

EDITION SCHULSPORT



# KOMPETENZORIENTIERTER SPORTUNTERRICHT



Jürg Baumberger

MEYER  
& MEYER  
VERLAG

## Kompetenzorientierter Sportunterricht

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

EDITION SCHULSPORT Band 37

Jürg Baumberger

# Kompetenzorientierter Sportunterricht

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

Meyer & Meyer Verlag

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

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

## **Kompetenzorientierter Sportunterricht**

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

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

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



Member of the World Sport Publishers' Association (WSPA)

ISBN: 978-3-8403-1271-7

E-Mail: [verlag@m-m-sports.com](mailto:verlag@m-m-sports.com)

[www.dersportverlag.de](http://www.dersportverlag.de)

[www.schuleundsport.de](http://www.schuleundsport.de)



# Inhalt

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



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



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



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



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



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



# Vorwort der Herausgeber der EDITION SCHULSPORT

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

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

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

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



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

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

Dr. Heinz Aschebrock

Dr. h.c. Rolf-Peter Pack



# Vorwort des Autors

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

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

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

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



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

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

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

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



# Zusammenfassung

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

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

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

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



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

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



# Abstract

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

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

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

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



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

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



# 1 Einleitung

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

## 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

---

1 Der Lehrplan 21 kann abgerufen werden unter [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch).



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

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

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

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

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



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

## 1.2 Ziel der Arbeit und Fragestellung

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

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

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

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



Wegweisend für die vorliegende Studie sind folgende Überlegungen:

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

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

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

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

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

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

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



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

## 1.3 Gliederung

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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



Die Auswertungsergebnisse der erhobenen Daten sind in Kap. 10 dargestellt. Kap. 10.1 beschreibt, wie die Interviews ausgewertet wurden. Es wird dargelegt, über welche Vorstellungen und Überzeugungen von «gutem» Sportunterricht die Lehrpersonen vor der einjährigen Interventionsphase verfügen (Kap. 10.1.1), und welche Vorerfahrungen im Zusammenhang mit dem Konzept der Kompetenzorientierung vorliegen (Kap. 10.1.2). Zudem interessiert, welche Planungskonzepte die Lehrpersonen vor der Intervention anwenden (Kap. 10.1.3), und welche Bedeutung der alte Lehrplan Sport von 1991 im Alltag der Lehrpersonen einnimmt (Kap. 10.1.4). Schließlich wird skizziert, inwiefern vor der Implementation, bezogen auf den Sportunterricht, systematische Schulentwicklungsprozesse stattfanden (Kap. 10.1.5). Die Auswertung der Interviews nach der einjährigen Umsetzungsphase zeigt, als wie verständlich der *Lehrplan 21 Bewegung und Sport* empfunden wird (Kap. 10.1.6), inwieweit zu diesem Zeitpunkt das Konzept der Kompetenzorientierung akzeptiert ist (Kap. 10.1.7) und in welchem Ausmaß der Lehrplan die Planung, Durchführung und Auswertung des Sportunterrichts beeinflusst (Kap. 10.1.8). Das Kapitel endet mit der Beschreibung der Erfahrungen aus dem einjährigen Schulentwicklungsprozess (Kap. 10.1.9). An die Resultate der Interviews schließen sich die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen an. Zwei Fallstudien vermitteln Einblick in die während der erfassten Unterrichtssituationen ablaufenden Lehr- und Lernprozesse (Kap. 10.2).

Im abschließenden Teil der Arbeit (Kap. 11) werden die Resultate diskutiert. Kap. 11.1 beleuchtet die zentralen Untersuchungsergebnisse, bezogen auf die Forschungsfragen. Eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens zeigt Möglichkeiten und Grenzen der Studie auf (Kap. 11.2). Weiterführende Fragestellungen und Untersuchungsdesiderate werden in Kap. 11.3 skizziert. Vier Folgerungen zur Umsetzung kompetenzorientierten Sportunterrichts an Primarschulen (Kap. 12) regen zu einem professionellen Umgang mit Innovationen in Bildungssystemen an und tragen damit zur Steigerung der Qualität des Sportunterrichts bei.



## 2 Schulentwicklung in Zeiten der Systemreform

Gesellschaften sind einem ständigen Wandel und einer funktionalen Ausdifferenzierung unterworfen, die sich auch im Bildungswesen widerspiegeln. Als Teil des Bildungssystems wird Schule zu einer Projektionsfläche wirtschaftlicher und sozialer Erwartungen, wenn es darum geht, der nachfolgenden Generation bedeutsames Wissen und Können zu vermitteln. So ist es verständlich, dass sich in der Geschichte des Bildungswesens immer wieder massive Veränderungen und intensive Anstöße zu Schulreformen finden. Als Folge der enttäuschenden Schülerleistungen, wie z. B. TIMSS<sup>2</sup> und PISA<sup>3</sup>, entwickelt sich ein Handlungs- und Veränderungsdruck auf das Bildungswesen, der die Suche nach adäquaten Antworten auf gesellschaftlich neue Fragen einfordert (Serwe, 2011, S. 17). Damit der ständige Wandel nicht ungeplant, sondern im Sinne der Politik und der Bildungsverantwortlichen erfolgt, werden Reformen nötig. «Reformen sind eine Art Ersatz für Evolution, die durch die administrative Zentralisierung des Systems und durch die politische Verantwortlichkeit seiner Spitze praktisch ausgeschlossen wird» (Luhmann, 2002, S. 166). Reformbemühungen stehen im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Veränderungen und der Sicherung der Qualität schulischer Systeme. Im Zuge einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft werden die Zyklen der darauf folgenden Anpassungen des Bildungssystems immer kürzer, was eine nachhaltige Implementation von Reformen erschwert. Rast- und Ruhelosigkeit scheinen ein konstitutives Element gesellschaftlicher und schulischer Veränderung zu sein (Serwe, 2011, S. 18).

Ein Bildungssystem im Wandel beschleunigt zugleich die Prozesse auf der Ebene der Einzelschule. Schulentwicklung wird zur Alltagsaufgabe moderner Schulen (Altrichter & Helm, 2011, S. 15) und verweist auf die Veränderungen im zeitlichen Verlauf, ohne jedoch etwas über deren Richtung auszusagen. Entwicklung wird in diesem Zusammenhang

---

2 TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*.

3 PISA: *Programme for International Student Assessment*.



üblicherweise gleichgesetzt mit Fortschritt und Verbesserung im Vergleich zum Ausgangspunkt. Je nach persönlicher Perspektive lösen Neuerungen jedoch nicht nur positive Assoziationen aus, sondern werden möglicherweise auch als Rückschritt beurteilt.

Schulen verändern sich, geplant oder ungeplant. Schulentwicklung umfasst jedoch nicht die ohnehin sich ereignenden Veränderungen, sondern absichtsvolle, koordinierte und meist längerfristige Anstrengungen, die Schule als Organisation in eine bestimmte Richtung zu lenken: «Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Entwicklung von Einzelschulen» (Rolff, 2007, S. 48). Wie Schulentwicklung eingeleitet und umgesetzt wird, hängt maßgeblich von den Beteiligten ab. Das Zusammenspiel der Systemebene mit der Schulpraxis als Umsetzungsinstanz trägt wesentlich zur Qualität der schulischen Bildung bei. Der Prozess der Implementation des *Lehrplans 21 Bewegung und Sport* bei den direkt beteiligten Lehrpersonen wird theoretisch aufgearbeitet, als Unterrichtsentwicklungsprozess konkret durchgeführt und anschließend ausgewertet. Die Erwartungshaltung besteht darin, Klarheit darüber zu erhalten, wie sich staatliche Vorgaben in der Form eines Lehrplans in qualitativ hochwertigen Sportunterricht überführen lassen.

## 2.1 Etappen der Schulentwicklung aus historischer Perspektive

Die Frage nach schulischer Qualität und ihrer Verbesserung lässt sich bis ins frühe 19. Jahrhundert zurückverfolgen – etwa bei Hegel (1811) und Schleiermacher (1814) (Tillmann, 2011, S. 38). Die Antworten darauf sind vielfältig und spiegeln den Zeitgeist der jeweiligen Epoche wider. Während sich die Qualitätsfrage zunächst auf Ressourcen und strukturelle Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln konzentrierte, verlagert sie sich gegenwärtig zunehmend auf die tatsächliche Handlungspraxis und deren Wirksamkeit. Der Fokus hat sich in den frühen 1990er-Jahren von der System- auf die Schulebene verlagert und die Gestaltungsräume für Einzelschulen vergrößern sich. Eine Re-Konzentration auf die Systemebene lässt sich auf die vergleichenden Schülerleistungsmessungen PISA und TIMSS zurückführen. Die folgenden Ausführungen beschreiben die Etappen der Schulentwicklung in ihrem zeitlichen Verlauf.



In den *1960er- und 1970er-Jahren* beeinflusst die Diskussion um Schultheorien die Entwicklung von Schulen. Sie befasst sich in erster Linie mit der «Planung der sogenannten äußeren Schulangelegenheiten wie Standort, Raumkapazität und Gebäude sowie Maßnahmen der Schulreform, vor allem der sogenannten äußeren Schulreform» (Rolf, 2007, S. 21). Es geht um die Schule als Institution, ihre Einbindung in ein gesellschaftlich-kulturelles System und deren Auswirkungen auf den pädagogischen Prozess (z. B. durch die Debatte um die Gesamtschule). Schultheorien beziehen sich auf das öffentliche Schulsystem einer Gesellschaft und fragen nach den Aufgaben, Funktionen und Zielsetzungen der Institution Schule (Tillmann, 2011, S. 39-40). «Schultheorien wollen die *Schule als Ganzes* begreifen» (ebd., S. 40, Hervorhebung im Original) und klären, in welchem Verhältnis das öffentliche Schulsystem zur umgebenden Gesellschaft steht: Welche Erwartungen hat die Gesellschaft? Welche Leistungen soll die Schule erbringen?

Schultheorien müssen somit auch immer ein Verständnis von Gesellschaft entwickeln und entsprechende Modelle entwerfen: Welche Strukturen der Gesellschaft sind für die Schule bedeutungsvoll? Welche Konsequenzen hat das für die pädagogische Arbeit? Aus diesen Merkmalen ergibt sich, dass Schultheorien eher beschreibend und erklärend, aber meist nicht direkt handlungswirksam sind. «Schultheorien wollen dazu beitragen, die Entstehung, den gesellschaftlichen Auftrag, die institutionellen Strukturen von Schule zu verstehen. Es ist nicht ihre Absicht, handlungsorientierte Empfehlungen zur Gestaltung des Schul- und Unterrichtsbetriebs zu formulieren» (ebd., S. 40).

Nach einer auf bildungspolitischer Ebene «eigenartig unbewegten Zeit» (Altrichter & Geisler, 2012, S. 71) in den 1980er-Jahren folgen in der *ersten Hälfte der 1990er-Jahre* vielfältige Aktivitäten der Schulreform. Es setzt sich die Erkenntnis durch, dass pädagogisches Handeln nicht von außen steuerbar ist, sondern dass bei externer Intervention die Einzelsysteme selbst entscheiden, wie sie mit diesem Eingriff in ihre Autonomie umgehen. Allzu oft passen die administrativen Vorgaben nicht zu den realen Problemen, welche die einzelnen Schulen zu lösen haben. In dieser weltweiten «Krise der Außensteuerung» (Rolf, 2007, S. 22) wird nach alternativen Steuerungsmodellen für Schulen und Schulsysteme gesucht.

Seit Ende der 1980er-Jahre rückt zunehmend die Einzelschule ins Zentrum des Interesses. Es vollzieht sich in der Schulentwicklungsforschung in dieser Zeit ein Paradigmenwechsel,



da die Entwicklung der Einzelschule für das Verständnis von Schulentwicklung als bedeutender erachtet wird als der Blick auf die Schulform oder das System (Buhren & Wagner, 2010, S. 469). In Deutschland setzt sich die Erkenntnis durch, Reformprojekte weniger von oben (top-down) durchzusetzen, sondern von unten (bottom-up) einzuführen durch das Schaffen von Spiel- und Handlungsräumen in Eigenverantwortung. Der Schwerpunkt der Schulentwicklung liegt auf der systematischen Weiterentwicklung der einzelnen Schulen.

Diese Phase umschreiben Altrichter und Geisler (2012) als Zeitraum der «Schulautonomie und erhöhter Eigenverantwortlichkeit von Schulen» (S. 72). Hier ist ein veränderter Blick auf die Schule feststellbar, der sich auf zwei Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung stützt: Erstens spielt die Erkenntnis mit, dass Schulen gestaltungsfähige Einheiten sind, die sich aus eigenem Antrieb verändern. Zweitens wird erkannt, dass eine Reihe von Faktoren die Qualität der Schule bestimmt, die man als «pädagogisches Ethos» (Stibbe, 2009b, S. 79) bezeichnen könnte. «Gute Schulen lassen sich also vornehmlich dadurch charakterisieren, dass ihre pädagogische Arbeit durch einen gemeinsam getragenen Gündkonsens in Erziehungs- und Wertfragen geprägt wird» (ebd.).

Die Darstellung der ersten beiden Phasen der Schulentwicklung als Forschungsbereich verdeutlicht, dass sich der Fokus von der Systemebene allmählich auf die Einzelschule verlagert, allerdings ohne die Systemebene völlig auszublenden. Schulentwicklung wird seit den 1990er-Jahren als Begriff für bewusste und systematische Entwicklung der Einzelschule gebraucht (Tillmann, 2011, S. 43).

Durch die «Ermöglichungsstrategie» (Altrichter, 2006, S. 6) der Autonomisierung differenzieren sich die Schulen vor Ort. Entsprechend rücken in der *zweiten Hälfte der 1990er-Jahre* Fragen der inneren Steuerungsfähigkeit der Einzelschulen nach dem Motto «Die Vielfalt orchestrieren» (Altrichter & Geisler, 2012, S. 72) ins Zentrum der administrativen Ansätze. Vermehrte Autonomie (z. B. in personellen, finanziellen und curricularen Entscheidungen) wird nur im Zusammenhang mit verbindlich definierten Zielen und Verfahren zu deren Überprüfung zugestanden, z. B. durch Schulprogramme und Qualitätsmanagement (Ditton, 2000, S. 74).

Schulentwicklung orientiert sich an neuen Modellen der Verwaltung (New Public Management), die sich aufgrund einer Legitimations- und Finanzierungskrise etablieren



(Criblez et al., 2009, S. 64). Zur Stärkung der schulischen Autonomie erhalten die einzelnen Schulen Entscheidungsspielräume in den Bereichen der pädagogischen Schwerpunktsetzung, der Unterrichts- und Lernorganisation, der Personalentwicklung und der Finanzbewirtschaftung (Stibbe, 2009b, S. 79). So kommen das Schulprogramm, Selbst- und Fremdevaluation und neue Formen der Zusammenarbeit in die Schule.

Die Absicht der Bildungsadministration besteht darin, durch die individuelle Ausgestaltung der Schule deren Qualität zu erhöhen. Die «Ermöglichungsstrategie» wandelt sich dadurch zu einer «Anforderungsstrategie» (Altrichter, 2006, S. 6). Mit dem Versuch, eine von außen initiierte Selbststeuerung zu provozieren, geht die Vorstellung einher, die Qualität der Schule lasse sich in erster Linie durch innerschulische Entwicklungsprozesse verbessern. Die Bemühungen um die systematische Entwicklung der Einzelschule vor dem Hintergrund neoliberaler Überzeugungen scheinen jedoch aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen nicht zu genügen, um die Qualität des Bildungssystems zu gewährleisten. Mit dem Beginn des neuen Jahrtausends fordern aus dieser Einsicht heraus bildungspolitische Strömungen, die messbaren Auswirkungen am Ende der schulischen Lernprozesse, den sogenannten *Output*, stärker in den Blick zu nehmen.

Als Folge des *PISA-Schocks im Jahr 2001* lassen sich gegenläufige Entwicklungen ausmachen, welche die Verbesserung der Qualität von Bildungssystemen von den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler her angehen. Die Re-Konzentration auf die Systemperspektive schränkt die am Ende des 20. Jahrhunderts zugestandenen Freiräume von Schulen wieder ein (Serwe, 2011, S. 41). «Nach und nach kristallisiert sich als Reformziel von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung ein Steuerungskonzept heraus, das unter dem Namen «evidenzbasierte Steuerung» den Diskurs von Bildungspolitik und Bildungsreform bestimmt und – angesichts des politischen Drucks – relativ rasch zu einem gleichzeitig leistungsfähigeren und ökonomischen Schulsystem führen soll» (Altrichter & Geisler, 2012, S. 73).

Auf der Suche nach einem «neuen Steuerungsmodell» (Altrichter & Helm, 2011, S. 23) erfolgt die Einführung von Bildungsstandards und von vergleichenden Messungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Evaluation soll jene Evidenz erbringen, die erkennen lässt, inwiefern die Leistungserwartungen des Systems erreicht wurden oder nicht. Diese Form der Steuerung ist durch folgende Schwerpunkte gekennzeichnet: «Evidenzbasierung», «Output-Orientierung», «Unterrichtsfokussierung» und «Zielori-



entierung» (Altrichter & Helm, 2011, S. 23). «Zur Frage einer größeren Schulautonomie ist bislang strittig, ob diese tatsächlich eine höhere Qualität bewirkt. Zumindest fehlt es im internationalen Vergleich an Belegen dafür, dass das Ausmaß an zugestanderener Autonomie für die Schulen und die erzielte Qualität überhaupt in einer systematischen Beziehung zueinander stehen» (Ditton, 2000, S. 74).

Aufgrund der bisherigen Überlegungen lässt sich der Begriff der *Schulentwicklung* aus der Perspektive von Buhren und Rolff (2008) klarer fassen: «Schulentwicklung [...] geht von der Einzelschule als Einheit und Bezugspunkt zielgerichteter, systematischer und reflexiver Gestaltung aus, wobei Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Systemzusammenhang gesehen werden und die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Systems gekoppelt ist» (S. 5). Wenn es im folgenden Kapitel darum geht, die Qualitätsentwicklung von Schulen differenzierter in den Blick zu nehmen, sind jedoch die zeithistorischen Zusammenhänge mit einzu- beziehen und zu hinterfragen, welchen Beitrag sie zur aktuellen Qualitätsdebatte leisten.

## 2.2 Qualitätssicherung in Schule und Unterricht

Mit der Fokussierung der Einzelschule am Ende der 1980er-Jahre beginnt parallel zum Prozess der Schulentwicklung die Debatte über die *Qualität von Schulen*. Dabei geht es um die Frage, wie Schulen pädagogisch und organisatorisch zu gestalten sind, damit sie ihren Leistungsauftrag erfüllen können: Welche Richtung soll die Schulentwicklung einschlagen, und an welchen Zielen soll sie sich orientieren? Im Zentrum des Interesses steht die Frage: Was ist eine gute Schule? (Tillmann, 2011, S. 45).

Die Überlegungen zur Qualität von Schulen stellen eine zwingend notwendige Ergänzung zur Debatte über Schulentwicklung dar, denn Schulentwicklung bezeichnet primär nur den Prozess der Veränderung, ohne dabei Richtung und Ziele anzugeben. Wenn eine Veränderung eine Verbesserung bewirken soll, dann benötigt sie klare Zielvorgaben:



- Was ist wünschenswert?
- Welchen Zustand gilt es anzustreben?

Diese normativen Fragestellungen nimmt der Diskurs über Schulentwicklung auf. Darüber hinaus orientiert er sich ebenso an empirischen Erkenntnissen. Beschreibungen zur Qualität sind so präzisiert, dass sie sich empirisch überprüfen lassen (ebd.).

Prozesse der Globalisierung von Bildungssystemen im Zusammenhang mit PISA und TIMSS beschleunigten Schulentwicklungsprozesse zusätzlich, und es scheint, dass sich kein Bildungssystem dieser «gesamtgemeinschaftlichen Hyperaktivierung» (Serwe, 2011, S. 42) entziehen kann. Durch diese «Flucht nach vorne» (ebd., S. 43) wird Sicherheit in Modernisierungsvisionen gesucht; allerdings kann so der Blick in die Vergangenheit nur allzu leicht verstellt werden. Es wird vergessen, was die Bildungspolitik mit der Implementation von Neuerungen aufgibt. Die Re-Konzentration auf die Systemebene entwertet die Bemühungen zur Schulentwicklung aus den 1990er-Jahren auf der Ebene der Einzelschulen schlagartig, obwohl dieses Konzept sehr wohl das Potenzial hätte, die Qualität der schulischen Arbeit entscheidend zu beeinflussen. Aufwendige Schulentwicklungsmodelle scheinen in der Retrospektive nicht die erwarteten, schnellen Resultate zu liefern. Schülerleistungstests und Bildungsstandards hingegen vermögen die Qualität des Unterrichts nur gemeinsam im Verbund mit Schulentwicklungsmaßnahmen vor Ort in der Einzelschule zu steigern (Oelkers & Reusser, 2008b, S. 7).

Eine systematische Annäherung an den Begriff der *Qualität* fällt nicht leicht, da kein Konsens darüber besteht, was Qualität ausmacht, und welche Kriterien zur Bestimmung von Qualität vorliegen. Heid (2000) argumentiert, «dass Qualität – auch wenn sie alltagssprachlich als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes bezeichnet und aufgefasst wird – *keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist*» (S. 41, Hervorhebung im Original). Als gemeinsamer Nenner sind die beiden Dimensionen der *normativen* und *empirischen* Bestimmungsversuche von schulischer Qualität auszumachen, ergänzt durch einen *operativen* Anteil (Tillmann, 2011, S. 45; Terhart, 2002, S. 52).

Was den Qualitätsbegriff so attraktiv macht, hat wahrscheinlich weniger mit dessen aktueller Bedeutung zu tun, als mit dem, was man damit verbindet und sich davon erhofft.



Qualitätsentwicklung und Steigerung der Qualität sind Schlagworte, die positive Assoziationen wecken und kaum auf Kritik stoßen, denn wer möchte nicht die schulische Qualität hochhalten?

Der schillernde Begriff Qualität wird in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet und meint Verschiedenes. Die faktische Bedeutung ergibt sich erst aus der Rolle, die er im Rahmen der Modernisierungsbestrebungen einnimmt. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass schulische Qualität aufgrund der veröffentlichten PISA-Ergebnisse nur noch am Output der schulischen Leistungen gemessen wird. Um die Qualität von Bildungssystemen einzuschätzen, sind empirische Erkenntnisse zweifellos unverzichtbar. Sie können jedoch normative Vorgaben nicht ersetzen, sondern diese allenfalls bloß ergänzen. «Allein an den Maßstäben der Operationalisierbarkeit kann kein Qualitätsverständnis orientiert sein» (Serwe, 2011, S. 51). Es besteht nach dieser Logik die Gefahr, das zu überprüfen, was vergleichsweise leicht überprüfbar ist (Terhart, 2002, S. 56).

Gerade anspruchsvolle und differenzierte Zielsetzungen von Bildungssystemen lassen sich jedoch nicht durch eindimensionale Erhebungen, wie sie Schülerleistungsmessungen darstellen, evaluieren. Die Studien lassen einen großen Interpretationsspielraum offen, worin die Ursachen der erzielten Ergebnisse liegen. In der Geschichte der Schulentwicklung spielten die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler eine untergeordnete Rolle. Dafür beschäftigte sie sich umso intensiver mit den «weichen» Faktoren, wie Schulklima, Schulzufriedenheit und Lehrerverbundenheit (Serwe, 2011, S. 52). Aus der Perspektive der Schulpolitik ist es wichtig, zu wissen, inwiefern sich die Qualität pädagogischer Maßnahmen der Einzelschule und die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler gegenseitig beeinflussen. Ditton (2000) weist darauf hin, dass

*«Erhebungen zu Faktoren der Effektivität und gleichfalls die Entwicklung von Evaluationssystemen unter Bezug auf Unterrichtssituationen erfolgen sollten. Auf die Erhebung von Schülerleistungen fixierte Assessment-Programme bleiben für die Entwicklung von Systemen der Qualitätskontrolle und -sicherung unzureichend, da sie in der Regel nicht oder unzureichend über die proximalen und veränderbaren Größen im Unterricht und in der einzelnen Schule Auskunft geben» (S. 73).*



Damit diese Reformbemühungen die Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich erreichen, genügt es nicht, ausschließlich den Output zu erfassen. Lehr- und Lernprozesse sind ebenso zu berücksichtigen. Oelkers und Reusser (2008b), argumentieren, «dass im Rahmen einer ›neuen Bildungssteuerung‹ nicht allein auf eine Evaluation des Outputs gesetzt werden darf, sondern zentrale Input- und Prozessmerkmale, von denen bekannt ist, dass erfolgreiche Schulen sie aufweisen, mitevaluiert werden müssen» (S. 382). Hattie (2012) argumentiert, dass «enhancing teacher quality is one of the keys» (S. 167), um schulische Qualität zu verbessern. «This is not going to happen with short-term interventions, by naming and blaming, by more testing, by more accountability, by new curricula, or by new resources» (ebd., S. 168).

Theorien und Modelle zur Bestimmung schulischer Qualität lassen sich anhand von zwei grundlegenden Dimensionen charakterisieren: Die erste, *strukturelle Dimension* bezieht sich auf die Betrachtung der Schule als Mehrebenensystem (Altrichter, 2012, S. 98), in dem individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextabhängige Faktoren in einer komplexen, wechselseitigen Abhängigkeit stehen. Die *zweite, dynamische Dimension* bezieht sich auf die *Produktionsfunktion* des Schulsystems, d. h. auf die Bedingungen (Input), Prozesse und Ergebnisse (Output), unter denen schulische Leistungen entstehen (Ditton, 2000, S. 76). Die Funktionsweise des Mehrebenensystems Schule resultiert aus dem Zusammenspiel der Individuen (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen) in Lehr-Lern-Situationen (Unterricht) innerhalb von Schulen, die in einem sozial-regionalen Kontext eingebettet sind (ebd., S. 76). «Verstehen kann man das Geschehen im System Schule somit nur, wenn man sich klarmacht, dass jedes Handeln in einen bestimmten Kontext eingebunden ist und dieses Handeln immer auch in ein anderes Differenzgefüge einwirkt und dort adaptiert wird» (Serwe, 2011, S. 154; vgl. Kap. 2.3 und 3.1).

Die Produktionsfunktion umschreibt den Beitrag der Schule zur Transformation von Eingangsbedingungen in erzielte Ergebnisse. Zu diesen Voraussetzungen zählen, neben den finanziellen, materiellen und personalen Bedingungen, auch die Intentionen des Schulwesens, d. h. dessen Bildungsziele in der Form von Lehrplänen. Als Ergebnisse (Output) gelten nicht nur die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch übergreifende Kompetenzen sowie Einstellungen und Haltungen. Eine Bewertung der erzielten Wirkungen erfolgt anhand der dem Schulsystem vorgegebenen Intentionen und Zielsetzungen. Einen wesentlichen Aspekt stellen die langfristigen Auswirkungen des



Schulbesuchs dar (outcome), die weit weniger untersucht wurden als die direkten bzw. kurzfristigen Wirkungen durch PISA und TIMSS (ebd., S. 77).

Ein Modell, das die zentralen Aspekte und Bedingungsfaktoren schulischer Qualität erfassen soll, ist in Abb. 1 veranschaulicht (Ditton, 2000, S. 79): Den Kernbereich schulischer Qualität bilden die Wechselbeziehungen von *Schule* und *Unterricht* (Faktoren 3 und 4). Die erzielten, kurzfristigen (Faktor 5) sowie die langfristigen *Wirkungen* (Faktor 6) beziehen sich auf die *Intentionen* (Faktor 2) und die *Bedingungen* (Faktor 1). Überdies sind die Voraussetzungen in die Überlegungen zur schulischen Qualität einzubeziehen, da sie je nach dem jeweiligen sozialen Kontext variieren können. Dimensionen der *Schulqualität* beziehen sich auf die Bereiche der Schulkultur, des Schulmanagements, der Kooperation und Koordination aller Beteiligten sowie auf die Personalentwicklung. Die *Unterrichtsqualität* ist abhängig von der Adäquatheit der Lerninhalte und -materialien einerseits, und der Qualität des Lehrens und Lernens andererseits (ebd., S. 80).

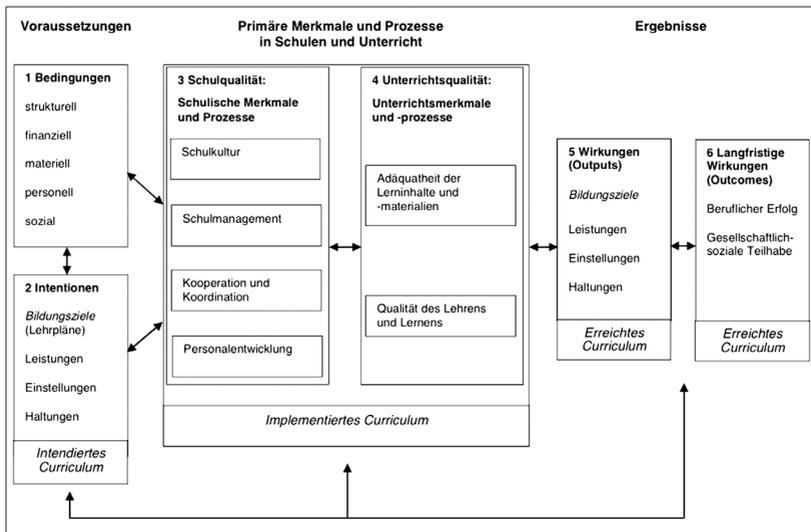


Abb. 1: Modell zur Erfassung von Schul- und Unterrichtsqualität (aus: Ditton, 2000, S. 79)



Das Modell stellt keine eigentliche Theorie dar; es verdeutlicht jedoch die Tatsache, dass schulische Qualität aus dem Zusammenspiel verschiedener Elemente resultiert und nicht auf die Ergebnisse outputorientierter Tests reduziert werden kann. Es macht klar, dass Schülerleistungstests wie PISA und TIMSS bloß Teilaspekte schulischer Qualität erfassen und nur im Verbund mit anderen Aktivitäten zu deren Steigerung beitragen. «Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem [...]. PISA ist eben nur ein Blick auf Schule» (Brügelmann, 2008, S. 9). In Evaluationsstudien sind divergierende Eingangsbedingungen zu berücksichtigen, wenn Leistungsvergleiche auf einer annähernd fairen Basis erfolgen sollen:

*«Wünschenswert wären Evaluationen auf der Basis von Längsschnittdaten, um Entwicklungsverläufe abbilden und den spezifischen Beitrag schulischer im Vergleich zu außerschulischen Faktoren erfassen zu können. Idealerweise sollten dabei Daten für mehr als nur zwei Messzeitpunkte erhoben werden, weil nur so die wirklichen Verläufe (z. B. kurvenförmige Entwicklungen und Trends) zu ermitteln sind [...]. Dabei haben Qualitätskontrollen auch mitzubedenken, dass Schule nur einen Wirkfaktor neben einer Vielzahl außerschulischer Einflussgrößen darstellt (Familie, Gleichaltrige, Medien [...]). Damit verbindet sich die Warnung davor, die Erwartungen an die Wirkungen des Schulbesuchs und an mögliche Veränderungen durch schulische Reformen zu hoch anzusetzen» (Ditton, 2000, S. 77-78).*

In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, inwiefern Unterricht bzw. Lehrpersonen überhaupt bedeutsam sind für die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern. Einfache Antworten auf diese Frage gibt es nicht. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass gegen 30 % der Unterschiede auf Unterrichts- und Lehrpersonenvariablen zurückzuführen sind (Hattie, 2003, zitiert nach Reusser, 2009, S. 296). Für ein gelingendes Zusammenspiel aller Ebenen ist eine ausreichende Handlungsabstimmung zwischen den beteiligten Akteuren grundlegend. «Zur Sicherung eines konsistenten Zusammenwirkens könnten außer verbindlichen Zielvorgaben und einer Prüfung der erzielten Wirkungen in Evaluationsstudien so etwas wie gemeinsam geteilte Visionen, die das Handeln aller Beteiligten anleiten, eine wesentliche Rolle spielen» (Ditton, 2000, S. 73, Hervorhebungen im Original).

Anstelle einer Fixierung allein auf das Messen von Schülerleistungen müssten in Evaluationsstudien ebenso die Merkmale der Schul- und Unterrichtsqualität erfasst werden.



Insbesondere besteht ein Bedarf an standardisierten Verfahren, die Entwicklungsverläufe über Jahrgangsstufen hinweg abbilden können (ebd., S. 90). Das Modell von Ditton (2000) hat sich aufgrund seiner Übersichtlichkeit als Leitfaden für die Schulqualitätsforschung etabliert und stellt eine wesentliche Grundlage für das Konzept der Qualitätsentwicklung im Schulsport dar (vgl. Kap. 5.2.1).

Ein *intendiertes Curriculum* erfährt je nach den sozialen Zusammenhängen mehrfache Transformationen, bis es im schulischen Alltag implementiert ist, und sich daraus Wirkungen im Sinne des *erreichten Curriculums* entfalten (vgl. Abb. 1 und Kap. 3.1). Ein intendiertes Curriculum unterliegt Interpretationen und Anpassungen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. «Denn weder die Individuen noch das Interaktionssystem sind Trivialmaschinen, die, wenn man den richtigen Input gibt, die gewünschten Resultate liefern» (Luhmann, 2002, S. 157). Die Aussage von Niklas Luhmann leitet über zum nächsten Kapitel, das der Frage nachgeht, von welchen Mechanismen soziale Systeme gesteuert werden.

### 2.3 Steuerung sozialer Systeme

Der Begriff der *Steuerung* erfährt in bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre eine eigentliche Hochkonjunktur. Die Bildungspolitik spricht von «neuer Steuerung», die Bildungsverwaltung von «Systemsteuerung» und die Bildungsforschung von «Input- und Outputsteuerung» (Altrichter, 2011, S. 121). Allein in der Klieme-Expertise (Klieme et al., 2007) ergibt die Suche nach dem Begriff «Steuerung» 42 Nennungen, bei Oelkers und Reusser (2008b) sogar deren 172. Für die Autoren sind Bildungsstandards «normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen» (Klieme et al., 2007, S. 32) oder stehen für einen «Paradigmenwechsel im Bereich der Qualitätspolitik und Bildungssteuerung» (Oelkers & Reusser, 2008b, S. 239).

Die Hauptfrage lautet: Wie kann die Struktur des Schulwesens, d. h. die Art und Weise, wie seine Leistungen zustande kommen, so verändert werden, dass bessere Ergebnisse als bisher erbracht werden? Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwiefern man ein vielschichtiges, soziales System wie das Bildungssystem überhaupt steuern kann. Ein



Auto lässt sich steuern, doch welche Voraussetzungen und Bedingungen müssen gegeben sein, um ein Bildungssystem zu steuern? Ist dieses Unterfangen überhaupt realisierbar und, wenn ja, unter welchen Bedingungen?

Als Steuerung gelten jene Absichten, die Wirksamkeit in der Richtung einer beabsichtigten Zustandsveränderung entfalten. Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, geht es darum, die Herkunft und die Bedeutung des Begriffs sowie seine Verwendung in der Wissenschaft darzulegen. Zudem wird die Frage verfolgt, welche Theorien zur Steuerung von Systemen vorliegen, und inwiefern sie helfen, die eingangs formulierten Forschungsfragen zu beantworten. Den Ausgangspunkt dieses Kapitels bilden die Überlegungen von Niklas Luhmann zur Steuerung sozialer Systeme. Anschließend gilt es, den Steuerungsbegriff und die damit einhergehenden Reformervorstellungen hinsichtlich des Bildungssystems zu präzisieren.

### 2.3.1 Systemtheoretische Überlegungen zur Steuerung sozialer Systeme

Der Begriff *Steuerung* wurde in der Mitte der 1970er-Jahre für die Sozialwissenschaft bedeutsam und fand durch ihre wichtigen Vertreter Talcott Parsons und Helmut Willeke Eingang in die Soziologie und Politikwissenschaft. Steuerung wird meistens im Zusammenhang mit politischen Systemen thematisiert und bezeichnet Veränderungs- und Innovationsstrategien, um auf veränderte wirtschaftliche Anforderungen reagieren zu können (Wacker, 2008, S. 20-21). Die theoretischen Überlegungen dienen einer grundlegenden Einsicht in die Steuerungsmöglichkeiten von Bildungssystemen: Eine wichtige Rolle spielt dabei der Begriff der *Selbststeuerung*.

Das Übertragen von Systemtheorien in die Sozialwissenschaften ist Niklas Luhmann zu verdanken. Seine soziologische Systemtheorie gründet auf den Überlegungen von Maturana und Varela (Maturana & Varela, 1987), die den Begriff der *autopoietischen Organisation* für die Fähigkeit eines organischen Systems (z. B. eines Lebewesens), sich mithilfe seiner eigenen Elemente (wieder-)herzustellen, in die Neurobiologie einführen. Lebewesen sind Musterbeispiele zur Veranschaulichung, was der Begriff autopoietisches



System meint: Für den Beobachter ereignet sich Leben von selbst, ohne dass von außen in den Prozess eingegriffen wird. Luhmann überträgt diesen Prozess auf psychische und insbesondere soziale Systeme. Auch sie reproduzieren sich selbst durch systemeigene Ereignisse, die er *Operationen* nennt (Luhmann, 2002, S. 13).

Luhmann (2002) geht davon aus, dass moderne Gesellschaften durch «funktionale Differenzierung» (S. 13) charakterisiert sind. Der systemtheoretische Ansatz beschreibt Gesellschaften als aus komplexen und funktional ausdifferenzierten Teilsystemen bestehende Strukturen. Diese Teilsysteme bilden sich durch Bezug auf spezifische Funktionen aus. Solche Funktionssysteme sind z. B. die Systeme Wirtschaft, Politik oder Wissenschaft und auch das Teilsystem Erziehung (ebd., S. 14). «Alle diese Systeme, die Gesellschaft ebenso wie ihre Funktionssysteme, beobachten ihre eigenen Operationen und sind insofern durch Selbstreferenz bestimmt. Sie müssen daher intern zwischen sich selbst und ihrer Umwelt unterscheiden» (ebd., S. 14). Sie können allein ihre ureigene Funktion erfüllen, was nur durch strenge Trennung der Teilsysteme möglich ist. Nach Luhmann bildet die *operative Schließung* (ebd., S. 22) der Teilsysteme eine unabdingbare Voraussetzung. Sie nimmt einen wichtigen Platz ein in seiner Konstruktion einer allgemeinen Theorie sozialer Systeme als Verbund von selbstreferenziellen, autopoietischen Systemen.

Luhmann beschreibt die Herkunft des Begriffs der *Autopoiesis* wie folgt: «Es geht also um «poiesis» in einem griechisch oder traditionell strengen Sinn als Produktion, Herstellung von einem Werk, kombiniert mit «auto», d. h., das System ist sein eigenes Werk» (Luhmann, 2004, S. 112). Weiter führt er aus:

*«Der Begriff bezieht sich auf [...] Systeme, die alle elementaren Einheiten, aus denen sie bestehen, durch ein Netzwerk eben dieser Elemente produzieren und sich dadurch von einer Umwelt abgrenzen – sei es in der Form von Leben, in der Form von Bewußtsein oder (im Fall sozialer Systeme) in der Form von Kommunikation. Autopoiesis ist die Reproduktionsweise dieser Systeme» (Luhmann, 1986, S. 266).*

Zum Kern dieser Definition gehört also, dass Systeme, wie z. B. das Erziehungssystem, durch innere Selbstorganisation gekennzeichnet sind. Sie sind in der Lage, sich durch Interaktionen selbst zu produzieren bzw. zu reproduzieren. «Alle diese Systeme, die Gesellschaft ebenso wie ihre Funktionssysteme, beobachten ihre eigenen Operationen



und sind insofern durch Selbstreferenz bestimmt. Sie müssen daher intern zwischen sich selbst und ihrer Umwelt unterscheiden. Anders ausgedrückt: Ihre Operationen sind durch die Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremddreferenz bestimmt» (Luhmann, 2002, S. 14). *Kommunikation* als basale autopoietische Operation innerhalb eines Systems ist also nicht primär durch Umweltbedingungen bestimmt, sondern zunächst durch sich selbst, weil die Produktion und Reproduktion der Elemente innerhalb des Systems geschlossen erfolgt (Wacker, 2008, S. 23). Die Systeme besitzen die Fähigkeit, Beziehungen im System selbst herzustellen und diese zu differenzieren gegenüber den Beziehungen zur Umwelt. «Neben der Konstitution von systemeigenen Elementen ist demnach die Bestimmung von Grenzen das wichtigste Erfordernis der Ausdifferenzierung von Systemen» (Luhmann, 1991, S. 54). Diese Erkenntnis führt zur Frage, welche Bedeutung der *Umwelt* eines Systems beizumessen ist.

*«Es gilt eine Art umgekehrte Relevanzvermutung: Während interne Ereignisse/Prozesse für das System vermutlich relevant sind, also Anschlußhandeln auslösen, sind Ereignisse/Prozesse der Umwelt für das System vermutlich irrelevant; sie können unbeachtet bleiben. Das System gewinnt seine Freiheit und seine Autonomie der Selbstregulierung durch die Indifferenz gegenüber seiner Umwelt» (Luhmann, 1991, S. 250).*

Die Umwelt eines Systems weist ein höheres Maß an Komplexität auf als das System selbst. Informationen werden unter dem Aspekt ihrer Verwertbarkeit für das eigene System selektiert und der Umwelt entnommen. Dies hat eine Reduktion der Komplexität zur Folge. Es besteht eine wechselseitige Abhängigkeit von System und Umwelt, die Luhmann mit dem Begriff der «strukturellen Kopplung» bezeichnet (Luhmann, 2004, S. 121; Luhmann, 2002, S. 124). *Strukturelle Kopplungen* betreffen die Verbindungsstellen zwischen dem System und der Umwelt, wobei die Eigenständigkeit des Systems gewahrt bleibt. Das System rekonstruiert nur einen bestimmten Teil der Komplexität der Umwelt. Das Auswahlkriterium dafür ist die Frage nach dessen Sinn (Luhmann, 1991, S. 92). Strukturelle Kopplungen sind somit hoch selektiv und nur dann erfolgreich, wenn sie der Selbstreferenz des Systems Rechnung tragen.

Veränderungen eines Systems durch die Umwelt können nur angestoßen, und nicht direkt verursacht werden. Maturana und Varela (1987) beschreiben diesen Prozess als



«Perturbation». Ein in sich geschlossenes, selbstreferenzielles System lässt sich somit von außen nur anstoßen, aber nicht regulieren. Die Beziehung zwischen dem politischen System und dem Erziehungssystem entspricht einer strukturellen Kopplung. Luhmann umschreibt sie als «Paradox von Abhängigkeit und Unabhängigkeit» (Luhmann, 2002, S. 131). Das Erziehungssystem ist auf Entscheidungen des politischen Systems angewiesen, z. B. materialisiert durch Lehrpläne, Prüfungsanforderungen und zugewiesene finanzielle Mittel. Seine Unabhängigkeit zeigt sich darin, wie es diese Bestimmungen umsetzt. «Das Erziehungssystem bleibt auf der operativen Ebene des Unterrichts ohnehin autonom. Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden» (ebd., 2002, S. 131).

Das politische System verspricht sich, durch die Regelungen und Ressourcenzuteilungen, auf das Erziehungssystem einwirken zu können. Diese Erwartungen treffen auf die Autonomie des Schulsystems und seine Selbstorganisation. Da nur beschränkt Wissen darüber besteht, wie sich staatliche Regulierungen auf den Erfolg des Erziehungssystems auswirken, spricht Luhmann von einer «Kontrollillusion» (ebd., S. 131) und von der «Schwäche hierarchischer Durchgriffsmöglichkeiten» (ebd., S. 157).

Dies bedeutet, dass es keine Kontrolle über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag des Erziehungssystems gibt. Nur anhand der Leistungen der Schülerinnen und Schüler lässt sich der Erfolg des Bildungssystems nicht quantifizieren (vgl. Kap. 2.2). Zwar gibt es Produkte in Form von ausgebildeten Lehrpersonen, Beurteilungen und Diplomen; aber es gibt keine Rückmeldungen über den gesellschaftlichen Erfolg dieser Produkte. Sie bleiben auf eine pauschale gesellschaftliche Bestätigung der Notwendigkeit angewiesen (ebd.).

Die innerhalb der soziologischen Perspektive Luhmanns verortete Theorie der Autopoiesis stellt eine Grundlage zur Verfügung für das Verständnis von Problemen bei der Steuerung sozialer Systeme. Das Erstellen eines Lehrplans und dessen Implementierung kann man im Sinne der Systemtheorie als strukturelle Kopplung zwischen dem politischen System und dem Erziehungssystem auffassen (Wacker, 2008, S. 26). Vorgaben und Absichten des neuen Lehrplans geraten mit der Autonomie des Erziehungssystems in einen Konflikt, was die operative Ebene des Unterrichts betrifft. Als eigenständiges funktionales Teilsystem muss es die staatlichen Vorgaben in eigene Handlungen übersetzen. Der



Erfolg der Steuerung wird somit daran erkennbar, inwiefern die strukturelle Kopplung mit der Autonomie des Erziehungssystems übereinstimmt.

In der Selbstorganisation des Systems liegt die Begründung, dass aus systemtheoretischer Sicht bei der Implementation eines Lehrplans Widerstände entstehen können. Die Selbstorganisation des Erziehungssystems erfordert spezifische Anpassungsleistungen, die sich einer direkten Steuerungsabsicht entziehen. In diesem Sinne stellt ein neuer Lehrplan einen Anstoß von außen (Perturbation) dar, auf den das System mit eigenen Handlungen reagiert. Das politische System kann von außen die Bedingungen des Erziehungssystems in steuernder Absicht verändern. Das Erziehungssystem hingegen wählt aus seinen Möglichkeiten einzelne Optionen aus und handelt danach (Wacker, 2008, S. 27).

Willke (1993) ist wie Luhmann dem Gedanken verpflichtet, dass moderne Gesellschaften arbeitsteilig organisiert sind und selbstreferenziell handeln. Weder Außen- noch Innensteuerung liefern Lösungen für die Abstimmung komplexer sozialer Systeme, weil unter den Bedingungen hoher Komplexität und Autonomie weder die eine noch die andere Maßnahme Erfolg versprechend wäre. Deshalb ist das politische System gut beraten, wenn es auf den vielversprechenden Ansatz der *Kontextsteuerung* setzt (S. 56; Wacker, 2008, S. 27).

«Im Kern bedeutet Kontextsteuerung die reflexive, dezentrale Steuerung der Kontextbedingungen aller Teilsysteme und selbstreferenzielle Selbststeuerung jedes einzelnen Teilsystems» (Willke, 1993, S. 56). Der Begriff der *Kontextsteuerung* vereinigt die zwei sich diametral gegenüberstehenden Prinzipien einer *direkten Steuerung* über die Hierarchie und der *Selbststeuerung* so miteinander, dass die Interessen beider Systeme übereinstimmen (Wacker, 2008, S. 27).

Bezogen auf die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, wird von der Überlegung ausgegangen, dass Steuerungsabsichten, wie z. B. die Implementation eines neuen Lehrplans, sich nicht als direkte Steuerung des Erziehungssystems durch das politische System verwirklichen lassen, auch wenn dies vielfach so beabsichtigt ist. Die Umsetzung ist als Anstoß (Perturbation) des Erziehungssystems und nicht als «Zweck-Mittel-Relation» (Wacker, 2008, S. 32) eines funktionalen Teilsystems auf das andere zu sehen. Wegen der Ungewissheit der Umsetzung im Mehrebenensystem Schule kann nicht von



einer kausalen Wirkungskette ausgegangen werden. Die Steuerung eines Systems ist nur über den Umweg einer kontextbezogenen Intervention möglich, die dessen Autonomie und Sinnhaftigkeit berücksichtigt. Ein hierarchischer Durchgriff vom politischen System in das Erziehungssystem ist somit nicht denkbar. «Im Bereich der Organisationen des Erziehungssystems dürfte es jedoch einleuchten, wie wenig [...] mit einer Produktorientierung oder mit Begriffen wie Effektivität oder Effizienz zu gewinnen ist» (Luhmann, 2002, S. 165). Insgesamt führt die Theorie Luhmanns zur Erkenntnis, dass soziale Systeme durch Freiräume der Selbstgestaltung charakterisiert sind, die sich einem direkten Eingriff entziehen.

### 2.3.2 Steuerung von Bildungssystemen

Künzli et al. (2013, S. 29) unterscheiden vier Modelle von staatlicher Regulierung des Unterrichts. Sie charakterisieren verschiedene Ansätze, das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen (Tab. 1).

Tab. 1: Modelle staatlicher Unterrichtsregulierung (Künzli et al., 2013, S. 29)

<p><b>Examen-atrium-Modell</b></p> <p><i>Steuerungsstrategie:</i> Ergebnisorientiert</p> <p><i>Instrument:</i> Aufnahmeprüfungen durch die abnehmenden Schulen</p> <p><i>Beispiel:</i> Zulassung zu Universitäten oder Gymnasien</p> <p><i>Wirkung:</i> Die Aufnahmeprüfungen bestimmen <i>indirekt</i>, was im Unterricht der abgebenden Schule wichtig ist.</p>	<p><b>Klassisches Modell</b></p> <p><i>Steuerungsstrategie:</i> Angebotsorientiert</p> <p><i>Instrument:</i> Inhalte und Lehrpläne</p> <p><i>Beispiel:</i> Traditionelle Lehrpläne</p> <p><i>Wirkung:</i> Der Lehrplan gibt <i>direkt</i> nach dem Lizenzprinzip vor, was im Unterricht gilt.</p>
<p><b>Assessmentmodell</b></p> <p><i>Steuerungsstrategie:</i> Outputorientiert</p> <p><i>Instrument:</i> Abschlussprüfungen (Tests) von Lernphasen und Schularten</p> <p><i>Beispiel:</i> Vergleichende Leistungstests, Bildungsmonitoring</p> <p><i>Wirkung:</i> Die Prüfungen bestimmen <i>indirekt</i>, was im Unterricht wichtig ist.</p>	<p><b>Philanthropisches Modell</b></p> <p><i>Steuerungsstrategie:</i> Inputorientiert</p> <p><i>Instrument:</i> Inhalte und Lehrformen</p> <p><i>Beispiel:</i> Ziele und Lernaufgaben</p> <p><i>Wirkung:</i> Die Inhalte und Lernformen bestimmen den Unterricht <i>direkt</i>.</p>



Das *Examen-atrium-Modell* hat seinen Namen von den Zulassungsverfahren zur Universität, die im 17. und 18. Jahrhundert eingeführt wurden. Die Hochschulzulassungsverfahren bestimmen das Ausbildungsprogramm jener Schulen, die auf die Universität vorbereiten. Dabei übernehmen Zugangskontrollen zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen die Funktion, den Unterricht der jeweils vorausgehenden Institution zu regeln. Die Steuerungsstrategie reguliert den Unterricht *indirekt* (ebd., S. 30).

Die Strategie des *Assessmentmodells* besteht darin, den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler systematisch zu überprüfen. Assessments geben den Schulen vor, was sie zu bestimmten Zeitpunkten erreichen müssen, und sie führen Abgangskontrollen in der Form von standardisierten Schulleistungstests durch. Die Lehrpersonen beginnen daher, ihren Unterricht auf die Abgangsprüfungen auszurichten, und es kann sein, dass durch dieses Verhalten vermeintlich unwichtige Inhalte in den Hintergrund geraten (vgl. Kap. 4.6). Der Unterricht wird gleichsam *indirekt* durch die Abschlusstests reguliert. Die Bildungsadministrationen in den deutschsprachigen Ländern Europas bevorzugen zur Zeit Instrumente im Geiste dieses Modells (ebd., S. 30).

Das *klassische Modell* ist im Wesentlichen eine in der preußischen Schulverwaltung entwickelte Regulierung und bezieht seine Wirkungsweise aus inhaltlichen Vorgaben und der zeitlichen Verteilung der Lernstoffe. Es regelt, was die Lehrpersonen zu unterrichten haben. Lehrpersonen handeln nach dem Lizenzprinzip (vgl. Kap. 3.4.2), d. h., der Lehrplan überlässt ihnen die Wahl der Methoden und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts. Dabei handelt es sich um eine *direkte* staatliche Regulierung des Unterrichts (ebd., S. 30).

Das *philanthropische Modell* hat seinen Namen von der Praxis der philanthropischen Bewegung im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert in Deutschland. Diese Schulen regulierten den Unterricht inhaltlich und methodisch bis ins letzte Detail. Die Regulierung erfolgt *direkt*, indem Bildungsverantwortliche durch die Lehrpläne verbindliche stoffliche und methodische Vorgaben machen (ebd., S. 30).

Die Unterscheidung der vier Modelle ist im Hinblick auf diese Arbeit insofern von Bedeutung, als sich durch die Orientierung an Bildungsstandards und Kompetenzen die Strategie von einer *direkten* hin zu einer *indirekten* Steuerung verschiebt. Die Politik gibt durch



Bildungsstandards ihre inhaltsbezogene Steuerungsfunktion zugunsten einer ausschließlich am Ergebnis von Bildungsprozessen orientierten Steuerung auf. Standardorientierte Lehrpläne geben oftmals inhaltliche Hinweise (z. B. MSW NRW, 2008b) und sind somit eine Mischform von direkter und indirekter Steuerung.

Die Vorstellung, ein Bildungssystem lasse sich wie selbstverständlich steuern, ist insofern unangemessen, als mit dem Begriff der *Steuerung* ein technischer Fachausdruck für einen komplexen Interaktionsprozess innerhalb gesellschaftlicher Systeme verwendet wird (vgl. Kap. 2.3.1). Leiten, überzeugen, anregen, propagieren, orientieren und weitere ähnliche Begriffe beschreiben den Sachverhalt angemessener (Künzli et al., 2013, S. 31). Dennoch hat sich der Begriff der *Steuerung* in Bildungssystemen durchgesetzt, weil sich mit *Steuerung* die Vorstellung einer effizienten und wirksamen Bildungspolitik verbindet.

Hochkonjunktur erfährt der Begriff der *Steuerung* nicht zuletzt durch internationale Vergleichsstudien von Schülerleistungen wie PISA und TIMSS. Die Orientierung am Output wird zum Maß aller Dinge. Um den technischen Aspekt des Begriffs zu umgehen, tritt in diesem Zusammenhang auch die Bezeichnung *Governance* auf. «Der Begriff Governance bezeichnet ein um Aspekte von mehr oder weniger informellen Regeln des Miteinanders erweitertes Verständnis von Regieren und Steuern» (ebd., 2013, S. 31; Altrichter & Maag-Merki, 2010).

«Governance geht davon aus,

- dass man beim Regieren in komplexen Systemen mit mehreren Ebenen rechnen muss,
- dass das Zustandekommen und die Umsetzung von Entscheidungen von formellen und informellen Regeln bestimmt wird und
- dass dem Steuern ein im Grundsatz partnerschaftliches Verständnis des Verhältnisses von Regierenden und Regierten zu Grunde liegt» (Künzli et al., 2013, S. 31).

Vergleichsstudien von Schülerleistungen haben zur Überzeugung geführt, dass der Weg aus der Krise nur über einen Umbau des Bildungssystems führt, der sich u. a. in teilautonomen Schulen, Bildungsstandards und Schulevaluation zeigt. Selbstverantwortung und Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Beteiligten nehmen zu, gleichzeitig



werden die Leistungsvorgaben präziser und die Kontrollen enger. Der vergleichende Leistungswettbewerb in der Erfüllung der Vorgaben tritt an die Stelle der persönlichen Schulaufsicht (ebd., S. 32). Im Wesentlichen wird von einer Inputsteuerung zu einer am Output orientierten Steuerung übergegangen (Herzog, 2013, S. 46; vgl. Kap. 4.1) und die Verantwortung für das Erbringen der Leistungen wird den Schülerinnen und Schülern übertragen. Die politische und administrative Verantwortung besteht darin, diese Leistungen detailliert zu überprüfen.

«Damit wird eine Doppelstrategie sichtbar: Einmal geht es um eine vergrößerte *Autonomie* der einzelnen Schule, die gewissermaßen als «Betrieb» konzipiert wird, und zum anderen um eine *neue Form von Controlling*, von Rechenschaftslegung und der Dokumentation der erbrachten Leistungen» (Fend, 2008, S. 109, Hervorhebungen im Original).

Mit dieser neuen Steuerungsform wird auch der Begriff *New Public Management* (NPM) in Verbindung gebracht. Dieser will die Verantwortung auf der Ebene der Auftragsbefüllung stärken und so die ausführenden Instanzen stützen. NPM markiert damit einen Übergang von einer staatsbürokratischen Institution zu einem Bildungswesen, das sich als Dienstleistungsorganisation versteht und sich auch an der Kundenzufriedenheit messen lassen will (ebd., S. 109).

Aus der Perspektive der Systemtheorie (vgl. Kap. 2.3.1) versteht sich das *Governancekonzept* als Kontextsteuerung von zwei Systemen, die sich in einer strukturellen Kopplung (z. B. durch Lehrpläne) des Erziehungssystems mit dem politischen System äußert. Im Gegensatz zu einer detaillierten inhaltlichen Steuerung, die der operativen Ebene nur noch den Status eines ausführenden Organs eingesteht, setzt die administrative Ebene die Rahmenbedingungen und überlässt den Akteuren Mittel und Wege, die vorgegebenen Ziele zu erreichen. Das bedeutet konkret, dass das politische System mit seinen Steuerungsbemühungen auf den Kontext des Bildungssystems einwirkt, in der Umsetzung jedoch Freiheiten ermöglicht, welche die Eigenlogik des Systems respektieren (Wacker, 2008, S. 42).

Was den systemtheoretisch bedeutsamen Begriff der *Autonomie* betrifft, wird aus der Not eine Tugend gemacht: Da sich das Bildungssystem einem direkten Zugriff durch das politische System entzieht, versucht dieses, die Selbststeuerungsfähigkeiten der



operativen Ebene durch das Übertragen von schulischer Autonomie zu nutzen, um seine Eigeninteressen wahrzunehmen. Schulautonomie ist somit ein zentraler und wichtiger Bestandteil der Kontextsteuerung in Bildungssystemen.

Der Weg von einer gesellschaftspolitischen Vorgabe, wie z. B. die eines Lehrplans, bis hin zum operativen Handeln von Lehrpersonen und Schülern ist aufgrund des Mehrebenensystems Schule und der Autonomie der einzelnen Systeme lang und beschwerlich. Nicht alles, was auf der bildungspolitischen Ebene gewollt wird, kommt unverfälscht auf der operativen Ebene an, denn viele Akteure sind an der Umsetzung beteiligt und alle interpretieren die bildungspolitischen Vorgaben auf ihre spezifische Art und Weise.

Fend (2008) verwendet für diesen komplexen Umsetzungsprozess den Begriff der *Rekontextualisierung* (S. 26). Dabei geht es um die Beschreibung des Zusammenspiels der verschiedenen Akteure des Mehrebenensystems Schule. Das Bildungswesen ist nach einem «Auftrags-Ausführungs-Verhältnis» (ebd.) organisiert. Auf der strategischen Ebene werden Aufträge formuliert und auf der operativen Ebene werden sie umgesetzt. Bis zu einem gewissen Grad sind Lehrpersonen auch Empfänger von bildungsbürokratischen Vorgaben.

Systemtheoretische Ansätze (vgl. «Kontextsteuerung» im Kap. 2.3.1) betonen dagegen, dass die Handlungsträger einer ihrem Teilsystem eigenen Autonomie verhaftet sind. Denn ihr Handeln erfordert eine Interpretation und Anpassung der Vorgaben an den spezifischen eigenen Kontext. Fend (2008) formuliert in diesem Sinne folgende Kriterien der Rekontextualisierung:

- (I) Es wird von Rekontextualisierung gesprochen, um diese Wirksamkeit des «offiziellen Programms» präsent zu halten.
- (II) Es leitet das Auftragshandeln auch bei einer individuellen Ausgestaltung. Rekontextualisierung bedeutet ferner, dass Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Handlungsbedingungen im Sinne von Umwelten adaptiert werden müssen.
- (III) Diese Adaption ist neben den institutionellen Vorgaben von reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, von Kompetenzen der Aufgabenerfüllung und von situativen Konstellationen beeinflusst.