bwp@ Spezial HT2025 | Juli 2026

Hochschultage Berufliche Bildung 2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Michael PFITZNER
(Universität Duisburg-Essen)

Gute Lernaufgaben für nachhaltig wirksamen Sportunterricht

Online unter:
https://www.bwpat.de/ht2025/pfitzner_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@ www.bwpat.de

CC BY SA

MICHAEL PFITZNER
(Universität Duisburg-Essen)

Gute Lernaufgaben für nachhaltig wirksamen Sportunterricht

Abstract

Die Lernaufgabe ist die methodische Maßnahme des kompetenzorientierten Unterrichts. In Folge des schwachen Abschneidens deutscher Schüler:innen in Schulleistungsstudien um das Jahr 2000 herum wendete sich die empirische Unterrichtsforschung der Frage zu, welche Anforderungen an eine kompetenzförderliche Aufgabenkultur zu stellen sind. Ausgehend von den Ergebnissen dieser vor allem im naturwissenschaftlichen Unterricht und in der Mathematik durchgeführten Studien haben sich die Allgemeine Didaktik und verschiedene Fachdidaktiken mit der Gestaltung von Lernaufgaben beschäftigt.

Mit gewissem zeitlichem Abstand hat sich auch die Sportdidaktik der Frage zugewendet, an welchen fachlichen Konzepten ansetzend wie Lernaufgaben zu gestalten sind. Das Fehlen eines konsensfähigen Kompetenzmodells für den Sportunterricht führt derzeit zu einem Nebeneinander von Lernaufgabenvorschlägen auf der Grundlage von normativ hergeleiteten didaktischen Modellen und im Zusammenhang mit empirischen Studien.

Good learning tasks for sustainable and effective physical education

The learning task is the methodological measure of competence-oriented teaching. As a result of the poor performance of German pupils in school achievement studies around the year 2000, empirical teaching research turned its attention to the question of what requirements should be placed on a task culture that promotes competence. Based on the results of these studies, which were conducted primarily in science and mathematics classes, general didactics and various subject didactics have focused on the design of learning tasks.

After a certain amount of time, sports didactics also turned its attention to the question of which subject-specific concepts should be used as a basis for designing learning tasks. The lack of a consensus-based competence model for physical education currently leads to a coexistence of learning task proposals based on normatively derived didactic models and those based on empirical studies.

***Schlüsselwörter**: Lernaufgabe, Sportdidaktik, Kompetenzmodell, Aufgabenkultur, Taxonomie*

1 Einleitung

Riedl (2011) widmet der *Lernaufgabe* in seiner „Didaktik der beruflichen Bildung“ einen fünf Seiten umfassenden Abschnitt und definiert, dass es sich bei einer Lernaufgabe um eine „schriftliche Aufgabenstellung [handelt, *Einfg. der Verf.*], die so gestellt ist, dass […, die Schüler*innen, *Einfg. der Verf.*] etwas Neues lernen“ (Riedl, 2011, S. 131). Ihre Funktion stellt Riedl (2011, S. 131) wie folgt dar: „Lernaufgaben dienen der schülerzentrierten Steuerung und Strukturierung des Lehr-Lern-Geschehens. Eine gestufte Abfolge von Arbeitsaufträgen führt Ler-

nende inhaltlich und methodisch durch ein Themengebiet. Anhand von geeigneten Lernmaterialien erschließen sie sich weitgehend eigenaktiv neue Inhalte und Methoden. Auf diese Weise können sie ihre Lernprozesse kontrollieren.“ Korrespondierend zur Lernaufgabe gibt es „Leistungsaufgaben“ in Form von „Prüfungs-, Test-, Diagnose- oder Evaluationsaufgaben“ (Riedl, 2011, S. 130).

Der Terminus Lernaufgabe ist in der in der sportdidaktischen Diskussion vergleichsweise neu. Er wird als Impuls von außen wahrgenommen (Neuber, 2014), da ihr erst im Zusammenhang mit der Diskussion um die Kompetenzorientierung, die durch die empirische Bildungsforschung forciert worden ist, Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Pfitzner, 2018).

In diesem Beitrag werden in Kapitel 2 zunächst Perspektiven der Didaktiken anderer Fächer reflektiert, die sich früher als die Sportdidaktik dem Kompetenzdiskurs zugewendet haben, um daraufhin ausgewählte sportdidaktische Modelle und daraus deduzierte Lernaufgaben für den Sportunterricht darzustellen. In Kapitel 3 erfolgt dann ein Plädoyer für ein Verständnis von Lernaufgabe als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung nach Leisen (2010). Eine an einer solchen Lernaufgabe anschließende empirische Studie zum Sportunterricht verbreitert die Basis für die im bilanzierenden und ausblickenden Kapitel 3 zu reflektierenden vorherigen Ausführungen über Lernaufgaben im Sportunterricht.

2 Die Lernaufgabe

Die Lernaufgabe hat im Zuge der Auseinandersetzungen mit dem kompetenzorientierten Sportunterricht Zuwendung erfahren. Diese setzte gegenüber den Fachdidaktiken vor allem der naturwissenschaftlichen Fächer und der Mathematik zeitversetzt ein. So werden nachfolgend zunächst die Perspektiven auf Lernaufgaben ohne Bezüge zum Sportunterricht dargestellt, ehe dann der Fokus auf den Sport gelegt wird.

2.1 Anforderungen an Lernaufgaben in Diskurs von Fach- und Allgemeiner Didaktik

Es sind die Ergebnisse der großen Schulleitungsstudien um das Jahr 2000 herum gewesen, die die Kompetenzwende im Bildungswesen forciert haben. Ursächlich für die vergleichsweise schwachen Leistungen deutscher Schüler:innen sei es gewesen, dass diese vor allem über „träges Wissen“ verfügten, das von den Schüler:innen nicht in veränderten Kontexten angewendet werden könne. Es brauche eine Wende hin zu einem Unterricht, der die Schüler*innen bei der Ausprägung „intelligenten Wissens“ (Weinert, 1996) unterstütze.

Als erstes erfolgten in den Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer und der Mathematik empirische Studien im Unterricht. Ziel war es herauszufinden, wie „Schüler/innen anhand eines gezielten Einsatzes von Aufgaben zur Entwicklung von Strategien für die Lösung zukünftiger Problemstellungen“ (Hascher & Hofmann, 2008, S. 47) befähigt werden können. Diese Forderung implizierte die Schaffung einer neuen Aufgabenkultur mit dem Format der Lernaufgaben im Zentrum.

Eine Lernaufgabe zeichnet sich durch ein hohes Maß an kognitiver Aktivierung aus (Winkler, 2010, S. 103). Ziel ist es, dass Schüler:innen ihre Fähigkeiten nicht bloß routiniert einsetzen,

sondern sich aktiv mit unterschiedlichen Lösungswegen auseinandersetzen, eigene Ansätze erproben und ihr Wissen in neue Zusammenhänge übertragen (Blömeke & Müller, 2008). Dadurch werde der Transfer des Gelernten gefördert. Aufgaben sollten demnach nicht nur kognitiv anspruchsvoll und komplex sein, sondern auch so gestaltet werden, dass sie im Unterricht ohne zu starke Steuerung durch Lehrkräfte bearbeitet werden können. Das bedeutet, dass die Schüler:innen die Aufgaben in ihrer vollen Komplexität selbstständig erschließen und bearbeiten dürfen (Bohl & Kleinknecht, 2009a; Klieme et al., 2001; Lengsfeld, 2009).

Darüber hinaus müssten Lernaufgaben schüler:innen- bzw. subjektorientiert gestaltet sein. Sie sollen Arbeitsaufträge enthalten, die die Lernenden zu selbstständigem Denken und zur eigenständigen Erschließung neuen Wissens anregen (Müller, 2010, S. 85). Während solcher Arbeitsphasen seien die Lernenden auf eine klar strukturierte und gut organisierte Unterrichtsführung angewiesen, in der die Lehrkraft als Lernbegleiter:in, Moderator:in und Berater:in agiert. Damit verändert sich ihre Rolle: Vom Lehrenden hin zu einer Person, die Lernprozesse unterstützt und Rahmenbedingungen schafft, die ausreichend Freiraum und Gestaltungsmöglichkeiten für individuelle Erfahrungen bieten (Bohl & Kleinknecht, 2009b; Howe & Berben, 2005; Müller, 2010).

Ein weiterer zentraler Aspekt von Lernaufgaben sei die durch sie angeregte soziale Interaktion der Schüler:innen. Diese knüpfe an das Bedürfnis der Lernenden nach sozialer Eingebundenheit an und basiere auf dem Grundbedürfnis des Menschen nach Kontakt, Wertschätzung und Anerkennung. Gemeinsames Lernen fördere die Entwicklung geteilter Bedeutungen und ermögliche gegenseitige Unterstützung, wodurch Prozesse der Akkommodation und Assimilation erleichtert würden. Lernaufgaben, die gezielt Gruppenarbeit oder andere Formen des Austauschs vorsehen, tragen somit positiv zum gemeinsamen Lernen bei (Blömeke et al., 2006).

Gleichzeitig müssten Lernaufgaben der Heterogenität der Lernenden Rechnung tragen. Aufgaben dürften nicht zwischen „Löser:innen“ und „Nichtlöser:innen“ unterscheiden, sondern sollten Differenzierungspotenzial besitzen. Ziel sei eine innere Differenzierung, bei der die unterschiedlichen Leistungsstände, Lernvoraussetzungen, Interessen und Lernstrategien der Schüler:innen berücksichtigt würden. Dies kann etwa über Aufgaben mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungen, variierende Lernwege oder flexible Arbeitstempi geschehen, um Bedingungen der Chancengleichheit herzustellen (Blömeke et al., 2006, S. 336).

Ein wesentliches Merkmal guter Lernaufgaben liege auch in der Offenheit der Lösungswege. Aufgaben sollen so gestaltet sein, dass verschiedene Lösungsstrategien möglich sind und nicht ein vorgegebener, starrer Weg zum Ziel führt (Hößle & Jahnke, 2010).

Darüber hinaus sollte eine Lernaufgabe die Lernhaltung der Schüler:innen positiv beeinflussen, indem sie Neugier und Interesse wecke. Die Motivation der Lernenden wird besonders dann gestärkt, wenn Lernaufgaben eigenständig gelöst werden können und ein Gefühl von Verantwortung und Selbstwirksamkeit entsteht (Müller, 2010).

Für eine erfolgreiche Handlungsorientierung sei zudem entscheidend, dass Lernaufgaben einen gewissen Neuigkeitswert besitzen. Sie dürfen weder zu einfach noch unüberwindbar schwer sein (Blömeke et al., 2006; Howe & Berben, 2005). Um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen,

sollten Lernaufgaben so konzipiert sein, dass die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten flexibel angewendet und auf neue Situationen übertragen werden könnten. Dies gelinge, wenn Lernaufgaben an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und kontextgebunden sowie situativ bedeutsam sind. Durch die Verbindung neuen Wissens mit bereits bestehenden Vorstellungen entsteht ein Lebensweltbezug, der den Lernprozess unterstützt (Bohl & Kleinknecht, 2009a; Howe & Berben, 2005).

2.2 Lernaufgaben in der Sportdidaktik

Der recht umfangreiche Anforderungskatalog an Lernaufgaben als methodischen Maßnahme des kompetenzorientierten Sportunterrichts hat die Diskussion um die Aufgabenkultur im Sportunterricht beeinflusst (Pfitzner, 2018). Es wurde diskutiert, inwieweit die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung allgemeindidaktischer bzw. vor allem naturwissenschaftlicher und mathematikdidaktischer Ausrichtung Bedeutung für die Aufgabenkultur im Sportunterricht und die Lernaufgabe als Formt des kompetenzorientierten Sportunterrichts hat (u.a. Neuber, 2014).

Nachfolgend werden zwei Vorschläge für die Gestaltung von Lernaufgaben im Sportunterricht dargestellt, die an didaktischen Modellen orientiert entwickelt wurden. Diese Deduktion der Lernaufgabe aus einem Stufenmodell begründet die Entscheidung für die ausgewählten Lernaufgabenvorschläge.

2.2.1 Lernaufgaben im Modell Sport- und Bewegungskulturelle Kompetenz von Gogoll (2013)

Eine Orientierung am Kompetenzdiskurs der empirischen Bildungsforschung ist charakteristisch für das Modell „Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz“ von Gogoll (2013). Der Autor orientiert sich am Konzept der Handlungsfähigkeit als pädagogische Leitidee des Modells und zielt damit zum einen auf die „persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, zum anderen […] auf ihre jetzige und zukünftige Teilhabe an der Sport- und Bewegungskultur“ (Gogoll, 2013, S. 10) ab. „Umfassend handlungsfähig im Sport ist, wer beide Formen von Handlungsfähigkeit, operative und reflexive, integriert (Löwisch, 2000); wer also dazu fähig ist, sportbezogene Handlungsformen qualifiziert auszuüben bzw. nachzuvollziehen und dabei sein Ausüben bzw. Nachvollziehen auf der Basis reflexiv erworbener Handlungsorientierungen selbstbestimmt und verantwortlich regulieren kann.“ (Gogoll, 2013, S. 13). Als richtungsweisend für die reflexive Handlungsfähigkeit erachtet Gogoll ein Verständnis, das Schüler:innen für ihr Sporttreiben Selbstbestimmtheit und Verantwortlichkeit ermöglicht. Es gehe um eine Öffnung für verschiedene Orientierungen, unter denen Sport getrieben werden kann und die für eine lebenslange Auseinandersetzung mit Sport entscheidungsbedeutsam sind. In Entscheidungskrisen muss sich die Leistungsfähigkeit der eigenen sportbezogenen Handlungsfähigkeit erweisen, wozu „ein kognitives handlungsleitendes Wissenssystem“ (Gogoll, 2013, S. 15) die Grundlage darstellt. Schüler:innen benötigten dazu sach- und sinnorientiertes Wissen. Gogolls Verständnis nach generiert sich das Wissen aus der Handlungspraxis für die eigene Handlungspraxis.

„Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz meint demnach die Fähigkeit, die körperlichen, sozialen, dinglich-materiellen und intentionalen Bezüge sportbezogenen Handelns zu erkunden, zu erschließen, zu ordnen und zu beurteilen sowie in der Lage zu sein, das daraus gewonnene Handlungswissen unter dem Einsatz weiterer, auch körperlicher und motorischer Leistungsdispositionen zu nutzen, um im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortlich handeln zu können“ (Gogoll, 2013, S. 16).

Die Erfahrungen der Schüler:innen im sport- und bewegungspraktischen Vollzug seien Quelle und Ziel einer wissensbasierten Handlungskompetenz. Gogolls sport- und bewegungskulturelle Kompetenz ist damit ein kognitives Konstrukt, das aber unaufhebbar mit körperlichen Fähigkeiten und sportmotorischen Fertigkeiten verbunden ist. Sie stellen „eine notwendige Bedingung dar, eine Basis, auf der weitere Bildungsprozesse […] aufbauen können“ (Gogoll, 2013, S. 17).

Dem auf den vorherigen theoretischen Annahmen aufbauenden Modell zufolge seien die relevanten Prozesse, d.h. die Kompetenzen der Schüler:innen das „Erkunden & Erschließen“, das „(Ein-)Ordnen & Deuten“ und das „Entscheiden und Planen“ (vgl. die x-Achse „Aktivitäten“ in Abbildung 1). Die Anforderungsbereiche griffen die reflexive Handlungskompetenz auf. Gogoll stuft von „vor- /prä-reflexiv“ über „sachlich-reflexiv“ bis zu „intentional-reflexiv“ (vgl. die y-Achse „Anforderungsniveaus“). Auf der z-Achse sind die Themenkomplexe abgetragen, die eine Affinität zu den Pädagogischen Perspektiven des Konzepts der Mehrperspektivität aufweisen (vgl. Abbildung 1).

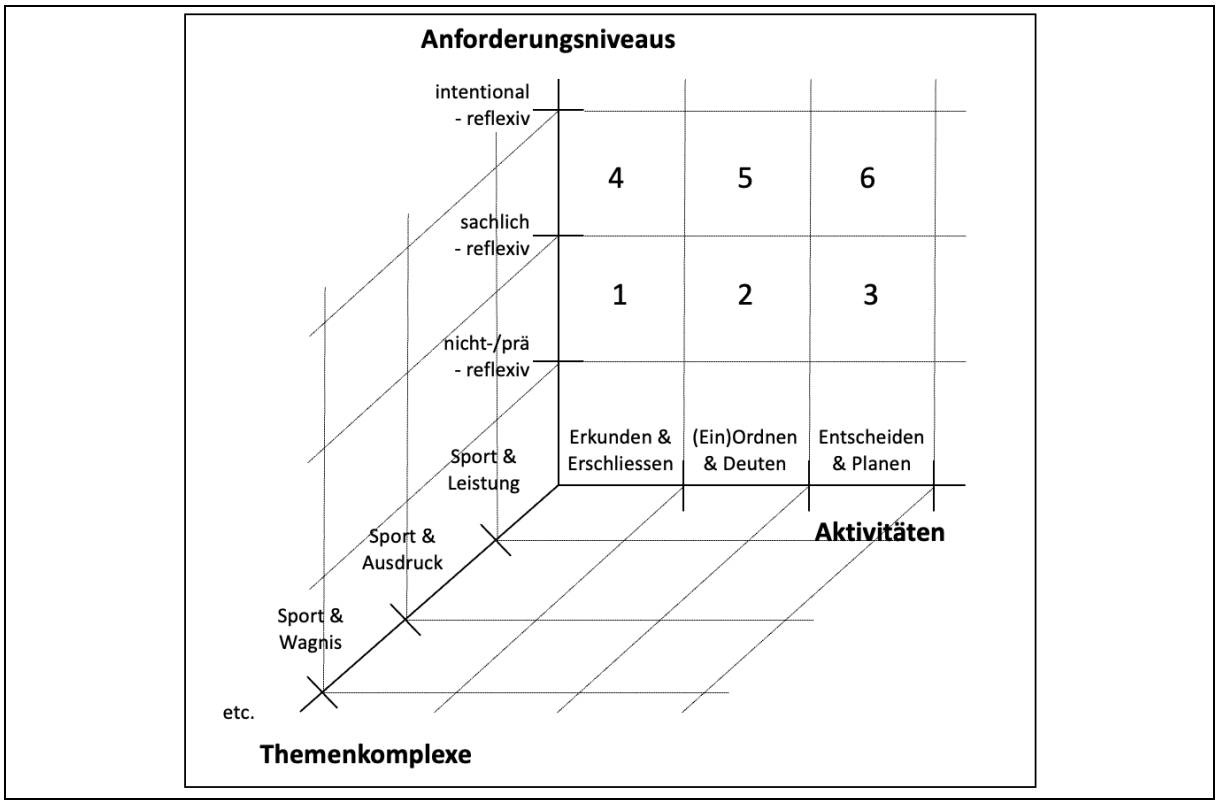

Abbildung 1: Dreidimensionales Modell sport- und bewegungskultureller Kompetenz (Gogoll, 2013, S. 18)

Gogoll (2013) entwickelt orientiert an seinem Modell Vorschläge für Lernaufgaben zur Förderung von Kompetenzen der Schüler:innen. Es geht ihm um Erschließungs-, Orientierungs- und Partizipationskompetenz. Gogoll orientiert sich an einer von ihm angenommenen, d.h. fiktiven Kompetenzerwartung im Themenkomplex „Sport & Wagnis“. Sie lautet: „Die Schülerinnen und Schüler wenden bei der Einschätzung, Gestaltung und Bewältigung von Geräteparcours Grundlagen der wagnisbezogenen Handlungskontrolle an, insbesondere die Kernaussagen des Wagnisbegriffs sowie Kenntnisse über eine aktive Sicherheitsgewährleistung.“ (Gogoll, 2014, S. 103)

Dazu schlägt Gogoll (2014) zur Förderung der „Erschließungskompetenz“ folgende Lernaufgabe vor:

> „Durchlaufe den aufgebauten Geräteparcours, so dass du möglichst viele Stationen auf verschiedene Weisen bewältigst. Achte dabei auf die Reaktionen deines Körpers.
>
> Sammle und beschreibe möglichst viele Signale, die dein Körper aussendet! Gibt es unterschiedliche Reaktionen? Sortiere die Signale in Gruppen! Wie stark – auf einer Skala von 0 bis 10 – schätzt du deine stärkste Körperreaktion ein? Wann treten diese Signale besonders auf? Stelle möglichst viele Vermutungen auf! Vergleiche deine Körperreaktionen und die Bedingungen ihres Auftretens mit einem Mitschüler. Wo habt ihr Gemeinsamkeiten? Wo Unterschiede?“

Abbildung 2: Lernaufgabe zur Erschließungskompetenz im Modell Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz (Gogoll, 2014, S. 105)

2.2.2 Lernaufgaben in der Taxonomie EkSpo von Sygusch et al. (2022)

Töpfer et al. (2022) präsentieren eine Taxonomie, die sie in Anlehnung an Baumgartner als ein „`Gliederungssystem für die kognitiven Lehr- und Lernaspekte` (S. 36), welches dabei helfen soll, Aspekte der komplexen und vielfältigen Welt zu ordnen“ (Töpfer et al., 2022, S. 570) verstehen. Die Taxonomie weist, wie es auch für Kompetenzstufenmodelle üblich ist, Themen, Aktivitäten und Anforderungsniveaus auf und ist damit dreidimensional dargestellt (vgl. Abbildung 3).

Hinsichtlich der Themen greifen Töpfer et al. (2022) das in der Sportdidaktik etablierte Konzept der Pädagogischen Perspektiven auf und plädieren für Zugänge in einem weiten Verständnis von Sportbereichen.

Die Aktivitäten und damit die Prozesse, die Schüler:innen durchlaufen sollen, um Kompetenzen zu entwickeln, sind kognitive. Es geht darum, dass Schüler:innen Wissen erwerben, indem sie Wissen aufnehmen und vernetzen, Wissen nutzen, in dem sie Wissen planen, umsetzen und auswerten und Wissen schaffen, verstanden als Prozess des Innovierens (Sygusch et al., 2022).

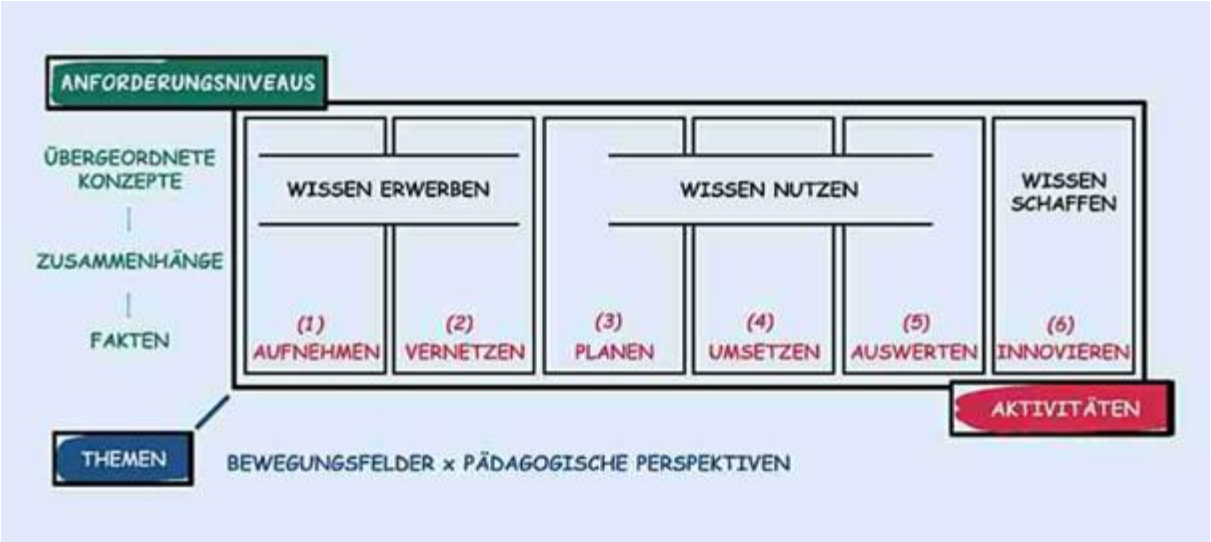

Abbildung 3: Themen, Aktivitäten und Anforderungsniveaus in der EkSpo-Taxonomie (Töpfer et al., 2022, S. 576)

Bei den Anforderungsniveaus geht es um „Niveaustufen, auf denen sich kompetenzorientierte Lernziele, Lernaufgaben und Leistungsaufgaben abbilden“ (Töpfer et al., 2022, S. 579). In der Taxonomie werden die drei Niveaustufen „Fakten“, „Zusammenhänge“ und „übergeordnete Konzepte“ ausgewiesen. Beeinflusst wurde die ausgewählten Stufen durch das in den Didaktiken der Naturwissenschaften diskutierte „Model of Hierarchical Complexity (MHC)“ (Bernholt et al., 2009) und das daraus weiterentwickelte Modell zur „Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften (ESNaS) (Walpuski et al., 2010), das fünffach gestuft ist, sowie Arbeiten der Sportdidaktik von Gogoll (2014) und Töpfer (2019), die – so Töpfer et al. (2022, S. 579) – „nur theoretische Adaptionen sind“, was zu der Entscheidung führt, dass „[…] die Niveaustufen von MHC und ESNaS zunächst in einer reduzierten Komplexität [drei anstelle der fünf Stufen, Einfg. der Verf.] ein[fließen]“.

Aus der Taxonomie (vgl. Abbildung 3) deduzieren Sygusch et al. (2022) Lernaufgaben. Strukturgebend für diese Lernaufgaben sind die in Abbildung 4 um den Lernaufgabenbegriff in der Mitte dargestellten unterschiedlichen Aktivitäten der Schüler:innen, wissen zu erwerben, zu nutzen und zu schaffen. Die so erfolgte Operationalisierung der Kognitiven Aktivierung sehen Sygusch et al. (2022, S. 369) als „notwendiges und auch hinreichendes Merkmal für den Kompetenzerwerb“ der Schüler:innen bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe an. „Lebensweltbezug, Strukturierung und Meta-Reflexion sind dagegen nicht hinreichend, wohl aber notwendig.“ (Sygusch et al., 2022, S. 369)

Lebensweltbezug bedeutet in der EKSpo-Aufgabenkultur, dass „reale und zumindest realitätsnahe Anforderungssituationen aus der gegenwärtigen Sport- und Bewegungskultur, die zugleich Orientierungspunkt für Wissenserwerb sowie Anwendungssituationen für Erprobung, Transfer und Reflexion von Wissen und Handeln sind“ (Sygusch et al., 2022, S. 371) aufgegriffen werden.

Meta-Reflexion meint, „den gesamten Lernprozess über alle Aktivitäten […] zu rahmen“ (Sygusch et al., 2022, S. 379), um u.a. an in vorherigen Lernaufgaben erworbenes Wissen an-

zuknüpfen, das Vorwissen der Schüler:innen aufzugreifen und die Nachbereitung in Form der Reflexion des Gelernten.

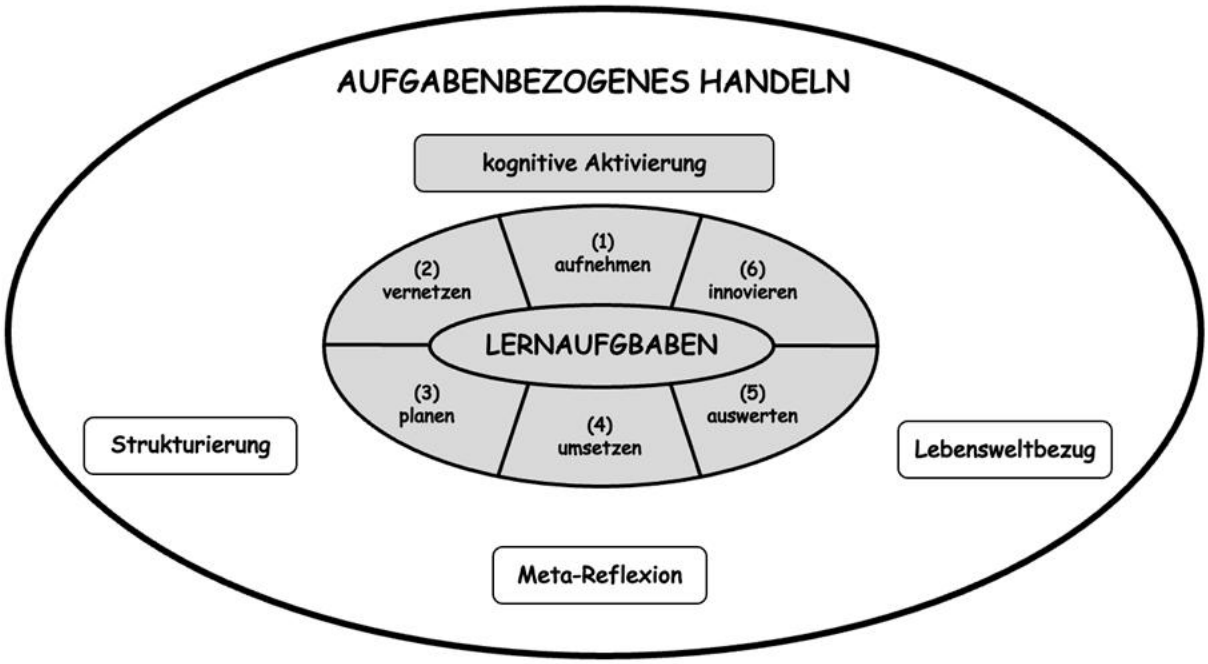

Abbildung 4: Kognitive Aktivierung in Lernaufgaben und aufgabenbezogenem Handeln (Sygusch et al., 2022, S. 363)

Strukturierung bezieht sich auf „systematische Orientierung an den Aktivitäten der EKSpo-Taxonomie“ und den „Bezug zu den jeweiligen Lernzielen“ (Sygusch et al., 2022). Es geht dabei in der Aufgabeneinführung um die Herstellung von Transparenz hinsichtlich den mit der Lernaufgabe verbundenen Zielsetzungen und es sollten Zusammenhänge zum vorherigen Unterricht hergestellt werden. In der Bearbeitungsphase werden Zwischenfazits gezogen, Bei der Präsentation und der Nachbereitung werden Verbindungen zu vorherigen Lernaufgaben gesucht usw. (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Strukturierung von Lernaufgaben und in aufgabenbezogenem Handeln (Sygusch et al., 2022, S. 375)

Lernaufgaben	Aufgabenbezogenes Handeln		
	Aufgabeneinführung	Bearbeitungsphase	Präsentation und Nachbereitung
- Aufgaben orientieren sich an den Aktivitäten (1-6) der Taxonomie und entsprechenden Lernzielen - Mögliche Sequenzierung der Phasen entlang der Aktivitäten (1-6)	- Lernziele + methodisches Vorgehen offenlegen - Lernstatus aus vorherigen Lernphasen bewusstmachen - Zusammenhänge von Anforderungssituationen, Vorwissen und neuem Wissen	- Zwischenfazits vornehmen - Inhaltliche Kerninformationen herausstellen - Bezug zu Lernzielen + Anforderungssituationen transparent halten	- Lernergebnisse mit Bezug zu Lernzielen zusammenfassen - Rückblicke + Verknüpfungen zu vorangegangenen Kerneinheiten herstellen - Ausblicke zu künftigen Lerneinheiten herstellen

Die zuvor skizzierten Komponenten Kognitiver Aktivierung (vgl. Abbildung 4) bedeuten z. B. im von Sygusch et al. (2022, S. 364–365) vorgeschlagenen Unterrichtsbeispiel „Vier gewinnt“ (Fußballspiel im 4 gegen 4) auf den Stufen eins und vier, dass Schüler:innen

(1) Wissen aufnehmen, wenn sie folgende Aufgabe bearbeiten: „4er-Teams: Überlegt, welche Positionen im 4:4 [beim Fußballspiel, Einfg. der Verf.] gebraucht werden und experimentiert im Spiel mit verschiedenen Aufstellungen. Lernkarten: Stellt die dargestellten Aufstellungen sowie die genannten Defensiv- und Offensivaufgaben heraus und beschreibt diese. Teamgespräch: Stellt eure Spielexperimente den fachlichen Informationen (Lernkarten) gegenüber.“ Klassengespräch: Nennt die unterschiedlichen Teamaufstellungen, Defensiv- und Offensivaufgaben (Festhalten auf Flipchart)“ […]

(4) Die Schüler:innen nutzen Wissen, wenn sie z.B. folgende Aufgabe umsetzen: „4er-Teams: Probiert eure Teamstrategie und die festgelegten Positionen und Aufgaben im 4.4 aus! Passt eure Strategie im Spielverlauf bei Bedarf an. Probiert eure Teamstrategie mit ausgetauschten Positionen aber gleichbleibenden Aufgaben aus!“ […] (Hervh. im Original).

2.3 Bilanz zum Lernaufgabendiskurs in der Sportdidaktik

Der Sportunterricht wird vom Doppelauftrag des Schulsports gerahmt. Mit diesem werden Sportlehrkräfte dazu aufgefordert, Schüler:innen bei der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu unterstützten und ihre Entwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern (Kurz, 2000). Eine Übersetzung dieser sportdidaktisch ca. 25 Jahren Geltung beanspruchenden Formel in ein konsensfähiges Kompetenzmodell für den Sportunterricht steht weiterhin aus. Eine Reihe von Entwürfen für Fach- (Messmer, 2013; Schierz & Thiele, 2013) und Kompetenzmodelle (Franke, 2008; Gissel, 2010; Gogoll, 2013; Zeuner & Hummel, 2006) und zuletzt für eine Taxonomie des kompetenzorientierten Sportunterrichts (Sygusch et al., 2022) sind in die sportdidaktische Diskussion eingebracht worden. Ein konsensfähiges Modell zeichnet sich derzeit nicht ab.

Die in diesem Beitrag in den Vordergrund gestellten Hinweise zu Lernaufgaben von Gogoll (2014, 2016) und Sygusch et al. (2022) weisen einerseits Nähen zueinander auf, unterscheiden sich allerdings auch aufgrund des Charakters ihrer Referenzen als Kompetenzmodell Gogoll (2013) und Taxonomie (Sygusch et al., 2022). Sygusch et al. (2022) nehmen wiederholt Bezug auf Gogoll (2013). Sie schließen sich bei der Zielsetzung der Förderung operativer und reflexiver Handlungskompetenz der Schüler:innen an und sehen die von den Schüler:innen im Rahmen des Kompetenzerwerbs zu vollziehenden Aktivitäten wie Gogoll (2013) auf einer kognitiven Ebene. Die jeweilig zu vollziehenden Aktivitäten der Schüler:innen, bei Gogoll (2013) Erkunden & Erschließen“, „(Ein-)Ordnen & Deuten“ und „Entscheiden und Planen“, bei Sygusch et al. (2022) die drei Phasen Wissenserwerb, Wissensnutzung und Wissensschaffung, können dabei keinesfalls ohne praktische Bewegungs-, Spiel- und Sportvollzüge gedacht werden. Sie erst sind die Quelle der wissensbezogenen Aktivitäten. Der Reflexion der in den Lernaufgaben vollzogenen Praxis sind die Quelle der kognitiven Aktivitäten der Schüler:innen. Die Stufung bei Sygusch et al. (2022) in Form der sechs wissensbezogenen Aktivitäten weicht andererseits

von der bei Gogoll (2013) ab, der von vor- /prä-reflexiv über sachlich-reflexiv bis zu intentional-reflexiv stuft.

Es ließe sich auch vor dem Hintergrund der weiteren in die sportdidaktische Diskussion eingebrachten Lernaufgaben, denen keine gestuften Modelle zu Grunde liegen, trefflich über Verbindendes und Trennendes nachdenken.

- Aschebrock et al. (2010) haben ihre Vorschläge für Lernaufgaben im Kontext von Kernlehrplanentwicklungen im Fach Sport in Nordrhein-Westfalen gemacht und suchen dabei Orientierung an der von Bloom et al. (1972) erarbeiteten Taxonomie kognitiver Lernziele. Dass dieses im Kontext des Sportunterrichts in der Grundschule passiert, irritiert dabei, ist die Taxonomie doch vor allem im Zusammenhang mit den Anforderungsbereichen in der gymnasialen Oberstufe im Kontext der Wissenschaftspropädeutik (Kurz & Schulz, 2010) bekannt.

- Neumann (2014) hat ein Projekt zur Aufgabenanalyse im Grundschulsportunterricht in Baden-Württemberg durchgeführt und identifiziert im reflexionsbezogenen Anspruch an Aufgaben das relevante Moment, um den Lernaufgabenbegriff zu verwenden. Reflexion bzw. Reflektierte Praxis (Serwe-Pandrick, 2016) ist ein zentrales sportdidaktisches Anliegen, untrennbar mit dem erfahrungsorientiertem Sportunterricht (Giese, 2013) verbunden, spielt allerdings in der Aufgabenkultur der allgemeinen Didaktik (Kleinknecht et al., 2013; Pfitzner, 2013 und auch die Anforderungen an Lernaufgaben in Abschnitt 2.1) allerdings keine Rolle.

- Crapa et al. (2024) stellen Lernaufgaben im Anschluss an ihr Modell „Qualität des Lehrens und Lernens im Sport (QUALLIS) (Herrmann & Crapa, 2024) vor. Für das nicht-gestufte Modell rekurrieren die Autor:innen wie Gogoll (2013) auf das Ziel der Förderung der operativen und reflexiven Handlungsfähigkeit der Schüler:innen. Die Hinweise zu den Lernaufgaben „Präzisionsrollen“ und „Das wertvolle Paket“ für Kinder im Alter von vier bis acht Jahren, die Crapa et al. (2024) präsentieren, sind von den Qualitätsdimensionen „Unterichs- und Klassenführung“, Kognitive Aktivierung in der Differenzierung „kognitiv-motorisch“ und „kognitiv reflexiv“ und „lernförderliches Unterrichtsklima“ geprägt. Wie Gogoll (2013) schließen auch Herrmann und Crapa (2024), wenn auch in anderer Weise, an die Erkenntnisse der Empirischen Bildungsforschung an.

Belange der Beruflichen Bildung finden im hier reflektierten Diskurs um Lernaufgaben keine explizite Berücksichtigung. Sehr wohl sind einzelne der in Abschnitt 2.1 dargestellten Anforderungen an Lernaufgaben wie die Kriterien „Schüler:innenorientierung“ „Soziale Orientierung“ „Lebensweltbezug“, „Lernhaltung“ und „Offenheit“ auch im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung aufgezeigt worden (Howe & Berben, 2005; Müller, 2010). Diese finden auch in den Ausführungen von Sygusch et al. (2022) Berücksichtigung und sind in deren Lernaufgabenkonstruktion mit „Kognitive Aktivierung“ und „Lebensweltbezug“ berücksichtigt (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** 1).

In den didaktischen Diskursen der Beruflichen Bildung findet die Lernaufgaben aber sehr wohl Berücksichtigung. Riedls Hinweis (2011, S. 130), dass die Lernaufgaben „eine gestufte

Abfolge von Arbeitsaufträgen“ aufweist und „Lernende inhaltlich und methodisch durch ein Themengebiet“ führt, das sie sich „anhand von geeigneten Lernmaterialien erschließen“, weisen Parallelen zum Verständnis der Lernaufgabe nach Leisen (2010) auf. Leisens Lernaufgabe ist keine einzelne Aufgabe, sondern eine Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung. Sie stellt damit ein Konzept dar, das, wie es auch Sygusch et al. (2022) favorisieren, tradierte, im Sportunterricht eingesetzte Aufgabenformaten wie die Bewegungsanweisung, -aufgabe und -anregung (Neuber, 2014) integriert. Nachfolgend wird das Lernaufgabenverständnis von Leisen (2010) skizziert.

2.3.1 Die Lernaufgabe als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung nach Leisen (2010)

Der Physikdidaktiker Leisen (2010) plädiert mit dem in Abbildung 5 dargestellten Modell für das Verständnis von *Lernaufgabe als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung*. Nach Leisen (2010) wird der Prozess des Lernens von unterschiedlichen Kontextfaktoren bedingt, die planvoll gestaltet werden können. Die Lernumgebung setzt sich aus einem Arrangement von Unterrichtsmethoden, -techniken, Lernmaterialien und Medien zusammen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 603-604). Sie hat die Funktion, den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien zu regeln. Eine Lernaufgabe ist demnach ein Arrangement sinnhafter, inhaltlich und hinsichtlich der gestellten Anforderungen aufeinander abgestimmter Lernsituationen (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). In sechs Schritten sollen die Lernenden möglichst eigentätig (1) die Problemstellung entdecken (1), Vorstellungen entwickeln (2) und Informationen (3) auswerten. Auf diese Weise erzeugen und diskutieren sie ein Lernprodukt (4), definieren und reflektieren den Lernzugewinn (5) und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen (6) (Leisen, 2010, S. 60–62).

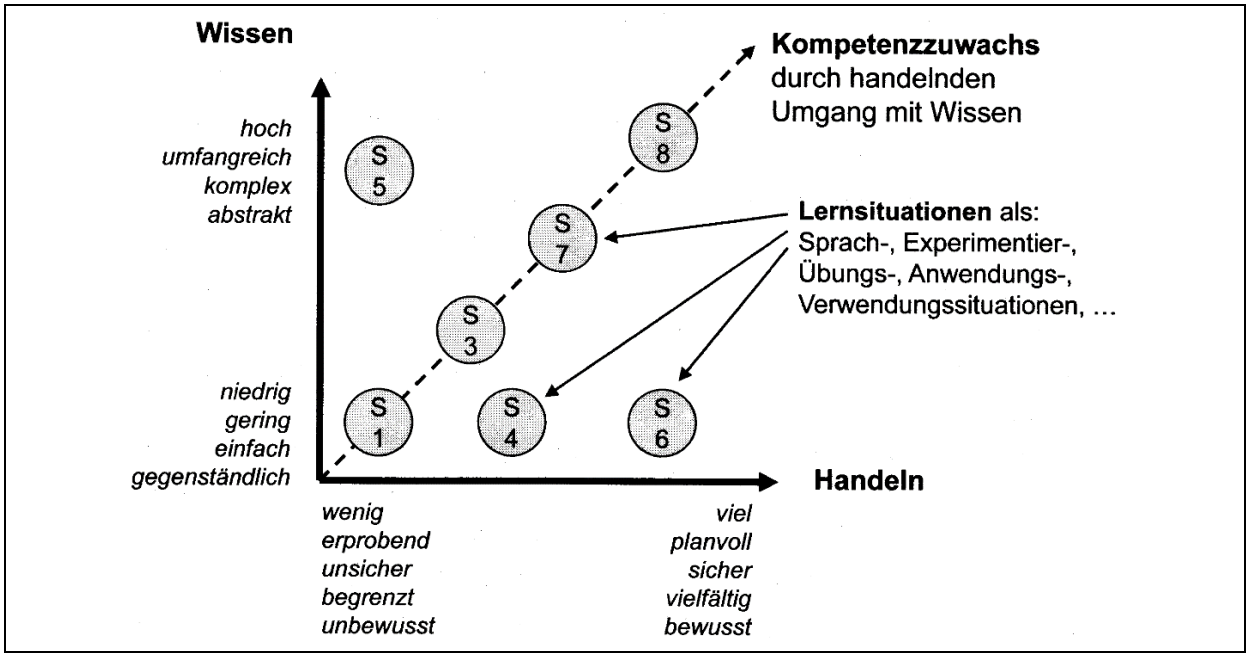

Abbildung 5: Kompetenz als handelnder Umgang mit Wissen (Leisen, 2010, S. 64)

Nachfolgend wird eine Studie der Sportunterrichtsforschung dargestellt, in der eine Orientierung am Verständnis der Lernaufgabe von Leisen (2010) leitend ist.

2.3.2 Die Lernaufgabe sensu Leisen (2010) im Forschungsprojekt zur Förderung der Gesundheitskompetenz im Sportunterricht

Im Forschungsprojekt von Haible et al. (2019) sind die Erwartungen an die von Schüler:innen zu erwerbenden Gesundheitskompetenzen in das Konzept der *Lernaufgaben* sensu Leisen (2010) gebracht worden. Die Lernaufgaben wurden in einer randomisierten Interventionsstudie im Kontrollgruppendesign über einen Zeitraum von sechs Wochen mit je einer 90 Minuten umfassenden Sportstunden in der 9. Jahrgangsstufe im geschlechtergetrennten Sportunterricht in Baden-Württemberg eingesetzt. 48 Schulklassen (24 Klassen mit Mädchen, 24 mit Jungen) sollten für die Studie gewonnen werden. Die je Geschlecht 14 Interventionsklassen mit geplanten 364 Schüler:innen wiesen zwei Schwerpunkte auf (IG-run, IG-game play), ebenso die 10 Kontrollkassen mit geplanten 260 Schüler:innen (CG-run, CG game play). Die größere Anzahl der Interventionsklassen half Ausstiege einzelner Klassen aus der Studie zu kompensieren. Vor und nach der Intervention würden die Schüler:innen getestet. Ca. 8–12 Wochen nach den Interventionen folgte ein Follow-up-Test.

Geleitet vom Konzept sportbezogener Gesundheitskompetenz (PAHCO = physical activity-related health competence) (Sudeck & Pfeifer, 2016) sollte mit der Studie geprüft werden, ob „the Intervention programs […] lead to a higher control competence for physical training […] as well as of health-related fitness knowledge (cognitive domain) compared to regular PE lessons in control groups […]. Additionally, The PAHCO model proposes that there are effects on physical fitness (physical domain) as well as in health and physical fitness-related interest and attitudes (motivational domain)" (Haible et al., 2019, S. 3), was ebenfalls in der Studie geprüft warden sollte.

Vor der Interventionsphase wurden die später einzusetzenden Lernaufgaben in einem zweistufigen Verfahren entwickelt. Hierbei spielten zunächst initiale Lehrplananalysen bezüglich der Anknüpfungspunkte an das Modell PAHCO (Sudeck & Pfeifer, 2016) und eine erste Pilotstudie eine wichtige Rolle, aus der eine Handreichung zur Durchführung der Intervention entstand. Die zweite Pilotstudie konnte mit 8 Lehrkräften und 140 Schüler:innen durchgeführt werden. Auch diese Unterrichte wurde vom Projektteam hospitiert und ausgewertet. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden mit den Lehrkräften diskutiert, um das Interventionsprogramm weiter auszuschärfen. Auch die Schüler:innen wurden zum Unterricht befragt.

Die folgenden Ziele (Learning Outcomes (LO)) werden mit den eng an den Hinweisen von Leisen (2010) orientiert erstellten fünf Lernaufgaben verfolgt:

(1) Perform and pace aerobic and muscle strengthening PA.

(2) Perceive as well as explain physiological responses to PA (e.g. increasing heart rate) during aerobic or muscle strengthening PA and use the physiological response to PA to regulate PA.

(3) Monitor and evaluate acute physiological responses t PA during PA using different techniques (e.g., rating of perceived exertion (RPE)).

(4) Name und explain the basic principles of exercise to plan an exercise program.

(5) Identify different types of PA an adjust components of the FITT formula (frequency,

intensity, time, and type) to affect cardiovascular endurance and muscular endurance while considering a specific objective.

(6) Name the effects of PA on health and reflect upon the importance of PA for one`s own health.

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

Einblick in zwei der fünf in den insgesamt sechs Unterrichtsstunden zu bearbeitenden Lernaufgaben ist Abbildung 6 zu entnehmen.

<table>
<tr><td colspan="7">Topic: Control of Physical Load / Physical Training</td></tr>
<tr><td colspan="7">Lesson 4 and 5: Learning Task 4 and 5</td></tr>
<tr><td>Step 1</td><td colspan="6">Health-related physical fitness: cardiovascular endurance and strength training</td></tr>
<tr><td>Step 2</td><td colspan="6">What type of PA would you choose and how would you perform exercise / PA if you want to enhance health-related physical fitness?</td></tr>
<tr><td>Step 3</td><td colspan="3">IG-run: Circuit training with static and dynamic strength exercises, interval and continuous running activities (biathlon, even pacing)</td><td colspan="3">IG-game play: Circuit training with static and dynamic strength exercises, interval and continuous running activities (dribbling and passing course performed at a steady pace. SSG: Soccer, handball (3 vs. 3)</td></tr>
<tr><td>Step 4</td><td colspan="6">Name motives for being physically active, define components of health-related physical fitness, define intensity, time, and rest</td></tr>
<tr><td>Step 5</td><td colspan="6">GD about the differences of the cardiovascular endurance and strengthening activities, time, rest, required muscles; GD about types of PA and the performance of exercises to enhance health-related physical fitness</td></tr>
<tr><td>Step 6</td><td colspan="6">At home and Lesson 6</td></tr>
<tr><td>LO</td><td>1</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr>
</table>

Abbildung 6: Learning Task 4 and 5 (Haible et al., 2019, S.8)

Zur Erfassung der Ergebnisse wurden vielfältige Methoden verwendet. Zur Erfassung der Steuerungskompetenz wurden von den Schüler:innen Selbstberichte erbeten, Tests mit multiple choice-Fragen zum Wissenserwerb durchgeführt, einige Aufgaben aus dem Deutschen Motorik-Test verwendet, die Motivation mit vier Items, die auf Items aus den PISA-Studien des Jahres 2006 gründeten, gemessen usw.

Die Ergebnisse zur Bewegungsbezogenen Gesundheitskompetenz der von 841 Schüler:innen in die Ergebnisauswertungen eingegangen Daten zeigen u.a., dass das gesundheitsbezogene Fitness-Wissen, die Steuerungskompetenz für körperliches Training und die Ausdauerleistung

zu T2 sowie zu T3 das gesundheitsbezogene Fitness-Wissen in den IG signifikant höher ($p < .05$) ausgeprägt waren im Vergleich zu den Kontrollgruppen. Eine detaillierte Betrachtung der Gesamtergebnisse findet sich bei Haible et al. (2020).

3 Fazit und Ausblick – Die Lernaufgabe als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung

Sportlehrkräfte stellen ihren Schüler:innen täglich Aufgaben. Sie übersetzen dabei die von ihnen verfolgten Ziele zur Initiierung von Lern- und Entwicklungsanliegen ihrer Schüler:innen in Aufgabenstellungen. Thonhauser (2008) versteht „Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen“. Im Kontext der NACH – PISA 2000-Diskussion wurde gefordert, das Aufgabenstellen von Lehrkräften hinsichtlich der damit verbundenen Impulse zum Lernen neu in Augenschein zu nehmen. Im vorliegenden Beitrag ging es daher im Speziellen darum, den Diskurs um die Lernaufgabe als Format des kompetenzorientierten Sportunterrichts zu konturieren und Bezüge zum Sportunterricht in der beruflichen Bildung zu reflektieren.

Im bilanzierenden Abschnitt 2.3 wurden die in der Sportdidaktik diskutierten Vorschläge für Lernaufgaben geprüft und schließlich dafür geworben, anders als Neumann (2014) und Hendricks (2025) es tun, die die Lernaufgabe neben der Bewegungsanweisung, der Bewegungsaufgabe und der Bewegungsanregung als viertes Aufgabenformat des Sportunterrichts ausweisen, die Lernaufgabe als Konzept des kompetenzorientierten Sportunterrichts zu verstehen. Neuber (2014) hat, wohl auch in der Befürchtung sportdidaktische Aufgabentraditionen könnten im Diskurs um Kompetenzen und Standards verlorengehen, unter dem Titel „Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben“ die Bewegungsaufgabe in die drei Linien „sportorientiert“, „künstlerisch-pädagogisch“ und „bewegungspädagogisch“ ausdifferenziert und damit die sportdidaktisch breiten Anliegen mit diesem, wie Neuber (2014) formuliert, „heimischen“ Aufgabenformat herausgearbeitet. Korrespondierend dazu hat sich auch der Diskurs um die Vorstellung von Aktivierung im Sportunterricht, die in den in diesem Beitrag dargestellten Lernaufgabenhinweisen kognitiv geprägt ist, entwickelt (Wibowo et al., 2021).

Eine Stärke des Konzepts der Lernaufgabe als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung von Leisen (2010) ist die mit den in die Lernaufgabe einzubringenden unterschiedlichen „Unterrichtssituation“ (S1-8 in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) bestehende Offenheit für unterschiedliche fachdidaktische Belange. Die tradierten Aufgabenformate des Sportunterrichts, Bewegungsanweisung, -aufgabe (sportorientiert, künstlerisch-pädagogisch und bewegungspädagogisch) und -anregung können ebenso Situationen in der Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung nach Leisen (2010) sein, wie Aufgaben mit rein kognitiven Anforderungen. Auch gegenüber stufenspezifischen Anliegen, wie dem der Lernfelddidaktik in der beruflichen Bildung, erweist sich das Lernaufgabenkonzept von Leisen (2010) offen. Mit der Situationsorientierung als Gestaltungsprinzip im Lernfeldkonzept (Riedl, 2011, S. 150) harmoniert das 6-schrittige Konzept von Leisen (2010) in besonderer Weise, da die beruflichen Anforderungssituationen i.d.R. gut zugänglich für aufzufindende Problemstellungen (Schritt 1 von 6 der Leisen`schen Lernschritte) sein werden. Die in Nordrhein-Westfalen an den pädagogischen Perspektiven orientiert formulierten Kompetenzerwartungen im lernfeldübergreifenden Unterrichtsfach Sport / Gesundheitsförderung am Berufskolleg bieten

hier vielfältige Möglichkeiten der Lernaufgabengestaltung mit Bezug zu beruflichen Situationen (Ministerium für Bildung Nordrhein-Westfalen [MSB NRW], o.J.). Die Eingangs des Beitrages herangezogenen Lernaufgabendefinition von Riedl (2011) zeigt so auch wenig überraschend eine hohe Parallele zum Verständnis der Lernaufgabe als Lernumgebung zum Kompetenzerwerb sensu Leisen (2010) auf. Ob eine Lernaufgabe den Schüler:innen zwingend, wie es aus den Hinweisen von Riedl (2011) abgelesen werden kann, schriftlich dargestellt werden muss oder nicht, ist nicht entscheidend. Wichtig für den Kompetenzerwerb der Schüler:innen ist es, dass die Lernenden in einem an der Kompetenzerwartung orientiert zielführenden Maße wissens- und könnensbezogene Anforderungen bewältigen können und dieses auch Wollen.

Schließlich soll der kritische Hinweis von Jeisy (2014, S. 202) gegenüber einem lernaufgabenorientierten Unterrichtskonzept sensu Leisen (2010), nach der die Gefahr besteht, dass sich das in sechs Schritten erfolgende problemorientierte Konzept abnutzen und eine Monokultur der Lernverlaufsgestaltung ergeben könne, nicht verschwiegen werden. Es wäre eine reizvolle Forschungsfrage für die Sportdidaktik allgemein und im Kontext des Sportunterrichts in der beruflichen Bildung im Speziellen, dieser Frage nachzugehen und auch weiter zu beforschen, ob der lernaufgabenbasierten Sportunterricht, wie die Ergebnisse von Haible et al. (2020) zeigen, die erwarteten Wirkungen in Form des erwarteten Kompetenzerwerbs der Schüler:innen zeigt.

Literatur

Aschebrock, H., Edler-Köller, M. & Maaß, P. (2010). Lernaufgaben im Fach Sport: Wege einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, *59*(3), 13–16.

Bernholt, S., Parchmann, I. & Commons, M. L. (2009). Kompetenzmodellierung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *15*, 217–243.

Blömeke, S. & Müller, C. (2008). Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(9), 239–258.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht: Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, *34*(4), 330–357.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz.

Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009a). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 331–334). Klinkhardt.

Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009b). Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik – Theoretische und empirische Impulse aus einer Aufgabenkulturanalyse. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 145–157). Klinkhardt.

Crapa, A., Ferrari, I. & Herrmann, C. (2024). Lernaufgaben qualitätsvoll gestalten: Sportunterricht mit dem QUALLIS Unterrichtsqualitätsmodell planen und umsetzen. *Sportunterricht*, *73*(11), 507–513.

Franke, E. (2008). *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Schneider.

Giese, M. (2013). Erfahrungsorientierung. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl., S. 74–82). Cornelsen Scriptor.

Gissel, N. (2010). Leitidee "sportive Bewegungskompetenz": Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht. *Sportunterricht*, *59*(5), 140–148.

Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung* (ZSF), *1*(2), 5–25.

Gogoll, A. (2014). Das Modell der „Sport- und Bewegungskulturellen Kompetenz“ und seine Konsequenzen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht – Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93–110). Springer VS.

Gogoll, A. (2016). Wann ist Abseits? Modellbasierte fachliche und sprachliche Aufgabenentwicklung im Fachbereich Bewegung und Sport. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 315–325). Waxmann.

Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A. & Sudeck, G. (2020). Physical Activity-Related Health Competence, Physical Activity, and Physical Fitness: Analysis of Control Competence for the Self-Directed Exercise of Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *17*(1). 39. https://doi.org/10.3390/ijerph17010039

Haible, S., Volk, C., Demetriou, Y., Höner, O., Thiel, A., Trautwein, U. & Sudeck, G. (2019). Promotion of physical activity-related health competence in physical education: study protocol für the GEKOS cluster randomized controlled trial. *BMC public health*, *19*(396), 1–15. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6686-4

Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. 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. 47–64). Waxmann.

Hendricks, C. P. (2025). *Aufgabenanalysefähigkeit als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Sportlehrkräften: Theoretische Grundlegung und empirische Zugänge*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46527-8

Herrmann, C. & Crapa, A. (2024). Qualität des Lehrens und Lernens im Sportunterricht – Das QUALLIS-Unterrichtsqualitätsmodell. *Sportunterricht*, *73*(11), 484–491.

Hößle, C. & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biologieunterricht – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 167–

178). Kohlhammer.

Howe, F. & Berben, T. (2005). Lern- und Arbeitsaufgaben. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 383–390). Bertelsmann.

Jeisy, E. (2014). *Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport: Eine design-based research-Studie zur Entwicklung von Lern-Lehr-Modellen für die Lernverlaufsgestaltung im Sportunterricht* (Univ., Diss.--Salzburg, 2013. Sportforum Dissertations- und Habilitationsschriftenreihe: Bd. 30). Meyer & Meyer.

Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.) (2013). *Aufgaben kritisch beleuchten – Kriterien zur Auswahl und Analyse von Lern- und Leistungsaufgaben*. Klinkhardt.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht.: Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–58). BMBF.

Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport: Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–55). Kettler.

Kurz, D. & Schulz, N. (Hrsg.) (2010). E*dition Schulsport: Sport im Abitur: Ein Schulfach auf dem Prüfstand* (Bd. 13). Meyer & Meyer.

Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Kohlhammer.

Lengsfeld, A. (2009). *Bildungsstandards im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur*. Kovač.

Messmer, R. (2013). Fachmodell Sport. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 26–38). Haupt.

Ministerium für Bildung Nordrhein-Westfalen. (o.J.). *Lehrplan zur Erprobung Sport / Gesundheitsförderung in den Fachklassen der dualen Berufsausbildung.* https://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportpraxis_und_fortbildung/pdf/sport_gesundheitsfoerderung.pdf

Müller, H. J. (2010). Lernaufgaben und der Aufbau von Wissen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 84–100). Kohlhammer.

Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? – Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht – Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 41–64). Springer VS.

Neumann, P. (2014). Aufgabenanalyse im Sportunterricht der Grundschule – eine fachdidaktische Annäherung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Bildung und Sport: Aufgabenkultur im Sportunterricht – Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 185–204, Bd. 5). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfitzner, M. (2013). Fachdidaktische Aufgabenanalysen in Sport. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Aufgaben kritisch beleuchten – Kriterien zur Auswahl und Analyse von Lern- und Leistungsaufgaben* (S. 176–192). Klinkhardt.

Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Springer VS.

Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung*. Franz Steiner Verlag.

Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? – Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Meyer & Meyer.

Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? "Reflektierte Praxis" zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, *4*(Sonderheft), 15–30.

Sudeck, G. & Pfeifer, K. (2016). Physical activity-related health competence as an integrative objective in exercise therapy and health sports – conception and validation of a short questionnaire. *Sportwissenschaft*, *46*(2), 74–87. https://doi.org/10.1007/s12662-016-0405-4

Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (2022). EKSpo: Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl, C. Töpfer, M. Ahns & S. Engelhardt (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport* (S. 303–428). Hofmann.

Thonhauser, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Waxmann.

Töpfer, C. (2019). Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht. Feldhaus Verlag. https://doi.org/12912

Töpfer, C., Hapke, J., Liebl, S. & Sygusch, R. (2022). Kompetenzorientierung im Sport: eine Taxonomie für den Sportunterricht. German *Journal of Exercise and Sport Research*, *52*(4), 570–583. https://doi.org/10.1007/s12662-022-00831-0

Walpuski, M., Kauertz, A., Kampa, N., Fischer, H. E., Mayer, J., Sumfleth, E. & Wellnitz, N. (2010). ESNaS – Evaluation der Standards für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 171–184). Verlag Julius Klinkhardt.

Weinert, F. E. (1996). *Kognitives Lernen: Erwerb intelligenten Wissens und vertieften Verstehens*. MPI.

Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E. & Bükers, F. (2021). Konzepte zur Aktivierung im Sportunterricht – ein fachdidaktischer Vergleich. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. Aufl. S. 184–203). Universität Hamburg.

Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *Sportunterricht*, 55(2), 40–44.

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Pfitzner, M. (2026). Gute Lernaufgaben für nachhaltig wirksamen Sportunterricht. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegaus, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–19). https://www.bwpat.de/ht2025/pfitzner_ht2025.pdf

Der Autor

Prof. Dr. MICHAEL PFITZNER

Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Gladbecker Str. 182, 45141 Essen

michael.pfitzner@uni-due.de

https://www.uni-due.de/sport-und-bewegungswissenschaften/personal/pfitzner/index.php