



**Basic Motor Competencies in Europe –
Assessment and Promotion**

Modulares Support-Toolkit für Lehrkräfte

Claude Scheuer & Sandra Heck



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Technisches Datenblatt

Titel: Modulares Support-Toolkit für Lehrkräfte

Autoren: Claude Scheuer & Sandra Heck (Institute for Teaching and Learning – Department of Education and Social Work – University of Luxembourg; Campus Belval – MSH; 11, porte des Sciences; L-4365 Esch-sur-Alzette)

Seitenanzahl: 44

Jahr: 2020

Zitieren als: Scheuer, C., & Heck, S. (2020). *Modulares Support-Toolkit für Lehrkräfte*. Esch-Alzette: Universität Luxemburg. doi: 10.5281/zenodo.3747349

Projekt: Basic Motor Competencies in Europe – Assessment and Promotion

Projekt-Koordination: Erin Gerlach & Jeffrey Sallen (Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur Sportdidaktik, Universität Potsdam)

Projekt-Hauptverantwortung: Erin Gerlach & Jeffrey Sallen (Universität Potsdam, Deutschland); Christian Herrmann (Universität Basel, Schweiz; Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz); Claude Scheuer (Universität Luxemburg, Luxemburg)

Förderer: Europäische Kommission

Programm: Erasmus+ Sport: Collaborative Partnerships – 2017

Referenz: 590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP

Projektlaufzeit: Januar 2018 – Dezember 2019

Projekteintrag Erasmus+ Datenbank: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP>

Webseite: <http://mobak.info/bmc-eu/>

Projektpartner:

Die Autoren danken dem gesamten Team, das an dem Projekt „Basic Motor Competencies in Europe – Assessment and Promotion (BMC-EU)“ beteiligt war (siehe Tabelle), für die Unterstützung der Entwicklung des Support-Toolkit. Besonderer Dank gilt den Übersetzern und Übersetzerinnen für die deutschsprachige Version: Sandra Heck, Benjamin Niederkofler, Maike Niehues, Kim Olmesdahl und Marina Wälti.

Nr.	Institution	Beteiligte Forscher
1	European Physical Education Association [EUPEA], Schweiz	Tamás Csányi, Jana Vašíčková
2	Goethe-Universität Frankfurt, Deutschland	Fabienne Ennigkeit, Christopher Heim
3	Hanze-Hochschule für Angewandte Wissenschaft, Groningen, Niederlande	Remo Mombarg, Berdien Moraal – van der Linde
4	Litauische Sportuniversität Kaunas, Litauen	Arūnas Emeljanovas, Brigita Miežienė
5	Masaryk-Universität Brunn, Tschechien	Jaroslav Vbras, Petr Vlček
6	Nationale und Kapodistrias-Universität Athen, Griechenland	Emmanouil Adamakis, Irene Kossyva
7	Universität Basel, Schweiz	Christian Herrmann, Harald Seelig, Marina Wälti
8	Universität Foggia, Italien	Dario Collela, Cristiana Simonetti, Domenico Monacis
9	Universität Lüttich, Belgien	Boris Jidovtseff
10	Universität Lissabon, Faculdade De Motricidade Humana, Portugal	Marcos Onofre, Ana Quitério
11	Universität Luxemburg, Luxemburg	Andreas Bund, Sandra Heck, Claude Scheuer
12	Universität Potsdam, Deutschland	Erin Gerlach, Maike Niehues, Jeffrey Sallen
13	Universität Salzburg, Österreich	Günter Amesberger, Benjamin Niederkofler
14	Universität Trnava, Slowakei	Jana Labudova, Dana Masarykova

Haftungsausschluss: Die Unterstützung der europäischen Kommission für die Erstellung dieser Publikation stellt keine Befürwortung der Inhalte dar. Letztere repräsentieren ausschließlich die Sichtweisen der Autoren. Die Kommission kann für die Nutzung, welche aus den Informationen der Publikationen resultieren, nicht verantwortlich gemacht werden.

Inhaltsverzeichnis

Technisches Datenblatt.....	2
Inhaltsverzeichnis	4
0 Einleitung	5
1 Richtlinien für die Interpretation der Testergebnisse	5
1.1 Identifikation von Förderbedarf.....	5
1.2 Vergleich mit der Normstichprobe	6
1.3 Interpretation der Testergebnisse	6
1.3.1 Interpretation der Testergebnisse auf Klassenebene.....	6
1.3.2 Interpretation der Testergebnisse auf Individualebene.....	8
2 MOBAK Unterstützungsrahmen und modulares Unterstützungs-Toolkit.....	11
2.1 Allgemeiner Unterstützungsrahmen.....	11
2.1.1 Kompetenzorientierung.....	11
2.1.2 Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR).....	13
2.2 Module des Unterstützungs-Toolkits.....	16
2.2.1 Kompetenzorientierter Ansatz	17
2.2.2 Ableitung methodologischer Maßnahmen und konkreter Beispiele	19
2.3 Erläuternde Materialien	30
2.3.1 Glossar.....	30
3 Literaturhinweise	41
4 Anhang	44
4.1 Karten zur Beschreibung der MOBAK Aufgaben.....	44
4.2 Aktivitätskarten mit Lernaufgaben	44

0 EINLEITUNG

Im Rahmen des BMC-EU-Projekts (Motorische Basiskompetenzen in Europa) wurden ein Unterstützungsrahmen und ein modulares Unterstützungs-Toolkit auf der Grundlage des Konzepts der grundlegenden motorischen Kompetenzen und der Ergebnisse der Datenerfassung in Phase 1 des Projekts als Teil des intellektuellen Outputs 3 entwickelt. Ziel dieses Toolkits ist es, hauptsächlich auf der Ebene des regulären Sportunterrichts umgesetzt zu werden, um Anpassungen hinsichtlich der Inhalte und Methoden des Sportunterrichts einzuleiten.

In einem ersten Schritt wurde der Unterstützungsrahmen entwickelt, um von der Diagnose der grundlegenden motorischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler¹ und der in der Bewertung identifizierten Stärken und Schwächen zu konkreten Interventionen zu gelangen. Basierend auf diesem Rahmen wurden unterstützende Handouts in Form eines modularen Support-Toolkits entwickelt, die in konkreten Bildungssituationen implementiert werden können, um Schüler mit zusätzlichen Anforderungen an motorische Basiskompetenzen zu unterstützen.

Das modulare Support-Toolkit enthält Richtlinien für die Interpretation der Testergebnisse von MOBAK (Motorische Basiskompetenzen), das MOBAK-Unterstützungsrahmen, ein Glossar sowie das modulare Support-Toolkit mit Materialien für Sportlehrer in Form von MOBAK Aufgabenbeschreibungskarten und MOBAK-Aktivitätskarten basierend auf Variationsprinzipien und einem kompetenzorientierten Ansatz.

1 RICHTLINIEN FÜR DIE INTERPRETATION DER TESTERGEBNISSE

Im Folgenden werden einige wesentliche vorläufige Informationen zur Interpretation der MOBAK-Testergebnisse gegeben. Bei der Interpretation der gewonnenen Daten liegt der Fokus auf den zwei MOBAK Kompetenzbereichen *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen* (Wertebereich jeweils 0-8 Punkte). Dabei werden zwei Ziele verfolgt. Zum einen soll ein möglicher Förderbedarf diagnostiziert werden. Zum anderen sollen die Ergebnisse der erreichten Leistungen mit denen der Normstichprobe verglichen werden.

1.1 IDENTIFIKATION VON FÖRDERBEDARF

Aus inhaltlicher Sicht wird die Leistung von 0 bis 2 Punkten in einem Kompetenzbereich als **förderbedürftig** definiert. Dies bedeutet, dass das Kind in mindestens zwei der vier MOBAK Testaufgaben 0 Punkte erreicht hat und daher keinen der beiden Versuche bestanden hat. Die Leistung in den einzelnen MOBAK Testaufgaben sollte bei der zukünftigen Gestaltung des

¹ Im Folgenden wird für Personen- und Funktionsbezeichnungen ausschließlich die männliche Form verwendet. Der Leser/die Leserin wird gebeten die weibliche Form jeweils mitzudenken.

Sportunterrichts in Betracht gezogen werden. Somit kann eine individuelle Förderung im Rahmen des Sportunterrichts erfolgen.

Dagegen kann einem Kind, welches 7 bis 8 Punkte in den MOBAK Kompetenzbereichen erreicht hat, eine **überdurchschnittliche Leistung** attestiert werden. Dieses Kind beherrscht alle vier MOBAK Testaufgaben, davon mindestens drei mit zwei Punkten. Entsprechend erfüllt dieses Kind die Ansprüche des Rahmenlehrplans umfänglich. Eine geschlechts- oder altersspezifische Unterscheidung ist für die Identifikation von Förderbedarf nicht notwendig. Die MOBAK Testaufgaben bilden die wesentlichen Anforderungen der Rahmenlehrpläne für die ersten und zweiten sowie dritten und vierten Klassen ab, welche sowohl für Jungen als auch für Mädchen im gleichen Umfang gelten.

1.2 VERGLEICH MIT DER NORMSTICHPROBE

Für eine differenzierte Einordnung der Leistungen kann mithilfe der Normwerttabellen die relative Position der Leistungen eines untersuchten Kindes in Bezug auf die Normierungstichprobe identifiziert und verglichen werden. Dafür werden den erzielten Rohwerten in den MOBAK Kompetenzbereichen sowie auch im MOBAK Gesamtwert ein Intervallmitten-Prozentrang und ein T-Wert zugeordnet (genauer s. Herrmann, 2018).

1.3 INTERPRETATION DER TESTERGEBNISSE

Nachdem der MOBAK Test durchgeführt und die Tabellen mit den Testergebnissen (Abb. 1) an die Lehrkräfte zurückgegeben wurden, kommt die Frage auf, welche Informationen den Ergebnissen entnommen werden können. Dieser Abschnitt soll Lehrkräfte bei der Interpretation der Ergebnisse anleiten, indem konkrete Beispiele von Testergebnissen und deren abgeleitete Interpretationen dargestellt werden. Der Abschnitt zielt darauf ab, die Lehrkräfte darin zu unterstützen, ihre eigenen Testergebnisse zu interpretieren und bildet folglich die Basis für den Unterstützungsrahmen (Kapitel 2).

1.3.1 Interpretation der Testergebnisse auf Klassenebene

Abbildung 1 zeigt einen Überblick über die Testergebnisse einer Beispielklasse. Auf der Qualifikationsebene (letzte Spalte) werden die Prozente der Kinder in der Klasse angegeben, welche die jeweiligen Aufgaben zwei, ein oder kein Mal erfolgreich absolviert haben. Für die Qualifikationen Werfen und Fangen werden die Werte für 5 bis 6, 3 bis 4 oder 0 bis 2 erfolgreiche Versuche dargestellt. Darüber hinaus wird der Gesamtwert für die Klasse in den beiden motorischen Basiskompetenzen Sich-Bewegen und Etwas-Bewegen angegeben. Alle Daten der Klasse werden mit den Werten der Gesamtstichprobe verglichen (vorletzte Spalte).









Name: Schule:			Werte der Gesamtstich- probe	Ihre Klasse	
Etwas-Bewegen		Werfen	0–2 Treffer 3–4 Treffer 5–6 Treffer	53 % 34 % 13 %	42 % 58 % 0 %
		Fangen	0–2 x gefangen 3–4 x gefangen 5–6 x gefangen	10 % 22 % 68 %	9 % 46 % 45 %
		Prellen	0 x bestanden 1 x bestanden 2 x bestanden	34 % 26 % 40 %	42 % 25 % 33 %
		Dribbeln	0 x bestanden 1 x bestanden 2 x bestanden	29 % 28 % 43 %	33 % 42 % 25 %
	Gesamt Etwas-Bewegen (4 x 0-2 Punkte = 0-8 Punkte)			4.4	3.9
Sich-Bewegen		Balancieren	0 x bestanden 1 x bestanden 2 x bestanden	9 % 16 % 75 %	8 % 0 % 82 %
		Rollen	0 x bestanden 1 x bestanden 2 x bestanden	23 % 16 % 61 %	9 % 18 % 73 %
		Springen	0 x bestanden 1 x bestanden 2 x bestanden	42 % 27 % 31 %	42 % 42 % 16 %
		Laufen	0 x bestanden 1 x bestanden 2 x bestanden	12 % 17 % 71 %	17 % 8 % 75 %
	Gesamt Sich-Bewegen (4 x 0-2 Punkte = 0-8 Punkte)			5.5	5.7

Abbildung 1. Beispiel eines Ergebnisblatts einer Beispielklasse

Abbildung 2 gibt Hinweise für eine mögliche Interpretation der Testergebnisse derselben Beispielklasse. Zunächst lässt sich sagen, dass das Ergebnisblatt lediglich Informationen auf **Klassenebene** liefert (rechte obere Ecke in Abbildung 2). In diesem Fall erreichten die Schüler der Beispielklasse niedrige Ergebnisse im Bereich *Etwas-Bewegen* und hohe Ergebnisse im Bereich

Sich-Bewegen; beides im Vergleich zur Gesamtstichprobe (in rot). Daher sollte der Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen* in dieser Klasse generell gefördert werden. Schaut man sich die Ergebnisse genauer an, wird sichtbar, dass die Ergebnisse in den Aufgaben *Werfen*, *Prellen*, *Dribbeln* und *Springen* (in blau) niedrig sind. Daher sollten diese motorischen Basisqualifikationen in dieser Klasse besonders gefördert werden.

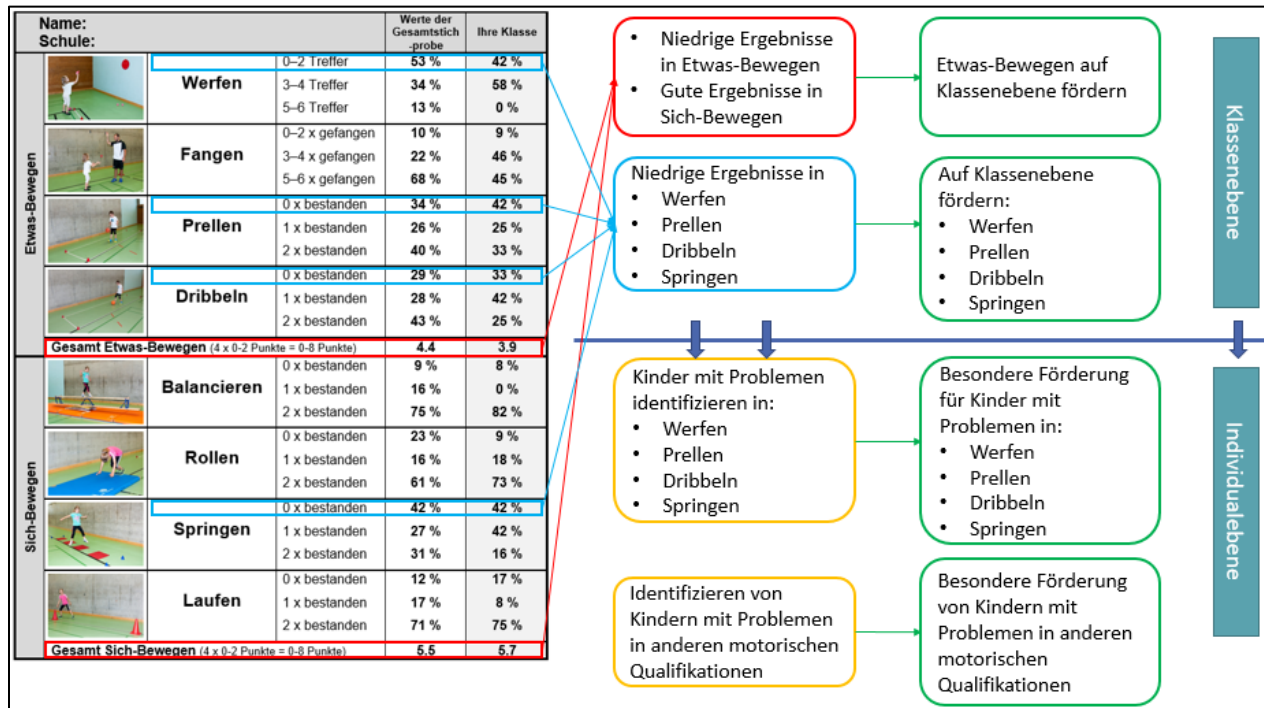


Abbildung 2. Interpretation der Testergebnisse auf Klassenebene.

Darüber hinaus ist es notwendig, dass die Lehrkraft die individuellen Testergebnisse der Kinder betrachtet (s. auch 1.3.2.) Es ist wichtig, die Kinder zu identifizieren, die niedrige Ergebnisse in den Testaufgaben Werfen, Prellen, Dribbeln und Springen (0 Punkte in diesen Aufgaben, in gelb) erreicht haben. Diese Kinder sollten besonders in der Entwicklung dieser motorischen Basisqualifikationen gefördert werden. Zusätzlich ist es wichtig die Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, welche niedrige Ergebnisse in anderen Testaufgaben erzielt haben, auch wenn der Durchschnitt der Klasse in diesen Aufgaben im Vergleich zur Gesamtstichprobe gut ist. In diesem Beispiel variiert die Prozentzahl der Kinder, die eine Testaufgabe nicht bestanden haben, zwischen 8% und 42% (rechte Spalte). Die Schülerinnen und Schüler, welche in mehreren motorischen Basisqualifikationen niedrige Ergebnisse erzielt haben, sollten besonders beobachtet werden. Sie sollten im zukünftigen Sportunterricht besonders unterstützt und gefördert werden.

1.3.2 Interpretation der Testergebnisse auf Individualebene

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet, ist es unabdingbar, dass die Lehrkräfte auch die individuellen Testergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler näher betrachten, um

schwache (aber auch herausragende) motorische Basiskompetenzen und motorische Basisqualifikationen zu identifizieren. Dadurch kann der eigene Sportunterricht entsprechend der Ergebnisse bedarfsorientiert und differenziert gestaltet werden.

Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Testergebnisse eines einzelnen Kindes. Auf der Qualifikationsebene werden Informationen über die Ergebnisse der jeweiligen Testaufgaben gegeben: 0, 1 oder 2 Punkte entsprechend des Punktesystems. Sowohl die Ergebnisse des Kindes, als auch die Ergebnisse der Klasse und der Gesamtstichprobe sind in den letzten drei Spalten vergleichend dargestellt. Darüber hinaus sind auch die Gesamtwerte in den Kompetenzbereichen Sich-Bewegen und Etwas-Bewegen aufgeführt. Diese stehen ebenfalls im Vergleich zu den Gesamtwerten der Klasse und der Gesamtstichprobe.









Name: Schule:		Ergebnis des Schülers/der Schülerin	Ergebnis der Klasse	Ergebnis der Gesamtstich probe
Etwas-Bewegen	 Werfen	0	0,6	0,6
	 Fangen	0	1,6	1,4
	 Prellen	1	1,1	0,9
	 Dribbeln	1	1,1	0,9
	Gesamt Etwas-Bewegen (4 x 0-2 Punkte = 0-8 Punkte)		2	4,4
Sich-Bewegen	 Balancieren	2	1,7	1,6
	 Rollen	1	1,4	1,6
	 Springen	1	0,9	1,6
	 Laufen	2	1,6	0,7
	Gesamt Sich-Bewegen (4 x 0-2 Punkte = 0-8 Punkte)		6	5,5

Abbildung 3. Beispiel des Ergebnisblattes eines einzelnen Kindes.

Abbildung 4 gibt Hinweise für eine mögliche Interpretation der Testergebnisse eines Kindes. In diesem Beispiel weist das Kind sehr niedrige Ergebnisse im Bereich Etwas-Bewegen auf und gute Ergebnisse für den Bereich Sich-Bewegen; beides im Vergleich zu den Ergebnissen der Klasse und der Gesamtstichprobe (in rot). Daher sollte das Kind besonders im Bereich Etwas-Bewegen gefördert werden. Insbesondere in den Testaufgaben Werfen und Fangen (0 Punkte, in blau) zeigt das Kind sehr niedrige Ergebnisse. Entsprechend sollten vor allem diese beiden motorischen Qualifikationen gefördert werden. Darüber hinaus werden dem Kind durchschnittliche Werte im Prellen, Dribbeln, Springen und Rollen (1 Punkt, in gelb) attestiert. Da bedeutet, dass auch diese motorischen Qualifikationen gefördert werden sollten. Die Ergebnisse für Balancieren und Laufen hingegen sind sehr gut. In diesen beiden motorischen Basisqualifikationen kann daher ein höheres Leistungsniveau angestrebt werden.

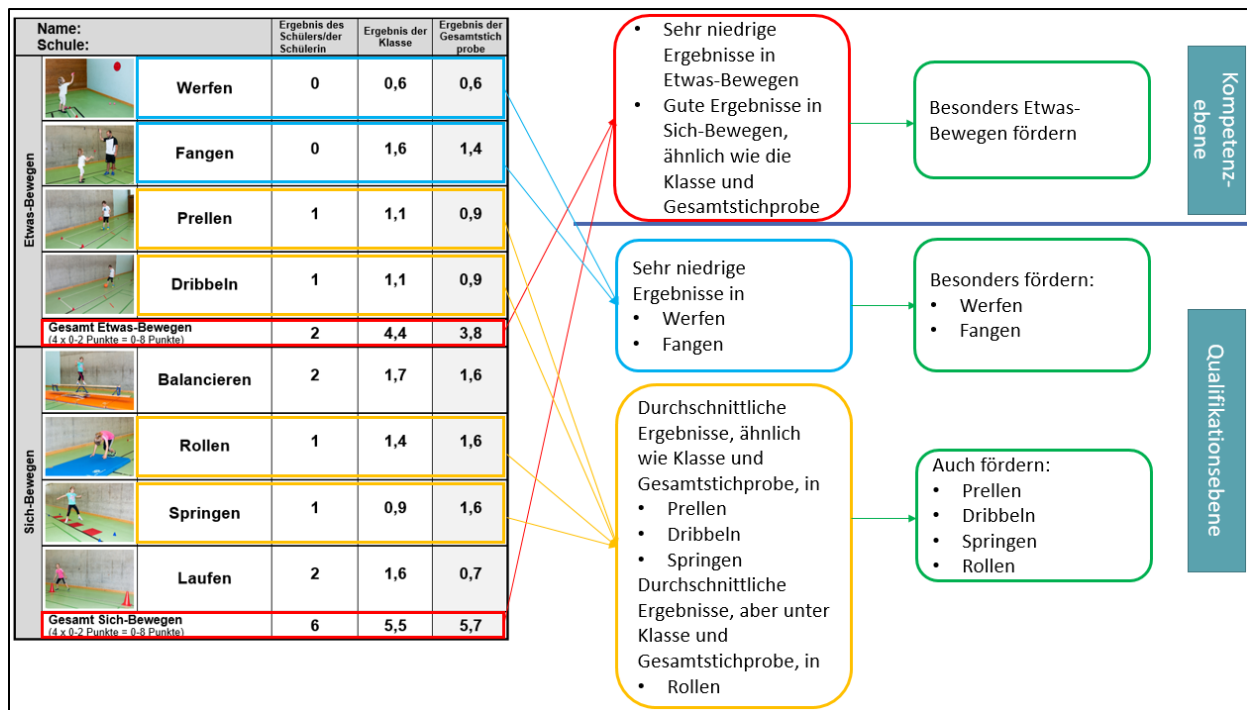


Abbildung 4. Interpretationen der Testergebnisse auf Individualebene

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Testergebnisse den Lehrkräften Informationen über das generelle Kompetenzniveau ihrer Klassen und einzelner Schüler auf Basis der erhobenen Testaufgaben liefern. Darüber hinaus können sie mögliche niedrige Leistungsniveaus in einigen motorischen Basiskompetenzen bzw. Basisqualifikationen aufzeigen. Daran anknüpfend können die Lehrkräfte ihren Sportunterricht entsprechend dieser Leistungsniveaus gestalten. Einige motorische Aktivitäten benötigen mehr Aufmerksamkeit und Förderung als andere, sodass das Lernen und Verbessern der motorischen Basiskompetenzen der gesamten Klasse aber auch der einzelnen Schülern durch die Ergebnisse von MOBAK Testungen unterstützt werden können.

2 MOBAK UNTERSTÜTZUNGSRAHMEN UND MODULARES UNTERSTÜTZUNGS-TOOLKIT

2.1 ALLGEMEINER UNTERSTÜTZUNGSRAHMEN

Nach der Durchführung des Tests liegt der Schwerpunkt dieses Kapitels auf den praktischen Implikationen, d. h. darauf, wie das Wissen, das die Lehrkraft durch die Interpretation der Ergebnisse gewonnen hat, genutzt werden kann, um den zukünftigen Sportunterricht (wieder) zu organisieren. Im Rahmen des BMC-EU-Projekts wurde ein allgemeiner Unterstützungsrahmen entwickelt, der dazu beitragen soll, Wege zu finden die Testergebnisse für die Organisation und mögliche Verbesserung des zukünftigen Sportunterrichts zu nutzen. Leitende Fragen aus der Perspektive der Lehrkraft, die in diesem Kapitel beantwortet werden sollen, sind folgende:

- Wie kann eine Lehrkraft generell die motorischen Basiskompetenzen in einer Klasse verbessern?
- Wie können die niedrigen Testergebnisse der Kinder in bestimmten motorischen Basisqualifikationen verbessert werden?

Bevor konkrete Beispiele für die Gestaltung des Rahmens von Sportunterricht in der Praxis gegeben werden, soll ein grundlegender theoretischer Hintergrund festgelegt werden, um die Wahl der praktischen Implikationen anschließend besser nachvollziehen zu können.

Erstens ist es wichtig zu wissen, dass der Rahmen auf einem kompetenzorientierten Ansatz basiert, da motorische Basiskompetenzen als Voraussetzung für den Erfolg von Lernstrategien im motorischen Lernen angesehen werden. Der MOBAK-Test selbst zielt darauf ab, die motorischen Basiskompetenzen der Kinder zu messen. Folglich sind auch die Unterstützungsmaßnahmen auf Kompetenzen ausgerichtet.

Darüber hinaus werden als zweiter zentraler Begriff die sogenannten Druckbedingungen eingeführt, die als Stellschrauben bezeichnet werden können, wenn es um die Schwierigkeit der Aufgabe im Sportunterricht geht.

2.1.1 Kompetenzorientierung

Lehrkräfte verfolgen im Unterricht bestimmte Ziele, was bedeutet, dass die Schüler im Idealfall Kompetenzen innerhalb einer Unterrichtseinheit oder einer Reihe von Unterrichtseinheiten entwickeln sollten. Was ist also generell mit Kompetenzen gemeint? Und genauer gefragt, was sind Kompetenzen im Sportunterricht?

Kompetenzen sind *„die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem Einzelnen zur Verfügung stehen, um zu lernen, bestimmte Probleme zu lösen und die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, die Lösungen erfolgreich und*

verantwortungsvoll zu nutzen, um Probleme in variablen Situationen zu lösen.“ (Weinert, 2001, S. 27f)

„Sport und bewegungskulturelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, die physischen, sozialen, materiellen und intentionalen Beziehungen des eigenen sportbezogenen Handelns zu erforschen, zu entwickeln, zu gestalten und zu beurteilen, sowie auf das Wissen über das Handeln, das durch den Einsatz anderer, auch physisch und motorisch bedingter, Leistungsdispositionen gewonnen wird, um im Bereich von Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortungsbewusst handeln zu können.“ (Gogoll, 2014, S. 98)

Dies sind zwei wichtige Beispiele für die verschiedenen Definitionen der Kompetenzorientierung. Bei der Auswahl des Inhalts für eine Sportunterrichtsstunde im Rahmen einer Kompetenzorientierung ist es wichtig zu wissen, dass die Übung idealerweise die Perspektive der Kinder widerspiegeln sollte. Das Kind hat ein bewegungsorientiertes Problem, das gelöst werden muss, Situationen variieren, aber es hat das Wissen und die Erfahrung gewonnen, um angepasste Maßnahmen zu finden, um das jeweilige Problem oder verwandte Probleme in der Zukunft zu lösen. Eine Konzentration auf das Lernergebnis, ein schülerzentrierter Ansatz und die Kompetenzentwicklung sind daher zentrale Prinzipien in diesem Konzept (Schröder, 2015).

Pfitzner und Aschebrock (2013, S. 2) heben bestimmte Aspekte hervor, die bei der Entwicklung kompetenzfördernder Aufgaben zu beachten sind:

- *„Kompetenzfördernde Aufgaben sollten Differenzierungspotenzial haben.*
- *Kompetenzsteigernde Aufgaben eröffnen die Möglichkeit, mehrere alternative Lösungen zu entwickeln, anstatt das Ziel über einen engen, vorgegebenen Weg zu erreichen.*
- *Wettbewerbsorientierte Aufgaben sollten eine Lerneinstellung unter den Lernenden aufbauen, indem sie sich mit ihrem Interessenbereich befassen.*
- *Kompetenzfördernde Aufgaben sollten einen Bezug zum Leben haben, zumindest immer eine kontext- und situationsbezogene Signifikanz.“*

Neumann (2013, S. 175f) unterstreicht und präzisiert weiter, was Kompetenzorientierung im Sportunterricht der Primarstufe bedeutet:

- (1) *„Der Sportunterricht sollte auf den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der Schüler basieren.*
- (2) *Der Sportunterricht sollte den Erwerb von Kompetenzen durch die Bearbeitung und Reflexion von Aufgaben unterstützen, beispielweise SuS, die an Aufgaben arbeiten, die den Anforderungen entsprechend nivelliert werden.*
- (3) *Der Sportunterricht sollte vorzugsweise bedarfsorientierte Aufgaben berücksichtigen, beispielsweise indem Bewegungsthemen aufgegriffen werden, die sich aus der aktuellen Bewegungswelt der SuS ergeben und für sie sinnvoll sind.*

- (4) *Der Sportunterricht sollte das individuelle Lernen und die Leistung fördern, beispielsweise indem den SuS individuelles Lehrerfeedback gegeben wird.*
- (5) *Der Sportunterricht sollte systematisch Testmöglichkeiten bieten, beispielsweise indem den SuS kontinuierlich die Möglichkeit gegeben wird, ihre eigenen Lern- und Leistungssteigerungen durch Selbst- oder externe Kontrolle zu erkennen und zu bewerten.“*

Auf der Grundlage dieses Verständnisses wird in den später vorgeschlagenen Maßnahmen und weiteren unterstützenden Aufgaben die Kompetenzorientierung als Grundlage betrachtet. Das Konzept wird auch im Abschnitt über die verschiedenen Module weiter konkretisiert.

2.1.2 Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR)

Das MOBAK-Testinstrument umfasst acht verschiedene motorische Aufgaben zur Beurteilung der motorischen Basisqualifikationen, weiter unterteilt in die motorischen Kompetenzbereiche *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen*. Wie können diese motorischen Basisqualifikationen gefördert werden, um die Entwicklung der jeweiligen Bewegungsbasiskompetenzen zu unterstützen?

Der **Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR)** ist ein Modell zur Erfassung der koordinativen Anforderungen an motorische Aufgaben. Darüber hinaus ermöglicht es die Ableitung von Inhalten für eine koordinationsorientierte Förderung von motorischen Fähigkeiten. Damit löst sich das KAR von den Ansätzen der traditionellen "koordinativen Fähigkeiten" und entwickelt sich zu einem eher praxisorientierten Modell, das sich auf die koordinativen Anforderungen motorischer Aufgaben konzentriert (Neumaier, 2016).

Der KAR basiert auf einer Variation der Druckbedingungen (Neumaier, 2016) und hilft dabei, sich auf Leistungsanforderungen von motorischen Aufgaben und deren mögliche Förderung zu konzentrieren. Jede Übung kann individuell an das jeweilige Leistungsniveau und die jeweilige Situation des Kindes angepasst werden. Während Neumaiers (2016) Modell ursprünglich auch die sogenannten Informationsanforderungen (z.B. unterschiedliche Sinneswahrnehmungen wie z.B. akustisch) umfasst, liegt der Fokus hier ausschließlich auf den Druckbedingungen, um das Modell weniger komplex und für Lehrkräfte leichter übertragbar auf praktische Maßnahmen zu machen.

Unterschiedliche motorische Aufgaben erfordern unterschiedliche koordinative Anforderungen: Ein Strafstoß im Fußball erfordert andere koordinative Fähigkeiten als Kraulen oder ein Schmetterschlag im Badminton (Nobis & Cimanowski, 2012). Neumaier (2016) unterteilt die Druckbedingungen in fünf Bedingungen, unter welchen koordinative Aufgaben zu erfüllen sind (vgl. Abbildung 5):

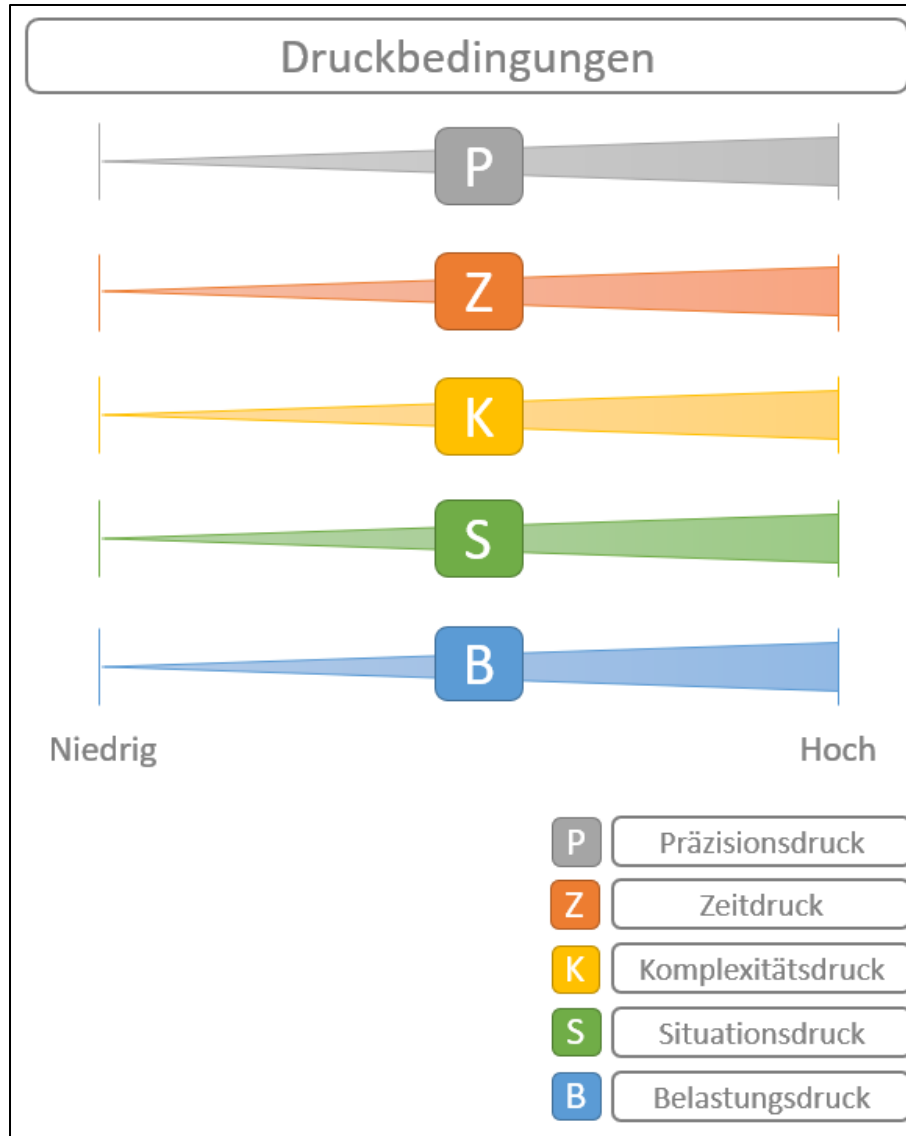


Abbildung 5. Analyse-Raster der koordinativen Anforderungsprofile der Sportmotorik (modifiziert nach Neumaier, 2016, S. 97)

PRÄZISIONSDRUCK²

Anforderungen an die Bewegungenauigkeit (Prozess-/Ergebnisgenauigkeit)

Eine differenzierte Selbst- und Fremdwahrnehmung und eine angemessene Soll-Wert-Bildung schaffen die Grundlage für die Bewältigung des Präzisionsdrucks. Eigen- und Fremdbewegung in der Umwelt und eine differenzierte, präzise abgestimmte Ansteuerung der Muskulatur spielen ebenso eine Rolle (Neumaier, 2014). „Bei Genauigkeitsanforderungen sind die Aspekte der

² Alle Beschreibungen der Druckbedingungen werden abgeleitet von Neumaier 2016, S. 101-115 und Gossmann, 2016, S. 15f.

Zielpräzision oder Ergebnisgenauigkeit und der Präzision der Ausführung selbst (oder Verlaufsgenauigkeit) voneinander zu unterscheiden“ (Neumaier, 2014, S. 101). Bei zyklischen Bewegungsaufgaben mit Anforderungen an die Rhythmisierung ist die Wiederholungsgenauigkeit von großer Bedeutung. In anderen Sportarten, z.B. Gerätturnen oder Eiskunstlauf, ist die Verlaufsgenauigkeit ausdrücklicher Bewertungsgegenstand. In Sportspielen determinieren Tore oder Treffer das Ergebnis. Hierbei ist die Ergebnisgenauigkeit entscheidend. Zu beachten ist auch die Ausgangslage, die hier statisch oder dynamisch auftreten kann, sowie konstante oder variable Durchführungsbedingungen. Die präzise Bewältigung der Bewegungsaufgabe steht oft in Wechselwirkung mit der zeitlichen und räumlichen Genauigkeit (Neumaier, 2014).

ZEITDRUCK

Anforderung hinsichtlich der verfügbaren Bewegungszeit und/oder der zu erreichenden Bewegungsgeschwindigkeit

Zeitdruck beschreibt die Notwendigkeit, eine bestimmte Bewegungshandlung entweder in einem gegebenen Zeitfenster oder in möglichst kurzer Zeit auszuführen bzw. zu bewältigen. In jedem Fall ist die Geschwindigkeit der Bewegungsausführung die wesentliche Anforderung. Die angesprochene Wechselwirkung zwischen Bewegungsgeschwindigkeit und Bewegungspräzision führt zu einem „Geschwindigkeits-Genauigkeits-Kompromiss“ (Neumaier, 2014, S. 103), der besagt, dass bei komplexen und anspruchsvollen Bewegungsaufgaben mit zunehmender Bewegungsgeschwindigkeit die Genauigkeit abnimmt; jedoch ist diese Aussage für den Sport nicht allgemeingültig (siehe hierzu Neumaier, 2014, S. 95ff). Die unterschiedlichen Schnelligkeitsanforderungen für den Zeitdruck treten bei Beginn und Durchführung der Bewegung auf, wofür Bewegungsdauer und Endgeschwindigkeit untergeordnet sind (Neumaier, 2014, S.103ff). Bewegungen, die einen schnellen Bewegungsbeginn erfordern, sind Reaktionsaufgaben und stellen Anforderungen an die Reaktionsschnelligkeit (siehe hierzu auch Neumaier, 2014, S. 106f und Grosser, Starischka & Zimmermann, 2008, S. 88).

KOMPLEXITÄTSDRUCK

Anforderungen an die gleichzeitigen und/oder aufeinander folgenden Teile der Bewegung sowie an den Umfang der beteiligten Muskelgruppen

Die Komplexität der Bewegung nimmt zu, wenn in einer Bewegungshandlung mehrere Bewegungsteile aufeinander abzustimmen sind. Eine Simultankoordination liegt dann vor, wenn die verschiedenen (oder zusätzlichen) Bewegungsteile gleichzeitig auszuführen sind. Wird die Bewegung durch Verschaltung mehrerer Bewegungsteile zu einer Bewegungskombination verlängert, handelt es sich um eine Sukzessivkoordination (Neumaier, 2014, S. 107). Auch Auswahl und Umfang der einzubeziehenden Muskelgruppen wirken sich auf die Komplexität der Bewegung aus. Dazu zählt, ob die Bewegung fein- oder großmotorisch ist, welche Muskeln/Körperteile miteinander gekoppelt werden müssen und die Lateralisationsproblematik von linker und rechter Körperseite (Neumaier, 2014, S. 107f).

SITUATIONSDRUCK

Anforderungen an die Variabilität und Komplexität der Umwelt- und Situationsbedingungen

Umgebungsbedingungen aus der Umwelt beeinflussen Situationsvariabilität und Situationskomplexität. Die Variabilität drückt die Umweltsituation aus, in der eine Bewegungsaufgabe bewältigt werden soll, also ob diese statisch gleichbleibend ist, statisch aber von Ort zu Ort verschieden oder dynamisch, sich verändernd. Die Komplexität bezeichnet den Informationsumfang der zu beobachtenden Umweltelemente (Neumaier, 2014, S. 109f) (Ein Quarterback im American-Football muss bei einem Passspielzug das Abwehrverhalten des gegnerischeren Hinterfeldes lesen, auf seine eigenen Passempfänger schauen und gleichzeitig darauf achten, von keinem gegnerischen Spieler aus dem Spiel genommen zu werden).

BELASTUNGSDRUCK

Anforderungen an die physischen und psychischen Belastungsbedingungen

Mit Belastung sind die äußeren, objektiv feststellbaren Anforderungen gemeint, die mit einer Bewegungsaufgabe verbunden sind. Hingegen bezeichnet Beanspruchung die subjektiv empfundene, individuell wirkende Belastung, also die inneren personenbezogenen Anforderungen. Der Belastungsdruck ist von den individuellen Voraussetzungen der Person abhängig (Neumaier, 2014, S. 110f). Auf die Person wirken die physische und psychische Beanspruchung. Die physische Beanspruchung ist konditionellenergetisch (Kraft, Ausdauer etc.) (Neumaier, 2014, S. 111f); die psychische Beanspruchung ist mit psychischen Prozessen (Konzentration, Wille, Motivation, Emotionen etc.) verknüpft (Neumaier, 2014, S. 115).

KONSEQUENZEN AUF BASIS DES GEWÄHLTEN RAHMENS

Im Rahmen des BMC-EU-Projekts ermöglicht der KAR die Ermittlung der koordinativen Anforderungen einer motorischen Aufgabe und/oder einer motorischen Basisqualifikation. Der Fokus liegt also auf den koordinativen Anforderungen einer Aufgabe, nicht auf den koordinativen Fähigkeiten einer Person.

Mithilfe einer Bildlaufleiste kann das Niveau der vorhandenen Druckbedingungen einer bestimmten Aufgabe demonstriert werden. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte der Druckbedingungen soll die Schaffung neuer Aufgaben und Einstellungen erleichtert werden, die darauf abzielen, die Entwicklung der motorischen Basiskompetenzen der Schüler zu unterstützen. Diese praktischen Implikationen werden in den verschiedenen Modulen des Unterstützungs-Toolkits näher erläutert.

2.2 MODULE DES UNTERSTÜTZUNGS-TOOLKITS

Auf der Grundlage des gewählten theoretischen Rahmens zielt dieses Kapitel darauf ab, Module zu entwickeln, die die Unterstützung für zukünftige Sportunterrichtssequenzen weiter konkretisieren. In einem ersten Teil werden die praktischen Konsequenzen eines kompetenzorientierten Ansatzes erläutert, gefolgt von einer eingehenden Analyse der

koordinativen Anforderungen der sechzehn MOBAK-Testaufgaben zur Bewertung der acht motorischen Basisqualifikationen in den beiden MOBAK-Testinstrumenten.

2.2.1 Kompetenzorientierter Ansatz

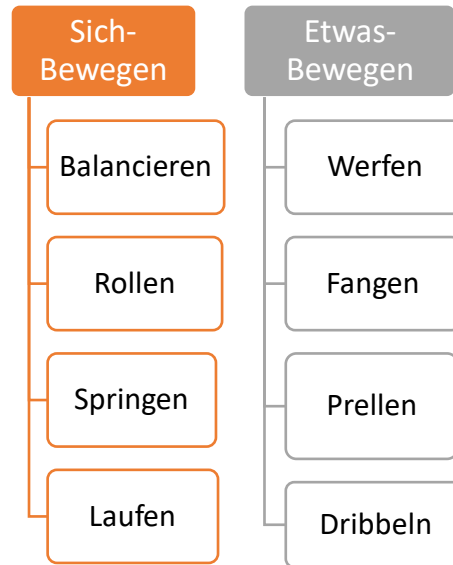


Abbildung 6. Überblick über die beiden Kompetenzbereiche (Sich- und Etwas-Bewegung) und die acht entsprechenden motorischen Basisqualifikationen

Während kompetenzbasierte Lehrpläne die Lehrkräfte dazu drängen, ihren Sportunterricht kompetenzorientiert zu gestalten, haben die Lehrkräfte Schwierigkeiten, die Kompetenzanforderungen in Unterrichts- und Sequenztspläne umzusetzen. Zentrales Ziel dieses Abschnitts ist es, die Testergebnisse und den theoretischen Rahmen zu nutzen, um konkrete Ratschläge zur Entwicklung und weiteren Unterstützung der Umsetzung kompetenzorientierter Aufgaben im Sportunterricht mit Grundschulklassen zu geben.

Die Kompetenz wird diesem Verständnis nach immer von persönlichen und situativen Aspekten bestimmt. Dies bedeutet, dass ein Kind im Allgemeinen nicht als motorisch kompetent, sondern nur als kompetent für die Erfüllung einer bestimmten Aufgabenanforderung (in diesem Fall bereitgestellt durch den MOBAK-Test) bezeichnet werden kann (Hirtz, 1998). Daher „schlägt eine Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen idealerweise die Berücksichtigung und Entwicklung verschiedener Aufgabenbereiche vor: diagnostische Aufgaben, Kompetenzerwerbsaufgaben, Lernreflexionsaufgaben und Anwendungsaufgaben“ (Neumann, 2014, S. 176). Während die Diagnoseaufgaben bereits in die Testphase integriert sind, können die drei anderen Aufgaben Teil der Initiativen sein, die dem Test folgen. Ihre Konkretisierung ist eines der Ziele dieses Abschnitts.

Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich also aus der Nutzung der Kompetenzorientierung als theoretischen Rahmen für das Unterstützungs-Toolkit für Lehrkräfte?

Wenn das übergeordnete Ziel darin besteht, die Kompetenzen der Kinder zu entwickeln, steht die Erstellung von Lernaufgaben (Kleinknecht, 2010), die im Rahmen des Sportunterrichts auch Bewegungsaufgaben genannt werden können (Laging, 2006), im Mittelpunkt. Das Aufgabenformat kann offen oder geschlossen sein und Neuber (2002) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer **Bewegungsanweisung** (erfordert, dass die Lernenden einer bestimmten, gegebenen Bewegungsform folgen) und einer **Bewegungsstimulation** (erfordert, dass die Lernenden sich an explorativen motorischen Bewegungen beteiligen, die in der Regel auf kollektivem Denken und kollektiver Entscheidungsfindung beruhen). Es vereinfacht möglicherweise die Aufgabenanalyse (Pfitzner & Aschebrock, 2013). Aber auf der Grundlage der Selbständigkeit der Kinder erscheint eine weitere Unterscheidung zwischen Bewegungsaufgaben für geführtes und für explorativem Lernen angemessen (Neumann, 2014, S. 176f):

- *„Eine Bewegungsaufgabe für das geführte Lernen erfordert vom Lernenden die motorische Bewältigung, mit einem gegebenen oder selbst aufgeworfenen Bewegungsproblem fertig zu werden. Für die Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es grundsätzlich unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten, die vom Lehrer vorstrukturiert, vorgegliedert oder geplant sind.“*
- *Eine Bewegungsaufgabe zum explorativen Lernen erfordert vom Lernenden die motorische Bewältigung, mit einem gegebenen oder selbst aufgeworfenen Bewegungsproblem fertig zu werden. Für die Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es grundsätzlich verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die von den SuS entdeckt und – je nach Aufgabe – nach spezifischen Kriterien betrachtet und bewertet werden können.“*

Beide Möglichkeiten bieten unterschiedliche Lernmöglichkeiten für die Kinder. Noch deutlicher wird dies, wenn man eine beispielhafte Aufgabe für kompetenzorientierten Sportunterricht zum Thema "Balancieren" betrachtet. Die damit verbundene motorische Basisqualifikation wurde durch den MOBAK-Test diagnostiziert. Am Rande ist zu erwähnen, dass hier die reinen motorischen Fähigkeiten und ihre Förderung im Mittelpunkt stehen, während das „Balancieren“ im Sportunterricht auch weitere entscheidende pädagogische Ziele beinhaltet, wie z.B. „Sicherheit“, „Helfen“, „Geräte“, „Regeln“, „Kreativität“, „Organisation“ (Neumann, S. 177).

Das folgende Beispiel basiert auf einem konkreten Beispiel von Neumann (2014) für eine kompetenzorientierte Sportunterrichtsklasse 7-jähriger Schüler. Ziel ist es, die Gleichgewichtskompetenzen eines Kindes in einer Sportunterrichtseinheit, die in verschiedenen Stationen organisiert ist, weiterzuentwickeln. Die Aufgaben könnten in *Kompetenzerwerb*, *Lernreflexion* und *Anwendung* unterteilt werden:

Kompetenzerwerb: *„Wenn die Ausgleichsstation heute zu einfach erscheint, kannst Du versuchen, Dir das Balancieren zu erschweren. An jeder Station gibt es einen Eimer mit Seilen, Gymnastikbällen, Hacky Sack und einem Tennisring!“³*

³ „Hacky Sack“ ist der Name einer Marke von Footbag, der der Begriff ist für eine kleine, runde Tasche, gefüllt mit trockenem Getreide (z.B. Reis) oder Sand, der im Rahmen eines Wettkampfspiels oder als Zeichen der Geschicklichkeit in die Luft geworfen wird.

Lernreflexionsaufgabe: „*Ich habe gemerkt, dass viele Kinder balancieren, indem sie ihre Füße nebeneinanderstellen. Wir haben jedoch in der letzten Lektion gesehen, dass diese ‚Technik‘ nicht mehr funktioniert, falls die Balancier-Linie schmaler wird. Deshalb überprüfe bitte heute, welche Stationen Du bereits mit der richtigen Technik schaffst und an welchen Stationen Du noch mehr üben musst. Darüber hinaus bekommt jedes Kind ein Blatt; ein Bleistift liegt an der Station!*“

Ich kann – Checkliste⁴

Es gelingt mir...

Ich werde immer besser in...

Ich habe es noch nicht geschafft...

Anwendungsaufgabe: „*Heute bauen wir fünf verschiedene Balancier-Stationen auf, die ihr alle in den letzten Lektionen kennengelernt habt. Ich Sorge dafür, dass ihr die Struktur nach unseren Regeln gestaltet. Denke beim Balancieren an die richtige Technik und entscheide selbst, ob Du die Balancier-Aufgaben mit Hilfe, ohne Hilfe oder mit einer zusätzlichen Aufgabe lösen möchtest!*“

In den folgenden Unterkapiteln konzentrieren sich die Beispiele und Ratschläge auf das erstgenannte Aufgabenformat, die sogenannte „Kompetenzerwerbsaufgabe“. Wenn es um die konkrete Wahl der Methoden und Inhalte für den zukünftigen Sportunterricht geht, werden auch Beispiele für die beiden anderen Aufgabenformate gegeben (basierend auf dem gegebenen Beispiel des Balancierens).

2.2.2 Ableitung methodologischer Maßnahmen und konkreter Beispiele

2.2.2.1 Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR)

Die KAR-Analyse folgt drei Hauptschritten:

- Erstellung eines koordinativen Anforderungsprofils (basierend auf Druckbedingungen)
- Entwicklung von Variationsprinzipien
- Ableitung methodischer Maßnahmen und konkreter Beispiele

Das bedeutet, dass zunächst für jeden der acht MOBAK-Tests ein koordinatives Anforderungsprofil angegeben wird. Der Fokus liegt folglich auf den Aufgaben mit ihren spezifischen Anforderungen, die wiederum das Verständnis einer Kompetenz nicht als Spiegelbild einer allgemeinen motorischen Fähigkeit, sondern als Bewegungslösung für eine bestimmte Aufgabenanforderung zeigen (Neumaier, 2016).

⁴ Eine entsprechende Checkliste kann den Kindern schriftlich oder mit Bildern oder Symbolen (für Kinder, die noch nicht lesen können) vorgelegt werden.

In einem zweiten Schritt werden die Stellschrauben demonstriert und konkrete Aufgaben für den künftigen Sportunterricht gegeben. Die möglichen Lernreflexions- und Anwendungsaufgaben, die im vorigen Kapitel für die Aufgabe des "Balancierens" beschrieben wurden, können einfach auf die anderen motorischen Basisqualifikationen übertragen werden, sobald die Basis durch geeignete Ideen für die Kompetenzerwerbsaufgabe festgelegt ist.

2.2.2.2 Erstellung eines koordinativen Anforderungsprofils





Welche Druckbedingungen gibt es in den jeweiligen Bewegungssituationen, die die verschiedenen MOBAK-Tests initiieren?

Die Antwort auf diese Frage ist essenziell, um das koordinative Anforderungsprofil jeder der sechzehn MOBAK-Aufgaben zu ermitteln, die die acht motorischen Basisqualifikationen in MOBAK-1-2 und MOBAK-3-4 bewerten. Die Zusammenfassung der jeweiligen Anforderungen für die beiden unterschiedlichen Kompetenzbereiche (*Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen*) kann darüber hinaus zeigen, welche Druckbedingungen von den unterschiedlichen Aufgaben im Allgemeinen stärker oder niedriger gefordert sind. Dies erlaubt es auch, über die Frage nachzudenken, ob eine bestimmte speziell hohe Druckbedingung (wie z.B. Präzision) nicht nur in dieser spezifischen, sondern gleichzeitig bei unterschiedlichen verwandten grundlegenden motorischen Aufgaben zu Schwierigkeiten führen kann.

So wie Neumaier, Mechling und Strauß (2002) sie für verschiedene Sportarten nutzen, wird auch hier mit Blick auf die Analysen der sechzehn MOBAK-Aufgaben eine Likert-Skala erstellt. Die Skala umfasst fünf Intervalle (minimal, niedrig, mittel, hoch, maximal) und Zwischenwerte (z.B. niedrig bis mittel oder hoch bis maximal), um die Werte der Bildlaufleiste zu quantifizieren: Graphen beschreiben entsprechend die Druckbedingungen jeder Aufgabe. Die jeweilige Reglerkonstellation stellt die erwartete Schwierigkeit der ursprünglichen MOBAK-Aufgabe dar. Die Anpassungen basieren auf früheren Erfahrungen mit Kindern derselben Altersgruppe sowie auf einem internen Vergleich zwischen den Anforderungen der verschiedenen Aufgaben. Die Regler sind individuell veränderbar und an die jeweilige Leistung sowie an das Lernniveau einer Person anpassbar. Dies gilt insbesondere für die Entwicklung von Variationsprinzipien und konkreten Aufgaben.

Die folgenden Tabellen zeigen die koordinativen Anforderungsprofile, die genauen Druckbedingungen, der sechzehn MOBAK-Prüfpunkte:

Tabelle 1. Druckbedingungen im MOBAK Kompetenzbereich Sich-Bewegen

MOBAK – Kompetenzbereich <i>Selbstbewegung</i>		
Qualifikation	Druckbedingungen MOBAK 1-2	Druckbedingungen MOBAK 3-4
<p>Balancieren</p>  	<p><i>Präzisionsdruck</i>: hoch, da die Position der Füße auf der Bank wichtig ist.</p> <p><i>Zeitdruck</i>: niedrig bis mittel, die Schüler müssen balancieren, ohne anzuhalten. Daher ist eine fließende Bewegung nach vorn erforderlich.</p> <p><i>Komplexitätsdruck</i>: niedrig bis mittel, der Oberkörper wird eingesetzt, um das Gleichgewicht zu finden und muss stabilisiert werden; nur die Extremitäten bewegen sich, um vorwärts zu gehen.</p> <p><i>Situationsdruck</i>: mittel, die Bank wird als Wippe verwendet und bewegt sich, wenn der Schüler sie überquert.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: mittel bis hoch, zu scheitern und von der Bank zu fallen.</p>	<p><i>Präzisionsdruck</i>: hoch, da die Position der Füße auf der Bank wichtig ist.</p> <p><i>Zeitdruck</i>: niedrig bis mittel, die Schüler müssen balancieren, ohne anzuhalten. Daher ist eine fließende Bewegung nach vorn erforderlich.</p> <p><i>Komplexitätsdruck</i>: hoch, der Oberkörper wird eingesetzt, um das Gleichgewicht zu finden und muss stabilisiert werden; beim Vorwärts- und Rückwärtsgehen auf der Bank müssen Hindernisse überwunden werden.</p> <p><i>Situationsdruck</i>: niedrig, der Zustand der Bank ist jedes Mal gleich und es müssen keine zusätzlichen Informationen für die Bewegung erfasst werden.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: mittel, zu scheitern und von der Bank zu fallen.</p>
<p>Rollen</p>  	<p><i>Präzisionsdruck</i>: niedrig bis mittel, es muss auf einer breiten Gymnastikmatte gerollt werden.</p> <p><i>Zeitdruck</i>: niedrig, es ist keine zeitliche Begrenzung gegeben.</p> <p><i>Komplexitätsdruck</i>: mittel bis hoch, beide Arme, Beine und der Körper müssen gleichzeitig bewegt werden, während Orientierung im Raum benötigt wird.</p> <p><i>Situationsdruck</i>: niedrig bis mittel, der Zustand ist jedes Mal gleich, aber abhängig von der Leistung der Schüler müssen die Muskeln reagieren und möglicherweise ausgleichen.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: mittel, zu versagen und nicht in der Lage sein, (geradeaus) zu rollen.</p>	<p><i>Präzisionsdruck</i>: niedrig bis mittel, muss es auf einer breiten Gymnastikmatte gerollt werden.</p> <p><i>Zeitdruck</i>: niedrig, es ist keine zeitliche Begrenzung gegeben.</p> <p><i>Komplexitätsdruck</i>: hoch, Abspringen und danach Rollen müssen koordiniert werden; beim Rollen müssen Armen, Beinen und Körper gleichzeitig bewegt werden, während Orientierung im Raum benötigt wird.</p> <p><i>Situationsdruck</i>: niedrig bis mittel, der Zustand ist jedes Mal gleich, aber abhängig von der Leistung der Schüler müssen die Muskeln reagieren und möglicherweise ausgleichen.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: mittel bis hoch, zu scheitern und nicht in der Lage sein (geradeaus) zu rollen. Da der Schüler auf eine Kiste springen und rollen muss, kann dies zusätzlich Angst verursachen.</p>






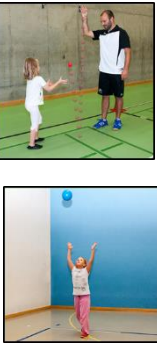




<p>Springen</p>  	<p><i>Präzisionsdruck:</i> hoch, da die Position der Füße neben den Teppichquadraten wichtig ist.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> Mittel, die Schüler sollen fließend über die Fliesen springen, ohne für mehr als 1 Sek. anzuhalten.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> Hoch die Schüler müssen unterscheiden, ob sie mit einem oder zwei Beinen springen und müssen sich gleichzeitig im Raum orientieren.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> niedrig, die Bedingungen, um die Aufgabe zu erfüllen sind immer gleich.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu versagen (zum Beispiel zu vermischen, wann ein und wann zwei Beine verwendet werden).</p>	<p><i>Präzisionsdruck:</i> mittel bis hoch, das Seil muss stetig und präzise bewegt und gekreuzt werden.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> mittel bis hoch, der richtige Moment zum Springen ist zeitlich begrenzt.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> mittel bis hoch, die Schüler müssen das Seil mit den Armen bewegen und kontinuierlich (für 20 Sek.) über das Seil springen.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> niedrig, die Bedingungen, um die Aufgabe zu erfüllen, sind jedes Mal gleich.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu scheitern (zum Beispiel im richtigen Moment zu springen).</p>
<p>Laufen</p>  	<p><i>Präzisionsdruck:</i> niedrig bis mittel, seitlich zwischen zwei Kegeln bewegend.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> niedrig bis mittel, die Schüler müssen schnelle und fließende Seitschritte durchführen.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> niedrig bis mittel, Koordination der Seitwärtsbewegung der Beine mithilfe der Unterstützung des Oberkörpers.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> niedrig, die Bedingungen, um die Aufgabe zu erfüllen sind jeweils gleich.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu scheitern (z.B. nicht in der Lage sein, sich fließend zwischen den Kegeln zu bewegen).</p>	<p><i>Präzisionsdruck:</i> niedrig bis mittel, seitlich und gerade entlang eines gegebenen Rechtecks bewegen.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> niedrig bis mittel, die Schüler müssen schnelle und fließende Bewegungen durchführen und fließend zwischen den verschiedenen Laufarten wechseln.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> mittel, Koordination der Richtungsänderung im Laufen.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> niedrig, die Bedingungen, um die Aufgabe zu erfüllen sind jeweils gleich.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu versagen (z.B. vermischen, wann man sich vorwärtsbewegen soll und wann zur Seite).</p>

Tabelle 2. Druckbedingungen im MOBAK-Kompetenzbereich Etwas-Bewegen

MOBAK – Kompetenzbereich <i>Objektbewegung</i>		
Qualifikation	Druckbedingungen MOBAK 1-2	Druckbedingungen MOBAK 3-4
<p>Werfen</p> 	<p><i>Präzisionsdruck</i>: hoch, Schüler müssen Bälle auf ein Ziel werfen. <i>Zeitdruck</i>: niedrig, es ist keine zeitliche Begrenzung gegeben. <i>Komplexitätsdruck</i>: niedrig bis mittel, Koordination der Körper- und Armbewegung. <i>Situationsdruck</i>: niedrig, die Bedingungen, um die Aufgabe zu erfüllen sind jeweils gleich. <i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: niedrig bis mittel, zu scheitern und nicht in der Lage sein, das Ziel zu treffen.</p>	<p><i>Präzisionsdruck</i>: hoch, Schüler müssen Bälle auf ein Ziel werfen. <i>Zeitdruck</i>: niedrig, es gibt keine zeitliche Begrenzung. <i>Komplexitätsdruck</i>: niedrig bis mittel, Koordination der Körper- und Armbewegung. <i>Situationsdruck</i>: niedrig, die Bedingungen, um die Aufgabe zu erfüllen sind jeweils die gleichen. <i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: niedrig bis mittel, zu scheitern und nicht in der Lage sein, das Ziel zu treffen.</p>
<p>Fangen</p> 	<p><i>Präzisionsdruck</i>: mittel, Schüler haben die Arme und Hände zu positionieren (und manchmal auch bewegen), so dass sie in der Lage sind, den Ball zu fangen. <i>Zeitdruck</i>: mittel, es gibt nur begrenzte Zeit, wenn der Ball nach dem Aufprallen gefangen werden kann. <i>Komplexitätsdruck</i>: mittel, sich in Richtung des Balles zu bewegen muss mit einer richtigen Arm-Hand-Bewegung koordiniert werden, um danach zu fangen. <i>Situationsdruck</i>: mittel, der Testleiter versucht, ähnlich zu werfen, aber der Ball könnte anders springen. <i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: mittel, zu versagen und nicht in der Lage sein, den Ball zu fangen; einige Schüler haben auch grundsätzlich Angst vor geworfenen Bällen (und mögliche damit verbundene Verletzungen).</p>	<p><i>Präzisionsdruck</i>: mittel, die Schüler müssen sich bewegen und die Arme und Hände so positionieren, dass sie in der Lage sind, den Ball zu fangen; zusätzlich müssen sie die Kraft kontrollieren und den Ball in der richtigen Distanz werfen (was das Fangen erlaubt). <i>Zeitdruck</i>: mittel, es gibt nur begrenzte Zeit, wenn der Ball nach dem Werfen gefangen werden kann. <i>Komplexitätsdruck</i>: mittel bis hoch, Werfen und Bewegen in Richtung des Balles muss mit einer richtigen Arm-Hand-Bewegung koordiniert werden, um danach zu fangen. <i>Situationsdruck</i>: hoch, da der Ball jedes Mal eine andere Flugbahn hat. <i>Belastungsdruck (psychische Belastung)</i>: mittel, zu versagen und nicht in der Lage sein, den Ball zu fangen; einige Schüler haben auch grundsätzlich Angst vor geworfenen Bällen (und mögliche damit verbundene Verletzungen).</p>

<p>Prellen</p>  	<p><i>Präzisionsdruck:</i> mittel bis hoch, die Schüler müssen einen Ball in einem bestimmten Korridor prellen, ohne die Kontrolle zu verlieren.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> niedrig bis mittel, der Schüler muss sich angemessen und kontinuierlich vorwärtsbewegen.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> mittel bis hoch, das Prellen des Balls muss mit der Orientierung im Raum während der Bewegung koordiniert werden.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> mittel, da der Ball nach jedem Kontakt mit der Hand anders prellt.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu scheitern (z.B. nicht in der Lage sein zu prellen und sich in die richtige Richtung bewegen).</p>	<p><i>Präzisionsdruck:</i> mittel bis hoch, die Schüler müssen einen Ball in einem bestimmten Korridor prellen, ohne die Kontrolle zu verlieren.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> niedrig bis mittel, der Schüler muss sich angemessen und kontinuierlich vorwärtsbewegen.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> hoch, Prellen des Balls muss mit der Orientierung im Raum (entlang Hindernisse) während der Bewegung koordiniert werden.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> mittel, da der Ball nach jedem Kontakt mit der Hand anders prellt.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu scheitern (zum Beispiel, den Ball beim Prellen zu verlieren).</p>
<p>Dribbeln</p>  	<p><i>Präzisionsdruck:</i> mittel bis hoch, die Schüler müssen einen Ball durch einen bestimmten Korridor dribbeln, ohne die Kontrolle zu verlieren.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> niedrig bis mittel, der Schüler muss sich angemessen und kontinuierlich vorwärtsbewegen.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> mittel bis hoch, das Dribbling des Balls muss mit der Orientierung im Raum während der Bewegung koordiniert werden.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> mittel, da sich der Ball nach jedem Fußkontakt anders bewegt.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu scheitern (z.B. nicht in der Lage sein zu dribbeln und in die richtige Richtung zu bewegen).</p>	<p><i>Präzisionsdruck:</i> mittel bis hoch, die Schüler müssen einen Ball durch einen bestimmten Korridor dribbeln, ohne die Kontrolle zu verlieren.</p> <p><i>Zeitdruck:</i> niedrig bis mittel, der Schüler muss sich angemessen und kontinuierlich vorwärtsbewegen.</p> <p><i>Komplexitätsdruck:</i> hoch, Dribbling des Balls muss mit der Orientierung im Raum (entlang Hindernisse) während der Bewegung koordiniert werden.</p> <p><i>Situationsdruck:</i> mittel, da sich der Ball nach jedem Fußkontakt anders bewegt.</p> <p><i>Belastungsdruck (psychische Belastung):</i> niedrig bis mittel, zu scheitern (zum Beispiel den Ball beim Dribbling zu verlieren).</p>

2.2.2.3 Die Entwicklung von Variationsprinzipien


Die Erstellung eines koordinativen Anforderungsprofils für jede der sechzehn MOBAK-Aufgaben bildet die Grundlage für die Identifizierung der zugehörigen Stellschrauben. Das bedeutet, dass eine Lehrkraft, sobald er das KAR sieht, bereits weiß, welche Druckbedingungen er variieren kann.

Aufgabenvariation in diesem Zusammenhang bedeutet, Druckbedingungen zu variieren, die für eine bestimmte Aufgabe von zentraler Bedeutung sind und dabei Raum zu lassen für Differenzierung und Anpassungen an die Kinder unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsniveaus. Im Allgemeinen kann das Druckniveau erhöht oder reduziert werden. Eine Druckbedingung, die in den anfänglichen Aufgabenanforderungen hoch ist, kann für eine Klasse oder ein Kind verringert werden, sofern Schwierigkeiten bei der Ausführung dieser Aufgabe auftreten (niedriges MOBAK-Testergebnis). Im Gegensatz dazu kann eine Druckbedingung, die sich in der Anfangsaufgabe auf niedrigem Niveau befindet, in einer weiteren Unterrichtsstunde erhöht werden. Darüber hinaus können auch schon anfänglich anspruchsvolle Druckbedingungen erhöht werden, wenn bestimmte Aufgaben und damit verbundene Fähigkeiten weiterentwickelt werden sollen.

Das bedeutet in einer konkreten Unterrichtssituation und unter Berücksichtigung eines kompetenzorientierten Ansatzes, dass die Kinder in der Lage sein sollen, eine Aufgabe zu wählen, die am besten zu ihrem individuellen Niveau und/oder ihren Bedürfnissen passt. Folglich besteht die Rolle der Lehrkraft darin, eine Lernsituation zu entwickeln, z. B. durch die Bereitstellung von neuem Material, durch die Angabe von Variationsideen usw., die es den Kindern selbst ermöglicht, die Anforderungen der Aufgabe zu erhöhen oder zu senken oder verschiedene Situationen auszuprobieren.

2.2.2.4 Ableitung methodischer Maßnahmen und konkreter Beispiele

Sobald die Grundsätze der möglichen Variation geklärt sind, ist die Grundlage für die Entwicklung neuer Aufgaben zur Unterstützung der Weiterentwicklung der getesteten Qualifikationen geschaffen. Dies geschieht in Form von so genannten *MOBAK-Aufgabenbeschreibungskarten*, die es der Lehrkraft ermöglichen, Informationen in einem zusammengefassten Format zu erhalten: auf der Vorderseite der Beschreibungskarte ist das koordinative Anforderungsprofil der MOBAK-Aufgabe beschrieben (rechts, Abbildung 7), zusammen mit der Aufgabenbeschreibung und einer allgemeinen Information über die getestete motorische Basisqualifikation (links; Abbildung 7); auf der Rückseite werden Variationsprinzipien für die Zuweisung von Aufgaben in einer zukünftigen Sportunterrichtseinheit gegeben (Abbildung 8). Zu letzteren gehören Beispiele für steigende und abnehmende Druckbedingungen.



MOBAK 1-2
Etwas-Bewegen

Werfen

MOBAK 1-2	Etwas-Bewegen	Werfen	
Druckbedingungen			
P	Z	K	S
B			
Niedrig			Hoch


P	Präzisionsdruck
Z	Zeitdruck
K	Komplexitätsdruck
S	Situationsdruck
B	Belastungsdruck

Aufgabe

Das Kind wirft sechs 80g-Schlagbälle von der Abwurfline aus einer Entfernung von 2,0m gegen ein Ziel in 1,3m Höhe.

Werfen ist eine der Grundlagen jeder Bewegungserziehung. Als persönliches Bewegungserlebnis und als Vorbereitung auf die Wurfdisziplinen der Leichtathletik oder für Ballspiele (z.B. Handball, Basketball.).

Es geht darum, ein Objekt zu beschleunigen und es mit einer bestimmten Technik in eine Flugbahn zu bringen.



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union




Abbildung 7. MOBAK-Aufgabenbeschreibungskarte (Vorderseite): Koordinationsanforderungsprofil, hier „Werfen“



MOBAK 1-2
Etwas-Bewegen

Werfen

P	Präzisionsdruck
Z	Zeitdruck
K	Komplexitätsdruck
S	Situationsdruck
B	Belastungsdruck

Variationsprinzipien

Werfen erlaubt verschiedene Möglichkeiten, den **Präzisionsdruck** zu variieren, z.B. indem der Abstand zum Ziel geändert oder eine andere Zielgröße gewählt wird. Hinsichtlich des **Zeitdrucks**, der in der ursprünglichen Aufgabe vorhanden ist, könnte eine zeitliche Begrenzung gesetzt werden, um den Druck zu erhöhen. Auch der **Komplexitätsdruck** kann erhöht werden (z.B. durch Kombination der Aufgabe mit dem vorherigen Fangen eines geworfenen Balles), da die zum Werfen notwendige Koordination von Arm- und Körperbewegung in ihrer Komplexität nicht weiter sinnvoll reduziert werden kann. Der **Situationsdruck** ist z.B. bei Verwendung unterschiedlicher Bälle höher. Obwohl die psychische Belastung in der Regel nicht erhöht werden sollte, ermöglicht die Kombination des Werfens mit einer abwechselnden Laufaufgabe eine Erhöhung des **psychischen Belastungsdrucks**. Das Kind selbstbestimmt Ball und Distanz wählen zu lassen hilft, den psychischen Belastungsdruck weiter zu reduzieren.

Präzisionsdruck

- Verkürzen des Abstands zum Ziel
- Wahl eines größeren Ziels
- ⊕ Vergrößerung des Abstands zum Ziel
- ⊕ Wahl eines kleineren oder sich bewegenden Ziels

Zeitdruck

- Da in der ursprünglichen Aufgabe kein Zeitdruck besteht, kann er nicht weiter verringert werden
- ⊕ Sechs Schlagbälle in einer vorgegebenen, begrenzten Zeit werfen
- Das Ziel sechs Mal so schnell wie möglich treffen

Komplexitätsdruck


- Die Komplexität kann nicht weiter reduziert werden
- ⊕ Einen geworfenen Ball fangen und dann das Ziel treffen

Situationsdruck

- Da in der ursprünglichen Aufgabe kein Situationsdruck besteht, kann er nicht verringert werden
- ⊕ Unterschiedliche Bälle verwenden (Größe, Gewicht)

Belastungsdruck

- Das Kind darf den Ball und den Abstand zum Ziel selber wählen
- ⊕ Das Werfen mit einer abwechslungsreichen Laufaufgabe kombinieren



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union




Abbildung 8. MOBAK-Aufgabenbeschreibungskarte (Rückseite): Variationsprinzipien, hier „Werfen“

Basierend auf diesen Informationen, die für jede der sechzehn MOBAK-1-2- und MOBAK-3-4-Testaufgaben gegeben sind, werden weitere *Aktivitätskarten* mit Beispielen von Lernaufgaben entwickelt. Sie zeigen konkrete Inhalte für den zukünftigen Sportunterricht (Abbildungen 9 und 10). Jede Karte enthält die folgenden strukturierten Informationen auf der Vorderseite (Abbildung 9):

- Die Beziehung zu einer bestimmten MOBAK-Testaufgabe (hier *Etwas-Bewegen* und *-wurf*) und der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, im **blauen** Kasten oben links. Der Schwierigkeitsgrad der Anfangsaufgabe wird in **weißer** Farbe angegeben, während der Schwierigkeitsgrad der vorgeschlagenen Variationen, basierend auf der Änderung der Druckbedingungen, in **grauer** Farbe geschrieben ist.
- Der Name der Aufgabe (hier *1 Abwerfen*) im **weißen** Feld.
- Der Aufgabentyp (hier *Kompetenz-erfassung*) im **grünen** Kasten oben rechts.
- Die besondere Druckbedingung, die im Fokus dieser Aufgabe steht (hier *Präzisionsdruck*), im **roten** Kasten oben rechts.
- Die benötigten Materialien (im **gelben** Feld), ein oder mehrere Bilder (in der Mitte) und die Aufgabenbeschreibung (im **orange** Feld).



Etwas-Bewegen Werfen I – II – III	Abwerfen 1	Kompetenz- erwerb	Präzisions- druck
Material Kästen, Tücher, Reifen, verschiedene Bälle			
			
Aufgabenbeschreibung Die Lehrkraft steht auf einem Kasten vor der Wand und lässt je ein Tuch auf der linken und rechten Seite fallen. Die SuS stehen in zweier Reihen vor ihm/ihr. Sie werfen die Tücher mit verschiedenen Bällen ab, bevor sie zu Boden fallen.			
		Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union	

Abbildung 9. Aktivitätskarte (Vorderseite): Beispiel „Abwerfen“

Auf der Rückseite der Karte werden die folgenden Informationen angegeben:

- Die gleichen Informationen über das Verhältnis zu einer bestimmten MOBAK-Testaufgabe wie auf der Vorderseite, im **blauen** Kasten oben links.
- Der Name der Aufgabe (hier *1 Abwerfen*) im **weißen** Feld.
- Die auf dieser Seite der Karte beschriebenen Aufgabentypen (hier *Lernreflexion* und *Anwendung*) im **grünen** Kasten oben rechts.
- Die besonderen Druckbedingungen, die im Fokus der auf dieser Seite vorgeschlagenen Variationen stehen (hier *verschiedene* Druckbedingungen) im **roten** Kasten oben rechts.
- Vorgeschlagene Variationen der Ursprungsaufgabe, beinhaltet Informationen über die jeweiligen Druckbedingung(en) (in diesem Fall *Präzision*, *Komplexität*, *Situation* und *Zeit*), in der **hellgrünen** Box. Darüber hinaus gibt ein **+** oder **-** einen Hinweis auf die Möglichkeit, den jeweiligen Druckzustand zu erhöhen oder zu verringern.

Beispiele für die drei verschiedenen Aufgabenformate *Kompetenzerfassung*, *Lernreflexion* und *Anwendung* in **hellblauer** Farbe.

Etwas-Bewegen Werfen I – II – III	Abwerfen 1	Lernreflexion und Anwendung	Verschiedene Druck- bedingungen
Variationen			
<div style="background-color: #e8f5e9; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> + Die Tücher und Reifen sind an der Wand befestigt. "Wer schafft es die Tücher zu treffen oder in einen Reifen zu werfen?" </div> <div style="background-color: #e8f5e9; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> + Wurfvariationen einfließen lassen, z.B. von unten, + beidhändig, von oben, etc. </div> <div style="background-color: #e8f5e9; padding: 5px;"> + Die Tücher schneller herunterfallen lassen, so dass die SuS ihr Timing für das Werfen anpassen und dabei immer noch präzise werfen müssen </div>			
<div style="background-color: #e8f5e9; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Kompetenzerwerbsaufgabe: "Wenn die Wurf Aufgabe zu einfach erscheint, kannst du versuchen, dir das Werfen schwerer zu machen und umgekehrt. Du kannst zum Beispiel den Abstand zum Ziel vergrößern oder verringern oder die Lehrkraft bitten, die Tücher langsamer oder schneller fallen zu lassen." </div> <div style="background-color: #e8f5e9; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Lernreflexionsaufgabe: "Bitte prüfe, ob du eine Aufgabe erfolgreich geschafft hast oder ob du noch mehr üben musst!" <ul style="list-style-type: none"> Es gelingt mir .../Ich werde immer besser in ... Ich habe es noch nicht geschafft ... </div> <div style="background-color: #e8f5e9; padding: 5px;"> Anwendungsaufgabe: "Bitte entscheide selbst, ob du die Wurf Aufgabe in einer einfacheren oder schwierigeren Variante ausführen möchtest!" </div>			
		Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union	

Abbildung 10. Aktivitätskarte (Rückseite): Beispiel „Abwerfen“

2.2.2.5 Planung einer Unterrichtseinheit und -sequenz

Sowohl das Wissen über das Niveau der motorischen Basiskompetenz der Kinder als auch über die Möglichkeit, Druckbedingungen anpassen zu können, können genutzt werden, um eine einzelne Unterrichtsstunde und/oder eine Unterrichtssequenz von mehreren Stunden zu planen. Während die Aufteilung der Tests in Sich-Bewegen und Etwas-Bewegen langfristig dazu beitragen kann, sich auf einen der beiden motorischen Kompetenzbereiche zu konzentrieren, können in einer einzigen Unterrichtsstunde eine oder mehrere motorische Basisqualifikationen („Balancieren“, „Werfen“ usw.) bearbeitet werden.

Um sicherzustellen, dass jede Unterrichtsstunde dazu beiträgt, ein Gesamtziel zu erreichen, sollte klar sein, welche allgemeine Funktion die Stunde in diesem Zusammenhang hat. Grundsätzlich basiert der Rahmen der Unterrichtssequenz auf dem anfänglichen MOBAK-Test und einem möglichen Wiederholungstest (Abbildung 11). Unter Bezugnahme auf die in Kapitel 2.1.1 vorgenommene Aufteilung – Kompetenzerwerb, Lernreflexion und Anwendungsaufgaben – kann eine davon jeweils im Fokus der Unterrichtssequenz stehen, die auf den ersten Test folgt. Die Lehrkraft kann sich beispielsweise entscheiden, sich im Unterricht zunächst auf den Kompetenzerwerb und danach auf Lernreflexion und/oder Anwendung zu konzentrieren. Alternativ kann er alle drei Aufgabenformate innerhalb einer Unterrichtsstunde angehen und sich beispielsweise auf eine einzige motorische Basisqualifikation konzentrieren. Die letzte Option folgt eher einem schülerorientierten Prinzip, da sie es den Schülern ermöglicht, ihre Leistung selbst zu bewerten und dementsprechend die Aufgabenvariante selbst zu wählen (vgl. Rückseite der Aktivitätskarten). Diese Wahl hängt sicherlich von der jeweiligen Situation in der Lerngruppe und von den Vorlieben sowohl der Lehrkraft als auch der Schüler ab. Dasselbe gilt für die Anzahl der Unterrichtsstunden, die für die Unterstützung und Verbesserung einer ausgewählten Aufgabe aufgewendet werden. Die Lehrkraft kann selbstverständlich je nach Niveau seiner Klasse und seiner unterschiedlichen Schüler beschließen, die vorgeschlagene Länge der Reihe von Unterricht zu reduzieren oder zu erhöhen. Die weiteren didaktischen und methodischen Entscheidungen bleiben ebenfalls in den Händen jeder Lehrkraft (und hängen möglicherweise von seiner Bereitschaft ab, die Meinung der Schüler in den Entscheidungsprozess einzubeziehen). Dabei geht es z.B. um die Frage, ob die gezeigten weiteren Aufgabenvariationen (Abbildung 10) im Rahmen einer Reihe unterschiedlicher Bewegungsstationen, an denen sich Kinder stationsweise durcharbeiten, organisiert sind oder, ob unterschiedliche Aufgaben aufeinander folgen und eine Aufgabe dabei zunächst von der ganzen Klasse ausgeführt wird, bevor eine neue Aufgabe eingeführt wird.

Im Folgenden wird ein Beispiel einer Unterrichtssequenz für den Kompetenzbereich Sich-Bewegen gegeben, um zu zeigen, wie eine Sequenz strukturiert werden könnte, die die Umsetzung des MOBAK-Tests und die weitere konstruktive Arbeit mit den MOBAK-Testergebnissen beinhaltet. Das Beispiel kann ebenfalls auf den Bereich des Etwas-Bewegen übertragen werden und ist ebenso als eine Möglichkeit zu betrachten, die MOBAK-Testergebnisse als Ausgangspunkt für eine entsprechende Reihe von Sportunterrichtseinheiten zu nutzen.

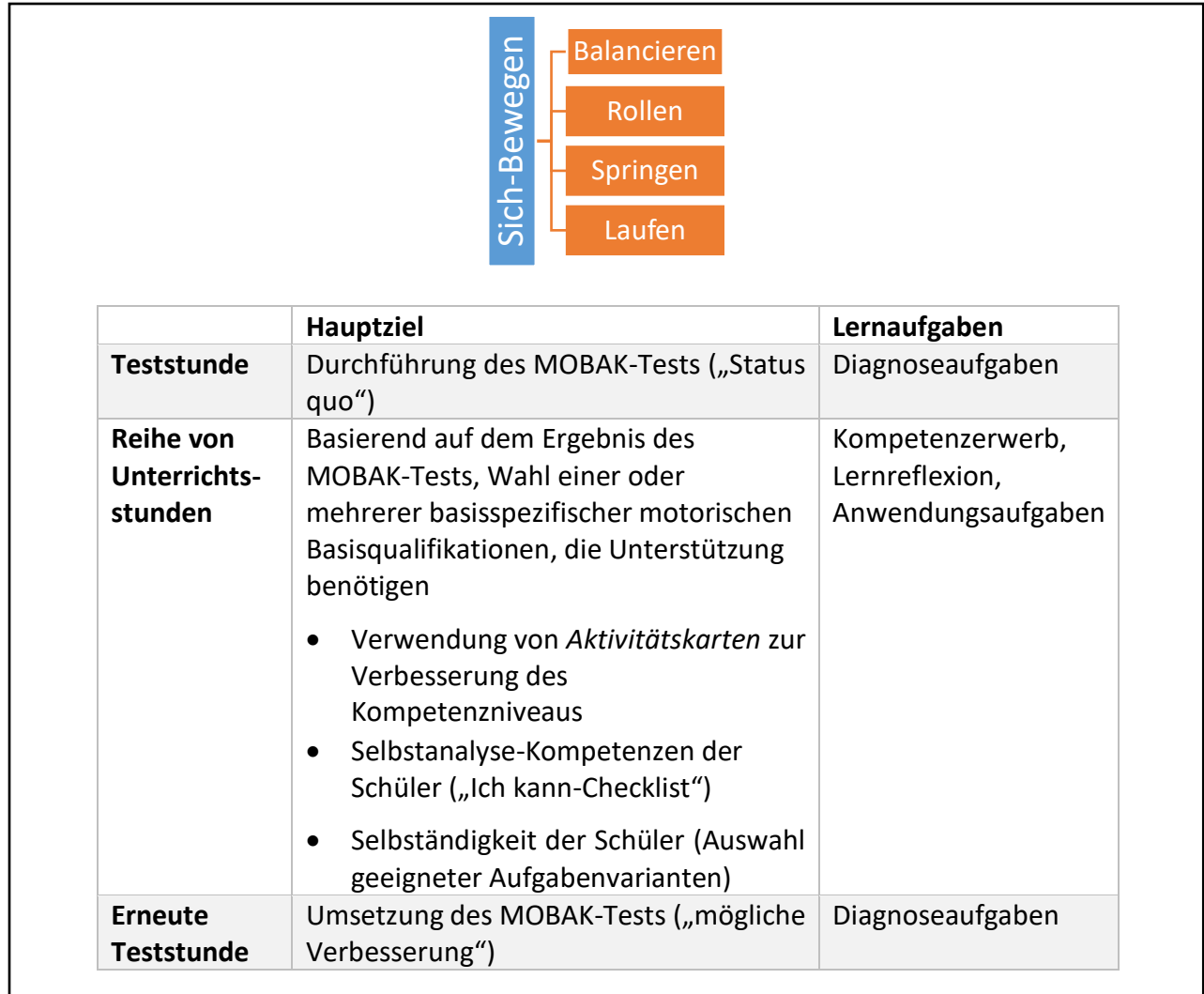


Abbildung 11. Verbesserung der Sich-Bewegen-Kompetenz in einer Klasse von 7-jährigen Kindern – Beispiel für eine Unterrichtssequenz

Im letzten Abschnitt wird erläuterndes Material bereitgestellt. Dazu gehört auch die Definition verschiedener Begriffe, die den Aufgaben entsprechen und daher direkt von diesen abgeleitet werden. Die Definitionen werden in Form eines Glossars mit kurzen Definitionen und Erläuterungen dargestellt.

2.3 ERLÄUTERENDE MATERIALIEN

2.3.1 Glossar

Im Folgenden sind Erklärungen und Definition für die wichtigsten Begrifflichkeiten in einem Glossar zusammengestellt, die in diesem Unterstützungsrahmen verwendet werden (Tabelle 3).

Tabelle 3. Glossar

Begriff	Definition	Literaturhinweise
Anwendungsaufgaben	<p>Anwendungsaufgaben sollen das Selbstvertrauen und die Selbstbestimmung von Kindern initiieren und stärken.</p> <p>Dies kann unter anderem dadurch erreicht werden, dass die Schüler selber über die Variation und die Schwierigkeit und/oder über zusätzliche Unterstützung bezüglich einer bestimmten Aufgabe entscheiden dürfen. Auf den im Rahmen des MOBAK Unterstützungsrahmens zur Verfügung gestellten Aktivitätskarten sind Beispiele für Anwendungsaufgabe gegeben.</p>	
Aufgabenformate	<p>Das Aufgabenformat kann offen oder geschlossen sein, was bedeutet, dass eine Unterscheidung zwischen Bewegungsaufgaben für geführtes und für exploratives Lernen angemessen erscheint:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Bewegungsaufgabe für das geführte Lernen erfordert vom Lernenden die motorische Bewältigung eines gegebenen oder selbst aufgeworfenen Bewegungsproblems. Für die Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es grundsätzlich unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten, die von der Lehrkraft vorstrukturiert, vorgegliedert oder geplant werden. • Eine Bewegungsaufgabe für exploratives Lernens erfordert vom Lernenden die motorische Bewältigung, eines gegebenen oder selbst aufgeworfenen Bewegungsproblems. Zur Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es grundsätzlich verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die von den Schülern entdeckt und – je nach Aufgabe – nach spezifischen Kriterien betrachtet und bewertet werden können (Neumann, 2014, S. 176f). 	<p>Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i>, 63(6), 175–180.</p>
Aufgaben für die Durchführung	<p>Aufgaben zur Durchführung konzentrieren sich auf die Diagnose und Prüfung von Schulleistungen (Neuber, 2014, S. 42).</p>	<p>Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), <i>Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur</i> (S. 41–64). Wiesbaden: Springer.</p>
Aufgabentypen	<p>Eine Kompetenzorientierung im Grundschul-sportunterricht schlägt idealerweise die Berücksichtigung und Entwicklung verschiedener Aufgabenbereiche (Aufgabentypen) vor: Diagnoseaufgaben, Kompetenzerwerbssaufgaben, Lernreflexionsaufgaben und Anwendungsaufgaben (Neumann, 2014, S. 176).</p>	<p>Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten</p>

		Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180.
<p>Aufgaben zum Lernen</p>	<p>Lernaufgaben konzentrieren sich auf das Kompilieren und Üben, auf die problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Lernobjekt (Neuber, 2014, S. 42). Sie können als eine Anordnung von "sinnvollen, inhaltlich abgestimmten und im Hinblick auf die Anforderungen koordinierten Aufgaben zum Lernen" verstanden werden (Pfitzner & Aschenbrock, 2013, S. 3). Letztlich sollte dies ein "anderes" inhaltliches Lernen ermöglichen, bei dem sich die Lernenden intensiv mit dem Lernobjekt beschäftigen.</p> <p>Aufgaben zum Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> • sind gekennzeichnet durch ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung; • sind schüler- oder fachorientiert; • sehen soziale Interaktion innerhalb einer Lernaufgabe als sehr wichtig an; • sollten Differenzierungspotenzial haben; • sollten die "Möglichkeit offen lassen, mehrere alternative Lösungen zu entwickeln und das Ziel nicht über einen schmalen, vorbestimmten Weg zu erreichen" (Hößle & Jahnke, 2010, S. 168); • sollten eine Lerneinstellung beim Lernenden aufbauen, indem seine Interessensbereiche angesprochen werden; • sollten eine Lebens-Welt-Referenz haben, kontextuell und situational signifikant sein (Pfitzner, Schlechter, & Sibbing, 2013, S. 101ff). 	<p>Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), <i>Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur</i> (S. 41–64). Wiesbaden: Springer.</p> <p><u>Weitere zitierte Literatur:</u></p> <p>Hößle, C., & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biunterricht? – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), <i>Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht</i> (S. 167–178). Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p>Pfitzner, M., & Aschenbrock, H. (2013). Aufgabenkultur: Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. <i>Sportpädagogik</i>, 37(5), 2–6.</p> <p>Pfitzner, M., Schlechter, E., & Sibbing, W. (2013). <i>Lernaufgaben für einen individuell förderlichen Sportunterricht</i>. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.). <i>Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte</i> (S. 97–122). Fachtagung „Individuelle</p>

		Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport“. Münster, 25.09.2010.
Belastungsdruck	Belastungsdruck ist die Anforderung hinsichtlich der physisch-konditionellen und der psychischen Belastungsbedingungen (Neumaier, 2016, S. 101-115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Bewegungsanweisung	Bewegungsanweisung erfordert, dass die Lernenden einer bestimmten, vorgegebenen Bewegungsform folgen.	Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. <i>sportpädagogik</i> , 26(5), 41–43.
Bewegungsaufgaben für exploratives Lernen	Bewegungsaufgaben für exploratives Lernen erfordern vom Lernenden die motorische Bewältigung eines gegebenen oder selbst aufgeworfenen Bewegungsproblems. Zur Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es grundsätzlich verschiedene Lösungsmöglichkeiten, die von den Schülern entdeckt und – je nach Aufgabe – nach spezifischen Kriterien betrachtet und bewertet werden können (Neumann, 2014, S. 177).	Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180.
Bewegungsaufgaben für geführtes Lernen	Bewegungsaufgaben für das geführte Lernen erfordern vom Lernenden die motorische Bewältigung eines gegebenen oder selbst aufgeworfenen Bewegungsproblems. Für die Lösung solcher Bewegungsprobleme gibt es grundsätzlich unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten, die von der Lehrkraft vorstrukturiert, eingeleitet oder geplant werden (Neumann, 2014, S. 177).	Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180.
Bewegungsstimulation	Eine Bewegungsstimulation erfordert von den Lernenden eine explorative motorische Aktion, die in der Regel auf kollektivem Denken und kollektiver Entscheidungsfindung basiert.	Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. <i>sportpädagogik</i> , 26(5), 41–43.
Differenzierung	In der gegenwärtigen Bildung beschreibt Differenzierung eine Technik für das Unterstützen der Lernenden als einzigartiges Individuum, indem Möglichkeiten zum optimalen Lernen bereitgestellt werden (Petty, 2004). Auf der anderen Seite beschreibt Terwell (2005) Differenzierung als ein Steuern, Verfolgen oder Gruppieren von Schülerinnen und Schülern basierend auf ihren Fähigkeiten.	Petty, G., (2004). <i>Differentiation – What and How</i> . Retrieved from geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/0DIFFERENTIATIONwhatandhow2.doc

		Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 37(6), 653–670.
Druckbedingungen	<p>Jede Übung kann individuell an das jeweilige Leistungsniveau und die jeweilige Situation des Kindes angepasst werden.</p> <p>Unterschiedliche motorische Aufgaben erfordern unterschiedliche koordinative Anforderungen: Ein Strafstoß im Fußball erfordert andere koordinative Fähigkeiten als Kraulen oder ein Schmetterball im Badminton. Neumaier (2016, S. 101–115) unterteilt die Druckbedingungen in fünf Kategorien, in denen koordinative Aufgaben zu erfüllen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Komplexitätsdruck • Lastdruck • Präzisionsdruck • Situationsdruck • Zeitdruck 	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Etwas-Bewegen	Etwas-Bewegen ist eine motorische Kompetenz bzw. eine Kategorie des MOBAK-Konzepts bzw. -Tests. Es umfasst die vier motorischen Qualifikationen bzw. Testgegenstände Werfen, Fangen, Prellen und Dribbeln.	
Koordinations-Anforderungs-Regler	Der Koordinations-Anforderungs-Regler (KAR) ist ein Modell zum Aufzeichnen der Voraussetzungen für koordinative Anforderungen motorischer Aufgaben. Darüber hinaus erlaubt das Modell das Ableiten von Inhalten für eine koordinationsorientierte Förderung motorischer Kompetenzen. Daher bricht der KAR auch aus den traditionellen Ansätzen zu „koordinativen Fähigkeiten“ aus und entwickelt sich mehr in Richtung eines praxisorientierten Modells, welches den Fokus auf koordinative Anforderungen motorischer Aufgabe legt. Der KAR basiert auf einer Variation aus Druckbedingungen und hilft dadurch den Fokus auf die Leistungsvoraussetzungen der motorischen Aufgabe und deren mögliche Förderung zu legen (Neumaier, 2016, S. 125).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Koordinative motorische Fähigkeiten	Nach Meinel und Schnabel ist die Koordination eine harmonische Interaktion der sensorischen Organe, des peripheren und zentralen Nervensystems (ZNS) und der Skelettmuskeln. Koordinative motorische Fähigkeiten bewirken Impulse innerhalb einer Sequenz von Bewegungen, welche hinsichtlich der Zeit, Kraft und Ausmaß koordiniert werden, sowie den entsprechenden Muskel erreichen müssen. Es soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine einzige koordinative motorische Fähigkeit allein nicht die athletische Leistung bestimmt. Vielmehr muss die	<p>Dober, R. (2019). <i>Coordinative abilities</i>. Retrieved from http://www.sportunterricht.de/lksport/kofae1.html</p> <p><u>Weitere zitierte Literatur:</u> Meinel, K., & Schnabel, G. (2007). <i>Bewegungslehre Sportmotorik:</i></p>

	<p>Beziehungsstruktur der koordinativen motorischen Fähigkeiten innerhalb der Bewegung oder des Sports gesehen werden. Häufig besteht eine Verbindung zu den konditionellen Fähigkeiten. Meinel und Schnabel unterscheiden zwischen sieben koordinativen Grundfertigkeiten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. kinästhetische Differenzierungsfähigkeit: Fähigkeit zum Erreichen einer hohen Feinabstimmung einzelner Bewegungsphasen und Teilkörperbewegungen, die in großer Bewegungsgenauigkeit und Bewegungsökonomie zum Ausdruck kommt; 2. Reaktionsfähigkeit: Fähigkeit zur schnellen Einleitung und Ausführung zweckmäßiger motorischer Aktionen auf Signale; 3. Kopplungsfähigkeit: Fähigkeit, Teilkörperbewegungen bzgl. eines bestimmten Handlungsziels räumlich, zeitlich und dynamisch aufeinander abzustimmen; 4. Orientierungsfähigkeit: Fähigkeit zur Bestimmung und zielangepassten Veränderung der Lage und Bewegung des Körpers im Raum; 5. Gleichgewichtsfähigkeit: Fähigkeit, den gesamten Körper im Gleichgewichtszustand zu halten oder während und nach umfangreichen Körperverlagerungen diesen Zustand beizubehalten oder wiederherzustellen; 6. Umstellungsfähigkeit: Fähigkeit während des Handlungsvollzugs das Handlungsprogramm veränderten Umgebungsbedingungen anzupassen oder evtl. ein völlig neues und adäquates Handlungsprogramm zu starten; 7. Rhythmisierungsfähigkeit: Fähigkeit einen von außen vorgegebenen Rhythmus zu erfassen und motorisch umzusetzen. Außerdem die Fähigkeit einen verinnerlichten Rhythmus einer Bewegung in der eigenen Bewegungstätigkeit zu realisieren. 	<p><i>Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt.</i> Aachen: Meyer & Meyer.</p>
<p>Kompetenz(en)</p>	<p><i>Kompetenzen</i> 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 (Weiner, 2001, S. 27f).</p> <p><u>Vom Standpunkt der sport-pädagogischen Perspektive:</u></p> <p>Kompetenzen in der Sport- und Bewegungskultur beziehen sich auf die Fähigkeit die physischen, sozialen, materiellen und intentionalen Beziehungen des eigenen sportorientierten Handelns zu erkunden, zu entwickeln, zu arrangieren und zu beurteilen. Kompetenz beschreibt auch das Ausüben und Nachvollziehen des handlungsbasierten Wissens, welches durch unterschiedliche (z.B. physische und motorische) Leistungsdispositionen gewonnen wird, um selbstbestimmt und</p>	<p>Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), <i>Leistungsmessungen in Schulen</i> (S. 17–31). Weinheim u. Basel.</p> <p>Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht.</p>

	verantwortungsbewusst im Bereich Sport und Bewegung handeln zu können (Gogoll, 2014).	In M. Pfitzner (Hrsg.), <i>Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur</i> (S. 93–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Kompetenzerwerbsaufgabe	Kompetenzerwerbsaufgaben zielen auf einen Erwerb oder eine Verbesserung der Kompetenzen ab. Dies kann zum Beispiel dadurch erreicht werden, dass eine einfacherere oder schwerere Variante einer bestimmten Aufgabe durchgeführt wird. Auf den im Unterstützungsrahmen zur Verfügung gestellten Aktivitätskarten sind Beispiele für die Variation der Testaufgaben gegeben einschließlich einer konkreten verbalen Anweisung, welche die Lehrkräfte ihren Schülern geben können, um den Kompetenzerwerb anzugehen.	
Kompetenzorientierung/ kompetenzorientierter Unterricht	Kompetenzorientierter Unterricht legt idealtypisch die Beachtung und Entwicklung verschiedener Funktionen von Aufgaben nahe: Diagnoseaufgaben, Kompetenzerwerbsaufgaben, Lernreflexionsaufgaben und Anwendungsaufgaben. Mithilfe dieser funktionalen Aufgaben soll der Kompetenzerwerb initiiert, angebahnt, reflektiert und geprüft werden (Neumann, 2014, S. 176). Folglich ist es die Aufgabe der Sportlehrkraft Lernsituationen mit bewegungsorientierten Problemen zu gestalten, die gelöst werden müssen. Diese Lernsituationen helfen den Schülern das Wissen und die Erfahrung zu entwickeln, um ein angemessenes Vorgehen zu finden, mit dem sie bestimmte Probleme in der Zukunft lösen können. Beim kompetenzorientierten Unterricht wird also der Fokus auf das Lernergebnis, den schülerorientierter Ansatz und die Entwicklung von Kompetenzen gelegt (Schröder, 2005, S. 2).	Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180. Schröder, M. (2015). <i>Competence-oriented study programmes</i> . FIBAA Consult Factory.
Komplexitätsdruck	Komplexitätsdruck sind Anforderungen hinsichtlich der gleichzeitig ablaufenden (simultanen) und/oder aufeinanderfolgenden (sukzessiven) Bewegungsteile sowie des Umfangs der dabei einzubeziehenden Muskelgruppen (feinmotorisch, grobmotorisch) (Neumaier, 2016, S. 101-115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Konditionelle motorische Fähigkeiten	Bei den physikalischen Voraussetzungen in Sport und Bewegung sind meistens die Summe der konditionellen motorischen Fähigkeiten (oder physikalischen/körperlichen Fähigkeiten) Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit gemeint sowie deren Umsetzung durch motorische Fertigkeiten/Techniken und durch persönliche Charakteristika (z.B. Wille,	Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (2012). <i>Das neue Konditionstraining: Grundlagen, Methoden, Leistungssteuerung</i> ,

	Motivation). Entsprechend besteht diese ‚Summe‘ aller Fähigkeiten aus individuellen Elementen, welche bekanntermaßen unterschiedliche wichtige Aufgaben in unterschiedlichen Sportarten spielen. Die Summe dieser Fähigkeiten zeichnet also den Trainingszustand ab.	<i>Übungen, Trainingsprogramme.</i> BLV-Taschenbuch.
Lernreflexionsaufgaben	Lernreflexionsaufgaben sollen das Reflektieren der Schüler über ihre eigenen Kompetenzen initiieren und fördern. Dies kann zum Beispiel durch das Einführen einer „Ich-kann-Checkliste“ gewährleistet werden. Die Checkliste gibt den Schülern die Möglichkeit die Aufgaben zu notieren, die sie erfolgreich absolviert haben, in der sie sich verbessert haben, und/oder die sie noch nicht erfolgreich absolviert haben. Auf den im Rahmen des MOBAK Unterstützungsrahmen zur Verfügung gestellten Aktivitätskarten sind Beispiele für Lernreflexionsaufgaben dargestellt.	
Motorische Basiskompetenzen	Motorische Basiskompetenzen sind in Übereinstimmung mit der Definition von Kompetenzen in der bildungswissenschaftlichen Psychologie definiert (Weinert, 2001; für einen Überblick s. Kettenis, 2014). Vor dem Hintergrund einer theoretischen Überlegung von Kompetenzen in diesem Feld (z.B. Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 2001) können motorische Basiskompetenzen als Leistungsdisposition verstanden werden, die sich aufgrund von spezifischen Anforderungssituationen entwickelt haben. Diese helfen den Schülern bestimmten Anforderungen in der Sport- und Bewegungskultur gerecht zu werden und <ul style="list-style-type: none"> • können langfristig erlernt und beibehalten werden sowie auf Vorerfahrungen aufbauen; • sind explizit kontextunabhängig und nehmen Bezug zu spezifischen Anforderungssituationen in der Sport- und Bewegungskultur; • sind funktionelle Leistungsdispositionen, welche in sich selbst ein Bewältigungsverhalten manifestieren (Herrmann et al., 2016). Entsprechend ist nicht (nur) das Leistungsverhalten selbst notwendig um eine bestimmte Aufgabe absolvieren zu können, sondern auch die zugrundeliegende generelle Leistungsdisposition (Herrmann & Seelig, 2017a, S. 110f).	Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i> , 47(2), 110–121. doi:10.1007/s12662-016-0430-3 <u>Weitere zitierte Literatur:</u> Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. <i>Sportwissenschaft</i> , 46(2), 60–73. doi:10.1007/s12662-015-0378-8 Kettenis, L. (2014). Sportlehrerkompetenzen. Dissertation. Abgerufen von http://d-nb.info/1054056080/ 34. Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, &

		<p>H.-H. Krüger (Hrsg.), <i>Kompetenzdiagnostik Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, Sonderausgabe (Vol. 8, S. 11–29). Wiesbaden: VS.</p> <p>Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), <i>Leistungsmessungen in Schulen</i> (S. 17–31). Weinheim u. Basel.</p>
Motorische Basisqualifikationen	<p>Das Leistungsverhalten selbst, welches aus beobachtbaren Leistungen in sport- und bewegungsbezogenen Aufgaben besteht, ist was als motorische Basisqualifikation bezeichnet wird (MOBAQ). Sie werden könnensorientiert formuliert (z.B. „kann werfen“, „kann fangen“) und bilden die Grundlage für die motorischen Basiskompetenzen, welche nicht direkt beobachtbar sind (Herrmann & Seelig, 2017a, S. 111)</p>	<p>Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i>, 47(2), 110–121. doi: 10.1007/s12662-016-0430-3.</p>
Motorische Fähigkeiten	<p>Aus sportwissenschaftlicher Sicht sind motorische Fähigkeiten für eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben und Situationen relevant und werden häufig mit den physiologischen Komponenten der körperlichen Fitness gleichgesetzt (Stodden, Langendorfer, & Robertson, 2009). Im Gegensatz zu den grundlegenden motorischen Kompetenzen werden sie explizit als kontextfreie Leistungsdispositionen definiert und können als trainierbar, aber nicht als erlernbar angesehen werden (Herrmann, & Seelig, 2017b, S. 327). Darüber hinaus können motorische Fähigkeiten in konditionelle Fähigkeiten (z.B. Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit) und koordinative Fähigkeiten (z.B. Balance, Orientierung) unterschieden werden (Scheuer, Herrmann, & Bund, 2019).</p>	<p>Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). “I can dribble!” On the relationship between children’s motor competencies and corresponding self-perceptions. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i>, 4, 324–334.</p> <p>Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. <i>Journal of Sports Sciences</i>, 37(10), 1097–1112. doi: 10.1080/02640414.2018.1544535</p> <p><u>Weitere zitierte Literatur</u> Stodden, D., Langendorfer, S., & Robertson, M. A. (2009). The association between motor skill</p>

		competence and physical fitness in young adults. <i>Research Quarterly for Exercise and Sport</i> , 80(2), 223–229. doi: 02701367.2009.10599556.
Motorische Kompetenz	Das Konzept der motorischen Kompetenz wird derzeit im bildungs- und gesundheitswissenschaftlichen Kontext besonders beachtet. Robinson et al. (2015, S. 1274) beschreiben die motorische Kompetenz als "die Fähigkeit eines Individuums, sein Massen- und Extremitätszentrum in einer auf der Schwerkraft basierenden Umgebung zu koordinieren und zu kontrollieren." Nach dieser gesundheitswissenschaftlichen Perspektive wird motorische Kompetenz als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von motorischen Leistungsdispositionen (z.B. motorische Kompetenz, motorische Leistung, grundlegende Motorik) verstanden (Herrmann, & Seelig, 2017a).	Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i> , 47(2), 110–121. doi: 10.1007/s12662-016-0430-3. Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D’Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. <i>Sports Medicine</i> , 45(9), 1273–1284. doi: 10.1007/s40279-015-0351-6.
Präzisionsdruck	Der Präzisionsdruck basiert auf Anforderungen an die Bewegungsgenauigkeit (Prozess-/Ergebnisgenauigkeit) (Neumaier, 2016, S. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Sich Bewegen	Sich-Bewegen ist eine motorische Kompetenz bzw. eine Bewegungskategorie des MOBAK Konzepts bzw. -Tests. Es umfasst die vier motorischen Qualifikationen bzw. Testgegenstände Balancieren, Rollen, Springen und Laufen.	
Situationsdruck	Der Situationsdruck basiert auf Anforderungen an die Variabilität und Komplexität der Umwelt- und Situationsbedingungen (Neumaier, 2016, S. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i>

		(Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Unterrichtseinheit	Eine Unterrichtseinheit ist eine einzige Unterrichtsstunde.	
Unterrichtssequenz	Eine Unterrichtssequenz ist eine Abfolge verschiedener Unterrichtseinheiten (kann z.B. mehrere Wochen dauern).	
Zeitdruck	Der Zeitdruck basiert auf den Anforderungen an die verfügbare Bewegungszeit und/oder die zu erreichende Bewegungsgeschwindigkeit (Neumaier, 2016, S. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.

3 LITERATURHINWEISE

- Dober, R. (2019). *Coordinative abilities*. Abgerufen von <http://www.sportunterricht.de/lksport/kofae1.html>
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gossmann, T. (2016). *Konzeptionelle Entwicklung eines Sportbewegungskatalogs*. Masterarbeit. Technische Universität Darmstadt.
- Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (2012). *Das neue Konditionstraining: Grundlagen, Methoden, Leistungssteuerung, Übungen, Trainingsprogramme*. BLV-Taschenbuch.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 128-136). Heidelberg: Springer.
- Herrmann, C. (2018). *Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1 - 4 (MOBAK) (Hogrefe Schultests)*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C., Bund, A., Gerlach, E., Kurz, D., Lindemann, U., Rethorst, S. et al. (2015). A review of the assessment of basic motor qualifications and competencies in school. *International Journal of Physical Education*, 52(3), 2-13.
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2015). Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 80-90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments *Sportwissenschaft*, 46(2), 60-73. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0378-8>
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110-121. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3>
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). Structure and profiles of basic motor competencies in the third grade-validation of the test instrument MOBAK-3. *Perceptual and motor skills*, 124(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/0031512516679060>
- Hößle, C., & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biunterricht? – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.),

- Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 167–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kettenis, L. (2014). Sportlehrerkompetenzen. Dissertation. Abgerufen von <http://dnb.info/1054056080/34>.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, special issue (Vol. 8, S. 11–29). Wiesbaden: VS.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. *sportpädagogik*, 26(5), 41–43.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 41–64). Wiesbaden: Springer.
- Neumaier, A. (2016). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik* (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
- Neumaier, A., Mechling, H., & Strauß, R. (2002). *Koordinative Anforderungsprofile ausgewählter Sportarten* (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 2). Hellenthal: Strauß.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen* (Reihe Edition Schulsport, Band 22). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht*, 63(6), 175-180.
- Nobis, H., & Cimanowski, O. (2012). Selbstgesteuerte Koordinationsschulung in der Sekundarstufe II: Neumaiers Strukturmodell zur Analyse der koordinativen Anforderungen von Bewegungsaufgaben. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 61(9), 1-5.
- Petty, G., (2004). *Differentiation – What and How*. Abgerufen von geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/0DIFFERENTIATIONwhatandhow2.doc
- Pfitzner, M., & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur: Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, 37(5), 2-6.

- Pfitzner, M., Schlechter, E., & Sibbing, W. (2013). *Lernaufgaben für einen individuell förderlichen Sportunterricht*. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.). *Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (S. 97–122). Fachtagung „Individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport“. Münster, 25.09.2010.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D’Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*, *45*(9), 1273–1284. doi: 10.1007/s40279-015-0351-6.
- Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, *37*(10), 1097–1112. doi: 10.1080/02640414.2018.1544535
- Schröder, M. (2015). *Competence-oriented study programmes*. FIBAA Consult Factory.
- Stodden, D., Langendorfer, S., & Roberton, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *80*(2), 223–229. doi: 02701367.2009.10599556.
- Sudeck, G., & Pfeifer, K. (2016). Physical activity-related health competence as an integrative objective in exercise therapy - conception and validation of a short questionnaire. *Sportwissenschaft*, *46*(2), 74-87.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, *37*(6), 653–670.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

4 ANHANG

4.1 KARTEN ZUR BESCHREIBUNG DER MOBAK AUFGABEN

Die Karten zur Beschreibung der MOBAK-Aufgaben werden separat zum Download bereitgestellt. Bitte folgen Sie diesem Link, um die Karten herunterzuladen: <http://mobak.info/bmc-eu/>

4.2 AKTIVITÄTSKARTEN MIT LERNAUFGABEN

Die Aktivitätskarten mit Lernaufgaben werden separat zum Download angeboten. Bitte folgen Sie diesem Link, um die Karten herunterzuladen: <http://mobak.info/bmc-eu/>