
Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht – Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen

2

Michael Pfitzner

2.1 Einleitung

Vertreterinnen und Vertreter aus der Sportpädagogik und -didaktik beschäftigen sich seit geraumer Zeit intensiv mit den Konsequenzen des Kompetenzdiskurses nach PISA 2000 für den Sportunterricht. Ganz im Kontrast dazu erscheint eine Äußerung des empirischen Bildungsforschers Eckart Klieme. Nach seinem Festvortrag zum 50. Geburtstag des Friedrich-Verlages antwortete er auf die Frage des Wuppertaler Sportpädagogen Eckart Balz, ob das Unterrichtsfach Sport seiner Auffassung nach Bildungsstandards benötige, mit einem Nein. Er sehe dazu keinerlei Veranlassung. Sport sei nicht Kernfach, und um diese ginge es, wenn die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen (im internationalen Vergleich) geprüft wird. Genau dieses war Anlass und Ziel des Program for International Student Assessment (PISA). Die Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) nahm und nimmt alle drei Jahre seit dem Jahr 2000 die Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler zum Anlass für ein Ranking von Bildungssystemen. Getestet werden Leistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Problemlösen (OECD 2014), aber nicht im Sport.

Welche Impulse trotzdem von PISA 2000 und einer Reihe anderer Studien ausgingen und was dieses für den Sportunterricht auf dem Weg zu einer veränderten Lernkultur bedeutet, ist Gegenstand dieses Beitrags.

M. Pfitzner (✉)

Arbeitsbereich „Bildung und Unterricht im Sport“, Institut für Sportwissenschaft,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Horstmarer Landweg 62b,
48149 Münster, Deutschland

E-Mail: michael.pfitzner@wwu.de

Nachfolgend werden zunächst Eckpunkte des Kompetenzdiskurses beleuchtet, wie er von der empirischen Bildungsforschung ausgelöst wurde (2). Es folgen Hinweise zu sportpädagogisch-didaktischen Entwicklungen (3). Ein Zwischenfazit (4) leitet zu den unterrichtsforschenden Perspektiven (5) über. Dem schwachen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler folgte eine Reihe empirischer Studien. Auch Sportpädagogen und -didaktiker verfolgen den Weg einer stärker „empirisch fundierten Didaktik auf der Grundlage didaktisch fundierter Unterrichtsforschung“ (Reusser 2008). Dabei wird u. a. auf Aufgaben fokussiert (6). Zum Abschluss dieses Beitrages erfolgt ein knapper Ausblick (7).

2.2 Eckpunkte des Kompetenzdiskurses

In Folge des schwachen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsstudien wurde dem deutschen Bildungssystem eine „neue Steuerung“ verordnet. Die Ausführungen in der sogenannten Klieme-Expertise (Klieme et al. 2007) wurden wegweisend für die einzuschlagende Strategie. Demzufolge gilt es Kompetenzmodelle zu erarbeiten und Bildungsstandards festzulegen. An den Gelenkstellen der Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern soll die Erreichung der Standards gemessen werden. Je nach Kompetenzstand können dann notwendige Entwicklungen im Bildungssystem empirisch begründet eingeleitet werden. Nicht länger vermeintlich diffuse Vorstellungen über das, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen, sondern empirisch nachgewiesene Ergebnisse über das, was Schülerinnen und Schüler gelernt haben, soll Maßstab sein. Ziel ist eine empirisch basierte Steuerung des Schulsystems. Die Einheit, in der gemessen wird, sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

2.2.1 Der Kompetenzbegriff

Im Verständnis der Klieme-Expertise sind Kompetenzen die

bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Klieme et al. 2007, S. 21)

Tab. 2.1 Die Kausalkette vom Input zum Output. (Slepcevic-Zach und Tafner 2012, S. 29)

Input →	Verarbeitung →	Output →	Verarbeitung →	Outcome
Input	mentaler Filter	Output	mentaler Filter	Outcome
Vermittlung von Inhalten im weiteren Sinne	= Verarbeitung durch mentales Programm der lernenden Person	= Performanz in der Situation X	= Verarbeitung durch lernende, lehrende und beobachtende Person(en)	= Wirkung: positiv, negativ, keine
	Feedback	= Verhalten	Feedback	
		= Leistung: gut, schlecht, keine		

Diese Definition nach Weinert hat sich zum terminus technicus in der schulischen Kompetenzdiskussion entwickelt (Ziegler et al. 2012). Input, Output, Outcome, Kompetenz und Performanz werden wie selbstverständlich verwendet. Die Auslegung ist allerdings nicht immer eindeutig.

Slepcevic-Zach und Tafner bemühen sich um eine Klärung. Sie stellen die Begriffe in einer zeitlich aufeinanderfolgenden kausalen Kette dar (vgl. Tab. 2.1).

Die Kette startet beim *Input*. Input meint jede Form der Vermittlung von Inhalten. Diese werden durch mentale Programme der lernenden Person verarbeitet. Ergebnis der Verarbeitung ist der *Output*. Er zeigt sich als Performanz in einer spezifischen Situation. „Kompetenz (Hervorhebung M.P.) kann als das Vermögen beschrieben werden, auf das die handelnde Person zurückgreifen kann. *Performanz* ist das, was diese Person in einer bestimmten Situation daraus macht“ (Slepcevic-Zach und Tafner 2012, S. 28). Bei Kompetenzmessungen geht es daher immer um einen spezifischen Ausschnitt von Kompetenz, der sich in der Performanz zeigt.¹ Der *Outcome* stellt das „mittelbare Ergebnis einer erbrachten Leistung“ (Slepcevic-Zach und Tafner 2012, S. 28) dar, weist somit deutlich über den output als Teil

¹ Die Erarbeitung valider Situationen, in denen die Performanz von Schülerinnen und Schülern gezeigt und darauf basierend auf ihre Kompetenzen geschlossen werden kann, benötigt Klieme et al. zufolge „weitergehende, spezialisierte Tätigkeiten, die ein Zusammenspiel von Experten aus der Fachdidaktik, der empirischen Bildungsforschung und der pädagogisch-psychologischen Methodenlehre erfordern“ (2007, S. 81). Das 2004 gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist institutioneller Ausdruck dieser umfangreichen Zielsetzungen. Im IQB sollen diese interdisziplinären Aufgaben systematisiert, koordiniert und durchgeführt werden. Das IQB ist eine Einrichtung der Länder und als An-Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt (<http://www.iqb.hu-berlin.de/>).

einer Kompetenz hinaus. „Im schulischen Kontext könnte der Outcome [...] die Studierfähigkeit oder die Bildung sein“ (Slepcevic-Zach und Tafner 2012, S. 28).

Eine der wesentlichen Fragen betrifft die Reichweite dessen, was man im Horizont von Kompetenzen und Bildungsstandards in der Schule als zu Erreichendes festschreibt. Kompetenzmodelle stellen den Rahmen dar, innerhalb dessen diese Festlegungen erfolgen sollen.

2.2.2 Zur Modellierung von Kompetenzen und ihrer Stufung

Die in der Klieme-Expertise geforderten Minimalstandards sollen auf differenzierten Kompetenzmodellen gründen. Diese vereinen normative Anforderungen fachdidaktischer Ansprüche und pädagogisch-psychologische Erkenntnisse zum Aufbau von Wissen und Können (Klieme et al. 2007, S. 17). Ein Kompetenzmodell

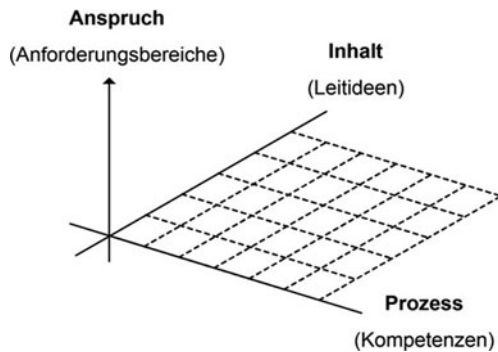
unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen. Zum Bildungsstandard gehört, dass für einzelne Jahrgänge festgelegt wird, welche Stufen die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. (Klieme et al. 2007, S. 22)

Für den im Zitat verwendeten, aus der Expertiseforschung entstammenden, Begriff „Domäne“ geläufiger ist „Fach“ oder „Gegenstandsbereich“ (Klieme et al. 2007, S. 72). Strukturgebend für die Ermittlung der Gegenstandsbereiche ist die bei Baumert entlehnte Ausdifferenzierung von Allgemeinbildung. Dabei werden vier Modi der Weltbegegnung unterschieden:

1. Die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften),
2. die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression),
3. die „normativ-evaluative Auseinandersetzung“ (Wirtschaft und Gesellschaft, Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) und
4. die „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie) (Klieme et al. 2007, S. 68).

Die Zielsetzung von Kompetenzmodellen ist es, bereichsorientierte, d. h. für Fächer oder Lernbereiche spezifische Leistungserwartungen zu benennen, die als Beiträge zur Allgemeinbildung zu verstehen sind (Klieme et al. 2007, S. 68). Dazu werden

Abb. 2.1 Kompetenzmodell der Bildungsstandards für das Fach Mathematik in der Sekundarstufe I. (IQB 2009)



die Fachdidaktiken aufgefördert, „Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänenabhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung [zu modellieren]“ (Klieme et al. 2007, S. 75). Eine

Berücksichtigung von *Kompetenzstufen* (Hervorhebung M.P.) ist ein zentraler Aspekt von Kompetenzmodellen. Diese Stufen bieten die Möglichkeit einer kriteriumsorientierten Interpretation von Testergebnissen und einer Verankerung von Mindeststandards. (Klieme et al. 2007, S. 75)

Mit diesen Festlegungen verbindet sich der Auftrag die fachspezifischen Lernprozesse (Kompetenzen) zu identifizieren und eine begründete Stufung, die in Abb. 2.1 als „Anforderungsbereiche“ bezeichnet wird, zu benennen.²

2.2.3 Kompetenzen als domänenspezifische Prozesse

Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen sind umfangreiche Arbeiten unter dem Dach des IQB (vgl. Fußnote 1) erfolgt. Die Voraussetzungen für die Erstellung

² Als Vorlage für die Anforderungsbereiche in diesem Modell, die das Reproduzieren, Zusammenhänge herstellen und verallgemeinern und Reflektieren betreffen, dienen die Festlegungen in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005)). Diese sind maßgeblich durch die hierarchische 6-stufige Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation) von Bloom et al. (1972) und deren zweidimensionale Weiterentwicklung mit den Wissensdimensionen remember, understand, apply, analyse, evaluate, create auf den Wissensstufen factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge und meta-cognitive knowledge von Anderson und Krathwohl (2001) beeinflusst worden. (vgl. auch Kleinknecht et al., i. d. B.).

eines bundesweit Geltung beanspruchenden Kompetenzmodells weisen nur wenige Fächer auf. Für den Sportunterricht besteht keine Aussicht darauf, dass ein Modell mit dem gleichen auch finanziellen Aufwand entwickelt wird, wie es für Mathematik, Deutsch, Englisch, Französisch und Naturwissenschaften erfolgt ist (<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>). So stellt es sich als Aufgabe für die Sportpädagogik und -didaktik, die im Kompetenzmodell dargestellten drei Achsen inhaltlich auszufüllen. Für die x-Achse (Abb. 2.1) müssen die domänenspezifischen Kompetenzen ermittelt werden. Wenn bspw. die Mathematik hier als eine von sechs genannten Kompetenzen „mathematisch argumentieren“ aufführt, was wäre das Pendant für den Sportunterricht?

Viele der bis hierher genannten Eckpunkte der Diskussion erinnern an die curriculare oder auch als lernzielorientiert bezeichnete Didaktik der 1970er Jahre (Möller 1986). Diese argumentierte allerdings auf der Grundlage behavioristischer Lerntheorien. Lernen wurde als eine Reaktion auf von außen gesetzte Reize angesehen. Im Mittelpunkt stand das sichtbare Verhalten der Schülerinnen und Schüler als Kriterium der Erreichung von Lernzielen. Das Kompetenzkonzept ist aber gerade kein Revival der Lernzielorientierung. Es versteht Lernen als einen individuell unterschiedlich ablaufenden, aktiven, konstruktiven und selbstständigen Prozess (Weinert 1996, S. 8–9). Dieses Lernverständnis, das die Individualität der Lernenden betont, ihre subjektiven Interpretationen und Wahrnehmungen unterrichtlicher Angebote (Helmke 2012) als Startpunkt individueller Lernprozesse auffasst, führt vor dem Hintergrund der Kompetenzdiskussion zu dem höchst widersprüchlich erscheinenden, allerdings konstitutiv zusammen gehörenden Begriffspaar der „*Individualisierung* des Lernens“ in einem Rahmen der „*Standardisierung* der Ziele langfristiger Unterrichtsplanung“.

2.2.4 Welche Aufgaben ergeben sich aus den dargestellten Eckpunkten des Kompetenzdiskurses?

Sollen überhaupt Standards für den Sportunterricht festgelegt werden, stellt sich die *normative Frage*, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler erwerben sollen.

Dem an den Standards orientierten Anspruch, kompetenzorientiert Sport zu unterrichten, folgt die *unterrichtliche Frage*, welche Impulse die auszubildenden Kompetenzen für die Unterrichtsentwicklung im Sport haben. Damit geht die *empirische Frage* der Kompetenzmessung einher.

Um die bisherigen Auseinandersetzungen mit diesen Fragen von Seiten der Sportpädagogik und -didaktik geht es im nachfolgenden Abschnitt.

2.3 Der sportpädagogisch-didaktische Kompetenzdiskurs

Seit Beginn des sportpädagogisch-didaktischen Kompetenzdiskurses erfolgen wiederkehrend grundlegende *sportpädagogische Reflexionen* (u. a. Grupe et al. 2004; Neumann 2010; Schierz und Thiele 2005; Thiele 2012). Es wird die Frage diskutiert, welche Bedeutung die im vorherigen Abschnitt skizzierte sogenannte empirische Wende im Bildungswesen für den Sportunterricht hat. Thieles Auseinandersetzung (2012) mit der Klieme-Expertise macht auf mögliche Probleme aufmerksam. Er verweist auf eine dreifache Reduktion innerhalb der Argumentationslogik der Expertise, die mit sportdidaktischen Anliegen konfligieren.

1. Das Verständnis von Bildung wird auf den messbaren Output verengt (Thiele 2012, S. 17–18).
2. Output wird als Kompetenz und die damit verbundenen Prozesse der Operationalisierung und Indikatorisierung zugunsten einer empirischen Handhabbarkeit von Kompetenz reduziert (Thiele 2012, S. 18–19).
3. Es erfolgt eine Engführung des Kompetenzbegriffs auf Kognition, die sich an der für die Expertise grundlegenden Definition Weinerts (s. o.) orientiert und die „für die fachliche Domäne des Sports [. . .] eine, aber [. . .] sicher nicht die einzige, vermutlich auch nicht die zentrale Dimension der Kompetenzmodellierung darstellt“ (Thiele 2012, S. 21).

Kurz und Gogoll (2010) erinnern an die unterschiedlichen Funktionen von Standards und regen zur Reflexion an, was das Unterrichtsfach Sport diesbezüglich anstrebt bzw. anstreben sollte. Sie differenzieren drei Hauptfunktionen:

1. Die PISA 2000 nachfolgenden Entwicklungen dienen zunächst einmal dem (internationalen) Bildungsmonitoring. Es geht um die Steuerung von Bildungssystemen in einem international vergleichenden Zuschnitt.
2. Standards sind Instrumente der Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Hier haben sich zwischenzeitlich länderspezifische Elemente wie Lernstanderhebungen etabliert. Dabei erhalten „Schulen in regelmäßigen Abständen von einer unabhängigen Stelle Testergebnisse ihrer Schüler“ (Kurz und Gogoll 2010, S. 234), um ihre pädagogische Arbeit zu steuern.
3. Um individuelle Lernprozesse zu befördern, können Standards der individuellen Kompetenzdiagnostik dienen. Dazu „könnte jede Schule Tests auswählen, ggf. anpassen, und einsetzen, die für ihr Profil passen“ (Kurz und Gogoll 2010, S. 235). Nationale oder internationale Standards sind dazu nicht notwendig.

Die vergleichsweise geringe Bedeutung des Unterrichtsfaches Sport hinsichtlich der qualifikatorischen Funktion der Schule dürfte ausschlaggebend dafür sein, dass die Funktion „Bildungsmonitoring“ für den Sportunterricht im vorher dargestellten Verständnis keine Rolle spielt. Der Sportunterricht wird nicht als Indikator für den Erfolg eines Bildungssystems angesehen. Initiativen wie in Nordrhein-Westfalen (Kurz et al. 2008), Luxemburg (Kurz et al. 2012) und der Schweiz (Herrmann et al. 2013; Leyener et al. 2013), bei denen motorische Mindeststandards zur Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur festgelegt und in Testsituationen überführt worden sind, schließen allerdings sehr wohl an die Monitoringfunktion an. Sie bieten zudem Anlässe zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die fachdidaktischen Anschlussfähigkeit ausschließlich motorischer Standards ist dabei fraglich.

Es bleibt fürs erste festzustellen, dass eine „Unterordnung“ des Bewegungsfaches Sport unter das Kompetenzkonzept der empirischen Bildungsforschung Skepsis hervorruft. Aus Gründen des eigenen sportdidaktischen Anspruchs eines erziehenden Sportunterrichts, der über die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur Ziele der Entwicklungsförderung verfolgt, werden aber auch Ambitionen in Frage gestellt, die ausschließlich motorische Standards definieren. Wie zwischen „Wissen“ und „Können“ vermittelt wird, um nicht hinter sportdidaktische Zielsetzungen zurückzufallen und den spezifischen Charakter des Bewegungsfaches Sport aufzunehmen, beschäftigt auch die Autoren der vorliegenden Kompetenzmodelle für den Sportunterricht.

2.3.1 Kompetenzmodelle für den Sportunterricht

Mit dem ersten in die Diskussion eingebrachten Modell verfolgten Zeuner und Hummel (2006) den Anspruch, einen Beitrag zur Qualitätssicherung im Sportunterricht zu leisten. Orientiert am Ziel der „Mündigkeit“ unter Bezugnahme auf die um Methoden- und Handlungskompetenz erweiterte Kompetenztrias „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ von Roth werden Qualitätskriterien aufgestellt. In Anlehnung an Heyse und Erpenbeck wird bspw. Sachkompetenz wie folgt definiert:

Die Disposition geistig selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu beraten. (Zeuner und Hummel 2006, S. 41)

Die enge Orientierung an der empirischen Überprüfung der Kompetenzen ist charakteristisch für das Modell. Für die Klassenstufe 9/10 ist es exemplarisch aus-

Tab. 2.2 Eckpunkte des Kompetenzmodells von Zeuner und Hummel (2006)

<i>Zielsetzung</i>	<i>Theoretische Bezüge</i>	<i>Kompetenzen</i>
Qualitätssicherung von Unterrichtsergebnissen	Kompetenztheoretischer Ansatz nach Roth (1971) Leitidee: Mündigkeit	Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz ergänzt um Methoden- und Handlungskompetenz

Details: z. B. Kompetenzmessung mithilfe von Motorischen Tests, Fitnesstests, z. B. COOPER-Test (Sachkompetenz); Fragebögen (Selbstkompetenz); Schriftliche Befragung, Klausur (Methodenkompetenz)

gestaltet. Der Stand der darin angeführten Sachkompetenz „Grundlagenausdauer“ kann bspw. mit dem Cooper-Test ermittelt werden, zur Diagnose der Selbstkompetenz schlagen Zeuner und Hummel Fragebögen vor usw. (2006, S. 42). Aufgrund der sowohl mit motorischen und erzieherischen Schwerpunkten ausgewiesene Kompetenzen und Testsituationen sehen Zeuner und Hummel eine „angemessene Relation“ beider Anliegen.

Das Modell unterliegt dem Anspruch, die Kompetenzorientierung mit etablierten Elementen des Schulsports zu verbinden. Es ist davon getragen, dass die Kompetenzorientierung ohnehin nur greifen kann, je weniger die Sportlehrkräfte zusätzlich belastet werden (Zeuner und Hummel 2006, S. 43). Insgesamt entsteht der Eindruck des „alten Weins in neuen Schläuchen“. Innovatives Potenzial kann dieses Modell kaum beanspruchen. Manche sportunterrichtlichen Konkretisierungen des gewählten Bezugsmodells bleiben unklar. An den Kompetenzdiskurs der empirischen Bildungsforschung ist dieses Modell nicht anschlussfähig (vgl. Tab. 2.2).

Franke (2008, 2010) begibt sich mit seinem Modell auf die Suche nach einer Sprache „physischer Expression“. Der Anlass für die Modellierung ist die Frage nach dem Beitrag des Sportunterrichts zur Allgemeinbildung. Die theoretischen Bezugspunkte des Modelles sind u. a. Cassirers Theorie der symbolischen Formen und die Phänomenologie der Wahrnehmung nach Merleau-Ponty. Das darauf basierende Kompetenzstufenmodell Frankes unterscheidet vier Kompetenzstufen. Angefangen von der Wahrnehmungs- über die Erfahrungs- und Urteils- stuft Franke bis zur Erkenntniskompetenz. Franke argumentiert in seinem Modell mit der Unterscheidung der *Reflexionen im Vollzug*, die die Wahrnehmungen und Erfahrungen leiten, und der *Reflexion über den Vollzug* (Urteilen und Erkenntnis erlangen). Letztere kann als gegenüber der Reflexion im Vollzug höherwertige Reflexion bezeichnet werden (Franke 2008, S. 205). Franke resümiert:

Tab. 2.3 Eckpunkte des Kompetenzmodells von Franke (2008, 2010)

<i>Zielsetzung</i>	<i>Theoretische Bezüge</i>	<i>Kompetenzen (gestuft)</i>
Beitrag des Unterrichtsfaches Sports zur Allgemeinbildung	u. a. Cassirers Theorie der symbolischen Formen	Wahrnehmungskompetenz
	Phänomenologie der Wahrnehmung nach Merleau-Ponty	Erfahrungskompetenz
	Leitidee: Bildung durch den Körper	Urteilskompetenz
		Erkenntniskompetenz

Aufgrund der spezifischen, nicht-verbalen Körper-Welt-Bezüge des sportlichen Handelns [...] hat der Schulsport prinzipiell die Möglichkeit, bildungsrelevante Reflexionsleistungen in Art einer ästhesiologischen Urteilsbildung zu erbringen. Dies bedeutet, dass durch ihn nicht nur metaphorisch, sondern in realer Weise exklusiv und konkurrenzlos eine „Bildung durch den Körper“ in der Schule stattfinden kann, wobei sich das Bildungspotenzial aus den jeweiligen Möglichkeiten der Reflexivität [...] ergibt. (Franke 2008, S. 206)

Das Modell von Franke greift mit der reflexiven Erfahrungsorientierung eine elaborierte fachdidaktische Argumentation auf. Sie erscheint allerdings vergleichsweise hermetisch gegenüber einem Ansinnen nach Messung z. B. der Wahrnehmungskompetenz, die intuitiv, implizit und hinsichtlich der Reflexivität als vorbewusst klassifiziert wird. Hier wird deutlich, dass dieses Modell nicht erstellt wurde, um Kompetenzen zu modellieren, die nachfolgend empirisch geprüft werden. Das Modell verfolgt zunächst eine fachdidaktisch normative Herleitung eines Kompetenzmodelles ästhetischer Bildung (vgl. Tab. 2.3).

Die Modelle von Gissel (2010, 2012), Messmer (2012, 2013) und Gogoll (2011, 2012, 2013) werden an dieser Stelle bezüglich ihrer Prämissen tabellarisch geordnet und knapp kommentiert. Sie sind mit einem Schwerpunkt auf ihren Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht in Einzelbeiträgen ausführlich Gegenstand dieses Buches.

Prägnant für Gissels Kompetenzwürfel ist die Genese des Modells als planungs- didaktischer Beitrag zur Kompetenzdiskussion (Döhring und Gissel 2011). Das Stufenmodell orientiert sich am Ziel der Selbstständigkeit. Gogolls Modell geht vom Kompetenzdiskurs der empirischen Bildungsforschung aus. Mit erkennbaren Weiterentwicklungen arbeitet Gogoll seit einigen Jahren daran, das Modell für die Kompetenzmessung auszulegen. Messmer erkennt ebenso wie Gissel im kognitiv dominierten Kompetenzverständnis sensu Weinert eine Verkürzung für

Aufgabenkultur im Sportunterricht
Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine
neue Lernkultur

Pfitzner, M. (Hrsg.)

2014, X, 322 S. 41 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03836-6