

EDITION SCHULSPORT



KOMPETENZORIENTIERTER SPORTUNTERRICHT



Jürg Baumberger

MEYER
& MEYER
VERLAG

Kompetenzorientierter Sportunterricht

Das vorliegende Buch wurde sorgfältig erarbeitet. Dennoch erfolgen alle Angaben ohne Gewähr. Weder die Herausgeber noch der Verlag können für eventuelle Nachteile oder Schäden, die aus den im Buch vorgestellten Informationen resultieren, Haftung übernehmen.

EDITION SCHULSPORT Band 37

Jürg Baumberger

Kompetenzorientierter Sportunterricht

Eine explorative Studie an Primarschulen zur
Umsetzung des Lehrplans 21 Bewegung und Sport

Meyer & Meyer Verlag

Herausgeber der EDITION SCHULSPORT:
Dr. Heinz Aschebrock & Dr. h.c. Rolf Peter Pack

Dissertation, angenommen von der Deutschen Sporthochschule Köln
Vorsitzender des Promotionsausschusses: Univ.-Prof. Dr. M. Thevis
Erster Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Günter Stibbe
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. André Gogoll
Datum der Disputation: 30.8.2017

Kompetenzorientierter Sportunterricht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Details sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie das Recht der Übersetzung,
vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes
Verfahren – ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, gespeichert, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2018 by Meyer & Meyer Verlag, Aachen
Auckland, Beirut, Dubai, Hügendorf, Hongkong, Indianapolis, Kairo, Kapstadt,
Manila, Maidenhead, Neu-Delhi, Singapur, Sydney, Teheran, Wien



Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)

ISBN: 978-3-8403-1271-7

E-Mail: verlag@m-m-sports.com

www.dersportverlag.de

www.schuleundsport.de



Inhalt

Inhalt.....	5
Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT.....	11
Vorwort des Autors.....	13
Zusammenfassung	15
Abstract.....	17
1 Einleitung.....	19
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	19
1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellung.....	23
1.3 Gliederung	25
2 Schulentwicklung in Zeiten der Systemreform.....	31
2.1 Etappen der Schulentwicklung aus historischer Perspektive.....	32
2.2 Qualitätssicherung in Schule und Unterricht.....	36
2.3 Steuerung sozialer Systeme	42
2.3.1 Systemtheoretische Überlegungen zur Steuerung sozialer Systeme....	43
2.3.2 Steuerung von Bildungssystemen	48
2.3.3 Wirkung der «neuen Steuerung» in Bildungssystemen	54
2.4 Fazit – Innovationen und Qualitätssicherung in Bildungssystemen.....	56
3 Der Lehrplan als Steuerungsinstrument.....	58
3.1 Erwartungen der Gesellschaft an Lehrpläne	59
3.2 Funktionen von Lehrplänen.....	61
3.3 Steuerungsfunktion oder Orientierungsfunktion?.....	63
3.4 Orientierungsfunktion von Lehrplänen.....	64
3.4.1 Pädagogische Orientierung.....	65
3.4.2 Administrative Orientierung.....	67
3.5 Wirkungen staatlicher Lehrpläne.....	72
3.6 Fazit – Lehrpläne erfüllen primär eine Orientierungsfunktion.....	77



4	Bildungsstandards als Steuerungsinstrument	79
4.1	Der Begriff Bildungsstandard	81
4.2	Standardisierungsbemühungen aus historischer Perspektive	87
4.3	Kompetenzbegriff und Kompetenzmodelle	90
4.4	Messung von Kompetenzen und Tests	97
4.5	Wirksamkeit von Bildungsstandards	105
4.6	Kritik an Bildungsstandards	107
4.7	Lehrpläne im Lichte von Bildungsstandards	111
4.7.1	<i>Pädagogische Orientierung</i>	111
4.7.2	<i>Administrative Orientierung</i>	117
4.7.3	<i>Zur Bedeutung traditioneller Lehrpläne</i>	119
4.8	Fazit – Bildungsstandards allein bringen noch keine Qualitätsverbesserung	121
5	Schulsportentwicklung	123
5.1	Das Forschungsfeld der Schulsportentwicklung	124
5.2	Qualität im Sportunterricht	127
5.2.1	<i>Modell zur Bestimmung der Qualität im Sportunterricht</i>	128
5.2.2	<i>Guter Sportunterricht</i>	133
5.3	Fazit – Ausblick auf die Schulsportentwicklungsarbeit	134
6	Traditionelle und aktuelle Lehrpläne Sport	137
6.1	Probleme standardorientierter Lehrpläne Sport	138
6.2	Tendenzen der Lehrplanentwicklung Sport in Deutschland	140
6.2.1	<i>Pädagogische Profilierung – Handlungsfähigkeit und Doppelauftrag</i>	140
6.2.2	<i>Orientierung an Bewegungsfeldern – Öffnung der Inhaltsbereiche</i>	142
6.2.3	<i>Gestaltungsspielräume – schulinterne Lehrplanarbeit</i>	143
6.2.4	<i>Standardisierung – Rahmenlehrplan oder Kerncurriculum?</i>	144
6.2.5	<i>Kompetenzorientierte Lehrpläne Sport</i>	146
6.2.6	<i>Rezeption und Verwendung von Sportlehrplänen</i>	147
6.3	Tendenzen der Lehrplanentwicklung Sport in der Schweiz	148
6.3.1	<i>Analyse der Volksschullehrpläne der Deutschschweiz für «Bewegung und Sport»</i>	149
6.3.2	<i>Der Lehrplan 21 Bewegung und Sport</i>	151
6.4	Fazit – Folgerungen für eine erfolgreiche Lehrplanarbeit	156



7 Kompetenzorientierter (Sport-)Unterricht.....	159
7.1 Kompetenzorientierter Sportunterricht.....	161
7.2 Kompetenzmodelle Sport.....	165
7.3 Mindeststandards im Sportunterricht.....	173
7.4 Studien zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht.....	178
7.4.1 Studien an nordrhein-westfälischen Grundschulen.....	179
7.4.2 Studien an baden-württembergischen Grundschulen.....	183
7.4.3 Standardorientierter Lehrplan Sport in Luxemburg.....	185
7.4.4 Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehr- personen.....	186
7.4.5 Fazit – Studien zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht.....	187
7.5 Planung kompetenzorientierten Sportunterrichts.....	188
7.6 Durchführung kompetenzorientierten Sportunterrichts.....	190
7.6.1 Lernaufgaben im (Sport-)Unterricht.....	192
7.6.2 Aufgabenkultur – Anforderungen im kompetenzorientierten (Sport-)Unterricht.....	196
7.6.3 Funktion der Lernaufgabe.....	197
7.6.4 Lern- und Bewegungsaufgaben im Vergleich.....	199
7.6.5 Methodisch-didaktische Konsequenzen – ein Beispiel.....	201
7.6.6 Perspektiven für einen problemorientierten Sportunterricht.....	204
7.7 Auswertung kompetenzorientierten (Sport-)Unterrichts.....	205
7.7.1 Instrumente der Leistungsmessung.....	206
7.7.2 Kompetenzorientierte pädagogische Diagnostik.....	208
7.8 Persönlichkeitsentwicklung.....	211
7.9 Fazit – kompetenzorientierter Sportunterricht besteht aus Können und Wissen.....	216
8 Implementationskonzept.....	217
8.1 Befunde der Innovations- und Transferforschung.....	218
8.2 Zwei erfolgreiche Implementationsprojekte.....	221
8.3 Gelingende Unterrichtsentwicklung durch Fortbildung.....	224
8.3.1 Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung.....	225
8.3.2 Professionalisierung von Lehrpersonen.....	228
8.3.3 Instrumente nachhaltiger Unterrichtsentwicklung.....	228



8.4	Konzept zur Implementation des Lehrplans 21 Bewegung und Sport.....	230
8.4.1	<i>Implementation durch Unterrichtsentwicklung</i>	231
8.4.2	<i>Fortbildungsprogramm zur Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts.....</i>	234
8.4.3	<i>Umsetzung des Fortbildungsprogramms an zwei Primarschulen</i>	237
8.4.4	<i>Individuelle Förderung anhand von Kompetenzen.....</i>	238
8.5	Fazit – wirksame Implementation ist längerfristig, situiert und kooperativ	239
9	Forschungsfragen und Methode.....	241
9.1	Forschungsdesign.....	243
9.2	Forschungsmethode – Diskussion des qualitativen Forschungsansatzes.....	245
9.3	Stichprobe – Auswahl der beteiligten Schulen und Lehrpersonen.....	248
9.4	Durchführung der Interviews	250
9.5	Auswertung der Interviews – Method(ologi)e der Grounded Theory.....	253
9.6	Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen	266
9.6.1	<i>Kameraskript.....</i>	268
9.6.2	<i>Wahl des Kamerasystems</i>	268
9.6.3	<i>Rollenverteilung und Verantwortlichkeiten bei der Durchführung der Aufnahmen.....</i>	270
9.6.4	<i>Datenschutz</i>	272
9.7	Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen.....	273
9.8	Gesamtanalyse der Daten.....	278
10	Ergebnisse.....	281
10.1	Ergebnisse der Interviews.....	281
10.1.1	<i>Vorstellungen von «gutem» Sportunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen.....</i>	282
10.1.2	<i>Vorerfahrungen der Lehrpersonen mit dem Konzept der Kompetenzorientierung.....</i>	300
10.1.3	<i>Planung des Sportunterrichts.....</i>	313
10.1.4	<i>Bedeutung des alten Lehrplans Sport von 1991 für die Planung des Sportunterrichts.....</i>	319
10.1.5	<i>Unterrichtsentwicklungsprozesse – gemeinsame Absprachen im Team.....</i>	322



10.1.6	Verständnis des Lehrplans 21 Bewegung und Sport.....	327
10.1.7	Akzeptanz des Konzepts der Kompetenzorientierung	330
10.1.8	Veränderung der Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts.....	336
10.1.9	Erfahrungen der Lehrpersonen mit den Fortbildungen.....	351
10.2	Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen.....	361
10.2.1	Fallstudie Frau A: «Ihr dürft loslegen!»	362
10.2.2	Fallstudie Frau B: «Heute gilt es ernst!».....	379
10.3	Ergebnisse der Datentriangulation.....	391
10.3.1	Vorstellungen von «gutem» Sportunterricht verwirklichen	392
10.3.2	Das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen.....	396
10.3.3	Den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden	400
11	Diskussion.....	402
11.1	Beantwortung der Forschungsfragen	402
11.1.1	Forschungsfrage (1): Vorstellungen bzw. Überzeugungen von «gutem» Sportunterricht.....	403
11.1.2	Forschungsfrage (2): Verständnis des Lehrplans und Akzeptanz der Kompetenzorientierung.....	406
11.1.3	Forschungsfrage (3): Veränderung der Planung, Durchführung und Auswertung.....	413
11.1.4	Forschungsfrage (4): Vom Wissen zum Handeln – Verwirklichung curricularer Ansprüche	417
11.1.5	Forschungsfrage (5): Fördernde bzw. hemmende Faktoren gelingender Umsetzung.....	420
11.1.6	Gelingensfaktoren und Stolpersteine kompetenzorientierten Sportunterrichts.....	423
11.2	Methodenkritik – Reflexion des Forschungsprozesses.....	426
11.3	Weiterführende Fragestellungen und Untersuchungen	429
12	Folgerungen.....	433
12.1	Lehrpersonen brauchen Planungssicherheit und Gestaltungsfreiheit.....	434
12.2	Schülerinnen und Schüler brauchen Lernbegleitung und Diagnose.....	436
12.3	Bildungsverantwortliche müssen Schulentwicklungsprozesse anregen.....	439



12.4 Die Sportpädagogik muss ein Kompetenzmodell entwickeln und evaluieren.....	442
12.5 Ausblick.....	444
13 Literatur	446
14 Abbildungen.....	479
15 Tabellen	481
16 Anhang	483
Erste Fortbildungsveranstaltung.....	483
Zweite Fortbildungsveranstaltung	487
Dritte Fortbildungsveranstaltung.....	490
Vierte Fortbildungsveranstaltung.....	492
Jahresplanung erstes Schuljahr (Beispiel für eine schulinterne Planung).....	495
Jahresplanung viertes Schuljahr (Beispiel für eine schulinterne Planung).....	497
Planung einer Unterrichtseinheit: Ballspielen lernen – erster Zyklus (Kindergarten bis zweites Schuljahr)	499
Planung einer Unterrichtseinheit: Ballspielen lernen – zweiter Zyklus (drittes bis sechstes Schuljahr).....	502
Feedback Sportspiele, erster Zyklus (erstes/zweites Schuljahr)	505
Feedback Aufsetzerball, zweiter Zyklus (drittes bis sechstes Schuljahr).....	507
Mein Sportunterricht.....	509
Erarbeitungsfragen zu den einzelnen Kapiteln des schulinternen Lehrplans	510
Erlaubnis der Eltern für Multimediaeinsatz (Foto- und Filmaufnahmen).....	512
Interviewleitfaden: Erstes Interview vor der Intervention.....	514
Interviewleitfaden: Zweites Interview nach der Intervention.....	517



Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT

Die in diesem Band vorgestellte Dissertation von Jürg Baumberger zum Thema *Kompetenzorientierter Sportunterricht* beschreibt Forschungsergebnisse, die den fachdidaktischen Diskurs über die seit der Jahrtausendwende festzustellende Output- bzw. Standardorientierung in den deutschsprachigen (Kern-) Lehrplänen Sport aufnehmen, weiterführen und um neue Erkenntnisse bereichern.

Die Untersuchung des Autors richtet sich auf eine zentrale Frage curricularer Erneuerungen: Wie kann eine (neue) curriculare Programmatik möglichst nahtlos und erfolgreich in der Praxis des Sportunterrichts umgesetzt und verwirklicht werden? Als konkreten Forschungsgegenstand wählt er in diesem Zusammenhang die Implementation des neuen *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* in der Schweiz. Allerdings lassen sich aus den Ergebnissen durchaus verallgemeinerungsfähige Faktoren für eine Lehrplanumsetzung mit möglichst geringen Transformationsverlusten bei der Umsetzung in die Schulpraxis auch für andere Lehrplankonzepte gewinnen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen u. a., dass der aktuelle schweizerische Lehrplan *Bewegung und Sport* mit seinem Konzept der Kompetenzorientierung auf eine hohe Akzeptanz der Lehrpersonen stößt, was im Hinblick auf die fachdidaktische Diskussion um eine Kompetenzorientierung im Fach Sport in der Bundesrepublik Deutschland ein bemerkenswertes Ergebnis darstellt. Ferner bestätigt die Untersuchung eindeutige Ergebnisse früherer curricularer Forschungen, nach denen für eine erfolgreiche und in der konkreten Unterrichtspraxis wirksame curriculare Arbeit immer und möglichst von Anfang an ein enger Zusammenhang zwischen der Lehrplanentwicklung und entsprechenden Umsetzungsstrategien angestrebt werden muss.

Nach der Untersuchung Baumbergers wünschen sich die Lehrpersonen z. B. explizit möglichst ausdifferenzierte Umsetzungshilfen für die Planung und Auswertung des Sportunterrichts. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen in Fachkonferenzen oder, eher bildungswissenschaftlich ausgedrückt, in «Professionellen



Lerngemeinschaften» die gemeinsame Verantwortung für den Sportunterricht an den jeweiligen Schulen deutlich steigert. In diesem Kontext verbessert u. a. die kooperative Planung von Unterrichtsvorhaben die wirksame Umsetzung von Lehrplänen ungemein.

Aus der Arbeit von Jürg Baumberger lassen sich somit interessante Folgerungen und Gelingensbedingungen für die Umsetzung kompetenzorientierter curricularer Vorgaben im Sportunterricht gewinnen. Vor diesem Hintergrund hoffen und wünschen wir, dass dieses Werk insbesondere in der sportdidaktischen Lehrplandiskussion, aber auch in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Sportlehrerausbildung und bei interessierten Sportlehrkräften sowie nicht zuletzt in der Bildungsadministration weite Verbreitung und große Beachtung findet.

Dr. Heinz Aschebrock

Dr. h.c. Rolf-Peter Pack



Vorwort des Autors

Ein Forschungsvorhaben zu beginnen, das sich über mehrere Jahre erstreckt, stellt eine Herausforderung dar und ist mit Ungewissheit verbunden: Wird ein erfolgreicher Abschluss gelingen? Ergeben sich daraus brauchbare Resultate oder neue Erkenntnisse? Die Beschäftigung mit der vorliegenden Arbeit empfand ich nie als Belastung, sondern vielmehr als Bereicherung, da sie immer wieder neue und auch überraschende Wendungen und Ergebnisse hervorbrachte. Zu verdanken ist dies dem Umstand, dass mit dem Forschungsvorhaben unzählige, spannende Begegnungen verbunden waren und der intensive Austausch mit verschiedenen Menschen. Bei ihnen allen möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Günter Stibbe, Deutsche Sporthochschule Köln, für die Bereitschaft, die Arbeit zu betreuen und damit zu ermöglichen. Die wohlwollenden und kritischen Rückmeldungen sowie die Einladung, am fachwissenschaftlichen Diskurs des Graduiertenkollegs »Empirische Schulsportforschung« teilzunehmen, waren hilfreich und zielführend. Des Weiteren bedanke ich mich bei Prof. Dr. André Gogoll, Eidg. Hochschule für Sport Magglingen, für die Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen, aber auch für seine konzeptionellen Hinweise und das fachliche Interesse an der Arbeit, die dadurch wertvolle Anregungen erhielt.

Bei den Herausgebern Dr. Heinz Aschebrock und Dr. h.c. Rolf-Peter Pack bedanke ich mich für die Möglichkeit, in der Edition Schulsport zu publizieren.

Großer Dank gebührt den Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Zürich für den intensiven fachlichen Austausch: Herzlich bedanke ich mich bei Sibylle Künzli für die Einführung in qualitative Forschungsmethoden und die Organisation der Datensitzungen. Die Auswertungen der videografierten Sportlektionen in interdisziplinären Forschungsgruppen ergaben neue und überraschende Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand. Mein Dank geht ebenso an Monique Honegger für die Begleitung des Schreibprozesses, an Enikő Zala-Mező für die Hinweise zur Konzeption des Forschungsvorhabens, an Ilaria Ferrari Ehrensberger für inhaltliches Feedback, an Kathleen Gallagher für die englische Bearbeitung des Abstracts, an Jürg Fraefel für das Ermöglichen der



Videoaufnahmen, an Oliver Müller für die Videoaufzeichnungen und an Andreas Vögeli für das sorgfältige Korrekturlesen.

Danken möchte ich auch den Lehrpersonen der beiden am Projekt beteiligten Schulen. Sie stellten sich bereitwillig den Zumutungen von zwei Interviews und vier halbtägigen Fortbildungen samt den damit verbundenen Umsetzungen und ließen sich durch die Unterrichtsbeobachtungen «in die Karten blicken». Der ethnografische Zugang ermöglichte ein vertieftes Verständnis für das Schulfeld und seine spezifischen Herausforderungen.

Für die finanzielle Unterstützung danke ich dem Bundesamt für Sport BASPO, vertreten durch Peter Moser, sowie dem Sportamt der Stadt Zürich, Abteilung Schulsport, vertreten durch Ralph König.

Schließlich gilt mein Dank auch meiner Familie, die mich während des Entstehens der vorliegenden Arbeit mit viel Geduld unterstützte und begleitete. Meiner Tochter Katja danke ich besonders für die Transkription der Interviews.



Zusammenfassung

Es gibt eine über 100 Jahre alte Tradition, curriculare Vorgaben am Input auszurichten. Sie wird derzeit in beinahe atemberaubendem Tempo durch eine am Output orientierte Steuerung des Bildungssystems abgelöst. Der Sportunterricht ist von den Veränderungen insofern betroffen, als die nach der Jahrtausendwende eingeführten deutschsprachigen Lehrpläne Sport an Kompetenzen ausgerichtet sind. Die vorliegende Studie hat als Ausgangspunkt bildungspolitische Bestrebungen, Lehrpläne durch Standards zu ersetzen.

Im Zentrum steht die Frage, wie sich curriculare Vorgaben des *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* mit möglichst geringen Transformationsverlusten in die Schule übertragen lassen. Am Beispiel des *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* wird ein Konzept für die Einführung kompetenzorientierten Sportunterrichts entwickelt und evaluiert. Das Vorhaben leistet einen Beitrag zur Frage, inwiefern sich intendierte Wirkungen der Kompetenzorientierung auf der operativen Ebene widerspiegeln und welches die Gelingensfaktoren darstellen.

Das qualitative methodische Vorgehen entspricht einem erlebenden, verstehenden, nachvollziehenden Zugang zum Forschungsgegenstand. Dabei werden die Instrumente Interview und Unterrichtsbeobachtung eingesetzt. Die Auswertung der Daten erfolgt nach der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996) und gestützt auf ethnografisch orientierte Videointeraktionsanalysen (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013).

Die Ergebnisse zeigen, dass der *Lehrplan 21 Bewegung und Sport* aus Sicht der Lehrpersonen verständlich formuliert ist und das Konzept der Kompetenzorientierung hohe Akzeptanz erfährt. Die inhalts offenen Beschreibungen der Kompetenzen bieten einerseits Spielraum für individuelle inhaltliche Ausgestaltung; andererseits werden sie allerdings zur Belastung, wenn entsprechendes Unterrichtsmaterial fehlt. Lehrpersonen wünschen sich ausdifferenzierte Umsetzungshilfen für die Planung und Auswertung des Sportunterrichts. Diese sollten Planungssicherheit geben, aber auch Gestaltungsfreiheit ermöglichen. Im Hinblick auf die effektive Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern stellt sich nicht die Frage, ob Reflexion ein wichtiger Bestandteil des Sportunterrichts sei, sondern, wie sie gezielt und erfolgreich integriert werden kann, ohne zur Konkurrentin der Bewegungszeit zu werden.



Als größte Herausforderung sehen die Lehrpersonen die unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Kooperation unter Lehrpersonen in «Professionellen Lerngemeinschaften» (Bonsen & Rolff, 2006) bewirkt gemeinsames Verantworten des Sportunterrichts, z. B. indem Unterrichtsvorhaben kooperativ geplant werden. Lehrpersonen wünschen sich als Orientierungshilfe zur Beurteilung und individuellen Förderung klar umschriebene Kompetenzbeschreibungen, worüber die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Laufbahn verfügen sollen. Bereits vorhandene Studien stimmen darin überein, dass kompetenzorientierte Lehrpläne Sport bei Lehrpersonen hohe Akzeptanz erfahren, dass jedoch in der Umsetzung noch Professionalisierungsdefizite bestehen.

Vier Folgerungen für die Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts lassen sich aus den Ergebnissen ableiten: Lehrpersonen brauchen Planungssicherheit und Gestaltungsfreiheit; Schülerinnen und Schüler brauchen Lernbegleitung und Diagnose; Bildungsverantwortliche müssen Schulentwicklungsprozesse anregen; die Sportpädagogik muss ein Kompetenzmodell entwickeln und evaluieren, das pädagogischen Ansprüchen genügt.



Abstract

There is a tradition of more than one hundred years which attempts to align curricula with input requirements. This tradition is currently being replaced at an almost breath-taking pace by output-oriented steering of the education system. Sports teaching is affected by these changes to the extent that German language sports curricula introduced after the turn of the millennium are oriented towards competences. The starting point of the present study is a focus on educational policy efforts to replace curricula with standards.

The study examines how curricular guidelines of Curriculum 21 for the discipline «Physical Education» can be implemented in the school with as little loss in transformation as possible. For this purpose, a concept for the introduction of competence-oriented sports teaching is developed and evaluated. This is based on the example of Curriculum 21. This development proposal contributes to the discussion of the question: To what extent the intended effects of an orientation towards competences are reflected at an operational level and what are the factors of its success?

A qualitative methodological approach to the study is fully in accord with an experiential, interpretative, understandable approach to the subject matter of the study. Thus, the research tools used are those of interview and observation. The data is analysed according to «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996) and according to ethnographically oriented video interaction analysis (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013).

Results show that, from the teachers' point of view, «Physical Education» in Curriculum 21 is comprehensibly formulated and that the concept of competence orientation enjoys a high level of acceptance. On the one hand, the openly formulated content descriptions of the competences offer scope for freedom to develop individual content but on the other hand they become a burden if there is no corresponding teaching material. Teachers want differentiated assistance for the implementation of the planning and evaluation of sport lessons. They require of these tools that they guarantee good planning and also make freedom of scope possible. To ensure effective learning support for pupils, the question is not whether reflection is an important element of sports lessons, but how



reflexion can be specifically and successfully integrated without competing with the activity time needed for exercise. Teachers see the differing performance requirements of the pupils as the greatest challenge. Co-operation amongst teachers in «professional learning communities» (Bonsen & Rolff, 2006; Holtappels, 2013, p. 59) creates joint responsibility for sport lessons, e.g. by means of co-operative planning of teaching. To guide and assist them with assessment and individual support, teachers want clearly defined competences to describe what learners should have attained at specific points during their school career. Existing studies agree that competency-oriented curricula achieve a high degree of acceptance among teachers, but indicate a loss of professionalism in implementation.

Four conclusions for the implementation of competence-oriented sports lessons follow on from the results of this study: Teachers require a high degree of planning security as well as freedom of scope in designing lessons; schoolchildren need learning and diagnostic support; educational leaders need to stimulate school development processes; specialists of sports pedagogy need to develop and evaluate a competency model that fully meets pedagogical demands.



1 Einleitung

«Instantly he changed my definition of «teaching». Until then, for me, teaching meant the act of passing information to students. That is why I told Coach I had «taught» my basketball players. But after that moment, the focus of teaching shifted from the teacher to the student – from giving information to learning» (John Wooden, US-amerikanischer Basketball-Coach, zitiert nach Nater & Gallimore, 2006, S. 103).

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Standards und Kompetenzen etablieren sich seit Beginn des neuen Jahrtausends als Zauberformel im Bildungswesen. Eine Dekade nach der Einführung der ersten kompetenzorientierten Bildungspläne in Deutschland erreicht die Kompetenzorientierung die Lehrpläne der deutschsprachigen Schweiz. Die Frage, ob die Neuausrichtung der Bildungslandschaft zu einer Erfolgsgeschichte wird, ob sie zu einer «Deprofessionalisierung des Lehrberufs» (Herzog, 2014) führt, als «Kompetenzillusion» (Reichenbach, 2007) eingestuft werden muss oder gar das «Verschwinden des Wissens» (Liessmann, 2014) bedeutet, lässt sich heute noch nicht schlüssig beantworten. Die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen ist in vollem Gange und hält an (vgl. auch Schumacher, Gassmann & Rosenberger, 2015).

In den letzten Jahren haben bildungspolitische Veränderungen zu einer neuen Form von Steuerung geführt, die sich u. a. in Teilautonomie, Bildungsstandards und in der Überprüfung der Qualität der einzelnen Schulen ausdrückt. Selbstverantwortung und Handlungsspielraum der Beteiligten nehmen zu und gleichzeitig steigen die Anforderungen an die Qualität der schulischen Leistungen (Künzli, Fries, Hürlimann & Rosenmund, 2013, S. 32). Verantwortlich dafür sind die gewachsenen Ansprüche an die Schule, was die politische Steuerung und die Vergleichbarkeit der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler betrifft. Die Entwicklungen haben zum allgemeinen Konsens geführt, in den Lehrplänen Lernziele und Inhalte durch Kompetenzen zu ersetzen und vermehrt den Output des Unterrichts zu fokussieren. Dabei handelt es sich um eine «konsequente



Ergebnisorientierung bei der Steuerung des Bildungssystems» (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquards, Rost, Tenorth & Vollmer, 2007, S. 54). Diese Strömungen bauen darauf, dass eine kausale Verknüpfung besteht zwischen bestimmten bildungspolitischen Vorgaben und deren Auswirkungen. Um diesen Prozess zu steuern und bessere Ergebnisse zu erzielen, werden neue, aus der Wirtschaft übernommene Instrumente eingesetzt, die mehr Effizienz und Leistungsfähigkeit versprechen.

Eine beinahe 200 Jahre alte Form der Steuerung im Bildungssystem umzustellen, ist keine leichte Aufgabe. Deshalb schlagen Klieme et al. (2007) ein behutsames Herangehen an die Implementation vor:

«Durch klare und überzeugende Perspektiven Akzeptanz für die intendierten Veränderungen zu schaffen, das ist die erste Aufgabe, und diese Akzeptanz muss in der Einzelschule, bei Schülern, Eltern und in den Kollegien, ebenso erreicht werden wie in der Gesellschaft, die mit guten Gründen erwartet, dass ihr Bild der Ziele und Werte, der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft von Staat, Gesellschaft und Kultur auch Eingang in die Schule findet und sich im Wissen und in den Kompetenzen der Lernenden manifestiert» (S. 94).

Berücksichtigt man die Situation in der Schweiz, kann jedoch nicht von einem radikalen Paradigmenwechsel gesprochen werden, sondern eher von einer Akzentverschiebung, da viele der aktuell gültigen Lehrpläne neben den stoffbezogenen Inhalten auch Ziele des Lernens festlegen (Reusser, 2014a, S. 326).

In der föderalistisch geprägten Schweiz liegt die Verantwortung für das Bildungswesen bei den Kantonen, was zu erheblichen Differenzen bei den Strukturen und insbesondere bei den Lehrplänen führte. Die Unterschiede wurden als so gravierend erachtet, dass die Eidgenossenschaft 2006 einen verfassungsmäßigen Auftrag an die Kantone annahm, die kantonalen Bildungssysteme zu harmonisieren. 2009 trat diese «interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule», das *HarmoS-Konkordat*, in Kraft. Darauf basierend, erteilten die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Auftrag, einen gemeinsamen harmonisierten Lehrplan für alle Fächer der Volksschule zu erarbeiten, somit auch für den Lernbereich Bewegung und Sport. Die französisch- und italienischsprachigen Kantone setzten bereits



2010 einen gemeinsamen Lehrplan in Kraft (plan d'études romand). Anlässlich der Plenarversammlung Ende Oktober 2014 wurde der während vier Jahren erarbeitete *Lehrplan 21*¹ durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) zur Einführung freigegeben. Die Implementation in den einzelnen Kantonen des Konkordats ist ab dem Schuljahr 2015/2016 vorgesehen.

Reformprojekte, wie die Einführung eines neuen Lehrplans, bewirken wenig, wenn sie ausschließlich top-down verordnet werden. Ein Lehrplan ist auf dem langen Weg bis zur Umsetzung in der Schule verschiedensten Einflussfaktoren ausgesetzt (vgl. Kap. 3.1). Die direkt beteiligten Lehrpersonen müssen frühzeitig und aktiv in den Prozess einbezogen werden (bottom-up), um die Diskrepanz zwischen den hohen Erwartungen, die an Lehrpläne gestellt werden, und der geringen Wirksamkeit in der schulischen Praxis zu überwinden (z. B. Künzli et al., 2013).

Die vorliegende Arbeit soll die Frage beantworten, wie sich die curricularen Vorgaben des kompetenzorientierten *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* mit möglichst geringen Transformationsverlusten in die Schule übertragen lassen. Das Ziel besteht darin, theoretisch und empirisch begründete Empfehlungen für die Gestaltung der Implementationsprozesse kompetenzorientierter Lehrpläne Sport zu geben.

Um die Fragestellung zu beantworten, wird ein wissenschaftsbasiertes Konzept für die Einführung kompetenzorientierten Sportunterrichts am Beispiel des *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* entwickelt und durch eine Evaluation überprüft. Dabei werden das Verständnis des *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* und die Akzeptanz kompetenzorientierten Sportunterrichts untersucht und es wird erhoben, inwiefern es den Lehrpersonen gelingt, Kompetenzerwartungen im Sportunterricht umzusetzen. Bisher liegen nur wenige Publikationen vor zur Frage, wie Bildungsstandards bzw. Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler herangebracht werden müssen, sodass sie von diesen in produktiver Weise für ihr Lernen genutzt werden können (Altrichter, 2012, S. 100). Noch weniger Arbeiten existieren für den Sportunterricht, und gar keine liegen zur Umsetzung des *Lehrplans 21* vor. An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Das Vorhaben möchte

1 Der Lehrplan 21 kann abgerufen werden unter www.lehrplan.ch.



einen Beitrag leisten zur Frage, inwiefern sich die intendierten Wirkungen der Kompetenzorientierung auf der operativen Ebene widerspiegeln und welche Gelingensfaktoren darstellen. Nach Stibbe (2010a)

«besteht ein deutliches Defizit an Untersuchungen, die z. B. Aufschluss geben können, welche Transformationen staatliche Lehrpläne auf dem Weg in die Unterrichtspraxis erfahren, welche Unterrichtskonzeptionen in Schulcurricula zum Ausdruck kommen und wie sie die Unterrichtswirklichkeit beeinflussen. Künftige curriculare Forschungstätigkeiten sollten sich vermehrt der Arbeit an und mit standardorientierten Kerncurricula und schuleigenen Lehrplänen im Kontext der Unterrichtsforschung widmen» (S. 506).

Aus diesen Gründen ist eine explorative Studie angebracht, um dem Untersuchungsgegenstand unvoreingenommen zu begegnen und allenfalls Fragestellungen und Hypothesen für Folgeuntersuchungen zu generieren. Die vorliegende Arbeit trägt somit zur aktuellen Diskussion der Steuerungsmöglichkeiten von Bildungssystemen bei.

Die Ergebnisse der explorativen Studie sind für die Lehrplan- als auch für die Transferforschung bedeutsam. Sie erleichtern es überdies, Implementationsmaßnahmen im Zusammenhang mit dem *Lehrplan 21* adressatengerecht zu konzipieren. Das Vorgehen ist insofern neu, als der *Lehrplan 21 Bewegung und Sport* vor der eigentlichen Einführungsphase an zwei Pilotschulen des Kantons Zürich umgesetzt und evaluiert wird. Nur in Luxemburg hat man das Verfahren bei der Einführung des Lehrplans für den Sportunterricht der Sekundarstufe bereits erfolgreich angewandt (Schumacher, 2011; Stibbe & Ingelmann, 2011). Es wird somit ein anderes Prozedere gewählt als z. B. bei der Einführung des Lehrplans des Kantons Zürich, der 1991 implementiert und 1998 evaluiert wurde (Landert et al., 1998).

Als man die konzeptionelle Arbeit am *Lehrplan 21* abschloss, lag noch kein überzeugendes fachspezifisches Kompetenzmodell für den Sportunterricht vor. Neuere, kompetenztheoretisch fundierte Entwürfe stecken noch in den Kinderschuhen und widersprechen einander teilweise (Gogoll, 2013; Gissel, 2010; Messmer, 2013). Ein theoretisch stringentes und empirisch überprüftes Kompetenzmodell ist in absehbarer Zeit nicht zu erwarten. Noch besteht kein Konsens darüber, wie sich die pädagogischen Intentionen des Fachs in Kompetenzen abbilden lassen. Dies zu erreichen, dürfte äußerst aufwendig sein.



«Entscheidender für die Schulsportentwicklung scheint ohnehin zu sein, was z. B. Sportlehrkräfte von Standards und Kompetenzen im Sportunterricht halten, wie sie mit ihnen umgehen, ob sich die Ansprüche kompetenzorientierter Lehrpläne einlösen lassen und ob die Qualität des Unterrichts durch Standards und Kompetenzen überhaupt verbessert werden kann. Darüber liegen bisher kaum Ergebnisse vor» (Stibbe, 2013a, S. 13).

1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellung

«Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach» (Altmann, 1983, S. 24).

Aufgrund der Ausgangslage und der Problemstellung möchte die vorliegende Arbeit den Erkenntnisstand über die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne erweitern und bereits bestehende Befunde ergänzen. Ob und wie sich kompetenzorientierter Sportunterricht umsetzen lässt, ist bisher nur wenig erforscht. Roth (2012a; 2012b; 2012c) und Neumann (2013) führten in Nordrhein-Westfalen bzw. Baden-Württemberg Untersuchungen an Grundschulen durch und leiteten daraus Anforderungen für die Einführung von Lehrplänen ab, um Bruchstellen zwischen den curricularen Ansprüchen der Lehrpläne und der Unterrichtswirklichkeit zu erkennen. Untersucht wurde nicht nur, inwiefern die Lehrpersonen die Kompetenzen erfüllen oder nicht. Im Fokus standen auch die damit verbundenen Bedingungen:

- Verstehen und akzeptieren die beteiligten Lehrpersonen die Kompetenzbeschreibungen?
- Unterstützen die curricularen Vorgaben die Lehrenden darin, den Sportunterricht professionell zu planen, durchzuführen und auszuwerten?

Die vorliegende Arbeit geht von der These aus, dass man die Lehrpersonen zuerst für die Arbeit mit Kompetenzen gewinnen muss, wenn die Einführung eines neuen Lehrplans auf die Dauer gelingen soll.



Wegweisend für die vorliegende Studie sind folgende Überlegungen:

- Was soll erforscht werden (Entdeckungszusammenhang)?
- Wie soll der Forschungsprozess erfolgen (Begründungszusammenhang)?
- Was geschieht mit den Ergebnissen (Verwertungszusammenhang, vgl. Raithel, 2006, S. 23)?

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die Auswirkungen einer einjährigen Implementationsphase des kompetenzorientierten *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* durch eine offene und verstehende Herangehensweise zu untersuchen.

Der qualitative Zugang der vorliegenden Studie zum Forschungsgegenstand resultiert erstens aus dem damit verbundenen Wissenschaftsverständnis. Kennzeichnend dafür ist das Bestreben nach einem erlebenden, verstehenden, induktiven Zugang anstelle eines naturwissenschaftlich-erklärenden, deduktiven Vorgehens.

Zweitens prägen die subjektiven Erfahrungen im Umgang mit der Kompetenzorientierung die persönlichen Deutungsmuster der beteiligten Lehrpersonen. Im Zentrum des Interesses steht die Beobachtung des Besonderen im Vergleich zum Allgemeinen.

Drittens beruht der qualitative Ansatz auf den vorgegebenen Rahmenbedingungen: Da das Implementationsprojekt nur mit zwei Schulen umgesetzt wurde, handelt es sich um eine Einzelfallstudie, die keine allgemeingültigen Aussagen zur Qualität des Sportunterrichts erlaubt. Als Projektergebnis liegt ein Implementationskonzept für den *Lehrplan 21 Bewegung und Sport* vor.

Ein weiteres Produkt bilden die aus den Daten und bestehenden Theorien erarbeiteten Grundlagen für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, für methodisch-didaktische Handreichungen sowie für weiterführende Forschungsfragen.

Die vorliegende Studie will eine Antwort geben auf die Fragestellung, wie sich die curricularen Vorgaben des kompetenzorientierten *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* mit möglichst geringen Transformationsverlusten in die Schule übertragen lassen. Dabei werden folgende Forschungsfragen geklärt:



- Welche Vorstellungen bzw. Überzeugungen von «gutem» Sportunterricht haben die am Projekt beteiligten Lehrpersonen?
- Wie verständlich ist für die Lehrpersonen der *Lehrplan 21 Bewegung und Sport*, und wie weit akzeptieren sie das Konzept der Kompetenzorientierung?
- Wie verändert die Kompetenzorientierung die Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts?
- Wie verwirklichen die Lehrpersonen die mit der Kompetenzorientierung verbundenen curricularen Ansprüche in ihrem Sportunterricht?
- Welche Faktoren fördern oder hemmen die Implementation von kompetenzorientiertem Sportunterricht?

1.3 Gliederung

Im *theoretischen* Teil der Arbeit werden sieben Teilaspekte beleuchtet und zusammengeführt. Das in die Thematik einführende Kap. 2 beschäftigt sich mit der Frage, in welchem größeren Kontext Bemühungen um Innovationen in Schulen und insbesondere die Einführung eines neuen Lehrplans anzusiedeln sind. Das Kapitel bettet die vorliegende Arbeit in den allgemeinen Diskurs um gesellschaftliche Veränderungen und die damit verbundenen Prozesse der Schulentwicklung ein. Ein erziehungswissenschaftlicher Zugang ist angezeigt, da die wesentlichen Aspekte der Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen fachspezifischen Fragestellungen übergeordnet sind.

Ein Rückblick aus historischer Perspektive auf die Etappen der Schulentwicklung und ihre Meilensteine (Kap. 2.1) beleuchtet zeitgeschichtlich geprägte Vorstellungen und daraus resultierende Strategien der Schulentwicklung. Die Etappen sind gekennzeichnet durch eine Dezentralisierung, die zuerst die Einzelschule in den Fokus der Schulentwicklung nimmt, gefolgt von einer Re-Zentralisierung durch gesellschaftliche Forderungen, die im Zusammenhang stehen mit Schülerleistungsstudien.

Überlegungen zu schulischer Qualität münden in ein Modell der Dimensionen von Schul- und Unterrichtsqualität (Kap. 2.2) und die damit verbundene Frage, inwiefern Ökonomisierung und Standardisierung von Bildung die Qualitätsentwicklung positiv beeinflussen



können. Die weiteren Ausführungen zur Systemtheorie gelten schließlich der Frage, wie sich soziale Systeme, z. B. das Bildungssystem, steuern lassen (Kap. 2.3).

Im Blickfeld der vorliegenden Arbeit stehen die Steuerungsmöglichkeiten, die verknüpft sind mit dem Begriff *Governance* (Künzli et al., 2013, S. 31), einem partizipativ ausgelegten Führungsverständnis und dem Konzept der *Rekontextualisierung* (Fend, 2008, S. 26), das die aktive Gestaltung der Akteure auf der jeweiligen Ebene betont. Veränderungen und die damit verbundenen Verlaufsprozesse werden zunächst unabhängig vom Fach Sport dargelegt und in Kap. 5 erneut aufgegriffen, dort jedoch zugeschnitten auf die Frage, wie sich die dargestellten Modernisierungstendenzen im Sportunterricht zeigen.

Ob Lehrpläne eine Steuerungs- oder Orientierungsfunktion zu übernehmen vermögen und inwiefern sie im schulischen Alltag Wirkungen entfalten, wird in Kap. 3 erläutert. Um die Lehrplantheorie in ihren wesentlichen Zügen beschreiben zu können, erscheint es sinnvoll, zuerst die Ansprüche der Gesellschaft an Lehrpläne zu bestimmen und den Weg der Umsetzung von Lehrplänen von der System- auf die Unterrichtsebene nachzuzeichnen (Kap. 3.1). Anschließend werden die wesentlichen Funktionen genauer erläutert, welche mit Lehrplänen verbunden sind (Kap. 3.2).

Kap. 3.3 geht speziell der Frage nach, ob Lehrplänen eine Steuerungs- oder eine Orientierungsfunktion zugeschrieben werden kann. Nach dieser Klärung wird die für Lehrpläne zentrale Funktion, die Orientierungsfunktion, in den Blick genommen (Kap. 3.4). Für die vorliegende Arbeit ist die Frage nach den Wirkungen staatlicher Lehrpläne zentral (Kap. 3.5). Der Effekt von Lehrplänen hängt in erster Linie davon ab, wie die betroffenen Lehrpersonen sie aufnehmen, akzeptieren und dadurch allmählich zur sozialen Norm werden lassen.

Der Frage, inwiefern Bildungsstandards im Kontext der Qualitätsentwicklung die Funktion eines Steuerungsorgans übernehmen können, geht Kap. 4 nach. Damit verbunden ist die Idee, die Aufmerksamkeit von der Qualität der Struktur der Bildungssysteme in Richtung des Outputs zu verlagern und so die Qualität der Ergebnisse sichtbar zu machen. Den Ausgangspunkt dieses Kapitels bildet die Frage: Was sind Bildungsstandards und welche Funktionen im schulischen Kontext übernehmen sie (Kap. 4.1)? Standardisierungsbemühungen beginnen in den 1970er-Jahren und weisen Parallelen zur Curriculumsdiskussion auf.



Kap. 4.2 zeichnet die historischen Entwicklungen von der Inhaltsorientierung über die Lernzielorientierung bis zur Kompetenzorientierung nach. Unterschiedliche Formen der Auslegung des Kompetenzbegriffs fordern dazu auf, ihn im Hinblick auf die vorliegende Arbeit genauer zu beleuchten und einzugrenzen (Kap. 4.3). Die Begriffsbestimmung leitet über zur Frage, ob – und wenn ja, wie – sich Kompetenzen messen lassen (Kap. 4.4). Obwohl bisher viele Ressourcen in die Entwicklung von Bildungsstandards investiert wurden, entfalten sie (noch) nicht die erwartete Wirkung (Kap. 4.5). Kritik an Bildungsstandards (Kap. 4.6) wird aufgegriffen und mithilfe der Bildungstheorie von Klafki (1964a) begründet. Das Kapitel schließt mit der Bedeutung der traditionellen Lehrpläne im Lichte der Bildungsstandards und der Frage, ob die traditionellen Lehrpläne in Anbetracht der neuen bildungspolitischen Vorgaben überflüssig sind (Kap. 4.7).

Nach allgemeinen Überlegungen zur Qualitätsentwicklung an Schulen, zu Lehrplänen und Bildungsstandards folgt der Bezug zum Fach Sport und seinen spezifischen Eigenheiten. Kap. 5 geht der Frage nach, wie sich die in Kap. 2 beschriebenen Modernisierungstendenzen von Bildungssystemen im Sportunterricht niederschlagen. Schulsportentwicklung steht im Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Sportentwicklung und wird als wichtiges, in die Zukunft weisendes Forschungsfeld der Sportpädagogik gesehen (Kap. 5.1). Überlegungen zur schulischen Qualität münden in ein auf den Schulsport bezogenes Modell der Dimensionen von Schul- und Unterrichtsqualität und leiten über zur Frage, was «guten» Sportunterricht ausmacht (Kap. 5.2). Hinweise zur Messung von Qualität im Sportunterricht und die Forderung, in die Entwicklung der einzelnen Schule zu investieren, runden die Überlegungen ab (Kap. 5.3).

Kap. 6 beschäftigt sich mit den Einflüssen der Standardisierung auf das Schulfach Sport. Schwerpunkte bilden die Erkenntnisse und Überlegungen zu Tendenzen der Lehrplanentwicklung Sport in Deutschland und in der Schweiz. Da in der Bundesrepublik seit 2004 schrittweise kompetenzorientierte Sportlehrpläne eingeführt werden, lassen sich aus den Erfahrungen Probleme eruieren (Kap. 6.1). Bei aller Unterschiedlichkeit der Bundesländer, sind allgemeine Tendenzen der Lehrplanentwicklung im Sport auszumachen (Kap. 6.2). Der Sportunterricht genießt im Fächerkanon der Schulen in der Schweiz eine Sonderstellung, da er als einziges Unterrichtsfach eidgenössisch und nicht kantonal geregelt ist. Die zentralistische Verankerung des Schulsports hat zur Folge, dass neben den kantonalen Lehrplänen die Eidgenossenschaft durch «Turnschulen» (Eichenberger, 1998, S. 166)



eine Steuerungsfunktion übernimmt und dadurch ein Gegenmodell zur deutschen, föderalen Tradition bildet. Die seit dem Schuljahr 2007/2008 gültigen Sportlehrpläne der Deutschschweiz werden analysiert und dem kompetenzorientierten *Lehrplan 21 Bewegung und Sport* gegenübergestellt (Kap. 6.3). Aus den historisch begründeten Tendenzen der Lehrplanentwicklung werden vier Folgerungen für eine erfolgreiche Lehrplanarbeit abgeleitet (Kap. 6.4).

Kompetenzorientierter Unterricht ist explizit darauf ausgerichtet, die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen zu fördern. Kap. 7 geht der Frage nach, inwiefern sich der (Sport-)Unterricht durch diese Neuausrichtung verändert. Nach anfänglicher Zurückhaltung beschäftigt sich mittlerweile auch die Sportpädagogik mit Fragen und Problemen der Orientierung an Standards und Kompetenzen (Kap. 7.1). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Systematik von Kurz und Gogoll (2010, S. 239) und dem Kompetenzbegriff von Le Boterf (Le Boterf, 1997; Rosenberger et al., 2015, S. 16).

Kompetenzen lassen sich somit als Leistungsdispositionen charakterisieren, die Anforderungssituationen beschreiben, ein Verschmelzen von Können, Wissen und Wollen anstreben sowie mit einer spezifischen Aufgabenkultur verbunden sind. Bereits vorliegende sportpädagogische Kompetenzmodelle werden in Kap. 7.2 vorgestellt. Das größte Problem stellt das noch nicht annähernd gelöste Spannungsverhältnis zwischen bildungstheoretischer Begründung des Fachs Sport und dessen Operationalisierung dar. Kap. 7.3 untersucht, wie weit Mindeststandards zur Qualität des Sportunterrichts beitragen. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Forschungsbeiträge zur Evaluation kompetenzorientierten Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Luxemburg folgen in Kap. 7.4. Planung kompetenzorientierten Sportunterrichts verlangt einen Blick auf das intendierte Ergebnis des Unterrichtsvorhabens: Auf der Basis einer Kompetenzauslegung wird eine Anwendungssituation bestimmt (Kap. 7.5). Im Zentrum der Durchführung eines an Kompetenzen orientierten Sportunterrichts stehen die Überlegungen, wie Lernaufgaben zu gestalten sind (Kap. 7.6). Hohe Anforderungen an die Lehrpersonen stellt die Auswertung kompetenzorientierten Sportunterrichts: Es gilt, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler kriterienorientiert zu erfassen und daraus Möglichkeiten der individuellen Förderung abzuleiten (Kap. 7.7). Die Anforderungen an die Lehrpersonen werden insofern nochmals erhöht, als neben kognitivem bzw. fachlichem Lernen verstärkt soziale und selbstbezogene Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen sind (Kap. 7.8).



Das letzte Kapitel des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit gilt der Frage, auf welche Art sich eine bildungspolitisch verordnete Reform wie die Einführung eines neuen Lehrplans im «Mehrebenensystem Schule» (Altrichter, 2012, S. 98) so umsetzen lässt, dass Auswirkungen im Unterricht spürbar werden (Kap. 8). Erkenntnisse der Innovations- und Implementationsforschung belegen, dass die Einführung eines neuen Lehrplans, wenn er Wirkung entfalten soll, ein längerfristiger individueller und kollektiver Lernprozess ist (Kap. 8.1). In Kap. 8.2 werden zwei erfolgreiche Implementationsprojekte vorgestellt, die für die im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelte Intervention von Bedeutung sind: das Projekt zur «Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts» (SINUS) (Prenzel, Carstensen, Senkbeil, Ostermeier & Seidel, 2005) und «Chemie im Kontext» (Parchmann & Gräsel, 2006). Veränderungen lassen sich nicht herbeiführen, sondern sie beruhen auf längerfristigen Prozessen auf individueller und kollegialer Ebene. Kap. 8.3 befasst sich mit der Frage, was wirksame Lehrerfortbildung kennzeichnet und welche Instrumente nachhaltige Unterrichtsentwicklung unterstützen. Das in Kap. 8.4 beschriebene Konzept zur Implementation des *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* orientiert sich an den fünf Basisprozessen der Unterrichtsentwicklung (Horster & Rolff, 2001). Es setzt auf einen längerfristigen, kontinuierlichen Prozess der Optimierung des Sportunterrichts, basierend auf dem aktuellen Stand der Schulentwicklung und der Fachdidaktik. Das erprobte Konzept umfasst 10 modular aufgebaute Bausteine, die mit zwei Schulen im Kanton Zürich umgesetzt wurden.

Der anschließende *empirische* Teil der vorliegenden Arbeit gliedert sich in drei Bereiche. Kap. 9 beschreibt die Erhebung, Auswertung und Interpretation der Daten. Das Untersuchungsdesign basiert auf der Datenlage relevanter Studien und der Rahmenbedingung, dass der *Lehrplan 21 Bewegung und Sport* vor der Evaluation zuerst in einer einjährigen Implementationsphase eingeführt werden musste (Kap. 9.1). Kap. 9.2 beschreibt die methodischen Überlegungen der explorativ angelegten Untersuchung und begründet den qualitativen Forschungszugang. Die Auswahl der beteiligten Schulen ist in Kap. 9.3 beschrieben. Die verwendeten Instrumente, Interview (Kap. 9.4) und Unterrichtsbeobachtung (Kap. 9.6), werden detailliert dargestellt. Die Auswertung der Daten folgt der Grounded-Theory-Methode (Strauss & Corbin, 1996, Kap. 9.5) bzw. der Methode der ethnografisch orientierten Videografie (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, Kap. 9.7). Durch Triangulation der Daten werden die ausgewerteten Ergebnisse der einzelnen Instrumente verknüpft und angereichert (Kap. 9.8).