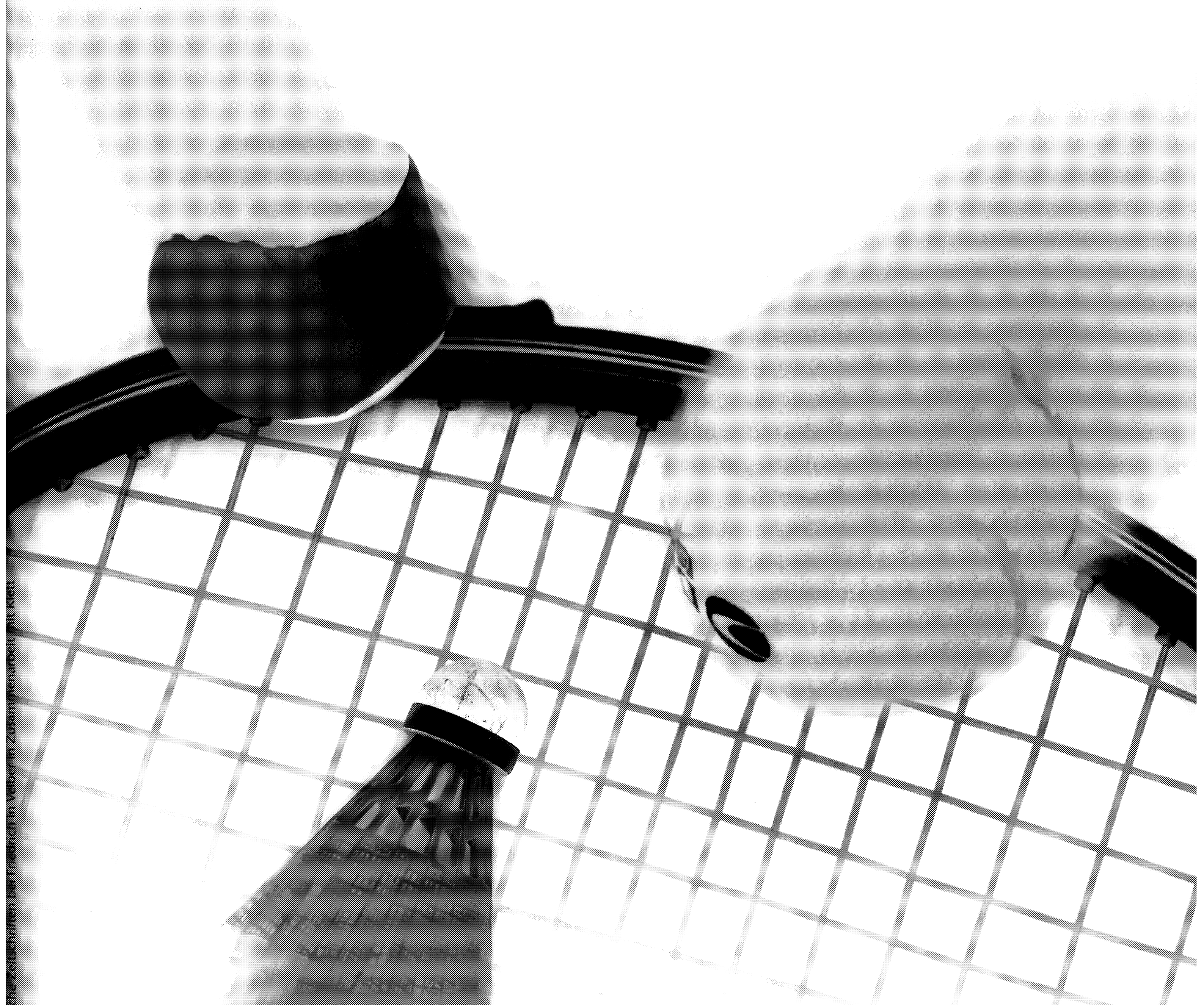
ZEITSCHRIFT FÜR SPORT, SPIEL UND BEWEGUNGSERZIEHUNG 3+4/13

sportpädagogik



Rückschlagspiele

FRIEDRICH

AUSSERDEM IN DIESEM HEFT

Unterrichtsidee Unser Fitnessvideo
Methoden Alternative Form der Notenmitteilung
Extra Geschickt in Rückschlagspielen

Mai/Juli 2013, 37. Jahrgang, Bestell-Nr. 34207, Pädagogische Zeitschriften bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett

LIEBE LESERINNEN, LIEBE LESER,

Tennis, Badminton und Volleyball gehören wohl zu den bekanntesten Spielen, bei denen ein Ball immer wieder hin und zurück geschlagen wird. Im Spiel gegeneinander soll der erfolgreiche Rückschlag des Gegenspielers verhindert werden. Dabei werden zum Teil sehr hohe Geschwindigkeiten erreicht: Bis zu 400 km/h schnell kann ein Federball im Badminton direkt nach dem Aufschlag sein. Auch beim Tischtennis fliegt der Ball mit bis zu 150 km/h über die kleine Platte.

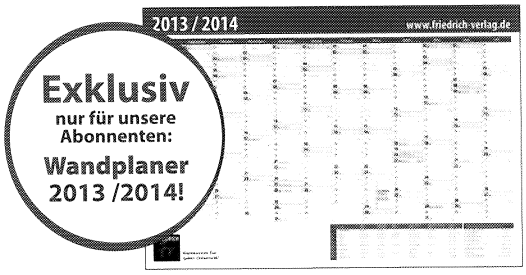
Diese Spitzengeschwindigkeiten sind im Sportunterricht weniger von Bedeutung, aber sie zeigen, was den Reiz dieser Sportarten ausmacht: Schnelligkeit und kurze Kontaktzeiten, die die Spielerinnen und Spieler mit dem Sportgerät haben. Nach dem Aufschlag gibt es keine Möglichkeit, den Ball kurzzeitig zu stoppen, das Spiel anzuhalten und sich neu zu orientieren – solange bis der nächste Punkt erzielt ist.

Längere Ballwechsel, die Spannungsmomente erzeugen, stellen hohe koordinative und konditionelle Anforderungen an Schülerinnen und Schüler. Doch schon mit kleinen Spielformen und Variationen der bekannten Sportarten können Lernende jeden Alters direkt ins Spiel kommen.

In den Praxisbeiträgen steht die Spielfähigkeit der Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt und nicht die lehrbuchgetreue Ausprägung einzelner Techniken. So finden sich im Heft neben den verbreiteten Rückschlagspielen Alternativen wie Indiaca oder Headis, die für Heranwachsende häufig besonders motivierend sind. Auch die Kreativität der Lernenden ist gefordert, wenn sie eigene Spiele erfinden oder Übungsformen entwickeln.

Ich wünsche Ihnen viele gute Anregungen für Ihre nächsten Rückschlag-Stunden

Jana Schmutzler



8

So cool wie Nadal

Tennisspiele im offenen Ganztag einer Grundschule gestalten

ZUM THEMA

2 **Rückschlagspiele**
Meike Breuer/Uta Kaundinya

PRAXIS

PRIMARSTUFE
8 **So cool wie Nadal**
Meike Breuer/Christof Schulze

SEKUNDARSTUFE
12 **Rückschlagspiele entwickeln**
Laura Volmering

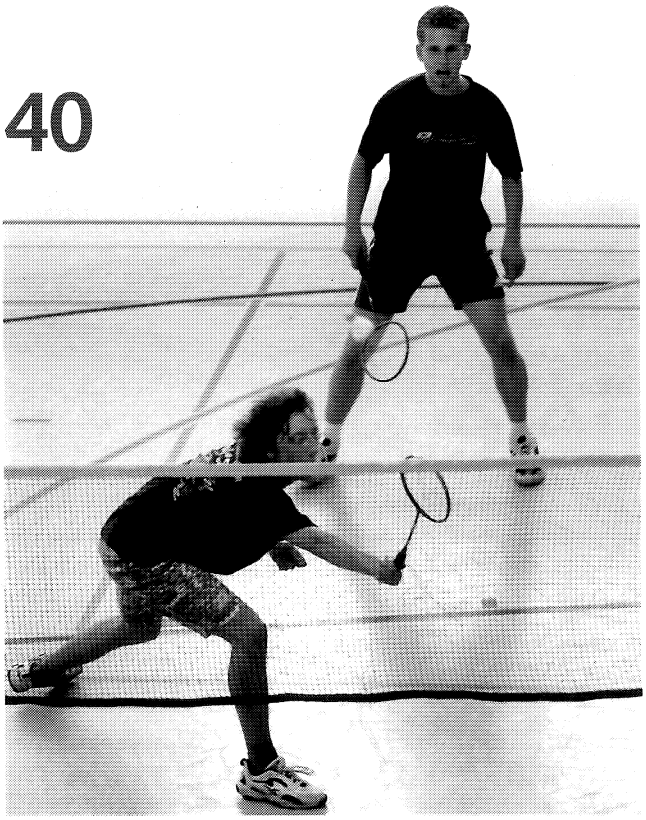
SEKUNDARSTUFE
16 **Kopf statt Schläger**
Kirsten Becker

SEKUNDARSTUFE
22 **Spielend zum Volleyball**
Verena Humpert

SEKUNDARSTUFE
27 **Affentennis spielen**
Helga Leineweber/Petra Schulte

SEKUNDARSTUFE
32 **Indiaca**
Dominic Schmauck

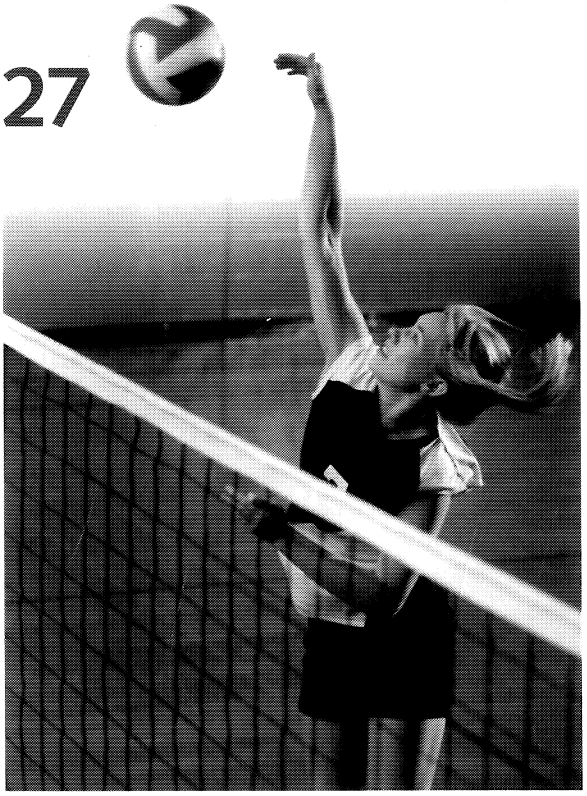
40



„Die Tricks aus dem Einzel funktionieren nicht"

Lernenden erarbeiten Wenn-dann-Beziehungen für das Doppelspiel im Badminton und erweitern ihre taktischen Handlungsmöglichkeiten

27



Affentennis spielen

In kleinen Spielen erwerben Lernende grundlegende Fähigkeiten für Rückschlagspiele

Fotos: iStockphoto (2), Volker Minkus

SEKUNDARSTUFE
40 **„Die Tricks aus dem Einzel funktionieren nicht"**
Antje Kleinschmidt

SEKUNDARSTUFE
48 **Individualisiert lernen im Badminton**
Clarissa Feth

SEKUNDARSTUFE
54 **Zwei Rückschlagspiele – ein Ziel**
Maren Leifels

SEKUNDARSTUFE
60 **Spielfähig im Volleyball**
Til Christopher Kittel

EXTRA

64 **Geschicklichkeit mit Ball und Schläger**
Mario Sauerbrey

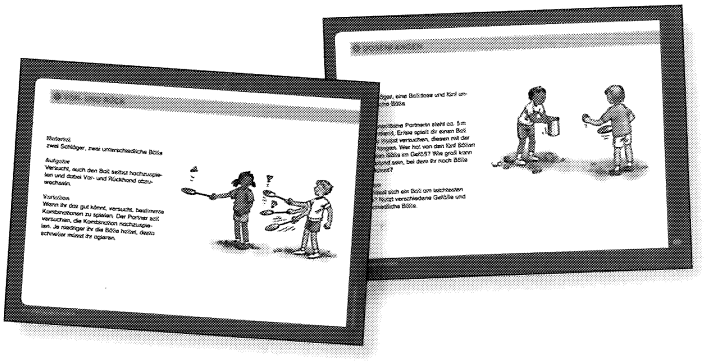
FORUM

70 **Selbstkonzeptförderung durch Schulsport**
Esther Oswald u.a.

75 **Wettkampforientierte Teamspiele gestalten**
Michael Kolb

MAGAZIN

80 **Unterrichtsidee** Julia Funk
82 **Methoden** Frank Achtergarde
84 **Trendsport** Jürgen Hofmann
86 **Rezension/Buchtipps**
88 **Aktuelles/Impressum**



Herausgeberinnen dieser Ausgabe: Meike Breuer/Uta Kaundinya

Selbstkonzeptförderung durch Schulsport

Der Beitrag einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson zur Selbstkonzeptentwicklung von Primarschulkindern

Esther Oswald/Mirko Schmidt/Regine Berger/Sandra Crameri/
Martin Joss/Stefan Valkanover/Achim Conzelmann

Als eine wesentliche Begründungslinie für die Legitimation des Schulsports wird seit jeher seine persönlichkeitsbildende Funktion angeführt. Obwohl die Sportpsychologie seit mehr als einem halben Jahrhundert versucht, dieses sportpädagogische Postulat empirisch zu belegen, konnten bislang keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen schulsportlicher Aktivität und Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen werden. Die letzte Dekade hat in der deutschsprachigen Sportpsychologie Fortschritte in der Bearbeitung der Thematik *Sport und Persönlichkeitsentwicklung* gebracht und (zumindest auf theoretischer Ebene) zu mehr Konsistenz geführt. Bei der empirischen Umsetzung der relativ komplexen Ansätze sind in vielen aktuellen Studien allerdings noch Forschungsdefizite erkennbar, zudem sind kaum empirische Studien zum Schulsport zu finden.

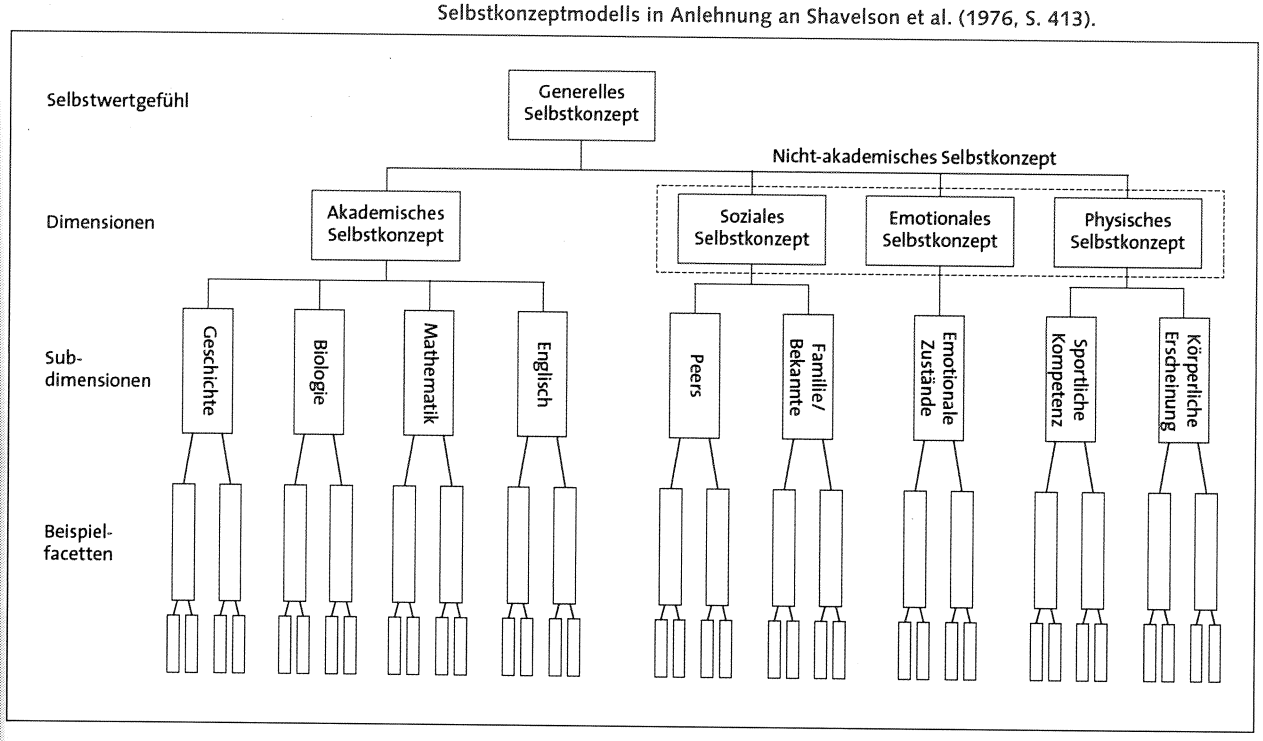
Die Berner Interventionsstudie Schulsport

Um diesen Forschungsdefiziten zu begegnen, wurde der Frage nach der Wirkung von Schulsportinszenierungen auf die Persönlichkeit in der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS) mittels eines theoretisch-methodisch neuartigen Forschungsdesigns nachgegangen. Vor dem Hintergrund einer dynamisch-interaktionistischen Perspektive wurden in systematischer Weise Einflüsse schulsportbezogener Interventionen auf die Selbstkonzeptentwicklung von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen elf und zwölf Jahren untersucht. 17 Mittelstufenklassen mehrerer Schweizer Primarschulen (Kanton Bern) haben hierfür im Rahmen einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie während eines Schuljahres zwei Treatmentphasen à zehn Wochen durchlaufen, die theoriegeleitet entwickelt wurden und sich durch spezifische Sportaktivitäten und Inszenierungsformen auszeichnen. Vor und nach jeder der beiden Treatmentphasen wurden verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts sowie (mit Blick auf differentielle Fragen) die aktuelle Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Intervention zeichnete sich durch drei Module mit unterschiedlichen Inhalten, aber gleicher methodischer Inszenierung aus: Spiel (Spielentwicklung, kleine Spiele), Wagnis (Geräteturnen, Klettern und Fallen, Mutaufgaben), Leistung (Ausdauertraining, Hochsprung).

Jede Klasse absolvierte zwei der drei Module. Die Inszenierung, verstanden als die methodisch-didaktische Gestaltung ebendieser Unterrichtsinhalte, geschah anhand dreier didaktisch-methodischer Prinzipien. Diese beinhalten das Prinzip der Kompetenzerfahrung, das Prinzip der reflexiven Sportvermittlung und das Prinzip der individualisierten Lernbegleitung. Der Fokus der Inszenierung lag auf einem reflexiven Überbau der Sportlektion in Form von Feedbackgesprächen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrperson, unter den Lernenden oder im Protokollieren der individuellen Lernentwicklung und deren Bewertung im Lernjournal. Dadurch sollten verschiedene Kompetenzerfahrungen ermöglicht werden. Als Vergleichsgruppe wurden sechs Mittelstufenklassen in die Studie miteinbezogen, die einen lehrplanorientierten Sportunterricht ohne spezifische Auflagen in Bezug auf Lernziele und Unterrichtsgestaltung durchführten.

Die Befunde zeigen, dass bestimmte Facetten des Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern durch persönlichkeitsfördernden Sportunterricht positiv beeinflusst werden können. Dabei ist entscheidend, dass die Gestaltung des Unterrichts spezifisch auf die anzusteuernde Selbstkonzeptfacette ausgerichtet ist. Das heißt, Sportunterricht hat nicht per se eine positive Wirkung auf das Selbstkonzept, sondern die Art der Inszenierung bestimmt über das Gelingen der Maßnahme. Vergleicht man den Unterricht in den Experimentalklassen mit jenem der Kontrollklassen, ist bezogen auf die Inhaltsauswahl kein bedeutender Unterschied auszumachen: Themen wie Spielentwicklung, Geräteturnen, Klettern und Fallen,

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



Ausdauertraining oder Hochsprung finden sich entsprechend den saisonalen Empfehlungen und Lehrplanvorgaben für fünfte Klassen auch in den Sportlektionen der Kontrollklassen. Zentrale Erfahrungsdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern der Interventions- und Vergleichsgruppe war der Aspekt der bewussten Auseinandersetzung (a) im Sinne einer Selbst- und Fremdbeobachtung des eigenen Leistungsvermögens und der eigenen Leistungsentwicklung, (b) mit Erfahrungen in Gruppenprozessen und/oder (c) mit Angst in Wagnissituationen. Dieser konsequent geförderte reflexive Überbau der Sportlektion vermag wesentliche Effekte der Studie zu erklären.

Individuelle Bezugsnormorientierung und Selbstkonzept

Wie oben skizziert, stellt die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Leistungsvermögen und der eigenen Leistungsentwicklung einen zentralen Aspekt eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts dar. Diese Fokussierung auf die eigene Leistungsentwicklung geht mit einer individuellen Bezugsnormorientierung einher. Im Folgenden wird, vertiefend zu den oben dargestellten Erkenntnissen der BISS, das Konzept der individuellen Bezugsnormorientierung und dessen Effekt auf das Selbstkonzept beschrieben.

Bezugsnormorientierung

Wenn ein Resultat einer Schülerin oder eines Schülers, z. B. das Überspringen der Hochsprunglatte bei 1,30 m, beurteilt wird, geschieht dies unter Berücksichtigung eines entsprechenden Maßstabs resp. einer Bezugsnorm. „Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein Resultat vergleichen muss, wenn man das Resultat als Leistung beurteilen will" (Rheinberg, 2008, S. 178). Es lassen sich im Wesentlichen drei Bezugsnormen unterscheiden (sozial, individuell und sachlich bzw. kriterial). Unter individueller Bezugsnorm wird der Vergleich eines jetzigen Resultates eines Individuums mit dessen vorherigen verstanden (Rheinberg, 2008, S. 179). Ob die übersprungenen 1,30 m also „gut" oder „schlecht" sind, hängt davon ab, welche Höhe die Schülerin oder der Schüler vorher bereits übersprungen hat. Die Leistungsentwicklung wird dabei zum zentralen Kriterium der Leistungsbeurteilung. Ganz anders ist dies bei der sozialen oder sachlichen Bezugsnorm. Bei der sozialen Bezugsnorm wird ein Resultat eines Individuums mit den Resultaten einer sozialen Bezugsgruppe verglichen, während bei der sachlichen Bezugsnorm ein Standard, der in der Sache selbst bzw. in dem beabsichtigten Handlungszweck liegt, zum Vergleich zugezogen wird (Rheinberg, 2008, S. 179). Lehrpersonen nehmen im Sportunterricht ständig Beurteilungen vor und geben entsprechende Rückmeldungen. Die meisten Lehrpersonen weisen innerhalb ihrer Rückmeldungen eine Präferenz einer Bezugsnorm auf. Unter Bezugsnormorientierung wird die Tendenz einer Lehrperson verstanden, eine bestimmte Bezugsnorm zu bevorzugen, wenn der Bewertungsspielraum dazu vorhanden ist (Rheinberg, 2008, S. 182). Individuelle Bezugsnormorientierung bedeutet, dass sich die Mehrheit der Rückmeldungen auf intraindividuelle Vergleiche bezieht. Eine individuelle Bezugsnormorientierung äußert sich im täglichen Unterrichtsgeschehen (Lüdtke & Köller, 2002, S. 158) allerdings nicht allein im Rahmen von Feedback. Vielmehr werden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise auch vermehrt zur Selbstreflexion angeleitet oder der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben im Unterricht wird individuell dosiert (Rheinberg, 2008, S. 183). Dadurch werden soziale Vergleichsprozesse reduziert und Leistungsveränderungen sind für Schülerinnen und Schüler besonders leicht erkennbar (Dickhäuser & Rheinberg, 2003).

Selbstkonzept

Rückmeldungen von Lehrpersonen und Reflexionsprozesse von Lernenden fallen im Sportunterricht also anders aus, je nachdem, an welcher Bezugsnorm eine Leistung gemessen wird. Entsprechend vielfältige Erfahrungen machen

Schülerinnen und Schüler bezüglich der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit. Im Primarschulalter treten die Rückmeldungen von Lehrpersonen als Quelle selbstbezogener Informationen für die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund (Filipp & Mayer, 2005). Diese in Form von Wissen über die eigene Person gespeicherten Informationen (vgl. auch Prädikatenzuweisungen nach Filipp, 1979) dienen u. a. der Einschätzung der eigenen sportlichen Fähigkeiten und der Bewertung des eigenen Körpers. Sie sind somit relevante Informationsquellen für die Selbstkonzeptbildung. Unter Selbstkonzept – ein den selbst- und umweltbezogenen Kognitionen zurechenbares Persönlichkeitsmerkmal – wird „die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person" (Mummendey, 2006, S. 38) verstanden. Damit ist das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften und Gefühle gemeint. In Anlehnung an Shavelson, Hubner und Stanton (1976; vgl. Abbildung **Seite 71**) wird das Selbstkonzept auch in neueren Ansätzen als multidimensional strukturiertes und hierarchisch organisiertes Modell verstanden (Marsh & O'Mara, 2008). Das allgemeine Selbstkonzept – teilweise mit dem Selbstwertgefühl gleichgesetzt – kann in ein akademisches und ein nicht-akademisches Selbstkonzept unterteilt werden. Das nicht-akademische Selbstkonzept, welches insbesondere für den Sportunterricht relevant ist, lässt sich wiederum in eine soziale („Ich bin bei meinen Freunden sehr beliebt"), eine emotionale („Ich habe kaum Angst") und eine physische Dimension („Ich bin körperlich stark") unterteilen, die weitere spezifische Subdimensionen und Facetten enthalten.

Befunde

Zum Effekt einer individuellen Bezugsnormorientierung auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern liegt empirische Evidenz vor: Lüdtke und Köller (2002, S. 158) zeigen, dass Rückmeldungen, welche sich an der individuellen Bezugsnorm orientieren, die Selbsteinschätzung der persönlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern steigern. In einer Untersuchung von Keil, McClintock, Kramer und Platow (1990) zeigte sich, dass Lernende, welchen nach einer (vermeintlich) schlechteren Leistung soziale Versuchsinformationen präsentiert worden waren, deutlich geringere Fähigkeitsselbsteinschätzungen aufwiesen als jene, die ihre Leistung nicht relativ zu den anderen bewerteten. Weiter wird berichtet, dass eine individuelle Bezugsnormorientierung in akademischen Schulfächern nicht nur zu einer höheren, sondern auch zu einer genaueren Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten führt (Jerusalem, 1983, S. 301–318; Mischo & Rheinberg, 1995, S. 141). Bezogen auf den Sportunterricht zeigen Auswertungen im Rahmen der BISS: Eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson kann sich positiv auf das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept und den Körperselbstwert (als Facette des physischen Selbstkonzepts) von Schülerinnen und Schülern auswirken (Oswald, Schmidt, Valkanover & Conzelmann, in Druck; Oswald, Valkanover & Conzelmann, in Druck). Erklären lässt sich dies über den von Filipp (2006, S. 70) proklamierten attributionstheoretischen Königsweg, wobei mittels individueller Bezugsnormorientierung und der damit verbundenen Verminderung sozialer Vergleichsprozesse die Veränderbarkeit der eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgezeigt wird.

Bausteine für einen selbstkonzeptfördernden Unterricht

Basierend auf diesen theoretischen Ausführungen, werden abschließend zwei konkrete Unterrichtsbausteine (für jeweils eine Lektion) aus dem Modul Wagnis präsentiert. Diese wurden im Rahmen der Intervention der BISS, wie folgend dargestellt, durchgeführt. Bei beiden Unterrichtsbausteinen steht die Förderung des emotionalen Selbstkonzepts im Zentrum. Gewählt wurden Unterrichtsinhalte, bei welchen das Finden und Erproben von Aufgaben und Problemlösungen, die Mut erfordern, im Vordergrund stehen (Beispiele dazu finden sich u. a. bei Baumann, 2009; Frommann, 2006; Halbig & Luther, 2007; Scholz, 2006). Ungewohnte Raumlagen einzunehmen, den sicheren Boden zu verlassen und sich in ungewohnte Höhen zu bewegen sind Grenzerfahrungen oder Wagnisse, welche im Sportunterricht Spannung erzeugen. Das Turnen mit und an Geräten ist eine Herausforderung, die oft mit Angst verbunden ist (insbesondere für leistungsschwächere Kinder). Vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen und dem Ziel der Förderung des emotionalen Selbstkonzepts wurde deshalb bei der Unterrichtsinszenierung speziellen Wert auf die bewusste Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit und -entwicklung gelegt. Die Inszenierung basiert damit auf einer individuellen Bezugsnormorientierung. Diese muss von der Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung spezifisch berücksichtigt werden, da Lernende mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sportunterricht unmittelbar von den Mitschülern wahrgenommen und bewertet werden. Vergleiche innerhalb der Gruppe oder Klasse sind somit alltäglich. Wagnisinhalte rund um das Erproben von Aufgaben, die Mut erfordern, wurden deshalb seitens der Lehrperson spezifisch thematisiert, sodass ein Klima des Vertrauens herrscht. Feedback wurde positiv und mit Blick auf die individuelle Leistungsentwicklung formuliert (z. B. Lob beim Wagen von herausfordernden Situationen). Inhalte wurden selbstwertfördernd kommentiert und reflektiert, um ein selbstwertförderndes Unterrichtsklima sicherzustellen. Um den Schülerinnen und Schülern ihre Entwicklung bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit bewusst werden zu lassen, fanden zusätzlich gezielte, schriftliche Reflexion (z. B. Einträge in Lerntagbücher) statt. Mittels dieser individuumsorientierten Inszenierung von Mut erfordernden Aufgaben und Problemlösungen sollten Schülerinnen und Schüler ein „I can risk it!"-Gefühl erfahren, was sich positiv auf das emotionale Selbstkonzept auswirken kann.

Unterrichtsbaustein: Fliegen und Fallen bewusst erleben

Das sportmotorische Ziel liegt darin, ein Gefühl fürs Fallen zu entwickeln: Durch vielfältiges Fallen und Fliegen machen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Raum- und Fallerfahrungen. Dadurch gewinnen sie an Sicherheit im Umgang mit instabilen Bewegungsmomenten und ähnlichen Situationen.

Durch den Fall ins Ungewisse als intensiven Spannungsreiz soll das Selbstkonzept gefördert werden: Die Schülerinnen und Schüler erleben das Lösen der dem Fallen vorausgehenden Anspannung als belebend und lustvoll. Sie lernen sich selbst realistisch einzuschätzen und kennen ihre Leistungsgrenzen. 1 Die Lehrperson schafft durch ihren

Unterrichtsstil eine Atmosphäre des Vertrauens. Über Ängste und Unsicherheiten wird offen gesprochen. Das gegenseitige Vertrauen macht Mut, etwas zu wagen. Die Lehrperson hält die Schülerinnen und Schüler zum Finden von Lösungen innerhalb der Gruppe an. Gute Strategien und Ideen werden häufig und für alle hörbar positiv bekräftigt. Mittels Selbstbeobachtungsaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die verschiedenen Aufgaben über das Erleben des Fallens und Fliegens nachdenken und sich gegenseitig austauschen. Das Fallgefühl wird so bewusst erlebt.

Das „Fallen" als Beschleunigung des Körpers, als instabiler Zustand in Raum und Zeit, soll in dieser Sequenz bewusst und vielseitig erlebt werden. Die Kinder erleben gefahrenfreies und sicheres Fallen als lustvoll und belebend. In diesem Sinne sollen die verschiedenen Aufgaben auch spielerisch eingeführt und evtl. sogar als kleine Wettkampfformen inszeniert werden. Neben dem lustvollen und sinnesstarken Fallen wird immer wieder auf die Bedeutung der Zusammenarbeit hingewiesen. Gemeinsam kann viel gelacht werden. Die Lehrperson erwähnt jene Schülerinnen und Schüler, denen etwas gelingt oder welche gute Ideen entwickeln, für alle hörbar mit Namen. Am Schluss der Stunde tauschen sich die Lernenden in Gruppen über das subjektive Erleben der verschiedenen „Mutproben" aus. Mögliche Reflexionsfragen sind:

- Welche Übung hat mir am meisten Spaß gemacht? Warum?
- Bei welcher Übung musste ich mich überwinden oder mir selbst Mut machen?
- Wobei habe ich mich sicher gefühlt?
- Hatte ich manchmal etwas Angst? Falls ja, wo und warum? Konnte ich allfällige Ängste äußern? Wie konnte ich meine Angst überwinden? Was hat mir dabei geholfen?
- Wie würde ich das Fallgefühl beschreiben?

Die Fragen können im Lerntagebuch auch schriftlich bearbeitet werden.

Unterrichtsbaustein: Sicher klettern

Das sportmotorische Ziel liegt darin, unterschiedliche Kletteraufgaben sicher zu bewältigen. Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Klettertechniken kennen. Sie überwinden dabei ihre Schwerkraft und verlassen den sicheren Boden.

1 AUFGABEN – FLIEGEN UND FALLEN

1. Mattenrutschen: Allein oder zu zweit aus dem Laufen heraus auf die verkehrt liegende dicke Weichbodenmatte springen und diese zum Gleiten bringen. Wichtig: möglichst weit nach vorn springen (Unfallgefahr!). Lösungen im Team besprechen.

2. Fallen mit der Matte: Allein, zu zweit oder mit der ganzen Gruppe mit der hochgestellten Weichbodenmatte auf unterschiedliche Arten zu Boden fallen lassen: a) vorwärts b) rückwärts c) blind d) mit Anlauf. Für jedes Mattenteam ist eine Schülerin oder ein Schüler verantwortlich und gibt das Signal zum Fallen. Wichtig: Während des Fallens den Körper anspannen.

3. Hindernis überqueren: Pro Team sind zwei Weichbodenmatten nötig. Matte 1 ist hochgestellt und Matte 2 liegt dahinter. Jedes Team sucht Lösungen, wie diese „Mattenwand" von allen sicher überquert werden kann. Die Wand darf dabei nicht kippen.

4. Die Matte fällt: Abschließend geht es darum, sich liegend der fallenden Matte auszusetzen. Wichtig: Auf dem Rücken liegen. Der Kopf ragt über den Mattenrand. Die Arme sind auf der Brust gekreuzt, die Beine ausgedreht. Jemand gibt das Kommando und die tragende Gruppe lässt eine zweite Matte aus unterschiedlichen Höhen fallen.

2 AUFGABEN – SICHER KLETTERN

1. Bankklettern an der Sprossenwand: Die Langbänke sind unterschiedlich steil befestigt und sollen erklettert werden.

2. Wackelsteg: Die Langbänke sind auf unterschiedliche Arten (z. B. an einer Sprossenwand, Ringen oder Tauen) und unterschiedlich steil befestigt. Klettertechniken ausprobieren: Vorwärts, rückwärts und evtl. blind klettern. Vielfalt fördern: Gegenseitig Ideen austauschen. Dabei geht die Sicherheit vor. Gemeinsam über Gefahren sprechen.

3. Gipfelbucheintrag: Die Lehrperson bringt an verschiedenen Enden der Langbänke ein Blatt als „Gipfelbuch" an. Nun wird mit Bleistift geklettert. Jede Schülerin und jeder Schüler soll sich in einem selbst gewählten Gipfelbuch „verewigen" und überlegt sich, welche Steilheit und Kletterbank erfolgreich und sicher gemeistert werden kann und teilt dies im Voraus einer Partnerin oder einem Partner mit (Selbsteinschätzung).

Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler soll dadurch gefördert werden, dass die Lernenden die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit erkunden und selbst realistisch einschätzen. Sie trauen sich, Hilfe anzufordern und andere zu unterstützen. 2

In einer vertrauensvollen Atmosphäre, die von der Lehrkraft geschaffen wird, kann offen über eigene Grenzen und Unsicherheiten gesprochen werden. Die Lehrperson hält die Schülerinnen und Schüler zum gegenseitigen Helfen und Unterstützen an. Lernende, die sich richtig einschätzen und erfolgreich sind, werden häufig und laut bekräftigt. Leistungsschwächere oder ängstliche Lernende werden eher aufgemuntert, übermütige eher gebremst. Die Turnenden teilen im Voraus einer Partnerin oder einem Partner mit, an welchem Gerät sie wie weit klettern werden. Die Mitschüler beurteilen die Qualität der Umsetzung und der Selbsteinschätzung. Die Schülerinnen und Schüler denken am Schluss der Stunde darüber nach,

3 LERNTAGEBUCH

Fallen können

Diese Übung hat mir besonders Spaß gemacht: _____

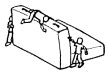
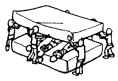
Ich habe mir selber Mut gemacht. -- - + ++

Ich habe mich sicher gefühlt. -- - + ++

Hatte ich manchmal etwas Angst? Falls ja, wo und warum?

Wie konnte ich meine Angst überwinden? Was hat mir dabei geholfen?

Wie leicht fiel es mir, mich bei folgenden Posten zu überwinden?

«Fallposten»	sehr leicht	ziemlich leicht	ziemlich schwer	sehr schwer
				
				

→ Tausche deine Erfahrungen mit einer Partnerin/einem Partner aus.

wie gut sie sich einschätzen können. Wie hat sich ihre Kletterkompetenz im Laufe des Übens verbessert? Welche Aufgaben brauchen viel oder wenig Mut? Die gewonnenen Erkenntnisse werden mit der Partnerin oder dem Partner ausgetauscht.

In einer ersten Lektion sollen sich die Turnenden mit den unterschiedlichen Kletteraufgaben und deren Anforderungen in Gruppen auseinandersetzen. Es geht nicht darum, alle Aufgaben möglichst schnell meistern zu können, sondern darum, kletternd die unterschiedlichen Bewältigungsmöglichkeiten (Klettertechniken) und damit auch die eigenen Grenzen zu erfahren. Das Lernziel ist, dass man sich richtig einschätzen kann. Die Lehrperson weist immer wieder für alle hörbar darauf hin, dass Vielfalt erwünscht ist, dass alle Formen der Bewältigung gut sind, dass es auch ängstliche Kinder gibt und dass das Helfen als wichtige Kompetenz erwünscht ist. Die Lehrperson ermuntert ihre Schülerinnen und Schüler, ihre persönlichen Grenzen und Ängste zu äußern. Am Anfang und am Schluss der Sequenz wird festgehalten, wie gut die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit und der eigenen Leistungsgrenzen gelingt. Besonders leistungsschwache oder ängstliche Schülerinnen und Schüler sollen in ihren Teilerfolgen von der Lehrperson für alle hörbar gelobt werden. Gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen werden im Gespräch ausgetauscht.

Literaturverzeichnis

Baumann, H. (2009). Mut tut gut! Bewegen, riskieren, erleben auf der Basisstufe. Bern: Verlag Schweizerischer Verband für Sport in der Schule.

Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS). Bern: Huber.

Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Bd. 2, S. 41–55). Göttingen: Hogrefe.

Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzeptfoschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung (S. 129-153). Stuttgart: Klett-Cotta.

Filipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 65–72.

Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung (S. 259–334). Göttingen: Hogrefe.

Frommann, B. (2006). Wilde Spiele. Schorndorf: Hofmann.

Halbig, S. & Luther, M. (2007). Erlebnislandschaften in der Turnhalle. Schorndorf: Hofmann.

Jerusalem, M. (1983). Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen: Eine Längsschnittstudie. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Freie Universität Berlin.

Keil, L. J., McClintock, C. G., Kramer, R. & Platow, M. J. (1990). Children's use of social comparison standards in judging performance and their effects on self-evaluation. Contemporary Educational Psychology, 15, 75–91.

Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34, 156–166.

Marsh, H. W. & O'Mara, A. J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. A review of theory, measurement, and practice in self-concept research. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), Self-processes, learning, and enabling human potential: Dynamic new approaches (pp. 87–115). Charlotte, NC: Information Age Press.

Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9, 139–151.

Mummendey, H. D. (2006). Psychologie des „Selbst". Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.

Oswald, E., Schmidt, M., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (in Druck). Die Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts mittels einer Intervention mit individueller Bezugsnormorientierung im Sportunterricht. Spectrum der Sportwissenschaften.

Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (in Druck). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.

Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der pädagogischen Psychologie (S. 178–186). Göttingen: Hogrefe.

Scholz, M. (2006). Erlebnis – Wagnis – Abenteuer. Schorndorf: Hofmann.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407–441.

Esther Oswald, Mirko Schmidt, Martin Joss, Stefan Valkonover und **Achim Conzelmann** sind am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern tätig.

Regine Berger, Sandra Crameri und **Martin Joss** sind an der Pädagogischen Hochschule Bern beschäftigt.