

Guter Bewegungs- und Sportunterricht

Unterricht ist deutlich mehr als eine Unterrichtung über etwas. Schratz/Weiser (2002, S. 38) führen in ihrem Modell fünf Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht an: „*Wissensdimension, Erkenntnisdimension, Anwendungsdimension, personale Dimension, soziale Dimension*“. Unterricht dient daher immer auch der Persönlichkeitsbildung und hat neben dem Erwerb von Wissen, Erkenntnissen oder dem Können eine unaufhebbare Erziehungsdimension (vgl. H. Meyer, 2015, S. 55). Was guter Unterricht ist und was ihn ausmacht, wird somit immer genauso umstritten bleiben, wie sich die Erkenntnis halten wird, dass es einen für alle Schüler/-innen guten Unterricht nicht geben kann (vgl. Jürgens u. a., 2010, S. 66). Man kann aber auf Grundlage von Forschungen zur Unterrichtsqualität versuchen, den Unterricht auf mehr oder weniger gut abgesicherte Indikatoren zu durchleuchten. Auf Basis dieser Ergebnisse entstanden unterschiedliche Sätze von Gütekriterien (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 127), die klar benennen, wie Lernen gefördert oder wie Lernprozesse gestört werden können (vgl. Horn, 2009a, S. 21). Parallel dazu wird immer wieder betont, dass guter Unterricht von einer mit hohem Fachwissen und Sozialkompetenz ausgestatteten positiven Lehrer/-innenpersönlichkeit (Reckermann) abhängt (vgl. Messmer, 2013, S. 193).

Dräger (2013, S. o.S.) dazu: „*Gute Schule ist guter Unterricht, und der wird durch gute Lehrer gemacht.*“ Bei guten Pädagog/-innen lernen Kinder viel, schnell und nachhaltig. Schwieriger ist es zu sagen, was und wer ein guter Pädagoge ist¹ und wie man ein guter Pädagoge wird. Denn offensichtliche Kriterien, wie die Dauer der Ausbildung oder die Berufserfahrung, sagen allein nichts über die Qualität einer Lehrperson aus. Strukturveränderungen können eine sinnvolle Konsequenz einer anderen Unterrichtskultur sein, sie verbessern aber nicht automatisch die Qualität der Pädagog/-innen und in weiterer Folge die Qualität von Unterricht (vgl. Dräger, 2013, S. o.S.).

Der Ursprung der Kriterien guten Unterrichts ist mit der allgemeinen Didaktik verbunden. Diese fächerübergreifenden Kriterien verstehen sich als *ein* Beispiel für eine mögliche Anbindung der Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung und lenken den Blick über das fachbezogene Denken von Bewegung und Sport hinaus. Sie verstehen sich als komplexe Aufarbeitung von Erfahrung mit nachdrücklicher methodischer und theoretischer

¹ Siehe dazu Weinert, F. E./Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. S. 223-233. Weinheim u.a.: Beltz!

Bewusstmachung verbunden und dem Versuch, die Meta-Ebene von Sportlehrenden zu erreichen (vgl. Geßmann, 2011, S. 106). Interessant erscheint hierbei, was die Kriterien guten Unterrichts für den Unterricht aus Bewegung und Sport bedeuten, welcher Zusammenhang bzw. Transfer durch die Fachdidaktik abgeleitet werden kann.

Horn (vgl. 2009a, S. 151ff.) setzt sich intensiv mit den Merkmalen eines guten Bewegungs- und Sportunterrichts auseinander und bezieht sich dabei auf die Gedankengänge von Helmke und Meyer. Er unternimmt den Versuch des Transfers der empirischen Ergebnisse der Unterrichtsforschung auf den Bewegungs- und Sportunterricht, begründet dies und stellt (sport-)spezifische Überlegungen zu den 10 genannten Merkmalen guten Unterrichts nach Meyer an. Er kommt – unter Berücksichtigung einiger kritischer Überlegungen und mit dem Hinweis, dass es sich bei den Merkmalen um Eckpunkte zur Orientierung handelt – zum Ergebnis, dass mit den zehn Merkmalen guten Unterrichts auch für den Bewegungs- und Sportunterricht Kriterien vorliegen, *„deren bewusste Beachtung dabei helfen kann, die Qualität des Unterrichts von Bewegung und Sport zu schaffen, zu steigern, zu beurteilen, zu erhalten“* (ebenda, S. 193). Weniger Konsens zeigt sich allerdings bezüglich des Weges, wie die mit den Merkmalen verbundenen Ansprüche eingelöst werden können. Bewegungs- und Sportunterricht soll z.B. nach Gebken bewegungsintensiv sein oder sich nach Funke-Wienecke an Bewegungs- und Körpererfahrung orientieren. Andere Autoren betonen die Leistungsorientierung (Söll) oder den Spaß (Volkamer) (vgl. Messmer, 2013, S. 193f.). Der Zusammenhang der Kriterien guten Bewegungs- und Sportunterrichts mit den leitenden Zielvorstellungen der jeweiligen sportdidaktischen Konzepte wird offensichtlich (siehe Kap. 3).

In Bezug auf die Frage nach der Planung von Bewegungs- und Sportunterricht bedeutet dies, dass die Merkmale guten Unterrichts wie auch seine Überlegungen dazu als

„Anhaltspunkte für Unterrichtsbeobachtung, als Anlass zur Reflexion des eigenen Unterrichts, möglicherweise als Aufforderung zu ihrer klaren und bewussteren Realisierung und ggf. als Anregung zur Verbesserung der Qualität von Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts für Bewegung und Sport genommen werden können“ (Horn, 2009a, S. 154).

Auch Krummrich & Krummrich (vgl. 2010, S. 112ff.) verweisen darauf, dass die Kriterien guten Unterrichts bezogen auf die Unterrichtsvorbereitung als relevante Gesichtspunkte für die Überprüfung der eigenen Planung herangezogen werden können. Da diese Merkmale wie ein Kranz um die in Kapitel 2.7 dargestellten Grunddimensionen (vgl. H. Meyer, 2015, S. 228) gelegt werden können, sind sie folgend in Form einer Abbildung angeführt:

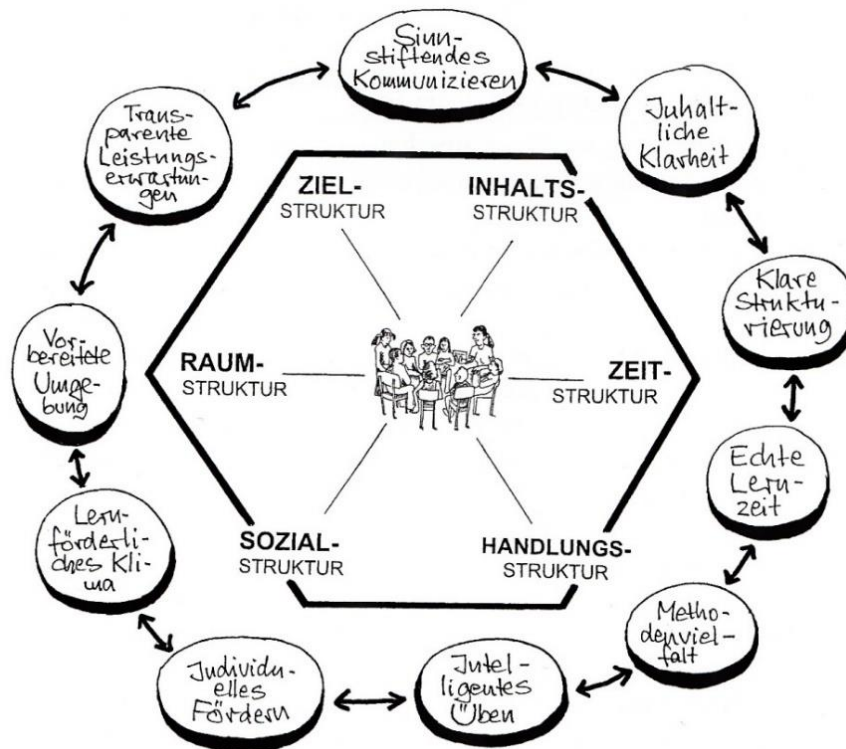
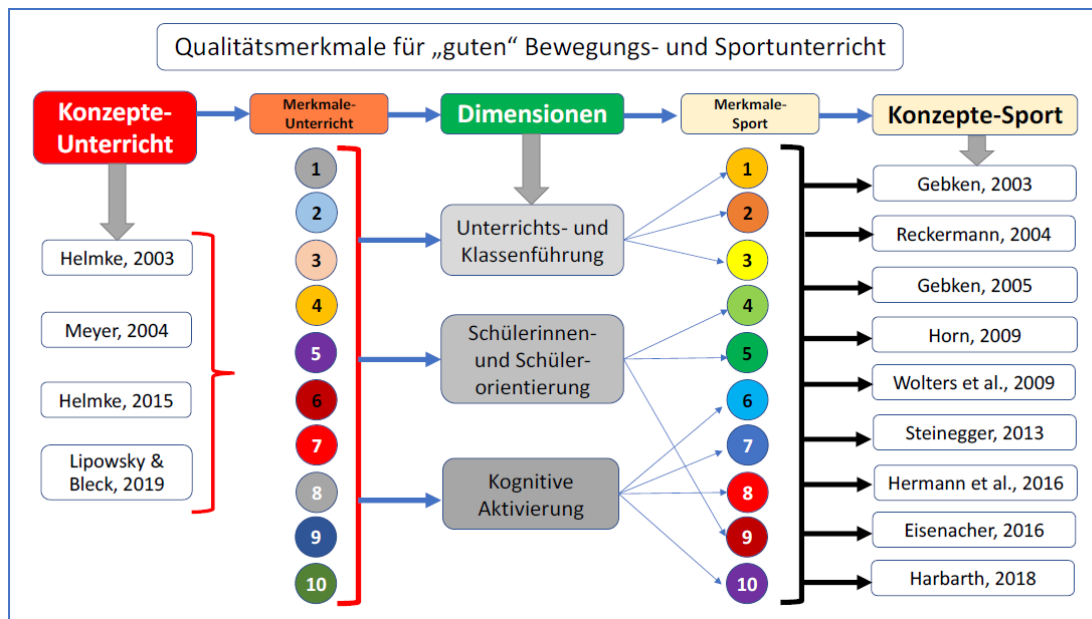


Abbildung 1: Zehn Merkmale guten Unterrichts (aus H. Meyer, 2015, S. 228)

Zu bedenken gibt Horn (vgl. ebenda, S. 191f.), dass Unterrichtsqualität nicht auf einige wenige Merkmale beschränkt werden kann, nicht alle Merkmale gleichwertig sind und sich die Merkmale guten Unterrichts teilweise ausschließen. Beispielsweise behandeln viele der genannten Punkte Transparenz und Mitbestimmung der Schüler/-innen in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess. Dies steht im Widerspruch zur Forderung nach einer möglichst langen Bewegungszeit, da die damit verbundenen Gespräche und Diskussionen Zeit erfordern. Es müssen also Methoden gefunden werden, die beides ermöglichen (vgl. Achtergarde, 2015, S. 48).

Die zehn Merkmale machen deutlich, dass guter Bewegungs- und Sportunterricht nicht dem Zufall überlassen bleibt, sondern geplant werden muss. Die durchdachte Planung ist eine unverzichtbare Notwendigkeit für guten Unterricht und folglich auch für guten Bewegungs- und Sportunterricht. Die dargestellten Kriterien/Merkmale guten Unterrichts können auf den Bewegungs- und Sportunterricht übertragen werden und stellen eine mögliche Art der Überprüfung von Planung dar. Sie dienen daher für die in dieser Arbeit beforschten Unterrichtsplanungen als Indikatoren, um festzustellen, ob und inwieweit sich die Proband/-innen von den Kriterien für „guten Bewegungs- und Sportunterricht“ leiten lassen.



Gegenüberstellung der Merkmale guten Sport(Unterrichts)

| Merkmale guten Sportunterrichts nach Meyer (2003) | Merkmale guten Sportunterrichts nach Reckermann (2004) | Merkmale guten Sportunterrichts nach Gebken (2003) | Merkmale guten Sportunterrichts nach Gebken (2005) |
|---|---|--|--|
| 1. Klare Strukturierung des Unterrichts | 1. Positive Lehrerpersönlichkeit | 1. Strukturiertheit | 1. Klare Strukturierung |
| 2. Hoher Anteil echter Lernzeit | 2. Klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses | 2. Optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit | 2. Hoher Anteil an Bewegungszeit |
| 3. Lernförderliches Klima | 3. Intensive Bewegungszeit mit kausalem Theorie - Praxisbezug | 3. Lange Einbindung der SchülerInnen in motorische Aktivitäten | 3. Methodenvielfalt |
| 4. Inhaltliche Klarheit | 4. Sachgerechter Organisationsrahmen | 4. Methodenvielfalt | 4. Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden |
| 5. Sinnstiftendes kommunizieren | 5. Stimmigkeit der Ziel-Inhalte und Methodenentscheidung | 5. Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden | 5. Bewegungsförderliches Unterrichtsklima |
| 6. Methodenvielfalt | 6. Methodenvielfalt | 6. Unterrichtsklima | 6. Schüler-Feedback und Arbeitsbündnisse |
| 7. Individuelles Fördern | 7. Individuelles Fördern | 7. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche | 7. Bewusstes Fördern und Üben |
| 8. Intelligentes Üben | 8. Regelmäßige Nutzung des Schülerfeedbacks | 8. Förderhaltung | 8. Klare Leistungserwartungen |
| 9. Transparente Leistungserwartungen | 9. Fördern selbständigen Handelns | 9. Schülerfeedback | |
| 10. Vorbereitete Umgebung | 10. Klare Leistungserwartungen und -kontrollen | 10. Leistungserwartungen und -kontrollen | |

Zehn Merkmale „guten“ Bewegungs- und Sportunterrichts

1. Strukturiertheit (= klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses)

Zu einer guten Strukturiertheit gehören unter anderem eine verständliche Sprache, sowie eine sinnvolle Gliederung der zu erarbeitenden Unterrichtsthemen. Für die Schüler sollte eine nachvollziehbare Strukturierung vom Stundenbeginn weg bis hin zum Erlernen neuer Fertigkeiten, erkennbar sein. Erforderlich sind Regeln, die erzieherische Maßnahmen aufweisen. Man sollte darauf achten, dass erster und letzter Stundenteil in einem inneren Zusammenhang mit dem Hauptteil stehen. Zusätzlich ist es ratsam, die Unterrichtseinheit in unterschiedliche Phasen zu gliedern.

2. Optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit

Gerade im Sportunterricht ist es wichtig, dass die zur Verfügung stehende Zeit optimal genutzt wird. Die Lehrperson braucht eine straffe Unterrichtsplanung und eine konsequent Umsetzung. Geräte und Unterrichtsmaterialien sind rechtzeitig bereit zu stellen. König/ Zentgraf (1997) beziehen sich auf eine Studie von McLeish (1985), in der deutlich wird, dass bis zu 22 % der Zeit des Sportunterrichtes nicht zur Vermittlung, sondern für organisatorische Belange genutzt wird. Noch größer ist der „Zeit-Verlust“ beim Gerätturnen. Effektives Unterrichten bedeutet z. B. die Anwesenheit auch während des Übungs- bzw. Spielbetriebes zu überprüfen, die Wartezeiten an den Übungsstationen und im Spielbetrieb zu reduzieren und pünktlich mit dem Unterricht zu beginnen.

3. Lange motorische Aktivitäten

Die effektive Bewegungszeit der Schüler in einer Unterrichtsstunde liegt, so bilanziert Kurz (2002), bei 10 Minuten¹. Mit dem Schulversuch an der Friedrich-Ebert-Schule in Bad Homburg ist es gelungen, die Wirkungen der täglichen Bewegungszeit und einer hohen Bewegungsdichte auf die motorische Leistungsfähigkeit und das Sozialverhalten der Kinder aufzuzeigen (Bös/ Obst 2000). Dabei wurden mit Hilfe entsprechender Organisations-, Arbeits- und Sozialformen die Wartezeiten an den Geräten reduziert und die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten genutzt. Auch Untersuchungen über die Wirksamkeit der „Bewegten Schule“ zeigen, dass mehr Bewegung im Unterricht eine verbesserte Konzentrations-, motorische Leistungsfähigkeit (Müller/ Petzold 2003) und eine Reduzierung der Unterrichtsstörungen (Wamser/ Leyk 2003) zur Folge haben kann.

Intensität von Sportunterricht:

Es lässt sich fast immer erreichen, dass:

- Unterrichtsstunden wenigstens eine ununterbrochene Aktivitätszeit mindestens 5 Minuten dauert.
- jede Stunde einen Grundstock von einfachen und elementaren Übungen enthält, bei denen Schüler zugleich oder in schneller Folge tätig werden können.
- notwendige Wiederholungszahlen vorgegeben und kontrolliert werden.
- bei Übungen mit „drankommen“ gelegentlich ein Übungsablauf eingeübt wird,

¹ Hier ist angemerkt, dass Unterrichtsversuche mit aktiven Bewegungszeiten im Klassenraum inzwischen schon auf durchschnittlich 7 Minuten kommen (Müller/Petzold 2003)

der eine längere und kontinuierliche Aktivitätszeit erlaubt.

4. Methodenvielfalt (= Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen)

Eine Methodenvielfalt liegt dann vor, wenn aus der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Vermittlungstechniken die Bestmögliche gewählt wird. Welcher Vermittlungsansatz eingesetzt wird, hängt von den verschiedensten Faktoren wie: Alter, Sicherheitsaspekte, didaktische Intention, Fertigungs- und Wissensstand ab.

Es gibt empirische Belege, dass ein Mix der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und Plenumunterricht) die größten Lerneffekte produziert (vgl. Weinert/Helmke 1998 Huber u.a. 2001; Brophy 2002). Für den Sportunterricht stehen derartige Untersuchungen noch aus.

5. Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden

Entscheidungen über die gesetzten Unterrichtsinhalte und Ziele sind sehr stark von den Fähigkeiten der Schüler abhängig. Auch bei der Wahl der Methoden ist auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder Rücksicht zu nehmen. Ziele, Inhalte und

Methoden sind nicht voneinander zu trennen, da sie im engen Zusammenhang miteinander stehen. Wird das von der Lehrkraft definierte Ziel erreicht, war die Wahl der Methode richtig. Diese Wechselwirkungen finden immer und nicht nur hin und wieder statt. Sie konstituieren den Unterricht, weil in den Methoden und in den Inhalten implizite Zielorientierungen stecken (= innere Zielgerichtetheit"; vgl. Jank/Meyer 2002). Sinnverwirrende Über- und Unterforderungen der SchülerInnen können verringert werden, wenn in Analogie zur PISA-Studie auch im Sportunterricht stärker als bisher üblich durch genauere Lernstandsdiagnosen die von den einzelnen SchülerInnen erreichten **Kompetenzstufen** ermittelt werden. Zu vermeiden ist, dass nicht seltene Negativ-Beispiel aus der Praxis: Wenn die SchülerInnen von der 7. bis zur 12. Klasse fünfmal nacheinander Volleyball spielen, ohne dass sich die nachfolgenden LehrerInnen erkundigt haben.

6. Förderliches Unterrichtsklima

Mit dem Begriff Unterrichtsklima wird die Qualität des Lehrer- Schüler und Schüler-Schüler Verhältnisses beschrieben. Unter einem positiven Unterrichtsklima versteht man eine Atmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- gegenseitiger Respekt,
- verlässliches Einhalten von Regeln,
- geteilte Verantwortung,
- Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedes einzelnen Schülers,
- Fürsorge des Lehrers und der Schüler untereinander.

Alle Faktoren, die positivem Klima entgegenwirken und zu Angst vor Versagen, fehlender gegenseitiger Rücksichtnahme, Blockaden und Verweigerung führen, sind zu vermeiden.

7. Sinnstiftende Unterrichtsgespräche

Sinnstiftende Unterrichtsgespräche haben zum Ziel, dem Schüler Feedback über seine Leistungen und sein Verhalten zu geben. Außerdem sollen sie dem Schüler ermöglichen, eigene Interessen in den Sportunterricht einzubringen. Dem Schüler wird somit seine persönliche Bedeutung verdeutlicht.

8. Bewusste Förderhaltung

Mit Förderung ist nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schüler gemeint, für die der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt ist; vielmehr ist Förderung für alle Schüler in allen Schulformen und Niveaustufen notwendig, da es keine homogenen Lerngruppen gibt. Die individuellen Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen Schülers müssen von der Lehrperson berücksichtigt werden. Ziel ist es, alle Kinder bestmöglich zu fördern und zu motivieren. Der Erfolg hängt außerdem von ausreichenden und individuellen Übungsmöglichkeiten des Gelernten ab.

9. Schülerinnen und Schülerfeedback

Mit Förderung ist nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schüler gemeint, für die der sonderpädagogische Förderbedarf festgestellt ist; vielmehr ist Förderung für alle Schüler in allen Schulformen und Niveaustufen notwendig, da es keine homogenen Lerngruppen gibt. Das bedeutet also, dass nicht nur die schwächeren Schüler einer Lerngruppe einer besonderen Förderung bedürfen. Auch die talentierten Schüler sind zu fördern. Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler als Lehrende“ (Alefsen/ Gebken/ Schönberg 1999) zeigen, dass der Sportunterricht dies leisten kann. Eine besondere Stellung erhält dabei das Üben (nicht das vor allem auf die Ausbildung motorischer Fähigkeiten ausgerichtete Trainieren). Über die sportdidaktischen Anforderungen an ein sinnvolles Üben hat Kretschmer (2000) hilfreiche Prinzipien zusammengestellt.

10. Leistungserwartung und –kontrolle

Mit "Leistungserwartungen" sind klar formulierte Lernziele gemeint, die den SchülerInnen deutlich machen, welche Leistungen erbracht werden sollen. Transparenz der Leistungserwartungen und Formenvielfalt bei der Leistungskontrolle wirken sich positiv auf das Lern- und Leistungsverhalten von SchülerInnen aus. Lernentwicklungsberichte, die Aufschluss über die Lernfortschritte, aber auch –defizite geben, können der individuellen Lernsituation gerechter werden. Mit Hilfe von Beobachtungsbögen lassen sich Lernentwicklungen dokumentieren, um gemeinsam mit Schülern über den aktuellen Lernstand und mögliche nächste Lernschritte und Lernziele zu beratschlagen.

Es ist notwendig, dass an sich als Lehrer fortlaufend einige Informationen über den Leistungsstand und Lernfortschritt der Schüler verschafft:

- Einerseits um den Erfolg des laufenden Unterrichts zu überprüfen und Hinweise für die weitere Gestaltung zu gewinnen.
- Andererseits um der Klasse im Ganzen und den einzelnen Schülern möglichst exakte Rückmeldungen zu geben.

Hinsichtlich der unterrichtlichen Verwendung von informellen Lernkontrollen sollten einige Regeln beachtet werden, vor allem die folgenden:

1. Aus dem Gesagten ergibt sich als erste Forderung, zwischen informellen Lernkontrollen und Notengebung keine Verbindung herzustellen.
2. Informelle Lernkontrollen dürfen den Unterricht nicht beeinträchtigen.
3. Informelle Lernkontrollen sollten vor allem einen möglichst breiten mittleren Leistungsbereich ansprechen.
4. Lernkontrollen, gleich welcher Art, sind immer in irgendeiner Weise auch Wettbewerbssituationen, selbst wenn dies den Schülern nicht bewusst wird.
5. Unterschied informellen Lernkontrollen und standardisierte Testverfahren

Zum besseren Verständnis und in Bezug auf sportspezifische Überlegungen wird im Folgenden exemplarisch versucht, den Transfer der zehn Merkmale guten Unterrichts durch exemplarische Beispiele aus Bewegung und Sport herzustellen:

| Zehn Merkmale guten Unterrichts nach H. Meyer | Bedeutung für den Unterricht aus Bewegung und Sport – exemplarische Beispiele |
|---|---|
| <p><i>1. Sinnstiftendes Kommunizieren</i></p> <p>Im eigenen Handeln einen Sinn erkennen. Anstehendes zum Anliegen der Schüler/-innen machen (vgl. Horn, 2009a, S. 172ff.).</p> | <p>Die Trendsportart „Parkour“ setzt ein gewisses Maß an Körperspannung und -erfahrung voraus. Vorausgesetzt, dass Parkour von den Schüler/-innen als sinnvoll erachtet und somit im Interesse dieser liegt, erscheint das Einplanen einer adäquaten Gesprächszeit mit dem Ziel der Aufklärung und Motivation in Bezug auf Körperspannungsübungen zu Beginn der Unterrichtsstunde zielführend.</p> |
| <p><i>2. Inhaltliche Klarheit</i></p> <p>Klare Aufgabenstellungen und Erklärungen durch die Lehrperson in Abstimmung auf die Ergebnissicherung (vgl. Herrmann, Seiler, & Niederkofler, 2016, S. 10).</p> | <p>Klare Anweisungen beim Erlernen der sportmotorischen Fertigkeit „Kopfstand“ im Zuge einer methodischen Übungsreihe: Hände und Stirn (Haaransatz) bilden ein gleichseitiges Dreieck. Für die Planung bedeutet dies unter anderem eine ausführliche Auseinandersetzung mit der <i>Sachanalyse</i>.</p> |
| <p><i>3. Klare Strukturierung</i></p> <p>Ein „methodischer Grundrhythmus“ wird schon durch die klare Folge von Einstieg, Erarbeitung und Ausklang offensichtlich. Ein „roter Faden“ als stimmig empfundene „innere Logik“ von Zielen, Inhalten und Methoden zeigt sich z.B. am Ablauf der einzelnen Schritte einer Unterrichtsstunde als auch am Übergang von einem Schritt zum</p> | <p>Wird vor einem Stationenbetrieb im Hauptteil einer Stunde beispielsweise ein Spiel geplant, kann der Übergang dann harmonisch erfolgen, wenn das Spiel bewusst so gewählt wird, dass bei Spielende die für eine Station benötigte Schüler/-innenanzahl zur Verfügung steht. Es muss nicht wieder neu gewählt oder eingeteilt werden, die durch das Spiel entstandenen Gruppen können gleich einer Station zugewiesen werden.</p> |

| | |
|--|---|
| anderen (vgl. Horn, 2009a, S. 156ff.). | |
| 4. <i>Echte Lernzeit</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Reckturnen oder Kastenspringen: Planung von Zusatzaufgaben, um Wartezeit zu vermeiden - Zeit für Umkleiden kurz halten – Kinder abholen - Für den Geräteaufbau einen Aufbauplan vorbereiten |
| 5. <i>Methodenvielfalt</i> Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken, Vielfalt von Handlungsmustern, variable Verlaufsformen des Unterrichts (vgl. H. Meyer, 2016b, S. 74). | Varianten bei Spielen zielgerichtet einplanen, um beispielsweise den rascheren „Zugang“ zur jeweiligen Gruppe, die erwünschte Abwechslung, die Aufrechterhaltung am Interesse oder die gewünschte Schüler/-innenbeteiligung (z.B. beim Völkerball viele Schüler/-innen zum Werfen und Fangen zu bewegen) zu ermöglichen. |
| 6. <i>Intelligentes Üben</i> Unterricht so differenziert wie möglich planen, um stärkere und schwächere Schüler/-innen zu integrieren (vgl. Horn, 2009a, S. 181). | - Die Dosierung von Schwierigkeitsgraden beim Üben oder Spielen (z.B. Abenteuerspiele) einplanen, damit Kinder selbstverantwortlich adäquate Herausforderungen wählen können (vgl. Mitmannsgruber, 2003, S. 18). |
| 7. <i>Individuelles Fördern</i> „durch aktive, differenzierende Passung des Unterrichts bei möglichst vielen Schülern ein Optimum an erreichbaren Schritten vorzubereiten“ (Horn, 2009a, S. 180). Bei der Planung auf Basis des Leistungsstandes und Leistungsvermögens der einzelnen Schüler/-innen geeignete | Bei der Erarbeitung der Rolle vorwärts am Boden kann schon bei der Planung der unterschiedliche Leistungsstand berücksichtigt werden. Beispielsweise können beim Vorgehen nach der methodischen Übungsreihe (Vorbereitende Übungen, Vorübungen, Zielübung, Übungserweiterung) bei den Vorübungen mehrere Stationen mit unterschiedlichen Neigungen (schiefe Ebene) vorbereitet werden. Je nach Können werden manche Schüler/-innen eine größere Neigung bevorzugen, während stärkere Schüler/-innen mit weniger Neigung auskommen. Kinder, die schon die |

| | |
|---|---|
| <p>Differenzierungsangebote setzen (vgl. ebenda, S. 181; Herrmann u.a., 2016, S. 10).</p> | <p>Zielübung beherrschen, können die schiefe Ebene z.B. auch zum Übungsausbau nutzen und die Rolle vorwärts „bergauf“ versuchen.</p> |
| <p>8. <i>Lernförderliches Klima</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten planen, die Vertrauen zur Lehrperson bzw. zu den Mitschüler/-innen schaffen: beispielsweise durch Sichern & Helfen im Gerätturnen. - Umgang mit Leistung, mit Sieg und Niederlage: Niemanden bloß stellen/blamieren; bei der Planung schon überlegen: „Was sage ich, wenn ...?“ - Ängste ansprechen: Lehrperson spricht über persönliche Angsterfahrungen und bringt damit zum Ausdruck, dass auch Sportlehrer/-innen Angst haben (dürfen). - Klare Spielregeln (Sachanalyse) planen, dabei gegebenenfalls Schüler/-innen miteinbeziehen; mögliche Konsequenzen für Regelverstöße vorausschauend planen. |
| <p>9. <i>Vorbereitete Umgebung</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sind Bälle in ausreichender Anzahl vorhanden? - Sind Größe, Material und Gewicht der Bälle zum Alter und Leistungsstand der Kinder passend? - Plane ich bei Fangspielen zur Sicherheit (Auslauf, Sturzzone) ein kleineres Spielfeld als den ganzen Turnsaal? - Welche Wassertiefe wähle ich für die geplanten Spiel- und Übungsformen? |
| <p>10. <i>Transparente Leistungserwartungen</i></p> <p>Schüler/-innen wissen, <i>was</i> von ihnen verlangt wird und <i>wann</i> dies verlangt wird (vgl. Horn, 2009a, S. 189).</p> | <p>Ist das Ansinnen der Lehrperson auf die individuelle Verbesserung im Weitsprung ausgerichtet, sind bei der Unterrichtsvorbereitung beispielsweise etwaige bisherige Aufzeichnungen mitzubringen, um die Weiten vergleichen zu können. Zieht die Lehrperson objektive Kriterien (z.B. Leistungsabzeichen) oder die soziale Bezugsnorm (z.B. Klassendurchschnittsweite) zum Vergleich heran,</p> |

| | |
|--|--|
| | sind entsprechende Unterlagen vorzubereiten. Um Leistungsbeurteilung für Schüler/-innen transparent zu gestalten, sind im Gespräch mit ihnen entsprechende Kriterien und Bezugsnormen offenzulegen, anzusprechen und zu begründen. |
|--|--|

Die dargestellten Merkmale können auch dazu dienen, den Unterricht anderer kritisch zu verfolgen und kritisch zu beurteilen. In reflexiver Distanz zu den subjektiven Theorien, die ihn gegebenenfalls leiten, kann der Unterricht mit ihrer Hilfe bewusst gemacht werden (vgl. Horn, 2009a, S. 191)