Beiträge für die Praxis

8

Esther Oswald, Benjamin Rubeli,
Regine Berger

KINDER STÄRKEN

durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht

hep

PHBern
Pädagogische Hochschule

Oswald, Rubeli, Berger

KINDER STÄRKEN

Beiträge für die Praxis – Band 8
Eine Reihe der PHBern

Hrsg.
Doris Edelmann
Evelyne Wannack

Esther Oswald, Benjamin Rubeli, Regine Berger

KINDER STÄRKEN
durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht

hep der bildungsverlag

der bildungsverlag
www.hep-verlag.com

FAIR KOPIEREN!
URHEBERRECHT
ACHTEN.
www.fair-kopieren.ch

Esther Oswald, Benjamin Rubeli, Regine Berger
KINDER STÄRKEN
durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht
ISBN Print: 978-3-0355-1256-4
ISBN E-Book: 978-3-0355-1257-1

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

1. Auflage 2018
Alle Rechte vorbehalten
© 2018 hep verlag ag, Bern

www.hep-verlag.com

Inhaltsverzeichnis

0 Vorwort 7

1 Einführung 9

2 Mein selbstkonzeptfördernder Bewegungs- und Sportunterricht 14
2.1 Modul 1: Das Selbstkonzept von Kindern im Sport 14
Sequenz 1 | Kompetenzbereich Spielen | Käsefangis 26
Sequenz 2 | Kompetenzbereich Darstellen und Tanzen | Die vier Elemente 28
Sequenz 3 | Kompetenzbereich Gleiten, Rollen, Fahren | Sichere Kunststücke auf Rollen und Rädern 30
2.2 Modul 2: Die didaktisch-methodischen Grundsätze 32
2.2.1 Individualisierung des Unterrichts 32
Sequenz 4 | Kompetenzbereich Bewegen an Geräten/Laufen, Springen, Werfen | Koordinations-Circuit 39
2.2.2 Heranführung und Anleitung zur Selbstreflexion 42
Sequenz 5 | Kompetenzbereich Laufen, Springen, Werfen | Zahlenlauf 46
2.2.3 Formulierung von positiv-konstruktivem Feedback 49
Sequenz 6 | Kompetenzbereich Darstellen und Tanzen | Werde Darstellungs- und Feedbackkünstler/-in! 56
2.2.4 Fazit 59
2.3 Modul 3: Wirksame und nachhaltige Umsetzung 60
2.3.1 Gezielte Selbstkonzeptförderung 60
Sequenz 7 | Kompetenzbereich Spielen/Bewegen im Wasser | Spielentwicklung im Wasser 63
Sequenz 8 | Kompetenzbereich Bewegen an Geräten | Wagnismomente an Geräten 66
2.3.2 Zentralität des Selbstkonzepts 70
Sequenz 9 | Kompetenzbereich Spielen | Kämpfen und Raufen 73
2.3.3 Barrieren einer erfolgreichen Umsetzung 76
2.3.4 Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen 78
2.3.5 Anregungen zum fächerübergreifenden Transfer 84

3 Rück- und Ausblick 86

4 Literaturverzeichnis 88

5 Abbildungsverzeichnis 92

6 Anhang 93
Arbeitsblatt zu Sequenz 3 | Sichere Kunststücke auf Rollen und Rädern 94
Material zu Sequenz 4 | Postenblätter 96
Arbeitsblatt zu Sequenz 4 | Meine koordinativen Fähigkeiten 103
Material zu Sequenz 5 | Hallenplan 107
Material zu Sequenz 5 | Ausdauerplakat 108
Material zu Sequenz 6 | Feedbackkarten 109
Arbeitsblatt zu Sequenz 8 | Wagnismomente an Geräten 111
Abbildung zu Sequenz 9 | Kämpfen und Raufen 113
Arbeitsblatt zu Sequenz 9 | Kämpfen und Raufen 114

0 Vorwort

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer
Liebe am Bewegungs- und Sportunterricht Interessierte

Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und zu stärken – das ist das Ziel der Schule. Doch was bedeutet es, Kinder zu stärken? Und wie können Sie als Lehrperson im Bewegungs- und Sportunterricht dazu beitragen? Diese Fragen werden im vorliegenden Buch auf praxisnahe Art und Weise beantwortet. Das Buch regt dazu an, den eigenen Bewegungs- und Sportunterricht persönlichkeitsfördernd und damit stärkend zu gestalten. Die dargestellten theoretischen Inputs, die anregenden Lektionssequenzen sowie die verschiedenen Fallbeispiele unterstützen Sie dabei. Wir möchten Sie mit diesem Buch motivieren, über Ihren eigenen Bewegungs- und Sportunterricht und dessen Bezug zur Persönlichkeitsförderung der Schülerinnen und Schüler nachzudenken. Darüber hinaus möchten wir Sie bei der Realisierung eines persönlichkeitsfördernden Unterrichts unterstützen. Deshalb versteht sich die vorliegende Publikation als Arbeitsbuch, welches Platz für Gedanken und Notizen zum eigenen Unterricht bietet und Sie im Sinne eines Leitfadens auf dem Weg zu einer persönlichkeitsfördernden Gestaltung Ihres Bewegungs- und Sportunterrichts begleitet. Das Buch richtet sich an interessierte Lehrpersonen aller Unterrichtsstufen der Volksschule sowie an Dozierende und Studierende des Fachbereichs Bewegung und Sport an pädagogischen Hochschulen, die sich mit der Thematik des persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts auseinandersetzen möchten.
Die in diesem Buch dargestellten Inhalte wurden weitestgehend im Forschungsprojekt «Lehrertraining *Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht*» (Oswald & Valkanover, 2015) des Fachdidaktikzentrums Sport der PHBern in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern entwickelt. Das Projekt beinhaltete die Entwicklung, Durchführung und wissenschaftliche Evaluierung einer Weiterbildung für

Lehrpersonen zu Selbstkonzeptförderung im Bewegungs- und Sportunterricht und wurde in den Jahren von 2015 bis 2018 durch das Bundesamt für Sport (BASPO) gefördert. Wir danken dem BASPO und insbesondere dem hierfür Verantwortlichen, Herrn Peter Moser, herzlich für die freundliche Unterstützung. Ein grosses Dankeschön geht auch an die Lehrerinnen und Lehrer, die an der Weiterbildung und der dazugehörigen wissenschaftlichen Evaluation teilgenommen haben. Schliesslich bedanken wir uns beim Team der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) um Achim Conzelmann, Mirko Schmidt und Stefan Valkanover, die mit ihren umfassenden Forschungsarbeiten zur Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport den Grundstein für die Arbeiten rund um die vorliegende Publikation gelegt haben. Ihr dazugehöriges Werk (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011) stellt die Grundlagen, Zusammenhänge und Wirkmechanismen von Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport in detaillierter, theoretischer und praktischer Form dar. Wir empfehlen dessen Lektüre allen Leserinnen und Lesern, die über die hier dargestellten Inhalte hinaus an der Thematik interessiert sind.
Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre, und vor allem viele Erfolgserlebnisse in Ihrem Bewegungs- und Sportunterricht!

Bern, im Herbst 2018

Esther Oswald, Benjamin Rubeli, Regine Berger

1 Einführung

Der Lehrplan 21 gibt vor, was Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht an Deutschschweizer Volksschulen lernen sollen (vgl. Lehrplan 21, D-EDK, 2016). Die Anforderungen sind als stufenweise zu erwerbende Kompetenzen (vgl. Weinert, 2002) beschrieben. Für den Bewegungs- und Sportunterricht zielen die dargestellten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen darauf ab, dass Bewegung und Sport einen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung des Menschen leisten. Die Schülerinnen und Schüler sollen «ihre motorischen Fähigkeiten und ihre körperliche Leistungsfähigkeit [verbessern] und emotionale, soziale, kognitive, motivationale und volitionale Aspekte ihrer Persönlichkeit [entwickeln]» (D-EDK, 2016, S. 1). Laut Lehrplan soll in den sechs fachspezifischen Kompetenzbereichen «Laufen, Springen, Werfen», «Bewegen an Geräten», «Darstellen und Tanzen», «Spielen», «Gleiten, Rollen, Fahren» sowie «Bewegen im Wasser» das Erreichen verschiedener Kompetenzstufen zu Wissen, Können und Wollen angestrebt werden (vgl. D-EDK, 2016, S. 6). Dabei wird insbesondere der Persönlichkeitsentwicklung und spezifisch der Förderung des Selbstkonzepts eine grosse Bedeutung beigemessen. Das Selbstkonzept versteht sich als ein «Teilsystem der Persönlichkeit» (Thomas, 1989, S. 28) und wird als «die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person» definiert (Mummendey, 2006, S. 38). Die grosse Relevanz des Selbstkonzepts für eine gelingende Entwicklung gründet zum einen in dessen verhaltensregulativer Wirkung (Roebers, 2007). Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten sind motivierter, zeigen mehr Freude und Interesse, wählen realistischere und herausforderndere Aufgaben und weisen zu einem späteren Zeitpunkt mehr Lernerfolg auf als Schülerinnen und Schüler mit einem negativeren Selbstkonzept (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008). Zum anderen wirkt sich eine positive Einstellung zur eigenen Person positiv auf die Lebenszufriedenheit und die psychische Gesundheit aus (z. B. Boden, Fergusson & Horwood, 2008; Moksnes & Espnes, 2013; Sowislo & Orth, 2013).

Bisherige Studien haben in den vergangenen Jahren aufgezeigt, dass sich das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern durch spezifisch inszenierte sportliche Aktivität fördern lässt (z.B. Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011; Ruploh, Martzy, Bischoff, Matschulat & Zimmer, 2013). Im Unterricht können die Kinder lernen, ihre Leistungen sowie ihr Verhalten und damit sich selbst richtig einzuschätzen. Darüber hinaus ermöglichen gezielte Unterrichtsinszenierungen Kompetenzerlebnisse, welche eine positive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten sowie die Entwicklung einer wertschätzenden Einstellung gegenüber der eigenen Person unterstützen. Aus pädagogischer Sicht wird deshalb der Schule und insbesondere dem Bewegungs- und Sportunterricht für die Stärkung des Selbstkonzepts eine grosse Bedeutung beigemessen. Auch aus entwicklungspsychologischer Sicht entspricht die Förderung des Selbstkonzepts einer Zielorientierung für die Schulzeit, da sich das Selbstkonzept im Kindes- und Jugendalter stark ausdifferenziert und im Vergleich zum Erwachsenenalter besonders beeinflussbar ist (Harter, 2003).
Das folgende Fallbeispiel[1] verdeutlicht, dass sich Erlebnisse im Bewegungs- und Sportunterricht nachhaltig auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern auswirken können:

Wie jeden Montagnachmittag treffen sich die Drittklässlerinnen und Drittklässler mit der Lehrerin in der Turnhalle zum Sportunterricht. Für die heutige Doppellektion hat die Lehrerin einen Geräteparcours vorbereitet, damit die Kinder ihre Geschicklichkeit trainieren. Der Parcours beinhaltet eine Slalombahn, eine Langbank, grosse und kleine Matten sowie einen Schwedenkasten zum Darübersteigen und eine Sprossenwand zum Überwinden. Die Lehrerin instruiert die Kinder, nacheinander den Parcours zu durchlaufen. Das vorderste Kind der Schlange startet und bewältigt alle Hindernisse ohne Schwierigkeiten. Auch die nächsten Kinder schaffen den Parcours, nur kleine Schwankungen auf der Langbank sind zu beobachten. Dann ist Martin an der Reihe, ein schüchterner, übergewichtiger Junge. Er durchläuft den Par-

1 Zum Hintergrund der Fallbeispiele vgl. Infoblock «Fallgeschichten als Werkzeug zur Analyse von Unterricht» in Kapitel 2.3.4.

cours zu Beginn gut, doch dann nähert er sich zögerlich der Sprossenwand. Martin klettert hoch, möchte darübersteigen, zögert. Derweil hört er die anderen Kinder in der Halle lachen. Er fühlt sich unsicher und hat Angst, auf die andere Seite zu klettern um hinunterzusteigen. Er bleibt oben sitzen – blockiert –, und unten warten die anderen Kinder; schon hat sich eine Schlange gebildet. Die Lehrerin fordert Martin ungeduldig und in strengem Ton auf, weiterzugehen, Martin getraut sich aber nicht. Nach vergeblichen Aufforderungen und einem Versuch der Lehrerin, ihn herunterzunehmen, der aber fehlschlägt, weil Martin zu schwer ist, eilt die Lehrerin verzweifelt zum Abwart und bittet ihn um eine Leiter.

Wie fühlt sich Martin? Welche psychologischen Konsequenzen hat die Situation für ihn? Was könnte die Lehrerin anders machen, damit das Erlebnis für Martin anders ausfällt? Mögliche Antworten sind in der Fussnote zu finden.[2]

Notizen

2 Martin ist von der Situation stark beängstigt und vor den anderen Schülerinnen und Schülern blossgestellt. Es ist belastend für ihn, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler unten lachen, während er in Gefahr ist. Dazu kommt, dass auch die Lehrerin ungeduldig auf sein Verhalten reagiert, das Gelächter der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht kommentiert und die Situation schliesslich auch nicht auflösen kann. Martin fühlt sich wenig kompetent und schätzt seine eigenen Fertigkeiten zur Überwindung der Sprossenwand als äusserst gering ein. Sein sportbezogenes Selbstkonzept ist entsprechend negativ ausgeprägt. Er wird beim nächsten Mal in einer ähnlichen Situation grosse Angst vor einer Blamage haben und versuchen, die Situation zu umgehen. Die Lehrerin könnte einen Parcours mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden oder entsprechenden Hilfestellungen vorbereiten, der für alle Kinder überwindbare Herausforderungen bietet.

Die Erfahrungen, die Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht machen, können ihr Selbstkonzept – im negativen oder positiven Sinne – bedeutend und nachhaltig beeinflussen. Entsprechend wichtig ist es, den Unterricht didaktisch-methodisch so zu gestalten, dass möglichst alle Kinder, motorisch starke und schwache, positive Erfahrungen machen und in ihrem Selbstkonzept gestärkt werden.
Im Folgenden wird aufgezeigt, wie der Unterricht gestaltet werden kann, damit das Selbstkonzept aller Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Das Buch gliedert sich dazu in ein grosses Hauptkapitel mit drei Modulen zum eigenen selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterricht und in einen abschliessenden Rück- und Ausblick. Die Module des Hauptkapitels haben folgende Inhalte:

- Im Modul 1, *Das Selbstkonzept von Kindern im Sport,* erfolgt ein Überblick über die wichtigsten Aspekte des Selbstkonzepts. Zunächst werden die zentralen Begriffe geklärt, und ein Modell zur Struktur und zum Aufbau des Selbstkonzepts wird vorgestellt. Anschliessend wird die Entwicklung des Selbstkonzepts im Kindes- und Jugendalter näher beschrieben, und es wird aufgezeigt, wie das Selbstkonzept beeinflusst werden kann. Anhand erster, einfacher selbstkonzeptfördernder Praxissequenzen wird zudem aufgezeigt, wie Sie die gewonnenen Erkenntnisse in Ihren Unterricht einbauen können.
- Bewegungs- und Sportunterricht, der zum Ziel hat, das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu fördern, bedarf einer spezifischen Art des Unterrichtens. Im Modul 2, *Die didaktisch-methodischen Grundsätze,* werden die didaktischen Besonderheiten eines selbstkonzeptfördernden Unterrichts und deren Umsetzungsmöglichkeiten anhand konkreter Praxissequenzen vorgestellt.
- Im Modul 3, *Wirksame und nachhaltige Umsetzung,* werden Sie angeregt, den eigenen selbstkonzeptfördernden Unterricht unter die Lupe zu nehmen. Dabei geht es um einen differenzierten Blick auf den eigenen Bewegungs- und Sportunterricht. Es werden Strategien im Umgang mit Aspekten, die eine nachhaltige selbstkonzeptfördernde Unterrichtsinszenierung behindern können, aufgezeigt. Zudem wird dazu angeregt, die erlernten didaktisch-methodischen Prinzipien auch in anderen Schulfächern anzuwenden.

Da die Inhalte dieses Buches in Form eines Leitfadens aufeinander aufbauen, lohnt es sich, das Buch in chronologischer Reihenfolge zu lesen. Die dargestellten Praxissequenzen passen jeweils zu den Kapitelschwerpunkten und ermöglichen in wiederkehrender Form Schritt für Schritt eine vertiefte Auseinandersetzung mit selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierungen im Bewegungs- und Sportunterricht. Da die praktische Umsetzung von Selbstkonzeptförderung im Unterricht ganzheitlich geschieht, sind die Praxissequenzen ab Beginn umfassend beschrieben (und beziehen sich beispielsweise auf mehrere didaktische Aspekte), auch wenn die theoretischen Inputs in den Kapiteln jeweils einzelne Themen fokussieren.
Es gilt zu berücksichtigen, dass die Förderung des Selbstkonzepts im Sport meist nur über die gleichzeitige Förderung sportmotorischer Fertigkeiten realisierbar ist. Entsprechend dem im Lehrplan 21 vorherrschenden Verständnis von Kompetenz, haben die dargestellten Praxissequenzen deshalb *auch* die Förderung der sportmotorischen Fertigkeiten bzw. der körperlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Blick.

2 Mein selbstkonzeptfördernder Bewegungs- und Sportunterricht

Damit Lehrpersonen den Bewegungs- und Sportunterricht selbstkonzeptfördernd gestalten können, brauchen sie Kenntnisse zu Fragen wie «Was ist das Selbstkonzept? Was zeichnet das Selbstkonzept im Kindes- und Jugendalter aus? Was kann eine Lehrperson tun, um das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler zu fördern? Wie gelingt dies im eigenen Unterricht?». In diesem Kapitel werden Antworten zu diesen Fragen anhand von theoretischen Inputs, Fallbeispielen und konkreten Praxissequenzen für die Sporthalle vorgestellt.

2.1 Modul 1: Das Selbstkonzept von Kindern im Sport

Die Persönlichkeit eines Menschen hat viele verschiedene Facetten. Entsprechend zahlreich sind die Definitionen, die beschreiben, was unter dem Begriff «Persönlichkeit» genau verstanden wird. Als eine Minimaldefinition kann Persönlichkeit wie folgt bestimmt werden: Persönlichkeit ist «ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ stabiles und den Zeitablauf überdauerndes Verhaltenskorrelat» (Herrmann, 1991, S. 29). Bei der Persönlichkeit handelt es sich folglich um so etwas wie ein Bündel aus Verhaltensweisen einer Person. Diese Verhaltensweisen beeinflussen sich gegenseitig. Das Bündel ist bei jedem Menschen individuell und damit einzigartig. Es verändert sich zwar im Laufe der persönlichen Entwicklung, aber gleichzeitig bleibt es über die Jahre relativ stabil, sobald es sich mit dem Übergang ins Erwachsenenalter zunehmend gefestigt hat. Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass sich das Bündel in drei grosse Bereiche unterteilen lässt:

- Generelle Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften: Dazu gehören grundsätzliche Eigenschaften oder sogenannte Traits von Men-

schen wie z.B. die «Big Five» (z.B. Costa & McCrae, 1992), die fünf grossen Charaktereigenschaften eines Menschen. Die Big Five beinhalten die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für neue Erfahrungen. Jeder Mensch zeichnet sich durch eine bestimmte Ausprägung dieser Charaktereigenschaften aus. Zudem gehören zu den grundsätzlichen Temperaments- und Persönlichkeitseigenschaften auch Emotionen oder States eines Menschen wie z.B. Ängste, Ärger oder Stimmungen.

- Leistungsmerkmale: Menschen zeichnen sich durch verschiedene Leistungsmerkmale aus. Dazu gehören sowohl kognitive Leistungsmerkmale wie Intelligenz, Kreativität oder Aufmerksamkeit als auch körperlich-motorische Leistungsmerkmale wie die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- Selbst- und umweltbezogene Kognitionen: Menschen unterscheiden sich in ihren selbst- und umweltbezogenen Kognitionen. Diese beinhalten Einstellungen und Einschätzungen, welche Menschen über sich selbst – beispielsweise zusammengefasst im Selbstkonzept oder Selbstwertgefühl – und über ihr Umfeld haben. Dazu gehören auch Handlungseigenschaften wie motivationale Merkmale, Bewältigungsstile oder Handlungsüberzeugungen sowie verschiedene Bewertungsdispositionen (z.B. persönliche Attributionen, Werte).

Viele verschiedene Aspekte bestimmen die einzigartige Persönlichkeit jedes Menschen. Hinsichtlich der in dieser Publikation behandelten Thematik sind insbesondere die selbstbezogenen Kognitionen zentral: Das Selbst besteht gemäss James (1890) aus den beiden Grundbausteinen «I» und «Me» (engl.). «I» ist der aktive Teil des Selbst, während «Me» als Objekt der Selbstbetrachtung fungiert. Diese Komponenten ermöglichen einer Person die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie die stetige Selbstreflexion der eigenen Handlungen. Selbstbezogene Kognitionen sind daher durch die Umwelt verhältnismässig einfach beeinflussbar, was sie für die Schule und das Lernen von Schülerinnen und Schülern interessant macht. Unter Selbstkonzept wird «das mentale Modell einer Person über ihre eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften» (Moschner & Dickhäuser, 2006, S. 685) verstanden. Damit gemeint ist das Wissen

über die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Gefühle. Diese Selbsteinstellungen beziehen sich auf verschiedene körperliche oder innerliche Merkmale und entwickeln sich im Laufe der Zeit: Die Identitätsfragen «Wer bin ich, oder was kann ich?» beschäftigen Menschen bereits ab den ersten Lebensjahren. Mit zunehmendem Alter gelangt eine Person zu differenzierten Einschätzungen über sich selbst, beispielsweise ob er oder sie intelligent, sportlich oder attraktiv ist (Bierhoff & Frey, 2011). In Anlehnung an Shavelson, Hubner und Stanton (1976; vgl. Abbildung 1) wird das Selbstkonzept als multidimensional strukturiertes und hierarchisch organisiertes Modell, das relativ stabil, aber entwicklungsfähig ist, beschrieben (Marsh & O'Mara, 2008). Die Vorstellungen eines Menschen über sich selbst sind, in verschiedenen Dimensionen und Facetten gebündelt, hierarchisch abgespeichert. Zuoberst in der Hierarchie befindet sich das generelle Selbstkonzept, welches umgangssprachlich oft dem Selbstwertgefühl gleichgesetzt wird. Während jedoch das Selbstkonzept eine kognitive Einstellungskomponente darstellt, wird das Selbstwertgefühl als affektive bzw. evaluative Komponente betrachtet (Kuonath, Frey & Schmidt-Huber, 2016). Das Selbstkonzept hat damit beschreibenden Charakter (z.B. «Ich bin sportlich»), wohingegen das Selbstwertgefühl die Bewertung der eigenen Person widerspiegelt (z.B. «Es ist gut, dass ich sportlich bin»). Das generelle Selbstkonzept kann in ein akademisches und ein nichtakademisches Selbstkonzept unterteilt werden. Das akademische Selbstkonzept beinhaltet Informationen und Einstellungen zur eigenen Person hinsichtlich der eigenen schulischen Laufbahn. Es besteht aus verschiedenen Subdimensionen wie dem selbstbezogenen Wissen zu Mathematik, Geschichte oder zu den eigenen Sprachfähigkeiten. Das nichtakademische Selbstkonzept bezieht sich auf die selbstbezogenen kognitiven Repräsentationen in sämtlichen anderen Lebensbereichen und Aspekte lässt sich in eine soziale, emotionale und physische Facette unterteilen, die weitere spezifische Subdimensionen enthalten. Unter dem sozialen Selbstkonzept werden die Einstellungen zusammengefasst, die Menschen über sich selbst in sozialen Kontexten und Interaktionen haben. Dazu gehören beispielsweise Vorstellungen über die soziale Eingebundenheit in eine Familie oder einen Freundeskreis oder die soziale Akzeptanz in einer Gruppe (z.B. «Ich bin bei meinen Freunden sehr

beliebt»). Das emotionale Selbstkonzept beinhaltet die Einschätzungen hinsichtlich der eigenen Emotionalität bzw. der persönlichen emotionalen Zustände (z.B. «Ich habe kaum Angst»). Das physische Selbstkonzept fasst alle selbstbezogenen Informationen in Bezug auf den eigenen Körper zusammen (Conzelmann & Hänsel, 2008), konkret die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen körperlichen Erscheinung sowie der eigenen sportlichen Kompetenzen (z.B. «Ich bin körperlich stark»). Die Förderung des nichtakademischen Selbstkonzepts gelingt besonders gut im Sportkontext, wo die motorische Entwicklung eng mit dem subjektiven Erleben des Selbst verknüpft ist: Im Sport stehen der eigene Körper und die körperliche Leistung im Zentrum. Zudem werden sportliche Handlungen oft in Gruppen oder Teams absolviert und beinhalten vielfältige soziale Interaktionen. Auch emotionale Erlebnisse sind zentraler Bestandteil des Sporttreibens (z.B. bei Sieg oder Niederlage, bei Herausforderungen und Wagnissen).

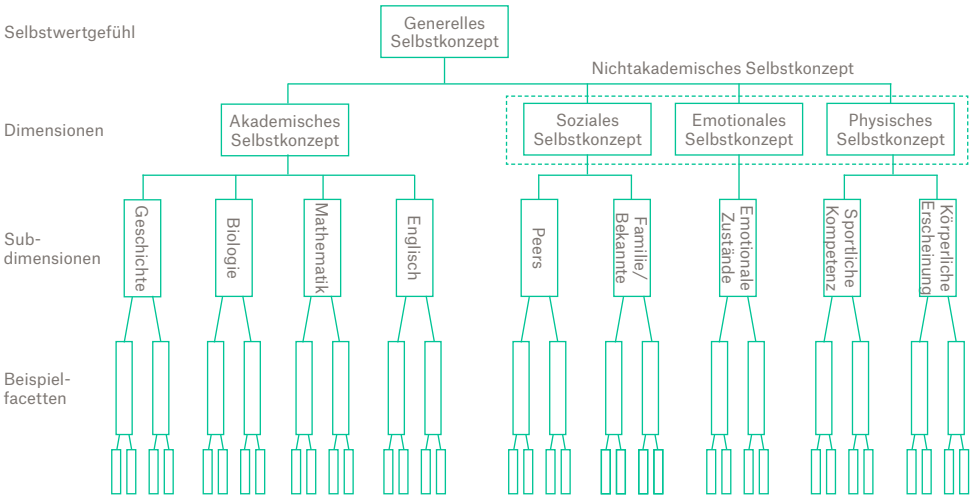


Abbildung 1: Exemplarische Darstellung eines mehrdimensionalen hierarchischen Selbstkonzeptmodells in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, S. 413)

Das im Selbstkonzept[3] abgebildete selbstbezogene Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Gefühle basiert auf Informationen, welche ein Kind im Lauf seiner Entwicklung über sich selbst sammelt (Filipp, 1979): Die wachsende Zahl der in Person-Umwelt-Interaktionen gewonnenen Erfahrungen führen gemeinsam mit den verbesserten kognitiven Fähigkeiten zu einem immer ausdifferenzierteren Bild des eigenen Selbst. Die aufgenommenen Informationen ermöglichen damit differenzierteres Wissen über die eigene Person, was mit steigendem Alter mit der Herausbildung einer grösseren Anzahl von Selbstkonzeptfacetten einhergeht: Im Alter von 2 bis 4 Jahren kann sich ein Kind zunehmend beschreiben: «Ich bin ein Mädchen und habe braune Haare.» Diese Selbstbeschreibungen beziehen sich jedoch nur undifferenziert auf konkrete und beobachtbare Eigenschaften. In der frühen bis mittleren Kindheit von 5 bis 7 Jahren können bereits differenziertere Selbsteinschätzungen vorgenommen und eigene Fortschritte wahrgenommen werden, wozu auch der Eintritt in Kindergarten und Schule beiträgt. Die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden jedoch tendenziell überschätzt (Harter, 2012). In der mittleren bis späten Kindheit zwischen 8 bis 10 Jahren nimmt die Relevanz sozialer Vergleichsinformationen zu. Mehrperspektivische Rückmeldungen aus verschiedenen Lebensbereichen können koordiniert und in das Gesamtbild integriert werden (Oerter, 2008). In der frühen Adoleszenz von 11 bis 13 Jahren können sich Kinder in verschiedenen Bereichen zunehmend realistisch einschätzen (Harter, 2012).
Der Selbstwahrnehmung liegen dabei unterschiedliche selbst- oder aussenweltbezogene Informationsquellen zugrunde, z.B. die Beobachtung des eigenen Verhaltens, das Feedback von anderen Personen oder der soziale Vergleich mit anderen Kindern (Filipp, 1979). Es lassen sich fünf Arten von Informationsquellen unterscheiden (sogenannte Prädikatenzuweisungen):

3 Der Begriff «Selbstkonzept» wird im Folgenden einfachheitshalber unspezifisch für das generelle Selbstkonzept und im Kontext des Sportunterrichts insbesondere für das nichtakademische Selbstkonzept verwendet. Dabei gilt es zu bedenken, dass es aufgrund des Aufbaus des Selbstkonzepts in einzelne, tiefer liegende Facetten oftmals problematisch ist, von *dem* Selbstkonzept zu sprechen, da das Selbstkonzept aus verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich beeinflusst wird. Wenn im Folgenden eine spezifische Facette des Selbstkonzepts gemeint ist, wird diese explizit genannt.

- Beobachtung des eigenen Verhaltens (reflexive Prädikatenzuweisung)
- Feedback anderer Personen (direkte Prädikatenzuweisung)
- Verhaltensbeobachtung anderer (indirekte Prädikatenzuweisung)
- Sozialer Vergleich mit anderen (komparative Prädikatenzuweisung)
- Nachdenken über zukünftiges Handeln (ideationale Prädikatenzuweisung)

Jede Form der Prädikatenzuweisung ermöglicht einem Kind vielfältige und unterschiedliche Informationen über die eigene Person, welche in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenwirken das Selbstkonzept bilden (z.B. «Ich bin körperlich stark», «Ich kann nicht gut Fussball spielen, aber ich habe keine Angst, vom Sprungbrett zu springen», «Insgesamt bin ich mit mir zufrieden»).

Mit Bezug zum Fallbeispiel in Kapitel 1 stellt sich die Frage, welche Prädikate sich der Schüler Martin vermutlich zum Überklettern der Sprossenwand zuschreibt.[4]

4 Mögliche Prädikatenzuweisungen:
- Reflexive Prädikatenzuweisung → Ich kann die Sprossenwand nicht selbstständig überklettern.
- Direkte Prädikatenzuweisung → Die Lehrerin findet meine Leistung sehr schlecht, denn sie fordert mich ungeduldig und in strengem Ton auf, weiterzugehen.
- Indirekte Prädikatenzuweisung → Die anderen Schülerinnen und Schüler lachen unten, während ich an der Sprossenwand klettere.
- Komparative Prädikatenzuweisung → Viele meiner Mitschülerinnen und Mitschüler können den Parcours mit der Sprossenwand viel leichter absolvieren als ich.
- Ideationale Prädikatenzuweisung → Wenn ich das Überklettern übe, schaffe ich es vielleicht schon bald auch selbst.

Notizen

Globale Selbstkonzeptdimensionen (z.B. «Ich mache das meiste gut») verändern sich weniger rasch als spezifische Facetten (z.B. «Ich kann schwimmen.»), da die Stabilität des Selbstkonzepts mit steigender Hierarchiestufe zunimmt. Das bedingt, dass zur Veränderung übergreifender Dimensionen zahlreiche situationsspezifische, dem bisherigen Selbstkonzept entgegenwirkende Erfahrungen auf unterer Ebene notwendig sind (Shavelson et al., 1976). Die über die eigene Person gespeicherten sportspezifischen Prädikate dienen der Einschätzung der eigenen sportlichen Fähigkeiten und des eigenen Körpers und haben Einfluss auf die Bewertung der eigenen Person im Allgemeinen (z.B. Wagnsson, Lindwall & Gustafsson, 2014). Verschiedene Studien belegen, dass das Selbstkonzept von Kindern durch sportliche Aktivität und Bewegung positiv beeinflusst werden kann (vgl. Babic et al., 2014; für den Sportunterricht: Conzelmann et al., 2011). Schülerinnen und Schüler im Bewegungs- und Sportunterricht hinsichtlich eines positiven Selbstkonzepts zu fördern, ist jedoch erst die halbe Miete: Nebst einer positiven Tönung sollte das Selbstkonzept auch veridikal, d.h. realitätsangemessen, sein. Ein veridikales Selbstkonzept (vgl. Schmidt & Conzelmann, 2011) entspricht der von aussen beobachtbaren, sogenannt «objektiven» Realität. Die Einschätzungen eines Kindes bzw. sein Selbstkonzept, wie sportlich es beispielsweise ist, ob es gut Fussball spielen oder schwimmen kann, entsprechen dabei der von aussen bzw. von einer anderen Person wie z.B. der Lehrperson vorgenommenen Einschätzung. Kinder, welche sich besser

einschätzen, als sie tatsächlich sind, überschätzen sich. Kinder, welche sich schlechter einschätzen, als sie tatsächlich sind, unterschätzen sich hingegen. Überschätzung und Unterschätzung sind für die weitere Entwicklung nicht förderlich: Schülerinnen und Schüler, die sich überschätzen, weisen beispielsweise ein erhöhtes Unfallrisiko oder eine verminderte soziale Akzeptanz auf. Schülerinnen und Schüler, die sich unterschätzen, wählen unpassende Aufgaben, was sich leistungs- und motivationshemmend auswirken kann (vgl. Schmidt & Conzelmann, 2011). Deshalb ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich realistisch einzuschätzen. Tatsächlich ist es im Bewegungs- und Sportunterricht möglich, die Veridikalität des sportbezogenen Selbstkonzepts von Kindern zu verbessern (z.B. Schmidt, Valkanover, Roebers & Conzelmann, 2013). Die Ausprägung eines *positiv-realistischen* Selbstkonzepts wird entsprechend im Lehrplan als zentrales Ziel beschrieben (vgl. S. 4 oder D-EDK, 2016, S. 6). Hinsichtlich des Selbstwertgefühls bzw. der evaluativen Komponente des Selbstkonzepts ist es allerdings immer sinnvoll, wenn Kinder mit sich selbst zufrieden sind, unabhängig von der objektiven Einschätzung von aussen («Es ist gut, dass ich sportlich bin», «Mir gefällt mein Körper»). Der Aspekt der Veridikalität des Selbstkonzepts wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels[5] verdeutlicht:

Frederik ist im Vergleich mit anderen eher ein schlechter Sportler. Seine Noten im Sportunterricht sind nur knapp genügend. In anderen Schulfächern erzielt er jedoch überdurchschnittlich gute Noten. Insbesondere in der Musik ist er eine Klasse für sich: Er spielt verschiedene Instrumente auf hohem Niveau. Frederik ist ein sehr fleissiger und perfektionistisch veranlagter Schüler, welcher sich den geforderten Aufgaben motiviert stellt. An diesem Freitagmorgen üben die Schüler einer reinen Jungenklasse im achten Schuljahr an einem Unihockeyparcours, welcher in drei Wochen in genau dieser Form geprüft und mit einer Note bewertet wird. Während der Lektion übt Frederik wie gewohnt sehr fleissig an seinen Unihockeyfertigkeiten. Wiederholt geht er zum Lehrer und holt sich von ihm spezifisches Feedback ein. Sobald eine der beiden Übungsbahnen

5 In Anlehnung an die Fallgeschichte «Kurze Einsatzzeit» von Bernet und Sager (2012).

frei wird, probiert er, seine Zeit zu verbessern, indem er die Tipps des Lehrers motiviert umsetzt. Im zweiten Teil der Lektion kommt es nun zu einem zwanzigminütigen Unihockeyabschlussspiel. Zwei Teams spielen auf dem kleinen Feld auf Tore. Die beiden Teams haben die Aufgabe, selbstständig je einen Spieler laufend auszuwechseln. Die Schüler der Klasse geben vollen Einsatz. Frederik sitzt die ersten zwölf Minuten auf der Auswechselbank, ohne sich auch nur kurz aufs Spielfeld zu begeben. Nach einer Aufforderung des Lehrers, dass sich alle Schüler am Spiel beteiligen sollen, wechselt sich auch Frederik ein. Er steht als Torhüter ins Tor, wo er wenig erfolgreich agiert. Nach kurzer Spielzeit begibt er sich jedoch bereits wieder zur Auswechselbank und sitzt bis zum Ende des Spiels auf seiner gewohnten Position.

Wie ist das sportbezogene Selbstkonzept von Frederik vermutlich ausgeprägt? Wie veridikal schätzt er sich ein? Welche Erfahrungen könnten für sein Selbstkonzept prägend gewesen sein? Wie wirkt sich die Selbsteinschätzung auf sein Verhalten aus? Auf welchen Beobachtungen basieren Ihre Vermutungen?

Notizen[6]

6 Mögliche Interpretation: Frederik scheint ein veridikales sportbezogenes Selbstkonzept zu haben, das sein Verhalten massgeblich steuert. Er weiss aufgrund bisheriger Noten im Sportunterricht, dass der Sport nicht sein Steckenpferd ist. Da er jedoch die Erfahrung gemacht hat, dass sich Übung auszahlt, ist er trotzdem motiviert, interessiert und macht alles, um beim Parcours eine möglichst gute Note zu erreichen. Da er sich richtig einschätzt und weiss, dass seine Fertigkeiten primär ausserhalb des Sports liegen, nimmt er gerne aktiv die Hilfe des Lehrers in Form von Feedback in Anspruch. Auch beim Abschlussspiel scheint er seine Grenzen zu kennen und will seinem Team nicht schaden, weshalb er sich möglichst aus dem Spiel heraushält.

Möchten Lehrpersonen im Bewegungs- und Sportunterricht ein positiv-realistisches Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fördern, stellt sich die Frage nach dem Wie. Tatsächlich geschieht Selbstkonzeptförderung nicht einfach zufällig beim gängigen Unterrichten. Vielmehr werden positiv-realistische Prädikatenzuweisungen bzw. (Selbst-)Bewertungen für möglichst viele Schülerinnen und Schüler erst durch die Anwendung spezifischer didaktisch-methodischer Prinzipien ermöglicht (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011). Was einen selbstkonzeptförderlichen Unterricht auszeichnet, lässt sich aus den Prädikatenzuweisungen ableiten und ist in Abbildung 2 dargestellt (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 78): Die jeweiligen Prädikatenzuweisungen der Schülerinnen und Schüler können durch die Lehrperson bzw. deren Unterrichtsgestaltung mittels spezifischer methodischer Umsetzungsformen positiv beeinflusst werden. Die Umsetzungsformen können in fünf Tools gefasst werden (beobachten und reflektieren lassen, Feedback geben, angstfreies Lernklima, individuelle Bezugsnormorientierung, Teilziele formulieren). Ausgehend von den Tools, lassen sich schliesslich in Anlehnung an Conzelmann et al. (2011, S. 78) drei zentrale didaktisch-methodische Grundsätze eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts ableiten.

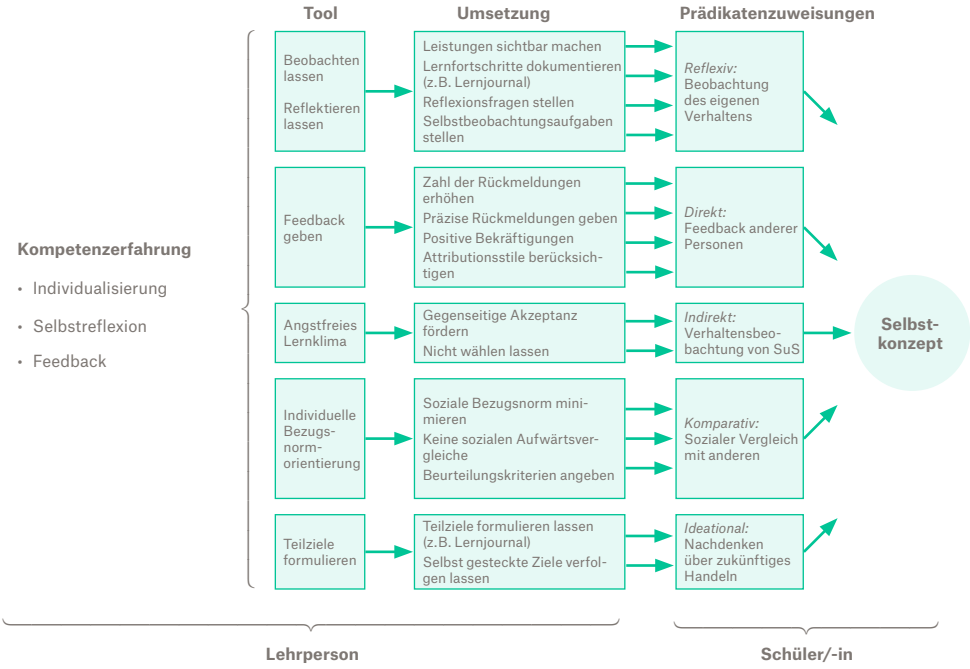


Abbildung 2: Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts (in Anlehnung an Conzelmann et al., 2011, S. 78)

Damit Selbstkonzeptförderung im Bewegungs- und Sportunterricht möglich ist, muss der Unterricht didaktisch-methodisch anhand der folgenden drei Grundsätze gestaltet sein:

- Individualisierung des Unterrichts
- Heranführung und Anleitung zur Selbstreflexion
- Formulierung von positiv-konstruktivem Feedback

Die Umsetzung dieser Grundsätze ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine bewusste und konstruktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Facetten der eigenen Person. Kompetenzerfahrungen im physischen, sozialen oder emotionalen Bereich werden gezielt inszeniert, womit die Voraussetzungen für die Entwicklung eines positiv-realistischen Selbstkonzepts geschaffen werden.

Was die drei Grundsätze genau beinhalten und wie sie sich konkret umsetzen lassen, wird in Kapitel 2.2 aufgezeigt. Vorausgehend dazu werden zuerst drei selbstkonzeptfördernde Lektionssequenzen aus den Kompetenzbereichen «Spielen», «Darstellen und Tanzen» sowie «Gleiten, Rollen, Fahren» zu allen Zyklen vorgestellt. Die Lektionssequenzen ermöglichen Ihnen einen ersten praktischen Einblick in die Thematik der Selbstkonzeptförderung. Sie sind so aufbereitet, dass die drei Grundsätze mit geringem Vorwissen bei wenig aufwendigen Inhalten bereits in einfacher Form umgesetzt werden können. Sie sind eingeladen, die Sequenzen mit Ihrer Klasse auszuprobieren und erste Erfahrungen mit selbstkonzeptförderndem Bewegungs- und Sportunterricht zu sammeln: Was ist anders als in «normalem» Unterricht, bzw. welche Aspekte der Unterrichtsinszenierung zeichnen die Selbstkonzeptförderung aus? Welche stärkenden Erfahrungen können die Schülerinnen und Schüler machen?

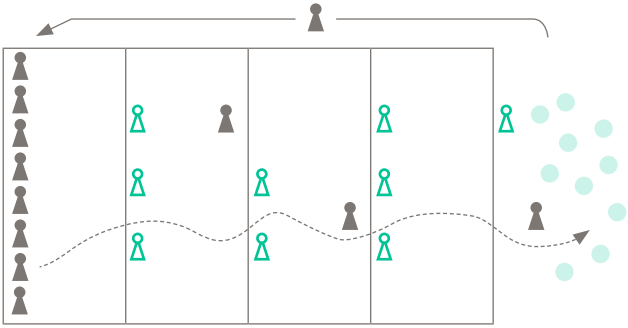
Notizen

Sequenz 1 | Kompetenzbereich Spielen | Käsefangis (Zyklus 1–3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können Spiele spielen, weiterentwickeln und erfinden, indem sie gemeinsam Vereinbarungen treffen und einhalten. (BS. 4 Spielen, A Bewegungsspiele, 1.; insbesondere a, c, d, f, g).
Sie
- können vorgegebene Rollen in Spielen erkennen (a);
- können sich während des Spiels in unterschiedliche Rollen versetzen und entsprechend handeln (c);
- können Spiele im Team verändern, weiterentwickeln, verändern und selbstständig und fair spielen (d, f);
- können Konflikte im Spiel untereinander konstruktiv bearbeiten und bewältigen (g).

Zielorientierung Selbstkonzept
Soziales Selbstkonzept (i.e.S. Selbstkonzept der Perspektivenübernahmefähigkeit, soziale Selbstwirksamkeitserwartung)

Die Klasse wird in zwei Teams aufgeteilt: Katzen und Mäuse. Die Katzen verteilen sich auf die verschiedenen blauen Querlinien des Volleyballfeldes. Sie können sich auf diesen Linien seitwärts bewegen, müssen jedoch immer mit beiden Füssen die Linie berühren. Die Mäuse stehen zu Beginn des Volleyballfeldes. Auf ein Signal hin versuchen sie, das Feld zu durchqueren, sodass sie den «Käse» hinter dem Feld ergattern können (z.B. gelbe Mannschaftsbänder hinter dem Feld). Dabei dürfen sie bei der Felddurchquerung nicht von einer Katze berührt werden. Erreicht eine Maus einen «Käse», ohne berührt zu werden, darf sie ihn mitnehmen, ausserhalb des Feldes zurücklaufen und einen neuen Versuch starten. Wird eine Maus von einer Katze berührt, muss sie den Versuch abbrechen, ausserhalb des Feldes zurücklaufen und von Neuem beginnen. Am Ende des Spiels wird gezählt, wie viel «Käse» die Mäuse insgesamt ergattern konnten.



Selbstkonzeptförderung

Individualisierung

- Die Katzen bestimmen individuell, wie sie sich auf den Linien verteilen wollen (Anzahl Personen pro Linie).
- Die Mäuse legen selbstständig eine Teamtaktik fest.
- Die Regeln und die Geschichte dem Alter der SuS anpassen.
- Die SuS bei der Spielentwicklung aktiv einbeziehen.

Selbstreflexion

- Nach den Spieldurchgängen diskutieren die Teams anhand von fünf Smileys, wie erfolgreich ihre Teamtaktik war. Jedes Team bezieht sich dabei auf ein Smiley, das ihrer Meinung nach der Teilleistung entspricht.
- Nach den Spieldurchgängen wird gemeinsam mit den SuS über sinnvolle Spiel- und Regelanpassungen diskutiert, um ein für die Klasse passendes und spannendes Spiel zu entwickeln. Die Lehrperson übernimmt die Moderatorenrolle.

Feedback

- Die Lehrperson gibt positiv-konstruktive Feedbacks zur gewählten Taktik, zu konstruktiven Diskussionsinputs sowie zu sozial erwünschtem Verhalten.

Material

- Gelbe Mannschaftsbänder (Käse) hinter dem Feld
- Rote Mannschaftsbänder für die Katzen
- Smileys auf A4-Papier an die Hallenwand geklebt

Sequenz 2 | Kompetenzbereich Darstellen und Tanzen | Die vier Elemente (Zyklus 1 & 2)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können ihren Körper wahrnehmen, gezielt steuern und sich in der Bewegungsausführung korrigieren (BS. 3 Darstellen und Tanzen, A Körperwahrnehmung, 1.; insbesondere a, b, c, f).
Sie
- können die Umwelt und sich mit verschiedenen Sinnen wahrnehmen (a);
- können die Stellung des Körpers im Raum wahrnehmen (b);
- können Körperteile gezielt steuern (c);
- können auf die Qualität der Bewegung und auf die Körperhaltung achten (f).

Zielorientierung Selbstkonzept
Emotionales Selbstkonzept

Die vier Elemente werden vorgestellt und bezüglich Bewegungsumsetzung besprochen: Luft, Wasser, Feuer, Erde. Jede Gruppe erfindet eine Bewegung für jedes Element und zeigt sie der Klasse vor.
Die vier Elemente darstellen: Z. B. in Polonaise-Form werden die verschiedenen Elemente zur Musik mittels der Bewegungen dargestellt, welche die SuS zuvor erfunden haben.
Mit dem **Fallschirm** werden die verschiedenen Elemente in der Bewegung erlebt und reflektiert.

Luft: Am Fallschirm festhalten und im Uhrzeigersinn marschieren, rennen, springen; den Fallschirm auf drei wie einen Ballon steigen lassen.

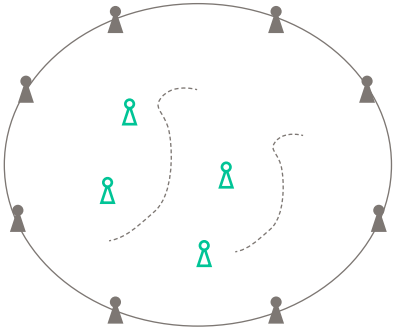
Wasser: Jedes zweite Kind krabbelt auf dem Boden unter dem Fallschirm als Krokodil oder Schildkröte, die anderen machen auf Kommando «Wellen» (Fallschirm rascheln). Variante: Die Krokodile packen die Wellenmachenden SuS kurz an den Fussgelenken.

Feuer: Jedes zweite Kind darf in den Fallschirm hineinstehen und wie auf warmen Kohlen herumlaufen, die anderen machen auf Kommando «Feuer» (Fallschirm rascheln).

Erde: Den Fallschirm auf drei steigen lassen und den Rand des Fallschirms unter den Po ziehen und absitzen. Diskussion im Zelt.

Selbstkonzeptförderung

Individualisierung



- Die SuS erfinden eigene passende Bewegungsformen zu den Elementen, und diese Bewegungen werden diskutiert.

Selbstreflexion

- Im Hinblick auf eine gezielte Förderung des emotionalen Selbstkonzepts sind Reflexionsfragen, welche auf emotionale Zustände und Prozesse abzielen, sinnvoll: «Was fühlst du beim Marschieren, Rennen, Springen hinsichtlich des Elements? Was fühlst du in Bezug zur Körperwahrnehmung (z. B. Atmung)? Fühlt sich das unterschiedlich an? Weshalb? Was löst das in dir aus? Macht das Freude? Oder Angst? Weshalb? Welches Element hat dir am besten gefallen? Weshalb?»

Feedback

- Die LP kommentiert die erfundenen Bewegungsformen und die Selbstreflexionen konstruktiv-positiv (es gibt kein Richtig oder Falsch u. a.).
- Zu «Feuer»: Die Feuer machenden SuS beobachten die auf Kohle laufenden SuS. Nach dem Spiel geben alle Feuermachenden SuS je ein positives Feedback an einen auf Kohle laufenden Schüler zu dessen Bewegungsausführung.

Material

- Musik
- Markierungskegel
- Grosser Fallschirm

Sequenz 3 | Kompetenzbereich Gleiten, Rollen, Fahren | Sichere Kunststücke auf Rollen und Rädern (Zyklus 1–3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können verantwortungsbewusst auf verschiedenen Unterlagen gleiten, rollen und fahren (BS. 5 Gleiten, Rollen, Fahren, 1.; insbesondere 1b–1d, 3d).
Sie
- können sich mit dem Fahrrad und einem frei gewählten Gleitgerät sicher in den grundlegenden Techniken fortbewegen (anfahren, bremsen, gleiten, beschleunigen, Fahrtrichtung ändern und ausweichen) (1b–1d);
- können das eigene Fahrkönnen realistisch einschätzen (3d).

Zielorientierung Selbstkonzept
Physisches Selbstkonzept (i.e.S. Fähigkeitsselbstkonzept)

Gemeinsames Einfahren: Dabei werden die wichtigsten technischen Elemente thematisiert und eingeführt.
In der Gruppe ohne Zusammenstösse herumfahren und
- auf Stopp anhalten (Bremstechnik thematisieren),
- fahren und Finger zählen (LP hält Finger hoch),
- fahren und Bewegungen der LP imitieren (mit einer Hand winken, mit einem Fuss den Lenker berühren usw.),
- anfahren und rollend aufsteigen sowie absteigen,
- fahren und jemanden unterwegs kurz berühren oder ihm oder ihr die Hand schütteln.

Postenarbeit zu Techniken und Kunststücken
- Posten 1: anfahren, fahren und bremsen üben: Bremswege messen
- Posten 2: Hindernisse überwinden: Unihockeystock, Ast, Balken, Treppe, Seil, Brücke (Holzbrett), steiler Hang u.a.
- Posten 3: Fahrtrichtungen ändern: Slalom fahren, Zickzack, Boxenstopp

- Posten 4: Skateboardtricks und fahren üben: gleiten, Slalom fahren, auf Absätze fahren, drehen, beschleunigen
- Posten 5: Fahrrad fahren mit Unihockeystock
- Posten 6: Arbeitsblatt zum eigenen Können beantworten (vgl. Arbeitsblatt im Anhang)

Selbstkonzeptfördernde Inszenierung

Individualisierung

- Die SuS wählen Sportgeräte und Aufgaben aus, welche ihren Interessen sowie ihrem individuellen Können entsprechen.

Selbstreflexion

- Frage an die SuS: Welches Sportgerät habt ihr ausgewählt? Warum? Habt ihr Aufgaben ausgewählt, welche euch gefordert haben?
- Die SuS füllen am Ende der Sequenz ein Arbeitsblatt aus und reflektieren dabei ihr Können zum Thema «Rollen und Gleiten» (vgl. Arbeitsblatt).

Feedback

- Jeder Schüler und jede Schülerin zeigt einem oder einer anderen seine «Tricks» und sein Können auf dem Gerät vor. Die SuS geben sich gegenseitig positiv stärkendes Feedback mit Eintrag im Lernjournal.
- Die LP gibt während der Lektion sowie im Anschluss an die Lektion auf den Arbeitsblättern positiv-konstruktiv Feedback.

Material

- Fahrrad, Skateboard oder Scooter, Schutzausrüstung
- Kreide und Markierungskegel zur Wegmarkierung
- Mannschaftsbänder, z.B. Unihockeystöcke und Bälle, Minitore
- Postenkarten zu den Themen, Raumwegen auf Karten
- Arbeitsblatt («Arbeitsblatt zu Sequenz 3» im Anhang)

2.2 Modul 2: Die didaktisch-methodischen Grundsätze

In diesem Kapitel werden die drei didaktisch-methodischen Grundsätze eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts detailliert beschrieben.

2.2.1 Individualisierung des Unterrichts

Individualisierung im Unterricht bedeutet, dass die Voraussetzungen, Fertigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsgestaltung mitberücksichtigt werden. Der Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, unterschiedliche Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die ihren individuellen Voraussetzungen, Fertigkeiten und Bedürfnissen entsprechen. Folglich orientiert sich der Unterricht nicht an der gesamten Klasse oder am Klassendurchschnitt, sondern am Individuum.

Unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten
Annäherungsweise kann eine Individualisierung mittels äusserer oder innerer Differenzierung erreicht werden. Bei einer äusseren Differenzierung wird die Klasse mit Blick auf ein Kriterium (Leistungsfähigkeit, Bedürfnisse u.a.) in möglichst homogene Gruppen eingeteilt. Mit diesen Gruppen werden Unterrichtsinhalte so bearbeitet, dass es den Voraussetzungen der Gruppe in besonderem Masse entspricht. Beispielsweise werden in der Leichtathletik Leistungsgruppen gebildet, die dann auf ihrem Leistungsniveau für einen Test oder Wettkampf trainieren. Bei der inneren Differenzierung des Unterrichts werden die einzelnen Bewegungsaufgaben in einer Unterrichtseinheit so inszeniert, dass der Schwierigkeitsgrad innerhalb einer Aufgabe variiert. Die Schülerinnen und Schüler wählen nach Absprache mit der Lehrperson Aufgabenstellungen auf ihrem Niveau. Beispielsweise wird mit der Klasse ein koordinativer Circuit zum Kompetenzbereich «Laufen, Springen, Werfen» absolviert, wobei jeder

Posten bezüglich Schwierigkeitsniveaus unterschiedliche, frei wählbare Ausführungsformen beinhaltet.

Individuelle Teilziele

Individualisierung im Unterricht beinhaltet, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht individuelle Teilziele anstreben. Die Teilziele werden von den Schülerinnen und Schülern z. B. in einem Planungsheft oder Tagebuch gemeinsam mit der Lehrperson festgelegt. Selbst gesteckte individuelle Ziele motivieren, weil mitentschieden werden kann und sich die Ziele auf die eigenen Voraussetzungen beziehen. Sie stellen echte Herausforderungen dar. Die Leistungsanforderungen werden dabei anspruchsvoll, aber erreichbar gestaltet. Einer Über- oder Unterforderung wird entgegengewirkt, was den Lernprozess optimiert und nachhaltig motiviert. Wichtig ist, dass zeitlich überblickbare und nicht zu weit auseinanderliegende Zwischenziele gesetzt werden, die mündlich oder schriftlich bestimmt und in regelmässigen Abständen überprüft und neu gesteckt werden.

Individuelle Bezugsnormorientierung

Individualisierung im Unterricht beinhaltet den Einsatz einer individuellen Bezugsnorm. Im Sport und damit auch im Bewegungs- und Sportunterricht werden von den Schülerinnen und Schülern Resultate erzielt: Ein gelungener Purzelbaum eines Kindergartenschülers, ein mit 2:3 verlorenes Unihockeyspiel des Teams «Rot» in einer 5. Klasse oder die übersprungenen 1,20 m im Hochsprung einer Siebtklässlerin am Schulsporttag. Ob diese Resultate gut oder schlecht sind, lässt sich erst festlegen, wenn sie an einer Bezugsnorm gemessen und damit verglichen werden. «Bezugsnormen sind Standards, mit denen man sie vergleichen muss, wenn man das Resultat als Leistung bewerten will» (Rheinberg, 2008, S. 178). Mit diesem Vergleich wird das Resultat zu einer bewerteten Leistung. Es existieren verschiedene Bezugsnormen, und je nach gewählter Bezugsnorm fällt die Bewertung der Leistung unterschiedlich aus: So kann z. B. der Purzelbaum viel besser als noch vor einem Jahr gelungen sein (temporaler Vergleich), im Vergleich mit den anderen Kindergartenkindern jedoch nach wie vor weniger gut sein (sozialer Vergleich).

Bezugsnormen kommen zum Zug, wenn Resultate vollbracht und eingeschätzt werden, was im Bewegungs- und Sportunterricht laufend der Fall ist. Es spielt dabei eine untergeordnete Rolle, ob die Bewertung der Leistung auf die Beurteilung mittels einer Schulnote abzielt oder nicht. Der Notengebung im Bewegungs- und Sportunterricht werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben (z.B. Sozialisations-, Selektions-, Informationsfunktion), und ihr liegen verschiedene mögliche Messverfahren zugrunde (Messung von Fertigkeiten, individuellen Fortschritten, sozialem Verhalten, Wissen u.a.). Selbstkonzeptförderung basiert als eines von mehreren im Lehrplan verankerten Zielen des Bewegungs- und Sportunterrichts unabhängig von der Notengebung auf dem Umgang mit erbrachten sportlichen Leistungen und gezeigtem sportbezogenem Verhalten. Es obliegt den Leserinnen und Lesern, vor dem Hintergrund der Funktionen von Noten und der Ziele des Unterrichts zu entscheiden, in welcher Form Aspekte der Selbstkonzeptförderung bei der Notengebung in ihrem Unterricht berücksichtigt werden.
Es werden drei Hauptbezugsnormen unterschieden (Rheinberg, 2008):

- Soziale Bezugsnorm: Vergleich eines Resultates mit den Resultaten einer sozialen Bezugsgruppe wie z.B. den Mitschülerinnen und Mitschülern
- Individuelle Bezugsnorm: Vergleich eines jetzigen Resultates eines Individuums mit dessen vorherigen Resultaten
- Sachliche oder kriteriale Bezugsnorm: Vergleich mit einem Standard, der in der Sache selbst bzw. in dem beabsichtigten Handlungszweck liegt

Mit Bezug zu Ihrem eigenen Bewegungs- und Sportunterricht stellt sich die Frage, welche Bezugsnorm(en) Sie häufig anwenden. Setzen Sie in unterschiedlichen Situationen oder bei unterschiedlichen Zielsetzungen verschiedene Bezugsnormen ein? Wie könnten Sie Ihren Einsatz von Bezugsnormen anpassen, um das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler stärker zu fördern? Die Tabelle auf der nächsten Seite regt zum Nachdenken an.

Notizen

Unterrichtsziel?	Inhalt/Situation?	Gewählte Bezugsnorm?

Jede Bezugsnorm akzentuiert andere Facetten eines Resultats: Während die soziale Bezugsnorm aufzeigt, wo jemand im Vergleich mit anderen steht, hebt die individuelle Bezugsnorm den individuellen Fort- oder Rückschritt bzw. die Verbesserung oder Verschlechterung einer Leistung über eine bestimmte Zeitspanne hervor. Die sachliche Bezugsnorm gibt an, wie weit weg sich jemand von einem Standard befindet, beispielsweise, wie viel einem Schüler noch zum Erlangen einer bestimmten Kompetenz fehlt oder ob er diese bereits erreicht hat. Je nach Sinn und Zweck einer Unterrichtseinheit (z.B. Selbstkonzeptförderung, Vorbereitung auf eine Prü-

fung) kann der Einsatz einer anderen Bezugsnorm zielführend sein. Wenn Selbstkonzeptförderung das primäre Ziel ist, ist jedoch die individuelle Bezugsnorm zu bevorzugen. Sie ermöglicht aus entwicklungspsychologischer Sicht auch für schwächere Schülerinnen und Schüler die gewünschten Wirkungen (vgl. Abbildung 3; u.a. Jerusalem, 1984; Lüdtke & Köller, 2002; Rheinberg, 1979; Rheinberg & Peter, 1982; Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008).

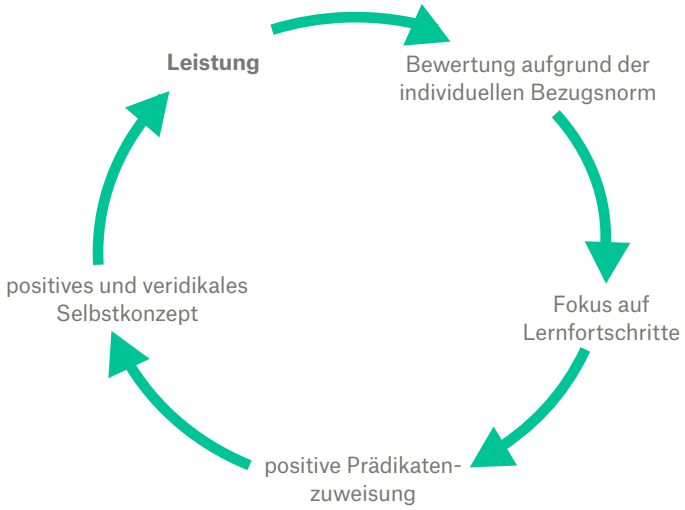


Abbildung 3: Mögliche entwicklungspsychologische Wirkungen der Anwendung einer individuellen Bezugsnorm

Wird eine Leistung eines Kindes aufgrund der individuellen Bezugsnorm beurteilt, wird der Lernfort- oder -rückschritt herausgehoben. Am Beispiel der übersprungenen 1,20 m im Hochsprung zeigt sich, dass sich die Schülerin im Vergleich zum Ergebnis im Vorjahr um 15 cm verbessert hat. Da bei Kindern entwicklungsbedingt über die Schulzeit hinweg in verschiedenen Bereichen (motorisch, kognitiv, sozial usw.) Veränderungen ablaufen und sie stetig Neues lernen, kommt es bei entsprechender Anstrengung und Lernbereitschaft im temporalen Vergleich meist zu besseren Leistungen. Bei manchen Schülerinnen und Schülern sind die Fortschritte grösser, bei anderen kleiner, aber meist erreichen alle Kinder

Fortschritte. Ist dies über längere Zeit nicht der Fall, liegen spezifische Lern- oder Entwicklungsstörungen vor. Durch den mittels einer individuellen Bezugsnorm gelegten Fokus auf die Lernfortschritte kommt es für die meisten Schülerinnen und Schüler, ungeachtet ihrer Leistung, im Vergleich zu anderen Kindern oder im Vergleich zu einem objektiven Kriterium, zu einer positiven Prädikatenzuweisung. Dies führt dazu, dass sie ihre Leistung oder ihr Verhalten positiv wahrnehmen. Die Schülerin des Hochsprungbeispiels erlebt sich aufgrund der Erkenntnis, dass sie Fortschritte erzielt hat, realitätsangemessen und kompetent. Damit wird der Grundstein für die Entwicklung eines positiv-realistischen Selbstkonzepts gelegt. Das Kompetenzerlebnis fördert zudem die Motivation der Schülerin und führt zu konstruktiven Verhaltensanpassungen. Beispielsweise fokussiert die Schülerin aufgrund der positiv-realistischen Wahrnehmung der eigenen Hochsprungleistung zukünftig herausfordernde, aber erreichbare Ziele und Aufgaben. Dies verdeutlicht, dass eine angemessene Ziel- und Aufgabenwahl die Verbesserung zukünftiger Hochsprungleistungen unterstützt. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Selbstkonzeptentwicklung aus. Kommt es zwischenzeitlich zu einem Leistungsrückschritt, gefährdet dies das Selbstkonzept nicht, solange der Rückschritt auch konstruktiv attribuiert – d.h. begründet – und eingeordnet wird (vgl. hierzu Kapitel 2.2.3). Die Lehrperson trägt hierbei eine grosse Verantwortung: Sie kann es Schülerinnen und Schülern erleichtern, zu realisieren, was sie können und weshalb sie etwas können. Mittels individueller Bezugsnorm sind somit im Gegensatz zum Einsatz anderer Bezugsnormen für alle und insbesondere auch für schwächere Schülerinnen und Schüler selbstkonzeptstärkende Kompetenzerfahrungen möglich.

Nebst der Fokussierung auf individuelle Lernfortschritte bedeutet die Umsetzung einer individuellen Bezugsnormorientierung auch, dass die Anwendung einer sozialen Bezugsnorm minimiert wird. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, ihr Augenmerk auf andere Aspekte als primär den Vergleich mit den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler zu legen. Dadurch werden soziale Aufwärtsvergleiche reduziert: Schwächere Schülerinnen und Schüler messen sich nicht vorwiegend mit leistungsstärkeren Kindern, und es kommt dadurch nicht stetig zu negativen Prädikatenzuweisungen (z.B. «Ich springe weniger hoch als Max»)

für die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Denn während Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Leistungsniveau von einem sozialen Abwärtsvergleich bezüglich ihres Selbstkonzepts profitieren («Ich bin besser als die anderen»), ist der umgekehrte Aufwärtsvergleich für Schülerinnen und Schüler mit tieferem Leistungsniveau selbstkonzept- bzw. selbstwertmindernd (Conzelmann et al., 2011). Die Bezugsgruppe hat entscheidenden Einfluss auf das eigene Selbstkonzept: Befindet sich ein Schüler mit durchschnittlicher Leistungsstärke in einer Klasse mit unterdurchschnittlichem Leistungsniveau, profitiert sein Selbstkonzept mehr als bei einem Schüler mit durchschnittlichem Leistungsniveau in einer überdurchschnittlichen Klasse (sogenannter «Big-Fish-Little-Pond Effect»; Gerlach, 2008; Marsh & Hau, 2003). Grundsätzlich ergibt es Sinn, Kinder bei der Bewertung von Leistungen transparent über die Beurteilungskriterien zu informieren. So können sie nachvollziehen, was gefordert wird, und entsprechend vor dem Hintergrund ihrer Voraussetzungen individuelle Lernziele und -strategien festlegen.
Nachfolgend wird zur Verdeutlichung des ersten didaktisch-methodischen Grundsatzes eine Lektionssequenz mit Schwerpunkt Individualisierung aus den Kompetenzbereichen «Bewegen an Geräten»/«Laufen, Springen, Werfen» vorgestellt. Es handelt sich um einen Koordinations-Circuit, der so gestaltet ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler den eigenen Fertigkeiten entsprechend trainieren und individuelle Lernfortschritte erzielen kann. Die Sequenz bezieht sich auf den 3. Zyklus, kann aber mit Anpassung der Aufgabenstellungen und deren Reflexion auch mit Schülerinnen und Schülern des 1. und 2. Zyklus durchgeführt werden.

Sequenz 4 | Kompetenzbereich Bewegen an Geräten/ Laufen, Springen, Werfen | Koordinations-Circuit (Zyklus 3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21 *(Je nach Posten)*
Die Schülerinnen und Schüler können Grundbewegungen wie Balancieren, Rollen-Drehen, Schaukeln-Schwingen, Springen, Stützen und Klettern verantwortungsbewusst ausführen. Sie kennen Qualitätsmerkmale und können einander helfen und sichern (BS. 2 Bewegen an Geräten, A Grundbewegungen an Geräten, 1.; insbesondere 1f). Die Schülerinnen und Schüler können vielseitig weit und hoch springen. Sie kennen die leistungsbestimmenden Merkmale und können ihre Leistung realistisch einschätzen (BS. 1 Laufen, Springen, Werfen, B Springen, 1.; insbesondere 1e).
Sie

- können ihre koordinativen Fertigkeiten realistisch einschätzen;
- können sich in Wagnissituationen realistisch einschätzen;
- können verschiedene Hüpf- und Sprungformen mit Material springen (1e);
- können auf Geräten balancieren (1f).

Zielorientierung Selbstkonzept
Physisches Selbstkonzept (i.e.S. Fähigkeitsselbstkonzept der koordinativen Fähigkeiten)

Exemplarisch für jede der fünf koordinativen Fähigkeiten nach Hirtz (1985) sind in der Sporthalle Bewegungsposten aufgestellt, welche individuell oder zu zweit absolviert werden (vgl. «Material zu Sequenz 4: Postenblätter» im Anhang). Die SuS erhalten die Aufgabe, mithilfe des Lernjournals (vgl. «Arbeitsblatt zu Sequenz 4: Meine koordinativen Fähigkeiten» im Anhang) herauszufinden, welche koordinative Fähigkeit für das Gelingen der einzelnen Posten am stärksten benötigt wird. Nachdem alle SuS die Bewegungsposten ausprobiert und ihre Lösungen im Lernjournal eingetragen haben, werden die Resultate und Erfahrungen im Plenum zusammengetragen.

Die SuS durchlaufen in Zweiergruppen erneut den Circuit und tragen nach jedem Postendurchlauf die erreichte Stufe in ihrem Spider ein.

Anschliessend zeichnen die SuS ihr persönliches Koordinationsmuster und reflektieren ihre individuellen Stärken und Schwächen. Davon ausgehend, überlegen sich die Kinder, bei welchen Posten sie sich verbessern wollen; sie setzen sich konkrete individuelle Ziele und halten diese schriftlich fest.
Nach einer Sequenz, in der alle SuS an ihren selbst gesteckten Zielen üben konnten, folgt der zweite Circuit-Durchlauf. Erneut halten die Kinder ihre erreichte Stufe im Spider fest.
Anschliessend reflektieren die SuS über den Vergleich des ersten und zweiten Spiders, wie sich ihr persönliches Muster verändert hat und inwiefern sie ihre Ziele erreicht haben.

Selbstkonzeptförderung:
Individualisierung

- Jeder Posten ist in vier unterschiedlich anspruchsvolle Stufen aufgegliedert (innere Differenzierung).
- Jedes Kind füllt einen individuellen Spider aus (sozialer Vergleich wird minimiert).
- Jedes Kind übt an selbst festgelegten Zielen.

Selbstreflexion

- Mittels Selbstbeobachtung erfahren die Kinder, welche koordinativen Fähigkeiten bei den Posten benötigt werden.
- Der aktuelle Kompetenzstand wird durch das Ausfüllen des Spiders reflektiert.
- Durch das selbstständige Formulieren von Zielen setzen sich die Kinder mit ihren eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Potenzialen auseinander.
- Durch den Vergleich des Spiders vor und nach der Übungssequenz wird der individuelle Lernfortschritt aufgezeigt und Kompetenzerleben für alle Kinder ermöglicht (individuelle Bezugsnorm).

Feedback

- Die LP gibt den SuS individuelle und präzise Feedbacks, welche sie in der Übungsphase beim Erreichen ihrer Ziele unterstützen.
- Die LP lobt die Kinder, wenn sie sich verbessern, auch wenn die Kinder im Vergleich mit den Mitschülern unterdurchschnittlich abschneiden (individuelle Bezugsnorm).

Material

- Lernjournale («Arbeitsblatt zu Sequenz 4» im Anhang)
- Postenblätter («Material zu Sequenz 4» im Anhang)
- Stäbe
- Basketbälle, Handbälle, Tennisbälle
- Luftballone
- Langbänke, Sprungseile, Reifen

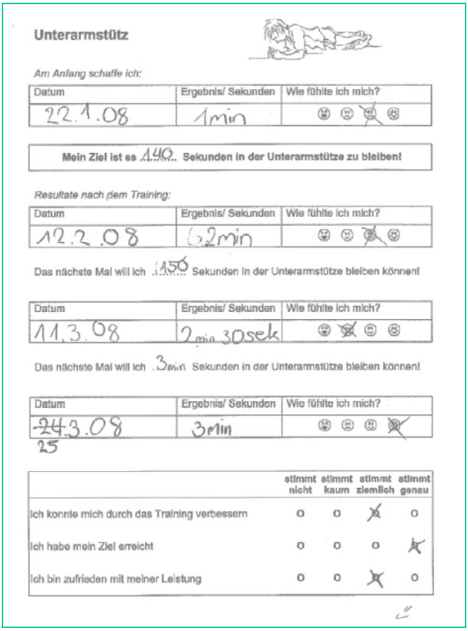
2.2.2 Heranführung und Anleitung zur Selbstreflexion

Der zweite didaktisch-methodische Grundsatz eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts ist die Heranführung und Anleitung der Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über die eigene Leistung und das eigene Verhalten. Damit wird bezweckt, dass die individuellen Leistungen, das eigene Verhalten sowie die Lernfortschritte für die Kinder sichtbar gemacht werden. Die mit der Selbstreflexion verbundene Selbstbeobachtung ist zudem Voraussetzung dafür, dass sich Kinder für zukünftige Handlungen realistische Ziele setzen können. Wer nicht weiss, wie gut er oder sie etwas kann, wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen, hat mehr Mühe, sich realistische Ziele zu setzen und adäquate Aufgaben auszuwählen. Dies vermindert die Chancen auf Erfolgserlebnisse bei zukünftigen Aufgabenstellungen.
Weil sich Schülerinnen und Schüler gewohnt sind, sich im Bewegungs- und Sportunterricht in erster Linie zu bewegen und nicht regelmässig selbstständig über die eigene sportliche Leistung und das Verhalten nachzudenken, ist es nötig, dass die Lehrperson sie dazu auffordert und anleitet. Das kann Lehrpersonen auf folgende Art und Weise gelingen: Die Lehrperson unterbricht sportliche Aktivitäten an geeigneter Stelle und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, über ihre aktuelle Leistung oder ihr Verhalten nachzudenken und ihre Erfahrungen zu verbalisieren oder zu dokumentieren. Dazu werden von der Lehrperson passende Selbstbeobachtungsaufgaben in Form von Reflexionsfragen gestellt (mündlich oder schriftlich). Die Fragen haben zum Ziel, Schülerinnen und Schülern ungewohnte oder neue Blickwinkel hinsichtlich ihres Verhaltens oder ihrer Leistung zu eröffnen. Dies kann mittels inneren Dialogs, im Gespräch zu zweit oder als Gruppengespräch geschehen. Selbstreflexionen lassen sich auch in einem Lernjournal, Tagebuch oder auf einem Arbeitsblatt dokumentieren. Hauptsache, vor, während und/oder nach dem Sporttreiben wird über die Leistung oder das eigene Verhalten nachgedacht. Die Beobachtungsaufgaben oder Reflexionsfragen können sich, je nach Zielsetzung auf Selbstkonzeptebene, auf verschiedene Bereiche beziehen (z. B. auf die eigene sportliche Leistung oder auf diejenige des Teams, auf das eigene soziale

Verhalten oder auch auf das eigene Wissen rund um einen spezifischen Fachinhalt). Beispiele sind:

- Wenn du deine Kletterleistung zu Beginn mit derjenigen von heute vergleichst, wie hat sie sich verändert? Weshalb?
- Nach einer Spielsequenz: Was heisst Fairplay? Wer hat Fouls selbst angezeigt? Können wir auch ohne Schiedsrichter spielen? Was müssen wir tun, damit das gelingt?
- Time-out beim Fussballspiel: Die andere Mannschaft ist 3:0 vorne. Was denkt ihr, warum ist das so? Wie war die unterlegene Mannschaft bis anhin organisiert? Was können wir als ganze Klasse ändern, damit das Spiel ausgeglichener und für alle spannender ist?
- Nach einem Lauf: Wenn du jetzt in deinen Körper horchst, pocht das Herz mehr als vorher? Weshalb, was denkst du, ist das so? Wie fühlst du dich dabei?

Abbildung 4 stellt zwei Beispiele schriftlicher Reflexionsformen mittels Arbeitsblättern dar. Links ist ein von einem Schüler ausgefülltes Arbeitsblatt zum Unterarmstütz, einer Kräftigungsübung, dargestellt. Der Unterarmstütz wurde von den Schülerinnen und Schülern über mehrere Wochen trainiert, und darauf aufbauend wurden Teilziele gesetzt und evaluiert. Rechts handelt es sich um ein Arbeitsblatt zur Fosbury-Flop-Technik im Hochsprung, wobei eine Schülerin die Hochsprungtechnik einer Mitschülerin beobachtete und einschätzte. Anschliessend diskutierten die beiden Schülerinnen, basierend auf dem Arbeitsblatt, die Fremd- und Selbsteinschätzung. Dazu erfolgte im Nachhinein ein schriftlicher Kommentar durch die Lehrperson.



Unterarmstütz

Am Anfang schaffe ich:

Datum	Ergebnis/ Sekunden	Wie fühlte ich mich?
22.1.08	1min	☺ ☹ ☺ ☹

Mein Ziel ist es 140 Sekunden in der Unterarmstütze zu bleiben!

Resultate nach dem Training:

Datum	Ergebnis/ Sekunden	Wie fühlte ich mich?
12.2.08	62min	☺ ☹ ☺ ☹

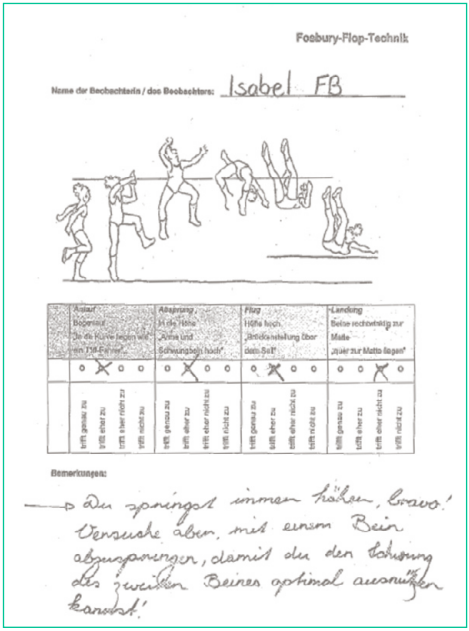
Das nächste Mal will ich 150 Sekunden in der Unterarmstütze bleiben können!

Datum	Ergebnis/ Sekunden	Wie fühlte ich mich?
11.3.08	2min 30sek	☺ ☺ ☹ ☹

Das nächste Mal will ich 3min Sekunden in der Unterarmstütze bleiben können!

Datum	Ergebnis/ Sekunden	Wie fühlte ich mich?
~~24~~ 25.3.08	3min	☺ ☹ ☹ ☺

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
Ich konnte mich durch das Training verbessern	o	o	X	o
Ich habe mein Ziel erreicht	o	o	o	X
Ich bin zufrieden mit meiner Leistung	o	o	X	o



Fosbury-Flop-Technik

Name der Beobachterin / des Beobachters: Isabel FB

Anlauf Bogenlauf „In die Kurve legen wie ein TV-Fahrer"	Absprung In die Höhe „Arme und Schwungbein hoch"	Flug Hüfte hoch „Brückenstellung über dem Seil"	Landung Beine rechtwinklig zur Matte „Quer zur Matte liegen"
o X o o	o X o o	o X o o	o o X o
trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu	trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu	trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu	trifft genau zu / trifft eher zu / trifft eher nicht zu / trifft nicht zu

Bemerkungen:

→ Du springst immer höher, bravo! Versuche aber, mit einem Bein abzuspringen, damit du den Schwung des zweiten Beines optimal ausnützen kannst!

Abbildung 4: Auszüge aus Arbeitsblättern mit Reflexionseinträgen der Schülerinnen und Schüler sowie einer Rückmeldung der Lehrperson (vgl. Conzelmann et al., 2011; Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013, S. 261)

Im Hinblick auf Ihren eigenen Bewegungs- und Sportunterricht: Werden die Schülerinnen und Schüler zur Selbstreflexion angeleitet? In welcher Form und in welchem Kontext? Was könnte vor dem Hintergrund des neu gewonnenen Wissens zur Selbstreflexion anders gemacht und welche alternativen Formen könnten ausprobiert werden? Die Tabelle auf der nächsten Seite regt zum Nachdenken an.

Notizen

Unterrichtssituation/-ziel?	Unterrichtsinhalt?	Reflexionsform?

Nachfolgend ist zum zweiten didaktisch-methodischen Grundsatz eine Lektionssequenz zum Kompetenzbereich «Laufen, Springen, Werfen» mit dem Schwerpunkt «Reflexion» zum Thema «Ausdauer» wiedergegeben. Die Schülerinnen und Schüler werden während des Sporttreibens auf verschiedene Arten aufgefordert, über ihr Tun und die Thematik nachzudenken. Die Sequenz bezieht sich auf den 3. Zyklus, kann aber mit Anpassungen der Diskussion rund um die Borg-Skala (vgl. «Material zu Sequenz 5 | Ausdauerplakat» im Anhang) auch mit jüngeren Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.

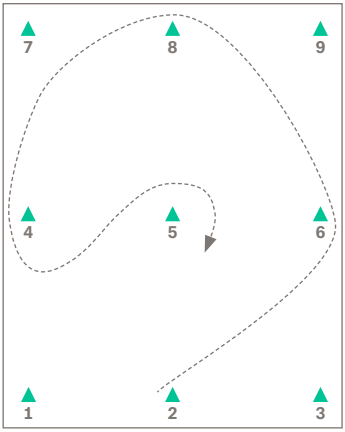
Sequenz 5 | Kompetenzbereich Laufen, Springen, Werfen | Zahlenlauf (Zyklus 3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können schnell, rhythmisch, über Hindernisse, lang und sich orientierend laufen. Sie kennen die leistungsbestimmenden Merkmale und wissen, wie sie ihre Laufleistungen verbessern können (BS. 1 Laufen, Springen, Werfen, A Laufen, 1.; insbesondere 2c, 2d, 2g).
Sie
- können nach einer intensiven Laufleistung beschreiben, wie sich Anstrengung und Erholung im Körper anfühlen (2c);
- können während einer längeren Laufbelastung die Laufgeschwindigkeit anpassen (2d);
- können verschiedene Ausdauertrainingsmethoden erklären, ausführen und ihre Leistungsentwicklung begründen (2g).

Zielorientierung Selbstkonzept
Physisches Selbstkonzept (i.e.S. ausdauerbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept)

Die SuS laufen eine eingezeichnete Strecke um 9 Malstäbe (vgl. «Material zu Sequenz 5 | Hallenplan» im Anhang) und versuchen, den Weg auswendig zu laufen. Danach ziehen die Kinder einen Zettel mit einem Zahlencode und laufen gemäss der Zahlenreihenfolge auf dem Zettel (jedem Malstab wird eine Zahl zugeordnet; vgl. «Material zu Sequenz 5 | Hallenplan» im Anhang) erneut eine Strecke. Sie versuchen, auch diese auswendig zu laufen.
Die Lehrperson inszeniert mit gezielten Fragen eine selbstbezogene Reflexion bei den Kindern (z.B. «Nach wie vielen Runden konntet ihr die Strecke auswendig laufen? War das schwierig für euch?»).
Die Lehrperson erläutert mithilfe des Ausdauerplakats (vgl. «Material zu Sequenz 5: Ausdauerplakat» im Anhang) die subjektiven Belastungsempfindungsstufen nach Borg (1982).
Die SuS wählen eine Laufstrecke aus (Karte oder Zahlencode), würfeln mit

3 Würfeln, addieren die Augenzahlen der Würfel und laufen 2 Runden möglichst gleichmässig in der Intensitätsstufe entsprechend der gewürfelten Summe der Augenzahlen (falls die Summe kleiner als 6 ist, würfeln die Kinder nochmals, oder sie dürfen eine Intensitätsstufe zwischen 6 und 20 wählen). Inszeniert durch gezielte Fragen der Lehrperson, reflektieren die Kinder ihre Erfahrungen bei der Anwendung der Belastungsintensitätsstufen.



26845

Selbstkonzeptförderung

Individualisierung

- Alle SuS laufen gleichzeitig verschiedene Routen um die 9 Malstäbe in individuell präferierter Laufintensität.
- Es wird explizit kein Wettkampf unter den SuS inszeniert (sozialen Vergleich minimieren).

Selbstreflexion

- Nach jeder Laufsequenz stellt die Lehrperson Fragen, welche aufseiten der Kinder eine Selbstreflexion auslösen. Im Hinblick auf eine gezielte Förderung des physischen Selbstkonzepts sind Reflexionsfragen, welche auf konditionell-motorische Entwicklungsprozesse und die eigenen sportmotorischen Kompetenzen abzielen, sinnvoll: «Konntet ihr die vorgegebenen Laufintensitäten einhalten? Was musstet ihr dabei beachten?» – «Wenn ihr 30 Minuten ohne Pause möglichst weit laufen möchtet, welche Intensität würdet ihr wählen? Warum?»

Feedback

- Die Lehrperson lobt die SuS, welche ihr Lauftempo adäquat auf die eigene Ausdauerleistungsfähigkeit anpassen können, unabhängig davon, wie schnell die Kinder dabei im Vergleich mit den Mitschülern laufen. Dies ermöglicht allen SuS Kompetenzerleben, ungeachtet ihrer aktuellen Fitness.

Material

- 9 Malstäbe, mehrere Karten mit eingezeichneten Laufstrecken
- Zettel mit Zahlencodes
- Hallenplan (vgl. «Material zu Sequenz 5 | Hallenplan» im Anhang)
- Ausdauerplakat (vgl. «Material zu Sequenz 5 | Ausdauerplakat» im Anhang)

2.2.3 Formulierung von positiv-konstruktivem Feedback

Wenn Lehrpersonen zusätzlich zur individualisierten und reflexiven Unterrichtsgestaltung auch positiv-konstruktiv Feedback geben und eine derartige Feedbackkultur innerhalb der Klasse pflegen, wird das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler noch gezielter gefördert. Der dritte didaktisch-methodische Grundsatz beinhaltet deshalb individuelles sowie positiv-konstruktiv formuliertes Feedback. Folgende Merkmale gilt es dabei zu beachten (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 78; Fengler, 2009, S. 22):

- Oft Rückmeldungen geben → sofort und situativ
- Präzise Rückmeldungen geben → verhaltens- bzw. aufgabenbezogen
- Individuelle Fortschritte beachten → beschreiben, ohne zu interpretieren
- Attributionsstile berücksichtigen[7] → ehrlich, aber motivierend und fair

Wie diese Merkmale beim Erteilen von Feedback berücksichtigt werden können, wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels[8] erläutert:

Die Unterrichtssequenz hat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler einer 2. Klasse in Zweiergruppen einen Erlebnisparcours des Programms «Mut tut gut» möglichst selbstständig aufstellen und anschliessend den Parcours ausführen. Zur Hilfe hat die Lehrerin jeden Posten des Parcours auf einem Kärtchen mit Foto abgebildet und die Position des Postens in der Halle markiert. Die Lehrerin erklärt im Kreis: «Versucht, den Posten genauso aufzustellen, wie er auf eurem Kärtchen abgebildet ist. Die Nummer der einzelnen Posten findet ihr auf den Kärtchen am Boden. Kommt ihr nicht weiter, werde ich euch helfen.» Kaum hat sie den Satz beendet, rennen die Kinder zum Geräteraum und decken sich mit dem nötigen Material ein. Nina und Lukas sollen anhand ihrer Abbildung vier kleine Matten nebeneinander unter

7 Unter Attributionsstil wird die Art der Ursachenzuschreibung verstanden, die Menschen dem eigenen oder fremden Handeln zugrunde legen (Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2008; vgl. nachfolgende Erläuterungen).

8 In Anlehnung an die Fallgeschichte «Das Bild allein reicht nicht aus» von Heiner und Villiger (2012).

die Sprossenwand legen. Nachdem die beiden die erste Matte richtig positioniert haben, legen sie die zweite Matte über die erste. Dann beginnen sie, auf den beiden Matten herumzuturnen. Die Lehrerin bemerkt das und sagt: «Da fehlen doch noch verschiedene Dinge. Schaut mal auf das Kärtchen. Was braucht ihr noch?» Nina und Lukas blicken wenig überzeugt auf ihr Kärtchen, wissen aber keine Antwort. Daraufhin erwidert die Lehrerin ungeduldig: «So, ich mache es gleich selber!», und schiebt die Matte gleich selbst in die richtige Position. Bevor sie sich einer anderen Gruppe zuwendet, fordert sie die beiden auf, noch zwei weitere Matten genau gleich hinzulegen. Nina und Lukas zögern kurz, turnen dann aber auf den zwei bereits liegenden Matten weiter herum. Kurz darauf fordert die Lehrerin die Klasse auf, sich wieder in der Hallenmitte zu versammeln. Der Posten von Nina und Lukas ist noch nicht fertig aufgestellt.

Wie ist das Feedback der Lehrerin im Fallbeispiel, bezogen auf die Merkmale selbstkonzeptfördernden Feedbacks, zu beurteilen?

Notizen[9]

Die Fallgeschichte verdeutlicht am Beispiel der angestrebten Kompetenz «Geräte aufstellen», wie Feedback das Erleben von Kompetenzerfahrungen begünstigen oder behindern kann. Es gilt zu beachten, dass selbstkonzeptförderndes Feedback nicht bedeutet, einzig wünschenswertes Verhalten oder erfolgreiche Leistungen zu kommentieren: Es sollen wie im beschriebenen Fallbeispiel auch negative Aspekte geäussert werden, jedoch auf konstruktive, motivierende und selbstkonzepterhaltende Weise (vgl. Beispiele weiter unten). Ob das Feedback von der Lehrperson oder von Mitschülerinnen und Mitschülern stammt, spielt

9 Es lässt sich festhalten, dass das Feedback der Lehrerin zu Beginn den Merkmalen selbstkonzeptfördernden Feedbacks entspricht: Sie weist die betroffene Schülerin und den betroffenen Schüler individuell und präzise darauf hin, dass der Posten noch nicht fertig aufgestellt und damit die Aufgabe noch nicht beendet ist. Mit einer konkreten Nachfrage inklusive einer Hilfestellung *(«Schaut mal auf das Kärtchen.»)* ermöglicht sie der Schülerin und dem Schüler, den Posten selbst erfolgreich fertigzustellen. Damit begünstigt sie, dass die Schülerin und der Schüler Fortschritte machen und dies auch erkennen können. Allerdings bringt die Lehrerin anschliessend nicht die Geduld auf, die Antwort der beiden abzuwarten und sie mit einem erneuten konkreten Feedback zum erfolgreichen Fertigstellen des Postens anzuleiten. Stattdessen macht die Lehrerin den nächsten Schritt selbst und unterstellt damit den beiden, dass sie in zeitnaher Frist nicht zum Finden und Realisieren einer selbstständigen Lösung in der Lage sind. Die Lehrerin schreibt den Kindern damit implizit mangelnde Fähigkeiten oder Bereitschaften zu. Diese Zuschreibung oder Attribution ist für die Schülerin und den Schüler nicht selbstkonzeptfördernd und kaum motivierend. Entsprechend leisten die Schülerin und der Schüler keine Anstrengung, der letzten – verhältnismässig einfachen – Aufforderung der Lehrerin Folge zu leisten und zwei weitere Matten hinzulegen, um den Posten fertigzustellen. Trotz detaillierter und ansprechender Anleitung zu Beginn kommt es bei der für diese beiden Kinder zwar herausfordernden, aber durchaus realisierbaren Aufgabe zu einem Misserfolgserlebnis.

eine untergeordnete Rolle. Erfolgreiches Peer-Feedback (von Mitschülerin und Mitschüler zu Mitschülerin und Mitschüler) bedingt jedoch oft eine konkrete Anweisung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson (z.B. welche konkrete Leistung soll hinsichtlich welchen Merkmals beurteilt und in welcher Form zurückgemeldet werden?). Wichtig ist, dass Feedback regelmässig und direkt nach einem Verhalten oder einer Leistung abgegeben wird. So ist die beurteilte Leistung bzw. das Verhalten den Beteiligten noch präsent. Das Feedback soll sich präzise auf einen einzelnen Aspekt beziehen, individuelle Fortschritte würdigen und auf einem förderlichen Attributionsstil basieren. Auf Letzteres wird im Folgenden vertieft eingegangen.
Der Attributionsstil bezeichnet, welche Kausalattribution Menschen dem eigenen oder fremden Handeln zugrunde legen. Kausalattribution bedeutet Ursachenzuschreibung (Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 2008): Welche Ursache wählen Menschen, um ein Verhalten oder eine Leistung zu begründen? Grundsätzlich lassen sich vier Arten der Attribution unterscheiden (vgl. Abbildung 5).

		Lokation	
		Internal	External
Stabilität	Stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
	Variabel	Anstrengung	Zufall

Abbildung 5: Vierfelderschema der Ursachenzuschreibung nach Weiner (1986)

Attributionsstile lassen sich hinsichtlich zweier Dimensionen differenzieren, bezüglich der Lokation und der Stabilität. Unter Lokation ist gemeint, worauf Personen die Ursache eines Verhaltens oder einer Leistung vorwiegend zurückführen. Dabei können sie die Gründe für Erfolg oder Misserfolg bei der eigenen Person (internal) oder bei äusseren Umständen (external) verorten. Unter Stabilität ist gemeint, wie veränderbar Personen eine Ursache einschätzen. Gründe für Erfolg oder Misserfolg können als über die Zeit hinweg betrachtet stabil und kaum veränderbar oder als über die Zeit hinweg variabel und veränderbar eingeschätzt werden.

Damit können insgesamt vier Arten der Ursachenzuschreibung bzw. Attributionsstile unterschieden werden:

- Internal-stabile Attribution: Die Ursache liegt in mir selbst und ist stabil, beispielsweise meine Fähigkeiten.
- External-stabile Attribution: Die Ursache liegt in meiner Umwelt und ist stabil, beispielsweise die Schwierigkeit von Unterrichtsaufgaben, die sich am Klassendurchschnitt orientiert.
- Internal-variable Attribution: Die Ursache liegt in mir selbst und verändert sich, beispielsweise meine Anstrengungsbereitschaft.
- External-variable Attribution: Die Ursache entzieht sich meiner Beeinflussung und verändert sich, beispielsweise der Zufall (sogenanntes «Pech»).

Nicht alle Attributionsstile sind in ähnlichem Masse selbstkonzeptfördernd: Bei erfolgreich gelösten Aufgaben empfiehlt es sich, das Verhalten bzw. die Leistung auf die Anstrengung (und ggf. die Begabung) zurückzuführen. Damit wird die von der Schülerin oder dem Schüler getätigte Anstrengung berücksichtigt und unabhängig vom Kenntnis- oder Könnensstand gelobt, was die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1997; «Ich kann mit meinem Verhalten wie z. B. regelmässigem Training meine Leistung beeinflussen und etwas erreichen!») stärkt. Daraus resultiert ein Kompetenzerleben, was für kommende Aufgaben motiviert. Im Falle eines Misserfolgs empfiehlt es sich, die Leistung auf mangelnde Anstrengung oder Übung zurückzuführen (d. h. internal-variabler Attributionsstil). So erleben sich Kinder für ihr Handeln und ihre Leistungen verantwortlich und können darüber nachdenken, was es braucht, um zukünftige Ziele zu erreichen. Zudem ist der Misserfolg kaum selbstkonzeptschwächend und motivationshemmend, da seine Ursache als zeitlich variabel und veränderbar interpretiert wird. Hinsichtlich des Ziels der Selbstkonzeptförderung ist deshalb ein internal-variabler Attributionsstil am geeignetsten. So können bei einem Misserfolg auch äussere Umstände mitverantwortlich gemacht werden, z. B. dann, wenn ein Schüler bei einer Prüfung entgegen seiner Anstrengung und seinem Können «einen schlechten Tag eingezogen» hat. Im Hinblick auf die Förderung eines realitätsangemessenen Selbstkonzepts ist jedoch wichtig, dass die Attribution den Tatsachen entspricht.

Nachfolgend sind Beispiele selbstkonzeptfördernden Feedbacks dargestellt. Die Smileys zeigen an, ob im Feedback ein positiver oder negativer Aspekt thematisiert wird. Die Auszeichnungsarten widerspiegeln die Umsetzung der verschiedenen Merkmale selbstkonzeptfördernden Feedbacks (**fett**: Nennung präziser, verhaltens- oder aufgabenbezogener Inhalte; ***kursiv***: Beachtung des individuellen Fortschritts; **unterstrichen**: Berücksichtigung internal-variabler Attributionsstil).

☺ «Super Anna, du hast **beim Purzelbaum den Kopf fest eingezogen**.»

☺ «Du ***springst im Vergleich zu den letzten Wochen höher***, bravo! Versuche beim nächsten Mal, darauf zu achten, **mit einem Bein abzuspringen**. So kannst du den Schwung des zweiten Beines optimal ausnutzen.»

😐 «Wenn du dich auch **weiterhin so anstrengst**, ***Marco, wirst du schon bald*** dein eigenes Alter in Minuten laufen können.»

☹ «Mir scheint, das Zusammenspiel funktioniert noch nicht richtig. Wenn ihr euch ***beim nächsten Mal*** vorher gegenseitig absprecht, seid ihr erfolgreicher.»

Mit Bezug zu Ihrem eigenen Bewegungs- und Sportunterricht: Wie häufig und in welcher Form werden den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen erteilt? Inwiefern fällt es leicht oder schwer, präzise Feedbacks zu geben? Was hilft Ihnen dabei, individuelle Feedbacks zu geben? Die Tabelle auf der nächsten Seite regt zum Nachdenken an.

Notizen

Wann gebe ich Feedback?	In welcher Form?	Wie häufig?

Die Umsetzung selbstkonzeptfördernden Feedbacks ist eine herausfordernde Aufgabe. Sie bedingt, im Unterricht präsent zu sein und nebst dem Blick auf das gesamte Unterrichtsgeschehen ebenso ein Auge auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu richten. Es empfiehlt sich daher hinsichtlich der Praktikabilität, einzelne Merkmale selbstkonzeptfördernden Feedbacks für eine bestimmte Lektion zu fokussieren: Die Lehrperson kann sich z. B. vornehmen, in der aktuellen Lektion …

- nur ausgewählten Schülerinnen und Schülern oder
- der gesamten Klasse
- ein präzises Feedback zu geben oder
- den individuellen Fortschritt aufzuzeigen oder
- bei einer erfolgreich gelösten Aufgabe ein Feedback bezogen auf die Anstrengung zu geben.

Abschliessend zur dargestellten Thematik ist eine Lektionssequenz des 2. und 3. Zyklus zum Kompetenzbereich «Darstellen und Tanzen» wiedergegeben. Der Fokus liegt auf dem Erteilen von positiv-konstruktivem Feedback: Sowohl die Lehrperson als auch die Schülerinnen und Schüler üben sich darin, selbstkonzeptfördernde Rückmeldungen zu formulieren.

Sequenz 6 | Kompetenzbereich Darstellen und Tanzen | Werde Darstellungs- und Feedbackkünstler/-in! (Zyklus 2 & 3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können Bewegungsmuster erkennen, Bewegungsfolgen und Tänze zu Musik rhythmisch gestalten und wiedergeben. Sie gehen respektvoll miteinander um (BS. 3 Darstellen und Tanzen, C Tanzen; insbesondere 1c, 2d, 3c, 3d).
Sie
- können sich rhythmisch bewegend, darstellend und tanzend vor anderen exponieren (1c);
- können unkonventionelle Bewegungsideen einbringen und umsetzen (Selbstausdruck) (2d);
- können respektvoll mit den anderen umgehen sowie konstruktiv-präzise Feedback geben (3c, 3d).

Zielorientierung Selbstkonzept
Emotionales Selbstkonzept

- **Mutprobe 1: «Rush hour» (Vertrauensspiel):** Die halbe Klasse liegt am Boden, während die andere Hälfte durch den Raum läuft/hüpft/rennt.

- **Mutprobe 2: «Happytanz» (Aufwärmen):** Im Kreis stehend, ziehen die SuS abwechslungsweise eine Karte mit einem Bewegungsbild und setzen dieses Bild nach dem eigenen Bewegungsgeschmack in Bewegung um. Alle anderen ahmen die Bewegung nach, dann kommt der nächste Schüler an die Reihe. Das Bild soll als Anregung dienen.

- **Mutprobe 3: «Paparazzispiel und Posen»:** Die SuS nehmen während 8 Zeiten eine Bewegungspose ein. Dann wechseln sie die Seite zur anderen Bank und nehmen eine neue Pose ein. Karteikarten können als Anregung dienen. Wenn alle sitzen, kommen Fotografen spielende SuS («Paparazzi») nahe vor die SuS und machen Bilder (fiktiv, ohne Kamera).

- **Mutprobe 4: «Mit dem Körper sprechen/Ratespiel mit Bewegungskarten»:** Schülerin A wählt eine Karte aus und setzt die Abbildung mit dem Körper um. Schüler B rät, welche Karte gewählt wurde. Dasselbe mit mehreren Karten, die mit Bewegungen verbunden werden.

- **Mutprobe 5: «Instant-Bewegungsfolge kreieren und performen – Feedback geben und nehmen»:** Zu zweit werden 4 bis 6 Karten ausgewählt, mit je einer Bewegung über 8 Taktschläge ausgeführt und zu einer Bewegungsfolge verbunden. Die Bewegungsfolge wird der Klasse präsentiert. Die Mitschüler beobachten und geben den Präsentierenden Feedback anhand der Feedbackkarten.

Selbstkonzeptförderliche Inzenierung

Individualisierung

- Es gibt keine richtige oder falsche Bewegungsumsetzung. Jede Interpretation ist individuell, richtig und einzigartig.
- Die SuS wählen individuell die Karteikarten aus, die sie möchten. Das Individuum mit seinen eigenen Bewegungsideen und deren Umsetzung steht im Zentrum.

Selbstreflexion

- Diskussion im Plenum: Wer kann so um und über seine Mitschülerinnen und Mitschüler laufen, dass diese keine Angst haben müssen? Wer kann entspannt mit offenen Augen auf dem Rücken liegen und andere über sich laufen lassen?
- Gelingt es dir, die Pose trotz Fotografen zu halten? Braucht das für dich Mut? Weshalb?
- Am Ende der Lektion werden mit der Klasse im Plenum oder individuell folgende Punkte reflektiert: Klima, (Selbst- und Fremd-)Vertrauen, Selbstausdruck, Feedbackkultur in der Klasse, Vielfalt.

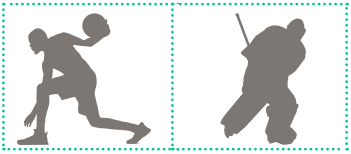
Feedback

- Mit den Feedbackkarten werden das konstruktive Feedbackgeben und -annehmen und damit der respektvolle Umgang miteinander geübt. Mit dem eigenen Körper vor anderen sich rhythmisch zu bewegen, dar-

zustellen und zu tanzen, ist nicht für alle SuS selbstverständlich. Mittels der Feedbackkarten wird ein Klima des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts begünstigt.

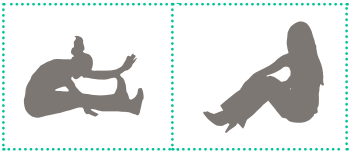
Material

- Musik, z.B. das Lied «Happy» von Pharell Williams
- Verschiedene Karten mit Bewegungsbildern, z.B. die Bilder aus dem Musikvideo «Happy» von Pharell Williams
- Verschiedene Karten mit Bildern von Posen und Körperstellungen, z.B. nach Themen:

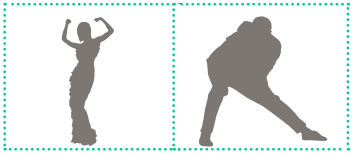


Sportarten

Silly walks



Silly sits



Schräge Posen

Buchstaben
Emotionen
Grundbewegungen

Zahlen
Berufe

- Feedbackkarten (s. «Material zu Sequenz 6 | Feedbackkarten» im Anhang)

2.2.4 Fazit

In den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.3 wurden die drei didaktisch-methodischen Grundsätze eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts und deren konkrete Umsetzung durch die Lehrperson dargestellt. Wenn sich eine Lehrperson bei der Planung und Durchführung ihres Bewegungs- und Sportunterrichts an diesen Grundsätzen orientiert und versucht, im Unterricht zu individualisieren, Teilziele zu setzen, eine individuelle Bezugsnorm anzuwenden, die Schülerinnen und Schüler sich selbst beobachten und über sich reflektieren zu lassen, positiv-konstruktives Feedback zu geben und damit insgesamt ein angstfreies und motivierendes Klima zu schaffen, dann ermöglicht sie allen Schülerinnen und Schülern positive Prädikatenzuweisungen. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich kompetent, was einen positiven Effekt auf ihr Selbstkonzept hat. In Anbetracht der facettenreichen und komplex zusammenspielenden Bedingungen und Aufgaben in der alltäglichen Berufstätigkeit von Lehrpersonen stellt die Realisierung eines selbstkonzeptförderlichen Bewegungs- und Sportunterrichts eine grosse Herausforderung dar. Eine gezielte und wirksame Selbstkonzeptförderung bedarf einer spezifischen Fokussierung einzelner Selbstkonzeptfacetten bei der konkreten Unterrichtsdurchführung. Zudem sind Barrieren und Fallstricke einer selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung vielfältig und können eine erfolgreiche Umsetzung behindern, selbst wenn das Wissen, Können und eine entsprechende Einstellung der Lehrperson vorhanden wären. Wie trotz den Herausforderungen und Hürden längerfristig erfolgreich und wirksam selbstkonzeptfördernd unterrichtet werden kann, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

2.3 Modul 3: Wirksame und nachhaltige Umsetzung

In diesem Kapitel wird zu Beginn beschrieben, wie selbstkonzeptfördernder Bewegungs- und Sportunterricht noch differenzierter und gezielter gestaltet werden kann (Kapitel 2.3.1 und 2.3.2). Anschliessend werden mögliche Aspekte, die eine nachhaltige selbstkonzeptfördernde Unterrichtsinszenierung behindern können, thematisiert (Kapitel 2.3.3). Eine anhaltende Selbstkonzeptförderung kann insbesondere dadurch erreicht werden, dass zusätzlich andere Schulfächer auf diese Art und Weise inszeniert werden. Deshalb werden abschliessend Möglichkeiten zur Reflexion Ihrer persönlichen Erfahrungen zu selbstkonzeptförderndem Bewegungs- und Sportunterricht aufgezeigt (Kapitel 2.3.4) und es wird die Anwendung der didaktisch-methodischen Grundsätze in anderen Schulfächern diskutiert (Kapitel 2.3.5).

2.3.1 Gezielte Selbstkonzeptförderung

Wenn im Bewegungs- und Sportunterricht die didaktisch-methodischen Grundsätze zur Individualisierung, Selbstreflexion und zum Feedback von Lehrpersonen umgesetzt werden, stehen die Chancen gut, dass sich dadurch das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler positiv-realistisch entwickelt. Mit *dem* Selbstkonzept ist an dieser Stelle das für den Bewegungs- und Sportunterricht besonders relevante nichtakademische Selbstkonzept gemeint, welches drei unterschiedliche Facetten, das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept, beinhaltet. Um diese Selbstkonzeptfacetten effizient zu fördern, braucht es bei genauerer Betrachtung je nach Facette eine spezifische Fokussierung bei der Unterrichtsinszenierung. Der Förderung aller drei Selbstkonzeptfacetten ist jedoch etwas gemein: Zentraler Motor ist die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 6; zur Selbstwirksamkeit vgl. Kapitel 2.2.3). Die in verschiedenen Bereichen jeweils unterschiedliche Überzeugung von Schülerinnen und Schülern, mit den eigenen Fähigkeiten oder dem eigenen Verhalten erwartete und erwünschte Ergebnisse erzielen zu können, ermöglicht die Veränderung der Selbstkonzeptfacetten. Die-

se bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, Inszenierungsformen und Unterrichtsinhalten optimal fördern:

- Die Förderung des sozialen Selbstkonzepts wird durch eine hohe wahrgenommene soziale Selbstwirksamkeit ermöglicht. Diese kann mittels vielfältigen Kompetenzerfahrungen im sozialen Bereich, insbesondere bei kooperativen und kompetitiven Spiel- oder Organisationsformen und bei deren Reflexion durch die Schülerinnen und Schüler, begünstigt werden (z. B. im Team entwickelte Spiele, gemeinsames Aufstellen und Bereitmachen von Materialien).
- Die Förderung des emotionalen Selbstkonzepts gelingt, wenn sich Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den eigenen Emotionen als kompetent erleben und sich hinsichtlich ihrer Emotionen selbstwirksam einschätzen. Das kann an individuellen Wagnisaufgaben, bei denen sich Kinder mit den eigenen Ängsten auseinandersetzen (vgl. das Fallbeispiel Sprossenwand in Kapitel 1), oder generell im Umgang mit den eigenen Emotionen geübt werden (z. B. verlieren können, Misserfolge einstecken).
- Die Förderung des physischen Selbstkonzepts setzt das Erleben der eigenen physischen Selbstwirksamkeit voraus. Das wird durch die reflexive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den eigenen körperlich-motorischen Fertigkeiten, insbesondere bei stark konditionell oder koordinativ akzentuierten Unterrichtsinhalten (z. B. Geräteparcours), erreicht.
- Die Ausprägung der Facetten soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept bestimmt schliesslich das nichtakademische Selbstkonzept. Dieses wiederum beeinflusst gemeinsam mit dem akademischen Selbstkonzept das Selbstwertgefühl bzw. das generelle Selbstkonzept.

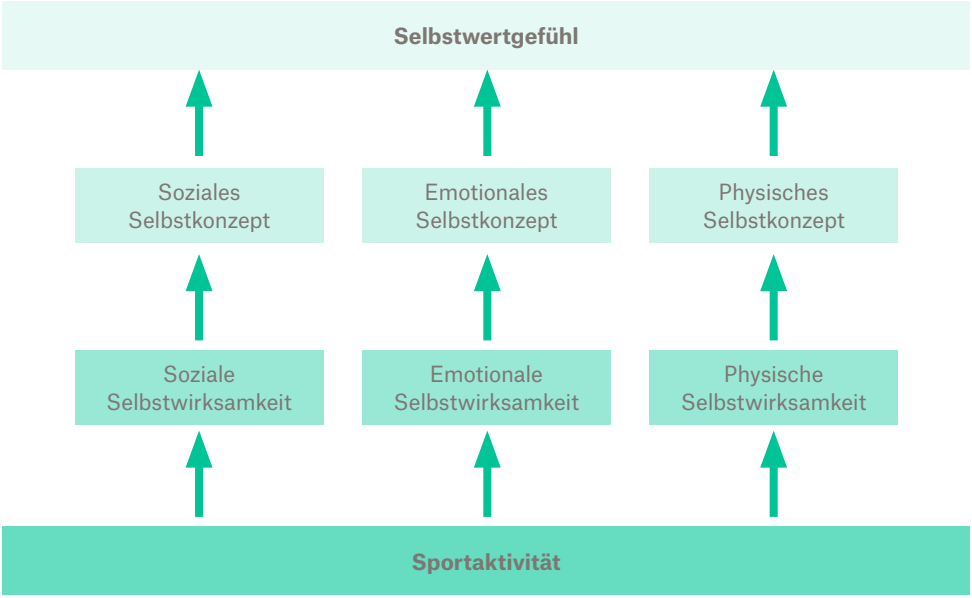


Abbildung 6: Prozess der Selbstkonzeptentwicklung durch sportliche Aktivitäten unter Berücksichtigung der einzelnen Facetten des nichtakademischen Selbstkonzepts nach Conzelmann et al. (2011, S. 67)

Selbstkonzeptförderung von Schülerinnen und Schülern beruht somit im konkreten Fall auf der Förderung ausgewählter Selbstkonzeptfacetten. Um diese Facetten besonders wirksam zu beeinflussen, gilt es für die Lehrperson, im Vorfeld einer Lektion zu bestimmen, welche konkrete Selbstkonzeptfacette angesprochen und, davon ausgehend, welcher Inhalt in welcher Form inszeniert werden soll. Nachfolgend werden beispielhaft zwei weitere Lektionssequenzen vorgestellt, die auf die Förderung einer bestimmten Selbstkonzeptfacette abzielen: erstens eine Sequenz zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts bzw. der Kooperations- und Konfliktlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Spielentwicklung im Wasser (Kompetenzbereiche «Spielen/Bewegen im Wasser», Zyklus 1–3) und zweitens eine Lektionssequenz mit dem vordergründigen Ziel der Förderung des emotionalen Selbstkonzepts mit Wagnismomenten an Geräten (Kompetenzbereich «Bewegen an Geräten», Zyklus 3).

Sequenz 7 | Kompetenzbereich Spielen/Bewegen im Wasser | Spielentwicklung im Wasser (Zyklus 1–3)

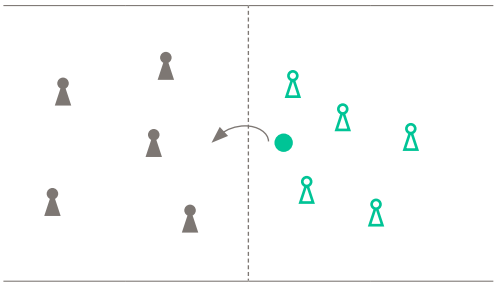
Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können Spiele spielen, weiterentwickeln und erfinden, indem sie gemeinsam Vereinbarungen treffen und einhalten. (BS. 4 Spielen, A Bewegungsspiele, 1.; insbesondere 1c, 3f, 3g). Die Schülerinnen und Schüler können sicher schwimmen. Sie kennen technische Merkmale verschiedener Schwimmtechniken und wenden sie an (BS. 6 Bewegen im Wasser, A Schwimmen, 1.; insbesondere 1a).
Sie

- können sich im brusttiefen Wasser frei bewegen und spielen (1a);
- können sich während des Spiels in unterschiedliche Rollen versetzen und entsprechend handeln (1c);
- können Spiele weiterentwickeln, erfinden, selbstständig und fair spielen (3f);
- können Konflikte im Spiel konstruktiv bearbeiten und bewältigen (3g).

Zielorientierung Selbstkonzept
Soziales Selbstkonzept (i.e.S. Kooperations- und Konfliktlösefähigkeit)

Es gilt, gemeinsam in der Klasse ein neues, spannendes und faires Spiel im Wasser zu erfinden. Als Orientierungshilfe gibt die Lehrperson zu Beginn eine übergeordnete Spielidee vor: Z.B. spielen zwei Teams gegeneinander, wobei beide Teams versuchen, einen Gegenstand über eine gespannte Leine in ein gegnerisches Feld zu befördern, sodass der Gegenstand im gegnerischen Feld ins Wasser fällt (Rückschlagspielform).
Bevor gespielt wird, werden gemeinsam erste Regeln (nur 2 bis 3!) ausgehandelt und festgehalten. Als Hilfestellung empfiehlt sich hierbei die Unterteilung in Raum-, Inventar-, Personal- und Handlungsregeln.
Nachdem sich die SuS auf eine erste Spielform geeinigt haben, erfolgt die erste Spielphase.
Sobald erste Unklarheiten auftauchen, erfolgt ein Time-out. In der Klasse wird diskutiert, ob sich die Regeln bewährt haben und welche zusätzlichen

Anpassungen vorgenommen werden sollen.
Es erfolgt die zweite Spielphase.
Am Ende der Lektion wird z.B. anhand des Bildes eines positiven und negativen Daumens reflektiert, ob gemeinsam ein faires und spannendes Spiel entwickelt werden konnte. Die Lehrperson gibt auch ihre Einschätzung dazu ab.



Selbstkonzeptförderliche Inszenierung

Individualisierung

- Die Offenheit des Spiels und die Mitbestimmung der Kinder bei der Weiterentwicklung ermöglichen den SuS anspruchsvolle motorische und sozialkognitive Erfahrungen, welche dem individuellen Können der Kinder entsprechen.
- Ziel ist nicht der Wettkampf/soziale Vergleich unter den SuS, sondern die gemeinsame Erarbeitung eines Spiels mit der Klasse.

Selbstreflexion

- Die SuS reflektieren über soziale Gruppenprozesse. Sie erhalten durch Selbstbeobachtung sowie durch direkte und indirekte Feedbacks der Mitschülerinnen und Schüler und der Lehrperson selbstbezogene Informationen.
- Im Hinblick auf eine gezielte Förderung des sozialen Selbstkonzepts sind Reflexionsfragen, welche auf vergangene soziale Prozesse und die eigenen sozialen Kompetenzen abzielen, sinnvoll: «Konnten alle Kinder ihre Ideen einbringen?» – «Wenn ihr euch als Klasse nicht einig wart, wie habt ihr das Problem gelöst?» – «Seid ihr mit eurer Zusammenarbeit zufrieden?»

Feedback

- Die Lehrperson lobt die SuS, wenn sich diese kommunikativ und kooperativ verhalten und eigene Ideen einbringen.

Material

- Diverses; je nach Art und Weiterentwicklung des Spiels
- Blatt und Stift, um die ausgehandelten Regeln festzuhalten
- Z.B. Bild «positiver/negativer Daumen»

Sequenz 8 | Kompetenzbereich Bewegen an Geräten | Wagnismomente an Geräten (Zyklus 3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können Grundbewegungen wie Balancieren, Rollen-Drehen, Schaukeln-Schwingen, Springen, Stützen und Klettern verantwortungsbewusst ausführen. Sie kennen Qualitätsmerkmale und können einander helfen und sichern (BS. 2 Bewegen an Geräten, A Grundbewegungen an Geräten, 1.; insbesondere 5a–5e). Die Schülerinnen und Schüler können Körperspannung aufbauen, ihren Körper stützen und die Gelenke in funktionellem Umfang bewegen. Sie wissen, wie sie Beweglichkeit und Kraft trainieren können (BS. 2 Bewegen an Geräten, B Beweglichkeit, Kraft und Körperspannung, 1.) insbesondere 1c, 2b, 2d). Sie

- können sich richtig einschätzen: Wagnissituationen wahrnehmen und benennen sowie in Wagnissituationen verantwortungsbewusst handeln (5a–e);
- können den gespannten Körper auf den Händen stützen (1c);
- können den Körper statisch in der I-Pose spannen (2b), sowie in Bewegungsabläufen im richtigen Moment anspannen und entspannen (2d).

Zielorientierung Selbstkonzept
Emotionales Selbstkonzept

Wer im königlichen Hause Englands Bodyguard sein will, muss viele Tests und Mutproben bestehen. Hierfür sollte man Berührungen zulassen, kräftig zupacken, jemanden sichern können sowie Vertrauen ausstrahlen und geben können. Da die SuS Bodyguards werden wollen, werden diese Fertigkeiten exemplarisch an der Bewegungsaufgabe «Handstand vom Kasten in die Hände der Gruppe fallen lassen» geübt.

- **Statuen im Museum 1:** Die Klasse wird geteilt. Die halbe Klasse steht als neutrale Statue in einer selbst gewählten Position im Kreis. Die andere Hälfte der SuS verteilt sich hinter die Statuen. Die SuS bewegen

sich von Statue zu Statue und a) berühren diese an Beinen und Armen, b) kippen die Statuen leicht an, c) legen die Statuen zu zweit auf den Boden, d) verändern einen Körperteil. Nach jeder Aktion gehen die SuS zur nächsten Statue und wiederholen die Aktionen.

- **Statuen im Museum 2:** Laufen zur Musik quer im Raum, die SuS einer Gruppe in einer Reihe. Der vorderste Schüler führt mittels verschiedener, selbst gewählter Laufformen die Bewegungen der Gruppe an. Auf Musikstopp Wechsel des führenden Schülers. Mögliche Aufgaben: a) Der führende Schüler nimmt eine Statuenpose ein, die Gruppe kopiert die Pose. b) Dito: Die Gruppe prüft mittels leichten Antippens, Ziehens, Kippens usw., ob die Statue gut gebaut ist und allenfalls einen Transport aushalten würde. c) Dito: Die Statue wird ein paar Meter weit transportiert. d) Bodyguards testen den Ernstfall: Die SuS laufen frei in der Halle («Jogging im Park»). Sobald das führende Kind (Queen oder König) «einfriert», müssen die Bodyguards zupacken und sichern. e) Dito: Die Queen bzw. der König sieht eine Maus, erstarrt und fällt gespannt rückwärts in Ohnmacht zu Boden. Die Bodyguards fangen die Queen bzw. den König auf.

- **Statuenschaukeln:** Die Gruppe steht in Kreisform um ein Kind, welches eine Statue darstellt. Die Gruppe tippt die Statue an und schaukelt diese in verschiedene Richtungen. Die Gruppe beginnt mit kleinen Bewegungen und lässt diese dann immer grösser werden. Die Statue darf nicht auf den Boden fallen, sie muss immer wieder zurück ins Lot gebracht werden.

- **Liegende Statue «toter Mann» abheben:** Ein Schüler der Gruppe liegt als Statue mit ausgestreckten Armen und Beinen in gespannter Form auf dem Boden. Die Gruppe versucht, die liegende Statue abzuheben, leicht aufzuwerfen, in Stützstellung in den Handstand zu heben (wie einen Schiffsmast aufstellen und wieder senken).

- **«Handstand vom Kasten in die Hände der Gruppe fallen lassen» vorbereiten**

Erste Vorübung:
Die Gruppen stehen rücklings, bäuchlings an einer aufgestellten grossen dicken Matte. Auf Kommando fällt die Matte mit den SuS zu Boden. Die SuS versuchen, die Spannung und den Kontakt zur Matte zu halten und liegend mit der Matte zu Boden zu kommen.

Zweite Vorübung:
Ein Schüler steht rückwärts an einem Ende auf dem Kasten. Die Gruppe steht hinten am Kasten und streckt die Arme abwechselnd nebeneinander nach vorn. Der Schüler lässt sich gestreckt und gespannt (mit vor dem Körper gestreckten Armen) auf Kommando in die Arme der Gruppe fallen.

Dritte Vorübung:
Die SuS klettern an der Sprossenwand oder an der Wand hoch in den Handstand (Blick zur Sprossenwand). Anschliessend lassen sie sich aus dieser Stellung gespannt auf die davorliegende Matte fallen. Auch mit Hilfe möglich.

- **Ziel «Stunt im Handstand vom Kasten»:** Ein Schüler stellt sich am Ende des Kastens in den Handstand, die Gruppe steht hinten am Kasten und hat die Arme abwechselnd nebeneinander ausgestreckt. Der Schüler lässt sich im Handstand in die Arme der Gruppe fallen. Auch mit Hilfe möglich.

Selbstkonzeptförderung
Individualisierung

- Die SuS haben immer die Möglichkeit, eine Rolle (Statue, Bodyguard, Queen/König) auszulassen.
- Die SuS können selbstständig entscheiden, welche Vorübung sie absolvieren möchten.
- Bei der ersten Vorübung können die SuS selbstständig entscheiden, wie steil die Matte aufgestellt wird.
- Bei der zweiten Vorübung werden mehrere Übungsanlagen mit verschiedene Kastenhöhen aufgestellt. Die SuS können selbstständig ent-

scheiden, aus welcher Höhe sie sich fallen lassen möchten.
- Die dritte Vorübung können die SuS mit oder ohne Hilfestellung ausführen.

Selbstreflexion

- Im Hinblick auf eine gezielte Förderung des emotionalen Selbstkonzepts sollten die SuS zur Reflexion über Wagnismomente und persönliche emotionale Prozesse (z.B. Umgang mit Angst, Freude, Scham usw.) angeregt werden. Zu Beginn der Lektion bieten sich z.B. diese Reflexionsfragen an: «Was wäre, wenn du dich im Handstand vom Kasten in die Hände deiner Klasse fallen lassen müsstest? Was löst diese Vorstellung bei dir aus?» – «Was macht für dich ein Wagnis aus?»
  Bei den Statuen-Sequenzen eignen sich folgende Fragen: «Wie fühlt ihr euch in der Rolle als Statue, als Bodyguard oder als Queen/König?»; «Wie lassen wir die Statue Vertrauen spüren?» – «Wo berühren wir die Statue?» – «Wo darf man zupacken, wo nicht?»

Feedback

- Die Lehrperson ermuntert die SuS, ihr individuelles emotionales Erleben zu verbalisieren.
- Kinder, welche bewusst auf ein Wagnis verzichten oder ein ihren Fertigkeiten entsprechendes Wagnis eingehen, werden gelobt.

Material

- Musik, welche das Laufen unterstützt (160–180 bpm)
- Dicke Matte
- Kasten (oder einzelne Elemente daraus)
- Arbeitsblatt (vgl. «Arbeitsblatt zu Sequenz 8 | Wagnismomente an Geräten» im Anhang)

2.3.2 Zentralität des Selbstkonzepts

Wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, werden durch bestimmte Unterrichtsinszenierungen einzelne Selbstkonzeptfacetten bei den Schülerinnen und Schülern besonders wirksam angesprochen, die dann wiederum gemeinsam mit anderen den Selbstwert beeinflussen. Nicht jede Selbstkonzeptfacette wirkt sich jedoch gleich stark auf das globale Selbstkonzept bzw. den generellen Selbstwert aus: Wenn eine bestimmte Facette von einem Individuum als sehr wichtig eingeschätzt wird, dann wirkt sich diese Facette bzw. eine Veränderung bei dieser Facette stark auf den Selbstwert aus. Selbstkonzeptbereiche von geringer persönlicher Bedeutung haben hingegen keinen oder nur einen geringen Einfluss. Ist beispielsweise die sportliche Kompetenz für einen Schüler wichtiger als die soziale Eingebundenheit in eine Gruppe, dann wird die Zufriedenheit mit sich selbst bei diesem Schüler stärker von der wahrgenommenen sportlichen Kompetenz als von der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit beeinflusst. Bei jedem Menschen hängt die Ausprägung des Selbstwerts folglich insbesondere von den Ausprägungen jener Facetten ab, die ihm oder ihr wichtig sind. Dieser Effekt wird auch Zentralitätseffekt genannt: Zentralität bedeutet in diesem Sinne Wichtigkeit, persönliche Bedeutsamkeit oder Ich-Nähe (Thomas, 1989, S. 15). Eine Selbstkonzeptfacette wird dann als zentral bezeichnet, wenn sie für eine Person wichtig oder persönlich bedeutsam ist. Abbildung 7 verdeutlicht den Einfluss der Zentralität grafisch anhand einer ausgewählten Selbstkonzeptfacette, und zwar anhand des zum physischen Selbstkonzept gehörenden sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts. Das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept beinhaltet das Selbstbild über die eigenen sportlichen Fähigkeiten (Heim, 2002).

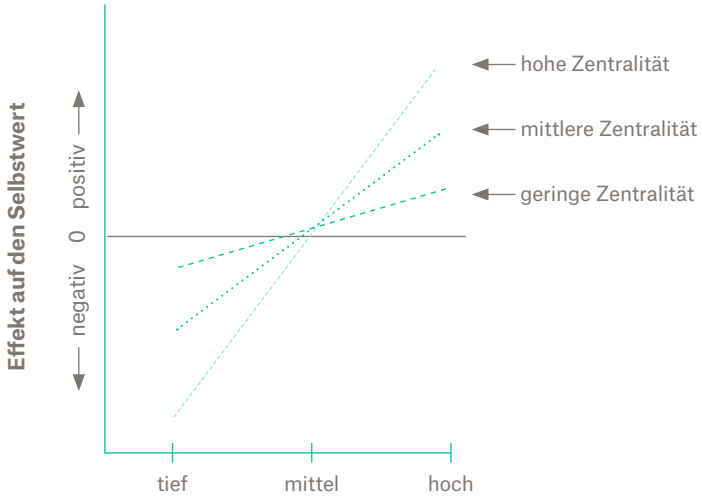


Abbildung 7: Der Einfluss der Zentralität auf den Wirkmechanismus zwischen sportbezogenem Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwert (in Anlehnung an Marsh, 1986, S. 1225)

Wenn es einer Schülerin oder einem Schüler nicht wichtig ist, was er oder sie im Sport leisten kann (geringe Zentralität; grob gestrichelte Linie), wirkt sich das Fähigkeitsselbstkonzept im Sport auch kaum (positiv oder negativ) auf den Selbstwert aus. Wenn jedoch die eigene sportliche Leistung einer Schülerin oder einem Schüler äusserst wichtig ist (hohe Zentralität; fein gepunktete Linie), wirkt sich ein tiefes sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept sehr negativ und ein hohes sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept sehr positiv auf den Selbstwert aus. Die Wichtigkeit, die Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Selbstkonzeptfacetten zuweisen, ist folglich hinsichtlich ihres Einflusses auf den Selbstwert entscheidend. Im Hinblick auf die Förderung des Selbstkonzepts sollten deshalb im Unterricht vorwiegend diese Facetten gefördert werden, denen Schülerinnen und Schüler eine hohe Zentralität zuweisen. Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen haben hierfür gezeigt, dass insbesondere die körperliche Erscheinung, die soziale Akzeptanz sowie die sportliche Kompetenz zentrale Selbstkonzeptdimensionen sind (Harter, 2012). Zudem gilt es, ein spezifisches Augenmerk auf jene Selbstkonzeptfacetten zu richten, bei denen Schülerinnen und Schüler nebst

einer hohen Zentralität eine niedrige Ausprägung aufweisen («Sportliches Können finde ich sehr wichtig, aber ich bin äusserst schlecht in Sport»). Glücklicherweise tritt diese Kombination in der Realität jedoch selten auf, weil Positivität und Zentralität beim Selbstkonzept meist eng miteinander verknüpft sind (Lindwall, Aşçi, Palmeira, Fox & Hagger, 2011). Dies lässt sich auf einen selbstwerterhaltenden psychologischen Mechanismus zurückführen: Wenn sich Menschen in einem Bereich inkompetent fühlen, werten sie die Bedeutung (Zentralität) dieses Lebensbereichs oft ab, um ihren Selbstwert damit aufrechtzuerhalten (sogenanntes Discounting; vgl. Harter 2012). Dieser Selbstwertschutz ist jedoch nicht immer möglich. Insbesondere die wahrgenommene körperliche Attraktivität ist in unserer westlichen Gesellschaft so zentral und eng verknüpft mit der sozialen Akzeptanz, dass manche Kinder und insbesondere Mädchen in diesem Bereich oftmals nicht «discounten» können. Hier bietet der Bewegungs- und Sportunterricht die Möglichkeit, entgegenzuwirken bzw. spezifisch das physische Selbstkonzept der Kinder zu stärken.

Nachfolgend wird eine Lektionssequenz aus dem Kompetenzbereich «Spielen» zur Förderung des physischen Selbstkonzepts anhand der Inhalte «Kämpfen und Raufen» vorgestellt (Zyklus 1–3). Die Sequenz bietet nebst den dem Kämpfen und Raufen immanenten sozialen und emotionalen Lernfeldern die Gelegenheit, mit den Schülerinnen und Schülern im Gespräch darüber nachzudenken und herauszufinden, wie wichtig für sie persönlich Aspekte des physischen Selbstkonzepts (z.B. Körper und Aussehen, körperliche Stärke) sind und wie kompetent sie sich in diesen Bereichen wahrnehmen. Je nach Zentralität und Ausprägung des physischen Selbstkonzepts der einzelnen Schülerinnen und Schüler bieten sich verschiedene Optionen für die weitere selbstkonzeptfördernde Unterrichtsgestaltung an.

Sequenz 9 | Kompetenzbereich Spielen | Kämpfen und Raufen (Zyklus 1–3)

Angestrebte Kompetenzen im Lehrplan 21
Die Schülerinnen und Schüler können gewandt und mit Strategie fair kämpfen (BS. 4 Spielen, C Kampfspiele, 1.; insbesondere 1b, 1d, 2b, 2f).
Sie
- können Bewegungen des Gegenübers in Kampfspielen wahrnehmen und darauf reagieren (1b);
- können Kraft und Strategie im Kampfspiel gezielt einsetzen (1d);
- können Stoppsignale des Gegenübers beachten und selber setzen (2b);
- können ohne Schiedsrichter fair kämpfen, ohne das Gegenüber zu verletzen (2f).

Zielorientierung Selbstkonzept
Physisches Selbstkonzept (i.e.S. Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich Kämpfen)

In Anlehnung an die verschiedenen, aufeinander aufbauenden Formen des Kämpfens und Raufens nach Sigg und Teuber-Gioiella (1999; vgl. «Abbildung zu Sequenz 9 | Übersicht über die verschiedenen Kampf- und Raufformen für Kinder im Sport» im Anhang) werden mit den SuS verschiedene Kampf- und Raufspiele durchgeführt. Die Spiele beinhalten zu Beginn einfache Spiele mit Körperkontakt und nähern sich fortlaufend standardisierten Kampfformen an.

- **Spiel mit Körperkontakt – Wäscheklammernlauf:** Alle SuS haben zwei Wäscheklammern am Körper befestigt. In einem Fangspiel müssen die Wäscheklammern der anderen Kinder gefangen und wiederum am eigenen Körper angeheftet werden.

- **Kräfte messen – Fallobst:** Die Kinder stehen sich mit Berührung an den Handflächen vis-à-vis gegenüber und versuchen, sich so hinunterzustossen.

- **Spielen mit einem Objekt – Ball ergattern:** Beide Teams laufen auf ein Kommando von der gegenüberliegenden Grundlinie auf die Mitte zu, versuchen den Ball zu kapern und ihn so rasch wie möglich hinter die eigene Grundlinie in Sicherheit zu bringen. Diejenigen, welche den Ball nicht direkt erobern können, versuchen, die Gegenspieler daran zu hindern, indem sie ihnen den Ball entreissen und ihn anschliessend hinter die eigene Grundlinie bringen.

- **Spielen im Raum – Insel und Krokodil:** Team A und Team B sind auf der Insel (Mattenplattform). Auf ein Kommando versuchen sie, das gegnerische Team von der Insel zu befördern (rollen, stossen usw.). Wer mit dem Gesäss im Wasser ist, wird zum Krokodil und kann von aussen versuchen, seinem Team zu helfen und die anderen von der Insel zu ziehen. Verloren hat das Team, welches keine Inselbewohner mehr hat.

- **Spielen mit der Körperlage – Schnecken wenden:** Ein Kind klebt sich, rück- oder bäuchlings am Boden liegend, als Schnecke fest, das andere versucht, es auf die gegenüberliegende Körperseite zu rollen/drehen.

- **Boden und Stand – Achtung Pfütze:** Zwei Kinder stehen sich im Ausfallschritt gegenüber und geben sich die Hand. Die Matte ist eine Pfütze, in welche man nicht hineinfallen darf. Durch Ziehen und Stossen wird versucht, den anderen in die Pfütze zu befördern.

Selbstkonzeptförderliche Inszenierung

Individualisierung

- Es werden verschiedene Kampfspielformen, welche motorisch und kognitiv unterschiedliche Anforderungen an die Kinder stellen, durchgeführt. Im Zentrum steht explizit die eigene Leistungsfähigkeit im Bereich Kämpfen und Raufen.

Selbstreflexion

- Im Hinblick auf eine gezielte Förderung des physischen Selbstkonzepts werden nach jeder Kampfspielform Fragen gestellt, die zum Nachdenken über die eigenen sportlichen Kompetenzen anregen: «War es für dich schwierig, nicht herunterzufallen? Was braucht es, damit man nicht herunterfällt?» – «Was muss man tun, um möglichst erfolgreich zu sein?»
- Mithilfe des Arbeitsblatts reflektieren die SuS ihre eigenen sportlichen Fähigkeiten und den Grad an individueller Zentralität.

Feedback

- Präzises, auf das Verhalten bzw. die Aufgabe bezogenes Feedback geben: «Super, du hast dich wirklich gut an die Regeln gehalten und fair gekämpft.»
- Individuelle Fortschritte loben: «Du hast eine gute Strategie gewählt und heute mehr Klämmerli ergattern können als letztes Mal, bravo!»
- Erfolge auf Anstrengung und Misserfolge auf mangelnde Anstrengung oder äussere Umstände zurückführen: «Es ist schwierig, gegen jemanden zu gewinnen, der in der Freizeit Kampfsport betreibt. Ich finde es toll, dass du es trotzdem versucht und engagierten Einsatz gezeigt hast!»
- Erwünschtes Verhalten durch Lob verstärken: «Mir ist aufgefallen, dass du heute viel ruhiger auf Niederlagen reagiert hast, super!»

Material

- Arbeitsblatt («Arbeitsblatt zu Sequenz 9 | Kämpfen und Raufen» im Anhang)
- Wäscheklammern
- 2 Bänkli; oder anderer Untergrund
- Medizinball o. Ä.
- Dünne Matten

2.3.3 Barrieren einer erfolgreichen Umsetzung

Die Gestaltung des Bewegungs- und Sportunterrichts nach selbstkonzeptfördernden Grundsätzen ist herausfordernd: Lehrpersonen benötigen dazu spezifisches Wissen, Können und vor allem die Haltung, diesem Ziel des Sportunterrichts grosse Wichtigkeit zuzuschreiben. Diese Voraussetzungen ermöglichen, dass Lehrpersonen Unterrichtszeit zur Selbstkonzeptförderung investieren und den Unterricht entsprechend gestalten. Selbstkonzeptfördernder Bewegungs- und Sportunterricht entspricht jedoch nur einem kleinen Teil der beruflichen Aufgaben und Zielorientierungen von Lehrpersonen. Da kann es passieren, dass die ursprüngliche Absicht zur Selbstkonzeptförderung aus den Augen verloren und der Bewegungs- und Sportunterricht weniger spezifisch unterrichtet wird.
Mit Bezug zu Ihrem eigenen Bewegungs- und Sportunterricht: Welche Aspekte (Gegebenheiten, persönliche Haltungen usw.) hindern oder erschweren Ihre selbstkonzeptfördernde Unterrichtsgestaltung? Wie kann damit umgegangen bzw. wie können diese umgangen werden?

Notizen

Nachfolgend werden Herausforderungen und Barrieren einer nachhaltigen Umsetzung eines selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts sowie Möglichkeiten im Umgang damit aufgezeigt.

Fehlende Zeit für eine umfangreiche Vorbereitung einer selbstkonzeptfördernden Unterrichtssequenz

Für selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterricht sind keine aussergewöhnlich umfangreichen Vorbereitungsarbeiten notwendig: Vorbereitete Sequenzen und Unterlagen können, wenn sie einmal entwickelt sind, wiederholt benutzt werden. Selbstkonzeptfördernde Inszenierungen können in grossem oder geringem Umfang in die Lektion eingebaut werden: Die Individualisierung des Unterrichts bei z. B. einer einzigen Aufgabe pro Lektion oder die Durchführung einer einmaligen, kurzen Reflexionssequenz sind wirkungsvoll und benötigen keine ausserordentlich intensiven Vorbereitungsarbeiten. Es empfiehlt sich, Selbstkonzeptförderung in einer Form und in einem Umfang im Unterricht einzusetzen, der den vorhandenen Ressourcen entspricht. Eine pragmatische Umsetzung in kleinen «Dosierungen» ist meist sowohl aus Sicht der Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler die erfolgreichste Strategie: Langfristig effektvoll sind häufig stattfindende, aber während der Lektionen kurz andauernde Inszenierungen mit dem Ziel der Selbstkonzeptförderung.

Keine Bewegungszeit zur Selbstkonzeptförderung «opfern» wollen

Passend und nicht im Übermass gestaltete selbstkonzeptfördernde Inszenierungen mit Individualisierung, Selbstreflexion und dem Erteilen detaillierter Feedbacks im Unterricht «entziehen» den Schülerinnen und Schülern keine lern- oder entwicklungsrelevante Bewegungszeit: Die Förderung des Selbstkonzepts im Bewegungs- und Sportunterricht ist im Lehrplan verankert. Es ist zu empfehlen, reflexive Momente sparsam, aber passend und effektiv einzusetzen. Individualisierung, verbale oder gedankliche Reflexionen und Feedbacks können so angewendet werden, dass sie wenig Zeit in Anspruch nehmen. Umfangreiche schriftliche Selbstreflexionen sind hinsichtlich einer erfolgreichen Selbstkonzeptförderung nicht jede Woche notwendig und können punktuell eingebaut werden. Auch hier gilt: Weniger, dafür regelmässig und gezielt eingesetzt, wirkt oft mehr. Die Befürchtung, dass das Entziehen von etwas Bewegungszeit die motorische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt, wird empirisch entkräftet: Die sportmotorische Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern entwickelt sich bei selbstkonzeptförderndem Bewegungs- und

Sportunterricht nahezu identisch zu jener von Schülerinnen und Schülern, die «normalen» Bewegungs- und Sportunterricht ohne spezifische Selbstkonzeptförderung besuchen (Conzelmann et al., 2011, S. 223). Kognitive Aktivierung kann motorisches Lernen fördern.

Jüngere Schülerinnen und Schüler mit Selbstreflexion nicht überfordern wollen

Auch Kindergartenkinder und Unterstufenschülerinnen und -schüler sind entsprechend ihrem kognitiven Entwicklungsstand zu Selbstreflexionen in der Lage: Obwohl sich das Selbstkonzept mit zunehmendem Alter ausprägt und erst etwa im Alter der Mittelstufe der Primarschule dem in Abbildung 1 dargestellten Differenzierungsgrad entspricht, können Kinder bereits ab frühestem Kindergartenalter Selbstreflexionen vornehmen. Wichtig ist, dass die Aufforderungen entwicklungsgemäss sind: Für Kinder im Kindergarten oder in der Unterstufe sind Selbstbeobachtungsaufgaben zu den eigenen Emotionen und zur Befindlichkeit am geeignetsten: Macht dir das Freude? Weshalb? Hast du Angst? Wovor? Wie geht es dir? Was machst du gerne? usw. (Ideen dazu finden sich beispielsweise bei Lienert, Sägesser & Spiess, 2016, oder bei Eggert, Bode & Reichenbach, 2003). Daran anknüpfend, können weiterführende Fragen gestellt werden. Unabhängig vom Alter sind mentale Reflexionen Übungssache und ermöglichen Kompetenzerfahrungen: Wer regelmässig zur Selbstreflexion angeregt wird, setzt sich vertieft mit sich selbst auseinander. Dadurch wird das Eigenbild zunehmend detaillierter und differenzierter, und nachfolgende Selbstreflexionen fallen leichter.

2.3.4 Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen

Viele Lehrpersonen teilen diese Erfahrung: Gewisse selbstkonzeptfördernde Inszenierungen, die im Unterricht ausprobiert wurden, klappten – vielleicht überraschenderweise – wie geplant und wurden von der Klasse positiv aufgenommen, während andere – vielleicht entgegen den Erwartungen – nicht gut funktionierten und nicht wie vorgesehen durchgeführt werden konnten.

«Also, bei diesem Fangenspiel [...], ich hätte es nicht gedacht, da haben sie wirklich gut in der Gruppe diskutiert und Lösungen gefunden, sodass jedes irgendwie mitspielen konnte. Also jedes hat seine Aufgabe gehabt. Und am Schluss, sie haben alle gesagt, ‹es hat mega gfägt!›, auch die schwache Schülerin.» (Lehrerin einer 7./8. Klasse, 58-jährig)
Die Reflexion von Unterrichtsmomenten ermöglicht es, den Ursachen auf den Grund zu gehen und darauf aufbauend den Bewegungs- und Sportunterricht weiterzuentwickeln. Eine Möglichkeit zur Analyse von Unterrichtssequenzen bietet das Vorgehen analog zum Konzept der Fallgeschichten. Als Fallgeschichten werden spezifische Erzählungen über Unterrichtsmomente bezeichnet, die auf eine bestimmte Art beobachtet, dokumentiert und analysiert werden (vgl. die vorangehend dargestellten Fallgeschichten).

Fallgeschichten als Werkzeug zur Analyse von Unterricht
Die Bearbeitung von Unterrichtssituationen im Rahmen von sogenannten Fällen hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen hohen Stellenwert (vgl. Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014). Fallanalysen gehören zum Repertoire der Unterrichtsforschung und ermöglichen die Erweiterung des Handlungswissens und der Handlungspraxen von (angehenden) Lehrpersonen. Meist werden das Verhalten von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie deren Interaktionsprozesse untersucht. Vor dem Hintergrund der Auswertungsdidaktik wird davon ausgegangen, dass aus der Interpretation von Fällen konstituierende Elemente des Bewegungs- und Sportunterrichts entwickelt werden können (vgl. Scherler, 2006).
Zur Erhebung, Darstellung und Analyse von Fällen gibt es wenige einheitliche Vorgehensweisen. Im Bewegungs- und Sportunterricht werden Unterrichtssituationen in Anlehnung an die interpretative Unterrichtsforschung (sogenannte «Hamburger Schule» um Scherler, 1992, 2004, Schierz, 1997, und Wolters, 2006) und die narrative Didaktik (Schierz, 1997) oft in Form von «kleinen Geschichten» dargestellt. Unter kleinen Geschichten werden theoriegeleitete und gehaltvolle Erzählungen über Bewegungs- und Sportunterricht verstanden, deren Stärke im pädagogisch-psychologischen und didaktischen Re-

flexionsgewinn liegt, und nicht in erster Linie in der Wiedergabe der Wirklichkeit (Schierz, 1997, S. 15). Diese kleinen Geschichten beinhalten konkrete Unterrichtssituationen in narrativ dargestellter Form. Die Geschichten sensibilisieren für den Unterrichtsalltag, ermöglichen Orientierung und beinhalten eine unverwechselbare Deutung, «die ihren Reiz aus der Glaubwürdigkeit ihres Stoffes, der Triftigkeit ihrer Darstellung, der Tiefe ihres erklärenden Gehalts und nicht zuletzt der Macht ihrer Sprache gewinnt» (Schierz, 1997, S. 43). Es wird davon ausgegangen, dass die narrativen Texte ihr Äquivalent in mentalen Strukturen bzw. narrativem Wissen von (angehenden) Lehrpersonen haben (Messmer, 2009, 2011): Lehrpersonen lernen durch die wiederholte Analyse kleiner didaktischer Geschichten, Bewegungs- und Sportunterricht in seiner Komplexität zu verstehen (vgl. auch Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014).

Vor diesem Hintergrund haben Stefan Valkanover und Esther Oswald am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern für Lehrveranstaltungen und Qualifikationsarbeiten mit Bezug zum Bewegungs- und Sportunterricht ein spezifisches Verfahren rund um die Erhebung, Dokumentation und Analyse von Unterrichtssituationen in Anlehnung an Messmer (2009, 2011) weiterentwickelt: Mittels Video beobachtete Situationen werden von Lehrpersonen in einem Interview kommentiert und anschliessend fallbezogen zu einer Geschichte verschriftlicht und analytisch ausgewertet. Die Falluntersuchung beinhaltet somit

- die Videografierung einer konkreten Unterrichtssituation,
- die Besprechung der Situation durch die betroffene Lehrperson in einem halbstrukturierten Interview (vgl. auch den sogenannten «Stimulated Recall» nach Messmer, 2009, 2011; Auswertung des Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring, 2008),
- die narrative Verschriftlichung der Situation unter Berücksichtigung von Informationen aus dem Interview sowie nach spezifischen Merkmalen sowie
- die theoretisch fundierte Analyse der Geschichte hinsichtlich des Lehrpersonen- und Schülerhandelns.

Die formellen und inhaltlichen Merkmale der Fallgeschichte sind dabei folgende:

- Die Geschichte ist dramaturgisch abgefasst und «emotional gefärbt». Sie verfügt über einleitende Grundinformationen zur Situation, über eine sich zuspitzende Handlung mit einem irritierenden Moment («Höhepunkt») und einen abschliessenden halboffenen Ausgang.
- Die Geschichte trägt die Handschrift der Autorin oder des Autors. Sie fällt somit je nach Autor unterschiedlich aus.
- Die Geschichte hat einen spannenden, knappen Titel als Aufhänger.
- In der Geschichte erwähnte Personen werden in anonymisierter Form dargestellt.
- Die Geschichte ist ca. eine halbe A4-Seite lang und im Präsens verfasst.

Die Fallgeschichten entsprechen einer lebendigen Wiedergabe der Unterrichtspraxis. Sie bieten sowohl den Verfassenden als auch fremden Lesenden hohes Identifikations- und nachhaltiges didaktisches Lernpotenzial.

Zusammenfassend beschrieben, beinhalten Fallgeschichten persönliche – dramaturgisch und in erzählender Form abgefasste – Kurzgeschichten über erlebte Unterrichtssituationen.
Nachfolgend findet sich Platz, um eigene Erfahrungen zum selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterricht analog zum Konzept der Fallgeschichten zu reflektieren. Es wird empfohlen, zwei Unterrichtssituationen als Fallgeschichte zu dokumentieren: eine Sequenz zur Selbstkonzeptförderung, die gemäss eigenem Empfinden gut gelungen ist, und eine, die weniger gut gelungen ist. Inszenierung und Inhalt der Sequenz spielen vorab keine Rolle.

Fallgeschichte zu einer *gelungenen* Situation des eigenen selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts:

Fallgeschichte zu einer *weniger gelungenen* Situation des eigenen selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts:

Aus der Analyse und dem Vergleich der beiden Fallgeschichten hinsichtlich des Lehrpersonen- und Schülerhandelns lassen sich vielfältige Erkenntnisse über den eigenen aktuellen und zukünftigen Unterricht gewinnen. Als Anregung zur Analyse dienen die folgenden Fragen:

- Wie verhalten sich in der beschriebenen Situation die Lehrperson sowie die Schülerinnen und Schüler?
- Welche spezifische selbstkonzeptfördernde Inszenierung beinhalten die beiden Situationen?

- Was ist daran gelungen bzw. weniger gelungen?
- Welche Faktoren könnten dazu beigetragen haben, dass die Situation gelungen bzw. weniger gelungen ist?
- Was müsste vor dem Hintergrund der gelungenen Situation anders gemacht werden, damit die weniger gelungene Situation in Zukunft hinsichtlich Selbstkonzeptförderung besser gelingt?
- Welche Erkenntnisse werden für den zukünftigen Bewegungs- und Sportunterricht gewonnen?

Notizen

Wenn nun über die beiden Unterrichtssituationen hinaus der eigene selbstkonzeptfördernde Bewegungs- und Sportunterricht der vergangenen Zeit betrachtet wird, ...

- wie gelang die Umsetzung der drei didaktisch-methodischen Grundsätze eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts?
- welcher der Grundsätze Individualisierung, Selbstreflexion und Feedback fiel bezüglich Umsetzung am leichtesten? Weshalb wohl?
- welche Herausforderungen bezüglich einer selbstkonzeptfördernden Inszenierung bestehen im Unterrichtsalltag weiterhin? Wie können diese überwunden werden?

Notizen

2.3.5 Anregungen zum fächerübergreifenden Transfer

In Kapitel 2.2 wurde dargelegt, wie der Unterricht mittels der drei didaktisch-methodischen Grundsätze so inszeniert werden kann, dass die Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Die didaktisch-methodischen Grundsätze beziehen sich spezifisch auf den Bewegungs- und Sportunterricht, wo das Ziel der Förderung des nichtakademischen Selbstkonzepts im Vergleich zu anderen Fächern aufgrund der den Sport auszeichnenden Charakteristika (vgl. Kapitel 2.1) eine übergeordnete Bedeutung hat. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Teil der überfachlichen Kompetenzen entspricht jedoch fächerunabhängig dem Grundauftrag der Schule. Der Gedanke liegt deshalb nahe, dass der Transfer der didaktisch-methodischen Grundsätze auf andere Fächer sinnvoll ist und sich diese Grundsätze auch in anderen Schulfächern anwenden lassen. Prinzipiell eignen sich aus pädagogisch-psychologischer Sicht bei ähnlichen Zielsetzungen die Auswahl einer adäquaten Bezugsnorm, die Anleitung der Schülerinnen und Schüler zur Selbstreflexion sowie die Verbalisierung von präzisem, individuellem und bezüglich Attribution passendem Feedback auch für andere Schulfächer. Es gilt jedoch zu bedenken, dass die Auswahl einer didaktischen Methode in Abhängigkeit vom angestrebten Erziehungs- bzw. Unterrichtsziel gewählt werden soll und erst bei entsprechender Passung wirkungsvoll

ist. Voraussetzung für den erfolgreichen Transfer selbstkonzeptfördernder didaktisch-methodischer Inszenierungsformen in andere Fachbereiche ist, dass die Inszenierungsformen unter Berücksichtigung der Zielorientierung den fachspezifischen Bedingungen und Inhalten angepasst werden. Dies verlangt pädagogisch-psychologisches Know-how und Geschick sowie die stetige Selbstreflexion über das eigene Unterrichten. Den Anwendungsformen sind unter Berücksichtigung dieser Aspekte jedoch kaum Grenzen gesetzt. An dieser Stelle wird deshalb keine Anleitung zum Transfer der didaktisch-methodischen Grundsätze in andere Schulfächer beschrieben. Vielmehr wird ermutigt, die verschiedenen Methoden angepasst in anderen Fächern einzusetzen.

Nachfolgend sind einige Fragen zur Anregung dargestellt:

- In welchen anderen Fächern, in welcher Form und bei welchen Zielorientierungen, Bedingungen und Inhalten lassen sich die bewegungs- und sportspezifischen selbstkonzeptfördernden didaktisch-methodischen Grundsätze gemäss der eigenen Erfahrung einsetzen?
- Welche weiteren Ideen zum fächerübergreifenden Transfer scheinen passend und könnten ausprobiert werden?

Notizen

3 Rück- und Ausblick

Ausgangspunkt des vorliegenden Buches war der in der Deutschschweiz aktuelle Lehrplan 21. Die darin für den Bewegungs- und Sportunterricht dargestellten Kompetenzen zielen darauf ab, einen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler zu leisten: Nebst der Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und der körperlichen Leistungsfähigkeit sollen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (vgl. D-EDK, 2016, S. 1). Ziel war es, zu zeigen, wie es der Lehrperson mit einer selbstkonzeptfördernden Gestaltung des Bewegungs- und Sportunterrichts gelingen kann, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler kompetenzorientiert zu fördern und Kinder zu stärken. Dazu wurden zu Beginn im ersten Modul das Selbstkonzept und dessen Genese als Teil der Persönlichkeit eines Menschen dargestellt. Im zweiten Modul wurden die didaktisch-methodischen Grundsätze beschrieben, die eine selbstkonzeptfördernde Unterrichtsinszenierung durch die Lehrperson ermöglichen. Schliesslich wurden im dritten Modul Gesichtspunkte eines differenzierten selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts sowie einer nachhaltigen Umsetzung bearbeitet. In allen drei Modulen standen die praxisnahe Erläuterung dieser Inhalte anhand konkreter Praxissequenzen und Fallbeispiele sowie die gleichzeitige Verknüpfung mit der eigenen Unterrichtspraxis der Leserinnen und Leser im Zentrum. Abschliessend sind Sie eingeladen, Ihren eigenen Weg zu einem selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterricht rück- und ausblickend mittels der folgenden Fragen zu evaluieren:

- Wie hat sich durch die Lektüre die Einstellung sowie das eigene Wissen und Können zum Themenbereich «Selbstkonzeptfördernder Bewegungs- und Sportunterricht» verändert?
- Inwiefern hat sich der eigene Bewegungs- und Sportunterricht verändert?

- Wird davon ausgegangen, dass diese Veränderungen von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wurden? Aufgrund welcher Beobachtungen?
- Welche Wünsche und Herausforderungen bezüglich des zukünftigen selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts liegen vor?

Notizen

4 Literaturverzeichnis

- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L. & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and Physical Self-concept in Youth: Systematic Review and Metaanalysis. *Sports Medicine, 44*(11), 1589–1601.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bernet, J. & Sager, A. (2012). *Selbstkonzeptentwicklung im Schulsport – Die Entwicklung des Selbstkonzepts am Beispiel der drei unterschiedlichen Schulstufen Primar, Sek 1 und Sek 2.* Unveröffentlichte Seminararbeit (Seminar «Empirische Schulsportforschung» bei Dr. S. Valkanover & E. Oswald), Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft.
- Bierhoff, H. W. & Frey, D. (2011). *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt.* Göttingen: Hogrefe.
- Boden, J. M., Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2008). Does Adolescent Self-esteem Predict Later Life Outcomes? A Test of the Causal Role of Self-esteem. *Development and Psychopathology, 20*(1), 319–339.
- Borg, G. A. V. (1982). Psychophysical Bases of Perceived Exertion. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 14*(5), 377–381.
- Conzelmann A. & Hänsel, F. (Hrsg.). (2008). *Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung*. Schorndorf: Hofmann.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS).* Bern: Huber.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised Neo Personality Inventory (NEO-PI-R) and Neo Five-Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21: Bewegung und Sport*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Eggert, D., Bode, S. & Reichenbach, C. (2003). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter* (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptforschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129–153). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerlach, E. (2008). *Sportengagement und Persönlichkeitsentwicklung: Eine längsschnittliche Analyse der Bedeutung sozialer Faktoren für das Selbstkonzept von Heranwachsenden.* Aachen: Meyer & Meyer.
- Göhner, U. (1999). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 2: Bewegerlehre des Sports.* Schorndorf: Hofmann.
- Harter, S. (2003). The Development of Self-representations During Childhood and Adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 610–642). New York: Guilford.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self. Developmental and Sociocultural Foundations* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

- Hegner, J. (2007). *Training fundiert erklärt. Handbuch der Trainingslehre* (2. Aufl.). Herzogenbuchsee: Ingold.
- Heim, R. (2002). *Jugendliche Sozialisation und Selbstkonzeptentwicklung im Hochleistungssport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Heiner, E. & Villiger, M. (2012). *Kognitive Entwicklung von Schülern auf verschiedenen Schulstufen im Sportunterricht.* Unveröffentlichte Seminararbeit (Seminar «Empirische Schulsportforschung» bei Dr. S. Valkanover & E. Oswald), Universität Bern, Institut für Sportwissenschaft.
- Herrmann, T. (1991). *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hirtz, P. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport. Vielseitig, variationsreich, ungewohnt.* Berlin: Volk und Wissen.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology.* New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen: Eine Längsschnittstudie*. Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Kuonath, A., Frey, D. & Schmidt-Huber, M. (2016). Selbstwert. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Selbst und soziale Kognition* (S. 213–240). Göttingen: Hogrefe.
- Lienert, S., Sägesser, J. & Spiess, H. (2016). *Bewegt und selbstsicher. Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe. Grundlagen und Unterrichtspraxis* (3. Aufl.). Bern: Schulverlag plus.
- Lindwall, M., Aşçi, F. H., Palmeira, A., Fox, K. R. & Hagger, M. S. (2011). The Importance of Importance in the Physical Self: Support for the Theoretically Appealing but Empirically Elusive Model of James. *Journal of Personality, 79*(2), 303–334.
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*(3), 156–166.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung, 2*(1), 21–40.
- Marsh, H. W. (1986). Global Self-Esteem: Its Relation to Specific Facets of Self-concept and Their Importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1224–1236.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *American Psychologist, 58*(5), 364–376.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(4), 542–552.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Messmer, R. (2009, September). *Narratives Wissen und didaktisches Denken.* Vortrag im Seminar «Sport im Lebenslauf 1. Lebenshälfte» am ISPW der Universität Bern in Bern.
- Messmer, R. (2011). *Didaktik in Stücken. Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung (2., überarb. Aufl.).* Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2013). Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents – Gender and Age as Potential Moderators. *Quality of Life Research, 22*(10), 2921–2928.

- Moschner, B. & Dickhauser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 685–692). Weinheim: Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des «Selbst». Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung.* Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 225–270). Weinheim: Beltz PVU.
- Oswald, E. & Valkanover, S. (2015). *Lehrertraining «Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht».* Unveröffentlichter Projektantrag, PHBern, Fachdidaktikzentrum Sport.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35*(2), 255–273.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rheinberg, F. (1979). Bezugsnormen und Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 237–252). Stuttgart: Klett.
- Rheinberg, F. & Peter, R. (1982). Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust bei bezugsnormverschiedenem Unterricht. *Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft.*
- Roebers, C. (2007). Entwicklung des Selbstkonzeptes. In M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 381–391). Göttingen: Hogrefe.
- Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (2013). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. *Motorik, 36*(4), 180–189.
- Scherler, K. (1992). *Elementare Didaktik: vorgestellt an Beispielen aus dem Sportunterricht (2., überarb. Aufl.).* Weinheim: Beltz.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten: Eine Unterrichtslehre.* Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. (2006). Sportwissenschaft und Schulsport: Trends und Orientierungen (2). Sportdidaktik. *Sportunterricht, 55*(10), 291–297.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht.* Weinheim: Beltz.
- Schmidt, M. & Conzelmann, A. (2011). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht. Eine psychologische Betrachtung einer pädagogischen Zielperspektive. *Sportwissenschaft, 41*(3), 190–201.
- Schmidt, M., Valkanover, S., Roebers, C. & Conzelmann, A. (2013). Promoting a Functional Physical Self-Concept in Physical Education: Evaluation of a 10-Week Intervention. *European Physical Education Review, 19*(2), 232–255.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441.
- Sigg, B. & Teuber-Gioiella, Z. (1999). *Gewaltbereitschaft durch Kampfsport vermindern. mobile Praxis, 2,* 1–8.
- Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213–240.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62–73). Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schwinger, M. (2008). Kausalattribution. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 74–83). Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, M. (1989). *Zentralität und Selbstkonzept*. Bern: Huber.

- Wagnsson, S., Lindwall, M. & Gustaffson, H. (2014). Participation in Organized Sport and Self-Esteem Across Adolescence: The Mediating Role of Perceived Sport Competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(6), 584–594.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten: Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule.* Hamburg: Czwalina.

5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Exemplarische Darstellung eines mehrdimensionalen hierarchischen Selbstkonzeptmodells 17
Abbildung 2: Didaktisch-methodische Elemente eines selbstkonzeptfördernden Bewegungs- und Sportunterrichts 24
Abbildung 3: Mögliche entwicklungspsychologische Wirkungen der Anwendung einer individuellen Bezugsnorm 36
Abbildung 4: Auszüge aus Arbeitsblättern mit Reflexionseinträgen der Schülerinnen und Schüler sowie einer Rückmeldung der Lehrperson 44
Abbildung 5: Vierfelderschema der Ursachenzuschreibung 52
Abbildung 6: Prozess der Selbstkonzeptentwicklung durch sportliche Aktivitäten unter Berücksichtigung der einzelnen Facetten des nichtakademischen Selbstkonzepts nach 62
Abbildung 7: Der Einfluss der Zentralität auf den Wirkmechanismus zwischen sportbezogenem Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstwert 71

Quellen der Silhouetten: Getdrawings, Pixabay, Freepik, Shutterstock, eigene Darstellungen.

6 Anhang

Arbeitsblatt zu Sequenz 3 | Sichere Kunststücke auf Rollen und Rädern

Sicherheit im Verkehr hat mit einer guten und richtigen Selbsteinschätzung zu tun. Wie gut schätzt du deine Fertigkeiten am Anfang und am Schluss der Sequenz ein?

Wie gut beherrschst du diese Kunststücke mit dem Fahrrad?

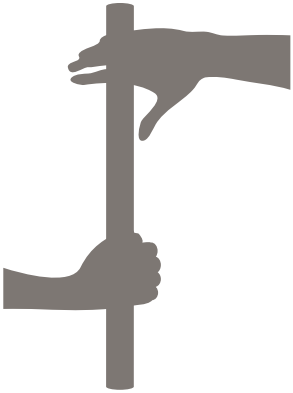
Kunststücke	Am Anfang und ohne Praxiserfahrung	Am Schluss und mit Praxiserfahrung	Bemerkungen/ Schwierigkeiten
Gleiten – Fahren Trottinett fahren auf einem Pedal (re/li) Auf- und absteigen Fahrend lesen	☺☺ ☺ 😐 ☹	☺☺ ☺ 😐 ☹	
Beschleunigen und bremsen Stoppen beim Hütchen	☺☺ ☺ 😐 ☹	☺☺ ☺ 😐 ☹	
Fahrtrichtung ändern Den Parcours zügig und sicher fahren können	☺☺ ☺ 😐 ☹	☺☺ ☺ 😐 ☹	
Plötzlich und schnell bremsen können Wer bremst schneller? → Kastenstopp ohne Absteigen Klämmerli erobern	☺☺ ☺ 😐 ☹	☺☺ ☺ 😐 ☹	
Drei gewinnt: Person grüssen Gegenstände aufheben Bälle treffen	☺☺ ☺ 😐 ☹	☺☺ ☺ 😐 ☹	

Wie gut kann ich mein Können auf dem Fahrrad einschätzen?

Rückmeldung Lehrperson:

Material zu Sequenz 4 | Postenblätter

Posten 1: Stabwerfen



Stufe 1
A hält die Hände seitlich am Hüftknochen. B hält den Stab senkrecht und mit dem oberen Ende des Stabes auf der Kopfhöhe von A. Sobald B den Stab loslässt, versucht A ihn so schnell wie möglich zu fangen.

Stufe 2
Wie Stufe 1, aber B hält zwei Stäbe (links und rechts) mit den oberen Stabenden auf Kopfhöhe von A. Die Stäbe sind eine Schulterbreite voneinander entfernt. B lässt in zufälliger Reihenfolge den linken oder rechten Stab fallen.

Stufe 3
B hält den Stab waagrecht und schulterhoch vor A. A hält die Hände geöffnet oberhalb des Stabes auf Kopfhöhe. Sobald B den Stab loslässt, versucht A ihn so schnell wie möglich zu fangen.

Stufe 4
Wie Stufe 2, aber B hält zwei Stäbe (links und rechts) waagrecht und schulterhoch vor A. Die Stäbe sind eine Schulterbreite voneinander entfernt. B lässt in zufälliger Reihenfolge den linken oder rechten Stab fallen. A versucht, ihn zu fassen.

Posten 2: Prellen

Stufe 1
Mit zwei Basketbällen gleichzeitig und ohne Unterbruch über eine Distanz von 9 Metern prellen.

Stufe 2
Mit einem Basketball und einem Handball gleichzeitig und ohne Unterbruch über eine Distanz von 9 Metern prellen.

Stufe 3
Mit einem Basketball und einem Tennisball gleichzeitig und ohne Unterbruch über eine Distanz von 9 Metern prellen.

Stufe 4
Mit einem Basketball und einem Handball über eine Distanz von 9 Metern gleichzeitig prellen und anschliessend dieselbe Strecke zurück abwechselnd prellen. Dies ohne Unterbruch.

Posten 3a: Balancieren

Stufe 1
Die Langbank 1× hin- und zurück überqueren, ohne den Boden zu berühren.

Stufe 2
Die Langbank 1× vorwärts und 1× rückwärts überqueren, ohne den Boden zu berühren.

Stufe 3
Mit geschlossenen Augen auf der Langbank 8 Schritte vorwärts laufen, ohne dabei die Augen zu öffnen und den Boden zu berühren.

Stufe 4
Mit geschlossenen Augen auf der Langbank 8 Schritte vorwärts und 8 Schritte rückwärts laufen, ohne dabei die Augen zu öffnen und den Boden zu berühren.

Posten 3b: Balancieren

Stufe 1
Während ca. 15 Sekunden auf dem Gymnastikball sitzen, ohne dabei den Boden zu berühren.

Stufe 2
Während ca. 15 Sekunden auf dem Gymnastikball knien, ohne dabei den Boden zu berühren. Die Hände dürfen den Ball berühren.

Stufe 3
Wie Stufe 2, aber die Hände berühren den Ball nicht.

Stufe 4
Wie Stufe 3, aber zusätzlich 5× einen Basketball fangen und werfen.

Posten 4a: Reifenspringen

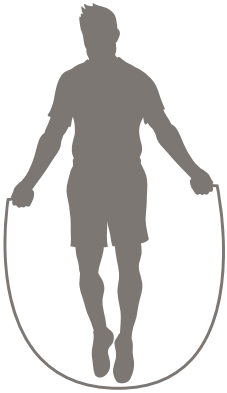
Stufe 1
Links liegende Reifen bedeuten Sprung auf dem linken Bein, rechts liegende Reifen bedeuten Sprung mit dem rechten Bein. Zwei Ringe nebeneinander bedeuten zweibeiniges Abspringen. Kannst du die Reifenbahn ohne Unterbruch springen?

Stufe 2
Wie bei Stufe 1, aber zusätzlich seitliches Ausstrecken des Armes auf der Sprungbeinseite (beide Arme ausstrecken bei zweibeinigen Sprüngen).

Stufe 3
Wie bei Stufe 2, aber jetzt springst du mit einer halben Drehung in den schwarzen Reifen hinein und springst danach rückwärts weiter.

Stufe 4
Wie bei Stufe 3, aber mit seitlichem Ausstrecken des Nicht-Sprungbein-Armes.

Posten 4b: Seilspringen



Stufe 1:
20 Sprünge nacheinander ohne Fehler springen.

Stufe 2:
Ohne Unterbruch 10× auf dem linken Bein und 10× auf dem rechten Bein springen.

Stufe 3:
20 Sprünge springen und dabei nach jeder 2. Seilumdrehung 2 Zwischensprünge machen.

Stufe 4:
20 Sprünge nacheinander springen und dabei bei jedem 3. Sprung mit den Armen überkreuzen.

Posten 5: Jonglieren

Stufe 1
3 Ballone gleichzeitig in die Höhe werfen und diese anschliessend während 15 Sekunden in der Luft halten. Die erste Stufe ist erreicht, wenn höchstens 1 Ballon den Boden berührt.

Stufe 2
3 Ballone gleichzeitig in die Höhe werfen und während 15 Sekunden in der Luft behalten. Die zweite Stufe ist erreicht, wenn kein Ballon den Boden berührt.

Stufe 3
Wie Stufe 2, aber die Ballone nur mit den Händen in der Luft halten.

Stufe 4
Wie Stufe 3, aber mit 4 Ballonen.

Arbeitsblatt zu Sequenz 4 | Meine koordinativen Fähigkeiten

Welche koordinativen Fähigkeiten (s. Tabelle unten) werden bei den Posten am meisten benötigt?

Nr.	Postenbezeichnung	Koordinative Fähigkeiten
1	Stabfangen	
2	Prellen	
3	Balancieren	
4	Reifen-/Seilspringen	
5	Jonglieren	

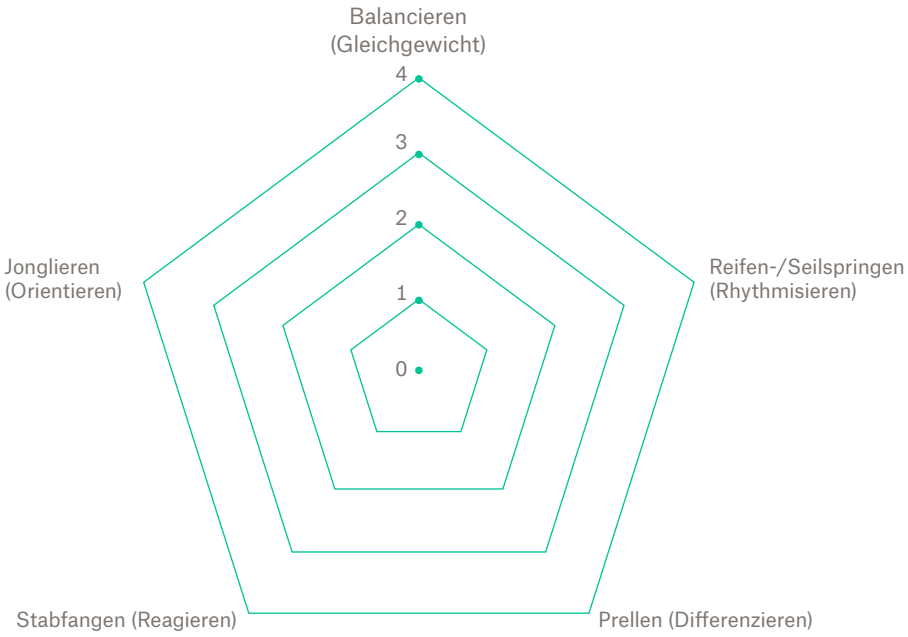
Die koordinativen Fähigkeiten

Koordinative Fähigkeit	Beschreibung
Orientierungsfähigkeit	Die Fähigkeit, sich in der Vielfalt von Positionen zu orientieren, die eigenen Bewegungen auf sich verändernde Umgebungsbedingungen und bewegende Objekte anzupassen.
Reaktionsfähigkeit	Die Fähigkeit, möglichst schnell und zweckmässig mit einer gezielten Bewegung auf Reize zu reagieren.
Differenzierungsfähigkeit	Die Fähigkeit, Bewegungen auf unterschiedliche Umgebungsbedingungen, verschiedene Materialien usw. abzustimmen.
Gleichgewichtsfähigkeit	Die Fähigkeit, den Körper in einem stabilen Gleichgewicht zu halten und dieses nach einer Störung schnell wiederherzustellen.
Rhythmisierungsfähigkeit	Die Fähigkeit, einen Bewegungsrhythmus zu erfassen und Bewegungen rhythmisch zu gestalten.

(Göhner, 1999, S. 150; Hegner, 2007, S. 119)

Vorgehen:

1) Prüfe dich selbst bei den Koordinationsposten. Du hast bei jedem Posten 5 Minuten Zeit.
2) Trage die Anzahl erreichter Stufen nach 5 Minuten beim jeweiligen Posten im «Spider» (Abbildung unten) ein.
3) Verbinde am Ende die Punkte miteinander und male die Fläche innerhalb der Punkte aus.
4) Beantworte die Fragen zu deinem persönlichen «Spider».



Fragen nach dem ersten Durchgang:
Wo siehst du deine Stärken und wo deine Schwächen?

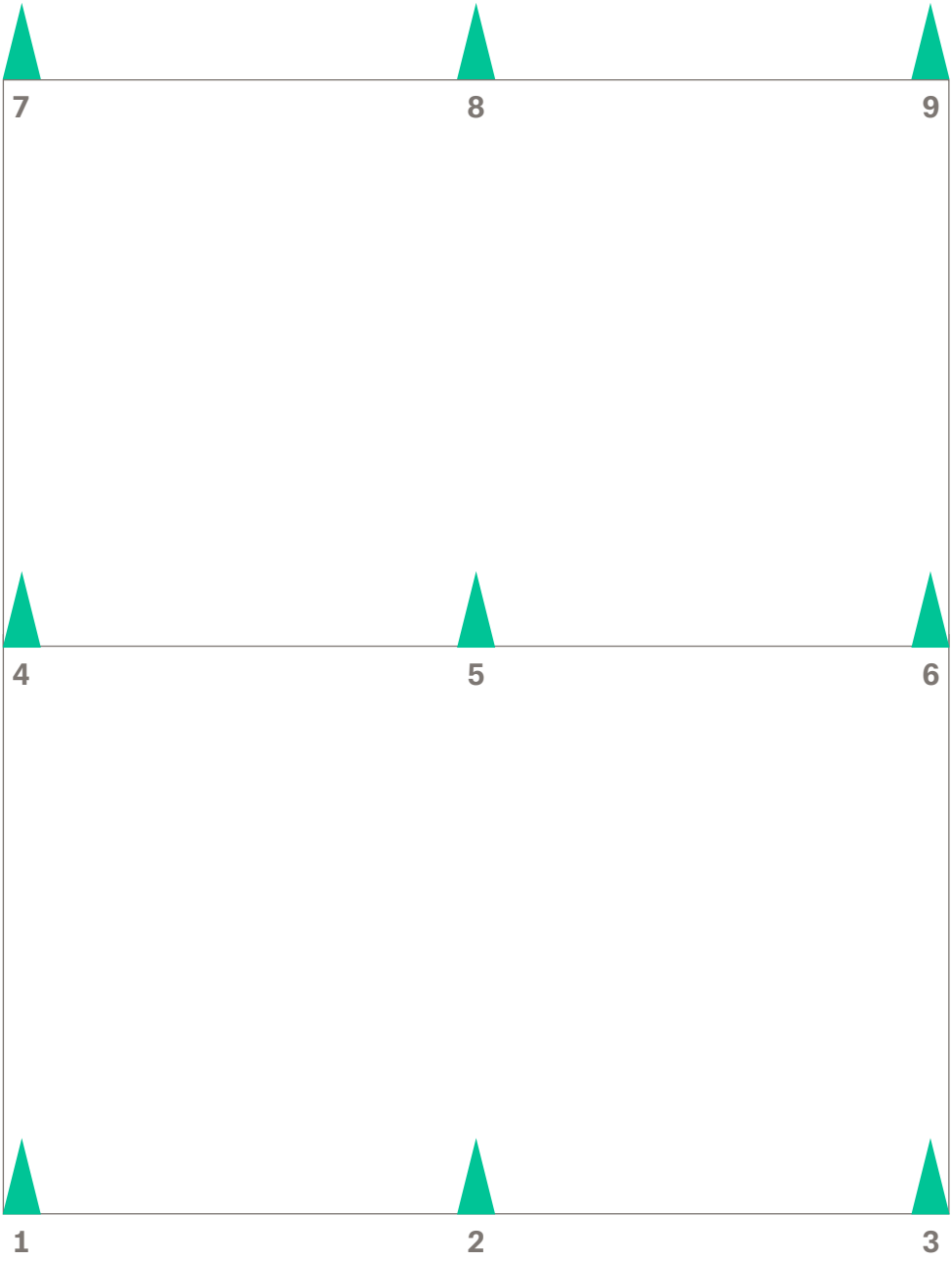
Bei welchen Posten möchtest du dich verbessern? Welche Ziele setzt du dir für die nächste Sportlektion?

Fragen nach dem zweiten Durchgang:
Vergleiche deinen heutigen «Spider» mit demjenigen von letzter Woche. Hat sich das Muster verändert? Falls ja, wie?

Hast du deine Ziele, welche du dir letzte Woche gesetzt hast, erreicht?

Überlege dir Gründe, weshalb du deine Ziele erreicht oder nicht erreicht hast.

Material zu Sequenz 5 | Hallenplan



Material zu Sequenz 5 | Ausdauerplakat

Subjektives Belastungsempfinden beim Ausdauertraining

Borg-Skala	Anstrengungsgrad	So fühlst du dich	Sprechen ...
6	keine Anstrengung		mehrere Sätze
7			
8	sehr leicht		
9			
10	leicht		mehrere Wörter
11			
12	etwas anstrengend		
13			
14	anstrengend		ein Wort
15			
16	sehr schwer		
17			
18	extrem schwer		nicht möglich
19			
20	maximale Anstrengung		

Material zu Sequenz 6 | Feedbackkarten

Feedbackkarte 1
Gib deinen Mitschülerinnen und -schülern positiv-konstruktives Feedback in Bezug auf ...
- Synchronisation der Gruppe
- Zusammenarbeit in der Gruppe

Gutes Feedback ...
- Sofort Rückmeldungen geben
- Präzise Rückmeldungen geben
- Individuelle Fortschritte beachten
- Ehrlich, aber motivierend und fair Feedback geben

Feedbackkarte 2
Gib deinen Mitschülerinnen und -schülern positiv-konstruktives Feedback in Bezug auf ...
- Bewegung und Rhythmus
- Takt

Gutes Feedback ...
- Sofort Rückmeldungen geben
- Präzise Rückmeldungen geben
- Individuelle Fortschritte beachten
- Ehrlich, aber motivierend und fair Feedback geben

Feedbackkarte 3
Gib deinen Mitschülerinnen und -schülern positiv-konstruktives Feedback in Bezug auf ...
- Bewegungs- und Ideenvielfalt
- Kreativität

Gutes Feedback ...
- Sofort Rückmeldungen geben
- Präzise Rückmeldungen geben
- Individuelle Fortschritte beachten
- Ehrlich, aber motivierend und fair Feedback geben

Feedbackkarte 4
Gib deinen Mitschülerinnen und -schülern positiv-konstruktives Feedback in Bezug auf ...
- Authentizität
- Ausdruck

Gutes Feedback ...
- Sofort Rückmeldungen geben
- Präzise Rückmeldungen geben
- Individuelle Fortschritte beachten
- Ehrlich, aber motivierend und fair Feedback geben

Arbeitsblatt zu Sequenz 8 | Wagnismomente an Geräten

Als Bodyguard der Queen einen Stunt vom Kasten springen

Davor: Stell dir vor, du müsstest dich aus dem Handstand gespannt vom hohen Kasten in die Hände deiner Gruppe fallen lassen. Wie fühlst du dich?

Danach: Wenn du zurückdenkst an dein Fallerlebnis in die Hände deiner Gruppe, welche Gefühle und Erinnerungen weckt das bei dir?

Was hat dir bei der erfolgreichen Meisterung der «Stuntaufgabe» besonders geholfen?

Ich fühlte mich innerhalb der Gruppe …
am Anfang

und am Schluss

Die grösste Herausforderung war für mich

Im Sportunterricht:
Ich traue mich, im Sportunterricht meine Ängste und Sorgen zu formulieren und gegebenenfalls Nein zu sagen.

☐ Ja ☐ Nein

Ich kenne meine Grenzen gut.

☐ Ja ☐ Nein

Abbildung zu Sequenz 9 | Kämpfen und Raufen

Übersicht über die verschiedenen Kampf- und Raufformen für Kinder im Sport

Quelle: Sigg & Teuber-Gioiella (1999)

Arbeitsblatt zu Sequenz 9 | Kämpfen und Raufen

Wie erfolgreich warst du in den folgenden Kampfspielformen?

	☹	😐	☺	☺
1. Wäscheklammernlauf				
2. Fallobst				
3. Ball ergattern				
4. Insel und Krokodil				
5. Schnecken wenden				
6. Achtung Pfütze				

Wie wichtig ist es dir ...	––	–	+	++
... körperlich stark zu sein?				
... sportlich zu sein?				

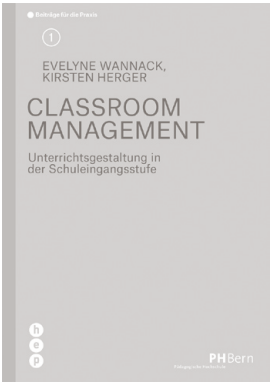
Gibt es andere Dinge in deinem Leben, die dir wichtiger sind?

Autorinnen und Autoren

— Dr. Esther Oswald ist Sportwissenschaftlerin und Gymnasiallehrerin und arbeitet an der PHBern und der Universität Bern. Sie forscht und unterrichtet unter anderem zu den Bereichen Sport und Persönlichkeitsentwicklung sowie Sportpädagogik.

— Benjamin Rubeli arbeitet als Sportwissenschaftler an der Universität Bern und unterrichtet als Gymnasiallehrer.

— Regine Berger ist Dozentin Sport an der PHBern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Fachausbildung und Fachdidaktik Sport, Tanzdidaktik sowie Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport.

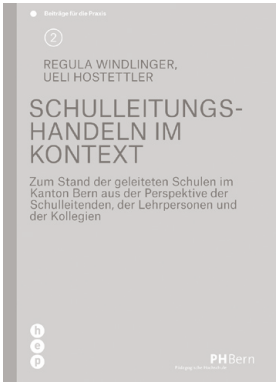


Classroom Management

Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe

Evelyne Wannack, Kirsten Herger

In den letzten Jahren fanden verschiedene Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz statt, die zu einer Integration des Kindergartens in die obligatorische Schulzeit und zur Definition einer eigenen Stufe führten, die den Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe umfasst. Es ist erst wenig über die pädagogische Praxis in dieser sogenannten Schuleingangsstufe bekannt und es fehlen auch übergreifende Konzepte, die den Spezifitäten dieser Stufe Rechnung tragen. Die vorliegende Publikation will in zweierlei Hinsicht zur Schliessung dieser Lücken beitragen.
Im ersten Teil wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe vorgestellt. Dieses bildet zugleich die Grundlage für eine Studie zu einem wichtigen Aspekt der Unterrichtsgestaltung, dem Classroom Management. Im zweiten Teil wird ein detailliertes Modell des Classroom Management in der Schuleingangsstufe beschrieben. Der Band ermöglicht sowohl die Reflexion als auch die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.

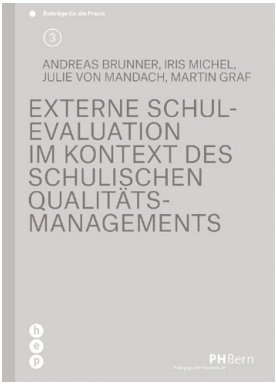


Schulleitungshandeln im Kontext

Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien

Regula Windlinger, Ueli Hostettler

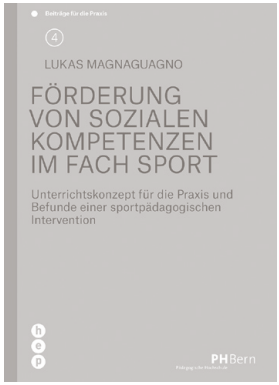
Die Umgestaltung des Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten hat neben anderem die geleitete Schule hervorgebracht. Alle schulischen Akteure – deren Funktion, Rolle und Berufsauftrag, die damit verbundenen Kompetenzen und Qualifikationen sowie deren Berufsverständnis – sind davon betroffen. Der Wandel vom Schulvorstand zum Schulleitenden und die Veränderung der Haltung der Lehrpersonen von «ich und meine Klasse» zu «wir und unsere Schule» verlaufen im schulischen Alltag in unterschiedlicher Weise.
Der Band will den Wissensstand zur Situation der geleiteten Schulen im Kanton Bern sowie allgemein zu Zusammenhängen zwischen Schulleitungshandeln und Qualität der Schule erweitern. Die Publikation gibt Aufschluss zum aktuellen Stand der geleiteten Schule, z.B. bezüglich Organisation, Zufriedenheit, Belastung oder Arbeitszeit und -aufteilung der Schulleitenden.



Externe Schulevaluation im Kontext des schulischen Qualitätsmanagements

Andreas Brunner, Iris Michel, Julie von Mandach, Martin Graf

In einem Pilotprojekt hat die PHBern ihr Angebot im Bereich des schulischen Qualitätsmanagements um das Element der externen Schulevaluation erweitert. Das Projektende bildet den Anlass für eine Einordnung, Reflexion und Dokumentation des Pilotvorhabens. Der vorliegende Band beinhaltet die Diskussion der Bedeutung von externer Schulevaluation für Bildungspolitik und Schulentwicklung, die Positionierung der externen Schulevaluation im schulischen Qualitätsmanagement und die konkrete Umsetzung auf der Projektebene sowie die Dokumentation der praktischen Verfahren der externen Schulevaluation.

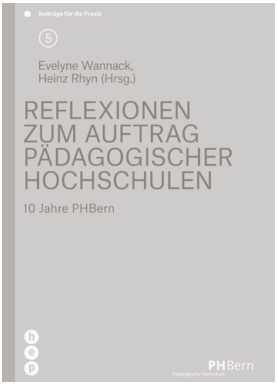


Förderung von sozialen Kompetenzen im Fach Sport

Unterrichtskonzept für die Praxis und Befunde einer sportpädagogischen Intervention

Lukas Magnaguagno

Es gehört zum allgemeinen Bildungsauftrag, Kinder und Jugendliche beim Erwerb sozialer Kompetenz zu unterstützen. Dem Sportunterricht wird hohes sozialerzieherisches Potenzial attestiert, seine Wirksamkeit bezüglich der Förderung sozialer Kompetenz ist allerdings kaum untersucht. Bislang liegen keine Befunde und Empfehlungen vor. Hier knüpft der vierte Band der Reihe «Beiträge für die Praxis» an. Der Autor zeigt, wie soziales Lernen im Sportunterricht gezielt inszeniert werden kann, und erklärt ausserdem, weshalb Sportunterricht nicht per se eine positive Wirkung auf den Aufbau sozialer Kompetenz hat.



Reflexionen zum Auftrag pädagogischer Hochschulen

10 Jahre PHBern

Evelyne Wannack, Heinz Rhyn

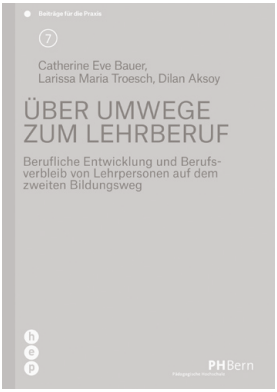
Im Rahmen einer Vortragsreihe zum 10-jährigen Bestehen der PHBern wurden Entstehung und Auftrag der pädagogischen Hochschulen reflektiert. In diesem Band werden gesamtschweizerische Entwicklungen des Auf- und Ausbaus pädagogischer Hochschulen dargestellt. Ein besonderes Augenmerk wird in den Darstellungen und Reflexionen auf die Bedeutung der Leistungsbereiche Grundausbildung und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen gelegt. Anhand dieser Reflexionen werden künftige Herausforderungen für pädagogische Hochschulen benannt, kommentiert und diskutiert.

Spiel- und Lernbegleitung

Offene Unterrichtssequenzen im Kindergarten

Kirsten Herger

Offene Unterrichtssequenzen gehören zum Alltag im Kindergarten und in der Unterstufe. Im Zentrum steht das Anliegen, Lernprozesse von Kindern in den Fokus zu rücken und ihnen dabei mehr Verantwortung zu übertragen. In dieser Publikation werden die Rahmenbedingungen für eine Spiel- und Lernbegleitung aus Sicht von zwölf Lehrpersonen besprochen und es wird mittels Videoanalysen aufgezeigt, wie Lehrpersonen in den offenen Unterrichtssequenzen Spiel- und Lernbegleitungen durchführen.



Über Umwege zum Lehrberuf

Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg

Catherine Eve Bauer, Larissa Maria Troesch, Dilan Aksoy

Der Wechsel von Berufsleuten in den Lehrberuf ist anspruchsvoll. Sie verfügen über einen reichen Erfahrungsschatz, bringen aus der angestammten Arbeitswelt aber gefestigte Routinen und Erwartungen mit. Was bedeutet das für den neuen Beruf? Welches sind ihre Anforderungen – und wie ist mit ihnen umzugehen, um im Lehrberuf längerfristig zu bestehen? Der Band liefert Forschungsbefunde zu dieser wichtigen Zielgruppe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er liefert wertvolle Schlussfolgerungen für Bildungsverwaltung, Schulleitungen und die Ausbildung zur Lehrperson ableiten.