

Inhaltsverzeichnis

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

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

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5.3 | Beispiel: Zur Vielfalt kindlich konstruierter Bewegungsthemen – Tim und Katja | 81 |
| 5.3.1 | <i>Den Ball endlos bergauf schießen</i> | 81 |
| 5.3.2 | Zum Problem der Analyse zugrunde liegender Themenkonstitutionen | 82 |
| 5.3.3 | Zum ordnungsstiftenden Beitrag der Sportmotorik | 83 |
| 5.3.4 | Mehrdimensionaler Zugriff auf die Themenkonstitution | 85 |
| 5.4 | Was soll für Tim, Katja und andere Schüler zum Thema gemacht werden? | 86 |
| 5.4.1 | Was sollen Sport- und Bewegungslehrer tun? | 87 |
| 5.4.2 | Nachdenken über ernst gemeinte Bildungsgelegenheiten | 88 |
| 6. | Zur pädagogischen Klärung der Themen | 91 |

B. Bewegungsspiele **93**

1. Bewegung als Spiel – Bewegungsspiele **95**

| | | |
|---------|---|-----|
| 1.1 | Die Leichtigkeit des <i>Kinderspiels</i> | 95 |
| 1.1.1 | Vom <i>wilden</i> und vom <i>zivilisierten</i> Körper | 96 |
| 1.1.2 | Zur Geringschätzung der <i>Kleinen Spiele</i> | 97 |
| 1.1.3 | Nutzbarmachung und Funktionalisierung | 98 |
| 1.1.4 | Der <i>zivilisierte Körper</i> in den <i>Kleinen Spielen</i> | 99 |
| 1.1.5 | Der <i>wilde Körper</i> in den <i>Bewegungsspielen</i> | 101 |
| 1.2 | Um ein Spielmotiv herum systematisieren | 102 |
| 1.2.1 | Spielideen nach Buytendijk | 102 |
| 1.2.2 | Fünf Spielfamilien nach Landau und Maraun | 104 |
| 1.3 | Spieldidaktische Systematisierung | 106 |
| 1.3.1 | Spiele mit motorischer Regelmäßigkeit – Eine exemplarische Spielszene | 107 |
| 1.3.1.1 | Interpretation | 108 |
| 1.3.1.2 | Perspektiven für den Spieleunterricht | 109 |
| 1.3.2 | Lauf-, Such- und Fangspiele | 110 |
| 1.3.2.1 | Zum sachanalytisch verdichteten Planungshorizont | 110 |
| 1.3.2.2 | Beispiel einer persönlich gehaltenen Unterrichtsreflexion | 112 |
| 1.3.2.3 | Interpretation | 113 |
| 1.3.2.4 | Perspektiven für den Spieleunterricht | 114 |

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

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

C. Sportspiele 185

1. Pädagogische Hintergründe und didaktische Prinzipien einer gelungenen Vermittlung 185

| | | |
|-------|--|-----|
| 1.1 | Sportspieltypische Lehrlernsituationen | 186 |
| 1.2 | Sportspielspezifische Lernpotenziale | 189 |
| 1.3 | Von der Sachanalyse der Sportspiele (...) | 189 |
| 1.3.1 | (...) zu den Akteuren | 191 |
| 1.3.2 | (...) zu den Vermittlungsansätzen und deren grundlegenden Orientierungen | 194 |
| 1.4 | Prinzipien einer spielerzieherischen Sportspielvermittlung | 196 |
| 1.4.1 | Zentrale Spielidee und Gestaltungsgrundlagen verstehen | 196 |
| 1.4.2 | Subjektive Vorerfahrungen aufgreifen und einbinden | 196 |
| 1.4.3 | Konstruktive Verständigungsprozesse einleiten | 197 |

2. Fußball: Vermittlung im Lichte der handlungsökologischen Betrachtungsweise 199

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.1 | Handlungsökologische Sicht | 200 |
| 2.2 | Das Problem der richtigen Aufgabenwahl | 202 |
| 2.2.1 | Grundlegende Erfahrungen des Spiels von Anfang an machen | 204 |
| 2.2.2 | Der Aufbau von aufgabenlösenden Schemata | 205 |
| 2.2.3 | Ausdifferenzierung und Transferierbarkeit der Schemata | 206 |
| 2.3 | Die Aufgabenstruktur beim Fußball | 207 |
| 2.3.1 | Torschuss und Torabwehr | 208 |
| 2.3.2 | Den Torschuss vorbereiten bzw. frühzeitig verhindern | 209 |
| 2.4 | Die Charakteristik des Anfängerspiels und des Spiels von Könnern | 211 |
| 2.4.1 | Aktionsgrundmuster des Anfängerspiels | 211 |
| 2.4.2 | Aktionsgrundmuster des Spiels der Köenner | 213 |
| 2.5 | Methodische Möglichkeiten | 216 |
| 2.5.1 | Wesentliche Voraussetzungen | 216 |
| 2.5.2 | Die ersten Vermittlungsschritte | 218 |
| 2.5.2.1 | Konfrontation mit der komplexen Spielidee | 218 |
| 2.5.2.2 | Reflexion des Auftaktspiels | 218 |
| 2.5.2.3 | Reduzierung des komplexen Spiels | 219 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.5.2.4 | Reduzierung der Technikanforderung | 220 |
| 2.5.2.5 | Spiel mit vergrößerten Toren | 220 |
| 2.5.2.6 | Reflexion der Spiele mit den verschiedenen Änderungen | 221 |
| 2.5.2.7 | Isoliertes Üben der Durchbruchmöglichkeit mit abschließendem Torschuss | 221 |
| 2.6 | Fazit zum Problem der Themenkonstitution | 223 |

3. Handball 225

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.1 | Eine pädagogische Annäherung an das Spiel und das Spielen | 225 |
| 3.2 | Das Handballspiel | 226 |
| 3.2.1 | Historisch-soziologischer Zugang | 226 |
| 3.2.2 | Entwicklungstheoretischer Zugang | 228 |
| 3.2.3 | Handlungstheoretischer Zugang: Spielgedanke – Spielproblem | 229 |
| 3.2.4 | Bewegungstheoretischer Zugang: Einfaches Anforderungsprofil – vielfältige Handlungsvarianten – spielgestalterische Möglichkeiten | 231 |
| 3.3 | Handball spielen | 232 |
| 3.3.1 | Die Suche nach Lösungen handballspezifischer Spielprobleme | 233 |
| 3.3.2 | Gemeinsam handeln | 234 |
| 3.3.3 | Eigeninitiative zeigen und Kontakt zum direkten Gegner aufnehmen | 235 |
| 3.4 | Handballspielen lehren und lernen | 236 |
| 3.4.1 | Sportspieldidaktische Lehrlernkonzeptionen | 236 |
| 3.4.2 | Handballspezifische didaktisch-methodische Leitlinien und Konsequenzen | 237 |
| 3.4.2.1 | Anfänger über vereinfachte Spiele einbinden | 237 |
| 3.4.2.2 | Köner durch variationsreiche Spiele fordern | 238 |
| 3.4.2.3 | Auf hohe Spieldynamik achten | 239 |
| 3.4.2.4 | Einfache Grundtechniken spielerisch verbessern | 239 |

4. Basketball 241

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.1 | Zur Inszenierung – Street- oder Basketball? | 241 |
| 4.1.1 | Zum Interesse an der Inszenierung | 242 |
| 4.2 | Einstieg in die Unterrichtsreihe | 244 |
| 4.2.1 | Sich von Kriterien und Motiven leiten lassen | 244 |
| 4.2.2 | Organisatorische und gestalterische Hinweise | 245 |
| 4.2.3 | Zum Ballhandling | 245 |

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

D. Individualsportarten 283**1. Beispiel: Entwicklungslinien in der Leichtathletik 283**

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

2. Laufen im Sportunterricht 309

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.1 | Fachdidaktische Problemlage zu konditionsaffinen Inhalten | 310 |
| 2.2 | Zum <i>Kinderbild</i> der Trainingslogik | 311 |
| 2.2.1 | Zum Beratungswert trainingswissenschaftlicher Fakten | 311 |

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

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.7 | Im Unterricht das Aufbrechen von Laufräumen wagen | 342 |
| 3.7.1 | <i>Kartonwald</i> | 342 |
| 3.7.2 | Wettrennen | 344 |
| 3.7.3 | Planung einer schwierigen Strecke | 345 |
| 3.7.4 | Kartonsprinten | 346 |

4. Schwimmen 349

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

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

| | |
|--------------------------------|------------|
| E. Literaturverzeichnis | 377 |
|--------------------------------|------------|

| | |
|---------------------------------|------------|
| F. Abbildungsverzeichnis | 409 |
|---------------------------------|------------|