



**Zusammenfassung und Folgerungen aus dem gemeinsamen Forschungsprojekt der PH Heidelberg und Unfallkasse Baden-Württemberg**

**„Analyse sicherheits- und gesundheitsbezogener Kompetenzen – eine differenzanalytische Vergleichsstudie an Grundschulen in Baden-Württemberg“**

Prof. Dr. Peter Neumann  
(Pädagogische Hochschule Heidelberg)

### **Einleitung und Fragestellung**

Mit der Einführung von Kompetenzen und Standards liegt in Deutschland ein junges Instrument zur Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse vor. Die erhofften Wirkungen im Hinblick auf Unterricht beziehen sich auf eine Verbesserung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dass sich die Kompetenzformulierungen der Curricula jedoch unmittelbar in der entsprechenden Unterrichtsgestaltung niederschlagen werden, wird man kaum erwarten dürfen. Denn ein kompetenzorientierter Unterricht kann nicht einfach verordnet werden, sondern muss von Lehrkräften akzeptiert und verwirklicht werden.

Im Rahmen unserer qualitativen Studie haben wir mögliche Bruchstellen untersucht, die sich zwischen den curricularen Ansprüchen der Kompetenzorientierung und deren Verwirklichung im Sportunterricht der Grundschule beschreiben lassen. Erwartet wird von der Bildungspolitik u. a., dass Grundschulsportlehrkräfte die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans (2004) gelesen haben und kennen, verstanden haben, akzeptieren, ihrer Planung des Sportunterrichts zugrunde legen, bei der Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts heranziehen.

Konzipiert wurden zwei Teilstudien: In Teilstudie I wurden Lehrkräfte ( $N = 25$ ) im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews zum Umgang mit den Kompetenzformulierungen befragt. In Teilstudie II wurden zwei Unterrichtsreihen sys-

tematisch beobachtet und analysiert, die zwei engagierte Grundschullehrkräften kompetenzbezogen gehalten haben.<sup>1</sup>

### **Zentrale Ergebnisse der Lehrerinterviews – eine Kurzübersicht**

Um Besonderheiten des baden-württembergischen Schulsystems in Bezug auf die Grundschule sowie den Ausbildungsstand der Lehrkräfte zu berücksichtigen, haben wir annähernd dieselbe Anzahl von Grundschulen, Grund- und Hauptschulen sowie Grundschulen mit einem sport- und bewegungserzieherischen Schwerpunkt in die Untersuchung eingebunden. Rechnung getragen haben wir auch der Tatsache, dass der Sportunterricht in der Grundschule zu ca. 50 % fachfremd erteilt wird. So haben wir insgesamt 10 Lehrkräfte für unsere Studie gewinnen können, die Sport fachfremd unterrichten. An der Interviewstudie teilgenommen haben 17 Frauen und acht Männer im Alter von 25 bis 63 Jahren.

Nachfolgend fassen wir zentrale Ergebnisse gebündelt zusammen. Verzichtet wird auf differenzierende Vertiefungen sowie auf konkretisierende Belege; diese werden ausführlich dargestellt in Neumann (2013).

### **Zwischen herkömmlichem Unterricht und Kompetenzorientierung – ein Blick auf den aktuellen schulsportlichen Alltag**

Die interviewten Lehrkräfte orientieren sich nach wie vor eher an Inhalten als an Kompetenzen. Teilweise haben sie große Schwierigkeiten, uns klare Leistungserwartungen zu nennen, die sie an ihre Schülerinnen und Schüler im Rahmen aktuell laufender Unterrichtseinheiten stellen. Die geäußerten Erwartungen sind in der Regel unklar und unsystematisch.

### **Zwischen Kenntnis und Unkenntnis – was wissen die Lehrkräfte über die Kompetenzformulierungen?**

Alle 25 Befragten geben im Interview an, mindestens eine der ihnen vorgelegten Kompetenzformulierungen zu kennen. Keine Lehrperson ist somit gänzlich unwissend. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass einige Lehrkräfte

---

<sup>1</sup> Unser Dank gilt der Unfallkasse Baden-Württemberg für die Unterstützung. Verfolgt haben wir diese Forschungsidee in einem länderübergreifenden Forschungsprojekt, das von 2010-2012 an den Standorten Heidelberg (Baden-Württemberg) und Wuppertal (Nordrhein-Westfalen) nach einem längeren Vorlauf realisiert wurde. Diese Bundesländer sind wegen der derzeitigen Arbeitskontexte der Projektleiter (Balz und Neumann) ausgewählt worden.

nur eher vage Vermutungen zu den Kompetenzen äußern können und sich oftmals an den Formulierungen des alten Lehrplans orientieren. Wenige Lehrkräfte stützen ihre Kenntnisse auf praktische Unterrichtserfahrungen im Sportunterricht.

### **Zwischen Verständlichkeit und Unverständlichkeit – wie verständlich sind die Kompetenzformulierungen?**

In der Regel halten die Lehrkräfte die Kompetenzformulierungen für verständlich, schränken die Verständlichkeit allerdings auch ein: Gefordert wird beispielsweise, dass man im Sportunterricht der Grundschule eher von einfachen und nicht von komplexen Spielen ausgehen soll. Auch bedürfen ihrer Meinung nach einzelne Kompetenzen, wie das selbstständige Organisieren von Spielen, einer näheren Erläuterung.

### **Zwischen Akzeptanz und Ablehnung – akzeptieren die Lehrkräfte die Kompetenzerwartungen?**

Die meisten Lehrkräfte akzeptieren die von ihnen ausgewählte Kompetenzformulierung vorbehaltlos und begründen ihre Akzeptanz damit, dass sie mit den angestrebten Kompetenzen pädagogisch wichtige Bereiche des Könnens verbinden (z. B. Aufgreifen von lebensweltbedeutsamen Bewegungshandlungen, Förderung sozialen Lernens oder Nutzen für das weitere Bewegungslernen). Allerdings werden auch begründete Vorbehalte geäußert, wie das Fehlen geeigneter räumlich-materieller Bedingungen an der Schule, fehlende Umsetzungsbeispiele, ein hoher Zeitaufwand oder mangelnde Schülervoraussetzungen.

### **Zwischen alter und neuer Planung – planen Lehrkräfte kompetenzorientiert?**

Bei der Planung gehen die Befragten eher inhaltsorientiert vor und geben an, dass der Bildungsplan (2004) für die alltägliche Planungsarbeit nur eine geringere Relevanz besitzt. Folglich hat sich für die Mehrheit der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Unterrichtsplanung nach der Einführung des Bildungsplans 2004 nichts verändert.

### **Zwischen Inhalten und Kompetenzen – unterrichten Lehrkräfte kompetenzbasiert?**

Während uns einige Lehrkräfte einen auf Kompetenzerwerb abzielenden Unterricht beschreiben, scheint der Sportunterricht der überwiegenden Anzahl der interviewten Lehrkräfte noch nicht besonders systematisch im Hinblick auf Kompetenzerwerb anlegt. Moniert werden von den Lehrkräften vor allem zu wenig Zeit für eine vertiefte Kompetenzanbahnung, die Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Ansprüchen aus der Lebenswelt der Kinder sowie didaktisch-methodische Schwierigkeiten bei der Gestaltung sinnvoller Reflexionen.

### **Zwischen Unterrichtsauswertung und Notengebung – werten Lehrkräfte ihren Unterricht kompetenzbasiert aus?**

Die Kompetenzformulierungen spielen bei der Notengebung eine eher untergeordnete Rolle, denn sie gelten als zu offen und zu vage, als dass sie konkret im Unterricht überprüft werden könnten. Darüber hinaus wird mit der Prüfung einzelner Kompetenzen im Unterricht ein zu großer Zeitaufwand assoziiert.

### **Zwischen Unterstützung und Allein-gelassen-Sein – welche Unterstützung erhalten Lehrkräfte zur Umsetzung der Kompetenzorientierung?**

Die Lehrkräfte berichten zwar über verschiedene Unterstützungsquellen, wie Fortbildungsveranstaltungen, Literatur, Kollegen oder die Schulleitung, aber bei näherer Betrachtung fällt auf, dass sich die meisten der genannten Unterstützungsaspekte nicht auf die Arbeit mit dem kompetenzbasierten Bildungsplan (2004) beziehen. Nur zwei Lehrkräfte weisen auf eine systematische und spezifische Unterstützung bei der Umsetzung des kompetenzbasierten Bildungsplans (2004) durch die Schulleitung und die Fachschaft hin.

### **Zwischen Verbesserung und Stagnation – wird die Arbeit durch die Kompetenzorientierung besser?**

Der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte sieht in der Kompetenzorientierung des Bildungsplans (2004) keine Verbesserung der Arbeit als Lehrkraft im Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport. Statt einer Verbesserung monieren einige Lehrkräfte den unklaren Kompetenzbegriff sowie die vagen Kompetenz-

formulierungen, die ihnen zu wenig Orientierung und Anregung für den Unterricht geben. Nur wenige Lehrkräfte sehen in der Kompetenzorientierung eine Verbesserung ihrer Sportlehrertätigkeit und begründen dies mit der Orientierungshilfe, die ihnen der Bildungsplan (2004) liefert und mit der Offenheit, die sie im Sinne eines Freiraums für eigene didaktische Entscheidungen nutzen können.

Aus diesen Ergebnissen schließen wir vorsichtig, dass die Relevanz der Kompetenzformulierungen für die Durchführung des Sportunterrichts in der Grundschule bei den interviewten Lehrkräften noch nicht sehr weit gediehen ist. Um aber potenzielle Brüche detaillierter erfassen zu können, genügen die verbalen Selbstbeschreibungen der Sportlehrkräfte nicht. Vielmehr sind dazu Einblicke in die Praxis des Sportunterrichts notwendig. Zu diesem Zweck haben wir im Rahmen der zweiten Teilstudie untersucht, wie die im Bildungsplan (2004) ausgewiesenen Kompetenzen im Unterricht praktisch angebahnt werden.

### **Exemplarische Ergebnisse der Aufgabenanalyse im Grundschulsport**

Beobachtet und analysiert wurden Unterrichtsreihen von zwei engagierten und aufgeschlossenen Lehrkräften. Unsere „Daten“ sind Audiodokumente, die die mündliche Kommunikation der Lehrkraft enthalten und – mit einer etwas schlechteren Tonqualität – mündliche Beiträge der Schülerinnen und Schüler. Leitgedanke ist es, dass sich der von den Lehrkräften beabsichtigte Kompetenzerwerb in entsprechenden Aufgabenstellungen im Unterricht widerspiegeln müsste. Unsere Analyse der Aufgaben im Sportunterricht erfolgte nach folgenden Gesichtspunkten:

- Wie sind die Aufgaben im Sportunterricht konstruiert?
- Welche Resonanz rufen die Aufgaben auf Schülerseite hervor?
- Wie komplex sind die Aufgaben im Sportunterricht?
- Wie hängen Aufgaben zum Lernen und zum Leisten zusammen?
- Wie kompetenzorientiert sind die Aufgaben im Sportunterricht?
- Wie werden Prozess und Produkt der Aufgabenbearbeitung kontrolliert?

Vor Beginn der Unterrichtsreihe haben beide Lehrkräfte eine Liste der von ihnen verfolgten Kompetenzen vorgelegt. Auf dieser Grundlage erfolgten dann

unsere Hospitation und Audiografie der Unterrichtsreihen, wobei aus Platzgründen nur die zweite Reihe zur Gruppenakrobatik näher dargestellt wird. Die Reihe umfasst sieben Einzelstunden.

Stunde	Thema
1	Einführung in die Akrobatik und Lernen an Stationen (Körperspannung)
2	Hinweise zur Partnerarbeit und Lernen an Stationen (Vertrauensaufbau)
3	Festlegen von Sicherheitsregeln und Üben partnerakrobatischer Elemente – Präsentation erster Zwischenergebnisse
4	Üben individueller partnerakrobatischer Elemente und Kombination in Vierergruppen – Präsentation der Zwischenergebnisse
5	Erarbeiten einer akrobatischen Gruppenschauführung und Entwickeln von Präsentationskriterien – Präsentation der Zwischenergebnisse
6	Erarbeiten einer akrobatischen Gruppenschauführung und Festlegen auf Präsentationskriterien – Präsentation der Zwischenergebnisse
7	Abschließendes Üben der Gruppenschauführung und Leistungsbewertung

Abb.1: Übersicht über die Unterrichtsreihe

### *Wie sind die verwendeten Aufgaben im Sportunterricht konstruiert?*

Die Aufgaben werden in der Regel mündlich erteilt, sind aber zum Teil materialgestützt (z. B. Arbeitskarten für das Lernen an Stationen, Vorschläge für verschiedene akrobatische Figuren, Übungshinweise sowie eine „Ideenbörse“). Verlangt werden von den Kindern auch schriftliche Arbeiten, z. B. sollen sie Kriterien für eine gute Aufführung entwickeln, ihren Bearbeitungsstand dokumentieren oder sich schriftlich zur Unterrichtsreihe äußern. Die Aufgaben richten sich in der Regel an alle Kinder, beinhalten aber Differenzierungsmöglichkeiten, indem die Kinder z. B. motiviert werden, sich an schwierigen Figuren zu versuchen oder dort weiter zu üben, was sie noch nicht sicher können.

Die Aufgaben konzentrieren sich im Wesentlichen auf drei Handlungsformen: Erkunden, Üben und Gestalten. Die Lehrkraft legt dabei viel Wert auf das gemeinsame Üben und verdeutlicht dies den Kindern: „*Vielleicht könnt ihr euch*

*jeder zu zweit jetzt im Flüsterton ein Ziel überlegen, was ihr beim nächst Mal schaffen wollt oder welche Übung heute noch nicht so gut geklappt hat. Was will ich üben oder was kann ich besser machen in der Abstimmung, zu zweit? Ober wir wollen uns was Neues überlegen, wer schon alles geschafft hat.“*

*Wie komplex sind die Aufgaben im Sportunterricht?*

Von Anfang an macht die Lehrkraft den Kindern klar, dass sie von Stunde zu Stunde Fortschritte beim Pyramidenbau erwartet. Um Fortschritte zu erreichen, stimmt sie die Kinder zu Stundenbeginn auf die folgenden Aufgaben ein, stellt Verbindungen zur vorangegangenen Stunde her oder lässt die Kinder solche Verbindungen suchen. Typisch für die gesamte Unterrichtsreihe ist das Anknüpfen an Arbeitsergebnisse und eine kognitive Aktivierung der Kinder, mit der eine Verbindung zwischen Wissen und Können erzielt werden soll: *„So, eine neue Aufgabe für euch heute. Gut zuhören. Geht mit einer – ... – geht mit einer anderen Gruppe, einem anderen Paar zusammen und kombiniert, verbindet eure Figuren! Eigene Ideen sind natürlich wieder erwünscht, gegenseitiges Helfen ist notwendig und alle Kinder sind beteiligt. Wie kann man denn das schaffen, dass alle Kinder beteiligt sind?“*

Die Lehrkraft gibt den Lernweg, der sich auf motorische, kognitive und soziale Aufgaben bezieht, nicht einfach vor, sondern lässt die Kinder mögliche Aufgaben und Schwierigkeiten erkennen: *„Wir haben uns ja in der ersten Stunde Pyramiden angeschaut. Wir wollen ja zu einer großen Gruppenpyramide. Was haben wir denn bis jetzt schon geübt? Wir wollten uns ja besonders gut vorbereiten, sodass wir das zusammen schaffen.“* Solche Vergewisserungen sollen die Kinder in die Lage versetzen, zu verstehen, was sie gerade tun oder tun sollen und inwieweit dies für die Leistungsaufgabe am Schluss der Reihe von Bedeutung ist.

*Wie hängen Aufgaben zum Lernen und Aufgaben zum Leisten zusammen?*

Die abschließende Aufgabe ist den Kindern früh bekannt. So kündigt die Lehrkraft im Verlauf der dritten Stunde an, dass erste Zwischenergebnisse gezeigt werden können. Offensichtlich will sie die Kinder damit auf die Abschlussauf-führung vorbereiten und die Kontinuität des Erarbeitens sichern. Stets betont

die Lehrkraft die Freiwilligkeit der Präsentation und ihre Intention, den Kindern damit weitere Anregungen, Tipps und Hilfen zu kommen zu lassen. Zudem werden die Kinder aufgefordert, die Aufführungen zu kommentieren und evtl. Tipps für mögliche Verbesserungen zu geben: *„Woran könnte die Gruppe noch weiter arbeiten? Stellt euch vor, es wäre eine große Zirkusaufführung.“*

Insgesamt gibt die Lehrkraft den Kindern eine klare Orientierung und bereitet sie systematisch auf die abschließende Präsentation vor. Sie fordert die Kinder auf, ihr Bewegungshandeln in Bezug auf bestimmte Kriterien zu reflektieren und zu steuern. In jeder Stunde bekommen die Kinder Rückmeldungen zu ihrer Arbeit, entweder von der Lehrkraft oder von ihren Mitschülern. Darüber hinaus legt die Lehrkraft Wert auf Unterstützung in Form von Anregungen und Tipps, um die Kinder in die Lage zu versetzen, ihr bisheriges Arbeitsergebnis zu verbessern. Sie nutzt den Stationsbetrieb dazu, einzelnen Kindern ein individuelles Feedback zu geben. Sowohl innerhalb der einzelnen Stunden als auch in der gesamten Unterrichtsreihe werden die Arbeitsergebnisse miteinander verknüpft und kontinuierlich gesteigert. Der Lernweg führt die Kinder schließlich zum Ziel, das Gelernte im Rahmen einer Aufführung zu präsentieren und entspricht damit den Forderungen der Kompetenzorientierung im vollen Umfang.

### **Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen**

Unsere Untersuchungsergebnisse legen den Schluss nahe, dass es der Bildungspolitik und der Bildungsadministration offensichtlich in Baden-Württemberg noch nicht gelungen ist, alle Lehrkräfte für die Arbeit mit Kompetenzvorgaben im Sportunterricht zu gewinnen. Die Ergebnisse lassen vielmehr erkennen, dass es zwischen curricularen Ansprüchen und deren Verwirklichung im Sportunterricht der Grundschule deutliche Brüche gibt. Vorsichtig ausgedrückt: Viele der von uns interviewten Grundschullehrkräfte tun sich (sichtlich) schwer damit, die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans (2004) vertieft zur Kenntnis zu nehmen, diese umfassend zu akzeptieren sowie sich bei der Durchführung des Unterrichts an den Kompetenzen zu orientieren. Doch wie soll mit den beschriebenen Differenzen umgegangen werden?



Idealtypisch lassen sich drei Umgangsstrategien unterscheiden: Erstens können Differenzen ausgehalten werden, indem weder auf der Seite der pädagogischen Ansprüche noch auf der Seite der schulischen Wirklichkeit Veränderungen vorgenommen werden. Zweitens können Differenzen vergrößert werden, indem beispielsweise bestehende pädagogische Ansprüche erhöht werden oder sich die Wirklichkeit im Sportunterricht weiter von den Ansprüchen entfernt. Drittens können Differenzen verkleinert werden, indem beispielsweise pädagogische Ansprüche reduziert bzw. wirklichkeitsnäher formuliert werden oder indem sich die sportunterrichtliche Wirklichkeit pädagogischen Ansprüchen annähert (vgl. Balz & Neumann, 2005, S. 146).

1. Vor diesem Hintergrund müssen wir der Bildungspolitik nachdrücklich empfehlen, ihre im Fach Sport in der Grundschule begonnene Bildungsreform weiterzuführen. Bleibt es bei der unfertigen Konstruktion, fehlt der Outputsteuerung im Sportunterricht der Grundschule die für die Unterrichtsentwicklung wichtige Rückmeldefunktion. Zudem empfehlen wir, die Lehrplandokumente aus Lehrersicht ressourcenschonender zu halten, indem beispielsweise bei der Texterstellung und Textgestaltung an die Lesemotivation gedacht wird und die Texte optisch ansprechender, leichter zugänglich und verständlicher geschrieben werden.

2. Uns überzeugen die offiziellen Unterrichtszeitberechnungen in den Lehrplänen nicht, in denen die Kompetenzforderungen gleichmäßig auf die 300 Stunden Sportunterricht in der Grundschule verteilt werden, weil diese von einem Idealbild einer reibungslosen und störungsfreien Organisation des Sportunterrichts an Grundschulen ausgehen. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir Lehrkräften, sich – möglichst mit anderen Kolleginnen und Kollegen – auf den Weg zu machen und einen schuleigenen Lehrplan zu erstellen, in dem die Vorgaben des Bildungsplans mit den schulspezifischen Bedingungen, den Traditionen und den Visionen abgeglichen werden.

3. Als konsistent erweist sich die Klage der Lehrkräfte über den unklaren Kompetenzbegriff sowie über die vagen Kompetenzformulierungen. Diese Verunsicherung lässt sich zurückführen auf eine noch nicht geleistete Überzeugungsar-

beit seitens der Bildungspolitik (auch ablesbar an der sparsamen Darstellungsform). Die meisten der von uns befragten Lehrkräfte sehen in den Kompetenzformulierungen des Bildungsplans (2004) weder eine Verbesserung ihrer Arbeit als Sportlehrkraft noch haben sie den „Sinn“ der Kompetenzorientierung im Sportunterricht der Grundschule verstanden. Notwendig sind somit eine Präzisierung und eine anwendungsfreundlicher Gestaltung des Kompetenzbegriffs und der Kompetenzformulierungen!

Neben der verständlichen und stimmigen Formulierung der Kompetenzen scheinen aber noch weitere Unterstützungen notwendig zu sein. Unsere Empfehlung an die Adresse der Bildungspolitik ist es, (zukünftig) mehr Ressourcen in die Kommunikation und Implementation des kompetenzorientierten Bildungsplans zu investieren und nicht darauf zu insistieren, dass die Verbreitung und die Umsetzung der Kompetenzorientierung „kostenneutral“ zu haben ist. Vielmehr muss politisch erkannt und akzeptiert werden, dass die gewünschte Akzeptanz der Lehrkräfte und die kollegiale Entwicklungsarbeit in den Schulen durchaus Kosten verursachen. Wir schließen uns deshalb ausdrücklich der Forderung von Hameyer und Heckt (2008) an, die sich für mehr Klärungs-, Entwicklungs- und Abstimmungszeit an Schulen aussprechen.

#### Hinweis:

Der komplette Projektbericht mit dem Titel „**Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen**“ von Prof. Peter Neumann ist erschienen im Meyer & Meyer Verlag, Aachen und kann im Buchhandel unter der **ISBN-Nr. 978-3-89899-771-3** bezogen werden.

