Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle

Ralf Laging & Reiner Hildebrandt-Stramann

**Inhaltsverzeichnis**

1. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle 3

2. Literaturverzeichnis 5

1. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle

In der Sportdidaktik wurden verschiedene Kompetenz- und Fachmodelle entwickelt, die die Strukturierung des Faches in Kompetenzstufen und nach fachlichen Inhalten beschreiben. Durch die Orientierung an der Kompetenzmodellierung (Klieme et al., 2003) mit ihrer Reduktion des Kompetenzbegriffs auf kognitive Lernleistungen ist gegen die Gewissheit der Sportlehrkräfte über das sportliche Bewegungshandeln als Kern des Faches eine Fokussierung auf den Wissensoutput in Verbindung mit sportspezifisch-erzieherischen Intentionen erfolgt, ohne zu prüfen, ob diese Modellierungen überhaupt zur Domäne des Faches Sport passen. Die entstandenen fachspezifischen Kompetenzmodelle basieren zum einen auf Anpassungen an die kognitionspsychologischen Konzepte und zum anderen auf Bezüge zu pädagogisch-psychologischen Lernkonzepten bzw. zu bildungstheoretischen Ansätzen fachlicher Selbstklärung. Das kognitionspsychologische Kompetenzmodell von Gogoll (2012) fokussiert zugespitzt auf das Reflektieren und Bescheidwissen *über* sport- und bewegungskulturelles Handeln und vernachlässigt das motorische Problemlösen konkret sich stellender Bewegungsaufgaben. Es bleibt offen, wie ein hinreichendes Bewegungskönnen für eine sport- und bewegungskulturelle Kompetenz erworben werden kann. Andere Modelle sind weniger kognitionsorientiert und beziehen sich entweder auf das Lern- und Kompetenzkonzept von Heinrich Roth (1971) mit seiner Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und ergänzen dies mit sportdidaktischen Themen der Sportmethodik und Handlungsfähigkeit im und durch Sport (Zeuner & Hummel, 2006) oder entwickeln unter Hinzuziehung der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki ein ausdifferenziertes Kompetenzmodell, das das sportive Bewegungshandeln in den Mittelpunkt rückt (Gissel, 2010). Ebenfalls am sportlichen Bewegungshandeln orientiert ist das Fachmodell von Messmer (2013, 2014), das aus nebeneinanderstehenden Ansätzen der Trainings-, klassischen Bewegungswissenschaft mit Biomechanik, Kognitionspsychologie und Versatzstücken zur ästhetischen Erfahrung und sinnhaften Handlungskonstruktion besteht ohne allerdings einer konsistenten oder plausiblen Bewegungs- und Bildungstheorie zu folgen. Dabei wird gänzlich auf eine Stufung von Kompetenzen verzichtet. Er verfolgt mit seinem kompetenzorientierten Aufgabenkonzept eine Verbindung von kognitiver Aktivierung und klassischen sportiven Handlungsaspekten des Sports, wie Trainieren, Üben und Problemlösen.

Die vorliegenden Kompetenzmodelle zeigen, dass die Modellierung von Kompetenzen in der Sportdidaktik von unterschiedlichen Prämissen hinsichtlich des Selbstverständnisses vom Kern des Faches ausgehen, die sich z. T. untereinander ausschließen. Die Kompetenzorientierung hat – so könnte man kritisch resümieren – bisher nicht dazu geführt, einen Diskurs zur Klärung des Gegenstands zu etablieren, geschweige denn, sich auf einen Kern des Faches zu verständigen (Laging, 2013; 2018). Eine Kompetenzorientierung müsste aber für eine erfolgreiche Implementierung zuallererst den fachlichen Kern eines schulischen Sports klären (Bietz, 2020).

Hier setzt das erfahrungsbasierte Kompetenzmodell zur ästhetisch-expressiven Bildung von Franke (2008) an. Entgegengesetzt zu den oben skizzierten Anpassungen an vorliegende kognitionsorientierte Kompetenzmodelle hat Franke in seinem Stufenmodell die bildungstheoretische Konzeption zu den *Modi der Weltbegegnung* von Baumert (2002) aufgenommen und ein Kompetenzmodell aus der fachlichen Perspektive der *physischen Expression* als ästhetische Begegnung mit der Welt entwickelt. Insgesamt gesehen haben sich jedoch die bisher vorliegenden Kompetenzmodelle weder in der Wissenschaft noch in den Lehrplänen durchgesetzt. Ihnen fehlt bisher eine stringente Transformation in die sportunterrichtliche Praxis. Zudem sind sie zunächst einmal unabhängig von der Inklusionsthematik entwickelt worden. Im Nachgang zur Entwicklung von Kompetenzmodellen sind vereinzelt Anknüpfungspunkte zu Konzepten eines inklusiven Sportunterrichts entstanden (siehe Literaturverzeichnis im Grundlagentext).

In der Praxis dominiert daher eher ein Pragmatismus vor, der Kompetenzen mit sportlichen Fähigkeiten und reflektiertem Wissen verbindet. Um hier anzuknüpfen, nimmt das vorliegende Stufenmodell die fachlichen Inhalte zum Ausgangspunkt und orientiert sich zur Gestaltung eines inklusiven Sportunterricht an einem qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess in Anlehnung an Prohl (2012), mit dem Ziel einer umfassenden Bewegungsbildung. Dabei wird grundlegend von den sich stellenden Bewegungsproblemen ausgegangen, die in einem problemorientierten Unterricht zur Lösung angeboten werden. Ausgangspunkt sind die Bewegungsfelder, wie sie seit über 20 Jahren in den Lehrplänen aller Bundesländer und den schuleigenen Plänen zur inhaltlichen Strukturierung des Sportunterrichts herangezogen werden. Daher lassen sich die Lernangebote in diesem Stufenmodell für die inklusive Unterrichtsplanung problemlos in jeder Schule anwenden.

Das vorliegende sportdidaktische Stufenmodell für die einzelnen Bewegungsfelder knüpft an die sportpädagogischen Überlegungen von Franke (2008) und Funke-Wieneke (2010) an und rückt damit die bildungsrelevanten Körper-Welt-Bezüge im Kontext bewegungsbezogener Erfahrungen in den Mittelpunkt seiner Konzeption. Dabei orientieren wir uns in vereinfachender Weise am Kompetenzstufenmodell von Franke (2008), das Bewegungserfahrungen als ästhetisch-sportliche Reflexionsleistung begründet und verbinden es mit den von Funke-Wieneke & Kretschmer (2005) beschriebenen Bewegungskompetenzen. Das Stufenmodell beschreibt einerseits mit den Handlungsbedingungen die gegenstandsspezifische Auslegung der Mensch-Welt-Beziehung und zeigt andererseits mit den aufeinanderfolgenden Graduierungszugängen den entwicklungsrelevanten Lehr-Lern-Prozess auf. Das Sich-Bewegen folgt in den einzelnen Zugängen in quantitativer und qualitativer Hinsicht recht unterschiedlichen Funktionen. Hier beziehen wir uns auf den Ansatz zur entwicklungsfördernden Bewegungspädagogik von Funke-Wieneke (2010, S. 195ff.). Er unterscheidet für die Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen die *instrumentelle*, *soziale*, *symbolische* und *sensible* Funktion von Bewegung. In Sinne einer Entwicklungsförderung sollen Kinder und Jugendliche geschickt und vielfältig die *instrumentelle Funktion* ihres Körpers durch Bewegung üben und im Alltag (Fahrradfahren können) sowie im Sport (den Ball in den Korb werfen können) anwenden können. Die *soziale Funktion* der Bewegung ermöglicht Kindern und Jugendlichen z. B. sich in andere einfühlen, deren Bewegungen mitempfinden und ihnen helfen zu können. Das Sich-bewegen schafft Gelegenheiten für Erfahrungen mit der *symbolischen Funktion*, indem Kinder und Jugendliche sich körperlich ausdrücken und etwas darstellen, Rollen übernehmen, Bilder oder Sprache interpretieren, in Bewegung übersetzen und auf die „Bühne“ bringen können. Sich bewegen trägt aber auch ganz grundlegend zur Selbst-Bildung bei, indem der eigene Körper im Bewegen gespürt wird. Diese *sensible Funktion* zielt auf körperliche Erfahrungen des Anderen und des Eigenen im Selbsterleben des Bewegens, es trägt bei zur Ausbildung des „Ichs“, das zuallererst ein Körperliches ist. Diese Funktion ist besonders für den basalen und elementaren Zugang bedeutsam, sie bleibt aber als kompetenzübergreifende Funktion auch in den anderen Zugängen im Verbund mit der sozialen, symbolischen und instrumentellen Funktion des Sich-Bewegens erhalten.

Damit ist das Stufenmodell einerseits am Diskurs vorliegender Kompetenzmodelle orientiert und andererseits praxisbezogen auf den Erwerb von Bewegungskompetenzen in einem inklusiven Sportunterricht fokussiert.

1. Literaturverzeichnis

* Bietz, J. (2020). Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 31-54). Springer VS.
* Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen „Sprache“ physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195-216). Baltmannsweiler: Schneider.
* Funke-Wieneke, J. (2010). *Bewegungs- und Sportpädagogik* (2. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
* Funke-Wieneke, J. & Kretschmer, J. (2005). Wie gut sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? *Grundschule (1)*, S. 38-45.
* Gissel, N. (2010). Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“. Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht. *Sportunterricht*, *59*(5), 141–148.
* Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-Ch. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 39–52). Shaker.
* Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise.
* Laging, R. (2013). Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts. Sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, *1*(2), 61-82.
* Laging, R. (2018). Fachliche Bildung im Sportunterricht. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 317–342). Springer VS.
* Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Haupt: Bern.
* Messmer, R. (2014). Aufgaben zwischen Können und Wissen. In M. Pfitzner (Hrsg.).(2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*. Springer VS.
* Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid, & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (S. 70-91). Limpert.
* Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2). Schroedel.
* Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, *55*(2), 40-44.