

Kompetenzorientierung – Chance oder Schimäre?

von Peter Neumann

Die bisherige Entwicklung und Einführung kompetenzbasierter Lehrpläne im Fach Sport ist weitgehend ohne Beteiligung und Unterstützung durch die Fachdidaktik erfolgt. Nur vereinzelt finden sich in den offiziellen Lehrplänen Hinweise auf Kommissionsmitglieder, die dem hochschulischen Fachdidaktikbetrieb zuzurechnen sind. Diese Zurückhaltung fachwissenschaftlicher Expertise überrascht, denn dieser Steuerungsidee wird bildungspolitisch derzeit viel Aufmerksamkeit zu Teil. Jedoch ist diese Zurückhaltung auch verständlich, weil sich die Transformation des schulsportlichen Bildungsauftrags in ein stimmiges Kompetenzmodell und in evaluierbare Qualitätsstandards als eher schwieriges Unterfangen erweist, wenn man nicht auf reine Motorikstandards rekurrieren will.

Im Gegensatz zur Fachdidaktik sehen sich derzeit viele Lehrkräfte konkreten Forderungen seitens der Curricula gegenüber, Standards oder Kompetenzerwartungen im Sportunterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern umzusetzen. Fragen der Umsetzung sind in der fachwissenschaftlichen Diskussion noch kaum behandelt worden. Deshalb ist auch wenig bekannt, was die Kenntnis oder Unkenntnis der Lehrkräfte, deren Ablehnung oder Zustimmung sowie die Befolgung oder Ausblendung kompetenzbasierter Lehrpläne im Sportunterricht betrifft.

Vor diesem Hintergrund ist es hilfreich, sich der potenziellen Chancen zu vergewissern, die mit einer Kompetenzorientierung im Sportunterricht verbunden sein können, um dann deren schimärenhaften Züge in den Blick zu nehmen. Zuvor muss allerdings kurz geklärt werden, was den kompetenzorientierten Sportunterricht eigentlich ausmacht.

Kompetenzorientierter Sportunterricht: Was ist das?

Kompetenzorientierter Unterricht lässt sich als ein Unterricht definieren, in dem die Schüler die von ihnen erwarteten Kompetenzen erwerben können. Kompetenzerwartungen im Sinne von Standards sind curriculare Normen, die vorgeben, über welche Fähigkeiten Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere verlässlich verfügen sollen.

Eine Kompetenz gilt dabei als eine erlernbare Fähigkeit, komplexe Aufgaben oder Anforderungen in einem konkreten Kontext (in einem bestimmten fachlichen Zusammenhang) erfolgreich bearbeiten oder lösen zu können, wobei dies im Rückgriff auf individuelle Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten, Strategien, Fähigkeiten) oder im Rückgriff auf Ressourcen des Umfeldes geschehen kann.¹

Nach Maßgabe der Curricula lässt sich Sportunterricht als kompetenzorientiert bezeichnen, wenn und insofern die Schüler bei der Bearbeitung von Bewegungsaufgaben aufgefordert und unterstützt werden, auf vorhandenes Wissen zurückzugreifen oder sich das erforderliche Wissen zu beschaffen, „angemessene Handlungsschritte zu planen und Lösungsmöglichkeiten zu erproben sowie das Handlungsergebnis kriteriengeleitet zu überprüfen“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 5; ebenso MSWF NRW, 2008).

In einem kompetenzorientierten Unterricht wird das Lernen der Schüler vorwiegend als ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess angelegt, beispielsweise im Sinne eines entdeckenden Lernens; denn neben das sogenannte inhaltliche Lernen tritt das strategische Lernen (vgl. Klieme, 2007, S. 80–82).

Chancen einer Kompetenzorientierung im Sportunterricht

Die derzeit ersichtliche Standardisierung und damit einhergehende Kompetenzorientierung ist keine Folge fachdidaktischer Forschung und Entwicklung, sondern eher eine Nebenfolge der bildungspolitischen Umstellung des schulischen Bildungssystems nach dem sogenannten PISA-Schock. Zwar wurden von der KMK als Reaktion darauf sieben Handlungsfelder aufgezeigt, aufgegriffen und verfolgt wurde in Deutschland maßgeblich die „Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation“ (Tillmann, 2007, S. 78).

Bildungsstandards werden nach Vorgabe der KMK vorerst nur für die Fächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaft aufwändig in einem längerfristigen Entwicklungsprozess erstellt. In härter werdenden bildungsökonomischen Zeiten wuchs und wächst damit die Angst der kleinen Fächer – so auch im Sport –, zukünftig bei der Verteilung von Zeit, Geld und anderen Ressourcen übergangen oder beschnitten zu werden, wenn man sich an diesem Reformprozess nicht beteiligt (vgl. Tenorth, 2008).

Diese Angst mag man nun für begründet oder unbegründet halten. De facto werden seit dem Jahr 2003 immer mehr kompetenzorientierte Lehrpläne für den Sportunterricht vorgelegt. Die Umstellung im Schulsport ist, im Gegensatz zum Sport in den Sekundarstufen I und II, schon fast flächendeckend erfolgt (vgl. Neumann, 2010). Unterstellt man dieser Reform nicht nur Blindheit gegenüber den Einwänden und Problemen im Hinblick auf damit verbundene Ansprüche theoretischer Konsistenz, empirischer Überprüfbarkeit und unterrichtlicher Praktikabilität, rücken mögliche Chancen der Kompetenzorientierung in den Blick.

Es ist vorerst ratsam, von möglichen Chancen zu sprechen und nicht von faktischen, denn je nachdem wie allgemein oder differenziert argumentiert, wie kurz- oder langfristig kalkuliert, mit Blick auf welche Akteurskonstellationen und normativen Grundlagen diskutiert wird, lassen sich verschiedene Gewinnoptionen einer Kompetenzorientierung ausweisen. Mit Blick auf den Sportunterricht will ich drei potenzielle Chancen hervorheben: Bildungsgewinne auf Schülerseite sind möglich,

1. wenn es gelingt, die Kompetenzmodelle im Fach Sport in den Curricula anspruchsvoll und stimmig zu konzipieren, beispielsweise durch eine realitätsnahe und konsensfähige Präzisierung der Lernziele.
2. wenn es im Zuge der Kompetenzorientierung gelingt, die bestehende Unterrichtskultur im Sportunterricht zu verbessern, beispielsweise durch eine Initiierung kumulativer Lernprozesse.
3. wenn die Kompetenzen und Standards tatsächlich zu einer Art „Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden“ (Klieme, 2003), indem beispielsweise Ergebnisse der Kompetenzüberprüfung von Lehrkräften zur gemeinsamen wie alleinigen Unterrichtsentwicklung oder zur individuellen Förderung der Schüler genutzt werden.

Daneben lassen sich sicherlich noch mehr oder andere Chancen benennen und belegen, aber mit den oben genannten sind meines Erachtens drei grundsätzliche Stoßrichtungen angezeigt, die auch in der bildungswissenschaftlichen Debatte Berücksichtigung finden. Weil diese von mir als Bildungsgewinne bezeichneten Chancen an bestimmte Voraussetzungen geknüpft sind, müssen diese Bedingungen näher betrachtet werden, um vollmundige Gewinnver-

sprechen oder weitreichende Gewinnerwartungen zu relativieren. Denn eines ist doch klar: Die alleinige Formulierung von Standards in den Curricula führt weder unmittelbar noch von sich aus zu Verbesserungen der Unterrichtsgestaltung (vgl. Herzog, 2007).²

Schimärenhafte Züge der Kompetenzorientierung

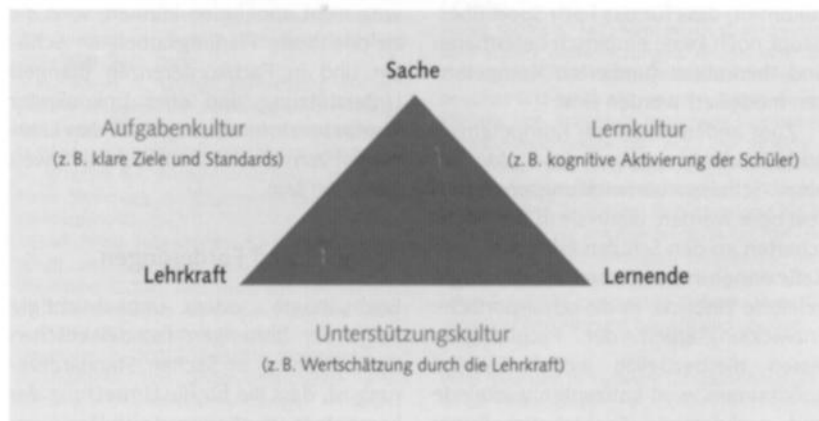
In der Regel schweigen sich die großen bildungspolitischen Reformideen in ihrem Eifer über Nebenfolgen aus, die dann irgendwann als „Kleingedrucktes“ die Lehrkräfte an Schulen erreichen. Im Gegensatz zu den optimistischen Verlautbarungen der Bildungspolitik kann dort dann genauer nachgelesen werden, wie sich die Qualitätssteigerungsversprechen durch Standardisierung und Kompetenzorientierung im Sportunterricht einlösen lassen sollen. Diese Lesart will ich entlang der drei Chancen versuchen:

1. Folgt man dem Urteil fachdidaktischer Autoren, dann sind die Unstimmigkeit der Kompetenzmodelle und die problematischen, weil inkonsistenten Ansprüche der Kompetenzerwartungen in den Curricula offensichtlich (vgl.

Aschebrock & Stibbe, 2008). Dieser Befund muss bedenklich stimmen, zumal Kurz (2008) unmissverständlich zu verstehen gibt, dass die eher vage formulierten Bildungspläne beste Chancen haben, „kaum gelesen und noch weniger beachtet zu werden“ (S.31). In Anbetracht dieser kritischen Töne verliert die erste Gewinnoption deutlich an Gewicht.

2. Auch wenn in letzter Zeit verstärkt über die Qualität des Sportunterrichts nachgedacht wird (vgl. Balz, 2010; Wolters u. a., 2009), gelingt die Zusammenführung von gutem Sportunterricht und kompetenzorientiertem Sportunterricht noch nicht. Denn oftmals beziehen sich die Beiträge zum guten Sportunterricht nicht auf eine Kompetenzorientierung. Um zukünftig empirische Befunde zur Unterrichtskultur systematischer verorten zu können, schlage ich eine Orientierung am Modell von Reusser (2006) vor. Darin werden im Rückgriff auf theoretische Überlegungen und empirische Befunde zum guten Unterricht einzelne Faktoren zusammengeführt, die auch für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts grundlegend sind (Übersicht **1**).

Vor diesem Hintergrund ist auffällig, dass



1 Qualitätsmerkmale einer konstruktivistischen Unterrichtskultur (modifiziert nach Reusser, 2006)



Fotos: David Katzer

Kompetent sind die Schüler, wenn sie in der Lage sind, Lösungen für konkrete Situationen zu entwickeln

erst in allerjüngster Zeit mit der Formulierung von fachspezifischen Lernaufgaben im Sinne einer kompetenzbezogenen Aufgabenkultur begonnen wird (vgl. Aschebrock, Eder und Maß, 2010). Die Diskussion und Entwicklung von Aufgabenformaten ist insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Zuge des sogenannten SINUS Projekts (vgl. Prenzel, 2005) deutlich weiter vorangeschritten. Deshalb steht auch die zweite der oben genannten Gewinnoptionen der Kompetenzorientierung noch auf wackeligen Beinen.

3. Auch die dritte Chance der Kompetenzorientierung für den Sportunterricht erweist sich bei näherer Betrachtung als brüchig. Zum einen hat vor allem und mehrfach Kurz (2007; 2008) überzeugend für das Fach Sport argumentiert, dass die bildungspolitisch gewünschte dreifache Funktionserfüllung von Standards (Systemebene: Bildungsmonitoring, Schulebene: Einzelschuldiagnose und Schülerebene: Individualdiagnose) mit nur einem Instrument nicht zu haben ist. Wobei noch verschärfend hinzukommt, dass für das Fach Sport überhaupt noch keine empirisch belastbaren und theoretisch fundierten Kompetenzen modelliert worden sind.

Zum anderen können Kompetenzen und Standards eben nur dann „Motor“ von Schulsportentwicklungsprozessen sein oder werden, wenn sie in den Fachschaften an den Schulen entsprechende Reflexionen in Gang setzen. Forschungsgeleitete Einblicke in die schulsportliche Entwicklungsarbeit der Fachschaften lassen diesbezüglich jedoch Zweifel aufkommen, weil konzeptentwickelnde und evaluierende Fachschaftskulturen

eher Ausnahmen darstellen (vgl. Regner, 2005).

Angesichts des absehbaren Mehraufwands in Hinblick auf eine (gemeinsame) Unterrichtsentwicklung, eine den Aufgabenformaten entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung werden sich die verantwortlichen Lehrkräfte aber fragen, worin denn greifbare Gewinne für sie liegen, wenn sie sich auf den beschriebenen Entwicklungsprozess einlassen?

Dass solche Fragen nicht als Unverschämtheit oder gar als Arbeitsverweigerungshaltung interpretiert werden dürfen, sondern durchaus berechtigt sind, darüber kann uns u.a. die Zielpsychologie aufklären. Denn bekanntermaßen liegen die höchsten Effekte in der Zielerreichung dann vor, wenn eine „hohe Identifikation mit dem angestrebten Ziel“ kombiniert wird „mit einer geschickt ausgeführten konkreten Planung“ (Storch, 2009, S. 184).

Weil wir eine hohe Identifikation der Lehrkräfte mit den Forderungen kompetenzbasierter Lehrpläne schlichtweg nicht annehmen können, wird die zielorientierte Planungsarbeit an Schulen und in Fachkonferenzen mangels Unterstützung und eher unkonkreter Kompetenzformulierungen in den Lehrplänen vermutlich (noch) nicht sehr weit gediehen sein.

Ausblick und Forderungen

Beabsichtigte oder unbeabsichtigte Folge der bisherigen fachdidaktischen Zurückhaltung in Sachen Standardisierung ist, dass die für die Umsetzung der kompetenzorientierten Lehrpläne ver-

antwortlichen Lehrkräfte an den Schulen so gut wie keinen fachlichen Input und kaum eine konstruktive Hilfe bekommen. Im Gegenteil – werden doch in erster Linie (berechtigte) Bedenken und wissenschaftliche Kritik gegenüber der Stimmigkeit, Tragfähigkeit und Güte derzeit vorliegender Kompetenzlehrpläne kommuniziert.

Angesichts dieser einseitigen Ausgangslage ist es nahe liegend, die zweifellos vorhandenen schimärenhaften Züge der Kompetenzorientierung in den Vordergrund zu stellen. Damit würden aber zugleich die ebenso vorhandenen, wie brüchigen Chancen der Kompetenzorientierung für das Fach negiert. Wenn aber – wie oben aufgezeigt – die Gewinne der Kompetenzorientierung in der eher langfristigen Verbesserung der Sportunterrichtskultur liegen, müssen die Investitionen, die in entsprechende Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen fließen, von den Lehrkräften unbedingt und unausweichlich als sinnvoll und nützlich wahrgenommen werden. Deshalb sind meine abschließenden Forderungen dieser Perspektive geschuldet und greifen dazu Aspekte der Personal-, der Unterrichts- und der Schulentwicklung auf:

1. müssen von den zuständigen Kultusbehörden klare und belastbare (verlässliche) Informationen bereitgestellt werden, die die Sportlehrkräfte aufklären über die Notwendigkeit und die Sinnhaftigkeit kompetenzorientierten Sportunterrichts. Unterbleibt dies, sind mögliche Folgen auf Seiten der Lehrkräfte nicht nur Ablehnung, sondern mitunter auch Angst.

2. muss bei der Lehrplanimplementierung stärker als bisher über eine Verbindung oder Passung zwischen schulexternen und schulinternen Standards nachgedacht werden (vgl. Hameyer, 2007). Schulinterne Standards existieren im Schulsport beispielsweise aufgrund von Traditionen, Konferenzbeschlüssen, kollegialen Absprachen oder Gewohnheiten. Werden Standards jedoch nur von Außen (Curriculum) gesetzt, werden sie von Lehrkräften eher als Einmischung, Anmaßung oder als Störung des Üblichen erlebt.

3. dokumentiert die Historie der