

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ
MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT
DEPARTEMENT FÜR MEDIZIN

In Zusammenarbeit mit der
EIDGENÖSSISCHEN HOCHSCHULE FÜR SPORT MAGGLINGEN

AUFGABEN ZUM KOMPETENZORIENTIERTEN SPORTUNTERRICHT

Abschlussarbeit zur Erlangung des Masters in
Bewegungs- und Sportwissenschaften
Option Unterricht

Referent

Prof. Dr. André GOGOLL

Betreuer-In

Eric JEISY

Celine WELTI

Zürich, August 2016

Abstract

Internationale *large scale Assessments* Anfang der 2000er-Jahre, wie beispielsweise TIMSS und PISA, haben die Bildungspolitik stark beeinflusst und Diskussionen über die Ausrichtung von Bildungsanforderungen ausgelöst. Es ist ein Trend festzustellen, der den output-gesteuerten Unterricht über den input-gesteuerten favorisiert. Auch in der Schweiz wurde in diesem Zusammenhang der neue Lehrplan 21 (LP 21) entwickelt. Auch in Bezug auf den Sportunterricht resultiert daraus die Notwendigkeit, die Aufgabenkonstruktionen an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. Daher werden in der vorliegenden Arbeit Lernaufgaben für den kompetenzorientierten Sportunterricht im Sinne des LP 21 erstellt.

Diese Arbeit beschäftigt sich damit, wie eine Lernaufgabe gestaltet sein muss, damit Schülerinnen und Schüler (SuS) eine Kompetenz erlernen können. Konkret soll für die Kompetenz *SuS können Spiele weiterentwickeln, erfinden (z. B. Spielidee, Regeln, Material), selbstständig und fair spielen* untersucht werden, ob sich Lernaufgaben nach dem Basismodell des problembasierten Lernens oder nach dem Modell des erfahrungsorientierten Lernens für den Kompetenzerwerb besser eignen. Für das Aufgabendesign orientiert sich die Arbeit an den Anweisungen von Jeisy (2014) zum Themengebiet der Lernaufgaben in Bezug auf die beiden Basismodelle. Evaluiert werden die zwei Ansätze durch Beobachtungsberichte von den Lektionen, Lehrerinterviews und einen Kurzfragebogen der SuS.

Basierend auf diesem multidimensionalen Ansatz deuten die Ergebnisse dieser Arbeit darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand beim problembasierten Lernen wesentlich intensiver stattgefunden hat und der daraus resultierende Lerneffekt entsprechend grösser ist. Die Arbeit kommt zu Schluss, dass in Bezug auf die Aufgabenstellung im Unterricht, welche den selbständigen Kompetenzerwerb der SuS zum Ziel hat, das problembasierte Lernen dem erfahrungsorientierten Lernen vorzuziehen ist.

Inhalt

Abstract	I
1 Einleitung	1
1.1 Gegenstand und Problemlage.....	1
1.2 Zentrale Fragestellung	3
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2 Theorie und Forschungsstand.....	5
2.1 Veränderungen im Bildungssystem.....	5
2.2 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung	10
2.3 Inhalt und Genese des Lehrplans 21	12
2.4 Kompetenzorientierung im Sportunterricht	15
2.5 Konstruktion von Lernaufgaben	17
2.6 Basismodelle.....	18
2.6.1 Theorie: Problembasiertes Lernen	23
2.6.2 Theorie: Erfahrungsorientiertes Lernen.....	25
2.7 Konkretisierung der Fragestellung	28
3 Empirie.....	30
3.1 Untersuchungsdesign	30
3.2 Messinstrumente.....	30
3.2.1 Interview	30
3.2.2 Unterrichtsbeobachtung und Schülerfragebogen	31
3.3 Untersuchungsteilnehmer	32
3.4 Datenerhebung und -aufbereitung	32
4 Ergebnisdarstellung	34
4.1 Beschreibung der Lektionen.....	34
4.1.1 Lektion: Problembasiertes Lernen.....	34
4.1.2 Lektion: Erfahrungsorientiertes Lernen	38
4.2 Ergebnisse der Schülerbefragung.....	42
4.2.1 Schülerbefragung: Problembasiertes Lernen	42
4.2.2 Schülerbefragung: Erfahrungsorientiertes Lernen.....	43
4.3 Ergebnisse der leitfadengestützten Experteninterviews	45
4.3.1 Experteninterview: Problembasiertes Lernen.....	45

4.3.2	Experteninterview: Erfahrungsorientiertes Lernen	49
4.3.3	Experteninterview: Vergleich beider Basismodelle.....	53
5	Diskussion und Fazit	58
6	Ausblick.....	62
	Persönliche Erklärung	70
	Urheberrechtserklärung.....	71
	Anhang.....	72
	Interviewleitfaden.....	72
	Interviewprotokollbogen.....	74
	Schülerfragebogen	75
	Transkripte der leitfadengestützten Experteninterviews.....	76

1 Einleitung

1.1 Gegenstand und Problemlage

Mit den Ergebnissen international vergleichender Schulleistungsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) hat sich die Zielrichtung der Bildungspolitik in den teilnehmenden Ländern stark geändert. Obwohl die PISA-Mittelwerte der 15-jährigen Schweizer bisher in jedem der getesteten Kompetenzbereiche statistisch signifikant über dem Mittelwert der OECD liegen (Organisation for Economic Co-operation and Development) lagen (OECD, 2016), haben die Befunde den Bildungsdiskurs angekurbelt sowie zu kontroversen Debatten in der Bildungsforschung geführt (Becker, 2013). Das Interesse an der Gestaltung von Bildungsprozessen konnte dadurch von verschiedene Beteiligten, welche auch über die Grenzen von klassischen Bildungseinrichtungen gehen, geweckt werden. So werden mit der Feststellung „Bildung ist mehr als Schule“ (BJK, 2002) alle Akteure an dem Thema beteiligt, welche bis vor wenigen Jahren beinahe ausschliesslich Schulleiter und Schulleiterinnen, Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen sowie Eltern schulpflichtiger Kinder betraf (Rauschenbach, 2015). In Verbindung mit wissenschaftlichen Befunden aus der Lehr-Lern-Forschung (u. a. Meyer, 2004; Helmke, 2008; Hattie, 2013) und der Schuleffektivitätsforschung (u. a. Gräsel & Göbel, 2011; Reusser & Pauli, 2010) hat die Diskussion der Befunde die Schule zu einer regelrechten Schulreform gedrängt.

Während in früheren Reformphasen des Bildungswesens die Modernisierung des Lehrplans und grundsätzliche Strukturfragen im Mittelpunkt standen, bezieht sich die aktuelle Reform auf die Verbesserung schulischer Ergebnisse (Gruschka, 2011). Eng verknüpft damit ist die Entwicklung nationaler Bildungsstandards, die einen Beitrag zur „landesweiten Harmonisierung der Ziele der obligatorischen Schule“ (EDK, 2006, S. 14) leisten sollen. Diese „evidenzbasierte Bildungspolitik und Schulentwicklung“ (Altrichter & Maag Merki, 2010, S. 35) ist ein Paradigmenwechsel. Kennzeichnend dafür ist die Ablösung der Input-Steuerung durch die Output-Steuerung:

Den Schulen soll nicht mehr vorgeschrieben werden, was sie zu unterrichten haben, sondern nur noch, was die Schüler am Ende können müssen. Dazu wird den Schulen zurückgemeldet, wo sie mit ihren Ergebnissen stehen. [...] Fragt

man nach dem gemeinsamen Nenner der unterschiedlichen Einzelmaßnahmen und Programme, so erhält man als Antwort, dass die Effizienz schulischer Bildung und Erziehung erhöht werden soll. (Gruschka, 2011, S. 8)

Dieser Diskurs steht im Zusammenhang zur Diskussion um Kompetenzen, Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung. Demnach sollen Schülerinnen und Schüler (SuS) „nicht mehr nur gelerntes Wissen wiedergeben, sondern nachweisen, dass sie über Lern- und Handlungskompetenzen verfügen“ (Paradies, Wester, & Greving, 2005, S. 10). Mit Handlungskompetenzen ist dabei das komplette Repertoire menschlichen Handelns und Verhaltens gemeint. Diese beinhalten verschiedene Dimensionen des Lernens, motorisches Lernen, kognitives Lernen und soziales Lernen. In der Bildungspolitik herrscht Einigkeit darüber, dass die Kompetenzorientierung als verbindendes Glied zwischen Bildung und Ausbildung im Rahmen der Schule gilt. Dies wurde auch so in der Klieme-Expertise (2007) proklariert. Die Orientierung an Kompetenzen gilt dabei als Erfolgsmodell für die Schulen der Zukunft (Klieme, 2007). Die Erkenntnisse dieser Befunde machen sich auch in der Lehrplanarbeit der Schweiz deutlich sichtbar. Von 2010 bis 2014 wurde für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone in der Schweiz ein neuer Lehrplan erstellt (D-EDK, 2015a), unter dem Namen Lehrplan 21 (LP 21). Dieser unterscheidet sich nicht nur in seinem Gültigkeitsbereich von den bisherigen Lehrplänen, sondern auch in seiner Gestaltung. Während sich Lehrpläne der vorherigen Generation auf die zu unterrichtenden Inhalte beschränkten, werden im LP 21 die von den SuS zu erreichenden Ergebnisse beschrieben – ganz im Sinne der neuen Steuerung. Lernziele und Stoffinhalte werden im neuen Lehrplan durch fachliche, soziale und methodische Kompetenzen ersetzt. Der Unterricht soll dem Erwerb von überprüfbaren Kompetenzen dienen. Bei der Orientierung an Kompetenzen wird vom Ende des Lernprozesses her gedacht, womit sich der Akzent vom Lern-Input zum Leistungs-Output verschiebt (D-EDK, 2015b).

Dieser Paradigmenwechsel, weg von der Input- hin zur Output-Steuerung, sowie die damit verbundene Kompetenzorientierung stellen besondere Anforderungen an die Konstruktion von Aufgaben und erfordern dementsprechend auch angepasste Prüfungsformate (Pfitzner, 2014). Im Sinne der Kompetenzorientierung, sollen sich Aufgaben im Unterricht nach den im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen richten bzw. diese entsprechend abbilden. In diesem Zusammenhang erhält die Lernaufgabe als Vertreter der kompetenzorientierten Steuerung einen besonderen Stellenwert. Lernaufgaben werden in der Regel aus dem Zieltyp des Lernens

heraus entwickelt. Verbunden werden die Zieltypen und die Lernprozesse durch die Theorie der Basismodelle. Diese Modelle bilden verschiedene strukturierte Wege ab, wie Lernprozesse bei SuS ausgelöst und Lernbewegungen (Gruschka, 2011) in Gang gesetzt werden können. Darüber hinaus lassen sich die Basismodelle im Unterricht entsprechend operationalisieren, da die einzelnen Lernschrittetappen präzise definiert und messbar sind (D-EDK, 2015a). Im Hinblick auf die Einführung des LP 21 sind kompetenzspezifische Lernaufgaben auch für das Fach Sport zwingend, damit der Unterricht dem Erwerb der geforderten Kompetenzen gerecht werden kann. Die Forderungen nach kompetenzorientierter Lernaufgaben stellen für die Akteure des Bildungssystems eine besondere Herausforderung dar.

1.2 Zentrale Fragestellung

In der vorliegenden Arbeit sollen Lernaufgaben für den kompetenzorientierten Sportunterricht erstellt werden. Dies ergibt sich aus dem neuen LP 21, im Hinblick auf die dargestellten Veränderungen im Bildungssystem und der Notwendigkeit, die Aufgabenkonstruktionen an die veränderten Rahmenbedingungen des Sportunterrichts anzupassen. Die Lernaufgaben sollen sich auf den Kompetenzbereich *Spiele* konzentrieren und betreffen die spezifische Kompetenz *SuS können Spiele weiterentwickeln, erfinden (z. B. Spielidee, Regeln, Material) selbstständig und fair spielen* (D-EDK, 2015c, S. 13). Es werden zwei unterschiedliche Typen von Lernaufgaben entwickelt, angelehnt an die Basismodelle des Lernens und Lehrens. Der erste Typ von Lernaufgaben orientiert sich am Basismodell des problembasierten Lernens, während sich der zweite Typ an das Modell des erfahrungsorientierten Lernens hält. Es soll empirisch überprüft werden, welcher der zwei Typen von Lernaufgaben sich besser für die oben erwähnte Kompetenz und den damit verbunden Kompetenzerwerb eignet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Anschliessend werden im Kapitel 2 die grundlegenden und für die vorliegende Arbeit relevanten Veränderungen im Schweizer Bildungssystem erläutert und in Verbindung zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards sowie der Kompetenzorientierung gebracht. Für das weitere Vorgehen in der Arbeit wird in Kapitel 2.2 eine Differenzierung und Abgrenzung der Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* vorgenommen. Im Anschluss daran wird die Entwicklung des LP 21 und die damit verbundenen Veränderungen in Form von Lernaufgaben aufgegriffen.

(Kap. 2.3). Daran anknüpfend wird eine Besprechung der Konsequenzen für den Sportunterricht und eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands im deutschsprachigen Raum vorgenommen (Kap. 2.4). Mit Blick auf den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit werden in Kapitel 2.5 sowie 2.6 die theoretischen Bezugspunkte der Konstruktion von Lernaufgaben herausgearbeitet und auf die Basismodelle mit den beiden unterschiedlichen Lernzugängen übertragen. In Kapitel 2.7 erfolgt die Konkretisierung der Fragestellung. Kapitel 3 befasst sich mit der Beschreibung des methodischen Vorgehens, Kapitel 4 mit der Ergebnisdarstellung. Eine abschliessende Diskussion mit Fazit wird in Kapitel 5 gegeben. Kapitel 6 führt zu einer einleitenden Diskussion um Kompetenzen und Standards im Sportunterricht und gibt einen Ausblick auf zu bearbeitende Problemfelder und Fragestellungen.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Veränderungen im Bildungssystem

Die Ergebnisse der internationalen *large scale Assessments* Anfang der 2000er-Jahre, wie beispielsweise TIMSS und PISA, haben die Bildungspolitik und die Schulentwicklung in den deutschsprachigen Ländern stark beeinflusst. Trotz unterschiedlichen Resultaten führten die Befunde von TIMSS und PISA zu einer Diskussion über Schulleistungen, Bildungschancen, Effizienz und Effektivität des Bildungssystems in der Öffentlichkeit, die Bildungsadministration, die Bildungspolitik und die Bildungspraxis (Becker, 2013). Auch in der Schweiz erfuhren die Ergebnisse der PISA-Studien aus den Jahren 2003, 2006 und 2009 grosse Aufmerksamkeit und führten zu entsprechenden bildungspolitischen Zielsetzungen (BFS, 2002).

PISA ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die im Auftrag der OECD im Dreijahrestakt durchgeführt wird. Ziel ist es, Aussagen über die Qualität und Effektivität von Bildungssystemen zu erhalten (Becker, 2013), d. h. „den kumulativen Ertrag von Bildungssystemen gegen Ende der Pflichtschulzeit“ darzustellen (Deutsches PISA-Konsortium, 2000, S. 11).

Die zum Teil widersprüchlich geführten Diskussionen um deren Ergebnisse, in der Bildungspolitik und Bildungsforschung sowie auf Schulebene, unterscheiden sich in den deutschsprachigen Ländern nicht voneinander (Moser, 2009). Auch wenn das Interesse an PISA in der Zwischenzeit deutlich zurückgegangen ist und in den Medien nur noch selten über die neuen Befunde berichtet wird, hat PISA etwas Bleibendes hinterlassen: die Erkenntnis, dass das Bildungssystem offensichtlich nicht zu den erwünschten Ergebnissen bei allen SuS führt (u. a. Baumert, Bos, & Lehmann, 2000; Becker, 2013; Klieme, 2008). Mit diesen Resultaten wurde sowohl das Bildungssystem sowie auch die Schulen konfrontiert. Die ausgeprägten sozialen und ethnischen Ungleichheiten in den PISA-Befunden erteilten diesen Themen einen neuen Stellenwert in der Forschung. Die grössten Spuren hinterliessen die PISA-Studien in der Entwicklung der empirischen Bildungs- und Erziehungswissenschaften (Buchhaas-Birkholz, 2009, S. 27). Aus diesem Grund wird hier oftmals von der empirischen Wende in der Sozialwissenschaften gesprochen. Borchert (2015) stellt in diesem Kontext fest, dass mit „dem sogenannten PISA-Schock die Empirische Bildungsforschung – mit der

Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin – überhaupt erst wieder zur Beantwortung bildungspolitischer Fragen in das Blickfeld rückte“ (S. 129). Demnach konnte mit Hilfe der Empirische Bildungsforschung eine Beratungswissenschaft für die Bildungspolitik geschaffen werden.

In diesem Punkt unterscheiden sich die heute erfolgreichen PISA-Länder von den weniger erfolgreichen beachtlich. Den Ländern auf den vorderen Plätzen ist es einerseits gelungen, frühzeitig die strukturellen Rahmenbedingungen für eine empirisch validierte Leistungs- und Ertragsfeststellung zu sichern und andererseits entsprechende Förderstrategien zu entwickeln, die eine empirische Wende nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Politik ermöglichten. So brillierten vor allem die Staaten, bei denen der Lernoutput in regelmässigen Abständen und systematisch überprüft wurde (Becker, 2013). Die erwähnten Förderstrategien setzen eine entsprechend leistungsfähige Empirische Bildungsforschung voraus und betreffen im Wesentlichen „sinnvoll aufeinander abgestimmtes System von regelmässigen Schulevaluationen, von nationalen und internationalen Leistungsuntersuchungen, einer wissenschaftlichen, kontinuierlichen nationalen Bildungsberichterstattung sowie einer leistungsfähigen Bildungsstatistik“ (Luther, 2008, S. 26).

Mit der Ablösung der dominierenden Input-Steuerung hin zu einer wissensbasierten und am Output orientierten Systemsteuerung wurde der Paradigmenwechsel eingeleitet. Er geht von einem Schulsystem, das vorher ausschliesslich durch Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien und weiterem input-gesteuert wurde (Klieme, 2007), zu einem nun vielmehr auf den Output fokussierten System, wo die Leistungen der Schule im Fokus stehen, d. h. insbesondere die Lernergebnisse. Nicht detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern die Definition von Zielen und deren Überprüfung sollten für die Qualität des Schulsystems sorgen. Auf Ebene des Lehrplans bedeutete dies, dass die bisher geltenden Stoffinhalte und Rahmenlehrpläne durch Lernziele für SuS sowie durch zu erreichende Leistungen der Schule abgelöst werden. Als vorbildliches Beispiel gilt hier Kanada: Trotz föderaler Strukturen wurden bereits vor den ersten PISA-Untersuchungen nationale und internationale Assessment- und Indikatorprogramme eingeführt. Zusammen mit einer modernen empirischen Bildungsforschung konnten die Grundlagen für eine politische Steuerung gelegt werden. Diesem Trend folgten die Länder im

deutschsprachigen Raum zwanzig Jahre später, was die bereits oben beschriebenen Konsequenzen nach sich zog (Luther, 2008).

Eng verbunden mit diesem Paradigmenwechsel ist die Einführung von Bildungsstandards und die daraus resultierende Orientierung an Kompetenzen. Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in Schulen und benennen Ziele für die pädagogische Arbeit. Sie definieren Massstäbe, an denen die tatsächlichen Leistungen von SuS gemessen und somit der Lernoutput erfasst und bewertet werden kann. Es werden allgemeine Bildungsziele aufgegriffen, an denen sich die Standards orientieren. Bildungsziele formulieren einerseits Erwartungen an die Entwicklung aller SuS und verpflichten andererseits Vermittler des Bildungssystems, ihr Handeln an den Zielen auszurichten und entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen (Klieme, 2007). Die Ziele werden in Form von Kompetenzerwartungen konkretisiert. Bildungsstandards stützen sich hierbei auf Kompetenzmodelle, die jeweils unterschiedliche Niveaustufen beschreiben. Sie legen fest, welche Kompetenzen die SuS bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen, bzw. welche Kompetenzstufe erreicht werden soll. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in zielführende Aufgabenstellungen umgesetzt werden können. Mithilfe geeigneter Testverfahren kann das erreichte Kompetenzniveau schliesslich ermittelt werden (Klieme, 2007). Für die Entwicklung von Bildungsstandards und die damit angestrebte Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen sind die entsprechende Beschreibung von Bildungszielen, die Ausarbeitung von passenden Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen sowie geeigneter Testverfahren notwendig (Hummel & Borchert, 2015).

Gute Bildungsstandards müssen einigen Merkmalen entsprechen, um allen Beteiligten in den Schulen die verbindlichen Ziele und Kompetenzanforderungen möglichst eindeutig zu vermitteln. Klieme (2007) nennt in diesem Zusammenhang die Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit. Beziehen sollen sich die Bildungsstandards auf ein mittleres Anforderungsniveau, wobei die sogenannten Regelstandards die Kompetenzen beschreiben, die im Durchschnitt erreicht werden sollen (KMK, 2005). Während in Deutschland die Kultusministerkonferenz bereits im Dezember 2003 landesweit geltende Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss der

Jahrgangsstufe 10 beschloss (Klieme, 2007), wurde in der Schweiz erst im Herbst 2007 mit den Abstimmungen und Beitrittsprozessen zum sogenannten HarmoS-Konkordat begonnen. Diese interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) bildet die rechtliche Basis für die Entwicklung und die Anwendung von nationalen Bildungsstandards (EDK, 2006). Sie benennt zwei Arten von Bildungsstandards: *Leistungsstandards* und *andere Standards*. *Leistungsstandards* (Art. 7 Abs. 2 lit. a) beschreiben fachbezogene Kompetenzniveaus, die von den SuS zu erreichen sind. Diese sind mess- und überprüfbar. Diese Leistungsstandards konstituieren die Grundkompetenzen für die vier Fachbereiche: Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. In den Grundkompetenzen sind grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegendes Wissen hinterlegt, welche die SuS zu einem bestimmten Zeitpunkt erwerben müssen. Die Grundkompetenzen bezeichnen die Mindestanforderungen also die Minimalstandards, welche von allen SuS erreicht werden sollen. Die Grundkompetenzen sind Ziele für einen Teil der schulischen Bildung, deren Gesamtheit in den sprachregionalen Lehrplänen festgehalten wird. *Andere Standards* (Art. 7 Abs. 2 lit. b) beschreiben Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht bzw. die Möglichkeiten und Ressourcen, die für das Lernen zur Verfügung gestellt werden (EDK, 2006). Damit übernehmen die nationalen Bildungsstandards die Rolle der Überprüfungs- und Entwicklungsfunktion des Unterrichts. Einerseits wird das Erreichen der Bildungsstandards in internationalen Ländervergleichen und nationalen kantonübergreifenden Vergleichsarbeiten überprüft. Andererseits sollen vorliegende empirische Daten dazu genutzt werden, um den Unterricht weiterzuentwickeln (KMK, 2010). Bildungsstandards dienen der Qualitätssicherung schulischer Bildung, die auch Schulentwicklung sowie interne und externe Evaluation beinhaltet. Der Nutzen von Bildungsstandards für Lehrpersonen liegt in der Orientierung hinsichtlich Analyse, Planung und Überprüfung ihrer Unterrichtsarbeit. SuS bieten sie eine Orientierung bezüglich der Leistungserwartungen. Neben der Orientierungsfunktion ist die Rückmeldefunktion von zentraler Bedeutung, die zur Output-orientierten Steuerung beiträgt. Mithilfe von konkretisierten Testverfahren können Lernergebnisse festgestellt und bewertet werden. Dies ist die Basis zur Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht. Lernergebnisse werden demnach auf zwei Ebenen empirisch erfasst: auf

der Ebene des Systems und auf der Ebene der Schule. Sie werden den Betroffenen zurückgemeldet und dienen somit der Qualitätssicherung im Bildungssystem (Klieme, 2007).

In gleichem Masse wie die Bildungsstandards zu einer objektiven und vergleichbaren Messbarkeit der Leistungen von Lernenden auf fast allen Ebenen des Bildungssystems verwendet werden, so kritisch wird diese Form der Effizienz- und Effektivitätsdiagnose auch betrachtet. Diese Kritik, die Grundsätzlich aus PISA resultiert, richtet sich zum einen an die zunehmende Standardisierung nach ökonomischem Vorbild, welches sich immer auf „ein kleines, gut zu bezeichnendes, öffentlich hoch bewertetes Spektrum von drei Kompetenzen“ (Hentig, 2003, S. 222) bezieht. Nach Klein und Dungs (2010) „bündelt sich die Umstellung der Selbst- und Weltverhältnisse in eine semantische Zauberformel, mit der über zielscharfe Bedarfssteuerung die entgrenzte, risikobehaftete, spätmoderne Lage des Subjekts und seines kulturellen Raumes gemeistert werden soll“ (S. 11). Zum anderen wird die Messbarkeit von Bildung kritisiert, womit die Grenze zwischen den Bildungsexperten und den Bildungs-Hardlinern markiert ist (Borchert, 2015). Während die erstgenannten (u. a. Köller, 2008) davon ausgehen, dass es nichts gibt, was nicht messbar ist, und sich somit auch Bildung der Messbarkeit nicht entziehen kann, sehen die zweitgenannten vor allem Probleme in der Vernachlässigung relevanter Bildungsdimensionen (Reichenbach, 2007). Der Vorwurf der unzureichender Berücksichtigung zielt vor allem auf die Operationalisierung der vielfältigen Dimensionen von Bildung und die Komplexität von Kompetenzen, die „sich so oder so ganz sicher nicht messen lassen würden“ (Reichenbach, 2007, S. 71).

Die Diskussion zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsport wurde in Deutschland, mit zeitlichem Verzug zu den Kernfächern, mit dem Beschluss der Ständigen Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16. September 2004 „Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung“ hinzugefügt. Über die Darstellung der Zusammenhänge von Schulentwicklung und Schulsportentwicklung wurde von der Kommission Sport in Deutschland die Erarbeitung von Rahmenvorgaben für die Formulierung von Bildungsstandards im Sportunterricht in Planung gestellt (Thiele, 2008). Auch die Ergebnisse der Schulsportstudie SPRINT (Sportunterricht in Deutschland) des Deutschen Sportbundes (DSB) im Jahre 2005 haben dazu beigetragen, die

Standardisierungsdebatte auch über das Fach Sport zu führen (Brettschneider, 2005).

2.2 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung

Auch wenn das Konstrukt der Kompetenz in der Bildungslandschaft nur beschränkt Anklang fand, konnte mit der Einführung von nationaler Bildungsstandards, insbesondere im deutschsprachigen Raum, einen neuen Bildungsaufschwung erlangt werden. Jedoch sind sich Forscher, trotz der seitdem bestehenden Omnipräsenz des Kompetenzbegriffs in der Bildungslandschaft, über die genaue Bedeutung des Begriffs Kompetenz sowie dessen Verwendung nicht einig (Klieme & Hartig, 2008). Dies zeigte sich auch offensichtlich bei den PISA-Messungen, denen ein Konzept zugrunde liegt, „dass die wichtigsten Ergebnisse der Kompetenzforschung der letzten zwei Jahrzehnte in skandalöser Weise vollständig ignoriert und einen Kompetenzbegriff benutzt, der mit Fachwissen und Fertigkeiten gleichgesetzt wird“ (Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 9).

Um den Unterschied von Kompetenz und einfachem Wissen zu verdeutlichen soll hier auf die Diskussion von Whites (1959) motivationspsychologischen und Chomskys (1971) linguistischen Ansatz Bezug genommen werden. Beide haben mit den Begrifflichkeiten Kompetenz und Performanz für viele weitere wissenschaftliche Disziplinen Entwicklungsansätze gesetzt:

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). [...] A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that have been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. (Chomsky, 1965, S. 4)

Mit Bezug auf bildungstheoretische Standpunkte zur Kompetenz gibt es durchaus auch kritische Einwände zu Chomskys Formalisierung. Seine logischen Strukturen erklären Performanz mit dem grammatikalischen Regelwerk aus Kompetenz, aber nicht reflexiv Performanz aus Kompetenz. Anders ausgedrückt: Mit der Theorie Chomskys würde Leistung (also Performanz) keine Rückwirkungen auf Kompetenz haben (Stegmüller, 1986). Es ist jedoch klar: Die Theorie – also die unterliegende Kompetenz – ist Grundvoraussetzung für die Leistung – also für das, was in der Performanz umgesetzt wird. Zudem muss in dieser Arbeit davon ausgegangen

werden, dass die Performanz Rückschlüsse auf die Kompetenz zulassen muss. Nur so können Kompetenzen überhaupt getestet werden.

Ausgehend von der Diskussion um Motorische Basiskompetenzen (MOBAK) und Motorische Basisqualifikationen (MOBAQ), die Kompetenzmodellierung sowie die Bewegungskompetenzen im Sport (u. a. Hirtz, Hotz, & Ludwig, 2000; Gogoll, 2014; Gerlach, Herrmann, & Leyener, 2014) in der Sportwissenschaft ordnen Hummel und Borchert (2015) die unterschiedlichen Positionen in das Modells Chomskys ein und führen sie in einem entsprechenden Modell zusammen (Abb. 1.). Dahinter steckt jedoch mehr als nur die paradigmatische Formulierung einzelner Begriffe als theoretische Position. Denn mit der Unterscheidung zwischen den wahrnehmbaren und den nicht direkt beobachtbaren Kompetenzen ist eine strukturgebende und ordnungsbildende Unterscheidung für die Lehrplanentwicklung sowie die Arbeit mit Standards im Sport und deren Überprüfung gegeben (Hummel & Borchert, 2015).

Die Unterscheidung von MOBAK und MOBAQ korrespondiert mit dem klassischen Modell der Kompetenz-Performanz-Relationen, wie es von den ‚Erfindern‘ des modernen Kompetenzdenkens (sensu Chomsky, 1971 und White, 1959) entfaltet wurde und Eingang in viele Anwendungsfelder gefunden hat. (Hummel & Borchert, 2015, S. 140)

Dies hat auch eine praktisch-methodische Konsequenz in Bezug auf einen kompetenzorientierten Unterricht und die dazugehörigen Anleitungen zur Konstruktion von Aufgaben.

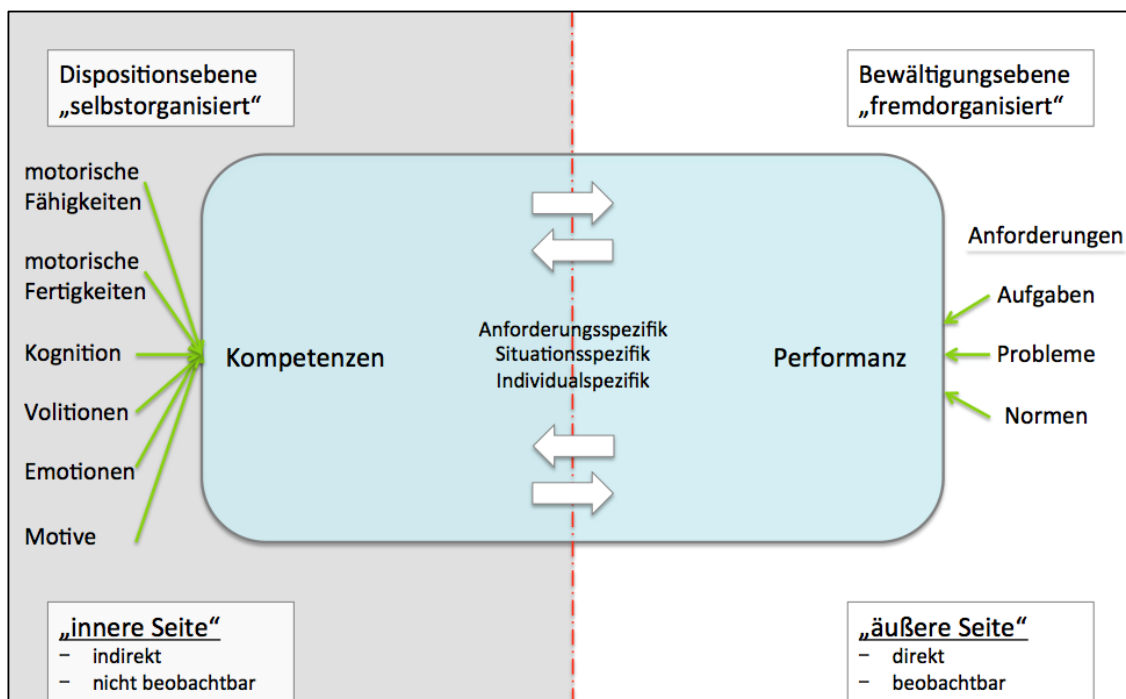


Abb. 1: Einordnung von MOBAK in das Kompetenz-Performanz-Modell (Quelle: Hummel & Borchert, 2015)

Im schulischen Zusammenhang hat sich ein Kompetenzverständnis durchgesetzt, welche sich an kognitionspsychologischen Ansätzen orientiert. Demnach versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27). Mit dieser Definition umfasst der Kompetenzbegriff mehr als eine einfache Reproduktion von gelerntem Wissen. Denn für die Aneignung und Anwendung einer Kompetenz braucht es eine Verknüpfung von Wissen, Können und Wollen (Kurz, 2008). Klieme schreibt: „Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden“ (2004, S. 12).

Im Zusammenhang mit Bildungsstandards sollen sie zum einen die Funktion der Beschreibung von den von den SuS geforderten Aufgaben übernehmen (Komponentenmodell). Zum anderen sollen sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, „welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann, bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen SuS feststellen lassen (Stufenmodell)“ (Klieme et al., 2003, 74).

2.3 Inhalt und Genese des Lehrplans 21

Die in den Kapiteln 2.1 und 2.2 beschriebenen Entwicklungen haben sich letztlich in gravierende Veränderungen der Lehrpläne niedergeschlagen. Zu dieser gehört der sprachregionale LP 21, der als Produkt der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz das HarmoS-Konkordat (HarmoS) umsetzt. Entwickelt wurde er für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone (D-EDK, 2015a). Die Einführung des LP 21 hat in der Schweiz zu intensiven Diskussionen geführt. Nach wie vor wird er in der Schweizer Bildungslandschaft kontrovers diskutiert. Die Diskussion bezieht sich insbesondere auf theoretisch-konzeptionelle sowie auf pädagogisch-didaktische Mängel, vor allem aber wird die Vielzahl der im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen kritisiert (Zemp, 2014; Künzli, 2014). Zudem wird der Kompetenzbegriff im Dokument selbst nicht einheitlich verwendet. In der Einleitung werden die Kompetenzen als eine Verknüpfung von Wissen und Können beschrieben. Der LP 21 drückt sich jedoch fast ausschliesslich in der Sprache des Könnens aus (Herzog, 2014). Vor jeder Kompetenzstufe steht immer wieder „die

SuS können ...“ (D-EDK, 2015b, S. 41). Das Wissen wird nur in seltenen Fällen als Zusatz nach dem Können angehängt. Wissen ist demzufolge nur gefragt, sofern es sich einem Können nachordnen lässt. Diese Lernzielformulierungen, basierend auf der Ebene des Könnens, beschreiben keine Kompetenzen, sondern bilden Performanzen im Sinne von Leistungen. Konkret bedeutet dies, dass Performanzen keine Rückwirkungen auf die Kompetenz haben. Die gestellten Forderungen des Lehrplans müssten sich, um eine logische Struktur zu bewahren, auf die Performanzen und nicht auf die Kompetenzen beziehen. Dies ist auch einer der Hauptkritikpunkte der LP-21-Gegner, bei denen die Neue Zürcher Zeitung (NZZ) eine wichtige Stellung einnimmt. Vorläufiger Höhepunkt der Diskussion ist der Beitrag des Wissenschaftsphilosophen Konrad Paul Liessmann (2014) mit dem Titel „Das Verschwinden des Wissens“. Er stellt die Antithese zum LP 21 dar, indem er das progressive Kompetenzdenken und eine verbindliche Kompetenzentwicklung scharf kritisiert. Damit gehört er nach Erpenbeck und Sauter zur Minderheit derjenigen, die fest daran glauben, die „klassischen Beurteilungs- und Bewertungssysteme des auswendig gelernten Wissens seien besser als Kompetenzfeststellungen, also Beurteilungen des geistig und physisch Handeln können von Schülern“ (2016, S. 26).

Doch was genau ist im LP 21 beschrieben und was sind seine Ziele? Die Lernzielvorgaben im LP 21 erstrecken sich von den ersten Kindergartenjahren bis zum Ende der Volksschule (D-EDK, 2015b). Mit seinem nationalen Gültigkeitsbereich ist er der erste gemeinsame Lehrplan der Schweizer Volksschule. Die Entwicklungsarbeiten für den LP 21 erstreckten sich von 2010 bis 2014. Im Herbst 2014 wurde die Vorlage des LP 21 freigegeben. Es ist festgeschrieben, dass über die Einführung des LP 21 jeder Kanton, je nach Rechtsgrundlage, für sich entscheidet (D-EDK, 2015a). Die geforderten Performanzen der spezifischen Fachbereiche orientieren sich an den bisher gültigen Lehrplänen, am Stand der fachdidaktischen Entwicklungen. Die Fachbereiche des LP 21 beziehen sich auf Sprachen, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Gestalten, Musik sowie Bewegung und Sport. Für jeden Fachbereich werden vom Lehrplan spezifische Performanzen vorgegeben, die im Laufe der Schuljahre zu erreichen sind (D-EDK, 2015b).

Der Sportunterricht wird gemäss des LP 21 dem Fachbereich Bewegung und Sport zugeordnet. Die zu erreichenden fachlichen Performanzen werden innerhalb des

Fachbereiches bestimmt. Im ersten Teil des Vorspanns des LP 21 wird erklärt, inwiefern der Sportunterricht seinen Beitrag zum Bildungsauftrag und zur ganzheitlichen Bildung leistet. Zum Beitrag an den Bildungsauftrag werden die körperlichen und motorischen Dimensionen des Sportunterrichts erwähnt, um den Horizont der SuS in Bezug auf die traditionelle und aktuelle Bewegungs- und Sportkultur zu erweitern (D-EDK, 2015c). Zudem soll die Erkenntnis der Lernenden gefördert werden, dass sich körperliche Bewegung positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden auswirkt. Ebenso unterstützt Sport die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung von kognitiven, emotionalen, motivationalen, volitionalen und sozialen Persönlichkeitseigenschaften (D-EDK, 2015c). Neben dem Beitrag zum Bildungsauftrag werden im LP 21 noch ausführliche Angaben zur Teilhabe an der Bewegungskultur und Sportkultur gemacht, die der Fachbereich Bewegung und Sport bietet, sowie auch zum Beitrag an der Persönlichkeitsentwicklung. Mit diesen beschriebenen Eigenschaften beteiligt sich der Sportunterricht gemäss LP 21 am Bildungsauftrag der Volksschule.

Im zweiten Teil des LP 21 werden neben der Bedeutung und Zielsetzung auch Hinweise zur Didaktik erteilt. Dazu wird zuerst unter dem Kapitel *Mehrperspektivischer Sportunterricht* auf die Relevanz von pädagogischen Werten im Sportunterricht eingegangen. In weiteren Unterkapiteln werden die Vorteile der neuen Kompetenzausrichtung für den Sportunterricht erläutert: Es wird auf sicherheitsbezogene Massnahmen aufmerksam gemacht, Empfehlungen zur Organisation bezüglich Bewegungszeit während der Woche und zum homogenen Sportunterricht werden gegeben sowie der Beitrag von Bewegung und Sport an der Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum wird beschrieben (EDK, 2015c).

Der dritte Teil des LP 21 befasst sich mit strukturellen und inhaltlichen Hinweisen. Neben den Vorschriften des Sportförderungsgesetzes (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2011) wird ausführlich auf die Beitragsfähigkeit des Fachbereichs Bewegung und Sport für die Persönlichkeitsentwicklung der SuS aufmerksam gemacht. Dazu wird auch auf die sechs pädagogischen Perspektiven von Kurz (2008) Bezug genommen, welche sich aus Leistung, Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis und Gesundheit konstituieren. Zusätzlich werden die verschiedenen Performanzen im Bereich Bewegung und Sport in altersspezifische Kompetenzbereiche eingeteilt (D-EDK, 2015c). Die Kompetenzbereiche können sich sowohl auf Fähigkeiten und

Fertigkeiten als auch auf Themen und Kenntnisse beziehen (D-EDK, 2015a). Für den Fachbereich Bewegung und Sport wurden sechs Kompetenzbereiche erstellt: Laufen, Springen und Werfen, Spielen, Bewegen an Geräten, Darstellen und Tanzen, Gleiten, Rollen und Fahren sowie Bewegen im Wasser (D-EDK, 2015c). Der dritte Teil des Lehrplandokuments nimmt Bezug auf den Inhalt des Fachbereichs Bewegung und Sport.

Alle drei Teile liefern Begründungen zur Legitimation des Fachs Sport, erteilen Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und enthalten Angaben zum Inhalt eines kompetenzorientierten Sportunterrichts. Im letzten Teil des LP 21 wird auf die Umsetzung dieser Begründungen, Hinweise und Inhaltsangaben in Form von Kompetenzen hingewiesen. Der LP 21 behauptet also, einzelne Kompetenzen zu formulieren, tatsächlich beschreibt er jedoch 258 Performanzen, wie schon oben erwähnt. Die einzelnen Performanzen werden den sechs oben genannten Kompetenzbereichen untergeordnet. Mit diesen Performanzen sollen alle beschriebenen Vorstellungen des Sportunterrichts abgedeckt werden (D-EDK, 2015c).

2.4 Kompetenzorientierung im Sportunterricht

Zu Beginn der bildungspolitischen Diskussion um die Erstellung von fachspezifischen Bildungsstandards standen die Ergebnisse von PISA im Vordergrund, vor allem von den Fächern wie Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache, sowie weitere naturwissenschaftliche Fächer. Seit 2007 rückten auch die sogenannten weichen Fächer wie Kunst, Musik und auch Sport in den Fokus der neuen Bildungsausrichtungen. Wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, wurde in der deutschen SPRINT-Studie die aktuelle Situation des Schulsports in Deutschland nach der politischen Wende erstmals repräsentativ beschrieben (Brettschneider, 2005). Die Ergebnisse eröffneten die Diskussion um die Qualitätssicherung und die Bedeutung des Schulsports. Ziel war es, zukünftige Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Schulsports zu beschreiben.

Inzwischen ist die Debatte um Bildungsstandards für den Sportunterricht stark abgeflacht und die mit der Kompetenzwende verbundenen Veränderungen sind bei den unterrichtenden Lehrkräften des Fachs Sport angekommen. In der Regel existieren bereits neue Lehrpläne nach PISA, in denen erste Versuche zur Beschreibung von Standards vorgenommen wurden. Trotz dieser Weiterentwicklungen ist ein Grossteil der Standards im Sport als Instrument der

Output-Steuerung nicht geeignet (Schumacher, 2011). So entsprechen die Lehrpläne im Sport mehr einem „Ergebniserwartungsplan“ (Schumacher, 2011, S. 4), welche den Output des Unterrichts beschreiben. Der Weg zu den geforderten Ergebnissen, wird jedoch nicht beschrieben und bleibt somit unklar. Dadurch wird der im Kompetenzdenken wichtige Prozesscharakter des Lernens fast vollständig ausser Acht gelassen. Gleichzeitig wird jedoch im LP 21 dem Prozessgeschehen grosse Bedeutung zugeschrieben (D-EDK, 2015b). Dies unterstreicht die im Kapitel 2.1 beschriebene Kritik der Fokussierung auf das leicht Messbare im Zusammenhang mit Bildungsstandards. Dieser Vorwurf der Testorientierung im Sportunterricht bezieht sich auf die dominante Ausrichtung von sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Reduktion von sozialen, emotionalen und motivationalen Dimensionen (Stibbe, 2010). Dazu werden in den vorliegenden Lehrplänen kaum Hinweise auf die konkrete Unterrichtsgestaltung gegeben, jedoch wird die „Bedeutung von Standards und Kompetenzen als Orientierung und ihre Ausrichtung auf ganzheitliches Lernen, welches sich sowohl auf das Produkt als auch auf den Prozess bezieht“ (Schumacher, 2011, S. 6), erläutert. Demnach ist es nicht verwunderlich, stürzen sich Kritikern auf den damit reduzierten Bildungsanspruch des Schulsports und stellen die Legitimation des Faches grundsätzlich in Frage (Hummel & Borchert, 2015).

In Bezug auf die Qualitätssicherung und -entwicklung ergeben sich durch den Ansatz eines kompetenzorientierten Sportunterrichts auch einige sinnvolle Perspektiven. Diese betreffen die Öffnung des Bildungsbegriffs und die damit verbundenen Erweiterung der pädagogischen Möglichkeiten der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Rauschenbach, 2015). So wird das Problem des unterstellten reduzierten Bildungsanspruchs und der Testorientierung durch Bildungsstandards zwar gelöst (Stibbe, 2010), es kann jedoch nicht überprüft werden, ob die im Lehrplan bzw. die im Sportunterricht zu erwerbenden Kompetenzen auch tatsächlich erworben wurden. Dazu wäre eine entsprechende Operationalisierung im Sportunterricht nötig und stellt besondere Herausforderungen an die Konstruktionen von Aufgabenstellungen. Der LP 21 wird diesen Anforderungen nur Teils gerecht, indem er kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung gezielt thematisiert und auf die Förderung von fachlicher und überfachlicher Kompetenzen anspielt (D-EDK,

2015b). Offen bleibt jedoch eine konkrete Ausführung, welche Kompetenzen die SuS durch die Arbeit mit den Aufgaben erwerben sollen.

2.5 Konstruktion von Lernaufgaben

Die Entwicklung und das Stellen von Aufgaben sowie die Verarbeitung von Schülerlösungen sind Haupttätigkeiten von Lehrkräften. Nach Eikenbusch (2008) stellen Lehrkräfte in ihrem Berufsleben mindestens 100'000 Aufgaben, häufig sind es um die 250'000. Obwohl Aufgaben damit zu einem elementaren Teil vom Unterricht werden, ist eine theoretische Anweisung, was eine Aufgabe zu einer Aufgabe macht, nicht einheitlich geregelt (Heitzmann, 2012). Neumann (2014) unterscheidet von einem weiten und einem engen Aufgabenbegriff. Demnach ist eine Aufgabe in einem engen Verständnis jede im Unterricht von der Lehrperson formulierte Leistungsanforderung, wie z.B. eine Aufforderungen oder Anweisungen. Nach einem weiten Verständnis wird unter einer Aufgabe all das verstanden, was allgemein an die SuS an Herausforderungen im Unterricht gestellt wird und auf das selbstständige Bearbeiten abzielt. Pfitzner und Aschebrock (2013) verstehen unter einer Lernaufgabe eine sinnhafte, inhaltlich und in Bezug auf die gestellte Anforderung abgestimmte Aufgabe zum Lernen, die selbständige Lern- und Entwicklungsprozesse begünstigt. Damit definieren sie Aufgaben als Anforderung „implizit oder ausgesprochen für Schüler, welche Qualität der Arbeit von ihnen erwartet und welche Ansprüche an sie gestellt werden“ (Eikenbusch, 2008, S. 7). Aus der Perspektive des Lernenden bilden Aufgabenstellungen „wie unter einem Brennglas das Wissen, die Perspektiven, die Bedeutungszuschreibungen und Absichten ab, die [er] den betreffenden Gegenständen und Lernmaterialien inhaltlich, zielperspektivisch und unterrichtsmethodisch“ (Schröer, 2015, S. 91) entgegenbringt. Die Qualität der Aufgabenstellung bezieht sich sowohl auf den Prozess als auch auf das Ergebnis der Aufgabe.

Mit der Fokussierung auf Kompetenzen kam es zu einer Art Paradigmenwechsel in Bezug auf die Konstruktion von Aufgaben: Der Trend ging weg von Aufgaben, die alleine auf die Lösungen ausgerichtet sind, und hin zu Aufgaben, die den Entwicklungsprozess als Ausgangspunkt betrachten (Winter, 2008). Der Schwerpunkt von Lernaufgaben wurde dadurch von einfachen Steuerfunktionen hin zu Unterstützungsfunktionen der Entwicklungsprozesse der SuS sowie der Erfüllung von Standards verschoben. Forscherinnen und Forscher in diesem Bereich sind sich einig, dass für die Umsetzung der neuen Steuerungsrichtung eine

Veränderung der Aufgabenkultur nötig ist. Die Fokussierung auf einen lernausgerichteten Aufgabentyp betrifft alle Schulfächer. Naturwissenschaftliche Fächer sind mit der Entwicklung von kompetenzausgerichteten Lernaufgaben bereits weit fortgeschritten. Für das Schulfach Sport hingegen gibt es erst vereinzelte Werke, welche sich mit der Entwicklung von Lernaufgaben für den Sportunterricht auseinandersetzen (Pfitzner, 2014). Die neuen Anforderungen an Aufgaben innerhalb eines kompetenzorientierten Sportunterrichts betreffen vor allem eine veränderte Schülerrolle, neue Lernsettings für die selbstständige Arbeit von SuS, Möglichkeiten zur Individualisierung und Binnendifferenzierung, eine Entlastung der Lehrkräfte anhand Beobachtung und Begleitung von Lernprozessen, die Umsetzung von Standards sowie die Durchführung von Diagnose- und Fördermassnahmen (Eikenbusch, 2008). Sie verlangen Prüfungsformen, die sich in die Lernprozess einfügen bzw. in diese integrieren. Diese müssen sowohl anwendungs- als auch problembasiert sein. Dabei soll der Lernoutput, das Lernarrangement und die Prüfungsformate möglichst miteinander korrelieren. Dies hat für Prüfungen zur Folge, dass sie Rückschlüsse vom beobachteten Verhalten auf die betreffenden Kompetenzen herstellen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn auch die Lösungswege bzw. der Prozess reflektiert wird und nicht nur das Ergebnis berücksichtigt wird (Eikenbusch, 2008). Nach diesem Ansatz von Aufgabenverständnis wird sich diese Arbeit richten, welche sich im Wesentlichen an den Ausführung Neumanns (2014) orientiert:

Wir sprechen mit Blick auf die in der Kompetenzdiskussion angemahnte Kopplung von Wissen und Können dann von einer Lernaufgabe, wenn das Bewegungshandeln im Sportunterricht einer Reflexion ausgesetzt wird. Lernaufgaben verlangen von den Lernenden eine aktive kognitive Beteiligung und Bearbeitung, indem beispielsweise eine für alle Kinder befriedigende Regeländerung in einem Bewegungsspiel gefunden werden soll. (S. 189)

Dieser Ansatz entspricht dem Verständnis von Bewegungsaufgaben, bei denen es in erster Linie um die motorische Bewältigung von Bewegungsproblemen geht (Neumann, 2014; Pfitzner & Aschebrock, 2013).

2.6 Basismodelle

Basismodelle sind theoretische Konstrukte allgemeindidaktischer Theorien, welche das Lernen in bestimmte Grundmuster strukturieren. Sie gehören zu den kognitiv-konstruktivistischen Lernansätzen (Elsässer, 2000). Entwickelt wurden die Basismodelle von Oser und Patry (1990), um Verläufe des Unterrichtens besser

analysieren, verstehen und angreifen zu können. Im Zentrum stehen dabei die Lernenden und deren individuelle Lernprozesse. Effektiver Unterricht beginnt nach Oser und Patry (1990) beim Lernen und nicht beim Lehren. Trotz grosser individueller Vielfalt beim Lernen existieren festgesessene Lernschrittfolgen bzw. Lernetappen, die unter sogenannten Basismodellen des Lernens festgehalten werden (Oser und Patry). Wagner fasst die Basismodelltheorie wie folgt zusammen: „Es wird hier von der Grundannahme ausgegangen, dass erfolgreiches Lernen kein Zufall, sondern das Produkt optimal geplanter und gesteuerter Lernprozesse ist. Der Lehrperson kommt dabei die zentrale Rolle des Initiators von Lernprozessen zu“ (1999, S. 7).

Die Basismodelle des Lernens beschreiben verschiedene Lernzieltypen mit den dazugehörigen Lernschritten, die bei den Lernenden ablaufen sollten, wenn ein bestimmtes Lernziel angestrebt wird. Sie geben damit „quasi den unsichtbaren Rhythmus des Lernens vor, den es bei der zeitlichen Unterrichtsverlaufsgestaltung zu berücksichtigen gilt“ (Jeisy, 2014, S. 234). Damit unterstützen sie die Lehrpersonen in der theoriegeleiteten Lernverlaufsgestaltung eines lernprozessorientierten Unterrichts (Brouër, 2001). Die Basismodelle sind weder hierarchisch noch nach kognitiven, affektiven oder motorischen Dimensionen des Lernens unterteilt. Diesbezüglich unterscheiden sich die Basismodelle stark vom herkömmlichen lernprozessbezogenen Instruktionsmodell (Elsässer, 2000). Oser und Patry definieren ein Basismodell als

einer für jeden Lernenden absolut notwendigen feststehenden Kette von Operationen, die nicht durch etwas anders ersetzt werden kann. Der ganzheitliche Charakter dieser jeweiligen Kette wird bestimmt durch lernpsychologische Gesetzmässigkeiten einerseits und durch den Typ des Ziels bzw. Inhalte anderseits. (1990, S. 3)

Oser und Patry (1990, S. 3) unterscheiden zwischen einer sichtbaren Oberflächen- oder Sichtstruktur des Unterrichts und einer unsichtbaren Tiefen- oder Basisstruktur des Lernens. Unter die Oberflächen- oder Sichtstruktur fallen alle sichtbaren Lehr- und Lernhandlungen von Lehrer und SuS, die aufeinanderfolgenden Unterrichtsschritte, die Interaktionsformen und Methoden sowie die Sozialformen und Medien. Die Tiefen- oder Basisstruktur bilden die Ebenen der Lern- und Denkprozesse, Intentionen, Regeln, Hypothesen, sozialen Beziehungen von SuS, Lehrerinnen und Lehrern und Theorien zum Lernen (Elsässer, 2000). Kognitive Verarbeitungen der Lernprozesse sind in der Tiefenstruktur essenziell. Im

Gegensatz zur Oberflächenstruktur sind die ablaufenden Prozesse in der Tiefenstruktur weniger gut ersichtlich und können nur durch Interpretation von Äusserungen der SuS abgeleitet werden (Wackermann, 2008). Dennoch sind es gemäss Oser und Patry (1990) die undurchsichtigen Prozesse der Tiefenstruktur, die für den Unterrichtserfolg entscheidend sind. Auf dieser Ebene werden kognitive Verarbeitungsstrukturen auf spezifische lernpsychologische Regeln mit strikt einzuhaltenden Lernschrittfolgen niedergebrochen (Krabbe, Zander, & Fischer, 2015). Auf der Ebene der Sichtstruktur hingegen besitzen die Lehrpersonen grosse Freiheiten. Demzufolge kann dasselbe Basismodell durch unterschiedlich sichtbare Strukturen realisiert werden und bleibt somit unabhängig vom Unterrichtsstil der verschiedenen Lehrpersonen (Krabbe, Zander, & Fischer, 2015). Dieser strukturelle Lernansatz ist damit dem Verhältnis von Kompetenz und Performanz, wie ihn Chomsky und White in den 1960er- und 1970er-Jahren geprägt haben, gleichzusetzten (Kap. 2.2).

Anders als in anderen Modellen des Lernens wird bei den Basismodellen ein breites Spektrum des Lernens abgebildet. Zwölf verschiedene Zieltypen des Lernens werden – differenziert nach ihrer Lernform – in je einem Basismodell ausformuliert. In jedem Basismodell wird ein anderer Zieltyp des Lernens angesprochen. Dabei stellt jedes einzelne Basismodell eine Lernetappenfolge dar. Unter den Lernzieltypen des Lernens werden themen- und inhaltsunabhängige, allgemeine prototypische Lernaktivitäten der SuS verstanden (Brouër, 2001). Gemeinsam haben die einzelnen Lernmodelle eine Schrittfolge und feststehende Ketten von Operationen. Die vorgesehene Reihenfolge von vier bis sieben Lernschritten ist zur Erreichung des jeweiligen Lehrziels zwingend einzuhalten. Welcher Zieltypus Inhalt des Unterrichts sein soll, wird von der Lehrperson bestimmt. Das Basismodell liefert dazu die Planungsgrundlage zur Erreichung des Zieltypus. Die einzelnen Lernschritte der Basismodelle sollen bei den Lernenden verschiedene Lernprozesse auslösen (Wackermann, 2008).

Tab. 1: Überblick über die Basismodelle (Elsässer, 2000, S. 13)

Nummer und Name des Basismodells		Zieltyp des Lernens
1a	Lernen durch Eigenerfahrung	Aneignung von Erfahrungswissen
1b	Entdeckendes Lernen	Generalisierendes Lernen durch Suchprozesse in der Wirklichkeit
2	Entwicklungsförderndes/ strukturveränderndes Lernen	Transformation von Tiefenstrukturen
3	Problemlösen	Lernen durch Versuch und Irrtum
4a	Begriffsbildung	Aufbau von memorisierbaren Fakten, von zu verstehenden Sachverhalten
4b	Konzeptbildung	Aufbau von vernetztem Wissen
5	Betrachtendes Lernen	Meditative Versenkung
6	Lernen von Strategien	Lernen lernen (Metallernen)
7	Routinebildung und Training von Fertigkeiten	Automatisierung
8	Motilitätsmodell	Transformation affektiver Erregung
9	Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen	Bindungsentwicklung durch sozialen Verhaltens Austausch
10	Wert- und Identitätsaufbau	Wertwandel, Wertklärung, Wertschaffung
11	Hyptertextlernen	Konstruktion und Erstellung von eigenständigen Vernetzungen
12	Verhandeln lernen	Herstellen von Konsens in verschiedenen Situationen des Lebens

Zu den Stärken der Basismodelltheorie zählen die vielzähligen Theorien und Erkenntnisse aus verschiedenen Gebieten der Psychologie sowie der Lehr- und Lernforschung, auf denen die Basismodelltheorie gründet und somit ein umfassendes Konzept zu Lernforschung darstellt (Wagner, 1999). Mit der Fokussierung auf die Lernprozesse der Lernenden und der Forderung nach Eigenständigkeit und kognitiver Aktivität entspricht der Ansatz einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens. Zusätzlich dienen sie mit ihren genau vordefinierten Handlungsschritten als Planungs- und Strukturierungshilfen für den Unterricht (Oser & Patry, 1990). Die Basismodelltheorie unterstützen die Lehrpersonen somit in verschiedenen Belangen.

Die Basismodelltheorie hat den Anspruch, alle verschiedenen Lerntheorien umfassend abzudecken (Wagner, 1999). Diese ganzheitliche Vertretung aller Lerntheorien konnte bislang weder empirisch bewiesen noch widerlegt werden (Fischer, 2008). Ebenfalls fehlt der Beweis, dass die einzelnen Basismodelle sich nicht widersprechen und unabhängig voneinander sind (Fischer, 2008). Auf weitere Mängel macht Reyer (2004) aufmerksam. Er bemängelt, dass die Begrifflichkeiten

und Argumentationen der einzelnen Basismodelle nicht immer vollständig ausgeführt werden, sowie die fehlende Verbindung von Sicht- und Basisstruktur. Gemäs Reyer sollten auch die Fähigkeiten der Lehrperson in der Gestaltung der Basismodelle mit berücksichtigt werden. Die Basismodelle behaupten einen Lernweg vorzugeben, welcher für alle Lernende zutrifft. Dies würde zum Schluss führen, dass alle Menschen den gleichen Gesetzmässigkeiten bezüglich des Lernens folgen (Wagner, 1999). Es ist jedoch klar, dass Lernen ein hoch individueller Prozess ist (Wessel, 2015). Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Allgemeingültigkeit der Basismodelle. Durch die Fächerunabhängigkeit der Basismodelle werden demnach auch keine fachspezifischen Besonderheiten berücksichtigt (Wagner, 1999). Um diesem letzten Kritikpunkt entgegenzuwirken, wird in der vorliegenden Arbeit von den angepassten Basismodellen für den Sportunterricht nach Jeisy (2014) ausgegangen.

Dass die Basismodelle in dieser Arbeit verwendet werden, hat verschiedene Gründe: Mit der Orientierung an den Basismodellen werden sowohl kognitive, emotional-motivationale als auch soziale Lernprozesse abgedeckt (Reinmann, 2015). Ergebnisse der Lernforschung konnten im Rahmen von internationalen Leistungsvergleichsstudien zeigen, dass die Strukturierung des Lernens innerhalb der Tiefenstruktur ein wichtiges Qualitätsmerkmal zu einem gelingenden Lernen und Kompetenzerwerb darstellt (Jeisy, 2014). Darüber hinaus unterstützen die Basismodelle die Unterrichtsvorbereitung sowie die Unterrichtsdurchführung, indem die präzis definierten Handlungskettenschritte dem Unterricht eine Struktur verleihen. Dies vereinfacht eine komplexe Unterrichtsanalyse und liefert Eckpunkte zur Auswertung des Unterrichts (Wackermann, 2008.).

Als Grundlage der Untersuchung in dieser Arbeit dienen die zwei Basismodelle: *Lernen durch Eigenerfahrung* sowie *Problemlösen*. Diese beiden Modelle wurden ausgewählt, da beide Lerntypen wichtige Lernwege im Fachbereich Bewegung und Sport darstellen (Jeisy, 2013). Zusätzlich ist bei beiden ausgewählten Modellen eine Verknüpfung von Können und Wissen Voraussetzung für den Bearbeitungsprozess. Diese Eigenschaften vertreten die Grundideen eines kompetenzorientierten Sportunterrichts und eignen sich für die Gestaltung von Lernaufgaben (Jeisy, 2014).

2.6.1 Theorie: Problembasiertes Lernen

Das Basismodell *Problemlösen* stützt sich auf entwicklungspsychologische, denkpsychologische und praktisch-didaktische Aspekte des Lernens (Oerter, 1971). In der Literatur gibt es viele Hinweise darauf, dass das Modell auf verschiedenen Theorien gründet (u. a. Jeisy, 2013; Reusser, 2005). Dies zeigt sich auch in den vielen möglichen Definitionen bzw. Interpretationen des Modells. Die auf Dewey (1910, zitiert nach Reusser, 2005) basierenden Ansichten sprechen vom entdeckenden Lernen. Im deutschen Sprachraum hingegen wird mit der Ausrichtung auf komplexe Probleme auch vom forschenden Lernen gesprochen.

Gemeinsam haben die Theorien, dass beim Modell des Problemlösens das Ziel vorgegeben ist, der Weg zum verfolgten Ergebnis jedoch offen steht. Dörner (1994) sieht als Bedingung für das Problemlösen die aktive Wahrnehmung des vorhandenen Ist-Zustandes und des gewünschten Soll-Zustandes. Voraussetzung für das problembasierte Lernen ist, dass die Differenz von Ist- und Soll-Zustand von den Lernenden als Problem angesehen bzw. als unerwünschter Zustand empfunden wird (Jeisy, 2014). Das Problem muss also von den Lernenden identifiziert und als Problem eingestuft werden. Erpenbeck und Sauter sprechen in diesem Kontext von einer „emotionalen Imprägnierung“ (2016, S. 26). Dies bedeutet, dass ein Problem erst dann auch von den SuS als ein solches wahrgenommen wird, wenn dies einen emotionalen Stellenwert hat.

Der Prozess der Lösungsfindung stellt den Kern des Basismodells problembasierten Lernens dar. Wie das Problem gelöst werden kann, liegt in der Verantwortung der Lernenden. Die Lösungsstrategien müssen von den Lernenden erprobt und getestet werden. Aufgrund des Vergleichs des erwünschten und des tatsächlichen Outputs müssen die Lösungswege angepasst werden. Es soll dabei immer eine Rückkopplung mit der Umwelt stattfinden (Jeisy, 2014). Aufgrund der hohen Eigeninitiative, die bei einer problembasierten Aufgabe von den SuS verlangt wird, ist eine klare Planung und Strukturierung des Unterrichts im Voraus nur beschränkt möglich. Die Idee des Problemlösens besteht darin, bestehendes Wissen zu vernetzen und die Strukturen des Wissensnetzes zu verdichten (Wackermann, 2008). Es soll ein Transfer zur Umwelt sowie eine Generalisierung der Ergebnisse stattfinden. Das vorausgesetzte Wissen zur Lösung des Problems müssen die SuS bereits mitbringen. Die Aufgabe besteht darin, ihr Wissen passend zu strukturieren und einzusetzen. Im Gegensatz zu naturwissenschaftlich geprägten

Unterrichtsfächern (z.B. Physik), in denen nach Jeisy „meist gut strukturierte (well-structured) Probleme zu algorithmischen Lösungen führen, sind wir im Sport in der Regel mit schlecht strukturierten (ill-structured), komplexen Problemen konfrontiert“ (2014, S. 237). Diese erfordern komplexe Lösungsstrategien und stellen hohe Anforderungen an die Lernenden. Im Falle eines ungenügenden Wissensstandes in Bezug auf die betreffende Aufgabe müssen spezifische Handlungsanweisungen der Lehrperson den Prozess unterstützen. Nach der Auffassung von Oser und Patry (1990) sollen anhand dieses Basismodells lösungsorientiertes Denken und Handeln gefördert werden. Die Struktur des Lernprozesses steht jedoch offen.

Tab. 2: Lernetappenfolge des Basismodells Problemlösen (nach Jeisy, 2014, S. 237)

1. Problem generieren
<ul style="list-style-type: none"> - Entdecken und Erkennen von Problemen im Erfahrungshorizont und im konkreten Sportunterrichtshandeln (falls die Lernenden kein eigenes Problem hervorbringen, können sie durch die Lehrperson an einen Problembereich herangeführt werden, in dem sie dann möglichst selbstständig ein Problem erkennen sollen)
2. Problem formulieren
<ul style="list-style-type: none"> - Problem ausformulieren - Mündliche oder schriftliche Fixierung der Diskrepanz zwischen einem erwünschten und erreichbaren Zielzustand und den aktuellen Ausgangsbedingungen - Eingrenzung und Benennung des jeweiligen Problems
3. Problem analysieren
<ul style="list-style-type: none"> - Formulierte Probleme analysieren und klären (Ausgangszustand, Zielsetzung und spezifische Bedingungen, unter denen das Ziel erreicht werden soll)
4. Lösungsideen generieren und ausarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> - Ideen zur Problemlösung oder mindestens einen Lösungsansatz entwickeln - Ausarbeiten von Lösungsstrategien, sodass sie getestet werden können
5. Lösungsideen testen
<ul style="list-style-type: none"> - Prüfen und beurteilen der Lösungsansätze - Primäres Ziel: Lösung des Problems - Keine genügende Lösung → alternative Lösungsstrategien testen oder eine Lernetappe zurück und neue Lösungsideen generieren - Bei anhaltendem Misserfolg → das wahre Problem eventuell nicht richtig erkannt und analysiert → Lernetappe kritisch hinterfragen und verbessern

6. Lösungsweg reflektieren und auf neue Kontexte übertragen

- Reflexion der erfolgreichen Lösungswege → Anwendung der Problemlösungsstrategie für zukünftige Probleme desselben Typs
 - Ausdifferenzierung des Problemlösebeispiels → Erleichterung der Abstraktion vom jeweils spezifischen Kontext → Prinzipien der erfolgreichen Problemlösungsstrategie leichter erkennen und den erfolgreichen Lösungsweg auch in anderen Kontexten anwenden können
-

2.6.2 Theorie: Erfahrungsorientiertes Lernen

Die Grundidee des Lernens durch Eigenerfahrung zielt darauf ab, Erfahrungen in Gedächtnisstrukturen aufzunehmen. Selbst erarbeitetes Wissen wird in der Tiefenstruktur als sehr wertvoll betrachtet. Dabei wird Erfahrung als „Resultat einer bewussten und zielgerichteten Reflexion eigener Bewegungs- und Sprechhandlungen im (Sport-)Unterricht“ (Jeisy, 2014, S. 238) verstanden. Mit dem Lernen durch Eigenerfahrung können verschiedene Lernprozesse gleichzeitig ausgelöst werden (Elsässer, 2000). Dieser Ansatz hat eine breite Tradition und wurde von Dewey, Kolb und Wagenschein bereits ausführlich analysiert und diskutiert (Wackermann, 2008). Eine generelle Begriffsdefinition des erfahrungsorientierten Lernens hat sich bislang jedoch nicht durchsetzen können. Als Ausgangspunkt wird deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit die grundlegenden Ansichten des Basismodells *Lernen durch Eigenerfahrung* nach Oser und Patry (1990) verwendet. Demnach ist es eine notwendige Bedingung von subjektbezogener und kontextgebundener Erfahrungen, dass SuS das eigene Verhalten und Erleben zielgerichtet und bewusst reflektieren (Jeisy, 2014).

Lernen durch Eigenerfahrung weist eine hohe internale Steuerungskomponente mit ungewissem Ausgang auf (Wackermann, 2008). Es werden keine direkten Instruktionen gegeben, sondern das Wissen soll von den SuS selber aktiv generiert und konstruiert werden. Der Lerngegenstand beruht auf selbst ausgelöstem und selbst erfahrenen Handlungen. Unter Handeln wird in diesem Zusammenhang ein „geplantes, zielgerichtetes Tun verstanden, das eine Verhaltens- und eine Erlebniskomponente enthält“ (Jeisy, 2013, S. 91). Die Kunst beim erfahrungsorientierten Lernen liegt darin, Verhalten und Erleben miteinander zu verknüpfen und in das eigene Handlungsrepertoire zu integrieren. Für die Realisation dieses Prozesses müssen Erfahrungen selbst erlebt und anschliessend aktiv reflektiert werden (Jeisy, 2013). Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sollen die Erfahrungswerte in die Gedächtnisstrukturen des

Langzeitgedächtnisses einfließen (Wackermann, 2008). Nach diesem Lernmodell verändert sich nicht der Erfahrungsschatz an sich, sondern die Art und Weise, wie Erfahrungen gemacht werden. Bereits bestehendes Wissen soll erweitert und zu Konzepten verdichtet werden (Giese, 2008).

Lernen durch Eigenerfahrung hat sich im Sportunterricht bereits etabliert. Im aktuellen Sportunterricht zählen „erfahren und entdecken“ (ESK, 2005, S. 8) bereits zu einer der sechs Sinnperspektiven des Sportunterrichts (Jeisy, 2013). Im Hinblick auf den Sportunterricht kann jedoch nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass es sich bei Unterrichtsaktivitäten um erfahrungsorientierte Lernprozesse handelt. Erfahrungen bedingen eine Reflexionsphase oder gezielte Thematisierung und schliessen einfache sportliche Handlungen aus (Jeisy, 2013). Beruhend auf der Reflexion vergangener Handlungen wird mit Lernen durch Eigenerfahrung die Fähigkeit der Selbstreflexion geschult und trägt somit einen positiven Beitrag zur Entwicklung der Selbstkompetenz bei. Eine weitere Bildungsdimension eines erziehenden Unterrichts wird im Bereich der Sozialkompetenz durch den Austausch des Erlebten mit den SuS abgedeckt. Die Relevanz der Eigenerfahrung beruht auf einer sinnstiftenden Erfahrungsdimension (Jeisy, 2014).

Für die Umsetzung des Modells des erfahrungsorientierten Lernens im Schulunterricht haben Oser und Patry (1990) fünf aufeinanderfolgende Lernetappen erstellt (Tab. 3). Jeisy (2014) hat dieses Modell für den Sportunterricht im Rahmen von Lernaufgaben weiter adaptiert und in Bezug auf andere Modelle ergänzt. Miteingeflossen in Jeisys Modell sind das Modell zum erfahrungsorientierten Lernen von Gerber (2007), das sportspielbezogene integrative Lernmodell von Martin und Gaskin (2004) sowie die sportdidaktischen Ansichten von Giese (2008). Die daraus resultierenden fünf Lernetappen im Bereich des erfahrungsorientierten Lernens dienen als Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Tab. 3: Ablaufschema erfahrungsorientierten Lernens (nach Jeisy, 2014, S. 239)

1. Handlung planen und antizipieren
<ul style="list-style-type: none">- Auseinandersetzung mit einer konkreten, kontextgerechten Handlung auf der Grundlage von Vorerfahrungen und Vorwissen- Abwägen verschiedener Handlungspläne- Auswählen einer Ausführungsvariante
2. Handeln im Kontext
<ul style="list-style-type: none">- Realisierung einer geplanter Handlung in einem spezifischen Handlungskontext → durch aktives Bewegungshandeln, das von Sprechhandlungen begleitet wird und einen hohen Bewusstseitsgrad aufweist- Herstellung eines individuellen Sinnbezugs
3. Eigene Handlung rückblickend reflektieren
<ul style="list-style-type: none">- Reflexion über die Eignung des gewählten Handlungsplans für die Erreichung des angestrebten Handlungsziels- Handlungsergebnisse beobachten, erfassen und interpretieren und den ursprünglichen Handlungsabsichten kritisch gegenüberstellen (Ausrichtung der Reflexion nach subjektiver Sicht des eigenen Verhaltens und des eigenen Erlebens vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Vorerfahrungen)- Handlung wird durch Reflexion zur Eigenerfahrung
4. Generalisierung der Eigenerfahrung
<ul style="list-style-type: none">- Betrachtung von situationsgebunden Eigenerfahrungen in einem grösserem Kontext → nachhaltige Erweiterung von Können und Wissen- Allgemeines Bezugssystem für die konkrete Eigenerfahrung erstellen (z.B. interpersonaler Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden → gemeinsame Elemente in den subjektiven Erfahrungsberichten suchen, die eine Verallgemeinerung zulassen; intrapersonaler Erfahrungsaustausch auf einer höheren Ebene abstrahieren → Gemeinsamkeiten in der Handlungsausführung in unterschiedlichen Kontexten oder unter unterschiedlichen Ausführungsbedingungen suchen
5. Lernkonsequenzen als Erfahrungsschatz konservieren
<ul style="list-style-type: none">- Überprüfung der Relevanz neuer Lernerfahrung und Integration in ein individuelles Erfahrungskonzept- Verschmelzung von neuen Erfahrungen mit bestehenden Erfahrungen → Erweiterung des Erfahrungsschatzes → Präzisere Antizipation künftiger Handlungen (im Idealfall) → nachhaltige Optimierung Person-Umwelt-Relation

2.7 Konkretisierung der Fragestellung

Nach den Ausführungen zu den Entwicklungsschritten der Kompetenzorientierung im Sportunterricht richtet sich der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Konstruktion von problem- und erfahrungsorientierten Lernaufgaben. Hierzu wird in einem identischen Unterrichtssetting mit zwei unterschiedlichen Aufgaben gearbeitet. Inhaltlich decken beide Aufgaben denselben Kompetenzbereich ab, nämlich BS.4 A (Spielen, Bewegungsspiele) des LP 21. Die dahinterstehende Performanz wird wie folgendermassen beschrieben: Die SuS „können Spiele weiterentwickeln, erfinden (z.B. Spielidee, Regeln, Material), selbstständig und fair spielen“ (D-EDK, 2015c, S. 13).

Für die Entwicklung der Lernaufgaben mussten zuerst die Grundansprüche der gewählten Kompetenzen definiert werden. Diese lassen sich dem LP 21 entnehmen. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Wissen und Können, die für die Erfüllung der Grundansprüche vorausgesetzt werden, mussten analysiert werden. Diese Informationen bieten die Grundlage für die Erstellung der Lernaufgaben. Entsprechend den theoretischen Ausführungen wurden ein Lernaufgabentyp nach dem Basismodell des problembasierten Lernens und ein Lernaufgabentyp nach dem Modell des erfahrungsorientierten Lernens ausgearbeitet. Für das Aufgabendesign orientiert sich die Arbeit an den Anweisungen von Jeisy (2014) zum Themengebiet der Lernaufgaben in Bezug auf die Basismodelle. Beide Lernaufgabentypen werden an zwei verschiedenen Oberstufenklassen getestet. Die einzelnen Lernaufgaben werden durch einen Beobachtungstext, Lehrerinterviews und einen Kurzfragebogen der SuS evaluiert. Für die Bewertung dieser Daten dienen Methoden der qualitativen-quantitativen Analyse. Es soll aus dieser Arbeit ersichtlich werden, welche Lernaufgabe sich für die Vermittlung der Kompetenz *SuS können Spiele weiterentwickeln, erfinden (z. B. Spielidee, Regeln, Material), selbstständig und fair spielen* besser eignet. Dabei steht vor allem der Kompetenzerwerb im Vordergrund, der durch die unterschiedlich strukturierten und konstruierten Lernaufgaben impliziert wird. Folgende Fragestellungen sind in diesem Zusammenhang handlungsleitend:

- Fragestellung 1: Welches der beiden Basismodelle des problembasierten und erfahrungsorientierten Lernens eignet sich besser, um die im LP 21 beschriebene Kompetenz BS.4 A in einen fachlichen Lernprozess zu überführen und den Erwerb von Kompetenzen aufseiten der SuS zu ermöglichen?
- Fragestellung 2: Lassen sich in Bezug auf den Kompetenzbereich BS.4 A Unterschiede im Kompetenzerwerb bei den SuS feststellen, die auf das erfahrungsorientierte und problembasierte Lernen zurückzuführen sind?

3 Empirie

3.1 Untersuchungsdesign

Das empirische Vorgehen in dieser Arbeit basiert auf einem multimethodischen Ansatz. Zu diesem Zweck wurde ein fokussiertes Leitfadeninterview, eine Schülerbefragung sowie eine Beobachtung vorgenommen. Die Entscheidung für diese Art des Vorgehens fiel aufgrund der wenigen bisherigen Forschungsarbeiten zu diesem Thema. Die differenzierte Betrachtung von Kompetenzen und Performanzen auf der praktischen Ebene des Sportunterrichts in Bezug auf die Konkretisierung und die Konstruktion von Lernaufgaben ist in der Wissenschaft bislang noch kaum erforscht. Die vorliegende Arbeit ist somit eine explorative Studie, welche die relevanten Dimensionen und wichtige inhaltliche Aspekte des Forschungsgegenstandes ermitteln soll (Hummel & Borchert, 2015). Ein weiterer Grund für die Entscheidung des gewählten Vorgehens ergibt sich aus der theoretischen Grundlage für die empirische Forschung innerhalb dieser Untersuchung. Wie oben erläutert, ist es wichtig, die subjektive Bewertung der Unterrichtsstunden mit dem Umgang der zwei Basismodelle zu erfassen, was sich nur schwer durch einen rein quantitativen Ansatz erreichen lässt. Zudem werden mit dem vorliegenden Kompetenzmodell des LP 21 und der daraus folgenden Wahl der Basismodelle auch die möglichen empirischen Zugänge der Ergebnisse eingegrenzt. Somit kann sichergestellt werden, dass der Rahmen einer Masterarbeit nicht gesprengt wird.

3.2 Messinstrumente

3.2.1 Interview

Um das Thema der Konstruktion von Lernaufgaben im Sportunterricht zu behandeln, wurde für die Datenerhebung leitfadengestützte Experteninterviews mit der Lehrperson durchgeführt. Innerhalb des Forschungsdesigns „repräsentieren die Experten und Expertinnen eine zur Zielgruppe komplementäre Handlungseinheit, und die Interviews haben die Aufgabe, Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe zu liefern“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 75). Die Interviews dienten damit nicht nur der Überprüfung von bereits vorgefertigten Thesen, sondern ergänzten auch die Ergebnisse. Es wurde zu jedem Modell ein leitfadengestütztes Experteninterview mit der Lehrperson durchgeführt. Im

Anschluss wurde die Lehrperson gebeten, beide Basismodelle zu vergleichen. Dies geschah ebenfalls in Form eines Interviews.

Der Interviewleitfaden teilt sich in verschiedene Schwerpunktbereiche, beginnend mit Schwerpunktfragen zum kompetenzorientierten Unterricht und der konkreten Doppellektion. In diesem Teil wurde abgefragt, inwiefern sich aus Sicht der Lehrperson bei den SuS ein Kompetenzzuwachs zugetragen hat und ob alle SuS mit der Lernaufgabe erreicht werden konnten. Der zweite Schwerpunkt betraf das jeweilige Basismodell und umfasste Fragen zu Stärken und Schwächen der Modelle auf Ebene der Unterrichtsorganisation. Zudem enthält dieser Teil Fragen, zur bereits beschriebenen emotionalen Imprägnierung der Aufgaben und der daraus resultierenden Qualität der Bearbeitung durch die SuS. Der dritte Schwerpunkt enthielt biografische sowie berufsspezifische Fragen zur Lehrperson selbst. Abschliessend wurde die Lehrperson gebeten, beide Basismodelle und die dazugehörigen Lernaufgaben in Bezug auf die Unterrichtsorganisation miteinander zu vergleichen (vgl. Anhang).

3.2.2 Unterrichtsbeobachtung und Schülerfragebogen

Ergänzend zum leitfadengestützten Experteninterview wurden die Lektionen von der Untersuchungsleiterin beobachtet und deren Verlauf dokumentiert. Diese Dokumentation wurde chronologisch vorgenommen und folgte keiner vorgegebenen Struktur. Die Beobachtung diente dazu, gravierende und für die Erfüllung der Lernaufgaben bedeutsame Unterrichtsereignisse festzuhalten, um diese in der späteren Auswertung zu berücksichtigen.

Der Schülerfragebogen wurde jeweils im Anschluss an die Lektionen an alle 22 SuS mit der Bitte verteilt, diesen vollständig und gewissenhaft aufzufüllen. Er enthielt Fragen, die den Lernzuwachs in den Lektionen betrafen und auf die im LP 21 bzw. die im Kompetenzbereich BS.4 A definierten Kompetenzen abzielten. Zudem fragte er ab, inwiefern die SuS mit der Erfüllung der Aufgaben zurechtkamen und wo sie Vor- und Nachteile des jeweiligen Basismodells sahen (vgl. Anhang).

3.3 Untersuchungsteilnehmer

Insgesamt waren 22 SuS an den Lektionen beteiligt und füllten im Anschluss den Fragebogen aus. In beiden Klassen überwiegt der Anteil an männlichen Schülern. Das Verhältnis von den Knaben zu den Mädchen betrug in etwa 60 zu 40 Prozent. Für das Durchführen der Testlektionen und das anschließende leitfadengestützte Experteninterview konnte eine weibliche Sportlehrperson gewonnen werden. Sie verfügt über 15 Jahre Berufserfahrung als Sportlehrerin und unterrichtet die gleiche Zeit in der Oberstufe an dieser Schule. Seit etwa vier Jahren unterrichtet sie zehn bis zwölf Lektionen Sportunterricht in der Woche. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, dem kompetenzorientierten Lernen sowie dem LP 21 ist von ihrer Seite nicht erfolgt. Ähnlich verhält es sich mit der Konstruktion von kompetenzorientierten Lernaufgaben, von denen sie zwar gehört, jedoch bisher nur über Eindrücke anderer Lehrer etwas wahrgenommen hat.

3.4 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Datenerhebung erfolgte im Sportunterricht mit zwei verschiedener Oberstufenklassen. Beide Klassen gehören der Stufe A an, diese Stufe lässt sich gleich nach der gymnasialen Oberstufe einordnen. Beide Klassen werden in jedem Schulfach von denselben Lehrpersonen unterrichtet, nur die verantwortungstragende Klassenlehrperson unterscheidet sich. Die erste Versuchsgruppe mit dem problembasierten Lernansatz hat eine gute Beziehung zur Klassenlehrperson mit einem problemlos funktionierenden Unterricht. Die zweite Versuchsgruppe mit dem erfahrungsorientierten Lernansatz wird von einer Lehrperson geführt, welche mit der Klasse nicht zurechtkommt und sie Ende des Schuljahrs aus diesem Grund verlassen wird. Für die Durchführung der zwei verschiedenen Lernansätze wurde eine Sportlehrerin angefragt, die bereits langjährige Erfahrung in diesem Berufsgebiet aufweist. Da im Rahmen der Untersuchung keine persönlichen Daten der SuS sowie des Interviewpartners erhoben wurden, waren eine Einverständniserklärung der Eltern sowie die Zustimmung einer Ethikkommission nicht notwendig. Im weitesten Sinne handelt es sich bei der Untersuchung um einen Unterrichtsversuch.

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung wurden in Word aufbereitet und sowohl in die Darstellung des Unterrichtsverlaufs als auch in die Interpretation der Ergebnisse eingearbeitet. Die Antworten der SuS wurden ins Excel aufgenommen

und für die weitere Auswertung nutzbar gemacht. Diese beschränkt sich ausschliesslich auf deskriptive Aussagen. Die Auswertung des leitfadengestützten Experteninterviews erfolgte in Anlehnung an die Transkriptionsregeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012). Da es sich jedoch nur um ein einzelnes Interview handelte, wurde aus forschungsökonomischen Gründen auf eine detaillierte qualitative Inhaltsanalyse verzichtet.

4 Ergebnisdarstellung

Innerhalb dieses Kapitels werden sowohl die beiden Lektionen beschrieben als auch die Ergebnisse der Expertenbefragung und der Schülerbefragung vorgestellt. Dieses Vorgehen dient dazu, alle relevanten Informationen möglichst kompakt darzustellen, um daraus mögliche Schlüsse zu ziehen.

4.1 Beschreibung der Lektionen

4.1.1 Lektion: Problembasiertes Lernen

Die vorbereiteten Lernaufgaben nach dem Basismodell des problembasierten Lernens wurden am 7. März 2016 mit einer Sekundarklasse des siebten Schuljahres durchgeführt. Während 90 Minuten wurden die 22 anwesenden SuS mit dem kognitivistischen Lernansatz konfrontiert.

Die SuS wirkten beim Betreten der Halle motiviert und aufgestellt. Es erfolgte eine kurze Vorstellung des Untersuchungsleiters und der Erläuterung des Vorgehens für diese und die folgende Lektion. Anschliessend übernahm die Sportlehrerin das Wort und instruierte die ersten Aufwärmübungen. Nach drei Runden Laufen um das Volleyballfeld erhielten die SuS einen Auftrag, bei dem sie eine Kraftübung zu einer vorgegebenen Muskelgruppe finden und mit den anderen Gruppenmitgliedern durchführen mussten. Die Übung hat gut funktioniert, jede Gruppe war beschäftigt und führte eine Kraftübung nach der anderen durch. Das Finden einer passenden Übung der spezifisch vorgegebenen Muskelgruppe schien für die SuS keine Schwierigkeiten darzustellen. Nach diesen ersten kognitiven und physischen Aufwärmübungen ging es zum Hauptteil über.

In der ersten Phase wurden die SuS an das Problem herangeführt. In Dreiergruppen mit einem Smolballschläger verteilten sich die SuS auf die einzelnen Felder. Sie erhielten absichtlich einen für sie unrealistischen Auftrag. Motiviert und voller Tatendrang versuchten die SuS, das viel zu hochgesteckte Ziel zu erreichen. Erst nach unzähligen Misserfolgen begannen die SuS zu realisieren, dass sie sich vom geforderten Ziel noch sehr weit weg befanden und es auch nicht im Rahmen ihrer Möglichkeit lag. Schnell flachte die Stimmung ab. Die SuS wurden unruhig und unkonzentriert. Teilweise begannen sie auch, sich gegenseitig für das Nichtgelingen des Auftrages zu beschuldigen. Erkannt wurde das existierende Problem von allen beteiligten SuS. Von aussen machte es den Eindruck, dass der unterbundene Spielfluss durch die zu anspruchsvollen Regeln für die SuS auch ein ernsthaftes

Problem darstellte. Demnach konnte die Phase 1, Problem generieren, erfolgreich abgeschlossen werden.

In der nächsten Phase galt es, das entdeckte Problem auszuformulieren. Jede Gruppe bekam den Auftrag, auf der Vorderseite des Blattes die Probleme des Spiels und auf der Rückseite den erwünschten Spielzustand zu notieren. Die einzelnen Gruppen haben sich intensiv mit den Problemen auseinandergesetzt und fanden verschiedene Ursachen. Die Qualität der angesehenen Probleme variierte von Gruppe zu Gruppe. Die aufgeschriebenen Probleme beziehen sich fast ausschliesslich auf die Fähigkeiten der SuS. Es wurden Gründe notiert wie „besser zusammenspielen“, „die Leute sind zu schlecht“, „Mädchen können nicht spielen“ oder „wir können den Ball nicht schön passen“. Nur eine Gruppe sah das Problem in der Organisationsform des Spiels und schrieb dazu: „Das Spiel ist zu schwierig.“ Bei dem erwünschten Zustand waren sich die Gruppen alle einig, dass sie sich ein funktionierendes Spiel gegeneinander wünschen. Es fiel den SuS schwer, sich über längere Zeit mit demselben Problem auseinanderzusetzen. Nach ein paar notierten Argumenten sahen die SuS ihre Pflicht als erledigt an und setzten sich nicht mehr mit dem erhaltenen Auftrag auseinander. Sie mussten von der Lehrperson mehrmals dazu aufgefordert werden, ihre Aufgabe fortzusetzen. Die Motivation, sich am Unterricht zu beteiligen, flachte langsam ab.

Nachdem jede Gruppe die Probleme des Spiels identifizierte, galt es, gemeinsam im jeweiligen Feld, das bedeutet, die zwei Gruppen auf demselben Feld, das Problem zu analysieren und zu klären. Diese dritte Phase im Prozess des problembasierten Lernens der Lektion lief etwas zähflüssig ab. Allgemein war die Stimmung der SuS gekippt, die anfängliche Motivation der Sportlektion war verflogen. Mehrmals wurde vonseiten der SuS gefragt, ob sie wieder spielen durften. Es fiel auch der Kommentar, dass dies eine Sportlektion sei und sie nicht in der Schule seien. Diese Phase bereitete den SuS grosse Mühe. Am Ende dieser Phase war der Tiefpunkt der Lektion erreicht. Das Interesse, sich mit den Problemen des Spiels auseinanderzusetzen, war gering. Zusätzlich fehlte ihnen die Geduld, sich intensiv und über längere Zeit mit dem Problem zu beschäftigen. Sie wollten sofort direkte Änderungen am Spiel vornehmen und ausprobieren, ohne das Problem genauer zu analysieren. Bevor die nächste Phase in Angriff genommen wurde, teilte die Sportlehrerin die SuS in neue Einzel- und Feldgruppen ein. Dabei wurden die Geschlechter in den Gruppen getrennt. Die Sportlehrerin begründete

die Neuaufteilung der Gruppen damit, dass einige Gruppen die sportlichen Fähigkeiten der Mädchen als Ursache für das Nichtfunktionieren des Spiels sahen. Dies sei ihrer Meinung nach jedoch kein relevantes Argument, da es nach ihrer Beobachtung auch bei den Jungen nicht anders aussah. In den neuen geschlechtergetrennten Gruppen wurden dann nochmals die angetroffenen Probleme vorgestellt und miteinander besprochen.

Als die SuS nun in die vierte Phase der Lösungsideen, *Generieren und Ausarbeiten*, übergingen, konnte die Stimmung wieder gehoben werden. Beinahe euphorisch platzten die SuS mit verschiedenen Ideen, wie die Regeln des Spiels verändert werden konnten, heraus. Die Schwierigkeit in dieser Phase zeigte sich in der strukturierten Zusammentragung der verschiedenen Ideen und in der Einigung auf eine Lösungsvariante. Diese Phase verlangte von den SuS, dass sie miteinander kooperieren, was einen wichtigen Punkt in der Schulung der Sozialkompetenz darstellt. Ebenfalls wurde durch die gemeinsame Besprechung und Einigung auf eine auszuführende Variante die Kommunikationsfähigkeit gefördert. Der Drang, endlich aufzustehen und weiterzuspielen, war nicht zu übersehen. Dennoch haben sie sich intensiv mit verschiedenen Lösungsideen auseinandergesetzt und die Vor- und Nachteile abgewogen.

Die fünfte Phase des Lernprozesses beinhaltete das lang ersehnte Spielen bzw. das Testen der Lösungsideen. Jede Gruppe übte das Spiel auf ihre eigene Weise mit den selbst ausgearbeiteten Regeln. Auf jedem Feld war ein Spiel zu beobachten, bei dem der Ball regelmässig die Seiten wechselte. Daraus ist zu schliessen, dass jede Gruppe fähig war, Regeln auszuarbeiten, die ihnen einen Spielfluss ermöglichten. Nach einer zehnminütigen Testphase mussten sich die SuS wieder feldweise zusammensetzen und die verwendeten Regeln gemeinsam beurteilen und verändern. Auf jedem der drei Felder wurden Regeln gestrichen, ergänzt oder neu hinzugenommen. Während der nächsten Testphase war zu beobachten, wie die SuS laufend kleine Regelanpassungen vornahmen. Das Spiel gewann mit den neuen Regeln stark an Qualität und dies auf allen drei Feldern.

Die sechste und somit auch die letzte Phase dieser Session verlangte von den SuS, die verschiedenen Lösungswege zu reflektieren und auch auf andere Kontexte zu übertragen. Diese Aufgabe wurde im Anschluss der Stunde mit der ganzen Klasse durchgeführt. Die einzelnen Gruppen bekamen den Auftrag, ihre am besten funktionierende Spielvariante sowie die daraus generierenden Vor- und Nachteile

vorzustellen. Die verschiedenen genannten Pro- und Contra-Argumente hätten noch ein wenig ausgereifter sein können, aber dennoch brachten die SuS viele gute Inputs. Die Sportlehrerin liess es gut sein damit und besprach die Transfurmöglichkeit zu anderen Sportarten sowie die allgemeine Bedeutung von Regeln. Die SuS beteiligen sich an der Diskussion, aber es schien eher so, als geschähe dies der Sportlehrerin zuliebe und nicht aus eigenem Interesse. Dies spürte wohl auch die Lehrerin und beendete die Lektion nach einer eher kurzen Reflexionsphase.

Die Doppellektion verlief korrekt nach dem vorbereiteten Plan. Es wurde jede Phase so ausgeführt, wie sie auf dem Programm aufgeführt wurde. Die SuS waren bemüht darum, sich an die Anweisungen der Lehrperson zu halten und während der ganzen 90 Minuten sehr folgsam. Zu Beginn waren sie etwas überdreht und sehr gespannt, was in dieser ausserordentlichen Doppellektion auf sie zukommen würde. Der anfängliche Übermut verschwand rasch mit der Konfrontation mit dem Problem. Es brauchte lange, bis sie das Problem auch als Problem identifizieren konnten, obwohl nie ein Spiel zustande kam. Sie sahen das Problem in ihren mangelnden Fähigkeiten, anstatt in der Unlösbarkeit der Aufgabe. Dies lässt daran zweifeln, ob sie fähig sind, ihre eigene Leistung realistisch zu beurteilen. Eine realistische Selbstreflexion hätte die SuS in der Problemdefinition womöglich unterstützt. Die verschiedenen Reflexionsphasen, die das problembasierte Lernen voraussetzt, bereiten den SuS allgemein grosse Mühe. Dies lag nicht nur an der teilweise fragwürdigen Selbsteinschätzung, sondern auch an der Disziplin. Sich aktiv mit einem Problem nur mental zu beschäftigen, entpuppte sich als sehr schwierige Aufgabe. Zum einen war die Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen, nur beschränkt vorhanden und zum anderen schienen sie es nicht gewohnt zu sein, im Sportunterricht zu reflektieren. So ist es auch nicht erstaunlich, dass sie ihre eigene Leistung nicht realistisch einschätzen konnten. Es konnte beobachtet werden, wie die Stimmung mit dem Andauern der Reflexionsphasen immer tiefer sank. Grosse Mühe hatten die SuS auch damit, zu akzeptieren, dass es Spiele gibt, die nicht funktionieren und infolgedessen etwas unternommen werden muss. Es wurde vonseiten der SuS nur selten ausformuliert, dass das Spiel nicht funktioniert. Ihre Reaktion auf ein nicht funktionierendes Spiel zeigte sich in einem gegenseitigen Beschuldigen oder im Ignorieren des Auftrages und im wilden Herumwerfen des

Balles. Es brauchte eine enge Anleitung der Sportlehrerin, damit das Lernen anhand dieses Basismodells funktionierte.

Bezogen auf das problembasierte Lernen und den damit in Zusammenhang stehenden Kompetenzerwerb im Kompetenzbereich BS.4 A ist festzuhalten, dass sich die SuS durch die langen Reflexionsphasen und die intensive Auseinandersetzung mit dem Problem ausgiebig mit den Regeln beschäftigt haben. Sie realisierten, was Regelveränderungen bewirken können und welche Relevanz Regeln im Sport haben. Durch die Aufgabenform waren die SuS gezwungen, Regeln zu konstruieren, damit sie überhaupt zum Spielen kommen. Demnach waren sie auch stark daran interessiert, verschiedene Regeln zu erfinden. Da ein hoher Spielfluss auch im Sinn der SuS war, lernten sie während der einzelnen Testphasen, die Regeln sinnvoll weiterzuentwickeln. Selbstständig und fair Spielen war die Grundvoraussetzung für die Durchführbarkeit der Lektion. Denn die Schüler bestimmten die Regeln selber und spielten selbstständig. Zusätzlich wurde auf drei Feldern gleichzeitig gespielt. Aus rein organisatorischen Gründen hätte die Lehrperson nicht alle drei Felder gleichzeitig betreuen können. Mit Blick auf den Lerneffekt dieses Basismodells und die hinter der Performanz stehende Kompetenz kann es als eine erfolgreiche Lernmethode betrachtet werden.

4.1.2 Lektion: Erfahrungsorientiertes Lernen

Die Lektion zu den Lernaufgaben des erfahrungsorientierten Lernens wurde am 14. März 2016 mit einer Sekundarklasse des siebten Schuljahres durchgeführt. Es waren 22 SuS anwesend, die Lektion dauerte 90 Minuten.

Beim Betreten der Halle waren die SuS bereits ein wenig unruhig. Es brauchte eine Weile, bis alle SuS ruhig genug waren, um zu erklären, aus welchem Anlass sie während ihrer Sportlektionen beobachtet werden. Auch dann, als die Sportlehrerin den ersten Auftrag für das Aufwärmen erteilte, war die Klasse sehr laut, sodass die SuS eine Strafrunde springen mussten. Danach teilte die Sportlehrerin die SuS in die verschiedenen Gruppen ein und vergab die Auftragskarten. Die einzelnen Gruppen fanden verschiedene Varianten, um die geforderten Muskelgruppen zu trainieren. Die Aufgabe wurde gut und selbstständig gelöst. Nach dieser kurzen Aufwärmphase ging es über zu den konkreten Lernaufgaben des erfahrungsorientierten Lernens.

In der ersten Phase der Planung erhielten die SuS den Auftrag, die Regeln des Badmintons zu repetieren und sich zu überlegen, wie sich diese Regelbausteine mit Smolballutensilien umsetzen lassen. Während einer kurzen Spielsession galt es, die selbstdefinierten Regeln praktisch im Spiel auszuprobieren. Die gleiche Aufgabenstellung wurde mit den Tennisregeln sowie den Volleyballregeln gestellt. Sich mit den Regeln intensiver zu beschäftigen, bereitete den SuS grosse Mühe. Sie wollten sofort mit dem Spiel beginnen, ohne die Regeln genauer definiert zu haben. Dies machte sich auch in den Spielsequenzen bemerkbar. Die SuS hielten sich nicht strikt an die abgemachten Regeln, teilweise liessen sie den Ball einmal mehr als erlaubt auf den Boden fliegen oder spielten den Ball einmal zu viel im Team ab. Es schien aber niemanden auf dem Feld zu stören, wenn ein Team zu oft abspielte. Die Spiele an sich waren eher etwas unkoordiniert. Immer wieder kam es vor, dass ein Ball quer durch die Halle flog, da die SuS mit voller Wucht auf den Ball einschlugen. Die Lehrperson intervenierte nicht, sondern liess die SuS das Spiel auf ihre eigene Weise durchführen. Trotz der fehlenden Spielstruktur schienen die SuS amüsiert und setzten sich engagiert für das Spiel ein. Nach der abgeschlossenen praktischen Sequenz sollten die SuS die Vor- und Nachteile analysieren, die die einzelnen Regeln mit sich bringen. Die SuS taten sich schwer mit dieser Aufgabe. Der Auftrag scheiterte hauptsächlich an der Motivation der SuS. Sie beklagten sich, dass dies keinen Sinn ergebe und unnötig sei. Effektiv besprochen wurden die Vor- und Nachteile nur in der jeweiligen Gruppe, neben der die Sportlehrerin stand. Aufgrund der fehlenden Bereitschaft hat die Sportlehrerin den SuS nach kurzer Zeit die nächste Aufgabe gestellt, obwohl der Auftrag noch nicht zufriedenstellend erfüllt war.

Nach theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Spielvarianten sollten die SuS in diesem Schritt die besten Regeln zusammentragen. Aufgrund dieser Regeln und mit allfälligen Ergänzungen sollten sie eine neue Spielform definieren. Innerhalb der einzelnen Gruppen gab es keine langen Debatten, sie wollten einfach nur weiter spielen. In kurzer Zeit waren alle Felder mit neuen Regeln wieder spielbereit.

In der Phase 2 des erfahrungsorientierten Lernens sollten die Handlungen im Kontext umgesetzt werden. Dies wurde von den SuS auch so vollzogen. Auf allen Feldern wurde nach den neu definierten Regeln gespielt. Das Spiel war im Gegensatz zu den vorherigen Spielen mit den sportartspezifischen Regeln etwas

kontrollierter und koordinierter. Dennoch durchquerte von Zeit zu Zeit immer wieder ein Ball die ganze Halle. Der hohe Bewusstseitsgrad der Handlungen, welcher unter anderem ein Ziel dieser Phase darstellt, war nur beschränkt zu sehen. Die SuS waren vorwiegend auf das Spiel fixiert. Die Regeln schienen nur Nebensache zu sein. Für die rückblickende Reflexion der vergangenen Handlungen bekamen die SuS je Gruppe einen Stift und ein Blatt, auf dem sie die Vor- und Nachteile der selbst ausgesuchten Regeln notieren sollten. Diese Reflexionsphase verlief viel konzentrierter als die bisherigen. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass die einzelnen Argumente nicht mehr nur besprochen, sondern auch notiert werden mussten. Das Aufschreiben der Gedanken könnte den Effekt ausgelöst haben, dass die SuS motivierter waren, sich mit der Aufgabe zu beschäftigen, da am Schluss ein sichtbares Resultat erzeugt wurde. Zusätzlich fühlten sich die SuS unter Druck, weil das Produkt ihrer Diskussion auf den Blättern überprüfbar wurde. Die Hauptbeteiligten bei den Gruppendiskussionen waren bei allen Gruppen die Mädchen. Die Jungen zeigten nur beschränktes Interesse, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen. Damit das erarbeitete Können und Wissen auch einen nachhaltigen Nutzen aufweisen, sollten die neu gemachten Erfahrungen in einem grösseren Kontext betrachtet werden. Dazu versammelten sich die SuS im Kreis und mussten unter Anleitung der Lehrperson den Sinn von Regeln in ein erweitertes Bezugssystem setzen. Mit Fragen wie: Weshalb haben alle Gruppen die Regeln des Tennis, den Ball einmal auf den Boden fliegen zu lassen, übernommen? Oder was ist der allgemeine Nutzen von Regeln im Sport? versuchte die Lehrperson, diese Verknüpfung von Können und Wissen herzustellen. Die Interaktionsbeteiligung beschränkte sich auch in dieser Phase wieder vorwiegend auf den weiblichen Anteil der Schülerschaft. Vonseiten der Schüler kamen wertvolle Inputs, welche eine gute Grundlage für eine tiefgründige Analyse geboten hätten. Diese Aussagen wurden von der Lehrperson leider nicht als solche erkannt. Dementsprechend wurden von der Sportlehrerin auch keine weiteren Fragen, aufbauend auf den Argumenten der Schüler, gestellt. Es schien mehr wie ein Sammeln von verschiedenen Argumenten ohne weitere Ausführungen oder Denkanstösse. Aufgrund der fehlenden Tiefe der Reflexionsphase konnte das Potenzial dieser Phase nicht vollumfänglich ausgeschöpft werden.

In der letzten Phase des erfahrungsorientierten Lernens wurden das erlernte und verknüpfte Wissen und Können angewendet. Zwei von drei Feldern spielten das

Spiel mit denselben Regeln, die bisher zur Anwendung gekommen waren. Ob bei den SuS dieser Felder ein Transfer stattgefunden hat, kann nicht bestimmt werden. Eine Gruppe hatte jedoch mit einer ganz neuen Regel das Spiel fortgesetzt und somit auch die Qualität des Spiels beachtlich verbessert. Ähnlich wie beim Squash erweiterten sie die bespielbare Fläche um die Wand. Dies vereinfachte das Spiel enorm, denn dadurch war viel weniger Präzision nötig. Die Wand als gültige Spielfläche zu integrieren beweist, dass ein Teil der SuS durchaus fähig war, neue Regeln zu erfinden und aufgrund von eigenen Erfahrungen weiterzuentwickeln. Die Doppellektion verlief nicht ganz so wie vorgesehen. Zum einen waren die SuS sehr wild und unruhig. Unter diesen Umständen war es sehr schwierig bzw. nahezu unmöglich, konzentriert mit den SuS zu arbeiten. Zum anderen hat die Sportlehrerin die Reflexionsphasen ein wenig vernachlässigt. Die Ziele der Lektion wurden zwar eingehalten, nur ist fraglich, wie tief das Gelernte bei den SuS daraus resultierend verankert ist.

Im Hinblick auf die angestrebte Kompetenz *Die SuS können Regeln erfinden, weiterentwickeln und selbstständig und fair Spielen*, galt es im Rahmen dieser Lernaufgaben sich mit bereits bekannten Regeln sowie deren Vor- und Nachteilen zu beschäftigen und diese dann in einem weiteren Schritt weiterzuentwickeln. Dies hat dementsprechend stattgefunden. Auf allen drei Feldern spielten die SuS mit Regeln, welche eine Kombination aus Badminton-, Tennis- und Volleyballregeln darstellten. Demnach wurde der Teil der Kompetenz, Regeln weiterentwickeln, vonseiten der SuS erfolgreich bearbeitet. Ob in dieser Doppellektion auch gelernt wurde, Regeln zu erfinden, kann nicht von allen SuS behauptet werden. Eine Schülergruppe hat aber mit einer ganz neuen Regel des Wandkontakts unter Beweis gestellt, dass dies nun in ihrem Kompetenzbereich liegt. Bei den anderen SuS kann nur vermutet werden, dass sie aufgrund der gelernten Fähigkeit, Regeln weiterzuentwickeln, auch imstande wären, Regeln zu erfinden. Hätten die SuS etwas mehr Bereitschaft gezeigt, am Spiel zu arbeiten, und wäre die Reflexion nach der Spielsession etwas tiefgründiger ausgefallen, kann vermutet werden, dass weitere Regeln dazugekommen wären. Der dritte Teil der Zielkompetenz bezog sich auf das selbstständige und faire Spielen. Aufgrund der Organisationsform waren die SuS während des Spielens auf sich allein gestellt. Das selbstständige Spielen wurde somit von allen SuS erfüllt. Es machte ebenfalls den Anschein, dass die Spiele zwar nicht regelkonform abliefen, aber zumindest spielten alle fair und es

gab keine Auseinandersetzungen auf den einzelnen Feldern. Mit der getesteten Klasse bestanden die Schwierigkeiten bei diesem Modell eher darin, dass die SuS nur beschränkt bereit waren, sich aktiv an den Denkprozessen dieser Aufgaben zu beteiligen. Zusammengefasst kann aber gesagt werden, dass aufgrund der Lernschritte des erfahrungsorientierten Lernens die Mehrheit der SuS lernte, Regeln zu erfinden, weiterzuentwickeln und selbstständig und fair zu spielen.

4.2 Ergebnisse der Schülerbefragung

Im folgenden Teil sollen die Ergebnisse der Schülerbefragung deskriptiv ausgewertet werden. Diese spiegeln im Allgemeinen das Wahrnehmungsbild wider, welches bereits im Punkt 4.1 dargestellt wurden. Im Speziellen lassen sich jedoch differenzierte Aussagen zur Sicht der SuS auf die Lektionen des erfahrungsorientierten und problembasierten Lernens herausarbeiten.

4.2.1 Schülerbefragung: Problembasiertes Lernen

Nach der Lektion des problembasierten Lernens bekamen die SuS die Aufgabe, den Schülerfragebogen auszufüllen. Die Antworten auf die Frage, was die SuS in der Lektion des problembasierten Lernens gelernt haben, lassen sich wie folgt kategorisieren. 45,45 % ($n = 10$) der Antworten beziehen sich auf das Thema Regeln. Dabei reicht das Antwortspektrum von Erkenntnissen, die die Regeln eines Spiels selbst betreffen, über Einsichten, dass Regeln für die Durchführung eines Spiels notwendig sind, bis zu Aussagen, die den kreativen Umgang betreffen. Bei etwa 50 % dieser Antworten zum Thema Regeln konnte herausgelesen werden, dass sich diese zwingend an den Fähigkeiten der SuS orientieren müssen, damit das Spiel im Endeffekt nicht zu schwer oder zu leicht wird. Beide Extreme hindern die Spielbarkeit eines Spiels. 18,18 % ($n = 4$) der Antworten beziehen sich auf das Thema Konflikte und Kommunikation innerhalb der Gruppe. Die SuS merken in diesem Zusammenhang vor allen an, dass der Spielraum zu gross ist und deshalb keine schnellen Einigungen erzielt werden können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn viele SuS ihre Ideen mit einbringen wollen und Regeln entsprechend ausgehandelt werden müssen. Weniger als 10 % der Antworten beziehen sich auf technische Aspekte des Spiels, drei SuS (13,63 %) gaben an, in der Lektion nichts gelernt zu haben.

Der Frage, ob in der problembasierten Lektion gelernt wurde, neue Regeln zu erfinden, stimmen 81,81 % (n = 18) der SuS zu, 4 (18,18 %) der SuS stimmen nicht zu. Im Gegensatz zu den Aussagen der SuS zum erfahrungsorientierten Lernen fallen die zustimmenden Antworten in diesem Punkt auch auf diejenigen SuS, die sich in vorherigen Antworten auf das Erlernen von Regeln bezogen. Regel erlernt zu haben. Diejenigen, die diesen Aspekt verneinen, geben demnach auch an, nicht gelernt zu haben, neue Regeln zu erfinden. Ein ähnliches Antwortbild wie bei den Regeln ist auch bei der Frage, ob die SuS gelernt haben, Spiele weiterzuentwickeln zu beobachten. 81,81 % (n = 18) der SuS stimmen zu, vier (18,18 %) der SuS stimmen nicht zu. 15 SuS (68,18 %) stimmen zu, in der Lektion gelernt zu haben, selbstständig und fair zu spielen, sechs SuS (27,27 %) stimmen dem nicht zu, eine Schülerin bzw. ein Schüler weiss es nicht (4,54 %).

Im Sinne des problembasierten Lernens wurde im Anschluss gefragt, ob das zu bearbeitende Problem auch ein ernst zu nehmendes Problem für die SuS darstellte. Dieser Aspekt zielt auf die emotionale Imprägnierung von Bewegungsproblemen ab. Bis auf zwei Enthaltungen (9,09 %) und zwei Verneinungen (9,09 %) stimmten die SuS (81,81 %) zu, dass es sich in der Lektion um ein ernst zu nehmendes Problem handelte. 68,18 % der SuS (n = 15) haben sich von der problembasierten Herangehensweise angesprochen gefühlt, 13,62 % (n = 3) nur teilweise, 9,09 % (n = 2) überhaupt nicht. Zwei SuS haben sich bei dieser Frage enthalten. Die Vorteile des problembasierten Lernens sehen die SuS in den hohen Freiheitsgraden bei der Umsetzung eigener Vorstellungen hinsichtlich der Gestaltung von Spielen im Sportunterricht. Diese fordern, nach Antworten der SuS zu folge, ein hohes Mass an Kreativität und selbstständigen Arbeiten und lässt dadurch ausreichend Raum zur Problemlösung mit eigenen Strategien. Als Nachteil wird von den SuS – gleich wie beim erfahrungsorientierten Lernen – die Absprache der Regeln mit den anderen SuS und der damit einhergehende Zeitverlust in der Lektion betrachtet. Dennoch wird der Transfereffekt von SuS als sehr hoch eingeschätzt. Die SuS sehen sich in der Lage, die Regeln auf andere Spiele zu übertragen, diese weiterzuentwickeln und selbstständig und fair zu spielen.

4.2.2 Schülerbefragung: Erfahrungsorientiertes Lernen

Auf die Frage, was die SuS in der Lektion gelernt haben, antworten 22,72 % (n = 5) der SuS, nichts gelernt zu haben, zwei der SuS (9,01 %) gaben keine Antwort auf

diese Frage. 40,90 % der Antworten (n = 9) bezogen sich auf das Erlernen neuer Regeln in den Sportarten Badminton, Tennis und Volleyball, die restlichen Antworten fallen allgemein auf das Erlernen neuer Sportarten (n = 1), der Kombination mehrerer Sportarten miteinander (n = 2), aber auch auf den Aspekt, fair mit den anderen zu spielen (n = 1). Ein detaillierter Blick in die Ergebnisse zur Frage, was genau gelernt wurde, zeigt, dass 14 SuS (63,63 %) gelernt haben, neue Regeln zu erfinden, 14 SuS (63,63 %) gelernt haben, Spiele weiterzuentwickeln und 12 der SuS (54,54 %) lernten, selbstständig und fair zu spielen. Die Antworten fallen jedoch nicht mit den gleichen Personen zusammen, sodass einige SuS zwar angeben, neue Regeln erfunden zu haben, dies jedoch selbst nicht als Performanz der Weiterentwicklung von Spielen ansehen. So muss jede Frage für sich betrachtet werden, um Rückschlüsse auf den Kompetenzerwerb auf Ebene des Schülers zu ermöglichen.

Die Antworten stehen jedoch in engem Zusammenhang zur Frage 3, welche die Thematik des Rückbezugs auf die Erfahrungen mit anderen Spielformen der SuS behandelt. 45,45 % der SuS (n = 10) gaben an, bei der Umsetzung der Spiele auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen zu haben. Die restlichen SuS (n = 12) verneinten dies. Ergänzend dazu wurde gefragt, ob die SuS zur Umsetzung der Spiele lange überlegen mussten. Auf 36,36 % der SuS (n = 8) trifft dies zu, 14 von ihnen (63,63 %) gaben an, nicht lange überlegt zu haben. Interessant ist, dass die Antworten zum Rückbezug auf eigene Erfahrungen und das längere Überlegen zu den Spielen nicht mit den gleichen Personen zusammenfallen. Es ist davon auszugehen, dass der überwiegende Anteil der SuS die gestellten Bewegungsaufgaben eher spontan bearbeitet hat. Dies spricht für deren Performanz, individual- und situationsspezifisch mit neuen Bewegungsproblemen umzugehen.

Auf die Frage, wie das erfahrungsorientierte Lernen die SuS angesprochen hat, antworteten 40,90 % (n = 9) eher zustimmend, 31,81 % (n = 7) eher ablehnend und 18,18 % (n = 4) mittelmässig. 13 % (n = 3) enthielten sich und beantworteten die Frage nicht. Die SuS sehen die Vorteile insbesondere darin, selbstständig zu lernen, kooperative Spielformen selbst zu gestalten, Regeln selbst zu entwickeln, um Spiele so nach eigenen Vorstellungen spielen und so auch besser verstehen zu können. Bei den Antworten zu den Nachteilen wird deutlich, dass die SuS vor allem dann Probleme mit diesem Basismodell haben, wenn ihre Mitschülerinnen und

Mitschüler nicht aufmerksam genug den Regelerarbeitungsprozess verfolgen und dann die Regeln nicht kennen. Dies macht sich vor allem dann bemerkbar, wenn die Regeln des einen Spiels auf die eines anderen Spiels übertragen und somit ein Transfereffekte in Bezug auf das Erfinden, des Weiterentwickelns und des selbstständigen und fairen Spielens hergestellt werden sollen. Es zeigt sich, dass beim erfahrungsorientierten Lernen insbesondere die kognitive Aspekte sowie die Bedeutsamkeit der eigenen sportbezogenen Bewegungserfahrungen der SuS relevant sind.

4.3 Ergebnisse der leitfadengestützten Experteninterviews

Im Anschluss an die beiden Lektionen wurde die Lehrperson anhand eines leitfadengestützten Experteninterviews befragt. Ziel der Datenauswertung dieses Experteninterviews ist, das Kontextwissen zu untersuchen. Es sollen und können keine empirischer Tatsachen festgestellt werden, sondern es soll lediglich das empirische Wissen herausgefiltert werden. Es dreht sich um ein „dichtes Beschreiben“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 82). Die Auswertung endet, wenn Aussagen über Repräsentatives und Evidentes formuliert sind (Meuser & Nagel, 2005, S. 77). Um zu diesem Ergebnis zu kommen, stützen sich die Auswertung an die Strategie der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an. Dabei wird das Material so reduziert, dass die wesentlichen Aspekte erhalten bleiben (Mayring, 2002). Dafür werden diejenigen Textstellen beigezogen, in denen relevante Informationen enthalten sind. Im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse im engeren Sinne wird auf die Bestimmung eines eng gefassten Kategoriensystems verzichtet.

4.3.1 Experteninterview: Problembasiertes Lernen

In Bezug auf die theoretischen Ausführungen wird von einem Problem im Sinne der Theorie der Basismodelle erst dann gesprochen, wenn sich die SuS in einem Ausgangszustand befinden, der von ihnen als unerwünscht wahrgenommen wird (Jeisy, 2014). Dieser unbefriedigende Zustand löst in den SuS relativ genau definierte Vorstellungen von erwünschten Zielzuständen aus, ohne dass aber auf bekannte Problemlösestrategien zurückgegriffen wird. Diese Ausgangssituation beschreibt in etwa genau die Situation, die im Rahmen der Lektion zum problembasierten Lernen geschaffen wurde. Entsprechende Beschreibungen wurden bereits in den Kapiteln 4.1 und 4.2 vorgenommen.

Aus Sicht der Lehrperson waren die SuS in der Lektion zum problembasierten Lernen durchaus in der Lage, die Probleme des Spiels herauszuarbeiten, um sie im Sinne eines fließenden Spiels zu optimieren. In Bezug auf die angestrebte Kompetenz *Die SuS können Spiele weiterentwickeln, erfinden (z. B. Spielidee, Regeln, Material), selbstständig und fair spielen* nimmt die Lehrperson darauf Bezug, dass diese nicht von allen SuS gleichermassen erworben wurde:

B: „Ich denke, grundsätzlich beherrschen sie diese nun. Es gibt bestimmt Schüler, die musste man etwas hinaufheben. Sie etwas drauf hinweisen, wo vielleicht ein Problem sein könnte oder wie man es lösen könnte, aber grundsätzlich denke ich schon, dass sie das gelernt haben und die Kompetenz nun besitzen.“ (I 1, Z. 13-16)

Diese Anpassungen wurden von den SuS in unterschiedlichem Masse, jedoch bei allen Gruppen im Laufe des Spiels vorgenommen. Da diese Prozesse bei durchmischten Schülergruppe nicht automatisch ablaufen, braucht es den Input der Lehrperson, um die dazu nötigen Kommunikationsprozesse der SuS anzutreiben. In diesem Zusammenhang wird die Motivation sowie das kognitive Ausgangsniveau der SuS relevant, die sich auf die Miteinwirkungen am Lösungsprozess niederschlägt:

B: „Es gibt immer Schüler, die sich irgendwie drücken. Grundsätzlich denke ich, kann man jeden Schüler damit erreichen und sind auch alle miteinbezogen worden. Jetzt in der Stunde. Es gibt sicher solche, die mehr Inputs bringen und andere weniger. Aber grundsätzlich ist es immer in der ganzen Gruppe diskutiert worden und es sind alle immer einverstanden gewesen.“ (I 1, Z. 44-48)

Weiter zeigt sich, dass die gestellte Bewegungsaufgabe, in Bezug auf das sportmotorische Leistungsniveau die SuS überfordert hat. Dies ist jedoch beim problembasierten Lernen Pflicht, da kognitive Prozesse nur durch die Überforderung aufgrund eines Problems in Gang gesetzt werden können. Nur dann kann das Problem selbst zur „Entwicklung eigener Lösungsstrategien und zur Ausbildung neuer Handlungsrouninen produktiv genutzt werden“ (Jeisy, 2014, S. 237). In dieser Lernetappe des *Problemgenerierens* (Oser & Patry, 1990) lagen nach Aussage der Lehrperson bei den SuS Motivationsprobleme vor, die sich auf die Bearbeitung des Problems auswirkten:

B: „Manchmal habe ich auch das Gefühl, dass die Motivation ein grosser Bremsfaktor ist. Sich auf etwas Neues einlassen, dass man nicht kennt und dann erst noch, dass es zu Beginn nicht funktioniert. Da haben einige Schüler

schon aufgegeben. Oh ne, das ist nichts für mich. Erst im Laufe der Lektion haben sie realisiert. Oh ich kann doch etwas beisteuern und das hat funktioniert. Am Schluss hat es doch auf jedem Feld relativ gut geklappt mit dem Spielen. Und ich denke, die Aufgabenstellung war vom Schwierigkeitsgrad her tipp topp.“ (I 1, Z. 63-69)

Erst mit der Neueinteilung der Gruppen sowie der Veränderung der Fragestellung vom Miteinander zum Gegeneinander konnten die SuS für die nächste Lernetappe gewonnen werden. Nur so konnten die SuS das *Problem analysieren* und die Frustration gegenüber dem vermeintlich nicht funktionierenden Spiel in Kauf nehmen. Aus Sicht der Lehrperson ist das Thema Motivation eines der bedeutsamsten, wenn es bei den SuS darum geht, Lernprozesse auf problembasierte Weise zu initiieren:

B: „Ja, ich glaube, die Motivation ist sehr wichtig. Besonders weil sie durch das Problem anfangs ausgebremst werden. Vielleicht auch den Start mit dem Unterricht. Einen Start mit etwas, das auf ihrem Niveau nicht funktioniert. Das ist etwa deprimierend für die Schüler. Wenn sie dann nicht spielen können. Erst als das Spiel dann immer besser lief, waren sie wieder motivierter.“ (I 1, Z. 131-135)

Bezüglich der Motivation der SuS wird von der Lehrperson betont, dass der kritische Punkt im Erkennen des Problems und der Generierung von Lösungsideen liegt. Erst wenn die SuS erkennen, dass sie das Spiel mit eigenen Lösungsstrategien spielbar gestalten können, verändert sich auch die Motivation positiv:

B: „Das Positive ist, dass sie realisierten, man kann, indem man Anpassungen machen, etwas Grosses verändern und dass dies nicht nur für diese Sportlektion ist, sondern eigentlich für alles gilt. Zum Beispiel für andere Sportarten oder auch für den Alltag. Dass man vielleicht nicht von Anfang an sagt: ‚Nein, das funktioniert nicht.‘ Sondern sich überlegt, wo liegt das Problem und wie kann ich das Lösen. Kann ich etwas anpassen, damit es besser funktioniert.“ (I 1, Z. 145-150)

Wie bereits beschrieben, spielen auch kognitive Eigenleistungen der SuS eine grosse Rolle. Dies bringt die Lehrperson zur Ansicht, dass das problembasierte Lernmodell mehr für stärkere SuS geeignet ist. Denn gemäss der Lehrperson können stärkere SuS Probleme schnell erkennen, analysieren, individuelle Lösungsstrategien entwickeln und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern besprechen. Zur vollständigen Umsetzung dieser Lernetappen ist eine Doppellektion jedoch nicht ausreichend. Die Lehrperson merkt in diesem Zusammenhang an, dass es jedoch nicht sinnvoll wäre, eine Lernetappenfolge des problembasierten Lernens über mehrere Lektionen zu ziehen, da sich die SuS dann

immer wieder mit Problemen konfrontiert sehen und es zu Motivationsproblemen kommen könnte:

B. „Ich finde diese Schritte [Lernetappenfolge, d. Verf.] grundsätzlich gut. Ich würde dies aber nicht in jede Stunde einbauen. Weil sonst überwiegt für mich immer das Negative. Ich mache ein Problem und dann suche ich Lösungen. Aber ich kann eigentlich auch von Anfang an mit etwas Gutem starten und so vielleicht die Motivation respektive die Freude am Sport höher behalten, als wenn ich mit einem Problem starte. Also einbauen in der Stunde ja, aber vielleicht nicht als ganze Lektion oder als Beginn einer Lektion.“ (I 1, Z. 170-175)

Konkret auf die in dieser Lektion zu fördernde Kompetenz bezogen, *Regeln weiterzuentwickeln und zu verändern*, wird das problembasierte Lernen von der Lehrperson als brauchbar und umsetzbar eingestuft. Allerdings wird deutlich, dass es ein grossen Einsatz abverlangt und dieses Modell nicht für jede Lektion und jedes Thema geeignet ist. Besonders im Hinblick auf die vielen Kompetenzen im LP 21 könnte dies anspruchsvoll werden.

Im Interview macht die Lehrperson an verschiedenen Stellen deutlich, dass es im Sportunterricht schwierig ist, komplexere Bewegungsprobleme zu behandeln, welche die SuS zur Erarbeitung von Lösungsstrategien animieren. Dies liegt zum einen daran, dass sich im Sportunterricht nach Jeisy (2014) weniger gut strukturierte Probleme finden, als dies z. B. im Physikunterricht der Fall ist, bei dem meist gut strukturierte Probleme zu algorithmischen Lösungen führen. Zum anderen verweist die Lehrperson auf die Einstellung und die Bereitschaft der SuS, sich mit dieser Lernmethode überhaupt erst auseinanderzusetzen. Wobei der letzte Aspekt aufgrund seiner Vorgehensweise auf einer der Hauptpunkte eines kompetenzorientierten Unterrichts abzielt. SuS müssen den Umgang mit solchen kompetenzorientierten Unterrichtsszenarien erst erlernen.

B: „Ich glaube, die Schüler sind zu wenig auf das geschult. Sie sind sich nicht gewohnt, selber so viel Inputs zu geben oder auch selber machen zu müssen. Sie bekommen viele direkte Anleitungen, was sie liefern müssen und wie lange sie dafür Zeit haben. Das war in dieser Lektion relativ offen. Ich habe sie spielen lassen, ohne zu sagen, dass die Aufgabenstellung wirklich ein Problem sein könnte. Das haben sie nicht bemerkt und sind dadurch ins Schwimmen gekommen und haben dadurch zu Beginn die Motivation etwas verloren.“ (I 1, Z. 253-259)

Beinahe nebenbei wird von der Lehrperson ein grundsätzliches Thema angesprochen, welches beim problembasierten Lernmodell eine zentrale Stellung einnimmt: der Umgang mit kognitiven Phasen im Sportunterricht. In der Lernetappe *Lösungsideen generieren und ausarbeiten* wurden die SuS aufgefordert mit Stift

und Papier das Spiel zu reflektieren und dementsprechende Regeländerungen zu notieren. Eine weitere kognitive Phase ist auch in der letzten Lernetappe *Lösungswege reflektieren und auf neue Kontexte übertragen* anzutreffen. Kognitive Phasen bzw. Reflexionsphasen sind für das problembasierte Lernmodell elementar. Doch an dieser Stelle geht die Meinung der Sportlehrerin, die sich auf den Sportunterricht als einziges Bewegungsfach im Fächerkanon bezieht, mit den Grundideen des Lernmodells auseinander. Denn sie plädiert für ein Maximum an effektiver Bewegungszeit und lässt somit andere Dimensionen ausser Acht.

B: „Ich denke, die Schüler möchten in einer Sportstunde nicht in der Schulbank sitzen und eine Stunde ruhig sein. Sondern sie möchten sich bewegen, Spass im Spiel, sich mal anstrengen, schwitzen und nicht ruhig sitzen und nachdenken. ... Solang es mit der Bewegung kombiniert ist, finde ich das super, wenn man drüber nachdenkt. Aber nicht die Schüler ausbremsen. Wir haben bereits zu wenige Sportstunden in der Woche und die Schüler sind auch sonst nicht sonderlich aktiv und während aller anderen Lektionen müssen sie bereits still sitzen. Da habe ich ein wenig Mühe, wenn sie dann in der Sportstunde sich auch noch hinsetzen müssen und reflektieren. Es ist gut, so lang sie sich bewegen.“ (I 1, Z. 310-312).

4.3.2 Experteninterview: Erfahrungsorientiertes Lernen

Wie beim Interview zum problembasierten Lernen, wurde im Anschluss der Lektion des erfahrungsorientierten Lernens das zweite leitfadengestützte Experteninterview mit der Sportlehrerin durchgeführt. Zwischen beiden Interviews lagen sieben Tage. Im Folgenden wird aus Gründen des besseren Verständnisses auf das Interview zur Lektion des problembasierten Lernens Bezug genommen.

Wie erwartet, entsprechen die Aussagen der Lehrperson über die Unterrichtseinheit den Beschreibungen des Erfahrungsbericht. Den theoretischen Ausführungen zufolge, wird beim erfahrungsorientierten Lernen das Handeln selbst zum Gegenstand des Unterrichts und damit zum Lerngegenstand (Jeisy, 2014). In Bezug auf die Zielkompetenzen dieser Doppellektion zeigt sich, dass es den SuS via praktisch-explorativen Lernwegen wesentlich einfacher gefallen ist, eigene Verhaltens- und Erlebnisaspekte mit in das Handeln einfließen zu lassen. Die Möglichkeit der SuS, bekannte Spielregeln zu repetieren, sich aktiv in den *Prozess der Planung und Antizipation von Handlungen* einzubringen sowie verschiedene Handlungspläne gegeneinander abzuwägen, kann mit seinen vielfältigen Beteiligungsmöglichkeiten eine positive Ausgangslage für den Lernprozess schaffen:

B: „Ich denke, sie haben während des Spiels gemerkt, welche Regeln da sinnvoll waren und welche nicht. Wenn sie das theoretisch bestimmen müssten, dann wäre das wahrscheinlich etwas schwieriger gewesen. Aber mit dem Ausprobieren und Selbererfahren, welche Regel ist gut und welche ist schwieriger. Ich denke, das war eine gut lösbare Aufgabe.“ (I 2, Z. 12-16)

Ob diese Einschätzung der SuS tatsächlich zur Erreichung der im LP 21 beschriebenen Kompetenzen führt, bleibt vorerst offen. Die Aussage der Lehrperson macht jedoch deutlich, dass dieser Lernweg von den SuS eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand via Reflexion von bereits Erlebten erfordert. In welcher Intensität dies auf Ebene der einzelnen SuS erfolgt, hängt stark vom Niveau der Gesamtgruppe ab und kann individuell variieren. Damit die Lernetappenfolge *Handeln im Kontext* im Sinne der Lernetappen des erfahrungsorientierten Lernens des Sportunterrichts überhaupt erst möglich wird, bedarf es von Schülerseite Abwägungsprozesse sowie kommunikative Handlungsfähigkeiten. Nach Jeisy (2014) geschieht dies in engem Zusammenhang mit dem angestrebten Ziel des Sportunterrichts: aktives Bewegungshandeln. Eigene Erfahrungen in dieses aktive Bewegungshandeln einfließen zu lassen und sich aktiv an der Konversation zu beteiligen, verlangt von den SuS jedoch entsprechende Detailkenntnisse. Bezüglich dieses Aspekts tauchen gemäss Aussage der Lehrperson folgende Probleme auch:

B: „Wenn man das ganz genau anschaut, dann müsste man sagen, sie [die SuS, d. Verf.] haben zu wenig Erfahrung. Ich denke, sie haben aber genügend Erfahrung, dass das Spiel läuft. Sie kennen die groben Regeln des Badmintons und Volley sicher so gut, dass das Spiel eigentlich läuft. Aber sie kennen die Details nicht, welche dann entscheidend gewesen wären für das darauffolgende Regelauswählen und Zusammenstellen in die eigenen Regeln.“ (I 2, Z. 57-62)

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich *Spiele weiterzuentwickeln, zu erfinden sowie selbstständig und fair zu spielen* wird in den folgenden Aussagen der Lehrperson eine weitere Lernetappe des erfahrungsorientierten Lernens deutlich:

B: „Ich habe das Gefühl die Schüler meinen von sich selbst oft, sie können etwas und merken dann erst in der Gruppe: Vielleicht ist das Niveau nicht überall gleich gut oder vielleicht haben sie sich selber überschätzt und begreifen erst dann, dass es nicht funktioniert. Was sie vielleicht in dem theoretischen Fall können.“ (I 2, Z. 40-43)

B: „Die Aufgabe hätte eine intensive Auseinandersetzung gefordert. Aber die Schüler sind nicht ganz so gründlich mit dem Regelwerk. Sie kennen das Wichtigste. Zum Beispiel wo ist das Anspiel, was darf ich während des Spiels ungefähr, wie gross ist das Feld. That's it.“ (I 2, Z. 49-52)

Die eigene Handlung rückblickend zu reflektieren, ob zur Erreichung des gestellten Handlungsplans auch die entsprechenden Strategien gewählt wurden, ist in Bezug auf die individuelle Entwicklungsarbeit eine der wichtigsten Lernetappen des erfahrungsorientierten Lernens. Im Zusammenhang mit der gestellten Bewegungsaufgabe zeigt sich, dass die Gruppenkonstellationen eine entscheidende Rolle spielen, welche zu Anpassungen des Anforderungsniveaus führen können und mit der Haltung gegenüber der „subjektive[n] Sicht des eigenen Verhaltens und des eigenen Erlebens vor dem Hintergrund der bereits bestehenden Vorerfahrungen“ (Jeisy, 2014, S. 240) einhergehen. Es wird ersichtlich, dass durch die Reflexion Prozesse des Bildens und Aneignen begünstigt werden können und somit einen Beitrag zum Kompetenzerwerb der SuS geleistet werden kann. Gleich wie beim problembasierten Lernen zeigen sich auch Probleme bei der Motivation und dem Wille der SuS, welche den Lernprozess beeinflussen. Diese Probleme betreffen nach Ansicht der Lehrperson die Aufgabe zwar nicht direkt, dennoch sollen die Gruppenkonstellationen der SuS auch immer im Zusammenhang mit der Aufgabenkonstruktion und deren spezifischen Anforderungen stehen:

B: „Theoretisch ja, praktisch hat der Wille, die Motivation von einigen Schülern hat etwas geholpert. Aber grundsätzlich wäre es durchaus möglich.“ (I 2, Z. 79-80)

B: „Ich glaube, es liegt eher an den Schülern und nicht an der Aufgabe.“ (I 2, Z. 85)

B: „Ich glaube [die SuS sind, d. Verf.] nicht über- oder unterfordert mit der Idee der ganzen Stunde, sondern eher überfordert mit sich selber. Mit vielleicht einer Mannschaft zu spielen, die nicht so gut trainiert ist, wie sie es gerne hätten. Oder nicht mit der Freundin spielen zu können oder nicht den Ball so scharf wie möglich übers Netz zu bringen. Sondern ins Feld platzieren zu müssen. Solche Sachen sind vielleicht eher das Problem?“ (I 2, Z. 93-97)

Im Ergebnis der Lektion und mit Blick auf die zu erwerbenden Kompetenzen zeigt sich die Lehrperson zufrieden. Ihrer Wahrnehmung zu Folge, sind die SuS in der Lage, ein Spiel so anzupassen, dass es spielbar wird, funktioniert und sich die Qualität des Spielens insgesamt verbessert:

B: „Theoretisch ja, praktisch hat der Wille, die Motivation von einigen Schülern hat etwas geholpert. Aber grundsätzlich wäre es durchaus möglich.“ (I 2, Z. 79-80)

B: „Das Spiel hat sich verbessert. Sie haben ja dann gemerkt, an was scheitert das Spiel, wo liegen unsere Probleme und was können wir tun, damit das Spiel für sie jetzt lustiger wird. Lustiger ist meistens ein flüssiges Spiel, das besser funktioniert.“ (I 2, Z. 67-69)

In Hinsicht auf die Unterrichtsorganisation bevorzugt die Lehrperson das erfahrungsorientierte Basismodell. Ihr ist es dabei deutlich leichter gefallen, die Idee des erfahrungsorientierten Lernmodells umzusetzen und den Lernprozess entsprechend anzuleiten.

B: „Sie beginnen vielleicht früher schon, das Ganze zu vernetzen. Man spielt vielleicht nur Volleyball und das ist es und das nächste Mal spielt man Tennis. Sondern man beginnt die Unterschiede sowie Vor- und Nachteile der einzelnen Sportarten zu verstehen und auch Teile der einzelnen Sportarten zu verstehen. Und auch auf andere Situationen, vielleicht einzubauen oder zu verändern.“ (I 2, Z. 166-170)

In diesem Zusammenhang ergibt sich auch hier das Problem der Motivation. Dies könnte jedoch auch auf den mangelnden Erfahrungsschatz der SuS bezüglich des Regelwerks in den einzelnen Sportarten zurückführen. Aufgrund der variierenden Ausgangsniveaus besteht die Möglichkeit, dass die SuS, die keine oder nur sehr geringe Kenntnisse vom Lerngegenstand haben, sich nur bedingt am Lernprozess beteiligen können. Damit sinkt die Motivation automatisch und der Lerneffekt des Lernmodells verfliegt ganzheitlich oder wirkt sogar dysfunktional. Mit Blick auf den Kompetenzerwerb hat dies die Konsequenzen, dass der Lerneffekt kleiner ist, als der beim problembasierten Lernen.

B: „Das hat mir eigentlich sehr gut gefallen. Die Schüler konnten ziemlich schnell in das Spiel eintauchen und dann durch kurze Anweisungen konnte der Spielverlauf wieder geändert werden. Das ist bei mir und auch bei den Schülern gut angekommen. Man braucht nicht lange zu erklären und sie wissen, um was es geht. Ja und sie kommen zur Bewegung, sie müssen nicht die ganze Zeit ausgebremst werden und etwas aufschreiben, sondern sie sind voll im Spiel und können dadurch die Energie ablassen.“ (I 2, Z. 124-130)

B: „Es hatte immer wieder Momente, wo sie kognitiv gefordert worden wären. Dann, wenn sie in den Gruppen diskutierten. Aber da haperte es teilweise an der Motivation.“ (I 2, Z. 134-135)

Das Problem der weniger intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wird von der Lehrperson zu Teilen bestätigt:

B: „Ich glaube, bei diesem Modell wird ihnen wie zu Beginn schon Einiges vorgeben und sie müssten dann weniger oder später mit dem Selberstudieren einsetzen, da schon bekannte Regeln vorhanden sind.“ (I 2, Z. 198-200)

I: „Kommt es dir in dem Fall weniger anspruchsvoll vor?“ (I 2, Z. 202)

B: „Von dem her gesehen vielleicht etwas oberflächlicher, einfacher zum Einsteigen. Sie müssen nicht von Anfang an sich Regeln überlegen. Sondern sie bekommen schon etwas vorgesetzt, was da ist.“ (I 2, Z. 204-206)

In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass diesem Problem vor allem dann entgegengewirkt werden kann, wenn der *Konservierung der Lernkonsequenz als Erfahrungsschatz*, als letzte erfahrungsorientierte Lernetappe, besondere Aufmerksamkeit in der Aufgabenkonstruktion geschenkt wird (u. a. Jeisy, 2014). Dies kann jedoch nicht in einer einzelnen Lektion zu einem bestimmten Thema des LP 21 geschehen, sondern muss aufgebaut und regelmäßig wiederholt werden. SuS müssen während ihrer obligaten Schulzeit mit dieser Art des Lernens immer wieder konfrontiert werden, um kognitive Prozesse auszulösen und letztendlich den Erwerb von Kompetenzen zu begünstigen.

4.3.3 Experteninterview: Vergleich beider Basismodelle

Gleich am Anfang des Interviews macht die Lehrperson deutlich, dass die beiden Basismodelle und die damit verbundenen Lernansätze klassenspezifische Unterschiede verstärken. Dies hat dazu beigetragen, dass der Lernprozess so erheblich beeinflusst wurde bzw. beide Klassen sehr unterschiedlich mit der Bearbeitung der Aufgaben umgegangen sind. Dies wird in der folgenden Aussage deutlich:

B: „Die erste Klasse war für mich ganz klar besser bei der Sache, sie waren leistungsbereiter. Sie waren sehr entgegenkommend und offen für Neues und haben auch im Moment, wo vielleicht normalerweise etwas nicht funktionieren würde oder etwas harziger wäre, sehr kulant und haben trotzdem gut mitgemacht. Die zweite Klasse war extrem lebhaft. Ständig irgendwo am Schwatzen und nicht so bereit, um etwas aufzunehmen und ausprobieren, dass sie vielleicht nicht kennen oder nichts so Fan sind.“ (I 3, Z. 5-11)

Im Mittelpunkt beider Lektionen stand der Kompetenzbereich BS.4 A (Spielen; Bewegungsspiele) des LP 21. Die dahinterstehende Performanz wird im LP 21 folgendermassen beschrieben: Die SuS „können Spiele weiterentwickeln, erfinden (z. B. Spielidee, Regeln, Material), selbstständig und fair spielen“ (D-EDK, 2015c, S. 13). Trotz identischer Zielebene sind beide Lektionen sehr unterschiedlich verlaufen, was die Lehrperson jedoch nicht auf das Thema, sondern auf die Klassen selbst zurückführt. Bestätigt wird dies durch die Angaben der SuS im Schülerfragebogen, die in der Lektion zum erfahrungsorientierten Lernen vermehrt angaben, Volleyballregeln, Tennisregeln und Badmintonregeln gelernt zu haben. In der Lektion zum problembasierten Lernen waren die Schüler häufiger der Meinung, gelernt zu haben, Regeln anzupassen. Hierzu äusserte sich die Lehrperson folgendermassen:

B: „Ich glaub, der Auslöser ist, die eine Klasse hat aus bekannten Sachen wie eben die Volleyregeln, das haben sie bereits gehört, das ist ihnen irgendwie präsent und sie haben dann den Fokus darauf gelegt. Im Sinne von: ‚Ja das kenne ich. Jetzt spielen wir nach dem. Ahh, das habe ich vielleicht wieder vergessen, mag mich wieder daran erinnern‘. Die andere Klasse hatte keine solchen Vorkenntnisse. Sie mussten aus dem Nichts oder einem Spiel, das sie gar nicht kennen, Regeln, die sonst nicht angewendet werden, etwas Neues machen und waren dadurch weniger auf Bekanntes fixiert.“ (I 3, Z. 31-38).

Im Sinne des erfahrungsorientierten Lernens zeigte sich bei den SuS aus Sicht der Lehrperson, dass „Erfahrung das Resultat einer bewussten und zielgerichteten Reflexion eigener Bewegungs- und Sprechhandlungen im (Sport-)Unterricht [ist]“ (Jeisy, 2014, S. 238). So wurden in der zweiten Lektion mit den Begriffen Volleyball- und Badmintonregeln bei den SuS Assoziationen ausgelöst, die es ihnen ermöglichten, auf bereits vorhandenes Wissen zurückzugreifen. Dies war bei der Lektion zum problembasierten Lernen für die SuS wesentlich schwieriger, da das Spiel erst nach Transferleistungen von bekannten Regeln funktioniert:

B: „Ich glaube, in der ersten Klasse mussten sie etwas mehr überlegen, weil das erste Spiel, das gespielt wird, nicht funktioniert und sie müssen dann überlegen, was sich dabei ändern muss. Im anderen Fall von drei bekannten Spielen mit einigen funktionierenden Regeln konnten sie sich überall das Beste herausuchen. Sie mussten nicht selber studieren, sondern hatten einfach das Beste aus jedem Spiel genommen und zusammengesetzt.“ (I 3, Z. 61-66)

Der Transfereffekt bzw. die *Generalisierung der Eigenerfahrungen*, ist nach Ansicht der Lehrperson bei der Lektion des problemorientierten Lernens deutlich höher. Eigenes Wissen und Können der SuS konnte dadurch nachhaltig erweitert werden:

I: „Wenn sie jetzt nächste Woche beim Fussball wieder Regeln erfinden und weiterentwickeln müssten. Wo hättest du das Gefühl, kämen schnellere und besser durchdachte Inputs?“ (I 3, Z. 406-408)

B: „Das müsste dann bei der Klasse vom ersten Modell [POL, d. Verf.] der Fall sein. Weil sie schon drin sind. Sie sind es schon gewohnt: ‚Ah Problem da, ich muss etwas verändern, wie muss ich dann die Regeln anpassen, damit es funktioniert.‘“ (I 3, Z. 410-412)

Da die Erfahrungen der SuS über Reflexionsprozesse zum Gegenstand des Unterrichts wird, ist das Basismodell des erfahrungsorientierten Lernens in Bezug auf die Unterrichtsorganisation eher geeignet als der problembasierte Lernansatz. Es beansprucht deutlich weniger Zeit, wodurch Lernprozesse beschleunigt werden können:

B: „Ich kann auf Bekanntem aufbauen und muss dadurch weniger erklären, ich kann sagen, spielt nach Basketballregeln oder nach Unihockeyregeln und sie wissen genau: ‚Ahh, das kennen wir‘ und sie können los spielen. Wenn sie

etwas gar nicht kennen, braucht es einfach mehr Vorlaufzeit, bis es dann endlich in Schwung kommt.“ (I 3, Z. 88-91)

Jedoch kann dies zugunsten des Lerneffekts gehen, denn um subjektive und kontextgebundene Erfahrungen zu machen, braucht es eine aktive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand:

B: „Sie sind da etwas mehr dazu aufgefordert, selber zu studieren und nicht einfach nur [...] schnell durchschauen und das Positive rausnehmen und dann funktioniert es wieder.“ (I 3, Z. 214-216)

Dies ist zwar ein notwendiger Aspekt des erfahrungsorientierten Lernens, jedoch ist die emotionale Imprägnierung im Vergleich zum problembasierten Lernen deutlich schwächer ausgeprägt. Demnach soll situationsspezifisch bestimmt werden, mit welchen SuS welcher Lernansatz im Sportunterricht verfolgt wird:

B: „Ich würde es abhängig von der Klasse machen. Wie Konzentrationsfähig sind sie, was kann ich überhaupt von ihnen verlangen, wie schnell kommen sie zurecht, wie schnell kommen sie, wenn ich pfeife und ihnen einen neuen Auftrag geben möchte und wie können sie miteinander arbeiten. Alle diese kleinen Dinge.“ (I 3, Z. 129-132)

B: „Würde ich sagen, das war auch das erste Modell [problembasiertes Lernen, d. Verf.], weil beim zweiten [erfahrungsorientiertes Lernen, d. Verf.] haben sie zwar neue Regeln zusammengefügt, aber nicht selber, wie soll ich sagen, herausgefunden. Sie haben einfach überall von den drei Spielen, was für sie am besten funktioniert hat, haben sie zusammengezogen. Bei der ersten [problembasiertes Lernen, d. Verf.] mussten sie wirklich überlegen, was ist unser Problem und was könnte uns helfen, und haben dann aus ihrem Repertoire etwas erfunden oder weiterentwickelt.“ (I 3, Z. 147-152)

I: „Du hast beim erfahrungsorientierten Lernen gesagt, sie haben die Regeln genommen und haben sich gar nicht damit mit den konkreten Situationen befasst, was bewirkt wird, wenn der Ball einmal mehr auf den Boden fällt, habe ich mehr Zeit und macht es einfacher, den Ball rüber zu spielen. Sondern es war dann in dem Fall mehr intuitiv als bewusst?“ (I 3, Z. 154-158)

B: „Ich glaube, sie wissen das vielleicht, aber sie haben es sich nicht bewusst überlegt. Sie haben einfach gemerkt, es ist einfacher, wenn der Ball einmal zu Boden fliegt und es wird dann einfacher zum Weiterspielen, als wenn der Ball direkt von der Luft zu nehmen ist. Aber ich glaub, der Überlegungsweg ist nicht so bewusst wie bei der ersten Variante [problembasiertes Lernen, d. Verf.].“ (I 3, Z. 160-164)

Im Hinblick auf die in der Lektion festgelegte Kompetenz, bringen gemäss der Lehrperson beide Modelle Vor- und Nachteile mit sich. Während der Kompetenzteilbereich *Spiele weiterzuentwickeln* deutlich einfacher mit dem erfahrungsorientierten Lernmodell im Sportunterricht durchzuführen und für die SuS einfacher zu bearbeiten ist, verschwindet dieser Unterschied bei den Kompetenzteilbereichen

Regeln erfinden und selbstständig und fair spielen. Hier liegt der Unterschied weniger in den verschiedenen Basismodellen, sondern eher in den Klassenkonstellationen. Weiter sieht die Lehrperson einen wesentlichen Vorteil im erfahrungsorientierten Lernmodell darin, dass die SuS nicht direkt zu Unterrichtsbeginn mit einem Problem konfrontiert werden, welches sich negativ auf die Motivation im Unterricht auswirken kann:

B: „Die Schüler können mit etwas starten, das sie bereits kennen, das ihnen meistens auch Spass macht und sie haben einen positiven Einstieg, das war bei der ersten Lektion durch das neue Spiel, das schon gar nicht richtig funktioniert und schon etwas ein Dämpfer ist zu Beginn der Lektion. Ich finde es dann schwierig, wieder etwas Neues oder Aufbauendes zu bringen und man muss zuerst die Schüler wieder motivieren.“ (I 3, Z. 204-209)

Die letzte Lernetappe beim erfahrungsorientierten Lernen besteht darin *Lernkonsequenzen als Erfahrungsschatz* aufzunehmen, daher soll von den SuS die Lernerfahrungen in das eigene Erfahrungskonzept integriert werden. In Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen bedeutet dies, Wissen und Können als Resultate des Lernens miteinander zu verknüpfen. Im Gegensatz zum erfahrungsorientierten Lernen sahen sich die SuS in der ersten Lektion dazu gezwungen, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen, da das Spiel sonst nicht funktioniert hätte. Beim erfahrungsorientierten Lernen war die Optionenvielfalt deutlich grösser, sodass die SuS zur Gestaltung des Spiels gleich mehrere Handlungsoptionen zur Auswahl hatten. Für die Organisation des Sportunterrichts schlägt die Lehrperson deshalb einen kombinierten Ansatz vor, der die Vorteile beider Modelle miteinander vereint. Der Lerneffekt solcher Lektionen ist stark damit verbunden, wie vertraut und sicher die Lehrperson mit solchen methodischen Herangehensweisen ist. Mit Blick auf den Umgang der beiden Lernmodellen beschreibt die Lehrperson ihre Wahrnehmung folgendermassen:

B: „Ich bin eigentlich relativ unvoreingenommen in die Lektion gegangen, hatte dann aber zu Beginn der ersten Lektion die Gedanken: ‚Uhhh das könnte schwierig werden, wenn die Schüler jetzt schon motivationsmässig abhängen, obwohl es ja die bessere Klasse war und von dem her trotzdem super funktioniert hat.‘ Aber sonst ... ist das alles machbar.“ (I 3, Z. 327-331)

I: „Wie war dein Gefühl nach den Lektionen?“ (I 3, Z. 333)

B: „Nach der ersten Lektion positiv überrascht, dass es so gut funktioniert hat. Bei der zweiten Lektion ziemlich enttäuscht. Weil ich dachte, das ist ein einfaches Modell und für mich einfach zu unterrichten, aber die Schüler waren dann nicht so kooperativ, wie man es gerne hätte und dann durch das war es etwas schwieriger.“ (I 3, Z. 335-338)

Diese Einschätzungen der Lehrperson zeigen deutlich, dass sowohl der erfahrungsorientierte als auch der problembasierte Lernansatz von der Lehrperson sorgfältig analysiert und durchgeplant werden muss, damit mögliche Handlungsschritte entsprechend vorbereitet und antizipiert werden können.

5 Diskussion und Fazit

Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen, den Darstellungen zum Ablauf der Lektionen, den Ergebnissen der Schülerbefragung sowie den Ergebnissen der Interviews mit der Lehrperson soll im folgenden Teil die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit diskutiert werden.

Mit Blick auf die im LP 21 beschriebenen Kompetenzen wird in den Ergebnissen der Befund bestätigt, der bereits in der Literatur (u. a. Jeisy, 2014) benannt wird: Die Wahl des Kompetenzmodells bzw. die Beschreibung bestimmter Kompetenzbereiche in den Lehrplanvorgaben bringen grosse Limitierungen betreffend des infrage kommenden Lernmodells, der Lernverlaufsgestaltung sowie der Konstruktion von Lernaufgaben mit sich (u. a. Jeisy, 2014; Herrmann & Gerlach, 2014; Herrmann, Seiler, Pühse, & Gerlach, 2015). Diese Aussage nimmt in Bezug auf die Durchführung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts einen sehr hohen Stellenwert ein. Im Sinne der neuen didaktischen Grundideen des Lehrplans, als Medium der neuen Steuerung, sehen sich Lehrpersonen und besonders Sportlehrpersonen mit der Aufgabe konfrontiert, weg von einem wissensvermittelnden hin zu einem kompetenzfördernden Unterricht zu gelangen. Natürlich ist es auch möglich, dass SuS Kompetenzen ohne gezielte Lernhilfen erwerben, also beispielsweise auch in einem nicht idealen Unterricht. Jeder Mensch erwirbt in und ausserhalb der Schule sowie auch in anderen Kontexten ständig Kompetenzen. Die Grundfrage, die sich im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stellt, ist jedoch, welche Rahmenbedingen dazu beitragen, kontinuierliches Lernen zu ermöglichen und den Erwerb von Kompetenzen im Sportunterricht gezielt zu fördern. Es werden zudem folgende Fragen aufgeworfen: Wie kann der Wechsel von einem formellen und fremdgesteuerten Lernen hin zum informellen und selbst gesteuerten Lernen auf der Unterrichtsebene vollzogen werden und welche Rolle kommt dabei der Lehrperson zu? Welche Lernmodelle eignen sich dazu?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden im Rahmen dieser Arbeit eine Lehrperson dazu gebeten, zwei Lektionen nach verschiedenen Basismodellen des Lernens mit zwei Klassen der Oberstufe durchzuführen. Nach Jeisy (2014) sind diese Basismodelle bewusst allgemein formuliert, „ohne sich bei der Entwicklung an einem spezifischen Kompetenzmodell zu orientieren“ (S. 243). Jedes einzelne Basismodell prägt das Unterrichtsgeschehen auf eine bestimmte Art und Weise und liefert mit dem zugrunde liegenden lerntheoretischen Grundgerüst unterschiedliche

Wege zur Unterrichtsgestaltung. Beide Basismodelle haben gemeinsam, dass sie den Ansprüchen einer neuen Aufgabenkultur im Sinne einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung gerecht werden sollen – wenn auch auf unterschiedliche Weise. Die Ergebnisse zeigen, unabhängig vom Kompetenzmodell des LP 21, welche Bedeutung der Konstruktion von Lernaufgaben zur Steuerung eines individuellen Lernprozesses der SuS zugeschrieben wird.

Aufgrund der Unterschiede beider Basismodelle des Lernens und Lehrens sind auch die Aufgabenkonstruktionen sehr verschieden auszuführen. Beim problembasierten Lernen erhielten die SuS bewusst eine Lernaufgabe, welche sie zwingend weiterentwickelt mussten. Dies brachte die SuS in die Situation, dass sie nicht direkt auf herkömmliche Vorgehensweisen zur Problembearbeitung zurückgreifen konnten. Die SuS haben mehr Freiheiten und der Lernprozess gestaltet sich individueller. Bei dem erfahrungsorientierten Lernen hatten die SuS zur Lösungsfindung deutlich mehr Anhaltspunkte zur Orientierung. Durch die ihnen gestellte Aufgabe, sich auf bereits vorhandenes Regelwissen zu beziehen und dieses zu verändern, erhielten sie mehr Führung im Lernprozess. Es könnte sein, dass diese Vielzahl von Orientierungsanhaltspunkten zu einem weniger individuellen Lernprozess geführt hat. Somit muss grundsätzlich damit gerechnet werden, dass – im Gegensatz zum problembasierten Modell – das erfahrungsorientierte Basismodell weniger Gestaltungsfreiheit bietet und den Möglichkeitsrahmen des selbstständigen und selbstbestimmten Arbeitens einschränkt.

Es wurde von der Lehrperson beobachtet, dass die Versuchsgruppe, welche nach dem erfahrungsorientierten Basismodell unterrichtet wurde, unruhiger war im Vergleich zur anderen Gruppe. Dies kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass diese Klasse wegen dem schwierigen Lehrer-Schüler-Verhältnis grundsätzlich unruhiger ist. Andererseits könnte die erhöhte Unruhe auch auf den eingeschränkten Freiraum im Lernprozess und somit auf eine mögliche Unterforderung der Gruppe zurückzuführen sein.

Diese unterschiedlichen Grade an Gestaltungsfreiheit der SuS machen die Lernmodelle vor allem in Bezug auf die Umsetzung des Kompetenzgedankens in der Schule interessant, da sie keine konkreten Angaben zum Lerngegenstand bzw. den Lernaufgaben und auch nicht zur methodischen Gestaltung von Aufgaben machen. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, diesen Rahmen durch eigenes methodisch-didaktisches Wissen, Können und Handeln zu füllen. Der LP

21 bietet daher einen Handlungsrahmen für die Lehrpersonen, in welchem sie die Aufgaben auf unterschiedliche Weise konstruieren können. Somit liefern die vergebenen Kompetenzen im LP 21 Anhaltspunkte mit viel Freiraum hinsichtlich der Gestaltung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts.

Die Bewertung des Outputs der beiden Lektionen fällt sehr unterschiedlich aus. In Bezug auf die Aufgabenstellung im Setting eines kompetenzorientierten Unterricht, welche den selbständigen Kompetenzerwerb der SuS zum Ziel hat, ist das problembasierte Lernen dem erfahrungsorientierten Lernen vorzuziehen. Die beiden Lernprozesse unterscheiden sich auch in der gegebenen Unterstützung der Lehrperson. Beim problembasierten Modell ist die Unterstützung wesentlich kleiner. Somit können bei diesem Lernmodell die SuS eher von einem Wissen an sich zu einem Wissen für sich kommen. Zudem lässt sich den Beobachtungen, dem Erfahrungsbericht der Lektionen, den Antworten der SuS sowie den Ergebnissen der Interviews entnehmen, dass es beim problembasierten Lernen zu einer intensiveren „emotionalen Imprägnierung“ (Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 26) kommt, als dies beim erfahrungsorientierten Lernen der Fall ist.

Es ist zu beachten, dass der vorliegenden Arbeit eine qualitative Untersuchung zugrunde liegt. Somit können den gemachten Schlussfolgerungen keine generelle Gültigkeit zugesprochen werden, sondern beziehen sich nur auf das Lernsetting dieser beiden Klassen. Dennoch ist zu vermuten, dass diese Schlussfolgerungen bzw. Kompetenzerwartungen im Kompetenzbereich BS.4 A sich auch auf andere Klassen übertragen lassen. Das Erreichen der Kompetenz *Spiele weiterzuentwickeln, zu erfinden (z. B. Spielidee, Regeln, Material)* sowie *selbstständig und fair zu spielen* wurde in beiden Lektionen im gleichen Mass als Ziel verfolgt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass beim problembasierten Modell die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wesentlich intensiver stattgefunden hat und der daraus resultierende Lerneffekt entsprechend grösser ist. Diese Aussage muss aber auch im Zusammenhang mit dem kognitiven Ausgangsniveau der SuS (Stufe A) und den didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson betrachtet werden.

Beide Basismodelle stellen ein lerntheoretisches Grundgerüst für die Lehrperson dar, für die Umsetzung in den Sportunterricht müssen die vom LP 21 geforderte Kompetenzen aber erst ins verwendete Modell eingebettet werden. Dies erfordert von der Lehrperson eine konkrete Analyse des Lerninhalts sowie eine

entsprechende methodisch-didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes. Dem Kompetenzdenken zufolge hat jede Lehrperson die Aufgabe – im Sinne konstruktivistischer Ansätze – im eigenen Unterricht einen Rahmen zu schaffen, der den Kompetenzerwerb der SuS fördert. Die Lehrperson muss sich bei der Konstruktion von Lernaufgaben fragen, wie SuS vom Wissen *an sich* zum Wissen *für sich* gelangen. In Bezug auf den Sportunterricht bedeutet dies konkret, dass Unterrichtsszenarien zu entwickeln sind, die dem Kompetenzdenken entsprechen, indem sie inhaltlich die gesamte Breite der sportiven Bewegungskultur im Kindes- und Jugendalter abbilden und gleichzeitig aber auch die im späteren Berufsleben erforderlichen bewegungs- und sportbezogenen Kompetenzen berücksichtigen.

6 Ausblick

In der vorliegenden Arbeit sollte geklärt werden, inwiefern eine vom LP 21 vorgeschriebene Kompetenz mit einer bestimmten methodischen Herangehensweise bearbeitet und somit den zielgerichteten Kompetenzerwerb begünstigt werden kann. Hierzu wurden zwei verschiedene Lektionen bei zwei unterschiedlichen Oberstufenklassen im Sportunterricht durchgeführt. Eine Lektion widmete sich dem problembasierten und die andere dem erfahrungsorientierten Lernmodell. Aus den Beobachtungen der Lektionen, der Ergebnisse der Schülerbefragung sowie der Ergebnisse der leitfadengestützten Experteninterviews resultieren verschiedene Konsequenzen für den Umgang mit diesen Modellen. Zudem wurden Schlüsse gezogen, wie geeignet die Modelle für den Erwerb spezifischer Kompetenzen sind. Bildungsstandards formulieren zentrale Ziele und Konzepte eines Faches sowie grundlegende Kompetenzen, welche die SuS bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollten. Lehrpläne beschreiben und strukturieren hingegen den Weg, wie diese Ziele erreicht werden können. In früheren Lehrplänen wurde von den einzelnen Kantonen festgelegt, was (Stoff und Inhalt), wann (Klasse) und wo (Schulart) zu lehren ist. Heute werden – im Zuge der Umsetzung des Kompetenzdenkens im Bildungssystem des 21. Jahrhunderts – die Lehrpläne mit den Bildungsstandards gekoppelt und gegenseitig ergänzt. Diese neuen Lehrpläne setzen am Output an und beschreiben die Lernziele und Lerninhalte systematisch in ihrer zeitlichen Abfolge. Sie liefern den Lehrkräften damit einen Rahmen für das methodisch-didaktische Vorgehen und für Lernerfolgskontrollen. Ergänzend dazu werden Bildungsstandards im Lehrplan konkret beschrieben: Auch sie beziehen sich im Kern auf die Output-Steuerung, wobei empirisch untersucht werden soll, inwieweit die Leistungserwartungen tatsächlich erfüllt werden. In der konkreten Unterrichtspraxis kann sich diese logisch beschriebene Herangehensweise jedoch völlig anders auswirken. Denn wenn Lehrkräfte aufgrund von subjektiver Ungewissheit gegenüber dem Kompetenzgedanken eher konservativ auftreten, ist die Gefahr gross, auf bewährte Unterrichtsszenarien zurückzugreifen und kompetenzorientierte Lernmethoden zu vernachlässigen. Somit stellt sich die weiterführende Frage, wie verhindert werden kann, dass Lehrpersonen in alte Lehrmuster zurück fallen.

Zudem ist die Frage aufgetaucht, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vordergründig war, jede Lehrperson im Schulalltag aber unmittelbar betrifft: Wie

können kompetenzorientierte Lernprozesse angemessen überprüft werden? Welche diagnostische Kompetenzen sollten Lehrpersonen von Vorteil besitzen und welche Instrumentarien und Verfahren stehen ihnen zur Verfügung? Diese Fragen wurden bis anhin auch im Diskurs zur Output-Steuerung von Bildungsprozessen nicht beantwortet. Bisher ist noch keine umfassende Output-Diagnostik für das Fach Sport erkennbar (Hummel & Borchert, 2015). Lehrkräfte sind dazu verpflichtet, den SuS Noten zu erteilen und müssen den Unterricht nach den verlangten Kompetenzen und Zielbeschreibungen ausrichten. Somit muss das Beurteilungssystem in der Schule einer Veränderung unterzogen werden, welche zumindest die Anschlussfähigkeit eines kompetenzausgerichtet Unterrichts garantieren kann. Dies betrifft auch die Unterrichtsszenarien, die auf problembasierten und erfahrungsorientierten Basismodellen beruhen. Entsprechende Entwürfe befinden sich jedoch in der Entwicklung (Jeisy, 2014). Ohne ein valides Bezugssystem können die Zusammenhänge zwischen Prozess und Ergebnis nicht klar abgebildet werden. Eng damit verbunden ist die Diskussion um das Verhältnis von Kompetenzen und motorischen Performanzen im Sportunterricht, welche zwingend weitergeführt werden muss. Diese Arbeit soll konstruktive Ansätze zur Diskussion beitragen.

Auch wenn im theoretischen Teil dieser Arbeit deutlich wird, dass bisher kein ganzheitlich überzeugendes Kompetenzmodell für das Fach Sport existiert, stellt der LP 21 erste Schritte in die Richtung der neuen Steuerung dar und liefert eine Grundlage zur Weiterentwicklung von Lehrplänen. Damit bildet der LP 21 den Wechsel von einem input- zu einem output-gesteuerten bzw. kompetenzorientierten Unterricht ab. Im LP 21 wird definiert, was die SuS wissen und können sollen. Die Lernziele und Stoffinhalte werden im LP 21 anhand einer Vielzahl von fachlichen, sozialen und methodischen Teilkompetenzen wiedergegeben. Die Umsetzung der neuen Lehrplangeneration liegt jedoch in den Händen der einzelnen Lehrpersonen. Somit liegt die Verantwortung dafür, dass die Umstellung auf einen kompetenzorientierten Unterricht gelingt, auch stark bei den Lehrerbildungsinstitutionen. Sie müssen Sportlehrpersonen mit didaktisch-methodischen Kompetenzen ausbilden, die es ihnen ermöglichen, den eigenen Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (2000) (Hrsg.). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2013). PISA und die Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten. In R. Becker, R. & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 85-116). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a. o.: Tylor & Francis.
- Borchert, T. (2015). Empirische Bildungsforschung im Kontext von allgemeiner und spezieller sportlicher Bildung. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge* 56 (2), 126-140.
- Brettschneider, W.-D. (2005). Brennpunkt - Vonnöten: Eine strukturelle und inhaltliche Neuorientierung des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 54, 321.
- Brouër, B. (2001). Förderung der Wahrnehmung von Lernprozessen durch die Anwendung der Basismodelle des Lernens bei der Gestaltung von Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*. 29 (2), 153-170.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die "empirische Wende" in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft* 20 (39), 27-33.
- BFS (Bundesamt für Statistik). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS.
- BJK (Bundesjugendkuratorium). (2002). *Bildung ist mehr als Schule*. Leipziger Thesen zur aktuellen Bildungspolitischen Debatten. Bonn.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1971). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Deutsches PISA-Konsortium (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Dörner, D. (1994). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- D-EDK (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (2015a). Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21. Zugriff am 21. Februar 2016 unter <http://bit.ly/1oV9WLV>

- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (2015b). *Lehrplan 21, Kompetenzorientierung zur Konsultation*. Zugriff am 10. November 2015 unter <http://www.lehrplan.ch/kompetenzorientierung>
- D-EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (2015c). *Lehrplan 21. Bewegung und Sport. Kompetenzaufbau*. Zugriff am 21. Februar 2016 unter <http://bit.ly/1XGdiye>
- EDK (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz). (2006). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule HarmoS-Konkordat. Zugriff am 21. Februar 2016 unter <http://bit.ly/1LAXmpS>
- ESK (Eidgenössische Sportkommission). (2005). *Lehrmittel Sporterziehung Band 1. Grundlagen*. Zugriff am 25.04.2016 unter <http://bit.ly/21d5i9E>
- Eikenbusch, G. (2008). Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 3(8), S. 6-10.
- Elsässer, T. (2000). *Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik*. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP).
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin: Springer.
- Fischer, T. (2008). *Handlungsmuster von Physiklehrkräften beim Einsatz neuer Medien: Fallstudien zur Unterrichtspraxis*. Berlin: Logos Verlag.
- Gerber, B. (2007). *Strukturierung von Lehr-Lern-Sequenzen im Physikunterricht* (Unveröffentlichte Dissertation). Bern: Universität Bern.
- Gerlach, E., Herrmann, S., & Leyener, S. (2014). „Wissen wir, was wir messen?“ Zur Frage der Output-Diagnostik im Sportunterricht mit Hilfe von motorischen Tests. *Sportunterricht*, 63 (7), 194-200.
- Giese, M. (2008). *Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gogoll, A. (2014). Kompetenzmodellierung in den Fachdidaktiken. *Sportunterricht*, 63 (6), 163-167.
- Gräsel, C. & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 87-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Heitzmann, A. (2012). Lernaufgaben im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 226-243). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2008). *Unterrichtsqualität – Bewerten, Erfassen, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim & Basel: Beltz.

- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule – Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *Sportunterricht*, 63 (11), 322-328.
- Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U., & Gerlach, E. (2015). "Wie misst man guten Sportunterricht?" – Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (1), 5-26.
- Herzog, W. (2014). *Kompetenzorientierung – eine Kritik am Lehrplan 21*. Zugriff am 10.12.2015 unter <http://bit.ly/1RPaTPy>
- Hirtz, P., Hotz, A., & Ludwig, G. (2000). *Bewegungskompetenzen. Gleichgewicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Hummel, A. & Borchert, T. (2015). Entwicklung motorischer Kompetenzen schliesst Förderung motorischer Fähigkeiten ein. *Sportunterricht*, 64 (5), 138-144.
- Jeisy, E. (2013). *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport. Eine design-based-research-Studie zur Entwicklung von Lern-Lehrmodellen für die Lernverlaufsgestaltung im Sportunterricht*. (Dissertation). Universität Salzburg.
- Jeisy, E. (2014). Aufgaben als Türöffner für theoriegeleitete Lernwege im Fachbereich Bewegung und Sport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 231-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, R. & Dungs, S. (2010). Einleitende Bemerkungen zur Standardisierung der Ressource Mensch. In R. Klein & S. Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur* (S. 7-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. *Pädagogik*, 56 (6), 10-13.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., „...“, Vollmar, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., „...“, Tenorth, H.-E. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 7-13.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 11 - 29). Wiesbaden: VS Verlag.
- Köller, O. (2008). Operationalisierung und Überprüfung von Bildungsstandards: Ist Bildung messbar? In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 281-298). Münster: Waxmann.
- Krabbe, H., Zander, S. & Fischer, H. (2015). *Lernprozessorientierte Gestaltung von Physikunterricht. Materialien zu Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

- Künzli, R. (2014). *Re-Konstruktion eines beabsichtigten Diskurses zum Lehrplan 21*. Zugriff am 01.12.2015 unter <http://bit.ly/1ns6uaj>
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports (1). *Sportunterricht*, 57 (7), 211-218.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Zugriff am 25.04.2016 unter <http://bit.ly/1WcYdoP>
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link.
- Levi-Strauss, C. (1975). *Strukturelle Anthropologie* (Bd. 1.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Liessmann, P. K. (2014). Das Verschwinden des Wissens. Beitrag in der Neuen Zürcher Zeitung vom 18.09.2014.
- Luther, S. (2008). Zur Bedeutung von Bildungsforschung für wissensbasierte Entscheidungen in der Bildungspolitik. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 25-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Martin, A. J. & Gaskin, C. J. (2004). An integrated physical education model. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37, 61-69.
- Mayring, P. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Reinbek: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, H. L. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelson.
- Moser, U. (2009). *Nationale Themen der Bildungspolitik und Schulreform*. Referat am Schulleitungssymposium (SLS) 2009 an der Pädagogischen Hochschule Zug (3. September 2009).
- Neumann, P. (2014). Aufgabenanalyse im Sportunterricht – eine fachdidaktische Annäherung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht, Bildung und Sport 5*. (S. 185-204). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2016). Database OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Zugriff am 21. Februar 2016 unter <https://pisa.educa.ch/de/ergebnisse-0>
- Oerter, R. (1971). *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Ludwig Auger.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts*. (Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 89). Freiburg (CH): Universität Freiburg, Pädagogisches Institut.
- Paradies, L., Wester, F., & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und Bewertung*. Berlin: Cornelson Scriptor Verlag.
- Picht, G. (1965). *Die deutsche Bildungskatastrophe*, 2. Auflage. München: Walter Freiburg.
- Pfitzner, M. & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. Voraussetzungen und Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, 37(5), 2-6.

- Pfitzner, M. (2014). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht – Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 11-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2007). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 64-81). Bielefeld: Janus Presse.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltformen, Wirkungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159-182.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Rauschenbach, T. (2015). Umbrüche im Bildungswesen. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 50-77). Schorndorf: Hofmann.
- Reinmann, G. (2015). *Studentext. Didaktisches Design*. Zugriff am 20.11.2015 unter <http://bit.ly/1Qyv0kB>
- Reyer, T. (2004). *Oberflächenmerkmale und Tiefenstruktur im Unterricht. Exemplarische Analysen im Physikunterricht der gymnasialen Sekundarstufe*. Berlin: Logos.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. II: Entwicklungen und Erziehung. Braunschweig: Schroedel.
- Schröer, L. (2015). *Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen: Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung*. Münster: Lit Verlag.
- Schumacher, C. (2011). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht. Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung*. Impulsreferat bei der 2. Fachtagung Berliner Schulsport am 04. Juni 2011 am Institut für Sportwissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stegmüller, W. (1986). *Theorie und Erfahrung: Dritter Teilband. Die Entwicklung des neueren Strukturalismus seit 1973*. Berlin: Springer.
- Stibbe, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung - Ein Bestimmungsversuch. *sportunterricht*, 59 (2), 42-45.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2013). *Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung*. Zugriff am 25.04.2016 unter <http://bit.ly/1Wmnddj>
- Thiele, J. (2008). „Aufklärung, was sonst?“ – Zur Zukunft der Schulsportentwicklung vor dem Hintergrund neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssystems.

Hauptvortrag auf der dvs-Sektionstagung „Sportpädagogik“ am 23.05.2008 in Köln.

- Wagner, B. (1999). Lernen aus der Sicht der Lernenden. Eine Untersuchung zum Einfluß des Basismodell-Unterrichts auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern. *Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik*, Bd. 780. Frankfurt/Main: Lang.
- Wackermann, R. (2008). *Überprüfung der Wirksamkeit eines Basismodell-Trainings für Physiklehrer*. Berlin: Logos.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wessel, K. F. (2015). *Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik*. Berlin: Logos.
- Winter, F. (2008). Mit Aufgaben das Lernen sondieren. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 115-132). Münster: Waxmann.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychol. Rev.*, 66, 297-333.
- Zemp, B. W. (2014). *Lehrplan 21: Das ist ein historischer Schritt*. Neue Zürcher Zeitung. Zugriff am 01.02.2016 unter <http://bit.ly/1ULYGh7>

Persönliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Veröffentlichungen oder aus anderweitig fremden Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Zürich, 10.8.2016

A handwritten signature in blue ink on a yellow rectangular background. The signature is stylized and appears to be a combination of letters, possibly 'H' and 'B'.

Urheberrechtserklärung

Die Unterzeichnende anerkennt, dass die vorliegende Arbeit ein Bestandteil der Ausbildung, Einheit Bewegungs- und Sportwissenschaften der Universität Freiburg ist. Sie überträgt deshalb sämtliche Urhebernutzungsrechte (dies beinhaltet insbesondere das Recht zur Veröffentlichung oder zu anderer kommerzieller oder unentgeltlicher Nutzung) an die Universität Freiburg. Die Universität darf dieses Recht nur im Einverständnis des/der Unterzeichnenden auf Dritte übertragen. Finanzielle Ansprüche der Unterzeichnenden entstehen aus dieser Regelung keine.

Ort, Datum

Unterschrift

Zürich, 10.8.2016

Anhang

Interviewleitfaden

Fragen zum outputorientierten Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht in Bezug auf die Doppellektion:

- Was haben die Schülerinnen und Schüler in der vergangen Lektion deiner Meinung nach gelernt?
- Hast du das Gefühl in dieser Doppellektion wurde von den Schüler die **Kompetenz**: Schüler/innen lernen ... Regeln etc. **erworben**?
 - Aufgrund welcher Eindrücke begründest du deine Meinung?
 - Welche Übungen haben dazu beigetragen?
 - Gab es andere Übungen?
- Konnten mit dieser Lernaufgabe **alle Schüler/innen** erreicht werden?
 - Waren die Schüler/innen über- oder unterfordert?
 - Intelligenzniveaugerecht? Stufengerecht?
 - Verbesserungsvorschläge?

Fragen bezogen auf das Modell

- Wie entsprach dir diese Form auf Ebene der Unterrichtsorganisation?
- Wie fandest du den Zugang zur Kompetenz anhand des Basismodells?
 - Hat das Basismodell bei der Vermittlung der Zielkompetenz geholfen oder gäbe es deiner Meinung nach geeignetere Wege?
- Wo siehst du die Schwächen/den Vorteil und die Stärken des Modells?
 - Welchen Nutzen siehst du für den Sportunterricht?
- Ist dieses Modell für die Schule tauglich?
 - Würdest du in Zukunft auch mit diesem Modell Arbeiten, wieso?
- Erfahrungsorientiertes Lernen: Mussten die Schüler/innen für die Erreichung der Kompetenz auf ihre Erfahrung zurückgreifen?
- Problemorientiertes Lernen: Empfanden die Schüler/innen das Problem als ernstzunehmendes Problem?

Abschluss 1. Durchgang (Orientierungsfragen)

- Wie lange arbeitest du als Sportlehrerin?
- Wie viele Lektion unterrichtest du im Fach Sport?
- Hast du dich bereits intensiver mit dem Kompetenzbegriff auseinandersetzt?
- Was weißt du über (Lern-)Aufgaben? Hast du dich bereits damit auseinandergesetzt?
- Hast du dich in der Vergangenheit einmal mit den Basismodellen nach Oser und Patry (1990) auseinandergesetzt?
 - Wenn Ja, wie waren deine Erfahrungen?

Anschluss 2. Durchgang (Vergleich der Modelle)

Vergleich der zwei Modelle

- Welche Lernaufgabe fandest du bezogen auf die Unterrichtsorganisation besser?
→ Welches Modell lässt sich besser umsetzen? Welches Modell hat den grösseren Lerneffekt?
- Welches Modell würdest du aus welchen Gründen für die ausgewählte Zielkompetenz verwenden?
→ Welches Modell hat den grösseren Lerneffekt?

Interviewprotokollbogen

Interview Code Nr.:

Datum: _____

Dauer: _____ min

Ort/Räumlichkeit: _____

Befragte/r: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse im Interview:

Interviewatmosphäre:

Interaktion im Interview, schwierige Passagen:

Weitere Informationen der Befragten im Abschlussgespräch/ Vorgespräch:

Schülerfragebogen

1. Was habt ihr heute gelernt?

2. Habt ihr das Gefühl ihr habt gelernt

Regeln zu erfinden?	Ja <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>	Weiss
nicht <input type="radio"/>			

Spiele weiterzuentwickeln?	Ja <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>	Weiss
nicht <input type="radio"/>			

Selbständig und fair zu spielen?	Ja <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>	Weiss
nicht <input type="radio"/>			

3. Musstet ihr für die Umsetzung der Spiele auf eure Erfahrung zurückgreifen?
Musstet ihr für das lange Überlegen?

4. Wie hat euch das erfahrungsorientierte Lernen angesprochen?

Wo seht ihr die Vorteile und Wo die Nachteile dieser Lernweise?

5. Könntet ihr auch Regeln in anderen Spielen erfinden, weiterentwickeln und selbständig und fair spielen?

6. Gibt es noch Anmerkungen?

Transkripte der leitfadengestützten Experteninterviews

Transkript zum Problembasierten Lernen

1 I: Herzlich willkommen zum Interview. Ich habe ein paar Fragen an dich zu der
2 vergangenen Lektion. Nun, was haben deiner Meinung nach die Schülerinnen und
3 Schüler in der vergangen Lektion gelernt? #00:00:16-4#

4
5 B: Sie haben gelernt miteinander die Probleme des Spiels herauszusuchen und
6 allfällige Anpassungen zu machen und später auch noch etwas zu optimieren, damit
7 es ein fließendes Spiel gibt. #00:00:37-6#

8
9 I: Inwiefern hast du das Gefühl die Schüler beherrschen nun die Kompetenz: Die
10 Schülerinnen und Schüler können Spiele spielen, weiterentwickeln und erfinden,
11 indem sie gemeinsam Vereinbarungen treffen und einhalten? #00:00:53-6#

12
13 B: Ich denke Grundsätzlich beherrschen sie diese nun. Es gibt bestimmt Schüler,
14 die musste man etwas hinaufheben. Sie etwas draufhinweisen, wo vielleicht ein
15 Problem sein könnte oder wie man es lösen könnte aber grundsätzlich denke ich
16 schon, dass sie das gelernt haben und die Kompetenz nun besitzen. #00:01:14-2#

17
18 I: Aufgrund von welchen Eindrücken würdest du sagen, habe sie es gelernt?
19 #00:01:20-7#

20
21 B: Sie haben relativ schnell herausgefunden, was nicht funktioniert am Spiel und
22 haben entsprechende Regelnanpassungen gemacht und man hat sofort gesehen,
23 dass das Spiel fließender wird und dass die Schüler mehr Spass daran haben.
24 Auch selbst etwas dazu beitragen zu können, dass es besser läuft. #00:01:42-7#

25
26 I: Welche spezifischen Übungen oder welche Anweisungen haben dazu
27 beigetragen? #00:01:51-0#

28
29 B: Sicher mal, dass sie in der Gruppe besprechen sollten was läuft und was nicht.
30 Und dann bestimmt noch einige Inputs von Lehrerseite her, wo sie in die richtige
31 Richtung wies. Das hat sicher noch etwas geholfen. #00:02:14-8#

33 I: Hättest du eventuell noch andere Übungen dazu genommen oder andere
34 Anweisung oder Instruktionen erteilt? #00:02:26-5#

35

36 B: Im ersten Moment würde ich sagen, nein, es hat so funktioniert - für mich. Ich.
37 (...) Vielleicht wenn ich das ein zweites oder drittes Mal unterrichten würde, könnte
38 ich es mit anderen Klassen vergleichen und zusätzlich noch etwas finden. Aber so
39 wie es war, war es gut. #00:02:49-6#

40

41 I: Jetzt wenn man die Schüler betrachtet, hast du das Gefühl, so wurden alle
42 Schülerinnen und Schüler erreicht? #00:03:00-0#

43

44 B: Es gibt immer Schüler, die sich irgendwie drücken. Grundsätzlich denke ich, kann
45 man jeden Schüler damit erreichen und sind auch alle miteinbezogen worden. Jetzt
46 in der Stunde. Es gibt sicher solche die mehr Inputs bringen und andere weniger.
47 Aber grundsätzlich ist es immer in der ganzen Gruppe diskutiert worden und es sind
48 alle immer einverstanden gewesen. #00:03:38-1#

49

50 I: Wie bewertest du die spezifischen Übungen. Waren sie zu schwierig oder zu
51 einfach? Waren sie mit der Aufgabenstellung überfordert oder eher unterfordert?
52 #00:03:49-0#

53

54 B: Ich glaub, sie waren nicht überfordert mit der Aufgabenstellung an sich. Sie
55 haben es verstanden. Es war eher das Problem, dass sie es nicht ausführen
56 konnten aus koordinativen Fähigkeiten. Aber das war ja eigentlich das Ziel, zu
57 Beginn der Stunde und sonst denke ich war es jetzt für diese Klasse gut und okay.
58 Für andere Stufen müsste man vielleicht etwas mehr Hilfestellung bieten bei den
59 Diskussionen. Doch für diese Klasse hat es gestimmt. #00:04:24-7#

60

61 I: Dann war es alleine die physischen Fähigkeiten, welche die Schüler gebremst
62 haben. Dann hätte man die Aufgabe einfacher stellen müssen? #00:04:33-9#

63

64 B: Nein, ich glaube nicht unbedingt. Manchmal habe ich auch das Gefühl, dass die
65 Motivation ein grosser Bremsfaktor ist. Sich auf etwas Neues einlassen, dass man
66 nicht kennt und dann erst noch, dass es zu Beginn nicht funktioniert. Da haben

67 einige Schüler schon aufgegeben. „Oh ne, das ist nichts für mich“. Erst im Laufe der
68 Lektion haben sie realisiert. „Oh ich kann doch etwas beisteuern und das hat
69 funktioniert“. Am Schluss hat es doch auf jedem Feld relativ gut geklappt mit dem
70 Spielen. Und ich denke, die Aufgabenstellung war vom Schwierigkeitsgrad her tipp
71 topp. #00:05:12-0#

72

73 I: Du hast gesagt, die Schüler haben die Motivation nach dem nicht funktionierenden
74 Spiel verloren und dann kam sie später wieder zurück. Ist diese Motivation
75 vollumfänglich zurückgekommen. Wie schätz du das ein? #00:05:28-0#

76

77 B: Ich habe das Gefühl, dass mit dem Neueinteilen der Gruppe sehr viel Motivation
78 zurückgekommen ist. Und auch mit der Aufgabenveränderung vom Miteinander
79 zum Gegeneinander. Dass hat ihnen einen zusätzlichen Motivationsschub
80 gegeben. Ich denke gegen Ende der Lektion war die Motivation eigentlich bei allen
81 wieder da. (...) Also ich nehme an viel länger hätte es wahrscheinlich nicht
82 funktioniert. Noch eine Lektion länger, das wäre dann zu viel gewesen. Aber für diese
83 Doppellektion denke ich, war es gut. #00:06:12-2#

84

85 I: Dann hast du das Gefühl die Schüler waren am Limit mit der Auseinandersetzung
86 mit diesem spezifischen Problem? #00:06:17-9#

87

88 B: Ja ich denke dann hätte ein komplett neuer Input kommen müssen, das Spiel
89 total Umkrempeln oder auf etwas Neues transferieren. Das wäre vielleicht möglich.
90 Aber in diesem Rahmen war, war es gerade gut. #00:06:46-9#

91

92 I: Danke, das waren die Fragen zum Unterricht an sich. Nun kommen wir auf die
93 Eigenschaften des Modells zurück. Wie entsprach dir diese Form auf Ebene der
94 Unterrichtsorganisation? #00:07:01-4#

95

96 B: Es war für mich etwas Neuere. Ich kann nicht sagen komplett neu aber (..) ich
97 fand mich gut zurecht damit. Ich musste mich manchmal ein bisschen zurück
98 nehmen. Respektive die Schüler ausbremsen. Weil sie einen grossen
99 Bewegungsdrang haben und mit Papier und Bleistift hinzusetzen in der Turnhalle
100 ist doch eher schwieriger. Aber ist vielleicht auch Übungssache. Wenn sich die

101 Schüler sich das von Anfang an gewohnt sind, ist es vielleicht eher machbar. Als
102 wenn sie sich gewohnt sind nonstop in Bewegung zu sein. #00:08:00-9#
103
104 I: Wie findest du den Zugang zu der spezifischen Kompetenz anhand des
105 Basismodells des Problemorientierten Lernens? (...) Hättest du die Kompetenz auf
106 eine andere Weise vermittelt? #00:08:17-0#
107
108 B: Jetzt aus dem Stehgreif, kann ich das nicht so beantworten. Ich glaub ich setzte
109 das während dem Spielen des Öfteren mal um. Aber nicht in eine Lektion verpackt
110 nur mit diesem Thema. Das habe ich noch nie gemacht. #00:08:40-1#
111
112 I: Wie machst du es dann mit den vielen Kompetenzen des Lehrplans 21. Auf
113 welche Weise setzt du sie im Unterricht um? #00:08:47-9#
114
115 B: (...) Das habe ich eigentlich bis jetzt immer eingebaut in den Unterricht.
116 Manchmal für die Schüler ersichtlich, wenn ich es zur Beginn der Lektion klar
117 mitteile und manchmal nur für mich, dass ich die hineinpacke ohne dass es die
118 Schüler merken (...) oder das Gefühl haben, dass ich das ihnen aufbrummen
119 möchte. Sie merken es dann während der Lektion. Aber nicht dass es von mir
120 vorgegesetzt ist. #00:09:34-0#
121
122 I: Jetzt nochmals zurück zum Basismodell. Hast du das Gefühl, auf Grund dieser
123 spezifischen Organisationsform konnte die Vermittlung der Kompetenz beeinflusst
124 werden? #00:09:47-4#
125
126 B: (...) Ich glaube, das gute war, sie wussten anfangs Lektion, dass sie sich auf
127 etwas Neues einlassen werden. Das hat sicher geholfen. Wenn ich nicht mitgeteilt
128 hätte, hätten sie wahrscheinlich auch nicht so gut mit gemacht. Das würde ich jetzt
129 mal so behaupten. #00:10:18-9#
130
131 I: Dann spielt deiner Meinung nach die Motivation einen entscheidenden Faktor für
132 das Modell? #00:10:25-7#
133
134 B: (...) Ja ich glaube die Motivation ist sehr wichtig. Besonders weil sie durch das

135 Problem Anfangs ausgebremst werden. Vielleicht auch den Start mit dem Unter-
136 richt. Einen Start, mit etwas das auf ihrem Niveau nicht funktioniert. Das ist etwas
137 deprimierend für die Schüler. Wenn sie dann nicht spielen können. Erst als das
138 Spiel, dann immer besser lief, waren sie wieder motivierter. #00:10:54-2#
139
140 I: Dann siehst du die Schwierigkeit im Umgang mit dem Problem? #00:10:57-0#
141
142 B: Wenn sie es nicht erwarten, dass ein Problem gestellt wird. Sie haben dann
143 schnell Mühe damit und verlieren die Motivation. #00:11:11-9#
144
145 I: Nun da sind wir ja bereits bei den Stärken und Schwächen des Modells. Was
146 kommt dir sonst noch zu den Vorteilen und Nachteilen des Modelles in den Sinn?
147 #00:11:17-7#
148
149 B: Dass Positive ist, dass sie realisierten, man kann, indem man Anpassungen
150 machen etwas Grosses verändern und dass dies nicht nur für diese Sportlektion ist,
151 sondern eigentlich für alles gilt. Zum Beispiel für andere Sportarten oder auch für
152 den Alltag. Das man vielleicht nicht von Anfang an sagt: „Nein das funktioniert nicht.“
153 Sondern sich überlegt, wo liegt das Problem und wie kann ich das Lösen. Kann ich
154 etwas anpassen, damit es besser funktioniert. #00:11:56-2#
155
156 I: Wie schätzt du die kognitive Forderung dieses Modells ein? #00:12:02-8#
157
158 B: Für stärkere Schüler finde ich eine Forderung in diesem Sinn sehr gut. Für
159 Schwächere Schüler ist dies sehr schwierig. Ich glaube, die einen sind so stark
160 gefordert, wenn nicht überfordert und für andere ist dies kein Problem #00:12:18-
161 1#
162
163 I: Einen Teil der Schwächen hast du bereits angesprochen. Wo siehst du weitere
164 Schwächen dieses Modells? #00:12:27-6#
165
166 B: (...) Dass wenn ich sämtlich Ziele des Lehrplans einbauen möchte, dass ich dann
167 einen Lehrplan für die nächsten 5 Jahre schon ausgearbeitet habe, weil es so viel
168 Zeit braucht. Wenn ich jedes Thema so behandeln möchte. #00:12:51-3#

169

170 I: Wie Stufst du die einzelnen Schritte auf der Organisationsform ein? D.h. von
171 zuerst einem Problem generieren, entdecken, analysieren, lösen, ausprobieren und
172 anschliessend reflektieren? Würdest du diese auch sonst in deinem Unterricht
173 anwenden? #00:13:05-5#

174

175 B: Ich finde diese Schritte grundsätzlich gut. Ich würde dies aber nicht in jede Stunde
176 einbauen. Weil sonst überwiegt für mich immer das negative. Ich mache ein
177 Problem und dann suche ich Lösungen. Aber ich kann eigentlich auch von Anfang
178 an mit etwas gutem Starten und so vielleicht die Motivation respektive die Freude
179 am Sport höher behalten, als wenn ich mit einem Problem Starte. Also einbauen in
180 der Stunden ja, aber vielleicht nicht als ganze Lektion oder als Beginn einer Lektion.
181 #00:13:50-3#

182

183 I: Dieses Modell ist natürlich auch in anderen Sportarten möglich. Für unsere
184 Kompetenz regeln weiterentwickeln und verändern, wie Stufst du die Verwendung
185 dieses Modells ein? #00:14:08

186

187 B: Ich fand es hat sehr gut mit dem Thema gepasst. #00:14:11-0#

188

189 I: Wie schätzt du die Tauglichkeit dieses Modells für die Schule ein? #00:14:19-7#

190

191 B: Eigentlich finde ich das Model schon tauglich es ist immer eine Frage, wie viel
192 davon ist brauchbar und für wen #00:14:28-6#

193

194 I: Dann würdest du es in Zukunft vielleicht mal anwenden? #00:14:32-3#

195

196 B: Ich werde das bestimmt irgendwo einbauen. Auf jeden Fall, aber ich werde nicht
197 sämtliche Lektionen danach richten. #00:14:43-4#

198

199 I: Nun noch schnell eine Frage zur Umsetzung des Modells. Beim
200 Problemorientieren lernen ist wichtig, dass die Schüler das gestellte Problem auch
201 als Problem wahrnehmen. War die gestellte Aufgabe für die Schüler ein
202 ernstzunehmendes Problem, wobei die den Ausgangszustand verändern wollten?

203 #00:15:07-7#

204

205 B: Ich glaube, wenn ich es nicht anfangs Lektion klar definiert hätte, dass das eine
206 spezielle Einheit wird, hätten die Schüler wahrscheinlich vorher aufgegeben und
207 wären nicht unbedingt bereit gewesen, sich da anzupassen. Es gibt solche die sind
208 immer für jedes Spiel zu haben, die sind auch Schnell für neue Regeln zu begeistern
209 und andere die werfen dann den Schläger hin und finden: „Scheiss spiel.“

210 #00:15:43-8#

211

212 I: Hast den indem fall den Eindruck die Schüler sind gar nicht daran interessiert ein
213 Problem zu lösen? #00:15:46-3#

214

215 B: Nein das würde ich so nicht sagen. Aber sie suchen bestimmt bequemere Wege.

216 #00:15:56-9#

217

218 I: Der bequemere Weg ist in dem Fall keine Lösungen zu finden, sondern
219 aufzugeben? #00:16:00-2#

220

221 B: Ja, etwas anders machen zu wollen. #00:16:11-1#

222

223 I: Dann wäre ein Problem zu lösen gar nicht für alle Schüler gemacht? #00:16:15-
224 1#

225

226 B: Doch das wäre es schon. Man muss die Schüler einfach zu ihrem Glück zwingen.
227 Dass sie dann begreifen, dass wäre ja eigentlich gar nichts schlechtes, das würde
228 mir sogar etwas bringen. Das ist das Problem mit der Motivation respektive Faulheit
229 der Schüler. Die sich einfach den Weg des geringsten Widerstandes suchen.
230 Wenn etwas nicht funktioniert, wird es zur Seite gelegt und man möchte etwas
231 Neues. #00:16:41-4#

232

233 I: Das heisst, zu faul um nachzudenken? #00:16:45-2#

234

235 B: Manchmal. Ja. #00:16:47-7#

236

237 I: Das widerspricht jetzt der ganzen Idee des kompetenzorientiertem Lernen und
238 dem neuen Lehrplan. Wo das Wissen eine sehr zentrale Rolle spielt und auch von
239 den Schülern aktiv verlangt wird. #00:17:03-0#

240

241 B: Das ist genau das, was ich meine mit der Stufe der Schüler. Je schlauer der
242 Schüler, desto schlauer auch die Einsicht. „Wenn ich mich dahinter klemme und
243 etwas ändere dann klappt es“ andere haben nicht den Durchhalte Wille. Das ist
244 manchmal vielleicht ein Problem unserer heutigen Gesellschaft, ich weiss es nicht.
245 #00:17:29-9#

246

247 I: Im Feedback der Schüler stand oft. Es ging zu lange und gleichzeitig fanden sie
248 es aber auch Toll, sich selber einzubringen. Wie Stufst du diese Aussagen ein?
249 #00:17:35-7#

250

251 B: (...) Ich denke das Problem, dass es zu lange geht, war der Anfang. Ein Spiel,
252 dass nicht funktioniert, dann müssen sie darüber nachdenken wieso und selbst die
253 Fehler suchen ums danach anzupassen. Das ist für die Schüler vielleicht schon
254 etwas zu schwierig und zu detailliert. Auch zu lange an etwas studieren und ohne
255 Anleitung etwas herausfinden zu müssen können sie nicht so gut. Das positive
256 daran ist, dass was den Schüler geblieben ist, zu merken, wenn sie selber die
257 Regeln anpassen können, dass das Spiel dann läuft und es Spass macht. Beim
258 Spielen am Schluss haben sie ja dann laufend die Regeln geändert und der
259 Spielfluss wurde immer besser. Zum einen sicher auch durch die Übung aber sicher
260 auch durch die neuen EINFACHEREN Regeln. Sie lernten also ich kann etwas
261 verändern, wenn ich will. #00:18:34-8#

262

263 I: Hast du das Gefühl, die Schüler müssen dazu gezwungen werden, damit sie
264 realisiere, dass sie etwas an der Situation verändern können. #00:18:49-1#

265

266 B: Ich glaube, die Schüler sind zu wenig auf das geschult. Sie sind sich nicht
267 gewohnt, selber so viel Inputs zu geben oder auch selber machen zu müssen. Sie
268 bekommen viele direkte Anleitungen, was müssen sie liefern müssen und wie lange
269 sie dafür Zeit haben. Dass war in dieser Lektion relativ offen. Ich habe sie spielen
270 lassen ohne zu sagen, dass die Aufgabenstellung wirklich ein Problem sein könnte.

271 Das haben sie nicht bemerkt und sind dadurch ins Schwimmen gekommen und
 272 haben dadurch zu Beginn die Motivation etwas verloren. #00:19:25-2#
 273

274 I: Hast du mit den Schüler noch nie etwas gemacht, dass nicht funktioniert?
 275 #00:19:31-7#
 276

277 B: In der Regel Sorge ich dafür, dass es funktioniert. Es kann mal vorkommen, dass
 278 etwas nicht klappt, aber dann ist es nicht von mir geplant sondern eher ein Zufall.
 279 Dann greife ich ein und suche nach einer Lösung. Manchmal animiere ich sie auch,
 280 selber Lösungen zu finden. Aber ich generiere nicht extra Probleme. Das sind sie
 281 sich nicht gewohnt. Ich bringe eigentlich Lektionen, die funktionieren. Respektive
 282 ein Spiel, das geht. #00:20:10-6#
 283

284 I: Du hast am Anfang mal erwähnt, dass du kein Befürworter bist von Stift und Papier
 285 im Unterricht bis, wo liegt das Problem für dich darin? #00:20:15-5#
 286

287 B: Das kann ich vielleicht einmal zwischen durch mal bringen aber zu viel (...) Für
 288 mich ist das eine Bremse. Das holt die Schüler von der Bewegung total herunter
 289 und es ist danach schwierig, die Schüler zur Motivation und Bewegung zu bringen,
 290 wie sie es am Anfang in der Stunde hatten? #00:20:39-4#
 291

292 I: Wäre in der vergangenen Lektion anstatt Stift und Papier einen Kreis, in dem man
 293 es zusammen bespricht, sinnvoller gewesen? #00:20:46-6#
 294

295 B: Ich glaube, es hängt nicht am Stift und Papier. Sondern allgemein am Abbruch
 296 vom Spiel: Hinsetzen und studieren. Ein anderes Studieren als das während dem
 297 Spiel. #00:21:07-5#
 298

299 I: Du meinst, ÜBER das Spiel zu studieren anstatt AM Spiel zu studieren?
 300 #00:21:09-4#
 301

302 B: Ja genau. Ich denke da würde einen Kreis bilden und durchdiskutieren nicht viel
 303 ändern. #00:21:18-9#
 304

305 I: Dann liegt das Problem, mehr an der Reflexion, dass sie nicht Fähig sind, sich mit
306 dem, bzw. über das Spiel auseinander zusetzen?
307 #00:21:30-6#
308
309 B: Das würde ich nicht unbedingt behaupten. Sie sind schon fähig. Aber sie sind es
310 sich nicht gewohnt in der Bewegung drin ausgebremst zu werden und dann
311 studieren zu müssen. #00:21:47-9#
312
313 I: Machst du während deinen Stunden regelmässig eine Spielreflexion oder werden
314 sie eher gespielt und dann folgt das nächste? #00:21:56-5#
315
316 B: Ich lasse sie nicht so oft über ein Spiel reflektieren (sehr langsam) ausser es ist
317 etwas Neues und wir sind gemeinsam daran die Regeln so anzupassen, damit es
318 funktioniert. Aber sonst (...) das kommt dann vor wenn sie selber eine Lektion
319 vorbereiten müssen. Dann stehen sie selber vor dem Problem, wenn etwas nicht
320 geht. #00:22:32-9#
321
322 I: Hast denn du das Gefühl, sich mit dem Spiel auseinander zu setzen liegt nicht im
323 Interesse der Schüler? Ist reflektieren in dem Fall etwas, dass in der Sportstunde
324 nicht gefragt ist, deiner Meinung nach? #00:22:44-6#
325
326 B: Ich denke, die Schüler möchten in einer Sportstunde nicht in der Schulbank sitzen
327 und eine Stunde ruhig sein. Sondern sie möchten sich bewegen, Spass im Spiel,
328 sich mal anstrengen, schwitzen und nicht ruhig sitzen und nachdenken. #00:23:09-
329 0#
330
331 I: Die Idee der neuen Schulreform wäre, dass sich die Schüler auch Mental mehr
332 mit der Materie auseinandersetzen. Das heisst auch im Sportunterricht vermehrt
333 kognitiv gefordert werden. Wie siehst du da die allgemeinen Umsetzungschancen?
334 #00:23:27-5#
335
336 B: Solang es mit der Bewegung kombiniert ist, finde ich das Super, wenn man
337 drüber nachdenkt. Aber nicht die Schüler ausbremsen. Wir haben bereits zu wenig
338 Sportstunden in der Woche und die Schüler sind auch sonst nicht sonderlich aktiv

339 und während allen anderen Lektionen müssen sie bereits still sitzen. Da habe ich
340 ein wenig Mühe, wenn sie dann in der Sportstunde sich auch noch hinsetzten
341 müssen und reflektieren. Es ist gut so lang sie sich bewegen. #00:24:06-5#

342

343 I: Hast du sonst noch etwas anzufügen zum Problemorientierten Lernen. Sei dies
344 nun zu der Organisationsform oder zum geschehen der Stunde oder sonst noch
345 etwas zum Ergänzen? #00:24:29-6#

346

347 B: Nein, habe ich nicht. Ich finde es grundsätzlich etwas Gutes, wenn man es
348 einbauen kann. Tipp topp. Ich werde es bestimmt auch wieder so durchführen und
349 auch Mal versuchen, ob es möglich ist bei anderen Sportarten oder in einem
350 Zusammenhang von irgendetwas anderem. Dass man den Schüler so, andere
351 Inputs geben kann, sodass sie selber darüber nachdenken warum etwas
352 funktioniert oder warum nicht. #00:25:11-4#

353

354 I: Vielen Dank. Dann kommen wir zum Schluss noch zu Orientierungsfragen, welche
355 ich zu Zwecken meiner Arbeit brauche aber für die vergangene Lektion keinen
356 direkten Einfluss hat. #00:25:19-8#

357

358 I: Wie lange arbeitest du bereits als Sportlehrerin? #00:25:23-4#

359

360 B: 15 Jahre, respektive 16 aber 15 Jahr an der Oberstufe in diesem Schulhaus.
361 #00:25:32-6#

362

363 I: Wie viele Lektionen unterrichtest du oder hast du unterrichtet? #00:25:37-4#

364

365 B: Ich hatte zu Beginn ein volles Pensum unterrichtet und seit ich Kinder habe, also
366 seit vier Jahren unterrichte ich zwischen zehn bis zwölf Lektionen in der Woche.
367 #00:25:51-2#

368

369 I: Hast du dich bereits intensiver mit dem Kompetenzbegriff, dem
370 Kompetenzorientiertem Lernen, Lehrplan 21 auseinandergesetzt? #00:26:03-4#

371

372 B: Noch nicht so intensiv. Nein #00:26:07-2#

373

374 I: Hast du bereits etwas über Lernaufgaben gehört, ist das ein Begriff für dich?

375 #00:26:15-1#

376

377 B: Hab ich bereits gehört ja. #00:26:17-0#

378

379 I: In welchem Zusammenhang? #00:26:19-2#

380

381 B: (...) Diskussionen über den neuen Lehrplan und Eindrücke von anderen Lehrern

382 aber selber habe ich mich da noch nicht informiert. #00:26:35-6#

383

384 I: Wie steht es um die Basismodelle? Hast du schon mal etwas davon gehört?

385 #00:26:42-8#

386

387 B: Ich habe es schon gehört, aber ich könnte es nicht einordnen wohin das gehört

388 (Langsam gesprochen). #00:26:54-0#

389

390 I: Gut dann möchte ich mich bei dir für deine Zeit und den Aufwand bedanken.

391 #00:26:59-9#

392

393 B: Bitte

394 #00:27:01-4#

Transkript zum Erfahrungsorientierten Lernen

1 I: Liebe Susanne, vielen Dank nimmst du dir Zeit für das Interview. Was haben
2 deiner Meinung nach die Schülerinnen und Schüler in der vergangenen Lektion
3 gelernt? #00:00:14-6#

4
5 B: Sie haben gelernt, (...) sich von verschiedenen Sportarten, das Beste an Regeln
6 herauszusuchen, damit ihr Spiel danach möglichst gut ins Laufen kommt.
7 #00:00:29-7#

8
9 I: Waren die Schüler fähig, sinnvolle und weniger sinnvolle Regeln voneinander zu
10 unterscheiden? #00:00:34-5#

11
12 B: Ich denke, sie haben während des Spiels gemerkt, welche Regeln, dass Sinnvoll
13 waren und welche nicht. Wenn sie das theoretisch bestimmen müssten, dann wär
14 das wahrscheinlich etwas schwieriger gewesen. Aber mit dem ausprobieren und
15 selber erfahren welche Regel ist gut und welche ist schwieriger. Ich denke das war
16 eine gut lösbare Aufgabe. #00:01:07-9#

17
18 I: Die Kompetenz Schülerinnen und Schüler können Regeln erfinden,
19 weiterentwickeln und selbständig und fair spielen. Hast du den Eindruck, sie
20 beherrschen jetzt die Kompetenz? Oder sie lernten die Kompetenz? #00:01:31-5#

21
22 B: Beherrschen ist vielleicht ein bisschen übertrieben, aber sie sind fähig dazu.
23 Wenn sie wollen, dann können sie das ja. #00:01:42-2#

24
25 I: Hast du das Gefühl die vergangene Lektion hat etwas dazu beigetragen?
26 #00:01:47-5#

27
28 B: (...) Ja, auf jeden Fall. #00:01:58-5#

29
30 I: (...) Welche Übungen haben etwas zu dieser Kompetenz beigetragen? #00:02:03-
31 6#

32
33 B: Der Vergleich der verschiedenen Sportarten, respektive der verschiedenen

34 Regeln, hat ihnen die Möglichkeit gegeben, dass zu erfahren und das anzupassen.
35 #00:02:27-6#
36
37 I: War ein Vergleich nötig, damit sie realisieren wie wichtig ist eine Regel, damit sie
38 dann Unterschied merken, wenn sie nicht mehr vorhanden ist? #00:02:34-9#
39
40 B: Ja, auf alle Fälle. Ich habe das Gefühl die Schüler meinen von sich selbst oft sie
41 können etwas und merken dann erst in der Gruppe: vielleicht ist das Niveau nicht
42 überall gleich gut oder vielleicht haben sie sich selber überschätzt und begreifen erst
43 dann, dass es nicht funktioniert. was sie vielleicht in dem theoretischen Fall können.
44 #00:03:13-6#
45
46 I: Wie stufst du die Auseinandersetzung mit den Regeln bei diesem Modell ein?
47 Wurde diese überhaupt aufgrund der Aufgabenstellung gefordert? #00:03:23-9#
48
49 S: (...) Die Aufgabe hätte eine intensive Auseinandersetzung gefordert. Aber die
50 Schüler sind nicht ganz so gründlich mit dem Regelwerk. Sie kennen das wichtigste.
51 Zum Beispiel wo ist das Anspiel, was darf ich während dem Spiel ungefähr, wie
52 gross ist das Feld. That's it. #00:03:54-4#
53
54 I: Hatten die Schüler deiner Meinung nach zu wenig Erfahrung für die geplanten
55 Aufgaben? #00:04:01-5#
56
57 B: (...) Wenn man das ganz genau anschaut, dann müsste man sagen, sie haben
58 zu wenig Erfahrung. Ich denke sie haben aber genügen Erfahrung, dass das Spiel
59 läuft. Sie kennen die groben Regeln des Badmintons und Volley sicher so gut, dass
60 das Spiel eigentlich läuft. Aber sie kennen die Details nicht, welche dann
61 entscheidend gewesen wären für das darauffolgende Regeln auswählen und
62 zusammenstellen in die eigenen Regeln. #00:04:48-0#
63
64 I: Wie veränderte sich die Qualität des Spiels, als die Schülerinnen und Schüler ihre
65 eigenen Regeln aussuchen durften? #00:04:58-6#
66
67 B: Das Spiel hat sich verbessert. Sie haben ja dann gemerkt an was scheitert das

68 Spiel, wo liegen unsere Probleme und was können wir tun, damit das Spiel für sie
69 jetzt lustiger wird. Lustiger ist meistens, ein flüssiger Spiel, das besser funktioniert.
70 #00:05:26-3#

71

72 I: Das heisst sie können das Spiel anpassen und weiterentwickeln, somit wäre durch
73 diese Eigenschaft einen Teil der Kompetenz abgedeckt? #00:05:37-1#

74

75 B: Ja die Entwicklungsarbeit hat auf jeden Fall stattgefunden. #00:05:43-4#

76

77 I: Konnte mit dieser Lernaufgabe alle Schüler erreicht werden? #00:05:54-4#

78

79 B: Theoretisch ja, praktisch hat der Wille, die Motivation von einigen Schülern hat
80 etwas Geholpert. Aber grundsätzlich wäre es durchaus möglich. #00:06:13-1#

81

82 I: Weshalb hat die Motivation gehapert. Denkst du das lag an der gestellten Aufgabe
83 oder an den Schülern? #00:06:21-6#

84

85 B: Ich glaube es liegt eher an den Schülern und nicht an der Aufgabe. #00:06:28-
86 6#

87

88 I: Könnte es auch sein, dass die Schüler überfordert waren? #00:06:37-4#

89

90 B: Mhhh #00:06:40-5#

91

92 I: Oder eher Unterfordert? #00:06:43-9#

93

94 B: Ich glaube nicht über- oder unterfordert mit der Idee der ganzen Stunde sondern
95 eher überfordert mit sich selber. Mit vielleicht einer Mannschaft zu spielen, die nicht
96 so gut trainiert ist, wie sie es gerne hätte. Oder nicht mit der Freundin spielen zu
97 können oder nicht den Ball so scharf wie möglich übers Netz zu bringen. Sondern
98 ins Feld platzieren zu müssen. Solche Sachen sind vielleicht eher das Problem?
99 #00:07:19-9#

100

101 I: Dann hast du das Gefühl, DIESE Schüler waren überfordert mit der

102 Aufgabenstellung an sich? (...) oder wären sie mit jeglichen Aufgaben, die man stellt
103 überfordert? #00:07:39-4#
104

105 B: Ich glaube eher, das liegt nicht an der Aufgabenstellung, sondern an den
106 Schülern selbst. Sie wären mit jeder Art von Aufgabe überfordert. Diejenigen die
107 wollten, die haben es verstanden und die anderen, da könnte man bringen was man
108 will und es würde wohl nicht so funktionieren, wie man es gerne hätte. #00:08:05-
109 2#
110

111 I: Hast du das Gefühl die Aufgabe war Stufengerecht gestellt? #00:08:14-8#
112

113 B: Ja denke ich schon, grundsätzlich kennen sie das Regelwerk der verschiedenen
114 Sportarten und sie können darauf aufbauen. Das müsste möglich sein. #00:08:30-
115 8#
116

117 I: Hättest du vielleicht die Aufgaben anders gestellt oder noch etwas Zusätzliches
118 dazu genommen? #00:08:37-9#
119

120 B: (...) Nein ich glaube nicht. #00:08:44-8#
121

122 I: Jetzt, weg von den Schülern in die Planungsebene der vergangenen Stunde. Wie
123 entsprach dir persönlich das Modell des Erfahrungsorientierten Lernen rein von der
124 Unterrichtsorganisation? #00:09:10-5#
125

126 B: Das hat mir eigentlich sehr gut gefallen. Die Schüler konnten ziemlich schnell in
127 das Spiel eintauchen und dann durch kurze Anweisungen konnte der Spielverlauf
128 wieder geändert werden. Das ist bei mir und auch bei den Schülern gut
129 angekommen. Man braucht nicht lange zu erklären und sie wissen um was es geht.
130 Ja und sie kommen zur Bewegung sie müssen nicht die ganze Zeit ausgebremsst
131 werden und etwas aufschreiben sondern sie sind voll im Spiel und können dadurch
132 die Energie ablassen.
133

134 I: Wie forderte die Aufgabe die Schüler auf der kognitiven Ebene? #00:10:09-6#
135

136 B: Es hatte immer wieder Momente wo sie kognitiv gefordert worden wären. Dann
137 wenn sie in den Gruppen diskutierten. Aber da haperte es teilweise an der
138 Motivation. #00:10:24-9#
139
140 I: Meinst du die Motivation der Schüler oder die Motivation aufgrund der Aufgabe?
141 #00:10:31-0#
142
143 B: Ja, genau. #00:10:34-2#
144
145 I: Wie findest du den Zugang zu der Kompetenz mit diesem Basismodell?
146 #00:10:43-9#
147
148 B: Gefällt mir eigentlich sehr gut. (...) Es ist eigentlich für die Umsetzung fast
149 einfacher. Also für mich hat die Stunde so eher gestimmt. #00:11:08-7#
150
151 I: Wo siehst du ganz allgemein die Schwächen des Modells? Auch jetzt im Hinblick
152 auf die vergangene Stunden? #00:11:17-9#
153
154 B: Das vielleicht eine gewisse Grundkenntnis von den Schülern vorausgesetzt wird.
155 Und wenn sie nicht vorhanden ist, kann man nicht aufbauen und es funktioniert
156 nicht. Wenn sie keine Ahnung von den Regeln der anderen Spiele haben ist es fast
157 nicht möglich. #00:11:45-4#
158
159 I: Wo siehst du die Stärken dieses Modells? #00:11:51-5#
160
161 B: (...) Dass man mit wenigen Anweisungen etwas verändern kann und die Schüler
162 durch das viel Bewegungsmöglichkeiten haben. #00:12:13-1#
163
164 I: Welchen allgemeinen Nutzen siehst du für den Sportunterricht, wenn auf diese
165 Weise unterrichtet wird? Also dass man die Schüler zwingt auf ihre eigene
166 Erfahrung zurück zu greifen? #00:12:32-4#
167
168 B: Sie beginnen vielleicht früher schon das Ganze zu vernetzen. Man spielt vielleicht
169 nur Volleyball und das ist es und das nächste Mal spielt man Tennis. Sondern man

170 beginnt die Unterschiede sowie vor und Nachteile der einzelnen Sportarten zu
171 verstehen und auch Teile der einzelnen Sportarten zu verstehen. Und auch auf
172 andere Situationen, vielleicht einzubauen oder zu verändern. #00:13:10-6#
173
174 I: Dann hast du das Gefühl, es wird in einem weiteren Sinn sich damit beschäftigt,
175 mit einem höheren Transfereffekt? #00:13:19-1#
176
177 B: Ich habe das Gefühl, es ist vor allem praxisnaher, weniger künstlich
178 herbeigeführt, damit man etwas anderes daraus machen kann. #00:13:40-6#
179
180 I: Findest denn du es findet dennoch eine Vernetzung statt? Auch auf einer höheren
181 Ebene? #00:13:45-1#
182
183 B: Ja. #00:13:49-1#
184
185 I: Dann verstehe ich das richtig, du siehst oder stufst dieses Modell für die Schule
186 als tauglich ein? #00:14:02-3#
187
188 B: Ja, ich habe das jetzt nicht bezogen auf andere Sportarten durchdacht oder
189 ausprobiert aber ich könnte mir vorstellen, dass das ein gutes Modell ist. #00:14:18-
190 2#
191
192 I: Könntest du auch vorstellen in einer anderen Form wieder anzuwenden?
193 #00:14:26-3#
194
195 B: Ja ich denke schon. #00:14:31-3#
196
197 I: (...) Wie stufst du Intensität ein in der sich die Schüler mit den Regeln
198 beschäftigen? #00:14:51-1#
199
200 B: Ich glaube bei diesem Modell wird ihnen wie zu Beginn schon einiges vorgeben
201 und sie müssten dann weniger oder später mit dem selberstudieren einsetzen, da
202 schon bekannte Regeln vorhanden sind. #00:15:24-7#
203

204 I: Kommt es dir in dem Fall weniger anspruchsvoll vor? #00:15:30-5#

205

206 B: (...) Von dem her gesehen vielleicht etwas oberflächlicher, einfacher zum
207 Einsteigen. Sie müssen nicht von Anfang an sich regeln überlegen. Sondern sie
208 bekommen schon etwas vorgesetzt, was da ist. #00:15:57-4#

209

210 I: In dem Fall würde das ja heissen, dass sie sich doch weniger intensiv mit den
211 Regeln beschäftigen?

212

213 B: (...) Ja, vielleicht weniger bewusst. #00:16:20-6#

Transkript zum Vergleich beider Basismodelle

1 I: Wie würdest du die beiden Klassen miteinander vergleichen. Wo siehst du die
2 Unterschiede zwischen der ersten Klasse mit dem Problemorientierten Lernansatz
3 und der zweiten Klasse mit dem Erfahrungsorientiertem Ansatz? #00:00:20-8#

4
5 B: Die erste Klasse war für mich ganz klar besser bei der Sache, sie waren
6 Leistungsbereiter. Sie waren sehr entgegenkommend und offen für Neues und
7 haben auch im Moment, wo vielleicht normalerweise etwas nicht funktionieren
8 würde oder etwas harziger wäre, sehr kulant und haben trotzdem gut mitgemacht.
9 Die zweite Klasse war extrem lebhaft. Ständig irgendwo am Schwatzen und nicht
10 so bereit, zum etwas aufnehmen und ausprobieren, dass sie vielleicht nicht kennen
11 oder nichts so fan sind. #00:01:27-4#

12
13 I: Erlebst du die Schüler auch sonst so im Unterricht oder beschränkte sich dieser
14 Zustand nur auf diese Stunde? #00:01:36-0#

15
16 B: (...) Es kommt natürlich immer wieder vor, dass das so auch passiert. Aber mir
17 ist jetzt der Unterschied extrem vorgekommen. #00:01:50-0#

18
19 I: Dann stufst du den Unterschied der Klassen unabhängig von der Gestaltung der
20 Lektion ein? #00:02:00-7#

21
22 B: JA. JA. Das ist wirklich nur ein Klassenproblem und nicht das Thema an und für
23 sich. #00:02:10-5#

24
25 I: Gut. Dann im Fragebogen beim Erfahrungsorientierten Lernen stand oft sie haben
26 die Volleyballregeln, die Tennisregeln und die Badmintonregeln gelernt. Beim
27 Problemorientierten lernen hingegen schrieben sie des Öfteren sie hätten gelernt,
28 die Regeln anzupassen. Was sagt dir dieser Unterschied in Bezug auf die
29 angestrebte Zielkompetenz die eigentlich Grundlage der Lektion gewesen wäre?
30 #00:02:52-7#

31
32 B: Ich glaub der Auslöser ist, die eine Klasse hat aus bekannten Sachen wie eben
33 die Volleyregeln, das haben sie bereits gehört, das ist ihnen irgendwie präsent und

34 sie haben dann den Fokus darauf gelegt. Im Sinne von: "Ja das kenne ich. Jetzt
35 spielen wir nach dem. Ahh das habe ich vielleicht wieder vergessen mag mich
36 wieder daran erinnern". Die andere Klasse hatte keine solchen Vorkenntnisse. Sie
37 mussten aus dem Nichts oder einem Spiel, das sie gar nicht kennen, Regeln, die
38 sonst nicht angewendet werden etwas Neues machen und waren dadurch weniger
39 auf Bekanntes fixiert. #00:03:54-0#

40
41 I: Dennoch hatten die Schüler beim Erfahrungsorientierten Lernen den Auftrag die
42 Regeln zu erfinden und weiterentwickeln. Wurde dann dieser nicht Ausgeführt?
43 #00:04:13-5#

44
45 B: Ich denke nur bereits durch den Begriff Volleyballregeln, Badmintonregeln das
46 löst bei den Schüler sofort aus: "Ah ich kenne das, so muss ich nicht mehr genau
47 zuhören." Vielleicht. Ich glaub das macht sie schon etwas voreingenommen.
48 #00:04:42-2#

49
50 I: Die Auseinandersetzung mit den Regeln, würdest du diese bei beiden Modellen
51 gleich einstufen? #00:04:52-2#

52
53 B: (...) Grundsätzlich wäre es ja schon etwa das Selbe, sie müssten aus etwas
54 vorhandenem, etwas Neues machen oder abändern, anpassen. Nur ist es dann
55 einmal etwas Bekanntes und beim anderen etwas Neues. #00:05:25-8#

56
57 I: Dann hast du das Gefühl die Auseinandersetzung ist bei beiden Modellen auf
58 derselben Ebene. Es gibt deiner Meinung nach kein Modell, welches sich tiefer oder
59 intensiver mit der Idee von Regeln zu finden oder aufzustellen auseinandersetzt?
60 #00:05:47-5#

61
62 B: Ich glaube in der ersten Klasse mussten sie etwas mehr überlegen, weil das erste
63 Spiel, dass gespielt wird nicht funktioniert und sie müssen dann überlegen, was sich
64 dabei ändern muss. Im anderen Fall von drei bekannten Spielen mit einigen
65 funktionierenden Regeln konnten sie sich überall das Beste heraussuchen. Sie
66 mussten nicht selber studieren sondern hatten einfach das Beste aus jedem Spiel
67 genommen und zusammengesetzt. #00:06:28-4#

68

69 I: (...) Es wird in der Literatur auch gesagt, dass das Erfahrungsorientierte Lernen
70 weniger Zeit beansprucht, weil es für die SuS auch weniger anspruchsvoll ist und
71 auch die Auseinandersetzung mit der Thematik auf einen kürzeren Zeitraum
72 konzentriert werden kann. #00:06:57-0#

73

74 B: Ja, das war effektiv so. #00:07:01-4#

75

76 I: Das war dem Fall in dieser Stunde auch so? #00:07:06-1#

77

78 B: Ja. #00:07:09-3# #00:07:12-1#

79

80 I: Nun, welche Lernaufgabe entsprach dir auf Ebene der Unterrichtsorganisation
81 besser? #00:07:20-7#

82

83 B: Ich denke die zweite Lektion war für mich einfacher, wenn man das jetzt nur auf
84 das Organisationsprogramm betrachtet und auch abgesehen von der Klasse.
85 #00:07:41-5#

86

87 I: Was findest du besser an der Organisation? #00:07:46-9#

88

89 B: Ich kann auf bekanntem Aufbauen und muss dadurch weniger erklären, ich kann
90 sagen spielt nach Basketballregeln oder nach Unihockeyregeln und sie wissen
91 genau: "Ahh, das kennen wir. " und sie können losspielen. Wenn sie etwas gar nicht
92 kennen braucht es einfach mehr Vorlaufzeit, bis es dann endlich in Schwung kommt.
93 #00:08:16-2#

94

95 I: Hast du in dem Fall das Gefühl die Betreuung, die die Schülerbrauchen ist auch
96 nicht bei beiden Modellen gleich? #00:08:28-6#

97

98 B: (...) Jaa, ich hatte das Gefühl, ich hatte mehr Einsatz in der ersten Lektion auch
99 durch das es immer wieder diese Unterbrüche gab mit zusammensitzen und
100 reflektieren und das hat es in der 2. Lektion nicht gegeben da konnte ich durch einen
101 Satz schon den nächsten Auftrag geben. #00:09:00-9#

102

103 I: Auf Ebene des Unterrichts, des Bewegungsziels, entspricht dir dem Fall das
104 Modell des Erfahrungsorientierten Lernens mehr. Habe ich das richtig
105 herausgehört? #00:09:17-1#

106

107 B: Ja, die zweite Lektion (EOL) gefällt mir besser. Ja. #00:09:23-6#

108

109 I: Dann auf der Umsetzungsebene, wie stufst du es dort ein? #00:09:31-0#

110

111 B: (...) Ich glaube, ich müsste das vielleicht noch eins, zwei Mal mit anderen Klassen
112 ausprobieren, um es wirklich vergleichen zu können. #00:09:51-7#

113

114 I: Rein bezogen auf die Zielkompetenz. Wo hast du persönlich das Gefühl, die
115 Schüler haben mehr gelernt die Regeln weiterzuentwickeln, erfinden und
116 Selbständig und fair spielen? #00:10:12-1#

117

118 B: Würde ich ganz spontan sagen bei der ersten Lektion. #00:10:18-6#

119

120 I: Obwohl der Spieleinsatz bzw. die Spielzeit geringer war? #00:10:27-6#

121

122 B: Ja. #00:10:28-0#

123

124 I: Wenn du dich jetzt mit der Kompetenzbefassen würdest und du würdest jetzt
125 unsere Kompetenz mit den Regeln auffinden und du hättest diese zwei Modell zur
126 Verfügung. Welches nimmst du? Aus welchen Gründen würdest du dich für ein
127 Modell entscheiden? #00:10:48-6#

128

129 B: Ich würde es abhängig von der Klasse machen. Wie konzentrationstüchtig sind sie,
130 was kann ich überhaupt von ihnen Verlangen, wie schnell kommen sie zurecht, wie
131 schnell kommen sie, wenn ich Pfeife und ihnen einen neuen Auftrag geben möchte
132 und wie können sie miteinander arbeiten. Alle diese kleinen Dinge. #00:11:19-0#

133

134 I: Bei einer disziplinierten, vielleicht auch höheres Niveau. Welches Modell
135 würdest du bevorzugen? #00:11:29-3#

136

137 B: Dann wäre rein vom Lernen her natürlich das erste das Bessere und dann würde
138 ich mir erhoffen durch das schnelle zusammensitzen und reflektieren, dass die
139 Spielzeit dann auch etwas länger sein könnte. #00:11:46-6#

140

141 I: Wenn wir das jetzt zwei Doppellektionen gemacht hätte, dann wäre vielleicht auch
142 die Spielzeit höher gewesen. #00:11:56-7#

143 I: So wenn wir nun die Kompetenz auseinander nehmen. Durch welches Modell,
144 lernten die Schüler besser Regeln weiterzuentwickeln? Das heisst nur die
145 Entwicklungsarbeit? #00:12:04-2#

146

147 B: Würde ich sagen, das war auch das erste Modell(POL), weil beim zweiten (EOL)
148 haben sie zwar neue Regeln zusammengefügt aber nicht selber, wie soll ich sagen,
149 herausgefunden. Sie haben einfach überall von den drei Spielen, was für sie am
150 besten funktioniert hat, haben sie zusammen gezogen. Bei der ersten (POL)
151 mussten sie wirklich überlegen was ist unser Problem und was könnte uns helfen
152 und haben dann aus ihrem Repertoire etwas erfunden oder weiterentwickelt.
153 #00:13:00-6#

154

155 I: Du hast beim erfahrungsorientierten Lernen gesagt sie haben die Regeln
156 genommen und haben sich gar nicht damit mit den konkreten Situationen befasst,
157 was bewirkt wird, wenn der Ball einmal mehr auf den Bodenfällt, habe ich mehr Zeit
158 und macht es einfacher den Ball rüber zu spielen. Sondern es war dann indem Fall
159 mehr intuitiv als bewusst? #00:13:25-7#

160

161 B: Ich glaube, sie wissen das vielleicht aber sie haben es sich nicht bewusst
162 überlegt. Sie haben einfach gemerkt es ist einfacher wenn der Ball einmal zu Boden
163 fliegt und es wird dann einfacher zum Weiterspielen als wenn der Ball direkt von der
164 Luft zu nehmen ist. Aber ich glaub der Überlegungsweg ist nicht so bewusst, wie
165 bei der ersten Variante (POL). #00:14:02-1#

166

167 I: Dort stufst du es bewusster ein? #00:14:03-6#

168

169 B: Ja genau #00:14:10-5#

170

171 I: Der nächste Teil der Kompetenz ist die Schüler lernen Regeln zu erfinden.
172 Welches Modell bevorzugst du hier? Es ist zwar nahe beim Regeln
173 weiterzuentwickeln, aber ist dennoch etwas anders. #00:14:30-3#

174

175 B: Jetzt bei den beiden Klassen hätte ich jetzt gesagt beim ersten Modell.
176 #00:14:39-5#

177

178 I: Das Problemorientierte? #00:14:39-5#

179

180 B: Ja, es funktioniert dann vielleicht besser, wobei jetzt bei der zweiten Lektion
181 (EOL) am Schluss eine Gruppe noch etwas ganz neues dazu genommen hat. Ich
182 denke, dass ist Klassen abhängig. Das hat jetzt einfach bei diesen Klassen so oder
183 eben auch nicht funktioniert. #00:15:12-6#

184

185 I: Dann denkst du wären die beiden Modelle gleichgestellt wenn es jetzt rein darum
186 geht, regeln zu erfinden? #00:15:20-6#

187

188 B: Ja ich denke es wäre bei beiden etwa gleich. #00:15:33-8#

189

190 I: Und das selbstständige und fair spielen, war das bei beiden Modellen gleich der
191 Fall? #00:15:44-3#

192

193 B: Ja ich denke schon. Da sehe ich jetzt keinen Unterschied zwischen den
194 Modellen, das ist der Unterschied zwischen den Klassen. #00:16:00-3#

195

196 I: Dann hast du das Gefühl, es wird bei beiden Modellarten gleichfest geübt
197 selbständig und fair zu spielen? Auch dass das jetzt bei beiden Lernaufgaben gleich
198 gefördert wurde? #00:16:15-8#

199

200 B: Ja. #00:16:19-3#

201

202 I: Was gefällt dir besonders gut beim Erfahrungsorientierten Lernen. Wo siehst du
203 im Gegensatz zum Problemorientierten Lernen die Vorteile? #00:16:29-7#

204

205 B: Die Schüler können mit etwas starten, dass sie bereits kennen, dass ihnen
206 meistens auch Spass macht und sie haben einen positiven Einstieg, dass war bei
207 der ersten Lektion durch das neue Spiel, dass schon gar nicht richtig funktioniert
208 und schon etwas ein Dämpfer ist zu Beginn der Lektion. Ich finde es dann schwierig
209 wieder etwas Neues oder Aufbauendes zu bringen und man mus zuuerst die
210 Schüler wieder motivieren. #00:17:09-1#

211

212 I: Wo siehst du die konkreten Vorteile zum Problemorientierten Lernen im Vergleich
213 zum Erfahrungsorientierten Lernen? #00:17:16-4#

214

215 B: Sie sind etwas mehr dazu aufgefordert selber zu studieren, was die Regeln
216 betrifft und können nicht einfach aus bestehenden Sachen etwas herauspicken
217 ohne vielleicht bewusst darüber nachzudenken. #00:17:36-9# #00:17:39-9#

218

219 Wie hast du das Gefühl, wäre es gewesen, wenn wir die Modelle getauscht hätten.
220 Das heisst mir der ersten Klasse zuerst das Erfahrungsorientierte Lernen gemacht
221 hätten. Wie wäre das wohl herausgekommen? #00:17:57-9#

222

223 B: Mit der ersten Klasse wahrscheinlich sehr gut. Problemlos. Mit der zweiten
224 Klasse von meiner Auffassung her etwas schwierigere Modell, glaube ich wäre das
225 ziemlich Mühsam geworden? #00:18:20-7#

226

227 I: Schwierigeres Modell? Weshalb? #00:18:24-7#

228

229 B: Einerseits mehr überlegen und auf der anderen Seite des Öfteren
230 zusammensitzen und (...) reflektieren. Das wäre bei dieser Klasse mühsam
231 gewesen. Weil sie zu lebhaft und zu schwarzhaft waren. #00:18:48-6#

232

233 I: Bei einer Lernaufgaben geht es darum, dass die Schüler etwas Lernen. Das
234 heisst, dass eine Verknüpfung von Wissen und Können stattfindet. Hast du das
235 Gefühl, dass war bei den Modellen der Fall oder bei den vergangen Lektionen mit
236 diesen Klassen. War das eingetroffen? #00:19:16-2#

237

238 B: (...) Ja ich glaube schon, dass die Schüler etwas gelernt hätten sollen. #00:19:19-
239 0#
240
241 I: Wie konntest du so etwas beobachten oder was hätte sein können? #00:19:28-
242 0#
243
244 B: Also ich würde sagen, es hat nicht bei allen funktioniert aber mehrheitlich doch.
245 (...) #00:19:42-8#
246
247 I: Dann hatte bei beiden Modellen eine solche Verknüpfung stattgefunden?
248 #00:19:50-1#
249
250 B: Ja, also bei den einen Schülern nicht Bewusst. Also wenn man nachfragt, merkt
251 man schon, eigentlich hat das stattgefunden. #00:20:05-8#
252
253 I: Dann bist du der Meinung, dass durch die Aufgabengestaltung die Schüler zum
254 Lernen gezwungen waren? #00:20:19-5#
255
256 B: Ja, weil sonst das Spiel nicht funktioniert hätte. Wenn kein Lerneffekt vorhanden
257 gewesen wäre. #00:20:28-5#
258
259 (Längere Pause)
260
261 I: Aus dem Bauch heraus, welches Basismodell bevorzugst du für eine gelungene
262 Unterrichtsorganisation? #00:20:58-2#
263
264 B: Unabhängig von den Klassen hätte ich jetzt gesagt das zweite Modell. (...) Wobei
265 auch das erste seine Vorteile hat. Vielleicht würde ich eine Mischvariante
266 bevorzugen. #00:21:23-7#
267
268 I: Wenn du jetzt eines der beiden Modelle weiterempfehlen müsstest. Angenommen
269 jemand fragt dich, wie kann ich die Kompetenz: Die Schüler müssen Regeln
270 entwickeln, erfinden und selbständig und fair spielen, unterrichten? Welches der
271 beiden Modelle würdest du bevorzugen? #00:21:42-3#

272

273 B: Dann würde ich natürlich als erstes fragen, was ist es für eine Klasse. Wie gut
274 können sie zusammenarbeiten und wenn das wirklich ganz bewusst ablaufen muss,
275 dass sie am Schluss wissen: Ich kann Regeln verändern und anpassen. Dann
276 würde ich vielleicht das erste Modell empfehlen. Mit der Auflage, dass die Spielzeit
277 etwas in die Länge gezogen werden könnte. #00:22:29-5#

278

279 I: Der längere Weg würdest du wählen? #00:22:35-4#

280

281 B: Ja der etwas bewusstere Weg, vielleicht. Wenn es eine gute Klasse ist und wenn
282 es einfach darum geht, dass irgendwie unterzubringen, dann ist der einfachere Weg
283 vielleicht das zweite Modell (EOL). #00:23:00-4#

284

285 I: Wenn das Ganze bei älteren Schüler durchgeführt worden wäre. Hätte das deiner
286 Meinung nach einen Unterschied gemacht? #00:23:12-6#

287

288 B: Das weiss ich jetzt nicht einmal. (...) Das kann ich so nicht beantworten.
289 #00:23:32-3#

290

291 I: Dann findest du die Schüler waren auf dem Wissensstand der gefordert wurde
292 oder waren sie eher etwas darunter? Vielleicht hätten sie gerade beim
293 erfahrungsorientierten Lernen die Regeln besser gekannt? Denn du hast das letzte
294 Mal erwähnt, sie waren sich nicht über alle Regeln im Klaren. #00:23:58-8#

295

296 B: Nein, ich glaube sie waren nicht darunter. Also ich würde jetzt davon ausgehen,
297 dass die Schüler die Regeln eigentlich wissen sollten. Bei diesen Schülern die es
298 nicht wussten, diese werden es auch in zwei oder drei Jahren nicht wissen.
299 #00:24:28-2#

300

301 I: Der Lehrplan wird ja für alle drei Stufen kreiert und auch für alle Niveaus. Das
302 heisst A, B und C. Denkst du diese Lernweise ist jetzt nur etwas für A Schüler, so
303 wie wir es jetzt hatten? #00:24:52-3#

304

305 B: Nicht unbedingt, vielleicht B oder C Schüler einfach etwas mehr Zeit oder etwas

306 genauere Führung gebraucht. Dass vielleicht bei einer A Klasse relativ offen
307 ablaufen kann. Man kann ihnen ein Auftrag geben und sie Arbeiten daran und das
308 Funktioniert. B und C Schüler hätten vielleicht noch zusätzliche Unterstützung
309 gebraucht und man hätte mehr Nachfragen müssen, wie sie zu gewissen
310 Entscheidungen kamen. Da vielleicht noch etwas mehr Hilfe. Aber das würde auch
311 funktionieren. #00:25:40-9#

312 I: Dann wäre durchaus noch Potential da, die Schüler mehr zu betreuen auch bei
313 dieser offenen Aufgabenstellung? #00:25:48-6#

314

315 B: Jaja ich glaub das würde schon gehen. #00:25:50-6#

316

317 (Pause)

318

319 I: Wie war es für dich so etwas Fremdes zu unterrichten mit einem Ansatz, den du
320 noch nie selbst ausprobiert hast? #00:26:01-9#

321

322 B: Ungewohnt, aber nicht irgendwie weg von allem was man brauchen kann. Ich
323 glaube, wenn man da vielleicht noch einige Lektionen mehr in diesem Spiel
324 unterrichtet, dann findet man da seinen Weg und kann daraus etwas Gutes und
325 auch für die Klasse passen zu Recht schneiden. #00:26:34-2#

326

327 I: Fühltest du dich bei beiden Modellen gleich wohl oder warst du beim einten Modell
328 skeptischer im Vorfeld? #00:26:45-1#

329

330 B: Ich bin eigentlich relativ unvoreingenommen in die Lektion gegangen, hatte dann
331 aber zu Beginn der ersten Lektion (POL) die Gedanken: „Uhhh das könnte schwierig
332 werden, wenn die Schüler jetzt schon Motivationsmässig abhängen, obwohl es ja
333 die bessere Klasse war und von dem her trotzdem super funktioniert hat. Aber sonst
334 (...) Ist das alles machbar. #00:27:24-6#

335

336 I: Wie war dein Gefühl nach den Lektionen? #00:27:29-4#

337

338 B: Nach der ersten Lektion, positiv überrascht, dass es so gut funktioniert hat. Bei
339 der zweiten Lektion ziemlich enttäuscht. Weil ich dachte, das ist ein einfaches

340 Modell und für mich einfach zu unterrichten, aber die Schüler waren dann nicht so
341 kooperativ wie man es gerne hätte und dann durch das war es etwas schwieriger.
342 #00:28:04-8#

343

344 (Längere Pause)

345

346 I: Welchem Modell schreibst du den grösseren Lerneffekt zu? #00:28:18-7#

347

348 B: Dem ersten Modell (POL). #00:28:20-9# #00:28:26-7#

349

350 I: Auf Grund von welchen Begründungen ? #00:28:30-5#

351

352 B: Sie sind da etwas mehr dazu aufgefordert selber zu studieren und nicht einfach
353 nur (...) Schnell durchschauen und das Positive rausnehmen und dann funktioniert
354 es wieder. #00:28:57-6#

355

356 I: Hast du das Gefühl, die Schüler waren nicht in der Lage (...) oder wollten nicht
357 Mitarbeiten? #00:29:10-5#

358

359 B: Ja in der zweiten Klasse (EOL) gab es Schüler, die Wollten nicht mitarbeiten. Ja.
360 #00:29:17-4#

361

362 I: Denkst du wegen dem Modell oder aufgrund ihrer eigenen Probleme? #00:29:26-
363 5#

364

365 B: Ich glaub das ist Modellunabhängig. Das ist eigene Überforderung. #00:29:34-
366 7#

367

368 I: Dann hätte das erste Modell diese Klasse demnach die Schüler noch mehr
369 überfordert? #00:29:42-3#

370

371 B:Ja glaube ich schon. #00:29:48-5#

372

373 I: Denn langfristen Effekt, dass wäre ja eigentlich das Ziel, dass das gelernte länger

374 bleibt also nur eine Woche. Bezogen auf das Problemorientierte Lernen, wenn du
375 in einem halben Jahr die Schüler vor die Aufgabe setzt, erfinde Regeln oder
376 entwickle sie weiter in einem anderen Spiel. Wie viel denkst du, ist da noch
377 vorhanden? #00:30:18-2#

378

379 B: Ich glaube, beim ersten Modell (POL) noch einiges da ist. Weil sie sich intensiv
380 mit dem Problem auseinandergesetzt haben und sie wirklich selber nachstudieren
381 mussten und ich glaube, dass hängt dann länger fest. #00:30:46-3#

382

383 I: Dann wären sie also noch fähig, in einem halben Jahr Regeln anzupassen?
384 #00:30:52-2#

385

386 B: Ja, ich denk schon. #00:30:55-2#

387

388 I: Wie Stufst du den Langzeiteffekt beim Erfahrungsorientierten lernen ein? Wenn
389 man diese Schüler in einem halben Jahr nochmals mit der Aufgabe konfrontieren
390 würde. In einem Spiel Regeln abändern, wie würde man sie weiterentwickeln?
391 #00:31:23-9#

392

393 B: Wäre vielleicht auch noch etwas da, aber ich glaube nicht mehr so viel. Weil sie
394 ja nicht so intensiv studiert hatten. Sie haben schon einiges vorgesetzt bekommen
395 und dass ist dann: „Ja ja kenn ich schon abgehakt.“ Und dann ist das vergessen.
396 Darum glaube ich hängt das ein bisschen weniger fest. #00:31:50-5#

397

398 I: Dann war doch beim Problemorientierten Lernen der Langzeiteffekt grösser. Dort
399 hatten sie ja diese Krisenmoment, wo nichts mehr funktionierte. Denkst du, war
400 dieser nötig damit man sich intensiv mit dem Problem auseinandersetzt? Weil man
401 an den Punkt gelangt, an dem man nicht mehr weiter kommt und es muss sich etwas
402 ändern. War dann das Problem ausschlaggebend, dass sie sich intensiver mit dem
403 Problem auseinandersetzten? #00:32:21-5#

404

405 B: Ja weil sie dann gemerkt haben, wenn ich jetzt nichts ändere läuft gar nichts
406 mehr und das ist dann nicht mehr lustig. #00:32:34-3#

407

408 I: Dies war ja ein Unterschied zum Erfahrungsorientierten lernen? #00:32:35-7#
409
410 B: Ja dort hat ja immer etwas funktioniert. #00:32:46-5#
411
412 I: Nun zum Transfereffekt auf andere Sportarten. Wenn sie jetzt nächste Woche
413 beim Fussball wieder Regeln erfinden und weiterentwickeln müssten. Wo hättest du
414 das Gefühl, kämen schnellere und besser durchdachte Inputs? #00:33:14-4#
415
416 B: Das müsste dann bei der Klasse vom ersten Modell (POL) der Fall sein. Weil sie
417 schon drin sind. Sie sind es sich schon gewohnt: „Ah Problem da, ich muss etwas
418 verändern, wie muss ich dann die Regeln anpassen damit es Funktioniert.“
419 #00:33:36-3#
420
421 I: Wenn kein Problem da wäre. Man sagt, wir machen Fussball ohne dass ein
422 Problem im Vordergrund steht? #00:33:44-5#
423
424 B: Es ist schwierig zu sagen, ich habe das Gefühl, sie sind manchmal dann doch
425 etwas zu fixiert auf das was sie schon kennen. Sie tun sich dann vielleicht schwer
426 etwas Neues dazu zunehmen. #00:34:09-1#
427
428 I:Also wenn die Verknüpfung von dem Wissen stattgefunden hätte, dann müssten
429 sie eigentlich dazu fähig sein? #00:34:23-8#
430
431 B:Ich weiss nicht, wie schnell dass sie sind, dass dann auf in andere Sportarten
432 umzusetzen. Keine Ahnung. Das müsste ich wirklich ausprobieren. #00:34:37-9#
433
434 I: Gut indem fall vielen Dank für das Interview. #00:34:42-3#

B: Ja weil sie dann gemerkt haben, wenn ich jetzt nichts ändere läuft gar nichts mehr und das ist dann nicht mehr lustig. #00:32:34-3#

I: Dies war ja ein Unterschied zum Erfahrungsorientierten lernen? #00:32:35-7#

B: Ja dort hat ja immer etwas funktioniert. #00:32:46-5#

I: Nun zum Transfereffekt auf andere Sportarten. Wenn sie jetzt nächste Woche beim Fussball wieder Regeln erfinden und weiterentwickeln müssten. Wo hättest du das Gefühl, kämen schnellere und besser durchdachte Inputs? #00:33:14-4#

B: Das müsste dann bei der Klasse vom ersten Modell (POL) der Fall sein. Weil sie schon drin sind. Sie sind es sich schon gewohnt: „Ah Problem da, ich muss etwas verändern, wie muss ich dann die Regeln anpassen damit es Funktioniert.“ #00:33:36-3#

I: Wenn kein Problem da wäre. Man sagt, wir machen Fussball ohne dass ein Problem im Vordergrund steht? #00:33:44-5#

B: Es ist schwierig zu sagen, ich habe das Gefühl, sie sind manchmal dann doch etwas zu fixiert auf das was sie schon kennen. Sie tun sich dann vielleicht schwer etwas Neues dazu zunehmen. #00:34:09-1#

I: Also wenn die Verknüpfung von dem Wissen stattgefunden hätte, dann müssten sie eigentlich dazu fähig sein? #00:34:23-8#

B: Ich weiss nicht, wie schnell dass sie sind, dass dann auf in andere Sportarten umzusetzen. Keine Ahnung. Das müsste ich wirklich ausprobieren. #00:34:37-9#

I: Gut indem fall vielen Dank für das Interview. #00:34:42-3#