

Curriculumreform im Sportunterricht

Tagungsbericht

8. Juni 2007

INS

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Zeitplan	4
Einführung von Bildungsstandards – Luxemburg stellt sich der Herausforderung (Michel Lanners)	5
Standards und Lehrpläne für den Sportunterricht in der Diskussion (Günter Stibbe)	8
Das Lehrplanmodell der Arbeitsgruppe Curriculumreform	15
Dokumentation der Workshops	21
A. Können und Leisten	22
B. Gestalten und Darstellen	24
C. Spielerische und oppositionsorientierte Bewegungshandlungen	28
D. Erlebnis und Wagnis	31
E. Implementierung des Lehrplans	34
Ausblick	37
Anhang	
Die Teilnehmerliste	39
Die Kompetenzraster	41

Vorwort

Wie soll ein neuer Lehrplan für die Luxemburger Sekundarschulen aussehen? Was sind Bildungsstandards und wie können sie helfen, die Qualität des Sportunterrichts zu verbessern? Wo sind die Chancen, wo liegen die Risiken? Was hat die Arbeitsgruppe, die für die Curriculumreform zuständig ist, bisher geleistet?

Mit diesen Fragen beschäftigten sich 70 Sportlehrerinnen und -lehrer am Freitag den 8. Juni 2007 auf einer Tagung, die von der Arbeitsgruppe „Curriculumreform“ in Zusammenarbeit mit Professor Günter Stibbe von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, dem SCRIPT und den Verantwortlichen des INS organisiert wurde.

Der vorliegende Tagungsband versucht, die Vorträge und Diskussionen zu dokumentieren. Er umfasst sowohl die verschiedenen Vorträge, den Vorschlag der Arbeitsgruppe, die Zusammenfassung der Diskussionen innerhalb der 5 Arbeitsgruppen und den Ausblick von Astrid Schorn am Ende der Tagung.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe Curriculumreform

Françoise Helminger
Patrick Hinterscheid
Cary Michels
Neil Pattison
Isabelle Reiffers
Claude Scheuer
Yann Schneider
Claude Schumacher
Carlo Wagner

Unser besonderer Dank gilt dem SCRIPT sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des INS für die logistische Unterstützung.

Curriculumreform im Sportunterricht

Freitag den 8. Juni 2007, INS 9:00 – 16:30

Ablauf der Tagung

- 08:30 Uhr Empfang der Teilnehmer
- 09:00 Uhr M. Lanners: Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Lehrplanentwicklung in Luxemburg
- 09:30 Uhr G. Stibbe: "Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne im Fach Sport - Anmerkungen zur Curriculumrevision in Luxemburg"
- 10:00 Uhr C. Michels / Claude Schumacher: Präsentation des Lehrplanmodells der Arbeitsgruppe

- 10:30 Uhr Pause

- 11:00 Uhr Workshops I: Chancen und Schwierigkeiten des neuen Konzepts

- 12:30 Uhr Mittagessen

- 13:30 Uhr Workshops II
- 15:00 Uhr Festhalten der Ergebnisse in den einzelnen Gruppen

- 15:30 Uhr Pause
- 16:00 Uhr Präsentation der Ergebnisse der Workshops, Festsaal des INS
- 16:45 Uhr Schlusswort von A. Schorn, SCRIPT
weiterer Verlauf und Ausblick (im Hinblick auf die Implementierung)

- 17:00 Uhr Abschluss der Tagung

EINFÜHRUNG VON BILDUNGSSTANDARDS

LUXEMBURG STELLT SICH DER HERAUSFORDERUNG*

** Dieser Text resümiert die Positionen des Ministeriums und bildet die Basis für den Vortrag von Michel Lanners, der hier nicht wiedergegeben wird.*

Heute mehr denn je muss die Schule Kompetenzen, das heißt Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen vermitteln, um es jedem Einzelnen zu ermöglichen, den Ansprüchen einer sich ständig verändernden Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden.

Um den Kompetenzerwerb und somit eine Qualifizierung auf möglichst hohem Niveau der kommenden Schülergenerationen zu sichern, bedarf es klarer Maßstäbe: deshalb beschäftigen sich viele Länder zurzeit mit der Definition und Einführung von Bildungsstandards. Auch Luxemburg muss sich dieser Herausforderung stellen.

Worin unterscheiden sich Bildungsstandards und Lehrpläne?

Kompetenzorientierte Bildungsstandards (*socles de compétences*) beschreiben das, was SchülerInnen am Ende eines schulischen Zyklus nachhaltig und nachweisbar können sollen. Sie zählen Kompetenzen im Rahmen eines fachlichen Kompetenzmodells auf, legen jedoch keine Reihenfolge oder Prioritätenliste fest. Bildungsstandards bilden den Rahmen für eine Kompetenzüberprüfung, das heißt für die Leistungsmessung in Klassenarbeiten, Tests oder zentralen Prüfungen (*épreuves standardisées, épreuves communes*).

Lehrpläne (*plans/programmes d'études*) beschreiben, was und wie SchülerInnen im Laufe eines Schulzyklus lernen sollen; das ist mehr und vielgestaltiger als das, was am Ende geprüft wird oder gekonnt sein soll. Lehrpläne enthalten Hinweise auf Unterrichtsmethoden, die die Schule als wichtig für den Kompetenzerwerb betrachtet. Des Weiteren gewährleisten sie, dass sich der Unterricht nicht nur auf das Vermitteln von Wissen und Fertigkeiten reduziert, sondern auch das sinnvolle Anwenden in verschiedenen Kontexten fördert. Zusätzlich liefern sie eine grobe Richtschnur für die Reihenfolge der behandelten Inhalte im Unterricht.

Wie gestaltet sich die Einführung der Kompetenzlogik im Luxemburger Schulsystem?

I) STANDARDS SETZEN

In diesem Arbeitsprozess werden, für die verschiedenen Fächer, die von SchülerInnen erwarteten Leistungen am Ende der respektiven Schulzyklen beschrieben.

In der Vorschule wurden eine erste Fassung von Bildungsstandards sowie erste Texte mit methodologischen und konzeptuellen Überlegungen von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe erstellt. Die Arbeitsgruppe wird von Dr. Andreas Paschon der Universität Salzburg wissenschaftlich begleitet. In der Primärschule wird die Liste der Kompetenzen, die am Ende dieser Schulform erreicht sein sollen, für die Sommerferien 2006 fertig gestellt sein.

Neu in der Vorgehensweise ist, dass die Zielsetzungen der Vorschule und der Primärschule in einem einzigen Dokument vereint werden. Die Werte und allgemeinen Aufgaben der Schule sollen das Rückgrat dieses Dokuments bilden. Anschließend werden die Zielsetzungen in für Vor- bzw. Primärschule spezifische Kapitel unterteilt.

Im Sekundarunterricht bestehen seit Anfang des Schuljahres Arbeitsgruppen für Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Diese Gruppen sind dabei, die Bildungsstandards zu definieren, über welche die SchülerInnen einer bestimmten Stufe verfügen müssen. Wissenschaftliche Begleiter sind Dr. Timo Leuders (Mathematik, Universität Freiburg), Dr. Peter

Sieber (Sprachen, Universität Zürich) und Dr. Manfred Prenzel (Naturwissenschaften, Universität Kiel).

Eine erste Fassung der Bildungsstandards im Fach Mathematik für Ende der 8. Klasse (Vle ES, 8e TE, 8e PO) ist erstellt, die Standards für Sprachen und Naturwissenschaften sind in der Ausarbeitungsphase.

II) STANDARDS VALIDIEREN

In dieser Phase werden die erarbeiteten Dokumente von den verschiedenen Schulpartnern auf ihre Verständlichkeit und Kohärenz überprüft und anschließend vom Ministerium validiert.

Wichtige Schritte sind die Vernetzung der einzelnen Arbeitsgruppen und der regelmäßige Austausch zwischen den Gruppen. Um die Kohärenz des gesamten Bildungssystems zu gewährleisten, sind die Arbeitsgruppen im Begriff, einvernehmliche Anforderungen an SchülerInnen beim Übergang von einer Schulform zur anderen zu definieren.

Die Texte der Arbeitsgruppen der Vor- und Grundschule werden einer gemeinsamen Begleitgruppe vorgestellt und von dieser kritisch begutachtet. In dieser Gruppe treffen sich einmal im Monat die Ministerin, Vertreter der Lehrgewerkschaften, der Elternvereinigung, des *Collège des inspecteurs* sowie des Ministeriums.

Die fachlichen Kompetenzmodelle der Sekundarschule werden in Rücksprache mit den respektiven *Commissions nationales des programmes* diskutiert; für die übergeordneten Ziele der Sekundarschule ist analog zur Primärschule eine Begleitgruppe in Planung.

III) STANDARDS UMSETZEN

Nach der Festlegung der Ziele müssen in der nächsten Phase die Lehrpläne erstellt werden, die beschreiben, wie das Lehren und das Lernen innerhalb eines Schulzyklus zu gestalten ist, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen.

In der Vorschule wird eine erweiterte Arbeitsgruppe von VorschullehrerInnen während des Schuljahrs 2006- 2007 ihre praktische Erfahrung einbringen, um Begleitmaterial zum Umsetzen der Kompetenzlogik zu erstellen. Im Anschluss an die Kompetenzliste für das Ende des 6.Schuljahrs steht 2006-2007 die Ausarbeitung des neuen Lehrplans für die Primärschule an.



In jedem *Lycée* und *Lycée technique* werden für die Fächer Mathematik und Sprachen LehrerInnen als Koordinatoren ausgebildet, um als kooperative Mittler zwischen den Schulen und dem Ministerium das Umsetzen der Standards zu begleiten.

Für das Schuljahr 2006-2007 erstellen die Schulen im Fach Mathematik eine erste Fassung von schuleigenen Lehrplänen. In diesen Lehrplänen wird nur der Kern (berechnet auf ungefähr 2/3 der zur Verfügung stehenden Schulzeit) vom Ministerium bindend vorgegeben, während die Schulen das restliche Drittel selbst gestalten können. Die SprachlehrerInnen werden im Verlauf des Schuljahrs dank eines speziellen Weiterbildungsangebots auf diese Arbeit vorbereitet.

IV) STANDARDS ÜBERPRÜFEN

Um das Lehren und das Lernen effektiv zu gestalten, bedarf es der regelmäßigen Rückmeldung der aktuellen Lernstände, was den LehrerInnen ermöglicht, die Lernpraxis der SchülerInnen entscheidend verbessern zu können.

In der Vorschule wird unter Anleitung der Universität Salzburg ein Beobachtungsmodell für den Kindergarten erprobt. Dieses Beobachtungsmodell ist Voraussetzung damit gezielt entsprechende Maßnahmen eingesetzt werden, um individuelle Entwicklungen zu fördern und benachteiligte Kinder besser unterstützen zu können.

In der Primärschule wurden standardisierte Tests für das Ende der jeweiligen Zyklen erarbeitet (Ende der 2., 4. und 6. Klasse). Sind diese Instrumente in der 2. und 4. Klasse noch fakultativ, so sind sie in der 6. Klasse obligatorischer Bestandteil der Orientierungsprozedur. Diese Tatsache allerdings wird im Ministerium augenblicklich neu durchdacht, da die *Épreuves standardisées* zu dem Zeitpunkt, an dem sie durchgeführt werden, den LehrerInnen keinen pädagogischen Handlungsspielraum lassen, um den Lernprozess der SchülerInnen zu fördern.



In der Sekundarschule werden die *Épreuves communes* in den Klassen Ve und 9e weiterentwickelt in Richtung von kompetenzorientierten Lernstandserhebungen, die ermöglichen sollen, die Leistungen einer Klasse mit den Leistungen anderer Klassen derselben Schule sowie anderer Schulen zu vergleichen. Die in Lernstandserhebungen gestellten Aufgaben ermöglichen es, die Stärken und Schwächen von SchülerInnen möglichst klar erkennbar zu machen, und so Hinweise für eine entsprechende Weiterentwicklung des Unterrichts zu bekommen.

Im Herbst 2006 ist eine solche Lernstandserhebung im Fach Mathematik für alle SchülerInnen der Klassen Ve und 9e geplant.

Günter Stibbe

Standards und Lehrpläne für den Sportunterricht in der Diskussion

Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Curriculumreform für den Sportunterricht“ am 08.06.2007 im Institut National du Sport, Luxemburg

Staatliche Lehrpläne haben sich bis heute – zumindest in Deutschland – als schulaufsichtliche Steuerungsinstrumente von Unterricht behauptet. Die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien lassen allerdings Zweifel an ihrer Wirksamkeit aufkommen. Dies jedenfalls zeigen die Bemühungen um die Erarbeitung einheitlicher nationaler Bildungsstandards, die sich mittlerweile nicht nur auf die so genannten „Kernfächer“ beziehen. Dabei scheint es insgesamt aber weniger um eine grundsätzliche Ablösung von Lehrplänen als vielmehr um einen weitreichenden Funktionswandel in Richtung auf die Entwicklung von kompetenzorientierten Kerncurricula und schuleigenen Lehrplänen zu gehen (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007).

Wie es zu diesem bildungspolitischen Paradigmenwechsel gekommen ist und welche Auswirkungen dies auf die Lehrplanentwicklung im Fach Sport hat, will ich in meinem Vortrag im Spiegel der einschlägigen Diskussion, wie sie in Deutschland geführt wird, darstellen. Damit stehen meine Ausführungen zwar in direktem Zusammenhang mit der Curriculumreform in Luxemburg und können durchaus als begründende Hintergrundfolie gelesen werden. Gleichwohl werde ich – ganz im Sinne der Tagungs dramaturgie – nur mittelbar auf das Luxemburger Lehrplanmodell eingehen.

Die Argumentation erfolgt in drei Schritten: Zunächst gilt es, den bildungspolitischen Kontext zu umreißen, in dem aktuelle Lehrplanentwicklungen stattfinden (1). In einem zweiten Zugang geht es um den Funktionswandel von Lehrplänen und entsprechenden Implikationen für das Fach Sport (2). Danach will ich wesentliche Merkmale eines „guten“ Sportunterrichts aufzeigen, aus denen sich das Leitbild für ein zeitgemäßes Lehrplankonzept ableiten lässt.

1 Von der „Ermöglichungsstrategie“ zur „Anforderungsstrategie“

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts hat sich in der bildungspolitischen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt, dass Schule nicht nur „von oben“ reformiert werden kann; die einzelne Schule soll vielmehr „ihre eigenen Rückstände sowie Vorzüge erkennen und sich auf einen weitgehend selbst gesteuerten Entwicklungsweg begeben“ (Apel & Sacher, 2002, S. 61-63).

Dieser Aufmerksamkeitswechsel zu Fragen der Einzelschule stützt sich auf zwei wesentliche Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung. Dies ist erstens die Erkenntnis, dass Schulen als gestaltungsfähige Einheiten, als „Individualitäten“ anzusehen sind, die aus eigenem Antrieb, also selbst organisiert, verändert werden können (vgl. Rolff, 1995). Zweitens ist es die Einsicht, nach der die Schulqualität von einer Reihe synergetisch wirkender Einflussfaktoren bestimmt wird, die als „pädagogisches Ethos“ bezeichnet werden. „Gute“ Schulen lassen sich vornehmlich dadurch charakterisieren, dass ihre pädagogische Arbeit durch einen gemeinsam getragenen



Grundkonsens in Erziehungs- und Wertfragen geprägt wird (vgl. zusammenfassend Stibbe, 2004).

Wenn Schulen als Handlungseinheiten betrachtet werden, die ihre pädagogische Qualität selbst beeinflussen können, ist es konsequent, auch ihre Selbstständigkeit zu stärken (vgl. Daschner, 2006). Im Zuge dieser Bestrebungen um die Stärkung der Schulautonomie werden Schulen zunehmend Entscheidungsspielräume in den Bereichen der pädagogischen Schwerpunktsetzung, der Unterrichts- und Lernorganisation, der Personalentwicklung, der Fortbildungsplanung und der Finanzbewirtschaftung gewährt. Absicht ist es, eine individuelle Profilbildung zu ermöglichen, um die Qualität der einzelnen Schule zu erhöhen.

Angesichts der desolaten Leistungen von Schülerinnen und Schülern in internationalen Vergleichsstudien ist inzwischen jedoch eine gegenläufige Entwicklung auszumachen, die die Verbesserung der Qualität von Bildung und Schule vom Lernergebnis her, dem „output“, zu denken versucht. In diesem Kontext werden administrative Steuerungsbemühungen verstärkt, durch die die Ende des 20. Jahrhunderts zugestandenen Entscheidungsfreiräume von Schulen wieder eingeengt werden. Auf die Dezentralisierungs- und Autonomisierungsbemühungen der 1990er Jahre folgen nach dem „PISA-Schock“ im Jahre 2000 Rezentralisierungs- und Standardisierungsbestrebungen (vgl. Böttcher, 2002). Damit hat sich die bildungspolitische „Ermöglichungsstrategie“ der Schulmodernisierung zu Beginn der 1990er Jahre mittlerweile zu einer „Anforderungsstrategie“ mit neuen Steuerungselementen gewandelt (Altrichter, 2006). Sichtbarster Ausdruck dieser Entwicklung sind die derzeitigen schulpolitischen Initiativen zur Einführung von Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. Sie sollen die administrative Steuerung von Schulen effektiver gestalten.

2 Von „stofforientierten Lehrplänen“ zu „standardorientierten Kerncurricula“

Diese grundlegenden bildungspolitischen Veränderungen haben auch Auswirkungen auf die staatliche Lehrplanentwicklung. So werden seit etwa 2003 Lehrpläne überwiegend nur noch als „Kernlehrpläne“ konzipiert, die sich auf die Erstellung von Standards, kompetenzorientierten Leistungsanforderungen für verschiedene Jahrgangsstufen, Anregungen und Aufgabenbeispiele zur Überprüfung und Lernkontrolle konzentrieren (vgl. Stibbe, 2006; 2007). Im Vergleich zu herkömmlichen Curricula zeigt dieser neue Typ von Kern-Lehrplänen den aktuellen Wandel in der bildungspolitischen Diskussion, der als Umorientierung vom „Lehren zum Lernen“ und von „Stoffen zu Kompetenzen“ charakterisiert werden kann (Rolff, 2006, S. 221-222). Es geht zum einen um die Förderung der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung allgemein-fachlicher Lernstrategien, zum anderen um eine „Orientierung an funktionalen Anforderungen“, die sich an Kompetenzen, so genannten „life skills“, zur Bewältigung künftiger Berufs- und Lebenssituationen festmachen lässt (vgl. ebd.). Mit dieser Fokussierung sollen Kernlehrpläne dazu beitragen, dass sich Schulen auf die wesentlichen Kompetenzen konzentrieren und ihre Beherrschung gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund kann es kaum überraschen, dass auch die Lehrplanentwicklung im Fach Sport in den Sog dieser Diskussion geraten ist. Das jüngste Beispiel für einen Kernlehrplan Sport, der wohl auch erstmals in der Fachgeschichte explizit als „Kerncurriculum“ bezeichnet wird, stammt aus Niedersachsen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006). Der im „Kerncurriculum“ für den Sport vorgegebene Orientierungsrahmen soll in der schuleigenen Lehrplanarbeit im Blick auf die spezifischen Bedingungen der Einzelschule konkretisiert werden. Bei dieser Art der schuleigenen Lehrplanentwicklung geht es vor allem um den pädagogischen Diskurs und die kooperative Entwicklung fachlicher Perspektiven innerhalb der jeweiligen Fachkonferenz.

Das schuleigene Curriculum, das evaluiert und stetig fortgeschrieben werden soll, avanciert damit zur wesentlichen Vermittlungsinstanz zwischen übergreifenden Vorgaben (im staatlichen

Kern-Lehrplan) und der persönlichen Unterrichtsvorbereitung (vgl. ausführlich Stibbe, 2006). Es wird nunmehr zu einem wesentlichen Instrument einer „standardorientierten Unterrichtsentwicklung“, die darauf abzielt, „fachliche Lehr- und Lernprozesse“ dergestalt zu entwickeln, „dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler die in den Kernlehrplänen vorgegebenen Kompetenzerwartungen“ erreichen (Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, 2005).

Folglich enthalten Kernlehrpläne Standards, die beschreiben, „über welche fachlichen [...] Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Klassenstufe verfügen müssen“ (MKS, 2003). Sie werden entweder nur als verbindliche „Mindestanforderungen“ ausgewiesen (z. B. in Brandenburg) oder auf verschiedenen Leistungsebenen als „Mindest-“ (minimale Qualifikationsanforderungen), „Regel-“ (durchschnittliche Anforderungen) und „Maximalstandards“ (höchstes Leistungsniveau) festgelegt (z. B. in Baden-Württemberg).

Die bisherigen Bemühungen, Standards und Qualifikationsanforderungen im Fach Sport zu beschreiben, lassen allerdings noch einiges zu wünschen übrig. Beim Blick auf neuere Lehrpläne lassen sich vor allem drei Problembereiche erkennen:

(1) Das Legitimationsproblem

Die Formulierung von kompetenzorientierten Standards wirft Fragen der Legitimation auf. Es ist z. B. wenig einsichtig, warum Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe in den baden-württembergischen Bildungsstandards für die Realschule unter gesundheitlichen Gesichtspunkten unbedingt 15 Minuten laufen können müssen, während es für gleichaltrige Gymnasiasten offenbar reicht, nicht näher definierte „längere Läufe [zu] absolvieren“ (MKS, 2003a/b). Allgemein gefragt: Wer setzt welche Standards für wen und woher kommen die Normen?

(2) Das Reduktionsproblem

Bildungsstandards geben vor, valide Kriterien und Indikatoren für den Bildungserfolg zu liefern. Die Erinnerung an das Scheitern curriculumtheoretischer Konzepte der 1970er Jahre sollte jedoch die Skepsis nähren, Kompetenzen und Qualifikationen Heranwachsender zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen voraussagen, daraus einschlägige Inhalte ableiten und den Lernerfolg operationalisieren zu können. So liegt eine Gefahr darin, dass man sich bei der Formulierung von Standards vom Bildungsbegriff klassischer Provenienz verabschiedet und Sportabzeichenprüfungen, Fitnessstandards und motorische Fertigkeitstests als Kriterien für das Bildungsniveau heranzieht.

(3) Das Differenzierungsproblem

Bei der Beschreibung von Standards zeigt sich ein Differenzierungsproblem, wenn es darum geht, Kompetenzen und Leistungsanforderungen für verschiedene Jahrgangsstufen festzulegen. So unterscheiden sich z. B. die Standards im Lehrplan Sport für die Grundschule in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern im Bereich „Leichtathletik“ und „Schwimmen“ am Ende der Klasse 4 nicht von denen der Jahrgangsstufe 6 (vgl. MBS u. a., 2004, S. 20-22).

Hinsichtlich der sportdidaktischen Diskussion ist allerdings festzustellen, dass sie sich bislang nur recht einseitig mit Problemen im Zusammenhang der Formulierung von Ergebnis- oder „performance standards“ beschäftigt hat (vgl. z. B. Schierz & Thiele, 2005). Erst in jüngerer Zeit wird auch auf die Chancen von „Bildungsstandards“ für die einzelschulische Entwicklung eingegangen. So weist z. B. Tillmann darauf hin, dass die Festlegung von Standards durchaus helfen kann, sich (1) auf die Vermittlung von Kernkompetenzen bei schwächeren Schülerinnen und Schülern zu konzentrieren, (2) diese „empirisch“ zu überprüfen und (3) Leistungen zu

vergleichen, um den Gründen für Leistungsdifferenzen in Klassen mit etwa gleichen Rahmenbedingungen nachzugehen (2007, S. 81). Diese Wirkung können Standards allerdings nur entfalten, „wenn sie die Lehrkräfte ‚vor Ort‘ zu engagierter Reformarbeit“ anregen (a. a. O., S. 82).

„Output-Standards“ lassen sich, wie Kurz in Bezug auf das Fach Sport bemerkt, keineswegs als „Mehrzweck-Instrument“ zur Sicherung des Faches und Verbesserung der Unterrichtsqualität einsetzen. Vielmehr bedürfe es „verschiedener Instrumente für unterschiedliche Funktionen“ (Kurz, 2007, S. 78). In diesem Sinne seien z. B. Qualitätskriterien für einen „guten“ Sportunterricht und für eine „bewegte“ Schule zu entwickeln. Hier geht es nicht um die Bewertung der Lernergebnisse, sondern um die Berücksichtigung von „Prozessen“ und „Engagement“ an der einzelnen Schule (vgl. a. a. O., S. 79-81).

Standards können sich also durchaus als sinnvolle Instrumente der Schulentwicklung erweisen. Voraussetzung dafür ist aber, dass sie in einem weiteren Sinne als Standards für (sport-)pädagogisches Handeln begriffen werden, bei dem nicht nur Leistungsergebnisse berücksichtigt werden, „sondern vor allem die – zugegebenermaßen schwer mess- und erfassbare – Qualität der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum. Aber diese komplexe pädagogische Wirklichkeit muss – jenseits von Wunschprosa – in den Blick genommen werden, wenn Schulentwicklung gelingen soll“ (Horstkemper, 2005, S. 8).

3 Vom „Sportartenprogramm“ zum „erziehenden Sportunterricht“

Eine Aufgabe von Lehrplänen, die auf der Grundlage gesellschaftlich notwendiger Veränderungen im Zeitabstand von etwa 10-15 Jahren revidiert bzw. fortgeschrieben werden, besteht darin, pädagogische Innovationen anzuregen. Sportlehrpläne sind der Ort, an dem in gedrängter Form die politisch gewollte Vorstellung vom „guten“ Schulsport und von der gewünschten Schule aufscheint. Aber wie soll der Sportunterricht zeitgemäß begründet und gestaltet werden?

Betrachtet man hierzu die fachdidaktische Diskussion, so wird diese Frage gegenwärtig recht eindeutig beantwortet: Mit der neuen Lehrplangeneration, die – stark beeinflusst von Nordrhein-Westfalen – um die Jahrtausendwende entstanden ist, wurde die Formel vom „erziehenden Sportunterricht“ auch bildungspolitisch hoffähig gemacht (vgl. Prohl, 2006, S. 177-178). Ausgehend vom „Sportartenprogramm“, das die Konstruktion der Lehrpläne der 1970er und 1980er Jahre bestimmte, will ich die Weiterentwicklung zu einem „erziehenden Sportunterricht“ veranschaulichen.

Die traditionelle Position des Sportartenprogramms – Erziehung zum Sport

Wesentliches Anliegen des Sportartenkonzepts ist es, Schülerinnen und Schüler zu lebenslangem Sporttreiben zu befähigen und zu motivieren. Sie sollen in einen begrenzten Kanon an normierten Sportarten eingeführt, ihre sportlichen Fertigkeiten und konditionelle Leistungsfähigkeit möglichst effektiv und ökonomisch entwickelt werden. Die pädagogische Bedeutung ergibt sich dabei allein aus dem Eigenwert der zu vermittelnden Sache.

Im Sinne einer unkritischen Abbild-Didaktik wird der außerschulische Sport zum entscheidenden Bezugspunkt des Sportunterrichts. Die verbands- und wettkampfgebundene Sportwirklichkeit, der vermeintlich „richtige“ Sport, wird in affirmativer Weise mehr oder weniger ungebrochen in die Schule geholt. Sport erscheint hier in einer engen Auslegung als ein gesellschaftlich vorgefundenes, nicht veränderbares Phänomen. Der Erziehungsauftrag, begriffen als Verbesserung des sportlichen Könnens in Sportarten, wird reduziert auf nur eine Seite des fachlichen Auftrags: Es geht darum, „die Sache“ zu lehren (vgl. Dazu Neumann, 2004, S. 30-34).

Aus dieser Beschreibung wird ersichtlich, dass das Sportartenprogramm für eine „Didaktik reduzierter Ansprüche“ (Balz, 1992, S. 14) steht, die den Bildungs- und Erziehungsanforderungen an einen zeitgemäßen Sportunterricht nicht gerecht werden kann.

Die pädagogische Position eines „erziehenden Sportunterrichts“ – Erziehung *zur* und *durch* Bewegung

Anders als das „Sportartenkonzept“ ist der „erziehende Unterricht“ nicht nur darauf angelegt, sachliches Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern es geht ihm darüber hinaus auch intentional um das Wollen und Handeln, also um Einstellungen und Haltungen von jungen Menschen. Im erziehenden Unterricht werden bewusst die beiden Seiten des Erziehungsprozesses angesprochen: Zum einen soll die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert werden, zum anderen sollen gesellschaftlich wichtige Qualifikationen vermittelt werden (vgl. Zusammenfassend Stibbe, 2000).

Zudem ist eine weitere Einsicht bedeutsam: Erzieherische Intentionen lassen sich nicht direkt bewirken, sondern können nur durch den „Entschluss des Subjekts, das Gesollte auf sich zu beziehen, anzuerkennen und so zu handeln“ Resonanz finden (Funke-Wieneke, 1999, S. 19). Insofern kann Erziehung nur gelingen als „Selbsterziehung“ eines sich selbst bestimmenden Individuums.

Wenn „Erziehung“ und „Unterricht“ als zusammengehörige Aufgaben begriffen werden, so bedeutet dies für unser Fach, die Unterrichtsgestaltung als Erziehung *zur* und *durch* Bewegung zu verwirklichen. Konkret geht es um die „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport“ *und* die „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ in einer auch kritischen Distanz. Es gilt also, in einem erziehenden Sportunterricht beide Seiten dieses Fachauftrags gleichermaßen zu berücksichtigen und Vereinseitigungen zu vermeiden.

Damit werden wichtige, aber keineswegs hinreichende Bestimmungsmomente eines „erziehenden Sportunterrichts“ aufgezeigt. Zur fachlichen Konkretisierung sind noch weitere Merkmale oder Prinzipien erforderlich, von denen ich in der Kürze der Zeit lediglich die „Mehrperspektivität“ herausgreifen will.

Bei der Idee des mehrperspektivischen Unterrichtens geht es im Wesentlichen um eine Perspektivenerweiterung: Durch unterschiedliche didaktische Thematisierungen sollen Schülerinnen und Schüler erfahren, wie sportliche Aktivitäten mit unterschiedlichem Sinn belegt werden können und sich dadurch verändern.

Nehmen wir hierzu ein Beispiel aus der Leichtathletik. Die prinzipiell „wertneutrale“ Bezeichnung „Weitsprung“ sagt noch nichts darüber aus, in welcher Weise dieser Inhalt didaktisch realisiert werden soll, denn „Weitsprung“ kann auf sehr unterschiedliche Weise zum Thema des Sportunterrichts gemacht werden (vgl. Brodtmann, 1984, S. 46-47):

- (1) Mit dem Ziel der Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Erweiterung der Bewegungserfahrungen: „Weitsprung“ bedeutet dann, dass z. B. eine Sprunggelegenheit genutzt wird, um Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten „zum Sammeln von Bewegungserfahrungen im Weitspringen“ zu geben (a. a. O., S. 46). Oder
- (2) mit der Absicht, eine ökonomische Technik zu lernen und die Sprungweite zu verbessern: „Weitsprung“ heißt dann, z. B. an einer wettkampfgerechten Weitsprunganlage die Hangsprungtechnik zu erlernen oder durch Übung und Training die Sprungweite zu verbessern.

In diesem Zusammenhang hat Kurz (2000) mit so genannten „Pädagogischen Perspektiven“ allgemein die wichtigsten didaktischen Thematisierungen von Schulsportinhalten dargelegt. Die einzelnen Perspektiven zeigen jeweils aus unterschiedlichen Blickwinkeln die besonderen

erzieherischen Möglichkeiten des Faches Sport auf, mit denen der „Doppelauftrag“ konkretisiert wird (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: *Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule (vgl. Kurz, 2000)*

Pädagogische Perspektiven

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- etwas wagen und verantworten
- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Mehrperspektivität im erziehenden Sportunterricht würde allerdings missverstanden, wollte man dieses Prinzip interpretieren als eine Aneinanderreihung vermeintlich objektiver Sinnorientierungen der Sache „Sport“. Es geht vielmehr darum, bei Kindern und Jugendlichen das Interesse an der Vielgestaltigkeit von Bewegung, Spiel und Sport zu wecken und „ihnen zu einer individuellen Sinnfindung zu verhelfen“ (Beckers, 2000, S. 90). Daher ist in einem erziehenden Sportunterricht besonderer Wert darauf zu legen, die in sportlichen Tätigkeiten liegenden Ambivalenzen, d. h. die Entwicklungschancen und Gefahren, zu thematisieren. Es geht dabei vor allem auch um eine wertende Auseinandersetzung mit dem Bewegungshandeln. Dazu gibt es im Sportunterricht zahlreiche Ansatzpunkte, wie z. B.:

- „die Notwendigkeit und zugleich Schwierigkeit eines fairen Umganges miteinander“ oder
- „das Akzeptieren von Regeln“ wie auch „die Einsicht in deren Veränderbarkeit“ (Beckers, 2000, S. 94).

4 Schlussbemerkung

In meinen Ausführungen habe ich dargelegt, welche aktuellen Entwicklungstendenzen bei der Revision von Lehrplänen zu berücksichtigen sind. Es ist zwar keine direkte Aussprache vorgesehen, doch bieten die Arbeitskreise sicherlich die Möglichkeit, den einen oder anderen Aspekt zu diskutieren. Letztlich wird der Erfolg unserer Bemühungen um die Weiterentwicklung des Sportunterrichts in Luxemburg davon abhängen, ob und inwieweit es gelingt, Sie, die Sportlehrerinnen und Sportlehrer, von der Idee eines neuen pädagogischen Konzepts für den Schulsport zu überzeugen und an ihrer Umsetzung mitzuwirken. Lassen Sie uns gemeinsam für diese Idee werben. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche uns allen einen erfolgreichen Verlauf der Fachtagung.

Literatur

- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58 (3), 6-10.
- Apel, H. J. & Sacher, W. (Hrsg.) (2002). *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *sportpädagogik*, 16 (2), 13-22.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Kettler.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. München: Juventa.

- Brodthmann, D. (1984). *Sportunterricht und Schulsport. Ausgewählte Themen der Sportdidaktik*. 2., neu bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Daschner, P. (2006). Selbstständige Schulen. Entwicklungen, Balancen, Arbeitskulturen. *Pädagogik*, 58 (10), 6-11.
- Funke-Wieneke, J. (1999). Erziehen. *sportpädagogik*, 23 (4), 13-21.
- Horstkemper, M. (2005). Standards. Vermessungspädagogik oder Antrieb zur Verbesserung der Bildungsqualität? *Pädagogik*, 57 (9), 6-9.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 70-81). Schorndorf: Hofmann.
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur NRW (2005). *Standardorientierte Unterrichtsentwicklung. Moderatorenmaterial Englisch. Modul 1: Umgang mit Kernlehrplänen*. Soest: Landesinstitut für Schule/Qualitätsentwicklung.
- MBSB u. a. [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u. a.] (Hrsg.) (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule Sport*. Berlin: Wissenschaft und Technik-Verlag.
- MKS [Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg] (Hrsg.) (2003a). *Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Sport. Realschule – Klassen 6, 8, 10*. Zugriff am 21.10.2003 unter www.bildungsstandards-bw.de.
- MKS [Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg] (Hrsg.) (2003b). *Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Sport. Gymnasium – Klassen 6, 8, 10*. Zugriff am 21.10.2003 unter www.bildungsstandards-bw.de.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Sport*. Hannover: Unidruck.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. 2., stark überarbeitete Auflage. Wiebelsheim: Limpert.
- Rolff, H.-G. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2006). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In W. Bos u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 221-245). Weinheim/München: Juventa.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- Stibbe, G. (2000). Vom Sportartenprogramm zum erziehenden Sportunterricht. Zur curricularen Neubestimmung über den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. *sportunterricht*, 49 (7), 212-219.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2006). *Schuleigene Lehrpläne im Fach Sport – Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Gutachten im Auftrag des Landesinstituts für Schule/ Qualitätsagentur NRW. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule. www.ph-karlsruhe.de/org/sport/stibbe/st_vort.html.
- Stibbe, G. (2007). Vom Umgang mit Lehrplänen. *sportunterricht*, 56 (4), 100-104.
- Stibbe, G. & Aschebrock, H. (2007). *Lehrpläne Sport – Grundzüge der sportdidaktischen Lehrplanforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Tillmann, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: kritische Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. *sportunterricht*, 56 (3), 78-82.

Das Lehrplanmodell der Arbeitsgruppe Curriculumreform

Der folgende Text fasst die bisherigen Arbeiten zusammen. Das vorgestellte Modell ist nicht definitiv und wird sicherlich einige Änderungen erfahren.

Die Arbeitsgruppe, die im Herbst 2006 ihre Arbeit aufgenommen hat, setzte sich ursprünglich aus 7 Sportlehrern zusammen: Patrick Hinterscheid, Cary Michels, Neil Pattison, Claude Scheuer, Yann Schneider, Claude Schumacher und Carlo Wagner. Später sind noch Françoise Helminger und Isabelle Reiffers hinzugekommen. Unterstützt wird die Arbeitsgruppe von Astrid Schorn (SCRIPT) und Günter Stibbe (PH Karlsruhe).

Die Arbeitsgruppe hat zuerst verschiedene Vorarbeiten unternommen

1. Der alte Lehrplan wurde intensiv durchgelesen. Man kann feststellen, dass dieses Programm Elemente beinhaltet, die noch immer eine gewisse Aktualität haben und von denen man sich nicht unbedingt gerne trennt.
 - So wurde hier schon „savoir-faire“, „savoir-être“ und „savoir“ unterschieden. Andere Fächer haben dies erst sehr viel später getan.
 - Damals wurden die Kollegen in den verschiedenen Gebäuden aufgerufen „de se retrouver en réunion de concertation pour établir ensemble un programme d'établissement.....“. Leider wurde dieser Aufruf nicht überall befolgt, so dass in vielen Schulen das offizielle Programm nicht optimal umgesetzt werden konnte. Es ist aber aktueller den je ein schulinternes Programm aufzustellen, da immer mehr Schulen sich ein Profil geben. Hier kann der Sport eine interessante Rolle spielen.
 - Der doppelte Auftrag des Sportunterrichts wurde angesprochen: Erziehung durch Sport und Erziehung zum Sport. Leider wurde die Erziehung durch Sport aber nicht weiter thematisiert. Sie sollte sich irgendwie „nebenbei“ einstellen. Der Sportunterricht muss aber aufzeigen, was er zur allgemeinen Erziehung des jungen Menschen beitragen kann, dies muss jedoch systematisch geschehen. Das darf allerdings nicht dazu führen, dass der Sportunterricht instrumentalisiert wird. Der Sportunterricht als Bewegungsfach muss seine Einzigartigkeit erhalten, wenn er nicht Gefahr laufen will, durch andere Fächer ersetzt zu werden, die nur einen Klassensaal brauchen an Stelle von teuren Sportinfrastrukturen. Beispiele von Schulen ohne Sportinfrastruktur sind ja leider zur Zeit aktuell.
 - Das Sportverständnis ist schon damals sehr weit gefasst.
2. Die Arbeitsgruppe hat sich über die Entwicklungen in anderen Ländern informiert. Dabei wurde sich nicht nur auf die Nachbarländer beschränkt, via Internet ist es möglich sich Lehrpläne weltweit anzusehen. Man kann feststellen, dass viele neue Lehrpläne kompetenzorientiert sind, was die Arbeitsgruppe ja auch als Vorgabe vom SCRIPT erhalten hatte.
3. Die Arbeitsgruppe hatte das Glück, mit Prof. Stibbe, einen interessanten und in Lehrplanreformen erfahrenen „Critical Friend“, zu erhalten. Er hat geholfen, Struktur in die Arbeitsweise der Arbeitsgruppe zu bringen. Er hat oft auf Probleme in unserem Modell hingewiesen. Es muss aber betont werden, dass viele seiner Vorschläge nicht von der Arbeitsgruppe zurückbehalten wurden.

Einige Eckpunkte wurden von der Arbeitsgruppe festgehalten:

- Die Sportarten sollen nicht ganz aus dem Sportunterricht verschwinden. Diese haben eine lange Tradition in Luxemburg. Das mag vielleicht vielen Lehrern zu defensiv erscheinen, hat aber mit der Höhe des „Innovationsschubs“ zu tun. Ist dieser zu hoch, dann bleibt die Unterstützung vieler Kolleginnen und Kollegen aus, der neue Lehrplan bleibt ein Papiertiger, der es nicht in die Praxis schafft. Das klassische Sportartenkonzept gehört der Vergangenheit an, trotzdem bleiben die klassischen Sportarten ein wichtiger Bestandteil des Sportunterrichts. Schließlich bleibt ein Ziel des Sportunterrichts die Vermittlung der Sportkultur mit einer eventuellen Öffnung zu den Sportvereinen.
- Zusammenarbeit mit der Grundschule. Es wäre doch interessant, Kompetenzen zu definieren, die jeder Schüler am Ende der Grundschule erreichen müsste.

Verschiedene Bemerkungen sind wichtig:

- Jedes Modell vereinfacht! Die Wirklichkeit ist immer komplexer. Wenn man also Grenzlinien zieht, dann erzeugt das immer Anlass zu Diskussionen. Trotzdem erleichtern Modelle die Verständlichkeit.
- Es gibt kein perfektes Modell! Man kann bei vielen Modellen interessante Elemente finden. Die AG hat versucht, diese Elemente in das vorliegende Modell einzufügen.
- Worte sind veränderbar. Es ist nicht immer einfach, die passenden Worte zu finden. Deshalb sind viele Worte eher als „Arbeitsgrundlage“ anzusehen.

Das Modell der Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe hat sich in vielen Sitzungen auf das „Würfelmodell“ geeinigt.

Es soll hier versucht werden darzustellen, in welcher Form das vorliegende Würfelmodell als Strukturierungsgrundlage zur Kompetenzbeschreibung auf verschiedenen Stufen dienen kann.

Ausgehend von der Tatsache, dass der Sportunterricht in Luxemburg derzeit vorrangig in Sportarten organisiert wird, erscheint es wichtig, eine Strukturierung der Kompetenzbeschreibungen vorzunehmen, in welcher sich alte und neue Inhalte ohne weiteres wieder finden lassen:



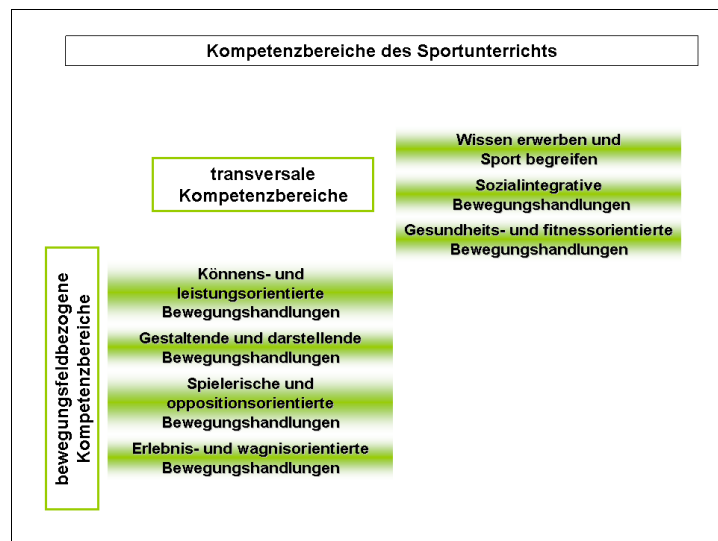
Andererseits erscheint es im Zuge einer innovativen Neugestaltung des Lehrplans für Luxemburg wenig sinnvoll, lediglich Inhalte in Form von Kompetenzen zu formulieren, ohne dabei die Spezifität von Kompetenzen im Sportunterricht zu berücksichtigen.



Die hier zurückbehaltene Strukturierung in Kompetenzbereiche hat weder den Anspruch einer absoluten Trennschärfe, noch soll sie als universal geltend angesehen werden. Vielmehr offenbart sie ihre Bedeutung durch ihre unumgängliche Verknüpfung zu den beschriebenen Bewegungsfeldern, welche sich in den Kompetenzformulierungen (Tabellen) wieder finden.



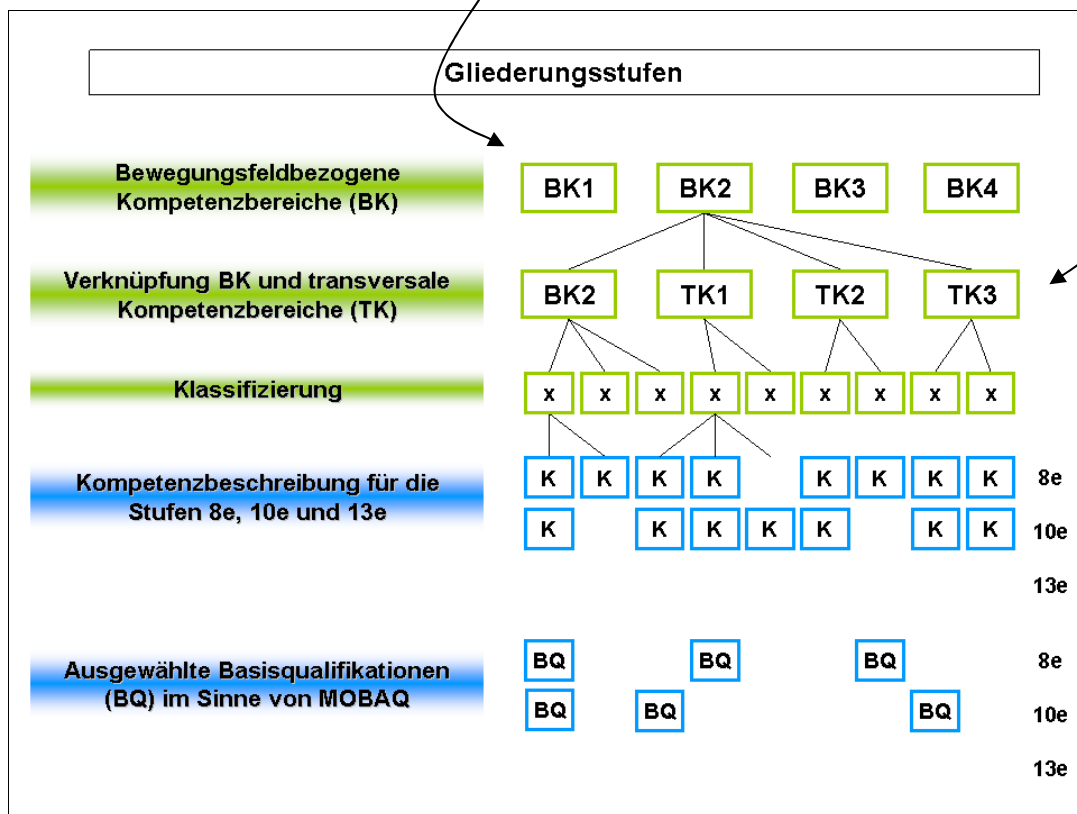
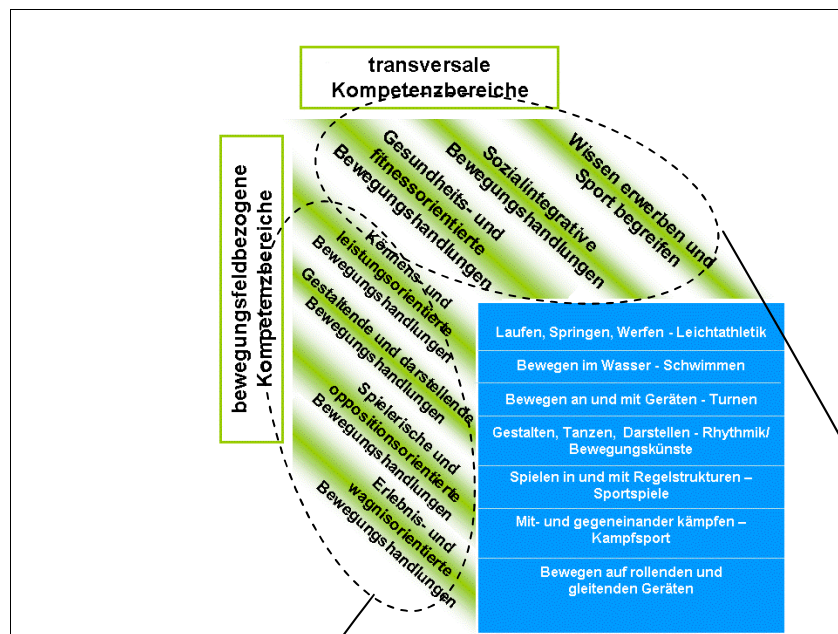
Wenn auch alle aufgelisteten Kompetenzbereiche als Ausgangspunkt zur Gliederung und Formulierung von Kompetenzen dienen, so lassen einige dennoch erkennen, dass sie sich in allen oder vielen Bewegungsfeldern manifestieren. Dieser "Transversalität" soll im Würfelmodell durch eine optische Hervorhebung Rechnung getragen werden.



Demgegenüber stehen jene Kompetenzbereiche, welche als primäre Kompetenzbereiche für einzelne Bewegungsfelder gelten können. Oder anders formuliert: innerhalb eines Bewegungsfeldes lassen sich Kompetenzen formulieren, welche alle primär einem Kompetenzbereich zugeordnet werden können (mit Ausnahme des "Bewegens an und mit Geräten", welche 2 primäre Kompetenzbereiche besitzt). Hinzu kommen schließlich jene Kompetenzen, welche zu den transversalen Bereichen passen.

Problematisch bleibt dennoch die Begriffswahl, da, wie bereits erläutert, das Wort "primär" zwar die Beziehung zwischen den Bewegungsfeldern und den Kompetenzbereichen beschreibt, jedoch gleichsam suggeriert, es handle sich um die vorrangigen oder wichtigeren Kompetenzbereiche gegenüber "sekundären". Eine mögliche Alternative wäre die Formulierung "originäre Kompetenzbereiche", da in diesen "bewegungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen" Art und Wesen der Inhalte in Form von Kompetenzen aufgezeichnet werden.

Exemplarisch kann die Systematik anhand des Bewegungsfelds "Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik" erklärt werden. Die Bewegungshandlungen dieses Bewegungsfeldes spiegeln sich vorrangig in dem zuzuordnenden Kompetenzbereich "Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen" wieder, da es sich in ihrer ursprünglichen Finalität hier um messbare Leistungen handelt. Dies bedeutet jedoch ausdrücklich nicht, dass Inhalte wie bspw. Spielleichtathletik nicht Gegenstand des Unterrichts innerhalb dieses Bewegungsfeldes sein sollen, da hier das "Spiel" viel mehr Mittel zum Zweck wird. Die spielerischen Fähigkeiten stehen hier im Hintergrund und nutzen dem Entwickeln des Wesentlichen (hier natürlich: "Laufen, Springen, Werfen").



Kompetenzen werden in Form einer Tabelle auf unterschiedlichen Stufen formuliert. Dabei dienen die vier "bewegungsfeldbezogenen Kompetenzbereiche" (BK) als oberste Gliederungsstufe. Weiter lassen sich hier 4 untergeordnete Kategorien vornehmen. Dies sind zum einen der jeweilige bewegungsfeldbezogene Bereich und zum anderen die 3 "transversalen Kompetenzbereiche". Innerhalb dieser 4 großen Kategorien werden die erwarteten Kompetenzen (K) unter einem Label/Kompetenzzweig klassifiziert. In einem nächsten Schritt werden diese Kompetenzen für die Klassenstufen (8e, 10e und 13e), sowie u.U. in Bewegungsfeldern aufgeschlüsselt.

Aus diesen Kompetenzen der untersten Stufen wäre es durchaus denkbar, ausgewählte Basisqualifikationen (BQ) zu erarbeiten.

Abschliessende Bemerkungen:

Man sieht, dass wir erst am Anfang unseres Weges stehen. Es bleiben noch sehr viele Fragen zu klären und eine Antwort wirft viele neue Fragen auf.

Einige Beispiele:

- Problem 9e-10e im EST: Es wäre im EST einfacher, Kompetenzen für die 9. Klasse zu definieren, da für viele Schülerinnen und Schüler ein Schulwechsel nach der 9. Klasse ansteht
- Fächerübergreifende Projekte
- Classes vertes, classes de neige
- Empfehlungen zur Infrastruktur
- Außerunterrichtlicher Sport
- Cycle supérieur

Und dann gibt es noch die sehr wichtigen Themen:

- Evaluation/Benotung
- Remédiation: Was geschieht mit den Schülerinnen und Schülern, welche die geforderten Kompetenzen nicht erreichen?
- Implementierung in den Schulen: Dies ist sicher eine kruziale Frage: Wie können wir es schaffen, dass die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule zusammen den neuen Lehrplan umsetzen? Wir setzen große Hoffnungen auf einen schulinternen Lehrplan. Dies gibt dem Lehrpersonal einer Schule mehr Freiraum, um zu entscheiden, was im Kontext seiner Schule wichtig ist (Schülerinnen und Schüler, Leitbild der Schule, Infrastruktur...), aber auch mehr Verantwortung zur Zusammenarbeit.

Das sind alles Fragen, auf die es zur Zeit noch keine fertige Antwort gibt. Diese Themen werden die interessierten Sportlehrerinnen und -lehrer in den nächsten Jahren sicherlich noch weiter beschäftigen.

Dokumentation der Workshops

Nach diesen Vorträgen konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung unter 5 Workshops wählen:

In den Workshops wurden am Morgen die Vorschläge der Arbeitsgruppe diskutiert, am Nachmittag wurden dann die workshop-spezifischen Themen behandelt.

- A. Könnens- und leistungsorientierte Bewegungshandlungen
- B. Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen
- C. Spielerische und oppositionsorientierte Bewegungshandlungen
- D. Erlebnis- und wagnisorientierte Bewegungshandlungen
- E. Implementierung des Lehrplans in den einzelnen Schulen: auf dem Weg zum Schulprogramm



WORKSHOP A

KÖNNEN UND LEISTEN

CARY MICHELS, ISABELLE REIFFERS

TeilnehmerInnen: Berg Alain, Biever Gérard, Bis Gilbert, Decker Pierre, Ferrari Sandy, Goebel Michèle, Heintz Jessica, Kemp Marc, Ludivig Anne, Manderscheid Paul

Diskussion am Morgen: Allgemeine Bemerkungen zum vorgelegten Lehrplanentwurf:

Vorteile:

- Teambildung / Schulprogramm
- Konsens in der Schule
- Flexibilität
- Differenzierung
- Innovation
- Vergleichbare Standards (landesweit)
- Mehrperspektivität

Schwierigkeiten:

- Evaluation
- Verständnis in der Öffentlichkeit
- Was passiert beim Nicht-Erreichen der Kompetenzen / Remédiation?
- Wie präzise soll der Lehrplan ausformuliert werden?
- Kommt der Leistungsgedanke nicht zu kurz?



Diskussionen am Nachmittag: Kritikpunkte zum Kompetenzraster Können und Leisten

- Kompetenzen sind nicht klar genug definiert
- Beherrschen, was heißt das?
- Wo sind die Grundlagen: Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, koordinative Fähigkeiten ...?
- Was geschieht beim Schulwechsel / beim Lehrerwechsel?

- Transversale Kompetenz: Fähigkeit zur Autoevaluation, überfordern wir die Schüler nicht?
- Die Präzision der beschriebenen Kompetenzen wechselt: manchmal sehr präzise, manchmal sehr weit gefasst
- Warum nicht die Kompetenzen aus den Bewegungsfeldern heraus definieren?
- Cycle inférieur: man könnte auch von den Bewegungsgrundlagen ausgehen (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit, KOORDINATION)
- Kompetenzen: ichbezogen / gruppenbezogen
- Genügt die zur Verfügung stehende Zeit, um alle Kompetenzen zu behandeln?
- Schuljahrgang 10: Problem ES /EST

2 Arbeitsgruppen haben sich über spezifische Themen Gedanken gemacht:

1. das Problem des 10. Schuljahres

Cycle inférieur:

EST: Wechsel auf der 9e

ES Wechsel auf der 4e (10e)

Aber Kompetenzjahrgänge 8/10

EST eventuell nur 3 Jahre, um Kompetenzen zu erreichen

ES 4 Jahre ist ok

Lösungen:

1. ES 8 /10 6e/10e

EST 9e Auswahl oder Reduzierung neue Kompetenzen

2. ES/EST Jahrgänge 7/8/9/10

Keine Lösung ist richtig befriedigend

2. der Vorschlag, die Kompetenzen von der Seite der Basisqualifikationen (Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Beweglichkeit, KOORDINATION) anzugehen

In diesem Zusammenhang wurde die Verbesserung der Koordination als überaus wichtig angesehen.

WORKSHOP B

GESTALTEN UND DARSTELLEN

YANN SCHNEIDER

TeilnehmerInnen: Cynthia Dohn, Romain Thillen, Monique Krecké (nur morgens), Alain Anen, Claire Waldbillig, Patricia Noël, Ramon Da Silva

Workshop B / I:

Thema: Konzept und Aufbau des neuen Lehrplans

- Zuerst wurden das Konzept und der Aufbau des neuen Lehrplans vom Leiter noch einmal kurz dargestellt, da sich hierüber noch nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ganz im Klaren waren. Die Teilnehmer schlugen vor, die Workshop-Diskussionen und -Arbeiten zusammen in der Gruppe zu führen, da die Teilnehmerzahl nicht sehr groß war.
- Insgesamt ist das Modell gut angekommen in der Gruppe.
- Es wurde die Frage gestellt, ob der Lehrplan im weiteren Verlauf auch konkret mit Inhalten und Zyklen gefüllt würde? Antwort: Dies wird die Aufgabe der einzelnen Schulen sein. Die Idee der schuleigenen Lehrpläne wurde als positiv (da flexibel) gesehen, wenn es die einzelnen Schulen bzw. deren Sportlehrerinnen und Sportlehrer fertig bringen, einen solchen Lehrplan zusammen aufzustellen.
- Einige Begrifflichkeiten wurden diskutiert bzw. in Frage gestellt. Nach weiteren Erklärungen des Leiters haben sich allerdings eine Reihe von „Beanstandungen“ und Fragen gleich erübrigt. Folgende Fragestellungen seitens der Teilnehmer an die Arbeitsgruppe bleiben noch zu beantworten:
 - Was ist mit den Trendsportarten? Lassen die sich auf die einzelnen bestehenden Bewegungsfelder aufteilen? Oder sollte ein eigenes Bewegungsfeld geschaffen werden (vgl. „autres sports“)?
 - Ist / soll die Gewichtung der einzelnen Bewegungsfelder gleich stark sein? Dies kommt in der grafischen Darstellung so hinüber. Allerdings nimmt das Bewegungsfeld Sportspiele in Wirklichkeit mehr Zeit in Anspruch als z. B. das Bewegungsfeld Kämpfen.
 - Es wurde vorgeschlagen, im Bewegungsfeld „Spielen in und mit Regelstrukturen“ das Wort Sportspiele durch „individuelle und kollektive Sportspiele“ bzw. durch „Rückschlag- und Sportspiele“ zu ersetzen. Was ist davon zu halten?
 - Sollte man nicht versuchen, im TKB2 die Wörter Selbsteinschätzung und Selbstvertrauen mit einzubauen?

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden die Idee der transversalen Kompetenzbereiche sehr gut, schlugen aber vor, dies grafisch noch mehr hervorzuheben (s. Poster).
- Probleme sahen einige aber bei den bewegungsfeldbezogenen Kompetenzbereichen, da diese, in ihren Augen, auch transversal seien (besonders der BKB 1). Der Leiter wies nochmals darauf hin, dass u. U. die vier BKB in jedem Bewegungsfeld akzentuiert werden könnten. Trotzdem eignen sich einige Bewegungsfelder besser als andere, einen gewissen BKB abzudecken, vor allem weil dieser als Hauptziel und -sinn („finalité“) dieses Bewegungsfeldes angesehen werden kann (Bsp.: Leisten und Können → Laufen, Springen, Werfen). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden aber, dass dies in der grafischen Darstellung nicht genügend klar werden würde, da die Betrachterin oder der Betrachter glauben könnte, ein bewegungsfeldbezogener Kompetenzbereich gehöre exklusiv zu einem einzigen Bewegungsfeld. Bevor nachmittags mit dem zweiten Teil des Workshops begonnen wurde, gab C. Schumacher (sozusagen als „Gastredner“) hierzu kurz noch weitere Erklärungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops B ab.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schlugen vor, die Trennlinien zwischen den einzelnen Bewegungsfeldern zu entfernen. Zudem würde eine leicht veränderte grafische Anordnung der BKB auf der linken Seite für mehr Klarheit sorgen (s. Zeichnung auf dem Poster). Daraufhin schlug der Leiter vor, in dem Fall das Wort bewegungsfeldbezogen durch bewegungsfelderbezogen zu ersetzen. So würde klarer werden, dass sich die BKB nicht ausschließlich auf ein Bewegungsfeld beziehen und trotzdem eines bzw. zwei favorisieren (s. oben). Auch wurde vorgeschlagen, für die BKB eine andere Hintergrundfarbe (z. B. orange) zu verwenden, um diese noch besser von den TKB zu trennen.
- Insgesamt war die Stimmung während der 90 Min. sehr positiv und kreativ, sodass durch konstruktive Diskussionen und Vorschläge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Modell und Konzept weiterentwickelt werden konnte.



Workshop B / II:

Thema: Form, Aufbau, Inhalte des Kompetenzrasters Gestalten und Darstellen

- Nachdem der Leiter die Idee und den Aufbau des Kompetenzrasters den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgestellt hatte, hatten diese 5-Min.-Zeit, sich das Raster anzuschauen bzw. zu durchlesen.
- Fragen zu Aufbau, Form, Layout kamen weiter keine auf, sodass relativ schnell auf die Inhaltsebene übergegangen werden konnte. Die gewählten Kompetenzzeile wurden alle gutgeheißten. Es wurde vorgeschlagen, die „Schulung des Rhythmusgefühles“ als Kompetenzzeile bzw. Indikator bei den bewegungsfeldbezogenen Kompetenzen hinzunehmen. Die Wichtigkeit hiervon wäre nicht genügend hervorgehoben.
- Vorschlag: Kompetenz „Helfen und Sichern“ so positionieren, dass sie sowohl den Kompetenzbereich TKB1 als TKB2 vertritt. Um „gut“ zu helfen, sind nämlich Kompetenzen aus beiden Bereichen gefragt.
- Die Auto- und Co-Evaluation der Schülerinnen und Schüler wurde als schwierig eingeschätzt. Auf vielen Klassen wird dies wohl schwer umsetzbar sein. Es wurde geraten, die erwartete Kompetenz auf der 8. Klasse „Erkennen Bewegungsprobleme bei sich und/oder anderen“ durch „nach vorgegebenen Kriterien“ zu ergänzen.
- Vorschlag: Kompetenzzeile „Konditionsförderung durch rhythmische Bewegungshandlungen realisieren“: Auf der 8. Klasse schreiben: „können anhand ausgewählter Bewegungsfolgen ihre konditionellen und koordinativen Fähigkeiten *aufbauen*“ (10. Klasse: *verbessern*).
- Die bewegungsfeldbezogenen Kompetenzen wurden als verpflichtend festgehalten, da sie einerseits ein wichtiges, wenn nicht das Hauptziel des Sportunterrichts darstellen und andererseits auch ziemlich leicht und objektiv evaluierbar sind.
- Es wurde vorgeschlagen, den Bereich „Gesundheit und Fitness fördern“ beim Gestalten und Darstellen höchstens als verpflichtend auf den oberen Klassen zu machen. Zuerst sollte nämlich eine gewisse „Könnens- und Bewegungsbasis“ geschaffen werden (auf den unteren Klassen), bevor die Kondition sinnvoll gefördert werden kann.
- Der Kompetenzbereich „Wissen und Sport begreifen“ könnte nicht verpflichtend gemacht werden, da die geringe Stundenzahl für den Schulsport dies nicht erlaube. Dennoch könnte er eventuell formativ evaluiert werden. Für Nicht-Teilnehmer am Sportunterricht auf längere Zeit könnte er allerdings als verpflichtend festgehalten werden.
- Probleme wurden im sozialintegrativen Kompetenzbereich gesehen. Dessen Wichtigkeit ist zweifelsohne durch den Doppelauftrag des Sportunterrichts anerkannt, aber durch seine schwere Evaluierbarkeit alles andere als einfach. So wurde u. a. die Frage aufgeworfen: Wie lehre ich die Schülerin bzw. den Schüler das Diskutieren (im Kompetenzraster wird dies nämlich von den Schülerinnen und Schülern verlangt; demnach muss das Lehrpersonal auch mit ihnen hieran arbeiten und sie weiterbringen/fördern)? Ansonsten muss man sich die Frage gefallen lassen: Evaluieren ich hier nicht auch die Arbeit und die Erziehung bzw. Nicht-Erziehung der Eltern?
- Das Problem der objektiven Rechtfertigung einer Note im sozialen Bereich gegenüber Eltern, anderen Lehrerinnen und Lehrern, der Direktion oder sogar einer Anwältin/einem Anwalt wurde diskutiert. Zudem wurde daran erinnert, dass eine „circulaire Linster“ festhält (bis heute aktuell), dass in der Schule auf keinen Fall die Persönlichkeit und der Charakter einer Schülerin/eines Schülers bewertet werden dürfen. In der heutigen Zeit

müssen die Sportlehrerinnen und -lehrer sehr gut aufpassen, dass sie die richtigen Evaluationskriterien bestimmen und sie die relativ subjektive Note „Mitarbeit“ nicht übermäßig gewichten.

- Als gute Kompromisslösung wurde festgehalten, dass die Note Sport aus einer Basisnote aus dem bewegungsfeldbezogenen Kompetenzbereich bestehen sollte. Diese Note sollte dann mit einer Art „Aufrufnummer“ im sozial-integrativen Bereich nach oben oder unten angepasst werden (+ oder – 4 Punkte). So würde im Fach Sport wie in den anderen Fächern evaluiert. In verschiedenen deutschen Bundesländern ist das Bewertungssystem im Fach Sport nach diesem Prinzip aufgebaut.
- Problem: Die Note des „kleinen, dicken, unbegabten Schülers“ oder einer Schülerin mit diesen Merkmalen könnte zu tief liegen und dessen oder deren noch verbleibende Motivation für Bewegung und Sport ganz auslöschen. Vorschlag: Die Sportlehrerinnen und -lehrer sollten ihre Evaluationskriterien und die Zusammenstellung der Zyklen im Schuljahr so wählen, dass diese Schülerinnen und Schüler durch Anstrengung eine Note knapp über 30 Punkte erreichen können.
- Es darf nämlich auch nicht sein, dass motorisch sehr schwache Schülerinnen und Schüler durch ihre Mitarbeit-Note (wenn diese wie aktuell möglich als ein Drittel der Gesamtnote gerechnet wird) fast in der 1er-Bereich kommen können. So würde ihnen ein falsches und unrealistisches Bild ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit vorgegaukelt.
- Fazit: Ein „Complément de bulletin“ könnte helfen, gute Leistungen einer Schülerin/eines Schülers im sozialintegrativen Bereich für außenstehende Personen (z. B. Eltern, Berufswelt, usw.) dennoch deutlich hervorzuheben und damit auch zu würdigen! Der Leiter erklärte, dass ein solcher Zensurzusatz vom MENFP geplant sei und die CNP sowie APEP alles tun würden, damit auch das Fach Sport hier eine entsprechende „Kompetenzrubrik“ zugeschrieben bekäme.

WORKSHOP C

SPIEL UND OPPOSITION

FRANÇOISE HELMINGER, CARLO WAGNER

TeilnehmerInnen: Bausch Danièle, Birnbaum Gilles, Eicher Frank, Glesener Dorothée, Goedert Steve, Hilbert Fernand, Hilbert Jean-Marie, Hoffmann Cédric, Hoffmann Marc, Karpen Roland, Kieffer Jos, Kops Carole, Marson Michel, Reiles Françoise

VORMITTAG: Zum Konzept allgemein



PROBLEME

Sollen Kompetenzen oder Sportarten als Ausgangspunkt dienen?

Evaluation: Wie soll evaluiert werden? Wann soll evaluiert werden: Nach einem Trimester? Nach einem Jahr? Nach zwei Jahren? Was geschieht, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in der "Inkompetenz" bleibt? Wie kann man Objektivität garantieren? Soll Evaluation prozessorientiert sein oder resultatorientiert?

Das Modell kann bei Schülerinnen und Schülern Motivationsprobleme hervorrufen, weil es schwer verständlich ist.

Was geschieht, wenn das Modell schulintern nicht funktioniert?

Wann und wie kann, muss, soll differenzierter Unterricht stattfinden?

Die BKB sind transversal untereinander.

Wo verbleibt die von Michel Lanners angesprochene Erziehung durch Sport?



ZU KLÄRENDE FRAGEN

Was hat Priorität: die Kompetenz oder die Sportart? Ist das landesweit gültig?

Soll die Evaluation landesweit die gleiche sein oder schulintern definiert werden? Was geschieht in diesem Zusammenhang mit der Remédiation?

Wo bleibt Körpererziehung? (Aufwärmen, Spannen-Entspannen? etc.)?

Die Formulierungen sollten klarer sein → Begriffsbestimmung?

Gibt es eine Hierarchie der Kompetenzen?



POSITIV

Das dreidimensionale Modell ist übersichtlich.

Es ermöglicht Bewusstsein, was den Inhalt der Sportstunde angeht und Sensibilisierung, was die Ziele sein könnten.

Die Inhalte werden aussagekräftiger.

NACHMITTAG: "Spielerische und oppositionsorientierte Bewegungshandlungen"

PROBLEME

Der TKB 3 (Gesundheit, Fitnessorientiert) fehlt.

Das Wort "Opposition" gebrauchen anstelle von "Kampf".

Die Wörter "Spiel" und "Opposition" müssen definiert werden.

Wie soll eine Steigerung von der 8. bis zur 10. Klasse aussehen? z.B.:

Wo ist der Unterschied zwischen *Fairplay: akzeptieren* und *Fairplay: respektieren und verstehen*?

Oder: *Eine Rolle erfahren* und *eine Rolle wahrnehmen*?

Wie soll der Unterschied zwischen Einzel- und Mannschaftssportarten gehandhabt werden?

Dieser BKB 3 ist zwar komplex, aber ist er auch komplett?

Die angebotenen Lernziele sind "Papier"-ziele. Wie soll z.B. das "*Umgehen mit Sieg und Niederlage*" aussehen?

Es fehlt die Domäne "Selbstwirksamkeit" und "Flow" (= Spaß am Gelingen von Bewegungen). Diese könnte man einbringen anstelle von TK 3 "Gesundheit + Fitness".

ZU KLÄRENDE FRAGEN

Problem des "Suivi" (Nachhaltigkeit) Wie geht es weiter nach der 10. bis zur 13.Klasse?

Ist dieses Modell anwendbar in allen Schulen? (Infrastruktur)

Der Bereich "Gesundheit / Fitness" fehlt. Warum?

Ist es möglich, Schülerinnen und Schülern eine Schiedsrichterrolle zu geben? ("*Einnehmen und Ausfüllen von Rollen*")

Was sind elementare Techniken?

Soll dieses Modell verbindlich sein für alle Schulen?

Wo findet man die Rückschlagspiele wieder? In "Bewegen mit Geräten", "Spielen mit Regelstrukturen"? Es gibt formelle Unterschiede zwischen Einzel-Spielen und Mannschafts-Spielen.

Müssen die Kompetenzen nicht sportartabhängig definiert werden?



POSITIV

Die Integration sozialer Ziele ist wichtig und richtig.

Das Modell bietet die Chance, "sportübergreifend" zu arbeiten.

Kompetenzen dienen als Ausgangspunkt anstelle wie bisher Sportarten als Ausgangspunkt.

Vorschlag: Coaching könnte als Kompetenz in das Kapitel "Einnehmen und Ausfüllen von Rollen" ab einer bestimmten Klasse aufgenommen werden.

Evaluation: Das Modell bietet die Möglichkeit, andere Bewertungsraster z.B. für sozial-moralisches Verhalten auszuarbeiten.

WORKSHOP D

ERLEBNIS UND WAGNIS

PATRICK HINTERSCHIED, NEIL PATTISON

TeilnehmerInnen: Bamberg Tom, Faber Lucien, Giorgetti Paul, Goeders Simone, Heinen Sandy, Knell Carlo, Kuhn-Di Centa Nicole, Luquet Patrick, Meis Claude, Müller Christiane, Reiles Lars, Schlentz Tom, Seywert Steve, Weber Laurent, Wolf Marc

Workshop D / I: Konzept und Aufbau des neuen Lehrplans

- Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe stellten sich vor und schilderten ihre Erwartungen, die sie an die Teilnahme der pädagogischen Tagung stellten
- Nach der kurz gefassten Einführung und bevor präziser auf den weiteren Verlauf des ersten Teils des Workshops eingegangen werden konnte, entfachte sich eine heftige Diskussion zwischen einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Ungefähr fünf bis sechs Teilnehmer äußerten ihre Meinung über das pädagogische Konzept.
- Die Gespräche, die geführt wurden, sprengten oft den Rahmen der Diskussionsgrundlage, sodass die Gruppenleiter des Öfteren darauf hinweisen mussten, nicht von der eigentlichen Thematik abzuschweifen.
- Wenig erfreulich war, dass sich nicht alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe an den Diskussionen beteiligten, bzw. sich scheuten, das Wort zu ergreifen. Produktiver als eine offene Diskussionsrunde wären Gruppenarbeiten gewesen, (wie eigentlich vorgesehen war), damit jeder seine Meinung über sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte des pädagogischen Konzeptes hätte äußern können.
- Des Weiteren fiel es den Gruppenleitern schwer, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu zu bringen, mehr über die pädagogischen Überlegungen des neuen Konzeptes als über inhaltliche Details zu argumentieren.
- Trotz der intensiv geführten Gespräche versuchten die Gruppenleiter, möglichst alle genannten Chancen und Probleme des Konzeptes schriftlich festzuhalten.

Das Ergebnis weist ein weites Spektrum an Aspekten zum Modell auf, welches von Aussagen zum Lehrplan im Allgemeinen bis hin zu ganz konkreten Zusammenhängen zur Unterrichtspraxis reicht:

- der Bewegungsauftrag im neuen Lehrplan steht nicht an erster Stelle,
- die Infrastrukturen der meisten Schulen sind nicht ausreichend gut, um den neuen Lehrplan umsetzen zu können,
- bei der Curriculumreform handelt es sich lediglich um Umformulierungen, als um eine Revolution,
- die Betreuung durch einen ausländischen Experten, der die nationalen Bedingungen nicht kennt, findet keinen Zuspruch,
- die Bewertung der TKB wird sich als sehr schwierig erweisen,
- die Erziehung der Schülerinnen und Schüler wird nicht als Bildungsauftrag des Sportunterrichts angesehen,

- die Sportarten werden nicht festgelegt,
- die Erstellung eines schuleigenen Lehrplans fördert die Zusammenarbeit der Sportlehrerinnen und -lehrer,
- Förderung der sozialen Kompetenzen,
- der neue Lehrplan ermöglicht, dass nicht mehr in „Zyklen“ gearbeitet werden muss,
- ein neues Konzept kann zur Legitimierung des Faches beitragen

Die oben aufgelisteten Punkte sind die Aspekte, die den Großteil der Diskussionsgrundlage darstellten. Es ist ersichtlich, dass sich die positiven Punkte eher im Bereich des allgemeinen Konzeptes finden lassen, während sich die negativen Punkte vermehrt auf konkrete Probleme der Umsetzung beziehen.



Workshop D / II: Form, Aufbau, Inhalte des Kompetenzrasters Gestalten und Darstellen

- Nachdem die Gruppenleiter die Idee und den Aufbau des Kompetenzrasters den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgestellt hatten, hatten die letztgenannten 5 Min. Zeit, sich das Raster anzuschauen bzw. durchzulesen.
- Um die Produktivität der Gruppe zu steigern, wurden, im Gegensatz zum ersten Teils des Workshops, anhand von Kärtchen alle Ideen gesammelt und thematisch geordnet. Hierzu wurden Dreiergruppen gebildet, die jeweils ihre drei wichtigsten positiven und negativen Aspekte notierten. Es wurden ebenfalls zwei Teilnehmer als Schriftführer ernannt, die alle wichtigen Ideen auf einem Plakat schriftlich festhalten sollten.

Folgende Ergebnisse zum Grundkonzept des Kompetenzrasters können festgehalten werden:

- Form und Aufbau des Kompetenzrasters sind übersichtlich und gut,

- die Stufung der Kompetenzen nach unterschiedlichen Klassengraden ist positiv gedeutet worden.
 - Im EST müsste berücksichtigt werden, dass eine Umorientierung der Schülerinnen und Schüler auf der neunten Klasse stattfindet; dies müsste unbedingt berücksichtigt werden in Bezug auf die Stufung der zu erreichenden Kompetenzen,
 - die Spalte „vorrangige Bewegungsfelder“ müsste komplettiert werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich einig, dass sich Erlebnis und Wagnis in allen Bewegungsfeldern wiederfinden würden (wohl auch vorrangig!),
 - hinsichtlich der Inhalte und Formulierungen müssten noch Verbesserungen und Ergänzungen unternommen werden (Ausdauerförderung durch Konditionsförderung ersetzen)
- Im weiteren Verlauf des Workshops sind noch zusätzliche negative und positive Aspekte zurückbehalten worden:
 - der bewegungsfeldbezogene Kompetenzbereich „Erlebnis und Wagnis“ ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, eine Vielfalt an neuen Bewegungserfahrungen kennen zu lernen,
 - die Motivation der Schülerinnen und Schüler könnte beachtlich gesteigert werden,
 - die Sozialkompetenz, sprich das Softskill „Teamwork“ kann intensiv gefördert werden,
 - der Materialbedarf stellt für viele Schulen ein Problem dar,
 - viele Fragen bezüglich der Sicherheit und der Verantwortung müssten gemeinsam mit dem Ministerium geklärt werden,
 - das Problem der Evaluation müsste ausführlich diskutiert werden.

WORKSHOP E

IMPLEMENTIERUNG DES LEHRPLANS IN DEN EINZELNEN SCHULEN: AUF DEM WEG ZUM SCHULPROGRAMM

CLAUDE SCHUMACHER, CLAUDE SCHEUER

TeilnehmerInnen: Christiane Hubert, Jacques Welter, Rob Thillens, Michèle Feit, Dan Fellens, Marc Köller, Marc Felten, Charles Stelmes, Jean-Paul Welter, Paul Mackel, Pia Hoffmann, Gérard Flammang, Guy Engel, Tom Pundel



Workshop E / I:

Nach einer kurzen Vorstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde auf Wunsch einiger Sportlehrerinnen und -lehrer der Zusammenhang zwischen dem Würfelmodell und den Kompetenzformulierungen nochmals kurz erläutert.

In einer äußerst lockeren Stimmung entfachte sich dann eine angeregte Diskussion über das Konzept, welche aber wenig strukturiert ablief.

Um die Argumentationen etwas genauer besprechen zu können, sollte in der nächsten Phase jeder für sich die Vorteile und Chancen auf grüne Kärtchen sowie die Nachteile und Probleme auf rote Kärtchen schreiben, welche schließlich der Gruppe vorgetragen und themenbezogen ausgelegt wurden.

Das Ergebnis weist ein weites Spektrum an Aspekten zum Modell auf, welche von Aussagen zum Lehrplan im Allgemeinen bis hin zu ganz konkreten Zusammenhängen zur Unterrichtspraxis reichen.

- Notwendigkeit eines neuen Lehrplans (Lehrplankonzept) / Veränderung wünschenswert (+)
- Notwendigkeit eines kompetenzorientierten Lehrplans (+)
- Ein neues Konzept kann zur Legitimierung des Faches beitragen (+)
- Kompetenzorientierte Lehrpläne sind schülerorientierter (+)
- Das Modell lässt zu große Freiräume (-)
- Auswahl der Verbindlichkeit der Kompetenzen (-)
- Problem, verbindliche Kompetenzen zu beschreiben, da zu hohe Unterschiede bei den infrastrukturellen Bedingungen (-)
- Die festgelegten Kompetenzen müssen für alle Schulen verbindlich sein (-)
- Hohe Flexibilität / Umsetzungsmöglichkeiten für alle Schulen und Infrastrukturen (+)
- Konkretes Festlegen der zu erreichenden Kompetenzen (+)
- Zu hohe Anzahl an Kompetenzen (-)
- Festlegung von Prioritäten (Gewichtung) bei den Kompetenzen (-)
- Risiko, dass "Sportarten" instrumentalisiert werden und nur noch als Mittel zum Zweck dienen (-)
- Vielfalt der Inhalte muss garantiert bleiben (-)
- Wie werden die zu fordernden Infrastrukturen für eine Schule ermittelt? (-)
- Festlegen des Umfangs jedes einzelnen Bewegungsfeldes (-)
- Ausweitung des Kompetenzbereichs (nicht nur sportmotorische Kompetenzen) (+)
- Zu hoher Anteil an transversalen Kompetenzen (sozialintegrativ) (-)
- Alle Kompetenzen müssen klar definiert und evaluierbar sein (-)
- Förderung der Kommunikation im Fachkollegium (+)
- Chance, sich als Team (Sportlehrer) zu definieren (+)
- Konzept scheitert bei Kommunikationsproblemen innerhalb des Fachkollegiums (-)
- Umsetzung der Kompetenzbeschreibung in Zweijahreszyklen scheitert an der zwingenden Zusammenarbeit mit den Fachkollegen (-)
- Zu große Veränderungen schlagen sich in einer sinkenden Motivation der Sportlehrkräfte nieder (-)
- Problem, wenn die Kompetenzen nicht erreicht werden (-)
- Möglichkeit der "Mesure de Remédiation" (+)
- Kompetenzen sind einfacher zu evaluieren (+)
- Die transversalen Kompetenzen sind schwierig zu evaluieren (-)
- Evaluation stellt ein großes Problem dar (-)
- Kompetenzen machen keinen Sinn bei einer Bewertung auf 60 Punkte (-)
- Wie kann das Erstellen eines schulinternen Lehrplans kontrolliert werden? (-)

Beim bloßen Anblick der Verteilung der roten und grünen Kärtchen wurde deutlich, dass die positiven Aspekte sich eher im Bereich des allgemeinen Konzepts finden lassen, während die negativen sich eher mit konkreten Problemen der Umsetzung beschäftigen.

Weiter wird deutlich, dass viele Argumente widersprüchlich erscheinen. Bspw. wird zum einen die hohe Flexibilität und Anwendbarkeit in allen Schulen als positiv gewertet, zum anderen der große Freiraum und der Mangel an Verbindlichkeit als negativ angesehen.

Wie nicht anders zu erwarten, war zu erkennen, dass das Konzept einigen nicht weit genug geht, während andere ihre gefestigte Unterrichtspraxis, sowie das Behandeln der traditionellen Sportarten (Pflichtinhalte) als Bestandteil unserer Sportkultur in Gefahr sehen.

Auch wurden viele Probleme aufgeworfen, deren Lösung ein Fortschritt des neuen Lehrplans darstellen würde.

Workshop E / II:

Eigentlich sollten zunächst einige Aspekte von schulinternen Lehrplänen geklärt werden. Jedoch wurde die Diskussion relativ schnell auf das Thema Schulsportinfrastrukturen und die Notwendigkeit aus dem Lehrplan den Umfang der nötigen Sport- und Schwimmstätten einer Schule ableiten zu können, gelenkt. Durch die geplante Einleitung, bei welcher versucht wurde, die positiven Aspekte sowie die Chancen von schulinternen Lehrplänen aufzuzeigen, konnte man dann doch wieder auf das eigentliche Thema des Workshops zurückkommen.

Auch hier wurde versucht, mithilfe der Arbeitskärtchen, eine Linie in die Diskussion zu bringen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer notierten in Kleingruppen alle Elemente, welche ihrer Meinung nach in einem SLP festgehalten werden könnten. Da die gestellte Aufgabe nicht allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern klar war, wurde als Beispiel die Jahresorganisation der Infrastrukturen angeführt. Reihum stellten die Kleingruppen ihre Elemente vor:

- Zuordnung der Inhaltsbereiche auf Jahrgangsstufen
- Ausformulierung der Kompetenzen und deren Einteilung in Jahrgangsstufen
- Aussagen zur Obligatorik und Freiräume
- Schwerpunktsetzung innerhalb der Inhaltsbereiche
- Aussagen zu Infrastrukturen und Material
- Verständigung über Basisqualifikationen am Ende der Doppeljahrgangsstufe
- Koordinieren der Evaluation von Kompetenzen (Critères d'évaluation)
- Grundsätze der Leistungsbewertung
- Absprachen zur Steigerung der Effektivität des Unterrichts
- Festlegen eines pädagogischen Selbstverständnisses des Fachkollegiums (fil rouge)
- Vorgaben zur Vielfalt der Inhalte

Festzuhalten bleibt, dass sich die möglichen Inhalte eines SLP auf zwei Ebenen situieren. Es sind dies zum einen Aussagen zu organisatorischen Aspekten, zum anderen zu pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Vorgaben.

Allgemein bleibt zu sagen, dass die Notwendigkeit von SLP von der Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkannt wurde, wenngleich eine gewisse Skepsis bezüglich der Umsetzung an manchen Schulen unverkennbar war.

Ausblick

Wie geht es weiter?

Noch im laufenden Schuljahr 2006/2007 werden die Resultate der Tagung und die Ergebnisse aus den Workshops ausgewertet.

Geplante Arbeiten im Schuljahr 2007/08:

Mit Beginn des neuen Schuljahres wird die Arbeitsgruppe einen Lehrplanentwurf erarbeiten. Verschiedene Teile dieses Lehrplans sollen dann im Verlauf des Schuljahres an zwei Projektschulen erprobt werden. Parallel zu diesen Arbeiten ist vorgesehen, ab ca. Januar 2008 ein Implementationskonzept für den neuen Lehrplan zu entwickeln.

Es ist beabsichtigt, die Implementation des Lehrplans über Fortbildungen des Lehrpersonals zu organisieren. Hierfür sollen später (2008/2009) interessierte Sportlehrerinnen und -lehrer nach entsprechender Weiterbildung als Moderatorin bzw. Moderator eingesetzt werden.



Geplante Arbeiten im Schuljahr 2008/09:

Die aktuelle Planung sieht vor, mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 den Entwurf des fertiggestellten Lehrplans erneut auf einer Fachtagung vorzustellen und zu diskutieren. Alternativ könnte auch eine Diskussion des Lehrplans über ein Internetforum erfolgen. Die Resultate aus dieser Diskussion münden in einer Überarbeitung des Lehrplans, die mit Schuljahresende abgeschlossen sein soll.

Wiederum parallel zu diesen Arbeiten am Lehrplan sollen die bereits erwähnten Weiterbildungen von einigen Sportlehrerinnen und -lehrern als Moderatorin bzw. Moderator im Hinblick auf die Implementation des Lehrplans stattfinden.

Schuljahr 2009/2010:

Die landesweite Einführung und Implementation des definitiven Lehrplans ist im Schuljahr 2009/2010 vorgesehen.

Es wird daran gedacht, nach angemessener Zeit eine Evaluation des neuen Lehrplans durchzuführen. Diese könnte gegebenenfalls weitere Überarbeitungen in noch festzulegenden Zyklen nach sich ziehen.

Stand der Arbeiten im Primaire:

Am 12.6. trifft sich die Arbeitsgruppe aus dem Primaire mit der Unterrichtsministerin, um die bisherigen Arbeiten, Ideen etc. vorzustellen

Schuljahr 2007/08:

Im Verlauf dieses Schuljahres soll die Arbeitsgruppe einen Entwurf zu einem überarbeiteten Lehrplan im Fach „Education physique et sportive“ erstellen. Ein inhaltlicher Austausch mit der Arbeitsgruppe aus dem Secondaire ist vorgesehen.

Anhang 1: Die Teilnehmerliste

	Name	Vorname	Workshop	Schule	EMAIL
1	Anen	Alain	B	LTE	alain.anen@education.lu
2	Bamberg	Tom	D	LTJB	tb@internet.lu
3	Bausch	Danièle	C	LTJBM	daniele.bausch@education.lu
4	Berg	Alain	A	LTE	alain.berg@education.lu
5	Biever	Gérard	A	LTHAH	gerard.biever@education.lu
6	Birnbaum	Gilles	C	LGE	fgilles@pt.lu
7	Bis	Gilbert	A	EPF	gilbert.bis@education.lu
8	Da Silva	Ramon	B	LTE	ramon.dasilva@education.lu
9	Decker	Pierre	A	LCD	pierre.decker@education.lu
10	Dohn	Cynthia	B	LTJBM	cynthia.dohn@education.lu
11	Eicher	Frank	C	LGE	eichharry@hotmail.com
12	Engel	Guy	E	LGL	guillaume.engel@education.lu
13	Faber	Lucien	D	LTETT	lucien.faber@education.lu
14	Feit	Michèle	E	LTNB	mfeit@ltnb.lu
15	Fellens	Dan	E	EPSA	daniel.fellens@education.lu
16	Felten	Marc	E	LTC	marc.felten@education.lu
17	Ferrari	Sandy	A	Neie Lycée	ferrarisandy@yahoo.de
18	Flammang	Gérard	E	LAML	gerard.flammang@education.lu
19	Giorgetti	Paul	D	LTETT	paul.giorgetti@education.lu
20	Giver	Monique	B	AL	monique.krecke@education.lu
21	Glesener	Dorothee	C	LCE	dorothee.glesener@education.lu
22	Goebel	Michèle	A	LCD	michele.goebel@education.lu
23	Goeders	Simone	D	LNW	sim_goeders@hotmail.fr
24	Goedert	Steve	C	LTJBM	steve.goedert@education.lu
25	Heinen	Sandy	D	LNW	sandy.heinen@education.lu
26	Heintz	Jessica	A	LTJBM	jessica.heintz@education.lu
27	Hilbert	Fernand	C	AL	fernihilbert@yahoo.de
28	Hilbert	Jean-Marie	C	LCD/AL	jeanmarie.hilbert@education.lu
29	Hoffmann	Cédric	C	LCD	cedric.hoffmann@gmx.net
30	Hoffmann	Marc	C	AL/LTA	hoffmann.marc@education.lu
31	Hoffmann	Pia	E	Primaire	
32	Hubert	Christiane	E	LHCE	christiane.hubert@education.lu
33	Karpen	Roland	C	LAML	roland.karpen@education.lu
34	Kemp	Marc	A	Neie Lycée	marckemp@pt.lu
35	Kieffer	Jos	C	LTNB	jos.kieffer@education.lu
36	Knell	Carlo	D	LTJBM	carlo.knell@education.lu
37	Köller	Marc	E	LTJBM	marc.koller@education.lu
38	Kops	Carole	C	LCD	carole.kops@education.lu
39	Kuhn-Di Centa	Nicole	D	Primaire	charlot.kuhn@lasep.lu
40	Ludivig	Anne	A	LCD	anne.ludivig@education.lu
41	Luquet	Patrick	D		patrick.luquet@education.lu
42	Mackel	Paul	E	LTC	pmackel@hotmail.com
43	Manderscheid	Paul	A	LTJBM	paul.manderscheid@education.lu
44	Marson	Michel	C	LHCE/LTL	michel.marson@education.lu
45	Meis	Claude	D	LHCE	claudemeis@education.lu
46	Muller	Christiane	D	LTMA	christiane.muller@education.lu
47	Noël	Patricia	B	LTML	patricia.noel@education.lu
48	Pundel	Tom	E	EPF	tom.pundel@education.lu
49	Reiles	Françoise	C	LCD	francoise.reiles@education.lu
50	Reiles	Lars	D	LTJBM	lars.reiles@education.lu

51	Schlentz	Tom	D	LTML	tom.schlentz@education.lu
52	Seywert	Steve	D	LTL/LGE	steve.seywert@education.lu
53	Stelmes	Charel	E	LGE/LTE	charelstelmes@hotmail.com
54	Thillen	Romain	B	LTB	romain.thillen@education.lu
55	Thillens	Rob	E	LNW	rob.thillens@education.lu
56	Waldbillig	Claire	B	EPMC	claire.waldbillig@education.lu
57	Weber	Laurent	D	LHCE/LCE	laurent.weber@education.lu
58	Welter	Jacques	E	LCE	jacques.welter@education.lu
59	Welter	Jean-Paul	E	LTPEM	welter.jean-paul@education.lu
60	Wolf	Marc	D	EPMC	marc.wolf@education.lu
61	Lanners	Michel		SCRIPT	michel.lanners@men.lu
62	Schorn	Astrid		SCRIPT	astrid.schorn@men.lu
63	Stibbe	Günter		PH Karlsruhe	stibbe@ph-karlsruhe.de
64	Ingelmann	Carolin		PH Karlsruhe	caro-ingelmann@web.de
65	Helminger	Françoise		AG Curriculum	francoise.helminger@laml.lu
66	Hinterscheid	Patrick		AG Curriculum	patrick.hinterscheid@education.lu
67	Michels	Cary		AG Curriculum	cary.michels@education.lu
68	Pattison	Neil		AG Curriculum	neil.pattison@education.lu
69	Reiffers	Isabelle		AG Curriculum	isabelle.reiffers@sp.etat.lu
70	Scheuer	Claude		AG Curriculum	claud.scheuer@education.lu
71	Schneider	Yann		AG Curriculum	yann.schneider@education.lu
72	Schumacher	Claude		AG Curriculum	claud.schumacher@lgl.lu
73	Wagner	Carlo		AG Curriculum	carlowagner@internet.lu

Anhang 2: die Kompetenzraster

Könnens- und Leistungsorientierte Bewegungshandlungen:

Kompetenzbereiche		Erwartete Kompetenzen		vorrangige Bewegungsfelder
		am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10	
		Die Schüler ...		
Bewegungsfeldbezogene Kompetenzen (BKB1)	Sich schwimmend im Wasser fortbewegen	beherrschen das Schwimmen in zwei Schwimmlagen und lernen eine weitere kennen.	beherrschen drei Schwimmtechniken und lernen eine weitere kennen.	Schwimmen
		schwimmen 20 Minuten ohne Unterbrechung.		
		führen einen Startsprung vom Beckenrand oder Startblock aus.	führen einen Startsprung vom Startblock aus.	
			schwimmen eine Kurzstrecke in einer selbst gewählten Schwimmtechnik schnell.	
	Springen und Tauchen	präsentieren nach vorgegebenen Kriterien zwei unterschiedliche Sprünge vom Startblock oder 1-Meter-Brett.	springen mit einem oder mehreren Partnern synchron.	Schwimmen
		orientieren sich unter Wasser und bewegen sich zielgerichtet fort.	tauchen mindestens 12,5 Meter weit.	
	Helfen und Retten	transportieren allein und gemeinsam Gegenstände schwimmend durchs Wasser.	transportieren einen Partner über eine vorgegebene Distanz sicher.	Schwimmen
		wenden grundlegende Fertigkeiten zur Selbstrettung an.	demonstrieren grundlegende Fertigkeiten zur Selbst- und zur Fremdrettung.	
	An Geräten und am Boden die Kernthemen des Turnens ausführen	turnen erlernte Bewegungsfertigkeiten an Geräten und am Boden.	präsentieren allein oder in der Gruppe mehrteilige Bewegungsverbindungen an Geräten und am Boden.	Turnen
	Individuelles Lauftempo an Streckenlänge und Bedingungen anpassen	laufen mindestens 30 Minuten ohne Pause ausdauernd.	laufen eine Strecke mittlerer Distanz individuell schnell und teilen den Lauf sinnvoll ein.	Leichtathletik
	Auf kurzer Strecke schnell laufen oder sprinten	laufen in Sprinttechnik über mindestens 30 Meter.	laufen in Sprinttechnik aus dem Tiefstart über 100 Meter.	Leichtathletik
		wenden die Tiefstarttechnik in Grobform an.		
		beherrschen die Stabübergabe.	beherrschen bei Rundenstaffeln den Stabwechsel in einem Wechselraum.	
	Hindernissen bei variablen und gleichmäßigen Rhythmen überlaufen	überlaufen schnell hürdenähnliche Hindernisse im Drei- oder Fünfschrittrhythmus.	führen einen Start-/Ziellauf über hürdenähnliche Hindernisse im Dreischrittrhythmus durch.	Leichtathletik
	Weit werfen bzw. stoßen	werfen ein Wurfgerät mit effektivem Anlauf weit.	führen Leistungswürfe bzw. Leistungsstöße in	Leichtathletik

		schocken, stoßen und drehwerfen unterschiedliche Wurfgeräte weit.	mindestens einer Wurf- und Stoßdisziplin durch.	
	In die Weite und Höhe springen	wenden eine individuell adäquate Sprungtechnik an.	beherrschen eine Sprungtechnik, um ihre beste Leistung zu erreichen.	Leichtathletik
Soziale und integrative Kompetenzen (TKB1)	die eigene Leistung in ihren sozialen Bezug setzen	beherrschen Mehrfachsprünge in ihrer Grobform		
		stimmen ihre Bewegungen mit anderen ab.	kooperieren im Rahmen der Bewegungsaufgabe.	Leichtathletik Schwimmen Turnen
	Leistungsbereitschaft zeigen	schätzen das eigene Können und das Können des Partners/der Partnerin ein.	schätzen das eigene Können und das Können anderer situationsadäquat ein und reagieren entsprechend.	
Wissen erwerben und Sport begreifen (TKB2)	Die eigene Leistungsfähigkeit einschätzen	sind bereit sich zielgerichtet anzustrengen und neue Aufgaben zu bewältigen.	zeigen die Bereitschaft zur maximalen individuellen Leistungssteigerung.	Leichtathletik Schwimmen Turnen
		schätzen ihre Schwimmfähigkeit richtig ein und wechseln bei Bedarf die Lage.		Schwimmen
	Helfen und Sichern	wählen turnerische Bewegungsverbindungen entsprechend ihren Leistungsvoraussetzungen.		Turnen
		erkennen und schätzen Gefahrensituationen ein und verhalten sich entsprechend.		Leichtathletik Schwimmen Turnen
		kennen Hilfsmaßnahmen zur Selbstrettung	kennen Hilfsmaßnahmen zur Fremdrettung.	Schwimmen
Gesundheits- und Fitnessorientierte Kompetenzen (TKB3)	Körperliche Leistungsfähigkeit erhalten und steigern	wenden Hilfestellungen nach Vorgaben an.	wenden Hilfe- und Sicherheitsstellung situativ und sachgerecht an.	Turnen
		dehnen und kräftigen Muskeln unter Anleitung funktionell.	dehnen und kräftigen Muskeln eigenständig funktionell.	Grundlagen / alle
	Konditionsförderung realisieren		planen nach Anleitung einen Parcours zur Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit und führen ihn eigenständig durch.	Grundlagen / alle
		kennen verschiedene Kräftigungs- und Dehnübungen für bestimmte Muskelgruppen.		Grundlagen / alle
		setzen sich realistische Trainingsziele auf der Grundlage ihrer individuellen Bezugsnorm.	verfügen über Methodenkenntnisse als Grundlage für selbständiges Üben.	Grundlagen / Schwimmen / Leichtathletik
		bewältigen eine gegebene Strecke schnell und/oder ausdauernd.	planen und bewältigen eine Strecke oder einen Parcours zur Ausdauerförderung	Grundlagen / Schwimmen / Leichtathletik/ Rollen und Gleiten

Gestaltende und darstellende Bewegungshandlungen:

Kompetenzbereiche		Erwartete Kompetenzen		vorrangige Bewegungsfelder
		am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10	
		Die Schüler ...		
Bewegungsfeldbezogene Kompetenzen (BKB)	Bewegungsfertigkeiten und Bewegungskünste präsentieren	präsentieren eine Folge erlernter Bewegungsfertigkeiten.	präsentieren allein oder in der Gruppe eine selbst erstellte Kür.	Bewegen an und mit Geräten
		präsentieren allein oder mit Partner Bewegungskünste mit oder ohne Materialien.	erarbeiten und präsentieren eine Gruppenchoreographie mit Elementen erlernter Bewegungskünste.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
	Bewegungen rhythmisch darstellen	setzen eine selbst gewählte Musik in eine kurze (Gruppen-) Choreographie um.	gestalten ein Thema mit tänzerischen und pantomimischen Mitteln.	Gestalten, Tanzen, Darstellen
		stellen sich über Bewegung dar.		
Sozialintegrative Kompetenzen (TKB1)	Mit einem Partner oder in der Gruppe gestalten und darstellen	diskutieren und lösen Konflikte, die bei der Erarbeitung von Bewegungskunststücken auftreten.	analysieren das in der Gruppe verfügbare Bewegungskönnen und verknüpfen es in der Gruppengestaltung.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
		schätzen das eigene Können und das Können des Partners ein.	berücksichtigen ggf. unterschiedliche Leistungsniveaus.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
	Verantwortung übernehmen und für die Sicherheit der Partner sorgen	nehmen Unterstützung an, bauen Vertrauen auf und übernehmen Verantwortung für den Partner.	erkennen die Notwendigkeit von Sicherheits- und Hilfestellung zunehmend eigenständig.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
Wissen erwerben und Sport begreifen (TKB2)	Helfen und Sichern	können nach Anleitung Bewegungsunterstützung geben.	können Hilfe- und Sicherheitsstellung situativ und sachgerecht anwenden.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
	Auto- und Co-Evaluationen durchführen	beurteilen Präsentationen nach vorgegebenen Kriterien.	bewerten und rechtfertigen Präsentationen nach vorgegebenen Kriterien.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
		erkennen Bewegungsprobleme bei sich und/oder anderen.	versuchen durch vorgegebene Lösungsvorschläge verschiedene Bewegungsfertigkeiten bei sich und anderen zu verbessern.	Bewegen an und mit Geräten Gestalten, Tanzen, Darstellen
Gesundheits- und Fitnessorientierte Kompetenzen (TKB3)	Konditionsförderung durch rhythmische Bewegungshandlungen realisieren		können anhand ausgewählter rhythmischer Bewegungsfolgen ihre konditionelle und koordinative Fähigkeiten verbessern.	

Spiel- und oppositionsorientierte Bewegungshandlungen:

Kompetenzbereich		Erwartete Kompetenzen		vorrangige Bewegungsfelder	
		am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10		
		Die Schüler ...			
Bewegungsfeldbezogene Kompetenzen (BKB)	Anwenden von ausgewählten Bewegungsformen und Techniken	wenden elementare Techniken in spielgemäßen Situationen an.	wenden komplexe Bewegungsformen und Techniken situationsangemessen an.	Spiele	
		wenden elementare Techniken in Zweikampfsituationen an.		Kampf	
	Anwenden von individual- und gruppentaktischen Bewegungshandlungen	beherrschen einfache taktische Verhaltensweisen.	wenden taktische Maßnahmen situationsangemessen an.	Spiele / Kampf	
		gestalten Spielprozesse.	gestalten Spielprozesse eigenständig.	Spiele	
		nehmen Spielprozesse wahr.	reflektieren Spielprozesse.	Spiele	
		reagieren angemessen auf Angriffs- und Verteidigungshandlungen des Partners im Zweikampf		Kampf	
	Soziale und integrative Kompetenzen (TKB1)	Entwickeln von kooperativen und kommunikativen Fähigkeiten		stellen eine Mannschaft gemäß einer Spielidee selbständig zusammen.	Spiele
		Einnehmen und Ausfüllen von Rollen	erfüllen ihre Spielerrolle.	verstehen ihre Spielerrolle.	Spiele / Kampf
erfahren sich als Teil einer Mannschaft.			nehmen sich und andere in ihrer Spielerrolle wahr.	Spiele	
setzen ihre eigenen Fähigkeiten und Kräfte dosiert und zielgerichtet ein.				Kampf	
nehmen Stärken und Schwächen der Mitschüler wahr und gehen verantwortungsvoll damit um.				Spiele / Kampf	
Fair Play praktizieren		spielen und kämpfen fair und partnerschaftlich mit- und gegeneinander.	übernehmen Verantwortung für faires Verhalten in Spiel und Kampf.	Spiele / Kampf	
		gehen angemessen mit Sieg und Niederlage um.			
		akzeptieren Schiedsrichterentscheidungen.	respektieren und verstehen Schiedsrichterentscheidungen		
		wenden ausgewählte elementare Spielregeln und Rituale an.	wenden komplexe Spielregeln und Rituale an.		
		erkennen ausgewählte Strukturen und Organisationsformen.	wenden eigenständig ausgewählte Strukturen und Organisationsformen an		
	beachten Sicherheitsmaßnahmen in Kampf und Spiel				
Wissen erwerben und Sport begreifen (TKB2)					

Erlebnis- und wagnisorientierte Bewegungshandlungen:

Kompetenzbereiche		Erwartete Kompetenzen		vorrangige Bewegungsfelder
		am Ende von Schuljahrgang 8	am Ende von Schuljahrgang 10	
		Die Schüler ...		
Bewegungsfeldbezogene Kompetenzen (BKB)	Adäquate Bewegungshandlungen in unterschiedlichen Umgebungen anwenden		benutzen elementare Grundtechniken und motorische Fertigkeiten um sich in unterschiedlichen Umgebungen fortzubewegen.	Rollen und Gleiten
	Adäquate Bewegungshandlungen im Umgang mit riskanten Situationen anwenden	wenden diverse motorische Bewegungshandlungen in riskanten Situationen unter Anleitung an.	benutzen situativ variable Kombinationen von Bewegungshandlungen in riskanten Situationen.	Rollen und Gleiten Bewegen an und mit Geräten
Sozialintegrative Kompetenzen (TKB1)	Die eigenen Grenzen erfahren und kennen		schätzen sich selbst und andere realistisch ein und handeln in Gefahrensituationen gemäß ihrer Leistungsfähigkeit.	Rollen und Gleiten Bewegen an und mit Geräten
			überschreiten unter Anleitung ihre eigenen physischen und/oder psychischen Grenzen.	Rollen und Gleiten Bewegen an und mit Geräten Schwimmen
	Verantwortung übernehmen und für die Sicherheit des Partners / der Gruppe sorgen	nehmen Unterstützung an, bauen Vertrauen auf und übernehmen Verantwortung für den Partner.	erkennen und wenden situationsbedingte Hilfestellungen selbstständig an.	Bewegen an und mit Geräten
	Kooperatives Handeln entwickeln	kommunizieren in der Gruppe zum Bewältigen von gestellten Bewegungsaufgaben	kommunizieren in der Gruppe zum Bewältigen von komplexen Bewegungssituationen	Rollen und Gleiten Bewegen an und mit Geräten
Wissen erwerben und Sport begreifen (TKB2)	Wissen über Regeln, Sicherheitsbestimmungen und Ausrüstungen aneignen	(er)kennen und meiden mögliche Gefahrensituationen und Verletzungsrisiken.		Rollen und Gleiten Bewegen an und mit Geräten
		setzen die erforderliche Ausrüstung unter Anleitung funktionsgerecht ein.	verfügen über Materialkenntnisse und setzen die erforderliche Ausrüstung selbstständig funktionsgerecht ein.	Rollen und Gleiten
		geben nach Anleitung Bewegungsunterstützung.	wenden Hilfe- und Sicherheitsstellungen situativ und sachgerecht an.	Rollen und Gleiten Bewegen an und mit Geräten
		wissen wie man sich bei Unfällen verhält.	können Hilfsmaßnahmen bei Unfällen anwenden.	Rollen und Gleiten Schwimmen
	Sich in der Natur zurecht finden	finden sich mit klaren Anweisungen in einem überschaubaren Gelände zurecht.	Orientieren sich selbstständig unter Zeitdruck in unwegsamen Gelände.	Leichtathletik Rollen und gleiten
			kennen allgemeine Verhaltensregeln in der Natur.	Rollen und Gleiten Leichtathletik

Gesundheits- und Fitnessorientierte Kompetenzen (TKB3)	Ausdauerförderung mit rollenden und gleitenden Geräten realisieren	bewältigen eine gegebene Strecke ausdauernd.	planen und bewältigen eine Strecke oder einen Parcours zur Ausdauerförderung mit rollenden und gleitenden Geräten.	Rollen und Gleiten
---	---	---	---	--------------------