

**Erprobungsvorhaben  
„Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“**

**Zwischenbericht  
der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe  
im Sportausschuss des Landtags NRW  
24. Mai 2004**



**Deutsche  
Sporthochschule  
Köln:**

Rolf Geßmann  
Dr. Norbert Schulz  
Timo Stiller

**Universität Bielefeld**

Prof. Dr. Dietrich Kurz  
Tim Mergelkuhl  
Christian Schweihofen

## Vorwort

Dieser Text ergänzt die mündliche Vorstellung des Zwischenberichts zum „Erprobungsvorhaben 4. Abiturfach Sport“ vor dem Sportausschuss des Landtags von Nordrhein-Westfalen am 24. Mai 2004. Der Text beruht in den Kapiteln 1-4 auf dem „Konzept für die wissenschaftliche Evaluation“ (Geßmann et al. 2001 ) und im Kapitel 5 auf dem Zwischenbericht zum Abiturjahrgang 2003, in den bereits die Auswertung des Abiturjahrgangs 2002 eingearbeitet ist (Geßmann et al. 2003). Die Darstellung ist gegenüber diesen unveröffentlichten Papieren erheblich gekürzt und vor allem auf das konzentriert, was für die anstehende politische Entscheidung von Interesse sein könnte. Die Ausführungen des Evaluationskonzepts sind dem bisherigen Verlauf gemäß aktualisiert. Der Bericht ist unter den beiden Evaluationsteams an der Universität Bielefeld und der Deutschen Sporthochschule Köln abgestimmt.

## Gliederung

1. Rahmenbedingungen und Prinzipien der Evaluation	3
2. Fragestellungen der Evaluation	5
3. Evaluationskriterien	10
4. Untersuchungsplan	13
5. Ausgewählte Ergebnisse	17
1. Allgemeine Stimmungslage (17)	
2. Die Schüler – quantitative und qualitative Daten (19)	
3. Die Verknüpfung von Praxis und Theorie im Unterricht (23)	
4. Unterricht: Organisationsmodelle, Kursprofile, Methoden (26)	
5. Formelle Leistungsüberprüfungen: Klausuren, Abitur (37)	
6. Bilanz und Empfehlungen	47
7. Literaturverzeichnis	50

# 1. Rahmenbedingungen und Prinzipien der Evaluation

Schülerinnen und Schüler, die in Nordrhein-Westfalen ab Schuljahr 1999/2000 in die Gymnasiale Oberstufe eingetreten sind, können Sport nicht mehr wie zuvor als 4. Fach der Abiturprüfung wählen. Ausgenommen hiervon sind 24 ausgewählte Gymnasien und Gesamtschulen. An ihnen soll Sport als 4. Fach bis zum Ende des Schuljahrs 2004/2005 erprobt werden. Die Erprobung gilt als ergebnisoffen. An ihrem Ende, d. h., nach viermaligem Durchgang durch das Abitur, soll politisch entschieden werden, ob und ggf. unter welchen Bedingungen in Nordrhein-Westfalen Sport als 4. Fach der Abiturprüfung wieder eingeführt wird.

## Die zentrale Fragestellung

Der spezifische Bildungsauftrag des Schulfachs Sport, wie ihn die neuen Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen beschreiben, stellt die praktische Bewältigung sportlicher Bewegungsaufgaben in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Reflexion, Vermittlung von Wissen und Methoden aus der Wissenschaft begleiten die praktische Erfahrung und sollen helfen, sie zu gestalten. Sie bilden nicht – wie typischerweise in den anderen Schulfächern – den eigenständigen, zentralen Gegenstand 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 Frage stellt sich jedoch, ob und ggf. unter welchen Umständen die Abiturprüfung im Fach Sport dennoch *gleichwertig* sein kann, insbesondere auch unter dem Auftrag der Oberstufe, Wissenschaftspropädeutik zu leisten, und dem Anspruch des Abiturs, die *Studierfähigkeit* festzustellen.

## Der verbindliche Rahmen

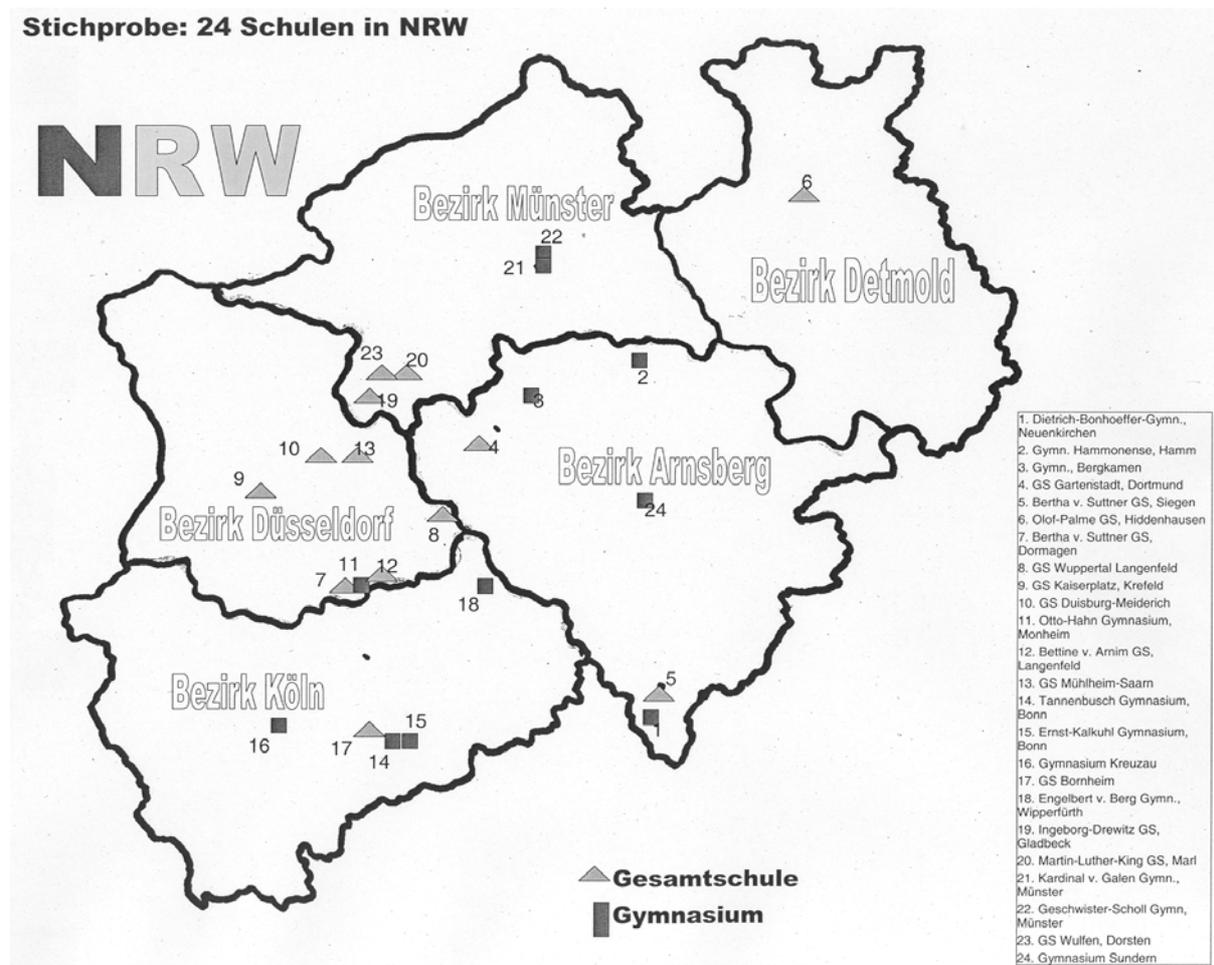
Der neue, seit 1999 gültige Lehrplan für den Sport an der Gymnasialen Oberstufe (MSWWF 1999a) und der vom zuständigen Ministerium erlassene Erprobungsrahmen (MSWWF 1999b) legen für die an der Erprobung beteiligten Schulen einen verbindlichen Rahmen fest. Damit ist unter anderem vorgegeben:

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).
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.

## Der Verbund Beratung - Evaluation

Der neue Lehrplan und der Erprobungsrahmen (MSWWF 1999a,b) formulieren für die an der Erprobung beteiligten Schulen einen didaktischen Anspruch, dem die bisher entwickelten Routinen nur zum Teil entsprechen. Daher wurde aus dem Kreis der Beauftragten für den Schulsport als *fachaufsichtliche Beratungsgruppe* ein Netz von Moderatoren aufgebaut. Sie sollen die Fachlehrkräfte bei der Entwicklung neuer Unterrichtsvorhaben unterstützen. Sie erhalten eine Stunde Deputatsentlastung pro Schule. Die fachaufsichtliche Beratung wird durch die Regierungspräsidenten Arnsberg, Düsseldorf, Köln und Münster koordiniert.

Die *wissenschaftliche Evaluation* wird durch Forschungsteams der Deutschen Sporthochschule Köln (Rolf Geßmann / Dr. Norbert Schulz / Timo Stiller) und der Universität Bielefeld (Prof. Dr. Dietrich Kurz / Tim Mergelkuhl / Christian Schweihofen) vorgenommen. In abgestimmter Methodik und enger Zusammenarbeit mit der fachaufsichtlichen Beratung untersuchen die Forschungsteams der beiden Hochschulen die Schulen in ihrem Einzugsbereich (DSHS Köln: 12 Schulen im Bereich der Regierungspräsidien Düsseldorf und Köln; Universität Bielefeld: 12 Schulen im Bereich der Regierungspräsidien Arnsberg, Detmold und Münster).



**Abb. 1:** An der Erprobung beteiligte Schulen („Erprobungsschulen“)

Die dritte Säule des Erprobungsverbandes bildet eine *schulaufsichtliche Evaluation*. Ihre Aufgabe besteht vor allem darin, vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit anderen Schulfächern zu beurteilen, wie weit in der mündlichen Abiturprüfung Sport ein vergleichbares Anforderungsniveau erreicht und wie dies im Unterricht vorbereitet wird.

Die Arbeit der drei die Erprobung begleitenden Gruppen (Fachaufsicht, Schulaufsicht, Wissenschaft) wird in der *Steuerungsgruppe* koordiniert, in der die beiden beteiligten Ministerien, die Regierungspräsidien und die Evaluationsteams vertreten sind. Die einmal im Jahr vorgesehen Auswertungstagung der Steuerungsgruppe mit den Vertretern aller Versuchsschulen, deren Koordination das *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* übernimmt, fiel 2003 aus Kostengründen aus.

## **Prinzipien der Evaluation**

Das zentrale Anliegen des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ ist es, die Gleichwertigkeit der Prüfungsanforderungen mit denen anderer Fächer anzustreben und unter Beweis zu stellen. Gleichwohl darf der Schulversuch die Abiturfähigkeit des Grundkurses Sport nicht dadurch erzwingen wollen, dass er in einer eigens geschaffenen Sonderform von Sportkursen ausschließlich die Gleichwertigkeit anstrebt, dabei aber den pädagogischen Auftrag des Schulsports vernachlässigt. Die Evaluation hat folglich die Abiturfähigkeit im Kontext des spezifischen Auftrags des Schulfachs Sport zu überprüfen.

Als bildungspolitische Entscheidungshilfe für die Entwicklung des Grundkurses Sport über das Jahr 2005 hinaus sollen die Ergebnisse der Evaluation zur Verfügung gestellt werden. Insofern handelt es sich um eine summative, d.h. abschließende Evaluation. Die zu evaluierende Zeitspanne (2001 – 2005) erlaubt es zudem, im Sinne formativer Evaluation vorzugehen und die gewonnenen Erkenntnisse zur Optimierung des laufenden Schulversuchs zu nutzen. Aus vorliegenden Zwischenergebnissen können in Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften und der fachaufsichtlichen Beratung Modifikationen für den weiteren Verlauf des Schulversuchs entwickelt werden. Insofern wird die Evaluation insgesamt als eine Mischform von formativer und summativer Evaluation angelegt.

## **2. Die Fragestellungen der Evaluation**

Im “Erprobungsrahmen für Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung” (MSWWF 1999b) und dem ergänzenden Papier “Leitfragen zur Evaluation” (26.9.2000) sind drei Fragen für die Erprobung genannt:

1. Welche inhaltlichen und methodischen Grundlagen des Sportunterrichts sichern unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Faches die Gleichwertigkeit der Anforderungen mit den Anforderungen der anderen Fächer der Oberstufe?
2. Welche Prüfungsanforderungen sind hierbei zu stellen?
3. Welche Organisationsformen sind für das Fach Sport als 4. Abiturfach geeignet?

Das Konzept für die wissenschaftliche Evaluation legt diese Leitfragen zugrunde, geht jedoch etwas über sie hinaus, um eine möglichst umfassende Grundlage für die anstehende politische Entscheidung über die Zukunft des Sports in der gymnasialen Oberstufe zu schaffen.<sup>1</sup>

### **(1) Wie schwer ist das 4. Abiturfach Sport?**

Ein entscheidendes Argument dafür, Sport als 4. Abiturfach in NRW auszusetzen, lautete: Das Fach bietet vielen schwachen Schülern, die das Abitur sonst nicht schaffen würden, leichte Kompensationsmöglichkeiten (vgl. z.B. Acker/Eulering 1992; Acker 1997). Ob dies auch unter den für die Versuchsschulen jetzt geltenden Bedingungen zutrifft, lässt sich anhand folgender Daten prüfen:

1. Wie viele Schüler (% , Geschlecht) wählen an den Versuchsschulen Sport als 4. Fach der Abiturprüfung?
2. Welche Noten (Punkte) erhalten sie im Abiturbereich Sport und welche in ihren anderen Abiturfächern, mit welcher Gesamtnote schließen sie ab?
3. Welche Fluktuation der Schüler gibt es in der Qualifikationsphase?
4. Wie schätzen Schüler und Lehrer selbst das Anspruchsniveau des Faches ein?

### **(2) Wird in der mündlichen Prüfung im Fach Sport ein Niveau erreicht, das den Anforderungen an eine Abiturprüfung gerecht wird?**

Der Erprobungsrahmen legt fest, dass die Abiturprüfung als mündliche Prüfung durchgeführt wird. Die Anforderungen in dieser Prüfung sind im Erprobungsrahmen und verschiedenen ergänzenden Papieren („Leitfragen 9/2000“; „Hinweise zu den Leitfragen“ – Fachaufsicht 11/2000; Böckenholt 24.11.2000; Köster / Nieland 2000)<sup>2</sup> auf jeweils unterschiedliche Weise näher bestimmt worden. Im Hintergrund steht die Vorstellung, dass besonders hier die „Gleichwertigkeit der Anforderungen mit den speziellen Anforderungen der anderen Fächer der Oberstufe“ (Erprobungsrahmen, Leitfrage 1) auf dem Prüfstand steht. Aber wie soll sie festgestellt werden und wie kann systematisch überprüft werden, wieweit ein Schulfach in der Realität den Anforderungen genügt, die in Richtlinien und Lehrplänen formuliert sind?

Diese Frage gewinnt im Zuge der Diskussion um Qualitätssicherung aktuell an Bedeutung. Verlässliche Verfahren, die nur aufzunehmen und auf das Fach Sport zu übertragen wären, liegen jedoch bisher noch nicht vor. Insofern betritt die Evaluation auch dann Neuland, wenn sie den Vergleich mit anderen Schulfächern zurückstellt und lediglich den Maßstab anlegt, den die in Nordrhein-Westfalen gültigen Vorgaben für die Gymnasiale Oberstufe und das Abitur setzen.

---

<sup>1</sup> Abweichend vom Evaluationskonzept ist die dort als Nr. 2 genannte Frage hier ausgelassen. Sie ist zwar für die Gesamtbewertung der Erprobung von Bedeutung, spielte bisher jedoch in der Evaluation keine Rolle.

<sup>2</sup> Die Leitfragen sind in einem ergänzendem Papier „Leitfragen zur Evaluation“ vom 26.9.2000 als Ziel für die Erprobung vorgegeben; Vorlage von Dr. Böckenholt vom 24.11.2000 zur Steuerungsgruppensitzung am 4.12.2000.

Die in Kapitel 4 formulierten Evaluationskriterien orientieren sich an den Aussagen der Richtlinien für die Gymnasiale Oberstufe zur Wissenschaftspropädeutik (1.3.1) und zu den „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ (3). Sie nehmen zugleich Bezug zu den Aussagen des Lehrplans Sport für die Gymnasiale Oberstufe zu den Bereichen II und III. Ausdrücklich ist dabei festzuhalten, dass solche Kriterien der Eigenart des Faches entsprechend zu formulieren sind. Wissenschaftspropädeutik ist in einem Fach Sport, das seinen ganzheitlichen pädagogischen Auftrag und damit auch seinen praktischen Anteil wahren will, anders umzusetzen als z. B. in Biologie oder Deutsch.

Das Fach Sport kann und will nicht über den Umfang an wissenschaftlichem Wissen und der Beherrschung wissenschaftlicher Methoden (auch als Leistungsfach) mit anderen Fächern konkurrieren. Die Situation des Faches Sport ist in diesen rein quantitativen Aspekten vergleichsweise ungünstig. Es kann auf der Basis der alten Richtlinien für die Sekundarstufe I nur in geringerem Umfang auf solche Vorleistungen zurückgreifen, muss also mit einer vergleichsweise geringeren Wissensbasis seiner Schüler zu Beginn der Oberstufe rechnen. Für die Zukunft wird sich die Situation durch die neuen Sportlehrpläne für die Sekundarstufe I strukturell verbessern, aber nie an andere Fächer angleichen lassen.

Das Fach enthält auf der anderen, der qualitativen Seite, spezifische Chancen, die Leistung der Wissenschaft in der Anwendung auf praktische Probleme zu erfahren und Methoden selbständigen Arbeitens zu erproben, einzuüben und zu reflektieren. Nach den Vorgaben des Lehrplans erhält jeder Grundkurs Sport in der Qualifikationsphase sein spezifisches Profil aus mindestens zwei Inhaltsbereichen, auf die sich der Unterricht bezieht, und zwei pädagogischen Perspektiven, unter denen der Unterricht vor allem akzentuiert wird. An diesem Profil ist auch die Abiturprüfung auszurichten. Es ist daher didaktisch nicht sinnvoll, einen Kanon von Prüfungsinhalten für alle Kurse in gleicher Weise zu bestimmen. Lediglich der im Lehrplan beschriebene „Kern von Aufgaben“ bietet eine Grundlage für einen entsprechenden Kern von Wissensbeständen.

Die Evaluation der Abiturprüfungen stützt sich neben der exemplarischen Hospitation (1-8 Prüflinge pro Schule pro Jahrgang) auf die schriftliche Dokumentation der Abiturjahrgänge 2003 bis 2005 an den Erprobungsschulen. Als weitere Dokumente liegen vor:

1. Prüfungsaufgaben (unterrichtliche Voraussetzungen, Erwartungshorizont, Aufgabenstellung),
2. Protokolle der Prüfungen (im Anhang beizufügen),
3. Erfahrungsberichte zum Prüfungsverlauf.

Für diese Dokumente ist eine synoptische Auswertung unter den angegebenen Kriterien vorgesehen. Ergänzende Auskünfte lassen sich weiterhin über eine Befragung der Lehrkräfte, weiterer Mitglieder der Prüfungskommissionen sowie der Prüflinge erhalten. Dies ist aus Gründen der Forschungsökonomie nur in einer gezielten Auswahl von Fällen durchführbar.

### **(3) Wie werden die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Abiturprüfung vorbereitet?**

Diese Frage trifft einen wesentlichen Punkt des Schulversuchs. Unter den Bedingungen, die für die Versuchsschulen gelten, ist sie hier bezüglich der Anforderungen an eine mündliche

Abiturprüfung zu stellen. Analog zu den meisten anderen Schulfächern wird man zunächst daran denken, dass die Fähigkeit „ein themagebundenes Gespräch zu führen“<sup>3</sup> in solchen Phasen des Sportunterrichts gefördert wird, die dem Muster des Unterrichts im Klassenzimmer entsprechen, also den sog. Reflexionsphasen, darüber hinaus durch Hausaufgaben (Lesen und Verfassen von Texten). Der Anspruch der Abiturprüfung dürfte in den Versuchsschulen dazu führen, dass solche Arbeitsformen systematisch vorgesehen, gegenüber dem status quo ante vermutlich auch erheblich ausgeweitet werden.

Auf diesem Wege gäbe es für das Fach prinzipiell nur folgende Möglichkeiten, sich dem Niveau anderer Fächer anzunähern: (a) den Zeitrahmen für den Unterricht erweitern (theoriebezogene Zusatzstunden für die Prüflinge) (b) mehr Hausaufgaben als in anderen Fächern, (c) Verringerung der Bewegungszeit im Sportunterricht. Die Versuchsschulen werden alle diese Möglichkeiten nutzen und ihre Erfahrungen machen, wie weit sie dabei gehen können. Die vorgesehene Dokumentation des Unterrichts wird das erkennen lassen. Zusätzliche, evtl. erforderliche Auskünfte lassen sich durch eine mündliche oder schriftliche Befragung der Lehrkräfte und Schüler gewinnen.

Die Fachdiskussion um die spezifischen Bedingungen der Wissenschaftspropädeutik im Sportunterricht der Gymnasialen Oberstufe hebt jedoch hervor, dass insbesondere die Chancen der Praxis-Theorie-Verknüpfung zu nutzen seien. Bei entsprechender Anlage des Unterrichts könnten auch die Bewegungsphasen für das wissenschaftspropädeutische Anliegen fruchtbar werden. Der Eigenart des Faches würden insbesondere solche Vermittlungsformen gerecht, bei denen die Sportpraxis als Feld genutzt wird, um Daten zu gewinnen und die Leistungsfähigkeit wissenschaftlich begründeter Empfehlungen für die Lösung praktischer Probleme zu prüfen. Auch der Lehrplan geht von dieser Annahme aus und gibt (u.a. mit den exemplarischen Unterrichtsvorhaben für die Jahrgangsstufen 12 und 13) Hinweise für einen entsprechenden Unterricht.

Die Evaluation des Unterrichtes wird besonders aufmerksam die dokumentierten bzw. hosiptierten Unterrichtsvorhaben unter dem Gesichtspunkt analysieren, welche Formen der Praxis-Theorie-Verknüpfung erprobt werden. Im Einzelnen ist von Bedeutung:

1. In welcher Weise werden Reflexionsphasen in den Unterricht eingebunden?
2. Welche Rolle spielen Hausaufgaben im Sportunterricht?
3. Inwieweit dient die Sportpraxis als Feld für Erfahrungen und Datenerhebungen?
4. Wie kann es gelingen allgemeine (sport-)wissenschaftliche Aussagen für das eigene sportliche Handeln zu nutzen?

Da auch die fachliche Beratung durch die Fachaufsicht hier einen Schwerpunkt haben wird, ist zu erwarten, dass beispielhafte Vorhaben auch detaillierter dokumentiert werden, als es der Dokumentationsrahmen verlangt.

---

<sup>3</sup> i. S. von Böckenholt 2000 mit den dort gegebenen Erläuterungen (vgl. Vorlage vom 24.11.2000 zur Steuerungsgruppensitzung am 4.12.2000).

Wichtige Dokumente für die Evaluation der Prüfungen sind die Klausuren bzw. Aufgabenstellungen der Fachprüfungen von 12/1 bis 13/2. Sie sollen auch der Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung dienen, daher auch Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen einfordern (vgl. MSWWF 1999b, 4). Die Dokumentation enthält die Aufgabenstellungen, bietet Einblicke, wie auf die Prüfung vorbereitet wurde und welcher Erwartungshorizont bestand. Die Schülerleistungen können an ausgewählten Arbeiten (Kopien der korrigierten Klausuren) kategorisiert werden. Dazu bieten die Evaluationskriterien (Kap. 3) eine Hilfe.

Im Zusammenhang ihres Auftrags ist es für die wissenschaftliche Evaluation nicht erforderlich, alle derartigen Maßnahmen gewissermaßen flächendeckend zu erfassen. Hier genügt eine Sichtung unter dem systematischen Anspruch, die prinzipiellen Möglichkeiten und Grenzen der Praxis-Theorie-Verknüpfung besser als derzeit zu erkennen.

#### **(4) Welche Organisationsformen werden für den Sport in der gymnasialen Oberstufe gewählt?**

Der Erprobungsrahmen schlägt zwei Organisationsmodelle vor, in denen Schüler mit Interesse am Fach Sport als 4. Abiturfach unterrichtet werden können. Das *Modell A* bündelt die Schüler und Schüler ab der Jahrgangsstufe 12 in einem gesonderten Abiturskurs, während *Modell B* diese Trennung nicht vorsieht, aber binnendifferenzierende Maßnahmen fordert, mit denen abiturrelevante Inhalte eingebracht werden können. In den vorliegenden Papieren ist die dritte Leitfrage des Erprobungsrahmens (siehe oben S. 5, MSWWF 1999b) nur darauf bezogen, welches der beiden Organisationsmodelle unter dem Anspruch eines gleichwertigen Abiturs vorzuziehen ist.

Es ist zu erwarten, dass es auf diese Frage keine einfache Antwort geben kann. Die organisatorische Lösung muss vielmehr in jeder Schule unter ihren spezifischen Bedingungen (z.B. Stärke der Abiturjahrgänge, am Versuch aktiv beteiligte Fachlehrkräfte) getroffen werden. Dabei geht es nicht nur um das Optimum für die wenigen Schülerinnen und Schüler, die Sport als 4. Abiturfach wählen, sondern um die Qualität des Schulsports für alle und damit um das Profil der Schule.

#### **(5) Wie verändert sich das Fach unter den Bedingungen des Schulversuchs?**

Der Erprobungsrahmen unterwirft das Fach an den Versuchsschulen Bedingungen, unter denen es sich gegenüber dem status quo ante verändern, aber auch von den Schulen unterscheiden wird, die nicht am Versuch beteiligt sind. Die politische Entscheidung, die auf der Grundlage des Schulversuchs am Ende des Schuljahres 2004/2005 zu treffen ist, kann verantwortlich nur getroffen werden, wenn folgende Zusammenhänge beachtet werden:

- (a) An den Versuchsschulen steht das Fach unter Bedingungen zur Erprobung, die eine tendenzielle Abkehr vom bisher geläufigen Konzept eines bewegungsintensiven Sportunterrichts nahe legen. In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass in jedem Halbjahr mindestens eine Klausur zu schreiben ist und die praktischen Leistungen in der Abiturnote nur noch eine untergeordnete Rolle spielen. Mit diesen Vorgaben forciert der Erprobungsrahmen den kognitiven Anspruch des Faches. Das Fach Sport läuft damit Gefahr, dem Sitzunterricht in den anderen Fächern ähnlicher zu werden, als es das pädagogische Konzept

des Lehrplans will. Es ist daher zu beobachten, wie sich die Akzeptanz dieses neuen Sportunterrichts, der sich einer so verstandenen Abiturfähigkeit verschreibt, bei Schülern und Lehrern an den Versuchsschulen entwickelt.

- (b) Ein Großversuch besonderer Art findet bis zum Ende des Schuljahrs 2004/2005 in allen den Gymnasialen Oberstufen statt, in denen Sport weiterhin Pflichtfach ist, aber als einziges Fach der Oberstufe nicht mehr 4. Fach der Abiturprüfung sein kann. Wie entwickelt sich der Sportunterricht unter diesen Umständen? Die Evaluation hat systematischen Zugang nur zu den Versuchsschulen. Sie kann jedoch an den Versuchsschulen, die sich für das Organisationsmodell A entschieden haben, zu erfassen suchen, in welcher Weise sich der Sportunterricht in den Kursen mit und ohne Abitur unterscheidet und wie das von Schülern und Lehrern wahrgenommen wird.

Als harte Indikatoren für die Entwicklungen, die hier zu beobachten sind, kommen Wahlscheidungen und Wanderungsbewegungen von Schülern und Lehrern in Frage. Sie sollten durch Befragungen vertieft werden.

### **3. Evaluationskriterien**

#### **(1) Allgemeine Kriterien für die Gleichwertigkeit des Faches Sport**

Die von schulaufsichtlicher Seite (Böckenholt 24.11.00) aufgelisteten inhaltlichen und formalen Anforderungen an Unterricht, Klausuren und mündliche Prüfungen sind für Sport als 4. Abiturprüfungsfach grundsätzlich zu akzeptieren. D.h. für die Klausuren und die mündlichen Abiturprüfungen gilt insbesondere die Forderung nach hinreichend komplexen Aufgabenstellungen, die eine eigenständige Strukturierung des Lösungswegs sowie Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erforderlich machen. Es sind, stark verkürzt, Fähigkeiten des Wiedergebens (Anforderungsbereich I) und Übertragens (II) von Wissen sowie des Urteilens auf der Grundlage von Wissen (III) nachzuweisen. Das schließt auch die Reflexion fachmethodischer Fragen ein.

Der in der o.g. Vorlage mehrfach verwendete Begriff „Material“ ist für das Fach Sport zu modifizieren. Neben der Verwendung üblicher Materialien (Texte, Grafiken, Formelsammlungen u.ä.) wird im Sportunterricht eine zusätzliche und qualitativ verschiedene Materialsorte genutzt werden können. Im Sinne der intendierten engen Praxis-Theorie-Verknüpfung treten an die Stelle herkömmlicher Materialien des öfteren verstärkt jene *Erfahrungen*, die von den Schülern anlässlich ihrer eigenen sportlichen Praxis gemacht werden. Deskription, Analyse und Reflexion solchen „Erfahrungsmaterials“ sind konstitutiv für gelungenen Sportunterricht.

#### **(2) Fachspezifische Kriterien zur Evaluation der Gleichwertigkeit des Unterrichts**

##### *1. Verknüpfung von Praxis mit Theorie*

Die sportmotorische Praxis der Schüler ist zwar zentral für Sportunterricht, aber sie ist weder Selbstzweck noch Selbstläufer. Deshalb ist sie in Wechselbeziehung zu entsprechenden Wissensbeständen zu bringen, die vom Schüler erarbeitet und angewendet werden. Der Schüler

sollte mindestens in bezug auf die profilbildenden Bewegungsfelder und Perspektiven seines Kurses

- sachorientiertes und sachgerechtes Handlungswissen (z.B. Kenntnisse über Regeln, Taktik, Bewegungsabläufe) und
- sachorientiertes und sachgerechtes Erklärungswissen (z.B. Kenntnisse aus Theoriebeständen der Trainingslehre, Sportmedizin, Biomechanik, Sportpsychologie) aufweisen,
- dieses sachorientierte und sachgerechte Wissen (auch im Sinn von Lernprogression) zur Optimierung seiner motorischen Praxis anwenden und
- auf neue Problemstellungen übertragen können
- Wahrnehmungen und Erfahrungen bewusst registrieren, die sich anlässlich seiner sportmotorischen Praxis einstellen (z.B. unter dem Aspekt von Überforderungsaspekten und der Wirkung von Vereinfachungsstrategien)
- solche Wahrnehmungen und Erfahrungen (auch mit Hilfe geeigneter Theoriebestände) bewerten und Transferaspekte bedenken.
- solche Wahrnehmungen und Erfahrungen (auch mit Hilfe geeigneter Theoriebestände, hier z.B. der des motorischen Lernens) auswerten.

Der Schüler kann damit schwerpunktmäßig die Anforderungsbereiche I und II, teilweise auch den Anforderungsbereich III erfüllen.

## *2. Wertende Auseinandersetzung mit der sportlichen Praxis*

Der Sportunterricht hat auch die Aufgabe, den Schüler zu einer kritischen Reflexion seiner sportmotorischen Praxis zu befähigen. Deshalb ist im Unterricht auch auf die grundsätzliche Ambivalenz des Sports einzugehen, um selbstverantwortliches Sporttreiben beim Schüler zu ermöglichen. Der Schüler sollte daher

- kritisch-normatives Wissen bezüglich der eigenen und der gesellschaftlichen Sportpraxis nachweisen können,
- dieses kritisch-normative Wissen zur argumentativen Absicherung einer Bewertung der eigenen und der gesellschaftlichen Sportpraxis nutzen können.

Hierdurch kann insbesondere auch der Anforderungsbereich III erfüllt werden, indem der Schüler sich mit Sinnfragen und Sinnfindung im eigenen und im gesellschaftlichen Sport auseinander setzen kann.

## *3. Selbständiges und problemorientiertes Lernen*

Sportunterricht ist nach Prinzipien verstehenden Lernens zu gestalten. Der Schüler ist folglich zu befähigen, sein Lernen im Praxis-Theorie-Verbund zunehmend selbstständig zu organisieren und zu bewältigen. Der Schüler sollte daher

- methodische Maßnahmen begründen und selbstständig anwenden können (z.B. selbstständiges Aufwärmen) sowie

- Formen kooperativen Arbeitens (z. B. Teamarbeit) beherrschen.

Mit diesem Kriterium kann insbesondere die Forderung eingelöst werden, dass wissenschaftspropädeutisches Lernen auch methodisches Lernen ist.

#### 4. *Verantwortliches Handeln in sozial-kommunikativen Situationen*

Sportunterricht befähigt den Schüler auch zur reflektierten Anleitung sportlicher Praxis. Dadurch erfährt er sich in unterschiedlichen sportlichen Rollen und Funktionen. Diese insbesondere dem Fach Sport mögliche Anwendungsebene stellt über die bisherigen Anforderungen hinaus vor allem auch Anforderungen an die soziale Kompetenz des Schülers. Der Schüler sollte daher

- die Funktionen des Vermittlers, Helfers und Beraters ausüben können und dabei
- Sachkenntnisse adressatengerecht anwenden können (z.B. gemäß Leistungsstand und Interessen),
- methodische Kenntnisse und Vorgehensweisen adressatengerecht einsetzen können sowie
- soziale Handlungskompetenz als wichtigen Bestandteil sportlicher Situationen einbringen und begreifen können (z.B. Empathie, Fairplay).

Das Kriterium kann in besonderer Weise wissenschaftspropädeutisch geforderte Einstellungen und Verhaltensweisen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit einlösen.

### **(3) Fachspezifische Kriterien zur Evaluation der Gleichwertigkeit von Klausuren, Fachprüfungen, mündlichen Prüfungen**

Aus den für Unterricht beschriebenen Möglichkeiten und Evaluationskriterien ergeben sich für die punktuellen Prüfungsformen der Klausur, Fachprüfung, Facharbeit und der mündlichen Prüfung folgende Konsequenzen:

#### 1. *Selbstständige Verknüpfung von Theorie und Praxis*

Die Prüfungsthemen sollen in Anbindung an Ereignisse, Erfahrungen und Probleme der sportlichen Lebenswelt (der Schüler) gestellt werden. Die Prüfungssituation erhält dadurch für den Schüler Gebrauchswert und nicht reinen Tauschwert (z.B. Noten). Fachprüfungen bieten hier die besondere Möglichkeit, derartige Erfahrungen durch die sportmotorischen Praxisanteile in der Prüfung *originär zu schaffen* und sie dann unmittelbar kognitiv bearbeiten zu lassen. Der Schüler sollte daher die Fähigkeit unter Beweis stellen können,

- einen Praxis-Theorie-Bezug systematisch und nachvollziehbar herzustellen und
- dafür sportwissenschaftliche Wissensbestände zur systematischen Bearbeitung und Lösung des vorgegebenen praktischen Problems auszuwählen und einzusetzen,
- einen Praxis-Theorie-Bezug systematisch und nachvollziehbar herzustellen und

- im eventuellen Rückgriff auf Theoriebestände mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen auch den aspekthaften, eingeschränkten Gültigkeitsbereich wissenschaftlicher Aussagen zu erkennen (Wissenschaftskritik).

## 2. Reflexion der Leistungen unterschiedlicher theoretischer Zugriffe und Erklärungen

Die Themenstellungen sind so auszuwählen, dass ihre Bearbeitung in der Regel im Rückgriff auf *eine* wissenschaftliche Bezugsdisziplin möglich ist. Wenigstens einmal im Verlauf der Qualifikationsphase sollten Themen jedoch so ausgewählt werden, dass ihre Bearbeitung im Rückgriff auf Wissensbestände *mindestens zweier* wissenschaftlicher Disziplinen zu erfolgen hat. Der Schüler erkennt auf diese Weise sowohl die Komplexität des Gegenstandes als auch die Aspekthaftigkeit von Wissenschaft. Der Schüler sollte daher in der Lage sein

- neben Auswahl und Anwendung der für die Aufgabenbearbeitung geeigneten Wissensbestände auch
- vergleichende inhaltliche Betrachtungen anzustellen und den eingeschränkten Gültigkeitsbereich wissenschaftlicher Aussagen zu erkennen,
- dabei auch Abhängigkeit und eingeschränkten Gültigkeitsbereich des Wissens und der Erkenntnisse von den verwendeten wissenschaftlichen Methoden zu erkennen (Methodenbewusstsein/Wissenschaftskritik).

## 4. Datengrundlage und Untersuchungsplan

Schulischer Unterricht ist in seinen Abläufen und Ergebnissen ein äußerst komplexes Phänomen. Seine Beschreibung und Bewertung kann nicht monokausal angelegt sein; vielmehr muss die Interdependenz zahlreicher Faktoren berücksichtigt werden. Erzielte (oder verfehlte) Lernergebnisse sind immer das Resultat eines dichten Beziehungsgeflechtes aus Prozessen des Lehrens und Lernens innerhalb jeweils gegebener Rahmenbedingungen. Es gilt also hinsichtlich der auszuwählenden Untersuchungsgegenstände, den Blick nicht isoliert auf die Resultate der Abiturprüfungen zu beschränken, sondern auch den Prozess und die Bedingungen des vorausgegangenen Unterrichts hinzuzuziehen.

Die Evaluationsgegenstände sind demzufolge drei unterschiedlichen Ebenen des Schulversuchs zu entnehmen. Sie sollten 1. seine Rahmenbedingungen, 2. seine unterrichtlichen Prozesse und 3. seine Ergebnisse einschließen. Die grundlegenden konzeptionellen Vorgaben und Maßstäbe für diese drei Ebenen sind dabei im wesentlichen dem gültigen Richtlinien- und Lehrplanteilext (MSWWF 1999a), dem Erprobungsrahmen (MSWWF 1999b) sowie den Anlagen zum Lehrplan Sport (Prüfungsanforderungen / Aufgabenbeispiele) zu entnehmen.

### *Datengrundlage*

Der Erprobungsrahmen verpflichtet die am Versuch beteiligten Schulen, bestimmte Daten und Ergebnisse während der Qualifikationsphase und der Abiturprüfung zu dokumentieren. Damit entsteht während des Schulversuchs eine umfangreiche Materialsammlung. Sie enthält

1. *quantitative Daten* über Kursteilnahme, Fluktuation, Meldungen zur Prüfung, Noten in Klausuren und Fachprüfungen sowie in der Abiturprüfung und

2. *qualitative Aussagen* zur Organisation des Unterrichts, zu Planung und Durchführung der Unterrichtsvorhaben, zu den Aufgabenstellungen und Anforderungen in den Prüfungen.

Seit dem 25.09.2001 liegt eine Rahmenvorgabe für diese Dokumentation vor (MSWF 2001). Es war zu erwarten, dass die Dokumentation nach dieser Vorgabe für die Abiturjahrgänge 2003 bis 2005 vollständig zur Auswertung herangezogen werden konnte. Es bot sich daher an, die Evaluation des Schulversuchs so weit wie möglich auf diese Dokumentation zu stützen. Für den ersten Jahrgang (Abitur 2002), der bereits 1999 in den Schulversuch eingetreten ist, war nur eine eingeschränkte Evaluation unter ausgewählten Gesichtspunkten möglich.

Eine Evaluation des Schulversuchs, die eine verlässliche Basis für die anstehende politische Entscheidung bieten soll, ist jedoch allein durch die Analyse dieser Dokumentationen nicht möglich. Um zutreffende Vorstellungen z. B. über den tatsächlichen Ablauf des Unterrichts, die Prüfungsanforderungen und Prüfungsleistungen sowie die besonderen Rahmenbedingungen an jeder Schule zu gewinnen, sind ergänzende Verfahren notwendig. Ein unmittelbarer empirischer Zugang zu Unterricht und Prüfung mit Verfahren der *Beobachtung* ist sehr aufwändig und nur exemplarisch zu realisieren.

Als die direkten Beobachtungen erklärende Verfahren bietet sich die Rekonstruktion über *Interviews und Gruppendiskussionen* mit den Fachlehrkräften, den Schülern und eventuell der Schulleitung und der Schulaufsicht an.

Im einzelnen kommt folgendes Datenmaterial zur Auswertung:

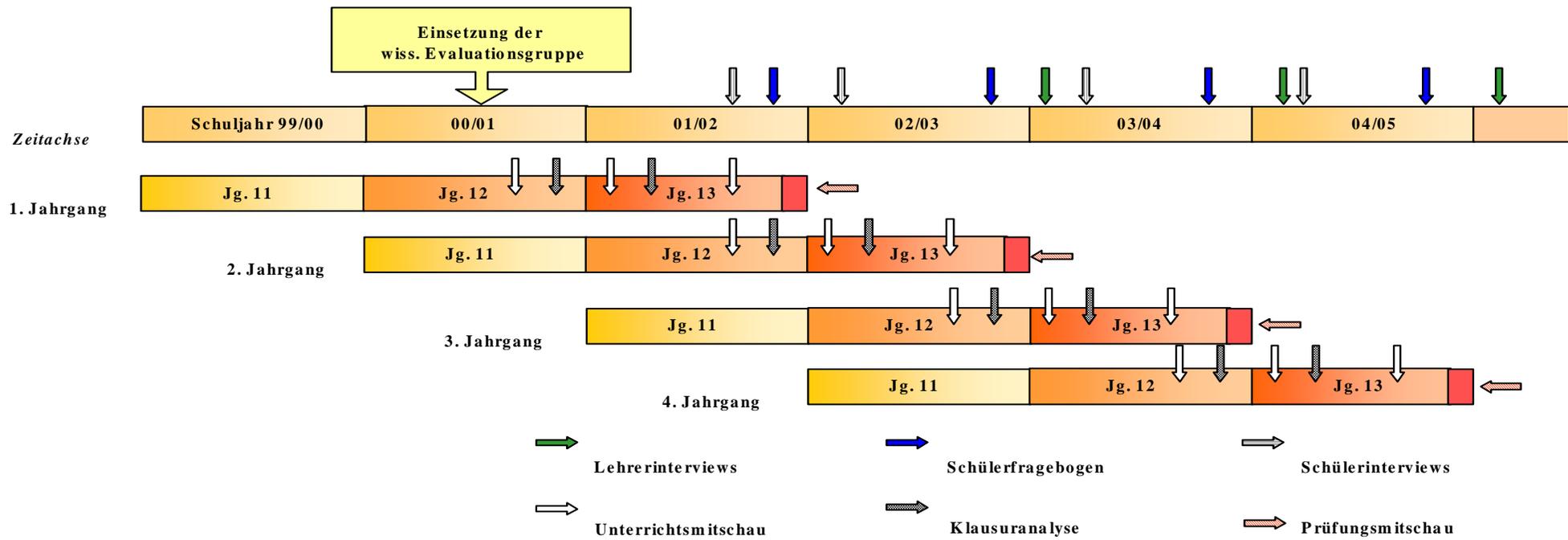
- *Bewerbungsunterlagen* der Schulen. Sie machen die z.T. sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Versuchsschulen deutlich und werden als eine Variable berücksichtigt.
- *Dokumentation* des Schulversuchs durch die Lehrkräfte.
- *Klausuren*. Sie stehen in einer Auswahl für Evaluationszwecke zur Verfügung.
- *Schülerfragebögen*. Sie richten sich an alle Oberstufenschüler der Versuchsschulen und werden einmal pro Jahr eingesetzt.
- *Unterrichtshospitationen*. An den Versuchsschulen wurden im ersten Durchgang (Abiturjahrgang 2002) von uns exemplarisch Unterrichtshospitationen durchgeführt. Die Stunden wurden gefilmt, analysiert und für den Zwischenbericht genutzt.
- *Tagungen*. Teilnehmer waren die Lehrkräfte, die Fachaufsicht, die Schulaufsicht, die wissenschaftliche Evaluationsgruppe. Der dort abgelaufene Meinungsaustausch gab Einblicke in Probleme und Stand des Schulversuchs – insbesondere aus der Perspektive der Lehrkräfte.
- *Lehrerinterviews*. Im Anschluss an die Abiturprüfungen 2003 fanden erstmals Leitfadeninterviews mit den betroffenen Lehrkräften mit der Möglichkeit zur Reflexion der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse statt.

- *Schülerinterviews*. Mit Schülern der Versuchsschulen werden qualitative Interviews bzw. Gruppendiskussionen geführt. Sie dienen, ergänzend zu den Fragebogenerhebungen, der Rekonstruktion der subjektiven Schülerperspektive auf den Schulversuch.
- *Prüfungsmitschau*. Soweit möglich werden an jeder Schule mindestens eine und maximal etwa 10 Abiturprüfungen pro Durchgang hospitiert. Weiterhin werden alle Abiturprüfungsaufgaben sowie Prüfungsniederschriften und Prüfungsnoten in die Auswertung einbezogen.

### *Untersuchungsplan*

Die ausgedehnte und auf Entwicklung ausgerichtete Konstruktion der Erprobung sowie die Ressourcen zur Erhebung und Auswertung der Daten hat zu einem Untersuchungsplan geführt, der die Untersuchungsmethoden für jeden Oberstufendurchgang von Stufe 11 bis 13 gestaffelt in Anschlag bringt (vgl. Abb. 2).

Seit 2002 erhalten alle Kursen an den 24 Schulen jährlich zu Beginn des zweiten Ausbildungshalbjahres die Schülerfragebögen. Der Unterricht wird dann in einzelnen Kursen zu verschiedenen Zeitpunkten hospitiert und mit den Klausuren und Dokumentationen abgeglichen. Die Prüfungsmitschau beschließt die prozessbegleitende einer jeweiligen Kohorte. Seit 2003 kommen in angemessenem zeitlichem Abstand zu den Prüfungen qualitative Lehrer- und Schülerbefragungen hinzu.



**Abb. 2:** Untersuchungsplan der wissenschaftlichen Evaluation

## 5. Ausgewählte Ergebnisse

### 5.1 Allgemeine Stimmungslage

Die Startphase der Erprobung war gekennzeichnet durch unterschiedliche Verhältnisse und Stimmungslagen an den einzelnen Versuchsschulen, z. T. aber auch durch sehr ähnliche Argumentationsmuster. Relative Übereinstimmung gab es bei den Motiven zur Beteiligung am Versuch. Den Lehrern ging es v.a. um

- die Reputation des Faches (Ohne die Abiturmöglichkeit „gehen wir davon aus, dass das Fach Sport insgesamt ausblutet ... Ich denke, das ist Konsens in unserer Schule“; 14, 40)
- die Fortsetzung sportlicher Traditionen der Schule („Wir kommen aus einer sehr sportintensiven Praxis, was das Abiturfach angeht“; 21, 2)
- den Attraktivitätszuwachs der Schule für die Schüler („Von der Schulleitung sind wir bei dem Bewerbungsverfahren unterstützt worden, da die Schulleitung sich daraus Hoffnung gemacht hat, die Schülerzahlen in der Oberstufe konstant zu halten oder sogar etwas zu erhöhen“; 19, 4)

Dennoch war die Startphase durch unterschiedliche personelle Konstellationen und Voraussetzungen an den Schulen gekennzeichnet. So gab es teilweise breite Akzeptanz im Fachkollegium, breite Zustimmung des Kollegiums, Unterstützung der Schulleitung. Es gab aber auch die Einzelinitiative, ein zurückhaltendes Fachkollegium, ein skeptisches Kollegium.

Die Stimmungslage nach zwei Abiturdurchgängen hat von der ursprünglichen positiven Einstellung prinzipiell nichts eingebüßt. Die gemachten Erfahrungen führen allerdings zu nunmehr differenzierteren Stellungnahmen und Positionen.

Als *negative Aspekte* werden u. a. genannt:

- Doppelbelastung durch die neue Richtlinien und Lehrpläne einerseits, Erprobungsvorhaben andererseits; zusätzliche Belastung (ohne jeglichen Arbeitsausgleich) durch bürokratische Verbindlichkeiten (Unterrichtsdokumentation, Kopieren und Verschieken von Klausuren, Abiturprüfungsunterlagen u.s.w.)
- Kontrolle durch die den Versuch begleitenden Gruppen; hier herrscht die Meinung vor, man gehe mit dem Fach Sport strenger um als mit allen anderen Fächern
- Nach wie vor zum Teil fehlende Bereitschaft einiger Fachkollegen an der Schule, sich im Versuch zu engagieren
- Rückläufige Schüleranmeldungen (teilweise bedingt auch durch die Konkurrenz eines Leistungskurses Sport), unbefriedigendes Schülerinteresse, unbefriedigende Schülerleistungen (insbesondere bezogen auf die theoretischen Anforderungen)
- Belastung durch Zeitknappheit (Erarbeitung der Konzeption, Ausarbeitung neuer Unterrichtsvorhaben, Klausuren, Abiturprüfungen), häufig gekoppelt mit einem Gefühl

der fachlichen Unsicherheit; gefordert wird von den Lehrkräften Raum für weitere Entwicklungsmöglichkeiten

- Fehlende Vorbereitung des Erprobungsvorhabens durch adäquaten Sekundarstufen I-Unterricht; hier herrscht die Hoffnung auf eine zukünftige Umsetzung der neuen Richtlinien und Lehrpläne schon in der Sek. I

In diesem Zusammenhang wird beklagt, dass Materialien (Schulbücher) fehlen, die auf die Anforderungen der Erprobung abgestimmt sind.; man sei weitgehend auf Eigeninitiative angewiesen. Es wird auch kritisiert, dass Rückmeldungen insbesondere durch die Fachaufsicht nur sporadisch und unsystematisch erfolgen und dass die auf Tagungen diskutierten und gewonnenen Erkenntnisse nicht gesichert werden.

Die (teilweise gestiegene) *positive Grundstimmung* der Lehrer basiert auf folgenden Erfahrungen und Entwicklungen:

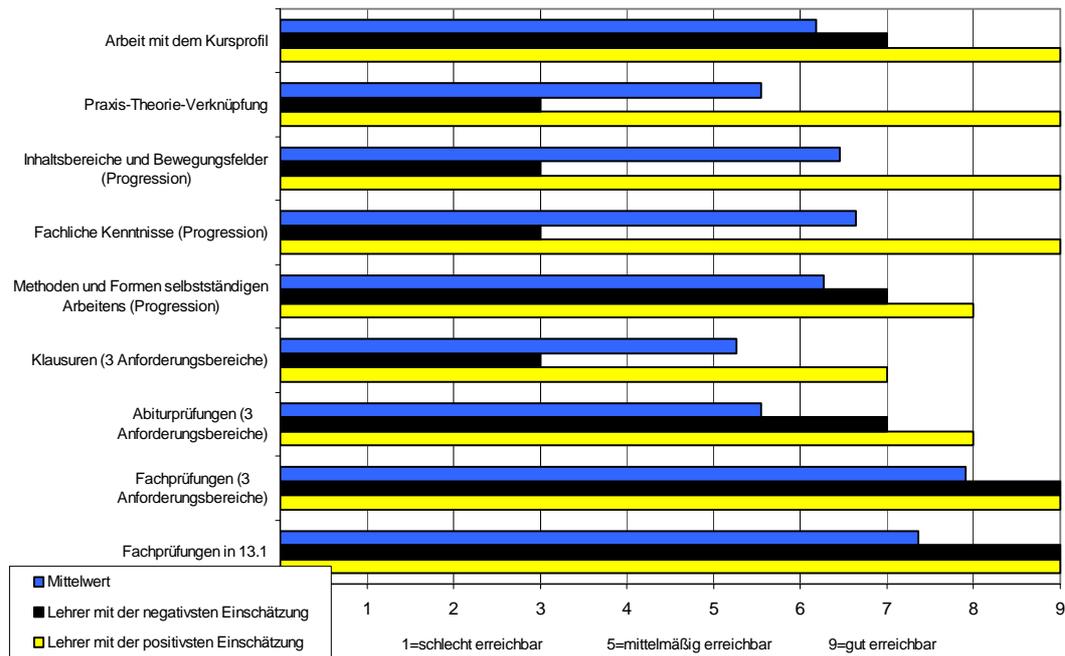
- Die dominanten Motive aus der Startphase (Sicherung der Reputation des Faches) haben sich gehalten, zum Teil verstärkt; insbesondere die Erfahrung mit Grundkursen Sport ohne Abiturkandidaten („reiner Spielbetrieb“) bestärken die Lehrer in ihrer Einstellung, dass ohne Abituranforderungen das Fach leicht zur schlichten Bewegungsagentur werden könnte; auch das eigene Selbstverständnis der Sportlehrer sieht sich durch das Erprobungsvorhaben bestätigt. Insofern bescheinigt man dem Versuch einen positiven Einfluss auf den Stellenwert des Faches (gleichwertig, gymnasial tauglich).
- Diese Aufwertung des Faches hat an einigen Schulen zur Akzeptanz des Faches auch bei zuvor skeptischen Kollegen geführt (vor allem die Klausuren und die jetzige Form der Abiturprüfung können bisherige Vorurteile abbauen).
- Sachbezogene Anforderungen des Versuchs und dadurch entstandene Schwierigkeiten glaubt man heute besser im Griff zu haben als zu Beginn des Versuchs; zudem besteht die Überzeugung, dass man durch weitere Entwicklungsarbeit den vorgegebenen Zielen noch näher kommen kann. Diese Überzeugung ist an solchen Schulen stärker ausgeprägt, in denen die Kooperation mehrerer Fachkollegen das Erprobungsvorhaben trägt (z. B. durch gemeinsame Entwicklung neuer Unterrichtsthemen).

Über ihre derzeitige Einschätzung, wieweit sie die *für den Versuch grundlegenden Anforderungen* an Sport als 4. Prüfungsfach für erreichbar halten, gaben die Lehrkräfte ausführlich Auskunft. Auf den folgenden Seiten dieses Berichts wird darauf im Einzelnen eingegangen. Einen ersten summarischen Überblick gibt Abb. 3.

Alle Anforderungsfelder liegen im Mittelwert bei mind. „mittelmäßig erreichbar“. Selbst der pessimistischste Lehrer taxiert 5 der 9 Anforderungen mit „eher gut erreichbar“ (7 Punkte) und besser, seine schlechteste Bewertung endet bei „eher schlecht erreichbar“ (3 Punkte). Für den optimistischsten Lehrer ist selbst die für ihn schwierigste Anforderung (Klausuren) noch „eher gut erreichbar“ (7 Punkte).

Allerdings ist anzumerken, dass die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte auf unterschiedlichem Niveau liegen, die unterschiedlich taxierte Erreichbarkeit der an den Versuch gestellten Anforderungen daher nicht nur sachlich, sondern auch personell bedingt sind. Aufschlussreich ist auch, dass gerade sehr reflektiert vorgehende Lehr-

kräfte zu realistischen Einschätzungen gelangen, die sich dann eher in zurückhaltend-skeptischen Lagebeurteilungen niederschlagen.



**Abb. 3:** Erreichbarkeit zentraler Anforderungen nach Ansicht der Lehrkräfte

Andererseits fällt positiv auf, dass Lehrkräfte, die in der ersten Phase des Erprobungsvorhabens auf der Basis eines traditionelleren Unterrichtsverständnisses verdeckt oder auch offen Bedenken gegenüber dem Gesamtprojekt äußerten (z.B. Unbehagen gegenüber Umfang und Gewicht der sportmotorischen Praxis in Unterricht und Notenfindung), den didaktischen Vorstellungen des Schulversuchs mittlerweile mehr Verständnis entgegenbringen, ihre Vorbehalte zumindest relativieren und Entwicklungsmöglichkeiten des Faches erkennen. Ausgenommen werden muss hier das Kollegium einer Schule, das schulorganisatorische Veränderungen zum Anlass genommen hat, um nach anfänglicher Duldung des Teilnahmewunsches einer Minderheit nun den Ausstieg zu beschließen.

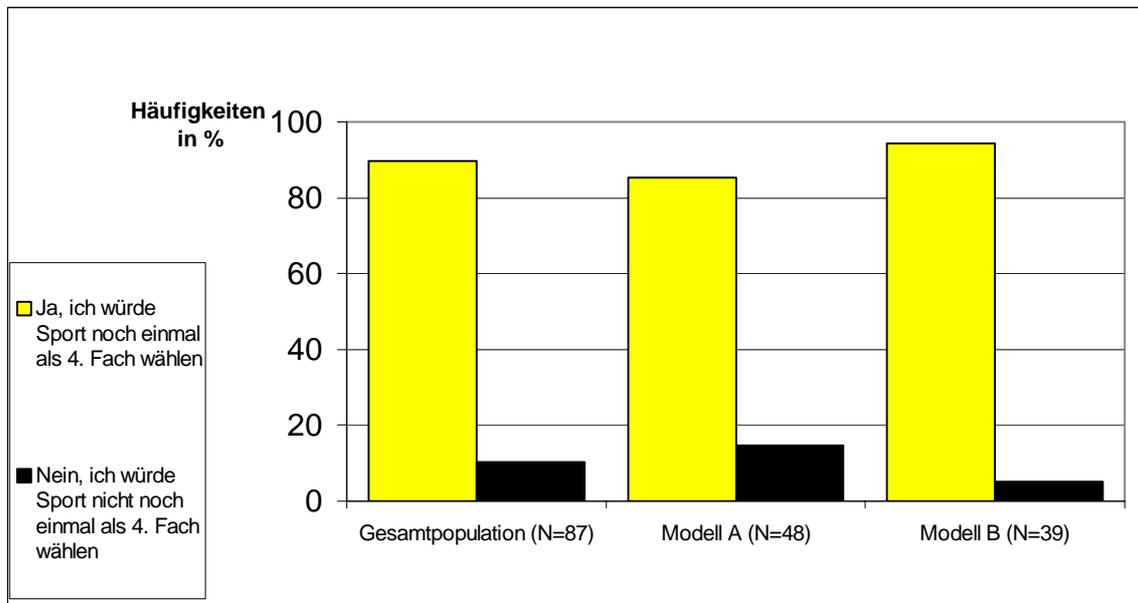
## 5.2 Die Schüler, quantitative und qualitative Daten

### *Quantitativer Stellenwert von Sport als viertem Abiturfach*

In der Vergangenheit zielte die Kritik an den alten Sport-P4-Verhältnissen v.a. auch auf den hohen Prozentsatz von Sportprüfungen von eher schulleistungsschwachen Schülern. Schon der erste Abiturdurchgang unter den Versuchsbedingungen konnte zeigen, dass die Anzahl der Sportprüfungen im 4. Prüfungsfach auf eine unauffällige Größe zurück ging (ca. 10% der Gesamtprüfungen an den Versuchsschulen). Im zweiten Durchgang hat sich diese Größe nochmals verringert. Die vorliegenden absoluten Zahlen weisen an den vergleichbaren Schulen für 2002 eine Prüflingszahl von 108, für 2003 eine Prüflingszahl von 100 aus.

Die Zahlen haben sich zwar nicht in jeder Versuchsschule in gleicher Weise verringert, variieren z.T. erheblich von Schule zu Schule (1 bis 15 Prüflinge). An einigen Schulen sind, gemes-

sen an den derzeitigen Optionen für 2004 klar steigende Prüfungszahlen zu erwarten, andere rechnen mit einer Halbierung der Sportabiturkandidaten. Die quantitative Entwicklung ist folglich im einzelnen uneinheitlich. Insgesamt jedoch ist eine stabile Tendenz ablesbar, der zufolge sich der Prozentanteil der Sportprüfungen bei etwa 10% minus x einspielen wird. Damit dürfte der Gefahr inflationärer Verhältnisse eindrucksvoll begegnet sein.



**Abb. 4:** Würden Sie das Fach Sport noch einmal als 4. Abiturfach wählen?

In Analogie zur Lehrersicht kann man auch bei den Schülern von einer grundsätzlichen Akzeptanz des Schulversuchs sprechen. Dies zeigt sich u.a. daran, dass der Großteil (89,7%) der Sportabiturienten das Fach Sport noch einmal als 4. Abiturfach wählen würde (vgl. Abb. 4). Dabei konnte zwischen den Schulformen keine Unterschiede ausgemacht werden. Eine kleine Abweichung zeigte sich lediglich beim Vergleich der Modellwahlen. Hier würden 14,6% der Schüler die am Sportunterricht nach dem Modell A teilgenommen haben Sport nicht noch einmal als Abiturfach wählen, wohingegen lediglich 5,1% der Schüler aus dem Sportunterricht nach Modell B eine Wiederwahl ablehnen würden.

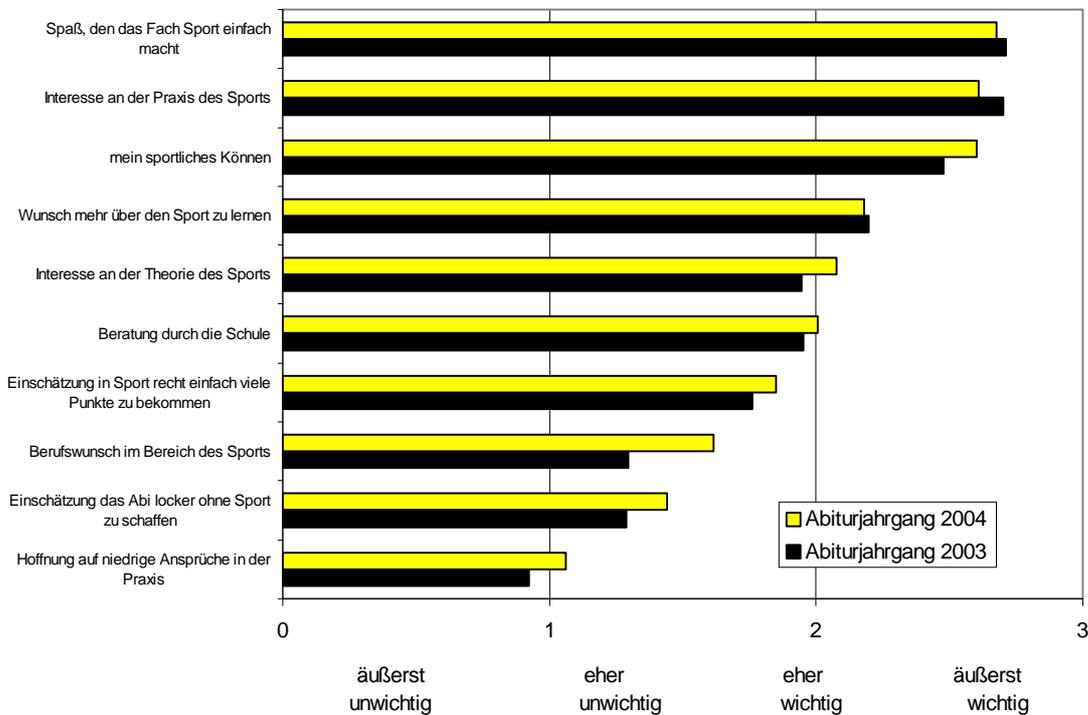
#### *Schülerinnen mit Sport als viertem 4. Fach der Abiturprüfung*

Auffällig ist, dass sowohl im Abiturdurchgang 2002 als auch 2003 deutlich mehr männliche als weibliche Schüler Sport als 4. Abiturfach wählen (Verhältnis 2:1). Es muss geprüft werden, inwiefern dies mit der Übereinstimmung individueller sportlicher Kompetenzen mit den angebotenen Kursprofilen oder mit der geschlechtsspezifisch divergierenden sportlichen Selbsteinschätzung zusammenhängen könnte. Die Frage der geschlechterbezogenen Chancengleichheit ist wahrscheinlich über ein verändertes Angebot von Kursprofilen zu erhöhen.

#### *Wahlmotive*

Welche Schüler wählen Sport als 4. Fach der Abiturprüfung ? Welche Motive und Erwartungen leiten sie? An dieser Frage entzündete sich in der Vergangenheit wesentliche Kritik an

den damaligen Verhältnissen. Zieht man zur Beantwortung der Frage die Schüler selbst heran und wertet die Daten der Fragebögen in dieser Hinsicht aus, kommt man zu folgenden Ergebnissen:



**Abb. 5:** Wahlmotive der Sportabiturienten im Jahrgang 12

Die Abbildung 5 erfasst die Sport P4 Schüler der jeweiligen Jahrgangsstufe 12 der Abiturdurchgänge 2003 und 2004. Ein Vergleich der beiden Jahrgänge lässt keine gravierenden Verschiebungen bzw. Entwicklungen bei den Wahlmotiven erkennen.

Die Auskünfte zu den Wahlmotiven der Schüler sind aber insofern aufschlussreich, weil sie traditionelle Befürchtungen nicht bestätigen, Sport-P4 werde vornehmlich von solchen Schülern gewählt, die durch hervorragende sportpraktische Leistungen bequem zu vielen Abiturlpunkten kommen möchten (und können). Erwartungen wie „Im Sport recht einfach viele Punkte bekommen“, „Hoffnung auf niedrige Ansprüche in der Praxis“ zählen zwar auch zu den häufiger genannten Motiven, rangieren mit ihren Mittelwerten aber deutlich hinter den Spitzenreitern. Interessant ist, dass die für die Schüler bedeutsamsten Wahlmotive stark auf ein sachliches Interesse am Fach schließen lassen. Das entspricht der wichtigen Intention der gegenwärtigen Oberstufenstruktur, Schule durch individuelle Wahlmöglichkeiten subjektiv sinnvoller zu gestalten. Dabei überwiegen zwar die sportpraktisch orientierten Interessen, ohne dass jedoch theoretische Aspekte des Faches („mehr über den Sport lernen“; „Interesse an der Theorie des Sports“) von den Schülern unberücksichtigt bleiben. Diese quantitativen Ergebnisse decken sich mit qualitativen Daten, die den Schülerinterviews zu entnehmen sind.

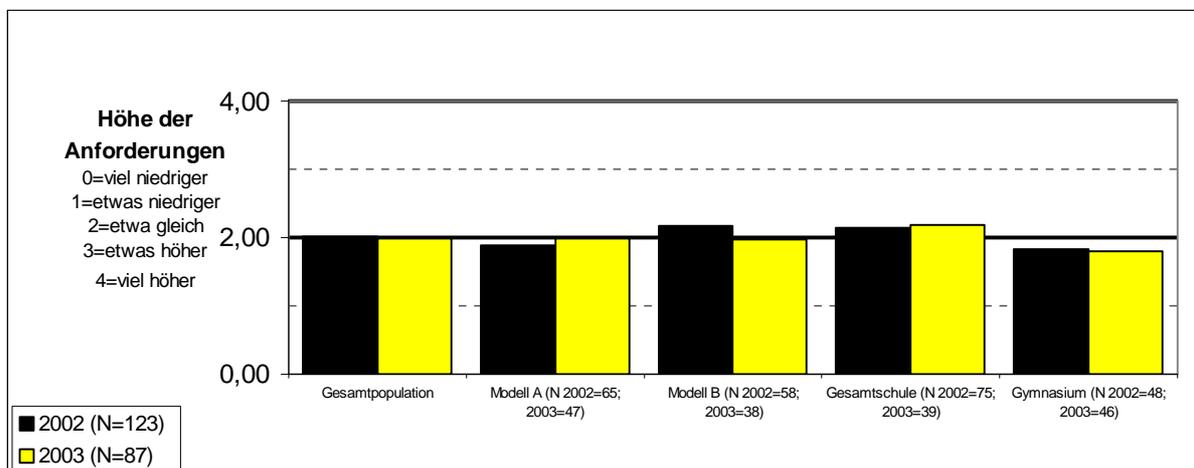
Hierzu einige typische Beispiele:

*„Also, bei mir vor allem der Spaß am Fach, weil wenn man ja sowieso Spaß in dem Fach hat, dann ist das eigentlich nebensächlich, ob das jetzt viele Punkte gibt oder nicht. Also ich finde, dass sollte eigentlich kein Argument dafür sein, dass man das dann nimmt. Natürlich ist es erfreulich, wenn man weiß, man ist ganz gut im Sport und man kriegt dadurch auch viele Punkte, aber ich sehe das nicht als Hauptargument.“*

*„Die Punkte waren für mich nicht die Motivation. Die sind zwar recht einfach gemacht, die Punkte, aber da hätte ich in meinem Ersatzfach mit weniger Mühe mehr Punkte bekommen.“*

*„Ich habe auch gehofft, mehr darüber zu erfahren, also nicht nur, wie hier und da die Taktiken im Sport sind, sondern einfach noch mehr, wie jetzt z.B. auch mit der Arteriosklerose, das fand ich sehr interessant.“*

### Einschätzung der Anforderungen im Fach Sport als viertem Abiturfach



**Abb. 6:** Einschätzung der Anforderungen des Fachs der Abiturienten mit Sport als viertem Fach der Jahrgänge 2002 und 2003

Es zeigt sich, dass das Fach Sport als 4. Fach der Abiturprüfung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler etwa gleich hohe Anforderungen stellt wie andere mündliche Abiturfächer.

### Die Schülerklientel aus Lehrersicht

Die Selbsteinschätzung der Schüler wird durch die Lehrkräfte tendenziell bestätigt, wenngleich deren Urteile differenzierter ausfallen:

- Die Lehrer zählen die Mehrzahl der Sport P4-Schüler zu den insgesamt eher leistungsschwächeren Schülern, die v.a. auf ihre sportpraktischen Fähigkeiten bauen und den theoretischen Anforderungen reserviert oder aber auch nachlässig gegenüber stehen.

*(„Ich sage erstmal, mit welchem Interesse die Schüler nicht kommen: Die Schüler kommen auf keinen Fall mit dem Interesse, Sport als theoretisches Fach kennen zu lernen. Die Schüler kommen nach wie vor, weil sie gute Sportler sind“; 16, 18.)*

- Allerdings gibt es deutlich erkennbare, wohl standortbedingte Varianten. Manche Schulen sprechen von völlig unauffälligen P4-Schülern.

*(„Das waren z.T. gute Sportler, es waren aber überwiegend Schüler, die, wenn sie eine gute Abiturnote im Fach Sport gemacht haben, auch in den anderen Fächern gut waren“; 14, 5). Zuweilen wechselt die Qualität der Schüler gar von Jahrgang zu Jahrgang.“(vgl. 23, 13).*

Damit bestätigen die Schüler- und Lehreraussagen die bisherigen Urteile (oder Vorurteile) über Sport-P4-Schüler nicht. Nicht bequeme Punktejagd grundsätzlich leistungsschwacher Schüler, sondern *vielfältiges* Interesse und Spaß am Fach Sport sind vorherrschende Wahlmotive, wobei das praktische Interesse indes dominant ist. Zudem deutet sich an, dass die modifizierte Struktur des Faches (Klausuren, mündliche Abiturprüfung) offensichtlich zu wirken beginnt und jene Schüler zunehmend von der Wahl abhält, die ausschließlich am sportlichen Bewegungsbetrieb interessiert sind.

### 5.3 Die Verknüpfung von Praxis und Theorie im Unterricht

Zum Herzstück des Schulversuchs zählt das Beziehungsgeflecht sportpraktischer und theoretischer Unterrichtsanteile. Der Schulversuch zielt die Gleichwertigkeit des Faches nicht durch eine bedingungslose Anpassung an die anderen Fächer an. Es geht vielmehr darum, die Gleichwertigkeit unter ausdrücklicher Beibehaltung der genuinen Aufgaben des Faches, also der praktischen Bewältigung sportlicher Bewegungsaufgaben unter Beweis zu stellen. Separat von der sportmotorischen Praxis laufende „glänzende“ Theoriestunden, Klausuren und Abiturprüfungen könne insofern nicht die Lösung der dem Fach gestellten Aufgabe sein.

Grundsätzlich lassen sich drei Formen möglicher Praxis-Theorie-Bezüge unterscheiden:

- Wird Theorie losgelöst von Praxis oder von (möglichen) Praxisproblemen der Schüler behandelt, spricht man von additiven Praxis-Theorie-Bezügen.
- Dient Praxis der Erläuterung des theoretisch Gelernten, so spricht man von illustrativer Praxis-Theorie-Verknüpfung.
- Dient die Theorie dazu, Probleme der selbst erfahrenen Praxis sichtbar zu machen oder zu lösen, dann sprechen wir von problemorientierten oder integrativen Bezügen.

Im Konzept des Erprobungsvorhabens wird eindeutig die dritte Version favorisiert. Sie wird nicht nur für den Unterricht gefordert, sondern prinzipiell auch für Lernerfolgsüberprüfungen (Klausuren, Fachprüfungen, Abitur) gewünscht. Eine integrative Verknüpfung allein sichert aber noch keinen oberstufengemäßen Unterricht. Immer ist zu berücksichtigen, welchen Abstraktionsgrad (sportartspezifische Theorie, sporttheoretische oder allgemeintheoretische Aussagen), welchen Umfang und welche Tiefe die Vermittlung und Anwendung der Kenntnisse erreicht.

### 5.3.1 Schülererfahrungen

Aus der Perspektive der Schüler (Schülerinterviews) ergibt sich für die Unterrichtspraxis ein deutliches Übergewicht des illustrativen Modells. Sie erfahren häufiger einen Unterricht, der mit der Information zu oder Erarbeitung von sportwissenschaftlichen Theoriebeständen einsetzt (z. B. Trainingstheorie, Bewegungsanalysen). Diese Theoriebestände werden im folgenden zur Führungsgröße des Unterrichts, der sich auch die sportmotorische Praxis der Schüler gleichsam unreflektiert anpassen muss (*„die Schrittfolge beim Hochsprung, die haben wir zuerst theoretisch gehört und dann praktisch umgesetzt“*; V, 8,87).

Wie wenig praxisrelevant ein solcher Ansatz für die Schüler sein kann, zeigt sich immer dann, wenn ihr sportpraktisches Niveau den theoretischen Vorgaben nicht entsprechen kann. In derartigen Fällen ist zwar die Theorie gelernt, aber sie führt nicht zur Verbesserung der eigenen Praxis, sondern im Gegenteil zu Irritation und Verunsicherung (*„das mit der Bewegungsbeschreibung, das hat mir wirklich nicht so viel gebracht, da war ich hinterher nur noch verwirrter“*; II, 287).

Ansätze integrativer Theorie erfahren die Schüler seltener. Prototyp dieser Form ist die Aufwärmphase, die nahezu regelmäßig und zumeist eigenständig von den Schülern als reflektierte Praxis gestaltet wird (*„welche Muskulatur besonders bei dem Bewegungsablauf beansprucht wird und wie man sich dehnen muss“*; VII, 54). Darüber hinaus wird nur in wenigen Aussagen der Schüler die dienende Funktion von Theorie für sportliche Praxis deutlich, wobei dies vor allem im Kontext des Lernens neuer Bewegungen erfolgt (*„wenn wir neue Formen erlernt haben, dann haben wir schon oft darüber geredet“*; II, 750). Allerdings bleibt auch hier offen, ob die herangezogene Theorie tatsächlich auf das praktische Ausgangsproblem der Schüler zurückbezogen wird oder sich nicht doch wieder verselbständigt.

Ansonsten entstehen vergleichbare Praxis-Theorie-Bezüge eher spontan im Anschluss an zuvor nicht unbedingt antizipierbare, im Unterricht beobachtbare sportmotorische Schwierigkeiten der Schüler. Auf sie reagiert der Lehrer dann mit verbalen Erklärungen und Hilfen. Insbesondere wenn derartige Probleme gehäuft auftauchen, greift der Lehrer ein (*„dann sagt er, so, kommt noch einmal zusammen, setzt euch kurz hin, und dann reden wir kurz darüber“*; II, 5). Allerdings wird den Schülern das Spontan-Zufällige solcher Interventionen bewusst und sie empfinden deren relativ anspruchsloses Niveau (*„das ist für mich aber keine richtige Theorie, wenn man jetzt erklärt bekommt, was man machen muss. Theorie ist für mich auch ein bisschen in die Tiefe gehen“*; I, 7,11). In dieser Art Praxis-Theorie-Verknüpfung sehen sie keine Qualitätssiegel ihres Unterrichts.

Eine weitere Variante erweitert das Verständnis sportlicher Praxis auf den Handlungsbereich des Sportvermittelns, für den Theorie die notwendigen Kenntnisse zur Verfügung zu stellen hat. Nicht die reflektierte Handhabung der eigenen sportlichen Bewegung, sondern die Vermittlung von Sport an andere steht im Zentrum (*„das war gut, das man dadurch auch so ein bisschen gelernt hat, wie man mit den Leuten umgeht, wie man das am besten aufbaut, wie man Hilfestellung leistet und so was“*; II, 1575).

Eine letzte Variante steht der Form der additiven Behandlung von Praxis und Theorie nahe. Hier haben theoretische Unterrichtsanteile keine nennenswerte Funktion für die Praxis des Kurses, sind teilweise auch organisatorisch von dieser abgekoppelt (*„also, Anatomie hatten wir am Anfang, die Gelenke und so. In der ersten Stunde war die Aufgabe: Malen Sie ein Skelett! Da saßen wir dann alle und haben gedacht „Oh Gott, wie malen wir das jetzt?“*; II, 1589). Interessanterweise wird eine solche isolierte Theorievermittlung von den Schülern kei-

neswegs grundsätzlich abgelehnt, sondern manchmal auf zukünftige sportliche Lebenssituationen bezogen und dann durchaus auch akzeptiert („*das sind Sachen, die bleiben hängen. Wenn ich jetzt mal in die Breite gehe, weiß ich auf jeden Fall, wie ich mein Fett wieder verbrennen kann. Das ist praktisch*“; I, 5,15).

Schüler erfahren in ihrem Unterricht demnach eine Vielfalt unterschiedlicher Theorie-Praxis-Züge. Dabei spielt das konzeptuell favorisierte integrative Modell nur eine nachrangige Rolle. Gleichwohl ist die Akzeptanz der Schüler nicht auf dieses Modell beschränkt. Sie taxieren unter bestimmten Bedingungen sogar den additiven Ansatz als profitabel.

### 5.3.2 Lehrererfahrungen

Die (selbstkritischen) Auskünfte der Lehrkräfte entsprechen prinzipiell den referierten Schülererfahrungen. Die Lehrer sehen durchaus Schwierigkeiten, den geforderten integrativen Ansatz durchgängig einzulösen („*also die Theorie, die dann so mehr oder weniger an sich aus dem Unterricht erwächst, das ist also manchmal eine ganz schwierige Sache, also das wird schwierig*“; 18,40). Nicht selten suchen die Lehrkräfte zunächst nach einem geeigneten Theorie-Thema und stellen erst anschließend die Frage zu einer praktischen Relevanz („*manchmal etwas deduktiv, bei der Trainingslehre. Habe dann im nachhinein überlegt, was ist jetzt für Volleyball wichtig*“; 23,33).

Hindernisse für die Realisierung des integrativen Modells sehen die Lehrer generell in ihrer Ausbildung, die sie auf derlei Anforderungen nicht vorbereitet hat (vergleiche 18, 42; 16,118). Konkret stellt sich ihnen vor allem die schwierige Aufgabe, für die Bearbeitung ein im Unterricht definierten sportpraktischen Problems anschließend entsprechende und ansprechende theoretische Bestandteile zu finden und als Unterrichtsmaterial zusammen zu stellen und aufzuarbeiten („*es tauchen auch nicht immer solche Probleme auf, die vom theoretischen Hintergrund so aufbereitet werden können, dass sie hinreichend Material für eine Prüfung bieten würden*“; 16,30). Solche Komplikationen und Verunsicherungen entfallen hingegen bei klassischen theoriegeleiteten Themen, wo die Sportwissenschaft (im Sinne des illustrativen Ansatzes) umfängliche systematische und dem Lehrer vertraute Kenntnisse zur Verfügung stellt, die dann lediglich unterrichtlich zu vermitteln sind („*bei Trainings- und Bewegungslehre, da habe ich mein Konstrukt und mit wenigen Abweichungen stehen meine Prüfungen da auch am Anfang, weil da einfach klar ist, was wir machen*“; 16,50). Von daher ist der Griff der Lehrkräfte zu bewerten Theorie-Themen nur verständlich.

Die Interviews machen jedoch zweierlei deutlich:

1. Im Bewusstsein der anspruchsvollen Aufgabe bemühen sich die Lehrkräfte gleichwohl um eine adäquate Lösung. Dabei setzen sie, rückblickend auf die gesetzten Fortschritte, auch auf die noch verbleibende Zeit im Erprobungsvorhaben und sind von weiteren zukünftigen positiven Entwicklungsmöglichkeiten überzeugt (z. B. 21,128; 14,23; 14,53 u.s.w.). Bereits bis dato gibt es sowohl für den Unterricht als auch für die Bereiche Klausuren und Abiturprüfung einige Beispiele, in denen der Praxis-Theorie-Bezug deutlich die sportliche Praxis der Schüler zum regierenden Referenzpunkt hat und der Theorie eine prinzipiell dienende Funktion zugewiesen wird:

*„Ausgehen tue ich zumeist von der Praxis, versuche aber nicht den idealtypischen Bewegungsablauf vorzugeben und den anzustreben, sondern von den Möglichkeiten der Schüler auszugehen und diesen quasi als Ausgangspunkt zu nehmen, und von diesem Bewegungsablauf, z. B. Kugelstoßen haben wir in diesem Fall gemacht, dann Videoschnitte zu machen und diese zu a-*

*nalysieren“; 19,109; im Prinzip ähnliche Beispiele auch 23,121; 21,204 und 206; 18,102 und 126 u.s.w.).*

Dabei halten die Lehrkräfte vor allem solche Bezüge für relativ gut herstellbar, die über den Einbezug naturwissenschaftlich geprägter Theorieanteile hergestellt werden können. Sie führen dies nicht nur auf entsprechende sachliche Schwerpunkte in ihrer eigenen beruflichen Ausbildung zurück, sondern registrieren auch ähnlich gelagerte Vorlieben bei den Schülern.

*„Für die Schüler, zumindest die ich unterrichte, ist es immer sehr überzeugend, wenn sie sich mit einem trainingstheoretischen Thema beschäftigen, weil sie da für die meisten feststellen, dass können sie letztlich auch durch ihren außerunterrichtlichen Sport bekräftigen (...). Das ist für sie eher nachzuvollziehen, als sich über ein Thema, wie z. B. Fairness im Sportunterricht zu unterhalten, wo sie immer wieder vor die Frage gestellt werden, ist das jetzt abgehoben, hat das einen Bezug zu meinem Sport treiben“; 16,54).*

2. Damit klingt eine zweite Argumentationslinie der Interviews an, die einer näheren Betrachtung wert ist. Offensichtlich eignen sich nicht alle Themen in gleicher Weise für eine Praxis-Theorie-Verknüpfung der gewünschten Art – Themen jedoch, die durchaus sinnvoll und auch wissenschaftspropädeutisch ergiebig sind. Die Frage stellt sich also, ob die integrative Form des Praxis-Theorie-Bezugs unabdingbar einzufordern ist oder ob nicht auch illustrative oder auch additive Ansätze (letztere auch wegen ihrer potenziellen Bedeutung für eine zukünftige nachschulische Sportpraxis der Schüler; vergleiche z. B. 21,130; 23,46) akzeptabel sind. Diese denkbare Erweiterung der Erprobungskonzeption wird durch die Tatsache gestützt, dass selbst auf den ersten Blick überzeugend wirkende integrative Beispiele einer genaueren Überprüfung nicht Stand halten und sich als letztlich illustrative Praxisnutzung heraus stellen. So etwa führen bewegungstheoretische oder trainingstheoretische Reflexionen zwar zu einem besseren analytischen Umgang, zu einem besseren Verständnis der eigenen Bewegungspraxis. Sie führen aber – angesichts der begrenzten Zeiten eines Unterrichtsvorhabens – keineswegs zwingend auch zu einer unmittelbaren Beeinflussung und Verbesserung dieser Bewegungspraxis.

*„Also, dass ein Hochspringer jetzt dadurch, dass er verschiedene biomechanische Prinzipien sich angeschaut hat, deswegen dann auch höher springt, das erleben wir ja selten. Er versteht es nur vielleicht besser (...). Wenn wir so exemplarisch innerhalb eines Unterrichtsprofils vorgehen, dass wir eben nicht Leichtathletik von vorne bis hinten machen, sondern nur an bestimmten Beispielen, dann werden wir das ja kaum schaffen in den paar Stunden“; 16,124).*

## **5.4. Unterricht**

### **5.4.1 Organisationsmodelle A und B aus Lehrersicht**

Als Organisationsstruktur gilt weiterhin die Alternative zwischen Modell A (potenzielle Prüflinge werden in einem eigenen Kurs zusammengefasst) und Modell B (die Möglichkeit der Abiturprüfung wird im Rahmen aller Grundkurse angeboten). Dabei überwiegt die Wahl des Modells A, deutlich weniger Schulen entschieden sich für das Modell B (16 Modell A: 16; Modell B: 7). Es ist üblich geworden, nicht ausgelastete Kurse des A-Modells mit Nicht-Prüfungskandidaten aufzufüllen.

Die Vor- bzw. Nachteile dieser Modelle können anhand der Lehrerbefragungen wie folgt konkretisiert und erweitert werden.

### **Modell A:**

- Die Vorteile homogener Gruppen mit Blick auf die Leistungsbereitschaft und die Unterrichts-konzeption werden seitens der Lehrer bestätigt. „Es ist aus unserer Sicht praktikabler, weil alle, die gemeinsame Interessen haben, in einem Kurs zusammengefasst sind“ (22/10). Allerdings relativiert sich dieser Vorteil, da an vielen Schulen die Kurse aufgrund geringer P4-Interessenten mit weiteren Schülern aufgefüllt werden. Den Interviews zu Folge kann diese Tatsache vor allem mit Blick auf die Noten im Vergleich zu den übrigen Kursen zu Spannungsfeldern führen. So wurde berichtet, dass sich die Sportnoten von Wechslern in die P4-Kurse verschlechterten, im Vergleich dazu sich die Noten derjenigen Schüler verbesserten, die aus den P4-Kursen in einen -nach Lehreraussagen- „Lustkurs“ (13/ 46) wechseln konnten.
- Wesentlich bedeutsamer als der Vorteil homogener Gruppen wird in der Entscheidung für das Modell A der arbeitsökonomische Aspekt angeführt.

*„...als dann nach und nach die ganzen neuen Richtlinien in allen Fächern reinflatterten, haben wir gesagt, es kann jetzt nicht sein, dass da zehn Kollegen mit beauftragt werden, jetzt zusätzlich auch noch diese Dokumentation zu schreiben. Also minimieren wir den Aufwand und sagen, wir testen das auch für unsere Schule zuerst mal in einem einzelnen Kurs. Fassen die zusammen. Im Übrigen war das auch so eine Idee, die schon vor Jahren mal bestanden hatte, dass vor allem unser Schulleiter gesagt hatte, es wäre sinnvoll, dass man die Abiturienten jeweils zusammenpackt, damit könnte man dann in der 13 auch Kollegen frei schaufeln. Deswegen kam das auch mehr oder weniger wie gerufen und ich bin da auch sehr einverstanden mit, weil ich gleichzeitig dann auch von anderen Aufgaben befreit bin“ (16/4)*

- In einigen Fällen kann konstatiert werden, dass die Lehrer prinzipiell dem Modell B die sinnvollere Organisationsform zuschreiben, jedoch aufgrund mangelnder Unterstützung aus dem Kollegium allein auf ihr Engagement gestellt sind.

*„Der Rest der Fachkonferenz war der Sache eher skeptisch eingestellt. ‚Schon wieder neue Richtlinien bzw. schon wieder etwas Neues aus Düsseldorf, man will uns hier nur wieder mehr Arbeit aufbürden.‘ Ich hatte einen Kollegen, der dann bereit war mit einzusteigen, ein junger, dynamischer Kollege, der vielleicht auch für sich da eine Möglichkeit sah, sein Bewegungsfeld in einer Art und Weise in der Schule abzustecken, aber der ist gesundheitlich sehr angeschlagen, konnte leider nicht mehr in dem Umfang Sport unterrichten, sodass die Organisationsform des Modells B leider nicht realisiert werden konnte“ (20/9)*

### **Modell B**

Die Vorteile dieses Modells ergeben sich gleichsam aus den Schwächen des anderen (und umgekehrt):

- Prinzipiell spiegelt sich die von der wissenschaftlichen Begleitung im letzten Jahr formulierte Empfehlung für die Wahl des Modells B in den von den Lehrern genannten Vorteilen.
- Als wichtiges Kriterium kann in diesem Zusammenhang die Möglichkeit der Kooperation der Lehrer einer Schule angeführt werden, aber auch die Vergleichbarkeit mit an-

deren Fächern. „Modell B deshalb, weil es zu einer sehr guten Kooperation innerhalb der unterrichtenden Lehrkräfte führt“ (15/4), bzw.

*„Wir konnten aufgrund unserer kleinen Oberstufe keinen reinen Abiturskurs machen. Außerdem wollten wir gerne die Vergleichbarkeit mit anderen Fächern, wo auch immer Abiturleute mit Nicht-Abiturleuten sitzen, die das als Prüfungsfach haben“ (23/4).*

- Mit Blick auf die qualitative Entwicklung des Faches spielt in den Aussagen einiger Lehrer ebenfalls die mögliche Vergleichbarkeit der Kurse untereinander eine entscheidende Rolle für die Modellwahl.

*„Die Alternative des Modells A war für uns überhaupt nicht weiter interessant. Wir haben von Anfang an das Fach Sport als einen notwendigen Teil des obligatorischen Unterrichts gesehen und wir haben so ähnlich, wie wir es jetzt entwickeln, schon immer unterrichtet. Das heißt, wir gehen davon aus, dass in jedem S-II Unterricht auch theoretische Anteile zu finden sein müssen und hatten nie die Idee, dass ein gesonderter Abiturskurs aufgebaut wird“ (14/3).*

- Als überraschender Vorteil entwickelte sich ein im letzten Jahr noch beschriebener Nachteil dieses Modells. Die mit der heterogenen Schülerschaft verknüpften Nachteile einer inneren Differenzierung (z.B. gab es Theorieunterricht für die Abiturkandidaten im Geräteraum, während der Restkurs sich selbst überlassen Volleyball spielte; z.B. wurde die Verpflichtung des Klausurschreibens für Nicht-P4-Schüler als hohe Zusatzbelastung empfunden) änderte sich an einigen Schulen mit dem Verhältnis der Lehrer zu den zu vermittelnden Theorieinhalten und den Klausuren. Vor allem mit Hilfe der Fachprüfungen konnte für die Nicht-P4-Schüler der Sinn einer vielschichtigen, nicht allein auf motorische Fertigkeiten zielende Benotung verdeutlicht werden, was nach Lehreraussagen zu einer qualitativen Verbesserung des Unterrichts und einer Akzeptanz der Theorievermittlung führte.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass 2003 zwei Schulen einen Wechsel von Modell A zu Modell B unternommen haben. Leider wurde in einem Fall bereits nach kurzer Zeit von diesem Vorhaben wieder Abstand genommen.

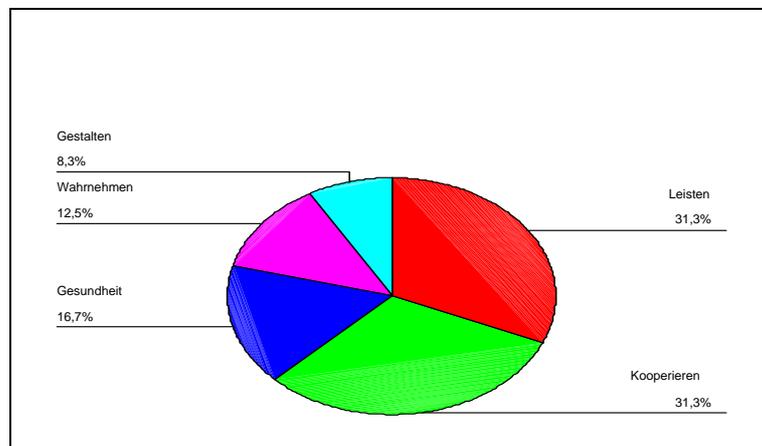
*„Wir sind im letzten Jahr umgesattelt auf das B-Modell und da sind auch noch zwei andere Kollegen, die auch Kurse haben. Nur hat sich da im Laufe des Schuljahres dann auch so eine Stimmung eingestellt, wieder davon weg zu gehen, weil die eben auch ähnliche Erfahrungen gemacht haben – wahnsinnig hoher Aufwand und die Problematik, gegen teilweise überhaupt nicht interessierte Schüler mit Theorie anzulehren“ (16/8).*

#### **5.4.2 Kursprofile**

Die angebotenen bzw. gebildeten Kursprofile sagen wenig über die Gleichwertigkeit des Faches aus, sind aber ein wichtiger Gradmesser für die Ausschöpfung seiner erzieherischen Potenziale (Mehrperspektivität / Vielzahl der Bewegungsfelder). Aufgrund des erweiterten Datenmaterials kann in der Folge eine Übersicht der gewählten Pädagogischen Perspektiven, der gewählten Bewegungsfelder als auch deren Kombination innerhalb der Kursprofile dargestellt werden.

Die Unterschiede der verschiedenen Abiturjahrgänge sind gering. Wir beziehen uns hier auf den Jahrgang 2004.

### *Wahl der Pädagogischen Perspektiven in Kursen mit Prüfungskandidaten*

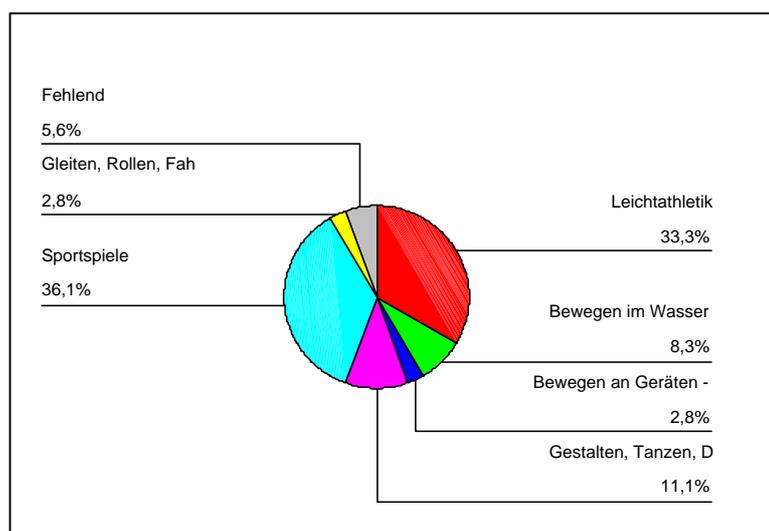


**Abb. 7:** Anteil der Pädagogischen Perspektiven in den Kursen mit Prüflingen, Jahrgang 2004 (N=21)

Es dominieren die Perspektiven Leisten, Kooperieren und Gesundheit, somit Perspektiven, die sehr stark auch den bisherigen Sportunterricht geprägt haben dürften.

Die Auswahl der jeweiligen Perspektiven und auch deren Kombinationen scheint seitens der Lehrer sehr festgefahren. Somit ist eine gewünschte gleichberechtigte Berücksichtigung aller Perspektiven innerhalb der Kursprofilwahlen nicht gegeben.

### *Wahl der Inhaltsbereiche*



**Abb. 8:** Anteile der profilbildenden Bewegungsfelder in den Kursen mit Prüflingen, Jahrgang 2004 (N=21)

Mit Blick auf die gewählten Bewegungsfelder zeigen sich im interspezifischen Vergleich der unterschiedlichen Abiturjahrgänge keine, im interspezifischen Vergleich der ‚P4-Sportkurse‘ mit allen übrigen Kursen nur geringe Unterschiede.

Es dominieren die Inhaltsbereiche Leichtathletik und Sportspiele. Diese bestimmen im Schnitt zu zwei Dritteln das gesamte Spektrum möglicher Inhaltsbereiche.

Die Frage, inwieweit diese Ergebnisse ggf. auf das traditionelle Verständnis eines sportartenorientierten Sportunterrichts seitens der Lehrer zurückgeführt werden könnte, sollte wiederum in Verbindung mit den Lehrerinterviews vertieft werden. Ebenso werden die Lehrerinterviews dahingehend geprüft, ob eine Ablehnung gegenüber den neuen Bewegungsfeldern eventuell auf mangelnde Qualifikationen der Lehrer bzw. auf dadurch entstehende Unsicherheiten in der Vermittlung neuer, unbekannter Sportarten zurückgeführt werden könnte, oder aber sich mit äußeren Rahmenbedingungen begründen ließe (bspw. fehlende Hallen, Geräte, Sicherheitsausrüstung etc.).

Als Abschluss dieser deskriptiven Darstellung der gewählten Inhaltsbereiche sei darauf hingewiesen, dass das Bewegungsfeld 9 (Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport) in keinem einzigen Kursprofil explizit aufgeführt wurde.

#### *Einschätzungen der Lehrkräfte zur Arbeit mit dem Kursprofil*

Welche Aussagen der Lehrer können nun mit diesen Erkenntnissen in Verbindung gesetzt werden?<sup>4</sup>

Grundsätzlich ist anzumerken: Der Umgang mit den Pädagogischen Perspektiven und den Bewegungsfeldern als auch deren leitende Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen stellt für die meisten Lehrer eine neue, nach eigenen Angaben zum Teil sehr schwer einlösbare Aufgabe dar. Diese Aufgabe führt teilweise zu einer Ablehnung, vor allem dann, wenn sie sich nicht mit dem eigenen Verständnis von Sportunterricht vereinbaren lässt. Ein Beispiel:

*„Ich habe zwar diese Pädagogischen Perspektiven. Ich stürze mich aber auf die Bewegungsfelder, und ich möchte, dass die Schüler später damit rausgehen und sagen: ‚Mensch, ich bin fit in einigen motorischen Produkten, und wenn ich das hier verlasse, die Schule, dann treffe ich mich direkt am nächsten Tag mit meinem Kumpel und gehe mit dem ins Badminton-Center und spiele mit dem Badminton‘. Und dann zwingt mich diese Pädagogischen Perspektiven eben manchmal künstlich drauf, aber dadurch, dass ich mir schon Pädagogische Perspektiven gewählt habe, die für meine Genese als Sportler herrühren, ist das nicht so ein Problem. Ich hätte größte Probleme, wenn ich mit anderen Pädagogischen Perspektiven da aktionsbereit sein müsste. (Nachfrage: Ist dies der Grund für die Perspektiven ‚Das Leisten verstehen und einschätzen‘ und ‚Kooperieren, Wettkämpfen und sich verständigen‘, da sie das traditionelle Sportverständnis am ehesten umfassen?) Ja, genau.“ (15 / 77).*

---

<sup>4</sup> Es wird erneut auf die Tatsache verwiesen, dass wir allein die direkt am Versuch beteiligten Lehrer befragt zu haben. Aus diesem Grund beziehen sich die Aussagen somit allein auf die Umsetzbarkeit des Kursprofils in diesen auf Klausuren und das mündliche Abitur vorbereitenden Kursen

Neben einem differierenden Sportverständnis bzw. unterschiedlichen sportpraktischen Neigungen seitens der Lehrer *und* Schüler, die sich den Interviews zufolge zum Teil schwer mit einigen Perspektiven in Verbindung bringen lassen, bezeichnen einige Lehrer in diesem Zusammenhang jedoch auch selbstkritisch ihre Vermittlungskompetenzen als unzureichend:

*„Ein Beispiel ist natürlich vor allem die Perspektive ‚Risiken wagen und verantworten‘. Ich bin nicht in der Lage darauf ein Profil aufzubauen, auch mit Klausuranforderungen und so. Ein anderes Profil, Perspektive B, hat mit persönlichen Gründen zu tun. Sie wird bei mir berücksichtigt, auch mit einem umfangreichen Projekt in der 11 bereits, aber das tragfähig zumachen, lassen meine Ausbildungsvoraussetzungen nicht zu, meistens auch nicht die Interessen“ (14 / 48).*

Die Begründung der besseren Theorieanbindung an die Perspektiven D,E und A wird von mehreren Lehrern angeführt. Mit Blick auf die Anbindung sogenannter sozial- bzw. geisteswissenschaftlicher Theoriethemata wird dies vor allem der weitreichenden Perspektive A zugesprochen. *„Unter der Perspektive A, also Wahrnehmungsfähigkeit, kann ich mir einfacher weitere theoretische Inhaltsbereiche vorstellen, als es die Perspektive ‚Wagen und verantworten‘ ermöglicht“ (16 / 45).*

Neben einer besseren Anbindung dieser Perspektiven an Theorieinhalte können die Perspektiven D, E, und A nach Ansicht der Lehrer jedoch auch besser mit geforderten Lerninhalten wie beispielsweise Methoden und Formen selbständigen Arbeitens in Verbindung gesetzt werden.

*„Nehmen wir jetzt mal konkret, wenn da steht ‚Methoden und Formen selbständigen Arbeitens‘ heißt das, dass das dann für mich auch sehr gut kompatibel ist mit ‚Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“ (20 / 37).*

Zusammenfassend wird die Auswahl der Pädagogischen Perspektiven somit vorwiegend durch den unterrichtenden Lehrer bestimmt. Dabei ist für diese Auswahl neben dem eigenen Sportverständnis, den eigenen Neigungen und Stärken die theoretische und motorische Vermittlungskompetenz betreffend vor allem eine Überlegung leitend: Welche Perspektive und welche Bewegungsfelder eröffnen die meisten Anschlussmöglichkeiten für die Vermittlung sportwissenschaftlicher Theorieinhalte und lassen sich dann noch mit den gewünschten 'Sportarten' der Schüler in Verbindung setzen?

### **5.4.3 Methoden der Vermittlung von Theorie (und Praxis) aus Lehrersicht**

Erscheint vor dem Hintergrund obiger Überlegungen zur Verbindbarkeit von Theorie und Praxis die Entscheidung für die profilbildenden Perspektiven DE in Verbindung mit den Bewegungsfeldern Leichtathletik und Sportspiele nachvollziehbar, dürfte die Frage, in welcher Form bzw. mit welchen Methoden die Lehrer die theoretischen Inhalte im Unterricht zu vermitteln versuchen, eine zunehmende Bedeutung zukommen.

Grundsätzlich werden die im letzten Jahr über die Schülerbefragungen ermittelten Erkenntnisse von den Lehrern bestätigt. Lehrervorträge und Unterrichtsgespräche werden vorzugsweise zur Vermittlung theoretischer Wissensinhalte eingesetzt. Das reflektierende, bewusste Anwenden der Theorie in der Praxis sowie die Übertragung von Anleitungsaufgaben an Schüler

wird vorwiegend in Verbindung mit der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des selbständigen Arbeitens angeführt.

Weitere Übereinstimmung besteht darin, Theorievermittlung in Form von Medien sehr selten einzusetzen. Für dieses ‚Versäumnis‘ wird seitens der Lehrer der ‚Lernort Turnhalle‘ als häufigste Begründung angeführt sowie die Tatsache, theoretische Inhalte häufig sehr spontan und unmittelbar in Verbindung mit der sportmotorischen Praxis zu vermitteln (vgl. 16, 14, 13). Eine Schiefelage entsteht jedoch in der Bedeutung von Hausaufgaben und deren Berücksichtigung im weiteren Unterrichtsverlauf. Gaben die Schüler im letzten Jahr noch an, dies recht selten im Unterricht erfahren zu haben, stellen die Lehrer die Funktion von Hausaufgaben und deren Besprechung als einen zentralen Punkt ihrer methodischen Vorgehensweise der Theorievermittlung dar.

Es fällt auf, dass einige Lehrer weniger die Methoden der Theorievermittlung als vielmehr die Beschaffung von Theorieinhalten als Schwierigkeit beschreiben. „Ein wesentliches Problem in der Theorievermittlung sehe ich darin, dass es im Prinzip in NRW keine Schulbücher für das Fach Sport gibt, um jetzt alle Unterrichtsvorhaben, die der Lehrer ja frei festlegen kann, abzudecken und dazu die entsprechenden kognitiven Inhalte zu vermitteln (22 / 22). Schulen, vor allem diejenigen, die das Modell B anbieten und somit auf die Erfahrung mehrerer Lehrer zurückgreifen können, beschreiben ebenfalls dieses Problem, sehen in dieser Entwicklungsarbeit aber gleichzeitig eine wesentliche Chance ihrer schulinternen Curriculumsentwicklung.

*„Wir haben ein schulinternes Papier entwickelt, das ist etwas, was den Schülern zu Beginn der 11 verkauft wird, wo Grundsätze der Trainingslehre, insbesondere, zusammengefasst sind. Dies wird dann in den Unterricht eingebunden. Wenn beispielsweise ein Arbeitsblatt zur Pulsmessung ausgeteilt wird, dann gab es als Hausaufgabe, sich den Begriff der Belastungsnormativa aus diesem Buch noch mal anzueignen...“ (14 / 27).*

Im Allgemeinen beherrschen jedoch kurspezifische und situative Formen wie Referate oder Arbeitsblätter die Methoden der Theorievermittlung.

*„Man hat Arbeitsblätter, man hat Referate, man bespricht diese Dinge, man hat Hausaufgaben gegeben und holt sich da die Ergebnisse im Unterricht wieder zurück und sichert das Ganze dann ab“ (23 / 76).*

Aufgrund schlechter Erfahrungen in den ersten Abiturdurchgängen scheint der Sicherung des Wissens eine besondere Bedeutung zugesprochen zu werden.

*„Das Absichern ist eine Sache, die haben wir uns wirklich auf die Fahnen geschrieben. Wir haben in der Abiturprüfung festgestellt, dass diese Sicherheit, die wir eigentlich erhofften, nie da ist. Ein Teil der aktuellen Reserviertheit gegenüber dem Fach besteht sicherlich auch darin, dass die Schüler jetzt wissen, was wir erwarten. Wir haben den neuen Kandidaten gesagt: ‚Leute, ihr habt in der Sporthalle eure Kladder dabei und führt Buch, und ihr führt den Ordner so wie in jedem anderen Fach auch‘. Ich glaube, dass wir das im ersten und zweiten Durchgang noch nicht genug beachtet haben, dass die Schüler eine gute oder zumindest befriedigende Dokumentation selber haben. Dass die nicht irgendwie dann drei Monate später vor der Klausur oder womöglich erst vor der Abiturprüfung merken: ‚Moment, mir fehlen Arbeitsblätter. Oh, muss die wohl in der Halle haben liegen lassen‘. Das Bewusstsein, das müssen wir von Anfang*

*an noch viel stärker machen, das von Anfang an im Grunde eine gute Dokumentation sichert: ‚Das, was ich brauche an Wissen und an Unterlagen, habe ich da‘. – Auch in einer dafür nicht so geeigneten Umgebung wie der Turnhalle (22/ 80).*

Scheinen die Lehrer demnach die anfangs ungewohnten Rahmenbedingungen einer Wissensvermittlung zunehmend besser in ihrer Unterrichtskonzeption zu integrieren, sei an dieser Stelle überleitend zu weiteren Kapiteln darauf hingewiesen: Zwar ändert sich das Verständnis der Lehrer, die Notwendigkeit der Methoden der Theorievermittlung und deren Sicherung intensiver in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, das Problem bzw. die ‚Ängste‘, diese Theorieinhalte immer noch nicht dem didaktischen Auftrag des Faches entsprechend mit der sportmotorischen Praxis in Verbindung gesetzt zu haben, bleiben:

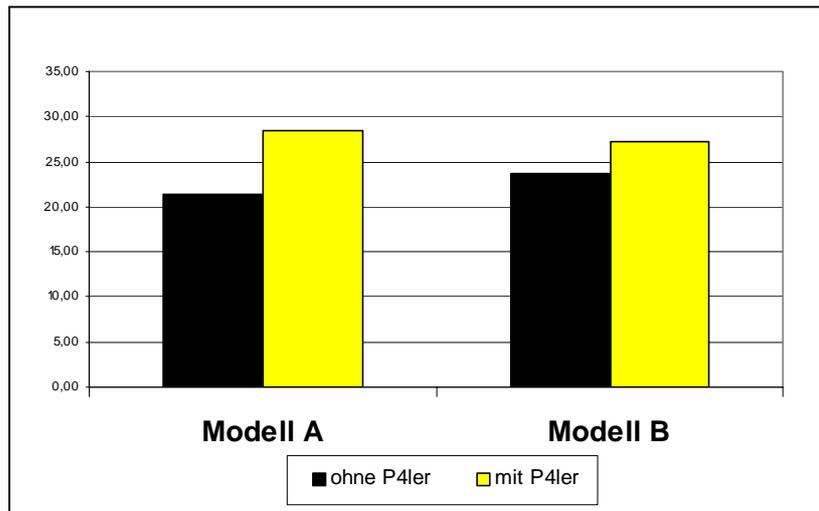
*„Unbehagen in der Theorievermittlung deshalb, weil mir noch keiner, noch niemand, weder die Fachberater noch Schulaufsicht, noch aus eurer Gruppe jemand ein wirklich gelungenes Beispiel einer angemessenen Theorievermittlung in Verbindung mit der sportmotorischen Praxis hätte vormachen können. Und selbst wenn ich der Meinung war, wie bei diesem Angstthema, dass es mir gelungen ist, Theorie und Praxis zu verknüpfen, in der Prüfung für mich ein enttäuschendes Ergebnis rauskam. Wo ich im Unterricht gedacht habe, mein Gott, das kriegen die wunderbar hin, die sind begeistert bei der Sache, die können dir die ganze stoffliche Ebene auch präsentieren, wenn ich nachfrage. Aber wenn ich sie in der Prüfung konkret darauf anspreche, dann fällt es ihnen wahnsinnig schwer, das, was sie da erlebt haben, auch wiederzugeben und in einer höheren Abstraktionsebene vor dem Hintergrund ihrer sportpraktischen Erfahrungen zu reflektieren“ (16 / 110).*

#### **5.4.4 Anteile, Methoden und Inhalte der Theorievermittlung aus Schülersicht**

##### *Umfang und Akzeptanz der Theorieanteile*

Auf der Grundlage der Schülerfragebögen wenden wir uns unter diesem Punkt den Einstellungen und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit der Theorievermittlung im Unterricht zu. Zunächst geht es dabei um eine Bestimmung des zeitlichen Anteils der Theorievermittlung in der Sporthalle.

Es zeigt sich, dass sich der Unterricht aus Sicht der Lernenden deutlich unterscheidet. Bezogen auf eine 60 Minuten Lerneinheit investieren Kurse mit Sportabiturienten durchschnittlich 4 Minuten mehr Unterrichtszeit in die Theorievermittlung. Differenziert man zudem nach Organisationsmodellen, dann zeigt sich schon in quantitativer Hinsicht im Modell B eine größere Ähnlichkeit zwischen Kursen mit und ohne P4 Kandidaten als im Modell A. In Kursen mit P4 Kandidaten schätzen die Schülerinnen und Schüler den Theorieanteil um 25% höher ein als in Kursen ohne P4 Kandidaten.

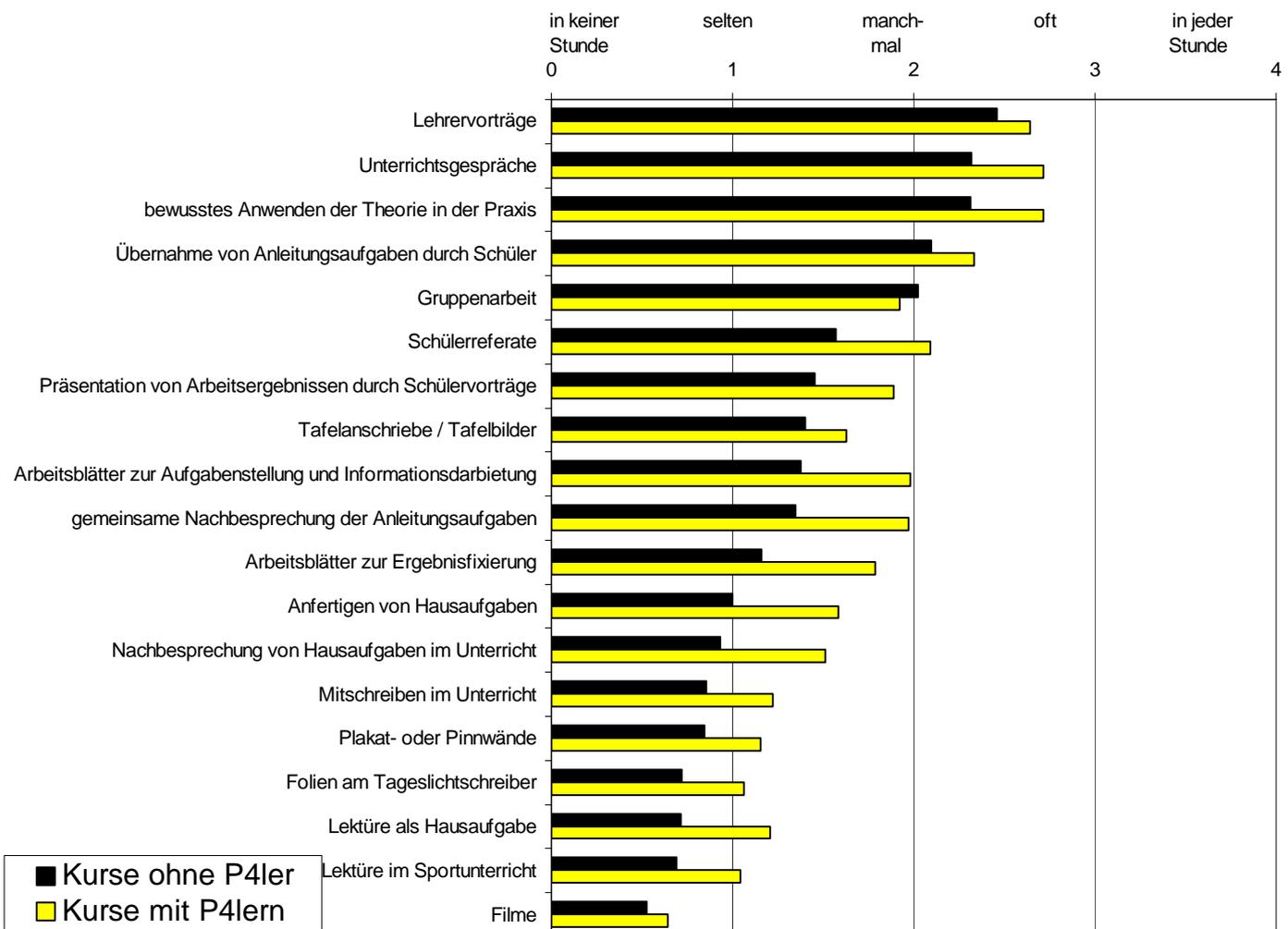


**Abb. 9:** Einschätzung des zeitlichen Anteils der Theorievermittlung in der Sporthalle nach Kursen mit und ohne P4 Kandidaten nach Organisationsmodell, Abiturjahrgang 2003

Dabei ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler keineswegs unzufrieden mit dem zeitlichen Anteil an Theorie sind, da sie der Aussage „Wir machen insgesamt zuviel Theorie“ überwiegend eher nicht zustimmen. Dies trifft gerade im Modell A in den Kursen zu, die nicht zum Abitur führen.

#### *Methoden der Theorievermittlung*

Die o.g. Aussagen zum zeitlichen Anteil der Theorievermittlung stimmen mit der Einschätzung überein, wie häufig verschiedene Methoden der Theorievermittlung in den Kursen mit und ohne P4-Kandidaten zum Einsatz kommen. So repräsentiert der Unterricht, der zum Abitur führt, deutlich mehr den Anspruch eigenständigen und bewussten Lernens.



**Abb. 10:** Häufigkeit von Methoden der Theorievermittlung nach Kursen mit und ohne P4-Kandidaten, Abiturjahrgang 2003

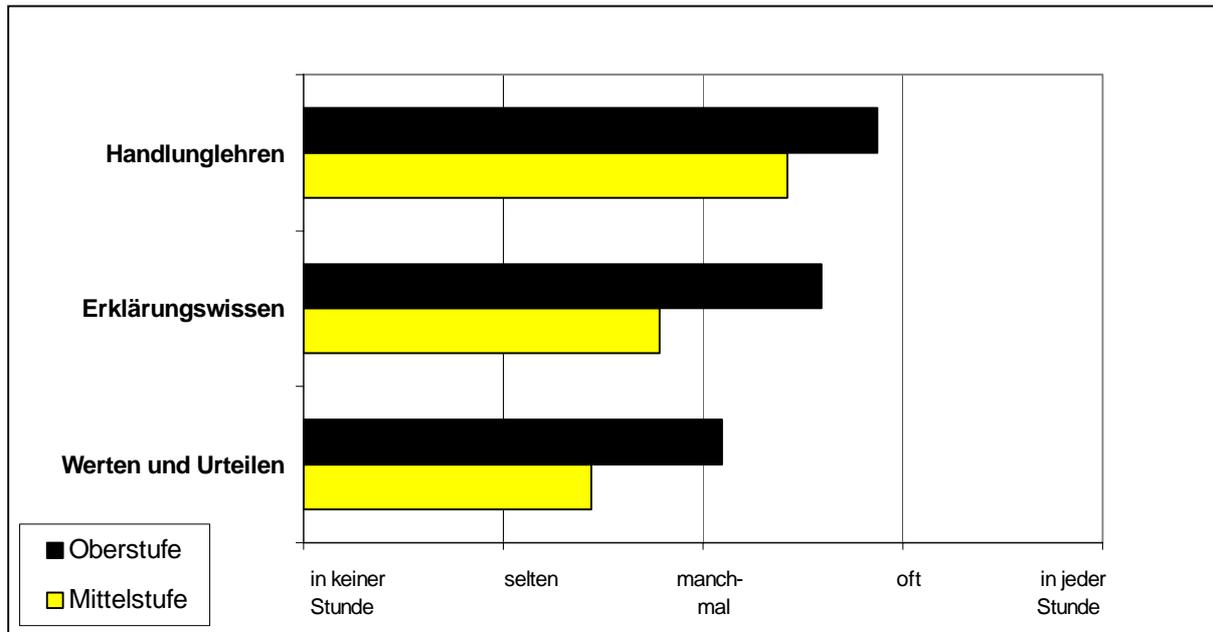
### *Inhalte der Theorievermittlung*

Wesentlich ist bei der Betrachtung der Theorievermittlung neben zeitlichen und methodischen Fragen selbstverständlich auch die inhaltliche Gestaltung, d.h. die Art und Funktion der Kenntnisse. Zu dieser Thematik haben wir den Jahrgang 12 (Abi '04) gefragt, wie häufig ihnen welche Art von Wissen sowohl in der Mittelstufe als auch in der Oberstufe vermittelt wurde. Die Item-Formulierungen geben dabei nicht nur den abstrakten Begriff vor, sondern erklären ihn durch typische Beispiele.

Hier zeigt sich, dass die Oberstufenarbeit insgesamt durch einen erhöhten Theorieanteil gekennzeichnet ist, der besonders im Bereich des Erklärungswissen den Ansprüchen bewussten Lernens gerecht wird, denn es heißt in der Itemformulierung des Schülerfragebogens:

*„Sie haben im Unterricht gelernt, warum die oben erwähnten Handlungslehren sinnvoll erscheinen bzw. wie man diese begründen kann (z.B. Prinzipien der Biomechanik, allgemeine Kenntnisse über Spielregeln oder über Trainingsprinzipien, allgemeine taktische Grundregeln, Gestaltungskriterien).“*

Auch die Reflexion und Begründung dessen, was man in der eigenen Praxis oder in gesellschaftlichen Feld des Sport thematisiert, findet in der Oberstufe zunehmend seinen Platz. Damit wird deutlich, dass aus Schülersicht ein rein angeleiteter Sportbetrieb ohne tiefere Durchdringung so nicht mehr existiert. Erste nach P4 Status differenzierte Analysen zeigen jedoch, dass hier bedenkliche Unterschiede zwischen Kursen mit und ohne Abiturkandidaten bestehen, die vermuten lassen, dass ein Sportunterricht ohne Prüflinge eher zum Anleitungsunterricht tendiert.



**Abb. 11:** Häufigkeit der Vermittlung von Theorieinhalten mit unterschiedlicher Funktion in Mittel- und Oberstufe, Abiturjahrgang 2004

### 5.4.5 Zusammenfassung

Als wesentliche Erkenntnisse bleiben an in Bezug auf die Organisationsmodelle folgende Aspekte festzuhalten:

- Die Lehrkräfte geben aus unterschiedlichen Gründe und Erfahrungen keinem Organisationsmodell den Vorzug. Sie vermuten bzw. erkennen aber einen weniger guten Unterricht in Kursen ohne P4 Kandidaten.
- Die Schüler erhalten in Kursen ohne P4 Kandidaten weniger theoretische Unterweisung. Sie reflektieren den Unterrichtsprozess weniger und kommen seltener dazu, auch in eine wertende Auseinandersetzung zu sportbezogenen (Lern-)inhalten zu treten.
- Die Kursprofile werden nach wie vor von den Inhaltsbereichen „Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele“ und „Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik“ dominiert. Es überwiegen die Pädagogischen Perspektiven „Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“ (in beinahe jedem Profil), „Kooperieren, wettkämpfen und sich verständig“ sowie „Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“.

- Die Kursprofile von Kursen mit und ohne Prüflingen unterscheiden sich (besonders im Modell A) in inhaltlicher und pädagogischer Ausrichtung zum Teil deutlich. Die führt zu einem verengten Angebot für die Abiturkandidaten, wodurch die geringere Wahlhäufigkeit der Mädchen aufgrund seltener erfüllter Neigungen bedingt sein kann.

## 5.5 Formelle Leistungsüberprüfungen

*„Das, was die (bisherigen Schüler) an motorischem Vorsprung hatten, haben die neuen an kognitivem Vorsprung“ (15/102)*

*„... die anderen Fächer ... versuchen immer mehr Praxis rein zu kriegen, weil sie so theorie-lastig sind, bei Sport ist das genau umgekehrt. Hier bewegen sich die Fächer irgendwie aufeinander zu“ (23/76)*

Mit diesem Kapitel wendet sich der Zwischenbericht den formellen Situationen der Leistungsüberprüfung zu, und zwar jenen besonders augenfälligen „amtlicher Art“. Dabei wird neben den kognitiven Prüfungsformen (Klausur, mdl. Prüfung) auch die sportmotorische Ebene berücksichtigt (Fachprüfung, Abschlussprüfung 13.2).

Da das Erreichen kognitiver Leistungen für den Schulversuch einen zentralen Bezugspunkt darstellt, kommt dem Aufweis kognitiver Qualifikationen folgerichtig eine wesentliche Bedeutung zu. Es sollte allerdings im Auge behalten werden, dass die Überprüfung von Kenntnissen und Wissen in isolierten Denkakten auf der symbolischen Ebene gerade für das Fach Sport nur eine mögliche Art der Darstellung kognitiver Grundlagen und Fähigkeiten ist. Das ergibt sich aus der besonderen Praxis-Theorie-Qualität dieses Lernbereichs (vgl. hierzu den vorherigen Abschnitt).

Kognitiver Lernzuwachs und entsprechende Leistungen, die als Hausaufgaben, Referate, schriftliche Ausarbeitungen, besondere Lernleistungen etc. sichtbar und prüfbar werden, konnten bisher im Erprobungsvorhaben nicht berücksichtigt werden. Das gilt noch mehr für kognitives Können, das sich in Aufbau und Gestaltung motorischer Leistungen niederschlägt.

Im folgenden werden vor allem qualitative Aussagen zur Ebene der formellen Überprüfung kognitiver Leistungen gemacht. Dabei bilden Interviews mit Schülerinnen und Schülern eine Auswertungsquelle, ebenso wie die weitergeschriebenen Erfahrungen mit den mündlichen Abiturprüfungen des letzten Durchgangs. Aussagen zur Weiterentwicklung der Klausurebene wurden stichprobenhaft an den Oberstufendurchgängen zweier Kurse gemacht. Wesentlich hinzu kommt für diesen Zwischenbericht die qualitative Auswertung der Lehrerbefragung der 12 Versuchsschulen des Rheinlandes, die gerade zu den formellen Leistungsüberprüfungen sehr dezidierte Erfahrungsaussagen machen.

Abschließend gelangen wir von geeigneten Abiturprüfungen (drei Beispiele im Anhang) zu Vorschlägen zur Selektion von Unterrichtsinhalten. Dabei geben wir auch allgemeine Hinweise für die Beobachtung und Beurteilung relevanter Schülerleistungen in Abiturprüfungen.

## 5.5.1 Klausuren

### *Akzeptanz bei Lehrkräften*

Zum Stellenwert wie zur Bewältigung der Aufgabe „Klausur“ im Schulversuch haben die Lehrkräfte sehr vielschichtige, aber im Wesentlichen doch gleichgerichtete Aussagen gemacht. Die Klausuraufgabe stellt nach wie vor einen Kristallisationspunkt des Schulversuchs und damit auch der Konzeption eines künftigen abiturfähigen Oberstufensports dar. *„Die Klausuren sind auch für uns Dreh- und Angelpunkt und problematisch“*, heißt es in einem Interview (14/26), wobei sie vielschichtige Probleme mit sich bringen. Diese Einschätzung zeigt sich sehr deutlich im Bewertungsverhalten der interviewten Lehrkräfte. Die Bewältigung des Komplexes „Klausuren“ schätzen sie von allen zentralen Anforderungen des Versuchs als schwierigste ein.

Zunächst ist fest zu halten, dass die Notwendigkeit des Einsatzes von Klausuren durchgehend unterstrichen wird. Die Lehrkräfte sind mehrheitlich der Meinung, dass die Klausuren einerseits ein Stück Normalität für ein abiturrelevantes Fach darstellen, zur Anerkennung bei Lehrern, Schülern und Eltern beitragen und somit das Fach Sport im Kanon der Abiturfächer festigen. *„Die Ernsthaftigkeit des Faches wird durch das Schreiben von Klausuren unterstrichen ...“* (24/61) ist ein Befund, dem die meisten Lehrkräfte zustimmen; doch einige sind eher auch skeptisch und sagen, dass sie mit der Tatsache der Klausurpflicht lediglich *„kein großes Problem“* mehr hätten (16/108).

Andererseits wird den Lehrkräften offenbar zunehmend bewusst, dass und wie auch Lernprogression, Nachhaltigkeit und aufbauende Kursthematik sehr wohl von Prüfinstrumenten wie Klausuren profitieren können. Die Lehrkräfte sind auf dem Weg, die Klausuren als ein für das Ansehen und den Unterricht des Oberstufensports beförderndes Element zu sehen.

Das alles besagt jedoch nicht, dass die Klausuraufgabe schon weitgehend positiv bewältigt wäre. Zu komplex sind hierzu nach wie vor die mit einer angemessenen Vorbereitung )und – immer noch, wenn auch in geringerem Maße – die mit der Aufgabenstellung verbundenen Probleme. In zeitliche Probleme gerät die Vorbereitung von Klausuren auch deshalb, weil der Oberstufensport wegen der Nachmittagszeiten noch anfälliger für Stundenausfall ist als viele andere Fächer (14/12). Diese Situation hat sich allerdings dadurch entschärft, dass eine Klausur pro Halbjahr durch eine Fachprüfung ersetzt werden kann. Diese Neuregelung trägt auch insgesamt zur positiven Nutzung der verbleibenden Klausur bei.

### *Akzeptanz bei Schülern*

Durchaus zwiespältiger schätzen die Lehrkräfte die Einstellung der Schüler zur Klausurfrage ein. Einerseits erkennen und akzeptieren die Schülerinnen und Schüler zunehmend, dass die Klausurenpflicht eine mit anderen Fächern vergleichbare Situation darstellt. Doch für die meisten bleibt das Schreiben von Klausuren gerade in diesem Fach ein *„notwendiges Übel“* (16/108), das sie hinnehmen, *„wenn sie es schon nicht lieben“* (21/84). Doch erkennen Schülerinnen und Schüler auch, *„dass sie sich hier gezielt auf ein eingegrenztes Thema vorbereiten können“* (16/108), was ihre Aufgabe der Theoriebewältigung (Abiturperspektive) unterstützt; Klausuren werden als Marksteine auf dem Weg zum Abitur eingeschätzt. Auch wird berichtet, dass die Gewöhnung an die Klausurpflicht zu einer verbesserten Einstellung und zu besseren Leistungen führe: *„Das wurde wirklich von Klausur zu Klausur besser...“* (18 /32). Gerade zu Beginn eines Durchgangs haben die Schüler größere Schwierigkeiten, sich auf Klausuren einzustellen. Nach ersten – insbesondere schlechteren - Erfahrungen nimmt man dann die Sache ernster: *„Die müssen das erst einmal am eigenen Leibe erfahren“* (24/57). In

der Hand der Lehrkräfte sind Klausuren eben auch - ganz praktisch – ein „*Druckmittel für die Schüler, dass die aufmerksam den Theorieanteilen folgen müssen, weil das eben Grundlage für die Erstellung der Klausuren ist.*“ (15/42).

### *Klausurleistungen der Schüler*

Mit den in den Klausuren gezeigten Leistungen sind die Lehrerinnen und Lehrer im allgemeinen wenig zufrieden. Eine gewisse „Oberflächlichkeit“ der Schülerinnen und Schüler gegenüber kognitiven Anforderungen, insbesondere der Schriftlichkeit, wird häufiger beklagt: „*Auch bei den Klausuren war ich eher enttäuscht*“ (23/57); „*Also die Klausuren sind immer wieder als Leistungsdokumentation ... auch Tiefschläge*“ (21/60). Schüler bereiten sich offenbar zumeist nur kurzfristig auf Klausuren vor („*Crash-Kurs maximal 3 Tage*“, 19/89) und ziehen dabei eher nur ihre Mitschriften und kopierten Unterlagen heran. Nur in wenigen Fällen wird berichtet, dass die Schüler zur Klausurvorbereitung auch in Fachbüchern oder im Internet intensiver studieren (Int.14/27). Solchen Erfahrungen können von Kurs zu Kurs wie auch von Klausur zu Klausur auch positive Einschätzungen gegenüber stehen, doch sind diese anteilsbezogen deutlich in der Minderheit.

Die eher enttäuschenden Klausurergebnisse führen die Lehrkräfte aber verstärkt auch auf die Schwierigkeit zurück, die Klausuren im laufenden Unterricht angemessen vor zu bereiten. Hier wird vor allem der Lernort Sportstätte als unzulängliche Arbeitssituation für Vermittlung und Sicherung von Wissen heraus gestellt. Deshalb greifen die meisten Lehrkräfte zumindest zu einer gelegentlichen Unterrichtsstunde im Klassenzimmer oder plädieren für eine gesonderte, möglichst zusätzliche „Theoriestunde“. Vor allem erkennen sie, dass ihr Sportunterricht auch mit der Schulung der sprachlichen Angemessenheit der kognitiven Schülerleistungen überfordert ist, und man erinnert an die Fächer, für die es eher eine charakteristischere Aufgabe sei, dieses zu leisten: „*Ich übernehme in Sport viel Altlasten von anderen Fächern, wenn z.B. Leute nicht in der Lage sind, ihr Wissen zu verschriftlichen*“ (24/22). Insbesondere zur konkreten Vorbereitung auf die Klausur wird auf eine oder mehrere Theoriestunden im Klassenraum zurückgegriffen.

### *Vorbereitung der Klausuren*

In diesem Zusammenhang sprechen die Lehrkräfte die Maßnahmen an, die sie zum Wissenserwerb einsetzen. Offenbar baut sich ein je eigener Fundus von selbst erstellten oder zusammen gestellten Arbeits- und Informationsblättern, Lesetexten etc. auf, der den Schülern ausgehändigt wird und sich als Fachgrundlage bis zum Abitur ansammelt (Kursmappe). „*Jeder zahlt 5 EUR und dann kriegt ihr die Kopien*“ (15/124); ein anderer Lehrer verteilt das Material gebündelt auf einer CD (22/44): Solche Lösungen des Problems sind vielfach mit der Begründung verknüpft, dass kein geeignetes Schulbuch für diesen Unterricht zur Verfügung stehe. Gerade in dieser Hinsicht verweisen die Lehrerinnen und Lehrer auf den im Vergleich zu anderen Fächern erheblich höheren Arbeitsaufwand („*wo Schulbücher und die Lektüren festgeschrieben sind und die ganzen Interpretationshefte existieren*“, 22/22). Offenbar hat die Initiative der Versuchslehrkräfte, über das Netz eigene Materialien für den Unterricht allen zur Verfügung zu stellen, bisher keine grundlegende Besserung der Situation bewirkt. Insgesamt teilen die Lehrkräfte den Befund mit, dass Klausuren sachlich (weniger sprachlich) angemessen vorbereitet werden und dass jeweils ausreichend Material zur Vorbereitung an die Hand gegeben wurde. Klausuren mögen aufgrund mangelnder Zeit (Unterrichtsausfall) mitunter auf knapperer Sachbasis angesetzt sein, doch die oft eher mittelmäßigen Leistungsergebnisse gehen primär auf das Konto der sich schlecht vorbereitenden Schüler.

Zur Frage, ob sich Klausuren aus der Unterrichtsarbeit heraus entwickeln oder ob sie schon im vorhinein eine inhaltlich konkrete Richtgröße vorgeben, vermitteln die Lehrerinterviews eine deutliche Präferenz. In den meisten Fällen haben die Lehrkräfte recht deutliche Vorstellungen, was in einem Kurs, in einem Unterrichtsvorhaben, sachlich angesteuert werden muss und was demgemäss als Bausteine für die Klausur im Auge zu halten ist.

*„Du musst im Grund genommen in den Kurs reingehen und sagen, ich möchte in der Klausur eigentlich das und das haben und da muss ich jetzt die Vorbereitung für treffen“ (15/84).*

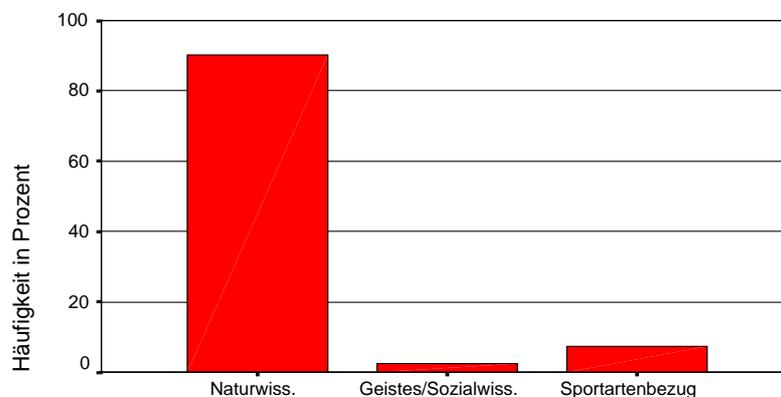
Mit zunehmender Unterrichtserfahrung scheinen sich solche Klausurversatzstücke als bewährt zu stabilisieren. Dies gilt insbesondere für Grundlagen aus den naturwissenschaftlichen Sachgebieten. Hier sind Klausuren perspektivisch oft schon vorgeformt und prägen von sich aus nicht unerheblich den Unterrichtsverlauf vor. Dennoch hängt auch bei diesen Fixgrößen die konkretere Aufgabenstellung der Klausur noch vom jeweiligen Unterricht ab:

*„Grobe Gedanken mache ich mir relativ früh, aber die konkreten Gedanken mache ich mir erst, wenn die Klausur ansteht, wenn ich sehe, was wir wirklich durchgenommen haben“ (23/73).*

Solche Erfahrungen von sachlich Notwendigem und Bewährtem stellen für die Lehrkräfte eine unumgängliche Basis zur langfristigen Bewältigung von Unterricht und insbesondere ihrer Klausurenstellung dar.

### *Sachgebiete*

Bei der thematischen Auslegung der Klausuren fällt nach wie vor die starke Bevorzugung naturwissenschaftlich orientierter Themenfelder auf. Diesen Bereich betrachten die Lehrkräfte als wesentlich und typisch für die Wissensebene des Faches Sport und damit auch für die Inhalte von Klausuren; hier hat man es mit „den Klassikern“ (16/34) des Faches zu tun. Die sog. N-Themen geben Sicherheit, weil sie weitestgehend auf konkreten und quantifizierbaren Sachzusammenhängen fußen, weil die Lehrkräfte sich von ihrem eigenen Studium her hier auf sicherem Terrain befinden und weil diese Theorie in besonders enger, d.h. praxisrelevanter Beziehung zu Analyse und Aufbau sportlichen Könnens gesehen wird. Gerade das letzte Argument macht auch für die Schüler diese Sachgebiete sinnvoll und akzeptabel.



**Abb. 12:** Dominierende Theoriebezüge in Klausuren des Jahrgangs 12

Demgegenüber halten sich die Lehrkräfte mit Klausurthemen aus dem gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich weiterhin sichtbar zurück. Neben der eigenen sachlichen Unsicherheit und der Gefahr, hier weniger konkret Schülerleistungen beurteilen zu können („*ins sog. Labern kommen*“, 19/95), dürfte ein weiterer Grund hierfür darin liegen, dass man mit „G-Themen“ den Schülern verstärkt scheinbar praxisfernere Theorie zumutet. Versuche mit Themen zum Bereich Gesundheit/Fitness, Angst, Aggression, Motivation, Stress wollen hier gegensteuern und verstehen sich durchaus als praxisrelevant. Themen dieser Provenienz werden sich verzögert zum Themenbestand und damit auch zu Klausurthemen der Lehrerinnen und Lehrer entwickeln.

### *Gestufte Aufgabenstellung*

Die Gestaltung der dreistufigen Klausuraufgabe und insbesondere die Frage der Einrichtung und Erreichung der Anforderungsebene 3 gelten weiterhin als besondere Probleme des Klausurenkomplexes, doch scheinen sich auch hier eine größere Sicherheit und Gelassenheit entwickelt zu haben. Wenn man sich vor Augen hält, dass der „*Grundkurs eben kein Mini-Leistungskurs*“ (19/46) werden sollte, dann seien auch die Anforderungsbereiche erreichbar; gerade auf der Ebene 3 müsse man sich eben eher bescheiden geben, man könne oft nur „*einen kleinen Schritt in den Anforderungsbereich 3 machen... und das ist in anderen Fächern genauso*“ (19/83).

Den Anforderungsbereich 3 sehen die Lehrkräfte vor allem mit Entwürfen von Training für bestimmte Zielgruppen, auch für den Prüfling selbst, angemessen angezielt. Dabei stellt sich gerade hier die Frage, inwiefern das selbst erfahrene motorische Lernen und Können zur Materialbasis und zum Bezugspunkt für begründete Analysen und Entwürfe gemacht werden kann. Diese für das Fach Sport nahe liegende, besondere Möglichkeit wird von den Lehrkräften durchaus gesehen und oft auch als berücksichtigt empfunden. Doch bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass manchmal nur ansatzweise diese Möglichkeiten fruchtbar gemacht werden. Zu schnell wird die „Eigenperspektive“ wieder auf verallgemeinernde „Fremdperspektive“ verlegt: Das zu erörternde Besondere wird zugunsten von reproduzierbarem Allgemeinem tendenziell verlassen. Hier ist Entwicklungsarbeit nötig, doch zeigen sich auch hier recht positive Veränderungen.

Auffallend ist nach wie vor, dass der 3. Anforderungsbereich häufiger zu Grundlagen aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich wechselt, nachdem die ersten beiden Fragestufen dem naturwissenschaftlichen Gebiet gewidmet waren. Offenbar glaubt man damit die Auflage nach begründetem Urteilen der Schüler stärker zu befördern, was naturwissenschaftliche Sachverhalte weniger hergeben. Aber hier ergeben sich auch Probleme dahingehend, dass die Ausführungen der Ebene 3 im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich nur scheinbar auch tatsächlich hier an zu siedeln sind. Gründliches Argumentieren und Lösungen Entwerfen setzt gerade in diesem Bereich ausreichende unterrichtliche Vorbereitung und ein sachliches Fundament voraus. Darum schlägt eine Lehrkraft vor, den Anforderungsbereich 3 in diesem Gebiet erst in der Stufe 13 ein zu fordern (16/94).

Insgesamt steht der Anforderungsbereich 3 in der Gefahr, unterrichtlich am wenigsten vorbereitet zu werden. Dies schmälert auch die diesbzgl. Schülerleistungen in der Klausur. Zudem wird berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler sehr viel Zeit „bei der Reproduktion und Darstellung von Sachverhalten“ benötigen: „*Dann hat man gerade noch für den Transfer Zeit und für den Bereich 3 bleibt dann kaum noch Zeit*“ (23/75).

Abschließend sei hier darauf hingewiesen, dass viele Lehrkräfte die Unsicherheiten bzgl. der Aufgabenstellung und insbesondere hinsichtlich des Anforderungsbereichs 3 dann gemildert sähen, wenn viele sprechende Beispiele als Modelle vorlägen, möglichst von der Versuchsleitung an die Hand gegeben.

Bei den Klausuren finden sich zunehmend Beispiele für gelungene Aufgabenstellungen, doch gibt es auch immer noch – sachlich wie formal - schwächere Themenstellungen. Eine positive Entwicklung zeichnet sich indes ab.<sup>5</sup>

### *Benotung von Klausuren*

Über die Korrekturtätigkeit der Lehrkräfte kann aus zeitlichen Gründen in diesem Zwischenbericht keine Aussage gemacht werden. Dieser Materie stellen sich allerdings auch sachliche Schwierigkeiten in den Weg, da die unterrichtlichen Voraussetzungen und der Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler trotz der Bemerkungen in den Dokumentationen kaum rekonstruierbar sind.

Der Notenspiegel kann durchaus von Klausur zu Klausur schwanken, doch ist er im allgemeinen stabil. Die schon angesprochene Enttäuschung der Lehrkräfte über die Schülerleistungen zeigt sich auch in gegenüber den motorischen Leistungen eher schwächeren Klausurergebnissen.

### **5.5.2 Fachprüfungen**

Mit den Fachprüfungen haben die Versuchsschulen durchgehend nur gute Erfahrungen gemacht. Mitunter ist in den Interviews geradezu Begeisterung für die Tatsache zu finden, dass nunmehr eine Halbjahresklausur durch eine Fachprüfung ersetzt werden kann: „*Sehr sehr gute Erfahrungen mit der Fachprüfung gemacht, zu der wir uns direkt entschieden haben, als das so als kleiner Nebensatz in dem Experimentierahmen auftauchte – für mich absolut super*“ (15/36). Man kann sagen, dass angesichts der vielen Probleme, auch der teilweise doch deprimierten Grundhaltung recht vieler Lehrer, die in den Interviews zum Ausdruck kam, die Entwicklungen um diese Fachprüfung geradezu als Lichtblick im Versuch empfunden werden. Die Fachprüfung hat den besten Wert bei der Einschätzung der Bewältigung zentraler Aufgaben erhalten (vgl. Abb. 1).

Die hohe Wertschätzung der Fachprüfungen resultiert zum einen aus der Tatsache, dass sie einen sportpraktischen Anteil enthalten, was als wesentlich für das Fach angesehen wird. Auch die Schüler begrüßen diese Prüfung, weil sie hier ihre Primärmotivation, nämlich sportpraktisches Lernen, gewürdigt sehen. Zudem ergibt sich diese Prüfung organisch aus dem laufenden Unterricht. Die Fachprüfung passt sich dem Fortgang der jeweiligen Unterrichtsvorhaben an, gibt also nicht im vorhin den Weg vor, wie das Klausuren tendenziell tun (s.o.). „*Die Fachprüfung sehe ich eher im oberen Bereich, weil die in der Regel direkt aus dem Unterricht hervorgeht.*“ (16/28). Sowohl der praktische wie der theoretische Teil kann in großem Maße an der Übungsstätte erarbeitet werden. Hier kann sich auch der Sportlehrer als Fachmann bzw. Fachfrau verstehen, der/die das praktische Sportvermitteln auch in seinen theoretischen Bezügen beherrscht. Zudem wird auch die Gesprächsatmosphäre beim mündlichen Prüfungsteil wesentlich angenehmer empfunden als die Klausurisolierung.

---

<sup>5</sup> Dieser Punkt ist im Zwischenbericht 2004, S. 36f, an zwei Aufgabenbeispielen ausführlich erörtert.

Viele Lehrkräfte berichten, dass gerade die mündlichen Prüfungen in der Fachprüfung eine gute Vorbereitung darstellten für die spätere Abiturprüfung (*„Prüfungsgespräch wurde als ‘kleine Abiturprüfung’ gewertet“*, 24/17). Man glaubt sogar, dass durch die Gesprächsform recht gut der 3. Anforderungsbereich an zu steuern sei (15/120; 19/85), doch stehen dem auch gegenteilige Einschätzungen gegenüber (22/159). In einem Fall wird berichtet, dass man evtl. sowohl zu einer schriftlichen wie zu einer mündlichen Überprüfung im Rahmen der Fachprüfung greifen wolle, weil einmal die Schriftlichkeit Dinge auf den Punkt bringt, zum anderen die Schulung der mündlichen Darstellung erhalten bleibt (*„Man musste sich nicht mündlich darstellen – und das fehlte dann nachher auch“*, 23/19).

Die kognitiven Prüfungsteile wurden als schriftliche wie als mündliche Prüfungen durchgeführt, letztere öfter als Einzelprüfungen, weniger als Gruppenprüfung. Leider sind die Angaben zu diesen Prüfungen in den Dokumentationen recht dürftig, was ebenso für die praktischen Aufgabenstellungen gilt. Hier ist es gegenwärtig unmöglich, einen Überblick über Art und Niveau der Aufgaben im einzelnen zu erhalten. Handelt es sich um eine große Zahl von P4-Kandidaten, so schließt das die mündliche Prüfungsform eher aus und man greift aus Ökonomiegründen zum schriftlichen Test.

### *Praktische Prüfung in 13.2*

Zur sportpraktischen Prüfung im Kurshalbjahr 13.2 haben wir nur wenige Daten erhalten. Auch in den Interviews kam diese Prüfung nur gelegentlich zur Sprache. Diese Tatsache lässt aber vermuten, dass diese Prüfung eine akzeptierte Größe ist und im allgemeinen keine größeren Probleme mit sich bringt. Das unterstützen auch die meisten Lehreraussagen in den Gesprächen.

Allerdings kann man sich manche wünschenswerte Veränderung vorstellen. So sollten die Ergebnisse dieser Prüfung mit stärkerem Gewicht in die Benotung eingehen können, möglichst als Teil der Abiturnote. Die sehr aufwendige Vorbereitung dieser Prüfung würde zu wenig belohnt:

*„Wenn Sie einen Schüler haben, der dann 400m unter 5min schwimmt, und Sie geben eine Einsplus, dann ist das aber nur ein Zwanzigstel der Abiturprüfung ... da wäre es besser gewesen sich hinzusetzen und Theorie zu lernen“* (24/49).

Die Ausdauerleistung bedarf einer langfristigen Vorbereitung, was die Lehrkräfte auch im Prinzip unterstützen und Minderleistungen aufgrund fehlender Vorbereitung nicht beklagen. Allerdings wird auch mitgeteilt, dass trotz sehr intensiver Vorbereitung manche Schüler eben nicht zu erhebenden Noten-Resultaten kommen. Insbesondere erscheint die für die Jungen geforderte 5000m-Leistung, auch die 400m-Schwimmleistung, noch immer zu hoch angesetzt, während sie für die Mädchen nach Korrektur angemessener erscheint. Die Schüler haben sich allerdings an diese Forderungen gewöhnt und sehen zunehmend, dass man sich sehr langfristig vorbereiten muss.

### **5.5.3 Abiturprüfung**

#### *Generelle Einschätzung*

Wie die Klausuren so ist auch die Abiturprüfung ein wesentlicher Gradmesser für das Fachverständnis und die Anerkennung des Faches Sport. Sport müsse Abiturfach sein, sonst falle es mit allen Konsequenzen *„aus der Konstruktion“* (14/61). Doch so, wie die Forcierung von Fachprüfungen auf allgemeine Zustimmung unter der Lehrerschaft trifft, so einmütig äußern

die Versuchslehrkräfte ihren Unmut über eine rein kognitive Abiturprüfung. Sie entstelle das Fach in gewisser Weise, weil sie den sachlichen Kern des Faches durch Aussparung abwerte, gehe auch an den Schülererwartungen und Bedürfnissen vorbei, drücke dem Fach einen falschen Stempel auf. *„Das Allerschlechteste ist, finde ich, dass in der Abiturprüfung keine Praxis mehr bewertet werden kann“* (15/226). Die Lehrkräfte vertreten die Meinung, dass auch motorische Lernleistungen mit in die Abiturnote eingehen müssen. Das heißt aber nicht, dass in der Abiturprüfung selbst eine sportmotorische Überprüfung stattfinden müsste. Einige Lehrkräfte sprechen sich dafür aus, andere dagegen.

Ähnlich wie bei den Klausuren wird eine Abiturprüfung auch als strukturierender Fluchtpunkt bei aller Beschwerlichkeit, die sie verursacht, doch auch geschätzt.

*„Wenn wir keine Chance auf ein Abitur hätten, dann hätte ich noch so viele gute Vorsätze – irgendwann wird es doch abbröckeln und (ich würde) diesem vielfachen Wunsch der Schüler – spielen, spielen, spielen – da einfach nachgeben“* (23/5).

Parallel zur Klausurensituation herrscht auch bei den Abiturprüfungen Enttäuschung über die gezeigten Leistungen vor, obwohl die Noten seltener unter „Befriedigend“ liegen. Aufgrund der eher schlecht vorgeübten sprachlichen Prüfungssituation, aufgrund der Aufregung, aber auch der schlechten Vorbereitungen so mancher Prüflinge kommt oft nur ansatzweise zur Darstellung, was die Lehrkräfte aus ihrer Sicht mit viel Engagement sachlich vorbereitet haben. Doch insgesamt gelingt die Aufgabe „Abiturprüfung“ nach Einschätzung der Lehrkräfte besser als die Aufgabe „Klausur“.

#### *„Praktische Elemente“ in der mündlichen Abiturprüfung*

Aus dem Wunsch heraus, die mündliche Abiturprüfung nicht als reine Theorieprüfung dastehen zu lassen, haben in der Vergangenheit einige Lehrkräfte versucht, sportpraktische Elemente in die Prüfungssituation zu integrieren. Solche Elemente waren etwa:

- Aufbau eines Geräte- oder Fitnessparcours als Aufgabe mit Vorbereitungszeit, über den dann Aussagen gemacht werden mussten
- Heranziehen eines Mitschülers als Demonstrationsobjekt für Bewegungsanalyse oder Fehlerkorrektur, ebenfalls zu Beginn der Vorbereitungszeit
- Einbezug von Videoaufnahmen als Auftakt oder als Einschub ins Prüfungsgespräch
- Durchführung einer unbekannten Übung / Technik mit dem Lehrer als Partner

Solchen verständlicherweise geforderten neuen Prüfungsmerkmalen stellen sich jedoch praktische und rechtliche Probleme in den Weg. Das erkennen die Lehrkräfte selbst. Ein solches *„praktisches Vorspiel“* (21/127) muss selbst wiederum sachlich vorbereitet sein. Ist der Prüfling geschult in der Analyse von Videomaterial, wie oft darf er eine Sequenz anschauen, bevor er Erkenntnisse mitteilt? Steht ein Prüfling nicht unter einer zusätzlichen körperlichen Anspannung, wenn er einen Circuit aufbaut? Könnte er diesen nicht auch zeichnerisch entwerfen? Ist der durchgehend größere Organisationsaufwand zu vertreten? Darf man den Prüfling in der Prüfungssituation mit einer unbekannten praktischen Übung konfrontieren? Hätte man die fragliche Technik mit gleichem Effekt nicht auch per Video vorführen können?

Aufwand und Nutzen müssen in ein angemessenes Verhältnis zum gewünschten Effekt gebracht werden, d.h. zur erwünschten Information bzw. zum Aufweis kognitiven Könnens des Prüflings. Der eigenmotorische Anteil (sei es beim Prüfling oder bei einem Demonstrationspartner) sowie der Prüfungsort Sportstätte wird bei den Lehrkräften, die sich für diese Elemente einsetzen, eher emotional und atmosphärisch gewünscht, bringt eine gewisse Nähe zum

„Eigentlichen“ der sportpraktischen Komponente. Aber um letzte geht es hier nicht, es können auch keine solchen „praktisch-motorischen“ Leistungen in die Prüfungsnote einfließen.

Insgesamt bleibt fest zu stellen, dass man hier Entwicklungen offen halten sollte; nach weiteren Erfahrungen wird man in der Einschätzung praktischer Zusätze zur mündlichen Abiturprüfung sicherer werden.<sup>6</sup> (vgl. hierzu das Beispiel 1.2 in der Anlage).

#### *Prüfungsverlauf und Prüfungsergebnisse*

Gerade der erste Prüfungsteil stellt die Sport-Prüflinge vor besondere Schwierigkeiten. Die isolierte und wenig geübte Vortragssituation ist hierfür ein gewichtiger Grund. Eine offene Aufgabenstellung für den ersten Teil wie auch offenere Fragen im zweiten Teil werden zur Anbahnung des 3. Anforderungsteils durchaus begrüßt (vgl. Anhang 1.1 - 1.3 und 5.4).

Wie schon beim mündlichen Teil der Fachprüfung so wird auch bzgl. des Prüfungsgesprächs von manchen Lehrkräften davon gesprochen, dass man hier leichter den Anforderungsbereich 3 erreichen kann, als es dem Prüfling in seinem freien Vortrag gelingt. Das geführte Prüfungsgespräch des Prüfers eröffnet diese Möglichkeiten. Gleichwohl ist den Prüfungsausschüssen bewusst (Protokollebene), dass häufig der Bereich 3 dennoch nicht oder nur ansatzweise erreicht wurde.

Fazit: Die zentrale Aufgabe Abiturprüfung wird von den Lehrkräften zunehmend besser bewältigt.

#### *Von geeigneten Abiturprüfungen zur Selektion von Unterrichtsinhalten*

Im Bereich der mündlichen Abiturprüfungen sind seit dem Abiturjahrgang 2003 positive Entwicklungen auszumachen.<sup>7</sup> Von diesen ausgehend lohnt es sich rückwärts zu denken, um für den Unterrichtsprozess und die Auswahl geeigneter Theorieansätze zu neuen Ansätzen zu kommen.

Gelungen erschienen uns die Prüfungen, in denen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines theoretischen Zugriffs praktische Probleme, Situationen aber auch theoretische Sachverhalte beschreiben, analysieren und (z.T. sogar praktisch) gestalten mussten. Hier konnten und mussten sie zeigen, dass sie in der Lage sind, eigenständig Verbindungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen, d.h., dass aufgabenimmanent eine Reproduktion der sportartübergreifenden wissenschaftlichen Kenntnisse notwendig war. Nur von hier aus, d.h. durch Anwenden und Übertragen der Theorie auf die jeweiligen Sachverhalte und Probleme konnte es gelingen, zu einer kriteriengeleiteten Beurteilung oder entsprechenden Gestaltungsvorschlägen zu gelangen.

Betrachtet man den Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern erfolgreiche Prüfungsergebnisse ermöglicht hat, so stellt man fest, dass der Schwerpunkt der Vermittlung eben nicht auf den engen sport(art)bezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten lag, sondern in der Bereitstellung eines Begriffsschemas, mit dessen Hilfe die Schülerinnen und Schüler die Realität beobachten, beschreiben und Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln konnten.

---

<sup>6</sup> Der Zwischenbericht 2004 enthält in der Anlage ein Beispiel.

<sup>7</sup> Der Zwischenbericht 2004 gibt im Anhang mehrere Beispiele.

Für die Selektion von theoretischen Inhalten unter den jeweiligen Pädagogischen Perspektiven ist damit deutlich geworden, dass die Suche nach analytischen und deskriptiven Zugriffen auf die Realität bedeutsamer für die Vorbereitung auf die Anforderungsbereiche 2 und 3 ist als die Vermittlung eher sportartspezifischer Kenntnisse oder bloßer Handlungslehren (wie zum überwiegenden Teil im „Schulbuch Sport“ von Bruckmann/Recktenwald 2003), die dann als „normatives Wissen“ (Trebel 1999) doch nur reproduziert werden können.

Im Gegensatz zu den eher gelungenen Prüfungen zeigen problematische Klausuren und mündliche Prüfungen (wie wohl in anderen Fächern auch) oftmals Aufgabenstellungen, in denen eher die manchmal auch unbewusst entstandenen Konstrukte zu reproduzieren sind, die die Lehrkraft selbst aus dem Phänomen bzw. dem Gegenstandsbereich gewonnen hat.

Es sollte im Unterricht also nicht mehr (nur) darum gehen, den Schülerinnen und Schülern Konstrukte i.S.v. Handlungslehren (Abb. 11; Bewegungsbeschreibungen, Regelkenntnissen, taktischem Wissen, Trainingsanleitungen) auf welchem Komplexitätsgrad auch immer zu vermitteln und dies in Klausuren und zuletzt im Abitur als kaschierte Reproduktionsleistung zu überprüfen. Eher sollten solche Theorien, Begriffe, Erfahrungen, Systematiken oder Schemata i.S.v. Erklärungswissen (Abb. 11) thematisiert werden, mit denen Schüler die Realität kriteriengeleitet beobachten, beschreiben, beurteilen und gestalten können, um zu eigenen Konstrukten zu gelangen.

Diese Sichtweise bedeutet für die geforderte Theorie-Praxis-Verknüpfung, dass es lerntheoretisch sinnvoll sein kann, ausgehend von additiven oder illustrativen Ansätzen, in denen die entsprechenden Kenntnisse vermittelt werden, erst in einem zweiten Schritt zu einer die Praxis gestaltenden bzw. Probleme lösenden Verknüpfung zu kommen.

Damit verschiebt sich notwendigerweise auch die Perspektive bei der Beobachtung von Schülerleistungen in der mündlichen Abiturprüfung und bei deren Beurteilung. Es ist nicht mehr das reproduzierte Konstrukt des Prüflings in seiner Übereinstimmung zum entsprechenden Bild der prüfenden Lehrkraft abzutesten und mögliche Abweichungen als defizitäre Leistungen zu verbuchen. Vielmehr geht es darum, den eigenständigen Konstruktionsprozess der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und die fachliche Richtigkeit der Begriffsverwendung sowie die Konstruktionsergebnisse anhand ihrer praktischen Relevanz und Stimmigkeit zu beurteilen.

Diese Zusammenhänge wurden in diesem Bericht deshalb so ausführlich behandelt, weil sich an ihnen besonders zeigt, worum es in dem gesamten Erprobungsvorhaben letztlich geht: Als vorwiegend praktisches Fach kann Sport nicht auf die gleiche Art zur Wissenschaftspropädeutik beitragen wie die meisten anderen Schulfächer. In der Verknüpfung von Praxis und Theorie bestehen jedoch spezifische Chancen, die Leistung der Wissenschaft in einer Weise sichtbar zu machen, die in anderen Fächern weniger zugänglich ist. Das ist anspruchsvoll, aber erreichbar.

## 6. Bilanz und Empfehlungen

Die Erprobung läuft an den ausgewählten Schulen seit Beginn des Schuljahrs 1999/2000. Das scheint eine lange Zeit zu sein. Aber ein Abiturdurchgang dauert drei Jahre; 2004 schließt erst der dritte Erprobungsjahrgang sein Abitur ab. Die Daten dieses jüngsten Jahrgangs werden wir erst in diesem Herbst einigermaßen vollständig beisammen haben. Die Datengrundlage dieses Berichts ist also noch schmal. Für die abschließende Bewertung in manchen Detailfragen ist es gut, dass die Erprobung noch bis zum Ende des Schuljahrs 2004/05 angesetzt ist. Aber wie es weitergeht mit dem Sport in der Gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, kann nicht erst dann entschieden werden. Einige wesentliche Ergebnisse, die für die politische Bewertung grundlegend sind, lassen sich jetzt schon festhalten. Wir fassen unsere Bilanz in acht knappe Punkte:

1. An fast allen Erprobungsschulen finden wir gelungene Beispiele (best practice) dafür, dass es möglich ist, Sport gemäß den Anforderungen der Gymnasialen Oberstufe zu unterrichten und auch in den mündlichen Prüfungen ein Niveau zu erreichen, das nicht unter dem der anderen Fächer liegt. Das wird auch von der Fachaufsicht und der Schulaufsicht bestätigt.
2. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der Sportunterricht in der Oberstufe mehr als bisher gewohnt gekennzeichnet ist durch regelmäßige, gut geplante Reflexionsphasen, auch eigene Theoriestunden, durch Hausaufgaben und Klausuren – und dies alles nicht neben der Praxis, sondern in sinnvollem Bezug auf sie. Das Fach bleibt dennoch ein praktisches Fach. Für die reine Praxis, das Spielen, Üben und Trainieren, ist im Unterricht weniger Zeit. Doch die in Theoriearbeit investierte Zeit kann sich bei guter Anlage des Unterrichts derart auszahlen, dass die Phasen der Praxis effektiver werden.
3. Für die Fachlehrkräfte bedeutet das Erprobungsvorhaben eine neue Herausforderung in zweifacher Hinsicht: Die Rahmenvorgaben forcieren für den Sport in allen Schulstufen den pädagogischen Anspruch; Lehrplan und Erprobungsrahmen forcieren für die Oberstufe den wissenschaftspropädeutischen Anspruch. Das stellt hohe Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte, an ihren Zeithaushalt und ihre Bereitschaft, sich spezifisch fortzubilden. Auch an den Erprobungsschulen zeigen sich in dieser Hinsicht Grenzen der Belastbarkeit.
4. Auch für die Schüler hat sich das Fach verändert. Es ist anders, als sie es aus der Sekundarstufe I kannten, kein Fach mehr, in dem sie mit guten Leistungen in einigen Schulsportarten leicht eine gute Note bekommen konnten. Die Schüler sagen, für eine gute Abiturprüfung in diesem Fach müssten sie so viel tun wie für die anderen Fächer. Daher wird Sport als mündliches Prüfungsfach auch deutlich weniger gewählt: Früher wählten es 25%, heute weniger als 10% eines Jahrgangs. Auch die Noten liegen, anders als das früher war, im Spektrum aller Abiturfächer.
5. Auffällig ist der geringe Anteil der Abiturientinnen im Sport. Doppelt so viele Jungen wie Mädchen wählen Sport als mündliches Prüfungsfach. Das hängt gewiss nicht mit den intellektuellen Anforderungen zusammen, die das Fach stellt. Dahinter steht vielmehr, dass die angebotenen Kursprofile mit ihren Praxisschwerpunkten oft eher männliche Interessen bedienen. Dieses Problem ist leichter an den Schulen zu lösen, in denen nicht wie im Modell A alle Prüflinge in einem Kurs zusammengefasst sind, sondern wie in anderen Fächern auch, alle Kurse potentiell Prüfungskurse sind (Modell

B). Dies wiederum setzt voraus, dass das Fachkollegium den Versuch zumindest mehrheitlich mitträgt.

6. Wissenschaftspropädeutik bedeutet nicht nur inhaltliches Lernen, sondern auch Methoden-Lernen. Die Beherrschung von hinreichend abstrakten Begriffen und von Methoden setzt Schüler in die Lage, Erlerntes auf andere Bereiche zu übertragen und begründete Urteile zu fällen. Die Abiturprüfung ist in allen Fächern so zu gestalten, dass die Prüflinge auch in dieser Hinsicht gefordert werden: Gelerntes anzuwenden und begründet zu urteilen. Diese Vorgaben laufen in den drei Anforderungsbereichen für gymnasiale Abiturprüfungen zusammen. Auch das Fach Sport kann, wie gelungene Beispiele aus der Erprobung zeigen, diesbezüglich einen spezifischen Beitrag zum Auftrag der Oberstufe leisten. Allerdings ist das Themenspektrum in den Abiturskursen noch schmal. Dahinter steht die Tatsache, dass es noch keine Schülerbücher und nur vereinzelte Lehrmaterialien gibt, auf die sich die Lehrkräfte für diesen Teil ihrer Aufgabe verlassen können. Daher findet eine strenge Qualitätsprüfung auch unter diesem Gesichtspunkt noch die meisten Mängel. Ob sie allerdings größer sind als in anderen Fächern, können wir mit unseren Daten nicht prüfen.
7. Unter den strengen Bedingungen der Erprobung hat der Sportunterricht an den beteiligten Schulen schon in der kurzen Laufzeit, die wir ausgewertet haben, beträchtlich an Qualität gewonnen. Das gilt besonders unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik. Unter diesem bildungspolitisch entscheidenden Punkt betrachtet, war und ist die Erprobung eine Maßnahme der Qualitätsentwicklung für den Sport in der Gymnasialen Oberstufe, die in Deutschland derzeit einzigartig sein dürfte. Ihr Ertrag, fassbar in den Dokumenten aus den Erprobungsschulen, kann dem Fach insgesamt zugute kommen.
8. Wir haben keine Daten über die meisten Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, an denen Sport seit fünf Jahren kein Fach der Abiturprüfung mehr sein kann. Aber an den Erprobungsschulen des Modells A gibt es Kurse ohne Abiturmöglichkeit, die wir in unsere Auswertung einbeziehen konnten. An ihnen lässt sich eine klare Tendenz erkennen: Ohne Abiturprüfung schwindet die Verbindlichkeit, sinkt das Niveau. Einen oberstufengemäßen Unterricht nach den Vorgaben des Lehrplans halten in diesen Kursen nur wenige engagierte Lehrkräfte durch. Wozu auch?

Soweit in äußerster Verdichtung einige Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung. Wir können uns nicht vorstellen, dass Fachaufsicht oder Schulaufsicht dieser Darstellung widersprechen würden; wir sehen auch nicht, dass sich im Grundsätzlichen an diesen Befunden durch die Daten der beiden letzten Abiturjahrgänge noch etwas zum Schlechten ändern wird. Unter diesen Voraussetzungen geben wir drei Empfehlungen:

1. Die Erprobungsschulen, die gute Arbeit leisten, sollten auch weiterhin, d.h. über das Schuljahr 2004/2005 hinaus, Sport als 4. Fach der Abiturprüfung anbieten dürfen.
2. Die Qualitätsoffensive, die mit dem Erprobungsvorhaben begonnen wurde, sollte baldmöglichst für weitere, nach strengen Maßstäben ausgewählte Gymnasiale Oberstufen in Nordrhein-Westfalen geöffnet werden.
3. Auch der Sportunterricht an den Gymnasialen Oberstufen und in den Kursen, die keine Abiturprüfung Sport ermöglichen, sollte nicht vergessen und in die Unverbindlichkeit entlassen werden.

Diese Empfehlungen implizieren, dass die 4. Abiturprüfung im Fach Sport auch künftig nur an ausgewählten Schulen auf Antrag möglich sein wird. Nach den Erfahrungen des Erprobungsvorhabens, die in diesem Bericht festgehalten sind, sollten an den ausgewählten Schulen folgende Grundvoraussetzungen gegeben sein, damit das 4. Abiturfach Sport den Ansprüchen der Gymnasialen Oberstufe gerecht werden kann:

- Der Bereich „Bewegung, Spiel und Sport“ ist im Schulprogramm verankert.
- An der Schule wird das Fach Sport in beiden Sekundarstufen in vollem Umfang laut Stundentafel erteilt.
- Die Fachkonferenz Sport hat sich auf ein Schulsportkonzept (einschließlich eines schuleigenen Lehrplans) geeinigt, das schriftlich vorliegt.
- Das Schulsportkonzept beruht auf den aktuellen Rahmenvorgaben und Lehrplänen für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Dass Schüler auch „Wissen erwerben und Sport begreifen“, ist damit schon in der Sekundarstufe I eine Aufgabe des Sportunterrichts.
- Der Antrag, auch die 4. Abiturprüfung im Fach Sport anbieten zu dürfen, beruht auf einem Beschluss der Fachkonferenz.
- Mehrere Fachlehrkräfte sind bereit, im Rahmen der erweiterten Erprobung regelmäßig Grundkurse Sport zu übernehmen und sich in diesem Zusammenhang an Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, insbesondere auch der Fortbildung, zu beteiligen

Das 4. Abiturprüfung sollte auf diesem Weg zum Kern einer Qualitätsoffensive für den Sportunterricht in der Gymnasialen Oberstufe werden, die auf möglichst viele Schulen des Landes ausstrahlt.

## 7. Literaturverzeichnis

ACKER, Detlev (1997): Perspektiven des Schulsports in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Schulentwicklung. In: LSW (Hrsg.): Werkstattbericht „Curriculumrevision im Schulsport“ Heft 2, Soest, 13-16.

ACKER, Detlev; EULERING, Johannes (1992): „Ist das Fach Sport abiturwürdig? – Diskussion zu Problemen des Schulsports“. SPORTUNTERRICHT 41, 290-296.

BRUCKMANN, Klaus; RECKTENWALD, Heinz-Dieter (2003): Schulbuch Sport. Aachen: Meyer und Meyer.

GEBMANN, Rolf; HUBER, Ludwig; KURZ, Dietrich; SCHULZ, Norbert; SCHWEIHOFEN, Christian; STILLER, Timo (2001): Konzept für die wissenschaftliche Evaluation. Unveröffentlichtes Manuskript zum Schulversuch: ‚Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung‘. Bielefeld/ Köln.

GEBMANN, Rolf; KURZ, Dietrich; MERGELKUHLE, Tim; SCHULZ, Norbert; SCHWEIHOFEN, Christian; STILLER, Timo (2002): Zwischenbericht Abiturjahrgang 2002. Unveröffentlichtes Manuskript zum Schulversuch: ‚Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung‘. Bielefeld/ Köln 17.10.2002.

GEBMANN, Rolf; KURZ, Dietrich; MERGELKUHLE, Tim; SCHULZ, Norbert; SCHWEIHOFEN, Christian; STILLER, Timo (2003): Zwischenbericht Abiturjahrgang 2003. Unveröffentlichtes Manuskript zum Schulversuch: ‚Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung‘. Bielefeld/ Köln 05.11.2003.

MSWWF NRW (1999a): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport. Frechen.

MSWWF NRW (1999b): Erprobungsrahmen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung. Düsseldorf.

TREBELS, Andreas (1999): Sportunterricht in der Neuen Gymnasialen Oberstufe. In: sportpädagogik (23) 1, 11-17.

### 7.1 Bisherige Veröffentlichungen mit Bezug auf theoretische Aspekte des Schulversuchs

GEBMANN, Rolf (2002): Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In: Tempel und Rinke, zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung. Festschrift Dietrich R. Quanz, herausgegeben vom Carl und Liselotte Diem-Archiv. Köln, S.149-166.

KURZ, Dietrich (2002): Qualität im Sportunterricht. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Bönen/Westf., 25-36.

KURZ, Dietrich, SCHWEIHOFEN, Christian (2002): Der Beitrag des Sports in der Gymnasialen Oberstufe zu Reife und Hochschulreife. Vortrag im Rahmen des Symposiums: „Sport in der gymnasialen Oberstufe - Verbindliches Fach und fakultative Abiturprüfung“ vom 8./9. Juli in Köln.

SCHULZ, Norbert (2002): Schulversuch Sport als viertes Abiturfach - erste empirische Befunde. Vortrag im Rahmen des Symposiums: „Sport in der gymnasialen Oberstufe - Verbindliches Fach und fakultative Abiturprüfung“ vom 8./9. Juli in Köln.

SCHULZ, Norbert (2002): Schulversuch Sport als viertes Abiturfach - Positive Zwischenbilanz. In: *Wir im Sport* 10/2002, 26.

SCHULZ, Norbert (2003): Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport - Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis. In: Bach, I.; Siekmann, H. (Hrsg.): *Bewegung im Dialog*. Hamburg: Czwalina, 151-165.

SCHWEIHOFFEN, Christian (2002): Sport in der gymnasialen Oberstufe - Symposium an der Deutschen Sporthochschule Köln. In: *Kurier - Deutsche Sporthochschule Köln*. (25) 5, 4.

SCHWEIHOFFEN, Christian (2003): Gymnasiale Aufgaben des Grundkurses Sport und Sportlehrerausbildung - eine vernachlässigte Beziehung? In: *Sportunterricht* (52) 1, 10-15.

STILLER, Timo (2002): Sport in der gymnasialen Oberstufe – Verbindliches Fach und fakultative Abiturprüfung. In: *Sportunterricht* (51) 9, 283.

## **7.2 Bisherige Veröffentlichungen als Orientierungshilfen zur Praxis-Theorie-Verknüpfungen für Lehrkräfte**

DREILING, Sonja; DREILING, Nick (2003): Sprungwettbewerbe relativ!? Wettkampf- und Leistungssituationen erfahren, verstehen und gestalten. In: *Sportpädagogik* (27) 5, 60-63.

ELLERMANN, Ilka; SCHWEIHOFFEN, Christian (2003): „Ich bin gesund und Laufen ist doof“ – Wie kann Laufen das Wohlbefinden fördern? - Ein Unterrichtsvorhaben zur Verbindung von Theorie und Praxis. In: ELBRACHT, Maike (Hrsg.): *Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Sport. Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in den Sekundarstufen I und II*. Kissing.

NEUMANN, Peter; SCHWEIHOFFEN, Christian (2003): Balancieren zwischen Spannung und Langeweile - Ein Unterrichtsvorhaben zum verantwortlichen Umgang mit gewagten Balancieraufgaben. In: *Praxis in Bewegung Sport & Spiel* (3) 2, 24-29; Arbeitskarten.

SCHWEIHOFFEN, Christian (2002): Baustein 9/4.8: Spielen in und mit Regelstrukturen - Gestaltung konkurrenz- und kooperationsorientierter Situationen im Sportspiel am Gegenstand kleiner Spiele - Eine Unterrichtsreihe. In: ELBRACHT, Maike (Hrsg.): *Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Sport. Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in den Sekundarstufen I und II*. Kissing, 54 Seiten.

SCHWEIHOFFEN, Christian (2002): Baustein 4/2.10.1: „Gruppengestaltungen von und für NichtbodenturnerInnen“ - Förderung der Gestaltungskompetenz. In: ELBRACHT, Maike (Hrsg.): *Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Sport. Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in den Sekundarstufen I und II*. Kissing, 36 Seiten.

SCHWEIHOFFEN, Christian (2002): Baustein 4/2.3.4.4-7: Angst kann abschrecken - Angst kann herausfordern : Der Umgang mit Angst beim Flick Flack. In: ELBRACHT, Maike (Hrsg.): *Fer-*

tig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Sport. Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in den Sekundarstufen I und II. Kissing, 50 Seiten.

SCHWEIHOFEN, Christian (2003): Beim Flick-Flack die Angst zum Thema machen - Praxis-Theorie-Vermittlung zur Eröffnung einer pädagogischen Perspektive. In: Lehrhilfen für den Sportunterricht (52) 1, 7-13.

SCHWEIHOFEN, Christian (2003): Volleyball - wie übt man das? In: Praxis in Bewegung Sport & Spiel (3) 1.

SCHWEIHOFEN, Christian (2003): Das Handeln in Wagnissituationen - Wie kann das Handeln der Schüler im alpinen Skilauf tatsächlich zum Wagnishandeln werden? In: GISSEL, N.; SCHWIER, J.(Hrsg.): Abenteuer, Erlebnis und Wagnis. Perspektiven für den Sport in Schule und Verein? Hamburg, 141-150.

SÖRENSEN, Sven; SCHWEIHOFEN, Christian (2001): Aus weniger mehr machen - Gruppengestaltungen am Boden. In: Praxis in Bewegung Sport & Spiel (1) 1, 18-21.

SYGUSCH, Ralf; SCHWEIHOFEN, Christian (2003): Baustein 6/2.7.5.5: Gegenseitig trainieren - den Spaß am Fußball entwickeln. In: ELBRACHT, Maike (Hrsg.): Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Sport. Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in den Sekundarstufen I und II. Kissing.

WINKLER, Gregor; SCHWEIHOFEN, Christian (2002): Werfen - womit und wozu. In: Praxis in Bewegung Sport & Spiel (2) 3, 28-37.