

Über das Diagnostizieren im und Gestalten von Sportunterricht

Prof. Dr. Miriam Seyda

16. Wuppertaler Schulsportsymposion zum Thema
„Diagnostik – und wie weiter?“
19.11.2019



Die Sportlehrerin Frau Meier hat ihren Schülerinnen und Schülern (SuS) die Aufgabe gestellt, ein Hindernis mittels Sprung zu überwinden. Es sind mehrere Stationen aufgebaut, an denen sich verschiedene hohe Kästen als Hindernisse und Sprungbretter befinden. Die SuS können den Schwierigkeitsgrad selbst wählen und zudem entscheiden, ob sie das Sprungbrett nutzen möchten und ob eine automatische Hilfestellung vonnöten ist. Der Schüler Max, den Frau Meier als sehr sportlich einschätzt, wählt die Variante „höchstes Hindernis, Sprungbrett, keine automatische Hilfestellung“. Er läuft an, verweigert aber, zu Frau Meiers eigener Überraschung, den Sprung über den Kasten.

Frau Meier fragt sich, was mögliche Gründe hierfür sein könnten, um Max bei der zukünftigen Bewältigung dieser Aufgabe entsprechend unterstützen zu können. Ihr kommen unterschiedliche Dinge in den Sinn: hat Max doch noch nicht die sportmotorischen Voraussetzungen für diese Art von Sprung? Oder war er vielleicht nicht richtig motiviert? War die Aufgabe zu schwer/zu leicht? Könnte Angst eine Rolle gespielt haben oder hat Max vielleicht nicht genug Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten? Die Erklärung(en), die Frau Meier für plausibel hält, geben ihr die Richtung vor, wie sie die Aufgabe für Max anpassen kann. Aber wie kommt sie zu ihrem Urteil darüber, was der mögliche Grund/die möglichen Gründe bei Max gewesen sind.



- Das Beispiel von Max verweist auf eine alltägliche Praxis im Sportunterricht:
 - Angenommen: die plausibelste Erklärung für Frau Meier ist, dass Max (noch) nicht die sportmotorischen Voraussetzungen für die ihm gestellte Bewegungsaufgabe hatte.
 - Sie beurteilte Max also nach der Sprungverweigerung erneut hinsichtlich seiner Lernvoraussetzungen.
 - Dieser Beurteilung gingen einige „Diagnosen“ voraus.
- Das Ergebnis von Frau Meiers Beurteilung dient ihr als Grundlage für das weitere Vorgehen, z.B. die Aufgabe für Max anzupassen.
- Sie hat dabei auf ihre „Diagnostische Kompetenz“ zurückgegriffen.

Gliederung des Vortrags

4

- Was wissen wir über die diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften?
- Welche Bedeutung hat die diagnostische Kompetenz für die Gestaltung von Sportunterricht?
- Wie lässt sich die diagnostische Kompetenz (weiter-)entwickeln?

Was wissen wir über die diagnostische Kompetenz von Sportlehrkräften?

Definition der Diagnostischen Kompetenz

6

- „Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler sowie lern- und leistungsrelevante Sachverhalte zutreffend zu beurteilen“ (Schrader, 2009, S. 237)
 - Lern- und Leistungsstand
 - Lernvoraussetzung:
 - Motivation,
 - Angst,
 - Fähigkeitsselbstwahrnehmung (Selbstkonzept)
- Teil des fachdidaktischen Wissens im Modell professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften (Kunter & Baumert, 2006)

Diagnostische Aufgabenstellungen von Lehrkräften

7

- Diagnosen als „Aussagen oder Urteile über Personen und lern- und unterrichtsrelevante Sachverhalte“
- Status- und Prozessdiagnostik
- Ziel: Modifikation, also „erzieherische Beeinflussung von Personen“
- Verwobenheit von Diagnose- und Handlungsschritten
 - Lernprozesse fortlaufend im Blick haben
 - Ermittlung von Lernvoraussetzungen, Überwachung des Lernfortschritts, diagnostische Klärung erfolgloser Lernprozesse, Bewertung von Lernergebnissen
 - Förderung, Selektion, Beratung
- Informelle, semiformelle und formelle Diagnosen eingebettet in Handlungsroutinen

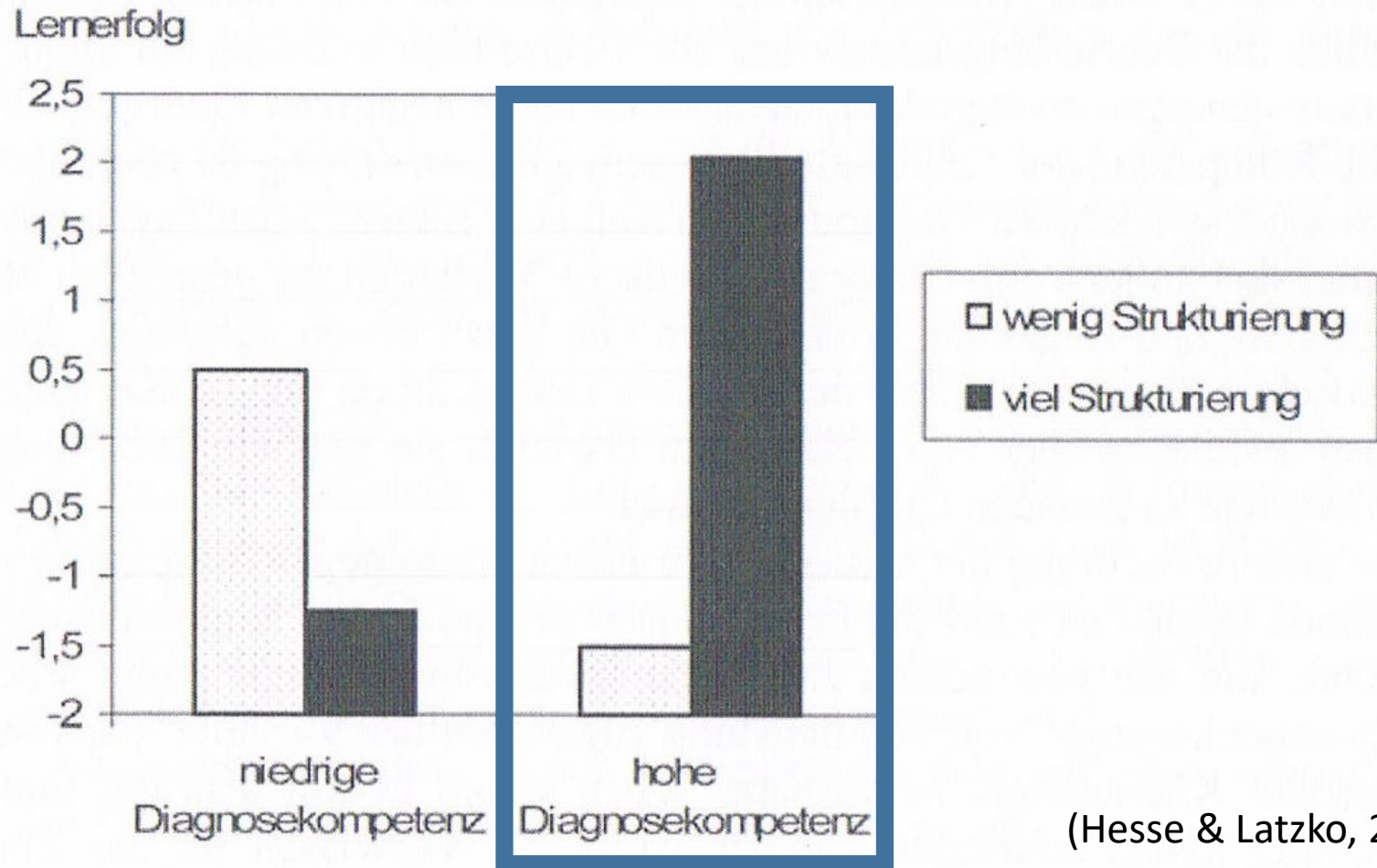
(Schrader, 2011)

Bedeutung der Diagnostischen Kompetenz

- Zentraler Aspekt der Lehrerexpertise (McElvany et al., 2009)
- Das Ergebnis der Diagnose ist handlungsleitend – Anpassung der Lernumgebung
 - Wahl des Unterrichtsgegenstands, der Bewegungs- und Lernaufgaben
 - Didaktische Maßnahmen, z.B. Binnendifferenzierung, Erklärungshilfen & Rückmeldungen
- Eine wichtige Voraussetzung für das adaptive Vorgehen im Unterricht (Rogalla & Vogt, 2008)
- Eine notwendige, **aber nicht hinreichende** Bedingung, um individuell fördern zu können

(Karst et al., 2014, Rogalla & Vogt, 2009; Schrader, 2011)

Abbildung 1.3: Lernerfolg (senkrechte Achse) in Abhängigkeit vom Ausmaß der Strukturierung und der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte (Weinert & Helmke, 1987; zitiert nach Helmke, 2007, S. 94)



(Hesse & Latzko, 2011)

Empirische Erkenntnisse zur Diagnostik von lern- und leistungsrelevanten Sachverhalten im Sportunterricht

11

- Ganzheitliche Entwicklungsförderung als Ziel von Sportunterricht
 - bewegungsbezogene Kompetenzen
 - persönlichkeitsbezogene Kompetenzen
 - Motivation im/zum Sport
 - Soziales Lernen im Sport
 - (Realistische) physische Fähigkeitsselbsteinschätzung
 - Übergreifende Kompetenzen
 - Urteilskompetenz
 - Methodenkompetenz
- Diagnose von Lernvoraussetzungen und -leistungen, status- und prozessbezogen

Empirische Erkenntnisse zur Diagnostik von lern- und leistungsrelevanten Sachverhalten im Sportunterricht

12

- Ganzheitliche Entwicklungsförderung als Ziel von Sportunterricht
 - bewegungsbezogene Kompetenzen
 - persönlichkeitsbezogene Kompetenzen
 - Motivation im/zum Sport
 - Soziales Lernen im Sport
 - (realistische) physische Fähigkeitsselbsteinschätzung
 - Übergreifende Kompetenzen
 - Urteilskompetenz
 - Methodenkompetenz
- Diagnose von Lernvoraussetzungen und -leistungen, status- und prozessbezogen

Können Sportlehrkräfte die motorischen Lernausgangslagen und Leistungen ihrer SuS treffend beurteilen (Status)?

13

- Studienerkenntnisse zu Grundschullehrkräften (Seyda, 2017;2018) und Lehrkräften der SEK I Stufe (Niederkofler et al. 2018)
 - Über alle betrachtet: Sportlehrkräfte haben Schwierigkeiten, zu beurteilen,
 - auf welchem Niveau die Leistungen der Klasse im Mittel liegen (Überschätzung),
 - wie heterogen/homogen die Leistungen in der Klasse verteilt sind (Überschätzung),
 - wie die SuS hinsichtlich ihrer die Leistungen zueinander stehen (z.T. Rang nicht adäquat)
 - Aber: Individuell sehr große Unterschiede zwischen den Lehrkräften
 - Kein Einfluss von Berufserfahrung und Facultas

Können Sportlehrkräfte die treffend beurteilen, welche Sicht ihre SuS ihre auf ihre eigenen physischen Fähigkeiten haben (physischen Selbstkonzept) (Status)?

14

- Studienerkenntnisse zu Grundschullehrkräften (Seyda, 2017;2018) und Lehrkräften der SEK I Stufe (Marsh et al. 1983; 1984)
 - Über alle betrachtet: Sportlehrkräfte haben Schwierigkeiten, zu beurteilen,
 - auf welchem Niveau Fähigkeitsselbsteinschätzungen ihrer SuS der Klasse im Mittel liegen (Überschätzung),
 - wie heterogen/homogen die Fähigkeitsselbsteinschätzungen in der Klasse verteilt sind (Überschätzung),
 - wie die SuS hinsichtlich ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzungen zueinander stehen (Rang nicht adäquat)
 - Aber: Individuell sehr große Unterschiede zwischen den Lehrkräften
 - Kein Einfluss von Berufserfahrung und Facultas

Zwischenfazit I

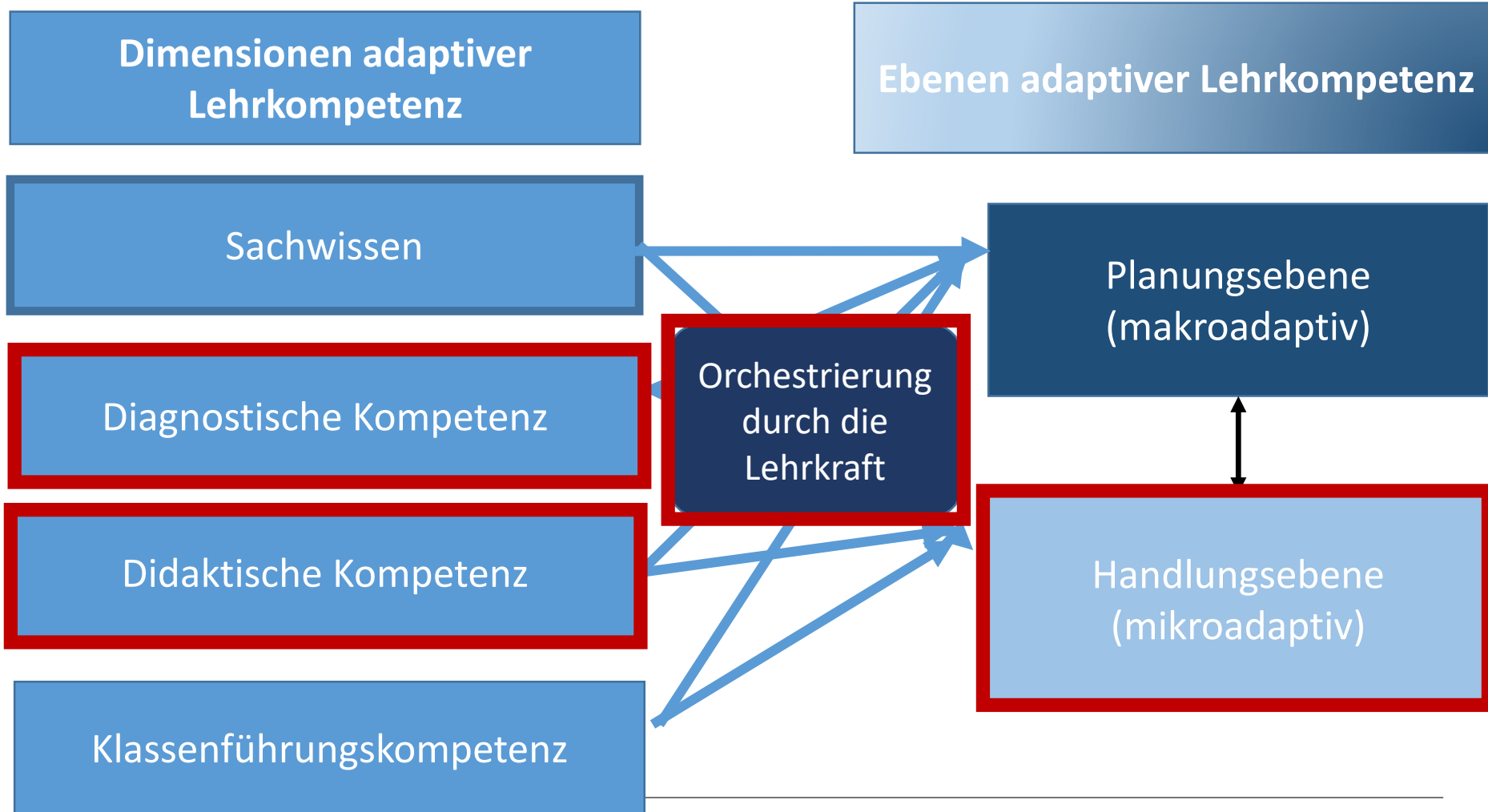
15

- Isolierte Betrachtung der Diagnostischen Kompetenz noch wenig aufschlussreich (Schrader, 2017)
- Überschätzungstendenzen vor dem Hintergrund unterrichtlichen Handelns untersuchen (Schrader & Helmke, 1989)
 - Niveau: im moderaten Maß motivierend, im extremen Maß überfordernd und angstauslösend
 - Differenzierung: in extremer Form werden Leistungsunterschiede zu stark betont
 - Rang nicht adäquat: fehlende Passung
- Eine notwendige, **aber nicht hinreichende** Bedingung, um individuell fördern zu können

Welche Bedeutung hat die diagnostische Kompetenz für die Gestaltung von Sportunterricht?

Adaptive Lehrkompetenz im Unterrichtsprozess

(Beck, 2008; Rogalla & Vogt, 2008; Brühwiler, 2014)



Leitende Annahme (Seyda, 2019)

- Eine hohe Diagnostische Kompetenz wirkt sich zusammen mit einer hoher didaktischen Kompetenz positiv auf das Erleben von Sportunterricht aus (Schrader & Helmke, 1987; 1989; Urhahne 2010)
 - Fokussiert wird das individualisierte Vorgehen der Sportlehrkraft
 - Das Erleben der Schülerinnen und Schüler ist durch die Motivation und die Angst im Sportunterricht gekennzeichnet

Zwischenfazit II

- Günstiges Zusammenwirken von diagnostischer und didaktischer Kompetenz
 - Höhere Motivation im Sportunterricht
 - Geringere Angst nur tendenziell
- Möglicher Erklärungsansatz
 - Anforderung der gestellten, eher individualisierten Aufgaben passen zum Leistungsstand: Schülerinnen und Schüler fühlen sich eher herausgefordert und entwickeln weniger Angst (Langfeld, 2006)
 - Unterschätzung von Schülerinnen und Schülern geht mit geringer Motivation und höherer Angst einher (Urhahne et al., 2010)
- Was passiert konkret im Sportunterricht?

Zusammenfassende Schlussfolgerungen zum Diagnostizieren im und Gestalten von Sportunterricht

- Diagnostizieren für sich allein genommen hat noch keinen Mehrwert für das Gestalten von Sportunterricht
- Das Ergebnis der „Diagnose“ sollte in konkrete Planungs- und Handlungsschritte von bzw. im Sportunterricht „überführt“ werden
 - Differenzierung
 - Aufgabengabewahl
 - Rückmeldungen
- Je systematischer das „Diagnostizieren“ erfolgt, desto eher können „Diagnosen“ für die konkrete Planung und Durchführung genutzt werden
 - Regelmäßig Informationen über SuS sammeln und nachhalten (im Unterricht sowie im Anschluss von Unterricht)
 - Unterschiedliche Formen nutzen (Beobachten, Reflexionsphasen, ...)
- Diagnosemöglichkeiten von Sportunterricht gemeinsam (weiter-)entwickeln.

Wie lässt sich die Diagnostische Kompetenz (weiter-)entwicklung?

24

- Sensibilisierung
 - Diagnostisches Wissen
 - Wissen um Beurteilungstendenzen- und Fehler
- Selbstreflexion
 - durch Selbst- und Fremddiagnosen
 - Test und eigene Beurteilung
 - Kollegiale Unterstützung
 - Feedback von SuS
 - „Fallarbeit“
 - Explizit machen von eigenen Urteilen und ihrer Begründung
 - Diskussion und möglicherweise alternative Sichtweisen

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit