

Kompetenzorientierung im
Sportunterricht - Impulsreferat

Claude Schumacher

Berlin 2011



Kompetenzorientierung im
Sportunterricht
Zwischen bildungspolitischer
Utopie und unterrichtlicher
Ernüchterung

2. Fachtagung Berliner Schulsport
**Kompetenzorientierung im
Sportunterricht**
**Zwischen bildungspolitischer
Utopie und unterrichtlicher
Realität**

04. 05. 2011

Institut für Sportwissenschaft der
Humboldt-Universität zu Berlin

Kompetenzorientierung im Sportunterricht Zwischen bildungspolitischer Utopie und unterrichtlicher Ernüchterung

CLAUDE SCHUMACHER
IMPULSVORTRAG
2. FACHTAGUNG BERLINER SCHULSPORT
4.05.2011

Zusammenfassung

Das ernüchternde und teilweise miserable Abschneiden deutscher, wie auch luxemburgischer Schüler bei rezenten internationalen Vergleichsstudien drängte auch das Fach Sport in beiden Ländern zu einer neuen curricularen Steuerung, selbst wenn Sport nicht Gegenstand dieser Untersuchungen war. Die hieraus entstandene neue Lehrplangeneration charakterisiert sich in erster Linie durch eine Orientierung am Output und einer beabsichtigten pädagogischen Akzentuierung mit der Inhalte im Unterricht thematisiert werden sollen. In einem ersten Schwerpunkt sollen diese beiden Neuerungen in den Lehrplantexten kurz aus fachdidaktischer Sicht skizziert und mit Blick auf die unterrichtliche Praxis kommentiert werden (A). In einem zweiten Teil soll dann der Versuch unternommen werden mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis aufzuzeichnen und mögliche Leitlinien zur Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts darzulegen (B). Die bestehende Diskrepanz zwischen dem bildungspolitisch und fachdidaktisch Gefordertem und dem im Unterricht Machbarem wird kaum vollständig zu lösen sein, wohl aber sollte man sich mit den Möglichkeiten eines konstruktiven und progressiven Umgangs mit der gegenwärtigen bildungspolitischen Strömung auseinandersetzen um einen kompetenzorientierten Unterricht zu fördern.

(A) Aspekte einer neuen Lehrplangeneration

Die bildungspolitischen Umbrüche des letzten Jahrzehnts, welche vorrangig den so genannten "starken Fächern" gewaltige Veränderungen aufzwängten sind nicht spurlos am Schulsport vorbeigezogen, sondern auch hier wurden im Brennpunkt des ständigen Legitimationsdrucks des Faches und der Debatte um den Bildungsauftrag des Sportunterrichts weitreichende Neuerungen dekretiert. Diese curricularen Reformbemühungen lassen prinzipiell zwei grundlegende Veränderungen erkennen, welche als zwei aufeinanderfolgende "Reformwellen" auf die Sportlehrkräfte einbrachen. Die Reformansätze der *pädagogischen Profilierung* und der so genannten *Kompetenzwende* wurden in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. SCHMIDT-MILLARD, 2007 und STIBBE, 2010).

Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach durch eine pädagogische Profilierung

Mit der Einführung der Richtlinien und Lehrpläne Sport in NRW im Jahre 1999 sind die Erwartungen an das Fach Sport gestiegen. Durch den hier formulierten Auftrag des Schulsports wird ein erhöhter pädagogischer Anspruch eingefordert. Dabei soll diese pädagogische Akzentuierung nicht nur in den Lehrplantexten die Bedeutung des Faches im Kontext der Institution Schule untermalen, sondern darüber hinaus zielgerichtet bei der Unterrichtsgestaltung ihre Wirkung entfalten.

Der Begriff "Sport" wird seither recht weit gefasst und bricht mit der in vielen Lehrplänen aufgegriffenen Trias "Bewegung, Spiel und Sport" die einseitige Ausrichtung der Inhalte am

institutionalisierten und normierten Sport auf um der gesellschaftlichen, aber auch der schulischen Entwicklung der letzten Jahrzehnte Rechnung zu tragen. In der Konsequenz werden Inhalte nicht weiter in Sportarten, welche zusehends mit ihrem Hochleistungs- und Wettkampfsport assoziiert werden, sondern in Bewegungsfamilien (Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder, Themenfelder, Stoffgebiete...) aufgeführt. Diese Ausweitung und Öffnung erfolgt dabei in zwei Richtungen. Zum einen können neue Inhalte sozusagen von außen Eingang in den Schulsport finden und somit unter anderem das geforderte Aufgreifen des bewegungskulturellen Umfeldes der Kinder und Jugendlichen einlösen (vgl. STIBBE, 2000, S. 216f). Zum anderen öffnen sich die Inhalte aber auch nach innen, so dass bspw. "Laufen, Springen, Werfen" in einer Vielfalt zum Unterrichtsgegenstand werden kann, was weit über das hinausgeht was Leichtathletik in ihren normierten Disziplinen umfasst. Letztlich ändern sich somit nicht nur der Umfang des Inhaltsspektrums, sondern, und darin ist die pädagogische Relevanz dieser Neuerung zu sehen, ebenfalls die inhaltliche Ausrichtung (vgl. STIBBE & ASCHEBROCK, 2007, S. 121ff; KURZ, 2008a, S. 211).

Diese Veränderungen fasst STIBBE (2000, S. 218) mit der Formel "*von einem instruktionsorientierten Sportunterricht, der auch erzieht, zu einem erziehenden Sportunterricht, der auch instruiert*" zusammen. Dabei wird die Leitidee der Handlungsfähigkeit der pragmatischen Sportdidaktik der 1990er Jahre pädagogisch aufgewertet. Spätestens seit Erscheinen der DSB-SPRINT-Studie (2006) herrscht Konsens über den pädagogischen Auftrag des Schulsports, welcher sich in der Formulierung eines Doppelauftrags konkretisiert: (1) *Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erziehung zum Sport)* und (2) *Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch Sport (Erziehung durch Sport)*. Um dies allerdings in die Praxis umsetzen zu können bedingt es sowohl der bereits besprochenen Öffnung des Inhaltskanons, als auch eines ganzheitlichen Verständnisses dieses Doppelauftrags, dessen beiden Säulen nicht getrennt voneinander erarbeitet werden können. Der pädagogische Auftrag des Schulsports kann nur eingelöst werden, wenn es gelingt fachimmanente Ziele mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu verknüpfen. Mit Einführung der Leitidee eines "*erziehenden Sportunterrichts*" ist folgerichtig im Sinne des Doppelauftrags Sportunterricht sowohl als bewegungsbildend (spezielle Handlungsfähigkeit) als auch allgemeinbildend (allgemeine Handlungsfähigkeit) zu sehen.

Die von KURZ (2000) als Weiterführung der Sinnrichtungen des Sports begründeten *pädagogischen Perspektiven* sollen eine (im wahrsten Sinne des Wortes) sinnstiftende Umsetzung des Doppelauftrags garantieren. Sie bemessen den pädagogischen Wert dessen was Bewegung, Spiel und Sport ausmacht und woran sich der Schulsport konsequenterweise zu orientieren hat.

Die in Abbildung 1 skizzierte Lehrplanstruktur eines erziehenden Sportunterrichts lässt bereits erahnen, dass die Umsetzung pädagogischer Perspektiven nur dann erfolgreich sein kann, wenn es gelingt sie zweckmäßig mit dem Unterrichtsgegenstand zu kombinieren (vgl. das Beispiel Akrobatik in diesem Beitrag). Jedoch beschäftigen sich die erlassenen Richtlinien allesamt mit dem WOZU (Zielebene) und dem WAS (Inhaltsebene). WIE diese beiden Ebenen allerdings konkret miteinander verknüpft werden sollen, bleibt dabei weitestgehend offen. Somit obliegt die Umsetzung von Mehrperspektivität als grundlegendes Unterrichtsprinzip eines erziehenden Sportunterrichts (s.u.) den einzelnen Schulen, bzw. Lehrern.

"Gegenüber den didaktisch elaborierten Bewegungsfeldern als Inhalte eines erziehenden Sportunterrichts wird der methodische Aspekt des Doppelauftrages, d.h. die Frage nach der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen in erzieherischer Absicht, kaum thematisiert." (PROHL & KRICK, 2008, S. 61; vgl. auch Krick, 2010b, S. 188)

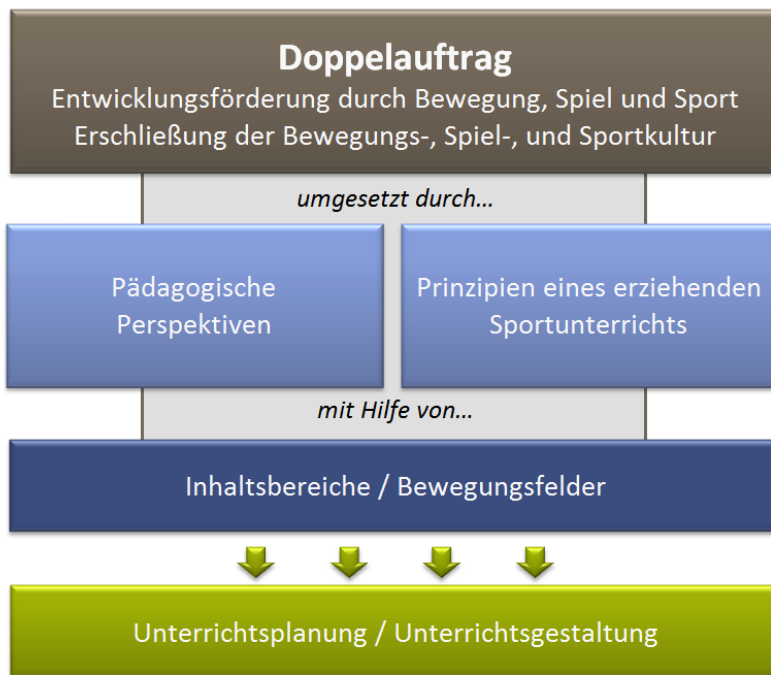


Abb. 1: Curriculare Struktur der nordrhein-westfälischen Richtlinien Sport 1999 (in Anlehnung an STIBBE und ASCHEBROCK, 2007, S. 178)

Mit der pädagogischen Akzentuierung und den damit verbundenen riesigen Ansprüchen an die Unterrichtskompetenz der Lehrkräfte werden diese vor eine enorme Herausforderung gestellt, zumal die in der fachdidaktischen Diskussion geforderte Unterstützung durch Unterrichts- und Weiterbildungsmaterialien zur Vermeidung einer "Vermittlungslücke" (PROHL & KRICK, 2006, S. 48) weitestgehend auf sich warten lässt.

Während in dieser ersten Reformwelle durch die pädagogische Akzentuierung eine Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach zu sehen ist, so bemängeln viele in der praktischen Umsetzung eine inhaltliche Verwässerung des Schulsports, dessen Kern zusehends diffuser zu werden droht (vgl. KRICK, 2010b, S. 188f). Um diesem Identitätsverlust des Faches entgegenzuwirken wurde auch aus fachdidaktischer Sicht die Entwicklung von Bildungsstandards durchaus begrüßt (vgl. DSB, 2006, S. 281).

Kompetenzwende

Im Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wurden im Zuge enttäuschender Ergebnisse bei internationalen Leistungsvergleichsstudien Bildungsstandards und Kompetenzen als Allheilmittel einer neuen Unterrichtssteuerung angepriesen. Anlässlich dieser Rückbesinnung auf den Kern dessen was den Bildungsauftrag der Schule auszeichnet, erscheint die Absicht festzulegen in welcher Art und Weise Schüler am Ende ihrer schulischen Laufbahn "kompetent" sein sollen, den finalen Output zu definieren, durchaus nachvollziehbar.

"Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. [...] Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können." (KLIEME et al., 2003, S. 9)

Allerdings lassen bereits das Wort "prinzipiell" und der anschließende Verweis auf die Bedeutung von geeigneten Kompetenzmodellen und Niveaustufen zur Konkretisierung fachlicher Inhalte auf

mögliche Bedenken der Expertengruppe schließen. Die in den Rahmenlehrplänen festgelegten Kompetenzen beziehen sich wie beschrieben auf allgemeine Bildungsziele und versuchen Orientierung über einen längeren Zeitraum zu liefern.

Neben der *Orientierungsfunktion* werden Bildungsstandards eine *Feedback-Funktion* auf drei unterschiedlichen Ebenen zugesprochen. Zum einen soll festgestellt werden, ob der Auftrag des Bildungssystems erfüllt wird um somit auf der Systemebene (Bildungspolitik und Schulverwaltung) steuernd einzuwirken (*Bildungsmonitoring*). Zum anderen sollen Schulen von einer externen Stelle Rückmeldung über das Niveau der Schülerleistungen und somit zwangsläufig über die Qualität der geleisteten Arbeit erhalten (*Einzelschuldiagnose*). Allerdings kann die Feedback-Funktion dieser beiden Ebenen letztlich nur greifen, wenn die beschriebenen Standards einen einwandfreien Vergleich auf nationaler oder zumindest regionaler Ebene gestatten, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch kaum in Aussicht steht (vgl. BALZ 2010; NEUMANN 2010, S.64; GOGOLL 2009). Auf der Ebene des individuellen Lernprozesses ist das Nutzen der aus den Standards gewonnenen Daten als Grundlage zu einer effizienten Förderung individueller Defizite am ehesten denkbar (*Kompetenzdiagnostik*). Wenngleich diese Standards nicht auf nationaler Ebene definiert werden müssten, sondern jede Schule grundsätzlich ihre eigenen Testverfahren konzipieren könnte, so sollte dennoch sichergestellt werden, dass alle Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe erfasst und die diagnostizierten individuellen Defizite noch sinnvoll aufgearbeitet werden können (vgl. KURZ & GOGOLL 2010, S.233ff). Es versteht sich von selbst, dass Standards nicht als Mehrzweckinstrument gleich alle drei Funktionen bedienen können.

Ernüchternd bleibt somit festzuhalten, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt (wie auch in absehbarer Zeit) die bestehenden Standards im Schulsport vorrangig als Leitlinie für die Lehrkräfte dienen, als Instrument einer Output-Steuerung jedoch nicht taugen.

"Sie [die Kompetenzen] formulieren fachliche und überfachliche Qualifikationen und dienen Lernenden und Lehrenden als Orientierung für erfolgreiches Handeln. Sie sind auf ganzheitliches Lernen ausgerichtet und bilden einen wesentlichen Bezugspunkt für die Unterrichtsgestaltung, für die Entwicklung von Konzepten zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, sowie für ergebnisorientierte Beratungsgespräche." (SJBS Berlin, 2006, S. 5f)

"Bildungsstandards benennen Ziele für die pädagogische Arbeit ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler." (KLIEME et al., 2003, S. 10)

Die Kernlehrpläne entpuppen sich als reine Ergebniserwartungspläne, welche das Produkt des Unterrichts, meist in Doppeljahrgangsstufen, festlegen. Wie dies zu erreichen ist oder auf einzelne Unterrichtssequenzen heruntergebrochen werden kann, bleibt jedoch offen.

Zumindest für den Schulsport wird die Umsetzung der Standards in konkrete Aufgabenstellungen und mögliche Testverfahren nicht hinreichend (wenn überhaupt) von den Lehrplänen vorgegeben und somit obliegt es den Lehrkräften diese Nahtstelle zwischen Lehrplänen und Unterrichtspraxis zu füllen.

BALZ (2008, S. 16) verweist in diesem Kontext darauf, dass sich kompetenzorientierte Standards im Schulsport häufig auf sportmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken. Die kognitive, soziale, emotionale und motivationale Dimension sportlichen Handelns wird dabei weitestgehend ausgeblendet was folgerichtig in einen reduzierten Bildungsanspruch des Schulsports mündet.

Die im Zuge der Kompetenzwende erlassenen standardorientierten Kernlehrpläne, welche die stofforientierten Lehrpläne ablösen, unterscheiden sich bezüglich der Art der formulierten

Kompetenzen. So finden sich in den einzelnen Bundesländern Lehrpläne mit ausschließlich bewegungsfeldbezogenen Standards, aber auch Lehrpläne, welche sich durch die Kombination inhaltsbezogener, wie auch allgemein-übergreifender Standards charakterisieren. Auf die Bezeichnung "Bildungsstandards" wird dabei (mit Ausnahme von Baden Württemberg) verzichtet (vgl. STIBBE, 2008, S.6f). Der luxemburgische Ansatz unterscheidet sich insofern, dass in dem 2009 erlassenen Sportlehrplan für die Sekundarstufe Standards innerhalb der pädagogischen Perspektiven aufgeführt werden und konsequent auf die Formulierung inhaltlicher Anforderungen verzichtet wird (vgl. SCHUMACHER, 2011), ein Ansatz der mittlerweile auch in Fachkreisen Anklang findet (KURZ 2008b, S. 34; BALZ 2010).

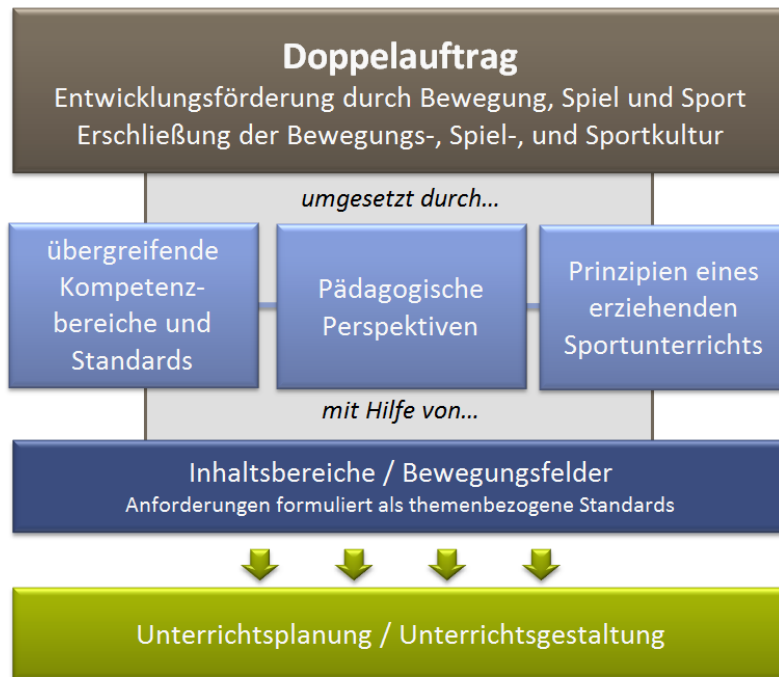


Abb. 2: Curriculare Struktur des Berliner Rahmenlehrplans Sport 2006 - Sekundarstufe I

Die Ausführung zu Bildungsstandards in einschlägiger Fachliteratur erscheinen teilweise kontradiktorisch. So drücken Bildungsstandards "erwünschte Lernergebnisse der Schüler" aus, welche in "Aufgabenstellung umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können" (KLIEME et al., 2003, S. 9f). Hieraus ließe sich schlussfolgern, dass damit ein wertvolles Mittel der Schülerbewertung und -benotung vorliegt.

"Von einer Verwendung der Standards bzw. der standard-bezogenen Tests für Notengebung und Zertifizierung wird abgeraten." (KLIEME et al., 2003, S.10)

Der diesbezüglich in der KLIEME-Expertise geäußerte Einwand basiert auf dem Grundgedanken, dass Bildungsstandards nicht als Mehrzweckinstrument verschiedenen Funktionen dienen können (s.o.). Betrachtet man die Formulierungen von outputorientierten Standards, so lassen sich vorwiegend zwei Tendenzen ermitteln: (1) Die als bewegungsfeldbezogenen Standards formulierten Anforderungen oder Erwartungen liegen einem recht diffusen Kompetenzbegriff zugrunde und lassen einen Zusammenhang zum Bildungsauftrag nicht erkennen. (2) Die allgemein-übergreifenden Kompetenzen können häufig nur schwer in konkrete objektivierbare Aufgabenstellungen umgesetzt werden.

In Berufung auf WEINERT und KLIEME fasst KURZ (2008, S. 215) zusammen:

"Sie [Kompetenzen] sind insofern komplex (manche sagen auch "holistisch", deutsch: "ganzheitlich"); sie bestehen nicht aus tragem Wissen, das auch tot sein kann, oder Können, das auch blind sein kann, sondern ausdrücklich aus der Verknüpfung von Wissen und Können. [...] Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. [...] Kompetenzen setzen sich zusammen aus Wissen, Können und Wollen." (KURZ, 2008, S. 215)

Auf dieser Grundlage schöpfen Prozessorientierung, aber auch Problemorientierung ihre Bedeutung für die Umsetzung von Standards im Unterricht.

Während PROHL und KRICK (2006, S. 50) das Festlegen von Bildungsstandards als möglichen Weg aus dem um die Öffnung und Ausweitung der Inhalte entstandenen Dilemmas beschreiben, so erscheint es doch höchst fraglich ob die bereits vorliegenden Standards den formulierten Bildungsauftrag überhaupt erfassen können (vgl. Krick 2010 S.258).

Weiter unterliegen die outputorientierten Lehrpläne (siehe Abb.2) der gleichen Kritik, welche bereits bei der Umsetzung der pädagogischen Perspektiven aufgeworfen wurde. Während die, innerhalb der Inhaltsbereiche formulierten Anforderungen und Kompetenzerwartungen einen direkten Bezug zur Unterrichtsgestaltung erkennen lassen, bedarf es bei den übergreifenden Standards einer Transkription um durch die Verknüpfung mit der jeweiligen Thematik allgemein-übergreifender Zielsetzungen nutzbar zu machen. Somit drängt sich die Frage auf, ob durch den gestiegenen Anspruch dieser Ansatz die Lehrkräfte überhaupt erreicht oder doch möglicherweise an ihnen vorbeiläuft.

Es erscheint als reine Utopie anzunehmen Lehrpläne hätten einen unbedingten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts. Lehrplantexte müssen zunächst gelesen, analysiert, verstanden, interpretiert und letztlich von Lehrkräften als sinnvoll bewertet und akzeptiert werden. Dieser Rezeptions- und Aneignungsprozess von Lehrplänen unterliegt dabei umso mehr der Gefahr einer "Rekontextualisierung", je höher der Innovationsgrad des Lehrplans (vgl. STIBBE, 2009, S. 177).

"Entscheidender für die Schulsportentwicklung ist allerdings, was z.B. Sportlehrkräfte von Standards im Sportunterricht halten, wie sie mit ihnen umgehen, ob sich die Ansprüche standardorientierter Lehrpläne einlösen lassen bzw. ob die Qualität des Unterrichts durch Standards überhaupt verbessert werden kann." (STIBBE, 2010, S. 45)

(B) Ansätze kompetenzorientierten Sportunterrichts

Anlässlich der vielen konzeptionellen Neuerungen und fehlender konkreter Handlungsanweisungen in curricularen Texten wäre es Lehrkräften nicht zu verdenken, wenn sie sich verunsichert, gar verwirrt, auf das für sie Fassbare besinnen und sich abwartend mit der Vermittlung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten begnügen würden. Allerdings wäre ein solches Vogel-Strauß-Verhalten, sowohl arbeitsrechtlich als auch pädagogisch höchst zweifelhaft. Und was kann schon falsch daran sein einen Schüler im und durch Sport "kompetent" zu machen, ihm Handlungskompetenz zu vermitteln?

Nachfolgend soll versucht werden mögliche Ansätze aufzuzeigen, wie man im Sinne von Qualitätsentwicklung und -sicherung diese neuen Tendenzen sinnvoll für den Unterricht nutzen kann.

Prozessorientierung - Opportunity to learn

Lehrplantexte geben nur wenig Auskunft über die konkrete Unterrichtsgestaltung, betonen aber die Bedeutung von Standards und Kompetenzen als Orientierung und ihre Ausrichtung auf ganzheitliches

Lernen, welches sich sowohl auf das Produkt als auch auf den Prozess bezieht. Demzufolge stellen Bildungsstandards nicht nur Anforderungen an die Schüler, sondern darüber hinaus auch Anforderungen an die Qualität des Unterrichts (vgl. KRICK, 2010a, S.258).

"Ein an Kompetenzen orientierter Unterricht legitimiert sich nicht dadurch, dass er in jedem einzelnen Lernakt eine Zuordnung zu bestimmten Kompetenzen vornimmt, sondern dadurch, dass er über längere Lernzeiträume hinweg garantiert, dass die von den Schülern geforderten Kompetenzen von diesen entwickelt werden können." (SBWF BERLIN 2008)

"[...] dass die Qualität des Unterrichts auch daran zu bemessen ist, ob der Unterricht Bildungsgelegenheiten bereitstellt." (KRICK 2010a, S.259)

"Kompetenzorientierter Unterricht lässt sich als ein Unterricht definieren, in dem Schüler die von ihnen erwarteten Kompetenzen erwerben können." (NEUMANN 2010, S.62)

In diesem Sinne ist kompetenzorientierter Unterricht so ausgerichtet, dass er den Schülern die Möglichkeiten (Bildungsanlässe) eröffnet sich die erwarteten Kompetenzen anzueignen und folglich auch Unterrichtsprozesse Kompetenz fordern und fördern. Man kann dies unter dem Schlagwort "Opportunity to learn" fassen. Dabei löst diese Sichtweise ein erhebliches Problem der Umsetzung outputorientierten Unterrichts, nämlich das Überprüfen ob die Schüler die Kompetenzen auch tatsächlich erworben haben (reduzierter Bildungsanspruch und Testorientierung; vgl. STIBBE 2010, S. 42f).

Manche Kompetenzerwartungen, vorwiegend allgemein-übergreifende Kompetenzen, lassen sich nur schwierig sinnvoll im Unterricht operationalisieren und sollten folglich auch nicht durch künstlich konstruierte Aufgabenstellungen zum Gegenstand der Schülerbenotung werden. *Fair Play* kann hier als Paradebeispiel aufgeführt werden. Wohl kaum einer wird bestreiten wollen, dass es nicht Aufgabe des Schulsports ist, faires (früher sagte man sogar sportliches) Verhalten bei den Schülern anzuleiten. Im Berliner Rahmenlehrplan wird von Schülern am Ende der 10. Jahrgangsstufe verlangt, dass sie sich *"in Wettkämpfen regelgerecht, fair und taktisch angemessen verhalten"* (SBJS BERLIN, 2006, S. 13). Unterrichtssequenzen mit dem Schwerpunkt *Fair Play* sind unter verschiedenen Auslegungen und für verschiedene Jahrgangs- und Bildungsstufen durchaus nutzbringend. Dennoch stellt das Ermitteln des Lernertrags, das Bewerten der Schülerleistung bezüglich des Themas *Fair Play* eine unüberwindbare Hürde dar. Ein Abschlussspiel bei welchem alle möglichst fair spielen sollen, wäre nicht zweckmäßig und darüber hinaus höchst befremdlich. Auch eine schriftliche Aufgabe, bei welcher die Schüler ihre Fairness unter Beweis stellen sollen, wird kaum die Zieldimension erfassen können.

Dennoch können auch prozessorientierte Standards als so genannte Opportunity-to-learn-Standards Auskunft über die Qualität des Unterrichts liefern. Florian KRICK (2010a) demonstriert dies am Bewegungsfeld "Bewegen an und mit Geräten" und dem Inhalt *Parkour*. Zum einen wird hier die Bewegungsintensität und die Wirksamkeit der gewählten Unterrichtsmethode "Gruppenpuzzle" anhand einer Zielscheibe mit den Dimensionen *Lernerfolg, Bewegungsintensität, Gruppenklima und Unterstützung Anderer* ermittelt. Zum anderen werden in Absprache mit den Schülern Bewertungskriterien ("projektorientierte Standards") für die Gruppen- und Einzelpräsentationen erarbeitet um das Produkt abzubilden. Die Qualität des Prozesses wird anhand von zwei Opportunity-to-learn-Standards sichergestellt. Dabei werden zwei wichtige Aspekte in den Vordergrund gerückt: selbsttätiges und zielgerichtetes Üben, sowie Erarbeiten von Schlüsselkompetenzen durch den Prozess des Unterrichts.

Der Beitrag von KRICK setzt die Idee Kompetenzen und Standards als Anforderungen an die Qualität des Unterrichts zu sehen sehr gut in Szene und veranschaulicht das Verständnis dessen wie Kompetenzanforderungen als Grundlage des Unterrichtsprozesses fungieren können. Allerdings kann das Überprüfen der prozessorientierten Standards über das Bestimmen von Opportunity-to-learn-Standards nicht als universelle Anforderung an alle Unterrichtsvorhaben gestellt werden, sondern soll vielmehr hier als Exempel der Wirkung prozessorientierter Standards gesehen werden.

Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

Die Abbildungen 1 und 2 gehen davon aus, dass Lehrpläne Prinzipien erziehenden Sportunterrichts benennen, welche sich wie ein roter Faden durch Lehrplanteile ziehen und richtungsweisend in die Unterrichtsgestaltung einfließen sollen. Abbildung 3 fasst drei essentielle Grundprinzipien zusammen, welche in starker Wechselwirkung zueinander stehen und als Qualitätskriterien für den Sportunterricht fungieren können (vgl. SCHUMACHER 2011, S.107).

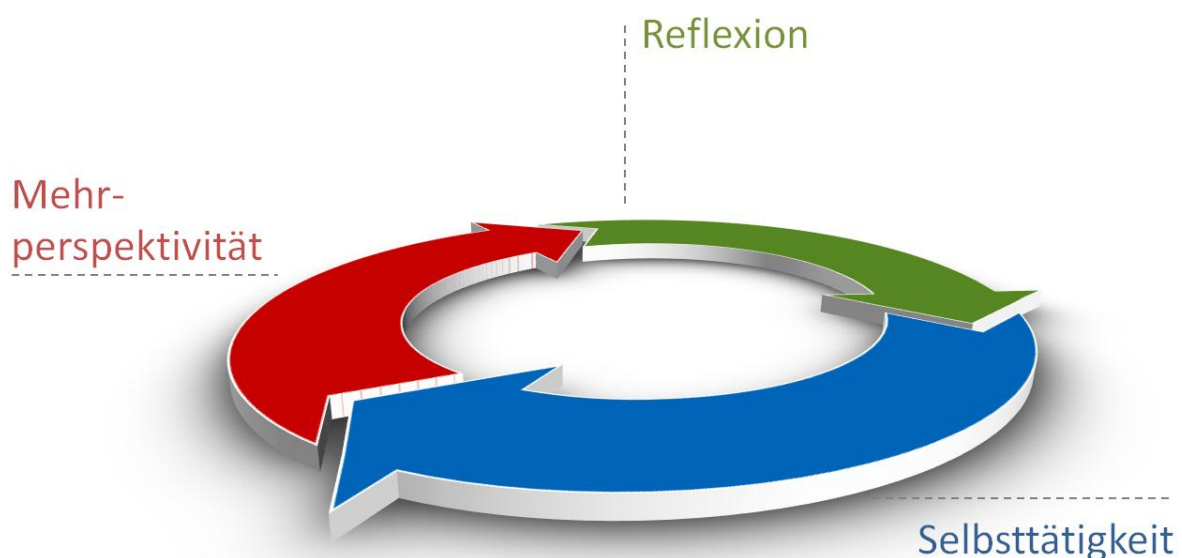


Abb. 3: Grundprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

Mehrperspektivität - Reflexion - Selbsttätigkeit

Das didaktische Prinzip der *Mehrperspektivität* und das damit verbundene Konzept der pädagogischen Perspektiven sind derzeit allgemein anerkannt (vgl. KURZ, 2008b, S. 34; PROHL & KRICK, 2006, S. 30f).

"Der Sportunterricht basiert auf der Mehrperspektivität der Sinngebungen sportlichen Handelns. Die verschiedenen pädagogischen Perspektiven sollen sowohl den Lehrkräften als auch den Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht Handlungsorientierung geben." (SBJ S BERLIN, 2006, S. 10)

Von elementarer Bedeutung für die Praxis ist hier die individuelle Sinnzuschreibung der Schüler, welche als Subjekt in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und deren Bedürfnisse, Erwartungen und Perspektiven folglich den Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung bilden sollten. Es geht somit nicht um die "Addition vermeintlich vorgegebener Sinngebungen der Sache Sport" (BECKERS, 2000, S. 90) sondern Schülern muss die Möglichkeit geboten werden ihren Sport erfahrungsbasiert auf Sinn hin zu prüfen und mit Sinn zu belegen (ausführlich hierzu: SCHUMACHER, 2010). Dies schließt letztlich eine reflexive Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes durch die Schüler ein, wobei dieser nicht weiter aus der traditionellen Sachlogik der Sportarten erwächst.

"Sie [die Lernenden] begegnen Situationen und Objekten zunehmend bewusst und sind in der Lage, ihre Erfahrungen zu reflektieren." (SBJS BERLIN, 2006, S. 5)

Der pädagogische Anspruch eines mehrperspektivischen Sportunterrichts ergibt sich aus dem in erzieherischer Intention angeleiteten reflexiven Handeln. Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet dies, dass sich allgemein-erzieherische Finalitäten mit sportspezifischen Zielsetzungen vermischen müssen. Hierunter ist auch die Entwicklung einer autonomen Kritik- und Urteilsfähigkeit zu sehen, welche einen reflexiven Zugang zum eigenen Bewegungshandeln bedingt und eine mündige Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglicht (vgl. SCHMIDT-MILLARD, 2007, S. 108; NEUMANN, 2004, S. 13).

Selbstständigkeit und die Fähigkeit den Unterrichtsgegenstand reflexiv zu durchdringen sind darüber hinaus charakteristische Merkmale problemorientierten Unterrichts (vgl. NEUMANN, 2009).

Bildungstheoretischen Annahmen zufolge ist Bildung als Prozess eines selbsttätigen Subjekts zu verstehen und kann folglich auch nicht von außen erwirkt werden. In diesem Sinne ist auch der Paradigmenwechsel vom "Lehren zum Lernen" zu verstehen (vgl. STIBBE, 2007a, S. 99), welcher die Auswirkungen standardorientierter Curricula auf die Unterrichtspraxis sehr gut beschreibt.

"Mit Blick auf die Schüler lässt sich [...] beschreiben, was unter der Leitidee "Handlungsfähigkeit" bei ihnen zu fördern ist: nämlich die Fähigkeit, ihr Handeln im Sport in zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung auf Sinn hin zu prüfen." (KURZ, 2000, S.27)

Vom Umgang mit Leistung

Der gestiegene pädagogische Anspruch unseres Faches schlägt sich auch im Verständnis von Leistung nieder. Obschon das Etikett "Leistung" für eine der pädagogischen Perspektiven steht, bedeutet dies nicht, dass unter allen anderen Perspektiven keine Leistungen erbracht oder gefordert werden; genauso wenig, wie sportliche Betätigung nur unter der Perspektive "Gesundheit" gesund sein darf oder soll. Unter der Perspektive "Leistung" wird jedoch das Erbringen einer Leistung selbst zum Thema des Unterrichts. Es behandelt wie Leistung zustande kommt, wie sie entwickelt, verbessert, trainiert, verändert, bewertet wird und welche Bedeutung ihr im sozialen Miteinander zugeschrieben werden sollte. Unter allen anderen Perspektiven stellen Leistungsanforderungen ein grundlegendes Prinzip dar, welches sich sowohl auf die Sachorientierung als auch auf die Kompetenzerwartung beziehen sollte. (vgl. KURZ 2002)

"Grundlage für die Bewertung im Sportunterricht ist ein differenzierter und weit gefasster Leistungsbegriff, der die Vielfalt der auf Kompetenzentwicklung bezogenen Aufgaben des Faches berücksichtigt. [...] Aus pädagogischer Sicht ist bedeutsam, dass auch die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die Lern- und Leistungsentwicklung sowie der Leistungsstand vor dem Hintergrund der individuellen Möglichkeiten bilden somit die Grundlage für eine differenzierte Bewertung." (SBJS BERLIN, 2006, S. 52)

Der differenzierte und weit gefasste Leistungsbegriff der einem erziehenden Sportunterricht zu Grunde liegt, ergibt sich folgerichtig aus der Orientierung am Subjekt einer mehrperspektivischen Auslegung des Unterrichts (s.o.) und beschränkt sich letztlich nicht nur auf motorische und konditionelle Faktoren von Lernleistungen, sondern impliziert ausdrücklich auch die kognitive, soziale, emotionale und motivationale Dimensionen sportlicher Handlungen. Je höher das Leistungsniveau eines Schülers umso kleiner wird der individuelle Leistungsfortschritt sein und umso unwahrscheinlicher ist es, dass die erbrachte Leistung das Ergebnis des Unterrichts ist (vgl. KURZ 2009, S. 41). Die sportmotorische Leistung muss folglich relativiert werden und soziale, vor allem aber individuelle Bezugsnormen treten bei der Leistungsfeststellung verstärkt in den Vordergrund.

Kompetenzorientierter Unterricht fokussiert den pädagogischen Gehalt eines Lernprozesses. Die Art und Weise wie sich Schüler als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen ist wesentlich höher einzuschätzen als die absolute (sportliche) Leistung.

Wie dieser Ansatz eines differenzierten Unterrichts umgesetzt werden kann, soll hier exemplarisch an der Thematisierung einer grundlegenden Kompetenzerwartung der Perspektive Leistung dargestellt werden: *"Die eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen."* (1)

Nach dem Erlernen der Schwimmtechniken Brust, Kraul und Rückenkraul sollen die Schüler einer 8. Jahrgangsstufe eigenverantwortlich ihre Technik und folglich ihr Leistungsniveau verbessern. Dabei werden sie aufgefordert gemäß einem Klassenprogramm, welcher jeweils vor dem Unterricht angeschrieben wird (siehe Abbildung 4) ihr persönliches "Training" über eine Spanne von bspw. 6 Unterrichtseinheiten auszurichten.



Abb. 4: Exemplarischer Trainingsplan einer Unterrichtseinheit.

Der Lehrer kann sich dabei ganz auf individuelle Anweisungen und Korrekturen konzentrieren. Die Differenzierung erfolgt über die Geschwindigkeit sowie die Anzahl und Dauer der Pausen und wird von den Schülern in Eigenregie geregelt. Die besseren Schwimmer erhalten im Anschluss an ihr Pensum eine kleine motivierende Zusatzaufgabe. Sollte ein oder auch mehrere Schüler dem Plan aus irgendwelchen Gründen nicht folgen können, so kann der Lehrer unkompliziert individuelle Aufgaben stellen.

Kompetenzerwartung (LUX)	Kompetenz (BE)	
<i>schätzen die eigenen Fähigkeiten richtig ein</i>	<i>sich realistisch einschätzen und sich dem eigenen Könnensniveau angemessen Aufgaben wählen (Berliner RLP Grundschule 2004)</i>	(1)
<i>individuelles Können steigern können koordinative Anforderungen bewältigen</i>	<i>sportmotorische Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie sportliches Können verbessern (Berliner RLP Sek. I 2006)</i>	(2)
<i>erkennen vorgegebene Leistungskriterien</i>		(3)
<i>lassen sich auf neue Aufgaben ein und üben zielgerichtet</i>	<i>erklären die Möglichkeiten der Leistungssteigerung durch beständiges Üben und Trainieren (Berliner RLP Sek. I 2006)</i> <i>körperliche und bewegungsbezogene Anstrengungsbereitschaft zeigen (Berliner RLP Grundschule 2004)</i>	(4)

Tab. 1: Mögliche Kompetenzen für ein Unterrichtsvorhaben "Üben und Trainieren im Schwimmunterricht".

Die Bewertung basiert zu drei gleichen Teilen auf der Technikbewertung eines Abschlusstests in der letzten Unterrichtseinheit, der in diesem Test vom Schüler gewählten Leistungsstufe (Niveau; siehe Tabelle 2) und einer kontinuierlichen Beobachtung. Letztere sollte vorwiegend die Leistungsbereitschaft (Anstrengung) und das Bemühen zielgerichtet zu üben fokussieren und schwimmtechnische Fähigkeiten unbeachtet lassen.

Niveau (LUX)	Note (BE)	Leistungsanforderung
A	1	50m Rückencrawl - 100m Brust - 50m Kraul
B	2	25m Rückencrawl - 50m Brust - 50m Kraul
C	3	25m Rückencrawl - 50m Brust - 25m Kraul
C	3	50m Rückencrawl - 100m Kraul mit Flossen
D	4	25m Rückencrawl - 50m Kraul mit Flossen

Tab. 2: Exemplarische Leistungsniveaus einer 8. Jahrgangstufe entsprechend dem Trainingsplan der Abbildung 4.¹

Aufgrund der dreigliedrigen Benotung der Schüler werden auch gute Schwimmer regelmäßig, zielgerichtet und intensiv üben müssen um eine Note zu erhalten die ihrem Können entspricht. Es empfiehlt sich allerdings Vereinsschwimmer als Schülerexperten einzusetzen, da die im Rahmen des Unterrichts mögliche Schwimmleistung weit unter ihrem Trainingspensum liegt. Leistungsschwächere Schüler werden zwar nicht die maximale Punktzahl erreichen, sehen jedoch ihre Anstrengungen, ihre realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ihren Lernprozess berücksichtigt.²

Ein gelungenes Beispiel von problemorientiertem Unterricht

Während man vor einigen Jahren Fachzeitschriften vergebens nach guten Beiträgen zu kompetenzorientierten Unterrichtsvorhaben durchforstete (vgl. NEUMANN, S. 2010, S. 62), so mehren sich, vermutlich unter dem Druck besorgter Redaktionskollegien, Beiträge, welche explizit die praktische Umsetzung neuerer Rahmenlehrpläne thematisieren.

¹ Die in Tabelle 2 exemplarisch vorgestellten Leistungsstufen, wie die Trainingsprogramme (Abbildung 4) der einzelnen Stunden müssen zwingend an die Fähigkeiten der Schüler und die Unterrichtsdauer angepasst werden und dürfen somit nicht als Standardwerte betrachtet werden.

² Der vorgestellte Beitrag ist als ein grundlegende Voraussetzung für weiterführende Unterrichtszyklen im Schwimmen unter der Perspektive "Leistung" zu sehen. Eine solche Unterrichtssequenz wurde anlässlich der 1. Fachtagung Berliner Schulsport vorgestellt (SCHUMACHER, 2010).

Ein gelungenes Beispiel präsentiert Heike BECKMANN (2011a und 2011b) in einer der traditionellsten Sportarten schlechthin. Nach einer theoretischen Einordnung von Erfahrungs- und Problemorientierung für die Leichtathletik allgemein beschreibt sie ein Unterrichtsvorhaben in der Teildisziplin Weitsprung, begründet das Vorgehen aus "bildungstheoretischer Perspektive" und unternimmt den mutigen Versuch die "normierte Bewegungszwangsjacke" der Leichtathletik aufzureißen und im Sinne kompetenzfördernden Unterrichts zu nutzen.

"Hier werden die Schüler nicht als Objekt der Sachvermittlung gesehen, sondern als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses. [...]"

Die beschriebene Unterrichtsidee weist eine starke Sachorientierung auf. Dennoch steht nicht die Anpassung an die Bewegungsnorm des Weitsprungs, sondern eindeutig der subjektive Erfahrungsgewinn bei der Entwicklung von Bewegungskönnen im Vordergrund. Der Erfahrungsgewinn bezieht sich sowohl auf Erkenntnisse hinsichtlich der Einflussfaktoren (Geschwindigkeit, Sprungkraft, Technik) wie auf die selbstständige Gestaltung des eigenen Lern- und Übungsprozesses und eine kritische Betrachtung von Regeln als soziale Vereinbarungen." (BECKMANN, 2011b, S.1ff)

Auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung entpuppt sich als realistisch und schülerzentriert. So wird auf das Thematisieren der Flugphase verzichtet, da aufgrund fehlender sportmotorischer Fähigkeiten die verkürzte Sprungweite der Schüler eine Technikvermittlung in diesem Bereich als wenig sinnvoll erscheinen lässt.

Sieht sich der vorgestellte Beitrag der Kritik eines reduzierten Bewegungsanteils ausgesetzt, so kann dies möglicherweise auf die konzentrierte Beschreibung entscheidender Schlüsselsequenzen zurückzuführen sein. In einem gesamten Unterrichtszyklus (Unterrichtssequenz) wird dies jedoch kaum von Bedeutung sein. Traditionell unterliegen Sportlehrkräfte einer gesteigerten Achtsamkeit gegenüber der Gefahr wertvolle Bewegungsminuten zu verlieren. Und das ist gut so! Allerdings greift das geläufige Klischee "nur noch über Sport reden, ohne ihn selber auszuüben" nicht, da das Bemühen um maximale Bewegungszeit keineswegs im krassen Widerspruch zu kompetenz- und problemorientiertem Unterricht stehen muss, sondern im Gegenteil die Bewegungszeit im Sinne von Kompetenzentwicklung wesentlich effektiver genutzt werden kann.

Kompetenzen und Standards als Orientierung nutzen

Im Zuge der Problematik um standardorientierte Lehrpläne (vgl. auch STIBBE, 2008, S. 7ff) sollte man sich zunächst darauf besinnen die curricularen Vorgaben als Orientierung zur Ausrichtung des Unterrichts zu nutzen.

"Die neuen Kernlehrpläne sind jedoch – zum Glück! – nicht als Instrument der output-Steuerung angelegt. Sie sind vielmehr das was Lehrpläne immer waren: typische Instrumente einer input-Steuerung, die auf der Hoffnung beruhen, dass Lehrer sie lesen und umsetzen." (KURZ & GOGOLL, 2010, S. 238)

Wie man die Standards und Kompetenzen als Instrument einer "input-Steuerung" aufgreifen kann, soll hier exemplarisch an einem einfachen Unterrichtsvorhaben vorgestellt werden.

Kompetenzorientierung - ein simples Beispiel

In einer 7. Jahrgangsstufe soll der Inhalt "Akrobatik" genutzt werden um Kompetenzen aus den drei Kompetenzbereichen "Selbstständig handeln", "Sozial handeln" und "Mit Sprache, Wissen und Können situationsangemessen umgehen" zu thematisieren (SJBS Berlin, 2006, S. 11f).

KB/PP*	Kompetenzerwartung (LUX)	Kompetenzen (BE)
Soziale und integrative Bewegungshandlungen Kooperation	kooperieren in der Gruppe und verfolgen gemeinsame Ziele	kooperativ in der Gruppe/Mannschaft handeln (1)
	zeigen die Bereitschaft Konflikte gemeinsam zu bewältigen	Konfliktsituationen in der Gruppe/Mannschaft wahrnehmen und lösen
	können Sicherheits- und Hilfestellung leisten und erkennen deren Notwendigkeit	Helfen und Sichern im Lern- und Übungsprozess anwenden Übungs- und Wettkampfstätten selbstständig, sicher und zweckmäßig herrichten
	nehmen Stärken und Schwächen anderer wahr und gehen verantwortungsvoll damit um	Rücksicht nehmen, Stärkere anerkennen, Schwächeren helfen und sie integrieren (2)
	erkennen die Bedeutung von Regeln übernehmen verschiedene Aufgaben und Rollen	Regeln und Vereinbarungen einhalten
Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen Gestaltung	erarbeiten und präsentieren Bewegungskünste mit oder ohne Handgeräte	mit Formen der Bewegung und des Spiels kreativ und produktiv umgehen Demonstrationsfähigkeit verbessern und Bewegungsabläufe präsentieren (3)
	schätzen eigene Präsentationen nach vorgegebenen Kriterien ein	Bewegungsabläufe beobachten und Fehlerkorrekturen durchführen
kann nicht zugeordnet werden		Informationen von Bewegungsvorbildern, Bildvorlagen, Zeichnungen und Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln umsetzen (4)

Tab.3: Übergreifende Kompetenzerwartungen der Lehrpläne Luxemburg und Berlin, welche sich für ein Unterrichtsvorhaben Akrobatik der Sekundarstufe I anbieten und ihre Zuordnung zu pädagogischen Perspektiven. (MENFP, 2009 und SBJS BERLIN, 2006)

* Kompetenzbereiche (LUX); Pädagogische Perspektiven (BE)

Die in Tabelle 3 zusammengefassten allgemein-übergreifenden Kompetenzen werden prinzipiell alle in einem solchen Unterrichtsvorhaben angeschnitten. Dennoch empfiehlt sich eine Reduktion der Schwerpunkte um zielgerichtetes Ausbilden von Kompetenzen zu ermöglichen. Für das hier vorgestellte Beispiel sollen die textlich hervorgehobenen Kompetenzen (1-4) fokussiert werden.

Nach Einführung in Sicherheitsaspekte beim Pyramidenbau und einigen grundlegenden Übungen (Bankposition, Körperspannung...) werden die Schüler zunehmend selbstständiger arbeiten können. Hier können Stationsbetrieb oder das Arbeiten mit Arbeitsblättern sehr hilfreich sein (vgl. bspw. LANDZETTEL 2008), wobei natürlich die Sicherheit stets gewährleistet sein muss. Es versteht sich, dass sich das Behandeln der Kompetenz "*Informationen von Bewegungsvorbildern, Bildvorlagen, Zeichnungen und Bewegungsbeschreibungen in Bewegungshandeln umsetzen*" hier förmlich aufdrängt (4).

Mit Fortschreiten des Unterrichtsvorhabens soll den Schülern zusehends Zeit geboten werden eigenverantwortlich, *kreativ und produktiv* in Kleingruppen (1) eine Akrobatikchoreographie zu erarbeiten (3), wobei sowohl vorgezeichnete, wie auch eigene Pyramiden und Figuren eingebaut werden können. Je nach Leitungstärke können die an das Produkt gestellten Anforderungen angepasst werden. Hilfreich und zudem motivierend kann aber auch das Einordnen der Figuren in Schwierigkeitsstufen sein. Eine innere Differenzierung ist meistens nicht notwendig, da die differenzierten Anforderungen an verschiedene Rollen von den Schülern hinreichend erkannt und eigenverantwortlich zugeteilt werden können.

Um nun den Lernprozess bezüglich des *"verantwortungsvollen Umgehens mit den Stärken und Schwächen anderer"* gezielt anzuleiten (2) werden jeweils als Stundeneinstieg gängige Kooperations-, Vertrauens- und Empathieübungen durchgeführt (vgl. bspw. BIELIGK, 2008) um den Schülern die Möglichkeit zu bieten die sozial-integrativen Kompetenzen zu entwickeln (Opportunity to learn, s.o.). Die Entwicklung von Kompetenzen bezieht sich demnach nicht nur auf das Produkt, welches sich hier in Form einer vorzeigbaren Lernleistung widerspiegelt, sondern auch der Prozess des Unterrichts fordert und fördert Schülerkompetenz, was dem Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens (vgl. PROHL, 2010, S. 177) entspricht.

Wenngleich das eigentliche Produkt, die Vorführung der erarbeiteten Choreographie sich letztlich nur auf das *"Erarbeiten und Präsentieren von Bewegungskünsten"* (3) reduziert, so sollten dennoch auch Rückschlüsse auf die beiden prozessorientierten Kompetenzen *"Kooperieren in der Gruppe"* (1) und *"mit Stärken und Schwächen anderer umgehen"* (2) gezogen werden. Folglich werden nicht alle thematisierten Kompetenzerwartungen aufgrund fehlender Objektivierbarkeit explizit bewertet.

Die in Tabelle 3 dargestellte Zuordnung der Kompetenzen zu pädagogischen Perspektiven weist die Schwerpunkte des Unterrichtsvorhabens aus. Diese Assoziation auf der Zielebene, wie es bspw. auch im Lehrplan Sport für die Sekundarstufe in Luxemburg festgehalten wurde, ist insofern von Bedeutung, da sie die pädagogische Relevanz des Unterrichts in den Vordergrund stellt, sich der Lehrkraft sozusagen vergegenwärtigt und über den Umweg der beschriebenen Kompetenzen in den Unterricht einfließen kann. Im vorgestellten Beispiel geht es folgerichtig nicht um die Komplexität der gezeigten Figuren (Aspekt Leistung), sondern um die Perspektiven Kooperation (prozessorientiert) und Gestaltung (produktorientiert).

Workload mindern durch schuleigene Lehrplanarbeit

Mit der Einführung der neuen Lehrpläne wird den Sportlehrern so manches zugemutet. Sie sollen Lehrpläne umsetzen die eigentlich keine Lehrpläne mehr sind. Outputorientiert zu unterrichten setzt zudem voraus, dass man sich zunächst intensiv mit den normativen Vorgaben und dem fachdidaktischen Diskurs auseinandersetzt (Literatur, Weiter- und Fortbildungsprogramme...).

"Die alleinige Formulierung von Standards in den Curricula führt weder unmittelbar noch von sich aus zu Verbesserung der Unterrichtsgestaltung." (NEUMANN, 2010, S. 63)

"Da die Ergebniserwartungen zudem hinreichend unscharf formuliert sind, haben die Texte beste Chancen, kaum gelesen und noch weniger beachtet zu werden. Lehrkräfte die Orientierung und Unterstützung für ihren Unterricht erwarten, werden sie nun erst recht woanders suchen müssen." (KURZ & GOGOLL, 2010, S. 238)

Wenngleich eine Unterstützung der Lehrer durch implementationsbegleitende Materialien bei der Einführung der Lehrpläne eher dürftig ausgefallen ist, so wurde das zugrunde gelegte Konzept dieser neuen Lehrplangeneration in einschlägiger Fachliteratur dennoch hinreichend thematisiert. Allein eine Anleitung zur didaktischen Umsetzung wurde kaum beschrieben und die wenigen guten Unterrichtsbeispiele heben sich nur schwer aus der Masse sachorientierter und methodischer Anregungen heraus oder wirken als "Zauberstunden" eher unbrauchbar. All dies lässt Skepsis bezüglich der Umsetzung und Wirkung der aktuellen Lehrpläne aufkommen.

Die Umgestaltung des Unterrichts gemäß den gegenwärtigen staatlichen Vorgaben bedeutet (zumindest in einer ersten Phase) einen erheblichen Mehraufwand für die Sportlehrkräfte. Ein bedeutendes Medium bei der Umsetzung kann in den schuleigenen Lehrplänen gesehen werden und dies nicht nur weil solchen internen Absprachen eine weitaus höhere Akzeptanz zugeschrieben wird

(STIBBE, 2006, S. 5f), sondern vielmehr, da sie in der Lage sind den nötigen Arbeitsaufwand auf ein überschaubares und zumutbares Minimum reduzieren zu können.

Lehrplänen wird traditionell eine gewisse Kontrollfunktion zugeschrieben. Die neuen Kerncurricula als Ergebniserwartungspläne können dieser Funktion nicht mehr gerecht werden, da konkrete Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts fehlen. Dennoch verbietet es sich, nicht zuletzt aufgrund des ganzheitlichen Ansatzes eines erziehenden und kompetenzorientierten Sportunterrichts, sich "planlos" an die Unterrichtsgestaltung zu begeben. Im Gegenteil sollten die durch die neue Lehrplangeneration eröffneten Freiheiten genutzt werden um Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Lernorganisation und -progression festzulegen und die konkrete Thematisierung der vorgegebenen Kompetenzen auf die schulischen Bedingungen und Voraussetzungen, sogar auf die Fachkompetenz und Vorlieben der Sportlehrkräfte abzustimmen.

*"Darüber hinaus bietet der Rahmenlehrplan Orientierung und Raum für die Gestaltung schulinterner Curricula in denen auf Grundlage der Vorgaben des Rahmenlehrplans der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule standortspezifisch konkretisiert wird. [...]
Zusammen mit dem Rahmenlehrplan ist das schulinterne Curriculum ein prozessorientiertes Steuerinstrument." (SBJs BERLIN, 2006, S. 6)*

Schuleigene Curricula (Fachpläne) können hier als fehlendes Puzzlestück zwischen dem Bemühen um Kompetenzorientierung und der Planung der eigenen Unterrichtspraxis die wesentliche Vermittlungsinstanz liefern. Sie bilden zum einen durch die Verknüpfung der Standards und Kompetenzen mit den gewählten Inhalten des Sportunterrichts die Schnittstelle zwischen den vorgegebenen Rahmenrichtlinien und kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung und fördern implizit Rezeption und Akzeptanz der normativen Vorgaben. Dies ist von essentieller Bedeutung für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulsport (vgl. STIBBE & ASCHEBROCK, 2007, S. 124ff).

Der Rahmenlehrplan Sport für Berlin hält sich relativ bedeckt, was das Entwickeln und die erwünschte Ausrichtung solcher Schulcurricula angeht. Neben einer üblichen Stoffverteilung und Hallenbelegungsplänen sollten folgende Aspekte von der Fachkonferenz Sport in einem demokratischen Entwicklungsprozess festgelegt werden: Zuordnung der zu erreichenden Standards und Kompetenzen zu Jahrgangsstufen, Themenfeldern (ggf. konkrete Inhalte) und pädagogischen Perspektiven; Planung von Unterrichtsperioden; Grundsätze der Leistungsbewertung und spezifische Leistungskriterien. Weiter können das Festlegen von Schwerpunkten innerhalb einzelner Kompetenz- oder Inhaltsbereiche, Absprachen bezüglich eines möglichen fächerübergreifenden Unterrichts, Entscheidungen über Maßnahmen des Sportförderunterrichts, sowie Vereinbarungen über außerunterrichtliche Angebote des Schulsports äußerst hilfreich sein.

Die positiven Wirkungen solcher Absprachen in schuleigenen Fachlehrplänen sind vielfältig: Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung; Transparenz der Inhalte und Ziele gegenüber den Schülern; Kohärenz bei der Planung von jahrgangsübergreifender Kompetenzentwicklung; gemeinsames Erarbeiten und Nutzen von Unterrichtsmaterialien; Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption von Schulsport; Stärkung des Schulsports innerhalb des Fächerkanons einer Schule...

**"Zwischenbilanz zur Kompetenzorientierung:
viel Schatten, wenig Licht, mehr Vorsicht!"
(Eckart BALZ, 2010)**

Man kann die Aussage von BALZ durchaus nachvollziehen anlässlich der klaffenden Lücke zwischen Unterrichtsrealität und bildungspolitischen Vorstellungen. Dennoch versucht der vorliegende Beitrag einen konstruktiven Umgang mit dieser Diskrepanz aufzuzeigen um Sportlehrern, die in "Lösungen" anstatt in "Problemen denken" einen möglichen Impuls zu liefern.

**"Wer dem Licht entgegengieht, sieht seinen Schatten nicht."
(Erhard BLANCK)**

Literatur

- BALZ, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. *Sportpädagogik*, 32 (3), 14-18.
- BALZ, E. (2010). *Kompetenzorientierung im Fach Sport - ein Weg zu mehr Unterrichtsqualität?* Vortrag bei der Jahrestagung der Beraterinnen und Berater im Schulsport in NRW "Kompetenzorientierung und Unterrichtsentwicklung im Fach Sport" vom 30. November bis 01. Dezember 2010. Kaiserau.
- BECKMANN, H. (2011a). Erfahrungs- und problemorientiert Vermitteln im Bewegungsfeld "Laufen, Springen, Werfen". *sportunterricht*, 60 (2), 34-37.
- BECKMANN, H. (2011b). Weitspringen erfahren und verstehen - "lohnende" Probleme für den Unterricht in der Sekundarstufe. *Lehrhilfen für den Sportunterricht* (3), 1-4.
- BIELIGK, M. (2008). *Erlebnissport in der Halle. Erfolgreiche Spiele und Übungen mit einfachem Gerät.* Wiebelsheim: Limpert.
- DSB [DEUTSCHER SPORTBUND] (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland.* Aachen: Meyer & Meyer.
- GOGOLL, A. (2009). Kompetenzmodelle für das Schulfach Sport – zur Fundierung und Empirisierung sportpädagogischer Bildungserwartungen. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S.49-62). Aachen: Shaker.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENROTH, H.-E. & VOLLMER, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Berlin: BMBF.
- KURZ, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlegung der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S.9-55). Bönen: Kettler.
- KURZ, D. (2002a). Pädagogische Perspektiven für den Schulsport. *Körpererziehung*, 50 (2), 72-78.
- KURZ, D. (2008a). Der Auftrag des Schulsports. *sportunterricht*, 57 (7), 211-218.
- KURZ, D. (2008b). Output-Standards für den Schulsport – Funktionen, Gefahren, Chancen. In E. FRANKE (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 23-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- KURZ, D. (2009). Zwischen Sportartenkonzept und Doppelauftrag - Empirische Implikationen fachdidaktischer Konzepte. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S.37-47). Aachen: Shaker.
- KURZ, D. & GOGOLL, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. FESSLER, A. HUMMEL & N. STIBBE (Hrsg.), *Handbuch Schulsport.* (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.
- KRICK, F. (2010a). Das Bewegungsfeld "Bewegen an Geräten - Turnen" im Spiegel von Lehrplan und Bildungsstandards. *sportunterricht*, 59 (9), 258-263.
- KRICK, F. (2010b). Lehrplankonzepte. In N. FESSLER, A. HUMMEL & N. STIBBE (Hrsg.), *Handbuch Schulsport.* (S. 180-191). Schorndorf: Hofmann.
- LANDZETTEL, S. (2008). Akrobatische Pyramiden entwickeln. *Sportpädagogik*, 32 (4+5), 28-35.
- MENFP [MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE] (Hrsg.) (2009). *Education physique et sportive. Standards und Kompetenzen für den Sportunterricht.* Luxemburg: MENFP.
- NEUMANN, P. (2004). Einführung: Mehrperspektivischer Sportunterricht. In P. NEUMANN & E. BALZ (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierung und Beispiele* (S. 7-19). Schorndorf: Hofmann.
- NEUMANN, P. (2009). Sportunterrichts problemorientiert gestalten. *Sportpädagogik*, 33 (1), 4-7.
- NEUMANN, P. (2010). Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre. *Sportpädagogik*, 34 (4+5), 62-65.
- PROHL, R. (2010). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In N. Fessler, A. Hummel & N. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport.* (S. 169-179). Schorndorf: Hofmann.

- PROHL, R. & KRICK, F. (2006a). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB [DEUTSCHER SPORTBUND] (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2008). Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht. In E. FRANKE (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 61-82). Baltmannsweiler: Schneider.
- SBJs BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN] (Hrsg.) (2006). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7-10. Sport*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- SBWF BERLIN [SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG BERLIN] (Hrsg.). (2008). *Handbuch Vorbereitungsdiens. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdiens für Lehrer*innen, Studienreferendar*innen, Studienreferendare und deren Ausbilder*innen und Ausbilder*. Berlin.
- SCHMIDT-MILLARD, T. (2007). Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sport-Unterricht? *sportunterricht*, 56 (4), 105-109.
- SCHUMACHER, C. (2010): *Auswirkungen von Mehrperspektivität auf die Unterrichtspraxis*. Beitrag im Rahmen der 1. Fachtagung Berliner Schulsport "Mehrperspektivität im Sportunterricht – Chancen und Grenzen am Beispiel des Berliner Rahmenlehrplans Sport" am 15.04.2010. Berlin: Unveröffentl. Manuskript.
- SCHUMACHER, C. (2011): Standards und Kompetenzen im Sportunterricht der Sekundarstufe – das Beispiel Luxemburg. In G. STIBBE (Hrsg.), *Standards, Kompetenzen und Lehrpläne*. (S.105-122). Schorndorf: Hofmann. [im Druck]
- STIBBE, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht - Zur curricularen Neubesinnung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.
- STIBBE, G. (2006). *Schuleigene Lehrpläne im Fach Sport – Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Gutachten im Auftrag des Landesinstituts für Schule/ Qualitätsagentur NRW. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule.
- STIBBE, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. *Sportpädagogik*, 32 (3), 4-13.
- STIBBE, G. (2009). Lehrpläne Sport – Normatives vs. Empirisches. In E. BALZ (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (S.176-186). Aachen: Shaker.
- STIBBE, G. (2010). Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung - Ein Bestimmungsversuch. *sportunterricht*, 59 (2), 42-45.
- STIBBE, G. & ASCHEBROCK, H. (2007). *Lehrpläne Sport. Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.