

Lehrpläne zwischen Offenheit und Verbindlichkeit

Zur Standardisierung pädagogischer Qualität im Sportunterricht

INAUGURALDISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich 05 Psychologie und Sportwissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main

vorgelegt von
Florian Krick

Frankfurt a. M. im Mai 2007

1. Gutachter: Prof. Dr. R. Prohl, Frankfurt

2. Gutachter: Prof. Dr. V. Scheid, Kassel

Inhaltsübersicht

PUBLIKATIONSVERZEICHNIS	5
1 PROBLEMSTELLUNG	7
2 DIE AKTUELLE LEHRPLANREFORM DES FACHES SPORT – CHANCEN UND RISIKEN	8
2.1 ZENTRALE ERGEBNISSE DER SPRINT-LEHRPLANANALYSE	9
2.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE	12
3 DIE DISKUSSION UM BILDUNGSSTANDARDS FÜR DEN SPORT-UNTERRICHT	14
3.1 BILDUNGSSTANDARDS IN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION	16
3.2 BILDUNGSSTANDARDS FÜR DAS FACH SPORT	17
4 KRITERIEN PÄDAGOGISCHER QUALITÄT UND DEREN EVALUATION	19
4.1 QUALITÄTSKRITERIEN FÜR DAS BEWEGUNGSFELD „BEWEGEN AN GERÄTEN“	21
4.2 BILDUNGSSTANDARDS FÜR DAS BEWEGUNGSFELD „BEWEGEN AN GERÄTEN“	23
4.3 EVALUATION DER STANDARDS	24
5 DISKUSSION UND AUSBLICK.....	26
6 LITERATURVERZEICHNIS.....	30
PUBLIKATIONEN.....	35

Publikationsverzeichnis

Die vorliegende Dissertation basiert auf folgenden Publikationen:

PUBLIKATION I

PROHL, R. & KRICK, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.

Beitrag des Autors zu dieser Publikation

Die empirische Analyse wurde im Wesentlichen vom Autor dieser Dissertation durchgeführt und umfasste folgende Arbeitsschritte:

- Beschaffung der Lehrpläne, Aufbereitung der Dokumente und Einlesen in ein Computerprogramm zur qualitativen Inhaltsanalyse (MAXqda2)
- Erstellen des Kategoriensystem (induktiv und deduktiv)
- Kodierung der Lehrpläne mittels MAXqda2
- Entwicklung eines Systems mit dessen Hilfe die aus den Lehrplänen gewonnenen Informationen der einzelnen Kategorien operationalisiert, teilweise interpretativ aufbereitet und übersichtlich dargestellt werden konnten
- Qualitative und quantitative Auswertung der Daten

Der Erstautor und Projektnehmer Prof. Dr. Robert Prohl hat die bildungstheoretische Fundierung und den Untersuchungsplan der Analyse vorgenommen und stand bei der Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung der Daten sowie bei der Vorbereitung der Veröffentlichung beratend zur Seite.

PUBLIKATION II

KRICK, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *sportunterricht*, 55(2), 36-39.

PUBLIKATION III

KRICK, F. & BÄHR, I. (2007). Zur Qualität fachpraktischer Konzepte der Sportlehrerausbildung und deren Evaluation. *Sportwissenschaft*, 37(1), 52-66.

Beitrag des Autors zu dieser Publikation

Die Problematisierung der Evaluation (sportwissenschaftlicher) Lehre (Kap. 1) sowie die Entwicklung eines bildungstheoretisch reflektierten Begriffes „pädagogischer Qualität“ (Kap. 2) wurden maßgeblich vom Autor der Dissertation geleistet. Die Operationalisierung dieses Verständnisses im Anschluss an die aktuelle fachdidaktische Diskussion im Bereich *Bewegen an Geräten* (Kap. 3), die Konzeption und Evaluation des Fragebogens, die Planung, Durchführung und Auswertung der Evaluationsstudie sowie deren Verschriftlichung (Kap. 4) und Diskussion (Kap. 5) erfolgten gemeinsam mit der Co-Autorin Dr. Ingrid Bähr.

Weitere Publikationen des Autors zum erweiterten Gegenstandsbereich der Dissertation:

- KRICK, F. (2006). Ergebnisse der SPRINT-Lehrplananalyse und die Diskussion um Bildungsstandards für den Sportunterricht. In A. THIEL, H. MEIER & H. DIGEL (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte vom 17.-19. November 2005 in Tübingen* (Band 161, S. 104-113). Hamburg: Czwalina.
- KRICK, F. (2007). Qualitätssicherung und Evaluation fachpraktischer Sportlehrerbildung. In V. SCHEID (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 288-290). Hamburg: Czwalina.
- KRICK, F. (i.Dr.). Von der Individualleistung zum Gemeinschaftswerk. *sportpädagogik* 2007.
- KRICK, F. & BÄHR, I. (i.V.). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sportunterricht (SSK-Sport).
- KRICK, F. & KRAH, D. (2005). Turnen gemeinsam gestalten. *sportpädagogik*(6), 30-33.
- KRICK, F. & PROHL, R. (2005). Tendenzen der Lehrplanentwicklung. Empirische Befunde einer Lehrplananalyse. *sportunterricht*, 54(8), 231-235.

1 Problemstellung

Seit den 1990er Jahren hat, bedingt durch unterschiedliche Entwicklungen in den westlichen Industrienationen, die Diskussion um Qualität im Bildungswesen einen hohen Stellenwert eingenommen (vgl. FEND, 2000, S. 55). Auch der Deutsche Sportbund (DSB) beschäftigte sich bereits 1992 mit dem Vorhaben, eine Analyse der Schulsportsituation in Deutschland anzuregen und entwickelte Mitte der 1990er Jahre hierfür eine erste Rahmenkonzeption (BRETTSCHEIDER & KUHLMANN, 2006, S. 11). Fahrt aufgenommen hat die Qualitätsdebatte jedoch erst infolge des „enttäuschenden“ Abschneidens deutscher Schulen bei den international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA (MESSNER, 2003). Die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich ist seitdem auf dem Weg, zu einer Art „Megathema“ dieses Jahrzehnts zu avancieren (HELMKE, 2003). Ebenfalls zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die endgültige Rahmenkonzeption der Schulsportuntersuchung vom Präsidium des DSB verabschiedet (April 2002), ein Projektbeirat eingerichtet (August 2002) und im Jahr 2003 wurde die Untersuchung von den beteiligten Forschergruppen in Angriff genommen (BRETTSCHEIDER & KUHLMANN, 2006, S. 16). In der DSB-SPRINT-Studie (DSB, 2006) wird die (aktuelle) Situation des Schulsports in der Bundesrepublik repräsentativ beschrieben und analysiert. Die Ergebnisse der Studie sollen die Chance eröffnen, „in eine wissenschaftlich fundierte Diskussion über Rahmenbedingungen, Qualitätssicherung, Profilbildung und Bedeutung des Schulsports (...) (einzutreten), um zukunftsweisende Impulse für die Weiterentwicklung des Schulsports zu initiieren“ (DSB, 2006, Buchrückseite).

Modul 1 der Studie, die SPRINT-Lehrplananalyse (PUBLIKATION I), war Ausgangspunkt der hier vorliegenden Dissertation. Das Ziel dieses Promotionsvorhabens bestand darin, den Zusammenhang zwischen Lehrplänen, Bildungsstandards und pädagogischer Qualität theoretisch zu fundieren und empirisch aufzuklären, um auf dieser Grundlage – unter Berücksichtigung der bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskussion – die Qualitätsdiskussion im Bildungswesen für den Bereich des schulischen Sportunterrichts in konstruktiver Absicht weiterzuführen. Hierzu sollte der Status quo der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland analysiert und ein Konzept von Bildungsstandards entwickelt werden, das diese Ergebnisse berücksichtigt und sich an Kriterien pädagogischer Qualität orientiert, die dem *Doppelauftrag* des Sportunterrichts angemessen sind. Aus diesem Vorhaben sind die

drei vorliegenden Artikel dieser kumulativen Dissertation sowie sechs weitere Veröffentlichungen zu dieser Thematik im weiteren Sinne entstanden.

In der Rahmenschrift werden zunächst die zentralen Ergebnisse der SPRINT-Lehrplananalyse zusammengefasst und dabei Chancen und Risiken der Lehrplanreform herausgearbeitet (2), bevor vor diesem Hintergrund die Frage nach Bildungsstandards für den Sportunterricht diskutiert wird (3). In diesem Zusammenhang wird erörtert, welche Gründe – neben den Erkenntnissen der Lehrplananalyse – dafür sprechen, dass die Sportpädagogik sich dieses Themas annehmen sollte, welche Formen von Bildungsstandards aktuell vorliegen bzw. diskutiert werden und welche Risiken, aber auch Chancen für den Sportunterricht damit verbunden sind. Um die Debatte in konstruktiver Absicht weiterzuführen, werden auf Grundlage der Lehrplanaussagen und aus der aktuellen fachdidaktischen Diskussion um einen *Erziehenden Sportunterricht* Kriterien pädagogischer Qualität entwickelt (4). Dabei wird am Beispiel des Bewegungsfeldes „Bewegen an Geräten“ aufgezeigt, wie eine so verstandene „pädagogische Qualität“ standardisiert und evaluiert werden kann. Ein Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven zur Weiterentwicklung der Qualität schulischen Sportunterrichts beschließt diese Problemschrift (5).

2 Die aktuelle Lehrplanreform des Faches Sport – Chancen und Risiken¹

Sportlehrpläne können als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Sportunterricht aufgefasst werden. Sie spiegeln neben Tendenzen der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur auch bildungspolitische und fachdidaktische Interpretationen des Sportunterrichts und seiner Aufgaben wider.

Seit den 1990er Jahren erlebt die Lehrplanarbeit im Fach Sport einen regelrechten „Boom“, u. a. aufgrund der Tatsache, dass der Sportunterricht zunehmend unter Legitimationsdruck geraten ist. Der Trend geht weg von reinen Fachcurricula. Alle Fächer sollen nunmehr einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen und zur Werteerziehung der Kinder und Jugendlichen leisten. Dabei konkretisiert sich der pädagogische Auftrag

¹ Dieses Kapitel basiert auf der PUBLIKATION I dieser Dissertation: PROHL, R. & KRICK, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB (Hrsg.), DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.

der Schule – qualifizieren und erziehen – für den Schulsport in der zweifachen Aufgabe einer Erziehung *zum* und *durch* Sport. Dieser *Doppelauftrag* ist wesentlicher Bestandteil der aktuell diskutierten fachdidaktischen Position des *Erziehenden Sportunterrichts*.

Vor dem Hintergrund dieser fachdidaktischen Entwicklungen waren für die SPRINT-Lehrplananalyse die folgenden übergeordneten Fragestellungen leitend:

1. Inwiefern spiegelt sich die aktuelle fachdidaktische Diskussion in den Lehrplänen wider?
2. Welche typologischen Unterschiede bestehen zwischen den Lehrplänen auf der curricularen Ziel-, Inhalts- und Umsetzungsebene?

Grundlage der Analyse waren die Lehrplandokumente der Primarstufe (Ps), Sekundarstufe I (Sek1), Sekundarstufe II (Sek2) und der Berufsschule (Bs) aller Bundesländer, die im August 2003 gültig waren (Totalerhebung). Da in Hamburg kein einheitlicher Lehrplan für die Berufsschule existiert, besteht die Stichprobe aus insgesamt 63 Lehrplänen (16 Ps; 16 Sek1; 16 Sek2; 15 Bs).

Die neue Lehrplangeneration Nordrhein-Westfalens seit 1999 kann – wie dieser Bericht zeigen wird – als Prototyp einer neuen Lehrplangeneration angesehen werden, die um die Jahrtausendwende entstanden ist. Ein Überblick über neuste Lehrplandokumente, die aufgrund ihrer Aktualität nicht Gegenstand der SPRINT-Lehrplananalyse sein konnten, bestätigt, dass sich die im Jahr 2003 abzeichnende Entwicklung fortgesetzt hat und sich auch die meisten nach 2003 in Kraft getretenen Lehrpläne am „Modell Nordrhein-Westfalen“ orientieren (vgl. z. B. HKM, 2005).

2.1 Zentrale Ergebnisse der SPRINT-Lehrplananalyse

Im Rahmen der Analyse wurden insgesamt ca. 4000 für den Schulsport grundlegende Lehrplanseiten untersucht. Dabei konnten bezüglich der Inhalte unterschiedliche Lehrplantypen identifiziert werden, die sich überblicksartig in zwei Gruppen zusammenfassen lassen: erstens die *Sportartenorientierten Lehrpläne* (im Folgenden *Sp*), in denen weitgehend das Sportartenkonzept dominiert, d. h. in denen normierte Sportarten der zentrale Gegenstand des Unterrichts sind; zweitens die *Bewegungsfeldorientierten Lehrpläne* (im Folgenden *Bf*), die eher nach pädagogischen Kriterien geordnet sind:

„Dabei sind ihre grundlegenden Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Handlungs-ideen (z. B. Spielen, Kämpfen), gemeinsamer Bewegungsräume (z. B. im Wasser), Interaktionsformen, Bewegungsabläufe und -anforderungen oder spezifischer Körper- und Bewegungserlebnisse strukturegebend. In diese Bewegungsfelder sind die Sportarten integriert“ (Sek2 Hessen: HKM, 2003).

Zahlenmäßig ist das Verhältnis von *Bf*- zu *Sp*-Lehrplänen ausgeglichen (31 Lehrpläne vom Typ *Bf*, 32 Lehrpläne vom Typ *Sp*). Auffallend ist hingegen der Altersunterschied zwischen *Bf*-Lehrplänen und *Sp*-Lehrplänen (vgl. Abbildung 1). Bei einem durchschnittlichen Alter aller Lehrpläne von acht Jahren (im Jahr 2003) betrug das der *Sp*-Lehrpläne durchschnittlich elf Jahre, das der *Bf*-Lehrpläne nur vier. Dies belegt eindeutig den Trend in der Sportlehrplanentwicklung, das Inhaltsspektrum nicht mehr nur auf normierte Sportarten zu begrenzen, sondern im Rahmen der Bewegungsfelder um nicht-normierte Bewegungsaktivitäten zu erweitern.

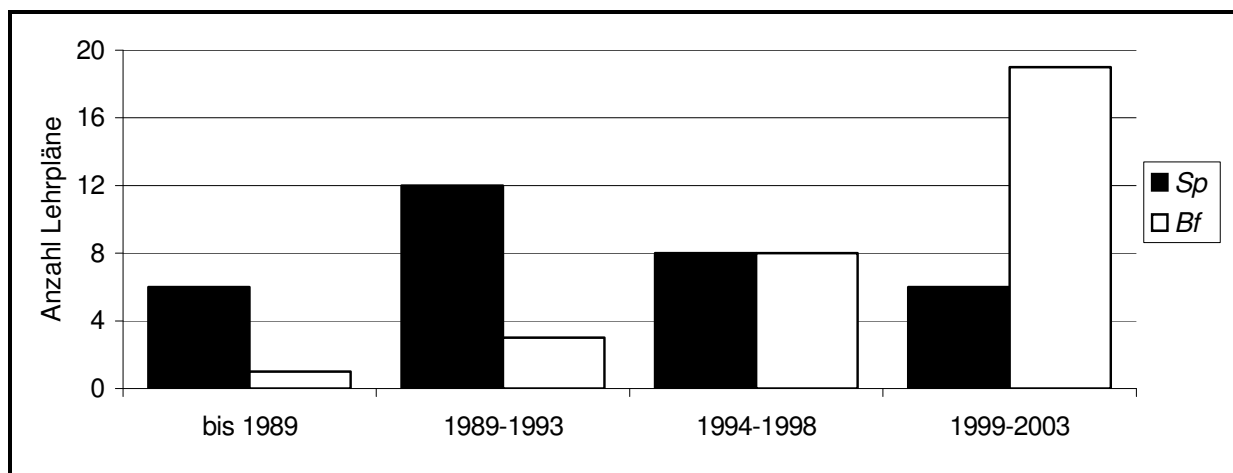


Abbildung 1: Inkrafttreten der Lehrpläne, lehrplantypspezifisch

Fachübergreifende Zielsetzungen werden in 65 Prozent der Lehrpläne benannt. Allerdings nehmen nur 25 Prozent im Rahmen der Sportarten oder Bewegungsfelder Bezug auf übergreifende Erziehungsziele. Im Vergleich zu den *Sp*-Lehrplänen ist die Anzahl der *Bf*-Lehrpläne, in denen fachübergreifende Ziele benannt werden, fast doppelt so hoch.

Die zunehmende pädagogische Profilierung des Sportunterrichts manifestiert sich zudem in Form der *Pädagogischen Perspektiven*. Sie werden in insgesamt 12 Lehrplänen (11 Typ *Bf*, 1 Typ *Sp*) genannt und unterscheiden sich in Zahl und Formulierung zwischen den einzelnen Lehrplänen nur geringfügig. In Hinblick auf Ziele, die dem Bereich der *Bewegungsbildung* zuzurechnen sind, lassen sich zwischen den Lehrplantypen keine bedeutsamen Differenzen ausmachen, jedoch werden in den

Lehrplänen des Typs *Bf* durchschnittlich mehr *allgemeinbildende Ziele* benannt als in denen des Typs *Sp*.

Schlüsselqualifikationen wird im Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsqualität in der Schule eine zunehmend größere Bedeutung beigemessen (vgl. TERHART, 2002), weshalb auch diese Thematik in die Analyse der Sportlehrplandokumente einbezogen wurde. Dabei wurde der bekannten Strukturierung in *Selbstbestimmungsfähigkeit*, *Mitbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit* von KLAFKI (z. B. 2001, S. 21) gefolgt, ergänzt um die gerade im Sport bedeutsame Qualifikation zur *Teamfähigkeit*. Bundesweit werden über 40 unterschiedliche Begriffe im Sinne von Schlüsselkompetenzen genannt. Der Begriff selbst taucht in nur 14 Lehrplänen auf (10 vom Typ *Bf*, 4 vom Typ *Sp*). In den meisten dieser 14 Lehrpläne erfolgt eine Auflistung der zu vermittelnden Qualifikationen. Am häufigsten werden dort genannt: Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, Selbstständigkeit, Sozialkompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Konfliktlösung sowie Kritikbereitschaft.

Von den vier gesondert untersuchten Schlüsselqualifikationen (*Selbstbestimmungsfähigkeit*, *Mitbestimmungsfähigkeit*, *Solidaritätsfähigkeit*, *Teamfähigkeit*) werden in allen 63 Lehrplänen durchschnittlich knapp zwei pro Lehrplan explizit erwähnt. Dabei unterscheiden sich *Bf*-Lehrpläne (2,3) und *Sp*-Lehrpläne (1,5) bedeutsam. Insgesamt am häufigsten explizit genannt wird die *Selbstbestimmungsfähigkeit* (in 78% der Lehrpläne) gefolgt von der *Mitbestimmungsfähigkeit* (46%), der *Solidaritätsfähigkeit* (35%) und der *Teamfähigkeit* (27%).

Der quantitative Anteil der Ausführungen zu *Unterrichtsinhalten* im Verhältnis zum gesamten Lehrplantext beträgt im Durchschnitt 55 Prozent. Die Lehrplantypen unterscheiden sich hierbei beträchtlich (*Bf* 41%, *Sp* 68%). Dies kann als weiterer Hinweis auf die Bestrebungen zu einer pädagogischen Profilierung des Schulsports gedeutet werden. Es vollzieht sich offensichtlich eine Verlagerung der Schwerpunkte von der früher üblichen Auflistung konkreter Inhalte zu einer Beschreibung sowohl bewegungsbildender als auch allgemeinbildender und fachübergreifender Aufgaben des Schulsports. Fertigkeitenorientierte Unterrichtsinhalte (z. B. Kippe am Reck) werden zwar noch in 75 Prozent aller Lehrpläne genannt, jedoch bestehen auch hier bezeichnende Unterschiede zwischen den Lehrplantypen (*Sp* 91%, *Bf* 58%).

Insgesamt werden in den analysierten Lehrplänen 45 verschiedene Sportarten aufgeführt. Im Mittel werden ca. 15 Sportarten pro Lehrplan erwähnt. Die acht häufigsten Bewegungsfelder – sortiert nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie vorkommen

– sind: Spielen, Turnen, Leichtathletik, Tanzen, Schwimmen, Kampfsport, Rollen/Gleiten/Fahren und Wintersport. Durchschnittlich werden sechs von diesen acht Bewegungsfeldern pro Lehrplan genannt. Die genaue Benennung der einzelnen Bewegungsfelder variiert in den einzelnen Lehrplänen. Gewählt wurde jeweils eine zusammenfassende Bezeichnung.

Es zählt nicht zu den originären Aufgaben von Lehrplandokumenten den Lehrkräften konkret und detailliert vorzuschreiben, *wie* die einzelnen Inhalte umzusetzen sind. Die Frage nach dem *WIE* richtet sich deshalb vorrangig auf prinzipielle Aspekte der Unterrichtsgestaltung, d. h. auf Unterrichts*prinzipien* und unterrichtsorganisatorische Aspekte.

Bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehrplantypen zeigen sich bei der detaillierten Untersuchung von sieben Unterrichtsprinzipien, die sich an den von BALZ & NEUMANN vorgeschlagenen *Prinzipien eines „Erziehenden Sportunterrichts“* orientieren (1999, S. 165). Wie die Einzelanalyse zeigt, werden alle Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts* im Lehrplantyp *Bf* häufiger explizit genannt als im Lehrplantyp *Sp*. In Anbetracht der Tatsache, dass sich in der Mehrzahl der *Bf*-Lehrpläne die aktuelle fachdidaktische Diskussion widerspiegelt, welche wiederum wesentlich durch das Konzept des *Erziehenden Sportunterrichts* geprägt ist, entspricht dieser Befund zweifelsohne den Erwartungen.

2.2 Diskussion der Ergebnisse

Als zentrales Ergebnis der Analyse der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland ist eine zunehmende Reformbereitschaft in der Lehrplanarbeit festzustellen, die sich an der aktuellen fachdidaktischen Diskussion orientiert. Dies betrifft in erster Linie die Lehrplanebenen der Ziele (*WOZU?*) und der Inhalte (*WAS?*) des Schulsports.

Der auf der Zielebene formulierte *Doppelauftrag* eines *Erziehenden Sportunterrichts* hat sich in der neueren Lehrplanentwicklung offensichtlich durchgesetzt. Die Fachcurricula stellen deutlicher als früher den pädagogischen Anspruch des Sportunterrichts heraus, fachimmanente Ziele werden mit allgemein erzieherischen verknüpft. Fachliches Lernen allein genügt den Ansprüchen einer hoch komplexen Gesellschaft an ihre Bildungseinrichtungen nicht mehr (vgl. auch ASCHEBROCK, 2001, S. 140; STIBBE, 2004, S. 261).

Dementsprechend hat sich mit der neuen bewegungsfeldorientierten Lehrplangeneration auch eine Veränderung der Lehrplaninhalte im Sinne einer Erweiterung des Spektrums und einer Anpassung an die bestehende Sport-, Spiel- und Bewegungskultur vollzogen, so dass die Ebene der bewegungsfeldorientierten Unterrichtsinhalte mit der Zielebene des *Doppelauftrages* durchaus korrespondiert. Der methodische Aspekt des *Doppelauftrages*, d. h. die Frage nach der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen in erzieherischer Absicht, wird hingegen kaum thematisiert.

Die Orientierung der Lehrplanarbeit an der aktuellen sportpädagogischen Diskussion und die damit verbundene Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach ist sicherlich ein positiv zu bewertender Befund dieser Untersuchung. Allerdings birgt diese Entwicklung in der konkreten Umsetzung die Gefahr, dass der Kern des Unterrichtsfachs „Sport“ im Zuge einer solchen Öffnung diffus zu werden droht (vgl. auch ASCHEBROCK, 2001, S. 144). Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass die neueren *bewegungsfeldorientierten* Lehrpläne deutlich weniger konkrete Inhalte benennen als die älteren *sportartenorientierten*. Es liegen sogar einzelne Lehrpläne vor, deren Inhaltsbereiche sich in keiner Weise mehr an Sportarten oder Bewegungsaktivitäten orientieren, sondern ausschließlich an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen. Angesichts dieser empirisch nachweisbaren Entwicklung der Lehrplanarbeit galt es darüber nachzudenken, ob und auf welche Weise ein Rahmen geschaffen werden kann, der trotz der Öffnung des Faches seinen *Identitätskern* sichert.

Eine Möglichkeit, diesem Anliegen Rechnung zu tragen, wurde in der Formulierung von *Bildungsstandards* vermutet, die seit Vorliegen der international vergleichenden Schulleistungstudien (PISA, TIMMS) im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Qualitätssicherung in der Schule stehen und aktuell als „das wichtigste Element der Qualitätsentwicklung (...) des Bildungswesens“ gelten (KURZ, 2006, S. 1). Eine Analyse der neuesten Sportlehrpläne, die aufgrund ihrer Aktualität nicht Gegenstand der SPRINT-Lehrplananalyse sein konnten, zeigt, dass die Entwicklung in die vermutete Richtung geht: Seit etwa 2003 werden die Lehrpläne vermehrt als Kernlehrpläne entworfen, „die sich auf die Erstellung von Standards bzw. von kompetenzorientierten Leistungsanforderungen für verschiedene Jahrgangsstufen (...) konzentrieren“ (STIBBE, 2007a, S. 99). Dieser Lehrplantyp zeigt den Wandel in der bildungspolitischen Diskussion vom ‚Lehren zum Lernen‘ und von ‚Stoffangaben zu Kompetenzen‘“ (ebd.). Während der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung und die damit verbundene Formulierung von (kompetenzorientierten)

Standards und deren Überprüfung „auf eine fast ungebrochen positive öffentliche Resonanz gestoßen“ sind (TILLMANN, 2007, S. 79), wird diese Entwicklung sowohl in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen (z. B. BENNER, 2002; v. HENTIG, 2003; BRÜGELMANN, 2004b; Helmke, 2005; TILLMANN, 2007) als auch in der sportpädagogischen Diskussion (z. B. GRUPE u. a., 2004; SCHIERZ & THIELE, 2005; HILDEBRANDT-STRAMANN & LAGING, 2005; BALZ, 2007; KURZ, 2007) durchaus ambivalent beurteilt. Die Diskussion um Bildungsstandards, v. a. für den Bereich des Sportunterrichts, soll im folgenden Kapitel aufgegriffen und in konstruktiver Absicht weitergeführt werden.

3 Die Diskussion um Bildungsstandards für den Sportunterricht²

Das schlechte Abschneiden deutscher Schulen bei den international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA hat eine Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich entfacht, wie sie Deutschland „an Intensität und Dauer noch nie erlebt hat“ (TILLMANN, 2007, S. 78).

Die KMK reagierte ungewöhnlich schnell auf die PISA-Ergebnisse und benannte bereits im Dezember 2001 sieben zentrale Handlungsfelder (KMK, 2002, S. 6f.). Systematische, länderübergreifende und inzwischen in allen Ländern praxisrelevant gewordene Aktivitäten hat es allerdings nur in Handlungsfeld 5 „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage verbindlicher Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ (a. a. O., S. 7) gegeben (vgl. TILLMANN, 2007, S. 79). HELMKE (2003, S. 236) prognostizierte – aus heutiger Sicht anscheinend zutreffend –, dass die Entwicklung von Bildungsstandards zu den bildungspolitischen Themen gehören werde, die das Jahrzehnt prägen werden und HEYMANN konstatierte bereits ein Jahr später, dass „die Qualitätsdebatte um Schule und Unterricht vom Begriff des Standards bzw. Bildungsstandards regelrecht beherrscht“ werde (2004, S. 23; vgl. auch KLIEME, 2004, S. 625).

Auch der Sportunterricht – möchte er sich nicht der Gefahr aussetzen, ins Abseits gedrängt zu werden – muss der bildungspolitischen Forderung nach Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nachkommen. Eine Nicht-Berücksichtigung des Schulsports bei der Standard-Diskussion könnte sich fatal auswirken. In Zeiten leerer Kassen wird Bildung neu gedacht und die ökonomische Vernunft gibt vor, wie die

² Dieses Kapitel basiert auf der PUBLIKATION II der Dissertation: KRICK, F. (2006). Bildungsstandards im Sportunterricht. Chancen und Risiken. *sportunterricht*, 55(2), 36-39.

Ressourcen verteilt werden (KURZ, 2004, S. 19; BALZ, 2007, S. 22). Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen, dass der Schwerpunkt schulischer Arbeit auf diejenigen Fächer fokussiert wird, für die Bildungsstandards formuliert wurden und die auf Grundlage dieser Standards evaluiert werden (BRÜGELMANN, 2004a, S. 428). So steht nun auch der Schulsport mitten auf dem Feld einer Diskussion um Schülerkompetenzen und Bildungsstandards (BALZ, 2007, S. 21).³

Gleichwohl werden kritische Stimmen laut, die insbesondere vor einem einseitig outputorientierten Vorgehen warnen: Es bestehe die Gefahr, die Prozessperspektive von Erziehungssituationen aus den Augen zu verlieren und damit wesentliche Sinn-Aspekte eines pädagogisch verstandenen Bildungsauftrages schulischer Einrichtungen zu verfehlen (z. B. TILLMANN, 2007; VOLKAMER, 2006). Der schulische Sportunterricht scheint für solche Verkürzungen besonders anfällig: Leistungsstandards für definierte sportmotorische Fertigkeiten zu formulieren bietet sich in diesem Feld geradezu an, da ein solches Vorgehen vordergründig die agonale Struktur des Sports widerspiegelt. Jedoch ist aus bewegungspädagogischer Sicht eine einseitige Ausrichtung des schulischen Sportunterrichts auf das agonale Leistungsprinzip nicht zu legitimieren. Dies gilt spätestens seitdem der *Doppelauftrag* des Sportunterrichts in der neuen Lehrplangeneration bundesweit formuliert wurde (vgl. Kapitel 2 dieser Rahmenschrift) – zusammengefasst in der plakativen Formel „Erziehung *zum* Sport und Erziehung *durch* Sport“. Mit der Einführung einseitig outputorientierter Bildungsstandards, die sich auf (sport-)motorische Fähig- und Fertigkeiten sowie sportspezifische Kenntnisse beschränken, besteht die Gefahr, das im *Doppelauftrag* zusammengefasste pädagogische Potential des Faches Sport zur Integration leiblicher und allgemeiner Bildung zu verschütten. Der Begriff „Bildungsstandard“ dient dabei allenfalls als euphemistisches Etikett für ein technologisches Unterrichtsverständnis, das mit *Bildung* im ideengeschichtlich verbürgten Sinne nichts mehr gemein hat. Eine solche Reduzierung von *Bildung* sei allenfalls geeignet, die „Kluft zwischen Bildungswesen und Wesen der Bildung zu vergrößern“ (KEMPFERT & ROLF, 2002, S. 12).

³ Neben zahlreichen Veröffentlichungen zu dieser Thematik spricht die Präsenz des Themas bei Fachtagungen und Kongressen für die Aktualität der Qualitäts- bzw. Bildungsstandard-Debatte für den Bereich des schulischen Sportunterrichts. Der Autor der Dissertation hat bei folgenden Veranstaltungen zu dieser Thematik vorgetragen: Sportwissenschaftlicher Hochschultag 2005 und 2007 (geplant), Jahreskongress 2005 der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den dvs-Sektionen Sportgeschichte und Sportpädagogik „Der Wandel des Sportlehrerberufs“, Fachtagung der KMK 2005 „Perspektiven des Schulsports“, Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik 2006.

Um dieser Gefahr zu begegnen und eine unreflektierte Renaissance taxonomischer, testorientierter Programme der 1960er und 1970er Jahre zu vermeiden, ist die Sportpädagogik als Fachwissenschaft des Schulsports gehalten, die Diskussion um Bildungsstandards aufzugreifen und auf bildungstheoretischer sowie bewegungspädagogischer Grundlage weiterzuführen.

Richtungweisend könnte an dieser Stelle ein Blick über die Grenzen des Faches Sport hin zu der allgemeinen Erziehungswissenschaft sein, die ebenfalls Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards äußert.

3.1 Bildungsstandards in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Als zentraler Kritikpunkt an Bildungsstandards wird der *teaching to the test* Effekt angeführt (vgl. z. B. BENNER, 2002, S. 88; HEYMANN, 2004, S. 8f.; ARNOLD, 2005, S. 65; für den Bereich des Sportunterrichts vgl. z. B. SCHIERZ & THIELE, 2005, S. 39; BALZ 2007, S. 21). Erweitert man den Blick noch über die nationalen Grenzen hinaus, zeigen Erfahrungen anderer Ländern, dass diese Kritik durchaus berechtigt ist (ROLFF, 2003), zumal dann, wenn bedeutsame Entscheidungen von den Evaluationsergebnissen abhängig gemacht werden (*high-stakes testing*) (AMREIN & BERLINER, 2002; LINN, 2000). Im Zuge outputorientierter Evaluation orientiert sich der Unterricht weniger an allgemeinen Bildungszielen und auch nicht an den fachspezifischen Bildungsstandards, sondern primär an den konkreten Aufgaben bzw. Tests, mit denen die Einhaltung der Standards überprüft wird: „Schulen betreiben ein verstärktes 'teaching for the test'⁴, indem der Unterricht auf das fokussiert bzw. - kritisch formuliert - reduziert wird, was im Test erwartet und abgefragt wird (v. ACKEREN, 2005, S. 25; vgl. auch BRÜGELMANN, 2004a, S. 426ff.; KLIEME, 2004, S. 632). Die Tests nehmen die Funktion eines „*hidden curriculum*“ ein, bilden aber nur einen Ausschnitt der Bildungsstandards ab, die wiederum nur einen Teil des Aufgabenbereichs des Faches bzw. der Schule widerspiegeln, so dass in der Folge der umfassende Bildungs- und Erziehungsauftrag auf die Inhalte der Leistungstests verkürzt wird. Neben dieser „Verkürzung, die dem pädagogischen Sinn der Schule und des Lernens in der Schule zuwiderläuft“ (HERRMANN, 2003, S. 630), wird von einem stärkeren Lern- und Leistungsdruck seitens der Lernenden und Lehrenden und damit zusammenhängend

⁴ Die im Fachdiskurs verwendeten Begrifflichkeiten für das Phänomen des prüfungsorientierten Unterrichts unterscheiden sich geringfügig: „teaching to the test“ (z. B. HERRMANN, 2003), „teaching for the test“ (z. B. V. ACKEREN, 2005), „teaching for testing“ (SCHIERZ & THIELE, 2005).

einer erhöhten Frustration und Versagensquote berichtet (FUCHS, 2005). Zudem werde über taktische Maßnahmen (z. B. Selektion des Klientels; Ausschluss störender Schüler⁵; Nicht-Zulassung zum Examen, wenn keine Chance auf eine gute Note besteht und somit der Schnitt der Klasse/Schule gesenkt würde) versucht, die Ergebnisse zu verbessern (vgl. z. B. v. ACKEREN 2005, S. 25f.; TILLMANN, 2007, S. 82). In Wales wurden in Konsequenz dieser „unkontrollierten Auswüchse“ Leistungstests wieder abgeschafft (v. KOPP, 2007, S. 1). Positive Erfahrungen werden berichtet, wenn Tests zur individuellen Lerndiagnostik und nicht als Selektionsinstrument genutzt werden (FUCHS, 2005), bzw. wenn die Ergebnisse von Leistungstests genutzt werden, um daraus Zielformulierungen für die Schulentwicklung abzuleiten und diese in das Schulprogramm implementiert werden (v. ACKEREN, 2005, S. 26).

Die KMK hat auf Grundlage der einflussreichen „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (KLIEME u. a., 2003) nationale Bildungsstandards für die so genannten Kernfächer beschlossen, die zu Beginn des Schuljahres 2004/05 bzw. 2005/06 verbindlich eingeführt wurden (KMK, 2005, S. 6). Allerdings sind diese Standards mit vielen Merkmalen guter Bildungsstandards, wie sie im Gutachten von KLIEME u. a. formuliert werden, nicht vereinbar (ausführlicher hierzu vgl. GEW, 2003, S. 15ff.; zur Kritik an den KMK-Standards vgl. auch BÖTTCHER, 2003; v. D. GROEBEN, 2005, S. 78; v. SALDERN & PAULSEN, 2005; TILLMANN, 2007, S. 80f.; für das Fach Deutsch vgl. PETERS, 2004; SPINNER, 2005). Sie sind ausschließlich outputorientiert und somit keinesfalls gegen die w. o. erörterten pädagogischen Verkürzungen gefeit: „Zu Recht haben Kritiker moniert, dass 'Bildungsstandards' der Art, wie sie von der KMK beschlossen wurden, wesentliche Dimensionen von Allgemeinbildung nicht berücksichtigen. Denn sie beziehen sich ausschließlich auf fachliche Leistungen“ (HEYMANN, 2005, S. 9). „Intellektuell ehrlicher wäre es also, die neuen Standards als fachbezogene 'Leistungsstandards' zu bezeichnen“ (HEYMANN, 2004, S. 8). Auch die in Sportlehrplandokumenten formulierten Standards verdienen nicht den Namen „Bildungsstandards“ (KURZ, 2006, S. 4), wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden soll.

3.2 Bildungsstandards für das Fach Sport

Externe, standardbezogene output-Evaluation blendet den ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule aus. Dabei geht „wohl in keinem Schulfach mehr verloren als im Fach Sport“ (ebd.). Ein Überblick über die bisher vorliegenden Versu-

⁵ Die maskuline Form wird hier mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Textes verwendet. Gemeint sind jedoch stets weibliche und männliche Personen.

che der Bundesländer, Output-Standards für das Fach Sport zu formulieren sowie der Entwurf der KMK-Kommission Sport vom 18.09.2006 (ebd.) machen diese Einführung deutlich, wie das folgende Zitat exemplarisch illustriert:

„Die Standards konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Sportunterrichts. Aspekte der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen werden hier nicht explizit angesprochen (...)“ (Bildungsstandards im Fach Sport der Grundschule (Hessen), Entwurf, S. 5, Stand 22. März 2007).

Eine Ausnahme bildet der Entwurf zu Qualitätsstandards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen (LFS, 2006), der vorrangig der Qualitätsentwicklung der Einzelschule dienen soll. Das Instrument versucht, die Qualitätsentwicklung auf den pädagogischen Anspruch des *Erziehenden Sportunterrichts* zu beziehen, indem Standards formuliert werden, die sich an den *Pädagogischen Perspektiven* orientieren. Dieser Entwurf richtet zwar ebenfalls den Blick explizit „auf die Ergebnisse, die der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern zeitigen soll, also nicht auf die Unterrichtsprozesse und die Rahmenbedingungen („Strukturen“), unter denen Unterricht stattfindet“ (a. a. O., S. 5). Jedoch werden dabei auch Kriterien beschrieben, an denen sich „guter Unterricht“ unter der jeweiligen *Pädagogische Perspektive* ausrichten muss, so dass eine einseitige Outputorientierung überwunden wird.

Entgegen den bisher in Sportlehrplänen vorzufindenden Standards und den KMK-Standards, die sich vornehmlich auf den Output beschränken, weisen Lehrpläne anderer Nationen auch so genannte *opportunity to learn Standards* aus, die vorrangig auf die Verbesserung der Qualität des Unterrichts zielen. Sie beschreiben *Prozesse* schulischen Lernens und legen *Lerngelegenheiten* fest (vgl. KLIEME u. a., S. 2003, S. 32). Die aktuellen Bildungsstandards in Finnland bspw. definieren neben den Kompetenzstufen *opportunity to learn Standards* im Sinne von Anforderungen an Lernumgebung und Stil des Unterrichts (vgl. BRÜGELMANN, 2004a, S. 422).

Zwar sind outputorientierte Tests vor allem aus ökonomischen Gesichtspunkten attraktiver als prozessorientierte Qualitätskontrollen, weil sie vergleichsweise kostengünstig zu erfassen und die Ergebnisse leicht interpretierbar sind. Jedoch müssen

„Bildungsstandards, die ihren Namen verdienen, (...) mehr erfassen als nur Fachleistungen. Vor allem müssen sie auch Kriterien für die Qualität von Bildungsprozessen bestimmen, in denen die Schüler sich tatsächlich aneignen können, was gefordert wird“ (a. a. O., S. 417).

Sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (z. B. MESSNER, 2003, S. 409; BRÜGELMANN, 2004b, S. 51; HESSE, 2004; HEYMAN, 2004, S. 8; HORSTKEMPER, 2005, S. 7) als auch in der sportpädagogischen Diskussion wird die einseitige Konzentration

on auf output- bzw. performance-standards kritisiert und es werden Standards gefordert, die „zugleich Input-Bedingungen und Prozess-Qualität integrieren sowie thematische Akzente („content“) erkennen lassen“ (BALZ, 2007, S. 22; vgl. auch STIBBE, 2004, S. 262; KURZ, 2004, S. 14; KURZ, 2007, S. 81).

Um den beschriebenen Gefahren der Verkürzung und Testorientierung von Bildung entgegenzuwirken und gleichzeitig den Identitätskern des Faches zu sichern, ist es also erforderlich, Bildungsstandards derart zu formulieren, dass sie sowohl bewegungsbildende Kompetenzen im Sinne von motorischen Fähig- und Fertigkeiten sowie sportbezogene Kenntnisse als auch übergreifende Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen enthalten und Prozesse schulischen Lernens berücksichtigen.

Nach der Aufarbeitung der Diskussion um Bildungsstandards allgemein sowie speziell für das Fach Sport, sollte im nächsten Schritt dieses Promotionsvorhabens ein Konzept von Bildungsstandards entwickelt werden, das dem in der neuen Lehrplangeneration formulierten *Doppelauftrag* eines *Erziehenden Sportunterrichts* gerecht wird und zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts beiträgt. Hierzu galt es zunächst zu erörtern, anhand welcher Kriterien sich die pädagogische Qualität des Sportunterrichts bestimmen lässt.

4 Kriterien pädagogischer Qualität und deren Evaluation⁶

HARVEY & GREEN (2000) interpretieren im pädagogischen Kontext Qualität als *Zweckmäßigkeit* pädagogischer Maßnahmen sowie als *Transformation* im Sinne eines qualitativen Wandels der Person. Unter dem Aspekt der *Zweckmäßigkeit* definiert sich Qualität aus der Beziehung zwischen den Anforderungen von Konsumenten und dem Auftrag von Institutionen als Produzenten pädagogischer Maßnahmen. In einem marktwirtschaftlichen Verständnis von Qualität als Zweckmäßigkeit ist der Zweck dann erfüllt – d. h. die Qualität des Produktes hoch –, wenn der „Kunde“ zufrieden ist. Eine ausschließliche Orientierung an der „Kundenzufriedenheit“ greift indes für pädagogische Kontexte zu kurz: Schüler haben ggf. nicht genug Wissen, um einschätzen zu können, was sie wirklich benötigen oder sie bewerten schulischen Sportunterricht positiv, weil er unterhaltsam ist, Spaß macht und mit wenig Ar-

⁶ Dieses Kapitel beruht auf der PUBLIKATION II KRICK, F. (2006). Bildungsstandards im Sportunterricht. Chancen und Risiken. *sportunterricht*, 55(2), 36-39. und v. a. der PUBLIKATION III der Dissertation: KRICK, F. & BÄHR, I. (2007). Zur Qualität fachpraktischer Konzepte der Sportlehrerausbildung und deren Evaluation. *Sportwissenschaft*, 37(1), 52-66.

beitsaufwand verbunden ist. Die Zufriedenheit der Schüler (alleine) kann demzufolge nicht als Qualitätsmerkmal von „gutem Sportunterricht“ gelten.

Damit wird die Perspektive der pädagogischen Institution in den Fokus gerückt. Zweckmäßigkeit als Qualitätskriterium bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Funktion der Institution erfüllt wird. Liegt der Zweck pädagogischer Maßnahmen wie in den meisten Bildungsinstitutionen in der Entwicklungsförderung der Adressaten, dann bemisst sich die pädagogische Qualität des Unterrichts am Gelingen der *Transformation* des Adressaten.

HARVEY & GREEN (2000, S. 31) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei Varianten des transformativen Verständnisses von Qualität: Die (fachspezifische) Weiterentwicklung (*enhancing*) der Bildungssubjekte und deren Ermächtigung (*empowerment*), ihre eigene (Weiter-)Entwicklung selbst zu beeinflussen, indem sie in Entscheidungen einbezogen werden, die ihre Transformation betreffen und indem sie bis zu einem gewissen Grad ihre Lernprozesse selbst gestalten.

Um aus dem dargelegten Verständnis pädagogischer Qualität Kriterien für deren Evaluation abzuleiten, ist vorab die genaue Funktion der jeweiligen Institution, d. h. der Schule zu klären, um diese mit dem skizzierten pädagogischen Qualitätsverständnis in Beziehung zu setzen.

Es ist davon auszugehen, dass sich der Sportunterricht an den aktuellen Lehrplänen orientiert, die als Steuerungsinstrument der Schulaufsicht fungieren und damit die bildungspolitisch gewünschte Vorstellung von einem „guten Sportunterricht“ explizieren (vgl. TILLMANN, 1996, S. 7). Die SPRINT-Lehrplananalyse hat gezeigt, dass die in den neueren Lehrplänen enthaltenen Vorgaben den Stand der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion widerspiegeln. Die aktuellen Lehrpläne und der darin formulierte *Doppelauftrag* eines *Erziehenden Sportunterrichts* stellen somit die theoretische Grundlegung eines Außenkriteriums zur Qualitätsbewertung des Sportunterrichts im Interesse der Institution dar.

Demzufolge sind laut dem *Doppelauftrag* zwei Teilaspekte zu verfolgen, die sich auf das transformative Verständnis pädagogischer Qualität beziehen lassen: auf der einen Seite die (fachspezifische) Weiterentwicklung der Adressaten im Sinne einer Einführung *in* und einer kompetenten Partizipation *an* der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (*enhancing*). Die zweite, auf Persönlichkeitsentwicklung zielende Seite des *Doppelauftrages* (*empowerment*) hat KLAFKI (2005) in der Formulierung *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* zusammengefasst. In diesem Konzept sind

mit der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten integriert, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt. Dabei sind die beiden Seiten des *Doppelauftrags* nicht als getrennt zu vermittelnde pädagogische Zielsetzungen zu verstehen. Vielmehr gilt es, den Zuwachs an Bewegungskompetenz sowie den Erwerb von Kenntnissen im Bereich des Sports in den Rahmen der Förderung o. g. allgemeinbildender Kompetenzen einzubinden (vgl. PROHL, 2006, S. 177ff.) Ein in diesem Sinne qualitativ hochwertiger Sportunterricht zielt folglich auf die *integrative Vermittlung* beider Seiten des *Doppelauftrages* um den Qualitätskriterien *enhancing* und *empowerment* zu genügen.

In den folgenden Kapiteln werden die erörterten Kriterien pädagogischer Qualität des Sportunterrichts exemplarisch für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“ konkretisiert (4.1), als Standards formuliert (4.2) und es werden Möglichkeiten der Evaluation vorgestellt (4.3).

4.1 Qualitätskriterien für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“

Will man bewegungsfeldspezifische Kompetenzen im Sinne des Qualitätskriteriums *enhancing* formulieren, so ist aus bildungstheoretischer Perspektive zu fragen, inwiefern bzw. in welchen konkreten Aspekten die fachspezifische Weiterentwicklung im *Bewegen an Geräten* auch Spielraum zur Förderung eines „Ermächtigungsprozesses“ des Lernenden bietet. POTT-KLINDWORTH expliziert diesbezüglich als „Bildungspotential des Turnens“ besondere Möglichkeiten einer leiblichen Weltstrukturierung aufgrund des „eigentümlichen Wesens des Turnens“ (i. V., S. 7), das er im Anschluss an SÖLL (1973) als „Ausschöpfung der Bewegungsmöglichkeiten im Raum durch Geräte“ beschreibt: Im leiblichen Ausdeuten von Geräte- und Geländemöglichkeiten entstehen im Turnen (subjektiv) neue Subjekt-Welt-Bezüge, die sich in Phänomenen des Balancierens und Kletterns, Schwingens und Schaukelns, Drehens und Überschlagens sowie Springens und Fliegens konkretisieren (vgl. ausf. hierzu ROSCHER & POTT-KLINDWORTH, 2006 S. 23-34). POTT-KLINDWORTH betont, dass die unmittelbare Prozessqualität dieser Bewegungshandlungen exklusiv im Vergleich zu anderen Sportarten sei und dass der „Motor dieser Auseinandersetzung (des Subjektes mit seiner „Geräteumwelt“, d. Aut.) ... der Gestaltungswille, der Wille zum Wagnis und der Leistungswille in einem weiten Verständnis der Leistung als Bewältigung von Anforderungen“ sei (POTT-KLINDWORTH, i. V., S. 3). Als bildungsrelevanter Erfahrungsin-

halt im Sinne des Qualitätskriteriums *enhancing* lässt sich damit die systematische Bereitstellung von Situationen nennen, die die Umsetzung des Willens zum *Gestalten, Wagen* und *Leisten* (im o. g. Sinne) in turnerische Bewegungshandlungen herausfordern. Ein qualitativ hochwertiger Sportunterricht im Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“ im Sinne des Qualitätskriteriums *empowerment* sollte dabei diese Erfahrungsinhalte didaktisch derart thematisieren, dass immer wieder nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung der Lernenden gegeben ist: Vielseitige Freiräume zur Gestaltung, individuelle Wege zum konstruktiven Umgang mit Wagnissituationen und die Möglichkeit zur Wahl eines subjektiv angemessenen Niveaus von Bewegungsanforderungen sind zu gewährleisten.

Darüber hinaus bedarf ein Sportunterricht, der dem Qualitätskriterium *empowerment* gerecht werden will, aber auch Erfahrungsinhalten, die neben der Selbstbestimmung systematisch die Fähigkeit zur Mitbestimmung und zur Solidarität mit anderen erfordern. Dies ist beim *Bewegen an Geräten* maßgeblich im Miteinander-Turnen gegeben, wobei der Lerngegenstand diesbezüglich zwei typische Situationen bereitstellt (vgl. hierzu auch KRICK, i. Dr.): Zum einen erfordert die Komplexität vieler Bewegungen an Geräten ein gegenseitiges Helfen und Sichern im Prozess des Aneignens von Neuem, insbesondere bei (subjektiv) wagnisreichen Bewegungen; zum anderen bedarf das gemeinsame Turnen in Paar- oder Gruppengestaltungen einer sensiblen Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen der Turnpartner sowie der Abstimmung der eigenen Bewegung auf das Tempo, den Rhythmus und die Dynamik der Bewegung anderer.

Dieser bildungstheoretischen Analyse des *Bewegens an Geräten* folgend, lässt sich der pädagogische Gehalt dieses Bewegungsfeldes in einer Reihe prinzipiell gleichwertiger Erfahrungsinhalte explizieren, die potenzielle Bildungsanlässe turnerischer Bewegung sein können (vgl. auch FUNKE, 1999, S. 47ff.):

- die *Aneignung neuer Bewegungskompetenzen* im Sinne einer (subjektiven) „Neuentdeckung“ der Vielfalt turnerischer Bewegung bzw. im Sinne einer Leistungssteigerung
- der konstruktive Umgang mit *wagnisreichen Bewegungsherausforderungen* und ungewohnten Bewegungs- und Körpererfahrungen
- das Sich-Einlassen auf ästhetisches Verhalten im *Bewegen an Geräten* im Sinne einer *gestaltenden Auslegung turnerischer Bewegung*
- die Entwicklung der Fähigkeit, in turnerischer Bewegung kompetent *in Bezug auf andere Personen zu agieren*, bspw. beim Gruppenturnen, vor allem beim gegenseitigen Helfen und Sichern

Folgt man der bisherigen Argumentation, so kann die Qualität eines Sportunterrichts im Bereich des Praxisfeldes *Bewegen an Geräten* im Hinblick auf das Qualitätskriterium *enhancing* daran gemessen werden, ob die systematische Bereitstellung solcher Erfahrungsinhalte gelingt. Da das Qualitätskriterium *empowerment* gleichzeitig verlangt, dass die Schüler (fremd-)aufgefordert werden, sich (selbsttätig) zu transformieren, muss sich die Qualität des Sportunterrichts außerdem daran messen, ob bzw. inwiefern Selbstbestimmungs- und Teamfähigkeit (PROHL, 2004, S. 120) bei der Umsetzung dieser Inhalte zum Tragen kommen.

Im Folgenden werden auf Grundlage der erörterten Qualitätskriterien Bildungsstandards für dieses Bewegungsfeld vorgestellt.

4.2 Bildungsstandards für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“

Der Anspruch des hier dargestellten Konzeptes von Bildungsstandards für den Sportunterricht ist es, beiden Seiten des *Doppelauftrages* gerecht zu werden und damit zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts beizutragen. Hierfür wird eine Kombination von *opportunity to learn Standards* und *projektorientierten Standards* vorgeschlagen.

Projektorientierte Standards (vgl. auch KRICK & KRAH, 2005; BALZ, 2007, S. 22; KRICK, i.Dr.) definieren unter Berücksichtigung der w. o. erörterten Erfahrungsanlässe für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“ bewegungsfeldspezifische Kompetenzen im Sinne motorischer Mindestanforderungen und bereichsspezifischer Kenntnisse sowie ergänzende Kriterien, die bei der Partner- oder Gruppenpräsentation eines Projektes zu erfüllen sind. Ein *direkt* messbarer Output im Sinne der Performance der Schüler lässt sich bestimmen. Die Standards werden derart gestaltet, dass sie nur unter Rückgriff auf übergreifende Kompetenzen, die indirekt über die Projektpräsentation abgebildet werden, erfüllt werden können.

Im Sinne des *Doppelauftrages* eines *Erziehenden Sportunterrichts* ist es aber nicht nur von Bedeutung, dass diese Kompetenzen angeeignet werden, sondern auch *wie* dies geschieht. Die *opportunity to learn Standards* beziehen sich auf die w. o. erörterte Qualität des Sportunterrichts. Die Prozesse, auf die sich der Output nachweislich oder vermutlich zurückführen lässt, werden somit in den Fokus der Qualitätsarbeit gerückt. Der Standard verlangt, dass die Schüler fremdaufgefordert werden, sich *selbsttätig* weiterzuentwickeln und dass der Unterricht den Einsatz von Schlüsselkompetenzen fordert und damit potenziell auch fördert. Dieser Standard legt also

fest, dass die o. g. Erfahrungsinhalte derart zu initiieren sind, dass *dabei* Selbstbestimmungs- und Teamfähigkeit zum Tragen kommen, d. h. der Standard ist dann erfüllt, wenn der Unterricht die Bedingungen der *Möglichkeit* bereitstellt, dass sich die Schüler fachspezifisch weiterentwickeln können (*enhancing*) und wenn der Unterricht die Voraussetzung und Notwendigkeit dafür schafft, dass der Ermächtigungsprozess der Lernenden vorangetrieben wird (*empowerment*).

4.3 Evaluation der Standards

Möchte man dem von KLIEME u. a. formulierten Anspruch, dass Bildungsstandards bzw. Kompetenzen „so konkret beschrieben (werden sollen), dass sie (...) prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (2003, S. 9) gerecht werden, so muss über die Formulierung von Standards hinaus überlegt werden, inwiefern deren Einhaltung überprüft werden kann. Dies kann analog zur Formulierung der Standards durch Kombination einer *projektorientierten Evaluation* mit einer Evaluation der Lerngelegenheit (*opportunity to learn Evaluation*) erfolgen.

Zur Bestimmung eines motorischen Outputs sowie (bewegungsfeldspezifischer) Kenntnisse existieren vielfältige Testverfahren wie Klausuren, mündliche Prüfungen und sportmotorische Tests. Anhand definierter Kriterien für die Projektpräsentation kann durch Beobachtung bestimmt werden, ob der projektorientierte Standard erfüllt wird (projektorientierte Evaluation des Qualitätskriteriums *enhancing* und in begrenztem Maße des Kriteriums *empowerment*) (vgl. auch KRICK, i. Dr.).

Auch wenn hierdurch ggf. indirekt auf übergreifende Kompetenzen geschlossen werden kann, so stecken empirische Zugänge zu den Ermöglichungsbedingungen und zur prozessualen Entwicklung allgemeiner Bildung, d. h. zur Erfassung von Standards, die sich auf die zweite Seite des *Doppelauftrages* beziehen (Qualitätskriterium *empowerment*), im Rahmen der Sportpädagogik noch in den Kinderschuhen. Zur Überprüfung der *opportunity to learn* Standards beider Seiten des *Doppelauftrags* wurde aus diesem Grund ein Fragebogen entwickelt und testtheoretisch überprüft, der evaluiert, ob der Unterricht die Bedingung der Möglichkeit dafür bietet, sich fachlich weiterzuentwickeln (*opportunity to learn Evaluation* des Qualitätskriteriums *enhancing*) und dabei Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung fordert und damit potenziell fördert (*opportunity to learn Evaluation* des Qualitätskriteriums *empower-*

ment).⁷ Mit dieser Evaluationsform im Sinne von Schülerrückmeldungen „als Gestaltungsinstrument, das zu einer neuen Qualität von Unterricht beitragen kann“ (BASTIAN, COMBE & LANGER, 2001, S. 6) können keine Aussagen dazu gemacht werden, ob bzw. mit welchem Erfolg Bildungsgelegenheiten faktisch *genutzt* wurden, sondern höchstens, ob die Fremdaufforderung „angekommen“ ist. Geeignete Instrumentarien, die erfassen, ob sich die Ausprägung derartiger Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung bei den Lernenden auch tatsächlich im Sinne eines Kompetenzgewinns verändert, fehlen bislang.⁸ Abbildung 2 zeigt den vorgestellten Ansatz von Bildungsstandards und deren Evaluation im Überblick.



Abbildung 2: Bildungsstandards für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“

⁷ Der Fragebogen wurde, wie in PUBLIKATION III dargestellt, zunächst für die universitäre fachpraktische Ausbildung im Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“ konzipiert und evaluiert und erfasst sowohl die o. g. bewegungsfeldspezifischen Qualitätskriterien (opportunity to learn Evaluation des Qualitätskriteriums *enhancing*) sowie die Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung (opportunity to learn Evaluation des Qualitätskriteriums *empowerment*). In einer noch unveröffentlichten Studie des Autors („Turnstudie“) wurden auf Grundlage dieses Instrumentes zwei Fragebögen für den schulischen Sportunterricht entwickelt und testtheoretisch überprüft, die getrennt die Kriterien *enhancing* und *empowerment* erfassen.

⁸ In der erwähnten noch unveröffentlichten „Turnstudie“ des Autors sowie in einem weiteren Projekt wurde aus diesem Grund neben den beiden Instrumenten zur Erfassung der *opportunity to learn* Standards zudem ein Fragebogen zur Erfassung der Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sportunterricht (SSK-Sport) entwickelt (KRICK & BÄHR, i. V.).

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der SPRINT-Lehrplananalyse haben gezeigt, dass sich der schulische Sportunterricht an der aktuellen fachdidaktischen Diskussion orientiert und sich der auf der Zielebene formulierte *Doppelauftrag* eines *Erziehenden Sportunterrichts* in der neueren Lehrplanentwicklung offensichtlich durchgesetzt hat. Über diese Orientierung am *Doppelauftrag* einer Erziehung *zum* und *durch* den Sport findet eine pädagogische Profilierung des Schulsports statt. Die Darstellung der Diskussion um Bildungsstandards für den Sportunterricht verweist jedoch darauf, dass die meisten derzeit vorliegenden Standards diesem pädagogischen Anspruch nicht gerecht werden: Sowohl der Standard-Entwurf der „Kommission Sport“ der KMK als auch die bereits in Lehrplandokumenten implementierten Standards sind weitgehend outputorientiert; Bildung werde „effektiviert und ökonomisiert, also letztlich verkürzt“ (BALZ, 2007, S. 21). Standards werden zum *heimlichen Lehrplan*, die Orientierung an Schülern, Lernprozessen und allgemeinen Erziehungsaufgaben droht verloren zu gehen (vgl. auch BECKER, 2004). Ergebnisse outputorientierter Tests allein ermöglichen keine Aussagen über die Qualität von Unterricht, da die Qualität einer ganzheitlichen Erziehung nur unzureichend über (outputorientierte) Tests abzubilden ist. Deshalb gilt es, die pädagogische Qualität des Unterrichts gesondert zu erfassen (BENNER, 2002, S. 88; BALZ, 2007, S. 21). Dies ist insbesondere für den Bereich des schulischen Sportunterrichts bedeutsam, da zudem fachspezifische Leistungen nur zum Teil Ergebnis der schulischen Arbeit sind (STIBBE, 2004, S. 262; KURZ, 2006, S. 5; vgl. hierzu auch die Untersuchung von KURZ & FRITZ, 2006).

Das *hidden curriculum* spiegelt die Inhalte der Tests bzw. der Untersuchungsinstrumente wider. Eine w. o. vorgeschlagene Kombination *projektorientierter* Standards und *opportunity to learn* Standards orientiert sich an einem pädagogischen Qualitätsverständnis und vermag die zentralen Ziele und Inhalte des Lehrplans abzubilden. Hierdurch ließe sich die Differenz zwischen *hidden curriculum* und „realem Curriculum“ reduzieren. In Konsequenz könnte der vormals ausschließlich negativ bewertete *teaching to the test* Effekt positiv gewendet werden.

Besonderes Augenmerk sollte dieser möglichen positiven Wendung des *teaching to the test* Effektes darüber hinaus aus einem weiteren Grund gelten: STIBBE sieht zwar immer noch eine „ungebrochene Bedeutung von Sportlehrplänen als einem schulaufsichtlichen Steuerungsinstrument von Unterricht“ (2007a, S. 99). Jedoch identifi-

ziert er „ein wesentliches Problem (...) darin, dass Lehrplantexte nicht geradlinig zur schulpraktischen Umsetzung führen“ (STIBBE, 2007b, S. 101) und „Lehrplanvorgaben von Sportlehrkräften (zwar) in der Mehrzahl der empirischen Studien akzeptiert und für notwendig erachtet werden, (...) sie jedoch für die Unterrichtsplanung (...) nur selten herangezogen werden“ (ebd.). Die Maßnahmen (z. B. Vergleichsarbeiten) der KMK im Handlungsfeld 5 („Standardisierung und Leistungsevaluation“) hingegen haben bereits spürbare Auswirkungen auf den Schulalltag (TILLMANN, 2007, S. 79). So ambivalent diese Auswirkungen auch zu beurteilen sind, so zeigen sie doch die mögliche Steuerungsfunktion von Standards, die – sofern die Ziele und deren Umsetzung dem pädagogischen Anspruch genügen – zunächst positiv zu bewerten ist. Allerdings verweisen diese Befunde auch auf die manifeste Gefahr, dass schulischer Sportunterricht zu Fitnessstraining verkommen könnte, wenn „Bildungsstandards“ im Sinne von *Fitnessstandards* eingeführt und evaluiert würden. Das in dieser Arbeit vorgestellte Konzept von Bildungsstandards hingegen könnte die Möglichkeit einer Steuerung *im Sinne der Lehrpläne* und dem *pädagogischen Anspruchs* des *Erziehenden Sportunterrichts* entsprechend eröffnen.

Die exemplarisch für das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“ bildungstheoretisch und fachdidaktisch begründeten Erfahrungsinhalte präzisieren den (wie die SPRINT-Lehrplananalyse zeigt in neueren Lehrplänen zunehmend diffuser werdenden) „Identitätskern“ des Faches Sport für diesen Bewegungsbereich. Diese Inhalte können unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben entweder landesweit oder aber auf der Ebene der Einzelschule im Sinne projektorientierter Standards für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen konkretisiert werden.⁹ STIBBE (2007b, S. 102) betont mit Verweis auf Untersuchungen von VOLLSTÄDT u. a. (1999, S. 211) sowie FUNKE-WIENEKE und STOBRAWA (2005), dass solche curricularen Vereinbarungen auf der Schulebene eine hohe Akzeptanz haben und die Entwicklung eines Schulcurriculums (z. B. auf Grundlage der vorgeschlagenen Bildungsstandards) dazu beitragen kann, die Unterrichtsqualität zu sichern und weiterzuentwickeln. So verstandene Bildungsstandards könnten somit dem in der „Klieme-Expertise“ (KLIEME u. a., 2003) genannten Anspruch, ein wesentliches Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität zu sein, gerecht werden.

⁹ Vgl. hierzu auch BALZ (2007) der dafür plädiert bei der Einführung von Standards zu berücksichtigen, „dass nicht nur (auf messbare motorische Fähigkeiten und normierte motorische Fertigkeiten bezogene) Bewegungsstandards definiert, sondern auch (an ganzheitlicher Förderung orientierte) Bildungsstandards – wie beim selbstständigen Bau von akrobatischen Figuren in Kleingruppen – einbezogen werden“ (S. 22).

Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass der *Doppelauftrag* eines *Erziehenden Sportunterrichts* und damit verbunden die vorgeschlagenen bildungstheoretisch reflektierten Standards nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Ansprüche an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrkräfte stellen. Der methodische Aspekt des *Doppelauftrages*, d. h. die Frage nach der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen in erzieherischer Absicht, wird jedoch – wie die SPRINT-Lehrplananalyse gezeigt hat – kaum thematisiert. Dies lässt die Befürchtung aufkommen, dass ohne konkrete Hinweise zur Gestaltung eines *Erziehenden Sportunterrichts* der *Doppelauftrag* in der praktischen Umsetzung einer „Vermittlungslücke“ zum Opfer fallen wird (vgl. dazu PROHL, 2004). Hier sind verstärkte Anstrengungen der sportpädagogischen Unterrichtsforschung dringend erforderlich.¹⁰ Zudem sind die universitären Sportinstitute, ebenso wie die Kultusministerien und Schulämter aufgefordert, flächendeckende Fortbildungsmaßnahmen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung eines *Erziehenden Sportunterrichts* durchzuführen (vgl. Handlungsempfehlungen der SPRINT-Studie; DSB, 2006, S. 283f.).

Ein Schritt in diese Richtung ist das sich gegenwärtig in der Planungsphase befindende Projekt „Good-practice-Methoden des erziehenden Sportunterrichts in verschiedenen Bewegungsfeldern“ (Leitung: PROHL & SCHEID).¹¹ Im Rahmen dieses Projektes sollen unter Mitarbeit des Autors dieser Dissertation innovative Beispiele für „good Practice“ im Schulsport mit didaktischen Kommentaren als e-learning content erstellt werden. Auf Grundlage der neuen Lehrpläne für das Fach Sport in Hessen wird dabei insbesondere der unterrichtsmethodische Aspekt Berücksichtigung finden.

Das einleitend benannte Ziel des Promotionsvorhabens bestand darin, den Zusammenhang zwischen Lehrplänen, Bildungsstandards und pädagogischer Qualität theoretisch zu fundieren und empirisch aufzuklären, um auf dieser Grundlage die Qualitätsdiskussion im Bildungswesen für den Bereich des schulischen Sportunterrichts in konstruktiver Absicht weiterzuführen. Hierzu wurden Chancen und Risiken der Lehr-

¹⁰ In dem sich noch in der Auswertung befindenden Eigenprojekt des Autors („Turnstudie“) wurde eine Unterrichtsreihe in zwei Kursen der Jahrgangsstufe 11 im Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten“ durchgeführt, die sich an dem hier dargestellten Standardkonzept orientiert. Ziel der Studie ist es zwei unterschiedliche Unterrichtsformen (lehrerzentriert vs. Kooperatives Lernen) im Hinblick auf die Erfüllung der Standards zu evaluieren, um so Hinweise zur Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts zu erhalten, der sich an den in Abschnitt 4 entwickelten Kriterien pädagogischer Qualität orientiert. Die Darstellung solch eines Unterrichtsvorhabens findet sich in KRICK & KRAH, 2005 sowie in KRICK i. Dr.

¹¹ Dieses Vorhaben ist integriert in das HeLPS-Projekt „E-Learning in den Sportwissenschaften an den hessischen Universitäten“ (vgl. WIEMEYER & RENSING, 2007).

planreform dargestellt und darauf aufbauend Kriterien pädagogischer Qualität sowie ein bildungstheoretisch reflektiertes Konzept von Standards entwickelt. Nun gilt es, unter Einbezug der Ergebnisse der sich noch in der Auswertung befindenden „Turnstudie“ des Autors, im „Good-practice-Methoden-Projekt“ „die konstatierte ‚Vermittlungslücke‘ des ‚Erziehenden Sportunterrichts‘ mittels des hochschuldidaktischen Mediums ‚e-learning‘ zu füllen“ (WIEMEYER & RENSING, 2007, S. 8) und somit – um das Eingangszitat wieder aufzugreifen – „zukunftsweisende Impulse für die Weiterentwicklung (der w. o. erörterten Qualität; d. Aut.) des Schulsports zu initiieren“ (DSB, 2006, Buchrückseite).

6 Literaturverzeichnis

- AMREIN, A. L. & BERLINER, D. C. (2002, 28.03.2005). *High-Stakes Testing, Uncertainty and Student Learning*. Zugriff am 18.10.2005 unter <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>
- ARNOLD, R. (2005). Die PISA-Lüge - Die Wiedererstarkung mechanistisch-linearer Pädagogik und ihrer Bildungspolitik. In G. BECKER u.a. (Hrsg.), *Standards. Friedrich Jahresheft 2005* (S. 65-66).
- ASCHEBROCK, H. (2001). Lehrplanentwicklung im Sport. In H. HAAG & A. HUMMEL (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 138-148). Schorndorf.
- BÄHR, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *sportpädagogik*(6), 4-9.
- BALZ, E. (2007). Standards im Sportunterricht - Flucht nach vorn! Leserbrief zum Bericht "Nationale Bildungsstandards..." in Heft 11/06 "sportunterricht". *sportunterricht*, 56(7), 21-22.
- BALZ, E. & NEUMANN, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. In W. GÜNZEL & R. LANGING (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (Band 1, S. 162-192). Hohengehren: Schneider.
- BASTIAN, J., COMBE, A. & LANGER, R. (2001). Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern. *Pädagogik*, 53(5), 6-9.
- BECKER, G. E. (2004). *Bildungsstandards - Ausweg oder Alibi*. Weinheim: Beltz.
- BENNER, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 68-90.
- BÖTTCHER, W. (2003). *Bildungsstandards als Reformelemente - Vortrag anlässlich der Tagung 'Mit Standards Menschen bilden?'*. Evangelische Akademie Hofgeismar, 10.-12.10.2003.
- BRETTSCHEIDER, W.-D. & KUHLMANN, D. (2006). Die Schulsportuntersuchung und ihre modulare Struktur - von der Entstehung bis zur SPRINT-Studie. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 11-18). Aachen: Meyer & Meyer.
- BRÜGELMANN, H. (2004a). Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation "von oben". *Pädagogik*, 80(4), 415-441.
- BRÜGELMANN, H. (2004b). Standards vorgeben? Contra! *Pädagogik*, 2004(3), 51.
- DSB (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- FEND, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55-72.
- FUCHS, H.-W. (2005). Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts und ihre Einfluss auf die Kompetenzentwicklung bei Lernenden. In H. DÖBERT & H.-W. FUCHS

- (Hrsg.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich* (Band 6, S. 43-62). Münster: Waxmann.
- FUNKE, J. (1999). Gutachten zum Inhaltsbereich 'Bewegen an und mit Geräten - Turnen' in der Sek I (Auszug). In L. f. S. u. W. NRW (Hrsg.), *Werkstattbericht Curriculumsrevision im Schulsport, Sek I* (S. 44-56). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- FUNKE-WIENEKE, J. & STOBRAWA, M. (2005). Qualität entsteht in der Schule - oder gar nicht! In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Band 148, S. 85-92). Hamburg: Czwalina.
- GEW (2003). "Zweite Chance für die KMK". *Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz. GEW - Stellungnahme zu: Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache. Entwurfsfassung Stand 04.07.2003.* Zugriff am 14.10. 2005 unter http://www.gew.de/Binaries/Binary3663/stellungnahme_bildungsstandards.pdf
- GRUPE, O., KOFINK, H. & KRÜGER, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34(4), 484-495.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (2000). Qualität definieren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 17-39.
- HELMKE, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- HELMKE, A. (2005). Ergebnisbasierte Unterrichtsevaluation. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Band 148. Aufl., S. 11-27). Hamburg: Czwalina.
- HERRMANN, U. (2003). "Bildungsstandards" - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(5), 625-639.
- HESSE, A. (2004). Zwei Seiten einer Medaille. Bildungsstandards und "Standards" der Bildungspolitik. *Pädagogik*(4), 35-38.
- HEYMANN, H. W. (2004). Besserer Unterricht durch Sicherung von "Standards"? *Pädagogik*(6), 6-9.
- HEYMANN, H. W. (2005). Tests und Unterrichtsqualität. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Pädagogik*(5), 6-9.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. & LAGING, R. (2005). Sinn und Unsinn von Standards im Sportunterricht. In R. LAGING & M. POTT-KLINDWORTH (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 112-127). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- HKM (2003a). *Lehrplan Sport. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 11 bis 13.* Zugriff am 01. September 2003 unter <http://www.hessisches-kultusministerium.de/downloads/lehrpl/gymnasium/Sport.pdf>

- HKM (2005). *Lehrplan Sport. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 12G*. Zugriff am 12. April 2005 unter <http://www.hessisches-kultusministerium.de/downloads/lehrpl05/Sport.pdf>
- HORSTKEMPER, M. (2005). Standards. Vermessungspädagogik oder Antrieb zur Verbesserung der Bildungsqualität? *Pädagogik*(9), 6-9.
- KEMPFFERT, G. & ROLFF, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- KLAFKI, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. PROHL (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06. 2000 in Frankfurt/Main* (S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- KLAFKI, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. LAGING & R. PROHL (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Band 150, S. 15-27). Hamburg: Czwalina.
- KLIEME, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(5), 625-634.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H. J. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KMK (2002). *PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern (Stand: 07.10.2002). Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002*.
- KMK (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz - Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.
- KRICK, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *sportunterricht*, 55(2), 36-39.
- KRICK, F. (i.Dr.). Von der Individualleistung zum Gemeinschaftswerk. *sportpädagogik* (2007).
- KRICK, F. & BÄHR, I. (2007). Zur Qualität fachpraktischer Konzepte der Sportlehrerausbildung und deren Evaluation. *Sportwissenschaft*, 37(1), 52-66.
- KRICK, F. & BÄHR, I. (i.V.). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung im Sportunterricht (SSK-Sport).
- KRICK, F. & KRAH, D. (2005). Turnen gemeinsam gestalten. *sportpädagogik*(6), 30-33.
- KURZ, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion. Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In LfS (Hrsg.), *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in NRW* (S. 5-25). Soest.
- KURZ, D. (2006). *Bildungsstandards für den Schulsport - was sollen, was können sie leisten? Statement zur Fachtagung der KMK-Kommission "Sport": "Nationale*

- Bildungsstandards für das Fach Sport - wozu und wie?" Reinhardswaldschule, 23. / 24.10.2006.* Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld.
- KURZ, D. (2007). Bildungsstandards für das Fach Sport. In I. HUNGER & R. ZIMMER (Hrsg.), *Bewegung, Bildung, Gesundheit* (S. 70-82). Schorndorf: Hofmann.
- KURZ, D. & FRITZ, T. (2006). Die Schwimmfähigkeit der Elfjährigen. *Betrifft Sport*, 28(6), 5-11.
- LFS (2006). *Vorschläge zur Entwicklung von Qualitätsstandards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen. Werkstattberichte* (Heft 3).
- LINN, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4-15.
- MESSNER, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 400-412.
- PETERS, J. (2004). Qualitätssicherung im Deutschunterricht. *Pädagogik*(6), 14-17.
- POTT-KLINDWORTH, M. (i.V.). *Vom Bildungspotential des Turnens.* Manuskript zur Veröffentlichung eines Vortrages bei der Jahrestagung der Kommission „Gerätturnen“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Magglingen.
- PROHL, R. (2004). Vermittlungsmethoden - eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. SCHIERZ & P. FREI (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen: Spezifik - Transfer - Transformation; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 19. - 21. Juni 2003 Hayn* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- PROHL, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik.* Wiebelsheim: Limpert.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.
- ROLFF, H.-G. (2003). Bildungsstandards sind attraktiv - und problematisch. *Frankfurter Rundschau*(60), 12.03.2003, S. 5.
- ROSCHER, M. & POTT-KLINDWORTH, M. (2006). *Turnen neu denken und unterrichten.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- 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: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Band 148, S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- SÖLL, W. (1973). Vom Bildungswert des Gerätturnens. *sportunterricht*(9), 301-305.
- SPINNER, K. H. (2005). Der standardisierte Schüler. In G. BECKER u. a. (Hrsg.), *Standards. Friedrich Jahresheft 2005* (S. 78-79)
- STIBBE, G. (2004). Sport in der Schulentwicklung - eine sportdidaktische Herausforderung. *sportunterricht*, 53(9), 259-265.

- STIBBE, G. (2007a). Lehrpläne. *sportunterricht*, 56(4), 99.
- STIBBE, G. (2007b). Vom Umgang mit Lehrplänen. *sportunterricht*, 56(4), 100-103.
- TERHART, E. (2002). *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- TILLMANN, K.-J. (1996). Lehrpläne - (K)Ein Thema für den Schulalltag? *Pädagogik*, 45(5), 6-8.
- TILLMANN, K.-J. (2007). Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: kritische Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. *sportunterricht*, 56(3), 78-82.
- VAN ACKEREN, I. (2005). Vom Daten- zum Informationsreichtum? Erfahrungen mit standardisierten Vergleichstests in ausgewählten Nachbarländern. *Pädagogik*(5), 24-28.
- VOLKAMER, M. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. Eine Erwiderung auf das Themenheft "Qualität im Schulsport". *sportunterricht*, 55(5), 144-146.
- VOLLSTÄDT, W. u. a. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- VON DER GROEBEN, A. (2005). Aus Falschem folgt Falsches - Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können. In G. BECKER u. a. (Hrsg.), *Standards. Friedrich Jahresheft 2005* (S. 78-79).
- VON HENTIG, H. (2003). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. *Neue Sammlung*, 211-233.

Publikationen

PUBLIKATION I

PROHL, R. & KRICK, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung - Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSB (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 19-52). Aachen: Meyer & Meyer.

3 Lehrplan und Lehrplanentwicklung – programmatische Grundlagen des Schulsports

Robert Prohl & Florian Krick

3.1 Zur Funktion von Lehrplänen für das Fach Sport

Lehrpläne² können als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht aufgefasst werden. Der historische Kern eines Lehrplans ist die Verknüpfung der beiden Grundzwecke schulischen Unterrichts: Tradieren von Bewährtem und Vorbereiten für neue Herausforderungen. Lehrpläne lassen sich dementsprechend als Teil der Selbstthematisierung einer Gesellschaft verstehen, in der sie ein Bild von sich entwirft, in welchem (bewegungs-)kulturell Gewachsenes und für wichtig Befundenes bewahrt wird (vgl. Hopmann & Künzli, 1998). Die zweite Aufgabe, Qualifizierung und Vorbereitung auf die z. T. noch nicht vorhersehbare Zukunft, dient der Sicherung ökonomischen Überlebens. Die Schwierigkeiten, die sich aus dieser Obliegenheit ergeben, liegen in dem sich außerordentlich rasch verändernden gesamtgesellschaftlichen Wissensbestand und in der prinzipiellen Unvorhersagbarkeit künftig benötigter Qualifikationen.

Lehrplanentscheidungen basieren wesentlich auf Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, des sozio- und bewegungskulturellen Kontextes sowie der Rolle der Schule und der Bedeutung des Fachs in der jeweiligen Gesellschaft. Folglich beeinflussen Gesellschaftskonzept, Bewegungskultur und Menschenbild das Sportunterrichtskonzept, welches wiederum grundlegend für die Ausrichtung der Lehrpläne ist (vgl. Crum, 1992, S. 29).

² Problemgeschichtlich ist die Begrifflichkeit zur Bezeichnung der Programmatik der Schulfächer uneinheitlich. Je nach Epoche sind unterschiedliche Namen, wie z. B. Stoffplan, Curriculum oder Richtlinien zur Beschreibung von Lehrplandokumenten vorherrschend. Aktuell sind neben den dominierenden Termini *Lehrplan* oder *Fachlehrplan* auch *Rahmenplan*, *Rahmenlehrplan*, *Richtlinien*, *Rahmenrichtlinien* bzw. neuerdings auch *Bildungsplan* in Gebrauch. Im Folgenden wird durchgängig der Begriff *Lehrplan* verwendet, womit auch die übrigen Bezeichnungen gemeint sind.

Sportlehrpläne spiegeln mithin neben Tendenzen der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur auch bildungspolitische und fachdidaktische Interpretationen des Sportunterrichts und seiner Aufgaben wider. Sich wandelnde gesellschaftliche und bewegungskulturelle Bedingungen sowie sportpädagogische Leitideen gebieten immer wieder eine Modifikation der programmatischen Grundlagen des Schulsports.

Insofern sind Lehrplananalysen stets in den Rahmen des aktuellen Standes der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion einzubinden.

3.1.1 Entwicklungen der fachdidaktischen Diskussion im Spiegel der Lehrpläne

Nach Ablösung der Theorie der Leibeserziehung in den 1960er Jahren kann die Sportpädagogik auf über 30 Jahre curricularer Theorieentwicklung zurückblicken (vgl. Prohl, 1999, S. 69-86). Robinsohn (1967) forderte damals, Lehrplanentscheidungen an der gegenwärtigen und zukünftigen Situation der Schüler auszurichten. Jedoch reduzierte sich der erzieherische Auftrag der – im Eilverfahren Anfang der 1970er Jahre entwickelten – Sportcurricula weitestgehend auf die Vermittlung von Fertigkeiten normierter Sportarten. Hierfür wurden mehr oder weniger operationalisierte, sportmotorische Zielkataloge entwickelt, während an Lebenswelt orientierte Bezugsfelder höchstens in den Vorworten auftauchten (vgl. Aschebrock & Hübner, 1989). Nachdem die „Curriculum-Euphorie“ der 1970er Jahre recht bald verflogen war, sind die 1980er Jahre von einer „Lehrplanabstinenz“ der Sportdidaktik geprägt gewesen (vgl. Aschebrock & Stibbe, 2004, S. 89). Die pragmatische Sportdidaktik mit dem Leitprinzip der Handlungsfähigkeit im Sport dominierte die Lehrplanlandschaft und es herrschte Zurückhaltung gegenüber allgemein bildenden Zielen.

In den 1990er Jahren erlebte die Lehrplanarbeit wiederum einen regelrechten „Boom“, u. a. auf Grund der Tatsache, dass der Sportunterricht zunehmend unter Legitimierungsdruck geraten war. Der außerschulische Sport allein hatte sich als legitimatorischer Bezugspunkt offensichtlich verbraucht. Der Trend ging weg von reinen Fachcurricula. Alle Fächer sollten nunmehr einen Beitrag zu übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie zur Persönlichkeitsentwicklung und Werteerziehung der Kinder und Jugendlichen leisten.

Der Schulsport ist gefordert, deutlicher als dies in der jüngeren Vergangenheit geschehen ist, seinen Beitrag zur Verwirklichung des pädagogischen Gesamtauftrags der Schule zu leisten und sich in ein pädagogisches Gesamtkonzept von Schule einzubringen (Küpper, 1998, S. 35).

Der pädagogische Auftrag der Schule – qualifizieren und erziehen – konkretisierte sich für den Schulsport in der zweifachen Aufgabe:

- (1) Qualifizierung für den außerschulischen Sport (Erziehung zum Sport)
- (2) Entwicklungsförderung und Vermittlung sozialer Werte durch den Sportunterricht (Erziehung durch Sport)

Dieser Doppelauftrag des Schulsports, der die pragmatische Sportdidaktik mit ihrer Leitformel einer Handlungsfähigkeit im Sport seither abgelöst hat³, ist wesentlicher Bestandteil der aktuell diskutierten fachdidaktischen Position des *Erziehenden Sportunterrichts*. Im Hinblick auf den Doppelauftrag ist ein Sportunterricht dann erzieherisch zu nennen, wenn mit ihm sowohl Bewegungsbildung (Erziehung zum Sport) als auch Allgemeinbildung (Erziehung durch Sport) intendiert wird.

Den allgemein bildenden Anspruch des Doppelauftrags hat Klafki (2001) in der Formulierung *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* zusammengefasst. In diesem Konzept sind mit der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten integriert, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt.⁴ „Bewegungsbildung“ und „Allgemeinbildung“ sollten jedoch nicht als getrennt zu verfolgende, pädagogische Aufgaben interpretiert werden. Ein *Erziehender Sportunterricht* kann dem Doppelauftrag nur dann gerecht werden, wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung zielt, wenn der Zuwachs an Bewegungskompetenz in den Rahmen der Förderung allgemein bildender Schlüsselqualifikationen eingebunden ist.⁵

In den aktuellen Lehrplänen sind unter dem Aspekt des *Erziehenden Sportunterrichts* die Sinnperspektiven der pragmatischen Sportdidaktik als *pädagogische Perspektiven* reformuliert worden.⁶

³ Der Begriff *Handlungsfähigkeit* findet sich zwar weiterhin in aktuellen Sportlehrplänen (vgl. Kap. 3.4.2), wird jedoch erzieherisch aufgewertet und v. a. im Sinne einer *allgemeinen Handlungsfähigkeit* bzw. einer *Handlungsfähigkeit durch Sport* gebraucht (vgl. bereits Ehni, 1977).

⁴ Ausführlich dazu Klafki (1996).

⁵ Ausführlicher dazu Prohl (2004b).

⁶ Die neue Lehrplangeneration Nordrhein-Westfalens seit 1999 kann – wie dieser Bericht zeigen wird – als Prototyp einer neuen Lehrplangeneration angesehen werden, die um die Jahrtausendwende entstanden ist. Der Unterricht soll demnach themenorientiert durchgeführt werden. *Themen* ergeben sich aus der Verknüpfung von *pädagogischen Perspektiven* mit Inhalten aus so genannten *Bewegungsfeldern*, welche Bewährtes aus dem traditionellen Inhaltskanon des Schulsports aufgreifen, pädagogisch neu gewichten und teilweise neu ordnen sowie um weitere Bewegungsaktivitäten ergänzen (vgl. auch Kap. 3.4.3).

Nach Kurz (2000, S. 27) bieten sie eine „gedankliche Ordnung für pädagogisch bedeutsame Möglichkeiten, sportliche Aktivität mit Sinn zu belegen“.

Damit sollen beide Seiten des Doppelauftrags aufgeschlüsselt werden:

Einerseits zeigen sie, in welcher Hinsicht Sport Entwicklung fördern kann; andererseits erschließen sie den Sinn des kulturellen Phänomens Sport (ebd.)⁷.

3.2 Fragestellungen der Lehrplananalyse

Auf Grund dieser fachdidaktischen Entwicklungen sind für die folgende Lehrplansynopse zwei übergeordnete Fragenkomplexe leitend, auf deren Grundlage ein Analyseschema konstruiert und ausdifferenziert wurde:

- (1) Inwiefern spiegelt sich die aktuelle fachdidaktische Diskussion in den Lehrplänen wider?
- (2) Welche Unterschiede lassen sich zwischen den Schulstufen⁸ und den Lehrplantypen⁹ auf der curricularen Ziel-, Inhalts- und Umsetzungsebene erkennen?

⁷ Kritisch dazu Thiele (2001).

⁸ Gemeint ist die Primarstufe (Ps) mit den Klassenstufen 1-4, die Sekundarstufe I (Sek 1) mit den Klassenstufen 5-10, die Sekundarstufe II (Sek 2) mit den Klassenstufen 11-13 sowie die Berufsschule (Bs). Vereinfachend wird im Folgenden von „Schulstufen“ gesprochen.

⁹ Nach einem ersten Screening der Lehrplanstichprobe konnten – wie auf Grund des aktuellen fachdidaktischen Diskussionstandes zu vermuten war – unterschiedliche Lehrplantypen identifiziert werden, die überblicksartig in zwei Gruppen zusammengefasst wurden. Im Hinblick auf die aktuellen Tendenzen in der Sportpädagogik (Erziehender Sportunterricht, Doppelauftrag) schien die vergleichende Analyse dieser Lehrplantypen besonders interessant, weshalb sie als zentrale Fragestellung in die Untersuchung aufgenommen wurde.

3.3 Datenerhebung und Untersuchungsmethodik

Grundlage der Analyse sind die Lehrplandokumente der Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und der Berufsschule¹⁰ aller Bundesländer¹¹, die im August 2003 gültig waren. Es handelt sich bei der nachfolgend dargestellten Untersuchung also um eine Totalerhebung der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland auf der Ebene der Lehrpläne zu diesem Zeitpunkt.

Zunächst wurde ein deduktives Kategoriensystem erstellt, das die Analyse-schwerpunkte anhand der zentralen Leitfragen der Sportpädagogik¹² auf der Ziel-, Inhalts- und der Umsetzungsebene festlegt. Für die Analyse der Lehrpläne wurde mit MAXqda2 ein Computerprogramm zur qualitativen Inhaltsanalyse eingesetzt, das auch über Tools zur quantitativen Analyse von Texten verfügt. Software zur computerunterstützten qualitativen Datenanalyse ermöglicht es, Textstellen per Drag & Drop zu kategorisieren bzw. zu kodieren.

¹⁰ In mehreren Bundesländern existiert eine Vielzahl an Lehrplänen für die unterschiedlichen Formen beruflicher Schulen. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde jeweils der Lehrplan Sport für die *Berufsschule* als Analysegrundlage gewählt. Dieser Lehrplan kann auch für weitere berufliche Schulen gültig sein.

¹¹ In einigen Bundesländern existieren schulstufen- und schulformübergreifende Grundsätze für den Schulsport (z. B. „Rahmenvorgaben für den Schulsport“ in NW). Diese wurden – abgesehen von wenigen Ausnahmen, die nicht erhältlich waren – berücksichtigt, ebenso wie allgemeine Lehrplanteile (z. B. Richtlinien für die jeweilige Schulform, Vorworte, fachübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele). Bei Lehrplänen, die neben den jahrgangsstufenübergreifenden Ausführungen, jahrgangsstufenspezifische Abschnitte ausweisen, wurden in der Primarstufe die Jahrgangsstufe 4, in der Sekundarstufe I die Jahrgangsstufen 7 und 9 und in der Sekundarstufe II die Jahrgangsstufe 12 analysiert. In Bundesländern, die gesonderte Lehrpläne für die Schulformen der Sekundarstufe I ausweisen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule), wurde das Gymnasium als Stichprobe ausgewählt.

Da in Hamburg kein einheitlicher Lehrplan für die Berufsschule existiert, besteht die Stichprobe aus insgesamt 63 Lehrplänen (16 x Ps + 16 x Sek I + 16 x Sek II + 15 x Bs), wobei die jeweiligen Lehrpläne aus mehreren Teilen (z. B. Rahmenvorgaben für den Schulsport, Rahmenrichtlinien, Fachlehrplan) bestehen können.

Aus Gründen der Darstellbarkeit wird auf Quellenangaben der Lehrpläne verzichtet. In den meisten Bundesländern können die Lehrpläne auf der Homepage des jeweiligen Kultusministeriums abgerufen werden. Verweise auf Lehrpläne im Text erfolgen durch die Angabe der Schulstufe gefolgt von dem Kürzel für das Bundesland, z. B. PsHE für den Grundschul-lehrplan Hessens.

¹² Der bildungstheoretische Implikationszusammenhang der pädagogischen Leitfragen „wozu?“ (Frage nach den Zielen), „was?“ (Frage nach den Inhalten) und „wie?“ (Frage nach der Umsetzung) wird in Prohl (1999, S.17ff.) ausführlich erörtert.

Bei qualitativen Analyseprogrammen erfolgt die Kodierung nicht „aufgrund des Vorhandenseins oder Nicht-Vorhandenseins bestimmter, manifester Textmerkmale, sondern aufgrund der interpretativen Kompetenz des Wissenschaftlers, der latente Textmerkmale identifiziert und kodiert“ (Kuckartz, 1996, S. 230).

Auf kodierte Textsegmente kann mithilfe spezieller Aktivierungsfunktionen auch bei großer Datenmenge problemlos zugegriffen werden.

Eine erste Analyse der Lehrpläne von drei Bundesländern diente der induktiven Erweiterung und Ausdifferenzierung des Systems, das im Folgenden im Rahmen mehrerer partieller Analysedurchgänge wiederholt induktiv ergänzt und optimiert wurde, indem weitere Kategorien hinzugefügt und nicht trennscharfe Kategorien eliminiert wurden.

Parallel dazu wurde ein System entwickelt, mit dem die aus den Lehrplänen gewonnenen Informationen der einzelnen Kategorien operationalisiert, teilweise interpretativ aufbereitet und übersichtlich in einer knapp 17.000 Zellen umfassenden Exceltabelle dargestellt wurden. Ausführliche Kodierhinweise sowie Kategoriendefinitionen wurden verschriftlicht.

An einem Teil der Stichprobe wurde eine Prüfung der Interkoderreliabilität durchgeführt, um die Objektivität bzw. den interpersonalen Konsens hinsichtlich der Zuordnung einzelner Textmerkmale zu den definierten Kategorien zu überprüfen sowie die Transparenz des methodischen Vorgehens zu evaluieren.¹³ Im Mittel aller Untersuchungsebenen zeigte sich eine Übereinstimmung von knapp 97 %, womit die Interpretation der Daten als empirisch valide und forschungsmethodisch abgesichert angesehen werden kann (vgl. Bortz & Döring, S. 1995, S. 302).

Die bereits für die Exceltabelle aufbereiteten Daten wurden nach einem Umkodierungsprozess in SPSS übertragen und dort mithilfe deskriptiver und analytischer Verfahren quantitativ ausgewertet.

3.4 Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln und Abschnitten werden jeweils zuerst die untersuchten Aspekte erläutert und übergreifende Ergebnisse dargestellt. Anschließend

¹³ In der qualitativen Forschung meint Objektivität nicht „höhere“ Wahrheit, sondern interpersonalen Konsens, d. h., unterschiedliche Forscher müssen bei der Untersuchung desselben Sachverhalts mit denselben Methoden zu vergleichbaren Resultaten kommen können. Dies erfordert eine genaue Beschreibung des methodischen Vorgehens (*Transparenz*) und eine gewisse *Standardisierung* (Bortz & Döring, 1995, S.302).

wird auf schulstufen- und lehrplantypspezifische Unterschiede eingegangen. Zunächst erfolgen jedoch einige Erläuterungen zur Lehrplanstichprobe.

3.4.1 Beschreibung der Lehrplanstichprobe

Insgesamt wurden ca. 4.000 für den Schulsport grundlegende Lehrplanseiten analysiert. Auf eine detaillierte quantitative Auswertung der Umfänge wurde verzichtet, da sich die Formate der einzelnen Lehrpläne unterscheiden und die Seitenzahlen demzufolge nur bedingt vergleichbar sind. Im Ergebnis eines Screenings ist jedoch offensichtlich, dass die Lehrpläne der Sekundarstufen I und II im Schnitt deutlich umfangreicher sind als die der Primarstufe bzw. der Berufsschulen. Die Seitenzahlen der einzelnen Lehrpläne schwanken zwischen 10 und über 200.

In den folgenden Abschnitten wird auf die Lehrplantypen und die Altersstruktur der Lehrpläne eingegangen.

Lehrplantypen

Im Rahmen der Analyse wurden bezüglich der Inhalte unterschiedliche Lehrplantypen differenziert, die als sportartenorientierte Lehrpläne (im Folgenden Sp) und bewegungsfeldorientierte Lehrpläne (im Folgenden Bf) überblicksartig in zwei Gruppen zusammengefasst werden können.

Sp-Lehrpläne orientieren sich weit gehend am Sportartenkonzept, d. h., normierte Sportarten sind zentraler Gegenstand des Unterrichts. In Ergänzung zu den Sportarten können zudem sportartübergreifende Lernbereiche Inhalte des Unterrichts sein (Bsp.: Allgemeines gesundheitsorientiertes Muskeltraining; Sport und Gesundheit/Fitness). Demgegenüber sind Bf-Lehrpläne nicht nach normierten Sportarten, sondern nach Bewegungsfeldern strukturiert (Bsp.: Bewegen an und mit Geräten; Laufen, Springen, Werfen).

Wie die Ergebnisse zeigen werden, lassen sich die beiden Typen jedoch nicht nur bzgl. ihrer Inhalte voneinander abgrenzen, sondern unterscheiden sich signifikant auch im Hinblick auf die Altersstruktur sowie auf verschiedene Aspekte der Ziel- und Umsetzungsebenen.

Die Proportion zwischen Bf- und Sp-Lehrplänen ist insgesamt ausgeglichen (31 Lehrpläne vom Typ Bf zu 32 Lehrplänen vom Typ Sp), variiert jedoch stark zwischen den Schulstufen (vgl. Abbildung 1): Im Primarbereich überwiegen Bf-Lehrpläne deutlich, in der Berufsschule geringfügig. In den Sekundarstufen I und II hingegen dominieren Sp-Lehrpläne.

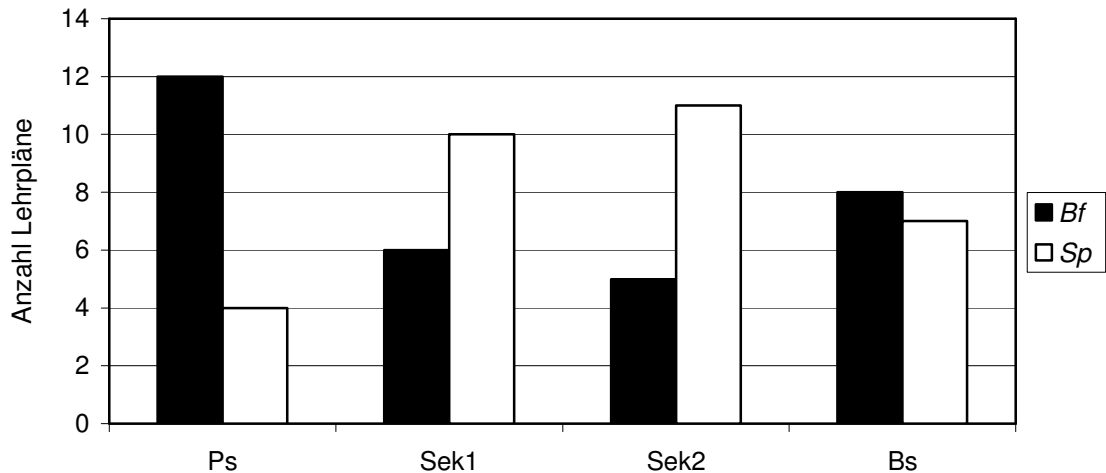


Abbildung 1: Lehrplantyp und Schulstufen im Überblick

Die Bf-Lehrpläne der Primarstufe können nochmals in zwei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe entspricht dem Bf-Typ der anderen Schulstufen, wohingegen sich die Bewegungsfelder der Lehrpläne aus der zweiten Gruppe häufig sehr eng an normierten Sportarten ausrichten. Diese Lehrpläne sind älteren Datums und demzufolge nicht durch das nordrhein-westfälische Lehrplanmodell geprägt. Sieben der 12 Bf-Lehrpläne der Primarstufe können zu diesem Lehrplantyp gezählt werden.

Altersstruktur der Lehrpläne

Der im August 2003 mit weitem Abstand älteste noch gültige Lehrplan stammte aus dem Jahr 1973 und war somit 30 Jahre alt. Allerdings handelt es sich dabei um eine Ausnahme, da nur zwei der 63 Lehrpläne vor 1980 in Kraft getreten waren. Das durchschnittliche Alter aller Lehrpläne im Jahr 2003 betrug acht Jahre.

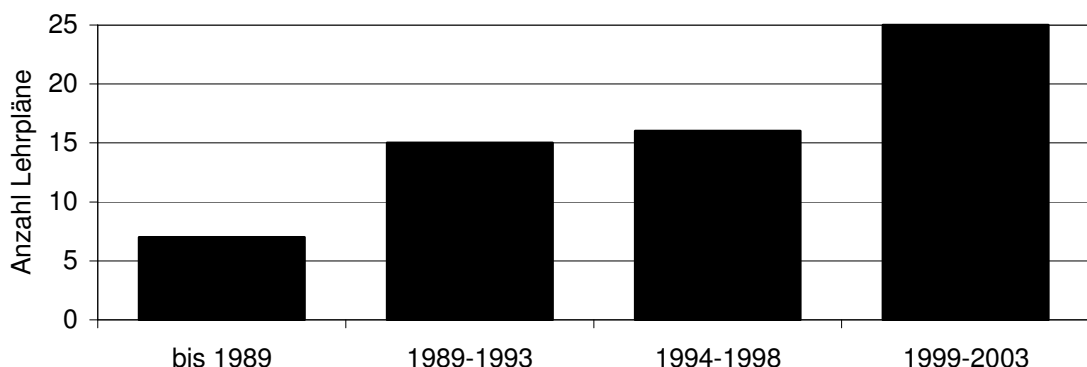


Abbildung 2: Inkrafttreten der Lehrpläne im Überblick

Um die Darstellung der Altersstruktur übersichtlicher zu gestalten, werden die Lehrpläne ihrem Alter entsprechend in vier Gruppen unterteilt. Abbildung 2 ver-

deutlich, dass die Gruppe der neuesten Lehrpläne mit 25 die größte ist und die Gruppenstärken mit dem Jahr des Inkrafttretens sinken.

Offensichtlich und zudem hochsignifikant¹⁴ ($p < .01$) ist der Altersunterschied zwischen Bf-Lehrplänen und Sp-Lehrplänen (vgl. Abbildung 3). Mehr als 60 % der Bf-Lehrpläne waren 1999 oder später in Kraft getreten und sogar nur 13 % vor 1994. Bei den Sp-Lehrplänen waren dagegen 56 % bereits seit 1993 oder länger gültig und nur 19 % wurden in den Jahren 1999-2003 entwickelt. Die Sp-Lehrpläne waren 2003 im Schnitt 11 Jahre alt, die Bf-Lehrpläne nur vier Jahre. Dies belegt eindeutig den Trend in der Sportlehrplanentwicklung, das Inhaltsspektrum nicht mehr auf normierte Sportarten festzulegen, sondern im Rahmen der Bewegungsfelder durch nichtnormierte Bewegungsaktivitäten zu erweitern (vgl. auch Kap. 3.4.3).

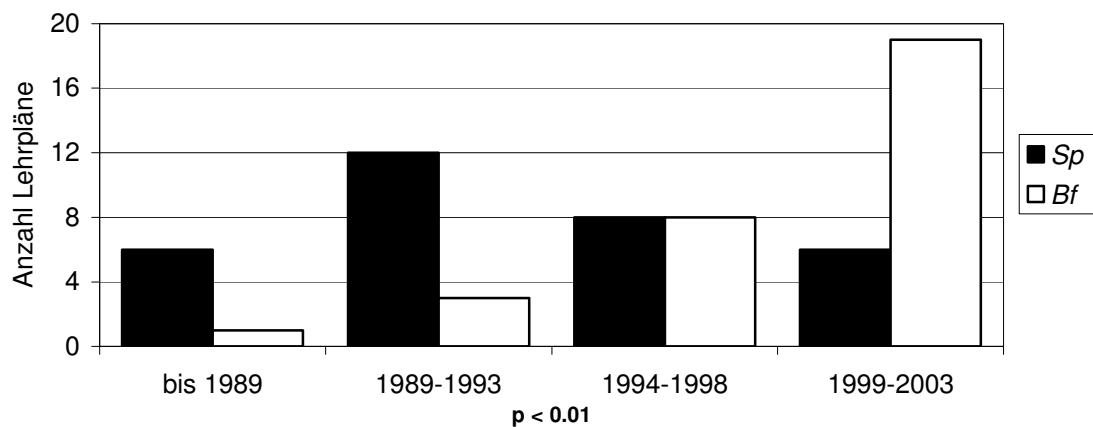


Abbildung 3: Inkrafttreten der Lehrpläne, lehrplantypspezifisch

Aus Abbildung 4 lässt sich erkennen, dass die Lehrpläne für die Primarstufe im Jahr 2003 im Durchschnitt älter waren als die der anderen Schulformen, v. a. im Vergleich zur Sekundarstufe I und zur Berufsschule.

¹⁴ Der Nachweis statistischer Unterschiede erfolgt durchgängig mit folgenden Tests: bei ordinalskalierten Daten der Mann-Whitney-U-Test (zwei unabhängige Stichproben) bzw. der Kruskal-Wallis-Test (k unabhängige Stichproben) und bei Daten auf Nominalskalenniveau der Chi-Quadrat-Test. In Tabellen werden signifikante Ergebnisse ($p < .05$) mit einem Sternchen (*) und hochsignifikante mit zwei Sternchen (**) gekennzeichnet. In Grafiken erfolgt die Kennzeichnung entweder durch Angabe des Signifikanzbereichs unterhalb der Grafik (vgl. z. B. Abbildung 3) oder durch Sternchen bei den untersuchten Aspekten (vgl. Abbildung 6).

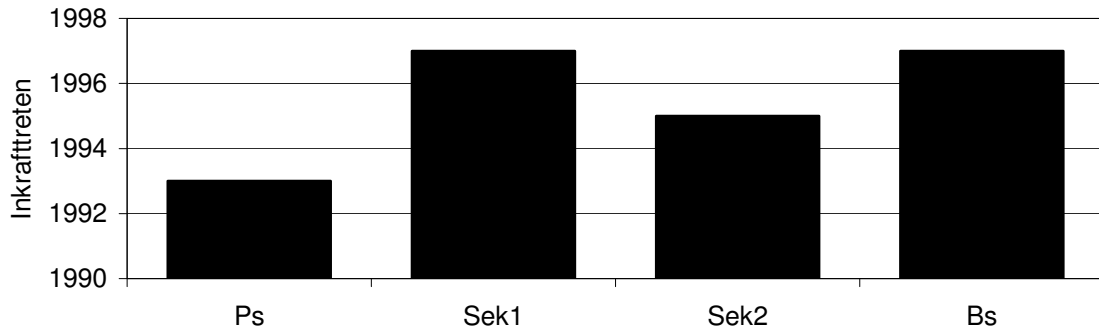


Abbildung 4: Durchschnitt des Inkrafttretens der Lehrpläne; schulstufenspezifisch

Es mag zunächst verwundern, dass der Altersdurchschnitt der Primarstufenlehrpläne, die zu 75 % bewegungsfeldorientiert sind, relativ hoch ist, obwohl Bf-Lehrpläne insgesamt deutlich jüngeren Datums sind als Sp-Lehrpläne. Dieser Befund erklärt sich jedoch aus der bereits erwähnten Tatsache, dass sieben der 12 Bf-Lehrpläne der Primarstufe dem oben beschriebenen älteren Typ zuzuordnen sind, der sich enger an normierten Sportarten orientiert.

3.4.2 Zielebene

Der Schwerpunkt dieses Kapitels gilt der Analyse bewegungsbildender und allgemein bildender Zielsetzungen. Zuvor werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Angaben in den Lehrplänen zum Stellenwert und Potenzial des Fachs Sport und zu fachübergreifenden Zielen herausgearbeitet. Außerdem werden *Pädagogische Perspektiven* beschrieben und der Doppelauftrag des Sportunterrichts in den Lehrplänen analysiert.

30 % der Lehrpläne treffen keine Aussagen zum **pädagogischen Stellenwert des Sportunterrichts**, in 60 % wird er als unverzichtbarer Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule interpretiert. In den verbleibenden 10 % wird der Sport als wesentlicher Bestandteil bzw. als den anderen Fächern gleichwertiger Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags dargelegt. Zwischen den Schulstufen und Lehrplantypen lassen sich diesbezüglich keine wesentlichen Unterschiede erkennen.

Ein Drittel der Lehrpläne benennt explizit das **besondere Potenzial** des Sportunterrichts zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule. Im Gegensatz zu den Schulstufen unterscheiden sich die Lehrplantypen hochsignifikant ($p < .01$) hinsichtlich expliziter Aussagen zu den besonderen Potenzialen des Sportunterrichts, die in Bf-Lehrplänen (14) doppelt so häufig erwähnt werden wie in Sp-Lehrplänen (7).

Genannt werden insbesondere

- die Gesundheitserziehung,
- der unersetzliche Wert des Sports für eine ganzheitliche Bildung und Erziehung,
- die Verbindung praktischer Erfahrung mit theoretischer Reflexion, die durch die Unmittelbarkeit des Lerngegenstandes ermöglicht wird,
- der besondere Beitrag des Sports im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen durch seine Bewegungs- und Handlungsorientierung,
- und das besondere Potenzial des Fachs Sport für die Herausbildung von Werten wie Verantwortungsbewusstsein, Leistungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Teamgeist und gegenseitiger Akzeptanz zur Bewältigung des beruflichen und persönlichen Lebens (BsSN).

Dem Schulsport wird ein „einzigartiges Potenzial“ zur Förderung sozialen Lernens und sozialer Verantwortung zugesprochen. Er ergänze auf „in anderen Fächern nicht zu vermittelnde Weise die Persönlichkeitsentwicklung“ (Rahmenvorgaben für den Schulsport NW).

Die genannten Aspekte gehören zu **fachübergreifenden Zielsetzungen**. In 35 % der Lehrpläne werden diesbezüglich keine Angaben gemacht. 45 % listen allgemein überfachliche Ziele auf. 25 % nehmen zudem im Rahmen der Sportarten oder Bewegungsfelder Bezug auf übergreifende Erziehungsziele bzw. verweisen bei deren Formulierung auf Bewegungsaktivitäten. In den verbleibenden 20 % der Lehrpläne findet sich an zumindest einer Stelle ein Hinweis auf fachübergreifende Themen, ohne diese jedoch aufzuzählen.

Auffällig ist, dass in 80 % der Berufsschullehrpläne keine fachübergreifenden Ziele genannt werden. Die Sekundarstufen I und II unterscheiden sich kaum, während Primarstufenlehrpläne deutlich seltener übergreifende Themen erwähnen sowie Bezüge zu diesen herstellen als die Lehrpläne der beiden vorgeannten Schulstufen.

Zwischen den Lehrplantypen lassen sich ebenfalls Unterschiede erkennen: Die Anzahl der Sp-Lehrpläne, in denen keine fachübergreifenden Ziele benannt werden, ist mit 15 fast doppelt so hoch wie die der Bf-Lehrpläne (8). Die Tendenz zu einer nicht ausschließlich sportimmanenten, sondern zunehmend auch fachübergreifenden Ausrichtung des Sportunterrichts in den neueren Bf-Lehrplänen wird hier besonders deutlich.

Die zunehmende pädagogische Profilierung des Sportunterrichts manifestiert sich zudem in Form der **Pädagogischen Perspektiven**. Insgesamt 12 Lehrpläne benennen *Pädagogische Perspektiven*¹⁵, die sich in Zahl und Formulierung zwischen den einzelnen Lehrplänen nur geringfügig unterscheiden. Davon sind 11 vom Typ Bf und nur einer vom Typ Sp. Im Vergleich der Schulstufen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Auffällig ist jedoch, dass nur zwei Primarstufenlehrpläne *Pädagogische Perspektiven* beschreiben, trotz des hohen Anteils der Bf-Lehrpläne. Erklären lässt sich dieser Befund mit der Tatsache, dass *Pädagogische Perspektiven* erst seit Ende der 1990er Jahre Einzug in die Lehrpläne gehalten haben, der Altersdurchschnitt der Primarstufenlehrpläne aber relativ hoch ist.

Ihrer Herkunft aus den „Sinnperspektiven des Sports“ (s. Kap. 3.1.1) entsprechend ist in den Lehrplänen eine Einteilung in sechs *Pädagogische Perspektiven* am weitesten verbreitet. Es sind dies:¹⁶

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen/Körpererfahrungen erweitern
- Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- Etwas wagen und verantworten
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen; soziales Verhalten gestalten und erleben
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln

Neben den 12 Lehrplänen, die *Pädagogische Perspektiven* benennen und relativ einheitliche Begrifflichkeiten verwenden, gibt es weitere 12 Lehrpläne (vier vom Typ Sp und acht vom Typ Bf), die ähnliche Strukturen aufweisen, welche z. T. mit den „Pädagogischen Perspektiven“ vergleichbar sind. So nennt ein Lehrplan (BsBE) sieben Bewegungsfelder, die aber im Prinzip den o. g. „Pädagogischen Perspektiven“ entsprechen und im Wortlaut teilweise sogar identisch sind (z. B. Gesundheit fördern). In anderen Lehrplänen (z. B. BY, BsSL) werden Lernbereiche bzw. Lerngebiete benannt, die ähnliche Aspekte thematisieren wie die „Pädagogischen Perspektiven“ (z. B. Leisten, Gestalten Spie-

¹⁵ Die Zahl der Lehrpläne scheint gering, jedoch zeigt eine genauere Analyse, dass 74 % der *Bf-Lehrpläne* (und nur 37 % der *Sp-Lehrpläne*) den im *Erziehenden Sportunterricht* zentralen Aspekt der Mehrperspektivität in irgendeiner Form aufgreifen, was als weiteres Indiz einer pädagogischen Profilierung des Schulsports verstanden werden kann.

¹⁶ Die Formulierungen unterscheiden sich teilweise geringfügig zwischen den Lehrplänen.

len/Gesundheit/Kommunizieren, Kooperieren, Wettkämpfen). In wieder anderen (z. B. Sek1SH, BsNW) werden Kompetenzbereiche formuliert, wie z. B. sozial handeln/Gesundheit erhalten und fördern/Lernen eigenverantwortlich gestalten, sich organisieren und Leistungsentwicklung erfahren.

Wie in Kap. 3.1.1 erwähnt, sollen die „Pädagogischen Perspektiven“ eine Hilfe darstellen, um die pädagogischen Potenziale des Sportunterrichts zu strukturieren und beide Seiten des Doppelauftrags aufzuschlüsseln. Implizit wird der **Doppelauftrag** in allen Lehrplandokumenten skizziert, da stets Zielsetzungen aus beiden Bereichen bestimmt werden. In 12 Lehrplänen (neun vom Typ Bf und drei vom Typ Sp) wird diese zweifache Aufgabe des Schulsports explizit thematisiert.¹⁷ Sechs dieser Lehrpläne verwenden auch diesen Begriff.¹⁸ Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulstufen bzgl. der Thematisierung des Doppelauftrags bestehen nicht.

Im Folgenden werden die Zielsetzungen beider Seiten des Doppelauftrags in den Lehrplänen untersucht.

Ziele der Bewegungsbildung

Tabelle 1 zeigt den prozentualen Anteil der Lehrpläne, die Ziele der Bewegungsbildung beinhalten.

Die Verbesserung der sportlichen Handlungskompetenz (sportl.Hdlgs-K.) wird in allen Lehrplänen als Aufgabe des Sportunterrichts beschrieben. Komponenten dieser sind die Koordination und die Kondition, die ebenfalls sehr häufig erwähnt werden. In 73 % aller Lehrpläne wird der Auftrag formuliert, die Schüler zu außerschulischer, über die Schulzeit hinausreichender sportlicher Betätigung anzuregen (Lifetime) und in 65 % der Anspruch, ihnen Freude an Bewegung, Spiel und Sport zu vermitteln.

Hinsichtlich des letztgenannten Ziels der Freude an Bewegung, Spiel und Sport (Freude) unterscheiden sich die Schulstufen signifikant ($p < .05$) voneinander. Dabei ist insbesondere der große Unterschied zwischen der Primarstufe (88 %) und der Sekundarstufe I (38 %) auffällig. Auch bei der Handlungsfähigkeit im (und durch) Sport (Hdlgsf., 62 %; $p < .05$) sowie der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der aktuellen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (Kritik-Sport, 48 %; $p < .05$) unterscheiden sich die Schulstufen sta-

¹⁷ z. B. „...unterrichtliche Ausgewogenheit zwischen Anleitung zum Sport und Erziehung durch den Sport“ (Sek2HB).

¹⁸ z. B. „Deshalb wird als pädagogische Leitidee des Schulsports folgender Doppelauftrag formuliert: Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (Sek2NW).

tistisch bedeutsam, v. a. bedingt durch die Unterrepräsentation dieser Ziele in den Lehrplänen der Primarstufe (31 % bzw. 13 %).

Tabelle 1: Ziele der Bewegungsbildung: Anzahl der Lehrpläne in %; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten bewegungsbildenden Ziele pro Lehrplan in %

Ziele	Gesamt	Ps	Sek1	Sek2	Bs	Sp	Bf
Sportl.Hdlgs-K.	100	100	100	100	100	100	100
Koordination	95	88	94	100	100	94	97
Kondition	94	81	94	100	100	97	90
Lifetime	73	56	81	75	80	81	65
Freude*	65	88	38	63	73	59	71
Hdlgsf.*	62	31	69	75	73	69	55
Kritik-Sport*	48	13	56	63	60	50	45
<i>Ø Anz. o. g. Ziele pro LP in %*</i>	77	65	76	82	84	79	75

Die Leitidee der Handlungsfähigkeit verbindet sich vor allem mit dem Konzept der pragmatischen Fachdidaktik, wurde aber seit Beginn der 1990er Jahre erzieherisch aufgewertet, was in der Formulierung der Handlungsfähigkeit durch Sport zum Ausdruck kommt. Die beiden letztgenannten Ziele lassen sich dementsprechend nicht uneingeschränkt den bewegungsbildenden Zielen zuordnen, sondern stehen gleichsam an der Schnittstelle zwischen Bewegungs- und Allgemeinbildung.

Vergleicht man die durchschnittliche Anzahl der o. g. bewegungsbildenden Ziele pro Lehrplan – im Schnitt aller Lehrpläne werden 77 % der aufgeführten Ziele erwähnt – so unterscheiden sich die Schulstufen wiederum signifikant ($p < .05$), insbesondere bedingt durch die geringere Anzahl bewegungsbildender Ziele in den Primarstufenlehrplänen (65 %).

Im Vergleich der Lehrplantypen (Bf versus Sp) lassen sich weder bei den einzelnen Zielen noch bei der Summe der Ziele signifikante Differenzen erkennen. Allerdings fällt auf, dass in den Sp-Lehrplänen der außerschulische Aspekt (Lifetime) häufiger genannt wird, während in den Bf-Lehrplänen die Freude an Bewegung, Spiel und Sport dominanter vertreten ist.

Ziele der Allgemeinbildung

In diesem Kapitel werden analog zum vorherigen Abschnitt Zielformulierungen der Allgemeinbildung in den Sportlehrplänen analysiert. Anschließend werden Schlüsselqualifikationen sowie die zentralen Zielsetzungen Gesundheits-, Leistungs- und Sozialerziehung näher untersucht.

Tabelle 2 zeigt die allgemein bildenden Ziele, sortiert nach dem prozentualen Anteil der Lehrpläne, in denen sie genannt werden.

Tabelle 2: Allgemein bildende Zielsetzungen: Anzahl der Lehrpläne in %; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten allgemein bildenden Ziele pro Lehrplan in %

Ziele	Gesamt	Ps	Sek1	Sek2	Bs	Sp	Bf
Ökol.Verh.*	89	69	94	94	100	84	94
Freizeit	68	63	75	69	67	72	65
Persönl.	65	63	88	63	47	50 - ** -	81
Erfolgserl.	62	75	69	50	53	66	58
Selbstvertr.	52	63	69	38	40	41	65
Methoden*	52	31	69	75	33	41	65
Pos.SK**	44	19	81	50	27	47	42
Wiss.Prop.**	33	0	44	88	0	41	26
Ø Anz. o. g. Ziele pro LP in %**	58	48	73	66	46	55	62

Die Erziehung zu ökologischem Verhalten (ökol. Verh.) wird in den meisten Lehrplänen erwähnt (89 %). Die Schulstufen unterscheiden sich hierbei signifikant ($p < .05$), v. a. auf Grund der geringen Nennungen in den Primarstufenlehrplänen (69 %). Es folgt die Anleitung zu einer sinnvollen Gestaltung der Freizeit (Freizeit) und das – als solches explizit¹⁹ genannte – Ziel der Persönlichkeitsbildung (Persönl.), worin sich die beiden Lehrplantypen mit 50 % der Nennungen in Sp und 81 % in Bf hochsignifikant unterscheiden ($p < .01$).

Die Vermittlung von Erfolgserlebnissen (Erfolgserl.) und die Stärkung des Selbstvertrauens (Selbstvertr.) wird in den einzelnen Schulstufen vergleichbar häufig erwähnt. In letztgenanntem Aspekt unterscheiden sich die Lehrplantypen ebenso wie bei der Vermittlung von Methodenkompetenz (Methoden) mit jeweils 41 % in Sp- und 65 % in Bf-Lehrplänen tendenziell signifikant ($p = .058$). Signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen zeigen sich darüber hinaus bei den Zielen Vermittlung von Methodenkompetenz ($p < .05$), Vermittlung eines positiven Selbstkonzepts ($p < .01$) und wissenschaftspropädeutischem Arbeiten ($p < .01$).

¹⁹ *Explizit* meint hier und in den weiteren Ausführungen zur Zielebene, dass die Aspekte (hier Persönlichkeitsbildung) entweder in einem Abschnitt *aufgelistet* sind, der Ziele des Unterrichts benennt, oder aber als Ziele *formuliert* werden. Bsp.: „Darüber hinaus trägt der Sportunterricht insbesondere mit seinen Potenzialen für Fairness und andere Normen und Werte der ‚Olympischen Idee‘ zur Persönlichkeitsbildung und Werterziehung der Schülerinnen und Schüler bei“ (Sek1HH).

Auffällig ist die jeweils geringe Anzahl der Lehrpläne für die Primarstufe und die Berufsschule, die diese Aspekte nennen. Leicht einsichtig ist, warum wissenschaftspropädeutisches Arbeiten in der Primarstufe nicht thematisiert wird. Der Vermittlung eines positiven Selbstkonzepts wird in der Sekundarstufe I offensichtlich eine höhere Bedeutung beigemessen als in den anderen Schulstufen. Eine Begründung hierfür liegt sicherlich in der besonderen psychischen Situation vieler Schüler während der puberalen Phase.

Im Gegensatz zu den Lehrplantypen unterscheiden sich die Schulstufen im Vergleich der durchschnittlichen Anzahl aller genannten allgemein bildenden Ziele pro Lehrplan hochsignifikant ($p < .01$), wobei v. a. in der Primarstufe (48 %) und der Berufsschule (46 %) im Vergleich zu den Sekundarstufen I (73 %) und II (66 %) relativ wenige Ziele genannt werden.

Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen werden im Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsqualität in der Schule zunehmend größere Bedeutung beigemessen (vgl. Terhart, 2002), weshalb auch diese Thematik in die Analyse der Sportlehrplandokumente einbezogen wurde. Dabei wurde der bekannten Strukturierung in Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit von Klafki (z. B. 2001, S. 21) gefolgt, ergänzt um die gerade im Sport bedeutsame Qualifikation zur Teamfähigkeit.

Der Begriff *Schlüsselqualifikation* taucht nur in 14 Lehrplänen auf; 10 davon sind vom Typ Bf und vier vom Typ Sp. In den meisten dieser 14 Lehrpläne erfolgt eine Auflistung der zu vermittelnden Qualifikationen. Am häufigsten werden dort genannt: Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, Selbstständigkeit, Sozialkompetenz, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Konfliktlösung und Kritikbereitschaft.

Von den vier gesondert untersuchten Schlüsselqualifikationen (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit, Teamfähigkeit) werden in allen 63 Lehrplänen durchschnittlich knapp zwei pro Lehrplan explizit erwähnt. Dabei unterscheiden sich Bf-Lehrpläne (2,3) und Sp-Lehrpläne (1,5) hochsignifikant ($p < .01$). Zwischen den Schulstufen zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Insgesamt am häufigsten explizit genannt wird die Selbstbestimmungsfähigkeit (in 78 % der Lehrpläne), gefolgt von der Mitbestimmungsfähigkeit (46 %), der Solidaritätsfähigkeit (35 %) und der Teamfähigkeit (27 %).

Leistung, Gesundheit und soziales Lernen

Leisten, Leistung und Leistungsmessung sind wesentliche Aspekte des Sports, sei es bei den Olympischen Spielen der Antike, dem Fußballspiel auf dem Pausenhof, als Sinnperspektive der pragmatischen Sportdidaktik oder aktuell als *Pädagogische Perspektive eines Erziehenden Sportunterrichts*. Auch die Gesundheit, die häufig zur Legitimation des Sportunterrichts in der Schule angeführt wird sowie das soziale Lernen sind zentrale Zielbereiche des Sportunterrichts, die in praktisch jedem Lehrplan – mehr oder weniger ausführlich – thematisiert werden. Aus diesem Grund wurden die Lehrpläne gezielt im Hinblick auf diese Aspekte untersucht.²⁰

Soziales Lernen wird in allen, Gesundheit bzw. Gesundheitserziehung in 62 von 63 und Leistungserziehung²¹ in 58 von 63 Lehrplänen in irgendeiner Form angesprochen. Explizit als Ziel benannt werden die Aspekte jedoch weniger häufig, wie aus Tabelle 3 hervorgeht.

Tabelle 3: Gesundheitserziehung (GE), Leistungserziehung (LE), soziales Lernen (SL) explizit genannt: Anzahl der Lehrpläne in %; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten Ziele pro Lehrplan in %

Ziele	Gesamt	Ps	Sek1	Sek2	Bs	Sp	Bf
GE	90	88	94	88	93	88	94
LE	32	31	50	31	13	16 - ** -	48
SL	78	94	81	81	53	63 - ** -	94
Ø Anz. o. g. Ziele pro LP in %	67	71	75	67	53	55	78

Auffällig ist die geringe Anzahl der Berufsschullehrpläne, die soziales Lernen (53 %) und Leistungserziehung (13 %) als explizites Ziel beschreiben. Die Schulstufen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant voneinander.

Allerdings werden die drei Aspekte in den Sp-Lehrplänen seltener als in Bf-Lehrplänen explizit als Ziel genannt. Mit Ausnahme der Gesundheit sind diese Unterschiede zwischen den Lehrplantypen für die Leistungserziehung (Sp:

²⁰ Auch Helmke (1995, S.197) kommt bei einer Synopse einschlägiger Lehrplanaussagen zu dem Ergebnis, dass Gesundheit, soziale Handlungskompetenz und Leistung als wichtigste Sinnperspektiven für den Sportunterricht in der Sekundarstufe II genannt werden können.

²¹ Der Aspekt der Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit, der, wie oben beschrieben, als Ziel in jedem Lehrplan benannt wird (*Handlungskompetenz*), ist im Folgenden *nicht* gemeint, wenn von Leistung oder Leistungserziehung die Rede ist.

16 %, Bf: 48 %; $p < .01$) und das soziale Lernen (Sp: 63 %, Bf: 94 %; $p < .01$) hochsignifikant.

3.4.3 Inhaltsebene

In diesem Kapitel werden die in den Lehrplänen erwähnten Sportarten und Bewegungsfelder dargestellt, dort aufgeführte theoretische Kenntnisse beschrieben sowie die Angaben zum außerunterrichtlichen Schulsport und zu Fördermaßnahmen kurz erläutert.

Der quantitative Anteil der Ausführungen zu Unterrichtsinhalten im Verhältnis zum gesamten Lehrplantext beträgt im Durchschnitt 55 %. Zwischen den Schulstufen bestehen diesbezüglich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, wohingegen sich die Lehrplantypen mit Bf: 41 % und Sp: 68 % hochsignifikant unterscheiden ($p < .01$). Dies kann als weiterer Hinweis auf die Bestrebungen zu einer pädagogischen Profilierung des Schulsports gedeutet werden. Es vollzieht sich offensichtlich eine Verlagerung der Schwerpunktsetzung von der früher üblichen Auflistung konkreter Inhalte zu einer Beschreibung sowohl bewegungsbildender als auch allgemein bildender und fachübergreifender Aufgaben des Schulsports. Fertigungsorientierte Unterrichtsinhalte (z. B. Kippe am Reck) werden zwar noch in 75 % aller Lehrpläne genannt, jedoch bestehen auch hier hochsignifikante Unterschiede ($p < .01$) zwischen den Lehrplantypen (Sp: 91 %, Bf: 58 %).

Sportarten

In den analysierten Lehrplänen²² werden insgesamt 45 verschiedene Sportarten aufgeführt, die in Tabelle 4 nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie genannten werden, sortiert sind. Im Mittel werden ca. 15 Sportarten pro Lehrplan erwähnt. In der Primarstufe (5) sind es deutlich weniger, die Sekundarstufen I (15) und II (16) liegen im Durchschnitt, die Berufsschule (19) darüber. Die Nennung des Bereichs Spiele erfolgt ausschließlich in Lehrplänen der Primarstufe, da in diesen noch keine Differenzierung in die einzelnen Sportspiele erfolgt. In dieser Schulstufe werden, abgesehen von o. g. Sportbereich, nur die Sportarten Turnen, Leichtathletik, Schwimmen und Gymnastik/Tanz sowie in einem Lehrplan Orientierungslauf genannt. Weitere bedeutende Differenzen zwischen den Schulstufen lassen sich nicht erkennen.

²² Die Analyse der Sportarten basiert auf den 32 Lehrplänen des Typs *Sp*, die der Bewegungsfelder auf den 31 des Typs *Bf*.

Tabelle 4: Sportarten; N = 32²³

Sportart	Anz. LP	Sportart	Anz. LP	Sportart	Anz. LP
Turnen	32	Kanu	11	Alpines Wandern	1
Leichtathletik	32	Eislauf	10	Eishockey	1
Schwimmen	32	Ringens	10	Kleine Spiele	1
Gymnastik/Tanz	32	Orientierungslauf	8	Kraftsport	1
Basketball	28	Fitness	7	Kegeln	1
Fußball	28	Surfen	6	Paddeln	1
Handball	28	Langlauf	6	Radfahren	1
Volleyball	28	Faustball	5	Rollschuh	1
Badminton	24	Spiele	4	Rugby	1
Hockey	24	Fechten	3	Segelsurfen	1
Tischtennis	24	Rodeln	3	Sporttauchen	1
Tennis	23	Inliner	2	Speckbrett ²⁴	1
Judo	20	Prellball	2	Trampolin	1
Rudern	16	Segeln	2	Unihockey	1
Ski alpin	14	Akrobatik	1	Wasserwandern	1

Bewegungsfelder

Der hier eingeführte sportdidaktische Terminus „Bewegungsfeld“ wird in den Lehrplänen nicht durchgängig verwendet. Es finden sich auch die Begriffe „Erfahrungs- und Lernfelder“ (z. B. BsNI), „Handlungsbereiche“ (PsHE), „Inhaltsbereiche“ (z. B. PsHB), „Lernbereiche“ (z. B. PsBB), „Lernfelder“ (BsMV), „Lerngebiete“ (BsSL), „Sportbereiche“ (z. B. PsBE), „Stoffgebiete“ (z. B. Sek2MV), „Themen“ (Sek1SH), „Themenbereiche“ (z. B. Sek2SH) und „Themenfelder“ (Sek1BB). Im Folgenden wird aus Gründen der semantischen Eindeutigkeit weiterhin der Begriff „Bewegungsfeld“ verwendet.

Es unterscheiden sich jedoch nicht nur die Bezeichnungen von Bundesland zu Bundesland, sondern teilweise auch die Inhalte, die damit benannt werden sollen. So steht der Terminus Bewegungsfeld beispielsweise für eine Gruppe von Bewegungsaktivitäten wie Laufen, Springen, Werfen, aber auch – wie bereits erwähnt – für solche Strukturierungen, die in anderen Lehrplänen als *Pädagogische Perspektiven* oder Kompetenzbereiche bezeichnet werden (Bsp.: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln; BsBE).

Dementsprechend lässt sich das semantische Feld in mehrere Gruppen differenzieren, die von Lehrplan zu Lehrplan mit unterschiedlichen Termini bezeichnet sein können.

²³ Anzahl der Lehrpläne des Typs *Sp*.

²⁴ Spiel mit dem Speckbrett.

- Bewegungsfelder, die sich eng an normierten Sportarten orientieren und v. a. in der Grundschule zu finden sind²⁵ z. B. Stoffgebiet: Turnübungen (PsSN).
- Bewegungsfelder nach dem „Modell Nordrhein-Westfalen“, z. B. Inhaltsbereich/Bewegungsfeld: Laufen, Springen, Werfen (u. a. in Sek2NW, Sek2HE).
- Übergreifende Bewegungsfelder, die im Rahmen der anderen Bewegungsfelder thematisiert werden, z. B. Inhaltsbereiche: den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen oder Wissen erwerben und Sport begreifen (beide u. a. in PsHB).
- Bewegungsfelder, die sich nicht an Sportarten bzw. Bewegungsaktivitäten, sondern an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen orientieren²⁶, z. B. Bewegungsfeld: Wahrnehmungsfähigkeit fördern (BsBE).
- Gesundheitsorientierte Bewegungsfelder (nur in Berufsschullehrplänen), z. B. Lerngebiet: Prävention und Kompensation (BsSL).

Tabelle 5: Anzahl der Lehrpläne, in denen die Bewegungsfelder genannt werden; durchschnittliche Anzahl der aufgeführten Bewegungsfelder pro Lehrplan

Bewegungsfeld	Ges. (N²⁷=31)	Ps (N=12)	Sek1 (N=6)	Sek2 (N=5)	Bs (N=8)
Spielen	29	12	6	5	6
Turnen	29	12	6	5	6
Leichtathletik	29	12	6	5	6
Tanzen	28	12	6	5	5
Schwimmen	28	11	6	5	6
Kampfsport	17	2	6	5	4
Rollen/Gleiten/Fahren	15	4	5	4	2
Wintersport	12	5	2	2	3
<i>Ø Anz. o. g. Bf pro Lehrplan</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>5</i>

Tabelle 5 zeigt die acht am häufigsten genannten Bewegungsfelder, sortiert nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie vorkommen.

²⁵ Dieser Bewegungsfeld- bzw. Lehrplantyp wurde bereits mehrfach angesprochen (vgl. Kap. 3.4.1).

²⁶ Zu dieser Gruppe zählen auch die bereits erwähnten Bewegungsfelder, die den *Pädagogischen Prinzipien* gleichen.

²⁷ Anzahl der Lehrpläne des Typs *Bf*.

Durchschnittlich werden sechs von diesen acht Bewegungsfeldern pro Lehrplan genannt. In den Sekundarstufen I und II sind es jeweils eins mehr, in der Berufsschule sind es zwei weniger. Die genaue Bezeichnung der einzelnen Bewegungsfelder variiert in den einzelnen Lehrplänen. Gewählt wurde jeweils eine zusammenfassende Bezeichnung. Formulierungen für das hier mit Turnen betitelte Feld sind beispielsweise:

- Turnen
- Bewegen an und mit Geräten
- Bewegen an Großgeräten
- Bewegen an Geräten – Turnen
- Turnen an Geräten
- Körperperformende und kräftigende Bewegungshandlungen: Gymnastik, Tanz, Turnen
- Gymnastik, Tanzen, Turnen
- Turnen und Bewegungskünste

Theoretische Kenntnisse

Neben der Analyse von Sportarten und Bewegungsfeldern wurde untersucht, ob in den Lehrplänen theoretische Kenntnisse, die über die Vermittlung von Sportarten hinausgehen, in einem eigenen Inhaltsbereich zusammengefasst werden. Viele Lehrpläne weisen im Rahmen der Sportarten theoretische Kenntnisse aus – z. B. in einem Bereich „Wissen“ –, die sich jedoch i. d. R. auf sportartspezifisches Wissen beschränken (z. B. Regelkenntnisse in der jeweiligen Sportart) und folglich bei diesem Teil der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Insgesamt werden in 44 % der Lehrpläne theoretische Kenntnisse, die über die Vermittlung sportartspezifischer Kenntnisse hinausgehen, in eigenen Inhaltsbereichen erfasst. Während es mit jeweils 13 % in der Primarstufe und der Berufsschule relativ wenige sind, wird in der Sekundarstufe I in jedem zweiten und in der Sekundarstufe II in allen Lehrplänen der Erwerb theoretischer Kenntnisse gefordert.²⁸ Die Bezeichnungen für dieses Lehrplansegment sind wiederum recht unterschiedlich, z. B. Sporttheorie, fachliche Kenntnisse, aber auch Lernbereiche, Kompetenzbereiche oder *Pädagogische Perspektiven*, in denen zu vermittelnde Inhalte benannt werden.

²⁸ Die Lehrplantypen unterscheiden sich in diesem Punkt nicht.

Themenkomplexe innerhalb dieser Inhaltsbereiche sind beispielsweise:

- Interaktion und Verhalten im Sport
- Sport und Gesellschaft
- Kenntnisse zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns
- Kenntnisse zum sportlichen Handeln im sozialen Kontext
- Kenntnisse über den Sport als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit

Vor allem in der Oberstufe orientieren sich die Themenkomplexe häufig an den Fachwissenschaften, z. B.:

- Sportbiologie und Trainingslehre
- Bewegungslehre
- Psychologische, soziale und gesellschaftliche Bedeutung des Sports

Tabelle 6 zeigt in der ersten Spalte solche Themenkomplexe der gymnasialen Oberstufe, die in mindestens zwei Lehrplänen erwähnt werden. In den übrigen Spalten werden die absoluten und prozentualen Anteile nach Sp- und Bf-Lehrplänen differenziert dargestellt.²⁹

Tabelle 6: Absolute und prozentuale Häufigkeiten der Nennungen sporttheoretischer Themenkomplexe in den Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe

	Ges. Sek2	Sp	Bf
Bewegungslehre	16 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)
Trainingslehre	16 (100 %)	11 (100 %)	5 (100 %)
Sport und Gesellschaft	11 (69 %)	7 (64 %)	4 (80 %)
Sportsoziologie	9 (56 %)	6 (55 %)	3 (60 %)
Sportpsychologie	9 (56 %)	6 (55 %)	3 (60 %)
Sportbiologie	8 (50 %)	4 (36 %)	4 (80 %)
Sport und Gesundheit	3 (19 %)	2 (18 %)	1 (20 %)
Sportgeschichte	2 (13 %)	0 (0 %)	2 (40 %)

²⁹ Die Bezeichnungen für die Themenfelder variieren geringfügig zwischen den Lehrplänen. Beispiel: *Sportbiologie*: „Biologische Grundlagen der sportlichen Leistung“ (Sek2HH). Themenkomplexe, die mehrere Bereiche umfassen, wurden allen entsprechenden Inhaltsgebieten zugeordnet. Beispiel 1 (Sek2BW): „Psychologische, soziologische und gesellschaftspolitische Themen des Sports“ wird den Themenfeldern *Psychologie*, *Soziologie* sowie *Sport und Gesellschaft* zugeordnet. Beispiel 2 (OsHE): Der Inhaltsbereich „Kenntnisse zur Realisierung des eigenen sportlichen Handelns“ umfasst u. a. die Bereiche *Bewegungslehre*, *Trainingslehre*, *Sportbiologie*.

Außerunterrichtlicher Schulsport

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Ganztagschulen gewinnen außerunterrichtliche Schulsportangebote zunehmend an Bedeutung. Aus diesem Grund wurden bei der Analyse der Lehrpläne die 12 am häufigsten genannten außerschulischen Sportangebote ausgezählt und die Lehrplantypen bzw. Schulstufen diesbezüglich verglichen. Letztere unterscheiden sich signifikant in der Anzahl der genannten Angebote ($p < .01$). Während die Lehrpläne der Primarstufe und Sekundarstufe II mit jeweils knapp über 30 % kaum Differenzen aufweisen, sind die Unterschiede zwischen der Sekundarstufe I (49 %) und der Berufsschule (15 %) erheblich größer.

Allerdings werden in den Berufsschullehrplänen 44 % der genannten Aktivitäten konkret beschrieben³⁰, in denen der Sekundarstufe I und II sind es nur 20 %. Auch in der Primarstufe ist der Anteil der Bewegungsangebote, zu denen weitere Angaben gemacht werden, relativ hoch (44 %).³¹ Die Lehrplantypen unterscheiden sich zwar nicht in der Anzahl der genannten außerschulischen Bewegungsaktivitäten, jedoch zeigt sich hinsichtlich der Häufigkeit, mit der diese Angebote ausführlicher thematisiert werden, eine statistisch bedeutsame Differenz ($p < .05$) zu Gunsten der Bf-Lehrpläne (46 %) im Vergleich zu den Sp-Lehrplänen (12 %).

Die am häufigsten genannten außerunterrichtlichen Sportangebote sind in absteigender Reihenfolge: Arbeitsgemeinschaften, Wettkämpfe, Spiel- und Sportfeste, Klassenfahrten und die tägliche Bewegungszeit.

Fördermaßnahmen

Sportförderunterricht wird in 40 % der Lehrpläne genannt und mehr oder minder ausführlich beschrieben. Die Schulstufen unterscheiden sich signifikant ($p < .05$) in der Anzahl der Lehrpläne, die hierzu Angaben machen. Angefangen

³⁰ Beispiel (BsST): „Arbeitsgemeinschaften finden in der unterrichtsfreien Zeit statt. Sie können jahrgangs- und schulformübergreifend durchgeführt werden. In der Regel kontinuierlich stattfindend, sind aber auch Kompaktformen wie Lehrgänge, Vorbereitungslager usw. möglich. Besonders empfehlenswert sind folgende Themenstellungen:

- Förderung des Freizeitsports (sportartspezifisch und allgemein)
- Erwerb sportlicher Leistungsabzeichen
- Erwerb von Qualifikationen für schulische Übungsleitertätigkeiten
- (...)“

³¹ Beispiel (PsBE): „Das Sport- und Bewegungsangebot in den Arbeitsgemeinschaften und Neigungsgruppen sollte vielfältige Orientierungen zulassen, so dass die Schüler wählen können zwischen einer Beteiligung im breiten- oder Leistungssportlichen Bereich. Besondere Berücksichtigung sollten Angebote für Schüler mit Haltungs-, Organleistungs- und Koordinationsschwächen finden. Die Teilnahme an den Arbeitsgemeinschaften/Neigungsgruppen wird im Zeugnis gesondert vermerkt.“

von der Primarstufe (63 %), werden es über die Sekundarstufe I (50 %) bis zur Sekundarstufe II (31 %) immer weniger. In der Berufsschule sind es nur 13 %. Unterschiede zwischen den Lehrplantypen bestehen nicht.

Aspekte der Talentförderung, z. B. Talentaufbau- oder Talentfördergruppen, werden nur in insgesamt neun Lehrplänen erwähnt: 1x in der Primarstufe, 3x in der Sekundarstufe I, 4x in der Sekundarstufe II und 1x in der Berufsschule. Es bestehen wiederum keine Unterschiede zwischen den Lehrplantypen.

3.4.4 Umsetzungsebene

Nachdem auf der Zielebene nach dem WOZU und auf der Inhaltsebene nach dem WAS gefragt wurde, wird abschließend auf der Umsetzungsebene untersucht, welche Hinweise die Lehrpläne zum WIE der Unterrichtsgestaltung geben. Dabei ist zu beachten, dass es nicht Aufgabe von Lehrplandokumenten ist, den Lehrkräften konkret und detailliert vorzuschreiben, wie die einzelnen Inhalte umzusetzen sind. In einigen Lehrplänen wird unter Berufung auf die pädagogische Freiheit der Lehrer explizit darauf hingewiesen, dass die Wahl der Methoden im Ermessen der Lehrenden liege:

Die Fachlehrkräfte entscheiden über ihre Unterrichtsmethoden in eigener Verantwortung auf der Grundlage ihrer methodischen Ausbildung und Erfahrung. Das ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer pädagogischen Freiheit (Sek2HE).

Die Frage nach dem WIE richtet sich also vorrangig auf prinzipielle Aspekte der Unterrichtsgestaltung, d. h. auf Unterrichtsprinzipien und unterrichtsorganisatorische Aspekte wie Zeitangaben, Möglichkeiten der fachübergreifenden Zusammenarbeit sowie Hinweisen zur Leistungsbewertung. Gleichwohl werden in zwei Dritteln der Lehrpläne – in der Sekundarstufe II sind es mehr (81 %), in der Berufsschule weniger (47 %) – **Hinweise** gegeben, die sich auf die Umsetzung der Inhalte beziehen.³²

³² In diesem Aspekt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrplantypen.

Dies betrifft u. a. methodische Geräteaufbauten und -hilfen³³, Sicherheitsmaßnahmen³⁴, Organisationsformen³⁵, Sozialformen³⁶ und unterrichtsmethodische Aspekte³⁷. Häufig werden konkrete Beispiele für einzelne Inhalte³⁸ oder auch beispielhafte Unterrichtsvorhaben beschrieben und teilweise für einzelne Themen Literaturhinweise gegeben. In Lehrplänen, die im Rahmen der Sportarten oder Bewegungsfelder konkrete Inhalte aufzählen, findet sich häufig eine Spalte Hinweise oder Hinweise für den Unterricht, in denen Angaben in der genannten Weise gemacht werden. In den meisten Fällen sind diese als Anregung gedacht und werden nicht verbindlich vorgeschrieben.

Mit einer höheren Verbindlichkeit ist die **fachübergreifende Zusammenarbeit** ausgewiesen. In etwas mehr als 50 % der Lehrpläne sollen „Inhalte und Themenstellungen des Sportunterrichts – wo immer dies möglich ist – mit denen anderer Unterrichtsfächer verknüpft werden“ (PsHE) oder gilt fächerübergreifendes Arbeiten als Unterrichtsprinzip, denn „fachübergreifende Themen und fächerverbindende Lernformen ergänzen und stützen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts“ (Sek1HH) bzw. „fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich“ (Sek1SH).

Hochsignifikante Unterschiede ($p < .01$) zwischen den Schulstufen bestehen in der Anzahl der Lehrpläne – im Mittel sind es 44 % –, die bei den Sportarten oder Inhaltsbereichen konkrete Bezüge zu anderen Fächern herstellen bzw. bei ausgewiesenen Themen auf andere Fächer verweisen. Mit 7 % knüpfen besonders wenige Berufsschullehrpläne solche Querverbindungen. Hochsignifikante Unterschiede ($p < .01$) lassen sich auch zwischen den beiden Lehrplantypen feststellen (Bf: 55 %, Sp: 34 %), was nicht verwundert, da fachübergreifendes Arbeiten als ein Merkmal *Erziehenden Sportunterrichts* angesehen wird (vgl. z. B. Balz & Neumann, 1999, S. 165).

³³ „Geräte als Einübungshilfe einsetzen (z. B. Kastendeckel in der Holmengasse)“ (PsNI); „Zusätzlicher Läufer über Weichboden, erhöhte Landeposition wird schrittweise erniedrigt“ (BsBW).

³⁴ „Sicherheitsprobleme bei den Abgängen beachten. Mattenbahnen ausreichend lang auslegen. Abgang am Ende des Rückschwungs oder Auslaufen“ (Sek1BE).

³⁵ „Gezieltes Bemühen um Verbesserung der Wurfgeschicklichkeit, insbesondere bei Mädchen Organisationsformen bevorzugen, die häufiges Werfen ermöglichen“ (PsNI).

³⁶ „Hier bieten sich Formen der Gruppenarbeit an, wobei unterschiedliche Lösungen gleichermaßen gelungen sein können“ (Sek1NW).

³⁷ „Abweichen von der Ganzheitsmethode, da der Standstoß ein wesentlicher Teil der Gesamtbewegung ist“ (Sek1BE) „anfänglich Schläger mit kurzem Griff halten“ (Sek1BE).

³⁸ „Hier wird spielerisch erlebt, wie Körperspannung hilft, Bewegungsaufgaben leichter zu bewältigen. Mögliche Aufgabenstellungen: ‚Den gespannten Partner wie eine Puppe tragen und Bewegen...‘“ (Sek1NW).

Dabei liegt der Schwerpunkt allerdings weniger auf dem WIE als vielmehr auf dem WOZU³⁹ und vor allem auf dem WAS. Es wird beschrieben, bei welchen Inhalten, Sportarten oder Bewegungsfeldern Querverbindungen zu welchen Fächern oder übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben hergestellt werden können.⁴⁰

Ähnliches gilt für Hinweise zu **projektorientiertem Unterricht**, der fachspezifisch oder auch fächerübergreifend organisiert werden kann. Auch hier zeigen sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Schulformen ($p < .01$) im Hinblick auf die Anzahl der Lehrpläne, die explizit die besondere Bedeutung projektorientierter Unterrichtsformen hervorheben und (teilweise) konkrete Inhalte und Beispiele nennen. Die Primarstufe und die Berufsschule rangieren mit 14 % bzw. 7 % deutlich hinter der Sekundarstufe I (44 %) und vor allem der Sekundarstufe II (56 %). Die Lehrplantypen hingegen unterscheiden sich in diesem Punkt nur geringfügig.

Auf die Frage, WOZU projektorientierter Unterricht angeboten werden soll, geben die Lehrpläne u. a. folgende Antworten:

- damit den Schülern die Verflechtung verschiedener Fächer deutlich gemacht werden kann, in dem nicht nur sportspezifische, sondern auch fächerübergreifende Themen behandelt werden (z. B. Sek2BY).
- damit ein wechselseitiger Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden kann, der ein Lernen mit allen Sinnen erlaubt (z. B. Sek2HE).
- damit den Schülern mehr Gelegenheiten zur Mit- und Selbstbestimmung hinsichtlich Inhalten, Methoden, Organisations- und Sozialformen sowie Ergebniserarbeitung, -sicherung, -einschätzung und -darstellung gegeben werden kann (z. B. PsNW, PsHE).

Im Gros der Lehrpläne, die Projektunterricht thematisieren, finden sich auch – teils umfangreiche – Angaben dazu, WAS Inhalt projektorientierter Unterrichts-

³⁹ „...um thematische Zusammenhänge aus dem Sportunterricht aus der Sicht anderer Fächer zu betrachten“ (PsNW).

⁴⁰ „Chancen für ein fächerübergreifendes Arbeiten bieten sich insbesondere im Zusammenhang mit den Zielen und Inhalten der Verkehrserziehung an“ (im Rahmen des Bewegungsfeldes Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport. PsNW); „In ein Unterrichtsvorhaben zum Thema ‚Wir planen und organisieren einen Orientierungslauf‘ lassen sich sinnvolle Zusammenhänge zwischen den Fächern Erdkunde und Sport herstellen, in einem Vorhaben wie ‚Was geschieht beim Trainieren des ausdauernden Laufens?‘ solche zwischen den Fächern Biologie und Sport“ (Sek1NW).

phasen sein kann und bei welchen Themen sich Projektarbeit besonders anbietet.⁴¹

Im Gegensatz zu den bisher in diesem Kapitel behandelten Aspekten erfolgen in einigen Lehrplänen, v. a. vom Typ Sp, zur Leistungsbewertung sehr detaillierte Hinweise bzgl. des WIE in Form sportartspezifischer Qualifikationskriterien, mit deren Hilfe die Noten abgestuft werden sollen. Während quantitative Angaben in Gestalt von Normtabellen für die cgs-Sportarten nur in vier Lehrplänen, die alle zum Typ Sp in der Sekundarstufe II zählen, zu finden sind, machen 84 % aller Lehrpläne qualitative Angaben zur Leistungsbewertung. Insgesamt 40 % (Primarstufe nur 6 %) verweisen zudem auf an anderer Stelle zu findende Informationen zur Notengebung. 75 % der Lehrpläne bieten Hinweise zur Zusammensetzung der Note. Die am häufigsten genannten Faktoren, die in die Bewertung einfließen sollen, sind in absteigender Reihenfolge:

- Mess- und bewertbare Daten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse,
- Leistungsfortschritt,
- Leistungsbereitschaft sowie
- Sozialverhalten.

Zumeist wird jedoch nicht angegeben, zu welchen Anteilen diese Komponenten berücksichtigt werden sollen. Signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen oder Lehrplantypen sind nicht festzustellen.

Auffällig ist, dass bei weitem nicht in allen Lehrplänen **Zeitangaben** zum Sportunterricht zu finden sind. Die Anzahl der Sportstunden pro Woche wird nur in 44 % aller Lehrpläne festgelegt. Die Schulstufen unterscheiden sich in der Anzahl der Lehrpläne mit Mindestangaben von Wochenstunden hochsignifikant ($p < .01$), da es in der Sekundarstufe II mit 75 % deutlich mehr sind als in der Berufsschule (13 %). Die Differenzen zwischen den Lehrplantypen (Sp: 50 % und Bf: 39 %) sind relativ gering und statistisch nicht bedeutsam.

Für den Sportunterricht in der Primarstufe werden (in denjenigen stufenspezifischen Lehrplänen, die Zeitangaben enthalten) einheitlich drei Wochenstunden veranschlagt, die als Einzelstunden angeboten werden sollen. Auch in der Sekundarstufe I soll der Sport mehrheitlich mit drei Wochenstunden in die Stundentafel aufgenommen werden. Nur jeweils ein Lehrplan veranschlagt eine

⁴¹ Bsp.: „Bewegungen dieses Bewegungsfeldes (Rhythmisches und tänzerisches Gestalten und Inszenieren von Bewegung) eignen sich in besonderer Weise für größere Inszenierungen, wie Aufführungen im Klassenverband, Formen des Bewegungstheaters oder großen Projekten (z. B. Schulzirkus)“ (Sek1HH).

Stunde mehr bzw. eine Stunde weniger. Von den sechs Lehrplänen der Sekundarstufe I, die Angaben zur Verteilung des Unterrichts machen, fordern vier die Durchführung von Einzelstunden und zwei möchten eine Verteilung der Sportstunden auf mindestens zwei Zeitabschnitte pro Woche. Nur in zwei Berufsschullehrplänen finden sich konkrete Zeitangaben – einmal eine und einmal zwei Wochenstunden.

Von denjenigen 75 % der Lehrpläne für die Sekundarstufe II, die Angaben zu Stundenumfängen machen, sind für den Leistungskurs der gymnasialen Oberstufen fünf oder sechs Stunden pro Woche vorgesehen.⁴² Das Verhältnis von Theorie zu Praxis schwankt erheblich zwischen 1:4 und 1:1. Für das Grundkursfach werden, von einer Ausnahme mit drei Stunden abgesehen, zwei Stunden pro Woche veranschlagt.

Etwas weniger als ein Drittel der Lehrpläne weist freie Bereiche aus, in denen – je nach Lehrplan – die verpflichtenden Inhalte vertieft werden sollen, eine Auswahl aus vorgegebenen Themen getroffen werden kann oder die in Abstimmung mit den Lernenden und entsprechend der regionalen Gegebenheiten für weitere, nicht im Lehrplan beschriebene Inhalte, genutzt werden können. Der Anteil dieser Freiräume schwankt zwischen 17 % und 50 % und liegt im Mittel bei einem Drittel der gesamten für den Sportunterricht zur Verfügung stehenden Zeit. Weder die Schulstufen noch die Lehrplantypen unterscheiden sich dabei statistisch bedeutsam.

Prinzipien des Erziehenden Sportunterrichts

Im Rahmen der Definition von Analysekatégorien wurden teils induktiv, teils deduktiv insgesamt 14 Unterrichtsprinzipien bestimmt, die Gegenstand der Lehrplananalyse waren. Die folgende Darstellung beschränkt sich aus Platzgründen auf sieben Prinzipien, die sich an den von Balz & Neumann (1999, S. 165) vorgeschlagenen Prinzipien eines *Erziehenden Sportunterrichts* orientieren.⁴³

Abbildung 5 zeigt die Prinzipien⁴⁴, sortiert nach der Anzahl der Lehrpläne, in denen sie explizit genannt werden.

⁴² Mit Ausnahme von zwei Lehrplänen, die vier bzw. sieben Stunden nennen.

⁴³ Die in der Klassifikation von Balz & Neumann zusammengefassten Aspekte *Erfahrungsorientierung* und *Handlungsorientierung* wurden bei der vorliegenden Analyse als zwei eigenständige Prinzipien dargestellt.

⁴⁴ Mitbestimmung (*MB*), Selbstständigkeit, (*Selbstst*), Erfahrungsorientierung (*Erf.O*), Ganzheitlichkeit (*Ganzheit*), Handlungsorientierung (*Hdlgs.O*), Integration des Sportunterrichts in das Schulleben (*Integr.SL*), Lehrer als Berater und Vorbild (Berater).

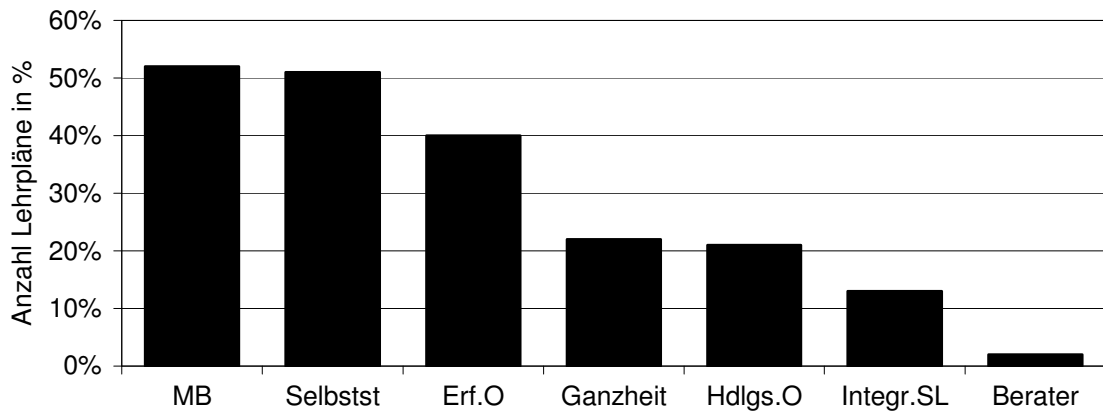


Abbildung 5: Explizit genannte Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts*; Gesamtstichprobe (N = 63)

In der Einzelbetrachtung der sieben Prinzipien werden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulstufen ersichtlich. Jedoch differieren diese signifikant ($p < .05$) in der Summe der genannten Prinzipien pro Lehrplan. Während die Lehrpläne der Primarstufe und der Sekundarstufe II nahe am Gesamtmittelwert liegen (durchschnittlich werden pro Lehrplan 29 % der untersuchten Prinzipien explizit genannt), rangiert die Sekundarstufe I mit 42 % deutlich darüber und die Berufsschule mit 18 % klar darunter.

Die Lehrplantypen unterscheiden sich insgesamt hochsignifikant voneinander. Wie in Abbildung 6 verdeutlicht, ergibt auch die Einzelanalyse signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede bei den Prinzipien Selbstständigkeit ($p < .01$), Handlungsorientierung ($p < .05$) und Integration des Sports in das Schulleben ($p < .01$). Alle Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts* werden im Lehrplantyp Bf häufiger explizit genannt als im Lehrplantyp Sp.

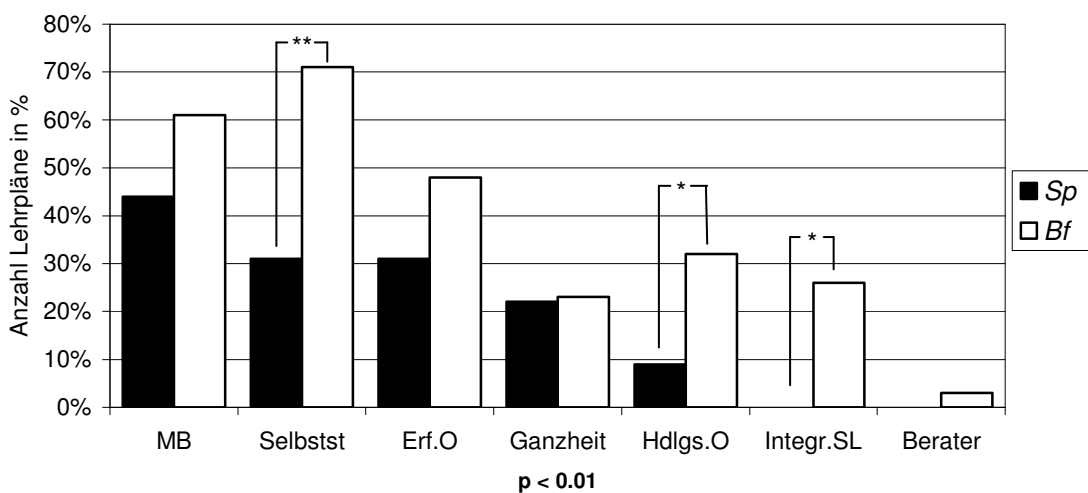


Abbildung 6: Explizit genannte Prinzipien des *Erziehenden Sportunterrichts*; lehrplantypspezifisch

In Anbetracht der Tatsache, dass sich in der Mehrzahl der Bf-Lehrpläne die aktuelle fachdidaktische Diskussion widerspiegelt, welche wiederum wesentlich durch das Konzept des *Erziehenden Sportunterrichts* geprägt ist, entspricht dieses Ergebnis zweifelsohne den Erwartungen. Allerdings werden auch in den Bf-Lehrplänen durchschnittlich nur 2-3 der sieben einbezogenen Prinzipien erwähnt, die Balz & Neumann (1999) als Merkmale eines *Erziehenden Sportunterrichts* anführen.

3.5 Diskussion und Ausblick

Als zentrales Ergebnis der Analyse der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland ist eine zunehmende Reformbereitschaft in der Lehrplanarbeit festzustellen, die sich an der aktuellen fachdidaktischen Diskussion orientiert. Dies betrifft in erster Linie die Lehrplanebenen der Ziele (WOZU) und der Inhalte (WAS) des Schulsports.⁴⁵

Der auf der Zielebene formulierte Doppelauftrag eines *Erziehenden Sportunterrichts* hat sich in der neueren Lehrplanentwicklung offensichtlich durchgesetzt und dementsprechend auch das Spektrum der Unterrichtsinhalte verändert. In diesem Zusammenhang erweisen sich insbesondere die aufgezeigten terminologischen Unschärfen als problematisch. In der Vereinbarung einheitlicher Bezeichnungen für die inhaltlichen Strukturen des Schulsports liegt eine wesentliche Aufgabe der zukünftigen Lehrplanentwicklung, um die föderale Kommunikation hinsichtlich innovativer pädagogischer Konzepte des Schulsports zu unterstützen.

Ferner konnte die Einschätzung der Situation des Schulsports zu Beginn der 1990er Jahre empirisch bestätigt werden, dass dieser – vor allem in der Sekundarstufe I – in einem „weitgehend festgeschriebenen Sportartenkanon“ bestehe, der den Bezug zur aktuellen Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur vermissen lässt (vgl. Balz, 1995, S. 35): Während in den Lehrplänen, die vor 1992 in Kraft getreten sind, durchschnittlich 12 Sportarten benannt werden, sind es in den ab

⁴⁵ Da die Erörterung von Unterrichtsprinzipien oder gar die Exposition von Unterrichtskonzepten nicht zu den originären Aufgaben der Lehrplanarbeit zählt, wird die Umsetzungsebene (*WIE*) nicht in die folgende Diskussion der empirischen Ergebnisse der Lehrplananalyse einbezogen. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass der *Doppelauftrag eines Erziehenden Sportunterrichts* in der neuen Lehrplangeneration nicht nur neue, sondern auch sehr hohe pädagogische Ansprüche an die Unterrichtskompetenz der Sportlehrer stellt. Dies lässt die Befürchtung aufkommen, dass ohne konkrete Hinweise zur Gestaltung eines *Erziehenden Sportunterrichts* der *Doppelauftrag* in der praktischen Umsetzung einer „Vermittlungslücke“ zum Opfer fallen wird (vgl. dazu Prohl, 2004a). Neben der universitären Sportlehrerbildung sind hier vor allem die Kultusministerien und Schulämter mit flächendeckenden Fortbildungsmaßnahmen zur unterrichtsmethodischen Gestaltung eines Erziehenden Sportunterrichts gefordert.

diesem Zeitpunkt gültigen Lehrplanwerken durchschnittlich bereits mehr als 16, mit der Tendenz, zunehmend auch so genannte „Trendsportarten“ zu berücksichtigen. Eine grundlegende Veränderung der Lehrplaninhalte im Sinne einer Erweiterung des Spektrums und einer Anpassung an die bestehende Sport-, Spiel- und Bewegungskultur hat sich schließlich mit der neuen, bewegungsfeldorientierten Lehrplangeneration seit der Jahrtausendwende vollzogen.



In dieser erweiterten bewegungskulturellen Interpretation des Unterrichtsfachs „Sport“ werden Bewegungsaktivitäten, wie z. B. dem Freien Turnen oder Streetball, nicht von vorneherein geringere Bildungspotenziale beigemessen als z. B. dem formgebundenen Turnen oder dem großen Sportspiel Basketball. Auf der anderen Seite verlieren die traditionellen (Kanon-)Sportarten, bedingt durch die erweiterten Spielräume bei der Auswahl und Interpretation von Unterrichtsinhalten, den Charakter normierter Bewegungszwangsjacken. Es bleibt festzuhalten, dass in der neuen Lehrplangeneration die Ebene der bewegungsfeldorientierten Unterrichtsinhalte mit der Zielebene des Doppelauftrags durchaus korrespondiert.

Die empirisch gesicherte Feststellung, dass die Lehrplanentwicklung die aktuelle sportpädagogische Diskussion berücksichtigt, ist sicherlich ein positiv zu bewertender Befund dieser Untersuchung. Allerdings birgt diese Entwicklung in der konkreten Umsetzung die Gefahr, dass der gemeinsam anerkannte Kern des Unterrichtsfachs „Sport“ im Zuge einer solchen Öffnung zunehmend diffus zu werden droht (vgl. auch Aschebrock, 2001, S. 144). Die vorliegende Lehrplananalyse hat gezeigt, dass bewegungsfeldorientierte Lehrpläne deutlich weniger konkrete Inhalte benennen als sportartenorientierte. Die Majorität der

neuen Lehrpläne betont den pädagogischen Freiraum der Lehrenden und der Schulen, dessen Rahmen häufig nur zum Teil durch explizite Vorgaben hinsichtlich verpflichtender Unterrichtsinhalte abgesteckt ist.

Da die Tendenz zur Öffnung des Inhaltsspektrums in der Lehrplanarbeit eher zu- als abnimmt, ist mit einer Verschärfung dieser Problematik zu rechnen. Bereits jetzt liegen einzelne Lehrpläne vor, deren Inhaltsbereiche sich in keiner Weise mehr an Sportarten oder Bewegungsaktivitäten orientieren, sondern ausschließlich an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen. Bewegungsaktivitäten werden höchstens beispielhaft zur Umsetzung dieser Ziele genannt.⁴⁶

Angesichts dieser Entwicklung sollte darüber nachgedacht werden, ob und auf welche Weise ein Rahmen geschaffen werden kann, der einen Identitätskern im Zuge der Öffnung des Fachs sichert. Ein Weg in diese Richtung könnten so genannte Bildungsstandards sein, die ein zentrales Thema der v. a. seit TIMSS und PISA aufgekommenen bildungspolitischen Diskussion um die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Schule sind. Seit neuerem beschäftigt sich auch die Sportpädagogik mit dieser Thematik (z. B. Stibbe, 2004).

Nach Klieme et al. greifen Bildungsstandards „allgemeine Bildungsziele auf. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (2003, S. 4).

Obwohl die Diskussion um Bildungsstandards gerade erst Fahrt aufnimmt, werden bereits jetzt auch Vorbehalte geäußert (vgl. Schierz & Thiele, 2003; Grupe, Kofink & Krüger, 2004). Im Schwerpunkt bezieht sich die Kritik auf die Tatsache, dass nicht alle relevanten Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts in der o. g. Definition von „Bildungsstandards“ erfassbar seien. Vielmehr wird eine Renaissance taxonomischer, testorientierter Programme befürchtet, die sich bereits in der Curriculumtheorie der 1970er Jahre als kurzschlüssig erwiesen haben. Der Begriff „Bildungsstandard“ dient dabei allenfalls als euphemistisches Etikett für ein technologisches Unterrichtsverständnis, das mit Bildung im ideengeschichtlich verbürgten Sinne nichts mehr gemein hat. Eine solche Reduzie-

⁴⁶ Beispiel: BsBE

- „Bewegungsfeld: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit entwickeln.
- Inhalte: Vereinbarungen zu übergeordneten Kommunikations-, Handlungs- und Verhaltensregeln (Teamvereinbarungen, Verhaltens-Kodex).
- Beispiele: Bewegungsaufgaben und Spielformen mit der Akzentuierung ‚Miteinander‘ anstelle des ‚Gegeneinanders.‘“

rung von Bildung auf (sport-)motorische Standards ist allenfalls geeignet, die „Kluft zwischen Bildungswesen und Wesen der Bildung zu vergrößern“ (Kempfert & Rolff, 2002, S. 12).

Wie die empirischen Befunde der Lehrplananalyse zeigen, sind Bildungsstandards im o. g. Verständnis in den Sportlehrplänen bis 2003 nicht zu finden. Zwar werden in allen Lehrplänen Ziele formuliert, die über die Vermittlung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sportbezogener Kenntnisse hinausgehen, jedoch nicht dergestalt, dass sie konkret, operationalisierbar und evaluierbar wären. In einem Teil der Programmatiken werden allerdings Mindestanforderungen oder Qualifikationserwartungen ausgewiesen, die sich aber vornehmlich auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sport(art)spezifische Kenntnisse beziehen.

Beispiel:

Springen: einen kurzen dynamischen Anlauf in einen einbeinigen Absprung aus einer Absprungzone umsetzen.

Sie sollten Kenntnisse und Einsichten über folgende Inhalte besitzen: Bezeichnungen der benutzten Geräte; sachgerechter Umgang bzw. Auf- und Abbau der verschiedenen Geräte (PsBE).

In anderen, insbesondere neueren Lehrplänen seit der Jahrtausendwende werden Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche beschrieben, z. B.: Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Auch diese genügen indes nicht den o. g. Anforderungen an Bildungsstandards.

Beispiel:

Entwicklung von Sozialkompetenz: gegenseitig helfen und unterstützen; Konfliktsituationen ertragen und Aggressionen abbauen (Sek1BB).

Allerdings werden in den neuesten Lehrplandokumenten, die auf Grund ihrer Aktualität nicht Gegenstand der vorliegenden Lehrplananalyse sein konnten, bereits solche Bildungsstandards formuliert, die übergreifende Kompetenzen und Inhalte im Sinne eines Kerncurriculums festlegen sowie Niveauekonkretisierungen vornehmen und exemplarisch erläutern.⁴⁷

Auf Grund dieser empirisch nachweisbaren Entwicklung der Lehrplanarbeit und damit auch der programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland ist die Sportpädagogik als Fachwissenschaft des Schulsports gehalten, die Diskussion um Bildungsstandards aufzugreifen und auf bildungstheoretischer sowie bewegungspädagogischer Grundlage weiterzuführen. Es stellt sich hierbei die komplexe Frage, ob bzw. wie Bildungsstandards für das Fach Sport derart formuliert werden können, dass sie sowohl der Tendenz zur Öffnung der Inhalte im Sinne von Bewegungsfeldern als auch dem Doppelauftrag der Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung im Sportunterricht gerecht werden.

⁴⁷ Aus: Bildungsplan 2004 Gymnasium (BW)

Beispiel 1: Laufen (Klasse 6)

- „Bezug zu den Bildungsstandards (Grundformen der Bewegung): Die Schüler können in den Bereichen Laufen, Springen, Werfen die fundamentalen Bewegungen ausführen und altersgemäße disziplinspezifische Fertigkeiten in unterschiedlichen Variationen und Situationen anwenden.
- Situation: Schneller Lauf
- Niveaustufe A: Die Schüler zeigen in Ansätzen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs.
- Niveaustufe B: Die Schüler zeigen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs (Ballenlauf, Kniehub, Anfersen, Armeinsatz).
- Niveaustufe C: Die Schüler zeigen alle Technikmerkmale des schnellen Laufs und überlaufen rhythmisch Hindernisse (aufrechte Beckenposition, Kniehub, Ballenlauf, Anfersen).“

Beispiel 2: Soziale und personale Kompetenzen (Klasse 6)

- „Bezug zu den Bildungsstandards (Leitgedanken zum Kompetenzerwerb): Die Schüler können bei sportlichen Aktivitäten miteinander selbstständig kooperieren und in Wettkampf treten. Dabei zeigen sie Fairness und Bereitschaft, Konflikte zu bewältigen.
- Situation: Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen
- Niveaustufe A: Der Schüler kann sich in sportliche Aktivitäten integrieren, z. B. sich in die Gruppe einordnen.
- Niveaustufe B: Der Schüler beteiligt sich an der Entwicklung und Organisation sportlicher Aktivitäten und übernimmt dabei kleinere Aufgaben, z. B. als Koordinator, als Schlichter, Schiedsrichter.
- Niveaustufe C: Der Schüler zeigt sich verantwortlich für den Ablauf des Gesamtgeschehens; sie/er ist kreativ bei notwendigen Regelanpassungen und bei der Entwicklung von Regeln; sie/er entwickelt zusammen mit den Lehrern Lösungsstrategien bei auftretenden Konflikten.“

Zudem sind für einige Themen konkrete Umsetzungsbeispiele entwickelt worden.

Literatur

- Aschebrock, H. (2001). Lehrplanentwicklung im Sport. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 138-148). Schorndorf.
- Aschebrock, H. & Hübner, H. (1989). Die Curriculumforschung ist tot - es lebe die Curriculumforschung. In K. Scherler (Hrsg.), *Sportpädagogik - wohin?* (S. 87-119). Bielefeld: Dvs-Geschäftsstelle, Univ., Abt. Sportwiss.
- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (2004). Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 89-102). Aachen: Meyer&Meyer Verlag.
- Balz, E. (1995). Inhaltsauswahl im Schulsport. In F. Borkenhagen & K. Scherler (Hrsg.), *Inhalte und Themen des Schulsports* (S. 35-46). Sankt Augustin: Academia.
- Balz, E. & Neumann, P. (1999). Erziehender Sportunterricht. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (Band 1, S. 162-192). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Crum, B. (1992). Idealtypische Konzepte von Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 16(2), 29 - 32.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport : didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34(4), 484-495.
- Helmke, C. (1995). Ziele, Inhalte und Organisation des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Eine Synopse aktueller Lehrplanaussagen. *Sportunterricht*, 44(5), 196-206.
- Hopmann, S. & Künzli, R. (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. In R. Künzli & S. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (S. 17-34). Chur: Rüegger.
- Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.6. 2000 in Frankfurt/Main* (Band 120, S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P. & u.a. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kuckartz, U. (1996). MAX für WINDOWS: ein Programm zur Interpretation, Klassifikation und Typenbildung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den empirischen Sozialwissenschaften*. Münster: Waxmann.
- Küpper, D. (1998). Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept von Schule. In G. Stibbe (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport als Elemente des Schulprogramms* (S. 34-42). Hohengehren: Schneider.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2004a). Vermittlungsmethoden - eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen: Spezifik - Transfer - Transformation; Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 19. - 21. Juni 2003 Hayn* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2004b). Erziehung und Bildung durch Sport? In E. Christmann, E. Emrich & J. Flatau (Hrsg.), *Schule und Sport. Berichtsband zum Schulsportkongress des Landessportverbandes für das Saarland vom 17.-18. September 2004 in Saarbrücken* (S. 123-137). Schorndorf: Hofmann.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied a. Rh.: Luchterhand.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *Sportunterricht*, 52(8), 229-234.
- Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung : Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Thiele, J. (2001). Von "Erziehendem Sportunterricht" und "Pädagogischen Perspektiven". Anmerkungen zum Bedeutungsgewinn pädagogischer Ambitionen im sportpädagogischen Diskurs. *sportunterricht*, 2(50), 43-50.

PUBLIKATION II

KRICK, F. (2006). Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? *sportunterricht*, 55(2), 36-39.

Bildungsstandards – auch im Sportunterricht?

Florian Krick

Seit Vorliegen international vergleichender Schulleistungsstudien (PISA, TIMMS) steht das Thema „Bildungsstandards“ im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Schule (vgl. z. B. Klieme, 2004, S. 625). Im Folgenden soll erörtert werden, aus welchen Gründen auch die Sportpädagogik sich dieses Themas annehmen sollte (1), welche Formen von Bildungsstandards aktuell vorliegen bzw. diskutiert werden (2) und welche Risiken, aber auch Chancen für den Sportunterricht damit verbunden sind (3). Ein kurzes Fazit formuliert mögliche Perspektiven für die weitere Entwicklung des „Erziehenden Sportunterrichts“ (4).

Gründe für die Einführung von Bildungsstandards des Sportunterrichts

Im Rahmen der DSB-SPRINT-Studie wurde eine vergleichende Ist-Analyse der im Jahr 2003 gültigen programmatischen Grundlagen des Schulsports in Deutschland auf Lehrplanebene durchgeführt (Prohl & Krick, 2005).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich der auf der Zielebene formulierte *Doppelauftrag eines Erziehenden Sportunterrichts* in der neueren Lehrplanentwicklung offensichtlich durchgesetzt hat. Dementsprechend haben sich auch die Unterrichtsinhalte verändert. Mit der neuen bewegungsfeldorientierten Lehrplangeneration wurde das Inhaltsspektrum erweitert und an die bestehende Sport-, Spiel- und Bewegungskultur angepasst. Über die Orientierung am Doppelauftrag einer Erziehung *zum* und *durch* den Sport findet eine pädagogische Profilierung des Schulsports statt.

Die Orientierung der Lehrplanarbeit an der aktuellen sportpädagogischen Diskussion und die damit verbundene Aufwertung des Sportunterrichts als Bildungsfach ist sicherlich ein positiv zu bewertender Befund dieser Untersuchung. Allerdings birgt diese Entwicklung in der konkreten Umset-

zung die Gefahr, dass der gemeinsam anerkannte Kern des Unterrichtsfaches „Sport“ im Zuge einer solchen Öffnung zunehmend diffus zu werden droht (vgl. auch Aschebrock, 2001, S. 144). Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass die neueren *bewegungsfeldorientierten* Lehrpläne deutlich weniger konkrete Inhalte benennen als die älteren *sportartenorientierten*. Da die Tendenz zur Öffnung des Inhaltsspektrums in der Lehrplanarbeit eher zu- als abnimmt, ist mit einer Verschärfung dieser Problematik zu rechnen. Bereits 2003 lagen einzelne Lehrpläne vor, deren Inhaltsbereiche sich in keiner Weise mehr an Sportarten oder Bewegungsaktivitäten orientieren, sondern ausschließlich an Fähigkeiten oder übergeordneten Zielsetzungen.

Angesichts dieser empirisch nachweisbaren Entwicklung der Lehrplanarbeit sollte darüber nachgedacht werden, ob und auf welche Weise ein Rahmen geschaffen werden kann – z. B. in Form von Bildungsstandards –, der einen *Identitätskern* im Zuge der Öffnung des Faches sichert.

Hinzu kommt, dass auch der Sportunterricht – möchte er sich nicht der Gefahr aussetzen, ins Abseits gedrängt zu werden – der **bildungspolitischen Forderung nach Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung** nachkommen muss. Eine Nicht-Berücksichtigung des Schulsports bei

der Standard-Diskussion könnte sich fatal auswirken. In Zeiten leerer Kassen wird Bildung neu gedacht und die ökonomische Vernunft gibt vor, wie die Ressourcen verteilt werden. So zeigen Erfahrungen aus anderen Ländern, v. a. den USA, dass der Schwerpunkt schulischer Arbeit auf diejenigen Fächer fokussiert wird, für die Bildungsstandards formuliert wurden und die auf Grundlage dieser Standards evaluiert werden (Brügelmann, 2004, S. 428; Klieme, 2004, S. 632).

Allerdings werden auch **Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards** im Allgemeinen und für den Sportunterricht im Besonderen geäußert (vgl. z. B. Schierz & Thiele, 2003; Grupe, Kofink & Krüger, 2004). Im Schwerpunkt bezieht sich die Kritik auf die Tatsache, dass nicht alle relevanten Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts durch Bildungsstandards erfassbar seien. Es wird mithin eine Reduzierung von Bildung auf (sport-) motorische Fähig- und Fertigkeiten sowie sportspezifische Kenntnisse befürchtet. Bei einem Verständnis von Sportunterricht, das sich auf Standardisierung und Messung motorischer Fähig- und Fertigkeiten beschränkt, verkomme Bildung zu außengesteuertem Training. Der Begriff „Bildungsstandard“ diene dabei allenfalls als euphemistisches Etikett für ein technologisches Unterrichtsver-

ständnis, das mit *Bildung* im ideengeschichtlich verbürgten Sinne nichts mehr gemein habe. Eine solche Reduzierung von *Bildung* auf (sport-)motorische Standards sei allenfalls geeignet, die „Kluft zwischen Bildungswesen und Wesen der Bildung zu vergrößern“ (Kempfert & Rolf, 2002, S. 12).

Um dieser Gefahr zu begegnen und eine unreflektierte Renaissance taxonomischer, testorientierter Programme der 1960er und 1970er Jahre zu vermeiden, ist die Sportpädagogik als Fachwissenschaft des Schulsports gehalten, die Diskussion um Bildungsstandards aufzugreifen und auf bildungstheoretischer sowie bewegungspädagogischer Grundlage weiterzuführen.

Richtungweisend könnte an dieser Stelle ein Blick über die Grenzen des Faches Sport hin zu der allgemeinen Erziehungswissenschaft sein, die ebenfalls Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards äußert.

Bildungsstandards in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Als zentraler Kritikpunkt an Bildungsstandards wird der *teaching to the test* Effekt angeführt. Erweitert man den Blick noch über die nationalen Grenzen hinaus, zeigen Erfahrungen anderer Länder, dass diese Kritik durchaus berechtigt ist, zumal dann, wenn bedeutsame Entscheidungen von den Evaluationsergebnissen abhängig gemacht werden (*high-stakes testing*) (Amrein & Berliner, 2002; Linn, 2000).

Im Zuge outputorientierter Evaluation orientiert sich der Unterricht weniger an allgemeinen Bildungszielen und auch nicht an den fachspezifischen Bildungsstandards, sondern primär an den konkreten Aufgaben bzw. Tests, mit denen die Einhaltung der Standards überprüft wird (Brügelmann, 2004, S. 426 ff.; Klieme, 2004, S. 632). Da Tests, die zunehmend die Funktion eines ‚*hidden curriculum*‘ einzunehmen scheinen, nur einen Ausschnitt der Bildungsstandards abbilden, diese wiederum nur einen Teil des Aufgabenbereichs des Faches bzw. der Schule widerspiegeln, scheint eine Verkürzung des umfas-

senden Bildungs- und Erziehungsauftrages die Folge. Verlierer bei diesem Prozess sind Schulen, die ein weites Verständnis von Bildung haben und neben der Erarbeitung fachlicher Kompetenzen viel Zeit für die Aneignung sozialer und methodischer Kompetenzen aufwenden. Ironischerweise haben genau solche Schulen bei PISA gut abgeschnitten (von der Groeben, 2005, S. 79).

Den negativen Folgen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sein können, soll in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion entgegengewirkt werden (vgl. z. B. Herzog, 2005, S. 253). In der konkreten Umsetzung wird dieser Anspruch jedoch weitgehend verfehlt.

Exemplarisch zeigt sich dies in der einflussreichen „**Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards**“ (Klieme et al., 2003). Dort wird die zentrale Funktion von Bildungsstandards zum einen darin gesehen, überregionale bzw. nationale und internationale Vergleichbarkeit der Schülerleistungen zu schaffen. Zum anderen sollen Bildungsstandards ein wesentliches Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität darstellen, indem Schulen detaillierte Rückmeldungen über die Leistungen ihres Klientels erhalten.

Bildungsstandards greifen in diesem Konzept allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt mindestens erworben haben sollen. In Anlehnung an die Definition von Weinert (2001, S. 27 f.) werden Kompetenzen in der Expertise fach- bzw. dimensionsbezogen verstanden (Klieme et al., 2003, S. 72). Neben diesen fachlichen Zielen sollen fächerübergreifende Bildungsziele – z. B. Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung (Klafki, 2005) – in die Standards der einzelnen Fächer eingebettet werden, ohne indes zu eigenen Standards zu geraten. Die Expertise plädiert dafür, diese outputorientierten Standards als *Mindeststandards* zu formulieren.

Die **KMK** hat auf Grundlage der „Klieme-Expertise“ nationale Bildungsstandards für die so genannten Kernfächer beschlossen, die zu Beginn des Schuljahres 2004/05 bzw. 2005/06 ver-

bindlich eingeführt wurden (KMK, 2005, S. 6). Allerdings sind diese Standards mit vielen Merkmalen guter Bildungsstandards, wie sie im Gutachten von Klieme u. a. formuliert werden, nicht vereinbar (ausführlicher hierzu vgl. GEW, 2003, S. 15 ff.).

Sowohl die in der „Klieme-Expertise“ vorgeschlagenen Standards als auch die aktuellen Bildungsstandards der KMK sind also outputorientiert und somit keinesfalls gegen die w. o. erörterten pädagogischen Verkürzungen gefeit.

Demgegenüber weisen Lehrpläne anderer Nationen auch so genannte *opportunity to learn standards* aus, die vorrangig auf die Verbesserung der Qualität des Unterrichts zielen. Sie beschreiben *Prozesse* schulischen Lernens und legen *Lerngelegenheiten* fest (vgl. Klieme et al., 2003, S. 32). Als Gegenpol zu den in den USA bis dato üblichen *performance standards* stellte z. B. die nationale Mathematiklehrervereinigung NCTM mit ihren Standards eine stärker prozessorientierte Sichtweise auf das Lernen in den Vordergrund. Mit der Publikation der *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* wurden die NCTM-Standards zum Vorbild auch für andere Fächer (vgl. Ravitch, 1995).

Auch die aktuellen Bildungsstandards in Finnland definieren neben den Kompetenzstufen *opportunity to learn standards* im Sinne von Anforderungen an Lernumgebung und Stil des Unterrichts (vgl. Brügelmann, 2004, S. 422).

Zwar sind outputorientierte Tests vor allem aus ökonomischen Gesichtspunkten attraktiver als prozessorientierte Qualitätskontrollen, weil sie vergleichsweise kostengünstig zu erfassen und die Ergebnisse leicht interpretierbar sind. Jedoch müssen

„Bildungsstandards, die ihren Namen verdienen, (...) mehr erfassen als nur Fachleistungen. Vor allem müssen sie auch Kriterien für die Qualität von Bildungsprozessen bestimmen, in denen die Schüler sich tatsächlich aneignen können, was gefordert wird“ (a. a. O., S. 417).

Nach diesem „Blick über den Teller- rand“ unseres Faches hinaus, dessen

Befunde als durchaus ambivalent einzuschätzen sind, stellt sich die Frage, welche Risiken und welche Chancen die Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht mit sich bringt.

Bildungsstandards: Risiken und Chancen für den Sportunterricht

Ein Blick in die **aktuellen Sportlehrpläne** des Faches Sport zeigt, dass dort in der Regel *Mindestanforderungen* oder *Qualifikationserwartungen* ausgewiesen werden, die sich vornehmlich auf motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sport(art)spezifische Kenntnisse beziehen. Ein Beispiel:

„Springen: Einen kurzen dynamischen Anlauf in einen einbeinigen Absprung aus einer Absprungzone umsetzen.

(Die Schüler) sollten Kenntnisse und Einsichten über folgende Inhalte besitzen: Bezeichnungen der benutzten Geräte; sachgerechter Umgang bzw. Auf- und Abbau der verschiedenen Geräte“ (Primarstufenlehrplan Sport Berlin, 1993)

Insbesondere in neueren Lehrplänen seit der Jahrtausendwende werden Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche beschrieben, v. a. Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Ein Beispiel:

„Entwicklung von Sozialkompetenz: gegenseitig helfen und unterstützen; Konfliktsituationen ertragen und Aggressionen abbauen“ (Lehrplan Sport, Sekundarstufe 1, Brandenburg, 2002).

Bildungsstandards im engeren Sinne sind erst in den Lehrplandokumenten jüngsten Datums zu finden, z. B. in dem länderübergreifenden Rahmenlehrplan Sport für die Grundschule in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (2004) sowie im Bildungsplan Baden-Württemberg (2004). Dort werden explizit *Bildungsstandards* formuliert und in letzterem zudem Niveaunkretisierungen vorgenommen. Ein Beispiel:

„Bezug zu den Bildungsstandards (Grundformen der Bewegung): Die Schülerinnen und Schüler können in den Bereichen Laufen, Springen, Wer-

fen die fundamentalen Bewegungen ausführen und altersgemäße disziplinspezifische Fertigkeiten in unterschiedlichen Variationen und Situationen anwenden

Situation: Schneller Lauf

Niveaustufe A: Die Schülerinnen und Schüler zeigen in Ansätzen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs.

Niveaustufe B: Die Schülerinnen und Schüler zeigen die wesentlichen Technikmerkmale des schnellen Laufs (Ballenlauf, Kniehub, Anfersen, Armeinsatz).

Niveaustufe C: Die Schülerinnen und Schüler zeigen alle Technikmerkmale des schnellen Laufs und überlaufen rhythmisch Hindernisse (aufrechte Beckenposition, Kniehub, Ballenlauf, Anfersen).“

Es bleibt also festzuhalten, dass sämtliche bisher vorliegende Standards für den Sportunterricht outputorientiert sind. Um den beschriebenen Gefahren der Verkürzung und Testorientierung von Bildung entgegenzuwirken, ist es jedoch erforderlich, Bildungsstandards derart zu formulieren, dass sie sowohl bewegungsbildende Kompetenzen im Sinne von motorischen Fähig- und Fertigkeiten sowie sportbezogene Kenntnisse als auch übergreifende Kompetenzen im Sinne von Schlüsselqualifikationen enthalten und Prozesse schulischen Lernens berücksichtigen.

Ein Weg in diese Richtung könnten **projektorientierte Standards** sein, die neben bewegungsfeldspezifischen Kompetenzen im Sinne motorischer Mindestanforderungen und bereichsspezifischer Kenntnisse ergänzende Kriterien definieren, die bei der Präsentation eines Projektes zu erfüllen sind. Ein *direkt* messbarer Output im Sinne der Performance der Schüler ließe sich bestimmen.

In diesem Zusammenhang sollte zudem überlegt werden, ob es möglich ist, die Standards derart zu gestalten, dass sie nur unter Rückgriff auf *übergreifende Kompetenzen*, die *indirekt* über die Projektpräsentation abgebildet werden würden, erfüllt werden können.

In Ergänzung zu diesen projektorientierten Standards ließen sich **opportunity to learn standards** formulieren, die sich auf die Qualität des Unterrichts beziehen. Die Prozesse, auf die sich der Output nachweislich oder vermutlich zurückführen lässt, würden somit ebenfalls in den Fokus der Qualitätsarbeit gerückt. Lehrplanaussagen können dabei als Außenkriterien fungieren, um zu bestimmen, was als ‚guter Sportunterricht‘ verstanden wird.

Möchte man der eingangs beschriebenen bildungspolitischen Forderung nach Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung nachkommen, so muss über die Formulierung derartiger Standards hinaus überlegt wer-



Aus: Bildungsplan 2004 Gymnasium Baden-Württemberg, S. 302

den, inwiefern deren Einhaltung überprüft werden kann. In diesem Kontext stellt sich das Problem, dass weder die Qualität von Bewegungserfahrungen, noch die Schlüsselqualifikationen allgemeiner Bildung durch erzieherisches Handeln *direkt* bewirkt werden können. Bildung vollzieht sich nur *indirekt* und unter Beteiligung der zu Bildenden qua *Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit* (vgl. Prohl, 1999, S. 100). Folglich kann Bildung nicht direkt als Output gemessen werden. Es ließe sich allenfalls evaluieren, ob der Unterricht *Bildungsgelegenheiten* bereitgestellt hat. Eine mögliche Form der Evaluation könnten Schülerrückmeldungen (z. B. mittels standardisierter Fragebögen) „als Gestaltungsinstrument, das zu einer neuen Qualität von Unterricht beitragen kann“ (Bastian, Combe & Langer, 2001, S. 6) darstellen. Das Messinstrument müsste die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler von Lerngelegenheiten erfassen, um zu untersuchen, ob der Unterricht die Voraussetzungen dafür schafft, dass sich die Schülerinnen und Schüler bilden können. Es ließe sich dabei nicht feststellen, ob diese Gelegenheiten genutzt werden, sondern höchstens, ob die Fremdaufforderung angekommen ist.

Das *hidden curriculum* spiegelt die Inhalte der Tests bzw. der Untersuchungsinstrumente wider. Wenn es nun gelänge, die *projektorientierten* Standards und die *opportunity to learn standards* sowie die zugehörigen Evaluationsinstrumente derart zu gestalten, dass sie die zentralen Ziele und Inhalte des Lehrplans weitestgehend abbilden, könnte die Differenz

zwischen *hidden curriculum* und „realem Curriculum“ reduziert werden. In Konsequenz könnte der vormalig ausschließlich negativ bewertete *teaching to the test* Effekt zumindest ansatzweise positiv gewendet werden.

Fazit

Es bleibt festzuhalten, dass sich der Sportunterricht der Einführung von Bildungsstandards nicht wird entziehen können. Dabei ist es zunächst vordringlich, den beschriebenen Risiken einer reinen Output-Orientierung zu begegnen. Darüber hinaus jedoch gilt es, auch die Chancen zu nutzen, die sich im Zusammenhang mit der Debatte um Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für den Sportunterricht eröffnen. Vor allem in der Verbindung von *projektorientierten* Standards mit *opportunity to learn standards* unter Einbeziehung adäquater Evaluationsinstrumente sind Richtungweisende Perspektiven zu vermuten, aus denen ein „Erziehender Sportunterricht“ als Bildungsfach Kontur und Identität gewinnen kann.

Literatur

Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (18). Zugriff am 10. 10. 2005 unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>

Aschebrock, H. (2001). Lehrplanentwicklung im Sport. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 138–148). Schorndorf: Hofmann.

Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2001). Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern. *Pädagogik*, 53 (5), 6–9.

Brüggemann, H. (2004). Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation „von oben“. *Pädagogik*, 80 (4), 415–441.

GEW. (2003). „Zweite Chance für die KMK“. *Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz. GEW-Stellungnahme zu: Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache. Entwurfsfassung Stand 4. 7. 2003.*

Zugriff am 14. 10. 2005 unter http://www.gew.de/Binaries/Binary3663/stellungnahme_bildungsstandards.pdf

Grupe, O., Kofink, H. & Krüger, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34 (4), 484–495.

Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 252–258.

Kempfert, G. & Rolf, H.-G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Band 150 der Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 15–27). Hamburg: Czwalina.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P. & u. a. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

KMK. (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand.

Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29 (2), 4–15.

Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. & Krick, F. (2005). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatistische Grundlagen des Schulsports. In DSJ (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 11–44). Aachen: Meyer & Meyer.

Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52 (8), 229–234.

von der Groeben, A. (2005). Aus Falschem folgt Falsches – Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können. In G. Becker & u. a. (Hrsg.), *Standards. Friedrich Jahresheft 2005* (S. 78–79).

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.



Florian Krick

Anschrift:
Johann Wolfgang Goethe-Universität
FB 5, Institut für Sportwissenschaften
Ginnheimer Landstraße 39
60487 Frankfurt/M.

PUBLIKATION III

KRICK, F. & BÄHR, I. (2007). Zur Qualität fachpraktischer Konzepte der Sportleh-
rerausbildung und deren Evaluation. *Sportwissenschaft*, 37(1), 52-66.

FLORIAN KRICK, INGRID BÄHR
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt

Zur Qualität fachpraktischer Konzepte der Sportlehrerausbildung und deren Evaluation

1 Fachpraktische Ausbildung evaluieren – warum und wozu?

Evaluation und Qualitätssicherung¹ sind Begriffe, die sich sowohl mit Blick auf den schulischen Sportunterricht (vgl. KURZ, 2005) als auch auf die Ausbildung von Sportlehrern² (vgl. HEIN, 2005) hoher Konjunktur erfreuen. In den entsprechenden Diskussionen soll unterschiedlichen Anliegen Rechnung getragen werden, wobei es sich anbietet, zwischen dem *Anlass* („warum?“) und dem *Sinn* („wozu?“) der Qualitäts- und Evaluationsdiskussion zu unterscheiden.

- *Warum Evaluation?* Die Auseinandersetzung mit der akademischen Lehre ist zwar keineswegs neu (NITSCH, 2001, S. 10), jedoch ist mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes die regelmäßige Evaluation der Arbeit an Universitäten in Forschung und Lehre gesetzlich festgeschrieben worden (§ 6 HRG i. d. F. vom 20. 08. 1998), so dass dieser Paragraf als Anlass der Evaluationsdiskussion im Hochschulbereich gelten kann. Fahrt aufgenommen hat diese jedoch erst infolge des schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei den international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA (MESSNER, 2003). Die Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich ist seitdem auf dem Weg, zu einer Art „Megathema“ dieses Jahrzehnts zu avancieren (HELMKE, 2003), was eine Beschäftigung mit der Qualitätsdiskussion schon aus diesem Grund unabweisbar macht (vgl. KURZ, 2005, S. 69).
- *Wozu Evaluation?* Ungeachtet dieser aktuellen Entwicklung liegt der *Sinn* bzw. die Funktion von Evaluationsmaßnahmen im Bildungsbereich darin, einerseits eine Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen herzustellen und andererseits die Qualität dieser Maßnahmen zu sichern bzw. zu verbessern. Dabei vollzieht sich die Messung von Effekten im institutionellen Kontext, d. h. die Evaluation hat sich an den Funktionen der Institutionen und den daraus ableitbaren Zielen zu orientieren. Mit derartigen Selbstreflexionen wird bezweckt, die Weiterentwicklung im Bildungsbereich in Gang zu halten und

¹ Evaluation wird im Folgenden verstanden als die systematische Erfassung der Durchführung bzw. der Ergebnisse eines Programms oder einer Maßnahme mit dem Ziel der Verbesserung des-/derselben (vgl. HELMKE, 2003, S. 152). Qualitätssicherung vollzieht sich auf Grundlage von Evaluationsmaßnahmen bzw. ist deren Folge.

² Die maskuline Form wird hier mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Textes verwendet. Gemeint sind jedoch stets weibliche und männliche Personen.

Ressourcen optimal einsetzen zu können (vgl. BECKER u. a., 2001, S. 5; TODT, 2001, S. 18).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Evaluationsmaßnahmen als unerlässliche Instrumente, Optimierungsstrategien im Bildungssektor rational begründen zu können. *Anlass* und *Sinn* der Implementierung von Evaluationsmaßnahmen in die universitäre Ausbildung sind also durch gewichtige Gründe gedeckt.

Allerdings werden in der Fachdiskussion zunehmend auch Gegenstimmen laut, die insbesondere vor einem einseitig outputorientierten Vorgehen warnen: Es bestehe die Gefahr, die Prozessperspektive von Erziehungssituationen aus den Augen zu verlieren und damit wesentliche Sinn-Aspekte eines pädagogisch verstandenen Bildungsauftrages schulischer bzw. universitärer Einrichtungen zu verfehlen (vgl. aktuell VOLKAMER, 2006; HUMMEL & ZEUNER, 2006; GRUPE u. a., 2004; HILDEBRANDT-STRAMANN & LAGING, 2006; KURZ, 2004, S. 9; SCHIERZ & THIELE, 2005; V. HENTIG, 2003). Die fachpraktische Ausbildung im Fach Sport an Hochschulen scheint für solche Verkürzungen besonders anfällig; Leistungsstandards für definierte sportmotorische Fertigkeiten zu formulieren bietet sich in diesem Feld geradezu an, da ein solches Vorgehen vordergründig die agonale Struktur des Sports widerspiegelt. Übersehen wird dabei jedoch die Tatsache, dass der Großteil der Lehre an sportwissenschaftlichen Instituten der Ausbildung zukünftiger Sportlehrer gilt, so dass aus bewegungspädagogischer Sicht eine einseitige Ausrichtung der fachpraktischen Ausbildung auf das agonale Leistungsprinzip nicht legitimiert ist. Dies gilt spätestens seitdem der „Doppelauftrag“ des Sportunterrichts in der neuen Lehrplangeneration bundesweit formuliert wurde – zusammengefasst in der plakativen Formel „Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport“ (vgl. PROHL & KRICK, 2005).

BECKERS (2000, S. 31) spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, den Doppelauftrag auch auf die Sportlehrerausbildung zu beziehen, um den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, die dahinter stehende fachdidaktische und pädagogische Idee „am eigenen Leibe“ zu erfahren. Dem liegt die These zugrunde, dass ein Sportlehrer den erzieherischen Doppelauftrag gegenüber den Schülern nur dann zu erfüllen vermag, wenn er selbst die Chance hatte, sich auf diese Weise zu bilden. Mit der Einführung einseitig outputorientierter Bildungsstandards besteht in Schule wie Hochschule die Gefahr, das im Doppelauftrag zusammengefasste pädagogische Potenzial des Faches Sport zur Integration leiblicher und allgemeiner Bildung zu verschütten.

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage soll im vorliegenden Beitrag erörtert werden, wie Kriterien für die Erfassung der „Qualität“ der fachpraktischen (Aus-)Bildung zukünftiger Sportlehrer aus der aktuellen fachdidaktischen Diskussion um einen „Erziehenden Sportunterricht“ zu gewinnen sind und wie eine so verstandene „pädagogische Qualität“ evaluiert werden kann.

2 Pädagogische Qualität: Kriterien und Evaluationsformen

2.1 Zum Begriff der „Qualität“ im pädagogischen Kontext

HARVEY & GREEN³ (2000) differenzieren die stark auseinanderlaufenden Verwendungsweisen von *Qualität* im pädagogischen Kontext in unterscheidbare, aber gleichwohl aufeinander beziehbare Kategorien. Mit Blick auf den eingangs erwähnten Doppelauftrag sind insbesondere die Interpretationen der *Qualität als Zweckmäßigkeit* pädagogischer Maßnahmen sowie der *Qualität als Transformation* im Sinne eines qualitativen Wandels der Person relevant.

Unter dem Aspekt der *Zweckmäßigkeit* definiert sich Qualität aus der Beziehung zwischen den Anforderungen von Konsumenten und dem Auftrag von Institutionen als Produzenten pädagogischer Maßnahmen. Marktwirtschaftlich betrachtet hat ein Konsument „Bedürfnisse, aus denen sich die Anforderungen an das Produkt ableiten. [...] Ein Qualitätsprodukt liegt also dann vor, wenn die vom Konsumenten benannten Anforderungen erfüllt sind“ (HARVEY & GREEN, 2000, S. 24). Demnach liegt es nahe, „Kundenzufriedenheit“ als zentrales Qualitätskriterium für Dienstleistungen bzw. Produkte anzusetzen, wie auch aktuelle Vorschläge zur Lehrevaluation letztlich diesem Prinzip folgen (z. B. HOFFMANN, 2006). Jedoch greift die ausschließliche Orientierung an diesem marktwirtschaftlichen Verständnis von Qualität im Sinne einer linearen Beziehung zwischen Konsumenten und Produzenten im Bildungsbereich zu kurz⁴, wie HARVEY und GREEN (2000, S. 28) am Beispiel der Hochschule verdeutlichen:

„Studierende sind vielleicht dazu in der Lage, ihre kurzfristigen Bedürfnisse zu identifizieren, aber sie haben womöglich zu wenig Wissen und Erfahrung um zu wissen, was sie langfristig benötigen. Auf diese Weise sind sie vermutlich nicht in der Lage zu beurteilen, ob ihre Bedürfnisse getroffen werden. Die Befriedigung studentischer Bedürfnisse ist im Grunde nicht identisch mit der Erfüllung ihrer Wünsche.“

Damit wird die Perspektive der pädagogischen Institution in den Fokus gerückt. Zweckmäßigkeit als Qualitätskriterium bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Funktion der Institution erfüllt wird, wobei zwischen dem (kollektiven) Auftrag der Institution (z. B. möglichst vielfältige Inhalte möglichst nachhaltig vermitteln) und den individuellen Interessen der „Kunden“ (z. B. den Kurs mit möglichst wenig Aufwand bestehen) erhebliche Divergenzen bestehen können.

Liegt der Zweck pädagogischer Maßnahmen wie in den meisten Bildungsinstitutionen in der Entwicklungsförderung der Adressaten, dann bemisst sich die pädagogische Qualität einer Ausbildungskonzeption am Gelingen der *Transformation* des Adressaten, womit auch die Metapher des „Kunden“ überschritten wird: Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich *am* und *durch* den „Konsumenten“, der

³ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem pädagogischen Qualitätsverständnis von HARVEY und GREEN, da es sich für den vorliegenden Kontext als besonders passungsfähig erweist und eine stringente Anbindung an den hier entfalteten Begründungszusammenhang ermöglicht. Weitere differenzierte Analysen zur Bestimmung von „Qualität“ in Bildungskontexten finden sich z. B. bei HEID, 2000 und TERHART, 2002.

⁴ Zur Problematik der Übertragung eines marktwirtschaftlichen Qualitätsbegriffs auf pädagogische Kontexte vgl. z. B. BALZ & KOTTMANN, 2005; SCHIERZ & THIELE, 2005.

genau dann eben kein „Kunde“ mehr ist, sondern ein „Bildungssubjekt“. Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sind damit nicht mehr als Dienstleistungsagenturen für einen „Kunden“ zu verstehen, sondern zielen auf die kontinuierliche Transformation von Bildungssubjekten. HARVEY und GREEN unterscheiden in diesem Zusammenhang zwei „Varianten des transformativen Verständnisses von Qualität: Weiterentwicklung (enhancing) des Konsumenten und Ermächtigung (empowerment) des Konsumenten“ (2000, S. 31).

Die Aufgabe von Bildungsinstitutionen besteht demnach darin sicherzustellen, dass sich die Lernenden weiterentwickeln – ökonomisch gesprochen, dass sich ihr Wert (im Sinne der Institution und ihrem Auftrag entsprechend) steigert („enhancing“). Ein Verständnis pädagogischer Qualität beruht jedoch darüber hinaus und in Überschreitung eines dienstleistungsorientierten Qualitätsverständnisses⁵ wesentlich darauf, dass den Teilnehmern die Macht gegeben und damit einhergehend die Pflicht auferlegt wird („empowerment“), ihre eigene Transformation zu beeinflussen, indem sie in Entscheidungen einbezogen werden, die ihre Transformation betreffen und indem sie bis zu einem gewissen Grad ihre Lernprozesse selbst gestalten. Solche Erfahrungen sollen den Prozess des „empowerments“ selbst weiter vorantreiben, so dass potenziell ein „spiralförmiger Prozess“ in Gang gesetzt wird, in dessen Verlauf der Grad der Selbstbestimmung wächst. Im Vokabular der Bildungstheorie gesprochen: Das Produkt von Bildungsprozessen ist der durch Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit gebildete bzw. sich selbst (immer weiter) bildende Studierende bzw. Absolvent⁶, der auf diese Weise – metaphorisch gesprochen – zum „Werk seiner selbst“ wird. Ermächtigung der Adressaten bedeutet zudem, die kritischen und reflexiven Fähigkeiten der Lernenden zu entwickeln, um sie „nicht nur innerhalb ihrer Konsumentenrolle von Bildung zu ermächtigen, sondern für ihr Leben selbst“ (HARVEY & GREEN, 2000, S. 33).

2.2 Kriterien zur Evaluation pädagogischer Qualität

Aus dem dargelegten Verständnis pädagogischer Qualität als dem „Produkt“ von Bildungsprozessen können entsprechende Kriterien i. S. v. Bewertungsgesichtspunkten (KURZ, 2004, S. 16) für deren Evaluation abgeleitet werden. Dazu ist vorab zu klären, welches die Funktion der Institution (in diesem Falle der lehramtsausbildenden Studiengänge der Universität) ist, um diese mit dem skizzierten pädagogischen Qualitätsverständnis in Beziehung zu setzen.

Zunächst ist davon auszugehen, dass die Universität Lehramtsstudierende im Hinblick auf die Umsetzung der aktuellen Lehrpläne ausbildet, die z. B. im Berufsfeld „Sportunterricht“ als Steuerungsinstrument der Schulaufsicht fungieren und damit die bildungspolitisch gewünschte Vorstellung von einem „guten Sportunterricht“ explizieren (vgl. TILLMANN, 1996, S. 7). Weiterhin kann man, insbesondere im

⁵ Hierzu zählen insbesondere das aus den USA stammende „Total Quality Management System“ (TQM) und damit einhergehend die ISO-Normen 9000 ff. sowie das entsprechende europäische Modell „European Foundation for Quality Management“ (EFQM).

⁶ In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Bildungsamkeit und bei Studierenden (im Unterschied zu Schülern) auch Mündigkeit der Bildungssubjekte vorausgesetzt werden. Zum Zusammenhang von Bildungsamkeit, Mündigkeit und Bildung vgl. BENNER (2001).

Fall von aktuell reformierten Lehrplänen, von der Annahme ausgehen, dass die in den Lehrplänen enthaltenen Vorgaben den Stand der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion widerspiegeln (vgl. PROHL & KRICK, 2005). Folgt man diesem Gedankengang, dann stellt letztlich der (in den Lehrplänen „geronnene“) Stand der aktuellen fachdidaktischen Diskussion die theoretische Grundlegung eines Außenkriteriums zur Qualitätsbewertung der Lehre im Interesse der Institution dar, da die zukünftigen Lehrer darauf vorbereitet werden sollen, ihren Unterricht an eben diesem zu orientieren.

Demzufolge sind laut dem Doppelauftrag der neuen Lehrplangeneration zwei Teilaspekte zu verfolgen, die sich auf das transformative Verständnis pädagogischer Qualität beziehen lassen. Auf der einen Seite die Einführung *in* und die kompetente Partizipation *an* der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, insbesondere die Vermittlung bewegungsfeldspezifischer motorischer und kognitiver Kompetenzen. Diese fachspezifische Weiterentwicklung der Adressaten wird wesentlich mit dem Qualitätskriterium „enhancing“ beschrieben. Die zweite, auf Persönlichkeitsentwicklung zielende Seite des Doppelauftrages hat KLAFKI (2005) in der Formulierung *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* zusammengefasst. In diesem Konzept sind mit der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit drei Grundfähigkeiten integriert, deren Zusammenhang das Fundament einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung“ darstellt. Optimaler Weise werden die Bildungssubjekte durch die beständige Herausforderung ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung ermächtigt („empowerment“), kontinuierlich ihre eigene (fachliche) Weiterentwicklung („enhancing“) in sozial verträglicher Weise voranzutreiben.

Dabei sind die beiden Seiten des Doppelauftrags nicht als getrennt zu vermittelnde pädagogische Zielsetzungen zu verstehen. Vielmehr gilt es, den Zuwachs an Bewegungskompetenz sowie den Erwerb von Kenntnissen im Bereich des Sports in den Rahmen der Förderung o. g. allgemeinbildender Kompetenzen einzubinden (vgl. PROHL, 2006, S. 177 ff.). Eine in diesem Sinne qualitativ hochwertige sportpraktische Ausbildung zielt folglich auf die *integrative Vermittlung* beider Seiten des Doppelauftrages, um den Qualitätskriterien „enhancing“ und „empowerment“ zu genügen.

Eine sich auf das Außenkriterium Sportlehrplan beziehende Evaluation der Hochschullehre für den fachpraktischen Bereich muss also zu erfassen suchen, ob und wenn ja inwieweit eine Transformation der Bildungssubjekte im Sinne beider Seiten des Doppelauftrages ermöglicht wird.

2.3 Evaluation von „opportunities to learn“

Als Konsequenz der bildungstheoretischen Erörterungen ist die Qualität fachpraktischer Ausbildungskonzeptionen daraufhin zu evaluieren, welche bildungsrelevanten Lerngelegenheiten im *Prozess* ihrer Umsetzung bereitgestellt werden. Derartige Lerngelegenheiten sind bspw. in den schulischen Lehrplänen anderer Nationen als *opportunity to learn standards* bereits festgeschrieben (vgl. KLIEME u. a., 2003, S. 32). Als Gegenpol zu den in den USA bis dato üblichen *performance standards* stellte z. B. die nationale Mathematiklehrervereinigung NCTM mit ihren Standards eine stärker prozessorientierte Sichtweise auf das Lernen in den Vordergrund. Mit der Publikation der *Curriculum and Evaluation Standards for School*

Mathematics wurden die NCTM-Standards zum Vorbild für andere Fächer (vgl. RAVITCH, 1995).

„Die NCTM-Standards beinhalten keine Testanforderungen (bis heute hat NCTM keine testbasierten Standards im klassischen Sinne vorgelegt), sondern sie beinhalten eher eine Vision des guten Mathematikunterrichts, sind also Standards für professionelles Handeln von Mathematiklehrern (opportunity to learn-standards)“ (KLIEME u. a., 2003, S. 33).

Auch die aktuellen Bildungsstandards des „PISA-Siegers“ Finnland definieren neben den Kompetenzstufen *opportunity to learn standards* im Sinne von Anforderungen an die Lernumgebung und den Stil des Unterrichts (vgl. BRÜGELMANN, 2004, S. 422).

In den unter Punkt 2.1 eingeführten Begriffen der Bildungstheorie gesprochen evaluieren derartige Verfahren, inwieweit eine Ausbildungskonzeption die Bedingungen der *Möglichkeit* bereitstellt, dass Studierende sich als Teilnehmer von Bildungsangeboten der Institution transformieren *können*. Eine Evaluation des Aufmerksam-Werdens der Studierenden auf Lerngelegenheiten erfasst aus der Perspektive der „Bildungssubjekte“

- ob und in welchem Maße eine Ausbildungskonzeption die Möglichkeit dafür bereitstellt, dass sich die Studierenden fachspezifisch weiterentwickeln können („enhancing“),
- ob und in welchem Maße eine Ausbildungskonzeption die Voraussetzung und Notwendigkeit dafür schafft, dass der Ermächtigungsprozess der Lernenden vorangetrieben wird („empowerment“).

Mit einer derartigen prozessorientierten Evaluationsform können keine Aussagen dazu gemacht werden, ob bzw. mit welchem Erfolg Bildungsgelegenheiten faktisch *genutzt* wurden. *In Kombination* mit opportunity-to-learn-Evaluationen können deshalb auch outputorientierte Evaluationsverfahren sinnvoll sein. Dies wäre im Rahmen der universitären fachpraktischen Lehramtsausbildung dann über Kursabschlussprüfungen leistbar, wenn die Prüfungsinhalte nicht einseitig fertigkeitorientiert sind, sondern das gesamte Spektrum der Sachgebieterschließung eines Bewegungsbereiches abdecken, also bspw. über einen eher projektorientierten Charakter der Prüfungsanforderungen entsprechend vielseitige Aspekte thematisieren (vgl. bspw. BÄHR & KRAH, 2005). Im Folgenden werden die erörterten Kriterien pädagogischer Qualität auf die fachpraktische Ausbildung am Beispiel des Praxisfeldes *Bewegen an Geräten* bezogen.

3 Qualitätskriterien für die fachpraktische Ausbildung am Beispiel des Bewegungsfeldes „Bewegen an Geräten“

Will man bewegungsfeldspezifische Kompetenzen im Sinne des Qualitätskriteriums „enhancing“ formulieren, so ist aus bildungstheoretischer Perspektive zu fragen, inwiefern bzw. in welchen konkreten Aspekten die fachspezifische Weiterentwicklung im Bewegen an Geräten auch Spielraum zur Förderung eines „Ermächtigungsprozesses“ des Lernenden bietet. POTT-KLINDWORTH expliziert diesbezüglich als „Bildungspotenzial des Turnens“ besondere Möglichkeiten einer leiblichen Weltstrukturierung aufgrund des „eigentümlichen Wesens des Turnens“ (i. V., S. 7),

das er im Anschluss an SÖLL (1973) als „Ausschöpfung der Bewegungsmöglichkeiten im Raum durch Geräte“ beschreibt: Im leiblichen Ausdeuten von Geräte- und Geländemöglichkeiten entstehen im Turnen (subjektiv) neue Subjekt-Welt-Bezüge, die sich in Phänomenen des Balancierens und Kletterns, Schwingens und Schaukelns, Drehens und Überschlagens sowie Springens und Fliegens konkretisieren. Der Autor betont, dass die unmittelbare Prozessqualität dieser Bewegungshandlungen exklusiv im Vergleich zu anderen Sportarten sei und dass der „Motor dieser Auseinandersetzung (des Subjektes mit seiner „Geräteumwelt“, d. Aut.) [...] der Gestaltungswille, der Wille zum Wagnis und der Leistungswille in einem weiten Verständnis der Leistung als Bewältigung von Anforderungen“ sei (a. a. O., S. 3). Als bildungsrelevanter Erfahrungsinhalt im Sinne des Qualitätskriteriums „enancing“ lässt sich damit die systematische Bereitstellung von Situationen nennen, die die Umsetzung des Willens zum *Gestalten*, *Wagen* und *Leisten* (im o. g. Sinne) in turnerische Bewegungshandlungen herausfordern. Eine qualitativ hochwertige Fachausbildung im Sinne des Qualitätskriteriums „empowerment“ sollte dabei diese Erfahrungsinhalte didaktisch derart thematisieren, dass immer wieder nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung der Lernenden gegeben ist: Vielseitige Freiräume zur Gestaltung, individuelle Wege zum konstruktiven Umgang mit Wagnissituationen und die Möglichkeit zur Wahl eines subjektiv angemessenen Niveaus von Bewegungsanforderungen sind zu gewährleisten.

Darüber hinaus bedarf eine Fachausbildung, die dem Qualitätskriterium „empowerment“ gerecht werden will, aber auch Erfahrungsinhalte, die neben der Selbstbestimmung systematisch die Fähigkeit zur Mitbestimmung und zur Solidarität erfordern. Dies ist beim Bewegen an Geräten maßgeblich im *Miteinander-Turnen* gegeben, wobei der Lerngegenstand diesbezüglich zwei typische Situationen bereitstellt: Zum einen erfordert die Komplexität vieler Bewegungen an Geräten ein gegenseitiges Helfen und Sichern im Prozess des Aneignens von Neuem, insbesondere bei (subjektiv) wagnisreichen Bewegungen; zum anderen bedarf das gemeinsame Turnen in Paar- oder Gruppengestaltungen einer sensiblen Wahrnehmung der Möglichkeiten und Grenzen der Turnpartner sowie der Abstimmung der eigenen Bewegung auf das Tempo, den Rhythmus und die Dynamik der Bewegung anderer.

Dieser bildungstheoretischen Analyse des Bewehens an Geräten folgend lässt sich der pädagogische Gehalt dieses Bewegungsfeldes in einer Reihe prinzipiell gleichwertiger Erfahrungsinhalte explizieren, die potenzielle Bildungsanlässe turnerischer Bewegung sein können (vgl. auch FUNKE, 1999, S. 47 ff.):

- die *Aneignung neuer Bewegungskompetenzen* im Sinne einer (subjektiven) „Neuentdeckung“ der Vielfalt turnerischer Bewegung bzw. im Sinne einer Leistungssteigerung
- der konstruktive Umgang mit *wagnisreichen Bewegungsherausforderungen* und ungewohnten Bewegungs- und Körpererfahrungen
- das Sich-Einlassen auf ästhetisches Verhalten im Bewegen an Geräten i. S. einer *gestaltenden Auslegung turnerischer Bewegung*
- die Entwicklung der Fähigkeit, in turnerischer Bewegung kompetent *in Bezug auf andere Personen zu agieren*, bspw. beim Gruppenturnen, vor allem beim gegenseitigen *Helfen und Sichern*.

Folgt man der bisherigen Argumentation, so kann die Ausbildungsqualität im Bereich des Praxisfeldes *Bewegen an Geräten* im Hinblick auf das Qualitätskriterium „enhancing“ daran gemessen werden, ob ihr die systematische Bereitstellung solcher Erfahrungsinhalte gelingt. Da das Qualitätskriterium „empowerment“ gleichzeitig verlangt, dass die Studierenden (fremd-)aufgefordert werden, sich (selbsttätig) zu transformieren, muss eine Evaluation außerdem zu erfassen suchen, ob bzw. inwiefern Selbstbestimmungs- und Teamfähigkeit⁷ bei der Umsetzung dieser Inhalte zum Tragen kommen.

Im Folgenden soll exemplarisch gezeigt werden, wie diese „pädagogische Qualität“ der fachpraktischen Ausbildung evaluiert werden kann.

4 Evaluation einer Konzeption fachpraktischer Sportlehrer(aus)bildung am Beispiel *Bewegen an Geräten*

Das folgende Beispiel der Evaluation einer Ausbildungskonzeption im Praxisfeld *Bewegen an Geräten* ist am Institut für Sportwissenschaften (IfS) der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt worden (ausf. BÄHR & KRAH, 2005). Die Evaluation fokussierte dabei über entsprechende Formulierungen bei der Befragung der Probanden die *Tragfähigkeit des Konzeptes* der Ausbildung, weniger die konkrete Umsetzung des Konzeptes durch die Unterrichtstätigkeit der Lehrenden (ein vollständiges Ausblenden des Letzteren ist jedoch nicht möglich und muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden).

4.1 Untersuchungsdesign

Auf der Basis des oben beschriebenen theoretischen Ansatzes sowie qualitativer Vorstudien⁸ wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der Items zu den in Gliederungspunkt 3 genannten Erfahrungsinhalten sowie zur Selbstbestimmungs- und Teamfähigkeit im Rahmen der Ausbildung im Bereich *Bewegen an Geräten* enthält. Auf einer 6-stufigen Likertskala wurde anhand von 26 Items erfragt, inwieweit diesbezügliche Erfahrungsinhalte im Ausbildungskurs von den Studierenden als Lerngelegenheiten bemerkt worden sind. Dies wird wiederum als Hinweis darauf gewertet, ob das Konzept der Ausbildung die Voraussetzungen dafür schafft, dass sich die Studierenden bilden können – mit BENNER gesprochen: ob die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ auch im Sinne eines Angebotes bei den Studierenden „angekommen“ ist. Als Kontrollvariablen wurden die Voreinstellung der Studierenden *zum* Turnen sowie deren Vorerfahrung *im* Turnen erhoben.

Dieser Fragebogen wurde den Absolventen der Praxiskurse im Bereich *Bewegen an Geräten* direkt nach Kursende vorgelegt, wobei 132 Studierende befragt wurden, die nach einem bis zu diesem Zeitpunkt üblichen fertigungsorientierten

⁷ PROHL (2004, S. 120) fasst die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu der für den Sport bedeutsamen Qualifikation Teamfähigkeit zusammen.

⁸ Mit vier Teilnehmern der Kurse (gleiche Verteilung bezüglich Geschlecht und vorhandenen/nicht vorhandenen Vorerfahrungen im Turnen) wurden 15- bis 20-minütige problemzentrierte Interviews durchgeführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ausbildungskonzept unterrichtet wurden (Vollerhebung Wintersemester 02/03). Kurs- und Prüfungsinhalte waren hier genau definierte Einzel-Turnübungen an geschlechtsspezifischen Wettkampfgeräten im Sinne des traditionellen Gerätturnens, die nach Ausführungsqualität bewertet wurden. Weitere 105 Probanden wurden nach Durchlaufen der Praxiskurse einer neuen (im Folgenden als „reformiert“⁹ bezeichneten) Ausbildungskonzeption befragt, die inhaltlich am Doppelauftrag der neuen Lehrplangeneration ausgerichtet ist (Vollerhebung Wintersemester 03/04). Kurs- und Prüfungsinhalte sind hier das (paarweise) Erarbeiten selbst gestalteter Turnkuren, die eine Anzahl festgeschriebener Pflichtelemente aus dem Bereich des traditionellen Gerätturnens beinhalten und durch weitere Wahlpflichtelemente ergänzt werden, die frei gewählt oder auch selbst entwickelt werden können, ggf. auch an alternativen Turngeräten. Weitere Inhalte sind ausgewählte Wagniselemente und Hilfestellungen sowie Aspekte der Gerätesicherheit.

Ergänzend zu dieser quantitativen Erhebung wurden ein Interviewleitfaden und eine Moderations-Skizze für Gruppendiskussionen entwickelt. Im Rahmen einer qualitativen Datenerhebung wurden Einzelinterviews ($n = 6$) sowie zwei Gruppendiskussionen ($n = 2 \times 4$) mit den Absolventen des neuen Ausbildungskonzeptes durchgeführt.

4.2 Datenaufbereitung

Der Fragebogen wurde zur Überprüfung seiner Dimensionalität einer Faktorenanalyse mit den Datensätzen beider Teilstichproben unterzogen ($n = 237$). Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation ergab nach dem Eigenwertkriterium bei einer aufgeklärten Varianz von 63% fünf Faktoren (wobei alle Items das Fürntratt-Kriterium erfüllen), die sich in Übereinstimmung mit den o. g. Erfahrungsinhalten und Schlüsselqualifikationen interpretieren lassen: Im ersten Faktor sind Items zu den Aspekten *selbstbestimmte(r) Bewegungsgestaltung* versammelt. Dies deutet darauf hin, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Ausbildung im Bereich Bewegen an Geräten vor allem in dieser Perspektive der Sachgebieterschließung Möglichkeiten zum selbstbestimmten Handeln wahrnehmen. Umgekehrt kann man formulieren: Im Rahmen dieser Ausbildung bietet offensichtlich die Perspektive der Bewegungsgestaltung ein besonderes Potenzial, der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ nachzukommen. Der zweite Faktor beinhaltet Items, die das *Erlernen von Bewegungen* bzw. neue Bewegungserfahrungen betreffen. Dem dritten Faktor sind Items zur *Teamfähigkeit* zugeordnet, wobei der Aspekt der Mitbestimmungsfähigkeit (Item 18) im Vergleich zur Solidaritätsfähigkeit (Items 15–17 und 19) etwas unterrepräsentiert ist. Im vierten Faktor finden sich Items, die *Wagnis* und Grenzerleben thematisieren. Der fünfte Faktor wird schließlich durch Items zum *Helfen* gebildet. Tab. 1 zeigt die Zuordnung der (teilw. etwas verkürzt dargestellten) Items zu den einzelnen Faktoren.

⁹ Die Bezeichnung „reformiert“ bezieht sich auf die inhaltliche Öffnung der fachpraktischen Ausbildung am sportwissenschaftlichen Institut in Frankfurt. Vergleichbare Konzeptionen waren an einer Reihe anderer lehramtsausbildender Institute bereits vordem gängige Praxis.

Tab. 1: Rotierte Faktorenmatrix der (hier teilw. verkürzt dargestellten) Fragebogenitems zu Erfahrungsinhalten in der Fachausbildung. Ladungen < 0,35 sind nicht dargestellt, die Rotation ist nach 5 Iterationen konvergiert

		selbstbestimmte Bewegungsgestaltung	Bewegungen erlernen	Teamfähigkeit	Wagnis	Helfen
1	Ich hatte die Möglichkeit, Bewegungen selbst zu erfinden	,850				
2	... konnte eig. Ideen bei Ausführg. v. Bewegungen realisieren	,845				
3	... konnte eig. Ideen bzgl. Ausführg. & Gestaltung einbringen	,810				
4	... Möglichkeit, andere als Pflichtelemente auszuprobieren	,802				
5	... konnte eig. Ideen beim Erlernen v. Bewegungen realisieren	,779				
6	Ich habe auch andere Elemente als die geforderten erlernt	,729				
7	Ich konnte Elemente selbst auswählen	,727				
8	... Einfluss auf Auswahl der in d. Prüfung geford. Elemente	,725				
9	... Gelegenheit, eig. Persönlichkeit durch Beweg. darzustellen	,593				
10	... konnte eig. Standpunkt in Gruppenprozesse einbringen	,498		,458		
11	Ich habe viele neue Bewegungen erlernt		,877			
12	Ich habe viele neue Bewegungen kennen gelernt		,841			
13	Ich habe mein persönliches Leistungsniveau gesteigert		,794			
14	Ich habe neue Bewegungserlebnisse erfahren		,764			
15	Die Studierenden haben sich gegenseitig unterstützt			,816		
16	Gute haben Schwachen beim Lernen geholfen			,812		
17	Schwache Studierende wurden von der Gruppe unterstützt			,709		
18	Es fand Kommunikation bzgl. gemeins. (Lern-)Ziele statt			,548		
19	Mir war es wichtig, dass auch andere die Prüfung schaffen			,470		
20	...Realisierung von Wagnis-Elementen kostete Überwindung				,765	
21	Ich habe mehrmals Wagnissituationen erlebt		,433		,694	
22	... stolz, mich zu Wagnis-Elementen überwunden zu haben				,690	
23	... Grenzen meiner körperl. Leistungsfähkt. kennen gelernt		,436		,583	
24	Ich habe mich als Hilfestellung-Gebende/r wohl gefühlt					,870
25	Ich habe mir zugetraut, Hilfestellung zu geben					,849
26	... Ausbildung hat mich befähigt, zu helfen und zu sichern					,722

Die Itemanalyse zeigt, dass die Schwierigkeit aller Items im mittleren Bereich liegt und damit als gut bewertet werden kann (Min. 0,32; Max. 0,72; Mittel 0,49). Die

Trennschärfe der Items kann mit einem mittleren Wert von 0,63 ebenfalls als gut bezeichnet werden, lediglich ein Item (Nr. 19) fällt unter den Wert von 0,4. Die Homogenität der Subskalen liegt im Mittel bei Cronbachs $\alpha = 0,77$ und kann damit als ausreichend beurteilt werden (selbstbestimmte Bewegungsgestaltung: 0,90; Bewegungen erlernen: 0,85; Teamfähigkeit: 0,68; Wagnis: 0,70; Helfen: 0,72).

Das qualitative Datenmaterial aus den Interviews und Gruppendiskussionen wurde transkribiert und mittels zusammenfassender und strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet (nach MAYRING, 1999).

4.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fragebogendaten sind in Abb. 1 als Mittelwerte des Antwortverhaltens der Absolventen des „fertigungsorientierten“ im Vergleich zum „reformierten“ Ausbildungskonzept dargestellt. Zur Signifikanzprüfung der Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben wurden Kovarianzanalysen durchgeführt.¹⁰ Es zeigt sich, dass aus Sicht der Studierenden vor allem im Hinblick auf den

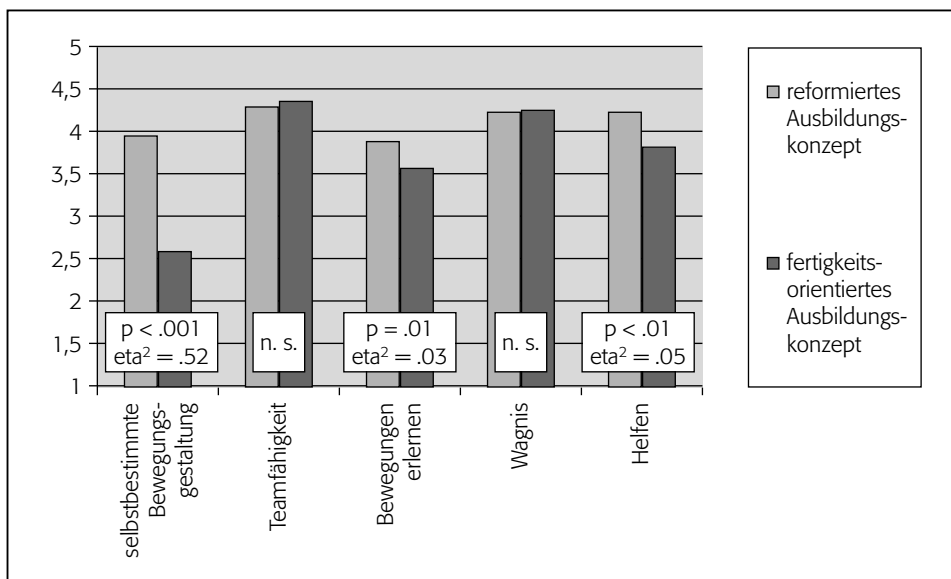


Abb. 1: Vergleich der von Studierenden wahrgenommenen Erfahrungsinhalte in einem „fertigungsorientierten“ und einem „reformierten“ fachpraktischen Ausbildungskonzept im Bereich Bewegen an Geräten. Auf der X-Achse ist ein Ausschnitt der 6-stufigen Likertskala aufgetragen, hohe Werte bedeuten eine positive Einschätzung des Ausbildungskonzeptes

¹⁰ Als Kovariaten wurden diejenigen Kontrollvariablen berücksichtigt, die mit einer Subskala des Fragebogens signifikant korrelierten und in der Prüfung der Unterschiedsbefunde auf Überzufälligkeit einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten zeigten (Vorgehen n. BORTZ, 1999, S. 357). Die dargestellten Mittelwertvergleiche sind um den Einfluss der Kovariaten bereinigt.

Aspekt *selbstbestimmte(r) Bewegungsgestaltung* die Evaluation der Konzepte der Praxisausbildung zugunsten des „reformierten“ Konzeptes ausfällt ($p < .001$; $\eta^2 = .520$).

Die Ergebnisse aus den qualitativen Studien stützen diesen Befund, wie aus den Antworten auf die Interviewfrage, wie das Ausbildungskonzept im Hinblick auf Gestaltungsmöglichkeiten der Prüfungskür wahrgenommen wurde, deutlich wird:

„Sie (die Kurse) sind auch offener [...], weil man auch selbst bestimmen kann, jetzt z. B. auch bei der Kür. Man kann seine [...] Kür selbst bestimmen mit welchen Geräten, in welcher Form und auch neue Elemente hineinbringen, die man selbst bestimmen kann und das finde ich von Vorteil.“ (Studierender ohne Vorerfahrung im Turnen, 9. Semester)

„Also dieses Kreative, also jetzt im Turnkurs z. B., das habe ich jetzt erst mitbekommen, dass man sich auch selber irgendwie sich eine Kür zusammenstellen kann und so. Davon hatte ich vorher eigentlich keine Ahnung. Ich habe gedacht, beim Turnen bekommt man alles vorgegeben, hat eine bestimmte Kür zu machen und das war es. Und jetzt habe ich halt gesehen, dass man da auch selber ran muss.“

(Studierende mit Vorerfahrung im Turnen, 3. Semester)

Während in dem ersten Zitat der Aspekt der Selbstbestimmung als Möglichkeit formuliert wird, verweist das zweite Zitat darauf, dass diese Möglichkeit letztlich auch eine Notwendigkeit darstellt: „Man (muss) da auch selber ran.“ Die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ scheint bei den Studierenden „angekommen“ zu sein. Weitere Zitate aus den qualitativen Studien zeigen aber auch, dass die Notwendigkeit der Selbstbestimmung von den Studierenden durchaus als anspruchsvoll, mitunter sogar als Überforderung erlebt wird (vgl. BÄHR & KRAH, 2005).

Weiter zeigen sich signifikante Vorteile für das reformierte Ausbildungskonzept auch bezüglich des Faktors *Bewegungen erlernen*, wenn auch nur mit geringer Effektstärke ($p = .011$; $\eta^2 = .032$).¹¹ Die qualitativen Studien bestätigen hier, dass die offenere inhaltliche Auslegung des Bewegens an Geräten insbesondere im Bereich der Wahlpflichtelemente mehr Spielräume für subjektiv Neues bietet, insbesondere für Studierende, die bereits auf Vorerfahrungen im Turnen zurückgreifen können.

Ein ebenfalls signifikanter, jedoch im Effekt nur schwacher Vorteil für das reformierte Ausbildungskonzept zeigt sich bezüglich der Perspektive *Helfen* ($p = .001$; $\eta^2 = .049$).¹² Hier wird in den Interviews von den Studierenden positiv hervorgehoben, dass der Hilfestellung dadurch, dass sie Bestandteil der Abschlussprüfung ist, auch im Prozess des Lernens ein bedeutsamer Stellenwert zukommt. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausbildungskonzepten zeigen sich bezüglich der Perspektiven *Wagnis* ($p = .746$) und *Teamfähigkeit* ($p = .479$). Hier bieten aus Sicht der Studierenden beide Konzepte in ähnlichem Maße Erfahrungsmöglichkeiten.

¹¹ Kovariaten: Voreinstellung zum Turnen: $p < .01$, $\eta^2 = .150$; Vorerfahrung im Turnen: $p < .01$, $\eta^2 = .059$.

¹² Kovariate: Voreinstellung zum Turnen $p < .01$, $\eta^2 = .045$.

5 Diskussion und Ausblick

Als Fazit des Beitrages ist festzuhalten, dass es mit Evaluationsstudien im Sinne des hier vorgestellten Beispiels möglich erscheint, auf den *Anlass* der aktuellen Diskussion um Qualitätssicherung im Bildungsbereich zu reagieren, ohne dabei den *Sinn* einer derartigen Studie zu verfehlen, indem eine einseitige Orientierung am Lern-Output (in der Fachpraxis die motorische Lernleistung) oder aber an der „Kundenzufriedenheit“ (der Studierenden) zur Bewertungsgrundlage gemacht wird. Vielmehr konnte ein bildungstheoretisch reflektierter Begriff „pädagogischer Qualität“ hergeleitet und exemplarisch im Anschluss an die aktuelle fachdidaktische Diskussion im Bereich *Bewegen an Geräten* operationalisiert werden.

Die Ergebnisse der Evaluationsstudie liefern im Sinne einer opportunity-to-learn-Evaluation empirische Belege dafür, dass das „reformierte“ Ausbildungskonzept bezüglich der Qualitätskriterien „enhancing“ und „empowerment“ in wichtigen Aspekten von den Adressaten positiver wahrgenommen worden ist als ein „fertigungsorientiertes“ Ausbildungskonzept. Dies zeigt sich vor allem in der Einschätzung der Gelegenheiten zur *selbstbestimmten Bewegungsgestaltung*, etwas weniger deutlich bezüglich Gelegenheiten zum *Erlernen von Bewegungen* und zum *Helfen*. Die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden ermöglicht einen detaillierten Einblick in die Perspektive der Studierenden, die eine bloße Orientierung an deren Zufriedenheit (im Sinne von „Kunden“) überschreitet. So wird bspw. in den Interviewpassagen zu Gelegenheiten bzw. Notwendigkeiten der Selbstbestimmung in der Bewegungsgestaltung deutlich, dass die Studierenden sich gefordert und teilweise auch überfordert fühlen; gleichzeitig verweisen jedoch die Fragebogendaten eindeutig darauf, dass eben diese Erfahrungsinhalte als gewünschte Schwerpunkte des „reformierten“ Konzeptes bei den Studierenden – trotz und mit ihrer Widerständigkeit – „ankommen“. Die Evaluationsergebnisse ermöglichen hier eine differenzierte Weiterentwicklung der Qualität des Ausbildungskonzeptes, indem die Anforderungen an die Selbstbestimmungsfähigkeit der Studierenden *nicht* zurückgenommen werden (wie eine Orientierung an der „Kundenzufriedenheit“ nahelegen würde), jedoch überlegt werden muss, wie zu ihrer Bewältigung den Studierenden vermehrt „Hilfe zur Selbsthilfe“ angeboten werden kann.

Weiter zeigt die hier vorgestellte opportunity-to-learn-Evaluation, dass die Lerngelegenheiten für Teamfähigkeit entgegen den Erwartungen in dem „reformierten“ Konzept gegenüber einer „fertigungsorientierten“ Ausbildung nicht gesteigert werden konnten. Hier zeigt sich ein Optimierungspotenzial, das auf der Ebene der *Umsetzung* des evaluierten Konzeptes aufgegriffen werden könnte: So könnten z. B. Vermittlungsmethoden eingesetzt werden, die systematisch auch die Schlüsselqualifikationen Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fordern bzw. fördern (z. B. Kooperatives Lernen, vgl. BÄHR, 2005). Die vorgestellte Konzeptevaluation macht an dieser Stelle deutlich, dass veränderte Inhalte auch veränderte Formen der Vermittlung erfordern (vgl. PROHL, 2006, S. 175 ff.). Evaluation bedeutet das permanente Messen der Effekte veränderter Prozesse. Die Frage, ob bzw. inwieweit sich in Folge umgestalteter Vermittlungsprozesse Veränderungen in der Wahrnehmung der „opportunities to learn“ bei den Studierenden einstellen, wäre Gegenstand einer erneuten Evaluation des reformierten Ausbildungskonzeptes.

Literatur

- BÄHR, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 30 (6), 4–9.
- BÄHR, I. & KRAH, D. (2005). Turn(aus)-Bildung als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“. In M. H. ROSCHER (Hrsg.), *Können und Wissen. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studium des Gerätturnens* (S. 9–23). Hamburg: Czwalina.
- BALZ, E. & KOTTMANN, L. (2005). Instrumente der Schulsportentwicklung im Rahmen von Prozess-Produkt-Zyklen. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.–12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 170–173). Hamburg: Czwalina.
- BECKER, G., VON ILSEMANN, C. & SCHRATZ, M. (2001). Evaluation. Erwartungen – Erfahrungen – Herausforderungen. In G. BECKER, C. VON ILSEMANN & M. SCHRATZ (Hrsg.), *Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX* (S. 4–7).
- BECKERS, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in NRW. In E. BECKERS, J. HERCHER & N. NEUBER (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22–35). Butzbach-Griedel: Afra.
- BENNER, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4., völlig neu bearbeitete Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- BORTZ, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (Band 5). Berlin u. a.: Springer.
- BRÜGELMANN, H. (2004). Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch Evaluation „von oben“. *Pädagogik*, 80 (4), 415–441.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.). (1998). *HRG – Hochschulrahmengesetz*. Bonn.
- FUNKE, J. (1999). Gutachten zum Inhaltsbereich ‚Bewegen an und mit Geräten – Turnen‘ in der Sek. I (Auszug). In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Werkstattbericht Curriculumsrevision im Schulsport, Sek. I* (S. 44–56). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- GRUPE, O., KOFINK, H. & KRÜGER, M. (2004). Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Oder: Vom Wiegen wird die Sau nicht schwerer. *Sportwissenschaft*, 34 (4), 484–495.
- HARVEY, L. & GREEN, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, Beiheft, 17–39.
- HEID, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, Beiheft, 41–51.
- HEIN, R. (2005). *Qualität der sportwissenschaftlichen Lehre in den Lehramtsstudiengängen*. Schorndorf: Hofmann.
- HELMKE, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- HENTIG, H. VON (2006). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. *Neue Sammlung*, 211–233.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. & LAGING, R. (2006). Sinn und Unsinn von Standards im Sportunterricht. In R. LAGING & M. POTT-KLINDWORTH (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (S. 112–127). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- HOFFMANN, A. (2006). Entwicklung eines Fragebogens zur Evaluation der fachpraktischen Ausbildung (FEFA) an sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen. *Sportwissenschaft*, 36 (1), 39–54.

- HUMMEL, A. & ZEUNER, A. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. Antwortschreiben zum Beitrag von Meinhart VOLKAMER. *sportunterricht*, 55 (5), 147-148.
- KLAFKI, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. LAGING & R. PROHL (Hrsg.), *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (S. 15-27). Hamburg: Czwalina.
- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H. J. (2003). *Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- KURZ, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion. Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In LFS (Hrsg.), *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in NRW* (S. 5-25). Soest.
- KURZ, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 64-70). Hamburg: Czwalina.
- MAYRING, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- MESSNER, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (3), 400-412.
- NITSCH, J. R. (2001). Evaluation sportwissenschaftlicher Lehre. *dvs-Informationen*, 16 (2), 10-17.
- POTT-KLINDWORTH, M. (2006). *Vom Bildungspotential des Turnens*. Manuskript zur Veröffentlichung eines Vortrages bei der Jahrestagung der Kommission „Gerätturnen“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Magglingen, 8 S.
- PROHL, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. SCHIERZ & P. FREI (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen: Spezifik – Transfer – Transformation* (S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- PROHL, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- PROHL, R. & KRICK, F. (2005). Lehrplan und Lehrplanentwicklung – Programmatische Grundlagen des Schulsports. In DSJ (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 11-44). Aachen: Meyer & Meyer.
- RAVITCH, D. (1995). *National Standards in American Education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- 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: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10.-12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 148, S. 28-41). Hamburg: Czwalina.
- SÖLL, W. (1973). Vom Bildungswert des Gerätturnens. *sportunterricht*, 22 (9), 301-305.
- TERHART, E. (2002). *Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- TILLMANN, K.-J. (1996). Lehrpläne – (K)Ein Thema für den Schulalltag? *Pädagogik*, 45 (5), 6-8.
- TODT, E. (2001). Evaluation von Lehrveranstaltungen. *dvs-Informationen*, 16 (2), 18-22.
- VOLKAMER, M. (2006). Bildungsstandards und Kompetenzen. Eine Erwiderung auf das Themenheft „Qualität im Schulsport“. *sportunterricht*, 55 (5), 144-146.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Florian Krick
Anschrift: Schloßstr. 13, 60486 Frankfurt

Geburtsdatum: 09.03.1978
Geburtsort: Seeheim-Jugenheim

Familienstand: ledig

Schulischer Bildungsgang

1984-1988 Tannenbergschule
1988-1997 Gymnasialer Zweig des Schuldorf Bergstraße mit Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife (Durchschnittsnote 1,00)
Leistungskurse: Französisch, Sport
Erwerb des Latinums

Universitärer Bildungsgang

Aug. 1998 – Mai 2004 Studium für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Französisch und Sport an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt a.M.
Sept. 1999 – Juni 2000 Studium in Bordeaux / Frankreich
Mai 2004 Abschluss des Studiums mit dem Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien mit Auszeichnung (Durchschnittsnote: 1,00) an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Beruflicher Werdegang

April 2003 – April 2005 Projektstelle am Institut für Sportwissenschaften (IfS) der Universität Frankfurt a.M. Abteilung Sportpädagogik
Seit April 2005 Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am IfS der Universität Frankfurt a.M.; Fachleitung Turnen

Frankfurt a. M., 24. Mai 2007



Florian Krick

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich, Florian Krick, erkläre hiermit, dass die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Ich erkläre hiermit gleichermaßen, dass die Stellen der Dissertation, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angaben der Quellen kenntlich gemacht wurden.

Weiterhin erkläre ich, dass ich zuvor keine Promotionsverfahren beantragt habe und dass mir die Promotionsordnung bekannt ist.“

Frankfurt a. M., 24. Mai 2007

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Krick', is placed on a light gray rectangular background.

Florian Krick