



Fördern und fordern II

Gemeinsames Lehren und Lernen im kompetenzorientierten Sportunterricht

Redaktion:

- Herausgeber: Bezirksregierung Arnsberg
Seibertzstraße 1, 59821 Arnsberg

Dezernat 43 - Fachaufsicht Sport
Dienstgebäude: Laurentiusstraße 1, 59821 Arnsberg
- Redaktion: Elke Schlecht, LRSD', Schulaufsicht für Gymnasien bei der Bezirksregierungen Arnsberg
- Autorenteam: Michaela Neuhaus, STD' Fachberaterin Sport, Dez. 43, Fachleiterin Sport Gy/Ge am ZfsL Dortmund, Reinoldus-und-Schiller-Gymnasium der Stadt Dortmund
Martin Barthel, Fachberater Sport, Dez. 43, Stellv. Schulleiter Gymnasium Sundern
Reinhard Erlemeyer, Fachberater Sport, Dez. 43, Fachleiter Sport Gy/Ge am ZfsL Bochum
Wolfgang Goeke, Fachleiter Sport am Seminar SF, ZfsL Hamm
Christiane Joppien, Offene Schule Köln, Lehrerin für Sonderpädagogik und Sport
Charlotte Kather, STR', Bert-Brecht-Gymnasium, Dortmund
Stefan Nitsche, STD, Fachberater Sport, Dez. 43 BR Münster, Fachleiter Sport Gy/Ge am ZfsL Münster
Kirsten Plener, STD', Fachleiterin Sport Gy/Ge am ZfsL Bonn, BR Köln, Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel
Elke Schlecht, Fachaufsicht Sport bei den Bezirksregierungen Arnsberg und Münster
Katja Stach, Fachleiterin am Seminar SF, FS Lernen, ZfsL Hamm

Der Arbeitskreis bedankt sich bei der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, namentlich vertreten durch Herrn Dr. Heinz Aschebrock, Leiter des Arbeitsbereiches 4 *„Unterrichtsentwicklung der all-gemeinbildenden und der Förderschulen – Standardentwicklung“* für die bewährt kooperative und freundliche Unterstützung und Beratung. Desgleichen gilt unser Dank STD' Julia Oefner, ZfsL Hagen und Mitarbeiterin im Dezernat 46 Fortbildung sowie Günther Barth, Schulleiter i.R. vom Schulverbund Volmetal, Förderschule für Lernen, Sprache, emotionale-soziale Entwicklung, die uns mit viel Herzblut in der Qualitätsentwicklung zum *Gemeinsamen Lernen* unterstützt haben.

Fördern und fordern II

Gemeinsam Lehren und Lernen im kompetenzorientierten Sportunterricht

Theoretische Grundlagen, Planungshilfen und Beispiele
für den Sportunterricht an Gymnasien/Gesamtschulen

Vorwort

Gemeinsames Lernen braucht Haltungen, die die Praxis bewegen

*Wenn Du ein Schiff bauen willst,
dann rufe nicht die Menschen zusammen,
um Holz zu sammeln,
Aufgaben zu verteilen
und die Arbeit einzuteilen,
sondern lehre sie die Sehnsucht
nach dem großen, weiten Meer. (Antoine de Exupéry)*

Gemeinsames Lernen gehört zum Aufgabenprofil jeder Schule. Damit wird der zunehmenden Heterogenität von Lerngruppen unabhängig von Schulformen Rechnung getragen. Verstärkt durch die Umsetzung des Inklusionsauftrages sowie die Bewältigung von Flüchtlings- und Migrationsbewegungen erleben wir fast täglich, wie das Spektrum biologischer, sprachlicher, soziokultureller und psychosozialer Vielfalt in Lerngruppen aller Schulformen zunimmt. Parallel dazu drängen sich uns Fragen und nicht selten auch Zweifel auf: Wie schaffen wir es in diesem Spektrum der Heterogenität jedem einzelnen Kind gerecht zu werden? Wie können wir das Lehren und Lernen in Schule so weiterentwickeln, dass uns Individualisierung im Unterricht durchgängig gelingt und gleichzeitig zukunftsweisende Bildungsstandards gewährleistet bleiben?

Wenn wir dem Bild von Exupéry folgen und das *Gemeinsame Lernen* als das zu bauende Schiff mit Namen Inklusion betrachten, dann könnten wir uns mitten in einem ambitionierten Umbauprozess sehen. Wir bauen unser - in Teilaspekten in die Jahre gekommenes - Schulschiff zum Inklusionsschiff um, einer Art neue Arche Noah, die der ganzen Vielfalt menschlicher Lernausgangslagen Platz bietet.

In diesem Umbauprozess sind wir intensiv damit beschäftigt, Merkmale eines kompetenzorientierten und individualisierenden Unterrichts zu beschreiben und zu sammeln. Wir erproben – um im Bild des Schiffbaus zu bleiben - die Schwimm-, sprich Praxistauglichkeit einzelner Elemente teilweise schon mit bemerkenswertem Erfolg und versuchen sie zusammenzubauen bzw. zu vernetzen. Dazu benennen wir Zuständigkeiten und teilen Aufgaben verschiedenen Professionen zu.

Im Bild von Exupéry sollten wir Pädagogen in all diesen Prozessen von der Sehnsucht nach einem gelingenden *Gemeinsamen Lernen* angetrieben sein, aus der heraus wir Haltungen entwickeln, die sich nicht in Absichtserklärungen erschöpfen, sondern uns Mut, Energie und Orientierung geben, das Lehren in Schule besser noch als bisher auf die vielfältigen Potentiale der Lernenden auszurichten.

Dazu ist es hilfreich, uns für einen Moment aus der Komplexität unserer Professionen zu lösen und uns *einfach nur* folgende zentrale Wesensmerkmale des Lernens ins Bewusstsein holen:

1. Lernen ist und bleibt immer ein natürlicher, lebenslanger Prozess. Lernen ist ein Lebensprinzip.
2. Lernen bedeutet immer Entwicklung, unabhängig davon, wie wir diese subjektiv- konstruktiv bewerten.
3. Lernen kennt keine Grenzen, es sei denn die Grenzen unserer eigenen Vorstellungen und sozialen Normen.

Wenn wir uns vorstellen, wie ein Kleinkind von Fall zu Fall laufen und von Laut zu Laut sich zu verständigen lernt oder mit welcher Beharrlichkeit es z.B. das Gleichgewicht auf einem Fahrrad zu halten übt, dann entspricht das unserer Vorstellung von natürlichem Lernen. Gleichzeitig stellen wir immer eine Entwicklung vom Ungeübten zum Geübten, vom Nichtgekonnten zum Gekonnten und vom Ungewohnten zum Gewohnten – mal früher, mal später - fest, was in der Regel mit Freude, Stolz und Motivation einhergeht, die eigene Selbstwirksamkeit weiter auszuprobieren und Neues dazu zu lernen. So gesehen sind Lernen und Entwicklung für alle Beteiligten – Lernende, Lehrende, Erziehende - immer positiv besetzt, ebenso sind Fehler von z.B. Fall zu Fall oder von Laut zu Laut

nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum ein willkommenes, weil selbstregulierendes Evaluationsinstrument.

Erst wenn Standards und Normen zum Maßstab des Lernens werden, drohen natürliches Lernen und damit einhergehende Entwicklungen sich in Defizitorientierungen zu verfangen. Denn mit der Feststellung von Abweichungen von konstruierter *Normalität* laufen Lehrende wie Lernende Gefahr, das Lernen in abgesteckten Grenzen (z.B. Bildungsgängen) stattfinden zu lassen, anstatt es im Rahmen bereits vorhandener und vielleicht noch nicht entdeckter Potentiale zu entfalten.

Welche Verluste ein solches Denken und Handeln mit sich bringen würde, zeigt uns die faszinierende Lernbiographie der taubblinden HELEN KELLER (1880-1968), die im gemeinsamen Lernen mit ihrer Lehrerin ANNE SULLIVAN den Ausbruch aus der Defizitorientierung schaffte und trotz Blindheit und Taubheit nicht nur lesen, schreiben und sogar sprechen lernte, sondern sich auch mehrere Sprachen aneignete, ein Studium absolvierte, Ehrendoktorin der Harvard Universität wurde, sich politisch für die Rechte Benachteiligter einsetzte und insbesondere uns Pädagogen mehrere lezenswerte Bücher zum Grundverständnis des Lernens hinterließ.¹

Das Beispiel zeigt, dass *Gemeinsames Lernen* eine Tiefendimension haben kann, die weit über die formale Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen hinausgeht. Lernen ist immer ein aktiver Prozess, in dem sich Lehren und Lernen wechselseitig inspirieren, gemeinsam Entwicklungswege zu entdecken und zu gehen. HELEN KELLER und ANNE SULLIVAN waren sich in diesem Sinne gegenseitig Lehrerin und Schülerin und haben in ihrer persönlichen wie beruflichen Entwicklung (Selbstverwirklichung) wohl ihr ganzes Leben voneinander profitiert. Damit führt uns dieses Beispiel an die Wurzeln pädagogischer Profession. Lehren und Lernen ist Beziehung und wird für den Lernerfolg immer eine Beziehung brauchen, in der Begriffe wie Behinderung, Störung, Defizit usw. keinen Platz finden.

Wir wissen längst, dass positive Lern- und Entwicklungseffekte in Schule begünstigt werden, wenn Lehrende wie Lernende wechselseitig Impulse mitdenken und daraus situativ aktives Lehr- und Lernhandeln entwickeln. Dabei stellt jede Entwicklungsstufe und jedes Entwicklungsniveau für die Lehrenden wie für die Lernenden eine besondere Herausforderung dar. Für die Lernenden besteht beispielsweise die Herausforderung vom Kennenlernen eines einzelnen Buchstaben (zum kompetenten) Vorschlag: zur umfassenden Lesekompetenz im Umgang mit Büchern zu kommen. Für die Lehrenden liegt sie darin zu erkennen, welche Lernausgangslagen und welches Vorwissen den nächsten fachbezogenen Lernschritt ermöglichen. So wachsen von Lehrschrift zu Lernschritt fachliche wie soziale Kompetenzen zu *der* Personalkompetenz zusammen, die jeder Lernende für An-schlüsse und Teilhabe in seinen Lebensbezügen braucht.

Im alten Schulschiff (oder: in der alten Arche Noah) haben sich dazu zwei pädagogische Expertenrollen herauskristallisiert: Mit einer schulfachspezifischen Ausbildung und Ausrichtung des Unterrichts vermitteln Lehrkräfte in den allgemeinbildenden Schulen ihren Lernenden fachbezogenes „Welt-Wissen und -Verstehen“ und den kompetenten Umgang damit. Parallel dazu gibt es Lehrkräfte der Sonderpädagogik, die mit lernausgangsspezifischer – entwicklungsspezifischer – Ausbildung und Ausrichtung des Unterrichts einzelne Kinder in ihrem Sosein an das Weltwissen heran- und so tief wie möglich hineinführen.

Unabhängig davon, ob das *zielgleich* oder *zieldifferent* gelingt: beide Expertisen sind aus unserem pädagogischen Grundverständnis heraus in ihrem Zusammenwirken für die erfolgreiche Lernentwicklung eines Kindes unteilbar und damit unverzichtbar.

Schulstrukturelle Entwicklungen führten über viele Jahre dazu, dass beide pädagogischen Ausrichtungen sich im alten Schulschiff auf unterschiedlichen Decks eingerichtet haben. *Gemeinsames Lernen* braucht ein Schiff, auf dem sich eine Vielfalt von Professionen und Expertisen auf gleichem

1) 1 Wikipedia => https://de.wikipedia.org/wiki/Helen_Keller

Deck und mit respektvoller Augenhöhe begegnen und selbst *Gemeinsames Lernen* im oben beschriebenen Sinne praktizieren. HELEN KELLER hat ungemein davon profitiert, dass ihre Lehrerin ANNE SULLIVAN von Kollegen das Fingeralphabet für Gehörlose lernen konnte. Lehrende wie Lernende brauchen in der Begegnung mit Vielfalt auch die Vielfalt des Wissens und Könnens, nicht nur für sich, sondern im Miteinander. Geteiltes Wissen und Können stärkt und entlastet Lehrende wie Lernende. Es hilft, Grenzen des Lernens durch vielfältige Brillen zu betrachten, um immer noch ein Entwicklungsfenster für einen nächsten Lernschritt zu entdecken.

Damit gewinnt *Gemeinsames Lernen* in seiner Multidimensionalität für Schule immer mehr Profil. Das Lehren und Lernen mit- und voneinander erfasst alle inner- und außerschulischen Beteiligten und eröffnet uns eine Vorstellung von dem, was mit einer sogenannten „professionellen Lerngemeinschaft“ gemeint sein könnte: Systemisch betrachtet hat *Gemeinsames Lernen* damit nicht nur eine interpersonale Bedeutung, sondern ist der zentrale Schlüssel für Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung in Schule. Schulentwicklung in diesem Sinne eröffnet zugleich die Möglichkeit, Schule anders zu denken.

REINHARD KAHL bringt das mit der Frage auf den Punkt: „*Was wäre das für eine Schule, zu deren Selbstverständnis es gehört, alle ihre Schülerinnen und Schüler verschiedener statt gleicher im Sinne eines angestrebten Bildungsstandards zu machen?*“² Mit dieser Aussage bezieht er sich auf die Forschungsergebnisse von REMO LARGO, der in einer der größten europäischen Langzeitstudien zur Entwicklung von Kindern das Resümee zieht: „Jedes Kind ist anders. Alle sind verschieden. Und wir werden im Laufe unseres Lebens immer verschiedener“³. An anderer Stelle bringt er die Bedeutung des *Individualisierten* und *gleichzeitig Gemeinsamen Lernens* auf den Punkt: „*Jeder Mensch ist eine Primzahl, teilbar nur durch eins und durch sich selbst. Gute Schulen bieten deshalb Gemeinschaft. Lernende brauchen diesen Schutz, um eigene Wege wagen zu können. Die „Individualisierung des Lernens“ bedeutet also nicht etwa Vereinzelung. Sie ist eine Voraussetzung für die Abenteuer des Zusammenlebens und für die eigene, unverwechselbare Biografie*“.⁴

Zu einer solchen Haltung vom *Gemeinsamen Lernen* in *professioneller Lerngemeinschaft* gehört auch die selbstverständliche Anerkennung von Lern- und Entwicklungsschritten als erbrachte Leistung, ganz gleich, ob sie in schulischen Kontexten zielgleich oder zieldifferent erbracht werden.

Wenn das Kleinkind noch für jeden selbständigen Schritt und jedes neue Wort Begeisterung und Lob erfährt, muss das Schulkind im alten Schulschiff lernen, mit Leistungsrankings zurechtkommen, die den eigenen Abstand zu „Idealnormen“ darstellen und entscheidend sind für den Klassenerhalt und den Verbleib in der Lerngemeinschaft.

Der Umbau zu einem zeitgemäßen Schulschiff sollte dagegen als Chance verstanden werden, jedem Kind mit seinen erbrachten Lernleistungen ermutigende Perspektiven für nächste individuelle Lernschritte und damit zur Weiterentwicklung eigener Potentiale zu eröffnen. Es ist dann nur folgerichtig, schulische Lernzeit ganzheitlich zu sehen. Damit wird jedem Lernenden sein eigenes Lern- und Entwicklungstempo ermöglicht, verbunden mit der Zuversicht, dazu jederzeit passende Leistungsnachweise erbringen zu können. Entscheidend ist, dass *jede* Lernleistung Anerkennung findet und zu Anschlüssen, Zugängen und Teilhabe in selbstbestimmten Lebens- und Arbeitszusammenhängen führt.

Definierte Bildungsabschlüsse als Orientierungsrahmen werden dadurch nicht überflüssig, sondern schlüssig ergänzt durch eine Vielfalt nachgewiesener, individueller Kompetenzprofile. Entscheidend ist allerdings, dass nicht nur Schule, sondern auch die Gesamtgesellschaft diese Kompetenzprofile

² Kahl, Reinhard.: Die Individualität des Lernens. Aus der Reihe "HORIZONTE. Expertengespräche des Stifterverbandes. <https://www.youtube.com/watch?v=LaJkBgJcf7U>

³ Largo, Remo: Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Edition Körber 2010

⁴ Reinhard Kahl: Der Vorteil verschieden zu sein, in: NDS 5-2011. <http://www.reinhardkahl.de/pdfs/nds%205-Thema-Kahl.end.pdf>

neben den Standards als sinnstiftende Bereicherung empfindet und Barrieren systematisch abbaut, die ihre Mitwirkung behindern. Der Dialog von Schule und Gesellschaft ist dazu unerlässlich, denn, so gilt es mit ERIC HOFFER zu bedenken: „*In Zeiten des Wandels erbt der lernende Mensch die Welt, während der Gelehrte wunderbar für eine Welt ausgerüstet ist, die nicht mehr existiert.*“⁵

Im Sinne des Eingangsbildes von EXUPÉRY gibt es genügend Gründe, sich nach einer Schule zu sehnen, die sich an die Bedürfnisvielfalt der Lernenden anpasst und nicht umgekehrt; einer Schule ...

- in der das natürliche Lernen wieder mehr Berücksichtigung findet,
- in der Lernentwicklungen immer möglich sind,
- in der die Lernenden bewusst und gezielt immer verschiedener werden,
- in der das Gemeinsame Lernen immer der Überwindung persönlicher/systemischer Grenzen dient,
- in der das Gemeinsames Lernen die unterschiedlichen mentalen Modelle von Schule zu einer gemeinsam getragenen Vision/ Vorstellung zusammenführt,
- in der das Gemeinsame Lernen beteiligte Menschen zu einer professionellen Lerngemeinschaft vereint,
- in der für all das noch überall fehlende Holz (Strukturen) mutig begründet und gefordert wird und damit auch Sehnsucht nach einer Gesellschaft, die das ermöglicht.

Also sollten wir mit KURT MARTI⁶ sagen:

*„Wo kämen wir hin,
wenn alle sagten,
wo kämen wir hin,
und niemand ginge,
um einmal zu schauen,
wohin man käme,
wenn man ginge“.*

Günther Barth, April 2016

⁵ Hoffer, Eric.: <http://www.leben-ohne-schule.de/zitate.html>

⁶ Kurt Marti

Inhaltsverzeichnis:

Kapitel	Inhalte	Seite
1	Einführung	7
2	Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung	13
2.1	Lehr-Lern-Prozesse im Sportunterricht kompetenzorientiert gestalten - Merkmale	13
2.2	Impulse zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichtens orientiert am Lehr-Lern-Modell des Studienseminar Koblenz	20
3	Theoretische Grundlagen, Anregungen und Planungshilfen zur Gestaltung von kompetenzorientiertem Sportunterricht im Kontext Gemeinsamen Lernens	33
3.1	Die Bedeutung von Sport und Bewegung in der Schule – Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit als Grundlage für die kognitive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf	33
3.2	Das Konzept der Bewegungsbeziehungen von Weichert als Grundlage zur Gestaltung kompetenzorientierten gemeinsamen Lernens im Sportunterricht	38
3.3	Vom allgemeinen sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungsplan zum individuellen fachspezifischen Lern- und Entwicklungsplan für den Sportunterricht	43
3.4	Beiträge zur Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse in einem kompetenzorientierten Sportunterricht des Gemeinsamen Lernens aus Lehrer- und Schülersicht	48
3.5	Den richtigen Aufgabentyp als Grundlage für erfolgreiches Gemeinsames Lernen im Sportunterricht einsetzen – vom abstrakten Bildungsstandard zur Umsetzung in der Sporthalle	64
3.6	(Lern-)Aufgaben zur Individualisierung des Unterrichts beim Gemeinsamen Lernen mit Hilfe eines Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modells (AAR-Modell) gezielt planen	73
3.7	Effektive Klassenführung und Teamarbeit – Grundvoraussetzungen eines lernwirksamen, inklusiven Sportunterrichts	83
3.8	Leistungsverständnis – Versuch einer Begriffsbestimmung – Lernerfolge überprüfen und Leistungen im Sportunterricht des Gemeinsamen Lernens einschätzen, diagnostizieren, beurteilen und bewerten	97
4	Beispiele aus der Unterrichtspraxis	111
4.1	Gesamtübersicht der Praxisbeispiele mit möglichen Anknüpfungspunkten an die Anregungen, Planungshilfen und Instrumente aus Kapitel 2	112
4.2	Beispiel 1: Sport ist so vielseitig – Sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten (Klasse 7)	113
4.3	Beispiel 2: Laufen über Stock und Stein – Laufen in seiner Vielfalt anwenden (Klasse 5)	124
4.4	Beispiel 3: Erst die Pflicht, dann die Kür! – Von der Lernpyramide zur Lernlandschaft im Bodenturnen. Die fertigkeiten- und gestaltungsbezogenen Handlungskompetenzen durch selbstständiges Erlernen und Üben normierter Turnelemente und deren Anwendung in einer Präsentation erweitern. (Klasse 8)	138
4.5	Beispiel 4: Wir spielen gegeneinander Badminton und werden gemeinsam besser - Anbahnung einer sportspielspezifischen Handlungskompetenz im Badminton unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung taktisch zielführender Handlungsmuster sowie der Initiierung verschiedener Bewegungsbeziehungen/ Lernformen. (Klasse 6)	148
4.6	Beispiel 5: Ich kann mit unterschiedlichen Partnern mit- und gegeneinander spielen! – Einfache Aufgaben in den Partnerspielen Tischtennis und Polybat sicher und regelgerecht bewältigen. (Klasse 5)	159
5	Anhang	173
5.1	Rechtliche Rahmenbedingungen für das Gemeinsame Lernen in der Sekundarstufe I durch den Entwurf der 9. Änderungsverordnung (Stand 10.01.2016) – Auszug aus dem Manual ‚Inklusion‘ der BR Düsseldorf	173
5.2	Literaturverzeichnis	181

1. Einführung

Problemstellung

Seit August 2011 sind die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne für die Sekundarstufe I an Gymnasien und zwei Jahre später auch an Gesamtschulen in Kraft gesetzt worden. Der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe gilt seit August 2014. Das MSW und die Bezirksregierungen haben die Schulen durch umfassende Implementationsveranstaltungen und mit der Zusammenstellung zahlreicher Materialien unterstützt, um die Umsetzung dieser neuen Kernlehrpläne in geeignete und stimmige schuleigene Lehrpläne zu vereinfachen.

Aber auch ein neuer schuleigener Lehrplan sagt noch nichts darüber aus, wie denn „vor Ort“ – in der Sporthalle, auf dem Sportplatz und im Schwimmbad – kompetenzorientierter Unterricht gestaltet werden sollte.

Zusätzlich stehen die Sportlehrerinnen und Sportlehrer vor einer weiteren Herausforderung: Die Planung und Umsetzung eines inklusiven Sportunterrichts steht im Prozess der Öffnung von immer mehr allgemeinbildenden Schulen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und vor den erhöhten Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Darüber hinaus stellt die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine weitere Herausforderung dar, die es zu gestalten und zu meistern gilt.

Die Notwendigkeit der Alphabetisierung für einzelne Schülerinnen und Schüler, fehlende Möglichkeiten der Verständigung, die Verarbeitung von Traumatisierungen, geringe Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern des Gemeinsamen Lernens (zielgleich und zieldifferent) in den allgemeinbildenden Schulen der weiterführenden Schulen sowie die Umsetzung der kompetenzorientierten Kernlehrpläne in allen Schulformen und Schulstufen der Sekundarstufen I und II bei gleichzeitigen Anforderungen an die Vorgaben zur individuellen Förderung für alle Schülerinnen und Schüler stellen erhöhte Anforderungen an die einzelne Lehrkraft dar.

Ziel dieser Handreichung ist es, die Lehrkräfte in ihrem Professionshandeln zu unterstützen und - auf der Basis einer theoretischen Grundlegung - Planungshilfen und -instrumente für den Sportunterricht vorzustellen, die einen Beitrag dazu leisten sollen, sich auf die veränderten Rahmenbedingungen im Umgang mit Vielfalt einzustellen und Lehr-Lernprozesse zielgerichtet zu gestalten.

Woran knüpft diese Handreichung an?

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist der **Referenzrahmen Schulqualität**¹, der für alle an der Gestaltung von Lernprozessen im schulischen Bildungssystem Beteiligten darüber Verständigung erzielen will, was Schul- und Unterrichtsqualität ausmacht. Diese Handreichung bezieht sich dabei insbesondere auf den Inhaltsbereich 2 ‚Lehren und Lernen‘ mit den Dimensionen (2.1) Ergebnis- und Standardorientierung, (2.2) Kompetenzorientierung, (2.4) Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung, (2.6) Schülerorientierung im Umgang mit Heterogenität, (2.8) Transparenz, Klarheit und Strukturiertheit, (2.9) Klassenführung und Arrangement des Unterrichts sowie (2.10) Lernklima und Motivation).

Die Bezirksregierung Arnsberg hat 2014 zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen mit Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes eine Handreichung für Schulen veröffentlicht, die sich im Wesentlichen auf die systemische Schulentwicklung bezieht: **„Auf dem Weg zur Inklusion – Gestaltungstableau. Arbeitshilfen für eine multiprofessionelle systemische**

¹ Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein Westfalens (Hrsg.). Referenzrahmen Schulqualität. Soest 2014.

Entwicklung in der Schule¹. Die Bezirksregierung Düsseldorf hat aus gleichem Anlass im Rahmen ihrer Aufgaben zur Inklusion ein Manual **„Inklusion“** herausgegeben, in der die Rechtsgrundlagen zur Inklusion schulstufenbezogen zusammengefasst werden. Diese sind der Handreichung im Anhang zu entnehmen.

Absicht dieser Handreichung ist es aus der Sicht des Unterrichtsfaches Sport, vor dem Hintergrund notwendiger Maßnahmen und Rechtsgrundlagen zu einer inklusiven systemischen Schulentwicklung an die Implementationsmaterialien zur **Implementation der Kernlehrpläne Sport** der Sekundarstufen I und II (Hrsg.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) anzuknüpfen.

Ausgangspunkt für diese Handreichung ist die Handreichung **„Fördern und Fordern - Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II“** (2009), der Bezirksregierung Arnsberg, Dezernat 43 von OEFNER, ERLEMEYER, STAACK. Diese Handreichung ist noch heute von großer Aktualität. Ziel der Handreichung ist es, diese zu ergänzen und fortzuschreiben und um Instrumente zum Lehrer- und Schülerhandeln sowie Praxisbeispiele für Gemeinsames Lernen zu erweitern. Die dortigen Ausführungen zu ‚Diagnostik und individueller Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II‘ sind immer noch aktuell und gelten deshalb uneingeschränkt fort. Deshalb wird in der vorliegenden Handreichung darauf verzichtet, den Themenbereich ‚Diagnostik‘ erneut aufzugreifen.

Ferner knüpft diese Handreichung² an eine Handreichung der Unfallkasse NRW in Zusammenarbeit mit dem Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen **„Gemeinsames Lernen im Schulsport - Inklusion auf den Weg gebracht“** an, in der u.a. die einzelnen Förderschwerpunkte differenziert darlegt, Erscheinungsformen und deren Bedeutung für den Schulsport im Allgemeinen sowie hierzu hilfreiche Hinweise zur Praxis des Schulsports erörtert werden und wie auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedürfnisse so eingegangen werden kann, dass eine sinnstiftende Teilhabe von Schülerinnen und Schülern Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der Gruppe gelingen kann.

Welcher theoretische Rahmen liegt der Handreichung zugrunde?

Ausgangspunkt für diese Handreichung ist ein den **Kernlehrplänen** aller Fächer an Gymnasium in Nordrhein-Westfalen zugrunde liegendes Kompetenzverständnis sowie eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung.

Die Kernlehrpläne beschränken sich auf die Ausweisung fachliche Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten in einem Bildungsgang. Sie sollen Schulen und Fachkonferenzen dahingehend Orientierung bieten, welche Kompetenzen verbindlich erreicht werden sollen. Zugleich bilden sie auch den Rahmen für die Reflexion und Beurteilung der erzielten Ergebnisse.

Nach WEINERT (2001)³ sind *„Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“*.

² Handreichung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalens (Hrsg.). Gemeinsames Lernen im Schulsport-Inklusion auf den Weg gebracht. Düsseldorf 2015

³ Weinert, J. (2001)

Als Schwerpunkte der Kompetenzorientierung werden im **Referenzrahmen (2013)** folgende Merkmale benannt:

- Stärkenorientierung
- Problemlösung
- Individualisierung
- Selbststeuerung
- Berücksichtigung der vier Strategieebenen des Lernens (kognitiv, metakognitiv, emotional, ressourcenorientiert) bei der Unterrichtsgestaltung

Neben den Kernlehrplänen sind die **Rahmenvorgaben für den Schulsport (2014)** von besonderer Bedeutung für das Unterrichtsfach Sport, weil dort die pädagogische und fachdidaktische Grundlegung für das Unterrichtsfach Sport in allen Schulformen und Schulstufen differenziert entfaltet wird.

Als pädagogische Leitidee für den erziehenden Schulsport und damit auch für den Sportunterricht wird ein Doppelauftrag formuliert: ‚*Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*‘. Der Doppelauftrag wird durch sechs pädagogische Perspektiven (A – F) realisiert, die im Kompetenzmodell der Kernlehrpläne in sechs analogen Inhaltsfeldern (a – f) systematisiert werden.

Für die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung wird aus didaktischer Sicht das **Lehr-Lern-Modell von J. LEISEN (2010)** in allen Fächern (auch im Rahmen der Lehrerfortbildung) fokussiert, weil die dort erfolgte Abgrenzung von Lernen (in einem 6-stufig angelegten Lernprozess) und Lehren (materiale und personelle Unterrichtsteuerung) eine Aufgabenklärung ermöglicht.

Das Konzept der **Bewegungsbeziehungen von WEICHERT (2000)** systematisiert hierarchisch die Intentionen sowie den Integrationsgrad des gemeinsamen Handelns in einem inklusiven Sportunterricht auf fünf Stufen, die teilweise noch untergliedert werden (Zusammenfassung mod. nach Kleindienst Cachay). Als Systematisierungsgrundlage wird hier ein modifiziertes Schema der „Bewegungsbeziehungen“ vorgestellt, das in der aktuellen Fachliteratur bereits vielfach Beachtung erfährt (z.B. Kleindienst - Cachay et al.).

Nach dem **Modell der exekutiven Funktionen nach KUBESCH (2014)** haben Bewegung, Spiel und Sport– didaktisch angemessen aufbereitet – eine nachhaltige und beweisbare positive Wirkung auf die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Exekutive (kognitive) Funktionen⁴ – Inhibition (Selbstregulationsfähigkeit), Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität – haben für jedes schulische Fach eine Basisfunktion, die nicht nur, aber auch für Kinder mit Förderbedarf Bestandteil eines nachhaltigen Lern- und Entwicklungsplans sein sollte. Nach der Definition des MSW (vgl. Weinert 2001) können die exekutiven Funktionen als Voraussetzung gesehen werden, um die fachspezifischen Kompetenzen anbahnen zu können.

Die Ausführungen zum differenzierten Umgang mit Aufgaben im Sportunterricht beschäftigen sich einerseits mit der Anwendung des ‚richtigen Aufgabentyps‘. Darüber hinaus beschäftigt sich ein weiterer Aufsatz mit der Modifizierung von Aufgaben, sie sich in ihrer Grundstruktur am **Koordinations-Anforderungsregler-Modell von NEUMAIER** orientiert, der für die Modifizierung von Bewegungsaufgaben ein ‚Mischpult‘ nutzt, welches je nach individuellem Bedarf die einzelnen Regler, die stellvertretend für koordinative sportspezifische Anforderungen steht, verstellt und damit an die jeweiligen Lern- und Leistungsvoraussetzungen Bezug nimmt. Dieses Grundprinzip zur Individualisierung von Aufgaben wird aufgegriffen. Dadurch entsteht gewissermaßen ein ‚neues Mischpult‘, welches

⁴Vgl. Kubesch, Sabine: Exekutive Funktionen und Selbstregulation: Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis. Hogrefe 2014

ermöglicht, auf der Grundlage individualisierter fachspezifischer Förderpläne zielgerichtet eine Aufgabenstellung hinsichtlich individueller Entwicklungsbedarfe (Kognition/ Denken, Kommunikation/ Sprache, Bewegung/ Motorik, personale und soziale Kompetenzen) und daraus sich ergebender Informationsanforderungen (optisch, akustisch, vestibulär, taktil, kinästhetisch) zu modifizieren und zu differenzieren. Das Modell ist gleichermaßen für die Bereiche des Förderns, aber auch des Fordern einsetzbar.

Die **Bedeutsamkeit der effektiven Klassenführung** im Rahmen der Unterrichtsqualität wird ebenfalls durch die Verankerung in dem Inhaltsbereich 2 „Lehren und Lernen“ im *Referenzrahmen Schulqualität NRW* sichtbar. Hier knüpfen die Aussagen von **WEINERT, KOUNIN und EVERTSON** zur besonderen Bedeutung einer effektiven Klassenführung an, deren Merkmale dargestellt und in einem Praxisbeispiel verdeutlicht werden. Darüber hinaus sind in einer inklusiven Schule neben den Fachlehrkräften immer häufiger Lern- oder Schulbegleiter/in helfen, Förderpädagogen und Schulsozialarbeiter in den Unterrichtsprozess involviert. Deshalb nimmt diese Handreichung auch Bezug auf die **Bedeutsamkeit einer gelingenden Teamarbeit**, die an Aussagen von MAYS und TUCKMANN anknüpfen.

Was sind Ziele dieser Handreichung?

Die Handreichung ‚**Fördern und Fordern - Gemeinsam Lehren und Lernen im kompetenzorientierten Sportunterricht**‘ zielt auf eine systemische, fachspezifische Unterrichtsentwicklung im Fach Sport an Gymnasien und Gesamtschulen ab. Es geht darin nicht um das Vorstellen erprobter, bisweilen auch rezeptartig wirkender ‚fertiger‘ Unterrichtsbeispiele für ganz bestimmte Kinder, sondern vielmehr um theoretisch fundierte sowie - aus der Praxis und für die Praxis - erprobte und bewährte Planungshilfen und -instrumente, die es der einzelnen Lehrkraft ermöglichen sollen, ihren eigenen Sportunterricht beim Gemeinsamen Lernen gleichermaßen kompetenz- und entwicklungsorientiert zu gestalten. Jedes Kind ist anders, jedes Kind lernt anders und jede Lerngruppe ist anders zusammengesetzt! Grundlegendes Prinzip der Planung und Gestaltung von Unterricht des *Gemeinsamen Lernens* sollte immer die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Tuns für das einzelne Kind sein ... was hat das Kind davon, wenn es sich mit bestimmten Unterrichtsinhalten beschäftigt und wird das Kind in seiner Entwicklung gestärkt, gefördert und unterstützt?

Die Handreichung ist nicht als in sich kohärenter Text zu verstehen, sondern vielmehr als eine Sammlung verschiedener Planungs- und Steuerungshilfen für erfolgreiches Gemeinsames Lernen im Sportunterricht.

Auch wenn sich die hier vorgestellten Planungs- und Steuerungshilfen auf die Prozessgestaltung *Gemeinsamen Lernens* beziehen, so ließen sich doch eine Reihe der Planungshilfen und -instrumente zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht nicht nur auf **inklusives Lernen** von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sondern gleichermaßen auch auf die **Integration** von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungshintergrund beziehen.

Diese Handreichung soll Lehrkräfte im Fach Sport unterstützen, das gemeinsame Lernen und damit den Inklusionsprozess inhaltlich und konzeptionell fachspezifisch im Unterrichtsfach Sport weiterzuentwickeln.

Hierzu hat sich eine Arbeitsgruppe der Bezirksregierungen Arnsberg – bestehend aus der Fachaufsicht, aus Lehrkräften an Förderschulen sowie Gymnasien und Gesamtschulen, Fachleitungen der Förderschule mit verschiedenen Förderschwerpunkten (Sonderpädagogik/ Lernen/ körperliche und motorische Entwicklung) sowie Gymnasium/ Gesamtschule – konstituiert.

In einem mehr als einjährigen Prozess des vorsichtigen Sich-Aufeinander-Zubewegens, des sich Annäherns aus verschiedenen Zielperspektiven (allgemeine Entwicklungsförderung versus fachspezifische Bildung) ist es der Arbeitsgruppe im Laufe der Zeit gelungen, zu einem echten Team zusam-

mengewachsen, sich auf Augenhöhe zu begegnen, Verständnis für andere Sichtweisen von Unterricht zu entwickeln und die Sichtweisen sowie Herausforderungen des jeweils anderen zu verstehen. Die Gruppe bildet damit den Prototyp einer Fachkonferenz ab, deren Akteure eben jenen Prozess des Kooperierens und Sich-Verständigens über Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Gemeinsamen Lernens, deren Chancen aber auch Herausforderungen erfahren haben und die nicht zuletzt durch diesen Arbeitsprozess zu einem echten Team zusammengewachsen sind. Dafür sei allen Beteiligten ganz herzlich gedankt.

Das Team hat den Willen zu einem konstruktiven Miteinander gehabt, um – aus den verschiedenen Blickwinkeln des Gemeinsamen Lernens im Sportunterricht – Lehrkräfte bei dem Inklusionsprozess im Rahmen der Unterrichtsentwicklung mit der Entwicklung von Materialien zu unterstützen. Sie bietet grundlegende Informationen, Planungshilfen und -instrumente sowie Beispiele zur Gestaltung eines kompetenzorientierten und zugleich auch inklusiven Sportunterrichts, wobei eine kontinuierliche Ergänzung dieser Ausführungen durch die Schule ausdrücklich erwünscht ist.

Diese Handreichung versteht sich nicht als ein in sich geschlossenes Werk. Vielmehr erhebt die Handreichung den Anspruch, sich auf ausgewählte Aspekte zu fokussieren. Deshalb werden im Folgenden die Inhalte der einzelnen Teile dieser Handreichung kurz vorgestellt, um dem Leser/ der Leserin einen direkten Zugriff auf bestimmte Abschnitte zu ermöglichen:

Nach der Einführung im ersten Abschnitt geht es im zweiten Kapitel dieser Handreichung um Fragestellungen und Aspekte zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr- Lernprozessen sowie das Vorstellen eines entsprechenden Unterrichtsmodells:

- Welche Merkmale machen einen kompetenzorientierten Sportunterricht aus?
- Wie kann das Modell des kompetenzorientierten Lehr-Lern-Prozesses von LEISEN im Sportunterricht genutzt werden?

Im zweiten Kapitel geht es Anregungen, Planungshilfen und Instrumente zur Gestaltung von kompetenzorientiertem Sportunterricht im Kontext des Gemeinsamen Lernens. Folgende Fragestellungen sind hier leitend:

- Welche Bedeutung hat Sport und Bewegung in der Schule für die kognitive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf.
- Wie können die von vielen Schulen im schulinternen Lehrplan genutzten UV-Karten für das Gemeinsame Lernen sinnvoll genutzt und vor dem Hintergrund des Modells der Bewegungsbeziehungen von WEICHERT erweitert werden?
- Welche Merkmale in der Planung und Gestaltung von Sportunterricht unterstützen selbstgesteuerte Lernprozesse in den einzelnen Phasen des Unterrichts?
- Wie wird aus einem sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungsplan ein für den Sportunterricht spezifizierter individueller Lern- und Entwicklungsplan für den Sportunterricht bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf?
- Welche Aufgabentypen gibt es im Sportunterricht und wo setze ich diese zielgerichtet erfolgreich im Unterricht des Gemeinsamen Lernens ein und wie kann man Lernaufgaben systematisch vor dem Hintergrund der z.T. hohem Heterogenität von Lerngruppen lern- und entwicklungsgerecht modifizieren?
- Wie kann eine Lehrkraft eine heterogene Lerngruppe während der Durchführung des Sportunterrichts effektiv führen und wie kann die Führung einer Klasse im Team gelingen?

- Wie können Leistungen im Unterricht des Gemeinsamen Lernens zur Unterrichtsplanung und -durchführung sachgerecht diagnostiziert, eingeschätzt, beurteilt und bewertet und Lernerfolge überprüft werden, was ist für eine (sach-)gerechte Notengebung zu berücksichtigen und wie und welche Rolle spielen Nachteilsausgleiche im (Sport-)Unterricht?

Im **dritten Kapitel** dieser Handreichung geht es um Beispiele aus der Unterrichtspraxis in verschiedenen Bewegungsfeldern und Sportbereichen und Klassenstufen.

Die Beispiele aus den verschiedenen Schulformen nehmen i.d.R. ihren Ausgangspunkt aus dem schulinternen (Beispiel-) Lehrplan (Standardsicherung, hier: Sport; Bildungsportal NRW), der – auf der Grundlage der Implementationsmaterialien – auf einer Unterrichtsvorhaben-Karte (i. F. kurz: UV-Karte) mit dem UV-Thema, den angestrebten Kompetenzerwartungen und den inhaltlichen Schwerpunkten (UV-Karten – Vorderseite) sowie den didaktischen und methodischen Entscheidungen, den Unterrichtsgegenständen sowie den Vereinbarungen der Fachkonferenz zur Leistungsbewertung (UV-Karten – Rückseite) basiert.

Dem Praxisteil wird eine schematische Übersicht vorgeschaltet, aus der mit Bezug auf die ausgewählten Bewegungsfelder die Bezüge zu den einzelnen Beiträgen hervorgehen. Die Beispiele knüpfen jeweils an verschiedene theoretische Grundlagen in dieser Handreichung an und konkretisieren diese. Darüber hinaus werden Instrumente vorgestellt, die für jede Lehrkraft im eigenen Unterricht – auch modifiziert – anwendbar sind.

Zur Erhöhung der Transparenz wird jedes Praxisbeispiel mit einem kurzen einführenden Text versehen, der die didaktisch-methodischen Zielsetzungen des jeweiligen Beispiels, den zugrunde liegenden theoretische Hintergrund sowie ein kurzes Fazit über den Einsatz im Unterricht erläutert.

2. Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

2.1 Lehr-Lern-Prozesse im Sportunterricht kompetenzorientiert gestalten – Merkmale (Reinhard Erlemeyer)

Was sind Kompetenzen und was bedeutet kompetenzorientierter Sportunterricht?

Die Frage nach einem allgemein gültigen und für den Sport passenden Kompetenzmodell ist auf der wissenschaftlichen Ebene immer noch nicht abschließend geklärt und wird nach wie vor diskutiert. In der Praxis und als Grundlage für die Erstellung der kompetenzorientierten Kernlehrpläne aller Fächer hat das MSW die Definition nach Weinert (2001) eindeutig zu Grunde gelegt:

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

Der Referenzrahmen fordert entsprechend (MSW, 2013, S.26):

„Das Lehren und Lernen orientiert sich an einem komplexen Kompetenzbegriff, der Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Motivation, Haltungen und Bereitschaften umfasst“.

Betrachtet man die einzelnen Elemente dieser Definition, so deutet der Bezug auf das *Individuum* darauf hin, dass Kompetenzen immer subjektiv spezifisch sind und aus der Sicht des Einzelnen betrachtet werden müssen (→ s.u. Individualisierung/ Differenzierung von Unterrichtsprozessen). Sie sind *erlernbar* – sonst wäre es sinnlos zu versuchen, den Erwerb zu vermitteln! Sie beziehen sich auf – im Sport nicht nur kognitive, sondern vor allem auch somatisch-motorische–Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man *anwendet, um bewegungsspezifische Probleme zu bewältigen*: auch neue oder andersartige Herausforderungen. Solch erlernten Fertigkeiten und Fähigkeiten müssen daher modulierbar und *variabel* eingesetzt werden können. Es geht aber nicht nur um die potentiellen Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern gleichzeitig auch um die *Motivation und den Willen - motivationale* (etwas wollen) und *volitionale* (etwas auch tatsächlich tun) Bereitschaften - dies gemeinsam mit anderen und in Verantwortung gegenüber anderen - *soziale Bereitschaften und Fähigkeiten* - tatsächlich umzusetzen.

Zusammengefasst kann man sagen: Kompetenzen sind individuelles „Wissen und Können“, dass man willentlich und variabel in Handlungssituationen einsetzt, um anstehende Probleme oder Aufgaben zu bewältigen („Handeln“).

Kompetenzorientierter Unterricht muss also so geplant und gestaltet werden, dass die beschriebenen Elemente einer Kompetenz von möglichst allen Schülerinnen und Schülern⁵ bezogen auf Handlungssituationen im Sport erworben werden können.

Um zu überprüfen und rückmelden zu können, ob dies tatsächlich der Fall ist, sind die *Kompetenzerwartungen* der Kernlehrpläne formuliert worden. Genaugenommen beschreiben sie nicht die Kompetenzen selbst – wie will man Motivation, Willen, Bereitschaften und Einstellungen valide überprüfen? – sondern *Performanzen*. Das heißt, in konkreten Handlungssituationen zeigen die Schülerinnen und Schüler durch ihr *beobachtbares Verhalten und Handeln*, dass sie die konkreten Kompetenzerwartungen bewältigen. Aus diesen operationalisierbaren Performanzen schließt man auf die zugrunde liegenden komplexeren Kompetenzen.

⁵ Zur Problematik des Umgangs mit zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit inklusivem Sportunterricht s. Abschnitt 3.

Was zeichnet kompetenzorientierten Sportunterricht aus und woran kann ich ihn erkennen?

In diesem Kapitel werden zunächst Merkmale beschrieben, die kompetenzorientierten Sportunterricht charakterisieren, im Weiteren werden konkrete Indikatoren oder auch Zugänge erläutert, die die Umsetzung des entsprechenden Merkmals deutlich machen sollen. Sie legitimieren sich unter anderem aus dem bereits erwähnten Referenzrahmen für Schulqualität NRW: „Die Qualitätsaussagen im Inhaltsbereich Lehren und Lernen greifen sowohl Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung auf als auch die Vorstellungen zu gutem, erfolgversprechendem Unterricht, die in der aktuellen Diskussion um Schulqualität breiten Konsens finden. Sie sind als Leitideen für Schul- und Unterrichtsqualität zu verstehen, die Orientierung für Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse geben“ (MSW, 2013, S. 21).

Beispielhaft ausgewählte konkretisierende Aussagen des Referenzrahmens werden daher im Folgenden jeweils als erläuternde Texte zu den Merkmalen herangezogen, um die Bezüge zu belegen. Die im Folgenden beschriebenen Merkmale unterliegen weder einer Hierarchie, noch müssen/sollen zwangsläufig alle in jeder Unterrichtseinheit vorhanden sein. Je nach Unterrichtsabsichten, nach Phasen und konkreten Situationen und Personen werden Akzentuierungen zu setzen sein. Allerdings sollten insgesamt in einem kompletten Unterrichtsvorhaben alle Merkmale identifizierbar sein.

Erstes Merkmal

Ein erstes Merkmal kompetenzorientierten Unterrichts ist die **Individualisierung**: Sollen – wie der KLP fordert und wie es der Definition entspricht – Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Lernausgangslagen ein vergleichbares mittleres Kompetenzniveau entsprechend der Kompetenzerwartungen erreichen – was natürlich auch für Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Förderbedarfen gilt, sofern sie zielgleich unterrichtet werden –, so müssen der individuelle Lernstand und subjektive Lernvoraussetzungen (Stärken und/oder Hindernisse, die Lernen fördern oder hemmen) zunächst diagnostiziert werden. Aus dem Ergebnis dieser Diagnose sollten differenzierte bzw. individualisierte Zielniveaus, Lernwege, Lernzeiten und Unterstützungsformen passgenau abgeleitet und berücksichtigt werden, um die angestrebten Kompetenzen individuell anzusteuern.

Entsprechende Aussagen im Referenzrahmen (MSW, 2013, S.33 f):

- „Die Planung und Gestaltung des Lehrens und Lernens orientieren sich an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.“
- „Lernausgangsanalysen, Lernprozessbeobachtungen, Lernstandsüberprüfungen und Schülerfeedback sind wesentliche Grundlagen individueller Beratung.“
- „In Lehr- und Lernprozessen werden unterschiedliche methodische Zugänge, Lernformen, Lernwege und Aufgabenformate gewählt, die unterschiedliche Dispositionen und Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen.“

In der Praxis bedeutet dies nicht, dass tatsächlich immer für jede oder jeden Einzelne(n) ein eigener andersartiger Lernweg ermittelt und angeboten werden muss. Das ist bei den vorhandenen Ressourcen unrealistisch. Es ist aber möglich sehr fundierte differenzierte Angebote für Kleingruppen mit ähnlichen Voraussetzungen zu gestalten und so dem Ideal der Individualisierung nahe zu kommen.

Maßnahmen zur Umsetzung der Individualisierung⁶, bzw. Indikatoren, an denen man sie identifiziert können sein ...

Zur Diagnose ... des Lernstandes:

- gezielte Kriterien geleitete Beobachtung
- motorische, ggf. kognitive Tests
- Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen zur Motorik, zu Kenntnissen zu Methoden... (Kann-Blätter)
- Portfolio oder Lerntagebuch

Zur Diagnose ... der Lernhintergründe

- Beobachtungen
- diagnostische Gespräche
- bei Bedarf gezielte Einschätzungsbögen zu z.B. Angst, Motivation, Methoden Know-How, Befindlichkeit (s. z.B. „Methodix“)
- Komplexere Fragebogensets bei größeren Schwierigkeiten: z.B. Einschätzung Lernhintergründe nach ASV Lit
- bei Schülerinnen und Schülern mit speziellen Förderbedarfen sind professionelle Diagnosen, Förderpläne u. ä. in der Regel vorhanden

Zur Differenzierung der Lernarrangements

- Stationenlernen, um unterschiedliche Lernwege und/oder Lernzeiten zu ermöglichen
- Einsatz von Hilfekarten zur Unterstützung oder zur Erweiterung
- Lerntheke
- Arbeit in differenzierten Kleingruppen
- Ziel-/methodendifferente Partnerarbeit
(vgl. auch Anregungen zum inklusivem Sportunterricht Abschnitt 3)

Zweites Merkmal

Das zweite Merkmal ist das Prinzip weitestgehender **Selbststeuerung** im Unterricht. Wie bereits erläutert, sollen Schülerinnen und Schüler ausgehend von den diagnostizierten Lernvoraussetzungen in individualisierten bzw. differenzierten Lernarrangements bezüglich Lernwegen und konkretisierten Zielen arbeiten. Diese sollten aber nach Möglichkeit nicht „Top-Down“ vom Lehrer/von der Lehrerin vorgegeben werden, sondern in einer dialogischen Beratung gemeinsam mit den Lernenden entwickelt werden. Schülerinnen und Schüler sollen also zunehmend in Entscheidungen und Gestaltungsprozesse für ihr eigenes Lernen einbezogen werden. Natürlich muss die Kompetenz zur Selbststeuerung des eigenen Lernens sukzessiv und progressiv den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand entsprechend eingeführt und erarbeitet werden. Vorsicht gilt hier besonders bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die durch die Entscheidungsfreiheit der Selbststeuerung leicht überfordert sein können und eher klar strukturierte Anweisungen brauchen. Diese Selbststeuerung kann zur Erweiterung der Fähigkeiten zum Transfer und zur Modulation von Unterrichtssituationen auf Herausforderungen in Schule und Alltag führen. Damit kann der Forderung nach *Problemlösefähigkeiten* entsprochen werden. Darüber hinaus werden - durch eine Meta-studie empirisch belegt - *Nachhaltigkeit, Motivation und Volition* (das Wollen und das Handeln s.o.) sowie positive Selbstwirksamkeitserwartungen durch adäquate Selbststeuerung positiv beeinflusst.

⁶ (vgl. Oefner, Erlemeyer, Staack: Handreichung Dez. 43 der Bez.-Reg. Arnsberg *Fordern und Fördern*, 2009)

Entsprechende Aussagen finden sich im Referenzrahmen:

- „Es werden sukzessive Gelegenheiten für selbstständiges Arbeiten mit eigenständigen Planungsprozessen (zum Beispiel Ziel- und Methodenreflektionen, informative Prozessanalysen) eröffnet“ (ebd., S. 28).
- „Schülerinnen und Schüler werden in die Gestaltung der Lernarrangements einbezogen“ (ebd., S. 26).
- „Die schulinternen Vorgaben belassen einen pädagogischen Gestaltungsspielraum und eröffnen Anpassungsmöglichkeiten an individuelle Potenziale, das Lernniveau der Lerngruppen und die spezifischen Lernbedingungen sowie Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 24).

Maßnahmen zur Umsetzung selbstgesteuerten Lernens, bzw. Indikatoren, an denen man es erkennen kann sind:

- Schülerinnen und Schüler verständigen sich mit der Lehrkraft über das Gesamtziel des Vorhabens für die Lerngruppe und differenzieren – möglichst fundiert durch eine entsprechende diagnostische Maßnahme – ihre subjektiven Ziele bzw. Zielniveaus und aufgrund ihrer methodischen Erfahrung geeignete persönliche Lernwege. Je nach Erfahrung ist die Beratungsintensität der Lehrkraft unterstützend, aber so wenig wie möglich einengend zu gestalten.
- In geeigneten Lernarrangements (s.o.) verfolgen sie ihren Lernweg systematisch, kennen eigene Stärken und nutzen diese.
- Zur Überprüfung des Lernerfolgs entwickeln sie selbständig geeignete Kriterien und kontrollieren den Lernerfolg z.B. durch Selbstbeobachtungsbögen oder mit Hilfe von Partnerkorrekturen.
- In Reflexionsphasen finden ein Austausch und eine Beurteilung statt; einerseits über die vereinbarten Arbeitsergebnisse, andererseits aber auch auf der Metaebene über den Lernprozess.

Drittes Merkmal

Das dritte Merkmal ist das **Lernen auf verschiedenen Strategieebenen**. Um das Niveau eines oberflächlichen Kurzzeitwissens und -könnens zu übersteigen und die gewünschte Nachhaltigkeit und den Anwendungsbezug zu gewährleisten, bietet das Lernen auf den folgenden unterschiedlichen Strategieebenen eine weitere Möglichkeit⁷. Dazu führt der Referenzrahmen aus (ebd., S. 22):

- „Die Schule fördert den Aufbau fachlicher, sozialer, sprachlicher, personaler sowie metakognitiver Kompetenzen.“

motorisch – kognitive Strategien

Hier geht es um das Erlernen und die Verfügbarkeit rein inhaltlich-sachbezogener fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten/Fähigkeiten („Wissen“ und „Können“ erwerben). Dies ist natürlich nach wie vor die unverzichtbare Grundlage für jedweden weiteren fachbezogenen Kompetenzerwerb. Im Sportunterricht zeigt sich dies im Erlernen von neuen Bewegungsformen und entsprechendem fachwissenschaftlichen Kenntnissen.

⁷ Diese Folgerungen sind abgeleitet aus Untersuchungen nach der Pisastudie, in der Merkmale für das gute Abschneiden der Spitzenschüler gesucht wurden; hier ergab sich u.a., für ihre Kompetenzentwicklung die genannten Strategieebenen für das Lernen zu nutzen.

emotionale Strategien

Hier geht es um die individuellen Fähigkeiten, negative Emotionen (z.B. Unlust, Stress) zu dämpfen und positive Affekte zu steigern (z.B. Freude oder Interesse an Herausforderung) bzw. weiterzuentwickeln (Konzentrationsfähigkeit, Beharrlichkeit, Ablenkungsresistenz). Solche Strategien sind wesentlich für die Entwicklung von Motivation und Volition (vgl. auch Henseler/ Kuhl); das heißt, das Wissen und Können einsetzen zu wollen und dies auch zu tun!

- *„Lernzugänge, Lernprozesse und Inhalte sind motivierend und berücksichtigen emotionale Aspekte des Lernens als Grundlage kognitive Aktivierung“ (ebd., S. 27).*

Im Sportunterricht lassen sich entsprechende Befindlichkeiten und Motive an vielen Stellen *Reflektierter Praxis* thematisieren und bewusst machen. In entsprechenden Beratungen können sinnvolle Alternativen oder Strategien (Zeitmanagement, Perspektivwechsel ...) diskutiert werden. Hier werden sicherlich einerseits besondere Anforderungen an die Unterrichtenden im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Förderbedarfen (Lernen, soziale/geistige/emotionale Entwicklung...) gestellt, andererseits bietet aber gerade der Sportunterricht mit seinen ganzheitlichen und vielfältigen Herausforderungssituationen eine Chance beim Umgang mit den eigenen Emotionen tatsächlich zu fördern.

Metastrategien

Hiermit ist gemeint, über das „Lernen selbst“ zu reflektieren. Für das gewünschte selbstgesteuerte „Modifizieren“ und „Anwenden“ des erworbenen Wissens und Könnens auf neue Situationen und Herausforderungen ist eine solche Reflexionsfähigkeit über das stattgefundenen Handeln (Was wollten wir erreichen? Wie sind wir das angegangen? Wie ist das Ergebnis zu bewerten? Wo waren Probleme?) absolut unverzichtbar!

- *„Schülerinnen und Schüler werden bei der Analyse und Reflexion ihrer Lernprozesse kontinuierlich durch Feedback unterstützt und können auf dieser Grundlage ihr eigenes Lernen reflektieren“ (ebd., S. 30).*

Im Unterricht lässt sich diese Strategieebene ebenfalls in Phasen reflektierter Praxis bearbeiten, wenn in Zwischen- oder Abschlussreflexionen nicht nur die erreichten fachlichen Lern- oder Arbeitsprodukte thematisiert werden, sondern eben auch die konkreten Lernziele, Lernwege und Methoden, aber auch Lernschwierigkeiten und Hilfen beurteilt werden.

Ressourcenbezogene Strategien

Die für den Kompetenzerwerb notwendigen Elemente der Motivation und Volition entstehen besonders dann, wenn eine Herausforderung für bewältigbar gehalten wird. Um diese Einschätzung treffsicher zu erstellen, sind Kenntnisse und Beurteilungen über subjektiv verfügbare Ressourcen notwendig, die bei der Planung und Bearbeitung von Lernaufgaben helfen können. Individuelle kognitive und motorische sowie methodische Voraussetzungen, benötigte Zeit und Material müssen realistisch eingeschätzt und mit dem erwarteten Nutzen in Beziehung gesetzt werden, um eine begründete zielführende und ökonomische Aufgabenbearbeitung zu erreichen.

- *„Unterschiedliche Lernzugänge werden entsprechend den Zielen, Inhalten und Lernvoraussetzungen durch Methodenvielfalt und den Einsatz von Medien und Arbeitsmitteln eröffnet“ (ebd., S. 27).*

Auch dazu muss diese Problematik thematisiert werden, die Voraussetzungen müssen bestimmt oder diagnostiziert werden.

Viertes Merkmal

Das vierte Merkmal ist eigentlich eine dauernde, immanente Voraussetzung für alle angesprochenen Kriterien, soll aber noch einmal wegen seiner Bedeutung explizit erwähnt werden: Eine **Potential- bzw. Stärkenorientierung und die Fähigkeit zu empathischer Kommunikation** der Lehrerinnen und Lehrer: Um die Lernenden zu motivieren und ihnen Mut zu machen, auch bei auftretenden Schwierigkeiten beharrlich weiterzuarbeiten, müssen Lehrerinnen und Lehrer Vertrauen in die Potentiale und Stärken ihrer Schülerinnen und Schüler haben und dieses Zutrauen auch durch eine empathische Kommunikation vermitteln. Dazu müssen Lehrende und Lernende die Potentiale und die möglichen Lernhemmnisse möglichst passgenau kennen (s.o. Diagnose) und einen bereits früher erarbeiteten Schatz an Erfahrungen, Lernstrategien und Methoden als Pool nutzen, aus dem der individuelle Lernweg in einer dialogischen Beratung abgeleitet werden kann. Dass diese stärkenorientierte Einstellung und empathische Kommunikationsfähigkeit der Unterrichtenden im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf noch einmal dramatisch an Bedeutung gewinnt, ist offensichtlich.

Im Referenzrahmen heißt es dazu:

- „Die Lehr- und Lernprozesse sind so gestaltet, dass das Selbstbewusstsein der Lernenden gestärkt, realistische Selbstwirksamkeitserwartungen aufgebaut und zunehmend eigenverantwortliches Lernen entwickelt werden“ (ebd., S. 27)

Daneben ist wesentlich, dass in den selbstgesteuerten Lernphasen Fehler nicht nur erlaubt sind, sondern sogar notwendig sein können. Solche Lernphasen, in denen Fehler nicht sanktioniert werden, müssen daher deutlich von Phasen der Leistungsüberprüfung abgegrenzt und transparent gemacht werden.

- „Es gibt von Leistungsdruck entlastete Lernphasen des Erprobens, Experimentierens, der Lösungssuche und der kreativen Strategieentwicklung“ (ebd., S. 27)
- In Lehr- und Lernprozesse wird konstruktiv mit Fehlern umgegangen“ (ebd., S. 27).

Folgende **Indikatoren** können eine solche Potentialorientierung im Sportunterricht charakterisieren:

- freundliche, wertschätzende Atmosphäre; dialogische Kommunikation
- Wünsche und Vorschläge der Lernenden ernst nehmen, auch wenn sie zunächst nicht mit den eigenen Überlegungen völlig übereinstimmen
- mehr Lob als Tadel – schon Erreichtes ist wichtiger als noch vorhandene Defizite
- In den Erarbeitungsphasen werden Defizite nicht als persönlicher Makel kritisiert, sondern konstruktiv als Noch-zu-Erarbeitendes, bzw. als nächstes Teilziel herausgestellt
- In Erarbeitungsphasen dürfen Fehler nicht nur sein, sie müssen in einem selbstgesteuerten Prozess sogar auftreten und sollten hier als Erkenntnisgewinn thematisiert werden (Natürlich nicht so in Phasen der Leistungseinschätzung und Bewertung!)
- In der Kommunikation das einzelne Individuum mit seinen Eigenarten im Blick haben, nicht nur „ein Glied der Lerngruppe“

Fünftes Merkmal

Das fünfte und letzte hier auszuführende Merkmal ist die **problemorientierte Anlage** des Unterrichts.

- „Die Lehr- und Lernprozesse sind so gestaltet, dass sie problemorientiert, anwendungs- und erfahrungsbezogen sind“ (ebd., S. 27).

Wie an der Definition zur „Kompetenz“(s.o.) verdeutlicht wurde, ist ein wesentliches Kriterium, dass Kompetenzen funktional zur Lösung von neu auftretenden Problemen genutzt werden sollen. Unter der Annahme, dass der Erwerb, die Entwicklung und auch der Nachweis von Kompetenzen insbe-

sondere eine Auseinandersetzung und Bewältigung herausfordernder Problemstellungen erfordert, folgt für kompetenzorientierten Unterricht also die Gestaltung von Lernarrangements, die geprägt sind von einer Auseinandersetzung der Lernenden mit anregenden, sinnstiftenden und wirklich herausfordernden Anforderungssituationen, die bestimmte Problem- oder Fragestellungen deutlich erkenn- oder erfahrbar werden lassen. Dabei kann es sich – insbesondere im Sportunterricht – nicht um allgemeine oder neuartige Probleme handeln, deren Lösung vorwiegend auf Intelligenz basiert, sondern eben um "bestimmte" Probleme, die ebenso bestimmte Leistungsdispositionen einfordern (vgl. z.B. GOGOLL, A., Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In: ROTH/ BALZ/ FROHN/ NEUMANN (Hrsg.), Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Aachen 2012, S. 46). Weiterhin wird die Auswahl und Gestaltung solcher Anforderungssituationen durch die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sowie natürlich auch durch die thematische Anbindung an die unterrichtlichen Zusammenhänge "bestimmt".

Folgende **Indikatoren** beschreiben geeignete Problemstellungen im Sportunterricht:

- Der gewählte Lernanlass stammt aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und bildet so einen Anknüpfungspunkt an bereits Bekanntes.
- Der Lernanlass stellt eine sinnvolle Herausforderung dar, die die Schülerinnen und Schüler zur Lösung der Aufgabe des Problems animiert, z.B. weil sie die Situation als Irritation erleben und neugierig auf Hintergründe und Details werden, oder, weil sie erkennen, dass Grundlagen erworben werden müssen (Technikelemente, Regeln), um ein Ziel (attraktives gemeinsames Sportspiel) zu erreichen.
- Die Herausforderung muss den Schülerinnen und Schülern bewältigbar und überschaubar sein.

2.2 Impulse zur Gestaltung kompetenzorientierten Sportunterrichts orientiert am Lehr-Lern-Modell des Studienseminars in Koblenz⁸ (Stefan Nitsche)

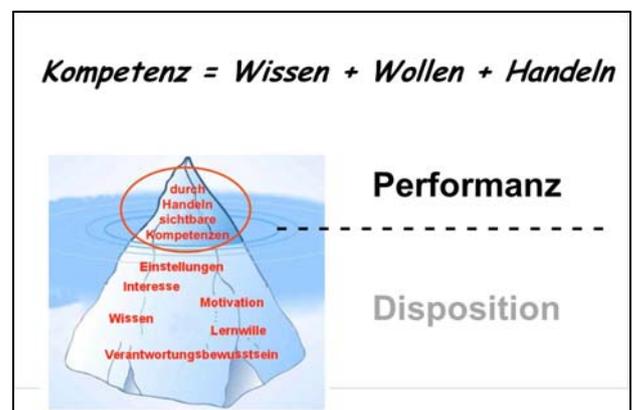
Im vorangestellten Kapitel sind Merkmale und Indikatoren kompetenzorientierten (Sport-) Unterrichts dargestellt worden. Hier sollen nun – basierend auf dem (u a. von Josef Leisen⁹) am Studienseminar Koblenz aus und für die zweite Phase der Lehrerausbildung entwickelten Lehr-Lern-Modell – Impulse und Hilfen zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts vorgestellt und auf die Gestaltung kompetenzorientierten Sportunterrichts übertragen werden.

Prämissen des Modells¹⁰

Verkürzt auf die Formel: „Kompetenz = Wissen + Wollen + Handeln“ liegt LEISENs Lehr-Lern-Modell ein Kompetenzverständnis zu Grunde, welches sich eng an die Kompetenz-Definition von WEINERT¹¹ anlehnt, auf die sich die KMK hinsichtlich einer didaktischen Grundlegung für die kompetenzorientierten Kernlehrpläne verständigt hat.

LEISEN veranschaulicht dieses Kompetenzverständnis mit dem Modell eines Eisbergs:

Dabei wird verdeutlicht, dass die Kompetenz einer Person überhaupt nur ersichtlich und erkennbar wird, im Handeln der betreffenden Person. Ein großer Teil, welcher Kompetenz mindestens im gleichen Maße auszeichnet, ist unserer unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich – schon gar nicht durch Beobachtung von außen: Das Interesse, das Wissen, das Verantwortungsbewusstsein, die Motivation, die Einstellungen sowie auch der Lernwille, das Durchhaltevermögen usw. bilden Voraussetzungen, eben die **Disposition**, die – wenn überhaupt – erst auf der **Performanzebene** durch Handeln sichtbar bzw. einschätzbar oder nachvollziehbar werden können.



Zur kompetenzorientierten Unterstützung eines Lernprozesses ist somit insbesondere auch eine Beachtung und – soweit wie überhaupt möglich – Einflussnahme auf der Ebene der Disposition von großer Bedeutung, was an dieser Stelle noch einmal die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der unterschiedlichen Strategien des Lernens¹² im kompetenzorientierten Unterricht verdeutlicht.

Kompetenzen werden erworben und nachgewiesen, wenn (von den Lernenden) authentische, sinnhafte und vor allem herausfordernde Anforderungssituationen bewältigt werden können und wollen.

⁸ Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Koblenz (Hrsg): Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten. Ein Lehr-Lern-Modell für die Lehrerausbildung und das Lehrercoaching. BoD, Norderstedt 2016

⁹ Leisen, Josef: Kompetenzorientiert unterrichten mit dem Lehr-Lern-Modell (2010) <http://www.josefleisen.de/uploads/02%20Der%20Kompetenzfermenter%20-%20Ein%20Lehr-Lern-Modell/01%20Kompetenzorientiert%20unterrichten%20mit%20dem%20Lehr-Lern-Modell.pdf>

¹⁰ vgl. ebd.

¹¹ „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel, S. 27)

¹² s. hierzu die Ausführungen im vorangehenden Abschnitt

- Kompetentes Handeln setzt also möglichst herausfordernde Anforderungssituationen voraus, die durch die Nutzung der eben dazu erforderlichen Kompetenzen bewältigt werden können.
- Besonders geeignete Lernsituationen sind somit diejenigen, welche die Lernenden in eine intensive, aktiv handelnde, selbstgesteuerte, kooperative Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in eben diesen Anforderungssituationen führen.

Kompetenzentwicklung setzt „Lernen“ voraus; wer also Kompetenzen entwickeln will, muss den Prozess des Lernens selbst und vor allem auch das Ergebnis des Lernprozesses in den Blick nehmen.

Dabei gilt es (noch mehr) Abstand zu gewinnen, von dem bekannten Kurzschluss: *„Was gelehrt wird, wird auch gelernt!“*. So einfach ist es eben (leider) nicht. Gute Lehrprozesse allein garantieren nicht auch erfolgreiches Lernen. Genau dieser Fokus auf den **„Input“** der Lehrenden hat aber die didaktisch-methodischen Überlegungen im inhalts- und gegenstandsorientierten Unterricht der vergangenen (Stoff-) Lehrplangenerationen bestimmt. Ein Abgleich mit dem tatsächlichen Lernertrag oder Lernzugewinn blieb wenig beachtet und trat häufig eher in den Hintergrund.

Kompetenzorientiertes Lehren strebt die Entwicklung von Kompetenzen an, die überhaupt erst im kompetenten Handeln also dem Ergebnis des Entwicklungs- bzw. Lernprozesses erkennbar wird. Kompetenzorientierung muss also den Blick auf den **„Output“** des Lernprozesses richten und verschiebt letztlich die Perspektive eindeutig auf das erfolgreiche Lernen von Schülerinnen und Schülern. Gut ist, dass Kompetenzentwicklung aber auch nicht verhindern kann; es kann gar nicht nicht-kompetenzorientiert unterrichtet werden. Egal wie Unterricht gestaltet und durchgeführt wird, die Lernenden werden bestimmt kompetenter, allerdings nicht immer dort, wo es die Lehrenden gerne hätten.

Der Prozess des Lehrens ist deutlich vom Prozess des Lernens zu trennen, um anschließend die gegenseitigen Wirkungsverhältnisse für erfolgreiches Lernen nutzen zu können.

Eine Optimierung des Lernens erwartet zunächst einmal eine konkrete Auseinandersetzung mit eben dem Prozess, welcher „Lernen“ erst ermöglicht bzw. das „Lernen“ im Kern ausmacht.

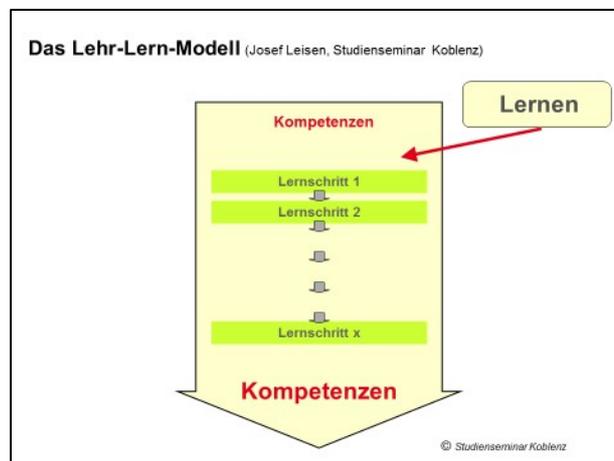
Die Abgrenzung des Lernens der Lernenden vom Lehren der Lehrenden ermöglicht eine Klärung der deutlich unterschiedlichen Aufgaben in einem Lehr-Lernprozess:

- Aufgabe der Lernenden ist das Lernen.
- Aufgabe der Lehrenden ist das Steuern, Moderieren und Fördern von Lernprozessen; sie tragen die Verantwortung für die professionelle Gestaltung der Lernumgebungen.

Der kompetenzorientierte Lehr-Lernprozess im Modell

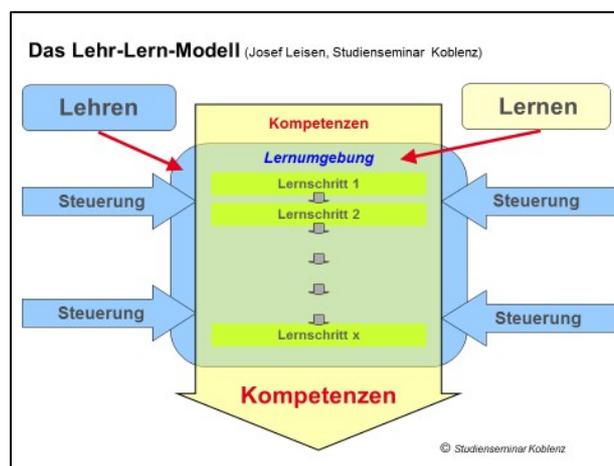
Ausgangspunkt und Mittelpunkt sind die Lernenden. Sie treten mit Vorwissen, Vorerfahrungen und mit einem gewissen, individuell sehr unterschiedlichen Bestand an Kompetenzen in den Lernprozess (z.B. Unterricht) ein. Im Laufe des Lernprozesses entwickeln sie sowohl mehr Wissen und Können als auch mehr Bereitschaft und Willen, bestimmte Kompetenzen zur Bewältigung bestimmter Handlungssituationen zu nutzen und zu erweitern. Diese Kompetenzentwicklung setzt einen Lernprozess voraus, welcher zu verstehen ist als ein Prozess, der eine Person vom Zustand des Nicht-Könnens in den Zustand des Könnens versetzt. Lernen beschreibt also den Prozess einer Zustandsänderung, genauer gesagt die Zustandsänderung einer Person. Dieser Prozess des Lernens, also die Zustandsänderung des Lernenden, ist für niemanden unmittelbar zugänglich. Niemand hat Einblick, ob und wie der Prozess des Lernens beim Lernenden stattfindet. Er verläuft selbst für die lernende Person weder bewusst noch unbewusst, er ist schlichtweg einfach nicht-bewusstseinsfähig.

Um dennoch Schlüsse auf den Prozess des Lernens und insbesondere auf dessen Unterstützung zu finden, beschreibt und gliedert LEISEN den Prozess des Lernens (in Anlehnung an die Erfahrungen der Lernpsychologie) durch eine Folge von Lernschritten in der Zeit. Klar ist, dass der Lernende als Subjekt des Lernens im Mittelpunkt steht, als diejenige Person, deren Zustand im Laufe des Lernprozesses über die Zeit verändert wird, und als diejenige Person, die Bereitschaft mitbringt, eben eine solche Zustandsänderung zu vollziehen.



Natürlich sind auch den Lehrenden die Vorgänge des eigentlichen Lernprozesses – vergleichbar mit dem Bild einer Black-Box – nicht zugänglich. Das heißt allerdings nicht, dass der Prozess des Lernens nicht gewissen – inneren wie auch äußeren – Einflüssen und Kausalitäten unterliegt, die – so bezeichnet sie LEISEN in seinem Modell – die Lernumgebung ausmachen und durchaus von den Lehrenden gestaltet werden können und sollen.

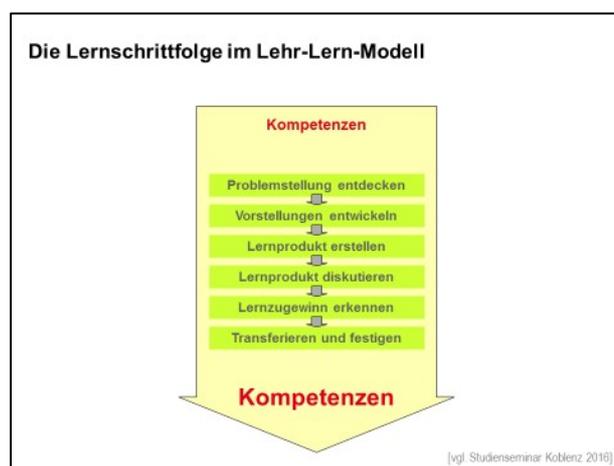
Nicht zuletzt HATTIE hat in seiner Meta-Studie die Lehrerenden als die wichtigste Gelingensbedingung und den entscheidenden Faktor für den positiven Ausgang von Lernprozessen herausgestellt¹³. In diesem Sinne haben die Lehrenden die Möglichkeit, den Prozess des Lernens zu steuern und zu unterstützen, um so und ihrer Verantwortung für die professionelle Gestaltung der Lernumgebung nachzukommen.



Eine professionelle Nutzung und Gestaltung dieser Steuerungsmöglichkeiten setzt aber zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Prozess des Lernens voraus, welche das Lehr-Lern-Modell mit Hilfe einer Abfolge von Lernschritten veranschaulicht.

Die Lernschrittfolge im Lehr-Lern-Modell

Maßgeblich für das Verständnis der im Lehr-Lern-Modell des Studienseminar Koblenz zu Grunde gelegten Abfolge von Lernschritten ist der Modellcharakter. Die beschriebenen Lernschritte charakterisieren eine modellhafte „Lerneinheit“ als Kern der Kompetenzentwicklung der Lernenden, die losgelöst von zeitlichen Unterrichtsstrukturen betrachtet werden muss. Eine eben als modellhaft verstandene "Lerneinheit" kann nicht ohne weitere Überlegungen in eine 45- oder 60-Minuten-Unterrichtsstunde gepresst werden. Sowie sich die aufeinander aufbauenden Lernschritte über mehrere Unterrichtseinheiten oder gar ein ganzes



¹³ HATTIE, John (2013): Lernen sichtbar machen.

Unterrichtsvorhaben verteilen können, so können sie sich ebenso auf eine kurze einzelne Unterrichtseinheit (oder noch weniger) beschränken. Ebenfalls grundlegend für das Verständnis ist, dass die konkrete didaktisch-methodische Funktion und Intention der einzelnen Lernschritte weiter zu fassen ist, als es die dafür jeweils gewählten Label der einzelnen Lernschritte vermuten lassen. So kann z.B. unter dem Label „*Problemstellung entdecken*“ durchaus verstanden werden, dass im Laufe dieser Phase die Lernenden schlichtweg „*neugierig werden*“ auf ein Thema, eine Fragestellung oder die Lösung eines Problems. Oder die Lernenden entdecken in einer entsprechend gestalteten Anforderungssituation "nur" einen im thematischen Zusammenhang sinnstiftenden Lernanlass. Die gewählten Label sind – soweit der im Folgenden beschriebene Charakter der einzelnen Lernschritte erhalten bleibt – austauschbar, sie betiteln quasi nur eine Schublade, aus der dem Sinn entsprechend durchaus auch andere Bezeichnungen gewählt werden können.

Weiterhin ist grundlegend, dass die Lernschrittfolge natürlich nicht zwingend so linear verläuft. Das Modell lässt selbstverständlich zu, dass es Verzweigungen gibt, Schritte wiederholt werden oder auch zusammengefasst, ausgelassen bzw. übersprungen werden.

Zwei Lernschritte im Lernprozess allerdings sind – so legt sich LEISEN fest – für kompetenzorientierten Unterricht unverzichtbar: Die Erstellung eines Lernproduktes und die Verhandlung desselben, denn insbesondere der dort – ganz im Sinne des Kompetenzbegriffs – intendierte handelnde Umgang mit den selbsterstellten Lernprodukten bietet die besten Voraussetzungen zur Erweiterung von Wissen und Können.

1. Lernschritt: „*Problemstellung entdecken*“ ... oder z.B.: *Neugierig werden; Anforderungssituation erkennen; Lernanlass entdecken; im Lernkontext ankommen*

Die Lernenden entdecken in einer geeignet, möglichst spannend und herausfordernd gestalteten Anforderungssituation selbst eine Problemstellung. (oder eine Frage, ein Thema, eine Aufgabe, einen Lernanlass, ein Lernziel, Perspektiven ...). Im thematischen Zusammenhang wird ein sinnstiftender Lernanlass geschaffen, der die Lernenden einfach neugierig macht. Optimal werden die Lernenden hier individuell passend „kalkuliert überfordert“ und zum Lernen herausgefordert.

Im Sportunterricht ist dies in der Regel mit einer motorischen Handlungssituation verbunden – auch im Sinne reflektierter Praxis bzw. einer anzustrebenden Praxis-Theorie-Verknüpfung. Dies kann (mit Bezug zu den 6 Inhaltsfeldern) z. B. ein bestimmtes bewusstes körperliches oder motorisches Erleben sein (Inhaltsfeld a), eine geeignete darstellerisch-kompositorische Anforderung (b), eine passend spannende und herausfordernde Wagnissituation (c), eine bestimmte individuell als angemessen anspruchsvoll wahrgenommene sportliche Leistungsanforderung (d), eine ausgewählte Spielsituation mit einer technisch-taktischen Problemstellung (f) oder eine geeignete gesundheitlich fragwürdige Praxissituationen (F).

In der anschließenden Reflektion des Erlebten oder Erkannten, in welcher erste Erfahrungen möglichst offen und frei kommuniziert werden, sollen die Lernenden möglichst selbstständig die „***Problemstellung entdecken***“ (oder eine Leitfrage oder das Thema oder Perspektiven zur Weiterarbeit oder einen sinnhaften Lernanlass; oder einfach nur ihr Stundenziel ableiten etc.).

Diese „***Problemstellung***“ kann umfassend für ein gesamtes Unterrichtsvorhaben stehen oder sich aber auch nur auf bestimmte Teile oder eine einzelne Unterrichtseinheit beziehen.

Intention dieses ersten – wie auch des nachfolgenden – Lernschrittes ist, das affektive und/oder das kognitive System der Lernenden durch eine „Störung“ ins Ungleichgewicht zu bringen und so einen

Lernanreiz zu schaffen, diese wieder ins Gleichgewicht zu bringen (z.B. durch Assimilation oder Äquilibration nach PIAGET¹⁴).

Beispiele:

- I. Kleinfeld-Volleyball-Spielen mit eingeschränkter Wahrnehmung (z.B. mit Augenklappen, Sichtschirmen, Ohrstöpsel, Handschuhe ...), um für die Bedeutung unterschiedlicher Wahrnehmungsparameter zu sensibilisieren und ihre Bedeutung für das entsprechende Sportspiel ins Gespräch zu kommen. Eine mögliche Leitfrage könnte lauten: *„Wie können wir die unterschiedlichen Möglichkeiten unserer Wahrnehmungen im Sportspiel modifizieren oder gezielter einsetzen, um besser spielen zu können?“*
- II. Ein geeigneter Lernanlass könnte mit dem Aufbau und Erproben einer spannenden und herausfordernden Gerätehindernisbahn gefunden werden, die (unter Beachtung der notwendigen Sicherheitsaspekte) frei erprobt werden kann. Ausgehend davon können die angestrebten Kompetenzerwartungen im Bewegungsfeld/Sportbereich *„Bewegen an Geräten – Turnen“* (sowohl normungebunden als auch normgebunden) individualisiert entwickelt werden. Eine mögliche Problemstellung wäre: *„Wie komme ich schnell und kunstvoll – aber auch sicher – durch diesen Parcours?“*

2. Lernschritt: „Vorstellungen entwickeln“ ... oder z.B.: Vermutungen formulieren; Erste Erfahrungen sammeln; Lernweg/Weiterarbeit (mit-)planen

Im Hinblick auf die gefundene Problemstellung (oder Fragestellung etc.) sollen die Lernenden dahingehend möglichst „ungestört“ ihre ersten eigenen **„Vorstellungen entwickeln“**. Diese werden dann möglichst frei ausgetauscht, um ggf. z.B. Hypothesen oder Ideen zur Lösung bzw. zur Antwort auf „die“ Leitfrage oder auch Perspektiven zur Weiterarbeit zu formulieren. Dazu werden auch vorhandene Vorerfahrungen, Vorwissen, verfügbare Fertigkeiten, Meinungen, Einstellungen etc. eingebracht. Nicht nur für die Lernenden ist der Austausch ihrer Vorstellungen und Ideen von hoher Bedeutung. Dieser Austausch gibt auch dem Lehrenden wichtige Signale, ob und inwieweit die Vorerfahrungen und Gedankengänge der Lernenden in der Planung des Lehr-Lernprozesses zutreffend antizipiert worden sind.

Dem Sportunterricht ist hier die Besonderheit zu eigen, dass es sich bei diesen "Vorstellungen" nicht ausschließlich um rein kognitive Vorstellungsleistungen handelt, sondern insbesondere um Vorerfahrungen und Wissensbestände, die an vorhandene – in diesem oder aber auch in weiteren Zusammenhängen vermittelten – motorische Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen oder aber auf einem eben zuvor ermöglichten (ersten) motorischen Zugriff aufbauen. So ist in diesem Schritt also sowohl ein erster rein motorischer Zugriff auf eine sportlich-motorische Herausforderung denkbar, als auch eine Verbalisierung körperlich motorischer Empfindungen, Eindrücke und Erfahrungen, welche den betreffenden Vorstellungen zu Grunde liegen. Es können aber durchaus auch rein theoretisch angedachte Problemlösungsvorstellungen oder individuell denkbare Hypothesen sein, die dann im praktischen Vollzug körperlich erfahrbar werden. Oder es können geeignete individualisierte bzw. differenzierte Lernwege überlegt werden, die anschließend gemeinsam erprobt werden.

Beispiele (s.o.):

- I. Die Lernenden sammeln und äußern ihre Ideen und Gedanken zu den von ihnen durch die Einschränkung besonders intensiv erfahrenen Wahrnehmungserlebnissen und ordnen sie im Plenum den betroffenen Analysatoren zu. Neben den unmittelbar naheliegenden Erkenntnissen

¹⁴ vgl. PIAGET, J.: *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart 1976

zur Bedeutung einzelner Analysatoren für die (Volleyball-) Spielfähigkeit, können hier auch schon Hypothesen zur gezielten "Lenkung der Aufmerksamkeit" auf eine bewusste Nutzung bestimmter Wahrnehmungseigenschaften aufgestellt werden (z.B. Blicksprung vom Abspielpunkt zum antizipierten Balltreffpunkt, scharfes vs. peripheres Sehen, bewusster Einsatz von akustischen Signalen ...).

- II. Möglichst vielseitiges Überwinden der Hindernisse (frei oder auch nach bestimmten Vorgaben) zur Schaffung möglichst vielfältiger Bewegungserlebnisse und -erfahrungen als Grundlage für die gemeinsame Entwicklung der konkreten (individualisierten) Zielstellungen (möglichst schnell, möglichst effizient, möglichst schön, möglichst kreativ, möglichst sicher, allein, zu zweit, in der Gruppe etc.).

3. Lernschritt: „Lernprodukt erstellen“ ... oder z.B.: Lernmaterialien bearbeiten; Informationen auswerten; Lernschritte gehen; eigene Lösung erarbeiten

Mit einer angemessenen Aufgabenstellung und geeignetem Lernmaterial erarbeiten die Lernenden ein Lernprodukt, welches im Hinblick auf „ihre“ Problem- oder Fragestellungen zu bedeutsamen Anstößen oder (neuen) Erkenntnissen führt. Dazu brauchen die Lernenden neue Informationen, Daten, Erfahrungen und/oder Anstöße von außen, um zur Lösung "ihres" Problems neue Ansätze, Zusammenhänge, Beweise oder weitere Perspektiven zu finden. Dazu erhalten sie – im Rahmen gestufter und zielorientiert offener Aufgabenstellungen – Lernmaterialien (Bewegungsaufgaben, Arbeitsblätter, Bildreihen, Videos, informierende Texte ...) oder Informationen von der Lehrperson (Lehrvortrag, Lehrerdemonstration, Bewegungshilfen, Hilfestellung, Bewegungskorrekturen ...).

Die Lernmaterialien werden in geeigneten Sozialformen bearbeitet und ausgewertet. Es werden Lernprodukte materieller Art erstellt (z.B. Tabellen, Mindmaps, Texte, Skizzen, Bilder, Diagramme ...), wobei neue Erkenntnisse und Vorstellungen gebildet werden bzw. alte überdacht, erweitert, geschärft oder präzisiert werden.

Im Sportunterricht können Lernprodukte insbesondere auch motorischer Art sein. Es können einzelne Bewegungen (einem individuellen Lernstand entsprechend) sein, es können bestimmte Spielhandlungen sein, aber auch Gruppengestaltungen sowie auch von den Lernenden selbst entwickelte Bewegungsaufgaben, methodische Übungen und Lernwege etc. Wie auch immer solche Lernprodukte auch geartet sind, sie sollten als ein "Produkt" erkennbar und "präsentabel" sein und durch die Lernenden weitestgehend selbstständig und selbstverantwortet erarbeitet werden.

In diesem 3. Lernschritt findet die Grundlegung für den erwünschten Lernertrag statt. Dieser Lernzuwachs ist aber erst noch „in der Schwebe“ und muss noch erkennbar und gefestigt oder möglicherweise den Lernenden auch ("nur") noch bewusstwerden. Bedeutsam ist dabei, dass es sich bei den Lernprodukten um individuelle Arbeitsergebnisse handelt, die nicht perfekt, richtig oder fertig sein müssen, sondern sie stellen das individuelle (Gruppen-) Arbeitsergebnis der Lernenden dar, welches durchaus unfertig und fehlerhaft sein darf bzw. sein soll, damit die nachfolgende „Verhandlung“ oder Verständigung tatsächlich noch erfolgen muss, um zum "richtigen" Ergebnis zu kommen und den Lernzugewinn erkennen zu können.

"Lernprodukte ...

- *fordern den diskursiven Austausch,*
- *leiten zum Perspektivwechsel an,*
- *verlangen, sich in die Vorstellung anderer hineinzudenken,*
- *sind kompetenzbezogen (=zeigen den handelnden Umgang mit Wissen),,*
- *sind herausfordernd und bewältigbar*

- sind vielfältig und variantenreich,
- werden ggf. mit Lernhilfen unterstützt,
- werden in passender Sozialform hergestellt,
- sind anschlussfähig,
- sind diskursiv verhandelbar.¹⁵

Mögliche Lernprodukte im Sportunterricht (hier mit Bezug zu den 6 Inhaltsfeldern):

- a: Empfinden, Wahrnehmen, Erfahren, Bewusstmachen etc. körperlich motorischer Bewegungserlebnisse, welche durch Beschreibungen, Beobachtungen etc. auch anderen zugänglich gemacht werden
- b: Erstellen einer Gruppenchoreografie (als Arbeitsstand!)
- c: Erarbeitung möglicher methodischer Sicherheits- oder Hilfemaßnahmen für das Bewältigen einer turnerischen Wagnissituation
- d: Die schematische Darstellung des individuellen, subjektiven Belastungsempfindens
- e: Entwickeln gruppentaktischer Offensiv-Maßnahmen im Überzahlspiel
- f: Erstellen eines individuellen Laufkalenders im Rahmen der Vorbereitung auf einen 30-Minuten-Lauf

4. Lernschritt: „Lernprodukt diskutieren“ ... oder z.B.: (individuelle!) Lösungen präsentieren und kommunizieren; Lösungen überarbeiten; Lernschritte reflektieren

In diesem vierten Lernschritt wird sich die Lerngruppe auf gemeinsame Erkenntnisse im Sinne eines „gemeinsamen Kerns“ verständigen. Die individuellen Lernprodukte und damit verbundenen neuen Vorstellungen werden präsentiert und von den Lernenden möglichst frei und ungestört diskutiert. In der Diskussion der möglichen Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten ihrer Lernprodukte verständigen sich die Lernenden auf (neue) gemeinsame Erkenntnisse.

Im Sportunterricht ist beachtenswert, dass die Lernenden hier auch gefordert sein können, nicht nur körperliches Erleben zu verbalisieren, sondern auch eigene „motorische Lernprodukte“ und damit auch den eigenen Körper zu präsentieren.

Bedeutsam ist die Anerkennung der einzelnen "Lernprodukte" als individuelle Arbeitsergebnisse der betreffenden Lernenden; sie stellen "ihr eigenes, unbeeinflusstes, nicht korrigiertes Arbeitsergebnis" dar, welches erst durch die Diskussion und/oder Reflexion vervollständigt, vervollkommen und/oder korrigiert werden sollte.

5. Lernschritt: „Lernzugewinn erkennen“ ... oder z.B.: Sichern und Vernetzen; Problemlösung feststellen; Lernzugewinn erfahren; Lernzugewinn erproben

Auf der Basis der Diskussion der Lernprodukte wird die Lösung des Problems (die Antwort auf die Leitfrage, das Erreichen der Zielstellung, der motorische Lernfortschritt etc.) festgestellt und gesichert, mit dem Ziel, dass den Lernenden – mit Rückbezug zu den anfangs entwickelten Vorstellungen – ihr eigener Lernzuwachs deutlich erkennbar wird, sie das Erlernte sichern und mit ihrem Vorwissen vernetzen.

¹⁵ Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Koblenz (Hrsg): Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten. Ein Lehr-Lern-Modell für die Lehrerbildung und das Lehrercoaching. BoD, Norderstedt 2016. S. 49

Im Bewegungsfach Sport kann schon an dieser Stelle eine praktische Erprobung notwendig werden, um erkennen zu können, ob und inwieweit die „motorische Lösung“ genügend tragfähig und individuell nutzbar ist.

6. Lernschritt: „Transferieren und festigen“ ... oder z.B.: Sicher werden und üben; Nutzen in neuen/anderen Anforderungssituationen (Dekontextualisierung); Sinnfrage klären

Die Lernenden haben das neue Wissen und Können in einem bestimmten Kontext gelernt. Damit das Gelernte aber willkürlich abrufbar wird, muss es aus dem Kontext gelöst werden und in neuen/anderen Anforderungssituationen angewendet und genutzt werden. Neurophysiologisch ist dies damit zu begründen, dass das Einspeichern in das Gedächtnis einen anderen Weg nimmt als das Abrufen aus dem Gedächtnis.¹⁶ Das im 1. Schritt ins Ungleichgewicht gebrachte affektive und kognitive System der Lernenden ist durch Assimilation oder Äquilibration wieder im Gleichgewicht. Zur Übung wird das neue Wissen und Können praktisch angewendet und in „größere“ Zusammenhänge eingeordnet. Es wird dekontextualisiert und in einem erweiterten und ausgebauten Netz der eigenen Kompetenzen nachhaltig verankert und vernetzt.

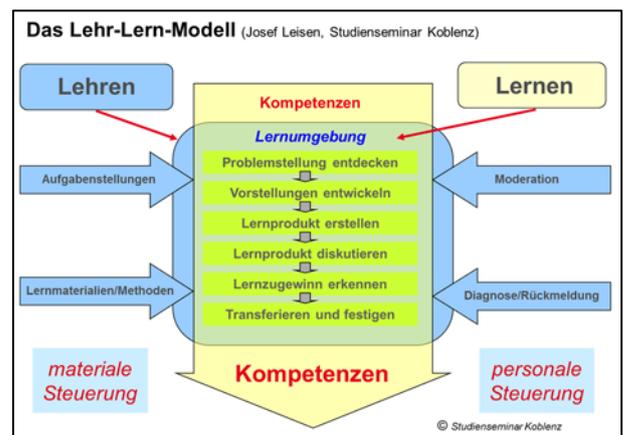
Gerade der Sportunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten des handelnden Umgangs und der praktischen Anwendung, genauso wie der Transfer in andere Kontexte und eine Abrufbarkeit in neuen Anforderungssituationen und -zusammenhängen möglich sind.

Die Steuerung des Lernens durch die Lehrenden

Wenn das selbstständige und selbstverantwortete Lernen der Lernenden so im Zentrum steht, werden die Lehrenden dann gar nicht mehr benötigt? Was hat die Lehrperson überhaupt noch zu tun? Die Antwort ist einfach und kurz. Sie muss den Lernprozess der Lernenden gut planen und vorbereiten, sie muss das Lernen „professionell steuern“.

Eine professionelle Steuerung der Lehrperson erfolgt über zwei ganz unterschiedliche Zugänge: Einerseits steuert die Lehrperson den Prozess des Lernens mit Hilfe geeigneter Aufgabenstellungen und Lernmaterialien bzw. Methoden, also „**material**“.

Andererseits steuert die Lehrperson den Lernprozess über die Moderation und Gesprächsführung sowie über Diagnose und Rückmeldung, also „**personal**“.



Steuerung 1: Aufgabenstellungen

"Gute Aufgabenstellungen sind der Motor förderlicher Lernumgebungen¹⁷". Aufgabenstellungen zielen auf auswertbare Lernprodukte ab; sie beinhalten Arbeitsaufträge, Lernmaterialien und Methoden. Es ist Aufgabe der Lehrenden solche Aufgabenstellungen zu konzipieren und zu gestalten.

Aufgabenstellungen beinhalten also weit mehr als "einfache" Arbeitsaufträge. Ein Arbeitsauftrag wird hier verstanden als eng gefasste Handlungsanweisung, welcher mit Bezug zu den verschiedenen Operatoren, einem der Anforderungsbereiche I - III zugeordnet kann. In einer Aufgabenstellung

¹⁶ ebd. S.16

¹⁷ ebd. S.17

werden hingegen – unter besonderer Berücksichtigung der speziellen Organisations- und Lernbedingungen der betreffenden Lerngruppe – die passende, progressiv aufeinander aufbauende Abfolge solcher Arbeitsaufträge verbunden mit der Beschreibung (der Art) der Präsentation des zu erstellende Lernproduktes.

Gute Aufgabenstellungen beachten den individuellen Kompetenzstand der Lernenden, sie sind bindend differenziert, also gestuft und individualisiert, und berücksichtigen passende Strategien (z.B. methodische Überlegungen und Herangehensweisen, Prinzipien des motorischen Lernens, Experimentierhilfen etc.). Gute Aufgabenstellungen erwachsen aus einem thematischen Kontext mit Anwendungsbezug; sie sind angemessen offen und erlauben unterschiedliche Lösungen; sie sind fordernd, also sinnhaft, spannend, hinreichend komplex, subjektiv bedeutsam, authentisch, anspruchsvoll – sowohl motorisch als auch kognitiv – und an die Lerngruppe angepasst. Sie sollten unterschiedlichen Lernkanäle und vor allem auch die angesprochenen unterschiedlichen Strategieebenen des Lernens ansprechen.

Aufgabenstellungen können dabei eingesetzt werden in Lernsituationen als auch in Leistungssituationen oder zur Diagnose von Lernständen, wobei der Situationsbezug den Lernenden zu jeder Zeit transparent gemacht werden muss. So wird von Schülerinnen und Schülern in Leistungssituationen eine möglichst richtige Lösung erwartet. In Lernsituationen hingegen sind Aufgabenstellungen gefragt, die eben nicht auf "die richtige Lösung" hin konzipiert sind, sondern die ausdrücklich und wünschenswerterweise Fehler zulassen.

Lernaufgaben – Das besondere Aufgabenformat zum Lernen

Eine Lernaufgabe versteht sich als Konzeption eines vollständigen Lehr-Lernprozess, welcher – und das ist das Besondere – durch die enthaltenen Lernmaterialien und (gestuften) Aufgabenstellungen quasi ausschließlich material gesteuert wird.

Vor dem Hintergrund des Lehr-Lern-Modells beinhaltet eine Lernaufgabe eine Anforderungssituation, in denen die Lernenden selbstständig und eigenverantwortet eine Problemstellung (oder eine Fragestellung, einen Lernanlass etc.) entdecken. Über den Lernkontext entwickeln sie dahingehend Vorstellungen (zur Lösung) und erstellen mit Hilfe von Materialien (Informationen, (Bewegungs-) Hilfen, methodischen Übungen etc.) ein Lernprodukt, welches anschließend diskursiv mit denen der anderen abglichen wird, um letztlich den angestrebten Lernzugewinn erkennen und nutzen zu können.

Unter weitest gehendem Verzicht personaler Steuerungsanteile der Lehrenden zielen Lernaufgaben auf einen durch selbstständiges Arbeiten geprägten eigenverantworteten Lernprozess ab, welcher die Lernschrittfolge des Lehr-Lern-Modells widerspiegelt. Dass die Konzeption und Gestaltung einer derartigen Lernaufgabe höchste Anforderungen an die Kompetenz der Lehrperson stellt, steht dabei sicherlich außer Frage!

Steuerung 2: Lernmaterialien und Methoden-Werkzeuge

Auch Lernmaterialien (z.B. Sport- und Spielgeräte, methodische (Bewegungs-) Hilfen, Bewegungsbeschreibungen, Bildreihen, Zeichnungen, Texte, Hörtexte, Videos, Berichte, Taktiktafeln), die von Methoden-Werkzeugen und Medien (z.B. Lehrervortrag, Bewegungsdemonstration, Film, Sachtext, Unterrichtsgespräch, multimediale Lernumgebung, Internetrecherche) begleitet sind, sind zur Steuerung des Lehr-Lernprozesses unabdingbar. Es ist Aufgabe der Lehrperson die notwendigen Informationen und Hilfen für die Lernenden didaktisch-methodisch derart aufzubereiten, dass sie den thematischen Zusammenhang sachgemäß und klar abbilden und – mit Blick auf das zu erstellende Lern-

produkt und den avisierten Lernzugewinn – mit einem adressatengerecht gründlich durchdachten methodischen Vorgehen verknüpft sind.

Gute Lernmaterialien regen – mit klarem Bezug zu den individuellen Lernvoraussetzungen – eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in einem sinnhaften Kontext an und wecken die Neugier der Lernenden, indem sie einerseits authentisch an die (Lern-) Lebenswelt und Erfahrungen anknüpfen, andererseits aber auch herausfordern oder durchaus auch verstörende (Fehl-) Vorstellungen (kognitive Dissonanzen) wecken, ohne unsachgemäß und realitätsfern zu wirken

Steuerung 3: Moderation

Mit der Moderation wird der Lernprozess von der Lehrperson *„personal“* gesteuert. Dem professionellen Geschick der Lehrperson obliegt es, den Lehr-Lernprozess mit seiner Moderation zu strukturieren und insbesondere die Lernmaterialien und Lernprodukte lernschrittgerecht in den Lernprozess einzubinden und im Diskurs zu verhandeln. Dabei ist im Hinblick auf die gewünschte Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in den Diskurs insbesondere das (Unterrichts-) Gespräch mit und in der gesamten Lerngruppe häufig wenig zielorientiert und ertragreich. Gerade im Sportunterricht bieten hier – vor dem Hintergrund des Primats der Bewegung und der ggf. unmöglichen Verständigung in Mehrfachhallen – häufig kooperative Arbeitsformen bzw. die Kommunikation in Kleingruppen (wie Murrephasen, Ecken- und Schreibgespräche etc.) ergebnisorientiertere und zeitökonomisch bessere Alternativen zum "großen Unterrichtsgespräch im Bankviereck", wenn sie denn von der Lehrperson material gründlich durchdacht vorbereitet sind.

Steuerung 4: Diagnose und Rückmeldung

Die Lehrperson diagnostiziert und überwacht den Lernstand und die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler durchgängig im gesamten Lehr-Lernprozess. Das kann einerseits natürlich durch Lernerfolgsüberprüfungen und Tests geschehen, aber auch durch eine Diagnose von Unterrichtsbeiträgen, Zitaten, Meinungen und Situationen oder im Sportunterricht darüber hinaus natürlich auch durch eine Diagnose des Bewegungsvollzugs in den betreffenden motorischen Handlungssituationen.

Andererseits stellt aber vor allem das Einlassen und Hineindenken in die Vorstellungen der Lernenden ein entscheidendes personales Steuerungsinstrument zur Begleitung des Lernprozesses dar. Sinn und Ziel dabei ist, die Beiträge der Schülerinnen und Schüler nach deren Vorstellungen und deren Verständnis hin auszuleuchten und zu durchdringen und dementsprechend die Moderation dahingehend auszurichten, den Lernenden lernschrittgerecht "Hilfe zur Selbsthilfe" zukommen zu lassen. In allen Phasen des Lehr-Lernprozesses ergeben sich Gelegenheiten durch das Hineinversetzen des Lehrenden in die Gedanken und Vorstellung der Lernenden, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und diesen mit geeigneten Mitteln und Maßnahmen lernwirksam entgegenzuwirken.

Neben der Diagnose des Lernprozesses und der Wirksamkeit des Steuerungshandelns ist das Rückmelden von Lernständen und Lernentwicklungen ein weiteres wichtiges personales Steuerungsinstrument. Bedeutsam sind Rückmeldungen für alle am Lehr-Lernprozess Beteiligten. Sowohl vom Lehrenden an den einzelnen Lernenden oder die gesamte Lerngruppe als auch vom Lernenden an die Lehrperson. Die Lehrperson gibt einerseits den Lernenden qualifizierte Rückmeldung zum Lernzuwachs um das Lernen zu unterstützen und nicht zuletzt auch um die Lerner-Persönlichkeit zu stärken und die Entwicklung und Stärkung des Könnensbewusstseins und des Selbstvertrauens zu fördern. Andererseits holt die Lehrperson bei den Lernenden Feedback ein, um selbst auch eine Rück-

meldung über die Wirksamkeit des eigenen Lehrens zu erhalten.¹⁸Zur gemeinsam Reflexion des Lehr-Lernprozesses gehören zudem von der Lehrperson angeleitete "Meta-Reflexionen" sowohl zum methodische Vorgehen und als auch zur Gestaltung des betreffenden Lehr-Lernprozesses.

Möglichkeiten und Gelegenheit zur Rückmeldung gibt es in allen Phasen des Lehr-Lernprozesses, insbesondere aber in den Phasen des Übens und Anwendens sowie auch beim Erstellen und Präsentieren von Lernprodukten (z.B. durch Feedback und Korrekturen beim Erlernen einer Bewegung durch die Lehrperson wie auch durch die Lernenden untereinander)! Der jeweilige Lernzuwachs lässt sich dabei durch Vergleich der individuellen Vorstellung und des Wissens und Könnens zu Beginn und zum Ende des Lernprozesses ermitteln.

Das Lehr-Lern-Modell als Planungshilfe

Ausgehend vom klar umrissenen angestrebten Lernertrag und dem Erstellen eines geeigneten Lernproduktes sollten die Überlegungen zum Handeln der Lernenden im Mittelpunkt der Planung von Lehr-Lernprozessen stehen. Was wollen, können und sollen die Lernenden in den entsprechenden Phasen des Lernprozesses tun und – und das ist dann der Blick aus der Sicht der Lehrperson – wie kann die Lehrperson diesen Lernprozess initiieren und steuern, sodass die Lernenden eben genau so Handeln, wie es im Lernprozess intendiert ist.

Eine Verlaufsplanung einer Unterrichtseinheit (hier z.B. eine vollständige Abfolge der Lernschritte), die sich konsequent am Lehr-Lern-Modell orientiert, sollte demnach neben der Beachtung der (problemorientierten) Lernschrittfolge insbesondere ganz deutlich zwischen dem Prozess des Lernens und den dafür erforderlichen und notwendigem Steuerungshandeln der Lehrperson differenzieren. Im Folgenden wird eine mögliche Planungshilfe vorgestellt, die gezielt zwischen Lehrer- und Schüler-Handeln unterscheidet und die Phasierung von LEISEN aufgreift:

Eine Hilfe zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts???		
Phase	Schülerhandeln	Lehrerhandeln
Problemstellung entdecken/ Anforderungssituation erkennen/ Neugierig werden		
Vorstellungen entwickeln/ Erste Erfahrungen austauschen/ Lernweg planen		
Lernprodukt erstellen/ Materialien bearbeiten/ Lernschritte gehen		
Lernprodukt diskutieren/ (individ.) Lösungen präsentieren/ Lernschritte reflektieren		
Lernzugewinn erkennen/ Sichern und vernetzen		
Transferieren und festigen/ Sicher werden und üben/ Dekontextualisieren		

¹⁸ ebd. S. 18

Phase	Lernprozess (erwartetes Schülerhandeln) [Sozial-/Aktionsform]	Lehrerhandeln (personale/materiale Steuerung) [Medien/Material]
"Problemstellung entdecken" <u>oder z.B.:</u> Neugierig werden; Im Lernkontext ankommen; Anforderungssituation erkennen/ Fragestellung erkennen; (Problem-) Frage formulieren; Perspektiven finden ...	<u>"Alle beteiligen und äußern sich frei!"</u> S'uS äußern/erinnern/erkennen/entdecken Wirkungen, Eindrücke, Erfahrungen, Meinungen aktivieren Vorwissen/-erfahrungen fragen nach/ öffnen sich stellen Konvergenz zum "Problem" her	L. erinnert/stellt den Lernkontext her gestaltet (Anforderungssituation, mit der sich (im Lernkontext) Perspekti- ven, Problem- oder Fragestellungen ergeben aktiviert (nonverbal) beobachtet (unkommentiert)
"Vorstellungen entwickeln" <u>oder z.B.:</u> Vermutungen formulieren;/ Weiterarbeit planen; Erste Erfahrungen sammeln; Lernweg (mit-)planen ...	<u>"Alle beteiligen sich u. äußern ihre Ideen!"</u> S'uS überlegen, dass/ schlagen vor formulieren Frage/Hypothese... ... verhandeln erste Ideen/ versuchen sich an/ erproben im ersten Zugriff entwickeln Bewusstsein für anstehende Aufgabe	L. gibt Zeit (!) und moderiert sammelt/spiegelt strukturiert/akzentuiert/extrahiert lässt Frage/Hypothese formulieren beobachtet/dokumentiert/sichert unterstützt/ stellt Bezüge her diagnostiziert S-Vorstellungen
"Lernprodukt erstellen" <u>oder z.B.:</u> Materialien bearbeiten; Informationen auswerten; Lernschritte gehen; eigene Lösung erarbeiten ...	<u>"Alle arbeiten (in passender Soz'form) mit!"</u> herausfordernde, spannende „Aufgabenstellung“ zur selbstständigen und eigenverantworteten Bearbeitung <u>"Jeder hat Verantwortung für sein Produkt!"</u>	L. gestaltet zielgerichtete (mögl. gestufte) Aufgabenstellung gestützt durch Lern- materialien/Informationen/Hilfen etc... ... beobachtet/diagnostiziert begleitet/unterstützt ggf. individuell... ... wählt Produkte zur Präsentation reagiert ggf. auf Störungen
"Lernprodukt diskutieren" <u>oder z.B.:</u> (individ.) Lösungen präsentieren und kommunizieren; Lösungen überarbeiten; Lernschritte reflektieren ...	<u>"Phase der Lerner!"</u> S'uS präsentieren/demonstrieren/beschreiben ihre individ. Lernprodukte/Arbeitsergeb- nisse/Erfahrungen/Lösungen vergleichen/diskutieren/verhandeln tauschen sich aus über "richtig" oder "falsch"	L. (weitestgehend zurückhaltend!) organisiert/moderiert Präsentation erteilt Beobachtungs-/Zuhörauftrag schweigt und beobachtet/hört zu regt zum diskursiven Austausch an gibt ggf. Strukturierungshilfen fokussiert auf das Elementare bezieht Fehler konstruktiv ein
"Lernzugewinn erkennen" <u>oder z.B.:</u> Sichern und Vernetzen Problemlösung feststellen; Lernzugewinn erfahren; Lernzugewinn erproben ...	<u>"Alle konzentriert auf Moderation durch L.!"</u> S'uS fassen Erkenntnisse in Worte reflektieren/erkennen/vergleichen (vor- her-nachher, Ist-Soll, "Wissenshaft") erkennen Zusammenhänge/ vernetzen.. ... diskutieren/verhandeln/modifizieren probieren/erproben selbst	L. bietet Sprachhilfen/ strukturiert stellt Bezug zum "Problem" her leitet an zum Abgleich mit Ausgangs- vorstellungen/ zur Zusammenfassung/ Abstraktion/Vernetzung reflektiert Denk-/Entwicklungsprozess.. ... verdeutlicht individuellen Lernstand
"Transferieren und Festigen" <u>oder z.B.:</u> Sicher werden und üben; Nutzen in neuen/anderen An- forderungssituationen (Dekon- textualisierung); Sinnfrage klären; ...	<u>"Alle nutzen das Gelernte für ihr Handeln!"</u> S'uS erproben in neuem/anderen Kontext festigen (das Erlernete) transferieren/reflektieren/planen klären/reflektieren (Sinnfrage) stellen (noch) offene Fragen ... erkennen Perspektiven planen weiter... ...	L. gestaltet neue/andere Anforderungssi- tuation/Aufgabenstellung leitet Üben an beobachtet/unterstützt/fördert individ... ... moderiert (Transfer)/ macht Bezüge durch Erklärungen bewusst diagnostiziert und gibt Rückmeldung... ... eröffnet Perspektiven (Ausblick)

Abb. 1: Mögliche "Handlungsmerkmale" in den Phasen des Lehr-Lernprozesses

3. Theoretische Grundlagen, Anregungen und Planungshilfen zur Gestaltung von kompetenzorientiertem Sportunterricht im Kontext Gemeinsamen Lernens

3.1 Die Bedeutung von Sport und Bewegung in der Schule – Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit als Grundlage für die kognitive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf

(Martin Barthel)

Bewegung, Spiel und Sport haben – didaktisch angemessen aufbereitet – eine nachhaltige und beweisbare positive Wirkung auf die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dies gilt ausdrücklich auch für über den Sport hinausgehende Lernziele, seien sie ausgewiesen oder inhärent.

Exekutive (kognitive) Funktionen¹⁹ haben für jedes schulische Fach eine Basisfunktion, die nicht nur, aber auch für Kinder mit Förderbedarf Bestandteil eines nachhaltigen Förder- und/oder Entwicklungsplans sein sollte.

Nach der Definition des MSW (vgl. Weinert 2001) können die exekutiven Funktionen als Voraussetzung gesehen werden, um die fachspezifischen Kompetenzen (spezifisch kognitive Fertigkeiten i.V.m. spezifischen Bereitschaften) anbahnen zu können. Typische, notwendige exekutive Funktionen sind:²⁰

1. Die Inhibition von Verhalten und Aufmerksamkeit

Darunter versteht man die Fähigkeit, etwas (Ablenkendes) trotz bestehender Impulse nicht zu tun oder sich nicht ablenken zu lassen, um ein angestrebtes Ziel konsequent zu verfolgen. So dürfte es beispielsweise für jedes Kind eine Herausforderung sein, sich – wissend um das parallel stattfindende Treffen aller Freunde auf dem Spielplatz – auf seine Hausaufgaben zu konzentrieren. Die Aufmerksamkeit und das Verhalten können durch eine gut funktionierende Inhibition gesteuert werden und sind dadurch weniger von äußeren Bedingungen, den eigenen Emotionen oder fest verankerten Verhaltensweisen beeinflussbar. Durch die Fähigkeit, Verhalten und Emotionen zu hemmen, gelingt es, diejenigen Aktivitäten oder Handlungen zu vermeiden, die einem angestrebten Ziel oder der zu erledigenden Aufgabe entgegenstehen.²¹

Mit einer guten Inhibition bzw. Impulskontrolle fällt es den Kindern also leichter, den Fernseher nicht einzuschalten, sondern mit den Hausaufgaben zu beginnen, oder einen Konflikt mit Worten zu führen, statt ihn mit den Fäusten auszutragen, oder einen sportlichen Wettkampf weiter anzunehmen und nicht über imaginierte Regelprobleme zu diskutieren. Die Inhibition bzw. Selbstregulationsfähigkeit unterstützt auf diese Weise soziales und selbstdiszipliniertes Verhalten.

Hinweise für die Praxis

Im gemeinsamen Sportunterricht wird die Inhibition geschult durch gemeinsame Übungsprozesse, die für Schülerinnen und Schüler je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedlich fest defi-

¹⁹ Vgl. Kubesch, Sabine (Hg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation: Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis. Hogrefe 2014

²⁰ Der Text zu den kognitiven Funktionen folgt den Erläuterungen der FEX-Broschüre, die in Zusammenarbeit zwischen dem ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen sowie dem wehrfritz-Verlag entstanden ist (<http://www.znl-fex.de/Fex-Broschuere/fex-broschuere.html>).

²¹ Zu den biologisch-morphologischen Grundlagen sei verwiesen auf Kubesch u.a. 2014

niert sein können:

Intervention22	Intention
- Übungsphasen mit numerischer Vorgabe	-> Fokus auf Zielorientierung und Inhibition von Ablenkendem; z.B. können Übungsparcours nach dem selbstprogrammierten Lernen absolviert werden
- Übungsphasen mit qualifizierter Vorgabe	-> Fokus auf Erfolgsorientierung und Inhibition von zielnegativen Einflüssen; hier wäre eine Absolvierung von Erfolgsvorgaben (z.B. Treffer auf ein Ziel, oder Sammlung gelungener Bewegungspräsentationen) mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad (Abstand bei Zieltreffern, Bewegungsform) denkbar
- Erarbeitung einer zu präsentierenden Darbietung, z.B. Technikimitation	-> Fokus auf Wertschätzung und Inhibition von Ablenkendem; sinnvoll erscheint eine Festlegung von Bestandteilen einer Übungspräsentation mit unterschiedlich gestuften Hilfen, die am Ende zur Aufführung im Kurs führen soll

Entscheidend ist - insbesondere nach zunehmend selbstkontrollierten Übungsphasen die kurzfristige, aufrichtige und Wert schätzende Wahrnehmung des Erfolgs durch die Lehrkraft und andere. Sonst fällt es Kindern und Jugendlichen schwer, den Arbeitseinsatz als lohnend zu attribuieren.

2. Das Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis hat eine begrenzte Speicherkapazität von etwa sieben Elementen wie einzelne Wörter, Objekte und Ziffern über einen Zeitraum von nur wenigen Sekunden bei Erwachsenen. Trotz seiner begrenzten Speicherkapazität ist das Arbeitsgedächtnis jedoch von großer Bedeutung. Es ermöglicht uns, Informationen vorübergehend zu speichern, um mit ihnen zu arbeiten. Das Arbeitsgedächtnis benötigen wir beispielsweise beim Lösen von Kopfrechenaufgaben, indem wir uns an die errechneten Zwischenergebnisse erinnern und die nachfolgenden Rechenoperationen durchführen.

Das Arbeitsgedächtnis ist ebenfalls gefordert, wenn wir einen Satz sprechen und verstehen wollen, wie zum Beispiel beim Einbau von Hilfsverben und Nebensätzen. Dies ist erst recht der Fall, wenn wir eine Fremdsprache verwenden und während des Sprechens im Geist nach geeigneten Vokabeln suchen, diese vom Deutschen in die Fremdsprache und wieder zurück übersetzen. Das Arbeitsgedächtnis trägt damit entscheidend dazu bei, dass komplexe kognitive Funktionen wie Sprache und mathematische Leistungen entstehen können. Darüber hinaus unterstützt das Arbeitsgedächtnis, sich an Instruktionen anderer Personen oder an Zwischenschritte von Handlungsplänen zu erinnern und Handlungsalternativen zu vergleichen, um eine bessere Lösung zu finden. Im Sport wird das Arbeitsgedächtnis durch Abfolgen komplexer Bewegungen oder das taktische „Sich-bewähren“ in Spielsituationen gefordert. Dabei müssen die Anforderungen als fordernd, aber zu bewältigen empfunden werden.

Hinweise für die Praxis

Im gemeinsamen Sportunterricht wird das Arbeitsgedächtnis durch gemeinsame Lern- und Anwendungsprozesse geschult, die für Schülerinnen und Schüler je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedliche Inhalte und Zielsetzungen haben können:

²² Im pädagogischen Verständnis als Eingriff in den Erziehungsprozess zu verstehen

Intervention	Intention
- Erarbeiten einer komplexen Bewegung, z. B. Weitsprung (auch in Teilen und/oder Variationen)	- die Bewegungsknotenpunkte können analytisch gesammelt und in immer längeren Bewegungsprogrammen internalisiert werden, dabei müssen diese Knotenpunkte auf dem jeweiligen Leistungsniveau der Lernenden beherrschbar erscheinen (Bandbreite: vom Schlussprung zum Schrittweitsprung)
Intervention	Intention
- Analyse der taktischen Möglichkeiten im Sinne einer wenn-dann-Analyse und Überprüfung in verschiedenen Spielformen	- Fokus auf (wettkampfnahe) Handlungsfolgen, z.B. im Basketball vom Verhalten zur Abschirmung des Balles und anschließendem Pass bis zur komplexen Partnerhilfe durch Block und Gegenblock im Angriffsaufbau

3. Die kognitive Flexibilität

Die kognitive Flexibilität baut auf dem Arbeitsgedächtnis und der Inhibition auf. Eine gut ausgebildete kognitive Flexibilität ermöglicht es, sich auf neue Anforderungen schnell einstellen zu können. Sie beschreibt zudem die Fähigkeit, Personen und Situationen aus anderen, neuen Perspektiven zu betrachten und zwischen diesen Perspektiven zu wechseln. Eine gut ausgebildete kognitive Flexibilität hilft damit, offen zu sein für die Argumente anderer, aus Fehlern zu lernen und sich auf neue Lebenssituationen und Arbeitsanforderungen schneller und besser einzustellen. Hier wird eine große Nähe zum schulischen Kompetenzbegriff deutlich. Auf der Basis erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten können sinnvolle Handlungsweisen (kognitiv wie motorisch) auf neue Anforderungen gesetzt werden. Der Sport bietet hier die besondere Möglichkeit, sich spielerisch bei unmittelbarer Rückmeldung über Erfolg und Misserfolg zu erproben.

Hinweise für die Praxis

Im gemeinsamen Sportunterricht wird die kognitive Flexibilität geschult durch die gemeinsame Bearbeitung von Anforderungssituationen, die für Schülerinnen und Schüler je nach individuellen Voraussetzungen unterschiedlich im Anforderungsniveau ausgelegt sein können:

Intervention	Intention
- Vorbereitung auf eine antizipierte Wettkampfsituation gegen ein anderes Team und Durchführung des Wettkampfes	Hier können insbesondere Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen kooperieren; entscheidend ist eine gemeinsame Zielsetzung (z.B. im Basketball auf eine genaue man-to-man-defense-Zuordnung). Fokus liegt auf einer Antizipation und späterer Evaluation (nach dem Wettkampf) der möglichen Anforderungssituationen
- Erprobung bekannter Bewegungsformen unter erschwerten Bedingungen	Es geht um die Bewältigung von ggfs. als Wagnis empfundenen Herausforderungen (z.B. Tanzschritte auf einem Balken, Sprünge mit Absprunghilfe beim „Le parcour“ etc.)

4. Exekutive Funktionen und Kinder mit Förderbedarfen

Exekutive Funktionen beeinflussen die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. So vermindert eine erfolgreiche Verhaltenskontrolle aggressives und unterstützt empathisches (mitfühlendes) Verhalten.

Kinder, die eine gut entwickelte Inhibition aufweisen, können sowohl positive als auch negative Emotionen besser unterdrücken als Kinder mit schlechter ausgebildeten Hemmungsfunktionen. Da-

bei zeigen weniger aggressive Kinder häufig auch ein stärker ausgebildetes empathisches Verhalten. Man kann davon ausgehen, dass es ihnen aufgrund der besser ausgebildeten Inhibition und Selbstregulationsfähigkeit vermehrt gelingt, ihre eigenen Sorgen den Gedanken und Gefühlen anderer unterzuordnen. Mitgefühl und Selbstbeherrschung sind zwei wichtige Fähigkeiten, die durch die Förderung exekutiver Funktionen unterstützt werden können.

Da neben der Impulsivität auch Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit durch das Stirnhirn gesteuert werden, beeinflussen sich diese Funktionen wechselseitig. Unkontrollierte emotionale Impulsivität wie auch Ängste und Besorgtheit reduzieren die Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtnisleistung und beeinträchtigen dadurch die Lernfähigkeit von Kindern und Jugendlichen.

Ein Kind dagegen, das in der Lage ist, störende Impulse zu kontrollieren, schafft damit eine wichtige Voraussetzung für gelingendes Lernen. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist aber nicht nur Grundlage für selbstverantwortliches, eigenaktives und selbstwirksames Lernen und Arbeiten. Sie ist ebenfalls Grundlage für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen und damit für ein friedliches Zusammenleben in Gemeinschaften.

Kinder mit Förderbedarfen profitieren im Besonderen von einer Förderung der exekutiven Funktionen. Zwar geben ggfs. pathologische Zustände Begrenzungen vor, aber gerade in Situationen, in denen es Kindern mit Förderbedarfen schwerfällt, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, dürften Interventionen sinnvoll sein, die gezielt an individuellen Defiziten ansetzen.

So kann es sinnvoll sein, Materialien und Übungsformen (nicht nur) motorischer Art für Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf bereit zu halten. Kinder mit Lernschwierigkeiten können bei inhaltlicher Überförderung zeitweise Aufgaben zur Verbesserung des Arbeitsgedächtnisses erhalten.

Exkurs:

Zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern

Der Ansatz über die Schulung exekutiver Funktionen geht davon aus, dass Kinder mit Auffälligkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten nicht auffallen wollen, es aber tun, weil es ihnen für die Bewältigung bestimmter Situationen an kognitiven Fertigkeiten fehlt, um diese zu bewältigen.

Somit können Lösungsansätze für solche Probleme nicht von außen kommen, weil sie das Kind überfordern, sondern müssen mit dem Kind erarbeitet werden: „Wir sprechen mit dem Kind und nicht über das Kind.“

DIAGNOSEBOGEN (Alsup nach R.W. Green 2012)²³

Fragebogen zur Beurteilung kognitiver Kompetenzdefizite und ungelöster Probleme

Name: _____ Datum: _____ Interview durch: _____

- Schwierigkeiten mit Übergängen, z.B. von einer Denkweise oder Aufgabe zur anderen umzuschalten (Wechsel zwischen verschiedenen mentalen Aufgaben-Sets)
- Schwierigkeiten, eine angemessene Konzentrationsausdauer aufrecht zu erhalten (bes. bei anspruchsvollen, anstrengenden oder als langweilig empfundenen Aufgaben und Übungen)
- Schwierigkeiten, Aufgaben in einer logischen Reihenfolge oder nach einem vorgeschriebenen Ablauf zu erledigen
- Unzureichend entwickeltes Zeitgefühl
- Schwierigkeiten, mehreren Gedanken und Ideen gleichzeitig nachzugehen (Ideenmanagement)
- Schwierigkeiten, die Konzentration auf die zielgerichtete Lösung des Problems aufrecht zu erhalten
- Schwierigkeiten, ablenkende Phänomene zu inhibieren
- Schwierigkeiten Zusammenhänge induktiv herzuleiten
- Schwierigkeiten, sich die Resultate oder Konsequenzen vor Augen zu führen, die das eigene Handeln voraussichtlich nach sich zieht (Impulsivität)
- Schwierigkeiten, offen für unterschiedliche Lösungsansätze zu sein

-
- Schwierigkeiten, die eigenen Belange, Bedürfnisse oder Gedanken zu verbalisieren
 - Schwierigkeiten beim Sprachverständnis
 - Schwierigkeiten beim Leseverständnis
 - Schwierigkeiten, emotionale Reaktionen auf Frustrationen so zu steuern, dass rationales Denken möglich wird (Affektunterscheidung)
 - Chronische Reizbarkeit und/oder Angst mit erheblicher Beeinträchtigung der Problemlösefähigkeit
 - Schwierigkeiten, „Grautöne“ zu erkennen/konkretes, buchstabengetreues Schwarz-Weiß-Denken (Kombination mit Schwierigkeiten sprachlicher Dekodierung)
 - Schwierigkeiten, von Regeln, Routinen oder dem ursprünglichen Plan abzuweichen
 - Schwierigkeiten, mit Unvorhergesehenem, mehrdeutigem, Ungewissen, neuem zurechtzukommen
 - Schwierigkeiten, von der ursprünglichen Idee oder der erstbesten Lösung abzulassen/Schwierigkeiten, sich auf geänderte Pläne oder neue Regeln einzustellen/evtl. perseveratives oder obsessives Verhalten
 - Schwierigkeiten, situationsbedingte Faktoren in Betracht zu ziehen, was eine Anpassung des eigenen Aktionsplans voraussetzen würde
 - Unflexible, fehlerhafte Interpretationen/kognitive Verzerrungen oder Vorurteile (z.B. „alle wollen mir nur Böses“; „immer bin ich schuld“; „ich bin zu dumm dafür“ etc.)
 - Schwierigkeiten, auf zwischenmenschliche Signale angemessen zu reagieren und/oder sie richtig zu deuten//mangelnde Wahrnehmung zwischenmenschlicher Nuancen
 - Schwierigkeiten, ein Gespräch anzufangen, sich einer Gruppe anzuschließen, Kontakt zu anderen Menschen herzustellen, Mängel bzgl. anderer sozialer Kernkompetenzen
 - Schwierigkeiten, in angemessener Form auf sich aufmerksam zu machen
 - Schwierigkeiten einzuschätzen, wie das eigene Verhalten auf andere Menschen wirkt; häufig Verwunderung über die Reaktionen der anderen auf das eigene Verhalten
 - Schwierigkeiten, sich in andere hineinzuversetzen bzw. den Standpunkt oder die Meinung eines anderen Menschen anzuerkennen
 - Ungelöste Probleme/Auslöser/Fallsituationen

Abb. 2: Diagnosebogen zur Beurteilung kognitiver Kompetenzdefizite

²³ Greene, Ross W.: Verloren in der Schule: wie wir herausfordernden Kindern helfen können. Aus dem Amerikan. von Karin Beifuss. - 1. Aufl. - Bern : Huber, 2012. - 349 S.

3.2 Das Konzept der Bewegungsbeziehungen nach WEICHERT als Grundlage zur Gestaltung kompetenzorientierten gemeinsamen Lernens im Sportunterricht

(Reinhard Erlemeyer)

Mit Inkraftsetzung der kompetenzorientierten Kernlehrpläne Sport sind die Fachkonferenzen in der Pflicht einen verbindlichen schulinternen Lehrplan zu entwickeln, in dem im Rahmen der Obligatorik die Kompetenzerwartungen konkreten Unterrichtsvorhaben der einzelnen Jahrgänge zugeordnet werden. Für diese Planungsarbeit wird die Verwendung sogenannter „UV-Karten“ empfohlen.

In diesen werden tabellarisch die wesentlichen Zuordnungen zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern des Kernlehrplans (Vorderseite) sowie der zu erarbeitende Minimalkonsens der Fachschaft hinsichtlich didaktischer und methodischer Entscheidungen inklusive Vereinbarungen zur Leistungsbewertung (auf der UV-Rückseite) für die Lernenden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zusammengefasst, so wie es das Schulgesetz NRW § 70 (4) es inhaltlich vorsieht.

Zum besseren Verständnis wird – auf der Grundlage des Beispiellehrplans Sport Sek. I Gymnasium – die UV – Karte dargestellt und noch einmal in ihrer Grundstruktur erläutert.

Aufbau der Vorderseite der UV – Karte (Vorderseite):

Die einzelnen Bewegungsfelder/Sportbereiche sind nummeriert. Die Ziffer vor dem Punkt markiert das Bewegungsfeld/ den Sportbereich. Die Ziffer hinter dem Punkt markiert die Rangfolge des Unterrichtsvorhabens (UV) innerhalb des Bewegungsfeldes (BF).

Jahrgangsstufe, in der das UV durchgeführt wird

Voraussichtliche Anzahl der U-Std. ... eine höhere Anzahl geht dem Freiraum verloren

Inhaltliche Anknüpfungspunkte befinden sich im Bewegungsfeld 6 im 4. UV

Bewegungsfeld/ Sportbereich 1.1:	Päd. Persp.	Jg.-stufe	Benötigte Std. /UV	Vernetzten mit UV Nr.	UV laufende Nr.
<i>Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen</i>	A, F	5	8	BF 6 UV 4	2
<i>Gut vorbereitet für sportliche Aktivitäten - Funktion und Ablauf des allgemeinen Aufwärmens kennen lernen und erproben</i>					
Kompetenzerwartungen: BWK 1, UK 1, MK 1					
Inhaltsfelder/er - inhaltliche Schwerpunkte: f 1, a 1					

Die Kompetenzerwartungen gemäß KLP sind in der Version des Leitfadens durchnummeriert.
Abkürzungen für Kompetenzbereiche:
 BWK: Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz
 MK: Methodenkompetenz
 UK: Urteilskompetenz

Fett gedruckt: Pädagogische Perspektive ist leitend; weitere sind ergänzend.

Pädagogische Perspektiven:
 (A) Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
 (B) Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten
 (C) Etwas wagen und verantworten
 (D) Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
 (E) Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen
 (F) Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Fettgedruckt: Die Inhaltsfelder sind – analog zu den Pädagogischen Perspektiven – **leitend**, weitere sind ergänzend. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind durchnummeriert

Abkürzungen für die Inhaltsfelder:
 (a) Körpererfahrung, Bewegungsstruktur und Bewegungslernen
 (b) Bewegungsausdruck, Bewegungsästhetik und Bewegungsgestaltung
 (c) Emotion und Handlungssteuerung
 (d) Leistung und Leistungsverständnis
 (e) Kooperations- und Konkurrenzverhalten
 (f) Gesundheit und Gesundheitsverständnis

Abb. 3: UV-Karte (Vorderseite) aus dem schulinternen Beispiellehrplan (MSW Standardsicherung)

Aufbau der Rückseite der UV – Karte (Rückseite):

Um welches Bewegungsfeld handelt es sich? Wie lautet das UV – Thema und wie viele Stunden wurden dafür eingeplant? (Dauer des UV)

Wie viele Stunden hat die Fachschaft für das UV eingeplant ... bleiben die did.-meth. Entscheidungen vor dem Hintergrund der veranschlagten Zeit realistisch? Hat die FAKO die Leistungsbewertung zeitlich einbezogen?

BF 3 Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik			
Thema des UV 3.3: „Weit werfen ... gar nicht so schwer - wie weites Werfen gelingen kann“ (6 Stunden)			
Didaktische Entscheidungen	Methodische Entscheidungen	Gegenstände/ Fachbegriffe	Lernerfolgsüberprüfung(en)/ Leistungsbewertung
<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Anforderungen beim Werfen: Wurfbewegungen variieren • grundlegende Unterscheidung des Werfens und Stoßens • Phasierung von Wurfbewegungen • Bewegungsmerkmale beim Werfen <p>Fachbegriffe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsphasen: Anlauf-Auftakt-Angleiten; Abwurf-Stoßen; Flugphase; Landung • Bewegungsmerkmale 	<ul style="list-style-type: none"> • Erproben und Experimentieren: Experimentieren mit unterschiedlichen Wurfgeräten - Erproben verschiedener Wurf- und Stoßformen • Erstellen einer Übersicht zur Systematisierung des Werfens und Stoßens <p>Fachbegriffe - Arbeitsmethode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erproben und Experimentieren (Schüler-/Lehrerinfo) 	<p>Gegenstände</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Formen des Werfens und Stoßens: weit werfen und stoßen, hoch werfen, hoch-weit werfen, vorwärts-/ rückwärts werfen, aus der Drehbewegung werfen • Werfen und Stoßen im Rahmen leichtathletischer Disziplinen <p>Fachbegriffe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wurf - ABC 	<p>unterrichtsbegleitend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (L2/ L 5) Übungsformen zum Wurf-ABC demonstrieren und beschreiben • (L 15) selbstständige Nutzung des Lauf-, Sprung- und Wurf-ABCs zum Aufwärmen <p><i>Beobachtungskriterien:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausführungsqualität • Vielfalt der gefundenen Bewegungsformen zum Wurf -ABC <p>punktuell:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Präsentation - Wurf - ABC (L 2) <p><i>Beobachtungskriterium:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Bewegungsqualität •Variation

Über welche inhaltlichen Schwerpunkte gibt es einen Minimalkonsens in der Fachschaft? Welche Fachbegriffe sind im Rahmen der

Welche Gegenstände werden als Minimalkonsens vereinbart? Welche Fachbegriffe aus den Bewegungsfeldern/ Sportbereichen werden eingeführt?

Über welche methodischen Vereinbarungen gibt es einen Minimalkonsens in der Fachkonferenz? Welche Fachbegriffe im Bereich der Fachmethoden/ Lern- und Arbeitsmethoden werden verbindlich eingeführt?

Welche unterrichtsbegleitenden/ punktuellen Lernerfolgsüberprüfungen werden verbindlich durchgeführt? Gibt es einen Minimalstandard an Bewertungskriterien? Welche Leistungsanforderungen sind besonders zu berücksichtigen? (siehe auch: Leistungskonzept im schulinternen Lehrplan)

Abb. 4: UV-Karte (Rückseite) aus dem schulinternen Beispiellehrplan ((MSW Standardsicherung)

Mit der Aufgabe zu inklusivem Unterricht an allen Schulformen werden die Lerngruppen deutlich heterogener und die Herausforderungen an die Planungsarbeit der Lehrkräfte - insbesondere für zieldifferent zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler, die nicht der oben aus den Kernlehrplänen zitierten Zielerreichung verpflichtet sind, komplexer und differenzierter.

Als Hilfestellung für die Arbeit der Fachkonferenzen (auf der Basis bestehender Planungen den Sportunterricht), um den Anspruch Gemeinsamen Lernens zu erweitern und bereits entwickelte schulinterne Lehrpläne und die UV-Karten zu erweitern und so weiterhin zu verwenden, wird im Folgenden ein Systematisierungsversuch vorgestellt.

Ziel ist es, ein **Grundkonzept** für Gemeinsames Lernen im Sportunterricht so auf die einzelnen Unterrichtsvorhaben zu beziehen, dass dann das einzelne Unterrichtsvorhaben – z.B. bezüglich der Förderbedarfe – je nach Vorliegen der Schülerschaft differenziert und konkretisiert werden kann.

Dazu wird – an einzelnen Praxisbeispielen erprobt und konkretisiert - die UV-Karte um eine weitere Seite, die ebenfalls übersichtlich tabellarisch strukturiert ist, erweitert. Hier soll versucht werden, ein Spektrum von Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Förderbedarfen auf spezifische Weise in den Unterricht integriert werden könnten. Bei der Entwicklung dieser Seite ist ganz bewusst auf ein einheitliches Schema verzichtet worden, weil die unterschiedlichen Förderbedarfe nicht in der Fachkonferenz planbar und individuell an das einzelne Kind angepasst werden müssen.

Bewegungsbeziehungen (Weichert 2000)

Das Grundkonzept für Gemeinsames Lernen geht in seiner Zielrichtung zunächst grundsätzlich von der Erwartung gemeinsamen Lernens im Unterricht aus, bei dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zusammen Sport treiben. Die Grundannahme hierbei ist, dass Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen – z.B. hinsichtlich Alter, Geschlecht, unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus, Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie Lern- und Leistungsfähigkeiten - in einer Gruppe zusammengefasst und unterrichtet werden; alle sind von Anfang an dabei, alle können mit- und voneinander lernen.

Nun gibt es Bewegungsfelder und Sportbereiche und auch pädagogische Zielrichtungen/ Intentionen, die sowohl auf Grund ihrer technisch-koordinativen sowie auch taktisch-kognitiven und ästhetisch-gestalterischen inhaltlichen Anforderungen nicht für alle Kinder zu jeder Zeit des Unterrichts gleichermaßen geeignet und zum Teil auch leistbar sind.

Auch wenn das Alltagsverständnis lautet ‚Inklusion im Sportunterricht – das ist ja kein Problem und kommt der Zielsetzung des Inklusionsgedankens besonders nahe‘. Die Realität sieht häufig ganz anders aus: Das Sporttreiben in heterogenen Gruppen wird eher als schwierig wahrgenommen, vor allem in der intentionalen Ausrichtung ‚Leistung‘. Sport, v.a. der Wettkampf, bedarf i.d.R. leistungshomogener Akteure.

In manchen Fällen sind die Könnens- und Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf irrelevant; in anderen Situationen hingegen müssen sie von Anfang an explizit thematisiert werden, um eine wirkliche Inklusion zu bewirken. Die Verschiedenheit kann bewusst genutzt werden, was wiederum die Attraktivität der gemeinsamen Bewegung fördern kann.

In der Gestaltung eines inklusiven Sportunterrichts wird es also darum gehen, Unterricht so zu gestalten, dass alle Schüler/innen einer Lerngruppe (individuell) optimale Lernergebnisse in einem so-

zial befriedigenden Lernklima erreichen“ (s. Gutachten Klaus Klemm / Ulf Preuss-Lausitz, Juni 2011).
,Guter Unterricht meint dabei, dass es um die dynamische Balance zwischen Annäherung und Abgrenzung bzw. um die Fragestellung geht ,Wie viel Gemeinsamkeit ist möglich, wie viel Separierung ist notwendig‘. (s. Christa Kleindienst-Cachay)

Um hierauf eine erste Antwort zu finden, hat der Erziehungs- und Sportwissenschaftler Willibald Weichert vier didaktische Strategien aufgezeigt, die bei der Wahl der entsprechenden Unterrichtsinhalte helfen können. Sie sind grundsätzlich unterteilt nach dem Grad der Intensität, beziehungsweise der Dichte der Bewegungsbeziehungen. Sie zeigen auf, wie der Weg zur Inklusion über die Integration – auch nur einer partiellen – führt.

Als Systematisierungsgrundlage wird hier ein modifiziertes Schema der „Bewegungsbeziehungen“ verwendet, das Weichert (2000) entwickelt hat und das in der aktuellen Fachliteratur bereits vielfach Beachtung erfährt (z.B. Kleindienst Cachay usw. Lit). Das Konzept der Bewegungsbeziehungen systematisiert hierarchisch die Intentionen und den Integrationsgrad des gemeinsamen Handelns im inklusiven Sportunterricht auf fünf Stufen, die teilweise noch untergliedert werden (Zusammenfassung mod. nach Kleindienst Cachay):

Kompetitiv – differenziert

Kooperativ-differenziert

Kooperativ-kompensatorisch

Kooperativ-additiv (mit und ohne Wettbewerb)

Koexistent-keine direkte Interaktion, (aber mit Wettbewerb)

Koexistent-keine direkte Interaktion (kein Wettbewerb)

Abb. 1: Stufen der Bewegungsbeziehung (n. Weichert 2000)

a) Koexistent mit oder ohne Wettbewerb

Das Bewegungshandeln erfolgt auf dieser Ebene unabhängig voneinander, jeder für sich. Dies geschieht bei Bedarf mit Hilfe durch Material, Mitschüler(in) oder Lehrkraft.

- *koexistent – keine direkte Interaktion, kein Wettbewerb*

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten, üben oder trainieren unabhängig an individuellen Bewegungsaufgaben; z.B. in Bewegungslandschaften, im Stationsbetrieb, beim eigenständiges Erwärmen

....

- *koexistent – keine direkte Interaktion, aber mit Wettbewerb*

Unterschiedliche individuell passende Bewegungsformen werden bearbeitet, die zu einem Thema aber vergleichbar und als Wettbewerb durchführbar sind; z.B. Weitspringen gegen Weitrollstuhlfahren; unterschiedliche Fortbewegungsformen zum Thema „Gleichgewicht“.

b) Kooperativ-additiv mit u. ohne Wettbewerb

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf erbringen gemeinsam eine Leistung als Paar oder in der Gruppe mit ähnlichen, sich ergänzenden Leistungen.

Nichtbehinderte und behinderte Partner bilden ein Team und lösen gemeinsam Bewegungsaufgabe jeder mit seinen Möglichkeiten; z. B. Paddeln, Rudern, Tandemfahren, Rollstuhlstaffel mit Partnerhilfe...

c) Kooperativ-kompensatorisch

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf erbringen gemeinsam eine Leistung als Paar oder in der Gruppe mit ausgleichend-unterstützenden Leistungen
Nichtbehinderte und behinderte Partner bilden ein Team, lösen eine **gemeinsame Aufgabe**, wobei Nichtbehinderte vorhandene „Handicaps“ ausgleichen. Z.B. eine gemeinsame Akrobatikaufgabe, Rollstuhlschiebestaffel; Skilaufen oder Windsurfen von Sehbehinderten mit Partnerhilfe.

d) Kooperativ-differenziert

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf erbringen gemeinsam eine Gesamtleistung als Paar oder in der Gruppe mit je **unterschiedlichen (Teil-)Aufgaben** die den Voraussetzungen der Einzelnen entsprechen. Z.B.: Gemeinsame Choreographien bei tänzerischen oder akrobatischen Bewegungsaufgaben.

e) kompetitiv-differenziert

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf bestreiten gemeinsam einen Wettkampf z.B. im Rahmen der großen Spiele. Hierbei trägt jeder nach seinen Möglichkeiten zur Umsetzung bei. Die Lerngruppe verändert gemeinsam Regeln und Struktur von Bewegungsformen bzw. Spielen so, dass alle gemeinsam handeln und gestalten können und ihre Stärken einbringen.

Um dieses sehr ausdifferenzierte Schema, bei dem u.E. die Übergänge zwischen den Stufen fließend und teilweise stark vom Bewegungsfeld abhängig sind, für die Planungsarbeit der Fachkonferenzen zu vereinfachen, wurden die fünf ursprünglichen Bewegungsbeziehungen zu drei Hauptformen als Zugänge für die konkrete Unterrichtsgestaltung zusammengefasst.

Sie bilden so die Überschriften für die Tabellenspalten, in denen die Fachkonferenz **Optionen** für inklusive Elemente des bereits geplanten Unterrichtsvorhabens ergänzen kann. Je nach Zusammensetzung der spezifischen Lerngruppe kann die Lehrkraft auswählen, welchen Zugang sie für geeignet hält und realisiert.

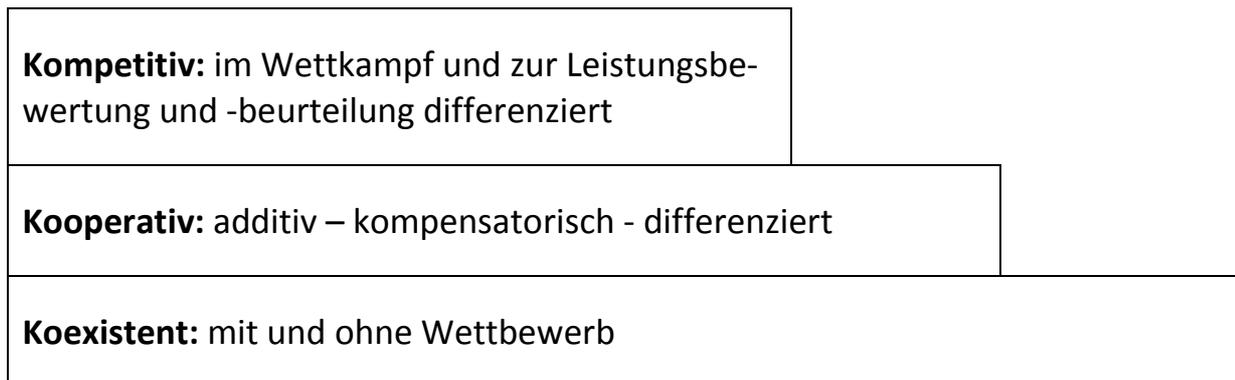


Abb. 5: Vereinfachtes Modell zur Anwendung im Sportunterricht - Stufen der Bewegungsbeziehung (n. Weichert 2000)

3.3 Vom allgemeinen sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungsplan zum individuellen Lern- und Entwicklungsplan für den Sportunterricht *(Elke Schlecht)*

Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf²⁴ festgestellt und wer erstellt einen Lern- und Entwicklungsplan?

„Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs. Hierzu beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft, die in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft der allgemeinbildenden Schule – i.d.R. die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer - Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers feststellt und in einem Gutachten darstellt. Dabei ist das Ergebnis der schulärztlichen Untersuchung einzubeziehen, welches die Feststellung der allgemeinen gesundheitlich bedingten Leistungsfähigkeit einschließlich der Sinnesorgane sowie die Beeinträchtigungen und Behinderungen aus medizinischer Sicht umfasst.“

Das Gutachten enthält u.a. folgende Informationen:

- vorschulische Förderung
- Lernentwicklung und Leistungsstand
- Arbeits- und Sozialverhalten
- Lebensumfeld
- Behinderungen, die sonderpädagogischen Förderbedarf begründen
- bisherige schulische Förderung
- (...)

Darüber hinaus enthält das Gutachten Aussagen

- zur Anamnese
- zur Seh- und Hörfähigkeit
- zum Gesundheitszustand
- zur Behinderung
- zu erkennbaren Zusammenhängen zwischen ärztlichen Befunden und den Schulschwierigkeiten

Auf der Grundlage dieses Gutachtens entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über

- den sonderpädagogischen Förderbedarf
- den oder die Förderschwerpunkt(e)
- den Förderort

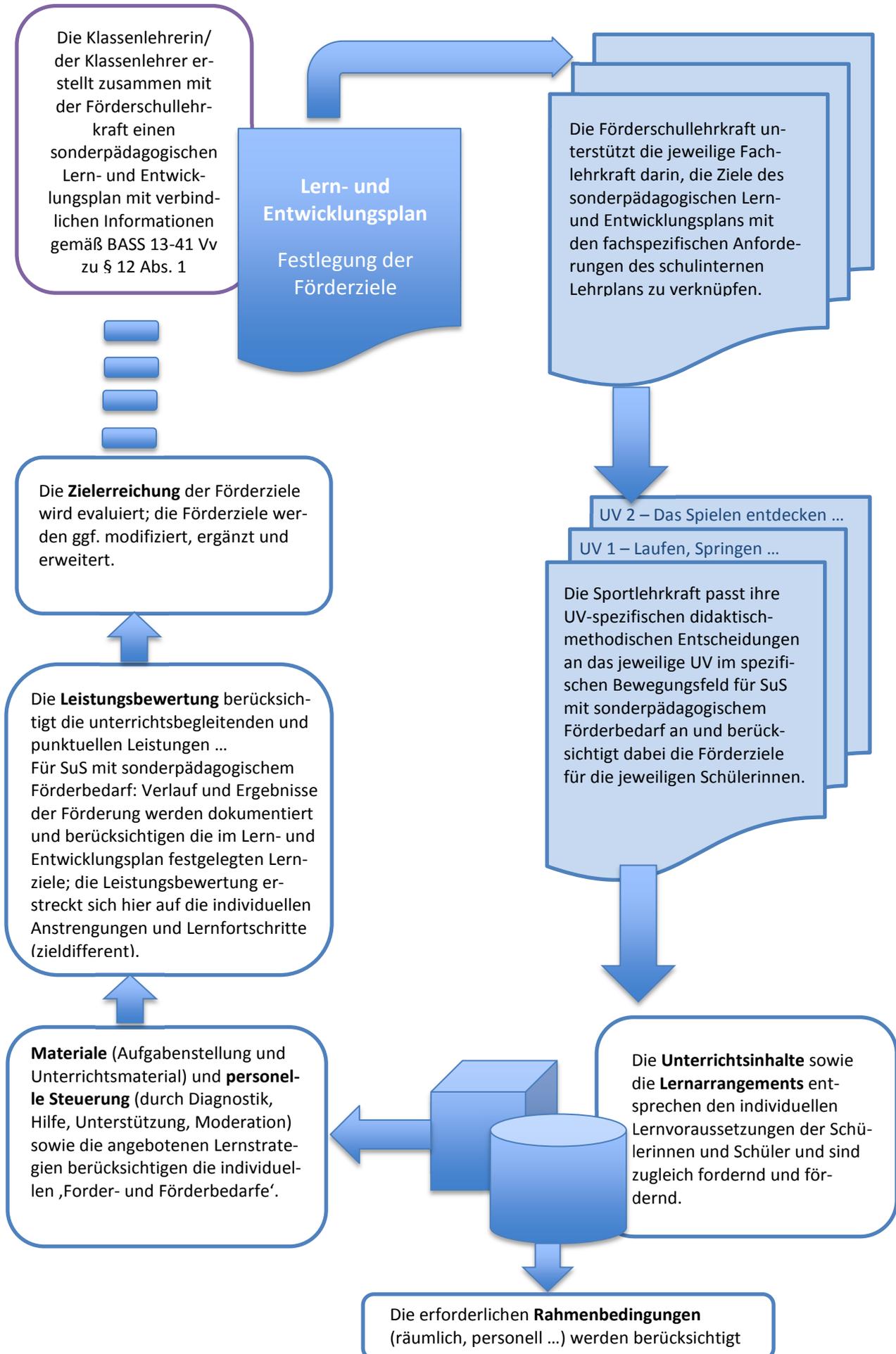
Für sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler gelten die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen einschließlich der Unterrichtsfächer und der Stundentafeln der allgemeinbildenden Schulen, sowie die hier zitierte Verordnung nicht anderes bestimmt. (ebd. Absatz 1).

Für den Unterricht gelten die Unterrichtsvorgaben (§ 29 SchG NRW). Bei der Organisation und Gestaltung des Unterrichts einschließlich der Unterrichts- und Pausenzeiten berücksichtigt die Schule die Lernmöglichkeiten und die Belastbarkeit der Schülerinnen und Schüler (ebd. Absatz 4).

Die Lehrkräfte, die die Schülerinnen und Schüler unterrichten, erstellen nach Beratung mit allen an der Förderung beteiligten Personen einen individuellen Lern- und Entwicklungsplan. Sie überprüfen ihn regelmäßig und schreiben ihn fort (ebd.)

²⁴ Auszug aus: BASS 13 – 41 Nr. 2.1/ Nr. 2.2 § 12 Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie § 19 Allgemeine Bestimmungen (1), (4),

Entstehung eines individuellen Lern- und Entwicklungsplans Sport



Was ist ein sonderpädagogischer Lern- und Entwicklungsplan?

Ein sonderpädagogischer Lern- und Entwicklungsplan ist ein förderdiagnostisches Element zur Planung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Der Lern- und Entwicklungsplan beinhaltet den diagnostizierten Ist-Stand, angestrebte Ziele innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens sowie geplante Fördermaßnahmen sowie Merkmale, an denen die Zielerreichung festgestellt werden kann. Das bezieht sich einerseits auf Entwicklungsbereiche, andererseits aber auch auf handlungs- und fachorientierte Bereiche sowie nicht zuletzt auch den Umgang mit Hilfsmitteln (z.B. Rollstuhl) oder den Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten. Abschließend enthält ein individueller Lern- und Entwicklungsplan auch Aussagen über Notwendigkeiten einer spezifischen Förderung bzw. Angaben zum Nachteilsausgleich.

Der **Ist-Stand** beschreibt die Lernausgangslage hinsichtlich Informationen aus dem sonderpädagogischen Gutachten, ggf. aus Beobachtungen die lernprozessbegleitend im Unterricht erfolgt sind.

Stärkenorientierte **Zielformulierung** durch alle am Lernprozess Beteiligten ... was kann das Kind schon und was soll es noch lernen? Modifizierung auf der Grundlage einer lernprozessbegleitenden Diagnostik mit formellen und informellen Diagnoseverfahren

Sonderpädagogischer Förderplan – Formatvorlage
Ein Beispiel

Name: _____ Vorname: _____ Geb.-Datum: _____ Schulhalbjahr: _____

Entwicklungsbereiche:

Bereiche	Ist-Stand	Ziele	Fördermaßnahmen	Merkmale der Zielerreichung
Wahrnehmung				
Bewegung				
Sprache/ Denken				
Personale Kompetenz				
Soziale Kompetenz				

Handlungs- und Fachorientiertes Lernen und Arbeiten:

Fächer	Ist-Stand	Ziele	Fördermaßnahmen	Merkmale der Zielerreichung

Umgang mit Hilfsmitteln/lebenspraktische Fertigkeiten und Fähigkeiten:

Fächer	Ist-Stand	Ziele	Fördermaßnahmen	Merkmale der Zielerreichung

Spezifische Förderung/ Nachteilsausgleich:

Unterschrift der Klassenleitung

Unterschrift der Eltern

Unterschrift der Schulleitung

Die **Fördermaßnahmen** werden von allen Beteiligten hinsichtlich der Schlüsselqualifikationen (grundlegende Einsichten, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) fachspezifisch hinsichtlich der in den Kernlehrplänen verankerten Kompetenzbereiche konkretisiert

Merkmale der Zielerreichung sollen so konkret wie möglich unter dem Aspekt des beobachtbaren Verhaltens beschrieben werden.

Abb. 6: Sonderpädagogischer Lern- und Entwicklungsplan - Beispiel für ein mögliches Grundmuster

Qualitätsmerkmale für einen Förderplan (aus Melzer, Universität Bremen 2015)

- fachlich und sachlich richtig
- vielschichtig
- flexibel
- begrenzt und Schwerpunkte setzend
- kommunizierbar
- individuell
- ökonomisch in der Erstellung und Fortschreibung
- unterrichtsrelevant
- verbindlich
- dokumentierend
- sich zur Evaluation eignen

Einen fachspezifischen Lern- und Entwicklungsplan im Fach Sport entwickeln

Der Sportunterricht ist besonders geeignet, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung besonders zu unterstützen (vgl. Barthel). Die Ganzheitlichkeit bezieht sich dabei auf einen neurophysiologisch begründeten, integrativen Bestandteil handlungsorientierter Konzepte und betont neben den kognitiv-intellektuellen gleichermaßen die körperlichen wie auch die affektiv-emotionalen Aspekte. (vgl. Erlemeyer, Kapitel 1: kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung). Insofern ist der Sportunterricht geeignet, die verschiedenen Strategien des Lernens – kognitiv, motorisch, emotional, meta-kognitiv, ressourcenbezogen – im Unterricht individualisiert einzusetzen und für die sonderpädagogische Förderung zu nutzen.

Dies wird besonders dann deutlich, wenn man die neun verschiedenen, im Kernlehrplan Sport festgeschriebenen, Bewegungsfelder und Sportbereiche berücksichtigt sowie darüber hinaus die sechs Inhaltsfelder, die dem jeweiligen Bewegungsfeld/ Sportbereich eine ganz individuelle Ausprägung mit unterschiedlichen Anforderungen geben.

Beispielhaft seien hier die stark differierenden kognitiven, emotionalen und motorischen Anforderungen hinsichtlich der Anforderungen im Bewegungsfeld 7 *„Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“* am Beispiel des Sportspiels Handball in der intentionalen Verknüpfung mit dem inhaltlichen Schwerpunkt (differenziertes Leistungsverständnis) unter der pädagogischen Perspektive D *„Das Leisten verstehen und einschätzen“* im Vergleich mit den kognitiven, emotionalen und motorischen Anforderungen im Bewegungsfeld 3 *„Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“* am Beispiel des Laufens in der intentionalen Verknüpfung mit dem inhaltlichen Schwerpunkt (Wahrnehmung und Körpererfahrung) unter der pädagogischen Perspektive A *„Wahrnehmungsfähigkeiten verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“*.

Während die Anforderungen im Handballspiel sich auf das gleichzeitige Mit- und Gegeneinander im Raum bei gleichzeitiger Orientierung auf den Ball fokussieren und motorische Anforderungen sich auf das komplexe Zusammenspiel technisch-koordinativer wie gleichzeitig auch taktisch-kognitiver Anforderungen – mit hohen Ansprüchen an operative, strategische und intuitive Denkprozesse – beziehen, orientieren sich die Anforderungen beim Laufen in der o.g. Verknüpfung auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers beim Laufen in Verbindung mit dem erschöpfungsgrad und den damit zusammenhängenden emotionalen Empfindungen.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Sportunterricht mit seiner inhaltlichen Vielfalt und den Möglichkeiten unterschiedlicher intentionaler Ausprägungen in besonderer Weise einen Beitrag zur ganzheitlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler – und besonders derjenigen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – leisten kann.

Insofern sollte ein sportspezifische Lern- und Entwicklungsplan, weil er sich in der Vielfalt der Dimensionen des Lernens deutlich von anderen Fächern unterscheidet, hinreichend für das jeweilige Unterrichtsvorhaben vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bewegungsfelder/ Sportbereiche sowie den vielfältigen Möglichkeiten zur intentionalen Ausrichtung durch die Inhaltsfelder in Analogie zu den pädagogischen Perspektiven — konkretisiert werden.

Im Folgenden wird dargestellt, wie in vier Schritten ein Grundmuster für einen Lern- und Entwicklungsplan Sport vor dem Hintergrund der jeweiligen Themen der Unterrichtsvorhaben konkretisiert werden kann:

In vier Schritten zum Lern- und Entwicklungsplan Sport:

1. Differenzierte Analyse des allgemeinen sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungsplans zu Beginn des Schulhalbjahres im Zusammenwirken mit allen am Lehr-Lernprozess der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Beteiligten
2. Lernstanddiagnostik hinsichtlich der Lernausgangslage für das konkrete Unterrichtsvorhaben im Fach Sport mit der Fragestellung: Welche sonderpädagogischen Förderbedarfe bestehen allgemein (siehe im Entwicklungsplan Bereiche: Wahrnehmung, Bewegung, Sprache/ Denken, personale Kompetenz, soziale Kompetenz) und an welchen konkreten Anforderungen im jeweiligen fachspezifischen Unterrichtsvorhaben werden diese erkennbar?
3. Planung konkreter Fördermaßnahmen in den jeweiligen Entwicklungsbereichen mit Blick auf die Bereitstellung von Aufgaben und Lern- und Arbeitsmaterialien sowie die individuelle personelle Steuerung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft. Dabei sind Lernformen mit kooperativen Bewegungsbeziehungen vorrangig zu berücksichtigen. Lernformen mit koexistenten und kompetitive Bewegungsbeziehungen bilden eher die Ausnahme, sind aber zulässig und wünschenswert, wenn die individuelle sonderpädagogische Förderung nicht zur gewünschten Zielerreichung führt/ führen kann.
4. Entwickeln von Maßnahmen zur Überprüfung des Lernerfolgs (siehe auch Beitrag zum Umgang mit Leistungen in diesem Heft). Dabei ist je nach Intention und Integrationsgrad des Gemeinsamen Handelns im Sportunterricht eine für die Zielerreichung besonders sinnvolle Systematisierungsform gemäß WEICHERT (vgl. hierzu ERLEMEYER) – kooperativ, kompetitiv, koexistent – zur Überprüfung des Lernerfolgs zu berücksichtigen.

Sonderpädagogischer Förderplan Sport – Formatvorlage

Ein Beispiel

Name: _____ Vorname: _____ Geb.-Datum: _____ Schulhalbjahr: _____

Entwicklungsbereiche:

Bereiche	Ist-Stand	Ziele	Fördermaßnahmen	Merkmale der Zielerreichung
Wahrnehmung				
Bewegung				
Sprache/ Denken				
Personale Kompetenz				
Soziale Kompetenz				

Lernen und Arbeiten im Sportunterricht:

Unterrichtsvorhaben	Ist-Stand	Ziele	Fördermaßnahmen	Merkmale der Zielerreichung

Spezifische Förderung/ Nachteilsausgleich:

Unterschrift der Sportlehrkraft Unterschrift der Eltern Unterschrift der Klassenleitung

Abb. 7: sonderpädagogischer Lern- und Entwicklungsplan Sport

3.4 Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse in einem kompetenzorientierten Sportunterricht des Gemeinsamen Lernens

(Elke Schlecht und Christiane Joppien)

Mit Einführung der neuen Kernlehrpläne für alle Fächer hat ein Paradigmenwechsel weg von der Lernzielorientierung hin zur Kompetenzorientierung stattgefunden, der als Ergebnis sich verändernder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen verstanden werden kann. Mit dem Wechsel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – die deutliche Zunahme von Menschen mit Migrationshintergrund, der OECD-Beschluss zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention durch Inklusion, der familiäre Strukturwandel, eine größere Individualisierung – werden Schlüsselqualifikationen erforderlich, die für den Beruf wichtig sind und deren Training im eher traditionellen Frontalunterricht zu kurz kommen. Dies sind unter anderem nach Konrad²⁵ die Fähigkeit ...

- zur selbstständigen Problemerkennung und -lösung,
- kompetente Fragen stellen zu können, statt ausschließlich Fragen zu beantworten,
- den Mut zu haben, Fehler zu machen und nicht darauf ausgerichtet zu sein diese ängstlich zu vermeiden,
- mit anderen zu kooperieren und sich nicht nur als Einzelkämpfer behaupten zu wollen,
- mit anderen erfolgreich zu kommunizieren.

Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfordern an kompetenzorientiertes, gemeinsames Lernen im Sportunterricht angepasste Verhaltensweisen von Lehrenden wie Lernenden in den verschiedenen Phasen des Lehr-Lernprozesses, die darauf konkret Bezug nehmen. ERLEMEYER und NITSCHKE haben bereits im ersten Teil dieser Handreichung konkret Merkmale von Kompetenzorientierung und Auswirkungen auf den Sportunterricht vor dem Hintergrund des Lehr-Lern-Modells von LEISEN ausführlich dargelegt. In diesem Kontext wurde u.a. die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens für erfolgreiches lebenslanges Lernen hervorgehoben.

Im selbstgesteuerten Lernen sieht FILZMOSER, G.²⁶ (2015) „das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens als eigenständiges Handeln von Lernenden ohne jegliche Fremdbestimmung als eines der Geheimrezepte für erfolgreiche Lernprozesse“ an, beschreibt Selbstlernprozesse aber auch in der Auseinandersetzung zwischen didaktischer Vision und Überforderung.

KONRAD, K. (2014) spricht dagegen bereits von einem selbstgesteuerten Lernprozesse, wenn er von der Anwendung einer oder mehrerer Selbststeuerungsmaßnahmen im Unterricht spricht: „Lernende können als selbstgesteuert betrachtet werden, wenn sie in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, willentlicher oder verhaltensmäßiger Art) ergreifen und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwachen, regulieren und bewerten.“²⁷

Für die weiteren Ausführungen zu den Gestaltungsgrundlagen für selbstgesteuertes Lernen in den verschiedenen Phasen eines Lehr- Lernprozesses kommt es hier also eher auf die Auswahl entsprechend geeigneter Maßnahmen der Lernenden zur Gestaltung eines selbstgesteuerten Lernsettings an als auf Formen des eigentätigen Lernens ohne jegliche Fremdbestimmung.

Erfolgreiches selbststeuerndes und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten beim gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern des Regelschulsystems mit Schülerinnen und Schülern mit

²⁵ Konrad, Klaus: „Wege zum selbstgesteuerten Lernen“. In: PÄDAGOGIK 51, Selbstgesteuertes Lernen, Heft 5, S. 14

²⁶ Filzmoser, Gaby. Selbstlernprozesse zwischen Vision und Überforderung (2015)

²⁷ Konrad, Klaus: „Wege zum selbstgesteuerten Lernen“. In: PÄDAGOGIK 51, Selbstgesteuertes Lernen, Heft 5, S. 14

sonderpädagogischem Entwicklungsbedarf setzen demnach voraus, dass die Lernenden an einzelnen Maßnahmen zur Planung, Durchführung und Reflexion sowie an der Gestaltung der Lernumgebung – altersangemessen in einem geeigneten Lernsetting – beteiligt werden.

Folgt man daher dem Ansatz von KONRAD (2015), so sollte die Konstruktion der jeweiligen Lernsituation beim selbstgesteuerten Lernen motivational von Schülerinnen und Schülern dementsprechend auch als herausfordernde und weniger überfordernde Lernsituation erlebt werden. „Der Begriff Selbststeuerung markiert damit eine Lernform, bei der der Lernende mehr oder weniger Initiator und Verantwortlicher seiner Lerntätigkeit ist und in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung und Hilfe erfährt und heranzieht. Wesentlich ist, dass sich *selbstgesteuertes Lernen* im Unterschied zur Außensteuerung des *fremdbestimmten Lernens* durch einen hohen Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungsanteil auszeichnet. Kennzeichnend für diese Lernform ist, dass der Lernende diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im Wesentlichen selbst lenkt und Lernmöglichkeiten flexibel kombiniert. Selbstgesteuertes Lernen meint weder ein völlig autonomes Lernen noch eine bloße Einpassung in vorgegebene Lernarrangements. Die beiden Pole selbstgesteuerten Lernens sind vielmehr „absolute Autonomie“ und andererseits „vollkommene Fremdsteuerung“. ²⁸

Diese Handreichung bezieht sich im Weiteren in seinem Grundverständnis von Selbststeuerung auf den Ansatz von Konrad:

KONRAD²⁹ formuliert drei wesentliche Gründe für selbstständiges Lernen:

- Das konstruktivistische, kognitivistische Lernen betont die **aktive Rolle der Lernenden**, z.B. können Lernaufgaben zu Lernaktivitäten anregen und damit Lernprozesse initiieren.
- Veränderte gesellschaftliche Lebensbedingungen erfordern veränderte Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen. Danach weisen sie heutzutage ein **höheres Maß an Individualität auf, die zu größerer Heterogenität in den Klassen** führt. Junge Menschen verfügen heute i.d.R. über mehr Selbstbewusstsein und eine Reihe „neuer“ Kompetenzen und Kenntnisse. Aus diesen Veränderungen müssen Konsequenzen für den Unterricht gezogen werden, wonach ihre individuell verfügbaren „neuen Kompetenzen und ihre Kenntnisse“ stärker als bisher in den Lernprozess integriert werden sollten. Nach KONRAD ist das „selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen eine Notwendigkeit, um den veränderten Kindern und Jugendlichen besser gerecht zu werden und die Lernenden auf die veränderten Lebensbedingungen vorzubereiten“.
- Schlüsselqualifikationen sind überfachliche Qualifikationen, die zum Handeln befähigen sollen. „Sie stellen kein Faktenwissen dar, sondern ermöglichen den **kompetenten Umgang mit fachlichem Wissen**. Dabei setzen sich Schlüsselqualifikationen aus einem breiten Spektrum übergreifender Fähigkeiten zusammen, die sowohl aus dem kognitiven, als auch aus dem affektiven Bereich stammen und diese Kompetenzen können in verschiedenen Situationen und Funktionen flexibel und innovatorisch eingesetzt und übertragen werden“.

Vor diesem Hintergrund – sowie ausgehend vom Kompetenzverständnis von WEINERT (siehe hierzu Kapitel 1) – wird es also im Folgenden um die Fragestellung gehen, welche Maßnahmen und Handlungsweisen zu welcher Zeit im Unterricht eingesetzt werden können, um Schülerinnen und Schülern einerseits eine eigenständige Auseinandersetzung mit den fachspezifischen Unterrichtsinhalten zu

²⁸ vergleiche hierzu: Konrad, Klaus: „Wege zum selbstgesteuerten Lernen“. In: PÄDAGOGIK 51, Selbstgesteuertes Lernen, Heft 5, S. 14/15

²⁹ Ebd.

ermöglichen, und andererseits gleichzeitig diese Fähigkeiten zur selbstständigen Auseinandersetzung zu entwickeln, zu fördern und auszubauen, die zur selbstständigen Gestaltung von Lernprozessen – auch über die Schulzeit hinaus – benötigt werden. Die Ausführungen hierzu beziehen in einem Folgeabsatz durchgängig auch Lerngruppen des *gemeinsamen Lernens* mit ein.

In diesem Beitrag geht es darum, Anregungen für selbstgesteuertes Lernen vorzustellen. Dabei geht es um folgende Fragestellungen:

1. Welche Aspekte sind im Lernprozess/ in einem Unterrichtsvorhaben besonders geeignet, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Mitgestaltung/ Selbststeuerung in ihrem eigenen Lernprozess zu übertragen?
2. Welche Maßnahmen und Handlungsweisen von Lehrenden und Lernenden sind besonders befähigt, das eigenverantwortliche – auch gemeinsame – Lernen von Schülerinnen und Schülern aktiv zu fördern?
3. Welche assistiven, kompensatorischen Maßnahmen werden notwendig?
4. Wie können Schülerinnen und Schüler – nicht zuletzt auch diejenigen mit sonderpädagogischen Förderbedarf – individuell in ihrer Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung gefördert werden, um in ihrem jeweils spezifischen Entwicklungsbedarf herausgefordert und nicht überfordert zu werden?

Es werden also Handlungsweisen und Merkmale für den Sportunterricht vorgestellt, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen sollen. Ausgehend vom Lehr-Lern-Modell von LEISEN, J. zeigen diese Merkmale zum einen, welche Verhaltensweisen Lernende entwickeln, die sich aktiv und eigenverantwortlich in die Gestaltung des Lernprozesses einbringen, zum anderen zeigen sie aber auch, welche Formen der Unterrichtssteuerung eine Lehrkraft darin unterstützen, Schülerinnen und Schüler aktiv zu befähigen, ihren Lernprozess selbstständig zu planen, zu initiieren und für jeden einzelnen passgenaue Lernmethoden erfahrbar zu machen. Dazu schlüpft die Lehrkraft aus der Rolle des Lehrmeisters in die Rolle des Lernbegleiters.

An dieser Stelle werden lehrerzentrierte Unterrichtsformen aus einem ‚klassischen Unterricht‘ nicht näher in den Fokus gerückt. Das bedeutet aber nicht, dass lehrerzentrierte Unterrichtsformen in einem kompetenzorientierten Unterricht des gemeinsamen Lernens gänzlich unbrauchbar seien, hier geht es vielmehr darum, auf Grund der an vielen Stellen dieser Handreichung dargestellten **Individualisierung** des Unterrichts infolge der ständig zunehmenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern – insbesondere beim gemeinsamen Lernen – Merkmale eines individualisierten, selbstgesteuerten Lernprozesses darzustellen, die geeignet sind, diesen Prozess zu unterstützen.

Ausgehend von einer Gegenüberstellung³⁰ ‚guten, klassischen Unterrichts‘ gegenüber ‚gewünschten individualisierten Unterrichts‘ und implizierten ‚Aspekten der Handlungssteuerung‘ (vgl. OEFNER, ERLEMEYER, STAACK S. 33) werden optional Handlungsweisen von Lernenden und Lehrenden sowie Merkmale aufgezeigt, die selbstgesteuerte Lernprozesse initiieren.

Im Folgenden werden Unterrichtsprinzipien erläutert, die für einen kompetenzorientierten Unterricht unverzichtbar sind – neben bewährten, klassischen Unterrichtsmethoden und Elementen wie Instruktion, Anleitung, Üben, Korrekturen usw., die durchaus nach wie vor in bestimmten Phasen Sinn machen - werden Unterrichtsprinzipien zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, individualisierten Unterrichts zusammengestellt und mit Aspekten zur Handlungssteuerung verknüpft:

³⁰ OEFNER, ERLEMEYER, STAACK *Fördern und Fordern, Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II*; Hrsg. Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 43, Fachaufsicht Sport

<i>„Guter, klassischer Unterricht“</i>	<i>„gewünschter individualisierter Unterricht“</i>	<i>Aspekte der Handlungssteuerung</i>
<p>1. Vorbereiten des Lernens durch Lehrkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorgabe von Lernzielen - Begründung der Lernziele - Aufbau von Motivation - Planung und Durchführung der Lernhandlungen - Aktivieren des Vorwissens 	<p>1. Lernende erkennen selbst, was sie lernen müssen</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbstbestimmte Lernziele - Bewusstmachen der Lernzielbedeutung - Selbstmotivation - eigenes Lernen vorbereiten und in Gang setzen - Rückbesinnen auf das Vorwissen 	<p>Diagnostik/Lernstand</p> <p>Dialogisches Feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstaktivierung - Selbstmotivierung - Selbstbestimmung
<p>2. Steuerung der Lerntätigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erklärung der Lerngegenstände - Integrieren von Vorwissen - Anleitung zur Anwendung des Gelernten 	<p>2. Selbstständige Lerntätigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erarbeiten der Lerngegenstände mit Hilfe geeigneter Lernstrategien - Integrieren in das Vorwissen - Selbstst. Anwenden des Erarbeiteten 	<p>Selbststeuerung im kommunikativen Prozess:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigene Lernstrategien entwickeln und anwenden
<p>3. Regulieren des Lernens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überwachen des Lernprozessverlaufs - Lernfortschritt prüfen - Steuerung der Lehr- und Lernstrategien bei Lernproblemen - Anleitung zur Reflexion der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse 	<p>3. Selbstregulation des Lernens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernschritte mit selbstgesteckten Zielen vergleichen - Lernfortschritt selbst beurteilen - Selbstwahl von alternativen - Lernstrategien bei Lernproblemen - Rückbesinnung auf eigene Lernprozesse und -erfahrungen 	<p>Selbsteinschätzung fundieren und Zielevaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigene Lernwege reflektorisch einschätzen - Lernziele neu justieren - neues Erfahrungswissen speichern - Fremdeinschätzung dialogisch nutzen lernen
<p>4. Leistungsbeurteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback über die Lernprozesse und -ergebnisse geben - Beurteilung der Lernprozesse und -ergebnisse 	<p>4. Selbstbeurteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sich selbst Feedback über Lernprozesse und -ergebnisse geben - Lernprozesse und -ergebnisse selbst realistisch beurteilen können 	<p>Dialogische Kommunikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kriterien geleitete Selbst-/ Fremdeinschätzung fundieren
<p>5. Motivation und Konzentration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernmotivation erhalten - Konzentration sicherstellen 	<p>5. Motivation u. Konzentration</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigene Motivation erhalten - sich konzentrieren wollen 	<p>Ressourcenstärkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivationsbildung - Ablenkungsresistenz, Selbstbestimmung und Selbststeuerungsfähigkeit erhöhen - Willensbildung stärken - Beharrlichkeit entwickeln

Abb. 8: Guter, klassischer Unterricht im Vergleich mit individualisiertem, selbstgesteuertem Lernen (aus: Erlemeyer, Oefner, Staack. Fördern und Fordern, S. 33)

In dieser Handreichung geht es nicht darum, Merkmale guten Unterrichts aufzulisten, die in der einschlägigen Fachliteratur hinreichend bekannt sind. Vielmehr wird der Versuch gemacht, aufzuzeigen, an welchen Merkmalen erkennbar wird, dass die Lernenden in ihrer neuen Rolle gefördert werden, Verantwortung und Selbstständigkeit für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

In welcher Form den Lernenden Eigenverantwortung und Selbstständigkeit lernförderlich zugemutet werden können, ist immer vom Lernalter, vom – bereits erworbenen – Grad der Selbstständigkeit sowie der Eigenverantwortung, vom Lern- und Leistungsvermögen, sowie vom Lernwillen und der Motivation, aber auch von der zur Verfügung stehenden Lernzeit und den individuellen Ressourcen abhängig.

Insofern müssen einzelne oder auch mehrere gleichzeitig im Verlauf eines Unterrichtsvorhabens geplante Aktionsformen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens von der Lehrkraft mit Bedacht ausgewählt und an das jeweilige Individuum bzw. an einzelne Kleingruppen differenziert angepasst werden. Dazu gehört auch, sich ggf. mit der das *gemeinsame Lernen* unterstützenden Förderschullehrkraft intensiv auszutauschen, Möglichkeiten und Grenzen der Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses zu analysieren und zu diagnostizieren.³¹ Hierzu bedarf es eines engen und vertrauensvollen Austausches zwischen Lehrenden und Lernenden. Selbstgesteuertes Lernen erfordert Geduld und Ausdauer für alle Beteiligten sowie auch die metakognitive Auseinandersetzung mit dem Lernprozess selbst, die klären helfen, wie der eigene Lernprozess gelungen ist, was auf welchem Lernweg erreicht wurde und warum der Lernprozess erfolgreich/ weniger erfolgreich bei der Zielerreichung war.

Im Folgenden werden nun zur Planung und Durchführung des Unterrichts Aspekte vorgestellt und Handlungsweisen der Selbststeuerung – durch Lernende wie Lehrende – erläutert. Abschließend werden gesondert die besonderen Chancen, aber auch Herausforderungen für die einzelnen Maßnahmen mit Blick auf die Lernenden mit sonderpädagogischem Entwicklungsbedarf dargestellt.

Lernvorbereitung

Bereits bei der Lernvorbereitung zur Gestaltung eines Unterrichtsvorhabens (Auswahl der Inhalte und Gegenstände) können die Lernenden eng an der Planung/ Vorbereitung beteiligt werden. Während nach gutem, traditionellem Unterricht die Lehrkraft das Unterrichtsthema, Ziele und Inhalte vorgibt, können Schülerinnen und Schüler – bei einer die Selbststeuerung des Unterrichts förderlichen Grundhaltung der Lehrkraft – frühzeitig mit dem Thema des Unterrichtsvorhabens, dessen angestrebten Kompetenzen, Zielen und Inhalten vertraut gemacht werden. Dadurch haben Schülerinnen und Schüler frühzeitig die Möglichkeit, ihr Vorwissen selbstständig zu aktivieren. Die Lehrkraft bindet die Lernenden so bewusst in die Planungsüberlegungen ein und schafft damit von Anfang an Zieltransparenz. Außerdem weckt sie damit die Neugier der Schülerinnen und Schüler, ermöglicht, die Themen an der Lebenswirklichkeit der Lernenden auszurichten und ihre Motivation für neue Herausforderungen zu fördern.

Im Sportunterricht kann die Selbststeuerung in der Lernvorbereitung beispielhaft dadurch gezielt gefördert werden, dass die Lernenden zum Erlernen einer neuen Bewegungstechnik geeignetes Bildmaterial, Filme oder Texte auswählen und sich gegenseitig vorstellen, um eine konkrete Bewegungsvorstellung zu erhalten. Dadurch wird auch sichergestellt, dass sich die Lernenden jeweils auf der Grundlage für sie besonders anschaulicher und lernförderlicher Materialien für den späteren Lern- und Übungsprozess zu homogenen Kleingruppen zusammenfinden können.

*Merkmale*³² ...

Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
<ul style="list-style-type: none"> • Aktivieren ihr Vorwissen, sammeln Sachinformationen zum Thema des folgenden Unterrichtsvorhabens (Texte, Anschauungsmaterial, z.B. Bildreihen) recherchieren im Internet, befragen (externe) Experten • Entdecken selbstständig problemorientierte Fragestellungen, Lernanlässe • Geben eigene Impulse und Anregungen zur Gestaltung/ Weiterführung des Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffen frühzeitig Transparenz hinsichtlich der Inhalte, Zielsetzungen sowie der Planungsvorbereitungen für das folgende Unterrichtsvorhaben • Beziehen die Lebenswelt/-wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in die Planungsüberlegungen ein • beteiligen SuS an der Gestaltung und Organisation des Lernprozesses

³¹ Siehe ERLEMEYER ebd. Kapitel 1 dieser Handreichung

³² Die Merkmale wurden anlässlich einer Fachleitertagung der Fachleiterinnen und Fachleiter Sport Gymnasium/ Gesamtschule NRW entwickelt oder konkretisiert

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Die Lernvorbereitung ist besonders für die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler von immenser Bedeutung für ihre Entwicklungsförderung im Bereich des Lernens. Besonderes Lernpotenzial beim selbstgesteuerten Lernen bietet sich bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen bei der Lernvorbereitung. Die Sport unterrichtende Lehrkraft kann – neben der motorischen Entwicklungsförderung – auch diejenigen Kinder besonders unterstützen, die im kognitiven Bereich Lernstörungen bzw. -einschränkungen vorweisen. Dabei ist es wichtig, den allgemeinen Lern- und Entwicklungsplan in den Blick zu nehmen und ihn spezifisch auf die vielfältigen Lernmöglichkeiten im jeweiligen Bewegungsfeld/ Sportbereich auszurichten.

Einerseits z.B. bewusst den Umgang mit kleinen Texten zu üben, Bewegungsbeschreibungen mit kurzen Untertexten zu nutzen, einen Text zu visualisieren und damit das Lernen auf verschiedenen Sinnesebenen zu verstärken, andererseits aber auch die Zergliederung einzelner Bewegungselemente – durch sequentielle Bildreihen – zu nutzen, um den Blick auf elementare Bewegungsstrukturen zu lenken.

Kompetenz- und Lernzielbestimmung

Es ist Aufgabe der Fachkonferenz (vgl. ERLEMEYER, Kapitel 2.1) auf der Grundlage der Kernlehrpläne einen schulinternen Lehrplan festzulegen, in dem Unterrichtsvorhaben zu entwickeln sind, denen Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte in der Sekundarstufe I fest zugewiesen werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass am Ende der jeweiligen Niveaustufen (am Ende der Jahrgangsstufen 6 und 9 am Gymnasium bzw. am Ende der Jahrgangsstufen der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 an der Gesamtschule) auch die geforderten Kompetenzen erreicht werden können.

Unterschiedliche Lernausgangslagen, differente Lernvoraussetzungen sowie unterschiedliche Vorlieben oder Förderbedarfe der Lernenden erfordern, dass die Lehrkraft – auch unter Einbeziehung der Ergebnisse diagnostizierender Maßnahmen – von Stunde zu Stunde Teilziele auf dem Weg zum Kompetenzerwerb festlegt und Schülerinnen und Schülern konsequent Möglichkeiten eröffnet, sie in die Lernzielbestimmung einzubeziehen: „Wo stehen wir im Verlauf der gesamten Unterrichtsstunde, was waren die Lernhindernisse der letzten Stunde, was haben wir uns für heute vorgenommen“ ... Kinder bringen eine natürliche Motivation und Neugier für Neues und Unbekanntes mit. Deshalb müssen die Ziele für die Lernenden lohnenswert sein. Zu einfach erreichbare Ziele – ohne irgendwelche Anstrengungen – führen schnell zur Unterforderung und zu mangelndem Interesse für den Lernstoff, zu hoch gesteckte, unerreichbare Ziele dagegen führen ebenso schnell zur Überforderung, die sich in Vermeidungsverhalten und Absinken der Motivation zeigt.

Bezogen auf den Sportunterricht bedeutet die Lernzielbestimmung in engem Zusammenwirken mit den Lernenden, ihnen die jeweiligen angestrebten Kompetenzerwartungen des Unterrichtsvorhabens sowie die Stunden- und Teilziele – ggf. auch im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen – unter Berücksichtigung der Lernausgangslagen sowie des Leistungsvermögens leistungsdifferenter Kleingruppen innerhalb der gesamten Lerngruppe transparent zu machen. So kann es beispielsweise sein, dass eine (Teil-)Lerngruppe, die über wenig ausgeprägte psycho-physische, dafür aber ausgezeichnete technisch-koordinative Fähigkeiten verfügt und sich deshalb dem Erlernen der Hürdentechnik unter dem inhaltlichen Schwerpunkt ‚Wahrnehmungsfähigkeit verbessern (koordinative) Bewegungserfahrungen erweitern‘ widmet, während die zweite Teilgruppe, die sich als gehemmt und ängstlich und eher etwas ‚unsportlich‘ einstuft, ihren inhaltlichen Schwerpunkt eher unter dem Aspekt ‚Handlungssteuerung im Umgang mit Angst und Wagnis‘ beschäftigt, während sich die dritte Teilgruppe, die über eine hohe Athletik verfügt und gern ihre Grenzen austestet, einen ganzheitliche

Zugang unter dem inhaltlichen Zugang ‚Bewegungsstruktur und Bewegungslernen – grundlegende Aspekte des motorischen Lernens‘ vorzieht.

Alle drei Teilgruppen würden sich hierbei in unterschiedlicher Weise mit dem Lernmaterial und dessen unterschiedlichen Akzentuierungen auseinandersetzen, die am Ende des Unterrichtsvorhabens zu einer Einheit zusammengeführt werden.

Merkmale ...

Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
<ul style="list-style-type: none">• machen Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts• verfolgen individuelle, dem Schwierigkeitsgrad nach angemessene Ziele• entwickeln selbstständig Kriterien für das Erreichen von Lernzielen• wählen individuelle, herausfordernde und nicht überfordernde Lernziele	<ul style="list-style-type: none">• bieten Niveau differente Zielsetzungen vor dem Hintergrund der Vereinbarungen der Fachkonferenz an• behalten binnendifferenzierende und kompetenzorientierte Lernaufgaben vor• berücksichtigen Lernalter, Lern- und Leistungsvermögen sowie Lebenshintergrund und Interessen von SuS („holt SuS da ab, wo sie stehen“)

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Für den Sportunterricht müssen bereits vor Beginn des Unterrichtsvorhabens die Förderpläne der Schülerinnen und Schüler mit den angestrebten Kompetenzerwartungen abgeglichen werden. Hier wird es häufig notwendig sein, die Kompetenzerwartungen sowie die inhaltlichen Schwerpunkte für diese Schülerinnen und Schüler bedarfsgerecht anzupassen. So wird z.B. auch ein zielgleich zu unterrichtendes Kind – etwa ein Kind mit einer Autismusspektrumsstörung³³ – nicht oder nur deutlich eingeschränkt an einem Unterrichtsvorhaben zur Förderung taktisch-kognitiver Kompetenzen beim Basketballspiel teilnehmen können, weil es Teil seiner Entwicklungsstörung ist, dass Schwächen in den Bereichen soziale Interaktion und Kommunikation eine vergleichbare Teilnahme mit den Schülerinnen und Schülern des Regelschulsystems nicht zulassen. Häufig sind hier Fähigkeiten gering ausgeprägt, nicht sprachliche Signale (z.B. Gestik, Mimik, Blickkontakt) bei den Mitschülerinnen und -schülern zu erkennen bzw. selbst auszublenden. Ferner weisen diese Schülerinnen und Schüler ein deutlich eingeschränktes Repertoire an Aktivitäten und Interessen (Stereotypien, Rituale) auf oder zeigen Merkmale einer sensorischen Überempfindlichkeit, die besonders bei Ballspielen mit Körperkontakt, Lautstärke und ständigen Veränderungen der Personen im Raum eine konsequente Teilnahme an den Sportspielen erschweren oder sogar unmöglich machen.

Bei einem derart komplexen Störungsbild wird von der Lehrkraft ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen gefordert. Schülerinnen und Schüler müssen über die Verhaltensauffälligkeiten ihres Mitschülers informiert sein, um (Berührungs-)Ängsten aufgeschlossen und konstruktiv gegenüberzustehen. Insofern stellt sich die Frage, ob es im Einzelfall für einen autistischen Schüler sinnvoll ist, dass er am Basketballspiel – mit hohem Lärmpegel, vielen Körperkontakten und taktilen Berührungen und hohen Anforderungen an (non-verbale) Kommunikation – überhaupt teilnehmen kann und wenn ja, in welcher Form dies gelingen kann, um die Reizüberflutung zu minimieren. In einer solchen Unterrichtssituation kann es besser sein, dass dieser Schüler mit einer sensorischen Überempfindlichkeit beispielsweise von einem sicheren Platz aus mit einer eingeschränkten Beobachtungsaufgabe von geringem Komplexitätsgrad oder aber in Kleingruppen mit sehr überschaubaren, weniger komplexen Spielsituationen betraut wird.

³³ LOHRE, J. Autistische Kinder und Jugendliche im Sportunterricht – (K)ein Problem?!; 30. Tag des Schulsports, 2013

Für einen Schüler mit einer Autismusspektrumsstörung müssen also bereits vor Beginn des ihn überfordernden Unterrichtsvorhabens zum Sportspiel Basketball geeignete Entscheidungen getroffen werden, in welcher Weise der Schüler am Unterricht teilnehmen kann (vgl. WEICHERT). Das kann für die Lehrkraft neben der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur, reduzierten Anforderungen an das Bewegungsverhalten auch die (frühzeitige) persönliche Einbeziehung des Schülers in alternative themengleiche Zielsetzungen (Entwickeln eines Beobachtungsbogens zum Spielverhalten; Spielstrategien auf digitaler Ebene entwickeln) sein.

In jedem Fall ist es wichtig, eine auf Vertrauen und Akzeptanz ausgerichtete Kommunikation mit dem Schüler zu pflegen und ihn konsequent in unterrichtliche Planungsentscheidungen für sein eigenes Lernen einzubeziehen. Ggf. muss ausnahmsweise auch komplett auf eine kooperative Teilnahme am Unterricht zugunsten einer koexistenten Aufgabenstellung (siehe WEICHERT) verzichtet werden.

Lernklima, Lernumgebung

Das Lernklima wird wesentlich durch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden wie auch die Lernumgebung mitbestimmt³⁴. Selbstständiges Lernen setzt eine Fehlerkultur voraus, in der Schülerinnen und Schüler Lernwege erproben und verwerfen dürfen, angstfrei Fehler machen dürfen, sich der Wertschätzung der Person ganz sicher sein können und ihren Lernraum als anregend und bereichernd und mit hohem Aufforderungscharakter verstehen.

OEFNER, ERLEMEYER, STAACK stellen in ihrem Beitrag zur individuellen Förderung, Kapitel 2 ‚Paradigmenwechsel: Von der Fehlersuche zur Schatzsuche‘ die besondere Bedeutung eines ganzheitlichen Menschenbildes und eines Lernklimas heraus, in dem Schülerinnen und Schüler als Lernenden im Unterricht mit individuellen Suchwegen der Sach- und Weltaneignung verstanden werden, das auf Lehrkräfte ausgerichtet ist, die lerninitiiierend, lernbegleitend, lernunterstützend und die Persönlichkeit der Lernenden stärkend handeln: *„Nehmen wir die einzelnen Schülerinnen und Schüler – wie gefordert – in ihrer individuellen Lebenswelt als Ausgangspunkt wahr und in ihrer Persönlichkeit ernst, ist damit zwangsläufig auch eine wertschätzende, empathische und kommunikative Umgangsform intendiert. Ergänzt wird diese wertschätzende Haltung durch eine subjektive, an den Ressourcen orientierte und an den Stärken des Einzelnen ausgerichtete Sicht. Diese unterscheidet sich grundlegend von einem Blick auf die Schülerinnen und Schüler, der eher nach Schwächen sucht und Defizite identifiziert. Die entscheidende Frage lautet nicht mehr: Was kann die Schülerin, der Schüler noch nicht auf dem Weg zum Ziel? sondern: Was kann die Schülerin, der Schüler schon auf dem Weg zum Ziel, auf den sie, er aufbauen kann?“*.

Merkmale ...

Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
<ul style="list-style-type: none"> • zeigen Respekt im Umgang miteinander und unterstützen sich gegenseitig • dürfen Fehler machen • begreifen die Lehrkraft als Lernbegleitung, als Lernpartner und als Unterstützung • können angstfrei lernen und werden in ihrer Persönlichkeit gestärkt 	<ul style="list-style-type: none"> • initiieren den Lernprozess so, dass SuS selbststeuernd und selbstbestimmt, eigenverantwortlich lernen und arbeiten können • ermöglichen individuelle Lernwege • gehen von den Stärken der Lernenden aus „Von der Fehler- zur Schatzsuche“ • stärken die Persönlichkeit der SuS • lassen Fehler zu und ermöglichen angstfreies Lernen

³⁴ Siehe hierzu auch Kapitel 2: OEFNER, ERLEMEYER, STAACK Fördern und Fordern, Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II; Hrsg. Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 43, Fachaufsicht Sport

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Das gemeinsame Lernen in der Sporthalle erfordert insbesondere eine auf Vertrauen und Wertschätzung ausgerichtete Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Darüber hinaus erfordert gemeinsames Lernen ein grundlegend positives Menschenbild. Hierzu bedarf es einer bisweilen veränderten Einstellung und Sichtweise auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler: *„Inklusion braucht Haltung und Einstellungen“!*

Es gibt Verhaltensweisen (z.B. unangenehmer Speichelfluss, unkontrollierte Laute, sich ständig wiederholende, ‚peinliche‘ Gesten, aggressive Verhaltensweisen, Beschimpfungen) von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung oder auch mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen, die der einzelnen Lehrkraft aus dem Regelunterricht völlig fremd sind und Unverständnis erzeugen oder gar auf Ablehnung und Ekel stoßen. In solchen Situationen können Gespräche mit vertrauten Kolleginnen oder Kollegen, Gespräche mit dem Kind selbst oder den Eltern oder auch mit dem Schulbegleiter oder der -begleiterin wertvoll sein, um seine eigene Haltung gegenüber dem Kind zu ändern und seine eigenen Vorbehalte abzubauen.

Lernort, Lernraum,

Unterrichtssettings für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen intellektuellen Fähigkeiten und Lernpotenzialen in heterogenen Lerngruppen erfordern im Gegensatz zu homogenen Lerngruppen eher die Anwendung variabler Methoden, die im Sinne einer individuellen Förderung das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Dafür bedarf es geeigneter Raum- und Methodenkonzepte, die die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden unterstützt.

Multifunktionale Räume sind Räume, die Platz für individuelle Förderung, zum gemeinsamen Experimentieren und Rückzug zum ungestörten Entspannen bieten und in mehrere Bereiche unterteilt sind. Sie bieten die besten Voraussetzungen, um während des schulischen Alltags auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler – vor allem denen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – eingehen zu können.

Auch der Sportunterricht der Zukunft benötigt veränderte Raumkonzeptionen, die das Lernklima günstig beeinflussen und Schülerinnen und Schüler ein selbstgesteuertes, individualisiertes Lernen in einer sinnstiftenden Lernumgebung ermöglichen: sich nochmals eine Bildreihe oder einen Film anzuschauen, in einem kleinen abgetrennten Bereich bestimmte Bewegungstechniken noch einmal zu vertiefen oder in einer Gruppe mit anderen gemeinsam taktische Spielzüge – theoretisch wie praktisch – zu erarbeiten, erfordert abgetrennte Bereiche in der Sporthalle selbst und um sie herum.

Merkmale ...

Schülerinnen und Schüler ...

- gestalten den Lernort Sporthalle aktiv mit und übernehmen Verantwortung
- reflektieren zielgerichtet über die jeweilige Lernsituation und das Lernklima
- dürfen Fehler machen und können zu jederzeit angstfrei lernen
- unterstützen die Einhaltung eines lernförderlichen Klimas und einer entsprechenden Lernumgebung

Lehrerinnen und Lehrer ...

- gestalten die Lernumgebung anregend und lernförderlich sowie angst- und stressfrei
- geben Raum für unterschiedliche Lerninteressen und Zielsetzungen der SuS
- arrangieren unterschiedliche, auf die Bedürfnisse der SuS ausgerichtete und lernförderliche Raumbereiche
- fördern einen zweckangemessenen Organisationsrahmen, der selbstgesteuertes Lernen und Eigenverantwortung unterstützt

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Das gemeinsame Lernen in der Sporthalle erfordert Lernsettings, die auf Binnendifferenzierung in kooperativen Lernformen ebenso ausgerichtet sind wie auf koexistente Lerngruppen. Dazu ist es erforderlich, den Großraum Sporthalle ggf. deutlich zu unterteilen und die Sportstätte mit unterschiedlichen (Raum-)Funktionsbereichen (und ggf. unterschiedlicher Medienausstattung) auszustatten.

Ggf. wird es für inklusiven Sportunterricht zukünftig auch weit differenziertere Raumkonzepte für Sporthallen geben müssen, durch die das Lernen in koexistenten Lerngruppen nicht im Sinne einer ‚Exklusion‘ sondern als Chance zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen mit dem Ziel der optimalen Entwicklungsförderung verstanden wird.

Lernwege, Lernmethoden, Lernstrategien

Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren beruht auf dem Prinzip der Stärkenförderung³⁵ und fordert neben geschlossenen Lernwegen insbesondere auch offene Lernwege in der Unterrichtsgestaltung. Unterschiedliche Lerntypen verwenden unterschiedliche Lernstile, die analog dazu auch unterschiedliche Lernwege erfordern. Unverzichtbare Prinzipien für einen effizienten Lernprozess sind binnendifferenzierende und individualisierte, auf Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit ausgerichtete, motivierende Lernarrangements sowie eine grundlegend vertrauensvolle, wertschätzende Kommunikation.

Offene Aufgabenstellungen mit binnendifferenzierten Zielsetzungen und Anforderungen sowie unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ermöglichen bei der Steuerung des eigenen Lernens die Anwendung variabler Lernstrategien sowie individueller Handlungspläne. Dazu sind die Bereitstellung verschiedener Unterrichtsarrangements, sowie Kenntnisse über Möglichkeiten zur Selbststeuerung und -gestaltung des Lernens notwendig.

Während im Sportunterricht vereinzelt Schülerinnen und Schüler mit hoher Begabung bereits über vertieftes Bewegungskönnen und -wissen verfügen und dieses bereits in komplexen Zusammenhängen verstehen und anwenden können, bedürfen weitere Schülerinnen und Schüler zunächst eines intensiven Übungs- und Trainingsprozesses, um das grundlegend Gekonnte sicher und variabel anwenden zu können. Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bedürfen dagegen bereits von Anfang an der intensiven, gezielten Unterstützung und Anleitung durch die Lehrkraft, ehe sie über ein elementares Grundlagenkönnen und -wissen verfügen. Erfolgreiches Lernen kann Schülerinnen und Schülern nur dann gelingen, wenn sie altersangemessenes Wissen über Methoden und Formen selbstständigen Lernens anwenden sowie individuelle Ressourcen nutzen können.

Für die unterrichtende Lehrkraft gewinnt damit die flexible und sichere Anwendung von Unterrichtsprinzipien und -methoden eine herausragende Bedeutung für den Lernerfolg. Die Öffnung des Unterrichts erfordert von der Lehrkraft, dass sie – ausgehend von der Diagnostik des Lernstandes³⁶ ‚Was wird bereits gekonnt?‘ sowie der Diagnose lernfördernder oder lernhindernder Faktoren ‚Warum wird etwas gut oder noch nicht optimal gekonnt?‘ – in der Lage ist, alternative, individualisierte Lernwege zum Üben, Anwenden und Erweitern auf unterschiedlichen Niveaus zur Auswahl anzubieten. Darüber hinaus ist der Einsatz mehr oder weniger komplexer Lernaufgaben einschließlich Materialien („Kann-Blätter“, Beobachtungsbogen, Checklisten ...) unverzichtbar.

Wenn kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen im Sportunterricht gelingen soll und wenn der Lernprozess für jede einzelne Schülerin und für jeden Schüler individuell fordernd wie fördernd

³⁵ Siehe hierzu auch Kapitel 3 – 6: OEFNER, ERLEMEYER, STAACK Fördern und Fordern, Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II; Hrsg. Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 43, Fachaufsicht Sport

³⁶ Vgl. OEFNER, ERLEMEYER, STAACK

sein soll, dann ist der Einsatz geeigneter Fach- und Lernmethoden unverzichtbar. Aus Schülersicht gewinnt die selbstständige und eigenverantwortliche Auswahl und Anwendung geeigneter Lernstrategien besondere Bedeutung. N

nach Mareš (1998)³⁷ sind „Lernstrategien Vorgänge größeren Umfangs, mit denen eine Schülerin oder ein Schüler einzigartig einen bestimmten Plan zur Lösung gegebener Aufgaben verwirklicht, um etwas zu erreichen. Darunter versteht man eine gewisse Reihenfolge von Tätigkeiten beim Lernen, die es ermöglichen, das Lernziel zu erreichen. Im Gegensatz zu Lernstilen sind Lernstrategien nicht so fest mit der Persönlichkeit der/ des Lernenden verbunden. Lernstrategien können von Schülerinnen und Schülern verändert, angepasst und erweitert werden.

Als Beispiel im Sportunterricht kann man sich Strategien zur Verminderung der Angst (Angst vor Blamage, Angst vor Schmerzen, Angst vor Stürzen/ Verletzungen) bei einer komplexen Bewegungshandlung bestimmte emotionale Strategien (Konfrontationsmethode, Veränderung des inneren Bildes) anwenden, die zu einer deutlichen Angstreduktion führen können. Dabei spielt aber die Diagnose von diesen Lernstrategien für den Lernprozess eine wichtige Rolle.

Jede Form der Binnendifferenzierung in kooperativen Lernformen im Sportunterricht – leistungsdifferenzierend oder unterscheidend zwischen zielgleich bzw. zieldifferent – erfordert, dass Schülerinnen und Schüler selbstständige Lernwege finden und – ggf. auch mit Unterstützung – erproben, aber auch, bei einem Lernweg, der nicht zur Zielerreichung geführt hat, einen anderen Weg erneut zu erproben. Je nach individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird ein Kind innerhalb einer Gruppe Gleichgesinnter hierzu mehr oder weniger intensive Unterstützung durch die Lehrkraft benötigen. Für den inklusiven Sportunterricht ist es erforderlich, Lernräume innerhalb der Sporthalle zu schaffen und diese entsprechend mit Lernplakaten, Anschauungsmaterial, Medien aber ggf. auch Kannblättern, Arbeitsblättern, Hilfekarten u.v.m. auszustatten, um unterschiedliche methodische Wege nutzen zu können.

Der Grad der Fähigkeit zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses ist ganz individuell anhängig von den Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Insofern kann es durchaus vorkommen – und ist nicht als Widerspruch zum Prinzip der Selbststeuerung an sich zu verstehen – dass die Lerngruppe des Regelunterrichts selbstständig lernt (Lernbegleiter sind dann ggf. Schüler als Experten), wohingegen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eng von der Lehrkraft begleitet und unterstützt wird. Das Prinzip der Öffnung innerhalb einer klar strukturierten Rahmung von Aufgabenstellungen und einer klar strukturierter Organisation des Unterrichts ist dabei für viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von entscheidender Bedeutung.

Merkmale ...

Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
<ul style="list-style-type: none"> • organisieren Lernen zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich • wählen individuelle herausfordernde und nicht unter-/ überfordernde Lernwege • wenden Lerntechniken „aufgabenbezogen“ an • kennen ihren Lerntypus und wäh- 	<ul style="list-style-type: none"> • bieten Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Anforderungen/ Schwierigkeitsgraden sowie Lernwegen an • gehen auf unterschiedliche Lerntypen ein („TUER“ sind aktiv, erproben viel und suchen selbstständig nach Lösungsmöglichkeiten; „FÜHLER“ möchten eine Bewegung körperlich erfahren, „aufspüren“ und bevorzugen taktilkinästhetische Informationen; „BEOBACHTER“ bevorzugen visuelle Informationen und Lernen am Modell; „DENKER“ wollen Bewegungen nicht nur beherrschen sondern auch verstehen, sie stellen Fragen und fordern Erklärungen)

³⁷ Vgl. MAREŠ 1998, S. 58)

len Lerntechniken, die diesem entsprechen

- verständigen sich innerhalb der Lerngruppe zielgerichtet über mögliche Lernstrategien, deren Vor- und Nachteile
- erkennen individuelle Lernstörungen, Lernhemmnisse oder -hindernisse
- entwickeln Lösungsstrategien zur Überwindung von Lernschwierigkeiten allein oder mit Unterstützung durch ‚Lernbegleiter‘

- beraten SuS ggf. über die Nutzung alternativer Lernwege
- bieten unterschiedliche, auch Niveau differente Lernarrangements zur Auswahl an (zum Üben, Anwenden, Individualisieren, Erweitern ...)
- bieten komplexe Bewegungs-/ Lernaufgaben an – auch auf unterschiedlichen Niveaus bei unterschiedlichen Lernausgangslagen
- bieten SuS Indikatoren, an denen sie den Lernerfolg selbstständig erkennen können („Kann-Blätter“, Beobachtungsbogen, Checklisten ...)
- ermöglichen SuS die Anwendung unterschiedlicher Dokumentationstechniken zur Dokumentation des Unterrichts/ des Gelernten an – auch über einen längeren Zeitraum – (z.B. Trainingsprotokolle, Lerntagebücher)
- beobachtet und diagnostiziert den Lernprozess und beraten prozessbegleitend

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind konkrete Unterstützungsangebote hinsichtlich der Auswahl von Lernstrategien oft hilfreich. Daher sollten die angebotenen Lernstrategien so ausgewählt werden, dass sie in engem Bezug zu den jeweiligen Förderplänen der Lernenden stehen.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen oft die Unterstützung durch die Lehrkraft bei der Auswahl geeigneter Lernstrategien. Die Diagnose lernhinderlicher und lernförderlicher Faktoren kann bei auftretenden Schwierigkeiten (z.B. Stagnation im Lernprozess, auffälligem Verhalten einer Schülerin/ eines Schülers, sichtbarer Über- oder Unterforderung, aber auch bei Schwierigkeiten in der Selbsteinschätzung) helfen, eine Erfolg versprechende Lernstrategie anzuwenden.

OEFNER, ERLEMEYER, STAACK³⁸ stellen in Ihrer Handreichung ‚*Fordern und Fördern*‘ die Bedeutung eines systematischen Vorgehens mit dem Systematisierungsansatz von GASSE

- Lernstandsdiagnostik,
- Diagnose lernförderlicher und lernhindernder Faktoren,
- Lernberatung,
- Einsatz prozessorientierter Fördermaßnahmen –

ausführlich vor. Auf der Grundlage des allgemeinen Lern- und Entwicklungsplans einer Schülerin oder eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der für jedes einzelne Unterrichtsvorhaben auf Grund der vielfältigen, zum Teil völlig unterschiedlichen Anforderungen jeweils (sport-)spezifisch differenziert und modifiziert werden muss, ist es für die Lehrkraft hilfreich, bei auftretenden Schwierigkeiten während des Unterrichtsvorhabens oder aber bei einer unklaren Lernausgangslage zu Beginn des Unterrichtsvorhabens im Sinne des Systematisierungsansatzes von GASSE vorzugehen.

Lernorganisation, Lernzeit, Lernkoordination

Eine erfolgreiche Lernorganisation hängt entscheidend von der effizienten und vorausschauenden Planungskompetenz im Bereich des Zeitmanagements ab und stellt eine unverzichtbare Kompetenz für erfolgreiches lebenslanges Lernen dar. Dies gilt für Lehrkräfte ebenso wie für Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzen erwerben sollen, ihr eigenes individuell gestaltetes Lernen selbstständig,

³⁸ Vgl. OEFNER, ERLEMEYER, STAACK *Fördern und Fordern*, Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht der Sekundarstufen I und II; Hrsg. Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 43, Fachaufsicht Sport S. 12/13

eigenverantwortlich und effizient planen und organisieren sowie umsetzen zu können und zu wollen.

Dazu gilt es für die Lehrkraft, den Lernprozess langfristig zu organisieren, Schülerinnen und Schüler in die Lernvorbereitungen einzubeziehen und die Phasen des gesamten Lernprozesses anschaulich und transparent zu machen. Lehrkräfte benötigen dazu grundlegende kognitionspsychologische Kenntnisse über den Lernvorgang und dessen Abläufe und Phasen; Schülerinnen und Schüler benötigen hierzu von Stunde zu Stunde aktualisierte Standorttransparenz bezüglich der Unterrichtsziele, herausfordernde und klar strukturierte Arbeitsaufträge, eine unterstützende Raumsituation sowie das individuelle Lernen unterstützende Lern- und Arbeitsmaterialien.

Die für das selbstgesteuerte Lernen eingeplante individualisierte Lernzeit muss kontinuierlich überprüft und mit dem Lernfortschritt abgeglichen und ggf. an diesen angepasst werden. Die Planungs- und Organisationsüberlegungen der Schülerinnen und Schüler sollten der Lehrkraft stets transparent sein, damit die Zielerreichung ggf. durch Beratung und Unterstützung gesichert werden kann. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, Planung und Organisation des Lernprozesses zu begleiten sowie darauf zu achten, dass Leerzeiten, durchaus auch durch die Gestaltung kleiner Lernpausen, vermieden werden.

Eine besonders herausfordernde Aufgabe besteht für die Lehrkraft darin, für einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten und -hemmnissen individuelle Lernwege und -zeiten bereitzuhalten und damit den Lernprozess zu individualisieren. Dies gilt genauso für Schülerinnen und Schüler mit hohem Lernpotenzial, die anreichernde Zusatzaufgaben im Rahmen der individuellen Förderung erhalten, um Unterforderungen zu vermeiden.

Merkmale ...

Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
<ul style="list-style-type: none">• kennen die Phasen des Lernprozesses und werden langfristig in den Planungsprozess integriert• planen und gestalten gemeinsam Unterrichtsarrangements• können Lern- und Arbeitsstrukturen gemeinsam mit der Lerngruppe aufbauen• gestalten ihren Lernort aktiv mit und übernehmen dafür Verantwortung• strukturieren ihre Lernzeit selbstständig und sinnstiftend so, dass sie sinnvoll in den (Schul-) Alltag integriert ist; planen gezielt ihr eigenes Lernen• entwickeln einen Arbeitszeitplan (Stunde; Wochen-, Monatsplan)• vereinbaren und terminieren eine gezielte Zusammenarbeit• machen Vorschläge zur organisatorischen Gestaltung des Unterrichts	<ul style="list-style-type: none">• beteiligen SuS an der Organisation und Gestaltung des Lernprozesses• fördern die SuS beim selbstständigen Lernen• beraten einzelne SuS bei der Organisation/ Gestaltung des Lernprozesses hinsichtlich individuell bevorzugter Lernwege/Lernzugänge• gestalten die Lernumgebung für die jeweilige Lerngruppe anregend/ lernförderlich• beteiligen die SuS an der eigenverantwortlich (Mit-)Gestaltung der Lernumgebung• planen unterschiedliche Lernwege und -zeiten für SuS ein• vermeiden „Leerzeiten“ für den Lernprozess von SuS im Unterricht• beraten und unterstützen Einzelne bzw. die Lerngruppe bei der Lernkoordination

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein strukturierter Ablauf des Unterrichts mit wiederkehrenden festen Ritualen grundlegend für erfolgreiches Lernen. Folgen-

de feste Rituale sind herbei bedeutsam. Darüber hinaus gilt der TEACCH³⁹ Ansatz 'Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children' (deutsch 'Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder') als besonders erfolgreiches Modell.

Folgende Prinzipien liegen dem **TEACCH - Programm** zu Grunde:

- Verständnis der typischen Schwierigkeiten von Menschen mit Autismus
- Individuelle Diagnostik und Förderung
- Kooperation mit Eltern/Familien
- Optimierung der Fähigkeit, in seiner Lebenswelt zurechtzukommen
- Ganzheitlichkeit (Förderung sämtlicher Aspekte der Persönlichkeit)
- Kompetenzorientierung und Respekt vor Andersartigkeit
- Strukturierung, kognitive Ansätze und Verhaltenstheorie

Dabei können **feste Rituale** helfen, eine **klare Struktur** in den Sportunterricht zu integrieren:

die Kommunikation (ggf. mit Hilfe von Visualisierung) an die individuellen Förderbedarfe anpassen

- Arbeitsaufträge visuell und verbal formulieren

Klare Instruktionsformen – oft auch visuell – bereithalten

- Strukturzeichnungen und Piktogramme
- Bildreihen

Transparenz schaffen bei Veränderungen, Förderung der Flexibilität

- Aufbaupläne anpassen
- Sportunterricht im Außenbereich frühzeitig ankündigen
- besonderes Material / Kleidung schriftlich ankündigen

Regeln und Entscheidungshilfen bereitstellen

- Regeln schriftlich vereinbaren und austeilen
- Einschätzungen nach der Stunde (als Abschluss) möglich machen
- besonders bei Unterrichtsinhalten mit variablen Entscheidungsmöglichkeiten visuelle Hilfen geben
- Checklisten einsetzen

(soziale) Zusammenhänge verdeutlichen und nach Möglichkeit verständlich machen

- Soziale Aspekte von Sport und Miteinander verdeutlichen
- gemeinsam Sporttreiben üben
- Verantwortung für andere übernehmen

zeitliche und räumliche Orientierungs- und Organisationshilfen bereitstellen

- Große (Stopp-)Uhren
- Klingelzeichen durch Eieruhren
- feste Umkleiden / feste Plätze
- feste Treffpunkte / feste Materialplätze
- Aufbaupläne / Hallenpläne
- Hallenmarkierungen
- Materialkisten

Systematiken und Routinen für generelle Handlungsmuster entwickeln in ...

... den Umkleiden

³⁹ <http://www.autismushamburg.de/teacch.html>

- gemeinsamer Treffpunkt vor der Turnhalle
- feste Umkleiden (jede Woche)
- eventuell feste Plätze in der Umkleide, das schafft Verlässlichkeit und Struktur und hält „schwierige“ Schüler/-innen auseinander
- Warten in der Umkleide, bis man in die Turnhalle abgeholt wird
- Ggf. Umkleidedienst (je 3 pro Umkleide) einführen, der auf Ordnung achtet: Beleidigungen und unfaires Verhalten beim Umziehen (und Duschen) werden umgehend dem Sport- und Klassenlehrer mitgeteilt

... der Sporthalle

- Feste Plätze in der Turnhalle für ◦ Treffen ◦ Plakate ◦ Material
- Aufbaupläne für Übungsstationen nach dem TEACCH Prinzip (mit Möglichkeit Namen einzutragen als Verantwortlicher)
- feste Gruppen (NICHT wählen lassen) ◦ T-Shirt Farbe festlegen
- Feste abgesprochene Signale ◦ akustisch ◦ visuell
- gemeinsamer Beginn und Abschluss der Stunde (Rituale)
- Feste Aufgaben ◦ Material ◦ Auf- und Abbau ◦ Aufgaben für Inaktive

Merke: Der Einsatz der Strategien ist nicht an feste kognitive Funktionsniveaus gebunden!

Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit, Kommunikation

Individualisiertes, selbstgesteuertes Lernen bedarf besonders dem Aufbau einer Kultur verlässlicher Zusammenarbeit sowie einer wertschätzenden Kommunikation, die auf Stärkenorientierung und Integration aufbaut.

Die Komplexität vieler Aufgabenstellungen mit hohem Anspruch (situativ, individuell) erschwert die Lösung einer Aufgabe für Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit. Gruppenarbeit ermöglicht dagegen gemeinsam geplantes Vorgehen und Lösen einer Aufgabe.

Durch (Lern-)Aufgaben dieser Art werden kognitive Herausforderungen initiiert. So können Kommunikation und Zusammenarbeit intensiv gefördert werden. Die Lernenden sollen sich also mit komplexen Problemstellungen intensiv auseinandersetzen und selbstgesteuert arbeiten, weil dadurch die vielfältigen kognitive wie personalen und sozialen Fähigkeiten stärker gefördert werden als in einem, kleinschrittig geplanten, rezeptiven Unterricht.

Dementsprechend wird das kooperative Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch die Schwierigkeit der Aufgabenstellung erst herausgefordert, denn diese greifen erst dann selbstständig und eigenverantwortlich auf kooperatives Lernen zurück, wenn ihnen die Aufgabe für die individuelle Bearbeitung zu schwer erscheint.

Enthalten die komplexen Aufgabenstellungen Schwierigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern nur in der Gemeinschaft zu bewältigen sind oder sind die Aufgabenstellungen umfangreich und komplex, so steigern sie ihre Anstrengung und Kooperationsbereitschaft, um das Ziel dennoch zu erreichen. Die Lernenden sind dann auf das gemeinsame Überlegen und Diskutieren sowie die gemeinsame Entwicklung von Lösungsstrategien angewiesen.

Benötigen Schülerinnen und Schüler für eine Problemlösung eine Vielzahl verschiedener Teiloperationen und Teilergebnisse, so können sie erst in Einzelarbeit arbeiten, anschließend ihre Ergebnisse zusammenstellen, um mit dieser Zusammenstellung später gemeinsam weiterarbeiten zu können (Think-pair-share-Methode). Darüber hinaus gibt es Aufgabenstellungen, bei denen aus organisatori-

schen Gründen eine enge Zusammenarbeit äußerst wirksam sein kann. (z. B.: Datenerhebung durch Messung aufwändiger Messdaten bei gleichzeitiger Protokollierung; Bearbeitung von Teilprojekten).

Merkmale ...

Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
<ul style="list-style-type: none"> • stellen sich gegenseitig Lösungswege und Unterrichtsergebnisse vor • vereinbaren feste, gemeinsame Lern- und Arbeitszeiten • unterstützen als Stärkere die Schwächeren, lassen sich als Schwächere helfen und gehen empathisch miteinander um definieren, wie das Projekt umgesetzt werden soll • beraten sich untereinander über Lernstörungen, -hemmnisse und -hindernisse • lernen in homogenen wie auch heterogenen Gruppen erfolgreich zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> • gehen empathisch und wertschätzend mit SuS um • ermöglichen und fördern dialogisch angelegte Kommunikationsprozesse • vermeiden einen hohen Anteil von Frontalunterricht und hohe Redeanteile • bieten kooperative Lernformen an – auch Niveau different und binnendifferenzierend • wenden Möglichkeiten des Teamteaching an • ermöglichen den Lernenden Feedback zum eigenen Lehrerhandeln • übernehmen die Gesamtverantwortung und steuern den Lernprozess

Anregungen für das gemeinsame Lernen

Die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit spielt besonders in kooperativen und kompetitiven Lernformen eine herausragende Rolle, wo Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern des Regelschulsystems zusammenarbeiten. Einerseits wird von den Lernenden des Regelschulsystems gefordert, sich empathisch und verständnisvoll auf das Lern- und Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf einzustellen (Lernen durch Lehren), andererseits ist die Motivation der Kinder mit Förderbedarf erfahrungsgemäß ganz besonders ausgeprägt: Kinder lernen von Kindern häufig schneller!

Es wird Aufgabe der Lehrkraft sein, kooperative oder kompetitive Lernformen binnendifferenzierend und niveaudifferent anzubieten, um eine Kultur der Zusammenarbeit konsequent aufzubauen. Dabei ist stets darauf zu achten, dass alle Schülerinnen und Schüler in heterogenen wie auch homogenen Lerngruppen erfolgreich zusammenarbeiten können, um alle Kinder angemessen und ihrem Lern- und Leistungsvermögen entsprechend zu fordern und zu fördern. Dazu bedarf es abschließend auch eines angemessenen Feedbacks über Erfolg und Misserfolg der Kultur der Zusammenarbeit.

Selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Lernen bedarf der Berücksichtigung bestimmter auf das Ziel ausgerichteter Handlungsweisen durch Lehrkräfte unter Mitbeteiligung von Schülerinnen und Schülern.

3.5 Den richtigen Aufgabentyp als Grundlage für erfolgreiches gemeinsames Lernen im Sportunterricht einsetzen – vom abstrakten Bildungsstandard zur Umsetzung in der Sporthalle (Elke Schlecht)

Erfolgreiches, kompetenzorientiertes gemeinsames Lernen im Sportunterricht setzt voraus, dass es den Sportlehrkräften gelingt, aus den im Kernlehrplan vorgegebenen Bildungsstandards sinnvolle Aufgaben zu entfalten, mit denen es gelingt, die Standards (im Kernlehrplan NRW als Kompetenzerwartungen ausgewiesen) jeweils lerngruppenadäquat zu konkretisieren. Die Unterrichtsqualität wird bekanntlich nicht durch „Präambeln und Standards verbessert, sondern durch die guten Aufgaben, die im Klassenzimmer ankommen. Präambeln und Standards werden indes gebraucht, um festzustellen, ob die Aufgaben auch *gut* sind“⁴⁰ (JOSEF LEISEN).

Leisen weist der Aufgabenstellung – neben dem bereitgestellten Lernmaterial – eine Schlüsselrolle für erfolgreiches Lernen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht aus. Insofern stellt sich also die Frage, was macht eine gute Aufgabe aus, welche Typen von Aufgaben gibt es und zu welchem Anlass verspricht welcher Aufgabentyp den größten Erfolg?

Eine *gute Aufgabenstellung* berücksichtigt nach LEISEN (vgl. ebd.) folgende Merkmale:

1. *„Eine gute Aufgabe ist für alle Schülerinnen und Schüler herausfordernd“*. Für den Sportunterricht bedeutet das, dass bei einer hohen Heterogenität der Lerngruppe mit Schülerinnen und Schülern aus dem Regelschulsystem sowie zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern ein Kernziel (z.B. alle Lernenden sollen am Ende einer Unterrichtsstunde Bodenturnelemente als Lernzugewinn für eine Bewegungsgestaltung am Boden nutzen können) entwickelt werden muss, welches – an das Lern- und Leistungsvermögen sowie dementsprechend an das jeweilige Anspruchsniveau angepasst – modifiziert werden kann. Das gilt vor allem für kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen.
2. *„Eine gute Aufgabe fordert und fördert inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen“*. Das ist ganz besonders für den Sportunterricht im Rahmen einer reflektierten Praxis mit einem engen Theorie-Praxis-Bezug von Bedeutung. Hier gilt es, durch die Aufgabenstellung neben dem Bewegungskönnen gleichermaßen fachliches Wissen, Fach- und Lernmethoden sowie (Be-) Urteilungskompetenz zu fordern und zu fördern. Welche verschiedenen o.g. Kompetenzen benötige ich für eine abschließende Bewegungsgestaltung am Boden?
3. *„Eine gute Aufgabe knüpft an Vorwissen an und baut das strukturierte Wissen und Können kumulativ aus“*. Für erfolgreiches Lernen in unserem Beispiel vom Bodenturnen ist es unverzichtbar, Schülerinnen und Schülern immer wieder zu vergegenwärtigen, wo befinden wir uns aktuell im Verlauf des Unterrichtsvorhabens (wir beherrschen einzelne Bewegungselemente am Boden), was war eigentlich unser Ziel (wir können am Ende des Unterrichtsvorhabens eine Bewegungsgestaltung am Boden präsentieren), wie weit sind wir auf dem Weg der Zielerreichung fortgeschritten (wir haben noch 6 Doppelstunden Zeit) und was müssen wir noch tun, um unser Ziel zu erreichen (wir müssen noch die Verbindungselemente erarbeiten, die Kür planen/ gestalten und einüben)?
4. *„Eine gute Aufgabe ist in einen sinnstiftenden Kontext eingebunden“*. Übertragen wir diese Aussage auf den Sportunterricht so wird erkennbar, dass es nicht Ziel sein kann, beim Gerätturnen allein einen Handstand zu beherrschen. Vielmehr macht es Sinn, zunächst nach Bewegungsverwandtschaften zu suchen, später einzelne Turnelemente für das Bodenturnen miteinander zu

⁴⁰ JOSEF LEISEN: Zur Arbeit mit Bildungsstandards. Lernaufgaben als Einstieg und Schlüssel“; Aus: Bildungsverlag EINS – DÜMMLER · Troisdorf, MNU 58/5 15. 7. 2005; Seiten 306–308; ISSN 0025-5866

verknüpfen und zu einer Kür – im Sinne einer Einzel- oder Gruppengestaltung – zusammenzufügen. Die Kontextualisierung ließe sich erweitern, indem man nach Zusammenhängen zwischen den durch das Bodenturnen erworbenen Kompetenzen und dem Bewegungsalltag suchen würde und z.B. die Bedeutung der Körperspannung für Körperausdruck und Körperwahrnehmung in einem Vortrag vor einem Publikum untersuchen würde.

5. *„Eine gute Aufgabe ist vielfältig in den Lösungsstrategien und Darstellungsformen (offene wie gebundene Aufgabenstellungen, Ansätze und Darstellungsformen der Lösung)“*. Die Vielfalt von Lösungsstrategien zeigt sich an unserem Beispiel darin, dass die Auswahl der Turnelemente stärkenorientiert durch die Lernenden selbst erfolgt, dass sie Verbindungselemente frei auswählen und dass sie ihre Bewegungsgestaltung allein oder in der Gruppe präsentieren möchten. Auch die Lösungsformen können sich dabei unterscheiden. Während zum Beispiel die Gruppe des zieldifferenten Lernens ihre Präsentation erst in der Grobform bzw. im Entwurf präsentiert, muss die leistungsstärkste Gruppe ihre Präsentation in der Feinform mit differenzierten Gestaltungs- und Beurteilungskriterien präsentieren.
6. *„Eine gute Aufgabe stärkt das Könnensbewusstsein durch erfolgreiches Bearbeiten und intensives Üben“*. Jeder von uns kennt das positive Empfinden, die Glücksmomente und die tiefe innere Freude, wenn – ganz gleich, in welcher Lebenssituationen – am Ende etwas ganz besonders gut gelungen ist. Mit wie viel mehr Selbstvertrauen und Wissen um die eigene Stärke wird man in eine vergleichbare Lebenssituation hineingehen und wie viel stärker ausgeprägt wird beim nächsten Mal die Hoffnung auf Erfolg sein!

Gute Aufgabenstellungen sind also das Herzstück guten Unterrichts. Damit es der Sportlehrkraft gelingt, die unterschiedlichen Lern- und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler für einen jeweils individuellen Lernerfolg im Blick zu behalten, scheint es hilfreich, die unterschiedlichen Anforderungsbereiche (AFB I – III) für die einzelnen Kompetenzbereiche zu berücksichtigen. In Anlehnung an das Kompetenzraster von JOSEF LEISEN wurde das Kompetenzraster für den Sportunterricht modifiziert und an die spezifischen Rahmenbedingungen von Sportunterricht angepasst.

Anforderungsbereiche	Kompetenzbereiche				
		Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Urteilskompetenz
	I	Bewegungstechniken grundlegend ausführen	Wissen wiedergeben	Fach- oder Lernmethoden beschreiben	Vorgegebene Beurteilungen nachvollziehen
	II	Bewegungstechniken variabel anwenden	Wissen anwenden	Fach- oder Lernmethoden nutzen	Vorgegebene Beurteilungen bewerten und kommentieren
	III	Komplexe Bewegungstechniken kontextualisiert, variabel und sicher anwenden	Wissen transferieren und nutzen	Fach- oder Lernmethoden problembezogen auswählen und anwenden	Eigene Beurteilungen begründet Kriterien geleitet vornehmen

Abb. 9: Kompetenzmatrix für den Sportunterricht (modifiziert nach LEISEN)

Auch wenn die Kernlehrpläne bereits nach dem Grundkonstrukt der oben dargestellten Kompetenzmatrix aufgebaut sind, so ist es dennoch auch für das jeweilige Unterrichtsvorhaben erforderlich, nach gleichem Grundprinzip entsprechende Aufgabenstellungen zu entwickeln.

Aufgabentypen:

Diagnoseaufgaben

Nach GABLER, (Wirtschaftslexikon) ist ‚das deutsche Wort Diagnose⁴¹ aus dem griechischen Begriff ‚*diagnostikos*‘ entstanden, der so viel besagt wie „zum Unterscheiden geschickt“. So sind Diagnosen Urteilsleistungen, die sich an bestimmten vorgegebenen Kategorien orientieren. Dabei kommt es auf die Genauigkeit, Zuverlässigkeit und Gültigkeit an‘.

Der Einsatz von Diagnoseaufgaben im Unterricht ermöglicht eine datenbasierte Identifikation von individuellen Stärken und Schwächen im Lernprozess. Der Anwendung von Diagnoseaufgaben im Sportunterricht kommt eine ganz besondere Bedeutung zu, weil sie die Analyse qualitativer und/oder quantitativer Merkmale hinsichtlich psycho- physischer, technisch- koordinativer, taktisch-kognitiver, ästhetisch-gestalterische Dispositionen, Fertigkeiten und Fähigkeiten erfasst und der Lehrkraft dadurch ermöglicht, geeignete Lernstrategien – motorisch, (meta-)kognitiv, emotional, ressourcenorientiert – gezielt im Unterricht einzusetzen.

Beispielhaft seien hier einzelne *Diagnoseinstrumente* dargestellt, die den Wert einer sorgfältigen Diagnostik für den Sportunterricht besonders verdeutlichen:

- Fragebogen zur psycho-physischen Dispositionen von Schülerinnen und Schülern bei Angst vor Verletzung, Angst vor Blamage, Angst vor Ausgrenzung bei Leistungsschwächeren, Angst vor Schmerzen zur Ermittlung des Angstlevels beim Gerätturnen, bei Gymnastik/ Tanz, beim Ringen und Kämpfen oder beim Gleiten, Fahren und Rollen
- Beobachtungsbogen zur gezielten Bewegungsbeobachtung durch die Lehrkraft zur Ermittlung der konkreten Lernausgangslage von technisch-koordinativen Bewegungsfertigkeiten und -fähigkeiten zur Planung binnendifferenzierender Maßnahmen bei heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern
- Der Einsatz eines Kann-Blattes als Selbstevaluationsinstrument durch Schülerinnen und Schüler zur Erfassung technisch-koordinativer oder taktisch-kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten (anwendbar in allen Bewegungsfeldern/ Sportbereichen)
- Fragebogen zur Erfassung sportartspezifischen Wissens z.B. im Hinblick auf Sicherheitsaspekte, Spielregeln, trainingstheoretisches Grundlagenwissen u.v.m.

Je umfassender die Heterogenität einer Lerngruppe ist, desto bedeutsamer ist die sorgfältige Analyse der Lernausgangsbedingungen. Die Anwendung von Diagnoseaufgaben im Sportunterricht ermöglicht einer Lehrkraft, ihren Unterricht sorgfältig zu planen und vorzubereiten bzw. geeignete binnendifferenzierende Lernmaterialien bereitzustellen. Dazu bedarf es geeigneter Merkmale/ Kriterien und entsprechend aussagekräftiger Indikatoren. Die Aussagewerte ermöglichen abschließend die passgenaue Unterrichtsplanung.

Eine Diagnoseaufgabe kann an verschiedenen Stellen eines Unterrichtsvorhabens eingesetzt werden. Im Regelfall wird sie zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens erfolgen, um die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Gleiches kann jedoch auch für eine einzelne Unterrichtsstunde gelten. In der Auswertung wird die Lehrkraft prüfen, ob es gleichsinnige Gruppen gibt, die Lernvoraussetzungen mitbringen, die eine ganz bestimmte Unterrichtsplanung erfordert. Das Gleiche gilt aber auch für vereinzelt Schülerinnen und Schüler, wenn sie Abweichungen von der Norm der ansonsten einhelligen Ergebnisse der Lerngruppe aufweisen. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn – zur Ermittlung des Angstlevels beim Gerätturnen – die Menge der Schülerinnen und Schüler keinen außergewöhnlich hohen Angstlevel aufweisen, dagegen zwei Schüler einen so hohen Angst-

⁴¹ <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/diagnose.html?extGraphKwld=124894>

level aufweisen, dass der durch das Unterrichtsvorhaben geplante Kompetenzerwerb infrage gestellt ist.

Eine Lerndiagnostik kann auch während eines Unterrichtsvorhabens zum Einsatz kommen, etwa, wenn bei einzelnen Schülerinnen und Schülern der erwartete Lernerfolg ausbleibt oder das Lernverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler in besonderen Lernsituationen ergründet werden soll, um anschließend eine individuelle Beratung⁴² durchführen zu können.

Eine langfristig angelegte Diagnostik (siehe Strukturraster im Anhang) im Sportunterricht kann ggf. dann sinnvoll sein, wenn eine Schülerin z.B. aus unerklärlichen Gründen die engagierte Teilnahme am Unterricht verweigert, sich von der Lerngruppe distanziert oder häufiger über Unwohlsein klagt und aus diesem Grunde nicht oder nur eingeschränkt am Unterricht teilnimmt.

Darüber hinaus kann eine Diagnoseaufgabe auch als Instrument zur Talentauswahl eingesetzt werden, um Leistungsstärken gezielt zu ermitteln.

Mit Blick auf das ***gemeinsame Lernen*** ist die Diagnoseaufgabe von herausragender Bedeutung für die individuelle Förderung zum Ausbau von Stärken und den Abbau von Leistungsschwächen von Schülerinnen und Schülern. Der sinnvolle Einsatz von Diagnoseaufgaben ist besonders für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders hilfreich.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten regelmäßig Lern- und Entwicklungspläne, die jedoch – mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler mit motorischen Einschränkungen – in der Regel nicht spezifisch auf die motorische Dimension des Lernens ausgerichtet sind. Deshalb ist es wichtig, einen allgemeinen Förderplan so fachspezifisch weiterzuentwickeln, dass für jedes einzelne Unterrichtsvorhaben ein fachspezifischer Lern- und Entwicklungsplan - bewegungsfeldspezifisch und auch themenbezogen – fortgeschrieben wird (vgl. Kapitel 3.3 ‚*Vom allgemeinen Lern- und Entwicklungsplan zum fachspezifischen Lern- und Entwicklungsplan Sport*‘).

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird es besonders ertragreich sein, einen fachübergreifenden allgemeinen Lern- und Entwicklungsplan für das Fach Sport spezifisch auszurichten. Dazu muss der Blick jeweils neu auf jedes einzelne Unterrichtsvorhaben gelenkt werden, um zu prüfen, welchen individuellen Beitrag jedes Unterrichtsvorhaben in jedem einzelnen Bewegungsfeld leisten kann, ohne dabei die Zielrichtung aufzugeben, die für das jeweilige Unterrichtsvorhaben festgelegten Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte möglichst zu erreichen. Dabei soll das Ziel, möglichst große Teile des Unterrichts in kooperativen Lernformen durchzuführen, und nur vereinzelt auf koexistente Lernarrangements zurückzugreifen, im Vordergrund der Unterrichtsplanung stehen.

Wenn es sich aber herausstellt, dass die eine wie die andere Lerngruppe durch kooperative Lernformen in ihrem Lernerfolg eingeschränkt wird, dann ist es auch legitim, auf koexistente Lernformen (siehe auch ERLEMEYER Kapitel 3.2) zurückzugreifen, um einen insgesamt höchst möglichen Lernertrag zu erreichen. Im Folgenden wird ein Beispiel für eine umfassende sportbezogene Diagnostik dargestellt:

⁴² Siehe auch: ERLEMEYER, OEFNER, STAACK: Fördern und Fordern. Handreichung zur individuellen Förderung im Sportunterricht. Hrsg. Bezirksregierung Arnsberg. Arnsberg.

Strukturaster für einen Diagnosebogen zur schulsportlichen Entwicklung

Name der Schülerin/ des Schülers: Klasse: Lehrkraft:

Anlass zur Durchführung der Diagnose:

Zielsetzung:

Zusammenfassung der bisher erzielten Leistungen:

Sportbereich	Aktueller Leistungsstand hinsichtlich der Kompetenzbereiche BWK ¹² , MK, UK	Lern- und Anstrengungsbereitschaft	Prognose
BP 3 Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik	*	*	*
BP 5 Bewegung an Geräten - Gerätturnen	*	*	*
BP 6 Gymnastik/ Tanz	*	*	*
Ausdauerleistungen	*	*	*
BP 7 Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele	*	*	*
individuelle Förderempfehlungen	*	*	*

Ggf. sonstige Anmerkungen:

Zielvereinbarungen

Die Schule unterstützt Sabrina zusätzlich zur gezielten unterrichtlichen Förderung durch folgende Leistungen:

Die Eltern unterstützen Sabrina durch folgende Leistungen:

Sabrina bemüht sich intensiv:

 Unterschrift der Sportlehrkraft Unterschrift eines Erziehungsberechtigten Unterschrift der Schülerin

¹²BWK) Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz, (MK) Methodenkompetenz; (UK) Urteilskompetenz

Abb.10: Strukturaster für einen Diagnosebogen zur schulsportlichen Entwicklung

Bewegungsanweisungen und Bewegungsvorschriften

Bewegungsvorschriften und -anweisungen werden durch genaue Angaben zum Bewegungs- bzw. Handlungsvollzug durch die Lehrkraft gesteuert und reglementiert und lassen dadurch den Lernenden wenig Spielraum für eigene Handlungsentscheidungen. Dennoch stellen sie – besonders im Erlernen von Bewegungsabläufen – ein sehr effizientes und geeignetes Mittel dar, um technisch-koordinative Fertigkeiten und Fähigkeiten ökonomisch und (bewegungs-)sicher zu vermitteln und – nicht zuletzt auch mit Blick auf eine möglichst hohe Bewegungsintensität – Bewegungswissen und -kenntnisse zu erwerben.

Mit Blick auf das **gemeinsame Lernen** können sie auch für Schülerinnen und Schüler mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* von großem Wert sein, weil die enge Strukturierung der Anforderungen ihnen hilft, eine Aufgabenstellung zielgerichtet erfüllen zu können.

Bewegungsaufgaben – offen (frei) oder geschlossen (gebunden)

Bewegungsaufgaben stellen an die Lernenden in begrenztem Umfang Anforderungen an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Sie werden angewendet, wenn Ziele – etwa beim experimentierenden Lernen festgelegt sind und Aufgaben kreativ und selbstständig bewältigt werden sollen. Dadurch werden beim Lernenden Selbstständigkeit sowie Eigentätigkeit und Eigenverantwortung gefördert. Im Sportunterricht sind Bewegungsaufgaben dort sinnvoll, wo es um das Finden von technisch- koordinativen Lösungsansätzen (welche Lösungsmöglichkeiten gibt es, um beim Tennis einen Ball in die Nähe der Grundlinie zu spielen ... z.B. durch kraftvolle Schläge oder durch weite und hohe Schläge des Balles) oder um das Finden taktisch-kognitive Lösungsstrategien geht (wie kann ich das Volleyspiel des Gegners stören ... z.B. durch einen Passierball oder durch einen Lob). Ebenso können Bewegungsaufgaben bei ästhetisch-gestalterischen Anforderungen sinnvoll eingesetzt werden, wenn z.B. neu erlernte Bewegungselemente beim Bodenturnen mit bereits erlernten Elementen zu einer kleinen Bewegungsgestaltung verknüpft werden sollen.

Bewegungsaufgaben können offen oder geschlossen formuliert werden. Dabei lässt die geschlossene Bewegungsaufgabe im Gegensatz zur offenen Bewegungsaufgabe wenig Raum für individuelle Entscheidungen. Die Form der Bewegungsaufgabe ist abhängig von Alter, Bewegungserfahrungen, Könnensstand der Lernenden sowie Lerninhalt und Phase des Lernprozesses. Sie bezieht sich überwiegend auf den Bewegungsvollzug und lässt andere Kompetenzbereiche weitgehend unberücksichtigt. Offene Aufgaben sind dagegen eher geeignet, bewegungs- und/ oder kognitionsbezogene Lernstrategien zu berücksichtigen.

Praxisbeispiel für eine geschlossene Bewegungsaufgabe:

Variiert die Pritschbewegung beim Volleyball frontal und über Kopf.

Praxisbeispiel für eine offene Bewegungsaufgabe:

Variiert die Pritschbewegung und haltet schriftlich fest, in welchen Spielsituationen welche Variationen sinnvoll sind.

Mit Blick auf das **gemeinsame Lernen** kann der Grad der Offenheit einer Aufgabenstellung unterschiedlich gestaltet werden und ermöglicht es der Lehrkraft auf diese Weise, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden und das Fördern und Fordern in gleicher Weise im Blick zu behalten. Während die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler durchaus – im Grad der geforderten Selbstständigkeit und Eigenverantwortung eher fordernd – offene Bewegungsaufgaben erhalten, können Schülerinnen und Schüler beim zieldifferenten Lernen eher geschlossene bzw. gebundene Aufgaben erhalten, die ihnen Orientierung und Sicherheit zum Erreichen ihrer Ziele ermöglichen.

Lernaufgaben

Nach LEISEN ist „eine Lernaufgabe eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung. Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen. Eine Lernaufgabe ist eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung“.

Lernaufgaben stellen hochkomplexe Anforderungen an die Lernenden. Sie fördern ihre Kompetenzen zum selbstständigen Erkennen und Lösen von Problemstellungen und stellen – im Vergleich zur Bewegungsaufgabe – sehr komplexe Anforderungen an Eigenverantwortung und -tätigkeit sowie Selbstständigkeit der Lernenden. Insofern berücksichtigen sie Anforderungen an verschiedene Lernstrategieebenen hinsichtlich bewegungs- und kognitionsbezogener Strategien, aber auch Metastra-

tegien sowie emotionale Strategieebenen (bezogen auf Motivation und Volition). Die Lernaufgabe ist produktbezogen. Das Lernprodukt wird anschließend diskutiert, der Lernzugewinn reflektiert, der handelnde Umgang mit Wissen eingeübt.

Die materiale Steuerung einer Lernaufgabe erfolgt durch eine sinnvoll gestufte Abfolge von (Teil-)Aufgabenstellungen mit hierzu passenden Lernmaterialien.

Die personale Steuerung erfolgt durch die Lehrkraft (ggf. auch in einzelnen Unterrichtsphasen durch die Lernenden selbst). Sie bezieht sich einerseits auf Rückmeldungen zum handelnden Umgang der Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabenstellung und dem Lernmaterial, andererseits bezieht sie sich auf Moderation, Reflexion, Rückmeldung und die Gesprächsführung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. mit der (Teil-)Lerngruppe.

Lernaufgaben fördern kompetenzorientiertes Lernen und ermöglichen das Entdecken von Problemstellungen durch die Lernenden selbst, das Entwickeln und Festlegen von individualisierten, selbstbestimmten Lernwegen und -zielen – und damit die Selbststeuerung des Lernens – und ermöglichen vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität von Lerngruppen das Entwickeln von individuellen, situationsangemessenen Lösungsvorstellungen und -wegen. Darüber hinaus fördern Lernaufgaben mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung die individuelle Selbst-/Fremdwahrnehmung sowie die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernens und Handelns.

Mit Blick auf das **gemeinsame Lernen** sind Lernaufgaben – je nach Komplexitätsgrad – nicht immer in vollem Umfang von Schülerinnen und Schülern, die zieldifferent unterrichtet werden, eigenverantwortlich und selbstständig anwendbar. Das bedeutet aber nicht, dass diese Schülerinnen und Schüler von Lernaufgaben ausgeschlossen werden sollen.

Bei diesem Aufgabentypus geht es – unter Hinzunahme binnendifferenzierender Maßnahmen – unter Berücksichtigung von Teilaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade darum, Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernformen (z.B. arbeitet ein Schüler des Regelschulsystems mit einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen) gemeinsam eine Aufgabe lösen zu lassen. Besondere Aufmerksamkeit für das Gelingen eines solchen Lernsettings wird einer sinnvoll differenzierten Aufgabenstellung, der Auswahl geeigneten Lernmaterials sowie der personalen Steuerung durch die Lehrkraft – ggf. mit Unterstützung der Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung – zufallen.

Trotz der herausfordernden Gestaltung der Aufgabenstellung, die auch einer genauen Kenntnis des Lern- und Leistungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler und der damit verbundenen Gruppenbildung bedarf, wird gerade diesem Aufgabentypus eine ganz besondere Bedeutung für ein erfolgreiches gemeinsames Lernen zukommen. Gerade Lernaufgaben bieten ein hohes Potenzial, um den Lernenden aus dem Regelschulsystem Eigenverantwortung und Selbstständigkeit bei der Lösung von fachlichen Problemstellungen zu übertragen und dabei gleichzeitig ihre sozialen Kompetenzen auszubauen. Für die zieldifferent zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler besteht die Herausforderung darin, sich auf einen Lernpartner/ eine Lernpartnerin einzulassen, sich (teil-)selbstständig – ggf. auch mit Unterstützung des Lernpartners/ der Lernpartnerin oder einer Lehrkraft – für sie nicht überfordernde (Teil-)aufgaben auszuwählen und diese – ggf. mit Unterstützungs- oder Hilfemaßnahmen zu lösen.

Ob dieser Aufgabentypus zukünftig im Unterricht des gemeinsamen Lernens verstärkt Anwendung findet, wird nicht zuletzt auch von den Fähigkeiten der gemeinsam im Unterricht eingesetzten Lehrkräfte – aus dem Regelschulsystem zusammen mit der eigens für das gemeinsame Lernen im Regelschulsystem eingesetzten Lehrkraft für sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf – zum erfolgreichen Teamteaching abhängen.

Prüfungsaufgaben

In Prüfungsaufgaben werden Situationen arrangiert, in denen bestimmte technisch-koordinative, taktisch-kognitive oder ästhetisch-gestalterische Handlungsvollzüge initiiert werden, um die hierzu erforderlichen Dispositionen, Fertigkeiten, Fähigkeiten sowie auch Wissen und/ oder Können durch Messung oder, wo diese nicht möglich ist, durch Bewertung möglichst objektiv festzustellen und – in der Schule – eine erzielte Leistung zu bescheinigen, die sich im Regelfall in einer Note ausdrückt. Vom Ergebnis dieser Leistungsfeststellung wird ein Aussagewert über spätere (mögliche) Leistungen getroffen. Prüfungen haben aber auch Aufklärungs- und Informationsfunktion, indem sie den Lehrenden Rückschlüsse über den Erfolg ihrer angewandten didaktisch-methodischen Entscheidungen und Ziele ermöglichen und den Lernenden Rückmeldung über den erzielten Lernerfolg im Unterricht bieten. Die Prüfungsaufgabe lässt aber noch keine Rückschlüsse über Ursachen eines – sich nicht einstellenden Lernerfolgs – zu, dazu wird zusätzlich die Anwendung einer Diagnoseaufgabe erforderlich.

Die Durchführung einer punktuellen Leistungsüberprüfung im Sportunterricht erfasst und bewertet charakteristische Merkmale hinsichtlich der Könnens-Dimensionen und fordert unverzichtbar die Bekanntgabe und Transparenz von Zielsetzung, inhaltlich/ praktischen Anforderungen sowie deren Bewertungskriterien. Grundvoraussetzung dafür ist, dass sie auf der Grundlage der aktuellen Richtlinien und (Kern-) Lehrpläne erfolgt und dass die geforderten Leistungen Ergebnis des durchgeführten Unterrichts sind. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Anforderungen sind enge Absprachen innerhalb der Fachkonferenz erforderlich, um eine horizontale wie auch vertikale Vergleichbarkeit der Anforderungen zu gewährleisten.

Diagnose- und Prüfungsaufgaben weisen hinsichtlich ihrer Konstruktionsmerkmale hohe Übereinstimmungen auf. Die Zielrichtungen der beiden Aufgabentypen unterscheiden sich jedoch deutlich: Wohingegen die Diagnoseaufgabe zunächst den bestehenden Ist-Wert einer Fähigkeit, Fertigkeit, Kompetenz ermittelt (ohne einen Soll-Wert zur Verfügung zu haben), geht die Gestaltung einer Prüfungsaufgabe nach dem Prinzip vor – ausgehend von einem Soll-Wert – einen Ist-Wert zu ermitteln und den Leistungsstand zu messen oder zu bewerten, um davon ausgehend eine Note zu definieren, die eine Hierarchisierung ermöglicht und einen Vergleich zulässt. Die Prüfungsaufgabe wird zur Notenfindung, aber auch zur Selektion und Auslese angewendet.

Mit Blick auf das **gemeinsame Lernen** wird es gerade bei den kompetitiven Aufgabenformaten nicht immer gelingen können, inhaltlich gleich Anforderungen an Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zielgleich und zieldifferent – sowie Schülerinnen und Schüler aus dem Regelschulsystem zu richten. Insofern gilt es, zu prüfen, ob es einzelne Aufgaben im Team geben kann, in denen Schwächen/ Handicaps von einem Schüler/ einer Schülerin der Gruppe ausgeglichen werden können und eine Teamleistung gefordert ist. In diesem Falle ist es möglich, einerseits die differenzierten, zuvor durch Kriterien festgelegte Anforderungen an die Lernenden des Regelschulsystems zu definieren, andererseits aber auch die – im Rahmen der Förderbedarfe spezifischen – geringeren und/ oder andersartigen Anforderungen aufzuzeigen. Die Bedeutung der unverzichtbaren Bekanntgabe und Transparenz von Zielsetzungen, inhaltlich/ praktischen Anforderungen sowie Bewertungskriterien wird einmal mehr für ein wertschätzendes und förderliches Lernklima erkennbar.

Für Transparenz und Akzeptanz in der Notengebung beim gemeinsamen Lernen wird es notwendig sein, offen und wertschätzend mit den Stärken und Schwächen jeder Schülerin und jedes Schülers umzugehen. Darüber hinaus wird es enger Abstimmungsprozesse mit der Förderschullehrkraft sowie der Fachkonferenz bedürfen, um abgestimmte Leistungsbeschreibungen und Entwicklungsprotokolle für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu verfassen, ohne dabei die

Kriterien geleitete, leistungsorientierte Leistungsbewertung schulsportlicher Leistungen aus dem Blick zu verlieren.

Aufgabentyp	Strukturmerkmale des Aufgabentyps	Ziele
Typ 1 Diagnoseaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> ermöglicht Einblick in Ursachen für Stärken und Schwächen von SuS und das Erkennen geeigneter Maßnahmen und Strategien im Lernprozess erfasst qualitative und/ oder quantitative Merkmale hinsichtlich psycho- physischer, technisch-koodinativer, taktisch-kognitiver, ästhetisch-gestalterische Dispositionen, Fertigkeiten, Fähigkeiten ermöglicht Prognose über Eignung einer Maßnahme zu Zielerreichung (mit anschließender Beratung) 	<ul style="list-style-type: none"> Lernerfolgsüberprüfung zum Abgleich erreichter Kompetenzerwartungen Analyse/ Auswertung qualitativer/ quantitativer Merkmale von SuS im sportlichen Handeln/ beim Lernen zur individuellen Förderung Modifikation (Verhaltens-, Zustands-, Bedingungsveränderung) Selektion/ Auslese (Talentsichtung, -förderung)
Typ 2 Bewegungsanweisung, Bewegungsvorschrift	<ul style="list-style-type: none"> lässt Lernenden wenig Raum für Eigenentscheidung und Selbstständigkeit; stellt einen darbietenden, effektiven Weg zum Erreichen eines konkreten Lernziels dar wird durch genaue Angaben z.B. Bewegungsvollzug durch Lehrkraft gesteuert und reglementiert 	<ul style="list-style-type: none"> Fertigkeiten und Fähigkeiten ökonomisch, zielsicher vermitteln (Fakten-)wissen/ Kenntnisse erwerben Schwierige Bewegungsabläufe sicher vermitteln
Typ 3 Bewegungsaufgabe geschlossen/ gebunden offen/frei	<ul style="list-style-type: none"> stellt an die Lernenden <u>im begrenzten Umfang</u> Anforderungen an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit; berücksichtigt je nach Aufgabe einen eher geringen (bei geschlossenen Aufgabenstellungen) oder größeren Spielraum (bei offenen Aufgabenstellungen) für individuelle Entscheidungen Form der Bewegungsaufgabe ist abhängig von Alter, Bewegungserfahrungen, Könnensstand der Lernenden sowie Lerninhalt und Phase des Lernprozesses Bezieht sich überwiegend auf Bewegungsvollzug, lässt Kompetenzen aus anderen Bereichen unberücksichtigt Berücksichtigt Lernstrategien aus den Bereichen: Bewegungs- und kognitionsbezogene Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentierendes Lernen, kreative und selbsttätige Bewältigung mit (eng) festgelegten Zielen Eigenverantwortung und Eigentätigkeit der Lernenden fördern eigenständiges Finden der Grobform von Fertigkeiten (z.B.: differenzielles Lernen) für grundlegende taktisch-kognitive, ästhetisch-gestalterische Anforderungen variieren einfacher Bewegungsfertigkeiten
Typ 4 Lernaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> stellt hoch komplexe Anforderungen an Lernende; fördert ihre Kompetenzen zum selbstständigen Erkennen und Lösen von Problemstellungen stellt im Vergleich zur Bewegungsaufgabe eher hohe, komplexe Anforderungen an Eigenverantwortung und Eigentätigkeit der Lernenden Berücksichtigt Lernstrategien aus den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> •Bewegungs- und kognitionsbezogene Strategien •Metastrategien •Emotionale Strategien (zu Motivation und Volition) Steuerung des Lernprozesses durch Folge gestufter Aufgabenstellungen mit passenden Lernmaterialien personale Steuerung durch die Lehrkraft bezieht sich auf Gesprächsführung, Moderation, Reflexion, Rückmeldung während des handelnden Umgangs mit Aufgabenstellung und Material ist produktorientiert; das Lernprodukt wird anschließend diskutiert, der Lernzugewinn reflektiert, der handelnde Umgang mit Wissen eingeübt 	<ul style="list-style-type: none"> Entdecken von Problemstellungen durch SuS Entwicklung und Festlegung individueller, selbstbestimmter Lernziele und -wege durch SuS Selbststeuerung des Unterrichts durch SuS Entwickeln von individuellen, situationsangemessenen Lösungsvorstellungen/-wegen Förderung der individuellen Selbst-/ Fremdwahrnehmung Reflexion des eigenen Lernens/ Handelns
Typ 5 Prüfungsaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> erfasst und bewertet charakteristische Merkmale hinsichtlich der Könnens-Dimensionen fordert unverzichtbar Bekanntgabe und Transparenz von Zielsetzung, inhaltlich/ praktischen Anforderungen sowie Bewertungskriterien erfolgt auf Grundlage des jeweils gültigen LP und gehen aus dem Unterricht hervor berücksichtigt jahrgangsbezogen Vergleichbarkeit der Anforderungen kann nicht Bestandteil des Lernprozesses sein 	<ul style="list-style-type: none"> Leistungsmessung, Leistungsbewertung und zur Notenfindung Selektion/ Auslese Test-/ Prüfung

Abbildung 11: Übersicht über Strukturmerkmale und Ziele von (Lern-)Aufgabentypen im Fach Sport

3.6 Lernaufgaben zur Individualisierung des Unterrichts mit Hilfe eines Aufgaben – Anforderungs-Regler-Modells (AAR-Modell) gezielt planen

(Elke Schlecht)

Lernaufgaben nach dem Lehr-Lern-Modell von LEISEN werden von NITSCHKE in dieser Handreichung ausführlich erörtert und beispielhaft dargestellt.

Neumaier hat 2002 ein Strukturmodell entwickelt, welches ermöglicht, Bewegungsaufgaben im Sportunterricht so zu gestalten, dass die koordinativen Anforderungen von Übungen passgenau auf die Bedarfe einer Lerngruppe oder aber auch eines Einzelnen abgestimmt werden können. Das Koordinations-Anforderungs-Regler-Modell (KAR-Modell) wird durch zwei Kategorien bestimmt:

- **Informationsanforderungen**
(optisch, akustisch, taktil, kinästhetisch, vestibulär)
- **Druckbedingungen**
(Präzisionsdruck, Zeitdruck, Komplexitätsdruck, Situationsdruck, Belastungsdruck)

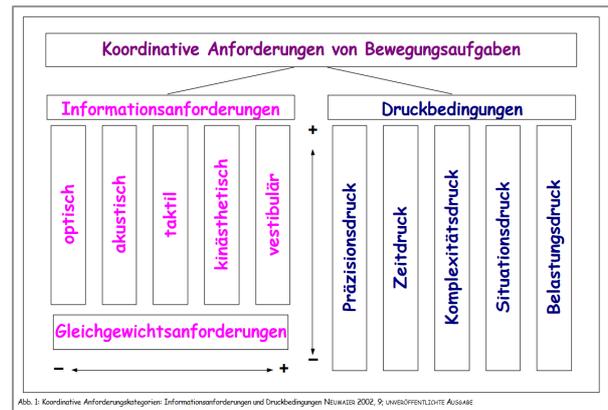


Abb. 1: Koordinative Anforderungskategorien: Informationsanforderungen und Druckbedingungen NEUMAIER 2002, S. UMSCHÖNLEITNER AUSGABE

Wie funktioniert das KAR-Modell?

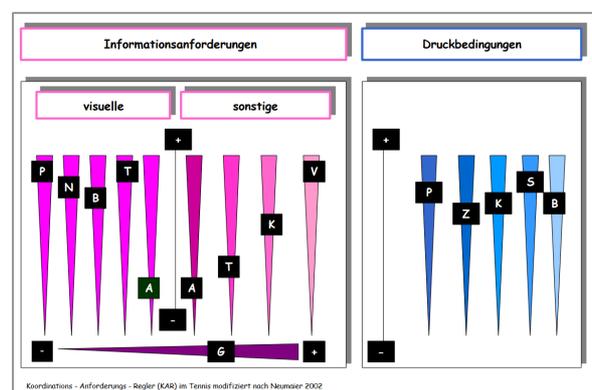
Die Lehrkraft legt zunächst eine Zielsetzung für das Unterrichtsvorhaben fest und konzipiert für die Lerngruppe dann eine Bewegungsaufgabe. Bei jeder Bewegungsaufgabe werden Anforderungen an die optischen (o), akustischen (a), taktilen (t), kinästhetischen (k) und vestibulären (v) Analysatoren gestellt. Damit kann ein spezifisches Profil in Bezug auf die Höhe und die Art der Informationsanforderungen – und somit auf die Höhe der Leistungsanforderungen – festgelegt werden.

Bei Anforderungen an die Bewältigung einer gruppentaktisch-kognitiven Aufgabenstellung zum Angriffsverhalten im Volleyball entstehen besonders hohe **Informationsanforderungen** hinsichtlich der optischen und vestibulären Analysatoren. Die Anforderungen an die taktilen und kinästhetischen Analysatoren befinden sich auf mittlerem Niveau, die des akustischen Analysators eher auf einem niedrigen Niveau.

Die Anforderungen an die **Druckbedingungen** sind bei unserem Volleyballbeispiel ebenfalls unterschiedlich. Während Komplexitätsdruck, Zeitdruck sowie Situationsdruck sehr hoch sind, ist der Präzisionsdruck etwas niedriger, der Belastungsdruck (psychisch wie physisch) ist hier zu vernachlässigen.

Entsprechend den Anforderungen an gewünschte Zielsetzungen ist es folgend möglich, entsprechende Bewegungsaufgaben zu konzipieren und mit der Gruppe zu üben. Dabei können Differenzierungen der Aufgabenstellungen für einzelne Schülerinnen und Schüler besonders herausfordernd oder fördernd (binnendifferenzierend) variiert werden.

Modifizierungen des Strukturmodells zur besonderen Förderung – beispielweise in Ballsportarten – der visuellen Wahrnehmung sind über die Differenzierung des optischen Analysators – z.B. peripheres Sehen, Blicksprünge, Tiefsehen – zusätzlich möglich.



Koordinations - Anforderungs - Regler (KAR) im Tennis modifiziert nach Neumaier 2002

Wie kann das KAR-Modell für das Gemeinsame Lernen im Sportunterricht genutzt werden?

Auf der Grundlage des Koordinations-Anforderungs-Regler-Modells von NEUMAIER ist der Versuch entstanden, seine Konstruktionsprinzipien zu nutzen, um das Strukturmodell zur Modifizierung von Aufgaben – ausgehend von Aufgaben für die Lerngruppe des Regelschulsystems – für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Entwicklungsbedarf einzusetzen. Für die Lerngruppe des Regelschulsystems kann das KAR-Modell nach wie vor in den verschiedenen Variationen genutzt werden.

Das Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modell (Elke Schlecht)

Für die Entwicklung eines Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modells (AAR-Modell) für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleibt die *erste Kategorie* der **Informationsanforderungen** bestehen. Die beispielhafte Darstellung zum Einsatz der Rezeptoren im Unterricht bezieht sich auf die reflektierte Praxis, die das praktische Tun ebenso umfasst, wie Reflexions- bzw. Theoriephasen im Sportunterricht:

Die Informationsart...	informiert durch folgende Rezeptoren...	... und ermöglicht erfolgreiche (sportliche) Aktionen z.B.
optisch/ visuell (o)	<ul style="list-style-type: none"> - informiert über die zentrale und periphere Wahrnehmung durch die Augen - Einschätzung von Entfernungen, Geschwindigkeiten, Beschleunigungen, Ortsveränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen von Texten, Bildreihen, Lehrfilmen ... - Wahrnehmen von Ballrichtung und -geschwindigkeit, -entfernungen, Bewegungen der Mit- und Gegenspieler
akustisch (a)	<ul style="list-style-type: none"> - informiert über das Gehör zur Aufnahme von Sprache und Geräuschen - Orientierungshilfe - zum Einschätzen von Entfernungen der Mit-/Gegenspieler, Läufer als Konkurrenten... 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen/ Hören der Zurufe von Mitspielern, Ballgeräuschen, Bewegungen der Gegner/ Mitspieler im Raum - Instruktionen von Trainern, Lehrern, Mitspielern
taktil (t)	<ul style="list-style-type: none"> - informiert durch Rezeptoren in der Haut über Form, Oberfläche und Druck berührter Gegenstände 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen/ Fühlen des Ballkontaktes, z.B. der Kontaktflächen beim Gerätturnen - Wahrnehmen/ Fühlen z.B. der Gegenspielerin/ des Gegenspielers, der Bälle, der Gegner in Kampfsportarten, - Wahrnehmen/ Fühlen der Ballgeschwindigkeit durch Druck z.B. bei Tennis-, Badminton-, Tischtennisschläger,
kinästhetisch (k)	<ul style="list-style-type: none"> - informiert durch Rezeptoren in den Muskeln, Sehnen, Bändern und Gelenken über Winkelstellungen des Rumpfes und der Gliedmaßen zueinander 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen/ Spüren der Körperbewegung im Abgleich mit der Zielbewegung beim Beugen und Strecken der Fuß-, Knie-, Hüft-, Schulter-, Ellenbogen und Handgelenke sowie beim Springen und Laufen im Zusammenspiel mit dem Ball - Stärke der (Ab-)Sprungbewegung
vestibulär/ statico-dynamisch (v)	<ul style="list-style-type: none"> - informiert durch das Gleichgewichtsorgan im Innenohr über Richtungs- und Beschleunigungsänderungen von Kopf und Körper und über ihre Lage 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmen/ Fühlen der Gewichtsverlagerungen im Stand, im Sprung, bei der Landung und im Fallen, - Wahrnehmen/ Fühlen der Gewichtsverlagerungen in der Vor-, Rück- und Seitwärtsbewegung

Abb. 12: Informationsanforderungen im AAR-Modell (nach Neumaier 2002)

Die *zweite Kategorie* bezieht sich auf die jeweiligen **sonderpädagogischen Entwicklungsbereiche** – Kognition/ Denken, Kommunikation/ Sprache, Bewegung/ Motorik, personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen, die Kernelemente der allgemeinen Förderpläne darstellen, sich im Sprachgebrauch jedoch zum Teil auch unterscheiden (z.B. soziale Kompetenzen – Sozialverhalten).

Die Inhalte der Entwicklungsbereiche beziehen sich ebenfalls auf alle Anforderungen im Sportunterricht, das dem Grundprinzip ‚reflektierter Praxis‘ verhaftet ist:

Entwicklungs- bereich ...	stellt folgende informationsbezogene Anforderungen ... und	zeigt sich in erfolgreichem sportlichem Handeln
Kognition/ Denken (D) ...	<ul style="list-style-type: none"> - über eine taktische Maßnahme entscheiden - eine Gefahrensituation einschätzen - Spielverhalten zielgerichtet beurteilen - Spielstrategien entwickeln - Problemlösung im Konfliktfall - einen Bewegungsablauf zielgerichtet ausführen - Rechenoperationen ausführen, Schreiben, Visualisieren, Modelle erfassen, Diagramme lesen und verstehen ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Taktiken und Spielzüge kennen, qualitativ einschätzen, auswählen, entscheiden - Gefahrensituationen analysieren, beschreiben, erörtern, vermeiden - Spielregeln kennen und anwenden - Konflikte in der Gruppe – z.B. beim Tanz – lösen - Sinnrichtungen sportlichen Handelns beurteilen
Kommunikation/ Sprache (Sp)	<p>semantisch-lexikalische Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nach unbekanntem Begriffen fragen - Versuch der Umschreibung eines unbekanntem Begriffs - Bildung zusammengesetzter Wörter, Versuch von Wortneuschöpfungen/ Wortschatzerweiterung <p>phonetisch- phonologische Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begriffe sachgerecht und klar aussprechen können - sich klar und verständlich artikulieren - Laute richtig bilden, verstehen und schreiben <p>morphologisch-syntaktische Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vollständige Aussage- und Fragesätze bilden können - Satzteile in eine richtige Reihenfolge bringen - Verben richtig beugen, Fälle und Präpositionen richtig einsetzen <p>pragmatisch-kommunikative Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprache in ihrer sozialen Funktion wahrnehmen - gestische und verbale Elemente einsetzen - emotionale und situative Komponenten berücksichtigen 	<p>semantisch-lexikalische Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sportartspezifische Fachbegriffe sachgerecht anwenden - nachfragen, wenn Fachsprache nicht verstanden wird <p>phonetisch- phonologische Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sportspezifische Fachbegriffe sachgerecht und klar aussprechen - Regeln/ Vereinbarungen sprachlich klar und verständlich ausdrücken <p>morphologisch-syntaktische Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vereinbarungen inhaltlich klar und verständlich ausdrücken - Bewegungsbeschreibungen, Spielregeln präzise wiedergeben <p>pragmatisch-kommunikative Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gefühle und Empfindungen klar ausdrücken/ beschreiben - im Spiel (non)verbal miteinander kommunizieren können
Bewegung/ Motorik (M)	<ul style="list-style-type: none"> - psycho-physische Anstrengungsbereitschaft zeigen - technisch-koordinative Fertigkeiten und taktisch-kognitive Fähigkeiten zielgerichtet nutzen - ästhetisch-gestalterische Fertigkeiten und Fähigkeiten nutzen ... 	<ul style="list-style-type: none"> - beim ausdauernden Laufen, Schwimmen Anstrengungsbereitschaft zeigen - technisch-koordinativ und taktisch-kognitiv erfolgreich in den verschiedenen Sportarten handeln - technisch-koordinativ und ästhetisch-gestalterisch zielgerichtet handeln
Personale Kompetenzen (PK)	<ul style="list-style-type: none"> - Handlungen zielgerichtet ohne Berücksichtigung individueller Befindlichkeiten steuern - Stärken und Schwächen individueller Lernstrategien kennen und nutzen - Emotionale Bewältigungsformen beim motorischen Lernen ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ärger über einen Spielrückstand ausblenden - mit Angst konstruktiv umgehen können - Freude bewusst wahrnehmen und genießen und zur Leistungsoptimierung nutzen - eigene Lernschwächen erkennen und geeignete Lernstrategien nutzen - Fachmethoden zielgerichtet anwenden und nutzen

Entwicklungs- bereich ...	stellt folgende informationsbezogene Anforderungen und ...	zeigt sich in erfolgreichem sportlichem Handeln
Soziale Kompetenzen (SK)	<ul style="list-style-type: none"> - in der Gruppe zielgerichtet zusammenspielen - konstitutive, regulative und ethisch-moralische Regeln kennen und anwenden - Fairness, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit u.v.m. kennen und anwenden - für sich und andere Verantwortung übernehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppen sozial verträglich bilden - die Stärken und Schwächen anderer akzeptieren - Schwache unterstützen/ fördern - Spielregeln und Fairnessregeln einhalten - Absprachen treffen und einhalten - Verantwortung z.B. als Schiedsrichter übernehmen

Abb. 13: Sonderpädagogische Entwicklungsbereiche im AAR-Modell

Das vorliegende **Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modell (AAR-Modell)** soll einen Beitrag dazu leisten, die verschiedenen Anforderungskategorien – Informationsanforderungen im Sport sowie Entwicklungsbereiche für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Entwicklungsbedarf – innerhalb einer Aufgabenstellung so zu modifizieren, dass die individualisierte Aufgabe für jede Schülerin/ jeden Schüler als individuell angemessene Herausforderung wahrgenommen wird und dadurch einen hohen Aufforderungscharakter hat, der weder unter- noch überfordernd wirkt. Gezielte Veränderungen in den Informationsanforderungen bzw. in den ausgewiesenen Förderbereichen können individualisiert und an die spezifischen individuellen Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Entwicklungsbedarf angepasst werden und auf diese Weise wesentlich zum erfolgreichen *Gemeinsamen Lernen* beitragen.

Durch die gezielte Steuerung der Anforderungen an die individuellen Lern- und Entwicklungsbedarfe wird eine Unterrichtsplanung und -steuerung mit modifizierten Aufgaben/ Anforderungen und entsprechenden Lernmaterialien beim kooperativen Lernen ermöglicht.

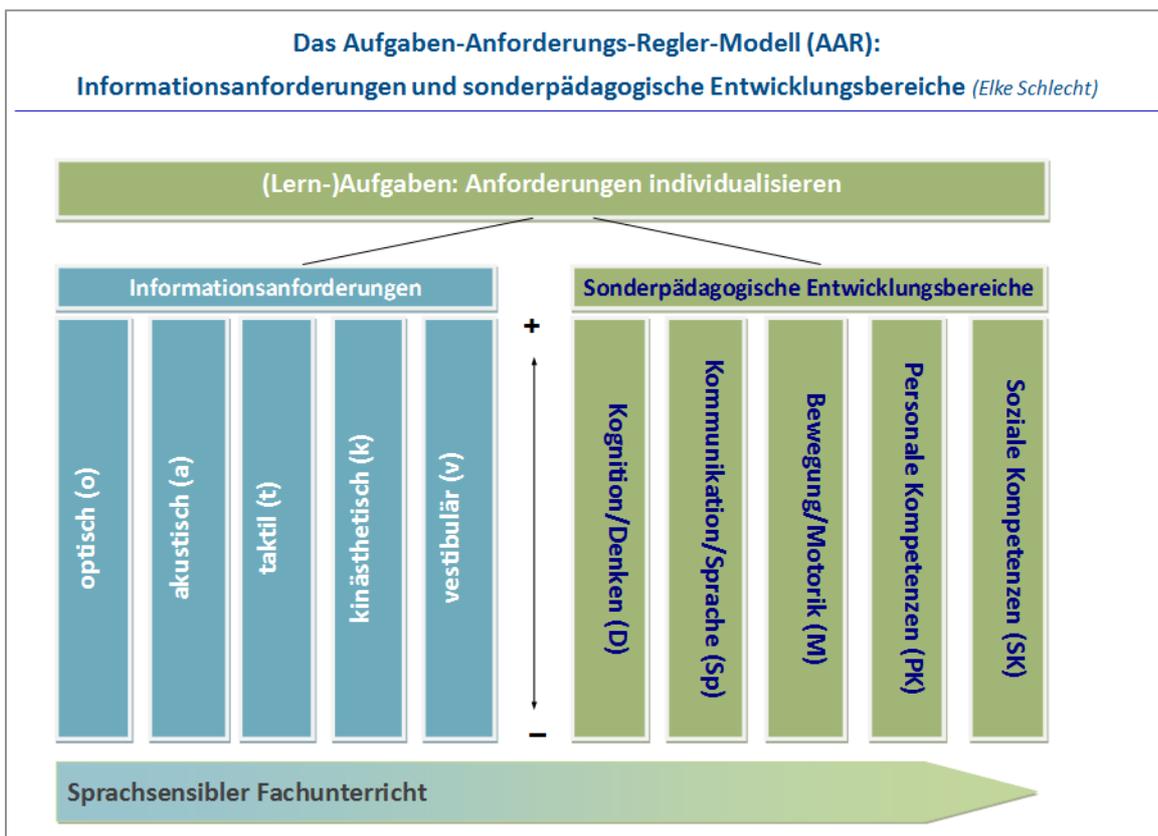


Abb.14: Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modell zur individuellen (sonderpädagogischen) Förderung

Das Regler-Modell zeigt einerseits die Informationsanforderungen, andererseits die Anforderungskategorien hinsichtlich der sonderpädagogischen Entwicklungsbereiche als Kategorien auf.

Eine gezielte **Individualisierung der Aufgabenstellungen** kann dadurch erreicht werden, dass ein und dieselbe (Lern-)Aufgabe jeweils entsprechend dem individuellen Förderbedarf sowohl an die Informationsanforderungen als auch an die Entwicklungsbedarfe individuell angepasst werden kann. Dazu können die jeweiligen Anforderungen entsprechend erhöht oder reduziert werden.

Die Stärke dieses Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modells ist es, dass dazu als Grundlage die Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse verwendet werden kann.

Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass die Lehrkraft zunächst jeweils vom schulinternen Lehrplan bzw. den entsprechenden UV-Karten ausgehen kann und die Aufgabe – mit Unterstützung der eingesetzten Förderschullehrkraft auf der Grundlage des jeweiligen Förderplans – modifiziert, ohne dazu grundsätzlich eine völlig neu- und andersartige Aufgabe entwickeln zu müssen. Unter diesen Bedingungen wird ermöglicht, dass grundsätzlich zunächst einmal alle Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernformen gemeinsam lernen können.

Wenn das nicht ausreicht, kann es in einzelnen Ausnahmen dennoch unverzichtbar sein, koexistente Lerngruppen zu bilden, die dann zieldifferente Aufgabenstellungen bewältigen.

Die Anpassung der individuellen informationsbezogenen wie entwicklungsbezogenen Anforderungen in sportspezifischen Aufgaben – z.B. Gestaltung einer Aufgabe mit höheren oder reduzierten Anforderungen an die Denkleistung – an individuelle Entwicklungsbedarfe ermöglicht individualisiertes Lernen, ohne die Gesamtanforderungen für die Lerngruppe grundsätzlich zu reduzieren oder zu erhöhen.

Dadurch können zielgleich oder zieldifferent zu unterrichtende Lernende viele sportspezifische (Lern-/Bewegungs-) Aufgaben und Anforderungen gemeinsam in kooperativen Lernformen bewältigen.

Anwendungsbeispiel des AAR-Modells für Lernende mit einer Autismus-Spektrum-Störung

Im Folgenden soll das Strukturmodell zur Modifizierung von (Lern-)Aufgaben im Sportunterricht beispielhaft für eine Gruppe mit Lernenden mit Autismus-Spektrums-Störung (ASS) dargestellt werden, ohne an dieser Stelle auf die komplexen und vielschichtigen Bilder von Autismus-Spektrum-Störungen ausführlich eingehen zu wollen.

Bei der folgenden Lernaufgabe geht es beispielhaften um die Bewältigung einer mannschafts- und individualtaktisch-kognitiven Problemstellung zum Abwehrverhalten im Handballspiel.

Dabei entstehen im Bereich der **Informationsanforderungen** besonders hohe Anforderungen bei der Zielgruppe an die optischen (o), akustischen (a) wie taktilen (t) Analysatoren. Diese sind also angemessen zu reduzieren, um eine Überforderung zu vermeiden, wenngleich von einem Regelschüler i.d.R. keine besonderen Herausforderungen im Bereich der taktilen Wahrnehmung empfunden werden.

Überempfindlichkeit gegenüber Geräuschen und visuellen Reizen sowie mangelnde Umstellungs- und Differenzierungsfähigkeit, Einschränkungen im non-verbale Sprachverständnis, mangelnde Aufmerksamkeit sowie Probleme mit Berührungen und Körperkontakt stellen für Lernende mit einer Autismus-Spektrum-Störung Überforderungen dar, die – im Falle des Sportunterrichts durch individualisierte Aufgabenstellungen oder bei starken Merkmalsausprägungen des Störungsbildes ggf. auch durch Nachteilsausgleiche – weitestgehend kompensiert werden müssen.

Für die **sonderpädagogischen Entwicklungsbereiche** ergeben sich nach dem AAR-Modell zentrale Handlungsbedarfe im Sportunterricht für die Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung in der Kommunikation/Sprache (Sp), die eng mit den Bereichen der personalen (PK) wie sozialen Kompetenzen (SK) verknüpft sind. Des Weiteren bedarf es infolge der mangelnden Flexibilität auch der Re-

duzierung der Komplexität des motorischen Handlungsauftrages (Spielen einer komplexen Abwehrtaktik im Hallenhandballspiel einschließlich individual-taktischer Maßnahmen in der Verteidigung) z.B. in der Lösung komplexer taktisch-kognitiver sowie technisch-koordinativer Anforderungen.

Bei der Konzeption einer Lernaufgabe müssen also die oben beschriebenen Anforderungsbereiche in der Aufgabenstellung gezielt reduziert und wie folgt modifiziert werden:

Informationsanforderungen:

Zur Reduzierung der **akustischen Anforderungen** erhält die Zielgruppe als erste Maßnahme Ohrstöpsel, mit denen sie die Lautstärke abmildern, so dass störende Nebengeräusche reduziert oder ausgeblendet werden können. Dadurch wird die Konzentration auf die visuellen Anforderungen etwas erhöht.

Die **taktilen Berührungen** werden durch regulative Regelveränderung⁴³ für die Schülerinnen und Schüler aus dem Regelschulsystem gezielt verändert. Sie haben die Aufgabe, konsequente Raumdeckung zu spielen und in der Abwehr auf Körperkontakte bei den entsprechenden Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung ganz zu verzichten. Diese Schülerinnen und Schüler trugen gesonderte farbige Trikots, an denen man sie frühzeitig optisch wahrnehmen konnte. Ihre Fähigkeiten, situativ schnelle Entscheidungen zu treffen, werden besonders im Bereich der visuellen Anforderungen erhöht, wenngleich beide Gruppen aus völlig unterschiedlichen Gründen – erhöhte visuelle Anforderungen zu bewältigen haben.

Die Informationsanforderungen an die **kinästhetische (k)** sowie die **vestibuläre (v)** Wahrnehmung bleiben unverändert und sind vom Grundsatz her für alle Lernenden gleich.

Anforderungen an (sonderpädagogische) Entwicklungsbereiche:

Die Anforderungen an den Bereich **Denken (D)** werden für die Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung insofern reduziert, als die Spielhandlungen besonders im Bereich des intuitiven Denkens – gegenüber dem operativen und strategischen Denken – eingeschränkt bleiben, weil die akustischen und optischen Signale durch Mit- und Gegenspieler und daraus resultierende Spielreaktionen eingeschränkt bzw. ganz ausgeblendet werden.

Die Anforderungen an **personale Kompetenzen (PK)** (Einsatzwille und Einsatzbereitschaft, Individualtaktik mit dem Treffen situativer Spielentscheidungen) sowie **soziale Kompetenzen (SK)** (Fairness, Verantwortung für andere) werden durch entsprechende Vereinbarungen über den Umgang mit moralischen Regeln je nach Ausprägung der Autismus-Spektrum-Störung gesteuert. Hierzu werden individualisierte Lernplakate angefertigt, die für alle Lernenden jederzeit sichtbar in der Halle ausgehängt wurden, um ggf. darauf zurückgreifen zu können.

Die Anforderungen an den Bereich **Kommunikation/ Sprache (Sp)** können bei den Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung besonders im Bereich der pragmatisch-kommunikativen Ebene hinsichtlich der Anforderungen an die (non-)verbale Kommunikation im Spiel nicht vollständig erfüllt werden, weil die Anforderungen an **soziale (SK)** und **personale Kompetenzen (PK)** nicht in gleichem Maße erfüllt werden können wie von Schülerinnen und Schülern ohne Entwicklungseinschränkungen. Es würde den Lernenden mit einer Autismus-Spektrum-Störung ggf. helfen, fest eingeübte Spielzüge anzuwenden, um nicht mit ständig wiederkehrenden situativen Entscheidungen überfordert zu werden.

⁴³ Siehe Regelschema nach Digel

Die Anforderungen an den Bereich **Motorik (M)** sind bei Lernenden mit einer Autismus-Spektrums-Störung nicht grundsätzlich eingeschränkt. Durch die Einschränkungen im Bereich der taktilen und akustischen (sowie ggf. kinästhetischen) Anforderungen sowie in der Anwendung komplexer taktisch-kognitiver Spielhandlungen mit situativ notwendigen Handlungsentscheidungen im Bereich mannschafts-, gruppen- und individualtaktischer Maßnahmen wird jedoch ein Absenken der sportartspezifischen Anforderungen notwendig. Dies bezieht sich beispielhaft auf Sportarten mit intensiven Körperkontakten oder Sportbereiche, in denen ein vergleichsweise hoher Lärmpegel mit schnellen Raumveränderungen die Regel ist.

Je nach Ausprägungsgrad der Störung kann es ggf. sogar notwendig werden, den/ die Lernende/n in koexistenten Gruppen mit gesonderten Anforderungen zu beauftragen, weil das komplexe Spielgeschehen in einer Mannschaftssportart für die Lernenden mit einer Autismus-Spektrum-Störung grundsätzlich eine Überforderung darstellt.

Sprachsensibler Unterricht⁴⁴

Die Notwendigkeit zur Anwendung eines sprachsensiblen Unterrichts bezieht sich nicht allein für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vielmehr sind – je nach Zusammensetzung der Lerngruppe – mehr oder weniger intensive Maßnahmen zur Förderung eines sprachsensiblen Fachunterrichts notwendig. Deshalb befindet sich ein grundlegender Regler ‚Sprachsensibler Unterricht‘ hierfür unterhalb der beiden Kategorien ‚Informationsanforderungen‘ sowie ‚Anforderungen in den Bereichen sonderpädagogischer Förderung‘ quer zu den beiden Kategorie-Ebenen, die sowohl Lehrende wie Lernende umfasst.

Die Sprache leistet einen bedeutsamen Beitrag zum fachlichen Lernen. Dabei geht es um den souveränen Umgang mit der besonderen Sprache des unterrichtlichen Lehrens und Lernens, der Bildungssprache.

Dies gilt für alle Lernenden, aber insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus sind auch Lernende gemeint, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen sowie Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten.

Schülerinnen und Schüler müssen mit Bildungssprache und ihren (fachspezifischen) Konzepten vertraut gemacht werden. Bildungssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache durch ihre Orientierung an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs, auch wenn sie in der mündlichen Kommunikation verwendet wird.

Im Unterricht wird Bildungssprache von der Lehrkraft gebraucht, um Unterrichtsgespräche zu führen, Lernaufgaben zu stellen, Sachzusammenhänge zu verdeutlichen, Fachwissen zu vermitteln oder auch Bewegungsverbesserungen oder -korrekturen schnellstmöglich und zeitlich möglichst nah zum sportlichen Handlungsvollzug durch sog. Signalwörter zu vermitteln. Auch zur materialen Steuerung des Sportunterrichts bzw. in Arbeitsmaterialien wird Bildungssprache eingesetzt.

Nur wenn Schülerinnen und Schüler Bildungssprache verstehen, ist es ihnen möglich dem Unterricht zu folgen. Die Beherrschung von Bildungssprache ist also für Schülerinnen und Schüler entscheidend, wenn sie in der Schule erfolgreich sein wollen.

⁴⁴ orientiert an dem Beitrag der Qualität und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule zu: Gründe für den sprachsensiblen Fachunterricht und damit verbundene Ansprüche; Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule: sprachsensibler (Fach-) Unterricht <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/gruende-und-ansprueche/index.html> vom 28.07.2016

Im weitesten Sinne gehört der sprachensible Fachunterricht dementsprechend zu den schulischen Strategien, Kinder und Jugendliche in ihrer altersgemäßen Sprachentwicklung zu fördern. Dabei zeichnet sich der sprachensible Fachunterricht im Vergleich zu anderen Sprachförderstrategien durch folgende besonderen Merkmale aus:

Sprachsensibler Fachunterricht ...

- ist Regelunterricht und keine organisatorische Sonderform, also kein zusätzlicher Förderunterricht, sondern Kernelement einer (durchgängigen) Sprachbildung für alle Lernenden.
- stellt sprachliche Hilfen und Lerngelegenheiten bereit, damit die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht angemessen fachsprachlich handeln und die Ziele des Regelunterrichts erreichen können.
- entfaltet sein volles Potenzial, wenn die Fächer untereinander und mit dem Deutschunterricht abgestimmt zusammenarbeiten.
- nimmt im Fach Sport in besonderer Weise drei fachsprachliche Ausprägungsformen in den Blick: Bildsprache (z.B. Bewegungszeichnungen, taktische Handlungsabfolgen, Fotos und Filme zur Demonstration von Bewegungstechniken,) fachtheoretische Sprache (Sprachbesonderheiten der einzelnen Sportarten und Disziplinen) sowie fachpraktische Sprache (z.B. Signalwörter während sportlicher Bewegungshandlungen).
- setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler soweit Deutsch beherrschen, um sich in grundlegenden Alltagssituationen verständigen zu können.
- ist von besonderer Bedeutung für Schülerinnen und Schüler, die Familien mit Migrationshintergrund und/oder schwächer ausgeprägter literaler (schriftsprachlicher) Kultur aufwachsen.

Im Folgenden wird auf der Grundlage der oben gemachten Ausführungen zu **Informationsanforderungen**, zu den verschiedenen **Entwicklungsbereichen** sowie zur Notwendigkeit von **sprachsensiblen Unterricht** beispielhaft das AAR-Modell für die beschriebenen Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung dargestellt.

Ziel ist es, notwendige Modifizierungen von Aufgabenstellungen systematisch zu erfassen und für die Modifizierung der Aufgabenstellung zur Bewältigung der Aufgabenstellung zu nutzen.

Mit Blick auf die Arbeitsbelastung von Lehrkräften wird es mit zunehmenden Erfahrungen in der Anwendung dieses Modells immer besser gelingen, das Modell anzuwenden zu können, ohne jedes Mal eine differenzierte Analyse ausführen zu müssen.

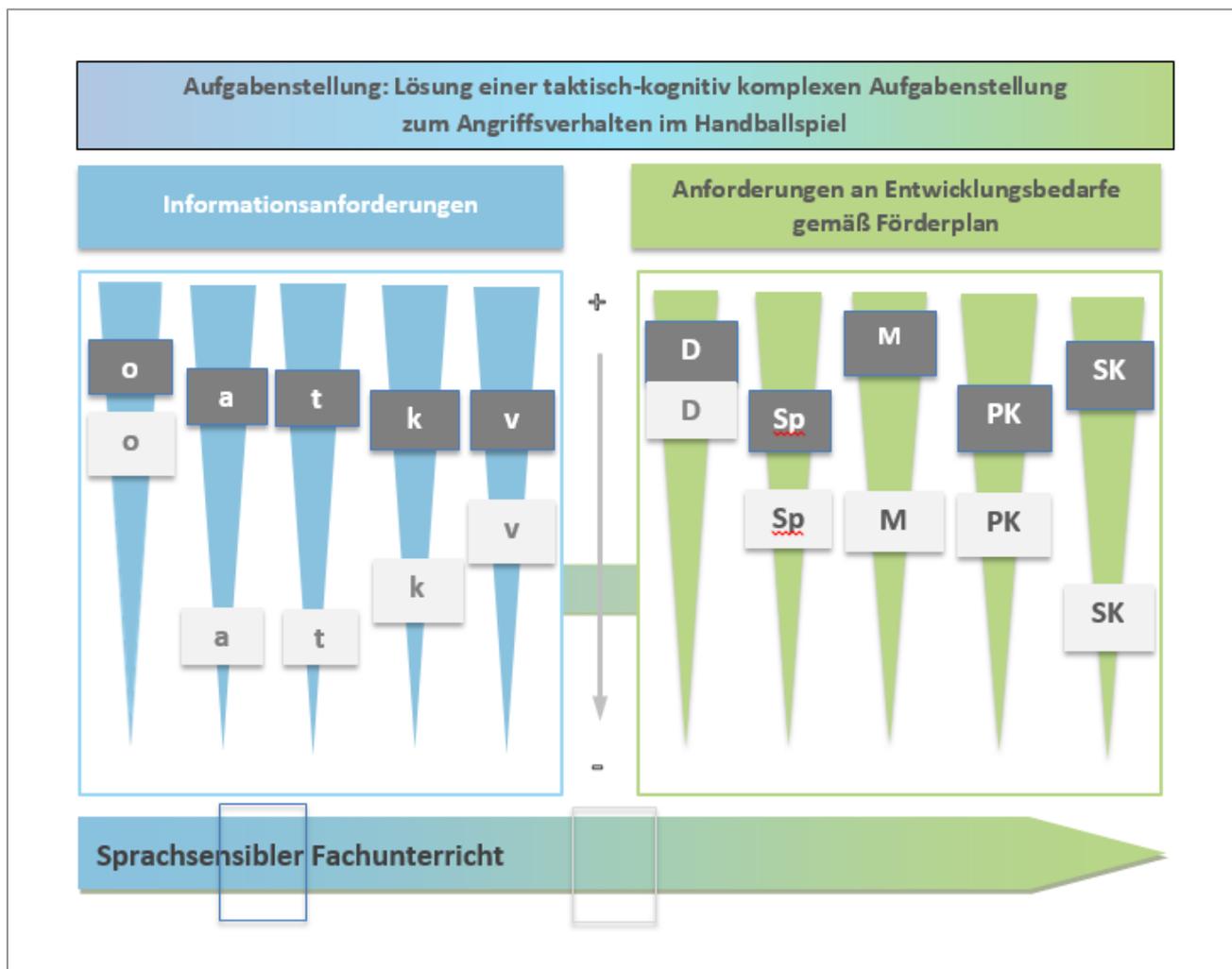


Abb. 15: Beispiel für eine Differenzierung der Anforderungen von Lernenden im Regelschulsystem (Regler Grau) gegenüber ausgewählten Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrums-Störung (weißer Regler)

Abschließend sei – neben den ausführlich dargelegten Möglichkeiten zur Individualisierung einer Aufgabenstellung mit Hilfe des Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modells (AAR-Modells) – darüber hinausgehend darauf hingewiesen, dass eine Autismus-Spektrum-Störung⁴⁵ eine massive Einschränkung verschiedenster Persönlichkeitsbereiche darstellt, die nicht allein durch individualisierte Aufgabenformate kompensiert werden kann.

Generell gilt darüber hinaus, dass die wechselseitige Anbahnung und Gestaltung einer Beziehung zu den Lehrkräften und den Mitschülerinnen und Mitschülern von besonderer Bedeutung ist. Darüber hinaus benötigen diese Schülerinnen und Schüler eine Lernumgebung (vgl. Schlecht, a.a.O. Kapitel 3.4 und 3.5 sowie Plener, a.a.O. Kapitel 3.7) die ihnen ein hohes Maß an Vorhersehbarkeit, Verlässlichkeit, Eindeutigkeit und Konstanz hinsichtlich personeller, zeitlicher und räumlicher Bedingungen ermöglicht. Hierzu gehören auch ein eindeutiges Erziehungsverhalten, ein vertrauter Lernplatz in möglichst reizarmer Umgebung und verlässliche Rückzugsmöglichkeiten.

Der Sportunterricht erfüllt gerade diese Rahmenbedingungen – mit seinen fach- bzw. disziplinspezifischen Anforderungen – nicht bzw. nur bedingt. Insofern wird deutlich, dass die allgemeinen

⁴⁵ Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.), Autismus-Spektrum Störung – Empfehlungen zu individuellen Nachteilsausgleichen bei Autismus-Spektrum-Störung http://www.brd.nrw.de/schule/grundschule_foerderschule/pdf/Empfehlungen-zur-Ausgestaltung-von-NTA-bei-ASS-_25_02_2015_.pdf S. 2

Grundsätze für Nachteilsausgleiche besonders im Sportunterricht – für jedes einzelne Unterrichtsvorhaben und für jede einzelne Stunde – auch in der Modifizierung von Aufgabenstellungen durch das AAR-Modell mitgedacht werden müssen. Das inhaltliche Anforderungsprofil muss jeweils individuell an die Lernvoraussetzungen für Lernende mit sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungsbedarfen angepasst werden.

Dazu sind folgende **Maßnahmen im Rahmen des AAR-Modells** bei der Aufgabenstellung denkbar:

- Zeitzugaben
- eine auf den sonderpädagogischen Lern- und Unterstützungsbedarf abgestimmte Präsentation von Aufgaben und Ergebnissen
- Einsatz technischer, elektronischer oder sonstiger apparativer Hilfen
- personelle Unterstützung zum Erfassen der Aufgabenstellung, z.B. durch den/ die Lern- oder Schulbegleiter/-innen oder die Förderschullehrkraft
- Unterstützung durch Verständnishilfen und zusätzliche Erläuterungen
- Veränderungen der räumlichen und unterrichtsorganisatorischen Voraussetzungen (z.B. gesonderte Räume, abgegrenzte Bereiche in der Sporthalle, Nutzung des Gymnastikraums)
- Veränderung der Arbeitsplatz- Sporthallenorganisation
- Bewältigung von Leistungsaufgaben in kooperativen Aufgabenformaten oder gezielt in Einzelsituationen zur Stressreduzierung bzw. die einzelfallbezogene Berücksichtigung der Behinderung bei der Leistungsbewertung
- optische Strukturierungshilfen

3.7 Effiziente Klassenführung und multiprofessionelle Teamarbeit – zwei Grundvoraussetzungen eines lernwirksamen, inklusiven Sportunterrichts

(Kirsten Plener)

Im ersten Teil dieses Artikels wird zunächst auf die Bedeutung und auf wesentliche Merkmale einer effizienten Klassenführung eingegangen bevor erprobte erzieherische Maßnahmen – die ein erfolgreiches, effektives Lernen und Arbeiten ermöglichen können- dargestellt werden.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Bedeutsamkeit von multiprofessioneller Teamarbeit in inklusiven Klassen, verdeutlicht einen Teamentwicklungsprozess und zeigt Möglichkeiten auf, wie eine multiprofessionelle Kooperation in der Schule konstruktiv genutzt werden kann.

1. Voraussetzung: Effiziente Klassenführung

„Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Voraussetzung für anspruchsvollen Unterricht“ (vgl. HELMKE, 2003, S. 78).

Die Bedeutsamkeit der Klassenführung wird ebenfalls durch die Verankerung im Inhaltsbereich 2 „Lehren und Lernen“ im Referenzrahmen Schulqualität NRW sichtbar.

Nach WEINERT geht es bei einer effizienten Klassenführung nicht primär – entgegen eines weitverbreiteten Missverständnis- um die Sicherung von Ruhe und Disziplin sondern darum, „die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren und – als Voraussetzung dafür – den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten und auftretende Störungen möglichst schnell und undramatisch beenden zu können. Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmaß der aktiven Lernzeit, das heißt der Zeit, in der sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit denen zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konzentriert auseinandersetzen. Je mehr Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung. Je häufiger einzelne Schüler im Unterricht anwesend und zugleich geistig abwesend sind, umso weniger lernen sie. Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselfunktion im Unterricht zu.“ (WEINERT 1996 b, S. 124).

Eine effiziente Klassenführung hat also das primäre Ziel, die zur Verfügung stehende Lernzeit zu optimieren und intensiv zu gestalten.

Eine effiziente Klassenführung umfasst Grundhaltungen, Strategien und Verhaltensweisen von Lehrenden und Lernenden die dem Ziel dienen, einen reibungslosen Unterrichtsverlauf zu ermöglichen und Störungen im Lernprozess zu minimieren. Durch Regeln und Routinen, die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft bzw. des Lehrteams, den Aufbau erwünschten Verhaltens und einen angemessenen Umgang mit Störungen kann die Zeit für ein intensives, aktives Lernen optimiert werden (vgl. HELMKE, 2003, S. 78, HELMKE, 2015, S. 7).

Worum geht es also bei einer strukturierten, klaren und störungspräventiven Klassenführung und wie wird diese in inklusiven Lernsituationen spürbar und sichtbar?

Grundbedingung dafür bildet eine gut ausgebildete Lehrerkompetenz. Fundiertes Fachwissen sowie Professionswissen zur Unterrichtsqualität und Klassenführung sind unabdingbar. In einer konstruktiven Lernatmosphäre, in der man sich mit gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und demokratischer Grundhaltung begegnet und wo Empathie und Kooperation das Handeln bestimmen, sollten sich die Lehrenden immer bewusst sein, dass sie es sind, die:

- ein Vorbild darstellen, an dem sich die Lernenden orientieren,
- die Klasse führen und dafür sorgen, dass die Lernenden sich aktiv, konzentriert und bewegungsintensiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen,
- die Unterrichtszeit lernförderlich organisieren und gestalten,
- die Verantwortlichkeit der Schüler stärken und Selbstwirksamkeit ermöglichen,
- Transparenz und unterrichtliche Klarheit schaffen,
- über ein geeignetes Monitoring verfügen und allgegenwärtig sind,
- Regeln mit den Schülern aushandeln, auf das Einhalten der Regeln achten und Konsequenzen bei Regelüberschreitung einfordern,
- Verfahrensabläufe u. Verhaltenserwartungen einführen, einüben und auf deren Einhaltung achten,
- mit Störungen angemessen umgehen können (vgl. KOUNIN, 1976; EVERTSON, 1984).

KOUNIN ermittelt folgende Prinzipien für das Lehrerhandeln:

- Allgegenwärtigkeit (Withitness): alles wahrnehmen, was in der Klasse (Sportstätte) geschieht; die Lernenden sollen spüren, dass ihr Verhalten beobachtet wird.
- übergreifendes Handeln (Overlappingness): mehrere Probleme gleichzeitig lösen und trotzdem nicht den Überblick verlieren.
- Antrieb (Momentum): zügig und zielorientiert sein, wenig Leerlauf bieten.
- Geschmeidigkeit (Smoothness): den Unterrichtsfluss nicht stören, sondern aufrechterhalten.
- Gruppenaktivierung (Group Focus): möglichst alle Lernenden aktivieren.
- Übergangsmanagement (Managing Transitions): nicht den „roten Faden“ verlieren; Phasenübergänge transparent, sinnvoll und geschickt gestalten.
- Vermeidung von Schein-Aufmerksamkeit (Avoiding Mock Participation): echte Aufmerksamkeit fördern und Schein-Aufmerksamkeit begegnen.

Während KOUNINs Prinzipien sich primär auf Handlungen und Maßnahmen der Lehrenden während des Unterrichts beziehen (effektive Unterrichtsführung bzw. Organisation der Lern- und Arbeitsprozesse), ist der Ansatz von EVERTSON weitreichender und umfasst auch vorausplanende sowie langfristige erzieherische Aktivitäten und Maßnahmen zur Optimierung einer intensiven Lernzeit.

Zentrale Maßnahmen einer wirksamen Klassenführung nach EVERTSON sind:

- Lernumgebung vorbereiten und lernförderlich gestalten,
- Einführung und Verwendung von Ritualen,
- Festlegung von Regeln und konsistentes Reagieren auf Regelverstöße,
- Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten,
- Festlegung von Sanktionen und Konsequenzen,
- Strategien für potentielle Probleme planen,
- Überwachung des Schülerverhaltens, insbesondere bei Arbeitsbeginn,
- Verantwortlichkeit der Schüler stärken, Selbstwirksamkeit ermöglichen,
- Transparenz und unterrichtliche Klarheit schaffen,
- Aktivitäten zum Schulbeginn festlegen.

Im Folgenden soll an einem Beispiel verdeutlicht werden, wie eine wirksame Klassenführung im gemeinsamen Sportunterricht gelingen kann:

Beispiel für eine effiziente Klassenführung

Thema der Sportstunde in einer inklusiven Klasse der Jahrgangsstufe 7: Springen im Gummitwist – Erlernen des Grundsprungs und synchrones Üben in Kleingruppen zur Erweiterung der wahrnehmungs- und gestaltungsbezogenen Handlungskompetenz.

Kernanliegen der Stunde: Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre wahrnehmungs- sowie gestaltungsbezogene Handlungskompetenz, indem sie mit Hilfe einer Sprungkarte den Grundsprung im Gummitwist selbstständig erlernen und mit der Kleingruppe eine synchrone Ausführung üben.

Hinweise: Vor dem Unterricht werden zwischen Sportlehrerin (SPL), dem Förderlehrer (FL) und dem Lernhelfer (LH) folgende Absprachen getroffen:

- Angestrebte Kompetenzerwartungen sowie zu deren Erreichung angestrebte Stundenziele
- Unterrichtsverlauf
- Klärung der Besonderheiten der Stunde
- Aufgabenverteilung
- Besonderheiten (z. Bsp. Stimmung der Schülerinnen und Schüler)

1. Lernschritt: Problemstellung entdecken, im Lernkontext ankommen

Handeln von SuS	Handeln des Lehrteams	Prinzipien und Maßnahmen einer wirksamen Klassenführung
<ul style="list-style-type: none"> • betreten nach und nach die Turnhalle und erproben die Gummitwist-Anlage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau der Gummitwist-Anlage, Aufhängen von Lernplakaten (Zieltreppe, möglicher Unterrichtsverlauf), • Bereitstellung von Materialien (Sprungkarten) und Lernaufgaben, • bewegungsfördernde Begleitung/ Aufsicht durch FL und LH. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung einer strukturierten und lernförderlichen, in eindeutige Bereiche eingeteilte und übersichtlichen Lernumgebung zur besseren Orientierung und Schaffung von Sicherheit, Verhaltensklarheit und angenehmer Lernatmosphäre, • Vermeidung von Reizüberflutung, • Materialien sind leicht zugänglich und haben ihren festen Platz. • Vorbereiteter offener Unterrichtseinstieg, spielerisches Entdecken des Gummitwists, sofortige Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, • Enthusiasmus und Engagement zeigen, Förderung der Motivation.

2. Lernschritt: Vorstellungen entwickeln

Handeln von SuS	Handeln des Lehrteams	Prinzipien und Maßnahmen einer wirksamen Klassenführung
<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich in den Gesprächskreis. • leiten das Stundenziel ab, • strukturieren ihren Arbeitsprozess mit Hilfe von Leitfragen auf Karteikarten. • Wie kann es gelingen, dass wir am Ende der Stunde mit dem Gummitwist – Grundsprung eine Gruppenpräsentation in Kleingruppen synchron vorstellen können? • Leitfragen: was können wir schon? Was sollen wir am Ende der Stunde können? Wie können wir das Ziel erreichen? Welche Regeln müssen wir beachten? Wie können wir überprüfen, ob wir unsere Ziele erreicht haben? • bilden heterogene Arbeitsgruppen (jeweils 3 Mädchen und drei Jungen). 	<ul style="list-style-type: none"> • SPL begibt sich in die Mitte der Halle, setzt sich auf den Boden. • SPL leitet kognitive Aktivierung mit einem Impuls und einer Murmelphase ein, • moderiert die Gesprächsphase. • kognitiven Aktivierung aller Lernenden: FL und LH lenken durch nonverbale Impulse die Aufmerksamkeit einiger Lernenden auf die SPL; • LT unterstützt Kinder beim Erschließen des Stundenthemas und der Strukturierung des Arbeitsprozesses. • LH erstellt mit Schülerin A eine Checkliste: das muss ich heute machen! • SPL stellt Regeln zum sicheren Umgang mit dem Gummitwist auf und erläutert die Konsequenzen bei Regelüberschreitung (z. B. 8 Burpees⁴⁶ beim Flitschen-Lassen des Gummitwists durchführen), • FL stellt Agenda der Stunde vor sowie die Lernzeit für die einzelnen Lernschritte, • markiert den momentanen Lernschritt auf der Agenda, • LT beobachtet Gruppenfindungsprozess und geben Hilfen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raumanker, Signal für Unterrichtsbeginn, Übergangsmanagement • Ritual: Lerngruppe bildet üblichen Sitzkreis; grundsätzliche Vereinbarung: immer ein Mädchen sitzt neben einem Jungen, • Einsatz des allen vertrauten Ruhezeichens, • Transparenz und unterrichtliche Klarheit schaffen durch Lerntreppe auf Plakat und Leitfragen auf Karteikarten zur Strukturierung des Lernprozesses und zur Erhöhung der inhaltlichen Klarheit, • Gruppenaktivierung, Murmelphase • Verantwortlichkeit der Schüler stärken, Selbstwirksamkeit ermöglichen, • Überwachung des Schülerverhaltens, insbesondere bei Arbeitsbeginn, um eventuelle Missverständnisse der Arbeitsanweisungen entdecken zu können, • Nutzung/ Hinweis auf Gesprächsregeln. • Checkliste (to-do Liste) zum eindeutigen Ablauf und Inhalt der Stunde, unterstützt sehr positiv das Lernverhalten von A. . • Unzulässige Verhaltensweisen sowie Konsequenz werden verdeutlicht. Aushang der Regeln auf einem Plakat, • Inhaltliche Klarheit, • Geschmeidigkeit, Antrieb, • Wo befinden wir uns momentan? Hilfe für einige Lernenden. • Finden einer effektiven Gruppenzusammensetzung unter Berücksichtigung der Heterogenität und der Stärken der Lernenden(Helfersystem).

⁴⁶ Mischung aus Kniebeuge, Liegestütz und Stretksprung

3. Lernschritt: Lernprodukt erstellen, Lernschritte gehen

Handeln von SuS	Handeln des Lehrteams	Prinzipien und Maßnahmen einer wirksamen Klassenführung
<ul style="list-style-type: none"> • Beginnen sofort mit dem Erlernen des Grundsprungs mit Hilfe der Sprungkarten. • B. hat große Probleme beim Erschließen des Grundsprungs mit der Sprungkarte, der Lernprozess der weiteren Gruppenmitglieder wird erheblich gestört. • L. lässt drei Mal das Gummi flitschen. • M. ist wenig motiviert, lernwillig und wütend. Er hat zwei Mal das Gummi von L. abbekommen und reagiert mit ungemessenen Bemerkungen, beschimpft L., seine Gruppenmitglieder und das Lehrteam. • M. zieht die Time-Out Karte zur Beruhigung und verlässt mit dem LH die Turnhalle. • SuS beginnen mit der synchronen Gestaltung des Grundsprungs. • SuS legen Rollen fest (z. Bsp.: Anzähler). • A. macht selbstständig Häkchen auf der To-Do-Liste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützen individuell und motivieren jedes Gruppenmitglied für den Arbeitsprozess, • zeigen höchste Präsenz, bewegen sich im Raum, können jederzeit erfassen, was sich in der Turnhalle abspielt. • SPL unterstützt B. beim Lernen indem er sehr langsam vorspringt. • LT fordert Konsequenzen, • FL reagiert gelassen auf die Beschimpfungen und führt ein kurzes Gespräch mit M., • er fordert kein angemessenes Verhalten von M. ein, sondern versucht ihn zu beruhigen. • LH unterstützt M. außerhalb der Turnhalle in der Verhaltensregulierung. • Unterstützt durch Beratung und Anzählen, • SPL begleitet und beobachtet sehr genau den Lernprozess von A. • FL berät, unterstützt und hilft A. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenaktivierung, • Allgegenwärtigkeit. • Unterstützungsstrategie zur Aufrechterhaltung der optimalen Passung, keine Überforderung von B und der Gruppe. • Konsequenz folgt sofort bei Regelüberschreitung, 3x8 Burpees (L. ist körperlich erschöpft und nun sehr bestrebt sich an die Regel zu halten). • Technik des Slow Down, Unterbindung eines unangemessenen Verhaltens. • Time-out : abgesprochene Handlungsstrategie zur Beruhigung und Unterstützung der Verhaltensregulation. • To-Do-Liste gibt Struktur sowie inhaltliche Klarheit und unterstützt den Lernprozess von A.

4. Lernschritt: Lernprodukt aushandeln

Handeln von SuS	Handeln des Lehrteams	Prinzipien und Maßnahmen einer wirksamen Klassenführung
<ul style="list-style-type: none"> • beenden ihren Arbeitsprozess und kommen zur Ruhe. • präsentieren ihr „motorische Lernprodukt“ einer anderen Kleingruppe, • geben Feedback und nehmen es an, • diskutieren und reflektieren ihr Lernprodukt und notieren Verbesserungsvorschläge. • M. betritt die Turnhalle und präsentiert dem LT den synchron ausgeführten Grundsprung gemeinsam mit dem LH. • bauen Gummitwist-Anlage ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • LT hebt die rechte Hand, • FL leitet in die Präsentations- bzw. Feedbackphase über, • SPL markiert die zwei Präsentationsflächen, • SPL verweist auf Kriterien, Feedbackregeln und Feedbackkarten • SPL und FL begleiten jeweils zwei Gruppen, beobachten das Feedback, die Diskussion und Reflexion, unterstützen individuell und würdigen die einzelnen Lernprodukte. • LH präsentiert mit M. den Grundsprung, • SPL und FL diskutieren und reflektieren gemeinsam mit M. sein Lernprodukt und würdigen das Ergebnis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritual: alle Lernenden kommen bei diesem Signal zu Ruhe, Aufmerksamkeit wird erhöht, • Geschmeidigkeit, Antrieb, • Vorbereitung und Organisation der Präsentation. • Ritual: Kriterien geleitetes, strukturiertes Feedback geben und nehmen, Würdigung der Ergebnisse. • klare Aufgabenverteilung.

5. Lernschritt: Lernzugewinn erfahren, sichern und vernetzen

Handeln von SuS	Handeln des Lehrteams	Prinzipien und Maßnahmen einer wirksamen Klassenführung
<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich in den Gesprächskreis, • reflektieren in Bezug auf die Leitfragen ihren Lernprozess und erkennen ihren Lernzugewinn. • Planen das weitere Vorgehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • LT begibt sich in die Hallenmitte, • LT moderiert die Abschlussreflexion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raumanker, Sitzkreis, • Ritual: gemeinsamer Stundenabschluss.

In den dargelegten Lernschritten (LEISEN) wird deutlich, durch welche Handlungen und Maßnahmen eine effektive Klassenführung ermöglicht werden kann.

Mit viel Geduld, Zuversicht, Willen, Durchhaltevermögen, Teamarbeit und Teamentwicklungsprozessen haben wir es geschafft, tragfähige Beziehungen zu allen Schülerinnen und Schülern aufzubauen sowie eine effiziente Klassenführung mit einem hohen Anteil effektiver Lernzeit zu ermöglichen. Aus dem „total chaotischen Haufen“ der Jahrgangsstufe 5 ist eine Klassengemeinschaft gewachsen, in der sich alle Schülerinnen und Schüler gegenseitige Wertschätzung und Toleranz entgegenbringen.

Fast alle Lernenden können sich an getroffene Absprachen (Regeln, Verfahrensabläufe, Rituale) halten und Grenzen akzeptieren. Unangemessenes Verhalten tritt nur noch sehr selten auf. Der Lärmpegel entspricht meistens den Arbeitsformen und ein effektives Lernen und Arbeiten ist möglich.

Erfolgreiche Sportstunden, mit einem hohen Anteil effektiver Lernzeit und motivierten, nicht Streit- und schlagwilligen Lernenden, haben wir allerdings in der Jahrgangsstufe 5 sehr selten erlebt.

Rückblick, Sommer 2013:

Ein ‚total verrückter Haufen‘ kam mit viel Verspätung (die Klasse benötigte ca. 20 Minuten vom Klassenraum bis zur Sporthalle - Entfernung ca. 100 Meter!), schreiend und sehr aufgeregt in die erste Sportstunde. Sechs Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind Mitglieder der Klassengemeinschaft; drei Schüler haben den Unterstützungsbedarf soziale-emotionale Entwicklung. Diese Kinder waren allerdings nicht zu erkennen, da fast alle Klassenmitglieder Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Die Kinder ärgerten sich gegenseitig, missachteten jede Verhaltens- und Spielregel, störten ständig, konnten nicht zuhören und sich nicht einigen. Es herrschte ein einziges Durcheinander und eine Freude am Sportunterricht war wenig spürbar.

Zur Vermeidung dieses Chaos erlernten und übten wir Verfahrensabläufe und führten Verhaltensregeln ein. Darüber hinaus setzten wir neben dem Aufbau von tragfähigen Beziehungen einen besonderen Schwerpunkt auf die Schulung der Wahrnehmung des eigenen Verhaltens bei den Lernenden und die Schulung eines konsequenten, klaren und eindeutigen Handelns bei den Lehrenden.

Im Folgenden werden beispielhaft drei längerfristige erzieherische Maßnahmen, die eine Grundlage der effizienten Klassenführung sein können, vorgestellt und erläutert:

Erlernen und Einüben von strukturierten Verfahrensabläufen, Routinen und Ritualen

Zunächst sollte ein angemessenes Verhalten in den typischen Situationen des Sportunterrichts (z. Bsp. das Umziehen in der Umkleidekabine, Verhalten bei kognitiven Phasen, offener Unterrichtsbeginn) den Schülerinnen und Schülern bewusst und verständlich gemacht werden, bevor dieses erlernt und eingeübt wurde.

Da viele Situationen gerade zu Beginn unsere Zusammenarbeit sehr ungeordnet waren, konnten im Sinne einer Problemorientierung die einzelnen Verfahrensabläufe thematisiert und das Verhalten eingeübt sowie ritualisiert werden. Hier war ein konsequentes und eindeutiges Handeln der Lehrkräfte sehr bedeutsam. Das Thematisieren und Erlernen eines angemessenen Verhaltens, um lernförderliche Gesprächsphasen initiieren zu können, dauerte fast 60 Minuten und erforderte viel Geduld. Die Schülerinnen und Schüler erlernten und übten nach einem festgelegten Signal (Lehrkraft setzt sich an den Mittelkreis der Turnhalle – Raumanker) sich in den Sitzkreis zu begeben (Füße sind auf der schwarzen Kreislinie, immer ein Mädchen sitzt neben einem Jungen) und beim Ruhezeichen (rechte Hand wird gehoben) ebenfalls die Hand zu heben und ruhig zu sein.

Einführung von Regeln und Konsequenzen bei Nichteinhaltung

„Regeln sollen Sicherheit im Verhalten geben und Grenzen klar definieren. Gewünschtes Verhalten wird einfach, konkret und klar sowie bildhaft formuliert und gilt sowohl für Schüler als auch für Lehrer.“ (BRMS, 2014, S. 68.).

Die Einführung der Klassenregeln (Regeln des Zusammen-Lebens und Regeln des Zusammen-Arbeitens) erfolgte in der ersten Schulwoche. Das Klassenlehrerteam entwickelte schrittweise (Erwartungen klären, Regeln formulieren, Konsequenzen setzen, positives Verhalten anerkennen, Regeln einführen, Regeln durchsetzen, Dokumentation) mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam folgende Regeln.

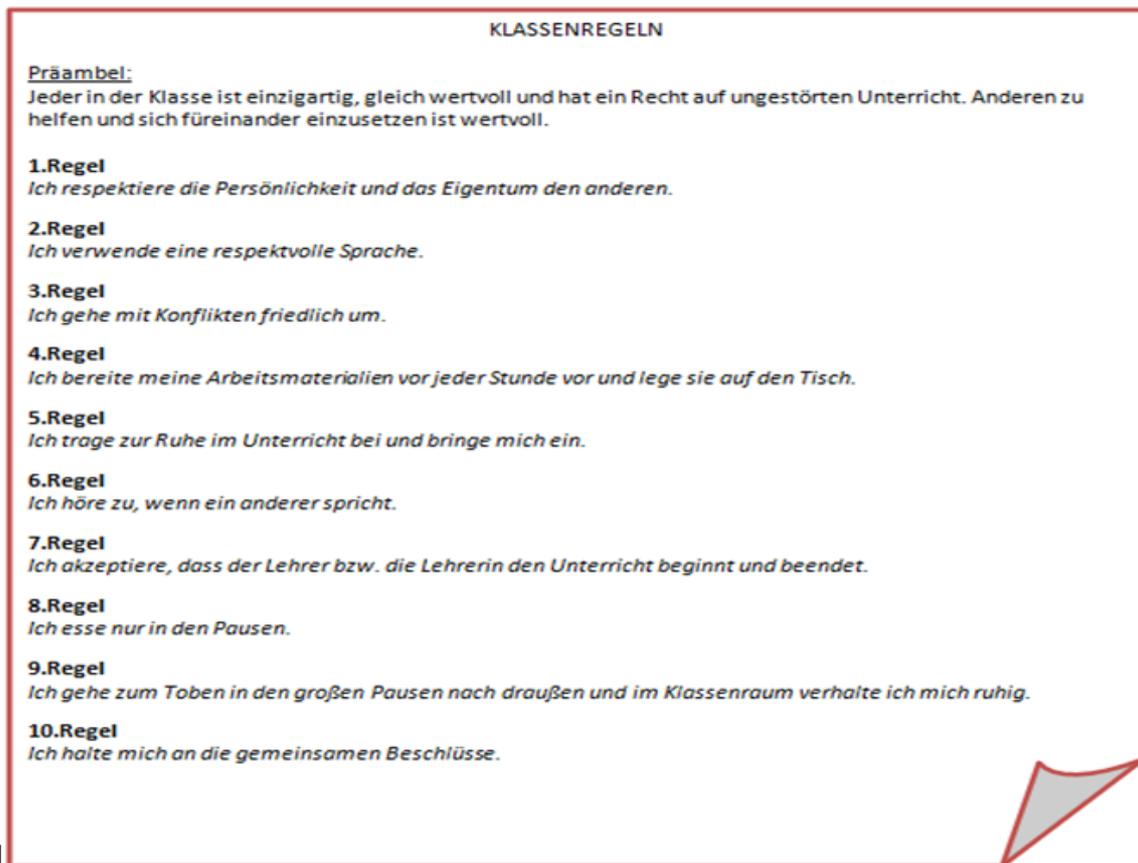


Abb. 16: allgemeine Klassenregeln - jeder hat das Recht auf einen respektvollen Umgang und das Recht auf störungs-freien Unterricht!

Diese für alle Beteiligten sinnvollen und positiv, das erwünschte Verhalten beschreibende, formulierten Regeln wurden auf Plakate - jeweils eine Regel pro Plakat – visualisiert und in der Klasse ausgehängt. Um das konsequente Einhalten der Regeln zu üben wurde in jeder Woche eine Regel schwerpunktmäßig thematisiert. Diese „Regel der Woche“ hing für alle Lernenden gut sichtbar neben der Tafel.

Auf der Basis der Klassenregeln erstellten wir gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern folgende Regeln für den Sportunterricht:

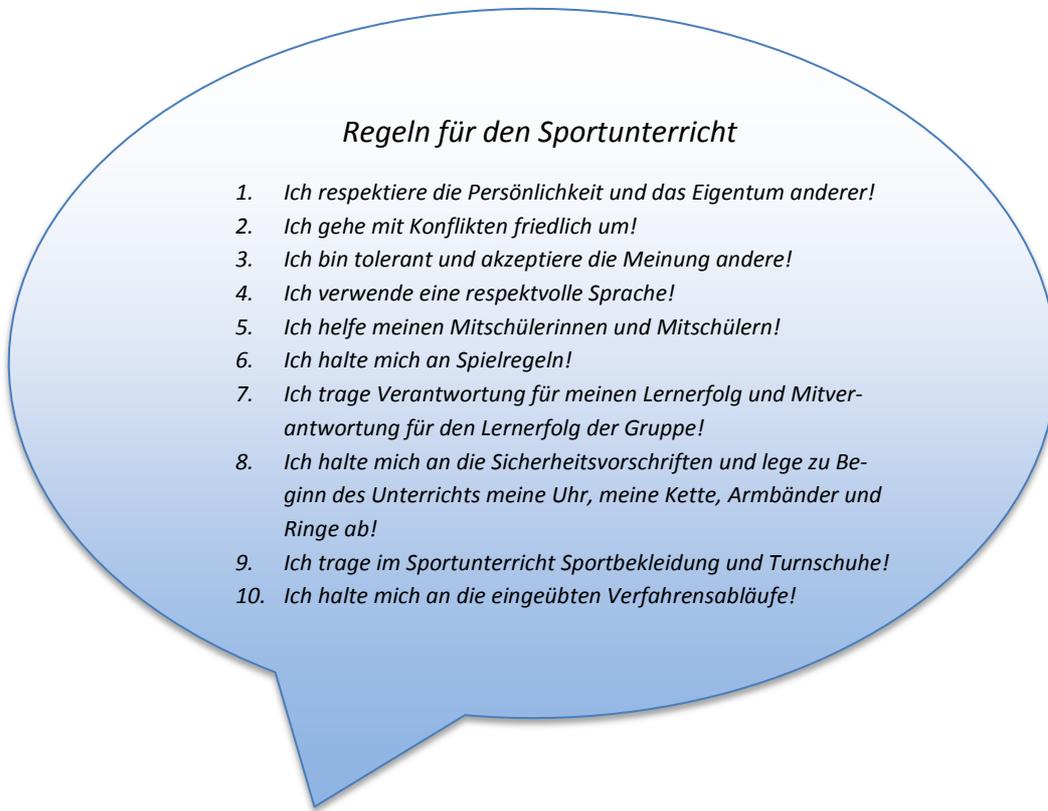


Abb. 17: Regeln für den Sportunterricht

Diese Regeln waren zu Beginn unserer Zusammenarbeit in jeder Stunde gut sichtbar in der Sportstätte ausgehängt und im weiteren Verlauf in Form von Erinnerungshilfen auf Sportleibchen gedruckt...



Abb. 17 und 18: Regeln für den Sportunterricht

Da uns auffiel, dass sehr viele Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten gar nicht wahr nahmen bzw. keine Verantwortung für ihr Verhalten übernahmen, führten wir die Gelbe und Rote Karte ein, verknüpft mit einem **vierstufigen erzieherischen Maßnahmenkatalog**:

Stufe 1 - die Gelbe Karte als erste erzieherische Maßnahme

Gelbe Karte

Wenn du im Sportunterricht gegen die Klassen- und Fairplay-Regeln verstößt, bekommst du diese ‚Gelbe Karte‘ und es werden dir folgende Fragen gestellt:

- Was tust du gerade?
- Wie lautet die Regel?
- Was passiert, wenn du es wieder machst?
- Wofür entscheidest du dich?
- Möchtest du an einem anderen Ort über dein Verhalten nachdenken oder möchtest du dich an die Regeln halten und in der Klasse bleiben?

Denke daran, es ist deine Entscheidung, wo du sein möchtest!

Falls du dich wieder nicht an die Regel hältst, bekommst du die ‚Rote Karte‘!

Stufe 2 - die Rote Karte als zweite erzieherische Maßnahme

Rote Karte

Leider hast du dich wieder nicht an die Regeln gehalten und bekommst nun die ‚Rote Karte‘.

Du hast dich also entschieden an einem anderen Ort über dein Verhalten nachzudenken. Du erhältst ein Blatt Papier, auf dem du einträgst, was du tun willst, damit du wieder am Unterricht teilnehmen kannst!

Denke daran, es ist deine Entscheidung, wo du sein möchtest!

Mein Plan für den Sportunterricht

Name: _____ **Klasse:** _____ **Datum:** _____

1. Was habe ich gemacht?

2. Wie heißt die Regel, an die ich mich nicht gehalten habe?

3. Was will ich besser machen? Wie will ich mich in Zukunft genau verhalten? Wie können mich die Lehrer/-innen unterstützen?

Unterschrift des Schülers/, der Schülerin

Unterschrift der Eltern

Unterschrift der Lehrerin/ des Lehrers

Stufe 4: ein Gespräch im erweiterten Klassenteam als vierte erzieherische Maßnahme

Wenn ein Kind drei Pläne ausgefüllt hatte, erfolgte ein gemeinsames Gespräch mit dem Kind, den Tutoren und den Erziehungsberechtigten. Das Gesprächsprotokoll, in dem der Gesprächsgrund (was ist geschehen?), die Ursache (was steckt dahinter?) sowie gemeinsam erarbeitete Lösungsvorschläge (welche Lösungen kann es geben?) notiert werden sowie die aus diesem Gespräch entstandenen individuellen Verhaltensverträge, kamen in die Schülerakte und wurde dem Klassenteam zugänglich gemacht.

Durch den konsequenten Einsatz dieser Maßnahmen sowie der durchgängigen Einhaltung des Verfahrensablauf (Leitfragen, eigenverantwortliche Entscheidung, Bewusstmachung der folgenden Konsequenz und deren Einforderung) lernten viele Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten im Sportunterricht wahr zu nehmen und eigenverantwortlich zu steuern.

Individuelle Verhaltensverträge, Time-out

Mit den Schülerinnen und Schülern wurden ganz individuelle Hilfestellungen und Verhaltensverträge vereinbart.

Schüler A. ging über ein Jahr zu Beginn jeder Sportstunde mind. 20 Minuten mit dem Schulhund auf dem Schulgelände laufen. Ausgepowert und meistens gelassen kam er anschließend in den Unterricht.

Schüler L. bekam einen Box-Sack. Wenn er merkte, dass das „Konfetti“ (Ärger, Wut, Zorn) wieder im Kopf aufkam und er sein Verhalten schlecht regulieren konnte, prügelte er „zur Abkühlung“ auf den Box-Sack ein.

Die Eltern von Schüler M. beantragten mit Erfolg einen Lernhelfer. Dieser unterstützt seine Wahrnehmung in Bezug auf soziale Verhaltensweisen, interveniert in Extremsituationen und begleitet ihn hervorragend durch den Ganzttag. Für Schüler M. führten wir in Absprache mit seinen Eltern das Time-out Modell ein. Zur Beruhigung und als Hilfe hat er eine Time-out Karte. Diese kann er in Notfällen ziehen und dann mit dem Lernhelfer den Lernort bzw. die Lerngruppe verlassen. Der Lernhelfer beruhigt ihn, unterstützt ihn bei der Regulation seines Verhaltens und entscheidet mit M. gemeinsam, inwieweit er am Lernstoff weiterarbeiten kann.

2. Voraussetzung: Multiprofessionelle Teamarbeit – eine weitere Voraussetzung eines lernwirksamen, inklusiven Sportunterrichts

In einer inklusiven Schule sind neben den Fachlehrkräften immer häufiger Lernhelfer/innen (Schulbegleiter/innen), Förderpädagogen und Schulsozialarbeiter in den Unterrichtsprozess involviert.

„Der alleinige Umstand, dass sich mehrere erwachsene Personen in einem Klassenraum aufhalten, führt nicht automatisch zu einer gelingenden Kooperation der Teammitglieder untereinander und einem wertschätzendem Teamklima, in dem sich alle Mitglieder aufgehoben fühlen. Im Gegenteil: ohne eine reflexive Grundhaltung gegenüber den sich entwickelnden Rollen und Teamstrukturen besteht die Gefahr einer Zunahme an Konflikten und einer Schwächung des Gesamtsystems.“
(Mays, 2016, S. 56)

Ein gemeinsames Lernen und Arbeiten in einem multiprofessionellen Team, sollte Ziel jedes inklusiven Unterrichts sein, um die vielfältigen Kompetenzen der einzelnen pädagogischen Experten verschiedener Berufskulturen konstruktiv nutzen zu können. Doch welche Voraussetzungen und Bedingungen begünstigen die Entwicklung einer multiprofessionellen Teamarbeit?

Ausgeprägte soziale Kompetenzen wie Team-, Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit sind Grundvoraussetzungen für eine professionelle Teamarbeit. Nach MAYS verbirgt sich hinter dem Begriff der Teamfähigkeit „die individuelle Kompetenz, Unterschiedlichkeit auszuhalten, Kompromisse einzugehen und sich selbst zurückzunehmen. Aber auch hin und wieder die eigenen Ansichten mit Nachdruck zu vertreten und vor bedeutsamen Konflikten nicht zurückzuweichen.“ (MAYS, 2016, S. 66).

„Teams werden nicht einfach durch die Entscheidung des Managements „geboren“ und sind unmittelbar danach voll funktionsfähig“ (VAN DICK⁴⁷), deshalb benötigt eine multiprofessionelle Teamarbeit Zeit, Raum und Strukturen für Absprachen und einen strukturierten, systematischen Teamentwicklungsprozess.

⁴⁷ van Dick, 2013, S. 26

Nach TUCKMANN (vgl. VAN DICK, 2013, S. 9) durchläuft jedes Team während der Entwicklung fünf Phasen:

Phase 1: Forming - Die Teammitglieder kommen das erste Mal zusammen. Diese Phase ist vor allem durch Unsicherheit der Gruppenmitglieder geprägt.

Phase 2: Storming - aufgrund von Unklarheiten über Rollen und Aufgaben kann es zu Konflikten kommen.

Phase 3: Norming – Rollen werden festgelegt und definiert; das Team wächst zusammen.

Phase 4: Performing – die Gruppe arbeitet auf dem Höhepunkt ihrer Fähigkeiten.

Phase 5: Adjourning - Auflösungsphase

Im Folgenden werden diese Phasen am Beispiel unseres Teamentwicklungsprozesses erläutert.

Zu Beginn unserer Zusammenarbeit in der Klasse 5 mussten wir uns erst kennen lernen und eine Teamfindung bzw. Teamentwicklung musste initiiert werden. Im laufenden Schulbetrieb ohne zusätzliche bzw. festgelegte Teamstunden sollte eine gelingende Kooperation und Kommunikation sowie ein wertschätzendes Teamklima angebahnt werden.

Zunächst lernten wir uns zu Beginn des Schuljahres außerhalb der Schule kennen und verständigten uns im Rahmen einer Metaebene darüber, wie, wo und wann wir in der Phase der Teamentwicklung miteinander bzw. nicht miteinander reden wollten. Eine gemeinsame Freistunde wurde für Teambesprechungen gefunden. Auf Gespräche „zwischen Tür und Angel“ wollten wir – den Notfall ausgenommen – verzichten (Forming).

Im weiteren Verlauf der Teamentwicklung wurden die Wünsche und Erwartungen an die kooperative Arbeit und an die Unterrichtsgestaltung der einzelnen Teammitglieder vorgestellt und ausgehandelt. Die Stärken und Schwächen der einzelnen Teammitglieder (wer kann eigentlich was?) wurden dargelegt und eine Aufgaben- und Rollenverteilung vorgenommen. In dieser Phase stellte sich heraus, dass der Sonderpädagoge Sport fachfremd unterrichtet und wenig Erfahrungen im Sportunterricht bisher sammeln konnte.

Die Lehrkraft für Sonderpädagogik erstellte zusammen mit den Tutoren (Klassenlehrern) die allgemeinen sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungspläne der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf auf der Grundlage der gemeinsamen Diagnostik sowie der Informationen aus der Schülerakte (Förderpläne der Grundschulen, Berichte über vorliegenden Förderbedarf oder die vorliegende Behinderung etc.). Im Rahmen der gemeinsamen Diagnostik traf sich das gesamte Klassenteam, sammelte umfangreiche Informationen zu den einzelnen Lernenden und tauschte die ersten Erfahrungen aus (Blitzlicht: Welche Stärken habe ich bei X wahrgenommen? Was ist mir weniger positiv aufgefallen?).

Im nächsten Schritt versuchten wir (Lehrteam des Sportunterrichts) die allgemeinen Lern- und Entwicklungspläne fachspezifisch zu entfalten. Nach der fachspezifischen Anpassung der Lern- und Entwicklungspläne für die Kinder mit Unterstützungsbedarf wurde sich darauf geeinigt, dass die Fachlehrerin die Planung der einzelnen Unterrichtsvorhaben übernimmt und in den Teamsitzungen diese Planungsvorschläge mit Blick auf die Förderziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler gemeinsam überprüft werden. Des Weiteren beantragten wir - auf der Basis der individuellen fachspezifischen Lern- und Entwicklungspläne - in der Klassenkonferenz für diese Kinder einen Nachteilsausgleich.

Die Durchführung des Unterrichts sowie die Steuerung der Lernprozesse wurden zunächst von der Fachlehrerin übernommen. Der Sonderpädagoge und der Lernhelfer unterstützten primär einzelne Schülerinnen und Schüler während der Lernprozesse und beobachteten bzw. kontrollierten sehr eng

das Verhalten einiger Lernenden. Durch diese Absprachen konnte jedes Teammitglied einen identifizierbaren und bedeutsamen Beitrag zum Arbeitsprozess leisten.

Darüber hinaus stellte in den Teamsitzungen (zunächst wöchentlich) die sonderpädagogische Fachkraft einzelne Maßnahmen (z. Bsp. Verhaltensverträge, Time out) zur Prävention von Unterrichtsstörungen vor. Ganz bedeutsam war in diesem Kontext die Einigung auf ein klares, konsequentes, eindeutiges und vor allem identisches Handeln aller Teammitglieder. (Storming und Norming).

Momentan befinden wir uns in der Performing Phase. In einem wertschätzenden Teamklima tauschen wir sogar die zu Beginn unserer Zusammenarbeit festgelegten Rollen. Der Sonderpädagoge leitet und führt den Unterricht, die Fachlehrerin und der Lernhelfer unterstützen individuell; es erfolgt eine kooperative Umsetzung der Lern- und Entwicklungspläne. Teamsitzungen finden nur noch in der Planungsphase von neuen Unterrichtsvorhaben, zum Evaluieren und Fortschreiben der individuellen Lern- und Entwicklungspläne, vor Zeugniskonferenzen und bei besonderen Vorkommnissen statt. Absprachen werden meistens vor und nach dem Unterricht (in der Umkleide) vorgenommen.

Abschließend sei erwähnt, dass die Phase der Teamentwicklung sehr intensiv und lehrreich war; es dauerte fast ein Schuljahr bis wir uns und die Klasse „auf Kurs“ bringen konnten. Der gemeinsame Prozess des Erstellens, Umsetzens, Evaluierens und Fortschreibens von Lern- und Entwicklungsplänen sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse einzelner Teammitglieder erforderte Toleranz, Durchhaltevermögen, eine Erweiterung der Fachkenntnisse sowie einen hohen Anteil an Selbstreflektion. Gemeinsam haben wir - um die Grundvoraussetzung eines lernwirksamen, guten individuellen Unterrichts zu schaffen – zwar einen sehr anstrengenden aber auch sehr lohnenswerten Prozess durchlaufen.

3.8 Umgang mit dem Leistungsverständnis - Versuch einer Begriffsbestimmung: Lernerfolge überprüfen und Leistungen im Sportunterricht des Gemeinsamen Lernens einschätzen, diagnostizieren, beurteilen und bewerten (Elke Schlecht)

(Schul-)sportliches Leistungsverständnis

Nach ASCHBROCK/ PACK grenzen sich schulsportliche Leistungen von sportlichen Leistungen dadurch ab, dass sich die motorischen, kognitiven und sozialen Dimensionen von Leistung über die sportliche Handlung hinaus im schulischen Kontext und im Alltag erweisen. Leistungserfahrungen im Schulsport besitzen subjektive Wertigkeit, sie gewinnen ihre Bedeutung nicht nur für das außerschulische sportliche Handeln, sondern sind vor allem auch aus dem schulsportlichen Auftrag zur Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport zu rechtfertigen⁴⁸. Dies ist besonders mit Blick auf das Gemeinsame Lernen von exponierter Bedeutung, weil schulsportliche Leistungen insofern immer pädagogisch gefilterte Leistungserfahrungen darstellen, die einerseits unter den verschiedenen pädagogischen Perspektiven mit entsprechend unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und andererseits aus den unterschiedlichen Blickwinkeln des individuellen Leistungsvermögens bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt eine jeweils unterschiedliche Konkretisierung erfahren.

Im Gegensatz zum schulsportlichen Leistungsverständnis steht das sportliche Leistungsverständnis. Sportliche Leistungen unterliegen i.d.R. einem weitgehend objektiven Mess- und Bewertungssystem (siehe auch: Leistungsmessung, -bewertung). Das sportliche Leistungsverständnis geht immer von einer möglichst hohen Leistungsmaximierung /-optimierung aus.

Schulsportliche Leistungen folgen also einem pädagogischen Leistungsverständnis. Die Handreichung *„Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I“*⁴⁸ nimmt darauf ausführlich Bezug; die Ausführungen zum mehrperspektivischen Leistungsverständnis gelten unvermindert fort.

Um eine schulsportliche Leistung als individuelle, gelungene Leistung zu erleben, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt werden:

- ,Es muss ein subjektiv als „lohnend“ erscheinendes Ziel vorhanden sein.
- Das Ziel muss außerhalb der bisherigen Möglichkeiten des Individuums liegen, aber doch erreichbar erscheinen.
- Es müssen nachvollziehbare Gütemaßstäbe für das Gelingen oder Misslingen der Handlung vorliegen.
- Das Erreichen des Ziels muss persönliches Engagement, Anstrengung, Üben und Trainieren erfordern; dazu muss hinreichend Zeit und Gelegenheit vorhanden sein.
- Das erreichte Ziel muss gewürdigt werden.

Rechtsgrundlagen sowie Empfehlungen aus dem Referenzrahmen Schulqualität

„Rechtlich verbindliche Grundsätze zur Leistungsbewertung werden im Schulgesetz NRW § 48 sowie in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen dargestellt.

Die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I am Gymnasium im Fach Sport führen hierzu aus, dass ,die Leistungsbeurteilung und -bewertung im Fach Sport ausschließlich im Beurteilungsbereich „sonstige Leistungen im Unterricht erfolgen. Dabei beziehen sich diese insgesamt auf die im unterrichtlichen

⁴⁸ Aschebrock, H; Pack, R.-P.: Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I; Edition Schulsport, Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Meyer&Meyer Verlag 2004; S. 15

Zusammenhang erworbenen Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen und berücksichtigt unterschiedliche Formen der Lernerfolgsüberprüfung.

Dies sind verbindlich in der Sek. I:

- Demonstration von Bewegungshandeln: Präsentationen technisch-koordinativer Fertigkeiten, psychophysischer, taktisch-kognitiver sowie ästhetisch-gestalterischer Fähigkeiten.
- Fitness- und Ausdauerleistungstests im Sinne der Kompetenzerwartungen.
- Qualifikationsnachweise: Schwimmbabzeichen in Bronze am Ende der Jahrgangsstufe 6, spätestens jedoch am Ende der 9; Leistungen des Sportabzeichens.
- Wettkämpfe: leichtathletische Mehrkämpfe, Turniere.
- Beiträge zur Unterrichtsgestaltung: selbstständiges Planen und Gestalten von Auf- und Abwärmprozessen; Mitgestaltung von Unterrichtssituationen, Helfen und Sichern, Geräteaufbau und -abbau, Schiedsrichter- und Kampfrichteraufgaben, Selbst- und Fremdbeobachtung in sportlichen Handlungssituationen.
- schriftliche Beiträge zum Unterricht: z. B. Skizzen, Plakate, Tabellen, Kurzreferate, Stundenprotokolle, Übungs- oder Trainingsprotokolle, schriftliche Übungen, Lerntagebücher.
- mündliche Beiträge zum Unterricht: z. B. Lösung von Aufgaben in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Beiträge zum Unterrichtsgespräch, Unterricht vor- und nachbereitende Kurzvorträge, Präsentationen.⁴⁹

Darüber hinaus fordert der *Referenzrahmen Schulqualität*⁵⁰ ein, dass folgende Grundsätze der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung festgelegt und beachtet werden:

- *„Die Grundsätze der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung werden in Fachkonferenzen bzw. Bildungsgangkonferenzen vereinbart und entsprechend umgesetzt.*
- *Die vereinbarten Grundsätze der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung entsprechen den Vorgaben in den Lehrplänen und sind Bestandteil der schulinternen Lehrpläne.*
- *Es werden unterschiedliche Überprüfungsformen eingesetzt, so dass die Breite der zu entwickelnden Kompetenzen berücksichtigt wird.*
- *Die Leistungserwartungen sowie Verfahren und Kriterien der Überprüfung und Bewertung sind allen Beteiligten transparent“.*

Mit Blick auf das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sollen gemäß Referenzrahmen für Schulqualität Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbewertung so angelegt werden, dass sie die Lernentwicklung bzw. den Lernstand der Schülerinnen und Schüler angemessen erfassen und Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler sind.

Vor diesem Hintergrund ...

- *„sollen die (...) Kommentierungen von Überprüfungen Aufschluss über den Stand der individuellen Lernentwicklung geben und Lernenden Hilfen für das weitere Lernen sein.*
- *soll die Leistungsbewertung im Rahmen der zieldifferenten Förderung sowie im zielgleichen Unterricht in einer potenzialorientierten und nicht diskriminierenden Form erfolgen“.*⁵¹

⁴⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Kernlehrplan Sekundarstufe I

⁵⁰ Referenzrahmen Schulqualität. Hrsg.: Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule. Soest 2014

⁵¹ Ebd. S. 40

Mit Bezug auf eine stärkenorientierte und transparente Leistungsbewertung sollten die Rückmeldungen zur Lernentwicklung sowie zum Leistungsstand systematisch in Feedbackprozesse eingebunden werden, für die der Referenzrahmen Schulqualität folgende Merkmale festhält:

- Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Analyse und Reflexion ihrer Lernprozesse kontinuierlich durch Feedback unterstützt und können auf dieser Grundlage ihr eigenes Lernen reflektieren und Lernstrategien entwickeln.
- Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernständen und den Lernprozessen werden eingeholt und Lehrkräfte geben dazu Feedback.
- Rückmeldungen zu Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbewertungen werden so gestaltet, dass sie eine Hilfe für weiteres Lernen darstellen.
- Schülerinnen und Schüler erhalten prozessbegleitendes Feedback über ihre Stärken und Schwächen mit dem Ziel der Lernberatung und Förderung.
- Schülerinnen und Schüler erhalten auf der Grundlage eines systematischen Austausches der Lehrkräfte regelmäßig Rückmeldungen zu ihrer personalen und sozialen Kompetenzentwicklung.

Grundlagen einer sachgerechten Notengebung

Für die sachgerechte Notengebung ist die Festlegung von Gütemaßstäben unverzichtbar. Sie definieren klar, an welchen Merkmalen und Indikatoren der Grad der Leistungssteigerung erkennbar wird. Gütemaßstäbe⁵² bedürfen der Vereinbarung, z.B. durch die Fachkonferenz und/ oder die Lehrkraft in Absprache mit der jeweilige Lerngruppe.

Gütemaßstäbe für den Sportunterricht⁵³:

- Zeitminimierung (z.B. Sprint, Abfahrtslauf, Radrennen, Schwimmen)
- Distanzmaximierung (z.B. Weit- und Hochsprung, Kugelstoßen, Speerwerfen, Cooper-Test)
- Treffermaximierung (z.B. Punkte beim (Tisch-)Tennis, Torschuss(-wurf-)Spiele)
- Gestaltoptimierung (z.B. Gymnastik/ Tanz, Turnen, Synchronschwimmen, Eiskunstlauf)
- Positionserzwingung (z.B. Judo, Ringen)

Darüber hinaus sind für die sachgerechte Notengebung im Sportunterricht Bezugsnormen erforderlich, um Schülerleistungen (sach-)gerecht zu benoten.

Bezugsnormen für den Sportunterricht:

- Die soziale Bezugsnorm ergibt sich aus dem Vergleich einer Schülerin oder eines Schülers mit anderen Schülerinnen und Schülern (z.B. einer Klasse, einer Jahrgangsstufe, geschlechterbezogen/ alters-)
- Die individuelle Bezugsnorm prüft, wie sich die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers im Verlaufe (z.B. von Beginn eines Unterrichtsvorhabens bis zum aktuellen Zeitpunkt, im Laufe eines Schuljahres, im Laufe einer Niveaustufe) eines festgelegten Zeitabschnittes verändert hat.
- Kombinationen verschiedener Gütemaßstäbe (z.B. Zeitminimierung und Treffermaximierung beim Biathlon)

⁵² Auf den Gütemaßstab Lastmaximierung wurde hier verzichtet, weil er für den Schulsport i.d.R. nicht relevant ist.

⁵³ Aschebrock, H; Pack, R.-P.: Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I; Edition Schulsport, Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Meyer&Meyer Verlag 2004 S. 14

Versuch einer Begriffsbestimmung:

Vor dem Hintergrund eines pädagogisch orientierten Leistungsverständnisses wird im Umgang mit dem Leistungsbegriff gezielt zwischen Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbeurteilung und -bewertung unterschieden. Darüber hinaus spielt auch das Einschätzen und Diagnostizieren von Leistung in den unterschiedlichen Phasen eines Lernprozesses eine bedeutsame Rolle. Hier wird der Versuch gemacht, nicht zuletzt auch mit Blick auf das Gemeinsame Lernen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welcher Stellenwert dem Umgang mit Leistung in den Phasen des Lernprozesses für erfolgreiches Lernen und Leisten beigemessen wird.

Leistungen einschätzen

Das Einschätzen von Leistungen spielt besonders bei der Planung eines schüler-, sach- und methodenorientierten Unterrichtsvorhabens (UV) eine entscheidende Rolle mit Blick auf eine stärkenorientierte Gestaltung von Unterricht: Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen.

Folgende didaktisch orientierte Fragestellungen sind hier von Bedeutung:

- Welchen psycho-motorischen Entwicklungsstand hat die Lerngruppe in dem Alter?
- Welche Leistungsvoraussetzungen (technisch-koordinativ, psycho-physisch, taktisch-kognitiv, ästhetisch-gestalterisch) bringen die Schülerinnen und Schüler für die geplanten Unterrichtsinhalte des jeweiligen UV mit?
- Welche Kompetenzerwartungen können die Schülerinnen und Schüler gemäß ihres psycho-motorischen Entwicklungsstandes und ihrer Leistungsvoraussetzungen am Ende des UV erfüllt/ angebahnt haben?
- Welche (sonderpädagogischen) Förderschwerpunkte müssen für die einzelnen Kinder mit individuellem Förderbedarf (auch bei zielgleicher oder zieldifferenter Beschulung) besonders beachtet werden?

Folgende methodisch orientierte Fragestellung ist hier von Bedeutung:

- Mit welchen Methoden kann eine Lehrkraft den altersspezifischen psychomotorischen Entwicklungsstand diagnostizieren?

Folgende Instrumente können beim Einschätzen einer Leistung hilfreich sein:

- Entwicklungsübersichten
- Fachliteratur
- Tests
- Fragebogen zur Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern

Leistungen diagnostizieren:

Bezugnehmend auf ERLEMEYER, OEFNER, STAACK leitet sich der Begriff 'Diagnose' vom Wort 'diagnosis' ab und bedeutet 'auseinanderhalten' oder 'unterscheiden'. **Leistungsdiagnostik** im Unterricht ist nach JÄGER⁵⁴ eine Schlussfolgerung, der präzise u. begründete Fragestellungen vorausgehen sowie kontrollierte, Kriterien geleitete Beobachtungen und Erhebungen, die zu einer Aussage über Schülerinnen und Schüler führen.

Die Kriterien geleitete Beobachtung kann nach FUNKE-WIENECKE unterschiedliche Ziele verfolgen und findet sich dementsprechend im UV an unterschiedlichen Phasen:

⁵⁴ JÄGER, R.S.: *Von der Beobachtung zur Notengebung*, Verlag empirische Pädagogik, Landau 2000

- Differenzierende Unterrichtsvorbereitung
- Verständigung mit Schülerinnen und Schülern über Lernziele
- Beurteilung des Lernfortschritts durch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerin und Lehrer
- Prozessbezogene Diagnostik lernhinderlicher oder lernförderlicher Faktoren

Folgende didaktisch orientierte Fragestellungen sind bei der Leistungsdiagnostik von Bedeutung:

- Mit welchen Methoden kann die Lehrkraft die für das UV maßgeblichen psycho-motorischen Lern- und Leistungsvoraussetzungen diagnostizieren?
- Mit welchen Methoden kann die Lehrkraft die für das UV maßgeblichen technisch-koordinativen Lern- und Leistungsvoraussetzungen diagnostizieren?
- Mit welchen Methoden kann die Lehrkraft die für das UV maßgeblichen taktisch-kognitiven Lern- und Leistungsvoraussetzungen diagnostizieren?
- Mit welchen Methoden kann die Lehrkraft die für das UV maßgeblichen ästhetisch-gestalterischen Lern- und Leistungsvoraussetzungen diagnostizieren?
- Welche Lernstrategien (motorische, kognitive, methodische, emotionale Fähigkeiten, meta-kognitive Fähigkeiten zur Reflexion der Methoden) bringen die Lernenden mit, um die konkrete Anforderungssituation bewältigen zu können?
- Gibt es einen individuellen – auch sonderpädagogischen – Förderbedarf und wenn ja, auf welche Bereiche bezieht sich dieser?
- Gibt es – prozessbezogen – lernhinderliche und lernförderliche Faktoren?

Folgende methodisch orientierte Fragestellung ist hier von Bedeutung:

- Welche Fragestellungen sind bei der Erhebung des jeweiligen Lernstandes durch einen Diagnosebogen zu berücksichtigen?
- Welche Diagnostik-Methoden kennen die Lernenden bereits und wie führe ich ggf. zu welchem Zeitpunkt des UV in neue Methoden ein?
- An welcher Stelle im UV wählt die Lehrkraft im UV ein deduktives/ induktives Vorgehen?
- Inwieweit sollen, können oder müssen die Lernenden in die Diagnostik mit ihrer individuellen Meinung einbezogen werden (Selbstwahrnehmung)?
 - Was wird bereits gekonnt (motorisch, kognitiv, emotional, psychosozial, inhaltlich)?
 - Warum wird etwas eher unzureichend oder besonders gut gekonnt?
 - Welche Aufgabenstellungen / Kriterien / Indikatoren erfassen die für das jeweilige UV wichtigen Lernvoraussetzungen?
 - Wie sollte die Beobachtung festgehalten/ protokolliert werden?

Folgende Instrumente können beim Diagnostizieren einer Leistung hilfreich sein:

- Diagnosebogen (objektiv/ valide/ passgenaue Erhebung des Lernstandes)
- Fragebogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung
- Kann-Blätter
- Tests
- Beobachtungen
- Lerntagebücher, Protokolle

Lernerfolge überprüfen:

Die Lernerfolgsüberprüfung verfolgt anders als die Leistungsbeurteilung die Zielsetzung, einen Lernerfolg zu überprüfen. Ziel ist hier, die bis zu dem entsprechenden Zeitpunkt erreichten Lernerfolge mit den geplanten Zielen in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen im UV anzugleichen, um Lernenden eine Rückmeldung über ihren bisherigen Lernerfolg und Lehrenden eine Rückmeldung über den Erfolg ihrer Planungsentscheidungen zu geben.

Die Lernerfolgsüberprüfung bietet also den Schülerinnen und Schülern die Chance bis zum Zeitpunkt der Lernerfolgsüberprüfung angstfrei zu lernen, Fehler machen zu dürfen und am Ende eines Lernabschnittes hierüber ein Feedback zu erhalten, welches ein Umlernen/ Neulernen ermöglicht und Lernenden die Gelegenheit eröffnet, andere Lernstrategien zu erproben, ihre individuelle Anstrengungsbereitschaft zu verbessern oder inhaltliche Schwächen auszugleichen.

Dagegen bietet die Lernerfolgsüberprüfung einer Lehrkraft die Chance, kritisch zu prüfen, inwiefern die Unterrichtsplanungen mit der gewünschten Zielerreichung bzw. dem intendierten Lernerfolg einer Lerngruppe übereinstimmen. Die Lehrkraft kann bei Bedarf ihre Planungsüberlegungen hinsichtlich der materialen oder personellen Steuerung (siehe NITSCHKE *Impulse zur kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung*, Teil I; und SCHLECHT *Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse*, Teil III) des Unterrichts überdenken.

Folgende didaktisch orientierte Fragestellungen sind hier von Bedeutung:

- Wo gibt es im UV ‚kritische Nahtstellen‘, die den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gefährden und welche Überprüfungs- bzw. Evaluationsmethoden können hier Aufschluss geben?
- Entsprechen die Zielsetzungen im UV dem Entwicklungs- und Lernstand der Lerngruppe/ einzelner Schülerinnen und Schüler?
- Sind in der Lerngruppe Über- oder Unterforderungen feststellbar und an welchen Indikatoren sind diese erkennbar?
- Benötigen die Schülerinnen und Schüler Hilfen zur Selbstwahrnehmung hinsichtlich des individuellen Lernerfolgs?

Folgende methodisch orientierte Fragestellungen sind hier von Bedeutung:

- Welche Strategieebenen des Lernens helfen den Lernenden, die angestrebten Ziele zu erreichen?
- Mit welchen Methoden kann die Lehrkraft lernhinderliche/ lernförderliche Faktoren identifizieren?
- Mit welchen Methoden können die Lernenden ihren individuellen Lernerfolg selbst beurteilen?
- Mit welchen Methoden können die Lernenden überprüfen, welche der an sie gestellten Kompetenzerwartungen sie bereits angebahnt/ erfüllt haben und welche sie noch nicht hinreichend erfüllt haben?

Folgende Instrumente können bei der Überprüfung eines Lernerfolgs hilfreich sein:

- Selbst- und Fremdbeobachtungsbogen
- Kann-Blatt
- Videoanalyse
- Lerntagebuch
- Reflexionsphasen im Plenum / in Kleingruppen
- Kriterien geleitete Auswertungsplakate
- Lernberatung
- gezielte Fördermaßnahmen

Leistungsbeurteilung und -bewertung

Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung⁵⁵ werden im allgemeinen Sprachgebrauch (vgl. MÄRZ, E.) vielfach nicht trennscharf verwendet, häufig werden beide Begriffe synonym verwendet.

Leistungen beurteilen

Dem Begriff ‚Leistungsbeurteilung‘ liegt das Wort ‚Urteil‘ zugrunde. Die Lehrkraft beurteilt demnach, wie eine vom Lernenden erbrachte Leistung hinsichtlich des Ausprägungsgrades angewandter Prüfkriterien und Indikatoren einzuschätzen ist. Die Beurteilenden bilden sich also ein Urteil über die Stärken und Schwächen der zu beurteilenden Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die erbrachten Leistungen.

Die Leistungsbeurteilung im Sportunterricht erfolgt im Rahmen einer qualitativen Leistungsfeststellung. Ihr liegen also sowie die Festlegung unterschiedlicher Ausprägungsgrade (hinsichtlich der Kriterien und Indikatoren für Sehr Gut bis Ungenügend) zu Grunde.

Folgende didaktisch orientierte Fragestellungen sind bei der Leistungsbeurteilung von Bedeutung:

- Welche Formen und Methoden der Leistungsbeurteilung – einschließlich entsprechender Kriterien und Indikatoren – hat die Fachkonferenz mit Blick auf eine unterrichtsbegleitende/ punktuelle Leistungsbeurteilung vereinbart? (obligatorisch)
- Welche Formen der Leistungsbeurteilung möchte die Lehrkraft über den Minimalkonsens der Fachschaft hinaus berücksichtigen? (fakultativ)
- Welche Kriterien und Indikatoren der angestrebten Kompetenzen sind bezüglich des jeweiligen UV geeignet, die Leistungen sachgerecht zu beurteilen?
- Gibt es Schülerinnen und Schüler (z.B. des Gemeinsamen Lernens) innerhalb der Lerngruppe, für die die Überprüfungsformen/ -kriterien und Indikatoren auf Grund des individuellen Entwicklungsstandes der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers ungeeignet sind und welche Überprüfungsformen können mit Blick auf zielgleiches/zieldifferentes Lernen eingesetzt werden?

Folgende methodisch orientierte Fragestellungen sind von Bedeutung:

- Mit welchen Methoden will die Lehrkraft zusätzlich in Absprache mit der Lerngruppe unterrichtsbegleitend erbrachte Schülerleistungen (bezogen auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler, bezogen auf niveaugleiche Teillerngruppen oder bezogen auf die gesamte Lerngruppe) beurteilen?
- Welche Beobachtungsmethoden werden zur Überprüfung eingesetzt?

Folgende Instrumente können bei der Leistungsbeurteilung hilfreich sein:

- Beobachtungsbögen
- Kriterienraster mit Indikatoren
- Systematisierung der Kriterien und Indikatoren hinsichtlich des Notenspektrums von *Sehr Gut* bis *Ungenügend* durch die Fachkonferenz
- Checklisten zur Selbst- und Fremdbeobachtung

⁵⁵ März, E.: Bewerten / Beurteilen – Versuch einer Begriffsbestimmung

Leistungen bewerten

Dem Begriff ‚*Leistungsbewertung*‘ liegt das Wort ‚*Wert*‘ bzw. ‚*Wertung*‘ zugrunde. Die Lehrkraft bewertet also bzw. legt fest, welchen Wert die erbrachte Leistung hat. Also legt die Lehrkraft die Bedeutung bzw. den Wert (die Note) der Leistung fest. Eine Wertung durch die Lehrkraft ist die Abgabe eines Urteils über die erbrachten Leistungen.

Die Leistungsbewertung erfolgt einerseits im Kontext einer quantitativen Leistungsmessung innerhalb eines einzelnen Unterrichtsvorhabens oder am Ende einer Niveaustufe (am Gymnasium am Ende der Jahrgangsstufe, 6 und 9; an der Gesamtschule am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10), die sich an – von der Fachschaft vereinbarten – Bezugsnormen ausrichtet. Hierfür werden entsprechende Wertungstabellen genutzt/ entwickelt. Auch hier sind die Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) zu berücksichtigen.

Andererseits erfolgt die Leistungsbewertung am Ende eines größeren Lernabschnittes zum Schul- (halb-)jahresende. In diesem sind geltende Rechtsvorschriften zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist immer der individuelle Lernfortschritt zu berücksichtigen, der grundsätzlich einem pädagogischen Leistungsverständnis folgt. Eine rein rechnerische Notengebung ist unzulässig.

Folgende didaktisch orientierte Fragestellungen sind von Bedeutung:

- Welche Formen der Leistungsbewertung hat die Fachkonferenz mit Blick auf eine quantitative Leistungsbewertung pädagogisch verantwortlich festgelegt? (obligatorisch)
- Welche zusätzlichen Formen der Leistungsbewertung möchte die Lehrkraft über den Minimalkonsens der Fachschaft hinaus berücksichtigen? (fakultativ)
- Gibt es Schülerinnen und Schüler (z.B. des Gemeinsamen Lernens) innerhalb der Lerngruppe, für die die Überprüfungsformen auf Grund des individuellen Entwicklungsstandes der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers ungeeignet sind und welche Überprüfungsformen können mit Blick auf zielgleiches Lernen eingesetzt werden?
- Entsprechen die unterrichtlichen Rahmenbedingungen (z.B. Überprüfung von Unterrichtsausfall, Kürzungen, Erkrankung einer Schülerin/ eines Schülers) den Voraussetzungen für die Anwendung der Wertungstabellen durch die Fachschaft?

Folgende methodisch orientierte Fragestellungen sind von Bedeutung:

- Welche zusätzlichen punktuellen Überprüfungsformen will die Lehrkraft in Absprache mit der Lerngruppe im Unterricht einsetzen?
- Wurden für die Leistungsbewertung alle notwendigen Gütekriterien – Objektivität (Unabhängigkeit der Beurteilungsergebnisse von Prüfer/-in und Rahmenbedingungen), Reliabilität (Genauigkeit der Messung), Validität (Gültigkeit der Kriterien und Indikatoren) – hinreichend berücksichtigt?

Folgende Instrumente können bei der Leistungsbewertung hilfreich sein:

- Wertungstabellen
- motorische Tests

10 pädagogische Grundsätze zur Leistungsbeurteilung und -bewertung

1. Leistungsbeurteilung und -bewertung sowie Notengebung orientieren sich stets an den Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne! Ziele und Inhalte des Unterrichtsvorhabens sowie die erwarteten Leistungen müssen Schülerinnen und Schülern transparent sein!
2. Das Erfüllen von Selbstverständlichkeiten (Pünktlichkeit, Benehmen, Mitbringen der Sportkleidung) bildet keine Notengrundlage ... ebenso auch nicht das Vergessen von Sportkleidung, Unpünktlichkeit oder fehlerhaftes Verhalten gegenüber einer Lehrkraft (hierfür gibt es disziplinarische Maßnahmen gemäß SchulG NRW § 53 Erzieherische Einwirkungen, Ordnungsmaßnahmen)!
3. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre eigenen Leistungen und die Leistungen anderer einzuschätzen; sie tragen aber nie Verantwortung für die Notengebung!
4. Im Umgang mit Leistungen gilt grundsätzlich: Stärkenorientierung und Wertschätzung! Angst demotiviert, wirkt sich negativ auf den Lernprozess aus und hemmt diesen!
5. Die Gütemaßstäbe sollten im Kontext der individuellen Bezugsnorm Vorrang vor der sozialen Bezugsnorm haben, z.B.: Wenn Lisa, die in ihrer Freizeit nicht an einem Leichtathletiktraining im Verein teilnimmt, sich im Sportunterricht im Weitsprung von 3,20 m auf 3,40 m steigert, dann ist das für das Kind motivierender und mit Blick auf die erzielte Leistung höher einzuschätzen, als wenn Maxi, die regelmäßig am Leichtathletiktraining ihres Vereins teilnimmt, eine maximale Leistung 3,60 springt. Hier gilt der Grundsatz: Je jünger die Lerngruppe, umso eher die Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm.
6. Ein über einen längeren Zeitraum erkrankter Schüler oder eine Schülerin müssen hinreichend Gelegenheit bekommen, das Versäumte nachzuholen ... anders als in anderen Unterrichtsfächern kann z.B. eine Barrenübung „nicht im Wohnzimmer oder Kinderzimmer“ geübt werden!
7. Leistungsbeurteilung und -bewertung müssen in einem angemessenen Verhältnis zu den Unterrichtsprozessen stehen (z.B.: inhaltlich, zeitlich); ggf. müssen die in der Fachkonferenz abgesprochenen Vereinbarungen zur Leistungsbewertung in einem UV angemessen reduziert werden, wenn Unterricht nicht stattgefunden hat oder in einem Halbjahr gekürzt werden musste).
8. Die Rückmeldung über eine erbrachte Leistung sollte stets sensibel und wertschätzend erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler müssen jederzeit wissen, dass die Rückmeldung sich auf eine schwache Leistung bezieht, nicht aber auf die jeweilige Person!
9. Die Bekanntgabe von Noten sollte i.d.R. vertraulich stattfinden!
10. Zensuren und Noten dienen nicht der Disziplinierung!

Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf⁵⁶

Bei der Leistungsbeurteilung und -bewertung wird unterschieden zwischen Kindern, die zielgleich und zieldifferent (Förderschwerpunkt Lernen und Geistige Entwicklung) gefördert werden.

Zielgleich geförderte Kinder

Kann ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Bildungsziel (...) einer Schule im Sekundarbereich I erreichen, so wird es nach den Richtlinien und Lehrplänen für die jeweilige Schulform unterrichtet. Die sonderpädagogische Förderung erfolgt dann **zielgleich**.

⁵⁶ wortgleich übernommen aus: Lernen in der Gemeinschaft – Bedürfnisse aller fördern.
<https://www.duesseldorf.de/schulen/inklusion/eltern/leistungsbewertung.shtml>

Zielgleich geförderte Kinder werden nach den Ausbildungsordnungen der einzelnen Schulformen bewertet. In Absprache mit der Schule kann ein individueller Nachteilsausgleich festgelegt werden. Dieser ist kontinuierlich zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen bzw. aufzuheben.

Zieldifferent geförderte Kinder

Wird ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach dem Bildungsziel einer Schule für Geistig Behinderte oder einer Schule für Lernbehinderte unterrichtet, so erfolgt die Förderung im Gemeinsamen Unterricht anhand der Richtlinien und Lehrpläne dieser Schulformen. Die Förderung erfolgt dann **zieldifferent**.

- Zieldifferent geförderte Kinder werden nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung bewertet (AO-SF).
"Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden auf der Grundlage der im individuellen Lern- und Entwicklungsplan festgelegten Lernziele beschrieben. Die Leistungsbewertung erstreckt sich auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte" (AO-SF, § 27 und § 34 Leistungsbewertung, Absatz 1).
- „Eine Versetzung findet nicht statt. Am Ende jedes Schuljahres entscheidet die Stufenkonferenz, in welcher Stufe die Schülerin oder der Schüler im nächsten Schuljahr gefördert werden wird“ (§ 35 Versetzung/ Zeugnisse Absatz 1).
- „Die Schülerin oder der Schüler erhält am Ende eines Schuljahres ein Zeugnis“ (§ 35 Versetzung/ Zeugnisse Absatz 2).
- Die Schülerin oder der Schüler erhält am Ende der Schulbesuchszeit ein Abschlusszeugnis, das die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigt.

Nachteilsausgleich – Wer kann einen Antrag stellen⁵⁷?

„Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, die Abschlüsse der Bildungsgänge der allgemeinbildenden Schule anstreben, kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden – sowohl im Unterricht und bei Klassenarbeiten/ Klausuren als auch in den zentralen Abschlussprüfungen nach der 10. Klasse und im Abitur. Die Rechtsgrundlage für diesen Anspruch ist in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des GG, im § 2 SchulG für das Land Nordrhein-Westfalen, im Sozialgesetzbuch IX - § 126, sowie in den Ausbildungsordnungen der allgemeinbildenden Schulen dokumentiert“.

Wie ist das Genehmigungsverfahren für Anträge auf Nachteilsausgleich geregelt?⁵⁸

„Für die Gewährung des Nachteilsausgleichs bei den zentralen Abschlussprüfungen nach Klasse 10 oder im Abitur ist die Bezirksregierung zuständig. Die Schulen haben hier keine Entscheidungskompetenz. Sie werden alljährlich Ende September per Schulmail durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung aufgefordert, Schülerinnen und Schüler zu melden, für die im Rahmen der zentralen Anschlussprüfungen Nachteilsausgleich beantragt wird (Anmeldung über Schulverwaltungsseite). (...)

Für die zentralen Abschlussprüfungen und das Abitur kann ein Nachteilsausgleich nur gewährt werden, wenn die Schule nachweist, dass der Schülerin/dem Schüler auch schon im laufenden Schuljahr ein individueller Nachteilsausgleich (Dokumentation im individuellen Lern- und Entwicklungsplan gem. § 19 Abs. 6 AO-SF) gewährt wurde. Eine im Vorfeld kontinuierliche und konstruktive Elternberatung ist dabei ein notwendiges schulisches Aufgabenfeld“.

⁵⁷ aus: Lernen in der Gemeinschaft – Bedürfnisse aller fördern.

<https://www.duesseldorf.de/schulen/inklusion/eltern/leistungsbewertung.shtml>

⁵⁸ aus: Lernen in der Gemeinschaft – Bedürfnisse aller fördern.

<https://www.duesseldorf.de/schulen/inklusion/eltern/leistungsbewertung.shtml>

Welche Formen von Nachteilsausgleich sind generell möglich? ⁴⁴

„Art und Umfang von Nachteilsausgleichen sind stets so auszurichten, dass die in der Behinderung begründete Benachteiligung ausgeglichen und dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird. Es geht daher nicht um eine Bevorzugung durch geringere Leistungsanforderungen, sondern um eine andere – aber gleichwertige – Gestaltung der Leistungsanforderungen auf der Grundlage einer individuellen Bezugsnorm. Art und Bemessung der Ausgleichsmaßnahmen sind danach auszurichten, dass dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird.“

Dazu beraten sich die Schulen gegebenenfalls mit der Bezirksregierung (Anmerkung der Verf. ‘: bzw. ggf. mit der entsprechenden Fachaufsicht). Im Unterricht und bei Klassenarbeiten/Klausuren oder bei anderen Formen der Leistungsbewertung gewähren und bestimmen die Schulen selbst den Nachteilsausgleich und dokumentieren diesen“.

Welche Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs gibt es? ⁴⁴

„Nachteilsausgleiche können prinzipiell sowohl für die Leistungsüberprüfung, als auch für die Leistungsbeurteilung und -bewertung gewährt werden. Die folgende Aufzählung möglicher Nachteilsausgleiche kann nicht abschließend sein und stellt ebenfalls keine Übersicht einzulösender Forderungen dar. Sie erläutert vielmehr Möglichkeiten, über die angesichts der individuellen Voraussetzungen, der zu überprüfenden Leistungen und des Gebots, das Anforderungsprofil zu wahren, beraten und entschieden werden muss:

- Zeitzugaben, etwa bei geringem Lesetempo bei Sehschädigungen oder einer erheblichen Leserechtschreib-Schwäche, deren Behebung bis zum Ende der Sekundarstufe I nicht möglich war (siehe Hinweis unten),
- Eine auf die Behinderung oder den sonderpädagogischen Förderbedarf abgestimmte Präsentation von Aufgaben und Ergebnissen durch die Verwendung speziell angepasster Medien (z.B. Textoptimierung von Aufgaben bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Hören, Adaption von Texten und vergrößerten Grafiken für sehbehinderte oder blinde Schülerinnen und Schüler),
- Einsatz technischer, elektronischer oder sonstiger apparativer Hilfen (Nutzung eines Laptops, Lesegerätes, Kassettenrekorders, angepasster Zeichen- oder Schreibgeräte, einer Lupe etc.),
- Personelle Unterstützung in besonderen Einzelfällen (z.B. für die motorische Hilfestellung, bei unterstützter Kommunikation),
- Eine Veränderung der Aufgabenstellung (indem z.B. ein komplexes Diagramm für Blinde auf seine wesentlichen Merkmale reduziert wird),
- Unterstützung durch Verständnishilfen und zusätzlichen Erläuterungen (z.B. Worterklärungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Schwerpunkt Hören und Kommunikation),
- Unterrichtsorganisatorische Veränderungen (z.B. individuell gestaltete Pausenregelungen),
- Veränderung der Arbeitsplatzorganisation (z.B. Möglichkeiten zur Entspannung und Entlastung der Wirbelsäule z.B. bei Schülerinnen und Schülern mit motorischen Beeinträchtigungen, Strukturierung des Arbeitsplatzes durch Markierungen z.B. bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung),
- Veränderungen der räumlichen Voraussetzungen (indem z.B. für eine Prüfung eine blendungsarme oder ablenkungsarme Umgebung geschaffen wird),

- Individuelle Leistungsfeststellung in Einzelsituationen,
- Individualisierte Praxisanforderungen bzw. Überprüfungsformen,
- Die Berücksichtigung der Behinderung bei der Bewertung der äußeren Form (z.B. indem Rechtschreibleistungen nicht in die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten und Übungen im Fach Deutsch oder in einem anderen Fach mit einbezogen werden, indem eindeutige Tippfehler nicht als Rechtschreibfehler bewertet werden oder durch größere Exaktheitstoleranz bei sehbehinderten oder motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern).“
- ...

Nachteilsausgleiche im Sportunterricht

Für den Sportunterricht des Gemeinsamen Lernens gelten die Ausführungen zum Nachteilsausgleich auch dann, wenn diese Schülergruppe ansonsten zielgleich unterrichtet wird. Was für den Unterricht im Klassenraum ggf. möglich ist, gilt nicht uneingeschränkt für das Einbringen von schulsportlichen Leistungen mit gänzlich anderen Rahmenbedingungen.

Trotz einer ansonsten gegebenen Beurteilung und -bewertung nach den Ausbildungsordnungen der jeweiligen Schulform bei zielgleicher Beschulung gibt es Unterrichtsinhalte und Anforderungen im Sportunterricht, die es diesen Kindern unmöglich machen, uneingeschränkt am Unterricht teilzunehmen und grundsätzlich zielgleiche Leistungen – vergleichbar den Schülerinnen und Schülern des Regelschulsystems – zu erreichen, was noch einmal die Relevanz für den Vorrang einer individuellen Bezugsnorm vor der sozialen Bezugsnorm in der Leistungsbeurteilung und -bewertung besonders hervorhebt.

Für die Leistungsbewertung und -beurteilung im Sportunterricht gilt grundsätzlich immer, dass schulsportliche Leistungen pädagogisch gefilterte Leistungen sind, die nicht vergleichbar sind mit der wettkampfbezogenen sportlichen Leistung in einem Sportwettbewerb.

Im Kontext der Nachteilsausgleiche für zielgleich zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, schulsportliche Leistungen im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten nachzuweisen.

Beispiele für die Beurteilungspraxis:

In der Lerngruppe findet eine Überprüfung der gruppen- und mannschaftstaktischen – kognitiven Fähigkeiten im Basketball statt. Luka, der eine Autismus-Spektrum-Störung hat und deshalb Lautstärke und taktile Berührungen nicht aushalten kann, wird zur Überprüfung gruppentaktisch-kognitiven Anforderungen gesondert unter veränderten Rahmenbedingungen geprüft: Die Lehrkraft verzichtet bei Luka bewusst auf die Überprüfung mannschaftstaktisch-kognitiver Leistungen, weil sie Luka so sehr belasten, dass eine angemessene Leistung vom ihm nicht eingefordert werden kann. Dazu wird die Aufgabe so konzipiert, dass körperliche Berührungen durch seine Mitspieler verboten werden und Luka durch einen Kopfhörer akustisch abgeschirmt wird. Hier müssen besondere Maßnahmen zur non-verbalen Kommunikation für die Verständigung im Spiel zuvor eintrainiert worden sein.

Bei den skizzierten Anforderungen handelt es sich um eine Individualleistung, bei der die/ der Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zielgleich) eine Leistung einbringt, die in ihrem Anspruchsniveau an die individuelle Leistungsfähigkeit angepasst wird. Nach *WEICHERT* spricht man von einer individualisierten, koexistenten Leistungsanforderung mit Wettbewerb (im Spiel gegeneinander) oder ohne Wettbewerb (im Spiel miteinander).

Alternativ wäre es auch möglich, Luka vom Basketball ganz freizustellen und ihm währenddessen zu ermöglichen, auf der - an die Sporthalle angrenzenden – 400-m-Bahn ausdauernd zu laufen. Nach Weichert spricht man in diesem Fall von einer individualisierten, koexistenten Leistungsanforderung mit Wettbewerb: Luka würde in diesem Fall im Rahmen eines Nachteilsausgleichs zeitgleich zu dem Basketball-UV zeitgleich – gewissermaßen parallel zum Unterricht – an einem inhaltlich und thematisch anderen Unterrichtsvorhaben aus einem anderen Bewegungsfeld teilnehmen. Dies gilt besonders dann, wenn in den Lern- und Entwicklungsplänen von Luka das Bewegungsfeld 7 ‚Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele, hier: Basketball‘ für Lukas Entwicklung als nicht zielführend definiert worden ist.

Für den Fall, dass eine Laufbahn für Luka nicht zur Verfügung steht, wäre es ebenso denkbar, dass Luka während des Spiels eine Beobachtungsaufgabe für die Leistungsüberprüfung im Basketballspiel erhält, für die er im Vorfeld einen Beobachtungsbogen entwickeln, diesen im Rahmen der Spielbeobachtung anwenden und abschließend vorstellen und evaluieren soll. Würde Luka als Coach eingesetzt, der beide Mannschaften auf der Grundlage seiner Beobachtungen coachen soll, spräche man im weiteren Sinne nach Weichert von einer kooperativen Bewegungsbeziehung. Danach wäre Luka Teil der beiden Mannschaften.

Beachte:

Sportpraktische Anforderungen zur Leistungsmessung und -beurteilung im Sportunterricht sollten für Schülerinnen und Schüler mit Nachteilsausgleich Vorrang haben vor reinen Theorieaufgaben (wie z.B.: Referat, schriftliche Übung, schriftlicher Test, Protokoll). Dies sollte eine Ausnahme bleiben. Auch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zielgleich) gilt das Primat der Bewegung!

4. Beispiele aus der Unterrichtspraxis:

Die hier aufgeführten Beispiele (Unterrichtsvorhaben, Planungsgrundlagen, Förderpläne) sollen nicht als fertige Rezepte für Unterricht verstanden werden, die gewissermaßen „nach-unterrichtet“ werden können, sondern vielmehr Hilfestellungen und Anregungen für die eigenen Planungsüberlegungen bei der Gestaltung von kompetenzorientiertem, inklusivem Sportunterricht ermöglichen.

In den letzten Jahren wurden in den Schulen auf der Basis des festgelegten schulinternen Lehrplans sowie auf der Grundlage der in Kapitel 3 dargelegten UV-Karten⁵⁹, konkrete Unterrichtsvorhaben (UV), in denen die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefordert und gefördert werden, erfolgreich entwickelt, erprobt und evaluiert.

Die im Folgenden dargestellten Beispiele wurden auf der Grundlage dieser Beispiel-UV-Themen aus dem schulinternen Lehrplan sowie auch darüber hinausgehend entwickelt. Die 5 Beispiele beziehen sich auf die verschiedenen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 aus den Schulformen Gymnasium, Gesamtschule und Förderschule, hier: Förderschwerpunkt: motorische Entwicklung sowie auf die Bewegungsfelder (1) ‚Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen‘, (3) ‚Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik‘, (5) ‚Bewegen an Geräten – Turnen‘ und (7) ‚Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele, hier: Basketball sowie Tischtennis und Polybat‘. Bei den Inhaltsfeldern wurden nahezu alle intentionalen Schwerpunktsetzungen gewählt: Bewegungsstruktur und Bewegungslernen, Bewegungsgestaltung, Leistung, Kooperation und Konkurrenz, Gesundheit.

Jede Lehrkraft hat für ihr Beispiel in dieser Handreichung genau die Schwerpunktsetzungen und Planungshilfen ausgewählt, die sich aus dem persönlichen Erleben als besonders lohnenswert mit Blick auf Kompetenzorientierung und Inklusion herausgestellt haben. Alle Lehrkräfte haben sich darum bemüht, eine enge Anknüpfung an die theoretischen Ausführungen in den drei ersten Teilen der Handreichung herzustellen.

Alle Beispiele enthalten im Vorspann eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Unterrichtsvorhabens mit den Unterrichtsvorhabendaten:

- Autor/in,
- Thema des Unterrichtsvorhabens
- Jahrgangsstufe, in der das UV durchgeführt wurde
- inhaltliche Schwerpunkte im jeweiligen Bewegungsfeld/ Sportbereich
- Inhaltsfelder mit intentionaler Ausrichtung durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen

Darüber hinaus werden folgende Aspekte thematisiert:

- Theoriebezug des Beispiels zu den Kapiteln 2.1 bis 3.8
- Didaktische Schwerpunktsetzungen mit ausgewählten Aspekten aus den Kapiteln 2.1 bis 3.8
- Planungsinstrumente

⁵⁹ Vorderseite: UV-Thema mit angestrebten Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkten; Rückseite mit von der Fachkonferenz im Minimalkonsens festgelegten didaktisch-methodischen Entscheidungen sowie vereinbarten verbindlichen U-Gegenständen sowie Vereinbarungen zur Leistungsbewertung (unterrichtsbegleitende/ punktuell)

Gesamtübersicht

Beispiel Nr.	Thema	Klasse	Bewegungsfeld/ Sportbereich	Inhaltsfelder	Seite
1	„Sport ist so vielseitig! – Sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten“.	7	(BF/SB 1) „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) - Gesundheit (f) 	
2	„Laufen über Stock und Stein – Laufen in seiner Vielfalt anwenden“.	5	(BF/ SB 3) „Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) - Leistung (d) 	
3	„Erst die Pflicht, dann die Kür ... von der Lernpyramide zur Lernlandschaft“ (...)	8	(BF/SB 5) Bewegen an Geräten – Turnen	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) - Bewegungsgestaltung (b) 	
4	„Wir spielen gegeneinander Badminton und werden gemeinsam immer besser – Anbahnung einer sportspielspezifischen Handlungskompetenz im Badminton in einer Klasse 6 unter Berücksichtigung der Entwicklung taktisch kluger Handlungsmuster sowie der Initiierung verschiedener Bewegungsbeziehungen/ Lernformen“.	6	(BF/SB 7) „Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“, hier: Badminton	<ul style="list-style-type: none"> - Mit- und Gegeneinander in kooperativen und konkurrenzorientierten Sportformen (e) - (Spiel-)Regeln und deren Veränderungen (e) - Organisation von Spiel- und Sportgelegenheiten (e) - <i>Wahrnehmung und Körpererfahrung (a)</i> - <i>Bewegungsstrukturen und grundlegende Aspekte des motorischen Lernens (a)</i> 	
5	„Ich kann mit unterschiedlichen Partnern mit- und gegeneinander spielen! (...)	5	(BF/SB 7) „Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“, hier: Tischtennis und Polybat	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) - Kooperation und Konkurrenz (e) 	

1. Beispiel – Kurzbeschreibung des UV

Autorin	Charlotte Kather
Thema des Unterrichtsvorhabens	„Sport ist so vielseitig! – Sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten.“
Jahrgangsstufe	7
Bewegungsfeld/ Sportbereich (KLP)	„Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen‘ (BF/SB 1)
Inhaltsfelder/ Schwerpunkt(e) (KLP)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) • Gesundheit (f)

Aspekte	Inhaltliche Schwerpunkte der Praxisbeispiele
Theoriebezug (Kapitel-Nr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lern-Prozesse kompetenzorientiert gestalten (2.1) • Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit als Grundlage für die kognitive Förderung (3.1) • Vom allgemeinen sonderpädagogischen Förderplan zum individuellen fachspezifischen Lern- und Entwicklungsplan für den Sportunterricht (3.3) • Beiträge zur Planung und Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse (3.4) • Der richtige Aufgabentyp als Grundlage erfolgreichen Lernens (3.5) • Lernaufgaben zur Individualisierung des Unterrichts mit Hilfe eines Aufgaben-Anforderungs-Regler- Modells (AAR-Modell) (3.6) • Leistungsbeurteilung und -bewertung (3.8)
Didaktische Schwerpunktsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beschreibung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen (2.1) • Individualisierung, Selbststeuerung, Lernen auf verschiedenen Strategieebenen, Stärkenorientierung (2.1) • Differenzierung der Unterrichtsgegenstände für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie eine S' mit Migrationshintergrund (2.1) • Kompetenz- und Lernzielbestimmung, Lernklima, Lernorganisation, Lernstrategien, Kommunikation (3.4) • Systematische bedarfsorientierte Modifizierung von Aufgaben (3.6) • individuelle Bezugsnorm als Grundlage einer sachgerechten Notengebung (3.8)
Planungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • UV-Karten gemäß schulinternem Lehrplan (3.2) • Allgemeiner + spezifischer Lern- und Förderplan: Alex (3.3) • Zusammenfassung aller Differenzierungsnotwendigkeiten für SuS mit Lern- und Entwicklungsbedarf; Übersicht über die Notwendigkeiten zur Individualisierung und Differenzierung (3.3 und 3.4) • Offene und geschlossene Bewegungsaufgaben, differenziert für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf (3.5) • AAR – Modell (3.6) • Modifizierte Aufgabenstellungen (3.5 und 3.6)

Beispiel I

„Sport ist so vielseitig! – Sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten.“ (Charlotte Kather)

Beim Bewegungshandeln mit einem Wechsel von Spannung und Entspannung sowie bei der Auseinandersetzung mit konditionellen und koordinativen Anforderungen und Fähigkeiten erfolgen die differenzierte Wahrnehmung des eigenen Körpers, seiner Grenzen und deren Veränderbarkeit. Dies sind Aufgaben, die dem **Bewegungsfeld (1) ‚Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen‘** zugeordnet werden.

Als weitere bewegungsfeldspezifische Themenkomplexe, die im Sinne reflektierter Praxis sowohl körperlich erfahrbar als auch in ihren theoretischen Bezügen bewusstgemacht werden sollen, ist neben der Stärkung von Bewegungssicherheit und Haltungsaufbau auch die Kenntnis zur selbstständigen Verbesserung allgemeiner konditioneller Voraussetzungen bedeutsam.

Daraus ergeben sich multiplexe Wege für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und seiner Formung - einschließlich der Thematisierung von und kritischen Auseinandersetzung mit Körper- und Fitnessidealen⁶⁰, denn: Sport ist auch ein Feld mit gesundheitlichen Risiken, die es gilt, unter der **Pädagogischen Perspektive (F) ‚Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln‘** anzusprechen und erfahrbar zu machen, wie gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung aussehen und gut tun kann.⁶¹ Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichtsvorhabens ist die UV-Karte gemäß schulinternem Lehrplan:

Bewegungsfeld/Sportbereich 1.4	Päd. Perspektive leitend/ergänzend	Jahrg.-Stufe	Dauer des UV Std.	Vernetzen mit UV	Laufende Nr. der UV
Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	A F	7.4	8	<u>alle</u>	28

Sport ist so vielseitig! – sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten

Kompetenzerwartungen: BWK 1, BWK 2, MK 1, MK2

Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz (BWK)

- sich selbstständig funktional - allgemein und sportartspezifisch - aufwärmen und entsprechende Prozesse funktionsgerecht planen (1)
- ausgewählte Faktoren psycho-physischer Leistungsfähigkeit (u. a. Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer) gemäß den individuellen Leistungsvoraussetzungen weiterentwickeln und dies in sportbezogenen Anforderungssituationen - auch unter Druckbedingungen - zeigen (2)

Methodenkompetenz (MK)

- einen Aufwärmprozess nach vorgegebenen Kriterien zielgerichtet leiten (1)
- grundlegende Methoden zur Verbesserung psycho-physischer Leistungsfaktoren benennen, deren Bedeutung für den menschlichen Organismus unter gesundheitlichen Gesichtspunkten beschreiben sowie einen Handlungsplan für die Verbesserung dieser Leistungsfaktoren (u. a. der Ausdauer) entwerfen und umsetzen (2)

Inhaltsfeld/er - inhaltliche Schwerpunkte: a 1, a 2, f 1

Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a)

- Wahrnehmung und Körpererfahrung (1)
- Informationsaufnahme und -verarbeitung bei sportlichen Bewegungen (2)

Gesundheit (f)

- Unfall- und Verletzungsprophylaxe (1)

⁶⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, S. 16

⁶¹ dto., S. 13

Bei der Planung und Bearbeitung dieser Unterrichtsgegenstände sollte der Fokus darauf gerichtet werden, dass allen Schülerinnen und Schüler Lernanreize und Herausforderungen gestellt werden. Es ist notwendig, auf eventuelle Beeinträchtigungen individuell einzugehen, Hinweise hierzu kann der Förderplan geben. Die Anbahnung und Unterstützung sowie der Aufbau von Bewegungs- und Wahrnehmungsentwicklung erfolgt über individuell angemessene, offene und differenzierte Aufgabenstellungen und Angebote. Denn nur durch die bewusste Auseinandersetzung mit vielfältigen Bewegungsformen werden die Schülerinnen und Schüler darin bestärkt, individuelle Ausführungsvarianten zu erproben, Angebote gar zu fordern.⁶² Unter der **Pädagogischen Perspektive (A)** stehen genau diese vielseitigen Anforderungen an die Wahrnehmungsfähigkeit im Zentrum, mit Hilfe derer beim Bewegungshandeln vielfältige sinnliche Empfindungen gemacht werden, die wiederum dazu beitragen, die Freude an der Bewegung zu erhalten und zugleich das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.⁶³

Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogische Unterstützung wird somit ermöglicht, in einem stark geöffneten Erfahrungs- und Lernraum mit ihren z.T. sehr unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen sowie mit ihren persönlichen Anforderungen und Belastungen angemessen umzugehen. Dazu gehört auch die Öffnung des Blicks für die Belange anderer, zum Beispiel durch die Herstellung von ausgeglichenen Bewegungsvoraussetzungen. Folgende Grundentscheidungen sind der UV-Karten-Rückseite des schulinternen Lehrplans für dieses Unterrichtsvorhaben zu entnehmen:

Didaktische Entscheidungen	Methodische Entscheidungen	Gegenstände / Fachbegriffe	Lernerfolgsüberprüfung(en) / Leistungsbewertung
<ul style="list-style-type: none"> • Elemente des Aufwärmens (<u>Laufteil</u>, Dehnen, Kräftigen) • Effekte des Aufwärmens • Körperreaktionen beim Aufwärmen • Sportartgebundenes Aufwärmen • Selbstständige Gestaltung von funktionsgerechtem Aufwärmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erproben von Dehn- und Kräftigungsübungen • Erspüren und Angeben der beanspruchten Körperregionen • Beurteilen im Rahmen eines Erfahrungsaustausch zum Aufwärmen • Selbstständige Planung, Gestaltung und Durchführung von sportartgebundenem Aufwärmen im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Statisches und dynamisches Dehnen • Dehnübungen • Kräftigungsübungen • Unterschiedliche Gestaltung des Aufwärmens • Sportspezifische Unterschiede 	<p><u>unterrichtsbegleitend</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Arbeiten mit Arbeitsblättern, Arbeitsaufträgen und -<u>anweisungen</u> <p><u>punktuell:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anleiten einer Übung • Korrektur in der Übungsdurchführung <p><u>Kriterien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstration von Übungen • Korrektur der Bewegungsausführung • Sportartgebundene Übungsauswahl und -durchführung
<p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Statisches / dynamisches Dehnen - Anspannung und Entspannung von Muskeln - Dehnschmerz - Erwärmung allgemein - sportartspezifisch 			

⁶² Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2005): Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Rahmenvorgabe. S. 8

⁶³ dto., S. 9

Die Lerngruppe besteht aus 24 Kindern, davon vier Kinder mit verschiedenen **Förderschwerpunkten** sowie einer Schülerin aus einer internationalen Klasse. Zwei Schüler haben einen emotional-sozialen Förderschwerpunkt mit zusätzlichen Einschränkungen, Florian (ADHS) und Michael (ADS, Asperger). Für Alysa (zusätzlich mit einer motorischen Schädigung der Hüfte) und Alex (zusätzlich mit Autismus) wird der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausgewiesen. Darüber hinaus kommt Yara aus der internationalen Klasse und nimmt seit Beginn des Schuljahres in einigen Fächern am Unterricht der Klasse teil (Mathematik, Deutsch, Sport).

Die Klasse ist sehr bewegungsfreudig und lässt sich bereitwillig auf ihnen unbekannte Situationen ein. Eigenständiges Arbeiten ist in den letzten Jahren eingeübt worden und funktioniert innerhalb der Regelschüler gut.

Die fünf Kinder mit Förderbedarf benötigen hierfür teilweise Strukturierungshilfen (Florian und Michael), Arbeitsaufträge in einfacher Sprache (Yara, Alysa und Alex) oder auch angeleitete Übungen (Alysa und Alex). Bei den Arbeitsaufträgen in einfacher Sprache sind eine bildliche Visualisierung und teils auch Demonstrationen durch die Lehrkraft oder Schülerinnen und Schüler notwendig.

Sowohl Alysa als auch Alex verfügen über eine nicht pädagogisch ausgebildete Schulbegleitung im Rahmen eines freiwilligen sozialen Jahres, die im Rahmen des Unterrichtsgeschehens die Kinder bei der Arbeit durch nicht sportmotorische Hilfestellungen unterstützen.

Yara wird von der Klasse in die Gruppenarbeiten und in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, die Klasse hat diesbezüglich ein funktionierendes Unterstützungssystem aufgebaut. Auch Florian und Michael sind in der Klasse akzeptiert und werden normal in Gruppenaktivitäten berücksichtigt. Alysa sucht den sozialen Anschluss und wird von den Mädchen der Klasse soweit es möglich ist eingebunden. Zu den Jungen hält sie im Sportunterricht Abstand, da sie „viel zu wild spielen“. Alex hegt keine erkennbare Motivation in einer Gruppe zu arbeiten. Ist er eine Gruppe zugeteilt, so übernimmt er dort, mit Unterstützung seiner Schulbegleitung, die ihm zugewiesene Aufgabe und führt sie durch. Seine Konzentration und seine Bewegungsbereitschaft sind jedoch stark tagesformabhängig und können auch während der Stunde umschlagen. Die Klasse kennt dieses Verhalten und ist in der Lage darauf innerhalb der Gruppe zu reagieren, indem sie seine Aufgaben in diesem Fall umverteilt.

Zusätzlich stellt die zu erbringende motorische Leistung (z.B. Gleichgewicht halten) eine höhere Anforderung an diese beiden dar (Regler k und v). Aus diesen unterschiedlichen Anforderungsprofilen ergeben sich nach dem Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modell auch individuell angepasste Materialien für den Unterricht (z.B. Arbeitsblätter, Wortlisten, Vorauswahl an Übungen). Im Hinblick auf die Sprachförderung ist darauf zu achten, dass die Wortlisten nicht nur aus einzelnen Wörtern, sondern vor allen Dingen aus Satzstücken und Phrasen besteht.

In dem Unterrichtsvorhaben „Sport ist so vielseitig! – Sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten.“ liegt der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung der Veränderungen des eigenen Körpers bei Anstrengungen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler

ihre individuellen Erfahrungen einbringen und für sich selbst und andere ein Aufwärmprogramm erarbeiten.

Im Folgenden wird der Versuch gemacht, mit Hilfe des Aufgaben-Anforderungs-Regler-Modells (kurz: AAR-Modells) die individuellen Bedarfe der Lernenden mit Unterstützungsbedarf differenziert aufzuschlüsseln, um sich für die Planung der Aufgabenstellungen bewusst zu machen, welche spezifischen individuellen Fördermaßnahmen die einzelnen Lernenden benötigen und wie die Informationsanforderungen vor dem Hintergrund der sonderpädagogischen Entwicklungsbereiche reduziert werden müssen:

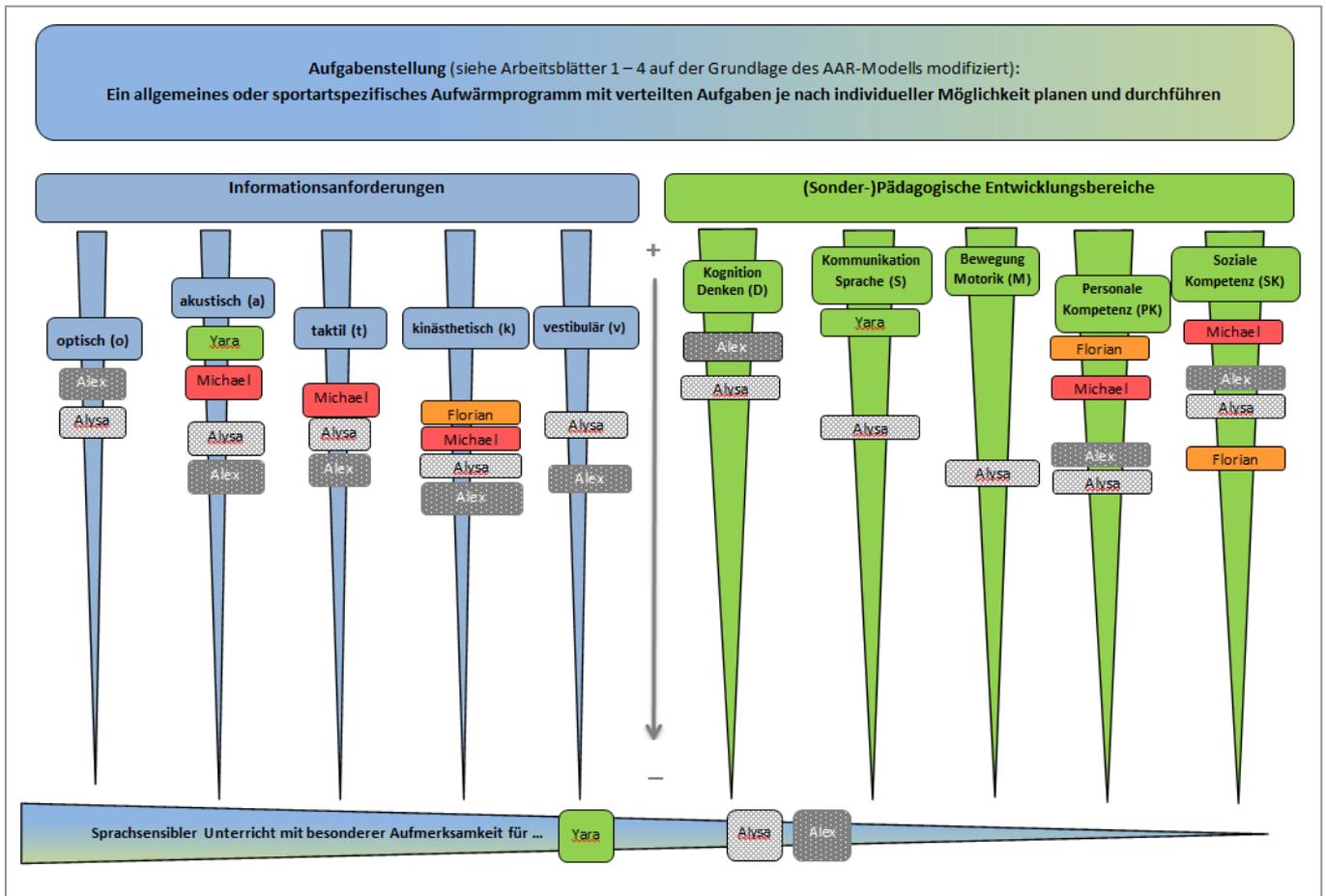


Abb. 19: AAR-Modell zur Konkretisierung der Anforderungen (blaue und grüne Regler: Regelklasse; graue und rote Regler: SuS mit Lern- und Unterstützungsbedarf)

In dieser Lerngruppe spielen dabei auch die kommunikativen Aspekte eine große Rolle. Für Yara bieten die Redeanlässe eine Möglichkeit ihre kommunikativen Fähigkeiten zu stärken und weiter auszubauen (Regler SP), für Alysa und Alex sind die Absprachen und die Zusammenarbeit in einer Gruppe ein Arbeitsschwerpunkt (Regler SK). Florian soll mit Hilfe seiner Checkliste üben, sich in einer Gruppe einzubringen (Regler SK) und dort Gesprächsregeln zuzulassen und selber einzuhalten (Regler PK), während Michael durch eine Vorauswahl des Themas (Expertenwissen) Sicherheit erlangt und mit Hilfe von Checklisten Struktur für die Arbeit mit anderen erhält (Regler SK). Dadurch ergeben sich verschiedene Anforderungsniveaus bezüglich der Kommunikation und der personalen

und sozialen Aspekte. Für Alex und Alysa sind die Materialien in leichter Sprache (Regler o und a) und auf einem niedrigeren Sachniveau formuliert.

Im Folgenden wird der Versuch gemacht, am Beispiel von Alex aufzuzeigen, wie ein Förderplan für das Fach Sport konkretisiert werden kann. Dabei wird als Ausgangspunkt der vereinfachte Förderplan genutzt, der die Fächer und Bereiche ausweist, in denen eine besondere Förderung erfolgen soll, um diesen als Ausgangspunkt für die Konkretisierung im Fach Sport zu nutzen.

Förderplan für:	Alex	Klasse:	7	Schuljahr:		2. Halbjahr	
Schwerpunkt im Förderbereich	Motorik	X		Kognition			
	Wahrnehmung	X		Lern- und Arbeitsverhalten			
	Kommunikation / Sprache			Emotionalität			
	Selbständigkeit / Selbstversorgung			Sozialverhalten		X	
Schwerpunkt in den Unterrichtsfächern	Deutsch	X		Geschichte			
	Mathematik	X		Politik			
	Englisch			Erdkunde			
	Physik			Religion			
	Biologie			Sport		X	
	Chemie			Arbeitslehre			

Abb. 20: Vereinfachter allgemeiner Förderplan von Alex zur Ausweisung der Förderschwerpunkte in einzelnen Fächern und Förderbereichen

Entwicklungsstand	Förderziele	Fördermaßnahmen	Ergebnis
<p>Alex' Konzentrationsspanne ist sehr wechselhaft. Aufgrund seiner Autismusspektrumsstörung fällt es ihm schwer, seine Wahrnehmung für eine entsprechende Zeit auf die Bearbeitung einer Aufgabenstellung zu fokussieren.</p> <p>Im motorischen Bereich ist Alex in der Lage auch anspruchsvollere Aufgaben zu bewältigen. Die Beschreibung der damit verbundenen Bewegungsmuster fällt ihm immer noch schwer, ebenso die Beschreibung von körperlichen Reaktionen auf Belastungen.</p> <p>Die Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse steht für Alex während der Arbeitsphasen noch sehr im Mittelpunkt. Hierzu gehört beispielsweise das Fragenstellen zu unterschiedlichen Themen, das Witze erzählen oder das vorsichtige Berühren von Lehrkräften und Mitschülern am Arm oder an der Hand.</p>	<p>Alex soll einen Arbeitsauftrag innerhalb einer bestimmten Zeitspanne im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten möglichst fokussiert bearbeiten können.</p> <p>Alex soll seine Bewegungen im motorischen Bereich und die damit verbundenen Reaktionen beschreiben können.</p> <p>Alex soll im Umgang mit seinen Mitschülern und Lehrer/innen lernen persönliche Grenzen einzuhalten.</p>	<p>L = Lehrkräfte, H = HelferIn, SoL = Sonderpäd., Lehrkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> Alex bekommt visualisierte Arbeitsaufträge mit kleinschrittigen Instruktionen L, SoL Alex bekommt eine Körperkarte zum Zeigen und Anschreiben der entsprechenden Körperstellen und Reaktionen. L Alex benutzt Hilfsmittel wie Pulsuhren und kann damit Belastung und Entspannung auseinanderhalten. H Alex führt auch im Sportunterricht seine „Erst – Dann“ Karte mit sich. Diese Karte besteht aus einem roten und einem grünen Bereich. Im roten Bereich steht das Wort „Erst“. Dort wird mit einem Klettband der Arbeitsauftrag befestigt. H, Alex Im grünen Bereich steht das Wort „Dann“. Dort befestigt Alex eine Bildkarte für eine persönliche Entspannung am Ende der Arbeitszeit / Stunde (z.B. MP3-Player, Fragen stellen, Witze erzählen etc.). Alex Zu der „Erst – Dann“ Karte gibt es eine STOP Karte für nicht erwünschtes Verhalten (hier Anfasseln). H 	<p>SuS zeigen Kriterium schon, meistens, mit Hilfe / anstattweise, noch</p> <p>Evaluationskriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alex akzeptiert den „Erst – Dann“ Plan im Sportunterricht Alex arbeitet fokussiert an einem Arbeitsauftrag in einem vorgegebenen Zeitrahmen Alex nutzt Hilfsmittel (Körperkarte, Pulsuhr) Alex kann mit Hilfe der Hilfsmittel Rückmeldung zu seinen Körperreaktionen geben Alex nutzt die Entspannungsphase zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse <p>Weitere Erkenntnisse / Ideen für nachfolgenden Förderplan:</p>

Abb. 21: Konkretisierter sportspezifischer Förderplan für Alex im Fach Sport

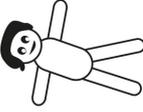
Aus den Planungsüberlegungen zur Unterrichtsgestaltung für die Regelklasse sowie die ermittelten Förderbedarfe für die beschriebenen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergeben sich folgende Notwendigkeiten zur Individualisierung und Differenzierung:

Grundaufgabe	Veränderungen
Dokumentation von eigenen Körperreaktionen auf einem Arbeitsblatt, gemeinsames Sammeln auf einem Poster	<ul style="list-style-type: none"> • Michael kann Merkmale an einem Plakat statt eines Wortbeitrags markieren • Yara nutzt evtl. die Wortliste • Alex kann auf dem Arbeitsblatt die Stellen der Körperreaktionen markieren und kurz beschreiben • Alysa kann auf dem Arbeitsblatt die Stellen der Körperreaktionen markieren und eventuell kurz beschreiben, hier hilft vielleicht eine Wortliste?
Erproben von Dehn- und Kräftigungsübungen/ Erspüren u. Benennen beanspruchter Körperregion	<ul style="list-style-type: none"> • Für Alysa ist hier die Übungsauswahl hinsichtlich der Hüftschädigung zu beachten
Auswählen und Durchführen geeigneter funktionsgymnastischer Übungen	<ul style="list-style-type: none"> • Für Alex und Alysa entfällt hier ggf. die Auswahl, es werden Übungen vorgegeben • Florian benötigt eventuell Hilfe bei der Fokussierung der Aufgabe, dabei kann eine Einschränkung auf einen Körperteil hilfreich sein • Für Michael muss ein konkreter Anlass geschaffen werden. Hier können seine Sportarten (Judo, Fußball) herangezogen werden.
Als Gruppe ein Aufwärmen mit verteilten Aufgaben je nach individueller Möglichkeit vorbereiten und anleiten	<ul style="list-style-type: none"> • Alex kann hier aus vorgegebenen Übungen sinnvolle auswählen und ohne verbale Anleitung demonstrieren • Alysa könnte andere Kinder anleiten. Hier helfen Bildkarten mit visueller Unterstützung, z.B. Pfeile auf den zu bewegenden Körperteil? • Florian braucht eine feste Aufgabe in der Gruppe, hier eventuell dafür sorgen, dass er die Demonstration der Übungen übernehmen kann? • Michael soll Übungen aus seiner Sportart „Fußball“ vorstellen • Bei Yara wird keine vollständige Fachsprache eingefordert. Es reicht die Benennung des Körperteils. Eine Wortliste kann zur Hilfe genommen werden
Individuelle Arbeitsblätter	
Laufteile	<ul style="list-style-type: none"> • Individuell unter Ausnutzung eigener Fähigkeiten auf Grund v. Vorerfahrungen
Pulsschätzläufe gegeneinander – wer näher am geforderten Pulsbereich ist, gewinnt	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Alex und Alysa kann die Aufgabe in Zeitschätzläufe abgewandelt werden. Eventuell muss auch der Bereich „Schätzen“ entfallen, stattdessen kann mit einer Stoppuhr gelaufen werden
Arbeiten in (Trainings-) Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Für Florian müssen hier klare Strukturen geschaffen werden, dazu gehören eine klare Verteilung der Aufgaben. Eventuell darf er zuerst Kinder fragen, ob sie mit ihm eine Gruppe bilden
Einschätzung des eigenen Leistungsbereichs anhand von Pulswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Für Alex und Alysa entfällt dieser Bereich, sofern keine Pulsuhren vorhanden sind. Sollten Pulsuhren verfügbar sein, kann aufgrund des Pulsbereichs ein Rückschluss auf die Anstrengung gezogen werden
Reflexion über Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Individuell unter Ausnutzung eigener Fähigkeiten auf Grund v. Vorerfahrungen
gegenseitige Unterstützung und Beratung im Lern- und Aufwärmprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Michael kann hier Expertenwissen aus seinem Sport (Judo) einbringen, eventuell gelingt dabei auch ein gegenseitiger Austausch • Florian kann Experte im Bereich einer Körperregion werden, gleiches ist in abgeschwächter Form für Alex und Alysa möglich

Abb.22: Aufgabenstellungen für die Regelklasse sowie individualisiert für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf oder mit Migrationshintergrund

Arbeitsblatt für Florian (AB A)

Als Gruppe ein Aufwärmen mit verteilten Aufgaben je nach individueller Möglichkeit vorbereiten und anleiten



Erarbeitet gemeinsam ein

- allgemeines Aufwärmprogramm
- Aufwärmprogramm für die Sportart _____

Tipp: Ihr könnt dafür die Übungskarten aus den vergangenen Stunden nutzen

Jeder aus der Gruppe sollte die Übungen **anleiten** und korrekt **demonstrieren**, sowie die entsprechende Muskelgruppe **benennen** können.

Meine Aufgaben

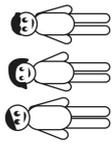
- Ich suche mir die richtigen Übungen für den Bereich „_____“ aus den Übungskarten raus.
- Ich kann die Übung auf den Karten vormachen.
- Ich kann kurz erklären, wie die Übungen funktionieren.
- Ich kann benennen, welcher Muskel dabei benutzt wird.

Notiert euch hier die entsprechenden Übungen mit allen benötigten Informationen dazu.



Übung	Information

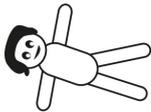
Sprecht euch in der Gruppe **ab**, wer welche Übung demonstriert und anleitet. Dabei sollten **alle** Gruppenmitglieder gerecht **eingebunden** sein.



- Ich lasse andere Kinder **ausreden** und höre ihnen zu
- Ich arbeite **mindestens 5 Minuten** in meiner Gruppe mit
- Ich **unterstütze** meine Gruppe bei der Demonstration der Übungen

Beispiel Umsetzung des KAR – Modells an einem Arbeitsblatt
Allgemeines Arbeitsblatt

Als Gruppe ein Aufwärmen mit verteilten Aufgaben je nach individueller Möglichkeit vorbereiten und anleiten



Erarbeitet gemeinsam ein

- allgemeines Aufwärmprogramm
- Aufwärmprogramm für die Sportart _____

Tipp: Ihr könnt dafür die Übungskarten aus den vergangenen Stunden nutzen

Jeder aus der Gruppe sollte die Übungen **anleiten** und korrekt **demonstrieren**, sowie die entsprechende Muskelgruppe **benennen** können.

Meine Aufgaben

- Ich suche mir die richtigen Übungen für den Bereich „_____“ aus den Übungskarten raus.
- Ich kann die Übung auf den Karten vormachen.
- Ich kann kurz erklären, wie die Übungen funktionieren.
- Ich kann benennen, welcher Muskel dabei benutzt wird.

Notiert euch hier die entsprechenden Übungen mit allen benötigten Informationen dazu.



Übung	Information

Sprecht euch in der Gruppe **ab**, wer welche Übung demonstriert und anleitet. Dabei sollten **alle** Gruppenmitglieder gerecht **eingebunden** sein.

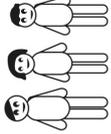


Abb.23-24: modifizierte Aufgabenstellungen für die Regelklasse sowie individualisiert für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf oder mit Migrationshintergrund

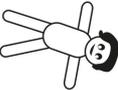
Arbeitsblatt für Michael (AB B)

Als Gruppe ein Aufwärmen mit verteilten Aufgaben je nach individueller Möglichkeit vorbereiten und anleiten

Erarbeite gemeinsam ein

- allgemeines Aufwärmprogramm
- Aufwärmprogramm für die Sportart **Fußball**

Tip: Ihr könnt dafür die Übungskarten aus den vergangenen Stunden nutzen



Jeder aus der Gruppe sollte die Übungen **anleiten** und korrekt **demonstrieren**, sowie die entsprechende Muskelgruppe **benennen** können.

Meine Aufgaben

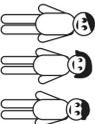
- Ich suche mir die richtigen Übungen für den Bereich **Fußball** Jungskarten raus.
- Ich kann die Übung auf den Karten vormachen.
- Ich kann kurz erklären, wie die Übungen funktionieren.
- Ich kann benennen, welcher Muskel dabei benutzt wird.



Notiert euch hier die entsprechenden Übungen mit allen benötigten Informationen dazu.

Übung	Information

Sprecht euch in der Gruppe **ab**, wer welche Übung demonstriert und anleitet. Dabei sollten **alle** Gruppenmitglieder **gerecht eingebunden** sein.



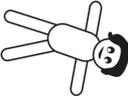
Arbeitsblatt für Alysa und Alex (AB C)

Als Gruppe ein Aufwärmen mit verteilten Aufgaben je nach individueller Möglichkeit vorbereiten und anleiten

Erarbeite gemeinsam mit _____ ein

- allgemeines Aufwärmprogramm
- Aufwärmprogramm für die Sportart _____

Tip: Ihr könnt dafür die Übungskarten aus den vergangenen Stunden nutzen



Meine Aufgaben in der Gruppe

- Du sollst die richtigen Übungen (2 Stück) für den Bereich „Beine“ suchen.
- Du sollst die Übung auf deinen Karten vormachen.
- Du sollst erklären, wie die Übung funktioniert.



Notiere dir mit dem Foliensift den Muskelnamen auf der Karte

Gehe in deine Gruppe zurück.

Führe deine Übungen mit der Gruppe vor.

Du darfst beginnen.

Versuche auch die anderen Übungen mitzumachen.

Meine Belohnung am Ende der Stunde: _____

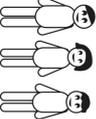


Abb.25-26: modifizierte Aufgabenstellungen für die Regelklasse sowie individualisiert für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf oder mit Migrationshintergrund

Bei der **Leistungsbeurteilung** sollen die Besonderheiten der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell berücksichtigt werden, dementsprechend wird der individuelle Lernfortschritt hier eine entscheidende Rolle für die Leistungsbewertung spielen (Florian und Michael), weil sie im Rahmen des zielgleichen Lernens zu bewerten sind. Bei Alysia und Alex sollen vor dem Hintergrund der Entwicklungsziele (gemäß sportspezifischem Förderplan) regelmäßige Lernerfolgsüberprüfungen den Lernfortschritt in Form von Wortgutachten dokumentieren, da beide zieldifferent zu beurteilen sind und dementsprechend keine Noten erhalten.

Für den Bereich „Auswahl einer sinnvollen Übung zum Aufwärmen für den zu beanspruchenden Körperbereich“ kann es bei Michael zu Ja – Nein Entscheidungen kommen, ein zu großes Angebot an Übungen aus denen gewählt werden kann, kann ihn hier überfordern.

Eine sinnvolle Alternative für eine eigenständige Auswahl wäre hier eine sachgerechte Zuordnung von Übungen zu bestimmten Muskelgruppen, bzw. zu einer Sportart. Im Bereich „Arbeit und Präsentation in der Gruppe“ kann bei Michael situativer Mutismus einsetzen, so dass der Junge verstummt. Ein losgelöster Expertenbeitrag kann als alternativer Prüfungsteil angeboten werden, eventuell auch schriftlich. Für Florian sollte als Grundlage für eine Rückmeldung bezüglich seines Sozialverhaltens das Einhalten von Absprachen und Regeln in der Gruppe mit herangezogen werden.

Fazit:

Bei der Erstellung des UV *„Sport ist so vielseitig! – Sich durch sachgerechtes Aufwärmen auf verschiedene Anforderungen vorbereiten“* unter Verwendung des AAR – Modells zeigten sich im Vorfeld schon die Anforderungen in den Stunden für mich auf. Anhand der Vorüberlegungen in den verschiedenen Anforderungsbereichen konnte ich die Materialien, Ansprachen und Unterstützungen sinnvoll und zielgerichtet planen und aus dem Ursprungsmaterial in den entsprechenden Bereichen die individuellen Hilfen und Arbeitsblätter abwandeln, so dass für jeden passendes Material vorhanden war. Gerade in den Bereichen der akustischen Informationsanforderungen und der sozialen Kompetenzen boten sich Handlungsmöglichkeiten für mich, damit der gemeinsame Unterricht gelingen kann.

2. Beispiel – Kurzbeschreibung des UV

Autorin	Michaela Neuhaus
Thema des Unterrichtsvorhabens	Laufen über Stock und Stein – Laufen in seiner Vielfalt anwenden
Jahrgangsstufe	5
Bewegungsfeld/ Sportbereich (KLP)	„Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“ (BF/ SB 3)
Inhaltsfeld(er) (KLP)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) • Leistung (d)

Aspekte	Inhaltliche Schwerpunkte der Praxisbeispiele
Theoriebezug (Kapitel-Nr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lern-Prozesse kompetenzorientiert gestalten (2.1) • Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit als Grundlage für die kognitive Förderung (3.1) • Das Konzept der Bewegungsbeziehungen nach Weichert (3.2) • Beiträge zur Planung und Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse (3.4) • Der richtige Aufgabentyp als Grundlage erfolgreichen Lernens (3.5) • Effektive Klassenführung und Teamarbeit – Grundvoraussetzungen eines lernwirksamen, inklusiven Sportunterrichts (3.7) • Leistungsverständnis (3.8)
Didaktische Schwerpunktsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beschreibung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen (2.1) • Individualisierung, Selbststeuerung, Lernen auf verschiedenen Strategieebenen, Stärkenorientierung (2.1) • Förderung der Selbstregulationsfähigkeit von SuS (3.1) • Kooperative, koexistente und kompetitive Lernformen (3.2) • Kompetenz- und Lernzielbestimmung, Lernklima, Lernorganisation, Lernstrategien, Lernorganisation, Kommunikation (3.4) • Systematische bedarfsorientierte Modifizierung von Aufgaben (3.6) • Rituale und (Verhaltens-) Regeln (3.4 und 3.8) • Sprachsensibler Unterricht (3.6) • Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung (3.8)
Planungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • UV-Karten gemäß schulinternem Lehrplan (3.2) • Zusammenfassung aller Differenzierungsnotwendigkeiten für SuS mit Lern- und Entwicklungsbedarf; Übersicht über die Notwendigkeiten zur Individualisierung und Differenzierung (3.3 und 3.4) • Offene, individualisierte Aufgabenstellungen (3.5 und 3.6) • Evaluationsinstrument ‚Zieltreppe‘ (3.8) • Ausdauerpunkteheft zur Messung des individuellen Lernerfolgs (individuelle Bezugsnorm)(3.8) • Unterrichtsbegleitende, kriterielle Leistungsbewertung (3.8) • Punktuelle u. prozessbezogene Leistungsbewertung (individuelle Bezugsnorm) (3.8)

Beispiel 2

„Laufen über Stock und Stein – Laufen in seiner Vielfalt anwenden“

(Michaela Neuhaus)

Allgemeine Zielsetzungen

Als die natürlichsten Bewegungsformen des Menschen kann man das Gehen, Laufen, Springen und Werfen ansehen. Sie sind für zahlreiche Bewegungsfelder, sportliche Aktivitäten, aber auch Alltagshandlungen essentielle Basis.

Schnell und ausdauernd laufen, weit oder auf Ziele werfen, in die Weite und Höhe springen sind Aktivitäten mit einem besonderen Aufforderungscharakter, stellen sie doch für Kinder und Jugendliche ein Erlebnis und eine Herausforderung dar.

Typisch für **das Bewegungsfeld/ den Sportbereich (3) ‚Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik‘** und für die in der Leichtathletik normierten Wettkampfdisziplinen sind neben den koordinativ-rhythmischen Anforderungen und technisch-koordinativen Anforderungen auch die psychophysischen Fähigkeiten⁶⁴, die bei der Ausbildung ausdauernden Gehens und Laufens benötigt werden und somit Kern dieses Unterrichtsvorhabens sind. Die Auseinandersetzung mit den bewegungsfeldspezifischen Handlungssituationen lenkt den Fokus auf den Einzelnen und seinen Körper, somit auch auf die Verbesserung des eigenen Könnens und auf den persönlichen Umgang mit Erfolg und Misserfolg⁶⁵. Das Wahrnehmen des eigenen Körpers bezieht sich sowohl auf die neurophysiologischen Vorgänge als auch auf die emotionale Verarbeitung von Gefühlen, wie z.B. Begeisterung, Freude, Wut, Enttäuschung.

Bei der Planung und Bearbeitung dieser Unterrichtsgegenstände muss zwingend der Fokus darauf gerichtet werden, dass für alle Lernenden Herausforderungen und Lernanreize angeboten werden und insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf der Förderplan beachtet wird bzw. auf die jeweilige Beeinträchtigung individuell eingegangen wird.

Die Anbahnung und Unterstützung sowie der Aufbau von Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz erfolgt über individuell angemessene, offene und differenzierte Aufgabenstellungen und Angebote. Denn nur durch die bewusste Auseinandersetzung mit vielfältigen Bewegungsformen werden die Schülerinnen und Schüler darin bestärkt, individuelle Ausführungsvarianten zu erproben bzw. Angebote gar zu fordern.⁶⁶

Unter der **pädagogischen Perspektive (A) ‚Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern‘** stehen genau diese vielseitigen Anforderungen an die Wahrnehmungsfähigkeit im Zentrum, mit Hilfe derer beim Bewegungshandeln vielfältige sinnliche Empfindungen gemacht werden, die wiederum dazu beitragen, die Freude an der Bewegung zu erhalten und zugleich das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken⁶⁷.

⁶⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, S. 17

⁶⁵ ebd., S. 17

⁶⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2005): Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Rahmenvorgabe. S. 8

⁶⁷ ebd. S. 9

Dabei geht es auch um die Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoires. Dazu zählt auch, Bewegungsvorlagen nachzugestalten, Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers zu erproben und mittels der Bewegung mit anderen zu kommunizieren sowie eigene Bewegungsideen zu gestalten.⁶⁸

Im Mittelpunkt der **pädagogischen Perspektive (D)** ‚Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen‘ steht die Zielsetzung, die originär mit dem Bewegungsfeld 3 ‚Laufen, Springen, werfen – Leichtathletik‘ verknüpft ist: Es geht in der Leichtathletik auch immer darum, seine individuelle Leistungsfähigkeit zu verbessern.

Das vorrangige Ziel, das mit diesem Unterrichtsvorhaben ‚Laufen über Stock und Stein - Laufen in seiner Vielfalt anwenden‘ verfolgt wird, ist, die allgemeine Grundlagenausdauer individuell und in einer Gruppe zu trainieren und dabei jedem Schüler/jeder Schülerin eine individuelle Belastungsdosierung zu ermöglichen - keiner soll überfordert oder unterfordert werden.

Die Grundlagenausdauer dient vor allem der Förderung und Erhaltung der Gesundheit und der körperlichen Fitness. Durch die kindgerechte Verbesserung der Ausdauer werden die psychophysische Entwicklung verbessert und positive Körpererfahrungen (z.B. Freude, Wohlbefinden), Entspannungsmöglichkeiten sowie soziale Erfahrungen im Mit- und Gegeneinander vermittelt. Die Lernenden sollen eine Laufökonomie entwickeln (kontrolliertes, ruhiges Atmen kombiniert mit individuellen Belastungsintensitäten) und ihren Ermüdungserscheinungen standhalten.

Ausdauer soll nicht zwangsläufig als gleichbedeutend mit langem und monotonem Laufen in gleichförmigem Tempo wahrgenommen werden. Eine im Tempo variierende Gestaltung des Ausdauertrainings kommt besonders den Schülerinnen und Schülern einer fünften Jahrgangsstufe eher entgegen. (Spielerische) Zusatzaufgaben und vielfältige Laufvariationen, die vom „normalen“ Laufen abweichen, schaffen zusätzliche koordinative und kognitive Reize, lenken von der Belastung ab und verhindern Monotonie und Überbeanspruchung.

Die auf der **UV-Karte** angeführten Unterrichtsgegenstände in der kooperativen und kompetitiven Unterrichtsform (z.B. Triathlon) ermöglichen zudem das *Kooperative Lernen*, das dadurch gekennzeichnet ist, dass Lernende in kleineren Gruppen arbeiten, um sich gegenseitig zu helfen. Kooperatives Lernen trägt zur Verbesserung der Sozial- und Methodenkompetenz bei und führt zu nachhaltigen Lernergebnissen, die vernetzt und transferiert werden können – deshalb sind während des UV auch Unterrichtssituationen mit entsprechenden Bewegungshandlungen erforderlich, bei denen alle Lernenden selbst zum Erfolg beitragen können. Um eine Ausgewogenheit zwischen den verschiedenen Stufen von **Bewegungsbeziehungen** zu erreichen, werden neben den kooperativen und kompetitiven Unterrichtsformen auch Übungen für koexistente Bewegungsbeziehungen im Unterrichtsvorhaben angeboten, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen (motorisch, motivational und volitional) berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die für sie herausfordernden Aufgaben in unterschiedlichen Niveaustufen auswählen können – jede/r für sich, ohne direkte Interaktion, mit oder ohne

⁶⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, S. 10

Wettbewerb. Diese koexistenten Bewegungshandlungen finden überwiegend am Stundenbeginn als stundenspezifisches – und einstimmendes/vorbereitendes - Aufwärmen statt.

Bewegungsfeld/Sportbereich 3.1	Päd. Perspektive leitend/ ergänzend	Jahrg.-Stufe	Dauer des UV Std.	Vernetzen mit UV	Laufende Nr. des UV
Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	A D	5.2	8	BF 1.1 - 1.3	3

Laufen über Stock und Stein – ausdauerndes Laufen in seiner Vielfalt erleben und anwenden
Kompetenzerwartungen: BWK 1, BWK 2, MK 1, UK 1

Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz (BWK)

- grundlegende technisch-kordinative Fertigkeiten (**Lauf**, Sprung- und Wurf- ABC) der leichtathletischen Disziplinen ausführen sowie für das Aufwärmen nutzen (1)
- leichtathletische Disziplinen (u. a. Sprint, Weitsprung, Ballwurf) auf grundlegendem Fertigniveau individuell oder teamorientiert sowie spiel- und leistungsbezogen ausführen (2)

Methodenkompetenz (MK)

- leichtathletische Übungs- und Wettkampfanlagen sicherheitsgerecht nutzen (1)

Urteilskompetenz (UK)

- die individuelle Gestaltung des Lauftempo bei einer Mittelzeitausdauerleistung an Hand wahrgenommener Körperreaktionen beurteilen (1)

Inhaltsfeld/er - inhaltliche Schwerpunkte: a 1, a 2, d 2

Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a)

- Wahrnehmung und Körpererfahrung (1)
- Bewegungsstrukturen (2)

Leistung (d)

- Methoden zur Leistungssteigerung (2)

Abb. 26: UV-Karten-Vorderseite gemäß schulinternem Lehrplan

Thema des UV 3.1.: Laufen über Stock und Stein – ausdauerndes Laufen in seiner Vielfalt anwenden
Didaktisch- methodische Entscheidungen
<p>Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens gibt jeder Lerner eine Einschätzung per Markierung auf einer Vorlage ab, auf welcher Stufe der Zieltreppe er sich selber sieht, die als oberste Stufe einen Lauf über 8-10 Minuten vorsieht. Abfrage und Sammeln von eigenen Zielen, falls diese Stufe bereits als erreicht eingeschätzt wird.</p> <p>Individuelles Aufwärmen (koexistent – keine direkte Interaktion und ohne Wettbewerb)</p> <ul style="list-style-type: none"> o Jeder bewegt sich nach seinen individuellen Möglichkeiten und wärmt sich selbstständig auf (optional: bewegen mit Geräten, z.B. mit dem Seil oder mit dem Ball) o Zeitschätzläufe: Im individuell gewählten Tempo laufen und versuchen, möglichst genau nach einer bestimmten Zeit (z.B. 60 sec) wieder am Startpunkt zu sein oder eine von der Lehrkraft bestimmte Zeit laufen und anschließend diese Zeit schätzen lassen o Lauf-ABC: 3-6 Übungen mit 1-3 Durchgängen, je nach Wahl der Intensität o Überwinden eines Hindernisparcours' mit niveaudifferenten Stationen/Hindernissen*¹ z.B. Laufsprünge über Kartons; (jeder nach seinen individuellen Möglichkeiten) <p>*¹ Demonstration der Stationen und Durchlaufen des Parcours' ggf. durch Benedikt, um ihm mehr Verantwortung zu übertragen und ihn somit für mehr Verantwortungsgefühl zu sensibilisieren</p> <ul style="list-style-type: none"> o Sternlauf: Von einem zentralen Ausgangspunkt erfolgt das Anlaufen verschiedener Posten auf dem Schulgelände (auf einer Karte markiert) in unterschiedlicher Entfernung, nachher kehrt man auf dem gleichen Weg wieder zum Startpunkt zurück. selbstbestimmte Entscheidung der S<u>u</u>S für die anzulaufenden Posten. <p>koexistent – keine direkte Interaktion, mit Wettbewerb</p> <ul style="list-style-type: none"> o Die (geringste) „Differenz“ gewinnt! – Zeitschätzlauf Die geringste Abweichung gewinnt: Jede/r schätzt die Dauer seines (Ausdauer-) Laufes über die vorgegebene Strecke (800m-1500m) mit dem Ziel, die Differenz zwischen gelaufener und geschätzter Zeit möglichst gering zu halten. o Umkehrlauf: Festlegen einer Strecke, die alle S<u>u</u>S im individuellen Tempo laufen. Nach dem Wendesignal (5-7 Min.) wird die gleiche Strecke zurückgelaufen mit dem Ziel, ohne Mühe und großer Zeitdifferenz ins Ziel zu kommen.

Abb.27 UV-Karten-Rückseite gemäß schulinternem Lehrplan

Thema des UV 3.1.: Laufen über Stock und Stein – ausdauerndes Laufen in seiner Vielfalt anwenden

Didaktisch- methodische Entscheidungen

Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens gibt jeder Lerner eine Einschätzung per Markierung auf einer Vorlage ab, auf welcher Stufe der Zieltreppe er sich selber sieht, die als oberste Stufe einen Lauf über 8-10 Minuten vorsieht. Abfrage und Sammeln von eigenen Zielen, falls diese Stufe bereits als erreicht eingeschätzt wird.

Individuelles Aufwärmen (koexistent – keine direkte Interaktion und ohne Wettbewerb)

- o Jeder bewegt sich nach seinen individuellen Möglichkeiten und wärmt sich selbstständig auf (optional: bewegen mit Geräten, z.B. mit dem Seil oder mit dem Ball)
- o Zeitschätzläufe: Im individuell gewählten Tempo laufen und versuchen, möglichst genau nach einer bestimmten Zeit (z.B. 60 sec) wieder am Startpunkt zu sein oder eine von der Lehrkraft bestimmte Zeit laufen und anschließend diese Zeit schätzen lassen
- o Lauf-ABC: 3-6 Übungen mit 1-3 Durchgängen, je nach Wahl der Intensität
- o Überwinden eines Hindernisparcours' mit niveaudifferenten Stationen/Hindernissen*¹ z.B. Laufsprünge über Kartons; (jeder nach seinen individuellen Möglichkeiten)

*¹ Demonstration der Stationen und Durchlaufen des Parcours' ggf. durch **Benedikt**, um ihm mehr Verantwortung zu übertragen und ihn somit für mehr Verantwortungsgefühl zu sensibilisieren

- o Sternlauf: Von einem zentralen Ausgangspunkt erfolgt das Anlaufen verschiedener Posten auf dem Schulgelände (auf einer Karte markiert) in unterschiedlicher Entfernung, nachher kehrt man auf dem gleichen Weg wieder zum Startpunkt zurück.
selbstbestimmte Entscheidung der S'uS für die anzulaufenden Posten.

koexistent – keine direkte Interaktion, mit Wettbewerb

- o **Die (geringste) „Differenz“ gewinnt!** - Zeitschätzlauf
Die geringste Abweichung gewinnt: Jede/r schätzt die Dauer seines (Ausdauer-) Laufes über die vorgegebene Strecke (800m-1500m) mit dem Ziel, die Differenz zwischen gelaufener und geschätzter Zeit möglichst gering zu halten.
- o Umkehrlauf: Festlegen einer Strecke, die alle S'uS im individuellen Tempo laufen. Nach dem Wendesignal (5-7 Min.) wird die gleiche Strecke zurückgelaufen mit dem Ziel, ohne Mühe und großer Zeitdifferenz ins Ziel zu kommen.

- o „Testlauf“ über 6 bzw. 8 Minuten (am Anfang/in der Mitte des UV): Alle Lerner laufen gemeinsam in ihrem Tempo eine vorgegebene Zeit von 6 (8) Minuten. (Jede/r markiert die Stufe auf einer 6-Minuten-Zieltreppe, auf welcher Stufe sie sich unmittelbar vor dem Lauf einschätzen. Abgleich dieser Einschätzung mit dem (tatsächlichen) Verlauf/Ergebnis des Laufes, um für eine richtige Beurteilung und für ein gut gewähltes individuelle Lauftempo zu sensibilisieren. Austausch von Erfahrungen bzw. Körperreaktionen)

Einzelwertung: Wer gewinnt den Parcours? – Die Einzelergebnisse werden durch Zeitnahme ermittelt.

Teamwertung: Welches Team gewinnt den Parcours? – Die Teamergebnisse werden ermittelt, indem die 6 besten Laufzeiten eines Teams addiert, mit den anderen Teams verglichen und in eine Rangfolge gebracht werden.

Die Teams setzen sich aus Regelschülerinnen und -schülern und S'uS mit Unterstützungsbedarf zusammen.

- o Ausdauerlauf: Jeder Lerner wählt eine Zeit zwischen 8-10 Minuten – ggf. 15-18 Minuten, falls der 10min-Lauf keine ausreichende Herausforderung ist - und läuft im eigenen Tempo diese Zeit ohne Unterbrechung.

ggf. auch eine längere Zeit laufen (ca. 15 Minuten), falls diese das selbst gesteckte Ziel ist – s. Hinweise zur Selbsteinschätzung der Lernausgangslage bei Zieltreppe

Abb. 28: UV-Karten-Rückseite gemäß schulinternem Lehrplan

Beschreibung der Lerngruppe

Die Lerngruppe der Jahrgangsstufe 5 besteht aus 22 Kindern, darunter einer Schülerin und drei Schülern mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* (Helin, Achim, Yunus und Jens) und einem Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Emotionale und Soziale Entwicklung* (Benedikt).

Die Schüler Yunus, Achim und Benedikt werden kontinuierlich von einer Schulbegleiterin zusätzlich betreut.

Das Klassenklima ist allgemein als gut zu bezeichnen. Waren zu Beginn der Stufe 5 noch Untergruppen zu beobachten, die sich in gemeinsamer Grundschulzeit bereits gefunden hatten, lösten sich diese mehr und mehr auf bzw. gingen in neu formierte Gruppen über.

So zeigten beispielsweise ursprünglich einige Kinder noch ein distanzierendes und zurückhaltendes Verhalten, als es darum ging, das Begrüßungs- und Verabschiedungsritual mit einem per Handfassung geschlossenen Handkreis ein- und durchzuführen und dabei andere – noch nicht vertraute Mitschülerinnen und Mitschüler – zu berühren.

Dieses (ablehnende) Verhalten konnte durch den Dialog und die Diskussion über Respekt im Umgang miteinander Schritt für Schritt abgebaut werden. Mittlerweile werden solche und weitere **Rituale und Regeln** von allen Schülerinnen und Schülern als ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts akzeptiert und umgesetzt:

Rituale und Regeln

- Begrüßungs-/ Verabschiedungsritual mit einem per Handfassung geschlossenen Handkreis
- feste Kommunikationsregeln in Diskussionen und Gesprächen
- respektvoller Umgang miteinander
- Akustiksignale für z.B. Spielunterbrechung
- Countdown für Spiel- oder Übungsbeginn
- bestimmte Versammlungspunkte für Besprechungen, Unterrichtsbeginn und -abschluss

Abb. 29: mit der Lerngruppe erarbeitete Rituale und Regeln

Die Klasse ist sehr aktiv und lebhaft, sie lässt sich auf neue Unterrichtsinhalte interessiert und motiviert ein. Das eigenständige Arbeiten ist erst bei wenigen Schülerinnen und Schülern ausgeprägt.

Die Kinder mit Förderbedarf im Lernbereich können sich bei Erklärungen nur sehr kurz konzentrieren, besonders bei neuen Aufgaben und Spielen müssen Thematik und Regeln mehrfach erläutert und demonstriert werden.

Während **Achim** und **Yunus** (*Förderschwerpunkt Lernen*) zu Beginn des Schuljahres aufgrund ihrer noch geringen Strukturiertheit eine längere Zeit benötigten, sich beispielsweise umzuziehen oder mit den Aufgaben und Übungen zu beginnen, zeigten sie diesbezüglich im weiteren Unterrichtsverlauf eine stetige Verbesserung. Sie interessieren sich für alle Unterrichtsthemen und nehmen motiviert am Unterricht teil. Zeigen sich allerdings Schwierigkeiten in der Umsetzung bestimmter Bewegungsaufgaben, z.B. bei Übungen mit stärkerer koordinativer Ausprägung, unterbrechen sie ihre Arbeit, beschäftigen sich mit anderen Dingen oder nehmen sich eine „individuelle Auszeit“ auf der Bank. Ihnen einerseits diese Auszeit zu gewähren, sie andererseits mit einer „Ermunterung“ und stark reduzierter Aufgabenstellung und frei bestimmter Materialauswahl zu einer weiteren Mitarbeit zu bewegen, ist eine methodisch bewährte Herangehensweise. So ließen sie sich z.B. im Verlauf dieses Unterrichtsvorhabens nicht davon abhalten, beim offenen Unterrichtseinstieg oder in Pausen regelmäßig Seil zu springen und sich kontinuierlich darin zu verbessern, indem sie die Anzahl der erfolgreichen Sprünge erhöhten. Bei kleinen und großen Ballspielen sind gute Leistungen und eine eifrige Mitarbeit zu beobachten.

Achim und Yunus können noch nicht gut eigenständig arbeiten und benötigen im Aneignungsprozess von Inhalten intensive Hilfe und Unterstützung, wie z.B. angeleitete Übungen, wiederholte Demonstrationen durch die Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschülern, Strukturierungshilfen und individuelle Lernwege mit stark reduzierten Aufgabenstellungen und angepasstem Lerntempo. Beide Schüler sind innerhalb der Lerngruppe akzeptiert, so dass sie ihren Platz in der Klassengemeinschaft finden konnten.

Jens (*Förderschwerpunkt Lernen*) zeigt sich ebenfalls interessiert an vielen Unterrichtsgegenständen und bringt sich in das Unterrichtsgeschehen mit ein. Auffallend ist sein geringes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, was sich in der zu beobachtenden Zurückhaltung und niedrigen Frustrationstoleranz widerspiegelt. Bei Misserfolgen resigniert er schnell und zieht sich phasenweise zurück. Mit verstärkter Zuwendung, Aufmunterung und positiver Verstärkung nimmt er am Unterricht dann wieder teil. Er ist insgesamt gut in die Klassengemeinschaft integriert und wird von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert.

Benedikt (*Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung*) hält sich während des Unterrichts nicht zuverlässig genug an die Regeln. Im gemeinsamen (Fußball- und Basketball-) Spiel zeigt er sich in manchen Situationen durch seine Überaktivität und gering ausgeprägte Selbstkontrolle seinen Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber verantwortungslos. Durch das persönliche Gespräch mit ihm über Verhaltensregeln und den deutlichen Verweis auf die Notwendigkeit zur Einhaltung von Regeln ist phasenweise eine Besserung hinsichtlich seines Verhaltens zu beobachten. Benedikt ist motorisch leistungsstark, (neue) Bewegungsaufgaben setzt er problemlos und in der Regel sicher um, so dass sie für ihn durch einen erhöhten Schwierigkeitsgrad angepasst werden müssen. Beim Üben mit Partnern und in Gruppen entzieht er sich nicht selten und möchte allein üben.

Helin (*Förderschwerpunkt Lernen*) ist eine freundliche, eher „unauffällige“ Schülerin. Sie hat guten sozialen Anschluss zu einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern. Von den Mädchen der Klasse wird sie regelmäßig eingebunden, so z.B. bei Gruppenarbeiten. Motorisch zeigt sie zufriedenstellende Fähigkeiten. Durch ihre regelmäßige Teilnahme am und engagierte Mitarbeit im Unterricht ist bei verschiedenen Unterrichtsvorhaben eine gute Lernprogression zu beobachten. Helin führt übernommene Aufgaben (z.B. beim Aufbau, Aufräumen) verlässlich aus und unterstützt ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Die Aufgabenstellungen:

Die Aufgabenstellungen nehmen Bezug auf die Erfahrungen und Erlebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler beim Testlauf (s. UV-Rückseite), z.B. bezüglich der Körperreaktionen während des Laufs und auch unmittelbar nach dem Lauf. Bei diesem Lauf schafften es nicht alle Lernenden, 6 Minuten ohne Pause zu laufen. Mögliche Gründe hierfür, aber auch für den Lauf ohne Unterbrechung, wurden gesammelt und besprochen, so dass jede/r ein „persönliches Ziel“ (=Konsequenz) für die folgenden Laufübungen formulieren konnte. Die differenzierten Aufgaben auf dem Arbeitsblatt „Lächeln statt hecheln“ nehmen Rücksicht auf das jeweilige Lern- und Leistungsvermögen – die Regelschüler wählten von den Anforderungen „mittel“ und „schwer“, die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf von den Anforderungen „leicht“ und „mittel“.

Reflektierte Praxis im UV 3.1 *Laufen über Stock und Stein.*

Lächeln statt hecheln



- Leitfrage: In welchem Tempo schaffe ich es, lange und ohne Pause zu laufen?
Bildimpuls und Aufgaben/Fragen - nach Schwierigkeit differenziert. (* bzw. ** bzw. ***)

Leichte Aufgaben und Fragen *

- *Beschreibe, wie die Männer am Baum aussehen.
Beschreibe auch, wie die Frau im roten Anzug auf Dich wirkt.
- *Was könnte das kleine Mädchen gesagt/gefragt haben? Kreuze in der Tabelle an, ob die Frage und Aussage von ihr „passt“ oder „eher nicht passt“.

	passt	passt eher nicht
„Mama, der Onkel lächelt nicht!“		
„Mama, der Onkel möchte den Baum umstürzen!“		
„Mama, ist der Onkel krank?“		
„Mama, der Onkel machte gerade eine Pause.“		
„Mama, der Onkel ist müde und kann nicht mehr weiterlaufen.“		

Abb. 30 -33: Aufgabenstellungen differenziert nach Schwierigkeitsgraden

⁶⁹ Nutzung der Karikatur mit freundlicher Genehmigung durch Herrn Stein ©

* Was könnte das kleine Mädchen gesagt/gefragt haben? Kreuze in der Tabelle an, ob die Frage und Aussage von ihr „passt“ oder „eher nicht passt“.

	passt	passt eher nicht
„Mama, der Onkel lächelt nicht!“		
„Mama, der Onkel möchte den Baum umstürzen!“		
„Mama, ist der Onkel krank?“		
„Mama, der Onkel machte gerade eine Pause.“		
„Mama, der Onkel ist müde und kann nicht mehr weiterlaufen.“		
„Mama, der Onkel ärgert sich über seinen gelben Anzug.“		
„Mama, der Onkel ist sehr langsam/ruhig gelaufen!“		
Hier ist Platz für Deine Frage/Aussage des Kindes:		

* Die Männer machen eine Pause und stützen sich an einem Baum ab – gib mögliche Gründe für diese Pause an und kreuze diese bei „passt“ oder „passt eher nicht“ an.

Die Männer machen eine Pause,	passt	passt eher nicht
..., weil sie auf die anderen Läufer warten.		
..., weil sie zu schnell gelaufen sind und jetzt erschöpft sind.		
..., weil ihr Herz viel zu schnell geschlagen hat.		
..., weil sie auf das Handy schauen möchten.		
..., weil die Schuhe drücken.		
..., weil sie neue Kraft brauchen, um nach der Pause ruhiger weiterzulaufen.		
Hier ist Platz für weitere Ideen/Gründe:		

Mittelschwere und schwere Aufgaben und Fragen ** bis ***

- **** Was könnte das kleine Mädchen gesagt/gefragt haben?**
Schreibe Fragen oder Aussagen von ihr auf, die Du vermutest:

- ** Die Männer (vorne) machen eine Pause und stützen sich an einem Baum ab – gib mögliche Gründe für diese Pause an.**

- ***** Stell' Dir vor, Du gibst den Läufern als Trainer Tipps für einen längeren Lauf ohne Pause – zähle Tipps für dieses Training auf. (Erinnere Dich dabei an unser gemeinsames Gespräch über eure Erfahrungen bei eurem ersten Lauf über 4 Minuten - gerötetes Gesicht, Puls.....)** **** Überlege, welche Trainingstipps in der Tabelle sinnvoll sind und kreuze sie an.**

<i>Trainingstipps für einen langen Lauf:</i>	<i>sinnvoll</i>	<i>eher nicht sinnvoll</i>
Am Anfang eines Laufs musst du sehr schnell laufen.		
Du sollst dich während des Laufs mit deinem Partner noch unterhalten können.		
Laufe so schnell, dass du viel atmen und hecheln musst.		
Du musst mit einer ruhigen und gleichmäßigen Geschwindigkeit starten und diese die gesamte Strecke halten (können).		
Vermeide, dass du während des Laufs ein stark gerötetes Gesicht hast.		
Du musst das „Wohlfühl-Tempo“ wählen, d.h. so dass du zufrieden bist und zwischendurch auch lächeln kannst.		
Wenn dein Gesicht stark gerötet ist, hast du das Tempo richtig gewählt.		
Wähle dein Lauftempo, so dass du während des Laufs gleichmäßig atmest und nur leicht schwitzt.		
Trinke vor dem Lauf ausreichend.		
Auch wenn andere Läufer schneller sind und dich überholen – laufe in deinem (ruhigen) Tempo weiter.		
Laufe so schnell, dass dein Herz sehr schnell schlägt.		

Evaluation des Unterrichtsvorhabens

Die Lerntreppe

Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens hatte jeder Lerner eine Einschätzung per Markierung in einer Zieltreppe mit 6 Stufen angegeben, auf welcher Stufe er sich selber sieht.

Drei Lernende hatten sich auf der obersten Stufe (mindestens 8-10 Minuten laufen) eingetragen, zwei Lerner auf der untersten Stufe, die anderen verteilten sich auf den Stufen 2-5, davon waren die meisten Eintragungen auf der Stufe 4.

Die Schüler, die bereits zu diesem frühen Zeitpunkt die oberste Stufe angaben, wählten das persönliche Ziel, am Ende der Unterrichtsreihe mindestens 15 Minuten zu laufen.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsvorhabens (ca. 5. Stunde) wurde diese Abfrage wiederholt, um den Lernfortschritt – auf der Grundlage der Selbsteinschätzung – festzustellen. Hierbei stellte sich heraus, dass ein Schüler – vormals oberste Stufe – sich dieses Mal auf der 3. Stufe eingeschätzt hatte. Viele andere Lernende schätzten sich eine Stufe höher ein.

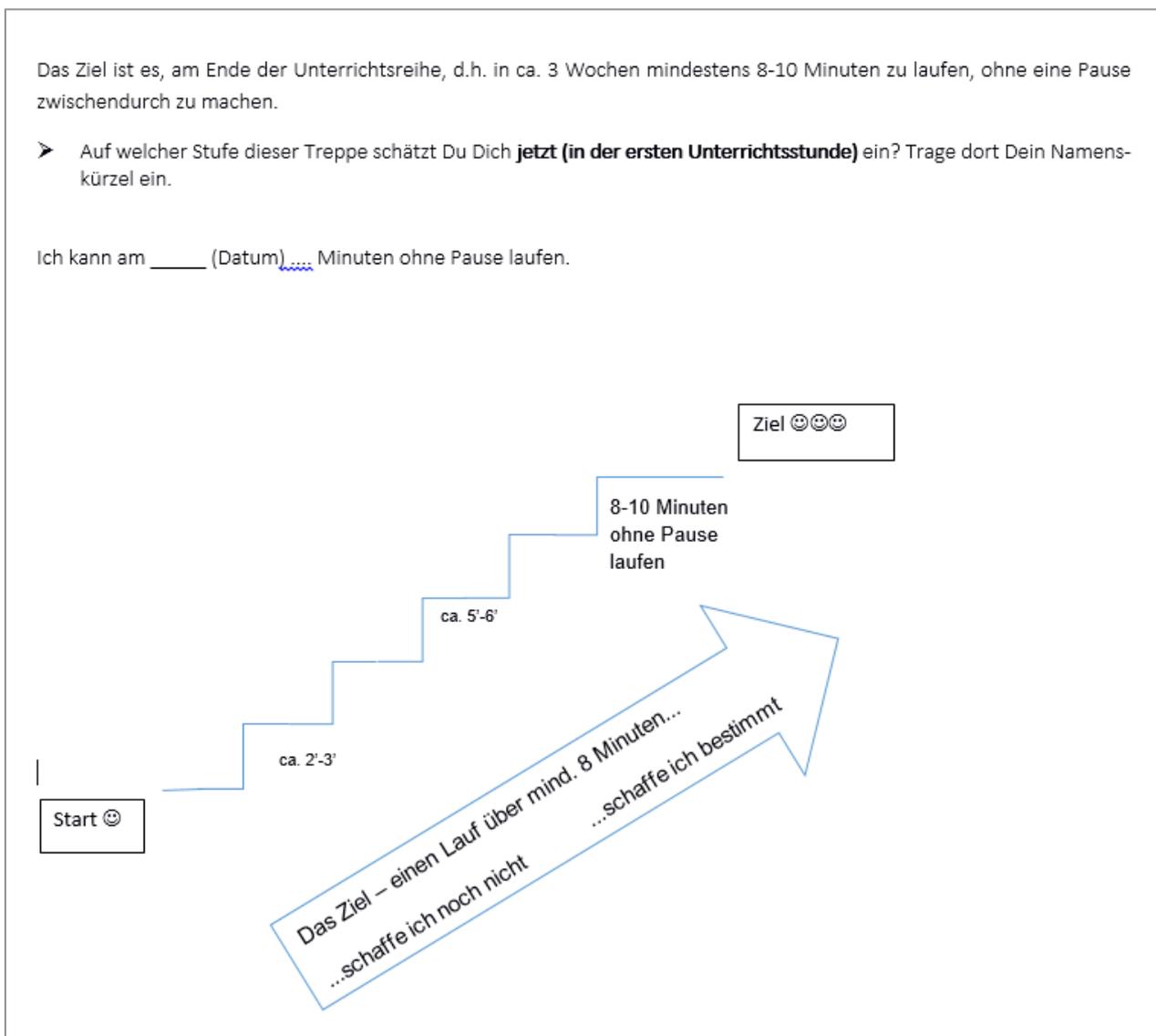


Abb. 34: Die Lerntreppe – zum Abgleich zwischen Selbsteinschätzung zu Beginn des UV sowie zum Abgleich mit der Leistungsbeobachtung am Ende des UV

Unterrichtsbeobachtungen

In den ersten Unterrichtsstunden konnte beobachtet werden, dass von der Lerngruppe ein Schüler bereits eine gute Ausdauerleistungsfähigkeit besaß, da er fast mühelos alle Aufgaben bewältigen konnte. Mehrere Lernende benötigten bereits bei einem Lauf über 3-4 Minuten eine (Geh-) Pause. Diese Pausen wurden im Verlaufe des Vorhabens – bei ansteigender Laufzeit – weniger.

Achim und Yunus zeigten am Anfang keine Motivation, mehrere Runden zu laufen oder einen Parcours zu durchlaufen bzw. Lauf-ABC-Übungen zu machen. Sie übten nur eine sehr kurze Zeit und setzten oder legten sich auf den Boden. Dieses Verhalten konnte allmählich verändert werden, indem entweder die Lehrkraft zusammen mit ihnen Runden gelaufen ist oder auch andere Schüler Coaches spielten, um die Schüler zum Laufen zu ermuntern. Bei den kooperativen Übungen waren sie als Gruppenmitglied gut integriert und übernahmen in Absprache mit den Mitschülern „ihre“ Aufgaben, die sie bewältigen konnten.

Helin zeigte am Anfang eine geringe Ausdauerleistungsfähigkeit, sie benötigte viele Pausen, nahm an manchen Spielen nicht teil, schien aber insgesamt ihre Motivation nicht zu verlieren, das Lernziel (8-10-Minuten-Lauf) zu erreichen. Jens zeigte sich von Beginn an motiviert, er machte alle Übungen interessiert mit, bei den kooperativen Übungen lief er wie die anderen Gruppenmitglieder seine selbstgewählten Distanzen.

Die Lernenden ohne Unterstützungsbedarf zeigten ein normal differenziertes Leistungsvermögen bzgl. der Ausdauer. Die Anstrengungsbereitschaft war bei nahezu allen gut ausgeprägt.

Bei dem Vergleich ‚Selbsteinschätzung‘ und ‚Leistungsbeobachtung‘ konnte festgestellt werden, dass sich – mit Ausnahme eines Lernalters, der sich anfangs in einer viel zu hohen Stufe eingestuft hatte – alle Schülerinnen und Schüler richtig – gemäß ihrem Lern- und Leistungsvermögen – eingeschätzt hatten. Auch die Lernfortschritte an der Zieltreppe waren analog bei den Übungen zu beobachten.

Das Ausdauer-Punkte-Heft

Das Heft wurde von allen Schülerinnen und Schülern genutzt. Viele Punkte wurden verteilt für Aktivitäten während der großen Pausen, ca. sechs Lernende erhielten auch regelmäßig Punkte für Aktivitäten in ihrer Freizeit.

- Reflexionsfähigkeit
- Führen des Ausdauer-Punkte-Heft (siehe Anhang)
- Mündliche Beiträge im Unterricht
- Ergebnisse in kompetitiven Laufformen

Zu den Aspekten der punktuellen Leistungsbewertung werden folgende Formen ausgewählt:

- **punktueller Leistungsbewertung:** Ausdauerlauf über 8 bzw. 10 Minuten und – für SuS, die die letzten Stufe der Zieltreppe bereits zu Beginn des UV als erreicht angesehen haben – 15-18 Minuten: Das Erreichen der Zeit (ohne Pause) und die Lernprogression waren das vorrangige Ziel.
- **prozessorientierte Leistungsbewertung** - personale Bezugsnorm: Die Beurteilung der Lernprogression (Lernausgangslage und Diagnose des erreichten Lernstandes bei punktueller Leistungsbewertung – s. auch Zieltreppe)

Auswertung der Ergebnisse zur punktuellen Lernerfolgsüberprüfung zum Ausdauerlauf über mindestens 8 Minuten

Der Leistungsüberprüfung Lauf über die vorgegebene Zeitdauer war vorher angekündigt worden, so dass sich die Lerngruppe darauf einstellen konnte. Es war eine gewisse Anspannung, aber auch Motivation bei allen Lernern wahrzunehmen. Achim und Yunus waren ganz besonders motiviert, sie fragten mehrere Male, „ob sie jetzt 10 Minuten laufen können“:

- Yunus und Achim schafften die 10 Minuten ohne Pause,
- drei Schüler liefen 18 Minuten,
- alle anderen Schülerinnen und Schüler schafften es, 15 Minuten ohne Unterbrechung zu laufen

3. Beispiel - Kurzbeschreibung

Autorin	Kirsten Plener
Thema des Unterrichtsvorhabens	,Erst die Pflicht, dann die Kür ... von der Lernpyramide zur Lernlandschaft! – Erweiterung der fertigungs- und gestaltungsorientierten Handlungskompetenz im Bodenturnen durch selbstständiges Erlernen und Üben normierter technisch-koordinativer Elemente sowie der selbstbestimmten Erprobung individuell sinnvoller Bewegungs- und Lernangebote‘.
Jahrgangsstufe	8
Bewegungsfeld/ Sportbereich (KLP)	(5) Bewegen an Geräten – Turnen
Schwerpunkt(e) / Inhaltsfelder (KLP)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) • Bewegungsgestaltung (b)
Aspekte	Inhaltliche Fokussierung
Bezug zur Handreichung (Kurzform): (Kapitel-Nr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lern-Prozesse kompetenzorientiert gestalten (2.1) • Impulse zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichtens orientiert am Lehr-Lern-Modell vom Leisen (2.2) • Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit zur kognitiven Förderung (3.1) • Beiträge zur Planung und Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse (3.4) • Der richtige Aufgabentyp als Grundlage erfolgreichen Lernens (3.5) • Effektive Klassenführung und Teamarbeit – Grundvoraussetzungen eines lernwirksamen, inklusiven Sportunterrichts (3.7) • Leistungsverständnis (3.8)
Didaktische Schwerpunktsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beschreibung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen (2.1) • Individualisierung, Selbststeuerung, Lernen auf verschiedenen Strategieebenen, Stärkenorientierung, Problemorientierung (2.1) • Materiale und personale Steuerung sowie Unterrichtsschritte nach Leisen(2.2) • Förderung der Selbstregulationsfähigkeit von SuS (3.1) • Systematische bedarfsorientierte Modifizierung von Aufgaben (3.6) • Kompetenz- und Lernzielbestimmung, Lernklima, Lernstrategien, Lernorganisation, Kommunikation (3.4) • Rituale und (Verhaltens-) Regeln (3.4 und 3.8) • Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung
Planungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • UV-Karten gemäß schulinternem Lehrplan (3.2) • Unterrichtsverlaufsplanung nach Leisen; Differenzierung nach Schüler- und Lehrerhandeln (2.2) • Lernaufgaben zur Individualisierung des Unterrichts (2.2) • Übersicht über ‚individuelle Fördermaßnahmen für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ einschließlich möglicher Instrumente (2.2, 3.5 und 3.6) • Produktbezogene kriterielle Leistungsbewertung (individuelle Bezugsnorm (3.8) • Prozessbezogene kriterielle Leistungsbewertung (individuelle Bezugsnorm) (3.8)

Beispiel 3

Erst die Pflicht, dann die Kür ... von der Lernpyramide zur Lernlandschaft!

(Kirsten Plener)

Bewegungsfeld/Sportbereich:	Pädagogische Perspektive leitend/ergänzend	Jahrgangsstufe	Dauer des UV in Std.	inhaltlich vernetzen mit UV	laufende Nr. der UV
Bewegen an Geräten - Turnen	B	8.1	12		33

Thema des UV: Erst die Pflicht, dann die Kür! – Von der Lernpyramide zur Lernlandschaft

Kompetenzerwartungen

BWK am Ende des 9. Jahrgangs (KLP, NRW, GY):

- an Turngeräten (u.a. Boden, Sprunggerät, Reck oder Stufenbarren, Balken oder Parallelbarren) oder Gerätekombinationen turnerische Bewegungen auf technisch-koordinativ grundlegendem Niveau normungebunden oder normgebunden ausführen und verbinden. (9 BWK 5.1)
- an ihre individuellen Leistungsvoraussetzungen angepasste Wagnis- und Leistungssituationen bewältigen sowie grundlegende Sicherheits- und Hilfestellungen situationsbezogen wahrnehmen und sachgerecht ausführen. (9 BWK 5.2)
- eine turnerische oder akrobatische Gruppengestaltung kooperations- und teamorientiert entwickeln, einüben und präsentieren sowie dazu Ausführungs- und Gestaltungskriterien benennen. (9 BWK 5.3)
- zwischen Sicherheitsstellung und Hilfeleistung unterscheiden, diese situationsgerecht anwenden und deren Funktionen erläutern (9 BWK 5.4)

Methodenkompetenz:

- in Gruppen selbstständig, aufgabenorientiert und sozial verträglich üben und für sich und andere verantwortliche Aufgaben im Lern- und Übungsprozess übernehmen (9 MK 5.1)
- Bewegungsgestaltungen und -kombinationen zusammenstellen und präsentieren (9 MK 5.2)

Urteilskompetenz:

- eine Präsentation – allein oder in der Gruppe – nach ausgewählten Kriterien bewerten (9 UK 5.2)

Inhaltsfeld/er – inhaltliche Schwerpunkte: b.1, b.2

Angabe des Inhaltsfeldes (b):

- Gestaltungsformen und -kriterien (individuell und gruppenspezifisch) b.1
- Variationen von Bewegung (z.B. räumlich, zeitlich, dynamisch) b.2

Abb. 36: UV-Karte - Vorderseite

Absprachen der Fachkonferenz zu didaktisch-methodischen Entscheidungen: (Bewegungsfeld 5)			
Didaktische Entscheidungen	Methodische Entscheidungen	Gegenstände/Fachbegriffe	Leistungsbewertung
<p>Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erlernen und Festigen von normierten Elementen im Bodenturnen - Gestalten einer Turnkür auf der Basis von normierten und freigestalteten Elementen - Abwendung der Sicherheits- und Hilfestellungen - Bewegungsbeschreibungen <p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsphasen <p>Operatoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anwenden/ Übertragen - Entwickeln - Entwerfen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erlernen, Festigen und Anwenden von Grundtechniken - Verbinden der oben genannten Elemente zu einer Gruppenkür bestehend aus Pflichtelementen und einer Auswahl an frei wählbaren/fakultativen Elementen <p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erproben, Kombinieren 	<p>Gegenstände</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundlegende Elemente am Boden - Verbindungselemente - Sachgerechter Auf- und Abbau der Geräte <p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Turnelemente (Rolle <u>vw</u>, Standwaage etc.) 	<p>unterrichtsbegleitend:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erproben und Üben der Kürgestaltung - Übungsformen Grundtechniken <p>Beobachtungskriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernfortschritte bei turnerischen Elementen - Gestaltung der Kür - Sicheres Auf- und Abbauen - Situationsgerechte Anwendung der Sicherheits- und Hilfestellungen <p>punktuell: Präsentation der erlernten Elemente und der Bewegungsabfolge</p> <p>Beobachtungskriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsqualität - Erfüllen der Vorgaben bezüglich der Kür (Pflichtelemente etc.)

Abb.37: UV-Karte - Rückseite

Kurzbeschreibung des UV:

Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung ist der schulinterne Lehrplan, der durch UV-Karten ausgewiesen wird: auf der Vorderseite durch das Thema des UV, durch die angestrebten Kompetenzerwartungen sowie die damit vertieft zu behandelnden inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Auf der Rückseite werden die im Minimalkonsens vereinbarten didaktisch-methodischen Entscheidungen, die Vereinbarungen über verbindliche Unterrichtsgegenstände und Fachbegriffe sowie Vereinbarungen zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in der punktuellen wie unterrichtsbegleitenden Leistungsüberprüfung festgehalten.

Die konkrete, schülerorientierte Planung des UV erfolgte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf der Basis der verbindlichen Minimalfestlegungen der Fachkonferenz (UV Karten – Vorder- und Rückseite gemäß schulinternem Lehrplan) sowie der Wünsche der Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe eines Wunschzettels abgefragt wurden.

Zu Beginn des Lernprozesses wurde die fertigungsorientierte Handlungskompetenz aller Lernenden erweitert, indem Elemente des Bodenturnens auf technisch-koodinativ grundlegendem Niveau erlernt und gefestigt wurden.

Nach Erreichen der Mindestanforderungen wurde der Fokus auf die Anbahnung einer individuell sinnvollen Handlungskompetenz gelegt. Das Gelernte sollte in einer neuen, sinnvollen Anforderungssituation angewandt werden. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit sich zwischen zwei Lernangeboten (Erlernen des Handstützüberschlages, Entwicklung einer synchron gestalteten Bewegungsgestaltung) zu entscheiden.

Der Beitrag zur Allgemeinbildung sollte in der Erweiterung des Verantwortungsbewusstseins für den eigenen Lernprozess (Selbst- und Mitverantwortung) sowie in der Förderung der Selbstständigkeit liegen.

Informationen zur Lerngruppe:

Das Unterrichtsvorhaben wurde für und in einer inklusiven Klasse der Jahrgangsstufe 8 geplant und durchgeführt. Die Klasse besteht aus 26 Lernenden.

Die meisten Schülerinnen und Schüler der Klasse sind sehr bewegungsbegabt und zeigen viel Freude bei Bewegung, Spiel und Sport. Die Klasse ist selbstständige Arbeitsweisen gewöhnt und verfügt grundsätzlich über umfassende personale und soziale Kompetenzen. Selbstständiges Bewegungslernen gelingt i.d.R. gut und die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, individuelle Lernstrategien selbstständig zu nutzen, Regeln individuell zu modifizieren und binnendifferenzierende Maßnahmen eigenverantwortlich anzuwenden.

Sechs Schülerinnen bzw. Schüler haben sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf:

- **Dominik** hat den *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*, er hat das Down Syndrom. Seine Bewegungsfreude ist abhängig von den angebotenen Unterrichtsinhalten. Sehr gerne spielt er Fußball. Er liebt die Schlümpfe und die Römer (gerne schlüpft er in die Rolle von Caesars oder Papa Schlumpf). Als Caesar oder Papa Schlumpf ist er sehr motiviert und nimmt an allen Bewegungsangeboten teil.
- **Karla und Bernd** haben den *Förderschwerpunkt Lernen*. Bernd ist sehr bewegungsbegabt, motiviert und kann im Sportunterricht viele Könnenserfahrungen und Erfolgserlebnisse sammeln. Karla benötigt eine sehr hohe Transparenz beim Lernen. Werden die Lernschritte gemeinsam festgelegt, kann sie sich im Allgemeinen auf die Aufgabe konzentrieren und zielstrebig arbei-

ten. Bei für sie nicht nachvollziehbaren Handlungen bzw. Instruktionen bricht sie das Lernen ab. Zum Verstehen benötigt sie eine einfache, wenig komplexe Sprache, auf Fremd- und Fachwörter sollte verzichtet bzw. ihr diese in kurzen Sätzen erklärt werden.

- **Coco** hat den *Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung*. Coco spielt sehr gerne Basketball. Bei ihr wurde das Asperger Syndrom diagnostiziert. Gleichbleibende Unterrichtstrukturen und Rituale geben ihr Sicherheit. Sie benötigt ganz genaue Handlungsanweisungen und Instruktionen. Eine induktive Vorgehensweise überfordert sie. Das Arbeiten mit einer Agenda (Unterrichtsverlauf), To-Do-Listen sowie mit Kommunikationskarten hat sich bewährt. Coco ist in der Lage, neue Bewegungen mit Hilfe von sehr differenzierten Lernmaterialien (z. Bsp.: Videos in Zeitlupe aus unterschiedlichen Perspektiven) zu erlernen; Visualisierungsmaßnahmen sind für sie deshalb sehr wertvoll. Allerdings benötigt sie wesentlich mehr Zeit und viel Ruhe beim Lernen. Da Coco offiziell zielgleich gefördert wird, wurde in der Klassenkonferenz ein Nachteilsausgleich beschlossen.
- **Julius** hat den *Förderschwerpunkt körperliche-motorische Entwicklung*. Er hat eine Halbseitenlähmung, welche vorwiegend auf der linken Seite des Oberkörpers lokalisiert ist. Julius zeigt Motivation im Sportunterricht, bei fast allen Bewegungsfeldern können kooperative Bewegungsbeziehungen eingegangen werden. Es sind nur geringe individualisierende Maßnahmen notwendig. Momentan pubertiert er stark, fühlt sich richtig cool, fehlt häufiger und vergisst seine Sportbekleidung und Entschuldigungen. Für Julius ist ebenfalls ein Nachteilsausgleich in der Klassenkonferenz gewährt worden.
- **Senia** hat den *Förderschwerpunkt soziale-emotionale Entwicklung* und sehr große Probleme bei der Einhaltung von Regeln und Vereinbarungen. Bei Bedarf kann sie das Lernen unterbrechen und sich beruhigen. Durch dieses Time Out kann sie ihr Verhalten reflektieren und in der Regel gut steuern. Sie ist sehr extrovertiert. Bewegungsabläufe mag sie allerdings ungern vor der Klasse präsentieren.

Unterrichtsverlaufsplanung differenziert nach Lernschritten sowie Schüler- und Lehrerhandeln:

Ausgehend vom klar umrissenen angestrebten Lernertrag und dem Erstellen eines geeigneten Lernproduktes stehen in dieser Darstellung die Handlungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Was wollen, können und sollen die Lernenden in den entsprechenden Phasen des Lernprozesses tun und – das ist dann der Blick aus der Sicht der Lehrperson – wie kann die Lehrperson den Lernprozess steuern, sodass die Lernenden eben genau das tun, was im Lernprozess intendiert ist bzw. was eben genau das gewünschte Handeln der Lernenden initiiert.

Lernprozess - Schülerhandeln Schülerinnen und Schüler können ...	Lernschritte	Lehrprozess - Lehrerhandeln Die Lehrkraft kann ...
<ul style="list-style-type: none"> - ihre Lernausgangslage durch Kann-Blätter als Möglichkeit der Selbstdiagnose erfassen, - Lernanreiz(e) erkennen, - die Bodenturn-Lernlandschaft erproben und erleben. 	<p>„Problemstellung entdecken“ oder z.B.: <i>Neugierig werden; Anforderungssituationen erkennen; Lernanlass entdecken; im Lernkontext ankommen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - ein Kann-Blatt zur Selbstdiagnose zur Erfassung der Lernausgangslage entwickeln, Turn-Lernlandschaften präsentieren, - im Unterricht aktivieren und motivieren und Gespräche professionell führen, Lernverhalten beobachten.
<ul style="list-style-type: none"> - Überlegungen anstellen: was kann ich schon auf dem Weg zum Ziel? Was muss ich noch lernen? Wie möchte ich dies lernen? - Aufgabenstellung und zu bewältigende Anforderungen/ anzubahnde Kompetenzen verstehen, - individuelle, herausfordernde und nicht überfordernde Lernziele wählen, - selbstständig Kriterien für das Erreichen von Lernzielen entwickeln, - Ziele für die vergangene / aktuelle Stunde und den roten Faden benennen, - Lernpartner und Lernbegleiter finden. 	<p>„Vorstellungen entwickeln“ oder z.B.: <i>Vermutungen formulieren; Erste Erfahrungen sammeln; Lernweg/ Weiterarbeit (mit-)planen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transparenz hinsichtlich der anzubahnden Kompetenzen (Inhalte, Zielsetzungen) und der Rahmenbedingungen mit Hilfe der UV -Karte schaffen, - den ‚Roten Faden‘ hinsichtlich des inhaltlichen, organisatorischen/ zeitlichen Ablaufs in Form einer Lerntreppe spannen, - eine sinnstiftende Aufgabenstellung entwickeln, die Lernmodule sowie die lernunterstützenden Materialien und Methoden präsentieren, - Lernende individuell beraten.
<ul style="list-style-type: none"> - ausgewählte Elemente des Bodenturnens in passenden Sozialformen und Bewegungsbeziehungen erlernen und verbessern, - sachgerechte Hilfe-/ Sicherheitsstellung anwenden - kennen ihren Lerntypus u. wählen geeignete Lerntechniken, arbeiten möglichst selbstständig / eigenverantwortlich mit Lernmaterialien - verständigen sich innerhalb der Lerngruppe zielgerichtet über mögliche Lernstrategien, - erkennen individuelle Lernstörungen, Lernhemmnisse oder -hindernisse, - Lösungsstrategien zur Überwindung von Lernschwierigkeiten allein/ mit Unterstützung durch ‚Lernbegleiter‘ entwickeln 	<p>„Lernprodukt erstellen“ oder z.B.: <i>Materialien bearbeiten; Informationen auswerten; Lernschritte gehen; eigene Lösung erarbeiten</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - stärkenförderlich, wertschätzend und respektvoll – die Persönlichkeit fördernd – kommunizieren, - Lernprozesse beobachten, begleiten und SuS individuell beraten und unterstützen - Rückmeldung geben und auf unterschiedliche Lerntypen zielgerichtet und den Lernerfolg fördernd eingehen, - Unterrichtsprozesse zielgerichtet steuern: deutlich und klar (wo erforderlich), zurückhaltend und sensibel (wo möglich), eingreifend und unterstützend (wo es ‚brennt‘), moderierend und beratend (wo Lernstörungen auftreten).
<ul style="list-style-type: none"> - ein individuelles motorisches Lernprodukt präsentieren, welches erst durch die Diskussion und/oder Reflexion mit Partnerin/ Partner oder in der Gruppe vervollständigt und korrigiert wird, - verschiedene Methoden der Fremdbeobachtung einsetzen und nutzen. 	<p>„Lernprodukt diskutieren“ oder z.B.: <i>(individuelle!) Lösungen präsentieren und kommunizieren und ggf. überarbeiten und reflektieren</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche moderieren, Rückmeldung geben, - zu Bewegungsverbesserung anregen, - zur Kommunikation innerhalb der Lerngruppe motivieren und anregen.
<ul style="list-style-type: none"> - ein Innen- und Außenbild der Bewegung sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung miteinander abgleichen, - über den individuellen Lernweg sowie den Lernzuwachs reflektieren und diesen beurteilen. 	<p>„Sichern und Vernetzen“ oder z.B.: <i>Lernzugewinn erkennen/ erfahren; Lernzugewinn erproben und nutzen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prozesse zur Selbst- und Fremdwahrnehmung initiieren, - zur differenzierten Reflexion anregen, - kann zur Kriterien geleiteten Beurteilung, Bewertung anregen,
<ul style="list-style-type: none"> - Das Gelernte auf eine neue, „sinnvolle“ Aufgabenstellung anwenden/ übertragen, - mit Kompetenzzuwachs handelnd umgehen, - individuell sinnvollen Bewegungs- und Lernangeboten selbstständig erproben - Lernstrategien beim Erlernen neuer Bewegungsfertigkeiten (Handstützüberschlag), bei der Gestaltung einer Bewegungsabfolge selbstständig erfolgreich nutzen. 	<p>„Transferieren u. festigen“ oder z.B.: <i>Dekontextualisierung; Anwenden in (neuen) Anforderungssituationen; Vernetzen und Transferieren; Festigen;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - neue sinnhafte, subjektiv bedeutsame und anspruchsvolle Aufgabenstellung erteilen. - hinsichtlich des individuellen Bewegungsgrunds bzw. der pädagogischen Perspektive differenzieren.

Abb. 38: Unterrichtsverlaufsplanung nach Lernschritten von Leisen sowie nach Schüler- und Lehrerhandeln modifiziert

Steuerung des Lernprozesses:

Materiale Steuerung:

Aufgabenstellung 1:

Erlerne und festige mindestens fünf Elemente des Bodenturnens aus den drei vorliegenden Modulen (jedes Modul muss berücksichtigt werden!) und wende die benötigten Sicherheits- und Hilfestellung sachgerecht an. Die Präsentation der erlernten Elemente erfolgt in der 8. Stunde.

Mögliche Vorgehensweise:

1. Wähle – auf der Grundlage deiner Diagnose - herausfordernde aber nicht überfordernde Elemente, die du lernen möchtest, aus und notiere diese in deinem Arbeitsjournal.
2. Studiere die Modulwerkzeugkisten mit den Lernmaterialien. Welche Materialien können dir helfen?
3. Strukturiere und plane dein Lernen mit Hilfe des Zeitstrahls. Wie gehe ich vor? Wann mache ich was?
4. Suche dir Lernpartner bzw. eine Lerngruppe.
5. Lerne und übe konzentriert und gewissenhaft.

Aufgabenstellung 2 ab Lernschritt 5:

Du hast nun erfolgreich mind. 5 Bodenturnelemente erlernt. Entscheide nun selber dein weiteres Vorgehen; du hast zwei Möglichkeiten:

- *Erlernen und Festigen des Handstützüberschlages.*
- *Entwicklung einer synchron ausgeführten Bewegungsabfolge mit Pflicht- und Wahlelementen in der Kleingruppe.*

Folgende Lernmodule, welche Niveau differente Lernarrangements berücksichtigen, wurden den Lernenden angeboten.

Modul A: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts, Sprungrolle, Rollvariationen

Modul B: Handstand, Handstand abrollen, Rolle rückwärts in den Handstand,

Modul C: Rad, Radwende, Rad mit einer Hand.

Lernmaterialien und Methoden:

Ein für dieses Unterrichtsvorhaben entwickelter Modulwerkzeugkasten unterstützt das selbstbestimmte und selbstständige Lernen. Er bietet unterschiedliche, auch Niveau differente Lernarrangements zur Auswahl an (zum Erlernen, zum Üben und Verbessern).

Mit Hilfe von Videosequenzen - auch in Zeitlupe, Bewegungsbeschreibungen und Bildreihen wird eine erste Bewegungsvorstellung geschaffen. Bewegungsknotenpunkte müssen herausgearbeitet und Metaphern bzw. Vergleiche gefunden werden. Leitfragen fördert das Verbalisieren der Bewegung bzw. die Kommunikation über die Bewegung.

Methodische Übungsreihen, Bewegungshilfen, Hinweise zur Bewegungskorrektur sowie Tablets zum Abgleich von Innenbild und Außenbild unterstützen ebenfalls den Lernprozess. Ein Kann Blatt gibt dem Lernen Struktur. Reflexionsfragen (habe ich mein Ziel erreicht? Wie soll es weitergehen?) sollen das selbstbestimmte Handeln und Lernen fördern.

Personale Steuerung:

Moderation:

Eine deutliche und klare Gesprächsführung unterstützt bei allen Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe die Lernsteuerung. Den Lernenden muss jederzeit klar sein:

- was sie lernen wollen bzw. lernen sollen,
- warum sie dies tun wollen bzw. sollen
- welche Möglichkeiten das Lernmaterial bietet
- wie es im Sinne der Aufgabenstellung verwendet werden kann.

Die Moderation zum Lernprozess wird durch Leitfragen (haben wir unser Ziel erreicht? Wenn nicht, warum?...) auf Moderationskarten unterstützt.

Individuelle Lernberatungen bezogen auf das Lernprodukt und den Lernprozess in Anlehnung an den Teach-Ansatz, gerade bei der Lernenden mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, helfen bei der Strukturierung des Arbeitsprozesses.

Diagnose und Rückmeldung:

In diesem Unterrichtsvorhaben geschieht die Diagnose und Rückmeldung zunächst über eine Selbst-diagnose mit Hilfe eines Kann Blatts sowie über den (motorischen) Lernzugewinn, der in den betreffenden motorischen Handlungssituationen ersichtlich wird. Darüber hinaus werden die methodischen Kompetenzen sowie die Sozial- und Personalkompetenz der Lernenden diagnostiziert, ein konstruktives Feedback gegeben und individuell unterstützt.

Eine positive und wertschätzende individuelle qualifizierte Rückmeldung ist im Lernprozess zur Entwicklung und Stärkung des Könnensbewusstseins und des Selbstvertrauens für alle Lernenden sehr bedeutsam.

Individuelle Fördermaßnahmen für die Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf strukturiert nach den Lernschritten des Lehr-Lern-Modells nach Leisen

Im Folgenden werden konkrete Modifikationen sowie individuelle Fördermaßnahmen einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Anlehnung an die Lernschritte des Lehr-Lernmodells von Prof. Leisen dargestellt:

die Lernenden mit Ausnahme von →	Dominik	Coco	Julius
Problemstellung entdecken			
<ul style="list-style-type: none">• erfassen ihre Lernausgangslage durch Kann-Blätter als Möglichkeit der Selbstdiagnose,• erkennen Lernanreiz(e),• erproben und erleben die Bodenturn-Lernlandschaft. .	<ul style="list-style-type: none">• entdeckt durch freies Bewegen Bewegungsfreude und lebt diese aus.	<ul style="list-style-type: none">• erlebt durch genaue Instruktionen (Was soll ich ausprobieren?) die Lernlandschaft, Diagnose erfolgt durch Lehrenden.	<ul style="list-style-type: none">• erprobt die Lernlandschaft.• Exploration: Was ist möglich und sinnvoll?

die Lernenden mit Ausnahme von →	Dominik	Coco	Julius
Vorstellung entwickeln ... was macht mir Freude? Was möchte und muss ich erlernen?			
<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen die Aufgabenstellung und die zu bewältigenden Anforderungen/ anzubahnenden Kompetenzen, • Wählen individuelle, herausfordernde und nicht überfordernde Lernziele aus, • Entwickeln selbstständig Kriterien für das Erreichen der Lernziele, , • Benennen Ziele für die vergangene / aktuelle Stunde und den roten Faden, • Stellen Überlegungen an: Was kann ich schon auf dem Weg zum Ziel? Was muss ich noch lernen? Wie möchte ich dies lernen? • Finden Lernpartner und Lernbegleiter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zieldifferente Förderung. • Erlernt die Rolle vorwärts, Rolle rückwärts von einer schiefen Ebene, • Entwickelt Rollvariationen und gymnastische Sprünge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellt mit Hilfe der Lehrkraft verbindliche To-Do Listen zur besseren Strukturierung und Steuerung des Lernprozesses. • Legt Lernpartner fest, die bei ihrer Hilfestellung durchführen dürfen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zieldifferente Förderung. • Legt nach einer Lernberatung ein für ihn sinnvolles Alternativprogramm fest, • wird von der Lehrkraft durch individuelle Aufgabenstellung und Entwicklung lernwirksamer Materialien unterstützt.
Lernprodukt erstellen			
<ul style="list-style-type: none"> • Erlernen und verbessern ausgewählte Elemente des Bodenturnens in passenden Sozialformen und Bewegungsbeziehungen, • Wenden sachgerechte Hilfe-/ Sicherheitsstellungen an, • Arbeiten mit dem Methodenwerkzeugkasten möglichst selbstständig und eigenverantwortlich, • kennen ihren Lerntypus und wählen Lerntechniken, die diesem entsprechen, • verständigen sich innerhalb der Lerngruppe zielgerichtet über mögliche Lernstrategien, deren Vor- und Nachteile, • erkennen individuelle Lernstörungen, Lernhemmnisse oder -hindernisse, • entwickeln Lösungsstrategien zur Überwindung von Lernschwierigkeiten allein/ mit Unterstützung durch ‚Lernbegleiter‘. 	<ul style="list-style-type: none"> • lernt durch Vormachen und Nachmachen – ganz langsam die Fertigkeiten, • setzt viele Metaphern zum Lernen ein, • arbeitet an „guten Tagen“ selbstständig in der Gruppe, an weniger guten Tagen erfolgt ein koexistentes Lernen unterstützt durch eine Lernpatenschaft mit Schulbegleiter, ‚NATS‘⁷⁰ oder Lehrkraft, • steigert seine Motivation durch Filmen der eigenen Bewegungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erlernt sehr eng und kleinschrittig festgelegte Bewegung mit Hilfe von Videosequenzen, welche die einzelnen Elemente auch in Zeitlupe und unterschiedlichen Perspektiven präsentieren (visueller Lerntyp) und ganz klar strukturierten methodische Übungsreihen, • benutzt Formulierungs- bzw. Wunschkarten zur Kommunikation, • die Agenda zur Orientierung wird für jede Stunde entworfen, • wird von der Hilfestellung befreit, muss aber wenn nötig, Hilfestellung von ausgewählten Personen annehmen. • Möglichkeiten des Rückzugs geben 	<ul style="list-style-type: none"> • Koexistente Bewegungsbeziehung: Erlernen von Cross Fit spezifischen Skills sowie Entwicklung und Erprobung individueller Trainingsprogramme zur Verbesserung der Kraftausdauer.

⁷⁰ Nicht-Aktiv-Teilnehmende-Schüler

die Lernenden mit Ausnahme von →	Dominik	Coco	Julius
Lernprodukt diskutieren			
<ul style="list-style-type: none"> • präsentieren ein individuelles motorisches Lernprodukt , welches erst durch die Diskussion und/oder Reflexion mit der Partnerin/ dem Partner oder in der Gruppe vervollständigt, vervollkommt und/oder korrigiert wird, • setzen und nutzen verschiedene Methoden der Fremdbeobachtung ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentiert die erlernten Elemente mit Musik vor der Gesamtgruppe, freie Musikauswahl 	<ul style="list-style-type: none"> • präsentiert die erlernten Elemente 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation funktionsgerechter Übungen im Rahmen eines Trainingsprogramms.
Sichern und vernetzen			
<ul style="list-style-type: none"> • gleichen ein Innen- und Außenbild der Bewegung sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung miteinander ab, • reflektieren und beurteilen den individuellen Lernweg sowie den Lernzuwachs. 	<ul style="list-style-type: none"> • kann die erlernten Elemente benennen und wählt mit Hilfe der Lehrkraft bzw. des Schulbegleiters Elemente aus, welche zur Entwicklung der Bewegungsgeschichte sinnvoll sind 	<ul style="list-style-type: none"> • versucht einen Abgleich von Innen- und Außenbild der Bewegung im Einzelgespräch mit strukturierter Fragekarten, • reflektiert den Lernweg und den Lernzuwachs im Einzelgespräch im geschützten Rahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektiert den Lernzuwachs und den Lernweg, verbessert die funktionsgerechte Ausführung der einzelnen Übungen und optimiert die einzelnen Trainingsprogramme.
Transferieren und festigen			
<ul style="list-style-type: none"> • übertragen das Gelernte auf eine neue, „sinnvolle“ Aufgabenstellung bzw. wenden das Gelernte an, • gehen mit dem Kompetenzzuwachs handelnd um, • erproben selbstständig individuell sinnvolle Bewegungs- und Lernangeboten, • nutzen Lernstrategien beim Erlernen neuen Bewegungsfertigkeiten (Handstützüberschlag) und bei der Gestaltung einer Bewegungsabfolge selbstständig und erfolgreich. 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickelt eine Bewegungsgeschichte (Schlumpfgeschichte) 	<ul style="list-style-type: none"> • kann ebenfalls zwischen beiden Möglichkeiten wählen. 	<ul style="list-style-type: none"> • trainiert nach Plan.

Abb. 39: Differenzierung der Anforderungen in den einzelnen Lernschritten (Leisen) für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Leistungsbewertung

Im Sinne einer transparenten Leistungsbewertung wurden mit der Lerngruppe Bewertungskriterien für das Lernprodukt (Anforderungssituation) und den Lernprozess festgelegt und in einem Bewertungsbogen fixiert. Die Bewertungskriterien für die Präsentation der technisch-koordinativen Fertigkeiten waren die Bewegungsqualität und Bewegungspräzision sowie die sachgerechte Ausführung der Hilfestellung.

Die Bewertungskriterien der Bewegungsgestaltung waren die Einhaltung der Mindestanforderungen, Kreativität, Ideenreichtum, fließende Übergänge, Körperhaltung und Körperspannung.

Die Bewertungskriterien für den Gestaltungsprozess umfassten zudem: Lern- und Anstrengungsbereitschaft, Zielstrebigkeit, Verlässlichkeit, Reflexionsfähigkeit sowie die Kooperation und Hilfsbereitschaft.

Bei den Präsentationen wurde der individuelle Lernerfolg auf unterschiedlichen Niveaus sehr deutlich. Alle Schülerinnen und Schüler konnten die Mindestanforderungen sowohl des Kernlehrplans bzw. der schulinternen Absprachen als auch des individuellen Förderplans erreichen.

Fazit

In der Evaluation wurde deutlich, dass **alle Schülerinnen und Schüler** das Vorhaben positiv beurteilten. Viele empfanden Freude und konnten Erfolgserlebnisse erfahren. Besonders wertvoll und hilfreich bewerteten die Lernenden das Lernmaterial sowie die Wahl der unterschiedlichen Bewegungshandlungen im Sinne einer individuellen Förderung. Die variablen Formen der Bewegungsbeziehungen und des sozialen Lernens wurden ebenfalls positiv bewertet. Das selbstständige und selbstbestimmte Lernen empfanden sie allerdings als sehr anstrengend.

Karla, Bernd und Senia mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf fanden Gefallen an und einen Bewegungssinn in diesem Vorhaben und arbeiteten in beiden Phasen zielgleich, zielstrebig sowie fried- und freudvoll.

Coco entschied sich im letzten Lernschritt für das Erlernen des Handstützüberschlags in der Grobform. Sie wählte ein eigenes Sicherheitsteam; diese Teamteilnehmer durften sie anfassen und ihr Hilfestellung geben.

Dominik präsentierte mit Unterstützung der Lehrkraft und seiner Schulbegleitung höchst motiviert eine sehr kreative Bewegungsgeschichte im Schlumpfland. Die Freude an seinem Freiraum zur selbstständigen Entfaltung war spürbar.

Julius entwickelte ein individuelles Programm zur Verbesserung der Kraftausdauer (unterschiedliche Trainingsprogramme) und trainierte relativ zielstrebig. Obwohl er in einer koexistenten Lernsituation und an einem ganz anderen Inhalt arbeitete, wurde er hervorragend in das Unterrichtsgeschehen integriert.

4. Beispiel – Kurzbeschreibung

Autorinnen	Katja Stach und Kirsten Plener
Thema des Unterrichtsvorhabens	,Wir spielen gegeneinander Badminton und werden gemeinsam immer besser – Anbahnung einer sportspielspezifischen Handlungskompetenz im Badminton in einer Klasse 6 unter Berücksichtigung der Entwicklung taktisch kluger Handlungsmuster sowie der Initiierung verschiedener Bewegungsbeziehungen/ Lernformen‘.
Jahrgangsstufe	6
Bewegungsfeld/ Sportbereich (KLP)	(7) Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele, hier: Badminton
Schwerpunkt(e) / Inhaltsfelder (KLP)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) • Kooperation und Konkurrenz (e)
Aspekte	Inhaltliche Fokussierung
Bezug zur Handreichung (Kurzform): (Kapitel-Nr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lern-Prozesse kompetenzorientiert gestalten (2.1) • Impulse zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichtens orientiert am Lehr-Lern-Modell vom Leisen (2.2) • Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit als Grundlage für die kognitive Förderung (3.1) • Konzept der Bewegungsbeziehungen nach Weichert (3.2)
Didaktische Schwerpunktsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beschreibung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen (2.1) • Individualisierung, Selbststeuerung, Lernen auf verschiedenen Strategieebenen, Stärkenorientierung, Problemorientierung (2.1) • Materiale und personale Steuerung sowie Lernschritte nach Leisen (2.2) • Lernaufgaben und deren Modifizierung durch die Verknüpfung fachlicher und förderschwerpunktorientierter Zielsetzungen (3.6) • Kompetenz- und Lernzielbestimmung, Lernklima, Lernstrategien, Lernorganisation, Kommunikation, Differenzierungsmaßnahmen (TREE-Modell) (3.4) • Genetische Bildung nach WAGENSCHN in Anlehnung an das Taktik-Spielkonzept von WURZEL (fachspezifisch)
Planungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • UV-Karten gemäß schulinternem Lehrplan (3.2) • Unterrichtsverlaufsplanung nach den Lernschritten von Leisen (2.2) • Bewegungsaufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen (3.6) sowie Lernaufgaben • Advance Organizer (3.4) • Kann-Blatt (3.8) • Lernpyramide zur Lernerfolgsüberprüfung und zum Lernfortschritt (3.8)

Beispiel 4

„Wir spielen gegeneinander Badminton und werden gemeinsam immer besser – Anbahnung einer sportspielspezifischen Handlungskompetenz im Badminton in einer Klasse 6 unter Berücksichtigung der Entwicklung taktisch kluger Handlungsmuster sowie der Initiierung verschiedener Bewegungsbeziehungen/ Lernformen“.

(Katja Stach und Kirsten Plener)

Kernanliegen des UV:

Indem die Schülerinnen und Schüler auf der Basis der zentralen Spielidee des Badmintons individuelle Spielprobleme taktisch klug lösen und die hierfür benötigten Schlagarten bzw. technisch-koordinativen Fertigkeiten schulen, erweitern sie ihre badmintonspezifische Handlungskompetenz (Beitrag zur Bewegungsbildung).

Darüber hinaus erweitern sie ihre Selbstkompetenz, indem sie durch die Initiierung verschiedener Beziehungsebenen bzw. Lernformen sich im Lernprozess gegenseitig unterstützen und dabei Freude und einen Sinn entdecken (Beitrag zur Allgemeinbildung).

Bewegungsfeld/Sportbereich:	Päd. Perspektive leitend/ergänzend	Jahrgangsstufe	Dauer des UV (Std).	Vernetzen mit UV	Laufende Nr. der UV
Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele	E/A	6.1	12		15

Thema des UV: Erst die Pflicht, dann die Kür ... von der Lernpyramide zur Lernlandschaft! – Erweiterung der fertigungs- und gestaltungsorientierten Handlungskompetenz im Bodenturnen durch selbstständiges Erlernen und Üben normierter technisch-koordinativer Elemente sowie der selbstbestimmten Erprobung individuell sinnvoller Bewegungs- und Lernangebote.

Kompetenzerwartungen: 6 BWK 7.1, 6 BWK 7.2, 6 BWK 7.3, 6 BWK 7.4, 6 MK 7.1, 6 MK 7.2, 6 UK 7.1

Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz:

- grundlegende technisch-koordinative Fertigkeiten und taktisch-kognitive Fähigkeiten in spielerisch-situationsorientierten Handlungen anwenden, benennen und erläutern
- sich in einfachen Handlungssituationen über die Wahrnehmung von Raum und Spielgerät sowie Mitspielerinnen/ Mitspielern und Gegnerinnen/ Gegnern taktisch angemessen verhalten
- grundlegende Spielregeln anwenden und ihre Funktion erklären
- ein großes Mannschaftsspiel und ein Partnerspiel in vereinfachten Formen mit und gegeneinander sowie fair und mannschaftsdienlich spielen

Methodenkompetenz:

- das Taktik Spielmodell kennen lernen
- unterschiedliche Formen der Bewegungsbeziehung kennen lernen

Urteilskompetenz:

- Spielsituationen anhand taktischen Verhaltensweisen beurteilen

Inhaltsfeld/er – inhaltliche Schwerpunkte: e.1, e.3, e.4, a.1, a.2, a.3

Angabe des 1. Inhaltsfeldes (e):

- Mit- und Gegeneinander (in kooperativen und konkurrenzorientierten Sportformen)
- (Spiel-)Regeln und deren Veränderungen
- Organisation von Spiel- und Sportgelegenheiten (u. a. Einzel- und Mannschaftswettbewerbe)

ggf. Angabe des 2. Inhaltsfeldes (a):

- Wahrnehmung und Körpererfahrung
- Bewegungsstrukturen und grundlegende Aspekte des motorischen Lernens

Abb.40: UV-Karte – Vorderseite: Thema, angestrebte Kompetenzerwartungen, Inhaltsfelder mit Ausweisen der inhaltlichen Schwerpunkte

Absprachen der Fachkonferenz zu didaktisch-methodischen Entscheidungen zum UV:			
Didaktische Entscheidungen	Methodische Entscheidungen	Gegenstände/Fachbegriffe	Leistungsbewertung
<p>Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genetische Bildung nach WAGENSCHHEIN in Anlehnung an das Taktik Spielmodell. • Schulung der Auge-Hand Koordination, Ballgewöhnung, Schlägerhaltung, • Umsetzung der zentralen Spielidee des Gegeneinander Spielens: Ein Spieler versucht so zu spielen, dass der Gegner den Ball nicht erreicht. Der Gegner versucht den Ball auf jeden Fall zu bekommen. • Entwicklung eines taktischen Verständnisses und taktischer Handlungsmuster • Herstellung und Aufrechterhaltung des Spiels, • Entwicklung eines TREE Modells • Regelvereinbarung 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierung: WAS muss ich tun um einen Punkt zu erzielen? • WIE kann ich das WAS besser ausführen? • Module mit Übungsformen und Bewegungsbeschreibungen • Partnerkorrektur • Wenn- Dann- Beziehungen • kooperative, subsidiäre und koexistente Bewegungsbeziehungen. • Differenzierung mit Hilfe des TREE-Modells • Verständigung über das Spielgeschehen. 	<p>Unterrichtsgegenstände</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoher Aufschlag (den Ball von unten in's Spiel bringen) • Überkopf Clear, den Gegner weit nach hinten treiben, • Überkopf Drop, den Ball von oben kurz hinter das Netz spielen <p>Fachbegriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung der Auge-Hand Koordination • Griffhaltung Schläger • Hoher Aufschlag • Vorhand-Überkopf-Clear • Drop • Regelwerk 	<p>Anforderungssituationen:</p> <p>Unterrichtsgespräche, Auf- und Abbau von Geräten, Selbst- und Mitverantwortung, Gestaltung binnendifferenzierender Maßnahmen</p> <p>unterrichtsbeleitend:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung • Selbst- und Mitverantwortung • Selbstständigkeit • Organisation von Bewegungsbeziehungen <p>Anforderungssituation:</p> <p>Punkte erzielen beim 1:1 im Badminton</p> <p>Beobachtungskriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anwendung taktisch kluger Handlungen unter Verwendung geeigneter Schlagtechniken • individueller Fortschritt der badmintonspezifischen Spielfähigkeit

Abb. 41: UV-Karte – Rückseite; didaktische Entscheidungen, methodische Entscheidungen, Auswahl von Unterrichtsgegenständen und Fachbegriffen, Minimalkonsens zu Formen und Kriterien der L-Bewertung

Informationen zur Lerngruppe

Das Unterrichtsvorhaben wurde in einer Klassen 6 durchgeführt. Diese Inklusionsklasse besteht aus 25 Kindern, darunter eine Schülerin mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (**Gamze**) sowie drei Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen (**Kevin, Gerome und Maurice**). Der Schüler **Maurice** ist zusätzlich im körperlich-motorischen Bereich eingeschränkt. In der Klasse herrscht insgesamt ein gutes Klassenklima.

Wie im Sportunterricht häufig gegeben, ist die vorliegende Lerngruppe sehr heterogen. Die individuellen Voraussetzungen unterscheiden sich sehr stark – von besonders ausgeprägten sportmotorischen Leistungsvoraussetzungen und Erfahrungen bis hin zu starken motorischen Beeinträchtigungen. Die Klasse ist insgesamt sehr bewegungsfreudig und lässt sich auf neue Unterrichtsinhalte im Sportunterricht offen und motiviert ein. Erste Erfahrungen im Badminton konnten bisher nur Benjamin und Seinab sammeln. Sie spielen seit zwei Jahren in einem Verein und können als Experten für dieses UV herangezogen werden. Eigenständiges Arbeiten ist noch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern ausgeprägt. Drei der Kinder mit Unterstützungsbedarf benötigen hierfür teilweise besondere Strukturierungshilfen wie (farbliche) Markierungen, Miniturnhallengeräte, akustische Signale usw. (Gerome, Maurice und Gamze), Arbeitsaufträge in einfacher/bebildeter Sprache, angeleitete Übungen oder auch Demonstrationen durch die Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschüler.

Kevin (Förderschwerpunkt Lernen) gelingt es im Sportunterricht, sich an einigen Regelschülern zu orientieren und Arbeitsweisen zu adaptieren. Er ist insgesamt sehr gut in die Klassengemeinschaft integriert und wird von allen Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert. Da er einige Schüler schon aus der Grundschule kennt, gibt es bestehende Freundschaften, der Kontakt wird auch im Freizeitbereich gepflegt. Er ist motorisch sehr fit und kann hier auf vielfältige Vorerfahrungen zurückgreifen. Neue Bewegungsaufgaben setzt er problemlos und in der Regel sicher um. Daher fällt Kevin im Sportunterricht nicht durch (seine kognitiven) Beeinträchtigungen auf. Vielmehr benötigt er motorisch anspruchsvolle Aufgaben.

Maurice (Förderschwerpunkt Lernen) ist durch eine Hemiparese (rechtsseitige Hemispastik) in seiner körperlich-motorischen Entwicklung sehr eingeschränkt. Da er aufgrund seiner motorischen Beeinträchtigung häufig sein Gleichgewicht verliert, steht ihm ein Rollator zur Verfügung. Im Sportunterricht kann er einen Sportrollstuhl nutzen, den er schon relativ sicher beherrscht. Nach Beratungen mit den Lehrkräften entscheidet Maurice selber, wann er den Rollstuhl bzw. den Rollator verwenden möchte. Des Weiteren wird er von einem Lernhelfer unterstützt, der ihm beim Umkleiden hilft, aber bei Bedarf auch motorische Übungen mit ihm durchführt. Maurice versucht vergeblich, Kontakte bzw. Freundschaften aufzubauen. Da auch Teile seiner Gesichtsmuskulatur durch seine halbseitige Spastik betroffen sind, hat er keine Kontrolle über seinen Speichelfluss. Die anderen Kinder meiden deshalb den Kontakt zu Maurice, obwohl er zu allen freundlich ist. Nur Gamze scheint wenige Berührungspunkte mit Maurice zu haben.

Gamze (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) ist eine sehr ruhige und vorsichtige Schülerin. Sie ist eher eine Einzelgängerin. Gelegentlich sucht Gamze sozialen Anschluss zu einzelnen Mitschülerinnen und Mitschülern. Von den Mädchen der Klasse wird sie so weit wie möglich eingebunden. Motorisch fällt Gamze durch ihre hypotone Muskulatur auf. Sie ist wenig belastbar und ermüdet sehr schnell. Insgesamt kann Gamze nur auf ein eingeschränktes Bewegungsrepertoire zurückgreifen, was sich deutlich in ihrer gesamten Koordination und Wahrnehmung widerspiegelt.

Gerome (Förderschwerpunkt Lernen) ist ein freundlicher und unauffälliger Schüler, der von allen akzeptiert und in Gruppenaktivitäten berücksichtigt wird. An Bewegungsaufgaben wagt er sich zurückhaltend heran. Sobald er die Aufgabenstellungen oder Bewegungsabläufe theoretisch verstanden hat, kann er diese in der Praxis meist selbstständig umsetzen.

Darstellung des Unterrichtsvorhabens

„Ein Sportspiel zu spielen, ist auf jedem Fertigniveau möglich. Spielen heißt, den Spielgedanken des Zielspiels mit den bereits vorhandenen technischen Möglichkeiten zu realisieren. In den einführenden Spielformen werden die Taktiken so begrenzt oder vereinfacht, dass das Spiel mit den vorhandenen technischen Voraussetzungen gelingen kann. Indem der Schüler spielt, vermehrt er sein technisches Können und erweitert gleichzeitig sein taktisches Verständnis. Übungen werden immer dann durchgeführt, wenn die Realisierung des Spiels verbessert werden soll und nach Übungen verlangt.“ (WURZEL, 2008, S.1).

Ist diese leitende These allerdings auch realisierbar bei Schülerinnen und Schülern mit einer Hemispastik bzw. einer geistigen Behinderung? Durch welche Anpassungsmöglichkeiten können Maurice und Gamze einen Teil der intendierten Bewegungserfahrungen sammeln? Müssen bzw. können für manche Lernenden nur koexistente Lernsituationen angeboten werden oder können subsidiäre und kooperative Lernsituationen für alle Schülerinnen und Schüler (lern)wertvoll sein? Diese Gedanken bzw. Fragen waren leitend für bzw. bei der Planung des Unterrichtsvorhabens. Das Unterrichtsvorhaben orientiert sich an den Prinzipien der genetischen Bildung nach WAGENSCHNEIDER, dem Lehr-Lern Modell von LEISEN sowie dem Taktik-Spiel-Modell nach WURZEL.

1. Lernschritt: Problemstellung entdecken, Neugierig werden

In Anlehnung an Wurzel wurde direkt die Spielidee (ein Spieler versucht so zu spielen, dass der Gegner den Ball nicht erreicht. Der Gegner versucht den Ball auf jeden Fall zu bekommen) gemeinsam mit den Lernenden entwickelt. Nach der Regelvereinbarung: „Wann habe ich einen Punkt erzielt?“ hatten die Lernenden die Gelegenheit in kurzen Spielen „jeder gegen jeden“ erste Spielerfahrungen und echte Spielerlebnisse zu sammeln.

2. *Lernschritt: Vorstellungen entwickeln*

Ausgehend von der Leitfrage „WAS muss ich tun, um einen Punkt zu erzielen?“ wurden in einer Murmelphase die Spielerfahrungen reflektiert, die Problemstellung entdeckt und mit Karteikarten geclustert.

„Ich muss erst einmal den Ball mit dem Schläger treffen“, „ich muss den Ball ins Spiel bekommen“, „ich muss den Gegner mehr übers Feld scheuchen!“, „wenn der Gegner vorne steht, muss ich einen langen Ball spielen und wenn er hinten steht, einen kurzen.“

Die Frage „WIE muss ich das WAS tun?“ wurde sofort von den Lernenden aufgeworfen und die technisch- koordinativen Fertigkeiten den jeweiligen Handlungsproblemen zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler legten ihre weitere passgenaue Vorgehensweise fest und notierten diese auf einer Lernkarte.

3. *Lernschritt: Lernprodukt erstellen, Lernschritte gehen*

Mit Hilfe von Modulen erarbeiten die Lernenden ihr individuelles Lernprodukt. Es wurden Module zur Verbesserung der Auge-Hand-Koordination (zudem für die Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Übungen zur Schulung der Orientierungsfähigkeit), des Aufschlags von unten, des Überkopf Clears und des Überkopf Drops angeboten. Zielstrebig und in einer individuellen Lernzeit arbeiteten die Lernenden an dem für sie bedeutsamen Problem.

4. *Lernschritt: Lernprodukt diskutieren, Lösungen präsentieren*

Auf der Basis von Partnerbeobachtungsbögen, welche auf wenige Bewegungsknotenpunkte reduziert waren, diskutierten die Lernenden im Feedback ihr Lernprodukt.

5. *Lernschritt: Sichern und vernetzen*

Im Spiel wurde den Lernenden der individuelle Lernzugewinn deutlich: „Ich kann jetzt den Ball von unten ins Spiel bringen!“, „ich kann jetzt den Ball mit einem kräftigen Schlag von oben weit nach hinten schlagen und einen Punkt gewinnen!“.

6. *Lernschritt: Transferieren und festigen*

Nach dem Motto: „Spielen lernt man nur durch Spielen!“ festigten die Lernenden ihre zuvor erlernte Technik und konnten ihr individuelles Bewegungsproblem lösen. Der weitere Lernprozess wurde mit den gleichen Lernschritten nun auf der nächsten Stufe der Pyramide (Kompetenzstufe) durchgeführt. Orientiert am Zielspiel wurde das Spielniveau durch die Feststellung und Behebung von Problemen ständig gesteigert.

Benjamin und Seinab erfuhren in den ersten beiden Lernschritten keine für sie bedeutsamen Handlungsprobleme. In einem Lerngespräch erklärten sie ihre Wünsche mit Blick auf das weitere Vorgehen. Sie wollten primär als Experten die Lernprozesse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützen aber auch in ihrer badmintonspezifischen Handlungskompetenz gefordert werden.

Die Expertenaufgaben übernahmen sie sehr gewissenhaft und unterstützten viele Mitschülerinnen und Mitschüler gerade beim Erlernen des Überkopf-Clears und des Überkopf-Drops. In kompetitiven und kooperativen Bewegungsbeziehungen (z.B.: 2:2 plus 1) konnte auch ihre Handlungskompetenz erweitert werden.

Materiale Steuerung:

Steuerung 1: Aufgabenstellung

Lernaufgabe ab Lernschritt 3:

Versuche dein Spielproblem zu lösen, indem du die hierfür benötigte Technik (Schlagart) erlernst und übst.

Beachte dabei die festgelegten Arbeitsschritte:

6. Schaue auf deine Lernkarte und gehe zu der passenden Technik-Modulstation.
7. Schaue dir die Lernmaterialien genau an und beachte die vorgegebenen Lernschritte in diesem Modul. Welche Materialien können dir helfen?
8. Strukturiere und plane dein Lernen. Wie gehe ich vor? Wann mache ich was?
9. Suche dir Lernpartner bzw. eine Lerngruppe.
10. Lerne und übe konzentriert und gewissenhaft.
11. Führe das Partnerfeedback durch und lass dich von deinem Partner beraten. Was kann ich besser machen?
12. Wende die erlernte Technik im Spiel taktisch klug an.

Steuerung 2: Lernmaterialien, Methoden, Medien

Die Module beinhalteten Lernhilfen zur Schaffung einer Bewegungsvorstellung. Mit Hilfe von Videosequenzen (auch in Zeitlupe), Bewegungsbeschreibungen und Bildreihen wurde eine erste Bewegungsvorstellung geschaffen. Bewegungsknotenpunkte mussten herausgearbeitet und Metaphern bzw. Vergleiche gefunden werden. Leitfragen förderten das Verbalisieren der Bewegung bzw. die Kommunikation über die Bewegung.

Hinweise und Lerntipps (z.B.: beim Erlernen des Überkopf-Clears ist eine Netzhöhe von 2,50 m und eine „verbotene Zone“ am Netz sinnvoll) sowie methodische Übungsreihen, Übungen und Spielformen zum Erlernen der Technik (Lernprodukt) unterstützen ebenfalls den Lernprozess.

Diagnose und Rückmeldung erfolgte durch einen Partner Beobachtungsbogen und einem **Kann-Blatt**. Reflexionsfragen (Habe ich mein Ziel erreicht? Wie soll es weitergehen?) auf **Lernkarten** förderten das selbstbestimmte Handeln und Lernen. WENN – DANN Plakate unterstützten das taktische Verständnis.

Ein ‚**Advance Organizer**‘, der in jeder Stunde als Orientierung diente und den Prozess des Spielens, Schwierigkeiten-Entdeckens und Problemlösens strukturiert, unterstützte das selbstständige und selbstbestimmte Lernen.

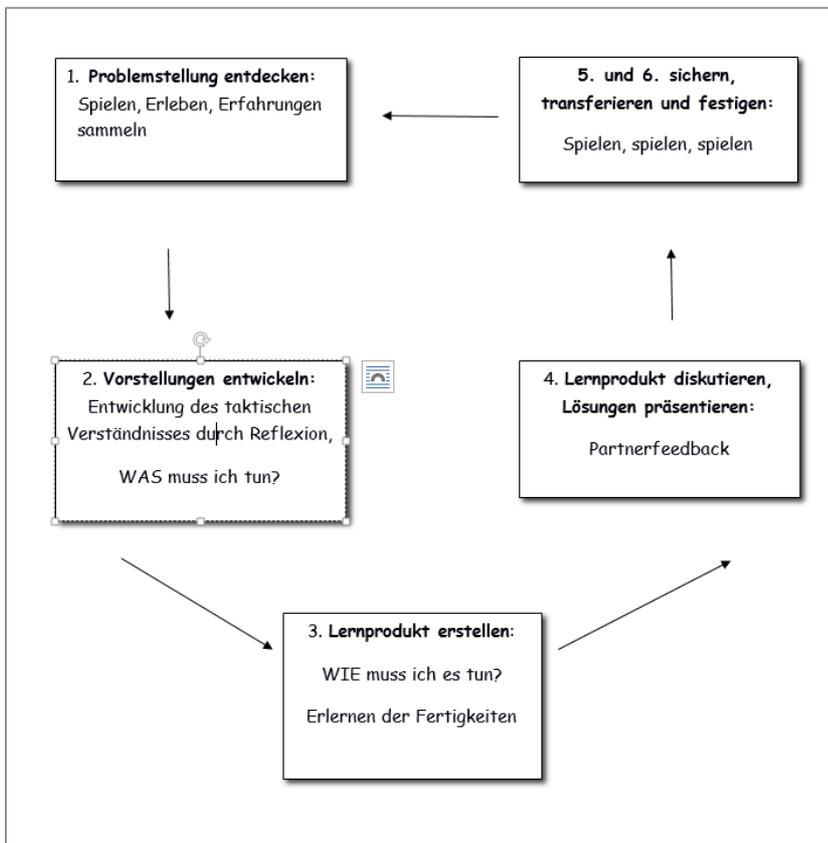


Abb. 42: Teil des Advance Organizer; Darstellung der einzelnen Lernschritte zur Lösung des individuellen Bewegungsproblems innerhalb einer Kompetenzstufe; nach erfolgreicher Problemlösung wurden diese Lernschritte in einer höheren Kompetenzstufe wiederholt (vgl. WURZEL).

Eine **Lernpyramide** verdeutlicht die einzelnen Kompetenzstufen. Die Lernenden erfuhren auf ganz unterschiedlichen Kompetenzniveaus ihre individuellen Bewegungs- bzw. Spielprobleme und lösten diese in individueller Lernzeit. Alle Lernenden, auch die motorisch eingeschränkten Schülerinnen und Schüler (wie Maurice und Gamze) sollten allerdings die Kompetenzstufe 1 erfolgreich bewältigen.



Abb.43: Teil des Advance Organizer; Lernpyramide mit einzelnen Kompetenzstufen diese Lernschritte in einer höheren Kompetenzstufe wiederholt (vgl. WURZEL).

Kompetenzstufe 1: den Ball mit dem Schläger treffen

Inhalte: Schlägergewöhnung, Schlägerhaltung, Schulung der Auge-Hand- Koordination und Orientierungsfähigkeit.

Mögliche Bewegungsaufgaben des Moduls:

- * einen rollenden/fliegenden Ball mit den Augen verfolgen,
- * einen Ball hochwerfen und wieder fangen,
- * einen Ball/Luftballon auf dem Schläger, auch in der Fortbewegung, balancieren,
- * den Ball von Schläger zu Schläger übergeben,
- * zugeworfene Bälle (im Stand/im Lauf/nach Drehung) fangen, mit dem Schläger „abklatschen“,
- * einen auf der Schlägerfläche liegenden Ball auf ein Ziel schleudern (vor, zurück, hoch, über Kopf),
- * einen Ball/Luftballon hochhalten mit Vorhand-/Rückhandwechsel,
- * einen Ball mit dem Schläger vom Boden aufheben,
- * zugeworfene Bälle Unterhand und Überkopf treffen,
- * den Ball zwischen den Beinen hochspielen,
- * den Ball hinter dem Rücken hochspielen.....

Abb. 44: Inhalte der Kompetenzstufe 1 sowie mögliche Übungs- und Bewegungsaufgaben

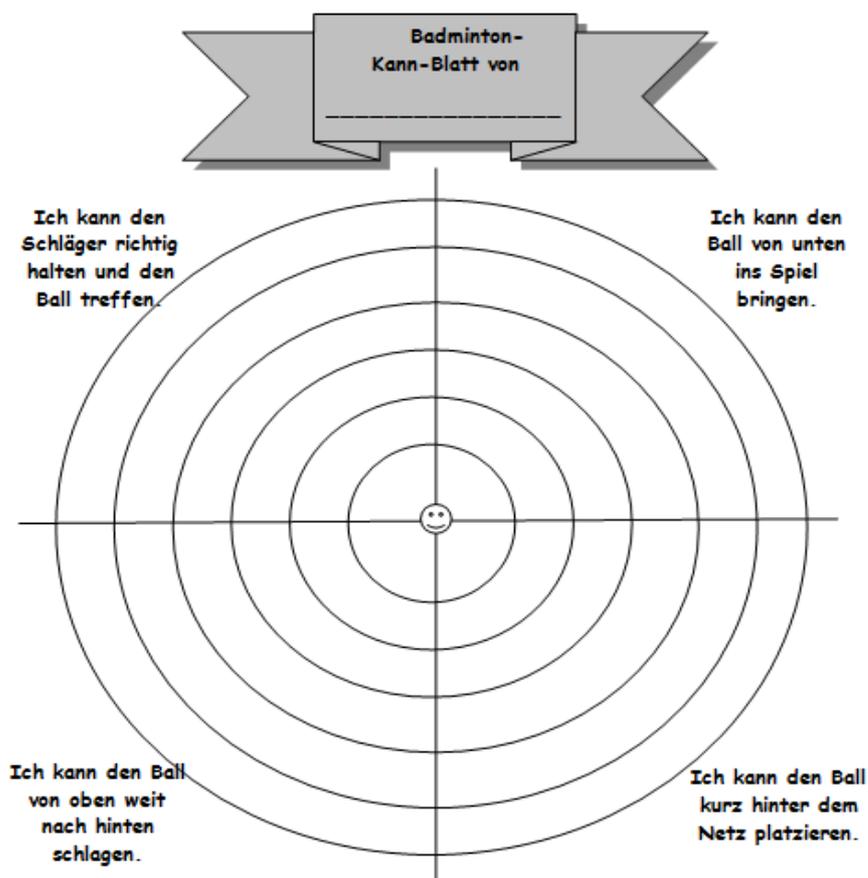


Abb. 45: Kann Blatt zur Diagnose und Rückmeldung

Personale Steuerung:

Steuerung 3: Moderation:

Eine deutliche und klare Gesprächsführung unterstützte bei allen Schülerinnen und Schülern dieser Lerngruppe die Lernsteuerung. Den Lernenden sollte jederzeit klar sein:

- was sie lernen wollen bzw. lernen sollen,
- warum sie dies tun wollen bzw. sollen,
- welche Möglichkeiten das Lernmaterial bietet,
- wie es im Sinne der Aufgabenstellung verwendet werden kann.

Individuelle Lernberatungen bezogen auf das Handlungsproblem, das Lernprodukt und den Lernprozess waren unerlässlich. Gerade die Lernenden mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf benötigten passgenaue Arbeitsanweisungen und Lernhilfen.

Steuerung 4: Rückmeldung/Feedback:

Diagnose und Rückmeldung erfolgte zunächst über eine Selbstdiagnose (Taktik- bzw. Bewegungsproblem erkennen), eine Kriterien geleitete Partnerdiagnose, eine weitere Selbstdiagnose mit Hilfe eines Kann Blatts sowie über den (motorischen) Lernzugewinn, der im Spiel ersichtlich wurde. Darüber hinaus wurden die methodischen Kompetenzen sowie die Sozial- und Personalkompetenz der Lernenden diagnostiziert, ein konstruktives Feedback gegeben und individuell unterstützt.

Eine positive und wertschätzende, inhaltlich und methodisch qualitativ hochwertige sowie individuelle Rückmeldung war im Lernprozess zur Entwicklung und Stärkung des Könnensbewusstseins und des Selbstvertrauens für alle Lernenden sehr bedeutsam.

Bewegungsbeziehungen nach Weichert

In diesem Unterrichtsvorhaben konnten ganz unterschiedliche Bewegungsbeziehungen nach Weichert initiiert werden. Entsprechend der individuellen Bewegungsprobleme der Schülerinnen und Schüler lernten sie alleine in **koexistenten Lernsituation** oder in **kooperativen Bewegungsbeziehungen** mit einem Partner oder in der Gruppe. Die individuelle Lernzeit war sehr unterschiedlich. Umfasste die Lernzeit für das Erreichen der Lernstufe 1 bei vielen Lernenden maximal eine Unterrichtsstunde, haben Maurice und Gamze ca. 4 Unterrichtsstunden benötigt, um den Ball mit dem Schläger zu treffen und ihn in das Spiel zu bringen. Nachdem die beiden allerdings die Grundvoraussetzungen erlernt hatten, wurden verschiedene binnendifferenzierende Maßnahmen angewendet, um kooperative Lernsituationen herstellen zu können.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie das TREE Modell im Unterricht angewendet wurde:

Differenzierungsmaßnahmen dargestellt am TREE Modell

Mit Hilfe des TREE Modells⁷¹, welches von der Australien Sports Commission 2006 entwickelt wurde und die vier übergeordneten Differenzierungskategorien verdeutlicht, werden im Folgenden angewendete Differenzierungsmaßnahmen dargestellt. TREE ist ein Akronym und steht für Teaching Style, Rules, Equipment und Environment.

⁷¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Sport in heterogenen Lerngruppen. S. 16-18.

Teaching-Style:

- materiale und personale Steuerung in einfacher/bebildeter Sprache, Einsatz von WENN – DANN Plakaten und Regelplakaten, angeleitete Übungen, Bewegungsbilder und Demonstrationen durch Lehrende oder Mitschülerinnen und Mitschüler (Helfersystem, prosoziale Lernsituation), handlungsbegleitendes Sprechen, Wiederholungen zu Beginn jeder Stunde, Rituale, eindeutige Strukturierung und Rhythmisierung der Unterrichtsstunden,
- für Gamze und Maurice: verbale Unterstützung, Begleitung für den richtigen Zeitpunkt des Schlagens, Bewegungsführung.

Rules:

- gemeinsame Entwicklung von herausfordernden Spielen für alle am Spiel beteiligten Personen z.B. Simulation von Handicaps und Zusatzaufgaben für spielstarke Lernende (Anwendung des KAR Modells),
- gemeinsame Erarbeitung von vereinfachten Spielbedingungen für spielschwächere Schülerinnen und Schüler z.B. kleineres Feld (Hälfte), Möglichkeit von zwei Ballberührungen, geringere Netzhöhe, mit einem ‚Pusher‘ spielen.

Environment:

- vorbereitete, klar strukturierte Lernumgebung und Lernmaterialien, keine Reizüberflutung, Spielfeld markieren mit Hütchen.

Equipment:

- Einsatz von differenziertem Ballmaterial z.B. verschiedene (rote, blaue, grüne) Badmintonbälle, Mega-Badminton-Set bestehend aus einem sehr leichten Schläger mit großer Schlagfläche und einem riesigen Federball, Luftballons.

Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler

Viele Schülerinnen und Schüler - auch Kevin und Gerome - waren am Ende des Unterrichtsvorhaben in der Lage, Spielsituationen taktisch klug zu lösen und die hierfür benötigten Schlagarten bzw. technisch-koordinative Fertigkeiten auf grundlegendem Niveau anzuwenden.

Mit Ausnahme von Maurice und Gamze konnten alle Lernenden Kompetenzstufe 3 (den Ball weit nach hinten schlagen) erreichen und empfanden Freude am Badmintonspiel. Maurice und Gamze lernten den Ball mit dem Schläger zu treffen, ihn in das Spiel zu bringen und - bei genauem Zuspiel - diesen auch für kurze Zeit im Spiel zu halten.

Die variablen Formen der Bewegungsbeziehungen und die Entwicklung des TREE Modells unterstützten das soziale Lernen. In selbst entwickelten kooperativen Lernsituationen konnte eine Förderung und Forderung stattfinden.

Seinab und Benjamin spielten gegen zwei ebenfalls spielstarke Schüler plus Maurice oder Gamze (2 gegen 2 plus X). X bekam einen gelben Ball, der offizielle Ball war weiß. Die herausfordernde Aufgabe von Benjamin und Seinab bestand in diesem Spiel darin, sowohl mit dem weißen Ball gegen den Doppelgegner Punkte zu erzielen und gleichzeitig X den Ball zielgenau zuzuspielen, damit er/sie den Ball im Spiel halten kann. Seinab, Benjamin und ihre Gegner empfanden dieses Spiel als sehr anstrengend und herausfordernd, X hatte ein Lächeln auf dem Gesicht und sich über jeden Punkt gefreut!

Durch neue Lernanreize z. B. („Ich gehe heute auch in einen Rolli und spiele mit Maurice“, „ich möchte auch die Riesenschläger ausprobieren und mit Gamze spielen“) konnten (lern)wertvolle kooperative und subsidiäre Bewegungsbeziehungen initiiert werden.

Fazit:

In der Evaluation wurde das Unterrichtsvorhaben von den Schülerinnen und Schülern positiv bewertet. Vielen Schülerinnen und Schülern – gerade den bewegungsbegabten - gefiel es, viel und gegeneinander spielen zu können. Einige empfanden das Üben an den Modulstationen allerdings weniger sinnstiftend und bedeutsam und mussten ständig motiviert werden. Andere Lernende haben sich ohne größere Steuerungsprozesse durch das Lehrteam konzentriert mit dem Lern- und Übungsmaterial beschäftigt.

Gerome und Kevin mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf fanden Gefallen an und einen Bewegungssinn in diesem Vorhaben und arbeiteten zielgleich, zielstrebig sowie fried- und freudvoll.

Sehr motivierend fanden einige Schülerinnen und Schüler die neuen Bewegungserfahrungen (im Rolli, mit einem Riesenschläger, mit einer Augenklappe) und das gemeinsame Entwickeln kooperativer Bewegungsbeziehungen mit Gamze und Maurice. Das selbstständige und selbstbestimmte Lernen war für sie sehr anstrengend.

Viele Schülerinnen und Schüler waren mit dieser Form des selbstbestimmten und selbstständigen Lernens zu Beginn des Unterrichtsvorhabens überfordert („Hä? Was soll ich jetzt machen? Warum kannst du mir das nicht sagen?“).

Jede Modulstation musste zu Beginn von einem Lehrteammitglied besetzt werden, um das Lernen genau zu unterstützen und zu begleiten. Durch eine enge Lernbegleitung verstanden die meisten Lernenden jedoch im 1. Durchgang die von ihnen verlangten Arbeitsschritte und konnten sie im 2. Durchgang schon selbstständiger durchführen.

Eine enorme Hilfe waren Benjamin und Seinab in ihrer Funktion als Experte und Expertin und damit auch als Lernbegleiter. Durch die Anwendung und Entwicklung des TREE Modells und kooperativer Lernsituationen konnten Maurice und Gamze einen Teil der intendierten Bewegungserfahrungen sammeln.

5. Beispiel - Kurzbeschreibung

Autorinnen	Wolfgang Goeke
Thema des Unterrichtsvorhabens	„Ich kann mit unterschiedlichen Partnern mit- und gegeneinander spielen! – Einfache Aufgaben in den Partnerspielen Tischtennis und Polybat ⁷² sicher und regelgerecht bewältigen‘.
Jahrgangsstufe	5
Bewegungsfeld/ Sportbereich (KLP)	(7) Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele, hier: Tischtennis und Polybat
Schwerpunkt(e) / Inhaltsfelder (KLP)	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a) • Kooperation und Konkurrenz (e)
Aspekte	Inhaltliche Fokussierung
Bezug zur Handreichung (Kurzform): (Kapitel-Nr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehr-Lern-Prozesse kompetenzorientiert gestalten (2.1) • Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit als Grundlage für die kognitive Förderung (3.1) • Konzept der Bewegungsbeziehungen nach Weichert (3.2) • Vom allgemeinen sonderpädagogischen Lern- und Entwicklungsplan zum individuellen fachspezifischen Lern- und Entwicklungsplan für den Sportunterricht (3.3) • Leistungsbewertung
Didaktische Schwerpunktsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beschreibung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen (2.1) • Individualisierung, Selbststeuerung, Lernen auf verschiedenen Strategieebenen, Stärkenorientierung, Problemorientierung (2.1) • Kooperative, koexistente und kompetitive Lernformen (3.2) • allgemeine und fachspezifische Förderpläne (3.2) • Differenzierung von Aufgabenstellungen durch die Verknüpfung fachlicher und förderschwerpunktorientierter Zielsetzungen (3.6) • Konterschlagmodell im Tischtennis von Horsch (fachspezifisch) • Kriterielle Leistungsbewertung - soziale Bezugsnorm • Kriterielle Leistungsbewertung - individuelle Bezugsnorm (kognitiv, motorisch)
Planungsinstrumente	<ul style="list-style-type: none"> • UV-Karten gemäß schulinternem Lehrplan; Kooperative, koexistente und kompetitive Lernformen – UV-Karten-Rückseite(3.2) • Allgemeiner Förderplan unter Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche: Motorik, Wahrnehmung, Emotionalität, Soziabilität, Kommunikation/ Sprache, lebenspraktischer Bereich, Kognition, Lern- und Arbeitsverhalten • Fachspezifischer Förderplan für den Bereich Motorik • Langzeitbeobachtungsbogen zum Lern- und Entwicklungsprozess für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf

⁷² Polybat ist ein Rückschlagspiel, welches dem Tischtennispiel ähnelt. Es wird auf einem Tischtennistisch ohne Netz aber mit seitlichen Banden gespielt. Der Ball wird auf der Oberfläche des Tischtennistisches mit einem Schiebeschläger hin- und hergeschoben, bis er die Stirnseite des Gegners überschreitet oder dieser einen Fehler begeht.

Beispiel 5

„Ich kann mit unterschiedlichen Partnern mit- und gegeneinander spielen! – Einfache Aufgaben in den Partnerspielen Tischtennis und Polybat sicher und regelgerecht bewältigen“ (Wolfgang Goeke)

Während die durch Richtlinien und Lehrpläne vorgegebenen Unterrichtsinhalte an Regelschulen relativ gleichwertig aufgegriffen und behandelt werden, erhalten an Förderschulen vielfach solche Themen und Inhalte eine Schwerpunktsetzung, über die die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler besonders angesprochen werden können. Zu nennen sind beispielsweise kooperative und gewaltpräventive Sportspiele an Schulen für emotionale und soziale Entwicklung oder der Schwimmunterricht bei erhöhter Wassertemperatur an Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung. Dagegen spielt – je nach Lerngruppe – etwa das Gerätturnen ob der mangelnden Sinnhaftigkeit an Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung kaum eine Rolle. Bezüglich der unterschiedlichen Unterrichtsinhalte an Förderschulen und an Regelschulen lässt sich zudem feststellen, dass sich im Behindertensport zum Teil recht spezifische Sportspiele und Adaptionen entwickelt haben. Genannt seien hier etwa Elektro-Rollstuhl-Hockey, Goalball, Korfball und Cross-Boccia. Es stellt sich für den inklusiven Sportunterricht also das Problem, mit dieser Bandbreite umzugehen.

Um den Sportbereich 7 (Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele) in der dargestellten Lerngruppe abdecken zu können, wurden Tischtennis und Polybat als Zielspiele mit folgenden Kompetenzerwartungen gemäß schulinternem Lehrplan sowie den ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkten ausgewählt.

Bewegungsfeld/Sportbereich 7.1	Päd. Perspektive leitend/ergänzend	Jahrg.-Stufe	Dauer des UV Std.	Vernetzen mit UV	Laufende Nr. der UV
Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele (hier: Tischtennis und Polybat)	A E	5.4 b	12	BF 2	8

Ich kann mit unterschiedlichen Partnern mit- und gegeneinander spielen! – einfache Aufgaben in Partnerspielen spieltechnisch sicher und regelgeleitet bewältigen

Kompetenzerwartungen: BWK 1, BWK 2, BWK 3, BWK 4, MK 1, MK 2
Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz (BWK)

- grundlegende technisch-koordinative Fertigkeiten in spielerisch-situationsorientierten Handlungen anwenden, benennen und erläutern (1)
- sich in einfachen Handlungssituationen über die Wahrnehmung von Raum und Spielgerät sowie Mitspielerinnen bzw. Mitspielern und Gegnerinnen bzw. Gegnern, taktisch angemessen verhalten (2)
- grundlegende Spielregeln anwenden und ihre Funktion erklären (3)
- ein Partnerspiel in vereinfachten Formen mit und gegeneinander spielen (4)

Methodenkompetenz (MK)

- einfache technische Bewegungsmerkmale erklären und in der Praxis anwenden (1)

Inhaltsfeld/er – inhaltliche Schwerpunkte: a 1, a 2, a 3, e 1

Bewegungsstruktur und Bewegungslernen (a)

- Wahrnehmung und Körpererfahrung (1)
- Informationsaufnahme und -verarbeitung bei sportlichen Bewegungen (2)
- Bewegungsstrukturen und grundlegende Aspekte des motorischen Lernens (3)

Kooperation und Konkurrenz €
Mit- und Gegeneinander (in kooperativen und konkurrenzorientierten Sportformen) (1)

Abb. 46: UV-Karte Kompetenzerwartungen sowie inhaltliche Schwerpunkte (schulinterner Lehrplan)

Anhand der folgenden Darstellung des Unterrichtsvorhabens zum Thema ‚Tischtennis und Polybat‘ soll insbesondere verdeutlicht werden, wie über das Aufgreifen der unterschiedlichen Bewegungsbeziehungen nach WEICHERT sowohl den Rahmenvorgaben für den Schulsport als auch den individuellen Förderbedarfen einzelner Schülerinnen und Schüler entsprochen werden kann.

Dazu wird zudem jeweils exemplarisch der Fokus auf einen Bereich der Gesamtplanung des Unterrichtsvorhabens gerichtet. Besonders beleuchtet werden die koexistente Form der Bewegungsbeziehungen nach WEICHERT, die Vermittlung einer „Schlagtechnik“ unter Berücksichtigung von Differenzierungen bei sehr heterogenen Lernvoraussetzungen sowie die Einbindung des Lern- und Entwicklungsplans einer ausgewählten Schülerin mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Unterricht.

Vornehmlich soll allerdings veranschaulicht werden, wie über die möglichst gleichwertige Berücksichtigung aller Bewegungsbeziehungen, die sich durch Überlegungen zu Aufgabenstellungen, Differenzierungen, Perspektivwechseln etc. gestalten lassen, ein für alle Beteiligten bereichernder Sportunterricht in inklusiven Lerngruppen realisieren lässt. Ein wesentliches Anliegen ist es diesbezüglich auch, die Heterogenität der Schülerschaft konkret als Chance zu nutzen.

Es finden dabei sowohl die Lehrplanvorgaben als auch die individuellen Lernwege und Lernchancen der einzelnen Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung.

<p style="text-align: center;">Didaktisch - methodische Entscheidungen Kooperativ (additiv – kompensatorisch – differenziert)</p>
<p>Spielregeln und Spielregeln variieren, erproben und bewerten (insbesondere unter der Aufgabenstellung, möglichst viele Ballwechsel im Rahmen eines „anspruchsvollen Settings“ zu realisieren)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn das <u>Polybat</u>-Spiel zwischen Langbänken auf dem Turnhallen-Boden stattfindet, können Leistungsunterschiede durch eine V-förmige Anordnung der Langbänke ausgeglichen werden. - Über Schaniere lassen sich auch die Seitenteile beim klassischen <u>Polybat</u>-Spiel verjüngen, um dadurch Leistungsunterschiede auszugleichen. - Beim klassischen Tischtennis lassen sich Leistungsunterschiede durch <u>Reduktion der Spielfläche auf einer Seite</u> (z. B. durch das Abdecken der Platte mit Bettlaken) ausgleichen. <u>Vereinsspieler erhalten ggf. einfache Tischtennistische, damit es nicht zu Spätschlägen kommt, etc.)</u> <p>„Heterogenität als Chance“ nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tobias und Jan werden zu „stabilen“ Spielpartnern, die in der Lage sind, Bälle so zurückzuspielen, dass das jeweilige Gegenüber durchgängig mit der vorgegebenen Schlagtechnik spielen kann. Sie selbst entwickeln dadurch ihre Spielpräzision weiter. <p>Soziales Lernen im Sportunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wechselseitige Spielpaare nach dem Zufallsprinzip, soweit sich die Schülerinnen und Schüler darauf einlassen</i>
<p style="text-align: center;">Hinweise zur Leistungsbewertung</p> <p>Werden die sich ergebenden Sportspiele eigenständig nach den genannten Maßgaben verändert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Berücksichtigung der kommunikativen Prozesse <p>Werden eigenständig Variationsmöglichkeiten erkannt, erprobt und bewertet?</p> <p>Gelingt eine angemessene Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit?</p> <p>Gelingt die Beobachtung des Gegenübers?</p> <p>Besteht die Bereitschaft, mit allen Mitschülerinnen und Mitschülern zu kooperieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterscheidung: frei gewählt, zufällig, zugeordnet, kurzzeitig, langfristig;
<p style="text-align: center;">Didaktisch - methodische Entscheidungen Kooperativ (im Wettkampf differenziert)</p> <p>Soziales Lernen im Sportunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> - (vgl. <u>Ausgleich von Leistungsunterschieden unter KOOPERATIV</u>) - <i>Anforderungen an den jeweiligen Sieger eines Durchlaufs im Wettbewerb steigern (z. B. Verkleinerung der Trefferfläche auf der Spielplatte nach dem ersten Satz)</i> - <i>Individuelle Maßnahmen besprechen und zulassen (z. B. vereinfachte Angaben, Abstützen auf der Platte, etc.)</i> - <i>Thematisierung „absoluter“ und „relativer“ Leistung</i> - <i>Ritualisierte Reflexionsrunden</i>
<p style="text-align: center;">Hinweise zur Leistungsbewertung</p>
<p>Werden Spielregeln und individuelle Maßnahmen demokratisch erarbeitet, angewandt und akzeptiert?</p> <p>Werden eigene Ideen in den Unterricht eingebracht?</p> <p>Besteht für alle Konstellationen eine angemessene Leistungsbereitschaft?</p>

<p>Didaktisch – methodische Entscheidungen Koexistent (mit und ohne Wettbewerb)</p>
<p>Differenzierte Zielschwerpunkte:</p> <p>Tischtennis als Sportspiel mit hohem Anspruch an technisch-koordinative Fähigkeiten und Spielprecision mit Lernchancen für Vereinsspieler (Tobias und Jan)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse von Bewegungsmerkmalen anhand digitaler Medien <p>Tischtennis als Vorbereitung auf ein beliebtes Spiel im Freizeitsport (Doppelauftrag des Schulsports), Vermittlung technischer Grundlagen (Allgemeinheit der Schülerschaft)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einige Schülerinnen und Schüler spielen mit orangefarbenen Trainingsbällen (Kontrast und Geschwindigkeit) sowie mit größeren Schlägern (Unterstützung des Koordinationserwerbs über die Trefferfläche). <p>Polybat als (vorbereitende) Alternative für Schüler, die Tischtennis (noch nicht) spielen können (insbesondere Jens und Sven);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung in der Vermittlung von Schlagtechniken für Schülerinnen und Schüler mit motorischen, wahrnehmungsbedingten und kognitiven Beeinträchtigungen: - Die Unterrichtsinhalte werden insgesamt stärker handlungsorientiert (z. B. durch Vormachen und Nachmachen) als verbal oder über digitale Medien vermittelt. - Die korrekte Schlägerhaltung wird in den einzelnen Stunden immer wieder noch einmal kurz thematisiert. - Wenn nötig, werden individuelle Korrekturen im Stundenverlauf vorgenommen. Jens und Sven erhalten individuelle Unterstützung in den Reflexionsphasen, um zu einer angemessenen Selbsteinschätzung zu finden - Jens und Sven erhalten zwischenzeitlich verbale Handlungsimpulse („und... jetzt“), um ihre koordinativen Fähigkeiten zu unterstützen <p>Polybat als Spiel zur schwerpunktmäßigen Förderung von Wahrnehmung (hier: visuelles Verfolgen, Blicksprünge) und Motorik, hier: Zielsteuerung auf bewegte Ziele (insbesondere Chris und Jana):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Für Chris und Jana (Rollstuhlfahrer) wird das Polybat-Spiel auf den Boden verlegt (Therapie-Keile und Langbänke), wodurch das Spielfeld an ihre Schlagkraft und koordinative Leistungsfähigkeit angepasst werden kann. - Verstärkung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit durch Bauchlage (Aktivierung der Streckmuskulatur im Nacken) - Differenzierung durch das Spielmaterial (Jana erhält statt eines Schlägers einen „Tischtennis-Handschuh“. Chris erhält einen „Block“ zum Schieben) - Chris und Jana erhalten zwischenzeitlich verbale Handlungsimpulse („und... jetzt“), um ihre koordinativen Fähigkeiten zu unterstützen <p style="text-align: center;">Hinweise zur Leistungsbewertung</p> <p>Kriterielle Leistungsbewertung (soziale Bezugsnorm ... für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf: individuelle Bezugsnorm):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werden entscheidende Bewegungsmerkmale von Schlagtechniken erkannt und in das eigene Repertoire integriert? <p>Bewertung orientiert an den individuellen Voraussetzungen, je nach kognitiver und motorischer Leistungsfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeigen die Schülerinnen und Schüler bezogen auf ihre individuellen Möglichkeiten eine angemessene Lern- und Anstrengungsbereitschaft?

Abb.47 - 48: Durchführung koexistenter, kooperativer sowie kompetitiver Spiel- und Bewegungsformen - Didaktisch-methodische Entscheidungen sowie Hinweise zur Leistungsbewertung

Lerngruppe

Bei der Lerngruppe handelt es sich um Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 einer Gesamtschule. Insgesamt herrscht ein sehr soziales Klassenklima vor. Viele der Schülerinnen und Schüler treiben auch in ihrer Freizeit Sport, allerdings nicht unbedingt im Rahmen eines Sportvereins.

Eine Ausnahme bilden **Tobias und Jan**, die zusammen in einem Tischtennis-Verein spielen. Hier haben sie bereits umfangreiche Kompetenzen in der Ausführung grundlegender Schlagtechniken erworben, sodass sie darauf aufbauend ihre Spieldynamik und -präzision ausbauen können.

Daneben gibt es auch Schülerinnen und Schüler in der Klasse, die zwar keinen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, jedoch kleinere Auffälligkeiten in ihrer Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit zeigen.

Als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf befinden sich **Jana und Chris** sowie **Sven und Jens** in der Klasse.

Jana und Chris sind Rollstuhlfahrer, wobei Jana aufgrund ihrer Muskelschwäche einen Elektro-Rollstuhl fährt. Häufig transportiert sie damit befreundete Mitschülerinnen laut Musik hörend über den Schulhof.

Chris hat eine spastische Lähmung, weshalb er sich meist schieben lässt. Er ist ein Schüler, der immer alle ihm bekannten Lehrer herzlich grüßt und sich bereits für kleinste Hilfestellungen bedankt.

Sven und Jens sind zwei flippige Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. Beide sind sehr agil und immer zu Scherzen aufgelegt. Sie können sich andererseits aber dadurch nur wenig auf Dinge konzentrieren.

Vom allgemeinen Förderplan zum Förderplan Sport am Beispiel von Jana

Im Folgenden wird die Entwicklung eines Förderplans am Beispiel von Jana vorgestellt. Es soll verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten sich im Sportunterricht bieten, den allgemeinen Förderplan zu einem Förderplan Sport fortzuschreiben. Im Rahmen der Überprüfung des Lernerfolgs sollen dann die Förderbereiche sowie Förderziele und dazu ausgewählte geeignete Maßnahmen vor dem Hintergrund der Zielerreichung evaluiert werden.

Individueller Lern- und Entwicklungsplan

Foto	
Name:	Jana K.
Geburtsdatum:	11.06.2002
Klasse:	5a
Schuljahr:	2013/2014
Schulbesuchsjahr:	6
anerkannt schwerstbehindert im Sinne von §10 AO-SF:	ja
zusätzliche Förderangebote außerhalb der Schule:	<input type="checkbox"/> Physiotherapie <input type="checkbox"/> Ergotherapie <input type="checkbox"/> Logopädie

<i>Behinderung</i>	<i>Hilfsmittel</i>	<i>Medikamente</i>	<i>Anfallskind</i>	<i>Besonderheiten</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tetraparese mit linksseitiger Betonung und erheblicher motorischer Retardierung ▪ Bildungsgang: geistige Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orthesen ▪ E-Rollstuhl ▪ Stehständer ▪ Therapierad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kreislaufstörungen ▪ Jana ist bei allen Verrichtungen des täglichen Lebens auf umfassende Hilfestellungen angewiesen

Lernausgangslage:

Motorik

- Rumpfhypotonie
- erhöhter Muskeltonus in den Extremitäten
- Arme leicht in Beugehaltung
- Beine in Streckhaltung mit Überkreuzungstendenz
- Kyphose der gesamten Wirbelsäule im gehaltenen Sitzen
- Kurzzeitiges Sitzen und aktive Rumpfkontrolle ohne Brustgurt kurzzeitig möglich
- Stehen ist im Stehständer kurze Zeit möglich
- herabgesetzte Kopfkontrolle
- kann ihren Körper in geringem Umfang eigenständig bewegen
- geht mit ihrem E-Rollstuhl souverän um
- Greifen im Faustgriff (vorzugsweise rechtsseitig)
- Agiert insgesamt vorzugsweise rechtsseitig bei manuellen Alltagsverrichtungen
- Gegenstände können (mit abduzierten u. extendierten Fingern) recht gezielt u. zügig auf dem Tisch bewegt werden
- Kurzzeitig ist ihr das handschriftliche Schreiben einiger Wörter in großer Schrift möglich
- selbstständiger Umgang mit Laptoptastatur für etwas längere Zeit möglich
- Strichführung mit recht hohem Druck
- Handabstützen noch nicht gegeben
- selbstständiges Schneiden noch nicht gegeben

Wahrnehmung

- benötigt noch starke Unterschiede, um verschiedene Intensitäten taktiler Reize wahrzunehmen
- hat starke Einschränkungen im Bereich der vestibulären Wahrnehmung und bei der Erhaltung des körperlichen Gleichgewichts
- zeigt Auffälligkeiten im Bereich der Figur-Grund-Wahrnehmung: kann Veränderungen an Bildern oder Gegenständen wahrnehmen, aber Bilder nur schwer Bildausschnitten zuordnen
- visuelles Suchen und visuelles Verfolgen im Nahraum (Klassenzimmer) gegeben
- Schwierigkeiten in der räumlichen Orientierung an unbekanntem Orten und in weitläufigeren Zusammenhängen (z. B. Spiele in der gesamten Turnhalle), findet sich aber im Rahmen des Schulkomplexes problemlos zurecht
- akustische Wahrnehmungsfähigkeit altersgemäß

Emotionalität und Soziabilität

- wendet sich vornehmlich noch Erwachsenen zu
- ist sich ihrer starken Beeinträchtigungen sehr bewusst
- fasst ihr entgegengebrachte Hilfe als selbstverständlich auf
- nimmt Kritik entgegen
- hat ein ausgeprägtes Regelverständnis, was ihr eigenes Verhalten angeht
- hat bevorzugte Spielpartner und verabredet sich mit diesen für die Pausen
- hat zu zwei Partnerinnen für die Pause freundschaftliche Beziehungen aufgebaut
- wird gelegentlich in den Pausen stehen gelassen, weil sie mit ihrem E-Rolli nicht überall hinfahren kann
- kann kleinere Konflikte bereits alleine lösen

Kommunikation/ Sprache

- verfügt über einen nahezu altersentsprechenden aktiven Wortschatz und gute Satzstrukturen
- muss sich stark konzentrieren, um klar und deutlich zu sprechen; gibt sich allerdings viel Mühe, wenn sie nicht gerade müde ist;
- die Themen ähneln sich oft
- nimmt von sich aus meist angemessenen Kontakt zu Bezugspersonen auf

Lebenspraktischer Bereich

- kann ihre Arbeitsutensilien nicht selbstständig beschaffen und benötigt personelle
- Einzelzuwendung zur Erledigung ihrer Aufgaben
- die Einnahme der Mahlzeiten erfolgt durch unterstützendes Angeben der Nahrung und des Getränks
- benötigt komplette Hilfe beim Umkleiden für den Sport- und Schwimmunterricht, beim Anziehen der Jacke etc.
- benötigt umfassende Hilfe (Hose öffnen und schließen, auf die Toilette setzen, Säubern, Anziehen, Zurückheben) beim Toilettengang
- wird zunehmend geliftet; Toilettengänge dauern sehr lange
- benötigt aufgrund ihrer Zahnschmerzen nach den Mahlzeiten Hilfe beim Zähneputzen
- ist in allen Bereichen auf Hilfestellung angewiesen und fordert Hilfestellung auch ein
- kann sich gut im Schulgebäude orientieren und fährt selbstständig mit ihrem E-Rolli
- in die Pausen oder in andere Unterrichtsräume

Kognition, Lern- und Arbeitsverhalten

- *kann etwa 30 Min. konzentriert an einem Lerngegenstand arbeiten*
- *ist häufig geschwächt durch Infekte und Schlafstörungen; hat dann starke*
- *Konzentrationsschwierigkeiten*
- *verfügt auf kurze Zeiträume (auf den nächsten Tag) bezogen über eine mittelmäßige Merkfähigkeit; länger zurückliegende Unterrichtsinhalte (1 Woche) kann sie selten wieder korrekt abrufen*
- *kann bei der Bearbeitung von Arbeitsblättern recht ausdauernd sein*
- *bevorzugt eine schematische Herangehensweise an Aufgaben; flexibles, kreatives Denken überfordern sie schnell*
- *sie holt sich häufig Hilfe; ein vollständig selbstständiges Erarbeiten eines Themas gelingt ihr selten*
- *zeigt eine gute Lernbereitschaft, wenn sie an einem Thema interessiert ist*
- *zeigt im Rahmen ihrer körperlichen Möglichkeiten eine gute Ausdauer bei Tätigkeiten, die ihr Spaß machen*
- *kann alltägliche Zusammenhänge erfassen und selbstständig wiedergeben*
- *hat ein grundlegendes zeitliches Orientierungsvermögen (Abfolgen)*
- *setzt Arbeitsanweisungen nach konkreten Vorgaben um*
- *Aufgabenverständnis insgesamt im Bereich des Reproduzierens angesiedelt (zeigt beispielsweise eine deutliche Vorliebe zu schematischen Rechenwegen)*
- *Es gelingt ihr noch wenig, Zusammenhänge herzustellen, Analogien zu erkennen und formale Strukturen auf andere Inhalte zu übertragen*

Abb. 49 Individueller Lern- und Entwicklungsplan für Jana

Ausgangslage	Förderziele	Fördermaßnahmen
Motorik <ul style="list-style-type: none"> Jana kann ihren Körper in geringem Umfang eigenständig bewegen. Kurzzeitiges Sitzen und aktive Rumpfkontrolle ohne Brustgurt kurzzeitig möglich Stehen ist im Stehständer kurze Zeit möglich herabgesetzte Kopfkontrolle Gegenstände können (mit abduzierten und extendierten Fingern) recht gezielt und zügig auf dem Tisch bewegt werden 	<ul style="list-style-type: none"> Förderung der Stabilisierungsfähigkeit in Haltung und Bewegung Ausweitung der Stehbereitschaft Kontrakturprophylaxe Anregung der Kreislauffunktionen Auge-Hand-Koordination Vom visuellen Verfolgen zu Blicksprüngen Von Zielbewegungen in Richtung fester Ziele zu Zielbewegungen in Richtung beweglicher Ziele 	<ul style="list-style-type: none"> Lagewechsel (Stehen im Stehständer, Bauch- und Rückenlage, wechselnde Sitzpositionen) Stehständertoleranz auf 20 Minuten ausweiten Phasenweises Lösen des Brustgurtes (möglichst lange unter Berücksichtigung der Rumpfstabilität) Einsatz des Therapie-Rades im Sportunterricht Verdeutlichung des Zusammenhangs von Handlung und visueller Wahrnehmung (im Kunstunterricht) sowie der Bedeutung von Konzentration Ausweitung der Spielgeschwindigkeit und Spielfeldgröße beim <u>Polybat</u>.
Kognition/ Lern- und Arbeitsverhalten <ul style="list-style-type: none"> Jana kann etwa für 30 Min. konzentriert an einem Lerngegenstand arbeiten. Jana ist häufig geschwächt durch Infekte und Schlafstörungen. Sie hat dann starke Konzentrationsschwierigkeiten. zeigt im Rahmen ihrer körperlichen Möglichkeiten eine gute Ausdauer bei Tätigkeiten, die ihr Spaß machen Jana verfügt auf kurze Zeiträume (auf den nächsten Tag) bezogen über eine mittelmäßige Merkfähigkeit. Länger zurückliegende Unterrichtsinhalte (1 Woche) kann sie selten wieder korrekt abrufen 	<ul style="list-style-type: none"> Ausweitung der Konzentrationsspanne (Zielvorstellung: ca. 35 Min.) Ausweitung der Merkfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Konzentrationsaufgaben im Wochenplan (z.B. <u>Suchsel</u>) Wahrnehmungsaufgaben (z.B. Richtungshören mit geschlossenen Augen) Einsatz des <u>Time-Timers</u> Berücksichtigung der körperlichen Verfassung Einbindung von Inhalten in ihre Interessenszusammenhänge Permanentes Wiederaufgreifen von vorangegangenen Unterrichtsinhalten; Lerninhalte über möglichst viele Lernkanäle vermitteln (visuell, taktil, über Sprache, über Handlung, sprachliche Begleitung etc.) Vermittlung einfacher <u>Mnemo</u>-Techniken (z.B. Einbindung von Lerninhalten in Geschichten)
Ort, Datum	Unterschriften (Klassenlehrer, Schüler/-in, Eltern, ggf. weitere Beteiligte)	

Abb. 50: Darstellung ausgewählter Förderschwerpunkte bezogen auf Inhalte des Unterrichtsvorhabens

Beobachtungen zum Lern- und Entwicklungsprozess am Ende des Schuljahres:

Fragestellungen: **Waren die Ziele angemessen?** **Haben die Maßnahmen gegriffen?** **Gibt es besondere Entwicklungen?**

Förderziele	Beurteilung	Bemerkung																				
Motorik <ul style="list-style-type: none"> Förderung der Stabilisierungsfähigkeit in Haltung und Bewegung Ausweitung der Stehbereitschaft Kontrakturprophylaxe Anregung der Kreislauffunktionen 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Evaluationskriterien:</th> <th>Grün</th> <th>Gelb</th> <th>Orange</th> <th>Rot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Jana kann regelmäßig über einen Zeitraum von 20 min. im Stehständer stehen</td> <td></td> <td>x</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jana achtet bei gelöstem Brustgurt auf die Aufrichtung ihres Oberkörpers und gibt Bescheid, wenn die Anstrengung zu groß wird</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jana nutzt im Sportunterricht (in Ausnahmesituationen) das Therapierad, wenn sich keine sinnvolle Differenzierung des Unterrichts gestalten lässt</td> <td>x</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Evaluationskriterien:	Grün	Gelb	Orange	Rot	Jana kann regelmäßig über einen Zeitraum von 20 min. im Stehständer stehen		x			Jana achtet bei gelöstem Brustgurt auf die Aufrichtung ihres Oberkörpers und gibt Bescheid, wenn die Anstrengung zu groß wird			x		Jana nutzt im Sportunterricht (in Ausnahmesituationen) das Therapierad, wenn sich keine sinnvolle Differenzierung des Unterrichts gestalten lässt	x				<p>Die angeführten Maßnahmen waren wirksam. Im kommenden Schuljahr sollte insbesondere das Fahren mit dem Therapierad in noch weiteren Situationen ermöglicht werden, da Jana Freude daran zeigt und sich ihre Kreislauffunktionen sehr positiv beeinflussen ließen. Ggf. können weitere Maßnahmen mit der externen Physiotherapie abgesprochen werden.</p>
Evaluationskriterien:	Grün	Gelb	Orange	Rot																		
Jana kann regelmäßig über einen Zeitraum von 20 min. im Stehständer stehen		x																				
Jana achtet bei gelöstem Brustgurt auf die Aufrichtung ihres Oberkörpers und gibt Bescheid, wenn die Anstrengung zu groß wird			x																			
Jana nutzt im Sportunterricht (in Ausnahmesituationen) das Therapierad, wenn sich keine sinnvolle Differenzierung des Unterrichts gestalten lässt	x																					
Motorik Auge-Hand-Koordination: <ul style="list-style-type: none"> Vom visuellen Verfolgen zu Blicksprüngen Von Zielbewegungen in Richtung fester Ziele zu Zielbewegungen in Richtung beweglicher Ziele 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Evaluationskriterien:</th> <th>Grün</th> <th>Gelb</th> <th>Orange</th> <th>Rot</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Jana kann den Zusammenhang von Wahrnehmung, Handlung und Konzentration beschreiben und durch gezieltes Beobachten für sich nutzen</td> <td></td> <td>x</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Jana trifft den rollenden Ball beim <u>Polybat</u>, auch bei erhöhter Spielgeschwindigkeit</td> <td></td> <td></td> <td>x</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Evaluationskriterien:	Grün	Gelb	Orange	Rot	Jana kann den Zusammenhang von Wahrnehmung, Handlung und Konzentration beschreiben und durch gezieltes Beobachten für sich nutzen		x			Jana trifft den rollenden Ball beim <u>Polybat</u> , auch bei erhöhter Spielgeschwindigkeit			x		<p>Vor der Wiederaufnahme des Förderbereichs bedarf es der Kräftigung der Oberkörper- und Rumpfmuskulatur, insbesondere linksseitig (Ausgleich muskulärer <u>Dysbalancen</u>);</p>					
Evaluationskriterien:	Grün	Gelb	Orange	Rot																		
Jana kann den Zusammenhang von Wahrnehmung, Handlung und Konzentration beschreiben und durch gezieltes Beobachten für sich nutzen		x																				
Jana trifft den rollenden Ball beim <u>Polybat</u> , auch bei erhöhter Spielgeschwindigkeit			x																			

Förderziele	Beurteilung	Bemerkung
Kognition/ Lern- und Arbeitsverhalten ▪ Ausweitung der Konzentrationsspanne (Zielvorstellung: ca. 35 min.)	Evaluationskriterien: <ul style="list-style-type: none"> Jana bearbeitet ihre Wochenplanaufgaben zuverlässig Jana arbeitet über 35 min. fokussiert an einem Arbeitsauftrag und nutzt dazu eigenständig den Time-Timer 	Festlegung einer neuen Zielvorstellung bezüglich der Arbeitsdauer; An den Einsatz des Time-Timers muss Jana manchmal noch erinnert werden;
Kognition/ Lern- und Arbeitsverhalten ▪ Ausweitung der Merkfähigkeit	Evaluationskriterien: <ul style="list-style-type: none"> Jana kann sich Lerninhalte durch das Abrufen zugehöriger Geschichten nach 1 Woche eigenständig wieder ins Gedächtnis rufen 	Vermittlung weiterer Mnemo-Techniken;

Legende:
 * SCH zeigt Kriterium **sicher**, **meistens**, **mit Hilfe / ansatzweise**, **nicht**

Ort, Datum Unterschriften (Klassenlehrer, Schüler/-in, Eltern, ggf. weitere Beteiligte)

Abb. 51: Evaluationsbogen zur langfristigen Entwicklungsbeobachtung

Darstellung des UV

„In Deutschland spielen etwa fünf Millionen Menschen regelmäßig Tischtennis.“ (GROSS, 2007, S. 10) „Ein Bereich, (...) in dem Tischtennis auch eine große Rolle spielt, ist der Behindertensport. In fast allen Schadensklassen zählt Tischtennis zu den am häufigsten ausgeübten Sportarten.“ (ebd., S. 11).

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, bei denen die Förderpläne die Bearbeitung koordinativer Fähigkeiten vorsehen, eignen sich Tischtennis und Polybat durch die Ausrichtung der Spielfelder hervorragend dazu, weitere Störfaktoren auszublenden. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler durch die permanente Handlungsanforderung beim Tischtennis und beim Polybat quasi gezwungen, ihre Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten.

Für die übrigen Schülerinnen und Schüler stellen spieltechnische Fähigkeiten für Sportspiele einen wesentlichen Aspekt des Sportunterrichts dar. Je nach Blickrichtung und Schwerpunktsetzung können fachliche und förderschwerpunktorientierte Zielsetzungen über den hier gewählten Lerngegenstand in gleicher Weise aufgegriffen werden.

Aus sonderpädagogischer Sicht versteht es sich fast von allein, dass die Auge-Hand-Koordination einen zentralen Stellenwert in der Entwicklungsförderung von Schülerinnen und Schülern einnimmt, da die Wahrnehmungsverarbeitung viele weitere Entwicklungsprozesse beeinflusst. In der weiterführenden Perspektive sollten die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf den Umgang mit Werkzeugen, von denen potentielle Verletzungsgefahren ausgehen, vorbereitet werden. Daher sollte insgesamt ein Förderschwerpunkt für diese Schülerinnen und Schüler auf den Bereich der Auge-Hand-Koordination gelegt werden. Viele motorische Auffälligkeiten liegen dabei auch darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre (visuelle) Aufmerksamkeit nicht auf ihre Handlungen lenken. Entsprechend sollte durch eine Sensibilisierung für die Zusammenhänge von visuellen Wahrnehmungen und eigener

Handlungsfähigkeit eine Grundlage für die Weiterentwicklung im Sport, aber auch in Bezug zum handwerklichen Geschick und zu den Verrichtungen des alltäglichen Lebens geschaffen werden.

Im Verlauf des Vorhabens wurde dem Prinzip der Koordinationsschulung entsprochen, koordinative Fähigkeiten durch die vielfältige Anwendung einfacher Fertigkeiten in unterschiedlichen Drucksituationen zu fördern (vgl. ROTH, 1998, S. 92).

Beim Tischtennis und Polybat wird dabei im Vergleich zu anderen Sportspielen der Bezugspunkt - nämlich der Kopf bzw. der eigene Körper - noch relativ stabil gehalten. Die hohen Anforderungen an die motorische Dynamik und die räumliche Orientierung, die solche Sportspiele fordern, wurden hier mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf noch nicht aufgegriffen. Die Fähigkeit, differenzierte Zielbewegungen steuern zu können, sollte vielmehr als Grundlage zur weiteren Förderung in den Bereichen Orientierungsfähigkeit, aber auch Gleichgewichtsfähigkeit und Spannungsregulation angesprochen werden (vgl. BALSTER, 2000).

Aus spieltechnischer Sicht ist Tischtennis in seiner Wettkampfform ein äußerst dynamisches Rückschlagspiel. Es ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, den Spielball in Rotation zu versetzen, wodurch der Absprung des Balls von der Platte unterschiedlich ausfällt. Man muss daher lernen, mit welchen Schlagtechniken man „Bälle beantworten“ kann, man muss den Gegner beobachten, antizipieren und schnelle Entscheidungen für das eigene Handeln treffen können (vgl. GROSS, 2007, S. 12 – 23).

Dabei lassen sich „alle Schlagarten des Tischtennispiels (...) vom Bewegungsablauf her auf drei Grundformen reduzieren. Diese Grundformen unterscheiden sich in der Hauptbewegungsrichtung.“ (PERGER, 1990, S. 29)

Die von PERGER beschriebenen Schlagarten unterscheiden sich neben der Bewegungsrichtung des Schlägers (aufwärts, abwärts und vorwärts) und dem Treffpunkt des Balles zudem deutlich in der Dynamik der Bewegungsführung. Alle Schläge lassen sich sowohl in der Vorhand- als auch in der Rückhandvariante spielen (vgl. ebd., S. 29 ff).

Zusammenfassend kann man bei den Schlägen, bei denen der Spielball in Rotation versetzt wird, von diversen Spin-Schlägen bzw. den Varianten des Unterschnittschlags sprechen. Unter die Schlagarten, bei denen der Schläger vorwärts zum Ball geführt wird und kaum Rotation entsteht, fallen der Endschlag, der Konterschlag und der Block. Im hier dargestellten Unterrichtsvorhaben war es für den Großteil der Schülerschaft zunächst die Zielsetzung, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken zu vermitteln, die dann abschließend zu diversen Wettkampfspielen innerhalb des inklusiven Sports führen sollten. Im Sinne der didaktischen Reduktion wurde für den Großteil der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsreihe weitestgehend auf die Einführung von Schlagvarianten verzichtet, bei denen der Ball in Rotation versetzt wird. Ausnahmen bildeten hier Tobias und Jan.

In der Praxis hat sich bezüglich der Reihung das Konterschlagmodell etabliert (vgl. HORSCH, S. 3), das als Grundlage für das Unterrichtsvorhaben aufgegriffen wurde. Es sieht in seiner Gesamtheit die folgenden Schritte vor (vgl. Uni Kiel (Hsg.):

1. Phase: RH Konter => VH Konter => OS-Aufschläge
2. Phase: VH Schuss => Ballonverteidigung
3. Phase: Schupf => Topspin => Block => US-Aufschläge

Vorangestellt wurden übliche Spiele zur Ballgewöhnung sowie zur Feststellung der Lernausgangslagen in der Lerngruppe (vgl. DOBER (Hsg.). Zudem wurde zunächst eine vereinfachte Aufschlagsvariante eingeführt.

Das sich ergebene Unterrichtsvorhaben ist als relativ offenes Strukturmodell zu sehen, innerhalb dessen sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler nach ihrem individuellen Lerntempo weiterentwickeln konnten.

Das parallel eingesetzte Polybat-Spiel stellt im Vergleich zum Tischtennis-Spiel eine didaktische Reduktion an sich dar, da es in der Ebene gespielt wird. Es ist als Alternative für Schülerinnen und Schüler entwickelt worden, die das Tischtennisspiel aufgrund ihrer Beeinträchtigung nicht oder noch nicht erlernen können (vgl. SCHOO, 2000, S. 168).

Beim Polybat werden Seitenteile mit Schraubzwingen an einer Tischtennisplatte angebracht. Das Netz entfällt. Ziel des Spiels ist es, den Ball (Unihoc-Bälle) auf der Seite des Gegenspielers vom Tisch zu spielen. Der Ball muss rollen und er muss im Zielspiel bei der Angabe zunächst an die Seitenbande gespielt werden.

Exemplarische Darstellung der UE zum Rückhand-(-konter-)schlag (koexistent)

Aus den o. g. Schlägen, bei denen der Tischtennisball kaum in Rotation versetzt wird, wird nach dem Konterschlagmodell zunächst der Rückhandkonter Schlag eingeführt. Dazu nimmt man eine „natürliche“ Stellung zur Tischtennisplatte ein. „Neben der Klapptechnik gibt es noch die viel einfachere Rückhandschiebetechnik.“ (PERGER, 1990, S. 75) Diese wurde hier mit Blick auf die motorischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gewählt. „Durch die kräftige Streckung des Armes wird das Schlägerblatt, das lediglich in der richtigen Winkelstellung gehalten werden muss, nach vorne geführt und der Ball getroffen.“ (ebd.) Diese Bewegungsführung entspricht dem Rückhandschlag beim Polybat.

Jan und Tobias erarbeiteten sich Bewegungsmerkmale für den Rückhand-Spin.

Den Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wurde in vorangegangenen Unterrichtseinheiten vermittelt, dass es von Bedeutung ist, den Blick konzentriert auf Dinge zu richten, um eigene Handlungen darauf anpassen zu können. Das in der Stunde angesprochene visuelle Verfolgen eines beweglichen Objekts in Verbindung mit einer motorisch darauf ausgerichteten Handlung stellte für sie den Schwerpunkt der Reihe insgesamt dar.

Aus sportdidaktischer Sicht ist zum Erwerb neuer Spieltechniken zunächst das Ausprägen und Nachvollziehen einer Bewegungsvorstellung notwendig. Den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wurde daher einleitend der Bewegungsablauf demonstriert, sie vollzogen ihn dann langsam nach, teilweise wurde eine Bewegungsführung vorgenommen. Die übrigen Schülerinnen und Schüler erhielten die Aufgabe, wesentliche Bewegungsmerkmale anhand differenzierter Kurzvideos zu analysieren.

Durch die anschließende Aufgabenstellung für alle Schülerinnen und Schüler, auf ihrem jeweiligen Kompetenzniveau möglichst viele Ballwechsel zu vollziehen, also zu kooperieren, wurde automatisch eine Reduzierung der Spielgeschwindigkeit provoziert. Für das klassische Tischtennis-Spiel standen diesbezüglich zudem noch orangefarbene Trainingsbälle zur Verfügung.

Der Wettbewerbsgedanke trat an dieser Stelle noch in den Hintergrund. Er wurde erst mit der zweiten Phase der Unterrichtseinheit aufgegriffen, in der die Schülerinnen und Schüler versuchen sollten, ihre Spielgeschwindigkeit zu erhöhen. Aus didaktischer Sicht führte diese Phase vom Nachvollziehen einer erworbenen Bewegungsvorstellung über die Stabilisierung zur Anbahnung einer Automatisierung der Spieltechnik (vgl. BREHM, 1998, S. 47-64).

Zugleich wurde in dieser zweiten Phase das Förderziel verstärkt aufgegriffen. Durch die Erhöhung der Spielgeschwindigkeit wurde hier dem Prinzip der Förderung koordinativer Fähigkeiten durch

zeitlichen Druck entsprochen (vgl. ROTH, 1998, S. 92). Es fand also eine immanente Verbindung zwischen dem Fachziel und dem Förderziel statt.

Der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler stellte sich in der erhöhten Spielgeschwindigkeit sowie der korrekten Bewegungsausführung des Rückhand-(-konter-)schlags unter der Hinzunahme eben dieser erhöhten Spielgeschwindigkeit dar.

Evaluation

Das Gelingen der Maßnahmen zur Differenzierung setzte im vorliegenden Fall einen hohen Anteil unterschiedlicher Medien und besonders Materialien voraus, die hier über eine Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung ausgeliehen werden konnten.

Die Herstellung von Schlägern und Seitenteilen für das Polybat-Spiel ist zwar mit einem nicht allzu hohen Arbeitsaufwand leistbar, muss aber auch entsprechend aufgebracht werden. Daher sei an dieser Stelle zunächst angemerkt, dass als Alternative zu den Polybat-Schlägern ggf. schmale Schublade-Fronten dienen können. Das allgemeine Verlegen des Spiels auf den Boden ermöglicht es, auf die Seite gekippte Langbänke als Banden einzusetzen. Statt eines Lagerungs-Keils können dann ggf. zunächst auch Turnmatten oder Kissen eingesetzt werden.

Bei der Lerngruppe handelt es sich in motorischer Hinsicht um eine äußerst heterogene Schülerschaft. Im Sinne der individuellen Förderung ist es vorwiegend durch ein breites Spektrum an Differenzierungsmaßnahmen gelungen, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern und zu fordern. Über den Wechsel der pädagogischen Perspektive, bzw. die unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Zielsetzungen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Kompetenzen, konnten diese im Sinne der „Heterogenität als Chance“ untereinander profitieren. So empfanden es die Schülerinnen und Schüler zwischenzeitlich durchaus reizvoll, z. B. eine kleinere Fläche auf der Tischtennis-Platte treffen zu müssen oder Polybat an sich zu spielen.

Allerdings herrschte vielfach die Zielperspektive des Wettkampfs nach den klassischen Spielregeln des Tischtennis in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler vor. So wollen die Lernenden im Allgemeinen natürlich auch ihre Spielstärken vollständig innerhalb der bekannten Sportspiele ausleben.

Es ist daher notwendig, das Thema der Leistungsunterschiede im Sport immer wieder gemeinschaftlich aufzuarbeiten, Unterschiede zwischen Schulsport und Vereinssport darzustellen, aber auch allen Bewegungsbeziehungen nach WEICHERT ihre Bedeutung einzuräumen (vgl. Teil IV dieser Handreichung).

Es ist zudem für alle Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung, ihr Selbstbild über gesteuerte Selbstwahrnehmungen zu erweitern und sich motivationale Aspekte in personenbezogenen Sinnzusammenhängen zu erschließen. Dazu bedarf es reflektorischer Prozesse.

Anknüpfend an den Eingangstext von BARTH kann nämlich festgehalten werden, dass nicht nur die Haltung von Lehrenden, sondern auch die Haltung von Lernenden über das Gelingen des inklusiven Unterrichts entscheidet.

Nur wenn die Schülerinnen und Schüler sich im Bewusstsein ihrer Verschiedenheit individuelle und gemeinschaftliche Ziele setzen – und ihren Lernprozess mitplanen können, werden Lernzuwächse bewusst als Bereicherung erfahren und das Handeln wird zum Motor des Lernens und der Entwicklung (vgl. Ausführungen zum (schul-)sportlichen Leistungsverständnis dieser Handreichung).

5 Anhang

Rechtliche Rahmenbedingungen⁷³ für das Gemeinsame Lernen in der Sek. I auf der Grundlage des Entwurfs der 9. Änderungsverordnung (Stand 10.01.2016)

Gemeinsames Lernen - zielgleich - (Bildungsgang der allg. Schule)	Gemeinsames Lernen - zieldifferent – (Bildungsgang Lernen und Geistige Entwicklung)
Einrichtung Gemeinsamen Lernens in der Schule	
<p>Gemäß § 20 Abs. 2 SchulG NRW findet sonderpädagogische Förderung in der Regel in der allgemeine Schule statt. Die Eltern können hiervon abweichend die Förderschule wählen.</p>	<p>Gemäß § 20 Abs. 2 SchulG NRW findet sonderpädagogische Förderung in der Regel in der allgemeine Schule statt. Die Eltern können hiervon abweichend die Förderschule wählen.</p>
<p>Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden (§ 20 Abs. 5 SchulG).</p>	<p>Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden (§ 20 Abs. 5 SchulG).</p>
<p>Gemäß § 20 Abs. 3 SchulG NRW wird in der allgemeinen Schulen der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. Der Unterricht erstreckt sich auf alle Unterrichtsvorgaben nach § 19 Abs. 3 und 4 SchulG NRW. Formen äußerer und innerer Differenzierung sind hierbei möglich. Dies gilt auch für die Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden.</p>	<p>Gemäß § 20 Abs. 3 SchulG NRW wird in der allgemeinen Schulen der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. Der Unterricht erstreckt sich auf alle Unterrichtsvorgaben nach § 19 Abs. 3 und 4 SchulG NRW. Formen äußerer und innerer Differenzierung sind hierbei möglich. Dies gilt auch für die Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden.</p>
<p>Schwerpunktschulen: Schulträger können gemäß § 20 Abs. 6 SchulG NRW mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde allgemeine Schulen als Schwerpunktschulen bestimmen. Diese Schulen umfassen neben den Förderschwerpunkten LE, SQ und ESE weitere Förderschwerpunkte, mindestens aber einen weiteren Förderschwerpunkt. Schwerpunktschulen unterstützen andere Schulen im Rahmen der Zusammenarbeit nach § 4 SchG NRW.</p>	<p>Der Schulträger kann gemäß § 20 Abs. 7 SchulG NRW Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte im Verbund als eine Schule in kooperativer oder integrativer Form führen.</p>

⁷³ Hrsg.: Bezirksregierung Düsseldorf. Frücht,A. Schichtel-Winkler, Ch.. Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts: ‚Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion‘ in der allgemeinen Schule. Stand März 2015

Aufnahme

Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden (vgl. § 20 Abs. 5 SchulG NRW).

Grundsätzlich muss der Antrag auf Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung **von den Erziehungsberechtigten** gestellt werden (vgl. § 11 AO-SF).

Nur in **besonders begründeten Ausnahmefällen** kann die allgemeine Schule einen Antrag stellen (vgl. § 12 Abs. 1 AO-SF).

Ein solcher Ausnahmefall kann gemäß § 12 Abs. 1 Nr. 2 AO-SF vorliegen, wenn ein vermuteter Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt ESE mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht.

Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden (vgl. § 20 Abs. 5 SchulG NRW).

Grundsätzlich muss der Antrag auf Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung von den Erziehungsberechtigten gestellt werden (vgl. § 11 AO-SF).

Nur in besonders begründeten Ausnahmefällen kann die allgemeine Schule einen Antrag stellen (vgl. § 12 Abs. 1 AO-SF).

Ein solcher Ausnahmefall kann gemäß § 12 Abs. 1 Nr. 1 AO-SF vorliegen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann. Nach dem Ende der Klasse 6 ist ein Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen allerdings nicht mehr möglich (vgl. § 12 Abs. 3 AO-SF). Nach Abschluss der Klasse 6 ist gemäß § 12 Abs. 4 AO-SF ein Verfahren zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung auf Antrag der Schule nur noch in Ausnahmefällen durchzuführen (zu beachten sind die Sonderregelungen für die Förderschwerpunkte Lernen und ESE s.o.).

Schulpflicht, Verweildauer

§§ 37, 38 SchulG NRW, APO-SI

Die Schulpflicht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I wird für alle Schülerinnen und Schüler einheitlich auf 10 Jahre festgelegt. Eine Differenzierung, die allein auf den Ort der sonderpädagogischen Förderung abstellt, existiert somit nicht mehr. Hiervon unberührt ist die individuelle Verweildauer.

LE: Gemäß § 35 Abs. 7 AO-SF kann eine Schülerin oder ein Schüler den zehnjährigen Bildungsgang im Förderschwerpunkt Lernen um bis zu zwei Jahre überschreiten, wenn dies zum Erwerb des Abschlusses nach § 35 Absatz 3 AO-SF (gleichwertiger HS-Abschluss nach Klasse 9) führen kann.

GG: Gemäß § 9 Abs. 1 Satz 2 AO-SF dauert der Bildungsgang im Förderschwerpunkt GG 11 Jahre.

Förderplan

Die Lehrkräfte, die die Schüler und Schülerinnen unterrichten, erstellen nach Beratung mit allen an der Förderung beteiligten Personen einen individuellen Förderplan. Sie überprüfen ihn regelmäßig und schreiben ihn fort. Dies gilt auch dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, ohne dass ein förmliches AO-SF-Verfahren durchgeführt wurde (vgl. § 21 Abs. 7 AO-SF).

Jährliche Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

Gemäß § 17 Abs. 1 AO-SF überprüft die Klassenkonferenz bei Bedarf, mindestens einmal jährlich, ob der festgestellt Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und der festgelegte Förderschwerpunkt weiterhin bestehen. Gelangt die Klassenkonferenz zu der Auffassung, dass bei Fortbestand eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im bisherigen Förderschwerpunkt ein Wechsel des Förderorts oder des Bildungsgangs angebracht ist, lädt die Schulleitung die Eltern zu einem Gespräch ein und informiert die Schulaufsichtsbehörde so rechtzeitig, dass darüber vor Ablauf des Schuljahres entschieden werden kann. Bei einem Wechsel des Förderortes gelten gemäß § 17 Abs. 3 AO-SF die §§ 14 bis 16 AO-SF entsprechend. Die Schulaufsicht kann entscheiden, dass der Wechsel bis zu 6 Monaten probeweise dauert. Diese Frist kann gemäß § 17 Abs. 3 Satz 3 AO-SF nicht verlängert werden.

Gemäß § 17 Abs. 4 AO-SF gelten die §§ 11,13 der APO-SI über den Wechsel der Schulform in der Sekundarstufe I auch bei einem Wechsel des Förderorts nach § 17 Abs. 2, 3 AO-SF sowie bei einem Wechsel des Bildungsganges innerhalb der besuchten Schule.

Wechsel des Förderschwerpunktes

Hält die Klassenkonferenz einen Wechsel des Förderschwerpunktes oder des vorrangigen Förderschwerpunktes für erforderlich, teilt die Schule dies den Eltern mit und begründet es (vgl. § 18 Abs. 3 AO-SF). Die Schule unterrichtet die Schulaufsichtsbehörde. Gemäß § 18 Abs. 3 AO-SF entscheidet die Schulaufsichtsbehörde gemäß § 14 AO-SF. Diese Entscheidung kann gemäß § 18 Abs. 4 AO-SF auch probeweise für sechs Monate getroffen werden.

Beendigung der sonderpädagogischen Förderung

Ist nach Auffassung der Klassenkonferenz die nach § 14 AO-SF bestimmte sonderpädagogische Förderung nicht mehr erforderlich, teilt die Schule dies der zuständigen Schulaufsichtsbehörde nach einem Gespräch mit den Eltern mit (vgl. § 18 Abs. 1 AO-SF). Stellt die Schulaufsichtsbehörde fest, dass ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nicht mehr besteht, widerruft die Schulaufsichtsbehörde ihre nach § 14 AO-SF erlassene Entscheidung. Der Widerruf der erlassenen Entscheidung kann gemäß § 18 Abs. 4 AO-SF auch probeweise für sechs Monate getroffen werden.

Im Falle eines Widerrufs berät die Schulaufsichtsbehörde die Eltern gemäß § 18 Abs. 2 Satz 2 AO-SF darüber, wo die Schülerin oder Schüler die Schullaufbahn fortsetzen kann.

Unterrichtsvorgaben, Kernlehrpläne, Richtlinien

Unterrichtet eine Schule in unterschiedlichen Bildungsgängen, wird der Unterricht durch innere oder äußere Differenzierung gestaltet (vgl. § 21 Abs. 2 AO-SF).

Im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen hat die sonderpädagogische Förderung das Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu den Abschlüssen zu führen, die das Schulgesetz vorsieht (zielgleich).

Für den Unterricht gelten grundsätzlich die Unterrichtsvorgaben (§ 29 SchulG NRW) für die allgemeine Schule sowie die Richtlinien für die einzelnen Förderschwerpunkte, die sich auf zielgleiches und zieldifferentes Lernen beziehen (vgl. § 19 Abs. 3 SchulG NRW, § 21 Abs. 1 und 5 AO-SF).

Autismus-Spektrum-Störung:

Wird ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt, ordnet die Schulaufsichtsbehörde die Schülerin oder den Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung einem Förderschwerpunkt zu. Der Unterricht führt zu den Abschlüssen der allgemeinen Schule, im zieldifferenten Bildungsgang LE und im zieldifferenten Bildungsgang GG.

Das Ministerium erlässt ergänzende Unterrichtsvorgaben für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung.

Unterrichtet eine Schule in unterschiedlichen Bildungsgängen, wird der Unterricht durch innere oder äußere Differenzierung gestaltet (vgl. § 21 AO-SF).

Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Abschlüssen geführt (vgl. §§ 12 Abs. 4, 19 Abs. 4 SchulG NRW). Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen daneben weitere Förderschwerpunkte festgestellt sind. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich.

Für den Unterricht gelten grundsätzlich die Unterrichtsvorgaben (§ 29 SchulG NRW) für die allgemeine Schule sowie die Richtlinien für die einzelnen Förderschwerpunkte, die sich auf zielgleiches und zieldifferentes Lernen beziehen (vgl. § 19 Abs. 3 SchulG NRW, 21 Abs. 1 und 5 AO-SF).

Leistungsbewertung

Es gelten die Bestimmungen der allgemeinen Schule, soweit nachfolgend nichts Abweichendes bestimmt ist.

Gemäß § 126 SGB IX werden die Vorschriften über Hilfen für behinderte Menschen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen (Nachteilsausgleich) so gestaltet, dass sie unabhängig von der Ursache der Behinderung der Art oder Schwere der Behinderung Rechnung tragen.

Zu beachten sind die besonderen schulrechtlichen Vorschriften zum Nachteilsausgleich in den jeweiligen Verordnungen über die Ausbildung und Abschlussprüfungen sowie die Vorschriften zu Maßnahmen zum Ausgleich von Defiziten (z.B. LRS-Erlass).

LE: Leistungen der lernbehinderten Schülerinnen und Schüler werden auf der Grundlage der im individuellen Förderplan festgelegten Lernziele beschrieben. Die Leistungsbewertung erstreckt sich auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte (vgl. § 32 Abs. 1 AO-SF).

Die Schulkonferenz kann gemäß § 32 Abs. 2 AO-SF beschließen, dass ab Klasse 4 oder ab einer höheren Klasse die Bewertung einzelner Leistungen zusätzlich mit Noten möglich ist.

Eine Bewertung mit Noten setzt voraus, dass die Leistungen der jeweils vorhergehenden Jahrgangsstufe der Grundschule/Hauptschule entsprechen. Dieser Maßstab ist kenntlich zu machen.

Die Leistungen derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in einem besonderen Bildungsgang zu einem dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschluss geführt werden, werden in allen Fächern zusätzlich mit Noten bewertet (vgl. §§ 32 Abs. 3, 35 Abs. 3 AO-SF).

GG: Gemäß § 40 AO-SF werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Geistige Entwicklung ohne Notenstufen auf der Grundlage der im Förderplan festgelegten Ziele beschrieben. Die Leistungsbewertung erstreckt sich auf die Ergebnisse des Lernens sowie die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte.

Für die Schülerinnen und Schüler (HK, SQ, SE, KM) mit dem weiteren Förderschwerpunkt Lernen gelten neben den Vorschriften zu dem jeweiligen Förderschwerpunkt die Vorschriften des zieldifferenten Bildungsganges Lernen (§§ 31 bis 37 AO-SF).

Für die Schülerinnen und Schüler (HK, SE, KM) mit dem weiteren Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gelten neben den Vorschriften zu dem jeweiligen Förderschwerpunkt die Vorschriften des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung (§§ 38 – 41 AO-SF).

Zeugnis

Es gelten die Bestimmungen der allgemeinen Schule, soweit nachfolgend nichts Abweichendes bestimmt ist.

Gemäß § 21 Abs. 6 Satz 1 und 2 AO-SF erhalten Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Zeugnisse mit der Bemerkung, dass sie sonderpädagogisch gefördert werden. Die Zeugnisse nennen außerdem den Förderschwerpunkt und den Bildungsgang. Bei einer zielgleichen Förderung gelten auf Wunsch der Eltern die Sätze 1 und 2 des § 21 Abs. 6 AO-SF nicht für Abschlusszeugnisse.

Gemäß § 21 Abs. 6 Satz 1 und 2 AO-SF erhalten Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Zeugnisse mit der Bemerkung, dass sie sonderpädagogisch gefördert werden. Die Zeugnisse nennen außerdem den Förderschwerpunkt und den Bildungsgang.

LE: In den Klassen 3 bis 10 erhalten die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Lernen Zeugnisse zum Schulhalbjahr und zum Ende des Schuljahres. Die Zeugnisse beschreiben die Lernentwicklung und den Leistungsstand in den Fächern und enthalten die nach § 49 Absatz 2 und 3 SchulG NRW erforderlichen Angaben (vgl. § 33 Abs. 1 und 2 AO-SF).

Die Schulkonferenz kann beschließen, dass in Zeugnissen ab Klasse 4 oder ab einer höheren Klasse eine Bewertung des Leistungsstands in den Fächern zusätzlich mit Noten möglich ist. In diesem Fall erhalten Schülerinnen und Schüler Noten in einzelnen Fächern. Dies setzt gemäß § 33 Abs. 3 Satz 2 i.V.m. § 32 Abs. 2 Satz 2 AO-SF voraus, dass die Leistungen den Anforderungen der jeweils vorhergehenden Jahrgangsstufe der Grundschule oder der Hauptschule entsprechen. Die Zeugnisse derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in einem besonderen Bildungsgang zu einem dem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gleichwertigen Abschluss geführt werden, enthalten in allen Fächern zusätzlich Noten (vgl. §§ 33 Abs. 4 i.V.m. 35 Abs. 3 AO-SF).

Gemäß § 41 Abs. 2 AO-SF erhalten die Schülerinnen und Schüler am Ende jedes Schuljahres ein Zeugnis. Für die Schülerinnen und Schüler (HK, SQ, SE, KM) mit dem weiteren Förderschwerpunkt Lernen gelten neben den Vorschriften zu dem jeweiligen Förderschwerpunkt die Vorschriften des zieldifferenten Bildungsganges Lernen (§§ 31 bis 37 AO-SF).

Für die Schülerinnen und Schüler (HK, SE, KM) mit dem weiteren Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gelten neben den Vorschriften zu dem jeweiligen Förderschwerpunkt die Vorschriften des zieldifferenten Bildungsganges Geistige Entwicklung (§§ 38 – 41 AO-SF).

Versetzung

Es gelten die Bestimmungen der allgemeinen Schule, soweit die AO-SF nichts Abweichendes bestimmt.

LE: Gemäß § 34 AO-SF findet eine Versetzung nicht statt. Am Ende des Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse die Schülerin oder der Schüler im nächsten Jahr gefördert werden wird.

GG: Gemäß § 41 Abs. 1 AO-SF findet eine Versetzung nicht statt. Am Ende des Schuljahres entscheidet die Klassenkonferenz, in welcher Klasse die Schülerin oder der Schüler im nächsten Schuljahr gefördert werden wird.

Abschlüsse

Es gelten die Bestimmungen der allgemeinen Schule, soweit die AO-SF nichts Abweichendes bestimmt.

LE: Gemäß § 35 Abs. 1 AO-SF erhalten Schülerinnen und Schüler, die die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben und die Schule vor der Klasse 10 verlassen, ein Zeugnis, welches die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigt.

Die Klasse 10 führt zum Abschluss des Bildungsgangs Lernen (vgl. § 35 Abs. 2 AO-SF).

In einem besonderen Bildungsgang führt die Klasse 10 zu einem dem Hauptschulabschluss (nach Klasse 9) gleichwertigen Abschluss. Dieser Abschluss wird vergeben, wenn die in § 35 Abs. 3, 4 AO-SF definierten Leistungen erbracht worden sind.

Aufnahme in Klasse 10: Gemäß § 36 AO-SF entscheidet die Klassenkonferenz, in welchen Bildungsgang der Klasse 10 die Schülerin oder der Schüler aufgenommen wird. Die Klassenkonferenz lässt Schülerinnen und Schüler zum Bildungsgang zu, der zu einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss führt, wenn erwartet werden kann, dass diese Schülerinnen und Schüler diesen Abschluss aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Gesamtentwicklung erreichen werden. Zudem muss diese Schülerinnen und Schüler gemäß §§ 36 Abs. 2 AO-SF i.V.m. § 35 Abs. 4 AO-SF in den Klassen 9 und 10 am Unterricht im Fach Englisch teilgenommen haben.

GG: Gemäß § 41 Abs. 3 AO-SF erhält die Schülerin oder Schüler am Ende der Schulbesuchszeit ein Abschlusszeugnis, das die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bescheinigt.

Merke: Gemäß § 21 Abs. 8 AO-SF kann die Klassenkonferenz aus zwingenden pädagogischen Gründen im Einzelfall von den §§ 23 bis 42 der AO-SF sowie von den Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der allgemeinen Schulen über Leistungsbewertungen, Zeugnisse und Versetzungen abweichen, wenn gewährleistet bleibt, dass die erwarteten Lernergebnisse (Bildungsstandards) eingehalten werden und die Schülerin oder der Schüler auf diesem Weg das Ziel des Bildungsganges erreichen kann.

Verfahren und Förderung in der Sekundarstufe II

(1) Sonderpädagogische Förderung aufgrund eines Verfahrens nach den §§ 11 bis 15 endet spätestens

1. mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht oder
2. nach einem Schulbesuch von mehr als zehn Schuljahren mit dem Erwerb eines nach dem zehnten Vollzeitschuljahr vorgesehenen Abschlusses, soweit in den folgenden Absätzen nichts anderes bestimmt ist.

(2) Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung entscheidet die Schulaufsichtsbehörde im Verfahren nach den §§ 11 bis 15 über einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der Sekundarstufe II allein dann, wenn die Schülerin oder der Schüler nach der Wahl der Eltern ein Förderberufskolleg besuchen soll.

(3) In den Fällen des Absatzes 2 endet die sonderpädagogische Förderung im Förderberufskolleg spätestens mit dem Ende der Schulpflicht in der Sekundarstufe II. Abweichend davon kann eine Schülerin oder ein Schüler auch dann ein Förderberufskolleg besuchen, solange sie oder er an einer von der Bundesagentur für Arbeit bewilligten Rehabilitationsmaßnahme zum Erwerb eines ersten Berufsabschlusses in einem Berufsausbildungsverhältnis teilnimmt (§§ 19, 115 Nummer 2 des Dritten Buchs Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. März 1997 (BGBl. I S. 594, 595), das durch Artikel 10 des Gesetzes vom 20. Oktober 2015 (BGBl. I S. 1722) geändert worden ist). In diesem Fall gilt ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als festgestellt; ein Verfahren nach den §§ 11 bis 15 findet nicht statt.

(4) Eine Schülerin oder ein Schüler mit einem während der Vollzeitschulpflicht förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird auch danach ohne ein neues Verfahren nach den §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert, solange sie oder er aufgrund der Schulpflicht oder einer Berechtigung nach § 19 Absatz 9 des Schulgesetzes NRW eine Schule besucht. Bei der Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers in ein allgemeines Berufskolleg als Ort des Gemeinsamen Lernens wird sie oder er dort bis zu drei Jahre im Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung unterrichtet. Der Schulbesuch dient der Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit.

(5) Eine Schülerin oder ein Schüler mit einem während der Vollzeitschulpflicht förmlich festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation oder im Förderschwerpunkt Sehen oder im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung wird auch danach in der Sekundarstufe II während der Schulpflicht oder des Besuchs eines Bildungsgangs zum Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses ohne ein neues Verfahren nach den §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert. Darüber hinaus wird sie oder er sonderpädagogisch gefördert, solange ein Berufsausbildungsverhältnis besteht, das sie oder er nach dem Ende der Schulpflicht begonnen hat.

(6) Für die Beendigung der sonderpädagogischen Förderung oder den Wechsel des Förderschwerpunkts in der Sekundarstufe II gilt § 18. Werden bei den in Absatz 5 genannten Förderschwerpunkten Anhaltspunkte für einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erstmals zu Beginn oder während der Zeit des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II festgestellt, ist gemäß den §§ 11 bis 16 zu verfahren.

§ 42 Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung

(4) Eine Schülerin oder ein Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und einem während der Vollzeitschulpflicht festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wird auch danach in der Sekundarstufe II während des Besuchs der gymnasialen Oberstufe ohne ein neues Verfahren nach den §§ 11 bis 15 sonderpädagogisch gefördert. Im Übrigen gilt § 19 Abs. 3.

Literaturhinweise

- Balster, K.:** Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen. Teil 2: Praktische Hilfen zur Förderung der Wahrnehmung und Bewegungsentwicklung. Basis Druck: Duisburg (2. Auflage) 2000.
- Bezirksregierung Arnsberg (Hrsg.):** Auf dem Weg zur Inklusion - Gestaltungstableau. Arbeitshilfen für eine multiprofessionelle systemische Entwicklung in der Schule. Arnsberg 2014
- Bezirksregierung Münster (2014):** Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Münster.
- Brehm, W.:** Lektion 3: Wie lehrt man offene Fertigkeiten? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hg.): Methoden im Sportunterricht. Hofmann: Schorndorf (5., unveränderte Auflage) 1998, S. 47-64.
- Claßen, A. (2013):** Classroom-Management in inklusiven Klassen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Degner, M. & Müller, C. M.:** Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz. Nordhausen: Verlag Kleine Wege. (2008).
- Dick, van; R./West, M. (2013):** Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Eichhorn, C. (2008):** Classroom-Management. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erlemeyer, R., Oefner, J., Staack, A.:** Fördern und Fordern. Diagnostik und individuelle Förderung im Sportunterricht den Sekundarstufen I und II; Hrsg.: Bezirksregierung Arnsberg Dez. 43, Fachaufsicht Sport
- Evertson, C./Emmer, E./Clements, B./Worsham, M. (1984):** Classroom Management for Elementary teachers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Filzmoser, G.:** Selbstlernprozesse zwischen Vision und Überforderung (2015)
- Funke-Wienecke, J.** *Bewegungsdiagnose – Eine neue Aufgabe für Sportlehrerinnen und Sportlehrer, In: Sportpädagogik 1, 2007*
- Girmes, R.:** Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg. 2006, 51. Beiheft, S. 14-29
- Gross, B.:** Tipps für Tischtennis. Meyer & Meyer: Aachen (4., vollständig überarbeitete Auflage) 2007.
- Hattie, J.:** Lernen sichtbar machen. Herausgegeben von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider. 2013
- Häußler, A. (2012).** Der TEACCH–Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund: verlag modernes leben.
- Häußler, A., Tuckermann, A. und Lausmann, E. (2011).** Neue Materialien zur Förderung der Sozialen Kompetenz. Dortmund: Borgmann Verlag.
- Häußler, A., Tuckermann, A. und Kiwitt, M. (2014).** Wenn Verhalten zur Herausforderung wird. Dortmund: Borgmann Verlag.
- Häußler, A. Fritzsche, J. und Tuckermann, A. (2013).** Informelle Förderdiagnostik. Dortmund: Borgmann Verlag.
- Häußler, A. (2000).** SOKO Autismus: Ein gruppenpädagogisches Angebot zur Förderung der sozialen Kompetenz von Menschen mit Autismus auf der Grundlage des TEACCH-Konzeptes. In: Bundesverband „Hilfe für das autistische Kind“ e.V. (Hrsg.): High-functioning Autismus und das Asperger Syndrom, Arbeitstagung Köln, 22.-24.10. 1999 (78-86).
- Helmke, A. (2003):** Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Heimlich, U.:** Lernschwierigkeiten. Verlag Julius Klinkhardt (2009)

Herrmann, C./Seiler, S./Niederkofler, B. (2016). „Was ist guter Sportunterricht?“ Dimensionen der Unterrichtsqualität. Sportunterricht, 65 (3), 77.

Horsch, R.: Sportiv Tischtennis. Ernst Klett: Leipzig 1997. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.): Rahmenvorgaben für den Schulsport. 2014.

JÄGER, R.S.: Von der Beobachtung zur Notengebung, Verlag empirische Pädagogik, Landau 2000

Kind e.V.(Hrsg.): Autismus – heute und morgen, Kongressbericht 3. Europäischer Kongress Hamburg, Mai 1988 (77-85).

Kleindienst-Cachay, Ch. Grundlagen der inklusiven Schulentwicklung und deren Auswirkungen auf den Sportunterricht. (2012); https://www.uni-bielefeld.de/sport/events/pdf/Schulsport-an-der-inkluisiven-Schule_ohne-Notizen.pdf

Konrad, K.: „Wege zum selbstgesteuerten Lernen“. In: PÄDAGOGIK 51, Selbstgesteuertes Lernen, Heft 5, S. 14

Kounin, J.: (1976): Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett.

Kubesch, S.: Exekutive Funktionen und Selbstregulation: Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis. Hogrefe 2014

Largo, R.: Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Edition Körber 2010

Leisen, J.: Ein guter Lehrer kann beides: Lernprozesse material und personal steuern. In: Höhle. Gerhard (Hrsg.): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Magdeburg: Prolog 2014, S. 168-183

Leisen, J.: Kompetenzen diagnostizieren und fördern-Anforderungen an und Konzeption von Aufgaben zum Diagnostizieren und Fördern. In: Mit Heterogenität umgehen. Sammelband Heterogenität, 2012; S. 107-113

Leisen, J. : Zur Arbeit mit Bildungsstandards. Lernaufgaben als Einstieg und Schlüssel“; Aus: Bildungsverlag EINS – DÜMMLER · Troisdorf, MNU 58/5 15. 7. 2005; Seiten 306–308; ISSN 0025-5866

Lernen konkret, Jg. 22, Heft 2 (2003). Themenheft: Praktische Erfahrungen mit Methoden aus dem TEACCH Ansatz

LOHRE, J.: Autistische Kinder und Jugendliche im Sportunterricht – (K)ein Problem?!; 30. Tag des Schulsports, 2013

Lohrmann, G. (2010): Mit Schülern klarkommen. Berlin: Cornelsen

Marti, Kurt.

Mays, D. (2016): Wir sind ein Team. München: Reinhard.

Melzer, C., Prof. Dr. (2015) Fördern und unterstützen - – Förderplanung; aus PPP der Universität Bremen, Fortbildungstag zum Thema Schulische Inklusion

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) (2014)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, S. 13; S. 16 (2014)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalens (Hrsg.). Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Rahmenvorgabe. S. 8; S. 9 (2005)

Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalens (Hrsg.). Gemeinsames Lernen im Schulsport-Inklusion auf den Weg gebracht. Düsseldorf 2015

Neumaier, A. Koordinative Anforderungskategorien: Informationsanforderungen und Druckbedingungen. Unveröffentlichte Ausgabe. Bochum 2002.

Pergner, M.: Tischtennis-Technik. Der individuelle Weg zu erfolgreichem Spiel. Falken-Verlag: Niedernhausen 1997.

Piaget, J.: *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen.* Stuttgart 1976. ISBN 3-12-926530-9

Roth, K.: Lektion 2: Wie lehrt man schwierige geschlossene Fertigkeiten? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hg.): *Methoden im Sportunterricht.* Hofmann: Schorndorf (5., unveränderte Auflage) 1998, S. 27-46.

Roth, K.: Lektion 5: Wie verbessert man koordinative Fähigkeiten? In: BIELEFELDER SPORTPÄDAGOGEN (Hg.): *Methoden im Sportunterricht.* Hofmann: Schorndorf (5., unveränderte Auflage) 1998, S. 85-102.

Schatz, Y. und Schellbach, S. (2009). Ideenkiste Nr. 1 – Das Material. Mit Kisten, Tablets und Arbeitsmappen lernen und handeln. Nordhausen: Verlag Kleine Wege.

SCHOO, M.: Polybat- ein alternatives Tischtennispiel für (Körper-) Behinderte. In: *Praxis der Psychomotorik.* 25 (2000) 3, S. 165 - 168.

Schopler, E. (1988). Lehrer- und Elternttraining des TEACCH. In: Bundesverband Hilfe für das autistische

Schopler, E., Lansing, M. & Waters, L. (2000). Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, Band III: Übungsanleitungen zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Schröder, U.: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Kohlhammer Stuttgart, Berlin, Köln (2000)

Solzbacher, H. (2010). Von der Dose bis zur Arbeitsmappe. Dortmund: Borgmann Verlag.

Studienseminar Koblenz (2016). Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten. Norderstedt. BoD – Books on Demand

Tuckermann, A., Häußler, A. und Lausmann, E. (2012). Praxis TEACCH: Herausforderung Regelschule. Dortmund: Borgmann Verlag.

Wagenschein, M. (1968): *Verstehen lehren, Weinheim: Beltz.*

Weichert, Bewegungsbeziehungen. Grundlagen der inklusiven Schulentwicklung und deren Auswirkungen auf den Sportunterricht. Paderborner Tag des Schulsports 2013
https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=Weichert+Bewegungsbeziehungen

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim u. Basel, S. 27

Wurzel, B.: Die Vermittlung von Badminton nach einem TaktikSpielModell. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht.* Ständige Beilage zur Zeitschrift „sportunterricht“ 11/2008. Schorndorf: Hofmann Verlag

Wurzel, B. (2008). Was heißt hier „spielgemäß“? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen In: *Sportunterricht* 57, 2008, S. 340--345

Internetadressen:

Autismus Hamburg e.V. (Hrsg.): <http://www.autismushamburg.de/teacch.html>

Buddy-Sportabzeichen <http://www.dbs-npc.de/sportentwicklung-breitensport-deutsches-sportabzeichen-handbuch-dsa-fuer-mmb.html>

Buddy-Sportabzeichen http://www.dbs-npc.de/tl_files/dateien/sportentwicklung/breitensport/Deutsches%20Sportabzeichen%20%282014%29%03_Anhang_B_Leistungskatalog-Kinder_Jugendliche_Behinderungsklasse_A.pdf

Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.): Manual. Gemeinsam Lernen auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinbildenden Schule: - http://www.zfsl-duesseldorf.nrw.de/Inklusion/Erstellung_schulisches_Inklusionskonzept.pdf

- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.):** Autismus-Spektrum Störung – Empfehlungen
http://www.brd.nrw.de/schule/grundschule_foerderschule/pdf/Empfehlungen-zur-Ausgestaltung-von-NTA-bei-ASS-_25_02_2015_.pdf
- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.):** 1. Themenheft. Grundlagen und Hinweise für die Förderung von sprachentwicklungsgestörten Kindern in der Schuleingangsphase der Grundschule
<http://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Themenheft-Sprache.pdf>
- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.):** 2. Themenheft. Grundlagen und Hinweise für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) an allgemeinbildenden Schulen;
<http://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Themenheft-2-20150611.pdf>
- Dober, R. (Hrsg.):** Materialien für den Tischtennisunterricht in der Schule. Online unter:
www.sportunterricht.de/tischtennis/methodenkonz.html (Zugriff: 06.09.2013)
- Gabler, Wirtschaftslexikon ‚Diagnose‘**
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/diagnose.html?extGraphKwld=124894>
- Helmke, A. et al. (2016)**
http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Abgleichfragebogen_maennliche_Lehrperson_V6.0.pdf
- Hoffer, E.:** <http://www.leben-ohne-schule.de/zitate.html>
- Kahl, R.:** Die Individualität des Lernens. Aus der Reihe "HORIZONTE. Expertengespräche des Stifterverbandes"
<https://www.youtube.com/watch?v=LaJkBqJcf7U>
- Kahl, R.:** Der Vorteil verschieden zu sein, in: NDS 5-2011. <http://www.reinhardkahl.de/pdfs/nds%205-Thema-Kahl.end.pdf>
- Kultusministerkonferenz der Länder** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Leisen, Josef:** Kompetenzorientiert unterrichten mit dem Lehr-Lern-Modell (2010)
<http://www.josefleisen.de/uploads2/02%20Der%20Kompetenzfermenter%20-%20Ein%20Lehr-Lern-Modell/01%20Kompetenzorientiert%20unterrichten%20mit%20dem%20Lehr-Lern-Modell.pdf>
- März, E.: Ausbildungsleiterin der Bibliothek des Deutschen Bundestages**
- März, E.:** Bewerten / Beurteilen – Versuch einer Begriffsbestimmung;
http://www.initiativefortbildung.de/pdf/2008/Maerz_Begriffsbestimmung.pdf; 01.04.2016
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen:** Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I (Stand 1.6.2015)
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bildungsportal NRW; Lehrplannavigator Sekundarstufe I Gymnasium**
<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/sport-g8/hinweise-und-beispiele-sport/schulinterner-lehrplan-sport.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bildungsportal NRW; Lehrplannavigator Sekundarstufe I Gesamtschule**
<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/sport-/hinweise-und-beispiele-sport-/schulinterner-lehrplan-sport-gs.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bildungsportal NRW; Lehrplannavigator Sekundarstufe II Gymnasium/ Gesamtschule Beispiellehrplan Sek. II**
<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/sport/hinweise-und-beispiele/schulinterner-lehrplan/schulinterner-lehrplan.html>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bildungsportal NRW; Lehrplannavigator, Rahmenvorgaben für den Schulsport (2014)<http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/sport/rahmenvorgaben-fuer-den-schulsport.html>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bildungsportal NRW; Fragen und Antworten zum sonderpädagogischen Förderbedarf: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Eltern/Schule-in-NRW/FAQ-Sonderpaedagogische-Foerderung/>

Schlecht, E.: Koordinations-Anforderungs-Regler-Modell. <http://www.unibielefeld.de/sportunterricht/tipps/tennis/folien.pdf>

Uni Kiel (Hrsg.), online unter: www.iss.uni-kiel.de/lehrveranstaltungen/fuer-bachelor-of-arts/3.semester/tischtennis/schlagtechnik-modelle (Zugriff: 06.09.2013)

Piaget, J.: Assimilation und Akkomodation https://de.wikipedia.org/wiki/Akkommodation_%28Lernpsychologie%29

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule: Referenzrahmen Schulqualität Internetseite vom 25.03.2016: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/referenzrahmen-schulqualitaet/entwurf-referenzrahmen.html>

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule: Referenzrahmen Schulqualität Internetseite vom 01.06.2016: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/referenzrahmen-schulqualitaet/entwurf-referenzrahmen.html>

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule: sprachsensibler (Fach-) Unterricht <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/gruende-und-ansprueche/index.html> vom 28.07.2016

Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Helen_Keller

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung - ZfsL Dortmund http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/Lehrerbildung_auf_dem_Weg_zur_inkluisiven_Schule/Handreichungen/Lernnetz-Handreichungen-zum-Foerderplan.pdf

In Zeiten des Wandels
werden die Lernenden bestehen,
während die Erfahrenen
bestens gerüstet sind für eine Welt,
die es nicht mehr gibt!

Eric Hofer (o.J.) zitiert n. Sieland & Tarnowski 2008 S. 115

Bezirksregierung Arnsberg

Seibertzstraße 1, 59821 Arnsberg

Telefon 02931 82-0

Telefax 02931 82-2520

poststelle@bra.nrw.de

www.bra.nrw.de

