

## Ein Plädoyer zur Problemlösekompetenz im Sport

# Basiskompetenzen für den Sportunterricht in der Grundschule

**Der Ruf nach verbindlichen Orientierungen wird immer dann laut, wenn Verunsicherung besteht. Das gilt auch für unseren Bildungsbereich, dessen internationale Konkurrenzfähigkeit spätestens seit TIMMS und PISA in Frage steht. Folglich wird vieles in Zweifel gezogen und manches mit Blick auf die Strukturen anderer, erfolgreicher Länder (z.B. Finnland) neu durchdacht und diskutiert. Dabei wirken Fragen wie die folgenden sehr verunsichernd: „Ist unser gestuftes und gegliedertes Schulsystem noch zeitgemäß?“ „Brauchen wir neue Unterrichtsfächer?“ „Neue Methoden?“ „Eine neue Lehrerbildung?“ (...)? Die fehlenden Antworten legen nahe, das entstandene Sicherheitsdefizit auszugleichen, indem an anderer Stelle Verbindlichkeiten festgezurr werden. Beispielsweise auf der Inhalts- und Zielebene der traditionellen Fächer, indem dort Bildungsstandards und Basiskompetenzen formuliert werden, deren Übersetzung in Unterrichtsmethoden und deren Überprüfung mithilfe handhabbarer Testverfahren dabei helfen, die entstandene Verunsicherung auszugleichen.**



Man mag sich dieser Logik anpassen und mit der Formulierung solcher „Basics“ beginnen. Zuvor muss jedoch klar sein, wofür denn diese Grundlagen, die man da formuliert, eine Basis darstellen sollen. Auf den ersten Blick bieten sich zwei verschiedene Möglichkeiten an: Erstens, eine „Basis“ für die ganzheitliche Entwicklungsförderung von Kindern oder zweitens, nur eine „Basis“ für die physiologischen und morphologischen Anpassungen verschiedener körperlicher Funktionssysteme (z.B. Herz-Kreislauf, Muskulatur, Fettstoffwechsel).

### Was ist PISA?

PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde und an 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen durchgeführt wird. Teilnehmer sind 32 Staaten, davon 28 Mitgliedsstaaten der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). In jedem Land werden zwischen 4.500 und 10.000 Schülerinnen und Schüler getestet.

Die deutsche Fassung der Rahmenkonzeption des PISA-Konsortiums finden Sie im Internet unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Rahmenkonzeptiondt.pdf>

Je nachdem, für welche der beiden Optionen die „Basis“ gelegt wird, folgen daraus jeweils einschlägige Konsequenzen für die Gestaltung und Evaluation des Sportunterrichts. Die zweite Möglichkeit ließe sich unter Umständen ganz einfach im Sinne eines fitnessorientierten Baukastensystems abarbeiten (vgl. Woll/ Hesse 2004), während sich in der ersten Lesart zunächst einmal Raum für Zweifel auftut, denn mit Blick auf die Praxis bzw. die Dramaturgie des Unterrichts in den so genannten „leiblichen“ und „ästhetischen“ Fächern (v.a. Kunst, Musik und Sport), lassen sich viele gute Gründe für ein Nicht-Befolgen bzw. für ein „Verwässern“ des aktuell so deutlich vorgetragenen Rufes nach Basiskompetenzen anführen. Diese kritische Herangehensweise wirkt zurzeit zwar ein Stück weit wie bildungspolitische Oppositionsarbeit und passt beispielsweise auch nicht in den Mainstream qualifikatorisch orientierter fachdidaktischer Entwicklungen (Hummel 1985, 1997; Schack 1995), deren Vertreter mit schlichten Kompetenzformulierungen sicherlich keine Probleme haben. Aber gerade deshalb möchte ich dies mit dem folgenden Beitrag in drei Schritten angehen. Begonnen wird mit der Skizzierung des aktuellen bildungspolitischen Hintergrundes und den daran gebundenen fachdidaktischen Konsequenzen. Da diese Darstellung recht facettenreich und zuweilen auch un-

übersichtlich ausufern kann, soll in einem zweiten Schritt mithilfe eines Fallbeispiels auf den Zusammenhang zwischen einem pädagogischen Bewegungsverständnis und den zugrunde liegenden Basiskompetenzen aufmerksam gemacht werden. Schließlich wird drittens, ein entscheidender Kompetenzaspekt im kindlichen „Sich-Bewegen“ aus diesem Fallbeispiel abgeleitet, herausgestellt und als „Basis“ eines bewusst offen gehaltenen Vorschlags begründbarer Basiskompetenzen für den Sportunterricht vorangestellt.

### Schlüsselbegriffe der aktuellen Schuldebatte

Schlagworte wie „Effizienzgewinn“, „Bildungsstandard“, „Schulentwicklung“ oder „Schulprogramm“ zählen zurzeit ebenso zu den Schlüsselbegriffen unserer schulpolitischen Diskussion wie die Themen „Unterrichtsqualität“, „Methodenkompetenz“, „Medienkompetenz“ oder „Lehr-/Lernevaluation“. Allesamt schillernde Begrifflichkeiten, die hervorragend zur gegenwärtigen politischen „Großwetterlage“ und den daran gebundenen Reformen passen, der zurzeit fast alle Bereiche unseres Arbeitslebens und Alltags betrifft. Dieser Eifer lässt sich vor allem mit dem überaus schlechten Abschneiden deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien

wie TIMMS, PISA oder IGLU rechtfertigen. Dort ist nämlich herausgekommen, dass die Grundbildung deutscher Schulkinder in den Bereichen mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz sowie im Bereich der so genannten „Lesefähigkeit“ vergleichsweise schwach ausgeprägt ist.

Die daraus resultierende Sorge um die Bildung und Leistungsfähigkeit der nachwachsenden Generation war Thema unzähliger Fernsehtalkrunden und Motor einer nicht aufhören wollenden Medienpräsenz. Sie war aber auch Anlass für zahlreiche erziehungswissenschaftliche Interpretationen (vgl. v.a. Terhart/ Reisch 2002; Oelkers 2003), aus denen unterschiedlichste Schlussfolgerungen und Reformvorschläge hervorgegangen sind, deren Anzahl so gewaltig und deren Stoßrichtungen derart vielfältig und zum Teil sogar gegenläufig ausfallen, dass es schwer fällt, den Überblick zu behalten.

### Zum Einfluss von PISA auf die sportpädagogische Diskussion

Die Diskussion um die Interpretation der PISA-Ergebnisse hat selbstverständlich auch die Sportpädagogik erreicht. So hat beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Terhart (2003) für das Publikationsorgan des Deutschen Sportlehrerverbandes (die Zeitschrift „Sportunterricht“), die Ergebnisse der PISA-Studie zusammenfassend skizziert und auch einige Stränge der Ursachenforschung und der auf den Weg gebrachten bzw. zu bringenden Konsequenzen beleuchtet. Entgegen dem Eifer beunruhigter und aktionstüchtiger Schulreformer warnt Terhart eindringlich vor kurzschlüssigen Ursachenbehauptungen sowie vor allzu eilig zusammengestellten Maßnahmekatalogen. Dabei scheinen diese doch – auf einen ersten, naiven Blick hin – so nahe zu liegen, denn im Zuge des an den Tag gelegten Reformeifers werden die tatsächlichen Befunde von PISA immer wieder mit politischen Interessen und von unterschiedlichsten pädagogischen Interpretationen und abgeleiteten Konsequenzen verwässert.

Das hat auch im Kontext von Schulsport (vgl. Brückel 2002) bzw. von Psychomotorik (Flehmig 2002) zu grundsätzlich inspiriertem Reformeifer verleitet, der wie bei Hummel (2002) schnurstracks in die Idee



Die Folgen aus PISA: Müssen sich unsere Kinder wirklich noch mehr strecken?

mündet, Qualität über das Strukturieren von Kompetenzbereichen auf den Weg bringen zu wollen. Als Kontroll- und Steuerinstanz sollen dabei zu entwickelnde Kompetenzstufen bzw. Bildungsstandards fungieren. Sind diese erst einmal formuliert, muss man sich auch im Unterricht daran halten und das kann sich – wenn solche Standards allzu eilig produziert und festgeschrieben werden – durchaus auch als hinderlich und unproduktiv erweisen.

Schierz und Thiele (2004) weisen in diesem Zusammenhang auf die besondere Eile hin, mit der die nationalen Bildungsstandards eingeführt werden sollen. Sie stützen sich in ihrer Skepsis auf die Expertise, die unter der Leitung von Klieme in nur fünf Monaten entstanden, im Februar 2003 erschienen ist und als Hintergrund dieser Diskussion bzw. Standardentwicklung dient. „In der Sprache der Kommission formuliert heißt das: Es ist besser, auf korrigierbare Irrtümer zu setzen, als auf ewige Wahrheiten zu warten“ (Schierz/ Thiele 2004). Die in diesem Kontext erkennbare panische bzw. einfach nur pragmatische Eile darf auf keinen Fall akzeptiert werden. Dafür reichen die Konsequenzen dieser Reform viel zu weit. Es scheint vielmehr zum Gegenteil angeraten, weshalb die gerade eröffnete Diskussion um das Formulieren und Begründen von Basiskompetenzen für den Sportunterricht (vgl. u.a. Lange/ Woll 2005; Funke 2005; Kretschmer 2005; Hildebrandt-Strahmann 2005) erst einmal abgewartet und vorangetrieben werden sollte, bevor in den verschiedenen Bundesländern jeweils unterschiedliche Kataloge

von Basiskompetenzen festgeschrieben und verbindlich gemacht werden.

### Zur Vereinnahmung des Bewegungsthemas

„Kinder bewegen – Wege aus der Trägheitsfalle“ – so der Titel eines jüngst in Karlsruhe abgehaltenen Kongresses zum Bewegungsstatus und zur Gesundheit unserer Kinder (vgl. Bös/Woll 2004). Diese Thematik ist seit Jahren hoch aktuell. Es werden Untersuchungen finanziert und interpretiert sowie beinahe wöchentlich neue Bücher und eine kaum noch zu überschauende Anzahl einschlägiger Aufsätze veröffentlicht, die in einer ihrer Botschaften allesamt darauf hinweisen, dass sich die Kinder in unserem Land mehr bewegen sollen. Die Semantik des Karlsruher Tagungstitels will dabei sogar eine gewisse Passivität der Kinder nahe legen, denn sie bewegen sich offensichtlich nicht von selbst, aus eigenem Antrieb, sondern sollen (von wem auch immer) bewegt und – wie der Untertitel zeigt – aus der Trägheitsfalle herausgeführt werden.

Der Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen, aber auch zwischen Bewegung und Gesundheit, wird in aller Regel als ein positiver skizziert. Es werden zahlreiche Beispiele, Initiativen und Programme auf den Weg gebracht, die den Kindern mehr Bewegung versprechen. In Anbetracht des Problemdrucks, der von der Sorge um die Leistungsfähigkeit der nachwachsenden Generation ausgeht (vgl. v.a. Bös 2003), liegt es nahe, in alltagstheoretischer Begründung und naiver, gut gemeinter Manier schlicht und einfach



Im *Bewegen* gibt es für Kinder immer wieder neues und spannendes zu entdecken

auf die vermuteten Wirkungen und Leistungen von Bewegung, Spiel, Sport und motorischer Fitness zu vertrauen und auf entsprechend positive Veränderungen zu hoffen. In diesem Sinne geht beispielsweise Westermann-Krieg (2002) davon aus, dass bereits in der strukturellen Erweiterung der kindlichen Bewegungsräume Lösungen für die vermeintlichen „PISA-Probleme“ liegen.

### **„Fitness als Verzweckung des „Sich-Bewegens“**

Wenn der Wert von „Bewegung“ zuerst in Tatsachen wie Fitnessentwicklung oder einer durch angeregte Gehirndurchblutung auf den Weg gebrachten kognitiven Leistungssteigerung erkannt wird, wie es beispielsweise in manchen Konzepten zur so genannten „Bewegten Schule“ (vgl. Müller/Petzold 2002) getan wird, dann passt das gut in die oben skizzierte bildungspolitische Landschaft. In dieser Lesart wird nämlich ein Bild von Bewegung transportiert und gebraucht (vgl. beispielsweise auch Bös 2002), das sehr gut zum gegenwärtig vorherrschenden Effizienzstreben und zur Ökonomisierungstendenz passt.

Für den Sportunterricht folgt aus dieser Sicht von Bewegung, dass das klassisch sportive Motto des „citius - altius - fortius“ (schneller - höher - stärker) erst ab einem gewissen Niveau als relevant und wertvoll anerkannt wird. Wo dieses Quantum

genau liegt, mag man den Vorschlägen der Experten entnehmen, die daran arbeiten, klare Basiskompetenzen zu formulieren bzw. valide Normwerte motorischen Leistens zu entwickeln (vgl. Klemt/Rost 1986, Beck/Bös 1995). In dieser Lesart lässt sich die Qualität des Schulsports unter Umständen erst mit Blick auf eine international vergleichbare „Fitnessidee“ ableiten.

Getreu dem Motto, guter Sportunterricht produziert Schüler, die mindestens genauso fit sind wie ihre Altersgenossen aus Finnland (vgl. Naul u.a. 2003), wird eine Idee

von Sportunterricht transportiert, die zwar gut zur Logik des Fitnessideals passt, aber recht bald an die Grenzen der Belastbarkeit subjektorientierter sportdidaktischer Konzeptionen und Ideen gelangt und deshalb weitergehend hinterfragt werden muss. Um an dieser Stelle denkbaren Missverständnissen vorzubeugen: „Fit sein“ kann ohne Zweifel ein erstrebenswertes Ziel und durchaus auch Ergebnis des Sportunterrichts sein. Allerdings darf sich dieser in keinem Fall auf dieses Motiv reduzieren lassen, weshalb wir aus pädagogischer Sicht immer auch nach dem „mehr“ fragen müssen (vgl. hierzu u.a. Senn 1998, Funke-Wienecke 2004).

### **Für Kinder ist Bewegen mehr als „fit sein“**

Wenn Erwachsene ins Fitnessstudio gehen und für eine halbe Stunde an den Geräten trainieren oder wenn wir Joggen oder in eine Aerobic-Stunde gehen, ist das unter Umständen etwas völlig anderes, als das was Kinder auf ihr „Sich-Bewegen“ hin auslegen. Die Welt, in der Kinder leben, ist eine Welt voller Bewegungsbedeutungen, die erst dann entdeckt und in Erfahrung gebracht werden können, wenn sich das Kind aktiv, d.h. bewegungsmäßig, mit ihr auseinandersetzt. Bewegung ist also die dominierende kindliche Form der Auseinandersetzung mit der sozialen und materialen Welt, was ich mithilfe eines knappen Beispiels verdeutlichen möchte:

Beim Raufen um einen Ball werden beispielsweise die Widerstände eines Partners ganz unmittelbar, d.h. am eigenen Leib, erfahren. Der Partner drückt und schubst, er weicht meinen Schubsern aus, er ist schneller am Ball oder kommt erst nach mir dort an. Und auch die Bewegungen des Balles lassen sich in Beziehung zu den Aktionen des Ballspielers verstehen. Das Rollen und Springen des angeschubsten oder geprellten Balles lässt sich immer auf das zuvor initiierte Bewegungen des Spielers beziehen. Der Tagesablauf von Kindern ist voll von solchen und anderen bewegungsbezogenen Bedeutungsauslegungen und Verstehensprozessen. Deshalb kann man davon ausgehen, dass sie durch den spielerischen Umgang mit ihren körperlichen Bewegungsmöglichkeiten ihren Zugang zur Welt finden.

### **„Sich-Bewegen“ als selbst gestalteter Zugang zur Welt**

Kinder begreifen die Welt um sich herum durch ihr Sich-Bewegen. Sie ertasten,erspüren, er- und begreifen oder erlaufen die Bewegungsräume ihrer Umgebung. Das heißt, sie erkunden durch ihr Bewegungsspiel immer wieder neue Grenzen und erobern sich nach dem Kinderzimmer und dem elterlichen Garten bald auch einschlägige Bewegungsräume ihrer Straße und ihres Stadtteiles. Da ihnen nichts langweiliger erscheint als ein bekannter Weg, werden immer wieder Hindernisse und Widerstände, wie z.B. Zäune, Bäche oder Bäume, neugierig in die kindlichen Bewegungserkundungen einbezogen. Wenn Kinder also darüber bzw. hinauf klettern und springen, erkunden sie die Eigenschaften und Schwierigkeiten des Geländes ihrer Streifzüge über immer neue Varianten ihres „Sich-Bewegens“. Manche Äste eines Baumes sind dann während des Kletterns erreichbar, manche Stellen am Bach sind überspringbar, während manche Zäune noch eine zeitlang als unüberwindbar erfahren werden.

Auf diese Weise verschaffen sich Kinder auch Vorstellungen von allen anderen Gegenständen aus ihrer Welt. Wenn Kinder gehen, laufen, hüpfen, springen, werfen, fangen, schwingen oder tanzen sammeln sie kinästetische Erfahrungen und lernen, was Schwere oder Leichtigkeit, Geschwindigkeit, Rhythmus, Räumlichkeit oder Zeitlichkeit in verschiedenen Situationen sein und bedeuten kann.

## Fallbeispiel

### Zur Vielfalt kindlicher Bewegungsideen

Es liegt auf der Hand, dass das soeben skizzierte Verständnis des kindlichen „Sich-Bewegens“ nicht ohne weiteres in eine stringente Ableitung eines Systems bewegungsbezogener Basiskompetenzen überführt werden kann. Deshalb soll im Folgenden mithilfe eines Fallbeispiels und dessen Interpretation auf die Strukturierung und Begründung eines entsprechenden Modells von Basiskompetenzen für den Sportunterricht übergeleitet werden.

#### Tim und Katja

Tim und Katja gehen in die dritte Klasse einer Grundschule und verbringen auch die Nachmittage zumeist gemeinsam. Dabei bewegen sie sich regelmäßig und auf eine derart vielfältige Weise, dass es pädagogisch interessierten Beobachtern schwer fällt, aus dem kindlichen Bewegungsspiel besonders auffällige Weisen des „Sich-Bewegens“ herauszunehmen, mit der Vorsilbe „Basis“ oder „Kern“ zu versehen und dann als sehr wichtige und förderungswürdige Basiskompetenzen zu definieren. Für eine derart formale Bewegungslogik und Bedeutungshierarchie fallen nicht nur Tim und Katja, sondern sicherlich auch den meisten anderen Kindern viel zu viele Bewegungsideen ein. Je nach Wohnort, Wetter, Spielpartner oder sonstigen situativen Bedingungen gehen sie ins Schwimmbad, fahren Inliner oder Fahrrad, spielen Ball oder finden an anderen Abenteuern Gefallen, die ihr Bewegungsgeschick erfordern.

#### „Den Ball endlos bergauf schießen“

Gestern haben Tim und Katja beispielsweise wieder einmal ein ungewöhnliches, aber äußerst interessantes Spiel mit dem Fußball gespielt, das ich auch in der Vergangenheit mehrfach beobachten konnte. Sie haben keinen Namen für das Spiel, weshalb ich es einfach „Den Ball endlos bergauf schießen“ nenne.

Katja wohnt direkt an einem Berghang. Von der Straße aus geht es teils eine holprige Grasböschung hinauf, oben stehen in ca. 20 bis 25 Meter Entfernung einige Büsche. Die beiden Kinder versuchten auch gestern, Katjas neuen Fußball immer wieder diesen kleinen, aber sehr

steilen Berghang hinauf zu schießen. Je nachdem, wo der Ball jeweils entlang rollte bzw. auf welche Unebenheiten des Hanges er aufsprang, gestaltete sich sein weiterer Weg. Zunächst nach oben bis zu einem Umkehrpunkt und dann schließlich wieder nach unten in Richtung Straße und Kinder, wohin er allein mithilfe der Schwerkraft wieder zurückkam. Nicht immer, denn manchmal verhakte er sich in einem der oberen Büsche oder wurde durch einige Unebenheiten der Grasböschung so weit vom „Kurs“ abgelenkt, dass er von den Kindern nicht mehr erreicht werden konnte.

Nachdem Katja den Ball hinauf geschossen hatte, erwartete also Tim den erst langsam und dann immer schneller heruntertippelnden Ball. Er versuchte während dieser Zeit, sich in eine günstige Schussposition zu bringen, um den Ball dann selbst mit einem kräftigen Schuss nach oben, den Hang hinauf, zu befördern. Die Kinder wechselten sich ab, sie meckerten, wenn einer den Ball in den Busch geschossen hatte und der oben hängen gebliebene Ball mühsam aus dem Geäst herausgeholt werden musste. Sie lachten auch über die unerwarteten, sich ständig verändernden „Hoppelwege“ des Balles, schalteten aber auch immer wieder schnell zur Konzentration auf den nächsten Schuss und das damit in Verbindung stehende „in Position laufen“ um. Während mancher Phasen – wenn es gelang, gleich mehrere dieser Schüsse abwechselnd aneinander zu reihen – konnten sie sich regelrecht in das Geschehen vertiefen. Lief während solcher Phasen etwas schief, wenn z.B. Tim den Ball nicht treffen konnte, dann gab es ein lautstarkes Getöse und Meckern, was aber bald durch die Bewegungslust auf einen neuen Zyklus hochgeschossener Bälle abgelöst wurde.

#### Zum Problem der Analyse zugrunde liegender Basiskompetenzen

Für Tim und Katja gehört das variantenreiche Spielen-Können von „Den Ball endlos bergauf schießen“ zweifelsohne zu den Basiskompetenzen ihres „Sich-Bewegens“ dazu. Zumindest was ihr Bewegen während der freien Nachmittage betrifft, denn im Sportunterricht tun sie anderes. Ihr Sportlehrer weiß weder von diesem Spiel, noch kennt er die Uneben-

heit und Steilheit des Hanges, und er weiß auch nicht, wie geschickt sich die beiden Freunde während dieses Spielens verhalten können, wie sie sich in Position bringen, wie sie ihre Schüsse dosieren, wie sie noch schnell auf den letzten spontanen Richtungswechsel des Balles reagieren und deshalb mal mit dem linken und ein anderes Mal mit dem rechten Fuß noch rasch gegen den Ball treten. Er weiß demgegenüber aber recht gut einzuschätzen, wie gut beide Kinder im Fußballspiel sind, wie sie verschiedene Bälle auf Ziele schießen können, wie sie werfen und fangen können, wie sie im Klassenrahmen Spiele mitorganisieren, wie sie bei verschiedenen Spielen mitspielen, wie schnell sie laufen können, wie weit sie springen können, usw. Schließlich handelt es sich dabei um die Themen aus seinem Unterricht, die er für wichtig hält und die für ihn deshalb den Charakter von Basiskompetenzen angenommen haben. Wären es keine „Basics“, würde er im Unterricht sicherlich etwas anderes mit den Kindern machen.



Im Sportunterricht bieten sich ständig neue Gelegenheiten, gemeinsam Bewegungsprobleme zu lösen



Wie dem auch sei, für Tim und Katja gibt es jedenfalls andere Basiskompetenzen als für ihren Lehrer. Es existieren also mindestens zwei verschiedene Qualitäten von Basiskompetenzen, die ihrerseits miteinander in Verbindung stehen und bestimmte Korrelationen aufweisen. Diese fallen an manchen Stellen vergleichsweise offensichtlich auf („einen rollenden Ball per Fußkick auf ein Ziel schießen können“), an anderen sind sie hingegen weniger scharf ausgeprägt.

### Zum ordnungstiftenden Beitrag der Sportmotorik

Die in der Motorikforschung und der Trainingswissenschaft gebräuchliche Leistungsdiagnostik stellt einen Weg bereit, der geeignet scheint, den Zusammenhang zwischen Tim und Katjas Kompetenz im „Den Ball endlos bergauf schießen“ und den Kompetenzen, die ihr Sportlehrer als „Basics“ ansieht, systematischer herauszustellen und übersichtlich festzuhalten. Dort wird nämlich versucht, die Motorik (der beiden Kinder) in klar definierbare Dimensionen bzw. Bereiche einzuteilen, so wie es Sportwissenschaftler im Kontext der Trainingslehre, im Fitnesssektor oder im Gesundheitssport tun. Theoretischer Hintergrund derartiger Systematisierungen sind die klassischen Fähigkeitsmodelle, nach denen die Motorik (der Kinder) zunächst ganz grob in einen konditionell-energetischen und einen koordinativ-informationellen Bereich unterschieden wird (vgl. Lange 2004, 22ff.).

In einem weiteren Analyseschritt lassen sich auch noch die klassischen Konditionsfaktoren (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit) von den koordinativen Fähigkeiten (Orientierungs-, Differenzierungs-, Gleichgewichts-, Reaktions- und Rhythmisierungsfähigkeit) samt ihrer Überschneidungen abgrenzen, so dass man letztlich auf einen groben, aber äußerst übersichtlichen Motorikfundus von neun Fähigkeiten und deren Schnittmengen kommt, denen man im Grunde genommen auch den Status von Basiskompetenzen zuerkennen kann (Abb. 1).

Die Ausprägung dieser motorischen „Grundfähigkeiten“ lässt sich mithilfe standardisierter Testverfahren (vgl. Bös u.a. 2001) vergleichsweise präzise bestimmen, so dass immer wieder eindeutige Daten über den Ausprägungsgrad dieser neun überschaubaren Elemente der motorischen Grundausstattung der Kinder ermittelt werden können. Und weil die Elemente dieser Grundausstattung in jedem Spiel und jeder Bewegungstätigkeit, die Tim und Katja zuhause oder im



Für Kinder sind im Sportunterricht zweifellos mehr als tausendundeine Bewegungskompetenzen von Bedeutung

Fotos: Lange

Sportunterricht spielen bzw. absolvieren, enthalten sind, erlaubt die jeweilige Datenbasis auch entsprechenden Aufschluss über die tausendundeine Basiskompetenz, die in den Bewegungswelten von Tim und Katja bzw. in der Unterrichtsdramaturgie ihres Sportlehrers von Bedeutung sind. Der einzige Nachteil dieses Vorgehens liegt darin begründet, dass die Plausibilität der messbaren Fähigkeitskonstrukte allein auf der abstrakten Modellebene und in der Logik der Testaufgaben wieder zu finden ist. In der Bewegungspraxis von Tim und Katja ist jedenfalls anderes, weitaus konkreteres von Bedeutung.

### Mehrdimensionaler Zugriff auf die Basiskompetenzen

Im Zuge der Analyse meiner Fallskizze fällt auf, dass nunmehr drei verschiedene Qualitäten von Basiskompetenzen für den Sportunterricht existieren. Im kindlichen Spiel sind es andere als im Unterricht und der Sicht des Lehrers und dort wiederum andere als in der theoretischen Folie der Sportmotorik. Auch wenn sich auf einer Metaebene recht plausible Zusammenhänge und Korrelationen nachweisen lassen, haben die im Test ermittelten Ergebnisse zur Ausprägung bestimmter konditioneller oder koordinativer Fähigkeitskonstruktionen nicht viel mit dem zu tun, was Tim und Katja in ihrem nachmittäglichen Bewegungsspiel so zu schätzen wissen. Das „besondere Etwas“, das sie beim „Den Ball endlos bergauf schießen“ erleben und so schätzen, wird z.B. beim Ermitteln ihrer Ausdauerleistungsfähigkeit oder ihrer Orientierungsfähigkeit nicht beschrieben; es geht schlichtweg verloren.

Und auch anders herum gedacht: In der oben geleisteten Skizzierung des kindlichen Spiels ist nicht viel Konkretes über

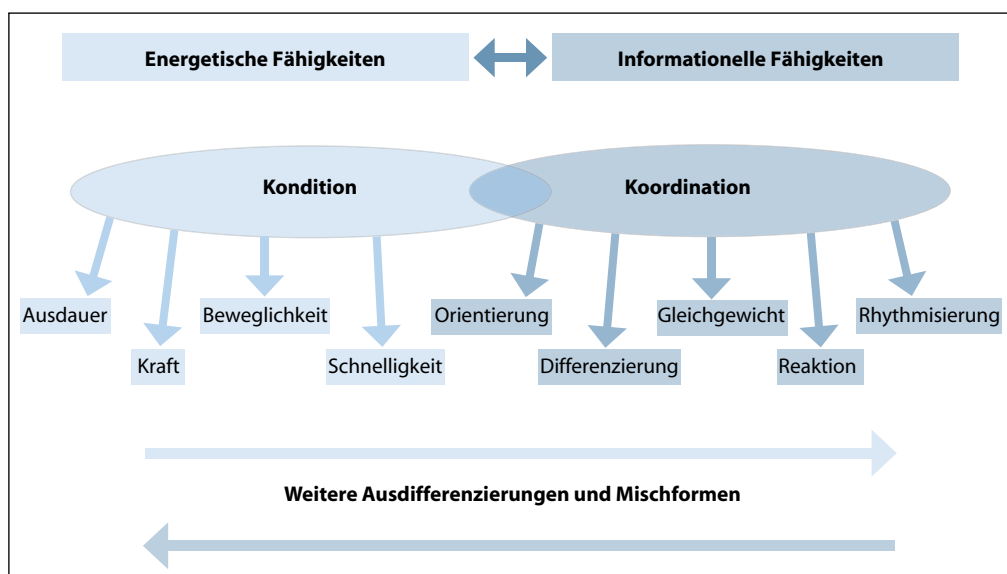


Abb. 1 Fähigkeitsdimensionen der Motorik

den Ausprägungsgrad ihrer (neun) motorischen Grundfähigkeiten ausgesagt. Genau solche Widersprüche tauchen auf, wenn man sich auf den Weg macht und Basiskompetenzen für den Sportunterricht bestimmen will. Die hier zugrunde liegende Gegenläufigkeit lässt sich auf die folgende Formel bringen: Mit zunehmender Abstraktion jeder Fähigkeitsmessung geht die bedeutungshaltige Lebendigkeit und Wichtigkeit konkreter Bewegungssituationen verloren, die den Tagesablauf und das Weltverstehen der Kinder kennzeichnet.

Und noch einmal anders herum gedacht: Je umfassender man versucht, die vielfältigen Bewegungsbedeutungen und -aktionen der Kinder im Kompetenzkanon zu berücksichtigen, desto vager und inflationärer wird dieser Kanon ausfallen.

Damit man angesichts dieser Voraussetzungen beim Formulieren von Basiskompetenzen nicht in ein Dilemma verfällt, bieten sich zwei Perspektiven an: Entweder man beschränkt sich auf einen der drei Zugänge oder man sucht tragfähige Kompromisse im Spannungsfeld zwischen der bewegungsbezogenen Lebenswirklichkeit der Kinder, dem didaktischen Zugang des Sportlehrers und den Theorievorgaben der Sportmotorik.

### Was sollen Tim, Katja und andere Grundschul Kinder können?

Damit sich zum Abschluss des Beitrags ein Kreis schließt, soll die Frage, was Tim und Katja können und in ihrem Sportunterricht auch lernen sollen, erneut in Anlehnung an die PISA-Ergebnisse beantwortet und auf den Punkt gebracht werden (Deutsches PISA-Konsortium 2001):

Sie sollen Bewegungsprobleme aufspüren, sich damit auseinandersetzen, die Widerständigkeiten verschiedener Bewegungssituationen und Sachlagen erfahren und schließlich Lösungen zu den selbst entdeckten oder gestellten Problemen finden können. Gemessen an der Reformeuphorie, die andernorts praktiziert wird, mutet diese Konsequenz zunächst einmal recht zurückhaltend an. Sie passt aber zur Botschaft der PISA-Studie, denn dort wird grundsätzlich festgehalten, dass unsere Kinder Probleme beim Lösen mathematischer, naturwissenschaftlicher und bestimmter sprachlicher Probleme haben.

### Literatur

- Beck, J./ Bös, K. (1995): Normwerte motorischer Leistungsfähigkeit. Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft (Band 1995/ 5). Köln
- Bös, K. (2002): Unterrichten statt Testen. Ein Kommentar zur Diskussion zwischen Herrn Michel und Herrn Lange. In: Zs. Sportpraxis, Heft 2, S. 56.
- Bös, K. (2003): Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Schmidt, W./ Hartmann-Tews, I./ Brettschneider, W-D.. (Hrsg.): Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorn-dorf, S. 85 – 107.
- Bös, K. u.a. (Hrsg.) (2001): Handbuch Motorische Tests. Sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportspsychologische Diagnoseverfahren. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen u.a.
- Bös, K. / Woll, A.: Kinder bewegen. Wege aus der Trägheitsfalle. Kongressankündigung und Tagungsprogramm für den 19. Und 20. November 2004. Karlsruhe
- Brückel, F. (2002): „Im unteren Bereich Spitze“. Überlegungen zur Schul(sport)entwicklung. In: Zs. Sportpädagogik 26, Heft 6, S. 44-47.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Flehmg, I. (2002): Schule, ein großes Problem? In: Zs. Praxis der Psychomotorik 27, Heft 3, S. 174-178.
- Funke-Wienecke, J.: Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen – zentrale Ansätze – entwicklungspädagogische Konzeption. Baltmannsweiler 2004.
- Funke-Wienecke, J. (2005): Entwicklungstheoretisch begründete Standards des Sich-Bewegens. In: Zs. Grundschule, Heft 1.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2005): Bewegungskompetenzen in der Grundschule. Einleitender Aufsatz in das Themenheft der Zs. Praxis Grundschule des Westermann Verlages. Heft 1.
- Hummel, A. (1985): Körperlich-sportliche Grundausbildung und grundlegende Allgemeinbildung im Bereich Körperkultur und Sport. In: Zs. Theorie und Praxis der Körperkultur. 34, S. 854 – 859.
- Hummel, A. (1997): Die körperlich-sportliche Grundlagenbildung – immer noch aktuell? In: Balz, E./ Neumann, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Schorn-dorf, S. 47 - 62.
- Hummel, A. (2002): PISA-Studie und ihre Konsequenzen für den Schulsport. In: Zs.: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 43, Heft 2, S. 1-13.
- Klemt, U./ Rost, R. (1986): Normwerte kindlicher Leistungsfähigkeit. In: Starischka, S./ Rost, R. (Hrsg.): Das Kind im Zentrum interdisziplinärer sportwissenschaftlicher Forschung. Erlensee. S. 193 – 203.
- Klieme, u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin, Februar 2003.
- Kretschmer, J. (2004): FAQ: Wie fit sind unsere Grundschüler? In: Sportpraxis, Heft 4, S. 4 - 9.
- Kretschmer, J. (2005): Welches Bewegungsvermögen sollten Grundschüler haben, um kompetent an ihrer Bewegungskultur teilnehmen zu können? In: Zs. Grundschule, Heft 1.
- Lange, H. (2004): Was ist Training – Wie wird Training gestaltet? In: Scheid, V./ Prohl, R. (Hrsg.)/ Lange, H. (Red.): Kursbuch 2 Trainingslehre. Wiebelsheim, S. 11 - 53.
- Lange, H./ Woll, A. (2005): Basiskompetenzen für den Bewegungsunterricht in der Grundschule. Einleitender Aufsatz in das Themenheft der Zs. Grundschule des Westermann Verlages, Heft 1.
- Müller, C./ Petzold, R. (2002): Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule. St. Augustin.
- Naul, R. (2003): PISA und der Schulsport. In: Zs. Sportunterricht. 52, S. 131.
- Naul, R.; Hoffmann, D.; Telama, R.; Nuppenen, H. (2003): PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind deutsche und finnische Jugendliche? In: Zs. Sportunterricht 54, S. 137-141.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim. Basel, Berlin.
- Schack, T. (1995): Sinnieren oder Qualifizieren – praktisch keine Alternative, aber ein Plädoyer für ein Primat der Könnensentwicklung. In: Zeuner, A. u.a. (Hrsg.): Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit. S. 88 - 93.
- Schierz, M./ Thiele, J. (2004): Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. Vortrag gehalten auf der dvs-Sektionstagung „Sportpädagogik“ 2004 in Soest.
- Senn, E. (1998): Die Bedeutung der Bewegung in der menschlichen Entwicklung. In: Illi, U./ Breithecker, D./ Mundigler, S. (Hrsg.): Bewegung Schule - Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie. Zürich-Wiesbaden-Graz, S. 117 – 130.
- Solzbacher, C. (2004): Lernkompetenz fördern – die Schule verändern. Wie kommt der Kompetenzbegriff in die Bildungsdebatte? In: Grundschule, Heft 2, S. 9 - 11.
- Terhart, E./ Reisch, L. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg.
- Terhart, E. (2003): PISA - und was dann? In: Zs. Sportunterricht, 52, Heft 5, S. 132-136.
- Westermann-Krieg, L. (2002): PISA, Olympia und eine andere Antwort. In: Zs. Sportunterricht, 51, Heft 12, S. 370-375
- Woll, A./ Hesse, S. (2004): Fitnessbausteine – Bewegter Unterricht – bewegtes Lernen. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart

Die hier geforderte Problemlösungskompetenz übernehme ich als Basiskompetenz für den Sportunterricht. Mehr nicht. Ich will auch nicht festlegen, welche Probleme denn dort gelöst werden sollen. Das fällt – wie man anhand des geschilderten Fallbeispiels und dessen Deutung erkennen kann – in den Varianzbereich und muss vom Lehrer mit Blick auf die konkrete Situation und die Lerngeschichte der Kinder jedes Mal neu festgelegt werden.

Grundsätzlich gibt es aber bestimmt tausendundein mehr Probleme, die es wert wären, im Unterricht entdeckt, erprobt und gelöst zu werden, als dafür Zeit zur Verfügung steht. Aber glücklicherweise finden die meisten Kinder auch noch außerhalb des Sportunterrichts Freiraum zum selbstbestimmten Spielen und „Sich-Bewegen“.

### Basiskompetenz „Problemlösen“

Da die Kompetenzformulierung auf das bewegungsbezogene Problemlösen ausgerichtet wurde, ist ein Prozess in den Fokus der Ableitung und Begründung von Basiskompetenzen gerückt. Dieser ist hinsichtlich seiner Funktion für das kindliche „Sich-Bewegen“ ebenso eindeutig, wie er hinsichtlich seiner möglichen Formen vieldeutig ist. Das heißt die vielen denkbaren Produkte (Fertigkeiten), die im Sportunterricht thematisiert und

gelernt werden sollen, ordnen sich dem bewegungsbezogenen Problemlösungsprozess unter. Dieser kann jedoch noch in einigen Merkmalen eingegrenzt werden, was ich zum Abschluss des Beitrags spielgestrichartig tun möchte.

Das bewegungsbezogene Problemlösen bezieht sich darauf, dass die Kinder (...)

1. die Vielfalt der eigenen Bewegungsmöglichkeiten ständig erweitern und sich dabei geschickt und umweltangemessen bewegen.
  - Sie sollen dabei auch ungewöhnliche Wege ausprobieren dürfen, die noch nicht zu den standardisierten Lösungen der jeweiligen Problemlage zählen und
  - sich selbst und ihren Körper sowie dessen Wirkungsweisen auf die Umwelt erkunden und erproben.
2. mit anderen Menschen über ihr „Sich-Bewegen“ Beziehungen eingehen, aufbauen, vertiefen und gestalten.
  - die Widerständigkeit von Partnern herausfinden und ihnen adäquat begegnen.
  - mit Partnern kooperieren, sich gemeinsam in Sachlagen vertiefen.
  - sich in bewegungsbezogene Sozialformen einbringen und dort Bewegungsideen weiterentwickeln.
3. situative Aufgabenlösungen zu gestellten Bewegungsproblemen finden.

- spielgedanken bzw. Spielmotive aufnehmen oder einbringen, weiterentwickeln und in Bewegung umsetzen und ausgestalten.
4. sich in unterschiedlichen Bewegungsräumen orientieren können (Rauman-eignung)
    - und zwar in allen möglichen Dimensionen sowie groß- und kleinräumig!
  5. die Zeitlichkeit des „Sich-Bewegens“ einschätzen.
    - und auf die Räumlichkeit beziehen.
  6. Materialeigenschaften hinsichtlich der daran gebundenen Bewegungsmöglichkeiten herausfinden und für das „Sich-Bewegen“ nutzen.
    - Geräte auf das „Sich-Bewegen“ beziehen können und die einschlägigen Eigenschaften der Geräte herausfinden und gebrauchen.

**Anschrift des Verfassers:**  
**Prof. Dr. Harald Lange**  
 Pädagogische Hochschule  
 Ludwigsburg  
 Institut für Kunst, Musik und Sport  
 Postfach 220  
 71602 Ludwigsburg  
 E-Mail:  
[Lange\\_Harald@ph-ludwigsburg.de](mailto:Lange_Harald@ph-ludwigsburg.de)



Die Basiskompetenz „Problemlösen“ nimmt im gemeinsamen Bewegen ganz besondere Konturen an, weshalb der Sportunterricht unverzichtbarer Bestandteil der Schulkultur sein muss