

Bildungsstandards im Alltagsbewusstsein von Sportlehrern – Eine explorative Interviewstudie

Einleitung: Der Wettbewerb

Die für Deutschland enttäuschenden Testergebnisse der bekannten Leistungsstudien haben zu unvergleichlich intensiven und schnellen bildungspolitischen Strategien geführt. Ziel dieser Strategien ist die nachweisbare und vorzeigbare Output-Steigerung von Schülerleistungen im nationalen und internationalen Vergleich. Es handelt sich gewissermaßen um einen neuen Wettbewerb, in dem regionale Ligen (Schulen gegen Schulen), nationale Ligen (Bundesländer gegeneinander), internationale Ligen (Länder gegen Länder) mit Aufsteigern und zwangsläufig auch Absteigern entstehen. Der Kristallisationspunkt des Regelwerks, das den Trainings- und Wettkampfzyklus bestimmt, sind sog. Bildungsstandards. Diese erfassen erwartete, normierte Lernergebnisse als Ausdruck bildungsrelevanter Kernkompetenzen von Schülerinnen und Schüler bestimmter Jahrgangsstufen. Unterschieden wird dabei zwischen Mindeststandards – also Leistungserwartungen, die von allen erreicht werden sollen – und Regelstandards mit mittlerem Anspruchsniveau, also Leistungsnormen, die nicht von allen, aber doch vielen Schülern und Schülerinnen erreicht oder übertroffen werden sollen.

Bekanntlicherweise sind für die sog. Kernfächer solche Bildungsstandards inzwischen entwickelt worden und befinden sich nun in der Phase eines bundesweiten Feldversuchs. Obwohl die Kultusministerkonferenz hinsichtlich anderer Fächer – wie dem Sportunterricht – entsprechende Entwicklungen frühestens ab dem Jahr 2010 einleiten wollte, haben einige Bundesländer – am schnellsten Baden-Württemberg in den Jahren 2003/2004 – bereits Bildungsstandards für den Sportunterricht implantiert (vgl. Kurz...). Auch wurde eine Kommission „Nationale Bildungsstandards für das Fach Sport“ eingesetzt, die ihre Arbeit nach intensiven und in der Sache kontroversen Diskussionen 2007/2008 zunächst eingestellt hat. Darüber hinaus zeigen auch die veröffentlichten Beiträge, etwa von Franke (2007), Gruppe, Kofink & Krüger (2004), Kurz (2007), Hummel (2006), Schierz & Thiele (2003; 2005) und Volkamer (2005; 2006) die erhebliche Brisanz, die in und zwischen den fachpolitischen Interessen (kann oder muss es sich das Fach Sport leisten, die Rolle des Wettbewerbverweigerers zu spielen?) und sportpädagogischem Selbstverständnis (Führen die Regeln des Wettbewerbs zur Konzentration auf Wesentliches oder zu einem Sinnverlust sportunterrichtlicher Tätigkeiten?) besteht. Kaum eine Rolle haben in diesen Auseinandersetzungen bisher die vorhandenen Einstellungen und Bedingungen der betroffenen Akteure gespielt. Lässt das Alltagsgeschäft von Sportlehrern einen neuen Wettbewerb überhaupt zu? Befürworten sie einen Wettkampf nach den Regeln des Standard-Spiels oder lehnen ihn ab? Was versprechen sie sich davon? Oder haben sie ganz andere Sorgen und Erwartungen? Allgemeiner formuliert: Inwieweit ist das neue administrative Steuerungskonzept „Bildungsstandards“ vereinbar mit dem Alltagsbewusstsein und den Alltagserfahrungen von Sportlehrern? Diese Frage ist nicht zuletzt auch deshalb relevant, weil der Erfolg von Reformen stets davon abhängt, ob die Betroffenen ihre Ansprüche und die Lösung wesentlicher Probleme darin zu erkennen vermögen. Ansonsten bleibt das Alltagsbewusstsein resistent und findet viele Wege, das ungewünscht Neuartige abzuwehren, es umzudeuten, zu umgehen oder einfach zu ignorieren.

Eine Explorationsstudie: Anlage, Aufbau und Durchführung der Untersuchung

Die zentralen Fragestellungen der Untersuchung lauteten: **Welche Erwartungen bzw. Befürchtungen hegen Sportlehrer und Sportlehrerinnen bezüglich möglicher nationaler Bildungsstandards für den Sportunterricht? Wie begründen sie diese? Und welche Bedeutung für ihren alltäglichen Sportunterricht würden sie diesen beimessen?** Da diese Fragestellungen bisher empirisch nicht behandelt wurden, erschien es geboten,

die Untersuchung als qualitative Explorationsstudie anzulegen. Deshalb wurden Leitfadeninterviews¹ mit insgesamt 24 Sportlehrern und Sportlehrerinnen im norddeutschen Raum (überwiegend Schleswig-Holstein) durchgeführt. Nach Transkription der Interviews wurde für jedes Interview eine Zusammenfassung erstellt, die insbesondere die jeweiligen Argumentationsstränge enthielt. Im nächsten Auswertungsschritt wurden die Extrakte hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit verglichen und nach dem Kriterium kontrastierender Argumentationsmuster geordnet. In der Ergebnisdarstellung finden sich nun Prototypen der kontrastierenden Argumentationsmuster, die somit das inhaltliche Spektrum der Lehrereinstellungen wieder geben. (Eine quantifizierende Auswertung verbietet sich schon aufgrund des Untersuchungsansatzes.) Die gefundenen vier Prototypen werden im Folgenden jeweils anhand der relevanten Interviewpassagen dargestellt und interpretiert. Übergreifend wird im abschließenden Kapitel der Versuch unternommen, die Ergebnisse vor dem Hintergrund professionstheoretischer Annahmen einzuordnen und sie als Ausdruck von aktuellen Entwicklungsprozessen im Sport-Lehrerberuf zu verstehen.

Argumentationsmuster von Sportlehrern

„Muss man mit den Schülern nicht mehr diskutieren“ (Realschullehrer H.; 30 Jahre)

I.: *Gibt es irgendwelche Leitlinien, an denen Sie Ihren Sportunterricht eigentlich ausrichten, oder ist das mehr so Gefühlssache?*

H.: Ja, das ist ne gute Frage. Der Stoffverteilungsplan für Sport, der ist ja sehr breit. Man kann ja irgendwie alles Mögliche machen. Eigentlich in jeder Jahrgangsstufe und wir haben uns hier in dieser Schule auch noch nicht richtig festgelegt, dass jetzt bestimmte Lehrinhalte in bestimmten Jahrgängen erfolgen müssen. (...)

Es wäre auch nicht schlecht, so ne gewisse Übersicht zu haben, was sind so die Inhalte für ein Jahr und wenn ich ne Klasse neu übernehme zu wissen, das und das können die schon. Also darauf kann ich zurückgreifen und darauf kann ich mich auch verlassen. Das wäre natürlich auch ganz gut zu wissen. Also das hat seine Vor- und Nachteile.

I.: *Könnten Sie sich mit der Idee anfreunden, dass es Standards für Sportunterricht gibt?*

H.: Also, das ist genau das! Was ganz gut ist daran, an solchen Standards, ist, dass man wirklich sagen kann, dass man dann mit Schülern nicht mehr drüber diskutieren muss, also warum müssen wir jetzt drei Stunden Reckturnen machen wie in der siebten Klasse und sagen kann: Ja das ist einfach so, jeder macht das und dann wird das auch gemacht. (...) Und das stell ich mir in anderen Bereichen auch vor, wenn man sagt was weiß ich, neunte Klasse muss jetzt Volleyball machen, weil die so einen gewissen Standard erreichen müssen am Ende der neunten Klasse, soll das und das gekonnt werden. Das man sagt: „ Ja, jetzt haben wir halt diese Einheit und die macht jede neunte Klasse und fertig, Diskussion zu Ende.“ Und dann wird das auch gemacht. Das kann hilfreich sein, auch bei der Benotung, wenn man dann nachher mal sagt: „Okay, du hast halt jetzt keine drei mehr, das ist einfach nicht mehr befriedigend, was du hier gemacht hast und daran liegt das. Diese Sachen hast du nicht erfüllt.“ Ist doch auch okay.

I.: *Und würde das jetzt an Ihrem jetzigen Sportunterricht irgendwas ändern?*

H.: Mit Sicherheit! Mit Sicherheit würde es was ändern. Also ich würd schon die ein oder andere, sagen wir mal Spielstunde, oder so was, weniger machen, weil ich dann diese Standards, doch zusehe, dass ich die erfülle. So was mal serviert zu bekommen, um zu sagen: Das und das ist der Standard und das solltet ihr erreichen, das muss euer Ziel sein, oder das und das wäre dann im oberen Bereich, der höhere Standard zu erreichen. Das kann ich mir sehr gut vorstellen.

¹ Der Leitfaden ist ebenfalls unter www.sportunterricht-forum.de zu finden.

„Eine tägliche Bewegungsstunde ist unverzichtbar“ (Gymnasiallehrer L.; 53 Jahre)

I: *Nehmen wir mal an, es würde ab dem nächsten Schuljahr Mindeststandards geben. Meinen Sie, es würde sich für ihren persönlichen Sportunterricht etwas verändern?*

L: Tja, das ist schwer zu sagen, wie die aussehen, diese Mindeststandards. Ich hab ja erlebt schon über die Jahre, dass sich auch die Lehrpläne im Sport landesweit jetzt verändert haben. Tendenziell bin ich da sehr skeptisch, weil ich auch früher einen recht konkreten Lehrplan erlebt habe, das heißt, in den klassischen Sportarten wurde doch klar definiert, was für welche Leistungen für welche Noten maßgebend sind. Bei den Spielsportarten war das schon früher immer relativ schwammig – äh – problematisch und diese Tendenz hat sich leider fortgesetzt, das heißt die neuen Lehrpläne sind für uns Sportlehrer in der Praxis eigentlich nicht gut umsetzbar, weil sie ungenau und nicht konkret beschreiben, was eigentlich getan werden muss, bis vielleicht auf den sogenannten Konditionstest, aber sonst ist das also relativ offen. Also tendenziell werden die Lehrpläne offener gehalten. Warum weiß ich nicht. Ich wünschte mir da doch wie früher auch klar zum Ausdruck bringt, was man erreichen will. Man kann das, solche Ziele immer noch intern in der Sportfachschaft etwas modifizieren, das ist immer gemacht worden schon, aber das Gerüst muss stimmen und es scheint mir tendenziell sehr vage geworden zu sein. Ich habe die Befürchtung, dass das vielleicht auch durch einheitliche Bildungsstandards ähnlich sein wird und wir im Grunde in der Praxis gar nicht viel damit anfangen können.

I: *Sie sprachen vorhin die Spielfähigkeit an: Was verbinden Sie damit und was bedeutet für Sie spielfähig zu sein?*

L: Natürlich sind die klassischen Mannschaftssportarten, Fußball, Handball, Volleyball und so weiter so der rote Faden, der sich auch durch den Schulsport zieht. Der wird natürlich begleitet von sogenannten Kleinen Spielen und die sind auch durchaus von Klasse 5 auf dem Gymnasium bis zur Oberstufe auch entsprechend weiter durchführbar. Spielen orientiert sich aber schon mehr an den Sportspielen im weiteren Sinne und ich halte nichts davon ein Spielzirkus da aufzubauen, irgendwie Richtung Kreativität oder so. Das ist nicht sinnvoll, denn der Sportunterricht sollte sich nach wie vor orientieren am Sportgeschehen, das uns in den Medien präsentiert wird, damit die Kinder auch gegebenenfalls Vorbilder aufbauen können, dass sie sich orientieren an dem was sie in der Schule lernen, beziehungsweise auch einen Transfereffekt haben zum Vereinssport überhaupt zum Sportgeschehen, also im Fernsehen verfolgen können oder sonst wie. Ich finde, das ist ganz wichtig. Ich hab mal deswegen bei den Bundesjugendspielen in Leichtathletik den klassischen 1000m-Lauf bei den Jungen auf 800m geändert, weil diese 800m eben eine klassische olympische Disziplin sind.

I: *Also demzufolge ließen sich Mindeststandards oder Normen bundesweit in den traditionellen Sportarten relativ einfach installieren...*

L: Ja, wenn man das auf Leistungen bezieht, ist das überhaupt kein Problem. Schwimmen, Leichtathletik und Geräteturnen, aber wie gesagt bei den Mannschaftssportarten ist das schwieriger. Und ich fürchte, die Bildungsstandards sollen aber gar nicht so leistungsbezogen sein, sondern beinhalten dann auch andere soziale, motorische, affektive und andere wie auch immer geartete Lernziele und das fürchte ich, wird nach wie vor nicht fassbar sein, das wird unklar bleiben und das wird keine große Hilfe sein für die Praxis.

I: *Also Sie stehen dem kritisch gegenüber, den Bildungsstandards?*

L: Ja, auf jeden Fall. Ich weiß nicht, ob das Sinn macht. Ich würde mir viel mehr wünschen, statt dieser Standards würde man mal einfach die Zahl der Sportstunden erhöhen. Dass wir dazu kommen, eine tägliche Bewegungsstunde und Sportstunde zu installieren. Die Bewegung ist wie auch immer, auch wenn es nur ein Dauerlauf ist, oder ob die Kinder Fußball spielen, vielleicht ja auch ohne jetzt immer Lernfortschritte zu erzielen ist unverzichtbar, das Primäre eigentlich, darauf sollte man drängen. (...) Das ist wichtig und das fehlt ja zunehmend und darauf müsste man drängen, dass man weg kommt von diesen zwei bis drei Stunden Sport und das erweitert auf eine tägliche Bewegungsstunde, das ist unverzichtbar.

Interpretationsskizze: Restrukturierungshoffnung und Reformierungskepsis

Beiden Ausführungen ist gemeinsam, dass sie von einer alltagspraktischen Problemlage des (bzw. ihres) Sportunterrichts, nämlich einer gewissen Unverbindlichkeit der zu behandelnden Inhalte her argumentieren. Diese Unverbindlichkeit („breiter Stoffverteilungsplan“; „Offene Lehrpläne“) empfinden die Sportlehrer offenbar nicht als willkommenen Gestaltungsspielraum, der ihnen eine didaktische Entscheidungsfreiheit gewährt, sondern als individualisierten Entscheidungs- und Legitimationszwang, der sie eher zu verunsichern scheint. Deshalb wünschen sie sich verordnete, „konkrete“ sportbezogene Unterrichtsnormen, die verbindlich für alle die Gestaltungsmöglichkeiten reduzieren, auf eine beschränkte Anzahl zu vermittelnder Sportarten festlegen und anhand definierter Leistungskriterien auch die Benotung des Schülerkönnens regeln. Beide teilen darüber hinaus das Unbehagen an sog. Spielstunden („Spielzirkus“), auf die sie bei verbindlicheren inhaltlichen Vorgaben gern verzichten würden.

Soviel zu den Gemeinsamkeiten – Unterschiede bestehen in Folgendem: Herr H (Beispiel 1) verweist speziell auf ein bestehendes Kommunikationsproblem zwischen Lehrer und Schülern hin, nämlich auf die inhaltlichen Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren: „...“, dass man dann mit den Schülern nicht mehr drüber diskutieren muss ...“, „Ja, jetzt haben wir halt diese Einheit ... und fertig, Diskussion zu Ende“, in diesem restriktiven Sinne erwartet er von Bildungsstandards eine kommunikative Unterrichtserleichterung und deutet damit zugleich an, dass ihm seine derzeitigen Steuerungsmöglichkeiten als zu abhängig von den Einflüssen durch die Schüler erscheinen. Es liegt nahe, diese Problematik der Rollenverteilung und des Machtverhältnisses zwischen Lehrer und Schülern als Teil jener allgemeineren Entwicklungen zu deuten, die etwa Lange schon (1998) unter dem Stichwort „Entstrukturierung des Schulalltags“ folgendermaßen fasst: „Individualisierung auch hier. Lehrer können sich in ihrem Unterricht und im Umgang mit den Schülern immer weniger auf eine garantierte Autorität ihrer Rolle verlassen. Sie werden immer stärker als Individuum gefordert – als Einzelperson, die vor das Problem gestellt, in einer diffus gewordenen Situation selbst Verbindlichkeiten zu erzeugen und dafür angemessene Wege und Lösungen finden zu müssen ... Lehrer sind gefordert, ihre Rolle nunmehr in der direkten Auseinandersetzung mit den Schülern individuell herzustellen und auszuformen“ (ebd.; S. 38/39). Daran anschließend lässt sich das Argumentationsmuster von Herrn H. – zusammenfassend – als **Restrukturierungshoffnung** auf zwei Ebenen verstehen: Von Bildungsstandards erwartet er zum einen die Befreiung von inhaltlichen Entscheidungszwängen, vor die er sich angesichts eines breiten Stoffverteilungsplanes gestellt sieht und zum anderen die (Wieder-)Herstellung von festen Rollenverteilungen, die von dritter Seite definiert und legitimiert werden und ihn insofern im Unterrichtsalltag entlasten könnten.

Herr L. (Beispiel 2) argumentiert in andere Richtungen. Weniger die Fülle der Stoffpläne, sondern die Offenheit, Ungenauigkeit und mangelnde Konkretheit der neueren Lehrpläne stellen ihn vor das Problem, kein „praxistaugliches Gerüst“ für seinen Sportunterricht erkennen zu können. Seine Befürchtungen hinsichtlich möglicher Bildungsstandards liegen nun zum einen darin, dass diese „... dann auch andere soziale, motorische, affektive ... wie auch immer geartete Lernziele“ beinhalten würden. Ein solches Konzept sieht er als unverträglich mit seinem Sportunterrichtsverständnis an, das man als Abbilddidaktik bezeichnen kann: Es geht ihm um die ungebrochene Einführung und Teilnahme an der Welt des Sports, wie sie durch die Massenmedien präsentiert und in Vereinen leistungsbezogen gelebt wird. Gelingt es, den Schülern diese Welt praktisch zu erschließen, deren attraktive Bilder sie alltäglich geliefert bekommen und die sie im Verein um die Ecke beobachten und betreten können, so kann eine Identifikation („Vorbilder“) damit entstehen. Schulsport, Vereinssport und Spitzensport profitieren in diesem Verständnis von einem symbiotischen Beziehungsverhältnis, das die Attraktivität und Bedeutsamkeit des Sport-Unterrichts gerade auch für die Schüler stützen würde, anstatt diese mit problematischen („schwammigen“) Lernzielen zu konfrontieren.

Zum anderen stellt Herr L. die Notwendigkeit von Bildungsstandards in Relation zu dringlicheren Kontextveränderungen in Frage. Das „Primäre“ und „Unverzichtbare“ sei die Erweiterung der Sportunterrichtsstunden um eine tägliche Bewegungsstunde. Schulsport sollte nicht nur Sportunterricht im o. g. Sinne umfassen, sondern tägliches intensives Sich-Bewegen in beliebiger Form beinhalten, ohne dabei auf gezielte Lernfortschritte zu achten. Sein Sportunterrichtsverständnis wird insofern mit dieser Forderung nach einer fundierenden Bewegungsförderung im schulischen Kontext erweitert. Die Diskussion um Bildungsstandards für den Sportunterricht hat demzufolge das unwichtigere Problem im Auge, setzt gewissermaßen an der falschen Stelle an. Das Argumentationsmuster von Herrn L. lässt sich – zusammenfassend – als ein **reformierungsskeptisches** bezeichnen: Aufgrund seiner negativen Erfahrungen mit erneuerten Lehrplänen erwartet er von einer möglichen Einführung von Bildungsstandards keine seinem Sportunterrichtsverständnis entsprechende Unterstützung, sondern eher eine Vermehrung von uneinlösbaren, vagen und deshalb praxisuntauglichen Ansprüchen. Zudem lenkt die Beschäftigung mit Bildungsstandards von dem zentralen Problem des Schulsports ab, nämlich der dringend notwendigen Institutionalisierung von breiterer, intensiver Bewegungsförderung der Schüler.

„Sport beinhaltet so viel mehr“ (Realschullehrer L.; 42 Jahre)

I: *Wenn Sie sich überlegen, wie Sie den Unterricht gestalten wollen: Gibt es da so etwas wie Leitlinien, an denen Sie sich orientieren?*

L: Zu allererst haben wir ja den Lehrplan, der vorgibt mit welchem Thema ich zu welcher Zeit zu arbeiten habe. An dem muss ich mich natürlich orientieren. Dann orientiere ich mich an den Klassen. Die Leistungsdiskrepanz ist doch manchmal gewaltig. Darum muss ich mich auf die jeweilige Klasse einstellen. Klar, manchmal kennt man die Klassen nicht, aber da kann man sich dann ja bei den Kollegen erkundigen. Dann versuche ich den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Eine Mischung aus Elementen, die Spaß machen und welchen, die eher unbeliebt sind, wobei Spaß sehr relativ ist und auch von Klasse zu Klasse variiert (lacht). Außerdem versuche ich immer die Bereiche Kraft, Kondition und Spiel abzudecken. Also wenn wir eine Turneinheit haben, spielen wir auch immer mal eine Stunde Fußball oder Basketball oder wenn wir uns mit Spilsportarten beschäftigen, mache ich auch immer mal eine Stunde, in der wir Zirkeltraining machen. (...) Mir ist die Motivation der Schüler sehr wichtig. Mein Ziel ist es, einen lehrreichen Unterricht zu gestalten, an dem die Kinder und Jugendlichen Spaß haben und der sie motiviert, im Unterricht alles zu geben und vielleicht mit etwas Glück auch in ihrer Freizeit Sport zu treiben. Wenn ich sehen würde, dass die Schüler in meinem Unterricht eine Aversion gegen Sport entwickeln, würde ich mein Konzept grundlegend ändern.

I: *Können Sie sich mit der Vorstellung anfreunden, dass man für Schüler der 7. Klasse das Erreichen bestimmter Kompetenzen bundesweit und verbindlich festgelegt?*

L: Ich halte das für absoluten Quatsch und mir ist auch nicht klar, was das bringen soll. Wenn ein Kind den ganzen Tag nur zu Hause rumhängt und sich wenig bis gar nicht bewegt, dann kann ich das doch in 2 Stunden nicht wieder wett machen. Hinzu kommt die Ernährung. Die Schüler bekommen zu 70% keine vernünftige Ernährung mit aus ihrem Elternhaus geliefert. Das gibt es einfach nicht mehr und da muss man auch ansetzen. Mir ist auch vollkommen unklar, wie die Standards denn aussehen sollen. Außerdem ist das Level in jeder Klasse ja auch anders.

I: *Was ja erstmal für Bildungsstandards sprechen würde.*

L: Nein! Wenn ich versuche diese Unterschiede zu nehmen, habe ich einen Unterricht, der nur auf das Erreichen eines bestimmten Zieles hinaus steuert. Die Flexibilität des Unterrichts wird hierdurch genommen. Es ist doch auch noch vollkommen unklar, wie diese Bildungsstandards aussehen sollen, oder?

I: *Nach meinem Wissensstand macht sich eine Kommission gerade Gedanken zu diesem Thema.*

L: Aha. Da gibt es ja die verschiedensten Dinge, die man da abprüfen könnte. Die andere Frage ist, warum man jetzt in das Fach Sport auch noch in diesen fundamentalen Leistungsgedanken reinbringen muss. Sport beinhaltet so viel mehr als nur das Erlernen von Bewegungsmustern. Sportunterricht ist zumindest seitdem ich Lehrer bin auch immer ein Ort gewesen, an dem die Schüler dem Bewegungsmangel, dem sie im Rest der Schulzeit ausgesetzt sind, entfliehen können und die Spannungen innerhalb einer Klasse bearbeitet werden konnten. Gleichzeitig ist er fundamental wichtig für das Erlernen sozialer Kompetenzen. Aus meiner Sicht wird dies auch einer der ganz zentralen Punkte der nächsten Jahre werden. Beispielsweise müssten die Themen Gewaltprävention und Integration eigentlich schon heute ganz groß auf der Agenda stehen.

I: Würden Sie die Ergebnisse ihrer Klasse im bundesweiten Vergleich interessieren und würden sich die Ergebnisse auf den Sportunterricht auswirken?

L: Interessant wäre das schon. Es stellt sich natürlich immer die Frage, was dann mit den Ergebnissen angestellt wird und wie diese interpretiert werden. Davon hängt dann auch ab, ob die Ergebnisse Auswirkungen auf meinen Sportunterricht hätten. Für mich persönlich würde das keine Rolle spielen. Ich finde, dass ich als Lehrer am besten sehen kann, was für meine Klasse notwendig ist und wo ich die Schwerpunkte setzen muss. Kann ich das nicht, ist das eine Frage der mangelnden Qualifikation meinerseits. Da kann man dann zehnmal Standards setzen, die erreicht werden müssen. Mit einer qualitativen Verbesserung hat das wenig zu tun. Also: Ich bin gegen Bildungsstandards. Für mich ist das wieder ein hilfloser Versuch der Politik bzw. politischer Gremien auf die aktuelle Debatte zu reagieren. Meist haben die Leute, die da sitzen, nicht den blassesten Schimmer vom Schulalltag. Anstatt an der Qualifikation der Lehrer anzusetzen und die Materialsituation zu verbessern, sollen jetzt Standards eingesetzt werden. Dabei wird vergessen, dass ein Schüler nicht besser wird, wenn man ihm sagt was er eigentlich können sollte. Für den Unterricht würden Standards bedeuten, dass die Flexibilität eingeschränkt werden würde und man sich auf wenige Punkte konzentrieren müsste.

Interpretation: Reduzierungsablehnung

Herr L. argumentiert nicht mit der (defizitären) Unverbindlichkeit administrativer Vorgaben. Anders als es in den ersten beiden Beispielen der Fall war, stellt der Lehrplan für ihn kein Problem dar. Er nutzt ihn als thematische Orientierungshilfe und inhaltlichen Legitimierungshintergrund, als insofern wichtigen Bestandteil seiner Sportunterrichtskonzeption. Diese lässt sich als eine Konzeption der „Sportpädagogischen Vielfalt“ charakterisieren: Er legt Wert darauf, die „doch manchmal gewaltigen“ Leistungsdiskrepanzen der verschiedenen Klassen zu berücksichtigen und auf eine positive Motivation der Schüler zum Sporttreiben zu achten („Wenn ... die Schüler in meinen Unterricht eine Aversion gegen Sport entwickeln, würde ich mein Konzept grundlegend ändern“).

Dabei ist ihm der Spaß an der Sache ein wichtiges Kriterium, aber ebenso geboten erscheinen ihm Inhalte, die bei den Schülern „eher unbeliebt“ sind. In seinem auf Abwechslung bedachten Unterricht mischt er Anforderungen aus den „Bereichen Kraft, Kondition und Spiel“, so dass die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Schüler zum Zuge kommen können. Sport zu vermitteln, bedeutet für ihn „so viel mehr als nur das Erlernen von Bewegungsmustern“: Es bedeutet auch, den Bewegungsmangel in und außerhalb der Schule auszugleichen, „Spannungen in der Klasse“ zu lösen, soziales Lernen zu fördern und die zunehmend als behandlungsbedürftig erscheinenden Anliegen der Gewaltprävention und Integration zu verfolgen.

Offenbar befürwortet Herr L. den vorhandenen didaktischen Gestaltungsspielraum und füllt ihn mit einer eigenen Kreation von sportpädagogischer Vielfalt, die auf die je besonderen Gegebenheiten seiner Klassen auszurichten sind („was für meine Klasse notwendig ist“). Zur besseren Umsetzung dieser anspruchsvollen Konzeption sind für ihn eine optimierende Qualifikation der Sportlehrer und die Verbesserung der materiellen Bedingungen an der Schule vorrangig. Von der Einführung von Bildungsstandards verspricht er sich

hingegen keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts, sondern befürchtet dessen inhaltliche Reduzierung auf „wenige Punkte“, die Frustrierung mancher Schüler und eine Beeinträchtigung der notwendigen didaktischen Flexibilität. Zusammenfassend resultiert aus diesen Befürchtungen die entschiedene Ablehnung möglicher Bildungsstandards. Sein Argumentationsmuster lässt sich demzufolge als **Reduzierungsablehnung** bezeichnen.

Beispiel 4: „**Dass es nicht gerecht machbar ist**“ (Gymnasiallehrer K.; 28 Jahre)

I.: „Können Sie sich damit anfreunden, dass man durch bundesweite Bildungsstandards für 7. Klassen festschreibt, was die Schüler am Ende des Jahres erreicht haben müssen?“

K.: „Da müsste man mir erstmal sagen, was man unter Bildungsstandards versteht. Es gibt ja verschiedene Ansätze. Also Kurz ist ja der Meinung, dass man streng trennen sollte zwischen solchen Standards, die abmessbar, abprüfbar sind, weil die ja so zu sagen nur im Bereich der konditionellen Fähigkeiten abgeprüft werden können, valide, objektiv und reliabel. Was natürlich, wenn das unsere einzigen Bildungsstandards sind, dann würde das heißen, Sportunterricht muss auf diese Bildungsstandards vorbereiten; dass heißt, ich mach mit meinen Schülern eigentlich nur Fitnesstraining und versuche, die eigentlich möglichst gut auf den Test vorzubereiten. Das ist, glaube ich, eine zu starke Einschränkung dessen, was Sportunterricht leisten kann. Da traue ich dem Sportunterricht durchaus mehr zu. Wenn Bildungsstandards bedeuten würden, es gibt eine Zielformulierung, was Schüler in der siebten Klasse können sollen im Sinne von Kurz, der lehnt es ja an die pädagogischen Perspektiven an und hat die ja noch etwas ausdifferenziert, was in diesen pädagogischen Perspektiven in verschiedenen Schuljahren erreicht werden soll. Wenn das eine Zielperspektive ist, die dem einzelnen Lehrer oder der einzelnen Fachschaft bestimmte Hinweise gibt, wie ihr Sportunterricht sein soll bzw. was mit dem bestimmen Sportunterricht erreicht werden soll, dann würde ich das gut finden.“ (...) Also 'ne sportliche Vorsozialisation lässt sich schwer messen, der soziale Hintergrund oder 'ne Schicht, aber das ließe sich ja schon über 'ne Evaluation überprüfen. Ist dann ja nur die Frage, wie man das dann einrechnet. Von daher muss man, glaub ich, das sehr differenziert betrachten und dann wird's auch methodisch verdammt schwer. Und was ich erwarte von meinen Schülern in der siebten Klasse? Also mir persönlich würde es sehr schwer fallen, diese Mindeststandards zu formulieren. Also wie schnell sie auf 1000 m laufen müssen, damit man sagen kann, das Kind ist normal oder so oder ob sie es überhaupt schaffen. Ich glaube auch, dass es nicht gerecht machbar ist vor dem Hintergrund der verschiedenen Sozialisation. Wenn jemand aus 'nem Sportverein kommt, der dreimal in der Woche Sport treibt, der lacht sich tot über die Geschichten; wenn da jemand kommt, der vielleicht von der Entwicklung her retardiert ist, motorische Probleme hat, für den ist das dann ein Hindernis. So, von daher gerechte Mindeststandards festzulegen ist, glaub ich, nicht leicht. Von der daher spricht dann für mich vieles dafür, dass Regelstandards in den pädagogischen Perspektiven, die es gibt, festzulegen und dann zu schauen, ist das mit den Schülern, die ich hier habe, sinnvoll zu erreichen.

K.: Also wenn es helfen würde auszuwerten, wirklich Problemkinder, Gruppen, Klassen zu identifizieren und die speziell zu fördern, ohne dass irgendwie irgendwelche Rankings verabredet werden, Zuschüsse für die Schule damit zusammenhängen, wie die Schule in diesem Test abschneidet, dann wäre das glaube ich sinnvoll. Horrorszenario wäre dann, wenn jetzt zum Beispiel ein Fitnesstest durchgeführt wird, die Ergebnisse veröffentlicht werden, und man sehen kann an diesem Ranking, welche Schule welche fitten Kinder produziert oder auch nicht produziert, ganz egal wo diese Schule liegt, wie viel Lehrer sie hat, wie sie ausgestattet ist. Wenn jeder reingucken kann, dann ist das ja wieder der Lehrer Müller, der mit der Klasse 7a nur die und die Fitness erreicht hat. Und man sagen kann, dieser Lehrer ist ein schlechter Sportlehrer oder so, weil gar nicht berücksichtigt wird, was der Lehrer noch in seinem Unterricht tut. Das würd' ich blöd finden. Wenn es für mich irgendwie eine Auswertung geben würde, der und der Schüler kann das, den und den Schüler musst du in dem und dem Bereich noch ein bisschen mehr fördern, dann würd' ich das schon gut finden. Das würd' ja das, was ich jeden Tag diagnostiziere im Sportunterricht, noch mal auf

'ne objektive Basis heben und dann könnt' ich sozusagen mit verschiedenen Diagnoseinstrumenten, meine Beobachtung und dann diesen Test, das könnte ich sozusagen einfließen lassen und das dann auswerten und dann wäre es ja eine zusätzliche Information für mich. Von daher würd' ich's mir dann, wenn's nur für mich abrufbar wäre, schon versuchen, davon zu profitieren.

Interpretation: **Diskriminierungsbefürchtungen**

Der junge Sportlehrer, Herr K., argumentiert differenziert und ambivalent. Bildungsstandards würde er dann begrüßen, wenn sie jahrgangsbezogene Orientierungshilfen für einen an pädagogischen Perspektiven ausgerichteten Sportunterricht lieferten. Er hat offenbar einen Bedarf an leitenden Modellen, die das Wie („wie ihr Sportunterricht sein soll“) im Zusammenhang mit dem Wozu („was mit dem bestimmten Sportunterricht erreicht werden soll“) zugeschnitten auf die jeweilige Klassenstufe gewissermaßen als prototypischen Unterrichtsstandard verdeutlichen.

Berücksichtigt man die Erkenntnisse empirischer Sportlehrerforschung, die gerade die erste Phase (1. bis 4. Jahr selbständiger Lehrtätigkeit) als eine Zeit der Suche nach einer eigenen und selbstverantwortbaren Unterrichtskonzeption ausweisen (vgl. Miethling 2006), so lässt sich der Wunsch des Lehrers K. nach prototypischen Leitbildern von Sportunterricht als Ausdruck eben jener orientierungsbedürftigen Novizenlage verstehen. Ausgestattet mit dem Wissen und Können aus der universitären Bildung und den geleiteten Erfahrungen während des Referendariats sucht er nun nach einer praktikablen Konzeption, die bestimmten pädagogischen Ansprüchen genügen und zugleich seine eigene Handschrift tragen soll. In dieser Orientierungsphase kann er sich Bildungsstandards auch – verstanden als Vergleichsdaten liefernde Tests – als ein diagnostisches Hilfsinstrument vorstellen, um mögliche Förderbedarfe bei einzelnen Schülern oder Gruppen besser erkennen zu können. Wichtig ist ihm dabei allerdings, dass die ermittelten Daten einzig in seiner Hand verbleiben („wenn's nur für mich abrufbar wäre“), also der Verbesserung seines individuellen Sportunterrichts mit seinen jeweils spezifischen Schülern dienen. Verallgemeinerte und veröffentlichte Vergleiche hingegen lehnt er entschieden ab. Es gruselt ihn („Horrorzenario“) bei der Vorstellung, dass durch die Veröffentlichung von identifizierbaren Fitnessdaten von Schülern ganze Schulen, einzelne Lehrer oder Schülergruppen zu einer konkurrierenden Leistungshierarchie („Ranking“) geordnet, dadurch vermeintlich Leistungsstarke und –schwächere unterschieden und die Leistungsstärkeren womöglich belohnt, während die Leistungsschwächeren für diskreditierende Schuldzuweisungen freigegeben würden („dieser Lehrer ist ein schlechter Sportlehrer“). Die Bildungsbedingungen (Einzugsgebiet, personelle, materielle Ausstattung der Schulen und die außerschulische Sportsozialisation der Schüler) – so argumentiert er – sind zu unterschiedlich, um derartige flächendeckende Vergleiche zu erlauben und die Gefahr fehlleitender Folgerungen ist groß. Solche fehlleitenden Folgerungen bestehen nicht nur in der oben beschriebenen simplifizierenden Weise von Schuldzuweisungen, sondern auch in ihrer möglichen Wirkung auf die Unterrichtsgestaltung. Wenn gewissermaßen die Maxime „Teaching for Testing“ in den Unterrichtsalltag einziehen würde, wäre dies eine starke Anspruchsreduzierung („Da traue ich dem Sportunterricht durchaus mehr zu“), die er nicht vertreten möchte. Sein Anspruch liegt gerade auch darin, die Unterschiede in der sportlichen Sozialisation und den sozialen Herkunftsmilieus der Schüler zu berücksichtigen und ihnen insofern „gerecht“ zu werden. Sie vorrangig an allgemein gültigen Normen zu messen („und man von allen das Gleiche verlangt“), empfindet er als „unfair“. Auch hier – so lässt sich folgern – besteht die Gefahr durch ungerechtfertigte Standardisierung bestimmte Schüler oder Schülergruppen zu diskriminieren, statt sie zu fördern. Zusammenfassend lässt sich das Argumentationsmuster von Herrn K. als durchzogen von **Diskriminierungsbefürchtungen** charakterisieren. Zwar wünscht er sich jahrgangsbezogene Unterrichtsleitbilder und könnte sich auch Tests als ein individuell zu handhabendes Diagnosehilfsinstrument vorstellen, doch lehnt er flächendeckende Leistungsnormen und deren vergleichende Überprüfung ab. Diese könnten den komplexen und sehr unterschiedlichen Bildungsbedingungen nicht gerecht werden.

Sie würden aber die Gefahr der Diskriminierung von Schulen, Lehrern und Schülern erzeugen und somit zu einem Zustand führen, den er als „Horrorzenario“ beschreibt.

Fazit

In der alltagspraktischen Perspektive zeichnen die vier Argumentationsmuster der „Restrukturierungshoffnung“, „Reformierungsskepsis“, „Reduzierungsablehnung“ und „Diskriminierungsbefürchtungen“ ein spannungsreiches Bild. Zu erkennen ist zum einen die herkömmliche, janusköpfige Figur des logotropen (sachorientierten: Erziehung zum Sport) und pädotropen (erziehungsorientierten: Erziehung durch Sport) Lehrers (Caselmann, 1970). Die Zustimmung zu genau definierten und amtlich festgelegten Leistungsnormen resultiert dabei aus dem verständlichen Bedürfnis, ein klar definiertes Berufsprodukt vorweisen zu können. Zwar weiß der Lehrer nicht, ob z. B. die Weitsprungleistung des Schülers auf seinen Unterricht oder auf dessen Begabung, außerschulischem Training oder sonstigen Bewegungsaktivitäten zurückzuführen ist, aber in diesem Bereich kann er sagen, dass der Schüler die geforderte Norm erfüllt und sein Unterricht den gesetzten Anforderungen zu entsprechen scheint. Erziehungs- und Bildungsziele sind demgegenüber wesentlich unschärfer und kaum operationalisierbar. Mit der Aufforderung „Jetzt verhalte dich fair – z. B. tritt dem Gegner nicht vors Schienbein – damit ich sehen kann, ob du fair bist“ wird man eine überdauernd faire Einstellung nicht erfassen können. Der Lehrer, der seine Hauptaufgabe im erzieherischen Bereich sieht, hat es schwerer, ein klares Berufsprodukt nachweisen zu können. Hinzu kommt, dass die analytische Trennung von Sachbezug und Erziehungsbezug im realen Sportunterricht aufgehoben ist, im praktischen Vermittlungsprozess miteinander verschmilzt. Denn in der Art und Weise der Anleitung etwa zum Erlernen der „Kippe“ laufen erziehungswirksame Prozesse mit, wie umgekehrt etwa die Förderung „Sozialen Lernens“ nicht von bewegungs- bzw. sportbezogenen Erfahrungen abgekoppelt werden kann, sondern diese mit einschließt. Dieser integrale Bildungszusammenhang verleiht dem Alltagsgeschäft der Sportlehrer stets ein bestimmtes Maß an Unsicherheit und Ungewissheit des Handelns. Die Suche nach einer kohärenten Unterrichtskonzeption – wie sie sich in den Argumentationsmustern ausdrückt – wird durch die aktuellen Veränderungen in der Lernlandschaft noch weitergehend herausgefordert. Pointiert hat Terhart (2009) kürzlich auf die komplementären Ansprüche hingewiesen, dass eine moderne Schule heute „Lehranstalt“ und „Lernwerkstatt“ zugleich sein müsse. Als Lehranstalt besteht ihre Funktion traditionell in der Qualifikation, Selektion und Integration, dem auf der Ebene der Lehrerrolle der „fachzentrierte Unterrichtsbeamte“ entspricht, während sie sich als Lernwerkstatt an der Entwicklung der Persönlichkeit, der Fähigkeiten und der Selbständigkeit der Schüler bemisst und dabei hinsichtlich der Lehrerrolle eine Art „individualisierten Lern-Coach“ erfordert (ebenda; S. 10). Rezeptivem und selbständig-entdeckendem Lernen müsse demzufolge angepasst an die Lernvoraussetzungen der Schüler genügend Raum gegeben werden. Kurzum: Die Ansprüche an die Tätigkeit von (Sport-)Lehrern wachsen, Optionsfreiheit und -zwänge wachsen und damit wächst auch das Unsicherheitspotenzial. Mehr denn je sind Lehrer herausgefordert, differenzierte und selbstverantwortliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Alltagstaugliche Entwürfe sind gefragt, die jene ambivalenten und vielfältigen Ansprüche produktiv nutzen, um trotz der begleitenden Wirksamkeitsungewissheit tatkräftiges Handeln zu ermöglichen. Eben diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in den Argumentationsmustern der Sportlehrer zum Pro und Contra von Bildungsstandards wider. Einfache Lösungen gibt es nur zum Preis einseitiger Reduzierungen sportpädagogischer Vielfalt, oder mit den Worten eines befragten Lehrers formuliert: Sport(-unterricht) ist so viel mehr!