

## Fachliche Positionen zum Problem der Standardisierung

### – Ein Bestimmungsversuch

#### Günter Stibbe

Von den zahlreichen Maßnahmen, die von den Kultusministerien als Reaktion auf die enttäuschenden Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien durchgeführt wurden, haben die Bemühungen um einheitliche Bildungsstandards besondere Aufmerksamkeit erfahren. Ziel ist es, durch „outputorientierte“ Standards maßgeblich zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule beizutragen. Standards geben an, über welche fachspezifischen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere verfügen sollen. Die Leistungen der Kinder und Jugendlichen sollen regelmäßig mit standardbezogenen Testaufgaben überprüft werden, um Aufschluss über den Unterrichtserfolg zu erhalten (vgl. Klieme u. a., 2003, S. 81).

In diesem Zusammenhang kann kaum überraschen, dass inzwischen auch die Sportpädagogik nach anfänglicher Zurückhaltung von den Begriffen „Standards“ und „Kompetenzen“ dominiert wird. Dies zeigen zahlreiche Vorträge, Diskussionsforen, Beiträge und Schwerpunktthemen, die in letzter Zeit im Zusammenhang mit Fachtagungen und in Fachzeitschriften veröffentlicht wurden (vgl. u. a. Kurz, 2005; Fessler & Stibbe, 2007; Thiele, 2007). Während es in der Frühphase der noch jungen und keineswegs abgeschlossenen Debatte meist um allgemeine Begründungsfragen im Blick auf das Für und Wider von Standards im Fach Sport ging, ist die sportpädagogische Diskussion mittlerweile facettenreicher und differenzierter, aber auch unübersichtlicher geworden.

Vor diesem Hintergrund wird versucht, unterschiedliche Argumentationslinien zur Frage der Standardisierung im Sportunterricht herauszuarbeiten und diese zu grundlegenden Positionen zusammenzufassen (vgl. ähnlich Franke, 2008a, S. 11-13). Absicht ist es, einen orientierenden Überblick über den Stand der Fachdiskussion zu geben. Dabei sollen Positionen berücksichtigt werden, die

- von mehreren Sportpädagogen vertreten werden,
- einen prononcierten Standpunkt – mehr oder weniger begründet – erkennen lassen,
- explizit im Blick auf die Standarddebatte entworfen werden und
- in der Fachdiskussion rezipiert werden.

Danach lassen sich derzeit fünf allgemeine Positionen zur Frage der Standardisierung im Fach Sport ausmachen: eine skeptische, eine bildungstheoretisch-konstruktive, eine pragmatische, eine curriculare und eine konservative. Im Folgenden gilt es, das Grundanliegen der verschiedenen Standpunkte darzustellen, die jeweiligen Argumentationsmuster am Beispiel ausgewählter Vertreter zu verdeutlichen und kritisch zu würdigen.

#### Die skeptische Position

Diese Position ist insgesamt durch eine kritische Grundausrichtung gekennzeichnet, die mit einer prinzipiellen Ablehnung von Standards verbunden ist. So machen Schierz und Thiele auf die Hintergründe der Standardisierungsdebatte aufmerksam, die sie in der ökonomischen Vereinnahmung des Bildungssystems im Sinne des Neoliberalismus sehen (vgl. u. a. Schierz & Thiele, 2005). Die derzeit erkennbare, aggressive Durchsetzung dieses Paradigmas im Bildungsbereich lasse es unwahrscheinlich erscheinen, dass sich der Schulsport einer standardisierten Zukunft entziehen könne (vgl. Thiele, 2008, S. 67). Auch in der gegenwärtigen Diskussion um Standards und Kompetenzen im Fach Sport sei zu befürchten, dass Fitnessstandards und motorische Fertigkeitstests als Kriterien für das Bildungsniveau herangezogen werden. Denn die neoliberale Logik setze auf „einen leistungsfähigen und -bereiten Körper zur Bewältigung der allfälligen Ansprüche“ (ebd., S. 70).

Prohl und Krick (2008, S. 65) erinnern im Kontext der Standarddebatte an das Scheitern curriculumtheoretischer Konzepte der 1970er Jahre, die die Skepsis nähren sollte, Kompetenzen und Qualifikationen künftiger Lebenssituationen voraussagen, daraus einschlägige Inhalte deduzieren und den Lernerfolg operationalisieren zu können. Gleichwohl sprechen sie sich aus Gründen der bildungspolitischen Notwendigkeit nicht generell gegen Standards aus, sondern halten in einer Defensivstrategie die Aufnahme von prozessorientierten Standards im Sportunterricht für möglich. Damit ließe sich den Problemen der Verkürzung des Bildungsanspruches und der Testorientierung, die mit der einseitigen Konstruktion „outputorientierter“ Standards ver-

knüpft seien, zumindest entgegenwirken (vgl. ebd., S. 78-79; vgl. auch Krick, 2008).

Hingegen empfehlen Schierz und Thiele (2005, S. 40) als allgemeinere Strategie im Umgang mit Standards im Fach Sport eine renitente „Trojanisierung“ des Trojanischen Pferdes. Dies bedeutet einerseits eine gewisse Zurückhaltung gegenüber einem Konzept, das den Bildungsansprüchen des Schulsports nicht gerecht werden kann, andererseits sieht die Handlungsoption der „Trojanisierung“ vor, eine Form von Standards zu entwerfen, die – gemessen an den strengen, operationalisierbaren Vorgaben für die Kernfächer – eigentlich keine sind (vgl. ebd.). Konkrete Vorschläge zur Formulierung solcher standardähnlichen Umschreibungen werden jedoch nicht gemacht.

#### Die bildungstheoretisch-konstruktive Position

Diese Position ist zwar erst ansatzweise erkennbar, doch stellt sie für Franke (2008a, S. 15) einen konstruktiven Weg dar, „vordergründige kulturkritische Klagen“ zu überwinden. Im Unterschied zur skeptischen Position wird der bildungspolitische Paradigmenwechsel zur „output“-Steuerung nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Kritisiert wird vielmehr der Verallgemeinerungsanspruch, mit dem Standards und Kompetenzen zum Vorbild für alle Schulfächer gemacht werden sollen (Franke, 2007, S. 169; S. 172). Damit könne der Spezifik der ästhetisch-expressiven Fächer (inklusive des Sportunterrichts) nicht Rechnung getragen werden, weil sich ihre Bedeutung bekanntermaßen nur zum Teil aus einem gesellschaftlichen Nutzen ergebe (vgl. ebd., S. 174). Daher gelte es, „die Besonderheit der körperlichen Bewegung (...) in erzieherischer Absicht als einen ästhetisch-expressiven Gegenstand“ herauszuarbeiten (Franke, 2008a, S. 13). Dazu legt Franke interessante, aber noch recht abstrakte Überlegungen vor, die langfristig zu einem domänenspezifischen Kompetenzmodell führen sollen.

In diesem Sinne wird betont, dass es in ästhetisch-expressiven Fächern nicht primär um Basiskompetenzen im Sinne des „literacy“-Konzeptes geht, sondern zuallererst um reflexive Erfahrungen als „Erfahrung des einzelnen“ mit den eigenen Erfahrungen (Franke, 2007, S. 175). In Anlehnung an Studien zur philosophischen Anthropologie entwirft Franke ein Stufenmodell der Erfahrung, das sich durch zwei grundlegende, aufeinander folgende Stufen mit unterschiedlichen Reflexionsformen charakterisieren lässt: Dies ist erstens die Stufe der „Vollzugs-Erfahrung“ als „Reflexion im Vollzug“; auf der zweiten, höherwertigen Stufe erfolgt dann die Selbstreflexion der eigenen Handlung im Sinne der exzentrischen Positionalität, d. h. der „Reflexions-Erfahrung“ als „Reflexion über den Vollzug“ (2007, S. 180). Auf dieser Folie stellt Franke ein Strukturkonzept mit weiter konkretisierten Graduierungs-

parametern zur körperlichen Bewegung vor (2007, S. 182-183; 2008b, S. 206-209). Schließlich unterscheidet er vier Erfahrungsdimensionen, die in aufsteigender Komplexität als „Wahrnehmungskompetenz“, „Erfahrungskompetenz“, „Urteilskompetenz“ und „wissenschaftspropädeutische „Erkenntnis-Kompetenz“ ausgewiesen und am Beispiel des Inline-Skating erläutert werden (vgl. Franke, 2008b, S. 210-212).

Das besondere Verdienst von Franke besteht darin, dass er sich um bildungstheoretisch begründete Leitlinien auf dem Weg zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell und – damit verknüpft – um die Verzahnung der Standarddiskussion in ästhetisch-expressiven Fächern bemüht. Dennoch bleibt das Problem ausgespart, wie sich die physische Expression zum Kernbereich des Ästhetischen allgemein verhält (vgl. Tenorth, 2008, S. 177). Auch sehen manche Kritiker im vorliegenden Kompetenzmodell eine Verkürzung des Bildungsgehaltes des Faches auf den Modus ästhetisch-expressiver Weltbegegnung; damit jedoch blieben andere Kernbereiche des Sportunterrichts ausgeblendet (vgl. Gogoll, 2009, S. 60).

Auch Hildebrandt-Stramann und Laging (2005) diskutieren die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Standards im Sportunterricht in einem bildungstheoretischen Kontext. Standards für das Fach Sport erweisen sich für sie nur dann als sinnvoll, wenn sie bildungstheoretisch und leibanthropologisch zu begründen sind. Dabei geht es ihnen nicht um eine weitere Basiskompetenz neben den bereits etablierten (wie z. B. die Lesekompetenz), sondern um eine „leiblich-sinnliche Fundierung der anderen Basiskompetenzen“ (ebd., S. 115). In diesem Zusammenhang entwickeln sie vier grundlegende Kompetenzbereiche des Sich-Bewegens im Gefüge einer leiblichen Bildung (ebd., S. 116-117): (1) „Spürfähigkeit“, durch die das Zusammenspiel von Bewegungen und Wahrnehmen bewusst gemacht wird, (2) „Sinnverstehen“ als „Sinnerörterungsfähigkeit“ der eigenen Bewegungshandlungen, (3) „Selbstorganisation“ des Sich-Bewegens und (4) „Selbstevaluation des Sich-Bewegens“, die als „Verbalisierung und Kommunikation von Gespürtem, Gesehenem, Gehörtem“ verstanden wird (ebd., S. 117). An diesen Kompetenzbereichen fällt auf, dass – ähnlich wie bei Franke – die Reflexionsfähigkeit von Bewegungserfahrungen als wesentliches Merkmal der bildungstheoretischen Legitimation einer ästhetisch-leiblichen Bildung aufscheint (vgl. kritisch Funke-Wieneke, 2008). Die Autoren geben allerdings keine Antwort auf die Frage, wie konkrete Aufgaben im Sportunterricht aussehen sollen, die den o. g. Kriterien genügen.

#### Die pragmatische Position

Vertreter dieser Position stellen Standards nicht mehr in Frage, sondern halten sie aus bildungspolitischen

Gründen auch im Fach Sport für unabdingbar. Wenn andere Schulfächer standard- und kompetenzorientierte Leistungsanforderungen zur Qualitätssicherung des Unterrichts formulieren, wäre es gefährlich, wenn sich der Sportunterricht an dieser Aufgabe nicht beteiligen und eine Sonderstellung beanspruchen würde. Damit könnte er im Gerangel um Stundenanteile, Lehrerzuweisungen und Ressourcen leicht unter weiteren Legitimationsdruck geraten (vgl. u. a. Balz, 2007; Kurz, 2005).

Dementsprechend fragt Balz nicht danach, „ob, sondern welche Standards“ im Sportunterricht zugrunde gelegt werden sollen (2008, S. 15). Ziel seiner Überlegungen ist es, die in der Fachliteratur beschriebenen Standards kritisch zu beleuchten, Vor- und Nachteile gegeneinander abzuwägen und zu einer (sport)pädagogisch verantwortbaren Lösung zu gelangen. Er plädiert für „Qualitätsstandards“, die unterrichtliche Standards wie z. B. Mehrperspektivität, inhaltliche Vielfalt und Aufforderung zur Reflexion berücksichtigen und als Regelstandards formuliert werden (vgl. ebd.).

Auf diese Weise können sich Standards als sinnvolle Instrumente der Schulsportentwicklung erweisen. Voraussetzung dafür ist aber, dass sie in einem weiteren Sinne als Standards für (sport)pädagogisches Handeln begriffen werden, bei dem nicht nur Leistungsergebnisse berücksichtigt werden. Für das Fach Sport bedeutet dies, dass sich Ergebnis-Standards nicht als quasi universales „Mehrzweck-Instrument“ zur Sicherung des Faches und Verbesserung der Unterrichtsqualität einsetzen lassen. Vielmehr bedarf es hier „verschiedener Instrumente für unterschiedliche Funktionen“ (Kurz, 2007, S. 78). In diesem Sinne sind z. B. Qualitätskriterien für einen „guten“ Sportunterricht, für eine „bewegte“ Schule oder ein „bewegtes“ Ganztagsangebot zu entwickeln. Dabei geht es aber nicht um die alleinige Bewertung der Lernergebnisse, sondern um die Berücksichtigung von „Prozessen“ und „Engagement“ an der einzelnen Schule (vgl. ebd., S. 79-81).

Im Zuge des pädagogisch-kritischen „Mainstreams“ ist es nicht erstaunlich, dass es kaum fachdidaktische Vorschläge zur Festlegung von Bewegungsstandards gibt. Eine Ausnahme bilden Funke-Wieneke und Kretschmer (2005), die bereits in der Frühphase der Diskussion versucht haben, entwicklungs-gemäße Bewegungskompetenzen für Kinder am Ende der Grundschulzeit zu bestimmen. Ausgehend von drei Funktionen des Bewegungsvermögens (instrumentell, sozial und symbolisch) werden verschiedene Aufgaben und Indikatoren zur Überprüfung des Könnens benannt, die Kinder in der Grundschule mindestens erreichen sollen. Für den instrumentellen Bereich des „Sich Fortbewegens“ heißt es beispielsweise: „Aus hochfrequentem Laufen einen Absprungbalken treffen und mit deutlicher Flugphase in eine Grube springen“ oder „eine Reihe niedriger Hürden überlaufen und dabei abwechselnd rechts und links abspringen“ (ebd., S. 44). In diesen Beispielen se-

hen Kritiker jedoch eine pädagogische Reduktion auf motorisch-fähigkeitsorientierte Leistungen, die dem Bildungsanspruch des Faches nicht gerecht würden (vgl. Balz, 2008, S. 16-17; Hildebrandt-Stramann & Laging, 2005, S. 122).

### Die curriculare Position

Eine Variante der pragmatischen Position stellen „standardorientierte Lehrpläne“ dar, die seit etwa 2003 in verschiedenen Ländern entwickelt wurden. Vereinfachend lässt sich zur Qualität dieser Lehrpläne feststellen: Sie arbeiten mit recht diffusen Kompetenzbegriffen; die zugrunde gelegten Standardformulierungen erscheinen meist als vage Ergebniserwartungen, weisen keine kontinuierliche Lernprogression auf und lassen zudem einen Bezug zum Bildungsauftrag des Faches nicht oder kaum erkennen (vgl. Aschbrock & Stibbe, 2008; 2009).

Dass es neben diesen „standardorientierten Lehrplänen“ und der Alternative, überhaupt keine Standards für das Fach Sport zu formulieren (wie sie bislang in etwa der Hälfte der Bundesländer praktiziert wird), eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit Standards gibt, zeigt das Beispiel Nordrhein-Westfalen. Hier ist statt von Bildungsstandards die Rede von Qualitätsstandards, die dem pädagogischen Anspruch der Lehrpläne Sport in Nordrhein-Westfalen verpflichtet sind. Dazu werden auf der Grundlage der pädagogischen Perspektiven „Qualitätskriterien“ als Fragen an die Unterrichtsqualität formuliert, danach Qualitätsstandards festgelegt, die schließlich durch Aufgabenbeispiele und Indikatoren weiter konkretisiert werden (vgl. LFS/QA, 2006). Solche Qualitätsstandards heben sich bewusst von übergreifenden, externen Leistungsvergleichen ab und konzentrieren sich auf die schulinterne Evaluation der Unterrichtsqualität. Damit können sie als pädagogisch sinnvolles Instrument der Schulsportentwicklung gelten, genauer der Unterrichtsentwicklung im Fach Sport.

Bei dieser fachspezifischen Standarddiskussion darf jedoch nicht vergessen werden, dass sich der Sportunterricht weder im Fokus der Bildungspolitik befindet noch eine KMK-Aufforderung zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards für den Sport besteht. Insofern ist es derzeit (noch) möglich, einen eigenständigen, alternativen Weg im Umgang mit Standards zu verfolgen (vgl. Serwe & Thiele, 2008, S. 169).

### Die konservative Position

Diese Position lässt sich insofern als konservativ bezeichnen, als die Standarddebatte ihren Vertretern dazu dient, eine konzeptionelle Ausrichtung des Sport-

unterrichts im Sinne des Sportartenkonzepts (oder entsprechender Spielarten) ins Gespräch zu bringen. So sehen Hummel und Krüger in der Diskussion um „Qualitätskriterien und Bildungsstandards“ eine Chance, diese für „eine grundsätzliche Neuorientierung des Sportunterrichts in Deutschland (zu) nutzen“ (Hummel & Krüger, 2006, S. 35). Für Grupe, Kofink und Krüger (2004, S. 488) liegt ein wesentlicher Beitrag des Sportunterrichts zur Qualitätsdiskussion darin, zu beweisen, dass auch im Sportunterricht „gelernt, geübt und trainiert und nicht nur probiert, erfahren, erlebt und wahrgenommen wird“. Zwar stehen sie eigentlich der Überführung von Bildungszielen in Standards ablehnend gegenüber, doch sollen im Widerspruch dazu „Mindestanforderungen an Können und Wissen formuliert und abgeprüft werden“, weil sich „Kompetenzen wie z. B. Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft (...) nur in herausfordernden, leistungsmotivierten Situationen des Sports und eben nicht im unverbindlichen Spaß-Sport erreichen lassen“ (ebd.). Da nun einmal Sport ein Schulfach wie jedes andere sei, müssten eben auch die gleichen „Maßstäbe angelegt und Standards definiert werden“, um Rechenschaft über die erreichten Leistungen abzulegen (ebd.; vgl. kritisch dazu Funke-Wieneke, 2008, S. 48-49).

Stein des Anstoßes ist der „bildungstheoretisch-pädagogische“ Ansatz eines erziehenden Sportunterrichts, der sich in aktuellen Lehrplänen für den Schulsport durchgesetzt hat. Vertreter der konservativen Ausrichtung einschließlich ihrer Varianten verfolgen das Ziel, sich von der bildungstheoretisch-pädagogischen Begründung des Sportunterrichts zu distanzieren und den außerschulischen Sport mit seinen etablierten Sportarten zum alleinigen Referenzpunkt des Faches zu erklären (vgl. Schmidt-Millard, 2007, S. 106).

Nun eignen sich Standards und Kompetenzen im Sportunterricht keineswegs dazu, eine Antwort auf diese fachdidaktische Grundsatzdebatte zu geben. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass die Erarbeitung eines fachspezifischen Kompetenzmodells im Gefolge der Standarddiskussion voraussetzt, sich auf Kernaufgaben und Kernbereiche des Faches zu verständigen. In diesem Kontext haben Zeuner und Hummel (2006) schon früh Überlegungen zu einem fachspezifischen Kompetenzmodell vorgestellt. Im Anschluss an Heinrich Roth formulieren sie vier allgemeine Teilkompetenzen: Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz. Bei der fachlichen Konkretisierung wird der Bildungsanspruch des Sportunterrichts jedoch auf einen leicht überprüfbareren Motorik- und Fitnessunterricht reduziert. So wird z. B. der Bereich „Sachkompetenz“ auf „Grundlagenausdauer“, „Rumpfkraft“ und „Bewegungskönnen“ verengt, der mit standardisierten Testverfahren wie „Multi-Stage-Fitness-Test“, „Cooper-Test“ oder „Sit-ups“ gemessen werden soll (Zeuner & Hummel, 2006, S. 42). Die Autoren plädieren darüber hinaus für „ein Lehren und Lernen für

die Tests“, bei dem empfohlen wird, die motorischen Tests sogar für die Zensurengebung heranzuziehen (ebd., S. 44; vgl. zur Kritik Beckers, 2007, S. 46-47; Gogoll, 2009, S. 57-58).

### Schlussbetrachtung

Die Frage nach dem Umgang mit Standards im Fach Sport kann nicht eindeutig beantwortet werden. Die fachdidaktischen Positionen reichen von grundsätzlicher Ablehnung und defensiven Ausweichstrategien über bildungstheoretisch begründete Entwürfe eines fachspezifischen Kompetenzmodells und die Formulierung pädagogisch verantwortbarer Qualitätsstandards bis zur Hoffnung, die Standarddebatte für eine Renaissance des überwunden geglaubten Sportartenkonzepts in Anspruch nehmen zu können. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass die kritisch-konstruktiven Auffassungen überwiegen, die – wenn nun einmal Standards aus bildungspolitischen Gründen unausweichlich sind – die Besonderheit des Faches in der Standarddebatte berücksichtigt wissen wollen. Sportpädagoginnen, die sich offensiv für die Konstruktion von reinen Bewegungsstandards aussprechen, sind kaum auszumachen und stellen die Ausnahme dar.

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. Darüber liegen bislang kaum Erkenntnisse vor. Erste Befunde, die in einer Befragung von luxemburgischen Sportlehrkräften ermittelt wurden, deuten darauf hin, dass Lehrpersonen zumindest in Bezug auf die Unterrichts-auswertung der Standard- und Kompetenzorientierung im Sportunterricht skeptisch gegenüberstehen (vgl. Stibbe & Ingelmann, 2009, S. 76-77). Eine wichtige Aufgabe der Schulsportforschung ist es, solchen Fragen weiter nachzugehen.

### Literatur

- Aschbrock, H. & Stibbe, G. (2008). Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. Steuerungsinstrumente für die Schulsportentwicklung. *sportpädagogik*, 3, 4-13.
- Aschbrock, H. & Stibbe, G. (2009). Standardorientierte Lehrpläne – Beispiele, Probleme, Perspektiven. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 100-105). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. (2007). Standards im Sportunterricht – Flucht nach vorn! *sportunterricht*, 56 (1), 21-22.
- Balz, E. (2008). Welche Standards für den Schulsport? Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. *sportpädagogik*, 3, 14-18.
- Beckers, E. (2007). Die Sinnmitte des Sports, Bildungsstandards und adipöse Kinder – Zur Wiederkehr der pädagogischen Anspruchslosigkeit im Sportunterricht. In N. Fessler & G. Stibbe (Hrsg.), *Standardisierung, Profilierung, Professionalisierung –*