Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung

Sportartspezifische Perspektiven

Tobias Vogt (Hrsg.)

MEYER & MEYER VERLAG

Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung:
Sportartspezifische Perspektiven

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder der Herausgeber noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

Sollte diese Publikation Links auf Websiten Dritter enthalten, so übernehmen wir für deren Inhalte keine Haftung, da wir uns diese nicht zu eigenmachen, sondern lediglich auf deren Stand zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung verweisen.

Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung

Sportartspezifische Perspektiven

Tobias Vogt (Hrsg.)

Meyer & Meyer Verlag

Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung: Sportartspezifische Perspektiven

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2020 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen
Auckland, Beirut, Dubai, Hägendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien

Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)

9783840313813
E-Mail: verlag@m-m-sports.com
www.dersportverlag.de

Inhalt

Vorwort 8

Tobias Vogt

I Theoretische Einordnung 11

1 Zur Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung 12

Tobias Vogt

2 Zielgruppenspezifische Vermittlung:
Inhalte, Methoden und Modelle 29

Tobias Vogt & Daniel Klein

II Vermittlungskompetenz in den Sportarten 51

Volleyball

3 Das Spielgemäße Konzept in der Volleyballvermittlung:
Zeitgemäß interpretiert – immer noch aktuell 52

Jimmy Czimek & Simon Timmer

4 Engagement durch Motivation – Möglichkeiten der
Motivationsförderung im Volleyballunterricht an der Schule 60

Simon Timmer & Jimmy Czimek

Turnen

5 Effizient, ästhetisch, sicher: Biomechanisches Grundverständnis
als Fundament turnerischer Bewegungsvermittlung 70

Jonas Rohleder, Maria Becker & Ilona Gerling

6 Vermittlungswege im Gerätturnen: Förderung von Lernprozessen
durch zielgruppenadäquaten Methodeneinsatz 93

Maria Becker, Ilona Gerling & Jonas Rohleder

7 „Teamsport“ Turnen: Gegenseitiges Helfen und Sichern zur Förderung sozialer Kompetenzen 106

Ilona Gerling, Jonas Rohleder & Maria Becker

Schwimmen

8 Vermittlungsinhalte einer umfassenden schwimmerischen Grundbildung 129

Ilka Staub & Inga Fokken

9 Handlungsoptionen und Potenziale eines geöffneten Schwimmunterrichts – wirkungsvoll und motivierend Schwimmen lehren 149

Luis Ohlendorf & Ilka Staub

10 Das Show-Room-Prinzip mit und ohne Videofeedback – individualisierte Schwimmtechnikvermittlung im Schul-, Breiten- und Leistungssport 171

Lucas Abel, Andreas Bieder & Ilka Staub

Badminton

11 Vermittlung des Badmintonspiels am Beispiel des Racketspeedmodells in Schule und Verein 189

Daniel Hoffmann

12 Fehlerkorrekturen im Badminton aus funktionaler Perspektive 199

Daniel Hoffmann

Tennis

13 Eine kompetenzorientierte Einordnung zur Tennisvermittlung im Sportunterricht 207

Philipp Born & Ralph Grambow

14 Moderne spiel- und wettkampforientierte Vermittlungskompetenz im Tennis 218

Philipp Born & Dominik Meffert

Fußball

15 Spielorientierte Vermittlung technisch-taktischer Aspekte im Sportspiel Fußball 228

Martin Jedrusiak-Jung & Jörg Jakobs

16 Ein Leitfaden für eine Lehrprobe zur Planung, Durchführung und Analyse im mannschaftstaktischen Rahmen am Beispiel Fußball 238

Gerd Merheim & Hans-Jürgen Tritschoks

Kampfsport

17 Vermittlungsmethoden: Kämpfen im Schulsport im Spannungsfeld zwischen Tradition und Nichtlinearität 245

Susen Werner, Swen Körner & Mario S. Staller

18 Begrenzen für mehr Freiheit: Der Constraints-Led-Approach als trainingspädagogische Perspektive auf das Design von Lehr-Lern-Settings in- und außerhalb des Sports 276

Swen Körner & Mario S. Staller

Autorenschaft 300

Index 306

Bildnachweis 320

Vorwort

Tobias Vogt

Der Vermittlungskompetenz kommt im Schulsport, Breiten- und Vereins- sowie (Nachwuchs-)Leistungssport eine bedeutende Rolle zu – nicht zuletzt vor dem Hintergrund zunehmend fachfremd unterrichtender Sportlehrkräfte oder auch vielseitig eingesetzter Trainer[1] und ehrenamtlich agierender Übungsleiter. Um dieser Rolle gerecht werden zu können, ist ein Verständnis von *Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung* essenziell.

Für unterschiedliche Ausbildungskontexte wie Trainerausbildungen, Sportwissenschafts- oder Sportlehramtsstudiengänge und letztlich den Sportunterricht wurde und wird eine Vielzahl an Kompetenzbegrifflichkeiten definiert, in Modelle implementiert und inmitten formaler und nonformaler (Aus-)Bildungsstrukturen diskutiert. Die Pluralität heute geläufiger Kompetenzverständnisse spiegelt dabei die Perspektiven einzelner Sportarten auf Vermittlungskompetenz und schafft die Grundlage für dieses Buch. Ausgehend von „klassisch" besetzten Kompetenzbegrifflichkeiten, deren Verständnis sich an traditionellen Begriffsdefinitionen wie zunächst Bildung, später dann Qualifikation orientiert, hat dieses Buch nicht den Anspruch auf erziehungs-, bildungs- oder trainings- und bewegungswissenschaftliche Vollständigkeit. Vielmehr verfolgen die Inhalte dieses Buchs das Ziel, ein wissenschaftstheoretisch abgeleitetes Verständnis von Vermittlungskompetenz zielgruppen- und sportartspezifisch einzuordnen und dabei einen lehrpraktisch differenzierten Einblick mittels ausgewählter Sportarten zu verschaffen.

Zu den Inhalten dieses Buchs trägt eine Autorenschaft bei, deren ausgewiesene sportpraktische, universitäre Lehrerfahrung in Sportwissenschafts- und Sportlehramtsstudiengängen neben einer vermittlungsorientierten Forschungsausrichtung durch national und international renommierte, sportartspezifische Expertisen als aktive Trainer und

---

1 *Im Buch wird auf die gleichzeitige Verwendung geschlechtsspezifischer Sprachformen verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet; sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.*

Trainerausbilder in den Sportarten Badminton, Fußball, Kampfsport, Schwimmen, Tennis, Turnen und Volleyball komplementiert wird.
Mit insgesamt 18 Kapiteln ist dieses Buch in einen einleitenden wissenschaftstheoretischen Teil I und nachfolgend in einen sportartspezifischen, lehrpraktischen Teil II gegliedert. In den einzelnen Kapiteln finden sich sogenannte *Lernkästen* sowie zusätzlich in ausgewählten Kapiteln *Praxisbeispiele* und *Theoretische Exkurse*. Ein abschließender Index fasst Schlagwörter kapitelübergreifend zusammen.

Die Inhalte dieses Buchs zielen darauf ab, einen grundlegenden Beitrag für sport- und bewegungsvermittelnde Basisausbildungen zu leisten. Demzufolge richtet sich dieses Buch in erster Linie an Studierende von Sportwissenschafts- und Sportlehramtsstudiengängen; die Inhalte adressieren somit zukünftige Lehrer sowie Trainer und Übungsleiter – vornehmlich im Kinder- und Jugendsport. Darüber hinaus nützt dieses Buch berufstätigen Lehrern, Trainern und Übungsleitern – insbesondere in Bereichen des Freizeit- und Breitensports.
Verbunden ist dieses Buch mit der Hoffnung, zu einem grundlegenden Verständnis von Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung beizutragen sowie zu einer vermittlungskompetenten Gestaltung unterschiedlicher, sportartspezifischer Lehr- und Lernkontexte zu motivieren.

Teil I

Theoretische Einordnung

1 Zur Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung

Tobias Vogt

1.1 Wissenschaftstheoretische Einordnung

Der Begriff der *Kompetenz* wird derzeit in unserer (Aus-)Bildungs- und Berufswelt ebenso allgegenwärtig wie vielschichtig verwendet und diskutiert. Dabei ist eine inhaltliche Vieldeutigkeit einzelner Kompetenzbegriffe bei identischer terminologischer Auslegung durch unterschiedliche (Aus-)Bildungs- und Berufskontexte offenkundig. Folglich – und mitunter auch ursächlich hierfür – finden sich in den bildungspolitischen Rahmenvorgaben formaler und nonformaler (Aus-)Bildungsstrukturen (Heim, 2008; Neuber & Golenia, 2019) kontextspezifische Begriffsdefinitionen zu-(un-)gunsten eindeutiger Kompetenzverständnisse.
Dieses Kapitel erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, setzt sich aber zum Ziel, ein für sportartspezifische Perspektiven grundlegendes Verständnis von Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung aufzuzeigen.

Wissenschaftstheoretisch tragen unterschiedliche Fachdisziplinen zur Entwicklung des Kompetenzbegriffs bei, so beispielsweise die Philologie (Chomsky, 1969), die Philosophie (Habermas, 1971) oder auch die (Sozial-)Psychologie (McClelland, 1973).
Für die Pädagogik prägte erziehungswissenschaftlich Roth (1971) frühzeitig heute geläufige Kompetenzbegrifflichkeiten, deren Verständnis sich an traditionell besetzten Begriffsdefinitionen wie zunächst *Bildung*, später dann *Qualifikation* orientiert (Vonken, 2005). Prohl (2010) monierte hierzu, dass eine Begrifflichkeit wie *Bildung* oder *Qualifikation* „[. . .] keinesfalls hinreicht, um dem konstatierten Orientierungsnotstand der Sportdidaktik entgegenzuwirken“ (Prohl, 2010, S. 91).

Folglich bestimmen nicht erst seit den im Jahr 2000 vorgelegten Ergebnissen der internationalen Schulvergleichsstudien PISA[2] und TIMSS[3] zwei maßgebliche und diesbezüglich im Diskurs befindliche Ansätze das Verständnis ausbildungsbezogener Kompetenzorientierungen (Hensge, Lorig & Schreiber, 2011; Klieme & Hartig, 2007): ein erziehungs- und ein bildungswissenschaftlicher Ansatz.

Erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Ansatz

Ptack (2018) skizziert diese erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Ansätze in einer Synopse. Dabei stellt er heraus, dass die in den Erziehungswissenschaften als grundlegend eingestuften Überlegungen Roths (1971) auf einem motivationspsychologisch besetzten Kompetenzbegriff fußen, mit dem übergeordneten Erziehungsziel einer mündigen bzw. gebildeten Handlungsfähigkeit (Ptack, 2018). Dies ordnet Roth (1971) zunächst in seiner einflussreichen Kompetenztrias ein, indem er definiert, dass „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, als Kompetenz zu interpretieren [ist], und zwar in einem dreifachen Sinne:

a) als *Selbstkompetenz* (Self Competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und
c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth, 1971, S. 180).

2 *Programme for International Student Assessment.*

3 *Third International Mathematics and Science Study.*

Durch die Verknüpfung von Handlungsfähigkeit und Mündigkeit verortet Roth (1971) das Verständnis von Kompetenz und Bildung auf gleicher Ebene und wird hierfür später von Gogoll (2011) kritisiert. Gogoll (2011) stellt vielmehr infrage, ob die Komplexität von Bildung sowie eine damit verbundene hohe Erwartungshaltung durch einen Kompetenzbegriff abzubilden ist.

Dem erziehungswissenschaftlichen Ansatz steht somit der bildungswissenschaftliche Ansatz kritisch gegenüber. Im Kern basiert diese Kritik auf einem Mangel an theoretisch fundierter Konzeptualisierung, Operationalisierung und folglich empirischer Überprüfbarkeit abzusichernder Kompetenzmodelle (Ahns, 2018; Gogoll, 2011). In den Bildungswissenschaften wird der Kompetenzbegriff, anders als im erziehungswissenschaftlichen Ansatz, dem Bildungsbegriff untergeordnet. Ptack (2018) konstatiert hierzu, dass „Kompetenzen in diesem [untergeordneten] Verständnis nur einen Ausschnitt von Bildung abbilden [können], gleichzeitig aber den Zugang zu höherer Bildung [ermöglichen]" (Ptack, 2018, S. 19; vgl. Klieme & Hartig, 2007). Im Gegensatz zum erziehungswissenschaftlichen Ansatz geht der bildungswissenschaftliche Ansatz dabei von grundsätzlich erlernbaren Kompetenzen aus (Weinert, 2001b), die sich in der Konsequenz funktional und domänenspezifisch, d. h., sich an den Bildungsansprüchen und -zielen orientierend (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth & Vollmer, 2007; Klieme & Leutner, 2006), auf Anforderungssituationen beziehen (Ahns, 2018) und mitunter prominenten Themenfeldern zuzuordnen sind, wie beispielsweise der Gesundheit (Klein & Vogt, 2019; Töpfer, 2017).

Zum internationalen Verständnis

In der internationalen, englischsprachigen Literatur wird der Begriff *Kompetenz* zumeist mit *Competence* oder *Competency* übersetzt, in seiner Genese oftmals von *Skill(s)* (Fähigkeiten) abgeleitet und weiterführend einer übergeordneten *Literacy* (Vogt & Klein, 2020; Vogt & Staub, 2020; Whitehead, 2013) zugeordnet, die sich bildungswissenschaftlich im Sinne einer Grundbildung und „[. . .] not just about learning to play sport [. . .]" verstehen lässt (Pill, 2010; ähnlich dem kernlehrplanorientierten Doppelauftrag des Schulsports; s. Kap. 2.2). Dabei finden wie im deutschen Sprachgebrauch ebenso verschiedenartig ausdifferenzierte Verwendungen statt (Banack, Bloom & Falcão, 2012; Demers, Woodburn & Savard, 2006). Vereinfacht dargestellt, lässt sich *Competence* funktional sowie

anforderungsorientiert einordnen, während *Competency* eher verhaltensbezogen ist und sich weniger theoriegeleitet auf praktische Handlungen bezieht (Collins, Burke, Martindale & Cruickshank, 2015; Haase, 2011; Ptack, 2018). Dooley und Lindner (2002, S. 25) definieren beispielsweise „competency-based behavioral anchors [. . .] as performance capabilities needed to demonstrate knowledge, skill, and ability (competency) acquisition".

Sowohl empirische und konzeptionelle als auch Übersichtsarbeiten verknüpfen die Einordnung eines (sportwissenschaftlichen) Kompetenzverständnisses oftmals mit den Begrifflichkeiten *Education*, *Training* bzw. *Coaching* und setzen so ausbildungsbezogene Schwerpunkte (z. B. Hodges & Williams, 2012; Vogt, Rehlinghaus & Klein, 2019). Auch in internationalen Ausbildungsstrukturen ist dabei einerseits die Ausbildung von (Sport-) Lehrern zumeist pädagogisch-erziehungswissenschaftlich geprägt (z. B. Weinert, 2001a; White, 1965). Andererseits untermauert ein trainings- und bewegungswissenschaftliches Kompetenzverständnis (z. B. de Klerk & Surujlal, 2014; van Klooster & Roemers, 2011; Jones, 2006; Myers, 2013; Myers, Beauchamp & Chase, 2011) oftmals noch die Trainerausbildung.

Exemplarisch skizzierte Kompetenzmodelle

Bildungs-, vornehmlich aber (noch) erziehungswissenschaftlich geprägte Kompetenzbegriffe ordnen sich in fachspezifisch ausdifferenzierte sowie lernprozessorientiert (u. a. motorische, kognitive, emotionale, soziale Ebenen; in einer Übersicht Kettenis, 2014) weiter konkretisierte Kompetenzmodelle ein, die ausbildungsbezogene Anforderungen klassifizieren (Komponenten) und Abstufungen vornehmen (Stufen; BMBF, 2003).

In einem Modell verorten Bräutigam, Blotzheim und Swoboda (2005) beispielsweise die *Fachkompetenz* (unterteilt in *didaktische* und *diagnostische Kompetenz*) als integrative *Kernkompetenz* im Zentrum eines (sport-)unterrichtlichen Handelns, in das *Selbstkompetenz* (als Metakompetenz unterteilt in *biografische* und *metakognitive Kompetenz*) sowie *Sozial-* (unterteilt in *Team-* und *Interaktionskompetenz*), *Sach-* (beinhaltet u. a. die Aufarbeitung von Lehr- und Unterrichtsstoff) und *Systemkompetenz* (bezieht sich u. a. auf *Schüler-* und *Schulkompetenz*) mit einfließen.
Terhart (2002) stützt die Bedeutung der *Fachkompetenz* als *Kernkompetenz* in der (Sport-)Lehramtsausbildung, erkennt in ihr aber vornehmlich ein Zusammenspiel aus

Unterrichts- und *Vermittlungskompetenz*. König (2008) kombiniert letztlich unterschiedliche Modelle aus den Erziehungs- und Sportwissenschaften und rückt hierfür die Professionalisierung der Sportlehrkräfte in den Fokus. Das Akronym zum entwickelten FESSkom-Modell setzt sich aus *Fachkompetenz, Erzieherische Kompetenz, Systemkompetenz* und *Selbstkompetenz* zusammen (König, 2008).

Ein 2005 von der Kultusministerkonferenz publiziertes Kompetenzmodell (Kompetenzkatalog; KMK, 2005) legt – für die Bildungswissenschaften maßgeblich – die Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren* fest, ordnet diesen übergeordneten Bereichen einzelne Kompetenzen zu (in diesem Zusammenhang als zentrale Kompetenzen guter Sportlehrkräfte die *Fach-/Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Metakompetenz, Handlungskompetenz*; Kettenis, 2014) und konkretisiert darin für das Lehrerhandeln inhaltliche Standards, die sich, wiederum unterteilt in theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte, auf *Fertigkeiten, Fähigkeiten* und *Einstellungen* beziehen (Kettenis, 2014).

Nach Frey (2008, S. 45) sind Lehrer mit einem „Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten ausgestattet, die [dazu] befähigen, anstehende Aufgaben erfolgreich zu bearbeiten, zu evaluieren und immer wieder auszubauen". Neben einer *Fach-, Methoden-* und *Sozialkompetenz* nennt Frey (2008) eine *Personalkompetenz*, die eine Authentizität der Lehrenden beschreibt und hinsichtlich beispielsweise Pflichtbewusstsein, Einfühlsamkeit, Geduld und Hilfsbereitschaft (Kettenis, 2014) auch als eine Haltung der (Sport-)Lehrkraft gedeutet werden kann.

In Anlehnung an Baumert und Kunert (2006) validieren Kehne, Seifert und Schaper (2013) ein Fachwissen für Sportlehramtsstudierende „mit vorwiegend trainings- und bewegungswissenschaftlichen Anteilen, [. . .] sozialwissenschaftlichen Anteilen und [. . .] mit Wissen zur Reflexionsfähigkeit zum Urteilsvermögen im Bereich der Theorie und Praxis der Sportarten" (Ptack, 2018, S. 21). Diesem Ansatz folgend, versucht der Erlanger Kompetenzentwurf Sport (EKSpo; Sygusch, Ahns, Bracher, Hapke, Liebl & Ptack, 2017) „die Ansprüche an eine Kompetenzorientierung im Sport anschlussfähig an Bildungswissenschaften, domänenspezifisch nutzbar für Praxis und Forschung aufzugreifen, [. . . um] auf die Anforderungen unterschiedlicher sportlicher Settings (hier: Trainerbildung) angepasst und für Belange und Erfordernisse der jeweiligen Praxis modifiziert [werden zu können]" (Ptack, 2018, S. 21). Strauch, Wäsche und Jekauc (2019) modellierten hierzu den Einfluss einer „context sensitivity [that] influences all other coach competences" (*Intergrated Model of Coach Competence*; Strauch et al., 2019, S. 5).

Die exemplarische Auswahl der hier skizzierten Kompetenzmodelle resultiert schließlich in einem Kompetenzgeflecht aus „mittlerweile [. . .] Fach-, Sach-, Methoden-, Medien-, Lese-, Urteils-, Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Selbst-, Sozial-, Personal-, Selbstregulierungs-, Problemlöse-, Gesundheits-, Partizipations-, Gestaltungs-, ästhetische, Umwelt- und, und, und -kompetenz", deren Ausdifferenzierung Gissel (2013, S. 264) kommentierte und schließlich „den Bedenkenträgern die Mäkelkompetenz, den Lehrplanmachern die begriffliche Verwirrungskompetenz und den Bewegungsökologen die Ideologiekompetenz" überließ.

Nichtsdestotrotz lassen sich bis heute die in bedeutenden bildungspolitischen Rahmenvorgaben (s. Kap. 1.2) verankerten Kompetenzbegriffe – auch im Sinne einer Pluralität[4] (Schürmann, 2019) – zumeist auf die ursprünglich Rothsche Kompetenztrias zurückführen. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass unterschiedliche, auch interdisziplinäre (Bietz, Laging & Pott-Klindworth, 2019), wissenschaftstheoretische Ansätze entscheidenden Einfluss auf vielfältig ausdifferenzierte Kompetenzverständnisse bzw. deren Einordnung in formale und nonformale sport-, spiel- und bewegungsbezogene Ausbildungsstrukturen nehmen können.

So prägen einerseits pädagogisch-erziehungswissenschaftliche wie zunehmend auch bildungswissenschaftliche Kompetenzverständnisse nicht ausschließlich, aber maßgeblich die (Sport-)Lehramtsausbildungen und sind curricular in den Kernlehrplänen aller Schulformen verankert. Andererseits bestimmt zudem ein mitunter auch trainings- und bewegungswissenschaftliches Kompetenzverständnis insbesondere die sportartspezifischen (Trainer-)Ausbildungssysteme einzelner Sportfachverbände.

4 *Ähnlich zu Schürmanns (2019, S. 473) Sportverständnis scheint auch für Kompetenzbegriffe bzw. für ein Kompetenzverständnis „das Faktum der Pluralität […] kein Defizit, sondern, wie bei anderen Pluralitäten auch, eben ein Faktum moderner Gesellschaften zu sein, das es nicht zu bedauern, sondern anzuerkennen gilt".*

1.2 Ausbildungsbezogene Kompetenzorientierungen

Die wissenschaftstheoretische Einordnung verdeutlicht einleitend, „dass der Kompetenzbegriff inzwischen geradezu inflationär verwendet wird" (Stibbe, 2014, S. 162) – auch über eine Sportlehramtsausbildung hinaus. Eine differenzierte(re) ausbildungsbezogene Kompetenzorientierung erscheint (weiter) notwendig, nicht zuletzt, um einzelne Kompetenzverständnisse sowohl über Schnittmengen als auch über Unterschiede in den formalen und nonformalen (Aus-)Bildungsstrukturen des Kontexts Sport, Spiel und Bewegung aufzeigen und einordnen zu können.
Ausbildungsbezogene Kompetenzorientierungen werden in diesem Zusammenhang insbesondere von (späteren) Handlungsfeldern dann ausgebildeter Sportlehrer (Sportunterricht in der Schule) bzw. Trainer (sportartspezifisch in Sportfachverbänden und -vereinen) inspiriert. Hierzu dienen exemplarisch der nordrhein-westfälische, gymnasiale „Kernlehrplan Sek. I Sport" (MSB NRW, 2019) sowie die „Rahmenrichtlinien für Qualifizierung des Deutschen Olympischen Sportbundes" (DOSB; Sygusch, Liebl & Töpfer, 2013).

Kompetenzorientierungen für Sportlehrer

Bereits während, weitaus ernst zu nehmender jedoch nach dem erfolgreichen Abschluss des (Sport-)Lehramtsstudiums und des Referendariats rückt die Kompetenzorientierung der „Kernlehrpläne" für unterrichtende Sportlehrer ins Zentrum ihrer schulischen Bildungs- bzw. Lehr-Lern-Prozesse. Hierfür grundlegend definieren in der föderalen Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland kompetenzorientierte Kernlehrpläne der Kultusministerkonferenz den Auftrag von Lehrern, alle Schüler zur erfolgreichen und verantwortungsvollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie zu einer selbstbestimmten Gestaltung ihrer Zukunft zu befähigen (z. B. MSB NRW, 2019; Kernlehrplan Sek. I Sport).

„Das Fach Sport erschließt den Schülerinnen und Schülern einen besonderen Lebens- und Erfahrungsraum und leistet hierdurch seinen [fach-]spezifischen Beitrag zur Entwicklung und Förderung ganzheitlicher Bildung [. . .] im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsbildung [als] unverzichtbarer Bestandteil der [pädagogischen] Leitidee eines erziehenden [Schulsports und] Sportunterrichts (s. Kap. 2.3). [. . .] Mit dem Ziel einer umfassenden *Handlungskompetenz* in Bewegung, Spiel und Sport beschreibt der Kernlehrplan [für das

Fach Sport] überprüfbare Lernergebnisse in Form von Kompetenzerwartungen" (MSB NRW, 2019, S. 8; Kernlehrplan Sek. I Sport), welche eine grundlegende Orientierung für unterrichtende Sportlehrer darstellen.
Ausgehend von dieser *Handlungskompetenz* und einer im Zentrum der Kompetenzerwartungen angesiedelten *Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz*, repräsentieren drei untereinander vernetzte Kompetenzbereiche eine fachlich ausdifferenzierte Kompetenzentwicklung wie folgt:

- „[. . .] eine dem Alter angemessene *Sachkompetenz* [. . .] bietet die Grundlage, sportliches Handeln zu verstehen und zu ausgewählten Problemen sachbezogen Stellung zu nehmen. Damit werden [z. B.] wichtige Grundlagen für den wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe geschaffen.
- [. . .] *Methodenkompetenz* stellt Verfahren und fachmethodische Arbeitsweisen in den Mittelpunkt, die es ermöglichen, sich zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich mit Aufgaben aus den unterschiedlichen Bereichen sportlichen Handelns auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden angemessene Lösungswege und Handlungspläne entwickelt, um diese vor dem Hintergrund der jeweiligen Zielsetzung zu reflektieren.
- [. . .] *Urteilskompetenz* [stellt] in der kritischen Auseinandersetzung mit der erlebten sportlichen Wirklichkeit und dem fachlichen und methodischen Hintergrundwissen [. . .] das selbstständige, auf Kriterien gestützte, begründete Beurteilen in den Mittelpunkt [. . .]" (MSB NRW, 2019, S. 13; Kernlehrplan Sek. I Sport).

Mit dem Ziel, erkennbare Tendenzen systematisch aus insgesamt 11 untersuchten, kompetenzorientierten Kernlehrplänen abzuleiten, stellen Ruin und Stibbe (2014) fest, dass ein pädagogisch-fachdidaktisches Leitkonzept zum „erziehenden Sportunterricht" (Mehrperspektivität als Anspruch) zwar als Leitidee beibehalten wird, jedoch keine explizite Erwähnung (mehr) in den kompetenzorientierten Kernlehrplänen findet.

Somit „bleibt unklar, wie Mehrperspektivität und Kompetenzorientierung [auf der Ebene der Kompetenzerwartungen] aufeinander zu beziehen sind. Tendenziell zielen die Kompetenzerwartungen vorrangig auf eine Verbesserung der sportiven Leistungsfähigkeit ab" (Ruin & Stibbe, 2014, S. 172). In einzelnen Bewegungsfeldern („Laufen, Springen, Werfen"; Ruin & Stibbe, 2014) werden demzufolge die Übergänge zu einer

sportartspezifischen und gar wettkampforientierten Fertigkeitsvermittlung als scheinbar fließend skizziert.

Kompetenzorientierungen für Trainer

Die „Rahmenrichtlinien für Qualifizierung des Deutschen Olympischen Sportbundes" (Sygusch et al., 2013) stellen ein bildungspolitisches Leitbild für die Aus- und Weiterbildung der Trainer und Übungsleiter aller im DOSB organisierten nationalen Sportfachverbände (vgl. DSB, 2005).
Verbindlich für jedes einzelne Lizenzsystem, als stufenweise strukturierter (Aus-)Bildungs- und Qualifizierungsprozess, prägt die Verknüpfung von Wissen, Können und Verhalten eine übergeordnete *Handlungskompetenz*, für die vier sich wechselseitig bedingende Kompetenzbereiche wie folgt beschrieben sind:

- *„Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz (Sozialkompetenz)* umfasst ein Bündel von Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, die im Umgang mit anderen Menschen/Gruppen, Situationen, die pädagogisch richtiges Verhalten erfordern, und bei der Lösung von Konflikten zum Tragen kommen.
- *Fachkompetenz* beschreibt das (sportfachliche) Wissen und Können, das zur inhaltlich qualifizierten Planung, Durchführung und Auswertung von Sportangeboten sowie im Vereins-/Verbandsmanagement notwendig ist.
- *Methoden- und Vermittlungskompetenz* beschreibt Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Methoden und Verfahren:
  - zur Vermittlung von Inhalten
  - zur Planung, Durchführung und Auswertung von Vereins-/Verbandsangeboten
  - zur Erledigung von Aufgaben in der Führung, Organisation und Verwaltung von Vereinen und Verbänden.
- *Strategische Kompetenz* beinhaltet das Denken in Netzwerken, das Wissen um die Bedeutung der strategischen Positionierung sportlicher Angebote, die Weiterentwicklung von Sportorganisationen und die Reflexion, wie diese den internen und externen Rahmenbedingungen angepasst werden können" (DSB, 2005, S. 14-15; vgl. Sygusch et al., 2013, S. 10-11).

Neben praktischen Beispielen (Liebl, Muche, Möhrle, Ellmann, Keidel, Kindsmüller, Mayer & Sygusch, 2020) existieren ähnliche Leitbilder und Orientierungen auf internationaler (europäischer) Ebene (Duffy, Crespo & Petrovic, 2010).

Unabhängig von ausbildungsbezogenen Kompetenzorientierungen ist klar erkennbar, dass der Vermittelnde selbst eine verantwortungsvoll handelnde Schlüsselrolle in gleichermaßen lehramtsbezogenen sowie sportartspezifischen Ausbildungsschwerpunkten einnimmt. Folgerichtig begründet sich auch die zentrale(re) Verankerung einer Vermittlungskompetenz auf der Grundlage aktuell rahmengebender Kompetenzorientierungen (d. h. bildungs- und sportpolitisch verbindlichen Kernlehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien) – in diesem Buch insbesondere aus sportartspezifischer Perspektive im Kontext Sport, Spiel und Bewegung.

1.3 Ein Verständnis von Vermittlungskompetenz

Ausgehend von wissenschaftstheoretisch vielschichtig ausdifferenzierten Kompetenzorientierungen und einer (auch) als dienlich interpretierbaren Pluralität der Kompetenzbegriffe (s. Kap. 1.1), orientiert sich die folgende Einordnung zum Verständnis von Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung an aktuell bildungs- und sportpolitisch rahmengebenden Terminologien (s. Kap. 1.2).

Eine so eingeordnete (sportartspezifische) Vermittlungskompetenz ist dabei nicht nur im Sinne einer am (Nachwuchs-)Leistungssport orientierten Ausrichtung zu verstehen, sondern hat neben der besonderen Bedeutung für den Freizeit- und Breitensport auch an den Schnittstellen zum Schulsport bzw. Sportunterricht eine Relevanz.

Eingebettet in einen zielgerichteten didaktischen Prozess, wird Vermittlungskompetenz im Kern verortet und von einer Methoden-, Urteils- und Sachkompetenz sowie zentral angeordneten personalen und sozialen Kompetenzen umfasst (Abb. 1.1).

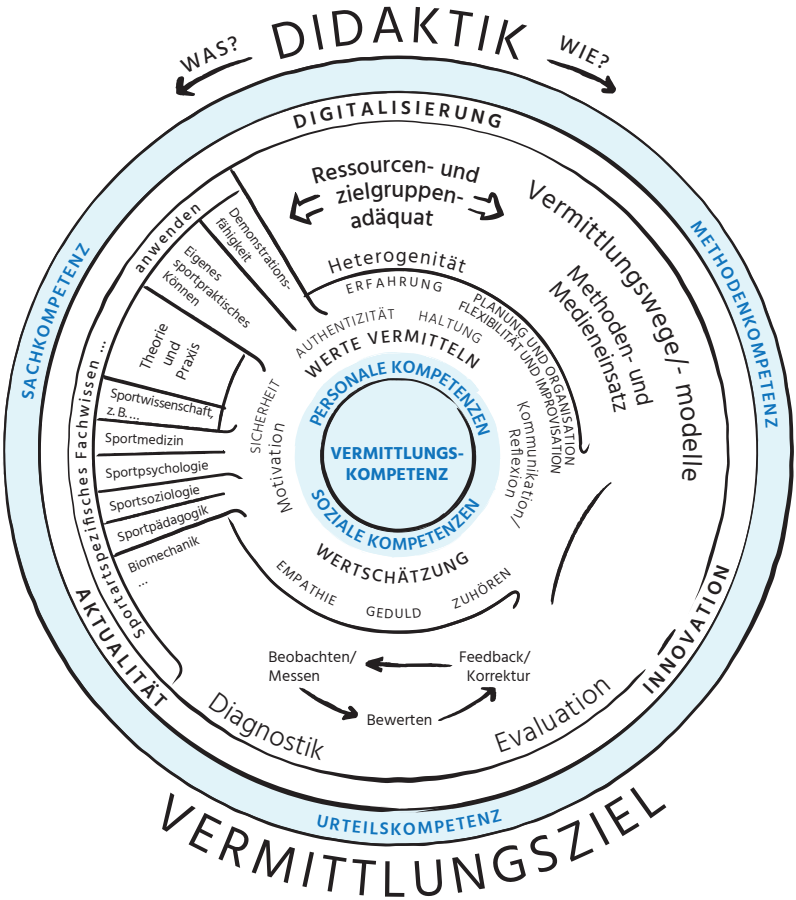

Abb. 1.1: Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung (erweitert in Anlehnung an Vogt & Klein, 2020)

Inmitten komplexer Wechselbeziehungen diffundiert *Vermittlungskompetenz* in

- *Personale Kompetenz* (Wertevermittlung und Haltung – authentisch und motivational) sowie
- *Soziale Kompetenz* (Wertschätzung – empathisch, geduldig und kommunikativ)

und impliziert unter dem kontinuierlichen Einfluss von Aktualität und Innovation nebst (zunehmender) Digitalisierung (als didaktisches Hilfsmittel) grundsätzlich eine ressourcen- und zielgruppenadäquate

- *Methodenkompetenz* (Einsatz von Vermittlungswegen und -modellen – organisiert, flexibel und reflektiert),
- *Urteilskompetenz* (Diagnostik und Evaluation – zirkulierend als beobachtender, bewertender und korrigierender Prozess) und
- *Sachkompetenz* (sportartspezifisches Fachwissen sowie die sichere Anwendung in Theorie und Praxis).

Lernkasten

Folglich definiert *Vermittlungskompetenz* ein integrierendes Zusammenwirken aus einer umfassenden *Methoden-*, *Urteils-* und *Sachkompetenz* sowie zentral verankerten *Personalen* und *Sozialen Kompetenzen*; (selbst-)verantwortend und wertorientiert befähigt ein zielgruppen- und ressourcenadäquater Methodeneinsatz auf der Grundlage eines sachkundigen (sportartspezifischen) Fachwissens zur sicheren Anwendung in Theorie und Praxis unter Berücksichtigung einer beobachtenden, beurteilenden und bewertenden Diagnostik und Evaluation zugunsten eines didaktischen Vermittlungsziels.

Wesentlich für dieses Verständnis von Vermittlungskompetenz ist die zielgruppenspezifische Ausrichtung sowie eine damit verbundene bewusste Auswahl (Planung) und mitunter Modifikation (Durchführung) geeigneter Vermittlungsinhalte, -methoden und -modelle. Das nachstehende Kapitel (s. Kap. 2) verschafft hierzu zunächst eine Übersicht und berücksichtigt dabei insbesondere das (für einen Lernprozess so essenzielle) Kindes- und Jugendalter. Für die Lehramts- bzw. Trainerausbildung schließen sich sportartspezifische Kapitel mit hierfür exemplarischen Verknüpfungen zum (Nachwuchs-)Leistungs-, Freizeit- und Breiten- sowie Schulsport bzw. Sportunterricht an.

Literatur

Ahns, M. (2018). *Fachbezogene Inhaltsbestimmung und Kompetenzmodellierung: Ein partizipativer Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Sportlehrerbildung.* Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

Banack, H. R., Bloom, G. A. & Falcão, W. R. (2012). Promoting long term athlete development in cross country skiing through competency-based coach education: A qualitative study. *International Journal of Sports Science & Coaching, 7* (2), 301-316.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469-520.

Bietz, J., Laging, R. & Pott-Klindworth, M. (2019). *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen – Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung]. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: BMBF.

Bräutigam, M., Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). Kompetenzerwerb im Sportstudium. Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* [dvs] (Bd. 148, S. 213-218). Hamburg: Czwalina.

Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Collins, D., Burke, V., Martindale, A. & Cruickshank, A. (2015). The illusion of competency versus the desirability of expertise: Seeking a common standard for support professions in sport. *Sports Medicine, 45* (1), 1-7.

de Klerk, N. & Surujlal, J. (2014). Developing a competency scale for sport coaches. *African Journal for Physical Health, Education, Recreation and Dance, 20* (2:1), 530-547.

Demers, G., Woodburn, A. J. & Savard, C. (2006). The development of an undergraduate competency-based coach education program. *Sport Psychologist, 20* (2), 162-173.

DSB [Deutscher Sportbund]. (2005). *Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes.* Frankfurt am Main: DSB.

Dooley, K. E. & Lindner, J. R. (2002). Competency-based behavioral anchors as authentic tools to document distance education competencies. *Journal of Agricultural Education, 43* (1), 24-35.

Duffy, P., Crespo, M. & Petrovic, L. (2010). The European framework for the recognition of coaching competence and qualifications – implications for the sport of athletics. *IAAF New Studies in Athletics, 25* (1), 27-41.

Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Gissel, N. (2013). Von Bedenkenträgern, bewegungskulturellen Träumern und der realen sportpädagogischen Überlebenskompetenz. *Sportunterricht, 62* (9), 264.

Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Sportunterricht* (Reihe Sport, Bd. 16, S. 18-30). Schorndorf: Hofmann.

Haase, K. (2011). Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 51-65). Bielefeld: Bertelsmann.

Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-142). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21-42). Schorndorf: Hofmann.

Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Ausbildung. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 133-157). Bielefeld: Bertelsmann.

Hodges N. J. & Williams, A. M. (2012). *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (2nd ed.). London/New York: Routledge.

Jones, R. L. (2006). *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching.* Abingdon/New York: Routledge.

Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht, 62* (2), 53-57.

Kettenis, L. (2014). *Sportlehrerkompetenzen – Status quo und handlungstheoretische Betrachtung.* Dissertation. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Klein, D. & Vogt, T. (2019). A salutogenic approach to physical education in schools. *Advances in Physical Education, 9*, 188-196.

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. Berlin: BMBF.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10* (8), 11-29.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (6), 876-903.

König, S. (2008). FESSKom – Oder: ein Konzept für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. *DSLV-Info, 3*, 6-11.

KMK [Kultusministerkonferenz]. (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – Beschluss der KMK vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik, 51* (2), 280-290.

Liebl, S., Muche, M., Möhrle, A., Ellmann, F., Keidel, J., Kindsmüller, A., Mayer, D. & Sygusch, R. (2020). Das Kompetenzmodell – Praxisbeispiele aus der Trainerbildung. *Leistungssport, 50* (2), 50-52.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist, 28*, 1-14.

MSB NRW [Ministerium für Schule und (Weiter-)Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen]. (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen – Sport* (Heft 3426). Düsseldorf: MSB NRW.

Myers, N. D. (2013). Coaching competency and (exploratory) structural equation modeling: A substantive-methodological synergy. *Psychology of Sport & Exercise, 14* (5), 709-718.

Myers, N. D., Beauchamp, M. R. & Chase, M. A. (2011). Coaching competency and satisfaction with the coach: A multi-level structural equation model. *Journal of Sports Sciences, 29* (4), 411-422.

Neuber, N. & Golenia, M. (2019). Lernorte für Kinder und Jugendliche im Sport. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport in Kultur und Gesellschaft* (S. 1-17). Berlin/Heidelberg: Springer.

Pill, S. (2010). Sport literacy: It's not just about learning to play sport via 'textbook techniques'. *Journal of Student Wellbeing, 4* (2), 32-42.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Ptack, R. (2018). *Kompetenzorientierung und Aufgabenkultur in der Trainerbildung Leistungssport: Eine Differenzanalyse zwischen Ausbildungsansprüchen und Ausbildungswirklichkeit im DOSB hinsichtlich Kompetenzverständnis, Zielen, Inhalten und Methoden.* Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen.* Hannover: Schroedel.

Ruin, S. & Stibbe, G. (2014). Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen. *Sportunterricht, 63* (6), 168-173.

Schürmann, V. (2019). Am Fall eSport: Wie den Sport bestimmen? *German Journal of Exercise and Sport Research, 49*, 472-481.

Stibbe, G. (2014). Kompetenzorientierung – Einführung in das Themaheft. *Sportunterricht, 63* (6), 162.

Strauch, U. G., Wäsche, H. & Jekauc, D. (2019). Coach competences to induce positive affective reactions in sport and exercise – a qualitative study. *Sports, 7* (1), 1-15.

Sygusch, R., Ahns, M., Bracher, B., Hapke, J., Liebl., S. & Ptack, R. (2017). EKSpo: Kompetenzentwurf für sportbezogene Bildungssettings. In A. Schwirtz, F. Mess, Y. Demetriou & V. Senner (Hrsg.), *Innovation & Technologie im Sport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* [dvs] (Bd. 265, S. 235-239). Hamburg: Czwalina.

Sygusch, R., Liebl, S. & Töpfer, C. (2013). Die Rahmenrichtlinien für Qualifizierung des Deutschen Olympischen Sportbundes – Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). In DOSB [Deutscher Olympischer Sportbund] (Hrsg.), *Handreichung* (S. 4-37). Frankfurt am Main: DOSB.

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* ZKL-Texte Nr. 24. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

Töpfer, C. (2017). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht.* Dissertation. Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.

van Klooster, T. & Roemers, J. (2011). A competency-based coach education in the Netherlands. *International Journal of Coaching Science, 5* (1), 71-81.

Vogt, T. & Klein, D. (2020). A conceptual perspective on mediating competence in sports coaching and physical education. *Advances in Physical Education, 10*, 187-195.

Vogt, T., Rehlinghaus, K. & Klein, D. (2019). School sport facing digitalisation: A brief conceptual review on a strategy to teach and promote media competence transferred to physical education. *Journal of Physical Education and Sport, 19* (4), 1424-1428.

Vogt, T. & Staub, I. (2020). Assessment of basic aquatic skills in children: Interrater reliability of coaches, teachers, students and parents. *Journal of Physical Education and Sport, 20* (2), 577-583.

Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber Puplishers.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim: Beltz.

White, R. W. (1965). Motivation reconsidered: The concept of competence. In I. J. Gordon (Ed.), *Human development* (pp. 10-23). Chicago: Readings in Research.

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin, 65*, 29-35.

2 Zielgruppenspezifische Vermittlung: Inhalte, Methoden und Modelle

Tobias Vogt & Daniel Klein

2.1 Einleitung

Das folgende Kapitel beschreibt den Prozess der Planung und Durchführung von Sport-, Spiel- und Bewegungsangeboten (s. Abb. 2.1) und fasst gängige (Sportspiel-)Vermittlungsmodelle vergleichend zusammen. Ein Fokus liegt auf der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen in Sportvereinen und Schulen. Nichtsdestotrotz lassen sich die vorgestellten Vermittlungswege auf weitere Zielgruppen und Kontexte (Settings) übertragen.
Das Kapitel erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, umfasst aus Sicht der Autoren aber einige wesentliche Aspekte im Vermittlungsprozess. Die notwendigen und hochrelevanten Kompetenzen der Lehrkraft werden im Folgenden nicht vertiefend thematisiert; diesbezüglich sei auf Kapitel 1.2 verwiesen.

Lernkasten

Im Zentrum einer jeden Planung und Durchführung von Sport-, Spiel- und Bewegungsangeboten stehen die Vermittlungsziele. Abhängig von der jeweiligen Zielgruppe und dem Kontext des Angebots werden geeignete Inhalte ausgewählt, die zum Erreichen der gesetzten Ziele beitragen sollen. Die Inhalte können über verschiedene didaktisch-methodische Wege und Modelle vermittelt werden. Wesentlicher Bestandteil der Sport-, Spiel- und Bewegungsvermittlung sind Reflexionen, die zum Lernprozess, zum Erreichen der Ziele und zur Ergebnissicherung beitragen.

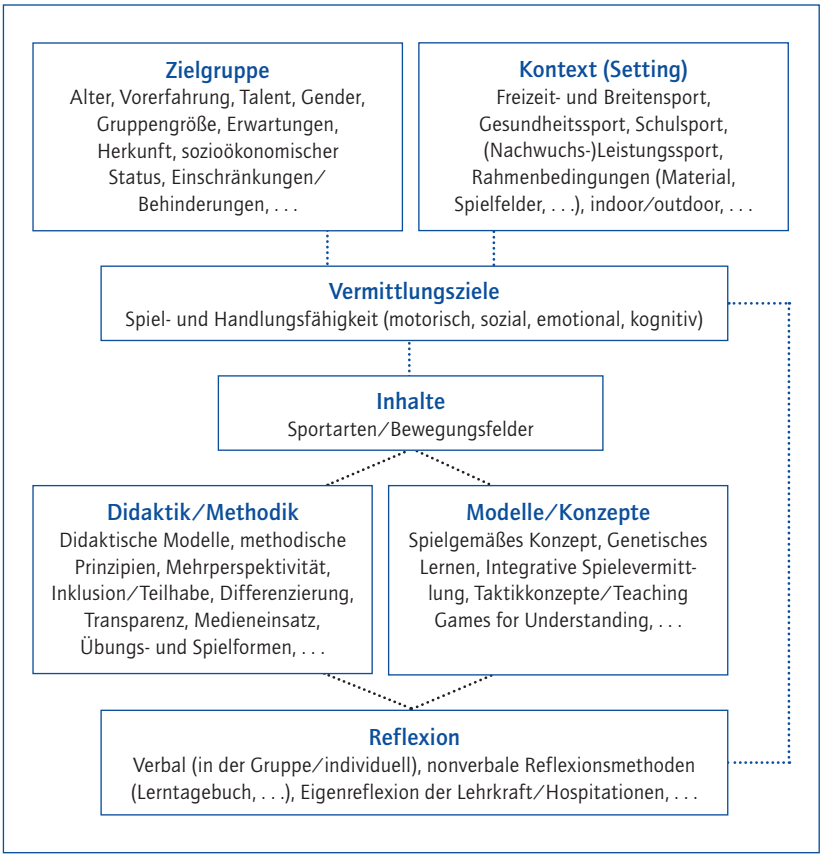

Abb. 2.1: Zielgruppenspezifische Sport-, Spiel- und Bewegungsvermittlung

2.2 Vermittlungsziele und -inhalte

Grundsätzlich sollte die Vermittlung von Sport, Spiel und Bewegung ein sorgfältig geplanter Prozess sein. In der Trainingssteuerung kann im Rahmen der Jahresperiodisierung eine Unterteilung in Makrozyklen (4-6 Wochen) und Mikrozyklen (eine Woche) eine sinnvolle Struktur zur Festlegung lang-, mittel- und kurzfristiger Vermittlungsziele darstellen (Weineck, 2004). Im Schulsport werden analog die langfristigen Ziele meist

an Schul-(Halb-)Jahren ausgerichtet, die mittelfristigen an einzelnen Unterrichtsreihen (ca. sechs Wochen) und die kurzfristigen an einzelnen oder mehreren Sportstunden. Letztlich müssen in einer jeden Stundenverlaufsplanung die (Teil-)Zielstellungen für jeden einzelnen Inhalt dargestellt werden. Bestenfalls werden Vermittlungsziele so (konkret) formuliert, dass deren Erreichen anschließend im Sinne eines Lern- und damit Vermittlungserfolgs überprüfbar wird (z. B. „Erlernen des Grundschlags Clear" anstelle von „Einführung in das Badmintonspiel").

Vermittlungsziele beschränken sich selten auf die motorische Dimension, auch wenn diese naturgemäß bei Sport-, Spiel- und Bewegungsangeboten oftmals im Vordergrund steht. Sollen die vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen an den Sport erfüllt werden, dann müssen jedoch auch soziale, emotionale und kognitive Ziele angestrebt und verfolgt werden. Für den Sportunterricht wird dies im sogenannten *Doppelauftrag* des Schulsports festgelegt (Prohl, 2012): „Bewegungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport (Erziehung durch Sport)" und „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Erziehung zum Sport)" sollen dem allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule nachkommen (s. Kap. 2.3). Explizit soll aber ein Bezug auch zu außerschulischen Angeboten im Freizeit- und Breitensport hergestellt werden (MSB NRW, 2014).

In allen Zieldimensionen (motorisch, sozial, emotional, kognitiv) kann eine entsprechende *Handlungsfähigkeit* als Zielparameter gelten: „Handlungsfähigkeit setzt sich erstens aus dem zusammen, was erforderlich ist, um unter jeweils gegebenen Bedingungen kompetent am Sport teilzunehmen, und zweitens aus der Fähigkeit, Sport auf Sinn zu reflektieren und entsprechend zu gestalten" (Kurz, 1997, S. 21). In diesem Sinne wird in den Rahmenvorgaben für den Schulsport als übergreifende Zielsetzung der – hier nur exemplarisch genannten – pädagogischen Perspektive „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen" formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre leistungsbezogene Handlungskompetenz und lernen insbesondere, sich an verschiedenen sportlichen Aufgaben zu erproben und ihr eigenes Leistungsvermögen im jeweiligen Sozialgefüge zu verstehen und zu verbessern" (MSB NRW, 2014, S. 12). Ein Übertrag dieser und ebenso der fünf weiteren pädagogischen Perspektiven (s. Kap. 2.3) auf den außerschulischen Sport ist sicherlich möglich.

Bezogen auf Sportspiele, kann als anvisierte übergreifende Handlungsfähigkeit die *Spielfähigkeit* benannt werden, die sich in eine allgemeine und spezielle Spielfähigkeit (Dietrich, 1984; Kuhlmann, 2007) bzw. eine Spielfähigkeit im weiteren Sinne und Spielfähigkeit im engeren Sinne (Roth, 2005) untergliedern lässt sowie technische und taktische Elemente umfasst (Memmert & König, 2012). Kapitel 2.4 geht näher auf verschiedene Modelle zur Vermittlung von Spielfähigkeit ein.

Die *Zielgruppe* ist primärer Faktor bei der Formulierung der Vermittlungsziele von Sport-, Spiel- und Bewegungsangeboten. Grundsätzlich müssen Vermittlungsziele dem Entwicklungsstand der Teilnehmer entsprechen; somit spielen Alter, Vorerfahrung und Talent eine wesentliche Rolle. Auch die Gruppengröße ist relevant; sie kann von leistungssportlicher Einzelbetreuung bis hin zu 30 Schülern im Sportunterricht oder teils noch größeren Gruppen im Vereinssport reichen. Im Sinne partizipativer Vermittlung sollten auch die Erwartungen der Teilnehmer regelmäßig erfragt und berücksichtigt werden. Insbesondere im Freizeit-, Breiten- und Schulsport werden selten homogene Gruppen anzutreffen sein (Hübinger, 2006). Hier sind Heterogenitätsdimensionen, wie das Geschlecht, die Herkunft, der sozioökonomische Status sowie eventuelle Beeinträchtigungen oder Behinderungen zu beachten (s. Kap. 2.3).

Neben der Zielgruppe spielt der *Kontext* eine wichtige Rolle im Planungsprozess. So werden Teilnehmer im Vereinssport unterschiedliche Erwartungen an Angebote im Freizeit-/Breitensport im Vergleich zum Leistungssport oder zum Gesundheitssport haben. Der Schulsport wiederum soll zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule beitragen und unterliegt ministeriellen Rahmenvorgaben, Lehrplänen und zu erreichenden Kompetenzzielen (MSB NRW, 2014). Die Rahmenbedingungen – beispielsweise hinsichtlich verfügbaren Materials – können einen förderlichen oder limitierenden Faktor bei der Erreichung der Vermittlungsziele darstellen; hier sind spezialisierte Sportvereine oft besser hinsichtlich bestimmter Sportangebote ausgestattet, als Schulen dies aufgrund ihrer breiteren Ausbildungsziele sein können (König & Memmert, 2012). Zudem ist relevant, ob das Angebot im Kontext einer (Turn-)Halle stattfindet oder es sich um ein Outdoorangebot handelt, das situativen Einflüssen wie dem Wetter unterliegt. Outdoorangebote können zusätzliche Vermittlungsziele im Sinne der Umweltbildung, der Nachhaltigkeit oder des Naturschutzes verfolgen (Lang, 2009; Neuerburg, Scholze & Langmaack, 2010).