



Name: \_\_\_\_\_

## **Abiturprüfung 2017**

### *Sport, Leistungskurs*

---

#### **Aufgabenstellung:**

1. Erläutern Sie die konditionellen Fähigkeiten und deren Bedeutung für den Diskuswurf. Ordnen Sie in diesen Zusammenhang Herrn Müllers Vermutung ein (M 1), Svenja sei besonders talentiert für den Diskuswurf (M 2 und M 3). *(26 Punkte)*
2. Vergleichen Sie die beiden Foto-Bildreihen (M 2 und M 3) und arbeiten Sie die Ursachen für die unterschiedlichen erzielten Weiten (20,13 m und 67,21 m) heraus. Stützen Sie sich dabei auf drei hier bedeutsame biomechanische Prinzipien und berücksichtigen Sie ebenso die Ergebnisse aus Teilaufgabe 1. *(27 Punkte)*
3. Herr Müller (M 1) möchte in den ersten Trainingseinheiten seinen Assistenten mit einem Einzeltraining beauftragen und gibt ihm die Anweisung, mit Svenja die ersten Schritte einer methodischen Reihe zu üben. Der Assistent jedoch schlägt vor, den Diskuswurf mithilfe differenzierter Erfahrungssituationen (M 4) zu vermitteln. Entwerfen Sie auf der Basis der beiden methodischen Ansätze je ein Einsteiger-Programm für Svenjas erste Trainingseinheiten und erörtern Sie kritisch die Eignung der methodischen Vorgehensweisen für Svenja. *(27 Punkte)*

#### **Materialgrundlage:**

**M 1:** Autorentext

**M 2:** Autoren-Bildmaterial

**M 3:** <https://www.leichtathletik.de/training/technik/diskuswurf-der-dreh-mit-der-scheibe/>

**M 4:** Stobrawe, Markus: „Methodische Reihen und differenzierte Erfahrungssituation im Sportunterricht“, in: Lange, H.; Sinning, S. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport, Spitta-Verlag, Balingen 2010, S. 136 – 150

#### **Zugelassene Hilfsmittel:**

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: \_\_\_\_\_

### **M 1**

Svenja ist Schülerin am Gymnasium und möchte den Sportleistungskurs besuchen. Sie war in ihrer gesamten Schullaufbahn eine sehr gute Sportlerin. Während der Grundschule war sie Mitglied in einem Turnverein. Vor allem beim Bodenturnen brachte sie gute Leistungen. Im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen ist sie groß und kräftig. Bei den Bundesjugendspielen in der Leichtathletik schnitt sie stets mit einer Ehrenurkunde ab und zeichnete sich vor allem beim Weitsprung und Schlagballwurf durch sehr gute Leistungen aus. Der Kurz sprint war früher ihre Lieblingsdisziplin.

Für die Anforderungen im Sportleistungskurs will sie sich vor allem in der Leichtathletik verbessern und fragt deshalb bei einem Verein nach. Trainer Müller betrachtet Svenjas Statur und unterhält sich mit ihr über ihre bisherige sportliche Laufbahn. Er schlägt vor, aus ihr eine Diskuswerferin zu machen. Damit könne sie sich auch gezielt auf die Wurfdisziplin in der Abiturprüfung vorbereiten. Herr Müller ist im Verein Trainer für die Wurfdisziplinen und gilt in Fachkreisen als sehr erfahrener Mann. Svenja lässt sich auf den Plan ein und verabredet den Einstieg ins Training in der nächsten Woche.

Quelle: Autorentext



Name: \_\_\_\_\_

**M 2**



**1**



**2**



**3**



**4**



Name: \_\_\_\_\_



5



6



7



8

Schüler eines Sport-Leistungskurses, Jg. 1997, Körpergröße 1,80 m, Gewicht 72 Kg,  
erzielte Weite 20,13 m

Quelle: Autoren-Bildmaterial



Name: \_\_\_\_\_

**M 3**



1



2



3



4



5



6



Name: \_\_\_\_\_



7



8



9



10



11



12

Martin Wierig, Jg. 1987, Körpergröße 2,01 m, Gewicht 122 Kg, erzielte Weite 67,21 m  
(Bestleistung)

Quelle: <https://www.leichtathletik.de/training/technik/diskuswurf-der-dreh-mit-der-scheibe/>



Name: \_\_\_\_\_

## M 4

### Differenzierte Erfahrungssituation

Die differenzierte Erfahrungssituation zeichnet sich dadurch aus, dass sie keine fest gefügte Methode im Sinne einer Schritt-für-Schritt-Abfolge bestimmter Elemente ist, die zu einem festgelegten Ziel führt. Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, Erfahrungen in einer differenziert gestalteten Situation zu machen. [...] Ausgegangen wird daher nicht von einer zu erreichenden

5 definierten Bewegungsfertigkeit, sondern von Aufgaben. [...] [Sie] sind so zu konstruieren, dass sie Erfahrungs- und Lerngelegenheiten auf unterschiedlichem Niveau bieten. [...]

Jede Bewegungsfertigkeit hat einen oder mehrere thematische Kerne, eine zentrale Bewegungsbedeutung: Das Werfen hat die zentrale Bedeutung des Etwas-von-sich-Wegbewegens. [...]

In der differenzierten Erfahrungssituation soll nun genau dieser Bewegungskern als zentrales  
10 Bewegungsproblem bearbeitet werden. Gelernt wird also nicht eine bestimmte Bewegungsfertigkeit, die als Ziel genannt und bekannt ist. Es werden Erfahrungen mit dem thematischen Kern einer Bewegung gesammelt, die helfen, das Bewegungsproblem zu lösen. [...] Damit das funktioniert, muss

- das Gleiche unter veränderten Bedingungen wiederholt werden können,
- 15 • man abweichende Bewegungslösungen realisieren können, um Erwartungen testen zu können,
- die Bewegungsanalyse zur Entwicklung der Aufgaben weiter ausgreifen<sup>1</sup> und auch motobiografisch<sup>2</sup> bedeutsame Aufgaben einbeziehen.

Die differenzierte Erfahrungssituation richtet ihren Blick auf die Situation, in der Lernen aller  
20 Voraussicht nach stattfinden kann. Dabei übernimmt sie die analytische Stärke, die in der lernzielorientierten methodischen Reihe zum Ausdruck kommt, verlässt aber das Stufen- und Reihenprinzip. Vielmehr wird eine Situation arrangiert, die differenzierte Erfahrungen nicht nur zulässt, sondern die Schüler auffordert, Situationen aufzusuchen, in denen unterschiedliche Bewegungserfahrungen gemacht werden. Damit jeder Schüler lohnende Erfah-  
25 rungen sammeln kann, müssen die Aufgaben so gestellt sein, dass sie je für sich sinnvoll sind und als handlungserfüllend erlebt werden können. Dafür müssen sie im Kern das Bewegungsthema ansprechen. Genauso wichtig ist, dass die Schüler verstehen, welche Funktion die jeweilige Aufgabe in Bezug auf die verschiedenen Niveaustufen des Bewegungsthemas hat.

Quelle: Stobrawe, Markus: „Methodische Reihen und differenzierte Erfahrungssituation im Sportunterricht“, in: Lange, H.; Sinning, S. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport, Spitta-Verlag, Balingen 2010, S. 136 – 150

---

<sup>1</sup> ausgreifen: ausholen, die Bewegung aus verschiedenen Blickwinkeln anschauen

<sup>2</sup> motobiografisch: die Entstehung oder Herkunft der Bewegung betreffend

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2017

## Sport, Leistungskurs

### 1. Aufgabenart

Materialgebundene Problemerkörterung mit mehreren Teilaufgaben

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Erläutern Sie die konditionellen Fähigkeiten und deren Bedeutung für den Diskuswurf. Ordnen Sie in diesen Zusammenhang Herrn Müllers Vermutung ein (M 1), Svenja sei besonders talentiert für den Diskuswurf (M 2 und M 3). *(26 Punkte)*
2. Vergleichen Sie die beiden Foto-Bildreihen (M 2 und M 3) und arbeiten Sie die Ursachen für die unterschiedlichen erzielten Weiten (20,13 m und 67,21 m) heraus. Stützen Sie sich dabei auf drei hier bedeutsame biomechanische Prinzipien und berücksichtigen Sie ebenso die Ergebnisse aus Teilaufgabe 1. *(27 Punkte)*
3. Herr Müller (M 1) möchte in den ersten Trainingseinheiten seinen Assistenten mit einem Einzeltraining beauftragen und gibt ihm die Anweisung, mit Svenja die ersten Schritte einer methodischen Reihe zu üben. Der Assistent jedoch schlägt vor, den Diskuswurf mithilfe differenzierter Erfahrungssituationen (M 4) zu vermitteln. Entwerfen Sie auf der Basis der beiden methodischen Ansätze je ein Einsteiger-Programm für Svenjas erste Trainingseinheiten und erörtern Sie kritisch die Eignung der methodischen Vorgehensweisen für Svenja. *(27 Punkte)*

### 3. Materialgrundlage

**M 1:** Autorentext

**M 2:** Autoren-Bildmaterial

**M 3:** <https://www.leichtathletik.de/training/technik/diskuswurf-der-dreh-mit-der-scheibe/>

**M 4:** Stobrawe, Markus: „Methodische Reihen und differenzierte Erfahrungssituation im Sportunterricht“, in: Lange, H.; Sinning, S. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sport. Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport, Spitta-Verlag, Balingen 2010, S. 136 – 150

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

#### 4. Bezüge zum Kernlehrplan und zu den Vorgaben 2017

Die Aufgaben weisen vielfältige Bezüge zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern des Kernlehrplans bzw. zu den in den Vorgaben ausgewiesenen Fokussierungen auf. Im Folgenden wird auf Bezüge von zentraler Bedeutung hingewiesen.

<p><b>1. Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte</b></p> <p>Inhaltsfeld a: Bewegungsstruktur und Bewegungslernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prinzipien und Konzepte des motorischen Lernens             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Methoden zur Gestaltung von Lehr- und Lernwegen (Teillernmethode, Ganzheitsmethode, methodische Übungsreihen, methodische Prinzipien)</li> </ul> </li> <li>• Zusammenhang von Struktur und Funktion von Bewegungen; biomechanische Grundlagen             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Biomechanische Prinzipien (nach Hochmuth)</li> </ul> </li> </ul> <p>Inhaltsfeld d: Leistung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trainingsplanung und -organisation             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Konditionelle Fähigkeiten</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2. Medien/Materialien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entfällt</li> </ul>
---

#### 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

#### 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

##### Teilleistungen – Kriterien

a) inhaltliche Leistung

##### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	erläutert den Begriff „Konditionelle Fähigkeiten“, z. B. nach Friedrich: <ul style="list-style-type: none"> <li>• anhand der Komponenten Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit, Beweglichkeit.</li> </ul>	2
2	nennt eine Begriffsbestimmung und Erläuterung zur Ausdauer, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermüdungswiderstandsfähigkeit (schließt die Regenerationsfähigkeit mit ein),</li> <li>• zu differenzieren in Kurz-, Mittel- und Langzeitausdauer.</li> </ul>	3
3	nennt eine Begriffsbestimmung und Erläuterung zur Kraft und zu Kraftarten, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit des Nerv-Muskel-Systems, Muskelkontraktionen mit mehr als 30 % des individuellen Kraftmaximums durchzuführen und dabei Widerstände zu überwinden, ihnen nachzugeben oder sie zu halten,</li> <li>• zu differenzieren in Maximalkraft, Reaktivkraft, Schnellkraft, Kraftausdauer.</li> </ul>	3
4	nennt eine Begriffsbestimmung und Erläuterung zur Schnelligkeit, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit, unter ermüdungsfreien Bedingungen in maximal kurzer Zeit motorisch zu reagieren und/oder zu agieren bzw. handeln zu können,</li> <li>• zu differenzieren in azyklische Aktionsschnelligkeit, zyklische Sprintschnelligkeit.</li> </ul>	3

5	<p>nennt eine Begriffsbestimmung und Erläuterung zur Beweglichkeit, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit, willkürliche Bewegungen mit der erforderlichen bzw. optimalen Schwingungsweite in den beteiligten Gelenken ausführen zu können,</li> <li>• zu differenzieren in aktive Beweglichkeit und passive Beweglichkeit.</li> </ul>	3
6	<p>erläutert vertiefend in Bezug auf den Diskuswurf, dass z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Ausdauer (vor allem die läuferische aerobe) bei der Ausführung der Diskuswurftechnik keine Rolle spielt, jedoch eine allgemeine Ausdauerfähigkeit während der Trainingsphasen und im Wettkampf, mit z. B. Qualifikation und Wettkampf am selben Tag, zur schnellen Regenerationsfähigkeit beiträgt. Bei hohen Wiederholungszahlen, z. B. im Training, spielt eher die Kraftausdauer eine Rolle,</li> <li>• eine explosive maximale Krafftähigkeit (Maximal-/Schnell-/Wurfkraft) im ganzen Körper (Beine, Rumpf, Schulter-Armbereich) beim Diskuswurf eine wichtige Rolle spielt,</li> <li>• die Schnelligkeit als Aktionsschnelligkeit zu einer maximalen Gerätebeschleunigung führt,</li> <li>• die Beweglichkeit vor allem im Schulter-Armbereich zu einer leistungsbestimmenden weiten Ausholbewegung entgegen der Wurfrichtung führt (Verwindung, M 3). Außerdem sollte die Rotationsbewegung im Rumpf weit und in starker Beschleunigung ausgeführt werden können.</li> </ul>	8
7	<p>stellt in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf M 1 dar, dass für den Diskuswurf besonders Athletinnen und Athleten geeignet sind mit Voraussetzungen wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• überdurchschnittliche Körpergröße („Im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen groß ...“, M 1),</li> <li>• große Körperkraft („Im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Mitschülerinnen ... kräftig“, M 1),</li> <li>• ausgeprägte Schnellkraft („Weitsprung und ... Kurzsprint“, M 1) sowie</li> <li>• spezielle Beweglichkeit („... beim Bodenturnen erbrachte sie gute Leistungen“, M 1).</li> </ul>	4
8	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (3)	

## Teilaufgabe 2

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	<p>erläutert grundlegend drei bedeutsame biomechanische Prinzipien aus den leichtathletischen Wurfdisziplinen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prinzip des optimalen Beschleunigungsweges: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Das Prinzip des optimalen Beschleunigungsweges kommt bei solchen sportlichen Bewegungen zum Tragen, die hohe Endgeschwindigkeiten erfordern (z. B. Würfe/Stöße in der Leichtathletik).</li> <li>– Eine konstante Kraft gibt einer Masse eine umso höhere Endgeschwindigkeit, je länger die Kraft auf die Masse einwirkt.</li> <li>– Länge und Richtung des Beschleunigungsverlaufs müssen optimal gestaltet werden. Optimal bedeutet nicht unbedingt maximale Länge des Beschleunigungsweges. So führt das Einfügen einer weiteren Umdrehung in die Gesamtbewegung zwar zur Verlängerung des Beschleunigungsweges, aber nicht zur Erhöhung der Abwurfgeschwindigkeit.</li> </ul> </li> <li>• Prinzip der Anfangskraft: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dieses Prinzip besagt, dass eine Bewegung, mit der eine hohe Endgeschwindigkeit erreicht werden soll, durch eine entgegengesetzt gerichtete Bewegung einzuleiten ist. Durch das Abbremsen der Gegenbewegung entsteht eine Anfangskraft, durch die der Kraftstoß (Impuls) vergrößert wird.</li> </ul> </li> <li>• Koordination von Einzelimpulsen/Teilimpulsen: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Im Sport werden Bewegungen immer von mehreren Muskeln oder Muskelgruppen bewirkt.</li> <li>– Damit eine effektive Bewegung (hohe Endgeschwindigkeit des Körpers, eines Körperteils oder eines Sportgerätes) erreicht wird, müssen die Teilaktionen der verschiedenen Muskeln gut aufeinander abgestimmt sein. So beeinflusst z. B. beim Hochsprung nicht nur die Aktion des Sprungbeins die Sprungleistung. Auch das Schwungbein und die Armbewegung erzeugen Impulse, die für die Gesamtbewegung wichtig sind, und die in einem optimalen Verhältnis stehen müssen.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>(Es können auch andere biomechanische Prinzipien herangezogen werden. Die Bepunktung erfolgt analog.)</i></p>	9
2	<p>erklärt vergleichend die unterschiedlichen Wurfsergebnisse im Hinblick auf die biomechanischen Prinzipien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prinzip des optimalen Beschleunigungsweges, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– der Wettkampfsportler führt 1,5 Umdrehungen mit gestrecktem Arm aus, der LK-Schüler 1 Umdrehung mit teilweise gebeugtem Arm; somit ist seine Abwurfgeschwindigkeit geringer,</li> </ul> </li> <li>• Prinzip der Anfangskraft, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– der Wettkampfsportler führt eine deutlich weitere Ausholbewegung und Verwindung im Oberkörper zu Beginn der Bewegung aus; dadurch ist die Anfangskraft zu Beginn der Beschleunigung deutlich erhöht; dies ermöglicht eine höhere Abwurfgeschwindigkeit,</li> </ul> </li> <li>• Prinzip der Koordination von Teilimpulsen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Koordination der Körperdrehung und der Abwurfbewegung des Arms gelingt dem LK-Schüler nicht, der Wurfarm schwingt nach vorne, bevor es zur Rotation der Hüfte gekommen ist. Die Ganzkörperstreckung im Moment des Abwurfs erfolgt nicht, dadurch sind Abwurfhöhe und -geschwindigkeit wesentlich geringer.</li> </ul> </li> </ul>	9

3	<p>erklärt vergleichend die unterschiedlichen Wurfresultate im Hinblick auf Ergebnisse aus Aufgabe 1 und die Person der Athleten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Körpergröße (Armlänge) und -gewicht wirken sich vorteilhaft aus,</li> <li>• die Bewegungsqualität ist sehr verschieden aufgrund der Trainings- und Wettkampferfahrung:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– der Wettkampfsportler wirft den Diskus in einem effektiven Winkel nach vorne oben ab, während der LK-Schüler deutlich zu flach abwirft (M 3: Bild 11 – 12, M 2: Bild 7 – 8),</li> <li>– bei der Drehbewegung bleibt der Wettkampfsportler in der Wurfebene, während der LK-Schüler zur Seite ausweicht (M 2: Bild 5 – 6, M 3: Bild 7 – 10),</li> <li>– der Wettkampfsportler setzt den freien Arm effektiv zur Schwung- und Gleichgewichtsunterstützung ein, während beim LK-Schüler der freie Arm annähernd passiv nur mitbewegt wird (M 2: Bild 5 – 7, M 3: Bild 3 – 4 sowie Bild 9 – 10).</li> </ul> </li> </ul>	9
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (3)	

**Teilaufgabe 3**

	<b>Anforderungen</b>	maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling</b>	
1	<p>erläutert zusammenfassend die beiden zur Diskussion stehenden methodischen Zugänge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• methodische Reihe, z. B.:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– vorgegebener, schrittweise nach methodischen Prinzipien aufgebauter Lernweg,</li> <li>– Ausrichtung auf eine ‚richtige‘ Ausführung der Zielbewegung,</li> <li>– Aufteilung der Gesamtbewegung in Teilbewegungen der Fertigkeit bzw. nach einzelnen Elementen,</li> <li>– Übungsreihung nach funktionalen Gesichtspunkten oder seriellen Verlauf der Bewegung,</li> <li>– Übungsreihung nach Schwierigkeit (vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen),</li> <li>– Einsatz von Lernhilfen, Üben unter erleichterten Bedingungen;</li> </ul> </li> <li>• differenzierte Erfahrungssituation unter Bezugnahme auf M 4, z. B.:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– keine festgelegte Reihenfolge von Übungen,</li> <li>– Ausgangspunkt ist nicht eine definierte zu erreichende Bewegungsfertigkeit, sondern Bewegungsarrangements, die Erfahrungen auf unterschiedlichem Niveau ermöglichen und Schülerinnen und Schüler animieren, weitere unterschiedliche Bewegungserfahrungen zu machen,</li> <li>– die Bewegungsaufgaben müssen immer den thematischen Kern des „Etwas-von-sich-Wegwerfens“ enthalten,</li> <li>– Abweichungen von einer Normbewegung gehören zum Lernweg,</li> <li>– die Bewegungsaufgaben sollen für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll und zielgerichtet im Sinne einer Wurfbewegung sein,</li> <li>– die Funktion der Bewegungsaufgabe muss den Schülerinnen und Schülern klar sein.</li> </ul> </li> </ul>	5

2	<p>entwirft Vorschläge für eine Trainingsgestaltung als methodische Reihe, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufteilung der Bewegung in Andrehen/Beschleunigung, Abwurf (evtl. Abfangen),</li> <li>• Lehrweg über einzeln gelernte Teilbewegungen (über das Vormachen/Nachmachen) die später zusammengesetzt werden,</li> <li>• speziell vorbereitende Übungen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Drehsitz, Schwungbeinübungen, Kreuzbeindrehen, Imitationsübungen zur Gewichtsverlagerung,</li> </ul> </li> <li>• Übungsformen zur Gewöhnung an das Gerät, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Armkreis- und Schwungübungen, Pendeln seitlich und vor dem Körper, Armkreisschwünge seitlich,</li> <li>– Diskus über die Laufbahn rollen,</li> </ul> </li> <li>• Übungsformen zum Abwurf aus dem Stand, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Würfe aus dem Stand mit zweimaliger Druckarbeit der rechten Seite ohne Abwurf, beim dritten Mal mit Abwurf,</li> <li>– Standwürfe aus der Wurfauslage,</li> <li>– Standwürfe mit Konzentration auf Abflugwinkel und stabile Fluglage des Diskus,</li> </ul> </li> <li>• Übungsformen zum Andrehen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Imitationsübungen von Teilbewegungen der Drehbewegung ohne Gerät,</li> <li>– Drehumsprünge mit und ohne Handgerät, am Ort, aus der Schrittstellung, außerhalb und im Wurfkreis,</li> </ul> </li> <li>• Wurf aus der 4/4-Drehung,</li> <li>• Wurf aus der 5/4 Drehung,</li> <li>• Gesamtbewegung.</li> </ul>	5
3	<p>entwirft Vorschläge für eine Trainingsgestaltung als differenzierte Erfahrungssituation, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des Bewegungsthemas Schleuderwurf: Bewegung eines Gegenstands aus einer Drehung mit einer Hand („Das Werfen hat die zentrale Bedeutung des Etwas-von-sich-Wegbewegens. [...] In der differenzierten Erfahrungssituation soll nun genau dieser Bewegungskern ...“, M 4)</li> <li>• Im Training werden Svenja Wurfsituationen, die den „Kern des Bewegungsthemas enthalten“ (M 4) angeboten, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– verschiedene Wurfgegenstände, die zu Schleuderwürfen anregen (Fahrradreifen, Schleuderbälle, verschieden schwere Bälle),</li> <li>– Testwürfe mit beiden Händen,</li> <li>– verschiedene Wurfstationen mit unterschiedlichen Drehwurfaufgaben, aber ohne Festlegung von einzelnen Ausführungsmerkmalen,</li> <li>– Aufgaben: „Wirf das Gerät möglichst weit, steil in den Himmel, flach, über eine Leine und/oder auf ein Ziel, mit beiden Händen, mit Anlauf ...“,</li> <li>– Svenja wechselt erprobend nach eigenem Wunsch die Lernarrangements,</li> <li>– der Assistent fordert Svenja auf, ihre Wurferlebnisse zu verbalisieren, um die Besonderheiten der jeweiligen Aufgaben und der Problemlösung zu verstehen.</li> </ul> </li> </ul>	5
4	<p>erörtert die Eignung des Lehrwegs mithilfe einer „methodischen Reihe“ anhand von Aspekten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermöglicht durch die Kleinschrittigkeit Erfolgserlebnisse in der Umsetzung der Teilbewegungen,</li> <li>• stellt sicher, dass die Teilbewegungen dem Idealbild der Zielbewegung sehr stark angenähert werden können,</li> <li>• zergliedert durch die vorbereitenden Übungen die Gesamtbewegung, so dass sie nicht als Ganzheit erlebt werden kann,</li> <li>• beinhaltet, dass einzeln geübte Teilbewegungen später zusammengeführt werden müssen, was zu Misserfolgen führen kann.</li> </ul>	4

5	<p>erörtert die Eignung des Lehrwegs mithilfe der „differenzierten Erfahrungssituation“ anhand von Aspekten, wie z. B.:</p> <p>Die differenzierte Erfahrungssituation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vermittelt von Anfang an ein Wurferlebnis, während in der methodischen Reihe nur Teilaspekte realisiert werden,</li> <li>• führt nicht stringent zielgerichtet zu einer Verbesserung der Weite und erscheint als methodischer Umweg, für den Svenja möglicherweise die Zeit fehlt,</li> <li>• schult aufgrund des offenen Arrangements nicht die Zielfertigkeit i.e.S., die Svenja im Wettkampf bzw. Abitur anwenden soll,</li> <li>• kann zum „Einschleifen“ von abweichenden Bewegungsmustern führen,</li> <li>• kann motivierender sein als das streng gelenkte Vorgehen der methodischen Übungsreihe; fraglich erscheint, ob dieser Erlebniseffekt für Svenjas Altersklasse und ihre spezifische Zielsetzung ausschlaggebend ist,</li> <li>• ermöglicht vielfältige Bewegungserfahrungen und so später ein effektiveres Erlernen der Zieltechnik; fraglich erscheint, ob dieser Effekt noch rechtzeitig vor dem Abitur bzw. vor dem Einsatz im Vereinswettkampf zum Tragen kommt,</li> <li>• ermöglicht den Zugang zu einer eigenen, individuellen Ausführung des Diskuswurfs; wenn keine langjährige Übung vorliegt, dann erreichen Schülerinnen und Schüler im Wurf mit eigener vereinfachter Technik oft bessere Ergebnisse, weil die Komplexität der Norm-Bewegung sie überfordert (z. B. Hochstart im Sprint bei wenig Geübten effektiver als Tiefstart, Standwürfe im Diskus effektiver als Drehwürfe).</li> </ul> <p><i>(Die volle Punktzahl wird erreicht, wenn die Erörterung auf vier sachdienlichen Aspekten beruht.)</i></p>	4
6	<p>kommt zu einem eigenen abgewogenen Urteil, indem er z. B. ausführt, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die methodische Übungsreihe Svenja systematisch zur Zielbewegung führt. Dazu muss Svenja sich auf eine enge Lenkung durch ihren Trainer einlassen und bereit sein, isolierte Teilbewegungen einschleifend zu üben. Ob dieser Weg zu einer besseren Abitur-Wurflleistung führt, hängt wesentlich vom Trainingsfleiß ab. Da es sich beim Diskuswurf um eine sehr komplexe Technik handelt, bedarf es eines langen Lernprozesses, bis die Wettkampftechnik tatsächlich zu einer Leistungsverbesserung führt. Svenja verfolgt daneben vielleicht noch weitere sportliche Ziele (z. B. anspruchsvolle Ausdauerleistung im Abitur), die es ihr nicht erlauben, so häufig wie notwendig den Diskuswurf zu üben,</li> <li>• in der Situation Svenjas differenzierte Erfahrungssituation allein nicht zur wettkampfgemäßen Form des Diskuswurfs führt, aber als Basisprogramm der methodischen Übungsreihe vorgeschaltet werden kann, dies fördert einen selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernprozess,</li> <li>• die differenzierte Erfahrungssituation sich als ein methodischer Weg darstellt, der für jüngere, noch nicht eindeutig spezialisierte Athletinnen und Athleten oder auch im schulischen Sportunterricht geeignet erscheint.</li> </ul>	4
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (3)	

## b) Darstellungsleistung

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	strukturiert seinen Text schlüssig, stringent und gedanklich klar.	5
2	verwendet eine präzise und differenzierte Sprache mit einer adäquaten Verwendung der Fachterminologie.	5
3	schreibt sprachlich richtig sowie syntaktisch und stilistisch sicher.	5
4	verbindet die Ebenen Sachdarstellung, Analyse und Bewertung sicher und transparent.	5

**7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit**

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

**Teilaufgabe 1**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	erläutert den Begriff ...	2			
2	nennt eine Begriffsbestimmung ...	3			
3	nennt eine Begriffsbestimmung ...	3			
4	nennt eine Begriffsbestimmung ...	3			
5	nennt eine Begriffsbestimmung ...	3			
6	erläutert vertiefend in ...	8			
7	stellt in diesem ...	4			
8	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (3) ..... .....				
	<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>	<b>26</b>			

**Teilaufgabe 2**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	erläutert grundlegend drei ...	9			
2	erklärt vergleichend die ...	9			
3	erklärt vergleichend die ...	9			
4	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (3) ..... .....				
	<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>	<b>27</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Teilaufgabe 3**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	erläutert zusammenfassend die ...	5			
2	entwirft Vorschläge für ...	5			
3	entwirft Vorschläge für ...	5			
4	erörtert die Eignung ...	4			
5	erörtert die Eignung ...	4			
6	kommt zu einem ...	4			
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (3) ..... .....				
	<b>Summe 3. Teilaufgabe</b>	<b>27</b>			
	<b>Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe</b>	<b>80</b>			

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	5			
2	verwendet eine präzise ...	5			
3	schreibt sprachlich richtig ...	5			
4	verbindet die Ebenen ...	5			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>20</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktzahl resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

Berechnung der Endnote nach Anlage 4 der Abiturverordnung auf der Grundlage von § 34 APO-GOST

Die Klausur wird abschließend mit der Note \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 33
mangelhaft	2	32 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0



Name: \_\_\_\_\_

## **Abiturprüfung 2017**

### *Sport, Leistungskurs*

---

#### **Aufgabenstellung:**

1. Stellen Sie die Analytoren zur Informationsaufnahme und -verarbeitung bei sportlichen Bewegungen dar. Erläutern Sie die spezifische funktionale Bedeutung der Analytoren anhand von Sportspiel-Situationen, in denen jeweils ein Analytore die Bewältigung der Spielsituation besonders beeinflusst. *(27 Punkte)*
2. Erläutern Sie das Taktik-Spiel-Modell (M 1) und vergleichen Sie es mit dem „Spielgemäßen Konzept“ (M 2). *(26 Punkte)*
3. Entwerfen Sie auf der Basis des Taktik-Spiel-Modells ein Beispiel für die Umsetzung der Vermittlung eines Sportspiels in zwei aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten (2 x 90 min) des Faches Sport. Beziehen Sie dabei sowohl Praxis- als auch Theoriephasen ein. *(27 Punkte)*

#### **Materialgrundlage:**

- M 1:** Spielvermittlung nach dem Taktik-Spiel-Modell  
Quelle: <http://bewu-world.de/Sportspiele/Taktik-Spielkonzept/taktik-spielkonzept.html> (Zugriff 20.06.16) bzw.  
Themaheft sportunterricht 11/2008: „Unterrichtsthema Sportspiele“
- M 2:** Wie lernt und lehrt man Große Spiele?  
Quelle: Dietrich, K.; Dürrwächter, G.; Schaller, H. J.: Die Großen Spiele. Meyer & Meyer Verlag, Aachen 1994; dto. 2012, 7. überarb. Auflage

#### **Zugelassene Hilfsmittel:**

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: \_\_\_\_\_

## M 1: Spielvermittlung nach dem Taktik-Spiel-Modell

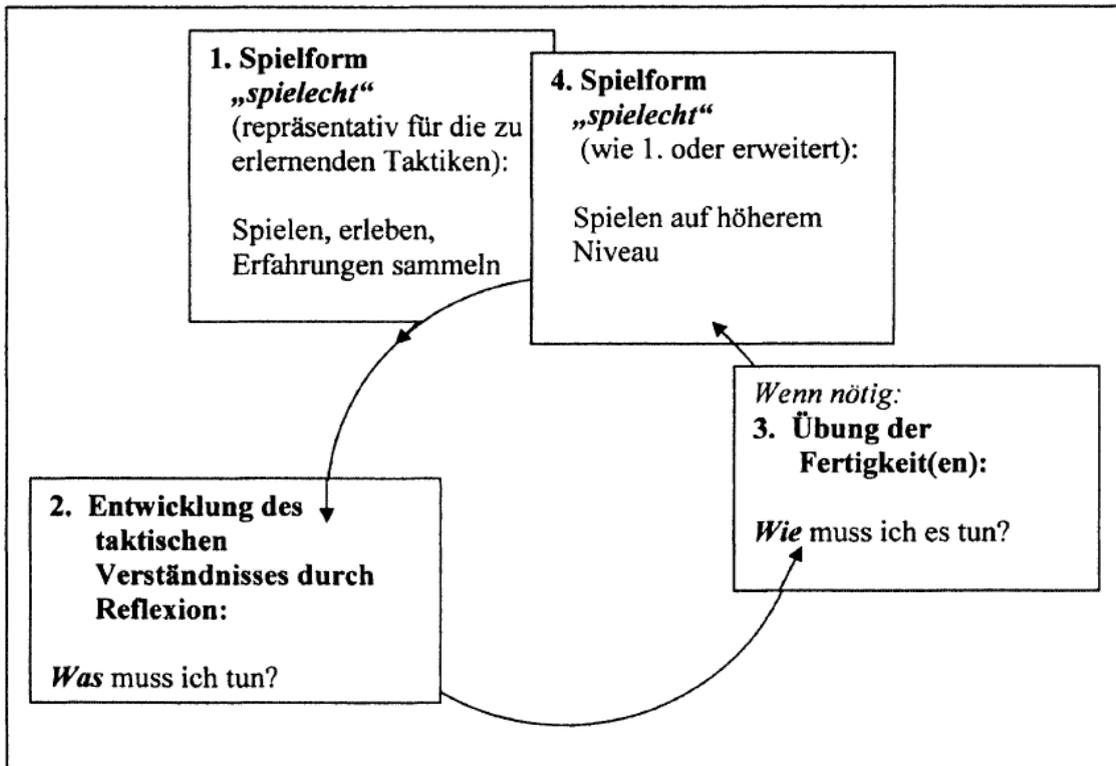


Abbildung 1: Kreis-Spiral-Modell des Taktik-Spielkonzepts (in Anlehnung an Mitchell et al., 2006, S. 13)

Quelle:

<http://bewu-world.de/Sportspiele/Taktik-Spielkonzept/taktik-spielkonzept.html> (Zugriff 20.06.16) bzw. Themaheft sportunterricht 11/2008: „Unterrichtsthema Sportspiele“



Name: \_\_\_\_\_

## M 2: Wie lernt und lehrt man Große Spiele<sup>1</sup>?

### Spielvermittlung nach dem spielgemäßen Konzept<sup>2</sup>

Unsere kurze Betrachtung von zwei herkömmlichen Spielmethoden hat ergeben, dass die Zergliederungsmethode einerseits und die Konfrontationsmethode andererseits zwar durchaus sinnvolle Grundsätze beinhalten: den langsamen Spielaufbau durch Aneinanderreihen (aneinandergereiht werden die Bereiche Technik, Taktik und Training) einerseits und das  
5 Spielen von Anfang an andererseits. Mit diesen richtigen Entscheidungen gehen aber so große Nachteile einher, dass es nicht angeraten erscheint, sich bei der Einführung eines Sportspiels des einen oder anderen Konzepts zu bedienen. Die Nachteile zu umgehen, ohne auf die Vorteile verzichten zu müssen, versucht nun das spielgemäße Konzept.

[...] Spielreihen geben den Spielanfängern Gelegenheit, ein Spiel, das sie lernen wollen, von  
10 Beginn an in seiner Grundidee zu erfahren und sich mit wachsendem Können an zunehmend schwierigeren Formen zu versuchen. Dabei sind es die spielmethodischen Spielformen, die diese einzelnen Schritte verkörpern.

[...] Unter den spielmethodischen Spielformen sind es zunächst die Grundformen der Sport-  
spiele, später die Mini-Sportspiele, die es ermöglichen, ein Großes Spiel in seiner Idee, seinen  
15 typischen sozialen Zusammenhängen und seinen grundlegenden Regeln kennen zu lernen.

[...] Gefragt sind diejenigen Kleinen Spiele, die ihrer Idee und dem vorherrschenden Hand-  
lungsgeschehen nach das Zielspiel so weit vorwegnehmen, dass sie als Grundformen der  
Sportspiele bezeichnet werden können. Schon die erste Grundform muss einen ganzheitlichen  
Eindruck des Zielspiels ermöglichen. Falls solche Spielformen zu finden sind, gilt es, sie nach  
20 ihrer unterschiedlichen Schwierigkeit zu einer Spielreihe zu ordnen.

Der gelegentlichen Notwendigkeit des Übens von Einzelheiten wird durch die Möglichkeit Rechnung getragen, spielmethodische Übungsformen bzw. Übungsreihen aus der Spielreihe auszugliedern (siehe Technik; Abbildung 2). [...] Aus den Spielreihen können motorische bzw. taktische Einzelheiten ausgegliedert werden (siehe Taktik; Abbildung 2).

---

<sup>1</sup> Große Spiele: Sportspiele, deren Wettkampfbestimmungen bzw. Regeln national und international festgelegt sind, bezeichnet man als „Große Spiele“. Große Spiele sind zum Beispiel Fußball, Handball, Volleyball, Basketball u. a.

<sup>2</sup> Die nachfolgende Zusammenstellung beinhaltet die Grundgedanken des Konzepts. Es handelt sich um Auszüge aus Dietrich/Dürrwächter/Schaller: Die großen Spiele, Aachen 1994.



Name: \_\_\_\_\_

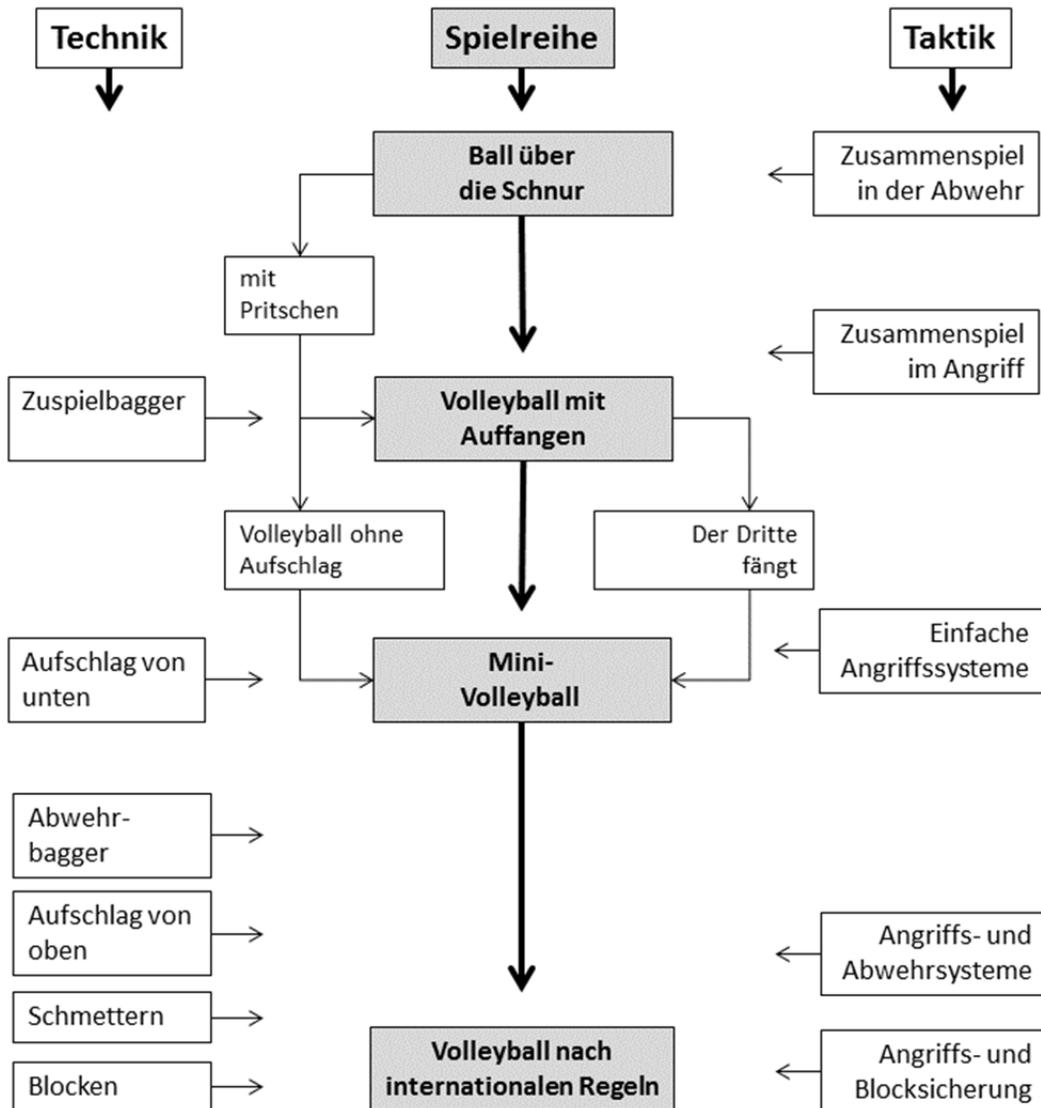


Abbildung 2: Die Einführung des Volleyballspiels – Das Gesamtkonzept (vereinfachte Darstellung)



Name: \_\_\_\_\_

## Erläuterungen zu den Fachbegriffen

### **Grundformen der Sportspiele**

- 25 Als Grundformen der Sportspiele bezeichnen wir diejenigen Kleinen Spiele, welche ihrem Spielthema, dem vorherrschenden Spielgeschehen und dem Regelwerk nach das Große Spiel in einfacher Form weitgehend vorwegnehmen, so dass in ihnen grundlegende Lernerfahrungen bezüglich des Großen Spiels gemacht werden können. Ohne das Typische des Großen Spiels zu verfälschen, sollen die Grundformen schon von Kindern gespielt werden können. In spiel-
- 30 gemäßen Konzepten gelten die Grundformen der Sportspiele als die wichtigsten spielmethodischen Mittel. [...]<sup>3</sup>

### **Mini-Sportspiele**

- Wenn das umfangreiche und ausgeklügelte, international gültige Regelwerk der Erwachsenen-Spiele (Große Spiele) stark vereinfacht, sowie Spielfeld, Spielgerät und Spielerzahl jugend-
- 35 gemäß abgewandelt werden, so dass auch Kinder im Grundschulalter (7 bis 11 Jahre) schon Wettkämpfe größeren Rahmens austragen können, entstehen die so genannten Mini-Sportspiele. [...]<sup>4</sup>

Quelle:

Dietrich, K.; Dürrwächter, G.; Schaller, H. J.: Die Großen Spiele. Meyer & Meyer Verlag, Aachen 1994; dto. 2012, 7. überarb. Auflage

---

<sup>3</sup> Beispiel Fußball: Als unverzichtbares Element eines Fußballspiels wird erachtet: Tore erzielen vs. Tore des Gegners verhindern. Torschuss und Torabwehr sind bereits in der Spielform ‚1 : 1 auf zwei Tore‘ in allen Torschussspielen der Kinder und Jugendlichen enthalten und können als einfachste Grundform im Fußball bezeichnet werden. Ein weiteres wesentliches Element besteht darin, dass Fußball ein Mannschaftsspiel ist. Somit wäre eine weitere Grundform des Spiels die Spielform ‚2 : 2 auf zwei Tore‘.

<sup>4</sup> Beispiel Volleyball: Mini-Volleyball (Wesentliches zum Mini-Volleyball): 2 Mannschaften zu je 3 Spielern, Spielfeld 4,5 m x 6 m, 2,10 m Netzhöhe, die Berührung des Balles darf nur kurz sein, nach höchstens 3 Berührungen muss der Ball das Netz überqueren, als Fehler zählen Bodenkontakt des Balles im eigenen Spielfeld oder außerhalb des gegnerischen Feldes, der Spielverlauf beim Minivolleyball entspricht völlig dem Zielspiel; Aufschlag und Abwehr des Aufschlags – Angriffsaufbau – Angriff und Abwehr des Angriffs.

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2017

## Sport, Leistungskurs

---

### 1. Aufgabenart

Materialgebundene Problemerkörterung mit mehreren Teilaufgaben

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Stellen Sie die Analysatoren zur Informationsaufnahme und -verarbeitung bei sportlichen Bewegungen dar. Erläutern Sie die spezifische funktionale Bedeutung der Analysatoren anhand von Sportspiel-Situationen, in denen jeweils ein Analysator die Bewältigung der Spielsituation besonders beeinflusst. (27 Punkte)
2. Erläutern Sie das Taktik-Spiel-Modell (M 1) und vergleichen Sie es mit dem „Spielgemäßen Konzept“ (M 2). (26 Punkte)
3. Entwerfen Sie auf der Basis des Taktik-Spiel-Modells ein Beispiel für die Umsetzung der Vermittlung eines Sportspiels in zwei aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten (2 x 90 min) des Faches Sport. Beziehen Sie dabei sowohl Praxis- als auch Theoriephasen ein. (27 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

**M 1:** Spielvermittlung nach dem Taktik-Spiel-Modell

Quelle: <http://bewu-world.de/Sportspiele/Taktik-Spielkonzept/taktik-spielkonzept.html> (Zugriff 20.06.16) bzw. Themaheft sportunterricht 11/2008: „Unterrichtsthema Sportspiele“

**M 2:** Wie lernt und lehrt man Große Spiele?

Quelle: Dietrich, K.; Dürrwächter, G.; Schaller, H. J.: Die Großen Spiele. Meyer & Meyer Verlag, Aachen 1994; dto. 2012, 7. überarb. Auflage

---

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

#### 4. Bezüge zum Kernlehrplan und zu den Vorgaben 2017

Die Aufgaben weisen vielfältige Bezüge zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern des Kernlehrplans bzw. zu den in den Vorgaben ausgewiesenen Fokussierungen auf. Im Folgenden wird auf Bezüge von zentraler Bedeutung hingewiesen.

<p>1. <i>Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte</i></p> <p>Inhaltsfeld a: Bewegungsstruktur und Bewegungslernen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsaufnahme und -verarbeitung bei sportlichen Bewegungen <ul style="list-style-type: none"> <li>– Analysatoren/Informationskanäle</li> </ul> </li> </ul> <p>Inhaltsfeld e: Kooperation und Konkurrenz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielvermittlungsmodelle <ul style="list-style-type: none"> <li>– Taktik-Spiel-Modell</li> </ul> </li> </ul> <p>2. <i>Medien/Materialien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entfällt</li> </ul>
--

#### 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

#### 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

##### Teilleistungen – Kriterien

a) inhaltliche Leistung

##### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	erklärt den Begriff „Analysatoren zur Informationsaufnahme“.	2
2	stellt den optischen Analysator dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der optische Analysator verarbeitet Reize, die über die Augen aufgenommen werden. Er gibt Auskunft über Eigen- und Fremdbewegungen sowie die eigene Position und die anderer in einem Raum.</li> </ul>	2
3	stellt den akustischen Analysator dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der akustische Analysator verarbeitet akustische Signale über den Bewegungsvollzug, Bewegungsauswirkungen oder Umwelt- bzw. Sportgerätgeräusche (z. B. aufspringende Bälle). Auch verbale oder rhythmisierende Unterstützungen (Klatschen) werden über den akustischen Analysator aufgenommen.</li> </ul>	2
4	stellt den taktilen Analysator dar, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der taktile Analysator erhält Informationen über die Rezeptoren der Haut. Über den taktilen Analysator gewinnen wir Informationen über die Form und die Oberfläche der berührten Gegenstände oder über Widerstände aus Luft und Wasser. Taktile und kinästhetische Informationen sind aber oft nur schwer zu unterscheiden, da ihre Rezeptoren nahe zusammenliegen.</li> </ul>	2

5	<p>stellt den kinästhetischen Analysator dar, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der kinästhetische Analysator hat als bewegungsempfindender Analysator seine Rezeptoren (so genannte Propriozeptoren) in den Muskelspindeln, Sehnen und Gelenken. Sie geben Auskunft über die Änderung von Längen, Spannungs- und Gelenkveränderungen während der Bewegung. Seine hohe Leitungsgeschwindigkeit und Differenzierungsfähigkeit machen ihn für die (reafferente) Bewegungskontrolle besonders wichtig.</li> </ul>	2
6	<p>stellt den statico-dynamischen Analysator dar, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Für den statico-dynamischen Analysator (Vestibularanalysator) ist das wichtigste Organ der Vestibularapparat im Innenohr. Er ist verantwortlich für die optimale Raumlage des Körpers bei motorischen Handlungen und informiert über Lage, Richtungs- und Beschleunigungsveränderungen des Kopfes. (Lage des Kopfes im Schwerfeld der Erde). Bewegungen des Kopfes werden in Richtung und Beschleunigung erfasst. Einen wichtigen Einfluss hat der Vestibularapparat auf die Augen und auf die Stützmotorik. Zusammen bilden sie die Grundlage des statico-dynamischen Analysators für die Gleichgewichtserhaltung des menschlichen Körpers.</li> </ul>	2
7	<p>erläutert die Bedeutung des optischen Analysators anhand von treffend gewählten Sportspielsituationen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der optische Analysator ist besonders bedeutsam, z. B. bei der Annahme von bewegten Bällen. Z. B.: Return im Tennis: visuell wahrgenommen werden u. a. die eigene Position auf dem Spielfeld und die des Gegners, seine Ausholbewegung, die Richtung, der Drall und die Geschwindigkeit des anfliegenden Balles; dies ist notwendig, um den Ball optimal zurückschlagen zu können.</li> </ul>	3
8	<p>erläutert die Bedeutung des akustischen Analysators anhand von treffend gewählten Sportspielsituationen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der akustische Analysator kann z. B. bei der Wahrnehmung von verbalen Äußerungen der Mitspieler oder taktischer Ansagen des Trainers bedeutsam sein. Da die Reizverarbeitung hier besonders schnell geschieht, können z. B. aus dem „Treffgeräusch“ beim Tennis akustische Informationen zur Einschätzung des zu erwartenden Balles gezogen werden.</li> </ul>	3
9	<p>erläutert die Bedeutung des taktilen Analysators anhand von treffend gewählten Sportspielsituationen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der taktile Analysator kann bei der Wahrnehmung von Spielgeräten, z. B. bei der Wahrnehmung des Balles beim Pellen im Basketballspiel bedeutsam sein (z. B. Wahrnehmung der Rotation, Position und Geschwindigkeit des Balles).</li> </ul>	3
10	<p>erläutert die Bedeutung des kinästhetischen Analysators anhand von treffend gewählten Sportspielsituationen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der kinästhetische Analysator ist z. B. beim Laufen (beispielsweise beim Tempo-lauf im Handball) bedeutsam und vermittelt wichtige Informationen über die Bewegung und Position des Körpers auf dem Spielfeld (Kontrolle der Laufbewegung im Abgleich mit anderen Informationen, wie z. B. Gegnerbewegungen).</li> </ul>	3
11	<p>erläutert die Bedeutung des statico-dynamischen Analysators anhand von treffend gewählten Sportspielsituationen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Der statico-dynamische Analysator ist u. a. bei Landungen nach Sprüngen im Volleyballspiel von Bedeutung. Bei der Landung vermittelt er z. B. Informationen über das Gleichgewicht und damit über die Position und Orientierung des eigenen Körpers auf dem Spielfeld und ist somit die Basis für korrigierende Bewegungen.</li> </ul>	3
12	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (3)	

## Teilaufgabe 2

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	<p>erläutert (auch unter Einbeziehung von M 1) das Taktik-Spiel-Modell, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es wird nach folgendem Grundsatz gelehrt: „Lehre zuerst, was zu tun ist (Entwicklung des Taktikbewusstseins), erst danach, wie es zu tun ist.“</li> <li>• Es wird mithilfe von Spielen gelernt, die in engem Zusammenhang mit dem Zielspiel stehen.</li> <li>• Es werden Spiele angeboten, die ein bestimmtes, dem Zielspiel eigenes taktisches Problem enthalten (spielechte Spielformen).</li> <li>• Die Lernenden haben eine hohe Eigenverantwortung, sie treffen Entscheidungen für ihr Lernen.</li> <li>• Es wird nach dem Prinzip „Praxis – Theorie – Praxis“ gelernt: auf ein erstes Spiel folgt das theoretische Besprechen und Klären eines taktischen Problems, es folgen spezielle Übungen zu taktischen Details mit anschließender erneuter Theoriephase (Besprechung), anschließend wird in einem zweiten Spiel auf höherem Niveau gespielt usw.</li> <li>• In M 1 ist erkennbar, dass es sich hierbei um ein spiralförmiges Lernen handelt (die Ausgangsspielform wird gegen Ende erneut gespielt, dann auf höherem Niveau); die auf höherem Niveau durchgeführte Spielform ist dann die Ausgangsspielform für die nächste Unterrichtseinheit.</li> </ul>	7
2	<p>erläutert unter Einbeziehung von M 2 das spielgemäße Konzept, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es handelt sich um eine Verknüpfung der Vorteile der Zergliederungsmethode und der Konfrontationsmethode (vgl. M 2: „... die Zergliederungsmethode einerseits und die Konfrontationsmethode andererseits zwar durchaus sinnvolle Grundsätze beinhalten ...“).</li> <li>• Es wird von Beginn an gespielt, das Spielen und Spielerleben steht im Vordergrund (vgl. M 2: „... und das Spielen von Anfang an ...“ und Abbildung 2).</li> <li>• Die Vermittlung erfolgt durch eine Aneinanderreihung von Spielen in Form von vereinfachten Spielformen mit gleicher Spielidee (Spielreihe) (vgl. M 2, Abbildung 2).</li> <li>• Spielmethodische Spielformen als Spielreihe bilden das Grundgerüst (vgl. M 2: „Dabei sind es die spielmethodischen Spielformen, die diese einzelnen Schritte verkörpern.“).</li> <li>• Das Zielspiel wird nach und nach aufgebaut (immer schwieriger werdende Formen, vgl. M 2, Abbildung 2).</li> <li>• Ergänzend werden Übungsformen in Übungsreihen durchgeführt (Sicherung der technisch-taktischen Grundfertigkeiten, vgl. M 2: „Aus den Spielreihen können motorische bzw. taktische Einzelheiten ausgegliedert werden.“).</li> <li>• Zunächst werden Grundformen der Sportspiele durchgeführt (Kleine Spiele), später Mini-Sportspiele, vgl. M 2: „... entstehen die so genannten Mini-Sportspiele.“</li> <li>• In den Übungsformen bzw. in den aus ihnen gebildeten Übungsreihen werden technische und taktische Einzelheiten geschult (vgl. M 2: „Aus den Spielreihen können motorische bzw. taktische Einzelheiten ausgegliedert werden.“ und Abbildung 2).</li> </ul>	7
3	<p>vergleicht anhand von Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielhäufigkeit: Es wird viel gespielt (Spielen von Beginn an steht im Vordergrund),</li> <li>• Kombination von Übungs- und Spielformen: Spiele bzw. Spielformen werden durch gesonderte Übungen (Übungsformen) ergänzt,</li> <li>• systematische Annäherung an das Zielspiel,</li> <li>• Vereinfachung des komplexen Spielgeschehens zu Beginn des Lernprozesses.</li> </ul> <p><i>(Die volle Punktzahl wird erreicht, wenn der Vergleich auf drei sachdienlichen Aspekten beruht.)</i></p>	6

4	<p>vergleicht anhand von Unterschieden, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielformen: Grundformen des Zielspiels, auch als Kleine Spiele (im spielgemäßen Konzept) vs. „spielechte“ Spielformen mit taktischem Schwerpunkt (im Taktik-Spiel-Modell).</li> <li>• Technik- und Taktikschulung: Übungsreihen aus mehreren methodischen Übungsformen zur Schulung von Fertigkeiten oder taktischen Einzelheiten (ohne Angabe zur Struktur von Unterrichtseinheiten) vs. ergänzende Übungsphasen mit klarem taktischem Schwerpunkt und sehr engem Bezug zum vorangegangenen und zum folgenden Spiel in einer Unterrichtseinheit.</li> <li>• Grundsätzliche Herangehensweise: umfassendes Spielernlernen als Annäherung an das Zielspiel vs. Vermittlung des Sportspiels über taktische Problemstellungen.</li> <li>• Rolle des Lernenden: keinerlei Angabe beim spielgemäßen Konzept vs. Betonung der Einbeziehung des Individuums, Vorgehen beim Taktik-Spiel-Modell mit vermutlich höherer Motivation des Lernenden.</li> <li>• Praxis und Theorie: nicht näher bestimmtes Verhältnis von Praxis und Theorie vs. fest vorgesehene Theoriephasen zum bewussten Taktiklernen.</li> </ul> <p><i>(Die volle Punktzahl wird erreicht, wenn der Vergleich auf drei sachdienlichen Aspekten beruht.)</i></p>	6
5	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (3)	

**Teilaufgabe 3**

	<b>Anforderungen</b>	maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling</b>	
1	<p>erläutert anhand des ausgewählten Sportspiels (hier: Volleyball) die grundsätzliche Struktur dieser Unterrichtseinheit nach dem Taktik-Spiel-Modell, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel 1: Zu Beginn wird ein vereinfachtes Volleyballspiel gespielt (z. B. Spiel 3 : 3), in dem ein taktisches Problem des Volleyballspiels im Vordergrund steht, welches von den Schülerinnen und Schülern gelöst werden muss (z. B. den Ball so annehmen, dass ein eigener Angriff aufgebaut werden kann).</li> <li>• Besprechung des taktischen Problems: Es folgt eine Theoriephase, in der das volleyballspezifische Taktikproblem thematisiert und damit bewusst gemacht wird.</li> <li>• Übungsphase: Anschließend wird eine Übungsphase zwischengeschaltet, die sich auf das taktische Problem bezieht und in der die Schülerinnen und Schüler Hinweise zur Ausführung der für das Spiel relevanten Volleyball-Techniken mit Ball (hier z. B. unteres Zuspiel und Bewegungen ohne Ball, z. B. Bewegung in die Grundposition) erhalten.</li> <li>• Spiel 2 auf erhöhtem Niveau: Es folgt Spiel 2 mit demselben Ansatz und Ziel wie in Spiel 1, wobei die geübten Elemente mit einbezogen und hervorgehoben werden, sodass das Volleyballspielen auf höherem Niveau (höhere Komplexität und/oder höhere Spielqualität, also z. B. mit verbesserter Ballannahme) erfolgen kann.</li> </ul>	7
2	<p>erläutert Grundsätzliches zu den von ihm entworfenen Unterrichtseinheiten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die taktischen Probleme lauten z. B. „den Ball annehmen“ und „den eigenen Angriff vorbereiten“.</li> <li>• Den technischen Schwerpunkt der Einheiten bilden z. B. die Einnahme der Grundposition und die Annahme des Balles im eigenen Feld (unteres Zuspiel/Bagger).</li> <li>• Das taktische Hauptziel der Einheiten lautet z. B. die Ballannahme so gestalten, dass der Ball gut weitergespielt werden kann (hoher Ball in die Mitte des vorderen Feldes).</li> </ul>	4

3	<p>entwickelt eine Unterrichtseinheit nach dem Taktik-Spiel-Modell, z. B. zum Sportspiel Volleyball, z. B. hier zur Ballannahme und Vorbereitung des Angriffs im Anfängerbereich.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Fokus der ersten Unterrichtseinheit steht z. B. die Anwendung des unteren Zuspiels/Baggers als Fertigkeit zur Annahme des Balles.</li> <li>• Spiel 1: Es wird das Spiel 3 : 3 auf einem verkleinerten Feld (kürzer und schmaler) gespielt, zwei Annahmespieler befinden sich in der hinteren Reihe, ein Zuspieler befindet sich in der Mitte des vorderen Feldes, die Spieleröffnung erfolgt durch einen hoch eingeworfenen Ball („Danke-Ball“), nach jedem Ballwechsel erfolgt eine erneute Spieleröffnung („Danke-Ball“), ein Team ist für die Spieleröffnung verantwortlich.</li> <li>• Besprechung des taktischen Problems, z. B.: Nach dem Spiel 1 erfolgt eine Besprechung mit folgenden Leitfragen (und entsprechenden Lösungsansätzen): <ul style="list-style-type: none"> <li>– Was hast du getan, um den Ball im eigenen Feld erfolgreich anzunehmen? (den Ball kontrollieren und hoch spielen),</li> <li>– Wie hast du das geschafft? (mit einem unteren Zuspiel/Bagger),</li> <li>– Wie nimmst du den Ball am besten an? (mit den zusammengelegten Unterarmen),</li> <li>– Wohin spielst du den Ball bei der Annahme am besten? (in die Mitte des vorderen Feldes).</li> </ul> </li> <li>• Übungsphase: Anschließend erfolgt z. B. eine Übungsphase zum Üben der Fertigkeit „unteres Zuspiel/Bagger“ (z. B. in Dreiergruppen auf dem Spielfeld, ein Werfer im vorderen Feld wirft den Ball hoch und leicht erreichbar zum Annahmespieler im hinteren Feld, dieser spielt den Ball per Bagger hoch zum dritten Mitspieler im vorderen Feld/Zuspieler, dieser fängt den Ball und gibt ihn zum Werfer zurück), Rotation nach drei Ausführungen, es wird auf die richtige Ausführung des unteren Zuspiels geachtet (Bereitschaftsposition, zum Ball gehen, Körperorientierung zum Ball, Unterarme zusammenlegen und ein flaches Spielbrett bilden).</li> <li>• Spiel 2 auf erhöhtem Niveau: In einem zweiten Spiel (Spiel 2) kann nun mit höherer Ausführungsqualität gespielt werden, z. B.: Spiel 3 : 3 auf dem Kleinfeld, die Annahme mit unterem Zuspiel spielen, Punktvergabe für erfolgreiche Annahme mit unterem Zuspiel.</li> </ul>	8
---	---	---

4	<p>entwirft eine zweite, auf die erste Unterrichtseinheit aufbauende Unterrichtseinheit nach dem Taktik-Spiel-Modell (hier: Fortführung und Erweiterung des Lernens der Ballannahme und der Vorbereitung des Angriffs im Anfängerbereich), z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Fokus der zweiten Unterrichtseinheit steht die erfolgreiche Annahme des Balles, wobei der Erfolg darin besteht, dass der gespielte Ball zur Vorbereitung des eigenen Angriffs verwertbar ist (Ermöglichung eines effektiven anschließenden Zuspiels).</li> <li>• Spiel 1: Es wird das Spiel 3 : 3 auf dem Kleinfeld gespielt, erneut zwei Annahmespieler in der hinteren Reihe und ein Zuspieler in der Mitte des vorderen Feldes, die Spieleröffnung erfolgt durch einen hoch eingeworfenen Ball („Danke-Ball“), nach jedem Ballwechsel erfolgt ein erneute Spieleröffnung („Danke-Ball“), die Teams wechseln sich mit der Spieleröffnung ab.</li> <li>• Nach dem Spiel 1 erfolgt eine Besprechung des taktischen Problems mit folgenden Leitfragen (und entsprechenden Lösungsansätzen), z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Was hast du getan, um den Ball so anzunehmen, dass er für den Zuspieler gut erreichbar ist? (den Ball hoch in die Mitte des Vorderfeldes spielen),</li> <li>– Wie hast du das untere Zuspiel/den Bagger ausgeführt? (Bereitschaftsposition, mit den Unterarmen ein Spielbrett bilden, Orientierung in die Spielrichtung),</li> <li>– Wie solltest du das untere Zuspiel nutzen? (die zusammengelegten Unterarme bilden eine breite Spielfläche, mit der der Ball besser kontrolliert und gezielter gespielt werden kann).</li> </ul> </li> <li>• Anschließend erfolgt eine Übungsphase zum erweiterten Üben der Fertigkeit „unteres Zuspiel/Bagger“ (z. B. erneut in Dreiergruppen auf dem Spielfeld, ein Werfer im vorderen Feld wirft den Ball hoch und leicht erreichbar zum Annahmespieler im hinteren Feld, dieser spielt den Ball per Bagger hoch zum dritten Mitspieler im vorderen Feld/Zuspieler, dieser fängt den Ball und gibt ihn zum Werfer zurück), Rotation nach drei Versuchen oder zwei erfolgreichen (erreichbaren) Annahmen, es wird erneut auf die richtige Ausführung des unteren Zuspiels geachtet (Bereitschaftsposition, zum Ball gehen, Körperorientierung zum Ball, Unterarme zusammen legen und ein flaches Spielbrett bilden, Erweiterung: der Ball wird vom Werfer auf unterschiedliche Positionen im hinteren Feld geworfen, sodass sich der Annahmespieler bewegen muss).</li> <li>• In einem zweiten Spiel (Spiel 2) kann nun mit höherer Ausführungsqualität gespielt werden: Spiel 3 : 3, die Annahme mit unterem Zuspiel spielen, Punktvergabe für eine Annahme mit unterem Zuspiel, die vom Zuspieler gut erreicht werden kann.</li> </ul>	8
5	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (3)	

## b) Darstellungsleistung

	<b>Anforderungen</b>	maximal erreichbare Punktzahl
	<b>Der Prüfling</b>	
1	strukturiert seinen Text schlüssig, stringent und gedanklich klar.	5
2	verwendet eine präzise und differenzierte Sprache mit einer adäquaten Verwendung der Fachterminologie.	5
3	schreibt sprachlich richtig sowie syntaktisch und stilistisch sicher.	5
4	verbindet die Ebenen Sachdarstellung, Analyse und Bewertung sicher und transparent.	5

**7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit**

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

**Teilaufgabe 1**

	Anforderungen  Der Prüfling	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
1	erklärt den Begriff ...	2			
2	stellt den optischen ...	2			
3	stellt den akustischen ...	2			
4	stellt den taktilen ...	2			
5	stellt den kinästhetischen ...	2			
6	stellt den statico-dynamischen ...	2			
7	erläutert die Bedeutung ...	3			
8	erläutert die Bedeutung ...	3			
9	erläutert die Bedeutung ...	3			
10	erläutert die Bedeutung ...	3			
11	erläutert die Bedeutung ...	3			
12	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (3) ..... .....				
	<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>	<b>27</b>			

**Teilaufgabe 2**

	Anforderungen  Der Prüfling	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
1	erläutert (auch unter ...	7			
2	erläutert unter Einbeziehung ...	7			
3	vergleicht anhand von ...	6			
4	vergleicht anhand von ...	6			
5	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (3) ..... .....				
	<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>	<b>26</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Teilaufgabe 3**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	erläutert anhand des ...	7			
2	erläutert Grundsätzliches zu ...	4			
3	entwickelt eine Unterrichtseinheit ...	8			
4	entwirft eine zweite ...	8			
5	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (3) ..... .....				
	<b>Summe 3. Teilaufgabe</b>	<b>27</b>			
	<b>Summe der 1., 2. und 3. Teilaufgabe</b>	<b>80</b>			

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	5			
2	verwendet eine präzise ...	5			
3	schreibt sprachlich richtig ...	5			
4	verbindet die Ebenen ...	5			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>20</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktsomme resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

Berechnung der Endnote nach Anlage 4 der Abiturverfügung auf der Grundlage von § 34 APO-GOST

Die Klausur wird abschließend mit der Note \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 33
mangelhaft	2	32 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0