

AUSWIRKUNGEN VON MEHRPERSPEKTIVITÄT AUF DIE UNTERRICHTSPRAXIS



15.04.2010

Fachtagung Berliner Schulsport

Mehrperspektivität im Sportunterricht

Chancen und Grenzen

Beitrag: Mehrperspektivität als curriculare Vorgabe für
den Schulsport in Luxemburg und ihre Auswirkungen auf
die Unterrichtspraxis

AUSWIRKUNGEN VON MEHRPERSPEKTIVITÄT AUF DIE UNTERRICHTSPRAXIS

C.SCHUMACHER

KONZEPTIONELLE GRUNDLAGEN

Ein pädagogisch ambitionierter Sportunterricht charakterisiert sich stets als Vermittlung sportlicher Fertigkeiten und einer hieran geknüpften *erzieherischen Intention* (vgl. NEUMANN, 2004, S.13). *Mehrperspektivität* versteht sich dabei als didaktisches Prinzip eines solchen *erziehenden Sportunterrichts* (vgl. KURZ 2000), welches bestimmte Aspekte von Bewegung und Sport spezifisch akzentuiert (vgl. BECKERS, 2000, S.91).

Mehrperspektivischer Unterricht versucht die individuelle Sinnzuschreibung des Schülers, welcher den Unterricht erfährt und den pädagogischen Anspruch des Lehrers, welcher den Unterricht lenkt, in Einklang zu bringen und in der Folge eine reflexive Durchdringung des Handelns zu ermöglichen. (vgl. SCHMIDT-MILLARD, 2007, S.108) Dabei geht es nicht um die „Addition vermeintlich vorgegebener Sinngebungen der Sache Sport“ (BECKERS, 2000, S.90), sondern Schüler müssen Sport erfahrungsbasiert auf Sinn hin prüfen und mit Sinn belegen, um ihn in der Folge sinnvoll betreiben zu können. Folglich stehen das Subjekt und die Ausbildung einer Kritik- und Urteilsfähigkeit im Vordergrund um ein reflektiertes sportliches Handeln zu ermöglichen. (vgl. NEUMANN, 2004, S.10-S.13)

Planung und Durchführung des Unterrichts orientieren sich nicht weiter an einer lehrerzentrierten, traditionellen Sachlogik der Sportarten, sondern setzen in der Logik eines schülerzentrierten Unterrichts an den Bedürfnissen, Erwartungen und Perspektiven der Lernenden an.

Doch wie sieht es nur allzu oft in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis aus? Die Schüler erlernen eine vom Lehrer bestimmte Technik in einer vom Lehrplan oder dem Fachkollegium diktierten Sportart/Disziplin. Die Lernprogression erfolgt gemäß einer vorgegebenen und möglichst zielgerichteten methodischen Schrittfolge und wird aufgrund der Leistungstabellen (des Lehrers) bewertet. Dies entspricht nach KURZ (2008, S.212) einer „Reduktion des pädagogischen Anspruches, der allein aus der Sache Sport unter Ausklammerung des Subjekts begründet“ wird. Wenngleich das methodisch-didaktische Vorgehen möglicherweise als „schulgerecht“ angesehen werden kann, wird die Perspektive des Schülers dennoch ignoriert. Demgegenüber sollte „schülerzentrierter“ Unterricht bereits in der Planungsphase vom Schüler aus gedacht werden und die individuelle Sinnzuschreibung der Schüler erfassen.

„Vom Schüler her denken würde bedeuten: wir geben ihm etwas, womit er in freier Entscheidung etwas anfangen kann.“ (VOLKAMER, 2003, S.118)

Thematisierung und Sinnzuschreibung

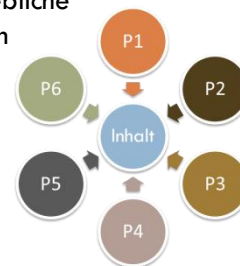
Die Problematik mehrperspektivischen Unterrichts lässt sich gut am Beispiel des Themenfeldes „Ausdauer“ skizzieren. Es finden sich in der Literatur sehr viele gut gemeinte Beispiele, wie man Schüler dazu motivieren kann an den „Ausdauerseinheiten“ des Lehrers teilzunehmen. Diese meist in spielerischer Form aufgearbeiteten Unterrichtsvorschläge gehen häufig in die gleiche Richtung: „Ausdauertraining und keiner merkt es“ (vgl. HOTTENROTT & GRONWALD, 2010, S.1). Es drängt sich die Frage auf, ob denn hier nicht die reflexive Durchdringung des Bewegungshandelns durch eine solche Ausrichtung verhindert wird. Eine individuelle Sinnzuschreibung in Bezug auf Ausdauerleistungen kann folglich nicht erreicht werden. Wenngleich dies für eine frühe Phase, in welcher eine positive Grundhaltung gegenüber der sportlichen Anstrengung gefördert werden soll, sinnvoll erscheint, so drängen sich Bedenken auf, was die Thematisierung des Unterrichtsgegenstandes Ausdauer betrifft. Ausdauer wird behandelt (oder gar abgearbeitet), jedoch nicht zum Thema des Unterrichts.

Viele Sportlehrkräfte neigen vermutlich aufgrund einer gewissen Verunsicherung und einem persönlichen Legitimationsdruck ihren eigenen Unterricht als modern, innovativ und lehrplankonform auszuweisen dazu, „Etikettenschwindel“ zu betreiben. „Was immer ich im Sportunterricht behandle, es werden immer mehrere

Perspektiven angeschnitten.“ So werden beim Hochsprung schnell mal Bewegungserfahrungen, Ausdruck, Wagnis, Leistung, Miteinander und Gesundheit behandelt, und das alles auf einmal.

Diese durchaus nachvollziehbare Haltung der Sportlehrkräfte lässt auf eine erhebliche Diskrepanz zwischen den didaktischen Ansprüchen neuerer Lehrpläne und der gängigen unterrichtlichen Praxis oder dem im Unterricht Machbaren schließen.

„Mit Blick auf die praktische Umsetzung kann den Vertretern mehrperspektivischen Sportunterrichts das Versäumnis vorgehalten werden, die schulsportliche Praxis nicht genügend mit methodischen Anregungen und Konkretisierungen versorgt zu haben.“
(NEUMANN, 2004, S.14)



PRAXIS MEHRPERSPEKTIVISCHEN UNTERRICHTS

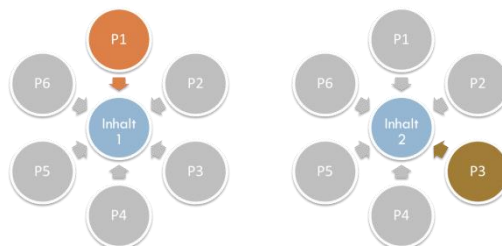
Aber wie kann nun mehrperspektivischer Unterricht in der Praxis aussehen?

Die Problematik ergibt sich zunächst aus der recht allgemeinen Formulierung der pädagogischen Perspektiven, welche u.a. Lehrer in die beschriebene „Etikettenschwindelfalle“ tappen lässt.

Das Vermitteln turnerischer Elemente oder bestimmter Teilaspekte einer Schwimmtechnik sind wesentlich greifbarer als bspw. „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern“. Und dabei bleibt es den Sportlehrkräften überlassen den, in den pädagogischen Perspektiven gefassten erzieherischen Auftrag, in der Praxis zu erschließen. Es bieten sich generell zwei Möglichkeiten Mehrperspektivität im Unterricht zu konkretisieren.

Pädagogisch akzentuierte Thematisierung

Ein ausgewählter Inhalt wird auf eine bestimmte pädagogische Perspektive ausgerichtet. Streng genommen bezieht sich hier der Begriff der Mehrperspektivität auf den gesamten Sportunterricht und somit auf die Gesamtentwicklung der Schüler, nicht aber auf ein einzelnes Unterrichtsvorhabens (s.u.). Dabei ist klar, dass verschiedene Inhalte (Sportarten, Disziplinen, Aktivitäten...) sich besser eignen eine spezifische Perspektive zu thematisieren als andere. Mit Blick auf die Sinnzuschreibung der Schüler (s.o.) kann man dies auch anders formulieren: Der Schüler erschließt sich unter einer bestimmten Perspektive den gewählten Inhalt. Wenngleich in der Regel diese Perspektive weitestgehend vom Lehrer durch das didaktisch-methodische Vorgehen sowie der inhaltlichen Ausrichtung festgelegt wird, so sollte der gewählte Zugang nicht oder nicht ausschließlich aus der Sachlogik des Inhalts erwachsen, sondern den Schülern dazu anleiten den Inhalt auf (ihm) „sinnvolle“ Art zu erfahren und zu begreifen, um ihn in der Folge in kritischer Distanz selber ausüben zu können.



An dieser Stelle äußern viele Lehrerkollegen die Befürchtung, man würde nur noch über Sport reden, ihn aber nicht mehr wirklich erlernen oder ausüben. Dieses Schreckgespenst eines „bewegungsarmen Sportunterrichts“ erwächst aus einem weitverbreiteten Missverständnis zur Perspektive „Leistung“. Es macht die Runde, dass gemäß den neuen Lehrplänen und mit der Einführung einer pädagogischen Perspektive, welche sich der „Leistung“ zuwendet, sich alle anderen Perspektiven jeglicher Leistungsanforderungen an die Schüler verschließen würden. Dem liegt ein folgenschweres Missverständnis zugrunde. (vgl. KURZ 2002)

Können, Wissen und letztlich auch Leistung müssen unter allen Perspektiven eingefordert werden. Unter der Perspektive „Leistung“ wird die Leistung selbst zum Thema des Unterrichts. Es geht also darum wie man Leistung entwickelt, verbessert, trainiert, verändert, bewertet und wie wir im sozialen Miteinander mit ihr umgehen sollen. KÜPPER fasst dies treffend zusammen:

„[...] Leistung und Leistungserfahrung sind hier also Thema, unter allen anderen pädagogischen Perspektiven Prinzip des Sportunterrichts.“ (KÜPPER o.J.)

Hier soll ein Praxisbeispiel mit dem Schwerpunkt Trainingsplanung zur Veranschaulichung herangezogen werden: Den Schülern (11. Jahrgangsstufe) wurde zunächst die Wahlmöglichkeit geboten das Themenfeld mit dem Inhalt Laufen oder Schwimmen zu belegen. Die Schüler sollten hier unterschiedliche Trainingsmethoden zielgerichtet und selbstverantwortlich anwenden und dokumentieren.

Im Folgenden werden die Unterrichtseinheiten im Schwimmen kurz skizziert. Insgesamt umfasste das Unterrichtsvorhaben 11 Unterrichtseinheiten (eine Wochenstunde über ein ganzes Trimester), wobei 30-35 Minuten an reiner Unterrichtszeit (Bewegungs-/Trainingszeit) in der Schwimmhalle verfügbar waren.

In der ersten Unterrichtseinheit wurde ein Training mit der Wiederholungsmethode in drei verschiedenen Leistungsstufen vorgegeben, anschließend kurz kommentiert und mit dem Training nach der Dauermethode verglichen. Die Schüler wurden mit der inhaltlichen Zielsetzung eines zweiteiligen Schlusswettkampfes vertraut und aufgefordert für die kommende Unterrichtseinheit angemessene Wettkampfvorschläge in Kurz- und Langstrecke einzureichen. Diese Vorschläge wurden in der folgenden Woche kurz diskutiert und man einigte sich auf drei Kurz-, sowie drei Langstrecken, welchen jeweils ein passender Schwierigkeitsgrad zugeordnet wurde. Während für die Kurzstrecken korrespondierende Zeitangaben als Schwierigkeitsstufen gefunden werden mussten, ergab sich, dass für die Schüler (keine Vereinsschwimmer) das Bewältigen der Langstrecke (Bsp.: 200m Rückenraul) bereits als Herausforderung und Trainingsziel ausreichte und hier folglich keine Zeitanforderungen gesetzt werden mussten. In der Praxis wurde in dieser zweiten Unterrichtseinheit ein Training mittels Intervallmethode in unterschiedlichen Leistungsstufen vorgegeben und anschließend kurz besprochen.¹

In den kommenden Wochen (UE3-UE10) gestalteten die Schüler ihre eigenen Trainingseinheiten unter Verwendung der drei Trainingsmethoden und mit Hinblick auf die von ihnen selbstgewählten Wettkämpfe. Die individuellen Trainingspläne wurden zu Beginn jeder Unterrichtseinheit an die Pinnwand geheftet und vom Lehrer eingesehen. Die Schüler erhielten ein Feedback über mögliche Unstimmigkeiten oder fehlende Kohärenz bei ihrer Trainingsplanung. Ein vom Lehrer vorgefertigtes „Trainingstagebuch“ sollte Auskunft über Kontinuität der Trainingseinheiten liefern und bei der Dokumentation helfen.

Die Wettkämpfe wurden in der letzten Unterrichtseinheit von den Schülern in Eigenregie organisiert (Startlisten, Zeitnahme...). Vor Abgabe der Arbeitsmappe mit allen Trainingsplänen und dem Trainingstagebuch wurden noch die in den Wettkämpfen erbrachten Leistungen eingetragen und bewertet.

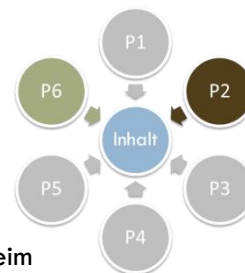
Die hier vermittelten Kompetenzen sollen die Schüler dazu befähigen über den Unterricht hinaus ihre eigene sportliche Praxis zielgerichtet zu gestalten. Das selbständige Erarbeiten und Gestalten des Unterrichts fördert explizit eine reflexive Durchdringung der behandelten Thematik. Dabei ist differenziertes Lernen ein entscheidender Faktor zum Gelingen eines solchen Unterrichtsvorhabens. Die individuelle Gestaltung von Lern- und Übungsprozessen basiert auf Selbsttätigkeit und muss sich zwingend am Könnens- und Wissenstand jedes einzelnen Schülers orientieren.

Es bleibt anzumerken, dass solche Unterrichtsvorhaben nur im Kontext eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus sinnvoll und denkbar sind. Im vorliegenden Falle müssen im Vorfeld selbständiges Arbeiten entwickelt, Verantwortungsbewusstsein für eigene Lernprozesse gefördert und nicht zuletzt sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten (hier Schwimmtechniken) erarbeitet werden.

¹ Es ist anzumerken, dass die Schüler über die nötigen Schwimmtechniken verfügten, da sie zum einen in der gleichen Schule seit vier Jahren Schwimmunterricht genossen und zum anderen das Schwimmen nicht abgewählt hatten. Weiterhin wurden Trainingsmethoden im Sportunterricht vergangener Jahre bereits thematisiert und können somit nicht als unbekannt erachtet werden.

Wechsel von Sinnperspektiven (pädagogische Perspektiven) innerhalb eines Unterrichtsvorhabens

Obgleich mehrperspektivische Unterrichtsvorhaben vermutlich vorzugsweise im Projektunterricht Anwendung finden und somit eher die Ausnahme bilden, so sollen sie hier dennoch kurz skizziert werden. Schon bei EHNI (1981) finden sich solche Beispiele von Unterricht unter dem Schwerpunkt eines Perspektivenwechsels. Ausgehend von vier Unterrichtseinheiten mit dem Schwerpunkt der Technischschulung beim Hürdenlauf, wird hier bspw. der Versuch einer Perspektivenverschiebung hin zu einem kooperativen Hindernislauf bei offizieller Laufstrecke und verschiedenen Aufgabenstellungen (die Hürden müssen bspw. nicht unbedingt überlaufen werden) über zwei weitere Unterrichtseinheiten unternommen. Im Gegensatz zu den an erster Stelle beschriebenen, man könnte sagen „monoperspektivischen“ Unterrichtsvorhaben wird hier Mehrperspektivität durch den Wechsel und Vergleich möglicher Sinngestaltungen selbst zum Thema des Unterrichts und steht somit in enger Verbindung mit der Entwicklung einer autonomen Kritik- und Urteilsfähigkeit der Schüler.



An dieser Stelle soll zur Verdeutlichung ein weiteres Unterrichtsbeispiel mit dem Inhalt „Self-Defense“ (11. Jahrgangsstufe) etwas näher beschrieben und kommentiert werden.

Das Unterrichtsvorhaben wird in drei Aufgabenbereiche (Anforderungen) gegliedert:

- A. Erlernen ausgewählter Elemente und Techniken des Self-Defense (UE1-6)
- B. Erarbeiten und darstellen einer Choreographie „Zweikampf“ (UE7-9)
- C. Erstellen von Bewertungsbögen zur Beurteilung der Mitschüler

Tabelle 1 versucht die inhaltlichen Lernprozesse und die thematischen Schwerpunkte grob zu skizzieren.

	Inhalt	Schwerpunkt
UE1	⇒ Einführung in die Thematik und Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens ⇒ Erarbeiten der Grundlagen: Gleichgewicht - Haltung - Fallen	Einführung in die Thematik
UE2	⇒ Erlernen von Befreiungsgriffen (möglich als Üben an Stationen)	Technische Bewegungs-ausführung
UE3	⇒ Wh. Befreiungsgriffe (möglich in Spielform) ⇒ Einführung der Grundschnitte (Zuki) ⇒ Erlernen einfacher Abwehrtechniken	
UE4	⇒ Wh. Grundschnitte ⇒ Einführung der Fußschnitte (Geri) ⇒ Wh. und Ausbauen der Abwehrtechniken	
UE5	⇒ Wh. aller Elemente ⇒ Vorbereitung Evaluation I ⇒ Abgabe der Bewertungsbögen I (Vorlage)	
UE6	⇒ Wh. der erlernten Angriffs- und Abwehrtechniken ⇒ Evaluation I: Techniken ⇒ Bewertungsbögen I anwenden	
UE7	⇒ Erarbeiten einer Präsentation (Kampfhandlung mit den erlernten Elementen und Techniken)	Darstellen und Präsentieren erlernter Techniken
UE8	⇒ Fertigstellen der Präsentation ⇒ Abgabe der Bewertungsbögen II (Vorlage)	
UE9	⇒ Evaluation II: Präsentation Choreographie ⇒ Bewertungsbögen II anwenden	

Tabelle 1: Unterrichtsverlauf - Self-Defense Techniken erlernen, darstellen und beurteilen (11. Jahrgangsstufe).

Ausgangspunkt ist ein eher traditioneller Unterricht (UE1-UE6), bei welchem auf Karatetechniken basierende Angriffs- und Abwehrhandlungen, sowie ausgewählte Befreiungsgriffe vermittelt und überprüft werden. Diese am Aspekt Können und Leistung orientierte Sequenz wird in der Folge genutzt um mit den gleichen sportlichen Techniken unter dem Gesichtspunkt Gestalten und Darstellen von Bewegungen den

Schülern einen Perspektivenwechsel erfahrbar zu machen. Die erarbeiteten Techniken sollen gemeinsam mit einem Partner in einer gespielten Kampfszene dargeboten werden. Um den reflexiven Zugang zu fördern und den Perspektivenwechsel zu untermalen, werden die Schüler dazu angehalten für beide thematischen Blöcke jeweils ein Bewertungsbogen mit eigenen Kriterien als Hausaufgabe zu erarbeiten und in den Evaluationseinheiten anzuwenden (Koevaluation).

Mehrperspektivität und Sportspiele

Die hier angesprochenen Aspekte mehrperspektivischen Unterrichts machen auch vor den traditionellen Ballsportarten keinen Halt. Hier gilt es, die Eignung der bisherigen methodisch-didaktischen Gestaltung von Unterricht hinsichtlich ihrer aktuellen Schülertauglichkeit und der damit verbundenen Subjektorientierung (s.o.) zu prüfen.

Immer mehr Schüler können aufgrund mangelnder koordinativer und konditioneller Fähigkeiten und der damit verbundenen Überforderung nicht mehr an den traditionellen Sportspielen teilnehmen. Vereinfachungsstrategien durch Veränderungen organisatorischer und materieller Bedingungen (Überzahlspiel, Einsatz von Methodikbällen...) können nicht wirklich Abhilfe leisten. Dabei erhöht sich die Diskrepanz zwischen guten und schlechten (weniger guten!) Schülern. Auf Überforderung und Frustration folgt eine Vermeidungsstrategie.

In der Konsequenz sollte es Ziel sein, alle Schüler dazu zu befähigen wieder an Sportspielen teilnehmen zu können. Nur auf dieser Grundlage kann eine sinnvolle Vermittlung von Spielfähigkeit auch in den traditionellen Sportspielen ihre Früchte tragen. Im Folgenden soll eine alternative bzw. komplementäre Einführung in Sportspiele vorgestellt werden, welche es den Schülern (6. bis 8. Jahrgangsstufe) erlaubt wichtige Erfahrungen zu sammeln und sich grundlegende Kompetenzen von Sportspielen anzueignen, die ihnen einen Einstieg in andere Sportspiele ermöglichen.

KINBALL - ein Sportspiel für den Schulsport ?

Beim KINBALL spielen drei Mannschaften auf einem Spielfeld (21x21m) gegeneinander. Ziel des Spiels ist es den überdimensionierten Ball ($\varnothing 1,22\text{m}$) aus einer Angriffsformation (Abb.1)² so zu stoßen oder zu schlagen, dass der Ball zu Boden fällt. Eines der zwei verteidigenden Teams wird dabei vor dem Schlag mit dem Kommando „OMNIKIN“ und der entsprechenden Mannschaftsfarbe aufgerufen das Fallen des Balles zu verhindern. Diese Mannschaft spielt den Ball nach Aufruf dann weiter. Punkte erhalten jeweils die Mannschaften die den Fehler (Ball zu Boden fallen lassen oder andere Regelverletzungen) nicht gemacht haben.



Abb.1: Angriffsformation

Einige wichtige Faktoren, welche KINBALL als „eierlegende Wollmilchsau“ der Entwicklung von Spielfähigkeit prädestinieren, werden hier in Tabelle 2 kurz angeschnitten:

Anforderungen an einführende Sportspiele im Sportunterricht	KINBALL
• sehr einfache Techniken in Angriff und Abwehr	⇒ einfache Stoßbewegung - langsamer Bewegungsablauf ⇒ die Beschaffenheit des Balles vereinfacht alle Spielhandlungen und Techniken in Angriff und Abwehr
• sozial-integrativer Charakter	⇒ Förderung von Kooperation, Integration, Koedukation und Kommunikation ⇒ alle Schüler werden zu Akteuren in Angriff und Abwehr ⇒ es müssen ständig Absprachen getroffen werden
• alle Spieler nehmen aktiv teil	⇒ dies wird vom Regelwerk vorgegeben
• Vorbereitung auf traditionelle Sportspiele	⇒ Bewegung ohne Ballbesitz in Abwehr und Angriff wird gefordert

² Die Abbildungen 1 bis 3 sind dem Werk der OMNIKIN EDITEUR (1985) entnommen.

• Reflexion fördern	⇒ durch den Aufruf der Gegnermannschaft ⇒ keine intuitive oder unüberlegte Angriffshandlungen (Ausgleich zwischen guten und weniger guten Schülern)
• Motivation fördern	⇒ hoher Anreiz durch Größe des Balles
• einfache Spielidee	⇒ der Ball darf nicht fallen!

Tabelle 2: KINBALL als prädestinierte Sportart für den Schulsport.

Das offizielle Regelwerk lässt sich ohne Veränderung des Spielcharakters an die schulischen Bedingungen anpassen.

offizielles Regelwerk	Anpassung Schulsport
Spielfeld 21x21m	an Hallengröße (evtl. Wände als Aussenlinien)
3x4 Spieler	3x5 / 3x6 / 4x5 / 4x6 mit Auswechselmodus
3 Spieler stellen den Ball, mind. 2 auf den Knien	3 oder 4 Spieler stellen den Ball, alle auf den Knien
der Ball darf gestoßen oder geschlagen werden	Achtung: nur mit 2 Händen stoßen, keine Schlag- oder Boxbewegungen (Verletzungsgefahr)
Zeitregel: Ball muss nach 5 Sekunden gestoßen werden	flexibel einbauen
keine 2 Würfe vom gleichen Spieler nacheinander	Reihenfolge in jeder Gruppe festlegen
Abwehraufstellung ist frei	Abwehrposition im Quadrat und zunächst in der Mitte vorgeben
Aufruf: „Omnikin“ + Farbe	kann später variiert werden um die Aufmerksamkeit weiter zu steigern

Tabelle 3: mögliche Regeländerungen im Schulsport.



Abb.2: Stoßbewegung



Abb.3: Abwehrposition

Einführung von KINBALL:

Die Beschaffenheit des Balles setzt der Kreativität beim Planen von Aufwärmübungen keine Grenzen. Hier können bspw. auch Klassenaufgaben sehr reizvoll sein. Bsp.: „Bringt ihr es fertig euch den Ball während einer Minute in der Luft zuzuspielen ohne dass er das Feld (6x6m) verläßt?“

Die Angriffsformation und die korrekte Stoßbewegung sollten zunächst isoliert und ohne Zeitdruck eingeübt werden. Hier bietet sich KINBALL-Tennis (Zwei-Felder-KINBALL) als günstige Übung oder Spielform an (Abb.4), welche in der Folge auch auf vier Felder ausgeweitet werden kann.

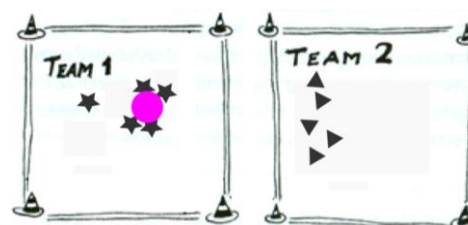


Abb.4: KINBALL-Tennis

Die einfache Spielidee erlaubt es relativ schnell in das Spiel einzusteigen, wobei man allerdings eine graduelle Annäherung an das Zielspiel berücksichtigen sollte.

mögliche methodische Annäherung an das Zielspiel	Anmerkung
Angriffsaktionen werden immer aus der Mitte und erst wenn alle Verteidigungspositionen eingenommen wurden durchgeführt.	Den Schülern soll die nötige Zeit zugestanden werden, damit sie lernen sich richtig zu positionieren um es später im Spiel anwenden zu können
Als Zwischenübung versetzt der Lehrer den Ball an einen anderen Ort. Die Schüler sollen möglichst schnell ihre Verteidigungsposition einnehmen.	Auch dieser Schritt ist von Bedeutung, um den Schülern die Bewegungen in der Abwehr ersichtlich zu machen.

Angriffsaktionen werden direkt vom Fangort ausgeführt, allerdings erst wenn alle Verteidigungspositionen korrekt eingenommen wurden.	Die Schüler sollen erlernen bei jeglicher Ballbewegung ihre Position zu korrigieren.
Angriffsaktionen erfolgen spätestens 10 Sekunden nach erster Ballberührung; dann kann das Zeitlimit reduziert werden.	Dies erhöht den Zeitdruck der Angreifer und setzt die Reaktionszeit der Verteidiger herab.

Tabelle 4: Einführung in das Spiel KINBALL.

Die hier vorgestellten Unterrichtsbeispiele stellen lediglich Momentaufnahmen dar und können folglich nur exemplarische Einblicke in mehrperspektivische Unterrichtspraxis bieten. Pädagogisch ambitionierter Sportunterricht baut jedoch auf Kohärenz und Intentionalität des gesamten Unterrichts und entfaltet seine Wirkung nur mit Blick auf die Gesamtentwicklung der Schüler und dies über eine längere Zeitspanne. Es ist davon auszugehen, dass einzelne Nadelstiche dabei weitestgehend ohne Effekt bleiben.

LITERATUR

BECKERS, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S.86-97). Bönen: Kettler.

EHNI, H. (1981). Laufen, ein vernachlässigtes Thema des Sportunterrichts. In W.-D. BRETTSCHEIDER (Hrsg.), *Sportunterricht 5-10*. (S.55-79). München: Beltz.

HOTTENROTT, K. & GRONWALD, T. (2010). Praxisideen für ein Ausdauertraining mit Schülern. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* (3), 1-8.

KÜPPER, D. (o.J.). Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I.

Fachpädagogische Einordnung. http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/leisten_und_leistung/leisten_und_leistung_fachpaedagogik.html

KURZ, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S.9-55). Bönen: Kettler.

KURZ, D. (2002). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung* 50, (2), 72-78.

KURZ, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. Vortrag bei der Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik und dem DSLV-Bundeskongress in Köln am 24. Mai 2008. *sportunterricht* 57, (7), 211-218.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg.) (2009). *Education physique et sportive. Standards und Kompetenzen für den Sportunterricht*. Luxemburg.

NEUMANN, P. (2004). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In P. NEUMANN & E. BALZ (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele*. (S.7-19). Schorndorf: Hofmann.

OMNIKIN EDITEUR (1985). Manuel d'apprentissage de l'activité sportive KIN-BALL®. Charny.

VOLKAMER, M. (2003). Sportpädagogisches Kaleidoskop. Texte, Episoden und Skizzen zu sportpädagogischen Problemen - Ein Lesebuch. Hamburg: Czwalina.