

Aufgabenkultur im Sportunterricht

Konzepte, Formate und empirische Erkenntnisse

Michael Pfitzner^{1,*} & Nils Neuber^{2,**}

¹ Universität Duisburg-Essen,

Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

² Westfälische Wilhelms-Universität Münster,

Institut für Sportwissenschaft

* Kontakt: Gladbecker Str. 182, 45141 Essen

michael.pfitzner@uni-due.de

² Horstmarer Landweg 62b, 48149 Münster

nils.neuber@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Sportpädagogik und die Sportdidaktik haben sich mit einem gewissen zeitlichen Verzug gegenüber den Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer und der Mathematik den Anforderungen einer „neuen“ Aufgabenkultur zugewendet. Die Lernaufgabe wird als ergänzendes Aufgabenformat zur Bewegungsaufgabe diskutiert. Zur konzeptionellen Ausdifferenzierung in eine sportorientierte, eine künstlerisch-pädagogische und eine bewegungspädagogische Auslegung der Bewegungsaufgabe finden sich eine Reihe empirischer Studien zur aufgabenorientierten Gestaltung des Sportunterrichts. Jüngst wird die Aufgabenanalysefähigkeit von Sportlehrkräften in den Blick genommen. Zielebenen der entfalteten Aktivitäten sind die Entwicklung guter Aufgaben und die Qualifizierung von Sportlehrkräften für die Erteilung guten Sportunterrichts.

Schlagwörter: Sportunterricht; Bewegungsaufgabe; Lernaufgabe; Aufgabenforschung



1 Einleitung

Sportlehrkräfte setzen täglich Aufgaben in ihrem Unterricht ein. Sie übersetzen dabei die von ihnen verfolgten Ziele zur Initiierung von Lern- und Entwicklungsanliegen ihrer Schüler*innen in Aufgabenstellungen. Thonhauser (2008) versteht „Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen“.

Der Sportunterricht wird vom Doppelauftrag des Schulsports gerahmt. Mit diesem werden Sportlehrkräfte dazu aufgefordert, Schüler*innen bei der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu unterstützen und ihre Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern (Kurz, 2000). Eine Übersetzung dieser sportdidaktisch seit bald 25 Jahren Geltung beanspruchenden Formel, die vielfach auch als Erziehung zum und durch Sport (Prohl, 2017) bezeichnet wird, in ein Kompetenzmodell für den Sportunterricht steht weiterhin aus. Eine Reihe von Modellentwürfen (Gissel, 2010; Gogoll, 2013; Messmer, 2013; Schierz & Thiele, 2013; Sygusch et al., 2022; Zeuner & Hummel, 2006) sind in die sportdidaktische Diskussion eingebracht worden, ohne dass sich einer davon als konsensfähig erwiesen hätte. Dies ist ganz sicher ein Desiderat der Sportdidaktik, sollte es doch eigentlich, wie in der Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007) gefordert, darum gehen, dass in den Fachdidaktiken Kompetenzmodelle entwickelt werden, um daran orientiert Impulse für den kompetenzorientierten Unterricht einschließlich der Entwicklung von Aufgaben zu entfalten. Bislang liegen lediglich zum Modell „Sport- und Bewegungskulturelle Kompetenz“ von Gogoll (2014, 2016) Vorschläge für Aufgaben vor. Bei Gissel (2014) und Messmer (2013) wird erkennbar, welche methodischen Konsequenzen sich aus den Modellüberlegungen ergeben. Auch bietet die Dissertation von Schönfeld (2021) vertiefte Einblicke in Umsetzungsideen zum Modell von Messmer (2013). Weitergehende modellorientierte Anregungen für die Aufgabengestaltung fehlen jedoch.

Gleichwohl hat das fortwährende Ringen der Sportdidaktik um das „richtige“ Kompetenzverständnis und ein „schlüssiges“ Kompetenzmodell die Schulsportadministratoren in den Bundesländern nicht davon abgehalten, kompetenzorientierte Kernlehrpläne für das Fach Sport zu erlassen (Stibbe, 2011, 2013).

In diesem Beitrag stehen Hinweise zur Aufgabekultur im Sportunterricht im Mittelpunkt. Zunächst werden die Ausgangspunkte der Diskussion um eine „neue“ Aufgabekultur im Sportunterricht reflektiert, um nachfolgend die mit den Aufgabenformaten des Sportunterrichts verbundenen Konzepte vorzustellen. Mit der Lernaufgabe im Verständnis einer „Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung“ (Leisen, 2010) wird ein „neues“, für die sportdidaktische Diskussion „fremdes“ Aufgabenformat in die Diskussion eingebracht. Es folgen Hinweise zur Aufgabeforschung. Abschließend wird Bilanz gezogen.

2 Ausgangspunkte der Diskussion um eine „neue“ Aufgabekultur

Im Kontext der mäßigen Schüler*innenleistungen bei Schulleistungsuntersuchungen wie z.B. PISA (Programme for International Student Assessment) oder TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) wurde zu Beginn der 2000er-Jahre das Aufgabenthema in den Didaktiken wiederentdeckt. Im Vordergrund standen anfänglich insbesondere die Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer und der Mathematik; nachfolgend wurde aber auch in den Didaktiken der anderen Unterrichtsfächer die Notwendigkeit deutlich, sich intensiv mit Fragen der Aufgabengestaltung zu beschäftigen. Im Mittelpunkt des Interesses stand die Frage, wie es gelingen kann, Schüler*innen besser zu „intelligentem“ Wissen zu verhelfen (Weinert, 1996). Bis dato sei zu viel Augenmerk auf zu reproduzierendes Wissen – auch als „träges Wissen“ bezeichnet – und zu wenig auf in variablen Kontexten anzuwendendes Wissen gelegt worden. Deutsche Lehrkräfte würden – so die damalige Studienlage – komplexe Aufgaben vielfach „klein

arbeiten“, d.h., eigentlich anregungsreiche Aufgaben in wenig herausforderungsvolle „Häppchen“ zerlegen und ihre Schüler*innen ähnlich wie im fragend-entwickelnden Unterricht eng führen, anstatt sie zu komplexeren Auseinandersetzungen mit den relevanten unterrichtlichen Fragestellungen herauszufordern (Gruber et al., 2000; Kleinknecht, 2010). Ein solcher Unterricht erwies sich insbesondere im Lichte des Kompetenzparadigmas als nicht zeitgemäß.

In der sportdidaktischen Diskussion führten die Entwicklungen nicht nur zu einer Diskussion über Kompetenzmodelle (vgl. die einleitenden Hinweise zu diesem Beitrag), sondern auch zu einer Auseinandersetzung mit den Aufgabenformaten des Sportunterrichts.

3 Aufgabenformate in der Sportdidaktik

In der sportdidaktischen Diskussion haben sich Formate wie die *Bewegungsanweisung* als geschlossener Typ, bei dem sich die Lernenden eine idealtypische Bewegungsform aneignen sollen, über die *Bewegungsaufgabe*, die mit einem gewissen Öffnungsgrad versehen ist und im weiteren Verlaufe des Beitrags detaillierter dargestellt wird, bis zur *Bewegungsanregung*, die einen weitestgehenden Handlungsspielraum für die Lernenden aufspannen soll, etabliert. In Bezug auf die Bewegungsaufgabe wird für eine differenzierte Betrachtung plädiert (Neuber, 2014).

3.1 Die Bewegungsaufgabe

Die Bewegungsaufgabe stellt die zentrale methodische Maßnahme im Sportunterricht dar. Im Verbund mit Aktionsformen wie Bewegungsanweisung, -beschreibung, -demonstration, -korrektur oder -hilfe soll sie Schüler*innen dazu herausfordern, ein Bewegungsproblem selbstständig zu lösen. Mit ihr wird ein Handlungsrahmen erzeugt, in dem unterschiedliche Aufgabenlösungen möglich sind (vgl. Neuber, 2000, S. 117–118). Hinsichtlich der unterrichtlichen Kontexte, in denen die Bewegungsaufgabe eingesetzt wird, wird im Folgenden in *sportorientiert*, *künstlerisch-pädagogisch* und *bewegungspädagogisch* unterschieden (Neuber, 2014; Pfitzner & Neuber, 2022).

3.1.1 Die sportorientierte Auslegung der Bewegungsaufgabe

Mit der sportorientierten Bewegungsaufgabe wird das Ziel eines möglichst reibungslosen Erlernens sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden. Es lassen sich „freie“ und „gebundene“ Bewegungsaufgaben unterscheiden: „frei“, wenn „der Schüler Freiraum zur eigenen Lösung [hat], die auch anerkannt wird (z.B. ‚Überwindet die Reckstange‘)“; „gebunden“, falls die Aufgabe „so eingeengt gestellt [wird; d. Verf.], dass sie auf eine beabsichtigte Bewegungsgestalt hinzielt [...] (z.B. ‚Überwindet die Reckstange ohne Benutzung der Pfosten‘)“ (Heymen & Leue, 2008, S. 136).

Wenn über den Erwerb sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehende pädagogische Ziele verfolgt werden, muss der „schnelle und zielgerichtete Weg zum Lernergebnis“ (Gröbning, 2007, S. 182) in den Hintergrund treten. Göhner weist auf Potenziale der Öffnung bei der Lösung einer sportorientierten Bewegungsaufgabe hin, wenn er auf das „Lösen von Bewegungsproblemen“ (Göhner, 1979, S. 8) hinweist. Differenzierte Bewegungsprobleme ermöglichen unterschiedliche Lösungswege; das Charakteristische einer Sportart – ihre „Struktur“ – sei allerdings unhintergebar (vgl. Göhner, 1979, S. 11).

3.1.2 Die künstlerisch-pädagogische Bewegungsaufgabe

Die künstlerisch-pädagogische Bewegungsaufgabe zielt auf die selbst entwickelte Bewegung im Rahmen vorgegebener oder selbst definierter Bewegungsprobleme ab. Im Zusammenwirken von Musik und Bewegung sollen spezifische Unterrichtsthemen in

den Feldern Gymnastik, Rhythmik, Tanz und darstellendes Spiel ermöglicht werden (Neuber, 2002). Merkmal dieses Ansatzes ist es, dass die Schüler*innen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten finden, individuelle Ausdrucksformen erproben und so einen persönlichen Bewegungsstil entwickeln können.

„Als wesentliche Methode des Ansatzes gilt die Bewegungsimprovisation, wobei im Vordergrund der unterrichtlichen Arbeit [...] die Suche nach Aufgabenstellungen [steht], die angemessene Handlungsspielräume für das Finden individueller Lösungen eröffnen“ (Institut für Musik- und Tanzpädagogik, o.J., zit. nach Demarmels, 1983, S. 42).

Die Improvisation wird als freier Umgang mit den jeweils gegebenen Möglichkeiten verstanden, die sowohl prozessorientiert als auch produktorientiert verlaufen kann (vgl. Tiedt, 1995, S. 246–247).

Charakteristisch ist das Wechselspiel von imitativen und kreativen Vorgehensweisen; sowohl klar definierte Vorgaben (Bewegungsanweisungen) als auch teiloffene Impulse (Bewegungsaufgaben) finden Verwendung. Zentral ist das Eingrenzen von Aufgabenstellungen im Stundenverlauf – das Schaffen eines jeweils angemessenen Handlungsspielraums –, der die Schüler*innen nicht zu sehr einschränkt, sie aber auch nicht durch eine zu große Offenheit verunsichert. Die Kunst besteht darin, „bei der Wanderung auf dem schmalen Grat zwischen Offenheit und Lenkung weder in Beliebigkeit noch in Dirigismus zu stürzen“ (Stoßberg, 1984, S. 336). Neben der Differenzierung nach der Offenheit von Aufgabenstellungen werden auch im Hinblick auf die Komplexität Abstufungen vorgenommen. So zielt z.B. die so genannte unkonventionelle Bewegungsaufgabe auf das Erfinden neuer, ungewohnter Bewegungsmöglichkeiten und soll zur Beschäftigung mit „Noch-nie-Gesehenem“ oder „Sonst-gar-nicht-Vorkommendem“ anregen (Tiedt, 1991, S. 68). Weiterhin wird zwischen Aufgabenstellungen auf der motorischen und auf der darstellerischen Ebene unterschieden.

3.1.3 Die bewegungspädagogische Bewegungsaufgabe

Die bewegungspädagogische Bewegungsaufgabe ist in einem dialogischen Verhältnis von Mensch und Welt zu verstehen (Trebel, 2001). Das leibliche Erfassen der Welt ist als Wechselbeziehung von Wahrnehmung und Bewegung zu verstehen, die es erst möglich macht, „dass überhaupt ein Bewegungskönnen entwickelt wird, das flexibel und situationsangemessen angewendet werden kann“ (Laging, 2005, S. 162). Bewegung und Wahrnehmung sind

„so ineinander verschränkt, das[s] eben nicht dort der ‚Reiz in der Welt‘ ist (der anfliegende Ball) und hier die Reaktion des ‚Ich‘ (eingeleitet über das Sinnesorgan) existiert, sondern der anfliegende Ball bereits in uns ist, Mensch und Welt, Wahrnehmen und Bewegen also nicht an zwei Substanzen gebunden sind“ (Laging, 2006, S. 163).

Jede menschliche Bewegung ist damit eine Antwort des Menschen auf die Herausforderungen seiner Umwelt, die er mit seinen jeweils eigenen Interpretationen und Möglichkeiten löst. Im Prozess des „Sich-Bewegens“ entstehen Formen, die als funktionale Antworten auf sich stellende Bewegungsaufgaben zu verstehen sind“ (Laging, 2013, S. 356). Vor diesem Hintergrund rückt die Bewegungsaufgabe die Perspektive und den Lernprozess des*der Lernenden selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie steht nicht nur für eine Öffnung der Lernwege zum vorgegebenen oder vereinbarten Ziel, sondern auch für die Auslegung der Sache selbst, für die Realisierung eigener Bewegungsabsichten und Bewegungsauslegungen (Laging, 2006, S. 63–64).

In diesem Sinne wird die Bewegungsaufgabe in einen spezifischen bildungstheoretischen Kontext eingebunden. Laging (2006, S. 65) versteht die Bewegungsaufgabe als „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit im Kontext relational verstandener Bildsamkeit des Menschen“. Sie wird damit zu einer bildungsorientierten Aufgabenform, d.h., sie wird prinzipiell in ein bildungstheoretisches Konzept eingebunden, das einzelne Unterrichtsimpulse in einem übergreifenden konzeptionellen Zusammenhang betrachtet und

das die Lernenden zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses macht. Funke-Wieneke (1997) hat dafür den Begriff des „vermittelnden Unterrichtens“ geprägt.

In der folgenden Tabelle sind die Merkmale der verschiedenen Bewegungsaufgaben dargestellt.

Tabelle 1: Sportorientierte, künstlerisch-pädagogische und bewegungspädagogische Auslegung der Bewegungsaufgabe im Überblick (eigene Darstellung in Anlehnung an Neuber, 2014, S. 57)

	<i>Sportorientierte Bewegungsaufgabe</i>	<i>Künstlerisch-pädagogische Bewegungsaufgabe</i>	<i>Bewegungspädagogische Bewegungsaufgabe</i>
<i>Leitidee</i>	Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten	Entwicklung und Gestaltung eigener Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten	Leibliches Erfassen der Welt durch Wahrnehmung und Bewegung
<i>Unterrichtskonzept</i>	Sport(art)orientiertes Unterrichtskonzept	Gestaltungsorientiertes Unterrichtskonzept	Dialogisches Unterrichtskonzept
<i>Stellenwert von Problemlösungen</i>	Individuelle Lösungswege, aber keine individuellen Lösungen	Individuelle Lösungswege und individuelle Bewegungslösungen	Individuelle Lösungswege und individuelle Sachauslegungen
<i>Methodenkonzept</i>	Einbindung in induktives Unterrichtsverfahren	Improvisation als Kombination imitativer und kreativer Methoden	„Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ durch vermittelndes Unterrichten
<i>Grad der Steuerung</i>	Begrenzte Freiheitsgrade im Suchen und Erproben, dann eindeutige Lenkung durch die Lehrkraft	Flexibler Umgang mit Freiheitsgraden in formaler und bildhafter Hinsicht durch die Lehrkraft	Vorschlag von Bewegungsproblemen durch die Lehrkraft, Lösungen durch die Lernenden

3.2 Die Lernaufgabe

Der Physikdidaktiker Leisen (vgl. 2010, S. 60) hat das Verständnis der Lernaufgabe als „Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung“ geprägt. Mit dem Begriff der Lernumgebung wird betont, dass das Lernen von unterschiedlichen zu planenden und zu gestaltenden Kontextfaktoren abhängt. Es geht um das Zusammenwirken von Unterrichtsmethoden und -techniken, Lernmaterialien und Medien (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 603–604). Der jeweils individuelle Lernprozess der Schüler*innen wird durch eine Abfolge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien geregelt. So verstanden ist die Lernaufgabe ein Arrangement sinnhafter, inhaltlich und hinsichtlich der gestellten Anforderungen aufeinander abgestimmter Situationen zum Lernen (S) (siehe Abb. 1 auf der folgenden Seite).

Orientiert an den von Leisen (2010) vorgeschlagenen sechs zu durchlaufenden Schritten geht es darum, dass (1) die Lernenden möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, (2) Vorstellungen entwickeln und (3) Informationen auswerten. Sie (4) erzeugen und diskutieren ein Lernprodukt, (5) definieren und reflektieren den Lernzugewinn und (6) üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen (vgl. Leisen, 2010, S. 60–62). Lernaufgaben weisen eine Reihe lernförderlicher Charakteristika auf: Sie sollen zur *kognitiven Aktivierung* (vgl. Winkler, 2010, S. 103) beitragen. Gefordert ist ein aktives Nachdenken über Lösungen durch Anregungen zum Erproben und unter Rückgriff auf verschiedene Bereiche zuvor erworbener Kompetenzen (vgl. Blömeke & Müller, 2008, S. 241). Lernaufgaben zielen auf den *Transfer* von Wissen ab (vgl. Lengsfeld,

2009, S. 129–130). Sie sind *subjektorientiert*. Schüler*innenzentrierte Arbeitsaufträge sollen zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen, um eine Selbsterschließung von neuem Wissen und Können zu erreichen (vgl. Müller, 2010, S. 85). Derartige von selbstständigem Lernen geprägte Arbeitsphasen müssen mit einer klaren, strukturierten und gut organisierten Instruktion und aktiven Lernbegleitung durch die Lehrkraft einhergehen. Die Rolle der Lehrkraft entspricht der eines Lernbegleiters/einer Lernbegleiterin, eines Beraters/einer Beraterin und eines Moderators/einer Moderatorin (vgl. Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 151). Bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe wird auf die *soziale Interaktion* der Lernenden im Sinne des Spürens einer Eingebundenheit in eine Gruppe von Lernenden (vgl. Müller, 2010, S. 93) geachtet. Wissen kann so als gemeinsam geteilte Bedeutung entstehen. Der gemeinschaftliche Wissenserwerbsprozess fordert den Lernenden Akkommodationsprozesse ab (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 337).

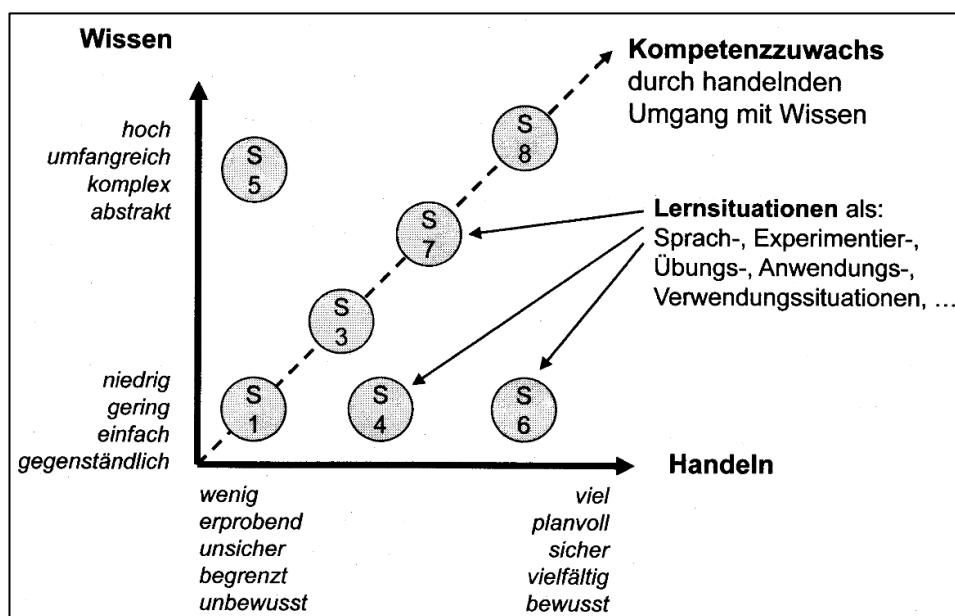


Abbildung 1: Kompetenz als handelnder Umgang mit Wissen (Leisen, 2010, S. 64)

Darüber hinaus muss eine Lernaufgabe Möglichkeiten der *inneren Differenzierung* vorsehen, um den unterschiedlichen Leistungsständen, Lernvoraussetzungen, -strategien und Interessenlagen der Lernenden gerecht zu werden (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, zit. n. Blömeke et al., 2006, S. 336). So ermöglicht eine Lernaufgabe dann auch mehrere *alternative Lösungsmöglichkeiten*. Es soll nicht nur einen „engen, vorab festgelegten Weg zum Ziel zu gelangen“ (Höble & Jahnke, 2010, S. 168) geben. Die Lernaufgabe darf nicht zu einfach zu lösen, aber auch nicht unlösbar sein (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 333). Die erhoffte Transferierbarkeit der erworbenen Kenntnisse kann dadurch unterstützt werden, dass die Lernaufgabeneinhalte mit bereits bestehendem Vorwissen und Erfahrungen des*der Lernenden in Verbindung stehen. Dabei geht es auch darum, dass ein *Lebensweltbezug* gegeben ist, d.h., die Lernaufgabe *kontextgebunden* und *situativ bedeutsam* gestellt wird (vgl. Bastian, 2008, S. 333).

4 Sportdidaktische Aufgabenforschung

Es liegen eine Reihe von empirischen Studien zum Aufgabenthema im Sportunterricht vor (vgl. u.a. Laging, 2015, Neuber, 2000, sowie die im Herausgeber*innenband von Pfitzner (2014) versammelten Studien). Folgt man der Differenzierung der in diesem Beitrag vorgestellten Aufgabenformate, so ist zunächst festzuhalten, dass die Auseinandersetzungen mit der sportorientierten Bewegungsaufgabe vor allem in der Trainings- und Bewegungswissenschaft stattfinden. Sie werden im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Demgegenüber soll ein Einblick in drei Arbeiten gegeben werden, mit denen Aspekte der künstlerisch-pädagogischen (Pürgstaller, 2020), der bewegungspädagogischen Bewegungsaufgabe (Hartmann, 2019) sowie der Lernaufgabe (Haible et al., 2019) thematisiert werden. Es schließen sich erste Hinweise zu dem kurz vor der Fertigstellung stehenden Dissertationsprojekt von Hendricks (2019; 2024, im Druck) an, der sich der Aufgabenanalysefähigkeit von Sportlehrkräften zuwendet.

4.1 Exemplarische Einblicke in die Forschung zur künstlerisch-pädagogischen Bewegungsaufgabe

Pürgstaller (2020) forscht zur *künstlerisch-pädagogischen Bewegungsaufgabe*. Sie führt eine Wirkungsstudie durch, bei der sie die methodisch-didaktischen Handlungsweisen von Tanz-Lehrkräften mittels einer videobasierten Unterrichtsbeobachtung in den Blick nimmt. Dabei sollen Vermittlungspraxen erkennbar werden, die mit den Wirkungen des Tanzangebots auf die motorische Kreativitätsentwicklung von Grundschulkindern in Zusammenhang gebracht werden. Zum Einsatz kommt ein selbst entwickeltes niedrig-inferentes, domänenspezifisches Beobachtungsinstrument. Pürgstaller (2020) befasst sich mit der Lektionsdauer, den Sozialformen und den Unterrichtsmethoden, den eingeräumten Freiheitsgraden und der Kreativitätsförderung der erfassten Aufgaben.

In ihrer Studie videografiert sie 16 90-minütigen Einheiten. Etwas mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit wird dabei für die Bearbeitung von Aufgabenstellungen verwendet. Die Aufgaben weisen zu hohen Anteilen einen teiloffenen Freiheitsgrad auf. Bei derartigen Aufgaben sind mehrere Lösungen möglich und erwünscht. Die Lehrkraft schränkt die Kinder durch ihre Aufgabenstellung im Handlungsspielraum ein Stück weit ein, um überhaupt eigene Lösungen herauszufordern. Bei zu großer Öffnung ließen sich kaum kreative Prozesse erwarten (Neuber, 2000). Ein etwas geringerer Anteil am Unterricht wird mit geschlossenen Aufgabenstellungen (Anweisungen) bestritten. Offene Aufgabenstellungen (Anregungen) finden sich kaum im Material. Methodische Maßnahmen zur gezielten Kreativitätsförderung werden ebenfalls nur sehr selten eingesetzt, obwohl dies die explizite Zielebene des Unterrichts darstellt. Pürgstaller (2020) konstatiert einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Kreativitätsentwicklung der Grundschul Kinder.

4.2 Exemplarische Einblicke in die Forschung zur Aufgabe in der Bewegungspädagogik

Die Dissertation von Hartmann (2019) ist in der Diskussion um die *bewegungspädagogische Auslegung der Bewegungsaufgabe* zu verorten. Bewegung versteht Hartmann als spezifischen Modus einer ästhetischen Erfahrung. Bewegen bedeutet das Herstellen einer Bewegungsbeziehung zur sozialen und materialen Welt. Hartmann hat den Unterricht zweier Lehrkräfte in der gymnasialen Oberstufe videografiert. In beiden Lerngruppen erhielten jeweils vier Schüler*innen ein Ansteckmikrofon. Sie wurden im Nachgang jeder Unterrichtsstunde episodisch interviewt. Hinsichtlich des Gegenstandes fokussiert Hartmann aus forschungsmethodischen Gründen das Springen mit dem Minitrampolin, da dabei die Kameraposition fixiert werden kann. Es wurde ein Forschungstagebuch ge-

führt, um der Problematik einer zu subjektiven Betrachtung der von der Forscherin erzeugten Daten zu begegnen. Die Daten werden mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2007) ausgewertet. Es geht um ein sequenziell-komparatistisches Vorgehen, bei dem Regelmäßigkeiten der unterrichtlichen Erschließung des Gegenstandes durch die Schüler*innen als Orientierungsrahmen zu identifizieren sind. Durch Vergleiche der aufeinanderfolgenden Erzähl- (Tonbandaufnahmen) und Handlungssequenzen (Videografie) werden die Orientierungsrahmen zunehmend ausdifferenziert und bilden das Gerüst zur Interpretation der Daten. In einem zweiten Zugang werden die Daten getrennt und zunächst die Handlungssequenzen ohne Ton im Verständnis der Performances der Schüler*innen und dann die Tondokumente als Reflexion der durch die Handlungssequenzen identifizierten Orientierungsrahmen genutzt (vgl. Hartmann, 2019, S. 102–137).

Hartmann präsentiert die Bewegungsbeziehungen des Schülers Torsten in einer dichten Einzelfallerzählung. Dabei wagt sie drei dem explorativen Vorgehen geschuldete vorsichtige Verallgemeinerungen (vgl. Hartmann, 2019, S. 180–184):

1. Das genutzte Konzept des Bewegungshabits – ein Konstrukt, das als „situationsüberdauernde[r] Modus des Wahrnehmens und Sich-Bewegens in Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand“ (Hartmann, 2019, S. 191) zu verstehen ist – erweist sich als taugliches Verfahren, um die „individuelle[n] und gegenstandsspezifische[n] Wahrnehmungs- und Bewegungstendenzen sowie deren Wandel differenziert“ (Hartmann, 2019, S. 181) auszudeuten.

2. Die in der Studie fokussierten Schüler*innen gehen zwar die von der Lehrkraft gestellten Aufgaben an; es mangelt ihnen aber wiederholt am notwendigen Können, um die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, sodass festzuhalten ist, dass die Schüler*innen ihren „bewegungshabituellen Möglichkeitsraum“ (Hartmann, 2019, S. 182) trotz erweiterter Aufgabenanforderungen nicht verlassen können.

3. Neben den von der Sportlehrkraft geäußerten Aufgabenstellungen sind es die im Unterricht eingesetzten Materialien, denen eine hohe Bedeutsamkeit zuzuerkennen ist. Hartmann (2019, S. 182) resümiert, dass „zwischen Lernendem und Lerngegenstand ein Bedeutungsgefüge entstehen [kann], das von der Sportlehrerin oder dem Sportlehrer so nicht (explizit) intendiert wurde.“

Auf der Grundlage der Ergebnisse rekonstruiert Hartmann (vgl. 2019, S. 196–202) Bewegungsaufgaben zum Springen mit dem Minitrampolin.

4.3 Exemplarische Einblicke in die Lernaufgabenforschung

Haible et al. (2019) arbeiten in ihrem Forschungsprojekt mit Lernaufgaben sensu Leisen (2010). Thematisch geht es um das Konzept sportbezogener Gesundheitskompetenz (PAHCO = *physical activity-related health competence*) (Sudeck & Pfeifer, 2016) in der Sekundarstufe I. Dieses Konzept umfasst die *Bewegungskompetenz*, verstanden als die „für die Bewältigung unmittelbarer motorischer Anforderungen von körperlichen Alltagssituationen [...] und sportlichen Aktivitäten“ (Sudeck et al., 2020, S. 2) notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Weiteres Element des Kompetenzkonzepts ist die *Steuerungskompetenz* als die Fähigkeit, „Entscheidungen zu treffen, die sich positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden auswirken“, sowie „Prozesse der Körper- und Bewegungswahrnehmung sowie zielgerichtete Wissensanwendung für eine adäquate selbstständige Steuerung körperlicher Belastungen“ (Sudeck et al., 2020, S. 3). Dritte Kompetenzfacette ist die *Selbstregulationskompetenz* – zu verstehen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, um „die erforderliche Regelmäßigkeit gesundheitswirksamer körperlicher und sportlicher Aktivität“ (Sudeck et al., 2020, S. 3) sicherzustellen.

Es werden die Ergebnisse einer randomisierten Interventionsstudie im Kontrollgruppendesign über einen Zeitraum von sechs Wochen mit je einer 90 Minuten umfassenden Sportstunde berichtet. Testungen finden vor und nach der Intervention statt. Der Follow-up-Test erfolgt acht bis zwölf Wochen nach der Intervention.

Zur Erreichung der Ziele werden Anforderungen an das sportpraktische Handeln der Schüler*innen und die Reflexion desselben formuliert. Die Programme unterscheiden sich im sportlichen Schwerpunkt. „Run“ steht in der Intervention für Anforderungen an das Laufen und Springen, „Game play“ für Inhalte aus dem Feld der Kleinen Spiele und Fuß- bzw. Handball.

Das Forscher*innenteam erfasst Selbstberichte der Schüler*innen, führt Tests mit Multiple-Choice-Fragen zum Wissenserwerb durch, testet den motorischen Status mit Aufgaben aus dem Deutschen Motorik-Test und erfragt die Motivation mit vier Items, die auf Items aus den PISA-Studien beruhen.

Die Ergebnisse zur Bewegungsbezogenen Gesundheitskompetenz der von 841 Schüler*innen in die Ergebnisauswertungen eingegangenen Daten zeigen u.a., dass das gesundheitsbezogene Fitness-Wissen, die Steuerungskompetenz für körperliches Training und die Ausdauerleistung zur Post- sowie zur Follow-up-Messung das gesundheitsbezogene Fitness-Wissen in den Interventionsgruppen signifikant höher ($p < .05$) ausgeprägt als in den Kontrollgruppen.

4.4 Forschung zu den Aufgabenanalysefähigkeiten von Sportlehrkräften – neue Perspektiven

Es ist insbesondere die Arbeitsgruppe um Kleinknecht, die aus einer allgemeindidaktischen Perspektive einen Fokus auf die Aufgabenanalysefähigkeit von Lehrkräften gelegt hat (Kleinknecht et al., 2013). Um Aufgaben zielgerichtet im Unterricht einsetzen zu können, bedarf es eines ausgeprägten Maßes an korrekter Diagnose der mit Aufgabenstellungen verbundenen Ansprüche an die Lernenden. Die Aufgabenanalysefähigkeit ist eine Facette professioneller diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften.

Hier setzt die Dissertation von Hendricks (2024, im Druck) an, in der es um die Aufgabenanalysefähigkeit von Sportlehrkräften geht. Damit nimmt er ein Forschungsfeld in den Blick, das in der Sportpädagogik und Sportdidaktik bislang im Grunde genommen noch gar nicht bearbeitet worden ist. Aufbauend auf einer Grundlegung zur theoretischen Verankerung der Aufgabenanalysefähigkeit bereitet Hendricks (2024, im Druck) in fünf Teilstudien Schritt für Schritt die in seiner finalen Studie von im Schuldienst tätigen Sportlehrkräften durchzuführenden Analysen von Aufgaben vor. Orientierung für seine Entwicklungsarbeiten der Aufgaben findet Hendricks im Modell Sport- und Bewegungskulturelle Kompetenz von Gogoll (2013), das er für seine Zwecke erweitert. Mit Spannung ist zu erwarten, wie gut ausgeprägt die Fähigkeiten von Sportlehrkräften zur korrekten Analyse der mit Aufgabenstellungen verbundenen motorischen und kognitiven Anforderungen sind und welche Bedeutung die berufliche Erfahrung der Sportlehrkräfte für die Akkuratheit der Analysen hat. Die Studien von Hendricks (2024, im Druck) ebnen den Weg für den Einsatz von Aufgabenanalysen in den verschiedenen Phasen der Sportlehrer*innen(aus)bildung.

5 Bilanz und Ausblick

Die sportpädagogische und -didaktische Aufgabenforschung ist, was die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen betrifft, ausgesprochen facettenreich. Die Forscher*innen agieren in ihren Studien auch methodisch vielfältig. Hartmann (2019) wählt einen qualitativ-rekonstruktiven Zugang zum Umgang der Schüler*innen mit ihnen im alltäglichen Unterricht gestellten bewegungspädagogischen Bewegungsaufgaben. Pürgstaller (2020) fokussiert in ihrer quantitativen Wirkungsstudie Prozess und Produkt des Sportunterrichts mit einem künstlerisch-pädagogischen Schwerpunkt. Haible et al. (2019, 2020) führen orientiert am Lernaufgabenkonzept sensu Leisen (2010) eine Interventionsstudie im Kontrollgruppendesign mit fast 850 Schüler*innen durch. In Hendricks' (2024, im Druck) fünf Teilstudien geht es um Bewegungs- und Lernaufgaben mit allen genannten

Ausprägungen, denen er sich im Rahmen eines sequenziellen Entwicklungsansatzes mit quantitativen und qualitativen Methoden zuwendet. Die gewonnenen Erkenntnisse stellen eine wertvolle Quelle für den weiteren Diskurs um die Aufgabenkultur im Sportunterricht dar.

Welchem der Aufgabenformate sich die Forschenden zuwenden und welchen impliziten theoretischen Grundannahmen sie damit auch folgen, die Autoren dieses Beitrags verfolgen das konzeptionelle Ringen und die verfolgten Forschungsanliegen im Bestreben, Beiträge für die Durchführung eines guten und wirkungsvollen Sportunterrichts zu identifizieren. Sportlehrkräfte sollen dabei unterstützt werden, Aufgaben so zu stellen, dass sich die Schüler*innen ihnen gerne zuwenden und sich mit ihnen identifizieren können. Aufgaben sollen Schüler*innen zum Nachdenken und Handeln und in Interaktion mit anderen bringen. Aufgaben so zu stellen, dass individuelle Lösungswege eröffnet werden und sie auch noch zu den erhofften Lernergebnissen führen, ist eine hohe „handwerkliche Kunst“. Sich dafür zu engagieren, ist eine wichtige Aufgabe für Theorie und Empirie in der Sportpädagogik und Sportdidaktik.

Literatur und Internetquellen

- Bastian, J. (2008). Aufgabenkultur. *Pädagogik*, 60 (3), 3.
- Blömeke, S. & Müller, C. (2008). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (9), 239–258. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_16
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009). Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik – Theoretische und empirische Impulse aus einer Aufgabenkulturanalyse. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 145–157). Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erw. u. aktual. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3>
- Demarmels, T. (1983). *Eine Geschichte des Instituts für Musik- und Tanzpädagogik*. Diplomarbeit. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Funke-Wieneke, J. (1997). *Vermitteln zwischen Kind und Sache: Erläuterungen zur Sportpädagogik*. Kallmeyer.
- Gissel, N. (2010). Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“: Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht. *Sportunterricht*, 59 (5), 140–148.
- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 67–91). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03837-3_4
- Göhner, U. (1979). Zur Analyse von Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 3 (2), 8–13.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *ZSF – Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5–24. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2013-2-5>
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, Bd. 5) (S. 93–110). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03837-3_5

- Gogoll, A. (2016). Wann ist Abseits? Modellbasierte fachliche und sprachliche Aufgabenentwicklung im Fachbereich Bewegung und Sport. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (Waxmann-E-Books Psychologie) (S. 315–325). Waxmann.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik: Lehren und Lernen im Sportunterricht* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Limpert.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–157). Hogrefe.
- Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A. & Sudeck, G. (2020). Physical Activity-Related Health Competence, Physical Activity, and Physical Fitness: Analysis of Control Competence for the Self-Directed Exercise of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (1), 39. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010039>
- Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A., Trautwein, U. & Sudeck, G. (2019). Promotion of Physical Activity-Related Health Competence in Physical Education: Study Protocol for the GEKOS Cluster Randomized Controlled Trial. *BMC Public Health*, 19 (396), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6686-4>
- Hartmann, M. (2019). *Bewegungsaufgaben im Horizont von Lernenden: Eine rekonstruktive Fallstudie zu Orientierungsmustern beim Bewegungslernen im Sportunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Hendricks, C.P. (2019). Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabenstrukturen als Basis für die Untersuchung der Aufgabenanalysefähigkeit von Sportlehrkräften. In A. Arampatzis, S. Braun, K. Schmidt & B. Wolfarth (Hrsg.), *Sport im öffentlichen Raum: 24. dvs-Hochschultag (Abstracts)* (S. 32). Czwalina.
- Hendricks, C.P. (2024, im Druck). *Aufgabenanalysefähigkeit als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Sportlehrkräften – Theoretische Grundlegung und empirische Zugänge*. Dissertation.
- Heymen, N. & Leue, W. (2008). *Planung von Sportunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Höble, C. & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biologieunterricht? – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 167–178). Kohlhammer.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht: Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Schneider Hohengehren.
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.). (2013). *Aufgaben kritisch beleuchten – Kriterien zur Auswahl und Analyse von Lern- und Leistungsaufgaben*. Klinkhardt.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF. <https://tinyurl.com/me6h4zxj>
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport: Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–55). Kettler.
- Laging, R. (2005). Bewegung und leibliche Bildung – Bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 159–179). Schneider Hohengehren.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht: Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Kallmeyer.
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *Sportunterricht*, 62 (12), 355–359.

- Laging, R. (2015). Bewegungsaufgaben – ein Ansatz zur bildungs- und professions-theoretischen Aufgabenkultur im Sportunterricht. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen: Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (Bewegungspädagogik, Bd. 11) (S. 135–159). Schneider Hohengehren.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Kohlhammer.
- Lengsfeld, A. (2009). *Bildungsstandards im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur*. Kovač.
- Messmer, R. (2013). Fachmodell Sport. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 26–38). Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838538815>
- Müller, H.-J. (2010). Lernaufgaben und der Aufbau von Wissen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 84–100). Kohlhammer.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung: Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde*. Academia.
- Neuber, N. (2002). Bewegung als gestaltbares Material. Der künstlerisch-pädagogische Ansatz der Bewegungserziehung. *Sportunterricht*, 51 (12), 363–369.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? – Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, Bd. 5) (S. 41–64). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03837-3_3
- Pfitzner, M. (Hrsg.). (2014). *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (Bildung und Sport, Bd. 5). Springer VS.
- Pfitzner, M. & Neuber, N. (2022). Aufgabenkultur im Sport – von Lern- und Bewegungsaufgaben. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 198) (S. 68–86). Hofmann.
- Prohl, R. (2017). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.) (S. 70–91). Limpert.
- Pürgstaller, E. (2020). *Kulturelle Bildung im Tanz: Grundlagen und Befunde zur Wirkung eines kreativen Tanzangebots auf die Kreativitätsentwicklung* (Bildung und Sport, Bd. 23). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27628-7>
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.) (S. 601–646). Beltz PVU.
- 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). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840309182-122>
- Schönfeld, K. (2021). *Kognitive Aktivität im Sportunterricht: Eine empirische Untersuchung zu den Denkprozessen von Schüler*innen der Sekundarstufe I beim Lösen von Aufgaben* (Springer eBook Collection). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35944-7>
- Stibbe, G. (Hrsg.). (2011). *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne*. Hofmann.
- Stibbe, G. (2013). Lehrplanarbeit im Fach Sport. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, Bd. 20) (S. 197–207). Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840308635-197>

- Stoßberg, B. (1984). Offene Bewegungsaufgaben – Möglichkeitsräume für Bewegungshandeln und Probleme ihrer Nutzung. *Sportunterricht*, 33 (9), 335–342.
- Sudeck, G. & Pfeifer, K. (2016). Physical Activity-Related Health Competence as an Integrative Objective in Exercise Therapy and Health Sports – Conception and Validation of a Short Questionnaire. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 74–87. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0405-4>
- Sudeck, G., Rosenstiel, S., Carl, J. & Pfeifer, K. (2020). Bewegungsbezogene Gesundheitskompetenz – Konzeption und Anwendung in Gesundheitsförderung, Prävention und Rehabilitation. In K. Rathmann, K. Dadaczynski, O. Okan & M. Messer (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz* (Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit) (S. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62800-3_135-1#DOI
- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (2022). EKSpO: Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport. In R. Sygyusch, J. Hapke, S. Liebl & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 198) (S. 303–428). Hofmann.
- Thonhauser, J. (Hrsg.). (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Waxmann.
- Tiedt, W. (1991). Bewegungstheater. In H. Michels (Hrsg.), *Sporttheater im Verein*. Hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (S. 64–74). Ritterbach.
- Tiedt, W. (1995). Bewegungstheater – Unterrichtsplanung und Realisation. In R. Pawelke (Hrsg.), *Neue Sportkultur: Neue Wege in Sport, Spiel, Tanz und Theater. Von der alternativen Bewegungskultur zur neuen Sportkultur. Ein Handbuch* [Bericht über den 2. Internationalen Sportkultur-Kongress 1993] (S. 240–251). AOL.
- Trebels, A. (2001). Sich-Bewegen lernen: Bezugspunkte für eine pädagogische Theorie des Sich-Bewegens. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 193–214). Schneider Hohengehren.
- Weinert, F.E. (1996). *Kognitives Lernen: Erwerb intelligenten Wissens und vertieften Verstehens*. MPI.
- Winkler, I. (2010). Lernaufgaben im Literaturunterricht. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 103–114). Kohlhammer.
- 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.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Pfitzner, M. & Neuber, N. (2024). Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte, Formate und empirische Erkenntnisse. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (3), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-7184>

Online verfügbar: 23.05.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>