können Kleingruppen bilden und in diesen zielorientiert arbeiten. (SK)

Die Schüler sind in der Lage, sich ein Spiel selbstständig auszudenken und zu formulieren. (FK)

Anforderungsbereich II:

Die Schüler beteiligen sich aktiv am Gruppenprozess und der Entstehung eines Spiels. (SK)

Die Schüler können Meinungen von anderen Schülern aufnehmen, verarbeiten und in die Regeln einbinden. (SK)

Anforderungsbereich III:

Die Schüler können eine Gesprächskultur schaffen, in der sich alle Mitschüler wohl fühlen. (SK)

Die Schüler können die Wirksamkeit ihrer Regeln in einer praktischen Situation überprüfen und gegebenenfalls ändern. (SK)

Pädagogische Perspektiven der mehrperspektivischen Unterrichtsplanung:

Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen:

Dies ist die Hauptperspektive der Stunde. Gemeinsam ein Spiel zu entwickeln mit Kommunikation und Zusammenarbeit. Dieses Spiel anschließend im Wettkampf auszuprobieren und weiter zu entwickeln. Durchsetzungsvermögen in der Gruppe beweisen und zu seinen Positionen stehen. Zu verstehen, dass es auch andere Meinungen gibt, die berücksichtigt werden müssen.

Das Leisten erfahren und einschätzen:

Leistung im Sinne einer Erschaffung von etwas Neuem. Durch das Spielen kann man sich mit anderen messen. Das eigene Spiel im Vergleich mit anderen Spielen sehen. Macht mein Spiel mehr Spaß, als das einer anderen Gruppe? Wo kann ich von anderen lernen?

Etwas Wagen und Verantworten:

Individuelle Ideen in eine Kleingruppe einbringen und ein gemeinsames Spiel erstellen. Dieses Spiel als Kleingruppe vor einer größeren Gruppe erneut verantworten und

präsentieren. Mit Kritik der Gruppe umgehen und diese Kritik als Feedback betrachten. Zu eigenen Ideen stehen, diese jedoch auch kritisch hinterfragen.

Bei dieser Perspektive geht es mehr um den sozialen Aspekt von Wagnis und weniger um den körperlichen Aspekt sich etwas Neues zuzutrauen. (Kritikfähigkeit)

Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern:

Eindrücke im Spiel sammeln. Wie ist das Spiel, macht es Spaß, ist es fair gestaltet, hat jeder dieselben Chancen? Zusätzlich die Möglichkeit nutzen, viele Spiele auszuprobieren und andere Zugänge kennen zu lernen.

Anmerkungen:

Ziel dieser Stunde ist einen Schritt weiter zu gehen, als in der letzten Einheit. Statt nur zu reproduzieren, sollen die Schüler ihr Wissen anwenden (Transfer) und interpretieren beziehungsweise evaluieren. Um ihnen die Situation zu erleichtern, findet der Großteil des Unterrichts in Kleingruppen statt.

2. Kernbereiche der Unterrichtsplanung

Zeit: 5 min

Begrüßung und Vorstellung des Themas/der Ziele der Einheit

Anknüpfung an das Thema der letzten Stunde – Regeln von Spielen die bereits bekannt sind verändern und neu gestalten.

Vorstellung des Spiels: Was ist Spikeball, wo kann man es spielen, aus welchen Teilen besteht es, was gilt es zu beachten.

Es sollen nicht die Regeln des Spiels erklärt werden, da die Schüler mit einem neuen Spiel konfrontiert werden sollen, dessen Regeln sie noch nicht kennen.

Die „Foul“ – Methode findet wieder Anwendung in dieser Stunde.

Bild/Skizze/Organisation



Abbildung 7: Spikeball (Spikeball Europa, 2016)

A: Aufwärmen - Einstieg - Einstimmung:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

7 Spikeball-Sets

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Aufeinander achtgeben.

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

In Vierergruppen.

A1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 5 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Ball jonglieren

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Schüler bewegen sich frei im Turnsaal und müssen sich den Ball zupassen.

Anschließend müssen sie den Ball auf der Hand prellen.

Sie sollen zu den anderen Gruppenmitgliedern passen, damit diese auch den Ball prellen können.

Am Ende kann man versuchen den Ball so lange wie möglich innerhalb der Gruppe zu jonglieren. Jeder Schüler darf den Ball nur einmal berühren. Der Ball darf nie den Boden berühren.

B: Hauptteil – Erarbeitung von Kernkompetenzen:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

7 Spikeballsets (Angaben im Literaturverzeichnis)

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Ausreichend Platz zwischen den Spielflächen, nicht zu nahe zusammenstehen.

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

In Vierergruppen

Welche theoretischen Hinweise werden vermittelt?

Aufspiel – Zuspiel – Angriff.

Ball mit der flachen Hand spielen.

Richtige Stellung des Körpers zum Ball.

Werden mediale Methoden/Mittel (Whiteboard, ...) verwendet?

Flipchart

B1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Regeln finden

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Bevor gespielt werden kann, müssen Regeln für das neue Spiel gefunden werden. Dafür sollen sich jeweils vier Schüler (gleiche Teams wie beim Aufwärmspiel) zusammensetzen. Sie bekommen ein Flipchart und müssen die Regeln ihres Spikeballspiels verschriftlichen. Hier ist ihrer Fantasie keine Grenze gesetzt. Die Regeln müssen jedoch wieder mit den zwei Kategorien: Ich darf – Ich darf nicht, beschrieben werden.

B2 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Individualspikeball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die Kleingruppen sollen die Schüler nun ihr neu erfundenes Spiel ausprobieren und Zeit bekommen, um es zu üben. Hier sollen keine Regeländerungen mehr vorgenommen werden.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG

Nachdem das neue Spiel ausprobiert wurde ist es Zeit, wieder in Kleingruppen zusammen zu kommen. Nun sollen die Regeln neu besprochen werden. Leitfragen sind:

- a) Kann man Regeln verändern um andere Mitspieler mehr teilnehmen zu lassen?
- b) Kann man Regeln so verändern, dass das Spiel schneller/langsamer wird?
- c) Können die Regeln so verändert werden, dass strittige Situationen entschärft werden? (Was waren die größten Reibungspunkte?)
- d) Gibt es Regeln die faires Handeln hervorrufen oder unterstützen?
- e) Wenn die Regeln an die neuen Situationen angepasst wurden, geht es zu einer zweiten Runde Individualspikeball.

B3 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Individualspikeball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Es soll wieder Individualspikeball in allen Kleingruppen gespielt werden mit angepassten Regeln.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG

Die nächste Reflexionsrunde findet mit der gesamten Gruppe statt. Ziel soll es sein sich kurz auszutauschen (5 min.) und anschließend kurz alle Varianten vorzustellen (5 min.). Nachdem alle Regeln in gleicher Form aufgeschrieben wurden (ich darf – ich darf nicht) gibt es ein einheitliches Muster, mit dem die Schüler bereits umgehen können.

B4 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 20 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Individualspikeball - Gruppenbetrieb

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Nun ist Zeit um die unterschiedlichen Varianten des Spiels auszuprobieren. Jede Gruppe legt ihre Regeln zu einem Spikeballset. So entstehen 7 Stationen aus einem Spiel mit unterschiedlichen Regeln, die Schüler können sich aussuchen welche Variante sie spielen wollen und gehen frei zu dieser Station.

C: Abwärmen (Cool down) – Reflektieren - Evaluieren

C1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Spikeball

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Falls in dieser Stunde noch Zeit sein sollte, gibt es noch ein Flipchart von der Lehrperson, welches die offiziellen Regeln des Spiels beinhaltet. Abschließend können dann alle noch das Spiel nach offiziellen Spikeballregeln spielen.

Abschließende: REFLEXION und EVALUIERUNG

Ziel der Abschlussreflexion ist es zu erfahren, wie es den Schülern damit gegangen ist ihr eigenes Spiel zu gestalten. Leitfragen können sind:

- a) Wie ging es dir in der Kleingruppe im Vergleich zur vorigen Stunde?
- b) Wie ging es dir damit, deine Regeln vor der Gruppe durchzusetzen?
- c) Wurde achtungsvoll kommuniziert? (Keine Kraftausdrücke, Ich-Aussagen)
- d) Wurde gut zugehört, wenn jemand Ideen hatte?
- e) Hat das Spielen mit eigenen Regeln mehr Spaß gemacht als das Spielen mit vorgegebenem Regelwerk?
- f) Gibt es faire und unfaire Regeln?
- g) Was macht eine Regel fair oder unfair?
- h) Was behältst du dir von dieser Stunde? Was hast du heute gelernt?

Verabschiedung und Ausblick:

Als Abschluss soll noch mal wiederholt werden, was heute Thema der Stunde war und was gelernt werden sollte. Vorgabe dieser Stunde war das Spielgerät und das Regelwerk. In der nächsten Stunde, wird es noch mehr Freiheitsgrade geben.

6.3.4 Konzeption 4

1. Basisinformationen zu Kontext, Klasse und Unterricht

Datum der Unterrichtseinheit (13.03.2017) **Ort:** Sporthalle **Schule:** BRG Klosterneuburg

Dauer der Unterrichtseinheit: 13:40 – 15:25 Uhr **Klasse:** 5B/E **Anzahl Schüler:** 25

Klassenbuchtext:

Thema: Die Perspektiven der Schüler beleuchten.

Hauptkompetenz: Die Schüler können sich in Kleingruppen organisieren und gemeinsam eine Spielidee entwerfen.

Bewegungshandlung: Spielerische Bewegungshandlungen

Reflexion/Evaluierung: Zwischen- und Abschlussreflexion helfen dabei, das Verhalten der Schüler zu beleuchten.

Unterrichtsthema der Einheit

Dem Spielen einen Sinn geben und mit den Sinnen spielen.

Kompetenzbereich:

Die Schülerinnen und Schüler können /sind in der Lage

- ... Rollen in Gruppen auszufüllen. (FK)
- ... über ihre Perspektiven sprechen und wahrnehmen, dass diese nicht gleich mit Mitschülern sein müssen. (SK)
- ... Spiele selbstständig regeln. (FK)
- ... faires Verhalten zeigen. (SK)
- ... sich gegenüber allen Mitspielern wertschätzend verhalten. (SK)

Bereich der Teilkompetenzen und Operatoren (Deskriptoren):

Teilkompetenz:

Anforderungsbereich I:

Die Schüler können wertschätzend und würdevoll miteinander verbal und nonverbal sprechen. (SK)

Die Schüler können ihre persönlichen Eindrücke in einer Spielsituation artikulieren. (SK)

Anforderungsbereich II:

Die Schüler können ihre persönlichen Eindrücke in einer Spielsituation begründen und argumentieren. (SK)

Die Schüler können sich in neuen und/oder unbeobachteten Situationen fair verhalten. (SK)

Anforderungsbereich III:

Die Schüler können soziales Verhalten einschätzen und bewerten. (SK)

Die Schüler können ihre Rolle in einer Gruppe einschätzen und überprüfen. (SK)

Pädagogische Perspektiven der mehrperspektivischen Unterrichtsplanung:

Damit Mehrperspektivität nicht nur aus dem Blickwinkel der Lehrkraft unterrichtet wird, geht es in dieser Konzeption darum, die Schüler mit ihren Perspektiven zu konfrontieren. Nach Neumann (2004 a) geschieht gelungener mehrperspektivischer Unterricht vor allem da, wo unterschiedliche Perspektiven im Gegensatz zueinander gestellt werden.

Deshalb soll im Rahmen der Konzeption jedes Spiel, das von den Schülern erfunden wird, unter einer gewissen Perspektive stehen.

Für die gesamte Konzeption steht die Perspektive: Gemeinsam handeln, spielen und sich verständigen über allen anderen Perspektiven, da sie die Grundlage für Sozialkompetenzen darstellt.

Um auch andere Perspektiven beleuchten zu können, wurden folgende Perspektiven für diese Einheit gewählt:

- a) Eindruck (Die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern)
- b) Gesundheit (Die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln)
- c) Leistung (Das Leisten erfahren und reflektieren)

Anmerkungen:

Kinder mit den Sinnperspektiven des Sportunterrichts konfrontieren. Spiele selbst erfinden lassen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten des Sports.

2. Kernbereiche der Unterrichtsplanung

Zeit: 5 min

Begrüßung und Vorstellung des Themas/der Ziele der Einheit

Die Klasse wird in Achtergruppen geteilt. Jede Gruppe bekommt gewisse Gegenstände aus denen sie ein Spiel gestalten müssen. Ziel der Stunde ist es, dass die 3 Gruppen jeweils ein Spiel aus den vorgegebenen Gegenständen, mit eigenem Regelwerk und unter einer besonderen Perspektive, erfinden:

2 Weichböden, 1 Gymnastikball unter der Perspektive Leistung.

Pro Spieler ein Paar Socken unter der Perspektive Eindruck.

1 Gymnastikball oder Softball und 2 Tore (oder Ziele) unter der Perspektive Gesundheit.

Alle Spiele werden von den Spielern selbst geleitet. Die Regeln müssen so gestaltet werden, dass dies möglich ist.

A: Aufwärmen - Einstieg - Einstimmung:

Welche Geräte werden verwendet?

Flip Chart

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Gruppen auseinandersetzen, um sie nicht bei anderen mithören zu lassen.

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

Achtergruppen

A1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 10 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Regeln erfinden

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Jede Achtergruppe soll ein Spiel mit dazugehörigen Regeln erfinden. Durch die zwei vorbereitenden Stunden, sollten die Schüler schon etwas Erfahrung gesammelt haben. Das Regelwerk soll auf einem Flipchart aufgeschrieben werden mit den beiden Kategorien: Ich darf - ich darf nicht.

B: Hauptteil – Erarbeitung von Kernkompetenzen:

Welche Sportgeräte werden verwendet? (Materialliste)

- 2 Weichböden und ein Gymnastikball (Leistung)
- Socken (Erleben)
- 1 Gymnastik- oder Softball, 2 Tore oder Ziele (Gesundheit)

Welche Sicherheitshinweise sind zu beachten?

Halle wird gedrittelt (quer), hier kann es zu Platzproblemen mit den Spielen kommen.

Wie werden die Schüler/innen organisiert?

Achtergruppen

Welche theoretischen Hinweise werden vermittelt?

Regelgrundlagen von Spielen

Wozu gibt es Regeln

Grundlegendes Verständnis von Spielen

Werden mediale Methoden/Mittel (Whiteboard, ...) verwendet?

Flip Chart

B1 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Spiele ausprobieren

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Eine erste Testphase in der die Schüler ihre Spiele und Erfahrungen sammeln können. Hier sollen exemplarisch die drei Spiele kurz skizziert werden, die den Gegenständen zugrunde liegen. Diese werden so nicht an die Schüler ausgehändigt, da sie sonst kein eigenes Spiel erfinden würden. Falls eine Gruppe jedoch gar nicht weiß, was sie mit den Gegenständen anfangen soll, kann so mit Tipps von der Lehrkraft nachgeholfen werden.

B2 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): 1) Aufsetzerball unter der Perspektive Leistung

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Die beiden Matten werden jeweils an einem Ende des Turnsaals aufgelegt. Um die Matten herum wird ein Bereich markiert, in dem sich kein Spieler befinden darf, außer dem Tormann. Ein Punkt wird erzielt, wenn der Ball per (einem) Aufsetzer auf der Matte landet. Der Tormann darf auf die Matte springen, um dies zu verhindern. Mit dem Ball darf man maximal drei Schritte gehen, dann muss er weiter gepasst werden. Kein Feldspieler darf den Verteidigungsraum betreten. Der Tormann darf nicht auf der Matte stehen oder sitzen, jedoch auf die Matte springen, um einen Ball abzuwehren.

Bild/Skizze/Organisation:

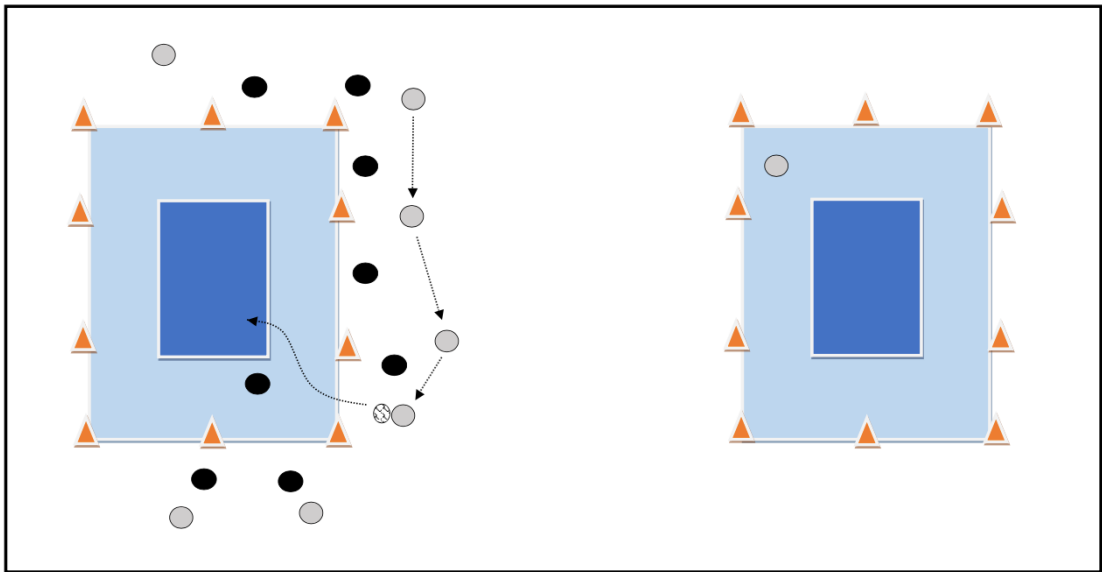


Abbildung 8: Aufsetzerball (Abbildung aus der Lehrveranstaltung „Neue Spiele“)

B3 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Sockengolf unter der Perspektive Eindruck

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Jeder Schüler hat ein Paar Socken, welches er so eng zusammen stopfen kann wie er möchte. Ziel des Spiels ist es mit möglichst wenig Schlägen ein vorher ausgemachtes Ziel zu treffen. Die Socke wird dabei in einer Hand gehalten, mit der zweiten kann man gegen die Socke schlagen. (man muss sie kurz vor dem Aufprall loslassen) Die Socke darf nur von unten geschlagen werden.

Im Turnsaal ist es etwas uninteressanter als in einer abwechslungsreicheren Umgebung. Durch die geringen Sicherheitsmaßnahmen die man treffen muss, kann man es in der Gerätekammer oder auf dem Freiplatz spielen. Distanz und Weg zum Ziel machen das Spiel abwechslungsreich.

B4 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Schmetterball unter der Perspektive Gesundheit

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Ziel des Spiels ist es, den Ball mit der Hand in das Ziel zu befördern. Der Ball darf dabei nur geschlagen werden und maximal zwei Mal von einer Person berührt werden. (Aufspiel und Schuss) Die anderen Spieler müssen den Torschuss verhindern. Wenn sie jedoch am Körper getroffen werden, sind sie abgeschossen und müssen hinausgehen. Sie dürfen wieder ins Spiel, wenn ein Tor erzielt wird. Sind alle Spieler eines Teams abgeschossen zählt dies als 1 Punkt. Ein Treffer in das Ziel zählt auch als 1 Punkt. Abwehren mit der Hand oder Teilen des Armes (bis zur Schulter) sind regelkonform. Sobald der Ball den Boden oder die Wand berührt, kann man nicht mehr abgeschossen werden. (und man darf den Ball mit dem ganzen Körper stoppen)

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG

Nach 15 Minuten Spielzeit mit ihren Spielen kommen die Schüler wieder in den Kleingruppen zusammen und können die Regeln verändern. Hier sollen sie auch noch einmal ein besonderes Augenmerk auf die Perspektiven legen. Werden die Perspektiven in ihrem Regelwerk berücksichtigt, beziehungsweise wie könnte man sie noch deutlicher herausstreichen.

Leitfrage:

- Ist die Perspektive Gesundheit für einen sportlichen und unsportlichen Schüler dasselbe?
- Verändert sich die Perspektive Leistung mit unterschiedlichen Sportgeräten?
- Kann man irgendein Spiel spielen ohne die Perspektive Eindruck?

B5 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Spiele ausprobieren

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Nach einer 10-minütigen Reflexion haben die Schüler wieder 15 Minuten Zeit ihre veränderten Spiele auszuprobieren. Je nach Motivation der Schüler und Uhrzeit, kann hierfür mehr Zeit eingeräumt werden. Wenn alle Schüler in Bewegung sind, gibt es keinen Grund hier voreilig zu unterbrechen.

Situationsspezifisch: ZWISCHENREFLEXION und RÜCKMELDUNG

Nach der zweiten Spielphase müssen die Schüler ihre Spiele wieder kurz in der gesamten Klasse vorstellen. Jeweils ein Experte aus der Gruppe präsentiert mit Hilfe des Flipcharts das Spiel der Gruppe.

B6 Beschreibung von Übungen (Bewegungsaufgaben):

Zeit: 15 min

Bezeichnung der Übung (Kurztitel): Spiele ausprobieren

Beschreibung und didaktisch-methodische Umsetzung der Bewegungsaufgabe:

Anschließend werden die Spiele der anderen Gruppen auch ausprobiert. Je nach Zeit muss man sich auf eines einigen oder kann mehrere Spiele probieren.

Abschließend: REFLEXION und EVALUIERUNG

Bedanken für die Mitarbeit bei diesem Projekt.

Austeilen der Evaluationsbögen und Abschlussreflexion. Was wollen die Schüler der Lehrkraft noch sagen, mit auf den Weg geben?

6.4 Auswertung

In diesem Kapitel wird auf die Diskrepanz zwischen Planung und Durchführung des Unterrichts eingegangen. Die Planung selbst ist ein unverzichtbares Mittel für die Lehrkraft, sich grundlegende Gedanken über den vorliegenden Unterrichtsverlauf zu machen. Doch kann sie auch durch sehr viele Faktoren beeinflusst werden, auf die die Lehrkraft nur bedingt Einflussmöglichkeiten hat. Dies hängt mit der Gruppenzusammensetzung, den einzelnen Individuen, den äußeren Faktoren (vorhergehende Schularbeiten, Probleme zu Hause) und vielen anderen Einflüssen zusammen, von denen die Lehrkraft oft gar nichts weiß. Dies erfordert das ständige Hinterfragen der Planung durch die Lehrkraft und etwaige Abänderungen bei der Durchführung des Unterrichts. (vgl. Kurz, 1989, S. 226 f.)

Die Methode des offenen Unterrichts überlässt den Schülern viele Freiheitsgrade, ihren Sportunterricht selbst zu gestalten. Demnach kann es passieren, dass die Planung starke Unterschiede zur erlebten Stunde aufweist. Der Rückschluss, dass die Planung und die anschließende Durchführung direkten Einfluss auf das erlernte Wissen der Schüler haben, ist nicht zulässig. (vgl. Bräutigam & Blotzheim, 2010, S. 204)

Balz (vgl. 1989 b, S. 209 – 215) beschreibt sechs Standards um Unterricht auszuwerten:

1. Auswertungsgespräch mit Schülern
2. Notizen in der Lehrerkladde
3. Überprüfung von Lernzielen
4. Präsentation der Unterrichtsergebnisse
5. Einladung von Kollegen
6. Geschichten aus dem Sportunterricht

Im Rahmen dieser Arbeit wurde auf die ersten fünf Punkte eingegangen, der sechste Standard wird anhand eines kurzen Beispiels näher beleuchtet. (zweite Konzeption) Das Auswertungsgespräch wurde als Evaluationsbogen gestaltet um die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Der zweite Punkt stellt die Reflexionen dar, welche im nächsten Kapitel bearbeitet werden. Die Überprüfung von Lernzielen ist ein zentraler Punkt des kompetenzorientierten Unterrichts. Die ausgearbeiteten Spiele wurden überarbeitet und der Lehrkraft geschickt, damit die Klasse diese erneut spielen kann. Die Einladung von Kollegen wurde durch die Außensicht vom Klassenlehrer abgedeckt. Der sechste Punkt wird anhand eines kurzen Gesprächs angeschnitten, in dem es um das Bedürfnis der Schüler geht, im Unterricht Sportspiele zu thematisieren.

Durch die starke Lehrerzentrierung in der ersten Konzeption, verlief diese sehr genau nach Plan. Je nach Stärken der Gruppe können Teile der Planung kürzer oder länger ausfallen.

In der zweiten Konzeption gab es für die Schüler erste Möglichkeiten, an der Gestaltung des Unterrichts aktiv teilzunehmen. Ein vorgeschriebenes Reflexionsraster half dabei, die Meinung der Schüler zu den beiden Spielen festzuhalten und einschätzen zu können. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, über Spielregelveränderungen aktiv in das Spiel einzugreifen.

In der dritten Konzeption wurde ein Spielgerät zur Verfügung gestellt und die Schüler mussten unterschiedliche Spiele daraus gestalten. Die genauen Spielformulierungen und Spielregeln finden sich im Anhang. Sehr interessant war, dass die vier Gruppen vollkommen unterschiedliche Spiele entwarfen. Nach Aufforderung der Lehrkraft, entwickelte eine Gruppe auch ein Teamspiel. So wurde die Planung im Laufe der Stunde abgeändert, da sich doch, schneller als gedacht, Langeweile bei den Schülern einstellte. Zum Schluss wurde statt des geplanten Stationenbetriebs das Teamspiel exemplarisch vorgezeigt. Die Schüler dieser Gruppe mussten die Regeln erklären und die gesamte Klasse konnte das selbst erfundene Spiel ausprobieren.

Die vierte Konzeption unterlag einer sehr grundlegenden Änderung. Dies ist auch auf einen Fehler in der Planung zurückzuführen. Eines der drei geplanten Gruppenspiele konnte ausschließlich im gesamten Turnsaal gespielt werden. Es gab, wie geplant die Anfangsphase in der alle Gruppen ihre Spiele erfinden mussten. Hierfür wurden Zettel ausgeteilt auf denen das Material und die Perspektive stand, welche zu erfüllen ist. Die Klasse wurde in drei Gruppen geteilt und die Planungsphase begann. Anschließend wurden die Spiele in der Großgruppe ausprobiert. Nach jedem Spiel gab es eine Reflexionsphase, wo die gesamte Klasse Verbesserungsvorschläge äußern konnte. Nachdem die drei Spiele ausprobiert wurden, hat eine zweite Reflexionsphase stattgefunden, wo die Gruppen die Rückmeldung in ihr Regelwerk einbauen mussten. Jedoch brauchte das Ausprobieren der Spiele in der Großgruppe mehr Zeit als geplant. Folglich konnte lediglich ein Spiel mit veränderten Regeln zum Schluss ausprobiert werden. Hier entschied man sich für das Spiel mit dem größten Spaßfaktor – Schmetterball.

6.5 Reflexion

Die Reflexionen wurden zeitnah nach den Unterrichtsstunden geschrieben, um Erlebtes besser abrufbar zu haben und einen genaueren Eindruck der Stunden zu vermitteln. Hierbei muss bewusstgemacht werden, dass eine Reflexion immer aus einer bestimmten Sicht geschrieben wird. Wenn eine Reflexion von der Lehrperson formuliert wird, wurde sie bereits gefiltert und subjektiviert. Somit stellt sie, so objektiv der Anspruch der Lehrperson auch sein mag, immer eine subjektive Sicht von Situationen oder Geschehnissen dar und ist geprägt von den Werten, Normen und Deutungen der Lehrperson. (vgl. Scherler, 2004, S. 24) Um eine zusätzliche Ebene der Reflexion zu ermöglichen, hat sich der Betreuungslehrer dazu bereit erklärt eine kurze Reflexion aus einer passiveren Rolle zu ermöglichen. Da er während der gesamten vier Konzeptionen ausschließlich zugesehen hat und in den Lehrbetrieb nicht eingriff, wurden andere Aspekte des Unterrichts beleuchtet. Doch muss auch hier gesagt werden, dass das Feedback einer außenstehenden Person keinen objektiven Anspruch hat. In dieser Arbeit wird darauf eingegangen, da nach Balz (vgl. 1989 b, S. 206 f. & S. 213 f.) unterschiedliche Sichtweisen auf Unterricht eine gute Möglichkeit darstellen, eine andere Perspektive zu beleuchten und neue Ideen für den Unterricht zu erhalten. Somit stellen die folgenden Reflexionen die persönliche Sicht der Lehrperson oder der Betreuungsperson dar, welche dabei helfen sollen, die Konzeptionen besser zu verstehen. Die Reflexionen befinden sich zur Gänze im Anhang nachzulesen. Im folgenden Kapitel sollen exemplarische Beispiele aus den einzelnen Unterrichtsstunden möglichst geclustert präsentiert werden, um eine Metaebene der Betrachtung zu erreichen und keine Beschreibung des Stundenverlaufs. Darüber hinaus muss festgehalten werden,

dass es nicht möglich ist, alle Aspekte des Unterrichts zu beleuchten. Auf die „wichtigen“ beziehungsweise von der Lehrkraft erkannten Beispiele soll im Folgenden eingegangen werden.

6.5.1 Reflexion durch die Lehrkraft

Erste Konzeption:

Auf die Lehrerzentrierung in der ersten Einheit wurde bereits eingegangen. Zwei zentrale Punkte fielen bei dieser Reflexion ins Gewicht. Der Hauptteil der Stunde, das Spinnennetz, war nicht für so viele Schüler ausgelegt. Anfangs versuchten alle Schüler an der Lösung der Aufgabe teilzunehmen. Sie merkten jedoch sehr bald, dass sie im Weg stehen, wenn alle daran arbeiten, demnach haben sich einige Schüler aus dem Geschehen zurückgezogen. Das war für die Gruppenaufgabe nicht sehr förderlich und auch nicht das erwünschte Ziel der Stunde. Hier hätte es geholfen, wenn ein zweites Netz aufgebaut worden wäre, sodass mehr Schüler an der Lösung der Aufgabe mitwirken können. Dies hätte auch einen Perspektivenwechsel ermöglicht, indem man die Übung nach einer kurzen Testphase gegeneinander gespielt hätte und so die Perspektive Leistung ins Zentrum der Aufgabe gestellt hätte und nicht mehr die Perspektive Miteinander.

Der zweite Aspekt, der bei der Reflexion der Stunde ins Auge fiel, war, dass die Schüler noch nicht sehr oft Reflexionsrunden aktiv mitgestaltet haben. Die Gesprächskultur in der Großgruppe zu einem bestimmten Thema war ein schwieriges Unterfangen. Die Reflexionen haben deutlich mehr Zeit in Anspruch genommen, als in der Planung dafür vorgesehen waren, da sich viele Schüler gegenseitig nicht zuhörten oder sich in persönliche Gespräche vertieften.

Zweite Konzeption:

Aufgrund des Stundenverlaufs in dieser Einheit gab es mehrere Aspekte, die in der Reflexion Beachtung fanden. Noch vor Beginn der Unterrichtsstunde sprach ein Schüler die Lehrperson mit den Worten an: „Spielen wir diese Stunde mehr als die letzte? Das letzte Mal war schon ein bisschen zu wenig.“ Die Antwort der Lehrperson war: „Wir spielen die nächsten drei Stunden die ganze Zeit, wie viel wir spielen hängt davon ab, wie schnell ihr eure Spiele selbst gestaltet.“ Diese grundlegende Frage des Sportunterrichts wird auch in der Literatur thematisiert und stellt einen zentralen Aspekt des Schulsports für Schüler dar. (vgl. Kap. 4.3.) Anschließend ging es mit einem kurzen Input der Lehrkraft an die gesamte Gruppe weiter.

Ein Knackpunkt der Konzeption war die fehlende Absprache mit dem Klassenlehrer. Es wurde angenommen, dass alle Schüler das Spiel Brettball kennen, daher sollte es als

Grundlage dienen um das Spiel zu verändern. Wie sich im Laufe der Stunde jedoch herausstellte, kannten viele Schüler das Spiel nicht. Damit gab es keinen guten Anknüpfungspunkt an vorhandenem Wissen der Schüler und somit musste das Spiel von der Lehrperson eingeführt werden.

Ein weiterer Punkt in dieser Stunde war die Möglichkeit, Feedback zu dem Spiel unmittelbar nach dem Spielen zu geben. Hier wurde ersichtlich, dass dies eine gute Möglichkeit darstellt, um ein aktuelles Stimmungsbild über das Spiel zu erhalten. Jedoch ließen sich auch einige Schüler auf eine emotionale Art auf das Feedback ein und kreuzten schlechte Kategorien an, weil sie verloren hatten. (und taten dies auch stolz vor der Klasse kund) Dies beeinflusst die Auswertung dieses Feedbackmechanismus. Ein weiteres Ziel dieser Methode war es, den Schülern sichtbar zu machen, wie das Spiel bei den Mitspielern ankommt. Bei Brettball fiel die Evaluation auch nicht sehr positiv aus, was die Lehrperson als Anlass nahm, es vor der Klasse zu thematisieren und Möglichkeiten aufzuzeigen das Spiel zu verändern. Dies wurde von den Schülern jedoch nicht angenommen. Sie wollten lediglich kleine Aspekte des Spiels verändern, die keinen großen Einfluss auf den Spielverlauf hatten. Trotz mehrmaligen Nachfragen, waren sie mit den Änderungen zufrieden und wollten weiterspielen.

Dies führt uns zur letzten beobachteten Kategorie, nämlich der Bewegungszeit in der Stunde. Diese war für die Schüler aus Sicht der Lehrperson zu wenig. Die Unruhe in den Reflexionsrunden und das Verlangen sich ausgiebig in der Sportstunde zu bewegen, ist eine zentrale Perspektive der Schüler zum Sportunterricht.

Dritte Konzeption:

In der dritten Konzeption ist das eingetreten, das unter Kapitel 6.4 erwähnt wurde. Die Abänderung der Planung aufgrund von individuellen Entwicklungen in der Durchführung der Konzeption. Die Schüler hatten alle einen starken Drang, das Spiel das von ihnen ausgearbeitet wurde, sofort auszuprobieren. Daher brauchte es keine Anweisungen der Lehrperson mehr, um auf die unterschiedlichen Phasen der Planung aufmerksam zu machen. Vielmehr geschah dies fließend im Verständnis der Schüler. Dies beeinflusste den Zeitplan enorm, da es Gruppen gab, die sich mit der Aufgabenstellung leichter taten als andere. Somit langweilte sich ein Teil der Klasse bereits, während andere noch nicht einmal angefangen hatten zu arbeiten. Auch der Gruppenbetrieb zum Schluss der Einheit wurde verworfen, da ein gemeinsames Spielen der Schüler augenscheinlich wurde. Deshalb wurde das Teamspiel, welches sich am besten dazu eignete alle Schüler zu beschäftigen, ausgewählt, um es in der ganzen Klasse zu spielen. Diese Entscheidung wurde auch von

den vorhergehenden Stunden beeinflusst, da die Klasse einen sehr sportspiel-affinen Charakter aufwies.

Der zweite beobachtete Aspekt ist die Verbesserung der Arbeit in Kleingruppen im Vergleich zur großen Gruppe. Den Schülern fiel es leichter, auf unterschiedliche Meinungen einzugehen und die Arbeitsstimmung war wesentlich besser als in der gesamten Gruppe bei den ersten beiden Konzeptionen. Dies ist darauf zurück zu führen, dass es weniger Meinungen zu vereinen gilt und sich Schüler in kleineren Gruppen weniger in der Masse „verstecken“ können.

Vierte Konzeption:

In der vierten Konzeption wurde wieder ein didaktischer Fehler aufgrund von zu wenig Absprache mit dem Klassenlehrer begangen. Ein ausgewähltes Spiel war das Lieblingsspiel der Klasse. Dies gewährte zwar einen sehr guten Spaßfaktor in der Stunde, widersprach jedoch der Absicht, dass die Schüler ein neues Spiel selbstständig erfinden sollten.

Im Gegenzug fühlte sich eine andere Gruppe aufgrund dessen benachteiligt, und zeigte nicht sehr engagierte Bemühungen den Arbeitsaufgaben gerecht zu werden. Trotz einer stärkeren Lehrerzuwendung zu der vermeintlich benachteiligten Gruppe und unterschiedlichen Vorschlägen ein Spiel aus Socken zu gestalten, war die Arbeitsmoral nicht sehr hoch. Die Gruppe sah sich sehr schnell in einer Opferrolle, weil die beiden anderen Gruppe Bälle zur Verfügung hatten, um ein Spiel zu gestalten. Dies taten sie auch lautstark innerhalb der gesamten Gruppe kund.

Die Perspektivierung der Spiele durch die Schüler war ein weiterer Aspekt dieser Stunde. So gelang es der Gruppe Schmetterball sehr gut, unterschiedliche Aspekte, die für sie Gesundheit darstellen, in das Spiel einzubauen. Dies äußerte sich durch Liegestütz, die die Verlierermannschaft durchführen musste, oder zusätzliche Laufleistungen im Spiel. Diese Gruppe war auch als erste mit dem Regelwerk fertig und hatte so zusätzliche Kapazitäten, um sich um die Perspektivierung zu kümmern. Die Gruppe Aufsetzerball brachte die Perspektive Leistung sehr gut in ihrer Planung unter. Der Sockengruppe wurde die Perspektivierung mehrmals auf unterschiedliche Art erklärt, jedoch waren sie nicht bemüht, diese in ihrer Planung einzubauen.

6.5.2 Reflexion durch den Klassenlehrer Lehrer A

Die Reflexion durch den betreuenden Lehrer A war ein abschließendes Feedback über alle vier Konzeptionen. Die gesamte Version ist im Anhang der Arbeit zu finden. In diesem Kapitel wird auf einzelne Aspekte des Feedbacks eingegangen:

„Im Zuge der Spielentwicklung war für mich zu sehen, dass die Schüler es nicht gewohnt waren sich Gedanken zu machen, wie sie ein Spiel entwickeln oder umgestalten können. Hier war anfangs der Gegenwind zu spüren. Dieser wurde aber durch die ruhige und sehr angenehme Art und durch die gezielte Unterstützung gut abgefedert. Es gelang dadurch einen produktiven und zielorientierten Prozess zu starten und zu begleiten.“ (Feedback Klassenlehrer)

Dieses Zitat aus dem Feedback des Klassenlehrers bestärkt den Eindruck, der in den ersten beiden Einheiten gewonnen wurde. Die Reflexionsrunden kosteten mehr Zeit, weil die Schüler an diesen Prozess noch nicht gewöhnt waren. Dabei ist der „Fehler“ kaum in einer fehlenden Kompetenz der Schüler zu Gruppenarbeiten zu suchen. Vielmehr ist es für sie sehr ungewohnt, diese Gruppenarbeiten in einem Turnsaal durchzuführen. Im Rahmen einer Stunde eines anderen Faches, hätte dies wohl kein grundlegendes Problem dargestellt, da Gruppenarbeiten zum Schulalltag gehören. Falls die Klasse es gewohnt ist in vielen Fächern Frontalunterricht zu erhalten, hätte dies auch Einfluss auf der Verhalten der Klasse und ihrer Fähigkeit mit solchen Situationen umgehen zu können.

„Er ließ erkennen, dass er einen ganz klaren Plan hatte, dieser wurde aber nicht einfach über die Schüler „brutal ausgerollt“, sondern wurde mit ihnen besprochen. Er ging hierbei mit den Schülern in den Dialog und gab ihnen zu verstehen, dass er nicht nur verlangt, dass sie ihn hören, sondern er auch sie hört!“ (ebd.)

Dieses Zitat bestätigt zwei Strukturen, die in der Planung der Konzeptionen sehr wichtig waren. Der erste stellt die Konzeptionen selbst dar, es ist gut zu wissen, dass der Plan und die Struktur der Arbeit auch von außen erkennbar werden. Des Weiteren war das Ziel der Stunden, die Sozialkompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung zu legen. Dies als Lehrperson aktiv vorzuzeigen und den Dialog mit den Schülern zu suchen, stellte einen weiteren Aspekt dar, welcher sehr wichtig für das Unterrichtsvorhaben war. Die nächsten beiden Zitate aus dem Feedback beziehen sich auf den Organisationsrahmen, welcher das Unterrichten oft schwerer erscheinen ließ, als dies notwendig war. Darüber hinaus sind dies auch Aspekte, welche in den persönlichen Reflexionen der Lehrkraft Beachtung fanden.

„Ich habe außerdem beobachtet, dass sich Lorenz bei Anweisungen, bei denen er die Gruppe zusammenholte und (gefühlte wenig Zeit verlieren wollte) sich immer wieder mitten in die Gruppe gestellt hat. Hier wäre eine Anordnung der Gruppe vor dem Lehrer m.M. besser, da ich somit die Aufmerksamkeit durch einen Blickkontakt besser „erzwingen“ kann und einen besseren Überblick über die Gruppe habe.“ (ebd.)

Es wird hier ein sehr wichtiger Punkt des Unterrichts angesprochen. Der Zeitdruck und die Erwartungshaltung aller Schüler und der Lehrperson an den Unterricht. Jedes Individuum geht mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen in den Unterricht, diese zu vereinen, stellt eine besondere Aufgabe des Unterrichts dar. Des Weiteren ist der Hauptaspekt der Stunden die Sozialkompetenz und der Umgang miteinander und innerhalb der Klasse. Um dies zu erreichen, kann es sein, dass bei der Bewegungszeit Abstriche gemacht werden müssen um eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Schülern über inhaltliche Fragen zu ermöglichen. Wenn dies geplant ist, spricht nichts gegen eine geringere Bewegungszeit im Sportunterricht zugunsten eines höheren Lernziels. (vgl. Scherler, 2004, S. 158)

„Im Zusammenhang mit Gruppeneinstellung ist mir eine weitere Beobachtung in Erinnerung. Es ging um die Einbindung der Gesamtgruppe in eine Diskussion. Da allerdings einige in zweiter und dritter Reihe gesessen sind, waren sie automatisch aus dem Diskurs draußen, da es ihnen rein akustisch, aber auch vermutlich von der Aufstellungsform her, nicht oder schwer möglich war am Prozess teil zu haben.“ (ebd.)

Dieses Zitat beschreibt erneut einen vermeintlich kleinen Fehler im Lehrerverhalten. Dieser hat jedoch eine sehr große Wirkung bei den Schülern und dem gesamten Stundenverlauf. So wird es von der Lehrkraft als störend wahrgenommen, dass es in einer Reflexionsrunde sehr viele Nebengespräche gibt. Dies ist jedoch auf einen Fehler der Lehrperson zurückzuführen, das Schülerverhalten ist lediglich die Antwort auf das Lehrerverhalten. Hier gilt es nachzubessern und auf die „kleinen Dinge“ des Unterrichts mehr Acht zu geben.

6.6 Evaluation

Der Evaluationsbogen für die vier Konzeptionen wurde in Anlehnung an Amesberger & Stadler (2014, S. 61 – 88) gestaltet. Die Vorschläge wurden adaptiert. Auf einen Beobachtungsbogen für die Lehrkraft wurde im Rahmen dieser Arbeit verzichtet. Ziel des Evaluationsbogens war es, ein Stimmungsbild von den Schülern über die Konzeptionen zu erhalten. (vgl. Altrichter & Posch, 2007, S. 31) Auf eine IST – Zustands Erhebung vor den Konzeptionen wurde verzichtet. Der Evaluationsbogen wurde am Ende der vier Konzeptionen von den Schülern ausgefüllt und war als Abschluss der Konzeptionen geplant. Eine Stichprobe von der Größe $n = 25$ war die höchste Zahl an Schülern, welche bei den Einheiten anwesend waren. Der Evaluationsbogen besteht aus 16 Items, wobei zwei davon offene Fragen darstellen und ein Punkt für Anmerkungen eingeplant wurde.

Der Bogen ist in fünf Gruppen eingeteilt, welche unterschiedliche Aspekte der Konzeptionen beleuchten:

1. Regeln
2. Fairness
3. Gesprächskultur
4. Gruppe
5. Stundenplanung

Der vollständige Evaluationsbogen und die Auswertung aller Evaluationsbögen ist im Anhang der Arbeit zu finden. Die Auswertung des Evaluationsbogens wird aufgrund der geringen Stichprobenanzahl, fehlender Vergleichswerte anderer Klassen und dem Ziel als Stimmungsbild zu dienen, deskriptiv durchgeführt. Bei den nicht offenen Fragen gab es vier Antwortmöglichkeiten: trifft völlig zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu. Dies wurde gewählt um neutrale Antworten auszuschließen. Wenn im Folgenden von einem positiven Item die Rede ist, waren mehr als die Hälfte der Nennungen „trifft völlig zu“ und „trifft eher zu“, bei einem negativen Item verhält sich dies umgekehrt.

Der Schwerpunkt der Regeländerungen bei den Konzeptionen wurde von den Schülern auch so erlebt. Auf die Fragen 1.a), b), c) war das Bild der Evaluation sehr positiv. Das Thema wurde von den Schülern erkannt und die Kompetenz, Spiele selbstständig zu verändern wurde von 20 Schülern positiv ausgewertet. Dies stellt auch einen grundlegenden Anspruch der Konzeptionen dar.

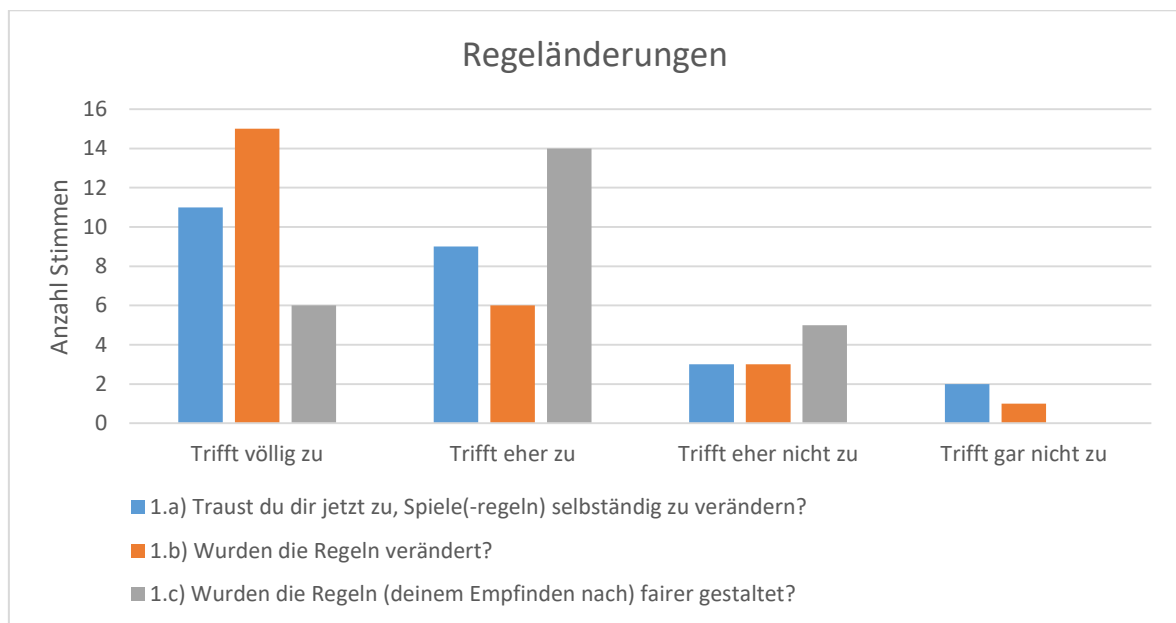


Abbildung 9: Regeländerungen (eigene Abbildung)

Durchwachsener stellt sich das Bild bei den offenen Fragen dar. Bei der Frage 2.a): „Beschreibe den Unterschied zwischen formellen und informellen Fair Play?“, haben 13 Schüler eine richtige Antwort gegeben und 12 Schüler gar keine, beziehungsweise eine falsche Antwort.

Bei der zweiten offenen Frage: 2.b): „Welche Möglichkeiten gibt es, Regeln fairer zu gestalten?“ hatten 14 Schüler gar keine Nennung, 3 gaben als Antwort, dass die Lösung in der Änderung des Regelwerks liegt und für 8 Schüler stellte eine bessere Kommunikation die Lösung des Problems dar. Hier war die Intention der Lehrkraft, dass die Schüler sich auf die zur Verfügung gestellten Inhalte von Kolb (2012) beziehen. Diese wurden auf 6 Zettel zusammengefasst und bei jeder Einheit aufgelegt, damit sich die Schüler Ideen für ihre Spielveränderungen holen konnten. Diese Unterlagen sind im Anhang zu finden.

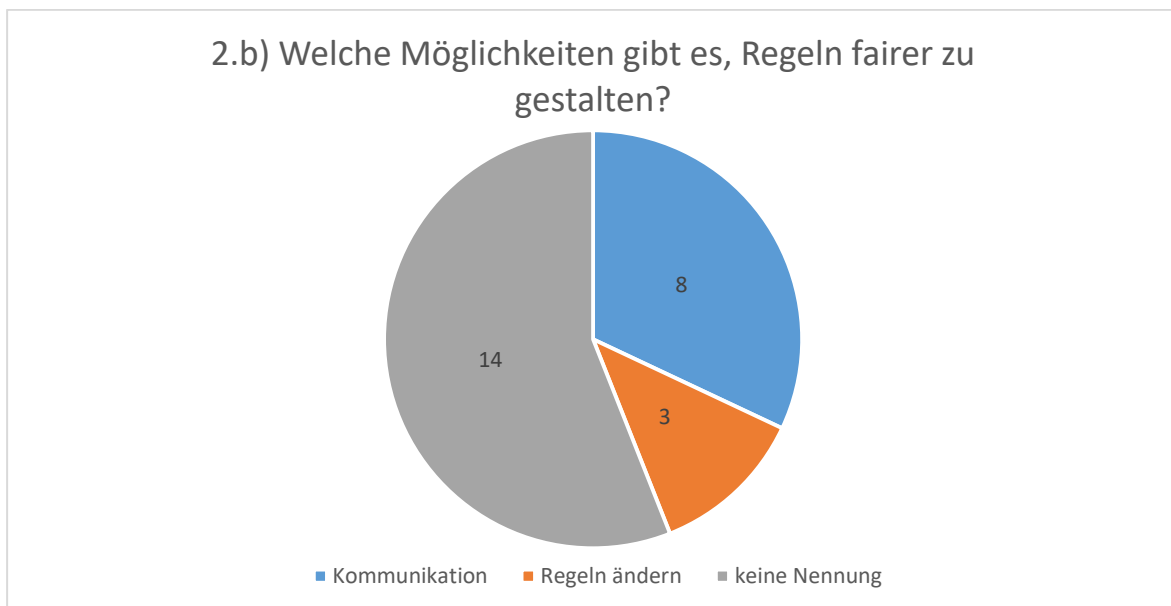


Abbildung 10: Regeln fairer gestalten (eigene Abbildung)

Der Punkt 3) der Auswertung zum Thema Gesprächskultur war ein weiterer zentraler Punkt der Arbeit. Die Gesprächskultur in der Klasse wurde von der Lehrkraft als positiv und respektvoll empfunden. Die Schülersicht stellt sich hier sehr divergent dar. 3.a), b), c), d) wurden zwischen 13 und 15 positiven zu jeweils 12 oder 10 negativ gewichteten Antworten ausgewertet. Dies stellt bei weitem nicht die Eindeutigkeit dar, die erhofft wurde, durch die Konzeptionen zu erreichen. Es stellt sich auch hier die Frage, in wie fern vier Unterrichtseinheiten an so einem grundlegenden Verhalten der Klasse Einfluss nehmen können. Wie Schüler untereinander sprechen, bestimmen deutlich mehr Faktoren als die Planung und Durchführung von vier Bewegungs- und Sportstunden.

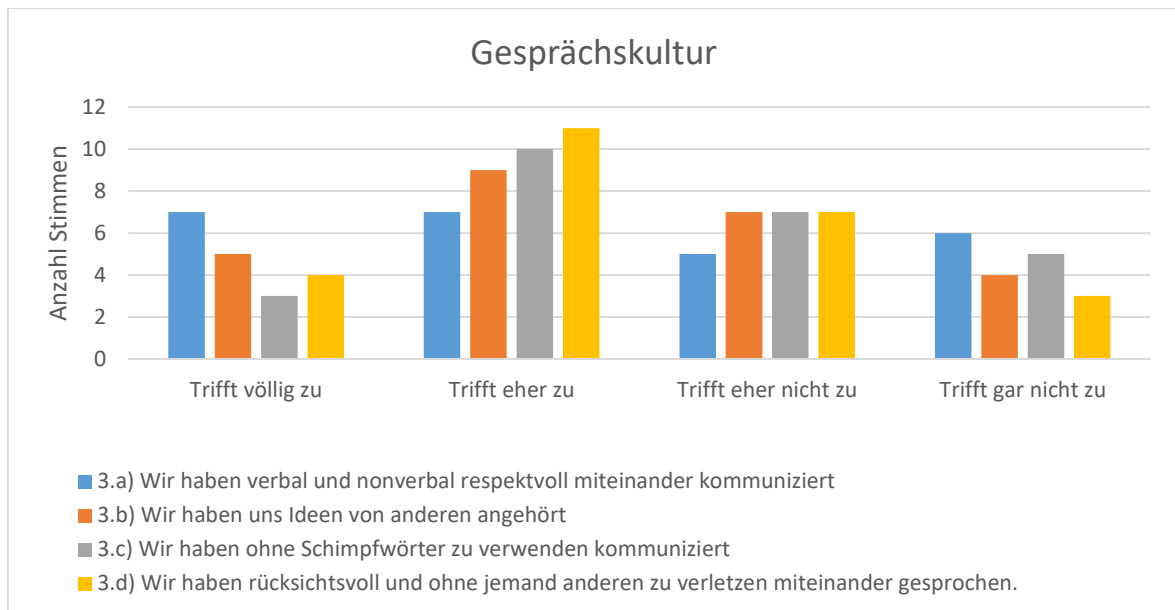


Abbildung 11: Gesprächskultur (eigene Abbildung)

Die Frage 3.e) zur „Foul Methode“ (vgl. Kap. 5.3) wurde als positiv bewertet. Somit kann angenommen werden, dass die Schüler dieses Anliegen verstanden haben, obwohl es im Unterricht von ihnen nicht angewandt wurde.

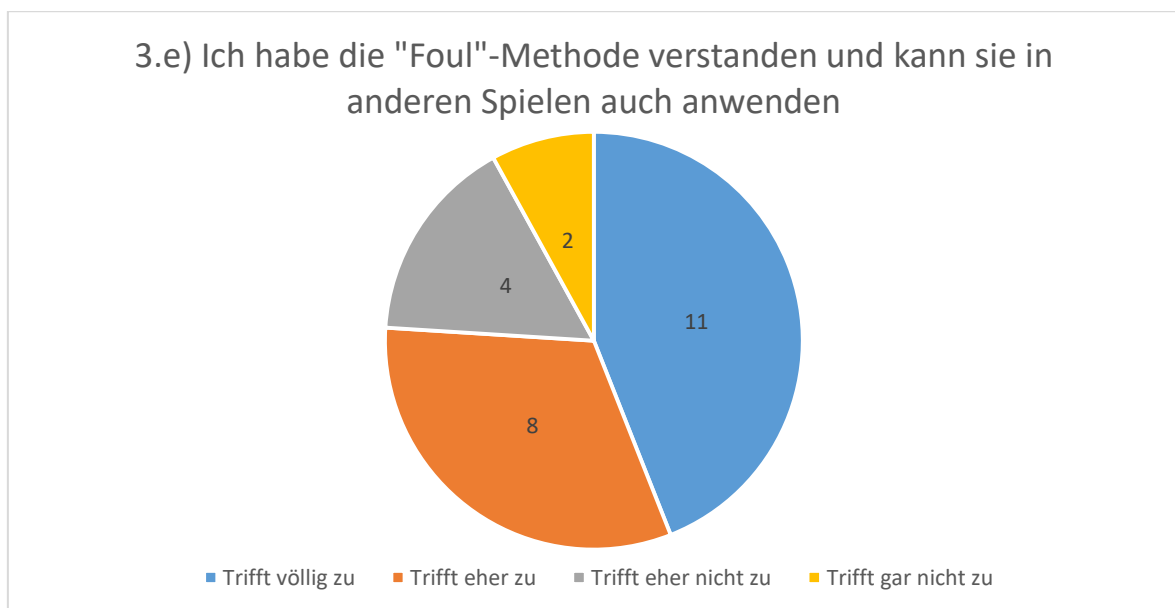


Abbildung 12: Foul-Methode (eigene Abbildung)

Bei den Fragen 4) zum Thema Gruppe entspricht die Schülersicht der Lehrersicht. 4.a) wurde mit 20 zu 5 Stimmen beantwortet, Frage 4.b) mit 17 zu 8. Somit war die Stimmung bei den Phasen der Gruppenarbeit, welche den Großteil der Konzeptionen darstellt, eine positive. Die Frage 4.c), welche nach den Rollen in der Gruppe fragt, wurde bipolar (12 zu 12, ein Schüler verzichtete auf die Beantwortung) betrachtet.

Diese Frage stand nicht im Mittelpunkt der Konzeptionen, wurde jedoch durch die vielen Gruppenarbeiten gestreift.

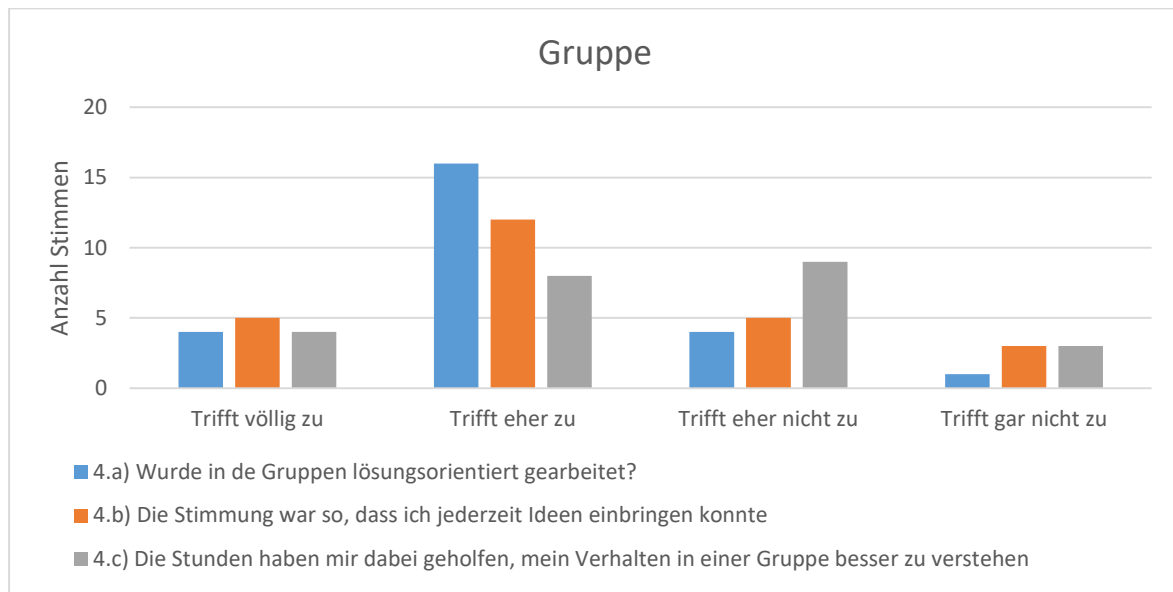


Abbildung 13: Gruppe (eigene Abbildung)

Die Fragen zu den Stundenplanungen sind im positiven Bereich. 5.a) wurde mit 15 zu 10 beantwortet, wobei es hier keine ganz negative Stimme gab. Auf die zentralste Frage der Evaluation, 5.b), gab es 17 zu 8 Stimmen, wobei eine ganz ablehnend ist.

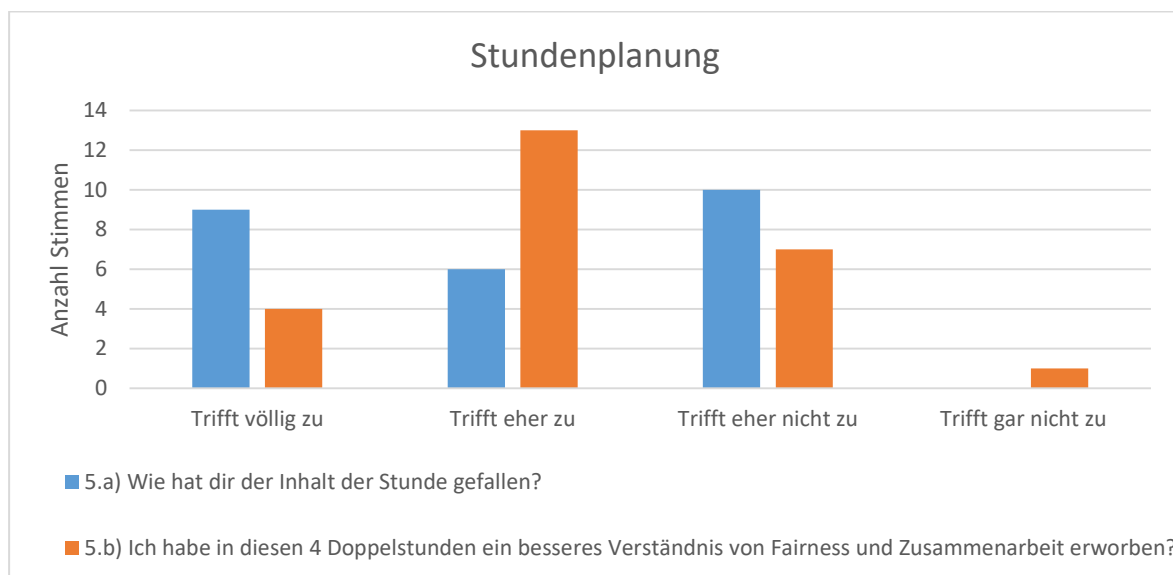


Abbildung 14: Stundenplanung (eigene Abbildung)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Inhalt der Stunde zu Regeln und Fairness recht gut von den Schülern aufgenommen wurde. Diese stellen zwei Parameter dar, an denen im Rahmen dieser Arbeit Sozialkompetenz thematisiert wurde. Die Gesprächskultur in der Gruppe war durchwachsen und nicht so positiv, wie dies erhofft wurde. Zumindest die Schüler empfanden sie sehr divergent. Aus Lehrersicht gab es hier keine verbalen Entgleisungen. Die Antworten auf die Fragen 4.a) und 4.b) durchwegs positiv. Die Frage 4.c), welche nicht Hauptinhalt der Konzeptionen war, wurde 12 zu 12 beantwortet. Das Rollenverhalten innerhalb der Gruppen hätte man durch mehr Reflexionsarbeit in diese Richtung thematisieren können. Die Stundenplanungen allgemein und die Spiele und Inhalte, die im Rahmen der vier Konzeptionen durchgeführt wurden, waren eher positiv bewertet und der Grundgedanke der Konzeptionsplanung war für die Schüler gut sichtbar.

6.7 Planungen der Schüler

Im Rahmen der Konzeptionen gab es mehrere Möglichkeiten der Schüler auf den Unterricht aktiv einzuwirken. Dies fing bei der zweiten Konzeption an, wo sie durch die Evaluierung der Spiele auf die Regeln einwirken konnten und setzte sich in den darauffolgenden Einheiten durch eigene Spiele fort. In diesem Kapitel wird darauf eingegangen, wo und wie sich die Schüler aktiv an der Entwicklung des Unterrichts beteiligten.

In der zweiten Konzeption gab es die Möglichkeit durch ein vorgegebenes Reflexionsraster die Innensicht des Spiels zu beschreiben. Hier ist auffällig, dass sich durch die Regeländerungen die Spiele nicht zum Besseren gewendet haben. Bei Völkerball wurde das Spiel nach den Regeländerungen als unfairer und das Zusammenspiel der Schüler als schlechter empfunden. Der Spaßfaktor des Spiels verschlechterte sich auch durch die Regeländerungen.

Beim Brettball veränderte sich an der Innensicht des Spiels recht wenig. Es gab kleinere Verschiebungen, jedoch verschlechterte sich keine Kategorie drastisch.

Die Entwicklung der Spiele stellt eine neue Herausforderung für die Schüler dar. Es war die erste Auseinandersetzung, sie haben versucht die Spiele zu verändern, dies muss nicht zu einer Verbesserung des Spiels führen. Der Prozess der Veränderung steht im Mittelpunkt dieser Konzeption. Die Evaluation hatte den Zweck die Spielerperspektive des Spiels aufzuzeigen, dies gelang durch diese Reflexionsmethode sehr gut. Der Spaßfaktor war bei beiden Spielen die ganze Stunde gegeben.

In der dritten Konzeption stand Spikeball und die Entwicklung eines neuen Spiels im Mittelpunkt. Dies gelang den Schülern sehr gut. Die Regeln wurden gut formuliert und es

kam selten zu unklaren Situationen. Der größte Erfolg der Stunde war, dass eine Gruppe ein Teamspiel entwickelte, welches vor der gesamten Klasse vorgestellt wurde und anschließend von allen gespielt wurde. Die Formulierung der Regeln durch die beiden Kategorien: ich darf und ich darf nicht, gelang den Schülern sehr gut und sorgte für Klarheit bei den Spielen.

In der letzten Konzeption stand die Entwicklung eines neuen Spiels im Mittelpunkt. Auch hier entwickelten die Schüler ein Spiel, welches bei der gesamten Klasse für einen hohen Spaßfaktor sorgte. Da die Regeln keine große Herausforderung mehr darstellten und es ein Spiel war, das sie bereits kannten, lag die Arbeitsaufgabe mehr auf der Perspektive des Spiels. Hier begründeten die Schüler die Perspektive Gesundheit mit viel Bewegung. Somit stellte für die Gruppe die quantitative Menge an Bewegung den Gesundheitsaspekt am besten dar. In der Perspektive der Schüler waren Liegestütz (Strafaufgabe bei einem Tor) oder zusätzliche Laufleistungen ausschlaggebend für einen gesunden Sportunterricht.

Alle Regeländerungen, Auswertungsraster und Spiele sind im Anhang der Arbeit unter der jeweiligen Konzeption zu finden.

7. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Arbeit beziehen sich auf die eingangs erwähnten theoretischen Fragestellungen.

Die Klärung der Begriffe für kompetenzorientierten Unterricht und der Sozialkompetenz wurde im Theorieteil behandelt. In Folge dieser Auseinandersetzung wurde eine Bezugstheorie für das Unterrichtsvorhaben ausgearbeitet, die neuere Methoden der Unterrichtsgestaltung einfließen lässt. Offener und problemorientierter Unterricht helfen dabei, einen methodischen Rahmen für die Arbeit abzustecken. Die mehrperspektivische Auseinandersetzung wurde aus Sicht der Schüler thematisiert. In den Unterrichtskonzeptionen spielt die Perspektivität der Lehrkraft eine eher untergeordnete Rolle.

Die Sicherung der zu vermittelnden Kompetenzen wurde durch mehrere Phasen des Unterrichts begleitet. Im Laufe der Konzeptionen mussten die Schüler in jeder Stunde über ihr Handeln reflektieren. In Groß- und Kleingruppen wurde an den zu vermittelnden Kompetenzen gearbeitet. Die Abschlussevaluation der vier Konzeptionen half dabei, das „große Ganze“ noch einmal in Erinnerung zu rufen und Revue passieren zu lassen. Der Fragebogen stellt die zentralste Form der Ergebnissicherung dieses Lehrauftrags dar.

Die Vermittlung und Evaluation des Begriffs der Sozialkompetenz stellte eine besondere Herausforderung der Arbeit dar. Der Begriff der Sozialkompetenz wurde an vier Parametern

festgemacht, die in der Abschlussevaluation auch abgefragt wurden. Diese sind: *Regeln*, *Fairness*, *Gesprächskultur* und *Gruppenverhalten*. Wobei Regeln und Fairness die Inhalte der Stunde bestimmten. Gesprächskultur und Gruppenverhalten waren Teil der gewählten Methode und essenzielle Parameter für Sozialkompetenz. (vgl. Kap. 2.3) Mehrere Autoren verweisen auf die Schwierigkeiten der Evaluation von überfachlichen Kompetenzen. (vgl. Lersch, 2007, S.36; Balz, 1989 b, S.212; Grob & Maag Merki, 2001, S. 365 – 373) Eine besondere Herausforderung ist es, Parameter zu finden, die einen Ausdruck von Sozialkompetenz darstellen, beziehungsweise Unterrichtssituationen zu schaffen, an denen Sozialkompetenz sichtbar wird. (vgl. Balz, ebd.)

Die Vorgaben des BMUKK zu kompetenzorientierten Unterricht wurden im Rahmen dieser Arbeit ausführlich bearbeitet. Hierbei wurde sowohl auf den Lehrplanbezug als auch auf die Handreichung zu kompetenzorientierten Bewegungs- und Sportunterricht eingegangen. Darüber hinaus wurde das kompetenzorientierte Unterrichtsmodell des BMUKK vorgestellt, welches eine wichtige Grundlage der Arbeit darstellt.

7.1 Theorie – Praxis Vergleich

Die Grundlage dieses Kapitels stellen die praxisbezogenen Fragestellungen dar, die im Laufe der vorliegenden Arbeit formuliert wurden.

Demnach soll Bewegungs- und Sportunterricht mehrperspektivisch und selbst gestaltet sein und das Erleben und den Umgang miteinander in den Mittelpunkt der Stunde stellen, um das Thema Sozialkompetenz gut bearbeiten zu können.

Für die Unterrichtskonzeptionen haben sich die vier eben erwähnten Punkte als gute Knotenpunkte der Planung erwiesen. Den Umgang miteinander in den Mittelpunkt der Stunde zu stellen, stellt die Lehrkraft vor neue Herausforderungen. Um Sozialkompetenz zu thematisieren ist ein wichtiger Schritt, den Gesprächen zwischen den Schülern mehr Raum zu geben. Dies führt zu einer Verschiebung von Inhalten der Fachkompetenz hin zu Inhalten der Sozialkompetenz. Beides gleichzeitig erhöhen zu wollen, stellt eine bedeutend schwierigere Aufgabe dar, da die zur Verfügung stehende Zeit, in Unterrichtsstunden betrachtet, dieselbe bleibt. Hierfür haben sich die Kleingruppen als probates Mittel erwiesen, diese Lernerfahrung zu ermöglichen. Dieser Prozess kostet jedoch Zeit, welche in der Unterrichtssituation oft einen entscheidenden Faktor ist. Durch die Reflexionen wurde ersichtlich, dass diese Verschiebung der Prioritäten im Unterricht ein organisatorisches Problem für die Lehrkraft darstellte. Bedingt durch die (vorerst) ungewohnte Situation für die Schüler, die nicht genau wussten, wie sie die Gruppenarbeit im Sportunterricht aufnehmen sollten und die Verschiebung der Lehrkraft zu einem Lernbegleiter, kam es zu einem Zeitverlust in den Konzeptionen. Das subjektive Empfinden der Lehrkraft, bezüglich

des zu langsamen Fortschritts im Unterricht, sollte jedoch nicht die entscheidende Rolle im Unterricht spielen. Über den Evaluationsbogen wurde ersichtlich, dass wichtige Eckpunkte der Sozialkompetenz von den Schülern aufgenommen wurden. Der Gruppenprozess in den Stunden wurde als positiv von den Schülern wahrgenommen. Es herrschte ein lösungsorientiertes Arbeitsklima in den Kleingruppen. Die Inhalte der Stunde wurden verstanden und sehr gelungen umgesetzt. Jede Gruppe schaffte es in den offenen Planungsphasen ein Spiel zu entwerfen, das den Vorgaben der Stunde entsprach.

Der Punkt „erleben“ stellte einen weiteren theoretischen Anspruch der Konzeptionen dar. Die Teilnahme der Schüler am Unterricht war sehr aktiv. Es gab kaum Situationen an denen Schüler am Rand saßen und sich nicht in das Spiel einbringen wollten. Der Inhalt der Spielformen wurde bewusst für dieses Thema gewählt, um einen guten Bezugspunkt für die Schüler zu ermöglichen. Das sportliche Spiel stellt einen besonderen Aspekt im Bewegungs- und Sportunterricht dar. (vgl. Kap. 4.3) Durch das selbstständige Gestalten der Spiele gab es persönliche Bezugspunkte der Schüler zu den Spielen. In der dritten und vierten Konzeption mussten die Schüler ihre Spiele vor der gesamten Klasse verantworten und erklären. Dies wurde ihnen am Anfang der Stunde mitgeteilt und auch von den anderen Gruppen dementsprechend eingefordert. Denn die Spiele, die ihren Sportunterricht erst lebendig werden ließen waren von allen Mitschülern und ihrer Zusammenarbeit abhängig. Hierzu schreibt Kurz (1989, S. 230 f.):

„Auf der einen Seite steckt in ihm die Erfahrung, daß auch die bestgeplante Unterrichtsstunde Schüler nicht begeistern kann, wenn sie an ihren aktuellen Stimmungen, Bedürfnissen, Interessen vorbeigeht. [...] Der zweite Aspekt der Argumentation betrifft die langfristige Wirkung des Unterrichts. In einem Unterricht, in dem die wesentlichen Entscheidungen der Lehrer trifft, können die Schüler nicht lernen, was sie nach der Schulzeit brauchen: die Fähigkeit, Sport nach sinnvollen Kriterien selbst auszuwählen und u.U. auch ohne professionelle Anleitung selbst zu gestalten.“

Kurz geht hierbei wieder auf die Problematik von Planung und Durchführung von Unterricht ein. Der zweite Teil des Zitats spielt auf eine Handlungsfähigkeit im Sportunterricht an, welche nur dadurch erreicht werden kann, dass die Schüler Dinge selbst gestalten lernen. (vgl. auch Kap. 2.1; vgl. Kurz, 1989, S. 221) Hierzu muss die Lehrkraft den Schülern auch den nötigen Raum bieten, dies zu ermöglichen.

Der letzte Punkt der Mehrperspektivität schließt nahtlos an die Handlungsfähigkeit an. Durch die Perspektivierung wird von Ehni und Kurz eine Handlungsfähigkeit der Schüler auf den Sportunterricht erwartet. Dieser kam lediglich in der letzten Unterrichtskonzeption vor, wo die Schüler die Möglichkeit hatten ihren Perspektiven auf den Sport Ausdruck zu verleihen. In den restlichen Unterrichtsplanungen gab es auch Versuche, den Unterricht zu

perspektivieren. Die Umsetzung im Unterricht stellte sich dann jedoch als schwieriger heraus, als vorher in der Planung durchdacht. Dadurch, dass die Mehrperspektivität in der Evaluation keine Rolle spielte, ist es schwer hierüber Aussagen zu treffen, ob dieser Aspekt der Planung auch von den Schülern wahrgenommen wurde. Zumindest in der letzten Konzeption setzte sich eine Gruppe mit einer Perspektive intensiver auseinander und formulierte diese für ihr Spiel.

Auf die Rolle des sportlichen Spiels ist in dieser Arbeit bereits mehrmals eingegangen worden. Um dies auch aus einer Unterrichtssituation zu rekonstruieren und näher zu beleuchten, soll ein Gespräch mit einem Schüler im Rahmen der Konzeptionen kurz skizziert werden. Anschließend wird es nach Scherler (vgl. 2004, S. 21 – 28) kasuistisch ausgewertet. Die Frage des Schülers, noch bevor die Stunde anfang, war:

„Spielen wir diese Stunde mehr als die letzte? Das letzte Mal war schon ein bisschen zu wenig.“ Die Antwort der Lehrperson war: „Wir spielen die nächsten drei Stunden die ganze Zeit, wie viel wir spielen hängt davon ab, wie schnell ihr eure Spiele selbst gestaltet.“

Das Faktum dieser Schüleraussage beschreibt das Verlangen des Schülers nach einer spielorientierten Bewegungshandlung. Für die bevorstehende Stunde fordert er dies von der Lehrperson ein, mit dem Vermerk, dass die letzte Stunde nicht ganz seinen Wünschen entsprochen hat. Durch die vorausgegangene Planung der folgenden Stunden war die Lösung für die Lehrkraft sehr leicht. Denn alle weiteren Konzeptionen waren ausschließlich auf spielorientierten Bewegungshandlungen aufgebaut. Daher fiel das Problem des Schülers in diesem Fall nicht so ins Gewicht. Jedoch spiegelt es die erwähnten Punkte in Kapitel 4.3. wider. Das sportliche Spiel ist eine grundlegende Erwartungshaltung der Schüler an den Bewegungs- und Sportunterricht. Diese muss in einem ausreichenden Ausmaß bedient werden, jedoch auch mit Blick in die Zukunft der betroffenen Schüler. Denn Sportunterricht ist nicht dazu da, ausschließlich Wünsche von Schülern zu bedienen, sondern ein vielfältiges Bewegungsangebot zu bieten. Darüber hinaus ist die Aussage auch ein Hinweis auf den Bewegungsdrang, den die Schüler hatten. Dies wurde in unterschiedlichen Stunden augenscheinlich und wurde auch mit dem Klassenlehrer besprochen.

Die ausgewählten Evaluationsmöglichkeiten stellen, im Rahmen dieser Arbeit, ein probates Mittel zum Erkenntnisgewinn dar. Für den täglichen Gebrauch hängt die Unterrichtsevaluation sehr stark von der einzelnen Lehrperson ab. Balz (vgl. 1989 b, S. 209) hinterfragt die Auswertung von Sportunterricht und verweist auf unterschiedliche Methoden, wie Sportunterricht ausgewertet werden kann. Hierbei ist zu beachten, dass der Arbeitsaufwand nicht zu groß werden darf und dass sich wissenschaftliche Methoden oft

als zu aufwendig herausstellen. Für Balz ist die Auswertung von Unterricht ein vorwissenschaftliches Unterfangen, das sich an wissenschaftlichen Methoden orientieren kann. Es soll ein optimaler Input – Output Faktor gefunden werden, der die investierte Arbeit auch lohnenswert macht.

7.2 Fazit

Die übergeordnete Forschungsfrage dieser Arbeit ist der Titel eben dieser. Wie kann Sozialkompetenz im mehrperspektivischen und kompetenzorientierten Unterrichtsfach Bewegung und Sport inszeniert werden?

Durch die einleitende Erläuterung grundlegender Begriffe wurde ersichtlich, dass Sozialkompetenz durch eine soziale Auseinandersetzung gelernt wird. Hierfür müssen Situationen im Unterricht geschaffen werden, welche den Umgang der Schüler untereinander in den Mittelpunkt stellen. Dafür wurde besonders Wert daraufgelegt, dass die Schüler die Möglichkeit hatten, ihren Unterricht selbst zu gestalten. Durch die aktive Teilnahme im Unterricht, wurde ein gemeinsames Arbeitsklima geschaffen, welches als Grundlage eines sozialkompetenzorientierten Unterrichts gilt. Dabei haben die Methoden des offenen und problemorientierten Sportunterrichts geholfen, diesen Rahmen abzustecken.

Die Thematisierung der Mehrperspektivität hilft dabei, den Schülern mehrere Sinnrichtungen im Sport vorzuzeigen. Durch die Fokussierung auf die Sozialkompetenz und Perspektiven wie etwa Gesundheit oder Eindruck, wurden den Schülern andere Ansichten auf Sport dargeboten. Die Ergebnisse der letzten beiden Konzeptionen zeigen, dass es den Schülern sehr gut gelungen ist, Spiele selbstständig zu verändern und anzupassen. Jede Gruppe konnte den Aufgaben gerecht werden und so haben es die Schüler geschafft, den Turnunterricht selbst zu gestalten und darüber hinaus noch Spiele erfunden, welche weiterhin im Turnunterricht Verwendung finden können. Es wurde ersichtlich, dass die Schüler etwas verunsichert waren, als das Thema Mehrperspektivität behandelt wurde. Einer Gruppe ist es sehr gut gelungen, die Perspektive in ihr Spiel zu integrieren, andere verweigerten dies eher. Durch eine verstärkte Auseinandersetzung und Thematisierung des Konzepts der Mehrperspektivität im Unterricht, kann diese Verunsicherung abgefangen werden. Durch vermehrtes Üben und Durchführen von mehrperspektivisch geplanten Unterricht, werden die Schüler die Sinnperspektiven hinter Sport besser begreifen lernen.

Das Thema Fairness nahm im Rahmen dieser Arbeit einen besonderen Stellenwert ein. Die theoretische Auseinandersetzung fiel deutlicher aus, als sie im Unterricht nötig gewesen wäre. Bei dieser Klasse gab es keinerlei Diskussionen über Fairness in den Sportspielen. Die Foul-Methode fand keine Verwendung in der praktischen Umsetzung der Arbeit und die

Schüler lösten die auftretenden Situationen sehr schnell ohne dieser Methode. Dieses Verhalten kann von Klasse und Schulstufe abhängig sein. Interessant wäre der Einsatz der Methode in einer Klasse, welche noch nicht so darauf geschult ist, die Sportspiele im Unterricht selbstständig zu regeln. Aus der Evaluation ging hervor, dass die „Foul“-Methode von sehr vielen Schülern verstanden wurde, sie im Unterricht jedoch nicht gebraucht wurde.

Durch die Auseinandersetzung mit der Handreichung des BMUKK und den vorliegenden Lehrplänen zu Bewegung und Sport, wurde ein Theorie-Praxis Übergang geschaffen. Die theoretischen und praktischen Inhalte der Handreichung halfen dabei, praxisrelevante Schlüsse für die Arbeit zu ziehen. Die Methode des Theorie-Praxis Vergleichs für diese Arbeit stellt eine gute Möglichkeit dar, um die besagte Fragestellung näher zu beleuchten. Die Handreichung erwies sich als gut fundierte Grundlage für kompetenzorientierten Unterricht. Nach intensiver Auseinandersetzung, half sie bei Formulierungsschwierigkeiten und galt als eine gute Ideensammlung für Unterrichtsbeispiele und Evaluationen.

Aus der gewählten Evaluationsmethode ging hervor, dass die Inhalte der Konzeptionen von den Schülern verstanden und umgesetzt wurden. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass die Schüler zunehmend Kompetenzen erwarben, indem sie mit offeneren Vorgaben im Unterricht besser umgehen lernten. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler gab an, dass ihnen der Inhalt der Konzeptionen gefiel und sie nach der Durchführung ein besseres Verständnis von Fairness und Zusammenarbeit im Sport erworben hatten. Das Arbeitsklima in der Klasse und den Kleingruppen wurde von den Schülern während der gesamten Arbeitsphase als positiv wahrgenommen. Die Gesprächskultur in der Klasse wurde divergent betrachtet und von der Hälfte der Schüler als positiv, beziehungsweise negativ beschrieben. Somit kann festgehalten werden, dass die Idee der Konzeptionen bei den Schülern angekommen ist und von ihnen verstanden wurde.

Die anderen Methoden der Evaluation des Unterrichts sind diffiziler zu betrachten. Die Reflexionen stellen eine Möglichkeit dar, das erlebte im Unterricht noch einmal zu filtern und gedanklich zu strukturieren. Es muss deutlich gemacht werden, dass die Reflexionen ein subjektiver Zugang zu diesem Unterrichtsvorhaben sind, welche keinen wissenschaftlichen Anspruch stellen. Doch stellen sie eine gängige Methode in der Auswertung des Unterrichts dar und finden auch in der Literatur Erwähnung. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass sie einen Eindruck über die Konzeptionen vermitteln sollen, jedoch nicht als einzige Auswertungsmethode von Unterricht in einem wissenschaftlichen Kontext dienen können.

Das vorliegende Konzept stellt eine Möglichkeit dar, Sozialkompetenz in einem mehrperspektivischen und kompetenzorientierten Sportunterricht zu thematisieren. Die Arbeit dient als praktische Arbeitsanweisung für zukünftige Lehrkräfte, die sich mit diesen Themen auseinandersetzen möchten.

7.3 Diskussion

Die vorliegende Arbeit wurde nach der aktuellen Forschungslage ausgearbeitet und an einer Schule durchgeführt. Die Struktur der Konzeptionen hat sich im Schulalltag bewährt. Sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht, hat das Konzept die Ansprüche von kompetenzorientierten Unterricht erfüllt. Sowohl die Planung, die Durchführung als auch die Evaluation haben sich im Schulalltag bewiesen und den praktischen Anspruch der Arbeit unterstrichen. Somit wurde ein Konzept erstellt, das für den Schulalltag verwendet werden kann. Es schließt an unterschiedliche Artikel aus der Zeitschrift Sportpädagogik an, von denen auch die Grundidee dieser Arbeit stammt. Die Durchführung dieser mittelfristigen Unterrichtsplanung nach Vorgaben des BMUKK hat sich als praktikabel erwiesen. Somit bestätigt sie sowohl die geäußerten Erfahrungen des mehrperspektivischen als auch des kompetenzorientierten Unterrichts, wie er derzeit vorliegt.

Auf die Schwierigkeit der Evaluation von überfachlichen Kompetenzen wurde in der Arbeit in mehreren Bereichen hingewiesen. Die sehr unterschiedlichen Zugänge in der Auswertung von sozialen Kompetenzen stellt eine Einschränkung der Arbeit dar. In diesem Bereich gibt es ein Forschungsdefizit, beziehungsweise ist eine Vereinheitlichung von Parametern ein äußerst schweres Unterfangen.

Die Reichweite der Arbeit und die zu geringe Teilnehmerzahl der Evaluation stellen weitere Einschränkungen dar, welche im Laufe der Arbeit augenscheinlich wurde.

Die dritte Einschränkung die bei der Evaluation der Stunden offensichtlich wurde ist, dass vier Doppelstunden ausreichen um Sozialkompetenz im Unterricht zu thematisieren, jedoch keinen deutlichen Einfluss auf fest eingefahrene Strukturen wie die Gesprächskultur in (dieser) Klasse(n) hat.

Eine vierte Einschränkung ist die zu geringe Vergleichbarkeit zwischen Geschlechtern. So könnte das vorliegende Konzept auch auf den Bewegungs- und Sportunterricht von Mädchen einer gleichen Altersstufe angewendet werden. Dies könnte Aufschluss darüber geben, wie Sozialkompetenz bei Mädchen wahrgenommen und gelernt wird.

Die Fokussierung auf sportspielorientierten Bewegungshandlungen stellt auch eine Einschränkung der Arbeit dar. Ebenso könnte Sozialkompetenz anhand von turnerischen oder etwa rhythmischen Bewegungshandlungen thematisiert werden. Für diese Arbeit

wurde der Schwerpunkt der Sportspiele gewählt, da die Affinität der Klasse zu eben dieser Bewegungshandlung bereits bei der ersten Hospitation ersichtlich wurde.

Darüber hinaus gilt es zu hinterfragen, wie sehr das Thema der Mehrperspektivität von den Schülern wahrgenommen wurde. Die Perspektivierung des Unterrichts ist kein dominanter Auftrag in den Unterrichtskonzeptionen, viel mehr begleitet er das gesamte Unterrichtsvorhaben stetig. Jedoch erfüllt die Unterrichtsplanung kaum die Ansprüche eines mehrperspektivischen Unterrichts nach Kurz und Ehni, welche die Perspektiven in den Mittelpunkt ihrer Planung legen.

Somit stellt die Arbeit eine Art Feldtest dar, welcher als solcher jedoch kaum Anschluss an größere Studien in dieser Richtung findet. Die Methode der Darstellung von Unterrichtssituationen ist ein probates Mittel in der Auswertung von Sportunterricht. (vgl. Balz, 1989 b, S. 214)

Die Erwartungen, die der Autor an diese Arbeit gestellt hat, wurden zur Gänze erfüllt. Ziel der Arbeit war es eine Zusammenfassung über die aktuelle Forschungslage zu mehrperspektivischen und kompetenzorientierten Unterricht zu geben. Damit sollen die Rahmenbedingungen, die derzeit auf den Sportunterricht in Österreich zutreffen, abgesteckt werden. Im Fokus der Arbeit stand das Unterrichtsvorhaben, welches für zukünftige Lehrer/innen als Ideengrundlage dienen soll und jederzeit in der Praxis Verwendung finden kann. Die Arbeit war als Handlungsanweisung für Lehrkräfte gedacht, dieser Zweck wird zur Gänze erfüllt. Die Unterrichtskonzeptionen wurden getestet und die aufgestellten praktischen Forschungsfragen haben sich (größtenteils) bestätigt.

Die Planung und Evaluation des Unterrichts stellt einen sehr großen Teil dieser Arbeit dar. Durch die präzisen Formulierungen von Kompetenzen und Teilkompetenzen in den unterschiedlichen Anforderungsbereichen vergeht viel Zeit in der Planungsphase des Unterrichts. Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass diese Planungen keinesfalls kurze oder schnelle Einfälle waren, welche von einem Moment auf den anderen in den Unterricht eingeführt werden können. Bei kompetenzorientiertem Sportunterricht nimmt die Planungsphase einen sehr großen Teil des Unterrichts ein. Die Methoden des offenen und problemorientierten Unterrichts stellen die Schüler vor größere Herausforderungen, weil viele Freiheitsgrade im Unterricht geschaffen werden und das muss geübt werden. Die Lehrkraft hat die Aufgabe diese Herausforderungen in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und den Unterricht dementsprechend differenziert durchzuführen. Des Weiteren darf die Lehrkraft im Unterricht nicht zu stark auf die Planung bestehen. Die Durchführung des Unterrichts stellt eine stets in Bewegung befindliche Struktur dar. Diese Flexibilität muss die Lehrkraft dem Unterricht eingestehen und dementsprechend

differenziert handeln. Auch die Evaluation des Unterrichts ist kritisch zu hinterfragen. Die Notwendigkeit alle vier Wochen eine Evaluation in jeder Klasse durchzuführen stellt für den Schulalltag wohl ein großes Hindernis dar. Die Intensität der Evaluationen kann im Rahmen eines Schuljahres auch variieren. Als weiterführende Frage muss sich gestellt werden, was mit den gesammelten Daten geschieht. Werden sie nicht weiter bearbeitet beziehungsweise dokumentiert, gibt es keine Vergleichsmöglichkeiten unter Klassen oder Schulstufen. Hier würde sich eine gewisse Schwerpunktsetzung für unterschiedliche Klassen anbieten, die im Rahmen eines Schuljahres durchgeführt werden können. Bleibt man bei einer gewählten Struktur ermöglicht dies auch eine schulstufenübergreifende Vergleichbarkeit. Hierbei würde es helfen, wenn sich Gruppen von Lehrern zusammenschließen, da die Arbeit für die einzelne Lehrkraft ein zu großes Ausmaß im Schulalltag einnehmen würde.

Die Dominanz von spielorientierten Bewegungshandlungen im Sportunterricht wurde in dieser Klasse recht offen kommuniziert. Auch der Aspekt des „Austobens“ war für die Klasse sehr wichtig. Dies wurde sowohl von der Lehrkraft als auch dem Klassenlehrer erkannt und könnte eine Möglichkeit darstellen, die Konzeptionen auf eine positive Weise anzupassen. Diesem Bedürfnis nach Bewegung der Schüler für die erste halbe Stunde einer Konzeption nachzugeben und mit einem sehr intensiven und anstrengenden Teil zu beginnen, bevor in die erste Denkphase der Planung eingetaucht wird. (vgl. Reflexion der zweiten Einheit)

Die vorliegende Arbeit beschreibt einen kleinen Ausschnitt aus einem Schuljahr. Weiterführende Forschungen könnten daran ansetzen um das Konzept an unterschiedlichen Klassen einer Jahrgangsstufe zu testen. Des Weiteren könnten mehrere Projekte zu Sozialkompetenz in regelmäßigen Abständen in Klassen durchgeführt werden, um so eine bedeutenderen Längsschnittcharakter auszuarbeiten. Auch ein Schulvergleich oder Vergleiche innerhalb von Schulen in unterschiedlichen Jahrgängen könnten Aufschluss darüber geben, wie Sozialkompetenz von Schülern wahrgenommen und gelernt wird. Eine Verschiebung, hin zu einer stärkeren Perspektivierung des Unterrichtskonzepts könnte auch Aufschluss darüber bringen, ob diese Thematik dadurch besser von Schülern verstanden wird.

Literaturverzeichnis

Bücher

- Aschebrock, H. / Schlecht, E. / Zielonka, S. (2012). Pädagogische Perspektiven als Ausgangspunkt für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: A.C. Roth et al., *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele*. (S. 185 - 198). Aachen: Shaker.
- Balz, E. (1989 a). Wie kann man soziales Lernen fördern? In: Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (S. 149 – 168). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Balz, E. (1989 b). Wie wird Sportunterricht ausgewertet? In: Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (S. 203 – 218). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Balz, E. (2011 a). Perspektivisch Unterrichten: Didaktisch – methodische Anregungen. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Didaktische Anregungen und praktische Beispiele*. (Band 2, S. 25 – 36). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Bräutigam, M. & Blotzheim, D. (2010). Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung. In: N. Fessler / A. Hummel / G. Stibbe, *Handbuch Schulsport*. (S. 199 – 211). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport: Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele*. (S. 34 - 56). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Elflein, P. (2009). Didaktische Konzepte im Sport und ihr Beitrag für ein wissenschafts- und praxisorientiertes Studium. In: H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*. (S. 54 – 77). Balingen: Spitta.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung, und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funke – Wieneke, J. & Laging, R. (2004). Methoden im Bewegungs- und Sportunterricht. In: E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten*. (S. 67 – 88). Aachen: Meyer & Meyer.
- Geßmann, R. (1993). Fair Play – Eine wichtige Erziehungsaufgabe und ihre Umsetzung im Sportunterricht. In: G. Volker & M. Lämmer (Hrsg.), *Fairneß und Fair Play: Eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln*. (S. 138 – 155). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodell 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.

- Grießel, I. (2007). Zwischen Themenorientierung und Mehrperspektivität. Zur Fachdidaktik „Schulpraktische Studien – 3“. In: K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren – Differenzieren – Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. (S. 93 – 102). Purkersdorf: Brüder Hollinek.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenz: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.
- Hackel, G. (1996). *Fairness. Überlegungen zum Begriff und zur Fairneßerziehung im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes „Leibesübungen“*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Helmke, A. (2005). Ergebnisbasierte Unterrichtsevaluation. In: A. Gogoll & A. Menze – Sonneck, *Qualität im Schulsport*. (S. 11 – 27). Hamburg: Czwalina.
- Heringer, H.J. (1993). Fairneß und Moral. In: G. Volker & M. Lämmer (Hrsg.), *Fairneß und Fair Play. Eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln*. (S. 55 – 67). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Homberger, D. (2003). *Lexikon Schulpraxis: Theorie und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleiner, K. (2007). Sportdidaktische Perspektiven schulischer Unterweisung zwischen Anfang und Ende. Zur Fachdidaktik „Schulpraktischer Studien – 1“ In: K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren – Differenzieren – Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. (S. 93 – 102). Purkersdorf: Brüder Hollinek.
- Kolb, M. (2012). Inklusive Gestaltung kompetitiver Team-Spiele – Hinweise zur Unterstützung ausgeglichener Teilhabe trotz heterogener Voraussetzungen. In: S. König / D. Memmert / M. Kolb, *Sport-Spiel-Unterricht*. (S. 33 – 52). Berlin: Logos.
- Kurz, D. (1989). Wie offen soll und darf der Sportunterricht sein? In: Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen*. (S. 219 – 235). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. (3., unveränd. Aufl.). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele*. (S. 57 – 70). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport: Ein Problemaufriss. In: A. Gogoll & A. Menze – Sonneck, *Qualität im Schulsport*. (S. 65 – 70). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In: N. Fessler / A. Hummel / G. Stibbe, *Handbuch Schulsport*. (S. 227 – 244). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Kurz, D. & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In: E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten*. (S. 39 – 52). Aachen: Meyer & Meyer.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Stuttgart: Klett.
- Neumann, P. (2004 a). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Neumann, P. (2004 b). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele*. (S. 7 – 18). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (2011). Zum Verständnis des mehrperspektivischen Sportunterrichts: Fragen an Dietrich Kurz. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht: Didaktische Anregungen und praktische Beispiele*. (Band 2, S. 16 – 24). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Perren, S. & Malti, T. (2008). Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. (S. 265 – 274). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Portmann, R. (2011). *Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz*. München: Don Bosco.
- Pühse, U. (1994). Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht – Einführung in die Textsammlung. In: U. Pühse, *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht*. (S. 7 – 14). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Rischke, A. (2009). Neue Lehr – Lernkultur im Sportunterricht: Problemorientierter Sportunterricht als Kontext verstehenden Lernens. In: H.P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung*. (S. 160 – 165). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. (2010). Unterrichtskonzeptionen. In: N. Fessler / A. Hummel / G. Stibbe, *Handbuch Schulsport*. (S. 192 – 198). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schröder, H. (2001). *Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“*. (3 erw. und aktual. Auflage) München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Söll, W. & Kern, U. (1999). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- 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.
- Vollstädt, W. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Auflage, S.17 – 31). Weinheim, Basel: Beltz.

Zeitschriften

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Zwölf Tipps für Unterrichtsevaluationen. *Pädagogik*, 59 (2), S. 30 – 33.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. *Sportpädagogik*, 32 (3), S.4-12.
- Balz, E. (2011 b). Zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 35 (6), S. 52-56.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht: Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 39 (3+4), S. 2 – 7.
- Feth, C. (2016). Das ist unser Frisbee – Spiel: Eigene Spiele entwickeln und mit Regeländerungen optimieren. *Sportpädagogik*, 40 (3+4), S. 34 – 39.
- Heringer, H.J. (1990). Regeln und Fairneß. *Sportwissenschaft*, 20 (1), S. 27-42.
- Klupsch – Sahlmann, R. (1997). Die Selbsterziehung fördern. *Sportpädagogik*, 22 (1), S. 29 – 33.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, 59 (12), S. 36-43.
- Schindler, K. & Bergmann, M. (2015). Das Mit- und Gegeneinander im Sportunterricht selbstständig regeln: Über die Ambivalenz von Sportspielen am Beispiel Frisbee. *Sportpädagogik*, 39 (3+4), S. 23 – 27.
- Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55 (2), 40-44.

Internetquellen

- Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandards für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Retrieved 24.11.2016, from BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Handreichung_gesamt_Bildungsstandards_Bewegung_und_Sport.pdf
- Benner, T. (2015). Sozialkompetenz entwickeln – 77 Spiele zur Förderung der Soft Skills. Retrieved 5.1.2017, from Bergerdorfer: http://www.persen.de/media/wysiwyg/persen/Banner/23126DA1_Spiele_zur_Foerderung_der_Sozialkompetenz_1.pdf
- BMB. (2016 a). *Lehrplan allgemeiner Teil*. Retrieved 23.3.2017, from BMB – Bundesministerium für Bildung: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5te98v
- BMB. (2016 b). *Lehrplan Bewegung und Sport*. Retrieved 23.3.2017, from BMB – Bundesministerium für Bildung: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?5te979

- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe 2 – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Retrieved 15.2.2017, from http://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportpraxis_und_fortbildung/pdf/SII_Lehrplan.pdf
- Ostermann, G. (2017). *Bildungsministerin: Digitale Kompetenzen schon ab der Volksschule*. Retrieved 1.2.2017, from Der Standard: <http://derstandard.at/2000051343610/Bildungsministerin-Digitale-Kompetenzen-schon-ab-der-Volksschule>
- Spikeball Europa Sport, Marketing & Entertainment GmbH (2016). Spikeball. Retrieved 14.12.2016, from <https://www.spikeball.de/de/spikeball-set>
- WFDF. (2017). WFDF Rules of Ultimate. Retrieved 8.3.2017, from World Flying Disc Federation: http://www.wfdf.org/downloads/doc_download/614-wfdf-rules-of-ultimate-2017-final-31-dec

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell BMUKK (Amesberger & Stadler, 2014, S. 14)	22
Abbildung 2: Kompetenzmodell nach Balz (Balz, 2011 b, S. 53)	23
Abbildung 3: Drei-Ebenen Modell (Perren & Malti, 2008, S. 266)	25
Abbildung 4: Stadien des Lehrplans (Stibbe, 2009, S. 177)	40
Abbildung 5: Foul Methode (eigene Abbildung)	45
Abbildung 6: Mindmap Konzeptionen (eigene Abbildung)	53
Abbildung 7: Spikeball (Spikeball Europa, 2016)	66
Abbildung 8: Aufsetzerball (Abbildung aus der Lehrveranstaltung „Neue Spiele“)	75
Abbildung 9: Regeländerungen (eigene Abbildung)	85
Abbildung 10: Regeln fairer gestalten (eigene Abbildung)	86
Abbildung 11: Gesprächskultur (eigene Abbildung)	87
Abbildung 12: Foul-Methode (eigene Abbildung)	87
Abbildung 13: Gruppe (eigene Abbildung)	88
Abbildung 14: Stundenplanung (eigene Abbildung)	88

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Wien, am 1.5.2017

Lorenz Zerlauth

Anhang

Abschlussfeedback des Klassenlehrers: Lehrer A

Gleich vorab gilt es für mich festzuhalten, dass es sich bei den vier gehaltenen Einheiten, um sehr gelungene Bewegungs- und Sportstunden gehandelt hat. Durch die sehr gut durchdachten und umgesetzten Inhalte, hatte ich persönlich den Vorteil, mich komplett aus der Gruppe „rauszunehmen“ und das Schaffen „meiner“ Schüler zu beobachten. Ich konnte für mich dadurch wieder zusätzliche Erfahrungen gewinnen, wie sich einzelne Schüler einbringen, wie sich manche in einer Gruppe verhalten und vor allem wie ich den einen oder anderen „nehmen“ muss um ihn für die Sache zu gewinnen.

Sehr positiv sind mir die vielen verschiedenen Spiele und Spielideen, die Lorenz präsentiert hat, aufgefallen. Ich konnte mir hier einige Anregungen holen, die ich in Zukunft mit Sicherheit in meinen Unterricht einbauen werde. Diese reichten von kleineren Regelabänderungen bis hin zur Gesamtheit der kooperativen Spiele, die mir besonders gut gefallen haben und ich die Teamentwicklung als stiller Beobachter sehr gut analysieren und erleben durfte.

Im Zuge der Spielentwicklung war für mich zu sehen, dass die Schüler es nicht gewohnt waren sich Gedanken zu machen, wie sie ein Spiel entwickeln oder umgestalten können. Hier war anfangs der Gegenwind zu spüren. Dieser wurde aber durch die ruhige und sehr angenehme Art und durch die gezielte Unterstützung gut abgefedert. Es gelang dadurch einen produktiven und zielorientierten Prozess zu starten und zu begleiten. Als äußert positiv habe ich die Geduld, die Lorenz mit den „widerspenstigeren“ Kleingruppen an den Tag gelegt hat, empfunden. Er gab ihnen dadurch die Zeit ihren „Wahnsinn“ ein bisschen auszuleben, um danach doch noch in eine zielgerichtete Arbeit zu machen. Er hat sie sozusagen dort abgeholt, wo sie gerade gestanden sind.

Ich habe außerdem beobachtet, dass sich Lorenz bei Anweisungen, bei denen er die Gruppe zusammenholte und (gefühlte wenig Zeit verlieren wollte) sich immer wieder mitten in die Gruppe gestellt hat. Hier wäre eine Anordnung der Gruppe vor dem Lehrer m.M. besser, da ich somit die Aufmerksamkeit durch einen Blickkontakt besser „erzwingen“ kann und einen besseren Überblick über die Gruppe habe. Dies erspart im Endeffekt vermutlich mehr Zeit, als es im ersten Moment Zeit kostet die Schüler entsprechend anzuordnen. Im Zusammenhang mit Gruppenaufstellung ist mir eine weitere Beobachtung in Erinnerung. Es ging um die Einbindung der Gesamtgruppe in eine Diskussion. Da allerdings einige in zweiter und dritter Reihe gesessen sind, waren sie automatisch aus dem Diskurs draußen, da es ihnen rein akustisch, aber auch vermutlich von der Aufstellungsform her, nicht oder

schwer möglich war am Prozess teil zu haben. Hier wäre es aus meiner Sicht besser gewesen, den Kreis als Ordnungsrahmen strikter einzufordern oder die Diskussion in Kleingruppen, mit anschließender Präsentation in der Gesamtgruppe durch zu führen.

Alles in Allem konnte ich jedoch erkennen, dass Lorenz einen sehr routinierten Umgang mit der Schülergruppe hatte. Er ließ erkennen, dass er einen ganz klaren Plan hatte, dieser wurde aber nicht einfach über die Schüler „brutal ausgerollt“, sondern wurde mit ihnen besprochen. Er ging hierbei mit den Schülern in den Dialog und gab ihnen zu verstehen, dass er nicht nur verlangt, dass sie ihn hören, sondern er auch sie hört! Dies ist meiner Einschätzung nach eine sehr wesentliche Eigenschaft eines guten Pädagogen. Außerdem hat er seine Stundenvorbereitungen situativ angepasst, um somit den größten Output für sich und die Gruppe zu haben. D.h. er hat trotz seiner jungen Jahre bereits die Eigenschaft entwickelt bei der Gruppenleitung auf eine Metaebene zu gehen und zu sehen was in der Gruppe geschieht und wie ich Einfluss nehmen kann, um das Geschehen zu lenken, was ich geplant habe.

Würde ich eine Prognose wagen, so würde diese lauten, dass Lorenz ein sehr guter Sportlehrer ist/wird und noch wichtiger für ihn als Person der Lehrberuf keine Qual, sondern eine Erfüllung sein wird, da er mit den Schülern sehr gut zusammenarbeitet!

Reflexionen der Lehrperson

Reflexion 20.2.17 – 1 Einheit der Diplomarbeit

Verwendete Spiele:

- 1) Schnellpassen in einer Gruppe
- 2) Wanderstab
- 3) Spinnennetz (etwa 35 Minuten Zeit)
- 4) Reflexion
- 5) Roboterspiel
- 6) Reifenroboter
- 7) Seilkreis
- 8) Abschlussreflexion

Nach der Einleitung durch Lehrer A, übernahm ich die Klasse zum ersten Mal. Die erste Übung war Schnellpassen, hier entstand gleich eine sehr gute Gruppendynamik. Die Aufgabe gegen die Zeit begeisterte die Schüler und sie wurden einfallsreich. Die Kommunikation in der Gruppe war noch unstrukturiert, man hörte den anderen nicht wirklich zu. Jedoch war die Aufgabe interessant genug, dass die Schüler mit Begeisterung dabei waren.

Während Wanderstab gespielt wurde, baute Lehrer A das Spinnennetz auf, dies sparte sehr viel Zeit. Wanderstab funktionierte nicht ganz so gut. Meist fielen 1 – 2 Stäbe zu Boden. In

einer kurzen Zwischenreflexion regte ich Lösungsvorschläge für dieses Problem an, die half der Klasse ein bisschen, jedoch gelang es ihnen nicht öfter als 3 mal weiter zu gehen, ohne dass ein Stab zu Boden fiel.

Spinnennetz war das längste Spiel der Stunde. Am Anfang der Übung gab es sehr viele Einzelgänge, diese scheiterten schnell. Jedoch entstand noch keine gute Arbeitsatmosphäre. Es bildeten sich 2 Gruppen die oft gleichzeitig versuchten auf die andere Seite zu kommen. Ein didaktischer Fehler war, dass lediglich 1 Netz für etwa 21 Schüler aufgebaut wurde. Dadurch war es einigen Schülern möglich sich vom Spiel zu entfernen, während andere noch an der Lösung arbeiteten. Wenn man ein zweites Netz aufgebaut hätte, wäre dieses Problem wohl gelöst worden. Hier spielt die Gruppengröße eine entscheidende Rolle. Ich ließ ihnen für das Spiel sehr viel Zeit, da es mir das wichtigste Spiel in der Planung war. Am Ende wurde die Aufgabe auch bewältigt, jedoch beeinflusste es den weiteren Stundenverlauf, da sie wesentlich länger gebraucht hatten als geplant. Die Systematik des Problems wurde von den Schülern recht gut verstanden. Ich musste einmal eingreifen, die Klasse etwas beruhigen und einige Lösungsvorschläge von ihnen erfragen, um mehrmaliges Scheitern und Langeweile zu verhindern. Nach meinem Input fand die gesamte Gruppe etwas mehr zu sich und die Probleme wurden gemeinsam gelöst.

Man merkte einen allgemeinen Bewegungsdrang bei den Schülern, sie waren etwas unzufrieden, dass wir keine Spiele mit Bewegungsschwerpunkt spielten. Mit Verweis darauf, dass wir das die nächsten 3 Stunden machen werden, beruhigte ich sie in dieser Hinsicht.

Nach dem Spinnennetz machte ich eine kurze Reflexionsrunde um den Verlauf der Übung für die Schüler noch einmal sichtbar zu machen. Ich fragte sie wie es ihnen in der Übung ging, was ihnen schwer und leichtfiel und ob die Übung allgemein gut ankam. Dann spielte ich das Roboterspiel, das funktionierte recht gut und die Schüler waren mit Ehrgeiz bei der Sache.

Beim vorletzten Spiel, den Reifenrobotern waren sie wieder voller Begeisterung dabei. Es kam Schwung in die Stunde und sie bewegten sich viel. Auch die Arbeitsaufgabe mit geschlossenen Augen kam gut bei der Klasse an, die Schüler vertrauten sich gegenseitig und es kam zu keinen größeren Zwischenfällen.

Die letzte Aufgabe war der Seilkreis, dafür hatten wir noch 10 Minuten Zeit. Ich fand es etwas zu knapp, denn diese Aufgabe in 10 Minuten zu lösen ist meist nicht der Fall. Hier überraschte mich die Klasse jedoch. Nach anfänglichem herumblödeln, was etwa eine Minute dauerte, fand die gesamte Gruppe schnell zu einer guten Arbeitsatmosphäre.

Sie hatten nach etwa 4 Minuten einen guten Plan. Ein Schüler schlug diesen vor, die gesamte Klasse setzte ihn sofort um und er funktionierte beim ersten Versuch. Damit war das Spiel nach etwa 8 Minuten vorbei und wir hatten noch 2 Minuten für eine sehr kurze Reflexionsrunde und einem anschließenden Ausblick auf die nächsten Stunden.

Reflexion 27.2.17 – 2 Einheit der Diplomarbeit

Verwendete Spiele:

Wie in Unterrichtsplanung

Bevor ich die Stunde offiziell übernahm (nach der Anwesenheitsliste des Klassenlehrers) fragte mich ein Schüler: „Spielen wir diese Stunde mehr als die letzte? Das letzte Mal war schon ein bisschen zu wenig.“ Meine Antwort darauf war: „Wir spielen die nächsten drei Stunden die ganze Zeit, wie viel wir spielen hängt davon ab, wie schnell ihr eure Spiele selbst gestaltet.“

Anschließend habe ich die Einheit mit 2 Minuten Input begonnen. Noch mal in Erinnerung gerufen, was das Thema der Unterrichtseinheiten ist und jene 3 Punkte genannt, die mir für die Stundenplanungen wichtig waren:

Formelles/informelles Fair Play

Sich auf Dinge einzulassen und lieber mal neue Ideen ausprobieren und schauen ob sie funktionieren, als sie gleich abzuschmettern.

Foul Methode – Wozu man sie brauchen kann und wie sie angewendet wird. Zum besseren Verständnis Dafür hatte ich die Grafik ausgedruckt mitgenommen.

Anschließend haben wir Völkerball gespielt. Durch ein Lehrer-Schüler Gespräch haben wir uns auf Regeln geeinigt und nach diesen Regeln wurde gespielt. Während die Schüler spielten, habe ich die Regeln mit: *Ich darf – Ich darf nicht*, auf ein Flipchart geschrieben. Anschließend gab es die erste Reflexionsrunde. Hier erklärte ich, dass sie ein Kreuz pro Kategorie machen können und gab ihnen 5 Stifte. Das funktionierte eingangs gleich mal ganz gut. Ich ging nachher auf das Ergebnis kurz ein, wir stellten in der Großgruppe fest, dass das Spiel durchwegs positiv aufgefasst wurde. Anschließend nahm ich das Flipchart mit den Regeln heraus und wir haben kurz über die Regeln gesprochen. Hier kamen einige kleinere Änderungen. Es gab eine grundlegende Frage zu dem Spiel, welche schon während des Spielens in der ersten Runde aufkam. Die Frage war: „Ob mehrere Spieler auf einmal abgeschossen werden können?“ Diese haben wir in der Gruppe geklärt. Dann ging es in die zweite Runde, diese verlief recht reibungslos, die Schüler waren gut bei der

Sache. Die zweite Reflexionsrunde wurde recht schnell angekreuzt und es ging zum nächsten Spiel, Brettball.

Hier meinten einige Schüler, dass sie das Spiel nicht kennen. Damit starb der Plan, dass die Schüler ihre Regeln sagen sollten und ich sie nur zusammenfasse. Ich erklärte die grundlegenden Regeln lies jedoch absichtlich einige Punkte offen, in der Hoffnung, dass in der Reflexionsrunde dann Input von den Schülern kam. Das Spiel war nicht sehr flüssig und schaute nicht nach sehr viel Spaß aus. Das erste Flipchart mit den 4 Kategorien bestätigte meinen Eindruck. Jedoch blieben die drastischen Regeländerungen aus. Es wurden nur 2 kleinere Regeln geändert, welche nicht sehr viel Einfluss auf den Spielverlauf haben. Dementsprechend war der zweite Durchgang auch nicht optimal. In der abschließenden Reflexion wirkten die Schüler schon etwas entnervt vom Herumsitzen und Reden, ich hatte in dieser Stunde das Gefühl, ihrem Bewegungsdrang nicht gerecht zu werden.

Durch die großen Reflexionsrunden, waren die Schüler meist in Kleingruppen und plauderten, manchmal über das Thema, manchmal über andere Sachen. Es kostete recht viel Kraft ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf die Regeländerungen zu lenken. Selbst wenn gute Ideen kamen, hatten sie oft nicht die Ausdauer, sie fertig zu denken.

Auch die Organisationsform des Kreises hat sich nicht unbedingt bewährt, obwohl mir hier keine bessere eingefallen wäre. Immer wieder bildeten sich kleinere Gruppen von Schülern außerhalb des Kreises die blödelten.

Nach Gesprächen mit dem Klassenlehrer machte er mich darauf aufmerksam, dass das soziale Miteinander zwischen Lehrer und Schülern nicht geklärt ist. Sie wissen nicht wirklich wie sie mit mir umgehen können, dementsprechend oft versuchen sie Grenzen auszutesten. Auch von meiner Seite ist nicht klar, wie weit ich gehen kann.

Ein weiterer Punkt waren die Reflexionsrunden in der Großgruppe. Es sind zu viele Gedanken zu einem Thema, daher verfällt man leicht in einen Trudel und konzentriert sich nicht mehr auf die eine zu besprechende Sache.

Die unterschiedliche Erwartungshaltung von Lehrern und Schülern war in dieser Stunde klar ersichtlich. Meine Erwartungshaltung war, dass die Reflexionsrunden maximal 5 Minuten dauern sollte um anschließend schnell wieder mit einem besseren Spiel fortzusetzen. Ich hatte eher das Gefühl, dass mir die Zeit in den Reflexionsrunden davon geronnen ist. Dies könnte auch auf unterschiedliche Perspektiven zurückzuführen sein, die Schüler haben andere Erwartungshaltungen an eine Lehrkraft, als diese sie gerade liefert.

Eine Alternative wäre gewesen einen sehr intensiven ersten Teil zu machen (austoben lassen) um anschließend vernünftig arbeiten zu können. Der austobende Effekt im Turnunterricht dürfte ein sehr zentraler Wunsch in dieser Klasse (in dieser Woche) gewesen sein. Für zukünftige Planungen wäre ein kräfteaubenderer Start mit anschließend ruhigeren Reflexionsrunden vielleicht von Vorteil?

Reflexion 6.3.17 – 3 Einheit der Diplomarbeit

Verwendete Spiele:

Wie in Unterrichtsplanung

Die Einheit begann mit der Einteilung der Gruppen in vierer beziehungsweise fünfer Teams. Dann folgte eine kurze Einführung zum Spielgerät und wie es aufgebaut wird. Anschließend teilte ich Zettel aus, auf denen die Schüler ihre Namen und das Regelwerk des selbst zu erfindenden Spiels schrieben. Die erste Erarbeitungsphase war recht ambitioniert von den Schülern, sie probierten die Spiele auch gleich aus, ohne Anweisung von mir. Somit war der Übergang zur Spielphase ein schleichender, da viele Gruppen bereits nach 5 Minuten ihr Spiel spielten. Einige Gruppen bauten auch gleich Regeländerungen ein.

Eine Gruppe hatte keine Idee, wie sie ein Spiel gestalten sollte, also half ich ihnen etwas und bot ihnen unterschiedliche Vorschläge und ein zweites Spikeball-Set an, damit sie ein Teamspiel daraus machen konnten. Die zweite Erarbeitungsphase war wie zuvor ein schleichender Übergang von der Spielphase. Sie war von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Für die zweite Phase teilte ich auch Lernunterlagen aus, die zur Ideenfindung dienen sollten. Hier wurden die Spiele dann noch ein wenig verändert. Ich unterstützte einige Gruppen und machte ihnen Vorschläge, wie man die Spiele schneller oder attraktiver gestalten könnte. Die zweite Spielphase war eher unruhig, da die Schüler schon etwas Anderes machen wollten. Ich unterbrach nach etwa 10 Minuten und holte die Gruppe zusammen.

Das Team, das sich anfangs sehr schwer tat überhaupt ein Spiel zu entwickeln, hatte dann ein sehr gutes Teamspiel ausgearbeitet. Die Regeln waren überschaubar, etwa 4 an der Zahl, und es funktionierte. Daher griff ich dieses Spiel auf und baute statt 2 Zielen, 4 Ziele in das Spiel ein. Ich teilte die Gruppe in 2 Teams und ließ sie das Spiel auf die ganze Halle spielen. Der Spaßfaktor war vorhanden und alle Schüler spielten mehr oder weniger mit. Nach etwa 15 bis 20 Minuten hatte sich das Spiel abgespielt und die Konzentration war nicht mehr gegeben. Etwa 5 Minuten vor Unterrichtsende versammelten wir uns und machten eine kurze Abschlussreflexion. Die Leitfragen waren: Wie es ihnen in den Kleingruppen ging und ob die Regelfindung einfacher war als in der Großgruppe? Ich hatte

das Gefühl, dass die Klasse sich zumindest zum Schluss recht gut austoben konnte und Spaß im Unterricht hatte. Beim ersten Teil der Stunde war ich mir nicht ganz so sicher. Abschließend bat ich sie, die Spikeball Sets wieder weg zu räumen und schickte sie anschließend in die Umkleide.

Reflexion 13.3.17 – 4 Einheit der Diplomarbeit

Verwendete Spiele:

Wie in Unterrichtsplanung

Die Stunde begann mit einer kurzen Wiederholung zum Thema formelle und informelle Fairness. Anschließend erklärte ich den Schülern das Stundenbild und die zu behandelnden Perspektiven. Sie mussten Spiele erfinden in denen es um eine vorgegebene Perspektive ging. Dafür wurden ihnen unterschiedliche Geräte zur Verfügung gestellt. Die Gruppe wurde, durch Durchzählen, in 3 Kleingruppen unterteilt und je eine Gruppe bekam einen Stift und ein Blatt Papier wo die Perspektive und die zu verwendenden Geräte darauf standen. Ziel war es, sie unterschiedliche Spiele erfinden zu lassen und diese auszuprobieren. In den ersten 10 Minuten wurde in Kleingruppen gearbeitet und alle mussten sich ein Spiel überlegen. Die eine Gruppe kam sofort auf Schmetterball, dies war auch einem Vorbereitungsfehler von mir zu schulden, da ich nicht wusste, dass dies ihr Lieblingsspiel ist. Die zweite Gruppe entwickelte eine Variation von Aufsetzerball, wo es darum ging einen Mitspieler auf der Matte anzuspielen, der anschließend einen Zielschuss aufs Tor abgeben durfte. Wenn er dieses traf, gab es einen Punkt. Die dritte Gruppe hatte die schwierigste Ausgangsposition. Sie hatten die Perspektive Eindruck mit Socken als Material. Diese Gruppe war darüber hinaus nicht mit den motiviertesten Schülern zusammengestellt worden. Ihre Interpretation war Linienfangen ohne Turnschuhe. Sie kamen, auch nach mehrmaligen Vorschlag von Lehrerseite, nicht auf die Idee die Socken auszuziehen und etwas mit ihnen zu machen.

Nach der ersten Erarbeitungsphase wurden alle Spiele ausprobiert. Ein Schüler der Gruppe musste das Spiel der gesamten Gruppe präsentieren und alle Regeln erklären. Nach jedem Spiel gab es eine kurze Zwischenreflexion wo Zeit war, den Gruppen Feedback zu geben.

Angefangen wurde mit dem Linienfangen, wobei dieses Spiel lediglich eine Minute gespielt wurde. Die Regeln wurden von der Gruppe nicht klar formuliert und es wurde nicht geklärt, was mit gefangenen Personen passiert. Hier merkte man schnell, dass sich die Gruppe nicht viele Gedanken über ihr Spiel machte. Dies war auch das Feedback der Großgruppe – Die Regeln müssen noch genauer durchdacht werden, welche Farbe der Linien zu

belaufen war (hier ging der Schüler der das Spiel leitete in der Geräuschkulisse unter) und was mit gefangenen Personen passiert waren die größten Kritikpunkte.

Das zweite Spiel war die Aufsetzerballvariation. Dieses Spiel funktionierte recht gut, es gab jedoch eine Klumpenbildung bei den Weichböden. Nach etwa 20 Minuten wurde dieses Spiel von mir unterbrochen und es gab wieder eine Zwischenreflexion. Kritikpunkte hier waren, dass sobald der Ball am Weichboden war, die Distanz auf den Torwurf zu gering war, deshalb war es immer ein Punkt. Auch das indirekte Zuspiel auf den Weichboden wurde bemängelt, wobei hier die Stimmung pro und contra etwa ausgeglichen war. Das Spiel funktionierte in seinen Grundzügen sehr gut.

Das dritte Spiel war Schmetterball. Hier war es ein didaktischer Fehler von mir, mich nicht vorher zu erkundigen ob sie dieses Spiel schon kennen. Dementsprechend leicht fiel es der Gruppe das Spiel zu „erfinden“ beziehungsweise kleine Regeländerungen einzubauen. Das Spiel kam in der Großgruppe dementsprechend gut an und funktionierte sehr reibungslos, da sie es schon alle gewohnt waren. Nach etwa 20 Minuten wurde auch dieses Spiel unterbrochen und es gab eine Zwischenreflexion. Hier gab es kaum Kritikpunkte am ausgewählten Regelwerk, da auch nicht sehr viel Neues ausprobiert wurde.

Anschließend war die Aufgabe, dass die Kleingruppen noch einmal zusammenkamen und die Kritikpunkte aus den Zwischenreflexionen in ihre Regeln einbauten. Dies gelang recht schnell, daher machte ich sie noch einmal auf die Perspektive aufmerksam. Diese wurde bei Schmetterball (Gesundheit) sehr gut eingepflegt. Die Schüler begründeten ihre Perspektive und veränderten sie auch im Laufe der zweiten Regeländerung. In der Gruppe „Eindruck“ war die Arbeitsmoral eine ähnliche wie in der ersten Runde. Sie schrieben lediglich auf, was mit den Schülern passiert, die gefangen werden. Über die Perspektive wollten sie sich kaum Gedanken machen, auch auf mehrere Vorschläge, die von mir kamen, gingen sie kaum ein.

In der Aufsetzerball Gruppe wurde die Mattenposition verändert und die Perspektive Leistung war bereits recht gut in das Spiel eingebunden.

Laut Stundenplanung sollten die neu adaptierten Spiele alle noch einmal ausprobiert werden. Wir hatten allerdings nur noch 15 Minuten zur Verfügung. Aufgrund des hohen Spaßfaktors hielt ich es für das Beste, die letzten 15 Minuten Schmetterball spielen zu lassen, und baute eine kleine neue Regeländerung. Auch diese Variante kam gut bei den Schülern an.

5 Minuten vor Unterrichtsschluss versammelten wir uns und ich erklärte ihnen den Evaluationsbogen. Dieser wurde anschließend ausgefüllt und die Schüler verabschiedeten sich von Lehrer A und mir.

Evaluationsbogen

Bitte Beantworte die Fragen so gut es dir möglich ist. Wenn du Verständnisfragen hast, kannst du gerne nachfragen. Herzlichen Dank für die Mitarbeit!

1 = trifft völlig zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft eher nicht zu; 4 = trifft gar nicht zu

1. Regeln	1	2	3	4
a) Traust du dir jetzt zu, Spiele(-regeln) selbständig zu verändern?				
b) Wurden die Regeln verändert?				
c) Wurden die Regeln (deinem Empfinden nach) fairer gestaltet?				

2. Fairness
a) Beschreibe den Unterschied zwischen formellen und informellen Fair Play?
b) Welche Möglichkeiten gibt es, Regeln fairer zu gestalten?

3. Gesprächskultur	1	2	3	4
a) Wir haben verbal und nonverbal respektvoll miteinander kommuniziert.				
b) Wir haben uns Ideen von anderen angehört.				
c) Wir haben ohne Schimpfwörter zu verwenden kommuniziert.				
d) Wir haben rücksichtsvoll und ohne jemand anderen zu verletzen miteinander gesprochen.				
e) Ich habe die „Foul“-Methode verstanden und kann sie in anderen Spielen auch anwenden.				

4. Gruppe	1	2	3	4
a) Wurde in den Gruppen lösungsorientiert gearbeitet?				
b) Die Stimmung war so, dass ich jederzeit Ideen einbringen konnte				
c) Die Stunden haben mir dabei geholfen, mein Verhalten in einer Gruppe besser zu verstehen.				

5. Stundenplanung	1	2	3	4
a) Wie hat dir der Inhalt der Stunden gefallen?				
b) Ich habe in diesen 4 Stunden ein besseres Verständnis von Fairness und Zusammenarbeit erworben?				

Was ist euch noch aufgefallen:

Auswertung Evaluation

	1	2	3	4	
1.a	11	9	3	2	20 zu 5
1.b	15	6	3	1	21 zu 4
1.c	6	14	5		20 zu 5
3.a	7	7	5	6	14 zu 11
3.b	5	9	7	4	14 zu 11
3.c	3	10	7	5	13 zu 12
3.d	4	11	7	3	15 zu 10
3.e	11	8	4	2	19 zu 6
4.a	4	16	4	1	20 zu 5
4.b	5	12	5	3	17 zu 8
4.c	4	8	9	3	12 zu 12
5.a	9	6	10		15 zu 10
5.b	4	13	7	1	17 zu 8
2.a	Ja 13	Nein 12			
2.b	Kommunikation 8	Regeln ändern 3	keine Nennung 14		

Auswertung der 2. Konzeption

Völkerball 1	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
<i>Ich hatte bei dem Spiel Spaß.</i>	15	5	1	0
<i>Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt.</i>	6	10	5	0
<i>Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt.</i>	3	9	7	1
<i>Das Spiel war fair.</i>	13	6	2	0

Völkerball 2	<i>Trifft voll zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft nicht zu</i>
<i>Ich hatte bei dem Spiel Spaß.</i>	8	13	3	0
<i>Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt.</i>	8	13	3	0
<i>Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt.</i>	9	12	1	0
<i>Das Spiel war fair.</i>	12	5	6	0

Brettball 1	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
<i>Ich hatte bei dem Spiel Spaß.</i>	10	3	1	4
<i>Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt.</i>	10	1	3	4
<i>Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt.</i>	7	4	4	4
<i>Das Spiel war fair.</i>	5	3	6	5

Brettball 2	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
<i>Ich hatte bei dem Spiel Spaß.</i>	10	4	5	1
<i>Ich habe mich gut in das Spiel eingebunden gefühlt.</i>	9	3	7	1
<i>Innerhalb unserer Mannschaft haben wir gut zusammengespielt.</i>	9	2	5	4
<i>Das Spiel war fair.</i>	9	1	6	4

Nachfolgend sind die Regeln angegeben. Unterhalb der horizontalen Linie werden die Regeländerungen nach der Reflexionsphase angeführt.

Völkerball Regeln:

Ich darf:

Fischen

Abwerfen

Mich freischießen

3 Schritte mit dem Ball machen

Mit Freigeist spielen (2 Leben)

ich darf nicht:

In das andere Spielfeld

Mehrere Spieler hintereinander abschießen

Mit dem Ball Schritte machen

Brettball Regeln:

Ich darf:

Werfen – Fangen

Sternschritte machen (mit dem Ball)

Selber fangen (nach Ball auf Brett)

Anzählen bis 10 (dann muss gepasst werden)

Wand ist Out

ich darf nicht:

Körperkontakt forcieren

Nach einem Punkt hat die andere Mannschaft den Ball

Decke ist Out

Ausarbeitungen der 3. Konzeption

Gruppe1:

Hat das Spikeballset auf ein Linienkreuz in der Halle gestellt, somit hat es vom Spielgerät weg 4 Felder gegeben, die gleich groß waren.

Um zum nächsten Mitspieler zu schießen, muss das Netz getroffen werden.

Wenn der Ball im Feld des Spielers den Boden berührt, verliert dieser Spieler ein Leben.

<i>Ich darf:</i>	<i>Ich darf nicht:</i>
Den Ball 3 mal in der Luft berühren	Den Ball fangen
Den Ball 2 mal in der Nähe des Netzes berühren	Gegner berühren
Alle Körperteile verwenden	Netz berühren
Jeder Spieler hat 3 Leben	Das Netz doppelt berühren (mit dem Ball)
Wenn ein Punkt passiert, darf trotzdem weiter gespielt werden	Der gleiche Spieler 2 mal hintereinander drankommen

Gruppe 2:

Gruppe 2 hat das Spikeballset in die Mitte des Turnsaals gestellt. Damit war das Spielfeld durch einen Kreis gekennzeichnet, welcher einen 3,6m großen Durchmesser aufweist. (Mittelkreis des Turnsaals)

Gespielt wurde zu 4, 2 gegen 2, die Teams sind sich gegenübergestanden.

Bei OUT wechselt das Service zum anderen Team.

Ziel: Der Ball muss innerhalb des Kreises den Boden berühren.

<i>Ich darf:</i>	<i>Ich darf nicht:</i>
Ball berühren (fangen und werfen)	Mit beiden Beinen in den Kreis steigen
Zum Teammitglied passen	

Die Gruppe wurde später größer, die Regeln blieben dieselben, jedoch wurde die Organisationsform anders. Die Schüler liefen im Kreis und spielten eine Art Ringerl oder Rundlauf (aus dem Tischtennis) wo sie den Ball fangen mussten und anschließend gleich wieder in das Netz werfen.

Gruppe 3:

Spiel: Skillball

2 gegen 2 oder 1 gegen 1

Ziel: Ball vom Trampolin auf den Boden der gegnerischen Hälfte schießen.

2 gegen 2 wird bis 10 Punkte gespielt, 1 gegen 1 wird bis 5 Punkte gespielt

<i>Ich darf:</i>	<i>Ich darf nicht:</i>
Den Ball nur einmal berühren	In die gegnerische Hälfte des Trampolins schießen
Den Ball nur einmal zu meinem Mitspieler passen	Schmettern beim Aufschlag
Der Ball darf das Trampolin nur einmal berühren	
2 Aufschläge hintereinander machen, dann hat der Partner Aufschlag – reihum.	

Das Spiel war recht dynamisch und hatte einen guten Spaßfaktor. Das Regelwerk war dem von Spikeball sehr ähnlich.

Gruppe 4:

Diese Gruppe tat sich anfangs etwas schwer sich ein Spiel auszudenken. Die Gruppe bekam im Verlauf der Stunde ein zweites Spikeball Set und den Arbeitsauftrag ein Teamspiel zu entwickeln.

Ziel 1: 1 Punkt wird erzielt, wenn das Teammitglied den Ball auf das Trampolin wirft und ein anderes Teammitglied den Ball fängt.

Dieses Spiel wurde im Laufe der Stunde verändert, so gab es später ein anderes Ziel:

Ziel 2: 1 Punkt wird erzielt, wenn ein Ball, der am Trampolin liegt, mit dem Spielball runtergeschossen wird.

Da die Gruppe zu fünft war, wurde immer 3 gegen 2 gespielt, wobei 3 Spieler im Angriff waren und 2 in der Verteidigung.

<i>Ich darf:</i>	<i>Ich darf nicht:</i>
Ball auf dem Netz abschießen	Den Ball gegen den Boden oder die Wand werfen – Dies ist ein Turnover (anderes Team hat den Ball)
Ball passen und fangen	Vor schwarzer Linie schießen (etwa Mittellinie beim zugewiesenen Spielfeld)
Einen Punkt erzielen, wenn der Ball auf dem Trampolin den Boden berührt	Mit dem Ball Schritte machen
	Aktiven Körperkontakt suchen

Das Spiel der Gruppe 4 wurde, anstelle des geplanten Kreisbetriebes der unterschiedlichen Spiele, anschließend für 20 Minuten in der Großgruppe gespielt. Die Lehrkraft stellte noch 2 Spikeballsets dazu, um die große Anzahl an Schülern etwas mehr zu fordern. So konnte man auf 4 Ziele gleichzeitig spielen. Es gab jedoch nur einen Spielball. Hier war der Spaßfaktor in der großen Gruppe sehr hoch.

Lernunterlagen der 3. Konzeption

Aus der Lehrveranstaltung UE Weitere Sportspiele von Kolb (2012).

Univ.-Prof. Dr. Michael Kolb

Erkennen, Gestalten und Vermitteln „neuer“ Spiele

Veränderungsebenen von Spielen

Regeltypen

► Inventarregeln

- *Spielgeräte: kleine Schläger, große Schläger*
- *Spielziele: klein, groß, hoch, flach*
- *Bälle: weiche, harte, leichte, schwere Bälle*

► Personalregeln

- *Spieler/innenzahl*
- *Mannschaftsgröße*

► Raumregeln

- *Spielfeldgrößen*
- *Spielfeldunterteilungen durch Linien: Mittellinien, Strafraum, Torkreis*

► Zeitregeln

- *Spielzeit*
- *Nachspielzeit*

► Handlungsregeln in Bezug auf das Inventar

- *Art der Ballberührung*
- *Anzahl der Ballberührungen*

► Handlungsregeln in Bezug auf die Akteure

- *erlaubter oder nicht erlaubter Körperkontakt*

► Handlungsregeln in Bezug auf den Raum

- *Aufenthaltszeit in besonderen Räumen: Zone, Torkreis, Strafraum*

► Handlungsregeln in Bezug auf die motorischen Handlungen

- *Regelung der Spieltechnik, Ballkontaktzeit, Schrittrege*

Merkmale guten Spiels

- **Spannungsreiche Spielidee** mit vielen **Weiterentwicklungsmöglichkeiten**, die an Wünsche und Phantasiewelten der Mitspielenden anknüpft.
- **Nicht zu einfach**, aber auch **nicht zu schwierig zu erreichendes Spielziel**, das von den Mitspielenden mit ihren bestehenden Fähigkeiten nur unsicher erreichbar ist.
- **Überschaubare**, aber nicht zu niedrige **Spielkomplexität**.
- Ausbalanciertes **Gleichgewicht antagonistischer Kräfte**, die Spielprozess in Gang halten.
- **Hohe Teilhabechancen** im Spiel für alle Mitspielenden.

- Spielraum an persönlichen **Entscheidungsmöglichkeiten** im Spiel für die Mitspielenden.
- **Hohe Interaktivität** zwischen den Mitspielenden und gegenseitige Beeinflussungsmöglichkeiten im Spielprozess.
- **Ständig wechselnde Situationen**, die die Aufmerksamkeit der Mitspielenden voll in Anspruch nehmen.
- **Bei Spielen, in denen Punkte gezählt werden, bis zuletzt offener Spielausgang**, durch den die Spielspannung für die Mitspielenden permanent aufrechterhalten wird.

**Regelveränderungsstrategien
in kompetitiven Ball-Spielen
für Gruppen mit heterogenen Spielfähigkeiten
zur Unterstützung ausgeglichener Spielteilhabe**

Das Spielfeld in Zonen teilen, in denen sich nur bestimmte Mitspielende beider Teams aufhalten dürfen!

Alternative Formen des Fangens und Stoppens des Spielobjektes einführen!

Verschiedenen Mitspielenden innerhalb eines Teams unterschiedliche Ballbehandlungsformen bzw. Spieltechniken zuordnen!

Mehrere Angriffsziele pro Team integrieren!

1

Die Angriffsziele nicht am Ende des Spielfeldes platzieren, sondern auf das Spielfeld verlegen!

Die Angriffsziele niedrig, kleinflächig oder flexibel gestalten und ohne Goalie spielen, bei Rückschlagspielen das Hindernis, über das gespielt wird, hoch gestalten!

Verbotzonen für Zielaktionen kennzeichnen!

Indirekte Zielaktionen vorschreiben!

Körperintensive Verteidigungsformen durch symbolische Verteidigungshandlungen ersetzen!

Möglichkeit individueller Bewegung mit dem Ball begrenzen!

2

Ausarbeitungen der 4. Konzeption

Gruppe 1:

Material:

1 Paar Socken pro Spieler

Perspektive:

Eindruck

Spiel:

Linienfangen mit Socken

Schiedsrichter ändert regelmäßig die Farben der Linien auf denen man laufen darf.

Spielveränderungen:

Gefangene müssen Spielfeld verlassen

Farbwechsel für die Linien muss LAUT angekündigt werden.

Gruppe 2:

Material:

2 Weichböden 1 Handball oder Gymnastikball

Perspektive:

Leistung

Spiel:

Bienenkönigin

Ablauf:

Eine Matte ab der schwarzen Linie (etwa 4m vom Tor entfernt)

Ziel:

Ziel des Spiels ist es ein Tor zu schießen, indem man mit einem Boden auf Pass zu einem Spieler auf der Matte passt. Dieser darf dann einen Torwurf versuchen.

Regel:

Nur 5 Sekunde auf Matte bleiben.

Regel nach Feedback:

- Nicht den Ball aus der Hand schlagen
- Kein Out
- Grenze um die Matte für Verteidiger
- Matte etwas weiter weg vom Tor positionieren.

Gruppe 3:

Material:

- 2 Ziele (Tore), 1 Schmetterball

Perspektive:

- Gesundheit

Ich darf:

- 1x mit beiden Händen berühren
- 2x mit einer Hand berühren
- mit dem ganzen Arm bis zur Schulter berühren → Ansonsten ist man abgeschossen

Ich darf nicht:

- Den Tormann abschießen
- Mit dem Fuß schießen → wenn dann Tor → zählt nicht
- Wenn man abgeschossen ist noch schießen

Perspektive:

- Viel Bewegung = Gesundheit
- Nach jedem Tor Seitenwechsel
- Man muss in seinem Feld stehen nach einem Tor
- Nach jedem Tor muss das Verliererteam 5 Liegestütze machen
- Alle von einem Team müssen bei einem Tor über einer gewissen Linie sein, selbst der Tormann. (erfordert Bewegung vom ganzen Team)

Fotos zu den Unterrichtseinheiten

Die Fotos wurden im Einvernehmen der Schüler gemacht.



Bild 1: Konzeption 2 Ausfüllen des Feedbacks



Bild 2: Konzeption 2 Ausfüllen des Feedbacks

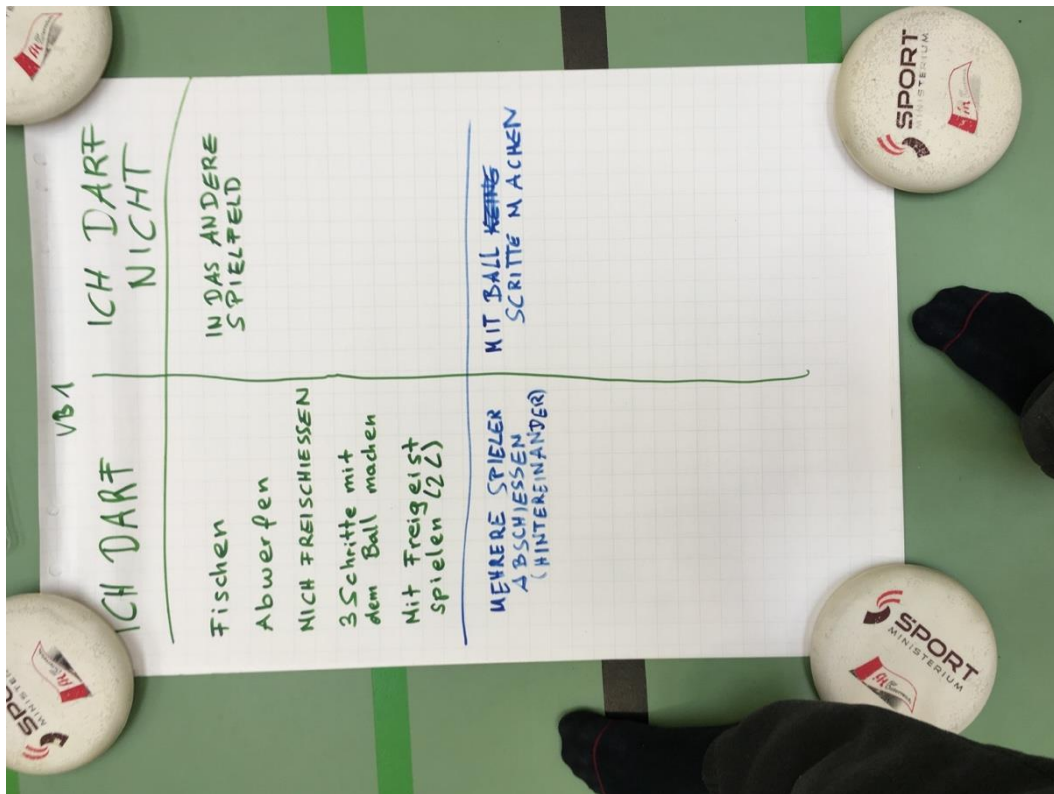


Bild 3: Konzeption 2 Völkerball Regeln nach Feedback



Bild 4: Konzeption 3 Aufbau der Spikeballsets



Bild 5: Konzeption 1 Erklären des Spiels Schnellpassen



Bild 6: Konzeption 1 Erklären des Spiels Wanderstab



Bild 7: Konzeption 1 Erklären des Spiels Spinnennetz



Bild 8: Konzeption 1 Durchführung des Spiels Spinnennetz