

SPORT- UND BEWEGUNGSKULTURELLE KOMPETENZ. ZUR BEGRÜNDUNG UND MODELLIERUNG EINES TEILS HANDLUNGSBEZOGENER BILDUNG IM FACH SPORT

von André Gogoll

ZUSAMMENFASSUNG | Die Bestimmung und Modellierung von fachlichen Kompetenzen hat in vielen Fachdidaktiken angesichts der Forderung nach wissenschaftlicher Fundierung didaktischer Innovationen zu einer Vielzahl an Forschungs- und Entwicklungsarbeiten geführt. Der vorliegende Beitrag stellt einen Ansatz sport- und bewegungskultureller Kompetenz vor, der diese Diskussion aufnimmt und bei der Modellierung konstruktiv berücksichtigt. Zunächst wird der Stand der Kompetenzdiskussion in den Fachdidaktiken dargestellt, in die sich auch das vorgeschlagene Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz einordnet. Im Anschluss daran wird das der Modellierung zugrunde gelegte Bildungsziel einer Handlungsfähigkeit im Sport schul- und bildungstheoretisch begründet. Darauf aufbauend, wird das Kompetenzverständnis des vorliegenden Ansatzes erläutert und in Form eines normativen Kompetenzstrukturmodells konkretisiert.

Schlüsselwörter: Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz, Handlungsfähigkeit im Sport – sportdidaktische Kompetenzmodellierung, handlungsbezogene Bildung.

SPORTS-CULTURAL AND MOVEMENT-CULTURAL COMPETENCE. REASONING AND MODELLING A PART OF ACTION-RELATED EDUCATION IN SPORT AND PE

ABSTRACT | In view of the demand for scientific foundation of didactic innovations for the specification and modelling of competence has led to a huge number of research projects and development assignments in didactics. In contrast, in sports didactics only few assignments focus on competence modelling. The present contribution introduces a model of sports-cultural and movement-cultural competence which constructively considers this discussion when being modeled. First the state of the competence discussion in the didactics is shown, in which the suggested model of sports-cultural and movement-cultural competence is integrated. This is followed by justifying the educational aim of agency in sport, which the model follows – school-theoretically and educational-theoretically. At least the competence understanding of the present model is explained and concretized in the form of a normative competence structure model.

Keywords: Sports-Cultural and Movement-Cultural competence, Physical Education Model of Competence, Action-related Education in Sport and PE.

SPORT- UND BEWEGUNGSKULTURELLE KOMPETENZ. ZUR BEGRÜNDUNG UND MODELLIERUNG EINES TEILS HANDLUNGSBEZOGENER BILDUNG IM FACH SPORT

1 | EINLEITUNG

Seit einigen Jahren beschäftigen sich die Fachdidaktiken zunehmend mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen, die sich auf wesentliche Leistungsanforderungen in den jeweiligen Schulfächern beziehen sollen. Diese für die Fachdidaktiken neue Forschungs- und Entwicklungsaufgabe steht insbesondere im Zusammenhang mit der in vielen Fächern geplanten bzw. bereits erfolgten Einführung von Bildungsstandards. *Bildungsstandards* formulieren Erwartungen, was Schülerinnen und Schüler in einem Fach zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schulkarriere mindestens (Mindeststandard), mehr oder minder gut (Regelstandard) oder auf exzellente Weise (Maximalstandards) können sollen. Mit ihren qualitativen Abstufungen erzeugen Bildungsstandards einen Gütemaßstab, an dem die von Schülerinnen und Schülern tatsächlich erreichten Ergebnisse als mehr oder weniger gut beurteilt und rückgemeldet werden können. In dieser Funktion gelten Bildungsstandards als wichtigstes Instrument einer am Output orientierten, auf Evidenz und *Accountability* abzielenden Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010; Kurz & Gogoll, 2010). Aufgrund ihrer hervorgehobenen Bedeutung für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht sollen Bildungsstandards möglichst breit legitimiert sein. Dazu gehört u. a., dass sie auf der Grundlage wissenschaftlicher Kompetenzmodelle formuliert werden sollen (vgl. Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2003).

Viele Fachdidaktiken haben diese Forderung nach wissenschaftlicher Evidenz aufgenommen und die Entwicklung von Kompetenzmodellen vorangetrieben. Auch wenn sich die einzelnen Fachdidaktiken dabei in ihrer konzeptionellen Grundlegung und im erreichten Entwicklungsstand voneinander unterscheiden – gemessen an der hohen Diskussions- und Forschungsdichte in anderen Fachdidaktiken, tut sich die Sportdidaktik noch immer sichtlich schwer, überfachlich relevante Kompetenzen zu diskutieren, geschweige denn, darauf bezogene Modellierungen und empirische Prüfungen vorzunehmen (vgl. Gogoll, 2009; Roth, Balz, Frohn & Neumann, 2012).¹ Zu dieser vergleichsweise geringen Aktivität dürfte nicht unwesentlich beitragen, dass die Einführung von Bildungsstandards für das Fach Sport zumindest auf nationaler Ebene bislang (noch) nicht geplant ist und somit auch kein gesteigerter Problemdruck

1 In der sportpädagogischen Literatur der vergangenen etwa 10 Jahre finden sich lediglich drei Vorschläge, die sich entweder selbst als Kompetenzmodell bezeichnen oder die man als solche begreifen könnte. Das sind (1) das Modell einer Handlungskompetenz im und durch Sport (vgl. Zeuner & Hummel, 2006), (2) das Kompetenzstufenmodell sportiver Bewegungskompetenz (Gissel, 2010) und (3) das Strukturmodell für relevante Aspekte einer domänenspezifischen Sprache physischer Expressivität (Franke, 2007; 2008). Bei aller Kreativität und Innovation, die diese Modelle für eine sportdidaktische Kompetenzforschung auch bieten, genügen sie jedoch bislang nicht den formalen Ansprüchen, die sich mit der Kompetenzmodellierung im Rahmen des aktuellen fachdidaktischen Kompetenzdiskurses verbinden (vgl. Gogoll, 2009).

wahrgenommen wird.² Darüber hinaus bestehen aber auch systematische Einwände gegen eine Kompetenzorientierung im Fach Sport. So besteht insbesondere die Befürchtung, dass mit der Modellierung von fachbezogenen Kompetenzen wesentliche Kernanliegen des Fachs nicht ohne Verkürzungen im fachdidaktischen Anspruch abgedeckt werden könnten (vgl. Gogoll & Kurz, 2013; Thiele, 2012).

Der vorliegende Ansatz eines Modells sport- und bewegungskultureller Kompetenz nimmt diesen Einwand auf und versucht, ihn durch eine explizite Orientierung der Modellentwicklung an sportpädagogischen Bildungsvorstellungen konstruktiv zu berücksichtigen. Die Ausführungen knüpfen an ältere Überlegungen an, in denen ich mein Verständnis von einer für das Fach Sport bildungsrelevanten Kompetenz sukzessive entwickelt und dargelegt habe (vgl. Gogoll 2011a; 2011b; 2012; 2013). Sie sollen im Folgenden zusammenhängend begründet, weitergeführt und in einen theoretischen Ansatz eingebracht werden.

2 | KOMPETENZMODELLIERUNG IN DEN FACHDIDAKTIKEN

Das vorliegende Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz orientiert sich zunächst an Annahmen zum Kompetenzbegriff und zur Kompetenzmodellierung, die die Entwicklungsarbeiten in der fachdidaktischen Forschung leiten. Diese leitenden Annahmen sollen zunächst dargelegt werden, bevor sie in den nachfolgenden Kapiteln im Hinblick auf ein Kompetenzmodell für das Schulfach Sport sportpädagogisch begründet und sportdidaktisch ausgedeutet werden.

2.1 | ZUR VERWENDUNG DES KOMPETENZBEGRIFFS IN DEN FACHDIDAKTIKEN

Im Zusammenhang mit pädagogischen Anwendungsgebieten werden *Kompetenzen* als Leistungsdispositionen verstanden, die sich funktional auf spezifische Klassen von Anforderungen beziehen (vgl. Hartig & Klieme, 2006). Bezogen auf seinen fachdidaktischen Verwendungskontext, steht der Kompetenzbegriff demnach für ein Gefüge an Leistungsdispositionen, das Schülerinnen und Schüler benötigen, um Anforderungen, die sich ihnen in einem jeweiligen Schulfach stellen, mit einem entsprechenden Leistungsverhalten erfolgreich bewältigen zu können. Schülerinnen und Schüler begegnen in der Schule jeweils unterschiedlichen, fachbezogenen Anforderungen. Um diese Anforderungen erfolgreich zu bewältigen, müssen sie auf eine Vielzahl erlernter, anforderungsbezogener Leistungsdispositionen zurückgreifen können: so etwa auf kognitive Ressourcen, um Bewältigungsweisen bzw. Lösungsmöglichkeiten zu konstruieren, auf motivational-volitionale Potenziale, um die Bewältigung der Anforderungen zu initiieren und aufrechtzuerhalten, oder auf motorische Möglichkeiten, um auch körperliche Tätigkeiten praktisch durchführen zu können, die im Zusammenhang mit der Anforderungsbewältigung stehen.

Im Zusammenhang mit Schule wurde der Begriff erstmalig in den 1970er-Jahren im Rahmen der Kritik an der Messung von Schülerleistungen durch traditionelle Intelligenztests aufgegriffen (Mc-

2 Auf föderaler Ebene existiert dagegen bereits eine ganze Reihe von Vorgaben zu Mindestanforderungen, Bildungsstandards, Qualitätsstandards o. Ä. für das Fach Sport – jedoch ohne dass sie wissenschaftlich gestützt sind.

Clelland, 1973).³ Zum etwa gleichen Zeitpunkt begann auch die deutschsprachige Erziehungswissenschaft den Kompetenzbegriff zu nutzen. Mit ihm wurde insbesondere die Hoffnung verbunden, den bis dahin ausschließlich philosophisch ausgedeuteten Bildungsbegriff empirisch fundieren zu können – so etwa auf konzeptioneller Grundlage der bis heute im pädagogischen Sprachgebrauch erhaltenen Kompetenztrias der *Sach-*, *Sozial-* und *Selbstkompetenz* von Roth (1971). Das heutige Kompetenzverständnis in den Fachdidaktiken nimmt Aspekte beider Begriffstraditionen auf: sowohl die Profilierung gegenüber dem Intelligenzbegriff als auch den Anspruch, fachliche Bildungsvorstellungen kompetenztheoretisch zu fundieren.

Ein wesentliches Merkmal eines fachdidaktisch genutzten Kompetenzbegriffs liegt in der Bereichsspezifität der als Kompetenz gebündelten Leistungsdispositionen (vgl. Hartig & Klieme, 2006). Kompetenzen sind funktional an spezifische Anforderungen gebunden, zu deren Bewältigung sie beitragen sollen. Damit einher geht das zweite Kernmerkmal der Erlernbarkeit von Kompetenzen. Kompetenzen und ihre Binnenstruktur sind nicht nur in ihrer Anwendung an bereichsspezifische Anforderungen gebunden; sie entstehen, entwickeln und differenzieren sich auch überhaupt erst durch Erfahrungen in solchen Kompetenz einfordernden Anforderungssituationen. Im Gegensatz zur Intelligenz, die als bereichsunspezifisch generalisierbar und weitgehend angeboren gilt, existieren und entwickeln sich Kompetenzen demnach funktional zu den sie jeweils einfordernden, spezifischen Anforderungen (vgl. Hartig & Klieme, 2006).

Das Kompetenzverständnis in den Fachdidaktiken ist darüber hinaus wesentlich durch die ersten internationalen Schulleistungsstudien TIMSS und PISA zu Beginn der 2000er-Jahre geprägt worden. Die Testaufgaben der internationalen Schulleistungsstudien konfrontieren Schülerinnen und Schüler mit realitätsnahen Anforderungen, die sie nur erfolgreich bewältigen können, wenn sie sowohl über ein dazu notwendiges Wissen verfügen als auch in der Lage sind, dieses Wissen in anspruchsvollen kognitiven Verstehens- oder Modellierungsprozessen bewältigungsorientiert anzuwenden. TIMSS und PISA zielen demnach nicht auf eine Überprüfung der Reproduzierbarkeit inhaltlichen Wissens, sondern auf die Nutzung von Kompetenzen.⁴ Fachliche Kompetenzen erhalten in dieser Lesart den Charakter von „basalen Kulturwerkzeugen“ (vgl. Messner, 2003). Auf Schule bezogen, konkretisieren sie ein spezifisches „wissensbasiertes Können“ (vgl. Lersch, 2010), das man ausgebildet haben muss, um praktische Anforderungssituationen des Fachs durch konstruktive Leistungen eigenständig bewältigen zu können. Gelten diese Anforderungssituationen darüber hinaus noch als bildungsrelevant in dem Sinne, dass eine bewältigungsorientierte Aus-

3 Schülerleistungen wurden bis dahin vorrangig mit Tests diagnostiziert, die auf dem Intelligenzkonstrukt beruhen. Intelligenz umfasst aber insbesondere solche Leistungsdispositionen, die zu einem wesentlichen Anteil als vererbbar und zeitlich stabil gelten. Schulische Leistungen sollten jedoch vor allem auf Kompetenzen basieren – auf solche Personenfaktoren also, die im schulischen Unterricht erst erworben werden.

4 Eine wesentliche Ursache für das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler wurde daher auch darin gesehen, dass sich der Unterricht in deutschen Schulen zu stark an einer traditionellen Bildungsvorstellungen folgenden Vermittlung von in Lehrplänen vorgegebenen fachlichen Inhalten orientiert; Inhalten mit denen sich Lernende auseinandersetzen sollen, um reproduzierbares, inhaltsbezogenes Wissen zu erwerben (vgl. Lersch, 2010).

einandersetzung mit ihnen individuelle Bildungsprozesse aufseiten der Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich werden lassen (s. u.), so lässt sich die Ausprägung und Entwicklung von fachlicher Kompetenz auch im Sinne einer Grundbildung interpretieren: als ein „funktional-pragmatischer“ Teil einer umfassenderen fachlichen Bildung, deren individueller Aufbau ansonsten nicht möglich wäre (vgl. Messner, 2003).

2.2 | ZUR ENTWICKLUNG FACHDIDAKTISCHER KOMPETENZMODELLE

Fachdidaktische Kompetenzmodelle beschreiben Teilaspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe fachlich relevanter Kompetenzen und stellen sie in einen Zusammenhang mit den zu unterrichtenden Fachinhalten (vgl. Bernholt, Parchmann & Commons, 2009; Schecker & Parchmann, 2006). Sie bilden eine Systematik, auf deren Grundlage dann u. a. entwicklungs- und niveaustufengerechte Leistungserwartungen, also *Bildungsstandards*, formuliert werden können. Die Entwicklung von Kompetenzmodellen ist eine interdisziplinäre Forschungsaufgabe. In ihr werden fachdidaktische und (fach-)pädagogische Erkenntnisse, aber auch Wissensaspekte aus der Kognitionspsychologie, der Entwicklungspsychologie, der Lehr-Lern-Forschung und der Methodenlehre fächerbezogen zusammengeführt (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2004).

Damit Kompetenzmodelle für die Formulierung von Bildungsstandards, aber auch für die Erarbeitung von Lernaufgaben genutzt werden können, müssen sie mindestens zwei Kriterien genügen (vgl. Klieme et al., 2003): Sie müssen erstens mit relevanten Bildungsvorstellungen eines jeweiligen Fachs kompatibel sein. Um dies zu gewährleisten, soll die Entwicklung von Kompetenzmodellen vor allem von solchen Anforderungen ausgehen, die explizit im Zusammenhang mit den Bildungszielen eines jeweiligen Fachs stehen.⁵ Kompetenzmodelle müssen zweitens empirisch fundiert sein, d. h., die systematische Ausdifferenzierung fachlich relevanter Kompetenzen in Teilaspekte, Niveaustufen und Entwicklungsverläufen muss sich empirisch bestätigen lassen. Nimmt man beide Kriterien zusammen, so umreißen fachliche Bildungsziele und empirische Bestätigung einen normativen und deskriptiven Referenzrahmen, innerhalb dessen fachbezogene Kompetenzmodelle auf eine auch für fachdidaktische Anwendungen gehaltvolle Weise entwickelt werden können.

Die Entwicklung eines bildungstheoretisch fundierten und empirisch getesteten Kompetenzmodells mit einer daraus begründeten Systematik von fachbezogenen Teilaspekten, Abstufungen und Entwicklungsverläufen erscheint vor diesem Hintergrund langwierig und anspruchsvoll. Wirft man einen groben, bilanzierenden Blick auf die Kompetenzdiskussion und die Entwicklungsarbeiten in den verschiedenen Fachdidaktiken, so erhärtet sich denn auch der Eindruck, dass bereits vorliegende Kompetenzmodelle den formulierten Ansprüchen an ihre Entwicklung kaum vollständig gerecht werden (vgl. Bayrhuber, Harms, Muszynski, Ralle, Rothgangel, Schön, Vollmer & Weigand, 2011; 2012). Dies gilt zum einen für die Erarbeitung einzelner Dimensionen der Kompetenzmo-

5 Fachliche Bildungsziele stehen in reflexiver Beziehung zu den entsprechenden fachlichen Kompetenzen. Sie haben den Charakter von „Bildungskriterien“ (von Hentig, 1996, S. 71f.), auf die die in Modellen konkretisierten Kompetenzen rückbezogen und die erarbeiteten Ansätze im Rahmen öffentlicher Diskurse dahingehend geprüft werden können, ob sie die fachlichen Bildungserwartungen angemessen berücksichtigen (vgl. Gogoll & Kurz, 2013).

delle: So konkretisieren die meisten der bislang vorliegenden und empirisch getesteten Modelle lediglich die an fachliche Inhalte angebotenen Teilaspekte und Niveaustufen, d. h. die strukturellen Merkmale einer fachbezogenen Kompetenz. Die Entwicklungsverläufe der jeweiligen Kompetenz werden dagegen nur selten mit einbezogen; und wenn doch, dann in der Regel ohne dass die Kompetenzentwicklung bereits theoretisch abgesichert bzw. empirisch getestet worden wäre.

Der Eindruck, dass der mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen verbundene Anspruch unterboten wird, erhärtet sich zum anderen aber bereits bei der Bestimmung der strukturellen Merkmale der zu modellierenden fachspezifischen Kompetenz. So ist in den meisten Ansätzen zu erkennen, dass sie den schwierig zu füllenden Referenzrahmen zwischen normativen und deskriptiven Ansprüchen oftmals einseitig zugunsten der empirischen Testbarkeit des Kompetenzmodells einschränken. Das fällt besonders deutlich an Modellansätzen in solchen Fachdidaktiken auf, die ihre Schulfächer und deren Zielsetzungen traditionell aus einer bildungstheoretischen Reflexion heraus begründen und dabei auf eigene Fachpädagogiken zurückgreifen können.⁶ Das zeigt sich aber auch in den vereinzelt bereits vorliegenden sportdidaktischen Kompetenzmodellen, so etwa in dem schon früh ausgearbeiteten Ansatz von Zeuner und Hummel (2006), der zwar empirisch gut prüfbar erscheint, jedoch anspruchsvolleren Vorstellungen vom Bildungsauftrag des Fachs nicht gerecht wird (vgl. Gogoll, 2009).

Insgesamt erscheint also die Entwicklung fachdidaktisch brauchbarer Kompetenzmodelle dadurch erschwert, dass das Verhältnis, in dem die jeweils fachbezogenen Bildungsziele und die hinter ihnen stehenden Bildungsvorstellungen zu den modellierten fachlichen Kompetenzen stehen, in vielen Fachdidaktiken bislang entweder nicht erörtert wurde oder gänzlich ungeklärt blieb. Um hier einen Schritt weiter zu gehen, sollen im Folgenden die der Modellierung sport- und bewegungskultureller Kompetenz zugrunde liegenden Vorstellungen von sportbezogener Bildung und von den Bildungszielen des Faches Sport offengelegt werden.

3 | ZUR SPORTPÄDAGOGISCHEN BEGRÜNDUNG DES KOMPETENZANSATZES

Das vorliegende Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz orientiert sich am sportdidaktisch ausgelegten Bildungsziel der *Handlungsfähigkeit*, das bereits in den 1970er-Jahren – durchaus unterschiedlich – begründet wurde (Ehni 1977; Kurz, 1990) und neuerdings konzeptionell weiterentwickelt wird (Schierz & Thiele, 2013; Thiele & Schierz, 2011). Fachliche Bildungsziele formulieren den Beitrag, den ein Fach zur Bildung von Schülerinnen und Schülern leisten will. Handlungsfähigkeit im Sport steht demnach für eine pädagogische Leitidee, wohin Unterricht und Erziehung im Fach Sport letztlich führen sollen: zum einen im Hinblick auf die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler; zum anderen im Hinblick auf ihre jetzige und zukünftige Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur.

6 So wird bspw. die Problematik bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells im Fach Musik (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008) dadurch umgangen, dass Bildungsziele auf die in Lehrplänen konsenshaft festgelegten Unterrichtsziele reduziert werden – was auch in der Musikdidaktik als unangemessen reflektiert wird (vgl. Rolle, 2008; Vogt, 2008).

Pädagogisch begründen sich fachliche Bildungsziele auf mindestens zweifache Weise: zum einen institutionenbezogen, d. h. aus der Art und Weise, wie fachliche Bildungsziele im Rahmen der Schule und ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags realisiert werden; zum anderen systematisch, d. h. aus einem hinter den Zielen stehenden fachbezogenem Bildungsverständnis. Schulpädagogische und fachbezogene bildungstheoretische Vorstellungen sind dabei keine historischen Konstanten, sondern unterliegen Veränderungsprozessen.⁷ Sie differenzieren sich aus und schaffen einen kontingenten Möglichkeitsraum, aus dem sich unterschiedliche fachliche Bildungsziele ableiten und begründen lassen – auch für das Fach Sport. Die folgenden Ausführungen beanspruchen demnach keine universelle Geltung. Sie skizzieren jedoch in aller gebotenen Kürze eine schul- und bildungstheoretische Grundlage, auf denen das vorliegende Modell sport- und bewegungskulturelle Kompetenz aufbaut.

3.1 | SPORTBEZOGENE ERZIEHUNG UND BILDUNG IN DER SCHULE

Folgt man schulpädagogischen Konzeptionen, die in der Tradition Herbarts stehen, so liegen Funktion und Aufgabe des öffentlichen Schulwesens darin, die alltägliche Welterfahrung und den zwischenmenschlichen Umgang heranwachsender Generationen um solche Erfahrungen und Umgangsformen zu erweitern, die für einen Eintritt in bürgerliche Lebensformen und Gesellschaftsbereiche zwar notwendig sind, durch Sozialisation allein aber nicht hinreichend tradiert werden (vgl. Benner & Brüggem, 2011). Um grundlegende Welt- und Umgangserfahrungen, sowie die an ihnen sozialisatorisch erworbenen Wissens-, Urteils- und Partizipationsformen zu erweitern, schaffen Schulen eine künstliche Ergänzung des Lebens. Sie sorgen für eine Erweiterung alltäglicher Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang, indem sie künstliche Formen des Unterrichts und Erziehens institutionalisieren.

Im Verlauf der Entwicklung des öffentlichen Schulwesens haben sich entlang dieser Erweiterungsfunktion mindestens zwei Formen ausdifferenziert (vgl. Schierz & Thiele, 2013): zum einen eine Form der Erweiterung, durch die als defizitär wahrgenommene, in lokalen Milieus erworbene Sozialisationsergebnisse durch kompensatorische Erziehung ergänzt und korrigiert werden sollen; zum anderen eine Form von Erweiterung, die darauf abzielt, bestehende Welt- und Selbstsichten durch fachbezogene Bildung im „reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki, 2006) zu überschreiten. Schulfächer, die sich schulpädagogisch vollumfänglich legitimieren wollen, folgen beiden Sinnbestimmungen von Schule, wenn auch mit je unterschiedlichen Gewichtungen in Abhängigkeit von Schulform und Schulstufe. Nach Schierz und Thiele (2013) könnte auch das Fach Sport an diese Sinnbestimmungen anschließen, indem es auf die Vermittlung nicht nur einer basalen, sondern auch einer reflexiven Form von Handlungsfähigkeit im Sport abzielt

⁷ Da in fachliche Bildungsziele sowohl individuumsbezogene als auch gesellschaftliche Erwartungen einfließen, stehen normative Zieldebatten (auch) in der Sportdidaktik im Spannungsfeld zwischen pädagogischer bzw. bildungstheoretischer Rechtfertigung und politisch-gesellschaftlicher Legitimation. Ihre Ausrichtung korrespondiert daher mit Veränderungen in den Rahmenbedingungen, die aus der Eigendynamik gesellschaftlicher Prozesse resultieren und die die Sportdidaktik immer wieder aufs Neue zur Reflexion und Kalibrierung ihrer pädagogischen Rechtfertigungsmuster und gesellschaftlich-politischen Legitimationsstrategien veranlassen (vgl. Gogoll, 2013)

würde.⁸ Die nachstehenden Ausführungen folgen dieser Argumentation sinngemäß, jedoch ohne die vorgeschlagenen Begriffe und die konzeptionelle Ausgestaltung der reflexiven Form von Handlungsfähigkeit vollständig zu übernehmen:

Damit Schülerinnen und Schüler überhaupt in der Lage sind, eigene sportliche Bewegungshandlungen auszuführen bzw. sportliche Praxen von anderen Personen nachvollziehen zu können, benötigen sie einen Grundbestand an körperlicher Fitness, an sportlichem Können und an sportbezogenem Wissen. Nach einer anderen Begriffssystematik benötigen sie demnach zunächst solche Kompetenzen, die sich auf die Anforderungen einer sport- und bewegungskulturellen Gebrauchspraxis beziehen. Kompetenzen dieser Art begründen eine *operative Handlungsfähigkeit im Sport*. Sie versetzen Schülerinnen und Schüler in die Lage, qualifiziert an Handlungsformen der Sport- und Bewegungskultur partizipieren zu können, d. h. sie im Modus der „Beobachtung erster Ordnung“ ausüben bzw. nachvollziehen zu können.

Erworben wird dieser funktionale Grundbestand an Körperlichkeit, Können und Wissen von vielen Kindern schon lange vor ihrer Schulzeit: lebensweltlich in der Familie, in der Freundesgruppe, im Sportverein; im Prozess der Sozialisation im sozialen Milieu. Sport- und bewegungskulturell relevante Sozialisationsprozesse erzeugen dabei jedoch Differenzen, die sich insbesondere für den Schulsport gravierend auswirken können. So wird der für das Ausüben- bzw. Nachvollziehen-Können von Sport funktionale Grundbestand an Körperlichkeit, Könnens- und Wissensformen nicht von allen Kindern im Rahmen vor- und außerschulischer Sozialisationsprozesse erworben – und wenn, dann in teilweise hochgradig unterschiedlichem Maße. Die erste, auf das Fach Sport bezogene Erweiterungsfunktion von Schule setzt daran an: Sportunterricht hat demnach die Aufgabe, die als in funktionaler Hinsicht defizitär wahrgenommenen Ergebnisse der sportrelevanten vor- und außerschulischen Sozialisation durch Erziehung zu kompensieren oder zu korrigieren; so etwa dadurch, dass körperliche Fähigkeiten trainiert oder sportbezogene Fertigkeiten und Kenntnisse eingeübt und erlernt werden. Durch solche Formen von Erziehung sichert der Sportunterricht ein Mindestmaß an motorischer Entwicklung und sportlichem Können und Wissen, das Schülerinnen und Schülern eine operative Handlungsfähigkeit verleiht.

Die zweite Sinnbestimmung von Schule legt die Erweiterungsfunktion von Schule als ein transformatorisches Überschreiten von bestehenden Welt- und Selbstsichten aus. Sichtweisen auf die Welt und auf sich selbst werden zur Veränderung angehalten, indem sie im Rahmen schulisch

8 Schierz und Thiele (2013) entwickeln ihr Fachmodell als normativen Gegenentwurf zur bestehenden Sportunterrichtspraxis, die empirisch allenfalls einer für die Volksschule typischen, kompensatorischen Erweiterungsfunktion nachkomme. So wird aus empirischen Unterrichtsstudien sichtbar, dass der Sportunterricht in vielen Schulen oftmals sogar nur ein „betreutes Sporttreiben“ inszeniert, bei dem nicht sicher sein kann, dass aus ihm überhaupt irgendein Lernfortschritt erwächst. Dort, wo der Sportunterricht im volksschulischen Sinne dafür sorgt, einen sport- und bewegungskulturellen Grundbestand zu vermitteln, tritt er zudem in Konkurrenz zu anderen Sportanbietern. Da diese dabei jedoch oftmals effektiver zu arbeiten scheinen, ergibt sich für den Sportunterricht im Hinblick auf die Erfüllung seiner kompensatorischen Erziehungsfunktion ein nicht unerhebliches Anerkennungsproblem.

inszenierter, höherstufiger Lernprozesse auf die ihnen zugrunde liegenden Voraussetzungen (z. B. Rahmungen, Schemata, Muster) geführt und reflektiert werden (vgl. Marotzki, 1990). Bezogen auf das Fach Sport, hat Schule demnach die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, dass sie bestehende, sportbezogene Welt- und Selbstsichten aus einer mental exzentrischen Position heraus, d. h. im „reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki, 2006) beobachten und sich mental von ihnen distanzieren. Erst im Zuge dieser Distanzierung können Schülerinnen und Schüler den Sport und sich selbst als sporttreibendes Wesen in individuellen Bildungsprozessen hinterfragen, alternative Sichtweisen entwickeln und ausprobieren sowie gegebenenfalls sich selbst als Konstrukteure ihrer jeweils veränderlichen und pluralisierten sportbezogenen Welt- und Selbstsichten begreifen.

Damit Schülerinnen und Schüler auch dieser zweiten Sinnbestimmung von Schule im Fach Sport nachkommen können, d. h., ihre Sichtweisen auf den Sport und auf sich selbst als sporttreibendes Wesen überschreiten können, benötigen sie ebenfalls bestimmte Kompetenzen. In diesem Fall geht es jedoch um Kompetenzen, die sich auf Anforderungen einer sport- und bewegungskulturellen Bildungspraxis beziehen. Kompetenzen dieser Art, die im Zusammenhang mit der reflexiven Auseinandersetzung eigener sportbezogener Welt- und Selbstsichten stehen, begründen eine *reflexive Handlungsfähigkeit im Sport*. Eine solchermaßen auf Bildung bezogene Handlungsfähigkeit im Sport versetzt Schülerinnen und Schüler in die Lage, reflexiv an Handlungsformen der Sport- und Bewegungskultur partizipieren zu können, d. h. Handlungen im Sport auch im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung ausüben bzw. nachvollziehen zu können. Reflexiv handlungsfähige Schülerinnen und Schüler sind dann etwa in der Lage, sich selbst Klarheit über ihr Tun zu verschaffen, selbst zu vernünftigen, gut durchdachten, womöglich sogar kreativen Entscheidungen zu kommen und daran anschließend selbstbestimmt, nach bestem Wissen und Gewissen, im Bereich Sport und Bewegung zu handeln (vgl. Gogoll & Kurz, 2013).

In einem umfassenden Sinne handlungsfähig im Sport ist, wer beide Formen von Handlungsfähigkeit, operative und reflexive, integriert (Löwisch, 2000); wer also dazu fähig ist, sportbezogene Handlungsformen qualifiziert auszuüben bzw. nachzuvollziehen und dabei sein Ausüben bzw. Nachvollziehen auf der Basis reflexiv erworbener Handlungsorientierungen selbstbestimmt und verantwortlich regulieren kann (vgl. Gogoll, 2013). Auf diese Weise handlungsfähige Schülerinnen und Schüler sind daher nicht notwendig darauf angewiesen, ihr Entscheiden und Handeln im Bereich Sport und Bewegung von fremdbestimmten Handlungsvorschriften („Das musst du tun!“) oder Handlungsnormen („Dem sollst du in deinem Tun folgen!“) abhängig zu machen. Sie sind vielmehr dazu in der Lage, Entscheidungen im Bereich Sport und Bewegung auf der Grundlage reflexiv erworbener, verstandes- und vernunftbasierter Handlungsorientierungen zu treffen („Was soll ich tun?“) und sie unter Einbezug qualifikationsbezogener Kompetenzen zu realisieren.

3.2 | ZUR BILDUNGSTHEORETISCHEN GRUNDLEGUNG

Eine im Fach Sport anzustoßende Bildung zielt demnach darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler in allen sportbezogenen Handlungsbereichen ihrer Lebenswirklichkeit selbstbestimmt und verant-

wortlich handeln können – im schulischen Sport und Sportunterricht selbst, aber auch räumlich und zeitlich über ihn hinaus, also im Sport außerhalb der Schule (Transfererwartung) und nach ihrer Schulzeit (Nachhaltigkeitserwartung). Das „Zielfernrohr“ von Bildung im Fach Sport richtet sich also nicht auf den sportlichen Erfolg der Kinder und Jugendlichen. Eine als Bildung verstandene Handlungsfähigkeit im Sport richtet sich vielmehr auf den Grad an Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit, mit dem sie in, neben und nach der Schule handeln können.

Eine solche Zielbestimmung lässt sich auf solche Bildungsverständnisse zurückführen, die Bildung auf das Handeln von Menschen beziehen. Mit ihnen verbinden sich handlungstheoretische Annahmen, die auf eine philosophische und sozialwissenschaftliche Theorietradition zurückweisen, deren systematische Aufarbeitung im Zusammenhang mit sportbezogenen Bildungsprozessen bislang jedoch noch aussteht bzw. erst für einzelne Aspekte des sportbezogenen Handlungsgehehens erfolgt ist (vgl. Ehni, 1979; Schierz, 1997).⁹ Folgt man philosophischen oder sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien, so zeichnet sich Handeln, auch im Sport, dadurch aus, dass es nicht naturgesetzlich determiniert ist, sondern durch Orientierungen geleitet wird. So lässt sich menschliches Handeln etwa verstehen als ein „... sinnhaft strukturiertes Sich-Verhalten, das explizit oder implizit durch symbolisch, vornehmlich sprachlich vermittelte Orientierungen geleitet ist“ (Straub, 1999, S. 95).

Orientierungen repräsentieren verschiedene Bestimmungsgründe des Handelns, so etwa eine Absicht im Falle teleologischer Handlungsformen. Die unser Handeln leitenden Orientierungen sind uns nicht notwendigerweise bewusst; sie können aber durch Explikation, d. h. durch eine Auseinandersetzung mit ihnen, durch ihre Darlegung, Erläuterung, Deutung, o. Ä., auf eine diskursive Ebene gehoben werden (vgl. Giddens, 1995). Seine Orientierungen können dem Handelnden demnach erstens prinzipiell subjektiv verfügbar sein und zweitens von ihm auf eine bewusste Weise seinem Handeln zugrunde gelegt werden. Sie sind darüber hinaus aber auch empfänglich für eine diskursive Einflussnahme; also gestaltbar und modifizierbar (vgl. Straub, 1999). Handlungsorientierungen bzw. den Bestimmungsgründen des Handelns liegen ein mehr oder minder explizites Wissen zugrunde; ein Handlungswissen, mit dem sich ändert, was eine Person tut oder lässt. Eine auf das Handeln bezogene Bildung setzt daran an: Sie transformiert Sichtweisen auf das eigene Handeln in der Welt bzw. auf sich selbst als handelndes Wesen, indem sie Handlungsorientierungen und das mit ihnen verbundene Handlungswissen reflexiv überschreitet. Bildung im Fach Sport, so die präzisierende Annahme, bezieht sich demnach vor allem auf die Handlungsorientierungen, die Schülerinnen und Schüler ihrem Handeln im Sport zugrunde legen.

Anlässe für bildungsrelevante Auseinandersetzungen bieten insbesondere solche sportbezogenen Handlungssituationen, in denen das Handeln und die diesem zugrunde liegenden Orientie-

9 Auch wenn an dieser Stelle ebenfalls keine systematische Fundierung sportbezogener Bildung erfolgen kann, so möchte ich wenigstens einige handlungstheoretische Aspekte andeuten, die ich im Zusammenhang mit dem Bildungsziel einer Handlungsfähigkeit im Sport sowie eines daran ansetzenden Modells sport- und bewegungskultureller Kompetenz für wichtig erachte.

rungen „diskurspflichtig“ werden – so etwa in krisenhaften sportbezogenen Entscheidungssituationen. Solche Entscheidungskrisen beruhen darauf, dass jede Handlungssequenz prinzipiell einen Spielraum an Möglichkeiten eröffnet, bei denen man sich so oder anders entscheiden kann (vgl. Oevermann, 1996). Aufgrund dieser Strukturgesetzlichkeit entstehen in Praxisvollzügen fortlaufend Entscheidungszwänge. Dabei kann es sich zum einen um ganz konkrete Zwänge handeln, die etwa zur Weiterführung der sportlichen Bewegungspraxis entschieden werden müssen. So fordert bspw. eine schwierige Kletterpassage dazu heraus, wohlbedachte und vernünftige Entscheidungen im Hinblick auf die nächsten Griffe und Tritte zu treffen, damit die Tour weitergehen kann – oder eben auch nicht. Es kann sich zum anderen aber auch um abstraktere und weiterreichende Entscheidungssituationen handeln, so etwa die lebenspraktische Entscheidung, welche Bedeutung man einer Aktivität, bspw. dem Klettern oder Sport und Bewegung insgesamt, in seinem Leben einräumen möchte. Für viele Entscheidungssituationen dieser Art haben wir bereits hinreichend viable Routinen ausgebildet. Gelangt man jedoch in neuartige, folgeschwere, komplexe oder gefährliche Entscheidungssituationen, für die solche Routinen nicht zur Verfügung stehen, führt der in Praxisvollzügen strukturgesetzlich entstehende Entscheidungszwang notwendig in eine Entscheidungskrise. Insbesondere in solchen Entscheidungskrisen zeigt sich, in welchem Maße Menschen in der Lage sind, Entscheidungszwänge durch eigene verstandes- und vernunftbasierte Orientierungsleistungen zu lösen, d. h. selbst zu einer Einschätzung darüber gelangen können, was etwa zur Weiterführung einer Bewegungspraxis richtig oder falsch ist, was für sie selbst oder für andere gut oder weniger gut ist oder was in dieser Situation angemessen oder unangemessen wäre.

Hinter solchen Leistungen, die sich mit dem Setzen von Handlungsorientierungen verbinden und die den Grad an Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit definieren, mit denen Schülerinnen und Schüler im Bereich Sport und Bewegung handeln können, steht letztlich ein kognitives handlungsleitendes Wissenssystem. Dieses Handlungswissen bildet eine subjektive Planungs- und Entscheidungsgrundlage, indem es das für sportliches Handeln relevante Planen und Entscheiden von innen heraus rational begründet und reflexiv überwacht und steuert (vgl. Giddens, 1995). Im Anschluss an eine solche handlungstheoretische Sichtweise lassen sich dabei zwei Arten von sport- und bewegungsbezogenem Handlungswissen unterscheiden: zum einen ein sachorientiertes Wissen um die körperlichen, dinglich-materiellen und sozialen Eigenschaften, Folgen und Nebenfolgen sportbezogenen Handelns; zum anderen ein sinnorientiertes Wissen, das auf dem sachbezogenen Wissen aufbaut und dieses in einen sinn generierenden Zusammenhang bringt, mit den Handlungsintentionen, also den Absichten und Gründen des sportbezogenen Handelns (vgl. Gogoll, 2013; Schierz, 1997).

Je nach ihrem sach- und sinnbezogenem Wissen um die Eigenschaften, Folgen und Nebenfolgen sportbezogenen Handelns sind Schülerinnen und Schüler demnach in der Lage, die Frage nach dem „Was soll ich tun?“ auch angesichts von Vielfalt und Kontingenz begründet zu beantworten und ihr Handeln im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und nach bestem Wissen und Gewissen zu regulieren.

4 | DER KOMPETENZANSATZ DES MODELLS

Folgt man der bisher entfalteten handlungsbezogenen Bildungsvorstellung, dann basiert selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln im Bereich Sport und Bewegung darauf, dass sich Schülerinnen und Schüler ein auf Sport bezogenes sach- und sinnorientiertes Handlungswissen erschließen und auf sportbezogene Bewährungssituationen, z. B. in einer sich in der sportlichen Bewegungspraxis einstellenden Entscheidungskrise, auslegen können. Selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln im Sport verknüpft sich demnach mit zwei bildungsrelevanten Anforderungen: Schülerinnen und Schüler müssen erstens auf ein Handeln im Sport bezogene Informationen gewinnen und diese zu einem mehr oder weniger kohärenten, sportbezogenen Handlungswissen weiterverarbeiten; sie müssen zweitens ihr neu aufgebautes bzw. erweitertes sportbezogenes Handlungswissen verwenden, um ihr Handeln in Sport und Bewegung zu steuern und zu regulieren.

Ein selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln im Bereich Sport und Bewegung verlangt demnach von den Schülerinnen und Schülern eine „Übersetzungsleistung“, bei der sie sportbezogene Erfahrungen zu mehr oder minder abstrakten Wissensstrukturen verdichten, die sie anschließend wiederum für ihr eigenes sportpraktisches Handeln einsetzen können. Die sich mit dieser komplexen Leistung verbindenden Anforderungen des Erschließens und Auslegens von sportbezogenem Handlungswissen verweisen auf eine Kompetenz, die ich in Anlehnung an den oben beschriebenen Charakter eines Kulturwerkzeugs „sport- und bewegungskulturelle Kompetenz“ genannt habe (vgl. Gogoll, 2011b). *Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz* meint demnach die Fähigkeit, die körperlichen, sozialen, dinglich-materiellen und intentionalen Bezüge sportbezogenen Handelns zu erkunden, zu erschließen, zu ordnen und zu beurteilen sowie in der Lage zu sein, das daraus gewonnene Handlungswissen unter dem Einsatz weiterer, auch körperlicher und motorischer Leistungsdispositionen zu nutzen, um im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortlich handeln zu können.

Das Wissen um die sach- und sinnbezogenen Eigenschaften, Folgen und Nebenfolgen sportbezogenen Handelns sowie die sich damit verbindende sport- und bewegungskulturelle Kompetenz zum Erschließen und Auslegen dieses Wissens gründet auf Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler im Sport machen. In der Schule basieren sie insbesondere auf Auseinandersetzungen mit den eigenen sportbezogenen Handlungserfahrungen:¹⁰ So setzen sich Schülerinnen und Schüler im Fach Sport beobachtend und denkend mit ihrem eigenen sportbezogenen Handeln auseinander und verarbeiten die dabei auftretenden Reize ihres Körpers, ihrer dinglich-materiellen Umwelt und ihrer sozialen Mitwelt. Auf diese Weise gelangen sie zu einem Wissen um die mit dem Handeln im Sport einhergehenden oder ihm folgenden Körpererscheinungen sowie der Beschaffenheiten des sozialen und ökologischen Nahraums bzw. zu einem Wissen um Zusammenhänge zwischen den

10 An dieser Stelle unterscheide ich mich von Schierz und Thiele (2013) und verkürze den Gegenstandsbereich des Fachs Sport auf solche Aspekte, die sich aus der Ausführung und Reflexion eigener sportlicher Bewegungshandlungen erwerben lassen.

ihrem sportlichen Handeln zugrunde gelegten Absichten bzw. Gründen und dessen körperliche, dinglich-materielle und soziale Begleit- und Folgeerscheinungen.

Wie jeder andere Wissenserwerb, so hängt auch die auf das eigene Handeln im Sport bezogene kognitive Auseinandersetzung sowie die Qualität des daraus gewonnenen Wissens davon ab, was man in Bezug auf eben ein solches Handeln schon *weiß* (vgl. Renkl, 2009). Der Orientierungsprozess und das hervorgehende Handlungswissen werden aber auch, zumindest mittelbar, davon beeinflusst, was man im Hinblick auf das sportbezogene Handeln schon *kann*. Die sportbezogenen Qualifikationen der Schülerinnen und Schüler, also ihre körperlichen Fähigkeiten, sportmotorischen Fertigkeiten und sportbezogenen Kenntnisse werden demnach indirekt bildungsrelevant, indem sie das Repertoire an praktischen sportbezogenen Ausführungsmöglichkeiten limitieren. Sie begrenzen den Horizont an sportbezogenen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten und damit die Vielfalt und Tiefe des kontextspezifischen Handlungswissens, das der inneren Begründung und damit der Orientierung und Regulierung des Handelns im Kontext Sport und Bewegung zugrunde gelegt werden könnte. Der Aufbau von Qualifikationen zum Sporttreiben wird demnach auch für einen bildenden Sportunterricht nicht unwichtiger; für eine bildungsbezogene Handlungsfähigkeit und damit auch zum Erreichen des Bildungsziels des Fachs Sport stellt das Training körperlicher Fähigkeiten und die Vermittlung sportmotorischer Fertigkeiten und sportbezogener Kenntnisse jedoch keine hinreichende, sondern lediglich eine notwendige Bedingung dar – eine Basis, auf der weitere Bildungsprozesse im Hinblick auf Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit sportbezogenen Handelns aufbauen können.

5 | EIN MODELL SPORT- UND BEWEGUNGSKULTURELLER KOMPETENZ

Kompetenzmodelle sind hypothetische Modelle, die eine im Fokus stehende, fachbezogene Kompetenz konkreter beschreiben, sie nach Möglichkeit auch theoretisch fundieren und damit empirisch überprüfbar machen. Um die Modellstruktur auch grafisch darstellen zu können, wird die jeweilige fachliche Kompetenz dazu in der Regel nach drei Dimensionen differenziert (vgl. Schecker & Parchmann, 2006): Zunächst wird die Struktur der Aktivitäten beschrieben, die sich mit ihr ausführen lassen. Diese Unterscheidung von Aktivitäten wird danach in zwei Bezüge eingestellt: zum einen in einen Zusammenhang mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus, mit dem diese Teilaktivitäten auf der Grundlage der hinter ihnen stehenden Teilkompetenzen bewältigt werden können; zum anderen in einen Zusammenhang mit verschiedenen Inhalten, an denen die Aktivitäten auf verschiedenen Niveaustufen ausgeübt werden können.

Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz soll daran anschließend ebenfalls in einem dreidimensionalen, normativen, theoretischen Strukturmodell weiter konkretisiert werden (vgl. Abb. 1).

5.1 | ZUR STRUKTUR SPORT- UND BEWEGUNGSKULTURELLER AKTIVITÄTEN

Die erste Dimension sport- und bewegungskultureller Kompetenz konkretisiert die Struktur der Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler ausführen können müssen, um bildungsrelevante Anforderungen des Fachs Sport zu bewältigen. An die vorangegangenen Ausführungen anschließend

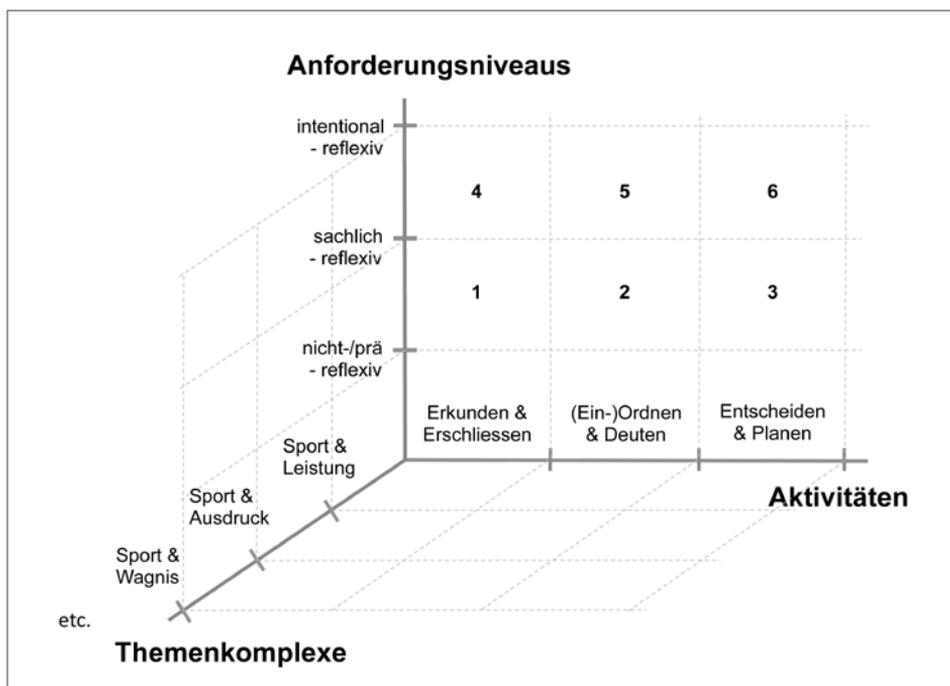


Abb. 1: Dreidimensionales Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz

wird dabei davon ausgegangen, dass das fachliche Bildungsziel eines selbstbestimmten und verantwortlichen Handelns im Bereich Sport und Bewegung Schülerinnen und Schüler insbesondere mit der Anforderung konfrontiert, aus ihrer sportbezogenen Alltagspraxis heraus ein Wissen zu generieren und ihr Wissen anschließend wieder für ihre sportliche Bewegungspraxis zu nutzen. In Anlehnung an kognitionspsychologische Vorstellungen zur Wissenskonstruktion und Wissensanwendung lässt sich diese als „Übersetzung“ verstehbare Gesamtaktivität einer bildungszielbezogenen Auseinandersetzung mit dem eigenen sportlichen Handeln in mindestens drei kompetenz-einfordernde Teilaktivitäten unterscheiden:

Erkunden und Erschließen. In diesem ersten Bereich sport- und bewegungskultureller Aktivitäten erkunden Schülerinnen und Schüler zunächst die körperlichen, dinglich-materiellen, sozialen und intentionalen Bezüge ihres sportlichen Handelns und erschließen die dabei auftretenden Begleit- und Folgeerscheinungen. Die dazu erforderliche sport- und bewegungskulturelle Erschließungskompetenz ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, die handlungsbegleitenden Reize ihres Körpers oder ihrer sozialen und dinglich-materiellen Umwelt aufmerksam wahrzunehmen, sich ihrer Handlungsgründe und -absichten, in denen ihr sportliches Handeln stattfindet, bewusst zu werden und Informationen über die Erscheinungen, Folgen und Nebenfolgen ihres Handelns im Bereich Sport und Bewegung zu gewinnen.

Ordnen und Deuten. Bei dieser auf sport- und bewegungskultureller Orientierungskompetenz aufbauenden Teilaktivität ordnen Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der neu erschlossenen Informationen über ihren Körper, über den sozialen und dinglich-materiellen Handlungskontext ihres sportlichen Handelns und über den moderierenden Einfluss ihrer Handlungsintentionen in ihr bereits vorhandenes Wissen ein und bewerten es nach sachlichen und sinnbezogenen Kriterien. Dazu gehören Bewertungen der sachlichen Angemessenheit des eigenen sportlichen Handelns („Ist das richtig so, wie ich das mache?“, „Sollte ich das anders probieren?“), Bewertungen der selbstbezogenen Gültigkeit und sozialen Verantwortlichkeit des eigenen sportlichen Handelns („Ist das, was ich da tue, auch richtig für mich?“, „Wäre es nicht viel besser für mich und für andere, wenn ich das ganz anders mache?“) und Bewertungen, die die sportbezogene Identitätsfindung berühren („Wie sehe ich mich als Sportler?“, „Welche Bedeutung räume ich Sport und Bewegung in meinem Leben ein?“)

Entscheiden und Planen. Ein letzter Aktivitätsbereich, der auf einer sport- und bewegungskulturellen Partizipationskompetenz beruht, umfasst solche Aktivitäten, in denen Schülerinnen und Schülern ihr neu konstruiertes Wissen und die getroffenen Sach- und Werturteile sach- und sinngerecht für das eigene Handeln im Bereich Sport und Bewegung nutzen können; so etwa, um einen Handlungsverlauf begründet zu planen oder Handlungsentscheidungen aus verschiedenen Perspektiven heraus nachvollziehen zu können.

5.2 | ZUR STRUKTUR DER ANFORDERUNGSNIVEAUS

Theoretisch müsste sich nun jede der aufgeführten Aktivitäten in qualitativ unterschiedlichen Ausprägungen durchführen lassen. Dahinter steht der für eine kriteriumsorientierte Kompetenzdiagnostik zentrale Gedanke, dass Kompetenzen unterschiedliche Ausprägungen in Form von Stufen oder Niveaus aufweisen, nämlich jeweils nach der Schwierigkeit der Anforderung, die mit der jeweiligen Kompetenz bewältigt werden kann. Dies soll, ausgehend von der ersten Teilaktivität „Erkunden und Erschließen“, exemplarisch verdeutlicht werden. Wie oben skizziert, geht es bei dieser Aktivität darum, dass Schülerinnen und Schüler Sport und Bewegung als ein körperbezogenes, sozial und dinglich-materiell kontextuiertes sowie sinngelitetes Tun erkunden und für sich erschließen. In Anlehnung an die Komplexitätsgrade sportbezogenen Handlungswissens lassen sich dabei mindestens folgende Niveaustufen unterscheiden.

Auf einer *ersten Niveaustufe* verbleiben die Schülerinnen und Schüler im Modus der Beobachtung erster Ordnung. Der Zugang zum Sport und zu sich selbst als sporttreibendes Wesen erfolgt ausschließlich nicht- oder prä-reflexiv. Die für die Körper-, Kontext- und Sinnerschließung notwendige Reflexion des eigenen Handelns erfolgt nicht; ein Erkunden und Erschließen der mit dem Handeln in Sport einhergehenden oder ihm folgenden Körpererscheinungen sowie der Beschaffenheiten des sozialen und ökologischen Nahraums findet nicht statt.

(a) Erkunden. Eine erste reflexive Form der Auseinandersetzung mit dem eigenen sportlichen Handeln findet statt, wenn Schülerinnen und Schüler Phänomene, die mit dem eigenen sportlichen

Bewegungshandeln verbunden sind – so etwa ihr sportliches Bewegen, ihren dabei involvierten Körper sowie die dinglich-materiellen und sozialen Rahmenbedingungen, unter denen ihr sportliches Bewegen stattfindet – erkunden, beobachten, beschreiben, messen o. Ä. Beim „Springen über Hindernisse“ lenken sie bspw. ihre Aufmerksamkeit auf ihren Körper und beobachten, welche Signale er vor oder während der Sprungbewegung aussendet. Auf diese Weise gelangen sie zu körperbezogenen Wahrnehmungen, die bereits gegenstandsspezifisch strukturiert und registriert werden. So nehmen etwa manche Schülerinnen und Schüler, für die der Sprung ein Wagnis darstellt, ein „Kribbeln im Bauch“ wahr und registrieren diese Wahrnehmung als zum wagnisorientierten Springen dazugehörig. Dieses Erkundete bildet dann die Grundlage für die weitergehende erschließende Auseinandersetzung mit dem eigenen sportlichen Handeln: zunächst sachorientiert (vgl. Abb. 1, Feld 1), darauf aufbauend, intentional orientiert (vgl. Abb. 1, Feld 4).

(b) Sachlich-reflexives Erschließen. Beim sachlichen Erschließen hinterfragen und analysieren Schülerinnen und Schüler die wahrgenommenen körperlichen, dinglich-materiellen und sozialen Begleiterscheinungen ihres Handelns. So werden etwa im Rahmen eines (Gedanken-)Experiments die im Springen registrierten Körpersignale in einen Zusammenhang gebracht mit den körperlichen, dinglich-materiellen oder sozialen Bedingungen, unter denen das Springen aktuell stattfindet: „Was passiert, wenn ich schneller anlaufe, langsamer anlaufe, mich stärker abdrücke, mich weniger stark abdrücke, mich strecke, mich hocke, wenn ich vom Rheuterbrett abspringe, wenn ich vom Mini-Tramp abspringe usw.? Welche Funktion hat dabei meine unterschiedliche Körperspannung, mein Kniehub usw.?“ Was sich Schülerinnen und Schüler auf diese Weise erschließen können, sind Informationen über sachlichen Bezüge, in denen die registrierten Körperphänomene stehen. So gelangen sie bspw. zu der Information darüber, wie ihr Körper im Springen je nach Ausprägung der Sprungkraft oder der Beschaffenheit des Absprungmediums und des Sprunghindernisses jeweils reagiert.

In einer vertikalen Linie innerhalb der Teilaktivität „Erkunden und Erschließen“ wäre diese Form von sachlich-reflexiver Auseinandersetzung mit dem eigenen sportlichen Handeln an eine höherstufige Ausprägung sport- und bewegungskultureller Kompetenz gebunden. In horizontaler Perspektive werden die durch „Erkunden und Erschließen“ gewonnenen, noch erfahrungsnahen Informationen in einem weiteren Verarbeitungsschritt mental „geordnet und gedeutet“ (vgl. Abb. 1, Feld 2). Neu gewonnene Erkenntnisse, so etwa über die dinglich-materiellen Bedingungen der im Springen über Hindernisse registrierten Körperphänomene, werden in bereits bestehende, körperbezogene Wissensstrukturen integriert, indem sie von diesen unterschieden, kategorisiert, systematisiert, miteinander in Beziehung gesetzt, vernetzt o. Ä. werden. In dieser Ordnungsphase erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler ein zunehmend komplexes Wissenssystem, in dem bspw. einzelne, körperbezogene Wissens Elemente um die dinglich-materiellen Bedingungen verschiedener Körperreaktionen beim Springen über Hindernisse in einer unterscheidbaren und kohärenten, d. h. sinnhaft aufeinander beziehbaren Weise repräsentiert sind. In kognitionspsychologischer Terminologie handelt es sich bei diesem Ordnungsprozess um eine globale Kohärenzbildung (Seuffert, 2003): Durch ihn verstehen die Schülerinnen und Schüler etwa die dinglich-materiellen

Bedingungen von Körperreaktionen während eines Sprungs über ein Hindernis nicht nur jeweils für sich, sondern auch in ihrem Zusammenhang, d. h. als ein System sinnvoll unterscheidbarer Bedingungs-Körperreaktions-Kausalitäten. Was hier entsteht, ist ein konzeptuelles Wissen, ein Schema, auf dessen Grundlage Schülerinnen und Schüler etwa zunehmend besser wissen, wie schnell sie maximal anlaufen dürfen und wie stark sie bei einem gegebenen Absprungmedium abspringen dürfen, damit sie ihren Körper bspw. nicht in eine ungewollte Rotation bringen, die den Sprung verunglücken lässt – also ein flexibel und adaptiv nutzbares Körperwissen, das sich sprachlich etwa als „Sprunggefühl“ fassen lässt und welches sie zur sachangemessenen Planung ihrer Sprunghandlung nutzen können (vgl. Abb. 1, Feld 3).

(c) Intentional-reflexives Erschließen. Die höchste Stufe des Erschließens besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler ihre im Springen über Hindernisse beobachteten Körperreaktionen nicht nur sachlich reflektieren, sondern zusätzlich mit den Absichten oder Gründen ihres Springens in Verbindung bringen können: „Wie reagiert etwa mein Körper, wenn der Ausgang des Sprungs ungewiss ist; wenn der Sprung also ein Wagnis für mich darstellt?“ Oder: „Auf welche Körpersignale muss ich achten, wenn ich den Sprung möglichst sauber springen möchte, um mich so einer Idealform anzunähern?“ Was sich Schülerinnen und Schüler auf diese Weise erschließen können, sind Informationen über intentionale Bezüge, in denen die registrierten Körperphänomene stehen. So gelangen sie bspw. zu der Information darüber, wie ihr Körper je nach dem Grad der Ungewissheit des Handlungsausgangs reagiert. Diese neuen Erkenntnisse bilden dann in horizontaler Perspektive (vgl. Abb. 1, Feld 5) die Grundlage für den Aufbau eines kohärenten kausalen Schemas, aufgrund dessen sie zukünftig wissen, wie ihr Körper reagieren wird, wenn sie ihr sportliches Handeln unter eine bestimmte Intention stellen. Es entwickelt sich somit ein Handlungswissen, das sie nutzen können, um etwa die Planung ihres Sprunghandelns an die intendierten Sprungziele anzupassen (vgl. Abb. 1, Feld 6).

5.3 | INHALTLICHE ASPEKTE SPORT- UND BEWEGUNGSKULTURELLER KOMPETENZ

Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz ist daran gebunden, dass Schülerinnen und Schüler ihr eigenes sportliches Handeln sach- und sinnbezogen reflektieren. Die Inhalte, an denen sich sport- und bewegungskulturelle Kompetenz im Fach Sport entwickeln, entfalten und erweisen kann, sollten den Schülerinnen und Schülern daher eine Gelegenheit bieten, sich solche sport- und bewegungskulturellen Sachverhalte und Sinnzuweisungen auch zu erschließen.

Ausgangspunkt der Inhaltsbestimmung sind die verschiedenen Bewegungsformen, die sich einer mehr oder weniger eng oder weit fassbaren, vielfältigen und kontingenten Sport- und Bewegungskultur zuordnen lassen. Bewegungsformen, die jeweils eigene sachbezogene Anforderungs- und Bewährungssituationen enthalten, deren selbstbestimmte und verantwortliche Bewältigung sport- und bewegungskulturelle Kompetenz erfordern. Die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit diesen Bewegungsformen ist aber immer schon verbunden mit subjektiven Sinnzuweisungen, die ihrerseits immer schon vorformatiert sind, von der sozialen Logik der Situation, in der das Handeln und die Sinnzuweisungen gerade stattfinden – so etwa von den sozialen Deu-

tungsstrukturen des Sports, die das Wollen der Akteure und das, was in der Situation als erstrebenswert gilt, in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. Gogoll, 2013).

Solche, sich im eigenen sportlichen Bewegen einschreibenden sport- und bewegungskulturellen Sachverhalte und Sinnzuweisungen lassen sich im Sportunterricht insbesondere dadurch repräsentieren, dass die Bewegungsformen der Sport- und Bewegungskultur unter verschiedenen Sinnperspektiven vermittelt werden. Eine geläufige Repräsentationssystematik dafür bieten die *pädagogischen Perspektiven*, entlang derer sport- und bewegungskulturelle Inhalte unter verschiedenen Sinndeutungen und pädagogischen Wertvorstellungen zu Themenkomplexen eines „Mehrperspektivischen Sportunterrichts“ (vgl. Neumann & Balz, 2004; 2011) gemacht werden können. Sie bieten Schülerinnen und Schülern zum einen die Gelegenheit, unterschiedliche Sinnzuweisungsmöglichkeiten von Sport und Bewegung zu erkennen. Solche Themenkomplexe verschaffen ihnen zugleich aber auch die Möglichkeit, unterschiedliche körperbezogene, soziale und dinglich-materielle Wissensbestände zu erschließen – von erfahrungsnah bis hin zu wissenschaftlich, so etwa im Rahmen eines wissenschaftspropädeutischen, Theorie und Praxis verknüpfenden, Sportunterrichts in der Sekundarstufe 2.

Zusammengefasst beschreibt das vorgestellte Kompetenzmodell die dreidimensionale Struktur sport- und bewegungskultureller Kompetenz und präzisiert die im Hinblick auf selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln im Bereich Sport und Bewegung theoretisch anzustrebenden Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern. Es kann bspw. herangezogen werden, um daran anschließende, fachbezogene Bildungsstandards zu formulieren. Darüber hinaus lassen sich auf seiner Grundlage Testaufgaben konstruieren, die zur empirischen Überprüfung des Modells sport- und bewegungskultureller Kompetenz eingesetzt werden können. Nicht zuletzt eignet sich das Modell zur Erarbeitung von Lernaufgaben, die im Rahmen eines kompetenzorientierten Sportunterrichts genutzt werden können.

LITERATUR

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J. & Weigand H.-G. (2011). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J. & Weigand H.-G. (2012). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Reclam.
- Bernholt, S., Parchmann, I. & Commons, M. L. (2009). Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 217-243.
- Ehni, H.-W. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Grössing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (S. 173-206). Bad Homburg.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer. Am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (S. 169-186). Paderborn: Schöningh.
- 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. 195-215). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gissel N. (2010). Leitidee Sportive Bewegungskompetenz. *Sportunterricht*, 59 (5), 141-148.
- Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (S. 49-62). Herzogenrath: Shaker.
- Gogoll, A. (2011a). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich „Bewegung, Spiel und Sport“. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards und Lehrpläne für den Sportunterricht – Beiträge zu Aspekten der Qualitätsentwicklung* (S. 11-23). Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2011b). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *sportpädagogik*, 35 (5), 46-51.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz – ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten* (S. 39-52). Herzogenrath: Shaker.
- Gogoll, A. (2013). Handlungsfähigkeit, Sinn und Kompetenz im Sportunterricht. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Sportdidaktik – Grundzüge, Perspektiven und Herausforderungen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Cornelsen
- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 79-97). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Berlin: Springer.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten – Kompetenzmodelle – Standards. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 56-75). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.
- Jeisy, E. (2013). *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport*. Dissertation, Universität Salzburg.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.

- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 31-60). Immenhausen: Prolog.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 59-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for „intelligence.“ *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 400-412.
- Neumann, P. & Balz, E. (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Balz, E. (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2*, 3-33.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-140). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3-26). Berlin: Springer.
- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2*, 42-59.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Berlin: Schroedel.
- Roth, A.-C., Balz, E., Frohn, J. & Neumann, P. (2012). *Kompetenzorientiert Sport unterrichten*. Herzogenrath: Shaker.
- Schecker, H. & Parchmann, I. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)*, 12, 45-66.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik: Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122-147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Seufert, T. (2003). *Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit multiplen Repräsentationen – Wirksamkeit von Kohärenzbildungshilfen*. Berlin: Logos.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Walter de Gruyter: Berlin.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In A. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 13-24). Herzogenrath: Shaker.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2011). Handlungsfähigkeit revisited. Plädoyer zur Wiederaufnahme einer didaktischen Leitidee. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 23 (1), 52-75.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2*, 34-41.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim u. Basel: Beltz.
- 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.