

1 Einleitung

Spätestens seit der Veröffentlichung der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“¹ sehen sich die Fachdidaktiken damit konfrontiert, empirisch fundierte *Kompetenzmodelle* und *standardbasierte Lehrpläne* zu entwickeln (Klieme et al., 2007). Diese Mittel wurden im Nachgang der „Bildungskatastrophe“ um PISA gewählt, um im Bildungssystem für die nötige Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu sorgen (Thiele, 2012). Viele Fachdidaktiken sind den Forderungen nach wissenschaftlicher Evidenz gefolgt und haben sich intensiv mit der Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards beschäftigt. Vergleichsweise schwerfällig kam die Kompetenzdiskussion in der Sportdidaktik in Schwung, die sich „gemessen an der hohen Diskussions- und Forschungsdichte in anderen Fachdidaktiken [...] noch immer sichtlich schwer“ tut (Gogoll, 2013, S. 6). Gogoll führt diesen Zustand mitunter auf den fehlenden Handlungsdruck zurück, da für das Fach Sport bislang seitens der KMK keine nationalen Bildungsstandards geplant sind (ebd.). Hinzukommt, dass die Entwicklung von Bildungsstandards in der Sportpädagogik mit skeptisch-distanzierten Resonanzen verbunden ist (u. a. Stibbe, 2010a; Thiele, 2012). Im Zuge der Diskussion um Bildungsstandards und Output-Orientierung stellt sich die Sportpädagogik jedoch zunehmend der Forderung nach Überprüfung und Messung im Sportunterricht vermittelter Kompetenzen. Bei aller Zurückhaltung ist man sich mittlerweile relativ einig, dass die Sportdidaktik nicht um die konstruktive Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen und Standards umherkommt, da der Legitimationsdruck gegenüber anderen Fächern enorm ist (Balz, 2011; Gogoll & Kurz, 2013; Schierz & Thiele, 2013).

Zusammenfassend erkennt Balz (2012) in der sportpädagogischen Kompetenzdiskussion drei Problembereiche. Er kritisiert „die *Leerstelle eines leitenden Kompetenzmodells* mit konsensfähigen Kompetenzbereichen, das *Defizit empirischer Schulsportforschung* zu diesem Thema sowie der *Mangel an praxisorientierten Empfehlungen* und geeigneten Beispielen [Hervorhebungen: C. T.]“ (Balz, 2012, S. 7). Während man dem Problem der praktischen Umsetzung mittlerweile mit diversen kompetenzorientierten Unterrichtsbeispielen in Verbindung mit Aufgabenkultur begegnet (u. a. Pfitzner, 2014), liegen die schwerpunktmäßigen Defizite auf der Ebene der Bildungsstandards oder der Diskussion um Kompetenzmodelle. Darüber hinaus entziehen sich die bislang vorliegenden Modellentwürfe für den Sportunterricht einer empirischen Überprüfung (Balz, 2011).

Die Tragweite der begrifflichen und empirischen Defizite in der sportpädagogischen Entwicklung eines Kompetenzmodells zeigt sich auch bei der Lehrplanentwicklung deutscher Kerncurricula für den Sport. Kurz und Gogoll kritisieren (2010), dass die bisher erlassenen Kernlehrpläne häufig lediglich die Terminologie der neuen Kompetenzdiskussion aufgreifen, jedoch im Kern die Programmatik der Kompetenz- und

1 In der öffentlichen Diskussion häufig kurz als ‚Klieme-Expertise‘ bezeichnet.

Standardorientierung vermissen lassen. Zu häufig orientieren sich die Formulierungen an dem, was im Sportunterricht am leichtesten bei Schülern² messbar ist: motorische Fertigkeiten und Fähigkeiten (Prohl & Krick, 2008; Aschebrock & Stibbe, 2008). Darüber hinaus reichende Standardformulierungen erscheinen mitunter sehr willkürlich und entziehen sich meist einer empirischen Überprüfung. Mit dem Maßstab, messbare Bildungsstandards für das Fach Sport zu entwickeln, sieht Aschebrock (2011, S. 52) folglich eine „große Gefahr darin, sich bei der Formulierung von Standards im Fach Sport vom pädagogischen Gesamtkonzept eines erziehenden Schulsports zu verabschieden“. Dem aufgezeigten Pragmatismus des Messbaren sollte die Sportpädagogik mit einer *theoriegeleiteten Modellierung* von Kompetenzen begegnen (Gogoll, 2013). Dadurch ließe sich die „Verbindung zwischen curricularen Anforderungen, fachspezifischen Zusammenhängen, kognitionspsychologischen Modellen und konkreten Aufgabensammlungen“ kohärent gestalten (Klieme & Leutner, 2006, S. 884). Zudem wird durch die Entwicklung eines konsensfähigen Kompetenzmodells die Grundlage für empirisch fundierte Bildungsstandards geschaffen (Klieme et al., 2007). Klieme et al. (2007, S. 75) empfehlen zusammenfassend, „bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken aufzubauen“.

In der sportpädagogischen Kompetenzdiskussion besteht derzeit weitgehend Konsens darüber, dass man sich bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen an der didaktischen Position des Erziehenden Sportunterricht orientieren sollte (u. a. Balz, 2011; Gogoll, 2013). Zentrale Merkmale des Erziehenden Sportunterrichts liegen ausgehend von einer mehrperspektivischen Akzentuierung in der Entwicklung von sport- und bewegungsbezogener Handlungsfähigkeit (Gogoll, 2013; Kurz, 2000).

Vor dem Hintergrund der eingangs aufgezeigten Problemsituation ist es das Ziel dieser Arbeit, im Sportunterricht erlernte *Kompetenzen theoretisch zu fundieren, inhaltlich auszudifferenzieren und empirisch zu erfassen*. Mit Blick auf die mehrperspektivische Ausrichtung des Erziehenden Sportunterrichts werden im Folgenden insbesondere jene Kompetenzen betrachtet, die sich mit dem Thema Gesundheit beschäftigen. Diese thematische Selektion wird insbesondere vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutsamkeit von Gesundheitsförderung sowie der damit verbundenen Legitimation des Faches Sport vorgenommen. Diese gesundheitliche Schwerpunktsetzung gewinnt in erster Linie dadurch an Bedeutung, dass in den Gesundheitswissenschaften seit den 2000er Jahren verstärkt das Konzept der Gesundheitskompetenz erforscht wird und sich in diesem Fokus Zusammenhänge zur potentiellen Gesunderhaltung der Menschen andeuten (Soellner et al., 2009; Sørensen et al., 2012). Darüber hinaus zeigen vereinzelt auch Lehrpläne für das Fach Sport, dass sich Gesundheitskompetenz zu einer relevanten und für den Sport noch auszudifferenzierenden Begrifflichkeit entwickelt hat (z. B. Thüringen: TMBWK, 2012).

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit (insbesondere bei der Ergebnisdarstellung) wird im Folgenden bei Schülerinnen und Schülern die männliche Form „Schüler“ genutzt. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich mitgedacht (m/w/d).

Für den Themenbereich Gesundheit im Fach Sport werden anhand der übergreifenden Zielsetzung für die vorliegende Arbeit zwei forschungsleitende Fragestellungen konkretisiert:

1. *Wie können gesundheitsbezogene Kompetenzen in Bewegung, Spiel und Sport mit Hilfe eines Kompetenzmodells theoretisch fundiert werden?*
2. *Wie können gesundheitsbezogene Kompetenzen in Bewegung, Spiel und Sport mit Hilfe eines Testinstruments empirisch erfasst werden?*

Als Ausgangspunkt für beide Fragestellungen wird ein theoretischer Bezugsrahmen, bestehend aus drei Zugängen, gewählt: die *sportpädagogische Kompetenzdiskussion* (vgl. Kap. 2), die *sportpädagogische Gesundheitsdiskussion* (vgl. Kap. 3) sowie die *Diskussion um Gesundheitskompetenz* (vgl. Kap. 4).

Im zweiten Kapitel wird demnach zunächst geklärt, wie der aktuelle Theorie- und Erkenntnisstand zum Thema *Kompetenzen in der sportpädagogischen Diskussion* gefasst werden kann. Im Kern geht es hierbei um die Diskussion vorhandener Kompetenzmodelle hinsichtlich ihrer Anbindung an die Vorstellungen der empirischen Bildungsforschung sowie die Fundierung anhand aktueller didaktischer Konzepte. Ziel ist es, ein Modell zu finden, welches sich aus Sicht der oben genannten Kriterien für eine vertiefende theoretische Fundierung sowie eine weiterführende Ausdifferenzierung eignet (vgl. Kap. 2).

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels steht der Theorie- und Forschungsstand zu *sportpädagogischen Gesundheitskonzepten*. Aktuell vorhandene Leitideen und Konzepte von Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung im Sportunterricht sollen herausgearbeitet werden. Ergebnis dieses Vorgehens soll ein Konsens zum Theorie- und Erkenntnisstand gesundheitsbezogener Bildungsziele im Sportunterricht sein (vgl. Kap. 3).

In Erweiterung zum Forschungsstand in der sportpädagogischen Kompetenz- und Gesundheitsdiskussion (vgl. Kap. 2 und Kap. 3) werden im vierten Kapitel aktuelle Entwicklungen aus Sicht der Gesundheitswissenschaften aufgegriffen. Hierfür wird das Konzept der *Gesundheitskompetenz* in den Vordergrund gestellt und sowohl aus theoretischer wie auch empirischer Perspektive diskutiert. Im Mittelpunkt steht die Erarbeitung zentraler Aspekte aus Definitionen und Modellen zur Gesundheitskompetenz (vgl. Kap. 4).

Im fünften Kapitel wird sportbezogene Gesundheitskompetenz als Ergebnis der theoriegeleiteten *Entwicklung eines Kompetenzmodells* vorgestellt. Das methodische Vorgehen für die theoriegeleitete Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells orientiert sich an den Empfehlungen der empirischen Bildungsforschung (Klieme & Leutner, 2006). Neben der begrifflichen Fundierung einer sportbezogenen Gesundheitskompetenz geht es vor allem um die Beschreibung der Modellstruktur gemäß den vorliegenden Dimensionen des Modells (vgl. Kap. 5).

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit folgt im sechsten Kapitel. Im Mittelpunkt steht die *Entwicklung eines Testinstruments* zur Erfassung sportbezogener Gesundheitskompetenz. Im Anschluss an die Formulierung der Forschungsfragen zu diesem Abschnitt folgen allgemeine Ausführungen zum Gegenstand der Testentwicklung. Darauf aufbauend wird das übergreifende methodische Design der Testentwicklung beschrieben. Dies unterteilt sich in zwei Hauptarbeitsphasen: Voruntersuchungen (vgl. Kap. 6.5) und Hauptuntersuchungen (vgl. Kap. 6.6). Im Unterkapitel zu den Voruntersuchungen wird das Vorgehen der Testentwicklung anhand von Pretests und Expertenbefragungen erläutert. Die darauf aufbauenden Hauptuntersuchungen umfassen Itemanalysen und insbesondere Modellanalysen, mit Hilfe derer Aussagen zur Validität des Testinstruments getroffen werden können (vgl. Kap. 6).

Im siebten Kapitel folgt ausgehend von den zwei Phasen Modellentwicklung und Testentwicklung die kritische *Diskussion* der vorliegenden Ergebnisse sowie der verwendeten Methoden. Auf dieser Basis werden im *Ausblick* Ableitungen für die Forschungs- und für die Unterrichtspraxis skizziert (vgl. Kap. 7). Abschließend werden die Kapitel dieser Arbeit knapp zusammengefasst (vgl. Kap. 8).