

# Inhaltsverzeichnis

<b>A. Einleitung in den Forschungszusammenhang</b>	
<b>    <i>Themenkonstitution</i></b>	<b>15</b>
<b>1. Themenkonstitution als sportdidaktisches Problem</b>	<b>17</b>
1.1 Themenkonstitution im Lichte <i>Pädagogischer Perspektiven</i>	19
1.2 Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden	21
1.3 Konsequenzen für das weitere Vorgehen	23
<b>2. Zur Aufmerksamkeit gegenüber dem unterrichtlichen Geschehen</b>	<b>25</b>
2.1 Zum Rückzug auf ein unterrichtsfernes Abstraktionsniveau	28
2.2 Beispiel: Deduktion sozialwissenschaftlicher Befunde in eine produktive Bewegungspraxis	30
2.2.1 Ein undifferenzierter Blick auf die Jonglage von Michael	31
2.2.2 Zum Primat sozialwissenschaftlicher Befunde (...)	32
2.2.3 (...) und dem vergessenen Blick auf die konkrete Bewegungspraxis	33
2.2.4 Die Folge: Vage Interpretations- und Beratungsleistungen	34
2.2.5 Empfehlung: Dort zuschauen, wo Bewegungspraxis stattfindet	35
2.2.6 Forderung nach empirisch basierter, fachdidaktischer Konzeptarbeit	37
2.3 Zu den unterrichtsnahen Eckpunkten des fachdidaktisch interessierten Ansatzes	37
<b>3. Bewegungsbildung und Hochschuldidaktik: Eine mehrdimensionale Aufgabe</b>	<b>39</b>
3.1 <i>Lehrerwerden</i>	40

3.2	Fokus: Referendariat	41
3.2.1	Verantwortung übernehmen und sich zurechtfinden	42
3.2.2	Zum Ansatz – Umgang mit Beratung und kritischer Selbstreflexion	42
3.3	Ein Beispiel	43
3.3.1	Perspektivenwechsel am Übergang zur zweiten Ausbildungsphase	45
3.3.2	Beratung und Selbstreflexion	48
3.3.2.1	Zur Beratungssituation im Referendariat	49
3.3.2.2	Thesen zur Beratung	50
3.3.2.3	Zur Selbstreflexion	52
3.3.2.4	Thesen zur Selbstreflexion	53
3.4	Zwischenfazit	54
3.5	Bezüge zur pädagogischen Professionalität und zum professionellen Selbst	55
<b>4.</b>	<b>Forschungsinteresse und Forschungszugänge</b>	<b>59</b>
4.1	Forschend Lehrer werden	59
4.1.1	Sportpädagogische Modellbildung zum unterrichtlichen Geschehen	61
4.1.2	Zur Aufeinanderbezogenheit von Theorie, Empirie und Unterricht	62
4.2	Klammer zwischen Lehr- und Forschungsinteresse: Unterricht beobachten?	63
4.2.1	Beobachtung als Zugang zur Forschung und Unterrichtspraxis	64
4.3	Aufgabe: Klärung der Themen in pädagogischer Absicht	66
<b>5.</b>	<b>Themenkonstitution – Didaktische Deutungen zum Unterrichtsgegenstand</b>	<b>69</b>
5.1	Konstitution sportunterrichtlicher Themen	70
5.1.1	Fachdidaktische Traditionslinien	73
5.1.2	Perspektiven konstruktiver Sportdidaktik	75
5.2	Was machen wir zum Thema des Sportunterrichts?	76
5.2.1	Beispiel: Zum Einfluss von <i>Pisa</i> auf das Problem der Themenkonstitution	77
5.2.2	Standardisierung als pädagogischer Richtungsgeber	78
5.2.3	Konsequenzen für die Inhalts- und Methodenebene	79
5.2.4	Zwischenergebnis: Zwei methodische Optionen	80

5.3	Beispiel: Zur Vielfalt kindlich konstruierter Bewegungsthemen – Tim und Katja	81
5.3.1	<i>Den Ball endlos bergauf schießen</i>	81
5.3.2	Zum Problem der Analyse zugrunde liegender Themenkonstitutionen	82
5.3.3	Zum ordnungsstiftenden Beitrag der Sportmotorik	83
5.3.4	Mehrdimensionaler Zugriff auf die Themenkonstitution	85
5.4	Was soll für Tim, Katja und andere Schüler zum Thema gemacht werden?	86
5.4.1	Was sollen Sport- und Bewegungslehrer tun?	87
5.4.2	Nachdenken über ernst gemeinte Bildungsgelegenheiten	88
<b>6.</b>	<b>Zur pädagogischen Klärung der Themen</b>	<b>91</b>
<b>B.</b>	<b>Bewegungsspiele</b>	<b>93</b>
<b>1.</b>	<b>Bewegung als Spiel – Bewegungsspiele</b>	<b>95</b>
1.1	Die Leichtigkeit des <i>Kinderspiels</i>	95
1.1.1	Vom <i>wilden</i> und vom <i>zivilisierten</i> Körper	96
1.1.2	Zur Geringschätzung der <i>Kleinen Spiele</i>	97
1.1.3	Nutzbarmachung und Funktionalisierung	98
1.1.4	Der <i>zivilisierte Körper</i> in den <i>Kleinen Spielen</i>	99
1.1.5	Der <i>wilde Körper</i> in den <i>Bewegungsspielen</i>	101
1.2	Um ein Spielmotiv herum systematisieren	102
1.2.1	Spielideen nach Buytendijk	102
1.2.2	Fünf Spielfamilien nach Landau und Maraun	104
1.3	Spieldidaktische Systematisierung	106
1.3.1	Spiele mit motorischer Regelmäßigkeit – Eine exemplarische Spielszene	107
1.3.1.1	Interpretation	108
1.3.1.2	Perspektiven für den Spieleunterricht	109
1.3.2	Lauf-, Such- und Fangspiele	110
1.3.2.1	Zum sachanalytisch verdichteten Planungshorizont	110
1.3.2.2	Beispiel einer persönlich gehaltenen Unterrichts- reflexion	112
1.3.2.3	Interpretation	113
1.3.2.4	Perspektiven für den Spieleunterricht	114

1.3.3	Kampfspiele - Eine exemplarische Spielszene auf dem Pausenhof	115
1.3.3.1	Interpretation	115
1.3.3.2	Perspektiven für den Spieleunterricht	116
1.3.4	Parteiliche Tor- und Punktespiele – Beobachtungen auf einem schulischen Bolzplatz	116
1.3.4.1	Interpretation der Spielszene	118
1.3.4.2	Perspektiven für den Spieleunterricht	120
1.3.5	Rollen- und Darstellungsspiele – Eine Szene aus dem Grundschulsport	121
1.3.5.1	Interpretation der Unterrichtsszene	123
1.3.5.2	Perspektiven für den Spieleunterricht	124
1.4	Perspektiven für die Inszenierung	124
<b>2.</b>	<b>Koordination – Koordinationsspiele</b>	<b>125</b>
2.1	Koordinationslernen und Spielen	125
2.1.1	Skizze aus dem kindlichen Bewegungsalltag	126
2.1.2	Interpretation – Wie lernen Kinder?	128
2.1.3	Lernen als Konstruktion verstehen	129
2.1.4	Lernmöglichkeiten für den Sport- und Bewegungsunterricht	129
2.1.5	Didaktische Orientierungen	130
2.2	Koordinieren als Kerntätigkeit menschlichen Handelns	131
2.2.1	Trainingswissenschaftliche Erklärungsansätze	131
2.3	Koordinieren als Funktion verstehen	132
2.3.1	Der Koordinationsprozess als Funktion eines komplexen Bewegungsproblems	133
2.3.2	Das Modell der <i>Koordinativen Funktionen</i> (...)	134
2.3.3	(...) und seine Umsetzung im Spiel	136
2.3.4	Auf der Basis des Orientierens und Differenzierens im (Un-)Gleichgewicht sein	137
2.3.5	Überwinden des Gleichgewichts durch Rhythmisieren und Reagieren	138
2.4	Planung spielerisch inszenierter Koordinationslernprozesse	138
<b>3.</b>	<b>Laufspiele</b>	<b>141</b>
3.1	Laufspiele im Spannungsfeld zwischen kindlichen Bedürfnissen und Trainingskriterien	142
3.1.1	Was meint <i>spielerisch</i> , wenn Kinder laufen?	143
3.1.2	Was heißt dies für den Sportunterricht?	144

3.2	Zur Theorie des Spiels	145
3.2.1	Eckpunkte aus dem Feld der Spieltheorie	146
3.2.2	Funktionslust	147
3.2.2.1	Zum Aufrechterhalten der Lust am Spiel	147
3.2.3	Kennzeichen des Spiels	148
3.2.3.1	Innere Unendlichkeit	149
3.2.3.2	Scheinhaftigkeit	150
3.2.3.3	Gegenwärtigkeit	151
3.2.3.4	Geschlossenheit	152
3.2.3.5	Ambivalenz	152
3.2.3.6	Freiheit	153
3.3	Zum Zusammenhang von Spiel und Training im Unterricht	154
3.3.1	Zur Integration des Spielerischen in Trainingsprozesse	155
3.3.2	Zur Planungslogik des Unterrichts	156
3.3.3	Eine qualitative Erweiterung: Zum WIE des Trainierens	157
3.3.3.1	Zur Akzentuierung des Spielerischen im Unterricht	158
3.4	Zum Spiel mit dem biologischen Ungleichgewicht	159
3.4.1	<i>Homöostase</i> in der Biologie	159
3.4.2	Zum Umgang mit dem biologischen (Un-)Gleichgewicht	160
3.4.3	Wie gewinnen wir neues Gleichgewicht?	161
3.5	Perspektiven für den Sportunterricht	163
3.5.1	Praxis der Laufspiele	163
3.5.2	Ein inspirierendes Unterrichtsbeispiel	164
3.5.3	Persönlich gehaltene Unterrichtsreflexion	167
3.5.4	Interpretation	168
<b>4.</b>	<b>Spiele erfinden – erfinderisch spielen</b>	<b>171</b>
4.1	Ausgang: Unterrichtsbeobachtungen	172
4.1.1	Zum Gegenstand: Die konstitutive Funktion der Spielidee	172
4.1.1.1	Interpretation	173
4.1.2	Zu den Spielern: differenziert wahrnehmen, innovative Entscheidungen treffen und kreativ handeln	175
4.1.2.1	Interpretation	176
4.1.3	Polarisierung im Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Gegenstandsorientierung	177
4.2	Perspektiven für den Sportunterricht	178
4.2.1	Spielpädagogische Sichtweisen und Zielsetzungen	178
4.2.2	Übertragung auf den Sportunterricht	179
4.3	Spiele vermitteln und Erfindergeist fördern	181

<b>1. Pädagogische Hintergründe und didaktische Prinzipien einer gelungenen Vermittlung</b>	<b>185</b>
1.1 Sportspieltypische Lehrlernsituationen	186
1.2 Sportspielspezifische Lernpotenziale	189
1.3 Von der Sachanalyse der Sportspiele (...)	189
1.3.1 (...) zu den Akteuren	191
1.3.2 (...) zu den Vermittlungsansätzen und deren grundlegenden Orientierungen	194
1.4 Prinzipien einer spielerzieherischen Sportspielvermittlung	196
1.4.1 Zentrale Spielidee und Gestaltungsgrundlagen verstehen	196
1.4.2 Subjektive Vorerfahrungen aufgreifen und einbinden	196
1.4.3 Konstruktive Verständigungsprozesse einleiten	197
<b>2. Fußball: Vermittlung im Lichte der handlungsökologischen Betrachtungsweise</b>	<b>199</b>
2.1 Handlungsökologische Sicht	200
2.2 Das Problem der richtigen Aufgabenwahl	202
2.2.1 Grundlegende Erfahrungen des Spiels von Anfang an machen	204
2.2.2 Der Aufbau von aufgabenlösenden Schemata	205
2.2.3 Ausdifferenzierung und Transferierbarkeit der Schemata	206
2.3 Die Aufgabenstruktur beim Fußball	207
2.3.1 Torschuss und Torabwehr	208
2.3.2 Den Torschuss vorbereiten bzw. frühzeitig verhindern	209
2.4 Die Charakteristik des Anfängerspiels und des Spiels von Könnern	211
2.4.1 Aktionsgrundmuster des Anfängerspiels	211
2.4.2 Aktionsgrundmuster des Spiels der Köenner	213
2.5 Methodische Möglichkeiten	216
2.5.1 Wesentliche Voraussetzungen	216
2.5.2 Die ersten Vermittlungsschritte	218
2.5.2.1 Konfrontation mit der komplexen Spielidee	218
2.5.2.2 Reflexion des Auftaktspiels	218
2.5.2.3 Reduzierung des komplexen Spiels	219

2.5.2.4	Reduzierung der Technikanforderung	220
2.5.2.5	Spiel mit vergrößerten Toren	220
2.5.2.6	Reflexion der Spiele mit den verschiedenen Änderungen	221
2.5.2.7	Isoliertes Üben der Durchbruchmöglichkeit mit abschließendem Torschuss	221
2.6	Fazit zum Problem der Themenkonstitution	223
<b>3.</b>	<b>Handball</b>	<b>225</b>
3.1	Eine pädagogische Annäherung an das Spiel und das Spielen	225
3.2	Das Handballspiel	226
3.2.1	Historisch-soziologischer Zugang	226
3.2.2	Entwicklungstheoretischer Zugang	228
3.2.3	Handlungstheoretischer Zugang: Spielgedanke – Spielproblem	229
3.2.4	Bewegungstheoretischer Zugang: Einfaches Anforderungsprofil – vielfältige Handlungsvarianten – spielgestalterische Möglichkeiten	231
3.3	Handball spielen	232
3.3.1	Die Suche nach Lösungen handballspezifischer Spielprobleme	233
3.3.2	Gemeinsam handeln	234
3.3.3	Eigeninitiative zeigen und Kontakt zum direkten Gegner aufnehmen	235
3.4	Handballspielen lehren und lernen	236
3.4.1	Sportspieldidaktische Lehrlernkonzeptionen	236
3.4.2	Handballspezifische didaktisch-methodische Leitlinien und Konsequenzen	237
3.4.2.1	Anfänger über vereinfachte Spiele einbinden	237
3.4.2.2	Köner durch variationsreiche Spiele fordern	238
3.4.2.3	Auf hohe Spieldynamik achten	239
3.4.2.4	Einfache Grundtechniken spielerisch verbessern	239
<b>4.</b>	<b>Basketball</b>	<b>241</b>
4.1	Zur Inszenierung – Street- oder Basketball?	241
4.1.1	Zum Interesse an der Inszenierung	242
4.2	Einstieg in die Unterrichtsreihe	244
4.2.1	Sich von Kriterien und Motiven leiten lassen	244
4.2.2	Organisatorische und gestalterische Hinweise	245
4.2.3	Zum Ballhandling	245

4.2.4	Zum Ballabschirmen	247
4.2.5	Flexible Dribbelwege	248
4.2.6	Den Blick vom Ball abwenden	249
4.4	Fazit	250
4.5	Prüfen und Benoten im Basketball – Ein Erfahrungsbericht zu einem alternativen Vorschlag	251
4.5.1	Notengebung als Unterrichtsproblem	251
4.5.2	Demonstrations- und Techniknoten	252
4.5.3	Sportspielbenotung als Kompromissvorschlag	253
4.5.4	Benotung im erfahrungsoffenen Sportspielunterricht	253
4.5.5	Von der Abstimmung zwischen Technik und Spielen lernen (...)	254
4.5.6	(...) und dem Vorstellen eines Kurskonzeptes	255
4.5.7	(...) zum Vorschlag einer Prüfungschoreografie	256
<b>5.</b>	<b>Hockey</b>	<b>259</b>
5.1	Stockballspiele	259
5.1.1	Materialien aussuchen	260
5.1.2	Materialien ausprobieren	261
5.1.3	Materialien austauschen	262
5.1.4	Sich über die Materialeigenschaften verständigen	263
5.2	Das Zweikampfverhalten beim Hockey – Ein Problem-aufriß	263
5.2.1	Didaktisch-methodische (Vor-)Überlegungen	264
5.2.2	Materialerfahrungen vertiefen	266
5.2.2.1	Zum Zusammenhang zwischen Schläger und Ball und dessen Einsatz beim Zweikampf	266
5.2.2.2	Den Zweikampf vertiefen	269
5.3	Fazit zum Problem der Themenkonstitution	272
<b>6.</b>	<b>Volley im Circuit – Ein attraktives <i>Moment</i> zum Thema machen!</b>	<b>273</b>
6.1	Ansatz: Zum Reiz des Volleys	273
6.1.1	Zu den besonderen motorischen Anforderungen	274
6.2	Idee des Circuits: Anspannen und Entspannen	275
6.3	Prinzipien des Volley-Circuits	276
6.3.1	<i>Vorgegebene Volleyaufgaben lösen</i>	276
6.3.2	<i>Individuelle Herausforderungen suchen</i>	277
6.3.3	<i>Mit dem Partner volley spielen</i>	279
6.3.4	<i>Gegeneinander volley spielen</i>	280



<b>1. Beispiel: Entwicklungslinien in der Leichtathletik</b>	<b>283</b>
1.1 Sachkundige Analyse von Bewegungsproblemen	284
1.2 Leichtathletik in Gruppen inszenieren – Gruppenlernen	285
1.2.1 Annäherung: Gemeinsam Lernen und Üben	286
1.3 In Gruppen arbeiten, erleben oder lernen	286
1.3.1 Gruppenarbeit	287
1.4 Gruppenerleben	289
1.4.1 Erlebnispädagogische Bezüge	290
1.5 Gemeinsam lernen	291
1.5.1 Zugang zum <i>Gruppenlernen</i>	292
1.5.2 Am Beispiel des Staffellaufens neue Lernperspektiven erschließen	294
1.6 Gemeinsam Bewegungen lernen	294
1.6.1 Sich gegenseitig in Bewegungen einspüren	295
1.6.2 Interindividuell differenzierter <i>Erfahrungsschatz</i>	295
1.7 Bewegungslernen als Prozess des gemeinsamen Suchens verstehen	297
1.7.1 Bezug Problemlernen	298
1.8 Methodische Perspektive	299
1.8.1 Gemeinsam suchen	299
1.8.2 Auch in beherrschten Bewegungsabläufen nach (neuen) Lösungen suchen	300
1.8.3 Über Variieren die optimale Lösung finden	302
1.8.4 Methodische Konsequenz: Sich während des Lernens von (künstlichen) Normierungen lösen	304
1.8.5 Zusammenspiel aller Kompetenzen	305
1.8.6 Aktionsformen im Gruppenlernen	306
1.8.7 Methodisches Konzept des Gruppenlernens	307
<b>2. Laufen im Sportunterricht</b>	<b>309</b>
2.1 Fachdidaktische Problemlage zu konditionsaffinen Inhalten	310
2.2 Zum <i>Kinderbild</i> der Trainingslogik	311
2.2.1 Zum Beratungswert trainingswissenschaftlicher Fakten	311

2.2.2	Zur trainingswissenschaftlichen Planungslogik und deren Grenzen für schulpädagogische Kontexte	312
2.2.3	Warum haben Kinder mit der <i>perspektivischen</i> Planungslogik Probleme?	314
2.2.4	Relativierung der Erwachsenenlogik	316
2.3	Zur Selbstverständlichkeit des Laufens	317
2.3.1	Verinselung der kindlichen Lebenswelt	318
2.4	Anhaltspunkte für den erziehenden Sportunterricht	319
2.4.1	Von organisatorischen Problemen des Schulsports (...)	320
2.4.2	(...) zu ersten Konsequenzen	320
2.5	Vorschlag eines Modells für den Sportunterricht	321
2.5.1	Körpererfahrung	322
2.5.2	Spielen und Gestalten	323
2.5.3	Trainieren und Wettlaufen	323
2.5.4	Kooperation mit anderen	324
<b>3.</b>	<b>Hürdenlaufen – Laufräume rhythmisch aufbrechen</b>	<b>325</b>
3.1	Was ist das Problem und wie soll es <i>in Szene</i> gesetzt werden?	326
3.1.1	Worum es geht:	326
3.2	Entwicklungstendenzen	327
3.2.1	Hürdenlaufen	328
3.2.2	Zusammenhang: Hürden und Laufschwierigkeit	329
3.2.3	Spezialistentum	329
3.2.4	Zur Sachanalyse	330
3.3	Zum Problem im Hürdensprint	331
3.3.1	Innen- und Außensicht	331
3.3.2	Konsequenz: Suchstrategien fördern	332
3.3.3	Perspektive für das Bewegungslernen	333
3.4	Was ist Hürdenlaufen?	335
3.4.1	Zum engen Sachverständnis	335
3.4.2	Konsequenz: Klassische, lehralgorithmisch orientierte Methodik	336
3.4.3	Kritik	337
3.5	Zum offenen Sachverständnis	338
3.5.1	Bewegungsproblem: Laufräume auf- bzw. unterbrechen und rhythmisch erschließen	339
3.6	Konsequenzen für den Sportunterricht	340
3.6.1	Konsequenzen dieser Modellvorstellung	341

3.7	Im Unterricht das Aufbrechen von Laufräumen wagen	342
3.7.1	<i>Kartonwald</i>	342
3.7.2	Wettrennen	344
3.7.3	Planung einer schwierigen Strecke	345
3.7.4	Kartonsprinten	346
<b>4.</b>	<b>Schwimmen</b>	<b>349</b>
4.1	Schwimmdidaktische Problemlage	349
4.1.1	Fachdidaktische Polarisierungen	350
4.2	Didaktische Konsequenzen	351
4.2.1	<i>Kindsein</i> als erste Orientierung für schwimmdidaktische Entscheidungen	352
4.2.2	Zum Eigenwert der Unterrichtsinhalte	353
4.2.3	Konsequenzen für die Methodik	354
4.3	Unterrichtsinhalte verlebendigen	355
4.3.1	Zum methodischen Zusammenhang von Üben und Gestalten	356
4.3.2	Vorschlag zur Inszenierung <i>lebendigen Schwimmunterrichts</i>	358
4.3.3	Koordinationsformen als Ansatzpunkt für die Methodik	359
4.4	Koordinationsaufgaben für den Schwimmunterricht	360
4.4.2	Spüren und Bewirken – Körpererfahrungen differenzieren	362
4.4.3	Mit Koordinationsübungen <i>lebendigen Schwimmunterricht</i> planen	363
4.5	Modellierung des Sachaspekts	364
4.5.1	Funktionen des Fortbewegens im Wasser	365
4.6	Bewegungsaufgaben für den Schwimmunterricht	366
4.6.1	Problemansatz	366
4.6.2	Beispiel eines <i>klassischen Lehrweges</i>	367
4.6.3	Ein Blick auf den Gegenstand von Schwimmunterricht	368
4.6.4	Worum es im Schwimmen eigentlich geht (...)	368
4.7	Unterrichtsbeispiel: Das Erfahren der Differenz lehrt!	369
4.7.1	Schwimmunterricht in einer neunten Klasse.	370
4.7.2	Differenzen erfahren	370
4.7.3	Herausfinden des Bewegungslernproblems	371
4.7.4	Züge zählen	372
4.7.5	Zugzahl minimieren!	373
4.7.6	Worum geht's denn nun beim Schwimmen?	374

4.7.7	Differenzierte Aufgaben zum Abdrücken und Gleiten erarbeiten	374
-------	--	-----

<b>E.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>377</b>
-----------	-----------------------------	------------

<b>F.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>409</b>
-----------	------------------------------	------------