EDITION SCHULSPORT

GRUNDSCHULSPORT

EMPIRISCHE EINBLICKE UND PÄDAGOGISCHE EMPFEHLUNGEN

Peter Neumann
Eckart Balz (Hrsg.)

MEYER & MEYER VERLAG

Grundschulsport

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Herausgeber noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Edition Schulsport Band 41

Peter Neumann
Eckart Balz (Hrsg.)

Grundschulsport

Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der Edition Schulsport:
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h. c. Rolf-Peter Pack

Grundschulsport

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2020 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen
Auckland, Beirut, Dubai, Hägendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien

Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)

9783840313202
E-Mail: verlag@m-m-sports.com
www.dersportverlag.de
www.schuleundsport.de

Inhalt

Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT 9

1 Zur Einführung in den Band 11

Peter Neumann & Eckart Balz

Wie bewegungskompetent sind Grundschulkinder?

2 Motorische Basiskompetenzen 17

Christian Herrmann & Harald Seelig

3 Schwimmfähigkeit im Kindesalter 31

Theodor Stemper & Maike Kels

4 Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter – ausgewählte Ergebnisse der MoMo-Längsschnittstudie 47

Annette Worth, Elke Opper, Claudia Niessner, Doris Oriwol, Anke Hanssen-Doose & Alexander Woll

5 KOMPASS-2-Studie – motorische Leistungsfähigkeit von Grundschüler*innen und Impulse für Interventionen 66

Andreas Speer, Petra Wagner, Heike Streicher, Alexandra Ziegeldorf & Hagen Wulff

Wie erleben Kinder das Spielen im Sportunterricht?

6 Über das Spielen im Grundschulsport und die Befindlichkeit von Kindern 82

Eckart Balz

7 Spielen will gelernt sein – Grundschulsport als doppelter Doppelauftrag 93

Tim Bindel & Stephan Herzberg

8 Zur Rekonstruktion von Heterogenität aus Schüler*innensicht 105

Judith Frohn

9 Erleben und Bewältigen von Niederlagen im Sportunterricht 118

Inga Reimann-Pöhlsen

Wie erleben übergewichtige Kinder den Sportunterricht?

10 Zur Anerkennung übergewichtiger und adipöser Kinder im Sportunterricht 131

Linda Albrecht

11 Von der Last des Körpers 145

Ina Hunger

12 Die Bedeutung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale für das Erleben von Zustandsangst vor dem Sportunterricht in der Grundschule 158

Aiko Möhwald, Elke Grimminger-Seidensticker & Johanna Korte

Wie unterrichten Lehrkräfte im Grundschulsportunterricht?

13 Auswertung von Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit 171

Carina Große

14 „Wir spielen gemeinsam Dodgeball so, dass es allen Spaß macht!" – Gelingensbedingungen kleiner Spiele in heterogenen Lerngruppen 184

Valerie Kastrup

15 Zur Akzeptanz von Mindeststandards im Grundschulsportunterricht aus der Perspektive fachlich qualifizierter und fachfremder Lehrkräfte.....197

Peter Neumann & Valerie Pfister

16 Wie entwickeln multiprofessionelle Teams inklusiven Sportunterricht in der Grundschule?.....210

Peter Neumann

17 Zielschussspiele integrativ vermitteln – Konzeption und empirische Prüfung des Kasseler Modells.....224

Andreas Albert, Philip Julius & Volker Scheid

18 Bewegter Unterricht – reloaded! 241

Robert Zimmermann

Wie gestalten Grundschulen ihren bewegten Schultag?

19 Demokratische Partizipationsförderung im Grundschulsport 256

Ahmet Derecik & Lorena Menze

20 Evaluation der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Ganztag in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.....271

Jessica Süßenbach

21 Grundschule bewegt gestalten – bewegte Schule 285

Ralph Petzold & Christina Müller

22 „Die sollen mir ja nicht auf der Nase ‚rumtanzen'" – Jungenförderung im Grundschulsport 300

Nils Neuber & Nils Kaufmann

23 Spiel, Musik, Tanz, Bewegungstheater – kulturelle Bildungsangebote im Grundschulsport 312

Nils Neuber & Esther Pürgstaller

24 Die Idee einer „Täglichen Sportstunde" an Grundschulen 323

Jörg Thiele & Miriam Seyda

Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT

Die Grundschule ist bundesweit ungeachtet der gegebenen gesellschaftlichen Heterogenität und in allen unterschiedlichen Organisationsformen eine Schule für alle Kinder. Für das Lernen und Leben der Grundschulkinder spielen Bewegung, Spiel und Sport eine herausragende Rolle, ganz gleich, ob es sich um eine Halbtagsgrundschule oder eine Ganztagsgrundschule in offener oder gebundener Form handelt. Zentrale Bedeutung für das Bewegungsleben der Kinder in der Schule, deren ganzheitliche Entwicklung sowie Hinführung zur Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur in unserer Gesellschaft hat das Fach Sport bzw. der Sportunterricht. Bundesweite Empfehlungen zielen darauf ab, diesen Bildungsbereich mit mindestens drei Wochenstunden verbindlich in den Stundentafeln zu verankern.

In den 1990er- und 2010er-Jahren standen Bewegung, Spiel und Sport bzw. der Sportunterricht in der Grundschule im Fokus sportdidaktischer Forschung. Neben vielfältigen unterrichtlichen Ideen wurden z. B. Konzepte zur Entwicklung „bewegter bzw. bewegungsfreudiger Schulen", zur Realisierung „täglicher Bewegungszeiten" oder Vorschläge „motorischer Basiskompetenzen" diskutiert. Ab 2010 hat das sportdidaktische Interesse an der Grundschule im Vergleich dazu nachgelassen.

Umso wichtiger ist der hier vorliegende Sammelband zum Forschungsfeld Grundschulsport in der Herausgeberschaft der renommierten Sportpädagogen Eckart Balz und Peter Neumann. Ihnen ist es gelungen, ein außerordentlich kompetentes und in der wissenschaftlichen Theorie und Methodik facettenreiches Team von Autorinnen und Autoren zusammenzubringen und zu motivieren, einen „State of the Art" bezogen auf diesen Bildungsbereich, vorzulegen. Dabei sind empirische Ergebnisse und deren Interpretation genauso enthalten wie sportdidaktisch-konzeptionelle Ansätze und konkrete bewegungsfeldbezogene Betrachtungen.

Wir bedanken uns bei den beiden Herausgebern sowie allen Autorinnen und Autoren der verschiedenen Beiträge für ihre richtungsweisenden Arbeiten und Impulse zum

Grundschulsport in insgesamt 24 Beiträgen. Im Übrigen steht die EDITION SCHULSPORT, was die explizite Beschäftigung mit dem Thema Grundschule angeht, damit in einer guten Kontinuität: So dokumentiert Bd. 18 *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW* Ergebnisse eines großen vierjährigen Schulprojekts in NRW. Bd. 19 vermittelt praxisorientierte Impulse und Beispiele zum Thema *Entspannung lehren und lernen in der Grundschule*. Bd. 22 greift die besonders in den letzten 10 Jahren in der Sportdidaktik virulente Thematik einer *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen* schulformspezifisch auf, und Bd. 31 beschreibt, wie das Konzept *Bewegungsfreudige Schule* einen Beitrag zur Entwicklung der Schulqualität leisten kann. Diese Werke haben eine erfreulich starke Nachfrage erfahren.

Wir hoffen und wünschen sehr, dass auch dieses aktuelle Überblickswerk, bezogen auf die vielfältigen Facetten von Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule, in der sportdidaktischen Diskussion, in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Sportlehrerausbildung und bei interessierten Sportlehrkräften sowie nicht zuletzt in der Bildungs- und Sportadministration große Beachtung und Verbreitung findet.

Dr. Heinz Aschebrock *Dr. h. c. Rolf-Peter Pack*

1 Zur Einführung in den Band

Peter Neumann & Eckart Balz

1.1 Grundschulsportforschung in sportpädagogischem Interesse

Im Schuljahr 2017/18 haben etwa 2.800.000 Grundschüler*innen in Deutschland die Grundschule besucht. Das waren knapp 30.000 mehr als 2016/17 und 80.000 mehr als 2015/16 (**www.destatis.de**). Die Grundschulzeit dauert – je nach Bundesland und der dort gültigen Schulstruktur – vier oder sechs Jahre. Somit bildet der Grundschulsport eine wichtige Brücke zwischen der frühkindlichen Bewegungsförderung und dem Schulsport in der Sekundarstufe I. Er ist ein bedeutsames Bindeglied in der schulischen und sportlichen Bildungs- und Bewegungskarriere, aber auch ein Adressat für viele Anfragen und Begehrlichkeiten.

So richten sich zahlreiche bildungspolitische Reformen und sportpädagogische Erwartungen zuerst an die Grundschule und den Grundschulsport. Dort wird gefordert, eingeführt und erprobt, was später an die weiterführenden Schulen und in den Schulsport gelangen soll. Aber: Welche Wirkungen hinterlassen solche bildungspolitischen Reformen und sportpädagogischen Interventionen im Grundschulsportalltag? Inwiefern werden Initiativen, Projekte und Maßnahmen dem Grundschulsport, den beteiligten Schüler*innen und Lehrer*innen gerecht? Inwieweit werden reformerische Erwartungen an Bildung und Erziehung im Grundschulsportunterricht erfüllt oder aber enttäuscht?[1]

---

1 *Wenn wir hier und im vorliegenden Band vom Sportunterricht in der Grundschule oder vom Grundschulsportunterricht sprechen, dann nicht, weil wir die fachdidaktische Diskussion um grundschuladäquate Bewegungserziehung ignorieren. Wir sprechen und schreiben von Grundschulsportunterricht, ohne dabei einen normativen Hintergedanken mit Betonung auf Sport im engeren Sinne zu verfolgen. Denn im vorliegenden Sammelband geht es eben nicht um fachdidaktische Konzeptualisierungen, spezielle Positionierungen oder normative Kontroversen zum Grundschulsport.*

Solche und andere, weitergehende Fragen von sportpädagogischem Interesse stellt und bearbeitet die Grundschulsportforschung. Diese ist nach unserem Ermessen ein „kleiner", strukturell abgrenzbarer Teil der empirischen Schulsportforschung. Das sportpädagogische Interesse der Grundschulsportforschung kann gesellschaftlichen, schulischen, fachlichen und individuellen Entwicklungen gelten, wie Fragen nach dem kindlichen Bewegungsmangel oder nach den psychosozialen Voraussetzungen von Grundschulkindern.

Die kindliche Entwicklungsphase ist im Laufe der Grundschulzeit von einigen wichtigen Entscheidungen geprägt, die eine intensive Zuwendung zu bestimmten Bewegungsaktivitäten oder eine manifeste Abwendung von Bewegungsaktivitäten betreffen. Was Kindern gestern noch großen Spaß gemacht hat, bleibt heute liegen und ist morgen schon vergessen. Sportpädagogisch ist das Grundschulalter somit überaus interessant. Es ist gekennzeichnet von einer scheinbar unumstößlichen Bewegungsfreude und einem „natürlichen" Bewegungsbedürfnis, aber auch von motorischer Inaktivität und hartnäckiger Bewegungsabstinenz.

Obgleich es eine Zeit lang populär war, der Fachdidaktik in Bezug auf die Entwicklung des Grundschulsports vorzuhalten, sie verschlafe die „Zukunft der Grundschule" (Kleindienst-Cachay, 1998) oder sie übersehe die sportferne Ausgestaltung des Grundschulsportunterrichts (Schulz, 1999), kann man der Grundschulsportforschung Untätigkeit wohl kaum vorwerfen, auch wenn aufseiten der Forschung natürlich immer (noch) mehr Forschung zum Grundschulsport wünschenswert wäre (Gerlach & Brettschneider, 2008, S. 294). In den zurückliegenden Jahren haben unseres Erachtens aber nicht wenige Forscher*innen und Forschergruppen zu verschiedenen Fragen an unterschiedlichen Orten gearbeitet und ein beachtliches Spektrum an Ergebnissen und Erkenntnissen generiert (u. a. Schmidt, 2008).

So bilanziert z. B. Süßenbach (2008) die Qualität der Grundschul-(Sport)-Entwicklung im Rahmen der *DSB-SPRINT-Studie* (siehe auch ihren Beitrag in diesem Band), Bös et al. (2008) beschreiben im Rahmen der *MoMo-Studie* die längsschnittliche Entwicklung der motorischen Leistungsvoraussetzungen von Kindern (siehe den Beitrag von Worth und Opper in diesem Band). Und, neben anderen Arbeiten beispielsweise der Dortmunder Schulsportforschung zur täglichen Sportstunde an Grundschulen (2011) oder der

Bielefelder Forschergruppe zur Bewegten Grundschule (Thiel, Teubert & Kleindienst-Cachay, 2007), existieren viele Studien innerhalb der Grundschulsportforschung, die sich spezifischen thematischen Facetten widmen, z. B. der Schwimmfähigkeit, dem Spielerleben, den adipösen Kindern oder der Jungenförderung. Auf solche Arbeiten und deren Ergebnisse wollen wir mit diesem Band aufmerksam machen. Dabei ist uns durchgehend die Verwendung der Forschungsergebnisse für eine bessere Praxis des Grundschulsports, also die pädagogische Konsequenz des wissenschaftlichen Ertrags, wichtig.

1.2 Idee und Struktur des vorliegenden Bandes

Die Idee unseres Sammelbandes besteht darin, einen empirisch geschärften und pädagogisch reflektierten Blick auf ausgewählte Facetten von Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule zu werfen. Dabei ist jedoch in Rechnung zu stellen, dass schulische Bildung in Deutschland bekanntlich „Ländersache" ist, mit der Folge, dass Grundschulsport innerhalb der Bundesländer unterschiedlich strukturiert, organisiert, ausgerichtet und bezeichnet wird.

Allerdings geht es uns nicht vordringlich um bundesweite Repräsentativität der Forschungsarbeiten und verallgemeinerbare Aussagen, die *den* Grundschulsport sowie seine Akteure und Strukturen ausmachen. Vielmehr ist es Anspruch und Aufgabe der Autor*innen, eine möglichst tragfähige und fruchtbare Verbindung zwischen ihren Forschungsergebnissen und den Konsequenzen für eine pädagogische Gestaltung des Grundschulsports zu schaffen.

Die Erfüllung dieser Aufgabe ist für Forscher*innen allerdings unbequem, da sie mit ihren Empfehlungen den empirisch abgesicherten Boden der Forschung verlassen müssen. Diese Gratwanderung zwischen empirischen Ergebnissen und pädagogischen Konsequenzen, zwischen Forschungsbasis und Anwendungsorientierung ist uns bewusst. Sie muss aber versucht bzw. unternommen werden, wenn es empirische Einblicke in den

Grundschulsport mit sportpädagogischen Empfehlungen konstruktiv zu verknüpfen, also empirische Ergebnisse für eine Qualitätsverbesserung im Anwendungsfeld, zu nutzen gilt.[2]

Um die oben genannte Idee systematisch zu entfalten, orientiert sich dieser Band an fünf Leitfragen. Diese berücksichtigen vor allem die Perspektiven der beiden wichtigsten Akteursgruppen im Grundschulsport: die Perspektive der Kinder und die Perspektive der Lehrkräfte. Darüber hinaus interessiert uns, wie Grundschulen und Grundschulsportlehrkräfte die Herausforderung annehmen, den Alltag in Grundschulen bewegt(er) zu gestalten. Damit haben wir eine thematische Ordnung im Blick auf das Interesse adressierter Leser*innen (die in Ausbildung und Beruf mit Grundschulsport befasst sind) vorgenommen und darauf geachtet, dass einschlägige „Themen und Problemfelder des Grundschulsports" (Neuber, 2010, S. 284-286) angesprochen werden: Indem wir

1. nach dem Stand der motorischen Leistungsfähigkeit und dem Status der Bewegungskompetenz von Grundschulkindern fragen und uns damit einem Feld widmen, das schon viele Gemüter in (populär-)wissenschaftlichen Debatten erhitzt hat.
2. das Erleben der Schüler*innen im Kontext sportunterrichtlichen Spielens in mehrfacher Hinsicht thematisieren und uns der Frage nach dem spezifischen Erleben übergewichtiger bzw. adipöser Kinder und der Befriedigung ihrer Bedürfnisse widmen.
3. den Umgang der Sport unterrichtenden Lehrkräfte mit Anforderungen an die unterrichtliche Gestaltung hinterfragen (u. a. zur Kompetenzorientierung, Inklusion und Auswertung im Sportunterricht).
4. nach der Nutzung und Optimierung von Spielräumen für Bewegung, Spiel und Sport an Ganztags- und Halbtagsgrundschulen fragen; das betrifft Bausteine der bewegten Schule, eine tägliche Sportstunde und pädagogische Schwerpunktsetzungen wie Jungenförderung oder Partizipation.

---

2 *Umfangsbedingt haben wir allen Autor*innen pro Beitrag den Umfang von 25.000 Zeichen vorgegeben. Diese Zeichenzahl schließt Abbildungen und Tabellen ein und erklärt damit den stringenten Textaufbau und komprimierten Schreibstil.*

Darüber hinaus hätten noch weitere Themen berücksichtigt werden können, z. B. fächerübergreifende Aspekte der Bewegungserziehung, aktuelle Fragen zum „eLearning" und „eSport" sowie Auseinandersetzungen um die oftmals vernachlässigte Sportlehrerausbildung im Bereich der Primarstufe. Denn nach wie vor ist deren wissenschaftliche Ausbildung meist kürzer als bei anderen lehramtsbezogenen Studiengängen und es mangelt an schulstufenspezifischen Lehrveranstaltungen. Nicht zuletzt wäre der bekannte und politisch gewollte Missstand einer hohen Quote fachfremd erteilten Sportunterrichts an Grundschulen auch ein eigenes Thema, das zweifellos eine lange Geschichte hat, aber an dieser Stelle nicht aufgerollt werden kann.

Literatur

Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A. & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 137-157). Schorndorf: Hofmann.

Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2008). Quantitative Schulsportforschung – Die Grundschule im Fokus der „SPRINT-Studie". In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 279-295). Schorndorf: Hofmann.

Kleindienst-Cachay, C. (1998). Verschläft die Fachdidaktik die Zukunft der Grundschule? Anstöße zur fachdidaktischen Diskussion aus grundschulpädagogischer Sicht. *sportunterricht, 47* (6), 231-242.

Neuber, N. (2010). Sportunterricht in der Primarstufe. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 276-289). Schorndorf: Hofmann.

Schmidt, W. (Hrsg.). (2008). *Zweiter Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit.* Schorndorf: Hofmann.

Schulz, N. (1999). Grundschulsport ohne Sport? Kritische Anmerkungen zur sportkritischen Fachdidaktik. *sportunterricht, 48* (4), 158-165.

Süßenbach, J. (2008). Der Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zur Schul(sport)entwicklung in der Grundschule. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 297-317). Schorndorf: Hofmann.

Thiel, A., Teubert, H. & Kleindienst-Cachay, C. (2007). *Die „Bewegte Schule" auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation.* Baltmannsweiler: Schneider.

Thiele, J. & Seyda, M. (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse.* Aachen: Meyer & Meyer.

2 Motorische Basiskompetenzen

Christian Herrmann & Harald Seelig

2.1 Motorische Entwicklung im Grundschulalter

Im Grundschulalter ist die motorische Entwicklung gekennzeichnet durch eine quantitative Leistungssteigerung (z. B. Laufen wird schneller), eine qualitative Verbesserung der Bewegungsausführung (z. B. Laufbewegungen werden koordinierter), eine situationsspezifische Verfügbarkeit (z. B. variableres Laufen in Spielsituationen) und eine Kombination verschiedener Bewegungsformen (z. B. Laufen und Fangen) (Winter & Hartmann, 2015). Dabei ist der Erwerb und die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen eng an Sozialisationsprozesse außerhalb der Schule gebunden (u. a. Familie, Freundeskreis, Sportverein) und kann sehr unterschiedlich ausfallen. Mehrere Studien konnten endogene (u. a. physische und kognitive Merkmale) sowie exogene Faktoren (u. a. sozioökonomischer Hintergrund, familiale und soziale Umwelt) als bedeutsam für die motorische Entwicklung identifizieren (u. a. Wirszing, 2015). Entsprechend verfügen nicht alle Kinder über ein motorisches Kompetenzniveau, um sportliche Aktivitäten funktional ausführen zu können.

Motorische Kompetenzen, die mindestens nötig sind, um Kindern die Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur zu ermöglichen, werden als motorische Basiskompetenzen bezeichnet (Herrmann, Gerlach & Seelig, 2016). Beispielsweise kann ein Kind nur dann aktiv an Ballspielen teilnehmen, wenn es ausreichend sicher mit Bällen umgehen kann (z. B. Werfen, Dribbeln). Des Weiteren bilden motorische Basiskompetenzen die Grundlage für die Entwicklung höherer Kompetenzniveaus und sportspezifische Fertigkeiten (z. B. Schlagwurf im Handball), wie sie in spezifischen, vornehmlich außerschulischen, sportlichen Handlungsfeldern benötigt werden (Clark & Metcalfe, 2002).

Im Vergleich zu motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten[3] beziehen sich *motorische Basiskompetenzen* auf die funktionale Bewältigung motorischer Aufgaben (z. B. Zielwerfen). Hierbei kommt den motorischen Basiskompetenzen die Steuerungsfunktion des aufgabenadäquaten Einsatzes von motorischen Fähigkeiten (Wie viel Kraft hat das Kind?) und Fertigkeiten (Ist die Wurftechnik des Kindes ausreichend?) zu (Herrmann & Seelig, 2017a). Für den Sportunterricht ergeben sich daraus Aufgaben, diese unterschiedlichen Sozialisationsergebnisse auszugleichen, die motorischen Basiskompetenzen aufzubauen und zu sichern. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, Schüler*innen Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen eine aktive Teilnahme an der Sport- und Bewegungskultur ermöglichen (Kurz, Fritz & Tscherpel, 2008).

2.2 Zum Konstrukt der motorischen Basiskompetenzen

Vor dem Hintergrund kompetenztheoretischer Überlegungen werden unter motorischen Basiskompetenzen kontextabhängige und funktionale Leistungsdispositionen verstanden, die sich aus situationsspezifischen Anforderungen in der Sport- und Bewegungskultur entwickeln. Sie dienen der Bewältigung von motorischen Anforderungen, sind erlernbar und berücksichtigen Vorerfahrungen. Dabei wird nicht das Leistungsverhalten selbst (z. B. Werfen, Dribbeln) als motorische Basiskompetenz verstanden, sondern die dahinterstehende Leistungsdisposition, die notwendig ist, um bestimmte Aufgabentypen lösen zu können. Das Leistungsverhalten bzw. die beobachtbaren

3 Motorische Fähigkeiten *(z. B. Kraft, Ausdauer) besitzen einen aufgaben- und situationsübergreifenden Charakter, sind explizit als kontextfreie motorische Leistungsdispositionen definiert und gelten als relativ zeitstabil. Sie repräsentieren die physische Leistungsfähigkeit und sind meist der körperlichen Fitness gleichgestellt. Dementsprechend gelten motorische Fähigkeiten zwar als trainierbar, nicht aber als erlernbar.* Motorische Fertigkeiten *werden in* großmotorische *(z. B. Objektmanipulation, Lokomotion)* und in kleinmotorischen Fertigkeiten *(z. B. Hand- oder Fingerkoordination) unterschieden. Im Sport beziehen sie sich auf einzelne (sport-)spezifische Bewegungen (z. B. Korbleger, Brustschwimmen). Bei deren Beurteilung steht meist die Bewegungsqualität im Fokus, während die erfolgreiche Bewältigung motorischer Anforderungen keine zentrale Rolle spielt.*

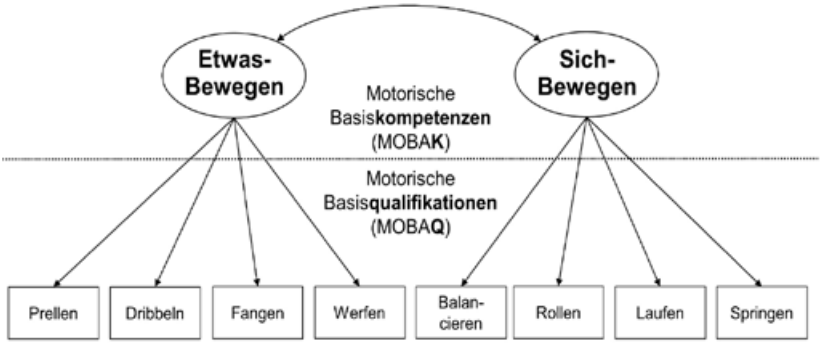

Abb. 2.1: Kompetenzstrukturmodell der motorischen Basiskompetenzen

Performanzen bei sportlichen Handlungen werden als *motorische Basisqualifikationen* bezeichnet. Diese dienen als Can-Do-Statements (z. B. „kann werfen") und bilden die Grundlage für die nicht direkt beobachtbaren motorischen Basiskompetenzen (Herrmann et al., 2016). Das in Abbildung 2.1 dargestellte Kompetenzstrukturmodell spezifiziert exemplarisch den Zusammenhang zwischen den (manifesten) **mo**torischen **Ba**sis**q**ualifikationen (MOBAQ) und den (latenten) **mo**torischen **Ba**sis**k**ompetenzen (MOBAK) (Herrmann, 2018).

2.3 Messung und Bewertung von motorischen Basiskompetenzen

Voraussetzung für eine systematische motorische Förderung von Grundschulkindern ist die möglichst präzise Einschätzung motorischer Basiskompetenzen. Durch die Beschreibung des Leistungsstandes der Schüler*innen erhalten Lehrende Informationen, die helfen, ihr didaktisches Handeln an die Voraussetzungen der Kinder anzupassen. Zur Bewertung motorischer Basiskompetenzen werden daher valide und gleichzeitig für die Unterrichtspraxis praktikable Messinstrumente benötigt. Zu beachten ist, dass eine möglichst enge curriculare Anbindung sowie die Kontext- und Altersspezifität der

motorischen Basiskompetenzen es erfordert, dass entsprechende Tests an die jeweiligen Alters- und Jahrgangsstufen angepasst sind und sich explizit an den in den schulischen Lehrplänen formulierten Zielstellungen orientieren (Herrmann, 2018).

Zur Messung von **mo**torischen **Ba**sis**k**ompetenzen (MOBAK) werden hier drei jahrgangsstufenspezifische MOBAK-Testinstrumente vorgestellt, welche für die (sechsstufige) Grundschule entwickelt und validiert wurden:

- MOBAK-1-2 für die 1./2. Jahrgangsstufe mit 6–8 jährigen Kindern (Herrmann, Gerlach & Seelig, 2015),
- MOBAK-3-4 für die 3./4. Jahrgangsstufe mit 8–10 jährigen Kindern (Herrmann & Seelig, 2017b) und
- MOBAK-5-6 für die 5./6. Jahrgangsstufe mit 10–12 jährigen Kindern (Herrmann & Seelig, 2017a).

Alle drei MOBAK-Testinstrumente erfassen die motorischen Basiskompetenzen *Sich-Bewegen* mit vier Testitems (Balancieren, Rollen, Seilspringen, Laufen) und *Etwas-Bewegen* mit vier Testitems (Werfen, Fangen, Prellen, Dribbeln). Die MOBAK-Testitems orientieren sich an den Lehrplänen und beinhalten eine sukzessive Steigerung des Kompetenzniveaus (Tabelle 2.1). Die aktuellen MOBAK-Testinstrumente beziehen sich auf die drei Bewegungsfelder (1) *Laufen, Springen, Werfen*, (2) *Ballspiele* sowie (3) *Bewegen an Geräten*. Die drei weiteren Bewegungsfelder (4) *Darstellen und Tanzen*, (5) *Gleiten, Rollen, Fahren* sowie (6) *Bewegen im Wasser* sind aktuell in den MOBAK-Testinstrumenten noch nicht enthalten, werden aber in zukünftigen Studien im Fokus stehen (u. a. Scheuer, Bund, Becker & Herrmann, 2017).

Die Bewertung und Codierung der MOBAK-Testitems ergibt sich ebenfalls aus kompetenztheoretischen Überlegungen (Kontextspezifik, Erlernbarkeit, Funktionalität). Entscheidend ist allein das Kriterium einer funktionalen Bewältigung der in den Testitems operationalisierten komplexen Aufgaben. Die Testitems werden über eine dichotome Codierung (bestanden vs. nicht-bestanden) abgebildet (ausführlich Herrmann et al., 2016). Nach einer kurzen Erklärung und einer einmaligen Demonstration der einzelnen Testitems durch die Testleiter haben die Kinder je zwei Versuche (keinen Probeversuch), um die Testitems zu absolvieren. Jeder einzelne Versuch wird dichotom bewertet (0 = nicht bestanden, 1 = bestanden). Anschließend wird die Anzahl der bestandenen Versuche

pro Testitem summiert (0 Punkte = kein Mal bestanden, 1 Punkt = einmal bestanden, 2 Punkte = zweimal bestanden). Ausnahme hiervon bilden die Testitems *Werfen* und *Fangen*: Hier haben die Kinder je sechs Versuche und die Anzahl der erfolgreichen Versuche wird notiert. Im Anschluss werden 0–2 erfolgreiche Versuche mit 0 Punkten, 3–4 erfolgreiche Versuche mit 1 Punkt und 5–6 erfolgreiche Versuche mit 2 Punkten bewertet.

Tab. 2.1: Beschreibung der MOBAK-Testitems

		MOBAK-1-2 Testitem	**MOBAK-3-4 Testitem**	**MOBAK-5-6 Testitem**
Etwas-Bewegen	*Werfen*	Das Kind wirft von der Abwurflinie in 2.0 m Entfernung sechs 80 g-Schlagbälle gegen eine Zielscheibe in 1.3 m Höhe.	Das Kind wirft von der Abwurflinie in 3.0 m Entfernung sechs 80 g-Schlagbälle gegen eine Zielscheibe in 1.3 m Höhe.	Das Kind wirft von der Abwurflinie in 3.5 m Entfernung sechs 80 g-Schlagbälle gegen eine Zielscheibe in 1.3 m Höhe.
	Fangen	Der Testleiter lässt einen Tennisball beschleunigt auf den Boden fallen, so dass der Ball mindestens bis auf 1.3 m nach oben springt. Das Kind fängt den Ball nach dem Umkehrpunkt.	Das Kind wirft von der Startlinie aus einen 300 g-Gymnastikball in die Höhe, läuft dem Ball hinterher und fängt diesen hinter der 1.5 m entfernten Endlinie.	Das Kind wirft von der Abwurflinie in 3.0 m Entfernung einen Tennisball an die Wand. Den zurückspringenden Tennisball fängt das Kind direkt wieder aus der Luft.
	Prellen	Das Kind prellt mit einem kleinen Basketball (Größe 3) durch einen markierten Korridor (5.0 x 1.0 m), ohne den Ball zu verlieren.	Das Kind prellt mit einem kleinen Basketball (Größe 3) durch einen markierten Korridor (7.5 x 1.4 m) mit vier 0.7 m breiten Hindernissen hin und zurück, ohne den Ball zu verlieren	Das Kind prellt mit einem Basketball (Größe 6) durch einen markierten Korridor (8.0 x 1.1 m) mit vier 0.7 m breiten Hindernissen hin und zurück, ohne den Ball zu verlieren.
	Dribbeln	Das Kind dribbelt mit mindestens fünf Ballkontakten einen Futsal (Größe 4) durch einen markierten Korridor (5.0 x 1.0 m), ohne den Ball zu verlieren.	Das Kind dribbelt mit einem Futsal (Größe 4) durch einem markierten Korridor (7,5 x 1,4 m) mit vier 0.7 m breiten Hindernissen hin und zurück, ohne den Ball zu verlieren	Das Kind dribbelt mit einem Futsal (Größe 4) durch einem markierten Korridor (8.0 x 1.1 m) mit vier 0.7 m breiten Hindernissen hin und zurück, ohne den Ball zu verlieren

		MOBAK-1-2 Testitem	MOBAK-3-4 Testitem	MOBAK-5-6 Testitem
Sich-Bewegen	*Balancieren*	Das Kind balanciert vorwärts über eine auf einem Sprungbrett liegende, umgedrehte Langbank, ohne diese zu verlassen.	Das Kind balanciert vorwärts und rückwärts über eine umgedrehte Langbank und überschreitet dabei zwei aufgeklebte Hindernisse (L: 17 cm, B: 10 cm, H: 6 cm), ohne diese zu berühren	Das Kind balanciert vorwärts und rückwärts über eine auf einem Sprungbrett liegende, umgedrehte Langbank und überschreitet dabei zwei aufgeklebte Hindernisse (L: 17 cm, B: 10 cm, H: 12 cm), ohne diese zu berühren.
	Rollen	Das Kind turnt eine Rolle vorwärts auf einer Mattenbahn.	Das Kind turnt aus dem Absprung eine Rolle vorwärts auf ein längs gestelltes Kastenpaar.	Das Kind turnt aus dem Absprung eine Sprungrolle vorwärts über eine Bananenkiste.
	Springen	Das Kind springt flüssig über vier Teppichfliesen (0.4 x 0.4 m) im Abstand von 0.4 m. Zwischen den Fliesen einbeinig, daneben gegrätscht.	Das Kind springt 20 s am Ort Seil.	Das Kind springt 20 s am Ort Seil, wobei es nach 10 s einen Sprungrhythmuswechsel macht.
	Laufen	Das Kind läuft zweimal eine 3.0 m lange Bodenmarkierung mittels Seitschritten hin und her.	Das Kind läuft vorwärts und seitwärts einer am Boden markierten „Acht“ (2.0 x 4.0 m) entlang.	Das Kind läuft vorwärts und seitwärts einer am Boden markierten „Acht“ (4.0 x 4.0 m) entlang. Beim vorwärts Laufen springt das Kind im Dreier-Rhythmus durch drei am Boden liegende Gymnastikringe.

2.4 Forschungsstand

Aktuell liegt für das MOBAK-1-2-Testinstrument eine Normierungsstichprobe von *N* = 2.487 Kinder (*M* = 6,85 Jahre, *SD* = 0.42, 48 % Mädchen) und für das MOBAK-3-4-Testinstrument eine Normierungsstichprobe von *N* = 1480 Kinder (*M* = 8,90 Jahre, *SD* = 0.46, 47 % Mädchen) vor (Herrmann, 2018). Da im überwiegenden Anteil der Bundesländer und Kantone deutschsprachiger Länder (Deutschland, Schweiz, Österreich) die Grundschule die ersten vier Jahrgangsstufen umfasst, wird im Folgenden lediglich auf das MOBAK-1-2- sowie auf das MOBAK-3-4-Testinstrument näher eingegangen. Der aktuelle Forschungsstand zum MOBAK-5-6-Testinstrument kann bei Herrmann und Seelig (2017a) nachgelesen werden.

Die Leistungen der Kinder in den jeweiligen Testitems, im Sinne der beobachtbaren motorischen Basisqualifikationen, können in Tabelle 2.2 anhand der prozentualen Punkteverteilung in den Normierungsstichproben beurteilt werden. Beispielsweise haben es

Tab. 2.2: Beschreibung der motorischen Basisqualifikationen (MOBAK-Testitems)

	Etwas-Bewegen				**Sich-Bewegen**		
	Pkt.	**MOBAK-1-2**	**MOBAK-3-4**		**Pkt.**	**MOBAK-1-2**	**MOBAK-3-4**
Werfen	**0**	44 %	55 %	*Balancieren*	**0**	8 %	34 %
	1	41 %	35 %		**1**	14 %	39 %
	2	15 %	10 %		**2**	78 %	27 %
Fangen	**0**	11 %	37 %	*Rollen*	**0**	24 %	38 %
	1	30 %	34 %		**1**	17 %	19 %
	2	59 %	29 %		**2**	59 %	43 %
Prellen	**0**	50 %	21 %	*Springen*	**0**	58 %	57 %
	1	20 %	25 %		**1**	24 %	21 %
	2	30 %	54 %		**2**	18 %	21 %
Dribbeln	**0**	32 %	26 %	*Laufen*	**0**	26 %	20 %
	1	31 %	31 %		**1**	20 %	23 %
	2	37 %	43 %		**2**	55 %	57 %

32 % der Erst- und Zweitklässler nicht geschafft, einen Futsal durch einen markierten Korridor zu dribbeln. 24 % der Erst- und Zweitklässler konnten keine Rolle vorwärts turnen, 17 % konnten nur einen der beiden Versuche erfolgreich bewältigen.

Die Zusammenfassung von MOBAK-Testitems (im Sinne der motorischen Basisqualifikationen) zu übergeordneten, latenten Kompetenzbereichen (im Sinne der motorischen Basiskompetenzen) ist bei allen MOBAK-Testinstrumenten als eine valide Vorgehensweise bestätigt. Entsprechende Analysen wiesen durchgängig zweifaktorielle Strukturen (Abb. 2.1) auf. Der Faktor *Sich-Bewegen* umfasst die vier Testitems *Balancieren, Rollen, Laufen* und *Springen*, die Testitems *Prellen, Dribbeln, Fangen* und *Werfen* konstituierten den Faktor *Etwas-Bewegen* (MOBAK-1-2: Herrmann et al., 2015, 2016; MOBAK-3-4: Herrmann & Seelig, 2017b). Entsprechend ist die Addition der Punktwerte von je vier MOBAK-Testitems zu einem Faktorsummenwert zulässig. In den beiden Kompetenzbereichen können jeweils maximal acht Punkte (4 Testaufgaben x 2 Punkte) erreicht werden.

In der Unterrichtspraxis werden Leistungen von 0 bis 2 Punkten in einem Kompetenzbereich als *förderbedürftig* bewertet. Dies bedeutet, dass das Kind bei mindestens zwei der vier MOBAK-Testaufgaben null Punkte erreicht hat und damit keinen der beiden Versuche bestanden hat. Für die vorliegenden Normierungsstichproben trifft dies in der ersten und zweiten Klasse für 26,3 % der Kinder im Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen* und für 12,5 % der Kinder im Kompetenzbereich *Sich-Bewegen* zu. In der dritten und vierten Klasse liegt der Anteil förderbedürftiger Kinder im Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen* bei 25,1 %, im Kompetenzbereich *Sich-Bewegen* bei 23,7 %. Dagegen kann einem Kind, das 7 bis 8 Punkte in einem MOBAK-Kompetenzbereich erreicht, eine überdurchschnittliche Leistung attestiert werden. Dieses Kind beherrscht alle vier MOBAK-Testaufgaben mit mindestens einem Punkt. Entsprechend erfüllt das Kind die in den Lehrplänen geforderten Anforderungen umfänglich.[4]

---

4 *Für den wissenschaftlichen Kontext ist die Beurteilung individueller Leistungen von Kindern unter Verwendung von Normwerten sinnvoll. Aktuell liegen Normwerttabellen mit den drei Vergleichsmaßen* Mittelwert, (Intervallmitten-)Prozentrang *und* T-Wert *für die MOBAK-1-2 und MOBAK-3-4-Testinstrumente vor. Die Normierung wurde für die beiden motorischen Kompetenzbereiche* Sich-Bewegen *und* Etwas-Bewegen *sowie für die acht MOBAK-Testitems nach Alter und Geschlecht separat durchgeführt (Normierungstabellen, siehe Herrmann, 2018).*

2.4.1 Korrelate motorischer Basiskompetenzen

Für die Erklärung von Leistungsunterschieden wurden in vorliegenden Studien (MOBAK-1-2: Herrmann et al., 2016; Herrmann, Heim & Seelig, 2017; MOBAK-3-4: Herrmann & Seelig, 2017b) Zusammenhänge der motorischen Basiskompetenzen mit endogenen (Geschlecht, Alter, BMI) und exogenen Faktoren (Vereinssportaktivität) hergestellt.

Das *Geschlecht*, das *Alter* und der *BMI* standen durchgängig in einem Zusammenhang mit den motorischen Basiskompetenzen. Während die Jungen über alle Jahrgangsstufen hinweg deutlich bessere Leistungen im *Etwas-Bewegen* zeigten, erbrachten die Mädchen etwas bessere Leistungen im *Sich-Bewegen.* Das Alter stand in allen Jahrgangsstufen in einem geringen Zusammenhang mit den motorischen Basiskompetenzen. Lediglich zum Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen* konnten bedeutsame Zusammenhänge identifiziert werden. Es zeigte sich zwar ein geringer negativer Zusammenhang zwischen dem BMI und der motorischen Basiskompetenz *Etwas-Bewegen*, allerdings ein deutlich negativer Zusammenhang mit der motorischen Basiskompetenz *Sich-Bewegen*. Kinder mit geringerem *BMI* erreichten hier bessere Werte.

Die Teilnahme an außerschulischem bzw. *Vereinssport* stand in einem kleinen bis mittleren Zusammenhang mit beiden motorischen Basiskompetenzen. Die Häufigkeit, mit der Mannschaftssport betrieben wurde, stand in einem mittleren bis großen Zusammenhang mit dem *Etwas-Bewegen* und in einem kleinen Zusammenhang mit dem *Sich-Bewegen*. Die Häufigkeit von Individualsport wies einen mittleren Zusammenhang mit dem *Sich-Bewegen,* aber keinen Zusammenhang mit dem *Etwas-Bewegen* auf. Diese Befunde sind konsistent über alle Testinstrumente und Jahrgangsstufen zu finden. Diese erwartungskonformen Zusammenhänge konnten als erster Hinweis auf die mögliche Veränderbarkeit von motorischen Basiskompetenzen durch zusätzliches Sportengagement interpretiert werden.

2.4.2 Entwicklung motorischer Basiskompetenzen

In der Evaluationsstudie zum Projekt „Schulkids in Bewegung" (SKIB; Herrmann et al., 2017) wurden mit dem MOBAK-1-2-Testinstrument Daten von Kindern zu Anfang und am Ende der ersten bzw. zweiten Jahrgangsstufe längsschnittlich erfasst. Untersucht wurde der Einfluss von endogenen (Geschlecht, Alter, BMI) und exogenen Faktoren (Vereinssportaktivität) auf die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen. Es konnte gezeigt werden, dass die Grundschulkinder ihre motorischen Basiskompetenzen über ein (Schul-) Jahr hinweg bedeutsam verbesserten (Abb. 2.2). Zudem wurde deutlich, dass diese Veränderungen unabhängig vom Ausgangsniveau interindividuell ähnlich verliefen. Gleichzeitig konnten für *Alter* und *Geschlecht* und *BMI* differenzielle Zusammenhänge mit der Entwicklung motorischer Basiskompetenzen beobachtet werden: Ältere Kinder hatten zu Beginn des Schuljahrs ein höheres Niveau im Kompetenzbereich *Etwas-Bewegen* als die jüngeren Kinder. Jedoch konnten die Jüngeren ihre Kompetenzen in diesem Bereich über die Zeit eines Schuljahrs stärker verbessern und damit den Niveauunterschied zu den älteren Kindern verringern.

Im Kompetenzbereich *Sich-Bewegen* zeigten sich diese altersspezifischen Unterschiede nicht. Bezogen auf das Geschlecht, zeigte sich im Querschnitt, dass die Jungen deutlich besser beim *Etwas-Bewegen* abschnitten, während die Mädchen beim *Sich-Bewegen* etwas bessere Leistungen erreichten. Für die motorische Kompetenzentwicklung ergab sich ein ähnliches Bild. Während bei den Jungen die Kompetenzentwicklung deutlicher für *Etwas-Bewegen* ausfiel, entwickelten die Mädchen ihre Kompetenzen stärker beim *Sich-Bewegen* (Abb. 2.2). Entsprechend scheinen bereits in dieser frühen Phase des Kindesalters geschlechtsspezifische Entwicklungstendenzen vorzuliegen (ausführlich Herrmann et al., 2017).

Erwartungskonform hat das Vereinssportengagement einen Einfluss auf die Entwicklung der motorischen Basiskompetenzen. Die Häufigkeit des Engagements im *Mannschaftssport* stand in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der motorischen Basiskompetenz *Etwas-Bewegen*, während die Häufigkeit des Engagements im *Individualsport* positiv mit der Kompetenzentwicklung im *Sich-Bewegen* korrelierte.

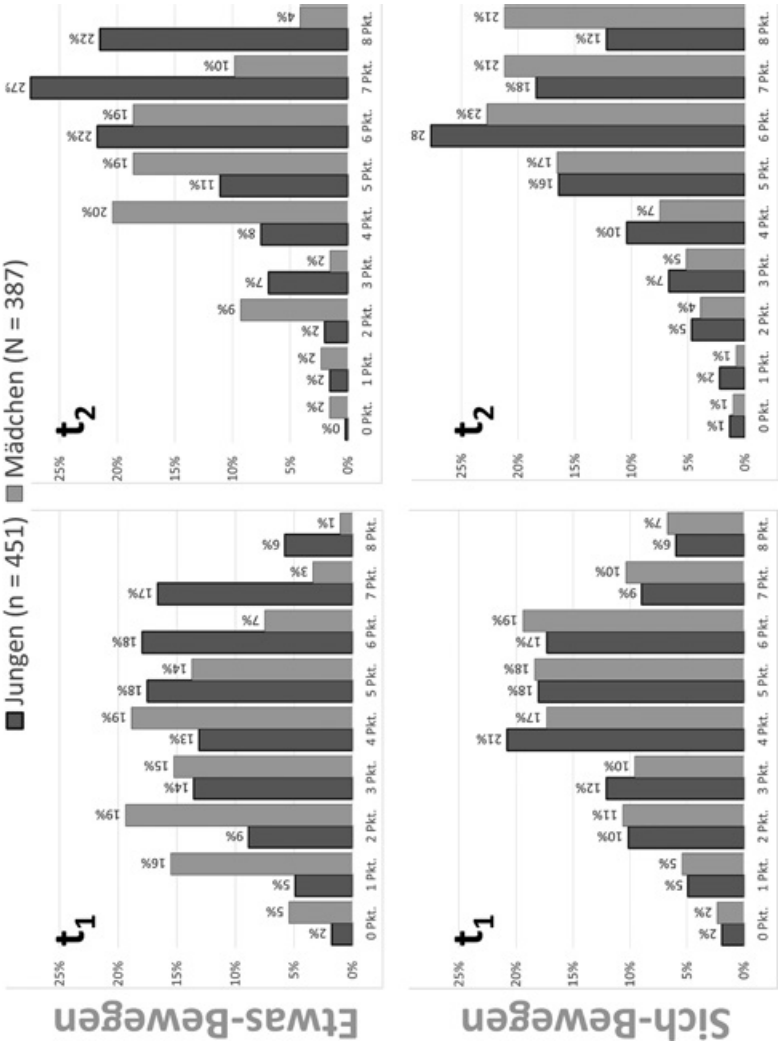

Abb. 2.2: Motorische Kompetenzentwicklung nach Geschlecht (MOBAK-1-2)

Außerschulische Sportangebote besitzen demnach einen bedeutsamen Stellenwert für die Entwicklung motorischer Basiskompetenzen (ausführlich Herrmann et al., 2017).

2.5 Diskussion

Mit den MOBAK-Testinstrumenten kann ermittelt werden, welches Kompetenzniveau die Schüler*innen in einer bestimmten Grundschulklasse aufweisen, ob sie sich im Laufe eines Schuljahrs verbessern und das curricular vorgegebene Kompetenzniveau der jeweiligen Jahrgangsstufe erreichen. Die vorliegende Datenbasis ermöglicht es erstmals, empirische Aussagen darüber zu treffen, über welche motorischen Basisqualifikationen und Basiskompetenzen Kinder in einem bestimmten Alter verfügen.

Die MOBAK-Testinstrumente können von den Lehrkräften eigenständig im Rahmen des regulären Sportunterrichts durchgeführt werden, um die motorischen Basiskompetenzen bei den Kindern zu bewerten. Die Lehrkräfte bekommen Informationen darüber, welches durchschnittliche Leistungsniveau die Klasse besitzt (Niveauwissen), welche Unterschiede im Leistungsniveau bei den Kindern vorliegen (Heterogenitätswissen) und welche Leistungsprofile einzelne Kinder in Bezug auf unterschiedliche Aufgaben besitzen. Dies unterstützt den Aufbau diagnostischen Wissens der Lehrkräfte, das als Grundlage für einen potenziell lernwirksamen und aktivierenden Sportunterricht dient (Niederkofler, Herrmann & Amesberger, 2018). Entsprechend können die MOBAK-Testinstrumente Lehrkräften dabei helfen, den individuellen Lern- und Leistungsstand ihrer Kinder standardisiert zu bewerten.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass die motorischen Basiskompetenzen *Sich-Bewegen* und *Etwas-Bewegen* nur einen ausgewählten Teil der Sport- und Bewegungskultur repräsentieren. Die in den Lehrplänen verankerten Bewegungsfelder *Darstellen und Tanzen, Bewegen im Wasser* sowie *Gleiten, Rollen, Fahren* sind aktuell in den MOBAK-Testinstrumenten noch nicht abgebildet. Zukünftige Testentwicklungen werden sich um eine Erweiterung des Testrepertoires bemühen müssen (z. B. Bewegen im Wasser, Scheuer et al., 2017). Aus einer pädagogischen Perspektive ist hervorzuheben, dass die motorischen

Basiskompetenzen nur ein Erziehungsziel des Fachs Sport im Sinne *qualifikationsbezogener Handlungsfähigkeit* darstellen. Für die Erfüllung des Bildungsauftrags des Fachs müssten ebenfalls Aspekte der *reflexiven Handlungsfähigkeit* thematisiert werden (Schierz & Thiele, 2013), welche durch die MOBAK-Testinstrumente nicht abgedeckt werden. Für die didaktische Gestaltung des Sportunterrichts würde die ausschließliche Orientierung an motorischen Basiskompetenzen den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Fachs Sport unangemessen reduzieren.

Literatur

Clark, J. E. & Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In J. E. Clark & J. H. Humphrey (Eds.), *Motor development. Research & reviews* (pp. 163-190). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

Herrmann, C. (2018). MOBAK 1-4. *Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1-4* (Hogrefe Schultest). Göttingen: Hogrefe.

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.

Herrmann, C., Gerlach, E. & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft, 46* (2), 60-73.

Herrmann, C., Heim, C. & Seelig, H. (2017). Diagnose und Entwicklung motorischer Basiskompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 49* (4), 173-185.

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.

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.