

Studien zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht nordrhein-westfälischer Grundschulen

Dissertation zum Erwerb des akademischen Grades des Dr. phil.

im Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften

(Betriebseinheit Sportwissenschaft)

der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

Anne-Christin Roth

Wuppertal, Januar 2012

Gutachter:

Prof. Dr. Eckart Balz

Prof. Dr. Peter Neumann (Heidelberg)

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20121009-124005-0

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20121009-124005-0>]

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich für die unglaubliche Unterstützung bedanken, die ich beim Schreiben dieser Arbeit von vielen Seiten erhalten habe! Zunächst danke ich meinem Betreuer Prof. Dr. Eckart Balz, der mich, das Referendariat schon sicher vor Augen, für die wissenschaftliche Arbeit begeistert hat. Sie gaben mir die Möglichkeit, in einer geschützten Umgebung, abseits von universitärem Leistungsdruck, wissenschaftliche Neugier zu entwickeln. Vielen Dank für Ihre intensive Betreuung, die das Schreiben dieser Arbeit für mich zu einer freudigen Herausforderung und nicht zu einer Belastung gemacht hat!

Meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Peter Neumann möchte ich für die stets konstruktive Kritik meiner Arbeit sehr herzlich danken. Sie haben mich angespornt, mich nicht mit der erstbesten Idee zufrieden zu geben. Außerdem geht ein großes Dankeschön an meine Kollegen aus dem Team der Betriebseinheit Sportwissenschaft der Bergischen Universität Wuppertal. Euch danke ich sowohl für den fachlichen Austausch, als auch für die vielen entspannten Gespräche, ohne die diese Arbeit weniger Freude gebracht hätte.

Mein besonderer Dank geht an meine Familie, vor allem an meine Eltern und meine Schwester. Ich dank euch für die hundertprozentige Unterstützung auf meinem Ausbildungsweg – ich bewundere die optimistische Ruhe, mit der ihr auf all die Haken reagiert habt, die ich auf diesem Weg eingeschlagen habe.

Ganz persönlich danke ich meinem Mann Christoph. Deine liebevolle Unterstützung und der Stolz, mit dem du hinter mir stehst, geben mir Kraft!

Vielen Dank für eure/ihre Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Hermeneutische Studie zur Qualitätsdiskussion im Schulsystem	4
2.1 Entstehungszusammenhang kompetenzorientierter Lehrpläne	5
2.1.1 Die bildungspolitische Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystems	5
2.1.2 Die Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystem in der Allgemeinen Pädagogik.....	11
2.1.3 Die Qualitätsdiskussion in der Sportpädagogik	22
2.2 Der Kompetenzbegriff und sportpädagogische Kompetenzmodelle ...	29
2.2.1 Modellübergreifende Gemeinsamkeiten des pädagogischen Kompetenzbegriffs	31
2.2.2 Sportpädagogische Kompetenzmodelle	33
2.2.3 Der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) und seine Eignung für das Fach Sport	35
2.2.4 Mehrperspektivität als möglicher Bezugsrahmen?	37
2.3 Der kompetenzorientierte Lehrplan Sport für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.....	39
2.3.1 Kompetenzerwartungen als Kernbereich des neuen Lehrplans ...	40
2.3.2 Was Bildungsstandards fordern: Zur Unterscheidung von Bildung, Kompetenz und Performanz.....	46
2.3.3 Outputbasierte Unterrichtssteuerung.....	47
2.3.4 Welche Leistungen fordern die Kompetenzerwartungen?	57
2.3.5 Einflussfaktoren auf die Qualität des Sportunterrichts	58
2.3.6 Fazit: Nichts ist sicher aber alles bleibt möglich - Zur Steuerungsfunktion curricularer Kompetenzerwartungen.....	61
3. Interviewstudie: Eine Typologie befragter Lehrkräfte	64
3.1 Forschungsstand: Wie Lehrkräfte mit Lehrplänen umgehen	65
3.2 Forschungsdesign: Lehrerinterviews als Differenzstudie.....	68

3.3	Anspruchsanalyse: Curriculare Ansprüche auf Umsetzung im Sportunterricht	72
3.4	Unterrichtswirklichkeit: Die Sicht der Lehrkräfte auf den neuen Lehrplan	76
3.4.1	Typ I: "Die Angekommenen"	80
3.4.2	Typ II: "Die Suchenden"	82
3.4.3	Typ III: "Die Unbeeindruckten"	83
3.5	Differenzen zwischen Lehrplananspruch und Unterrichtswirklichkeit: Barrieren bei der Umsetzung des neuen Lehrplans	86
3.5.1	Bruchstellen: Umsetzungsschwierigkeiten bei der Planung und Auswertung kompetenzorientierten Sportunterrichts	87
3.5.2	Bruchloser Umsetzung bei der Planung und Auswertung: Geeignete Bewältigungsstrategien?	90
3.6	Zwischenbilanz und Ergebnisdiskussion: Gelingensfaktoren für kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung	94
4.	Begleitstudie: Good-practice kompetenzorientierten Sportunterrichts	98
4.1	Forschungsdesign: Beobachtung als Weg zum "tatsächlichen Lehrplan"	98
4.2	Kompetenzorientierte Planung: Wenn Planung selbst zum Unterrichtsinhalt wird	104
4.2.1	Fallbeispiel Frau H.....	108
4.2.2	Fallbeispiel Frau N.....	112
4.2.3	Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Planung.....	115
4.3	Kompetenzorientierte Auswertung: Förderung statt Selektion	117
4.3.1	Fallbeispiel Frau H.....	122
4.3.2	Fallbeispiel Frau N.....	125
4.3.3	Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Auswertung	127
4.4	Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Durchführung und Rahmung	129
4.5	Zusammenfassung und Diskussion: Gelingensfaktoren für kompetenzorientierten Sportunterrichts in zwei nordrhein-westfälischen Grundschulen	137

5. Schlussbetrachtung: Erste Schritte auf schwierigem Terrain	141
5.1 Der Blick zurück: Zusammenfassung	141
5.2 "Stolpersteine": Kritik des Geleisteten.....	145
5.3 Der Blick nach vorn: Ausblick	148
6. Literaturverzeichnis	150
7. Anhang	160
Interviewleitfaden	160
Interview Frau H.....	162
Interview Frau N.....	172
Kategoriensystem zur Auswertung	183
Beobachtungsprotokoll Frau H.....	185
Beobachtungsprotokoll Frau N.....	193
Eidesstattliche Erklärung	201

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verwendung von Evaluationsergebnissen (modifiziert nach Kuper, 2005, S. 111)	16
Abb. 3: Status und Funktionen von „Kompetenz“ (Heid, 2007, S. 32).....	31
Abb. 4: Modellübergreifende Gemeinsamkeiten des pädagogischen Kompetenzbegriffs (eigene Darstellung, vgl. Reischmann, 2004).....	32
Abb. 5: Der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001)	36
Abb. 7: Eine Kompetenzerwartung aus dem Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW (MSWF NRW, 2008a, S. 125)	43
Abb. 8: Zur Unterscheidung von Bildung, Kompetenz und Performanz	47
Abb. 9: Konzept der Erstellung des schulinternen Lehrplans an einer Einzelschule (geringfügig modifiziert nach Pfitzner & Regner, 2004, S. 174)	51
Abb. 10: Lernaufgabe Sport. Bewegen an Geräten - Turnen - Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balanciersituationen (MSWF NRW, 2008b, S. 76)	54
Abb. 11: Mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität des Sportunterrichts....	59
Abb. 12: Verschiedene Perspektiven auf die Qualität des Sportunterrichts .	61
Abb. 13: Konkretionsformen des Lehrplans (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 143).....	65
Abb. 14: Differenzanalytischer Forschungsansatz (Balz & Neumann, 2005, S. 146).....	69
Abb. 15: Interviewsituation als Reaktionssystem (Atteslander, 2008, S. 106)	71
Abb. 16: Auswertungsschema zur Kategorie Durchführungsrelevanz	78
Abb. 17: Typisierung der befragten Grundschullehrkräfte.....	86
Abb. 18: Unterschiedliche Ansatzpunkte der Interview- und der Beobachtungsstudie	97
Abb. 19: Klassifikation der gewählten Beobachtungsform	101
Abb. 20: Ein Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (vgl. Helmke, 2009, S. 73, ergänzt um das Merkmal der curricularen Vorgaben)	106
Abb. 21: Funktionen von Zensuren (eigene Darstellung, vgl. Sacher, 2009, S. 484).....	121
Abb. 22: Fähigkeiten als Bestandteile einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz (eigene Darstellung, vgl. Gogoll, 2011 in Anlehnung an Weinert, 2001).....	133
Abb. 23: Gelingensfaktoren kompetenzorientierten Sportunterrichts in zwei nordrhein-westfälischen Grundschulen.....	138

„Die Ungeduld verlangt das Unmögliche, nämlich die Erreichung eines Ziels ohne die Mittel.“

G.W.F. Hegel

1. Einleitung

Kompetenz kommt von Können – zumindest aus etymologischer Sicht ist dieser Slogan falsch. Kompetenz leitet sich von dem lateinischen *competere* ab, was soviel heißt wie `zusammentreffen, etwas gemeinsam erstreben´ (Kluge, 2002). Kompetenz scheint also der ursprünglichen Wortbedeutung nach etwas zu sein, das dann eine Rolle spielt, wenn mehrere Menschen zusammenkommen. Der Duden (2006) weist dem Begriff Kompetenz zwei Bedeutungsvarianten zu. Demnach meint Kompetenz einerseits “Sachverstand“ oder “Fähigkeit“ und andererseits “Zuständigkeit“. Beide Bedeutungsvarianten spiegeln sich auch im pädagogischen Kompetenzbegriff wider.

Die Internetsuchmaschine Google liefert für “Kompetenz“ 5,34 Millionen Einträge¹. Bei einem dermaßen häufig verwendeten Begriff ließe sich vermuten, dass dieser auch leicht zu definieren ist. Genau das Gegenteil ist jedoch der Fall – so häufig der Begriff benutzt wird, so wenig einheitlich sind die Vorstellungen dessen, was genau Kompetenz eigentlich ist. Das Reden von Kompetenz ist besonders in Mode gekommen, seit Deutschland vor nun fast zehn Jahren vom “PISA-Schock“ erschüttert wurde. Was sich zuvor bereits in ersten internationalen Querschnittstudien zu Schülerleistungen angedeutet hatte, das sahen wir nun Schwarz auf Weiß: Deutschlands Schülerinnen und Schüler fanden sich im Vergleich der getesteten OECD-Staaten im hinteren Drittel wieder, deutlich hinter Nachbarländern wie Frankreich, Belgien oder England. Hinsichtlich der Lesekompetenz – eine von vielen Wortneuschöpfungen rund um den Kompetenzbegriff – wurden den deutschen Schülerinnen und Schülern dabei besonders schlechte Leistungen attestiert (PISA, 2000).

Der Kompetenzbegriff ist in der aktuellen Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystems zum heilsbringenden Schlagwort geworden. Die Orientierung an Kompetenzen ist es, an der sich das kränkelnde System auf Schul- und Unterrichtsebene aufrichten soll. Um diese bildungspolitische Tendenz zu standardisieren und zu zentralisieren, verabschiedete die Kultusministerkonferenz im Oktober 2004 nationale Bildungsstandards für die Fächer Mathematik und Deutsch. Diese Reform war ein gravierender Eingriff in die Bildungsautonomie der einzelnen Länder.

„Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Lehrplanarbeit, die Schulentwicklung und die Lehreraus- und -fortbildung“ (KMK, 2005, S. 3). Die einzelnen Länder bekamen somit die Aufgabe, auf Grundlage der nationalen Bildungsstandards neue Richtlinien und Lehrpläne zu entwickeln (MSWF NRW, 2008a). Nordrhein-Westfalen beschränkte sich dabei, wie auch die meisten anderen

¹ Zugriff am 5. Juli 2010, 10:53 Uhr.

Bundesländer, nicht auf eine Reform der Lehrpläne jener Fächer, für die nationale Bildungsstandards beschlossen worden waren, sondern gab 2008 die neuen, sogenannten kompetenzorientierten Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule als Sammelband für alle Unterrichtsfächer heraus. Dadurch stehen seit 2008 auch Sportlehrkräfte vor der Aufgabe, ihren Unterricht nicht wie bisher auf Grundlage vorgegebener Inhalte und Methoden, bzw. seit 2000 unter Berücksichtigung pädagogischer Perspektiven zu gestalten, sondern ihn auf den Erwerb der als Kompetenzerwartungen formulierten Könnensanforderungen hin ausrichten. Ziel dieser Lehrplanreform ist es unter anderem, das beim Wechsel auf die weiterführenden Schulen alle Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen über ein einheitliches sportliches Grundniveau verfügen.

Vorangetrieben durch immer größer werdenden öffentlichen Druck, der nicht zuletzt durch die mediale Inszenierung der 'Bildungsmisere' verstärkt wurde, setzten die bildungspolitischen Entscheidungsträger innerhalb kürzester Zeit eine gravierende Reform der Richtlinien und Lehrpläne durch. Diese legt die Verantwortung für den Erwerb der als so bedeutend angesehenen Kompetenzen in die Hände der Einzelschule und der einzelnen Lehrkräfte. Durch die Entwicklung und Auswahl geeigneter Lernaufgaben sollen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler befähigen, die im Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen zu erfüllen (MSWF NRW, 2008b, S. 13ff).

Die Bemühungen der Bildungspolitik, das gesamte Schulsystem nach aus der Privatwirtschaft rekrutierten Effizienzkriterien neu zu bewerten und umzuorganisieren, stieß bei vielen Wissenschaftlern sowohl in der allgemeinen Pädagogik als auch in der Sportpädagogik auf große Gegenwehr. Das überrascht nicht, wenn man sich vor Augen führt, dass viele Wissenschaftler zusehen mussten, wie das Fundament, auf welches sie einen Großteil ihrer pädagogischen Arbeit aufgebaut hatten, plötzlich als unzureichend abgestempelt wurde. Stattdessen propagierte man nun seitens der Bildungspolitik einerseits die Fokussierung auf empirische Forschung und trug zugleich andererseits empirisch in keinsten Weise belegte Kompetenzerwartungen über das Instrument der neuen Lehrpläne in die Unterrichtspraxis. Die Tatsache, dass die Wissenschaftler bei der Entwicklung der weitreichenden Neuerungen im Bildungssystem weitgehend außen vor gelassen wurden, heizte die Diskussion um ein Für und Wider der Reformen zwischen Pädagogen und Politikern einerseits, und innerhalb der Pädagogik bzw. Sportpädagogik andererseits, zusätzlich an.

Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit ist es zu überprüfen, inwiefern die Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne die Arbeit der Grundschullehrkräfte in Nordrhein-Westfalen beeinflusst. Dies geschieht in drei Schritten: Eine hermeneutische Studie zur Qualitätsdiskussion im Bildungssystem (Kapitel 2) zeichnet den Entstehungszusammenhang kompetenzorientierter Lehrpläne entlang der Fragestellung nach, welchen Einfluss die Einführung dieser Lehrpläne auf die Qualität des Sportunterrichts hat. Dabei wird zunächst der Qualitätsbegriff beleuchtet und hinterfragt, wie Qualität im (Sport-)unterricht erfasst werden kann. Danach erfolgt eine Einführung in die pädagogische Kompetenzdiskussion. Zwei vieldiskutierte sportpädagogische Kompetenzmodelle werden zunächst vorgestellt und kritisch reflektiert. Zudem wird auf aktuelle Tendenzen zur Entwicklung sportpädagogischer Kom-

petenzmodelle mit mehrperspektivischem Bezugsrahmen hingewiesen. Am Beispiel des kompetenzorientierten Grundschullehrplans NRW wird abschließend der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Einführung von Kompetenzerwartungen als Kernelement des neuen Lehrplans auf die Qualität des Sportunterrichts haben kann.

Im Rahmen einer Interviewstudie (Kapitel 3) werden dann nordrhein-westfälische Grundschullehrkräfte zu ihrem Umgang mit dem neuen Sportlehrplan befragt. Dem differenzanalytischen Forschungsdesign entsprechend erfolgt die Darstellung und Auswertung der Studie in drei Schritten: Zunächst werden curriculare Ansprüche als Anspruchskategorien konkretisiert und daraufhin die Unterrichtswirklichkeit aus Sicht der Lehrkräfte erfasst. Im dritten Schritt werden auftretende Differenzen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit erfasst, analysiert und die befragten Lehrkräfte werden in Bezug auf ihren Umgang mit den curricularen Vorgaben typisiert.

Insbesondere mit dem Ziel, die in der Interviewstudie identifizierten Barrieren bei der Umsetzung curricularer Ansprüche im Sportunterricht handhabbarer zu machen, entsteht aus der Interviewstudie eine explorative Begleitstudie (Kapitel 4). Dabei werden zwei Grundschullehrkräfte, die in den Interviews von gelungener Kompetenzorientierung im Sportunterricht berichteten, in ihrem Unterricht beobachtet und begleitend befragt. Aus den Unterrichtsbeobachtungen und Begleitinterviews werden dann mögliche Merkmale einer gelungenen Kompetenzorientierung im Sportunterricht herausgearbeitet.

In einer Schlussbetrachtung (Kapitel 5) werden abschließend die Ergebnisse der drei Studien zusammengefasst. Zudem erfolgt eine kritische Reflexion. Abschließend werden in einem Ausblick weiterhin offen bleibende Problem- und Fragestellungen aufgezeigt.

2. Hermeneutische Studie zur Qualitätsdiskussion im Schulsystem

Die folgende hermeneutische Studie versucht die Frage zu klären, welchen Einfluss curriculare Kompetenzerwartungen auf die Qualität des Sportunterrichts haben. Die neue Lehrplangeneration entstand im Kontext einer Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystems, die durch das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler insbesondere bei PISA 2000 losgetreten worden war. Die weitreichenden Reformen, die nach dem Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie nicht lange auf sich warten ließen² und zu denen auch die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne zu rechnen ist, wurden von der Bildungspolitik mit der dringenden Notwendigkeit qualitätsfördernder Maßnahmen im Bildungssystem gerechtfertigt. Um den Entstehungszusammenhang der kompetenzorientierten Lehrpläne nachzuzeichnen (Kapitel 2.1) wird im ersten Abschnitt die aktuelle Qualitätsdiskussion im Schulsystem unterteilt in die bildungspolitische (Kapitel 2.1.1), die allgemeinpädagogische (Kapitel 2.1.2) und die sportpädagogische (Kapitel 2.1.3) Diskussion dargestellt.

Danach rücken der Kompetenzbegriff sowie sportpädagogische Kompetenzmodelle in das Zentrum der Betrachtung (Kapitel 2.2). Dabei werden zunächst modellübergreifende Gemeinsamkeiten des Kompetenzbegriffs dargestellt (Kapitel 2.2.1) und zwei früh veröffentlichte sportpädagogische Kompetenzmodelle werden kritisch reflektiert (Kapitel 2.2.2). Außerdem wird der am häufigsten zitierte Kompetenzbegriff nach Weinert (Kapitel 2.2.3) hinsichtlich seiner Eignung für ein sportpädagogisches Kompetenzmodell bewertet. Zuletzt wird in einem Ausblick die Frage gestellt, ob Mehrperspektivität als möglicher Bezugsrahmen für ein künftiges fachspezifisches Kompetenzmodell dienen kann (Kapitel 2.2.4).

Im letzten Abschnitt der hermeneutischen Studie zur Qualitätsdiskussion im Bildungssystem werden der neue kompetenzorientierte Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen sowie die in der Fachdiskussion um kompetenzorientierte Lehrpläne zentralen Begriffe beschrieben (Kapitel 2.3). Dabei werden zunächst die Kompetenzerwartungen als zentrales Element des neuen Lehrplans dargestellt (Kapitel 2.3.1). Danach wird die Unterscheidung von Bildungsstandards und Bildungszielen im Grundschullehrplan beleuchtet (Kapitel 2.3.2). Außerdem wird analysiert, inwieweit der Lehrplan die Prinzipien der Outputsteuerung, d.h. der Steuerung von den erwarteten Lernergebnissen der Schülerinnen und Schülern ausgehend, umsetzt (Kapitel 2.3.3). Dann wird ebenfalls überprüft, welche Leistungen durch die Kompetenzerwartungen gefordert werden (Kapitel 2.3.4). Abschließend wird die Frage diskutiert, welchen Einfluss der neue Lehrplan tatsächlich auf die Qualität des Sportunterrichts hat (Kapitel 2.3.5). Das Kapitel schließt mit einem Fazit (Kapitel 2.3.6) zur Steuerungsfunktion curricularer Kompetenzerwartungen.

² Zu weiteren möglichen Konsequenzen aus den Ergebnissen von PISA 2000, vgl. Terhart, 2002, S.38f

2.1 Entstehungszusammenhang kompetenzorientierter Lehrpläne

Seit dem noch nicht einmal mittelmäßigen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA 2000 ist eine Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystems entfacht, welche die Gemüter in den Kreisen der Bildungspolitik ebenso erhitzt wie in der Allgemeinen Pädagogik und in den pädagogischen Fachdisziplinen. Eine schnelle Lösung versprechen einfache Ländervergleiche mit den OECD-Ländern, die bei der PISA-Studie deutlich besser abgeschnitten hatten, allen voran `PISA-Gewinner´ Finnland. Betrachtet man die öffentliche Diskussion um die `Bildungsmisere´ entsteht schnell der Eindruck, das kränkelnde deutsche System müsste sich nur dem finnischen Vorbild entsprechend umorganisieren und die Qualität des Systems würde dadurch quasi automatisch deutlich steigen.

Konkret heißt das: Es werden Forderungen nach einem Einheitsschulsystem mit Ganztagsbetreuung laut. Ein solches Vorgehen lässt sich jedoch schon mit einem Blick auf andere PISA-Teilnehmerländer als wenig vielversprechend entkräften, schließlich verfügt beispielsweise das noch hinter Deutschland platzierte Griechenland wie Finnland über ein Einheitsschulsystem und das bei PISA ebenfalls hinter Deutschland rangierende Luxemburg organisiert seinen Schulunterricht überwiegend im Ganztage.

Ähnlich verhält es sich mit den Forderungen nach kleineren Klassen und größeren Bildungsausgaben. Die durchschnittliche Klassengröße liegt in Deutschland bei 24 Schülerinnen und Schülern, in Japan und Südkorea hingegen, den PISA-Gewinnern in Mathematik und in den Naturwissenschaften, liegt die durchschnittliche Klassengröße bei 39 bzw. 38 Schülerinnen und Schülern. Außerdem lässt sich zwischen den Bildungsausgaben pro Schüler³ und den Ergebnissen bei PISA oder TIMMS kein systematischer Zusammenhang nachweisen (vgl. Wößmann 2003).

Um keinen falschen Eindruck zu erwecken: Einige der oben genannten Forderungen mögen in der Diskussion um die Qualität des deutschen Bildungssystems durchaus ihre Berechtigung haben, diese jedoch aus dem Ländervergleich auf der Grundlage von PISA-Rankings abzuleiten, erscheint als unberechtigt. Deshalb verwundert es nicht, dass bei einigen Wissenschaftlern der Eindruck entsteht, „dass vor dem Hintergrund eines inszenierten Schocks möglichst schnell und ohne grundsätzliche Diskussion Grunddaten unseres Bildungssystems verändert werden sollen“ (Schierz & Thiele, 2005, S. 34).

2.1.1 Die bildungspolitische Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystems

Eins kann man der Bildungspolitik im Bezug auf ihre Reaktionen auf das schlechte deutsche Abschneiden bei TIMMS und PISA 2000 sicher nicht vorwerfen: Tatenlosigkeit. Auf die nach Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse immer offener formulierten öffentlichen Vorwürfe und Reformforderungen reagierten die Bildungspolitiker vergleichsweise schnell. Ein Beispiel hierzu liefert das Bundesland Bremen: Mitte 2001, also vor dem Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse, gab es in Bremen weder zentrale Abschlussprüfun-

³ gemessen als kumulative Ausgaben in Kaufkraftparität

gen noch Lernstandserhebungen. Gerade einmal drei Jahre später, Mitte 2004, gibt es vergleichende Leistungserhebungen für alle Schülerinnen und Schüler der Klassen Vier⁴, Sechs, Neun und Zehn (vgl. Tillmann, 2008).

Die öffentlichen Reaktionen auf die bildungspolitischen Neuerungen waren jedoch bei weitem nicht so positiv, wie sich das ihre Vertreter vermutlich erhofft hatten. Einige Köpfe der Reformen gerieten besonders in den letzten Jahren, anstatt Lob für ihre Reformen zu ernten, ins Zielfeuer der Öffentlichkeit und der Medien. So betitelt die Frankfurter Allgemeine Zeitung in einem Artikel vom 22. Juli 2010 Bundesbildungsministerin Annette Schavan als „Oberexperimentatorin der Krankenstation von Bologna [...] [mit dem Ziel] zentralistische[r] Bildungspolitik“ (FAZ, 2010). Aber auch große Teile der Bevölkerung scheinen zumindest skeptisch zu sein gegenüber den angestrebten gravierenden Bildungsreformen. So lehnte im Juli 2010 die Hamburger Bevölkerung in einem Volksentscheid die Pläne der Landesregierung ab, die Grundschulzeit auf sechs Jahre zu verlängern. Der Bildungswissenschaftler Klaus Hurrelmann erklärt die Ablehnung der hamburgischen Reformpläne in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung mit einer großen „Irritation in Teilen der Elternschaft über die Reformpläne“ (SZ, 2010). Die Ablehnung, die den bildungspolitischen Entscheidungsträgern bei dem Versuch entgegen schlägt, die Organisationsformen von Bildung gravierend zu ändern, ist besonders in den letzten Jahren mitunter immens. Kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie Ende 2001 war dies noch deutlich anders, wie im weiteren Verlauf der Arbeit aufgezeigt wird.

In den verschiedensten kleinen und großen bildungspolitischen Reformen lässt sich auf den ersten Blick nur wenig Einheitliches entdecken: Was haben neue Lehrpläne mit Einheitsschulen, Bildungsstandards und Ganztagsbetreuung gemeinsam? Und was haben alle diese geplanten bzw. tatsächlich umgesetzten Reformen mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA zu tun? Zunächst erscheinen die Neuerungen als ein Sammelsurium von Einzelreformen ohne erkennbaren Zusammenhang. Das Einzige, was sie auf den ersten Blick verbindet, ist, dass sie alle im letzten Jahrzehnt verabschiedet wurden oder derzeit noch in der Planung sind. Hans Konrad Koch, ein langjähriger führender Mitarbeiter des Bundesbildungsministeriums, beschreibt in seiner Rede „Erwartungen der Bildungspolitik“ auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Januar 2006 den Zusammenhang zwischen den einzelnen bildungspolitischen Reformen dahingehend, dass sie alle Folge eines Paradigmenwechsels in Politik und Erziehungswissenschaft seien:

„Kernelemente dieses Paradigmenwechsels finden wir schnell: Im Wesentlichen in einem sinnvoll aufeinander abgestimmten System von regelmäßigen Schulevaluationen, von nationalen und internationalen Leistungsuntersuchungen, einer unabhängigen und wissenschaftlichen Bildungsberichterstattung sowie einer leistungsfähigen Bildungsstatistik, die wiederum eine hoch leistungsfähige empirische Bildungsforschung mit der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin voraussetzt. Diese Entwicklung hat in den erfolgreichen PISA-Staaten entscheidende inhaltliche und strukturelle Reformen und damit einen

⁴ im Rahmen des VERA-Projekts

Paradigmenwechsel zu einem fördernden und fordernden Bildungssystem ermöglicht“ (Koch, 2006, S. 16).

Koch fordert eine empirische Wende in den Erziehungswissenschaften und in der Bildungspolitik⁵. Ihm schwebt ein „evaluationsbasiertes Steuerungsmodell“ (Altrichter & Heinrich, 2006, S. 55) vor, welches „inzwischen in Ministerien und in der Bildungsforschung eine große Anhängerschaft hat“ (Tillmann, 2008, S. 2).

Die empirische Wende soll Deutschland, dessen „Illusion von deutscher ‚Wertarbeit‘ auch im Bereich der Pädagogik“ (Koch, 2006, S. 15) durch das schlechte Abschneiden bei PISA erschüttert worden war, über eine „*wissensbasierte Steuerung*“ (Koch, 2006, S. 16) des Systems hinaus aus der „pädagogischen Schattenzone“ (Koch, 2006, S. 15) führen. Offen gibt er dabei zu: Noch fehle die „Forschung, die den Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen einerseits und wissensbasierter sowie output-orientierter Steuerung andererseits nachweist“ (Koch, 2006, S. 18). Hier drängt sich die Frage auf, warum dann bereits fast zwei Jahre vor Kochs Rede nationale Bildungsstandards als Instrument der Output-Steuerung verabschiedet worden waren. Es erscheint geradezu paradox, wenn Vertreter der Bildungspolitik, die, wie Koch betont, „eine von Missverständnissen freie Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft“ (Koch, 2006, S. 19) anstreben, zu verstärkter empirischer Forschung aufrufen und zugleich, wie von Koch offen zugegeben, Instrumente der Output-Steuerung in das Bildungssystem integrieren, deren erhoffte positive Wirkungen bisher nicht durch empirische Forschung bestätigt wurden. Die Bildungspolitik fordert die Wissenschaft zu empirischer Forschung auf, ist aber nicht bereit, deren Ergebnisse abzuwarten und diese dann zur Grundlage ihrer Reformen zu machen.

Tillmann (2008) gibt im Rahmen seines Vortrags „Leistungsvergleichsstudien und Systemsteuerung – oder: Was hat PISA zu bildungspolitischen Entscheidungen beigetragen?“, den er im Oktober 2008 an der Universität Hamburg hielt, die zentralen Ergebnisse eines Forschungsprojekts wider, dessen Hauptfragestellung lautet: „Welche Relevanz für Steuerungsprozesse im Bildungssystem haben die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien“ (Tillmann, 2008, S. 1)? Im Rahmen dieser Studie untersuchten die Forscher die Auswirkungen der PISA-Studie auf die Bildungspolitik in den vier Bundesländern Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und Thüringen zwischen 2001 und 2003.

Die PISA-Studie zielt darauf ab, „Aufschluss über die Leistungsfähigkeit schulischer Systeme [zu] geben [...] sowie Hinweise auf mögliche Ansatzpunkte für Verbesserungen [zu] liefern“ (PISA, 2000, S. 2). Aus den Ergebnissen von PISA versprechen sich die Teilnehmerländer also „‚Steuerungswissen‘ für die Chefetagen des Bildungssystems“ (Tillmann, 2008, S. 2). Das erklärt die umfangreichen Reformen als Reaktion auf das schlechte deutsche Abschneiden bei PISA.

⁵ Forderungen zu verstärkter Empirie in der Pädagogik gab es schon einmal in den sechziger Jahren. Zur „realistischen Wende in der Pädagogik“ vgl. Roth (1963).

Die Idee der Steuerung des Bildungssystems darf allerdings, so Tillmann (2008), nicht zu mechanisch gesehen werden – genau solch eine mechanische Sichtweise liegt der in bildungspolitischen Kreise populär gewordenen Idee der evaluationsbasierten Steuerung jedoch zugrunde. Die Steuerung des Bildungssystems wird dabei so gedacht, dass auf Grundlage vorgegebener Bildungsstandards externe Leistungstests durchgeführt werden, deren Ergebnisse an das System zurückgegeben und kritisch reflektiert werden und in deren Folge dann auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems (Bildungspolitik, Schule usw.) angemessene qualitätsfördernde Maßnahmen eingeleitet werden. Mit einer eindrucksvollen Metapher macht schon Lange (2000) auf das Problem der zu mechanisch gedachten Steuerung des Bildungssystems aufmerksam:

"Insbesondere die groß angelegten nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen sollen, wie man zu sagen pflegt, ‚Steuerungswissen‘ vermitteln. Damit ist freilich die Frage noch nicht beantwortet, wie man sich eigentlich die ‚Steuerung‘ des Bildungswesens vorzustellen hat. Die Metapher ‚Steuerung‘ suggeriert ein eher mechanisches Bild der Prozesse, um die es hier geht, so als ob sich jemand an das Steuer des Vehikels ‚Bildungswesen‘ setzen und durch einfaches Drehen an einem Lenkrad oder durch Druck auf das Gaspedal bestimmte Effekte erreichen könnte. Indessen solle bekannt sein, dass die Steuerung eines komplexen sozialen Systems nach dem einfachen Muster von Regelung und Ausführung nicht funktioniert. In der Organisationsliteratur wird deshalb auch gelegentlich davon gesprochen, dass man komplexe soziale Systems nicht ‚steuern‘ sondern allenfalls ‚segeln‘ könne (so March)" (Lange 2000, S. 20 f., zitiert nach Tillmann, 2008, S. 1).

Tillmann (2008) betont, dass die „Adressaten der PISA-Studie nicht so sehr die Schule und ihre LehrerInnen, sondern vor allem die beteiligten Regierungen und ihre leitenden Mitarbeiter/innen“ (Tillmann, 2008, S. 3) sind. Eine Konzentration auf diesen Adressatenkreis wurde jedoch durch die unvorhersehbar große öffentliche Resonanz unmöglich. So zählen Tillmann u.a. im Jahr nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie in den Zeitschriften `Spiegel`, `Focus` und `Die Zeit` insgesamt 360 Artikel, die sich direkt auf PISA bezogen (vgl. Tillmann, 2008). Die Schulministerien der Länder gerieten als Verantwortliche massiv in die Kritik und ein Teil der Medien verlangte nach schnellen Reformen. Damit waren die PISA-Ergebnisse für die Ministerien nun nicht mehr nur Leitdaten zur systeminternen Steuerung – sie waren zum Politikum geworden und die öffentliche Präsentation der daraus resultierenden Reformen bekam eine nicht vorhergesehene Bedeutung.

Am o.g. Beispiel der zentralen Prüfungen in Bremen zeigt Tillmann (2008) auf, wie sich die PISA-Ergebnisse auf Landesebene direkt auf die Bildungspolitik auswirkten. Die im Dezember 2001 veröffentlichten PISA-Ergebnisse, die jedoch noch keine Angaben zum Abschneiden der einzelnen Bundesländer enthielten, wurden von einem am gleichen Tag von der Kultusministerkonferenz einstimmig verabschiedetem Handlungskatalog begleitet. In diesem wurden als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse sieben Handlungsfelder zu bildungspolitischen Konsequenzen formuliert, u.a. das Handlungsfeld

“Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation“ (vgl. Pressemitteilung der KMK vom 6.12.2001, zitiert nach Tillmann, 2008).

In der Presse wurden, mit Bezug auf das schlechte deutsche Abschneiden bei PISA und auf den Handlungskatalog, in der Folge Vorschläge zu Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen diskutiert und insgesamt positiv bewertet. Die Regierungsparteien CDU und SPD teilten eine positive Meinung zu Vergleichsarbeiten, sie versprachen sich davon eine Hebung des Schülerleistungsniveaus. Im Gegensatz dazu wurde eine Einführung zentraler Abschlussprüfungen sehr kontrovers diskutiert. Während die CDU das Zentralabitur und eine zentrale Sekundarstufenprüfung für eine notwendige Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen hielt, lehnte die SPD diese Reformvorschläge entschieden ab. Die Sozialdemokraten befürchteten eine verstärkte Selektion und sahen es als unbegründet an davon auszugehen, dass zentrale Prüfungen das Leistungsniveau anheben würden. Während die Lehrerschaft die Einwände der Sozialdemokraten unterstützte, schlug sich die Presse deutlich auf die Seite der reformwilligeren CDU (vgl. Tillmann, 2008, S. 5).

Im Juni 2002 wurden die länderbezogenen PISA-Ergebnisse veröffentlicht, mit einem katastrophalen Ergebnis für das Bundesland Bremen, das in fast allen getesteten Leistungen den letzten Platz belegte. Als unverzügliche Reaktion beschloss der Senat noch im Sommer 2002 die Einführung von Vergleichsarbeiten, diese waren ja ohnehin unstrittig als positiv aufgenommen worden, sowie die Einführung der umstrittenen zentralen Sekundarstufenprüfung und des Zentralabiturs. In Folge der länderbezogenen PISA-Ergebnisse waren Neuerungen, die von der CDU bereits seit einem halben Jahr gefordert worden waren, welche die Christdemokraten jedoch aufgrund der Gegenwehr der SPD-Vertreter nicht hatten durchsetzen können, in kürzester Zeit verabschiedet worden. Auch in Bürgerschaft und Presse verstummte die Diskussion. Die Reformen wurden als angemessene Reaktion auf die PISA-Ergebnisse wahrgenommen und die Ergebnisse wurden zur Legitimation schneller Reformen herangezogen. Insgesamt übte PISA 2000 eine „beschleunigende bzw. verstärkende Wirkung bei der Durchsetzung bestimmter bildungspolitischer Maßnahmen“ (Tillmann, 2008, S. 6) aus. Dass die verabschiedeten Maßnahmen sich tatsächlich positiv auf die Schülerleistung auswirken, wurde ohne empirische Fundierung unterstellt und bis heute nicht nachgewiesen. Ihr großer Vorteil ist jedoch: Sie genießen eine Art „öffentlichen Glauben“ (Tillmann, 2008, S. 7) und gehören damit zu den Maßnahmen, die auf eine breite positive Resonanz in Bevölkerung und in großen Teilen der Presse stoßen – sie lassen sich vereinfacht gesagt “gut vermarkten“.

Zur Verwendung der Ergebnisse von Schülerleistungsvergleichsstudien

Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es überhaupt legitim ist, aus den Ergebnissen von Schülerleistungsvergleichen bildungspolitische Maßnahmen abzuleiten. Rossi und Freemann (1985) unterscheiden drei mögliche Verwendungsweisen von Evaluationsergebnissen, die instrumentelle, die kon-

zeptionelle und die persuasive Verwendungsweise: Bei der *instrumentellen* Verwendung werden aus Evaluationsergebnissen „technologisch umsetzbare Schlussfolgerungen“ (Kuper, 2005, S. 97) gezogen, auf deren Basis Methoden zur praktischen Umsetzung entwickelt werden können. Die *konzeptionelle* Verwendung von Evaluationsergebnissen beeinflusst die Entwicklung neuer Maßnahmen nur indirekt, indem sie wissenschaftliche Modelle einführt, auf deren Grundlage praktische Entscheidungen gefällt werden können. Die *persuasive* Verwendungsweise halten Rossi und Freemann (1985) für illegitim, da im Zentrum dieser Verwendungsweise nicht der sachliche Gehalt der Ergebnisse steht. Stattdessen werden die Ergebnisse verwendet, um dem eigenen Standpunkt in einer Auseinandersetzung mehr Gewicht zu verleihen (vgl. Kuper, 2005). Eine solche persuasive Verwendungsweise ist es, die Tillmann (2008) am Beispiel der Verwendung der PISA 2000 Ergebnisse für Bremen nachzeichnet.

Holtappels (2003) misst den Ergebnissen von reinen Schüler Leistungsvergleichen, in deren Rahmen nicht zugleich auch eine Bedingungsanalyse durchgeführt wurde, einen bescheidenen Wert zu. Dies liegt daran, dass bloße Output-Resultate keine Aussagen über die Bedingungen beinhalten, unter denen diese Resultate zustande kamen. Die Einzelschule kann dann letztlich nur Vermutungen über das Zustandekommen des eigenen Resultates anstellen, oder eigene Untersuchungen durchführen. Außerdem kann aus Schülerleistungen nur zum Teil auf die Qualität der Schule oder des Unterrichts geschlossen werden, weil der Einfluss außerschulischer Faktoren wie die Zusammensetzung der Schülerpopulation in sozialer wie leistungsfähiger Hinsicht unter Umständen sehr hoch sein kann.

Auch hinsichtlich der Gesamtqualität von Schulformen oder Schulsystemen lassen sich auf Grundlage reiner Schülerleistungsdaten keine Aussagen machen. Werden Schülerleistungsdaten auf Bundes- oder Landesebene erhoben, lassen sich daraus außerdem keine Aussagen über die Qualität der Arbeit einer Schule oder einer Lehrkraft machen. Schülerleistungen erlauben nur dann Rückschlüsse auf die Qualität der pädagogischen Arbeit der Einzelschule, wenn zugleich die Lernausgangssituationen erfasst und die Leistungsentwicklung durch regelmäßig wiederholte Längsschnitterhebungen gemessen wird (vgl. Holtappels, 2003).

Auch wenn sich aus pädagogischer Perspektive aus den Ergebnissen der großangelegten Schüler Leistungsvergleichen der letzten zehn Jahre ohne begleitende Untersuchungen keine direkten Rückschlüsse auf die Qualität des Schulsystem ziehen lassen – aus überwiegend bildungspolitischen Gründen heraus wurden gravierende Reformen des Bildungssystems beschlossen, mit denen sich sowohl die Allgemeine Pädagogik als auch die pädagogischen Fachdisziplinen gezwungenermaßen auseinandersetzen muss.

2.1.2 Die Diskussion um die Qualität des deutschen Schulsystem in der Allgemeinen Pädagogik

Die Diskussion um die Qualität im Bildungssystem in der Allgemeinen Pädagogik und in der Sportpädagogik lässt sich meines Erachtens in zwei große Themenbereiche unterteilen, nämlich in die theoretische Qualitätssystematik und deren Einbindung in den Bildungskontext und in die praxisorientierte Suche nach für den Bildungskontext geeigneten Qualitätskriterien.

Qualitätssystematik

Der Ausdruck Qualität leitet sich vom lateinischen Wort *qualitas* ab und wird vom Duden (2006, S. 821) als „Beschaffenheit, Güte, Wert“ definiert. Dieser Beschreibungsversuch verlagert das Problem jedoch nur, indem er die Frage nach der Definition von Qualität in einer Frage nach der Definition von Beschaffenheit, Güte und Wert umwandelt – ein abstrakter Begriff wird mit Hilfe andere abstrakte Begriffe beschrieben, die genauso wenig fassbar sind wie der Qualitätsbegriff selbst. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur finden sich bei der Auseinandersetzung mit Qualität im Bildungssystem zwei verschiedenen Ebenen, auf denen über Qualität gesprochen wird: Einerseits diskutiert man auf der bildungstheoretischen Ebene des *Begriffs* über Qualität und andererseits auf der praxisorientierten Ebene einer *Arbeitsdefinition*, deren zentrales Ziel die Formulierung von überprüfbaren Qualitätskriterien ist.

Heid (2000) setzt sich in seinem Beitrag „Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie“ kritisch mit dem Qualitätsbegriff auseinander. Dabei wendet er sich deutlich gegen die Vorstellung, dass Qualität ein objektiver Begriff sei. Für Heid ist Qualität „*keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objekts, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objekts*“ (Heid, 2000, S. 41). Dem zu Folge ist Qualität kein einem Objekt inhärentes Merkmal, sondern sie entsteht durch einen zuweisenden Akt und enthält dadurch immer ein gewisses normatives Moment. Diese Normativität teilt der Qualitätsbegriff mit anderen abstrakten Begriffen wie beispielsweise Leistung und Erfolg: Als Leistung und Erfolg werden nur die Handlungsfolgen beschrieben, die einen erwünschten Effekt hervorbringen – und welcher Effekt als erwünscht gilt, wird durch normative Urteile bestimmt (vgl. Heid, 2000).

Ein einheitliches Qualitätsverständnis unter Wissenschaftlern, darüber, was gute Schule ist, scheint beispielsweise ein Konsens unter Experten zu bestehen, ist für Heid kein Argument dafür, dass dieses Qualitätsverständnis auch zugleich objektiv ist. So besteht insbesondere bei abstrakten Begriffen wie Qualität der Konsens meist nur oberflächlich. Bei einer Konkretisierung der mit dem Begriff verbundenen normativen Vorstellungen treten dann zumeist doch beträchtlich Unterschiede zu Tage (vgl. Heid, 2000).

Welche Konsequenzen hat aber eine normative Sichtweise von Qualität, wie Heid sie hier für die Qualitätsdiskussion im Bildungssystem vertritt? Sie führt zwangsläufig zu der „Einsicht, daß aus der noch so gut abgesicherten Feststellung dessen, was der Fall ist, ohne eine normative Prämisse logisch korrekt keine Sätze darüber abgeleitet werden können, was der Fall sein soll“ (Heid, 2000, S. 49). Heid schärft das Bewusstsein dafür, dass Qualitätskriterien als Folge normativer menschlicher Entscheidung pädagogische Verantwortlichkeit schaffen. Empirische Forschung bietet zwar die Möglichkeit, die Willkür solcher Entscheidungen zu reduzieren, aber sie entbindet die Entscheidungsträger nicht von ihrer Verantwortung.

Obwohl sich Terhart (2002) Heids Argumentation anschließt, dass der Qualitätsbegriff letztlich immer in einem gewissen Grad normativ ist, macht er für den Bildungsdiskurs vier verschiedene Verwendungsweisen des Qualitätsbegriffs aus. Auch er geht dabei davon aus, dass „Qualität nie eine stabile, dem Objekt >an sich< zukommende Eigenschaft, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer relativ zum Beobachter bzw. zum Beurteiler“ (Terhart, 2002, S. 51) ist. *Normative Bestimmungsversuche* definieren Qualität auf Basis normativ gesetzter Kriterien, Terharts Definition zufolge tun sie dies unabhängig von ökonomischen Effizienzgedanken, empirischen Zweck-Mittel-Erprobungen und alltäglichen Umsetzungsproblemen. Im Rahmen normativer Bestimmungsversuche wird der historisch-gesellschaftliche Wert- und Problemwandel berücksichtigt, um Qualitätskriterien nicht willkürlich und unbegründet erscheinen zu lassen. Terhart (2002) beschreibt normative Bestimmungsversuche von Qualität als notwendigen und zugleich zielführenden Bestandteil der öffentlichen und fachinternen Diskussion: Methoden und Instrumente des Qualitätsmanagements blieben ohne die Auseinandersetzung um den gesellschaftlichen Auftrag von Bildung inhaltsleer und technokratisch (vgl. Terhart, 2002). Während normative Bestimmungsversuche den Qualitäts**begriff** in den Focus der Betrachtung nehmen, liegt das Hauptaugenmerk analytischer Bestimmungsversuche auf der Qualitäts**diskussion**.

Das Ziel *analytischer Bestimmungsversuche* von Qualität ist es, die verschiedenen Begriffsvarianten in ihrer Unterschiedlichkeit voneinander abzugrenzen. Eine solche Zugangsweise zum Qualitätsbegriff macht sensibel für die unterschiedlichen Voraussetzungen des Redens über Qualität, liefert jedoch keine inhaltliche Bestimmung des Begriffs (vgl. Terhart, 2002). Die britischen Hochschulexperten Harvey und Green (2000) unterscheiden fünf Verwendungsweisen von Qualität. Das Verständnis von „Qualität als Ausnahme“ beschreibt eine elitäre Vorstellung von Qualität, der zu Folge nur wenige herausragende Organisationen Qualität liefern. „Qualität als Perfektion“ definiert Qualität als die Erfüllung selbst gesetzter Standards, unabhängig davon, wie anspruchsvoll diese Standards formuliert sind. Steht nicht das Produkt selbst im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern wird der Grad der Zweckmäßigkeit als Qualitätsindex herangezogen, sprechen Harvey und Green von „Qualität

als Zweckmäßigkeit“. Die Vorstellung von „Qualität als adäquater Gegenwert“ entsteht aus der Erwartung der Finanziere, für das in ein Produkt bzw. in eine Dienstleistung investierte Geld ein entsprechendes Resultat zu erhalten. „Qualität als Transformation“ erscheint als ein für den Bildungsbereich besonders geeignetes Konzept, da hierbei die Weiterentwicklung der Teilnehmer von Bildungsprozessen zum zentralen Qualitätsmerkmal bestimmt wird (Harvey & Green, 2000). Auch die dargestellten analytischen Bestimmungsversuche sind bildungstheoretisch hergeleitet und können somit den normativen Bestimmungsversuchen zugerechnet werden. Im Gegensatz dazu versuchen empirische Bestimmungsversuche, den Qualitätsbegriff über die empirische Erfassung von Praxis genauer zu bestimmen.

Empirische Bestimmungsversuche haben in der bildungswissenschaftlichen und besonders, wie oben am Beispiel Kochs (2006) dargestellt, in der bildungspolitischen Diskussion seit PISA 2000 enorm an Bedeutung gewonnen. Ihr wichtigstes Ziel ist es, die tatsächlichen Wirkungen von Bildungseinrichtungen empirisch zu erfassen und mit dem offiziellen Zweck der Einrichtungen in Relation zu setzen. Es handelt sich um eine Wirkungskontrolle die versucht, wirkungsarme von wirkungsstarken Prozessen bzw. Einrichtungen zu unterscheiden. Ein Beispiel für empirische Bestimmungsversuche ist das Qualitätsverständnis, das Schüler Leistungsvergleiche wie TIMSS und PISA zugrunde liegt. Problematisch ist jedoch unter anderem, dass sich die weitreichenden Zielsetzungen von Bildungseinrichtungen nicht ohne Schwierigkeiten empirisch erfassen lassen. So ist es stets nur möglich, einen mehr oder weniger kleinen Teilbereich einer Bildungseinrichtung oder eines Bildungsprozesses zu beleuchten (vgl. Terhart, 2002, S. 54f). Die nähere Bestimmung (empirisch oder normativ) dessen, was unter Qualität verstanden wird, ist eine Voraussetzung dafür, dass systematisch qualitätssteigernde Maßnahmen entwickelt werden können.

Die Einschätzung von *Qualität als operatives Problem* führt zu der zentralen Frage, wie ein möglichst hohes Qualitätsniveau erreicht werden kann. Es gilt eine geeignete Strategie und dazu passende Methoden auszuwählen, um die Gesamtqualität des Systems zu erhöhen. Dies kann einerseits gelingen, indem das durchschnittliche Leistungsniveau gehoben wird, andererseits muss es zugleich das Ziel sein, die Leistungsstreuung zu reduzieren. Ein aktuelles Beispiel bei der Suche nach geeigneten Instrumenten des Qualitätsmanagements ist die Frage, welchen Nutzen eine Umstellung von traditioneller Input-Steuerung, die bisher neben dem Bildungssystem die gesamte öffentliche Verwaltung geprägt hat, auf Output-Steuerung, die in der Privatwirtschaft das verbreitete Steuerungsinstrument darstellt (vgl. Terhart, 2002, S. 58ff).

Aus der Privatwirtschaft rekrutierten Qualitätsmanagementkonzepten wird mitunter zu Lasten gelegt, sie würden ein zu formalistisches Qualitätsverständnis zu Grunde legen, welches Qualität als einem Objekt inhärentes Merkmal bzw. als ein Bündel von Merkmalen versteht, das unabhängig von jeglicher Beurteilung besteht (vgl. u.a. Heid, 2000; Schierz & Thiele, 2004). Im Allge-

meinen ist dieser Vorwurf gegenüber modernen Ansätzen jedoch meines Erachtens nicht gerechtfertigt, was im Begriff der Kundenorientierung deutlich werden soll. Als Reaktion auf die großen Erfolge japanischer Unternehmen, die als Keimzellen des modernen Qualitätsmanagements gelten, präsentierte das Massachusetts Institute of Technology in Cambridge (MIT) um 1990 das Lean-Management, dessen zentrale Kennzeichen unter anderem "Dezentralisierung von Verantwortung" und "Starke Kundenorientierung" sind. „Ganz in Übereinstimmung mit der Auffassung von Qualität als ein Bewertungs- und Beurteilungsergebnis von Objekteigenschaften [...] spielen in allen Konzepten die Kundenansprüche eine zentrale Rolle für die Produktionsprozesse“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 23). Qualität wird also, auch in marktwirtschaftlichen Qualitätsmanagementmodellen, als in erster Linie vom Kunden zugeschriebenes Merkmal oder Merkmalsbündel und nicht als produktinhärent gesehen. Stark formalistische Definitionen des Qualitätsbegriffs lehnen die meisten marktwirtschaftlichen Modelle ab⁶.

Dies wird auch in der Qualitätsdefinition der European Foundation for Quality Management (EQA), die 1988 von der Europäischen Gemeinschaft gegründet wurde, deutlich⁷: „Quality now encompasses all the way in which the organisation meets the needs and expectations of its customers, its people, its financial stakeholders and society at large.“ (EFQM, 1993, zitiert nach Bülow-Schramm, 2006, S. 34). Obwohl moderne privatwirtschaftliche Qualitätsmanagementmodelle von einem subjektiven Qualitätsbegriff ausgehen, versuchen sie, Qualität erfassbar und somit messbar zu machen, wozu es konkreter Qualitätskriterien bedarf. Der Hauptstreitpunkt in der aktuellen Debatte um geeignete Maßnahmen der Qualitätssteigerung im Bildungssystem liegt nicht in der unterschiedlichen Definition des Qualitätsbegriffs begründet – wie oben gezeigt, decken sich die Vorstellungen weitgehend – sondern in der Frage, wie Qualitätskriterien vereinbart werden können, anhand derer Aussagen über die Qualität von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen gemacht und geprüft werden können. Dabei können privatwirtschaftliche Qualitätsmanagementkonzepte nicht ohne Einschränkung auf das Bildungssystem übertragen werden. Terhart (2002) nennt acht grundlegende strukturelle Unterschiede zwischen dem privatwirtschaftlichen und dem öffentlichen Sektor, die eine unmittelbare Übertragung von Qualitätsmanagementkonzepten ohne Modifikation unmöglich machen:

Zunächst findet im Bildungssystem keine mit der Privatwirtschaft vergleichbare *Preisbildung* statt. Der Einzelne zahlt nicht direkt für den Schulbesuch, außerdem gibt es im Bildungssystem kein universales Medium – in der Privatwirtschaft ist dies das Geld – auf Grundlage dessen Preise, Leistungen, Effekte usw. präzise berechnet werden können (vgl. Terhart, 2002). Zudem

⁶ Ein Beispiel für eine stark formalistische Definition liefert das Deutsche Institut für Normung e.V.: „Qualität ist das Vermögen einer Gesamtheit inhärenter Merkmale eines Produktes, Systems oder Prozesses zur Erfüllung von Forderungen von Kunden und anderen interessierten Personen.“

⁷ Diese bezieht neben den Kundenerwartungen auch die Erwartungen anderer betroffener Personengruppen oder Institutionen mit ein.

herrscht im öffentlichen Sektor keine wirkliche *Marktkonkurrenz*, da der Staat das Bildungsmonopol hält. Privatschulen bilden hierbei keine Ausnahme, da auch sie staatlich anerkannt werden müssen. Daher haben Bildungseinrichtungen nicht wirklich mit Konkurrenz zu kämpfen. Durch eine verstärkte Profilbildung der Einzelschulen lassen sich inzwischen jedoch erste Konkurrenzen im staatlichen Bildungssystem ausmachen (vgl. Terhart, 2002).

Aufgrund der herrschenden Schulpflicht kann im Bildungssektor außerdem nicht von einer mit der Privatwirtschaft vergleichbaren *Kundenautonomie* gesprochen werden. Die Frage danach, wer eigentlich die Kunden im Bildungssystem sind, lässt sich intuitiv schnell mit "die Schüler" beantworten. Bei genauerer Betrachtung gestaltet es sich jedoch schwierig, die Kunden des Bildungssystems präzise zu benennen. Neben den Schülerinnen und Schülern kommen nämlich noch Eltern, Ausbilder, Betrieb und sogar die allgemeine Öffentlichkeit in Frage (vgl. Terhart, 2002). Ähnlich schwierig gestaltet sich die Übernahme anderer zentraler Termini wie "Produkt". Was genau ist das Produkt, welches Bildungseinrichtungen "produzieren"? "Bildung" scheint hier keine in Qualitätsmanagementsystemen ohne weiters verwertbare Antwort zu sein, dafür ist der Begriff viel zu abstrakt.

Einzelschulen sowie das übergeordnete Schulsystem können nicht wie privatwirtschaftliche Organisationen *Konkurs* gehen. Diese Gefahr gilt aber in marktwirtschaftlichen Modellen als bedeutende Triebfeder für ein intensives und dauerhaftes Qualitätsmanagement. Darüber hinaus verfügen Bildungseinrichtungen nicht über ein *einheitliches, überprüfbares Ziel*. Privatwirtschaftliches ökonomisches Handeln wird von dem Streben nach Gewinn geleitet, die Ziele von Bildungseinrichtungen sind im Vergleich dazu deutlich komplexer und teilweise gegensätzlich und strittig, was eine Ergebniskontrolle deutlich erschwert (vgl. Terhart, 2002).

Ein weiterer struktureller Unterschied zwischen privatwirtschaftlichen Unternehmen und Organisationen im Bildungssystem liegt in der *Eigenart des Prozesses*, in dem Leistungen erbracht werden. Der Bildungsprozess existiert nicht unabhängig vom Schüler. Die Beteiligung des Schülers am eigenen Lernprozess ist in keinsten Weise vergleichbar mit der Beteiligung eines Kunden am Produktionsprozess – dieser nimmt lediglich indirekt durch sein Kaufverhalten Einfluss auf den Produktionsprozess. Neben der Tatsache, dass im Bildungsbereich *keine Haftung* für das Handeln der Beteiligten übernommen wird, führt auch die *geringe Personalflexibilität* dazu, dass wichtige Triebfedern für Qualitätssicherung wegfallen (vgl. Terhart, 2002).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aufgrund der gravierenden strukturellen Unterschiede zwischen den Organisationsformen, eine modifikationslose Übernahme privatwirtschaftlich-ökonomischer Qualitätsmanagementmodelle in den Bildungsbereich nicht sinnvoll ist.

Qualitätskriterien – Wie und woher generieren?

Der Hauptstreitpunkt in der aktuellen Diskussion – in der Bildungspolitik, in der Erziehungswissenschaft und in der Sportpädagogik gleichermaßen – ist jedoch nicht die bisher beschriebene Auseinandersetzung um den Qualitätsbegriff. Noch mehr Stoff für Konfrontationen liefert die Frage nach adäquaten und konsensfähigen Qualitätskriterien für den Bildungssektor. Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, wie und aus welcher Ebene des Bildungssystems heraus, aus System-, Schul- oder Unterrichtsebene, Qualitätskriterien besonders vielversprechend generiert werden können.

Inzwischen besteht unter Erziehungswissenschaftlern ein relativ deutlicher Konsens darüber, dass breite empirische Forschung eine Grundlage für qualitätssteigernde Arbeit im Schulsystem darstellt (Fend, 2000; Heid, 2000; Terhart, 2002). Schülerleistungsvergleiche liefern ohne begleitende Untersuchungen keine brauchbaren Daten zur Qualitätssicherung und -förderung. Wie können jedoch geeignete Daten erhoben werden? Und wie können diese zur Qualitätssteigerung genutzt werden?

Willke (2001) beschreibt die Verwendung von Evaluationsergebnissen im Bildungssystem als eine stufenweise Transformation, die von Daten über Informationen zu Wissen verläuft (vgl. Abb. 1). *Daten* sind die kleinsten, nicht weiter zu untergliedernden Einheiten, die aus der Verbindung von empirischer Beobachtung und methodischen Formen der Benennung bzw. Messung entstehen. Daten bilden die Grundlage für den Austausch über das Beobachtete. *Informationen* entstehen, wenn Daten aktiv verarbeitet werden – Informationen sind Daten, denen durch Wertung und Interpretation ein Sinn gegeben wurde. *Wissen* ist eine komplexe Form der Organisation von Sinn, die in der Verbindung von Informationen und praktischen Handlungskontexten entsteht. Die Bildung handlungsleitender kognitiver Konzepte rechnet Willke (2001) somit dem Bereich des Wissens zu (vgl. auch Kuper, 2005).

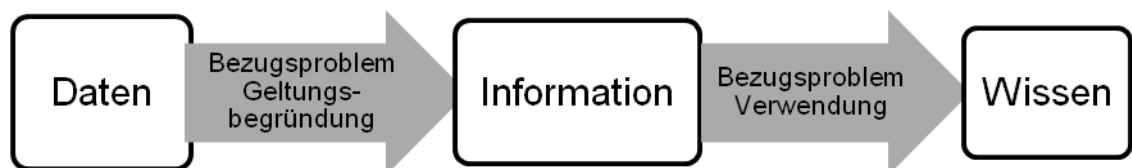


Abb. 1: Verwendung von Evaluationsergebnissen (modifiziert nach Kuper, 2005, S. 111)

Für die Transformation von Daten in Informationen ergibt sich das Bezugsproblem der Geltungsbegründung: Informationen, die für Entscheidungen in der Praxis erforderlich sind, müssen mit einer empirisch fundierten Grundlage an Daten gekoppelt werden. Dieses Problem deckt sich mit der oben gestellten Frage, wie zur Qualitätssteigerung nutzbare Daten erhoben werden können. Die Möglichkeit des professionellen Umgangs mit diesem Bezugs-

problem ergibt sich in der Anwendung forschungsmethodischer und theoretischer Kompetenzen.

Ein anderes Bezugsproblem ergibt sich bei der Transformation von Informationen in Wissen, nämlich das der Verwendung. Der Kern dieses Problems ist die deutende Anwendung von Evaluationsergebnissen, die letztendlich zu praktischen Entscheidungen führt. Dieses Bezugsproblem entspricht der zweiten, oben gestellten Frage danach, wie erhobene Daten qualitätsförderlich eingesetzt bzw. genutzt werden können. Die Autoren fordern ein Verständnis von pädagogischer Professionalität, welches die Kompetenz umfasst, Evaluationsergebnisse für das praktische pädagogische Handeln zu nutzen. Aus beiden Bezugsproblemen ergibt sich eine für die Verwendung von Evaluationsergebnissen charakteristische Unsicherheit, mit der ausschließlich durch Professionalität der Evaluation und Professionalität der Pädagogik adäquat umgegangen werden kann. Weder kann es gelingen aus Evaluationsergebnissen bruchlos praktische Entscheidungsprozesse abzuleiten, noch können Pädagogen hoffen, ihre Entscheidungen ausschließlich aus erhobenen Daten ableiten zu können. Es bedarf letztlich immer professioneller Entscheidungen (vgl. Kuper, 2005; Willke, 2001).

Auch wenn die Ergebnisse von TIMMS und PISA allein nicht zur Legitimation gravierender Maßnahmen herangezogen werden sollten, hat sich in den letzten Jahren unter Erziehungswissenschaftlern ein Konsens darüber gebildet, dass Qualitätsförderung und Qualitätssicherung im Bildungssystem in einem angemessenen Maße notwendig ist und nicht abgelehnt werden kann – denn dies scheint tatsächlich der einheitliche semantische Kern des Qualitätsbegriffs zu sein: Qualität ist etwas Wünschenswertes. Deshalb gilt es, sie in jedem Fall zu fördern.

Ein Hauptgrund für Qualitätsmanagement, der zugleich erklärt, warum privatwirtschaftlich ökonomisches Denken im Bezug auf Qualitätsentwicklung im Bildungssystem so in Mode gekommen ist, ist der enger gewordene Finanzrahmen (vgl. u.a. Bülow-Schramm, 2006; Fend 2000; Terhart, 2002): Bildungssysteme sind teuer und der auf der öffentlichen Verwaltung insgesamt lastende Spardruck wirkt sich auch auf das Bildungssystem aus. Von der Übertragung des „für alles rationale Handeln grundlegende Prinzip der Mittelökonomie“ (Terhart, 2002, S. 45) in den Bildungsbereich verspricht man sich, durch eine bessere Ressourcenverteilung und Ressourcennutzung trotz konstanter oder sogar reduzierter Kosten eine Steigerung der Qualität. Die Übertragung des Prinzips der Mittelökonomie beschränkt sich dabei nicht nur auf das Bildungssystem, sondern betrifft den gesamten öffentlichen Verwaltungsapparat. Die Umstrukturierung des Bildungssystems ist nur ein Teilbereich des sog. *New Public Managements*, das darüber hinaus auch z.B. das Gesundheitswesen erfasst.

Inzwischen finden sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur einige speziell für den Bildungsbereich entwickelte Qualitätsmanagementmodelle. Dabei hat es sich bewährt, die Qualität, welche auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen entsteht und deren Akteure teilweise gravierend unterschiedliche Qualitätskriterien vor Augen haben, mehrebenanalytisch zu untersuchen.

Für die Qualitätsentwicklung auf Organisationsebene⁸ haben sich in den letzten Jahren Konzepte zur Schulprogrammarbeit etabliert.

„Schulprogrammarbeit ist ein neues Steuerungsmodell dezentraler Verwaltung, das die traditionelle Trennung von Unterricht und Verwaltung aufweicht, indem Lehrer/innen nicht mehr nur für ihren Unterricht verantwortlich sind, sondern auch für die Weiterentwicklung ihrer Schule“ (Posch, 2002, S. 608f).

Das Schulprogramm sollte neben dem Leitbild der Schule auch einen Entwicklungsplan enthalten, wodurch es zu einem wichtigen Instrument zur eigenverantwortlichen Selbststeuerung der Einzelschule wird. Die Schulprogrammarbeit soll die Unterrichtsebene dabei in die Schulentwicklungsarbeit mit einbeziehen. Auf beiden Ebenen sollte nicht bezugslos und unabhängig voneinander qualitätsförderliche Entwicklung betrieben werden. Der Schul- und der Unterrichtsebene wird in der neueren Forschung das größte qualitätssteigernde Potenzial zugeschrieben, was bei Ditton (2000) zu der „These der *primären Bedeutung proximaler Faktoren*“ (S. 86), d. h. schülernaher Qualitätskriterien, führt. Diese These wird vor allem damit begründet, dass die Schulforschung den individuellen Schülermerkmalen, der Qualität des Unterrichts und dem außerschulischen und familiären Umfeld der Schüler den größten Einfluss auf die Bildungsqualität – hier verstanden als individueller Lernfortschritt des Schülers – zuschreibt (vgl. Ditton, 2000).

Fend (2000) beschreibt die Qualität des Bildungssystems „bottom up“ von der Unterrichtsebene über die Ebene der Einzelschule hin zur Systemebene. Er wählt diesen Weg aus der Überzeugung heraus, „daß sich Qualität letztlich in einer Verbesserung der Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen manifestieren muß“ (Fend, 2000, S. 56). Die Qualität von Bildung ist demnach dann hoch, wenn die Qualität der Lehr-/ Lernprozesse hoch ist. Diese Meinung teilt auch Ditton (2000) wenn er sagt:

„Sowohl die Forschung zu schulischer Qualität bzw. Effektivität als auch Bemühungen um eine Qualitätskontrolle und –sicherung im Schulwesen müssen sich, wenn sie erfolgreich sein sollen, primär auf die *Ebene des Unterrichts* beziehen – in der Regel auf die *Ebene der einzelnen Schulklasse*“ (ebd. S. 73).

Damit spricht Ditton sich für eine Abkehr von der pauschalen Klassifikation guter Schulen aus, wie sie im Rahmen der *school effectiveness research* bzw. *Schuleffektivitätsforschung* in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden (Kuper, 2005). Dieser Forschungsansatz misst die Effektivität von Schulen über die Relation von erwartbarem und tatsächlich eingetretenem Lernfortschritt, was in der Bildungsforschung als Konzept des *value added* bezeichnet wird. Nach Sammons u.a. (1995) sind Eigenschaften effektiver Schulen beispielsweise „professional leadership, shared visions and goals, a

⁸ In der Forschung hat sich die Unterscheidung von mindestens drei Ebenen, nämlich der System-, der Organisations- und der Unterrichtsebene, durchgesetzt (vgl. Fend, 2000/ Ditton, 2000). Einige Autoren untergliedern die Unterrichtsebene wiederum in Klassen- und Personenebene (vgl. Holtappels, 2003).

learning environment, concentration on teaching and learning...“ (Sammons et. al., 1995, S. 8)⁹.

Die Aufstellung solcher Kriterienbündel traf und trifft jedoch auch auf Ablehnung. Der school effectiveness research wird vorgeworfen, sie liefere eine „reduktionistische, wenn nicht gar trivialisierende Darstellung des Zusammenhangs zwischen pädagogischem Erfolg und einzelnen Faktoren zur Beschreibung von Prozessen auf der Schulebene“ (Kuper, 2005, S. 60)¹⁰. Terhart (2002) macht für die Forschung zur Qualität im Bildungssystem in den letzten Jahren einen Perspektivwechsel aus, der die Aufmerksamkeit verstärkt auf „die Qualität der Erfahrungen der Betroffenen vor Ort“ (Terhart, 2002, S. 44) lenkt.

Bülow-Schramm (2006) weist auf zwei stabil verankerte, traditionelle Merkmale des Lehrerberufs hin, welche die Entwicklung einer schulinternen Managementstruktur erschweren und Wandelphänomene hemmen. Zunächst beschreibt sie die „zelluläre bzw. fragmentierte Struktur der Lehrtätigkeit“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 63). Das Unterrichten wird als eine von den Kollegen unabhängige, arbeitsteilig organisierte Aufgabe angesehen. Eng damit verknüpft ist auch das zweite Merkmal des Lehrerberufs, das Bülow-Schramm als hemmend für Wandelphänomene einschätzt. Ihrer Meinung nach regeln Lehrkräfte „ihre Beziehungen nach dem `Autonomie-Paritäts-Muster´“ (Bülow-Schramm, 2006, S. 63). Die Lehrkräfte gehen demnach davon aus, dass sich keine andere Person in ihre pädagogische Arbeit einzumischen habe¹¹. Beide genannten Merkmale des Lehrerberufs führen dazu, dass Neuerungen und Vergleiche zurückgewiesen und als Last interpretiert werden.

Wie aber kann Qualitätsentwicklung im Bildungssystem konkret aussehen, in deren Fokus die einzelne Schulklasse mit den in ihr situierten Lehr-/Lernprozessen steht, die von Pauschalisierungen absieht und die von den Lehrkräften mit getragen wird? Einen zu beachtenden Vorschlag liefert Bülow-Schramm (2006, S. 67) mit ihrem „Praxisbeispiel für Feedback mit Metaplan und schriftlicher Befragung“. Sie geht von der These Kupers (2002, S. 546) aus, dass Qualitätssicherung im Bildungssystem „eine systematische Relation zwischen Pädagogen und Klienten in der pädagogischen Interaktion [bedarf] – Beurteilungen müssen für beide Seiten als Korrektiv wirksam werden können“. Qualitätssicherung darf sich also nicht auf die einseitige Beurteilung der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler durch den Lehrer beschränken, sondern muss darüber hinaus eine Beurteilung der Lehrleistung der Lehrkraft durch die Schüler beinhalten. Das folgende Beispiel zeigt eine solche kooperative Qualitätsarbeit von Lehrkraft und Schülern:

Zu Beginn der Feedbackphase schreibt die Lehrkraft die folgenden Stichworte groß oben auf Plakate und hängt diese im Klassenzimmer auf: Die Leitung

⁹ In der deutschsprachigen Literatur findet sich eine Zusammenfassung von Kriterien einer guten Schule u.a. bei Fend (2000) und bei Holtappels (2003). Nach Fend sind Kriterien guter Schulen u.a. eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen, eine effiziente Führung und die bestmögliche Zeitnutzung.

¹⁰ Vgl. hierzu auch Kotthoff, 2003

¹¹ ursprünglich stammt der Begriff `Autonomie-Paritäts-Muster´ von Lortie (1972)

des Unterrichts fand ich...; Besonders hat mich im Unterricht angesprochen...; Für mich persönlich habe ich gelernt...; Wie die Themen behandelt wurden hat mir gefallen/ nicht gefallen, weil...; Nicht gut fand ich...(vgl. Bülow-Schramm, 2006). Zu jedem Stichwort können die Schülerinnen und Schüler einen Kommentar auf Metaplankarten schreiben, die dann aufgehängt und dabei ggf. geclustert werden. Jede Schülerin und jeder Schüler bekommt einen Klebepunkt, den er bei dem Stichwort anbringen kann, das sich in der Zukunft in jedem Fall verändern sollte. Die Punkteverteilung findet im Rahmen eines Gesprächs statt, auf Grundlage dessen ein Aktionsplan erstellt wird. Dieser Plan beinhaltet die beschlossenen Vorhaben, z.B. "Vor jeder Leistungsüberprüfung werden die Bewertungskriterien besprochen". Der Arbeitsplan wird im Klassenzimmer aufgehängt und, was besonders wichtig ist, von allen Beteiligten inklusive der Lehrkraft konsequent befolgt. Im Sinne einer Selbstevaluation können durch ein solches Feedback konsensual auf die einzelne Schulklasse zugeschnittene Qualitätskriterien erarbeitet werden.

Bei dieser Art der Generierung von Qualitätskriterien bleiben die o.g. Bezugsprobleme hinsichtlich des Geltungszusammenhangs und der Verwendung bei der Qualitätsentwicklung (vgl. Abb. 1, Kapitel 2.1.2) durch die enge Bindung an den Unterricht relativ gering. Die erhobenen Daten, nämlich die Schülerkommentare auf Metakarten, werden durch das Gespräch mit Punkteverteilung zu Informationen, die im Prozess der Erstellung von Arbeitsplänen wiederum zu Wissen transformiert werden – so die vereinfachte Übertragung des Modells zur Verwendung von Evaluationsergebnissen auf das vorgestellte Praxisbeispiel.

Dabei muss jedoch einerseits angemerkt werden, dass die Transformation von Daten zu Informationen im genannten Beispiel ineinander übergeht und nicht in zwei vollständig getrennten Phasen abläuft. Bei den Schülerkommentaren handelt es sich streng genommen nicht um Daten im Sinne von völlig unverarbeiteten Messergebnissen. Es sind eher Daten, die sich schon im Transformationsprozess hin zu Informationen befinden, da sie bereits in einem gewissen Grad mit Bedeutung belegt wurden. Man darf jedoch andererseits nicht vergessen, dass auch rein quantitativ erhobene Daten durch die Auswahl von Erhebungsinstrument und Erhebungsgegenstand immer ein gewisses subjektives Moment aufweisen.

Alternativ kann das notwendige Schülerfeedback zum Beispiel auch durch einen Fragebogen erhoben werden, der neben Fragen zum direkten Unterrichtsgeschehen auch Fragen zum allgemeinen Verhalten der Lehrkraft im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern enthält. In ihrem Beispielfragebogen erfragt Bülow-Schramm (2006) hierzu unter anderem, inwieweit die Lehrkraft die Meinung Anderer akzeptiert und ob das Schüler-Lehrer-Verhältnis eher freundschaftlich oder distanziert ist. Lange (2001, S. 36) betont es gäbe eine große Anzahl geeigneter Methoden, in deren Zentrum immer die „Entwicklung einer Rückmeldekultur“ stehe.

Resümierend lässt sich festhalten: Über die Notwendigkeit von qualitätssteigernder und qualitätssichernder Arbeit im Bildungssystem herrscht insgesamt weitgehend Einigkeit. Die Vorstellungen davon, wie entsprechende Maßnahmen auszusehen haben, gehen jedoch vor allem auf den unter-

schiedlichen Ebenen des Systems stark auseinander. Dies liegt aber nicht an gravierenden Unterschieden im Qualitätsbegriff. Wie gezeigt wurde, gehen auch marktwirtschaftliche Qualitätsmanagementmodelle, die im Bildungsbe- reich vor allem im Hochschulsektor Verwendung finden und von der Bil- dungspolitik auf Grund des ihnen immanenten Effizienzprinzips gefordert und gefördert werden, von einem normativen Qualitätsbegriff aus.

Der Hauptstreitpunkt in der Diskussion um die Qualität im Bildungssystem liegt in der Frage nach geeigneten Qualitätskriterien, deren Festlegung bzw. Erhebung – in welcher Form auch immer diese von statten geht – auch tat- sächlich Rückschlüsse auf die Qualität des Bildungssystems erlaubt. Wäh- rend nationale oder internationale Schülerleistungsvergleiche besonders Re- formen auf der Systemebene anstoßen, wobei die persuasive Verwendung der Testergebnisse zu dominieren scheint, betont die erziehungswissen- schaftliche Forschung in den letzten Jahren besonders die Bedeutung “schü- lernaher Faktoren“. Dabei legt sie ein Qualitätsverständnis zu Grunde, wel- ches die Lehr-/Lernprozesse als das primär zu bewertende Element in den Fokus der Qualitätsdiskussion stellt.

Unterschieden nach den drei üblicherweise voneinander abgegrenzten Di- mensionen von Qualität, der Input- bzw. Strukturqualität, welche im Bil- dungssystem die Voraussetzungen von Bildungsprozessen erfasst, der Pro- zessqualität, welche die tatsächlichen Lehr-/Lernprozesse in den Focus der Betrachtung stellt und der Output- bzw. Produktqualität, welche die Ergeb- nisse der Bildungsprozesse zu erfassen sucht, lässt sich die Bedeutung der Perspektive bei der Frage nach dem “Woher“ der Qualitätskriterien verdeutli- chen. Wie in Kapitel 2.1.1 dargestellt, richtet die Bildungspolitik ihr Augen- merk verstärkt auf die Steigerung der Outputqualität, denn diese ist es, die bei großen Schülerleistungsvergleichsstudien wie PISA erhoben wird. Die allgemeine Pädagogik plädiert hingegen dafür, bei der Suche nach Qualitäts- kriterien besonders die Prozessqualität, also die Ebene der Lehr- /Lernprozesse in den Blick zu nehmen. Auch wenn sowohl aus bildungspoli- tischer als auch aus pädagogischer Sicht alle drei beschriebenen Qualitäts- dimensionen insgesamt als einflussreich eingeschätzt werden, sind die Vor- stellungen davon, an welcher Dimension qualitätssteigernde Interventionen besonders erfolgsversprechend angesetzt werden können, verschieden. Bei solch stark differierenden Vorstellungen verwundert es nicht, dass sich der Versuch, die bildungspolitische und die pädagogische Diskussion um Quali- tät im Bildungssystem, besonders hinsichtlich der Frage nach konsensfähi- gen Qualitätskriterien zu vereinigen, äußerst schwierig gestaltet.

Entsprechend unterschiedlich dürften auch mögliche Reformen und Maß- nahmen zur Qualitätssteigerung aussehen: Während bildungspolitische Re- formen verstärkt auf Outputsteigerung ausgelegt sind, versuchen pädagogi- sche Modelle zur Qualitätssteigerung eher, die Lehr-/Lernprozesse positiv zu beeinflussen. Bildungsstandards, als verbindliche Könnensanforderungen für Schüler einer bestimmten Altersklasse, sind somit zunächst nur aus der Per- spektive der Bildungspolitik ein vielversprechendes Instrument zur Qualitäts- entwicklung. Auch aus pädagogischer Sicht ist gegen eine Steigerung der Outputqualität natürlich nichts einzuwenden, Instrumente zur Förderung der Prozessqualität erscheinen jedoch bezüglich einer Steigerung der Gesamt- qualität im Schulsystem vielversprechender.

Obwohl die Sportpädagogik bisher von *nationalen* Bildungsstandards als eine der gravierenden Reformen im Bildungssystem nicht direkt betroffen ist, setzt sie sich intensiv mit der Frage auseinander, wie von der Bildungspolitik nun einmal beschlossene *länderinterne* Bildungsstandards so gestaltet werden können, dass sie den im Sportunterricht bedeutenden Doppelauftrag nicht reduktionistisch beschneiden.

2.1.3 Die Qualitätsdiskussion in der Sportpädagogik

In der öffentlichen Diskussion um die Qualität des Bildungssystems spielt das Unterrichtsfach Sport eine untergeordnete Rolle. Dies liegt einerseits daran, dass es zur sportlichen Leistungsfähigkeit von Schüler derzeit noch keine großangelegten internationalen Vergleichsstudien gibt, sondern bisher ausschließlich die Leistungen in Mathematik, Sprachen und in den Naturwissenschaften erhoben wurden. Andererseits gründen die von der Kultusministerkonferenz entwickelten Bildungsstandards auf einem Kompetenzbegriff¹², der Körper und Bewegung geradezu ausschließt.

Die sportpädagogische Diskussion um die Qualität des Schulsports lässt sich grob in zwei Phasen gliedern. Zunächst wurden die Tendenzen zur Standardisierung und Ökonomisierung von Bildung äußert kritisch diskutiert, wobei eine Ablehnung der schnellen bildungspolitischen Reformen dominierte (Kapitel 2.2.1). Nachdem jedoch der Protest vieler Wissenschaftler die Reformen weder verlangsamen noch stoppen konnte, dreht sich die sportpädagogische Qualitätsdiskussion in jüngerer Zeit vor allem um die Frage, wie mit den überwiegend aus bildungspolitischen Überlegungen erwachsenen Reformen möglich gut pädagogisch gearbeitet werden kann (Kapitel 2.2.2). Ziel dieses Kapitels ist es, die beiden Phasen der aktuellen sportpädagogischen Diskussion nachzuzeichnen und dabei das sehr breite Spektrum möglicher Zugangsweisen zu Qualität im Schulsport aufzuzeigen.

Skeptische Abwehrhaltung

2004 veröffentlichten Grupe, Kofink und Krüger in der Zeitschrift Sportwissenschaft einen Artikel, indem sie die Tendenz zur Übertragung ökonomischen Denkens in Bildungspolitik und Pädagogik kritisieren. In Anlehnung an Johannes Rau (2003) fordern sie, die Schule solle den „ganzen Menschen bilden – wider den Nützlichkeitszwang“ (Grupe u. a., 2004). Dabei beschränken sich die Autoren nicht nur auf Kritik an den aktuellen Reformen, sondern sie propagieren eine Förderung der Schulsportkultur durch Stärkung des außerunterrichtlichen Schulsports – Möglichkeiten hierzu bieten sich im Rahmen der vermehrten Einführung von Ganztagschulen.

Grupe u. a. (2004) sehen die Gefahr, dass der Schulsport als Folge einer verstärkt auf Ökonomisierung ausgerichteten Bildungspolitik zukünftig „nicht mehr als ein relevanter Gegenstand in der Schule“ (Grupe u. a., 2004, S. 486) angesehen werden könnte. Wenn die Hauptaufgabe von Schule nicht mehr die Bildung und Erziehung der Schüler ist, sondern wenn ihr

¹² Eine genauere Beschreibung des Kompetenzbegriffs folgt im Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

„Zweck darin gesehen wird, Kinder und Jugendliche so effektiv wie möglich zu `beschulen`, sie mit – häufig abstraktem - Wissen voll zu stopfen und alles, was in der Schule geschieht, `evaluieren` zu wollen, dann hat dies nicht mehr viel mit Bildung in dem in der deutschen Bildungstradition gewachsenen Sinn zu tun“ (Grupe u. a., 2004, S. 486).

Die Sportpädagogik steht, wie auch die Fachwissenschaften vieler anderer Unterrichtsfächer, vor der Aufgabe, einen gravierenden Konflikt zu lösen. Einerseits sind sich Grupe u. a. (2004, S. 486) bewusst, „dass zentrale Bildungsziele unseres Faches nicht in Bildungsstandards zu zwingen sind“. Andererseits sehen sie jedoch keinen Grund, warum das Fach Sport nicht wie andere Unterrichtsfächer auch Maßstäbe definieren und Erfolge messen lassen sollte. Staat und Öffentlichkeit haben nach Meinung der Autoren ein Recht darauf zu erfahren, was der Sportunterricht in den Schulen tatsächlich leistet. Trotzdem birgt der Sport für das Schulleben insgesamt ein besonderes Potenzial, was ihn von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet¹³. „Nur mit dem Sport lässt sich ein schulpädagogisches Konzept verwirklichen, in dem die Schule als Erfahrungs- und Lebensraum von und für Kinder, von Lehrern und Eltern wahrgenommen werden kann“ (Grupe u. a. 2004, S. 494).

Eine mögliche Lösung dieses Konflikts bietet nach Auffassung von Grupe u. a. ein Ausbau des außerunterrichtlichen Schulsports. Raum für diese Erweiterung des außerunterrichtlichen Sportangebots bietet der aktuell stark geförderte Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland. Dadurch soll eine „*Schulsportkultur im Ganzen*“ (Grupe u. a., 2004, S. 491), diese umfasst den Schulsport wie den außerunterrichtlichen Sport, mit allgemein-erzieherischer Grundausrichtung gefördert werden. Schulsport, der mehr ist als ausschließlich ein Unterrichtsfach, kann dann „ein wichtiger Teil der zunehmend geforderten Reformen der Schulen und damit der Jugendbildung insgesamt sein“ (Grupe u. a., 2004, S. 493).

Da „die so genannte Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich auf einem guten Weg ist, zum Megathema dieses Jahrzehnts zu avancieren“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 28), liefern auch Schierz und Thiele (2004) einen Beitrag zur Rolle des Schulsports in der aktuellen Diskussion. Dabei sprechen sie sich mit Berufung auf die Foucault'sche Systemtheorie vehement gegen eine „enge Verschwisterung von Qualitätsentwicklung und Standardisierung“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 33) im Bildungssystem aus. Bildung wird, so die Autoren, den gleichen eindimensionalen ökonomischen Prinzipien unterworfen wie privatwirtschaftliche Produktionsprozesse. Diese „Entgrenzung ökonomischer Rationalitätsmodelle“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 40) spiegelt sich auch in der vorschnellen Einführung kompetenz- bzw. standardorientierter Lehrpläne wider, welche folgenderweise bewertet wird:

„Es ist besser, auf korrigierbare Irrtümer zu setzen, als auf ewige Wahrheiten zu warten. Man kann das aber auch anders sehen und mutmaßen, dass vor dem Hintergrund eines inszenierten Schocks möglichst schnell und ohne grundsätzliche Diskussion Grundkoordi-

¹³ Hier verweisen die Autoren auf die Didaktik der Leibeserziehung und auf die Reformpädagogik.

naten unseres Bildungssystems verändert werden sollen“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 35).

Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich Schierz und Thiele (2004) nicht per se gegen eine Einführung von Bildungsstandards aussprechen. Sie kritisieren jedoch, dass diese eingeführt wurden, ohne dass zuvor ein dringend notwendiger breiter Diskurs zugelassen wurde. „Die Art und Weise der Einführung der Bildungsstandards [schließt] eine Beteiligung systematisch aus“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 35), lautet ihr Vorwurf. Die aktuellen Reformen werden in Anlehnung an privatwirtschaftliche Qualitätsmanagementmodelle bildungspolitisch „kommandiert“, was nach Meinung der Autoren jedoch im Bildungssystem keinesfalls zu den erhofften positiven Qualitätseffekten führt. Der Grund dafür liegt in der grundsätzlichen Unterschiedlichkeit von Ökonomischem und Sozialem. Eine unreflektierte Übertragung ökonomischer Prinzipien auf das Soziale führt dazu, dass der Unterschied zwischen Ökonomischem und Sozialem verschwindet – Soziales gebe es dann letztlich nicht mehr, denn sein Hauptmerkmal sei es, gerade nicht ökonomisch zu sein¹⁴.

Obwohl Schierz und Thiele (2004) eine unreflektierte Übertragung ökonomischen Denkens auf den Bildungsbereich ablehnen, ist ihnen bewusst, dass eine „offensive Strategie, die auf krude Ablehnung von Standardisierungsofferten in Anbetracht eines vermeintlichen Sonderstatus von Sportunterricht setzt, [...] eher kontraproduktiv sein“ (Schierz & Thiele, 2004, S. 40) dürfte. Statt dessen plädieren sie für eine „Trojanisierung“ des trojanischen Pferdes der Bildungsstandards“ (S. 40), also für eine Art verdeckten Kampf für ganzheitliche Bildung unter dem Deckmantel formaler Anpassung an die bildungspolitischen Reformen.

Erdmann (2004) argumentiert gegen die Einführung von Bildungsstandards für das Fach Sport, die er als eine Ausprägung der „*Kommerzialisierung der Bildung*“ (S. 219) ansieht, mit der immanenten Ergebnisoffenheit des Bildungsbegriffs: Das Ziel von Bildungsprozessen sei es, dass „die nachfolgende Generation *möglichst gut* in die Lage versetzt werden soll, ihr Leben gestaltend in die Hand zu nehmen“ (Erdmann, 2004, S. 221). Da jedoch Niemand mit Sicherheit sagen kann, welche Handlungsmechanismen und Problemlösestrategien in der Zukunft tatsächlich die Lebensgestaltung erleichtern werden – was die Zukunft bringt, kann nur vermutet werden – müssen Bildungsprozesse ergebnisoffen angelegt sein. „*Bildung bezeichnet eine Möglichkeitsform und umfasst die `Ausstattung` des Individuums mit adäquaten Elementen für die Konstruktion seiner individuellen Wirklichkeit*“ (Erdmann, 2004, S. 222).

Ein solcher Bildungsbegriff führt zwangsläufig zu einer Ablehnung von Output-Standards für Bildungsprozesse, wie sie einige Jahre später zum Beispiel als Kompetenzerwartungen formuliert im Sportlehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 2008 zu finden sind¹⁵. Erdmann (2004, S. 222) betont in diesem Zusammenhang, „dass beim Lehren und Lernen *kein* fixes Endprodukt entsteht“. Bei der Unterrichtssteuerung über Output-Standards werden jedoch gerade solche fixen Endprodukte in Form von

¹⁴ Vgl. hierzu auch Lemke (1997)

¹⁵ Eine detaillierte Beschreibung dieses Lehrplans folgt in Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

Könnensanforderungen für die Schüler schulextern formuliert und als Steuerungsinstrument genutzt.

Kurz (2004) beantwortet die Frage, ob Bildungsstandards für das Fach Sport überhaupt sinnvoll sind, anders als Erdmann (2004). Aus pädagogischer Perspektive erscheint die Einführung nationaler oder internationaler Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Sport als nicht notwendig, trotzdem argumentiert Kurz für die Einführung zumindest landesweiter Standards. Aber warum? Für die Einführung von Bildungsstandards im Fach Sport sprechen nach Kurz fachpolitische Gründe. Kurz (2004, S. 96) sieht „die Gefahr, dass ein Fach an den Rand der Aufmerksamkeit gerät, das sich an einer Aufgabe nicht beteiligt, die nach allgemeiner Auffassung zu den zentralen Aufgaben jeder Qualitätsentwicklung gehört“.

Das Fach Sport brauche Bildungsstandards demzufolge also nicht zur Qualitätsverbesserung, sondern zur Legitimation. Die hier von Kurz präsentierte Argumentation bietet fraglos Raum für eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach der Hierarchie der teilweise höchst unterschiedlichen Zielvorstellungen im Bildungssystem.

Aus den skizzierten Beiträgen wird eins besonders ersichtlich: Aus sportpädagogischer Perspektive heraus werden die frühen Reformen überwiegend kritisch beurteilt, ihr Nutzen für Qualitätsentwicklung wird insgesamt als gering eingeschätzt. Dabei richten sich die kritischen Worte der Sportpädagogen vor allem gegen die Art und Weise der Durchsetzung der Reformen. Die Bildungspolitik beschließt weitreichende Änderungen im Bildungssystem, ohne Forschung und Wissenschaft in die Entwicklung der Reformen einzu beziehen – da überrascht es nicht, dass viele (Sport-)Pädagogen auf diese Reformen, die zudem grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse und Diskurse schlichtweg missachteten, mit Protest reagierten. Nach dieser ersten Phase der Ablehnung dominieren in den letzten Jahren jedoch sportpädagogische Beiträge die versuchen, mit den nun einmal beschlossenen Reformen möglichst gewinnbringend zu arbeiten. Die folgenden Beiträge sind überwiegend von der Idee getragen, dass eine bedeutende Aufgabe der Sportpädagogik aktuell darin besteht, die Prinzipien eines bildenden Sportunterrichts und Schulsports in den aktuellen Reformen weitestmöglich zu verankern. Die Sportpädagogik darf sich nicht in ihren Elfenbeinturm zurückziehen und der auf das Bildungssystem übergreifenden Ökonomisierung vollständig das Feld überlassen.

Konstruktiver Umgang

Obwohl Autoren wie Oelkers (1990) nachweisen, dass kein linearer Bezug zwischen Lehraktivität und Lernresultat besteht, streben Funke-Wieneke und Stobrawe (2004) eine Qualitätsentwicklung im Sportunterricht über die Verbesserung der Lehrtätigkeit an. Entsprechend der These von der „primären Bedeutung proximaler Faktoren“¹⁶ gehen die Autoren davon aus, dass die Qualität des Schulsports nur auf der Ebene der Lehr-/Lernprozesse gesteigert werden kann – und zwar nicht durch die einzelne Lehrkraft allein, son-

¹⁶ Vgl. dazu Ditton (2000) in Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit

dern durch ein Verständnis von Lehren als Teamaufgabe. Es gilt, die zelluläre bzw. fragmentierte Struktur von Schule und Lehre¹⁷ zu reduzieren, damit „Qualität zum systematischen Merkmal einer Schule wird“ (Funke-Wieneke & Strobawe, 2004, S. 86). Dabei soll Qualitätsentwicklung und –sicherung als Teamaufgabe verstanden werden, in die sich jeder Einzelne in seiner Individualität über das Instrument der Curriculumsentwicklung einbringt. In einem Zyklus aus Orientierungsprozessen, Meinungsbildungs- bzw. Planungsprozessen, Unterrichtsprozessen und Evaluationsprozessen, die wiederum die Grundlage für neue Orientierungsprozesse bilden, wird Qualitätsentwicklung als ein dauerhafter Prozess ohne Endpunkt gedacht.

Geht man von einem normativen Qualitätsbegriff aus, der von fast allen Wissenschaftlern in Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik und ebenfalls von modernen Managementtheoretikern vertreten wird, ist und bleibt Qualität stets ein Begriff im Wandel. In Folge dessen kann Qualitätsentwicklung nur gelingen, wenn sie als dauerhafter Prozess gedacht und als ständige Strategie zum Bestandteil der alltäglichen Arbeit wird. Deshalb fordern Funke-Wieneke und Strobawe (2004) eine „kontinuierliche Reflexion der Handlungen, Pläne, Ziele und Ergebnisse“ (Funke-Wieneke & Strobawe, 2004, S. 91), die jedoch nicht Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, sondern des gesamten Kollegiums ist.

Bisher lässt sich für die Sportpädagogik noch immer eine Dominanz normativer gegenüber empirischer Bestimmungsversuche von Qualität im Schulsport ausmachen. Bei vorhandenen empirischen Forschungsansätzen¹⁸ werden überwiegend quantitative Daten erhoben und mit normativen Aussagen zu Qualitätskriterien verknüpft. Wie bereits gezeigt wurde, können aus reinen Schülerleistungsvergleichen ohne begleitende Untersuchungen keine Aussagen über die Qualität von Schule und Unterricht getroffen werden. Dies gilt für den Sportunterricht in gleichem Maße wie für alle anderen Schulfächer. Deshalb darf sich empirische Datenerhebung in der Sportpädagogik, wenn sie das Ziel der Steigerung der Unterrichtsqualität verfolgt, nicht darauf beschränken, Schüler durch Fitnessstests zu „jagen“ um daraus auf wissenschaftlich nicht zu vertretende Weise Behauptungen über die Qualität des Sportunterrichts abzuleiten.

Selbst wenn Schüler heutzutage nicht mehr auf einem Bein stehen oder rückwärts laufen könnten (was ohnehin nicht stimmt!), würde dieser Zustand absolut Nichts über die Qualität des Sportunterrichts aussagen. Ein Beispiel für empirische sportpädagogische Forschung die überwiegend quantitative Daten zur Grundlage von Qualitätsentwicklung heranzieht, liefert Gröben (2004). In einer experimentellen Studie testet er zunächst das Lernverhalten beim Bewegungslernen ohne Instruktion, um dann zu überprüfen, wie unterschiedliche Instruktionsformen das Bewegungslernen beeinflussen. Über standardisierte Interviews wird darüber hinaus das Bewegungsempfinden der Probanden erfragt. Dabei stellt Gröben (2004) fest, dass die Instruktionsbedingungen einen deutlichen Einfluss auf den Lernprozess, wie auch auf die

¹⁷ Zur zellulären Struktur von Schule vgl. auch Bülow-Schramm (2006) in Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit

¹⁸ Beispiele für solche qualitative empirische Forschungsprojekte aus der Sportpädagogik bieten Egger (2004) oder Altenberger u.a. (2004).

Bewegungsqualität und die Bewegungswahrnehmung, haben. Die „Peer-basierten Instruktionen“ (Gröben, 2004, S. 192) in Kleingruppen beeinflussen das Bewegungslernen besonders positiv, was den Autor zu einem generellen Plädoyer für Kooperatives Lernen veranlasst.

Auch hier lässt sich das Modell zur Verwendung von Evaluationsergebnissen von Wilke (2001) zur Systematisierung heranziehen (vgl. Abb. 1, S. 22). Zunächst werden quantitative (Experiment) und qualitative (Interview) Daten erhoben. Diese erhalten durch Auswertung ihren Sinn (These von peer-basierter Instruktion als effektivste Unterrichtsvariante) und werden durch die Verknüpfung mit dem Kontext „Sportunterricht“ zu handlungsleitendem Wissen (Plädoyer für Kooperatives Lernen). Die Untersuchung zeigt jedoch auch deutlich die Schwierigkeiten, die bei dem Versuch auftauchen, Qualität im Sportunterricht empirisch zu erfassen. Zunächst geht sie zwangsläufig immer mit einer Reduktion und Fokussierung auf einige wenige Aspekte des Gesamtkonstrukts „Unterrichtsqualität“ einher. In Gröbens Studie (2004) findet eine Betonung des Aspekts „Bewegungslernen“ statt. Auch ist die Auswertung und Verwendung qualitativer, empirischer Daten zu Qualitätssteigerung keineswegs *automatisch* „objektiver“ oder „weniger spekulativ“ als normative Bestimmungsversuche von Qualität im Sportunterricht.

Gröben (2004) lässt sich meines Erachtens bei seinem Plädoyer für Kooperatives Lernen zu einer übermäßigen Pauschalisierung seiner Ergebnisse hinreißen. Diese Ergebnisse könnte man auch ganz anders deuten: Der Forscher weist bezüglich der „*Repräsentation des Körper-Raum-Bezugs*“ (Gröben, 2004, S. 191) darauf hin, dass die Versuchspersonen, die durch körperbezogene Anweisungen instruiert wurden, „vor allem von körpernahen Wahrnehmungen“ (ebd.) berichteten, wohingegen Versuchspersonen, die in Kleingruppen peer-basierte Instruktionen erhielten, „deutlich häufiger von Wahrnehmungen aus dem räumlichen Umfeld“ (ebd.) berichteten. Aus dieser Feststellung kann man, ganz im Widerspruch zu Gröbens Forderung nach Kooperativem Lernen im Sportunterricht, für Inhalte, welche die Förderung der Körperwahrnehmung betreffen, die körperbezogenen Anweisungen als die geeignete Instruktionsform postulieren. Ziel dieses Hinweises ist es nicht, Gröbens Forschung zu kritisieren – ich bin im Gegenteil der Meinung, dass sie ein insgesamt gelungenes Beispiel für die Verbindung „quantitative[r] Untersuchungen und qualitative[r] Forschungsansätze“ (Balz, 1997, S. 265) darstellt und somit die selbstgesetzten Ziele absolut erreicht. Mein Ziel ist es lediglich Aufmerksamkeit dafür zu schaffen, dass empirische Zugangsweisen zur Qualität im Sportunterricht nicht per se „objektiver“ im Vergleich mit normativen Bestimmungsversuchen sind.

Balz (2010) leitet zwölf Merkmale guten Sportunterrichts sowohl aus empirischen Forschungsergebnissen, als auch aus fachdidaktischen Überlegungen und persönlichen Unterrichtserfahrungen ab. Der Autor geht dabei nicht davon aus, dass guter Sportunterricht automatisch entsteht, indem alle zwölf Merkmale checklistenartig abgehakt werden. Sie dienen lediglich als Orientierungshilfe, die zunächst abstrakt bleibt und nur durch praktische Beispiele für guten Sportunterricht inhaltlich gefüllt werden kann. Balz (2010) liefert mit seinem Artikel explizit kein „Rezept für guten Sportunterricht“, er stellt der Unterricht planenden, durchführenden oder auswertenden Lehrkraft lediglich

eine Auswahl *möglicher* Einflussfaktoren zur Verfügung, welche die Reflexionsarbeit erleichtern und systematisieren kann. Wie sich letztlich beispielsweise die "Qualität schülergerechter Passung" in der Praxis manifestiert, kann nur kontextbezogen beschrieben werden.

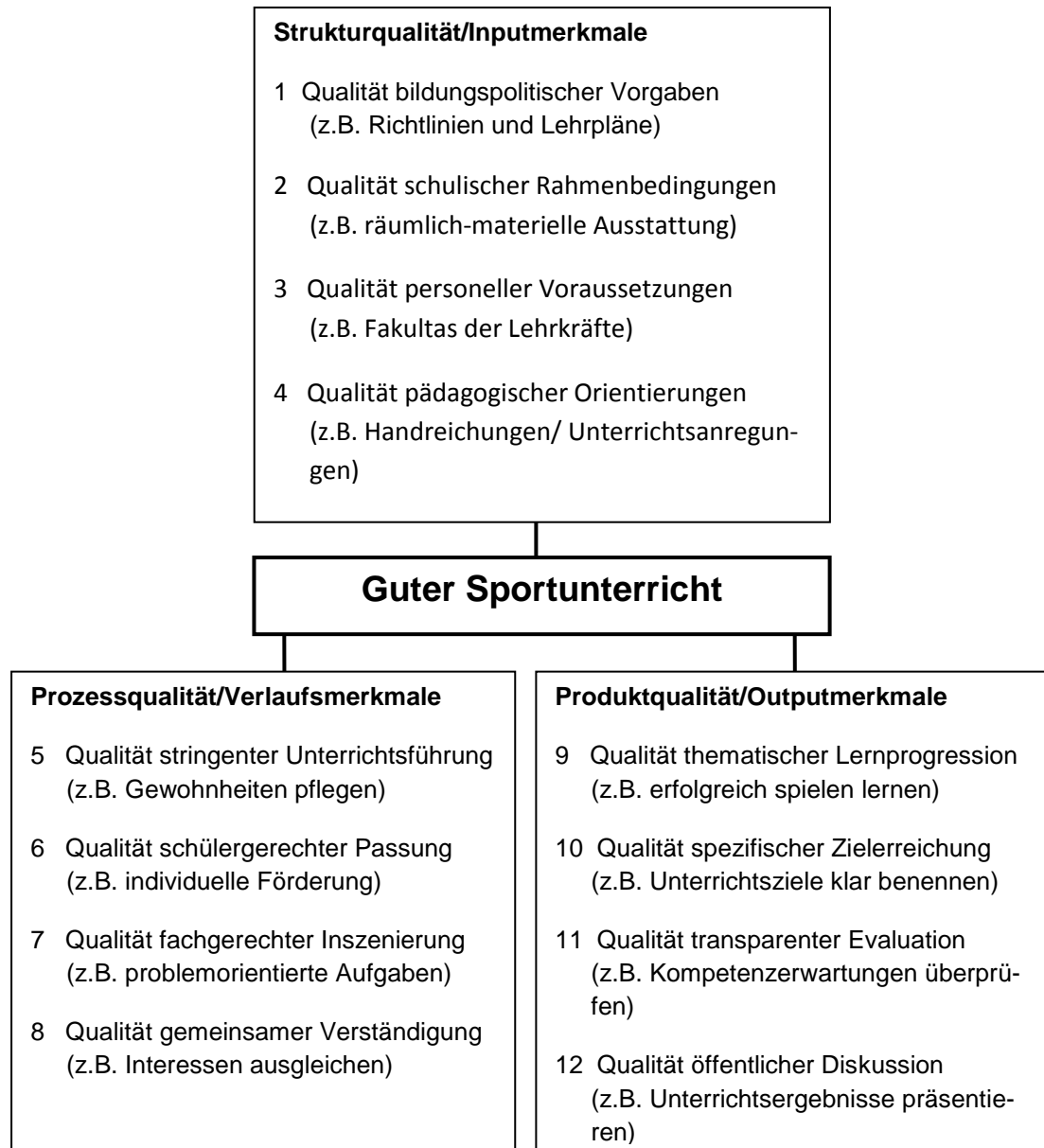


Abb. 2: Merkmale guten Sportunterrichts (Balz, 2010, S. 50)

Seine zwölf Merkmale guten Sportunterrichts ordnet Balz (2010) unterschieden nach Input-, Verlaufs- und Outputmerkmalen den drei in der Literatur zur Qualitätsentwicklung verbreiteten Dimensionen Struktur-, Prozess- und Produktqualität zu. Dabei betont er, es gehe

„nicht darum, dass immer alle Merkmale eingebracht und `erfüllt` sein sollten, denn guter Sportunterricht darf auch mal ohne Lehrplanbezug (Inputmerkmal 1) oder Evaluationsmaßnahmen (Outputmerkmal 11) zu Stande kommen. Außerdem kann die Qualität für verschiedene Merkmale schon in einer Sportstunde sehr unterschiedlich ausfallen,

was im Sinne einer Gesamtbewertung mehr oder weniger guten Sportunterrichts nur schwer zu `verrechnen` ist.“ (Balz, 2010, S. 52)

Guter Sportunterricht wird somit als eine Art Gesamtkunstwerk gesehen, welches im variablen Zusammenspiel der zwölf Merkmale entsteht und in vielen, sehr unterschiedlichen Facetten auftritt.

Eines der beiden Stundenbeispiele, die Balz (2010) heranzieht, um eine mögliche Konkretisierung der Merkmale beispielhaft aufzuzeigen, spiegelt auch die Situation wider, in der sich die Sportpädagogik mit Bezug zu den aktuellen bildungspolitischen Neuerungen befindet. Der Autor beschreibt das Beispiel einer Lehrerin, die gegen ihren eigenen Willen, für den sie in der Lehrerkonferenz keine Mehrheit erreichen konnte, mit einer fünften Klasse eine Ausdauerinheit mit einem abschließenden Cooper-Test durchführt. Obwohl die Lehrerin dem Cooper-Test äußerst skeptisch gegenüber steht gelingt es ihr, mit der Unterrichtsreihe ein Beispiel für guten Sportunterricht zu liefern, indem sie die Kinder äußerst sensibel und systematisch an den abschließenden Test heranführt. Mit diesem Beispiel macht Balz eins deutlich: Fragwürdige, von außen an den Unterricht herangetragene Anforderungen – sei es der schulische Zwang einen Test durchzuführen oder seien es Lehrpläne, welche nicht ohne Weiteres mit eigenen pädagogisch-didaktischen Einstellungen vereinbar sind – verhindern keinen guten Sportunterricht. Damit entbinden sie auch weder die Lehrkraft noch den Sportpädagogen von der an seine Profession gebundene Verantwortung. Ganz im Gegenteil sollten beide versuchen, mit den Neuerungen, auch bei eventueller persönlicher Ablehnung, möglichst konstruktiv zu arbeiten.

Nachdem die kritische Abwehrhaltung der ersten Jahre überwunden wurde, stellt sich die Sportpädagogik mehr und mehr der Aufgabe, mit den beschlossenen Reformen konstruktiv umzugehen, um so einer Verkürzung der im Sportunterricht angestrebten Ziele auf die Vermittlung leicht messbarer, motorischer Fertigkeiten entgegenzuwirken. Ob es gelingen kann, dass kompetenzorientierter Sportunterricht zugleich auch aus sportpädagogischer Perspektive betrachtet guter Sportunterricht werden kann, hängt im Wesentlichen davon ab, wie das Fach den Kompetenzbegriff fasst.

2.2 Der Kompetenzbegriff und sportpädagogische Kompetenzmodelle

In der skizzierten Diskussion um die Qualität des deutschen Bildungssystems spielt der Begriff “Kompetenz“ eine zentrale Rolle. So war es beispielsweise der Bereich “Lesekompetenz“, in dem die deutschen Schüler bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 besonders schlecht abschnitten. Aber was heißt Kompetenz eigentlich? Und welche Rolle spielen Kompetenzen in der aktuellen Qualitätsdiskussion?

„Das Wort `Kompetenz` wird von den Autoren der PISA-Studien verwendet, um die Besonderheit dessen zu kennzeichnen, was durch bildungspraktische – im besonderen durch schulunterrichtliche – Maßnahmen erstrebt werden soll: Lernende sollen nicht nur in der Lage sein, Gehörtes, Gelesenes, Erfahrenes zu reproduzieren. Sie sollen in dafür geeigneten, methodisch anspruchsvollen Prüfverfahren nachweisen, dass sie in der Lage sind, mit den Ergebnissen der Verarbeitung des zuvor (im Unter-

richt) Erfahrenen (i. w. S.) also mit den Ergebnissen organisierten Lernens zu arbeiten, und zwar bei der Bewältigung praktischer Probleme und bei der Lösung neuer Lernaufgaben“ (Heid, 2007, S. 30).

Kompetenzen sind einer solchen Definition zufolge erst einmal das, was die Institution Schule bei den Schülerinnen und Schülern fördern und entwickeln möchte. Dabei sind Kompetenzen erlernbar und sie manifestieren sich im Wissenstransfer und in der Problemlösefähigkeit. Diese Beschreibung verdeutlicht die Rolle, die der Begriff in der aktuellen Diskussion um Schulqualität spielt. „Kompetenzmodelle konkretisieren die Struktur und Entwicklungsdynamik der zu erwerbenden Kompetenzen und stellen sie in einen systematischen Zusammenhang mit den zentralen Inhalten und Anforderungen des jeweiligen Lernbereichs“ (Gogoll, 2011, S.11). Kompetenzmodelle bedürfen deshalb immer auch eines fachdidaktischen Bezugs. Das Hauptziel dieses Kapitels ist es, die fachspezifische Kompetenzdiskussion in der Sportpädagogik nachzuzeichnen, wobei zur Annäherung an den Kompetenzbegriff auch auf Veröffentlichungen aus der Allgemeinen Pädagogik zurückgegriffen wird. Davor werden aber zunächst modellübergreifende Gemeinsamkeiten des pädagogischen Kompetenzbegriffs dargestellt (Kapitel 2.2.1). Daraufhin werden zwei sehr unterschiedliche fachspezifische Kompetenzmodelle kritisch diskutiert (Kapitel 2.2.2), bevor die bekannteste fächerübergreifende Kompetenzdefinition nach Weinert (2001), die auch dem neuen Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW¹⁹ zugrunde liegt, genauer betrachtet wird (Kapitel 2.2.3). Den Abschluss dieses Kapitels zu Kompetenzmodellen für den Sportunterricht bildet, mit dem Blick auf aktuelle und zukünftige Forschungstendenzen, die Frage nach der Mehrperspektivität als möglichen Bezugsrahmen für zukünftige fachspezifische Kompetenzmodelle (Kapitel 2.2.4).

Ähnlich wie „Intelligenz“, die im Gegensatz zur Kompetenz jedoch nicht erlernt sondern angeboren ist, ist „Kompetenz“ ein theoretisches Konstrukt, welches nicht direkt beobachtbar ist. Auf Kompetenzen kann lediglich aus beobachtetem Verhalten (Performanz) geschlossen werden²⁰. Ziel der PISA-Studie ist es etwas zu messen, das man *direkt* eigentlich gar nicht messen kann. Kompetenzen als „nicht-beobachtbare Dispositionen“ (Heid, 2007, S. 30) existieren nicht „an sich“, sondern sie entstehen erst im Rahmen eines Entscheidungsprozesses, in dem jemand (eine Einzelperson oder eine Gruppe) ein erwünschtes Ergebnis von Lernprozessen definiert. Das folgende Schaubild (Abb. 3) verdeutlicht Status und Funktion des Konstrukts „Kompetenz“ zunächst inhaltsunabhängig auf formaler Ebene.

¹⁹ Dieser Lehrplan wird im Mittelpunkt des folgenden Kapitels (2.3) dieser Arbeit stehen.

²⁰ Eine genauere Beschreibung des Begriffspaars Kompetenz vs. Performanz folgt in Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

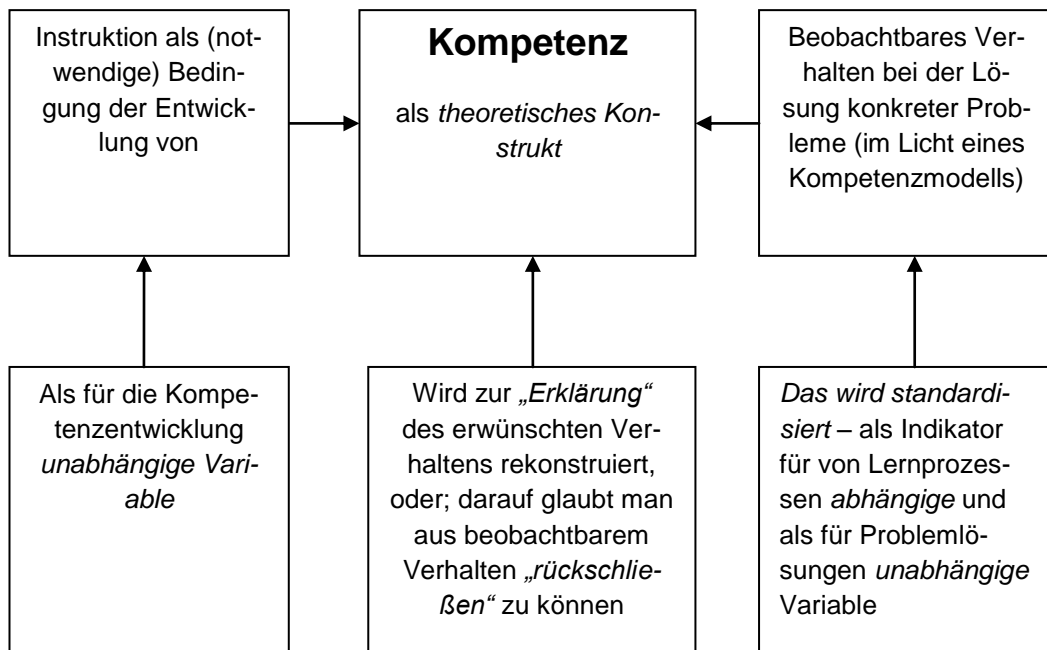


Abb. 3: Status und Funktionen von „Kompetenz“ (Heid, 2007, S. 32)

Um Kompetenzen als nicht beobachtbare Dispositionen messen zu können, müssen sie operationalisiert werden, d.h. es müssen beobachtbare bzw. messbare Verhaltensmerkmale festgelegt werden, die dann als Indikator für erworbene Kompetenzen (abhängige Variablen) herangezogen werden. Außerdem gelten die beobachteten Verhaltensmerkmale als Indikator für zukünftige Problemlösefähigkeit (unabhängige Variable) (vgl. Heid, 2007). Kompetenz kann also lediglich auf Grundlage beobachtbaren Verhaltens konstruiert werden. Auch wenn dies unter Rückgriff auf empirische Daten geschieht, bedarf die Konstruktion von Kompetenz Interpretationsprozessen, sowohl bei der Ableitung von Aussagen zu vorhandenen Kompetenzen aus gezeigtem Verhalten als auch bei der Formulierung von Vermutungen über zukünftige Problemlösefähigkeit.

2.2.1 Modellübergreifende Gemeinsamkeiten des pädagogischen Kompetenzbegriffs

Da der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren in der Pädagogik und ihren Fachdisziplinen zu einem der meistdiskutierten Begriffe geworden ist, verwundert es nicht, dass eine Menge verschiedener Kompetenzmodelle und -definitionen, sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische, kursieren. Dabei weisen die teilweise sehr unterschiedlichen Verständnisweisen von Kompetenz jedoch auch einige Gemeinsamkeiten auf (vgl. Abb. 4):



Abb. 4: Modellübergreifende Gemeinsamkeiten des pädagogischen Kompetenzbegriffs (eigene Darstellung, vgl. Reischmann, 2004)

Zunächst sind, wie bereits oben beschrieben, Kompetenzen nicht beobachtbar, auf Kompetenzen *schließt* man, wenn Performanzen gezeigt werden. Außerdem sind sie *erlernt*. Darüber hinaus meint Kompetenz etwas *Generelles*, das den Umfang einer einmaligen Handlung übersteigt. Zugleich bleibt eine bestimmte Kompetenz immer in einem gewissen Grad auf einen Kontext *beschränkt*, das heißt „dass sich die Rede von Kompetenz nicht auf *allgemeine* Handlungsfähigkeit beziehen kann, sondern *situationsbezogene* Handlungsfähigkeit meint“ (Hof, 2002, S. 85). In der fachlichen Diskussion wird jedoch nicht jede Handlungsfähigkeit als Kompetenz bezeichnet, sondern lediglich Handlungsfähigkeit, die als *positiv bewertet* wird. „Bomben basteln, Menschen betrügen, Mitarbeiter schikanieren – für Pädagogen ist das nicht 'Kompetenz'“ (Reischmann, 2004, S. 4). Darüber hinaus meint Kompetenz zudem etwas, das *selbstständiges Handeln* voraussetzt (vgl. Reischmann, 2004).

Der Kompetenzbegriff verfügt also, trotz großer Unterschiede bei der Verwendung, über einen gewissen einheitlichen semantischen Kern. Um an Kompetenzen orientierte Leistungserwartungen für das Fach Sport tatsächlich zur Steuerung des Sportunterrichts nutzen zu können, bedarf es jedoch mehr als einer groben Vorstellung davon, was Kompetenz im pädagogischen Kontext bedeutet, vielmehr werden konkrete Kompetenzmodelle benötigt.

„Die pädagogische Hoffnung die sich mit der Beschreibung von Kompetenzmodellen verbindet, ist es, Schülerinnen und Schüler besser als bisher individuell fördern zu können: bildungstheoretisch begründete und empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle sollten es ermöglichen, das erreichte Kompetenzniveau und den kumulativen Kompetenzaufbau von Schülern präzise und facettenreich zu diagnostizieren. Sie bilden damit die Basis für eine am Schüler ansetzen-

de Leistungsrückmeldung und Lernprozessgestaltung“ (Gogoll, 2011, S. 11).

2.2.2 Sportpädagogische Kompetenzmodelle

Nach Gogoll (2011) legitimieren sich Kompetenzmodelle in zweierlei Hinsicht: durch einen *normativen* Bezug zum Bildungsanspruch des jeweiligen Unterrichtsfaches und durch eine *empirische* Absicherung des normativ entwickelten Modells. Vor dem Hintergrund dieser Kriterien werden im Folgenden zwei früh veröffentlichte sportpädagogischen Kompetenzmodelle reflektiert, die sich grundlegend unterscheiden: Zeuner und Hummel (2006) liefern ein Kompetenzmodell für das Fach Sport, welches sich durch eine große Praxisnähe auszeichnet, während Franke (2007) einen Vorschlag für ein fachbezogenes Kompetenzmodell liefert, welches sehr stark bildungstheoretisch entwickelt wird.

Ein fachbezogenes Kompetenzmodell muss an in der Fachdiskussion konsensfähigen Unterrichts- oder Bildungszielen ansetzen. Zeuner und Hummel (2006) argumentieren bei der Herleitung ihres Kompetenzmodells vom Doppelauftrag des Schulsports aus, verstanden als „Handlungsfähigkeit im und durch Sport“ [...] [, die] sich voll und ganz auch als „Handlungskompetenz im und durch Sport“ (Zeuner & Hummel, 2006, S. 41) beschreiben lassen. Dem zu Folge ist Handlungskompetenz lediglich ein anderes Wort für Handlungsfähigkeit – diese Beschreibung verlagert das Problem jedoch nur, da der Begriff Handlungsfähigkeit ohne genauere Hinweise zum Verständnis ebenso wenig konkret fassbar ist wie der Begriff Handlungskompetenz.

Zeuner und Hummel (2006) beschreiben, basierend auf dem pädagogischen Kompetenzmodell von Roth (1971), die drei Kompetenzbereiche Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, wobei sie die Sachkompetenz genauer in Sach- und Methodenkompetenz unterscheiden. Zur Sachkompetenz „gehören Analysen zur körperlich-sportlichen Leistungsfähigkeit“ (Zeuner & Hummel, 2006, S. 42). Darunter verstehen die Autoren am Beispiel der Klassen 9 und 10 Grundlagenausdauer, Rumpfkraft und Bewegungskönnen. Methodenkompetenz manifestiert sich nach Zeuner und Hummel (2006, S. 42) in „Wissen und evtl. Einsichten zu gesundheitsorientierten Themen“, also jede Art von Wissen zum Thema „Gesundheit“.

Das Kompetenzmodell von Zeuner und Hummel (2006) lässt sich besonders im Hinblick auf seine empirische Absicherung kritisieren. So wird nicht deutlich, woher die Autoren ihre Überzeugung haben, Schüler der neunten und zehnten Klasse müssten ausgerechnet ausdauernd Laufen und Sit Ups können. Diese Könnensanforderungen sind in hohem Maße normativ gesetzt und keinesfalls empirisch hergeleitet. Die Autoren beschreiben lediglich, dass im Bereich Sachkompetenz „aus gesundheitlichen Gründen Grundlagenausdauer und Rumpfkraft wohl nicht verzichtbar sind“ (Zeuner & Hummel, 2006, S. 42) – hier drängt sich die Frage auf, warum nicht beispielsweise Gleichgewichtsfähigkeit und Körperwahrnehmung zum zentralen Thema erhoben werden, die aus gesundheitlicher Perspektive ebenfalls bedeutsam sein *könnten*.

Auch die normative Orientierung „am Bildungsanspruch des Lernbereichs“ (Gogoll, 2011, S. 11) fällt in Zeuners und Hummels Kompetenzmodell knapp aus. Es wird lediglich auf das „uns geläufige allgemeine fachliche Ziel des Schulsports ‚Handlungsfähigkeit im und durch Sport‘“ (Hummel, 2003, S. 6, zitiert nach Zeuner und Hummel, 2006, S. 41) verwiesen, so als sei das Konzept der Handlungsfähigkeit selbstverständlich, selbsterklärend und das unangefochten führende fachdidaktische Konzept. Diese Darstellung wird der fachinternen Diskussion um im Sportunterricht zu verwirklichende Bildungsziele nicht gerecht.

Dem Kompetenzmodell von Franke (2007), welches als Gegenentwurf zu bisherigen Kompetenzmodellen zu bewerten ist, die seines Erachtens „normativ-plakatives Denken begünstigen“ (Franke, 2007, S. 169), wenn sie unreflektiert auf das Fach Sport übertragen werden, mangelt es hingegen keinesfalls an Tiefe in Bezug auf die normative Orientierung an fachinternen Bildungszielen. Am Beispiel des Bildungsplans des Landes Baden-Württemberg für das Gymnasium zeigt Franke, „wie über eine schlichte Begriffsmutation aus bisherigen Bildungszielen ehemaliger inputorientierter Lehrpläne outputorientierte Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen werden“ (Franke, 2007 S.169). Er wendet sich explizit gegen die den bisherigen Lehrplänen zugrunde liegenden Kompetenzmodelle, da sie den Besonderheiten des Faches Sport nicht gerecht werden. Ebenso spricht sich Franke gegen fächerübergreifende Kompetenzmodelle aus, die versuchen, alle Schulfächer mit einzubeziehen. Er schlägt hingegen ein spezifisches Kompetenzmodell für die ästhetisch-expressiven Schulfächer vor, also für die Fächer Sport, Kunst und Musik.

Für diese Fächer gilt nämlich, so Franke, dass sie anders als die „relativ gut kompetenzrelevant bestimmbar (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften)“ (Franke, 2007, S. 172f) bildungsphilosophisch fundierte Bildungsdiskurse benötigen, weil sie nur über eine „eingeschränkte Bedeutung für eine nutzerorientierte Teilhabe des Menschen an der Welt“ (ebd. S. 174) verfügen. Denn an der Welt des Sports teilhaben, beispielsweise als Sportreporter, kann auch, wer selbst nie Sport getrieben hat. Das Besondere der ästhetisch-expressiven Fächer sieht Franke nicht im Zusammenspiel von Wissen und Können, was diese Fächer ausmacht ist ihre „konstitutive Funktion im Mensch-Welt-Verhältnis“ (Franke, 2007, S. 175).

Kompetenzen sind für Franke in ästhetisch-expressiven Fächern immer leibbezogen und in besonderer Weise reflexiv. Die leibgebundenen Erfahrungen, welche Schülerinnen und Schüler in ästhetisch-expressiven Fächern machen, werden in einem doppelten Reflexionsprozess, den Franke als „reflexives Erkennen“ (ebd., S. 179) bezeichnet, zu Erfahrung. Zieht man aber reine Nützlichkeitsabwägungen als Maßstab zur Steuerung des Schulsystems heran, so steht das Fach Sport vor einem Problem: es ist nicht nützlich im Sinne von effizient, so Franke. Man könne „sich auch ein an Effizienz ausgerichtetes Bildungskonzept vorstellen, das auf Musik, Kunst oder Sport verzichtet“ (ebd., S. 175). Er resümiert: „Außer solchen lebenspraktischen Tätigkeiten wie Schwimmen oder Fahrradfahren sowie einigen grundlegenden koordinativen Fähigkeiten lässt sich z.B. die Nützlichkeit des Schulsports für die Alltagswelt und damit die Brauchbarkeit bestimmter Bewegungsformen kaum nachweisen“ (Franke, 2007, S. 179).

In seinem Strukturkonzept Graduierungsparameter "Körperliche Bewegung" (ebd. S. 182f.) unterscheidet Franke vier Niveau-Stufen, entlang derer der Aufbau von Kompetenzen im Fach Sport abläuft. Bewegungs-Kompetenz bildet das Basis-Niveau, die leibgebundene Erfahrung bildet den Ausgangspunkt der Kompetenzentwicklung. Über die Stufen Handlungs- und Partizipations-Kompetenz wird auf der vierten und höchsten Stufe, der transmedialen Niveaus-Stufe, Wissenschafts-Propädeutik entwickelt.

Frankes Strukturkonzept Graduierungsparameter „Körperliche Bewegung“ zeichnet sich durch ein starkes bildungsphilosophisches Fundament aus, bleibt jedoch ohne einen konkreten sportdidaktischen Bezug sehr abstrakt. Zudem legitimiert es sich nicht empirisch. Ganz im Gegenteil kann es nach Franke für die ästhetisch-expressiven Fächer gar nicht gelingen, ihren Nutzen empirisch zu messen, da dieser im reflexiven Erkennen durch leibgebundene Erfahrung liegt – und diese lässt sich gerade nicht empirisch fassen.

Wenn sich Kompetenzmodelle also sowohl normativ als auch empirisch legitimieren (Gogoll, 2011; Schecker & Parchmann, 2006), muss resümiert werden: beide dargestellten sportpädagogischen Kompetenzmodelle, sowohl das Modell von Zeuner und Hummel (2006) als auch Frankes Modell (2007), erfüllen diesen Anspruch nicht.

2.2.3 Der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) und seine Eignung für das Fach Sport

Es gibt für das Unterrichtsfach Sport bisher kein im sportpädagogischen Diskurs konsensfähiges Kompetenzmodell. Kompetenzorientierte Lehrpläne gibt es in Nordrhein-Westfalen jedoch bereits seit 2008 für den Primarbereich – es stellt sich also die Frage, von welchem Kompetenzmodell die Lehrplanentwickler ausgegangen sind. In der Handreichung "Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule", die 2008 im Zuge der Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne für die Grundschule vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben wurde, wird Bezug genommen auf die Kompetenzdefinition von Weinert (2001, S. 27f):

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können.“

Weinerts Definition umfasst neben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen auch „Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein“ (MSWF NRW, 2008b, S. 9). Rauschenberger (2008) deutet Weinerts Kompetenzdefinition folgendermaßen: Zunächst enthalten Kompetenzen immer einen kognitiven Kern, d.h. es gibt keine Kompetenzen ohne Kenntnisse. Um diese Kenntnisse herum lagern sich darüber hinaus motivationale, soziale und handlungsorientierte Elemente an (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001)

Wissen und Können fallen, so die Autoren der Handreichung, im Kompetenzbegriff zusammen. Der Anwendungsbezug ist bei der Entwicklung von Kompetenzen zentral, die Schüler sollen kein "totes Wissen" erwerben.

Kompetenzen lassen sich nicht kurzfristig erwerben, sondern ihre Entwicklung erfordert „eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung“ (MSWF NRW, 2008b, S.9). Diese langfristig erworbenen Kompetenzen werden in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen in fachbezogene und übergreifende Kompetenzen unterteilt (MSWF NRW, 2008). Die fachbezogenen Kompetenzen finden sich im Lehrplan des entsprechenden Unterrichtsfaches als sog. Kompetenzerwartungen formuliert wieder. Kompetenzerwartungen sind operationalisierte Leistungserwartungen, aus deren Erfüllung auf ein Vorhandensein bestimmter Kompetenzen geschlossen wird²¹.

Übergreifende Kompetenzen werden in allen Unterrichtsfächern gemeinsam entwickelt. Die Lehrplanentwickler unterscheiden die vier übergreifenden Kompetenzen "Wahrnehmen und Kommunizieren", "Analysieren und Reflektieren", "Strukturieren und Darstellen" und "Transferieren und Anwenden". Zu der Unterscheidung von fachspezifischen und fächerübergreifende Kompetenzen greift Weinert (2001, S. 27) auf ein Beispiel aus dem Unterrichtsfach Mathematik zurück:

„Um ein mathematisches Problem, das in einem sozio-ökonomischen Kontext situiert ist, erfolgreich zu lösen, braucht man das notwendige mathematische Wissen und zugleich fächerübergreifende Kompetenzen, um die Aufgabe aus dem übergeordneten sachlichen Zusammenhang überhaupt herauslösen und das Ergebnis sinnvoll für die Lösung des nicht-mathematischen Problems nutzen zu können.“

Fächerübergreifende Kompetenzen beschreibt Weinert in seinem Beispiel als besonders bedeutsam für den Transfers einer Problemlösung in einen ande-

²¹ Eine ausführliche Abgrenzung der Begriffe findet sich in Kapitel 2.3 dieser Arbeit.

ren Kontext, während für das Erarbeiten der Problemlösung selbst insbesondere auf fachspezifische Kompetenzen zurückgegriffen wird.

Die Kompetenzdefinition von Weinert (2001) ist eine fächerübergreifende und keine fachspezifische. Wenn das Wort Kompetenz aber in erster Linie verwendet wird, „um die Besonderheit dessen zu kennzeichnen, was durch bildungspraktische – in erster Linie durch schulunterrichtliche - Maßnahmen erstrebt werden soll“ (Heid, 2007, S. 30), kann der Kompetenzbegriff nur über eine inhaltliche Klärung dieses „Besonderen“ näher bestimmt werden. Eine Definition des Kompetenzbegriffs im Rahmen von Schule und Lehrplandiskussion setzt eine genaue Beschreibung dessen voraus, was durch den Unterricht beim Schüler bewirkt werden soll. Den Ausgangspunkt für ein Kompetenzmodell müssen deshalb die Bildungs- und Erziehungsziele des einzelnen Unterrichtsfaches bilden (Klieme u.a., 2003). Ein fächerübergreifendes Kompetenzmodell, welches von den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen von Schule her konzipiert ist, muss zwangsläufig sehr abstrakt bleiben, um alle Unterrichtsfächer einzubeziehen. Da aber Kompetenz immer in einem gewissen Grad kontextgebunden bestimmt werden muss²², halte ich nur die Konzeption eines fachspezifischen Kompetenzmodells für vielversprechend.

2.2.4 Mehrperspektivität als möglicher Bezugsrahmen?

Die Entwicklung eines fachspezifischen Kompetenzmodells für das Fach Sport kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Es bleibt nur zu akzeptieren, dass ein Kompetenzmodell für den Sportunterricht derzeit noch aussteht²³. Zumindest nähern kann man sich dem Kompetenzbegriff derzeit über die Entscheidung für ein fachdidaktisches Konzept, welches in besonderem Maße anschlussfähig ist für die Entwicklung eines Kompetenzmodells. Das Konzept der Mehrperspektivität ist aktuell in der Sportpädagogik eines der konsensfähigsten fachdidaktischen Modelle (Kurz, 2004; Balz, 2011; Neumann & Balz, 2011). Den Ausgangspunkt dieses Konzepts bildet die standpunktabhängige Konstruktion von Wirklichkeit.²⁴

„Über eine mehrperspektivische Betrachtung wird es möglich, mehrere Blicke von verschiedenen Seiten auf die Gegenstände zu richten und dabei zu erkennen, dass das Bild, das dabei entsteht, abhängig ist vom Standpunkt, der jeweils eingenommen wird. Es wird dabei sogar deutlich, dass erst die Perspektive den Gegenstand konstituiert“ (Duncker, 2004, S. 21).

Eine Sache oder Situation kann nur reflektiert beurteilen, wer sich der Relativität seiner Beurteilerperspektive bewusst ist. In einer Art „*spielerischen Aus-*

²²Zur Kontextgebundenheit von Kompetenz vgl. auch Reischmann (2004) und Hof (2002) in Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit.

²³ Mit diesem Problem steht das Unterrichtsfach Sport jedoch nicht alleine da. Kurz & Gogoll (2010) weisen darauf hin, dass bisher für kein Unterrichtsfach ein konsensfähiges fachspezifisches Kompetenzmodell vorliegt.

²⁴ Obwohl im Rahmen dieser Arbeit für die Konstruktion eines fachspezifischen Kompetenzmodells argumentiert wird, wird ausschließlich zur Beschreibung des Konzepts der Mehrperspektivität, auch auf Duncker (2004) als Vertreter der allgemeinen Pädagogik zurückgegriffen.

einandersetzung mit der Wirklichkeit“ (Duncker, 2004, S. 31), in der verschiedene Perspektiven aufgezeigt und erprobt werden, gewinnt der Mensch die Freiheit, die es ihm erlaubt und ermöglicht, sein Handeln selbstgesteuert mit Sinn zu belegen. Der Sport ist als zweckvariantes Tun in besonderer Weise offen für Sinnzuweisungen. In einem mehrperspektivischen Sportunterricht erfahren die Schüler unterschiedliche Sinnzusammenhänge in denen Sport getrieben und betrachtet werden kann. Die sportliche Handlung eines dreißigminütigen Ausdauerlaufs kann beispielsweise mit dem Sinn belegt werden, Spannungen aus dem beruflichen Alltag abzubauen. Der gleiche Ausdauerlauf kann aber auch mit einem ganz anderen Sinn belegt werden, und zum Beispiel der Vorbereitung auf einen Wettkampf oder der Wiederherstellung körperlicher Fitness nach einer Verletzung dienen.

Es lassen sich in der Sportpädagogik aktuell Tendenzen ausmachen, Kompetenzmodelle mit Bezug auf verschiedene fachdidaktische Konzepte zu erarbeiten. Neueste Arbeiten von Gogoll und Balz setzen am Konzept der Mehrperspektivität an. Gogoll (2011) unterscheidet in seinem Modell vier Stufen (Stufe 0 – 3), in denen eine „bewegungs-, spiel- und sportbezogene Reflexionskompetenz“ (Gogoll, 2011, S. 20) über alle Perspektiven hinweg erworben wird. Die höchste Kompetenzstufe zeigt sich in der Fähigkeit zur Perspektivintegration, welche die Schülerinnen und Schüler befähigt, „einen Perspektivwechsel vorzunehmen und zwar zwischen den unterschiedlichen Sinnperspektiven, unter denen das Bewegen im Sportunterricht jeweils thematisiert wird“ (Gogoll, 2011, S. 21). Balz (2011) schlägt hingegen ein Modell vor, welches versucht „innerhalb der Perspektiven bestimmte Kompetenzen entlang eines perspektivisch akzentuierten Könnens, Wissens und Wollens zu entfalten“ (Balz, 2011, S. 3).

Funke-Wieneke (2007) entwickelt ein Kompetenzmodell – der Autor selbst vermeidet diesen Name jedoch – mit einem bewegungspädagogischen Bezug. Dabei wendet er sich explizit gegen eine Fokussierung auf die Sinnperspektiven, unter denen Sport getrieben werden kann:

„Es ist geradezu das Privileg des Sporttreibens und Sich Bewegens, nicht befangen bleiben zu müssen in utilitaristischen und rationalisierenden Sinninterpretationen, sondern die Sinnhaftigkeit des auf vielfältige Weise in anderen Begriffen durchaus als *sinnlos* zu Kennzeichnenden aus der Erfahrung des Tuns heraus als Gewissheit besitzen und in seinen Wiederholungen immer wieder bestätigt finden zu können“ (Funke-Wieneke, 2007, S. 52).

Verfechter eines mehrperspektivischen Sportunterrichts widersprechen dieser Haltung jedoch mit einem Verweis auf die fachdidaktische Diskussion. So kritisiert Balz (2010, S. 100), dass „Funke-Wieneke die pädagogische Leitidee der Handlungsfähigkeit und die konzeptionelle Vorstellung eines mehrperspektivischen Sportunterrichts – trotz ihrer fachwissenschaftlichen Resonanz und ihrer curricularen Präsenz – nicht als sportpädagogischen Ansatz einbezieht“. Gissel (2010) versucht den Kompetenzbegriff in Anlehnung an Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zu bestimmen – dieser Bestim-

mungsversuch trifft jedoch im sportpädagogischen Diskurs auf wenig positive Resonanz²⁵.

Als Fazit bleibt festzuhalten: Es gibt bisher kein tragfähiges fachspezifisches Kompetenzmodell, aktuelle Modellierungsversuche sind bisher nicht empirisch legitimiert. Kompetenzorientierte Lehrpläne für den Sportunterricht sind trotzdem in den letzten Jahren in vielen Bundesländern eingeführt worden. Das Fehlen eines einheitlichen Modells, welches Grundlage länderinterner Lehrplanarbeit sein könnte, erklärt die Unterschiedlichkeit der einzelnen Lehrpläne. Aschebrock und Stibbe (2008) unterscheiden „gegenwärtig zwei Typen von Kerncurricula [...] *Lehrpläne mit bewegungsfeldbezogenen Standards* [...] [und] *Lehrpläne als Kombination aus bewegungsfeldbezogenen (inhaltsbezogenen) und allgemein-übergreifenden (prozessbezogenen) Standards*“ (S. 7). Ein Beispiel für den zweiten Lehrplantyp ist der kompetenzorientierte Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW.

2.3 Der kompetenzorientierte Lehrplan Sport für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht der neue kompetenzorientierte Lehrplan für die Grundschule in NRW (MSWF NRW, 2008a). Ziel des Kapitels ist es, das Prinzip der Outputsteuerung der kompetenzorientierten Kernlehrpläne am Beispiele des nordrhein-westfälischen Lehrplans zu verdeutlichen und zu überprüfen, inwieweit kritische Einwände gegen eine Kompetenzorientierung im Sportunterricht durch den Lehrplan gestützt oder widerlegt werden. Abschließend soll die Hauptfragestellung dieser Arbeit, nämlich „Inwieweit beeinflussen curriculare Kompetenzerwartungen die Qualität des Sportunterrichts?“ untersucht werden.

Dabei werden zunächst die Kompetenzerwartungen als Kernbereich des neuen Lehrplans vorgestellt (Kapitel 2.3.1) und die Termini Bildung, Kompetenz und Performanz werden unterschieden. Zudem wird konkretisiert, auf welcher der drei Ebenen Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen ansetzen (Kapitel 2.3.2). Danach gerät der Begriff Outputsteuerung in den Fokus der Betrachtung, wobei konkret gefragt wird, was sich auf der schulinternen Curriculums- und Unterrichtsebene, denn dieser schülernahen Ebene wird aus sportpädagogischer Perspektive für die Qualität des Sportunterrichts die größte Bedeutung zugeschrieben, durch die Einführung des neuen Lehrplans ändert (Kapitel 2.3.3). Anschließend wird ausgehend von dem häufig zu findenden Einwand, die Kompetenzerwartungen seien auf leicht messbare, motorische Fertigkeiten eingeeengt, die Frage gestellt, welche Art von Leistungen die im Lehrplan formulierten Kompetenzerwartungen eigentlich fordern (Kapitel 2.3.4). Zum Abschluss wird im Fazit die eingangs gestellte Frage wieder aufgegriffen, welchen Einfluss curriculare Kompetenzerwartungen auf die Qualität des Sportunterrichts haben (Kapitel 2.3.5 & 2.3.6).

²⁵ Vgl. hierzu die Resonanz auf Gissels Beitrag in der ZS Sportpädagogik im Jahr 2010

2.3.1 Kompetenzerwartungen als Kernbereich des neuen Lehrplans

Der Sammelband "Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen" erschien 2008 und ging aus den vorläufigen Richtlinien und Lehrplänen zur Erprobung aus dem Jahr 2003 hervor. Mit dieser Entwicklung steht Nordrhein-Westfalen bei Weitem nicht allein da. Insgesamt lässt sich in Deutschland eine „nationale Tendenz“ hin zu kompetenzorientierten Lehrplänen ausmachen „10 von 16 Bundesländern haben ihre Grundschullehrpläne mittlerweile als kompetenzorientierte Lehrpläne konzipiert“ (Neumann & Stang, 2010, S. 49).

Der nordrhein-westfälische Grundschullehrplan setzt sich aus einem gemeinsamen Richtlinienenteil für alle Fächer und aus den Lehrplänen der Fächer Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische und Katholische Religionslehre zusammen. Im gemeinsamen Richtlinienenteil werden auf knapp zehn Seiten grundsätzliche Leitlinien für das Unterrichten in der Grundschule aufgeführt. Im Lehrplanteil nimmt das Fach Sport den größten Umfang aller Fachlehrpläne ein, da der Sportlehrplan als einziger über einen Anhang verfügt. In diesem Anhang bleiben die Kernideen des "alten" Lehrplans Sport von 1999/2001, beispielsweise die Pädagogischen Perspektiven und die Inhaltsbereiche, erhalten (vgl. Geßmann, 2009, S. 334). Insgesamt setzt sich der Lehrplan Sport aus den fünf Teilbereichen "Aufgaben und Ziele", "Bereiche und Schwerpunkte", "Kompetenzerwartungen", "Leistungen fördern und bewerten" und "Verbindlichkeiten, Freiräume, Organisation" zusammen. Im Folgenden soll der sowohl in den allgemeinen Richtlinien als auch im Lehrplan Sport zu findende Teilbereich "Kompetenzerwartungen" im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Als „Bezugspunkt für die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler und für die Überprüfung der Lernergebnisse“ (MSWF NRW, 2008a, S. 15) werden in den Richtlinien und Lehrplänen Anforderungen für das Lernen im Grundschulbereich festgelegt. Für das Ende der Schuleingangsphase werden zunächst „grundlegende Kompetenzen“ (MSWF NRW, 2008a, S. 15) formuliert. Ein Erwerb dieser Kompetenzen soll als Basis ein erfolgreiches weiteres Lernen der Schüler in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit sichern. Zeichnen sich bei einer Schülerin oder einem Schüler Schwierigkeiten beim Erwerb der grundlegenden Kompetenzen ab, so sollen diese frühzeitig und durch intensive Förderung behoben werden. Für das Ende der Grundschulzeit werden die grundlegenden Kompetenzerwartungen der Schuleingangsphase konkretisiert und ausgebaut. Dabei ist es „Aufgabe der Lehrkräfte, lernschwächere Schülerinnen und Schüler möglichst weit an diese Kompetenzen heranzuführen und lernstärkeren die Möglichkeit zu geben, sie zu übertreffen“ (MSWF NRW, 2008a, S. 15). In den Richtlinien werden somit die Kompetenzerwartungen explizit als Regelstandards und nicht als Minimalstandards dargestellt (vgl. MSWF NRW, 2008a, S. 15).

Im Lehrplan für das Fach Sport finden sich die ausformulierten Kompetenzerwartungen, welche von den Schülern „auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau“ (MSWF NRW, 2008a, S. 118) erbracht werden sollen. Was man sich unter dem *ihnen jeweils möglichen Niveau* vorzustellen hat, wird scheinbar einige Seiten zuvor erklärt. Unter der Überschrift "Orientierung an Kompetenzen" wird konkretisiert, wann die Kompetenzerwartungen als erreicht gelten. Eine fachbezogene Kompetenz im Fach Sport gilt demnach als ausgebildet,

wenn die Schülerinnen und Schüler zur Situationsbewältigung vorhandene Fähigkeiten unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen nutzen, wenn sie für bedeutende Fragestellungen eines Lerngebietes angemessene Lösungswege finden, wenn sie vorhandene Fertigkeiten bei ihren Handlungen nutzen und wenn sie die eigenen Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen (vgl. MSWF NRW, 2008a, S. 114).

Dem kritischen Leser stellt sich hier schnell eine Frage: Wie soll ein Mensch im Allgemeinen und ein Schüler im Besonderen überhaupt handeln, ohne *seine vorhandenen Fertigkeiten zu nutzen und bisherige Erfahrungen zu berücksichtigen*? Jeder, der nicht komplett fremdbestimmt oder durch Triebe geleitet durchs Leben geht, und wer würde das schon von sich oder seinen Schülern behaupten, handelt vermutlich genau so. Wahrscheinlich sind in diesem Fall die *im Unterricht erworbenen, fachspezifischen Fertigkeiten und Erfahrungen* gemeint, auf die zurückgegriffen werden soll, aber die Formulierung allein gibt das nicht her. Außerdem ist das, was in dieser Passage des Lehrplans Sport beschrieben wird, genau genommen kein Maßstab zur Bewertung des "Grads an Erfülltheit" der Kompetenzerwartungen. Vielmehr wird hier eine Art von "Handlungskompetenz" entworfen, der viel zu abstrakt bleibt, um als Maßstab dienen zu können. Ein Blick in die anderen Lehrpläne des Sammelbands Grundschule zeigt, dass der Absatz "Orientierung an Kompetenzen" in allen Lehrplänen mit quasi identischem Wortlaut vorhanden ist (MSWF NRW, 2008a, S. 114). Hier zeigt sich erstmals die Schwierigkeit, Kompetenzen einerseits so offen zu beschreiben, dass sie einem ganzheitlichen Kompetenzverständnis entsprechen, zugleich aber wiederum so präzise zu bestimmen, dass sie als Bewertungsmaßstab dienen können, also „prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme et. al., 2003, S. 13).

Die fachbezogenen Kompetenzerwartungen sind im Lehrplan Sport in neun Inhaltsbereichen gegliedert. Die folgende Abbildung (Abb. 6) wurde aus dem vorhergehenden Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW aus dem Jahr 2000 übernommen und befindet sich im Anhang des neuen kompetenzorientierten Lehrplans. Bei den auf der Stirnseite des Würfels dargestellten Bereichen handelt es sich um Inhaltsbereiche im engeren Sinne, wohingegen die Bereiche 1, 2 und 10 strenggenommen eigentlich keine Inhaltsbereiche sind.



Abb. 6: Inhaltsbereiche des Schulsports (RUL/ GS NRW, S. 140)

Der neue Lehrplan übernimmt die hier dargestellten Inhaltsbereiche 1 bis 9 mit identischem Wortlaut, der Inhaltsbereich 10 wird nicht übernommen. Im neuen Lehrplan wird zunächst jeder Inhaltsbereich kurz beschrieben. Danach wird zu jeder Kompetenzerwartung ein Schwerpunkt genannt. Darunter werden die Kompetenzerwartungen für das Ende der Schuleingangsphase und für das Ende der vierten Klasse tabellarisch gegenübergestellt²⁶.

²⁶ Die hier exemplarisch ausgewählte Kompetenzerwartung wird in Kapitel 3 dieser Arbeit erneut aufgegriffen.

Bereich: Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen Schwerpunkt: Spielideen entwickeln und das Spielen aufrecht erhalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ■ entwickeln eigene Spielideen und setzen sie um 	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> ■ entwickeln und verwirklichen eigene Spielideen und treffen Vereinbarungen zur Aufrechterhaltung des Spiels
<i>Beispiele:</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Spiele erfinden, beschreiben und Spielbedingungen herstellen</i> ■ <i>eigene Spiele (auch) über einen längeren Zeitraum spielen</i> ■ <i>gefundene Spielideen dokumentieren (z.B. Spielesammlungen, Spielebuch, Fotodokumentation)</i> 	

Abb. 7: Eine Kompetenzerwartung aus dem Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW (MSWF NRW, 2008a, S. 125)

Zur Verdeutlichung der Kompetenzerwartungen und mit dem Ziel der leichteren Umsetzbarkeit in das tatsächliche Unterrichtsgeschehen werden abschließend mehrere Beispiele aufgeführt. Was vermutlich als Hilfestellung für Lehrer gedacht ist, sollte jedoch auch kritisch betrachtet werden. Neben dem Lehrplan Evangelische Religionslehre ist der Lehrplan Sport der Einzige, der konkrete Unterrichtsinhalte enthält. Natürlich, diese sind lediglich als Beispiele aufgeführt und nicht als obligatorische Inhalte. Trotzdem mag die Verlockung für die Lehrer groß sein, im Schulalltag schnell auf die vorgeschlagenen Beispiele zurückzugreifen, anstatt sich selbst Gedanken über eine adäquate unterrichtliche Umsetzung der Kompetenzerwartungen zu machen.

Der Inhaltsbereich *Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen* (MSWF NRW, 2008a, S. 119f) stellt, dem Wortlaut nach, das Erleben und Wahrnehmen des eigenen Körpers in den Mittelpunkt. Streng genommen handelt es sich hier gar nicht um einen klassischen Inhaltsbereich, sondern eher um eine Art pädagogische Perspektive auf den Schulsport. Bei genauerer Betrachtung der unterschiedlichen Kompetenzerwartungen in diesem Inhaltsbereich wird deutlich, dass der Fokus auf dem Aspekt "Gesundheitsförderung" liegt, was bei der Überschrift etwas überrascht. Lediglich der erste Schwerpunkt, „Die Sinne üben und die Bedeutung der Wahrnehmungsfähigkeit für den Bewegungsvollzug erfahren“ (MSWF NRW, 2008a, S. 119), weist keine eindeutig trainingswissenschaftliche oder sportmedizinische Ausrichtung auf.

Der Inhaltsbereich *Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen* (MSWF NRW, 2008a, S. 121) deckt den Bereich der kleinen Spiele ab. Kleine Spiele,

sowohl selbst erfundene als auch vorgegebene, erscheinen für die Jahrgangsstufen eins bis vier als besonders geeignet. In diesem Inhaltsbereich sind zwei der drei Kompetenzerwartungen für die zweite und vierte Klasse identisch. Ziemlich überflüssig erscheint hier ein Großteil der Beispiele. Welchen Mehrwert das Beispiel „Spiele erfinden, beschreiben und Spielbedingungen herstellen“ (MSWF NRW, 2008a, S. 121) zu der Kompetenzerwartung „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Spielideen und setzen sie um“ (MSWF NRW, 2008a, S. 121) bringen soll, bleibt fraglich – diesen Transfers sollte jede Lehrkraft selbst leisten können.

Im Inhaltsbereich *Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik* (MSWF NRW, 2008a, S. 122f) deckt jede der ersten drei Kompetenzerwartungen eine Bewegungsform ab. Kurz gesagt sollen Zweitklässler in unterschiedlichen Bewegungssituationen Laufen, Springen und Werfen können, Viertklässler beherrschen all dies dann, den Kompetenzerwartungen folgend, situationsangemessen und nach selbstgesteckten Zielen. Eine vierte Kompetenzerwartung fordert das Erlernen leichtathletischer Grundformen.

Bewegen im Wasser – Schwimmen (MSWF NRW, 2008a, S. 123f) bildet den vierten Inhaltsbereich. Auffällig ist, dass sich keine differenzierten Kompetenzerwartungen für das Ende der Schuleingangsphase und der vierten Klasse finden. Dies könnte daran liegen, dass häufig in der Schuleingangsphase noch kein Schwimmunterricht stattfindet. Neben dem vielfältigen Bewegen im Wasser, ist das Erlernen einer Schwimmtechnik eine der vier Kompetenzerwartungen. „Die Schülerinnen und Schüler schwimmen 25 m ohne Unterbrechung mit einer ausgewählten Schwimmtechnik in der Grobform“ (MSWF NRW, 2008a, S. 124), heißt es explizit als Kompetenzerwartung formuliert. Da derzeit in Nordrhein-Westfalen etwa jedes vierte Kind beim Wechsel auf die weiterführende Schule nicht schwimmen kann, erscheint diese Kompetenzerwartung als besonders schwer zu realisieren.

Der Inhaltsbereich 5 *Bewegen an Geräten – Turnen* (MSWF NRW, 2008a, S. 125f) blickt im deutschen Sportunterricht auf eine besonders lange Tradition zurück. Aufgrund der ungewöhnlichen Raumlagen und Bewegungserfahrungen erscheint der Inhaltsbereich Turnen jedoch auch aus moderner sportpädagogischer Perspektive als bedeutsam. Es finden sich deutliche Überschneidungen mit dem Inhaltsbereich 1 „Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen“. Im Inhaltsbereich 5 kommt jedoch der sportartspezifische Bereich des Turnens hinzu, außerdem betont er verstärkt den Aspekt des „sich künstlerisch Ausdrückens“.

Im Mittelpunkt des Inhaltsbereichs 6 *Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste* (MSWF NRW, 2008a, S. 127f) entdecken und gestalten die Schülerinnen und Schüler vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, sie entwickeln und erlernen Bewegungskunststücke und Tänze, sie beziehen Rhythmus, Musik und Bewegung aufeinander und nutzen Bewegung als Medium der Darstellung und Mitteilung. Alle inhaltlichen Schwerpunkte können dabei sowohl allein als auch in der Gruppe umgesetzt werden.

Der Inhaltsbereich *Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele* (MSWF NRW, 2008a, S. 129f) umfasst die traditionellen Sportspiele im Grundschul-

sport. Anders als im Inhaltsbereich 2 steht hier nicht der Aspekt des Spielens im Mittelpunkt, sondern das Erlernen der für die großen Sportspiele notwendigen technischen und taktischen Grundformen. Außerdem wird das Verständnis für und das Einhalten von Regeln thematisiert sowie der damit eng verknüpfte Bereich der Einnahme spezifischer Rollen im Sportspiel.

Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport (MSWF NRW, 2008a, S. 131f) bildet den achten Inhaltsbereich. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst ihr Bewegungskönnen an den entsprechenden Gleit-, Fahr- und Rollgeräten erweitern, um dann natürliche und gestaltete Umwelt gleitend, fahrend und rollend zu erschließen.

Im letzten Inhaltsbereich *Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport* (MSWF NRW, 2008a, S. 132f) lernen die Schülerinnen und Schüler in der spielerisch-kämpferischen Auseinandersetzung mit den Mitschülern den Gegner auch zugleich als Sportpartner zu achten. Es werden technische und taktische Grundfertigkeiten erlernt und der Aspekt der Regeltreue bekommt im Umfeld der direkten körperlichen Auseinandersetzung eine ganz neue Dimension.

Dass es sinnvoll ist, Kompetenzerwartungen nach Inhaltsbereichen gegliedert darzustellen, wird jedoch von einigen Sportpädagogen bezweifelt. Wenn nämlich das Besondere an Kompetenzen gerade darin besteht, dass sie mehr sind als gegenstandsbezogenes Wissen, dann kann und sollte ihr Erwerb auch nicht fest an einen Gegenstand gekoppelt sein – eine Gliederung der Kompetenzerwartungen nach Inhaltsbereichen erscheint deshalb als konzeptioneller Bruch²⁷.

Die Kompetenzen sind in zwei Gruppen gegliedert dargestellt. Die oben für das Fach Sport beschriebenen Kompetenzen sind die sog. *fachbezogenen Kompetenzen*, die für jedes Fach im jeweiligen Fachlehrplan festgehalten sind. In der Handreichung werden sie als „operationalisierbare Leistungserwartungen für das Fach“ (MSWF NRW, 2008b, S. 10) beschrieben. Die folgenden *übergreifenden Kompetenzen* sollen dagegen in allen Unterrichtsfächern gleichsam entwickelt werden.

Wahrnehmen und Kommunizieren sind zentrale Voraussetzungen für schulisches Lernen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigenen Wahrnehmungen und Gedanken in angemessener Weise anderen mitzuteilen und sie kritisch zu reflektieren. *Analisieren und Reflektieren* beschreibt die systematische Auseinandersetzung mit Problemstellungen, zu deren Lösung neu Gelerntes mit vorhandenem Wissen verglichen wird. Die übergreifende Kompetenz *Strukturieren und Darstellen* befähigt die Schüler, die im Unterricht gewonnenen Ergebnisse angemessen festzuhalten und zu gliedern. Dabei dienen fachliche Konzepte und Modelle als Orientierungshilfe. *Transferieren und Anwenden* beschreibt die übergreifende Kompetenz, erworbenes Wissen und erworbene Fähigkeiten in neuen bzw. anderen Situationen anwenden zu können (MSWF NRW, 2008b).

²⁷ Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung und Inhalten vergleiche auch Körber (2011)

2.3.2 Was Bildungsstandards fordern: Zur Unterscheidung von Bildung, Kompetenz und Performanz

Seit 2004 gelten im Primarbereich für die Fächer Deutsch und Mathematik nationale Bildungsstandards, die als verbindliche Richtwerte von der Kultusministerkonferenz eingeführt wurden. Dies ist als bedeutender Eingriff in die Bildungsautonomie der einzelnen Bundesländer zu werten. Wie bereits beschrieben²⁸ entspricht es der Strategie des New Public Management, Entscheidungskompetenz und Verantwortung nach "unten" zu delegieren und gleichzeitig Standards für die zu erbringende Arbeit und die zu erzielenden Ergebnisse von "oben" festzulegen (vgl. Terhart, 2002, S. 103f).

In der Handreichung „Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule“ werden Bildungsstandards als Konkretisierung verbindlicher „*Bildungsziele für das Lehren und Lernen in der Schule*“ (MSWF NRW, 2008b, S. 7) beschrieben. Die „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et. al., 2003) definiert den Zusammenhang der Begriffe Bildungsstandards und Kompetenzen folgendermaßen:

„Bildungsstandards [...] benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler [...] Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (ebd., S. 13)

Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzen sind dieser Definition zufolge begrifflich voneinander getrennt. Die Formulierung der Expertise kann durchaus so gedeutet werden, dass *Bildung* mehr ist als reiner Kompetenzerwerb. Einen Teil von Bildung, der Schülerinnen und Schülern in der Schule gezielt vermittelt wird, stellen die *Kompetenzen* dar. Über Bildungsstandards wird nun festgelegt, welche Kompetenzen konkret in der Schule vermittelt werden sollen und in welcher Jahrgangsstufe. *Bildungsstandards* sind nur für einige Kernfächer herausgegeben worden und gelten verpflichtend auf nationaler Ebene.

Die einzelnen Bundesländer mussten als Folge der Einführung von Bildungsstandards neue Lehrpläne herausgeben, welche diese nationalen Bildungsstandards berücksichtigen. Kern der neuen Lehrpläne sind die Kompetenzen bzw. *Kompetenzerwartungen*, die genau wie Bildungsstandards erwünschte Lernergebnisse sind. Sie unterscheiden sich von Bildungsstandards dadurch, dass sie auf einer anderen Ebene des Systems entwickelt wurden, nämlich auf Länder- nicht auf Bundesebene und dass sie auch für Unterrichtsfächer formuliert wurden, für die es keine nationalen Bildungsstandards gibt. Hierzu zählt auch das Fach Sport.

²⁸ Zur Strategie des New Public Management vgl. Kapitel 2.1 dieser Arbeit

Interessant erscheint ebenfalls, dass die Verfasser der Handreichung mit dem Begriffspaar Kompetenz vs. Performanz aufwarten. Sie beschreiben die Performanz als „Art und Weise der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe“ (MSWF NRW, 2008b, S. 9). Das eigentlich aus der Linguistik stammende Begriffspaar wird zu einer präzisen Unterscheidung genutzt, die dann im Folgenden in den Richtlinien und Lehrpläne aber absolut nicht durchgehalten wird. Kompetenz meint eine abstrakte Fähigkeit, Performanz dagegen beschreibt die aus dieser abstrakten Fähigkeit resultierenden praktischen Handlungen. Würde man diese Unterscheidung für den Bereich der kompetenzorientierten Lehrpläne konsequent durchhalten, dann beschreibt bereits die erste Kompetenzerwartung des Lehrplans Sport „Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Raum und nutzen dabei unterschiedliche Wahrnehmungshilfen“ (MSWF NRW, 2008a, S. 119) eigentlich eine Performanzausprägung. De facto decken die Autoren hier selbst einen logischen Fehler in der eigenen Wahl der Begrifflichkeiten auf.

Die folgende Abbildung (Abb. 8) stellt die unterschiedlichen Ebenen dar, auf denen die Begriffe Bildung, Kompetenz und Performanz angesiedelt sind. Zudem zeigt sie, auf welcher Ebene Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen ansetzen.

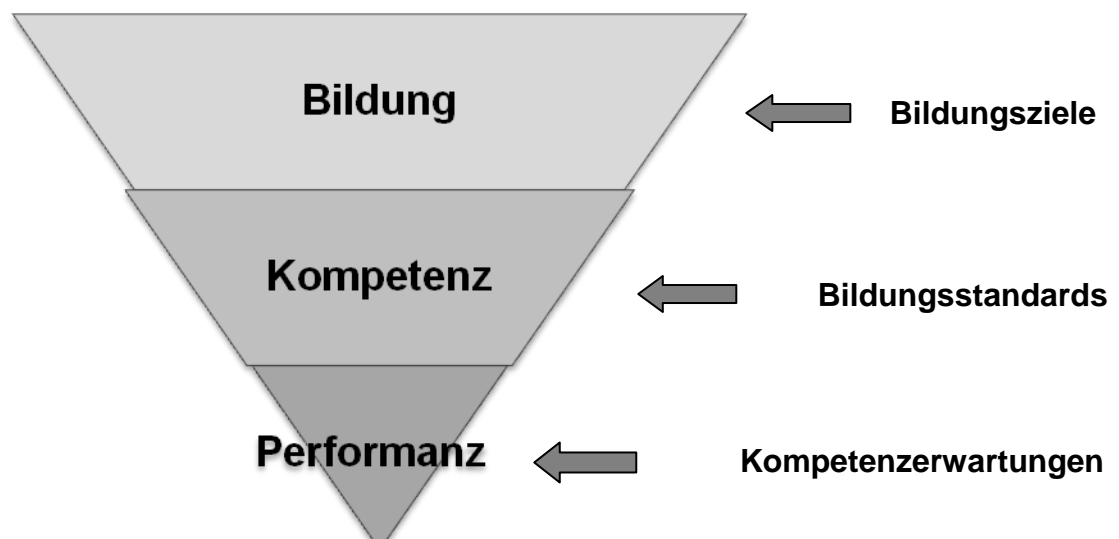


Abb. 8: Zur Unterscheidung von Bildung, Kompetenz und Performanz

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass die o.g. Begriffe in der öffentlichen und teilweise auch in der pädagogischen Diskussion nicht konsequent voneinander abgegrenzt werden.

2.3.3 Outputbasierte Unterrichtssteuerung

Im Folgenden soll gefragt werden, was sich durch die neuen Lehrpläne und durch die damit verbundene Umstellung auf outputbasierte Unterrichtssteuerung tatsächlich ändert. Die kompetenzorientierten Lehrpläne führen eine Tendenz weiter, die im Lehrplan Sport aus dem Jahr 1999 bereits sichtbar wurde: Der Entwicklung schulinterner Lehrpläne kommt eine größere Bedeutung zu als früher. „Wer nun befürchtete, das führe zwangsläufig zu einer Einschränkung der pädagogischen Freiheit, wurde beruhigt: Im Gegenteil sei

es das Ziel, der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkraft mehr Freiheit zu geben“ (Kurz & Gogoll, 2010, S. 231). Die Angst vieler Lehrkräfte, durch die kompetenzorientierten Lehrpläne pädagogische Autonomie einzubüßen, wird von bildungspolitischer Seite als unnötig eingeschätzt: Im Gegenteil böten die neuen Lehrpläne mehr Freiheit, „Sie erhalten wenig Aussagen zur Methodik und Didaktik und gewähren damit einen pädagogischen Spielraum, wie Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen erwerben können“ (MSWF NRW, 2008b, S. 11). Ob man zu Recht von einem größeren Maß an pädagogischer Freiheit sprechen kann, wenn das zu erstrebende Ergebnis verbindlich festgelegt ist und nur der Weg dahin relativ selbständig beschränkt werden darf, kann bezweifelt werden.

Die Ebene der Schulprogramme schuleigenen Lehrpläne

„Auftrag der Schulen ist es, die Kompetenzerwartungen einzulösen. Da die Bildungsstandards keine Aussagen über den Weg zum definierten Ziel machen, eröffnen sie den Schulen Freiräume für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse“ (MSWF NRW, 2008b, S. 7). Aber bieten sie den Einzelschulen tatsächlich mehr Freiheit bei der Ausgestaltung des Lehrangebots?

In der Diskussion der Schulentwicklungsforschung werden als Reaktion auf internationale Leistungsvergleichsstudien Tendenzen ausgemacht, zuvor zugestandene Freiräume der Einzelschule wieder einzuschränken. Dies gilt insbesondere für die „großen“ Unterrichtsfächer, für die auch nationale Bildungsstandards formuliert wurden. Auf „Dezentralisierungs- und Autonomisierungsbemühungen der 90er Jahre folgten nach dem ‚PISA-Schock‘ Rezentralisierungs- und Standardisierungsbestrebungen“ (Böttcher, 2002, in Stibbe, 2004, S. 136). Es finden sich in den Kreisen der Schulentwicklungsforschung jedoch auch weniger pessimistische Einschätzungen der aktuellen Entwicklungen. Dabei wird Schulprogrammarbeit als ein maßgebliches Instrument der Qualitätsentwicklung gesehen.

Dass das Schulprogramm die Qualität der schulischen Arbeit tatsächlich positiv beeinflussen kann, macht Stibbe (2004) an drei Faktoren fest: Die Schulprogrammarbeit muss von möglichst allen Beteiligten mitgetragen werden, die Schule muss eine gute Kooperationskultur pflegen und eine kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit muss selbstverständlich werden. Als Hauptprobleme der aktuellen Schulprogrammentwicklung diagnostiziert Stibbe den zumeist rückwärtsgerichteten Charakter der Schulprogramme im Sinne eines Berichtes über die bisherige Arbeit, den Mangel an konkreten Ausführungen zur Unterrichtskonzeption und Evaluation des Schulprogramms als Folge der Angst vor einer Verletzung der pädagogischen Autonomie und eine mangelnde Evaluationskultur durch fehlende alltagstaugliche Strategien (vgl. Stibbe, 2004, S. 137f). Daraus leitet Stibbe Qualitätsmindeststandards für die Schulprogrammarbeit aus der Sicht des Fachs Sport ab. Besonders wichtig ist es, so Stibbe, dass sich

- der Blick des Schulprogramms nach vorne richtet (Perspektivprogramm),

- die sportbezogenen Inhaltsbereiche des Schulprogramms Verbindlichkeitscharakter haben,
- das Schulprogramm auch konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung des Sportunterrichts enthält,
- konkrete Evaluationskriterien entwickelt werden und dass es
- ein praxistaugliches Evaluationskonzept gibt (vgl. Stibbe, 2004, S. 140).

Stibbes Beitrag liefert einige Hinweise dafür, wie Schulprogrammarbeit zu einem wertvollen Instrument der Qualitätsentwicklung auf Ebene der Einzelschule werden kann²⁹. Darauf aufbauend lässt sich die Frage formulieren, welche Bedeutung die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW der Schulprogrammarbeit zuschreiben.

Bei dem Blick in die Richtlinien und Lehrpläne wird schnell deutlich, dass Stibbe Recht hat, wenn er den direkten Einfluss einer Umorientierung auf Output-Steuerung für die Schulprogrammarbeit als eher gering einschätzt. Hier scheint es, dass beide Entwicklungen relativ unabhängig voneinander ablaufen. Unter Punkt 12 der Richtlinien, „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als kontinuierliche Aufgaben“ (MSWF NRW, 2008a, S. 19) wird das Schulprogramm gemeinsam mit der internen Evaluation, den Lernstandserhebungen und der Qualitätsanalyse als ein Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätsentwicklung und –sicherung genannt. Das Schulprogramm wird dabei als „das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und der Entwicklungsplanung einer Schule“ (MSWF NRW, 2008a, S. 19) beschrieben. An der Darstellung des Schulprogramms als Entwicklungsplan wird deutlich, dass sich Stibbes Forderung nach einer zukunftsorientierten Ausrichtung des Schulprogramms mit den Vorgaben der Richtlinien deckt. Dabei sollen auf der Grundlage des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages und der Richtlinien und Lehrpläne besondere schulinterne Ziele und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit festgelegt werden. Hierzu sollen spezifische Gegebenheiten der Schule, der Schülerschaft und des regionalen Umfelds berücksichtigt und Ziele und Handlungskonzepte für eine Weiterentwicklung der schulischen Arbeit festgelegt werden (MSWF NRW, 2008a, S. 19).

Insgesamt beschränken sich die Richtlinien bei ihren Anmerkungen zum Schulprogramm auf sechs Zeilen, in der Handreichung Kompetenzorientierung sucht man vergeblich nach Informationen zum Thema Schulprogramm. Das kann sowohl positiv als auch negativ gedeutet werden. Positiv lässt sich die große Freiheit bei der Schulprogrammentwicklung hervorheben, wenn diese nicht durch starke Vorgaben reglementiert und daraus resultierend, immer wieder auch eingeschränkt wird. Andererseits ist es jedoch auch möglich, dass die Autoren der Richtlinien und Lehrpläne dem Schulprogramm für die tägliche unterrichtliche Arbeit wenig Bedeutung zusprechen und ihm des-

²⁹ Dabei ist zu beachten, dass es die kompetenzorientierten Lehrpläne bei der Veröffentlichung von Stibbes Beitrag noch nicht gab. Trotzdem war die Tendenz hin zu einer Umstrukturierung im Bildungssystem bereits deutlich sichtbar, nationale Bildungsstandards waren bereits in der Entstehung.

halb wenig Aufmerksamkeit schenken. Eine nur unwesentlich stärkere Bedeutung scheinen sie dem zwischen den Ebenen Schulprogramm und Unterricht anzusiedelnden schulinternen Lehrplan zuzusprechen, in der Terminologie der Autoren der Richtlinien und Lehrplänen heißen sie „Arbeitspläne“ (MSWF NRW, 2008a, S. 19).

Die Richtlinien fordern, dass die Einzelschule Arbeitspläne erstellt, „die die Vorgaben der Lehrpläne schulbezogen umsetzen sowie vorhandene Freiräume eigenverantwortlich ausgestalten“ (MSWF NRW, 2008a, S. 19). Im Zentrum dieser Arbeitspläne soll die Planung der unterrichtlichen Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben unter Berücksichtigung schulspezifischer Lernvoraussetzungen stehen. Dabei sollen Ideen zum fächerübergreifenden Unterricht und Aspekte des offenen Ganztags ebenfalls Berücksichtigung finden. In der Handreichung werden die Arbeitspläne, genau wie das Schulprogramm, mit keinem Wort erwähnt.

Pfitzner und Regner (2004) sehen in der Erstellung schuleigener Lehrpläne großes Potenzial für die Entwicklung der Unterrichtsqualität. In ihrem Beitrag „Schuleigene Lehrpläne – Entwicklungschancen für die Fachkollegien Sport als Beitrag zur Qualität des Unterrichts!“ (Pfitzner & Regner, 2004, S. 173) modifizieren sie Horsters und Rolffs Modell der Unterrichtsentwicklung zu einem Konzept zur Erstellung schuleigener Lehrpläne. Die Autoren gehen dabei von der Annahme aus, dass die Bedeutung von Lehrplantexten für die tägliche Arbeit der Lehrkräfte insgesamt zu gering sei, wodurch die Unterrichtsqualität leide. Durch die Erarbeitung schulinterner Lehrpläne im Kollegium werde dem einzelnen Lehrer die alleinige Verantwortung genommen, die gesetzlichen Vorgaben der Richtlinien und Lehrpläne in den Unterrichtsalltag zu übertragen. Die schulinternen Lehrpläne sollen durch eine Reduzierung der Differenz zwischen dem Anspruch der Richtlinien und Lehrpläne und der Wirklichkeit des Unterrichtsalltags zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen.

Im Gegensatz zum bisherigen Vorgehen bei der Erstellung der schulinternen Lehrpläne, bei dem Einzelpersonen Konzepte erarbeiten, die dann im Kollegium diskutiert werden, schlagen Pfitzner und Regner (2004) in ihrem Konzept vor, die schulinternen Lehrpläne gemeinschaftlich im Rahmen der Fachkonferenzen zu erarbeiten. Ein Konzept zur Qualitätsentwicklung verspreche nur dann Erfolg, wenn es von möglichst vielen beteiligten Personen getragen werde, so Pfitzner und Regner. Deshalb sei es von Vorteil, wenn möglichst viele Beteiligte den schulinternen Lehrplan als „ihr Produkt“ empfinden. In Anlehnung an Horsters und Rolffs Modell zur Unterrichtsentwicklung beschreiben Pfitzner und Regner die schulinterne Lehrplanarbeit als „mehrphasigen, nicht-linearen Prozess“ (Pfitzner & Regner, 2004, S. 174), bestehend aus fünf Phasen.

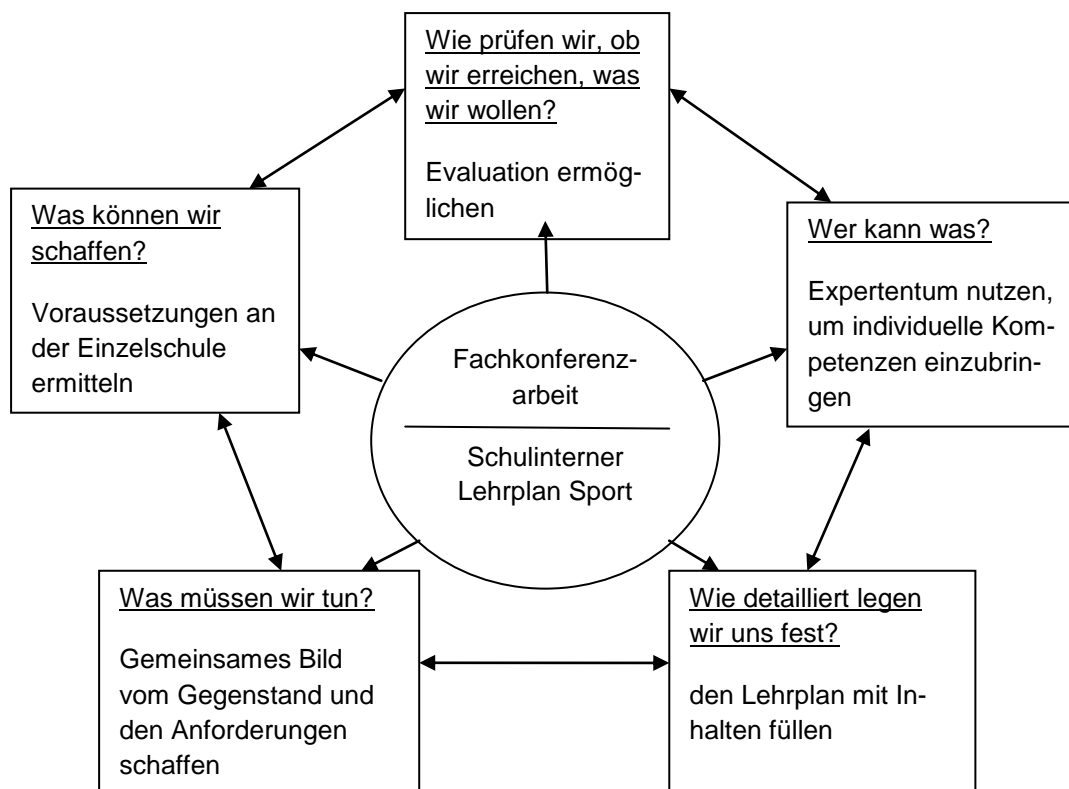


Abb. 9: Konzept der Erstellung des schulinternen Lehrplans an einer Einzelschule (geringfügig modifiziert nach Pfitzner & Regner, 2004, S. 174)

In einer ersten Phase werden die fachkonferenzinternen, -externen und schulprogrammatischen Voraussetzungen für die Arbeit an den schulinternen Lehrplänen geprüft. In einer zweiten Phase soll ein umfassendes gemeinsames Verständnis von der jetzigen und zukünftigen Lehrplanarbeit entstehen. Bei der Frage nach der Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne soll das bestehende Schulprogramm einen Orientierungspunkt bieten. In einer dritten Phase soll der schulinterne Lehrplan mit konkreten Inhalten gefüllt werden, wobei die einzelnen Lehrkräfte ihr jeweiliges Expertenwissen in die Lehrplanarbeit mit einbringen sollen (Phase 4). In einer letzten Phase soll die Arbeit an den Lehrplänen anhand verfahrens- und ergebnisoffener Maßnahmen evaluiert werden (vgl. Pfitzner & Regner, 2004, S. 174ff). Dabei gilt es nochmals zu beachten, dass die einzelnen Phasen als nicht-linear geordnet gedacht werden, so dass sie sowohl zeitgleich als auch in unterschiedlichster Reihenfolge ablaufen können. Im gesamten Prozess der Entwicklung des schulinternen Lehrplans ist es das Hauptziel, „alle Bemühungen darauf abzustimmen, dass sie den einzelnen Lehrer erreichen“ (Pfitzner & Regner, 2004, S. 178).

In der Diskussion um Schulqualität gilt die Kooperation im Kollegium insgesamt als bedeutsamer Faktor für die Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule (vgl. z.B. Ditton, 2000, S. 85); Pfitznerns und Regners Konzept zur Entwicklung schuleigener Lehrpläne basiert auf diesem Forschungsergebnis. Vor dem Hintergrund erscheint es verwunderlich, dass sich die Richtlinien und Lehrpläne mit wenigen Hinweisen zu den durch starke Kooperation geprägten Instrumenten der Schulqualitätsentwicklung, dem Schulprogramm

und den schulinternen Lehrplänen bzw. Arbeitsplänen, begnügen. Auch die Handreichung verzichtet auf solche Ausführungen, obwohl sie hierfür in besonderem Maße Raum bieten würde. Das „Einzelkämpfertum“, das bis heute den Alltag vieler Lehrkräfte prägt, wird dadurch nicht aufgebrochen.

Positiv formuliert könnte man sagen, die Bildungspolitik mischt sich in die Qualitätsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule nicht ein. Trotzdem kann es als falsche Tendenz gewertet werden, wenn in der Handreichung zur Kompetenzorientierung, welche die Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht erleichtern soll, mit keinem Wort die Kooperation im Kollegium hervorgehoben wird. Sie enthält stattdessen Tipps dazu, wie die einzelne Lehrkraft die Vorgaben im Unterricht ohne kollegiale Unterstützung umsetzen kann. Dies kann als ein deutliches Indiz dafür gewertet werden, dass die kompetenzorientierten Lehrpläne kein umfassend durchdachtes Konzept zur Qualitätsentwicklung darstellen, bzw. dass mögliches Potenzial zur Qualitätsentwicklung, welches jede Reform birgt, nicht in ausreichendem Maße ausgeschöpft wird.

Die Ebene des Unterrichts

Als einziger Lehrplan im neuen Sammelband Grundschule verfügt der Lehrplan Sport über einen Anhang, in dem die Rahmenvorgaben für den Schulsport festgehalten sind. Diese Rahmenvorgaben beinhalten die Kerngedanken des „alten“ Lehrplans Sport, der erst 1999 implementiert wurde und der „von der Fachwelt bekanntermaßen als richtungsweisend für ein neues Fachverständnis und eine neue Lehrplangeneration eingeschätzt“ (Geßmann, 2009, S. 334) worden war. Zur Verbindlichkeit der Rahmenvorgaben für den Schulsport finden sich sowohl in den Richtlinien und Lehrplänen selbst als auch in der Handreichung Kompetenzorientierung keinerlei Hinweise. Die beiden Sportlehrpläne, der „alte“ und der „neue“, stehen ohne deutlichen Bezug *nebeneinander*. Dies stellt die Sportlehrerinnen und Sportlehrer jedoch unter Umständen vor ein Problem. Es scheint fast, als hätten sie die Wahl zwischen bildungspolitisch korrekter Unterrichtsplanung, wenn sie den neuen Lehrplan nutzen, und pädagogisch wertvoller Unterrichtsgestaltung, wenn sie weiterhin auf den alten Lehrplan im Anhang zurückgreifen.

Wie sich das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW die Umsetzung der neuen Richtlinien und Lehrpläne im Idealfall vorstellt, wird in der Handreichung Kompetenzorientierung beschrieben. Nachdem auf den ersten Seiten allgemeine Informationen zur Entstehung der Richtlinien und Lehrpläne und zur Grundidee der Kompetenzorientierung geliefert werden, finden sich danach einige fächerübergreifende Kennzeichen kompetenzfördernden Unterrichts. Demzufolge zeichnet sich *kompetenzfördernder Unterricht* dadurch aus, dass

- handlungs- und anwendungsorientiert gelehrt wird,
- die Lernziele transparent sind,
- „die Lernangebote zu grundlegenden Einsichten bei den Schülerinnen und Schülern führen“ (MSWF NRW, 2008b, S. 13), was auch immer man sich darunter vorzustellen hat ,

- kumulatives Lernen angestrebt wird,
- eine Selbstreflexionskultur entwickelt wird und
- dass die Schülerinnen und Schüler überunterrichtliche Lernerfahrungen machen (MSWF NRW, 2008b, S. 13).

Die Kompetenzerwartungen sollen im Unterricht anhand von geeigneten *Lernaufgaben* entwickelt werden. Im Gegensatz zu Leistungsaufgaben fokussieren Lernaufgaben trotz der Ergebnisorientierung „das eigenständige, entdeckende und forschende Lernen, in denen Fehler im Lernprozess zugelassen und eigene Lösungswege beschrrieben werden können“ (MSWF NRW, 2008b, S. 13). Geeignete Lernaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie

- auf unterschiedlichem Anspruchsniveau herausfordernd wirken,
- übergreifende Kompetenzen fördern,
- an Vorwissen anknüpfen und neues Wissen mit bestehendem Wissen verknüpfen,
- in sinnstiftende Kontexte eingebunden sind,
- vielfältige Lösungsstrategien und Darstellungsformen fördern und
- dass sie das Selbstbewusstsein der Schüler durch erfolgreiche Bewältigung stärken (MSWF NRW, 2008b, S. 13f).

Für die Gestaltung geeigneter Lernaufgaben wird in der Handreichung das folgende, sehr umfangreiche Schema vorgestellt (vgl. Abb. 10):

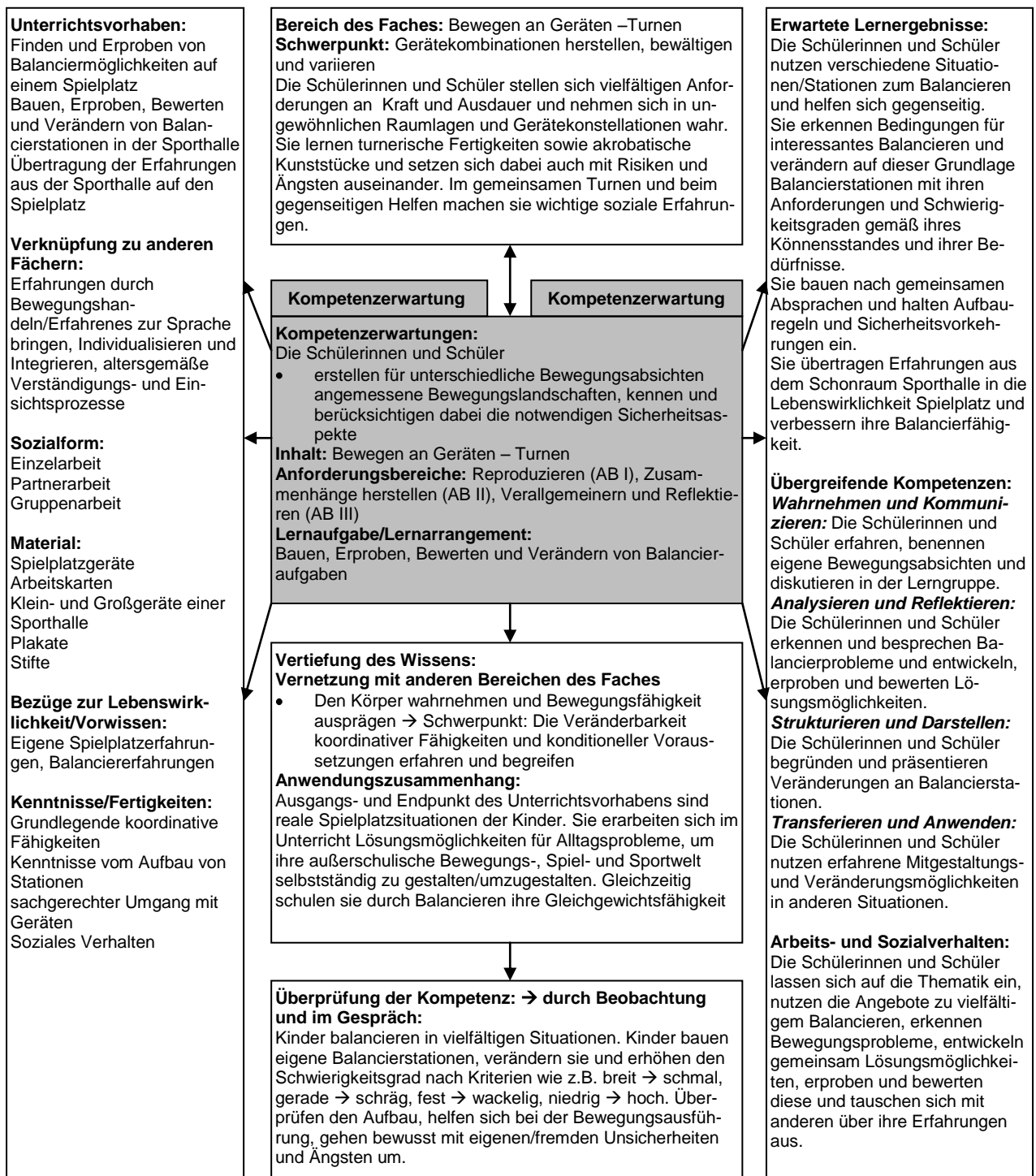


Abb. 10: Lernaufgabe Sport. Bewegen an Geräten - Turnen - Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balanciersituationen (MSWF NRW, 2008b, S. 76)

Dieses Schema für kompetenzorientierte Lernaufgaben kann in mehrerlei Hinsicht kritisch bewertet werden: Zunächst erscheint es für den alltäglichen Gebrauch zu komplex, da der Arbeitsaufwand für die Unterrichtsplanung nach diesem Vorbild sehr hoch ist. Außerdem erscheint die Lernaufgabe auch inhaltlich nicht ausgereift. Die Kompetenzerwartung steht zwar räumlich im Mittelpunkt, einige der weiteren Felder leiten sich jedoch nicht logisch aus

dieser Kompetenzerwartung ab, auch wenn die Abbildung dies suggeriert. So lässt sich beispielsweise der unter "Überprüfung der Kompetenz" aufgeführte Aspekt „gehen bewusst mit eigenen/fremden Unsicherheiten und Ängsten um“ (s.o.) nicht aus der Kompetenzerwartung „Die Schülerinnen und Schüler erstellen für unterschiedliche Bewegungsabsichten angemessene Bewegungslandschaften, kennen und berücksichtigen dabei die notwendigen Sicherheitsaspekte“ (s.o.) ableiten – von Ängsten ist in der Kompetenzerwartung gar nicht die Rede.

Außerdem kann kritisch hinterfragt werden, ob es sich bei der präsentierten Lernaufgabe noch um eine *Aufgabe* im eigentlichen Sinne handelt, denn konkrete Aufgabenstellungen enthält sie nicht. Zudem ist der zeitliche Aufwand für die Durchführung dieser Lernaufgabe sehr hoch, sie dürfte mehrere Unterrichtseinheiten in Anspruch nehmen. Im engeren Sinne handelt es sich bei dieser Lernaufgabe somit nicht um eine Aufgabe, sondern um eine Unterrichtseinheit bzw. ein Unterrichtsvorhaben.

Die Lehrkraft soll jedoch nicht nur geeignete Lernaufgaben entwickeln und durchführen, ihr kommt im kompetenzorientierten Sportunterricht zudem eine besondere Rolle zu, nämlich die des Lernbegleiters. Die *Lehrkraft* soll

- die Lernumgebung ansprechend gestalten,
- interessante und ansprechende Lernaufgaben zur Verfügung stellen,
- die Schülerinnen und Schüler bei der Selbstorganisation ihrer Arbeit unterstützen,
- Selbstlern- und Gruppenprozesse fördern,
- den individuellen Lernfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler beobachten und dokumentieren,
- Aufgaben entsprechend der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler differenzieren,
- den Schülerinnen und Schülern bei Fragen und Schwierigkeiten beratend zur Seite stehen und ihnen informatives Feedback geben (vgl. Handreichung, 2008, S. 14).

Die Forderung, dass Lehrkräfte die Rolle des Lernbegleiters einnehmen sollen, ist jedoch nicht erst im Zuge der Umstellung auf kompetenzorientierten Unterricht erstmals formuliert worden. Dass die Lehrkraft mehr sein soll, als der reine Wissensvermittler wird auch, und dies bereits schon länger, in anderen Kontexten gefordert³⁰.

In der Handreichung Kompetenzorientierung werden als Planungshilfe für den kompetenzorientierten Unterricht vier Planungsfragen formuliert, mit deren Hilfe es gelingen soll, die curricularen Kompetenzerwartungen in geeignete Lernaufgaben zu überführen. „*Mit welchen Inhalten und Aufgabenstel-*

³⁰ Miethling (2011, S. 130) weist beispielsweise darauf hin, dass ein sozial-integrativer Erziehungsstil die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler positiver beeinflusst als ein autokratischer.

lungen lassen sich geforderte Kompetenzen sinnvoll verbinden?“ (MSWF NRW, 2008b, S. 15). In diesem Planungsschritt werden zunächst Kompetenzerwartungen aus dem Repertoire des Lehrplans Sport ausgewählt und mit Inhalten verknüpft. Die Lehrkraft wählt dazu eine passende, bestehende Lernaufgabe aus oder entwickelt eine neue. Dann formuliert die Lehrkraft die aufgabenspezifischen Anforderungsniveaus. Orientierung bieten hierbei die drei Anforderungsbereiche “Reproduzieren“ (AB I), “Zusammenhänge herstellen“ (AB II) und “Verallgemeinern und Reflektieren“ (AB III), die von der Kultusministerkonferenz als Anforderungsbereiche für die nationalen Bildungsstandards formuliert wurden. Sie unterscheiden sich in ihrem Abstraktionsgrad. Komplexe Lernaufgaben decken dabei immer alle drei Anforderungsniveaus ab.

„Wie lassen sich die Lernaufgaben in einen sinnvollen unterrichtlichen Zusammenhang einbinden?“ (MSWF NRW, 2008b, S. 18) lautet die zweite Planungsfrage. In diesem Planungsschritt klärt die Lehrkraft alle Fragen zur Unterrichtsgestaltung. Dazu werden Methoden und Sozialformen für den Unterricht festgelegt, wobei das Vorwissen der Schüler in besonderem Maße Berücksichtigung finden sollte. Genauere Hinweise zu geeigneten Methoden und Sozialformen finden sich nicht. Die dritte Planungsfrage „Was sollen Schülerinnen und Schüler können?“ (MSWF NRW, 2008b, S. 18) lässt sich nicht allein mit den ausgewählten fachspezifischen Kompetenzerwartungen beantworten. Alle Lernaufgaben sollen immer auch übergreifende Kompetenzen und die kommunikative Fähigkeiten der Schüler fördern.

„Wie kann überprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auch tatsächlich erworben haben?“ Die vierte Planungsfrage betrifft die Evaluation. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst über ein Lerntagebuch oder Portfolio die eigenen Lernfortschritte regelmäßig dokumentieren. Neben den Schülerdokumentationen zieht die Lehrkraft Ergebnispräsentationen, Klassenarbeiten und Tests zur punktuellen Überprüfung der Lernergebnisse heran, denn „Ergebnisse über den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern sagen immer auch etwas über den vorausgegangenen Unterricht aus“ (MSWF NRW, 2008b, S. 19).

Der Nutzen dieser Planungsfragen kann insgesamt bezweifelt werden, vor allem weil zu den gestellten Fragen keine konkreten Antworten geliefert werden. Dem Leser der Handreichung wird suggeriert, die Planung kompetenzorientierten Sportunterrichts sei unproblematisch. Dabei kann jeder der vorgestellten Planungsschritte die Lehrkraft vor schwierige Fragen stellen: Welche Inhalte sind geeignet um die ausgewählte Kompetenzerwartung zu entwickeln? Mit welchen Tests lassen sich die zumeist sehr weit formulierten Kompetenzerwartungen überprüfen? Mit diesen Fragen steht die Lehrkraft auch nach dem Lesen der Handreichung weiterhin allein da. Außerdem erscheinen einige der vorgeschlagenen Wege für den Sportunterricht nicht besonders gut geeignet, wie beispielsweise die Dokumentation der Lernergebnisse in einem Portfolio oder Lerntagebuch.

Von einem praxistauglichen Planungsraster sind die Ausführungen in der Handreichung insgesamt weit entfernt. Hinter dem selbst gesetzten Ziel, „Hinweise für eine Umsetzung im Unterricht“ (MSWF NRW, 2008b, S. 4) zu liefern, bleiben sie deutlich zurück.

2.3.4 Welche Leistungen fordern die Kompetenzerwartungen?

Ein Argument, das immer wieder gegen die Umstellung auf Output-Steuerung im Schulsystem verwendet wird, ist die Behauptung, die Kompetenzerwartungen seien zu stark auf motorische, leicht zu testende Fertigkeiten eingeengt. Diesen Vorwurf gilt es, hier am Lehrplan Sport für die Grundschule NRW, zu prüfen. Dazu werden beispielhaft einige ausgewählte Kompetenzerwartungen³¹ dahingehend untersucht, welche Art von Leistungen, motorische, kognitive oder sozial-affektive, die Schülerinnen und Schüler zeigen müssen, damit eine Kompetenzerwartung als erfüllt eingeschätzt werden kann. Dabei betrachte ich explizit nicht die hinzugefügten Beispiele, sondern ausschließlich die Kompetenzerwartungen selbst.

„Die Schülerinnen und Schüler bewältigen Balancieraufgaben mit komplexen Anforderungen“ (MSWF NRW, 2008a, S. 125). Bei dieser Kompetenzerwartung aus dem Bereich *“Bewegen an Geräten - Turnen“*, formuliert für das Ende der vierten Klasse, liegt der Fokus auf der motorischen Fähigkeit des Balancierens. Trotzdem würde wohl kaum ein Kritiker diese sehr offen formulierte Kompetenzerwartung als nicht in ausreichendem Maße pädagogisch wertvoll einschätzen. Der Bereich des Balancierens bietet nämlich sehr wohl auch Anknüpfungsmöglichkeiten für sozial-affektives und kognitives Lernen. So bieten beispielsweise Partnerübungen vielfältige Möglichkeiten zur Überwindung von Ängsten, die beim Balancieren eine bedeutende Rolle spielen können (sozial-affektiv). Das Gestalten eigener Balancierstationen durch die Schülerinnen und Schüler oder das Erlernen von Regeln zum sicheren Balancieren können Ausgangspunkte für kognitive Lernprozesse sein.

„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und verwirklichen eigene Spielideen und treffen Vereinbarungen zur Aufrechterhaltung des Spiels“ (MSWF NRW, 2008a, S. 121). Diese Kompetenzerwartung aus dem Bereich *“Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen“* kann insbesondere als Ausgangspunkt für Lernprozesse auf kognitiver Ebene dienen. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Sinn von Regel, nämlich die Aufrechterhaltung des Spiels zu sichern, nachvollziehen und sie sollen Regelsysteme zu eigenen Spielideen mit diesem Ziel selbst flexibel gestalten.

„Die Schülerinnen und Schüler führen einfache leichtathletische Bewegungsformen aus“ (MSWF NRW, 2008a, S. 123). Dieser Kompetenzerwartung darf man mit Recht vorwerfen, ausschließlich motorische Leistungen in den Mittelpunkt zu stellen, es handelt sich eigentlich um eine Performanzerwartung. Die Schülerinnen und Schüler sollen die leichtathletischen Bewegungsmuster lediglich ausführen, nicht reflektieren, beschreiben können, variieren oder ähnliches, es geht als ausschließlich um das praktische Erlernen vorgegebener Bewegungsmusters. Sie wird jedoch ergänzt durch eine weitere Kompetenzerwartung, die Ausgangspunkt kognitiver Lernprozesse sein kann. *„Die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre Leistungen in selbst gesetzten und vorgegebenen Bewegungsanforderungen und erfahren ihre Leistungsmöglichkeiten und -grenzen“* (MSWF NRW, 2008a, S. 123).

³¹ Es wurden überwiegend Kompetenzerwartungen ausgewählt, die auch in der folgenden Interviewstudie (Kapitel 3 dieser Arbeit) eine Rolle spielen.

Im Bereich ‚Ringende und Kämpfende – Zweikampfsport‘ findet sich die folgende Kompetenzerwartung: *„Die Schülerinnen und Schüler erkennen und akzeptieren unterschiedliche Voraussetzungen der Gegnerin/des Gegners und gehen unter Einhaltung aller gelernten Regeln achtsam miteinander um“* (MSWF NRW 2008a, S. 133). Diese Kompetenzerwartung hat zwar einen Bezug zu motorischen Fertigkeiten, schließlich geht es um den körperlichen Umgang miteinander, zielt aber besonders auf sozial-affektive (z.B. Achtung vor dem Gegner) und kognitive (z.B. sicherheitsbezogene) Lernleistungen.

Angesichts der oben dargestellten Kompetenzerwartungen bleibt festzuhalten: Der Vorwurf der zu starken Einengung auf motorische, leicht zu messende Fertigkeiten, ist gegenüber dem nordrhein-westfälischen kompetenzorientierten Grundschullehrplan Sport nicht gerechtfertigt. Die Kompetenzerwartungen sind überwiegend offen formuliert und lassen viel Spielraum für unterschiedliche inhaltliche Füllungen. Der pädagogische Freiraum der Lehrkräfte wird dadurch nicht gravierend eingeschränkt.

2.3.5 Einflussfaktoren auf die Qualität des Sportunterrichts

Qualität entsteht auch im Sportunterricht nicht von selbst. Der Terminus „Qualitätsentwicklung“ beschreibt den Versuch, auf Grundlage normativer Werturteile festgesetzten Qualitätskriterien möglichst nahe zu kommen. Qualitätsentwicklung entsteht somit aus einer Vielzahl personeller oder institutioneller Entscheidungen und Handlungen. Deshalb ist der Ausgangspunkt meiner Überlegungen die Frage, *wessen* Entscheidungen und Handlungen einen direkten Einfluss auf die Qualität des Sportunterrichts haben. Um diese Frage zu beantworten muss man sich zunächst vor Augen führen, welche Einflussfaktoren überhaupt *direkt* auf den Sportunterricht wirken. Diese Einflussfaktoren werden üblicherweise in Input-, Prozess- und Outputfaktoren unterschieden (vgl. u.a. Balz, 2010). Das folgende Modell differenziert mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität des Sportunterrichts³² hingegen in schulexterne Einflussfaktoren, die in den Bereich der Bildungspolitik und der Schulverwaltung fallen und in schulinterne Einflussfaktoren auf die Qualität des Sportunterrichts.

³² Ein erster Entwurf dieses Modells findet sich in der von mir im Frühjahr 2010 der Bergischen Universität Wuppertal vorgelegten Examensarbeit mit dem Thema „Curriculare Kompetenzerwartungen zur Steigerung der Qualität des Sportunterrichts?“.

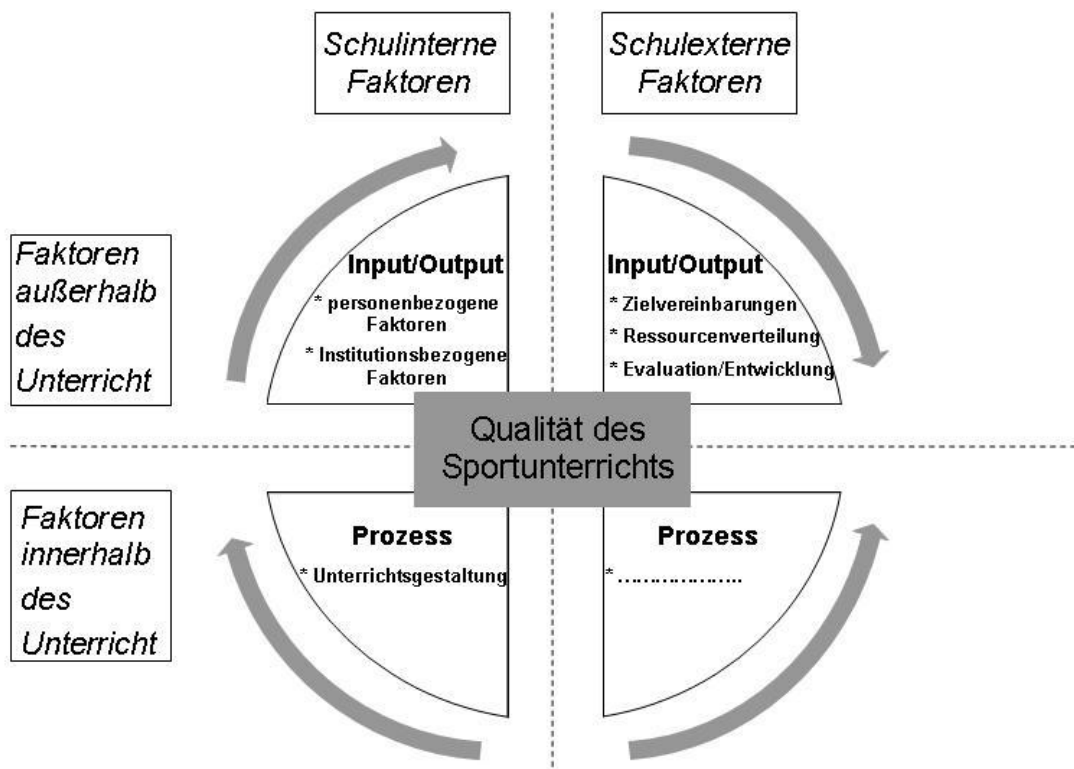


Abb. 11: Mögliche Einflussfaktoren auf die Qualität des Sportunterrichts

Das Modell in Abbildung 11 zeigt, welche Einflussfaktoren *nach* der Umstellung auf Output-Steuerung im Bildungssystem auf die Qualität des Sportunterrichts wirken. Dabei wird nicht, wie meist üblich, nach den drei Qualitätsdimensionen Input-, Prozess- und Outputqualität unterschieden, sondern lediglich nach Einflussfaktoren, die innerhalb (Prozess) bzw. außerhalb (Input/Output) des Unterrichts anzusiedeln sind. Außerdem werden Einflussfaktoren die von einer Ebene außerhalb der Einzelschule, d.h. von der Systemebene her, auf die Qualität des Sportunterrichts wirken, von schulinternen Faktoren unterschieden.

Die schulinternen Faktoren außerhalb des Unterrichts bestehen aus personenbezogenen und institutionsbezogenen Einflussfaktoren. Unter die personenbezogenen Faktoren fallen alle Entscheidungen und Handlungen, die das professionelle Selbstkonzept der Lehrkraft betreffen, beispielsweise das pädagogische Selbstverständnis und die Bemühungen, bei pädagogisch-didaktischen Überlegungen stetig auf dem Stand der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zu sein. Die institutionsbezogenen Faktoren umfassen beispielsweise die Arbeit an Schulprogrammen und schulinternen Lehrplänen im Kollegium, also schulinterne Entwicklungs- und auch Evaluationsprozesse.

Unter schulinternen Einflussfaktoren innerhalb des Unterrichts werden aus der Unterrichtsforschung bekannte Kriterien guter Unterrichtsgestaltung verstanden, wie "Strukturiertheit des Unterrichts", "Angemessenheit des Tempos" und "genutzte Lernzeit" (vgl. Ditton, 2000, S. 82), die genaue Anzahl und Zusammensetzung der Einzelfaktoren variiert in der Literatur je nach Autor.

Zu den schulexternen Faktoren außerhalb des Unterrichts werden neben der Ressourcenverteilung auch die Zielvorgaben wie Bildungsstandards und curriculare Kompetenzerwartungen gerechnet. Des Weiteren bieten aus der Systemebene heraus meist landes- oder bundesweit durchgeführte Evaluations- und Entwicklungsmaßnahmen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Qualität des Sportunterrichts. Im Begriff der Bildungsstandards fallen die Dimensionen Input und Output zusammen. Formal müssen bildungspolitische Vorgaben aus der Perspektive der unterrichtsplanenden Lehrkraft dem Input zugerechnet werden. Inhaltlich formulieren sie jedoch Anforderungen an die Beschaffenheit des Outputs. Deshalb halte ich es für den hier beschriebenen Kontext nicht für sinnvoll, die traditionelle Trennung von Input- und Outputfaktoren weiter aufrecht zu erhalten.

Ein kompetenzorientierter Kernlehrplan, der sich darauf beschränkt einheitliche Zieldimensionen für das Unterrichten zu formulieren, und der auf Ausführungen zu Inhalten und Methoden verzichtet, nimmt *direkt* keinen Einfluss auf die Prozessqualität des Sportunterrichts. Natürlich beeinflusst die Tatsache, dass es einen Lehrplan gibt, der verbindliche Kompetenzerwartungen enthält, den Lehr-/Lernprozess indirekt. Aber anders als ein Lehrplan der verbindliche Inhaltsbereiche und Methoden formuliert, ist der Einfluss kompetenzorientierter Lehrpläne auf die Prozessqualität nur indirekt, zumindest in der Theorie. Bei einem genauen Blick die beschriebenen neuen Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW stellt man jedoch fest, dass sie sehr wohl auch Hinweise bezüglich der im Unterricht zu berücksichtigenden Inhalte und Methoden enthalten. So sind die Kompetenzerwartungen beispielsweise in unterschiedliche Inhaltsbereiche gegliedert.

Für die Frage nach dem Einfluss der kompetenzorientierten Lehrpläne auf die Qualität des Sportunterrichts ist diese Feststellung von zentraler Bedeutung: Im Vergleich mit vorherigen Lehrplänen nimmt, zumindest konzeptionell, der Einfluss von Lehrplänen, die nach dem Konzept der Output-Steuerung aufgebaut sind, auf die Prozessqualität ab. Der Einfluss auf die Ergebnisqualität nimmt hingegen, durch die Formulierungen verbindlicher Kompetenzerwartungen, deutlich zu. Problematisch ist dabei jedoch, dass die Ergebnisqualität im Bildungssystem bisher kaum einheitlich definiert ist. Bereits bei den Ausführungen zu Schwierigkeiten der Übertragbarkeit privatwirtschaftlicher Qualitätsmanagementmodelle wurde darauf hingewiesen, dass das "Produkt", welches im Rahmen von schulischen Bildungsprozessen "produziert" wird, nicht ohne Weiteres konkret gefasst werden kann (vgl. Terhart, 2002). Dabei weichen die bildungspolitischen Vorstellungen von hoher Ergebnisqualität teilweise deutlich von den pädagogischen Vorstellungen der positiven Ergebnisse schulischer Lehr-/Lernprozesse ab. Da Urteile über Qualität auch im Sportunterricht immer Folge einer letztlich normativen Setzung sind, spielt die Perspektive, aus der heraus dieses Urteil gefällt wurde, eine bedeutende Rolle.



Abb. 12: Verschiedene Perspektiven auf die Qualität des Sportunterrichts

Abbildung 12 soll verdeutlichen, dass sich die bildungspolitische und sportpädagogische Perspektive auf die Qualität des Sportunterrichts zwar überschneiden, jedoch nicht deckungsgleich sind. So spielen aus der Perspektive der Bildungspolitik beispielsweise Effizienzkriterien bei der Bewertung der Unterrichtsqualität eine bedeutende Rolle, ebenso wie z. B. die "Gesunderhaltung zur Sicherung einer gesellschaftlich verwertbaren Arbeitskraft". Aus der Perspektive der Sportpädagogik sind hingegen zum Beispiel "Entfaltung der individuellen Persönlichkeit" oder "Überwindung tradierter Geschlechterrollen" Merkmale hoher Ergebnisqualität. Das hat zur Folge, dass die Ergebnisqualität sich durch die kompetenzorientierten Lehrpläne zwar aus der Sicht der Bildungspolitik verbessern kann, diese Verbesserung aus der Perspektive der Sportpädagogik aber vielleicht gar nicht als Steigerung, sondern als Abnahme der Qualität des Sportunterrichts gewertet wird.

2.3.6 Fazit: Nichts ist sicher aber alles bleibt möglich - Zur Steuerungsfunktion curricularer Kompetenzerwartungen

Der Vorwurf, die kompetenzorientierten Lehrpläne würden sich bei der Formulierung der Kompetenzerwartungen zu stark auf motorische, leicht messbare Leistungsanforderungen beschränken, wurde für den neuen Grundschullehrplan Sport NRW anhand einiger Kompetenzerwartungen entkräftet. Natürlich wird das Lernen im Fach Sport in besonderer Weise *auch* motorisch repräsentiert, das unterscheidet das Fach von anderen Unterrichtsfächern. Bei der extremen Offenheit in den Formulierungen der Kompetenzerwartung im neuen Grundschullehrplan muss man jedoch im Gegenteil fragen: Kann man da noch von wirklicher Output-Steuerung sprechen?

Es werden natürlich Anforderungen an den Output der Lehr-/Lernprozesse formuliert. Diese sind jedoch größtenteils so abstrakt und weit gefasst, dass sie nicht mehr als wirkliches Steuerungselement genutzt und bezeichnet

werden können. Viele Kompetenzerwartungen stellen eher eine Art Wegweiser dar, der jedoch nicht den genauen Weg, sondern nur die grobe Himmelsrichtung weist. Schon deshalb muss man viele der auf bildungstheoretischer Ebene gegen die Reformen im Bildungssystem vorgebrachten Einwände für das Fach Sport in der Grundschule in NRW relativieren. Dies mag daran liegen, dass dem Fach Sport in Nordrhein-Westfalen aufgrund der Lehrplanreform von 1999 ein gewisser Sonderstatus zukommt.

In der Schulpraxis ist die Umstellung von den selbst noch "fast neuen" Lehrplänen von 1999 hin zu den "ganz neuen" Lehrplänen von 2008 vermutlich gar nicht so groß wie häufig befürchtet. Denn schon der 2000er Lehrplan beschränkt sich nicht auf *Input*-Steuerung im Sinne einer ausschließlichen Festlegung von Inhalten und Methoden, sondern verkörpert mit seiner mehrperspektivischen Ausrichtung eher ein auf den Doppelauftrag des Schulsports hin ausgerichtetes pädagogisches Konzept. Diese Kerngedanken bleiben im Anhang des kompetenzorientierten Lehrplans erhalten. Da der neue Lehrplan Sport sich außerdem nicht auf eine *Output*-Steuerung in Reinform beschränkt, sondern durchaus Hinweise zu Inhalten liefert, sind die Unterschiede für die Lehrkraft in der Praxis der Unterrichtsgestaltung vermutlich gar nicht so groß.

Die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Qualität des Sportunterrichts steht und fällt mit der Art der Formulierung der Kompetenzerwartungen. Ein Blick in die Sportlehrpläne anderer Bundesländer zeigt, dass sich einige deutlich mehr auf motorische Kompetenzerwartungen fixieren, als das Land NRW, als Beispiel lässt sich hier der "Bildungsplan Hamburg" nennen. Aus der Sicht der Bildungspolitik mag auch das vielleicht als Steigerung der Unterrichtsqualität gewertet werden. Die Sportpädagogik muss sich jedoch mit dem Verweis auf den Doppelauftrag des Schulsports vehement gegen diese Tendenzen zur Wehr setzen. Solche motorischen *Performanzerwartungen* entheben die Sportlehrkraft von einem Großteil seiner bzw. ihrer Autonomie und Legitimation als Pädagoge. Kindern schnell laufen und weit springen beizubringen, das können schließlich viele Leichtathletiktrainer besser als Sportlehrer.

Das Land NRW geht, wie bereits beschrieben, einen anderen Weg. Das hat für die einzelne Lehrkraft zur Folge, dass ihre pädagogische Autonomie tatsächlich, wie von der Bildungspolitik formuliert, durch den neuen Lehrplan nicht abnimmt, sondern zunimmt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich dadurch die Qualität des Unterrichts verbessert. Dies wäre nur dann der Fall, wenn die Qualität im Sportunterricht bisher darunter gelitten hätte, dass die Lehrerinnen und Lehrer durch die alten Lehrpläne in ihrem pädagogischen Handeln gehemmt worden wären. Von diesen Fesseln befreit, könnten sie nun "besseren" Sportunterricht machen – darauf deutet jedoch wenig hin.

Mit der Offenheit der Kompetenzerwartungen im Grundschullehrplan Sport bleibt das Land NRW dem Weg treu, der bereits mit dem vorhergehenden Lehrplan eingeschlagen wurde. Resümierend lässt sich festhalten, dass der

neue kompetenzorientierte Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW aufgrund des großen Freiraums, der sich der einzelnen Lehrkraft für die inhaltliche Ausgestaltung der Kompetenzerwartungen bietet, durchaus Potenzial zur Verbesserung der Unterrichtsqualität im Sportunterricht birgt. Ob sich die Qualität des Unterrichts jedoch tatsächlich positiv verändert, hängt letztlich davon ab, inwieweit die einzelne Lehrkraft oder das einzelne Kollegium die Chance zur Qualitätsverbesserung nutzt. Letzten Endes muss es gelingen diejenigen, die direkt für die Unterrichtsgestaltung verantwortlich sind, mit ins Boot zu holen. Ob und wie weit dies in NRW bereits gelungen ist, wird im Folgenden anhand von zwei empirischen Studien überprüft.

3. Interviewstudie: Eine Typologie befragter Lehrkräfte

Annahmen darüber, was Schülerinnen und Schüler einer gewissen Altersstufe sportlich können, beruhen bisher größtenteils auf Vermutungen. So wurden die in den Lehrplänen der einzelnen Länder formulierten Kompetenzerwartungen ohne empirische Fundierung normativ gesetzt. Ob und wie kompetenzorientierte Lehrpläne von Lehrkräften aufgenommen und in Unterricht überführt werden, ist darüber hinaus bisher lediglich in geringem Maße erforscht. Da auch im Vorfeld der Einführung kompetenzorientierter Sportlehrpläne auf umfangreiche empirische Forschung verzichtet wurde, lässt sich in Bezug auf kompetenzorientierten Sportunterricht insgesamt ein empirisches Forschungsdefizit ausmachen (vgl. Balz 2011).

Dabei mag es aufgrund der Aktualität des Themas nicht überraschen, dass empirische Forschungsbemühungen noch am Anfang stehen. Stibbe & Ingelmann (2009) weisen für das kooperativ entwickelte Lehrplankonzept Luxemburgs im Rahmen einer Befragung von Lehrkräften mit standardisierten Fragebögen und qualitativen Leitfadenterviews eine hohe Kenntnis und Akzeptanz nach. Nach Meinung der interviewten Lehrkräfte besteht ein Bedarf an weiteren Implementations- und Fördermaßnahmen. In einer explorativen Interviewstudie befragen Miethling & Volkamer (2010) Sportlehrkräfte zu ihren Erwartungen in Bezug auf mögliche Bildungsstandards für das Fach Sport. Dabei zeigten die interviewten Lehrkräfte eine hohe Ambivalenz in den geäußerten Hoffnungen und Befürchtungen.

Dem empirischen Forschungsdefizit soll im Rahmen der folgenden Interviewstudie durch eine systematische Erfassung der Lehrerperspektive auf kompetenzorientierte Sportlehrpläne entgegengetreten werden. Ziel der differenzanalytischen Interviewstudie³³ ist es, durch Einzelinterviews mit nordrhein-westfälischen Grundschullehrkräften Differenzen zwischen mit der Einführung kompetenzorientierter Sportlehrpläne verbundenen Ansprüchen auf unterrichtliche Umsetzung und deren praktischer Verwirklichung, aufzudecken. Es geht uns also nicht darum herauszufinden, ob die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzerwartungen tatsächlich erfüllen. Die Studie ist als Lehrerforschung konzipiert und die forschungsleitende Frage lautet: Inwieweit werden die mit einer curricularen Etablierung von sicherheits- und gesundheitsbezogenen³⁴ Kompetenzen bzw. Kompetenzerwartungen ver-

³³ Die hier vorgestellte Interviewstudie ist Bestandteil des Projekts „Analyse sicherheits- und gesundheitsbezogener Kompetenzerwartungen im Sportunterricht. Eine differenzanalytische Vergleichsstudie an Grundschulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen“, die 2010 und 2011 an der Bergischen Universität Wuppertal unter der Leitung von Prof. Dr. E. Balz und an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Prof. Dr. P. Neumann durchgeführt wurde. Die folgenden Interviews wurden zu ca. 2/3 (14 von 21) von mir selbst geführt und ausgewertet. Wo dies in größerem Umfang nicht der Fall ist, wird dies durch Fußnoten gekennzeichnet. Sonstige dargestellte Ergebnisse (z.B. die Anspruchskategorien und die Auswertungsschema) wurden im Rahmen der Studie von der Wuppertaler Projektgruppe (Prof. Dr. E. Balz, Dr. J. Frohn, A. Roth) gemeinschaftlich erarbeitet.

³⁴ Die Fokussierung auf sicherheits- und gesundheitsbezogene Kompetenzen bzw. Kompetenzerwartungen geschieht im Interesse der fördernden Institution (Unfallkasse NRW)

bundenen Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung im Fach Sport verwirklicht?

3.1 Forschungsstand: Wie Lehrkräfte mit Lehrplänen umgehen

Stibbe & Aschebrock (2007) weisen darauf hin, dass staatliche Lehrpläne den Unterricht nur „mittelbar und begrenzt“ (S. 143) steuern können. Der staatliche Lehrplan wird bis zur Verwirklichung im Unterricht auf den Ebenen der Einzelschule und der einzelnen Lehrkraft in mehreren Schritten modifiziert. In Anlehnung an Vollstädt u.a. (1999) beschreiben die Autoren vier Konkretionsformen des Lehrplans.

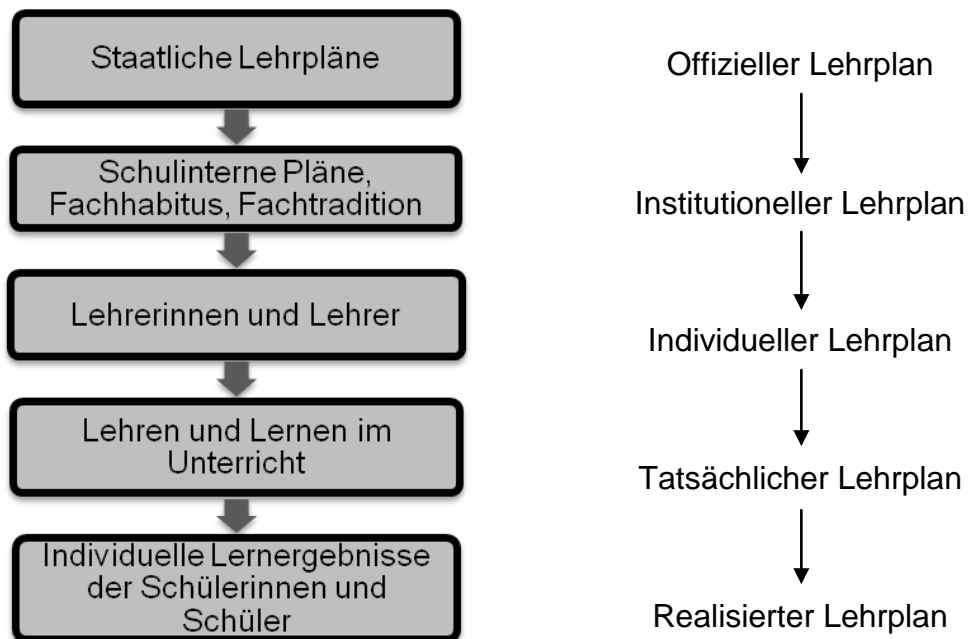


Abb. 13: Konkretionsformen des Lehrplans (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 143)

Der *offizielle Lehrplan* spiegelt gesellschaftliche und bildungspolitische Entscheidungen über die Ziele von Bildung und Erziehung wider. Darüber hinaus werden fachspezifische Lehr- und Lernziele sowie Inhalte des Unterrichts und didaktisch-methodische Grundsätze formuliert. Der *institutionelle* – also der schuleigene – *Lehrplan*, modifiziert den staatlichen Lehrplan entsprechend der Gegebenheiten der Einzelschule. „Die Idealvorstellungen des amtlichen Lehrplans treffen bei der Unterrichtsplanung auf die subjektiven Deutungen und Interpretationen der einzelnen Lehrerin bzw. des einzelnen Lehrers“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 143), wodurch der *individuelle Lehrplan* entsteht. Dieser entspricht nach Vollstädt u.a. (1999, S. 15) einer „dem schulischen Alltag angepassten Unterrichtsstrategie“. Aber auch der individuelle Lehrplan wird von der Lehrkraft nicht Eins zu Eins umgesetzt. Stattdessen können die Lehr-/Lernprozesse in der jeweiligen Unterrichtssituation, diese entsprechen dem *tatsächlichen Lehrplan*, von den ursprünglichen Plänen der Lehrkraft abweichen. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Schülerinnen und Schüler in die Lehr-/Lernprozesse eintreten, entsteht auf Ebene der individuellen Lerneffekte der

Schülerinnen und Schüler der *realisierte Lehrplan* (Stibbe & Aschebrock, 2007).

Mit Blick auf die empirischen Untersuchungen im Bereich der sportdidaktischen Lehrplanforschung zum Umgang von Sportlehrkräften mit Lehrplänen machen Stibbe & Aschebrock (2007) in den verschiedenen Studien eine Reihe von Gemeinsamkeiten aus. Zunächst weisen die Autoren darauf hin, dass empirische Lehrplanstudien nicht allzu stark verbreitet sind (empirisches Forschungsdefizit), insbesondere in Anbetracht der großen Zahl von Sportlehrplänen. Besonders wenig untersucht sind dabei die unterrichtliche Umsetzung und die Wirkung von Lehrplänen (tatsächlicher und realisierter Lehrplan). Vorreiter in der empirischen Lehrplanforschung ist das Land Nordrhein-Westfalen, in dem fast die Hälfte aller empirischen Forschungsprojekte zur Lehrplanentwicklung entstanden.

Ein bisheriger Forschungsschwerpunkt in der Lehrplanforschung ist die Rezeption von Sportlehrplänen, also die Fragen nach Kenntnis und Akzeptanz. Dabei ist es „unmittelbar einsichtig, dass die Umsetzung des Lehrplans im Unterrichtsalltag seine Kenntnis und Akzeptanz voraussetzt“ (Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 150). Ihde (1988) stellt bei der Befragung von niedersächsischen Sportlehrkräften verschiedener Schulformen fest, dass die Lehrkräfte die eigene Kenntnis des Lehrplans als hoch einschätzen. 81 % der Lehrkräfte gaben an, mit dem Sportlehrplan vertraut zu sein. Ähnliches stellen Gehlen u.a. (1983) in einer Umfrage mit Grundschullehrkräften in Nordrhein-Westfalen zur Akzeptanz des Lehrplans fest. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte gaben an, den Lehrplan für sinnvoll zu halten. Sie versprachen sich davon besonders eine Orientierung bei der Unterrichtsplanung (53%), Informationen über Leistungsanforderungen (67%) und die Gewährleistung einer einheitlichen Ausbildung über die Einzelklassen hinweg. (Stibbe & Aschebrock, 2007)

Die optimistische Selbsteinschätzung der Lehrkräfte muss jedoch ins Besondere bezüglich der Kenntnis des Lehrplans vorsichtig gedeutet werden. So stellt Karnexl (1987) in einer Untersuchung österreichischer Sportlehrkräfte an höheren Schulen fest, dass die durch Selbstauskunft beschriebenen Lehrplankenntnisse der Lehrkräfte in den meisten Fällen nur lückenhaft sind. In einer 1977 vom Kultusministerium in Schleswig-Holstein durchgeführten Befragung von Sportlehrkräften zeigte sich ein ähnliches Bild: Obwohl 75,9% der Lehrkräfte angaben, den Lehrplan in wesentlichen Zügen zu kennen, behaupteten nur 21% der Befragten, sie würden den Lehrplan im Detail kennen. Neuere Studien von Atzert (2004) und Kleiner & Hager (2006) bestätigen diese Ergebnisse ebenfalls. Atzert befragte niedersächsische Sportlehrkräfte dahingehend, wie detailliert sie sich mit dem Lehrplan auseinandergesetzt haben. Dabei gaben nur 38,2% an, den Lehrplan „vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet“ (Atzert, 2004, S. 109) zu haben. Atzert (2004) weist darauf hin, dass sich weibliche Lehrkräfte insgesamt intensiver mit dem Lehrplan auseinandersetzen als ihre männlichen Kollegen. Diesen Befund stützt eine Befragung, die Kleiner & Hager (2006) mit österreichischen Lehrkräften durchgeführt haben, nicht. Die Forscher stellen keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede fest. Die Lehrkräfte verteilen sich unabhängig vom Geschlecht relativ gleichmäßig an den beiden Polen beson-

ders gute Kenntnis (60,8%) und kaum bzw. keine Kenntnis (39,2%) (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007).

Aus der Zusammenschau bisheriger Forschungsergebnisse schließen Stibbe & Aschebrock, „dass viele Sportlehrerinnen und Sportlehrer offensichtlich nicht, kaum oder nur unzureichend über genauere Lehrplankenntnisse verfügen“ (2007, S. 151). Als Gründe führen sie die folgenden Rezeptionshindernisse auf, welche die Lehrplanrezeption beeinträchtigen: Mit Hübner (1995) weisen sie darauf hin, dass die *Qualität des Lehrplankonzepts* für den Rezeptionserfolg von zentraler Bedeutung ist. Insbesondere die mangelnde Überschaubarkeit eines Lehrplankonzepts bezüglich konzeptioneller Stringenz, Innovationsgrad usw. kann einer erfolgreichen Implementation im Wege stehen (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007).

Eine hohe „Innovationsrate“ wirkt sich negativ auf die schulische Verwirklichung eines Lehrplans aus, d.h. ein Lehrplan findet dann besonders schwer den Weg in die Unterrichtspraxis, wenn er von den Lehrkräften verlangt, dass sie besonders stark von gewohnten Unterrichtsroutinen abzuweichen. Vorleuter (1999) stellt in einer Untersuchung zum bayrischen Lehrplan fest, dass noch viel Überzeugungsarbeit notwendig ist: „Es geht um die Akzeptanz der Zielsetzung, dass Sportunterricht mehr sein muss als die Vermittlung von sportartspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen – eine Einstellung, die leider bei den meisten Lehrkräften noch dominierend ist“ (Vorleuter, 1999, S. 226). Nicht nur bei bayerischen Sportlehrkräften scheint jedoch ein *implizites Sportartenkonzept* vorzuherrschen, Atzert (2004) zeigt Ähnliches für niedersächsische Sportlehrkräfte auf: 57,2% der befragten Lehrkräfte halten eine zumindest teilweise Abgrenzung nach Sportarten für die Strukturierung der Unterrichtsinhalte für sinnvoll.

Brodthmann (2001) beschreibt *Verständnis- und Interpretationsschwierigkeiten* als Rezeptionshindernis. Im Vergleich der Sportlehrpläne von Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen stellt er fest, dass der Wiedererkennungswert sowie der Interpretationsspielraum für die einzelnen Lehrkräfte zu hoch sei, weshalb die Lehrkräfte häufig nicht feststellen könnten, zu welchen Veränderungen in der Praxis der neue Lehrplan führen sollte. Auch Popp (1999) weist darauf hin, dass bei den Lehrkräften häufig der Eindruck entstehe, dass es sich bei einem neuen Lehrplan lediglich um ein altes Konzept in neuem Gewand handle. Dafür macht er vor allem das Fehlen eines angemessenen Vermittlungsansatzes verantwortlich.

Lehrkräfte akzeptieren den Lehrplan und schreiben ihm wichtige Funktionen zu, trotzdem spielt er bei der Planung des Sportunterrichts nur eine geringe Rolle (Stibbe & Aschebrock, 2007). Stegemann (1986) und Fischer (1996) zeigen, dass persönliche Erfahrungen, Rahmenbedingungen sowie die Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsplanung von größerer Relevanz sind als curriculare Vorgaben.

Einigen Studien liefern zudem Hinweise, dass Geschlecht und Dienstalter einen Einfluss auf den Umgang mit Sportlehrplänen haben. Fischer (1996) und Vorleuter (1999) beschreiben, dass weibliche Sportlehrkräfte in Bayern den Lehrplan eher akzeptieren als ihre männlichen Kollegen. Da dies besonders für eher weiblich konnotierte Inhaltsbereiche wie „Kreativität und Gestal-

tung“ gilt, führen die Autoren die mangelnde Akzeptanz seitens der männlichen Sportlehrkräfte auf deren geschlechtstypische Sportsozialisation zurück.

Das Dienstalter scheint jedoch für den Umgang mit Lehrplänen verglichen mit dem Geschlecht von noch größerer Bedeutung zu sein. Nach Bräutigam (1986) bilden die Lehrkräfte im Verlauf ihrer Berufskarriere individuelle Handlungsrouitinen im Sinne einer „subjektiven Didaktik“ (zit. nach Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 154) aus. Stehen neue Lehrpläne in starkem Gegensatz zu den subjektiven Didaktiken der Lehrkräfte, sind die Chancen besonders schlecht, dass die Lehrpläne den Weg in die Unterrichtspraxis finden. Mit wachsendem Dienstalter, so Bräutigam (1986), nehme die Gefahr zu, dass sich die Unterrichtskonzepte aus der Phase der Ausbildung stabilisieren und dass aus den neuen Lehrplänen nur die Bereiche übernommen werden, die sich mit der subjektiven Didaktik vereinbaren lassen. (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007)

Eine jüngere Studie von Altenberger u. a. (2005) bestätigt diesen Befund: Bei einer Befragung bayerischer Sportlehrkräfte gaben besonders die Lehrkräfte an, die Einhaltung des Lehrplans sei ihnen nicht so wichtig, die bereits länger als 11 Jahre im Schuldienst und zwischen 36 und 40 Jahren alt waren (Altenberger u. a., 2005). Deshalb empfehlen Experten für die Lehrplanarbeit eine Kooperation im Kollegium (Fischer, 1996; Hübner 1988; Künzli, 1998; Vorleuter, 1999). Befunde von Vollstädt (1999) u. a. zeigen, dass gemeinsame Vereinbarungen auf Ebene der Einzelschule eine höhere Akzeptanz finden als curriculare Vorgaben und somit eher zur Grundlage eigener Prozesse der Unterrichtsplanung werden.

Insgesamt stellt sich die Forschungslage zu Lehrplänen in Anbetracht der viele unterschiedlichen Lehrpläne und der Vielzahl von Lehrkräften relativ übersichtlich dar. Eine Einordnung der Befunde dieser Studie in den hier skizzierten Forschungsstand erfolgt in Kapitel 3.6.

3.2 Forschungsdesign: Lehrerinterviews als Differenzstudie

Viele sportpädagogische Untersuchungsdesigns setzen sich im weiteren Sinne mit dem Bruch zwischen Theorie und Praxis von Sportunterricht auseinander. Das differenzanalytische Vorgehen grenzt sich von anderen Designs dadurch ab, dass Theorie-Praxis-Differenzen den *Untersuchungsgegenstand* bilden. Das Ziel von Differenzstudien ist es, Theorie-Praxis-Differenzen genauer zu bestimmen, zu verstehen und darüber hinaus handhabbarer zu machen (vgl. Balz & Neumann, 2005).

Differenzstudien liegt ein Verständnis von Differenz als konstitutives Element der Sportpädagogik zu Grunde. Die Disziplin gewinnt ihre Bedeutung erst durch die Verschiedenheit zwischen dem, was sein soll (Normativem) und dem, was in der Wirklichkeit ist (Faktischem).

„Die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist ein sich wechselseitig durchdringendes Verhältnis. Vielfältige Ansprüche sind (auch) Bestandteil der Wirklichkeit und werden mehr oder weniger eingelöst; verschiedene Wirklichkeitsbilder werden in Ansprüchen vorweggenommen und aus unter-

schiedlichen Sichtweisen erzeugt. Für die (Sport-)Pädagogik ist es von besonderem Interesse, Sein und Sollen gezielt in Beziehung zu setzen, ihr wechselseitiges Verhältnis genauer zu prüfen“ (Balz & Neumann, 2007).

Dabei können auf verschiedenen Ebenen normative Ansprüche formuliert und empirische Daten zu unterschiedlichen Wirklichkeitsperspektiven erhoben werden. In der folgenden Studie steht die Differenz zwischen *curricularen Ansprüchen* und der von den *Lehrkräften* wahrgenommenen *Unterrichtswirklichkeit* im Fokus der Betrachtung mit dem Ziel, Barrieren bei der Umsetzung der curricularen Vorgaben im Unterricht zu identifizieren. Unter Ansprüchen werden dabei „bestimmte Forderungen an jemanden (z.B. den Sportlehrer) bzw. an etwas (z.B. das Curriculum)“ (Balz & Neumann, 2007, S. 325) verstanden. Diese sind entweder explizit als Soll-Aussagen formuliert oder implizit in Ist-Aussagen („Die Schülerinnen und Schüler schwimmen 25 m ohne Unterbrechung mit einer ausgewählten Schwimmtechnik in der Grobform“ (MSWN NRW, 2008a, S. 124)) enthalten. Solche Ansprüche können jedoch nicht bezüglich ihres Wahrheitsgehalts bewertet werden – sie sind nicht wahr oder falsch, sondern lediglich gut oder schlecht begründet. Das Wirklichkeitsverständnis, welches der Differenzstudie zu Grunde liegt, ist ein gemäßigt konstruktivistisches: „Wirklichkeit wird durch Erkenntnisprozesse hervorgebracht. Von daher bezeichnet Wirklichkeit eine subjektive, erkenntnisabhängige und aspekthafte Wirklichkeit“ (Balz & Neumann, 2007, S. 326).

Das Aufdecken von Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit führt nicht zwangsläufig zu dem Versuch, diese zu reduzieren. Balz & Neumann (2007, S. 326) beschreiben drei differenzbezogene Umgangsformen, nämlich das Aushalten („alles so belassen“), das Verringern („durch Anspruchsreduktion oder Wirklichkeitsverbesserung“) und das Vergrößern („durch Anspruchssteigerung“) von Differenz.

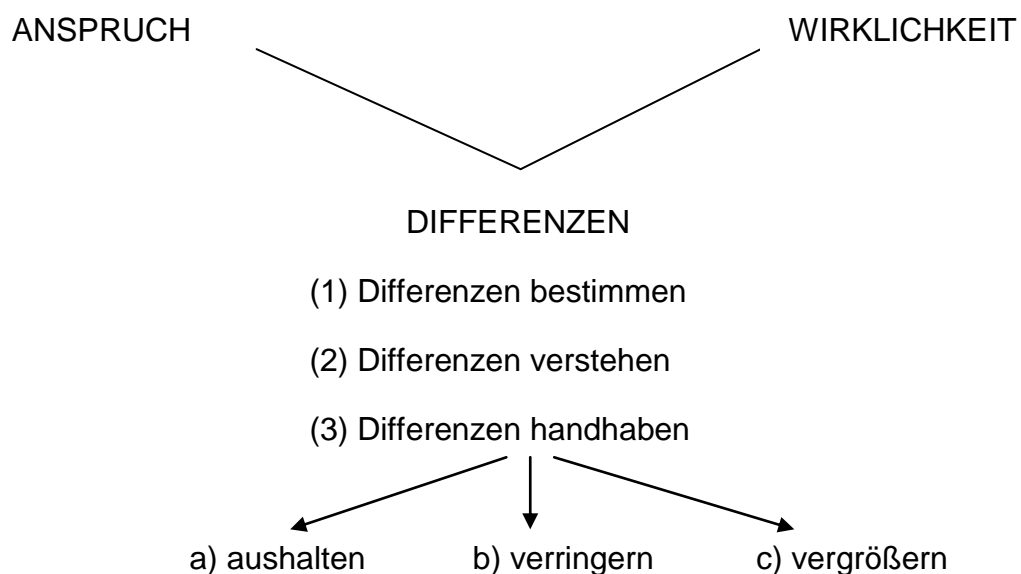


Abb. 14: Differenzanalytischer Forschungsansatz (Balz & Neumann, 2005, S. 146)

Der Aufbau der folgenden Interviewstudie orientiert sich an diesem Ablaufplan für differenzanalytische Forschungsansätze. In Kapitel 3.3 werden zunächst die curricularen Ansprüche konkretisiert, die mit der Einführung eines kompetenzorientierten Lehrplans im Fach Sport einhergehen. Danach wird in Kapitel 3.4 die Unterrichtswirklichkeit aus der Perspektive der Lehrkräfte dargestellt. Abschließend werden in Kapitel 3.5 die Differenzen zwischen Lehrplananspruch und Unterrichtswirklichkeit bestimmt und interpretiert. In Kapitel 3.6 werden die Ergebnisse diskutiert und eine Zwischenbilanz gezogen.

„Mehr Forschung ist nötig. Aber es gibt einen Aspekt, der leider nicht soviel konstruktiv-kritische Überprüfung erhielt, wie es seiner Bedeutung entspricht. Dieser Aspekt ist der menschlichen Mittler im normalen Vorgang, Meinungen zu erheben – der Interviewer. Obwohl offensichtlich ist, dass der Interviewer bewusst oder unbewusst Antworten beeinflussen und verzerren kann, liegen erstaunlich wenige systematische Studien über den Interviewer und den Befragungsvorgang selbst vor“ (Vorwort von Stouffer in Hyman, 1954).

Obwohl dieser Hinweis Stouffers (1954) bereits mehr als ein halbes Jahrhundert alt ist, bleibt er bis heute aktuell. Systematische Studien zur Rolle des Interviewers sind nach wie vor rar (vgl. Atteslander, 2008). Aus der Differenzstudien inhärenten konstruktivistischen Vorstellung von Wirklichkeit heraus ergibt sich folgendes Verständnis von Interviews als soziale Situationen: Befragter und Interviewer konstruieren gemeinsam eine Facette von Wirklichkeit, die den curricularen Ansprüchen kontrastierend gegenüber gestellt wird.

Das zugrunde liegende Modell (vgl. Abb. 15) ist in diesem Fall eine Stimulus-Person-Reaktions-Modell ($S \rightarrow P \rightarrow R$ -Modell). Anders als einfache Stimulus-Reaktions-Modelle geht das $S \rightarrow P \rightarrow R$ -Modell davon aus, „dass zwingende und unmittelbare Beziehungen zwischen Stimulus [Frage des Interviewers] und Reaktion [Antwort des Befragten] im Alltag nicht bestehen“ (Atteslander, 2008, S. 105). Das $S \rightarrow P \rightarrow R$ -Modell versteht die Interviewsituation als Reaktionssystem, in dem die Frage zwar durchaus als Stimulus fungiert. Dieser Reiz wird jedoch von der befragten Person zunächst gedeutet und bewertet, dann überlegt sie sich eine Antwort. In diesem Prozess spielen Vorstellungen, Erwartungen und internalisierte Normen der befragten Person eine bedeutende Rolle.

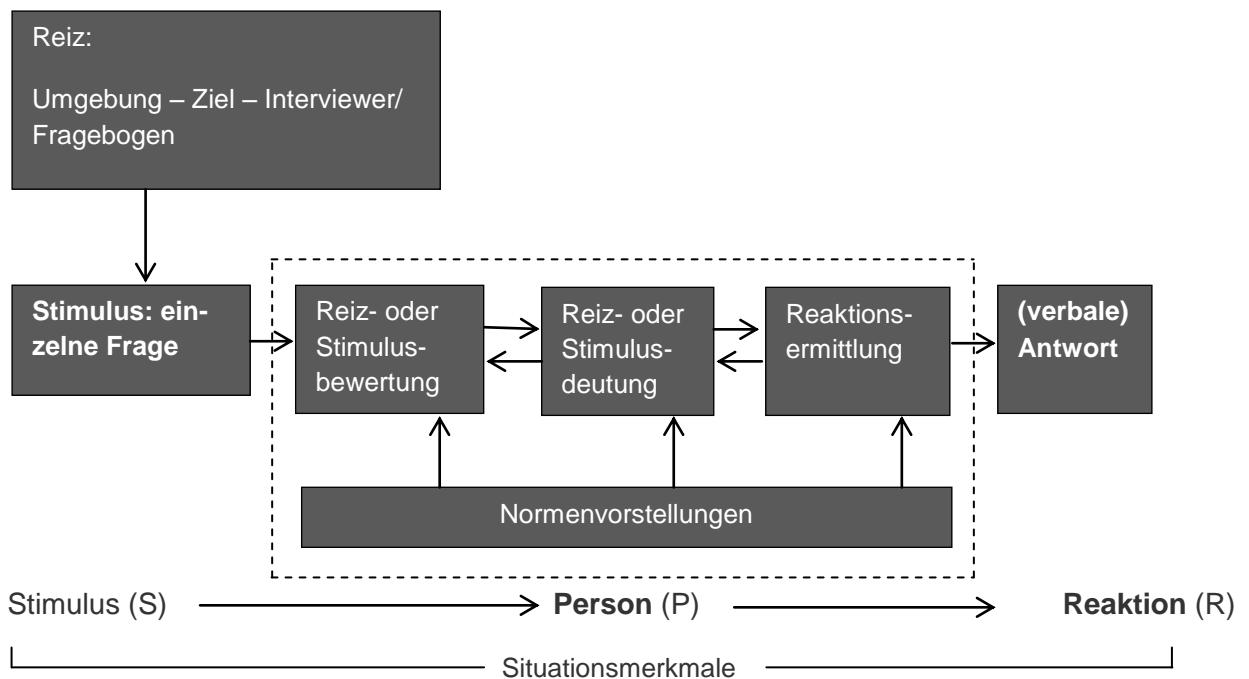


Abb. 15: Interviewsituation als Reaktionssystem (Atteslander, 2008, S. 106)

Die Einflussfaktoren, d.h. die Faktoren, welche zwischen Stimulus und Reaktion stehen, werden dabei nicht als „Störfaktoren“ (Atteslander, 2008, S. 106) verstanden, die es nach Möglichkeit zu reduzieren gilt. Vielmehr gelten sie als Bedingungen für Reaktionsermittlung überhaupt und als diese müssen sie bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt werden.

Wie bereits beschrieben, können Ansprüche nicht wahr oder falsch sein. Sie können lediglich dahingehend bewertet werden, ob sie gut oder schlecht begründet erscheinen. Gleiches gilt für Interviewaussagen, auch sie können nicht bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes bewertet werden. „Der Antwortende lügt nie – die zutreffende Interpretation dessen, was er sagt, hängt vom Können des Analytikers ab“ (Manning, 1967, S. 315). Deshalb kann jede Antwort einer befragten Person immer nur innerhalb eines bestimmten Kontextes interpretiert werden. Eine Analyse des Interviewkontextes ist somit für die Interpretation der Äußerungen der befragten Person unerlässlich.

Atteslander (2008) macht darauf aufmerksam, dass die Zentralität der befragten Person für die Übereinstimmung zwischen geäußelter Meinung und effektivem Verhalten von großer Bedeutung ist. Unter Zentralität ist für ihn zu verstehen „einerseits der Grad der Betroffenheit, andererseits der Bezug zu wesentlichen existentiellen Überzeugungen und Gaubensvorstellungen“ (S. 112). Allgemein gestellte Fragen werden von den Befragten häufig als vollkommen unverbindlich erlebt. Eine Folge ist dann häufig, dass die erzählte Wirklichkeit und die beobachtete Wirklichkeit nicht deckungsgleich sind. Je allgemeiner die Fragen, desto unverbindlicher antwortet der Befragte und desto geringer ist auch sein Grad an Betroffenheit. Mit einem steigenden Grad an Zentralität steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass eine befragte Person eine Meinung äußert, die auch dem effektiven Verhalten entspricht –

das erzählte Verhalten entspricht dann eher auch dem zu beobachtenden Verhalten.

Wie bereits erwähnt, schränkt das Instrument der Befragung, hier ist darunter neben dem Interviewleitfaden auch der Interviewer selbst verstanden, eine Meinungsäußerung ein oder provoziert sie. Dieser Zusammenhang wird in der Literatur als Artefakt bezeichnet.

„Artefakte liegen immer dann vor, wenn Begriffe Verwendung finden, die vom Befragten nicht verstanden werden, wenn sich der Antwortende bedroht fühlt, sei es aus Unsicherheit oder Unwissenheit, wenn durch die Frage eine willkürliche Eingrenzung erfolgt, schließlich wenn Hypothetisches erfragt wird“ (Atteslander, 2008, S. 113).

Jede Art von Befragungsinstrument beeinflusst die Befragung. Es ist also schlichtweg nie möglich, Artefakte aus Befragungen auszuschließen. Vielmehr gilt es, sich ihrer Entstehung bewusst zu sein und sie bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Das für diese Interviewstudie mit Grundschullehrkräften gewählte Verfahren kann auf mehreren Ebenen als Mischform bezeichnet werden: Auf Ebene der Interviewsituation kann es dem *teilstrukturierten* Interview zugeordnet werden, da vorab auf Grundlage einer Anspruchsanalyse ein Leitfaden konstruiert wurde³⁵. Einige sehr offen formulierten Fragen gaben uns die Möglichkeit, darüber hinaus auf von den Befragten angebotenen Gesprächsthemen einzugehen. Inhaltlich handelt es sich um ein *fokussiertes* Interview. Eine von der Lehrkraft ausgewählte Kompetenzerwartung wurde zum Hauptthema des Interviews. Bezüglich des Interviewverhaltens der Interviewer wurde ein *weiches bis neutrales* Interviewverhalten angestrebt. Die Interviewer versuchten zudem, Empathie mit den Befragten zu zeigen, „in der Meinung, eine von Sympathie getragene Beziehung zwischen Interviewer und Befragtem fördere am ehesten die Offenheit der Antworten“ (Phillips, 1970, S.111). Als *nicht-standardisiertes* Interview waren die Antwortkategorien zudem nicht vorgegeben, es wurden ausschließlich offene Fragen gestellt.

3.3 Anspruchsanalyse: Curriculare Ansprüche auf Umsetzung im Sportunterricht

Die Einführung eines neuen Lehrplans geht auf bildungspolitischer Ebene mit dem Anspruch einher, dass dieser Lehrplan im Unterricht auch umgesetzt wird. Für die Lehrkräfte ist die Umsetzung der Lehrpläne verpflichtend, denn sie „enthalten die verbindlichen Vorgaben für das Lernen und Lehren“ (MSWF NRW, 2008a, S.11) in der Schule. Stibbe (2009, S.176ff.) weist jedoch darauf hin,

„dass Lehrplantexte nicht geradlinig zur schulpraktischen Realisierung führen: Amtliche Lehrpläne können den Unterricht nur mittelbar und begrenzt steuern, weil ihre Auslegung und Umsetzung im Rahmen der pädagogischen Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung bei den einzelnen Lehrkräften liegt.“

³⁵ Eine ausführliche Beschreibung der Anspruchsanalyse und Hinweise zur Leitfadenskonstruktion folgen in Kapitel 3.3.

Ziel der Interviewstudie ist es, diese Bruchstellen genauer zu erfassen. Damit das gelingen kann, müssen die curricularen Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung zunächst präzisiert werden. Die Anspruchsanalyse als erster Schritt im differenzanalytischen Studiendesign läuft in dieser Studie folgendermaßen ab: Unter Rückgriff auf Richtlinien und Lehrpläne selbst sowie auf die dazugehörige Handreichung zur Kompetenzorientierung und auf bisherigen Ergebnissen aus der empirischen Lehrplanforschung werden im Folgenden sechs Anspruchskategorien abgeleitet.

Ein Schwerpunkt in der Lehrplanforschung ist die *Kenntnis* und die *Akzeptanz* der Sportlehrpläne durch die Lehrkräfte (Stibbe & Aschebrock, 2007; Ihde, 1988; Gehlen u.a., 1983), da diese beiden Faktoren als maßgeblich für die Umsetzung des Lehrplans im Sportunterricht angesehen werden. Unserer Meinung nach, ist für die Rezeption des Lehrplans zudem die Frage nach dem *Verständnis* von Bedeutung. Ohne ein gesichertes Verständnis kann die Lehrkraft den Lehrplan – bei aller Kenntnis und Akzeptanz – nicht in die Unterrichtspraxis überführen. Zur besseren Systematisierung wird die Unterrichtsgestaltung zumeist in die drei Bereiche Planung, Durchführung und Auswertung gegliedert dargestellt³⁶. In allen drei Phasen der Unterrichtsgestaltung sollten die curricularen Kompetenzerwartungen eine Rolle spielen. Dementsprechend wurden die sechs Anspruchskategorien Kenntnis, Verständnis, Akzeptanz, Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsrelevanz³⁷ gebildet. Entlang dieser Anspruchskategorien wurde dann der Interviewleitfaden³⁸ entwickelt.

Kenntnis

In den Interviews wird die Kenntnis anhand der vier folgenden Kompetenzerwartungen³⁹ aus verschiedenen Inhaltsbereichen abgefragt, die den Lehrkräften auf gedruckten Karten vorgelegt werden:

- „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und verwirklichen eigene Spielideen und treffen Vereinbarungen zur Aufrechterhaltung des Spiels“ (S. 121).
- „Die Schülerinnen und Schüler erfüllen vorgegebene und selbst gesetzte Laufanforderungen und gestalten ihr Lauftempo situationsgerecht“ (S. 122).

³⁶ Diese drei Phasen der Unterrichtsgestaltung laufen jedoch in der Praxis nicht sauber getrennt nacheinander ab. Auch während der Durchführung des Unterrichts wird immer wieder ausgewertet und neu geplant.

³⁷ Eine genauere Ausführung der einzelnen Kategorien erfolgt im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

³⁸ Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

³⁹ Die Auswahl der Kompetenzerwartungen wurde unter zwei Gesichtspunkten getroffen: Zunächst forderte der Geldgeber (Unfallkasse NRW) im weitesten Sinne einen Bezug zur Sicherheits- und Gesundheitsförderung. Da es sich um eine länderübergreifende Studie mit dem Bundesland Baden-Württemberg handelt wurden außerdem, um eine länderübergreifende Vergleichbarkeit zu sichern, Kompetenzerwartungen ausgewählt, die sich in ähnlicher Form auch im baden-württembergischen Bildungsplan finden. Außerdem stammen die Kompetenzerwartungen alle aus unterschiedlichen Inhaltsbereichen.

- „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen Balancieraufgaben mit komplexen Anforderungen“ (S. 125).
- „Die Schülerinnen und Schüler erkennen und akzeptieren unterschiedlich Voraussetzungen der Gegnerin/ des Gegners und gehen unter Einhaltung aller gelernten Regeln achtsam miteinander um“ (S. 133). (MSWF NRW, 2008a)

Dabei wird nicht nur erfragt, ob und wie gut die Lehrkräfte die vorgelegten Kompetenzerwartungen kennen, sondern auch, woher sie ihren derzeitigen Kenntnisstand haben. Die Lehrkräfte werden, nachdem die Kenntnis der vorgelegten Kompetenzerwartungen erfragt wurde, gebeten, eine der Kompetenzerwartungen auszuwählen, anhand der dann im weiteren Verlauf des Interviews exemplarisch über Unterrichtsgestaltung gesprochen wird. Ziel dieses Vorgehens ist es, durch eine Erhöhung der Zentralität (Atteslander 2008) der Befragten, Aussagen über tatsächlich ablaufende Prozesse zu erhalten. Dies versuchen wir, indem wir mit den interviewten Lehrkräften nicht nur abstrakt über die Kompetenzerwartungen reflektieren, sondern sie bitten, ihre Prozesse der Unterrichtsgestaltung anhand eines Beispiels zu konkretisieren.

Verständnis

Wer einen Lehrplantext nicht versteht, kann ihn auch nicht umsetzen – das Verständnis ist somit eine zwingende Voraussetzung für die Verwirklichung curricularer Ansprüche. Die konkrete Bedeutung eines Textes existiert aber nicht unabhängig vom Leser, sondern wird erst im Leseprozess – zumindest in einem gewissen Grad – konstruiert⁴⁰. Deshalb richtet sich das Forschungsinteresse nicht ausschließlich auf die Frage, *ob* die Lehrkraft die ausgewählte Kompetenzerwartung versteht, sondern auch *wie* die entsprechende Formulierung verstanden wird bzw. inwieweit die Lehrkräfte bestimmte Formulierungen für verständlich halten.

Akzeptanz

„Wenn sich Lehrpersonen [...] Entwicklungsvorhaben nicht zu eigen machen können oder wollen, ´tauchen sie darunter hinweg´ oder konstruieren sie so um, dass sie in der Alltagsroutine einfach eingebaut werden, ohne diese zu verändern“ (Rolff, 2001, S. 233). Folglich steigen die Chancen, dass der neue Lehrplan die Unterrichtspraxis tatsächlich verändert deutlich an, wenn die Lehrkräfte die Kompetenzerwartungen als Kern des neuen Lehrplans auch akzeptieren. Neben der individuellen Akzeptanz, diese manifestiert sich in den mit dem neuen Konzept verbundenen Hoffnungen und Befürchtungen, ist auch von Interesse, inwieweit die Kompetenzerwartungen im Kollegium akzeptiert werden. Schließlich fordern die neuen Richtlinien für die Grundschule in NRW: „Die Schulen erstellen Arbeitspläne, die die Vorgaben der

⁴⁰ In der Literaturtheorie wird dies besonders von Anhängern der Rezeptionsästhetik vertreten (vgl. Iser, 1994; Jauß 1994)

Lehrpläne schulbezogen umsetzen sowie vorhandene Freiräume eigenverantwortlich ausgestalten“ (MSWF NRW, 2008a, S. 19). Durch kooperatives Arbeiten im Kollegium wird die einzelne Lehrkraft von der Aufgabe befreit, die Lehrpläne allein den Rahmenbedingungen der Einzelschule anzupassen.

Planungsrelevanz

Wie die Planung kompetenzorientierten Sportunterrichts ablaufen soll, wird in der Handreichung Kompetenzorientierung (MSWF NRW, 2008b, S. 15) klar beschrieben: „Für die Unterrichtssituation werden eine oder mehrere Kompetenzerwartungen ausgewählt und mit einem Unterrichtsinhalt verknüpft.“ Von der Lehrkraft wird erwartet, dass sie ihre Unterrichtsplanung mit der Einführung des neuen Lehrplans grundlegend ändert. Daher wird in den Interviews erfragt, ob sich die Unterrichtsplanung mit der Einführung des neuen Lehrplans tatsächlich verändert hat. Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit die Kompetenzerwartungen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden – schließlich sollten sie eigentlich Ausgangspunkt jeglicher Unterrichtsplanung sein.

Durchführungsrelevanz

„Im kompetenzorientierten Unterricht hat die Lehrkraft als Lernbegleiter also die Aufgaben: [...] interessante und ansprechende Lernaufgaben zur Verfügung zu stellen [...] Individuelles Lernen zu beobachten und kontinuierlich zu dokumentieren“ (MSWF NRW, 2008b, S. 14). Deshalb werden die Lehrkräfte im Interview gebeten, zu der zuvor ausgewählten Kompetenzerwartung eine exemplarische Einzel- oder Doppelstunde mit entsprechenden Lernaufgaben zu beschreiben: „Gute und interessante Lernaufgaben stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit den fachlichen Inhalten intensiv auseinandersetzen und zu produktiven Lösungen finden“ (MSWF NRW, 2008b, S. 13). Darüber hinaus wird gefragt, wie sich die Idee, jeden Schüler individuell zu fördern, mit den Kompetenzerwartungen vereinbaren lässt. Denn da die Kompetenzerwartungen von jeder Schülerin und jedem Schüler gleichermaßen erfüllt werden sollen, ging mit ihrer Einführung häufig die Befürchtung einher, dass sie eine individuelle Förderung erschweren könnten.

Auswertungsrelevanz

Die Umsetzung der Kompetenzerwartungen in Tests ist ein zentraler Bestandteil des Konzepts des kompetenzorientierten Unterrichts.

„Im letzten Schritt werden Methoden ausgewählt, die die Überprüfbarkeit der Kompetenzen ermöglichen. [...] Ergebnisse über den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern sagen immer auch etwas über den vorausgegangenen Unterricht und über die verwendeten Methoden aus“ (MSWF NRW, 2008b, S. 19).

Am Ende des Interviews wird diesbezüglich erfragt, wie sich die Lehrkraft einen Überblick verschafft, ob die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzerwartung tatsächlich erfüllt haben. Aus der Beurteilung der von den Schülerinnen und Schülern gezeigten Leistungen sollen jedoch nicht nur Aussagen über die Kompetenzerwartungen abgeleitet werden. Die Lehrkraft ist darüber hinaus verpflichtet, die gezeigte Leistung zu benoten. Deshalb wird nach dem Verhältnis von Kompetenzerwartungen und Notengebung gefragt.

Der entlang dieser sechs Anspruchskategorien gebildete Interviewleitfaden wurde um einen Warming Up und einen Schlussteil ergänzt. In der Warming Up Phase wurden die Lehrkräfte gebeten, uns zu berichten, was sie zurzeit mit ihrer vierten Klasse im Sportunterricht machen⁴¹. Im Schlussteil wurden sie gefragt, ob sie Hilfe bei der Umsetzung der Kompetenzerwartungen erhalten⁴² (schulintern oder schulextern) und ob sie durch die Kompetenzerwartungen eine Verbesserung ihrer Arbeit als Lehrkraft sehen. Zudem wurde im Schlussteil Raum für weitere Gesprächsthemen seitens der Lehrkraft geboten.

3.4 Unterrichtswirklichkeit: Die Sicht der Lehrkräfte auf den neuen Lehrplan

Die hier dargestellten Daten wurden zwischen Juli und Dezember 2010 in 21 leitfadengestützten Interviews⁴³ mit Sportlehrkräften erhoben. 17 der interviewten Lehrkräfte verfügen über eine Fakultas Sport, vier nicht. Die interviewten Lehrkräfte sind bis auf einen Lehrer alle weiblich, zwischen 27 und 62 Jahren alt und unterrichten wöchentlich zwischen zwei und zehn Stunden Sport. Entsprechend der sehr breiten Altersspanne der Interviewpartner variieren auch die Berufsjahre mit 1 bis 39 stark. 12 Interviews wurden in Wuppertaler Grundschulen geführt, je drei in Grundschulen in Bielefeld, Köln und Mönchengladbach. Die Interviews dauerten zwischen 14 und 29 Minuten⁴⁴.

Wird die Interviewsituation im Sinne eines $S \rightarrow P \rightarrow R$ -Modells als Reaktionssystem verstanden, in dem die Vorstellungen, Erwartungen und internalisierten Normen der Beteiligten die Antworten der befragten Lehrkraft konstruieren (vgl. Abb. 15), ist eine Analyse der Interviewsituation für eine spätere Interpretation der erhobenen Gesprächsdaten unabdingbar. Die befragten Lehrkräfte erklärten sich *freiwillig* dazu bereit, mit uns über 'Kompetenzorientierung im Sportunterricht' zu sprechen. Die Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch und wurde meistens über die Schulleitung an die Lehrkräfte herangetragen, die Sport unterrichten. Es gestaltete sich weitaus schwieriger, Lehrkräfte ohne Fakultas zu einem Gespräch zu bewegen – dies lässt sich damit

⁴¹ Die Lehrkräfte, die zurzeit keine vierte Klasse im Sport unterrichten, berichteten von ihrer höchsten Klasse (meist Klasse Drei).

⁴² Unterstützung wird in einigen Studien als Gelingensfaktor für die Etablierung neuer Lehrpläne aufgeführt

⁴³ Zu den 19 Einzelinterviews kam unvorhergesehen ein Doppelinterview mit zwei Lehrkräften hinzu. Beide erschienen ohne Vorankündigung gemeinsam zu vereinbarten Termin, weshalb im Rahmen der 20 Interviews insgesamt 21 Lehrkräfte befragt wurden.

⁴⁴ Bei der Auswahl der Interviewpartner achteten wir darauf, nicht nur Lehrkräfte mit Fakultas, sondern auch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu berücksichtigen, da in der Grundschule ein großer Teil des Sportunterrichts fachfremd erteilt wird.

erklären, dass Lehrkräfte mit Fakultas auf Grund ihrer umfangreicheren Ausbildung in Bezug auf ihren Sportunterricht *selbstbewusster* sind.

Die Konkretionsform des Lehrplans, die wir im Rahmen der Interviews zu erfassen versuchen, ist die des *individuellen Lehrplans* (Stibbe & Aschebrock, 2007). Zudem werden über Fragen zu kollegialer Akzeptanz und Unterstützung Aspekte eines institutionellen Lehrplans erfasst. Um die Interviewpartner nicht durch eine falsche Erwartungshaltung von vorne herein in eine Abwehrhaltung zu drängen, informierten wir sie vor Beginn des Interviews darüber, dass es uns nicht darum ginge zu kontrollieren, inwieweit der Lehrplan umgesetzt wird. Unser Interesse sei es viel mehr herauszufinden, mit welchen Anforderungen sie als Lehrkräfte in der alltäglichen Unterrichtspraxis konfrontiert seien. Unsere eigenen Erwartungen, versuchten wir als Interviewer durch ein eher passives Redeverhalten möglichst wenig preis zu geben. Die Interviews fanden bis auf wenige Ausnahmen `unter vier Augen´ statt. Die Interviewpartner berichteten sehr offen aus ihrem Schulalltag und scheuten sich nicht, mit uns auch über nicht lehrplankonformes Verhalten zu sprechen.

Die geführten Interviews wurden wörtlich transkribiert. Im Folgenden wurde zur Auswertung der Transkripte inhaltsanalytisch-induktiv ein Kategoriensystem mit Subkategorien erster und zweiter Ordnung gebildet⁴⁵. Dabei bildeten zunächst alle Mitarbeiter einzeln aus allen durchgeführten Interviews je ein System. Die verschiedenen Kategoriensysteme wurden danach verglichen und auf Grundlage der Vorschläge aller Mitarbeiter wurde in der Diskussion ein gemeinsames System entwickelt. Dieses Kategoriensystem besteht aus acht Hauptkategorien. Zu den sechs Anspruchskategorien kamen die Kategorie 1 „eigene Kompetenzerwartungen“ und die Kategorie 8 „Bilanzierung“ hinzu. Abbildung 16 zeigt exemplarisch das Auswertungsschema für die Kategorie Durchführungsrelevanz⁴⁶.

⁴⁵ Einige exemplarische Interviewtranskripte sowie das vollständige Kategoriensystem finden sich im Anhang dieser Arbeit.

⁴⁶ Diese Auswertungskategorie wurde ausgewählt, weil die gewählten Kategorienbezeichnungen ohne nähere Beschreibungen relativ verständlich erscheinen.

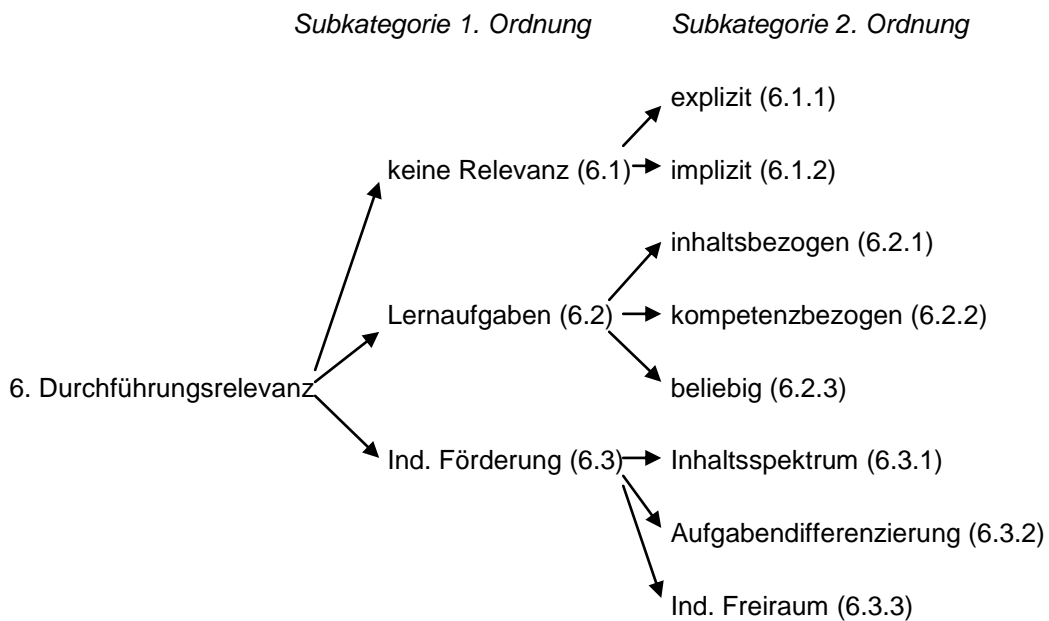


Abb. 16: Auswertungsschema zur Kategorie Durchführungsrelevanz

Mithilfe des Kategoriensystems wurden im nächsten Auswertungsschritt jeder Kategorie Aussagen aus allen Interviews zugeordnet. Dann wurde jedes Interview auf eine Kurzzusammenfassung, einen sog. „Steckbrief“, verdichtet, welcher neben den Codes der Subkategorien auch Verweise auf die entsprechenden Zeilen in den Interviewtranskripten sowie prägnante Zitate enthält (Einzelanalyse). In diesen Steckbriefen finden sich in komprimierter Form die Ergebnisse der einzelnen Interviews. Sie schließen mit einem Fazit ab, das neben einer Kurzcharakteristik der interviewten Lehrkräfte in Bezug auf ihren Umgang mit den Kompetenzerwartungen auch einen Hinweis auf mögliche Bruchstellen zwischen curricularem Anspruch und der Umsetzung enthält. Der folgende Steckbrief soll exemplarisch das Gestaltungsmuster aller 20 Steckbriefe⁴⁷ verdeutlichen.

Beispiel: Interview Steckbrief

***Frau E** ist Schulleiterin an einer Wuppertaler Grundschule mit 215 Schülerinnen und Schülern. An ihrer Schule unterrichten 5 Lehrkräfte Sport, davon 2, zu denen sie selbst zählt, mit Fakultas. Sie ist 57 Jahre alt und unterrichtet seit 11 Jahren Sport, zurzeit mit 8 Stunden pro Woche. Dem Sport kommt im Schulprofil keine besondere Rolle zu.*

*Ihre **eigenen Kompetenzerwartungen** sind im Wesentlichen geprägt von sportartübergreifenden Fähigkeiten (1.1.2 / Z. 40-65). Hinzu kommen eher kompetenzorientiert ausgerichtete Zielvorstellungen: „...ich denke die sollen auch so ein bisschen Selbstbewusstsein bekommen, in ihrem – in ihr eigenes körperliches Verhalten“ (1.2.1 / Z. 46f).*

*Auf die Frage nach der **Kenntnis** der vorgelegten Kompetenzerwartungen gibt Frau E an, alle schon einmal gelesen zu haben (2.1.1 / Z. 71). Sie wählt*

⁴⁷ Die Ergebnisse des Doppelinterviews wurden in einem Steckbrief zusammengefasst.

für den weiteren Verlauf des Interviews die Kompetenzerwartung aus dem Inhaltsbereich Kämpfen und Raufen aus.

Das **Verständnis** der ausgewählten Kompetenzerwartung ist für Frau E unproblematisch. „Ich denke, das Einhalten von Regeln ist gerade im Sportunterricht eine der ganz wichtigen Dinge“ (3.1 / Z. 87f). Auch ihre individuelle **Akzeptanz** der ausgewählten Kompetenzerwartung ist hoch (4.1.1 / Z. 97). Sie vermutet, dass die Kompetenzerwartungen auch im Kollegium akzeptiert werden (4.3.1 / Z. 102-120).

Die **Planung** des Unterrichts hat sich nach Meinung von Frau E sowohl inhaltlich als auch prinzipiell geändert (5.2.1 & 5.2.2 / Z. 126-151). Einerseits sind neue Inhaltsbereiche wie Kämpfen und Raufen hinzugekommen, andererseits berücksichtigt sie auch die Kompetenzerwartung selber vorab bei der Unterrichtsplanung.

Bei der Beschreibung der **Unterrichtsdurchführung** schildert Frau E Lernaufgaben aus dem Bereich der Spiele. Das heißt, sie geht von der konkreten Formulierung der Kompetenzerwartung aus und orientiert sich nicht an dem zugeordneten Inhaltsbereich Kämpfen und Raufen (6.2.2 / Z. 160-175). Erst in einem zweiten Schritt beschreibt sie alternativ auch Lernaufgaben zum Kämpfen und Raufen (6.2.1 / Z. 183-214). Bei einem ausreichenden individuellen Freiraum ist individuelle Förderung im Sportunterricht kein Problem. „Also jetzt gerade wo wir das Kämpfen und Raufen haben, da kann ja individuell jeder das Leisten, was er macht“ (6.3.3 / Z. 221f).

Bei der **Auswertung** ihres Unterrichts verlässt sich Frau E in erster Linie auf ihre Beobachtung, was jedoch auch Probleme mit sich bringt: „Es fallen einem immer diejenigen auf, die absolut nicht mitmachen. Und es fallen einem eigentlich die auf, die dieses hervorragend machen. Also ich sag mal die Spitze nach oben und nach unten, die kriegt man ganz doll mit, und in der Mitte ist es schwierig zu differenzieren“ (7.2.2 / Z. 240ff). Auch die Benotung anhand der Kompetenzerwartung ist für Frau E problematisch. „Ja, die Kompetenzerwartungen – ich denke mal, für mich ist wichtig, jetzt gerade im Sportunterricht, ist ja anders als in Deutsch. In Deutsch habe ich – oder in Mathe, noch mehr hab ich ja ne wirkliche Messlatte. So und so viele Aufgaben gelöst, gibt das und das. Ist für mich in Sport etwas anders“ (7.3.3 / Z. 258ff).

Die **Bilanzierung**, welche Frau E zieht, fällt sehr gemischt aus. Obwohl sie absolut überzeugt ist, dass sich ihre Arbeit als Sportlehrkraft im Zuge der Einführung der Kompetenzerwartungen verbessert hat (8.1.1 / Z. 357-365), fühlt sie sich als Schulleiterin mit den vielfältigen Aufgaben, wie der Erstellung der Arbeitspläne für alle Fächer, allein gelassen. Der vorhandene Austausch im Kollegium bezieht sich insbesondere auf den Austausch von Material oder Gespräche über Erlebtes (8.2.2 / Z. 303-308). Die Kompetenzerwartungen sind bisher im Sport kein Thema, welches kooperativ angegangen wird.

Fazit: Als Lehrerin kann Frau E mit den Kompetenzerwartungen gut arbeiten, als Schulleiterin fühlt sie sich mit den Neuerungen allein gelassen. Eine mögliche Bruchstelle, die jedoch nicht kompetenzbezogen ist, bildet die Auswertung des Sportunterrichts.

Im nächsten Auswertungsschritt wurden die Aussagen der acht Auswertungskategorien quer durch alle Steckbriefe hindurch verglichen, um einen Gesamtüberblick über die Tendenzen aller Interviews zu erhalten und es wurde eine Typisierung der interviewten Lehrkräfte vorgenommen (generalisierende Analyse). In die Typisierung sind zunächst alle Interviews (n = 21) eingegangen, welche die Wuppertaler Projektgruppe im Rahmen des Projekts „Analyse sicherheits- und gesundheitsbezogener Kompetenzerwartungen im Sportunterricht“ im Juli bis Dezember 2010 führte. Die Interviewpartner wurden mit einem fortlaufenden Buchstaben codiert (Interview 1 = Frau A; Interview 2 = Frau B usw.). Ein Interview (Interview 15 mit Frau O) wurde dabei von der Typisierung ausgeschlossen, da die Lehrkraft ausschließlich Schwimmen unterrichtet und deshalb beim Interview nicht auf die vorgegebenen vier Kompetenzerwartungen aus anderen Inhaltsbereichen zurückgegriffen werden konnte.

Bei der Typisierung bildeten sich in der Auseinandersetzung mit curricularen Ansprüchen die folgenden drei Typen von Lehrkräften heraus: *die Angekommenen*, welche die curricularen Ansprüche ohne Bruch umsetzen, *die Suchenden*, die sich an der Umsetzung versuchen, jedoch in einigen Kategorien Bruchstellen zeigen, und *die Unbeeindruckten*, welche die curricularen Anforderungen bei der Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigen. Die Zuordnung zu den drei Typen wurde wie folgt getroffen:

- Typ I “Die Angekommenen“: n = 5
- Typ II “Die Suchenden“: n = 10
- Typ III “Die Unbeeindruckten“: n = 5

3.4.1 Typ I: “Die Angekommenen“

Die Vertreter des Typs I erfüllen die curricularen Ansprüche durch alle Anspruchskategorien hindurch. Die Angekommenen führen alle sehr unterschiedlichen, kompetenzorientierten Sportunterricht durch. Sie sind zwischen 37 und 62 Jahre alt, alle weiblich und unterrichten *mit Fakultas* Sport. Sie kennen die im Interview vorgelegten Kompetenzerwartungen, beschreiben deren Verständnis als unproblematisch und akzeptieren sie soweit, dass sie den Kompetenzerwartungen bei ihrer Unterrichtsgestaltung eine bedeutende Rolle zuschreiben. Sie verfügen über Strategien der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung, die in Folgenden noch genauer erläutert werden. Lehrerin Frau D ist eine typische Vertreterin der Angekommenen:

Frau D ist 39 Jahre alt und arbeitet seit 13 Jahren als Grundschullehrerin. Sie unterrichtet zurzeit 10 Stunden Sport pro Woche mit Fakultas an einer Wuppertaler Grundschule. Die Schule hat 176 Schüler und kein Ganztagskonzept. 5 Lehrkräfte unterrichten an ihrer Schule Sport, davon nur eine fachfremd. Die Schule versucht, unter anderem durch AGs und Bewegungspausen, das Konzept der bewegten Schule umzusetzen.

*Frau D beschreibt bei der Frage nach **eigenen Kompetenzerwartungen** sowohl inhaltsorientierte Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler sollten*

beispielsweise „ein Ballgefühl entwickelt haben“ (Z. 62), als auch umfassende Kompetenzen (1.1.2 & 1.2.1 / Z. 60-79). „Sie sollten im Schwimmen auf jeden Fall schwimmen können, das heißt aber nicht nur eine Bahn, wenn’s geht noch ein bisschen mehr“ (Z. 64f).

Frau D **kennt** alle vorgelegten Kompetenzerwartungen (2.1.1 / Z. 87-138), was sie zeigt, indem sie zu jeder Kompetenzerwartung sehr konkrete Unterrichtsbeispiele nennt (2.2.2). Sie wählt die Kompetenzerwartung zum Balancieren aus. Zur Herkunft ihres Wissens macht sie keine genauen Angaben (2.3.2). Das **Verständnis** der Kompetenzerwartungen erscheint ihr als völlig unproblematisch (3.1).

Die **Akzeptanz** der Kompetenzerwartungen ist bei Frau D sehr hoch. „Ich persönlich finde die sehr gut, weil es sehr zielgerichtet ist. Da weiß ich, wohin will ich überhaupt und das ist für mich viel einfacher zu fassen, das ist nicht mehr so schwammig wie vorher“ (4.1.2 / Z. 144-146). Auch die Akzeptanz im Kollegium ist ihrer Meinung nach hoch (4.3.1 / Z. 151-168).

Die **Planung** hat sich für Frau D mit der Einführung der Kompetenzerwartungen nicht stark verändert, da sie schon immer sehr zielorientiert gearbeitet hat (5.1 / Z. 187f). Vorteilhaft für sie ist jedoch, dass sie nun die Zielformulierung konkret im Lehrplan findet, was ihre Planungsarbeit erleichtert (5.2.2 / Z. 193-196). Die Kompetenzerwartungen spielen somit in der Unterrichtsplanung eine ganz bedeutende Rolle. „Wichtig ist, dass ich das Ziel am Ende der Stunde erreiche“ (Z. 205).

Bei der **Unterrichtsdurchführung** spielen kompetenzbezogene Lernaufgaben die zentrale Rolle (6.2.2 / Z. 217-256). Sie nennt eine große Anzahl sehr unterschiedlicher Aufgaben und Gerätearrangements zum Balancieren. Individuelle Förderung hält sie im Sportunterricht für unproblematisch. „Im Sportunterricht ist das immer sehr leicht“ (6.3.2 / Z. 263).

Die **Auswertung** des Unterrichts geschieht bei Frau D vor allem durch Beobachtung und durch die Reflexionsgespräche am Ende einer Unterrichtsstunde (7.2.2 / Z. 282-298). Die Notengebung koppelt sie eng an die Kompetenzerwartungen: „... ich habe meine Kompetenzerwartung, wenn das Kind die Kompetenz erreicht hat und es bewältigt hat, ist es ne Drei.“ (7.3.2 / Z. 309f)

Ihre **Bilanzierung** fällt insgesamt sehr positiv aus. Da sie schon immer sehr zielorientiert gearbeitet hat (s.o.), macht Frau D keine gravierende Verbesserung in ihrer Arbeit als Lehrkraft aus (8.1.2 / Z. 402-413). Die Unterstützung im Kollegium ist an ihrer Schule hoch (8.2.1 / Z. 168) - „...wir sind allerdings auch ein sehr offenes Kollegium.“

Fazit: Frau D akzeptiert die Kompetenzerwartungen voll und ganz und richtet ihren Sportunterricht konsequent danach aus. Bruchstellen in der Umsetzung werden nicht deutlich.

Die Angekommenen gehen insgesamt sehr reflektiert mit den Kompetenzerwartungen um. Sie sind konstruktiv und optimistisch, glauben also, dass sie kompetenzorientiert Sport unterrichten. Sie zeigen sich als ausgesprochen gut informiert, das heißt, sie kennen den Lehrplan besser als die meisten

ihrer Kollegen. Zudem haben sie ihren Sportunterricht bereits vor der Einführung des neuen Lehrplans sehr zielorientiert ausgerichtet.

3.4.2 Typ II: "Die Suchenden"

Bei ihrem Versuch, kompetenzorientiert Sport zu unterrichten, zeigen die Suchenden auf verschiedenen Ebenen bestimmte Unsicherheiten bzw. Probleme. Sie sind zwischen 30 und 57 Jahren alt. Ein Suchender ist männlich, alle anderen Lehrkräfte die den Suchenden zugeordnet wurden, sind weiblich. Zwei Vertreter des Typs II unterrichten Sport fachfremd, die anderen acht mit Fakultas.

Frau I ist 52 Jahre alt und unterrichtet seit 24 Jahren Sport mit Fakultas (zurzeit 4 Stunden pro Woche). An ihrer Wuppertaler Grundschule mit 180 Schülerinnen und Schülern unterrichten 7 Lehrkräfte Sport, sie ist jedoch die einzige Fachlehrerin.

*Auf die Bitte hin, ihre **eigenen Kompetenzerwartungen** zu formulieren, beschreibt Frau I Kompetenzen wie die „Fähigkeit selber Situationen zu organisieren, Absprachen zu treffen, Rücksicht nehmen“ (1.2.2 / Z. 54f). Sportliche Fertigkeiten, sagt sie auf Nachfrage, seien natürlich auch wichtig (1.1.1 / Z. 62f).*

*Frau I **kennt** die vorgelegten Kompetenzerwartungen alle (2.1.1 / Z. 69). Sie wurden an ihrer Schule gemeinschaftlich erarbeitet. „Ja, es gab ´ne Sitzung, Kontaktlehrer-Sport-Sitzung, da wurde gesagt "so ihr müsst jetzt", also haben wir getan“ (2.3.1 / Z. 73f). Frau I wählt die Kompetenzerwartung zum Laufen aus.*

*Für Frau I selbst ist das **Verständnis** unproblematisch (3.1 / Z. 90-97), sie glaubt jedoch, dass die Kompetenzerwartungen für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu wenig mit Inhalt gefüllt sind. Sie selbst **akzeptiert** die Kompetenzerwartungen und die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte aus ihrem Kollegium übernehmen ihre Ideen und Vorschläge gern (4.1.1 & 4.3.1 / Z. 104-114).*

*Die Frage, ob sie die Kompetenzerwartungen vorab bei der **Unterrichtsplannung** berücksichtigt, verneint Frau I.: „Nein. Ich denke, das sind ganz viele Sachen, die hat man einfach im Hinterkopf“ (5.1 / Z. 127). Trotzdem beschreibt sie bei der **Unterrichtsdurchführung** deutlich kompetenzbezogene, vielfältige Aufgaben (6.2.2 / Z. 140-158).*

*Die **Auswertung** des Sportunterrichts geschieht überwiegend durch Beobachten. Die einzelnen Kompetenzerwartungen in irgendeiner Form zu messen, dafür fehle schon die Zeit: „Also die einzeln zu überprüfen, dazu reicht die Zeit nicht aus. Wir haben zwei Sportstunden pro Woche, die Turnhalle ist nicht an der Schule, wir müssen immer noch laufen. Also, wenn ich mich da noch mit Listen dahin setzte und abhake, dann bleibt wenig Zeit, um auch was mit den Kindern zu machen“ (7.2.2 / Z. 191-194). Der Notengebung steht Frau I. im Sport ebenfalls skeptisch gegenüber. „Ich denke Notengebung im Sport ist ´ne etwas fragwürdige Sache. [...] weil ich denke, das*

Wichtige, oder was man ja erreichen will, ist ja dieses lebenslange Sporttreiben. Und da kann ich doch dem Einen oder Anderen schon die Freude nehmen, wenn der seine Vier in Sport kriegt“ (7.3.1 / Z. 170-179).

*Die **Bilanzierung**, welche Frau I. formuliert, ist eher pessimistisch: „Ich sag´ mal, grundsätzlich ist das ja ein unheimlicher Zeitaufwand, und ob sich dadurch jetzt so viel ändert, weiß ich nicht“ (8.1.2 / Z. 241f). Den Austausch in ihrem Kollegium beschreibt sie als rege und über die einzelnen Fächer hinweg (8.2.2 / Z. 264ff).*

Fazit: *Das Verhältnis von Frau I. zu Kompetenzerwartungen ist ambivalent. Bruchstellen finden sich bei der Planung und Auswertung, nicht aber bei der Durchführung von Sportunterricht.*

Obwohl sie teilweise sehr reflektiert mit der Kompetenzorientierung im Sportunterricht umgehen, bereitet den Suchenden die praktische Umsetzung der curricularen Ansprüche Probleme. Sie lehnen die Kompetenzorientierung nicht ab. Sie versuchen, teils mit mehr teils mit weniger Aufwand, kompetenzorientiert Sport zu unterrichten. Häufig spielen andere Faktoren für die Unterrichtsgestaltung eine bedeutendere Rolle als der Lehrplan. Die Suchenden bilden mit zehn Vertretern die größte Gruppe.

Wie bei Frau I. zeigen sich die Bruchstellen auch bei den anderen Suchenden am häufigsten in den Kategorien Planungs- und Auswertungsrelevanz⁴⁸. Die Strategien der Unterrichtsplanung sind bei vielen interviewten Lehrkräften mit der Einführung des neuen Lehrplans stabil geblieben – man plant wie bisher und schaut dann eher nebenbei, ob der geplante Unterricht in etwa den curricularen Vorgaben entspricht. Bei der Auswertung liegt die Hauptschwierigkeit darin, zu erfassen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Kompetenzerwartungen tatsächlich erfüllt haben.

3.4.3 Typ III: “Die Unbeeindruckten“

Die mit der Einführung des neuen Lehrplans verbundenen curricularen Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung berücksichtigen die Unbeeindruckten (n = 5) bei ihrer Unterrichtsgestaltung nicht. Sie sind alle weiblich und zwischen 36 und 45 Jahren alt. Zwei Suchende unterrichten Sport fachfremd, die anderen drei mit Fakultas. Lehrkräfte, die dem Typ III zugeordnet wurden, lehnen Kompetenzorientierung entweder bewusst ab oder haben sich schlichtweg noch gar nicht mit dem neuen Lehrplan auseinandergesetzt. Diese beiden sehr unterschiedlichen Vertreter der Unbeeindruckten sollen im Folgenden anhand von je einem Steckbrief verdeutlicht werden:

Frau B *ist 37 Jahre alt und unterrichtet seit 7 Jahren Sport mit Fakultas. Zurzeit unterrichtet sie 6 Stunden Sport pro Woche an einer Grundschule in Mönchengladbach mit ca. 200 Schülern. Die Schule verfügt über einen offenen Ganztags- und der Sport spielt eine vergleichsweise große Rolle (Teil-*

⁴⁸ Eine genauere Untersuchung und Darstellung der Bruchstellen folgt im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

nahme an Schulvergleichswettkämpfen). Von den 4 Lehrkräften, die an ihrer Schule Sport unterrichten, sind 2 Fachlehrer Sport.

Ihre **eigenen Kompetenzerwartungen**, nach denen sie ihren Sportunterricht ausrichtet, sind vor allem auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen hin ausgerichtet (1.2.1 / Z. 65-71). Auf genauere Nachfrage hin nennt sie jedoch auch konkrete sportliche Fertigkeiten wie die Rolle vorwärts (1.1.1 / Z. 79-92).

Auf die Frage nach der **Kenntnis** der vorgelegten Kompetenzerwartungen antwortet sie ausweichend, indem sie spontan mögliche Inhalte zu den Kompetenzerwartungen aufzählt (2.2.1 / Z. 99-116). Im weiteren Verlauf des Interviews gibt sie jedoch zu, die Kompetenzerwartungen zuvor noch nicht gesehen zu haben (2.1.2 & 2.3.3 / Z. 121-125). Jetzt bekam sie jedoch die Aufgabe, in den nächsten Ferien den Arbeitsplan Sport zu schreiben, so dass sie sich in naher Zukunft vertieft mit dem Lehrplan wird auseinander setzen müssen.

Für sich selbst beschreibt Frau B das **Verständnis** der Kompetenzerwartung als unproblematisch (3.1 / Z. 160-165), sie glaubt jedoch, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte Probleme haben werden, die Kompetenzerwartungen in den Unterricht zu übertragen.

Zur **Akzeptanz** der Kompetenzerwartungen äußert sich Frau B. ausweichend. Über die Akzeptanz im Kollegium stellt sie Vermutungen an, sagt aber auch, dass sie darüber nicht genauer Bescheid weiß. „Also nee, da reden wir gar nicht drüber“ (4.3.3 / Z. 146).

Auf die **Planung** des Sportunterrichts hat der neue Lehrplan keinen Einfluss (5.1). Sie verlässt sich ausschließlich auf ihre persönlichen Erfahrungen. „...so hab ich es halt auch an der Sporthochschule gelernt und nachher im Unterricht, im Referendariat“ (Z. 131f). Auch auf die **Durchführung** des Sportunterrichts haben die Kompetenzerwartungen keinen Einfluss (6.1.2 / Z. 192-226). Zu der von ihr ausgewählten Kompetenzerwartung zum Balancieren beschreibt sie inhaltsbezogene Lernaufgaben (6.2.1). Individuelle Förderung schätzt sie für den Inhaltsbereich Balancieren auf Grund von vielen Möglichkeiten der Aufgabendifferenzierung als unproblematisch ein (6.3.2 / Z. 232-249).

Bei der **Auswertung** des Sportunterrichts verlässt sich Frau B vor allem auf ihre Beobachtung (7.2.2 / Z. 259-268), die Kompetenzerwartungen spielen dabei jedoch keine Rolle (7.1). Benotung findet sie im Sportunterricht ohnehin schwierig, sie vermutet jedoch, dass die Kompetenzerwartungen hilfreich sein könnten, um Noten, zum Beispiel gegenüber Eltern, zu legitimieren (7.3.2 / Z. 275-300).

Die **Gesamtbilanz**, welche Frau B zieht, ist eher skeptisch (8.1.2 / Z. 342-352). Die Zeit, die für die mit den Kompetenzerwartungen verbundenen Maßnahmen wie dem Schreiben von Arbeitsplänen in Anspruch genommen wird, würde sie lieber anderweitig nutzen. „...es ist so ein bisschen, ja so, Papier, fürs Papier für den Ordner, falls mal jemand kommt und die sehen will, aber, also an den Kindern geht's vorbei, finde ich“ (Z. 349ff). Sie wünscht sich für die Zukunft mehr kollegiale Unterstützung.

Fazit: Frau B hat die Kompetenzerwartungen bisher bei ihrer Unterrichtsgestaltung nicht beachtet, dem entsprechend finden sich Bruchstellen auf vielen Ebenen.

Frau B lässt die Kompetenzerwartungen schlichtweg aus Unwissenheit unberücksichtigt. Sie hat sich zwei Jahre nach der Einführung des neuen Lehrplans noch nicht mit diesem beschäftigt. Sie verlässt sich bei der Gestaltung ihres Sportunterrichts vorwiegend auf ihre Ausbildung und die Erfahrung, welche sie in ihrer bisherigen Tätigkeit als Lehrkraft gesammelt hat. Den Nutzen eines neuen Lehrplans für eine Verbesserung des Sportunterrichts bezweifelt sie grundsätzlich.

Frau T⁴⁹ ist 42 Jahre alt und hat 14 Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichtet zurzeit 6 Stunden Sport (mit Fakultas) an einer offenen Ganztagsgrundschule in Wuppertal und ist eine von 7 Sportlehrkräften (davon 2-3 mit Fakultas).

Ihre **eigenen Kompetenzerwartungen** beziehen sich sowohl auf konkrete Inhaltsbereiche (1.1/Z. 65ff, Z. 84ff) und entsprechende Fertigkeiten (1.1.1/Z. 68ff) als auch auf sportartübergreifende Kompetenzen (1.2) wie soziale Kompetenzen (1.2/Z. 118ff) und Wissen über Körperreaktionen bei sportlicher Beanspruchung (1.2.1, Z. 93f).

Sie **kennt** alle vorgelegten Kompetenzerwartungen (2.1.1/Z. 102ff) aus den Richtlinien (2.3.1/Z. 143) und kann sie beispielhaft konkretisieren (2.2.2/Z. 104ff). Die gewählte Kompetenzerwartung „bewältigen Balancieraufgaben mit komplexen Anforderungen“ ist für Frau T **verständlich** (3.1/Z. 151) und **akzeptabel** (4.1.2/Z. 165), „ja, weil ich finde, das lässt sehr viel Freiraum“ (Z. 165). Auch das Kollegium steht ihrer Meinung nach hinter dieser Kompetenzerwartung (4.3.1/Z. 175).

Für die **Planung** ihres Sportunterrichts ergibt daraus allerdings keine Relevanz (5.1, Z. 232). „Im Grunde läuft der Unterricht gleich. Das ist irgendwo eine andere Formulierung mit den Kompetenzerwartungen, aber ich finde, letztendlich machen wir das Gleiche“ (Z. 214ff). Dennoch kann sie für die **Durchführung** kompetenzbezogene Aufgaben (6.2.2/Z. 245ff) und Möglichkeiten individueller Förderung über differenzierende Balancierangebote (6.3.2/Z. 269ff) nennen.

Um ihren Sportunterricht **auszuwerten**, macht sie sich Notizen (7.2.3/Z. 305). Für die Notengebung (7.3.1/Z. 326ff) zieht sie zum einen die gezeigten Fertigkeiten heran, zum anderen legt sie auch Wert auf Sozialverhalten und Anstrengungsbereitschaft.

Bilanzierend kommt sie zu der Einschätzung, dass die Kompetenzerwartungen keine Verbesserung ihres Unterrichts und des ihrer Referendarin darstellen (8.1.2/Z. 386f). „Also, da das für mich das Gleiche in grün ist wie vorher, wenn ich mir das durchlese, sage ich, ja, so habe ich auch vorher gearbeitet, das ist jetzt einfach anders formuliert. [...] natürlich werden die Entwürfe

⁴⁹ Dieses Interview wurde im Rahmen des o.g. Projekts von Dr. J. Frohn geführt, sie verfasste auch den Interview-Steckbrief.

manchmal anders geschrieben [...], aber letztendlich ist es der gleiche Unterricht“ (Z. 379ff). Aus diesem Grund benötigt sie auch keine Unterstützung zur Umsetzung der Lehrpläne (8.2.3/Z. 382).

Fazit: Frau T präsentiert sich als sehr fachkundige und gut informierte Sportlehrerin, leitet aus den Kompetenzerwartungen allerdings keine Konsequenzen für ihre bisherige Unterrichtspraxis ab. Genau darin ist auch der Bruch zu sehen.

Anders als Frau B, die ebenfalls dem Typ III angehört, kennt Frau T die Kompetenzerwartungen sehr wohl. Sie vertritt jedoch die Meinung, dass der Einfluss des Lehrplans darauf, ob Sportunterricht in ihren Augen „guter Sportunterricht“ ist, insgesamt gering ist. Deshalb leitet sie aus ihrer Kenntnis der curricularen Vorgaben keine Konsequenzen für ihre Unterrichtspraxis ab. Der Zweifel am Nutzen der curricularen Vorgaben für die Gestaltung „guten Sportunterrichts“ ist es, der Frau B und Frau T bei aller Unterschiedlichkeit in der Gruppe der Unbeeindruckten vereint. Die folgende Abbildung zeigt die drei beschriebenen Typen noch einmal im Überblick:

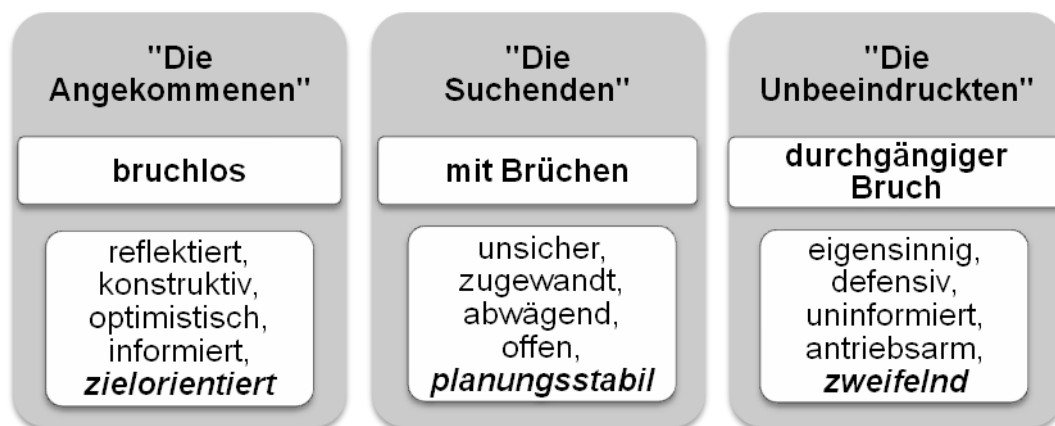


Abb. 17: Typisierung der befragten Grundschullehrkräfte⁵⁰

Im Folgenden werden die Bruchstellen zwischen curricularem Anspruch und unterrichtlicher Umsetzung, nach denen die Typisierung vorgenommen wurde, genauer untersucht.

3.5 Differenzen zwischen Lehrplananspruch und Unterrichtswirklichkeit: Barrieren bei der Umsetzung des neuen Lehrplans

Um Aussagen über Differenzen zwischen Lehrplananspruch und Unterrichtswirklichkeit treffen zu können, ist die Gruppe von Lehrkräften, die den Suchenden (Typ II) zugeordnet wurden, die ergiebigste. Sie sind der Kompetenzorientierung im Sportunterricht gegenüber nicht grundsätzlich abgeneigt, bei der Umsetzung in die Praxis werden jedoch Bruchstellen deutlich. In eini-

⁵⁰ Das Merkmal, nach dem die Typisierung erfolgte, findet sich im oberen Kasten (bruchlos, mit Brüchen, durchgängiger Bruch). Die Attribute im unteren Kasten beschreiben prototypische Vertreter der einzelnen Typen und gelten nicht in gleichem Maße für alle Vertreter eines Typs.

gen Kategorien verwirklichen sie die curricularen Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung nicht oder noch nicht.

3.5.1 Bruchstellen: Umsetzungsschwierigkeiten bei der Planung und Auswertung kompetenzorientierten Sportunterrichts

Keine der Suchenden zeigt Brüche in den Kategorien Kenntnis, Verständnis und Akzeptanz. Bis auf eine Lehrerin (Frau U), die auf die Frage nach der *Kenntnis* eher ausweichend reagiert, geben alle Suchenden an, jede der vorgelegten Kompetenzerwartungen zu kennen. Die Qualität der Kenntnis variiert jedoch. Eine Hälfte der Lehrkräfte zeigt eine eher assoziative⁵¹ Kenntnis „...wir haben die natürlich alle schon mal gelesen“ (Frau A), während die andere Hälfte eine fokussierte Kenntnis erkennen lässt. Wie fokussiert die Kenntnis ist hängt davon ab, ob die Lehrkräfte an der Erstellung des schuleigenen Lehrplans beteiligt waren, denn diese Lehrkräfte haben sich intensiver mit den Kompetenzerwartungen aus dem Lehrplan beschäftigt.

Keine Lehrkraft des Typs II beschreibt *Verständnis*probleme: die Zugänglichkeit der ausgewählten Kompetenzerwartung geben alle Interviewpartner als hoch an: „Also ich finde das total verständlich. Und das kann man auch sehr gut mit Kindern machen“ (Frau J). Eine Lehrerin stellt jedoch in Frage, dass auch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte die Formulierung verstehen: „Ich sag´ mal, das Problem ist sicherlich: Ist das für jemanden, der fachfremd unterrichtet, oder jemand, der ausgebildet ist, ne. Ich sag mal, für mich ist es verständlich, ich hab´ Sport studiert. Ich sag´ mal, für´s Kollegium ist es sicher nicht so nachvollziehbar“ (Frau I). Eine weitere Lehrerin äußert Bedenken im Hinblick auf die sehr offenen Formulierungen: „Hmhm, ja, was ist mit komplexen Anforderungen gemeint? Das ist, da kann ich mir natürlich dazu was zusammenreimen, was damit gemeint ist. Aber im Grunde genommen ist es nicht so hundertprozentig und nicht ganz klar ausgedrückt, was die Schüler da machen sollen“ (Frau P).

Die *Akzeptanz* ist bei allen Suchenden ebenfalls hoch: „...das gehört doch einfach da rein“ (Frau Q). Dabei werden die Kompetenzerwartungen für den eigenen Unterricht teilweise im Fach Sport sogar stärker akzeptiert als in anderen Unterrichtsfächern. „...im Sport kann ich das alles noch viel besser akzeptieren als manchmal in anderen Fächern“ (Frau J). Dies kann vor allem daran liegen, dass die Lehrplanentwickler für das Fach Sport bei den Kompetenzerwartungen auf sehr offene und weite Formulierungen zurückgegriffen haben. Trotzdem äußern einige Lehrkräfte Vorbehalte. So wird von einigen Fachlehrkräften bezweifelt, dass fachfremd unterrichtende Kollegen die Kompetenzerwartungen angemessen in Aufgaben überführen können. Die Angaben zur Akzeptanz der Kompetenzerwartungen im Kollegium beschränken sich auf die Kategorien „mehrheitlich akzeptiert“ und „Unwissen“. In den meisten Grundschulen werden aufgrund der kleinen Kollegien keine Fachkonferenzen Sport abgehalten: „Und von daher gibt´s eben auch keinen Austausch darüber, was wer macht und auch nicht, welche Kompetenzerwartungen er umsetzt oder was er sinnvoll findet“ (Frau A).

⁵¹ Die Bezeichnungen assoziativ und fokussiert orientieren sich an den Bezeichnungen der Auswertungskategorien.

In der Kategorie *Planungsrelevanz* treten bei vielen Suchenden Bruchstellen auf. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (n = 6) des Typs II gab an, ihre Planungsarbeit habe sich mit der Einführung der Kompetenzerwartung nicht verändert. „*Nein. Ich denke, das sind ganz viele Sachen, die hat man einfach im Hinterkopf*“ (Frau I). Eine Lehrerin (Frau M) antwortet auf die Frage nach Änderungen in der Unterrichtsplanung widersprüchlich: zunächst bejaht sie die Frage nach Veränderung, später zieht sie diese Aussage wieder zurück. Eine Lehrerin (Frau A.) konnte zur Veränderung keine Angaben machen, da sie vor der Einführung des neuen Lehrplans noch nicht das Fach Sport unterrichtet hat. Lediglich zwei Lehrkräfte gaben an, dass sich ihre Planung mit der Einführung der Kompetenzerwartungen grundlegend geändert habe. „*Es ist, ja, ich sag´ mal, irgendwie offener geworden. Solche Dinge wie ´eigene Spielideen entwickeln´ hab ich zwar auch immer schon gemacht, aber sicherlich nicht in der Breite zum Beispiel oder auch nicht in der Häufigkeit*“ (Frau K).

In der Kategorie *Durchführungsrelevanz* wurden die Lehrkräfte gebeten, zu der ausgewählten Kompetenzerwartung konkrete Lernaufgaben zu formulieren. Keine der Lehrkräfte⁵² hatte Probleme, die ausgewählte Kompetenzerwartung in konkrete Aufgaben zu überführen. Frau I beschreibt beispielsweise sehr vielfältige, kompetenzorientierte Aufgaben zur Kompetenzerwartung aus dem Inhaltsbereich Laufen: „*Ich denke, hier geht´s ja ums Laufen. Lauftempo, sicherlich auch Ausdauer, das wäre eine Unterrichtsreihe, ne. Das würde dann, ich sag mal über fünf, sechs Wochen innerhalb des Sportunterrichts jedesmal als ein Punkt auftauchen. Ich würde verschiedene Spiele zum Laufen anbieten, würde auch so Sachen einbauen, das mache ich eigentlich immer ganz gerne, dass die Kinder ein Gefühl dafür kriegen, ´wir können jetzt länger laufen´. Am Anfang viertes Schuljahr jetzt eigentlich nicht mehr, da können die das, dass Sie ihr individuelles Lauftempo erstmal finden. Merken, ne, wie reagiert mein Körper, wenn ich jetzt drei schnelle Runden drehe, bin ich kaputt, kann ich nichts mehr. Einfach dazu kommen, einen eigenen Rhythmus zu finden. Und damit sie eben auch sehen, dass sich das steigern lässt, und zwar auch relativ schnell steigern lässt, einfach mal, das kommt bei Kindern eigentlich immer ganz gut an, immer wenn eine Minute vorbei ist ein Zeichen aufhängen, ne. Und so als Ziel setze: Heute sollte jeder so und so viel schaffen, das wäre schön. Wer mehr kann, macht mehr, wer´s noch nicht schafft, schafft´s vielleicht nächste Woche, so dass die Kinder erkennen: Innerhalb weniger Wochen können sie eigentlich doch ne deutliche Verbesserung erzielen. Und ich sag´ mal, gerade beim Laufen gibt´s ja ne Vielzahl von Möglichkeiten, die man anbieten kann, ne. Man kann´s in Spiele einbauen, was weiß ich, wenn man ansonsten gerade Geräteturnen macht, kann man´s über den Rückweg und so gestalten, ne*“ (Frau I).

Auch den Lehrkräften, die zuvor angaben, die Kompetenzerwartungen bei der Unterrichtsplanung nicht zu berücksichtigen, fiel dies nicht schwer. Es wurden jedoch auch Aufgaben genannt, denen ein deutlicher Kompetenzbezug fehlt und die sich lediglich an dem der Kompetenz zugeordneten Inhalts-

⁵² Dies gilt für alle Lehrkräfte, die interviewt wurden (n = 21), nicht nur für die Vertreter des Typs II.

bereich orientierten: *„Ja verschiedenen Sachen zum Balancieren einfach aufbauen. Also da würd´ ich ja jetzt komplett alles zum Balancieren aufbauen. Wenn ich jetzt irgendwie ne Stunde zum Geräteturnen hab´, dann such´ ich mir halt den Bock aus und alles andere drum herum aus. Aber da würde ich jetzt doch alles zu balancieren machen, dann“ (Frau Q).*

Neben der Durchführungsrelevanz besteht auch bei der *Auswertungsrelevanz* bei vielen Lehrkräften eine Diskrepanz zwischen curricularem Anspruch und sportunterrichtlichen Wirklichkeit. Dabei muss jedoch zwischen grundsätzlichen Auswertungsproblemen wie der Notengebung und kompetenzbezogenen Auswertungsproblemen unterschieden werden. Einige Lehrkräfte sagen offen, sie wünschten sich, im Fach Sport in der Grundschule gar keine Noten geben zu müssen: *„Ich denke Notengebung im Sport ist ne etwas fragwürdige Sache. [...] weil ich denke, das Wichtige, oder was man ja erreichen will, ist ja dieses lebenslange Sporttreiben. Und da kann ich doch dem Einen oder Anderen schon die Freude nehmen, wenn der seine Vier in Sport kriegt“ (Frau I).* Um diese demotivierende Wirkung von Noten zu verhindern, wird die Notengebung von einigen Lehrkräften im Fach Sport eher sporadisch vorgenommen: *„Da möchte ich auch kein Kind irgendwie demotivieren und ich versuche da schon immer irgendwie den Lernzuwachs im Blick zu haben und ja – mit der Notengebung ist es bei mir im Sportunterricht so, dass ich mich mehr oder weniger auf die Noten Eins bis Drei beschränke“ (Frau K).* Hier wird deutlich, dass die Notengebung für viele Grundschullehrkräfte ein Problem darstellt.

Um zu erfassen, ob die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzerwartung tatsächlich erfüllt haben (Kategorie *Auswertung*), greifen die Suchenden auf Beobachtungen zurück. Sechs der zehn Lehrkräfte machen sich zudem regelmäßig Notizen. Keine Lehrkraft gab an, zur Überprüfung gezielte Tests einzusetzen: *„Also die einzeln zu überprüfen, dazu reicht die Zeit nicht aus. Wir haben zwei Sportstunden pro Woche, die Turnhalle ist nicht an der Schule, wir müssen immer noch laufen. Also wenn ich mich da noch mit Listen da hinsetze und abhake, dann bleibt wenig Zeit um auch was mit den Kindern zu machen“ (Frau I).*

Den Zusammenhang von Kompetenzerwartung und Notengebung schätzen die Lehrkräfte sehr unterschiedlich ein. Eine Lehrerin (Frau A) gab an, dass die Kompetenzerwartungen genutzt werden könnten, um Noten gegenüber Schülerinnen und Schülern und deren Eltern zu legitimieren: *„Wenn man denen auf dem Zeugnis nicht die Eins gibt, weil man halt sagt, das spielt ja mit hinein, ist es oft so, dass diese Kinder es nicht verstehen, [...] sie haben schon einen anderen Leistungsbegriff vielleicht auch, auch Eltern haben nen anderen Leistungsbegriff, da muss man schon viel Aufklärungsarbeit dann leisten“ (Frau A).* Und bei dieser Aufklärungsarbeit können die Kompetenzerwartungen helfen, denn diese sind nicht auf motorische Leistungen fokussiert.

Die *Bilanz*, welche die Suchenden formulieren, ist überwiegend positiv bis gemischt. Zwei Lehrkräfte formulierten eine durchweg positive Bilanz und machen für ihre Arbeit als Lehrkraft eine deutliche Verbesserung aus: *„Also es ist zielorientierter geworden, das auf jeden Fall. Ich denke mal, nach den*

alten Lehrplänen hat man nicht so genau dieses Ziel verfolgt“ (Frau P). Vier Lehrkräfte sind im Hinblick auf den qualitätssteigernden Nutzen des neuen Konzepts eher pessimistisch eingestellt: „Ich sag´ mal, grundsätzlich ist das ja ein unheimlicher Zeitaufwand, und ob sich dadurch jetzt viel ändert, weiß ich nicht“ (Frau I).

Unterstützung bei der Umsetzung der Kompetenzerwartungen ist in den meisten Kollegien vorhanden. Vier Lehrkräfte gaben jedoch an, von den Kollegen keinerlei Unterstützung zu erhalten: *„Ich weiß das aus meinem Referendariat, wie ich damit umgehe, aber im Prinzip nicht so. Wir haben mal versucht mit den Sportkollegen Reihen zu entwickeln, damit auch andere im Kollegium diese Reihen auch nutzen können. Ist halt schwierig“ (Frau U).*

Resümierend kann festgehalten werden, dass Bruchstellen zwischen den curricularen Ansprüchen und der Unterrichtswirklichkeit vermehrt auf den Ebenen der Planungs- und Auswertungsrelevanz auftreten. Kenntnis, Verständnis und Akzeptanz der Kompetenzerwartungen sind hingegen durchweg hoch. Auch für die Ebene der Durchführungsrelevanz (Umsetzung der Kompetenzerwartungen in Aufgaben) beschreiben die interviewten Lehrkräfte keine Probleme. Bei der Suche nach Bewältigungsstrategien für die häufigen Bruchstellen muss sich der Blick auf Lehrkräfte des Typs I, auf die Erfolgreichen, richten. Denn sie haben Strategien entwickelt, diese Schwierigkeiten bei der Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts zu bewältigen.

3.5.2 Bruchloser Umsetzung bei der Planung und Auswertung: Geeignete Bewältigungsstrategien?

Die Vertreter des Typs I (die Angekommenen) sind zwischen 37 und 62 Jahre alt und unterrichten alle mit Fakultas Sport. Mit ganz unterschiedlichen Strategien scheinen sie die curricularen Ansprüche auf Berücksichtigung der Kompetenzerwartungen bei der Planung und Auswertung von Sportunterricht zu bewältigen.

Planungsrelevanz

Für Frau D hat sich die Unterrichtsplanung mit der Einführung des neuen Lehrplans nicht grundlegend geändert: *„Weil ich immer schon sehr zielorientiert [gearbeitet, A.S.] und die Unterrichtsstunden ausgesucht habe“.* Die Ziele, die sie früher selbst formulieren musste, findet sie nun als Kompetenzerwartungen bereits im Lehrplan: *„...das ist ja im Prinzip ne Zielformulierung, die ist jetzt schon vorgegeben und vorher musste ich mir die Zielformulierungen selbst formulieren. Von daher ist es eigentlich der gleiche Ansatz. Wenn man so gearbeitet hat“.* Sie plant ihre Unterrichtseinheit konsequent auf das Ziel hin, dass die Kompetenzerwartung am Ende erfüllt wird: *„Wichtig ist, dass ich das Ziel am Ende der Stunde erreiche.“*

Für Frau E⁵³, welche aus den vier vorgegebenen Kompetenzerwartungen diejenige zum Kämpfen und Raufen gewählt hat, ist die Kompetenzerwartung

⁵³ Dieses Interview wurde von Prof. Dr. E. Balz geführt und ausgewertet.

eher ein übergeordnete Vorgabe, welche sie in ihrem Sportunterricht verfolgt: „Also es ist so eine übergeordnete Forderung und (...) die steht eigentlich über allem auch wenn ich meinen Unterricht plane“. Dies kann aber vor allem an der Besonderheit der Kompetenzerwartung liegen: „Die Schülerinnen und Schüler erkennen und akzeptieren unterschiedliche Voraussetzungen der Gegnerin/ der Gegners und gehen unter Einhaltung aller gelernten Regeln achtsam miteinander um“ (MSWF NRW, 2008a, S. 133). Diese Kompetenzerwartung ist wenig inhaltsbezogen, der achtsame Umgang mit der Gegnerin und dem Gegner kann nicht nur im Inhaltsbereich Kämpfen und Raufen, sondern beispielsweise auch im Bereich der Ballspiele entwickelt werden – und durchaus als ein Prinzip von Sportunterricht verstanden werden, welches in jeder Unterrichtsstunde eine große Rolle spielt.

Für Frau H hat sich die Planung des Sportunterrichts durch den neuen Lehrplan zunächst inhaltlich geändert: „Also Rollen/Fahren, Kämpfen/Ringen gab es gar nicht als Solches. Ich hätte zu Beispiel früher vor Kämpfen/Ringen Angst gehabt, hätte das vermieden. [...] Und das sind halt so Dinge, wo man sagt, da hat der neue Lehrplan das bewirkt, das möchte man dann auch versuchen.“ Dieser Zugewinn in Bezug auf die Inhaltsbereiche, den Frau H hier beschreibt, fand jedoch bereits mit der Einführung des vorherigen Lehrplans im Jahr 2000 statt. Aber auch prinzipielle Änderungen haben sich für Frau H mit der Einführung des neuen Lehrplans eingestellt. Für sie stellen die Kompetenzerwartungen Mindeststandards dar, welche sie versucht, in ihrem Sportunterricht mit allen Schülerinnen und Schülern zu erreichen: „Ich sage, das müsste, das sollte jeder machen. Und wer sich mehr traut oder mehr zutraut, der kann das dann machen. Damit ermögliche ich den anderen Kindern ja schon ein breiteres Spektrum, sag´ aber, im Prinzip erwarte ich nur weniger. So dass die Kinder, die das einfach noch nicht schaffen, ihren Erfolg haben.“

Frau L beschreibt die Änderungen in der Planungsarbeit durch den neuen Lehrplan als gering: „Ich finde die Inhalte auch nicht viel anders als in dem alten Plan. [...] Es ist ein bisschen geraffter und dadurch ein bisschen übersichtlicher geworden, ja. Für mich persönlich für meinen Tag hat sich da nicht sehr viel geändert. Ja, so was hier (zeigt auf den Arbeitsplan) ist dadurch auch übersichtlicher geworden finde ich.“ Frau L zieht für ihre Unterrichtsplanung nicht den Lehrplantext heran, sondern den Arbeitsplan (schuleigenen Lehrplan), welchen sie mit ihren Sportkollegen zusammen erstellt hat. In diesem Arbeitsplan wurden die Kompetenzerwartungen bereits auf die Besonderheiten der Einzelschule angepasst. Er enthält Unterrichtsinhalte, welche Frau L dann in ihrem Sportunterricht umsetzt: „Dafür haben wir das ja so gemacht. Das war ne heiden Arbeit...“ Durch die kollegiale Erstellung des Arbeitsplans muss sie selbst bei der Unterrichtsplanung nicht mehr von den Kompetenzerwartungen ausgehen, sondern sie zieht für ihre Unterrichtsplanung den Arbeitsplan heran, in dem sie konkretere Vorgaben zu Inhalten und zum Beispiel auch zur Dauer der einzelnen Unterrichtsvorhaben findet.

Für Frau N hat sich die Unterrichtsplanung durch die Kompetenzerwartungen prinzipiell geändert: „Ja, es hat sich insofern geändert, als ja – man wesentlich mehr auf die Kinder eingeht. [...] Von daher organisiert man seinen Unterricht schon ganz anders. [...] das ist viel offener geworden im Prinzip. Und

aber auch vielseitiger und spannender und interessanter, keine Stunde verläuft gleich.“ Auch hier kann vermutet werden, dass die von Frau N. beschriebene Veränderung sich gar nicht vorrangig auf die Kompetenzerwartungen bezieht. Vielmehr beschreibt sie hier eine Tendenz, die bereits mit der Lehrplangeneration aus dem Jahr 2000 eingeläutet und in dem neuen Lehrplan weitergeführt wurde.

Für die Lehrkräfte, die ihrer Unterrichtsplanung schon immer stark am Lehrplan ausgerichtet haben (Frau D, Frau E, Frau L), hat sich die Unterrichtsplanung mit der Einführung der Kompetenzerwartungen nicht grundlegend geändert. Dies ist insofern nachvollziehbar, als die Lehrkräfte bereits nach dem alten Lehrplan aufgefordert waren, für ihre Unterrichtseinheiten Ziele zu formulieren. Der Unterricht sollte dann auf das Erreichen dieser Ziele hin ausgerichtet sein. Das heißt, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht auch nach dem vorherigen Lehrplan bereits zielgerichtet planen sollten. Wer das getan hat, für den ändert sich mit der Einführung der Kompetenzerwartungen tatsächlich nicht viel. Der Unterschied besteht dann lediglich darin, dass die Zielformulierungen früher selbst ausgearbeitet werden mussten und nun in Form von Kompetenzerwartungen bereits vorgegeben sind.

Frau L vertritt die Meinung, dass eigentlich nicht die einzelne Lehrkraft die Aufgabe hat, die Kompetenzerwartungen in Aufgabenstellungen umzusetzen. Diese Aufgabe kommt ihrer Meinung nach dem Kollegium zu, welches gemeinschaftlich einen Arbeitsplan erstellt, der festlegt welche Inhalte in welchem Umfang unterrichtet werden. Dieser Arbeitsplan ist dann die Grundlage für die Unterrichtsplanung. Unterricht wird von Frau L aber letztlich nicht kompetenzorientiert, sondern inhaltsorientiert geplant.

Die Änderungen, die Frau H und Frau N für ihre Unterrichtsplanung ausmachen, müssen vorsichtig interpretiert werden. Die Erweiterung der Inhaltsbereiche ist genauso wie die stärkere Schülerorientierung eine Tendenz, die in Nordrhein-Westfalen seit längerem auszumachen ist und die sich auch in den Lehrplänen aus dem Jahr 2000 bereits deutlich niederschlug. Die neuen Lehrpläne führen diese Tendenz lediglich fort.

Auswertungsrelevanz

Für Frau D bilden Kompetenzerwartungen die Grundlage ihrer Notengebung. Die Erfassung dessen, was für die Notengebung eine Rolle spielt, geschieht bei ihr vor allem über Beobachtung. Die Kompetenzerwartung stellt für sie einen Regelstandard dar, dessen Erfüllung mit befriedigend benotet wird: *„...ich habe meine Kompetenzerwartung, wenn das Kind die Kompetenz erreicht hat und es bewältigt hat, ist es ne Drei.“* Bewältigen die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzerwartung besonders gut, bekommen sie eine Zwei, *„und in nem besonderen Maße ist es dann ne Eins“*. Für Frau D ist dabei klar: *„Sport ist genauso zu bewerten wie alles andere auch“*, weshalb sie für die Bewertung der gezeigten Leistungen ein Notenspektrum von Eins bis Fünf nutzt.

Frau E strukturiert ihre Beobachtung im Unterricht mittels Listen und Notizen: *„Also das geht eigentlich nur, indem du Listen anlegst, in denen auch diese Kriterien vorkommen. Zum Beispiel äh also dieses `geht achtsam mit dem*

Anderen um“. Diese Kompetenzerwartung, die besonders soziale Kompetenzen beschreibt, bietet auch den Kindern eine Möglichkeit, ihre Note aufzubessern, deren sportliches Leistungsvermögen nicht so hoch ist. Ihr ist es wichtig, *„dass man diese Dinge, also neben den rein sportlichen äh Fähigkeiten auch mit aufnimmt“*.

Bei der Auswertung ihres Unterrichts beobachtet Frau H überwiegend, was jedoch Probleme mit sich bringt: *„Es fallen einem immer diejenigen auf, die absolut nicht mitmachen. Und es fallen einem eigentlich die auf, die dieses hervorragend machen. Also ich sag´ mal die Spitze nach oben und nach unten, die kriegt man ganz doll mit und in der Mitte ist es schwierig zu differenzieren.“* Für die Benotung sind die Kompetenzerwartungen zwar von Bedeutung, es lässt sich jedoch ihres Erachtens nicht sicher mittels Tests erheben, ob sie tatsächlich erfüllt wurden, anders als in anderen Fächern: *„In Deutsch habe ich – oder in Mathe noch mehr, hab ich ja ne richtige Messlatte. So und so viele Aufgaben gelöst gibt das und das. Ist in Sport für mich etwas anders“*. Dies hängt vermutlich mit den wenig auf sportliche Fertigkeiten fokussierten Kompetenzerwartungen im nordrhein-westfälischen Lehrplan zusammen, die aus pädagogischer Perspektive insgesamt zu begrüßen ist, eine Umsetzung in Tests jedoch erschwert.

Frau L wertet ihren Sportunterricht durch Beobachten und Notieren aus. *„Ich sitz´ oft mit ner Liste da und schau´ mir das wirklich genau an“*. Die Notengebung koppelt sie nur indirekt an die Kompetenzerwartungen. *„Zumindest sagen wir mal andersrum, an die Inhalte des Unterrichts. Und die sind ja nun wiederum abhängig von den Kompetenzerwartungen“*. Die Frage, ob sie ihre Notengebung also eher an den Inhaltsbereichen als an den Kompetenzerwartungen orientiert, verneint sie und erklärt ihr Vorgehen genauer: *„...wenn wir so Lauf- und Orientierungsspiele machen. Eine Kompetenzerwartung ist `die bewegen sich sicher im Raum und behalten die Bewegungssicherheit auch dann, wenn die akustische oder optische Wahrnehmung eingeschränkt oder ausgeschaltet wird´. So, damit machen wir jetzt was mit dem Inhalt. Und ich sehe ja nur, was die Kinder – wie die den Inhalt jetzt umsetzen und das ist dann letzten Endes die Kompetenzerwartung.“* Auch wenn sie hier mit ihrer Formulierung sehr vage bleibt, macht Frau L darauf aufmerksam, dass man Kompetenzen nicht direkt beobachten kann. Es kann lediglich von beobachteten Handlungen auf vorhandene Kompetenzen geschlossen werden. Was sie letztlich bewertet, sind gezeigte Handlungen der Schülerinnen und Schüler, also Performanzen.

Frau N orientiert sich bei der Notengebung nur zu einem kleinen Teil an den Kompetenzerwartungen: *„Da gehört doch eigentlich mehr zu. Es gehört auch dazu, was sie einbringen, wie sie sich einsetzen, wie viel Mühe die Kinder sich geben“*. Sie macht grundsätzliche Probleme bei der Auswertung des Sportunterrichts aus, die jedoch nicht kompetenzbezogen sind. Zunächst sei es für manche Inhaltsbereiche schwierig, eine Auswertung vorzunehmen: *„Ja beim Schwimmen, ganz klar, ne. Ballspiele ja. Das ist schwammig. [...] Kann man nicht gut. Leichtathletik geht auch. Turnen ist auch so ne Sache heutzutage...“*. Außerdem hat sie Angst, den Schülerinnen und Schülern den Spaß am Sport mit einer schlechten Note zu verderben: *„Also, ich gebe sowieso nur diese drei Noten, Eins, Zwei und Drei. Ansonsten – das macht Kindern*

keinen Spaß, wenn man da ne schlechte Note gibt, dann machen die nicht weiter.“ Für Frau N stellt die Bewertung im Sportunterricht insgesamt eine Schwierigkeit dar, ihre Probleme sind jedoch grundsätzlich und nicht kompetenzspezifisch.

Auswertung ist im Sportunterricht für viele Lehrkräfte ein Problem – unabhängig von den Kompetenzerwartungen. Frau Ns Angst, den Schülerinnen und Schülern mit einer schlechten Note den Spaß am Sport zu verderben, teilen viele. Dass die Kompetenzerwartungen im nordrhein-westfälischen Sportlehrplan wenig auf sportliche Fertigkeiten eingeengt sind, ist aus pädagogischer Perspektive positiv zu bewerten, schließlich wird damit einer Verkürzung des Sportunterrichts auf reine Bewegungsvermittlung entgegengewirkt. Die Umsetzung der Kompetenzerwartungen in Tests wird dadurch jedoch erschwert.

Keine der Lehrkräfte gab an, zu testen, ob die Kompetenzerwartungen erfüllt werden oder nicht. Als geeignete Instrumente zur Erhebung wurden Beobachten und Notieren genannt. Dabei orientieren sich die Angekommenen (Typ I) unterschiedlich stark an den Kompetenzerwartungen: Frau D richtet ihre Notengebung konsequent an den Kompetenzerwartungen aus und nutzt dabei ein Notenspektrum von Eins bis Fünf. Bei allen anderen Angekommenen spielen die Kompetenzerwartungen für die Notengebung eine eher untergeordnete Rolle. Es wird insgesamt als positiv beschrieben, dass die Kompetenzerwartungen nicht auf leicht messbare sportliche Fertigkeiten fokussiert sind, auch wenn ihre Erfassung dadurch erschwert wird. *„Wenn wir Kompetenzerwartungen haben, die sich nicht nur an Leistungen, sprich also, kann er Rad, Überschlag und das ist die oberste Kompetenz, sondern auch an solchen Kompetenzerwartungen wie `gehen unter Einhaltung gelernter Regeln achtsam miteinander um´, also auch solche sozialen Kompetenzen, kann ich da besser mit umgehen“* (Frau H). Den Spielraum bei der Notengebung möchte Frau H, wie ihre Kolleginnen auch, nicht zugunsten einer Arbeitserleichterung aufgeben, weil sie gerade dem Erwerb schwer messbarer sozialer Kompetenzen eine große Bedeutung zuschreibt.

3.6 Zwischenbilanz und Ergebnisdiskussion: Gelingensfaktoren für kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung

Kompetenzorientierter Sportunterricht ist eine Aufgabe, der sich die meisten interviewten Sportlehrkräfte stellen. Die Gruppe der Unbeeindruckten (Typ III), für deren Sportunterricht die Kompetenzerwartungen bisher keine Rolle spielen, ist mit fünf Vertreten relativ klein. Vier der Unbeeindruckten organisieren ihren Unterricht aus Unkenntnis unabhängig von den Kompetenzerwartungen, nur eine Lehrerin lehnt das Konzept trotz guter Kenntnis ab. Der Großteil der interviewten Lehrkräfte kennt, versteht und akzeptiert das Konzept und setzt es dann mehr (die Angekommenen) oder weniger (die Suchenden) konsequent um. Sie stehen der Kompetenzorientierung im Sportunterricht offen gegenüber.

Bruchstellen zwischen curricularem Anspruch und Unterrichtswirklichkeit zeigen sich besonders bei der Planung und Auswertung kompetenzorientierten

Sportunterrichts. Dabei stellt sich heraus, dass Lehrkräfte, die ihre Unterrichtsplanung schon immer mit deutlicher Zielorientierung durchgeführt haben, wenige Probleme mit der Planung kompetenzorientierten Sportunterrichts angeben. Mussten sie zuvor Lernziele noch selbst formulieren, nutzen sie nun die Kompetenzerwartungen als Grobziele, anhand derer sie Unterricht planen und auswerten.

Die Auswertung stellt in den Augen vieler Lehrkräfte im Sportunterricht eher ein grundsätzliches Problem dar, weshalb einige sogar dafür plädieren, in der Grundschule im Sportunterricht überhaupt keine Noten zu geben. Bei der Notengebung bieten die Kompetenzerwartungen einen Bezugspunkt unter anderen. Mit der Kopplung der Notengebung an Kompetenzerwartung sind zumeist deutlich mehr Hoffnungen als Befürchtungen verbunden. So werden die Kompetenzerwartungen beispielsweise zur Legitimation der Noten gegenüber Schülerinnen und Schülern oder Eltern herangezogen.

Ein Großteil unserer Ergebnisse deckt sich mit den Ergebnissen anderer empirischer Studien. So schätzten die interviewten Lehrkräfte die eigene Kenntnis des Lehrplans als hoch ein (vgl. Ihde, 1988). Zudem gaben sie an, die Kompetenzerwartungen für ihren eigenen Sportunterricht akzeptieren zu können, was die Ergebnisse von Gehlen (1983) stützt, wonach die meisten der befragten Sportlehrkräfte den Lehrplan für sinnvoll halten. Auch in unseren Interviews akzeptierte die größte Zahl der Lehrkräfte die Kompetenzerwartungen aus dem Lehrplan. Dabei muss jedoch differenziert werden, dass im Rahmen unserer Interviews nicht die Akzeptanz des Lehrplans an sich, sondern lediglich die Akzeptanz einzelner Kompetenzerwartungen erfragt wurde.

Zudem teilen wir die Skepsis gegenüber der optimistischen Selbsteinschätzung der Lehrkräfte (vgl. Atzert, 2004; Karnexl, 1987). Obwohl die meisten Lehrkräfte angeben, die Kompetenzerwartungen zu kennen, war die Kenntnis in vielen Fällen nur oberflächlich. Es fiel auf, dass gerade die Lehrkräfte, die über eine sehr fokussierte Kenntnis des Lehrplans verfügen, diesen auch konsequenter umsetzen als ihre Kolleginnen und Kollegen mit einer eher assoziativen Kenntnis. Alle fünf Angekommenen sind entweder Schulleiter, stellvertretende Schulleiter oder sie haben zuletzt in der Ausbildung oder Betreuung von Referendaren gearbeitet – sie haben sich also vertieft mit der Kompetenzorientierung im Sportunterricht auseinander gesetzt.

Ebenfalls wurde bestätigt, dass sich eine hohe Innovationsrate negativ auf die schulische Verwirklichung curricularer Vorgaben auswirkt. So zeigte sich, dass besonders die Lehrkräfte häufig von gelungener Kompetenzorientierung im Sportunterricht berichten, die bereits vor der Lehrplanumstellung sehr lernzielorientiert gearbeitet haben. Diese Lehrkräfte mussten ihre Unterrichtsorganisation mit der Einführung des neuen Plans nicht allzu stark ändern. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen von Fischer (1996) und Vorleuter (1999), die zeigten, dass besonders solche Lehrpläne Umsetzungsprobleme bereiten, die stark von den üblichen Unterrichtsroutinen abweichen. Diejenigen Lehrkräfte, welche die neuen curricularen Ansprüche mit geringer Abweichung von ihren üblichen Strategien verwirklichen können,

berichten besonders häufig von gelungenem kompetenzorientierten Sportunterricht.

Die Frage, welchen Einfluss das Geschlecht der interviewten Lehrkräfte auf die Verwirklichung curricularer Ansprüche hat (vgl. Fischer, 1996; Vorleuter 1999), kann im Rahmen unserer Interviewstudie nicht beantwortet werden, da bis auf einen Lehrer ausschließlich Lehrerinnen befragt wurden. Dies ergab sich aus dem Umstand, dass wir ausschließlich Grundschullehrkräfte befragten und in der Grundschule deutlich mehr Lehrerinnen unterrichten als Lehrer. Bezüglich des Dienstalters als Einflussfaktor auf die Verwirklichung curricularer Ansprüche bildete sich eine bestimmte Altersgruppe besonders heraus: Alle Unbeeindruckten, also alle Lehrkräfte die ihren Sportunterricht unabhängig vom Lehrplan gestalten, waren zwischen 36 und 45 Jahren alt. Dies deckt sich mit den Befunden von Altenberger (2005), nach denen die Lehrkräfte in der Altersgruppe zwischen 36 und 40 Jahren besonders häufig aussagten, ihnen sei die Einhaltung des Lehrplans nicht so wichtig. Mit zunehmendem Dienstalter zeigt die interviewten Lehrkräfte dann wieder eine höhere Innovationsbereitschaft: Die älteste interviewte Lehrkraft (63 Jahre) wurde beispielsweise der Gruppe der Angekommenen zugerechnet.

Insgesamt kann resümiert werden, dass es vor allem von zwei Faktoren abhängt, ob Lehrkräfte kompetenzorientiert Sport unterrichten: zum einen von einer fokussierten Kenntnis des Lehrplans und zum anderen davon, wie vor der Umstellung auf den kompetenzorientierten Lehrplan unterrichtet wurde.

Ausblick

Jede empirische Studie, die mit der Methode der Befragung arbeitet, steht vor einem grundlegenden Problem: *„Mit dem Mittel der Befragung wird nicht soziales Verhalten insgesamt, sondern lediglich verbales Verhalten erfasst“* (Atteslander, 2008, S. 101). Wenn die Lehrkräfte uns von einer gelungenen Umsetzung berichten bedeutet dies nicht, dass die Umsetzung auch in der Praxis in dem Maße gelingt. Diese Unterscheidung zwischen geplanter Umsetzung und tatsächlich in der Praxis stattfindenden Lehr-/Lernprozessen stellt die folgende Abbildung der verschiedenen Konkretionsformen des Lehrplans dar (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007; Vollstädt, 1999):

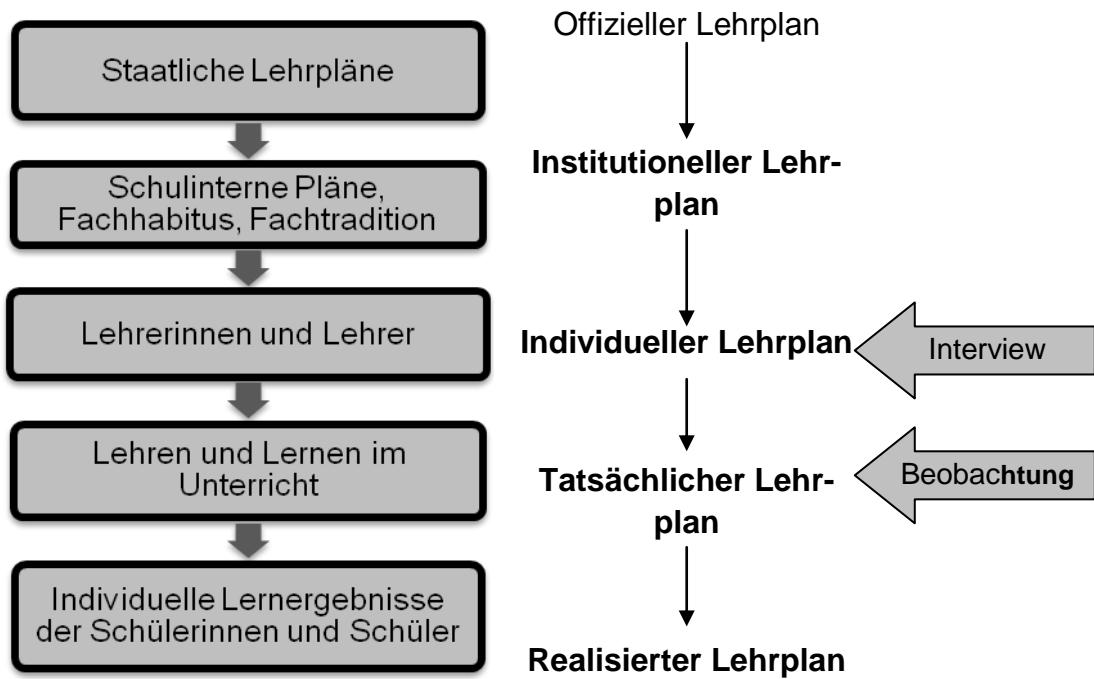


Abb. 18: Unterschiedliche Ansatzpunkte der Interview- und der Beobachtungsstudie

Wir können im Rahmen der Interviews lediglich den *individuellen Lehrplan* (dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtsstrategie) der Lehrkräfte erfragen. Bei aller Bemühung, im Interviewkontext für eine möglichst hohe Zentralität der befragten Lehrkräfte zu sorgen, können wir allein durch Interviews nicht erfassen, was die Lehrkräfte im Unterricht tatsächlich *tun*. Um einen Einblick in den *tatsächlichen Lehrplan* (in der Unterrichtssituation ablaufende Lehr-/Lernprozesse) einiger Lehrkräfte zu erhalten, sind Unterrichtsbeobachtungen nötig. Zudem versprechen wir uns durch Unterrichtsbeobachtung bei den Lehrkräften, die eine gelungene Umsetzung im Unterricht beschrieben, die Identifikation von Gelingensfaktoren für eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung. Deshalb geht aus der durchgeführten Interviewstudie die folgende Fallstudie hervor, in der wir zwei der interviewten Lehrkräfte in ihrem Sportunterricht begleiten.

4. Begleitstudie: Good-practice kompetenzorientierten Sportunterrichts

„Der Königsweg zur Beschreibung und Bewertung des Unterrichts ist zweifellos die Beobachtung: Keine andere Methode hat ein solches Potenzial, was die differenzierte Beurteilung der Differenziertheit des Unterrichts anbelangt, kein anderes Verfahren kann den dynamischen Verlaufsaspekt, das heißt die Abfolge zeitlicher Sequenzen und Muster, berücksichtigen“ (Helmke, 2009, S. 288).

Erst durch das Beobachten der in konkreten Unterrichtssituationen ablaufenden Lehr-/Lernprozesse lassen sich Aussagen über den *tatsächlichen Lehrplan*⁵⁴ ableiten. Dass sich Geplantes in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern nicht immer Eins zu Eins in die Tat umsetzen lässt, erscheint selbstverständlich: Die Eine quatscht mit ihrer Mitschülerin und versteht die Aufgabenstellung nicht richtig, der Andere hat seine Sportkleidung zu Hause vergessen und sitzt auf der Bank und zu guter Letzt finden sich im Ballwagen nur noch 15 statt 25 funktionstüchtiger Handbälle – Faktoren, welche die Umsetzung eines geplanten kompetenzorientierten Sportunterrichts beeinflussen könnten. Wie aber sieht gelungener kompetenzorientierter Sportunterricht aus?

Ohne ein konsensfähiges sportpädagogisches Kompetenzmodell und umfangreiche empirische Befunde fällt die Beantwortung dieser Frage schwer. Die Möglichkeit, Kriterien für einen gelungenen kompetenzorientierten Sportunterricht theoretisch herzuleiten und empirisch zu überprüfen, besteht nur in begrenztem Maße. Deshalb ist diese Begleitstudie als explorative Fallstudie ausgerichtet. Dazu werden zwei Lehrkräfte, die in der Interviewstudie durch alle Anspruchskategorien hindurch von gelungener Kompetenzorientierung berichteten, in ihrem Sportunterricht beobachtet und begleitend befragt. Ziel dieser Begleitstudie ist es, Gelingensfaktoren einer Kompetenzorientierung im Sportunterricht herauszuarbeiten, die helfen, die in der vorangegangenen Interviewstudie festgestellten Barrieren bei der Umsetzung des Konzepts im Sinne eines Good-Practice-Beispiels mit Vorbildcharakter handhabbarer zu machen. Der Fokus liegt dabei auf Faktoren gelungener kompetenzorientierter Planung und Auswertung, da in diesen Kategorien in den Interviews am häufigsten von Umsetzungsschwierigkeiten berichtet wurde. Außerdem werden Faktoren der Durchführung und Rahmung kompetenzorientierten Sportunterrichts mit erhoben, da eine ausgereifte Planung und Auswertung ohne eine angemessene Umsetzung im Unterricht für die angestrebten kompetenzförderlichen Lehr-/Lernprozesse ohne Wert bleiben dürfte.

4.1 Forschungsdesign: Beobachtung als Weg zum “tatsächlichen Lehrplan“

Im Allgemeinen wird unter Beobachtung „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander, 2008, S. 67) verstanden. Beobachtung ist damit eine allgemeine Art der Welterfahrung. Das alltägliche Beobachten unterscheidet sich vom wissenschaftlichen Beobachten im Hinblick auf seine Zielsetzung: Alltägliches Beobachten dient der Orientierung der Akteure in der

⁵⁴ Vgl. Abb.18

Welt, wohingegen das wissenschaftliche Beobachten der Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit auf Grundlage einer leitenden Forschungsfrage dient (König, 1973).

Die Beobachtung ist, viel stärker als beispielsweise die Befragung, ein prozesshaft-aktiver Vorgang: Sie zielt einerseits auf die Erfassung und Deutung von sozialem Handeln ab, andererseits ist sie zugleich jedoch selbst soziales Handeln. Atteslander (2008, S. 67) beschreibt dies als den „Doppelcharakter“ sozialwissenschaftlicher Beobachtung.

Quantitativ orientierten Beobachtungen liegt ein Verständnis von objektiv gegebener sozialer Realität zugrunde, die durch geeignete Messmethoden erfasst werden kann. Im Gegensatz dazu fußt die in dieser Studie durchgeführte qualitative Beobachtung auf der Annahme, „dass soziale Akteure Objekten Bedeutung zuschreiben, sich nicht starr nach Normen und Regeln verhalten, sondern soziale Situationen interpretieren und so prozesshaft soziale Wirklichkeit konstruieren“ (Atteslander, 2008, S. 71). Dies erklärt auch den Unterschied zwischen individuellem und tatsächlichem Lehrplan: Reale Unterrichtssituationen zwingen die Lehrkraft, von Vorhaben, die auf Grundlage eigener Normen- und Regelsystemen geplant wurden, diese wurden in den Interviews erfasst, abzuweichen.

Die *Beobachteten* in unserer Studie sind zwei Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht. Beide nahmen bereits an der vorangegangenen Interviewstudie teil und wurden der Gruppe der Angekommenen (Typ I)⁵⁵ zugeordnet, d.h. sie ließen in den Interviews eine gelungene Verwirklichung curricularer Ansprüche erkennen. Die erste Lehrkraft, Frau H, ist 57 Jahre alt und stellvertretende Schulleiterin an einer Grundschule in einem Wuppertaler Randbezirk mit ca. 200 Schülerinnen und Schülern. Sie unterrichtet seit 11 Jahren Sport mit Zusatzqualifikation⁵⁶, zum Untersuchungszeitraum in einem Umfang von 8 Stunden pro Woche. Die zweite beobachtete Lehrkraft, Frau N, ist 62 Jahre alt und unterrichtet bereits seit 39 Jahren Sport mit Fakultas, zurzeit 8 Stunden wöchentlich. Sie ist ebenfalls stellvertretende Schulleiterin. An ihrer Schule ist sie die einzige Sportlehrkraft mit Fakultas⁵⁷.

Das *Beobachtungsfeld* als „*derjenige räumliche und/oder soziale Bereich [...] in dem die Beobachtung stattfinden soll*“ (Atteslander, 2008, S. 74), ist in unsere Studie der Sportunterricht als soziales Handlungsfeld. Aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen des Handlungsfelds Sportunterricht (zeitlich fixiert, Teilnahmepflicht usw.) ist das Beobachtungsfeld trotz seiner Komplexität vergleichsweise leicht abzugrenzen. Ähnliches gilt für die *Beobachtungseinheiten*, also für die Frage „Wer und was (z.B. Interaktion, Prozesse) werden wann beobachtet?“ (Atteslander, 2008, S. 76): Bei jeder Lehrkraft wird je eine Unterrichtseinheit über drei Doppelstunden (3 x 90min pro Lehr-

⁵⁵ detaillierte Informationen zur Typisierung der Lehrkräfte finden sich in Kapitel 3 dieser Arbeit

⁵⁶ Übungsleiterschein C für die Grundschule

⁵⁷ Prinzipiell kamen alle Lehrkräfte des Typs I für die Begleitstudie in Frage. Diese beiden Lehrkräfte wurden aus praktischen Gesichtspunkten (Verfügbarkeit, Bereitschaft usw.) ausgewählt.

kraft) beobachtet. Im Rahmen der Interviewstudie zeigte sich, dass die Lehrkräfte bei der Planung und Auswertung des Sportunterrichts häufig von curricularen Vorgaben abweichen – in diesen Kategorien kommt es besonders häufig zu Brüchen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit⁵⁸.

Die beobachteten Lehrerinnen Frau H und Frau N gehören zu den Lehrkräften, die keine Brüche in diesen Kategorien zeigten, also die von gelungener kompetenzorientierter Planung und Auswertung berichteten. Deshalb liegt der Fokus bei der Beobachtung unter anderem auf Unterrichtssituationen und Handlungen der Lehrkraft, die in Bezug zu Planungs- und Auswertungsprozessen stehen. Ziel ist es, Merkmale gelungener Planung und Auswertung durch Beobachtung und begleitende Befragung zu erfassen, die kompetenzbezogen gedeutet werden können.

Hinsichtlich der Strukturiertheit lässt sich die Beobachtung als teilstrukturiert bezeichnen. Bei der teilstrukturierten Beobachtung wird die Aufmerksamkeit des Beobachters durch offene Leitkategorien in eine bestimmte Richtung gelenkt (Lüders, 1995, S. 311ff). Die Hauptkategorien Planung und Auswertung wurden dabei induktiv aus der vorangegangenen Interviewstudie heraus abgeleitet, wohingegen die Leitkategorien Durchführung und Rahmung aus der Forschungsliteratur herausgearbeitet wurden.

Zudem ist die durchgeführte Beobachtung in Bezug auf die Sichtbarkeit des Beobachters *offen*, die Lehrkraft und ihre Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie beobachtet werden (Helmke, 2009). Was genau beobachtet wird, wissen weder die unterrichtende Lehrkraft noch die beobachteten Schülerinnen und Schüler. Die Beobachtung kann außerdem als passiv teilnehmend klassifiziert werden. Der Beobachter⁵⁹ kann sich dabei „ganz auf seine Rolle als forschender Beobachter beschränken [...] [und nimmt] wenig bis nicht an den zu untersuchenden Interaktionen bzw. sozialen Konstellationen“ (Atteslander, 2008, S. 85) teil. Konkret saß ich während der Beobachtungen am Rand der Sporthalle und nahm, bis auf einzelne Situationen, in denen mich die Lehrkraft in kurze Gespräche verwickelte, nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen teil (vgl. Abb. 19).

⁵⁸ ausführlicher: Kapitel 3 dieser Arbeit

⁵⁹ Alle beschriebenen Beobachtungen wurden von mir selbst durchgeführt.

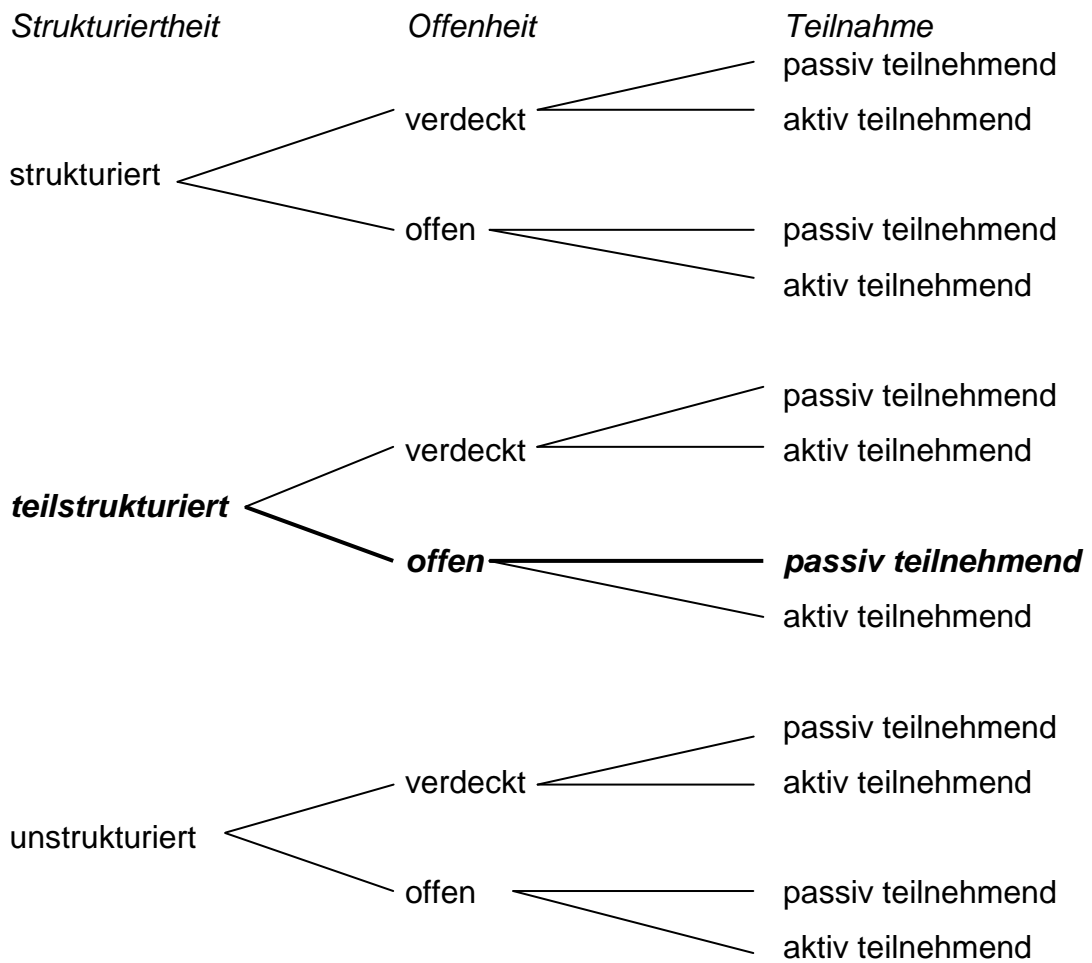


Abb. 19: Klassifikation der gewählten Beobachtungsform

Die Beobachtungsmethode wurde im Rahmen dieser Studie selbst entwickelt. Es handelt sich um eine audiogestützte Unterrichtsbeobachtung, die meiner Auffassung nach gegenüber der Protokollierung mit Paper-Pencil-Verfahren deutliche Vorteile mit sich bringt. Die Beobachtung läuft folgendermaßen ab: Der Beobachter sitzt mit einem kompakten Audio-Aufnahmegerät, welches über die gesamte Beobachtungszeit hinweg läuft, am Hallenrand. Darüber werden die Gespräche in der Klasse, Aufgabenstellungen, welche die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern gibt, Fragen der Schülerinnen und Schüler usw. aufgezeichnet. Dies ermöglicht die ausführliche und korrekte Wiedergabe wörtlicher Rede im Protokoll. Der Beobachter spricht zudem seine Anmerkungen in das Gerät.

Gegenüber der schriftlichen Fixierung von Anmerkungen zeigt dieses Vorgehen zwei große Vorteile: Das Einsprechen geht deutlich schneller als ein Niederschreiben, so dass der Beobachter seine Aufmerksamkeit schneller wieder ganz dem Geschehen in der Klasse zuwenden kann. Außerdem muss er den Blick, anders als beim Aufschreiben, nicht vom Geschehen in der Klasse abwenden. Der Beobachter erstellt im Anschluss an die Beobachtung zeitnah (!) ein umfangreiches Beobachtungsprotokoll. Er nutzt den Audiomitschnitt als Gedankenstütze und die wörtliche Rede wird Eins zu Eins tran-

skribiert⁶⁰. Mit der Methode der audiogestützten Unterrichtsbeobachtung lassen sich mit geringem technischen Aufwand sehr umfangreiche Beobachtungsprotokolle erstellen, die aufgrund ihrer Fülle von Informationen besonders für explorativ ausgerichtete Studien mit weitem Beobachtungsfokus geeignet erscheinen.

Zusätzlich werden mit jeder Lehrkraft zwei begleitende Leitfadeninterviews⁶¹ geführt, das erste nach der ersten oder zweiten Unterrichtsbeobachtung und das zweite nach der letzten Doppelstunde, die beobachtet wurde. Schwerpunktthema des ersten Begleitinterviews war die Unterrichtsplanung, da aus der Interviewstudie hervor ging, dass bei der Planung und Auswertung kompetenzorientierten Sportunterrichts besonders häufig Probleme auftreten. Zu Beginn des Interviews werden zudem die dem Unterrichtsvorhaben zugrunde liegenden Kompetenzerwartungen als Ausgangspunkt kompetenzorientierter Unterrichtsplanung erfragt. Außerdem werden die interviewte Lehrkraft gebeten, das erwartete Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu formulieren, da ein umfangreiches Wissen über den aktuellen Lern- und Leistungsstand der Kinder eine wesentliche Voraussetzung für am Schüler ansetzende Unterrichtsplanung ist⁶². Da zudem jede Schule aufgefordert ist, einen schuleigenen Lehrplan (Arbeitsplan) zu formulieren, wird darüber hinaus erfragt, welche Rolle ein solcher Arbeitsplan für die eigene Unterrichtsplanung spielt⁶³. Im zweiten Begleitinterview zum Ende der Beobachtungsphase sprechen wir schwerpunktmäßig über die Auswertung des zuvor durchgeführten Unterrichts. In den Interviews steht dabei immer das beobachtete Unterrichtsvorhaben, d.h. konkrete Unterrichtserfahrungen und einzelne Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. So werden die Lehrkräfte beispielsweise gefragt, wie sie das Verhalten eines bestimmten Schülers oder einer bestimmten Schülerin in dem beobachteten Unterrichtsvorhaben benoten. Neben dem Aspekt der Bewertung bzw. Benotung der Schülerinnen und Schüler umfasst die Kategorie Planung aber auch die Reflexion durchgeführten Unterrichts, sowohl allein durch die Lehrkraft im Anschluss an den Unterricht, als auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht selbst. Außerdem wird im Abschlussinterview rückblickend die eigene Planung bewertet und unter dem Aspekt der Problematisierung wird die interviewte Lehrkraft gebeten, die im Lehrplan vorhandenen Hinweise zur Gestaltung des durchgeführten Unterrichtsvorhabens zu bewerten.

Individualisierung des Lernens: Kompetenztheoretische Vorüberlegungen zum Sportunterricht

Bisher wissen wir über kompetenzorientierten Sportunterricht nur wenig. Das Wenige soll jedoch noch einmal expliziert und daraus grundsätzliche Konse-

⁶⁰ Im Anhang findet sich von jeder Lehrkraft ein exemplarisches Beobachtungsprotokoll.

⁶¹ Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

⁶² Zum Zusammenhang von Auswertung (verstanden als Erhebung des aktuellen Lernstands der Schülerinnen und Schüler) und am Schüler ansetzender Unterrichtsplanung vgl. Kapitel 4.3 dieser Arbeit.

⁶³ Die in beiden Interviews abgefragten Themenbereiche wurden sowohl deduktiv aus dem Lehrplan selbst, der dazu gehörigen Handreichung Kompetenzorientierung oder aus der Fachliteratur abgeleitet also auch induktiv aus den Antworten zu den Anspruchskategorie Planung und Auswertung aus der vorangegangenen Interviewstudie.

quenzen für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts im Fach Sport abgeleitet werden.

Hinter dem Konzept der Kompetenzorientierung steht im Wesentlichen die Idee, den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu individualisieren:

„Die pädagogische Hoffnung die sich mit der Beschreibung von Kompetenzmodellen verbindet, ist es, Schülerinnen und Schüler besser als bisher individuell fördern zu können: bildungstheoretisch begründete und empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle sollten es ermöglichen, das erreichte Kompetenzniveau und den kumulativen Kompetenzaufbau von Schülern präzise und facettenreich zu diagnostizieren. Sie bilden damit die Basis für eine am Schüler ansetzende Leistungsrückmeldung und Lernprozessgestaltung“ (Gogoll, 2011, S. 11).

Die Sportlehrkraft stellt diese Forderung vor eine besonders schwer zu erfüllende Aufgabe: Sie soll den individuelle Lern- und Leistungsstand jeder einzelnen Schülerinnen und jedes einzelnen Schülers stets richtig erfassen, mithilfe eines Kompetenzmodells bewerten und am aktuellen Leistungsstand ansetzend mit geeigneten Aufgabenstellungen fördern. Dies bringt Konsequenzen für die Gestaltung des Sportunterrichts mit sich, denn „im Sportunterricht ist von einer großen Heterogenität der Lernenden auszugehen, da hier (oft außerschulisch) erworbene Interessen und Fertigkeiten, Bewegungsvorlieben und individuelle Körperpraxen aufeinandertreffen“ (Frohn & Grimminger, 2011, S. 154). Aufgrund der sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen erscheint es unmöglich, alle Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht mit geschlossenen Aufgabenstellungen in gleichem Maße individuell zu fördern. Vielmehr verlangt das Konzept der Kompetenzorientierung nach offenen Problemstellungen⁶⁴, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, unter Rückgriff auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten individuelle Problemlösestrategien zu entwickeln. Das Hauptprinzip, dem das Konzept der Kompetenzorientierung (unabhängig vom Fach) folgt, ist das der „Individualisierung des Lernens“. Wird dieses Prinzip konsequent verfolgt, so ergeben sich für alle Ebenen der Unterrichtsgestaltung Konsequenzen.

Wie bereits beschrieben, ergibt sich aus der vorangegangenen Interviewstudie Zielsetzung, Gelingensfaktoren für eine kompetenzorientierte Planung und Auswertung des Sportunterrichts zu erfassen. Eine gelungene Unterrichtsplanung allein sagt jedoch noch nichts über die tatsächlich stattfindenden Lehr-/Lernprozesse aus – auch die beste Planung bedarf einer guten Umsetzung bzw. Durchführung im Sportunterricht. Außerdem ist aus der nationalen wie internationalen Diskussion um die Qualität von Schule allgemein (bisher nicht in Bezug auf kompetenzorientierten Unterricht) bekannt, dass die Rahmung des Unterrichts einen großen Einfluss auf die Qualität der Lehr-/Lernprozesse in der Klasse hat. In den folgenden Kapiteln werden deshalb aus den Unterrichtsbeobachtungen und Begleitinterviews hervorgegangene Faktoren für gelingende kompetenzorientierte Planung (Kapitel 4.2), Auswertung (Kapitel 4.3) sowie Durchführung und Rahmung (Kapitel 4.4) abgeleitet.

⁶⁴ Im Sinne Weinerts (2001) sind Kompetenzen Problemlösefähigkeiten (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2.2 dieser Arbeit)

Die Auswertung erfolgt somit themenorientiert. Der Forschungsstand wird nach den einzelnen Merkmalen getrennt dargestellt, wobei jeweils sowohl allgemeindidaktische als auch fachspezifische Aspekte aufgegriffen werden. Zudem wird ein integratives Auswertungsverfahren gewählt, welches Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen und Interviewsequenzen miteinander verschränkt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert (Kapitel 4.5).

4.2 Kompetenzorientierte Planung: Wenn Planung selbst zum Unterrichtsinhalt wird

Planen ist eine Alltagstätigkeit. Wir alle planen unser Leben, das heißt wir denken zukünftige Handlungen voraus, mit dem Ziel dieses Handeln zu steuern und zu optimieren. Das tun wir sowohl langfristig (Wohin fahre ich nächstes Jahr in den Sommerurlaub?) als auch kurzfristig (Was koche ich gleich?). In diesem Sinne werden als Unterrichtsplanung oder Unterrichtsvorbereitung „alle dem Unterricht vorausgehenden Maßnahmen bezeichnet, die das Lehren und Lernen im Unterricht selbst optimieren sollen“ (Sandfuchs, 2009, S. 512).⁶⁵

Der tatsächliche Verlauf von Unterricht als hochkomplexes Geschehen lässt sich jedoch nur begrenzt planen. Lehrkräfte sind, wie umfangreich die Planung auch ausfällt, trotzdem immer wieder auf Improvisation angewiesen. Planung und Improvisation werden in der didaktischen Literatur nicht als gegensätzlich angesehen. Das Verhältnis zwischen beiden Handlungsprinzipien ist eher ergänzend (Peterßen, 2000): Aufgrund der hohen Komplexität unterrichtlicher Lehr-/Lernprozesse ist zunächst eine explizite Planung notwendig. Erst diese ermöglicht angemessenes spontanes Handeln der Lehrkraft.

Deckungsgleichheit des tatsächlichen Unterrichts mit dem geplanten Unterricht ist deshalb kein zwingender Indikator für gelungene Lehr-/Lernprozesse. Vielmehr kann gerade ein spontanes Abweichen vom Plan die Spontaneität und Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Für die unterrichtenden Lehrkräfte ergibt sich daraus ein Spannungsverhältnis von der „Forderung nach Optimierung der Planung bei gleichzeitiger situativer Offenheit“ (Sandfuchs, 2009, S. 513). Dieses Spannungsverhältnis beschreibt Größing (2000) für den Sportunterricht in gleicher Weise: „Eine systematische Planung und Vorbereitung ist eine unabdingbare Forderung an den Sportlehrer, soll und darf aber die Lebendigkeit jeder Unterrichtssituation nicht durch starre Vorgaben behindern“ (S. 218).

Um eine Handlung zu planen, muss zunächst bestimmt werden, welche Faktoren das Gelingen der geplanten zukünftigen Handlung beeinflussen. So muss ich, wenn ich beispielsweise plane, ein bestimmtes Essen zu kochen, wissen, welche Zutaten und Kochutensilien ich benötige. Gleiches gilt für die Unterrichtsplanung: „Unterrichtsplanung setzt eine Bestimmung dessen vo-

⁶⁵ Im Folgenden werden zunächst fächerübergreifende Überlegungen unter Rückgriff auf Autoren aus der allgemeinen Schul- und Unterrichtsforschung formuliert, bevor dann mit dem Blick auf sportpädagogische Fachvertreter fachspezifische Aspekte der Planung beleuchtet werden.

raus, was die für das Gelingen des Unterrichts wichtigen Faktoren sind“ (Kiper & Mischke, 2009). Dabei ist inzwischen allgemein anerkannt, dass einfache Prozess-Produkt-Modelle, die Merkmale von Unterricht mit Wirkungen auf der Schülerseite korrelieren, komplexe Lehr-/Lernsituationen nicht angemessen abbilden können. Schülerinnen und Schüler sind eben keine passiven Informationsverarbeiter.

„Aber welche schulexternen und schulinternen Faktoren beeinflussen die kognitiven Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler während eines bestimmten Zeitraums? Spielen dabei Merkmale des Lehrens und des Lehrers überhaupt eine bedeutende Rolle? Es gibt dabei fast nichts, was man zur Beantwortung dieser Frage nicht mit dem Unterrichtserfolg einzelner Schüler oder ganzer Schulklassen in Verbindung gebracht hätte. Die Folge davon war und ist eine Inflationierung der in pädagogisch-psychologischen Untersuchungen berücksichtigten potenziellen Einflussvariablen mit dem ebenso verallgemeinerbaren wie enttäuschenden Resultat, dass sich keine substantiellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedenen Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen.“ (Weinert, 1999, S. 210).

Damit weist Weinert (1999) darauf hin, dass es eben keinen stabilen und allgemein gültigen Zusammenhang zwischen Merkmalen des Unterrichts und Kriterien des Unterrichtserfolgs gibt. Deshalb haben sich in den letzten Jahren verschiedene Varianten eines Angebot-Nutzungs-Modells durchgesetzt, das auf Fend (1981) zurückgeht. Auch das folgende Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2009)⁶⁶, indem der von der Lehrkraft durchgeführte Unterricht in seiner Gesamtheit ein Angebot darstellt, welches nicht zwangsläufig zu angestrebten Wirkungen führt, fußt auf dem Modell von Fend. Die Wirksamkeit des Unterrichts hängt letztlich von zwei vermittelnden Prozessen auf Schülerseite ab: von der Art und Weise, wie das Angebot Unterricht wahrgenommen und interpretiert wird, und davon, welche motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozesse auf der Schülerseite durch den angebotenen Unterricht ausgelöst werden (vgl. Abb. 20).

⁶⁶ Dieses Angebot-Nutzungs-Modell wurde ausgewählt, da es sich in einen guten Zusammenhang mit der Kompetenzdiskussion bringen lässt (vgl. die Kompetenzdefinition von Weinert in Kapitel 2.2 dieser Arbeit).

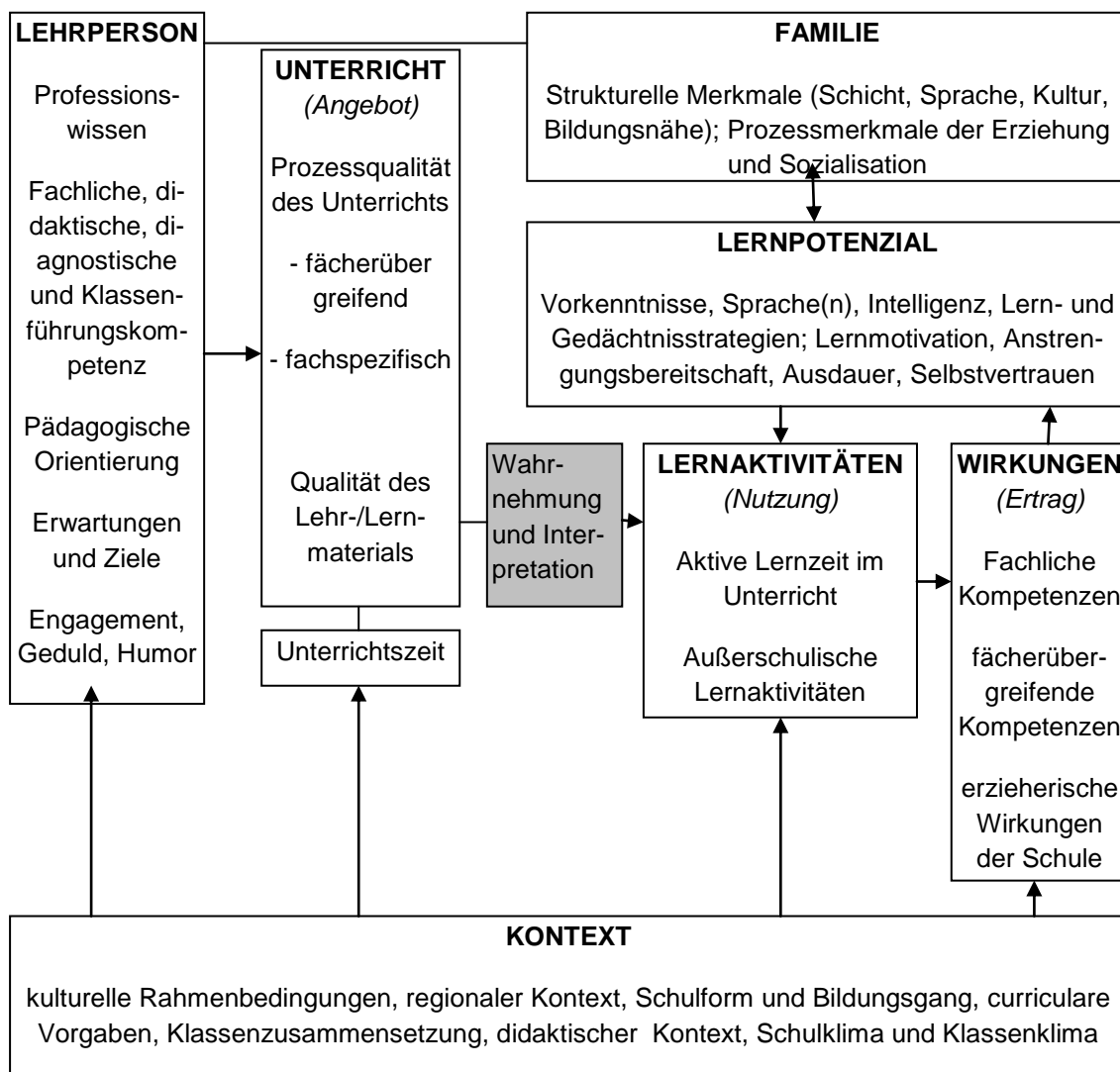


Abb. 20: Ein Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (vgl. Helmke, 2009, S. 73, ergänzt um das Merkmal der curricularen Vorgaben)

Helmkes Modell verdeutlicht in Bezug auf die Unterrichtsplanung zwei wichtige Aspekte: Zunächst entstehen Schülerleistungen immer im Zusammenspiel von Lehrkräften und Schülern. Für die Unterrichtsplanung bedeutet das, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler Ausgangspunkt der Planungsprozesse sein müssen – diese Forderung ist absolut nicht neu, kann aber nicht vehement genug vertreten werden. Zudem wird mit Blick auf den Handlungsspielraum der Lehrkräfte deutlich,

„dass dem professionellen Handeln der Lehrkraft durchaus Bedeutung mit Blick auf die Schülerleistungen zukommt. Sie kann sich um eine gute Nutzung der Unterrichtszeit bemühen, angemessene Aufgabenstellungen, auch Hausaufgaben für das Lernen und Üben bereitstellen und versuchen, Angebote und Prozesse mit dem Blick auf den Nutzer zu gestalten“ (Kiper & Mischke, 2009).

Angemessene Planungsprozesse sind demnach ein wesentlicher Bestandteil professionellen Handelns der Lehrkräfte. Die Notwendigkeit schülerorientierter Planungsprozesse steht in der aktuellen didaktischen Literatur außer Frage.

Wie bereits beschrieben, werden im Planungsprozess Entscheidungen mit dem Ziel getroffen, das spätere Lehren und Lernen im Unterricht zu optimieren. „Das Planen ist vorwärtsgerichtet auf die intentionale Gestaltung eines *zukünftigen* und *möglichen* Unterrichts“ (Ehni, 2000). In der didaktischen Planungsliteratur werden zumeist die folgenden sechs Dimensionen der Unterrichtsplanung beschrieben (Helmke, 2009):

- angestrebte Lehr-/Lernziele
- Auswahl und Anordnung der Inhalte
- Vernetzung von Methoden der Vermittlung
- Einsatz von Unterrichtsmitteln
- Formen der Interaktion und Kommunikation im Unterricht
- Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen⁶⁷

Auf diesen sechs Ebenen trifft die Lehrkraft vorab Entscheidungen für zukünftiges Handeln – so zumindest die (fach)didaktische Forderung. Dabei zeigt der Blick in die Praxis, dass dies meist mit eher geringem Zeitaufwand ad hoc geschieht. Im Durchschnitt investieren Lehrkräfte in die Planung einer Unterrichtsstunde ca. 15 Minuten (Haas, 1998), wobei die Werte mit 1,5 bis 60 Minuten sehr stark variieren. Miethling (2011) folgert unter Rückgriff auf die Ergebnisse von Bräutigam & Brettschneider (1987):

„Für Sportlehrer kann davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsplanung – wenn sie überhaupt stattfindet – in der Regel nur kurz Zeitspannen umfasst, auch nicht schriftlich erfolgt, sondern als ad hoc vorgenommene, mentale Vergegenwärtigung bereits verfügbarer Entwürfe von Sportunterricht erledigt wird (Miethling, 2011, S. 142).

Dabei werden die sechs Dimensionen nicht in gleichem Umfang berücksichtigt. Allen voran entscheidet sich die Unterricht planende Lehrkraft meist zunächst für einen Unterrichts*inhalt*. Dieser Inhalt steht jedoch im Alltagswissen der Sportlehrkraft nicht allein dar, sondern ist mit bereits bewährten Ablaufmustern verbunden, die sich aus dem Wissen über gehaltenen Unterricht entwickelt haben. „Unterrichtsplanung besteht im Normalfall aus dem Abruf und der ‚mentalen‘ Aktualisierung bereits ausgebildeter, verfügbarer Unterrichtsentwürfe“ (Miethling, 2011, S. 142f.). Was sich in der Praxis bewährt hat, wird in der Zukunft erneut Verwendung finden - was sich nicht bewährt hat, wird für zukünftigen Unterricht verworfen oder zumindest modifiziert. Aus diesem Grund betonen viele Forscher die untrennbare Verknüpfung von Planungs- und Auswertungsprozessen (Ehni, 2000; Gößing, 2000; Balz, 1993).

⁶⁷ Hier sollten zudem mögliche Formen der Beurteilung vorab ebenfalls bedacht werden – schließlich sind regelmäßige Erhebungen des aktuellen Lern- und Leistungsstandes eine Voraussetzung für tatsächlich an der Schülerin bzw. dem Schüler ansetzende Unterrichtsgestaltung.

Nicht nur in der Dauer variieren Prozesse der Unterrichtsplanung stark. Bräutigam (2008) weist darauf hin, dass die Praxis der Unterrichtsplanung zwischen einzelnen Lehrkräften, Schulformen, Fächern usw. ebenfalls stark variiert. *Die Unterrichtsplanung*, als stabiles interpersonales Handlungs- und Entscheidungsmuster, gibt es nicht (Miethling, 2011).

Die curricularen Hinweise zu kompetenzorientierter Planung sind ausgesprochen dürftig. „Kompetenzorientiertes Unterrichten bedeutet also, Inhalte im Unterricht so auszuwählen, anzubieten und zu bearbeiten, dass dabei die zuvor explizit formulierten Kompetenzen eingeübt, angebahnt und erworben werden können“ (MSWF NRW, 2008b, S. 15). Das Auswählen und Anbieten von Unterrichtsinhalten, die den Erwerb curricularer Kompetenzen fördern, setzt gewisse Planungsprozesse seitens der Lehrkraft voraus. In der Handreichung Kompetenzorientierung finden sich konkrete Hinweise dazu, wie kompetenzorientierte Unterrichtsplanung ablaufen soll. „Für die Unterrichtssituation werden eine oder mehrere Kompetenzerwartungen ausgewählt und mit einem Unterrichtsinhalt verknüpft“ (MWSF NRW, 2008b, S. 15).

4.2.1 Fallbeispiel Frau H

Frau H und ihre vierte Klasse besuchte ich kurz vor den Sommerferien 2011. Frau H ist die Klassenlehrerin dieser Schulklasse, entsprechend intensiv kennt und begleitet sie die Schülerinnen und Schüler bereits seit fast vier Jahren. Inhaltlicher Schwerpunkt des beobachteten Unterrichtsvorhabens war das Gleiten und Rollen auf unterschiedlichen Geräten. In der ersten beobachteten Doppelstunde führen die Schülerinnen und Schüler auf Rollbrettern, in der zweiten Stunde auf X-lidern⁶⁸ und in der dritten Stunde standen unterschiedliche Roll- und Gleitgeräte (z.B. Pedalos) für eine freie Vorführung zur Verfügung.

„Also in der Regel versuche ich schon über zwei drei Sportstunden gleiche Themen zu machen. Ähm wobei ich die unterschiedlich machen muss, ob ich die Doppelsportstunde hab´ oder ´ne Einzelsportstunde, kann ich keine Geräte aufbauen, würde ich niemals hier die Xlider rausholen, weil, bis ich die ein und aus gepackt hab, ist die Stunde um. Also mach ich in der Einzelsportstunde schon mal generell, da mach ich aber auch ganz unterschiedliche Dinge. Das einfach oft wie es mir in den Sinn kommt, Fitness, sonst was. Die Doppelstunden, ich hab jetzt sehr lange Geräteturnen gemacht, mach´ ich auch sehr sehr gerne, inklusive Minitrampolin“ (I1A, S. 1f). Frau H strukturiert ihren Sportunterricht vorab mittelfristig in Unterrichtsvorhaben über zwei bis drei Doppelstunden. Das Zitat zeigt aber auch deutlich, dass andere Faktoren, hier zeitliche, die Unterrichtsplanung unter Umständen deutlich stärker beeinflussen als curriculare Vorgaben. Neben den zeitlichen Faktoren sind

⁶⁸ Der Xlider besteht aus zwei voneinander unabhängigen Fußplatten, die mit einer grasgrünen Gummibeschichtung überzogen sind, auf der man mit den Füßen, egal, ob mit Schuhen oder ohne, haftet. Die Standfläche der Fußplatten ist 22,5 mal 15,5 Zentimeter groß und für alle Schuhgrößen geeignet. Unter diesen Fußplatten befinden sich jeweils zwei bewegliche Rollen, die rotierend aufgehängt und dadurch in alle Richtungen frei beweglich sind. Die Rollen haben einen Durchmesser von jeweils 8,4 Zentimetern. (www.rollenkick.de/xlider/ Zugriff am 13.12.2011, 13 Uhr)

es besonders personale Faktoren, in diesem Fall die Möglichkeiten zur umfangreichen Aufsicht und Hilfestellung, welche auf die Unterrichtsplanung einen starken Einfluss haben. „Und dann kann man auch sehen, zum Beispiel Ringe brauch ich überhaupt keine Aufsicht, da kann nicht viel passieren. Drei Matten drunter, die wissen was sie können, das geht. Barren brauch ich auch keine Aufsicht, das sind Geräte wo ich genau weiß, da kann eigentlich nichts passieren, während ich am Kasten und wenn nen Trampolin dabei ist, gerne auch in der Nähe stehe.“ (I1A, S. 2)

Frau H greift bei ihrer Unterrichtsplanung vor allem auf ihre langjährige Erfahrung als Sportlehrerin zurück. „Ähm so ne Einheit ist schon – gut, ich mache es seit vielen Jahren, ist jetzt nicht so, dass ich da Stunden lang für am Schreibtisch sitze“ (I1A, S. 2). Die Zeit, die Frau H vorab mit der Unterrichtsplanung verbringt, ist ihrer Meinung nach eher gering. Die Inhaltsbereiche des Lehrplans hat sie dabei im Kopf. „Also diese acht Bereiche, glaube ich schon, dass wir die erfüllen! [...] Im Prinzip diese acht Bereiche würde ich schon nehmen.“ (I1B, S. 3) Sie plant also nicht, wie in der Handreichung empfohlen, von den Kompetenzerwartungen ausgehend (s.o.), sondern Ausgangspunkt ihrer Planung ist immer ein Inhaltsbereich, der lehrplankonform ist. Die im Lehrplan vorgenommene Einteilung der Kompetenzerwartung in Inhaltsbereiche dürfte dieses Planungsverhalten fördern. Welche Inhaltsbereiche sie bei ihrer Planung bevorzugt, hängt von ihren eigenen Präferenzen ab. „Warum ich jetzt das Geräteturnen eher mache als Rollen und Fahren oder Rückschlagspiel, weiß ich nicht. Kann ich nicht sagen, das mach ich so ein bisschen nach individuell“ (I1A, S. 3).

Obwohl der Ausgangspunkt ihrer Planungsarbeit ein bestimmter Inhaltsbereich ist, gibt Frau H an, mit ihrer Unterrichtseinheit mehrere Kompetenzerwartungen aus dem entsprechenden Inhaltsbereich erfüllen zu können. Vor der ersten Unterrichtsstunde hat sie eine Übersicht erstellt, die neben den Kompetenzerwartungen aus dem Lehrplan auch die geplanten Hauptaufgaben für die drei Doppelstunden des Unterrichtsvorhabens zum Gleiten und Rollen enthält. Die erste Kompetenzerwartung, die sie in ihrem Unterricht entwickeln möchte, ist im Grundschullehrplan für das Ende der Klasse 4 folgendermaßen formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich koordiniert und nutzen Gleit-, Fahr- und Rollgeräte in komplexen Bewegungssituationen sicher.“ (MSWF NRW, 2008b, S. 131) „Ich wollte grad sagen, das erste, wenn ich an die erste Stunde denke mit den Rollbrettern, sie mussten ähm koordinieren, sie mussten diese Bewegungssituationen durch Bremsen und durch auch mal schnelleres Fahren und auch durch Fahren durch Hindernisse erfüllen.“ (I1A, S. 3)

Darüber hinaus hat Frau H geplant, die folgende Kompetenzerwartung aus dem Grundschullehrplan im Rahmen ihres Unterrichtsvorhabens zu entwickeln: „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen vorgegebene und selbst gefundene Kunststücke und definierte Anforderungen mit Gleit-, Fahr- und Rollgeräten“ (MSWF NRW, 2008a, S. 131). Sie beschreibt im ersten Begleitinterview genauer, wie sie diese Kompetenzerwartung umsetzen möchte. „Die Kunststücke, das ist das was ich nächste Woche gerne machen möchte, dass sie versuchen werden, bin mal gespannt, keine Ahnung was rauskommt, alleine, zu zweit, sich selbst irgendwas auszudenken und das auch vorzuführen“ (I1A, S. 3).

Frau H plant nur den groben Rahmen ihrer Unterrichtsstunden vorab. „Aber also ich hätte jetzt keinen festen Plan innerhalb einer Reihe Geräteturnen zu sagen, ich nehm´ erst den Bock, dann den Barren. Ich hab diesmal auch das Pferd rausgenommen, hab ich selbst keine Übung keine Erfahrung mit, fand ich doof, tue ich wieder weg“ (I1A, S. 2). Dafür nennt sie verschiedene Ursachen, die in einem engen Bezug zur Kompetenzorientierung stehen. Kompetenzerwerb läuft immer in hohem Maße individualisiert ab, deshalb muss kompetenzorientierte Unterrichtsplanung viel Raum für Differenzierung lassen. Dies geschieht im Unterricht auf ganz verschiedenen Wegen. „Das war bei dem Rollbrett, ergab sich das einfach durch, der eine fuhr langsamer, der andere schneller. Den Parcours jetzt nochmal zu differenzieren, das wäre zu schwierig gewesen und zu materialintensiv. Aber hier gestern hatten wir ja die Möglichkeit durch diese Kisten, ich nehme einfach das, was da ist, was ich da relativ schnell aus dem, was ich da raus kriege. Sei es die Wand oder die Möglichkeit mal die Idee mit dem Stock, kam von ´nem Kind. Das war jetzt, auf die Idee bin ich nicht gekommen, da sind die Kinder drauf gekommen“ (I1A, S. 6). Die Aufgabe, von der Frau H hier berichtet, setzt sie im Unterricht folgendermaßen um: *Als endlich alle sitzen und ruhig geworden sind, erklärt Frau H die folgende Aufgabe. Die SuS, die schon weitere Strecken sicher auf den Xlidern zurücklegen können, sollen durch einen Hütchenslalom mit sehr weiten Abständen fahren. Für die SuS, die erste Meter aber noch keine langen Strecken fahren können, stehen im Abstand von ca. 4 Metern zwei große Kästen. Die SuS sollen um die Kästen herumfahren, sich dabei an den Kästen festhalten, und dann die Strecke zwischen den Kästen frei fahren. Die SuS, die sich noch gar nicht zutrauen einige Meter allein zu fahren, bleiben an einer Hallenwand oder suchen sich einen Partner, der sie an der Hand hält. (UB1B, S. 3)*

Differenzierung kann also zwar in einem gewissen Grad durch offene Aufgabe vorab berücksichtigt werden, bedarf nach Meinung von Frau H aber auch immer Spontanität. „Ich fand´s schon relativ gut, es sind mir Dinge auch unterwegs erst eingefallen, die ich vorher gar nicht so ganz geplant hatte, beim ersten Mal zum Beispiel mit den Stöcken. Weil ich einfach was haben musste, wo ich kurzfristig differenzieren kann. Man kann das besser planen vorher, aber ich denke, normalerweise, wenn man das sieht, und sieht dann da fehlt das.“ (I1B; S. 3) Die Situation, von der Frau H im Interview berichtet, hat sich in der Unterrichtsstunde folgendermaßen abgespielt. *Patrick wünscht sich, unter einem Hindernis durchzufahren. Frau X geht in den Geräteraum und holt eine Holzstange heraus, die sie gemeinsam mit der Praktikantin als „Limbstange“ hochhält. Sie fordert Patrick, der den Xlider schon sehr sicher fährt auf, unter der Stange hindurch zu fahren. Er versucht es auch sofort und landet, obwohl die Stange noch relativ hoch gehalten wird, lachend auf dem Boden. Die Übung stellt sich als sehr schwierig heraus, denn auch die anderen SuS, die sich an der Limbstange versuchen, stürzen zunächst. Patricks zweiter Versuch gelingt schließlich, da er nicht, wie alle vor ihm, die beiden Füße auseinander schiebt um unter der Stange hindurchzufahren, sondern in die Knie geht. Dabei gelingt es ihm gerade so, auf dem wackeligen Xlider das Gleichgewicht zu halten. Die SuS versuchen immer wieder, unter der Stange hindurch zu fahren, Misserfolg bei den ersten Versuchen spornt sie an und weckt ihren Ehrgeiz. Nach einigen Versuchen gelingt es schon mehreren SuS, unter der Stange hindurch zu fahren. (UB1B; S. 4)*

Kompetenzen werden zudem durch selbstgesteuerte Lernprozesse erworben. Auch für diese kann nur der Rahmen vorab geplant werden, den konkreten Lernprozess planen bzw. organisieren die Schülerinnen und Schüler dann selbst. „Ja einmal, was ich ganz frei hatte, was ich ja auch gar nicht weiter geplant hatte, war natürlich diese Aufführung. Weil ich keinen Plan hatte, sondern da mussten die Kinder einen Plan haben, den hatte ich nicht. Ich fand, dass die Kinder bei dieser Aufführung zum Beispiel sehr kritisch waren und dann bemängelten, dass Dinge sich wiederholten, wo ich immer gedacht hab, na gut, ich fand´s klasse. Also mir hat das gefallen und die Kinder haben da individuelle Ideen gehabt. Das zum Beispiel konnte ich ja überhaupt nicht planen. Die Frage war vorher für mich, was stelle ich ihnen bereit an Materialien, da hab ich einiges bereitgestellt. Ich glaube, dass von den Kindern also sehr viel die wollten noch bestimmte Sachen haben, so Großgeräte, die hab ich nicht rausgeholt. Aber die kleinen, die konnten sie so weit haben und das hat denen auch Spaß gemacht. Das ließ sich überhaupt nicht planen. Anders abgelaufen - dasselbe war ja beim ersten Mal mit dem Parcours bauen. Auch das konnte ich nicht planen, das haben die Kinder selbst entworfen, da mit der Miniturnhalle.“ (I1B, S.2).

Die Lehrkraft fungiert bei dieser schülergesteuerten Feinplanung dann nur noch als Moderator und Organisator. *Mit einem Pfiff unterbricht Frau H die Übung und fordert die SuS auf, die Bretter an einem Ende der Halle abzustellen und sich im Mittelkreis zu sammeln. Es dauert einen Moment, bis alle SuS ihre Rollbretter zur Seite gestellt haben und im Kreis sitzen. Der autistische Schüler setzt sich nicht in den Kreis, sondern schiebt stattdessen die Hütchen im Slalom. Frau H holt eine kleine Kiste aus dem Schrank und setzt sich mit in den Kreis.*

In der Kiste befinden sich kleine Modelle der zur Verfügung stehenden Geräte, beispielsweise große und kleine Matten, Kästen, Böcke usw. Frau H erklärt zunächst noch einmal die Aufgabenstellung: „Baut aus den vorhandenen Geräten einen Parcours, der vollständig mit den Rollbrettern befahren werden kann.“ Dann beschreibt sie noch einmal, welche Geräte die SuS für ihren Rollbrett-Parcours nutzen können und stellt die entsprechenden Miniaturgeräte aus ihrer Kiste in die Mitte des Sitzkreises. Außerdem gibt sie kleine Hinweise für die Gestaltung des Parcours, beispielsweise dass die Reuterbretter als Startrampen genutzt werden können. Die erste Schülerin schlägt vor, unter dem Pferd hindurch zu fahren.

Frau H stellt das Pferd als erstes Element des Parcours auf. Darauf folgen Vorschläge der SuS unterschiedliche Tunnel aus verschiedenen hohen Kästen und Bänken mit darüber liegenden Matten, eine Rampe aus zwei aneinander stehenden Reuterbrettern und eine Kurve aus Hütchen aufzubauen. Alles wird in der Mitte des Sitzkreises mit den Miniaturgeräten nachgebaut. [...] Nachdem sich überwiegend die Mädchen an der Gestaltung des Parcours beteiligt haben, fordert Frau H die Jungen auf, ebenfalls Vorschläge zu machen. Sie liefern jedoch keine neuen Ideen. Frau H ordnet die Geräte nach praktischen Gesichtspunkten, z.B. kurze Wege, noch einmal neu an. Dann erklärt sie am Miniatur-Parcours die Reihenfolge, in der der Parcours später befahren werden soll. Die Änderungsvorschläge der SuS nimmt Frau H ernst und versucht, darauf einzugehen. Werden die Vorschläge abgelehnt, so erklärt sie den SuS die Gründe dafür. Sie organisiert, wer welche Stationen des

Parcours aufbaut und erklärt der aufbauenden Gruppe noch einmal genau, welche Geräte sie brauchen. Die SuS bauen darauf hin selbstständig die Stationen auf, was zwar laut, aber dennoch gut organisiert abläuft (UB1A, S.3). Frau H erarbeitet in dieser Unterrichtssituation die Feinplanung⁶⁹ für die kommende Aufgabe gemeinschaftlich mit ihren Schülerinnen und Schülern, wobei sie hauptsächlich den organisatorischen Rahmen stellt und sichert. Sie strukturiert die Vorschläge der Kinder nach der Umsetzbarkeit und Sicherheit. Sie verfügt über Hilfsmittel (Miniturnhalle), welche die Organisation erleichtern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Frau H strukturiert ihren Sportunterricht mittelfristig in Unterrichtsvorhaben von zwei bis drei Doppelstunden. Als wichtigstes "Werkzeug" für die Planung schätzt sie selbst ihre langjährige Erfahrung als Sportlehrkraft ein. Die Inhaltsbereiche des Lehrplans hat sie im Kopf, sie sind Ausgangspunkt ihrer Planungsprozesse. Im ersten Planungsschritt wählt sie einen der Inhaltsbereiche und mehrere dazugehörige Kompetenzerwartungen aus. In diesem Fall sind es drei Kompetenzerwartungen aus dem Inhaltsbereich Rollen und Gleiten. Dann plant sie die grobe Aufgabenstruktur für ihren Unterricht, wobei sie viel Raum für Differenzierung lässt. Die Ideen für Möglichkeiten der Differenzierung kommen ihr jedoch meist situativ und spontan. In die kurzfristige Planung des Unterrichts bezieht sie die Schülerinnen und Schüler mit ein, teilweise legt sie diese Feinplanung sogar vollständig in ihre Hände und zieht sich in eine moderierende und unterstützende Rolle zurück.

4.2.2 Fallbeispiel Frau N

Frau N besuchte ich kurz nach den Sommerferien 2011 in ihrem Sportunterricht mit einer ersten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler waren erst zwei Wochen vor dem ersten Unterrichtsbesuch eingeschult worden. Neben dem Erlernen aus organisatorischer Sicht wichtigen Regeln und Ritualen im Sportunterricht, stand für Frau N die Schulung der taktilen Wahrnehmung im Mittelpunkt. Als Materialien nutzte sie in der ersten beobachteten Doppelstunde Topfschwämme, in der zweiten Teppichfliesen und in der dritten Korben.

„Grob plane ich den Unterricht eigentlich für so vier Wochen, würde ich sagen, ja. Und dann plane ich den Unterricht konkret eigentlich am Tag zuvor. Denn es ist so viel in der Schule, man hat ja auch so viele unterschiedliche Stunden - ich vergesse das ganz einfach. Ich mache mir dann also Stichwortzettel, ne, und nach denen ich dann vorgehen. Aber ich mache es schon gerne einen Tag vorher einfach“ (I2A, S. 1).

Frau N strukturiert ihren Sportunterricht mittelfristig in Unterrichtseinheiten von ca. vier Wochen. Das heißt jedoch nicht, dass sie auch die Inhalte und

⁶⁹ Ob diese im Unterricht durchgeführte Situation dem Aspekt der Planung oder Durchführung zugeordnet werden sollte, ist strittig: Wird Unterrichtsplanung im Sinne von Sandfuchs (2009) als *dem Unterricht vorausgehende* Tätigkeit verstanden, so müsste die Situation der Durchführung zugeordnet werden. Wird Unterrichtsplanung jedoch als *die gedankliche Vorwegnahme zukünftiger Lehr-/Lernprozesse* (Ehni, 2000) verstanden, können auch im Unterricht selbst durchgeführte Handlungen dem Aspekt der Planung zugeordnet werden.

Aufgaben für die komplette Unterrichtseinheit vor deren Beginn bereits festlegt. Dies wird deutlich, als sie im Interview die Frage beantwortet, welche Schwierigkeiten sie im Verlauf der Unterrichtseinheit erwartet. „Hm, ich hab´ die noch nicht komplett geplant, deshalb - also das taucht eigentlich erst auf, wenn man sich dann hinsetzt und den Stundenverlauf plant und dann fällt auf: Ach dies geht nicht und das geht nicht. Das ist eigentlich die Organisation immer, die Schwierigkeiten bringt und wo was schief laufen kann in irgend´ner Form. Das ist generell so. Aber wo jetzt einzelne Schwierigkeiten sind, das ist auf die einzelne Stunde bezogen, das kann ich Ihnen heute noch nicht sagen.“ (I2A, S. 2) Da sie einen Großteil des Materials für den Sportunterricht in der Schule lagert und jedes Mal mit zur Sporthalle nehmen muss, ist sie gezwungen, sich vorher Gedanken über benötigte Materialien zu machen.

Bei ihrer Planung geht Frau N nicht von Inhalten aus, sondern den Ausgangspunkt ihrer Planungsprozesse stellen Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler dar. „Ha, das, was ich von den Kindern will! Das spielt die wichtigste Rolle. Das - also die Zeit und das Material, das hängt dann einfach da dran, muss man dann halt auswählen, ne. Erstmal das Ziel, was will ich überhaupt in dieser Stunde von den Kindern“ (I2A, S.2). Frau N plant also ausgehend von Leistungserwartungen, dabei scheinen es aber eher eigene Leistungserwartungen zu sein als curriculare, von denen sie ausgeht, da beide nicht ganz deckungsgleich erscheinen. So hat sie im Begleitinterview auf die Frage hin, welche Kompetenzerwartungen ihrem Unterrichtsvorhaben zugrunde liegen, keine konkrete Kompetenzerwartung mit entsprechender Formulierung parat. Sie hat eher grobe Themenbereiche im Kopf, die eine inhaltliche Entsprechung in mehreren Kompetenzerwartungen finden. Die eigenen Leistungserwartungen sind somit nicht völlig unabhängig von den curricularen Kompetenzerwartungen, aber auch nicht deckungsgleich. „Kompetenzerwartungen, jetzt im Hinblick auf - ja, Regeln und Rituale in jedem Fall, und dann natürlich auch die taktile Wahrnehmung. Sie haben ja gemerkt, die Kinder reagieren ganz unterschiedlich und berühren auch unterschiedlich die Dinge. Dass sie überhaupt lernen mit ihrem Körper umzugehen und zu wissen, was kann ich mit meinem Körper machen und - das ist das eine, was kann ich mit meinem Körper machen. Und dann die einzelnen Körperteile, wie empfinden die, was kann ich mit denen tun, ne“ (I2A, S. 1).

Was sie mit der geplanten Unterrichtseinheit bei den Schülerinnen und Schülern erreichen möchte, die erst eine Woche vor dem ersten Unterrichtsbesuch eingeschult wurden, beschreibt Frau N im Interview sehr ausführlich. „Eigentlich grundlegende Dinge zur taktilen Wahrnehmung ähm, eben mit diesen Kleingeräten. Außerdem die Halle kennenlernen den Sportunterricht überhaupt, Regeln, Rituale einführen. Das ist das Wesentliche in der ersten Schul - in den ersten Stunden. Ein - dass sie ein Repertoire haben, auch an Spielen, die sie eben selbst aufnehmen können, die sie auf dem Schulhof spielen können, oder wo anders auch, ne. Ja, das ist eigentlich das Wichtigste“ (I2A, S.1).

Die Materialien, mit denen die anspruchsvollen Ziele erreicht werden sollen, spielen für Frau N nur eine untergeordnete Rolle: „Womit man das macht, ist ziemlich egal, ob ich jetzt da - ich hab jetzt die Schwämme gewählt, ich hätte

auch - wir haben solche Bälle, ja, die bunten Bälle, hätte man das genauso mit machen können. Das ist ziemlich egal, das sind so bestimmte grundlegende Fähigkeiten, die die Kinder haben sollten“ (I2A, S.1).

Welche grundlegenden Fähigkeiten sie bei den Schülerinnen und Schülern entwickeln möchte, wird in der folgenden Szene aus dem Unterricht deutlich: *„Wer könnte denn die Schwämme verteilen, ohne dass er sie anfasst? Wollt ihr es mal probieren?“ „Jaaa“, antworten die SuS wie aus einem Mund. „Dann los“, fordert Frau N sie auf. „Ohne anzufassen“, fügt sie nochmal hinzu. Einzelne SuS kommen auf die Idee, die Schwämme zu vorwärts zu pusten und die anderen machen das nach. Einige SuS schießen die Schwämme durch die Halle. [...] Sie haben offensichtlich großen Spaß daran, die Schwämme durch die Halle zu pusten und zu schießen. Sie lachen und kreischen begeistert, es ist wahnsinnig laut in der Halle (UB2A, S. 4).*

Die Rituale, die sie mit den Schülerinnen und Schülern einüben möchte, sollen den Ablauf des Unterrichts erleichtern. So übt sie in der folgenden Szene ein Handzeichen ein, auf das hin sich die Schülerinnen und Schüler in einem Sitzkreis sammeln sollen. *Als Zeichen, dass die SuS sich in den Kreis setzen sollen, hebt sie die Hand. Es dauert jedoch einen Moment, bis die SuS das Zeichen registrieren und sich setzen. „So, alle in den Kreis und leise sein“, fügt sie hinzu. „Was hieß noch mal dieses Zeichen? Sascha?“ fragt sie als alle endlich sitzen. „Dass wir in Ruhe sein sollen, wenn einer was sagt“, antwortet Sascha. Diese Antwort reicht Frau N nicht. „Was machen wir, wenn wir dieses Zeichen sehen?“ Sie hebt erneut die Hand. „In den Kreis sitzen“, antwortet eine Schülerin. „Genau, hinsetzen und ganz leise sein. Weil dann will ich ja was sagen und das geht nur wenn ihr leise seid“ (UB2A, S. 4).*

Frau N weicht von ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung immer wieder ab, für sie ist dieses Abweichen völlig normal und notwendig, um schülerorientierten Unterricht durchzuführen. *„Ja, dass man abweicht, das ist eigentlich normal. Und man sollte das auch! Wenn man da fest dran klebt, dann sitzen nämlich die Kinder und dann, ne. Also, ich mach´ das nicht, egal wie andere das machen“ (I2B, S. 2).*

Der Grund, warum sie von der Planung abweicht, liegt zumeist in der aktuellen Stimmung der Schülerinnen und Schüler. Zeigen diese beispielsweise einen großen Bewegungsdrang, so verzichtet Frau N auf ruhige Phasen. *„Teppichfliesen, da haben wir eigentlich nur Bewegung gemacht mit Teppichfliesen und auf Teppichfliesen. Und da hätte ich gerne noch ´ne ruhige Phase gehabt mit taktiler Wahrnehmung, das lief halt so anders. Und nachdem ich dann gesehen hab: Die Kinder wollen sich bewegen, die wollen nicht ruhig - hab ich aufgrund der fehlenden Zeit eben gesagt: gut, dann bewegen wir uns - und hab da umgestellt in dem Moment und lasse das sein. Denn ich hab ja mit dem Erasten dann angefangen und dann - nee, geht gar nicht, stellen wir um, ja. Das war da der Punkt. Und heute wollte ich eigentlich noch balancieren lassen. Aber das ist wieder ne ruhige Phase, das ging nicht, die mussten sich bewegen. Deshalb habe ich da Bewegung weiter gemacht“ (I2B, S. 1).* Für Frau N ist ein gelungenes Verhältnis von Planung und Spontanität eine Voraussetzung für schülerorientierten Sportunterricht.

Den Arbeitsplan (schuleigenen Lehrplan) hat Frau N bei der Unterrichtspla-

nung nach eigener Aussage ebenfalls im Blick. „Ja, da halte ich mich schon dran, ne. [...] Und das sind ja relativ offene Bereiche auch, und ich sag´ immer den Kollegen: Ihr könnt davon jetzt nehmen, was immer ihr wollt und was ihr mögt, aber wenn man sagt, Schulung taktiler Wahrnehmungsfähigkeit, gut - da kann man ja verschiedene Materialien nehmen und da können die sich ja wirklich aussuchen. Kann man dann danach gehen, wer was machen kann und das machen wir dann auch“ (I2A, S.4).

Auch an diesem Zitat wird deutlich: Frau N hat bei der Gestaltung ihres Sportunterrichts immer relativ konkrete Ziele im Blick. Von diesen Zielen ausgehend wählt sie dann passende Inhalte und Materialien aus. Dieses Vorgehen versucht sie, als einzige Fachlehrerin Sport an ihrer Schule, auch den fachfremd unterrichtenden Kollegen nahezubringen. Den Arbeitsplan Sport hat sie gemeinsam mit Fachlehrern von anderen Wuppertaler Grundschulen im Rahmen einer Sportlehrerfachsitzung erstellt. „Sportlehrerfachsitzung, die haben wir einmal im Jahr, und da haben wir eben darüber gesprochen und einer hat ihn dann aufgeschrieben und hat gesagt, ich schicke euch den, ändert ihn ab. [...] Denn man muss nicht – nicht jeder muss das Rad neu erfinden!“ (I2A, S. 5)

Eine Schwierigkeit bei der Arbeit mit dem Arbeitsplan sieht Frau N darin, dass er Hinweise enthält, wie viele Stunden auf das Erarbeiten der einzelnen Kompetenzerwartungen verbracht werden sollen. „Das Problem ist nämlich mit den Arbeitsplänen: Diese Aufteilung der einzelnen Bereiche, das kommt stundenmäßig definitiv nicht hin. Vor allem, weil das auch alles übergreifend ist, man kann das überhaupt nicht so klar trennen, ne, was da drin steht, das geht nicht. [...] Im Anfang saßen wir davor, so, zehn Stunden dafür, zehn Stunden dafür, ja, aber das machst du doch da eigentlich auch schon, ne. Und ich denke da muss man sich einfach hinsetzen und gucken, sind alle Bereiche abgedeckt, Ende! Und diese Zeit da mal raus lassen.“ (I2A, S. 5). Genau wie der Lehrplan ist der Arbeitsplan für Frau N ein Hilfsmittel bei der Unterrichtsplanung, welches sie zwar berücksichtigt, aber nicht stoisch abarbeitet.

Zusammenfassend lässt sich Frau Ns Unterrichtsplanung folgendermaßen beschreiben: Frau N strukturiert ihren Sportunterricht vorab grob in thematischen Blöcken mit einem Umfang von ca. vier Wochen. Die konkrete Stundenplanung geschieht dann immer erst am Vortag des Unterrichts. Den Ausgangspunkt ihrer Planungsprozesse bilden eigene Leistungserwartungen, die mit den curricularen Kompetenzerwartungen und dem Arbeitsplan, der ja die curricularen Vorgaben auf die Gegebenheiten der Einzelschule hin ausstellt, im Wesentlichen übereinstimmen. Ein Abweichen von der Planung ist ihrer Meinung nach völlig normal und stellt ein wesentliches Merkmal von Schülerorientierung dar.

4.2.3 Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Planung

Im Folgenden werden die Hauptfaktoren der Unterrichtsplanung aus den Fallbeispielen herausgearbeitet, die *kompetenzbezogen*, d.h. unter Rückgriff auf die aktuelle kompetenztheoretische Fachdiskussion, gedeutet werden können. Dabei wird, mit den Worten von Frau N gesprochen, „das Rad nicht

neu erfunden“. Es handelt sich bei den herausgearbeiteten Merkmalen zum Teil um bereits bekannte Forderungen an Unterrichtsplanung. Diesen kommt jedoch im Konzept der Kompetenzorientierung eine neue Bedeutung zu.

Ausgangspunkt kompetenzorientierter Planung sind Leistungserwartungen!
Während Frau H ihren Unterricht vom Inhalt her plant, entspricht Frau Ns Strategie der Unterrichtsplanung deutlicher dem Konzept der Kompetenzorientierung. Wie in der Handreichung gefordert, geht ihre Unterrichtsplanung von Leistungserwartungen aus, mit denen dann ein Unterrichtsinhalt verknüpft wird (MWSF NRW, 2008b, S. 15). Dabei entsprechen ihre eigenen Leistungserwartungen nicht vollständig den curricularen Kompetenzerwartungen, diese sind aber im Wesentlichen in ihren eigenen Kompetenzerwartungen enthalten. Sie ersetzt in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kompetenzorientierung nicht alle eigenen Leistungserwartungen, die zumindest implizit ohnehin schon immer vorhanden waren, durch neue curriculare Vorgaben. Eigene und curriculare Vorgaben gleicht sie vielmehr mit einem Blick in den Lehrplan und in den Arbeitsplan immer wieder ab. Inhalte wie Methoden des Sportunterrichts werden auf das Erreichen der gewählten Kompetenzerwartung hin ausgerichtet.

Kompetenzorientierte Planung ist inhaltsvariabel!

Frau N kommt eine Besonderheit kompetenzorientierter Planung besonders entgegen: Die Inhalte, die zur Entwicklung einer Kompetenz herangezogen werden, können variabel gehandhabt werden. Dies ergibt sich daraus, dass Kompetenzen zwar *kontextabhängig*, das heißt an einem oder mehreren Inhalten, erworben werden, zugleich aber *generelle* Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen, die nicht an einen spezifischen Inhalt gebunden sind, sondern in variablen Situationen genutzt werden können⁷⁰. Deshalb hat die Lehrkraft im Rahmen kompetenzorientierter Planung in Bezug auf den Unterrichtsinhalt große Freiräume.

Kompetenzorientierte Planung lässt Raum für individuelle Kompetenzentwicklung!

Planung und das Abweichen von der Planung (Improvisation) stehen im kompetenzorientierten Sportunterricht in einem ganz besonderen Verhältnis. Beide beobachteten Lehrkräfte zeigen eine starke Bereitschaft, von ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung abzuweichen. Frau N sieht in einem hohen Maß an Improvisation sogar einen Indikator für guten (weil schülerorientierten) Sportunterricht. Deshalb ist kompetenzorientierter Sportunterricht besonders *flexibel* zu gestalten. Zudem geschieht Kompetenzentwicklung *individualisiert*, deshalb muss ein kompetenzorientierter Sportunterricht Bewegungsaufgaben stellen und die individuellen Lösungswege der Schülerinnen und Schülern nicht nur zulassen, sondern fördern. Die Lehrkraft steht damit vor der Aufgabe, auf die Situationen im Unterricht so zu reagieren, dass individuelle Kompetenzentwicklung gefördert wird – und dazu bedarf es viel professioneller Improvisation!

⁷⁰ genauere Ausführungen zum Kompetenzbegriff finden sich in Kapitel 2.2 dieser Arbeit

Kompetenzorientierte Planung ist schülerorientiert!

Kompetenzerwerb geschieht kontinuierlich über einen längeren Zeitraum hinweg, deshalb spielt der Aspekt der Lernprogression im kompetenzorientierten Sportunterricht eine zentrale Rolle – über Kompetenzstufenmodelle wird versucht, die einzelnen Schritte eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus abzubilden. Dabei betont Mindt (2002): „Jede Planung und Durchführung von Unterricht sollte von den in der Bedingungsfeldanalyse ermittelten Voraussetzungen ausgehen. Das bedeutete u.a., dass bei der Formulierung der Lernziele und Lerninhalte die Erfahrungen und Interessen der Schüler angemessen berücksichtigt“ (S. 105) werden. Für die Planung des Unterrichts bedeutet dies, dass die Lehrkraft den aktuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler immer im Blick haben muss, um sie da abholen zu können, wo sie stehen. Auch deshalb muss die Lehrkraft, und dieses Verhalten zeigen sowohl Frau H als auch Frau N aus dem gezeigten Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht immer wieder Änderungen für die weitere Unterrichtsplanung ableiten, also improvisieren.

Kompetenzorientierte Planung ist schüleraktivierend!

Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, indem sie sich selbstständig handelnd mit gewissen Problemstellungen auseinandersetzen. Deshalb müssen bereits bei der Planung des Unterrichts Aufgaben bevorzugt werden, die die Schülerinnen und Schüler zur handelnden Auseinandersetzung mit einer Problemstellung auffordern. Frau H zeigt in ihrem Sportunterricht eine gelungene Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler in die Feinplanung der Lehr-/Lernsituationen umfangreich mit einzubeziehen – damit geht sie weit über das in der Praxis verbreitete Verfahren hinaus, die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl einzelner Inhalte zu befragen. Die von Frau H gezeigte Form der von den Schülerinnen und Schülern selbst durchgeführten Feinplanung ist in hohem Maße schüleraktivierend - Unterrichtsplanung wird hier zugleich zu einem Inhalt, an dem Kompetenzen erworben werden können.

Kompetenzorientierte Planung ist langfristig!

Diese Anforderung an kompetenzorientierte Unterrichtsplanung speist sich ebenfalls aus dem Merkmal, dass Kompetenzerwerb langfristiger und progressiver Lernprozesse bedarf. Deshalb erscheint es sinnvoll, Arbeitspläne in Form von Jahresplänen zu erstellen. Während Frau N einen solchen Arbeitsplan für ihre Grundschule erarbeitet hat, steht die Erstellung eines umfassenden schuleigenen Lehrplans bei Frau H noch aus. Wurde ein solcher Arbeitsplan entwickelt, so ist die einzelne Lehrkraft von der Aufgabe einer Jahresplanung enthoben und kann sich auf mittel- und kurzfristige Planungen beschränken. Außerdem planen Frau H und Frau N ihren Unterricht mittelfristig in Unterrichtsvorhaben von drei bis vier Wochen, um einen progressiven Kompetenzaufbau zu begünstigen.

4.3 Kompetenzorientierte Auswertung: Förderung statt Selektion

Wer sich mit der Auswertung von Unterricht beschäftigt, wird schnell merken: Ist die Planung von Unterricht bereits seit langem ein relativ umfangreich didaktisch erschlossenes Themenfeld, so führte die Auswertung bis vor wenigen Jahren eher ein Schattendasein. Es finden sich deutlich weniger Studien

zur Auswertung von Unterricht. Dies überrascht, da die Forderung nach einer umfangreichen Auswertung und Reflexion des durchgeführten Unterrichts, als wesentlicher Aspekt für eine Unterrichtsentwicklung, nahezu allgegenwärtig ist. So entsteht ein immenser normativer Überschuss: der Fokus in der (fach)didaktischen Diskussion liegt, wie so oft, auf dem was sein *soll* und nicht auf dem was *ist* oder *war*⁷¹. Auch Ehni (2000) weist auf dieses fachdidaktische-theoretische Missverhältnis von Planung und Auswertung hin. Für die Handlungsebene der Lehrkräfte gilt ein solches Missverhältnis nicht, die Auswertung des stattgefundenen Unterrichts spielt, nicht zuletzt aufgrund der Pflicht zur Notengebung eine bedeutende Rolle. Mit einer deutlichen Zunahme empirischer Forschung in der Sportpädagogik in den letzten Jahren, weitet sich der Focus auf tatsächlich stattgefundenen Sportunterricht hin. So finden sich inzwischen Arbeiten zur Unterrichtsauswertung, die im Folgenden überblicksartig dargestellt werden. Unter der Auswertung des Sportunterrichts wird dabei sowohl die Reflexion über stattgefundenen Unterricht, als auch die Bewertung der Schülerinnen und Schüler verstanden.

Ehni (2000) differenziert unterschiedliche Auswertungsverfahren nach quantitativen und qualitativen empirischen Verfahren. Das Verfahren, im Sinne einer Produktauswertung Schülerleistungen zu erfassen und zu benoten, rechnet er den *quantitativen* Verfahren zu. Zudem plädiert Ehni (2000) für eine kooperativ mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführte quantitative Beurteilung des Unterrichts, weil diese Art der Produktauswertung erst dann zu einem „didaktisch akzeptablen Verfahren“ (S. 107) würde. Die Sportlehrkraft solle „das Meßbare des Unterrichts und seine Wirkungen quantitativ erfassen und systematisch auswerten“ (S. 107f.). Zudem schlägt Ehni (2000) vor, mit den Schülerinnen und Schülern eine Reflexionsstunde durchzuführen, in der ihre Einstellungen zum eigenen Sportunterricht und zu ihrer Sportlehrkraft gemeinsam erfasst und ausgewertet werden⁷². Er fordert außerdem die Sportpädagogik zu einer verstärkten Schülerforschung auf. In den letzten Jahren lässt sich eine solche Fokussierung auf die Schülerinnen und Schüler in der empirischen Schulsportforschung im Sinne Ehnis ausmachen (Balz, Bräutigam, Miethling & Wolters, 2011).

Balz (1993) spricht sich für praxisnahe qualitative Verfahren zur Auswertung von Sportunterricht aus. An den folgenden sechs Auswertungsverfahren zeigt er beispielhaft, wie praxisnahes Auswerten von Sportunterricht didaktisch reflektiert umgesetzt werden kann:

- Auswertungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern
- Notizen in die Lehrerkladde
- Überprüfung von Lernzielen
- Präsentation der Ergebnisse
- Einladung von Kollegen
- Geschichten über Sportunterricht

⁷¹ Zum Ungleichgewicht zwischen Normativem und Faktischem in der Sportpädagogik vergleiche auch Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

⁷² Vgl. hierzu auch den Ansatz von Bülow-Schramm in Kapitel 2.1.2 dieser Arbeit

Für Balz (1998) stellt das praxisnahe Auswerten des durchgeführten Sportunterrichts keine wissenschaftliche, sondern eine „vorwissenschaftliche Tätigkeit“ (S. 209) dar. Scherler (1989) hingegen formuliert im Rahmen seiner „Elementaren Didaktik“ eine Auswertungsdidaktik als Gegenentwurf zur vorherrschenden Planungsdidaktik, welche Auswertung zu einem wissenschaftlichen Verfahren der qualitativen Unterrichtsforschung macht. Ausgangspunkt sind dabei keine normativen Vorstellungen von gutem Sportunterricht. Tatsächlich durchgeführter Sportunterricht, besonders im Unterricht auftretende Differenzen und Problemen, werden über ein schrittweises Verallgemeinern zum Ausgangspunkt einer Theorie des Unterrichtens. Dieses didaktische Theoretisieren entspringt der Praxis und zielt auf das Lösen unterrichtlicher Probleme (Ehni, 2000).

Lüsebrink, Krieger und Wolters (2009) liefern ein umfangreiches Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung, in dem sie reale Situationen des Sportunterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven reflektieren. Dabei distanzieren sich die Autoren bereits in der Einleitung von der Idee, der Forscher könnte seine eigenen normativen Ansprüche ausblenden und Schulsportwirklichkeit objektiv erfassen⁷³. Im Gegenteil bewerten die Forscher unterrichtliches Geschehen aus unterschiedlichen, normativ begründeten Perspektiven heraus. Die Bewertung der Unterrichtssituation erfolgt auf Grundlage theoretischer Folien, die jeweils einen anderen Aspekt des komplexen sportunterrichtlichen Geschehens fokussieren: den Bereich der Bewegungsvermittlung, der Unterrichtskonzeption, der Koedukation, der Erziehungsprozesse und der Professionalität. Die theoretische Folie, die der Reflexion zugrunde liegt, wird dabei zunächst explizit entwickelt und dann auf die reale Unterrichtssituation bezogen. Abschließend werden Handlungsempfehlungen formuliert, die auf den konkreten Fall bezogen bleiben und nicht zu generellen Handlungsempfehlungen abstrahiert werden. Ziel des Arbeitsbuches ist es, die Fähigkeit, den eigenen „Sportunterricht reflektieren zu können, [...] als wichtige professionelle Anforderung an Sportlehrerinnen und Sportlehrer“ (Lüsebrink, Krieger & Wolters, 2009, S. 7) zu fördern.

Für viele Sportlehrkräfte in der Grundschule stellt, mehr noch als die Reflexion über gehaltenen Unterricht, die Pflicht zur Notengebung ein deutliches Problem dar. In der vorangegangenen Interviewstudie berichtete die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte von Schwierigkeiten mit der Benotung. Diese Schwierigkeiten scheinen vor allem deshalb zu entstehen, weil die Leistungsbeurteilung im Gegensatz zu den pädagogischen Zielvorstellungen der Lehrkräfte steht. Für sie stellt die Motivation zu einem lebenslangen Sporttreiben durch die Vermittlung von Freude an Bewegung, Spiel und Sport im Sportunterricht der Grundschule das wichtigste Ziel dar. Die Notengebung, insbesondere wenn sie nicht besonders gut ausfällt, kann der Erreichung dieses Ziels unter Umständen im Wege stehen. *„Ich denke Notengebung im Sport ist ne etwas fragwürdige Sache. [...] weil ich denke das Wichtige, oder was man ja erreichen will, ist ja dieses lebenslange Sporttreiben. Und da kann ich doch dem Einen oder Anderen schon die Freude nehmen, wenn der seine Vier in Sport kriegt“ (Frau I).*⁷⁴

⁷³ Eine solche Überzeugung liegt beispielsweise der Grounded Theorie zugrunde.

⁷⁴ Vgl. genauer hierzu Kapitel 3 dieser Arbeit.

Scherlers (2000) Überlegungen zum Messen und Bewerten von Schülerleistungen gehen von dem Leistungsbegriff aus, den die Kultusministerkonferenz 1964 zur Bewertung von Schülerinnen und Schülern schriftlich fixiert hat. Demnach wird unter Leistung im Kontext Schule „die *Erfüllung von Anforderungen*“ (Scherler, 2000, S. 169) verstanden. Werden die gestellten Anforderungen in besonderem Maße erfüllt, so ist die gezeigte Leistung mit sehr gut zu bewerten. Zeigen sich beim Versuch der Erfüllung offenkundige Mängel, die in absehbarer Zeit nicht zu beheben sind, ist das Gezeigte mit ungenügend zu bewerten. Ob das Erfüllen gesetzter Anforderungen großer Anstrengungen bedarf, hängt bei einem solch formellen Leistungsbegriff ausschließlich davon ab, wie anspruchsvoll die Anforderungen formuliert werden (vgl. Scherler, 2000).

„Im Sinne des eingeführten Leistungsbegriffs heißt Leistungsmessung, die Erfüllung von Anforderungen durch Anlegen eines *Maßes* zu ermitteln“ (Scherler, 2000, S. 171). Dies geschieht im Sportunterricht zumeist nicht mittels standardisierter und testtheoretisch fundierter Methoden. Vielmehr werden meist im laufenden Unterricht nebenbei Informationen über den aktuellen Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern gesammelt. Im nächsten Schritt werden die gesammelten Informationen über den Grad der Erfüllung einer Anforderung bewertet. Dabei können unterschiedliche Normen für die Bewertung herangezogen werden: Die sogenannte Leistungsnote beurteilt den Grad der Erfüllung rein sachlicher Anforderungen, ihr liegen also *Sachnormen* zugrunde. Mit dem Bezug auf *Individualnormen* werden Lernfortschrittsnoten formuliert, welche die Differenz zwischen einer Anfangs- und einer Endleistung einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers beschreiben. Durchschnittsnoten bilden unter Rückgriff auf *Sozialnormen* die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin relativ zu der Leistung anderer ab (Scherler, 2000).

Im Richtlinienenteil des kompetenzorientierten Grundschullehrplans NRW finden sich einige Hinweise, was im kompetenzorientierten Unterricht der Grundschule als Leistung verstanden und bewertet werden soll. Dabei spielen die Kompetenzerwartungen eine bedeutende Rolle. „Als Leistung werden demnach nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei gewinnen die verbindlichen Anforderungsbereiche und Kompetenzerwartungen im Laufe der Grundschulzeit ein größeres Gewicht und stellen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlung der Grundschule beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.“ (MSWF NRW, 2008a, S. 16). Kompetenzerwartungen werden hier explizit als wesentliche Bezugsgröße für die Leistungsbewertung genannt. Je größer die Übereinstimmung des gezeigten Verhaltens mit dem in den Kompetenzerwartungen geforderten Verhalten ist, desto besser ist die Note. Die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler verlieren im Laufe der Grundschulzeit immer mehr an Bedeutung. Am Übergang zur weiterführenden Schule entscheidet der Grad der Erfüllung curricularer Kompetenzerwartungen über die weitere Schullaufbahn. Die Kompetenzerwartungen werden damit zur Selektion herangezogen.

Sacher (2009) weist auf die Gefahr einer „funktionalen Überfrachtung von Lernstandsbeurteilungen und Zeugnissen“ (S. 484) hin, da sie eine große Zahl sehr unterschiedlicher Funktionen erfüllen können (vgl. Abb. 21):



Abb. 21: Funktionen von Zensuren (eigene Darstellung, vgl. Sacher, 2009, S. 484)

Gute Zensuren befähigen zunächst für angesehene berufliche und gesellschaftliche Positionen (Selektion). Zudem vermitteln sie der nachwachsenden Generation das Leistungsprinzip unserer Gesellschaft (Sozialisation). Sie helfen, bildungspolitische wie unterrichtliche Entscheidungen zu rechtfertigen und werden als Indikator für Qualität angesehen (Kontrolle und Legitimierung). Zudem sollen Zensuren und Zeugnisse Prognosen für zukünftige Lern- und Arbeitsleistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der nachwachsenden Generation ermöglichen. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern selbst Rückmeldung über ihre eigenen Lernfortschritte bieten und Eltern, zukünftige Lehrkräfte oder Arbeitgeber über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler informieren. Zudem werden Zensuren und Zeugnisse zur Disziplinierung eingesetzt. Sie ermöglichen außerdem eine Diagnose des Lernfortschritts einzelner Schülerinnen und Schüler, welche die Lehrkraft für die Gestaltung des folgenden Unterrichts nutzen kann. Schülerinnen und Schüler sollen darüber hinaus durch Zensuren ihren Leistungsstand selbst diagnostizieren können und lernen, im Sinne einer Lern- und Leistungserziehung selbst angemessene Konsequenzen zu ziehen. In diesem Spannungsfeld von einerseits unterrichtlichen und erzieherischen Funktionen und andererseits gesellschaftlichen, politischen und schulorganisatorischen Funktionen, werden Zensuren mitunter zu einem Instrument, das eine große Gefahr des Missbrauchs birgt (Sacher, 2009).

Scherler (2000) beschreibt die Selektionsfunktion von Zensuren im Sportunterricht im Vergleich mit anderen Schulfächern als eher gering. Einerseits sind schlechte Noten leichter auszugleichen als beispielsweise in den Hauptfächern. Zudem werden im Sportunterricht weniger schlechte Noten gege-

ben: „Die Durchschnittsnoten oder –punktwerte sind hier deutlich besser als in den `harten` Fächern“ (Scherler, 2000, S. 182). Gleiches gilt seines Erachtens für den Informationsgehalt von Zensuren: Verstanden als die Bewertung des Grads der Erfüllung einer Anforderung, ist der Informationsgehalt von Zensuren ohne eine explizite Kenntnis der gestellten Anforderungen äußerst gering.

Betrachtet man das deutliche Ungleichgewicht von Planungs- und Auswertungsdidaktiken für den Sportunterricht, verwundert es nicht, dass gerade in diesen Kategorien in den Interviews gehäuft von Problemen berichtet wurde: In Bezug auf die Planung werden Lehrkräfte von normativen Ansprüchen geradezu erschlagen – der Überschuss an nicht selten praxisfernen Planungsdidaktiken vermittelt ihnen das Gefühl, den normativen Ansprüchen nicht gerecht zu werden. Bei der Auswertung des Unterrichts werden sie hingegen weitgehend allein gelassen – umso problematischer, da sie, zumindest in Bezug auf die Notengebung, einer Auswertungspflicht unterliegen.

4.3.1 Fallbeispiel Frau H

Im Rückblick auf den von ihr erteilten Sportunterricht bleiben Frau H sowohl positive als auch negative Erinnerungen: „Ja, da fange ich mal gleich mit dem Negativen an. Das war ja die mittlere Stunde, wo einfach diese nicht mitmachen wollen, was da war. Und diese körperliche Attacke, die ich noch nicht mal mitbekommen habe, gegen Patrick vom Mark, was mir so ne Sportstunde eigentlich ziemlich vermiest, wenn so was stattfindet. Das wäre so das Negative. Das Positive, fand ich, diese eigentlich diese individuellen Erfolgserlebnisse auf den Xlidern. Die Kinder, die sowieso schon viel konnten, konnten einfach noch weitere Dinge machen, Erfolge haben, wo sie sagen, bis hin zu Basketball spielen auf Xlidern. Ähm, oder andere Kinder, für die das der persönliche Erfolg ist, von einem Kasten zum andern zu fahren und die ersten Schritte frei zu fahren. Das sehe ich als persönlichen Erfolg für ein Kind an, was sich darum bemüht hat und durch Hilfestellung, hoffe ich jeden Falls, verschiedene Möglichkeiten, hat jedes Kind so sein persönliches Erfolgserlebnis gehabt und das finde ich eigentlich das Positive“ (I1B, S. 1f.). Insgesamt sind Frau H die Unterrichtssituationen aus den letzten drei Doppelstunden noch sehr präsent und es fällt ihr leicht, mit mir über die Auswertung konkreter Unterrichtssituationen und die Bewertung einzelnen Schülerinnen und Schüler zu sprechen.

Der größte Teil der Reflexion über Lehr-/Lernprozesse im Sportunterricht findet bei Frau H in ihrem Unterricht selbst statt. Nach jeder durchgeführten Aufgabe versucht sie, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern in Rahmen von Reflexionsrunden zu erfassen. In der folgenden Unterrichtssequenz reflektiert sie gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern über ein neues, soeben durchgeführtes Ballspiel auf Teppichfliesen: *Frau H pfeift: „Einmal in den Kreis, mit Matten!“ Die SuS begeben sich mit den Teppichfliesen in den Mittelkreis. [...] „So, ähm, ich hab das noch nie gemacht“, beginnt Frau H. „Das war einfach eine Idee, noch ein Spiel auszuprobieren. Kurze Rückmeldung dazu, ganz kurz.“ Billy meldet sich und sagt, dass er das Spiel*

langweilig fand. Zustimmendes Gemurmel macht sich breit. „Das ging ja gar nicht so gut, man konnte gar nicht so schnell weg rennen“, meldet sich Lea zu Wort. „So, jetzt hab ich mal ne Begründung, warum ich das blöd fand,“ lobt Frau H.

Alina meldet sich und ist anderer Meinung: „Ich fand´s eigentlich ganz gut, weil auch mal die Mädchen, die nicht so stark werfen, die Jungens abwerfen – weil die Jungens dann nicht so schnell wegkommen.“ „Ich fand das voll blöd“, entgegnet Laura. Frau H fordert sie auf, ihre Meinung zu begründen. Marvin springt ein: „Ich fand das blöd, weil man nicht so schnell ausweichen konnte.“ „Ich fand das Kacke“, ist Gabriels Beitrag zur Diskussion. Frau Hs Aufforderung, seine Meinung zu begründen, ignoriert er. „Schade, mit Begründung wäre mit lieber“, entgegnet sie. Nachdem die SuS zu Wort gekommen sind, die sich gemeldet haben, zieht Frau H selbst ein Resümee „Ich hab selbst vom Zugucken her gesagt, da ist mir zu wenig Bewegung drin.“ (UB1C, S. 2). Frau H reflektiert gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern das zuvor durchgeführte Spiel. Dabei nimmt sie die Einwände der Schülerinnen und Schüler ernst, fordert sie auf, diese zu begründen und teilt ihnen auch ihre eigene, sehr kritische Einschätzung mit.

Das Instrument, mit dem Frau H ihren Unterricht auswertet, ist die Beobachtung. „Ja, durch im Prinzip durch Beobachtung, aber da geht einem viel flöten. Ist mir schon klar. Also ich möchte die auch nicht einzeln vorfahren lassen, oder so, das kostet viel zu viel Zeit. Dafür ist mir die Sache viel zu wichtig, dass die Kinder sich wirklich bewegen im Sportunterricht. Ich denke, man kriegt schon ne Reihe mit. Ich möchte nicht behaupten, dass das hundertprozentig abprüfbar wäre. Ob ich das - ich sag´ mal jetzt, um das in Noten auszudrücken, ob das Zwei oder Zwei Plus ist, halte ich für äußerst schwierig. Ich würde natürlich sehen den individuellen Lernerfolg, wenn ich die Lea sehe, die sich wirklich ne halbe Stunde schön an der Wand entlang gequält hat, bis sie endlich dazu kam, drei, vier Meter zu fahren, finde ich diese Leistung letztendlich besser als ein Patrick, der super fahren konnte und dann mal unterm Stab durchgefahren ist. Die individuelle Leistung für das andere Kind, das schätze ich höher ein. Ähm, was natürlich nicht heißt, dass es hinterher die bessere Note sein muss, aber sie hat ihren Lernfortschritt gemacht. Ich seh´s im Moment nur so, dass ich´s durch Beobachten, so gut ich kann. Wobei, wenn ich normalerweise ganz allein wäre, hätte ich da auch ein Problem mit. So wie mir gestern die Klopperei da durchgegangen ist“ (I1A, S. 4). Sie ist sich der Schwächen der Beobachtung bewusst, sieht aber keine praxistaugliche Alternative. Für ein gezieltes Abprüfen einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten nimmt sie sich keine Zeit, weil ihr andere Dinge wichtiger sind. Insgesamt dominieren für sie bei einem gezielten Abprüfen die Nachteile (Reduzierung der Bewegungszeit) gegenüber den Vorteilen, die sie sich davon verspricht.

Bei der Bewertung und Benotung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt Frau H in erster Linie den individuellen Lernfortschritt. Wie sie genau vorgeht, zeigt sie exemplarisch an Lea-Marie und an Gabriel, der die meiste Zeit der Unterrichtseinheit schmollend auf der Bank verbracht und nicht mitgemacht hat.

Lea-Marie : „Also es wäre jetzt, ich nehm´ jetzt nochmal ´ne Lea-Marie, als

die ich sag jetzt mal als Beispiel, nach wie vor nicht weiter kommt als zwei, drei Meter, aber die doch für sich einen immensen Lernzuwachs hat, ich sag´ jetzt mal im Vergleich zu nem Patrick, der sich auf so ein Ding stellt und losfährt, hat sie doch mindestens den gleichen Lernzuwachs gehabt. Sie hat sich, hat ja unheimlich viel geschafft, sie hat geschafft sich loszulassen, sie hat ein bisschen Vertrauen in dieses Gerät bekommen, ne, und sie hat diese Hilfen angenommen und hat das geschafft. Das ist mir durchaus ´ne Zwei wert, weil ich denke, sie hat für sich selbst einen immensen Lernfortschritt gemacht“ (I1B, S. 5). Den großen individuellen Lernfortschritt von Lea-Marie honoriert Frau H mit einer guten Note, auch wenn die Schülerin im Vergleich zu ihren Mitschülern auch am Ende der Unterrichtseinheit noch zu den schwächeren Xlider-Fahrern gehört.

Frau H unterstützt im Unterricht gerade die schwächeren Schülerinnen und Schüler wie Lea-Marie, damit auch sie Erfolgserlebnisse haben. *Frau H wendet sich an zwei Mädchen, die am Rand sitzen und keine Anstalten machen, sich einen Xlider zu besorgen. Beide können noch nicht selbstständig fahren. Der Misserfolg scheint ihre Motivation zu hemmen. Frau H fordert beide auf, sich zu beteiligen und bittet eine vorbeifahrende Schülerin, ihre Xlider an die beiden abzugeben. [...] Sie kümmert sich nun intensiv um die Schülerinnen, die noch nicht selbstständig fahren können, wobei sie die beiden immer wieder ermuntert, lobt und ihnen Hilfestellung leistet, indem sie sie beim Fahren an der Hand hält* (UB1B, S. 4). Frau H unterstützt Lea-Marie bei ihren individuellen Lernprozessen und freut sich, ihr am Ende der Einheit dafür eine gute Note geben zu können. Die Funktion, welche die Note erfüllt, ist die der (positiven) Rückmeldung.

Gabriel: „In dem Falle, Gabriel kriegt jetzt erstmalig eine Drei auf dem Zeugnis. Weil ich mir sage, es steht zwar in den Richtlinien, eine nicht erbrachte Leistung wird mit ungenügend bewertet, so hart will ich´s jetzt nicht nehmen. Ich kenn´ ja auch den Hintergrund, dass der gerade montags kommt der oft von seinem Vater und steht dann sowieso ein bisschen rechts oder links neben sich. Ähm, der kriegt ne Drei. Ich würde ihn sonst eigentlich eher zwei bewerten, weil er eigentlich sportlich ist und viele Dinge kann und macht. Aber diese Sich-ausschließen würde ich jetzt nicht stärker bewerten, also ne Vier gebe ich ihm nicht, aber in seinem Fall wird das ne Note runter. Ne Eins wird er auch nicht kriegen, weil dafür fehlen mir manche anderen Sachen“ (I1B, S. 4).

Frau N nutzt die Sportnote, um Gabriels Verhalten zu sanktionieren. Da sie für sein Verhalten aber auch ein gewisses Verständnis aufbringt, fällt die Sanktion nicht so hart aus, wie in den Richtlinien gefordert. Zudem schließt sich Gabriel auch nicht in jeder Unterrichtseinheit so stark aus wie in der beobachteten. „Wechselhaft. Eigentlich hab´ ich ja mit ihm die Verabredung, wenn Ausschließen, dann ganz, also nicht so nach dem Motto “Ich mach nur das mit, was mir gefällt“, das find ich gar nicht in Ordnung. Also entweder er macht mit, und wenn er meint, er macht gar nicht mit, dann soll er auch sitzen bleiben. Ich guck´ aber auch so ein bisschen drauf, weil ich weiß an manchen Tagen, dann ist er auch kurz vorm Heulen, dann kann der sich selbst nicht leiden. Dann guck´ ich auch mal, ob ich dann wieder sage, so, ab jetzt. Wir sind ja hier nicht das Gericht“ (I1B, S. 4).

Diese Verabredung zieht sie in der beobachteten Unterrichtseinheit auch durch: *Frau H beendet das Spiel nach einigen Minuten und die SuS sammeln sich im Mittelkreis. Sie holt eine Box mit einem Paar Xlidern aus dem Geräte-raum. „Oh nein, ich hasse die“, beschwert sich Gabriel und verzieht sich auf die Bank. Frau H bittet ihn, sich wieder in den Kreis zu setzen. Gabriel weigert sich und ignoriert sie völlig. „Das fände ich jetzt sehr schade“, sagt Frau H und gibt ihm einen weiteren Moment Zeit, seine Entscheidung zu überdenken. „Dann aber auch für den Rest der Stunde!“, beendet sie die Auseinandersetzung und wendet sich wieder dem Rest der Klasse zu. Gabriel bleibt auf der Bank sitzen. (UB1B, S. 2).* Obwohl Frau H Gabriels Verhalten ein gewisses Verständnis entgegenbringt, nutzt sie die Sportnote letztlich um seine Verweigerung zu sanktionieren.

Im Interview beschreibt Frau H, warum ihrer Meinung nach nur der individuelle Lernfortschritt zur Benotung herangezogen werden darf. „Ja, weil ich kann das nicht vergleichen. Natürlich ist das Endergebnis von dem anderen viel besser, aber ich sag´ jetzt mal ganz brutal, im Schwimmen haben wir das ja noch viel doller, die Kinde, die schon wer weiß was können, Kraulen, sonst was, im Vergleich zu einem, der bis dahin nicht schwimmen kann. Also ich denke, wir müssen den Lernfortschritt und wir haben ja nun gerade in den Bereichen Sport und Musik noch, meine ich, weiter gestreute Voraussetzungen, als vielleicht in Mathe“ (I1B, S. 5). Aufgrund der sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hält Frau H eine Benotung nach interindividuellem Maßstab für unfair.

Im Rückblick bewertet Frau H den eigenen Unterricht kritisch, positive wie negative Situationen bleiben ihr präsent und beschäftigen sie auch nach dem Unterricht. Im Unterricht reflektiert sie die durchgeführten Aufgaben gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ausführlich. Den eigenen Unterricht sowie die Handlungen der Schülerinnen und Schüler erfasst sie ausschließlich durch Beobachtung. Noten nutzt sie im aufgezeigten Beispiel zur Rückmeldung an die Schülerin Lea-Marie und zur Sanktionierung des Schülers Gabriel. Der Maßstab bei der Benotung ist für Frau H immer ein interindividueller, d.h. der individuelle Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler wird benotet.

4.3.2 Fallbeispiel Frau N

Für Frau N bieten die häufigen Reflexionsphasen mit den Kindern im Unterricht Möglichkeiten, Ergebnisse zu sammeln. Zudem werden sie zum Ausgangspunkt neuer Lehr-/Lernprozesse. *„Wer will denn mal zeigen, wie er den Schwamm transportiert hat?“ Ein Kind meldet sich, wird drangenommen und pustet den Schwamm vorwärts. „Super, mit pusten“ lobt Frau N. [...] „So, wer möchte noch zeigen, wie er das gemacht hat? Feli, hier im Kreis bleiben bitte. Julika!“ Julika schießt den Schwamm weg. „Was hat die Julika gemacht?“ fragt Frau N die anderen. „Das hast du auch gemacht, Maurice!“ Als Maurice nicht antwortet, nimmt Frau N Lena dran. „Geschossen“, sagt diese selbstsicher. „Geschossen, richtig. Wer hat noch was anderes gemacht?“ Ein Schüler meldet sich: „Auch geschossen!“ „Ja stimmt, du hast richtig Fußball gespielt“, bestätigt ihn Frau N. „Wer hat denn was anderes gemacht? Sandy.“ Sandy hebt den Schwamm mit dem Mund auf. „Noch was anderes?“ fragt Frau N. Als keine neuen Vorschläge mehr kommen, fragt sie: „Wollt ihr denn*

alle noch mal probieren?“ Frau N sammelt in der Reflexionsphase Ergebnisse und benennt sie. Sie sorgt für eine Verknüpfung von kognitiven und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, indem sie die Schülerinnen und Schüler die gesehenen und beschriebenen Bewegungen noch einmal praktisch ausführen lässt.

Frau N beschreibt, welchen Einfluss die Reflexion über gehaltenen Unterricht auf die Planung zukünftigen Unterrichts hat: „Joah, eigentlich schon, insofern dass eigentlich immer etwas anders läuft und man, wie wir eben gesagt haben, man halt umstellen muss und man merkt, dass man an einer Stelle was hätte anders machen müssen, wie heute mit den Reifen. Sammeln ging nicht, stellt man in dem Moment fest, ne, indem man´s macht. Und von daher ist man da immer so ein bisschen unzufrieden, weiß aber andererseits, dass es eigentlich immer so läuft“ (I2B, S. 2). Frau N beschreibt hier einen Kreislauf, der über die Planung, Durchführung und Reflexion wieder zu einer neuen, geänderten Planung führt.

Frau N empfindet es als einen großen Luxus, die Kinder in der ersten Klasse nicht benoten zu müssen. „Sie meinen das jetzt für die Kinder bewerten? Im ersten Schuljahr hat man das Glück, dass man das nicht muss. Deshalb würde ich das auch nie machen. Im ersten Schuljahr suche ich lieber dann Kinder raus, die Bewegungsdefizite haben und versuche, mit denen eben gesondert was zu machen, ja? Denn das waren ja die ersten Stunden. Aber ich bewerte nicht: Das hast du gut gemacht, das hast du nicht gut gemacht. Die haben alle alles gut gemacht, jeder hat sich eingebracht, wie er konnte und von daher ist das in Ordnung“ (I2B, S. 2). Den größten Vorteil sieht sie darin, dass sie besonders offen arbeiten kann, wenn sie keine Noten geben muss. „Ja, offen - das offene Arbeiten kommt dem also sehr entgegen. Man muss ja auch keine Noten geben oder sonst was, ja, und deshalb kann man wirklich frei und offen arbeiten. Und wenn man dann sieht, dass Kinder weiter sind, dann setzt man da weiter an und macht mit denen auch was anderes oder lässt die was anderes machen und differenziert eben so innerhalb der Gruppe. Und das geht ganz gut“ (I2A, S. 3f.).

Über Beobachtung versucht Frau N besonders die Schülerinnen und Schüler herauszufiltern, die besonderen Förderbedarf aufweisen. „Weil sie irgendwelche Probleme haben, ja. Aber ich möchte das auch nicht werten. Denn das ist ganz einfach so und da muss man fördern. Ja genau. Und an ´ner anderen Stelle muss man natürlich gucken, wie weit sind die Kinder, was jetzt dieses Werfen anging, und da in der Richtung muss man auch fördern und sagen: gut, die können das schon, also machen wir da weiter“ (I2B, S. 2). In den ersten Unterrichtsstunden sind Frau N besonders drei Schülerinnen und Schüler aufgefallen, die ihrer Meinung nach besonderer motorischer Förderung bedürfen. Einer davon ist Niko:

Niko: „Der Niko hat Angst, einige Bewegungen nachvollziehen und etwas zu machen. [...] Ja, sich einlassen, sich trauen, jaja. Und das ist ja meist - er hat nicht viel Erfahrung, ne, sonst bewegen sich Kinder in dem Alter einfach und probieren auch aus und machen und tun. Und das sieht man ganz einfach, welche Kinder es können und welche nicht, ne“ (I2A, S. 2f.). Diese Unsicherheit zeigt Niko besonders in der ersten Unterrichtsstunde. *Niko scheint die Balancieraufgabe Schwierigkeiten zu bereiten. Erst balanciert er gar nicht,*

dann legt er sich einen Schwamm auf den Handrücken und geht damit zu Frau N, die von SuS umringt ist. Als er von ihr keine Aufmerksamkeit bekommt, lässt er den Schwamm fallen. Er beginnt leise und von Frau N unbemerkt zu weinen. [...] In diesem Moment hebt Frau N die Hand und die SuS sammeln sich erneut im Kreis. [...] Der weinende Junge setzt sich ebenfalls in den Kreis, wischt sich die Tränen weg und hört Frau N aufmerksam zu (UB2A, S. 6). Obwohl Frau N in der Situation gar nicht auf Nikos Verhalten reagiert hat, zeigen ihre Äußerungen im anschließenden Interview (s.o.), dass sie seine Unsicherheit doch bemerkt hat.

Die Schwierigkeiten, die Frau N bei Niko und zwei anderen Kindern ausgemacht hat, sind aber ausschließlich motorischer Art, wie sie auf Nachfrage noch mal betont „Nee, motorisch! Also von Sozialen her - nee, das ist eigentlich höchstens Florian und ja Florian, der überhaupt nicht zuhört und seine Umwelt gar nicht wahrnimmt, ne. Da muss man schon drauf achten. Nee, ich hatte jetzt den motorischen Aspekt gesehen. Im Sozialen, ja, die anderen, das ist alles im Rahmen eigentlich, da ist keiner auffallend“ (I2B, S. 3).

Frau N baut in ihren Unterricht viele Reflexionsphasen ein, die sie zur Sammlung und Systematisierung der Ergebnisse nutzt. Aus der Reflexion im und nach dem Unterricht leitet sie neues Wissen für die zukünftige Unterrichtsplanung ab. Sie empfindet es als willkommenen „Luxus“, die Schülerinnen und Schüler in der ersten Klasse nicht bewerten zu müssen – sie versucht sogar, auf jegliche Art der Leistungsbeurteilung bewusst zu verzichten. Die Kompetenzerwartungen helfen ihr dabei, die Schülerinnen und Schüler herauszufiltern, die einen besonderen motorischen Förderbedarf aufweisen.

4.3.3 Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Auswertung

Die beobachteten und beschriebenen Unterrichtssequenzen weisen alle einen Zusammenhang mit der Auswertung des Unterrichts auf. Im Folgenden sollen die Faktoren der Unterrichtsauswertung fokussiert werden, die einen Bezug zum Konzept der Kompetenzorientierung aufweisen.

Kompetenzorientierte Auswertung geschieht durch Beobachtung und Reflexionsrunden!

Frau H und Frau N nutzen für die Auswertung des von ihnen durchgeführten Sportunterrichts im Wesentlichen zwei Instrumente: Beobachtung und gemeinsame Reflexionsrunden. Für die Auswertung eines kompetenzorientierten Unterrichts kommen beiden Verfahren eine unentbehrliche Bedeutung zu: Die Beobachtung erlaubt ein ständiges Anpassen des Unterrichts an die aktuellen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für eine am einzelnen Kind ansetzende Unterrichtssteuerung. Zudem ist sie im Vergleich mit konkreten Tests vor allem aus zeitlicher Perspektive ökonomisch. Dem Verfahren der Beobachtung sind aber auch klare Grenzen gesetzt. Lamnek (1995, S. 246) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Methode der Beobachtung ausschließlich zur Erfassung von Beobachtbarem eignet. So kann beispielsweise auf Einstellungen nur sehr begrenzt über beobachtetes Verhalten geschlossen wer-

den.⁷⁵ Da sich erwünschte Lernergebnisse im kompetenzorientierten Sportunterricht aber nicht nur auf beobachtbares Verhalten reduzieren lassen erscheint es unverzichtbar, neben der Beobachtung auch die gemeinsame Reflexionsrunden in die Auswertung des Unterrichts einzubeziehen.

Kompetenzorientierte Auswertung geschieht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern!

Wie bereits bei den Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Planung beschrieben, steht die Lehrkraft im kompetenzorientierten Sportunterricht vor der Aufgabe, den aktuellen Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler immer wieder zu erheben, um geeignete Maßnahmen zur Entwicklung der angestrebten Kompetenzen ergreifen zu können. Das hat zur Folge, dass die Auswertung im Sinne einer Prozessevaluation begleitend eigentlich immer stattfindet. Beide Lehrkräfte nutzen hierfür Reflexionsrunden mit den Schülerinnen und Schülern. Im Rahmen dieser Reflexionsphasen erfassen die Lehrkräfte den aktuellen Lernstand bzw. Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden dann wiederum zur Grundlage neuer Planungsprozesse.

Kompetenzorientierte Auswertung nutzt individuelle Maßstäbe!

Mit der Einführung von kompetenzorientierten Lehrplänen ging seitens vieler Pädagogen die Sorge einher, solche Standards könnten für Konformität unter den Schülerinnen und Schülern sorgen und individuelle Förderung erschweren. Ganz im Gegenteil steht hinter dem Konzept der Kompetenzorientierung jedoch die Idee, Schülerinnen und Schüler besser individuell zu fördern als bisher:

„Die pädagogische Hoffnung die sich mit der Beschreibung von Kompetenzmodellen verbindet, ist es, Schülerinnen und Schüler besser als bisher individuell fördern zu können: bildungstheoretisch begründete und empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle sollten es ermöglichen, das erreichte Kompetenzniveau und den kumulativen Kompetenzaufbau von Schülern präzise und facettenreich zu diagnostizieren. Sie bilden damit die Basis für eine am Schüler ansetzende Leistungsrückmeldung und Lernprozessgestaltung“ (Gogoll, 2011, S. 11).

Für die Auswertung kompetenzorientierten Sportunterrichts bedeutet dies, dass die Auswertung nach interindividuellen Maßstäben erfolgen sollte. Beide Lehrerinnen versuchen deshalb, den individuellen Lernfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Grundlage ihrer Bewertung zu machen.

Kompetenzerwartungen helfen beim Herausfiltern von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf!

Frau N verfügt mit ihrer ersten Klasse über den „Luxus“, so beschreibt sie es selbst, noch keine Noten geben zu müssen. Die Kompetenzerwartungen nutzt sie, wenn auch eher indirekt, im Sinne von Mindeststandards, also um die Schülerinnen und Schüler herauszufiltern, die einen besonderen (motorischen) Förderbedarf aufweisen. Damit wird sie der Forderung nach einer stärkeren Individualisierung des Lernens und auch des Beurteilens im Kom-

⁷⁵ Was Lamnek hier für die wissenschaftliche Methode der qualitativen Beobachtung formuliert, gilt m.E. ohne Einschränkung auch für Beobachtung als Methode der Erfassung von Schülerleistungen im Unterricht.

petenzorientierten Unterricht gerecht: Sie nutzt die Kompetenzerwartungen als Maßstab für die Beurteilung der gezeigten Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Folge dieser Beurteilung ist bei starkem Abweichen von den curricular geforderten Leistungen in der ersten Klasse dann keine schlechten Noten, sondern gezielte Förderung.

Im kompetenzorientierten Grundschulsport dominieren Lern- vor Leistungssituationen!

Beide Lehrkräfte erfassen während des Sportunterrichts immer wieder den aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler – nicht ihren Leistungsstand! Der Unterschied liegt darin, dass die gezeigten Handlungen der Schülerinnen und Schüler einerseits nicht im Rahmen von Leistungssituationen (z.B. Wettkämpfen oder Prüfungen), sondern von Lernsituationen erhoben werden und andererseits die Lehrkräfte versuchen, das gezeigte Verhalten nicht direkt hinsichtlich seiner Qualität zu bewerten. „Denn das ist ganz einfach so und da muss man fördern“ (Frau N, I2B, S. 2).

Die beiden Beobachtungskategorien „Planung“ und „Auswertung“ gingen aus der vorangegangenen Interviewstudie hervor. Eine kompetenzorientierte Planung und Auswertung macht allein jedoch noch keinen gelungenen kompetenzorientierten Sportunterricht. Auch wenn „sich keine substanziellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedenen Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen“ (Weinert, 1999, S. 210), sind aus der empirischen Schulforschung der letzten Jahrzehnte einige konsensfähige Gelingensfaktoren für das Unterrichten hervorgegangen, welche die Durchführung und die Rahmung des Unterrichts betreffen. Eine Vielzahl dieser Faktoren zeigten die beobachteten Lehrkräfte in ihrem Sportunterricht. Im Folgenden werden die Faktoren der Durchführung und Rahmung von Sportunterricht herausgearbeitet, welche sich kompetenzbezogen begründen lassen.

4.4 Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Durchführung und Rahmung

Sowohl bei den Unterrichtsbeobachtungen, als auch bei den begleitenden Interviews fallen besonders zwei Aspekte auf, die als *Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Rahmung* klassifiziert werden, da sie alle drei Bereiche der Unterrichtsgestaltung, die Planung, die Durchführung und die Auswertung, gleichermaßen betreffen: Beide Lehrkräfte zeigen in ihrem Sportunterricht eine große Offenheit und sogar Neugier gegenüber dem Unerwarteten (überraschungsoffenen Grundhaltung) und schaffen durch den im Wesentlichen auf Anerkennung und Achtung beruhenden Umgang mit ihrem Schülerinnen und Schülern eine Atmosphäre (lernförderliches Klima), die sich auf den Auf- und Ausbau einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz förderlich auswirken.

Überraschungsoffene Grundhaltung

Im Interview frage ich Frau N, was ihr an der durchgeführten Unterrichtseinheit besonders in Erinnerung geblieben ist: „Die Spontaneität der Kinder ei-

gentlich in jedem Fall, ne. Wie sie mit den Materialien umgehen und wie viel Ideen, wie viel Kreativität die bringen und auch nach ihrem Vermögen eben, wie Sie heute gesehen haben, mit dem Werfen, ne. Die Materialien so einsetzen, wie sie das können. Einige bauten halt, andere haben dann diese Wurfsachen gemacht, andere sind gelaufen, gesammelt und so, rumgelaufen. Das ist das, was mir bei allen drei Einheiten eigentlich aufgefallen ist“ (I2B, S. 1).

Für Frau N “lebt“ der Unterricht von den immer neuen kreativen Ideen der Schülerinnen und Schüler, die sie auf dem Weg hin zum Kompetenzerwerb nicht als störend, sondern als bereichernd empfindet. Diese Haltung von Frau N kann in Anlehnung an Mühlhausen (2007) als *überraschungsoffene Grundhaltung* beschrieben werden:

„Wenn man sich vor Augen geführt hat, dass Unterricht grundsätzlich ein Abenteuer mit einem für alle Beteiligten unbekanntem Ausgang ist, dann ist eine vergleichbare überraschungsoffene Grundhaltung erst recht Lehrern zu empfehlen. Eine solche Grundhaltung gegenüber dem Unerwarteten zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Lehrer neugierig auf ihre Schüler werden (und bleiben!), anstatt sie danach zu beurteilen, inwiefern diese sich als Objekte i.S. des Lehrerkalküls verhalten. [...] Lehrer sollten auf ungewöhnliche Schülerideen ‘lauern’“ (S. 269).

Auch die zweite Lehrerin, Frau H, zeigt diese Grundhaltung in hohem Maße. In der folgenden Unterrichtssequenz zum Xliderfahren nimmt sie Patricks Idee, unter einem Hindernis hindurch zu fahren, gerne auf. *Patrick wünscht sich, unter einem Hindernis durchzufahren. Frau H geht in den Geräteraum und holt eine Holzstange heraus, die sie gemeinsam mit der Praktikantin als „Limbostange“ hochhält. Sie fordert Patrick, der den Xlider schon sehr sicher fährt, auf, unter der Stange hindurch zu fahren. Er versucht es auch sofort und landet, obwohl die Stange noch relativ hoch gehalten wird, lachend auf dem Boden.*

Die Übung stellt sich als sehr schwierig heraus, denn auch die anderen SuS, die sich an der Limbostange versuchen, stürzen zunächst. Patricks zweiter Versuch gelingt aber, da er nicht, wie alle vor ihm, die beiden Füße auseinander schiebt, um unter der Stange hindurchzufahren, sondern in die Knie geht. Dabei gelingt es ihm gerade so, auf den wackeligen Xlidern das Gleichgewicht zu halten. Die SuS versuchen immer wieder unter der Stange hindurch zu fahren. Misserfolg bei den ersten Versuchen spornt sie an und weckt ihren Ehrgeiz. Nach einigen Versuchen gelingt es schon mehreren SuS, unter der Stange hindurch zu fahren (UB1B, S. 4).

Frau H nimmt den von Patrick geäußerten Wunsch auf und bewertet es grundsätzlich als positiv, wenn die Schülerinnen und Schüler von sich aus versuchen, den Unterricht mitzugestalten, wie sie im folgenden Interview verdeutlicht. „...ich nehme einfach das, was da ist, was ich da relativ schnell aus dem, was ich da raus kriege. Sei es die Wand oder die Möglichkeit, mal die Idee mit dem Stock kam von ´nem Kind. Das war jetzt, auf die Idee bin ich nicht gekommen, da sind die Kinder drauf gekommen. Da muss ich nächste Woche mal gucken, wie ich das mache, mit Material raus legen für dies Präsentation für die Idee wie kann ich was vorführen. Ich möchte nicht

den ganzen Schrank ausräumen, aber so bestimmte Sachen würde ich gerne hinlegen. Wenn dann einer ´ne Idee hat, wo man sagt, die ist machbar, würde ich ihm gestatten“ (I1A, S. 6).

Lernförderliches Klima

„Mit ´lernförderlichem Klima´ ist eine Lernumgebung gemeint, in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst wird“ (Helmke, 2009, S. 220). Das Klima in einer Klasse gilt dann als lernförderlich, wenn eine entspannte Atmosphäre herrscht, in der auch mal gelacht werden kann und die Lehrkraft sich durch einen humorvollen Umgang mit den immer wieder neuen Situationen im Unterricht auszeichnet. Untersuchungen der Schulforschung haben belegt, dass sich eine solche entspannte Atmosphäre positiv auf die Lernfreude, das Lerninteresse und die Lernmotivation, alles wesentliche Voraussetzungen für den Auf- und Ausbau von Kompetenzen im Fach Sport⁷⁶, auswirkt. Stabile Zusammenhänge zwischen einer entspannten Lernatmosphäre und der Leistungsentwicklung sind jedoch in den meisten Untersuchungen nur schwach ausgeprägt. Dies scheint daran zu liegen, dass für das Qualitätsmerkmal “entspannte Atmosphäre“ nicht die maximale Ausprägung den positivsten Einfluss auf die Leistungsentwicklung nimmt, sondern eine mittlere Ausprägung die positivsten Effekt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verspricht. Besonders positiv wirkt sich demnach „ein Unterricht zwischen den Extremen

- humorfrei, dehydriert, dröge, trocken gespannt gedrückt, ernst und
- ausgelassen, exzessiv humorvoll, Feuerwerk von Witzen“ (Helmke, 2009, S. 225)

auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler aus.

Beiden Lehrkräften gelingt es, durch ihre humorvolle Art immer wieder für eine entspannte Atmosphäre zu sorgen, in der auch mal ausgelassen gelacht werden darf. Auch kleinerem Fehlverhalten begegnen sie nicht mit übertriebener Härte, sondern mit Humor. *„Nermin, komm mal her,“ ruft Frau H einen Schüler zu sich, der gerade Freddy auf dem Rollbrett gerammt hat. „Was hatten wir für ne Regel?“ fragt sie ihn. „Eigentlich nicht crashen, aber ich kann ja nicht so gut bremsen,“ versucht Nermin sich rauszureden, der bisher gezeigt hat, dass er mit dem Rollbrett sehr gut umgehen kann. „Dass ist aber schade wenn du nicht bremsen kannst,“ antwortet Frau H mit einem Lächeln, „das gehört nämlich dazu!“ Grinsend fährt Nermin weg und fügt noch ein „Tschuldigung“ hinzu. „Das musst du mir nicht sagen, das musst du Freddy sagen!“ beendet Frau H das Gespräch (UB1C, S. 6).*

Auch Frau N reagiert belustigt und humorvoll auf das ungewöhnliche Verhalten einer Schülerin bei dem Aufwärmspiel Feuer-Wasser-Sturm. *Als alle SuS nach einem Alarm-Kommando an der Notausgangstür in der Ecke stehen und Frau N „Sturm“ ruft, bleibt Tatjana in der Ecke stehen und kniet sich nicht auf den Boden. „Tatjana, was ist los?“ fragt Frau N. „Ich mag keinen Staub!“ sagt Tatjana völlig selbstverständlich. „Oh ja Staub“, sagt Frau N verschmitzt*

⁷⁶ vgl. hierzu genauer Abb. 22 im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

lächelnd. Die zweite Lehrerin und ich können uns ein Lachen nicht verkneifen. „Das ist aber auch wirklich staubig da“, sagt Frau N (UB2A, S. 3).

Aber es ist nicht nur eine humorvolle und lockere Atmosphäre, die ein lernförderliches Klima schafft. Nach Meyer (2004) entsteht ein solches Klima „durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge“ (S. 17). Ihr Vertrauen gegenüber den Schülerinnen und Schülern beweist Frau H, indem sie sich von einer Schülerin Hilfestellung leisten lässt und so ein paar Meter auf dem Xlider zurücklegt. *Frau H lässt sich von Lisa, die vorbeifährt, einen Xlider geben und stellt sich selbst darauf, wobei Lisa sie festhält. Mit Lisas Hilfe legt sie einige Meter auf dem Board zurück. Lisa erzählt, dass sie zu Hause ein Board hat, bei dem beide Teile verbunden sind, ein Snakeboard (UB1B, S. 3).*

Frau N beweist gegenseitigen Respekt dadurch, dass sie auch ein Nein der Schülerinnen und Schüler akzeptiert. *„Die Tatjana macht das mal mit ihrer Gruppe vor.“ Aber Tatjana möchte das Schlangenlaufen nicht vormachen und schüttelt mit dem Kopf. „Tatjana, stell dich doch mal“, fordert Frau N sie auf. Aber Tatjana schüttelt wieder den Kopf und bleibt sitzen. Frau N akzeptiert, dass Tatjana die Aufgabe nicht vormachen möchte, und wendet sich an die anderen SuS: „Wer möchte das vormachen?“ Mehrere SuS melden sich und Frau N nimmt Sascha dran (UB2B, S. 3). Keiner wird gezwungen oder bloßgestellt, weil sie oder er sich nicht traut, eine Übung vorzumachen. Jeder hat die Chance, Nein zu sagen.*

Zudem zeigen beide Lehrkräfte eine große Achtung, fast schon Bewunderung, vor den motorischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. *Die SuS üben in ihren Gruppen völlig frei auf ganz unterschiedliche Arten. Patrick und sein Freund fahren auf Xlidern umher und werfen sich gegenseitig einen Softball zu. Dann schnappen sie sich jeder einen Basketball und versuchen, diesen auf Xlidern fahrend im Korb zu versenken. Schon der erste Wurf von Patrick trifft den Korb, Frau H lacht, als sie das sieht. „Eine irrsinnige Körperbeherrschung!“ bewundert sie sein Können (UB1C, S. 4).*

Frau H und Frau N gelingt es, in ihrem Unterricht ein Klima zu schaffen, das von wechselseitiger Achtung, von Respekt und von Vertrauen geprägt ist und in dem entspannt und humorvoll gelernt werden kann. Für den kompetenzorientierten Sportunterricht ist ein solches Klima von besonderer Bedeutung, da es sich positiv auf die Lernfreude, das Lerninteresse und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt – alles Voraussetzungen für eine selbstgesteuerte und interessen geleitete Kompetenzentwicklung im Fach Sport⁷⁷.

Der bekannten Kompetenzdefinition von Weinert (2001) folgend verfügen Kompetenzen über einen *kognitiven* Kern zur Problemlösung. Ihre Nutzung in variablen Situationen bedarf aber darüber hinaus *motivationaler, volitionaler*

⁷⁷ Besonders für den Aufbau motivationaler, volitionaler und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bestandteil einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz ist ein lernförderliches Klima bedeutend (vgl. Abb. 22 in diesem Kapitel).

ler und sozialer Fähigkeiten und Bereitschaften. Die fächerübergreifende Kompetenzdefinition von Weinert muss zudem für den Sportunterricht um *motorische* und *körperliche* Dispositionen erweitert werden (vgl. Abb. 22).



Abb. 22: Fähigkeiten als Bestandteile einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz (eigene Darstellung, vgl. Gogoll, 2011 in Anlehnung an Weinert, 2001⁷⁸)

Die kognitive Auseinandersetzung mit Problemstellungen im Sportunterricht geschieht in den beobachteten Unterrichtsstunden vor allem durch das Verbalisieren vollzogener Bewegungshandlungen im Rahmen von Reflexionsphasen. Für die Entwicklung umfassender motivationaler und volitionaler Fähigkeiten und Bereitschaften ist eine entspannte Lernatmosphäre, in der Lern- vor Leistungssituationen dominieren und Fehler konstruktiv gehandhabt werden, eine förderliche Voraussetzung, die im Unterricht zu beobachten ist. Zudem bietet der kompetenzorientierter Sportunterricht Möglichkeiten zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten. Eine hohe Bewegungszeit sichert die Möglichkeit zur Weiterentwicklung körperlicher und motorischer Fähigkeiten.

Kognitive Fähigkeiten: Verbalisierung zukünftiger und vollzogener Bewegungshandlungen!

Als eine grundschuladäquate Form der kognitiven Auseinandersetzung mit Inhalten im Sportunterricht, lässt sich aus den beobachteten Unterrichtseinheiten die Verbalisierung zukünftiger und vollzogener Bewegungshandlungen identifizieren. Den Schülerinnen und Schülern in der ersten Klasse von Frau N fällt es noch schwer, die vollzogenen Bewegungen mit Worten zu beschreiben. Trotzdem gelingt es ihr in der folgenden Unterrichtssequenz, sprachliches Wissen und Bewegungswissen in Einklang zu bringen: *„Diesmal sollst du die Schwämme gar nicht durch die Gegend schießen oder werfen, sondern du sollst die Schwämme balancieren! Balancieren, was ist das*

⁷⁸ Diese eigene Darstellung unterscheidet sich von Gogolls und Weinerts "kognitivistischen" Modellen dahingehend, dass die kognitiven Fähigkeiten nicht im Zentrum stehen. Ob und inwieweit bei einem fachspezifischen Kompetenzmodell im Fach Sport die kognitiven Fähigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden sollten, wird strittig diskutiert. Dass jedoch alle diese Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche für die Entwicklung einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz eine Rolle spielen, ist meines Erachtens im Wesentlichen konsensfähig – strittig ist die Gewichtung der einzelnen Facetten zueinander.

denn?“ Ein Schüler ruft sofort rein: „Ich kann gut balancieren!“ „Du sollst mir sagen, was das ist“, sagt Frau N zu ihm. „Was ist das? Was ist Balancieren?“ Der Schüler antwortet: „Ich kann mir den Schwamm auf den Fuß legen.“ „Genau“, bestätigt Frau N ihn, „du kannst dir den Schwamm auf den Fuß legen und dann vorsichtig mit dem Schwamm gehen. Wo könnte man denn den Schwamm noch hinlegen?“ fragt sie die anderen SuS. Lena meldet sich: „Auf die Hand.“ Frau N legt sich einen Schwamm auf den Handrücken und balanciert ihn: „Genau, mal gucken, ob man damit gehen kann und wie weit man damit gehen kann. Was machen wir, wenn der dann wieder runter fällt?“ „Aufheben!“ ruft ein Schüler in die Klasse. „Oder auf den Kopf legen!“ ruft eine Schülerin. Frau N gibt einen weiteren Hinweis: „Man kann auch mehrere Schwämme nehmen. Lasst euch was einfallen“ (UB2A, S. 5).

In der vierten Klasse von Frau H werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, nicht nur ihre eigenen, sondern auch die Bewegungshandlungen anderer in Worte zu fassen und zudem noch zu begründet zu reflektieren. Frau H hält die linke Hand symbolisch hoch. „Hier ist mein Schild, das hat mir gut gefallen, wer sagt was dazu?“ Antonia meldet sich: „Ich fand´s doof, aber irgendwie auch witzig, dass Jan so schnell konnte.“ Auch Patrick meldet sich. „Das hat mir gut gefallen, weil die sich so schnell gedreht haben.“ Lea meldet sich. „Mir hat´s nicht so gut gefallen, weil -“ Frau H unterbricht sie: „Die andere Seite ist ´das ist mein Tipp für dich´. Was würdest du vielleicht anders oder besser machen?“ Lea beginnt noch einmal und sagt, dass sie mehr kreative Sachen einbauen würde. Mit dieser Aussage ist Frau H zufrieden (UB1C, S. 7).

Motivationale und volitionale Fähigkeiten: Konstruktiv mit Fehlern umgehen!
Motivation und Volition stehen in einem engen Verhältnis zueinander. Zeigen sich motivationale Fähigkeiten in der Handlung, einen Plan zu fassen, bedarf es volitionaler Fähigkeiten, diesen Plan auch in die Tat umzusetzen. Der Unterschied zwischen beiden Begriffen zeigt sich jedes Jahr auf anschauliche Weise zum Jahreswechsel: An guten Vorsätzen (Motivation) mangelt es den meisten Menschen nicht, bei der Umsetzung in die Tat (Volition) hapert es hingegen des Öfteren.

Im Sportunterricht ist für den Auf- und Ausbau motivationaler und volitionaler Fähigkeiten der konstruktive Umgang mit Fehlern eine förderliche Voraussetzung. Volitionale Fähigkeiten zeigen sich im Unterricht vor allem dann, wenn Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten, ihre Motivation, weiter an einer Problemlösung zu arbeiten, aufrechterhalten. Wem immer alles „zufliegt“, der lernt nicht sich „durchzubeißen“. Fehler können sich aber auch negativ auf die Motivation und Volition der Schülerinnen und Schüler auswirken. Weinert (1999) spricht in diesem Zusammenhang von Fehlern als janusköpfige Motivationsfaktoren:

„Ob Fehler positiv oder negativ erlebt werden und motivational stimulierend oder frustrierend wirken, hängt davon ab, ob sie im Kontext von Lern- oder von Leistungssituationen auftreten. Lernsituationen zeichnen sich in der Wahrnehmung der Schüler und in den Intentionen der Lehrer durch ihre Offenheit, ihren Probiercharakter, die Suche nach Neuem und dem Umgang mit noch nicht Verstandenem aus. Fehler und ihre erlebte Überwindung

durch das Entdecken des Richtigen, Besseren, und Angemesseneren sind subjektiv erlebte Indikatoren des individuellen Lernfortschritts: Der Lernende nimmt sich selbst als Ursache eines vertieften Verstehens, einer verbesserten Einsicht eines souveränen Könnens wahr – mit all den positiven motivationalen Folgen, wie sie von DeCharms (1968), Bandura (1997) und Csikszentmihalyi (1975) beschrieben wurden“ (Weinert 1999, S. 105, zitiert nach Helmke, 2009, S. 223)

Anders als in Lernsituationen werden Fehler in Leistungssituationen als Indikatoren persönlichen Misserfolgs bewertet, was zu Frustrationserlebnissen führen kann. Bereits bei der Beschreibung von Merkmalen kompetenzorientierter Auswertung wurde darauf hingewiesen, dass in einem kompetenzorientierten Sportunterricht Lern- vor Leistungssituationen dominieren. Keine der beobachteten Lehrkräfte schafft in ihrem Unterricht bewusst Leistungssituationen. Im Gegenteil dominieren extrem offene Aufgabenstellungen, wie „Ihr dürft die Schwämme gleich einfach wild in der Halle verteilen“ (UB2A, S. 4) oder „Probiert doch mal, über die Korken zu gehen“ (UB2C, S. 3). Die Schülerinnen und Schüler dürfen ohne Leistungsdruck verschiedenste Varianten ausprobieren und eigene Lösungswege beschreiten.

Soziale Fähigkeiten: Das Miteinander fördern!

Aus der Unterrichtsforschung ist für den Sportunterricht bekannt, „dass sich Unterrichtssituationen gezielt im Sinne von sozialerzieherischen Zielen konzipieren lassen und dass damit ein förderlicher Einfluss auf die soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ausgeübt werden kann“ (Wolters, 2011, S. 39). Die vierte Klasse von Frau H zeigt bereits ein sehr geregeltes soziales Miteinander. *Die SuS finden sich als Partner zusammen, die Pärchenbildung funktioniert problemlos. Jedes Paar bekommt ein Rollbrett, die Ausgabe der Bretter übernimmt Frau H. Die SuS beginnen mit den Rollbrettern durcheinander zu fahren, einige vorsichtig, andere geben gleich richtig Gas. Die meisten Pärchen schieben sich gegenseitig durch die Halle, wodurch sich ein hohes Tempo aufbauen lässt. [...] Nach einigen Minuten pfeift Frau H und die SuS tauschen den Platz auf dem Rollbrett mit ihrem Partner.* (UB1A, S. 2).

Auch die folgende Unterrichtssequenz zeigt ein harmonisches soziales Miteinander in der Klasse von Frau H: *Bei dem Aufwärmspiel fällt die Wahl mit großer Mehrheit auf Zombieball. Frau H wirft zwei Softbälle in die Halle und das Spiel beginnt. Die SuS sind mit Begeisterung dabei, entsprechend laut wird es in der Halle. Dabei bleibt das Spiel jedoch sehr friedlich und fair, es wird beispielsweise nur auf den Körper geworfen. Keines der Kinder zeigt Angst vor dem Ball, alle werden in das Spiel mit einbezogen* (UB1A, S. 1).

Funktioniert das soziale Miteinander nicht so, wie Frau H sich das vorstellt, reicht eine Ermahnung. Als beispielsweise das Teilen der nicht für jedes Kind vorhandenen Xlider nicht nach ihren Vorstellungen verläuft, appelliert sie an die Fairness ihrer Schülerinnen und Schüler, was auch Wirkung zeigt: „Noch mal die Bitte mit dem Abwechseln – was ich sehr unfair finde, ist, wenn einige Kinder die ganze Zeit fahren dürfen. Vorhin hat das super geklappt“ (UB1B, S. 5).

Da sich die erste Klasse von Frau N erst eine Woche vor der ersten Unterrichtsbeobachtung zusammen gefunden hat, spielt die Förderung sozialer Fähigkeiten für sie eine besondere Rolle: „Ja, vor allen Dingen die ganzen sozialen Aspekte: Aufeinander Rücksicht nehmen, miteinander etwas machen“ (I2B, S. 3). Das Einschätzen vorhandener sozialer Kompetenzen als Voraussetzung für eine gezielte Steigerung dieser Kompetenzen, stellt Frau N als sehr erfahrene Lehrkraft vor eine schwierige Aufgabe und gelingt nicht immer.

In der folgenden Unterrichtssequenz wird deutlich, dass sie die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler, in kleinen Gruppen Rollen zuzuweisen und zu übernehmen, zu hoch eingeschätzt hat: *„So, das Spiel, das wir gleich spielen, darf die Gruppe gleich zeigen, die als erste fertig war“, beginnt Frau N. „Das war die Gruppe. Und alle anderen Kinder kommen dann gleich mal zu mir. Alle anderen kommen zu mir!“ Die SuS laufen zu Frau N und sammeln sich um sie. Frau N fordert die SuS auf, aufzupassen: „Jetzt müsst ihr gut zugucken, was wir machen. Der Eral und der Leon, die dürfen gleich alle Korken aus dem Reifen rauswerfen und ihr drei versucht, sie wieder alle einzusammeln. Zeigt ihr das mal? Wirf die mal raus.“ Sofort beginnt ein Schüler, der eigentlich für das Einsammeln eingeteilt war, die Korken aus dem Reifen zu werfen. „Nein du doch nicht, du sollst doch einsammeln“, ruft Frau N ihn zurück. „So, alle an ihren Platz!“*

Aber der Spielversuch geht gründlich schief: Die Gruppen stürmen zu ihren Reifen und alle SuS beginnen, die Korken durch die Halle zu werfen. Keine Gruppe spricht sich ab, wer welche Rollen übernimmt. Ein Schüler hebt den Reifen seiner Gruppe hoch und wedelt damit in der Luft herum. Ich gehe zu einer Gruppe und verteile die Rollen, daraufhin gelingt das Spiel aber noch immer nicht richtig, da sich die SuS nicht an die zugeteilten Rollen halten. Frau N versucht das Spiel bei einer anderen Gruppe zu retten, aber auch da geht es schief und alle Kinder werfen weiterhin mal Korken raus, mal sammeln sie welche ein (UB2C, S. 5). Den Schülerinnen und Schülern gelingt es nicht, das Spiel entsprechend der beobachteten Vorgabe selbst zu organisieren. Frau N schätzt die sozialen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler deshalb aber nicht als gering, sondern als altersgerecht ein, wie sie im Interview nach der Stunde betont: „Im Sozialen, ja, die Anderen, das ist alles im Rahmen eigentlich, da ist keiner auffallend“ (I2B, S. 3).

Körperliche und motorische Fähigkeiten: Viel Bewegungszeit!

Kein anderes Merkmal der Klassenführung ist so eindeutig mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler verknüpft wie das Ausmaß der aktiven Lernzeit. Darunter versteht Weinert (1996, S. 124) die „Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen“ (vgl. auch Helmke, 2009; Walberg & Paik, 2000; Einsiedler 1997). Auch wenn Lernzeit und Bewegungszeit im Sportunterricht nicht gleichzusetzen sind, ist für die Entwicklung motorischer und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten als Bestandteile einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz ein hohes

Maß an Bewegungszeit notwendig⁷⁹. Bereits seit längerem ist für den Sportunterricht aus empirischen Studien bekannt, dass die effektive Bewegungszeit im alltäglichen Sportunterricht pro Einzelstunde bei 5 bis 17 Minuten liegt (Wolters, 2011). Den beiden beobachteten Lehrkräften ist es besonders wichtig, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht möglichst viel bewegen. Für Frau H ist die Bewegungszeit beispielsweise wichtiger, als das gezielte Abprüfen von Kompetenzerwartungen: „Also, ich möchte die auch nicht einzeln vorfahren lassen, oder so, das kostet viel zu viel Zeit. Dafür ist mir die Sache viel zu wichtig, dass die Kinder sich wirklich bewegen im Sportunterricht“ (I1A, S. 4).

4.5 Zusammenfassung und Diskussion: Gelingensfaktoren für kompetenzorientierten Sportunterrichts in zwei nordrhein-westfälischen Grundschulen

Beide beobachteten und befragten Grundschullehrkräfte zeigen mit ihren Schulklassen einen Sportunterricht, der im Rahmen dieser explorativen Studie zum Großteil als Good-Practice-Beispiel für kompetenzorientierten Sportunterricht bewertet wurde, da aus den beobachteten Unterrichtsstunden Gelingensfaktoren kompetenzorientierten Sportunterrichts herausgearbeitet wurden (vgl. Abb. 23), die kompetenzbezogen begründet werden konnten.

Das Konzept der Kompetenzorientierung im Sportunterricht verlangt von den Lehrkräften eine Steuerung des Unterrichts vom Output her, das heißt *ausgehend von Leistungserwartungen*, die sich mit den Kompetenzerwartungen im Lehrplan decken sollen. Dass eine solche Outputsteuerung im Sportunterricht in der Grundschule funktionieren kann, zeigt uns Frau N mit ihrer Unterrichtsplanung, bei der sie konsequent von Leistungserwartungen ausgeht, die mit den curricularen Vorgaben im Einklang stehen.

⁷⁹ Selbstverständlich dient Bewegung im Sportunterricht nicht bloß der Förderung motorisch-körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ebenso bieten sich Möglichkeiten für die Entwicklung der anderen Fähigkeits- und Fertigkeitsbereiche, z.B. im Sozialen oder Volitionalen. Zur stärkeren Systematisierung und mit dem Ziel, alle in der Abbildung dargestellten Bereiche mit Unterrichtsbeispielen zu untermauern, begründe ich das kompetenzförderliche Potenzial einer hohen Bewegungszeit mit der Möglichkeit zum Ausbau motorischer und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten.

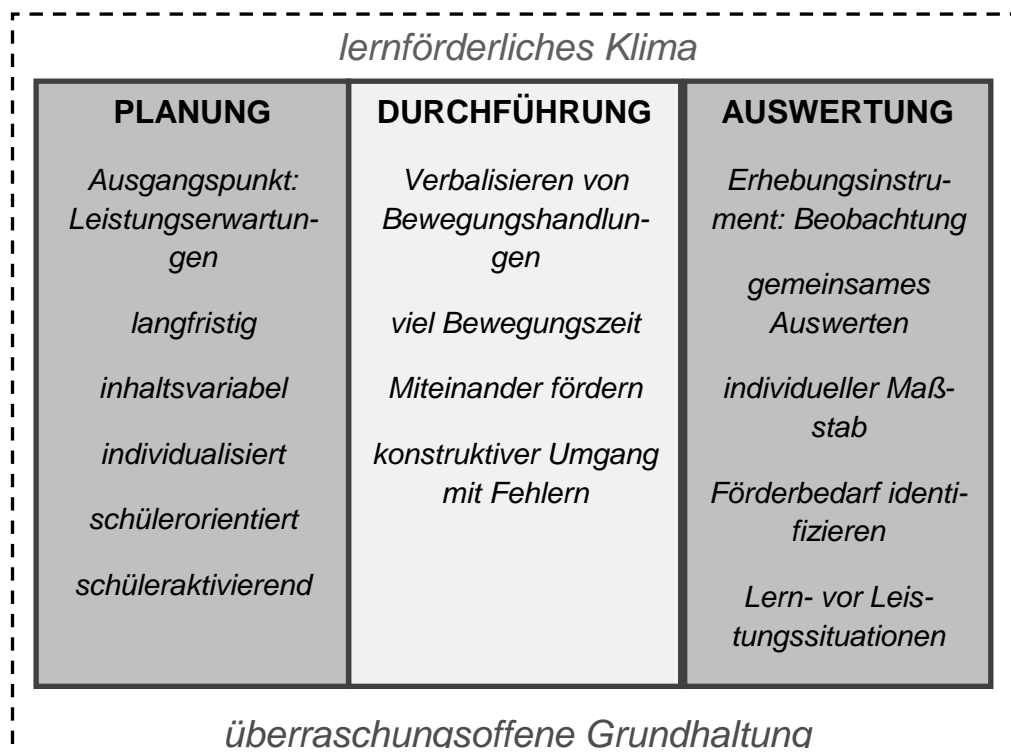


Abb. 23: Gelingensfaktoren kompetenzorientierten Sportunterrichts in zwei nordrhein-westfälischen Grundschulen

Die anderen Gelingensfaktoren der Planung stehen ebenfalls alle in einem engen Zusammenhang mit der Umstellung auf Outputsteuerung. Der Unterricht wird *inhaltsvariabel*, weil Kompetenzen als Output generelle Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen, die nicht an einen spezifischen Inhalt gebunden sind, sondern in variablen Situationen erworben und genutzt werden können. Zudem läuft bereits die Planung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts *individualisiert* ab. Kompetenzen werden erworben, wenn Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert Problemlösestrategien erarbeiten und in variablen Situationen nutzen. Für die Unterricht planende Lehrkraft bedeutet dies, dass sie Problemstellungen anbieten muss, die für alle Schülerinnen und Schüler zugleich herausfordernd und lösbar sind – oder anders formuliert: Jede Schülerin und jeder Schüler wird zum Ausgangspunkt der Planungsprozesse (*schülerorientiert*). Die Lehrkraft muss stets den aktuelle Lern- und Leistungsstand jedes Einzelnen kennen und bei der Planung berücksichtigen, um jeder Schülerin und jedem Schüler eine optimale Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Werden die Schülerinnen und Schüler bereits in den Planungsprozess aktiv mit eingebunden (*schüleraktivierend*), so wird Unterrichtsplanung (Feinplanung der folgenden Unterrichtssequenz) selbst zu einem geeigneten Inhalt, an dem Kompetenzen im Fach Sport entwickelt werden können

Des Weiteren zeigt sich, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht nach eigener Aussage mit eher geringem Zeitaufwand planen (vgl. Miethling, 2011). Zudem beschreiben sie eine enge Verknüpfung von Planungs- und Auswertungsprozessen (vgl. Ehni, 2000; Größing, 2000; Balz, 1993): Aus der Reflexion über stattgefundenen Unterricht leiteten sie Konsequenzen für zukünftige

ge Unterrichtseinheiten ab. In Bezug auf die sechs Dimensionen der Unterrichtsplanung (vgl. Helmke, 2009) wurden von den untersuchten Lehrkräften besonders hinsichtlich der angestrebten Lehr-/Lernziele, der Auswahl und Anordnung der Inhalte und des Einsatzes von Unterrichtsmitteln vorab Entscheidungen getroffen.

Bei der Durchführung kompetenzorientierten Sportunterrichts müssen neben kognitiven Fähigkeiten besonders soziale, motivationale, volitionale, körperliche und motorische Fähigkeiten und Bereitschaften erlernt werden, damit die gesamte Facette einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenz entwickelt wird (vgl. Gogoll, 2011). Im beobachteten Unterricht finden sich für alle genannten Bereiche exemplarische Lernsituationen. Kognitive Fähigkeiten werden gezielt durch die *Verbalisierung von Bewegungshandlungen* gefördert. *Viel Bewegungszeit* bietet Möglichkeiten, die körperliche und motorische Facette einer sportbezogenen Kompetenz zu entwickeln. Zudem setzen die Lehrkräfte sozialerzieherische Lernprozesse in Gang, indem sie das *Miteinander* gezielt fördern. Ein *konstruktiver Umgang mit Fehlern* bietet Möglichkeiten zur Förderung motivationaler und volitionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Auswertung kompetenzorientierten Sportunterrichts setzt, wie die Planung, an den Schülerinnen und Schülern an. Dabei sind sich die beobachteten Lehrkräfte der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bewusst. Sie ziehen für die Bewertung *individuelle Maßstäbe* heran, da sie eine Bewertung aller Schülerinnen und Schüler nach immer gleichen Maßstäben bei unterschiedlichen Eingangsniveaus für ungleich halten. Genau wie Planungsprozesse können auch *gemeinsame Auswertungsprozesse* mit den Schülerinnen und Schülern zu einem Unterrichtsinhalt werden, der Raum für eine sportbezogene Kompetenzentwicklung bietet. Beide Lehrkräfte nehmen die Schülerinnen und Schüler als Diskussionspartner ernst und reflektieren gemeinsam mit ihnen den durchgeführten Unterricht (vgl. Ehni, 2000). Curriculare Kompetenzerwartungen werden außerdem als Maßstab genutzt (im Sinne von Mindeststandards), um Schülerinnen und Schüler mit besonderem *Förderbedarf* zu *identifizieren*. Da aus unterschiedlichen Gründen Leistungssituationen im Sportunterricht nicht aktiv hergestellt oder sogar vermieden werden (aus zeitlichen Gründen, zur Schaffung eines lernförderlichen Klimas usw.), erfolgt die Auswertung des Unterrichts auf Grundlage von in *Lernsituationen* gezeigtem Verhalten. Das Erhebungsinstrument ist zumeist die *Beobachtung*.

Für die Notengebung ziehen beide untersuchten Lehrkräfte vorwiegend Individualnormen (vgl. Scherler, 2000) heran und formulieren Lernfortschrittsnoten. Diese Lernfortschrittsnoten dienen im Wesentlichen der Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler selbst und der Information der Eltern (vgl. Sacher, 2009). Zudem wird die Note in einem speziellen Einzelfall zur Sanktionierung von Verweigerung im Sportunterricht genutzt. Von den von Balz (1993) für den Sportunterricht vorgeschlagenen sechs qualitativen Auswertungsverfahren beschränken sich die Lehrkräfte auf Auswertungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern.

Das *lernförderliche Klima* und die *überraschungsoffene Grundhaltung* bilden sich als wesentliche Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Rahmung heraus: Beide Lehrkräfte schaffen ein Klassenklima, das von gegenseitigem Respekt, Vertrauen und Achtung geprägt ist (vgl. Helmke, 2009). Insbesondere für die Förderung motivationaler, volitionaler und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten als wichtige Bestandteile einer Kompetenzentwicklung im Fach Sport, ist ein solches Klassenklima förderlich. Die Lehrkräfte zeigen zudem eine große Neugier auf das Verhalten und die Ideen ihrer Schülerinnen und Schüler. Auch eine solche überraschungsoffene Grundhaltung (Mühlhausen, 2007) ist eine wichtige Voraussetzung für kompetenzorientierten Sportunterricht: Sie führt dazu, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler stets aufmerksam und interessiert beobachten und den Unterricht immer wieder flexibel nach dem gezeigten Verhalten der Schülerinnen und Schüler ausrichten.

5. Schlussbetrachtung: Erste Schritte auf schwierigem Terrain

Die vorliegende Arbeit betritt in mehrfacher Hinsicht schwieriges Terrain: Sie sucht nach dem Kern eines fachbezogenen Kompetenzbegriffs, über den bisher kein umfangreicher fachlicher Konsens besteht, sie befragt Lehrkräfte nach ihrem Umgang mit einem Lehrplan, den sie eigentlich umsetzen müssten, dessen Umsetzung ihnen jedoch teilweise gravierende Schwierigkeiten bereitet, und zu guter Letzt versucht sie Merkmale kompetenzorientierten Sportunterrichts zu identifizieren, ohne dass ein entsprechendes Unterrichtsmodell oder umfassende empirische Befunde zum kompetenzorientierten Sportunterricht vorliegen. Ziel dieser Schlussbetrachtung ist es, den Leser/innen zu zeigen, inwiefern erste Schritte auf diesem schwierigen Terrain gelungen sein könnten. Dabei werden "Stolpersteine" ebenso wenig unterschlagen wie der weite Weg, den es zukünftig noch zu beschreiten gilt.

5.1 Der Blick zurück: Zusammenfassung

Kapitel 2 versteht sich als eine hermeneutische Studie zur Qualitätsdiskussion im Bildungssystem. Dabei versuche ich die Frage zu beantworten, welchen Einfluss curriculare Kompetenzerwartungen auf die Qualität des Sportunterrichts haben können. Zunächst wird hierfür der Entstehungszusammenhang kompetenzorientierter Lehrpläne nachgezeichnet, wobei Einblicke in die aktuelle Qualitätsdiskussion im deutschen Schulsystem und in der Sportpädagogik gegeben werden. Für die Sportpädagogik werden dabei zwei Phasen herausgearbeitet: In einer frühen Phase der skeptischen Abwehrhaltung dominierten kritische Stimmen gegen eine Standardisierung im Fach Sport. Seit einigen Jahren mehren sich jedoch Versuche, mit den beschlossenen Änderungen im Schulsystem möglichst konstruktiv umzugehen.

Vor dem Hintergrund richtet sich der Blick auf den Kompetenzbegriff und sportpädagogische Kompetenzmodelle. Hierbei werden zunächst modellübergreifende Gemeinsamkeiten des Kompetenzbegriffs herausgearbeitet. Dann werden die zwei früh publizierten sportpädagogischen Kompetenzmodelle der von Zeuner & Hummel (2006) und von Franke (2007) hinsichtlich ihres normativen Bezugs zum Bildungsanspruch unseres Faches und ihrer empirischen Legitimierung kritisch reflektiert. Resümierend lässt sich hierzu festhalten: Wenn sich Kompetenzmodelle sowohl normativ als auch empirisch legitimieren sollen (Gogoll, 2011; Schecker & Parchmann, 2006), so erfüllen beide Kompetenzmodelle diesen Anspruch nicht. Der zentrale fächerübergreifende Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) wird dann hinsichtlich seiner Eignung für das Fach Sport bewertet. Dieser umfasst jedoch den körperlich-motorischen Aspekt der Kompetenzentwicklung, die im Fach Sport eine bedeutende Rolle spielt, nicht und erscheint deshalb ohne Modifikation für das Abbilden einer fachspezifischen Kompetenz als nicht geeignet. Abschließend wird diskutiert, inwieweit das Konzept der Mehrperspektivität als Bezugsrahmen für die Entwicklung eines fachspezifischen Kompetenzmodells herangezogen werden kann; diesbezüglich wird auf aktuelle Tendenzen hingewiesen, ein fachspezifisches Kompetenzmodell mit mehrperspektivischem Bezugsrahmen zu entwickeln (Balz, 2011).

Der kompetenzorientierte Lehrplan für die Grundschule in NRW wird in dem Zusammenhang exemplarisch vorgestellt. Es wird diskutiert, was sich durch eine Umstellung auf Outputsteuerung ändert: sowohl auf der Ebene der Schulprogramme und der schuleigenen Lehrpläne, die im Rahmen einer curricularen Kompetenzorientierung zunehmend an Bedeutung gewinnen, als auch auf der Ebene des Unterrichts, der nach dem neuen Konzept auf das Erreichen curriculärer Kompetenzerwartungen hin ausgerichtet werden soll. Mit der Umstellung des Unterrichts auf Outputsteuerung geht bei Sportpädagogen häufig die Sorge einher, der Sportunterricht könnte sich nun zu stark auf das Entwickeln leicht messbarer sportmotorischer Fertigkeiten hin ausrichten (Reduktionsproblem). Deshalb wird die Frage gestellt, welche Leistungen die Kompetenzerwartungen im Grundschullehrplan NRW fordern. Diesbezüglich kann Entwarnung gegeben werden: Der Vorwurf der zu starken Einengung auf leicht messbare Fertigkeiten ist gegenüber dem untersuchten Lehrplan nicht gerechtfertigt. Ganz im Gegenteil finden sich Anlässe für kognitive und sozial-affektive Lernprozesse. Aus sportpädagogischer Perspektive, aus der heraus sich Qualität von Sportunterricht an der Qualität der unterrichtlichen Lehr-/Lernprozesse festmachen lässt, kann geschlussfolgert werden: Ein kompetenzorientierter Kernlehrplan, der sich drauf beschränkt einheitliche Zieldimensionen für das Unterrichten zu formulieren und der auf Ausführungen zu Inhalten und Methoden verzichtet, nimmt *direkt* keinen Einfluss auf die Prozessqualität des Sportunterrichts – der Einfluss des Lehrplans nimmt mit der Umstellung also ab. Ohne begleitende Maßnahmen ist deshalb nicht davon auszugehen, dass sich die Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne positiv auf die Qualität des Sportunterrichts auswirkt.

In Kapitel 3 wird im Rahmen einer differenzanalytischen Interviewstudie eine Typologie befragter Grundschullehrkräfte hinsichtlich ihres Umgangs mit curricularen Kompetenzerwartungen herausgearbeitet. Dabei werden, dem Dreischritt differenzanalytischer Studien folgend, zunächst curriculare Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung des Lehrplans konkretisiert, wodurch die folgenden sechs Anspruchskategorien entstehen: Kenntnis, Verständnis, Akzeptanz, Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsrelevanz. Entlang dieser Anspruchskategorien wird dann der Interviewleitfaden konzipiert. Die Phase der Datenerhebung, in der 21 nordrhein-westfälische Grundschullehrkräfte befragt werden, dient bereits dem zweiten Schritt des differenzanalytischen Forschungsdesigns, der Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit aus der Sicht der Lehrkräfte. Bei der Auswertung der Interviewtranskripte werden anschließend die curricularen Ansprüche mit der fokussierten Facette von Wirklichkeit verglichen. Dabei bilden sich drei Typen von Lehrkräften heraus, die sich in ihrem Umgang mit curricularen Kompetenzerwartungen grundlegend unterscheiden.

"Die Angekommenen" (Typ I) verwirklichen die curricularen Ansprüche durch alle Anspruchsebenen hindurch. Prototypische Vertreter der Angekommenen sind reflektiert und konstruktiv. Er oder sie ist optimistisch, geht also selbst davon aus, kompetenzorientierten Unterricht umsetzen zu können. Außerdem ist die Lehrkraft besser informiert als die meisten der Kollegen: Alle Lehrkräfte, die der Gruppe der Angekommenen zugeordnet werden, sind entweder in der Schulleitung tätig oder sie haben seit der Einführung des neuen Lehrplans im Jahre 2008 im Fach Sport Referendare betreut. Die

Lehrkräfte aus der Gruppe der Angekommenen berichten darüber hinaus, dass sie ihren Unterricht bereits vor der Einführung des neuen Lehrplans sehr zielgerichtet organisiert haben. Dies lässt sich folgendermaßen erklären: Nach Fischer (1996) und Vorleuter (1999) bereiten vor allem solche Lehrpläne Umsetzungsschwierigkeiten, die ein starkes Abweichen von den üblichen Unterrichtsroutinen verlangen. Die Lehrkräfte, die ihren Unterricht schon immer zielorientiert ausgerichtet haben, müssen zur Umsetzung des neuen Konzepts nun nicht stark von ihren üblichen Routinen abweichen. Deshalb gelingt ihnen eine Verwirklichung der curricularen Ansprüche besonders gut.

"Die Suchenden" (Typ II) versuchen zwar ihren Sportunterricht kompetenzorientiert zu organisieren, dies gelingt ihnen jedoch nicht bruchlos durch alle Anspruchsebenen hindurch. Obwohl die Suchenden dem Konzept der Kompetenzorientierung grundsätzlich zugewandt sind, berichten sie häufig von Unsicherheiten. Besonders oft beschreiben sie Probleme bei der kompetenzorientierten Planung und Auswertung ihres Sportunterrichts. Die Suchenden sind häufig planungsstabil, das heißt sie planen den Unterricht wie vor der Lehrplanreform vom Inhalt her, nicht ausgehend von Kompetenzerwartungen. Hinsichtlich der Schwierigkeiten bei der Auswertung müssen grundsätzliche Auswertungsprobleme von kompetenzbezogenen Problemen unterschieden werden. Dabei dominieren grundsätzliche Auswertungsprobleme (z.B. Notengebung), die meist in Zusammenhang mit der Pflicht zur Notengebung stehen und keinen spezifischen Kompetenzbezug aufweisen.

"Die Unbeeindruckten" (Typ III) organisieren ihren Sportunterricht völlig unabhängig von den curricularen Kompetenzerwartungen. Somit zeigen sich massive Bruchstellen zwischen curricularen Ansprüchen und Unterrichtswirklichkeit durch alle Anspruchskategorien hindurch. Sie bezweifeln den Nutzen des Lehrplans für das, was sie sich selbst unter gutem Sportunterricht vorstellen. Die meisten Lehrkräfte dieses Typs kennen den Lehrplan ausgesprochen schlecht, was zwangsläufig dazu führt, dass sie ihm eine geringe Relevanz für die Gestaltung ihres Sportunterrichts zuweisen. Lediglich eine Lehrkraft aus der Gruppe der Unbeeindruckten lehnt die curricularen Vorgaben trotz guter Kenntnisse ab.

Letztlich bilden sich im Rahmen der Untersuchung vor allem zwei Faktoren heraus, von denen es abhängt, ob Lehrkräfte kompetenzorientierten Sportunterricht erteilen oder nicht: Erstens von einer fokussierten Kenntnis des Lehrplans und zweitens davon, wie vor der Umstellung auf den neuen Lehrplan unterrichtet wurde.

Im Anschluss an die Interviewstudie werden im Rahmen einer Begleitstudie (Kapitel 4) zwei der Lehrkräfte in ihrem Sportunterricht beobachtet, die der Gruppe der Angekommenen zugeordnet wurden. Ziel dieser begleitenden Fallstudie ist es, Good-practice kompetenzorientierten Sportunterrichts zu erfassen. Daraus sollen Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Planung und Auswertung abgeleitet werden, da es in diesen beiden Kategorien in den Interviews gehäuft zu Brüchen zwischen curricularen Ansprüchen und unterrichtlicher Wirklichkeit kam. Weil gute Planungs- und Auswertungsprozesse allein aber noch keinen guten Unterricht ausmachen, wird zudem nach Fak-

toren für gelungene kompetenzorientierter Durchführung und Rahmung gesucht.

Den Ausgangspunkt gelungener kompetenzorientierter Planungsprozesse bilden Leistungserwartungen der Lehrkraft. Diese eigenen Leistungserwartungen gleicht er bzw. sie mit einem Blick in den Lehrplan immer wieder mit den darin verankerten curricularen Kompetenzerwartungen ab. Ein Arbeitsplan (schuleigener Lehrplan), der die curricularen Vorgaben auf die Gegebenheiten der Einzelschule hin anpasst, ist als Jahresplan verfasst. Über diese langfristige Planung wird ein Kompetenzaufbau über einzelne Klassen hinweg gesichert. Da Kompetenzen übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur variablen Problemlösung darstellen, ist kompetenzorientierte Planung zudem bezüglich der Unterrichtsinhalte sehr variabel. Der Kompetenzaufbau ist nicht an einen konkreten Inhalt gebunden, sondern die Lehrkraft kann aus vielen Möglichkeiten wählen. Weil Kompetenzaufbau stark individualisiert abläuft, muss kompetenzorientierter Sportunterricht viele offenen Bewegungsaufgaben anbieten und individuelle Lösungswege nicht nur zulassen, sondern gezielt fördern. Die Lehrkraft muss den aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler immer wieder neu einschätzen um einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau durch gezielte Aufgaben zu fördern. Dieser Kompetenzaufbau kann jedoch nur funktionieren, wenn die Schülerinnen und Schüler sich aktiv handelnd mit den Problemlösungen auseinandersetzen. Deshalb ist bereits die Planung kompetenzorientierten Sportunterrichts schüleraktivierend, so dass die Schülerinnen und Schüler in die Planungsprozesse aktiv mit einbezogen werden.

Auch für die kompetenzorientierte Auswertung von Sportunterricht lassen sich aus den beobachteten Unterrichtseinheiten einige Gelingensfaktoren herausarbeiten. So findet kompetenzorientierte Auswertung, wann immer dies möglich ist, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht statt. Üblich sind Reflexionsrunden nach jeder größeren Bewegungsaufgabe. Für die Notengebung werden Individualnormen herangezogen, das heißt benotet wird primär der Lernfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Kompetenzerwartungen dienen zudem im Sinne von Mindeststandards in den ersten Klassen, in denen noch keine Noten gegeben werden, zur Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit besonderem motorischen Förderbedarf. Insgesamt dominieren im kompetenzorientierten Sportunterricht aber Lern- vor Leistungssituationen, das bedeutet die Kompetenzerwartungen werden nicht gezielt abgeprüft, sondern nebenbei im Rahmen von Lernsituationen durch Beobachtung erfasst.

Die Identifikation von Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Durchführung erfolgt auf Grundlage des Kompetenzbegriffs von Weinert (2001), der von Gogoll (2011) fachspezifisch gewendet wurde. Demnach setzt sich eine sport- und bewegungskulturelle Kompetenz aus kognitiven, motivationalen, volitionalen, sozialen, körperlichen und motorischen Faktoren zusammen. Für die Identifikation von Faktoren gelungener kompetenzorientierter Durchführung wird nun untersucht, inwieweit diese Faktoren als Bestandteil einer sport- und bewegungskulturellen Kompetenzentwicklung gezielt gefördert wurden. Die kognitive Aktivierung geschieht im Wesentlichen durch eine Verbalisierung von Bewegungshandlungen im Rahmen von Reflexionsrun-

den, was auf einen Abgleich von sprachlichem Wissen und Bewegungswissen zielt. Der motorisch-körperliche Aspekt der Kompetenzentwicklung im Fach Sport wird durch eine hohe Bewegungszeit erreicht. Durch die gezielte Schaffung eines sozialen Miteinanders in der Klasse wurde der soziale Aspekt des Kompetenzerwerbs fokussiert. Die Motivation für den Sportunterricht ist, hier sind sich beide beobachteten Lehrkräfte einig, bei Grundschulkindern ohnehin gegeben. Ein wesentlicher Faktor für die Förderung volitionaler Fähigkeiten ist der konstruktive Umgang mit Fehlern, entwickeln sich diese Fähigkeiten doch gerade in Situationen, die nicht auf Anhieb gelingen und in denen Durchhaltevermögen gefragt ist.

Zwei Gelingensfaktoren kompetenzorientierter Rahmung fallen bei den beobachteten Lehrkräften deutlich auf; das lernförderliche Klima und die überraschungsoffene Grundhaltung. Das lernförderliche Klima zeigt sich in einem Umgang der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern, der von wechselseitigem Respekt, Vertrauen und Humor geprägt ist. Beide Lehrkräfte zeigen ihre überraschungsoffene Grundhaltung durch ihre große Neugier auf das Verhalten und die Ideen ihrer Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend beobachten sie die Kinder stets interessiert, nehmen ihre Ideen gerne als Anlass für ein spontanes Abweichen von der ursprünglichen Planung und richten somit ihren Unterricht immer wieder flexibel auf das Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler aus.

5.2 “Stolpersteine“: Kritik des Geleisteten

Eine kritisch zu diskutierende Besonderheit dieser Arbeit zeigt sich bereits in Kapitel 2: Über den *einen* fachdidaktischen Bezugspunkt verfügt sie nicht. Nach einem theoretischen Bezugsrahmen sucht sie fächerübergreifend wie fachspezifisch sowohl in der Qualitäts- als auch in der Kompetenzdiskussion. Dies liegt in der Aktualität des Themas begründet: Ein konsensfähiges Kompetenzmodell, auf dessen Grundlage Lehrpläne wie Unterrichtsmodelle entwickelt werden können, gibt es bisher nicht. Die teils kontrovers geführte aktuelle Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzerwartungen spiegelt sich in dieser Arbeit in der Suche nach einem theoretischen Bezugsrahmen wider - Bezugspunkte werden gesucht, aufgegriffen, geprüft und häufig wieder verworfen.

Für die Typologie der Lehrkräfte (Kapitel 3) wurden Interviewdaten erhoben und genutzt, d.h. sprachliche Daten, die auf die tatsächlichen Handlungen der Lehrkräfte im Sportunterricht nur begrenzte Rückschlüsse erlauben. „Mit dem Mittel der Befragung wird nicht soziales Verhalten insgesamt, sondern lediglich verbales Verhalten erfasst“ (Atteslander, 2008, S. 101). Der wesentliche Faktor für die Übereinstimmung von geäußerter Meinung und tatsächlichem Verhalten ist die Zentralität des Interviewpartners, also der Grad der Betroffenheit und der Bezug zu wesentlichen existenziellen Überzeugungen und Glaubensvorstellungen im Interview (Atteslander, 2008). Bei geringer Zentralität, der Interviewpartner fühlt sich also wenig persönlich betroffen und die gestellten Fragen weisen einen geringen Bezug zu seinen eigenen Überzeugungen und Glaubensvorstellungen auf, werden die sehr allgemein gestellten Fragen vom Interviewpartner als unverbindlich betrachtet. Die Wahrscheinlichkeit, dass *geäußertes* Verhalten und *tatsächlichem* Verhalten nicht

übereinstimmen, ist dann besonders hoch. Deshalb wurde bei den durchgeführten Lehrerinterviews versucht, ein besonders hohes Maß an Zentralität zu erzeugen. So wurde nicht allgemein über curriculare Kompetenzerwartungen gesprochen, sondern die interviewten Lehrkräfte wurden gebeten, sich aus den exemplarisch vorgelegten Kompetenzerwartungen eine auszuwählen, entlang der dann konkret über Kenntnis, Verständnis, Akzeptanz und über Unterrichtsgestaltung gesprochen wurde. Trotzdem kann von dem in den Interviews beschriebenen Verhalten nicht sicher auf reales Verhalten im Unterricht geschlossen werden.

Ebenfalls beeinflussen sowohl das Befragungsinstrument, der Interviewleitfaden, wie auch der Interviewer selbst das Ergebnis der Befragung, indem er oder sie eine bestimmte Meinungsäußerung einschränkt oder provoziert. In der Literatur spricht man in diesem Zusammenhang von Artefakten. Die Interviewer bemühten sich um Empathie und Passivität, trotzdem können Artefakte aus Befragungen nie ausgeschlossen werden. Für qualitative Forschung stellt dieser Aspekt jedoch ein deutlich geringeres Problem dar als für quantitative, was an den unterschiedlichen Wirklichkeitsvorstellungen liegt: Quantitativen Studien liegt ein Wirklichkeitsverständnis zugrunde, welches von einer objektiv gegebenen sozialen Realität ausgeht, die prinzipiell messbar ist. Artefakte sind demnach Störgrößen, die es möglichst auszuklammern gilt. Im Rahmen qualitativer Forschung wird Wirklichkeit in einem konstruktivistischen Sinne als subjektiv, erkenntnisabhängig und aspekthaft verstanden (Balz & Neumann, 2007). Die objektive Wirklichkeit gibt es demnach nicht, Wirklichkeit wird immer (und immer wieder neu) konstruiert. Artefakte sind dann keine Störgrößen mehr, die es auszuklammern gilt, sondern Bestandteile der Wirklichkeitskonstruktion, die es bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen gilt.

„Der Antwortende lügt nie – die zutreffende Interpretation dessen, was er sagt, hängt von dem Können des Analytikers ab“ (Manning, 1967, S. 315). Typisch für differenzanalytische Studien ist, dass die Aussagen der Interviewpartner ohnehin immer in Kontrast zu den Ansprüchen interpretiert werden, denen sie gegenüber stehen. In dieser Studie sind es die curricularen Ansprüche auf unterrichtliche Umsetzung, die bei der Wirklichkeitskonstruktion auf Grundlage der interpretierten Interviewaussagen besonders stark berücksichtigt werden. Trotzdem gilt es sich vor Augen zu führen, dass durch Befragung lediglich Einstellungen, Meinungen und *Verhaltenserwartungen* erhoben werden. „Befragte Personen sind oft nicht imstande, ihr eigenes Verhalten richtig zu beschreiben oder widerzugeben“ (Lamnek, 1995, S. 243). Da im Rahmen der durchgeführten Interview- und Beobachtungsstudie jedoch auch erforscht werden sollte, welche *Verhaltensweisen* im Unterricht auf eine gelungene Umsetzung curricularer Kompetenzerwartungen schließen lassen, um hieraus Merkmale einer gelungenen kompetenzorientierten Planung und Auswertung ableiten zu können, ergab sich aus der Interviewstudie eine begleitende Beobachtungsstudie.

„In all jenen Fällen, in denen es darauf ankommt, *soziales Verhalten zu ermitteln, wird sich [...] die Methode der Beobachtung anbieten*“ (Lamnek, 1995, S. 245). Aber die Methode der Beobachtung birgt einige Schwierigkeiten und unterliegt gewissen Beschränkungen. Beobachtung ist zunächst den

Beschränkungen sinnlicher Wahrnehmung unterworfen. Auch mit Hilfe der audiogestützten Beobachtung lässt sich immer nur ein kleiner Teil der sozialen Realität erfassen, besonders in einem komplexen Handlungsfeld wie dem Sportunterricht, indem immer viele verschiedene Handlungen unterschiedlicher Personen parallel ablaufen. Es ist schlichtweg unmöglich, das soziale Handlungsfeld Sportunterricht als Ganzes zu erfassen. Letztlich kann immer nur ein sehr begrenzter Bereich des Feldes beobachtet werden. Da beide empirischen Studien als Lehrerforschung angelegt sind, richtet sich der Fokus auf das Verhalten der Lehrkraft. Diese Focusssetzung bedeutet jedoch zugleich, dass beispielsweise Effekte auf der Schülerseite keiner systematischen Erfassung unterliegen.

Zeitliche Restriktionen spielten in dieser Beobachtungsstudie hingegen keine Rolle, da sich das beobachtete Handlungsfeld Sportunterricht durch eine relativ starre zeitliche Begrenzung auszeichnet. Diese Grenzen weichen lediglich dann auf, wenn beispielsweise, wie im Fall von Frau N, die Stunde mit einem Fußweg zur Turnhalle beginnt. Dieser war ebenfalls Bestandteil der Beobachtung und wurde dem Sportunterricht hinzugerechnet.

Aus dem Beobachtungsgegenstand ergibt sich des Weiteren die Restriktion, „dass sich Beobachtung auf Beobachtbares reduzieren muß. Mit Hilfe der Beobachtung wird es nur begrenzt möglich sein, Einstellungen zu erfassen“ (Lamnek, 1995, S. 246). Da für eine umfassende Interpretation des beobachteten Verhaltens immer wieder Wissen über die diesem Verhalten zugrunde liegenden Einstellungen notwendig ist, empfiehlt sich deshalb eine begleitende Befragung der beobachteten Akteure. Auch hier wurden in der ausschließlich als Lehrerforschung angelegten Studie keine Schülerinnen und Schüler, sondern ausschließlich Lehrkräfte befragt.

Das Instrument der audiogestützten Unterrichtsbeobachtung wurde im Rahmen dieser Studie selbst entwickelt. Die nicht vorhandenen Erfahrungen mit dieser Methode verstärken im Vergleich zu vielfach erprobten Verfahren das Risiko, dass die Methode letztlich nicht die erhofften Ergebnisse liefert. Es handelt sich bei der audiogestützten Unterrichtsbeobachtung jedoch um eine Form der teilstrukturierten Beobachtung, bei der lediglich die audiogestützte Form der Datenerhebung neu ist. Gegenüber dem schriftlichen Protokollieren der Beobachtungen zeichnet sie sich dadurch aus, dass ein Einsprechen der Beobachtungen in das Aufnahmegerät schneller geht als ein Niederschreiben und dass der Blick nicht vom Geschehen in der Klasse abgewendet werden muss. Das eigentliche Beobachten muss somit deutlich weniger und kürzer zugunsten eines Datenfesthaltens unterbrochen werden. Außerdem liegt ein weiterer Vorteil der Methode darin, dass die Aussagen der primär beobachteten Personen in wörtlicher Rede in das Protokoll überführt werden können. Gegenüber der ebenfalls denkbaren Alternative der Videographie ergeben sich Vor- wie Nachteile: Vorteilhaft ist zunächst der deutlich geringere technische Aufwand der audiogestützten Beobachtung, da lediglich ein kleines Aufnahmegerät benötigt wird. Außerdem kann sie problemlos von einer Person allein durchgeführt werden. Nachteilig ist hingegen, dass gestisches und mimisches Verhalten nicht festgehalten werden kann. Da das Audiomaterial insgesamt viel weniger Informationen enthält als ein Videomitschnitt, der zumeist auch noch aus mehreren Perspektiven heraus erfolgt,

werden größere Anforderungen an die Erinnerungen des Beobachters gestellt. Deshalb muss eine Überführung des Audiomaterials in ein ausführliches Protokoll auch zeitnah nach der Beobachtung geschehen. Da im Rahmen dieser Studie ein Erfassen des gestischen Handelns der Lehrkräfte entbehrlich erschien, dominierten die Vorteile der audiogestützten Unterrichtsbeobachtung gegenüber der Beobachtung mit schriftlichem Protokoll und gegenüber videographischen Verfahren.

Kritisch diskutiert werden kann zudem, ob für das Fach Sport eine Betonung der kognitiven Aspekte der Kompetenzentwicklung sinnvoll ist (vgl. Gogoll, 2011). Diese Diskussion ist eng an die Frage geknüpft, ob sich die Bildungs- und Erziehungsziele unseres Faches im Wesentlichen kognitionspsychologisch fassen lassen und welche Vorteile eine Fokussierung der kognitiven Aspekte des Unterrichtsfaches Sport mit sich bringt. Auch wenn ihre Hierarchie ungeklärt ist steht außer Frage, dass die aufgezählten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften beim Kompetenzaufbau im Fach Sport eine Rolle spielen.

Hinsichtlich der durchgeführten Beobachtungsstudie muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich um eine explorative *Fallstudie* handelt. Die im Rahmen dieser Studie herausgearbeiteten Merkmale gelungenen kompetenzorientierten Sportunterrichts gelten lediglich für den Kontext, indem sie erhoben wurden und beanspruchen keine Allgemeingültigkeit. Es war auch insgesamt *nicht* Ziel der durchgeführten Studien, repräsentative Aussagen zum kompetenzorientierten Sportunterricht zu treffen. Vielmehr sollen beide empirischen Studien als ein Versuch verstanden werden, konkrete Schwierigkeiten bei der Umsetzung curricularer Kompetenzerwartungen im Sportunterricht aufzuzeigen und Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs nachzuzeichnen.

5.3 Der Blick nach vorn: Ausblick

Mit dieser Arbeit ist es wie so oft: Beschäftigt man sich intensiver mit einem Themenfeld, so wird einem immer mehr bewusst, was man alles *nicht* weiß. Mit jeder Antwort, die gefunden wird, entstehen neue Fragen. So führt beispielsweise das Bewusstsein, dass Kompetenzen letztlich das abbilden sollen, was durch schulische Bildungsbemühungen bei den Schülerinnen und Schülern hervorgerufen werden soll, zwangsläufig zu der Frage: Was genau soll eigentlich im Rahmen schulischer Bildungsprozesse vom Schüler bzw. von der Schülerin erlernt werden? Und welche Merkmale des Sportunterrichts führen zu den gewünschten Lernerfolgen? Auf weitere Fragestellungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden können und die Gegenstand zukünftiger Forschung werden sollten, wird abschließend noch einmal hingewiesen.

Ohne ein einheitliches Kompetenzmodell, welches den Bildungsanspruch des einzelnen Schulfaches abbildet, reduziert eine Unterrichtssteuerung über Kompetenzerwartungen die Selektivität des Bildungssystems nicht, sondern verstärkt sie unter Umständen sogar. Werden Kompetenzerwartungen ohne

empirische Fundierung formuliert und in curriculare Vorgaben überführt, die zudem von Bundesland zu Bundesland stark variieren, so erscheint dies nicht als geeigneter Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Die Sportpädagogik steht vor der äußerst schwierigen Aufgabe, ein solches fachspezifisches Kompetenzmodell zu entwickeln, das sowohl bildungstheoretisch fundiert als auch empirisch überprüfbar sein muss. Auf aktuelle Arbeiten wurde hingewiesen, diese befinden sich jedoch noch in der Entstehung. Die nächsten Jahre werden zeigen, ob ein solches konsensfähiges Modell für das Fach Sport formuliert werden kann – oder ob das Modethema Kompetenzorientierung, welches es zurzeit zweifelsohne ist, so schnell wieder an Bedeutung verliert, dass die Entwicklung eines solchen Modells in den Hintergrund tritt.

Die Interviewstudie liefert erste Ergebnisse zu möglichen Barrieren bei der Umsetzung curricularer Kompetenzerwartungen im Sportunterricht. Die Ergebnisse müssen jedoch als spezifisch für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen interpretiert werden. Im Rahmen der in Baden-Württemberg in gleicher Form durchgeführten Interviewstudie zeigten sich tendenziell andere Ergebnisse. Beispielsweise lassen sich dort kaum spezifische Bruchstellen in einzelnen Kategorien identifizieren, sondern die Brüche zwischen curricularen Ansprüchen und deren Verwirklichung im Sportunterricht ziehen sich durch alle Anspruchskategorien hindurch. Gleiches gilt für die Beobachtungsstudie: Auch ihre Ergebnisse sind aus einem spezifischen Kontext heraus entwickelte Vorschläge für mögliche Gelingensfaktoren einer kompetenzorientierten Planung, Auswertung, Durchführung und Rahmung. Diese müssen in weiteren empirischen Studien überprüft und sicherlich auch modifiziert werden.

Aus dem Wissen heraus, „dass sich keine substanziellen, stabilen und generell gültigen Zusammenhänge zwischen isolierten Unterrichtsmerkmalen und den verschiedenen Erfolgskriterien des Unterrichts finden lassen“ (Weinert, 1999, S. 210), ergibt sich ein Problem für Lehrerforschung allgemein: Welchen Sinn macht es, Kriterien einer Kompetenzorientierung im Sportunterricht *auf Lehrerseite* herauszuarbeiten, wenn bisher kaum gesichert nachgewiesen wurde, dass diese Kriterien die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler tatsächlich positiv beeinflussen⁸⁰? Dies führt für zukünftige kompetenzbezogene Forschungsprojekte zu der Forderung nach einer Fokussierung auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler – schließlich ist es nicht die gesellschaftliche Aufgabe von Schule, ein guter Arbeitgeber für zufriedene Lehrkräfte zu sein. Letztlich zählt doch, welche Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern initiiert werden. Und empirisch gesicherte Rückschlüsse darauf lassen sich aus reiner Lehrerforschung bisher nicht ziehen.

Kompetenzorientierung als Themenfeld dieser Arbeit ist ein komplexes Geflecht, das sich im Spannungsfeld von bildungspolitischen Reformbemühungen, kompetenztheoretischen Überlegungen und schulpraktischen Umset-

⁸⁰ Diese Hinweise sollen *nicht* als Plädoyer gegen einen „pädagogischen Optimismus“ verstanden werden. Letztlich sind unsere pädagogischen Handlungen stets von der Hoffnung getragen, positive Effekte auf der Seite der Schülerinnen und Schüler hervorrufen zu können – ohne Hoffnung verliert Erziehung ihren Sinn. *Empirisch* unterfüttert ist dieser Optimismus jedoch bisher nicht.

zungsbarrieren aufspannt und das sich zudem in stetigem Wandel befindet. Erste Schritte auf unsicherem Terrain sind dann geglückt, wenn es im Rahmen dieser Arbeit gelungen ist, Zusammenhänge zwischen diesen Einflussfaktoren zu verdeutlichen und Anstöße zu einem konstruktiven Umgang mit Umsetzungsproblemen im Sportunterricht zu geben.

6. Literaturverzeichnis

Altenberger, H., Erdnütz, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Siglreitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.

Altrichter, H. & Heinrich, M (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In W. Böttcher, H.G. Holtzappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen* (51-64), Weinheim: Juventa.

Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. *sportpädagogik*, 32 (3), 4-12.

Atteslander, P. (2008). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.

Atzert, J. (2004). *Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums. Evaluierung eines Lehrplankonzepts*. Göttingen: Cuvillier Verlag.

Bahners, P. (2010). „Dr. med. Anette Schavan (Univ. Bologna)“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22. Juli 2010.

Balz, E. (2011). Zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 35 (6), 52-56.

Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D. & Wolters, P. (Hrsg.) (2011). *Empirie des Schulsports*. Aachen: Meyer & Meyer.

Balz, E. (2010), „Guter Sportunterricht – Merkmale und Beispiele“. *sportpädagogik*, 34 (2), 50-53.

Balz, E. (2010). Vermitteln im erziehenden Sportunterricht. In R. Laging (Hrsg.), *Bewegung vermitteln, erfahren und lernen*, (195-205) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? *sportpädagogik*, 32 (3), 14-18.

Balz, E. & Neumann, P. (2005). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. In D. Kuhlmann & E. Balz, *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*, (141-160), Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (1998). Wie wird Sportunterricht ausgewertet? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (203-217). Schorndorf: Hofmann.

Bräutigam, M. & Brettschneider, W.-D. (1987). Wie sollen Sportlehrer Unterricht planen und wie planen sie wirklich? *sportunterricht*, 36 (4), 133-139.

Bräutigam, M. (1986). *Unterrichtsplanung und Lehrplanrezension von Sportlehrern*. Ahrensburg: Czwalina.

Bräutigam, M. (2008). Schulsportforschung – Skizze eines Forschungsprogramms. In Dortmund Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung* (14-50). Aachen: Meyer & Meyer.

Brodthmann, D. (2001). Der Fortschritt ist eine Schnecke. Oder: Zum Problem der (Un)Wirksamkeit neuer Richtlinien. In R. Zimmer (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen* (304-312). Schorndorf: Hofmann.

Bülow-Schramm, M (2006), *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005) *Bildungsstandards im Fach Deutsch*, Deutsche Schule 55 ,109-119.

Deutsches PISA-Konsortium (2003). *PISA 2000. Die Studie im Überblick*. http://www.mpid-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberbilck.pdf, Zugriff am 27.07.2010, 12:30 Uhr.

Ditton, H. (2000), Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht – Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 73-92.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2006), *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2008). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim: Dudenverlag.

Duncker, L. (2010). Mehrperspektivität als didaktisches Prinzip – Grundlagen und Begründungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.) *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*, Bd. 1 (20-33). Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (2000). Planen und Auswerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik der Schulsports* (90-120). Schorndorf: Hofmann.

Erdmann, R. (2004). Welche Qualität braucht die Zuversicht? In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport*, (219-225). Hamburg: Czwalina.

Fend, H. (1981), *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (2000), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle, Zeitschrift für Pädagogik, 41.

Beiheft, *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 55-72.

Fischer, P.R. (1996). *Neue Lehrpläne – Wer braucht sie, wer will sie, wem nützen sie? Empirische Evaluation zur Implementation des gymnasialen Lehrplans im Fach Sport (Bayern) von 1992 (unter besonderer Berücksichtigung der Gesundheitserziehung) und ihre Konsequenzen*. Hamburg: Czwalina.

Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch – expressiver Schulfächer – am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (169-186). Paderborn: Schönigh.

Funke-Wienecke, J. (2007). Einmal mit links, einmal mit rechts! – Ein Diskussionsbeitrag zur Frage nach Standards für den Sportunterricht aus bewegungspädagogischer Sicht. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (39-59). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Funke-Wienecke, J. & Stobrawe, M. (2004). Qualität entsteht in der Schule – oder gar nicht. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (85-92). Hamburg: Czwalina.

Gehnen, W., Pache, D. & Kuntze, H. (1983). Einstellungen von Grundschullehrern zu Lehrplänen im Fach Sport. *sportunterricht*, 32 (7), 245-250.

Geßmann, R. (2009). Neue Grundschulrichtlinien in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, Heft 60 (11), 334-337.

Gissel, N. (2010). Leitidee „sportive Bewegungskompetenz“. Vorschlag zur Modellierung von kompetenzorientiertem Sportunterricht. *sportunterricht*, 58 (5), 141-144.

Gogoll, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (49-62). Aachen: Shaker.

Gogoll, A. (2011). Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für den Lernbereich ‚Bewegung, Spiel und Sport‘. In G. Stibbe (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne* (18-30). Schorndorf: Hofmann.

Gröben, B. (2004). Qualität als Forschungsproblem. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (186-193). Hamburg: Czwalina.

Größing, S. (2000). *Einführung in die Sportdidaktik*. Frankfurt: Limpert.

Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. *Sportwissenschaft* 34 (4), 484-495.

Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag*. Regensburg: Roderer.

Harvey, L./Green, D (2000), Qualität definieren. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 17-39.

Heid, H. (2000), Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Kategorie, Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, 41-51.

Heid, H. (2007). „Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen?“ In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (29-48). Paderborn: Schöningh.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Hof, Christiane (2002), Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? *Report*, Heft 49, 80-87.

Holtappels, H. G. (2003), *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*, München, Unterschleißheim: Luchterhand.

Holzmüller, M. (2010). „Wir stecken die Schüler in Boxen“. In: *Süddeutsche Zeitung*, 19.07.2010, http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_II/II.1/Oeffentlichkeitsarbeit/Informationen.jsp?oid=89162, Zugriff am 27.07.10, 11:00 Uhr.

Hübner, H. (1988). Rahmenbedingungen und Problemfelder bei der Umsetzung der Richtlinien Sport in Nordrhein-Westfalen. In H. Schabrock & H. Hübner (Hrsg.), *Die nordrhein-westfälischen „Richtlinien Sport“ auf dem Prüfstand*. Teil I und II (740-764). Münster: Lit.

Hübner, H. (1995). Wie können Richtlinien und Lehrpläne für die Praxis des Schulsports wirksamer werden? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulsport in Bewegung. Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen. Dokumentation* (233-236). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Hyman, H.H. (1954). *Interviewing in Social Research*. Chicago, London: University of Chicago Press.

Ihde, A. (1988). Einstellung von Lehrern zu Richtlinien im Fach Sport. *sportunterricht*, 37 (1), 27-31.

Iser, W. (1994). Die Appellstruktur der Texte. In R. Warning (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik* (228-252). München: UTB.

Jauß, H. J. (1994). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, In R. Warning (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik* (126-162). München: UTB.

- Kiper, H. & Mischke, W. (2009). *Unterrichtsplanung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleiner, K. & Hager, M. (2006). Der Lehrplan „Bewegung und Sport“ als Programm und Botschaft. Eine empirische Rückmeldung. *Bewegungserziehung*, 60 (1), 29-35.
- Klieme, E. u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- Kluge, F. (2002), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, Berlin: de Gruyter.
- Koch, H. K. (2006). *Erwartungen der Bildungspolitik*.
<http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft33/beitrag2.pdf>, Zugriff am 27.07.10, 11:20 Uhr.
- König, R. (1973). *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil, Bd. 2, Stuttgart: Enke.
- Körber, A. (2010). Kompetenzorientierung versus Inhalte. *schulmanagement*, 6/2010, (8-11), Oldenbourg.
- Kotthoff, H.-G. (2003), *Bessere Schulen durch Evaluation*. Münster: Waxmann.
- Künzli, R. (1998). Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In R. Künzli & S. Hoppmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (7-14). Chur, Zürich: Rüegger.
- Kuper, H. (2005), *Evaluation im Bildungssystem*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurz, D. & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (227-244). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2004). „Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport“. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (57-70) Schorndorf: Hofmann.
- Lamnek, S. (1995), *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Lemke, T. (1997), *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin, Hamburg: Argument.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Strauss.
- Manning, P. K. (1967). Problems in Interpreting Interview Data. *Sociology and Social Research*, 51 (3), 302-316.

- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.) (2002), *PISA 2000: Die Studie im Überblick*. Opladen: Leske + Budrich.
- Miethling, W.-D. & Volkamer, M. (2010). Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern – Eine explorative Interviewstudie. *sportunterricht* 59 (5), 136-140.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (121-153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Mindt, D. (2002). *Unterrichtsplanung Englisch für die Sekundarstufe I. Neubearbeitung*. Stuttgart: Klett.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008a), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008b), *Kompetenzorientierung – Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen in der Grundschule*. Frechen: Ritterbach.
- Mühlhausen, U. (2007). *Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Naul, R. & Großbröhmer, R. (1996). *40 Jahre Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Lehrplantheorie und Unterrichtspraxis*. Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport (Hrsg.), Heft 43. Düsseldorf: Concept.
- Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.) (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Anregungen und Beispiele, Bd. 2*. Schondorf: Hofmann.
- Neumann, P. & Stang, K. (2010). Ergebnisse einer Grundschullehrplananalyse. *sportpädagogik*, 34 (1), 48-50.
- Neumann, P. (2009). *Zur Empirie des Normativen: Differenzstudien*. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik* (155-163). Aachen: Shaker.
- Oelkers, L. (1990). Utopie und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 1-13.
- Pack, R.-P. (2004), Strategien zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen, In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (60-64). Hamburg: Czwalina.
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Module, Module, Stufen, Dimensionen*. München: Oldenbourg.

- Peterßen, W. H. (2003). *Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. Das Weingartener Planungsmodell*. München: Oldenbourg.
- Pfitzner, M. & Regner, J. (2004). Schuleigene Lehrpläne – Entwicklungschancen für die Fachkollegien Sport als Beitrag zur Qualität des Unterrichts! In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (173-179). Hamburg: Czwalina.
- Phillipps, B.S. (1970). *Empirische Sozialforschung. Strategie und Taktik*. Wien: Springer.
- Posch (2002). Erfahrungen mit Qualitätsmanagement im Bildungswesen in Österreich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 5 (4), 598-613.
- Reischmann, Jost (2004). *Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanzorientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung*. http://www.uni-bamberg.de/andragogik/interne_links/publikationen.htm , Zugriff am 01.07.2010, 11:45Uhr.
- Röhner, C. & Rauschenberger H. (Hrsg.). (2008). *Kompetentes Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rolff, H.-G. (2001), Schulleitung: Tragfläche für Unterrichtsentwicklung schaffen. *Schulverwaltung NRW*, 12(9), 232-235.
- Rossi, P. & Freeman, H. (1985), *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Berlin: Schroedel.
- Sacher, W. (2009). Lernstandsbeurteilung: Tests, Zensuren, Zeugnisse. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (483-490). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sammons, J. Hillmann, & P. Mortimore (1995), *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of school effectiveness research*. London.
- Sammons, P., Hillmann, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: OFSTED.
- Sandfuchs, U. (2009). Ebenen, Prinzipien und Situationen der Planung, In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (519-524). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2009). Grundfragen der Unterrichtsplanung, In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (512-519). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schecker, H. & Parchmann, I. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 45-66.
- Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Scherler, K. (2000). Messen und Bewerten. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler & W. Weichert (Hrsg.), *Didaktik der Schulsports* (167-186). Schorndorf: Hofmann.

Schierz, M. & Thiele, J. (2004), Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (28-41). Hamburg: Czwalina.

Stegemann, H. (1986). Sportlehrer und ihre Unterrichtsvorbereitung. *sportunterricht*, 35 (2), 48-53.

Stibbe G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stibbe, G. & Ingelmann, C. (2009). *Akzeptanz und Rezeption des neuen Lehrplankonzepts Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg. Eine empirische Studie*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.

Stibbe, G. (2004). Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (136-141). Hamburg: Czwalina.

Stibbe, G. (2009). Lehrpläne Sport – Normatives vs. Empirisches. In E. Balz (Hrsg), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (176-186). Aachen: Shaker.

Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*, Hamburg: Sabine Groenewold.

Tillmann, K.-J. (2008). *Leistungsvergleichsstudien und Systemsteuerung – oder: Was hat PISA zu bildungspolitischen Entscheidungen beigetragen?* <http://www.gew.de/Binaries/Binary38502/TillmannVortragHamburg1008.pdf>, Zugriff am 27.07.10 um 11:50 Uhr.

Vollstädt, W., Tillmann, K.J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske & Budrich.

Vorleuter, H. (1999). *Evaluierung einer neuen Lehrplankonzeption. Ein empirischer Befund zur sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Hamburg: Czwalina.

Weinert, F.E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.

Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S.

Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, 45-65.

Weinert, F.E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim u. Basel: Beltz.

Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: F.E. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen* (17-32). 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.

Willke, H. (2001), *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: UTB.

Wößmann, L. (2003), „Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistung im internationalen Vergleich“. In Bundeszentrale für politische Freiheit (Hrsg.). *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B21-22, 33-38.

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.

7. Anhang

Interviewleitfaden

Datum/Zeit:

Interviewer/in:

Name der Schule:

Adresse:

Angaben zur Schule

Schülerzahl:

Ganztagsschule:

Anzahl Sportlehrkräfte:

davon mit Fakultas:

Sport im Schulprofil:

Angaben zur Lehrkraft

Alter:

Berufsjahre:

Fakultas:

Std. Sportunterricht/Woche:

Geschlecht:

Warming up: (Aufnahme starten)

- Was machen Sie gerade mit den Schülerinnen und Schülern Ihrer vierten Klasse im Sport?
- Was sollten Ihrer Meinung nach die Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse können?

Kenntnis

- Welche dieser Kompetenzerwartungen kennen Sie?
(Karten auslegen -> Auswahl einer Karte -> kennt sie/er keine der ausgelegten Kompetenzerwartungen, fragen wir hypothetisch im Konjunktiv weiter)
- Woher kennen Sie die Kompetenzerwartung? (Lehrplan, Kollegium, Fachkonferenz, Fortbildung)

Verständnis

- Finden Sie die Kompetenzerwartung verständlich formuliert?

Akzeptanz

- Wieweit akzeptieren Sie selbst die Kompetenzerwartung?
 - ➔ Was versprechen Sie sich davon?
 - ➔ Welche Befürchtungen/ Vorbehalte haben Sie?
- Wieweit wird die Kompetenzerwartung im Kollegium akzeptiert?

Planungsrelevanz

- Wie hat sich die Planung durch die Kompetenzerwartung verglichen mit der bisherigen Planung geändert?
- Wieweit berücksichtigen die Kompetenzerwartung (vorab) bei der Unterrichtsplanung?

Durchführungsrelevanz

- Wie gehen Sie vor, wenn Sie anhand der Kompetenzerwartung eine Unterrichtsstunde durchführen? (Stundenbeispiel)
 - ➔ Welche konkreten Lernaufgaben/ Aufgaben für die Schüler werden aus der Kompetenzerwartung entwickelt?
 - ➔ Wie lässt sich im kompetenzorientierten Sportunterricht individuell fördern?

Auswertungsrelevanz

- Wie verschaffen Sie sich einen Überblick darüber, ob die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzerwartung erfüllt haben?
- Welchen Einfluss hat die Kompetenzerwartung auf die Notengebung?
 - ➔ Welche neuen Möglichkeiten sehen Sie?
 - ➔ Welche Schwierigkeiten befürchten Sie?

Schluss teil

- Wird Ihnen bei der Umsetzung des kompetenzorientierten Sportunterrichts geholfen, werden Sie in irgendeiner Form dabei unterstützt?

- Sehen Sie eine Verbesserung Ihrer Arbeit als Sportlehrkraft durch den kompetenzorientierten Sportunterricht?
- Gibt es Ihrerseits noch weiteren Gesprächsbedarf?

Wir bedanken uns ganz herzlich für dieses Gespräch!

Interview Frau H

8. Interview am 17.09.2010, 11:00 Uhr

Interviewerin: A. Seidler

Schule: GGS Hütter Busch, Am Hofe 1, Wuppertal

Angaben zur Schule

Schülerzahl:	215
Ganztag:	offen
Anzahl Sportlehrkräfte:	5
davon mit Fakultas:	2
Sport im Schulprofil:	spielt keine besondere Rolle

Angaben zur Lehrkraft

Alter:	57 Jahre
Berufsjahre:	11 (in Sport)
Fakultas Sport:	ja
Std. SU/Woche:	8
Geschlecht:	weiblich

1. I: Ich möchte Sie zunächst bitten mir zu erzählen, was Sie derzeit mit ihrer vierten Klasse im Sportunterricht machen. 00:00:05-2
2. L: Im Sportunterricht, ich muss dazu sagen wir haben eine Doppelstunde, da kann ich zu Beispiel auch Geräte aufbauen, und das machen wir jetzt gerade ganz viel, weil wir im dritten Schuljahr schwimmen hatten und die Kinder von daher auch auf Geräte sehr heiß sind. Das heißt ich habe jetzt gerade letzte Stunde Großgeräte Barren eingeführt, den wir noch nie hatten, und davor eben auch, ja immer so ein Großgerät nach dem anderen: Trampolin mit Kasten, also Sprünge, solche Dinge, das machen die unheimlich gerne und ich finde das sollen die auch machen um so ein bisschen Angstabbau und auch um Körperspannung zu haben. Und in der Einzelstunde kann man _o was gar nicht machen, da machen wir überwiegend Spiele, oder Kleingeräte Bälle oder solche Dinge. Oder auch ebene Volleyball und – alle mögliche Art von Spielen, weil wir einfach in der einen Stunde

nicht so viel Zeit haben. 00:01:01-5

3. I: Ich habe ja eben schon gesagt, dass wir über Kompetenzen reden wollen. Was finden Sie persönlich sollten Schüler am Ende der vierten Klasse sportlich Können? 00:01:07-4

4. L: Also sportlich – mir ginge es jetzt nicht drum, wie elegant die zum Beispiel mit einem Gerät umgehen. Aber dass sie gewisse Körperspannung lernen, dass sie in der Lage sind zum Beispiel auch mal im Stütz zu hangeln ohne runter zu fallen, solche Dinge. Dass sie auch sich mal trauen, zum Beispiel Sprünge zu machen. Wobei es durchaus sein kann, dass der Eine natürlich das besser kann und auch bis, was weiß ich, über ein Rad über den Kasten kommt, der Andere nicht. Das wäre mir egal, aber ich denke die sollen auch so ein bisschen Selbstbewusstsein bekommen, in ihrem – in ihr eigenes körperliches Verhalten. Das wäre mir ganz wichtig, also eher so Grundkompetenzen als unbedingt jetzt zu sagen die müssen jetzt an dem Gerät das und das können. Fände ich jetzt nicht so im Vordergrund, wie die Dinge dass sie Selbstvertrauen haben, dass sie bestimmte Dinge einfach sich mal zutrauen, ausprobieren und ja, alles was so in Richtung Körperspannung mal geht, aber auch Ausdauer, dass man da bestimmte Ziele erreicht, das fände ich wichtig. 00:02:28-6

5. I: Also sehr übergreifende Ziele, wenig jetzt an einer Sportart spezifisch... 00:02:29-4

6. L: Ja, also ich könnte jetzt nicht sagen: Die sollen alle im – schon gar nicht Fußball, ist jetzt auch nicht mein Ding, aber andere Sachen eben – gewisse Kompetenzen haben. Was ich ganz gut am neuen Lehrplan finde ist eben auch diese übergreifende Sache mit Ringen/Raufen oder Rollen/Fahren, wir haben uns jetzt X-Räder angeschafft. Müssen wir aber jetzt erst noch ne Fortbildung zu machen, haben wir einmal so ein Probe-Schnuppern gehabt. Also solche Dinge finde ich auch Klasse. Sich einfach mal in diesen Dingen auch zu bewegen. Und Ringen/Raufen machen wir in Stationen, so dass das auch geordnet verläuft, aber sie sollen´s machen, geordnet. 00:03:07-2

7. I: Sie sind ja gerade selber schon auf den Lehrplan eingegangen. Ich habe Ihnen mal vier Bereiche mitgebracht, aus dem Lehrplan, vier Kompetenzerwartungen für das Ende der vierten Klasse. Kennen Sie die? 00:03:19-7

8. L: Gelesen hab ich die alle, ja. 00:03:22-1

9. I: Dann würde ich Sie bitte, dass Sie sich mal eine aussuchen, wenn Sie die nochmal durchlesen, anhand der wir dann gleich einfach mal so ein bisschen näher über Unterrichtsplanung und _o was sprechen. 00:03:34-2
10. L: Dann würde ich das nehmen. 00:03:43-3
11. I: Dann sind wir auch gerade im Bereich Kämpfen und Raufen, da sind Sie ja gerade schon drauf eingegangen, sehr schön. Finden Sie das die Kompetenzerwartung verständlich formuliert ist? 00:03:52-2
12. L: Jetzt in den Lehrplänen? 00:03:55-0
13. I: Hm. Finden Sie jetzt so eine Formulierung verständlich? 00:04:00-3
14. L: Ja. Ich denke das Einhalten von Regeln ist gerade im Sportunterricht eine der ganz wichtigen Dinge. Ja unterschiedliche Voraussetzungen, das heißt auch Toleranz gegenüber dem einen Kind. Ich habe einen Autisten dabei, der im Sport allerdings weniger auffällt als im sonstigen Unterricht. Aber man hat ja auch mal etwas dickere Kinder, oder wo man einfach auch die individuelle Leistung anerkennen muss. Und das finde ich eigentlich ne ganz gute Sache. 00:04:34-5
15. I: Das heißt Sie würde die auch so für sich und ihren Unterricht akzeptieren können? 00:04:35-7
16. L: Ja, eigentlich schon. 00:04:39-6
17. I: Wissen Sie, wie das so im Kollegium mit der Akzeptanz aussieht und mit der Kenntnis dieser Kompetenzerwartungen? 00:04:43-9
18. L: Ja, also ich glaube schon. Ich glaub dass die Zeiten so nach dem Motto – also als meine Kinder hier zur Schule gingen mussten die Vorschwimmen oder Vorturnen und dafür gab’s ne Eins, Zwei, oder sonst was – die Zeiten haben wir, also ich glaub das macht hier keiner mehr. Wir versuchen auch den Unterricht so weit es geht nicht fachfremd erteilen zu lassen, es geht aber nicht immer, wir schaffen’s nicht. Und äh, dann sind zum Beispiel solche Dinge wie jetzt was ich gerade sagte Geräteturnen nicht möglich. Weil ich würde jedem Kollegen der fachfremd arbeitet von Geräten dringend abraten, denn wenn da Unfälle passieren, wäre schlecht. Und da gehört dann dich

schon ne gewisse Erfahrung zu und ne gewisse Ausbildung. Aber andere Dinge – ja, also ich glaube nicht mehr, dass die Zeiten noch irgendwo bei uns hier gegeben sind, wo wer sagt „einmal vorturnen“ oder „jeder macht jetzt nen Sprung über den Kasten“ und ich geb da nach ne Note. Dazu gehören für mich auch ganz andere Gründe, nämlich wie zum Beispiel Einsatzfreude und auch dass Einer sein individuell Bestes gibt. Und ein Andere der einfach so gelenkiger ist, der konnte das sowieso schon, der musste sich noch nicht mal anstrengen dafür. 00:05:57-7

19.I: Okay, also da wird schon auch mit gearbeitet. 00:05:58-1

20.L: Ja. 00:05:58-1

21.I: Ähm, hat sich Ihre Planung, also Sie haben ja die Einführung der neuen Lehrpläne mitbekommen, hat sich die Planung durch diese neuen Lehrpläne geändert, die Unterrichtsplanung? Oder mache Sie das weiterhin so wie vorher auch? 00:06:15-0

22.L: Nee, bestimmte Sachen gab's ja gar nicht. Also Rollen/Fahren, Kämpfen/Ringen gab es gar nicht, als solches. Ich hätte zu Beispiel hatte früher vor Kämpfen/Ringen Angst gehabt, hätte das vermieden. Und seit wir das so als Stationen eingeführt haben, in Matten, und ich die Erfahrung gemacht hab „och, das geht doch ganz gut, als Stationenbetrieb mit bestimmten Regeln“. Das hat super gut geklappt hier in meiner Klasse, und dann... ja, machen wir das auch. Und das sind halt Dinge wo man sagt, da hat der neue Lehrplan das bewirkt, das möchte man dann auch versuchen. Und das haben natürlich auch jüngere Kollegen dann mitgebracht, die aus der Ausbildung kamen. Wir Älteren haben das dann gefrühstückt. 00:06:57-9

23.I: Ja, okay. Ähm berücksichtigen Sie jetzt auch wirklich – also wir haben ja jetzt über Inhaltsbereiche mehr geredet, wie jetzt Kämpfen und Raufen. Berücksichtigen Sie jetzt auch wirklich so diese Kompetenzorientierung mit der Formulierung vorab in der Unterrichtsplanung? Also dass Sie jetzt genau lesen also genau nachlesen jetzt hier beispielsweise „gehen achtsam miteinander um“, oder denke Sie das ist jetzt wenn ich den Inhaltsbereich Kämpfen und Raufen mache ist das automatisch gegeben, oder...? 00:07:22-0

24.L: Nee, da gehören ja Regeln zu, ne. Das ist ja das Regelwerk was wir dann auch einführen. Gerade bei so einem Bereich Kämpfen und Raufen oder bei wenn ich Großgeräte einführe, dass ich sage „hier das und das gibt es“ und Kompetenzerwartungen würde ich – ich differenziere ja. Ich sage das müsste, das sollte jeder machen. Und wer

sich mehr traut oder mehr zutraut, der kann das und das machen. Damit ermögliche ich den anderen Kindern ja schon ein breiteres Spektrum, sag aber im Prinzip erwarte ich nur weniger. So dass die Kinder, die das einfach noch nicht schaffen, ihren Erfolg haben. 00:07:53-1

25.I: Nicht so stark unter Druck gesetzt werden, genau. Und, ähm, ich würde Sie jetzt bitten, dass Sie für eine Stunde oder Doppelstunde mal mir konkreter sagen würden, welche Aufgaben Sie jetzt daraus ableiten, welche Lernaufgaben. Aus so einer Kompetenzerwartung die wir jetzt ausgewählt haben. (xx) Also ganz konkret eine Stunde oder Doppelstunde Unterricht zu dieser Kompetenzerwartung, wie würde die aussehen? 00:08:15-0

26.L: Also bei ner Einzelstunde fällt mir jetzt direkt Völkerball ein, zum Beispiel. Da sind so mehrere Sachen. Sie gehen achtsam miteinander um, wäre zum Beispiel ne Sache jetzt im Völkerball. Die wissen die Regeln, die wissen dass man möglichst zum Beispiel bei Kindern nicht auf die Köpfe wirft, wäre ne ganz wichtige Sache. Und auch so bestimmte Sachen – ja, das wäre aber mehr so Regeleinhaltung, nicht unbedingt achtsam miteinander umgehen, ist halt auch wirklich dass man versucht, dass die Leute wieder ins Feld kommen, ans Spiel kommen. Aber das ist mehr Regeleinhaltung, nicht unbedingt achtsam. Aber achtsam wäre die Sachen, und auch dass man zum Beispiel ruhig Kinder werfen lässt, auch wenn man weiß die werfen nicht so gut. Normalerweise ist es ja so, man hat seine $\frac{3}{4}$ Cracks in der Klasse, die kriegen immer den Ball. So dass man dann aber auch einfach mal sagt „so, und wer den Ball hat der wirft auch“. Es kriegt nicht immer der jetzt den Ball der´s nicht macht. Dass man solche Regeln dann mit denen auch bespricht, dass die Kinder auch mehr drankommen, sonst sind das immer die gleichen. Fiel mir jetzt gerade bei Völkerball ein. Ist so ein Spiel, was man in der Einzelstunde gut machen kann. 00:09:26-5

27.I: Genau. Und jetzt so zum Kämpfen und Raufen vielleicht? Das ist ja jetzt eine Kompetenzerwartung aus dem Bereich Kämpfen und Raufen. Wie sieht das – Sie haben ja jetzt mehrfach gesagt, dass Sie das im Stationsbetrieb machen – Wie sieht das dann beispielsweise in ner Doppelstunde aus, mit einer vierten Klasse? 00:09:36-9

28.L: Ja, dass wir uns erst zusammen setzten und die Stationen besprechen und diese Grundregeln. Wir haben auch so ne Karte, da stehen die Regeln im Prinzip drauf, hier so ne laminierte Karte. Also wenn einer was sagt hier „aufhören“ oder so was, dass man dann auch aufhört. Dass man alles vermeidet was irgendwie weh tut. Das sind so bestimmte Grundregeln. Und, wie gesagt, auch wenn einer nicht mehr möchte, dass da Schluss ist, das war ne ganz wichtige Sache.

Und dann haben wir die Stationen nacheinander erklärt, und dann durften die Kinder anfangen. Und ich habe bis jetzt eigentlich nicht erlebt, dass das grenzüberschreitend gelaufen ist. 00:10:14-9

29.I: Super. Und was machen die in den Stationen dann? Kleinere Raufspiele? 00:10:20-0

30.L: Ja, da war zum Beispiel sich gegenseitig Rücken an Rücken setzen und sich versuchen von der Matte runter zu drücken, war eine Sache. Ne andere Sache, also wirklich sich von der – auf der Weichbodenmatte den anderen zum liegen zu bringen vom stehen. 00:10:41-3

31.I: So kleine Kampf- und Raufspiele. 00:10:41-3

32.L: Ja genau. Es gab noch so verschiedene andere, also diese zwei fallen mir jetzt gerade als zwei Stationen ein. 00:10:48-5

33.I: Die Kinder haben Spaß dran. 00:10:48-5

34.L: Die Kinder haben Spaß dran und vor allen Dingen dadurch dass die genau wissen – ach so, und die dürfen sich natürlich die Partner so zusammensetzen wie sie wollen, die setze ich nicht zusammen. Finde ich in dem Falle ganz wichtig. Wenn ich sonst darauf immer sage ich mische die, also bei sonstigen Mannschaftsspielen, bei dem würde ich immer sagen, die dürfen sich einen Partner aussuchen. Weil das ganz wichtig ist, wenn da zwei zusammen sind, die sich nicht abkönnen, das ist schlecht. 00:11:16-1

35.I: Okay. Ähm, die Frage ist jetzt: Diese Kompetenzerwartungen sollten ja, in nem gewissen Grad, von jedem Schüler erfüllt werden. Wie lässt sich _o was vereinbaren, mit der Idee individuell zu fördern? Finden Sie, dass sich das widerspricht? Oder lässt sich das vereinbaren? 00:11:33-6

36.L. Also jetzt gerade wo wir das Kämpfen und Raufen haben, da kann ja individuell jeder das Leisten, was er macht. Und für mich für eine Beurteilung wäre halt in erster Linie wichtig „wie setzt er sich ein?“ Jetzt nicht „ist er derjenige, der den Anderen mit Erfolg von der Matte drückt“, sondern machte er das regelkonform mit. Finde ich dann viel wichtiger. Und dann kann natürlich das wenn sich da jetzt das, was ich in der Klasse habe, etwas stabilere Mädchen nicht so viel zutraut und da nicht so viel macht, kann sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten

das machen. Dann finde ich das in Ordnung. 00:12:09-6

37.I: Ja. Also ist kein Widerspruch. 00:12:09-6

38.L: Eigentlich nicht, nö. 00:12:11-1

39.I: Okay. Sie hatten ja gerade schon mal gesagt, dass die Beobachtung ne Rolle spielen könnte. Wie verschaffen Sie sich einen Überblick darüber, ob die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzerwartung dann auch tatsächlich erfüllt haben? 00:12:23-6

40.L: Ja das ist schwierig. Im Prinzip müsste man pausenlos mit nem Block rumlaufen, was man nicht tut, ich jedenfalls nicht, schaffe ich nicht. Es fallen einem immer diejenigen auf, die absolut nicht mitmachen. Und es fallen einem eigentlich die auf, die dieses hervorragend machen. Also ich sag mal die Spitze nach oben und nach unten, die kriegt man ganz doll mit, und in der Mitte ist es schwierig zu differenzieren. Also zu sagen der wäre jetzt – gut, die oberste Kompetenzstufe, also wer kann das wirklich ganz toll irgendeine Übungen in der Richtung machen, das kriegt man schon mit, und wer eben nicht. Aber dazwischen ist es, finde ich's ganz schwierig. Also ich schaffe es auch nicht nach jeder Stunde mir Notizen zu machen, sondern nach Einheiten. Wenn überhaupt so nach ner gewissen Einheit, dass ich mir dann sage so, jetzt musst du mal gucken, wie ist der oder die dir aufgefallen und wie kannst du den einschätzen, wieweit kann der das, wie hat der sich verhalten, wie weit hält der die Regeln ein. Ja, aber ich schaffe es nicht nach jeder, ich hab ne Referendarin in Musik, die macht es wirklich nach jeder Stunde. Die hat auch nicht so viele Stunden. 00:13:30-1

41.I: Welchen Einfluss haben denn diese Kompetenzerwartungen auf Ihre Notengebung? 00:13:39-5

42.L: Ja, die Kompetenzerwartungen – ich denke mal, für mich ist wichtig, jetzt gerade im Sportunterricht, ist ja anders als in Deutsch. In Deutsch habe ich – oder in Mathe, noch mehr hab ich ja ne wirkliche Messlatte. So und so viele Aufgaben gelöst, gibt das und das. Ist für mich in Sport etwas anders. Gut, ich würde einem der nicht gerade wirklich gute Leistungen, oder obergute Leistungen bringt nicht gerade die Eins geben. Aber ich denke einem der sich konsequent anstrengt, der sich Mühe gibt, der auch gewisse Ziele erreicht, der sich verbessert, der daran arbeitet, der kann immer locker auch besser beurteilt werden, als jemand der vielleicht von sich aus rein turnerisch mehr kann, aber an sonsten das nicht einhält. Und ich denke das ist die Sache: Wenn wir Kompetenzerwartungen haben, die sich nicht nur an

Leistungen, sprich also kann er Rad, Überschlag und das ist die oberste Kompetenz, sondern auch an solchen Kompetenzerwartungen wie „gehen mit gelernten Regeln achtsam um“, also auch sozialen Kompetenzen, kann ich da besser mit umgehen und kann dann auch sagen „okay, der hat diese sozialen Kompetenzen im Sport auf jeden Fall drin und hat auch noch ne gewisse Leistung“, dann kann ich da ganz gut mit umgehen. 00:15:03-5

43.I: Okay. Also im Prinzip kommt Ihnen das eigentlich entgegen. Auch zu Legitimationszwecken gegenüber Schülern oder Eltern? Das man auf _o was zurückgreift? Es ist ja teilweise schon so, dass die einen sehr anderen Leistungsbegriff haben. 00:15:15-1

44.L: Den Kindern haben wir das schon lange beigebracht, dass in erster Linie auch Leistungsfortschritt zählt. Ich sag jetzt mal im Schwimmen haben wir ja konkret oft die Kinder die kommen schon mit Silber an, können super schwimmen, können schon kraulen, weil sie schon Jahre lang im Verein sind. Aber das heißt noch nicht, dass sie jetzt unbedingt die Eins kriegen. Sondern die müssen auch einen gewissen Fortschrittswillen und eben auch diese ganzen sozialen Kompetenzen zeigen, um das wirklich zu machen. In der Regel ist es dann auch so, weil die durch den Verein das auch schon so haben. Aber das heißt nicht von vorneherein – oder andersrum: Ich hatte ein Kind, das hat sich sehr schwer getan überhaupt schwimmen zu lernen, aber hat sich irrsinnig Mühe gegeben, warum soll der keine Zwei kriegen? Der Lernwille und der Lernfortschritt war da, die ganzen Dinge die hier gefordert wurden auch. Ja, kann ich gut mit leben. 00:16:11-3

45.I: Inwiefern unterstützen Sie sich im Kollegium gegenseitig was diese Planung jetzt auch nach Kompetenzen angeht? Oder gibt's da einen schuleigenen Lehrplan zu? 00:16:21-4

46.L: Noch nicht. Also in Sport noch nicht. Wir haben Deutsch fertig, wir sind jetzt an Mathe und Englisch, Sport noch nicht. 00:16:26-1

47.I: Und unterstützen Sie sich da in irgendeiner Form untereinander? Dass irgendwie Aufgaben ausgetauscht werden? 00:16:35-2

48.L: Austausch. Ja also, wie gesagt, dass wir jetzt über diese Kompetenzorientierung konkret gesprochen haben, das weniger. Aber zum Beispiel diese Materialien, die werden natürlich ausgetauscht. Und dann kann man auch – ja ich glaube auch, dass für uns hier – also ich wüsste nicht, dass es hier noch Kollegen gibt, so nach dem Motto vorturnen, wie früher vorsingen und sonst was, das macht hier glaube ich keiner mehr. 00:16:59-7

49.I: Dann hat man auch keine Angst sich da auszutauschen. 00:16:59-4

50.L: Nein, das ist kein Problem. 00:17:01-0

51.I: Ja, okay. 00:17:04-6

52.L: Oder auch: Wie kann man Dinge differenziert machen? Ich hatte zum Beispiel so Ideen, sag ich jetzt mal, als noch meine Klasse in der drittem Klasse war und die hatten Schwimmen hatten wir nur eine Doppelstunde Sport. Dann kann man Dinge da aufbauen, und das kann man ja relativ auch leicht in verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Solche Dinge teilen wir uns schon mit. Also für Kinder die noch sich da nicht so viel zutrauen hab ich das aufgebaut, für Kinder die sich mehr zutrauen das, und für Kinder die sich sehr viel zutrauen das. Und dann konnten die Kinder auch wählen, da kommen wir auch zu dem Selbstwählen, eigenverantwortlich. 00:17:44-7

53.I: Es gibt ja jetzt schon auch so ne Menge Forderungen, die damit verbunden sind, jetzt beispielsweise von den Lehrplanentwicklern, dass halt jetzt schuleigene Lehrpläne oder Arbeitspläne erstellt werden. Ganz ehrlich, was versprechen Sie sich für einen Nutzen davon? Weil der Aufwand ist ja relativ hoch. Glauben Sie dass der Nutzen den Aufwand rechtfertigt? 00:17:58-8

54.L: Ich kennen es jetzt im Moment nur von Deutsch, oder Mathe. Da finde ich es natürlich Klasse, dass wir hier schuleigene Lehrpläne haben. Wir haben die auch vorne im Klassenbuch abgeheftet, so dass jeder die eingucken kann und dass das an der ganzen Schule gleich gemacht wird. Ich würde mir nur bei diesen – ja, ich sag mal früher sagte man Nebenfächern – wünschen, dass wir da mehr Vorgaben kriegten. Hätte ich jetzt einen solchen Lehrplan schon mal fertig in der Hand, könnte ich den modifizieren auf unsere Schule. Und das würde mir immens viel helfen, statt jedes mal das Rad von unten aufzubaggern. 00:18:31-0 00:18:31-0

55.I: Das heißt sie fühlen sich da so ein bisschen allein gelassen, in Anführungszeichen? 00:18:32-9

56.L: Ja. Und dadurch, dass wir das ja für alle Fächer machen müssen. Also in Deutsch haben wir's jetzt, und das ist ein immenser Aufwand gewesen. Mathe und Englisch kommen jetzt, also irgendwann kommt der nächste mit Kunst, Musik, Sport und die ganzen anderen Fächer

die wir noch haben, Sachunterricht vielleicht noch eher. Und da würde ich mir wünschen, wenn einer da schon fertige Lehrpläne hat, dass man _o was bekommt, und danach – kein Mensch will die ja Eins zu Eins übernehmen, sondern man muss die ja auf seine Gegebenheiten hier verändern. Denn nicht jede Schule hat jetzt die Halle und hat das Schwimmbad und hat das, dann würde ich mir das sehr wünschen, das wäre ne immense Arbeitserleichterung. 00:19:12-4

57.I: Ja, okay. Insgesamt hat sich, würde Sie sagen, hat sich Ihre Arbeit als Lehrkraft geändert durch die neuen Lehrpläne? 00:19:18-1

58.L: Ja! Ich hab, gut ich bin ja schon ein älteres Semester. Der ganze Unterricht hat sich in den letzten Jahren immens viel verändert. Also, alles mit Gruppenunterricht, mit wenn ich überlege, früher machte man Ausscheidespiel, Kinder mussten auf der Bank sitzen. Mache ich heute überhaupt nicht mehr. Wenn heute einer ausscheidet, muss der irgendeine Zusatzaufgabe machen, was weiß ich, Hockwende über die Bank, und dann ist der wieder dabei. Es gibt nichts Schlimmeres als Sportunterricht sitzend zu verbringen. Das hat sich sehr geändert. Also früher hat man doch viel gerade im Sport gemacht, und hat die Hälfte der Zeit auf der Bank gesessen. 00:19:59-8

59.I: Und glauben Sie das kommt jetzt wirklich von diesen Lehrplänen, oder ist das schon ein längerer Prozess? 00:20:04-4

60.L: Ist schon länger. Also ich hab meine überhaupt die Ausbildung noch vor elf Jahren gemacht als Zusatzqualifikation, und da war das aber schon. Dass man generell sagt: Um Gotteswillen bloß kein Banksitzen mehr. Ich glaube auch hier bei unserem Kollegium macht das eigentlich auch keiner mehr. Also dass wenn ich irgendwie ausscheide Spiele mach oder irgendwas, so dass die Kinder Zusatzaufgaben machen und dann wieder einsteigen. 00:20:28-9

61.I: Und wenn man sich jetzt diese sehr offenen Kompetenzerwartungen anschaut, jetzt für Nordrhein-Westfalen, kann man ja schon sehen, dass diese Tendenz auch unterstützt wird. 00:20:37-7

62.L: Ja. Denn das hat für mich mit Sportunterricht nichts mehr zu tun, Banksitzen. 00:20:43-1

63.I: Okay, dann wäre ich eigentlich auch schon so weit am Ende. Gibt Ihrerseits noch irgendwas, was Sie...? 00:20:47-7

64.L: Nein, aber wenn Sie an irgendjemand kommen, der bereits fertige Lehrpläne für seine Schule hat, wäre ich da sehr dankbar. Einfach wie gesagt nicht um sie abzuschreiben, sondern um damit die als Grundlage zu haben. am besten wären sogar zwei oder drei verschiedenen. Sowas fände ich immens wichtig. Zumal wir wie gesagt schon lange an solchen Sachen wie Deutsch und Mathe jetzt sitzen, das ist immens arbeitsaufwändig. Wenn ich mir vorstelle das jetzt auch noch für die ganzen anderen Fächer. Ich höre jetzt die Englischkollegen sitzen jetzt zusammen, dann die Sachunterrichtskollegen und so weiter. Wenn man da ein paar Vorlagen hätte, das wäre schön. 00:21:24-6

65.I: Findet sonst so zwischen den Grundschulen nicht...? 00:21:27-5

66.L: Doch, zum Teil schon. Wenn man da Connections hat. Aber es ist natürlich – ich weiß ja nicht wie weit – ich glaube auch, dass die Sportlehrplänen nicht unbedingt die ersten sind die woanders gemacht werden, die werden sie alle ziemlich weit hinten anstellen. Und darum fühlen wir uns wenn allein gelassen eben auch von der Obrigkeit, sprich Regierung oder so. Die entsprechend dieser ganzen Kompetenzerwartungen, ganzen neuen Richtlinien und Lehrplänen die wir haben, hätten die auch gleich ein bisschen mehr machen können. Ja, finde ich schon. Dass wir das alles von unten machen müssen finde ich eigentlich gemein, also für alle Fächer. 00:22:03-1

67.I: Man hätte da so ne Rohvorlage in Anführungszeichen gebraucht, die man dann entsprechen um... 00:22:06-4

68.L: Ja, fände ich ein bisschen – wäre man nicht so allein gelassen. Und so muss das jeder für sich machen und da ist man schon ziemlich – und wenn die auch so sein sollen, dass sie fürs ganze Kollegium bindend sind, was ja auch Sinn macht, dann muss das auch im Kollegium abgestimmt werden, wenn die tragfähig sein sollen. Dann sollte es auch schon Hand und Fuss haben. 00:22:35-8

69.I: Ja, da haben Sie recht. Das ist ein schönes Schlusswort. Dann danke ich Ihnen erst mal für Ihre Offenheit. 00:22:38-7

Interview Frau N

14.Interview am 05.11.2010, 11:00 Uhr

Interviewerin: A. Seidler

Schule: Sankt Michael-Schule, Leipziger Straße 1, Wuppertal

Angaben zur Schule

Schülerzahl:	ca. 200
Ganztag:	offen
Anzahl Sportlehrkräfte:	3
davon mit Fakultas:	1
Sport im Schulprofil:	Bewegte Schule

Angaben zur Lehrkraft

Alter:	62 Jahre
Berufsjahre:	39
Fakultas Sport:	ja
Std. SU/Woche:	8
Geschlecht:	weiblich

1. I: Dann möchte ich Sie bitten, dass Sie mir erstmal erzählen, was Sie derzeit, oder vor Ihrer Krankheit, mit Ihrer vierten Klasse im Sportunterricht machen. 00:00:00-7
2. L: Mit meiner vierten Klasse. So, angefangen haben wir da für das Sportabzeichen zu üben und das Sportabzeichen auch abzunehmen. Das begann dann eigentlich schon Ende des dritten Schuljahres, weil man ja immer die Sommerzeit entsprechend nutzen muss. Da haben wir eigentlich mit angefangen. Dann ging es weiter über Spiele, Draußenspiele auf dem Schulhof und in der näheren Umgebung, also damit die Kinder eben auch ihren direkte Kreis einbeziehen können, sich - wissen eben was sie auf dem Schulhof spielen können, was sie spielen wollen, denn diese Spiele ändern sich ja auch laufend was die gerne machen möchten. Und dann haben wir Schwergewicht gelegt auf Spiele im Raum, sprich im Hinblick auch auf bewegten Unterricht und Bewegungsspiele im Unterricht. Was kann man in der Klasse machen? Da haben wir ne Kartei zu angelegt und ja, soweit sind wir eigentlich gekommen. Und jetzt übernimmt dankenswerter Weise eine Mutter ein Rückenkulturprogramm mit den Kindern. Ja, so, das war´s bisher. 00:01:25-5
3. I: Ich würd ja gerne mit Ihnen über Kompetenzorientierung sprechen, das hab ich ja eben schon gesagt. Was finden Sie denn persönlich sollten Kinder am Ende so ner vierten Klasse sportlich gesehen können? Also, was sollen sie im Grundschulsportunterricht gelernt haben? Was halten Sie für das Wichtigste? 00:01:38-5
4. L: Für das Wichtigste halte ich es, Freude am Sport zu vermitteln, damit die Kinder dann weiter machen können. Ich leg keinen Wert drauf auf irgendwelche Sportarten direkt hinzuarbeiten, auch wenn ich an Wettkämpfen teilnehme und die Kinder auf Wettkämpfe vorbereite. Mir ist es wichtig, dass sie umfassende Möglichkeiten bekommen sich zu bewegen und Freude daran zu gewinnen. Und sich je nach Fähigkeiten auch eben einzubringen, jedes Kind hat ne andere Neigung, das ist eben halt so. Deshalb biete ich eben möglichst auch vielseitig die

ganzen Sachen, die einzelnen Bereiche eben an. Was sie da konkret können müssen - Grundregeln von Spielen, Spiele verändern, grundlegende Dinge der Leichtathletik, Werfen mit unterschiedlichen Bällen, Springen in verschiedensten Situationen, natürlich auch in Wettkampfsituationen, aber das ist nicht mein Hauptziel. Dann auch das Ausdauerlaufen, Ausdauerlaufen draußen, in Spielsituationen, das Durchhaltevermögen eben, das dabei auch geschult wird, übertragen eben auch Sport-Durchhaltevermögen auf andere Bereiche. 00:03:22-8

5. I: Ja, also zu lernen, dass man sich eben auch mal durchkämpfen muss. 00:03:24-5
6. L: Dass man durchhalten muss und dann zu einem Ziel kommt, und das ist dann eben schön. 00:03:31-6
7. I: Und das geht dann auch über den Sport direkt hinaus. 00:03:31-6
8. L: Das geht hinaus, das geht hinaus. Ich sehe das also als so ne Grundlage, die an und für sich - für die Gesundheit für's weitere Leben ganz einfach notwendig ist. Und im Elternhaus passiert ja oft nicht sehr viel mit den Kindern. 00:03:50-9
9. I: Okay. Es gibt ja auch seit 2008 diese kompetenzorientierten Lehrpläne, wo ja auch so Könnensanforderungen an's Ende der vierten Klasse und an's Ende der Schuleingangsphase formuliert sind. Ich hab hier mal vier mitgebracht. Ähm, wenn Sie sich die mal kurz anschauen können, dann möchte ich Sie gern erst mal - würde ich gerne erst mal von Ihnen wissen, inwiefern Sie die kennen. 00:04:11-2
- 10.L: (XXX) ja - okay. Dieser Bereich kommt in allen Stufen vor, also Eins, Zwei und Drei, Vier. Spielideen verwirklichen, klar, gut Abändern kommt da noch zu. 00:04:57-5
- 11.I: Das hatten Sie ja auch eben schon angesprochen, dass das ne ganz zentrale Rolle spielt. 00:05:03-4
- 12.L: Ja, wichtig ist eben auch die eigenen Spielideen einzubringen. (XXX) Hm, ja, okay. 00:05:19-7
- 13.I: Haben Sie die in der Form schon mal sind Sie direkt in Kontakt gekommen? 00:05:25-4
- 14.L: Ja, natürlich! 00:05:28-7
- 15.I: Ja, es gibt durchaus Lehrkräfte die 00:05:31-5
- 16.L: Ja ja, natürlich. Nein, nein ich hatte mein letzter Lehramtsanwärter hatte Sport und da kommt man da auch mehr rein, ganz einfach. Natürlich wissend das viele nicht. Denn - es ist nur nichts was abfragbar ist, ne. Deshalb störte mich Ihre Frage im Moment. Was sehen Sie am

Ende des vierten Schuljahrs? Das ist kein abfragbares Wissen und kein - 00:05:57-6

17.I: Nee, und das ist ja immer was, was auch schon mal vorgeworfen wird, jetzt gerade dieser ganzen Kompetenzorientierung, das wäre dann alles so auf sportmotorische Fertigkeiten. Aber das kann man ja jetzt bei diesen Formulierungen auch gar nicht so sagen, ne. 00:06:05-6

18.L: Nein nein. 00:06:08-2

19.I: Finden Sie, dass die verständlich formuliert sind? Also für Sie, können Sie damit was anfangen? 00:06:08-2

20.L: Ja - 00:06:15-0

21.I: So direkte Assoziationen, oder finden Sie eher das das zu schwammig ist? 00:06:15-0

22.L: Nein nein, für mich ist es - nee nee, für mich ist das schon konkret. Ich sehe da direkt was hinter diesen Sachen auch, Bewegungsgärten, oder - Bewegungsbaustellen, oder was man alles machen kann damit, mit diesem Bereich hier. 00:06:34-9

23.I: Können Sie sich dann damit eher abfinden, als wenn das so sehr konkret wäre? 00:06:38-6

24.L: Ja ja ja ja ja, ich kann das besser, auch auf die Kinder. Das wichtige ist ja auf die Kinder auch einzugehen. Sie haben immer ne andere Lerngruppe. Und da auch zu gucken: Was sind da an Voraussetzungen, wo muss man arbeiten? Es gibt durchaus Gruppen, da muss man hier mehr arbeiten. 00:06:59-7

25.I: Eigenen Spielideen. 00:06:59-7

26.L: Ja. Und diese Sachen, die machen einfach nur Spaß. Das ist schwierig. 00:07:11-6

27.I: Mit den Laufabforderungen? 00:07:11-6

28.L: Ja ja, das selbst einzuschätzen. Aber das kriegt man eigentlich immer ganz gut hin, eigentlich. 00:07:18-8

29.I: Können ja viele Erwachsenen selbst nicht, wenn man mal so sieht wenn einem jemand entgegenkommt beim Joggen - 00:07:24-2

30.L: Ja, ja. Ja und das, das ist auch ein allgemeines Ziel, ja. 00:07:35-6

31.I: Die sind ja eigentlich so nach Inhaltsbereichen geordnet, das ist jetzt Kämpfen und Raufen, aber das ist ja durchaus was was man auch in allen anderen Sportarten wahrscheinlich verwirklichen kann. 00:07:41-

- 32.L: Ja, achtsam miteinander umgehen, das ist eigentlich überall, ne. Ob man jetzt spielt, man kann den anderen nicht umrennen einfach. 00:07:50-9
- 33.I: Das ist eher so ein übergeordnetes Prinzip für Sportunterricht was erlernt werden sollte, okay. Wissen Sie wie das - sind Sie die Einzige, die Sport unterrichtet an Ihrer Schule? 00:08:02-1
- 34.L: Nein, ich hab noch eine Kollegin, die hat aber nicht Sport studiert, aber die hat sich sehr gut eingearbeitet. 00:08:07-5
- 35.I: Und wissen Sie inwiefern die Kompetenzerwartungen dann da auch akzeptiert werden, überhaupt im Kollegium? 00:08:16-1
- 36.L: Die werden akzeptiert, ja - 00:08:19-0
- 37.I: Weil man kann da ja drüber streiten, auch wie sie eingeführt wurden, ob das eher ein Vor- oder ein Rückschritt ist - 00:08:20-6
- 38.L: Für mich ist es ein Fortschritt und ich muss sagen, es wird akzeptiert. Es kommt ja immer drauf an, wer den Anderen na ja auch die Arbeitspläne nahe bringt. Und ich muss schon sagen, ich mach für unsere Schule die Arbeitspläne und geb den Kollegen auch Dinge an die Hand, mit denen sie arbeiten können. Und das ist denen schon sehr lieb. Die sagen zwar dann auch hinterher: Ich möchte konkret was haben damit ich eben - wegen der Noten, ne. Gut, dann machen wir halt irgendein Abzeichen, sprich das Seilspringabzeichen oder sonstigen Sachen, ja, dass wir sagen: Das ist dann die Note, und so weiter. Damit man da irgendwo zurecht kommt. Und das ist ja immer das Problem. Aber eigentlich nee, das wird schon akzeptiert, das ist in Ordnung. 00:09:07-5
- 39.I: Okay. Würden Sie sich eine dieser Kompetenzerwartungen mal raussuchen, anhand der wir jetzt exemplarisch mal ne Stunde oder Doppelstunde planen können, für eine vierte Klasse. Ganz egal welche - 00:09:30-4
- 40.L: (XXX) Das ist doch okay. (*Kämpfen & Raufen*) 00:09:38-1
- 41.I: Ähm, hat sich, erst mal ganz allgemein, insgesamt die Planung durch diese Einführung der neuen Lehrpläne geändert bei Ihnen im Vergleich zu vorher? Sie habe ja die alten Lehrpläne genauso mitbekommen - 00:09:51-8
- 42.L: Ja, es hat sich in sofern geändert, als ja - als man wesentlich mehr auf die Kinder eingeht. Und - die Reflexionsphasen vor allem, ne. Was hast du gelernt? Wo sind die Schwierigkeiten? Von daher organisiert man seinen Unterricht schon ganz anders. Was ist dir aufgefallen? Und fällt mir natürlich auch auf - ja. Dadurch hat sich sehr vieles - das

ist viel offener geworden im Prinzip. Und aber auch vielseitiger und spannender und interessanter, keine Stunde verläuft gleich. Und auch wenn man was plant: Man gibt Anstöße und man hat sicherlich einzelne Phasen wie man sagt, gerade hierbei, das man die Voraussetzungen erst mal rausfinden muss, körperlicher Art auch. Was können die? Wie weit sind die Kinder da schon? Und was akzeptieren sie? Und das ist schon wichtig. 00:11:11-4

43.I: Also man muss viel weniger eigentlich vom Lehrplan aus planen, sonder viel mehr von den Kindern aus. 00:11:15-9

44.L: Von den Kindern aus, ja, von den Kindern aus. 00:11:16-6

45.I: Und wie würde jetzt beispielsweise ne Doppelstunde zu der Kompetenzerwartung aussehen? Wo Sie sagen das wäre jetzt Ihr Hauptziel gerade in dem Bereich zu fördern. 00:11:26-8

46.L: Ja - da sind ja erst die Sachen, dass man die Kinder so ein bisschen einstimmt auf die Stunde und ein bisschen aufwärmt auch durch irgendwelche Spiele, die man mit denen macht. Da würde ich mir allerdings Bücher holen und gucken und selbst auswählen. Ähm gut, meinetwegen irgendein Laufspiel, bei dem man meinetwegen auch irgendwelche Spannungen aufbauen muss oder so was. Und ich würde dann über Partnerarbeit gehen in irgend ner Form. Und das ganze eben ja - Partner, was muss ich beachten? Wie tue ich dem anderen weh oder nicht weh? Oder Regeln einführen, ja? Was heißt Stopp? Stopp heißt Stopp und halt, oder anderer Regeln in dieser Form. Und ich würde zum Schluss dann auch gerne ein allgemeines Raufspiel dann haben, meinetwegen auf der Matte die ganze Klasse, dass die ganze Klasse auf der Matte ist und versucht, sich runter zu ziehen oder so was, ne. Ich denke, ja so in der Richtung jetzt mal. Aber was ich da jetzt nehme, und oder ich da jetzt auch zu zweit mit nem Gymnastikball die aus dem Reifen rausziehen lasse oder was da - da gibt's ja ganz viele. Und da muss ich sagen, da hol ich mir dann auch Bücher, weil es mir auch zu langweilig ist dann immer das gleiche zu machen, das mag ich nicht. 00:13:14-3

47.I: Gibt's ja auch inzwischen viel zu, gerade zum Kämpfen und Raufen, als neuer Inhaltsbereich. Ähm, klappt das mit jeder Klasse? Oder gäbe es durchaus vierte Klassen, wo Sie sagen, mit denen können Sie das gar nicht machen? Oder muss man's nur richtig vorbereiten? 00:13:26-6

48.L: Nee, es klappt mit jeder Klasse. Es klappt mit jeder, nur manche Klassen brauchen da vielleicht drei Stunden zu, und manche vier, bis man sie so weit hat, dass sie verstehen, ja. Das ist der einzige Unterschied, dass man bei den einen länger braucht, als bei den andern. Eine Klasse, die hat's direkt und man kann weiter arbeiten, bei den anderen braucht man mehr. Es geht aber bei allen! Und vor allem dieser Bereich: Das Kämpfen, im vierten Schuljahr, ist ganz In. Und das muss man kanalisieren, in irgend ner Form. Die machen es alle gerne,

es geht, die akzeptieren auch Regeln und die brauchen sie dabei. Sie sehen auch ein, sie können selbst Regeln entwickeln, das geht, genial, für mich jeden Falls. 00:14:14-7

49.I: Super. Ähm, es ist ja so gedacht, dass alle Schüler am Ende der vierten Klasse diese Kompetenzerwartungen erfüllen. Könnte man ja sagen, da werden irgendwie alle über einen Kamm geschert. Ähm - 00:14:31-5

50.L: Ja, jajaja, das ist ja - nicht über einen Kamm geschert! 00:14:33-9

51.I: Das sehen Sie nicht, die Gefahr, dass da jetzt individuelle Förderung zu kurz käme. 00:14:38-0

52.L: Nein, nein, quatsch! Ja sicher, das ist ja so ausgelegt, dass das geht! 00:14:45-6

53.I: Wie finden Sie grundsätzlich mit der individuellen Förderung, ist das ein Problem im Sport, oder eher weniger? 00:14:50-6

54.L: Nee, das ist eher weniger ein Problem. 00:14:53-3

55.I: Ist in andern Fächern schwieriger? 00:14:54-8

56.L: Ja, das ist nicht das Problem. Die akzeptieren das auch, die Kinder, die akzeptieren ihre Unterschiedlichkeit. Man kann Stärken rausstellen, man kann auch zeigen, was der einzelne gelernt hat. Jeder lernt dazu und die sind ganz stolz. Ich seh das grad beim Schwimmen, da ist das ja ganz extrem. Jeder kleine Schritt: Oh, das kann ich schon! Ich kann jetzt mein Gesicht auf's Wasser legen, ne, so fängt's ja an. Und die sind so stolz auf jedes was sie gemacht haben und man muss den Kindern nur hinterher bei der Note sagen: So, pass mal auf, das Kind war noch nie im Wasser und hat jetzt gelernt sich auf's Wasser zu legen und zu tauchen und das ist ganz ganz viel. Und du konntest das schon alles, und du hast eigentlich nicht so viel dazu gelernt, oder? Dann - 00:15:46-0

57.I: Mit der Notengebung ist ja insgesamt ein schwieriges Thema. 00:15:47-6

58.L: Ist schwierig - 00:15:48-0

59.I: Kann man diese Kompetenzerwartungen da in irgendeiner Form für nutzen. Das man jetzt sagt zum Beispiel: Okay, die haben die in meinen Augen erfüllt, dann gibt es die und die Note - oder wie läuft das überhaupt? 00:16:04-8

60.L: Da gehört ja viel mehr zu. Da gehört doch eigentlich mehr zu. Es gehört auch dazu, was sie einbringen, wie sie sich einsetzten, wie viel Mühe die Kinder sich geben. Natürlich - gut, im vierten Schuljahr, wenn da ein Kind wirklich nicht Schwimmen lernt, dann kann's nicht

mehr als ne Drei kriegen, ne. Also solche Grenzen sind dann schon gesetzt. Oder wenn´s nun überhaupt mal nicht werfen kann, oder - aber ich möchte das nicht an Metern, an sonstigen Sachen fest machen, sondern nur - es geht nicht, du merkst das ja, du stehst beim Spiel immer da, guck mal, mit jemandem spielen geht nicht, du läufst ja gar nicht. Das kann man ihnen schon sagen, und dann kann das nicht besser sein. Also ich gebe so wieso nur diese drei Noten, ne, Eins, Zwei, Drei. Ansonsten - das macht Kindern keinen Spaß, wenn man da ne schlechte Note gibt, dann machen die nicht weiter!
00:17:05-0

61.I: Da kann man den Spaß dann nicht erhalten, sondern ganz im Gegenteil eher verderben, ne. Ja, ist eh ein schwieriges Thema.
00:17:10-0

62.L: Ich denke wenn die sich bemühen, wenn die das gerne machen, und wenn sie auch Erfolge dabei sehen, dann ist das gut für mich, ja? Natürlich müssen sie auch Erfolge sehen, für sich persönlich, und da ist ja wieder das Individuelle ja ganz wichtig. 00:17:27-5

63.I: Also versuchen Sie da auch den individuellen Lernfortschritt zu bewerten und nicht die Gesamtleistung, unabhängig von den Voraussetzungen. 00:17:33-0

64.L: Ja klar nicht - nein, nein, nein. 00:17:31-0

65.I: Okay, ähm, das geht jetzt in die gleich Richtung: In wie fern vergewissert man sich denn, ob die Schüler die Kompetenzerwartungen tatsächlich erreicht haben? Machen Sie das, dass Sie sich da wirklich hinsetzen mit den Kompetenzerwartungen und überlegen - haben die die jetzt erreicht? Oder eher nicht? 00:17:56-2

66.L: In den verschiedenen Bereichen, die ich gemacht habe, doch. Ja beim Schwimmen, ganz klar, ne. Ballspiele ja. Das ist schwammig.
00:18:09-0

67.I: Ja, das ist sehr schwierig, dann auch wirklich zu benoten. 00:18:11-8

68.L: Kann man nicht gut. Leichtathletik geht auch. Turnen ist auch so ne Sache heutzutage... 00:18:19-1

69.I: Hab ich selbst sehr mit gekämpft im Studium. 00:18:25-0

70.L: Das ist - Tanz - das ist ja auch wieder. Ja die Kompetenzerwartungen werden erfüllt, ne. Wenn jemand dann nur da steht und so macht, dann beim Tanzen, na ja, dann ist es halt nicht. Aber das machen die nicht, die haben ja da Spaß dran. 00:18:51-5

71.I: Und im Prinzip, wenn sich jemand bemüht, kann man ja schon sagen, er hat´s zumindest in nem gewissen Grad erfüllt. 00:18:53-7

- 72.L: Ja, genau, genau. Meine Kinder machen alle beim Tanzfest mit.
00:19:00-4
- 73.I: Da könne Sie stolz drauf sein! 00:19:00-4
- 74.L: Und die Eltern sagten im letzten Jahr auch: Wer macht denn mit?
Ich sag: Alle, wie immer! Wie - drittes Schuljahr - auch die Jungen?
Ja! 00:19:12-6
- 75.I: Ohne Zwang? 00:19:12-6
- 76.L: Ja. Mit Tanzsäcken. Geht gut! Und dann haben sie die auch ausgezogen und weiter gemacht, dann war gut. 00:19:25-3
- 77.I: Ist doch toll. Ist auch vor allem ne Frage der - ja, der - wie so in der Klasse - der Motivation, wie der Umgang in der Klasse miteinander ist.
00:19:36-8
- 78.L: Ja, ja, das ist ne Frage, wann sie so was anfangen. Die Eltern haben mir auch gesagt: Behalten wir das schön bei, ne, damit die Jungen dann hinterher auch weiter tanzen. Und ich muss sagen, die haben genau so viel Spaß da dran wie die Mädchen. Nur dass sie das hinterher anders kanalisieren und mehr kraftvolle Bewegungen machen. 00:19:58-9
- 79.I: Aber das kann ja auch Tanz sein, durchaus. 00:19:58-9
- 80.L: Ach super, super kann man das machen, geht schön. Man kann die begeistern, ne. Die hören Musik und bewegen sich. Das ist immer schön. 00:20:14-2
- 81.I: Helfen Sie sich im Kollegium gegenseitig bei der Umsetzung solcher Lehrpläne, wie sieht das aus? 00:20:20-9
- 82.L: Nein. 00:20:24-9
- 83.I: Nein? 00:20:25-0
- 84.L: Nein. Ich spreche es zwar - gut, hm, nee, im Prinzip nicht. Nein.
00:20:34-3
- 85.I: Das macht jeder für sich. Liest die zu hause oder - ich mein Sie haben ja eben von dem Arbeitsplan geredet, den Sie geschrieben haben. 00:20:40-7
- 86.L: Ja, den schicke ich dann weiter und jeder fragt natürlich, vor allem Kollegen, das sind eigentlich wenig andere die dann nochmal Sport machen in ihrer Klasse, so im ersten oder zweiten Schuljahr, die fragen dann natürlich. Aber so ein regelmäßiger Austausch findet nicht statt, in Form jetzt ner Fachkonferenz oder so was, ne. Da fehlt ein-

- fach die Zeit, das geht nicht. 00:21:07-8
- 87.I: Das sind dann wahrscheinlich auch andere Fächer, die Vorrang haben. 00:21:10-4
- 88.L: Man kommt in keinem Fach so richtig weit, ne. Weil wir sind in der Grundschule wirklich zu wenig Leute. Wir sind zwölf. Ja jetzt gehen Sie mal die Fächer durch. 00:21:22-7
- 89.I: Wie viele Schüler haben Sie? 00:21:22-7
- 90.L: Zweihundert. 00:21:25-4
- 91.I: Das ist natürlich schon- 00:21:24-9
- 92.L: Man kommt nicht so weit. Man macht alles immer ein Stückchen. Jetzt auch wenn ich an den Sachunterricht denke, da nimmt man sich ein Gebiet raus, jetzt die die unterrichten und sagt: Komm, da arbeiten wir jetzt dran und machen das fertig und verschriftlichen das Ganze auch. Und dann sieht man wieder, man kommt die nächsten vier Wochen zu nichts mehr, weil alle möglichen anderen Sachen wieder da sind. Nee nee, das geht nicht. Leider, leider leider! 00:21:53-0
- 93.I: Ähm, würden Sie denn insgesamt sagen, es ging eben schon so ein bisschen in die Richtung, dass sich ihre Arbeit als Lehrkraft durch diese Kompetenzerwartungen verbessert hat? 00:22:07-4
- 94.L: Eigentlich schon. Mir gefällt das besser, ja. 00:22:11-4
- 95.I: Gut, also dann wäre ich mit meinen Fragen soweit schon durch. Gibt's von Ihnen noch irgendwas, was Sie gerne wissen oder sagen würden? 00:22:26-6
- 96.L: Hm, nö, das sind alles so Sachen - fehlende Stunden, fehlende Halten, fehlende - 00:22:34-3
- 97.I: Die habe einen viel größeren Einfluss im Endeffekt auf das Alltagsgeschehen als so ein Lehrplan. 00:22:41-1
- 98.L: Hmh. Wir haben keine Schwimmbäder hier, es ist im Moment ne Katastrophe in der Schwimmoper, ich weiß nicht inwiefern Sie da wahrscheinlich nichts mitkriegen - 00:22:50-2
- 99.I: Das hab ich auch schon von andern Seiten schon gehört, das das so dramatisch wäre, in - 00:22:55-0
- 100.L: Es ist wirklich, ja, es ist ganz schlimm. Ja und da soll man dann einen Lehrplan umsetzen. Und da muss man schon sehr kreativ sein und da hinter stehen. Und jeder gewichtete halt anders, und es ist das Problem, das Kollegium dazu zu bringen. Und wir haben uns das nun mal ins Konzept geschrieben, dass wir uns um Bewegung bemühen,

möglichst viel Bewegung in die Schule rein bringen. Und das hat eigentlich mit diesem Lehrplan wieder nichts zu tun, ne. Dass man versucht die Kinder eben, dass sie nicht so lange still sitzen müssen, dass man sie in der Schule bewegt und dass sie sich bewegen können. Da kommt höchstens diese Regelmäßigkeit, die kommt da wieder rein, das muss man auch wissen, das kommt rein. Aber das ist eigentlich nicht das, was Sportunterricht ist, sondern das ist allgemeiner Unterricht, fächerübergreifender Unterricht dann auch. Das Rausgehen mit den Kindern, die Umgebung nutzen, Treppenläufe machen die gerne und so was. 00:24:05-7

101I: Richtig was zu tun ... 00:24:04-7

102L: Ja, das ist schön, Puls messen, wenn wir oben sind 00:24:09-8

103I: Das ist ja wahrscheinlich sehr unterschiedlich dann, ne. 00:24:12-1

104L: Ja, ja, aber die sollen ja ihre eigenen - ja, das ist ja wieder Individualität. Jeder misst und schreibt auf und beim nächsten mal misst du wieder und kontrollierst dich selbst und guckst, wie sich dein Puls verändert. Das ist ja das Prinzip, sowieso, du sollst gucken, wie es mit dir selbst ist und nicht mit den anderen, den Vergleich mit den anderen. Das ist übrigens schwer, das rauszukriegen, ne. 00:24:36-9

105I: Ja das ist schon in den Köpfen, selbst wenn die kommen mit sechs Jahren, dann ist das schon sehr drin, so dieser Wettkampfgedanke und dieses "gegen andere durchsetzen". 00:24:45-9

106L: Ja, mhm. Und das sollte man schon ein bisschen rausnehmen, obwohl man´s nicht ganz rausnehmen soll. Der Wettkampf muss auch sein, der ist ganz wichtig im Sport. 00:24:53-7

107I: Gibt ja auch dann Möglichkeiten das gerade im sportlichen Bereich dann auszutragen, anstatt dann - gerade auch mit dem Kämpfen und Raufen, habe Sie ja eben schon gesagt, dass das eh In ist der vierten Klasse. 00:25:03-2

108L: Und Schwimmwettkämpfe und Leichtathletikwettkämpfe, die müssen auch sein. 00:25:09-8

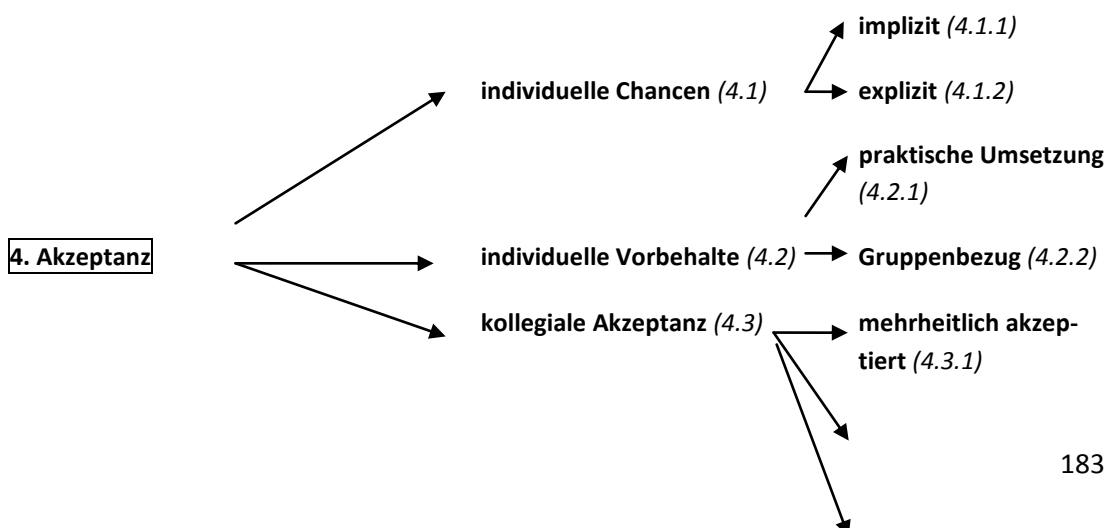
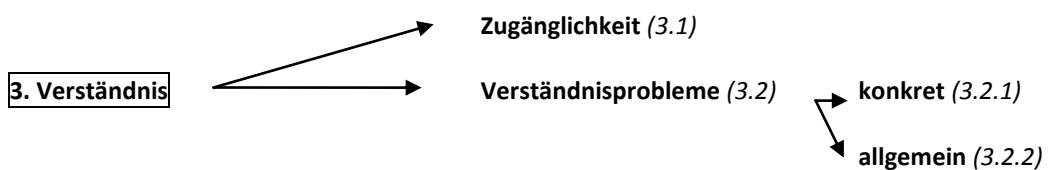
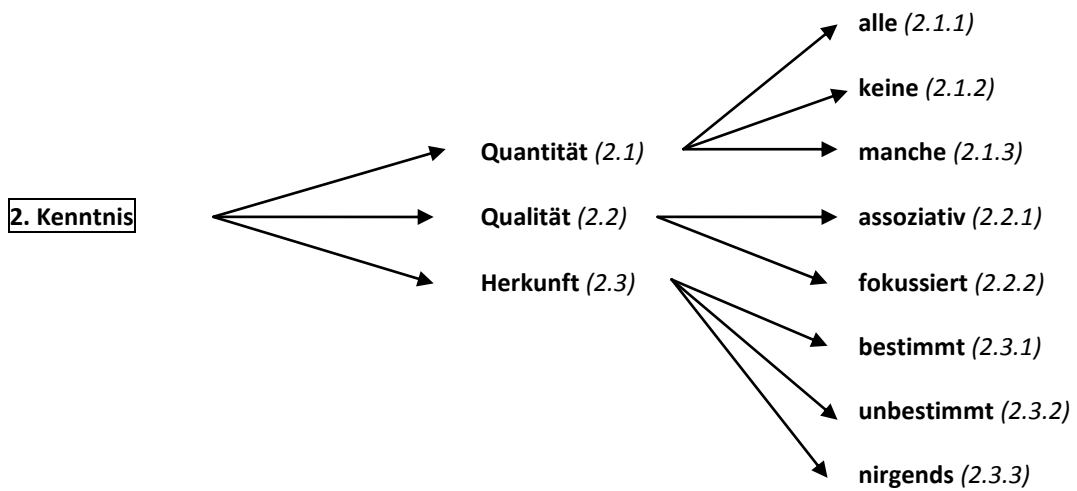
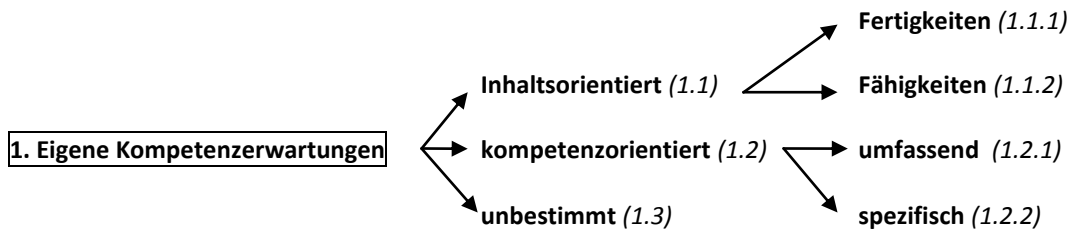
109I: Aber das darf nicht der einzige Grund sein Sport zu treiben. 00:25:11-3

110L: Nee, nee, nee. Das ist nicht unser Ziel. 00:25:14-4

111I: Dann bedanke ich mich für das Gespräch. 00:25:17-5

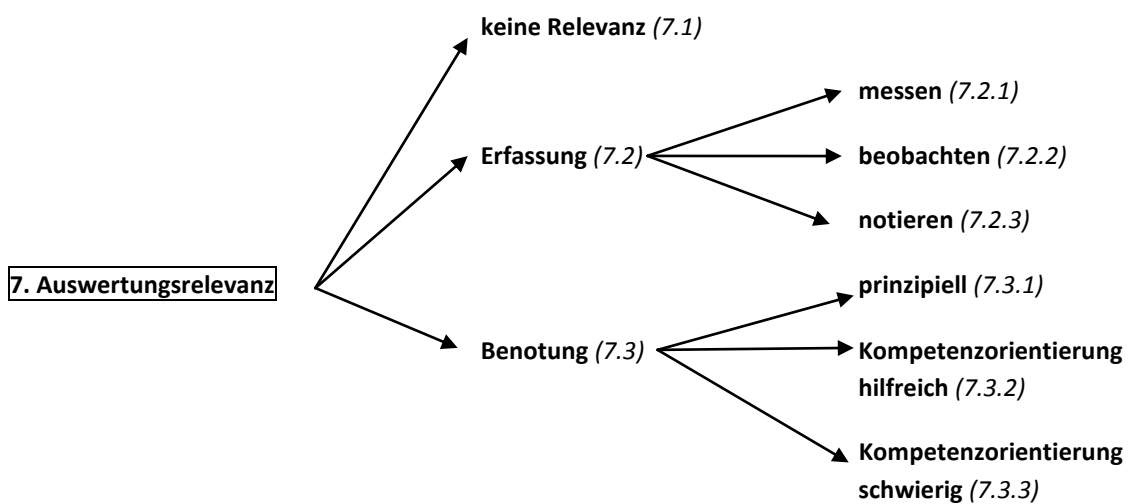
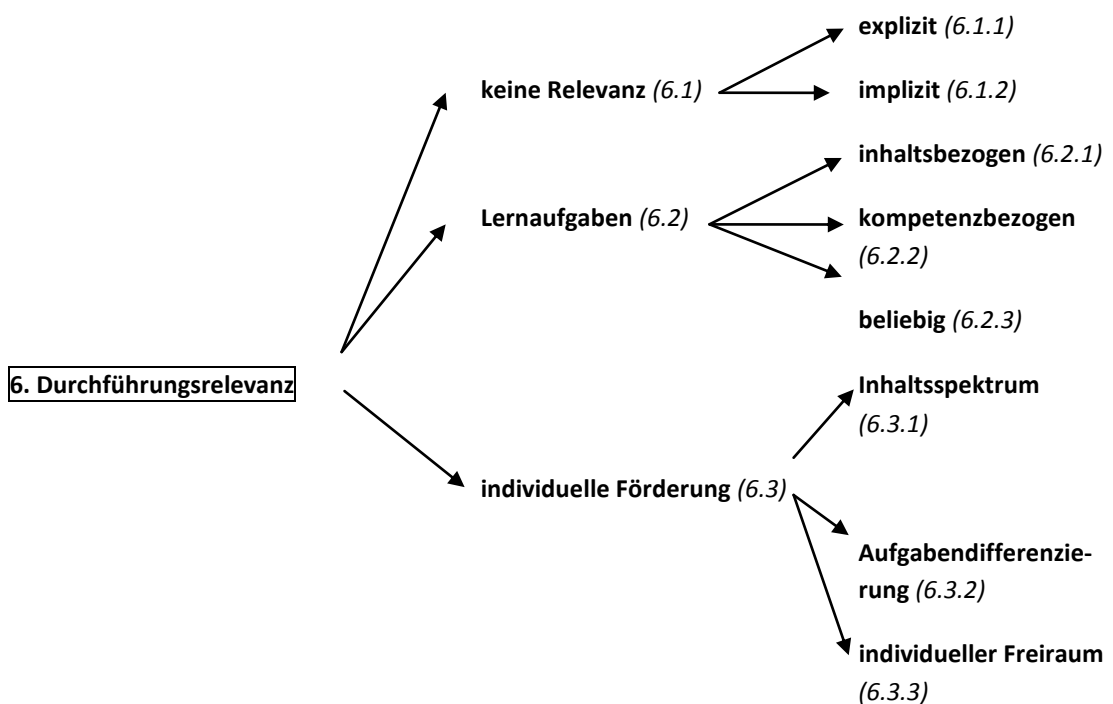
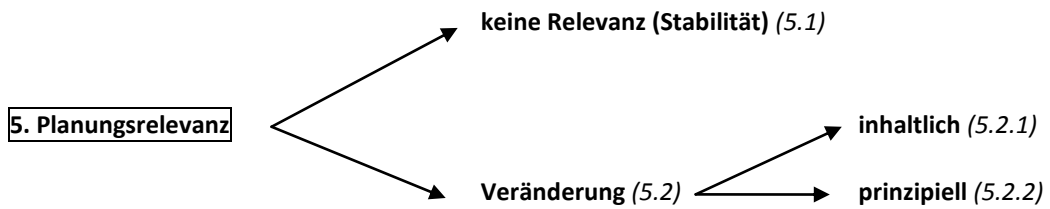
Kategoriensystem zur Auswertung

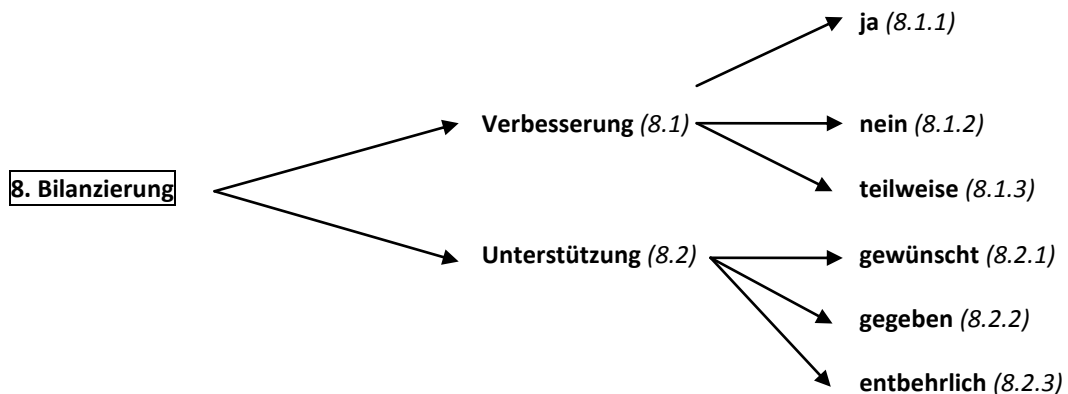
Kategorien **Subkategorien 1. Ordnung** **Subkategorien 2. Ordnung**



mehrheitlich nicht akzeptiert (4.3.2)

unbekannt (4.3.3)





Beobachtungsprotokoll Frau H

Unterrichtsbeobachtung 1B

06.06.11, 11:50-12:20 Uhr

Die SuS haben die Halle betreten, einigen laufen sich außen herum einige Runden warm, andere setzen sich in den Mittelkreis. Eine Schülerin betritt die Halle humpelnd, ein Hosenbein hat sie hochgekrempt, auf dem Schienbein sieht man eine sehr kleine Wunde. Sie setzt sich auf die Bank und legt das „verletzte“ Bein hoch. Frau H sagt mit, dass sie dieses Verhalten eigentlich als Verweigerung ansieht, da die winzige Wunde nur ein Vorwand sei, um nicht mitmachen zu müssen. Ihre Sportschlappchen hat die Schülerin an eine Mitschülerin verliehen, die ihre Sportkleidung vergessen hat, so dass diese nun mitmachen kann. Frau H erklärt mir, dass die SuS eigentlich auch barfuss am Sportunterricht teilnehmen könnten, beim Xliferfahren, was für heute auf dem Plan steht, ist dies jedoch auf Grund des erhöhten Verletzungsrisikos nicht möglich. Frau H steht gemeinsam mit der Lernbegleitung und der Praktikantin im Geräteraum. Sie schließt den Schrank mit den Xlidern auf und holt einen Karton heraus.

Frau H pfeift und die SuS sammeln sich alle im Mittelkreis. Einige SuS sind sehr unruhig und Frau H spricht sie nacheinander an und bittet um Ruhe. Sie beginnt mit einem Rückblick auf die letzte Stunde. Dabei spricht sie sehr leise mit den SuS, so dass diese gezwungen sind ruhig zu sein, wenn sie verstehen wollen was Frau H sagt. Immer wieder unterbricht sie ihre Sätze, da immer noch nicht alle SuS leise sind und beginnt erst wieder, wenn Ruhe herrscht. Sie erklärt den SuS, dass nach den Rollbrettern in der letzten Stunde in dieser Stunde die Xlider benutzt werden. Die Reaktionen der SuS sind sehr gemischt, einige freuen sich, andere sind ablehnend und murren. Frau

H erinnert daran, dass die SuS bereits dreimal auf den Xlidern standen und erzählt, dass sie später einige Stationen aufbauen wird, die mit Xlidern durchfahren werden können. Sie erklärt den SuS noch einmal, dass die Xlider nur mit Schuhen gefahren werden dürfen. Die SuS dürfen sich ein Aufwärmspiel aussuchen, Frau H bittet darum, dass es diesmal nicht schon wieder Zombieball ist. Trotzdem wünschen sich die SuS Zombieball und Frau H beugt sich unter zustimmendem Jubel der Wahl.

Schon bevor das Spiel begonnen hat, wird es sehr laut. Die SuS springen auf und laufen voller Vorfremde lärmend durcheinander. Frau H schießt zwei Softbälle in die Halle und das Spiel beginnt. Nach kurzer Zeit hat sich die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt, in einer Hallenhälfte spielen die Mädchen unter sich, in der anderen die Jungen. Die Gruppen mischen sich jedoch wenig später wieder und die gesamte Klasse spielt gemeinsam. Frau H beobachtet ihre SuS beim Spiel und kontrolliert die Einhaltung der Regel, dass mit dem Ball nur drei Schritte gelaufen werden darf. Die Praktikantin und die Lernhilfe stehen am Eingang des Geräteraums und unterhalten sich. Die SuS die auf der Bank sitzen feuern die anderen an: „Wirf die Dana ab!“ ruft ein Schüler seinem Freund zu der den Ball hat, denn wenn dieser Dana trifft, darf er wieder ins Spiel. Zwei Schülerinnen kämpfen um den Ball, beide sind überzeugt, die erste am Ball gewesen zu sein. Frau H sieht das und unterbricht die Situation mit einem „Hört auf“. Eine Schülerin lässt los, setzt sich dann jedoch schmallend in eine Hallenecke und spielt nicht mehr mit.

Mit einem Pfiff unterbricht Frau H das Spiel, was bei den SuS zu Protest führt. „Wir machen gleich weiter“, vertröstet Frau H sie. Sie erklärt eine modifizierte Form des Spiels namens Hühnerball, bei der die SuS die abgetroffen werden sich auf eine Bank setzten. Wenn das vierte Kind auf die Bank kommt darf das erste wieder gehen. „Dann seit ihr viel schneller wieder drin“, preist Frau H die Vorzüge des Spiels an. Sie schießt beide Bälle zurück ins Spiel. Dann stellt sie sich neben die Bank auf der sie abgetroffenen SuS sitzen und sorgt dafür, dass sie schnell genug wieder ins Spiel zurückgehen wenn der vierte Mitschüler kommt. Außerdem erinnert sie immer wieder daran, dass die abgetroffenen SuS sich links auf die Bank setzten und alle anderen aufrutschen. Nur so kann sie den Überblick behalten, welches Kind als nächstes zurück ins Spiel darf. Da die SuS das Spiel zum ersten Mal spielen, verlieren einige manchmal noch den Überblick. Frau Hs Plan geht auf, durch die neue Spielform sitzen tatsächlich immer weniger SuS auf der Bank als zuvor bei Zombieball. Wieder hängen zwei Schülerinnen am Ball, keine will loslassen. Als dann doch eine der beiden loslässt wirft die andere sie auch noch ab. Mit wütendem Blick begibt sich die getroffene Schülerin auf die Bank.

Frau H beendet das Spiel nach einigen Minuten und die SuS sammeln sich im Mittelkreis. Sie holt eine Box mit einem Paar Xlider aus dem Geräteraum.

„Oh nein, ich hasse die“, beschwert sich Gabriel und verzieht sich auf die Bank. Frau H bittet ihn, sich wieder in den Kreis zu setzen. Gabriel weigert sich und ignoriert sie völlig. „Das fände ich jetzt sehr schade“, sagt Frau H und gibt ihm einen weiteren Moment Zeit, seine Entscheidung zu überdenken. „Dann aber auch für den Rest der Stunde!“, beendet sie die Auseinandersetzung und wendet sich wieder dem Rest der Klasse zu. Gabriel bleibt auf der Bank sitzen. Frau H holt die Xlider aus der Box und erfragt, wie das Aufsteigen funktioniert. Eine Schülerin erklärt, dass man zunächst beide Teile in die gleiche Richtung ausrichten muss, bei Rechtshändern nach rechts. Dann kann man aufsteigen. Frau H erfragt was man tun kann, wenn das freihändige Aufsteigen noch nicht funktioniert. Die SuS schlagen Partnerhilfe und das Festhalten an der Wand vor. Frau H gibt den SuS zunächst die Möglichkeit, sich frei in der Halle mit dem Gerät vertraut zu machen. Da bei 22 teilnehmenden Kindern nur 17 Xlider vorhanden sind bittet sie die SuS, sich immer wieder abzuwechseln. Sie bittet die Lernhilfe und die Praktikantin, die Xlider aus dem Schrank zu holen und am Eingang zum Geräteraum aufzustellen, damit nicht alle SuS in den Geräteraum stürmen. Dann gibt sie selbst die Kartons einzeln an die SuS weiter. Die Kinder stürzen sich auf die Xlider, sofort wird es laut. Ein Schüler versucht den schmollenden Gabriel auf der Bank doch noch zum Mitmachen zu überreden, aber dieser weigert sich weiterhin. Die SuS setzen sich mit ihren Kartons an den Rand der Halle und packen die Xlider aus. Frau H fordert alle auf, die leeren Kartons zu ihr zurück zu bringen.

Schon stehen die ersten Kinder auf den Xlidern, einige fahren durch die Halle, andere müssen sich an der Wand festhalten um nicht gleich wieder hinzufallen. Ca. die Hälfte der SuS können zumindest einige Meter selbstständig fahren. Immer wieder stürzen SuS von den Xlidern. Dabei tragen sie keinerlei Schutzkleidung. Frau H kommt zu mir. Ich sage ihr wie überrascht ich bin, dass bereits so viele Kinder selbstständig fahren können. „Vor allem auch die Kinder, die sonst nicht so sportlich sind. Bei vielen weiß ich, dass sie Inliner fahren“, sagt Frau H. Mit dem Blick auf Gabriel fügt sie hinzu: „Mit dem haben wir heute schon den ganzen Tag Stress. Der war wahrscheinlich wieder das ganze Wochenende beim Vater.“ Dann wendet sie sich wieder den SuS zu und lobt Caro, die gerade die ersten Meter allein gefahren ist. Eine Schülerin kommt auf Frau H zu und beschwert sich, dass sie schon längere Zeit wartet und keiner ihr seinen Xlider gibt. „Könnt ihr euch bitte einigen mit dem Wechseln“, erinnert Frau H alle SuS. Dann kommt sie wieder zu mir und erzählt, dass sie durch eine spezielle Aktion des Herstellers einen Sonderpreis für die Xlider bezahlt haben. Sie lässt sich von Lisa die vorbeifährt einen Xlider geben und stellt sich selbst darauf, wobei Lisa sie festhält. Mit Lisas Hilfe legt sie einige Meter auf dem Board zurück. Lisa erzählt, dass sie zu Hause ein Board hat, bei dem beide Teile zusammen sind, ein Snakeboard. Zu der „verletzten“ Schülerin auf der Bank haben sich zwei Freundinnen gesellt. „Also dieses Dreierpaket auf der Bank gefällt mir nicht“, spricht Frau H

sie an. Die beiden Freundinnen erheben sich von der Bank und suchen sich einen Xlider, um wieder mitzumachen. In einer Ecke der Halle müht sich eine kräftige Schülerin bei dem Versuch ab, einige Meter mit Festhalten an der Wand entlang zu fahren. Zwei Schüler machen sich über sie lustig. „Fette Kuh!“ Gemeinsam mit einer Freundin, die die Beleidigung mitbekommen hat, geht die Schülerin zu Frau H und beschwert sich. Diese baut gerade gemeinsam mit der Lernhilfe zwei große Kästen auf. Frau H pfeift und fordert die SuS auf, die Xlider an einer Seite der Halle abzulegen und sich dann in den Mittelkreis zu setzen. Jonas, der autistische Junge, folgt ihrer Anweisung nicht und wird ermahnt. Patrick liegt auf dem Hallenboden und spielt den Verletzten. Nach einer Aufforderung von Frau H steht er lachend auf. Er versucht sich im Sitzkreis zwischen zwei Mitschüler zu quetschen. Mark, einer der beiden Schüler, schubst ihn weg. Patrick sucht sich einen neuen Platz und setzt sich.

Als endlich alle sitzen und ruhig geworden sind, erklärt Frau H die folgende Aufgabe. Die SuS, die schon weitere Strecken sicher auf den Xlidern zurücklegen können, sollen durch einen Hütchenslalom mit sehr weiten Abständen fahren. Die SuS, die erste Meter aber noch keine langen Strecken fahren können, für die stehen im Abstand von ca. 4 Metern zwei große Kästen. Die SuS sollen um die Kästen herumfahren, sich dabei an den Kästen festhalten, und dann die Strecke zwischen den Kästen frei fahren. Die SuS die sich noch gar nicht zutrauen, einige Meter allein zu fahren, die bleiben an einer Hallenwand oder suchen sich einen Partner, der sie an der Hand hält. Frau H gibt noch den Hinweis, dass die Kinder, die jemand anderen an der Hand haben, nicht ziehen dürfen. Die Kinder auf dem Board sollen sich selbstständig fortbewegen. Damit wirklich allen SuS klar ist, wie man sich auf dem Xlider Vortrieb verschafft, fordert Frau H die SuS auf, die verschiedenen Techniken zu erklären. Antonia beschreibt die „Scheibenwischertechnik“, bei der beide Teile des Xlidern gegeneinander verdreht werden um Vortrieb zu erzeugen. Da die SuS nicht auf die zweite Technik kommen, beschreibt Frau H diese selbst. „Mit den Hüften, wenn man diese Bewegung macht“, dabei wackelt sie mit den Gesäß hin und her. Danach fordert sie die Praktikantin auf, an einer langen Seite der Halle einen Hütchenslalom mit weiten Abständen aufzubauen. Dann fragt sie die SuS, wer die Station mit den beiden Kästen einmal vormachen möchte. Alina meldet sich, wird drangenommen und stellt sich mit ihrem Xlider am ersten Kasten auf. Sie steigt am Kasten auf, mit dem linken Bein vorne, versucht loszufahren und fällt direkt wieder hin. Daraufhin wechselt Alina die Seite und stellt das rechte Bein nach vorne. So rum gelingt es ihr sofort, die Meter zwischen den Kästen frei zu fahren. „Ja-wohl, super!“ lobt Frau H.

Als Frau H den Sitzkreis auflöst, stürzen sich die meisten Kinder sofort auf die Xlider und versuchen, ein Paar zu ergattern. Dann verteilen sie sich auf die drei Stationen, der Ansturm auf die Kästen ist am größten. An der Wand

steht zunächst nur eine Schülerin, die anderen SuS, die ebenfalls noch nichts selbstständig fahren können, haben sich offenbar nicht sonderlich bemüht einen Xlider zu ergattern und setzen sich erst mal an der Wand auf den Boden. Einige SuS fahren bereits problemlos durch den Slalom. Frau H beobachtet ihre SuS aufmerksam und gibt bei Schwierigkeiten immer wieder Hinweise zur Verbesserung. Die Lernhilfe steht an der Station mit den zwei Kästen, an denen sich auch der autistische Schüler befindet, und hilft den Kindern. Frau H wendet sich an zwei Mädchen die am Rand sitzen und keine Anstalten machen, sich einen Xlider zu besorgen. Beide können noch nicht selbstständig fahren, der Misserfolg scheint ihre Motivation zu hemmen. Frau H fordert beide auf, sich zu beteiligen und fordert eine vorbeifahrende Schülerin auf, ihren Xlider an die beiden abzugeben. Ständig fallen Kinder – ohne Schutzkleidung – vom Xlider und knallen hart auf den Hallenboden. Pedalos hat Frau H keine herausgeholt, obwohl sie dies in ihrer schriftlichen Stundenplanung so vorgesehen hatte. Sie kümmert sich nun intensiv um die Schülerinnen, die noch nicht selbstständig fahren können, indem sie die beiden immer wieder ermuntert, lobt und ihnen Hilfestellung leistet, indem sie sie beim Fahren an der Hand hält. Gabriel, der sich am Anfang der Stunde geweigert hat mitzumachen, geht nun zu Frau H und fragt, ob er doch wieder mitmachen kann. Sie zieht jedoch ihre Ansage vom Stundenbeginn durch, dass er wenn er sich weigert mitzumachen auch den Rest der Stunde auf der Bank verbringt, und schickt ihn zurück. Patrick wünscht sich, unter einem Hindernis durchzufahren. Frau H geht in den Geräteraum und hält eine Holzstange heraus, die sie gemeinsam mit der Praktikantin als „Limbstange“ hochhält. Sie fordert Patrick, der den Xlider schon sehr sicher fährt auf, unter der Stange hindurch zu fahren. Er versucht es auch sofort und landet, obwohl die Stange noch relativ hoch gehalten wird, lachend auf dem Boden. Die Übung stellt sich als sehr schwierig heraus, denn die anderen SuS, die sich an der Limbstange versuchen, stürzen zunächst. Patricks zweiter Versuch gelingt aber, da er nicht, wie alle vor ihm die beiden Füße auseinander schiebt um unter der Stange hindurchzufahren, sondern in die Knie geht. Dabei gelingt es ihm gerade so, auf dem wackeligen Xlider das Gleichgewicht zu halten. Die SuS versuchen immer wieder unter der Stange hindurch zu fahren, Misserfolg bei den ersten Versuchen spornt sie an und weckt ihren Ehrgeiz. Nach einigen Versuchen gelingt es schon mehreren SuS, unter der Stange hindurch zu fahren. Dabei, und auch bei den im Rest der Halle frei fahrenden Kindern, kommt es immer wieder zu Zusammenstößen. Die Kinder stürzen, es verletzt sich jedoch keiner. Frau H fordert die SuS immer wieder auf, unter der Stange hindurch zu fahren, feuert sie an und lobt, wenn die Übung gelingt. Sie steigert den Schwierigkeitsgrad stetig, indem sie die Stange langsam immer tiefer nimmt. Während sich Frau H mit den SuS beschäftigt, die bereits gut frei fahren können, betreut die Lernhilfe weiterhin die Kinder an der Kastenstation. Besonders intensiv kümmert sie sich um Jonas. Ein Schüler fährt bei seinem Versuch, unter der Stange hindurch zu fahren,

Frau H um ein Haar über den Haufen. Sie springt lachend aus dem Weg und lobt ihn dafür, dass er sich noch so gut auf dem Xlider gehalten hat.

Frau H pfeift. „Stellt die Xlider an die Seite und setzt euch in den Kreis!“ Als alle SuS sitzen, erzählt Frau H von Patricks Idee mit der Limbostange. „Hier unter der Stange durch zufahren, das war Patricks Idee“, lobt sie. „Das hat Spaß gemacht“, ruft eine Schülerin. „Das war zu schwierig“, sagt ein anderer Schüler. Frau H erklärt, dass die Schwierigkeit darin besteht, beide Teile des Xliders zusammenzuhalten und dabei in die Knie zu gehen, anstatt mit einem Bein vorzufahren und die Beine weiter zu grätschen, was intuitiv leichter erscheint. Sie empfiehlt, das gleich nochmal mit längerem Anlauf und höherem Tempo zu versuchen. „Hör auf Mann“, motzt Mark Patrick an, der neben ihm sitzt und ihn ständig anstößt. „Schade, das ist eure Sportzeit“, sagt Frau H und wartet ab, bis die beiden wieder ruhig sind. Dann schlägt sie vor, dass zwei der SuS, die gerade keinen Xlider haben und ohnehin warten müssen, zwei Gymnastikreifen so zwischen sich halten, so dass die Kinder auf den Xlidern durch eine Gasse fahren können. Dann appelliert Frau H an die Fairness der SuS: „Nochmal die Bitte mit dem Abwechseln – was ich sehr unfair finde, ist wenn einige Kinder die ganze Zeit fahren dürfen. Vorhin hat das super geklappt. Was ich gesehen hab: Der Freddy hat nen super Fortschritt gemacht, der ist bis hier vorne ganz alleine gefahren, das hab ich vorher noch nie gesehen!“ „Ich?“ freut sich Freddy. „Gerade bei den Kindern die sich vorher noch nicht so getraut haben... Bei Anne hab ich gesehen, die ist jetzt auch schon ein Stück gefahren, die könnte sich jetzt sicher auch am Kasten versuchen.“ Dann teilt sie SuS ein, die zu Beginn die Reifen zum durchfahren halten und achtet drauf, dass dies Kinder sind, die zuletzt die ganze Zeit einen Xlider hatten.

Alle anderen schnappen sich die Xlider und begeben sich an eine der Stationen. Einige SuS, die zu Beginn der Stunde noch nicht frei fahren konnten, schaffen nun die Strecke zwischen den beiden Kästen oder fahren sogar völlig frei durch die Halle. Frau H wendet sich erneut den SuS zu, die noch Schwierigkeiten haben sich von der Wand zu lösen und nimmt sie an die Hand. Nach kurzer Zeit pfeift sie. „Kommt bitte mit den Xlidern in den Kreis“. Während sich die SuS in den Kreis setzen holt Frau H die Kartons für die Xlider und verteilt sie an die Kinder, die sofort beginnen die Xlider zu verpacken. Frau H, die Lernhilfe und die Praktikantin helfen dabei, da einige SuS Schwierigkeiten haben, die Xlider in die Kartons zu bekommen. „Die Räder müssen gegeneinander, sonst passt das nicht“, ruft Frau H in die Runde. „Und wenn ihr die fertig habt, stellt die wieder in die Türe.“ Die meisten SuS stapeln die Xlider am Eingang des Geräteraums, einige bringen sie direkt in den Schrank. Frau H hilft beim Verpacken der letzten Xlider, die Praktikantin und die Lernhilfe bringen zeitgleich die beiden großen Kästen zurück in den Geräteraum. Patrick ist als letzter fertig mit dem Verpacken des Xliders. Als er ihn in den Geräteraum bringen will springt ihm Mark aggressiv von hinten

in den Rücken, sodass Patrick zu Boden stürzt. Frau H bemerkt den Zwischenfall nicht. Mark setzt sich schnell wieder in den Kreis und scheint froh zu sein, dass sein Angriff nicht bemerkt wurde. Patrick rappelt sich verduzt auf, hält sich mit schmerzverzehrtem Gesicht den Rücken und setzt sich mit Tränen in den Augen wieder in den Kreis, weit weg von Mark.

„Ich habe heute eine ganze Reihe Kinder gesehen, die haben etwas geschafft, was sie vorher noch nicht geschafft haben“, beginnt Frau H die Reflexionsrunde. Dann hebt sie die Leistung einzelner SuS noch mal besonders hervor. Sie fragt die SuS, wie sie die Stationen erlebt haben. Einige SuS melden sich und erzählen, wie gut sie die einzelnen Stationen fanden. Dann erzählt Frau H, was sie in der nächsten Stunde vorhat: „Da machen wir so ne Art Präsentation. Was ich dann noch raushole, was ich heute nicht mehr eingesetzt hab, sind die Pedalos. Ihr dürft euch nächste Woche aussuchen, ob ihr zu zweit oder alleine was macht, ne Vorführung, mit dem Rollbrett, mit dem Xlider oder mit dem Pedalo.“ Zusätzlich möchte Frau H Tücher und Bälle als Materialien für die Vorführung bereitstellen. Genauere Angaben dazu, was sie bei der Vorführung erwartet, macht sie nicht. „Dann habt ihr euch zum Abschluss Menschenmemorie gewünscht.“ Die SuS reagieren lauthals, einige zustimmend, andere ablehnend. An diesem Spiel dürfen auch die Beiden von der Bank teilnehmen, da das Spiel nicht mit körperlicher Anstrengung verbunden ist. Mark und ein Freund werden als Spieler bestimmt und verlassen die Halle. „Kleiner Tipp, nicht mit dem besten Freund und der besten Freundin zusammen“, sagt Frau H. Als die beiden Jungen die Halle verlassen haben finden sich die anderen SuS in Paaren zusammen und vereinbaren eine gemeinsame Geste. Dann verteilen sich alle Kinder durcheinander am Hallenrand. Mark und sein Freund kommen zurück in die Halle, stellen sich in die Mitte der Halle und sagen zwei Namen. Die Kinder, deren Namen genannt wurden, machen die vereinbarte Geste. Mark und sein Freund müssen nun versuchen, die beiden SuS zu finden, die mit der gleichen Geste ein Paar bilden. Gefundene Paare müssen sich auf die Bank setzen und sind ausgeschieden. Schwierig wird es für Mark und seinen Freund, weil sich zwei Paare das Heben eines Armes als Geste ausgedacht haben, ein Paar den rechten und ein Paar den linken Arm. Die Verwirrung bei den beiden Suchenden ist zunächst groß, weil sie denken ein Paar gefunden zu haben, das sich aber nicht auf die Bank setzt. „Da müsst ihr, glaube ich, genau gucken“, sagt Frau H lachend. Sie beobachtet das Spiel mit großer Freude und lacht über die teils sehr kreativen Gesten. Als das vorletzte Paar gefunden wurde, jubelt das letzte Paar, ein Mädchen und ein Junge, über den Sieg.

„Schaffen wir noch ne schnelle Runde Pizza backen?“ fragt Frau H. „Kommt, zu zweit hintereinander“. Die SuS suchen sich einen Partner und setzen sich in den Mittelkreis. Patrick sitzt am Rand, weint, hält sich den Rücken und will nicht mehr mitmachen. Die Lernhilfe fordert ihn auf, sich auch in den Kreis zu setzen. Da auch sie offenbar Marks Angriff auf Patrick nicht mitbekommen

habe, erzähle ich ihr, was passiert ist. Frau H ruft ebenfalls nach Patrick und fordert ihn auf, teilzunehmen. Der bleibt jedoch auf der Bank sitzen und weint immer stärker. Ich sage auch Frau H, was passiert ist. Diese spricht den Übeltäter sofort darauf an: „Mark, was war das?“ Mark fühlt sich zu Unrecht beschuldigt. „Der ärgert mich die ganze Zeit. Und jetzt heult er wieder.“ Frau H reagiert sauer: „Was glaubst du denn wie man hier miteinander umgeht? Jedenfalls nicht mit Hauen!“ Mark verteidigt sich: „Ja er war’s doch zuerst und jetzt heult der wieder!“ „Aber dieses Draufhauen, das brauch ich überhaupt nicht“, fügt Frau H hinzu. „Macht der doch auch immer“, weist Mark die Schuld von sich. Frau H spricht mit mir darüber, da ich den Angriff als einzige mitbekommen habe. Ich sage ihr, dass ich nur das Ende gesehen habe, was vorher schon zwischen den beiden passiert ist habe ich nicht mitbekommen. „Ich kann mir schon vorstellen wie das gelaufen ist“, sagt Frau H. „Der Patrick hat ihn die ganze Zeit genervt, der kriegt das nicht mit, der ist ja wahrnehmungsgestört. Und dann hat Mark zugeschlagen. Finde ich ziemlich schlimm.“ Dann setzt sie sich zurück in den Mittelkreis und nimmt selbst am Pizza backen teil. Sie erzählt wie der Teig geknetet wird, und die SuS die hinter ihrem Partner sitzen, machen auf dessen Rücken Knetbewegungen. Auch das ausrollen und belegen des Pizzateiges wird mit entsprechenden Massagebewegungen auf dem Rücken des Partners nachgemacht. „Und dann schieb ich die Pizza in den Backofen“, ruft Frau H. Auf dieses Kommando schubsen die SuS ihren Partner in die nach vorne in den Kreis. Die Partner tauschen und in der zweiten Runde wird eine Wettergeschichte von Massagebewegungen unterstützt. Patrick steigert sich auf der Bank währenddessen immer stärker in sein Weinen, er beginnt laut zu schluchzen. Die Praktikantin geht zu ihm und versucht ihn zu beruhigen, Frau H bleibt im Kreis sitzen und erzählt die Wettergeschichte weiter. „So ich hätte gerne den Patrick und den Mark noch mal hier und der Rest geht sich umziehen“, schließt Frau H die Stunde. Die SuS springen auf und stürmen in die Umkleiden. Patrick sitzt immer noch auf der Bank und weint stark, Mark würde sich am liebsten auch in die Umkleide verziehen. Frau H fordert ihn auf sich zu ihr auf die Bank zu setzen. Mark erklärt ihr, wie er die Situation empfunden hat und beschuldigt Patrick, ihn provoziert zu haben. „Das ist kein Grund zu hauen. Ich brauche keinen, der hier Kinder schlägt“, sagt Frau H ruhig aber mit eindringlich. Selbst wenn andere Kinder ihn ärgern, soll Mark nicht mit körperlicher Gewalt reagieren. Nachdem sie ihm ins Gewissen geredet hat, entlässt Frau H Mark in die Umkleide. Dann wendet sie sich dem immer noch stark weinenden Patrick zu. „Komm mal her, was war denn?“ fragt sie ihn. Sie will Patrick hochhelfen, doch dieser hält sich den Rücken und presst schluchzend hervor, dass er nicht aufstehen kann. Als sie ihn dennoch hochziehen will schreit er laut auf. Frau H setzt sich zu ihm und bittet ihn erst mal zu erzählen, was passiert ist. „Ich saß da nur und als ich den Xlider zurückbringen wollte und dann springt er mir hinten voll rein“, berichtet Patrick. „Ich hab das gar nicht mitgekriegt“, antwortet Frau H ihm. „Der Mark hat mir aber

gerade erzählt, dass du ihn vorher immer geärgert hast. Patrick verteidigt sich, er habe nur neben Mark sitzen wollen. „Dass du dich dazwischen gedrängelt hast hab ich aber gesehen“, fügt Frau H hinzu. Sie versucht beiden Streithähnen klar zu machen, dass sie sich falsch verhalten haben. Sie fordert Patrick auf, sich auch umziehen zu gehen, doch der hat Angst, von Mark erneut angegriffen zu werden und weigert sich weiterhin aufzustehen. „Du kannst hier doch nicht sitzen bleiben. Der hat heute schon so ein Erfolgserlebnis gehabt“, versucht sie ihn aufzumuntern. „Ich hab keine Lust, dass der wieder auf mich einschlägt“, sagt Patrick, immer noch weinend. „Frau Schneider geht mit dir rein und die anderen sind eh schon vorne raus“, sagt Frau H und verlässt mit mir die Halle durch die Mädchenumkleide. Patrick erhebt sich langsam und mit schmerzverzehrtem Gesicht und humpelt von der Lernhilfe gestützt in die Jungenumkleide. „Die waren heute schon den ganzen Tag so“, berichtet mir Frau H mit genervtem Blick.

Beobachtungsprotokoll Frau N

Unterrichtsbeobachtung 2C

14.10.2011, 10:00 – 11:30 Uhr

Ich treffe mich mit Frau N im Klassenraum. Die SuS sind gerade dabei, auf ihren Plätzen sitzend zu frühstücken. Frau N erzählt mir, dass die Schule inzwischen so viele SuS hat, dass sie dazu übergegangen sind, die große Pause zu teilen – von 9:30 – 9:45 Uhr gehen die Klassen 1 und 4 auf den Schulhof und von 9:45 – 10:00 die Klassen 2 und 3. „Sonst ist das viel zu voll. Und die Kleinen kommen auch gar nicht an die Spielgeräte“ sagt mir Frau N. Sie fordert die SuS ihre Brote wegzupacken und die Plätze aufzuräumen, wer fertig ist, soll sich mit der Sporttasche vor dem Klassenraum aufstellen. Es dauert einige Minuten, bis alle Brote verstaut, Plätze aufgeräumt und Jacken angezogen sind und alle SuS fertig vor dem Klassenraum stehen. Zu Fuß machen wir uns auf den Weg zur Halle. Es herrscht eine ausgelassene Stimmung, sowohl unter den SuS als auch bei Frau N. Sie erzählt mir von ihrer zweiten Staatsexamensarbeit vor 40 Jahren, in der sie sich mit der Bewegungszeit von SuS im Sportunterricht auseinandergesetzt hat. Über ihre Schulter gehängt trägt sie einen prall gefüllten Kopfkissenbezug. Ich bin gespannt was sich darin verbirgt, frage sie aber nicht.

An der Halle angekommen stellen sich die SuS unter dem Vordach auf. Da es aber keine besonderen Informationen gibt, schließt Frau N die Halle auf und entlässt sie schnell in die Umkleidekabinen. Ich begleite die Mädchen, Frau N geht kurz mit in die Jungenumkleide um sich dann in der Lehrerumkleide selbst umzuziehen. Ich treibe die Mädchen zur Eile, da sie die letzten Male immer deutlich länger gebraucht haben als die Jungen. Mein Drängen

wirkt und nach wenigen Minuten betrete ich mit den letzten beiden Mädchen im Schlepptau die Sporthalle. Eine Schülerin läuft sofort auf mich zu. „Die Jungen sind auf die Sprossenwand geklettert!“ petzt sie. Frau N ist noch nicht in der Halle. zwei Schüler hängen an der Sprossenwand und sind gerade dabei, wieder runter zu klettern. Ich gehe zu ihnen und spreche sie an. „Wenn Frau N euch das nicht erlaubt hat, dann dürft ihr da nicht hochklettern, okay?“ Die beiden antworten mit einem schuldbewussten „Ja“. In diesem Moment betritt Frau N die Halle. Auf der Bank sitzt Amir mit Tränen in den Augen und hält sich die Stirn. Ich gehe zu ihm. „Hast du dir weh getan?“ frage ich. Er nickt. Frau N sitzt mit den anderen SuS im Kreis. „Komm, wir setzen uns dazu, das wird bestimmt gleich besser“, fordere ich Amir auf. Er folgt mir und setzt sich zwischen zwei Mitschüler in den Kreis. Einige SuS reden noch, Frau N spricht sie an und sie verstummen. „So, eine Sache hatten wir glaube ich schon mal angedeutet“, beginnt Frau N. „Wenn ihr hier rein geht, wo dürft ihr dann nicht hin?“ Tatjana meldet sich und wird drangenommen: „Auf die Sprossenwände!“ „Genau, auf die Sprossenwände“, bestätigt Frau N sie. „Da gehen wir nur hin, wenn – hey, Florian - und Maurice, rutscht du mal da rüber und ziehst die Beine ein? Und wir gehen auch nicht an das Seil da, mit dem die Matte befestigt ist, dann geht das nämlich kaputt.“ Frau N zeigt auf die Weichbodenmatte, die hochkant an der Wand lehnt.

„Ja, super. Ist denn hier ein ganz mutiges Kind?“ fragt Frau N in die Runde. Viele Finger schnellen in die Höhe. „Sascha, bist du mutig? Dann leg dich mal hier in der Mitte hin. Leg mal den Kopf auf die Hände, so.“ Sascha legt sich in die Mitte des Sitzkeises und legt das Gesicht mit dem Blick nach unter auf die Hände. Frau N steht auf und holt einen prallgefüllten Kissenbezug in den Kreis. „Sascha, hast du schon mal einen Hagel erlebt?“ fragt sie. „Weißt du was das ist? Kann jemand Sascha mal sagen, was das ist?“ Wieder melden sich viele SuS, Florian wird dran genommen. „Da fallen so harte Körner vom Himmel“, beschreibt er. Frau N bestätigt ihn: „Körner kommen da vom Himmel, richtig. Sascha, machst du mal die Augen zu! Richtig, da kommen Körner vom Himmel. Und woraus sind die Körner, Maurice?“ fragt sie weiter. „Eiswürfel“, antwortet der. „Das sind Eiskörner“, gibt Frau N ihm Recht. „Eiswürfel sind’s meist nicht, sind schon Körner. Sagt mal, hat sich den schon mal jemand in so einen Hagel reingestellt? Oder per Zufall. Wie fühlt sich das denn an?“ „Komisch“ ruft ein Schüler in die Runde. „Das ist kalt und tut weh!“, ruft ein anderer Schüler. Frau N wendet sich wieder Sascha zu. „Mal sehen was Sascha sagt, wenn der Hagel ihn trifft.“ In diesem Moment kippt sie den Kissenbezug über Sascha aus und heraus kommen hunderte Korke. Die SuS lachen laut los und schnappen sich einige der herum kullernen Korke. „Lasst ihr die bitte da liegen? Alle!“ sagt Frau N. Dann wendet sie sich einem Schüler zu, der noch immer Korke in der Hand hält: „Petrick, ich möchte heute wirklich nicht mehr böse zu dir sein!“ Dann fragt sie Sascha: „Wie war das?“ „Das kitzelt voll“, antwortet er. Frau N fragt genauer nach: „War das denn angenehm oder unangenehm?“ „Das war angenehm“,

antwortet Sascha und lacht. „Was waren denn diese Hagelkörner? Was war das?“ möchte Frau N von ihm wissen. „Korke!“ „Das waren Korke. Bevor ihr die Korke gleich in die Hand nehmt – keiner hat einen Korke in der Hand! – müssen wir erstmal überlegen, was wir damit gleich nicht dürfen. Da gibt’s nämlich was.“ Einige SuS melden sich. „In den Mund nehmen“, sagt eine Schülerin, „Rumschmeißen“, sagt eine andere. Frau N möchte es genauer wissen: „Was müssen wir beachten, wenn wir die rumschmeißen? Auf andere Kinder muss man achten! Worauf muss man noch achten, wenn die Korke in der Hand sind?“ Lena meldet sich: „Dass man die nicht zerbricht und drauf tritt und dann kaputt macht.“ „Du, die gehen nicht kaputt, wenn du drauf trittst“, beruhigt Frau N Lena. „Aber wenn du drauf trittst, was könnte dann passieren? Celine!“ „Dann könnte man hinfallen“, antwortet Celine. Frau N gibt ihr recht. „Seid beim laufen und beim gehen vorsichtig“, bittet sie die SuS. „Und jetzt dürft ihr!“

Unter lautstarkem Jubeln springen die SuS auf und beginnen, die Korke durch die Lust zu schmeißen. Innerhalb weniger Sekunden sind die hunderte Korke in der ganzen Halle verteilt. Frau N lacht und kommt auf mich zu. „Oh Gott, wie kriegt man die denn hinterher wieder alle aufgesammelt?“ frage ich sie lachend. „Das müssen die Kinder machen, oder?“ „Ja selbstverständlich“, antwortet sie. „Das macht viiiiiel Spaß!“ ruft uns eine vorbeilaufende Schülerin zu, die in beiden Händen mehrere Korke hält. Einige Schüler beginnen, Korke auf den Basketballkorb zu werfen. Dabei zeigen sie sehr unterschiedliche Techniken: während einige mehrere Korke gleichzeitig in die grobe Richtung des Korbs werfen, versuchen andere gezielt einen einzelnen Korke im Korb zu versenken. Zunächst beteiligen sich auch zwei Mädchen am Spiel der Jungen, nach einigen Versuchen wenden sie sich jedoch ab und lassen die Jungen unter sich. Einige SuS haben begonnen, die verteilten Korke in ihren T-shirts aufzusammeln und tragen sie in die Ecken der Halle, in denen Frau N je einen Gymnastikreifen platziert hat. Tatjana kommt mit einem zerbrochenen Korke in der Hand auf mich zu: „Da hat schon jemand einen plattgetreten!“ „Das ist nicht so schlimm“, antworte ich ihr. Sie dreht sich um und sammelt weiter Korke ein. „Die machen schon das, was ich noch machen wollte“, merkt Frau N mit dem Blick auf die sammelnden SuS an.

Frau N pfeift und einige SuS rennen sofort auf sie zu. „Bleibt wo ihr seit“, ruf sie in die Halle. Trotzdem laufen die meisten SuS zu ihr und setzen sich in den Kreis. „Super, wir haben so viele Sachen herausgefunden!“ lobt Frau N die SuS. „Was habt ihr denn gemacht mit den Korken?“ Wieder meldet sich Lena: „Die in den Reifen gebracht!“ „Du hast die in den Reifen gebracht. Und – Florian, lässt du es jetzt mal bitte bleiben“, weist sie einen Schüler zurecht, der mit den Korken herum spielt. Dann nimmt sie Lukas dran, der sich meldet. „Ich hab die geschmissen, in die Korb“ sagt er leise. Frau N fragt nach: „Ich hab dich nicht richtig verstanden, Lukas.“ „Ich hab versucht die Korb zu

treffen.“ Diesmal hat Frau N ihn verstanden. „Ihr habt versucht, die Körbe zu treffen, richtig. Was noch?“ Eine Schülerin meldet sich: „Ich hab versucht, drum rum zu laufen.“ „Richtig, einige haben versucht um die Korke herum zu laufen, ohne auf die Korke zu treten. Das versuchen wir jetzt alle mal! Wenn ich pfeife, dann bleibt ihr an der Stelle stehen, an der ihr gerade seid. Ich glaube keiner von euch sollte jetzt einen Korke in der Hand oder sonst wo haben!“ Einige SuS werfen die Korke weg, die sie noch in den Händen halten. Frau N fragt noch einmal nach: „Was machen wir, wenn ich pfeife?“ „Stehen bleiben“ antwortet Amir. „Genau. Sascha, möchtest du dich jetzt mal einen Moment da hinsetzen?“ fragt Frau N einen Schüler, der noch immer Korke in der Hand hält und damit rumspielt. „Sascha, setzt dich mal einen Moment hin und guck zu. Guckst du auch bitte mal zu, Laura?“ spricht sie eine weitere Schülerin an, die auch noch Korke in der Hand hält. Beide setzen sich auf die Bank.

Frau N gibt das Startsignal und die SuS laufen um die unzähligen Korke auf dem Boden herum. „Nicht drauf treten!“ ruft Frau N erneut in die Halle. Dann wendet sie sich den beiden Kindern auf der Bank zu: „So ihr Zwei, jetzt könnt ihr wieder mitmachen.“ Einige SuS beginnen wieder, Korke aufzusammeln. Wenige Sekunden später pfeift Frau N. Die SuS bleiben stehen, viele setzen sich auf den Boden. „Oh, sitzen sollte jetzt eigentlich keiner“, korrigiert Frau N. „Stopp heißt stopp. Wir laufen um die Korke und keiner fasst einen an okay? Los!“ die SuS stürmen los und nach nur wenigen Sekunden pfeift Frau N erneut. Sofort bleiben alle SuS wie versteinert stehen. „Oh, das klappt ja schön!“ freut sich Frau N und winkt mit der Hand als Zeichen, dass die SuS weiter laufen dürfen. Wieder pfeift sie nach kurzer Zeit und alle SuS bleiben stehen. „Neue Aufgabe!“ kündigt Frau N an. „Probiert doch mal, nur über die Korke zu gehen.“ Die SuS laufen los und versuchen, bei jedem Schritt auf einen Korke zu treten. Wieder pfeift Frau N nach wenigen Sekunden. „Was habt ihr gemerkt?“ fragt sie die SuS. „Dass das schwer ist und dass das ein bisschen weh tut“, ruft eine Schülerin in die Halle. „Womit tritt man am besten auf den Korke, mit welchem Teil des Fußes?“ fragt Frau N sie. „Am Anfang“ antwortet sie und tritt zur Demonstration mit der Ferse zuerst auf den Korke. „Mit der Ferse?“ fragt Frau N. „Aber dann rollt der doch so schnell weg. Ich kann das besser woanders mit. Probiert’s doch mal aus, mit welchem Fußteil ihr am besten über die Korke laufen könnt. Und am wenigsten weh tut das dann auch.“ „Ich hab’s“ ruft eine Schülerin. „Nee, probiert das noch mal ein bisschen“ bittet Frau N die SuS. Sie gibt ihnen einige Sekunden Zeit und pfeift dann wieder. „Habt ihr’s rausgekriegt?“ „Ja“ rufen gleich mehrere SuS. Frau N nimmt eine Schülerin dran. „Mit den Spitzen!“ antwortet die Schülerin. „Damit geht’s am besten“ bestätigt Frau N. „Probiert’s mal alle aus. Wenn ihr mit dem vorderen Teil des Fußes drüber lauft. Geht besser, ne?“ Begeistert probieren die SuS das aus. Nur Florian sitzt mit seiner Trinkflasche auf der Bank, nuckelt immer mal wieder daran herum und macht keine Anstalten, wieder aufzustehen und mitzumachen.

„So, die nächste Aufgabe – hey, müsst ihr zuhören! – ihr sollt nämlich gleich wieder Korken sammeln, das macht ihr ja so gerne. Aber nicht mit den Fingern, die nehmen wir mal auf den Rücken, ihr sollt die mit den Füßen sammeln. Stopp!“ einige SuS beginnen sofort und werden zurück gerufen. „Die Kinder die Schuhe und Strümpfe haben, die müssen die jetzt mal eben ausziehen und auf die Bank legen. Und die anderen dürfen schon mal anfangen!“ Die SuS mit Socken und Schuhen setzen sich auf den Boden und ziehen diese aus, die anderen beginnen, mit ihren nackten Füßen die Korken aufzuheben und in ihre Hände zu legen. „Wieso sollen wir die ausziehen?“ fragt mich Lena. „Weil das sonst nicht geht, die mit den Füßen zu sammeln“, antworte ich ihr. „Ich kann das auch mit Schuhe!“ behauptet sie. „Nee, ohne geht besser“, versuche ich Lena zu überzeugen. Sie setzt sich hin und zieht ihre Rutschesocken aus. „Ich mag den Boden hier nicht so gern!“ meckert Tatjana, zieht sich dann aber doch widerwillig die Schuhe aus. Es gelingt allen SuS ganz gut, die Korken mit den Füßen aufzuheben. „Könnt ihr die Korken denn auch mit den Füßen werfen?“ fragt Frau N. Auch das funktioniert ganz gut, bringt offenbar dabei auch mehr Spaß als das aufheben. Sofort wird es lauter in der Halle. „Frau N, guck mal!“ ruft eine Schülerin und schleudert einen Korken mit den Zehen hoch in die Luft. Florian sitzt noch immer mit seiner Trinkflasche auf der Bank. „Stellst du die mal hin und machst mal wieder mit“, bitte ich ihn. „Stellst du die Flasche mal hin und dann versuchst du auch mal, die Korken mit den Füßen zu werfen. Das klappt bestimmt gut!“ Florian stellt seine Flasche zurück auf die Bank und läuft los. Frau N beobachtet das wilde Treiben, feuert einzelne SuS an und lobt sie. Die meisten SuS sind immer noch mit vollem Eifer bei der Sache. Eine handvoll Kinder hat sich in einer Hallenecke in einen der ausliegenden Gymnastikriefen gesetzt und macht nicht mehr mit. Frau N pfeift und die SuS kommen schnell in den Sitzkreis. Sie bleiben jedoch unruhig und Frau N spricht einige mit strengem Blick an, die dann verstummen. „So jetzt passt mal ganz gut auf. Wie ging das denn am besten, den Korken mit den Füßen zu werfen? Die Jelena zeigt das jetzt mal.“ Jelena versucht den Korken mit dem Fuß aufzuheben, tritt drauf, rutscht aus und fällt hin. Sie lacht etwas unsicher. „Gar nicht so einfach“, kommentiert Frau N ihren Fehlversuch. Sie startet einen neuen Versuch, aber Frau N hat sich bereits den anderen SuS zugewandt. „Wer möchte das auch mal zeigen?“ fragt sie. „Ich“, rufen gleich mehrere SuS. Frau N zeigt auf einen Schüler, der greift einen Korken mit dem Fuß und schleudert ihn hoch. „Och, das war aber hoch!“ lobt Frau N. Dann nimmt sie Julika dran, damit auch sie das werfen mit dem Fuß einmal vormachen kann und lobt sie, als das gut gelingt. „So, dann zeigt’s noch mal alle. Stellt euch mal alle hier in den Kreis und zeigt das.“

Frau N pfeift und die SuS kommen im Sitzkreis zusammen. „So, ich weiß, dass ihr noch ganz viele andere Sachen damit machen wollt, aber das machen wir ein anderes Mal. Wir haben ja in der letzten Woche schon bis Fünf gezählt und jeder hat sich seine Zahl gemerkt. Heute wollen wir bis Vier zäh-

len. Du fängst am“ sagt Frau N zu dem Kind neben ihr. Sie zeigt die entsprechenden Zahlen mit den Fingern an und das Durchzählen funktioniert. Nur einzelne SuS müssen die entsprechende Zahl an den Fingern ablesen. „Alle Einsen die Finger hoch“ sagt Frau N als sie fertig durchgezählt hat. „Da fehlt noch ne Eins“ fügt sie mit Blick auf acht Kinder nebeneinander hinzu, von denen keines die Hand hebt. „Hoch die Finger! Alle Einsen gehen mal zu dem Reifen da drüben.“ Die SuS mit den erhobenen Fingern springen auf und laufen in die angezeigte Ecke. Die Zweien, Dreien und Vieren verteilt Frau N auf die anderen Ecken der Halle. Als die Gruppen in den Ecken stehen pfeift Frau N, um sich Gehör zu verschaffen. Trotzdem bleiben die SuS unruhig und laut. Frau N bittet die SuS, die Reifen in den Ecken etwas nach vorne zu ziehen, so dass diese nicht so nahe an der Wand liegen, und sich dann hinein zu stellen Da die SuS jedoch sehr unruhig sind und nicht zuhören, muss sie zwei Gruppen noch mal ansprechen und die Aufgaben wiederholen. Eine Gruppe hört besonders schlecht zu. Auch nach mehrmaligem Ansprechen stehen die SuS zwar in ihrem Reifen, dieser liegt jedoch noch immer ganz in der Ecke an der Wand. Erst als Frau N sie schon fast anbrüllt, ziehen die SuS den Reifen endlich aus der Ecke. „So, jetzt hört mal bitte zu“, beginnt Frau N. „Ihr sollt jetzt – stellt ihr euch bitte mal in den Reifen! In den Reifen stellen, alle Hände sind leer. Florian auch bei dir. Florian, auch bei dir!“ Endlich wirft Florian die Korke weg, die er noch immer in der Hand gehalten hat. Dann fährt Frau N fort: „Ihr sollt gleich eure Reifen ganz voll sammeln mit Korke, so dass keiner mehr rein passt, aber auch keiner übereinander liegt. Und dann, wenn der ganze Reifen voll ist, stellt ihr euch um euren Reifen herum und fasst euch an der Hand. Und los!“ Die SuS rennen los und beginnen, Korke zu sammeln. „Nur mit den Händen“, korrigiert Frau N die SuS, die die Korke in ihre T-Shirts stopfen, um mehr auf einmal transportieren zu können. Manche SuS laufen mit nur wenigen Korke in der Hand zu den Reifen, andere schieben eine größere Anzahl mit den Händen auf dem Boden vor sich her. Frau N kommt auf mich zu: „Das ist toll, die Korke haben so einen hohen Aufforderungscharakter!“ sagt sie. Ich stimme ihr zu: „Da braucht man gar keine teuren Sportgeräte für zu kaufen.“ Dann wendet sich Frau N wieder den SuS zu, beobachtet und lobt. Inzwischen sind fast alle Korke eingesammelt, der Kampf um die letzten Korke entbrannt. „Schnell, um die Reifen stellen!“ ruft Frau N als auch die letzten Korke aufgesammelt sind. „Wer ist der erste? Schnell um den Reifen stellen!“ Aber nicht alle SuS hören zu, weshalb immer noch nur zwei Gruppen sich um ihren Reifen gestellt haben und an den Händen halten. Frau N pfeift, um sich Gehör zu verschaffen. „Um den Reifen stellen! Das waren die ersten. Wer ist zweiter? Zweiter! Ihr seid die dritten und ihr seid noch immer nicht fertig, vielleicht guckt ihr mal zu den anderen hin“ sagt Frau N an die letzte Gruppe gerichtet, von der zwei Kinder auf dem Boden sitzen und die anderen um den Reifen stehen. Die beiden stehen auf und fassen die anderen Kinder an den Händen.

„So, das Spiel, das wir gleich spielen, darf die Gruppe gleich zeigen, die als erste fertig war“, beginnt Frau N. „Das war die Gruppe. Und alle anderen Kinder kommen dann gleich mal zu mir. Alle anderen kommen zu mir!“ Die SuS laufen zu Frau N und sammeln sich um sie. Frau N fordert die SuS auf, aufzupassen: „Jetzt müsst ihr gut zugucken, was wir machen. Der Eral und der Leon, die dürfen gleich alle Korke aus dem Reifen rauswerfen und ihr drei versucht sie wieder alle einzusammeln. Zeigt ihr das Mal? Werfen die mal raus.“ Sofort beginnt ein Schüler, der eigentlich für das Einsammeln eingeteilt war, die Korke aus dem Reifen zu werfen. „Nein du doch nicht, du sollst doch einsammeln“, ruft Frau N ihn zurück. „So, alle an ihren Platz!“ Aber der Spielversuch geht gründlich schief. Die Gruppen stürmen zu ihren Reifen und alle SuS beginnen, die Korke durch die Halle zu werfen. Keine Gruppe spricht sich ab, wer welche Rollen übernimmt. Ein Schüler hebt den Reifen seiner Gruppe hoch und wedelt damit in der Luft herum. Ich gehe zu einer Gruppe und verteile die Rollen, darauf hin gelingt das Spiel aber noch immer nicht richtig, da sich die SuS nicht an die zugeteilten Rollen halten. Frau N versucht das Spiel bei einer anderen Gruppe zu retten, aber auch da geht es schief und alle Kinder werfen weiterhin mal Korke raus, mal sammeln sie welche ein.

Frau N pfeift, bekommt aber keine Aufmerksamkeit. Deshalb pfeift sie noch einmal, diesmal aber lauter und energischer. Aber auch das zeigt keine Wirkung. Ein dritter Pfiff bringt die meisten SuS endlich zur Ruhe. „Ich denke, dieses Spiel haben wir noch nicht ganz verstanden. Wir machen das jetzt so, dass die beiden Gruppen, die auf dieser Seite stehen, die ganzen Korke in den Kasten sammeln.“ Dabei zeigt Frau N auf die beiden Gruppen in der unteren Hallenhälfte. In beide Hälften der Halle hat sie einen umgedrehten kleinen Kasten gestellt. „Und die beiden Gruppen die auf dieser Seite sitzen, (*sie zeigt auf die andere Hallenhälfte*) sammeln alle ihre Korke in den Kasten, okay?“ Die SuS springen auf und beginnen unter großem Lärm, die Korke in ihrer Hallenhälfte einzusammeln. Einige SuS beginnen, die eingesammelten Korke in die immer noch am Boden liegenden Gymnastikreifen zu sammeln. „Alle hier rein!“ korrigiere ich die SuS in der unteren Hallenhälfte, während Frau N das Gleiche mit den SuS in der anderen Hälfte macht. „Schnell!“ feuert Frau N die SuS an. Dann kommt sie zu mir. „Das hat nicht richtig funktioniert“, kommentiert sie den missglückten Spielversuch zuvor. „Dieses etwas höhere ist glaube ich besser, da springen die nicht so schnell raus“, sagt sie mit Blick auf die umgedrehten Kästen. „Da könne die die Korke sogar rein werfen. Kommt schneller!“ fordert sie die SuS auf. „Welche Seite hat als erste die Korke alle da drin?“ Dann geht Frau N zum Geräte- raum und holt den Kopfkissenbezug heraus, in dem sie die Korke transportiert. Während das Spiel noch läuft beginnt sie, die Korke aus dem einen Kasten mit beiden Händen in den Kissenbezug zu schaufeln. Die SuS tragen weiter neue Korke heran. „Wir sind fertig!“ rufen die ersten SuS. „Wer nichts mehr zu tun hat, geht in den Kreis“, weist Frau N sie an. Fast zeitgleich ist

inzwischen auch die zweite Gruppe fertig und die meisten SuS sitzen bereits im Kreis. „Setzen“, fordert Frau N die letzten SuS auf. Lena ist von ihrem Platz im Kreis wieder aufgestanden und will sich einen neuen Platz suchen. „Bleibst du bitte sitzen, Lena“, fordert Frau N sie auf. Aber Lena setzt sich auf die andere Seite des Kreises, möglichst weit weg von Frau N. „Lena, ich hätte gerne, dass du dich wieder hier zu mir setzt.“ Aber Lena macht keine Anstalten zurück zu kommen, sondern dreht sich von Frau N weg. „Ich hätte gerne, dass du jetzt echt kommst“, sagt Frau N streng. Aber Lena reagiert noch immer nicht. „Gut, dann können sich die anderen jetzt umziehen und Lena bleibt sitzen.“ „Neeein“ ruft Lena und will aufstehen. Frau N hält sie sanft aber bestimmt am Arm fest. Die anderen SuS springen auf und laufen in die Umkleiden. Lena hat sich wieder auf den Boden gesetzt und dreht Frau N, die mit ihr spricht, den Rücken zu. Frau N lässt sie noch einen Moment sitzen und sagt ihr dann, sie solle sich umziehen gehen. Mit wütendem Blick steht Lena auf und marschiert in die Umkleide, ohne Frau N auch nur einmal anzuschauen. Die scheint sich daran aber nicht groß zu stören. „Lena schmollt“ sage ich grinsend zu ihr, als sie zu mir kommt. „Lena kann vor allem schlecht hören“, antwortet sie, ebenfalls grinsend.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Verwendung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form weder einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt noch veröffentlicht.

Wuppertal, Januar 2012

(Anne-Christin Roth)