

Erprobungsvorhaben

„Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“

(2. Phase: 2006-2008)

Abschlussbericht

(Stand: 03. November 2008)

Herausgeber (Projektleitung):

DR. NORBERT SCHULZ



PROF. DR. DIETRICH KURZ



Impressum

Herausgeber (Projektleitung): Prof. Dr. Dietrich Kurz
Dr. Norbert Schulz

Autoren: Frauke Böhmer
Rolf Geßmann
Dr. André Gogoll
Prof. Dr. Dietrich Kurz
Marcel Renneke
Anne Rischke
Daniel Schnitzler
Dr. Norbert Schulz
Dr. Timo Stiller
Ingo Wagner

Redaktionelle Gesamtbearbeitung: Miriam Böckmann

Wissenschaftliche Hilfskräfte: Miriam Böckmann, Dominik Emas, Katharina
Potthast, Julia Säger, Nils Ukley

Druck: Universität Bielefeld

Kontakt: Dietrich Kurz dietrich.kurz@uni-bielefeld.de
Norbert Schulz n.schulz@dshs-koeln.de

Gefördert durch: Landesregierung Nordrhein-Westfalen
Landessportbund Nordrhein-Westfalen

November 2008

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung Sportwissenschaft
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld

Inhalt

1	Einleitung	5
	DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ	
2	Wie haben sich die Leistungsüberprüfungen entwickelt? – Tendenzen bei Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen	10
	NORBERT SCHULZ & INGO WAGNER	
3	Wie wird das pädagogische Potential des Faches genutzt? – Analysen auf der Basis von Unterrichts- und Prüfungsdokumentationen	28
	FRAUKE BÖHMER, DANIEL SCHNITZLER, NORBERT SCHULZ & INGO WAGNER	
4	Abiturprüfungen: Analysen auf der Basis von Prüfungshospitationen	58
	ROLF GEBMANN, NORBERT SCHULZ & TIMO STILLER	
5	Wie lernen Schülerinnen und Schüler in den Versuchsschulen? – Ergebnisse der Schülerbefragung	74
	ANDRÉ GOGOLL	
6	Wie beurteilen die Lehrerinnen und Lehrer der Versuchsschulen das Erprobungsvorhaben? – Ergebnisse der Lehrerbefragung	92
	ANNE RISCHKE	
7	Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeispiele und Materialien	104
	MARCEL RENNEKE	
8	Bilanzen und Empfehlungen	114
	DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ	

Anhang

1 Einleitung

DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ

Schülerinnen und Schüler, die in Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 in die gymnasiale Oberstufe eingetreten sind, können Sport nicht mehr als 4. Fach der Abiturprüfung wählen. Ausgenommen hiervon sind ausgewählte Gymnasien und Gesamtschulen im Rahmen eines „Erprobungsvorhabens“. Die erste Phase der Erprobung, die mit dem Schuljahr 1999/2000 begonnen wurde, lief an 24 Schulen bis zum Ende des Schuljahrs 2004/2005. Sie wurde in einem Verbund von Schulaufsicht, Fachaufsicht und Wissenschaft begleitet und ausgewertet. Mit der wissenschaftlichen Auswertung des Vorhabens wurde eine gemeinsame Forschungsgruppe der Universität Bielefeld und der Deutschen Sporthochschule Köln beauftragt. Ihre Ergebnisse liegen in einem ausführlichen Abschlussbericht vor (Kurz & Schulz, 2007).

Aufgrund der vorliegenden, insgesamt ermutigenden Zwischenergebnisse hat der Sportausschuss des Landtags Nordrhein-Westfalen am 16. Dezember 2004 beschlossen, die Erprobung „mit Beginn des Schuljahrs 2005/2006 in eine dreijährige 2. Phase überzuleiten, hierfür die Konzepte der schul- und fachaufsichtlichen Begleitung weiterzuentwickeln sowie durch Kooperation mit der Wissenschaft zu unterstützen.“ In dieser 2. Phase sollten erfolgreiche Schulen aus der ersten Phase des Erprobungsvorhabens sowie weitere Schulen teilnehmen, „die die hierfür erforderlichen Grundvoraussetzungen erfüllen“. Die Gesamtzahl sollte auf ca. 50 Schulen begrenzt sein; teilgenommen haben schließlich 54 Schulen (Dokument 1).

Der Sportausschuss hat mit seinem Beschluss die 2. Phase der Erprobung ausdrücklich als eine Maßnahme der Qualitätsentwicklung bezeichnet, die mit ihren Ergebnissen über die beteiligten Schulen und den Erprobungszeitraum hinausweisen soll. Die gewonnenen Erkenntnisse sind „für die Qualitätsentwicklung der Grund- und Leistungskurse im Fach Sport zu nutzen“. Weiterhin wurde die Frage aufgeworfen, welche Voraussetzungen der Sportunterricht in der Sekundarstufe I erfüllen muss, damit der Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe den Anforderungen gerecht wird, die auf dieser Stufe insbesondere hinsichtlich der Förderung der Studierfähigkeit zu stellen sind. Darüber hinaus soll geprüft werden, „wie die qualitätsgesicherte landesweite Öffnung des Faches Sport als 4. Abiturfach erfolgen kann“.

Die zentrale Aufgabe der Erprobung lässt sich in aller Kürze so beschreiben: Der spezifische Bildungsauftrag des Schulfachs Sport, wie ihn auch die Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen (MSWWF, 1999) beschreiben, stellt die praktische Bewältigung sportlicher Bewegungsaufgaben in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Reflexion, Vermittlung von Wissen und Methoden aus der Wissenschaft schließen an die praktische Erfahrung an oder bereiten diese vor. Sie bilden aber nicht – wie typischerweise in den anderen Schulfächern – den Kern des Unterrichts. *Prüfungsanforderungen*, die diesem besonderen Cha-

rakter des Faches Sport gerecht werden sollen, müssen daher zum Teil *andersartig* sein als die Anforderungen der meisten anderen Schulfächer. Das gilt auch für die gymnasiale Oberstufe und das Abitur. Die Aufgabe besteht darin, das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe so zu organisieren und zu unterrichten, dass eine den anderen Fächern *gleichwertige* Abiturprüfung erwartet werden kann. Dabei ist die Gleichwertigkeit insbesondere unter dem Auftrag der Oberstufe zu prüfen, Wissenschaftspropädeutik zu leisten, sowie unter dem Anspruch des Abiturs, die *Studierfähigkeit* festzustellen.

Der seit 1999 gültige Lehrplan für den Sport in der gymnasialen Oberstufe (MSWWF, 1999a) und der vom zuständigen Ministerium erlassene Erprobungsrahmen in der Fassung für die 2. Phase vom 16. Dezember 2005 (Dokument 3) legen für die an der Erprobung beteiligten Schulen einen verbindlichen Rahmen fest. Damit ist unter anderem vorgegeben:

- Im Abiturfach Sport werden wie in den anderen Fächern pro Halbjahr zwei Klausuren geschrieben. Pro Halbjahr kann eine von ihnen durch eine Fachprüfung ersetzt werden, in der ein praktischer und ein theoretischer (in der Regel mündlicher) Prüfungsteil aufeinander bezogen sind (sog. integrierte Fachprüfung). Im Halbjahr 12/1 kann eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt werden.
- Die Abiturprüfung wird als mündliche Prüfung durchgeführt. Praktische Leistungen werden im Rahmen kursbegleitender Überprüfungen erfasst. Sie gehen auf diesem Wege in die Kursnote ein, zählen aber nicht zur Abiturprüfung selbst.
- Die an der Erprobung beteiligten Schulen haben die Wahl zwischen zwei Organisationsmodellen: Im Modell A werden die Schülerinnen und Schüler, die Sport als Abiturfach wählen, in einem Kurs zusammengefasst; im Modell B ist es – wie in allen anderen Fächern auch - in jedem Kurs möglich, das Fach Sport als 4. Abiturfach zu wählen.

Die zentrale Fragestellung, die leitenden Forschungsfragen und die Evaluationskriterien der 1. Phase wurden im Interesse der Kontinuität des gesamten Erprobungsvorhabens für die 2. Phase fortgeschrieben. Eine Grundlage des Konzepts für die wissenschaftliche Begleitung der 2. Phase bildete daher die Darstellung im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe für den Sportausschuss des Landtags NRW vom 24. Mai 2004¹. Gegenüber der 1. Phase wurde die Funktion der Wissenschaft allerdings insbesondere in einem Punkt verändert:

Es stand nach dem bisherigen Verlauf der Erprobung nicht mehr in Frage, *ob* eine Abiturprüfung im 4. Prüfungsfach Sport den Ansprüchen der gymnasialen Oberstufe genügen und der Prüfung in den anderen Fächern gleichwertig sein kann. In Frage steht vielmehr,

¹ Der Zwischenbericht findet sich unter:
http://www.uni-bielefeld.de/sport/arbeitsbereiche/ab_iv/forschung/Zwischenbericht-WISSENSCHAFT-2004.pdf

wie, d. h., unter welchen Rahmenbedingungen und in welcher Ausgestaltung dies jeweils auch sicherzustellen ist. Auf diese Frage hatte sich daher die wissenschaftliche Begleitung zu konzentrieren.

Das hatte Konsequenzen für ihre Verfahren: Wenn sie in der ersten Phase im Sinne der Objektivität ihrer Evaluation Distanz halten musste, war es in der 2. Phase möglich, den Schulen (vor allem denen, die neu in die Erprobung eintraten) in Kooperation mit der Fachaufsicht aus den bisherigen Erfahrungen Hilfen anzubieten und sie auch im Einzelfall zu beraten. Daher ist es auch gerechtfertigt, in der 2. Phase „wissenschaftliche Begleitung“ zu nennen, was für die 1. Phase zurückhaltender „Auswertung“ oder „wissenschaftliche Evaluation“ hieß.

Unter den Fragestellungen der Evaluation der 1. Phase traten damit zwei in den Vordergrund, die damals so formuliert wurden: Wie werden Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Abiturprüfung vorbereitet? Welche Organisationsformen werden für den Sport in der gymnasialen Oberstufe gewählt? Dabei verschob sich das Auswertungsinteresse: Ging es in der ersten Phase vorrangig um eine empirische Bestandsaufnahme und Sichtung der in den Erprobungsschulen beobachtbaren Praxis, sollte es in der zweiten Phase immer mehr darum gehen, erfolgreiche Praxis („good practice“) auszumachen und zu beschreiben, ihre Bedingungen zu ermitteln und für die Beratung aufzubereiten.

Mit dem Beschluss des Landtags haben sich die Fragestellungen und das Spektrum der Aufgaben erweitert. Sie wurden im Konzept für die wissenschaftliche Begleitung in der Fassung vom 30.5.2005 (Dokument 2) unter folgenden Fragen zusammengefasst:

1. Wie und unter welchen Bedingungen gelingt an den Schulen des Erprobungsvorhabens ein Unterricht, der dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht wird und der insbesondere eine gleichwertige mündliche Abiturprüfung sichert?
2. Wie kann und muss Sport bereits in der Sekundarstufe I unterrichtet werden, um den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vorzubereiten?
3. Wie kann nach der 2. Phase der Erprobung eine qualitätsgesicherte landesweite Öffnung des Faches Sport als 4. Abiturfach erfolgen?
4. Wie können die Ergebnisse der Erprobung für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in allen Grund- und Leistungskursen in Nordrhein-Westfalen genutzt werden?

Mit diesen Fragen, die im Konzept erläutert und in ein vorläufiges Forschungsprogramm umgesetzt sind (Dokument 2), haben sich die Erwartungen an die wissenschaftliche Begleitung im Vergleich zur 1. Phase erheblich erweitert. Zugleich hat sich die Zahl der beteiligten Schulen verdoppelt. Dennoch standen für diese Aufgaben nicht mehr Ressourcen zur Verfügung als in der 1. Phase. Daher wurde versucht, den Prozess der wissenschaftlichen Begleitung im Verbund mit Schulaufsicht und Fachaufsicht neu zu organisieren. Eine

Schlüsselfunktion wurde in diesem Zusammenhang den neu gegründeten *regionalen Qualitätszirkeln* zugewiesen. In ihnen sollten die Fachlehrkräfte der Erprobungsschulen eine Basis für die Kommunikation untereinander sowie mit Schulaufsicht, Fachaufsicht und wissenschaftlicher Begleitung finden. Hier sollten Erfahrungen ausgetauscht, Qualitätsmerkmale oberstufengemäßen Sportunterrichts besprochen, Materialien für den Unterricht aufbereitet und ausgetauscht und gemeinsame Standards für Prüfungen geschaffen werden. Insbesondere für die neu in die Erprobung eingetretenen Schulen sollten die Qualitätszirkel Informationsbörse und Diskussionsplattform sein.

Die wissenschaftliche Evaluation in der 1. Phase beruhte auf einer Kombination unterschiedlicher Verfahren, die u.a. die Analyse von Dokumenten, die Beobachtung von Unterricht und Prüfungen und die Auswertung von Schülerfragebögen einschloss (Kurz & Schulz, 2007, S. 47-58). Prinzipiell hat sich dieser Methodenmix bewährt. Angesichts der knappen Ressourcen war es jedoch von Anfang an notwendig, unter dem veränderten Aufgabenspektrum aber auch vertretbar, den Aufwand (und damit zugleich auch die Belastung für die Schulen) neu zu justieren. Die wichtigsten Änderungen gegenüber dem Datenerhebungs- und Auswertungskonzept der 1. Phase waren:

- Die den Schulen bisher abverlangte Dokumentation wurde deutlich reduziert. Die endgültige Auswertung konnte erst nach dem Eingang der Dokumente aus dem Schuljahr 2007/2008 beginnen. In Kap. 2 stellen Ingo Wagner und Norbert Schulz Analysen zu den Aufgabenstellungen der unterschiedlichen Arten der Leistungsüberprüfung vor. Mit ihnen wird ein identischer Frageansatz zur ersten Erprobungsphase fortgeschrieben. Auf die Dokumentationen zu Kursprofilen, Unterrichtsvorhaben und Leistungsüberprüfungen greifen Frauke Böhmer, Daniel Schnitzler, Norbert Schulz und Ingo Wagner zurück. Sie fragen nach der Nutzung des pädagogischen Potentials des Faches und nehmen damit einen Ansatz der ersten Erprobungsphase wieder auf (Kap. 3).
- Hospitationen bildeten weiterhin einen Arbeitsschwerpunkt der Kölner Gruppe. Bei Abiturprüfungen wurden sie fortgeführt, im Unterricht allerdings deutlich reduziert. Rolf Geßmann, Norbert Schulz und Timo Stiller resümieren in ihrem Beitrag (Kap. 4) die Erfahrungen bei den Abiturprüfungen.
- Der Schülerfragebogen wurde gekürzt, die Befragung, die weiterhin die Bielefelder Gruppe durchführt und auswertet, wurde nur noch zu zwei Messzeitpunkten, jeweils in der 12. und in der 13. Jahrgangsstufe, angesetzt. Einmalig wurde im Schuljahr 2007/2008 der 12. Jahrgang unter einem erweiterten Forschungsinteresse befragt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, unter welchen Bedingungen die Verknüpfung von Theorie und Praxis ein verständnisvolles Lernen fördert, das dem Anspruch der Oberstufe entspricht. Die wichtigsten Ergebnisse fasst André Gogoll in seinem Beitrag (Kap. 5) zusammen.
- Ergänzend zum ursprünglichen Forschungskonzept (Dokument 4, S. 6f) wurden von Mai bis Juni 2007 die Lehrkräfte schriftlich befragt. Die Ergebnisse, die vor allem für

die Arbeit der Qualitätszirkel wertvolle Aufschlüsse bieten, fasst Anne Rischke in ihrem Beitrag (Kap. 6) zusammen.

- In der ersten Phase hatte sich gezeigt, dass entscheidend für die weitere Verbesserung der Qualität von Unterricht und Prüfungen sein würde, wie weit es gelingt, good-practice-Beispiele zu dokumentieren, aufzubereiten und zu kommunizieren sowie dem Mangel an geeigneten Unterrichtsmaterialien entgegen zu wirken. Hier lag daher ein neuer Schwerpunkt der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung. Marcel Renneke beschreibt in seinem Beitrag (Kap. 7) ein Verfahren, das die Bielefelder Gruppe eingesetzt hat.

Die zweite Phase der Erprobung sollte nach dem Beschluss des Landtags mit dem Ende des Schuljahrs 2007/2008 abgeschlossen werden und danach in eine landesweite Umsetzung münden, deren Bedingungen und Modalitäten noch zu bestimmen waren. Die neue Landesregierung hatte jedoch im März 2006 beschlossen, die gymnasiale Oberstufe nach den erweiterten Rahmenbedingungen des KMK-Beschlusses vom 02.06.2006 grundlegend umzugestalten. Dies sollte bereits mit dem Schuljahr 2010/2011 wirksam werden, wenn der erste Jahrgang des auf 8 Jahre verkürzten Gymnasiums in die Qualifikationsphase eintritt. Ob und ggf. unter welchen Bedingungen das Fach Sport auch in dieser neuen Gymnasialen Oberstufe mündliches Fach der Abiturprüfung sein würde, stand damit neu zur Entscheidung an. Die wissenschaftliche Begleitung hat im Einvernehmen mit ihren Auftraggebern seit 2007 ihre Arbeit abweichend von ihrem ursprünglichen Auftrag darauf konzentriert, ein Konzept für Sport als 5. Prüfungsfach (in Kombination mit einem Projektkurs) zu erarbeiten und eine „kleine Erprobung“ an wenigen ausgewählten Schulen vorzubereiten, deren Ergebnisse noch in die bereits angelaufene Lehrplanarbeit einfließen sollten. Seit dem 15.04.2008 ist jedoch bekannt, dass die Einführung der neuen Gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen verschoben wird. Abiturprüfungen im Fach Sport als 4. Fach kann es damit auch nach dem Jahr 2012 noch geben. Wann und in welcher Weise die Oberstufe umgestaltet und welchen Status das Fach Sport in ihr haben wird, könnte damit erneut zur Disposition stehen. In dieser Situation kann der Abschlussbericht nur einen Zwischenstand dokumentieren. Wir denken jedoch, dass er für die politischen Entscheidungen, die nun erneut anstehen, auch schon in dieser Fassung wichtige Grundlagen bietet. In Kap. 8 fassen wir die in dieser Hinsicht wichtigsten Ergebnisse zusammen und skizzieren Empfehlungen im Sinne der weiteren Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

2 Wie haben sich die Leistungsüberprüfungen entwickelt? – Tendenzen bei Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen

NORBERT SCHULZ & INGO WAGNER

Die Frage, ob Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe entsprechen, ist im Abschlussbericht zur ersten Erprobungsphase (meist) positiv beantwortet worden. Es ist nun zu prüfen, welche Tendenzen sich in der zweiten Phase des Versuches zu dieser Fragestellung herausbilden.

Zunächst erläutern wir unser methodisches Vorgehen und die Datengrundlage unserer Analysen. Im folgenden Kapitel werden dann die Ergebnisse der Untersuchungen ausführlich dargestellt. Dies geschieht entlang den Analysekr Kriterien, die im Abschlussbericht zur ersten Phase eingesetzt wurden (vgl. Schulz, N. et al., 2007, S. 139-176). Auch werden die Ergebnisse mit den Werten der ersten Phase verglichen und Entwicklungen herausgestellt. Im Anschluss werden kurz die Facharbeiten und dann drei zusätzliche Analysekr Kriterien betrachtet, die spezifisch für eine bestimmte Art der Leistungsüberprüfung entwickelt worden sind. Abschließend werden die auffälligsten Tendenzen angegeben sowie deren Gründe und Konsequenzen expliziert.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Analysiert wurden alle bis einschließlich September 2008 eingereichten Dokumentationsmaterialien der Leistungsüberprüfungen der Abiturjahrgänge 2006, 2007 und 2008. Die vorliegenden Prüfungsdokumentationen wurden nach dem gleichen Vorgehen und den gleichen Kriterien analysiert, wie im Abschlussbericht der ersten Phase (in Kapitel 4.7) ausführlich beschrieben.

Bei den Ergebnisinterpretationen ist zu berücksichtigen, dass das Datenmaterial zwar im Umfang ähnlich dem der Analyse der ersten Phase ist. In der zweiten Phase haben aber 54 statt 24 Schulen am Versuch teilgenommen und vor allem Dokumentationsmaterial aus dem Abiturjahrgang 2008 eingereicht. Mehr als zwei Drittel stammen aus dem Abiturjahrgang 2008. Die Stichproben unterscheiden sich also nicht unerheblich, Vergleiche sind daher in einigen Punkten nur unter Vorbehalt zu ziehen.

Es konnten insgesamt 354 kursbegleitende Prüfungen und 137 mündliche Abiturprüfungsaufgaben im Fach Sport analysiert werden (Tabelle 1).

Untersuchungsgegenstand waren die schriftlich vorliegenden Aufgabenstellungen und dazugehörigen Erwartungshorizonte (EWH). Es ging also nicht um eine inhaltliche Auswer-

tung der von Schülern erbrachten Prüfungsleistungen. Vielmehr sollten Aussagen über die Qualität der Aufgabenstellungen und damit der potentiellen Prüfungsleistungen gewonnen werden.

Tab. 1. Datengrundlage

Prüfungsform	Klausur	Facharbeit	Fachprüfung	Abiturprüfung
Anzahl Abiturjahrgang 2006	19	0	5	20
Anzahl Abiturjahrgang 2007	27	0	11	24
Anzahl Abiturjahrgang 2008	205	24	63	93
Untersuchte Gesamtanzahl (N)	251	24	79	137
Fälle mit vorliegendem EWH	107	-	26 (Theorieteil) bzw. 5 (Praxisteil)	132

Es wurden im eingereichten Dokumentationsmaterial Hinweise auf insgesamt 24 Facharbeiten gegeben, i. d. R. handelte es sich nur um die Angabe von Themen und Noten. Eine quantitative Auswertung entlang der verschiedenen Analyse Kriterien empfiehlt sich daher für diese Prüfungsform nicht. Sie wird separat zu Beginn des Kapitels 3 prüfungsformspezifisch analysiert.

Weiterhin ist es wichtig zu erwähnen, dass bei den Fachprüfungen im folgenden Kapitel stets der Theorieteil und bei den Abiturprüfungen der erste Prüfungsteil einer Aufgabenstellung (für jeweils maximal drei Prüflinge) analysiert werden.

Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Anforderungsbereiche

Die Anforderungsbereiche (AFB) geben Auskunft über das Niveau der zu erbringenden Leistungen. Die Aufgabenstellungen sollten es dem Prüfling ermöglichen, alle drei AFB erreichen zu können. Die Gewichtung der drei Bereiche kann unterschiedlich sein. Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Anforderungsbereiche in der zweiten Phase sowie die Werte der ersten Phase (in Klammern gesetzt):

Bei den Klausuren wird in 89,3% der Anforderungsbereich III ermöglicht. Dieser Wert lag für die erste Phase bei den Klausuren ähnlich hoch bei 93,7%. Auch der Anteil der Klausuren, der alle drei AFB berücksichtigt, liegt mit 88,1% etwa genau so hoch wie in der ersten Phase (90,1%).

Tab. 2. Einbezug und Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb der Leistungüberprüfungen im Vergleich

Anforderungsbereiche	Klausuren (N=234) ¹	Fachprüfungen (N=52) ²	Abiturprüfungen (N=137)
Nur I und II	10,7% (6,3%)	40,4% (32,2%)	3,6% (22,4%)
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	4,7% (10,3%)	0% (8,9%)	5,1% (5,9%)
I und II in gleichem Maße, III vorhanden	33,8% (25,1%)	36,5% (22,2%)	34,3% (42,1%)
I weniger gewichtet als II, III vorhanden	49,6% (54,7%)	23,0% (27,8%)	56,9% (23,7%)
Nur II und III	1,3% (3,6%)	0% (8,9%)	0% (5,9%)

Auffällig ist bei den Fachprüfungen die relativ hohe Anzahl an theoretischen Prüfungsteilen ohne Anforderungsbereich III (40,4%, vorher 32,2%). Dieser Wert liegt deutlich über den entsprechenden Analyseergebnissen bei den Klausuren und ist – angesichts der wissenschaftspropädeutischen Bedeutsamkeit dieses Anforderungsniveaus – sicherlich nicht unbedenklich.

Die Anzahl der Abituraufgabenstellungen ohne den AFB III hat sich in der zweiten Phase erfreulicherweise sehr stark verringert, von 22,4% auf nur noch 3,6%. Gleichzeitig hat sich der Anteil der Prüfungen, in denen der AFB II dominiert und die beiden anderen Bereiche berücksichtigt werden, auf nun 54,0% etwa verdoppelt (in der Tabelle als Großteil der angegebenen 56,9% enthalten).

Grad der theoretischen Fundierung

Wissen kann Alltagswissen oder wissenschaftliches Wissen sein. Wissenschaftliches Wissen benötigt Abstraktionsfähigkeit und ist gekennzeichnet durch theoretische Fundierung. Im Sinne der Wissenschaftspropädeutik sollte in jeder Aufgabenstellung ein möglichst intensiver Bezug zu wissenschaftlichem Wissen (bzw. ein hoher Grad der theoretischen Fundierung) hergestellt werden. Die Aufgabenstellungen sind daher auf wissenschaftliche Bezüge analysiert worden.

Bezüglich der Klausuren ist über die Tabelle 3 hinaus erwähnenswert, dass in 27,9% (bei N=244) der Bezug nicht nur gegeben, sondern auch (sehr) intensiv ist.

1 In 17 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

2 In 27 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

Tab. 3. Bezug zu wissenschaftlichem Wissen innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Grad der theoretischen Fundierung	Klausuren (N=244) ³	Fachprüfungen (N=69) ⁴	Abiturprüfungen (N=137)
Gegebener Bezug	91,4% (94%)	79,7% (86,1%)	97,8% (85,5%)
Fehlender Bezug	8,6% (6%)	20,3% (13,8%)	5,6% (14,5%)

Der Theorieteil aller Fachprüfungen (N=69) weist in knapp 80% der Fälle deutliche Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen auf, etwa 20% der Prüfungen bewegen sich auf der Ebene von Alltagswissen. Damit bleibt die Fachprüfung hinsichtlich dieses Kriteriums etwas unter dem Niveau der Klausuren, aber ihr Ergebnis liegt in einem ähnlichen Wertebereich wie in der ersten Phase (86,1%).

Bei den Abiturprüfungen steigt der Anteil an Prüfungen mit gegebenem Bezug von 85,5% auf nun 97,8% und in 21,9% der Prüfungen (N=137) ist sogar ein (sehr) intensiver Bezug gegeben.

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

Mit Blick auf dieses Kriterium wird der Fokus auf die inhaltliche Ausrichtung der Klausuraufgaben gerichtet. Es wird dabei das Verhältnis zwischen einerseits sozial-geisteswissenschaftlichen und andererseits naturwissenschaftlichen Bereichen betrachtet, ohne schon weitere Differenzierungen in Teildisziplinen vorzunehmen.

Tab. 4. Bezug zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Sportwissenschaftliche Ausrichtung	Klausuren (N=248) ⁵	Fachprüfungen (N=76) ⁶	Abiturprüfungen (N=137)
Eher naturwissenschaftlich	75,4% (65,2%)	72,4% (71%)	71,5% (66,4%)
Eher sozial-geisteswissenschaftlich	9,3% (18,2%)	10,5% (7%)	16,1% (13,2%)
Eher ausgeglichenes Verhältnis	12,9% (13,6%)	10,5% (14%)	11,7% (6,6%)

3 In 7 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

4 In 10 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

5 In 3 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

6 In 3 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

Eher kein sportwissenschaftlicher Inhalt⁷ 2,4% (3,0%) 6,6% (8,0%) 0,7% (13,8%)

Die gestellten Aufgaben sind größtenteils naturwissenschaftlich ausgerichtet. Bei den Klausuren steigt der eher naturwissenschaftliche Anteil von 65,2% in der ersten Phase auf 75,4% in der zweiten. Wie bei den Klausuren ist auch bei den Fachprüfungen eine klare Bevorzugung naturwissenschaftlicher Inhalte abzulesen (72,4%), geistes-sozialwissenschaftlich ausgerichtete Inhalte dominieren in 10,5%. Ein ausgeglichenes Verhältnis beider Bereiche liegt ebenfalls in 10,5% dieser Prüfungsform vor.

Bei den Abiturprüfungen zeigt sich eine ähnliche Verteilung, wobei einerseits eine eher sozial-geisteswissenschaftliche Ausrichtung in dieser Prüfungsform noch am häufigsten ist und andererseits im Vergleich zur ersten Phase sich der Anteil eines ausgeglichenen Verhältnisses etwa verdoppelt hat, während die naturwissenschaftliche Dominanz von 66,4% auf 71,5% zugenommen hat.

Erfreulich ist zu bemerken, dass der Anteil „eher nicht (spezifisch) sportwissenschaftlicher“ Prüfungen bei allen Prüfungsformen zurückgegangen ist, bei den Abiturprüfungen sogar von 13,8% auf nur noch 0,7%.

In einem zweiten Auswertungsschritt ist eine Ausdifferenzierung beider sportwissenschaftlicher Richtungen in einzelne sportwissenschaftliche Teildisziplinen vorgenommen worden. Hier ist einerseits von Interesse, welche Teildisziplinen der Sportwissenschaft in welchem Umfang vertreten sind. Zudem ist es im Rahmen einer geforderten multidisziplinären Ausrichtung bedeutsam, wie viele Teilgebiete jeweils in die Prüfung eingeflossen sind:

Für die Klausuren (Abbildung 1) ist erkennbar, dass (wie auch in der ersten Phase) Trainingslehre, Bewegungslehre und Sportmedizin/Anatomie die dominierenden Bereiche sind. Im Vergleich mit der ersten Phase ergeben sich viele Ähnlichkeiten, aber der Anteil der Trainingslehre ist nicht so dominierend gewesen wie in der zweiten Phase.

7 Die Kategorie „eher kein sportwissenschaftlicher Inhalt“ wurde im Abschlussbericht zur ersten Phase noch als „nicht gewichtbar“ bezeichnet. Zu beachten ist, dass in Tabelle 3 der Grad der theoretischen Fundierung fokussiert wird, während Tabelle 4 die inhaltliche Ausrichtung zeigt. Bei allen Prüfungsformen gibt es einige wenige Prüfungen, die inhaltlich zwar Teilgebieten zugeordnet werden können, sich aber nur auf Alltagswissen beziehen und keine Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen aufweisen.

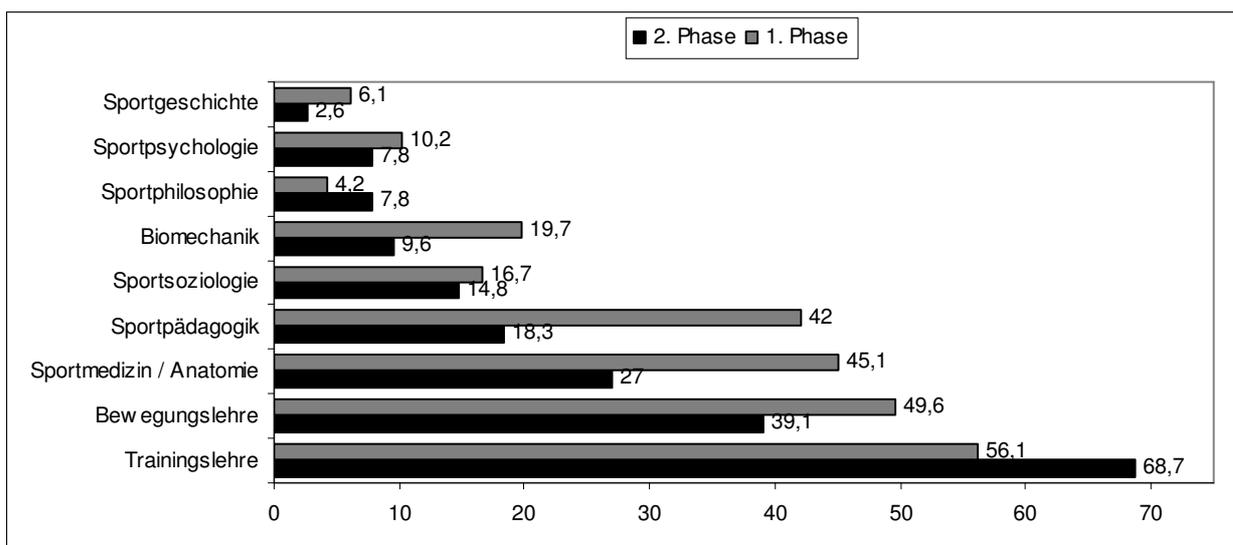


Abb. 1. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Klausuren (N=251), Mehrfachnennungen möglich; Angaben in %

Außerdem fällt auf, dass die Teildisziplinen in der zweiten Phase insgesamt weniger Häufigkeiten aufweisen (Ausnahmen: Trainingslehre, Sportphilosophie). Schon an dieser Stelle ist deshalb zu vermuten, dass die Multidisziplinarität der Aufgabenstellungen rückläufig ist.

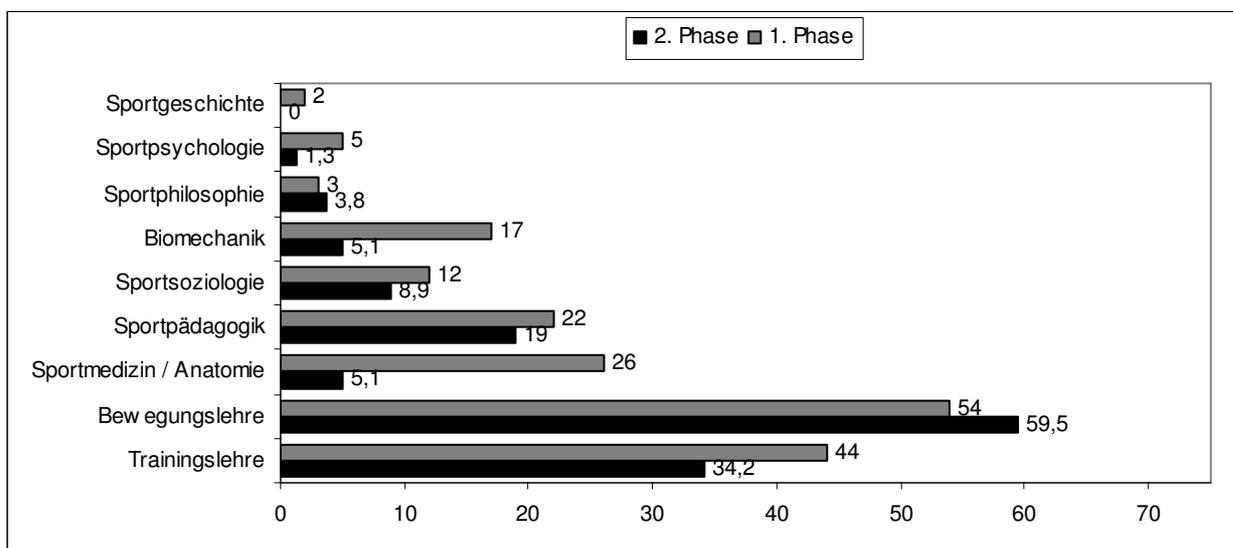


Abb. 2. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Fachprüfungen (N=79), Mehrfachnennungen möglich; Angaben in %

Bei den Fachprüfungen (Abbildung 2) zeigt sich ein ähnliches Verteilungsbild wie in der ersten Phase und auch wie bei den Klausuren. Auffällig sind allerdings die deutlich geringeren Anteile trainingswissenschaftlicher und auch sportmedizinischer Inhalte gegenüber den Klausuren. Der höhere Anteil an Bewegungslehre könnte mit der besonderen Prüfungssituation zusammenhängen (theoretische Analyse und Beschreibung von Bewegun-

gen, die zuvor im praktischen Teil der Prüfung von den Prüflingen absolviert bzw. demonstriert werden mussten).

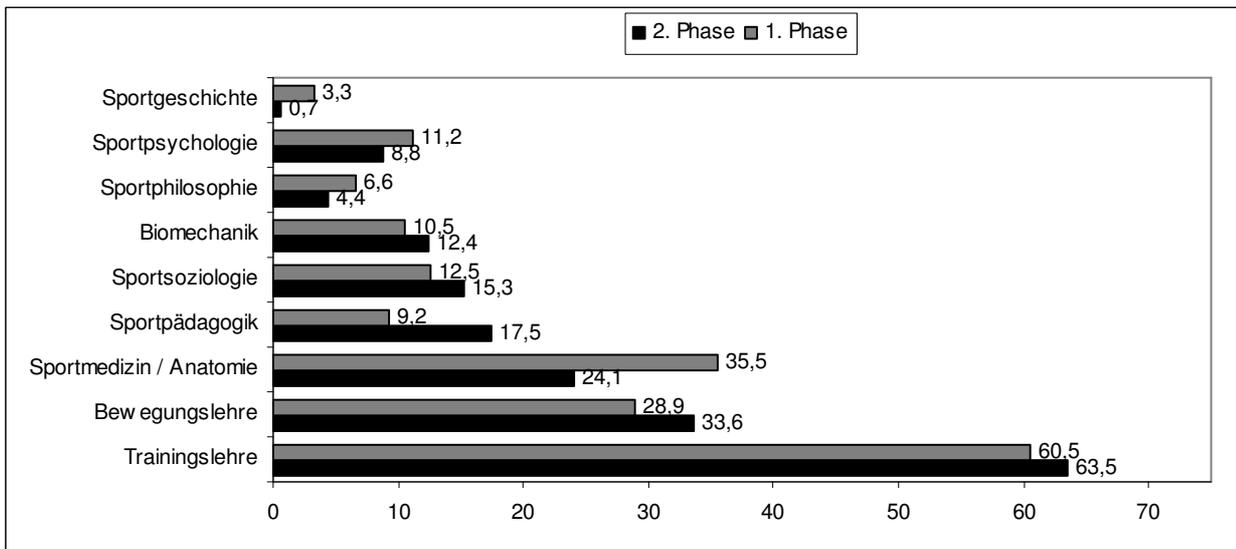


Abb. 3. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Abiturprüfungen (N=137), Mehrfachnennungen möglich, Angaben in %

Die Verteilung bei den Abiturprüfungen (Abbildung 3) ähnelt sehr stark der der Klausuraufteilung. Auffällig ist, dass die Werte der geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen Sportpädagogik und Sportsociologie in der zweiten Phase höher ausfallen, die anderen Teildisziplinen dieses Bereichs dagegen etwas geringer eingesetzt werden.

Im Hinblick auf eine multidisziplinäre Ausrichtung der Aufgabenstellung und eine inhaltliche Breite der Aufgaben wurden die Prüfungsformen darauf hin untersucht, wie viele der Teildisziplinen jeweils in einer Aufgabenstellung enthalten sind.

Tab. 5. Mono- bzw. multidisziplinäre Ausrichtung innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Anzahl der in die Prüfung einbezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen	Klausuren (N=245)	Fachprüfungen (N=74)	Abiturprüfungen (N=136)
1 Teildisziplin	31,0% (19,3%)	60,8% (30%)	37,5% (32,2%)
2 Teildisziplinen	49,4% (37,1%)	24,3% (49%)	47,1% (43,4%)
3 Teildisziplinen	15,9% (26,1%)	13,5% (11%)	12,5% (7,9%)
4 Teildisziplinen	2,9% (11,4%)	1,4% (6%)	2,2% (5,9%)
5 Teildisziplinen	0,8% (4,2%)	0% (0%)	0,7% (0,7%)

Es ist ersichtlich, dass den gestellten Ansprüchen mehrheitlich Rechnung getragen wird. Den prozentual größten Anteil machen bei den Klausuren - wie in der ersten Phase - Prüfungsaufgaben aus, in welchen Bezug auf zwei Teildisziplinen genommen wird. Drei oder mehr Teildisziplinen werden in 19,6% der untersuchten Klausuren berücksichtigt. Dieser Wert ist nur etwa halb so hoch wie in der ersten Phase (41,7%). Im diesbezüglichen Bericht ist es aber auch als fraglich herausgestellt worden, bis zu welcher Anzahl von Teildisziplinen die Durchschaubarkeit der Prüfungsanforderungen gewahrt wird und es nicht zu einer Überforderung der Schüler bzw. zu einer Verflachung des Niveaus kommt.

In 14,9% der Fachprüfungen werden drei oder mehr Teilbereiche einbezogen. Auch für diese Fälle stellt sich die Frage nach der theoretischen Tiefe und Fundierung: Können Fachprüfungen angesichts ihrer zeitlichen Beschränkung im Rückgriff auf 3 oder 4 Teildisziplinen noch ein oberstufengemäßes Anspruchsniveau erreichen? Allerdings ist die Verdopplung jener Fachprüfungen, die sich nur auf 1 Teildisziplin beziehen (60,8% gegenüber vorher 30%), ebenfalls nicht unbedenklich, weil dadurch wissenschaftspropädeutische Möglichkeiten gemindert werden.

Bei den Abiturprüfungen steigt die Anzahl mit nur einer Bezugsdisziplin um 5,3% auf 37,5%, so dass auch hier der wissenschaftspropädeutisch anspruchsvolle Charakter multidisziplinärer Zugriffsweisen auf komplexere Aufgabenstellungen abnimmt. Allerdings steigt zugleich auch der Anteil jener Aufgabenstellungen mit 2 bzw. 3 Teildisziplinen, die realistische und zugleich anspruchsvolle Anforderungen signalisieren, während Prüfungen mit unrealistischen Bezügen zu 4 und 5 Teildisziplinen erfreulicher Weise abnehmen.

Sportartenbezug

Die Aufgabenstellungen und die zugehörigen Erwartungshorizonte wurden nach Bezügen zu Sportarten analysiert. Hierbei wurde differenziert in die Kategorien „eine Sportart“, „mehr als eine Sportart“ und „sportartunabhängig“ (beispielsweise anatomische Kenntnisse):

Tab. 6. Sportartenbezug innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Anzahl der in die Prüfung einbezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen	Klausuren (N=249) ⁸	Fachprüfungen (N=74) ⁹	Abiturprüfungen (N=137)
Eine Sportart	34,5% (42,9%)	73,0% (74,5%)	44,5% (48,0%)
Mehr als eine Sportart	18,1% (13,8%)	8,1% (11,8%)	15,3% (13,2%)

8 In 2 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

9 In 5 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

Sportartunabhängig 47,4% (43,3%) 18,9% (13,7%) 40,1% (38,8%)

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte bezieht sich in seinen Klausuren auf eine Sportart, also deutlich weniger als noch in der ersten Phase (dort 42,9%). Die Anteile der anderen beiden Kategorien haben leicht zugenommen, so ist etwa die Hälfte der Klausuraufgaben eher sportartunabhängig gestellt.

Die Theorie der Fachprüfung bezieht sich in fast drei Vierteln aller Fälle auf eine Sportart. Dies ist eine deutlich andere Verteilung als bei den Klausuren, die sehr ähnlich auch in der ersten Phase gegeben war. Auch die Anteile des Sportartenbezugs bei den Abiturprüfungen haben sich im Vergleich zur ersten Phase kaum verändert.

Materialien

Zielsetzung des analytischen Zugriffs ist bei diesem Analysekriterium ausschließlich, die quantitativen Verteilungen der verschiedenen, innerhalb der Prüfungsaufgaben eingesetzten Materialformen zu ermitteln.

Tab. 7. Materialbindung innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Materialbindung	Klausuren (N=251)	Fachprüfungen (N=79)	Abiturprüfungen (N=137)
materialgebunden	86,1% (78,1%)	63,3% (74%)	96,4% (88,8%)
materialungebunden	13,9% (21,9%)	36,7% (26%)	3,6% (11,2%)

Nach wie vor wird die Form der materialgebundenen Prüfung deutlich bevorzugt. Die Bindung an Materialien hat im Vergleich der Versuchsphasen sowohl bei den Klausuren, als auch bei den Abiturprüfungen sogar noch zugenommen. Bei den Fachprüfungen ist sie geringfügig gesunken.

Eine Differenzierung der eingesetzten Materialien liefern die folgenden Abbildungen 4, 5 und 6:

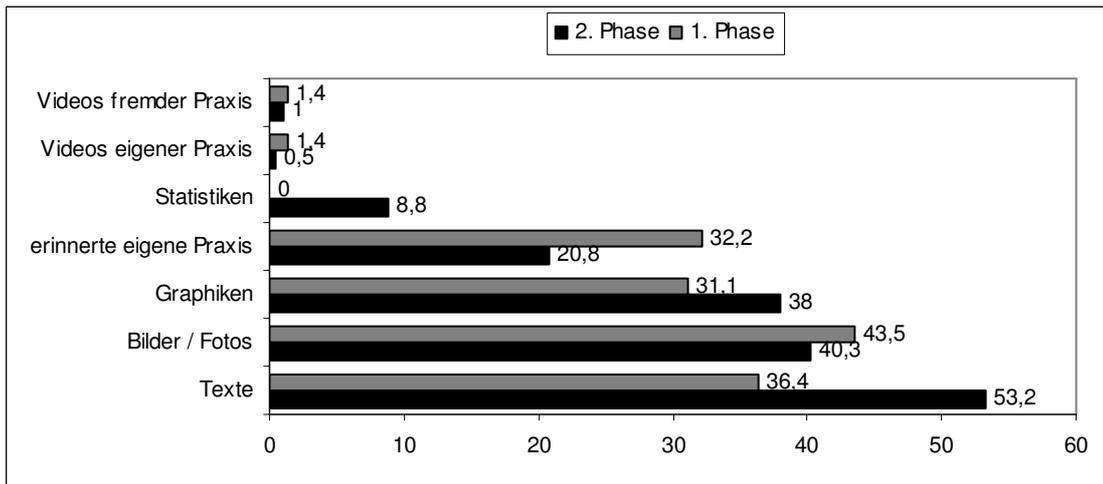


Abb. 4. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Klausuren (N=216), Mehrfachnennungen möglich, Angaben in %

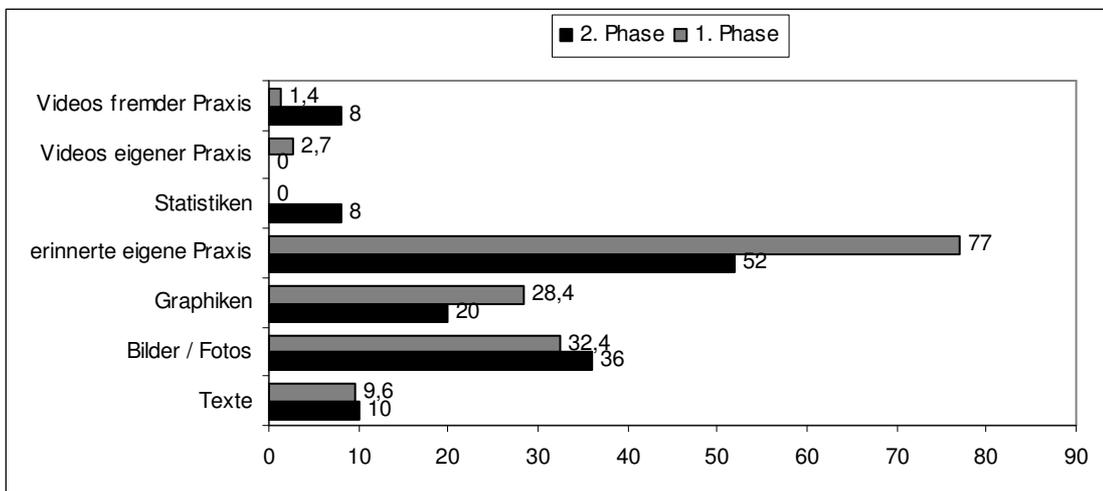


Abb. 5. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Fachprüfungen (N=50), Mehrfachnennungen möglich, Angaben in %

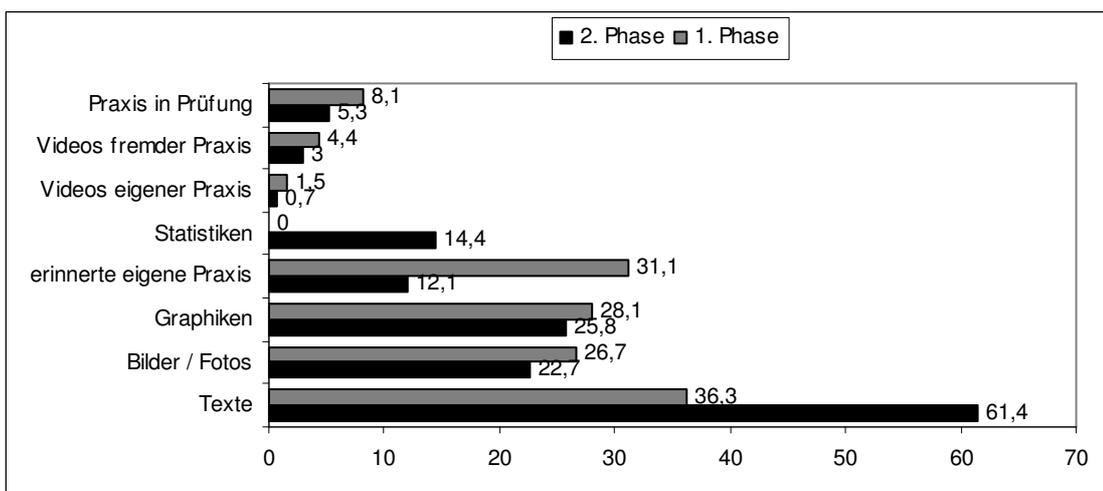


Abb. 6. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Abiturprüfungen (N=132), Mehrfachnennungen möglich, Angaben in %

Vorzugsweise werden den Schülern demnach in Klausuren und Abiturprüfungen Textmaterialien, Bilder bzw. Fotos und Grafiken vorgelegt, die in erster Linie auf Verstehens-, Interpretations- und Bewertungsleistungen abzielen. Positiv zu bewerten ist die in etwa einem Fünftel der Klausuren geforderte Erinnerung an die eigene sportmotorische Praxis, die bei der Fachprüfung sogar 52% ausmacht. Erwähnenswert ist weiterhin, dass in 5,3% der Abiturprüfungen (unbewertete) Praxisanteile vorkommen.

Im Vergleich zu Phase eins sind indes auch negative Tendenzen festzustellen. Der durchgängig rückläufigen erinnerten eigenen Praxis korrespondiert ein durchgängig ansteigender Einsatz von Texten. D. h. selbst erfahrene Situationen und Probleme als Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung werden durch angelesene ersetzt. Für die Realisierung einer intendierten Praxis-Theorie-Verknüpfung ist das eher kontraproduktiv.

Facharbeiten und Untersuchungsergebnisse zu prüfungsform-spezifischen Analysekriterien

Facharbeiten

Es liegen insgesamt Daten zu 24 Facharbeiten vor. Allerdings variieren die angegebenen Datenmengen sehr, teilweise sind Themen, Gutachten und Noten vorhanden, teilweise nur Noten oder nur Themen. Eine quantitative Analyse ist auf dieser Datenbasis nicht sinnvoll.

Hier können nur die Themen genannt werden, sowie das anonymisierte Notenspektrum der wenigen Daten aufgezeigt werden.

Tab. 8. Übersicht der Facharbeitsthemen (N=24)

Index	Thema/Arbeitstitel
Lehrer 1	1. Vergleich des jetzigen Standes des Aufwärmtrainings der A-Jugend Mannschaft im Verein mit dem der Literatur und einem selbstkonzipierten Aufwärmtraining mit Rückfrage an die Spieler
Lehrer 2	2. Stellenwert des Fußballspiels in der gymnasialen Unterstufe am Beispiel des X-Gymnasiums 3. Triathlon – Eine Möglichkeit in der Oberstufe? 4. Doping – Ein Thema im Unterricht und bei Schülern?!
Lehrer 3	5. Förderung von übergewichtigen Kindern durch den Sport
Lehrer 4	6. Die Bedeutung des psychologischen Trainings im Tennis 7. Die Entwicklung des Fußballschuhs unter besonderer Beachtung des Gesundheitsaspektes 8. Die Entwicklung gewaltbereiter organisierter Fans von den 70er Jahren bis heute am Beispiel des FC Schalke

	9. Die Geschichte der DJK-Sportvereine am Beispiel des DJK X 10. Die Entwicklung des Dopings am Beispiel des Radsports
Lehrer 5	11. Koordinationstraining im Jugendfußball – ein Weg zum besseren Fußballer? 12. Die Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen.
Lehrer 6	13. Die Laktatleistungsdiagnostik 14. Auswirkungen der Medien auf den Sport
Lehrer 7	15. Kämpfen in der Schule? – Eine Auseinandersetzung mit der (Schul-) Sportart Judo als Mittel zur Gewaltprävention.
Lehrer 8	16. Laufen ohne Schnaufen – eine selbst durchgeführte Versuchsreihe zum Thema Blutkreislaufsystem des Menschen mit wissenschaftlichem Hintergrund
Lehrer 9	17. Stabilisierung der Rückenmuskulatur 18. Prellball von Klein an – Dokumentation 19. Randalere am Fußball-Spielfeldrand – auch bei unseren Amateurvereinen?
Lehrer 10	20. Koordinationsschulung am Beispiel ausgesuchter Übungen in einer leistungsorientierten Jugendgruppe im Tennis 21. Gewaltprävention als Aufgabe von Fußball – Fan – Projekten
Lehrer 11	22. Entwicklung und Umsetzung einer Übungsreihe zur Einführung bzw. Festigung der Hochsprungtechnik (Fosbury Flop) für einen Kurs der Jahrgangsstufe 12
Lehrer 12	23. & 24. Ohne Titelangabe

Tab. 9. Häufigkeit der Notenstufen bei den Facharbeiten (n=24)

Punktzahl	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	k. A.
Häufigkeit	0	0	4	1	2	0	3	1	1	2	1	0	1	0	0	8

In 9 der 24 Fälle liegt der wissenschaftlichen Begleitung ein Gutachten vor. Der Notendurchschnitt beträgt (für N=16) 9,25 Punkten. Über die Repräsentativität sind keine Aussagen möglich, sie ist wohl nicht gegeben, da es sich nur um einen kleinen, eher zufälligen Ausschnitt handelt. Vielleicht können die angegebenen Themen aber als Anregung dienen? Sie unterstreichen zumindest Machbarkeit und Sinnhaftigkeit von Facharbeiten auch im Fach Sport.

Fachprüfungen

Die Fachprüfung umfasst einen praktischen und einen theoretischen Teil. Wir haben daher für die Auswertung der Fachprüfungen zwei weitere Analysekriterien verwendet. Erfasst

wurden zusätzlich sowohl die „Form der theoretischen Überprüfung“ als auch die „Praxis-Theorie-Verknüpfung“.

Zusatz-Analysekriterium: Form der theoretischen Überprüfung

In der Analyse der 79 Fachprüfungen ergibt sich, dass der theoretische Teil der Prüfungen zu 40% in mündlicher und zu 45,6% in schriftlicher Form erfolgt. In der ersten Phase wurden 41,2% der theoretischen Teile mündlich überprüft, 58,8% schriftlich. Bei den schriftlichen Prüfungen variieren die Aufgaben zwischen kurzen Multiple-Choice-Tests bis hin zu zeit-aufwändigen Essays in Klausurform. Aufgrund fehlender Angaben zu Arbeitszeit oder gewünschtem Umfang ist es nicht möglich, diese Kategorie genauer ausdifferenzieren.

In 3,8% der Fachprüfungen wird die Theorie in einer Prüfung sowohl schriftlich als auch mündlich geprüft und in 2,5% wird explizit nur Praxis bewertet, keine Theorie.

Zusatz-Analysekriterium: Praxis-Theorie-Verknüpfung

Eine gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis ist ein Kernproblem des Faches Sport. Die Aufgabenstellungen der beiden Komponenten wurden bei diesem Kriterium mit dem Erwartungshorizont abgeglichen. So war für 58 Fachprüfungen (73,4%) eine Kategorisierung möglich. Die Untersuchung der Relation beider Anteile im Sinne inhaltlicher Bezüge zeigt folgendes Ergebnis:

Tab. 10. Form der Praxis-Theorie-Verknüpfung innerhalb der Fachprüfungen (N=58)

Praxis-Theorie-Verknüpfung	Anteil an allen untersuchten Fachprüfungen (N=58)¹⁰
Praxis bedingt Theorie	25,9% (43,2%)
Theorie bedingt Praxis	3,4% (4,5%)
zeitnah integriert	3,4% (19,3%)
unabhängig	67,2% (33,0%)

Bei zwei Dritteln der Fälle sind die beiden Komponenten als unabhängig voneinander zu betrachten, angesichts der geforderten Verknüpfung von Praxis und Theorie ein eindeutig zu hoher Prozentsatz. Fachprüfungen wurden dieser Kategorie zugeordnet, wenn sich die theoretischen und praktischen Aufgabenstellungen auf Verschiedenes bezogen.

¹⁰ 21 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

Die zweithäufigste Variante (25,9%) „Praxis bedingt Theorie“ ist gegeben, wenn die Schüler zunächst sportmotorische Arbeitsaufträge durchführen und danach in einem gesonderten Theorieteil Aufgaben zu der vollbrachten Praxis bearbeiten. Ein Prüfungsgespräch bietet als Prüfungsform dabei den Vorteil der konkreten Thematisierung der eigenen praktischen Handlungen und des gewählten Lösungsweges. Aber auch schriftliche Prüfungen, die sich meist eher auf allgemeingültige Aspekte des vorher durchgeführten Inhalts beziehen, sind möglich.

Eine selten gewählte Form der Fachprüfung (Theorie bedingt Praxis; 3,4 %) besteht darin, die Schüler als erstes eine kognitive Aufgabenstellung bearbeiten zu lassen und darauf aufbauend eine praktische Prüfung anzuschließen.

Der wünschenswerteste Fall, in dem die Prüfungsanlage keine Abfrage unabhängiger Kompetenzen, sondern ein zeitnahes integratives Verhältnis von Theorie und Praxis aufweist, ist ebenfalls in 3,4% der Fachprüfungen aufzufinden.

Gemessen an den fachdidaktischen Präferenzen weisen die Zahlen der zweiten Phase durchgängig negative Tendenzen auf. Das gilt insbesondere für die Verdopplung jener Prüfungen, die ohne Verknüpfung von Praxis- und Theorieteil angelegt sind.

Abiturprüfungen

Die Abiturprüfung findet wie in anderen Fächern auch in Sport als viertem Fach in Form einer mündlichen Überprüfung statt.

Zusatz-Analysekriterium: Zeitlicher Bezug der Prüfungsinhalte

Da von der Abiturprüfung ausdrücklich halbjahresübergreifende Aufgabenstellungen verlangt werden, wird als zusätzliches Kriterium in diesem Abschnitt untersucht, auf welche Halbjahre sich die Abituraufgaben jeweils beziehen.

Tab. 11. Zeitlicher Halbjahresbezug bei den Abiturprüfungen

Zeitlicher Halbjahresbezug	Anteil an allen untersuchten Abiturprüfungen (N=102)¹¹
1 Halbjahr	15,7% (5,3%)
2 Halbjahre	47% (32%)
3 Halbjahre	27,5% (34,7%)

11 In 35 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

4 Halbjahre

9,8% (28%)

Die Anzahl der Prüfungen, die sich (im ersten Teil der Prüfung) auf vier oder drei Halbjahre beziehen, hat sich gegenüber der ersten Phase fast halbiert. Der Anteil der Abiturprüfungen, die sich auf zwei Halbjahre beziehen, ist hingegen von 32% auf 47% angestiegen.

Entwicklungstendenzen

Resümiert man die beschriebenen Einzelbefunde, indem man sie jeweils aus der Perspektive der einzelnen Überprüfungsformen bündelt, lassen sich einige Tendenzen freilegen. Im Vergleich korrespondierender Werte der ersten und zweiten Erprobungsphase sind in vielen Bereichen Ähnlichkeiten der Werte erkennbar. Aufgrund der höheren Anzahl an Schulen, die in der zweiten Phase am Versuch teilnehmen (56 statt 24) und vor dem Hintergrund, dass vor allem Datenmaterial des Abiturjahrgangs 2008 analysiert wurde, ist zu bedenken dass Vergleiche nur tendenziell erfolgen können, da die Stichproben unterschiedlich sind. Auch ist z. B. der Gebrauch von Operatoren bei der Formulierung von Prüfungsaufgaben nach wie vor optimierbar. Derartige Unsicherheiten können zu falschen Zuordnungen führen, die sich nicht unerheblich auf die Gesamtergebnisse auswirken dürften.

Beachtlich ist, dass sich die Werte der neu in den Versuch aufgenommenen Schulen nicht negativ von den Schulen, die den Versuch fortführen, unterscheiden – im Gegenteil, in manchen Teilbereichen schneiden sie sogar besser ab. Die neuen Schulen haben offensichtlich von der Arbeit in den eingerichteten Qualitätszirkeln und dem dortigen Erfahrungsaustausch profitiert.

Die angedeuteten Mängel der qualitativen Entwicklung der Leistungsüberprüfungen in der zweiten Erprobungsphase sind vorab indes grundsätzlich zu relativieren. Wie schon am Ende der ersten Phase, so kann auch jetzt allen Überprüfungsformen ein prinzipiell oberstufenadäquates Niveau zugesprochen werden. Das betrifft die besonders bedeutsame Einhaltung der geforderten Anforderungsbereiche ebenso wie die Qualität der vorgesehenen Theoriebestandteile. Die kritischen Hinweise erfolgen mithin auf der Basis eines hohen Levels.

So verfügen die Aufgabenstellungen für die Klausuren nach wie vor in beachtlichem Ausmaß über alle 3 Anforderungsbereiche. Gleichwohl signalisieren die Reduzierung eigener erinnerter Praxis als Referenzpunkt für Aufgabenformulierungen und der gleichzeitig gestiegene Einsatz von Texten und Grafiken Abstriche am fachdidaktisch wünschenswerten Format. Auch die Dominanz der eher naturwissenschaftlichen Ausrichtung erhöht sich. Lediglich die geringere Fixierung der Aufgabenstellungen auf nur eine Sportart ist positiv zu beurteilen, weil Transfer- und Beurteilungsleistungen und damit die Anforderungsbereiche II und III davon profitieren dürften.

Interessant schien während der Analyse weiterhin, ob sich bei der Prüfungsform der Klausuren über die zwei Jahre der Qualifikationsstufe hinweg Veränderungen im Bereich der Anforderungsbereiche und der theoretischen Fundierung ergeben. Untersucht man bei den Klausuren die Korrelation der Anforderungsbereiche mit den Halbjahren der Qualifikationsstufe, ergibt sich folgende Tabelle.

Tab. 12. Korrelation der Anforderungsbereiche mit den Halbjahren bei den Klausuren (N=234)

Anforderungsbereiche	12,1 (N=85)	12,2 (N=75)	13,1 (N=72)	13,2 (N=2)
Nur I und II	17,6%	12,0%	1,4%	0%
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	5,9%	4%	4,2%	0%
I und II in gleichem Maße, III vorhanden	24,7%	46,7%	31,9%	0%
I weniger gewichtet als II, III vorhanden	49,4%	36,0%	62,5%	100%
Nur II und III	2,4%	1,3%	0%	0%

Betrachtet man die ersten drei Halbjahre etwa gleich großen Datenmaterials, so fällt auf, dass der Anteil der Klausuren ohne AFB III innerhalb der Qualifikationsphase sehr deutlich abnimmt (von 17,6% in 12,1 auf 1,4% in 13,1). Bei den Klausuren, die alle drei AFB enthalten und bei denen zudem eine stärkere Gewichtung des anspruchsvolleren AFB II gegenüber dem AFB I vorliegt, legt der Anteil ebenfalls von 49,4% auf 62,5% zu. Beide Befunde zeigen eine deutliche Steigerung im Bereich des Anforderungsniveaus im Verlauf der Qualifikationsphase. Dies ist nicht unbedingt gefordert, da alle Prüfungen zu jedem Zeitpunkt alle drei AFB ermöglichen sollen. Es gibt aber anscheinend eine deutliche Progression der Anforderungen im Verlauf der zwei Jahre, die noch bei einer weiteren Korrelationsanalyse aufgezeigt werden kann. Untersucht man wiederum bei den Klausuren die Korrelation zwischen dem Grad der theoretischen Fundierung in einer detaillierteren vierstufigen Aufschlüsselung und den Halbjahren der Qualifikationsstufe, ergibt sich folgende Übersicht.

Tab. 13. Korrelation des Grades der theoretischen Fundierung mit den Halbjahren bei den Klausuren (N=244)

Grad der theoretischen Fundierung	12,1 (N=86)	12,2 (N=81)	13,1 (N=75)	13,2 (N=2)
Intensiver Bezug	30,2%	25,9%	26,7%	50%
Deutlicher Bezug	23,3%	37,0%	38,7%	50%

Vorhandener Bezug	38,4%	27,2%	26,7%	0%
Fehlender Bezug	8,1%	9,9%	8,0%	0%

Betrachtet man erneut die ersten drei Halbjahre etwa gleich großen Datenmaterials, so fällt auf, dass der Anteil der Klausuren mit „intensiver“ und mit „fehlender“ wissenschaftlicher Fundierung während der Qualifikationsphase relativ konstant bleibt. Hingegen ist eine Progression des Anteils „vorhandener Bezüge“ zu „deutlichen Bezügen“ erkennbar. Während der Analyse des Datenmaterials wurde nach Kursen geordnet vorgegangen. Dabei fiel noch stärker wiederholt auf, dass insbesondere für die einzelnen Kurse ein deutlich zunehmender Grad theoretischer Fundierung im Laufe der Qualifikationsphase bei den Klausuren vorliegt. Dies würde in der Tabelle besser ersichtlich werden, wenn man die eingesetzten Analysekatoren noch feiner ausdifferenzieren würde.

Die aufgezeigte Progression bei den Anforderungen (Anforderungsbereiche und theoretische Fundierung) innerhalb der Klausuraufgaben mag zu einem Großteil auf generell übliche Lernfortschritte während der Qualifikationsphase rückführbar sein, wie sie in jedem Fach auftreten und auch intendiert sind. Das relativ niedrige Einstiegsniveau im Fach Sport im Halbjahr 12.1 indes könnte fachspezifische Ursachen haben, nämlich die fehlende Vorbereitung theoretisch-reflexiven Umgangs mit Sport im Sportunterricht der Sekundarstufe I. Umso dringlicher besteht Interventionsbedarf schon vor Beginn der Qualifikationsphase. Hier müsste im Fach Sport mit Blick auf das Oberstufenkursniveau bereits in der Sekundarstufe I angesetzt werden.

Bei den Fachprüfungen ist eine leichte Abnahme an AFB III-Aufgabenstellungen erkennbar, ebenso wird wie in der ersten Phase oft auf wissenschaftliches Wissen verzichtet. Beim Bezug auf sportwissenschaftliche Teilgebiete ist feststellbar, dass sich der Anteil der Prüfungen, die sich nur auf eine Teildisziplin beziehen, verdoppelt hat. Die eher knapp gehaltenen Erwartungshorizonte (insbesondere für die praktischen Teile) sind leider nicht sehr auskunftsfreudig, legen aber nahe, dass Fragen zur Regelkunde und zum organisatorischen Umgang mit Sportarten häufig das Zentrum der Prüfungen bilden. Der damit nahe liegenden Dominanz praktischen Handlungswissens in diesen Prüfungen sollte man möglichst konsequent entgegen arbeiten. Inakzeptabel ist auch die häufige inhaltliche Trennung von Praxis- und Theorieteil (67,2%!). Sie unterläuft nicht nur die Kernforderung des Faches (Praxis-Theorie-Verknüpfung), sondern legt wahrscheinlich auch die Präferenz für die – von der Praxis gut abtrennbare – schriftliche Form der Theorieprüfung nahe. Diese Entwicklung wiederum ist gerade im Blick auf die Vorbereitung auf eine mündliche Abiturprüfung zu bedauern.

Die Aufgabenstellungen für die Abiturprüfungen sind in ihrer Entwicklung von der ersten zur zweiten Erprobungsphase am Positivsten zu bewerten. Zwar gibt es auch hier negative Tendenzen, dazu zählen die Rücknahme eigener erinnerter Praxis sowie die noch stärkere Bevorzugung naturwissenschaftlicher Themen. Letzteres ist gewiss ein Indiz für das nur unzulänglich ausgeschöpfte pädagogische und wissenschaftspropädeutische Potential

des Faches, hat seine Ursachen aber wahrscheinlich weniger in der einseitigen Formulierung von Prüfungsaufgaben, sondern in den vorgängigen Entscheidungen für entsprechend einseitige Kursprofile. Dieses Defizit ist bereits hinlänglich aus der ersten Phase bekannt und offensichtlich nur schwer zu beheben. In dieser Untersuchung ist die beschriebene Tendenz aber vor allem eine statistische Konsequenz daraus, dass der Anteil eher nicht sportwissenschaftlicher Inhalte bei den Abiturprüfungen von 86,2% auf 99,3% (Tab. 4) gestiegen ist. Neben dem naturwissenschaftlichen Anteil steigen so auch die prozentualen Anteile sozial-geisteswissenschaftlicher Prüfungen und solcher mit ausgeglichenem Verhältnis. Die prozentualen Zuwachsraten liegen für naturwissenschaftliche Anteile bei 7,7%, für sozial-geisteswissenschaftliche bei 22,0% und für Prüfungen mit ausgeglichenem Verhältnis sogar bei 77,3%. Letztgenannte haben also im Vergleich der beiden Phasen am meisten zugelegt.

Daneben bieten die Abituraufgaben der zweiten Phase weiteres Erfreuliches. Sowohl die Anteile von AFB III als auch von wissenschaftlichem Wissen konnten gesteigert werden (auf über 96% bzw. über 97 %). Mit solchen Daten können Zweifel an der Gleichwertigkeit von Sport als 4. Prüfungsfach überzeugend in die Schranken gewiesen werden. Hinzu kommt die häufigere Konzentration der Inhalte im ersten Prüfungsteil auf Themen von zwei Kurshalbjahren (anstatt von drei oder gar vier Kurshalbjahren), die insofern angemessen ist, weil sie den geprüften Gegenstandsbereich nicht zu klein hält, zugleich aber „dichte“, sprich: vertiefend-komplexe, Fragestellungen ermöglicht.

Insgesamt bestätigen die Analysen der Aufgabenstellungen zu den verschiedenen Leistungsüberprüfungsformen die guten Ergebnisse der ersten Phase. Auf dieser Ebene sollte das Fach Sport Vergleiche mit anderen Fächern (wenn denn bei diesen auch einmal entsprechende Recherchen angestellt würden) nicht fürchten. Gleichwohl mahnen einige negative Tendenzen zur Aufmerksamkeit. Insbesondere die Form der Fachprüfung, vom Potential her am besten geeignet, das disparate Aufgabenspektrum des Faches zu einen, darf nicht auf ein Anspruchsniveau sinken, wie es vor dem Erprobungsversuch dem Fach Sport vorgehalten wurde.

Literatur

Schnitzler, D., Schulz, N. & Wagner, I. (2007). Leistungsüberprüfungen: Entsprechen Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe? In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005)*, (S. 139-176). Bielefeld und Köln.

Wie wird das pädagogische Potential des Faches genutzt? – Analysen auf der Basis von Unterrichts- und Prüfungsdokumentationen

FRAUKE BÖHMER, DANIEL SCHNITZLER, NORBERT SCHULZ & INGO WAGNER

Das Fach Sport hat in der gymnasialen Oberstufe – auch im Rahmen des Erprobungsvorhabens – den schwierigen Auftrag, wissenschaftspropädeutischen Unterricht und gleichwertige Abiturprüfungen mit seiner genuin pädagogischen Aufgabe zu verknüpfen, die Schülerinnen und Schüler zur sinngeliteten und verantwortungsbewussten Integration des Sports in ihre eigene Lebensgestaltung zu befähigen. Das bedeutet vor allem ihre Befähigung zum kompetenten Umgang mit der Vielfalt des modernen Sports.

In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe ist in diesem Zusammenhang eine vertiefende Thematisierung ausgewählter Aspekte dieser Vielfalt des Sports vorgesehen, die den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Kursprofilen, zusammengesetzt aus ausgewählten Perspektiven und Inhaltsbereichen, angeboten wird. Die pädagogischen Potentiale des Faches werden besonders umfänglich in solchen Fällen genutzt, in denen möglichst unterschiedliche Kursprofile zur Wahl stehen. Denn nur dann haben die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre Wahlentscheidungen nach individuellen Interessen und Fähigkeiten zu treffen, und eben durch diese individuelle Passung des Unterrichts steigt die Wahrscheinlichkeit seiner pädagogischen Wirksamkeit.

Schon der Abschlussbericht zur ersten Erprobungsphase hat neben der wissenschaftspropädeutischen auch die pädagogische Komponente des Erprobungsvorhabens in den Blick genommen und ist der Frage nachgegangen, inwieweit in den Kursen der Erprobungsschulen das prinzipiell vorhandene pädagogische Potential des Faches ausgeschöpft wird (vgl. im einzelnen Kurz & Schulz, 2007, S. 111-123). Die damaligen Ergebnisse mussten den Kursprofilen ein mehrheitlich traditionelles Fachverständnis attestieren, das stark an der Perspektive sportlicher Leistung und Leistungsoptimierung ausgerichtet war, mithin die Vielfalt der Perspektiven und auch der Inhalte des heutigen Sports vernachlässigte. Lediglich auf der Ebene einzelner Unterrichtsvorhaben, die in der Regel weniger tragend für die Kontinuität des Unterrichts und seiner Leistungskontrollen waren, konnten damals Anzeichen einer Ausweitung auch in andere pädagogische Regionen festgestellt werden.

Für die Auswertung der zweiten Erprobungsphase drängt sich daher die Frage auf, ob diese Ansätze positiver Tendenzen sich mittlerweile gefestigt, eventuell deutlicher auch auf die Konstruktion der Kursprofile übergreifen haben oder ob der Unterricht nach wie vor das Reservoir der pädagogischen Möglichkeiten des Faches nicht im wünschenswerten Umfang ausschöpft.

Dieser Frage soll im Folgenden in zwei Schritten nachgegangen werden. Zunächst werden in Anlehnung an die Auswertung der ersten Erprobungsphase die dokumentierten Prüfungskurse (mit ihren Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben) aller Erprobungsschulen analysiert. Insgesamt lagen für die Abiturjahrgänge 2006 bis 2008 für 109 Prüfungskurse Angaben zu den Kursprofilen vor. Zur Auswertung konnten des Weiteren 847 dokumentierte Unterrichtsvorhaben dieser Kursprofile herangezogen werden.

In einem zweiten Schritt wendet sich die Auswertung dem Datenmaterial zweier exemplarisch ausgewählter Schulen zu. Dies geschieht deshalb, weil die Erfüllung der pädagogischen Aufgabe des Faches unlösbar mit der Perspektive des individuellen Schülers verknüpft ist. Für ihn aber ist weniger das Angebot aller beteiligten Schulen, sondern das der je einzelnen, eben seiner Schule relevant. Um ein detailliertes und solides Bild der beiden ausgewählten Schulen auf der Basis auch umfangmäßig aussagekräftigen Materials gewinnen zu können, greift die Analyse hier auch auf die Prüfungskurse der ersten Erprobungsphase zurück.

Die pädagogische Ausrichtung in den Prüfungskursen der Schulen der zweiten Erprobungsphase

Für die Analyse zur zweiten Erprobungsphase stand Datenmaterial von insgesamt 109 Prüfungskursen der Abiturjahrgänge 2006 bis 2008 zur Verfügung.¹

Um zu einem tieferen Einblick in die pädagogische Ausrichtung der Kurse zu gelangen, konnten 847 dokumentierte Unterrichtsvorhaben aus der Qualifikationsphase herangezogen werden. In Anlehnung an den Abschlussbericht der ersten Erprobungsphase befassen wir uns im Folgenden zunächst gesondert mit den Inhaltsbereichen, bevor wir in einem zweiten und dritten Schritt die Pädagogischen Perspektiven und Kursprofile in Augenschein nehmen.

Inhaltsbereiche in Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben

Als erster Zugang bietet sich ein Vergleich der jeweils Kursprofil bildenden Inhaltsbereiche in den Prüfungskursen der ersten und zweiten Erprobungsphase an (vgl. Abb. 1).

Es fällt auf, dass die Verteilung der Inhaltsbereiche in den Kursprofilen der Abiturjahrgänge 2006 bis 2008 tendenziell der Verteilung innerhalb der ersten Erprobungsphase ent-

1 Bei der Zusammensetzung der Kursprofile wurde nicht selten die durch Lehrplan und Erprobungsrahmen offerierte Möglichkeit wahrgenommen, mehr als zwei Perspektiven und Inhaltsbereiche als profilbildend auszuweisen. In vier Prozent der Fälle wurden in diesem Zusammenhang die Inhaltsbereiche 1 und 2 benannt, welche als „sportart-übergreifende Bewegungsfelder“ nicht als profilbildend zugelassen sind.

spricht. Die größte Bedeutung kommt wie schon 2002 bis 2005 dem IB 7 zu. In fast jedem Prüfungskurs (92%) ist dieser Inhaltsbereich an der Profilbildung beteiligt. Daneben bleibt der IB 3, der in 57% der Kurse als profilbildend fungiert, deutlich überrepräsentiert. Allen anderen Inhaltsbereichen wird eine vergleichsweise marginale Bedeutung zuteil. Positiv hervorzuheben ist der geringfügig vermehrte Zugriff auf die traditionellen Schulsportarten des IB 5 (von 6% auf 12%) und des IB 6 (von 12% auf 19%). Von dieser sich andeutenden Entwicklung profitiert wahrscheinlich vor allem die bislang meist unterprivilegierte Gruppe der Mädchen. D.h., es ist zu vermuten, dass Kursprofile mit diesen Inhaltsbereichen insbesondere für weibliche Schüler ein attraktives Angebot sein dürften. Bedauerlich erscheint hingegen der Rückgang der ohnehin noch nicht sehr etablierten Inhaltsbereiche 8 und 9, der die Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler wieder stärker auf die traditionellen Inhalte konzentriert.

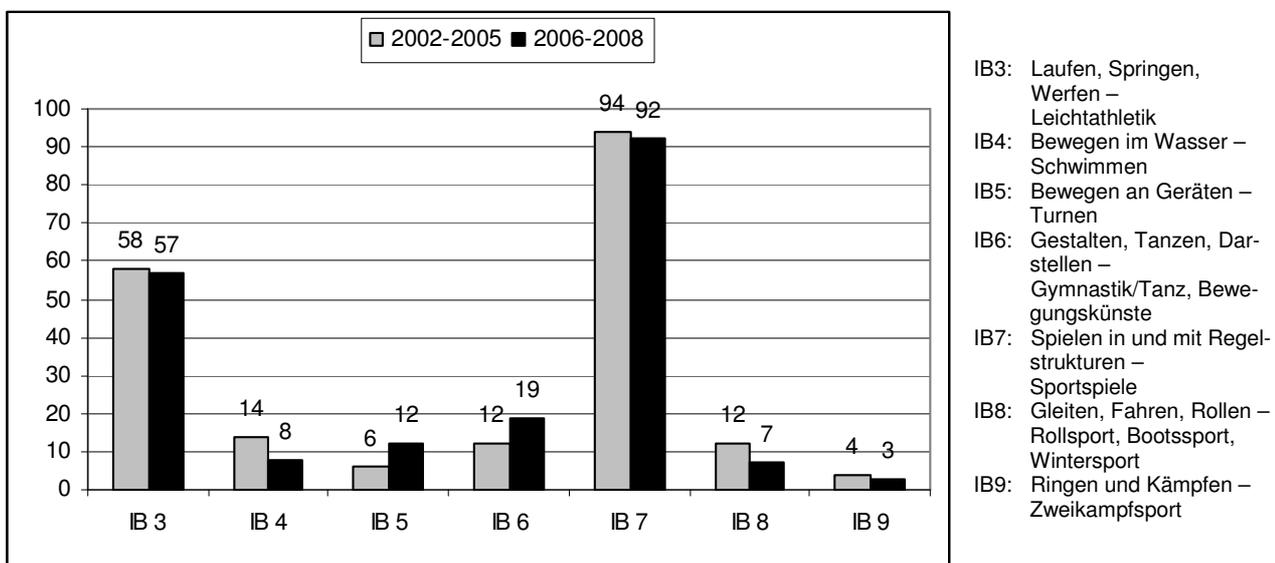


Abb. 1. Inhaltsbereiche in den Kursprofilen der Abiturjahrgänge 2002-2005 (1. Phase) und 2006-2008 (2. Phase) im Vergleich. (N=106 bzw. N=100); Angaben in %

Deutete sich zum Ende der ersten Erprobungsphase noch eine leichte Tendenz an, die Inhaltsbereiche 8 und 9 etwas häufiger als profilbildend auszuweisen, ist diese nun eher als rückläufig anzusehen. Insgesamt bleibt das Inhaltsspektrum, soweit es das Profil der Kurse und damit die Prüfungen bestimmt, recht einseitig und schöpft die Bandbreite, die mit der neuen Lehrplangeneration eröffnet wurde, auch in der zweiten Phase der Erprobung nicht aus.

Betrachten wir, mit welcher Häufigkeit (in %) einzelne Inhaltsbereiche in den vorliegenden dokumentierten Unterrichtsvorhaben der Abiturjahrgänge 2006 bis 2008 thematisiert wurden (Abb. 2), setzt sich der zuvor gewonnene Eindruck fort.²

² In einige Unterrichtsvorhaben wurde mehr als ein Inhaltsbereich einbezogen, wodurch ein Gesamtwert von über 100% zu Stande kommt.

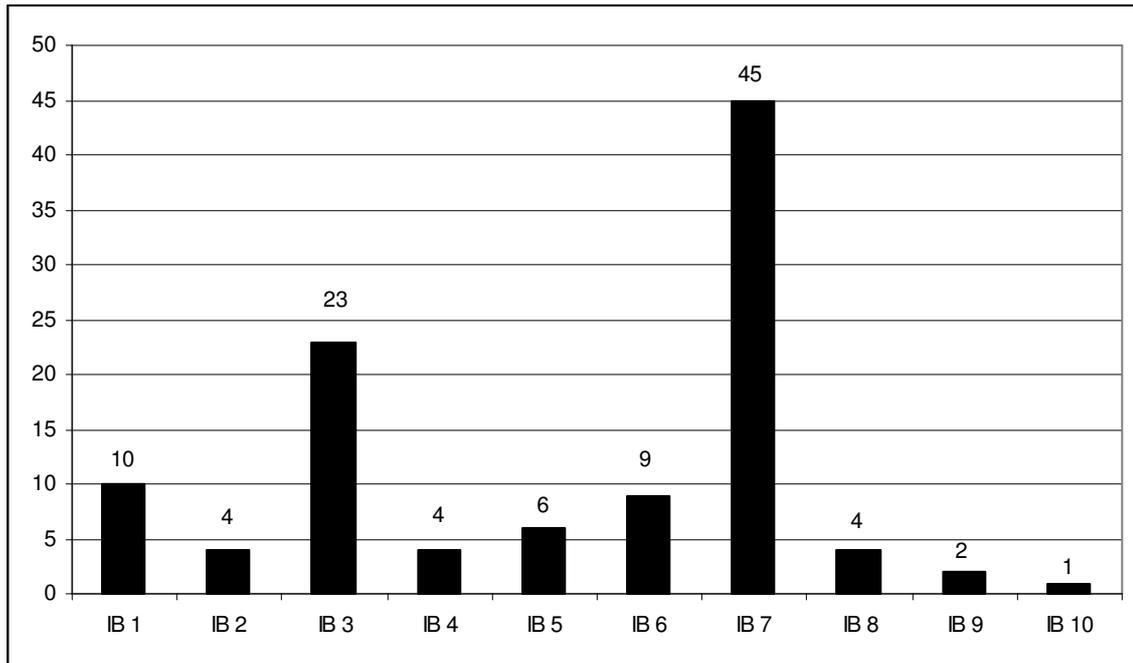


Abb. 2. Anteil der Inhaltsbereiche in den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase, Abiturjahrgänge 2006-2008, (N=847 UV); Angaben in %

Sowohl die Dominanz der Inhaltsbereiche 7 und 3, welche in 45% bzw. 23% aller analysierten Unterrichtsvorhaben vertreten sind, als auch die übrige mittlerweile vertraute Verteilung lassen sich an dieser Stelle wieder finden. Erfreulich ist, dass die Inhaltsbereiche 1 und 2 auf der Ebene der Unterrichtsvorhaben – wie im didaktischen Konzept des Erprobungsvorhabens vorgesehen – präsent sind, ebenso wie die „kleineren“ profilbildenden Inhaltsbereiche. Bemerkenswerter Weise wird innerhalb eines Unterrichtsvorhabens fast immer nur auf einen Inhaltsbereich zugegriffen. Dieser Umstand lässt vermuten, dass in der Regel dieser Inhaltsbereich (zumeist eine Sportart daraus) und nicht etwa eine Pädagogische Perspektive die Führungsgröße im Unterrichtsvorhaben darstellt. Inwieweit diese Sportart eventuell mehrperspektivisch thematisiert wird, werden Analysen zu den eingesetzten Pädagogischen Perspektiven erweisen (s. u.).

Die Unterrichtsvorhaben sind in der Regel so dokumentiert, dass genauer ersehen werden kann, auf welche Inhalte sich der Unterricht bezog. Die Abb. 3 zeigt, in welche Sportspiele sich der IB 7 ausdifferenziert, der als häufigster IB in nahezu jedem zweiten Unterrichtsvorhaben vertreten ist.

Unter den Sportspielen behalten die Rückschlagspiele Volleyball und Badminton ihre dominierende Stellung bei. Mehr als die Hälfte aller Unterrichtsvorhaben zum IB 7 bezieht sich auf diese Sportarten. Mit einigem Abstand folgen Fußball und Basketball auf den nächsten Plätzen. Bei 6% der Nennungen ist keine konkrete Angabe zur Sportart gemacht worden. Gemessen an der Vielzahl von Sportspielen, die dem IB 7 zugeordnet werden können, bleiben auch hier die Erprobungsschulen weit hinter den pädagogisch gebotenen Möglichkeiten zurück. In 17 der Unterrichtsvorhaben wurden mehrere Sportspiele unterrichtet. Das hingegen ist durchaus im Sinn der Lehrplankonzeption, insbesondere dann,

wenn die Reflexion der Spielerfahrungen auch auf den Vergleich unterschiedlicher Sportspiele abhebt.

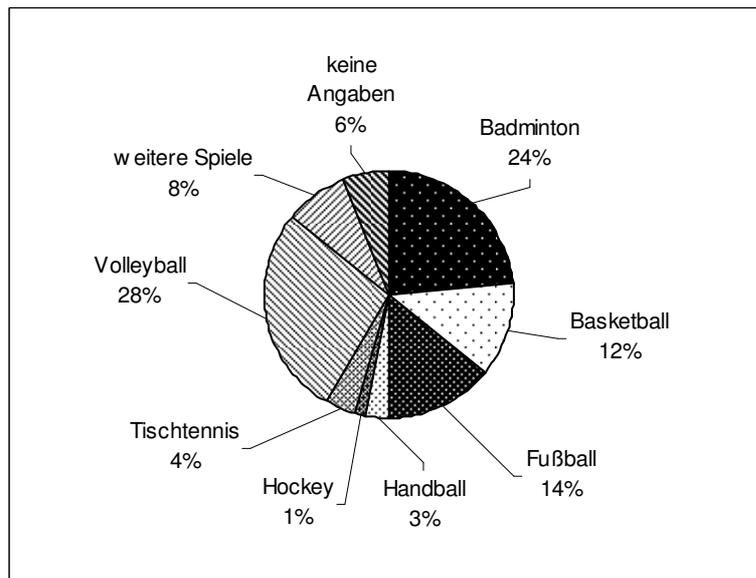


Abb. 3. Anteil der einzelnen Sportspiele am Inhaltsbereich 7 („Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“) in den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase, Abiturjahrgänge 2006-2008 (2. Phase) (N=377 aus 847 UV)

Pädagogische Perspektiven in Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben

Abbildung 4 zeigt analog zu Abbildung 1, welche Pädagogischen Perspektiven in den Prüfungskursen der ersten und zweiten Erprobungsphase als profilbildend angesetzt wurden.

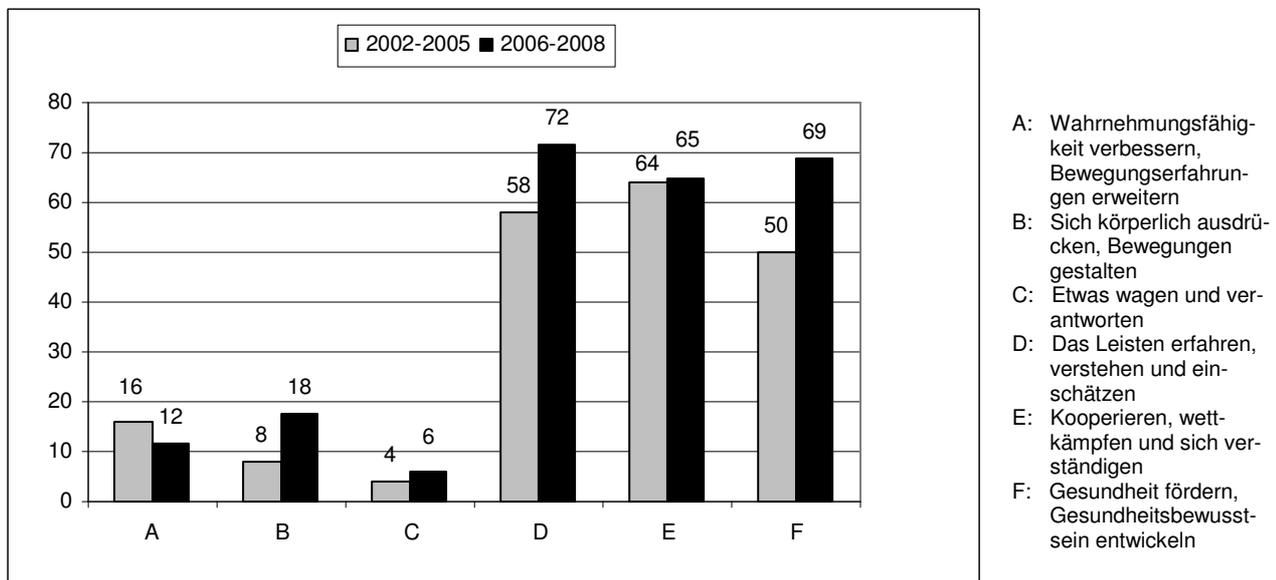


Abb. 4. Pädagogische Perspektiven in den Kursprofilen der Abiturjahrgänge 2002-2005 (1. Phase) und 2006-2008 (2. Phase) im Vergleich. (N=106 bzw. N=102); Angaben in %

Das vergleichende Ergebnis ist ambivalent. In aller Deutlichkeit ist erkennbar, dass man von einer Gleichrangigkeit der Perspektiven, wie sie Erprobungsrahmen und Lehrplan ansetzen, nach wie vor weit entfernt ist. Es dominieren wie schon im Rahmen der ersten Er-

probungsphase die Perspektiven D, E und F. Die übrigen Perspektiven bleiben im Vergleich unbedeutend. Allerdings ist hinsichtlich der Verwendung der Perspektiven B und C ein Aufwärtstrend festzustellen, was möglicherweise mit der oben erwähnten Zunahme der Inhaltsbereiche 5 und 6 in Zusammenhang steht, die sich gerade für die Thematisierung der Perspektiven B und C anbieten.

Prozentual größer ist jedoch die Zunahme der Perspektiven D und F, welche ohnehin schon zusammen mit der Perspektive E, die Hauptgruppe dargestellt haben. Mittlerweile nicht länger haltbar scheint in diesem Kontext der nach der ersten Erprobungsphase gemachte Interpretationsversuch, unter den neu formulierten Perspektiven A und C zu unterrichten sei für die Lehrkräfte eine Herausforderung, der man sich wohl erst allmählich, und d. h. im Verlauf des Erprobungsvorhabens stellen würde. Die nach wie vor geringe Berücksichtigung dieser Perspektiven legt die Vermutung nahe, dass der defizitäre Zustand ohne notwendige Unterstützung der Lehrkräfte (z.B. durch entsprechende Materialien) kaum zu beheben sein dürfte.

Als nächstes gehen wir der Frage nach, welche Kombinationen von Pädagogischen Perspektiven jeweils in den Kursprofilen anzutreffen sind.

Jede der Perspektiven D, E und F ist in weit mehr als 50% aller Kursprofile als profilbildend ausgewiesen. Nur in etwa jedem dritten Kurs ist eine der Perspektiven A, B oder C am Profil beteiligt. In mehr als der Hälfte der Fälle bilden zwei der Perspektiven D, E und F das Profil des Kurses, immerhin 16% der Kursprofile sind mit allen drei genannten Perspektiven besetzt.

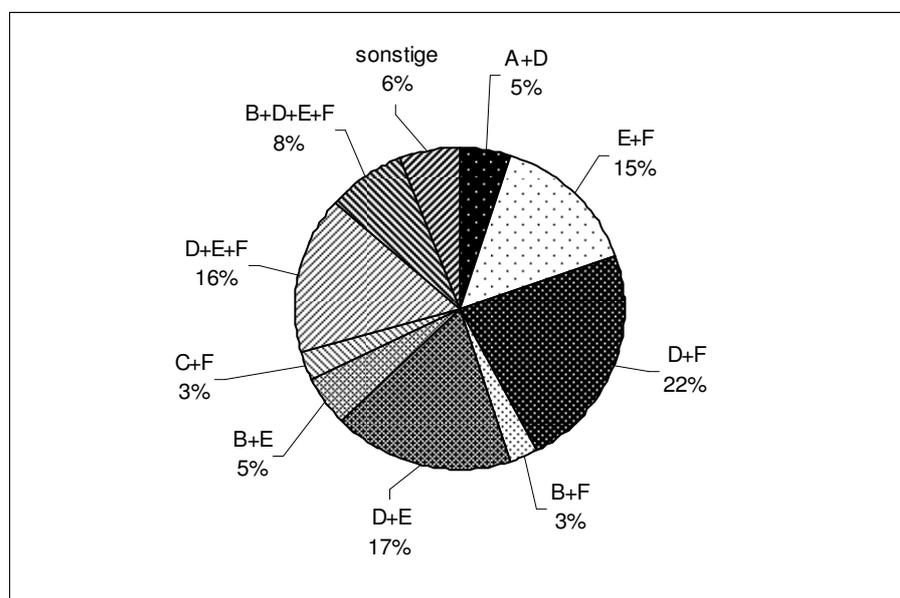


Abb. 5. Anteil der Kombinationen der profilbildenden Pädagogischen Perspektiven, Abiturjahrgänge 2006-2008 (2. Phase), (N=102)

Wesentlich seltener hingegen sind Kursprofile zu finden, die aus einer Kombination einer traditionellen Perspektive mit einer den Lehrkräften noch weniger vertrauten bestehen.

Verschwindend gering ist die Anzahl der Kursprofile, die nur aus solchen relativ neuen Perspektiven gebildet werden.

Vergleichen wir die am häufigsten vorkommenden Kombinationen der Pädagogischen Perspektiven in den Kursprofilen der Abiturjahrgänge 2006 bis 2008 mit denen der Jahrgänge 2002 bis 2005, stellen wir fest, dass diese hinsichtlich ihrer Verteilung weitestgehend übereinstimmen. Gegenüber der ersten Phase der Erprobung zeichnet sich 2006 bis 2008 allerdings die Neigung ab, bis zu vier Perspektiven als profilbildend auszuweisen. Zudem tauchen erstmals in 3% bis 5% der Kursprofile Kombinationen mit den Perspektiven B und C auf. Insgesamt ist die Anzahl der Kombinationen damit gestiegen. Eine größere Variationsbreite ist vorhanden und insofern tendenziell auch eine umfangreichere Nutzung des pädagogischen Potentials. Dennoch: Die Dominanz der Perspektiven D, E und F ist geblieben. Damit wird die schon im Abschlussbericht der ersten Phase des Erprobungsvorhabens getroffene Aussage bestätigt, dass es sich bei dieser Gewichtung keineswegs um ein Phänomen handelt, welches auf anfängliche Startprobleme zurückzuführen ist. Bei den Lehrkräften besteht offensichtlich ein (recht stabiles) Verständnis von Sportunterricht, in dem die neueren Pädagogischen Perspektiven von nur marginaler Bedeutung sind.

Als Ergänzung kann auch hier wieder vergleichend betrachtet werden, welche Pädagogischen Perspektiven in den dokumentierten Unterrichtsvorhaben akzentuiert sind (Abb. 6).

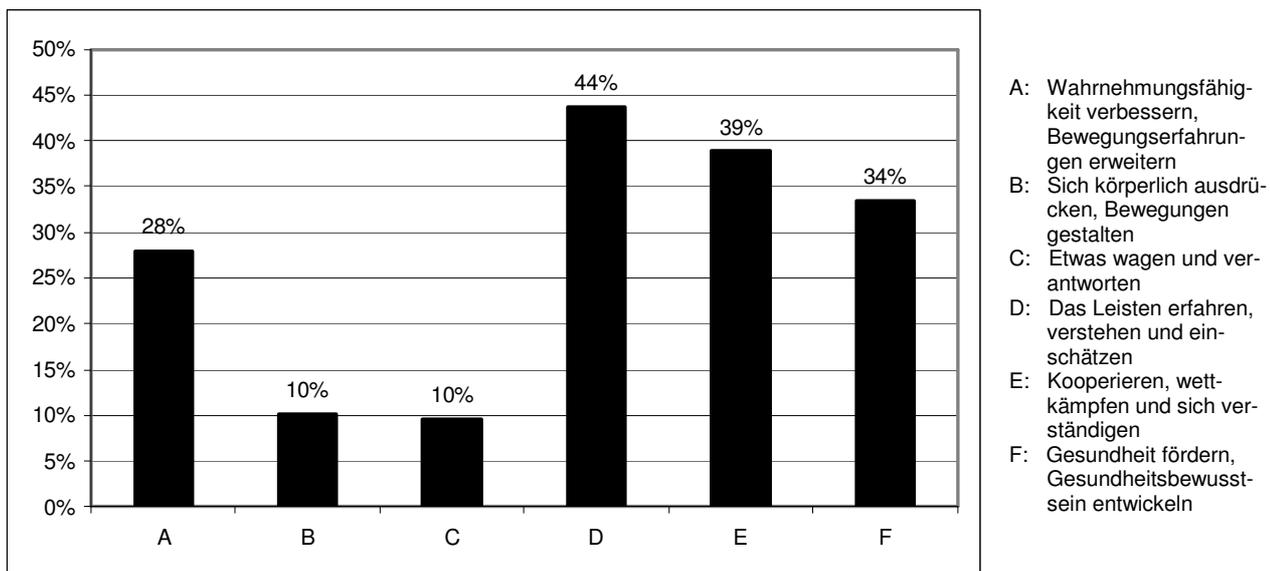


Abb. 6. Anteil der Pädagogischen Perspektiven in den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase, Abiturjahrgänge 2006-2008 (2. Phase), (N=764 UV)

Wie erwartet rangieren auch in den Unterrichtsvorhaben die Perspektiven D, E und F auf den vordersten Plätzen. Lediglich Perspektive E und Perspektive F haben im Vergleich zur Verteilung innerhalb der Kursprofile ihre Ränge getauscht. Während die Perspektive A in den Unterrichtsvorhaben etwa so oft akzentuiert wird wie die traditionelle Perspektive F, bleiben die Perspektiven B und C auch in Unterrichtsvorhaben hinter den übrigen zurück. Interessant ist allerdings, dass eine Vielzahl von Unterrichtsvorhaben mit mehreren Pädagogischen Perspektiven akzentuiert sind.

gogischen Perspektiven arbeitet. Daraus lässt sich schließen, dass die in der Regel auf nur eine Sportart bezogenen motorischen Inhalte des Unterrichtsvorhabens mehrperspektivisch thematisiert werden (s. o.). Das liegt ganz auf der Linie des didaktischen Konzepts des Erprobungsvorhabens und kommt dem Wunsch nach Ausschöpfung des pädagogischen Potentials entgegen.

Kursprofile: Zusammenfassende Interpretationen

Abbildung 7 zeigt, dass in den sieben häufigsten Zusammensetzungen von Kursprofilen der Inhaltsbereich 7 enthalten ist, in fünf davon in Kombination mit dem IB 3, in den übrigen beiden in Kombination mit dem IB 6.

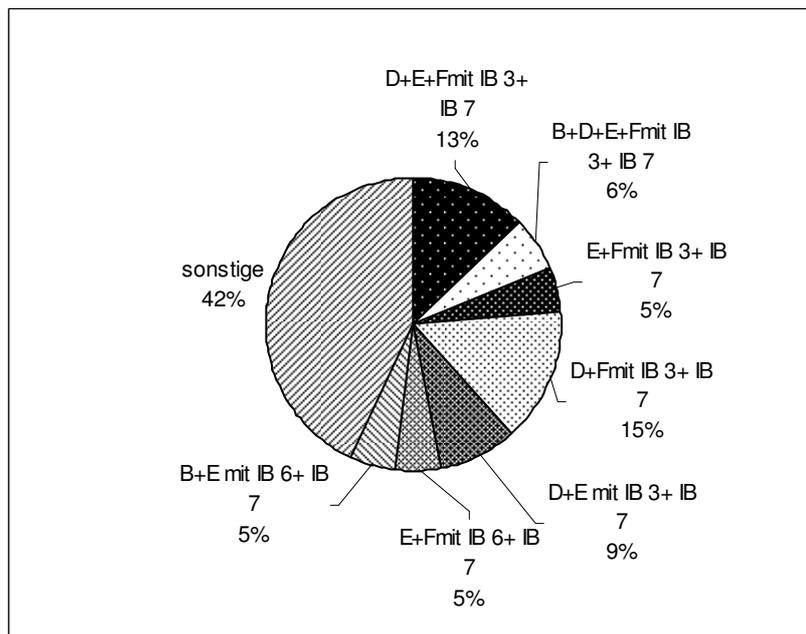


Abb. 7. Anteil typischer Kursprofile, Abiturjahrgänge 2006-2008 (2. Phase), (N=102)

In den drei favorisierten Kursprofilen werden die Inhaltsbereiche 7 und 3 mit der Pädagogischen Perspektive D und den Perspektiven E und/ oder F kombiniert. Dass diese Kursprofile häufig gewählt werden, war nach den bisher vorgelegten Auswertungen zu erwarten.

Wie zuvor bei den Kombinationen profilbildender Pädagogischer Perspektiven ist auch hier im Abgleich mit der ersten Erprobungsphase eine leicht gestiegene Anzahl von Variationen zu finden. Hinzugekommen ist die Kombination „B+E mit IB 6+IB 7“. Im Vergleich beider Erprobungsphasen fällt weiterhin auf, dass der IB 6 zu Lasten des IB 8 nun in der Gruppe der häufigsten (sieben) Kursprofile vertreten ist. Dies könnte wiederum dem Interesse der weiblichen Schüler entgegenkommen.

Insgesamt haben die Analysen ergeben: Auf der Makroebene der 54 beteiligten Schulen insgesamt wurde das pädagogische Potential des Faches, das insbesondere aus den Wahl- und Kombinationsoptionen von Pädagogischen Perspektiven und Inhaltsbereichen

resultiert, ähnlich wie schon während der ersten Erprobungsphase nur annäherungsweise ausgeschöpft. Nach wie vor dominieren sowohl in inhaltlicher als auch in intentionaler Hinsicht auf der Ebene der Kursprofile eher traditionelle Vorstellungen von Schulsport. Veränderungen gegenüber der ersten Erprobungsphase sind zwar zu registrieren, haben aber ambivalenten Charakter. Bei den profilbildenden Inhaltsbereichen z. B. vergrößern einerseits der IB 5 und der IB 6 ihre Anteile, schaffen damit günstigere Wahlmöglichkeiten insbesondere für weibliche Interessenten, andererseits weisen die ohnehin nicht sonderlich etablierten Inhaltsbereiche 8 und 9 Verluste auf und verkleinern dadurch die Wahlpalette. Ähnliches gilt für die Pädagogischen Perspektiven, von denen in den Kursprofilen zwar B und C deutlich zulegen können, zugleich jedoch die eindeutige Vorherrschaft der traditionellen Perspektiven D, E und F bestätigt, sogar verstärkt wird. Die in der ersten Erprobungsphase beobachteten vereinzelt innovativen Ansätze auf der Ebene von Unterrichtsvorhaben konnten sich in der Folgezeit demnach nicht entscheidend konsolidieren und auf die Kursprofile ausweiten.

Gemessen an den fachdidaktisch-konzeptionellen Vorgaben und Erwartungen können die globalen Befunde des Erprobungsvorhabens demnach immer noch nicht zufrieden stellen. Doch treffen diese enttäuschenden Ergebnisse auch den einzelnen Schüler, zu dessen Nutzen individualisierendes pädagogisches Potential ja installiert werden soll? Für ihn ist weniger das Gesamtergebnis aller 54 Erprobungsschulen relevant, sondern vielmehr die Situation, sprich: das konkrete Angebot seiner Schule. Diese Mikroebene befindet über die Möglichkeiten individueller Wahlentscheidungen. Hier zeigt sich die Versorgung unterschiedlicher sportbezogener Schülerinteressen und -fähigkeiten durch entsprechend differenzierende unterrichtliche Angebote – oder eben nicht.

Aus diesem Grund werden im Folgenden zusätzlich zur umfassenden Auswertung der Daten aller 54 Erprobungsschulen Analysen zu zwei einzelnen Schulen angestellt, an denen sich die Situation des individuellen Schülers konkreter spiegeln und ablesen lässt. Da solche Einzelstudien nicht zu allen Erprobungsschulen vorgelegt werden können, ist dieser zweite Angang auf eine (möglichst exemplarische) Auswahl von Schulen zu beschränken.

Die pädagogische Ausrichtung der Prüfungskurse in zwei exemplarisch ausgewählten Schulen

Datenauswahl, Datengrundlage, methodisches Vorgehen

Für die Einzelanalysen wurden 2 Schulen (Schule A und Schule B) ausgesucht, wobei vor allem 3 Auswahlkriterien herangezogen wurden:

- Beide im Erprobungsvorhaben vertretenen Schulformen (Gymnasium/ Gesamtschule) sollten Berücksichtigung finden.

- Beide im Erprobungsvorhaben vorgesehenen Organisationsmodelle (Modell A und B) sollten vertreten sein. Gerade unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Vielfalt ist eine für die Schüler vorteilhafte Überlegenheit der B-Schulen zu erwarten.
- Die Analysen sollten sich nicht mit einer nur wenig aussagekräftigen Momentaufnahme der ausgewählten Schulen begnügen, sondern deren Angebote möglichst über die gesamte Erprobungszeit erfassen, um so zu einem fundierten und differenzierten Bild zu kommen. Insofern spielte das verfügbare Datenmaterial für die Auswahl eine Rolle. Es kamen nur solche Schulen in Betracht, die das Erprobungsvorhaben kontinuierlich und möglichst umfassend dokumentiert haben.

Als Datenbasis für die Auswertung fungierten die Angaben der beiden Schulen zu den angebotenen Kursprofilen, die (nicht sehr zahlreich) vorhandenen dokumentierten Unterrichtsvorhaben sowie die zugänglichen Aufgabenstellungen zu den punktuellen Überprüfungsformen (Klausur, Fachprüfung, Abiturprüfung). Letztere lassen zwar keine unmittelbaren Aussagen über das unterrichtliche Geschehen und damit über dessen Vielfalt zu. Die Annahme ist jedoch plausibel, dass wichtige punktuelle Leistungskontrollen durch vorangehenden Unterricht adäquat vorbereitet wurden und insofern ein Spiegelbild vorgängiger unterrichtlicher Schwerpunkte sind.

Die inhaltsanalytische Bearbeitung des Datenmaterials orientierte sich grundsätzlich an den für pädagogische Vielfalt stehenden Kriterien der Pädagogischen Perspektiven und der Inhaltsbereiche. Deren weitere Ausdifferenzierung in zunehmende Konkretionsebenen (z. B. Sportarten innerhalb der Inhaltsbereiche, Sportartendisziplinen, sportwissenschaftliche Teilgebiete und Fragestellungen) konnte vor allem anhand der Prüfungsunterlagen vorgenommen werden. Diese Prüfungsunterlagen gestatten – gleichsam als Nebenprodukt – zudem auch Aussagen über die Vielfalt wissenschaftspropädeutischer Anteile und Aspekte – ein Gesichtspunkt, der für die Akzeptanz des Abiturfaches Sport von nicht geringer Bedeutung sein dürfte.

Ergebnisse der Schule A

Die ausgewählte Schule A ist eine Gesamtschule, die das Erprobungsvorhaben von Beginn an nach dem Modell A unterrichtet hat. Entsprechend liegen für die Abiturjahrgänge 2002 bis 2008 7 Kursprofile zur Auswertung vor, die von 3 Lehrkräften angeboten und unterrichtet wurden. Dabei war eine Lehrkraft für 5 Abiturjahrgänge, die beiden weiteren Lehrkräfte für je einen Abiturjahrgang zuständig.

Die Anzahl der Abiturprüflinge ist für 4 Jahrgänge dokumentiert und bewegte sich zwischen 3 (2005) und 10 (2003) Schüler/innen. In den 7 Abiturjahrgängen von 2002 bis 2008 lagen die P4-Optionen zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 zwischen insgesamt 5 Schüler(inne)n (2004) und 12 Schüler(inne)n (2002 und 2003). Dabei ist bei den 7 Jahrgängen der Gesamtanteil der männlichen P4-Kandidaten (29) an dieser Schule ähnlich hoch wie der Anteil der weiblichen P4-Kandidatinnen (30).

Kursprofile

Bedingt durch das Modell A gibt es an dieser Schule für die Schüler eines Abiturjahrgangs auf der Ebene der Kursprofile keine Wahlmöglichkeiten, da für die potentiellen Prüflinge immer nur 1 Kurs angeboten wird. Doch auch über den gesamten Zeitraum des Erprobungsvorhabens war die Vielfalt der insgesamt unterrichteten 7 Kursprofile äußerst begrenzt. Als profilbildende Perspektiven wurden ausschließlich die Perspektiven E und F eingesetzt. Auch die Festlegung der profilbildenden Inhaltsbereiche nutzte die konzeptionell vorgesehenen Möglichkeiten nicht. Für alle 7 Kursprofile war der Inhaltsbereich 7 verbindlich; 5 Kursprofile wählten als zweiten Schwerpunkt den Inhaltsbereich 4; 2 Kursprofile arbeiteten mit dem Inhaltsbereich 6 als zweitem Schwerpunkt (die für 5 der 7 Abiturjahrgänge zuständige Lehrkraft bot fünfmal ein identisches Kursprofil an). Potentielle Prüflinge mit Interessen und Stärken in den nicht berücksichtigten 4 pädagogischen Perspektiven und 5 Inhaltsbereichen hatten folglich während der gesamten Laufzeit des Erprobungsvorhabens keine Gelegenheit, von diesen in dazu passenden Kursprofilen zu profitieren.

Die Festlegung auf profilbildende Perspektiven und Inhaltsbereiche steckt die grundsätzliche pädagogische Ausrichtung eines Kurses ab. Sie lässt aber immer noch (insbesondere durch die Offenheit der Inhaltsbereiche) Spielräume für unterschiedlichste Konkretionen. Insofern ist die Frage nahe liegend, wie viel Vielfalt innerhalb der (sehr ähnlichen) Kursprofile entwickelt wurde. Die Beantwortung erfolgt in 3 Schritten, indem der Blick zunächst auf die motorischen Inhalte, sodann auf die kognitiven Inhalte und schließlich auf die verwendeten Unterrichtsmaterialien gerichtet wird.

Motorische Inhalte

Analysiert man das vorliegende Datenmaterial in Bezug auf die im Unterricht behandelten motorischen Inhalte so fällt auf, dass in 7 je zweijährigen Kursen nur ein sehr begrenztes und immer sehr ähnliches Bewegungsangebot im Unterricht thematisiert wurde. Es ergibt sich jahrgangsübergreifend folgendes Bild:

Tab. 1. Motorische Inhalte der Kurse 2002-2008 (Schule A)

Inhaltsbereiche	Motorische Inhalte
Inhaltsbereich 1 Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	Ausdauersport
Inhaltsbereich 2 Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	Sepak Takraw und Sepak Raga im Vergleich zum Fußball
Inhaltsbereich 4	Sportschwimmen, Rettungsschwimmen

Bewegen im Wasser	
Inhaltsbereich 5 Bewegen an Geräten	Turnen
Inhaltsbereich 6 Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz Bewegungskünste	Kulturelle Tänze
Inhaltsbereich 7 Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele	Tennis, Volleyball, Badminton, Basketball
Inhaltsbereich 8 Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootsport/Wintersport	Skifahren

Es fällt auf, dass aus der Fülle an Sportarten aus Inhaltsbereich 7, obwohl er in allen Kursen profilbildend war, lediglich eine geringe Anzahl im Unterricht thematisiert wurde. Innerhalb dieser Auswahl lässt sich zudem eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Rückschlagspiele (Tennis, Badminton und Volleyball) erkennen.

Der Inhaltsbereich 9 wurde im Untersuchungszeitraum nicht einmal dokumentiert und auch Inhaltsbereich 3 lässt sich lediglich bei der Thematisierung des Ausdauersports (Laufen) wieder finden.

Blickt man auf die für den individuellen Schüler ausschlaggebenden einzelnen Abiturjahrgänge, ergibt sich folgendes Bild.

- Im Abiturjahrgang 2002 wurden aus dem profilbildenden Inhaltsbereich 7 Volleyball und Tennis und aus dem ebenfalls profilbildenden Inhaltsbereich 4 Sportswimmen und Rettungsschwimmen im Unterricht behandelt. Darüber hinaus bildeten „Werfen“ aus dem Inhaltsbereich 3 und „kulturelle Tänze“ aus dem Inhaltsbereich 6 weitere Unterrichtsinhalte. Insgesamt blieb der Lehrer (vor allem in den Leistungsüberprüfungen) sehr eng an seinen profilbildenden Inhaltsbereichen.

- In den Abiturjahrgängen 2003-2005 sowie 2008 ergibt sich ein sehr ähnliches Bild. Die beiden Rückschlagspiele Tennis und Volleyball aus Inhaltsbereich 7 bleiben die einzigen im Unterricht behandelten Sportspiele. Schülern mit Begabungen oder Interessen in anderen Sportspielbereichen kann dieser Unterricht nicht gerecht werden. Ebenso wurden in fast allen Jahrgängen Ausdauersport (IB 1), Sportswimmen (IB 4) und Fitness allgemein behandelt. In den ersten drei Jahrgängen thema-

tisierte die Lehrkraft außerdem kulturelle Tänze (IB 6) im Unterricht. 2004 gab es zusätzlich eine Unterrichtseinheit zum Skifahren (IB 8).

Auffallend ist, dass im Laufe der Abiturjahrgänge, die von einem Lehrer unterrichtet wurden, sich die Breite der motorischen Inhalte innerhalb des Unterrichts verringert hat. Es ist zu erkennen, dass 2008 mit Sportschwimmen (IB 4), Tennis und Volleyball (IB 7) als den einzigen dokumentierten motorischen Unterrichtsinhalten die inhaltliche Vielfalt im Vergleich zu 2002 deutlich abgenommen hat.

- Beim Jahrgang 2006 hat sich der Schwerpunkt der motorischen Unterrichtsinhalte vermutlich aufgrund eines Lehrerwechsels deutlich verändert. In diesem Jahrgang waren Fußball, Brennball, und Baseball (IB 7), Sepak Takraw und Sepak Raga (IB 2), sowie Tanzgestaltung (IB 6), Ausdauertraining (IB 1) und allgemeines Fitness-training motorische Unterrichtsinhalte. Mit dieser Auswahl bleibt der Kurs sehr dicht an seinen profilbildenden Inhaltsbereichen 6 und 7. Allerdings gelang es der Lehrkraft, mit dem Vergleich zwischen Fußball, Sepak Tekraw und Sepak Raga (alternative Spielformen) einen innovativen Ansatz in ihren Unterricht einzubauen, der die potentielle Vielfalt des Faches zu nutzen weiß.

- Im Jahr 2007 bildeten Ausdauersport (IB 1), Badminton und Basketball (IB 7), Turnen am Pferd (IB 5), rituelle Tänze und Gestaltungskriterien (IB 6) sowie allgemeine Fitness (welche sich nur schwer einem bestimmten Inhaltsbereich zuordnen lässt) die motorischen Inhalte des Kurses. Der Schwerpunkt innerhalb der schriftlichen Überprüfungen lag auf Badminton, Basketball und Tanzen. Der Lehrkraft gelang sowohl mit der Auswahl der Sportarten als auch mit den thematisierten Bewegungsformen innerhalb der Sportarten (diverse Wurftechniken und Taktiken im Basketball, rituelle und moderne Tänze und verschiedene Schlagtechniken und Doppelspieltaktik im Badminton) ein breites Spektrum an Bewegungsaktivitäten im Unterricht zu bieten.

Aus der großen Anzahl der zur Verfügung stehenden Sport- und Bewegungsmöglichkeiten reduzierten die Lehrkräfte das Angebot für die Schüler an dieser Schule, die Sport als Abiturfach wählen wollen, oftmals auf sehr wenige ähnliche bzw. gleiche Sportarten. Grundsätzlich ist die Beschränkung im Sportunterricht auf die profilbildenden Inhaltsbereiche gewünscht, um eine Spezifizierung und tiefere Beschäftigung mit einzelnen beispielhaften Themen bzw. Bereichen zu ermöglichen. Diese Beschränkung ist jedoch nicht als absolut zu verstehen, sondern stellt eine Schwerpunktsetzung dar.

Es ist durchaus zulässig und gewünscht, andere Bewegungsfelder in den Unterricht einzubauen, um die Vielfalt des Sports im Unterricht wider zu spiegeln und die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Schüler zu wecken und zu fördern.

Da der Schüler auf das Sportangebot innerhalb der Kurse keinen oder nur sehr geringen Einfluss hat, kann den sehr unterschiedlichen Interessen, Neigungen und Talenten der einzelnen Schüler durch das beschränkte Angebot nicht oder nur eingeschränkt Rechnung

getragen werden. Aufgrund der Tatsache, dass in diesem Modell nur ein Sportkurs mit Abituroption angeboten wird, kann dieses eingeschränkte Angebot unter Berücksichtigung der obigen Ausführungen nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die Motivation sondern möglicherweise auch auf die Abiturnote des jeweiligen Schülers haben.

Kognitive Inhalte

Sortiert man das Datenmaterial nach sportwissenschaftlichen Teildisziplinen, setzen sich die Einheiten zu einem vertrauten Bild zusammen.

- Die überwältigende Mehrheit der kognitiven Inhalte ist den Disziplinen Trainingswissenschaft und Bewegungswissenschaft zuzuordnen.
- Manchmal stehen zu solchen Wissensbeständen zusätzlich sportmedizinische Inhalte (einschließlich Anatomie und Physiologie) in funktionalem Zusammenhang, manchmal werden die sportmedizinischen Aspekte auch eigenständig behandelt.
- Mit respektablem (quantitativem) Abstand bilden Kenntnisse, die Vermittlungsfragen betreffen (Didaktik/ Methodik) eine weitere Gruppierung.
- Umfangmäßig nennenswert sind daneben allenfalls noch Inhalte, die sportliche Phänomene im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse und Entwicklungen betreffen (Sportsoziologie).

Die Beschränkung auf die genannten Gebiete begegnet in allen Kursen. In zwei Kursen (von denen einer allerdings sehr lückenhaft dokumentiert ist) fehlt der soziologische Block. Daneben gibt es nur sehr vereinzelte, sehr knappe Ausflüge zu weiteren Teildisziplinen (wie z. B. Geschichte, Biomechanik, Psychologie). Abgesehen davon, dass – ähnlich wie bei den motorischen Inhaltsbereichen und Sportarten – die potentielle Breite sporttheoretischer Gegenstände in den Kursen recht einseitig gekappt wird, vermisst man deutlich erkennbare Zusammenhänge zwischen den kognitiven Inhalten und den profilbildenden Perspektiven. Das gilt insbesondere für die Perspektive E, die eine stärkere Nutzung sportsoziologischer Ressourcen erwarten lässt. Aber auch Perspektive F scheint mit ihren psychischen und sozial-ökologischen Aspekten nicht abgedeckt.

Solche Defizite bestätigen sich beim Blick auf die nächst konkretere Ebene (Bereiche innerhalb der jeweiligen Disziplinen).

- So konzentrieren sich die trainings- und bewegungswissenschaftlichen Bestandteile auf 3 Schwerpunkte: Im Zentrum stehen Beschreibung, Analyse und Korrektur von (oft durch Bildreihen) vorgegebenen sportlichen Bewegungen. Thematisiert wird nahezu ausschließlich die äußere Gestalt der Bewegung. Empfindungs- und Wahrnehmungsaspekte z. B. bleiben außen vor. Auffällig – nach den Erkenntnissen zu den motorischen Inhalten jedoch erwartungsgemäß – werden diese Fähigkeiten auf eine sehr kleine, sich wiederholende Auswahl von Bewegungsfertigkeiten bezo-

gen (Brustschwimmen/ Rückhand Tennis/ Angriffsschlag, Pritschen, Baggern Volleyball/ Sprungwurf Basketball).

Einen zweiten Themenschwerpunkt (der profilbildenden Perspektive F angemessen) bilden kognitive Inhalte zum Bereich Fitness; zumeist in Anbindung an profilbildende Sportarten (v. a. Tennis und Schwimmen). Vor dem Hintergrund eines (wahrscheinlich elaborierten) Fitnessbegriffs geht es um die Verwendbarkeit dieser Sportarten, ist aber auch Wissen gefragt, das für die Entwicklung und Planung von Fitnessprogrammen (Circuits) notwendig ist (zumeist für bestimmte Adressatengruppen, manchmal auch nur für eine bestimmte motorische Grundeigenschaft (z. B. Kraft oder Ausdauer).

Einen dritten Schwerpunkt bildet der Komplex „Aufwärmen/ Stretching/Cool down“. Auch hier wird zumeist der Zusammenhang mit den Kurssportarten hergestellt, bzw. wird entsprechendes Planungswissen angesetzt.

- Die (sport-)medizinischen Inhalte sind noch überschaubarer. Auch hier spielt das Thema Fitness eine (kleine) Rolle, insbesondere ernährungswissenschaftliche Aspekte, einmal auch der präventive Charakter allgemeiner Ausdauer. Zudem werden in mehreren Kursen Dopingsubstanzen und ihre Wirkungen behandelt.

- Didaktisch-methodische Kenntnisse konzentrieren sich auf das Entwickeln und Organisieren von Übungsreihen bzw. Übungsbetrieb, in der Regel wiederum bezogen auf Kurssportarten (mehrmals Tennis und Volleyball, aber auch Basketball). Für die Sportart Tanz werden Gestaltungskriterien genannt, die für die Erarbeitung eigener Tanzpräsentationen anzuwenden sind. Je einmal gibt es Hinweise auf ein Sportspielvermittlungskonzept (Dietrich) und auf den Einsatz von Instruktionshilfen für motorisches Lernen (Bildreihe, Video, Vormachen).

- Schließlich einige Anmerkungen zu den wenigen identifizierbaren gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten: Sie beschränken sich auf den Bereich Olympische Spiele (Idee, Kommerzialisierung, Doping) sowie auf spärliche Bezüge zum Fitness-thema (Fitnessboom, Volksmarathon, Basketball als Freizeitsportart).

Ein knappes Resümee zu den kognitiven Inhalten in Schule A fällt eher ernüchternd aus. Zwar gibt es wissenschaftspropädeutisch interessante Ansätze zu multidisziplinären Vorgehensweisen (z. B. zum Gegenstand Fitness); zwar gibt es fachdidaktisch wünschenswerte enge Bezüge zu den sportpraktischen Inhalten des jeweiligen Kurses (Kenntnisse – profilbildende Sportarten); die pädagogisch erstrebenswerten Möglichkeiten der Individualisierung des Unterrichts scheinen jedoch arg vernachlässigt. Die Vielfalt potentieller theoretischer Fragestellungen wird weder im einzelnen Kurs noch über die insgesamt 7 Jahre des Erprobungsvorhabens auch nur annähernd ausgeschöpft. Vielmehr grenzt der Unterricht auf wenige und – das ist entscheidend – auf immer wieder dieselben Aspekte ein. Es gibt hohe Identitäten von Kurs zu Kurs (bei Aufgabenstellungen für die punktuellen Leistungskontrollen bis hin zu wörtlichen Übereinstimmungen). Das trifft v. a. auf die 5 von

derselben Lehrperson verantworteten Abiturjährgänge zu, aber auch die Variationsbreite durch die beiden anderen Kursprofile ist begrenzt, am deutlichsten noch festzumachen an den neuen profilbildenden Sportarten Tanz bzw. Basketball.

Materialien

Materialien ermöglichen in Unterricht und Überprüfungssituationen die Repräsentation sportlicher Praxis und stellen sie der reflexiven Bearbeitung zur Verfügung. Materialeinsatz ist also für eine enge Praxis-Theorie-Verknüpfung von großem Vorteil und dient als Bindeglied motorischer und kognitiver Inhalte, die in den Materialien gleichsam nochmals präsent sind. Durch Materialien können beispielsweise durchgeführte praktische Inhalte unter einer anderen Pädagogischen Perspektive theoretisch reflektiert werden oder mit neuen, nicht selbst ausgeführten Bewegungsformen verglichen werden. Auch ist denkbar, dass ein Inhalt den Schülern über Materialien von verschiedenen sportwissenschaftlichen Teilgebieten aus zugänglich gemacht wird. So könnte z. B. ein im Unterricht trainingswissenschaftlich thematisierter Sachverhalt via Material aus sportsoziologischer Sicht bedacht werden.

Des Weiteren bedeutet das Erlernen des vielfältigen Umgangs mit verschiedenartigen Materialien auch, dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Faches gerechter zu werden.

Als Grundlage für eine Analyse des Materials der beiden ausgewählten Schulen werden zunächst kurz jene Materialformen vorgestellt, die generell an Schulen im Versuch eingesetzt wurden (vgl. S. 18). Dies illustriert das mögliche Spektrum, vor dessen Hintergrund die Vielfalt des an den beiden Schulen verwendeten Materials zu bestimmen ist.

Tab. 2. Übersicht der im Versuch von Schulen eingesetzten Materialformen.

Materialformen
Text (zusammenhängender Bereich geschriebener Sprache)
Grafik (bildliche Darstellung reduzierter Wirklichkeit)
Statistik (quantitative Daten, meist tabellarisch)
Bild/ Foto (zeichnerische/optische Reproduktion der Wirklichkeit)
Video fremder Praxis
Video eigener Praxis
Erinnerte eigene Praxis
Praxis in der Prüfung

Aus der eingereichten Dokumentation der Unterrichtsvorhaben ist nicht ersichtlich, welche Materialien im Unterricht eingesetzt wurden. Bei der Analyse der Materialien werden daher von beiden Schulen nur die punktuellen Leistungsüberprüfungen als Datengrundlage verwendet. Die untersuchten Prüfungen können generell materialgebunden oder ohne Material konzipiert sein. Beide Formen sind gleichermaßen zulässig. Bei Schule A sind fast alle

vorliegenden 36 Leistungsüberprüfungen materialgebunden, nur 3 Prüfungen (8,3%; alle aus einem unvollständig dokumentierten Abiturjahrgang) wurden ohne Materialbasis durchgeführt. Wie vielfältig ist das eingesetzte Material?

Von den materialgebundenen Prüfungen beziehen sich insgesamt zwei Drittel auf eine einzige Materialform. Ein knappes Drittel der gesamten Materialien (n=33) beinhaltet zwei verschiedene Materialformen, bei 6% werden drei unterschiedliche Formen eingesetzt. Falls nur eine Materialform eingesetzt wird, könnten immerhin mehrere Materialien gleicher Art betrachtet werden, beispielsweise zwei Texte. Dies ist bei den vorliegenden materialgebundenen Prüfungen allerdings nur für einige Bildreihen und vereinzelte Textmaterialien der Fall. Dabei unterscheidet sich der Materialeinsatz der drei Lehrkräfte bezüglich aller bisher dargestellten Sachverhalte nur unmerklich.

Nun kann auf der nächst konkreteren Ebene betrachtet werden, welche Materialformen an Schule A mit welcher Häufigkeit eingesetzt wurden. Die Lehrkraft mit Zuständigkeit für 5 Abiturjahrgänge verwendet in fast der Hälfte aller ihrer Prüfungen (47,6%) erinnerte eigene Praxis. Sie fordert also von den Schülern, selbst erlebte Praxis aus dem Unterricht mit den Prüfungsaufgaben in Verbindung zu setzen, was zunächst unter fachdidaktischen Aspekten wünschenswert scheint. Weiterhin verwendet sie in 38,1% ihrer Prüfungen Bilder/ Fotos, und in etwa einem Viertel der Prüfungen werden Texte genutzt.

Die beiden anderen Lehrkräfte (mit jeweils einem Abiturjahrgang) beziehen sich kaum auf die erinnerte Praxis (jeweils einmal). Während die eine Lehrkraft in ihren insgesamt 8 Prüfungen dreimal Grafiken und zweimal Bilder/ Fotos als Material zur Verfügung stellt, nutzt die andere in ihren insgesamt 7 Prüfungen in je zwei bis drei Prüfungen Texte, Grafiken und Bilder/ Fotos. Statistiken werden von keiner der drei Lehrkräfte als Material eingesetzt. Auch setzt nur die zuerst betrachtete Lehrkraft vereinzelt Videos ein (einmal eigener Schülerpraxis, zweimal fremder Praxis; bei N=21) oder fordert Praxis in der Prüfung (zweimal). Insgesamt werden also von allen Lehrkräften vor allem die Materialien Bild/ Foto, Text und Grafik eingesetzt, die anderen Materialformen (außer erinnerte eigener Praxis) selten oder gar nicht.

Die Anzahl von Materialien und die Häufigkeiten bestimmter Materialformen charakterisieren die materielle Vielfalt jedoch nur teilweise. Wichtig ist außerdem die qualitative Beschaffenheit, vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung, der durch die zugehörigen Arbeitsaufträge intendierten Anforderungsebene der Bearbeitung und des ermöglichten wissenschaftlichen Niveaus. Unter diesem Blickwinkel werden nun die meist verwendeten Materialarten genauer beschrieben. Eine Differenzierung nach Lehrkräften ergibt wiederum kaum Unterschiede und wird daher nur an ausgewählten Stellen vorgenommen.

Ein hoher Anteil erinnerte eigener Praxis (wie hier bei einer Lehrkraft gegeben) ist zwar generell erfreulich, allerdings ist es nicht empfehlenswert, dass sich die Schüler ihre Praxis immer nur ins Gedächtnis rufen sollen, um sich wiederholt unter ähnlichen Gesichtspunkten mit ihr auseinander zu setzen. Wie bereits bei den kognitiven Inhalten herausgestellt, wird auch bei diesen materialgebundenen Prüfungen oft allein die äußere Gestalt der Be-

wegung vor dem Hintergrund der Optimierung genormter Bewegungen thematisiert. Vorwiegend mit dieser Schwerpunktsetzung verwenden auch alle Lehrkräfte das Material Bild/ Foto. Sehr häufig sollen die als Material dienenden Bildreihen beschrieben oder analysiert und Fehlerkorrekturen angegeben werden. Die in den Bildreihen thematisierten Bewegungen sind dabei meist aus dem Unterricht bereits bekannt und bieten den Schülern höchstens durch Vergleiche miteinander kognitiv anspruchsvollere Beschäftigungsmöglichkeiten. Doch dieses pädagogische Potential wird leider kaum genutzt, die verwendeten Bildreihen sind überdies auch nicht sehr detailliert. Inhaltlich beziehen sie sich wie die erinnerte eigene Praxis auf die motorischen Inhalte der Kurse und thematisieren vor allem die Hauptsportarten. Da sich die Kursprofile sehr ähneln, verwundert es nicht, dass sich auch die Bildreihen thematisch wiederholen und sich die einseitige Ausrichtung von motorischen und kognitiven Inhalten bei den Materialien bestätigt. Dass jedoch von einer Lehrkraft eine identische Bildreihe in jeweils einer Klausur in 2 Abiturjahrgängen und eine andere Bildreihe in jeweils einer Klausur in sogar 5 Abiturjahrgängen Verwendung findet, zeigt deutlich eine fehlende Vielfältigkeit der eingesetzten Bild-/ Fotomaterialien auf.

Die eingesetzten Textmaterialien beziehen sich inhaltlich häufig nur auf sportsoziologische Aspekte oder didaktisch-methodische Vermittlungsfragen. Sie variieren von stichwortartigen Auflistungen über kurze Interview-Fetzen bis hin zu Zeitungsartikeln. Nur vereinzelt handelt es sich um eher wissenschaftliche Texte, die eine intensivere theoretische Fundierung aufweisen. Dennoch sollen fast alle Texte von den Schülern zusammengefasst, mit eigenen Kenntnissen verglichen und dann bewertet werden, die intendierten Arbeitsaufträge reichen also von der Zusammenfassung einfacher Aussagen bis zur argumentativ begründeten Stellungnahme des Prüflings.

Die eingesetzten Grafiken illustrieren insbesondere trainingswissenschaftliche Zusammenhänge (wie Laktatanhäufung in Abhängigkeit zur Fortbewegungsgeschwindigkeit) und sportmedizinische Sachverhalte (wie Energieverbrauch) – oder beides (Beispiel: Pulsfrequenzen). Es handelt sich bei den Grafiken fast immer um mathematische Graphen, die beschrieben und mit bekanntem Wissen in Verbindung gebracht werden sollen. Teilweise wird darauf aufbauend eine Stellungnahme von den Schülern erwartet. Dieser Teil der Grafiken bietet viele wissenschaftlich fundierte Anknüpfungspunkte. Ein kleiner Anteil der Grafiken bezieht sich aber auch auf die Darstellung organisatorischer Handlungsabläufe (Handlungskette beim Rettungsschwimmen). Dort dienen die Grafiken nur einer kurzen schematischen Darstellung, ohne große Ergiebigkeit.

Zusammengefasst kann zur Vielfalt der Materialien festgehalten werden, dass die Schüler der Schule A zwar bei fast allen Prüfungen eine materielle Basis erhalten, aber in zwei Dritteln der Prüfungen handelt es sich dabei um nur eine Materialart und in über der Hälfte der Gesamtfälle arbeiten sie mit einem einzigen Material. Von allen Lehrkräften werden vor allem die Materialien Bild/ Foto, Text und Grafik eingesetzt, die anderen Materialformen (außer erinnerte eigener Praxis) selten oder gar nicht. Eine erhöhte Vielfalt der Materialformen durch Personalwechsel ist also ebenfalls nicht festzustellen.

Die inhaltliche Ausrichtung des Materials orientiert sich (sinnvollerweise) an den motorischen und kognitiven Kursinhalten, ergänzt diese aber meist nicht um neue Facetten. Wie auch bei den kognitiven Inhalten ist zu konstatieren, dass das Material wenige Bezüge zu den profilbildenden Pädagogischen Perspektiven aufweist.

Die Beschaffenheit des genutzten Materials ist oft ähnlich, manchmal sogar in verschiedenen Abiturjahrgängen einer Lehrkraft identisch und lässt i. d. R. kaum wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzungen zu. Sie ist häufig einseitig im Bereich der Bewegungswissenschaft, der Trainingswissenschaft bzw. Sportmedizin angesiedelt. Nur die Materialform Text steht meist für eher geistes-sozialwissenschaftliche Inhalte.

Dies beschränkt die Lernmöglichkeiten der Schüler im Umgang mit Material und darüber auch mit repräsentierter Praxis stark. Die Verknüpfungsmöglichkeiten von Praxis und Theorie über Materialien sind limitiert, die Gefahr einseitigen Lernens gegeben.

Ergebnisse der Schule B

Die ausgewählte Schule B ist ein Gymnasium, das das Erprobungsvorhaben von Beginn an nach dem Modell B durchgeführt hat, allerdings nicht durchgängig für jeden Abiturjahrgang (teilweise nachfragebedingt) alle Sport-Parallelkurse als Prüfungskurse durchgeführt hat. Für die Abiturjahrgänge 2002 bis 2007 liegen insgesamt 13, teilweise leider sehr lückenhaft dokumentierte Kursprofile vor (3 x 3; 1 x 2; 2 x 1), die von 6 Lehrkräften unterrichtet wurden. Bei den Lehrkräften herrschte recht hohe Fluktuation. Nur eine Lehrkraft war mit einem Kurs an jedem Jahrgang beteiligt, zwei weitere boten zweimal einen Kurs an, die restlichen 3 waren jeweils nur in einen Jahrgang involviert. Der Abiturjahrgang 2008 blieb an dieser Schule ohne Prüfungsinteressenten und somit ohne ausgewiesene Prüfungskurse.

In den 6 Abiturjahrgängen von 2002 bis 2007 lagen die P4-Optionen zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 insgesamt zwischen 4 Schüler(inne)n (2004) und 20 Schüler(inne)n (2006). In jedem dokumentierten Kurs befanden sich zu Beginn der Qualifikationsphase zwischen 3 und 10 Schüler/innen mit P4-Option. Dabei dominierte bei den 6 Jahrgängen dieser Schule der Gesamtanteil der männlichen P4-Kandidaten (41) gegenüber dem der weiblichen (26).

Kursprofile

Bedingt durch das Modell B gibt es an dieser Schule für die Schüler eines Abiturjahrgangs in der Regel die Wahlmöglichkeit zwischen mehreren parallel angebotenen Kursprofilen. Allerdings können die Schüler von dieser Option nur bedingt profitieren. Denn 11 der 13 dokumentierten Kursprofile beinhalten dasselbe Pärchen pädagogischer Perspektiven (D: Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen/ E: Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen). In einem weiteren Kurs ist ebenfalls Perspektive D profilbildend, Perspektive E wird gegen Perspektive B ausgetauscht. Nur in einem Kurs gibt es mit den Perspekti-

ven A und F ein wirklich alternatives Profil. Die Vorherrschaft von Perspektive D mag auf die leistungssportliche Ausrichtung dieser Schule zurück zu führen sein; gleichwohl haben im Sport anders orientierte Schüler hier wenig Möglichkeiten, sich adäquat in das Fach Sport einzubringen.

Etwas anders sind die Verhältnisse bei den Inhaltsbereichen: 11 der 13 Kursprofile enthalten den – sehr weit gefassten – Inhaltsbereich 7, davon sechsmal (stets von derselben Lehrkraft angeboten) in der Kombination mit Inhaltsbereich 9, dreimal in Kombination mit Inhaltsbereich 3 und zweimal in Kombination mit dem Inhaltsbereich 4. Der Inhaltsbereich 4 taucht in einem weiteren Kursprofil auf (zusammen mit IB 6), und in einem letzten Kurs wird dieser Inhaltsbereich 6 kombiniert mit dem Inhaltsbereich 8.

Damit sind immerhin – bis auf einen (IB 5) – alle vom Lehrplan vorgesehenen Inhaltsbereiche (wenn auch mit unterschiedlicher Häufigkeit) in den Kursprofilen vertreten und zu 5 unterschiedlichen Kombinationen gebündelt (bei den Perspektiven sind es nur 3 Kombinationen). Die Schüler haben demnach zumindest auf der inhaltlichen Ebene hinreichende Wahlmöglichkeiten. Das gilt grundsätzlich auch für den einzelnen Abiturjahrgang als die für den einzelnen Schüler relevante Bezugsgröße.

Es stellt sich nunmehr wieder die Frage nach dem „Innenleben“ der Kursprofile. Setzt sich hier die festgestellte (partielle) Vielfalt fort?

Motorische Inhalte

Ordnet man das vorliegende Datenmaterial nach den im Unterricht vorkommenden Inhaltsbereichen, ergibt sich jahrgangsübergreifend ein sehr vielfältiges Bild.

Tab. 3. Motorische Inhalte der Kurse 2002-2008 (Schule B)

Inhaltsbereiche	Motorische Inhalte
Inhaltsbereich 1 Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	Ausdauersport
Inhaltsbereich 3 Laufen Springen Werfen – Leichtathletik	100m Lauf, Speerwurf, Stabhochsprung
Inhaltsbereich 4 Bewegen im Wasser	Sportschwimmen
Inhaltsbereich 5	Turnen am Pferd

Bewegen an Geräten	
Inhaltsbereich 6 Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz Bewegungskünste	Akrobatik
Inhaltsbereich 7 Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele	Badminton, Handball, Volleyball, Basketball, Fechten
Inhaltsbereich 8 Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport	Inline-Skating, Skifahren (Skigymnastik)
Inhaltsbereich 9 Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport	Judo
Keinem Inhaltsbereich zugeordnet	Krafttraining, Fitness allgemein

In den 6 untersuchten Abiturjahrgängen wurden bis auf Inhaltsbereich 2 alle anderen Inhaltsbereiche in den Unterricht mit einbezogen und auch in den schriftlichen Leistungsüberprüfungen abgefragt. Auffallend hierbei ist erneut die quantitative Dominanz des Inhaltsbereichs 7.

Die Ausdifferenzierung in die einzelnen Abiturjahrgänge führt zu folgenden Ergebnissen:

- Im Abiturjahrgang 2002 wurden drei Parallelkurse mit insgesamt 4 verschiedenen Inhaltsbereichen angeboten. Aus den Leistungsüberprüfungen wird die Thematisierung des Inhaltsbereichs 6, welcher bei einem Kurs profilbildend war, in eben diesem Kurs nicht ersichtlich. Erstaunlich ist, dass eben dieser Inhaltsbereich in einem anderen Kurs in Form von Akrobatik als Unterrichtsinhalt behandelt wurde. Insgesamt ergibt sich mit Badminton, was in zwei Kursen behandelt wurde, Volleyball, Handball und Basketball (IB 7), Laufen, Stabhochsprung und Speerwurf (IB 3), Sportschwimmen (IB 4), Inline-Skating und Skifahren (IB 8), Bodenturnen (IB 5), Judo (IB 9) und Ausdauersport (IB 1) ein sehr vielfältiges Angebot an motorischen Inhalten. Die motorischen Unterrichtsinhalte spiegeln in diesem Jahrgang sowohl kursübergreifend als auch kursintern die Vielfalt des Sports wider.

- 2003 wurden ebenfalls drei Kurse mit Abiturprüflingen parallel geführt. Auch die motorischen Inhalte haben sich im Vergleich zum Vorjahr nur geringfügig verändert. Im Inhaltsbereich 7 sind wie im Vorjahr Volleyball, diesmal in zwei Kursen, und Badminton unterrichtet und mit Fußball ergänzt worden. Aus dem Inhaltsbereich 3 wurden Dreisprung und Speerwurf behandelt. Die Inhaltsbereiche 4 und 5 waren

gegenüber dem Vorjahr in diesem Jahr nicht Unterrichtsgegenstand. Dafür wurde der Inhaltsbereich 9 in einem Kurs sowohl im Fechten als auch im Judo aufgegriffen, und in allen Kursen fand ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Ausdauersport statt.

- Im Abiturjahrgang 2004 war lediglich einer der Sportkurse ein Abiturkurs. Dementsprechend ist die motorische Vielfalt im Jahrgangvergleich eher gering. Dennoch ist es dem Lehrer gelungen, auch nur mit einem Kurs mit Badminton und Basketball (IB 7), Leichtathletik (IB 3), Sportschwimmen (IB 4) und Fechten (IB 9) ein vielfältiges Angebot an Unterrichtsinhalten zu gestalten.

- 2005 wurden in zwei Abiturkursen insgesamt 4 Inhaltsbereiche abgedeckt. Mit Badminton (in beiden Sportkursen vertreten) und Fußball (IB 7), Leichtathletik (IB 3), Karate, Fechten und Win-Tschun (IB 9), sowie Schwimmen (IB 4) ergibt sich auch für diesen Jahrgang ein eher geringes Maß an motorischer Vielfalt. Auch hier ist darauf zu verweisen, dass das vorliegende Datenmaterial zu diesen Jahrgängen unvollständig ist.

- Die drei Abiturkurse aus dem Jahrgang 2006 bleiben auch innerhalb ihrer Unterrichtsvorhaben und der Leistungsüberprüfungen sehr eng an ihren profilbildenden Unterrichtsinhalten. Aus dem Inhaltsbereich 7 werden Badminton, Handball, Fußball und Volleyball aufgegriffen. Hierzu sei noch einmal erwähnt, dass Inhaltsbereich 7 in allen Kursprofilen enthalten war. Ein Kurs greift Karate und Fechten aus dem profilbildenden Inhaltsbereich 9 auf, ein anderer Sportschwimmen aus seinem profilbildenden Inhaltsbereich 4 und der dritte Hochsprung und Speerwurf aus dem Inhaltsbereich 3, ebenfalls für diesen Kurs profilbildend. Während jeder der drei Kurse für sich eher eingeschränkt in der Wahl seiner motorischen Inhalte ist, ergibt sich für einen Schüler dieses Jahrgangs durch die Parallelangebote die Auswahl aus immerhin 4 Inhaltsbereichen.

- Im Abiturjahrgang 2007 wurde nur ein Abiturkurs angeboten. Dieser wurde leider sehr lückenhaft dokumentiert. So lassen sich als motorische Unterrichtsinhalte dieses Kurses lediglich Badminton (IB 7), Akrobatik (IB 6) und Fechten (IB 9) aufführen.

Betrachtet man die Vielfalt der Kurse im Laufe der Jahre, so fällt insbesondere auf, dass jede Lehrkraft in ihren Kursen den einmal festgelegten motorischen Inhalten nahezu treu bleibt. Nur vereinzelt gelingt es Lehrern relativ gut, ihren Unterricht vielfältig zu gestalten. Zu bedenken ist in solchen Fällen allerdings die Gefahr, dass bei einem sehr vielfältigen Angebot an motorischen Inhalten innerhalb eines Kurses die gewünschte oberstufenspezifische vertiefte Auseinandersetzung mit einzelnen Inhalten nicht erreicht werden kann. Die Möglichkeit der Auswahl aus einem breiten motorischen Inhaltsangebot mit gleichzeitiger tiefgehender Bearbeitung einzelner Inhalte ergibt sich für den Schüler somit erst durch das Parallelführen mehrerer Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Kognitive Inhalte

Sortiert man das Datenmaterial wiederum nach sportwissenschaftlichen Disziplinen, stellen sich wenig überraschende Ergebnisse ein. Zwar lässt die teilweise sehr dünne Datenlage nur bedingt eindeutige Aussagen zu, gleichwohl ist auch an dieser Schule das generelle Übergewicht naturwissenschaftlich ausgerichteter kognitiver Inhalte unverkennbar. Lediglich ein Kursprofil (PP A und F; IB 6 und 8) scheint hier ausgewogener angelegt zu sein.

- Wiederum sind trainings- und bewegungswissenschaftliche Inhalte dominierend, wobei hier – anders als in Schule A – der biomechanische Ansatz stark vertreten ist – ein Tatbestand, der vor allem auf den Unterricht jener Lehrkraft zurückzuführen ist, die an allen 6 Abiturjahrgängen beteiligt war.
- Sportmedizinische Inhalte tauchen im Datenmaterial zwar nicht flächendeckend auf, sie scheinen eher punktuell eingesetzt worden zu sein, sind aber Bestandteil aller Kurse.
- Inhalte mit didaktisch-methodischer Ausrichtung finden ebenfalls in den meisten Kursprofilen Berücksichtigung. Sie belegen die Absicht des Unterrichts, die Schüler auch in Fragen der Organisation und Vermittlung von Sport (für sich selbst, aber auch für andere) handlungsfähig zu machen.
- Wie schon in Schule A sind auch in Schule B geistes- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse rar, offensichtlich in keiner Phase unterrichtstragend (ausgenommen ein Kursprofil) und in kleine (historische, soziologische, psychologische) Häppchen gesplittet.
- Neben den wissenschaftssystematisch einzuteilenden Inhalten fällt eine Gruppe von Kenntnissen ins Auge, die zwar fachspezifischen Charakter haben, jeweils eng an Sportarten gebunden sind (Sportartspezifik), jedoch vorwissenschaftliches Niveau aufweisen und deshalb keiner Teildisziplin zugeordnet werden können (z. B. Regelkunde, Hinweise zu technischen und organisatorischen Abläufen und Einrichtungen).

Die skizzierten inhaltlichen Einseitigkeiten auf der Ebene der sportwissenschaftlichen Disziplinen signalisieren auch für Schule B eine nur eingeschränkte Nutzung der Potentiale des Faches. Zudem scheint in Folge solcher Einseitigkeiten auch hier die Abstimmung auf die profilbildenden Perspektiven nicht konsequent berücksichtigt. Wiederum fehlen insbesondere für Perspektive E (immerhin 11mal profilbildend eingesetzt) Hinweise auf eindeutig identifizierbare und umfängliche Theoriebestandteile.

Inhaltsanalytische Auswertungen auf der Ebene von Bereichen innerhalb der Teildisziplinen stützen diesen Tatbestand. Sie werden hier nach den einzelnen Abiturjahrgängen ge-

gliedert, da auf diese Weise die (Wahl-) Möglichkeiten des einzelnen Schülers besser erfasst werden können.

- Für den Abiturjahrgang 2002 liegen 3 dokumentierte Kurse vor, die grundsätzlich der oben beschriebenen Verteilung der Teildisziplinen entsprechen (für das vernachlässigte geistes- und sozialwissenschaftliche Feld finden sich spärliche Hinweise nur in einem Kurs (antike und moderne Olympische Spiele). Zwischen den Kursen gibt es einige inhaltliche Überschneidungen, die womöglich auf (sinnvolle) Absprachen zwischen den Lehrkräften zurückzuführen sind: So tauchen biomechanische Prinzipien und ihre Anwendung auf (nicht immer profilbildende) Sportarten in allen 3 Kursen auf, ebenso das Thema Skelettmuskulatur (Aufbau, Arbeitsweise, Training). Beliebt sind auch Bewegungsbeschreibungen, -analysen und -korrekturen (ausschließlich auf die äußere Gestalt der Bewegung bezogen) sowie taktische Systeme und Überlegungen (bei Sportspielen). Aber sie sind jeweils auf die Praxis der verschiedenen profilbildenden Sportarten bezogen.

Auch bei den didaktisch-methodischen Inhalten gibt es Variationen von Kurs zu Kurs. Neben der Erarbeitung methodischer Reihen für ausgesuchte Fertigkeiten stehen kompositorisch-gestalterische Aufgaben (Akrobatik) bzw. die Funktion von Regeln und Regeländerungen für die Lösung/ Vermeidung von Konflikten.

- Der Abiturjahrgang 2003 ist ebenfalls mit 3 Kursen dokumentiert, wobei 2 Lehrkräfte des Jahrgangs 2002 erneut anbieten, eine Lehrkraft neu hinzu kommt. Die personelle Kontinuität führt zweifelsohne zu inhaltlichen Déjà-vu-Erlebnissen. Dennoch lässt das Datenmaterial auch auf kleinere veränderte Schwerpunkte schließen. So werden in einem Kurs historisch-pädagogische Aspekte ergänzt (Olympia), trainingswissenschaftlich wird Schnelligkeit (anstatt Ausdauer) behandelt, und die Schüler sollen jetzt auch Kenntnisse erwerben, mit deren Hilfe sie geeignete Turnierformen für den eigenen Kurs zu konzipieren haben.

Die neue Lehrkraft bringt nicht nur ein neues Kursprofil ein, sie setzt z. T. auch bei den kognitiven Inhalten deutlich andere Akzente. Besonders hervorzuheben ist die durchgängige Verknüpfung der sportmotorischen Praxis des Kurses mit gesellschaftlichen Einflüssen und Auswirkungen (bei Tanzstilen, Trendsport, Ski und Tourismus). Und auch bewegungswissenschaftlich werden – analog der profilbildenden Perspektive A – neue (innenorientierte) Sichtweisen angestrebt: Die Bedeutung von Körper- und Bewegungswahrnehmung für sportliche Aktivitäten und für das Lernen sportlicher Bewegungen soll thematisiert werden.

- Für den Abiturjahrgang 2004 liegt lediglich ein dokumentierter Kurs (der durchgängig beteiligten Lehrkraft) vor, der keine Rückschlüsse auf neue kognitive Inhalte zulässt.

- Auch zum Jahrgang 2005 legt diese Lehrkraft eine Dokumentation vor, die durch einen zweiten Kurs einer weiteren Lehrkraft ergänzt wird. Neben bekannten Inhal-

ten aus Trainings-, Bewegungswissenschaft und Biomechanik tauchen wiederum einige neue thematische Aspekte auf, z. B. der Zusammenhang von Zweikampfsport und Aggression und – im didaktisch-methodischen Bereich – das Thema sozialintegrativer Möglichkeiten im Sport (bis hin zur Integration Behinderter).

Der zweite (mit ähnlichem Profil ausgestattete) Kurs ist so dürftig dokumentiert, dass den Daten außer knappen Hinweisen auf die Doping-Thematik (als medizinisches und gesellschaftliches Problem) nichts Brauchbares zu entnehmen ist.

- Die 3 Kurse des Abiturjahrgangs 2006 sind in 2 Fällen identisch mit dem Angebot des Jahrgangs 2005 (Kursprofil/ Lehrkraft). Für den dritten Kurs wird lediglich ein anderer profilbildender Inhaltsbereich eingebaut. Entsprechend bieten die kognitiven Inhalte kaum Abwechslung gegenüber Bekanntem. Im Bereich der Trainingswissenschaft werden erstmals für eine Individualsportart (Schwimmen) taktische Kenntnisse erwähnt. Auffällig ist aber insbesondere die gänzliche Fehlanzeige für geistes- und sozialwissenschaftliche Inhalte.

- Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt die Auswertung des einzigen für den Abiturjahrgang 2007 dokumentierten Kurses. Auch hier begegnen in dem nun zum sechsten Mal angebotenen Kursprofil (PP D und E/ IB 7 und 9) kognitive Inhalte mit der bekannten Fokussierung, die für geistes- und sozialwissenschaftliche Bereiche keinen Platz vorsieht.

Ein kleines Fazit zu den kognitiven Inhalten in Schule B unterscheidet sich eher graduell von Schule A. Die häufige Anbindung der Theorieanteile an die sportmotorische Praxis des Kurses (profilbildende Sportarten) ist auch für Schule B positiv anzumerken. Allerdings gilt für sie auch – die weniger positiv konnotierte – naturwissenschaftliche Vorherrschaft. Sie führt nicht nur zur Vernachlässigung der immerhin in 11 Kursprofilen vertretenen Perspektive E, sondern auch zur nur einseitigen Realisierung der 12 mal gesetzten Perspektive D. Für das Verstehen und vor allem für das Einschätzen von Leistung sind offensichtlich nur wenige kognitive Inhalte vorgesehen.

Erfreulich ist, dass es den mehrmals anbietenden Lehrkräften häufiger gelingt, die kognitiven Inhalte ihrer Kurse zu variieren, die Identitäten von Jahrgang zu Jahrgang also im Rahmen zu halten. Andererseits sind die Unterschiede in den parallel angebotenen Kursen in der kognitiven Dimension nicht so eindeutig, dass man von wirklichen Möglichkeiten der Individualisierung sprechen kann. Die stellen sich erst in der Anwendung von Theorie auf kursspezifisch jeweils verschiedene motorische Praxis ein. Nur ein einziger der 13 Kurse kann als echte Alternative gelten – auch und gerade mit seinen kognitiven Inhalten. Sein Kursprofil (A und F/ IB 6 und 8) ist auch das einzige, das den derzeitigen geschlechtsspezifischen Interessen der weiblichen Schüler entgegen kommt.

Materialien

Von den 58 Leistungsüberprüfungen, die an Schule B durchgeführt wurden, sind 56,9% materialgebunden, also ein deutlich geringerer Anteil als in Schule A. Durch die parallelen Kurse bei Schule B liegen trotz des niedrigeren Anteils materialgebundener Prüfungen ebenfalls insgesamt 33 Prüfungen mit materieller Basis vor. Von ihnen bezieht sich mehr als die Hälfte (57,6%) auf eine Materialform, immerhin ein Drittel beinhaltet zwei verschiedene Arten und drei der Prüfungen (9,1%) nutzen drei verschiedene Materialarten.

Das Datenmaterial erlaubt auf dieser Ebene aufgrund seines geringen Stichprobenumfangs keine exakten statistischen Aussagen über alle Verteilungen nach Abiturjahrgängen und Lehrkräften. Es kann aber einerseits hervorgehoben werden, dass 14 der 25 Prüfungen ohne Materialbindung bereits im Abiturjahrgang 2002 stattgefunden haben, also in den Anfängen des Erprobungsvorhabens. Andererseits wird deutlich, dass die Lehrkraft, die in jedem Jahrgang unterrichtet, in der Hälfte ihrer Prüfungen genau eine Materialform nutzt.

Ein Blick auf alle Prüfungen mit nur einer Materialform offenbart, dass auch an Schule B selten zwei verschiedene Materialien einer Art verwendet werden. Nur bei Bildreihen und Schaubildern oder kurzen Textsegmenten verschiedener Herkunft werden vereinzelt mehrere Materialien einer Art genutzt.

Fokussiert man die Häufigkeiten des Einsatzes der Materialformen ergibt sich insgesamt für Schule B aufgrund der relativ kleinen Grundmenge ein Bild, das stark durch die Lehrkraft geprägt ist, die alle Jahrgänge unterrichtet. Diese setzt in etwa je einem Fünftel ihrer 25 Prüfungen Grafiken und Bilder/ Fotos ein. Der Umgang mit Textmaterialien wird in etwa einem Viertel gefordert, ebenso häufig der Einsatz von Praxiselementen in der Prüfung (immer bei Abiturprüfungen). Letztgenannte Materialart wird sonst von keiner Lehrkraft dieser Schule genutzt. Auch werden an Schule B bei Prüfungen gar keine Videos (fremder oder eigener Praxis) verwendet.

Nach Abiturjahrgängen differenziert ist festzustellen, dass für die Jahrgänge 2004, 2005 und 2007 nur jeweils maximal drei Prüfungen dokumentiert, quantitative Auswertungen für diese also nicht sinnvoll sind.

Bei den 3 Kursen des Abiturjahrgangs 2002 werden Grafiken und Bilder/ Fotos von allen Lehrkräften eingesetzt, insgesamt bei einem knappen Viertel (22,2%) aller Prüfungen. Texte und erinnerte eigene Praxis finden in 11,1% Verwendung, eine Lehrkraft nutzt diese Formen aber nicht.

Im folgenden Jahrgang (2003) werden in den wiederum 3 Kursen vor allem Bilder/ Fotos genutzt (in 40% der Prüfungen), aber auch erinnerte eigene Praxis und eine Statistik kommen zum Einsatz. Während nun auch einmal Praxis in eine Prüfung eingebracht wird, werden Texte und Grafiken in diesem Jahrgang (anders als 2002) gar nicht verwendet.

Auch im Jahrgang 2006 gibt es 3 Kurse. In diesen zeichnet sich insgesamt eine häufigere Materialverwendung ab. Diesmal sind Texte (38,5%), Grafiken und Bilder/ Fotos (beide 30,8%) die meist verwendeten Materialformen. Sehr vereinzelt werden sie um Praxis in der Prüfung und erinnerte eigene Praxis ergänzt.

Die Einsätze der Materialformen sind damit in den einzelnen Jahrgängen relativ unterschiedlich. Allen Jahren gemein ist aber, dass Bilder/ Fotos und erinnerte eigene Praxis genutzt werden.

Betrachtet man diese beiden häufigsten Materialarten nun unter den qualitativen Untersuchungspunkten, so muss auch an dieser Schule konstatiert werden, dass der Schwerpunkt ihres Einsatzes auf der Bewegungsoptimierung genormter Sportarten liegt. Meist sollen bei Bewegungen, die über Bilder/ Fotos repräsentiert werden oder an die sich die Schüler erinnern, die Bewegungsphasen charakterisiert und Fehler thematisiert werden. Insbesondere zielen diese Materialien auf Aspekte der Bewegungslehre, Trainingslehre und Biomechanik, sind also eher naturwissenschaftlich ausgerichtet. Des Weiteren wird die pädagogische Vielfalt nur selten über Vergleiche mit (für die Schüler) neuen Bewegungen über diese Materialien vorgenommen.

Über diese allgemeinen Feststellungen zu allen Jahrgängen hinaus ergibt sich, differenziert nach Abiturjahrgängen, ein detailliertes Bild zur Ausnutzung des Pädagogischen Potentials bei den Materialien:

- Beim Abiturjahrgang 2002 beziehen sich die von allen Lehrkräften genutzten Bilder/ Fotos in Form von Bildreihen in beschriebener Weise auf genormte Sportarten. Die einzelnen Grafiken entstammen dem Bereich Taktik oder illustrieren die Superkompensation, je nach Kurs. Darüber hinaus finden Texte von tabellarischer Auflistung (in einem Kurs) über lebensweltnahe Packungsbeilagen von Nahrungsergänzungsmitteln bis zu wissenschaftlichen Texten zur Substitution (beides in einem anderen Kurs) ihre Verwendung.
- Neben den Bildern/ Fotos werden auch erinnerte und aktuelle Praxiselemente in Prüfungen des Abiturjahrgangs 2003 genutzt. In einem Kurs wird darüber hinaus eine knappe Statistik im Sinne einer Auflistung verwendet.
- Im Abiturjahrgang 2004 werden in den drei dokumentierten Prüfungen neben einer Fotoreihe im gewohnten Kontext und einer Grafik zu einer Methode der Trainingslehre vor allem Texte als Materialien eingebracht. Diese reichen vom Auszug eines Zeitungsartikels, über die Darstellung eines Newtonschen Axioms bis zu einem kurzen Auszug aus der Sportgeschichte einer Disziplin. Sie sollen teilweise beschreiben, eingeordnet, mit anderen Sachverhalten verglichen oder bewertet werden.
- Während in einem Kurs des Abiturjahrgangs 2005 eine Abbildung aus der Sportmedizin zur Illustration eines Sachverhaltes und zwei Zitate zu Stellungnahmen ge-

nutzt werden, verwendet die in allen Jahren verantwortliche Lehrkraft (wieder) einen (anderen) Zeitungsartikel. Er problematisiert eine Thematik aus der Sportsoziologie.

- Der ausführlicher dokumentierte Abiturjahrgang 2006 mit seinen drei Kursen bietet das vielfältigste Materialspektrum. Die positiven quantitativen Ergebnisse, sowie die Darstellungen zur Verwendung der Bilder/ Fotos und Praxiselemente können um die Feststellung ergänzt werden, dass die in allen Jahren unterrichtende Lehrkraft hier zu bereits bekanntem oder diesem sehr ähnlichen Material greift. Neben einer in ähnlichem Kontext verwendeten Grafik zu einer Methode der Trainingslehre (wie 2004) nutzt sie auch Textelemente zur Substitution (vgl. 2002) erneut.

- Beim Abiturjahrgang 2007 unterrichtet nur die angesprochene Lehrkraft in einem Kurs, das dokumentierte Material bezieht sich auf Bereiche der Trainingslehre. Eine Grafik zur körperlichen Anpassung durch Training wird um einen Text zur lohnenden Pause ergänzt. Beides soll in den Prüfungen erläutert werden.

Ein Fazit zu den verwendeten Materialien der Schule B unterscheidet sich wiederum nur graduell von Schule A. Insgesamt ist für Schule B festzuhalten, dass ein Materialeinsatz generell bei etwas mehr als der Hälfte der Leistungsüberprüfungen erfolgt. Der Anteil der Prüfungen mit verschiedenen Materialarten an den gesamten materialgebundenen Prüfungen ist ähnlich gering wie bei Schule A. Auch an dieser Schule wird trotz verschiedener Lehrkräfte nicht die ganze Möglichkeits-Palette der Materialformen ausgenutzt.

Inhaltlich ist das Material an den motorischen Inhalten der Kurse ausgerichtet, bleibt auch in der Regel und insbesondere bei Bildern/ Fotos auf sie beschränkt. Die Bewegungsoptimierung genormter Sportarten vor naturwissenschaftlichen Wissenshintergründen wird betont, eine Anbindung an weitere Pädagogische Perspektivitäten eher vernachlässigt.

Fazit

Gleicht man die an den beiden ausgewählten Schulen gewonnenen Ergebnisse mit den Analyseergebnissen für alle 54 Erprobungsschulen ab, ergeben sich auf den ersten Blick kaum neue Erkenntnisse. Die insgesamt registrierten Einseitigkeiten, bereits aus der ersten Phase des Erprobungsvorhabens bekannt und in der zweiten Erprobungsphase nicht entscheidend behoben, wiederholen sich prinzipiell in Schule A und Schule B. Die Konzentration auf wenige Kursprofile (d. h. bestimmte Pädagogische Perspektiven und Inhaltsbereiche) setzt sich fort. Die darin ablesbare Dominanz sportlicher Leistungsoptimierung als entscheidende (pädagogische) Intention des Unterrichts wird z. B. in den beiden Schulen auf der Ebene kognitiver Inhalte und eingesetzter Materialien noch erhärtet und weiter ausdifferenziert (z. B. durch die Tatsache sehr einseitiger Orientierungen innerhalb der genutzten sportwissenschaftlichen Teildisziplinen). Zwar sind in Schule B durch die in Parallelkursen eingesetzten und damit in größerer Anzahl beteiligten Lehrkräfte kleinere Variationen solcher Schwerpunkte zu beobachten. Grundsätzlich scheinen diese Schwer-

punktlegungen jedoch personell unabhängig zu sein. Wenn über 9 Jahre Erprobungsvorhaben hinweg trotz nicht unerheblicher Fortbildungsanstrengungen und trotz nicht unerheblicher Fluktuation bei den beteiligten Lehrkräften konstant eine bestimmte Auswahl von Kursprofilen bevorzugt wird, dann dürfte dies auch sachlich bedingte Gründe haben. Offensichtlich gibt es Kursprofilkonstruktionen, die sich für die Umsetzung oberstufenspezifischer Zielsetzungen (insbesondere für die geforderte Praxis-Theorie-Verknüpfung) besser eignen als andere und die deshalb von den verantwortlichen Lehrkräften bevorzugt gewählt werden. Insofern ist das dem Erprobungsvorhaben zu Grunde liegende didaktische Konzept mit dem Postulat der Gleichrangigkeit aller potentiellen Kursprofile wohl zu revidieren bzw. zu modifizieren. Es ist zwar nicht die prinzipiell gleichwertige pädagogische und wissenschaftspropädeutische Leistungsfähigkeit aller Kursprofile in Frage zu stellen, wohl aber die Forderung nach deren quantitativer Gleichverteilung. Hier sollten Gefälle zugunsten der Perspektiven D, F und E zukünftig akzeptiert werden, was übrigens mit aktuellen empirischen Daten aus der Sportsoziologie gestützt werden kann. Sie attestieren dem heutigen Sport inhaltliche und intentionale Vielfalt bei durchaus unterschiedlicher quantitativer Aufteilung.

Allerdings sollten derartige Relativierungen pädagogischer Ambitionen nicht dazu verleiten, sich vorschnell mit dem erreichten Status quo zu arrangieren. Es gibt durchaus noch Optimierungspotential, das nun in einem zweiten Blick auf die Verhältnisse an den Schulen A und B freigelegt werden soll (und das bereits in der Auswertung der ersten Erprobungsphase angemerkt wurde).

Zunächst sind zwei mögliche Missverständnisse auszuschalten. Das angestrebte pädagogische Potential lässt sich nicht auf dem Wege zunehmender Vielfalt innerhalb eines Kurses, gleichsam durch die Verwässerung seines Profils erreichen. Oberstufenspezifische Pädagogik gelingt nicht durch den Weg in die Breite, sondern in die Tiefe. Sie verlangt (im Gegensatz zur Sekundarstufe I) nicht mehr die Auseinandersetzung mit sportlicher Vielfalt, sondern die Option, aus dieser Vielfalt auswählen zu können. So gesehen ist die in der zweiten Erprobungsphase gelegentlich beobachtbare Tendenz zu Kursprofilen mit 3 oder 4 profilbildenden Pädagogischen Perspektiven eher abzulehnen, zumindest grenzwertig. In den beiden untersuchten Schulen sind derartige Tendenzen allerdings nicht vorhanden.

Die Analysen zu Schule A und B belegen die Abhängigkeit der Kursprofile (und damit der Ausschöpfung pädagogischer Potentiale) von der Person der unterrichtenden Lehrkraft. Mehrfach eingesetzte Lehrkräfte neigen zur Wiederholung des einmal Bewährten. Manchmal werden dabei Identitätsgrade erreicht (z. B. beim Einsatz immer derselben Materialien, bei der Thematisierung immer derselben Bewegungsfertigkeiten), die zukünftig vermieden werden sollten. Teilweise sind auch von Jahr zu Jahr mit Augenmaß vorgenommene Ergänzungen und Weiterentwicklungen der Kurse durch die Lehrkraft festzustellen. Zweifellos sollte dieses erkennbare und zu wünschende Anliegen der Lehrkräfte zukünftig durch die entlastende Bereitstellung von (sowohl inhaltlich wie formal) abwechslungsreichen Unterrichtsmaterialien unterstützt werden, mit deren Hilfe man eher die Erkundung bislang weniger vertrauter Gebiete (vor allem weniger vertrauter Pädagogischer

Perspektiven) wagt. Gleichwohl ist von den Lehrkräften nicht zu erwarten und zu verlangen, sich in alle denkbaren pädagogischen Ausrichtungen einzuarbeiten. Es spricht Eini- ges dafür, dass sie sich auf ihre vorhandenen (behutsam auszubauenden) sachbezoge- nen Schwerpunkte und Stärken konzentrieren und diese für einen pädagogisch wie wis- senschaftspropädeutisch anspruchsvollen Unterricht einsetzen sollten.

Der Weg zu mehr genutztem pädagogischem Potential führt daher vor allem über die rich- tige Modellwahl. Diese Schlussfolgerung ist nicht sonderlich überraschend, aber an den beiden analysierten Schulen noch einmal deutlich zu belegen. Während Schule A über die gesamten Jahre des Erprobungsvorhabens hinweg nahezu nur eine ganz bestimmte Sportschülerklientel bedient, bleiben dem Schüler in Schule B durch die angebotenen Pa- rallelkurse – auch auf der Ebene einzelner Abiturjahrgänge – Wahlmöglichkeiten, in deren Rahmen er seine individuellen Stärken und Interessen (wenn sicherlich auch noch nicht hinreichend) abgleichen kann. Ihm entstehen dadurch Vorteile, die nicht allein pädago- gisch auszulegen sind, sondern sicherlich auch ganz pragmatische Konsequenzen haben werden (individuelle Wahlmöglichkeiten werden sich z. B. auf die erreichbaren Leistungs- noten der Schüler auswirken). Das Angebot von Schule B unterstreicht seine pädagogi- sche Überlegenheit besonders mit der Vielfalt der motorischen Inhaltsbereiche. Aber auch deren perspektivische Thematisierung besteht hier aus einem vielfältigeren Spektrum, in dem sich (in einigen Abiturjahrgängen) sogar spezifisch weibliche Sportinteressen wieder finden können.

Modell B ist im Rahmen des Erprobungsvorhabens mithin langfristig ohne Konkurrenz. Zudem: In der zweiten Erprobungsphase wurden zwar keine Daten mehr jener Kurse ohne Prüfungskandidaten erhoben. Es scheint jedoch plausibel, den für die erste Erprobungs- phase festgestellten Qualitätsunterschied zwischen Prüfungs- und Nicht-Prüfungskursen auch für die zweite Phase anzunehmen. Aus der Perspektive von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung über die Schulen des Erprobungsvorhabens hinaus, d. h. für gym- nasialen Oberstufensport überhaupt ist folglich Modell B ohnehin ohne Alternative.

Literatur

Kurz, D. (2007). Kursprofile und Unterrichtsvorhaben: Wird das pädagogische Potential des Fa- ches ausgeschöpft? In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005)*, (S. 111-123). Bielefeld und Köln.

4 Abiturprüfungen : Analysen auf der Basis von Prüfungshospitationen

ROLF GEßMANN, NORBERT SCHULZ, TIMO STILLER

Einleitung

Sowohl für die erste als auch für die zweite Phase des Erprobungsvorhabens sind die Abiturprüfungsaufgaben für das Fach Sport (zusammen mit den Aufgabenstellungen weiterer punktueller Überprüfungsformen) mithilfe ausgewählter Kategorien ausgewertet worden (vgl. die Beiträge von Schnitzler, Schulz & Wagner im Abschlußbericht zur 1. Phase sowie von Schulz & Wagner im Bericht zur 2. Phase). Dabei konnten wichtige Erkenntnisse zu Inhalten und Anspruchsniveau der *geplanten* Abiturprüfungen gewonnen werden. Über die tatsächlich abgelaufenen Prüfungen sind damit allerdings nur bedingt Aussagen möglich.

Die quantitativ angelegten Analysen zu den Aufgabenstellungen sollen daher an dieser Stelle ergänzt werden *durch Beobachtungen zu den realen Prüfungsabläufen*. Grundlage für diese, eher qualitativen Gesichtspunkten gewidmete Perspektive ist eine Vielzahl von Hospitationen, die ab 2002 bei den Prüfungen jedes Abiturjahrgangs von den Mitgliedern der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe durchgeführt und ausgewertet wurden.

Hierzu werden in einem ersten Zugriff die den Prüfungen zugrunde liegenden Prüfungsunterlagen gesichtet und auf auffällige Merkmale hin überprüft (1.1). Es folgen Anmerkungen zum Ablauf der Prüfungen (Dauer, Verhältnis erster/zweiter Prüfungsteil, eingesetzte Prüfungsmaterialien; vgl. 1.2). Die anschließenden Ausführungen widmen sich der inhaltlichen Komponente der Prüfungen (z. B. Bezüge zum Kursprofil, Auswahl und Anspruchsniveau der Theorieelemente; vgl. 1.3). Beobachtungen zur Notenfindung und den festgelegten Prüfungsergebnissen beschließen die Analysen (1.4).

Prüfungsunterlagen

Aufgabenstellungen

Die vor Beginn der Prüfungen vorgelegten Unterlagen bestehen im Schulversuch im Wesentlichen aus den drei auch gemäß APO-GOST geforderten Teilen *Aufgabenstellung, Materialien sowie Erwartungshorizont / unterrichtliche Voraussetzungen* in schriftlicher Form. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Unterlagen im Versuchsverlauf zunehmend gründlicher reflektiert und umfangreicher vorgelegt werden. Das schließt nicht aus bzw. bedingt auch nachdrücklich, dass solche Unterlagen den individuellen Blick und Zuschnitt der Prüfenden widerspiegeln und auf dem unterrichtlichen Konsens der Lerngruppe beru-

hen. Dies führt oft dazu, dass Außenstehende etwas anders verstehen, Kritik üben und Veränderungen ansprechen, wo für den Prüfenden die Sache in sich schlüssig ist.

Sehr hilfreich erscheint die zusätzliche Vorlage einer Gesamtliste der Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsstufe, die an manchen Standorten zur Regel gemacht wird.

An den meisten Schulen werden die Prüfungsunterlagen *ad hoc* und ohne vorgängige Information vorgelegt. Die Gepflogenheit einer vorausgehenden Besprechung der Prüfungsunterlagen und damit der geplanten Prüfungen durch den Dezenten im Kreise aller Prüfenden (z. B. im QZ Münster) erweist sich als äußerst hilfreich und führt zu vielfachen verändernden Anregungen oder auch Korrekturen. Auch ist eine solche Besprechung von hoher weiterbildender Funktion. Es darf aber nicht übersehen werden, dass ein solches Diskussionsverfahren sicher für viele Prüfungsplanungen aller Fächer zu einer hohen Veränderungsquote führen dürfte.

Die Aufgabenstellungen für den ersten Prüfungsteil werden durchgehend als dreigestufige Formulierungen vorgelegt. Zumeist handelt es sich dabei um eine getrennte und nummerierte Abfolge der Aufgaben für jede Anforderungsstufe. Eher selten wird die Aufgabenstellung in einer durchlaufenden Formulierung geboten. Die auch formal sichtbare, klare dreistufige Struktur hat sich als große Hilfe für die Einlösung der Anforderungsstufen erwiesen. Auch für die Prüflinge bietet sie größere Übersichtlichkeit. Demgegenüber lassen in ein oder zwei Sätzen durchformulierte Aufgabenstellungen den Prüflingen evtl. mehr Raum für die eigenständige Gestaltung von Leistungen auf allen drei Anforderungsebenen, doch stellen solche Aufgabenformulierungen ihrerseits für Prüfende wie Prüflinge eine besondere, nur selten wirklich gelingende Herausforderung dar.

Für den zweiten Prüfungsteil sieht die Situation etwas anders aus. Hier werden zumeist einzelne Frageblöcke stichwortartig skizziert, die für den Gesprächsverlauf vorgehalten werden. Innerhalb der Blöcke sind die Fragen/Angaben meist aufbauend angesetzt; es handelt sich um Fragebatterien, aus denen man je nach Prüfungsverlauf schöpft. Verknüpfungen zwischen einzelnen Frageblöcken sind hier eher selten; man hält mit unterschiedlichen Sachbereichen Möglichkeiten für das Prüfungsgespräch vor. Die Formulierungen selbst stellen zumeist stoffliche Aussagen dar, also Fakten, die ein bestimmtes Sachumfeld signalisieren. Des Öfteren sind den einzelnen Blöcken oder Sachangaben auch Hinweise auf Anforderungsbereiche beigegeben, z. B. als Klammerzusätze, wobei man sich auch der Operatorenliste bedient. Der Schulversuch wollte darauf hinwirken, dass durch die intentionale Formulierung solcher Frageansätze schon eine größere Problemorientierung wie inhaltliche Geschlossenheit des Prüfungsgesprächs vorbereitet würde. Diese Hoffnung hat sich eher nicht erfüllt. Es wäre interessant, wenn diesbezüglich Beobachtungen anderer Fächer vorlägen.

Gerade vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge ist sowohl für den ersten wie den zweiten Prüfungsteil eine thematische Klammer gefordert, die die intentionale Ausrichtung signalisiert und vor allem dem zweiten Prüfungsteil ob dessen drohender sachlichen Weite Halt geben soll. Auch hier hat sich eine entsprechende Hoffnung des Schulver-

suchs eher nicht erfüllt. Die Themenangaben für den ersten wie zweiten Prüfungsteil werden zumeist als Stoffbezeichnungen geboten (z. B. „Trainingslehre“, „Motorisches Lernen“, „Sport und Gesundheit“, „Doping“), die eine Ausrichtung für die Thematisierung vermissen lassen. Sogenannte „Themen“ benennen dann eher zentrale Inhalte. Offenbar erscheint den meisten Lehrkräften eine solche Formulierungsaufgabe in der Sache überflüssig und auch für andere Fächer untypisch, was zur Kenntnis genommen werden muss.

Erwartungshorizont / unterrichtliche Voraussetzungen

Gegenüber den Aufgabenstellungen schwanken die Ausführungen zum Erwartungshorizont und den unterrichtlichen Voraussetzungen offensichtlich stärker, und zwar in quantitativer wie qualitativer Hinsicht. Oft besteht der Erwartungshorizont im Wesentlichen aus einer stichworthaften Zusammenstellung sehr allgemein gehaltener Fakten, wobei der Zusammenhang mit dem vorausgehenden Unterricht wenig transparent wird. Eine für die Notenfindung relevante Gewichtung von Prüfungsteilen wird oft nicht einbezogen, weil auch die Verknüpfungen mit den unterrichtlichen Voraussetzungen unklar bleiben. In der Folge ist mitunter schwer erkennbar, wie die einzelnen Anforderungsbereiche, insbesondere der AFB III, zum Zuge kommen sollen. Gelegentlich werden als unterrichtliche Voraussetzungen auch nur das Kursprofil mit den Pädagogischen Perspektiven und den Bewegungsfeldern, manchmal ergänzt um die Unterrichtsvorhaben, geboten.

Die Alternative, die diese Gefahren vermeidet, besteht in einer ausführlichen und transparenten Darlegung der im Unterricht geschaffenen Voraussetzungen und einer ebensolchen Erläuterung des Erwartungshorizontes. Unterlagen dieser Qualität hat es im Versuch nur in wenigen Fällen gegeben. Diese haben sicherlich den Prüfenden selbst besondere Einblicke erschlossen und sie als besonders akribisch und versuchskonform ausgewiesen, doch bleibt andererseits auch der Zweifel, ob ein Prüfungsausschuss (zumal außerhalb des Versuchs) solch umfangreiche Informationen nachhaltig aufnehmen kann.

Da in Abiturprüfungen außerhalb des Versuchs diese Angaben auch mündlich dem Prüfungsausschuss vorgetragen werden können, ist davon auszugehen, dass gerade hier wenig inhaltliche Vertiefungen und auf den konkreten Unterricht bezogene Aufklärungen erreicht werden dürften. In der Praxis wird man sich erfahrungsgemäß (gilt für alle Fächer) eher mit einigen flankierenden Bemerkungen des Prüfenden zufrieden geben. Der Schulversuch Sport P4 dürfte hier kaum Zeichen für ein verändertes Verhalten angestoßen haben; eher bedienen sich die Prüfenden der auch in ihrem anderen Fach üblichen Gepflogenheiten hinsichtlich der Darlegung der Erwartungshorizonte und unterrichtlichen Voraussetzungen.

Prüfungsablauf

Dauer

Die offizielle Prüfungsdauer der mündlichen Prüfungen ist mit „ca. 20-30 Minuten“ angesetzt. Die Erfahrungen aus den Hospitationen zeigen, dass oft kaum die volle Zeitspanne ausgenutzt wird, dass eher auffallend häufig die untere Grenze erreicht wird, die allerdings auch nie unterschritten wurde. Dabei sind oft beide Prüfungsteile an der unteren Grenze der Prüfungszeit angesiedelt, vor allem aber der erste; lediglich bei auffallend beredten Prüflingen kommt es hier gelegentlich zu Überziehungen. Als vorherrschender Tenor aber gilt: „Ja, wir können jetzt Schluss machen, die Zeit haben wir ja auch erreicht“.

Der Zeithaushalt der Prüfung ist vor allem abhängig von der Materialgrundlage, dem Prüfungsgeschick des Prüfenden und der Sach- und Sprechkompetenz des Prüflings. Ob hier auffallende Unterschiede zu Prüfungen in anderen Fächern erkennbar sind, entzieht sich den Versuchserfahrungen. Die beteiligten Kolleginnen und Kollegen, auch Schulleiter, schätzen die Situation als unauffällig ein.

Vortrag / Prüfungsgespräch

Dass die 10-minütige Vortragszeit durch die Prüflinge oft nur knapp erreicht wird, hängt zumeist von der mangelnden „Ausbeute“ ab, die sie anhand der Themenstellung selbstständig bieten. Nach oft nur knappen Ausführungen betrachten nicht wenige Prüflinge die Aufgabenstellung schon als erfüllt. Auch fällt es manchen schwer, einen sachlich klar strukturierten und sprachlich-gedanklich gefälligen Vortrag über 15 Minuten vorzubereiten und zu präsentieren, obwohl die gestufte Aufgabe hier eine deutliche Hilfe sein sollte. Auch der Charakter eines freien Vortrags fällt häufiger dem „Kleben“ an Aufzeichnungen zum Opfer.

Anders stellt sich die Situation dar, wenn ausreichend differenziertes Material in die Aufgabenstellung für den ersten Prüfungsteil eingebracht wird und zum Vortrag der Lösung z. B. auch Tafelanschriften einbezogen werden.

Bezüglich der Güte der Prüfungsvorträge konnte im Laufe des Versuchs keine generelle Entwicklungslinie im Schülerverhalten festgestellt werden. Zu sehr ist diese Situation von der Person des Prüflings abhängig und variiert im Niveau entsprechend. Häufiger wurde beobachtet, dass vom Prüfer nach einem zeitlich recht knapp bemessenen Vortrag kaum eine Nachfrage erfolgte, die noch einmal nachfasste, dabei dem Prüfling Möglichkeiten der Erweiterung oder Vertiefung bot. Auch wenn dies nicht unbedingt von der Prüfungsordnung her angezeigt ist, so endet eine solch knappe, zumal auch fehlerhafte und dann schließlich so stehen gelassene Vortragsphase mit einem unguuten Gefühl.

Weiterhin festzuhalten ist die Beobachtung, dass vom ersten Teil in einigen Prüfungen wenig geschickt zum zweiten Prüfungsteil übergeleitet wird. Dies korrespondiert bei man-

chen Prüfenden mit einer eher stakkatohaften Aneinanderreihung von Prüfungsfragen im zweiten Teil. Gelegentlich wurden sogar die im Konzept bereit gehaltenen Prüferfragen geradezu verlesen und nach den Antworten der Prüflinge fast ohne weiteres Gespräch zur nächsten Frage übergegangen. Der mangelnde Charakter eines Prüfungsgesprächs fordert auch den Prüfling in der Regel zu geringeren reflexiven Anstrengungen heraus; damit ist auch die Erreichung des Anforderungsbereichs III tendenziell gefährdet.

Gerade in der sachbezogenen und problemvertiefenden und dabei noch prüflingsadäquaten Gesprächsführung zeigt sich die formale Qualität des 2. Prüfungsteils. Dies hängt ganz wesentlich von dem sachlichen Durchblick und dem didaktischen Geschick der Prüfenden ab, ist sicherlich in allen Fächern zu beobachten und nur begrenzt durch Weiterbildung im Versuch zu regulieren. Dennoch macht der Versuchsverlauf Fortschritte im Sinne einer gewonnenen positiven Routine deutlich.

Als letzter Aspekt soll die Präsentationsleistung der Prüflinge angesprochen werden. Sie beginnt bei den sprachlichen Formulierungen (z. B. Bemühen um Vermeidung von Alltagsjargon) und reicht bis zum allgemeinen Sich-Einlassen auf die Prüfungssituation: z. B. angemessene Bereitschaftshaltung, engagierte Gesprächseinlassungen, Umgang mit offensichtlichen Fehlleistungen, situative Bewältigung von Stresssituationen. Die in dieser Hinsicht gezeigten Präsentationsleistungen werden - wenn auch nachgeordnet - als Qualitätsmerkmale bei der Urteilsfindung herangezogen. Kompetenzen und Leistungen auf der Präsentationsebene werden gerade im formalen Prüfungsablauf deutlich.

Materialien

Fast alle Prüfungen setzen Materialien ein, und zwar sowohl im ersten wie im zweiten Prüfungsteil. Die Materialien nehmen unterschiedlichste Gestalt an: Es kann sich um kopierte Texte aus Fachliteratur oder Presse handeln, es können aber auch von den Prüfenden verfasste Texte oder Thesen sein, die mitunter auch an Situationen aus dem Unterricht ansetzen. Dabei zeigt sich eine leichte Dominanz von Zeitungs- und populärwissenschaftlichen Texten bei geistes-, gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Sachverhalten (z. B. „Fitness“, „Doping“, „Gesundheit“).

Der Großteil der Materialien wird ganz eindeutig zur Thematisierung von Sachverhalten aus naturwissenschaftlichen Gebieten wie Trainingslehre, Sportbiologie oder Biomechanik eingesetzt. Hier sind es oft Bildreihen, die der Beschreibung und Analyse eines Bewegungsablaufes zugrunde liegen, Kurvendiagramme, die Belastungsparameter diskutieren wollen, Trainingspläne, die die Anwendung von Trainingsparametern für bestimmte Zielpersonen oder Zielgruppen prüfen wollen. Etwas weniger kommen Texte zum Einsatz, die als Material eine Erfahrungssituation (fingiert oder selbst erlebt) vor Augen führen wollen, die es zu analysieren und mit Maßnahmen zu verändern gilt (z. B. soziales Fehlverhalten).

Die Lehrkräfte werden zunehmend sicherer in der Auswahl und Anwendung textgestützter Prüfungen, haben sich im Laufe des Versuchs oft auch einen geeigneten Bestand an sol-

chen Materialien zugelegt. Gerade von der Qualität der Materialien hängt das niveauvolle Gelingen der Prüfungsteile wesentlich ab. So kann sich schon am Zuschnitt des Materials z. B. die angezielte Verknüpfung von Theorie und Praxis oder die mögliche Reichhaltigkeit und Vertiefung des Prüfungsgesprächs erweisen. Die Gefahr, dass das Prüfungsgespräch ohne Materialimpulse schnell zu einer wenig niveauvollen Angelegenheit wird, ist zwar im Versuch immer wieder bestätigt worden, hat aber zunehmend weniger bestanden.

Drei Beobachtungen verdienen hier besondere Beachtung:

- Erstens geraten Texte oft zu lang, enthalten zu viel an Informationen. Letzteres gilt auch für Grafiken, die oft komplexer sind, als es der Prüfer meint bzw. für den Einsatzbereich thematisiert sehen will. Gerade auch Materialien für den ersten Prüfungsteil dürfen nicht zu viel an Vorbereitungszeit für die „bloße“ Rezeption schlucken, sonst kommt der Prüfling schon aus Zeitgründen möglicherweise nicht mehr zu weitergehenden Problematisierungen.
- Zweitens ist anzumerken, dass Materialvorlagen, insbesondere längere Texte, dazu neigen, umfänglich reproduziert zu werden. Grafiken werden oftmals eher an „ihrer Oberfläche“ beschrieben (z. B. Kurvenverläufe und Zahlenangaben wiederholt), als dass sie auf tiefer gehende Zusammenhänge hin erörtert würden. Geistes- und sozialwissenschaftliche Texte werden oft abschnittsweise „nacherzählt“, obwohl die Aufgabenstellung viel stärker das systematische Zusammenfassen, die thesenhafte Verdichtung oder Hintergründe der Texte anfragt.
- Drittens ergibt sich das Problem des *ad-hoc-Einsatzes* von Materialien im zweiten Prüfungsteil. Inwieweit darf dem Prüfling hier neues, bisher unbekanntes Material vorgelegt werden? Es wurden einzelne Fälle beobachtet, in denen der Prüfling mit der Erfassung des Materials überfordert war (Komplexität, Prüfungsdruck) und das Prüfungsgespräch verstummte. Sicherlich muss neu eingesetztes Material schnell erfassbar sein und sollte besser im Verlauf der gesprächsweisen Auseinandersetzung zum Einsatz kommen und weniger den Beginn eines Gesprächsabschnittes markieren.

Aus Sicht des Schulversuches Sport P4 muss aber auch gefragt werden, ob der Grundkurs Sport hier tatsächlich viel mehr leisten kann, um die Auseinandersetzung mit Texten intensiver zu schulen, will er nicht von vornherein eine eigene „Theoriestunde“ ansetzen. Offenbar verleiten Grafiken und Texte nicht nur als solche eher zur Reproduktion und Erläuterung als zu weitergehender Auseinandersetzung (wohl auch über das Fach Sport hinaus), sondern sind in der geschilderten Handhabung eher typisch für eine Nutzung im Grundkurs Sport. Damit wird die Auswahl geeigneten Materials insbesondere unter dem Aspekt der Erreichung des Anforderungsbereichs III ein nachdrückliches Gebot.

Prüfungsinhalte

Bezüge zum Kursprofil

Eine wesentlich prägende Größe für den der Abiturprüfung vorausgehenden Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist das Kursprofil, in dem inhaltliche (hier: Bewegungsfelder und Sportbereiche) mit intentionalen (pädagogische Perspektiven) Faktoren thematisch verknüpft werden. Über das Kursprofil soll für die Qualifikationsphase sowohl die Möglichkeit einer kontinuierlichen vertieften Beschäftigung mit spezifischen Gegenständen und Fragestellungen, als auch eine Passung an individuelle Vorlieben und Stärken der Schüler sichergestellt werden. Dementsprechend ist gefordert, dass die Aufgaben der Abiturprüfung eine kursprofilbezogene Akzentuierung aufweisen, d. h. die vorausgegangene unterrichtliche Spezifik widerspiegeln. Zumindest sollten die Prüfungsaufgaben nicht ohne deutlich erkennbare Schnittmenge mit den Kursprofilen formuliert sein.

Legt man den Prüfungshospitationen die analytische Aufteilung der Kursprofile in einen inhaltlichen und in einen zielgebundenen Anteil zugrunde, kommt man zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Der *intentionale Aspekt* (profilbildende pädagogische Perspektiven) prägt die Prüfungen allenfalls unauffällig. Während er in den schriftlichen Prüfungsunterlagen (Prüfungsaufgaben/ Erwartungshorizont) noch häufiger erwähnt wird, ist er in den konkret ablaufenden Prüfungen nicht immer deutlich identifizierbar. Im – eigentlich nicht hinnehmbaren – Extremfall wird vom Prüfer die offiziell geforderte Anbindung der Prüfungsthemen an profilbildende Perspektiven sogar ausdrücklich abgelehnt.

Am besten und ehesten gelingt den Lehrkräften eine thematische Verknüpfung ihrer Prüfungen mit den Perspektiven D (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen) und F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln). So waren beispielsweise in einem ersten Prüfungsteil geforderte Erörterungen eines dem Prüfling in Tabellenform vorgelegten motorischen Leistungstests (in deren Verlauf u. a. leistungssportliche und gesundheitsorientierte Testaufgaben zu unterscheiden sind) bestens abgestimmt mit den profilbildenden Perspektiven des Kurses (D und F). Auch Prüfungsthemen, die ausdrücklich den Stellenwert von Fitness und Gesundheit im Kontext von Sport und Bewegung fokussieren, korrespondieren eindeutig mit der Perspektive F. Manche Prüfungsthemen indes sind durchaus ambivalent (z. B. Sportverletzungen) und könnten unterschiedlichen Perspektiven zugeordnet werden. Zudem fällt auf, dass sowohl „Leistung“ als auch „Gesundheit“ in den Prüfungen zumeist nur mit ihren naturwissenschaftlichen Komponenten angesprochen werden, also keineswegs der gesamte Bedeutungsumfang abgedeckt wird, der ihnen im Lehrplan zugeschrieben wird.

Ähnlich gerichtete Unzulänglichkeiten sind in Prüfungen zu beobachten, die der profilbildenden Perspektive E (Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen) verpflichtet sein müssten. In solchen Fällen wird offensichtlich allein schon die Thematisierung von Sport-

spielen (z. B. Taktik-/ Regelfragen) als Einlösung des Perspektivenbezugs gesehen, obgleich die Prüfungen de facto häufig eher der Leistungsthematik zuzuordnen wären. Auch vermitteln diese Prüfungen nicht den Eindruck, dass die Prüflinge sich bewusst und vertiefend mit der Perspektivität von Sport und Sporttreiben auseinander gesetzt haben – eine Aufgabe, die eigentlich grundlegend für das fachdidaktische Verständnis des Oberstufensports ist.

Bei einer Vielzahl von Prüfungsthemen würde allerdings der Versuch einer eindeutigen Zuweisung zu den profilbildenden Perspektiven auch wenig sinnvoll und eher gekünstelt wirken. Es gibt nämlich ganz offensichtlich grundlegende Sachverhältnisse, die gleichsam vor oder oberhalb einzelner Perspektiven anzusiedeln und deshalb durchaus für unterschiedliche Kursprofile bedeutsam sind (und die auch in zahlreichen Prüfungen – im ersten wie im zweiten Prüfungsteil – zum Gegenstand gemacht werden). Dazu zählen z. B. Fragen der biologischen Anpassung an körperliche Belastungen, Fragen der Vorbereitung auf körperliche Belastungen (Aufwärmen), Regeln und Theorien des motorischen Lernens, Bewegungsbeschreibungen, biomechanische Gesetzmäßigkeiten u.ä.. Derartige Prüfungsteile machen durchaus Sinn, obwohl sie – aufgrund ihres basalen Charakters – die kursspezifische Intentionalität nicht ausdrücklich aufnehmen.

Der *inhaltliche Aspekt* der Abiturprüfungen (gemeint sind hier ausschließlich die Bewegungsfelder und Sportbereiche) korrespondiert (erwartungsgemäß) weitaus eindeutiger mit den vorgängigen profilbildenden Elementen. Gegenstände der unterrichtlichen motorischen Praxis werden nahezu ausnahmslos zur Konstruktion der Abiturprüfungsaufgaben herangezogen. Damit erfüllen die Prüfungen grundsätzlich und im weitesten Sinn eine wichtige fachdidaktische Forderung, nämlich die Verknüpfung motorisch-praktischer (allerdings sprachlich präsentiert) und theoretisch-wissenschaftlicher Anteile des Faches Sport. Indes erfolgt diese Verknüpfung gleichsam auf unterschiedlichen Niveaus:

- Der Wunsch der Lehrkräfte (und Schüler) nach Berücksichtigung der motorischen Praxis als Kern des Faches auch in der Abschlussprüfung hat vereinzelt zu Prüfungen mit unmittelbar sportpraktischen Anteilen geführt. In manchen Fällen ergab sich daraus ein gelungener, wirklich zwingender Praxis-Theorie-Bezug (z. B. Demonstration bestimmter Bewegungen durch den Prüfling mit anschließenden Analysen, in die die bei der Demonstration gemachten Wahrnehmungen und Erfahrungen einbezogen wurden), wobei in solchen Fällen allerdings zu bedenken ist, wie komplex der motorisch-praktische Prüfungsteil sein darf, um vom Prüfling anschließend noch angemessen reflektiert werden zu können. In anderen Fällen stellte sich allerdings auch die Frage nach der sachlichen Notwendigkeit solcher sportpraktischen Elemente (z. B. Entwicklung, Aufbau, Absolvieren eines Trainingsparcours mit anschließenden Begründungen und Erläuterungen der ausgewählten Stationen), weil eine direkte Bezugnahme auf sie im anschließenden theoretischen Teil der Prüfung nicht erfolgte bzw. nicht notwendig war.

- Doch trotz derartiger Schwierigkeiten und auch trotz des zusätzlichen Aufwandes (Organisation der Praxisteile) sollte prinzipiell mit dieser Form der Abiturprüfung weiter experimentiert werden, weil sie im gelingenden Fall beide grundlegenden Merkmale des Oberstufensports (Bewegung und Reflexion) im Verbund thematisiert.
- In einer zweiten Variante wird die sportliche Praxis der Prüflinge nicht unmittelbar, sondern durch gedanklichen Rückgriff auf den Unterricht einbezogen (erinnerte Praxis) – im ersten Prüfungsteil teilweise in Form von Tabellen, Grafiken, Videomitschnitten o. ä., die auf Ereignissen des Unterrichts basieren, ansonsten durch die gesprächsweise Aufforderung durch den Prüfer („Denk` doch mal an unser Volleyballspiel im Kurs!“). Der Umgang mit solcher erinnerten Praxis erfolgte wiederum recht verschieden. Blieb die Prüfung tatsächlich auf die erinnerte eigene Praxis bezogen, erreichte sie – nicht zuletzt durch die Anwendung und Überprüfung gelernter Theorie an den eigenen praktischen Erfahrungen – in der Regel hohes Niveau (Anforderungsbereich III). Nicht alle Prüfungen nutzten jedoch diese Möglichkeit, sondern beschränkten erinnerte Praxis auf die Funktion eines thematischen Auftakts, dem dann sehr allgemeine, nicht mehr personen- und situationsspezifische Ausführungen mit quasi grundlegend-lehrbuchähnlichem Charakter folgten. Die konkrete Anwendung und Erprobung dieses Lehrbuchwissens an der persönlichen oder kursbezogenen Praxis entfiel. Die Prüfungsleistungen verblieben entsprechend weitgehend im Bereich der Reproduktion gelernter allgemeingültiger Wissensbestände (z. B. Theorien motorischen Lernens, die dann nicht mehr auf das eigene motorische Lernen rückbezogen wurden). Wurden in Nachbesprechungen zu den Prüfungen solche Mängel angesprochen, reagierten die Lehrkräfte zum Teil mit Einsicht (vertane Chancen), zum Teil aber auch mit dem Hinweis auf wahrscheinliche Überforderungen der Prüflinge. Versuche im Unterricht, allgemeine Theoriekenntnisse auf schülerspezifische Situationen und Probleme herunter zu brechen, hätten sich (im Rahmen der Grundkursbedingungen) als zu schwierig erwiesen und seien deshalb für die Abiturprüfung nicht wieder aufgenommen worden.
- Aus dieser Erkenntnis speist sich womöglich eine dritte Variante. Sie berücksichtigt die unterrichtliche sportliche Praxis nur noch insofern, als sie an die im Kurs behandelten Sportarten anknüpft (z. B. Schwimmen/ Leichtathletik/ Fitnesssport) , damit jedoch keine kursbezogenen Aufgaben und Fragestellungen konstruiert, sondern mit kursunabhängiger (meistens leistungssportlicher, teilweise fiktiver) Praxis hantiert (z. B. Konzeption eines Anfängerschwimmkurses für eine fiktive Grundschulklasse/ Bewegungsanalysen zur Drehstoßtechnik im Kugelstoßen/ Fitnessprogramm für einen 35-jährigen Gelegenheitsportler/ Analysen zum per Video eingespielten Musical „Cats“).

Bei dieser Variante entsteht der Eindruck, die Prüfungsanforderungen könnten gänzlich ohne die eigene sportpraktische Unterrichtserfahrung und d. h. ausschließlich unter Nutzung der unterrichtlich vermittelten Theoriekenntnisse eingelöst wer-

den. So legt es in der Regel auch der Erwartungshorizont nahe. Indes relativieren auch hier in den Nachbesprechungen die Lehrkräfte: Die Schüler seien kaum in der Lage, die gestellten Aufgaben allein über den Weg abstrakter Lektüre zu bearbeiten, sie bräuchten dazu zusätzlich jene Erfahrungen, die sie selbst bei der Ausübung ähnlicher Sportpraxis gemacht haben – auch wenn dieser Erfahrungsbezug nicht explizit und bewusst hergestellt, sondern eher funktional wirksam werde.

Fazit: Es liegt auf der Hand, dass insbesondere die dritte Variante dem fachdidaktisch Wünschenswerten kaum entspricht, weil sie die sportpraktischen Unterrichtsanteile aus der Perspektive der Abiturprüfung mehr oder weniger überflüssig macht. Anzustreben ist zukünftig zumindest ein Ausbau der zweiten Variante, in der erinnerte eigene Sportpraxis zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird. Freilich setzt dies – wie aus Lehrercommentaren zu schließen ist – die Einübung dafür notwendiger Fähigkeiten bereits im Unterricht voraus.

Theorieinhalte

Die Prüfungsinhalte rekrutieren sich zu einem hohen Prozentsatz aus naturwissenschaftlichen Themenbereichen, wobei die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen Trainingslehre, Anatomie/Physiologie und Bewegungslehre beinahe in jeder Abiturprüfung vertreten sind. Die seit Beginn des Erprobungsvorhabens angemerkte Vormachtstellung der naturwissenschaftlichen Themen hat sich somit über die Jahre hinweg bestätigt. Zwar wurde im Sinne der gewünschten mehrperspektivischen Ausrichtung des Faches immer wieder die stärkere Berücksichtigung geistes- bzw. gesellschaftlicher Themengebiete eingefordert, in den beobachteten Prüfungen spielten derartige Theoriebereiche - insbesondere innerhalb des ersten Prüfungsteils - jedoch nur in etwa 10% aller Abiturprüfungen eine Rolle.

Die seit Beginn des Erprobungsvorhabens angeführten Erklärungsansätze für dieses Phänomen haben sich ebenfalls bestätigt. Zum einen stehen naturwissenschaftliche Themenbereiche eher mit dem motorischen Lernen als primären Lernbereich des Faches im Einklang. Vor allem aber lassen sich naturwissenschaftliche Themenbereiche anscheinend tatsächlich „einfacher“ bzw. unmittelbarer mit den vorrangig gewählten Pädagogischen Perspektiven D (Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen) und F (Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln) in Bezug setzen. Es muss daher festgehalten werden, dass trotz langjähriger Bemühungen die Breite der thematischen Möglichkeiten des Faches in der Abiturprüfung immer noch nicht ausgeschöpft wird. Die ausgewählten Theorieinhalte beziehen sich auf gesicherte, gut reproduzierbare und damit gut abprüfbare Wissensbestände aus der Bewegungslehre, der Trainingslehre und der Sportmedizin, die im Studium regelmäßig gelehrt werden und die auch in den Lehrbüchern für Schüler am ausführlichsten behandelt werden.

Finden geistes- bzw. gesellschaftswissenschaftliche Theorieinhalte eine Berücksichtigung in der Prüfung, so sind diese sehr weitgehend auf den zweiten Prüfungsteil beschränkt. Anscheinend verleiten demnach vordergründig „weiche“ geistes- bzw. gesellschaftswis-

senschaftliche Themengebiete eher zu einem Gespräch, in dem die persönliche Befindlichkeit des Schülers diskutiert werden kann. Bevorzugte Themengebiete des Prüfungsgesprächs sind beispielsweise das Phänomen Leistung in unserer Gesellschaft, der erweiterte Gesundheitsbegriff, Stressbewältigung, Gesellschaft und Fitness, Integrationskraft des Sports, Trendsport, Schulsport und Gesellschaft oder aber auch der Sinn von Sporttheorie im Unterricht.

Neben naturwissenschaftlichen bzw. geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorieinhalten stellen sportartspezifische Kenntnisse einen weiteren großen Themenbereich der hospitierten Abiturprüfungen dar. Zwar zielen viele Fragen zu diesem Thema in den Bereich der Bewegungslehre, trotzdem nehmen sportartspezifische Kenntnisse wie Taktiken, Techniken oder sportartspezifische Beanspruchungsformen in vielen Prüfungen einen zentralen Themenkomplex ein.

Auffallend ist, dass die Vermittlung derartiger sportartspezifischer Kenntnisse für viele Lehrer ein zentrales Anliegen zu sein scheint. Vor allem das Argument, Kenntnisse zu Regelkunde und taktischem Verhalten als die „eigentliche“ Sporttheorie zu verstehen, u.a. wenn es um das Ziel des lebenslangen Sporttreibens gehe, finden in zahlreichen Lehreräußerungen als auch im Prüfungsverlauf ihre Entsprechung. Dieser Befund korrespondiert sicherlich auch mit den zeitlichen Möglichkeiten des Grundkurses.

Theorieniveau

Die Aufgabenstellungen der hospitierten Abiturprüfungen geben nicht immer eindeutige Hinweise auf das gewünschte/erwartete Theorieniveau. In einigen Fällen wird allein schon durch die Formulierungen eher oberflächliches Handlungswissen nahe gelegt (z.B. Verletzungsbehandlung, Verletzungsformen). In anderen Fällen bestätigt der Erwartungshorizont ein eher angemessenes Mittelstufenniveau (z.B. Begriffe wie Training, Fitness, Kondition).

Allerdings muss diese Aussage differenziert betrachtet werden. Insgesamt lässt sich ein unterschiedliches Theorieniveau zwischen den naturwissenschaftlichen und den geistes- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Theoriebereichen konstatieren. Vor allem aber lassen sich deutliche Unterschiede des Theorieniveaus zwischen dem ersten Prüfungsteil (Vortrag) und dem zweiten Prüfungsteil (Prüfungsgespräch) erkennen.

In nahezu allen hospitierten Prüfungen wurde den Schülern zur Bearbeitung des ersten Prüfungsteils Material – meist in Form von Texten, Graphiken oder Bildern – zur Verfügung gestellt, an dem dann das erlernte Wissen dargelegt werden konnte. Aufgrund der vorliegenden Lehrbücher, aber sicher auch aufgrund der Ausbildung und Präferenzen der meisten Lehrer, entstammte dieses Material fast ausschließlich naturwissenschaftlichen Themengebieten. Stellte das Material einen angemessenen Komplexitätsgrad dar, konnte das geforderte Theorieniveau innerhalb des ersten Prüfungsteils erreicht werden. Dies spiegelte sich auch in einem Abgleich der Aufgabenstellungen mit den jeweiligen Erwar-

tungshorizonten wider. In nahezu sämtlichen Abiturprüfungen entsprach der Erwartungshorizont eines materialgebundenen ersten Prüfungsteils dem geforderten Theorieniveau.

Leider beschränkt sich das hoffnungsvolle Fazit jedoch auf den ersten Prüfungsteil. Innerhalb des zweiten Prüfungsteils wurde das Theorieniveau eher selten den gestellten Anforderungen gerecht. Als Ergebnis der Hospitationen ließe sich für den zweiten Prüfungsteil der Grundsatz formulieren: Je allgemeiner (d.h. je weniger an konkrete Beispielsituationen angebunden) das Prüfungsgespräch verlief, desto oberflächlicher bzw. geringer war das Theorieniveau.

Klassische Eingangsfragen für Prüfungsgespräche mit einem geringen Theorieniveau waren: „Ist Sport Mord oder die beste Medizin?“, „Sollte Doping freigegeben werden?“, oder „Warum sollte man lebenslang Sport treiben?“ Im Gegensatz dazu waren die Prüfungen am gehaltvollsten, in denen der Lehrer eine detaillierte Beispiel- bzw. Problemsituation konstruierte, auf welche dann während des Prüfungsgesprächs immer wieder zurückgegriffen werden konnte. Das Theorieniveau steigerte sich zudem, wenn die zu analysierende Situation den Zugriff mehrerer sportwissenschaftlicher Teildisziplinen ermöglichte. Wiederum klassische Eingangsfragen für gelungene Prüfungen beinhalteten somit meist schon eine konkrete Situation in der Fragestellung wie beispielsweise: „Erinnere dich an die Situation vor dem Volleyballturnier und analysiere das gruppenspezifische Verhältnis in Eurer Mannschaft...“, „Versuche eine konkrete Situation zu beschreiben und zu analysieren, in welcher Du dich verleitet fühltest, unfair zu spielen...“ oder „Versuche unter Berücksichtigung mehrerer sportwissenschaftlicher Theorien zu erklären, warum Ihr als Favoriten nur den sechsten Platz beim Fußballturnier erreicht habt...“.

Bezeichnenderweise ließ sich das zu erwartende Theorieniveau in den meisten Fällen bereits an dem ausgearbeiteten Erwartungshorizont des Lehrers ablesen, inwieweit bereits der Prüfungsleitfaden Bezüge zu erwarteten Theorieinhalten aufzeigte oder aber nur einen thematischen Rahmen vorgab.

Zusammenfassend lässt sich das Theorieniveau demnach sowohl mit der Komplexität des zur Verfügung stehenden Materials als auch mit der fachlichen Sorgfalt des Prüfers in Verbindung setzen. Da der Schüler während des Prüfungsgesprächs jedoch kein neues Material zur Verfügung gestellt bekommt, hängt das Theorieniveau des zweiten Prüfungsteils vor allem von der Gesprächsführung des Lehrers ab. Hier könnte ein Vergleich mit anderen P4 Fächern interessant erscheinen, inwieweit die offenkundigen Probleme tatsächlich fachimmanent oder möglicherweise personenabhängig sind.

Bei allen Forderungen nach Qualitätssicherung und -steigerung des Theorieniveaus bleibt abschließend jedoch zu bedenken, dass ein zu eingegrenzter Fokus auf das Theorieniveau möglicherweise tatsächlich zu der seitens der Lehrer immer wieder angemahnten Überfrachtung des Faches und somit zum fachdidaktischen „Kollaps“ des Sportunterrichts führen könnte. Hinterfragt man die erbrachten Leistungen innerhalb so genannter „gelingender“ Prüfungen, vor allem aber den notwendigen Aufwand seitens der beteiligten Lehrer und Schüler, scheinen derartige Bedenken durchaus angemessen.

Anforderungsbereiche

Formal, d.h. gemessen an den verwendeten Operatoren, werden in nahezu allen Abiturprüfungen die drei Anforderungsbereiche berücksichtigt (Beschreiben, Erläutern, Begründen usw.). Setzt man jedoch die Aufgabenstellungen mit dem Erwartungshorizont in Verbindung, entsprechen in knapp einem Viertel aller hospitierten Abiturprüfungen die Operatoren für den Anforderungsbereich III nicht den tatsächlich eingeforderten Leistungen. So entpuppte sich eine auf „kriteriengeleitete Analyse“ oder „kritische Bewertung“ ausgerichtete Fragestellung innerhalb des Erwartungshorizonts teilweise als Reorganisation, in einigen Fällen sogar auf eine bloße Reproduktion im Unterricht erlebter Handlungen oder Bewegungserfahrungen.

Berücksichtigt man weiterhin die Selbstauskünfte einzelner Prüfer in den bereitgestellten Unterlagen sowie die beobachteten Prüfungsverläufe, muss demnach festgestellt werden, dass der Anforderungsbereich III eher selten und angemessen erreicht wird.

Die Lehrkräfte selbst gehen hier nur sparsam mit solchen ausdrücklichen Zuweisungen um, bekennen sich z. T. auch zum Anforderungsbereich II als dem für den Grundkurs Sport erreichbaren zentralen Anspruchsniveau. Diese Beobachtungen passen zu dem Großteil der Anforderungen, die von der Reproduktion zur Erläuterung gehen, Transfer und Anwendung durchaus berücksichtigen, aber zu gründlichen Stellungnahmen eher weniger vordringen.

So macht das Benennen, Erläutern, Analysieren und das vorsichtige weitere Anwenden von Sachverhalten den Kern der Anforderungen aus. Eine in diesem Zusammenhang oft gestellte Aufgabenstellung lautet: „Nenne die biomechanischen Prinzipien und wende diese auf die Bewegungshandlung ... an“. Da sich – insbesondere innerhalb des Prüfungsgesprächs – die geforderte Anwendung vorwiegend auf bekannte Bewegungshandlungen aus dem Unterrichtsgeschehen bezog, dürfte die Realisierung des Anforderungsbereichs III zumindest diskutabel sein.

Nach Einschätzung der Lehrkräfte unterscheidet sich in diesem Punkt das Fach Sport jedoch nicht wesentlich von den mündlichen Prüfungen in anderen Fächern, da sich – bspw. im Fach Deutsch – die Fragen größtenteils auch auf im Unterricht besprochene Texte beziehen.

Es bleibt somit wiederum zu überlegen, inwieweit die Suche nach einer besonders anspruchsvollen Ebene 3 im Fach Sport gegebenenfalls einen Grundkurs überfordert. Vor allem sollte die Gefahr nicht relativiert werden, durch eine zu starke Fixierung auf die Realisierung des dritten Anforderungsbereichs weitere fachspezifische Potenziale des Faches aus den Augen zu verlieren. Gerade mit Blick auf das zukünftige Neigungs- bzw. Projektfach Sport sollten – vor dem Hintergrund der Einheit des Faches – realisierte Leistungen innerhalb des Anforderungsbereichs III nicht als einzige Rechtfertigung zukünftigen Oberstufensports angesehen werden.

Festzuhalten bleibt jedoch, dass der Anforderungsbereich III in der mündlichen Prüfung wenig präsent ist – und wenn dieser realisiert wurde, der zu leistende Aufwand seitens der Schüler als auch der Lehrer nicht selten über das „normal“ leistbare Niveau eines (Sport)Grundkurses hinausgehen dürfte.

Hierzu passen zwei weitere Beobachtungen: Die Themenangaben zum 1. oder 2. Prüfungsteil, sofern sie als Überschriften vorliegen, sind oftmals als Sachbenennung geboten (bspw. „Verletzungen im Sport“, „Stress und sportliche Leistung“). In den Erwartungshorizonten werden ebenfalls, häufig bezeichnenderweise in Spiegelstrichform, fast durchgehend nur Fakten benannt, die man von den Prüflingen erwartet (bspw. „unterschiedliche Gesundheitsmodelle“, „Formen des Fitnesstrainings“, „Formen des Leistungstrainings“). Weniger tauchen hier mögliche Einstellungen, Probleme auf, die die Prüflinge bieten könnten. Insofern neigt schon die Vorbereitung der Prüfer eher zur Orientierung an Fakten denn an Problemen. Somit besteht sicherlich zum einen Handlungsbedarf, die Abiturprüfungsanlage und somit notwendigerweise auch die Unterrichtsgestaltung problemorientierter anzulegen. Auch in diesem Fall sollte jedoch vergleichsweise der Blick in die anderen Fächer erlaubt sein, inwieweit diese in einer mündlichen Prüfung den Anforderungsbereich III realisieren. Aussagen der Sport-P4-Lehrer zufolge würden diese in ihrem unterrichteten zweiten Fach derart hohe Anforderungen weder an ihre Schüler noch an die eigene Unterrichts- bzw. Prüfungsgestaltung stellen. Zumindest würde dem ominösen Anforderungsbereich III weder in der Prüfungssituation noch in der Notengebung eine derart gewichtige Rolle zugesprochen, wie dies momentan im Sport der Fall sei.

Zusammenfassend lässt sich zur Realisierung der Anforderungsbereiche somit festhalten: Die ersten beiden Anforderungsbereiche wurden – in Abhängigkeit und Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgestaltung – in nahezu allen hospitierten Abiturprüfungen angemessen umgesetzt. Der Grad der Qualität der Wissensreproduktion bzw. -anwendung steht in enger Verbindung mit dem ausgewählten Material. Hier gilt es weiterhin, die Lehrer mit Materialien – gerade zu den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Themen – zu unterstützen. Was den Anforderungsbereich III betrifft, ist dieser weiterhin unterrepräsentiert bzw. eher in bescheidenem Maße erreicht, was die Lehrkräfte aber (mit Blick auf andere Fächer) offenbar so nicht sehen. Eine bessere Realisierung setzt ebenfalls bei komplexeren Prüfungsmaterialien bzw. konkreteren Problemsituationen an, die es im Unterricht gilt vorzubereiten. Dies bedingte jedoch notwendigerweise eine problemorientierte und somit möglicherweise noch kognitivere Unterrichtsgestaltung.

Prüfungsergebnisse

Die Leistungsbewertung der Abiturprüfungsergebnisse durch die Prüfungskommissionen erfolgt ohne Ausnahme gründlich und verantwortungsbewusst. Dennoch unterscheidet sie sich sowohl hinsichtlich des *Procedere* (*Notenfindung*) als auch hinsichtlich ihrer Ergebnisse (*Noten*) nicht unerheblich, wobei die entscheidende Variable nicht die einzelne Kommission, sondern die einzelne Schule zu sein scheint. Sofern in einer Schule mehrere

Prüfungskommissionen tätig sind, hat es offensichtlich zwischen ihnen Absprachen und gemeinsame Vereinbarungen gegeben, die relativ einheitliche Vorgehensweisen und Beurteilungskriterien garantieren. Hingegen greifen solche Gemeinsamkeiten weniger zwischen den Schulen, obwohl auf Fortbildungsveranstaltungen das Thema Notenfindung und -festlegung in der Abiturprüfung keineswegs ausgespart war – und zudem durch Prüfungspraxis in anderen Fächern vertraut sein müsste. Nicht unbegründet ist daher zu vermuten, dass die gemachten Beobachtungen bei den Sportprüfungen nicht unbedingt fachspezifische Eigenheiten aufgedeckt haben, sondern wahrscheinlich in ähnlicher Form auch für andere Fächer zutreffen.

Die Prüfungskommissionen unterscheiden sich erkennbar schon durch ihre grundsätzliche Einstellung und Erwartungshaltung (eher wohlwollend-verzeihend/ eher kritisch-nachfragend den Prüflingen gegenüber), was nicht ohne Einfluss auf die Notenentscheidungen bleibt. Identische Prüfungsleistungen wären in verschiedenen Schulen mit großer Wahrscheinlichkeit mit unterschiedlichen Leistungsnoten honoriert worden.

Zu beobachten sind zudem unterschiedliche Vorgehensweisen bei der *Notenfindung*:

- In manchen Kommissionen beginnt die Notenfindung im Anschluss an einen Prüfungsblock (in der Regel 3 Prüfungen) mit der Diskussion und Festlegung der internen Rangfolge der Prüflinge, an die sich dann Notenvorschläge anschließen. In der Regel einigt man sich auf gemeinsam getragene Noten, deren blockinterne Rangfolge auch für den Außenstehenden in der Regel nachvollziehbar ist. Nur in Ausnahmefällen werden Minderheitenvoten überstimmt. Wesentliche Entscheidungsgrundlage für die festgelegten Leistungsnoten sind hierbei neben der Prüfungspräsenz bei den Kommissionsmitgliedern in vielen Fällen das schriftliche Prüfungsprotokoll sowie die (z. T. erstaunlich detaillierten) Prüfungsnotizen von Prüfer und Kommissionsvorsitzendem. Vor allem mit ihrer Hilfe werden die Leistungen der Kandidaten in Relation gesetzt und bewertet. Hingegen wird der Erwartungshorizont, der obligatorischer Bestandteil der Prüfungsunterlagen ist, eher selten und allenfalls in zweiter Linie herangezogen. Dadurch fallen die Noten im Rahmen der sozialen Bezugsnorm des einzelnen Prüfungsblocks zwar durchaus plausibel aus, ihre Orientierung am objektiveren Maßstab des Erwartungshorizontes jedoch unterbleibt.
- Eben dies wird in einer zweiten kleineren Gruppe von Prüfungen anders gehandhabt. Zwar werden auch hier innerhalb der Blöcke die Prüflinge in ein Ranking gebracht, doch der primäre Beurteilungsansatz liegt beim Erwartungshorizont, auf dessen Folie und mit Hilfe der Protokollmitschriften Prüfung für Prüfung (manchmal vorbildlich akribisch) rekonstruiert und dann beurteilt wird.

Diese Art der Entscheidungsfindung ist insofern grundsätzlich transparenter und angemessener, als für sie ein von außen und im Vorhinein vorgegebener Beurteilungsmaßstab mit einem einheitlichen Kriterienkatalog (Erwartungshorizont) ver-

bindlich ist und nicht so sehr zufällige Konstellationen innerhalb der Prüfungsblöcke eine Rolle spielen.

Allerdings: Die Erwartungshorizonte, denen mithin eine bedeutsame Funktion für die Leistungsbeurteilung zukommt, sind in etlichen Fällen der Prüfungen zu optimieren (was freilich mit erheblichem Zeitaufwand seitens der Lehrkräfte verbunden wäre). Sie sind des Öfteren noch zu allgemein und oberflächlich formuliert. Ein handhabbarer, auch die konzeptuell-verbindlichen Vorgaben für das P4-Erprobungsvorhaben berücksichtigender Kriterienkatalog ist nicht immer zu erkennen. So fällt beispielsweise auf, dass bei manchen Prüfungen die Präsentationsleistungen der Kandidaten (sprachliche Darstellung/ gedankliche Strukturierung/ fachsprachlicher Gebrauch/ Einhalten der zeitlichen Vorgaben für den ersten Prüfungsteil u.ä.) in die Leistungsnote einfließen, in anderen jedoch gänzlich unberücksichtigt bleiben. Zu verbessern ist weiterhin die Gewichtung einzelner Prüfungsteile (z. B. nach Anforderungsbereichen), die bei der Notenentscheidung heranzuziehen wäre. Die Prüfungskommissionen orientieren sich manchmal noch zu stark an quantitativen Kriterien (wie viel wurde richtig/falsch beantwortet) und versäumen, das unterschiedliche Anspruchsniveau unterschiedlicher Prüfungsteile kontrolliert in die Notenfindung einzubeziehen. Auch in diesem Punkt sollten die Erwartungshorizonte zukünftig sorgfältiger und differenzierter formuliert werden, um die Notenfestlegung zu erleichtern, aber auch zu objektivieren.

Die festgelegten *Noten* selbst fallen in der Regel angemessen aus. Diskrepanzen zwischen den Entscheidungen der Prüfungskommission und den Einschätzungen der externen Beobachter halten sich im gewohnten Rahmen. Zwar bestätigen etliche Lehrkräfte, in den Sport-Abiturprüfungen eher leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler anzutreffen; die erteilten Prüfungsnoten entsprechen dann aber auch dem niedrigen Leistungsniveau. Lediglich in ganz wenigen Ausnahmefällen (die im Verlauf des Erprobungsvorhabens – wahrscheinlich bereits durch die Wahlentscheidungen der Schüler – abgenommen haben) hat man den Eindruck, Sport als 4. Prüfungsfach diene der „Rettung“ einer bestimmten Schülerklientel. Generell – das ist das Fazit der Prüfungshospitationen – scheint die Zeit der leichthin erreichbaren Qualifikationspunkte im Fach Sport beendet. Das belegen auch quantitative Auswertungen der Prüfungsnoten im Sport, die eine Annäherung an die Ergebnisse in anderen Prüfungsfächern signalisieren. Insofern ist Sport als 4. Abiturprüfungsfach in der Normalität angekommen.

5 Wie lernen Schülerinnen und Schüler in den Versuchsschulen? – Ergebnisse der Schülerbefragung

ANDRÉ GOGOLL

Einleitung

Im vorliegenden Kapitel stehen die befragten Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Sie sind in zweifacher Hinsicht wichtige Informationsquellen für eine Evaluation des Sportunterrichts und der Abiturprüfungen an den Versuchsschulen: Zum einen sind sie Teilnehmende an einem Unterrichts- und Prüfungsgeschehen, das sie beobachten und über das sie aus ihrer Perspektive mehr oder minder detailliert Auskunft geben können. Als Teilnehmende vermitteln sie uns einen Eindruck von der Umsetzung, den Rahmenbedingungen und der Qualität eines Unterrichts, der auf einem neuen, oberstufenspezifisch ausgerichteten fachdidaktischen Konzept beruht. Die Schülerinnen und Schüler sind zum anderen Lernende bzw. potenzielle Nutzer eines Unterrichtsangebotes, durch das sie sich Kompetenzen aufbauen und aneignen sollen, die dem Niveau der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung angemessen sind. In welchem Maße und unter welchen Bedingungen ihnen dies gelingt, vermittelt uns einen Eindruck von der Lern- und Bildungswirksamkeit des Sportunterrichts an den Versuchsschulen.

Während in der ersten Phase des Erprobungsvorhabens die Wahrnehmungen und Einschätzungen des Unterrichtsgeschehens untersucht wurden, geht es im vorliegenden Kapitel um die Ergebnisse des Unterrichts an den Versuchsschulen und damit um den kognitiv-intellektuellen Leistungsertrag des Faches in der gymnasialen Oberstufe:

- *Welche Lernstrategien stehen den befragten Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung auf Klausuren im Fach Sport zur Verfügung?*
- *In welchem Ausmaß nutzen sie diese?*
- *Welche Anstrengung und Ausdauer legen Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten des Sportunterrichts an den Tag?*
- *In welchem Ausmaß und auf welche Weise sind sie zum Lernen im und für den Sportunterricht motiviert?*

Mit der Beantwortung dieser Leitfragen soll ermittelt werden, in welchem Maße der Sportunterricht in den Versuchsschulen zum „verständnisvollen Lernen“ (Baumert & Köller, 2000, S. 273f.) der Schülerinnen und Schüler bzw. zur Aneignung von bedeutungshaltigen Wissensinhalten beitragen kann. Es werden Bedingungsfaktoren erfolgreichen Lernens untersucht, deren gezielte Förderung die Lern- und Bildungswirksamkeit des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe verbessern helfen sollen (vgl. Gogoll, 2008).

Verständnisvolles Lernen ist ein komplexes Geschehen, das auf einer Vielzahl an kognitiven Prozessen beruht. Viele Aspekte dieses Wissenskonstruktionsprozesses können durch besondere kognitive und verhaltensbezogene Fähigkeiten und durch motivationale und volitionale Bereitschaften der Lernenden selbst beeinflusst und gesteuert werden. Die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstregulation des eigenen Lernens stellt eine zentrale Schlüsselkompetenz für das Handeln in wissenschaftlichen Denk- und Forschungszusammenhängen dar. Diese Fähigkeit, sein Lernen in verschiedenen Anforderungssituationen zu organisieren und zu steuern, basiert auf einer effektiven Verknüpfung von verschiedenen kognitiven, metakognitiven und emotional-motivationalen Merkmalen. Dazu gehören insbesondere das bereichsspezifische Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, ihre Verfügung über kognitive und metakognitive Lernstrategien, ihre motivationalen Orientierungen und Zustände, die sich etwa in der Ausprägung ihrer auf sich selbst bezogenen Kognitionen (z. B. Selbstkonzept der Begabung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und ihrer motivationalen Präferenzen (z. B. Interesse) manifestieren, sowie volitionale Merkmale ihrer Handlungssteuerung.

Um die Potenziale des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe für verständnisvolles Lernen zu untersuchen, wurden Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufen aus den Versuchsschulen zu ihren kognitiv-intellektuellen Lernaktivitäten sowie deren volitionaler und motivationaler Grundlagen befragt. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden drei Stichproben herangezogen:

- Die *Gesamtstichprobe* (N=2488) aller befragten Schülerinnen und Schüler. Sie besteht zu 60% aus Mädchen und zu 40% aus Jungen. Die Gesamtstichprobe enthält die Gruppe der N=851 Schülerinnen und Schüler aus den „alten“ Versuchsschulen, die bereits in der ersten Projektphase am Schulversuch teilgenommen haben und die Gruppe der N=1637 Schülerinnen und Schüler aus den „neuen“, also der neu in den Versuch aufgenommenen Schulen. Ein Vergleich der Schülerdaten zwischen den alten und neuen Versuchsschulen könnte deshalb instruktiv sein, weil lediglich die Schülerinnen und Schüler aus den alten Versuchsschulen unter den didaktisch-methodischen Bedingungen eines Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterrichts unterrichtet wurden. An den neuen Versuchsschulen begann der Schulversuch erst nur mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, die zum Untersuchungszeitpunkt gerade in die gymnasiale Oberstufe eingetreten waren, also mit den 11. Jahrgangsstufen. Der Vergleich der alten und neuen Versuchsschulen kontrastiert dementsprechend zwischen Schülerinnen und Schülern, die Erfahrungen mit einem konventionellen oder mit einem Theorie und Praxis verknüpfenden Unterrichtskonzept gesammelt haben.
- Die aus der Gesamtstichprobe hervorgehende *erste Teilstichprobe* der Schülerinnen und Schüler aus den alten Versuchsschulen (N=851), die zu 59% aus Mädchen und zu 41% aus Jungen besteht. Innerhalb der Gruppe der alten Versuchsschulen lässt sich zwischen den Gruppen der „Klausurenschreiber“ (N=133) und „Nicht-Klausurenschreiber“ (N=718) unterscheiden und damit zwischen denjenigen

Schülerinnen und Schülern, die Sport als viertes Fach der Abiturprüfung anstreben und solchen, die Sport nicht in der Abiturprüfung haben werden. Ein Vergleich könnte im Hinblick auf die obigen Fragestellungen instruktiv sein, weil sich durch die Zielvorgabe der Abiturprüfung die Bedingungen zum Aufbau und zur Entwicklung von Lernbereitschaften zwischen beiden Gruppen unterscheiden dürften.

- Die Gruppe der Klausurenschreiber bildet eine *zweite Teilstichprobe* (N=133). Die Teilstichprobe der Klausurenschreiber besteht zu 42% aus Mädchen und zu 58% aus Jungen. 15,6% aller befragten Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufen aus den alten Schulen beteiligten sich an den Klausuren im Grundfach Sport und kommen als Kandidaten für das vierte Prüfungsfach Sport im Abitur in Betracht. Dieser Anteil an potenziellen Abiturienten liegt etwas oberhalb des über den gesamten Zeitraum der ersten Projektphase gemittelten Anteils tatsächlicher Abiturienten von 13,9% (vgl. Schweihofen, 2007, S. 70).

Um die Qualität der im Oberstufensport ablaufenden kognitiven Lernprozesse zu erfassen, wurden im Rahmen der Schülerbefragung drei Indikatoren erfasst: die Präferenzen der untersuchten Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung verschiedener Lernstrategien (Kap. 2), das Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer, das sie beim Lernen theoretischer Inhalte im Sportunterricht investieren (Kap. 3) und das Ausmaß und die Qualität der Lernmotivation, mit denen Schülerinnen und Schüler die kognitiv-intellektuelle Auseinandersetzung im Oberstufensport initiieren und aufrechterhalten (Kap. 4). Einen Eindruck von den Beziehungen zwischen den thematisierten kognitiven, metakognitiven, volitionalen und motivationalen Merkmalen verständnisvollen Lernens im Sport der gymnasialen Oberstufe schließt diesen Ergebnisteil ab (Kap. 5).

Lernstrategien

Lernstrategien sind „... jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich & Mandl, 2006, S. 1). Die komplexen Operationen, die unter dem Begriff der Lernstrategie zusammengefasst sind, lassen sich im Hinblick auf diejenigen Aspekte des Lernens klassifizieren, auf deren Unterstützung sie hauptsächlich abzielen. Im engeren Sinne gehören dazu zunächst solche Strategien, die den Wissenskonstruktionsprozess selbst beeinflussen und die Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung neuer Informationen steuern. Darüber hinaus zählen aber auch solche Aspekte zu den Lernstrategien, die den kognitiven Prozess des Wissenserwerbs unterstützen, z. B. durch eine gezielte Nutzung von Lernressourcen (Lernzeit, Lernmedien), durch kooperatives Lernen, durch eine Aktivierung von Lernmotivation oder durch eine Regulation lernrelevanter Emotionen (vgl. Baumert & Köller, 1996; Friedrich & Mandl, 2006, S. 1-9).

Im Kontext schulischen Lernens wurden und werden Lernstrategien insbesondere mit der fortschreitenden Etablierung des dynamischen Wissensmodells relevant (vgl. Baumert,

1997). Soll Wissen nicht nur in und für die Schule erworben werden, sondern auch über die Schulzeit und den Schulkontext hinaus nutzbar sein, so muss es eine anschlussfähige Struktur aufweisen, die auf neue Situationen und Anforderungen hin flexibel modifiziert werden kann. Die Fähigkeit zur eigenständigen Wissensmodifikation, d. h. zur Selbstorganisation und Selbstregulation des eigenen Wissenskonstruktionsprozesses, bildet demnach einen wesentlichen Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung (vgl. Baumert, 2002). Damit wird auch die Ausbildung und Entwicklung von Lernstrategien zum Kernanliegen der Schule: Eine effektive Selbstregulation beim Lernen basiert schließlich in großen Teilen auf der Fähigkeit anforderungs- und situationsangemessene Lernstrategien auswählen, kombinieren und orchestrieren zu können (vgl. Artelt, 2006; Weinert, 1998). Insbesondere in der gymnasialen Oberstufe gelten der strategische Einsatz kognitiver und verhaltensbezogener Fähigkeiten und der Aufbau einer diesbezüglichen Handlungskompetenz sowohl als Voraussetzung zum effektiven Wissenserwerb als auch als explizite Zielgröße eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts (vgl. Gogoll, 2008).

Die Verfügung über und die Nutzung von Lernstrategien gehören demnach zum Kernbereich verständnisvollen und selbstregulierten Lernens (vgl. Baumert et al., 2001). Erst die Kenntnisse über verschiedene Lernstrategien und über deren Wirksamkeit sowie die Fähigkeit Lernstrategien zur Informationsverarbeitung nutzen, versetzen Schülerinnen und Schüler in die Lage, ihr eigenes Lernen und die Modifikation von in der Schule erworbenen Wissensstrukturen zunehmend selbstständig und über den Schulkontext hinaus zu regulieren. Darüber hinaus entscheiden die Präferenzen bei der Nutzung unterschiedlicher Lernstrategien über die Tiefe und Systematik der Informationsverarbeitung und damit über die Verstehensqualität der erzielten Lernergebnisse (vgl. Craik & Lockhart, 1972). Für den Bereich schulischen Lernens wurden vorrangig solche Lernstrategien untersucht, die sich nach Weinstein und Mayer (1986) direkt auf den Prozess der Informationsverarbeitung auswirken und die Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung neuer Informationen beeinflussen und steuern (Artelt, 2006). Dabei wird in der Regel zwischen (1) kognitiven Lernstrategien, die auf eine Verarbeitung des Lernstoffes ausgerichtet sind und (2) metakognitiven Lernstrategien, die den Einsatz der kognitiven Lernstrategien steuern, unterschieden: Kognitive Lernstrategien beziehen sich direkt auf den Wissenskonstruktionsprozess. Sie unterstützen den Lernprozess, indem sie dafür sorgen, dass neue Informationen vom kognitiven System leichter und besser aufgenommen, verarbeitet, gespeichert, wieder abgerufen und auf neue Situationen hin angepasst werden (Friedrich & Mandl, 2006, S. 1). Metakognitive Lernstrategien richten sich nicht auf die Verarbeitung des Lernstoffes selbst, sondern steuern den Einsatz der kognitiven Lernstrategien (vgl. Hasselhorn, 2001). Sie unterstützen den Lernprozess indirekt indem sie dafür sorgen, dass kognitive Lernstrategien der bestehenden Situation und der gestellten Aufgabe angemessen genutzt werden (Friedrich & Mandl, 2006, S. 5).

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Schülerinnen und Schüler, die im Grundkurs Sport Klausuren schreiben (Teilstichprobe 2) danach gefragt, welche Strategien sie beim Lernen für eine Klausur im Grundkurs Sport nutzen. Die entsprechende Instruktion lautete: *„Es gibt verschiedene Möglichkeiten sporttheoretische Inhalte für eine Klausur zu lernen.“*

Welche nutzen Sie? – Wenn ich für eine Klausur im Fach Sport lerne...“. Zur Erfassung der Nutzung von Lernstrategien im Fach Sport wurde ein Instrument adaptiert, das bereits erfolgreich in der TIMS/III-Studie (Baumert et al., 2000) und in der PISA 2000-Studie (Baumert et al., 2001) eingesetzt wurde. Es misst zwei kognitive und eine metakognitive Lernstrategie:

Wiederholungsstrategien (vgl. Steiner, 2006) sorgen dafür, dass neue Informationen länger im Arbeitsgedächtnis aufrechterhalten bleiben (maintaining rehearsal) und leichter ins Langzeitgedächtnis übernommen werden können (elaborative rehearsal). In diesem Sinne erleichtern etwa das mehrmalige laute oder innere Nachsprechen eines Satzes oder das Auswendiglernen von Schlüsselbegriffen ein Einprägen des Lernmaterials. Solche repetitiven Operationen führen zu einer oberflächlichen Repräsentation des Gelernten, ohne dass die neu aufgenommenen Informationen mit dem bereits gelernten Vorwissen verknüpft werden. Ein typisches Item aus der vier Items umfassenden Skala ($\alpha = .83$) lautet: „... *versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte*“.

Elaborationsstrategien ($\alpha = .80$) zielen dagegen auf eine tiefere Verarbeitung des Lernmaterials und dienen vorrangig dem Verstehen neuer Informationen. Konstruierende Prozesse sorgen dafür, dass innerhalb eines zu erlernenden Lernstoffes nach Sinnstrukturen gesucht wird und diese zunächst möglichst kohärent und dicht in bestehende Wissensstrukturen (z. B. Vorwissen, Vorstellungsbilder) integriert, d. h. elaboriert werden. Die wohl wichtigste Elaborationsstrategie besteht in der Aktivierung von Vorwissen (vgl. Krause & Stark, 2006). Bei der Aktivierung von Vorwissen werden Information aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und zur weiteren Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis bereitgehalten. Erst mit dieser Aktivierung sind die kognitiven Bedingungen für eine Verknüpfung bereits vorhandenen Wissens mit neuen Informationen und damit letztlich für Verstehen geschaffen. Bei der Erhebung von Elaborationsstrategien wurden verschiedene situative Kontexte des Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterrichts berücksichtigt, aus denen das für eine kohärente Integration neuer Wissensselemente notwendige Vorwissen stammt. Dabei handelt es sich um die Aktivierung von Vorwissen, das die Schülerinnen und Schüler entweder in den Theorie- oder in den Praxissequenzen des Unterrichts erworben haben. Eine besondere Rolle spielt dabei dasjenige Vorwissen, das in der praktischen Eigenrealisation im Sportunterricht erworben wurde und das bei der Vorbereitung auf eine Klausur aktiviert wird: „... *überlege ich, wie das, was zu lernen ist, mit der Praxis zusammenhängt, die ich im Sportunterricht schon gelernt habe*“.

Kontrollstrategien beziehen sich auf die Überwachung der eigenen Lernstrategienutzung. Sie erlauben es, den Lernstrategieinsatz während des eingeleiteten Lernvorgangs zu kontrollieren. Eine solche Kontrolle findet statt, wenn man während der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „... *kurz innehält und überprüft, ob man mit seiner ausgewählten Strategie das angestrebte Lernziel erreicht hat bzw. sich diesem weiterhin annähert*“ (Leutner & Leopold, 2006, S. 162). Ein repräsentatives Item aus der vier Items umfassenden Skala ($\alpha = .73$), das sich in diesem Fall auf die Nutzung von Strategien zum

Behalten von Wissensinhalten bezieht, lautet: „... prüfe ich, ob ich das Gelernte auch behalten habe“.

Jede Lernstrategie wurde mit einer vierstufigen Skala mit einem Wertebereich von 0 („trifft gar nicht zu“) bis 3 („trifft völlig zu“) erfasst. Die folgende Abbildung 1 zeigt die resultierenden Mittelwerte für die Teilstichprobe der Klausurenschreiber, differenziert nach den Merkmalen Geschlecht und Schulform:

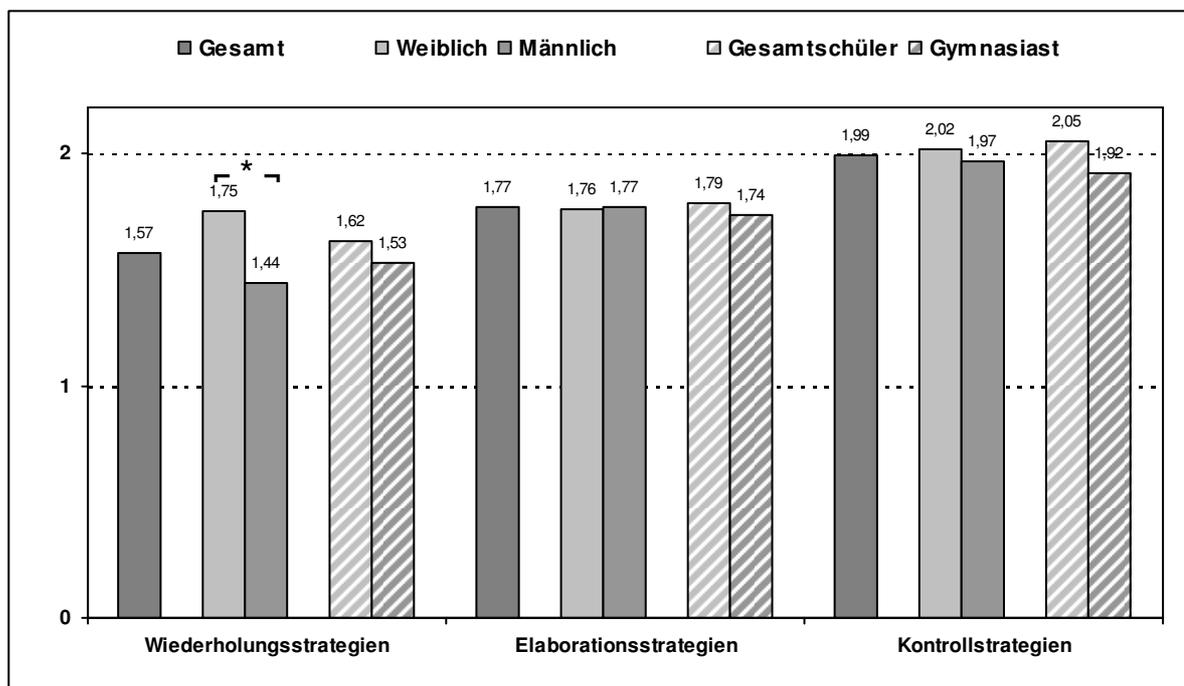


Abb. 1. Lernstrategien, differenziert nach Geschlecht und Schulform (N=133).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Lernstrategien betragen $M= 1.57$ ($SD= .73$) für Wiederholungsstrategien, $M= 1.77$ ($SD= .57$) für Elaborationsstrategien und $M= 1.99$ ($SD= .64$) für Kontrollstrategien. Damit nutzen die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Vorbereitung auf Klausuren im Fach Sport bevorzugt solche Strategien, mit denen sie ihren Wissenserwerb überwachen können, an zweiter Stelle Strategien, mit denen sie die zu erlernenden Sachverhalte besser verstehen können und schließlich auch, aber weniger bevorzugt solche Strategien, bei denen sie sich den Lernstoff durch repetitive Operationen aneignen. Die ermittelte Reihenfolge in den Präferenzen bei der Lernstrategienutzung entspricht dabei der Reihung in der PISA 2000-Studie (vgl. Artelt, Baumert & Julius-McElvany, 2003, S. 142). Wie Abbildung 1 weiterhin zeigt, unterscheiden sich die Geschlechter signifikant in der Nutzung von Wiederholungsstrategien ($F= 5.28$, $df= 1$, $p \leq .05$). Demnach verwenden Mädchen gegenüber Jungen bevorzugt auch solche Strategien zur Vorbereitung auf eine Klausur im Grundkurs Sport, bei der sie sich den Lernstoff durch Wiederholung, z. B. durch mehrmaliges Aufsagen, aneignen. Insgesamt nutzen damit Mädchen gegenüber Jungen eine breitere Palette an Lernstrategien bei der Klausurvorbereitung.

Anstrengung und Ausdauer beim Lernen theoretischer Inhalte

Die Art und Weise, in der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht lernen, wird nicht nur durch die Nutzung besonderer kognitiver und metakognitiver Lernstrategien bestimmt, sondern auch durch volitionale Prozesse der Anstrengungs- und Ausdauerregulation. Anstrengung und Ausdauer sind nur zwei Merkmale aus einem komplexen volitionalen Prozess der Handlungskontrolle (vgl. Kuhl, 1984), der vor und während der Ausführung einer Handlung wirksam wird und die Selektion und Steuerung von Handlungen kontrolliert. In der vorliegenden Untersuchung wurde erfasst, welche Anstrengung und Ausdauer Schülerinnen und Schüler beim Lernen theoretischer Lerninhalte investieren. Dazu wurde eine Skala zur Erfassung von Anstrengung und Ausdauer herangezogen, die auch in der PISA 2000-Studie eingesetzt wurde. Ein Item aus dieser Skala lautet bei der Vermittlung von Theorie etwa: „In meinem Sportunterricht lerne und arbeite ich so fleißig wie möglich“.

Die Reliabilität der Skala „Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen“ ist mit einem Wert von $\alpha = .81$ als gut zu bewerten. Er liegt auf dem gleichen Niveau wie die Konsistenzwerte, die innerhalb der PISA 2000-Studie für die allgemeine Anstrengungs- und Ausdauerregulation beim Lernen ermittelt wurden (vgl. Kunter et al., 2002, S. 171). Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer, welches die Schülerinnen und Schüler beim Lernen theoretischer Inhalte an den Tag legen, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Unterrichtsform.

Mit einem Wert von $M = 1.40$ ($SD = .82$) liegt der Mittelwert für die Gesamtstichprobe und damit das erfragte Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen leicht unterhalb des theoretischen Mittelwertes von $M = 1.50$. Bedeutsame Unterschiede in diesem volitionalen Lernmerkmal bestehen zwischen den berücksichtigten Schulformen und den Geschlechtern: Demnach strengen sich zum einen Gesamtschüler gegenüber Gymnasias-ten beim Theorielernen mehr an und legen dabei eine größere Ausdauer an den Tag ($F = 15.27$, $df = 1$, $p \leq .001$). Zum anderen berichten die Schülerinnen gegenüber den Schülern von einer signifikant höheren Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen ($F = 6.41$, $df = 1$, $p \leq .01$).

Tab. 1. Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Unterrichtsform ($N = 2465$).

Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen		Differenzierungsmerkmale					
		Geschlecht		Schulform		Unterrichtsform	
		Weiblich	Männlich	Gesamt-schule	Gymnasium	Konventio-nell	Theorie-Praxis-Bez.
<i>M</i>	1.40	1.44	1.34	1.51	1.29	1.40	1.39
<i>SD</i>	.82	.81	.83	.83	.79	.84	.77
<i>N</i>	2465	1466	999	1143	1322	1616	849

Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	
Haupteffekte				
Geschlecht	6.41	1	.002	**
Schulform	15.27	1	.000	**
Unterrichtsform	.44	1	.415	
Interaktionseffekt				
Geschlecht x Schulform	6.99	1	.001	**
Geschlecht x Unterrichtsform	.06	1	.765	
Schulform x Unterrichtsform	2.40	1	.090	**

Wie die folgende Abbildung 2 verdeutlicht, liegt neben den beiden Haupteffekten ein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt vor. Daraus wird ersichtlich, dass der Unterschied im Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen zwischen den Geschlechtern ausschließlich bei den Gesamtschülern besteht.

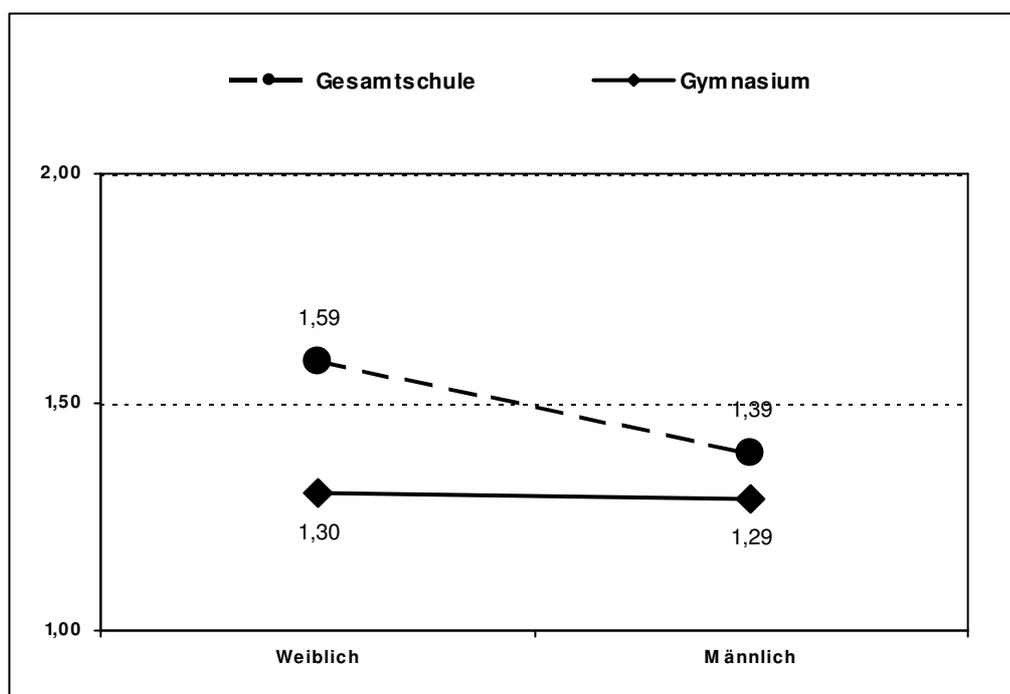


Abb. 2. Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen, differenziert nach Geschlecht und Schulform.

Während sich weibliche und männliche Gymnasiasten in dem volitionalen Lernmerkmal kaum voneinander unterscheiden, berichten unter den Gesamtschülern insbesondere die Schülerinnen von einem erhöhten Anstrengungsgrad und einer erhöhten Ausdauer beim Lernen theoretischer Inhalte im Fach Sport ($F = 6.99$, $df = 1$, $p \leq .01$).

Abbildung 3 spezifiziert die Ergebnisse zum Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Konzept des Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterrichts unterrichtet werden (Teilstichprobe 1). Der Gesamtwert wurde dabei nach den Merkmalen Geschlecht (männlich vs. weiblich), Schul-

form (Gesamtschule vs. Gymnasium) und Klausuren im GK Sport (ja vs. nein) differenziert. Bemerkenswert an den Befunden ist zunächst der hohe Grad an Anstrengung und Ausdauer, die die Klausurenschreiber unter den Schülerinnen und Schülern aus den Versuchsschulen mit einem Theorie und Praxis verknüpfenden Unterrichtskonzept beim Lernen theoretischer Inhalte an den Tag legen. Mit einem Mittelwert von $M= 1.74$ ($SD= .72$) liegen sie im Hinblick auf ihre volitionalen Merkmale signifikant ($F= 22.29$, $df= 1$, $p \leq .001$) oberhalb der Werte derjenigen Schülerinnen und Schüler, für die das Fach Sport keinerlei Prüfungsrelevanz besitzt ($M= 1.32$, $SD= .76$). Wie schon für die Gesamtstichprobe, so ergibt sich auch für die Teilstichprobe der „alten Versuchsschulen“ ein signifikanter Geschlechterunterschied zugunsten der Mädchen. Sie strengen sich beim Lernen theoretischer Inhalte signifikant mehr an und tun dies auch ausdauernder als die Jungen ($F= 6.34$, $df= 1$, $p \leq .05$).

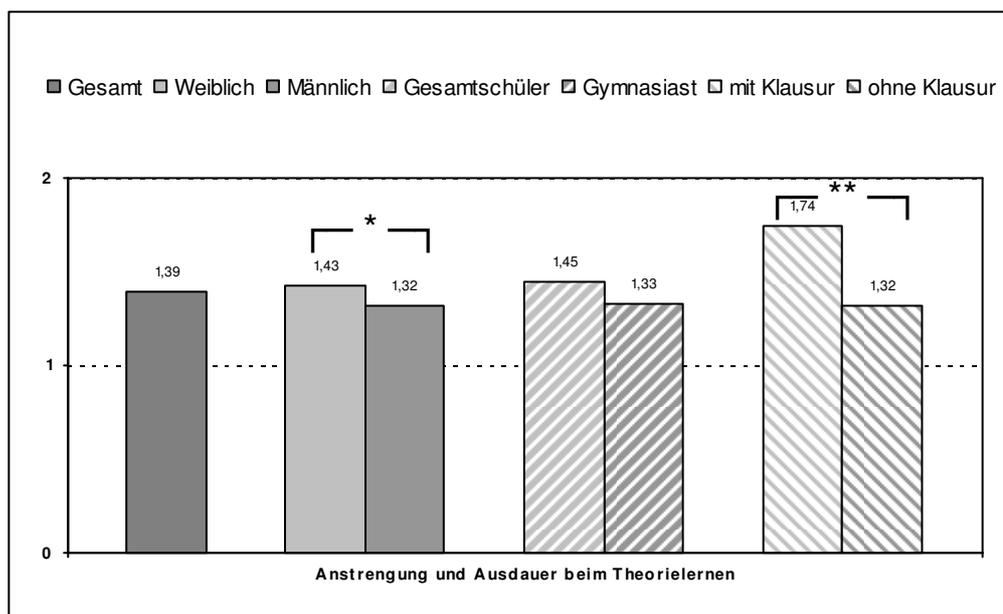


Abb. 3. Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernen, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Prüfungsform (Teilstichprobe 1; N=849).

Lernmotivation

Motivationale Merkmale beeinflussen den beim verständnisvollen Lernen ablaufenden Informationsverarbeitungsprozess indirekt. Sie sorgen dafür, dass Schülerinnen und Schüler während der Auseinandersetzung mit der sportlichen Praxis im Oberstufensport verschiedene Lernaktivitäten initiieren und aufrechterhalten. Dazu gehören insbesondere das Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer, das die Lernenden für das Lernen aufbringen und die Wahl von mehr oder weniger anspruchsvollen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (vgl. Friedrich & Mandl, 2006, S. 7). Ob also die den Wissenskonstruktionsprozess direkt beeinflussenden kognitiven und verhaltensbezogenen Lernaktivitäten ausgelöst, angetrieben und über eine längere Zeit hinweg aufrechterhalten werden, hängt von der indi-

viduellen Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler sowie den motivationalen Charakteristika der jeweiligen Lernumgebung ab (vgl. Krapp, 1993, S. 191).

Die jeweils bestehende Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern manifestiert sich in deren „... Wunsch bzw. der Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen bzw. bestimmte Aufgaben auszuführen“ (Schiefele & Köller, 2001, S. 304). Dieser Wunsch oder diese Absicht, die den verschiedenen Lernaktivitäten ihre Dynamik, Richtung und Ausdauer verleiht, kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und eine jeweils eigene Qualität aufweisen. Schülerinnen und Schüler sind demnach vor und während der Auseinandersetzung mit Inhalten des Sportunterrichts unterschiedlich stark und auf unterschiedliche Weise zum Wissenserwerb motiviert. Für die Initiierung von Lernaktivitäten haben sich insbesondere qualitative Aspekte der Lernmotivation als erklärungsrelevant erwiesen: Je nach der thematischen Ausrichtung und Art ihrer Lernmotivation gewinnt das Lernen für die Schülerinnen und Schüler offenbar eine jeweils andere Bedeutung (vgl. Prenzel, 1993, S. 59). Die Bedeutung wiederum, die Schülerinnen und Schüler dem Lernen zuschreiben, beeinflusst in hohem Maße die Quantität und die Qualität der von ihnen initiierten kognitiven und verhaltensbezogenen Lernaktivitäten und der aus diesen Vorgängen resultierenden Lernergebnisse. Für den Ablauf und den Erfolg verständnisvollen Lernens im Sportunterricht macht es damit einen Unterschied, aus welchen Gründen bzw. mit welcher Zielstellung sich Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten des Sportunterrichts auseinandersetzen. In der Lehr-Lernforschung hat es sich daher seit einiger Zeit eingebürgert, verschiedene qualitative Varianten von Lernmotivation zu kontrastieren (vgl. Prenzel, 1993, S. 60f.). Lernmotivationen unterscheiden sich demnach zum einen dadurch, ob der Anreiz zur Aufnahme von Lernaktivitäten entweder im Lerngegenstand selbst bzw. in den darauf bezogenen Tätigkeiten wahrgenommen wird (intrinsisch) oder ob er auf davon unabhängigen Sachverhalten beruht (extrinsisch). Sie unterscheiden sich zum anderen hinsichtlich des Grades an Selbstbestimmung, mit denen die Lernaktivitäten aufgenommen werden (selbstbestimmt vs. fremdbestimmt).

Zur Erfassung von motivationalen Orientierungen beim Lernen im Sportunterricht wurde ein Fragebogen entwickelt, der drei Skalen aus dem *Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)* von Ryan und Connell (1989) und die Skala „Interesse an Inhalten“ aus dem Instrument *Motivationale Orientierungen* von Wild und Kollegen (1995) adaptiert. In der vorliegenden Untersuchung wurden demnach insgesamt vier Dimensionen einer zeitlich relativ überdauernden und situativ auf den Sportunterricht bezogenen Lernmotivation erhoben. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden auf folgende einleitende Frage gegeben: „*Es gibt verschiedene Gründe, warum man im und für den Sportunterricht lernt und sich anstrengt. Welche Gründe treffen bei Ihnen zu?*“ Im Fall einer „fremdbestimmt-externalen“ motivationalen Orientierung setzen Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht Lernaktivitäten aufgrund von extrinsischen Anreizen in Gang, so etwa, um in Aussicht gestellte Belohnungen zu erlangen oder um drohende Sanktionen zu vermeiden. Ein typisches Item der drei Items umfassenden Skala lautet: „... weil ich von außen Druck bekomme“. „Fremdbestimmt-introjiziert“ lernen Schülerinnen und Schüler, wenn sie auf inneren Druck hin oder aus einem schlechten Gewissen heraus Lernaktivitäten in Gang set-

zen. Sie lernen dann etwa, „... weil sich das so gehört“. Lernen die Schülerinnen und Schüler, weil sie auf diese Weise ein Ziel erreichen können, das sie sich selbst gesetzt haben, so lernen sie auf der Basis einer „selbstbestimmt-identifizierten“ motivationalen Orientierung. Eine Antwort in dieser Richtung lautet: „... weil ich dadurch meinen eigenen Zielen ein Stück näher komme“. Die vierte Dimension einer allgemeinen Lernmotivation ist das Lernen aus Interesse am Lerngegenstand („selbstbestimmt-interessiert“). Schülerinnen und Schüler lernen demnach im oder für den Sportunterricht, weil sie die Unterrichtsinhalte als spannend und als wichtig empfinden.

Die Reliabilität der Subskalen „selbstbestimmt-introjierte Lernmotivation“ und „selbstbestimmt-identifizierte Lernmotivation“ liegen unterhalb des von Nunnally (1978) empfohlenen Cut-off-Wertes von Cronbach's $\alpha > .70$. Beide Subskalen werden aufgrund ihrer kritischen internen Konsistenzwerte aus der weiteren Analyse eliminiert. Mit den Subskalen „selbstbestimmt-interessierte Lernmotivation“ (GS: $\alpha = .83$) und „fremdbestimmt-externale Lernmotivation“ (GS: $\alpha = .73$) verbleiben jedoch die beiden Extremkonstrukte mit einer guten Reliabilität in der Analyse erhalten.

Fremdbestimmt-externale Lernmotivation

Tabelle 2 fasst die Ergebnisse für das Ausmaß fremdbestimmt-externaler Lernmotivation für die Gesamtstichprobe, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Unterrichtsform zusammen. Es wird deutlich, dass mit Mittelwerten zwischen $M = .73$ und $M = .81$ ein insgesamt niedriges Niveau fremdbestimmt-externaler Lernmotivation unter den Schülerinnen und Schülern vorherrscht. Signifikant stärker auf fremdbestimmt-externaler Weise zum Lernen motiviert sind die Schüler gegenüber den Schülerinnen ($F = 9.60$, $df = 1$, $p \leq .01$) und die Gesamtschüler gegenüber den Gymnasiasten ($F = 7.52$, $df = 1$, $p \leq .01$). Innerhalb der Teilstichprobe der Schülerinnen und Schüler aus den Versuchsschulen, in denen der Sportunterricht nach dem Konzept der Theorie- und Praxisverknüpfung gestaltet ist, liegen keine statistisch bedeutsamen Haupt- und Interaktionseffekte vor. Auf eine weitergehende Analyse dieser Teilstichprobe kann daher verzichtet werden.

Tab. 2. Fremdbestimmt-externale Lernmotivation, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Unterrichtsform ($N = 2465$).

Fremdbestimmt- externale Lernmotivation		Geschlecht		Schulform		Unterrichtsform	
		Weiblich	Männlich	Gesamt- schule	Gymnasium	Konventio- nell	Theorie- Praxis-Bez.
<i>M</i>	.78	.73	.84	.82	.74	.76	.81
<i>SD</i>	.69	.66	.72	.73	.65	.68	.70
<i>N</i>	2465	1466	999	1143	1322	1616	849

Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	
Haupteffekte				
Geschlecht	9.60	1	.002	**
Schulform	7.52	1	.006	**
Unterrichtsform	2.22	1	.136	
Interaktionseffekt				
Geschlecht X Schulform	.65	1	.419	
Geschlecht X Unterrichtsform	2.26	1	.133	
Schulform X Unterrichtsform	.01	1	.975	

Selbstbestimmt-interessierte Lernmotivation

Wer sich im Sportunterricht aus einem Interesse heraus engagiert, dem sind sportunterrichtliche Inhalte und Themen (z. B. ein sportunterrichtlicher Inhaltsbereich, eine Sportart oder eine Pädagogische Perspektive) persönlich wichtig und der erlebt die Auseinandersetzung mit ihnen als angenehm und freudvoll. In der pädagogischen Tradition gilt der Aufbau stabiler individueller Interessen an den unterrichtlichen Lerngegenständen einerseits als ein wesentliches Ziel schulischer Bildung: Wer sich aus Interesse einer Sache widmet und nicht etwa aus unkritischem Opportunismus, der zeigt sich als eine mündige Person, die über ihr Handeln selbst bestimmt (vgl. Schiefele, 2000, S. 239f.). Andererseits wird schon seit den Anfängen der wissenschaftlichen Pädagogik vermutet, dass das Interesse an bestimmten Gegenständen für das Lernen in diesem Bereich sehr wichtig und förderlich ist. Doch erst seit etwa 30 Jahren beschäftigen sich pädagogische und pädagogisch-psychologische Forschung systematisch mit den Einflüssen, die Interessen auf die Dynamik und Steuerung schulischer Lernaktivitäten ausüben. Viele Ergebnisse dieser Forschungstradition machen deutlich, dass das Interesse an einem Lerngegenstand eine besonders effektive Motivationsquelle für schulische Lernprozesse ist und zu einer nachhaltigen Verbesserung von Lernergebnissen führt (z. B. Krapp, 1992).

Ob das Lernen im Sportunterricht tatsächlich durch das Interesse der Schülerinnen und Schüler an sportunterrichtlichen Lerngegenständen und Themen begünstigt wird, lässt sich aufgrund fehlender empirischer Forschungsergebnisse derzeit nicht mit Gewissheit sagen. Im Anschluss an die empirischen Befunde der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (z. B. Krapp, 2000, S. 56 – 62) können jedoch folgende Wirkungen angenommen werden: Wer im Sportunterricht aus einem Interesse am Lerngegenstand heraus zum Lernen motiviert ist, der lernt:

- *selbstbestimmter*, weil er trotz Teilnahmepflicht am Unterricht die Auseinandersetzung mit der unter Pädagogischen Perspektiven thematisierten sportlichen Praxis als unmittelbar sinnvoll und persönlich bereichernd erlebt,

- *freiwillig mehr*, weil er aufmerksamer verfolgt, was geschieht, ausdauernder bei der Sache ist, sich mehr anstrengt und von sich aus mehr über den Interessensgegenstand erfahren möchte,
- *freiwillig gründlicher*, weil er das auf sein Interessengebiet bezogene Wissen und Können besser verstehen bzw. beherrschen will, den Sachen auf den Grund geht, Zusammenhänge begreifen möchte und dafür auch tiefer gehende Lernstrategien, d. h. Elaborations- und Kontrollstrategien einsetzt und
- *nachhaltiger*, weil er im Sportunterricht Gelerntes auch außerhalb der Schule zur Verwirklichung seiner Sportinteressen nutzen kann.

Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht aus einem Interesse am Lerngegenstand heraus zum Lernen motiviert sind, so das Fazit der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung, lernen selbstbestimmt, erfolgreicher und können mit dem Gelernten mehr anfangen. Ein auf Interesse beruhendes verständnisvolles Lernen dürfte daher auch im Sportunterricht zu vergleichsweise besseren Lernergebnissen beitragen und qualitativ hochwertigere Lernleistungen ermöglichen (vgl. Gogoll, 2008).

Tabelle 3 zeigt das Ausmaß selbstbestimmt-interessierter Lernmotivation der befragten Schülerinnen und Schüler, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Unterrichtsform. Mit $M= 1.55$ ($SD= .78$) liegt das Niveau selbstbestimmt-interessierter Lernmotivation etwa doppelt so hoch, wie das der fremdbestimmt-externalen Lernmotivation. Damit beruht das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Versuchsschulen vorzugsweise auf ihrem Interesse an den Gegenständen und Sachverhalten des Sportunterrichts und wird von ihnen in hohem Maße als selbstbestimmt wahrgenommen. Bedeutsame Unterschiede im Ausmaß dieser Form von Lernmotivation bestehen zwischen den unterschiedenen Unterrichtsformen und den Geschlechtern: Demnach berichten Schülerinnen und Schüler, die in den neu in den Schulversuch aufgenommenen Schulen und damit eher auf eine konventionelle Weise im Fach Sport unterrichtet werden, von einem vergleichsweise höheren Grad an selbstbestimmt-intrinsischer Lernmotivation ($F= 20.38$, $df= 1$, $p \leq .001$). Eine weitergehende Analyse der Schülerinnen und Schüler aus den alten Versuchsschulen (Teilstichprobe 2) macht jedoch – wie bereits für die volitionalen Lernmerkmale (s.o.) – deutlich, dass für das niedrigere Niveau insbesondere diejenigen Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind, die den Theorie und Praxis verknüpfenden Sportunterricht ohne Prüfungsambitionen besuchen. Schülerinnen und Schüler aus den alten Schulen, die im Fach Sport Klausuren schreiben, berichten demnach von einem weitaus höheren Ausmaß an selbstbestimmt-interessierter Lernmotivation als ihre Mitschüler ohne Prüfungsambitionen ($M= 1.70$ vs. $M= 1.41$; $F= 13.62$, $df= 1$, $p \leq .001$).

Tab. 3. Selbstbestimmt-interessierte Lernmotivation, differenziert nach Geschlecht, Schulform und Unterrichtsform (N=2465).

Selbstbestimmt-interessierte Lernmotivation		Geschlecht		Schulform		Unterrichtsform	
		Weiblich	Männlich	Gesamt-schule	Gymnasium	Konvention-nell	Theorie-Praxis-Bez.
<i>M</i>	1.55	1.51	1.60	1.57	1.53	1.60	1.45
<i>SD</i>	.78	.77	.80	.80	.77	.78	.78
<i>N</i>	2465	1466	999	1143	1322	1616	849

Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	
Haupteffekte				
Geschlecht	7.60	1	.006	**
Schulform	.50	1	.480	
Unterrichtsform	20.38	1	.000	**
Interaktionseffekt				
Geschlecht X Schulform	3.87	1	.051	
Geschlecht X Unterrichtsform	.00	1	.969	
Schulform X Unterrichtsform	9.55	1	.002	**

Abbildung 4 gibt einen weiteren Hinweis für den ermittelten Haupteffekt für das Merkmal Unterrichtsform. Demnach besteht der Unterschied im Ausmaß selbstbestimmt-interessierter Lernmotivation insbesondere unter den befragten Gesamtschülern. Während Gymnasiasten in beiden Unterrichtsformen auf etwa gleich hohe Weise selbstbestimmt-interessiert zum Lernen motiviert sind, berichten insbesondere die Gesamtschüler, die in einem konventionellen Sportunterricht unterrichtet werden, von einer vergleichsweise hohen Lernmotivation dieser Art:

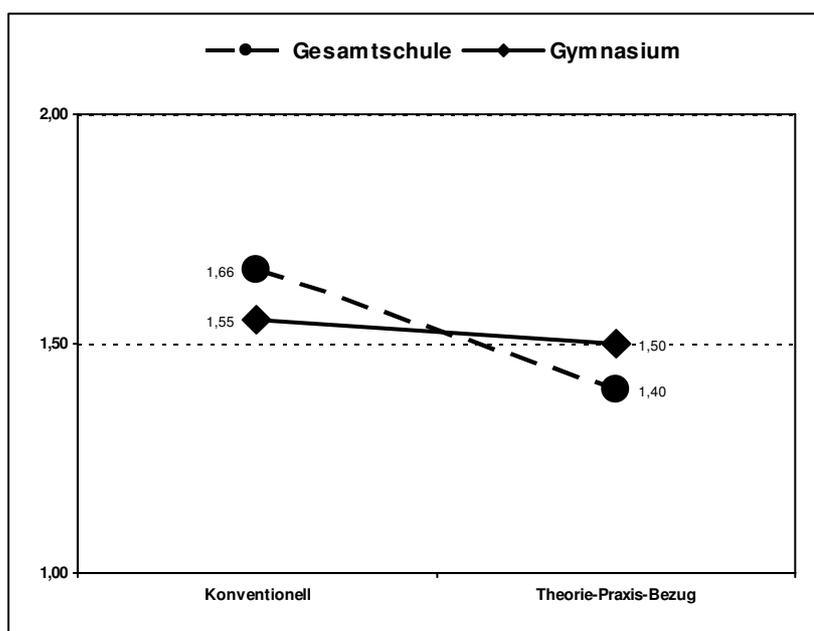


Abb. 4. Selbstbestimmt-interessierte Lernmotivation, differenziert nach Unterrichtsform und Schulform.

Beziehungen zwischen den Merkmalen verständnisvollen Lernens

Um die Beziehungen zwischen den volitionalen, motivationalen, kognitiven und metakognitiven Merkmalen verständnisvollen Lernens im Sport der gymnasialen Oberstufe zu ergründen, wurden Strukturgleichungsanalysen berechnet. Die Abbildung 5 zeigt das aufgrund der *post-hoc-Analyse* respezifizierte Modell zur Erklärung der Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht (vgl. Gogoll, 2008).

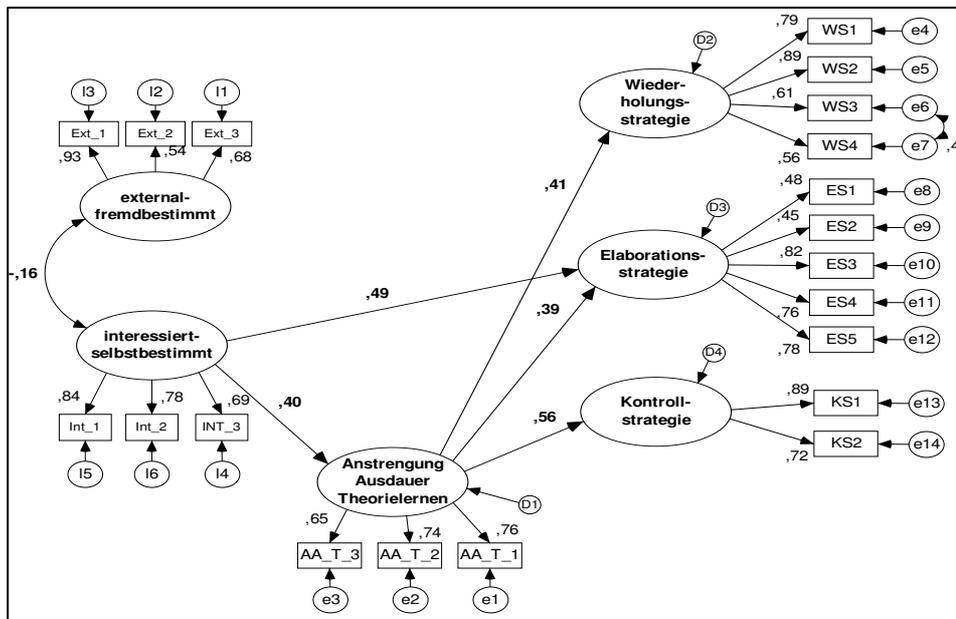


Abb. 5. Angepasstes Modell zum Einfluss von Lernmotivation auf Lernaktivität.

Das Modell verdeutlicht zunächst einen positiven direkten Einfluss der interessegeleiteten Lernmotivation auf die Nutzung von Elaborationsstrategien bei der Klausurvorbereitung und auf die Anstrengung und Ausdauer der Schülerinnen und Schüler beim Erlernen theoretischer Inhalte im Sportunterricht. Eine auf Interesse basierende selbstbestimmte Lernmotivation erweist sich demnach als die bedeutsamste Bedingung für die Nutzung von auf Verstehen abzielenden Elaborationsstrategien. Der substantielle Einfluss von der interessiert-selbstbestimmten Lernmotivation auf die Nutzung von Elaborationsstrategien ($\beta = .49$) liegt dabei oberhalb des in der Metaanalyse von Schiefele und Schreyer (1994) berichteten mittleren Zusammenhangs zwischen intrinsischer Lernmotivation und der Nutzung von Tiefenverarbeitungsstrategien. Zweitens schätzt das zu Grunde gelegte Modell einen substantiellen Einfluss der interessiert-selbstbestimmten Lernmotivation auf die Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernten ($\beta = .40$). Das Ausmaß, mit dem sich Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht anstrengen, und die Ausdauer, die sie beim Lernen theoretischer Inhalte an den Tag legen, werden dabei zu 16% durch die unterschiedliche Ausprägung dieser Form sportunterrichtlicher Lernmotivation aufgeklärt. Wer also im Sportunterricht aus einem Interesse heraus selbstbestimmt lernt, der bevorzugt im verstärktem Maße den Einsatz von Elaborationsstrategien, strengt sich bei der Auseinandersetzung mit den theoretischen Lerninhalten mehr an und beschäftigt sich ausdauernder mit ihnen.

Das in Abbildung 5 dargestellte Modell macht weiterhin auf die Vermittlungsfunktion des volitionalen Merkmals „Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernten“ im Rahmen des Bedingungsgefüges aufmerksam. Mit steigender interessiert-selbstbestimmter Lernmotivation strengen sich die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht mehr an und sind ausdauernder bei der Sache. Wer sich beim Theorielernten im Sportunterricht mehr engagiert, der tut dies auch bei der Vorbereitung auf Klausuren im Sport und unterstützt sein Lernen durch den Einsatz vielfältiger Lernstrategien. Bemerkenswert ist dabei, dass durch die Vermittlung des Faktors Anstrengung und Ausdauer ein ursprünglich nicht vorgesehener Einfluss der interessiert-selbstbestimmten Lernmotivation auf die Nutzung von Wiederholungsstrategien ausgeht. Dieser indirekte Einfluss beträgt $\beta = .16$ und klärt immerhin 17% der Varianz der Nutzung dieser repetitiven Strategien auf. Weiterhin fällt auf, dass der ursprünglich angenommene direkte Einfluss der Lernmotivation auf die Nutzung von Kontrollstrategien nun vollständig über die Anstrengung und Ausdauer der Schülerinnen und Schüler beim Theorielernten vermittelt wird. Der Gesamteinfluss der Lernmotivation auf Kontrollstrategien ist moderat ausgeprägt ($\beta = .24$) und klärt 32% deren Varianz auf. Für die Nutzung von Elaborationsstrategien zeigt sich, dass ein beträchtlicher Teil des Einflusses der interessiert-selbstbestimmten Lernmotivation ebenfalls über die Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernten vermittelt wird. Der direkte und indirekte Einfluss zusammen genommen ist mit einem standardisierten Regressionskoeffizienten von $\beta = .65$ insgesamt hoch ausgeprägt. Das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler Elaborationsstrategien bei der Vorbereitung auf Klausuren im Fach Sport bevorzugen, erklärt sich demnach zu beinahe 55% aus dem Einfluss der untersuchten motivationalen und volitionalen Merkmale.

Die external-fremdbestimmte Lernmotivation trägt dagegen weder zur Erklärung der Unterschiede in der Präferenz bei der Lernstrategienutzung noch zur Erklärung der unterschiedlichen Anstrengung und Ausdauer der Schülerinnen und Schüler beim Theorielernten im Sportunterricht bei. Das Ausmaß, mit dem Schülerinnen und Schüler aus äußeren Druck zum Lernen motiviert sind, hat keinerlei Einfluss auf das Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer, mit dem sie im Sportunterricht theoretische Inhalte lernen sowie auf den Grad, in dem sie bestimmte Lernstrategien zur Vorbereitung auf Klausuren im Fach Sport nutzen. Wer in höherem Maße im Sportunterricht lernt, weil er sich davon verspricht, in Aussicht gestellte Belohnungen zu erlangen oder drohende Sanktionen zu vermeiden, der strengt sich beim Lernen theoretischer Inhalte weder mehr an, noch zeigt er sich ausdauernder bei der Sache, noch setzt er verstärkt eine besondere Lernstrategie ein, mit der er den Lernstoff wenigstens behalten (Wiederholungsstrategien) wenn nicht sogar tiefer verstehen könnte (Elaborations- und Kontrollstrategien). Oder umgekehrt: Eine auf äußerlichem Druck basierende Lernmotivation kann keine nennenswerten Anteile der Varianz in den untersuchten Kriterien Anstrengung und Ausdauer beim Theorielernten sowie Nutzung von Lernstrategien aufklären.

Literatur

- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.
- Artelt, C., Baumert, J., & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-164). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Ed.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137-154). Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Baumert, J. u. a. (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60. Bonn: BLK.
- Baumert, J., & Köller, O. (2000). Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.), *TIMSS/III, 2*, (S. 271-315). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Bos, W., & Lehmann, R. (2000). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Vol. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen: Hogrefe.
- Gogoll, A. (2008). Wissenserwerb im Sportunterricht Zwischen didaktischem Anspruch, theoretischer Begründung und empirischer Realisierungsmöglichkeit. Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.
- Hasselhorn, M. (2001). Metakognition. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 466-471). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), 747-768.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation - Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.

- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Lebens- und Jugendalter*. Band 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie (S. 54–75). Opladen: Leske & Budrich.
- Krause, U.-M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B.A. Maher & W.B. Maher (Eds.): *Progress in experimental personality research, Vol. 13: Normal personality processes* (pp. 99-171). Orlando.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E. & Neubrand, M. (2002). *Pisa 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institute für Bildungsforschung.
- Leutner, D. & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 162-171). Göttingen: Hogrefe.
- Nunnally, J. L. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Prenzel, M. (1993). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 7, 58-71.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Schiefele, H. (2000). Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In U. Schiefele (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 227-241). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 304-310). Weinheim: Beltz.
- Schweihofen, C. (2007). Die Schülerinnen und Schüler: Wer wählt das 4. Abiturfach Sport? In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“*. Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005), (S. 69-87). Bielefeld und Köln.
- Steiner, G. (2006). Wiederholungsstrategien. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 101-116). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. (Dokumentation zum Bildungskongress am 29./30. April 1998 an der LMU München, S. 101-125). München.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research and teaching* (3rd ed.) (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyer, I. (1995). Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests. Berichte aus dem DFG-Projekt "Bedingungen und Auswirkungen berufsspezifischer Lernmotivation" Nr. 2: Neubiberg: Universität der Bundeswehr München.

6 Wie beurteilen Lehrerinnen und Lehrer der Versuchsschulen das Erprobungsvorhaben? – Ergebnisse der Lehrerbefragung

ANNE RISCHKE

Einleitung

Das Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ hatte in seiner ersten Phase das übergeordnete Ziel, die Frage zu beantworten, ob Sport ein gleichwertiges Abiturfach sein kann, ohne seinen spezifischen Bildungsauftrag aufzugeben (vgl. Kurz & Schulz, 2007, S. 5). Als Möglichkeit, diese Gratwanderung zu vollziehen, wurde seitens der wissenschaftlichen Begleitung das fachdidaktische Konzept eines Theorie und Praxis verbindenden Unterrichts eingebracht. Nach der formalen Anerkennung der Gleichwertigkeit des Fachs (ausgesprochen durch die Fortsetzung des Erprobungsvorhabens) wurde in der zweiten Phase der Erprobung ein Schwerpunkt auf die weitere Qualitätsentwicklung des implementierten Unterrichtskonzepts gelegt (vgl. Dok. 3).

Um die Qualitätsentwicklung des Oberstufensports an den beteiligten Schulen zu unterstützen, wurde die „symbiotische Implementationsstrategie“ fortgesetzt. Dabei kooperieren Lehrkräfte, Wissenschaftler/-innen und Personen aus der Bildungsadministration, „um eine pädagogische Innovation zu realisieren und dabei möglichst viele Sichtweisen zu integrieren“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 205). Dies entspricht auch der Auffassung, dass nachhaltige Unterrichtsentwicklung ein „Interaktionsprozess der Verständigung über zielgeleitete, koordinierte Praxis“ ist (Hameyer & Rolff, 2007, S. 5).

Wenn auch in einem solchen „symbiotisch“ bzw. „systemisch“ ausgerichteten Implementationsvorhaben alle beteiligten Gruppen einen Beitrag zur Umsetzung der aufgestellten Ziele leisten, kommt doch den Lehrkräften an den beteiligten Schulen eine besondere Bedeutung zu. Letztlich sind sie diejenigen, die die pädagogische bzw. fachdidaktische Innovation auf der Unterrichtsebene umsetzen. Demnach ist in der schulbezogenen Implementationsforschung auch unbestritten, dass die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der jeweiligen Innovation entscheidend sind bzw.

„dass Veränderungen umso eher umgesetzt werden, je stärker sie von den Lehrkräften akzeptiert werden und je mehr die Maßnahmen als nützlich, sinnvoll, realisierbar, wichtig usw. beurteilt werden“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 203).

Dementsprechend hat sich die wissenschaftliche Begleitung dazu entschieden, neben der mehrfach durchgeführten Schülerbefragung auch eine standardisierte Lehrerbefragung durchzuführen. Die Fragen zielten maßgeblich auf die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der didaktischen Konzeption des Theorie und Praxis verbindenden Unterrichts als

dem Kern der implementierten "pädagogischen Innovation" (vgl. Kap. 2)), auf den Rückhalt für ihre Arbeit am Erprobungsvorhaben in der Schule (vgl. Kap. 2.1)) und auf die Arbeit in den Qualitätszirkeln als flankierende Maßnahme der Erprobung (vgl. Kap. 3)).

Zudem sollte den Lehrkräften die Möglichkeit geboten werden, Kritik und Verbesserungsvorschläge anonym zu artikulieren. Von diesen Informationen wurden zugleich wichtige Hinweise zur weiteren Gestaltung des Erprobungsvorhabens für die Mitglieder der Steuergruppe erwartet.

An der Befragung haben insgesamt 207 Lehrerinnen (25%) und Lehrer (75%) teilgenommen. Dabei stammen 56,6% der Antworten von Lehrerinnen und Lehrern an Gesamtschulen und 43,4% an Gymnasien sowie 35,2 % von Schulen, die bereits in der ersten Laufzeit am Projekt teilgenommen haben und 64,8% von Schulen, die neu im Versuch sind. Der Fragebogen war ausdrücklich an alle Lehrkräfte der entsprechenden Schule mit der Fakultas Sport für die gymnasialen Oberstufe gerichtet. Da uns keine Informationen über die Gesamtzahl dieser Lehrkräfte an den beteiligten Schulen vorliegen, lässt sich die Rücklaufquote nicht berechnen.

Ausgehend von den einleitenden Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung und Implementation werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse dieser Befragung dargestellt.¹

Die Einstellung der Lehrkräfte zur didaktischen Konzeption des Erprobungsvorhabens

Einleitend wurde die positive Einstellung der Lehrkräfte zum Gegenstand einer Implementation als ein entscheidendes Erfolgskriterium für deren Gelingen dargestellt. Dementsprechend ist es für den Erfolg des Erprobungsvorhabens "Sport als 4. Fach der Abiturprüfung" mit entscheidend, wie die Lehrkräfte der Erprobungsschulen der didaktischen Konzeption des Theorie und Praxis verbindenden Unterrichts gegenüber eingestellt sind. Die folgende Tabelle 1 zeigt Ergebnisse des Fragenkomplexes „Ihre Einstellung zur didaktischen Konzeption des Erprobungsvorhabens“:

Tab. 1. „Ihre Einstellung zur didaktischen Konzeption des Erprobungsvorhabens“, (N=203), Angaben in %

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Es ist sinnvoll, im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe Theorie und Praxis zu verbinden.	73,9	24,6	0,5	1,0

¹ Eine ausführlichere Darstellung befindet sich im Anhang.

Im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe ist es <i>nicht</i> möglich, das wissenschaftspropädeutische Niveau der anderen Fächer zu erreichen.	8,9	25,1	40,4	25,6
In der didaktischen Konzeption, die hinter dem Erprobungsvorhaben steht, wird die motorische Komponente des Sportunterrichts vernachlässigt.	10,0	32,0	47,5	10,5
Das Fach Sport ist im Kanon der Abiturfächer nur überlebensfähig, wenn wir auch theoretische Inhalte vermitteln.	60,4	32,7	4,5	2,5
Gerade in der Theorie-Praxis-Verknüpfung liegen die spezifischen Chancen des Sportunterrichts, dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht zu werden.	55,4	32,8	8,3	3,4

Insgesamt zeigen die beteiligten Lehrkräfte eine hohe Akzeptanz der mit dem Erprobungsvorhaben verbundenen didaktischen Konzeption. So stimmen der globalen Aussage, dass es sinnvoll ist, im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe Theorie und Praxis zu verbinden 98,5% der befragten Lehrkräfte „eher“ oder „voll“ zu. Diese grundlegende Zustimmung zum didaktischen Konzept lässt positive Rückschlüsse auf den Erfolg der Implementation zu. Dabei scheint die Zustimmung einerseits in der eher pragmatischen Sichtweise begründet, dass das Fach im Kanon der Abiturfächer nur „überlebensfähig“ ist, wenn auch im Sportunterricht (ab)prüfbares Wissen vermittelt wird. Auch wenn ein Teil der Befragten bezweifelt, dass im Oberstufensport das wissenschaftspropädeutische Niveau der anderen Fächer erreicht werden kann, erkennen die Lehrkräfte im Theorie und Praxis verbindenden Unterricht andererseits ein besonderes Alleinstellungsmerkmal des Fachs. So stimmen 88,2% „voll“ oder „eher“ zu, dass die didaktische Konzeption „spezifische Chancen“ bietet, den wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe zu erfüllen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Lehrkräfte an den Erprobungsschulen den fachspezifischen Praxisbezug des Sportunterrichts in Hinblick auf den Beitrag zu den allgemeinen Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe nicht länger nur als Nachteil, sondern auch als Vorteil begreifen.

Zu beachten bleibt jedoch, dass 42% der Befragten annehmen, in der didaktischen Konzeption des Erprobungsvorhabens werde die motorische Komponente als konstitutives Element des Fachs Sport vernachlässigt. Damit diese Befürchtungen die allgemeine Akzeptanz der Erprobung nicht beeinträchtigen, gilt es Unterrichtsbeispiele zu dokumentieren, die von einer gelungenen Theorie – Praxis Verknüpfung berichten. Einen Schritt in diese Richtung stellt die Aufbereitung von an den Erprobungsschulen durchgeführten *Best-Practice-Beispielen* durch die wissenschaftliche Begleitung dar (vgl. den Beitrag von Renneke).

Als besonderes Problem für die Lehrkräfte stellt sich außerdem das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien in Form von Schulbüchern für den Sportunterricht in der gymnasialen

Oberstufe dar. So geben 37% der Befragten an, dass der Aufwand zur Auswahl bzw. Aufbereitung geeigneten Materials für den Oberstufensport *höher* ist als für andere Fächer. Auch die Antworten auf die Frage nach den Quellen der verwendeten Materialien stützen dieses Bild: mit 94,9% geben die Lehrkräfte „Literatur, die ich mir außerhalb der Schule besorge“ als wichtigste Informationsquelle an, die sie „sehr häufig“ oder „häufig“ nutzen. In der Rangfolge schließen mit 84,5% das „Internet“ und mit 80,3% „selbst erstellte Medien“ als „sehr häufig“ oder „häufig“ genutzte Informationsquellen an. Dem gegenüber sind die Nutzungstraten für Schülerbücher bzw. Literatur, die in der Fachbibliothek der Schule vorhanden ist, äußerst gering.

Auffällig ist auch, dass der BSCW-Server für die Beschaffung von Materialien überwiegend selten genutzt wird. 20,9% der Befragten geben an, den Server „noch nie“ genutzt zu haben, weitere 59,4% der Befragten geben an, das Angebot „selten“ zu nutzen. Hier gilt es nachzudenken, wie diese Plattform modifiziert werden kann, um die Lehrkräfte bei der Aufbereitung und Nutzung von Materialien effektiv zu unterstützen.

Die Entwicklung und Verbreitung von Materialien (insbesondere Texten), die sowohl im Unterricht eingesetzt werden können als auch den Schülerinnen und Schülern zur Vorbereitung auf die anschließenden Prüfungen dienen, ist essentiell für die weitere Qualitätsentwicklung des Oberstufensports. So verweist die aktuelle Diskussion um „Aufgabenkultur“ auf die Bedeutung der Qualität im Unterricht verwendeter Aufgaben und Materialien für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. z.B. Reusser, 2005, S. 167f.). Zum anderen ist von Bedeutung, dass insbesondere Schulbüchern eine methodisch-didaktische Steuerungsfunktion in Hinblick auf den Unterricht zugesprochen wird (vgl. Matthes & Heinze, 2005). Diese Möglichkeit der Einflussnahme bleibt für den Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe bisher ungenutzt.

Die strukturellen und organisatorischen Bedingungen – der wahrgenommene Rückhalt in der Schule

Die Befragung der Lehrkräfte erlaubt auch Rückschlüsse auf die Einstellung der Fachkonferenzen Sport und der Schulleitungen gegenüber dem Erprobungsvorhaben. Diese systemische Sichtweise ist von Bedeutung, da die Lehrkräfte nicht in einem „luftleeren“ Raum agieren. Unterrichtsentwicklung in einem Fach bezieht sich immer auf Teilsysteme einer Schule, da ein einzelnes Fach nicht für sich steht, sondern in die gesamte Schulpraxis eingebettet ist (vgl. Hameyer & Rolff, 2007, S. 5). Inwiefern es den Lehrkräften gelingt, einen Theorie und Praxis verbindenden Unterricht zu gestalten, der auf eine den anderen Fächern gleichwertige Abiturprüfung vorbereitet, hängt demnach auch davon ab, welchen Rückhalt sie für ihr Engagement an ihrer Schule erfahren.

Aus Sicht der Schulentwicklungsforschung sind dabei vor allem die Fachkonferenzen wichtige Orte, von denen Unterrichtsentwicklung ausgeht, da in ihnen „professioneller Austausch“ stattfindet und dort „vermutlich viele Regeln der Fachlichkeit entstehen“ (Hameyer & Rolff, 2007, S. 7). Aus Sicht des Erprobungsvorhabens scheint es daher wünschens-

wert, dass die Fachschaft Sport möglichst geschlossen die didaktische Konzeption des Theorie und Praxis verbindenden Unterrichts vertritt. Erst diese Geschlossenheit ermöglicht auch die für einen anspruchsvollen Sportunterricht der Oberstufe nötige Vorarbeit in der Sekundarstufe I.

Zwar geben insgesamt 34% der Befragten an, dass sich die Zusammenarbeit innerhalb der Fachkonferenz Sport an ihrer Schule im Laufe des Erprobungsvorhabens verbessert hat, die folgende Tabelle 2 zeigt jedoch ein geteiltes Bild über das Engagement der Fachschaften:

Tab. 2. „Wahrgenommener Rückhalt in der Fachschaft Sport“, (N=205), Angaben in %

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Unsere gesamte Fachschaft Sport steht hinter dem Erprobungsvorhaben	22,9	51,7	21,5	3,9
Alle Lehrer der Fachschaft Sport mit der Lehrbefähigung für die Oberstufe sind im Erprobungsvorhaben engagiert	14,8	35,0	35,5	14,8

25,4% der Befragten geben an, dass nicht die gesamte Fachschaft das Erprobungsvorhaben unterstützt. Nur 49,8% der Befragten geben an, dass alle, bzw. fast alle Sportlehrer der Fachschaft (mit der Lehrbefähigung für die Oberstufe) tatsächlich im Erprobungsvorhaben engagiert sind. Auch wenn aus der Einschätzung der Lehrkräfte keine konkreten Zahlen über die tatsächliche Beteiligung ableitbar sind, wird deutlich, dass die Erprobung an den Schulen teilweise von einigen wenigen, besonders engagierten Lehrkräften getragen wird. Lehrkräften, die als „Einzelkämpfer“ agieren, dürfte es jedoch schwer fallen, gegen die Einstellung ihrer Fachkollegen den Oberstufensport an ihrer Schule innovativ zu gestalten. Ebenso ist anzunehmen, dass „Grabenkämpfe“ innerhalb der Fachschaften die Unterrichtsentwicklung im Oberstufensport erschweren.

Diesen Annahmen entsprechend ergibt sich ein mittlerer signifikanter Zusammenhang zwischen der Geschlossenheit der Fachschaft („Unsere gesamte Fachschaft Sport steht hinter dem Erprobungsvorhaben“) und der wahrgenommenen Qualitätsentwicklung des Oberstufensports an der jeweiligen Schule ($r = .31$).

Auch Gräsel & Parchmann (2004, S. 209) beschreiben die Etablierung einer Kooperations- und Kommunikationskultur, an der möglichst viele Lehrkräfte einer Schule (in unserem Fall einer Fachkonferenz) teilnehmen, als günstige Voraussetzung zur Umsetzung eines Implementationsvorhabens. Damit die Fachkonferenz im Sinne einer solchen „professionellen Lerngemeinschaft“ (vgl. Strittmatter, 2006) handeln kann, bedarf es der Unterstützung der Schulleitung. Ihr kommen dabei unter anderem die Aufgaben zu, Unterrichtsentwicklung zu initiieren und entsprechende Arbeitsstrukturen zu schaffen (vgl. Rolff, 2000, S. 10ff). Demnach ist es positiv zu werten, dass die Befragten ihre Schulleitung überwiegend

als unterstützend empfinden. So stimmen der Aussage, dass sie durch die Schulleitung in ihrer Arbeit am Erprobungsvorhaben unterstützt werden, 58,8% „voll“ und 32,8% „eher“ zu.

Abschließend stellt sich die Frage, wie die Zusammenarbeit in den Fachkonferenzen verbessert werden kann. Geht man davon aus, dass die mangelnde Bereitschaft von Teilen der Fachschaften, sich im Erprobungsvorhaben zu engagieren, möglicherweise mit der fehlenden Akzeptanz der entsprechenden didaktischen Konzeption zusammenhängt, sollte vor allem die Fachaufsicht diesbezüglich weitere „Überzeugungsarbeit“ leisten. Die Auswertung der offenen Fragen hat ergeben, dass die wissenschaftliche Begleitung von den Teilnehmern der Qualitätszirkel vor allem in Hinblick auf die theoretische Legitimation des abiturrelevanten Oberstufensports als hilfreich wahrgenommen wurde. Demnach könnte auch sie in diesem Zusammenhang weiterhin beratend tätig sein. Inwiefern außerdem die Qualitätszirkel ein geeignetes Instrument darstellen, die Arbeit der Fachkonferenzen zu verbessern, wird unter Kapitel 3 angesprochen.

Die Arbeit in den Qualitätszirkeln

Zur weiteren Qualitätsentwicklung des Unterrichts an den beteiligten Schulen wurden mit Eintritt in die zweite Phase der Erprobung so genannte Qualitätszirkel etabliert. Solche „learning communities“ bieten die Möglichkeit, in festen, schulübergreifenden Arbeitsgruppen, die aus Vertretern der Praxis, der Bildungsadministration und der Wissenschaft bestehen, an der Realisierung der gemeinsam entwickelten Zielvorstellungen zu arbeiten (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004, S. 207). Diese Treffen verlaufen themenbezogen und bieten Platz für kollegialen Austausch und Beratung.

Da die Arbeit in den Qualitätszirkeln der Professionalisierung der Lehrkräfte dient, lassen sich positive Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und der daran anschließenden Prüfungen erwarten. Diese Annahme wird durch die Aussagen von Schul- und Fachaufsicht gestützt. So resümiert Egyptien Ende 2006 (vgl. Dok. 4) für die Fachaufsicht:

„Die Qualität der Arbeit hat sich in der 2. Phase des Erprobungsvorhabens fachlich, sowohl unterrichts- wie kooperationsbezogen, durch die neu geschaffene Organisationsstruktur der Qualitätszirkel auf den unterschiedlichen Ebenen erheblich gesteigert und ist deshalb konsequent fortzusetzen“.

Ähnlich dazu äußert sich die Schulaufsicht (vgl. den zusammenfassenden Erfahrungsbericht über die Abiturprüfungen „Sport als 4. Abiturfach“ 2007, Dokument 5).

Neben der positiven Einschätzung der Qualitätszirkelarbeit durch Fach- und Schulaufsicht stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte diese beurteilen. Vor allem ihre Einschätzung der Qualitätszirkelarbeit als „hilfreich“ oder „unterstützend“ zur Umsetzung der implementierten didaktischen Konzeption auf der Unterrichtsebene ist ein wichtiges Kriterium für die Wirksamkeit der Maßnahme.

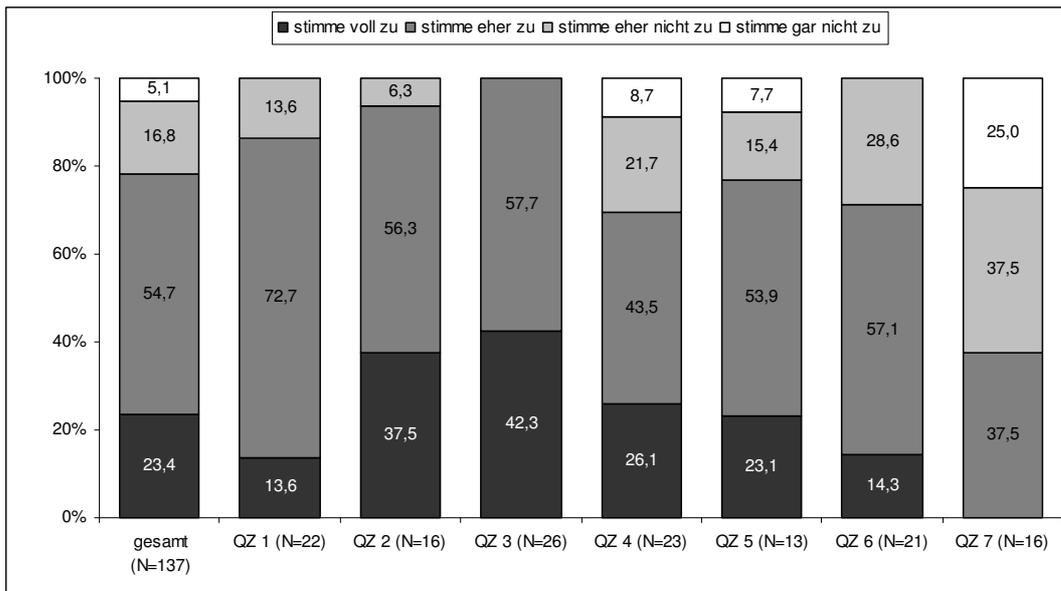


Abb. 1. „Wahrgenommene Unterstützungsleistung durch die Qualitätszirkelarbeit – Planung des Unterrichts“, (N=137)

Dabei zeigt die Befragung, dass die Arbeit in den Qualitätszirkeln überwiegend als hilfreich zur Umsetzung des Theorie und Praxis verbindenden Unterrichts empfunden wird (vgl. Abb. 1). Dennoch zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppen. An dieser Stelle können die erfragten Vorschläge, wie die Arbeit in den einzelnen Qualitätszirkeln verbessert werden könnte, genutzt werden. Diese wurden durch die wissenschaftliche Begleitung aufbereitet und den Leitern der Qualitätszirkel zur Verfügung gestellt.

Wiederholtes Thema in den Sitzungen der Qualitätszirkel war die Konzeption und Durchführung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Fragen in diesem Zusammenhang waren z. B., wie Prüfungen geplant werden können, damit sie alle Anforderungsbereiche abdecken und wie Prüfungen geplant werden können, damit sie sich im Sinne der Verbindung von Theorie und Praxis sinnvoll auf die Unterrichtspraxis beziehen. Vor allem aus der Perspektive der Schulaufsicht ist die Qualität der Prüfungen das wichtigste Kriterium für die Gleichwertigkeit des Fachs. Zudem schien das Thema für die Lehrkräfte von besonderem Interesse, da diese Prüfungen für alle Beteiligten eine Neuerung darstellten. Demnach wurden die Lehrkräfte befragt, inwiefern sie die Arbeit in den Qualitätszirkeln diesbezüglich als hilfreich empfinden (vgl. Abb. 2).

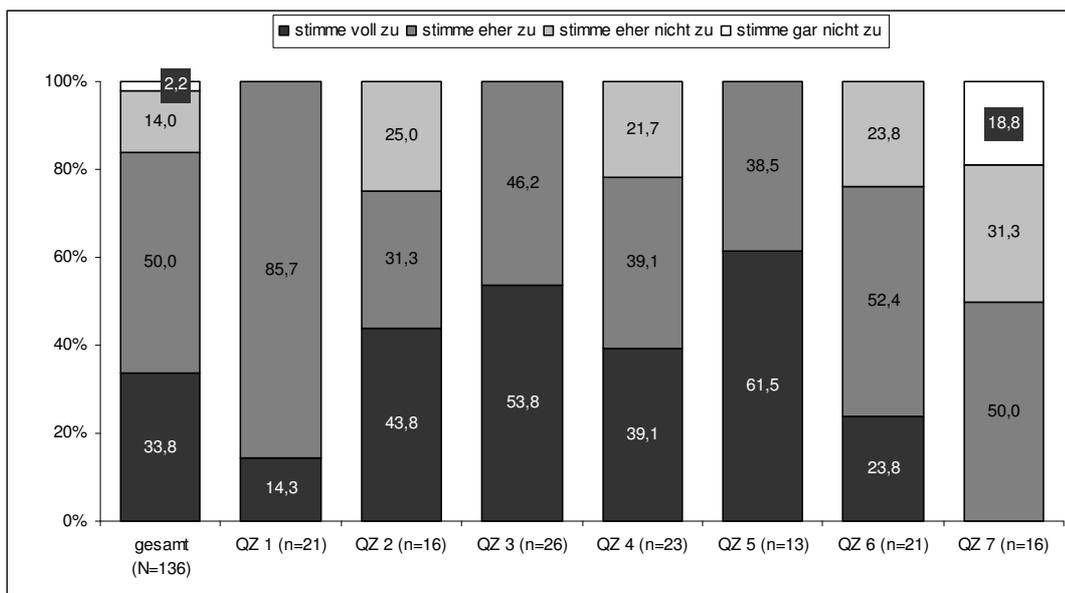


Abb. 2. „Wahrgenommene Unterstützungsleistung durch die Qualitätszirkelarbeit – Konzeption und Durchführung von Prüfungen“, (N=136)

Abbildung 2 zeigt, dass die Arbeit in den Zirkeln auch in Hinblick auf die Konzeption und Durchführung von Prüfungen überwiegend als hilfreich empfunden wird. Zum einen wurde, wie bei der gesamten Arbeit der Qualitätszirkel, die Möglichkeit des kollegialen Austauschs begrüßt. In Hinblick auf die Konzeption und Durchführung von Prüfungen ergab die weitere Befragung zum anderen, dass vor allem der Beitrag der Fachaufsicht als hilfreich wahrgenommen wurde. Auch hier zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen der wahrgenommenen Unterstützungsleistung in den verschiedenen Arbeitsgruppen. Die erfragten Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit in den einzelnen Qualitätszirkeln könnten wiederum hilfreich sein, um die Unterstützungsleistung für die Lehrkräfte zu optimieren.

Im Sinne der oben geforderten Etablierung einer Kooperations- und Kommunikationskultur in den Fachschaften stellt sich außerdem die Frage, wie die Resultate der Qualitätszirkelarbeit dort wahrgenommen werden. Dabei ist von Bedeutung, dass entsprechend der Freistellung von nur zwei Lehrkräften pro Schule etwa 1/3 der Befragten regelmäßig an den Sitzungen teilnehmen (vgl. Abb. 3). Einem großen Teil der Fachschaften sind die dort entstehenden Arbeitsergebnisse demnach nicht direkt zugänglich.

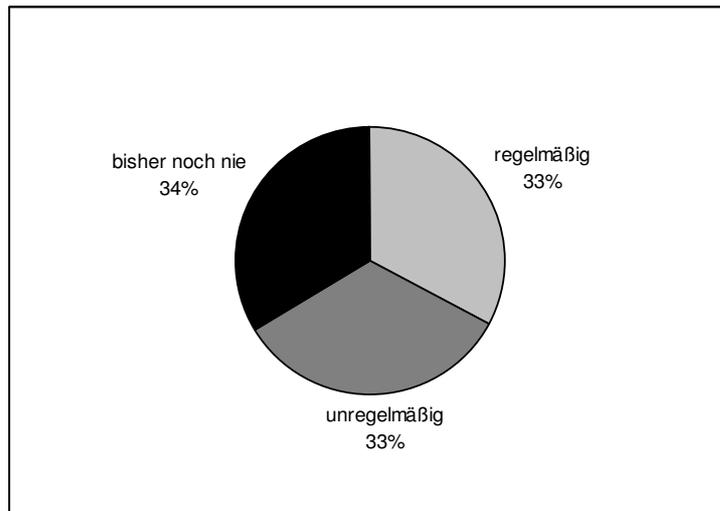


Abb. 3. „Teilnahme an den Sitzungen der Qualitätszirkel“ (N=198)

Zur Intensivierung der Kooperation in den Fachkonferenzen wäre es wünschenswert, dass auch diejenigen, die unregelmäßig oder nie an den Sitzungen teilnehmen, über die entsprechenden Arbeitsergebnisse informiert werden. Diese Möglichkeit, über den Einbezug der gesamten Fachschaft die Arbeit am Erprobungsvorhaben zu verbessern, wurde bisher jedoch noch nicht erschöpfend genutzt (vgl. Abb. 4).

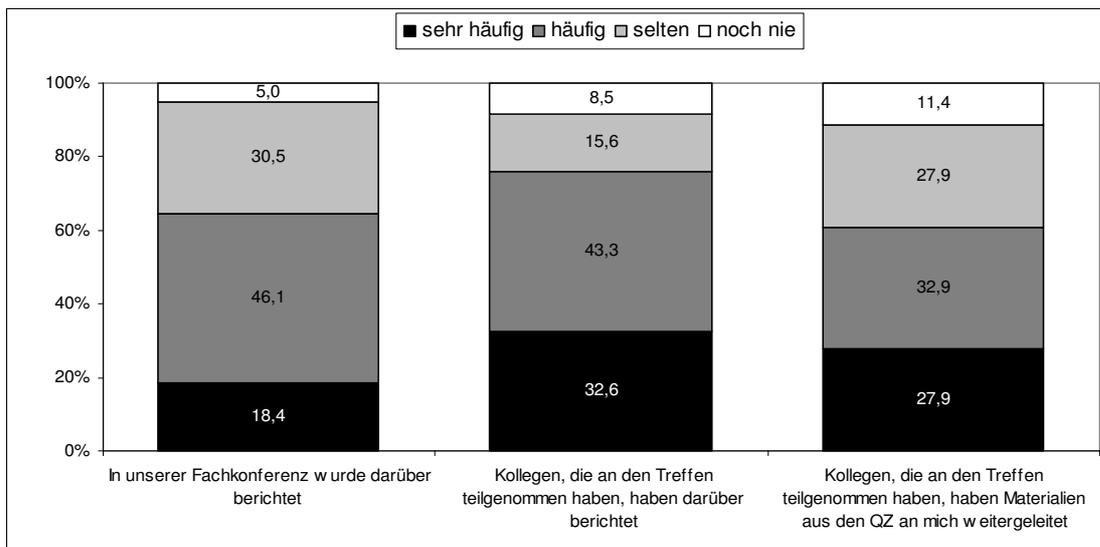


Abb. 4. „Wahrnehmung der Resultate der Qualitätszirkelarbeit in der Fachschaft Sport“, (N=141)

In diesem Zusammenhang sollten die Lehrkräfte bei den Treffen der Qualitätszirkel dazu angeregt werden, die entsprechenden Informationen noch konsequenter in die Fachkonferenz einzubringen. Arbeitsergebnisse und Materialien sollten insbesondere an den Vorsit-

zenden der Fachkonferenz (wenn dieser nicht schon regelmäßiger Teilnehmer der Sitzungen ist) weitergeleitet werden².

Ausblick

Insgesamt lässt sich aus der Befragung der Lehrkräfte ein erfreuliches Fazit ziehen. Wurde einleitend die positive Einstellung der Lehrkräfte zum Implementationsgegenstand als wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung herausgestellt (vgl. 1)), lässt sich vor allem die hohe Zustimmung zur didaktischen Konzeption des Theorie und Praxis verbindenden Unterrichts als Erfolg werten. Diesem Zusammenhang entspricht, dass ein Großteil der Befragten angibt, die Qualität des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe habe sich im Verlauf des Erprobungsvorhabens an ihrer Schule verbessert. Diese Einschätzung entspricht auch den Urteilen von Schul- und Fachaufsicht und wird durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung gestützt (vgl. Kurz & Schulz, 2007).

Zudem ergeben sich aus der Befragung wichtige Ansatzpunkte für die weitere Qualitätsentwicklung des Oberstufensports nach der Beendigung des Erprobungsvorhabens. Um die Arbeit der Lehrkräfte effektiv zu unterstützen, sollte zeitnah an geeigneten Unterrichtsmaterialien, wenn möglich, in Form eines Schülerbuchs für den Oberstufensport gearbeitet werden.

Als weiteres Kriterium für den Erfolg eines Implementationsvorhabens gilt neben der Akzeptanz des Implementationsgegenstandes durch die Lehrkräfte die Etablierung von Kooperationsstrukturen zwischen den Beteiligten (vgl. Gräsel & Parchmann, 2005, S. 207). Die Qualitätszirkel haben sich als geeignetes Instrument erwiesen, diese Kooperationsstrukturen auf der überschulischen Ebene zu etablieren³. Um dieses Instrument optimal zu nutzen, sollte aber weiter daran gearbeitet werden, den Informationsfluss aus den Zirkeln in die Schulen und die Fachkonferenzen zu verbessern. Dazu können auch Fachaufsicht und wissenschaftliche Begleitung einen Beitrag leisten, indem sie sich weiterhin zur Beratung zur Verfügung stellen.

2 Eine pragmatische Form der Unterstützung dieser Arbeit könnte schon darin bestehen, die bei den Treffen verwendeten Materialien in entsprechend größerer Zahl zur Verfügung zu stellen.

3 Da Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Rahmen von Implementationsvorhaben als besonders erfolgversprechend gelten, wenn sie langfristig angelegt sind (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004), ist zu begrüßen, dass die Qualitätszirkel über das Ende des Erprobungsvorhabens hinaus bestehen bleiben sollen.

Literatur

- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196-214.
- Kurz, D. & Schulz, N. (Red.) (2007). *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“*. Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005). Bielefeld und Köln.
- Hameyer, U. & Rolff, H.G. (2007). Fachbezogene Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (2), 4-7.
- Matthes, E. & Heinze, C. (Hrsg.). (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (2), 159-182.
- Rolff, H.G. (2000). Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (2), 8-20.
- Strittmatter, A. (2006). Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (1), 9-21.

7 Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeispiele und Materialien

MARCEL RENNEKE

Die Ergebnisse der 1. Phase des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ wurden abschließend – im Hinblick auf die Abiturfähigkeit des Faches Sport und seiner Gleichwertigkeit innerhalb des Fächerkanons der gymnasialen Oberstufe – insgesamt positiv beurteilt (Kurz & Schulz, 2007). Dieses positive Gesamturteil kann und soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Verlauf der 1. Projektphase noch zu lösende Schwierigkeiten und Probleme zutage getreten sind. Bedenkt man die Eile, mit der der Schulversuch ins Leben gerufen wurde, und die daraus resultierenden, z. T. neuartigen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer¹, ist dies allerdings auch nicht weiter überraschend. Folgerichtig wurde für die 2. Phase des Erprobungsvorhabens, neben der weiteren Evaluation hinsichtlich der Gleichwertigkeit des 4. Abiturprüfungsfaches Sport, ein zusätzlicher Schwerpunkt auf die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in den Versuchsschulen gelegt (MSJK, 2004, S. 5).

Ausgangslage und Problemstellung

Besonders ein Phänomen stellte sich während der 1. Versuchsphase wiederholt als Problem dar: Die thematisch enge Auslegung des Faches – und das auf verschiedenen Ebenen.

Zunächst konnte festgestellt werden, dass das pädagogische Potential des Faches nur unzureichend ausgeschöpft wird. Sowohl im Bereich der Pädagogischen Perspektiven als auch auf Ebene der Inhaltsbereiche dominieren wenige der prinzipiell gleichwertigen Wahlmöglichkeiten. Bei Erstgenannten sind dies die Perspektiven D, E und F, während inhaltlich die Bereiche 3 und 7 klar überrepräsentiert sind. Dieser Befund zeigt sich sowohl für die Kursprofile als auch für die durchgeführten Unterrichtsvorhaben (Kurz, 2007, S. 114f. u. S. 118ff.). Da diese Perspektiven und Inhaltsbereiche ein eher „klassisches“ Sportverständnis widerspiegeln, vermutet Kurz (2007, S. 121) als Ursache dieser Unausgewogenheit, dass die Lehrkräfte der Versuchsschulen trotz des neuen Lehrplans zunächst versuchen, an ihrem gewohnten Oberstufenunterricht festzuhalten. Diese Nichtberücksichtigung einiger Möglichkeiten des 1999er Lehrplans resultiert dabei anscheinend sowohl aus Ablehnung des „offenen“ Sportverständnisses, das diesem zugrunde liegt, als auch aus Mangel an geeigneten Unterrichtsbeispielen und Materialien (Kurz, 2007, S. 121f.).

¹ Eine detaillierte Beschreibung der Umstände, unter denen das Erprobungsvorhaben auf den Weg gebracht wurde, sowie der Rahmenvorgaben für die Versuchsschulen liefert Geßmann (2007, besonders S. 21-28).

Eine thematische Enge konnte darüber hinaus auch bei den herangezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen festgestellt werden. Schnitzler, Schulz & Wagner (2007, S. 147, S. 162 u. S. 167) stellen für die Leistungsüberprüfungen (Klausuren, Fachprüfungen und Abiturprüfungen) ein erhebliches Übergewicht der naturwissenschaftlich verorteten sportwissenschaftlichen Teildisziplinen fest. Einzig die Facharbeiten bilden eine Ausnahme. Hier waren die meisten der erfassten Arbeiten der Sportsoziologie zuzuordnen (ebd., S. 155). Da der Unterricht unter anderem auch als Vorbereitung auf die genannten Leistungsüberprüfungen angesehen werden kann, ist davon auszugehen, dass sich die Dominanz der naturwissenschaftlich orientierten Teildisziplinen auch im Unterricht niederschlägt.² Schulz (2007, S. 121f.) merkt zudem an, dass mit der Vorherrschaft dieser Teildisziplinen eine weitere thematische und perspektivische Begrenztheit des Unterrichts einhergeht, da in Disziplinen wie Trainingslehre, Bewegungslehre und Biomechanik das Erkenntnisinteresse vorwiegend auf die Optimierung der sportlichen Leistung gerichtet ist. Für diese Einseitigkeit auf der Theorieebene nennen die Lehrkräfte vornehmlich zwei Gründe. Ersten sei über Inhalte der Trainings- oder Bewegungslehre viel leichter eine Verbindung zur Praxis der Schülerinnen und Schüler herzustellen, und zweitens seien zu diesen theoretischen Inhalten viel einfacher Unterrichtsmaterialien zu beschaffen (ebd., S. 121).

Wie u.a. Schulz (2007, S. 118f.) anhand von Lehreraussagen herausgestellt hat, ist der Mangel an geeigneten Unterrichtsbeispielen und Materialien allerdings ein generelles Problem im Oberstufensportunterricht und keines, dass sich ausschließlich für relativ neuartige Perspektiven und Inhaltsbereiche sowie geisteswissenschaftlich orientierte Teildisziplinen ergibt – dort tritt es nur in besonderem Maße hervor. Dieses „Materialproblem“ liegt wohl auch darin begründet, dass im Vergleich zu anderen Fächern geeignete Schulbücher und Materialsammlungen für das Fach Sport weitestgehend fehlen. Dass immerhin 37% der Lehrer des Schulversuchs angeben, für ihr Fach Sport sei die Materialbeschaffung aufwendiger als in ihrem anderen Fach (vgl. Abb. 1), unterstreicht diese Annahme.

2 Facharbeiten unterscheiden sich dabei von den übrigen Formen der Leistungsüberprüfung, da in ihnen von jedem Schüler ein anderes, selbst gewähltes Thema behandelt wird, dass nicht zwingend direkt aus dem Unterricht hervorgehen muss.

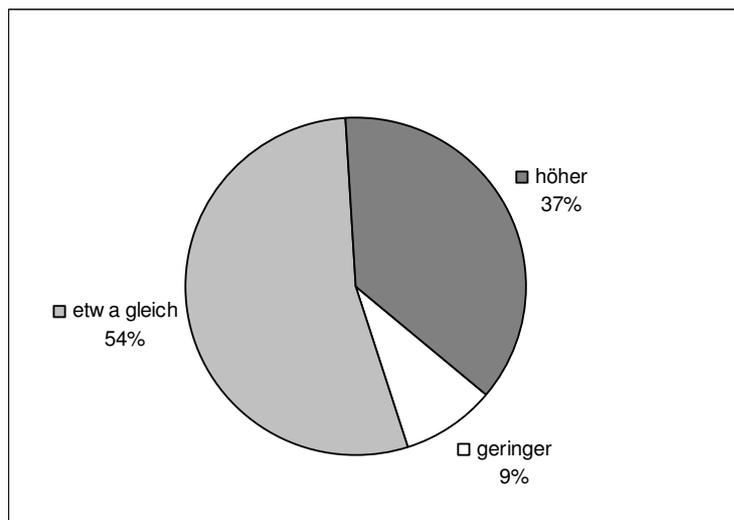


Abb. 1. Aufwand der Materialbeschaffung für den Sportunterricht in der Oberstufe im Vergleich³

Dazu passen auch die Aussagen der Lehrkräfte im Hinblick auf die Bezugsquellen ihrer Unterrichtsmaterialien (vgl. Tab. 1). Der mit Abstand größte Teil der verwendeten Unterrichtsmaterialien wird von den Lehrerinnen und Lehrern mit Hilfe externer Literaturquellen (94,9% sehr häufig/häufig) oder des Internets (84,5% sehr häufig/häufig) selbst recherchiert und/oder erstellt (80% sehr häufig/häufig). Eine wichtige Rolle spielen zudem noch von Kollegen zur Verfügung gestellte Materialien (62,2% sehr häufig/häufig) sowie Materialien aus der eigenen Ausbildungszeit (49,4% sehr häufig/häufig) und aus Fortbildungen (43,3% sehr häufig/häufig). Schulbücher oder in der Schulbibliothek vorhandene Bücher dienen hingegen eher selten als Materialquelle (20,9 bzw. 16,2% sehr häufig/häufig). Gleiches gilt für die dem Schulversuch eigenen Ressourcen Qualitätszirkel und BSCW-Server, die jeweils nur von etwa einem Viertel (26,3%) bzw. einem Fünftel (19,7%) der Lehrkräfte als sehr häufige oder häufige Materialquelle genannt wurden.

Tab. 1. Verwendete Materialquellen nach Häufigkeit⁴, Angaben in %

	sehr häufig	häufig	selten	noch nie
Literatur, die ich mir außerhalb der Schule besorge	61,6	33,3	4,5	0,5
Internet	48,5	36,0	15,0	0,5
selbst erstellte Medien	31,8	48,2	18,5	1,5
Kollegen	15,2	47,0	35,4	2,5

3 Quelle: Lehrerfragebogen 2007 (vgl. Kapitel von Anne Rischke in diesem Band).

4 Quelle: Lehrerfragebogen 2007 (vgl. Kapitel von Anne Rischke in diesem Band).

Studium / Referendariat	13,8	35,6	39,4	11,2
Fortbildungen	9,8	33,5	52,1	4,6
Qualitätszirkel	4,4	21,9	42,6	31,1
Schülerbücher, die in der Schule vorhanden sind	4,2	16,7	46,9	32,3
BSCW-Server	2,1	17,6	59,4	20,9
Literatur, die in der Fachbibliothek der Schule vorhanden ist	0,5	15,7	50,8	33,0

Zielsetzung und Vorgehensweise

Aufgrund der im vorherigen Kapitel skizzierten Problemlage entschied sich die wissenschaftliche Begleitung für zwei Maßnahmen, um die Qualitätsentwicklung an den Versuchsschulen im Sinne einer Inputsteuerung voranzutreiben:

- 1) Die Aufbereitung von exemplarischen Unterrichtsvorhaben.
- 2) Das Erstellen schematischer Übersichten zu möglichen theoretischen Zugangsweisen unter den einzelnen Pädagogischen Perspektiven mit dazugehörigen Materialsammlungen.

Die Aufbereitung der exemplarischen Unterrichtsvorhaben

Ziel war es, zu jeder Perspektive mindestens ein Unterrichtsvorhaben exemplarisch aufzubereiten. Auf diese Weise sollte auch der thematisch engen Auslegung des Faches entgegen gewirkt (oder ihr zumindest nicht weiter Vorschub geleistet) werden. Als Vorbild für diese Unterrichtsbeispiele sollten dabei Vorhaben dienen, die sich an den Versuchsschulen bereits in der Praxis bewährt hatten. Aus arbeitsökonomischen Gründen wurde die Auswahl dabei auf solche Unterrichtsvorhaben beschränkt, die von den Lehrerinnen und Lehrern der Versuchsschulen auf den BSCW-Server (dem zentralen Kommunikationsmedium des Schulversuchs) als sogenannte „Best-Practise-Beispiele“ eingestellt wurden.⁵ Diese Unterrichtsvorhaben mit den dazugehörigen Materialien (Texte, Arbeitsblätter, Klausuren, etc.) wurden zunächst gesichtet und nach Perspektiven geordnet. Die Auswahl für die exemplarische Aufarbeitung folgte dabei einerseits pragmatischen Gesichtspunkten wie der Ausführlichkeit der Dokumentation auf dem BSCW-Server und der Gelegenheit,

⁵ Vereinzelt wurde dabei auch auf andere Quellen zurückgegriffen, z.B. auf im Rahmen von Examensarbeiten untersuchte Unterrichtsvorhaben, die außerordentlich gut dokumentiert und ebenfalls in der Unterrichtspraxis erprobt worden sind.

Rücksprache mit den Lehrkräften zu halten, die die Vorhaben eingestellt und durchgeführt hatten.⁶

Ein weiterer Auswahlaspekt war darüber hinaus noch die den Unterrichtsvorhaben immanente Art der Theorie-Praxis-Verknüpfung (TPV).⁷ Von vornherein ausgeschlossen wurden dabei Unterrichtsvorhaben, denen eine rein additive TPV zugrunde lag. Allerdings wurde auf der anderen Seite auch nicht vom hohen Anspruch einer durchgängig integrativen TPV ausgegangen. Dieser Anspruch hatte sich im Verlauf der ersten Erprobungsphase für den alltäglichen Unterricht als unangemessen hoch und nicht realisierbar herausgestellt (Schulz 2007, S. 118f.). Dreiling und Schweihofen (2004, S. 4) sowie Schulz (2007, S. 120 u. S. 132) kommen außerdem übereinstimmend zu dem Schluss, dass auch durch das in der Unterrichtspraxis etablierte problemorientierte Modell die gymnasialen Leistungsanforderungen zu erreichen sind und dass es darüber hinaus sinnvoll sein kann, diese Art der TPV durch additive und illustrative Phasen innerhalb eines Unterrichtsvorhabens zu ergänzen. Schulz (2007, S. 129 u. S. 133) weist in diesem Zusammenhang ferner auf die Schwierigkeiten des integrativen Modells hin, die sich ergeben, wenn man den Praxisbegriff um zukünftige Praxis sowie gesellschaftliche Praxis in einem weiteren Sinn (z.B. als Sportzuschauer) erweitert. Da das integrative Modell an die eigene und damit auch gegenwärtige Sportpraxis der Schüler gebunden ist, lassen sich solche Aspekte thematisierende Unterrichtsvorhaben nicht mit diesem Modell konstruieren. Deswegen können in solchen Fällen auch illustrative und additive Formen der TPV durchaus angebracht sein. Diese werden, wie Schulz (2007, S. 125-129) zeigt, durchaus von den Schülerinnen und Schülern akzeptiert, sofern sie sinnvoll und begründet eingesetzt werden. Eine kurze Übersicht über die letztendlich ausgewählten Unterrichtsvorhaben gibt die Tabelle 2.

Tab. 2. Aufbereitete Unterrichtsvorhaben

Perspektive	Name des Unterrichtsvorhabens
A	„Wahrnehmung und koordinative Anforderungen im Fußball“
B	Bewegungsgestaltung – Vom Nachmachen zur freien Gestaltung

6 Da im Dokumentationsrahmen für die 2. Erprobungsphase die genaue Dokumentation von Unterrichtsvorhaben (mit allen Materialien, Stundenverlaufplänen etc.) nicht von den Lehrkräften verlangt wurde (vgl. MSJK, 2004, S. 13), handelt es sich bei den auf den BSCW-Server gestellten Unterrichtsvorhaben um freiwillige Dokumentationsleistungen der Lehrkräfte. Dementsprechend war die Dokumentation, insbesondere was die Stundenverlaufspläne betrifft, oft nicht vollständig. Dies liegt zum Großteil wahrscheinlich auch daran, dass viele Verlaufspläne und Materialien von den Lehrkräften nur handschriftlich erstellt worden sind, also nicht in digitalisierter Form vorlagen und daher nicht auf den Server gestellt werden konnten. Bedenkt man die Mehrbelastung der Lehrerinnen und Lehrer, der sie ohnehin durch die Teilnahme am Schulversuch ausgesetzt sind, ist dies nur verständlich.

7 Ausführlich zu den Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung vgl. Dreiling & Schweihofen (2004) sowie Schulz (2007).

- C Angst beim Erlernen risikoreicher Abwehrtechniken im Volleyball

 Kämpfen möglich machen im Judo

 Angst, Spannung oder Langweile im Sport
- D Methodischer Einsatz von Übungsformen zur Verbesserung technischer und taktischer Fähigkeiten am Beispiel Hockey

 Krafftfähigkeiten trainieren für einen Dreikampf
- E Spiele gestalten – aber wie?
- F Lange laufen ohne Schnaufen

 Ambivalenz im Sport – Salutogenese am Beispiel des Sprint- und Staffelttrainings

Diese Unterrichtsvorhaben dienten unserer Arbeitsgruppe als Vorlage für die Aufbereitung exemplarischer Unterrichtsbeispiele. Mit „exemplarisch“ ist dabei Folgendes gemeint:

Das Unterrichtsvorhaben sollte mindestens einen möglichen Theoriezugang aufzeigen. Innerhalb des Unterrichtsvorhabens sollten Theorie und Praxis im oben erläuterten Sinn miteinander verknüpft werden. Das Unterrichtsvorhaben soll dazu geeignet sein, auf seiner Grundlage eine Prüfung (Klausur, Fach- oder Abiturprüfung) zu entwickeln, die die Anforderungsbereiche I-III abdeckt. Mindestens eine Unterrichtseinheit sollte ausführlich beschrieben und erläutert werden (Verlaufsplan und Kommentar). Die aufbereiteten Unterrichtsvorhaben wurden in eine einheitliche Form gebracht (Übersichtsschema, Kurzbeschreibung, Kommentar, Verlaufspläne, Materialien, ggf. Klausuren).

Das Ausmaß der von uns vorgenommenen Veränderungen und/oder Ergänzungen variierte dabei je nach Unterrichtsvorhaben aus verschiedenen Gründen. Zum einen waren die Unterrichtsvorhaben unterschiedlich gut dokumentiert, und auch eine Rücksprache mit den Lehrkräften war nicht in allen Fällen gleichermaßen möglich, so dass die Vorhaben unterschiedlich stark ergänzt werden mussten. Zum anderen wurden von unserer Seite auch Änderungen vorgenommen, wo uns dies konzeptionell (z.B. in Bezug auf die TPV) als sinnvoll erschien.

Die exemplarisch aufbereiteten Unterrichtsvorhaben wurden anschließend über die Qualitätszirkel den beteiligten Versuchsschulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise sollten den Lehrern einerseits Unterrichtsbeispiele (auch zu ihnen bisher eventuell nicht so vertrauten Perspektiven und theoretischen Inhalten) zur Verfügung gestellt werden, und andererseits die Vorhaben unserer Arbeitsgruppe auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft werden.

Das Erstellen der schematischen Übersichten und der Materialsammlungen

Die zweite Maßnahme zur Qualitätsentwicklung bildete die Erstellung schematischer Übersichten mit dazugehörigen Materialsammlungen, die den Lehrkräften ebenso wie die exemplarischen Unterrichtsvorhaben zur Verfügung gestellt wurden. Diese Übersichten zeigen mögliche theoretische Zugangsweisen zu den einzelnen Pädagogischen Perspektiven auf. Ziel ist es, den Lehrkräften auf diesem Weg Anregungen und Hilfen dafür zu geben, Unterrichtsvorhaben unter bisher wenig thematisierten Pädagogischen Perspektiven zu entwickeln oder auch bisher ungewohnte theoretische Zugänge zu vertrauten Perspektiven zu wählen. Mit Hilfe der Materialsammlungen sollen die Lehrkräfte zudem bei der im Fach Sport besonders aufwendigen Suche nach geeigneten Unterrichtsmaterialien (vgl. Kap.1) entlastet werden.

Die Übersichten wurden in erster Linie auf hermeneutischem Weg anhand der Aussagen der Rahmenvorgaben und des Lehrplans Sport der Sekundarstufe II entwickelt. Darüber hinaus wurden Anregungen aus den gesichteten Unterrichtsvorhaben aufgenommen. Die theoretischen Zugangsweisen wurden, der Systematik von Schnitzler, Schulz & Wagner (2007) folgend, nach Teildisziplinen geordnet. Die zu den schematischen Übersichten erstellten Materialsammlungen wurden ebenfalls nach diesen Teildisziplinen gegliedert und enthalten kommentierte Literaturhinweise und weitere Materialtipps.

Ein Beispiel für eine solche schematische Übersicht zeigt die Abbildung 2 am Beispiel der Pädagogischen Perspektive D. Den Auslegungsweisen zugeordnet sind (soweit vorhanden) Unterrichtsvorhaben, die auf den BSCW-Server eingestellt wurden.

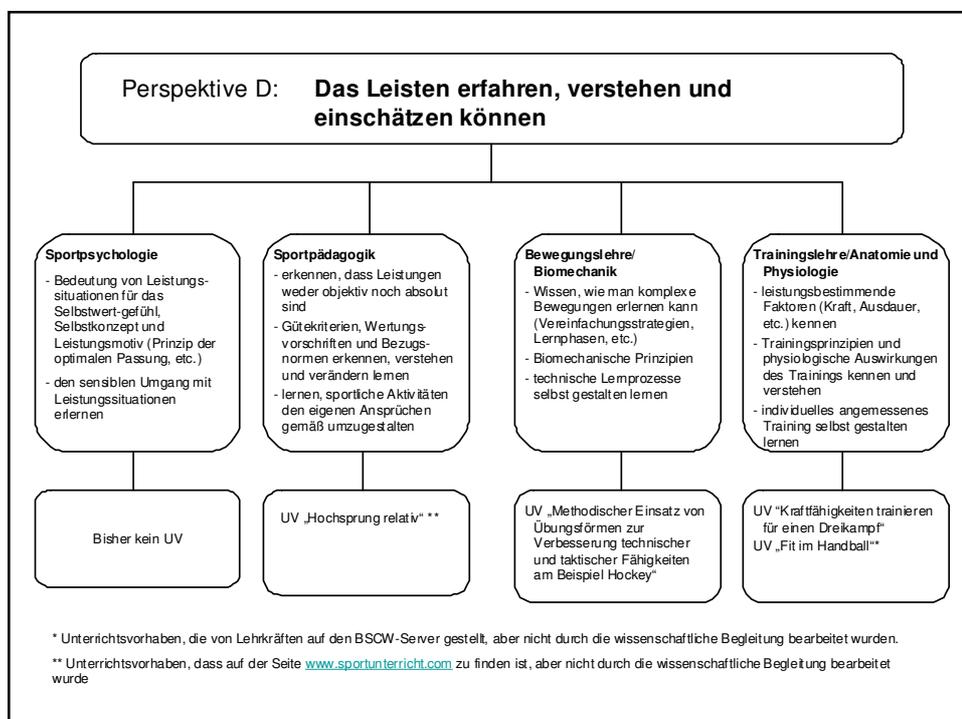


Abb. 2. Schematische Übersicht über die theoretischen Zugangsweisen zur Pädagogischen Perspektive D „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen können“ (mit zugeordneten Unterrichtsvorhaben vom BSCW-Server)

Vorläufige Ergebnisse und Ausblick

Tabelle 3 zeigt zunächst eine Übersicht über die Schulen, die die von uns aufbereiteten Vorhaben angefordert haben.⁸

Tab. 3. Schulen, die aufbereitete Unterrichtsvorhaben angefordert haben

PP	Name des Unterrichtsvorhabens	Schulen
A	„Wahrnehmung und koordinative Anforderungen im Fußball“	Gesamtschule Hüllhorst
		Städtisches Gymnasium Sundern
B	Bewegungsgestaltung – vom Nachmachen zur freien Gestaltung	Geschwister-Scholl-Gymnasium Winterberg
		Bertha-von-Suttner-Gesamtschule Siegen
C	Angst beim Erlernen risikoreicher Abwehrtechniken im Volleyball	Matthias-Claudius Schule Bochum
		Hannah-Arendt-Gesamtschule Soest
		Evangelisches Gymnasium Siegen-Weidenau
	Kämpfen möglich machen im Judo	Gesamtschule Iserlohn
		Gymnasium am Markt Bünde
Angst, Spannung oder Langeweile im Sport	Evangelisches Gymnasium Siegen-Weidenau	
D	Methodischer Einsatz von Übungsformen zur Verbesserung technischer und taktischer Fähigkeiten am Beispiel Hockey	Bergstadt-Gymnasium Lüdenscheid
		Bertolt-Brecht-Gesamtschule Löhne
		Städtisches Gymnasium Bergkamen
	Krauffähigkeiten trainieren für einen Dreikampf	Heinrich-Böll-Gesamtschule Dortmund
		Gymnasium Heepen
E	Spiele gestalten – aber wie?	Bisher keine Schule

⁸ Das Unterrichtsvorhaben zur Pädagogischen Perspektive E konnte aufgrund begrenzter personeller Ressourcen erst fertig gestellt werden, nachdem die erste Anfrage bei den Schulen erfolgt war. Es ist den Schulen nun im Nachhinein noch angeboten worden. Die Rückmeldung steht noch aus.

F Lange Laufen ohne Schnaufen

Bergstadt-Gymnasium Lüdenscheid

Städtisches Gymnasium Sundern

Ambivalenz im Sport – Salutogenese am Beispiel des Sprint- und Staffeltrainings
Gesamtschule Hüllhorst

Zur Erfassung der Erfahrungen der Lehrkräfte mit den aufbereiteten Unterrichtsvorhaben wurden Fragebögen erstellt, auf deren Grundlage bei Bedarf dann noch ein abschließendes Interview geführt wird.⁹ Die so gewonnenen Erkenntnisse aus den Versuchsschulen sollen dann wieder in die exemplarischen Unterrichtsbeispiele einfließen. Auf diese Weise soll die Praktikabilität unserer Unterrichtsbeispiele doppelt abgesichert werden: Zum einen durch die Orientierung an gelungenen Praxisbeispielen, und zum anderen durch die abermalige Erprobung in den Schulen. Nach ihrer abschließenden Überarbeitung ist geplant, die Unterrichtsvorhaben zunächst über den BSCW-Server für alle am Schulversuch Beteiligten zugänglich zu machen. Anschließend sollen sie zudem noch über die Vorhabendatenbank der Seite www.sportunterricht.com veröffentlicht werden, um auch zur Qualitätsentwicklung des Oberstufensports und zur Behebung des diagnostizierten „Materialproblems“ über die Versuchsschulen hinaus beizutragen.

Da die Unterrichtsvorhaben zu recht unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt wurden (teilweise momentan noch werden), ist die endgültige Überarbeitung aller Unterrichtsvorhaben noch nicht abgeschlossen. Die zeitlich versetzte Erprobung der Vorhaben hat dabei verschiedene Ursachen. Einerseits wurden die Vorhaben aufgrund der begrenzten Arbeitskapazität der Bielefelder Gruppe nach und nach fertig gestellt. Dementsprechend konnten sie den Schulen nicht alle zeitgleich zur Verfügung gestellt werden. Andererseits mussten die Schulen bzw. die einzelnen Lehrer/innen die entsprechenden Vorhaben inhaltlich wie zeitlich in ihre Kursprofile integrieren. Aus diesen Gründen sind einige Rückmeldungen zu den Unterrichtsvorhaben schon bearbeitet, einige liegen gerade erst vor und andere werden noch erwartet. Aus den bisher eingegangenen Rückmeldungen und den daran anschließenden Interviews ergaben sich wertvolle Anregungen für die abschließende Überarbeitung der Unterrichtsvorhaben.

9 Die Phase der Erprobung der Unterrichtsvorhaben an den Versuchsschulen startete im Schuljahr 2007/08 mit Beginn des 2. Halbjahres.

Literatur

- Dreiling & Schweihofen (2004). *Schulsport 11-13: Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen*. In Sportpädagogik Sammelband. Praxis und Theorie verbinden. Schulsport 11-13. Seelze: Klett, 2-7.
- Geßmann, R (2007). Die konzeptionellen Rahmenbedingungen des Schulversuchs. In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“*. Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005), (S. 11-30). Bielefeld und Köln.
- Kurz, D. (2007). Kursprofile und Unterrichtsvorhaben: Wird das pädagogische Potential des Faches ausgeschöpft? In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“*. Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005), (S. 111-123). Bielefeld und Köln.
- Kurz, D. & Schulz, N. (2007). Bilanz. In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“*. Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005), (S. 177-183). Bielefeld und Köln.
- MSJK NRW (2004). Rundverfügung zur zweiten Phase der Erprobung im Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“.
- Schnitzler, D., Schulz, N. & Wagner, I. (2007). Leistungsüberprüfungen: Entsprechen Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe? In D. Kurz & N. Schulz (Red.), *Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“* Abschlussbericht (1. Phase 2000-2005), (S. 139-176). Bielefeld und Köln.
- Schulz (2007). *Praxis und Theorie – Wie finden sie im Sportunterricht zusammen?* Unveröffentlichtes Manuskript.

Bilanzen und Empfehlungen

DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ

Mit den Abiturprüfungen 2008 hat die zweite Phase des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ ihren Abschluss gefunden. Die Auswertungen des verfügbaren Datenmaterials bestätigen einerseits die grundsätzlich positiven Ergebnisse der ersten Erprobungsphase, sie ermöglichen darüber hinaus auch erste Hinweise und Antworten zur Frage einer möglichen Übertragbarkeit und Öffnung des Erprobungsvorhabens für weitere Schulen. Denn die in der zweiten Phase neu hinzu gekommenen Schulen, die im Jahr 2008 erstmals in die Abiturprüfung Sport gingen, waren zwar in ein Netz von Informations- und Erfahrungsaustausch (Regionale Qualitätszirkel) eingebunden, gleichwohl mit der Erwartung konfrontiert, in einem einzigen Durchgang das geforderte oberstufengemäße Niveau zu erreichen.

Im Überblick ist zunächst festzustellen, dass unsere Analysen für Unterricht und Prüfungen an den Schulen des Erprobungsvorhabens überwiegend ein Niveau belegen, das dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe genügt. Dabei haben sich einige Tendenzen bestätigt oder sogar verstärkt, die wir bereits in der ersten Phase beobachten konnten. Im Unterricht gelingt zunehmend die Verknüpfung der Praxis mit „Theorie“; das kommt der Lernmotivation und der Verständnistiefe des Gelernten zugute (vgl. Kap. 5). Allerdings überwiegt dabei immer noch ein „Optimierungs-Paradigma“, d.h. im Vordergrund steht die Frage: „Wie steigere ich meine Leistungen im Sport?“. Andere Erkenntnisinteressen, die unter den pädagogischen Perspektiven des Lehrplans nahe liegen, leiten Unterricht und Prüfungen dagegen seltener. Dem entspricht eine Dominanz naturwissenschaftlicher Theoriebezüge. In den Kursprofilen zeigt sich immer noch eine deutliche Präferenz der pädagogischen Perspektiven D, E und F (vgl. Kap. 7). In den Prüfungen gelingt es weitgehend, auch den Anforderungsbereich III zu erreichen; allerdings ist das Spektrum der Themen noch kaum breiter geworden. Was den Anspruch der Prüfungen und auch die im Schnitt erteilten Noten angeht, unterscheidet sich das Fach nicht von anderen 4. Prüfungsfächern der Oberstufe. Die uns vorliegenden dokumentierten Abiturprüfungsnoten der zweiten Erprobungsphase (N=189) ergeben eine Durchschnittsnote von 9,5 Punkten (bei einer Variationsbreite von 2 bis 15 Punkten). Das ist von früheren, zu Recht kritisierten Verhältnissen weit entfernt. Die Zahl der Prüflinge hat sich auf niedrigem Niveau stabilisiert; sie dürfte insgesamt an allen Schulen des Erprobungsvorhabens nicht mehr über 10% eines Abiturjahrgangs liegen (vgl. Kap. 2). Insofern lässt sich sagen: Das 4. Abiturfach Sport ist in der Normalität angekommen.

Nicht als normal werten wir allerdings die Tatsache, dass nach wie vor der Anteil der Schülerinnen, die Sport als Prüfungsfach im Abitur wählen, sehr gering ist. Unsere Datenbasis erlaubt in dieser Hinsicht leider keine präzisere Aussage als diese: Weniger als ein Drittel der Prüflinge sind weiblich, und es scheint sogar, dass ihr Anteil eher zurückgeht als

steigt. Es liegt nahe, dies im Zusammenhang mit der thematischen Einseitigkeit der Kursprofile und der Prüfungsthemen zu interpretieren.

Betrachtet man unter den hier angedeuteten Kriterien, wie weit das Fach Sport in Unterricht und Prüfung dem Anspruch des Lehrplans und des Erprobungsrahmens gerecht wird, zeigen sich unter den beteiligten Schulen allerdings beträchtliche Unterschiede. Insgesamt gewinnen wir aus unseren Analysen jedoch den Eindruck, dass dabei die „neuen“ Schulen, die erst in der zweiten Phase in den Versuch eingetreten sind, in ihrem ersten Abiturdurchgang nicht systematisch schlechter abschneiden, sondern das Niveau der „alten“ Schulen schnell erreicht haben. Diese Tatsache werten wir vor allem als überzeugenden Nachweis für die Effektivität der Maßnahmen, mit denen die beteiligten Lehrkräfte in den Versuch hineingeholt wurden, insbesondere der Arbeit der Qualitätszirkel.

Zur Strukturierung der weiteren Ausführungen greifen wir auf jene vier Fragestellungen zurück, die für die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung in der zweiten Erprobungsphase leitend waren (vgl. dazu Kap. 1 in diesem Bericht).

1. Wie und unter welchen Bedingungen gelingt an den Schulen des Erprobungsvorhabens ein Unterricht, der dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht wird und der insbesondere eine gleichwertige mündliche Abiturprüfung sichert?

Auch die Daten der zweiten Phase des Erprobungsvorhabens belegen enge Zusammenhänge zwischen der personellen Situation an den Erprobungsschulen und dem Ausmaß des Gelingens. Dabei erweist sich Gelingen durchaus auch als Funktion der engagierten und anspruchsvollen Arbeit einzelner Lehrkräfte. Entscheidender aber ist der Grad sachbezogener Kooperation innerhalb des Fachkollegiums, von dem offensichtlich erfolgreiches Unterrichten über einen einzelnen Abiturjahrgang hinaus abhängt, sowie auch Rückwirkungen auf den Sportunterricht der Sekundarstufe I zu erwarten sind. Immerhin nehmen ein Drittel der Lehrkräfte eine Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts an ihrer Schule in der Sekundarstufe I unter dem Einfluss des Erprobungsvorhabens wahr. Diese Wahrnehmung ist wiederum bei denjenigen besonders ausgeprägt, die die Arbeit in ihren Fachschaften als kooperativ und konstruktiv empfinden (vgl. Kap. 6; Anhang 3). Fachliche Diskussionen, Abstimmungsprozesse und gemeinsam getragene Entscheidungen der Lehrkräfte sorgen für eine verstehende Aneignung und grundlegende Akzeptanz der didaktischen Konzeption, die dem Erprobungsvorhaben zugrunde liegt. Sie erleichtern die Integration neuer (zumeist junger) Kolleginnen und Kollegen in den Versuch und sichern damit Kontinuität und die gewünschte Unterrichtsqualität über den Augenblick hinaus. Austausch und Absprachen im Fachkollegium führen zu einem elaborierten Erwartungshorizont bei den Leistungsüberprüfungen, insbesondere bei den Abiturprüfungen, sowie zu einer kriteriengeleiteten, transparenten und systematischen Vorgehensweise innerhalb der Fachprüfungsausschüsse bei den Abiturprüfungen (vgl. Kap. 4). Sie führen aber auch zu einer besseren Ausschöpfung der potentiellen pädagogischen Vielfalt des Faches, die ihrerseits einer wünschenswerten Individualisierung von Unterricht zugute kommt.

Eine Schlussfolgerung aus der Bedeutung kommunikativer Prozesse zwischen den Lehrkräften für das Gelingen des Erprobungsvorhabens ist ebenfalls bereits aus der ersten Phase bekannt: Das Modell B, in dem alle Parallel-Kurse eines Abiturjahrgangs die Möglichkeit zur Abiturprüfung bieten, hat prinzipielle Vorteile gegenüber dem Modell A, in dem alle Prüflinge in einem Kurs zusammengefasst sind. Diese grundsätzlich zutreffende Aussage ist jedoch zu relativieren. Es gibt auch unter den Neuzugängen Erprobungsschulen, die nach dem Modell A unterrichten, also mit nur einer verantwortlichen Lehrkraft starten, in die konzeptionellen und organisatorischen Entscheidungen aber von Beginn an weitere Lehrkräfte einbinden, die dann für die nachfolgenden Abiturjahrgänge zuständig sein werden. Auch dieses Procedere steht für konstruktive Zusammenarbeit und gelingenden Unterricht. Aus der Perspektive der potentiellen Prüflinge bleibt hier allerdings der Nachteil, dass sie pro Durchgang nur ein Kursprofil angeboten bekommen. Da dieses – wie die Daten auch der zweiten Erprobungsphase belegen – in der Regel vorwiegend männliche Interessen bedient, verfestigt sich damit, dass das Fach als Prüfungsfach für Schülerinnen weiterhin weniger attraktiv bleibt.

Dass Qualität durch die Kommunikation unter den beteiligten Lehrkräften gefördert wird, gilt nicht nur auf der Ebene der einzelnen Schule. Die regionalen Qualitätszirkel, die in der 2. Phase der Erprobung als neue Form der Zusammenarbeit unter den Schulen eingeführt wurden, haben sich ausgezeichnet bewährt (vgl. Kap. 6). Sie bilden eine sehr geeignete Plattform für den Informationsaustausch über relevante Themen des Erprobungsvorhabens. Als förderlich hat sich auch die Zusammensetzung der Qualitätszirkel erwiesen. Die Mischung aus Vertretern von Schulen der ersten und zweiten Phase, von Fachaufsicht, Schulaufsicht und wissenschaftlicher Begleitung garantiert perspektivenreiche Auseinandersetzungen, die sich für alle Beteiligten (nicht nur für die Neulinge) als fruchtbar erwiesen haben. Wenn auch Intensität und thematische Breite der Arbeit in den einzelnen Qualitätszirkeln unterschiedlich waren, beeindruckte in allen die offene und vorurteilsfreie Form der Zusammenarbeit, die letztlich Voraussetzung für Zugewinn an Erkenntnis und Fortschritt in vielen Fragen des Erprobungsvorhabens war.

2. Wie kann und muss Sport bereits in der Sekundarstufe I unterrichtet werden, um den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vorzubereiten?

Die Lehrkräfte des Erprobungsvorhabens bemängeln immer wieder die nur sehr schmale Basis, auf die sie insbesondere bei der Berücksichtigung und Vermittlung von Theorie in ihrem Unterricht bauen können. Der Sportunterricht in der Sekundarstufe I, leistet gerade in diesem Bereich offensichtlich nicht das, wozu er laut Lehrplan verpflichtet ist. Die Recherchen, die sich damit der wissenschaftlichen Begleitung aufdrängen, sind in ihrer Bedeutung für die weitere Entwicklung der Unterrichtsqualität hoch einzustufen. Sie konnten mit den finanziellen und personellen Ressourcen, die in der zweiten Erprobungsphase zur Verfügung standen, allerdings bisher nicht systematisch und umfassend angegangen werden. Ansätze beschränkten sich auf Analysen zu den Bewerbungsunterlagen der Erprobungsschulen, genauer: auf Analysen zu den eingereichten schuleigenen Lehrplänen für

den Sportunterricht in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I (vgl. hierzu auch Schulz, 2007¹).

Die auf diesem Weg möglichen ersten Annäherungen an die grundlegende Fragestellung führten zu eher enttäuschenden und ernüchternden Ergebnissen. Die Lehrpläne für den Sport in den Schulformen der Sekundarstufe I, die seit 2001 in Kraft sind, fordern ausdrücklich den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, im Lehrplan für das Gymnasium sogar unter Hinweis auf die vorbereitende Funktion für die anschließende Oberstufe. Sie verlangen von der Fachkonferenz einer Schule auch für diesen Bereich verbindliche Festlegungen. Diese Forderungen findet man in den schuleigenen Lehrplänen der Erprobungsschulen kaum eingelöst. Zwar gibt es durchaus (graduelle) Unterschiede von Schule zu Schule, insgesamt hat jedoch die systematische Vermittlung fachlicher Kenntnisse im Sportunterricht der Sekundarstufe I noch einen geringen Stellenwert.

3. Wie kann nach der 2. Phase der Erprobung eine qualitätsgesicherte landesweite Öffnung des Faches Sport als 4. Abiturfach erfolgen?

Schon mit dem Abschluss der ersten Erprobungsphase hatten die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation die prinzipiellen Potentiale des Faches Sport als 4. Abiturprüfungsfach und damit seine Gleichwertigkeit erkennen lassen. Für eine landesweite Öffnung des Erprobungsvorhabens waren aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung lediglich noch Rahmenbedingungen zu definieren und festzulegen. Die wissenschaftliche Begleitung hat solche Fragen im Verlauf der zweiten Erprobungsphase dann allerdings nicht weiter verfolgt, als sich eine Veränderung der politischen Rahmenbedingungen abzeichnete.

Die Landesregierung hatte zwischenzeitlich eine Umstrukturierung der gymnasialen Oberstufe angekündigt, die mit dem Schuljahr 2010/11 beginnen sollte. Von ihr wäre auch das Fach Sport wesentlich betroffen gewesen. Zielperspektive der Erprobung war nun nicht mehr die Konsolidierung und weitere Qualitätsentwicklung des 4. Abiturprüfungsfaches Sport (P 4), sondern eine Kombination der zukünftig zweistündigen Regelkurse Sport mit Projektkursen, über die eine Abiturprüfung in Sport als 5. Prüfungsfach (P 5) sichergestellt werden sollte. Die wissenschaftliche Begleitung konzentrierte sich daher seit Bekanntgabe der geplanten Neustrukturierung der Oberstufe auf konzeptionelle Überlegungen, wie das Fach Sport in der neuen Umgebung als Abiturfach zu sichern sei. Ins Zentrum rückte nun die Frage, wie die Erkenntnisse des Erprobungsvorhabens für die anstehende Neukon-

1 Schulz, N. (2007). Sportkunde in schulinternen Lehrplänen der Sekundarstufe I. *Bewegungserziehung* (61), 12-14.

zeption (P 5), aber auch für das zukünftige Neigungsfach fruchtbar gemacht werden können.²

Die von der Landesregierung nunmehr beschlossene Verschiebung der Oberstufenreform macht unseres Erachtens solche Überlegungen zwar nicht überflüssig, nimmt ihnen aber ihre Dringlichkeit. Primär stellt sich nun vielmehr die Frage, wie für die Zeit bis zu einem eventuellen Eintritt in eine neu strukturierte Oberstufe mit den bisherigen Erprobungsschulen zu verfahren ist. Weiterhin ist zu bedenken, ob und ggf. unter welchen Bedingungen weitere Schulen in die Erprobung aufgenommen werden können.

4. Wie können die Ergebnisse der Erprobung für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in allen Grund- und Leistungskursen in NRW genutzt werden?

Seit der Aussetzung des 4. Abiturfachs Sport ist die wissenschaftliche Begleitung in Sorge um die Qualität des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe insgesamt. Würden sich die anspruchsvollen Lehrplanforderungen in der Unterrichtswirklichkeit auch an den Schulen durchsetzen können, für deren Schülerinnen und Schüler die Option einer Abiturprüfung im Fach Sport nicht bestand? Unsere Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass unter den derzeit gegebenen Bedingungen die Prüfungsoption ein strukturelles Merkmal ist, ohne das sich oberstufengemäße Qualität im Sportunterricht kaum erreichen lässt. Die Daten, die wir an den Erprobungsschulen des Modells A erhoben haben, stützen die skeptische Einschätzung: Kurse ohne Abiturprüfungskandidaten werden von den Schülerinnen und Schülern als deutlich anspruchsloser eingestuft als die Prüfungskurse. Die Entscheidung für das Modell A ist an diesen Schulen typischerweise auch der Verlegenheit zu verdanken, weitere Lehrkräfte für parallel anzubietende Prüfungskurse (Modell B) zu gewinnen. Insofern stellt sich mit Nachdruck die Frage, wie weit das Niveau der Prüfungskurse im Sportunterricht der gesamten gymnasialen Oberstufe zu erwarten ist.

Eine nahe liegende Möglichkeit, Qualitätssicherung im Fach Sport der gymnasialen Oberstufen auf dem Hintergrund der Erkenntnisse des Erprobungsvorhabens zu betreiben, sieht die wissenschaftliche Begleitung in der zur Zeit laufenden Lehrplanreform. Ergebnisse des Erprobungsvorhabens, vornehmlich Hinweise für geglückte Praxis-Theorie-Verknüpfungen, lassen sich für den neu zu schreibenden Kernlehrplan Sport Gymnasiale Oberstufe nutzen. Von Vorteil ist in diesem Zusammenhang auch die geforderte Kompetenzorientierung der neuen Lehrplangeneration. Kompetenzerwartungen, auf mittlerem Abstraktionsniveau formuliert, bieten die Chance, die Ansprüche an den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe klarer und mit deutlicher Progression überprüfbar zu fassen. Andererseits konfliktieren die Bedingungen des Zentralabiturs, die jetzt schon für den Leis-

² Die entsprechenden Arbeiten der wissenschaftlichen Begleitung sind in die ausführliche Konzeption „Entwicklung, Implementation und Evaluation sportbezogener Projektkurse in der neuen gymnasialen Oberstufe“ vom 28.02.2008 eingegangen. Darauf kann für die Realisierung der neuen Oberstufe zurück gegriffen werden.

tungskurs Sport, zukünftig auch für ein Neigungsfach Sport gelten und in der laufenden Lehrplanreform berücksichtigt werden müssen, nicht unerheblich mit einem fachdidaktischen Konzept, das auch für den Sport in der Oberstufe am Prinzip der Mehrperspektivität festhält und den Schülerinnen und Schülern die Wahl unter thematisch verschiedenen Kursprofilen bieten möchte.

Einen weiteren, erfolgversprechenden Weg, die Ergebnisse des Erprobungsvorhabens landesweit zu nutzen, sieht die wissenschaftliche Begleitung darin, die Arbeit in den regionalen Qualitätszirkeln für Schulen außerhalb des Erprobungsvorhabens zu öffnen. Das könnte durch ein durchdachtes Netzwerk von auszubildenden Multiplikatoren geschehen, in dessen Zentrum beispielsweise die in den einzelnen Bezirksregierungen vorhandenen Berater im Schulsport agieren könnten und an dessen Peripherie die Erkenntnisse der Qualitätszirkel in schulinternen Lehrerfortbildungen weiter gereicht werden könnten.

Die letzten Hinweise haben bereits eher empfehlenden als bilanzierenden Charakter und leiten damit zu einem abschließenden Teil unserer Ausführungen über. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Erprobung formulieren wir hier einige Handlungsempfehlungen, die zum Ende der zweiten Erprobungsphase datenbasiert, zumindest aber mit dem Anspruch der Plausibilität vertreten werden können. Sie richten sich an die politischen Entscheidungsträger, machen zugleich aber auch jene Orte deutlich, an denen die wissenschaftliche Begleitung für sich auch in (naher) Zukunft lohnende Einsatzmöglichkeiten sieht:

I. Die zweite Phase des Erprobungsvorhabens verlängern und öffnen!

Aufgrund der Verzögerungen bei der Einführung der neu strukturierten gymnasialen Oberstufe ist ungewiss, ob und wann Neuregelungen auch für das Fach Sport greifen. Bis dahin sollte Sport als 4. Fach der Abiturprüfung an den Erprobungsschulen weitergeführt werden. Einmal unterbrochene Traditionen (und Anstrengungen) sind nur schwerlich wieder aufzunehmen. Es wäre nicht nur für das Fach Sport, sondern für die gymnasiale Oberstufe insgesamt (und damit für ihre Schülerinnen und Schüler) ein schwerer Verlust, wenn wissenschaftspropädeutische Komponenten zukünftig auf die Neigungskurse Sport beschränkt blieben.

Da die grundsätzliche Gleichwertigkeit des Faches unter Beweis gestellt werden konnte, spricht auch kaum etwas dafür, P 4 in der folgenden Zeit auf die bisherigen Erprobungsschulen zu beschränken. Eine Öffnung des Erprobungsvorhabens für weitere interessierte und geeignete Schulen ist unseres Erachtens nicht nur vertretbar, sondern im Sinne der Qualitätsentwicklung des Oberstufensports überhaupt auch wünschenswert. Für die Aufnahme dieser Schulen könnten die Bedingungen und Prozeduren übernommen werden, die sich für die Aufnahme in die zweite Phase der Erprobung bewährt haben. Zu überdenken ist allenfalls, ob auch zukünftig den interessierten Schulen die Wahl des Organisationsmodells (A oder B) freigestellt bleiben sollte. Die Vorzüge des Modells B sind so offen-

sichtlich, dass für die neu aufzunehmenden Schulen verbindlich gemacht werden sollte zumindest mittelfristig auf dieses Modell überzugehen. .

II. Die Arbeit in den regionalen Qualitätszirkeln fortsetzen!

Die positiven Erträge der Arbeit in den regionalen Qualitätszirkeln sind unumstritten (vgl. Kap. 6). Sowohl konzeptionelle als auch methodisch-handwerkliche Fragen sind hier qualitätssichernd thematisiert, einheitliche Qualitätsstandards sind formuliert worden. Solche Unterstützungsleistungen sollten die vorgeschlagene Verlängerung und Öffnung des Erprobungsvorhabens auch zukünftig flankieren. Auch die Beteiligung von Schulaufsicht, Fachaufsicht und wissenschaftlicher Begleitung hat sich prinzipiell bewährt und sollte fortgeführt werden. Die wissenschaftliche Begleitung ist bereit, sich in punktuell-beratender Form auch zukünftig einzubringen. Für empfehlenswert halten wir weiterhin, die Qualitätszirkel auch für die derzeitigen Leistungskurs-Schulen (und zukünftigen Neigungsfach-Schulen) zu öffnen. Die unterschiedlichen Kursformen verbinden relevante Aufgaben (v. a. die Optimierung der Praxis-Theorie-Verknüpfung), an deren Erfüllung auch gemeinsam gearbeitet werden sollte.

Bei der Besetzung der Qualitätszirkel sollte unter den Lehrkräften der beteiligten Schulen Wechsel vorgesehen und gefördert werden. Vertreter der ersten Phase, die von der Arbeit im Qualitätszirkel nicht mehr profitieren, könnten durch Lehrkräfte neu aufgenommener Schulen ersetzt werden. Sicherzustellen wäre indes ein nachhaltigerer Umgang mit den Arbeitsergebnissen der Qualitätszirkel in den einzelnen Schulen. Die Lehrerbefragungen haben ergeben, dass die Kommunikationsstrukturen in den Fachkollegien einiger Schulen optimierbar sind (vgl. Anhang 3). Hier ist insbesondere die Fachaufsicht gefordert.

III. Unterrichtsvorhaben und Unterrichtsmaterialien entwickeln!

Die Kurssequenzen einschließlich der anschließenden Abiturprüfungen lösen in den Erprobungsschulen zwar weitgehend die für Gleichwertigkeit relevanten formalen Anforderungen ein, sie schöpfen aber keineswegs die fachdidaktisch intendierte pädagogische Vielfalt des Sports aus. Die Mehrzahl der Kursprofile folgt immer noch einem Muster, das wir bereits in der ersten Phase der Erprobung beobachten konnten. Verantwortlich für solche Einseitigkeiten sind aber auch nicht allein die beteiligten Lehrkräfte, die aufgrund begrenzter Zeitkontingente und angesichts geltender Qualitätsansprüche bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts auf Bekanntes und Bewährtes zurück greifen müssen. Verantwortlich ist vielmehr – das legt auch ein Vergleich mit anderen Fächern nahe – der Mangel an Materialien, mit deren Hilfe die Lehrkräfte mit vertretbarem Aufwand thematisches Neuland beschreiten könnten. Insofern sind die Lehrerinnen und Lehrer auf Hilfe von außen angewiesen. Das Bielefelder Team hat erste Schritte in diese Richtung getan, Unterrichtsvorhaben aufbereitet, Schülermaterialien entwickelt und den Schulen zur Erprobung zur Verfügung gestellt (vgl. Kap. 7; Anhang 4). Diese Arbeiten sollten fortgesetzt werden.

Noch dringenderen Handlungsbedarf sieht die wissenschaftliche Begleitung in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, mit deren Hilfe die Lehrkräfte sodann eigenständig Unterrichtsvorhaben entwickeln könnten. Dazu ist die aktuelle fachwissenschaftliche Literatur auf für den Schulsport Brauchbares zu sichten, thematisch geordnet zusammenzustellen, eventuell auch zu ergänzen, und didaktisch aufbereitet den Lehrkräften zur Verfügung zu stellen. Die wissenschaftliche Begleitung sieht für sich in solchen Arbeiten ein sinnvolles und lohnendes Betätigungsfeld. Es liegt zudem auf der Hand, dass von derlei Materialproduktionen nicht nur die Erprobungsschulen, sondern die Sportkurse aller gymnasialen Oberstufen profitieren würden.

IV. Sportunterricht in der Sekundarstufe I analysieren und optimieren!

Anstrengungen zur Verbesserung des Sportunterrichts der gymnasialen Oberstufe werden immer nur bedingt erfolgreich sein, solange sie von einem relativ niedrigen Ausgangsniveau ausgehen müssen. So ist z. B. die nachgewiesene deutliche Progression in den Anforderungen der Leistungsüberprüfungen von 12.1 bis 13.2 einerseits erfreulich, andererseits aber auch Indiz für die geringen Voraussetzungen, mit denen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Qualifikationsphase in einen oberstufengemäßen Sportunterricht starten. Kompetenzorientierter Sportunterricht, wie ihn die Lehrpläne der neuen Generation fordern, schließt konsequent von Anfang an die Vermittlung anwendungsorientierten, „brauchbaren“ Wissens ein. Spätestens in der Sekundarstufe I müsste das eine fachdidaktische Selbstverständlichkeit sein, die nicht als Vorbereitung auf die Anforderungen in der Oberstufe begründet werden muss.

In diesem Zusammenhang müssen in einem ersten Schritt die derzeitigen Verhältnisse in der Sekundarstufe I genauer analysiert werden. Die bisherigen Erkenntnisse zu den schuleigenen Lehrplänen können dabei nur als ein Anfang gelten. Sie sind auszuweiten, vor allem aber auch zu ergänzen durch weitere Erhebungen. Neben Befragungen von Schülerinnen und Schülern mittels standardisierter Fragebögen sollten hier qualitative Interviews mit Sportlehrkräften der Sekundarstufe I (z. B. mit Fachschaftsvorsitzenden) zum Einsatz kommen. So gewonnene Erkenntnisse wären nicht nur für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe bedeutsam. Auch für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in der Sekundarstufe I wären konstruktive Maßnahmen abzuleiten (und durchzuführen), mit deren Hilfe vorhandene Defizite erfolgversprechend angegangen werden könnten. Die wissenschaftliche Begleitung sieht hier im Sinne der weiteren Qualitätsentwicklung des Schulsports eine wichtige Herausforderung.

Anhang

1 Dokumente

- Dokument 1: Liste der Schulen
- Dokument 2: Konzept für die wissenschaftliche Begleitung, Fassung vom 30.05.2005
- Dokument 3: Erprobungsrahmen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung, Fassung für die 2. Phase vom 16.12.2005
- Dokument 4: Bericht der Fachaufsicht über das Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ (9.11.2006)
- Dokument 5: Zusammenfassender Erfahrungsbericht über die Abiturprüfungen „Sport als 4. Abiturfach“ 2007 für den Zuständigkeitsbereich der Bezirksregierungen Köln und Münster, 24. 10. 2007

2 Bibliographie zum Erprobungsvorhaben

3 Ergebnisse der Lehrerbefragung¹

4 Übersichtsgrafiken der Pädagogischen Perspektiven²

1 Vgl. den Beitrag 6 von Anne Rischke.

2 Vgl. den Beitrag 7 von Marcel Renneke.

Anhang

Dok. 1. Liste der Schulen des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“

Nr.	Name	Schulform	Regierungsbezirk	1. Phase
1	GE Dortmund Gartenstadt	Gesamtschule	Arnsberg	Ja
2	Städt. Gymnasium Bergkamen	Gymnasium	Arnsberg	Ja
3	Matt.-Claudius GE Bochum	Gesamtschule	Arnsberg	Nein
4	Heinrich-Böll-GE Dortmund	Gesamtschule	Arnsberg	Nein
5	Gymnasium Schweizer Allee Dortmund	Gymnasium	Arnsberg	Nein
6	Gymnasium Hammonense Hamm	Gymnasium	Arnsberg	Ja
7	Arendt-GE, Soest	Gesamtschule	Arnsberg	Nein
8	Städt. Gymnasium Sundern	Gymnasium	Arnsberg	Ja
9	Geschwister-Scholl - Gymnasium Winterberg	Gymnasium	Arnsberg	Nein
10	Bergstadt Gymnasium Lüden- scheid	Gymnasium	Arnsberg	Nein
11	GE Hagen Haspe	Gesamtschule	Arnsberg	Nein
12	Städt. GE Iserlohn	Gesamtschule	Arnsberg	Nein
13	Ev. Gymnasium Meinerzha- gen	Gymnasium	Arnsberg	Nein
14	Dietrich-Bonhöffer- Gymnasium, Neunkirchen	Gymnasium	Arnsberg	Ja
15	Albert-Schweitzer- Gymnasium, Plettenberg	Gymnasium	Arnsberg	Nein
16	Bertha-von-Suttner GE Siegen	Gesamtschule	Arnsberg	Ja
17	Ev. Gymnasium Siegen	Gymnasium	Arnsberg	Nein
18	Olof-Palme-GE Hiddenhausen	Gesamtschule	Detmold	Ja

19	Brackweder Gymnasium Bielefeld	Gymnasium	Detmold	Nein
20	Gymnasium Heepen Bielefeld	Gymnasium	Detmold	Nein
21	Gymnasium am Markt Bünde	Gymnasium	Detmold	Nein
22	Erich-Kästner GE Bünde	Gesamtschule	Detmold	Nein
23	GE Hüllhorst	Gesamtschule	Detmold	Nein
24	Berthold-Brecht GE Löhne	Gesamtschule	Detmold	Nein
25	Städt. Gymnasium Petershagen	Gymnasium	Detmold	Nein
26	GE Wulfen, Dorsten	Gesamtschule	Münster	Ja
27	Martin-Luther-King-GE Marl	Gesamtschule	Münster	Ja
28	Kardinal-von-Galen-Gymnasium Münster	Gymnasium	Münster	Ja
29	Geschwister-Scholl-Gymnasium, Münster	Gymnasium	Münster	Ja
30	Johannes Kepler-Gymnasium Ibbenbüren	Gymnasium	Münster	Nein
31	Johann-Conrad-Schlaun-GE Nordkirchen	Gesamtschule	Münster	Nein
32	Wolfgang-Borchert-GE Recklinghausen	Gymnasium	Münster	Nein
33	Hittorf-Gymnasium Recklinghausen	Gymnasium	Münster	Nein
34	Gymnasium Arnoldinum Steinfurt	Gymnasium	Münster	Nein
35	Leibniz-Gymnasium Essen	Gymnasium	Düsseldorf	Nein
36	GE Wuppertal-Langerfeld	Gesamtschule	Düsseldorf	Ja
37	Erich-Kästner GE Essen	Gesamtschule	Düsseldorf	Nein

Anhang

38	Maria-Wächtler-Gymnasium Essen	Gymnasium	Düsseldorf	Nein
39	GE Bockmühle Essen	Gesamtschule	Düsseldorf	Nein
40	GE Else Lasker-Schüler Wuppertal	Gesamtschule	Düsseldorf	Nein
41	GE Krefeld, Kaiserplatz	Gesamtschule	Düsseldorf	Ja
42	GE Duisburg-Meiderich	Gesamtschule	Düsseldorf	Ja
43	Lise-Meitner-GE Duisburg	Gesamtschule	Düsseldorf	Nein
44	Franz-Haniel-Gymnasium Duisburg	Gymnasium	Düsseldorf	Nein
45	Hulda-Pankok-GE Düsseldorf	Gesamtschule	Düsseldorf	Nein
46	GE Saarn Mühlheim	Gesamtschule	Düsseldorf	Ja
47	Engelbert von Berg- Gymnasium Wipperfürth	Gymnasium	Köln	Ja
48	Ernst-Kalkuhl-Gymnasium Bonn	Gymnasium	Köln	Ja
49	Tannenbusch-Gymnasium Bonn	Gymnasium	Köln	Ja
50	Europa-Gesamtschule Bornheim	Gesamtschule	Köln	Ja
51	Nicolaus-Cusanus- Gymnasium Bergisch- Gladbach	Gymnasium	Köln	Nein
52	GE Eschweiler	Gesamtschule	Köln	Nein
53	GE Leverkusen-Schlebusch	Gesamtschule	Köln	Nein
54	GE Waldbröl	Gesamtschule	Köln	Nein

Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“

Konzept für die wissenschaftliche Begleitung

(2. Phase: Schuljahr 2005/2006 – 2008/2009)

(Version 30.5. 2005)

Schülerinnen und Schüler, die in Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 in die gymnasiale Oberstufe eingetreten sind, können Sport nicht mehr wie zuvor als 4. Fach der Abiturprüfung wählen. Ausgenommen hiervon sind ausgewählte Gymnasien und Gesamtschulen im Rahmen eines Erprobungsvorhabens. Die erste Phase des Erprobungsvorhabens, das mit dem Schuljahr 1999/2000 begonnen wurde, läuft an 24 Schulen bis zum Ende des Schuljahrs 2004/2005. Die wissenschaftliche Evaluation wird bis zu diesem Zeitpunkt fortgeführt. Dafür gelten die im Erprobungsrahmen aus dem Jahr 1999 formulierten Bedingungen und das Konzept für die wissenschaftliche Evaluation in der Fassung vom 15. März 2001. Ein Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung wurde dem Sportausschuss des Landtags am 24. Mai 2004 vorgelegt; der Abschlussbericht für die erste Phase der Erprobung soll zum Jahresende 2005 vorliegen.

Aufgrund der vorliegenden Zwischenergebnisse hat der Sportausschuss des Landtags Nordrhein-Westfalen am 16. Dezember 2004 beschlossen, die Erprobung „mit Beginn des Schuljahrs 2005/2006 in eine dreijährige 2. Phase überzuleiten, hierfür die Konzepte der schul- und fachaufsichtlichen Begleitung weiterzuentwickeln sowie durch Kooperation mit der Wissenschaft zu unterstützen.“ An dieser 2. Phase werden erfolgreiche Schulen aus der ersten Phase des Erprobungsvorhabens sowie weitere Schulen teilnehmen, „die die hierfür erforderlichen Grundvoraussetzungen erfüllen“. Die Gesamtzahl ist auf ca. 50 Schulen begrenzt.

Der Sportausschuss hat mit seinem Beschluss die 2. Phase der Erprobung ausdrücklich als eine Maßnahme der Qualitätsentwicklung bezeichnet, die mit ihren Ergebnissen über die beteiligten Schulen und den Erprobungszeitraum hinausweisen soll. Die gewonnenen Erkenntnisse sind „für die Qualitätsentwicklung der Grund- und Leistungskurse im Fach Sport zu nutzen“. Weiterhin wird die Frage aufgeworfen, welche Voraussetzungen der Sportunterricht in der Sekundarstufe I erfüllen muss, damit der Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe den Anforderungen gerecht wird, die auf dieser Stufe insbesondere hinsichtlich der Förderung der Studierfähigkeit zu stellen sind. Darüber hinaus soll geprüft werden, „wie die qualitätsgesicherte landesweite Öffnung des Faches Sport als 4. Abiturfach erfolgen kann“.

Die zentrale Aufgabe

Der spezifische Bildungsauftrag des Schulfachs Sport, wie ihn auch die Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen (MSWWF, 1999) beschreiben, stellt die praktische Bewältigung sportlicher Bewegungsaufgaben in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Reflexion, Vermittlung von Wissen und Methoden aus der Wissenschaft schließen an die praktische Erfahrung an oder bereiten diese vor. Sie bilden aber nicht – wie typischerweise in den anderen Schulfächern – den Kern des Unterrichts. *Prüfungsanforderungen*, die diesem besonderen Charakter des Faches Sport gerecht werden sollen, müssen daher zum Teil *andersartig* sein als die Anforderungen der meisten anderen Schulfächer. Das gilt auch für die Gymnasiale Oberstufe und das Abitur. Die Aufgabe besteht darin, das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe so zu organisieren und zu unterrichten, dass eine den anderen Fächern *gleichwertige* Abiturprüfung erwartet werden kann. Dabei ist die Gleichwertigkeit insbesondere unter dem Auftrag der

Oberstufe zu prüfen, Wissenschaftspropädeutik zu leisten, und unter dem Anspruch des Abiturs, die *Studierfähigkeit* festzustellen.

Der verbindliche Rahmen

Der seit 1999 gültige Lehrplan für den Sport an der Gymnasialen Oberstufe (MSWWF 1999a) und der vom zuständigen Ministerium erlassene Erprobungsrahmen (MSWWF 1999b, neue Fassung für die 2. Phase vom 16. Dezember 2005) legen für die an der Erprobung beteiligten Schulen einen verbindlichen Rahmen fest. Damit ist unter anderem vorgegeben:

1. Im Abiturfach Sport werden wie in den anderen Fächern pro Halbjahr zwei Klausuren geschrieben. Pro Halbjahr kann eine von ihnen durch eine Fachprüfung ersetzt werden, in der ein praktischer und ein theoretischer (in der Regel mündlicher) Prüfungsteil aufeinander bezogen sind (sog. integrierte Fachprüfung). Im Halbjahr 12/1 kann eine Klausur durch eine Facharbeit ersetzt werden.
2. Die Abiturprüfung wird nur als mündliche Prüfung durchgeführt. Praktische Leistungen werden im Rahmen kursbegleitender Überprüfungen erfasst. Sie gehen auf diesem Wege in die Kursnote ein, zählen aber nicht zur Abiturprüfung selbst.
3. Die an der Erprobung beteiligten Schulen haben die Wahl zwischen zwei Organisationsmodellen: Im Modell A werden die Schülerinnen und Schüler, die Sport als Abiturfach wählen, in einem Kurs zusammengefasst; im Modell B ist es – wie in allen anderen Fächern auch - in jedem Kurs möglich, das Fach Sport als 4. Abiturfach zu wählen.

Fragestellungen und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Die zentrale Fragestellung, die leitenden Forschungsfragen und die Evaluationskriterien der 1. Phase werden im Interesse der Kontinuität des gesamten Erprobungsvorhabens für die 2. Phase fortgeschrieben. Eine Grundlage des Konzepts für die wissenschaftliche Begleitung der 2. Phase bietet daher die Darstellung im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe im Sportausschuss des Landtags NRW (24. Mai 2004), S. 3-16. Gegenüber der 1. Phase ist die Funktion der Wissenschaft allerdings insbesondere in einem Punkt verändert:

Es steht nach dem bisherigen Verlauf der Erprobung nicht mehr in Frage, **ob** eine Abiturprüfung im 4. Prüfungsfach Sport den Ansprüchen der gymnasialen Oberstufe genügen und der Prüfung in den anderen Fächern gleichwertig sein kann. In Frage steht vielmehr, **wie**, d. h., unter welchen Rahmenbedingungen und in welcher Ausgestaltung dies jeweils auch sicherzustellen ist. Auf diese Frage hat sich daher die wissenschaftliche Begleitung zu konzentrieren.

Das hat Konsequenzen für ihre Verfahren: Wenn sie in der ersten Phase im Sinne der Objektivität ihrer Evaluation Distanz halten musste, ist es in der 2. Phase möglich, den Schulen (vor allem denen, die neu in die Erprobung eintreten) in Kooperation mit der Fachaufsicht aus den bisherigen Erfahrungen Hilfen anzubieten und sie auch im Einzelfall zu beraten. Daher ist es auch gerechtfertigt, in der 2. Phase „wissenschaftliche Begleitung“ zu nennen, was für die 1. Phase zurückhaltender „wissenschaftliche Evaluation“ hieß.

Unter den Fragestellungen der Evaluation der 1. Phase treten damit zwei in den Vordergrund, die damals so formuliert wurden: Wie werden Schülerinnen und Schüler auf die Anforderun-

gen der Abiturprüfung vorbereitet? Welche Organisationsformen werden für den Sport in der gymnasialen Oberstufe gewählt?¹ Dabei verschiebt sich das Auswertungsinteresse: Ging es in der ersten Phase vorrangig um eine empirische Bestandsaufnahme und Sichtung der in den Erprobungsschulen beobachtbaren Praxis, wird es in der zweiten Phase immer mehr darum gehen, erfolgreiche Praxis („good practice“) auszumachen und zu beschreiben, ihre Bedingungen zu ermitteln und für die Beratung aufzubereiten.

Mit dem Beschluss des Landtags haben sich die Fragestellungen und das Spektrum der Aufgaben erweitert. Sie lassen sich nun unter folgenden Punkten zusammenfassen:

1. **Wie und unter welchen Bedingungen gelingt an den Schulen des Erprobungsvorhabens ein Unterricht, der dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht wird und der insbesondere eine gleichwertige mündliche Abiturprüfung sichert?** Unter dieser Frage geht es sowohl um die organisatorischen Voraussetzungen (u. a. Modell A oder B; eigene, ggf. zusätzliche Theoriestunden) als auch um die unterrichtliche Realisierung (u.a. Kursprofil, Unterrichtsvorhaben, Inhalte und Vermittlungsformen der „Theorie“, kursbegleitende Ergebnissicherung). Die wissenschaftliche Evaluation der 1. Erprobungsphase kann einige wichtige Fragen noch nicht mit hinreichender Sicherheit beantworten. Sie betreffen z. B. die Verknüpfung von Praxis und Theorie unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik und die Sicherung des im Rahmen der Praxis vermittelten Wissens. Eine wichtige Frage, der durch weitere Untersuchungen nachzugehen wäre, betrifft auch die immer noch geringe Beteiligung von Schülerinnen am 4. Abiturfach Sport und ihr möglicher Zusammenhang mit der Organisation des Fachs an der Schule (Modell A oder B). Die erweiterte Datenbasis der 2. Phase bietet eine für dieses Forschungsfeld einzigartige Chance, mit überschaubarem Aufwand eine weitere Klärung von Fragen zu erreichen, die auch über das Erprobungsvorhaben hinaus von grundsätzlicher Bedeutung für die Zukunft des Sportunterrichts an gymnasialen Oberstufen sind.
2. **Wie kann und muss Sport bereits in der Sekundarstufe I unterrichtet werden, um den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vorzubereiten?** Die neuen Lehrpläne formulieren bereits für die Schulformen in der Sekundarstufe I vor den Hintergrund der pädagogischen Perspektiven und der Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts den Anspruch, in jeweils entwicklungsgemäßer Form auch Wissen zu vermitteln. Es ist wie bei allen Lehrplan-Implementationen zu vermuten, dass dieser Anspruch bisher nur in Ansätzen erfüllt wird. Für einen erfolgreichen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist es jedoch eine notwendige Voraussetzung, dass er in dieser Hinsicht auf Voraussetzungen aufbauen kann, die bereits in den vorausgegangenen Schuljahren geschaffen wurden. Von der wissenschaftlichen Begleitung wird erwartet, dass sie an den Erprobungsschulen diese Zusammenhänge aufklärt und damit zugleich Grundlagen für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in der Sekundarstufe I bereitstellt.
3. **Wie kann nach der 2. Phase der Erprobung eine qualitätsgesicherte landesweite Öffnung des Faches Sport als 4. Abiturfach erfolgen?** Unter welchen Bedingungen können weitere Schulen aufgenommen werden? Wie kann nach der 2. Phase die Qualitätssicherung organisiert werden? Am Ende der 2. Phase steht nicht die Option, an allen gymnasialen Oberstufen des Landes Nordrhein-Westfalen Sport als 4. Fach der Abiturprüfung wieder zuzulassen. Diese Prüfung sollte vielmehr auch weiterhin nur

¹ Vgl. die Fragen 3 und 4 im Zwischenbericht, S. 7-9, mit den ausführlichen Erläuterungen

auf Antrag an ausgewählten Schulen möglich sein. Dafür gilt es, die Maßstäbe und Verfahren zu beobachten, zu bewerten und gegebenenfalls weiterzuentwickeln, die beim Eintritt in die zweite Phase angewendet werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass es auch nach der 2. Phase der Erprobung noch eine wissenschaftliche Begleitung geben wird.

Daher muss es auch ihre Aufgabe sein, die Erfahrungen und Ergebnisse der gesamten Erprobung so aufzubereiten, dass der angestoßene Prozess der Qualitätsentwicklung auch über das Ende des Schuljahrs 2008/2009 hinaus weitergehen kann. Dafür sind, u.a. unter Einbindung der regionalen Qualitätszirkel, Strukturen und Verfahren zu entwickeln. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, insbesondere eine Binnenplattform „Gymnasiale Oberstufe“ im Schulsportportal NRW (www.schulsport-nrw.de) aufzubauen und als Medium zu nutzen.

4. **Wie können die Ergebnisse der Erprobung für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in allen Grund- und Leistungskursen in Nordrhein-Westfalen genutzt werden?** An der großen Mehrzahl der gymnasialen Oberstufen in Nordrhein-Westfalen wird es auch während der 2. Phase der Erprobung keine Abiturprüfungen im Fach Sport geben. Dennoch darf der Sportunterricht an diesen Schulen nicht in die Unverbindlichkeit entlassen werden. Auch für ihn gilt der Lehrplan. Eine Qualitätssicherung des Sportunterrichts an allen gymnasialen Oberstufen des Landes ist im Interesse von Qualität und Status des Fachs insgesamt und damit zugleich im wohlverstandenen Interesse der Schülerinnen und Schüler. Es ist nach geeigneten Verfahren zu suchen, wie der Prozess der Qualitätsentwicklung von den Schulen des Erprobungsvorhabens aus dem Sportunterricht an allen gymnasialen Oberstufen in Nordrhein-Westfalen zugute kommen kann.

Es ist schon aus dieser knappen Skizze offensichtlich, dass sich die Erwartungen an die wissenschaftliche Begleitung damit im Vergleich zur ersten Phase erheblich erweitert haben. Es ist jedoch nicht damit zu rechnen, dass für diese Aufgaben im gleichen Umfang mehr Ressourcen zur Verfügung stehen als in der 1. Phase. Daher kommt es darauf an, ihre Aufgaben im Verbund von Schulaufsicht, Fachaufsicht neu zu bestimmen.

Schulaufsicht – Fachaufsicht - Wissenschaftliche Begleitung

Auch für die Schulen, die in die 2. Phase des Erprobungsvorhabens aufgenommen werden, gibt es einen Verbund von fachaufsichtlicher Beratung, schulaufsichtlicher Evaluation und wissenschaftlicher Begleitung. Dabei wird die wissenschaftliche Begleitung der 2. Phase des Erprobungsvorhabens weiterhin durch einen Forschungsverbund der Universität Bielefeld (Leitung: Prof. Dr. Dietrich Kurz) und der Deutschen Sporthochschule Köln (Leitung: Rolf Geßmann, Dr. Norbert Schulz) geleistet, allerdings wird deren Rolle aufgrund der Erkenntnisse der 1. Phase als auch aufgrund des erweiterten Umfangs der zu begleitenden Schulen neu bestimmt.

Die Erkenntnisse und Erfahrungen der 1. Phase bieten eine gute Grundlage für eine zukünftige *Beratung* der Schulen in der 2. Phase. Es wird daher eine Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung sein, die Fachaufsicht bei ihrer Beratung zu unterstützen, indem sie die bisher vorliegenden Erfahrungen auch über den Abschlussbericht der Phase 1 hinaus sichert und für die *Beratung* systematisch aufbereitet. Diese Unterstützung ist zugleich eine notwendige Voraus-

setzung dafür, dass auch die Erprobung in der 2. Phase ein Prozess der Qualitätsentwicklung werden kann.

Aufgrund der Tatsache, dass trotz der Ausweitung des Versuchs auf nunmehr ca. 50 Schulen die personellen Ressourcen nicht erhöht werden können, gilt es, die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung auf Schwerpunkte zu konzentrieren und zu vernetzen. Demzufolge sollen die Aufgaben von Schul- und Fachaufsicht inhaltlich und regional stärker fokussiert, mit den Arbeiten der wissenschaftlichen Begleitung vernetzt und im Sinne einer effizienten Arbeitsteilung koordiniert werden. Mit Bezug auf die Beratungsergebnisse der Sitzung vom 7. April 2005 im MSJK in Düsseldorf wird sich die erwähnte regionale Fokussierung auf die Gründung sogenannter „Regionaler Qualitätszirkel“ beziehen. Die Struktur der regionalen Qualitätszirkel sieht für jeden Regierungsbezirk je einen Qualitätszirkel vor, der sich wie folgt zusammensetzt:

- Fachaufsicht
- Schulaufsicht
- Beauftragte für den Schulsport
- wissenschaftliche Begleitung
- Stützpunktschule als Multiplikator für weitere Schulen des Regierungsbezirks

Qualitätszirkel sind eine Kommunikationsbasis für die

- Diskussion von Problemen und Perspektiven
- Schaffung von gemeinsamen Standards für Klausuren und Fachprüfungen
- Schaffung von gemeinsamen Standards für das Abitur im Fach Sport als 4. Fach

Die Aufgaben der Qualitätszirkel liegen u. a. in der Organisation von:

- Austausch und Aufbereitung von Materialien für den Unterricht in der Sekundarstufe II mit Sport als 4. Abiturfach (mit der Perspektive einer zukünftigen flächendeckenden Qualitätssicherung des Sportunterrichts an *allen* Schulen der gymnasialen Oberstufe)
- Informationsbörsen und Fortbildungsangebote für Schulen, die neu in den Versuch eintreten

Mit Blick auf die beabsichtigte Beratung durch die wissenschaftliche Begleitung dürften diese regionalen Qualitätszirkel somit eine geeignete Plattform bieten. Zum einen könnten die bisherigen Erkenntnisse aus der 1. Phase allen Schulen und den beteiligten Gremien zur Verfügung gestellt werden, zum anderen ließe sich ausgehend von diesen Erkenntnissen der Prozess einer zukünftigen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Faches wie bisher begleiten sowie - im Sinne der erwarteten Beratungsfunktion - nun jedoch auch aktiv gestalten.

Datengrundlage und Untersuchungsplan

Wenn auch das Aufgabenspektrum, der wissenschaftlichen Begleitung in der zweiten Phase der Erprobung durch die Hinzunahme von Beratung und (Qualitäts-)Entwicklung breiter angelegt ist, so bleibt doch die Evaluation des Erprobungsvorhabens Zentrum und sachliche Basis. Nur auf der Grundlage gewonnener Evaluationsergebnisse können Beratungs- und Entwicklungsaufgaben seriös wahrgenommen werden.

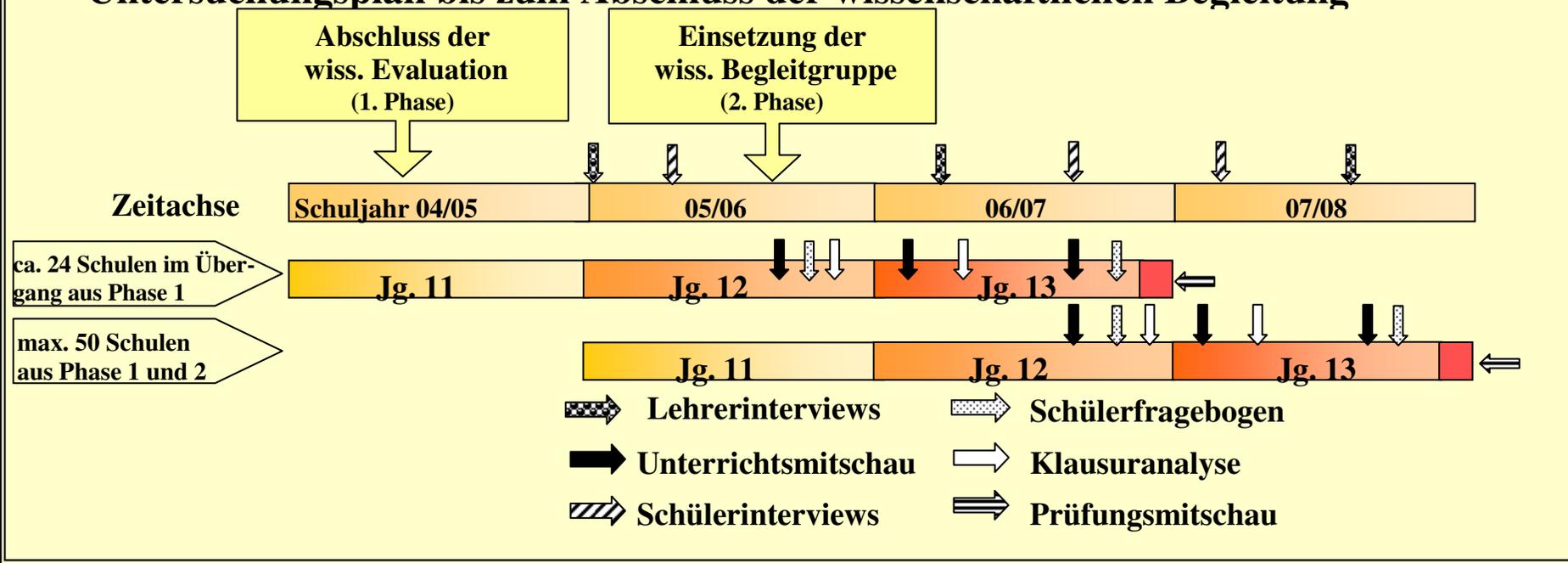
Die wissenschaftliche Evaluation in der 1. Phase beruht auf einer Kombination unterschiedlicher Verfahren, die u.a. die Analyse von Dokumenten, die Beobachtung von Unterricht und

Prüfungen und die Auswertung von Schülerfragebögen einschließt (s. Zwischenbericht 2004, S. 14-15). Prinzipiell hat sich dieser Methodenmix bewährt. Angesichts der erwartbaren Ressourcen ist es notwendig, unter dem veränderten Aufgabenspektrum aber auch vertretbar, den Aufwand (und damit zugleich auch die Belastung für die Schulen) neu zu justieren. Die wichtigsten Änderungen gegenüber dem Datenerhebungs- und Auswertungskonzept der 1. Phase lauten:

- Der Schülerfragebogen wird nach den bisherigen Erfahrungen in der 2. Phase um einige Items gekürzt und zukünftig nur noch zu zwei Messzeitpunkten, jeweils in der 12. und in 13. Jahrgangsstufe, eingesetzt.
- Hospitationen von Unterricht werden deutlich reduziert.
- Hospitationen der Abiturprüfungen sollten wenn möglich nach wie vor vollständig durchgeführt werden. Hier sollten zudem bei den Abiturprüfungen der Jahre 2006 und 2007 auch Lehrkräfte der neu in die Erprobung aufgenommenen Schulen Gelegenheit zur Hospitation bekommen.
- Die den Schulen bisher abverlangte Dokumentation wird deutlich reduziert. Insbesondere sollte auf die aufwändige, für die Auswertung nicht sonderlich effektive ausführliche Kommentierung der einzelnen Unterrichtsvorhaben verzichtet werden, wie sie im bislang gültigen Raster für die Dokumentation vorgesehen war. Unverzichtbar sind allerdings, neben der Bereitstellung des schuleigenen Lehrplans Sport (auch für die Sekundarstufe I), folgende Daten:
 - Angabe und knappe Begründung des gewählten Erprobungsmodells (A oder B)
 - Kursgröße (Jungen/Mädchen) pro Kurshalbjahr
 - Zahl der Optionen auf die Abiturprüfung im Sport pro Kurs und Kurshalbjahr
 - Kursabschlussnoten im Sport
 - Kursprofil (Päd. Perspektiven und Bewegungsfelder)
 - Themen sämtlicher Unterrichtsvorhaben
 - Aufgabenstellungen der Fachprüfungen (Praxis und Theorie) mit Notenspiegel der Fachprüfungen
 - Aufgabenstellungen der Klausuren einschließlich Erwartungshorizont und Notenspiegel
 - 3 Klausurbeispiele (gute, mittlere, schlechte Note) pro Klausur (als Kopie)
 - Noten der Schüler/innen in der sportpraktischen Prüfung in 13/II
 - Abiturprüfungsaufgaben im Sport einschließlich unterrichtliche Voraussetzungen und Erwartungshorizont
 - Noten der Schüler/innen in der Abiturprüfung einschließlich Vornoten
 - Noten der Schüler/innen mit Abiturprüfung Sport in den anderen 3 Abiturprüfungen
 - Noten aller Schüler/innen eines Abiturjahrgangs in allen 4.-Fach-Prüfungen

Prinzipiell sollte das Team der wissenschaftlichen Begleitung weiterhin in der bisherigen Form Zugang zu den Schulen haben: Das schließt auch den Zugang zu Prüfungen und die Aushändigung von (anonymisierten) Prüfungsunterlagen ein.

Untersuchungsplan bis zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung



Erprobungsrahmen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung (zweite Erprobungsphase)

Mit Genehmigung der oberen Schulaufsichtsbehörde kann Sport auf Antrag an ausgewählten Schulen als viertes Fach der Abiturprüfung erprobt werden (§ 7 Abs. 3 APO-GOST). Diese Erprobung geht nach ersten Erkenntnissen aus den Abiturprüfungen der Jahre 2002 bis 2004, die an 24 Schulen gewonnen wurden, mit Beginn des Schuljahres 2005/06 in eine zweite 3-jährige Phase über, in der die Erprobung für weitere Schulen geöffnet wird. Voraussetzung für die Teilnahme an der zweiten Erprobungsphase ist ein Antrag an die Fachaufsicht, über das Schuljahr 2004/05 hinaus weiter an der Erprobung teilzunehmen bzw. zu diesem Zeitpunkt mit der Jahrgangsstufe 11 neu in das Erprobungsvorhaben einzusteigen.

1. Ziel der Erprobung

Die Erprobung sollte vorrangig folgende Fragen klären:

1. Wie ist der Sportunterricht inhaltlich und methodisch zu gestalten, damit er – unter Wahrung der Besonderheiten des Faches – einen gleichwertigen Beitrag zu den Aufgaben der gymnasialen Oberstufe leistet?
2. Wie können Prüfungen gestaltet werden, so dass die Gleichheit der Prüfungsanforderungen mit denen der anderen Fächer gewährleistet ist?
3. Welche Organisationsformen sind für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung geeignet?
4. Wie können die Erfahrungen des Erprobungsvorhabens für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe genutzt werden?

2. Inhaltliche Grundlagen

2.1 Aussagen des Lehrplans Sport für die gymnasiale Oberstufe

Die inhaltlichen Grundlagen der Erprobung ergeben sich aus dem Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe. Sie sind dort in drei grundlegenden Bereichen des Faches umschrieben:

Bereich I: Bewegungsfelder und Sportbereiche

Bereich II: Fachliche Kenntnisse

Bereich III: Methoden und Formen selbständigen Arbeitens

Alle drei Bereiche strukturieren den Unterricht gleichermaßen.

Für den **Bereich I** gilt: Mindestens zwei der Bewegungsfelder und Sportbereiche sind zu berücksichtigen. Diese Bewegungsfelder und Sportbereiche sind für das Kursprofil mitbestimmend und kennzeichnen den

Unterricht grundlegend. Aus den weiteren Inhaltsbereichen des Faches Sport sollen zusätzliche Inhalte situativ und zeitlich begrenzt eingebracht werden.

Die **Bereiche II und III** müssen in möglichst enger Anlehnung an die profilbildenden Inhaltsbereiche und Pädagogischen Perspektiven ausdrücklich thematisiert werden, um die Gleichwertigkeit der Prüfungsanforderungen mit denen anderer Fächer zu sichern. Fachliche Kenntnisse sind systematisch zu vermitteln (vgl. Darstellung des Bereichs II im Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe). Der Unterricht ist so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler im Bereich III unterschiedliche sportfachliche Methoden bewusst einüben und selbständig anwenden lernen (vgl. Darstellung des Bereichs III im Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe).

Hinweise zu den Anforderungsstandards ergeben sich aus der Beschreibung der Anforderungsbereiche (vgl. Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5). Die für alle Abiturprüfungsfächer verbindlichen Anforderungsbereiche strukturieren den Unterricht vor allem in den Bereichen II (fachliche Kenntnisse) und III (Methoden und Formen selbständigen Arbeitens).

2.2 Schulinterner Lehrplan und Unterrichtsvorhaben

Die Schulen entwickeln unter Berücksichtigung der in 2.1 getroffenen Aussagen einen exemplarischen schulinternen Lehrplan mit konkreten Unterrichtsvorhaben (vgl. Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 2.2).

3. Organisationsmodelle

Die Erprobung ist in folgenden zwei Organisationsmodellen möglich:

Modell A:

Schülerinnen und Schüler, die Sport als viertes Fach der Abiturprüfung wählen wollen, werden spätestens zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 einem Grundkurs Sport zugeordnet.

Modell B:

Schülerinnen und Schüler, die Sport als viertes Abiturfach wählen wollen, werden im Rahmen des Kursangebots für ihre Jahrgangsstufe unterrichtet.

4. Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung erfolgt während der Erprobung in folgenden Überprüfungsformen: „Klausuren/Fachprüfung“, „Sonstige Mitarbeit“ und „Sportpraktische Abschlussprüfung“.

4.1 Der Beurteilungsbereich „Klausuren/Fachprüfung“

Allgemeine Regelungen

Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Jahrgangsstufe 11 die Möglichkeit haben, eine Klausur zu schreiben.

Wie bei den übrigen Abiturfächern muss Sport spätestens von der Jahrgangsstufe 12 an als Fach mit Klausuren belegt sein (§ 12 Abs. 3 APO-GOST).

In den Halbjahren 12.1 bis 13.1 sind je 2 Klausuren vorzusehen. Eine dieser Klausuren kann in jedem Halbjahr durch eine theoretische und praktische Inhalte einfordernde Fachprüfung ersetzt werden. In der Jahrgangsstufe 12.1 oder 12.2 kann eine Klausur nach Festlegung durch die Schule durch eine Facharbeit ersetzt werden (§ 14 Abs. 3 APO-GOST). In diesem Fall entfällt die Möglichkeit, eine Klausur durch eine Fachprüfung zu ersetzen.

Korrektur und Bewertung der Klausuren (bzw. der Facharbeit) richten sich nach Kap. 4.3.2 des Lehrplans Sport für die gymnasiale Oberstufe, die Aufgabenstellung orientiert sich an den zulässigen Aufgabenarten für die schriftliche Prüfungsarbeit in der Abiturprüfung für das Leistungsfach Sport (vgl. Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.3.2.1).

Hinweise zu den Klausuren

Die Klausur im Grundkurs Sport ist eine schriftliche Lernerfolgskontrolle während eines laufenden Kursabschnitts. Sie besteht aus einer kognitiv zu bewältigenden Aufgabe, die sich auf die Gegenstände eines begrenzten Unterrichtszeitraums bezieht. Ihr Ergebnis gibt Auskunft über das von den Schülerinnen und Schülern in diesem Unterrichtszeitraum erworbene fachliche Wissen und methodische Können.

Klausuren sollen die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus auf die Anforderungen in der mündlichen Abiturprüfung vorbereiten. Bereits im Verlauf der Qualifikationsphase ist sicher zu stellen, dass die Aufgabenstellung in den Klausuren auf die Überprüfung aufbauenden Wissens hin ausgerichtet ist. Bei der Aufgabenstellung ist zudem zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler in der mündlichen Abiturprüfung Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbringen müssen, die für die Abiturprüfung verbindlich sind. In der Aufgabenstellung sind daher ausdrücklich auch Leistungen einzufordern, die über die Wiedergabe und Beschreibung von Bekanntem hinausgehen (AF I). Die Schülerinnen und Schüler müssen im Rahmen der Klausuren zudem Gelegenheit erhalten, die erworbenen Kenntnisse auch in einen neuen Zusammenhang zu bringen oder auf andere Sachbereiche anzuwenden (AF II) und ihre Bewegungserfahrungen und fachlichen Kenntnisse auszuwerten und zu begründeten Urteilen zu gelangen (AF III).

Hinweise zur Fachprüfung

Die Lehrkraft legt zu Beginn jedes Halbjahres fest, ob anstelle einer Klausur eine Fachprüfung durchgeführt wird. Termin, Umfang und Bewertungskriterien der Fachprüfung werden den Schülerinnen und Schülern rechtzeitig bekannt gegeben. Prüferin oder Prüfer ist die unterrichtende Lehrkraft. Die Note der Fachprüfung wird den Schülerinnen und Schülern zeitnah zur Prüfung mitgeteilt. Die Prüfungsinhalte orientieren sich sowohl in der Praxis als auch in der Theorie an den Gegenständen des vorausgegangenen Unterrichts. Die Prüfungsinhalte müssen in beiden Prüfungsteilen den Pädagogischen Perspektiven Rechnung tragen, unter denen sie behandelt wurden. Die Prüfungsteile Praxis und Theorie werden 1:1 gewichtet.

Der **praktische Prüfungsteil** besteht aus einer für alle Prüflinge gleichen Aufgabe. Er findet im Rahmen des Unterrichts an einem Tag statt. Sollten im Verlauf von 12.1 bis 13.1 mehrere Fachprüfungen durchgeführt werden, ist es nicht zulässig, sich dabei auf ein einziges Bewegungsfeld oder einen einzigen Sportbereich zu beschränken.

Der **theoretische Prüfungsteil** ist in Abhängigkeit von der Zahl der Prüflinge zu organisieren und kann in Form einer mündlichen Prüfung von zehn bis fünfzehn Minuten Dauer oder einer schriftlichen Überprüfung durchgeführt werden. Er sollte im nahen zeitlichen Zusammenhang mit der praktischen Prüfung und nach Möglichkeit an einem Tag durchgeführt werden. Gruppenprüfungen mit maximal drei Prüflingen sind möglich, dabei ist ein Prüfungsanteil von mindestens zehn Minuten je Prüfling sicherzustellen.

Die Fachprüfung kann auch als integrierte Praxis-Theorie-Prüfung durchgeführt werden. Praktische und theoretische Prüfungsteile können sich bei dieser Form der Prüfung in sachlich angemessener Form abwechseln.

4.2 Der Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Bewertung der sportpraktischen Leistungen

Die Bewertung der sportpraktischen Leistungen erfolgt gemäß Kapitel 4.2.2 und 4.2.3 des Lehrplans Sport für die gymnasiale Oberstufe. Hierbei gelten für das 4. Prüfungsfach die Anforderungen und Regelungen für den Leistungskurs.

Bewertung der weiteren fachlichen Leistungen

Die Beurteilung erfolgt unter den Rahmenvorgaben des Lehrplans Sport für die gymnasiale Oberstufe (vgl. dort Kapitel 4.2.2 und 4.2.3).

4.3 Die sportpraktische Abschlussprüfung

Im abschließenden Halbjahr 13.2 findet eine sportpraktische Prüfung statt, die Unterrichtsinhalte der Jahrgangsstufen 12 und 13 zum Gegenstand hat. Sie ist gegen Ende des Halbjahres durchzuführen und bezieht Inhalte aus zwei der behandelten Bewegungsfelder und Sportbereiche ein. Prüferin oder Prüfer ist die unterrichtende Lehrkraft.

Die sportpraktische Abschlussprüfung besteht aus:

- einer Überprüfung des sportmotorischen Könnens (Fertigkeiten, Gestaltungsfähigkeit, Spielfähigkeit) in einem der profilbildenden Bewegungsfelder und Sportbereiche in komplexen sportlichen Handlungssituationen. Die Bewertung erfolgt nach den von der Lehrkraft zu der konkreten Bewegungsaufgabe vorgelegten Kriterien (vgl. Lehrplan Sport für die Gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.3.1);
- einer Überprüfung der aeroben Ausdauerleistung in einem weiteren Bewegungsfeld oder Sportbereich.

Für die Bewertung der Leistungen gelten die „Prüfungsanforderungen und Anforderungsbeispiele für die Bewertung der sportpraktischen Leistungen im Abitur“ (Anlage zum Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe). Die Lehrkraft legt spätestens zu Beginn des Halbjahres 13.1 die Art des Ausdauertests und zu Beginn des Halbjahres 13.2 die Bewegungsaufgabe für den ersten Prüfungsteil fest. Die beiden Prüfungsteile haben bei der Ermittlung der Prüfungsnote gleiches Gewicht. Das Ergebnis dieser Prüfung bildet die Hälfte der Halbjahresnote für das Halbjahr 13.2 (vgl. Ziffer 4.4).

Ist eine Schülerin oder ein Schüler infolge Sportunfähigkeit nicht in der Lage, an der sportpraktischen Überprüfung in 13.2 teilzunehmen bzw. diese benotbar zu beenden, tritt an die Stelle der oben genannten sportpraktischen Überprüfung eine sportpraktische Prüfung nach Ziffer II. 1.2.6 bis II. 1.2.8 der EPA (neu), in der auf einen eigenmotorischen Anteil verzichtet wird.

4.4 Bildung der Kursabschlussnoten in der Qualifikationsphase

Die jeweilige Kursabschlussnote wird gemäß § 13 Abs. 1 APO-GOST und Kap. 4.4 des Lehrplans Sport für die gymnasiale Oberstufe gebildet.

Abweichend davon ist die Kursabschlussnote der Jahrgangsstufe 13.2 aus der Note für die sportpraktische Prüfung und der Note für die „Sonstige Mitarbeit“ zu bilden. Dabei haben beide Noten gleiches Gewicht.

5. Abiturprüfung

Organisation

Die Abiturprüfung findet im Rahmen des Abiturprüfungsverfahrens der Schulen als mündliche Abiturprüfung statt, die auch von einer durch den Prüfling vorab zu gestaltende sportpraktischen Handlungssituation ausgehen kann. Gegenstand der Prüfung sind die Unterrichtsinhalte der Jahrgangsstufen 12 und 13. (Bereiche I-III). Im Übrigen gilt das Verfahren für die mündliche Abiturprüfung (vgl. Richtlinien und Lehrpläne und § 37 und 38 APO-GOSt).

Anforderungen in der Abiturprüfung

Die Schülerinnen und Schüler sollen in Sport als 4. Fach der Abiturprüfung nachweisen, dass sie auf der Basis einer vertieften und erweiterten sportlichen Handlungskompetenz

- über sicheres und reflektiertes Fachwissen verfügen, das sie geordnet darstellen und problembezogen einsetzen können,
- unterschiedliche fachliche Methoden und Formen selbständigen Arbeitens kennen und in Anwendungszusammenhängen einschätzen können,
- fachliche Kenntnisse in überfachliche Zusammenhänge einordnen und auf diese beziehen können.

Die Anforderungen in der Abiturprüfung müssen sich hinsichtlich der fachlichen Kenntnisse und Arbeitsweise auf die vom Kursprofil her angezeigte Lernprogression beziehen, die den Theorie-Praxis-Bezug des Unterrichts in der Qualifikationsphase bestimmt hat.

Gesamtqualifikation

Ist Sport 4. Fach der Abiturprüfung, werden 4 Kurse in die Gesamtqualifikation eingebracht.

6. Dokumentation

Die Absicherung der Ergebnisse des Erprobungsvorhabens erfordert eine Dokumentation. Es ist zu dokumentieren:

für die Qualifikationsphase:

- Gesamtstärke in der Jahrgangsstufe im Verlauf der Qualifikationsphase (getrennt nach Geschlecht)
- Zahl und Geschlecht der Kursteilnehmer, Fluktuation, Anzahl der vorläufigen Meldungen zur Prüfung zu Beginn von 12/I und zum Zeitpunkt der Festlegung
- Kursprofil und Auflistung der Themen der Unterrichtsvorhaben
- Klausuraufgaben (ggf. mit Materialvorlage) mit Notenspiegel
- Gestaltung und Aufgabenstellung der Fachprüfungen mit Notenspiegel
- Überblick über die Durchführung der Unterrichtsvorhaben

für die Abiturprüfung:

- die Zahl der Prüflinge, die Vornoten im Kursverlauf, die Prüfungsergebnisse im Fach Sport und in den anderen Prüfungsfächern
- die konkreten Prüfungsaufgaben einschließlich des Erwartungshorizonts
- ein Erfahrungsbericht über den Prüfungsverlauf (Organisation, Aufgabenstellung, Prüfungsleistungen) und zur Organisationsform der Erprobung
- Durchschnitt der Abiturnoten im vierten Prüfungsfach in den Fächern

Für die Fachaufsicht Sport

Sport als 4. Fach der Abiturprüfung

Dieser Bericht der Fachaufsicht umfasst den Zeitraum seit Beginn der 2. Erprobungsphase ab 1.8.2005.

Er unterscheidet die Bereiche:

1. Abiturprüfung der „alten Schulen“ im Jahr 2006
2. Arbeit in den Qualitätszirkeln seit 1.8.2005

Er stützt sich auf:

- Hospitationen von Mündlichen Abiturprüfungen 2006
- Teilnahme an Qualitätszirkelsitzungen seit 1.8.2005
- Unterrichtshospitationen und Nachbesprechungen im Kontext der Qualitätszirkelsitzungen
- Unterrichtshospitationen und Nachbesprechungen im Rahmen von Schulbesuchen
- Auswertung der durch die Qualitätszirkel dokumentierten Qualitätszirkelarbeit

insbesondere bezogen auf die Qualitätszirkel 1-3.

Der Bericht bezieht sich u. a. auf den Endbericht der Begleitevaluation I. Erprobungsphase der Schulaufsicht vom 4.12.2005.

Zu 1.: Zu den Abiturprüfungen im Jahr 2006

Folgende verallgemeinernde Feststellungen sind schulspezifisch mit unterschiedlicher Ausprägung auf der Grundlage der gängigen Beurteilungskriterien (Aufgabenstellung, Prüfungsgespräch, Beratung und Bewertung) qualitätszirkelübergreifend auch mit Bezug auf den oben genannten Bericht der Schulaufsicht, hier insbesondere Punkt 3.5, festzuhalten:

- Die Anforderungen und Aufgabenstellungen in den ersten Prüfungsteilen bewegen sich mittlerweile mehrheitlich auf gefordertem Niveau; dies bezieht sich auf eine präzise und eindeutige Aufgabestellung, auf eine in der Mehrheit ergiebige, stimmige und komplexe Materialgrundlage, auf die Genauigkeit und Kriterienorientierung des Erwartungshorizontes sowie die Möglichkeiten auch der Realisierung des Anforderungsbereiches II und mehrheitlich auch des Anforderungsbereiches III.
- Die für den 2. Prüfungsteil anzustrebende öffnende Impulsgebung, insbesondere um den Prüflingen die Möglichkeit zu eröffnen, größere fachliche Zusammenhänge problemorientiert selbstständig zu reflektieren und zu beurteilen, ist weiter zu

optimieren; hierzu ist eine frühzeitige Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler bereits im Laufe der Qualifikationsphase notwendig, u. a. im Zusammenhang mit den Klausuren sowie den Fachprüfungen und durch das Angebot von ausgewählten „Probepfungssituationen“.

- Die Beratung und Urteilsfindung erfolgt mittlerweile mehrheitlich ökonomisch und kriterienorientiert, gründlich, zielorientiert und ausgewogen.
- Die Bewertung ist aus Sicht der Fachaufsicht in. d. R. bei gegebener, unter 2. angegebener Optimierungsnotwendigkeit angemessen, auch mit Blick auf fachübergreifende Kriterien wie sprachliche Darstellung, Struktur und Adressatenbezug des Vortrags, fachspezifische Terminologie, usw....

Fazit:

Insbesondere Anlage und Durchführung des 2. Prüfungsteils sollte durch gezielte, qualitätsinterne und -übergreifende Fortbildung gerade auch mit Blick auf den Anforderungsbereich III weiter gezielt optimiert werden.

Zu 2: Zur Arbeit in den Qualitätszirkeln

- Alle Qualitätszirkel (1-7) haben sich seit dem 1.8.2005 vereinbarungsgemäß konstituiert, 2- 3mal im Schuljahr 2005/06 und mehrheitlich bereits einmal im Schuljahr 2006/07 getagt und verbindliche Absprachen zur Aufgabenverteilung insbesondere die Zusammenarbeit der Schulen betreffend getroffen.
- Die durchgeführten Unterrichtsvorhaben der Jahrgangsstufe 11 sind auf der Ebene der Qualitätszirkel stichpunktartig, ein besonderes gelungenes Unterrichtsvorhaben jeder Schule ausführlich dokumentiert und den jeweils anderen Qualitätszirkelschulen zur Verfügung gestellt worden.
- Die im ersten Schulhalbjahr 2006/07 gültigen Unterrichtsverteilungen im Fach Sport erfüllen zu über 90% die formulierten Bedingungen.

Mit Blick auf die von der Schulaufsicht unter Punkt 2.4 im Bericht vom 4.12.2005 formulierten Bedingungen für eine Erfolg versprechende Fortsetzung und Ausweitung des Versuches lässt sich feststellen:

- Die Fachschaften der Schulen arbeiten zunehmend kooperativ und zielorientiert zusammen; Indikator: an ca 85% der Versuchsschulen ist mittlerweile Modell B die gewählte Organisationsform.
- Zielgerichtete Fortbildung findet auf der Ebene der Qualitätszirkel durch die Qualitätszirkelsitzungen und durch den Austausch der Schulen untereinander statt,

eine weitere landesweite Vernetzung erfolgt am 28./ 29.11.2006 im Rahmen einer weiteren landesweiten Fachtagung.

- Die unterschiedlichen Begleitgruppen (Schulaufsicht, Wissenschaft, Fachaufsicht) arbeiten in den Qualitätszirkeln eng zusammen; so sind auf unterschiedlichen Ebenen einheitlich anwendbare Checklisten für die Prüfungsverfahren und die einzufordernden fachliche Ansprüche im Sinne einer Vergleichbarkeit unter Federführung der Schulaufsicht erarbeitet worden.
- Die Qualität des beobachteten Unterrichts ist nach wie vor unterschiedlich: z.T. gelingt es insbesondere auch Kolleginnen und Kollegen „neuer Schulen“ in beeindruckender Weise, Schülerinnen und Schülern selbstständige Einsichten in Theoriezusammenhänge auf der Grundlage eigener sportpraktischer Erfahrungen zu ermöglichen und somit der Forderung nach reflektierter Sportpraxis bereits in der Jahrgangsstufe 11 jahrgangsstufenangemessen zu entsprechen; z.T. gibt es aber auch nach wie vor diesbezügliche Unsicherheiten: die Planung sowohl der Unterrichtsstunden wie auch die der Unterrichtsvorhaben ist mit Blick auf zu vermittelnde sporttheoretische, durch die eigene Sportpraxis reflektierte Kenntnisse und Einsichten mitunter noch nicht hinreichend stringent und zielorientiert..
- Insgesamt jedoch lässt sich diesbezüglich in den Qualitätszirkeln ein stetig anwachsendes, inzwischen hoch ausgeprägtes Problembewusstsein und eine stetig zunehmende, handlungsorientiert ausgerichtete, auf kritische Selbstevaluation hin angelegte Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit feststellen, die auch mit der zunehmend wachsenden Bereitschaft und Fähigkeit einhergeht, das Methodenlernen in Hinsicht auf den Prozeß der Erkenntnisgewinnung und auf die Entwicklung der Urteilsfähigkeit im Unterricht stärker zu berücksichtigen.

Fazit :

Die Qualität der Arbeit hat sich in der 2. Phase des Erprobungsvorhabens fachlich sowohl unterrichts- wie kooperationsbezogen durch die neu geschaffene Organisationsstruktur der Qualitätszirkel auf den unterschiedlichen Ebenen erheblich gesteigert und ist deshalb konsequent fortzusetzen.

Für die Fachaufsicht

Gez. E.L.Egyptien

Köln und Münster, den 24. Oktober 2007

Dr. Hans-Joachim Böckenholt, LRSD
Ursula Engel, OStR`
Jürgen Moos, OStR
Dr. Volker Philipp, StD
Werner Völlering, StD
Peter Wittkamp, StD
(Bezirksregierung Münster)

Ernst Eumann, LRSD

Dieter Dahmen, StD
Peter Lambertz, StD
Gerda Linnerz-Anselm, StD'
(Bezirksregierung Köln)

Schulaufsichtliche Arbeitsgruppe „Modellversuch: Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ für die Bezirksregierungen Arnsberg, Detmold, Münster, Düsseldorf und Köln (2. Phase)

Zusammenfassender Erfahrungsbericht über die Abiturprüfungen „Sport als 4. Abiturfach“ 2007 für den Zuständigkeitsbereich der Bezirksregierungen Köln und Münster

Basis: Hospitationen bei 47 Abiturprüfungen an 13 Schulen

Gesamteindruck

Sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung der Abiturprüfungen sind gegenüber den letzten Jahren qualitative Verbesserungen zu erkennen. Allen Fachkonferenzen wird offenbar zunehmend bewusst, dass durch konstruktive Zusammenarbeit aller Beteiligten und gemeinsame Anstrengungen gute Resultate erreichbar sind und dass bestimmte Forderungen, Hinweise, Anregungen und Hilfen aus den Qualitätszirkeln sowie aus der Fach- und der Schulaufsicht dazu beitragen können, die gemeinsame Zielsetzung zu realisieren bzw. einer solchen Realisierung näher zu kommen.

Bei einigen Schulen waren in den vergangenen Jahren erhebliche Unterschiede im ernsthaften Engagement aller Fachlehrer für die „gemeinsame Sache“ spürbar. Es hat sich gezeigt, dass sich in dieser Hinsicht offenbar auch innerhalb der betreffenden Fachkonferenzen Verbesserungen ergeben haben.

Diese insgesamt positive Tendenz darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor eine Reihe von Fällen gibt, in denen zum Teil noch ein erheblicher Optimierungsbedarf in Bezug auf die Gestaltung der Abiturprüfung besteht. Der Prozentsatz dieser Fälle reduziert sich jedoch gegenüber denjenigen, bei denen die Prüfungen im Prinzip in Ordnung sind.

Im Einzelnen lässt sich bezüglich der verschiedenen Teile der Prüfungsdurchführung Folgendes feststellen:

1. Zusammenstellung und Vollständigkeit der Prüfungsunterlagen

Bei allen Prüfungen wurden den Mitgliedern des jeweiligen Fachprüfungsausschusses sowie den Vertretern der Fach- und der Schulaufsicht Unterlagen mit den Aufgaben sowie mit weiteren Angaben zum Erwartungshorizont ausgehändigt. Auch die weiteren Angaben z. B. zu den unterrichtlichen Voraussetzungen, zu den Anforderungsbereichen oder zu den Voraussetzungen einer „guten“ bzw. einer „ausreichenden“ Benotung wurden in einigen Fällen

vollständig und aussagekräftig formuliert und verfügbar gemacht. Dies war jedoch längst nicht bei allen Prüfungskommissionen der Fall. Teilweise fehlten solche Angaben ganz, teilweise waren sie wegen ihrer stichwortartigen Knappheit oder ihrer zu vagen Formulierung wenig hilfreich. Mehrfach musste darauf hingewiesen werden, dass z. B. ungenaue oder fehlende Angaben über die unterrichtlichen Voraussetzungen eine einigermaßen gerechte Beurteilung der tatsächlich in der Prüfung erbrachten Leistung fast unmöglich machen.

Um in Zukunft in dieser Hinsicht vielleicht etwas mehr positive Substanz zu sichern, die gleichzeitig eine bessere Basis für die Benotung der Prüflinge bieten würde, empfiehlt es sich vielleicht, auf tabellarische Übersichten zurückzugreifen, mit deren Hilfe man – beim gewissenhaften Ausfüllen - ein vollständigeres und exakteres Bild von der geplanten Struktur der Prüfung und dem tatsächlich zu realisierenden Leistungsniveau bekäme. Ein Vorschlag zum Aufbau solcher tabellarischer Übersichten wird im Anhang beigelegt.

2. Inhalt, Formulierung und Anspruchsniveau der Aufgaben

In Bezug auf die Aufgaben ergibt sich bei der Auswertung der Erfahrungen des Jahres 2007 ebenfalls kein einheitliches Bild. Man kann allerdings sagen, dass in der Mehrzahl der Prüfungen die vorgelegten Aufgaben den Vorgaben und Bestimmungen insofern entsprachen, als aus ihnen sichtbar das Bemühen ablesbar war, auf der Basis aufgabengerechten Arbeitsmaterials sowohl ein adäquates fachwissenschaftliches Niveau zu erreichen als auch die Möglichkeit zu eröffnen, Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen nachzuweisen.

Dort, wo es in Bezug auf die Aufgabe Mängel gab, lag dies meist an der fehlenden Präzision der Arbeitsanweisungen, manchmal verbunden mit einer gewissen Unsicherheit im Gebrauch der Operatoren, teilweise aber auch an der Eignung des vorgelegten Arbeitsmaterials.

Beispiel: Bei den Prüfungen einer Dreiergruppe enthielt die Aufgabe u. a. die Anweisung, „weitere Veränderungsmöglichkeiten des derzeitigen Regelwerks“ für Fußball zu nennen. Eine solch offene und vage Formulierung führte zu einer zufallsgeprägten Beliebigkeit der Ideendarstellung der Prüflinge. Hier hätte etwa die Formulierung der Teilaufgabe deutlich machen sollen, welche Zielperspektive diese möglichen Regeländerungen haben sollten (z. B. Reduzierung gefährlichen Foulspiels, Erhöhung der durchschnittlichen Anzahl an erzielten Toren usw.)

Beispiele dieser Art mögen deutlich machen, dass weiterhin daran zu arbeiten und darauf zu achten ist, die Zielrichtung der Teilaufgaben auf jeden Fall für alle Prüfungsbeteiligten klar und eindeutig zu formulieren.

Eine weitere Einschränkung in Bezug auf die Zusammenstellung der Aufgaben betraf die Tatsache, dass nicht in jedem Fall klar war, dass es sich um eine für die Prüflinge neue, unbekannte Aufgabe handelte.

Beispiel: Bei der Durchsicht aller Unterlagen aus dem Unterricht des vergangenen Jahres fiel im Zusammenhang mit einer Abiturprüfung auf, dass 2006 den Teilnehmern eines Kurses bereits eine Oberstufenklausur mit einem fast identischen Trainingsplan und inhaltlich identischer Aufgabenformulierung gestellt worden war wie in der Abiturprüfung, wobei lediglich in einer Teilaufgabe der Begriff „laufen“ durch „joggen“ ersetzt wurde.

Schließlich wäre noch auf die Operatoren hinzuweisen, die nicht in jedem Falle glücklich gewählt waren. Hier wäre darauf zu verweisen, dass ja (z. B. für die schriftlichen Aufgaben des Zentralabiturs im Fach Sport) bereits

Operatorendefinitionen bestehen, nach denen man sich richten könnte, sodass auf dieser Basis die Denk- und Erarbeitungsrichtung jeder Teilaufgabe auch für die

Prüflinge in den Prüfungen des 4. Faches klar würde. Die Bedeutung dieser Operatoren müsste man allerdings bereits im Verlaufe der Qualifikationsphase, also im Vorfeld des Abiturs, mit den zukünftigen Prüflingen genauer besprechen.

3. Gestaltung des 1. Prüfungsteils

In den meisten Fällen verlief der erste Prüfungsteil den Vorgaben der Prüfungsordnung gemäß. Die Prüflinge hatten durchweg Gelegenheit, ihre Lösung der vorbereiteten Aufgabe selbstständig und in der vorgesehenen Zeit zu präsentieren.

In einigen Fällen schien Unklarheit über die Vorgehensweise im 1. Prüfungsteil zu bestehen. Im Anschluss an den Vortrag der vorbereiteten Aufgabe zu versuchen, durch eine kleinschrittige Aneinanderreihung zielführender Einzelfragen Defizite des eigenständigen Vortrags auszugleichen, widerspricht der Abiturprüfungsordnung. Allenfalls wäre es zulässig, im Falle eines nicht ausgeschöpften Zeitkontingents im 1. Prüfungsteil den Prüfling zu einer Vertiefung bzw. Konkretisierung einzelner Aspekte aufzufordern.

4. Gestaltung des 2. Prüfungsteils

In etwa 40% aller Prüfungen war entweder deutlich oder zumindest ansatzweise festzustellen, dass die in den letzten Jahren häufiger beanstandete Praxis einer bloßen „Wissensabfrage“ vermieden wurde. An deren Stelle trat richtigerweise ein Prüfungsgespräch, in dem auch Kompetenzen in den Anforderungsebenen II und III nachgewiesen sowie selbstständige Gestaltungsimpulse eingebracht wurden. Die Hospitationen zeigen jedoch, dass es generell ratsam wäre, die Kompetenz der Prüflinge in Bezug auf Gesprächsführung, Aufnahme und Verwertung von Impulsen, Schlüssigkeit der eigenen Gedanken, Argumentation und Beurteilungen, Einbringen von Sachwissen zur Erhellung, Problematisierung und Beurteilung neuer Sachverhalte (Transferleistung), Kritikfähigkeit usw. noch stärker zu berücksichtigen, auch bei der abschließenden Notenfindung. Dies gilt natürlich ganz besonders für jenen (etwas größeren!) Teil der Prüfungen, wo dies noch nicht oder noch nicht in ausreichendem Maße geschehen ist.

In manchen Fällen zeigte sich leider auch in diesem Jahr wieder die bereits in den Vorjahren beanstandete mangelnde Berücksichtigung aller Anforderungsbereiche – vor allem im zweiten Prüfungsteil. Dabei war die Möglichkeit für die Prüflinge, Leistungen z.B. im Anforderungsbereich III zu erbringen, manchmal nicht nur durch den Gegenstand bzw. die Inhalte der Fragen unzulässig eingeschränkt, sondern oft auch durch die **F o r m u l i e r u n g** dieser Fragen praktisch ausgeschlossen. Man sollte also schon bei der vorbereitenden Sitzung der Fachprüfungsausschüsse darauf achten, dass für den 2. Prüfungsteil hinreichend offene Fragestellungen bzw. Impulse eingeplant werden, die dem Prüfling zwar einerseits deutlich machen, um welches Problem es geht, andererseits ihm aber eine eigenständige Überlegung und Darstellung ermöglichen.

Außerdem wurde auch in diesem Jahr wieder in einem Fall der Charakter des 2. Prüfungsteils als Prüfungs“gespräch“ dadurch in grober Weise verkannt, dass dem Prüfling in diesem 2. Prüfungsteil unzulässigerweise noch einmal weitere Arbeitsmaterialien vorgelegt wurden, die über den Charakter eines bloßen gedanklichen Impulses deutlich hinausgingen und eine eigene, weitere Analyse erforderlich machten.

5. Beratung, Notenfindung und Benotung

Die Beratungen der Prüfungsleistungen durch die Mitglieder der Prüfungsausschüsse verliefen in etwa 50 % aller Prüfungen mit der wünschenswerten Effizienz. Hier waren die Beratungen kriterien- und zielorientiert, vernünftig gegliedert und systematisiert. Dabei waren in einigen Fällen die entsprechenden Gesprächsführungsqualitäten der Vorsitzenden ausgesprochen hilfreich.

In der anderen Hälfte der Prüfungen waren leider die Beratungsverfahren teilweise noch durch Unsicherheiten und mangelnde Systematik geprägt, besonders wenn Mitglieder der Fachprüfungsausschüsse nur über wenig Erfahrung im Bereich des Projektes „Sport als 4. Abiturfach“ verfügten. Beratungen zur Notenfindung, die sich über 35 Minuten erstrecken und in denen teilweise sehr subjektive „Argumente“ vorgebracht wurden, gab es leider auch in diesem Jahr. Beispiel: Auf die Frage nach den Gründen für die Bedeutung des Schulsports hatte ein Prüfling während der Prüfung lediglich mit Vorschlägen für die Gestaltung des Stundenplans geantwortet. Als Argument für eine positive Bewertung dieses Teils der Prüfung wurde im Beratungsverfahren vorgebracht, der Prüfling hätte diese Frage sicherlich noch besser beantworten können, er habe jedoch durch sein (allseits bekanntes) Engagement im Sportverein bei seiner Antwort eben andere Prioritäten gesetzt und man verstehe ihn völlig in seiner Sichtweise.

Außerdem ist festzustellen, dass in manchen Fällen die (im Vorfeld schriftlich fixierten und an die Mitglieder der Prüfungsausschüsse verteilten) Angaben des Erwartungshorizontes zu wenig oder fast gar nicht bei der Beratung und Notenfindung berücksichtigt bzw. genutzt wurden. Dies erschwerte die sichere Zuordnung der erbrachten Leistung zu den Anforderungsbereichen, schränkte die Nachvollziehbarkeit der Notengebung ein und machte einige Beratungsgespräche unsystematisch.

Einige der erteilten Noten waren auch in diesem Jahr wieder zu hoch. In etwa 10 % der Prüfungen fiel die erteilte Note um eine ganze Notenstufe zu positiv aus, etwa 30 % der Prüfungen wurde um einen bis zwei Punkte zu positiv bewertet.

6. Schlussfolgerungen für die weitere Verfahrensweise und die Optimierung der künftigen Arbeit

Die eingangs beschriebenen⁵ positiven Entwicklungstendenzen sind nach Meinung der Beteiligten wohl hauptsächlich auf zwei Gründe zurückzuführen, die dementsprechend auch die Richtung für weitere Qualitätsverbesserungen anzeigen dürften:

- a) Die Beratung der Qualitätszirkel durch Vertreter der Fach- und Schulaufsicht sowie die internen Beratungen z.B. im Vorfeld der Abiturprüfungen haben offensichtlich das Bewusstsein für die im Abitur nötigen Anforderungen deutlich gestärkt. Es hat sich z.B. durchaus bewährt, die positiven und negativen Aspekte soeben durchgeführter Abiturprüfungen innerhalb des Qualitätszirkels zu analysieren und zu reflektieren und vor allem auch im Vorfeld der Prüfungen die geplanten Aufgabenstellungen usw. in einem größeren Rahmen zu besprechen und zu beraten. Hierbei könnte man auch auf mögliche Probleme und Alternativen aufmerksam machen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, die notwendige Geheimhaltung sicherzustellen.

In den vorbereitenden Sitzungen der Fachprüfungsausschüsse sollte man sich bemühen, unter der Leitung eines/einer möglichst erfahrenen Vorsitzenden nicht nur den geplanten Prüfungsverlauf, sondern auch die oben skizzierten

Fragen und Probleme detailliert zu besprechen und nicht nur die geplanten Prüfungsinhalte, sondern auch die Erwartungen und die „verbalen Strategien“ nach Möglichkeit bereits im Vorfeld der Prüfung zu klären.

- b) Es hat sich gezeigt, dass die Abiturprüfungen qualitativ auch davon profitieren, dass möglichst alle Fachkolleginnen und Fachkollegen einer Schule in das Projekt und in dessen aktuelle Ziele und Verfahrensweisen eingebunden werden. Wenn wirklich alle potentiellen Mitglieder der späteren Fachprüfungsausschüsse beizeiten die Modalitäten, Erfordernisse, Voraussetzungen, Durchführungsprinzipien und Ziele des Modells „Sport als 4. Abiturfach“ kennen, nachvollziehen und begleiten, gibt es sicherlich auch im Abitur weniger negative Erfahrungen.

7. Ausblick für das Fach Sport unter den bislang bekannten Prämissen der künftigen Oberstufenreform

Die im Rahmen des derzeitigen Modellversuchs entwickelten Konzepte und Strukturen erscheinen geeignet, dem Fach Sport auch unter den Bedingungen der neu gestalteten Oberstufe Perspektiven als Prüfungsfach zu eröffnen. Dabei ist es zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht klar absehbar, welchen Status das Fach Sport im Kanon der Prüfungsfächer erhalten wird. Dennoch lassen sich gesicherte Aussagen über das Potential des Faches vor dem Hintergrund des Schulversuchs treffen. In dem Maße, in dem zentrale Forderungen zunehmend besser erfüllt werden, treten etwaige Bedenken hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit anderen Abiturfächern in den Hintergrund. Dies gilt sowohl für die an wissenschaftlichen Theorien orientierte sportpraktische Reflexion als auch für die ausgewogene Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche, die Ausweitung der prüfbaren Themenfelder durch eine differenziertere Sequenzplanung und die Verbesserung fachspezifischer schriftlicher Darstellungsweisen. Um die feststellbare Tendenz auch in die Zukunft fortschreiben zu können, scheint ein Vorgehen ratsam, das sich an den bewährten Mustern des Versuchs orientiert. So sind insbesondere die Qualitätszirkel ein geeignetes Instrument, die fachlichen und fachdidaktischen Dialoge fortzuführen, Erfahrungen abzugleichen und Impulse zu setzen. Dabei dürfte es im Interesse einer kontinuierlichen Arbeit der Qualitätszirkel sinnvoll sein, den Kreis der teilnehmenden Schulen nicht zu erweitern. Auf eine noch konsequentere Orientierung an den vereinbarten Qualitätskriterien bei der gemeinsamen Arbeit in den Qualitätszirkeln sollte geachtet werden, ebenso auf eine konsequente und zielgerichtete Moderation. Die Fremdevaluation wurde mehrheitlich von den teilnehmenden Sportkolleginnen und Sportkollegen als hilfreich begrüßt. Folgende Elemente der schulaufsichtlichen und wissenschaftlichen Begleitung haben sich im Zusammenhang mit dem Schulversuch bewährt und sollten mit Blick auf die künftige Position des Faches Sport weiterhin Berücksichtigung finden: Unterrichtshospitationen, Teilnahme an Prüfungen, Auswertung von schriftlichen Arbeiten und beratende Teilnahme an Qualitätszirkeln.

Anhang: Beispiel einer Übersicht über die Angaben, die der Fachprüfer den Mitgliedern des Fachprüfungsausschusses in der „vorbereitenden Sitzung“ der mündlichen Abiturprüfungen in schriftlicher Form vorzulegen hat

Zum ersten Prüfungsteil: erforderliche (schriftliche!) Angaben für den FPA (hier: stichwortartige Hinweise, die eine entsprechende Zusammenstellung erleichtern sollen)

Aufgabe und Materialgrundlage: (als Anhang!)

Unterrichtliche Voraussetzungen:

a) sachlich – inhaltlich:; aus den Halbjahren:.....

b) methodisch:; aus den Halbjahren:.....

Erwartungshorizont:
.....

Mindestanforderung für Note

„gut“:.....

Mindestanforderung für Note

„ausreichend“:.....

Anforderungsbereich(e) (vor dem Hintergrund der unterrichtlichen Voraussetzungen):
.....

Zweiter Prüfungsteil

Frage, Impuls, Gegenstand	Erwartungshorizont	unterrichtliche Voraussetzungen		Anf.- bereich
		inhaltlich / methodisch	Aus dem/n Halbj.	

Bibliographie zum Erprobungsvorhaben „Sport als viertes Abiturfach“

Die vorliegende Bibliographie umfasst die von 2001 bis 2008 an der Universität Bielefeld und der Deutschen Sporthochschule Köln erschienenen wissenschaftlichen Arbeiten, welche sich unmittelbar mit dem Erprobungsvorhaben auseinandersetzen.

Aufgenommen sind alle Publikationen der Mitglieder der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe sowie im größeren Umfang Qualifikationsarbeiten von Studierenden, welche seitens der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe betreut wurden.

Entsprechend dieser Unterscheidung werden im Folgenden zunächst Publikationen von Mitgliedern der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe ausgewiesen, bevor in einem weiteren Schritt Examensarbeiten mit Bezügen zum Schulversuch aufgeführt werden. Letztere sind hierbei als Prüfungsarbeiten zu verstehen, was neben Staats- und Diplomarbeiten auch Bachelorarbeiten einschließt.

Publikationen der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe

- Geßmann, R. (2005). Abiturprüfungen im 4. Abiturfach Sport. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 122-126). Hamburg: Czwalina.
- Geßmann, R. (2002). Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In W. Borgers u.a. (Red.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung. (Festschrift D. R. Quanz)* (S. 149-166). Köln: Carl und Liselott Diem - Archiv.
- Gogoll, A. (2008). *Wissenserwerb im Sportunterricht. Zwischen didaktischem Anspruch, theoretischer Begründung und empirischer Realisierungsmöglichkeit*. Habilitationsschrift, Universität Bielefeld.
- Kurz, D. (2007). Bildungsauftrag und Wissenschaftspropädeutik – ein Widerspruch? In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel* (S. 163-167). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (2003). Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport – Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis. In I. Bach & H. Siekmann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog. Festschrift für A.H. Trebels* (S. 151-165). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (2005). Sport als Abiturfach auf dem Prüfstand. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 118-135). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (2007). Praxis und Theorie – Wie finden sie im Sportunterricht zusammen? In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel* (S. 167-171). Hamburg: Czwalina.
- Schulz, N. (2007). Sportkunde in schulinternen Lehrplänen der Sekundarstufe I. *bewegungserziehung*, 61 (5), 12-13.
- Schulz, N. (2008). Abiturprüfung Sport in Nordrhein Westfalen. Ein schulisches Erprobungsvorhaben. *bewegungserziehung*, 62 (3), 20-21.

- Schweihofen, C. & Dreiling, N. (2004). Schulsport 11-13: Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In N. Dreiling & C. Schweihofen (Hrsg.), *Sammelband der Zeitschrift Sportpädagogik* (S. 2-8). Seelze: Friedrich Verlag.
- Schweihofen, C. (2003). Gymnasiale Aufgaben des Grundkurses Sport und Sportlehrerausbildung – eine vernachlässigte Beziehung? *sportunterricht*, 52 (1), 10-15.
- Schweihofen, C. & Mergelkuhl, T. (2007). Wie bereitet der Unterricht auf die mündliche Abiturprüfung vor? In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2006 in Kassel* (S. 172-176). Hamburg: Czwalina.
- Stiller, T. (2004). *Oberstufensport zwischen Richtlinienanspruch, Abitur und Unterrichtsalltag*. Dissertation, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Stiller, T. (2005). Zur Gestaltung des Verhältnisses von praktischen und theoretischen Unterrichtsanteilen. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 132-135). Hamburg: Czwalina.

Examensarbeiten (unter Betreuung der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe)

- Bergmann, A. (2004). *Theorievermittlung im Grundkurs Sport – Studien zum Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Abiturfach“*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Blankert, C. & Rohde, M. (2005). *Materialien im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. Sind Unterrichtsmaterialien für die oberstufengemäße Theorievermittlung im Grundkurs Sport notwendig?* Universität Bielefeld.
- Böckmann, M. & Sudbrink, D. (2007). *Sport in der gymnasialen Oberstufe – Eine empirische Untersuchung zum Sportengagement von Schülerinnen und Schülern*. Universität Bielefeld.
- Breer, K. (2004). *Das Unterrichtsvorhaben als Planungsgrundlage von Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Brinkmann, A. (2006). *Selbstständigkeit im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine Untersuchung ausgewählter Unterrichtsstunden mit Hilfe der Videoanalyse*. Universität Bielefeld.
- Brückner, J. (2005). *Erprobungsvorhaben Sport als 4. Fach der Abiturprüfung in NRW – Deskriptive und analytische Studien zu einer exemplarischen Kurssequenz*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Bucko, A. (2005). *Strukturelle Voraussetzungen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung. Die Suche nach geeigneten Qualitätsmerkmalen anhand einer exemplarischen Dokumentenanalyse*. Universität Bielefeld.
- Büschendorf, S. & Lange, I. (2003). *Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe – Eine empirische Untersuchung zum vierten Abiturfach Sport*. Universität Bielefeld.
- Déniel, F. (2007). *Unterrichtsvorhaben als Instrumente der Strukturierung von Unterricht und Prüfung im Grundkurs Sport der gymnasialen Oberstufe*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Dickhaus, D. & Rosinski, N. (2006). *Der Grundkurs Sport zwischen Idee und Wirklichkeit – Studien zur Lehrplan-, Schüler- und Sportlehrerperspektive*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Fischer, A. (2001). *Sport als viertes Abiturprüfungsfach – Studien zu einem Schulversuch am Beispiel des Gymnasiums Engelbert von Berg in Wipperfürth*. Deutsche Sporthochschule Köln.

- Gerkensmeier, M. (2003). *Die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe – Analyse eines Unterrichtsvorhabens zur pädagogischen Perspektive D „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“*. Universität Bielefeld.
- Gronenborn, M. (2005). *Unterricht im Grundkurs Sport der gymnasialen Oberstufe zwischen Idee und Wirklichkeit – Studien zur Umsetzung des Lehrplans Sport gymnasiale Oberstufe NRW*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Grust, M. (2006). *Klausuren als Spiegel der Unterrichtsqualität – Eine Untersuchung zum Grundkurs Sport*. Universität Bielefeld.
- Gülden-zoph, J. (2007). *Grundkurs Sport und Sportabitur – Schulische Standpunkte aus Anlass des Schulversuchs „Sport als 4. Abiturfach“ in Nordrhein-Westfalen*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Hahne, D. (2004). *Schulsport in der gymnasialen Oberstufe – Qualitative Studien zur Perspektive der betroffenen Schüler*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Hahnl, S. (2007). *Der NRW-Schulversuch „Sport als 4. Abiturfach“ – Analysen zu den teilnehmenden Schulen*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Heemeyer, K. (2004). *Verknüpfung von Theorie und Praxis im Sport in der gymnasialen Oberstufe – Eine Untersuchung am Bielefelder Oberstufenkolleg*. Universität Bielefeld.
- Herzogenrath, C. (2007). *Der Grundkurs Sport zwischen Idee und Wirklichkeit – Vergleichende Studien zur Lehrplan- und Schülerperspektive*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Hilpert, M. (2005). *Der Grundkurs Sport zwischen Idee und Wirklichkeit – Studien zur Umsetzung des Lehrplans Sport gymnasiale Oberstufe in NRW*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Holtkamp, H. (2001). *Warum wählen Schülerinnen und Schüler Sport als 4. Abiturfach?* Universität Bielefeld.
- Jestädt, E. (2005). *Der Grundkurs Sport gymnasiale Oberstufe zwischen Lehrplananspruch und Unterrichtswirklichkeit – Studien zur Sichtweise der Schüler*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Kamps, A. (2007). *Sport als 4. Fach der Abiturprüfung – Studien zur Schülerperspektive an einer Krefelder Gesamtschule*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Karrasch, J. (2002). *Sport als 4. Abiturprüfungsfach – Eine Fallstudie am Ernst-Kalkuhl-Gymnasium in Bonn*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Kazek, H.T. (2003). *Sport als 4. Abiturprüfungsfach – Eine Fallstudie an der Gesamtschule Kaiserplatz in Krefeld*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Kellner, H. (2006). *Sportgeschichte im 4. Abiturfach Sport. Ein Unterrichtsvorhaben zu Entstehung und Verbreitung der Footballspiele*. Universität Bielefeld.
- Kleinegräber, R.F. (2004). *Zum Wahlverhalten von Schülerinnen im Schulsport der Oberstufe*. Universität Bielefeld.
- Klug, K. (2007). *Der NRW-Schulversuch „Sport als 4. Abiturfach“ – Analysen zu den teilnehmenden Schulen*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Klumpe, A.K. (2004). *Analysen zur Themenstellung von Klausuren im Grundkurs Sport im Rahmen des Schulversuchs Sport als 4. Abiturfach in NRW*. Deutsche Sporthochschule Köln.

- Kmetz, D. (2006). *Der Grundkurs Sport in der gymnasialen Oberstufe zwischen Lehrplananspruch und Unterrichtswirklichkeit (Schülerperspektive)*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Köhler, H. (2003). *Sport als 4. Abiturfach – Qualitative Studien zur Schülerperspektive am Gymnasium Kreuzau*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Lange, C. (2003). *Fairplay als Thema des Sportunterrichts in der Oberstufe*. Universität Bielefeld.
- Langer, M. (2003). *Das Engelbert-von-Berg-Gymnasium im Schulversuch „Sport als 4. Abiturfach“ – Studien zur Schülerperspektive*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Leopold, S. (2002). *Sport als 4. Abiturprüfungsfach – Eine Fallstudie am Otto-Hahn-Gymnasium in Monheim*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Liebig, S. (2007). *Grundkurs Sport als 4. Abiturprüfungsfach in Nordrhein-Westfalen. Fachdidaktische Entwicklungen und schulische Standpunkte*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Meinert, Y. (2006). *Praxisbezug in Schulbuchtexten. Ein Beispiel für den Grundkurs Sport*. Universität Bielefeld.
- Ohly, K. (2003). *Sport als 4. Abiturprüfungsfach – Eine Fallstudie an der Bettine-von-Arnim-Gesamtschule in Langenfeld*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Ordelleide, N. & Ordelleide, F. (2005). *Kann der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe angemessen auf die mündliche Abiturprüfung vorbereiten?* Universität Bielefeld.
- Ottersbach, S. (2005). *Schulsport zwischen Idee und Wirklichkeit – Studien zur Umsetzung des Lehrplan Sport gymnasiale Oberstufe in NRW*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Palms, K. (2002). *Sport als viertes Abiturprüfungsfach – Eine Fallstudie an der Europaschule – Gesamtschule Bornheim*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Peterburs, K. (2007). *Der NRW-Schulversuch Sport als 4. Abiturfach – Analysen zu den teilnehmenden Schulen (RB Arnsberg)*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Pfaffendorf, C. (2006). *Zwischen Teamgeist und Gruppendynamik – Ein Thema für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Universität Bielefeld.
- Raddatz, E. (2005). *Verknüpfung von Praxis und Theorie in der gymnasialen Oberstufe – Beispiel Leichtathletik, Perspektive Gesundheit*. Universität Bielefeld.
- Ragg, H. (2005). *Mündliche Abiturprüfungen im Fach Sport und Biologie – ein Vergleich*. Universität Bielefeld.
- Rittel, D. (2005). *Schulsport im Grundkurs der gymnasialen Oberstufe – Qualitative Studien zur Schülerperspektive*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Roling, D. (2008). *Sportunterricht in Unterrichtsvorhaben. Analysen zu Unterrichtsdokumentationen im Schulversuch Sport als 4. Abiturfach in Nordrhein-Westfalen*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Säger, J. & Emas, D. (2007). *Theorie-Praxis-Verknüpfung im Fach Sport der gymnasialen Oberstufe*. Universität Bielefeld.
- Schäffer, S. (2003). *Gestaltung als Thema im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Universität Bielefeld.

-
- Scharf, I. (2005). *Schülerbücher im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Literaturvergleich zum Einsatz von Schülerbüchern im Theorieunterricht des Leistungskurses Sport in Nordrhein-Westfalen*. Universität Bielefeld.
- Schlender, N. (2002). *Sport als viertes Fach der Abiturprüfung: Eine Fallstudie am Tannenbusch-Gymnasium in Bonn*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Schmuck, B. (2003). *Sport als 4. Abiturprüfungsfach im Schulversuch – Qualitative Studien zur Schülerperspektive*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Schwichtenberg, T. (2006). *Grundkurs Sport als 4. Abiturfach in Nordrhein-Westfalen. Fachdidaktische Entwicklungen und schulische Standpunkte*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Teske, J. (2006). *Das didaktische Konzept von Schulbüchern für den Sportunterricht*. Universität Bielefeld.
- Trimborn, C. (2008). *Unterrichtsvorhaben als Instrumente der Strukturierung von Unterricht im Grundkurs Sport der gymnasialen Oberstufe*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Wagner, I. (2008). *Projektkurse als Bestandteil der neuen gymnasialen Oberstufe in NRW – Grundsätzliche Überlegungen und sportbezogene Besonderheiten*. Deutsche Sporthochschule Köln.

Ergebnisse der Lehrerbefragung im Rahmen des Forschungsprojekts „Sport als viertes Fach der Abiturprüfung“

Beschreibung der Stichprobe

An der Befragung haben 207 Lehrerinnen (25,1%) und Lehrer (74,9%) teilgenommen. Dabei stammen 56,6 % der Antworten von Lehrerinnen und Lehrern an Gesamtschulen und 43,4% an Gymnasien sowie 35,2 % von Schulen, die bereits in der ersten Laufzeit am Projekt teilgenommen haben und 64,8% von Schulen, die neu im Versuch sind.

In allen folgenden Tabellen und Grafiken sind die Werte in % angegeben.

1. Strukturelle und organisatorische Bedingungen

1.1 Rückhalt in der Schule

	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Unsere gesamte Fachschaft Sport steht hinter dem Erprobungsvorhaben	22,9	51,7	21,5	3,9
Alle Lehrer der Fachschaft Sport mit der Lehrbefähigung für die Oberstufe sind im Erprobungsvorhaben engagiert	14,8	35,0	35,5	14,8
Unsere Kollegen ohne Fakultas Sport erkennen unser besonderes Engagement im Erprobungsvorhaben an	11,2	45,4	35,2	8,2
Unsere Schulleitung unterstützt uns bei der Arbeit im Erprobungsvorhaben	58,8	32,8	7,4	1,0
Unsere Schulleitung steht dem Aufgabenbereich Bewegung, Spiel und Sport an unserer Schule aufgeschlossen gegenüber	58,4	31,2	9,9	0,5

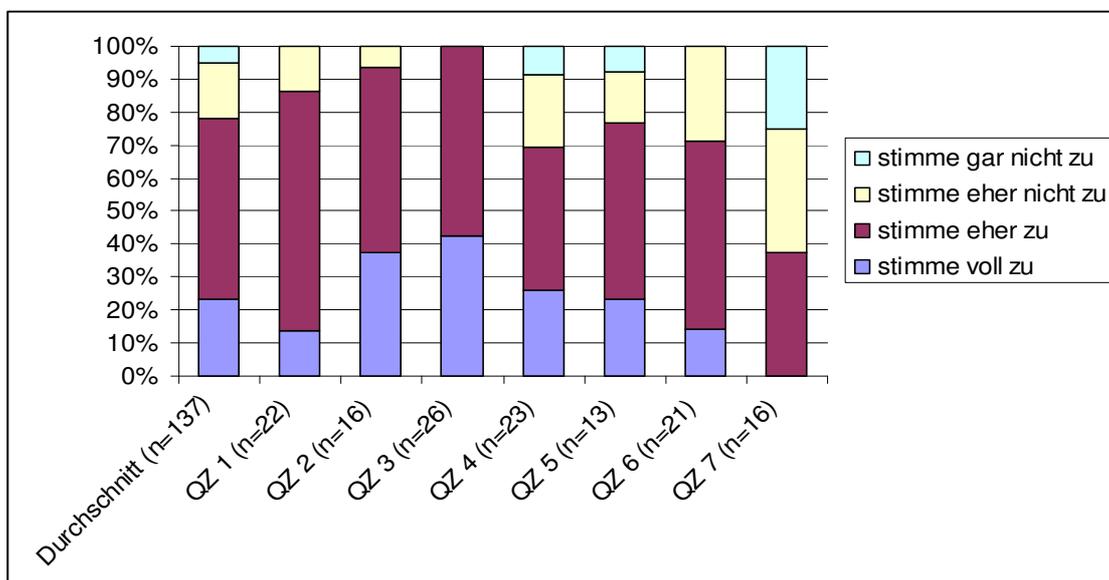
1.2 Arbeit in den Qualitätszirkeln

Wird die Arbeit in den Qualitätszirkeln als sinnvolles Instrument der Qualitätsentwicklung wahrgenommen? Im Folgenden sind die Ergebnisse der Befragung für Ihren Qualitätszirkel im Vergleich zum Durchschnitt aller Qualitätszirkel dargestellt. Dabei zeigen sich z. T. deutliche Unterschiede in der Arbeit der Zirkel. Es wäre erfreulich, wenn diese Ergebnisse zur produktiven Diskussion innerhalb der Zirkel genutzt werden könnten.

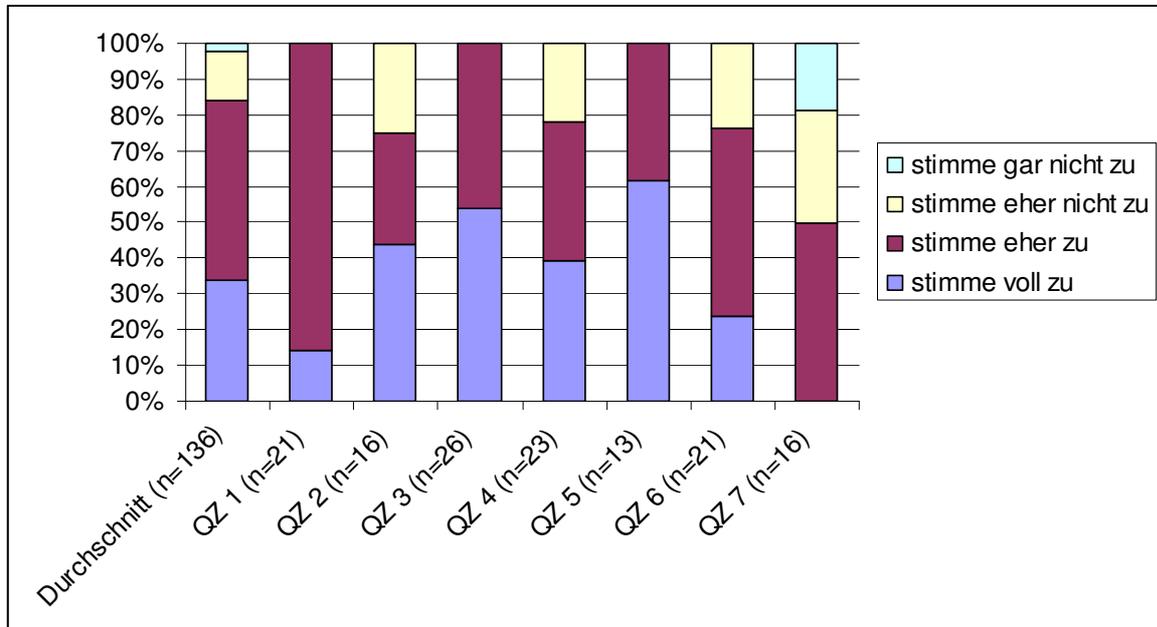
	Durchschnitt	QZ 1	QZ 2	QZ 3	QZ 4	QZ 5	QZ 6	QZ 7
Ich nehme regelmäßig an den Treffen des QZ teil	32,8	25	28	56,7	30	37,5	28,6	24
Ich nehme unregelmäßig an den Treffen des QZ teil	33,3	36,1	32	23,3	43,3	16,7	46,4	32
Ich habe noch nie an einem Treffen des QZ teilgenommen	33,8	38,9	40	20	26,7	45,8	25	44

a) Unterschiedliche Wahrnehmung der einzelnen Qualitätszirkel:

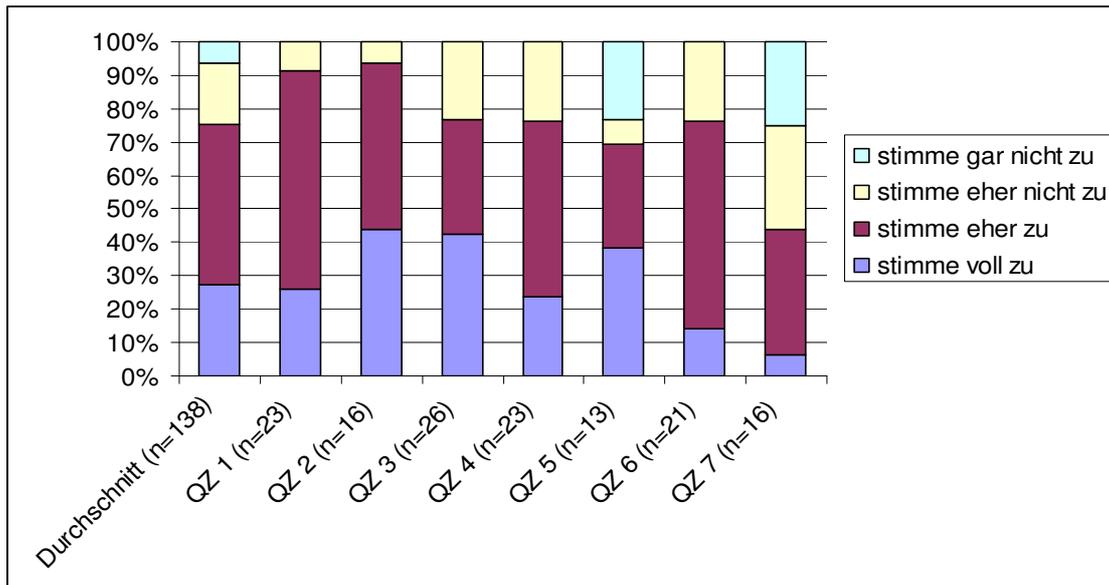
Ich empfinde die Arbeit im QZ als hilfreich für die Planung meines Unterrichts (z.B. bei der Konzeption von Unterrichtsvorhaben).



Ich empfinde die Arbeit im QZ als hilfreich bei der Konzeption und Durchführung von Prüfungen (z.B. eine Prüfung so zu planen, dass alle Anforderungsbereiche abgedeckt sind).

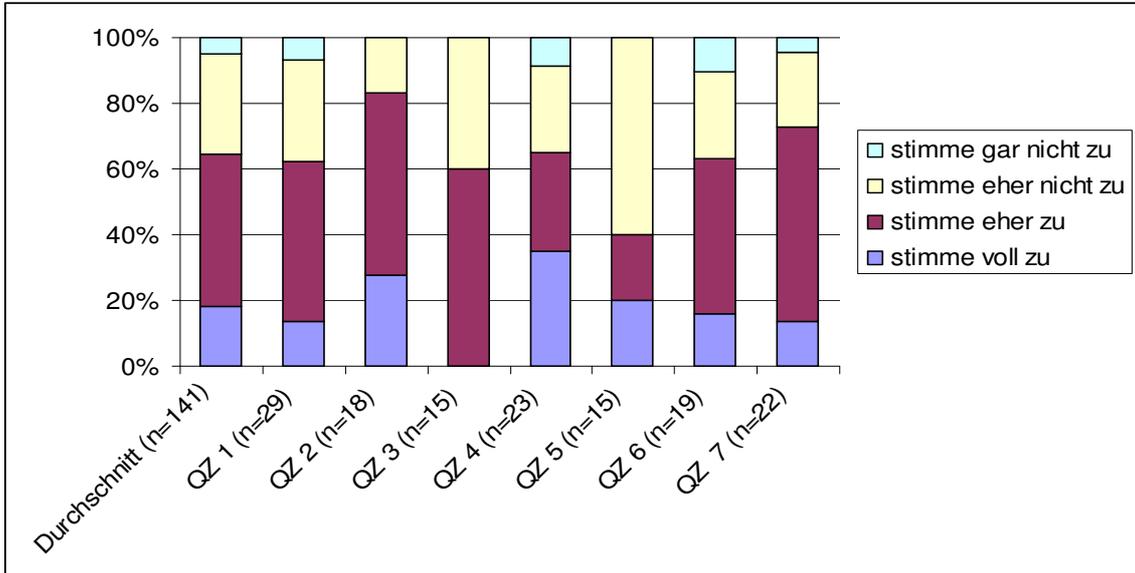


Ich empfinde die Arbeit im QZ als hilfreich für die theoretische Legitimation des Oberstufensports (z.B. Argumentationshilfen).

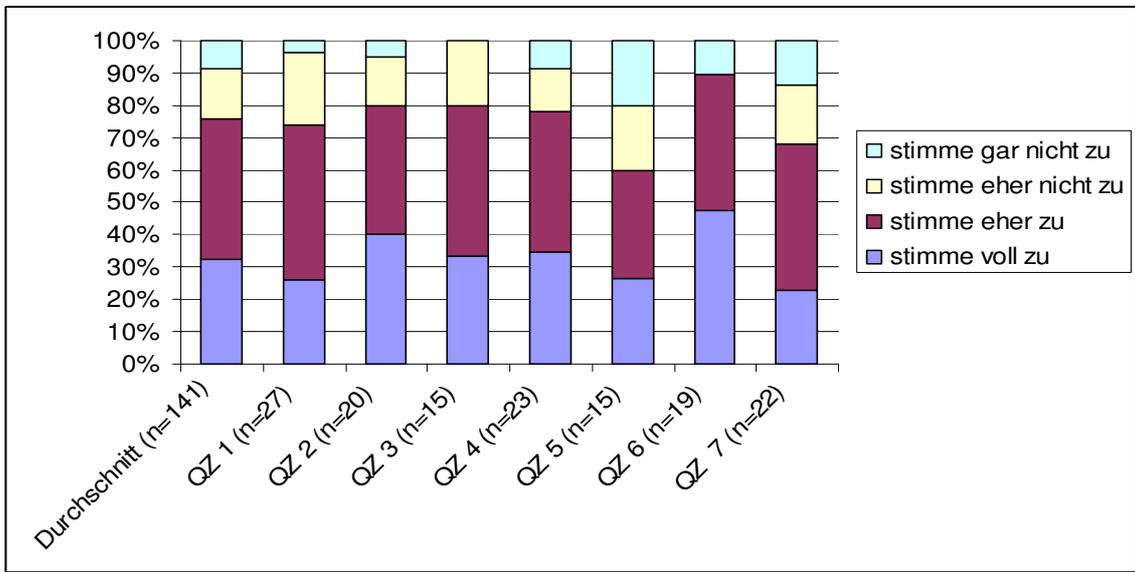


b) Wahrnehmung der Resultate der Qualitätszirkelarbeit in den Schulen:

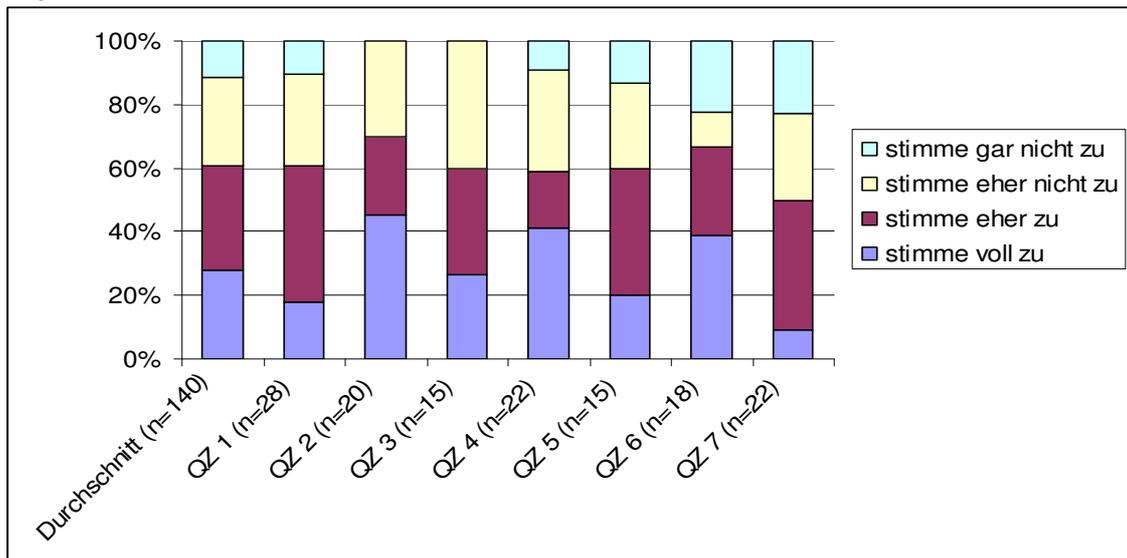
In unserer Fachkonferenz wurde darüber berichtet.



Kollegen, die an den Treffen teilgenommen haben, haben mich informiert.



Kollegen, die an den Treffen teilgenommen haben, haben Materialien aus dem QZ an mich weitergeleitet.



1.3 Informationsquellen (in der Rangfolge nach der Kategorie „sehr häufig“)

	sehr häufig	häufig	selten	noch nie
Literatur, die ich mir außerhalb der Schule besorge	61,6	33,3	4,5	0,5
Internet	48,5	36,0	15,0	0,5
selbst erstellte Medien	31,8	48,2	18,5	1,5
Kollegen	15,2	47,0	35,4	2,5
Studium / Referendariat	13,8	35,6	39,4	11,2
Fortbildungen	9,8	33,5	52,1	4,6
Qualitätszirkel	4,4	21,9	42,6	31,1
Schülerbücher, die in der Schule vorhanden sind	4,2	16,7	46,9	32,3
BSCW-Server	2,1	17,6	59,4	20,9
Literatur, die in der Fachbibliothek der Schule vorhanden ist	0,5	15,7	50,8	33,0



Immerhin 37% der Befragten geben an, dass der Aufwand zur Auswahl bzw. Aufbereitung geeigneten Materials für den Oberstufensport *höher* ist als für die anderen Fächer.

In Zusammenhang mit den angegebenen Informationsquellen lässt sich annehmen, dass sich hier vor allem auswirkt, dass für das Fach Sport geeignete Schülerbücher fehlen, auf die in anderen Fächern zurückgegriffen werden kann. Erstaunlich ist zudem, dass der BSCW – Server für die Beschaffung von Materialien überwiegend nur selten genutzt wird. Hier gilt es nachzudenken, wie diese Plattform genutzt werden kann, um Ihre Arbeit bei der Aufbereitung von Materialien effektiv zu unterstützen.

2. Didaktischer Anspruch – persönlicher Anspruch

2.1 Hierarchie der Ziele im eigenen Unterricht (In der Rangfolge nach der Kategorie „sehr wichtig“)

Ihrer Meinung nach sollen Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe ...

... einen sozial verantwortlichen Umgang untereinander lernen	<i>67,2</i>
... einen gesundheitsbewussten Umgang mit ihrem Körper erlernen	<i>62,0</i>
... lernen, Sport sinnvoll in ihr Leben zu integrieren	<i>61,3</i>
... sich als Persönlichkeit weiterentwickeln	<i>54,0</i>
... eine positive Einstellung zu ihrem Körper entwickeln	<i>53,2</i>
... in ihrem Interesse am Sport gefestigt werden	<i>50,5</i>
... Spaß haben	<i>44,1</i>

... lernen, Sport auch theoretisch zu reflektieren	40,0
... ihre motorischen Fähigkeiten verbessern	31,0
... sich in ihren sportlichen Leistungen verbessern	19,9
... lernen, wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten	18,2
... sportwissenschaftliches Wissen erwerben	12,9

Auffällig ist, dass aus Sicht der meisten Lehrerinnen und Lehrer auch im Oberstufensport vor allem erzieherische Ziele eine dominante Rolle spielen. Demgegenüber wird Zielsetzungen, die sich in einem engeren Sinne auf die Steigerung der sportlichen Leistungsfähigkeit beziehen, eine geringere Bedeutung beigemessen.

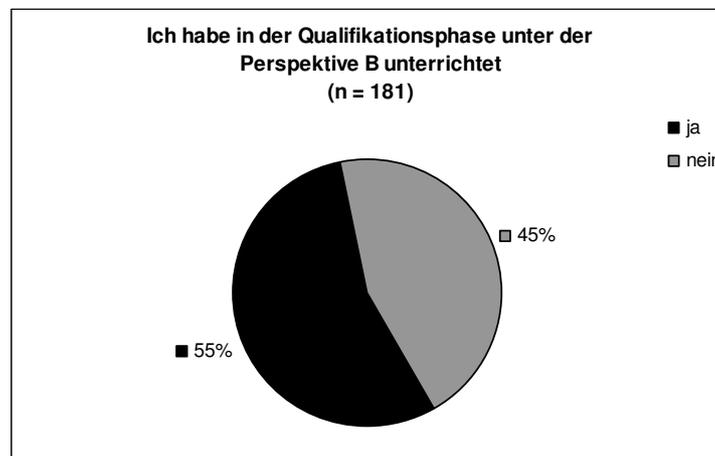
Die spezifischen Ziele des Oberstufenunterrichts („lernen, wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten“ und „sportwissenschaftliches Wissen erwerben“) werden offensichtlich geringer gewichtet. Steht das nicht im Widerspruch zu dem Niveau, das im Unterricht und in den Abiturprüfungen an den Versuchsschulen bereits erreicht wird? Passt es mit der Bewertung von Wissenschaftspropädeutik und Theorie-Praxis-Verknüpfung zusammen, die sich aus 2.2 ergibt?

2.2 Ihre Einstellung zur didaktischen Konzeption des Erprobungsvorhabens

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Es ist sinnvoll, im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe Theorie und Praxis zu verbinden.	73,9	24,6	0,5	1,0
Die Verbindung von Theorie und Praxis in der gymnasialen Oberstufe ist auf der Unterrichtsebene nicht umsetzbar.	2,0	11,3	48,0	38,7
Im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe ist es nicht möglich, das wissenschaftspropädeutische Niveau der anderen Fächer zu erreichen.	8,9	25,1	40,4	25,6
In der didaktischen Konzeption, die hinter dem Erprobungsvorhaben steht, wird die motorische Komponente des Sportunterrichts vernachlässigt.	10,0	32,0	47,5	10,5
Das Fach Sport ist im Kanon der Abiturfächer nur überlebensfähig, wenn wir auch theoretische Inhalte vermitteln.	60,4	32,7	4,5	2,5
Gerade in der Theorie-Praxis-Verknüpfung liegen die spezifischen Chancen des Sportunterrichts, dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht zu werden.	55,4	32,8	8,3	3,4

2.3 Gründe für das thematisch enge Spektrum

Wir hatten Sie nach den Gründen für das thematisch enge Spektrum gefragt, welches sich v.a. in der Vernachlässigung der Perspektiven A, B, und C zeigt. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich exemplarisch auf die Perspektive B „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“.



22,7% der 181 Antworten stammen von Frauen, 77,3% von Männern.

Nachfolgend sind die Gründe der Lehrerinnen und Lehrer, die **nicht** unter der Perspektive B unterrichtet haben (n = 93) aufgeführt:

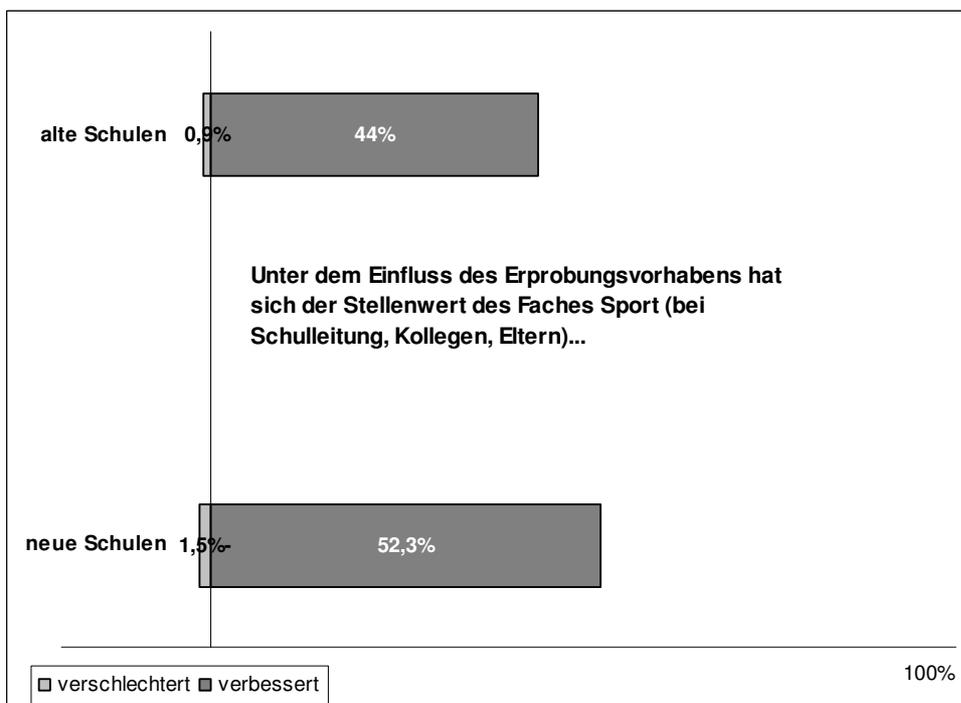
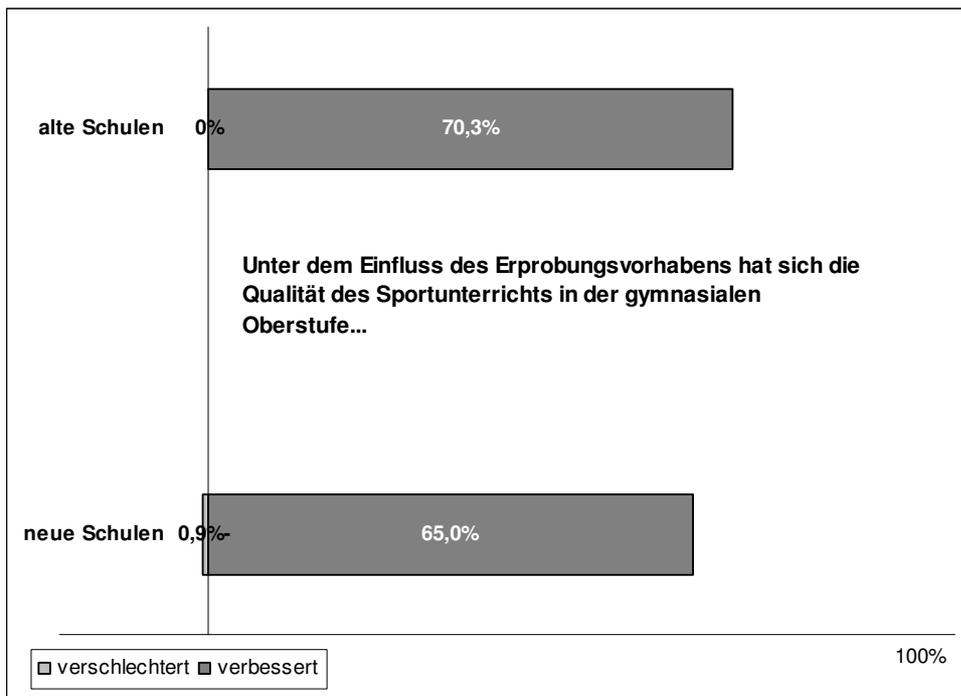
	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
Für einen Unterricht, der die Perspektive B akzentuiert, fühle ich mich nicht kompetent.	9,7	39,8	25,8	24,7
Unterrichtsvorhaben, die die Perspektive B akzentuieren, gehören für mich nicht zum Sportunterricht.	1,1	1,1	25,8	72,0
Die Schülerinnen und Schüler haben kein Interesse an einem Unterricht, der die Perspektive B akzentuiert.	4,3	33,0	35,1	27,7
Ich halte die Perspektive B für ungeeignet, um Theorie und Praxis im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe zu verknüpfen.	1,1	10,6	43,6	44,7

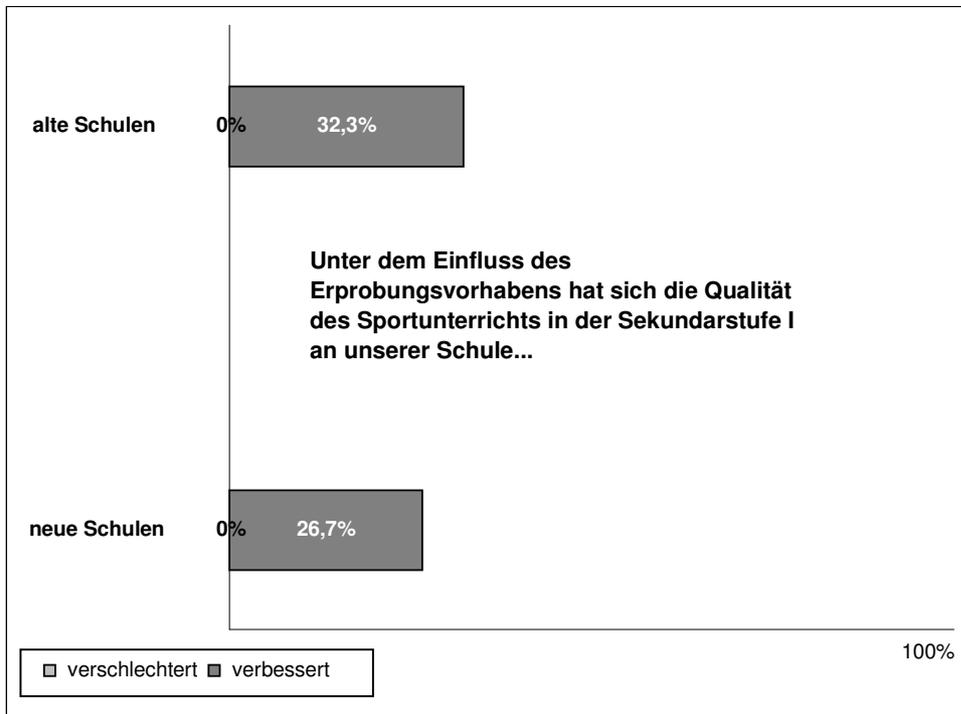
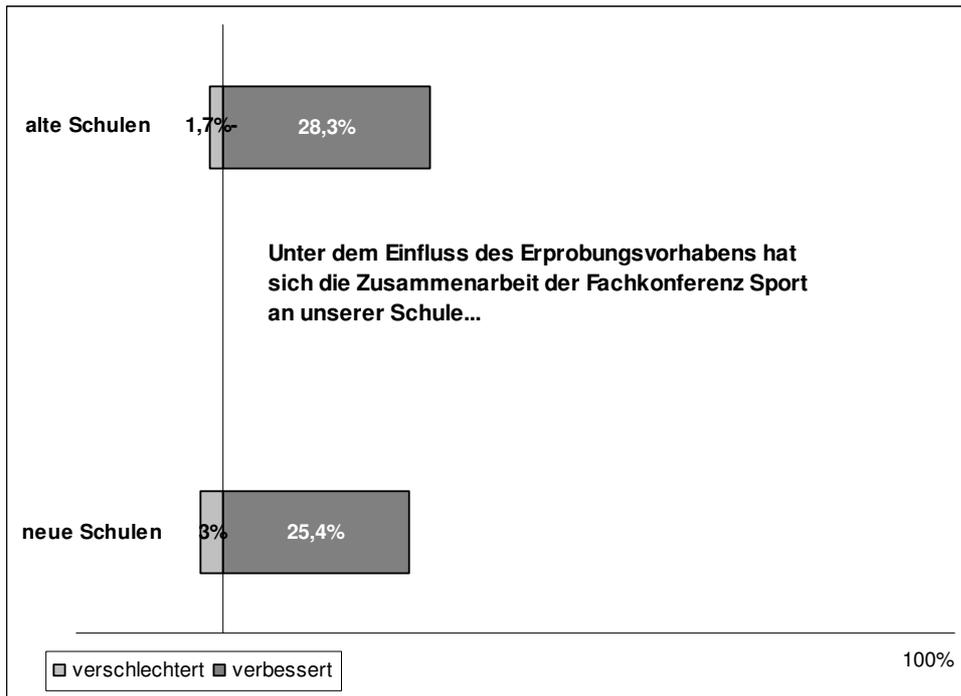
Für die Durchführung von Unterrichtsvorhaben unter der Perspektive B, die meistens im Zusammenhang mit dem Inhaltsbereich 6 („Gestalten, Tanzen und Darstellen“) thematisiert wird, scheint ein wichtiger Hinderungsgrund die Kompetenzwahrnehmung der Lehrkräfte zu sein. So geben 44,2% der Frauen sowie 50,6% der Männer an, sich für einen Unterricht, der die Perspektive B akzentuiert, nicht bzw. eher nicht kompetent zu fühlen.

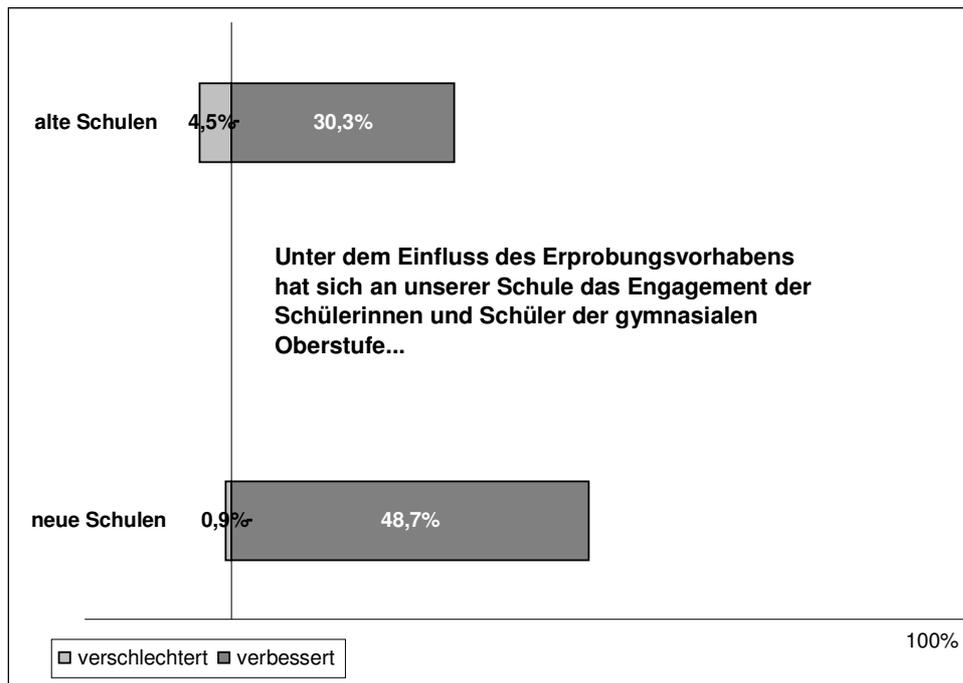
Als weiterer wichtiger Grund, unter der Perspektive nicht zu unterrichten, wird mangelndes Schülerinteresse angegeben. Dies widerspricht jedoch Ergebnissen der Schülerbefragung aus der ersten Laufzeit des Projekts, nach denen für die Mädchen Tanzen die wichtigste unter den außerschulisch betriebenen Hauptsportarten ist.

2.4 Einstellung zum Erprobungsvorhaben

An dieser Stelle hatten wir Sie um eine grundlegende Einschätzung des Erprobungsvorhabens gebeten. In der gewählten Darstellung sind die fehlenden Prozente bis 100% der Kategorie „nicht verändert“ zuzurechnen. Diese Kategorie ist in ihrer Aussagekraft begrenzt, da sie keine Informationen über die Ursache dieses Zustands enthält. Deshalb ist sie im Folgenden nicht aufgeführt.







In einer Zusammenfassung der hier dargestellten Ergebnisse lässt sich ein positives Fazit ziehen: aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrern an den Versuchsschulen hat das Erprobungsvorhaben durchweg einen positiven Einfluss auf den Sportunterricht bzw. dessen Status an der Schule. Insgesamt ist erfreulich, dass dieser „Qualitätsschub“ auch schon an den neuen Schulen deutlich spürbar ist. Auch der Eindruck von ca. 1/3 der befragten Lehrer, dass sich unter dem Einfluss des Erprobungsvorhabens sogar indirekt der Unterricht in der Sekundarstufe I verbessert hat, scheint besonders erwähnenswert.

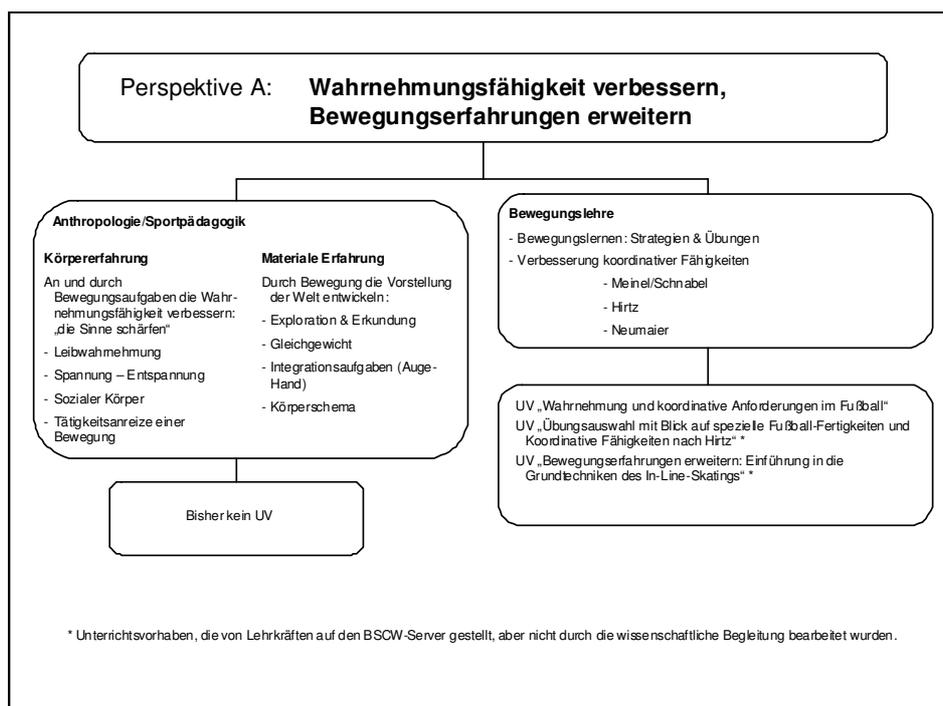


Abb. 1. Schematische Übersicht über die theoretischen Zugangsweisen zur Pädagogischen Perspektive A „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“ (mit zugeordneten Unterrichtsvorhaben vom BSCW-Server)

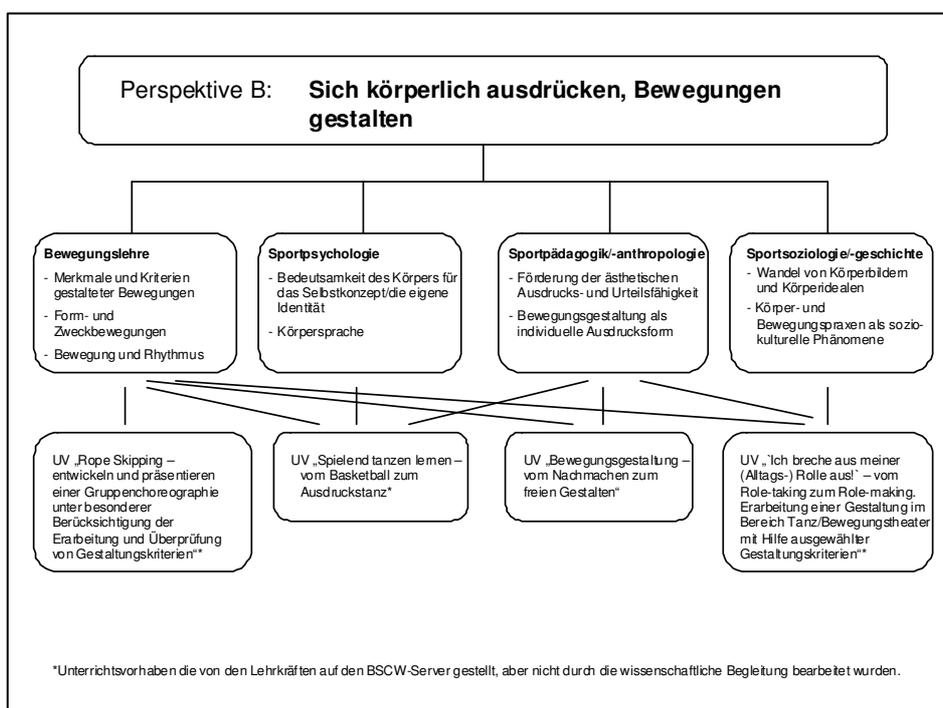


Abb. 2. Schematische Übersicht über die theoretischen Zugangsweisen zur Pädagogischen Perspektive B „Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten“ (mit zugeordneten Unterrichtsvorhaben vom BSCW-Server)

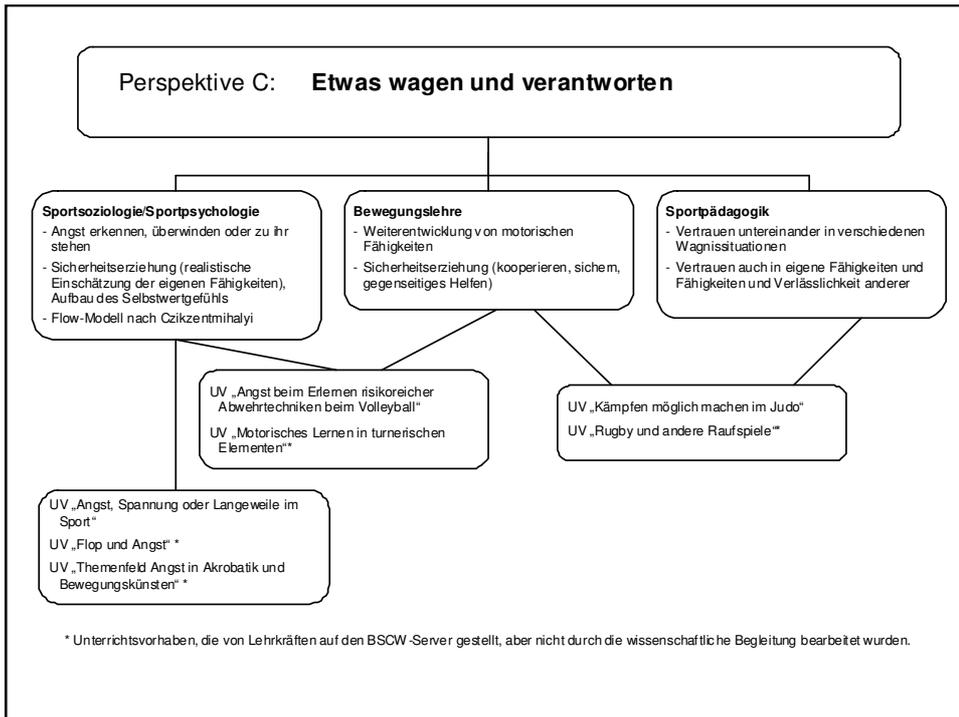


Abb. 3. Schematische Übersicht über die theoretischen Zugangsweisen zur Pädagogischen Perspektive C „Etwas wagen und verantworten“ (mit zugeordneten Unterrichtsvorhaben vom BSCW-Server)

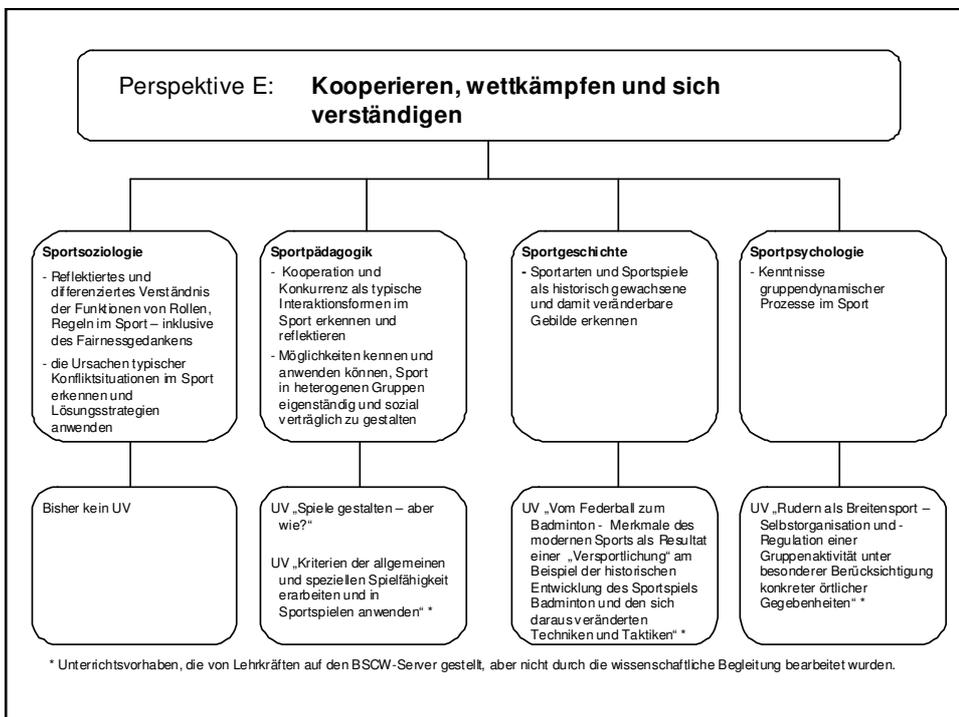


Abb. 4. Schematische Übersicht über die theoretischen Zugangsweisen zur Pädagogischen Perspektive E „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ (mit zugeordneten Unterrichtsvorhaben vom BSCW-Server)

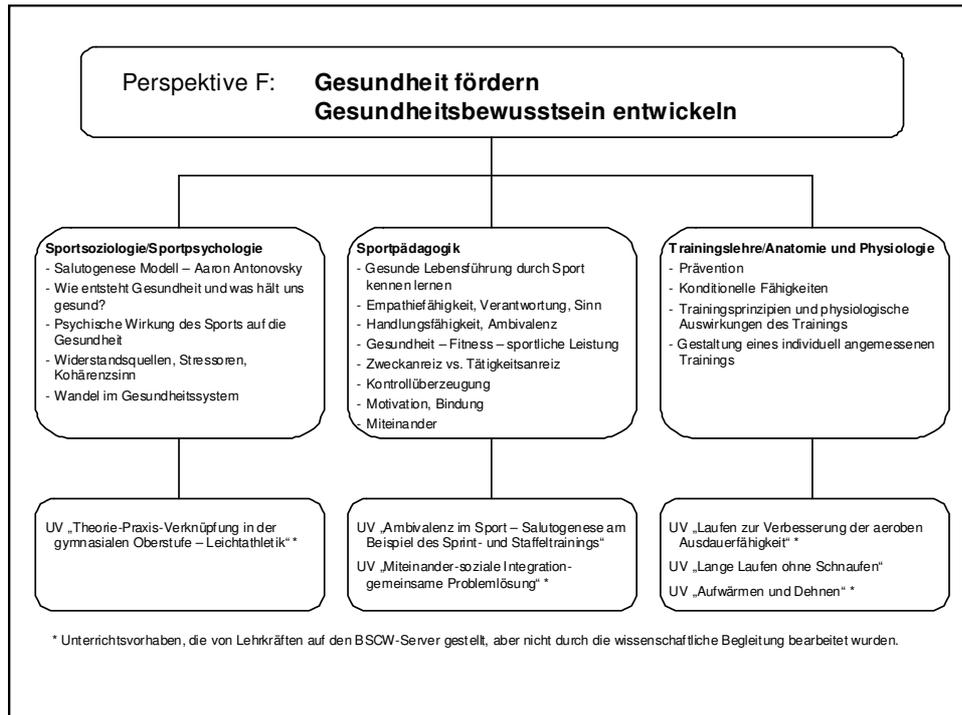


Abb. 5. Schematische Übersicht über die theoretischen Zugangsweisen zur Pädagogischen Perspektive F „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“ (mit zugeordneten Unterrichtsvorhaben vom BSCW-Server)

