

Erprobungsvorhaben

„Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“

(1. Phase: 2000-2005)

Abschlussbericht

(Mai 2007)



DR. NORBERT SCHULZ
ROLF GEßMANN
TIMO STILLER



Universität Bielefeld

PROF. DR. DIETRICH KURZ
TIM MERGELKUHL
CHRISTIAN SCHWEIHOFEN

Inhalt

1	Einleitung	5
	DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ	
2	Die konzeptionellen Rahmenbedingungen des Schulversuchs	11
	ROLF GEßMANN	
3	Die Evaluation: Konzept, Fragen, Methoden	31
	DIETRICH KURZ	
4	Die Ergebnisse im Überblick	59
4.1	Die Schulen: strukturelle Bedingungen	59
	DIETRICH KURZ	
4.2	Die Schülerinnen und Schüler: Wer wählt das 4. Abiturfach Sport?	69
	CHRISTIAN SCHWEIHOFFEN	
4.3	Das Niveau: Wie anspruchsvoll ist das 4. Abiturfach Sport Im Vergleich der Fächer?	88
	TIMO STILLER	
4.4	Die Konzeption: Das 4. Abiturfach Sport im Urteil der Schülerinnen und Schüler	96
	DIETRICH KURZ	
4.5	Kursprofile und Unterrichtsvorhaben: Wird das pädagogische Potential des Faches ausgeschöpft?	111
	DIETRICH KURZ	
4.6	Theorievermittlung: Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern?	124
	TIM MERGELKUHLE	
4.7	Leistungsüberprüfungen: Entsprechen Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe?	139
	DANIEL SCHNITZLER, NORBERT SCHULZ, INGO WAGNER	
5	Bilanz	177
	DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ	
	Abkürzungen	184
	Literatur	185
	Dokumente	189

1 Einleitung

Seitdem die Kultusministerkonferenz 1972 im Rahmen der grundlegenden Reform der gymnasialen Oberstufe die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Fächer, mithin auch des Faches Sport, installiert hat, ist die Auseinandersetzung um die daraus resultierenden Möglichkeiten und Auflagen für das Fach Sport nicht zur Ruhe gekommen. Die Diskussion kreist immer wieder um dieselben Fragen: Welchen Stellenwert kann das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe tatsächlich beanspruchen? Kann es ein gleichwertiges Abiturfach sein, ohne seinen spezifischen Bildungsauftrag zu verlieren? Was kann Sport als Bewegungsfach zur Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe beitragen? Wie lässt sich der Unterricht gestalten, damit in der Abiturprüfung ein Niveau erreicht wird, das den offiziellen Anforderungen entspricht? Solche Fragen werden auch in diesem Band wieder aufgenommen, in dem wir über einen in Deutschland bisher einzigartigen Schulversuch berichten.

Im Jahr 1998 hat das für die Schulen in Nordrhein-Westfalen verantwortliche Ministerium entschieden, Sport als 4. Fach der Abiturprüfung an den Gymnasien und Gesamtschulen des Landes nicht mehr zuzulassen. Welche Signalwirkung diese Entscheidung für den Schulsport haben würde, welche Folgen für den Status des Faches, aber auch für die Gestalt der gymnasialen Oberstufe insgesamt, haben nicht alle Verantwortlichen und Betroffenen sofort erkannt. Einige Fachlehrkräfte mögen sogar zunächst erleichtert gewesen sein, diese aufwändige Prüfung nun nicht mehr abnehmen zu müssen, ohne indes zugleich die längerfristigen Konsequenzen für den Stellenwert des Faches und auch für den eigenen Berufsstand zu bedenken.

Bis dahin hatte es wenig Beachtung gefunden, dass Sport als 4. Fach der Abiturprüfung schon seit längerem in mehreren Bundesländern nicht oder nur unter restriktiven Auflagen zugelassen war. Vielen wurde erst allmählich klar, welche Folgen es haben müsste, wenn nun auch im „Sportland“ Nordrhein-Westfalen, das im Schulsport seit Jahren eine Führungsposition beansprucht, die Abiturfähigkeit des Faches in Zweifel gezogen wurde. Etwa zeitgleich mit dem Aus für das 4. Abiturfach Sport wurden in Nordrhein-Westfalen die ersten Sportlehrpläne einer neuen Generation fertig, die bundesweit Maßstäbe setzen sollten. Schon der alte Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe galt als anspruchsvoll, und zwar nicht nur in fachlicher Hinsicht, sondern auch bezüglich jener spezifischen Ansprüche, die in der gymnasialen Oberstufe an jedes Fach zu stellen sind. Und in diesem Bundesland sollte es nun kein 4. Abiturfach Sport mehr geben?

Was unterscheidet das Fach Sport so grundsätzlich von allen anderen Schulfächern, dass ihm als einzigem die generelle Abiturfähigkeit abgesprochen werden kann? Hinter den diversen vorgebrachten Argumenten lässt sich ein entscheidender grundlegender Einwand erkennen: Wenn Sport im Kern ein praktisches Fach ist, wenn also im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens die immer auch körperliche Bewältigung von Bewegungsaufgaben steht, dann können Wissensumfang und Reflexionstiefe in diesem Fach nicht das Niveau der anderen, der „wissenschaftlichen“ Fächer erreichen. Mit diesem Einwand wird nicht bestritten, dass das Schulfach Sport einen unersetzbaren Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule leisten kann und daher auch noch in der gymnasialen Oberstufe eines der wenigen Pflichtfächer ist. Doch fraglich bleibt, wie weit die in diesem Fach erbrachten Leistungen auch in die Abiturnote eingehen sollen.

Die Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen folgen einem Konzept, nach dem die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden sollen, die praktischen Erfahrungen, die sie im Sportunterricht machen, begleitend zu durchdringen und sie schließlich in ihrer Bedeutung für ihr Leben zu reflektieren und zu beurteilen. Damit soll schon in der Grundschule begonnen werden. Im Bildungsgang soll diese Reflexion an Breite und Tiefe und damit auch an Bezügen zu wissenschaftlichem Wissen gewinnen. Wissenschaftspropädeutik ist im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe damit keineswegs eine von außen an das Fach herangetragene Forderung, sondern Konsequenz aus seinem schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Sie muss und kann allerdings auf eine andere Weise realisiert werden als in den meisten anderen Fächern der Schule.

24 Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen wurden ausgewählt, um vom Schuljahr 1999/2000 an in einem fünfjährigen „Erprobungsvorhaben“ zu prüfen, ob und ggf. wie das 4. Abiturfach Sport dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht werden kann. Wissenschaftler der Deutschen Sporthochschule Köln und der Universität Bielefeld wurden beauftragt, das Vorhaben zu evaluieren, um faktenbasierte Grundlagen für die politische Entscheidung über die Zukunft des Sports in der gymnasialen Oberstufe zu schaffen. Damit ergab sich für uns in einer fachpolitisch brisanten Situation die Chance zu einer breit angelegten Schulsportforschung mit einem einzigartigen Zugang zum Feld.

Im Jahr 2005 hat der nordrhein-westfälische Landtag entschieden, die Erprobung in eine zweite Phase zu überführen, die bis zum Schuljahr 2008/2009 angesetzt ist, und dann über eine mögliche Öffnung zu entscheiden. An dieser erweiterten Erprobung nehmen 54 Schulen mit gymnasialer Oberstufe teil.

Zwischenzeitlich hat sich mit einer neuen KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe sowie daran anschließend der Verabschiedung eines neuen Schulgesetzes durch die neue Landesregierung in NRW (vgl. MSW NRW, 2006) der schulpolitische Rahmen für die gymnasiale Oberstufe nicht unerheblich geändert, und das hat Auswirkungen auch auf das Fach Sport. In dem ab Schuljahr 2010/2011 greifenden neuen Oberstufensystem ist der Status des Faches Sport neu zu bestimmen. Von interessierten Schulen kann es als vierstündiges Neigungsfach (mit der Option einer Abiturprüfung mit schriftlichem und praktischem Anteil) angeboten werden. Zudem zeichnet sich die Möglichkeit ab, über gesonderte sportbezogene Projektkurse Prüfungsleistungen in einem dann obligatorischen 5. Prüfungsfach einzubringen. Bislang ist es allerdings fraglich, ob es darüber hinaus Sport als Fach der Abiturprüfung in der im Erprobungsvorhaben auf dem Prüfstand stehenden Form weiterhin geben wird. Das Fach Sport könnte als zweistündiges Pflichtfach auch vom direkten Zugang zum Abitur ausgeschlossen werden. Über die Nebenwirkungen, die mit dieser Entscheidung für Qualität und Ausrichtung des Schulsports zu erwarten sind, lässt sich aus den Erfahrungen der Erprobung einiges ableiten.

Durch diese Veränderungen, die sich ähnlich auch in anderen Bundesländern abzeichnen, werden die im Erprobungsvorhaben gewonnenen Erkenntnisse jedoch keinesfalls hinfällig. Im Gegenteil, die eingangs formulierten grundlegenden Fragen zum Sport in der gymnasialen Oberstufe und seinen Möglichkeiten als Abiturfach bleiben auch zukünftig bestehen. Die Ergebnisse des Erprobungsvorhabens können helfen, u. a. folgende Fragen zu beantworten:

- Wie sind anspruchsvolle Klausuren zu stellen und unterrichtlich angemessen vorzubereiten?
- Wie (in welchem Umfang, an welchem Ort, mithilfe welcher Methoden und Medien) können Theorieanteile in den Unterricht eingebaut werden?
- Wie kann dabei die sportmotorische Praxis ihre fundamentale Bedeutung für den Sportunterricht erhalten (Praxis-Theorie-Bezug)?
- Wie kann bei allen wissenschaftspropädeutischen Anstrengungen das pädagogische Potential des Faches (Mehrperspektivität) optimal ausgeschöpft werden?

All das sind zukünftig anstehende Probleme, deren Lösungen auch im Rückgriff auf Erfahrungen des Erprobungsvorhabens anzugehen sind. Dabei sollten die Erfahrungen damit, wie ein Sportunterricht unter dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe zu konzipieren ist, selbstverständlich auch für die Qualitätssicherung des zweistündigen Pflichtunterrichts fruchtbar gemacht werden, damit dieser nicht auf das Niveau eines reinen Bewegungsbetriebs zurückfällt. Andererseits sollte die Vielfalt anspruchsvoller Auslegungen des Sportunterrichts, die

sich in den Schulen des Erprobungsvorhabens abzeichnet, auch im zukünftigen Neigungsfach nicht den normierenden Vorgaben des Zentralabiturs zum Opfer fallen.

Die Teams der Universität Bielefeld und der Deutschen Sporthochschule Köln bemühen sich – in Absprache mit ihrem Auftraggeber –, diese konstruktive Funktion der gewonnenen Erkenntnisse während der zweiten Phase des Erprobungsvorhabens dadurch zu verstärken, dass sie den Charakter ihres Engagements modifizieren. Neben die evaluative Aufgabe werden vermehrt betreuende und beratende Aktivitäten treten und dabei werden die Rahmenbedingungen, die für das Fach in der gymnasialen Oberstufe zukünftig zu erwarten sind, besonders in den Blick genommen.

Mit dem hier vorgelegten Band machen wir die Erfahrungen der ersten Phase der Erprobung zugänglich. Mit unserer Darstellung verfolgen wir mehrere Absichten und bedienen dementsprechend unterschiedliche Leseerwartungen:

Es geht uns zunächst darum, die schul- und fachpolitische Entscheidungssituation, die zum Schulsport in der gymnasialen Oberstufe besteht, übersichtlich darzustellen. Dies war der zentrale Auftrag, den uns die Politik gegeben hat. Unter diesem Interesse ist das Kapitel 2 konzipiert. Es zeichnet die bildungs- und sportpolitische Genese des Erprobungsvorhabens nach und erläutert die Rahmenbedingungen, unter denen die am Versuch beteiligten Schulen anzutreten hatten.

In Kapitel 3 erläutern wir unser Vorgehen bei der Evaluation des Erprobungsvorhabens, beschreiben unsere Methodik und einige typische Erfahrungen. Da Schulforschung in der Sportpädagogik noch selten ist, voraussehbar im Zuge forcierter Qualitätsentwicklung aber an Bedeutung gewinnen wird, dürften diese Ausführungen auch über die Bedingungen des Erprobungsvorhabens hinaus von Interesse sein.

Das vierte Kapitel bietet einen Überblick über wichtige Evaluationsergebnisse, die als Grundlage derzeit anstehender und zukünftiger politischer Entscheidungen (auch in anderen Bundesländern) herangezogen werden können. Hier finden sich u. a. Aussagen über die an dem Versuch teilnehmenden Schulen, über die Schülerinnen und Schüler, die Sport als 4. Prüfungsfach wählen, über die Realisierung und die Akzeptanz des didaktischen Konzepts sowie über die Qualität der erprobungsrelevanten Leistungskontrollen (Klausuren, Fachprüfungen, Facharbeiten, Abiturprüfungen).

.

Die Erprobung zeigt allerdings auch, dass die Abiturfähigkeit des Faches nicht ohne weiteres gegeben ist. Sie bedarf besonderer Voraussetzungen – auch schon in der Sekundarstufe I – und fordert dem Fach auch Veränderungen ab, die nicht jeder mit seinem Verständnis vom Auftrag des Schulsports vereinbaren kann. Es war von Anfang an unter allen Beteiligten offen, wie weit sie bereit sein würden, diesen Prozess mitzugehen. Die Ergebnisse und Interpretationen, die wir in Kapitel 4 vorlegen, können daher auch als Anregung gelesen werden, das eigene fachdidaktische Konzept auf den Prüfstand zu stellen.

Der Band ist ein Gemeinschaftswerk. Alle Texte sind von mehreren Mitgliedern der Teams aus Bielefeld und Köln gelesen, geprüft, korrigiert und schließlich verabschiedet worden. Nur die letztlich verantwortlichen Autoren sind jeweils namentlich genannt. Wertvolle Vorarbeiten und Hilfen verdanken wir auch Stefan Büschenfeld, Anna Bucko, Malte Gerkensmeier, Ingo Lange, Hanna Ragg, Henning Kazek und Björn Schmuck. Die aufwändige redaktionelle Bearbeitung des Bandes in der vorliegenden Form verdanken wir Miriam Böckmann.

Bielefeld/Köln, im Mai 2007
Dietrich Kurz & Norbert Schulz

2 Konzeptionelle Rahmenbedingungen des Schulversuchs

ROLF GEBMANN

2.1 Die fachdidaktische Ausgangssituation: Das NRW-Konzept für den Grundkurs Sport

Nordrhein-Westfalen gehörte zu jenen Bundesländern, die die Reform der gymnasialen Oberstufe gemäß KMK-Beschluss vom 7.7.1972, der sog. Bonner Vereinbarung, sehr früh umgesetzt hatten. Aufgrund von verschiedenen Schulversuchen, die schon ab Ende der 1960er Jahre Eckpunkte der sich abzeichnenden Reform in Angriff nahmen, sowie durch die frühe Einsetzung von gymnasialen Fachgruppen, die für die einzelnen Fächer die Reform curricular umsetzten, hatte man sich auf die Wende in der Konzeption der gymnasialen Oberstufe gut vorbereitet. So konnte Nordrhein-Westfalen schon 1972 für das Fach Sport einen ausgearbeiteten Oberstufenlehrplan vorlegen, was so zeitnah zur Bonner Vereinbarung für kein anderes Bundesland nachzuweisen ist. Das *Curriculum Gymnasiale Oberstufe Sport* von 1972 und seine im Jahre 1974 vorgelegte, wesentlich erweiterte Fassung haben den Unterricht in den Grund- und Leistungskursen Sport bis in die gegenwärtig gültigen *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II –Gymnasium/Gesamtschule Sport* von 1999 (MSWWF, 1999) fachdidaktisch wesentlich vorgeprägt. Daran ändern auch neue organisatorische und inhaltliche Akzentsetzungen grundsätzlich nichts, die zwischenzeitlich, insbesondere durch die *Richtlinien und Lehrpläne* von 1980/81, für den Oberstufensport erfolgt sind.

Mit Blick auf den Grundkurs Sport lässt sich in diesem Sinne feststellen, dass er seit seiner ersten Grundlegung von 1972 bis zu seiner Gestalt im gegenwärtigen Richtlinien- und Lehrplanwerk seine fachdidaktische Konzeption im Grundsatz beibehalten hat. Im Grundkurs Sport ging und geht es darum, ausgewählte sportmotorische Aktivitäten (KMK-Grundsatz der Individualisierung/Spezialisierung, möglichst nach Begabung und Interesse) vertieft und längerfristig zu behandeln (KMK: Niveausetzung und Sequenzialität), und zwar in einer engen Verknüpfung von motorischem und kognitivem Lernen. So sollten die Spezialisierung in der Praxis (von der Sportartenkombination 1972 bis zum Kursprofil 1999) und die geforderte sporttheoretische Durchdringung (von praxisnahen Kenntnissen 1972 zur entwickelten Wissenschaftspropädeutik 1999) dem Anspruch des neuen gymnasialen Lernens auch im Grundkurs Sport gerecht werden. Dabei war auch das Anliegen der zunehmenden Selbstständigkeit der

Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Merkmal des Unterrichts, um den neuen gymnasialen Anspruch der Oberstufe zu realisieren.

Das neue Element der Sporttheorie war im Grundkurskonzept von 1972 noch sehr eng auf Regelkunde, Verbalisierung technisch-taktischen Handelns und auf Schiedsrichterkompetenz als besonderen Ausdruck der beherrschten Sache angelegt. Die Abiturprüfungsordnung vom 21.8.1975 sprach zum ersten Mal von der „spezifischen Theorie“ der Prüfungssportarten, um die es in der mündlichen P4-Prüfung ginge, was – folgerichtig – für den vorausgegangenen Unterricht bedeutete, dass er die entsprechenden Grundlagen zu legen hatte. Im Richtlinien- und Lehrplankonzept von 1980/81 wurde dann die „Theorie“ in einem weiter gefassten Sinne als sportartspezifische Theorie aufgeschlüsselt und erschien nunmehr recht umfangreich als eigene Kategorie im Darstellungsraster der einzelnen Sportarten. Davon abgegrenzt wurde jetzt die „allgemeine“ Sporttheorie, die vor allem für den Leistungskurs Sport von Bedeutung war. Die Richtlinien und Lehrpläne von 1999 haben diese Linie weiterentwickelt, indem sie „Sporttheorie“ zum integrierten Inhaltsbereich „Wissen erwerben und Sport begreifen“ (MSWWF, 1999, S. XXXVII; dort Bild des Würfels) weiter profilierten und in den Unterrichtsvorhaben praktisches, theoretisches und methodisches Lernen noch stärker miteinander verschränkt sehen wollen.

Für den Grundkurs Sport in Nordrhein-Westfalen war und ist kennzeichnend, dass er die theoretischen Anliegen eng an die sportliche Praxis anbindet, dem motorischen Lernen also die Führungsrolle zukommt. Dementsprechend ist auch die Sportstätte der gegebene Lernort, was gelegentliche „Theoriestunden“ im Klassenzimmer nicht ausschließt. In der Notengebung spiegelt sich diese Position sehr deutlich wider. Von 1972 bis 1999 wurden im Grundkursunterricht sportpraktische und sporttheoretische Leistungen im Verhältnis 2:1 gewichtet, was für die praktischen und mündlichen Leistungen im 4. Abiturprüfungsfach Sport ebenso galt. Mit dem neuen Lehrplanwerk von 1999 wird diese Position nicht aufgegeben, jedoch das fixierende Gewichtungsverhältnis verlassen. Die Gewichtung von einzelnen Teilleistungen trägt nun „jeweils dem zeitlichen Ausmaß und der Intensität Rechnung, mit der die entsprechenden Inhalte im Unterricht behandelt worden sind“ (MSWWF, 1999, S. 71), sie wird also variabler. Hierzu hält der Lehrplantext fest, dass im Grundkurs „in erster Linie die kontinuierlich in Demonstration und sportmotorischen Tests erbrachten sportmotorischen Leistungen sowie die weiteren fachlichen Leistungen zu bewerten sind, die in Beiträgen zur Unterrichtsgestaltung und zu Unterrichtsgesprächen sowie ggf. durch Mitarbeit in Projekten erbracht worden sind“ (ebd.). Von daher gilt auch heute für den Grundkurs in Nordrhein-Westfalen, und zwar akzentuierter als für den Leistungskurs, dass im „Zentrum des Sportunterrichts *das aktive*

sportliche Handeln“ (MSWWF, 1999, S. 10) steht, dass „Grundkursunterricht ... überwiegend Bewegungszeit“ ist (ebd., S. 25).

Mit dem Verständnis vom Grundkurs Sport als primär sportpraktisch ausgerichtetem Fach, das dreistündig an der Sportstätte zu unterrichten ist, dem aber die theoretische Durchdringung im Sinne von Sport begreifen und das Bild des selbstständigen Schülers ebenfalls wichtige Anliegen sind, glaubte die Fachkonzeption in Nordrhein-Westfalen die Forderungen der KMK-Vereinbarung nach neuer Oberstufengemäßheit zu erfüllen – aber eben auch *fachspezifisch* zu erfüllen, d. h. mit der Auflage, Gleichwertigkeit einlösen zu müssen, aber dieses auch mit dem Recht auf Andersartigkeit tun zu dürfen (vgl. KMK, 1978, S. 5; vgl. hierzu auch Geßmann, 2002).

Als Nordrhein-Westfalen 1972 seine Konzeption vorlegte, folgten ihm in dieser Auffassung des Grundkurses etwa die Hälfte der damaligen Bundesländer. Etwa ein Viertel hielt es nicht für seriös machbar, die geforderte Theorie an der Sportstätte, also im Wesentlichen im direkten Verbund mit dem sportpraktischen Lernen, zu leisten und entschied sich für eine der drei Stunden als Klassenzimmerunterricht; andere verfügten eine zusätzliche Stunde Sporttheorie oder wenigstens einige zusätzliche Halbjahreskurse für die Abiturkandidaten. Ein weiteres Viertel der Bundesländer lehnte Sport aus unterschiedlichen Gründen als 4. Abiturprüfungsfach generell ab¹.

2.2 Erfahrungen, Kritik, Abbruch

Die Erfahrungen mit dem Unterricht wie mit der Abiturprüfung im Grundkurs Sport sind weder in Nordrhein-Westfalen noch darüber hinaus gründlicher registriert oder diskutiert worden. Auch in dieser Hinsicht stand der Grundkurs im Schatten des Leistungskurses Sport, dem stets umfänglichere Bemühungen gegolten haben, weil er eben wegen des erhöhten Stellenwertes von Theorie den gewohnten Fach- und Unterrichtszuschnitt stärker verließ.

In den Schulen entwickelte sich die Möglichkeit der Wahl von Sport als 4. Abiturfach als ein für die Schüler reizvolles Angebot. Leider liegen hier keine detaillierten Prozentzahlen zum Wahlverhalten und seiner Entwicklung vor. Die spätere Kritik der gymnasialen Schulaufsicht an dieser Wahlmöglichkeit hat die Situation einmal wie folgt beschrieben:

¹ Vgl. zur strukturellen Entwicklung des Oberstufensports die synoptischen Darstellungen von Quanz u.a. 1979/81, Groth 1978, Groth/Groth 1980; einen neueren Überblick bietet Schülting-Enkler 2003.

„Für Sport als 4. Fach stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

- Sport ist mit ca. 23 Prozent der Abiturienten das am häufigsten gewählte Abiturfach. Das heißt: Jeder 4. Abiturient besteht sein Abitur mit Sport als Prüfungsfach. An manchen Schulen ist der Anteil sogar auf 50 Prozent gestiegen.
- Die Noten im Fach Sport differieren im Schnitt bis zu 2 Notenstufen nach oben gegenüber den sonstigen Leistungen der betreffenden Schülerinnen und Schüler im übrigen Abiturbereich“ (Acker, 1997, S. 16).

Damit wird weitergehend in den Raum gestellt, dass gerade über dieses Fach ein auffallend hoher Punktegewinn gelänge, und zwar nicht nur im Abitur selbst, sondern auch bzgl. Zulassung und Gesamtqualifikation. Sehr viele Wähler von Sport als 4. Prüfungsfach hätten überhaupt nur das Abitur geschafft, weil ihnen dieses Fach die entsprechenden Punkte geliefert habe. Dahinter verbarg sich ein dreifacher Negativbefund: erstens seien Sportwähler kognitiv schwächere Schüler, zweitens dominiere die sportmotorische Leistung unverhältnismäßig stark die Notengebung und die Abiturprüfung, drittens seien die mündlichen Prüfungen im Abitur nicht anspruchsvoll genug. Zusammengefasst: Sport als 4. Abiturfach sei ein zu leichtes Fach und gefährde aus Sicht der Schulaufsicht den Grundsatz der Chancengleichheit und das Abiturniveau.

Für die Schulaufsicht machte der Leiter der Gymnasialabteilung im Schulministerium, Dr. Acker, aus seiner Vorstellung von angemessenem Grundkursport keinen Hehl. Im Gegensatz zum Leistungskurs würde der Grundkurs Sport seinen oberstufengemäßen Ansprüchen nicht gerecht und die zwischenzeitlich von der Lehrplankommission „im Werkstattbericht vorgeschlagene Änderung der Struktur und auch des Prüfungsverfahrens führt zu keiner Verbesserung, sondern m.E. eher zu einer Verschlechterung, weil die Theorieorientierung durch die Verbreiterung der sportpraktischen Basis zwangsläufig zurückgenommen werden muß“ (Acker, 1997, S. 16). Der Grundkurs als Pflichtsport sollte nicht durch „falschverstandenes Statusdenken“ gefährdet werden, denn: „Ich glaube, dass auch der Sport als Pflichtfach nur dann seine erzieherischen Möglichkeiten voll entfaltet, wenn er sich auf seine eigentlichen Aufgaben konzentriert“ (ebd.). Damit war wohl gemeint, dass ein in Richtung Wissenschaftspädagogik entwickelter Grundkurs die Nachdrücklichkeit sportpraktischer Bildungserfahrungen gefährde, die Sport als Fach primär legitimiere².

Eine negative Haltung gegenüber Sport als 4. Abiturfach wurde gelegentlich auch vom Philologenverband und den Gymnasialdirektoren eingenommen. So konstatierte der damalige Vorsitzende des NRW-Philologenverbandes, dass

2 Zur Position von Acker vgl. auch „Sportunterricht Interview“ 1992.

Sport als Abiturfach eher fehl am Platze sei (Stuckmann, 1981, S. 173; vgl. auch Philologenverband, 1983, S. 42). Die Aussetzung dieser Möglichkeit kommentierte sein Nachfolger im Amt, Peter Heesen, 1998 dahingehend, dass diese „Entscheidung als Schritt auf dem Weg zu einer Qualitätssicherung der Schulen“ begrüßt werden müsse³. Dabei bezog sich Heesen auf eine Information aus dem NRW-Schulministerium, die er schon Mitte März 1998 erhalten hatte. Neben der Abschaffung des sog. Nordrhein-Westfalen-Abiturs (mit nur einer Fremdsprache) und der Verfügung der Zweitkorrektur bei Abiturklausuren war die Abschaffung des 4. Abiturfachs Sport die einschneidendste Maßnahme, mit der man eine Qualitätsverbesserung des Abiturs in NRW im Anschluss an die „Richtungsentscheidungen“ der KMK von Mainz 1995 und die „Umsetzungsbeschlüsse“ von Dresden 1996 herbeiführen wollte. Der Leiter der Gymnasialabteilung im Schulministerium führte bei seiner negativen Positionierung zum 4. Abiturfach Sport auch „Resolutionen von Direktorenkonferenzen“ an, mit denen sich die Schulleiter gegen Sport als 4. Abiturfach ausgesprochen hätten (vgl. Acker, 1997, S. 16).

Die Sportlehrkräfte in den Schulen haben ihre Erfahrungen mit dem Grundkurs Sport und seiner Abiturprüfung leider kaum öffentlich gemacht. Vernehmliche Kritik übten sie jedoch am hohen zeitlich-organisatorischen Aufwand, der mit der sportpraktischen Abiturprüfung verbunden war, zumal diese Prüfungen stets vor Beginn des Zeitraums für die mündlichen Prüfungen durchgeführt sein mussten. Dies führte dazu, dass mit den damals neuen Richtlinien und Lehrplänen von 1980/81 nur noch in der Schwerpunktsportart des Grundkurses Sport im Abitur praktisch geprüft wurde. Doch blieb auch danach der Aufwand beträchtlich. In nachträglichen Befragungen, die über Examensarbeiten durchgeführt wurden, machten die Lehrkräfte durchaus deutlich, dass die langjährige Praxis gerade der Theorievermittlung und -sicherung im Unterricht wie die Vorbereitungspraxis auf die mündliche Abiturprüfung auch kritische Fragen aufwerfe (Schulz, 2003a, b). Ähnlich äußerte sich in solchen Rückerinnerungen auch die Schülerseite. Sie tat dies oft unverblümter als die Sportlehrkräfte, berichtete von engen Absprachen und knappen Materialgrundlagen als Vorbereitung für den mündlichen Prüfungsteil (vgl. ebd.).

Auch wenn exaktes Zahlenmaterial fehlt, so darf man von einer latenten kritischen Haltung gegenüber der Abiturfähigkeit des Grundkurses Sport ausgehen, die sich auf allen beteiligten Ebenen zeigte und wahrscheinlich auch zunahm. Damit sollen die vielen gelungenen, oberstufengemäßen Praxen in Unterricht und Abiturprüfung Sport nicht verunglimpft werden, die es sicherlich auch gab. Zu beklagen ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass die Schul- und

3 Heesen, P. zit. n. Fleischhauer

Fachaufsicht im Kultusministerium und in den fünf Bezirksregierungen in NRW wenig nachhaltig aktiv wurde, als sich die negativen Erfahrungen und Rückmeldungen zum 4. Abiturfach Sport verdichteten. Allerdings muss man die Initiative, die ab 1990 von der BR Arnsberg ausging, hier sehr positiv würdigen. Unter Leitung des Fachdezernenten Köster hatte sich ein Arbeitskreis gymnasialer Fachberater gebildet, der sich dezidiert den Fragen eines verbesserten Grundkursunterrichts widmete. Es wurden Tagungen auf Bezirksebene durchgeführt und Materialien für die Sporttheorie entwickelt, die von interessierten Schulen abgerufen werden konnten (Köster, 1994). Von den BR' en Arnsberg und Münster wurde eine weitere Aktion angestoßen, die ebenfalls Licht in das Dunkel des Grundkurses Sport bringen sollte. Im Herbst 1994 forderten die fünf Bezirksregierungen die Schulen mit gymnasialer Oberstufe auf, die Kursmappen für die abgelaufene Jahrgangsstufe 12 einzureichen. Aus 522 Gymnasien und Gesamtschulen wurden 2.232 Kursmappen ausgewertet. Wenn es auch methodisch nicht unproblematisch ist, von solchen „Klassenbüchern“ auf Unterricht zu schließen, so zeigten die analytischen Einblicke doch manche strukturelle und inhaltliche Problempunkte auf, die das gymnasiale Niveau des Grundkurses Sport gefährdeten. Von dem Ergebnis wurden allerdings nur die Schulen der BR' en Arnsberg, Detmold und Münster per Rundverfügung im Juli 1995 informiert; die BR' en Düsseldorf und Köln wollten darauf lieber verzichten und bei Tagungen mündlich auf die Erkenntnisse hinweisen.

Anfang 1995 wurde im Auftrag der Sportabteilung des Ministeriums eine Arbeitsgruppe Gymnasiale Oberstufe eingerichtet (Leitung: Fachdezernent Köster), die in einer rückblickenden Bestandsaufnahme auch die Praxis des Grundkurses Sport und seiner Abiturprüfung beleuchtete. Deren Ergebnisse stellten Schwächen des bisherigen Unterrichts insbesondere im Grundkurs Sport heraus und skizzierten „fachdidaktische Leitlinien für die Weiterentwicklung des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe“ (Landesinstitut, 1996, S. 13 ff.). Hierzu gehörte der weitreichende Vorschlag, den erkannten Mängeln der Unterrichts- und Prüfungspraxis im Oberstufensport (Sicherung des wissenschaftspropädeutischen Niveaus) u.a. mit der Kappung der sportpraktischen Prüfungsteile sowohl im Grundkurs wie im Leistungskurs Sport zu begegnen. Da sich aus den Mitgliedern dieser Arbeitsgruppe ab 1.2.1997 auch die offizielle Lehrplankommission Oberstufe innerhalb der jetzt anlaufenden Curriculumrevision Sport rekrutierte, konnten die ins Spiel gebrachten Vorstellungen weiter verfolgt werden. Im Workshop zum Schulsport in der gymnasialen Oberstufe in Soest 1997 wurde abschließend festgehalten, „daß immer wieder gefordert worden (sei), daß die gewünschte Verstärkung des intentionalen Aspektes im Oberstufensport nicht zur Instrumentalisierung des sportpraktischen Tuns führen darf“ (Landesinstitut, 1997, S. 77), denn bei den von der Arbeitsgruppe vorgestellten Überlegungen, so wurde befürchtet, „reduziert man die motorische

Dimension im Abiturbereich erheblich“ (Landesinstitut, 1997, S. 80). Mit Blick auf die Abiturprüfung war weniger von einer Instrumentalisierung der Praxis die Rede als davon, dass praktische Prüfungsteile reduziert, abgeschafft und in 13/II verlagert würden. Auf der wichtigen Tagung in Soest wurde die komplexe Problematik der Ausrichtung des Grundkurses Sport offen diskutiert. Trotz der in Soest auch geäußerten Bedenken ist anschließend die Sichtweise verfolgt worden, die Abiturprüfung im 4. Fach als mündliche Prüfung zu gestalten und auf einen sportpraktischen Prüfungsteil zu verzichten. Damit war eine Entscheidung auf den Weg gebracht worden, die bis heute in unserem Schulversuch ihre Wellen schlägt.

Der Lehrplanentwurf für den Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe löste aber auch seinerzeit schon eine heftige Kontroverse aus, die ein bezeichnendes Licht auf unterschiedliche Einschätzungen warf. Der Präsident des Deutschen Sportlehrerverbandes NRW sprach sich gegen eine solche mündliche Prüfung aus, die ein falsches Signal setze, weil sie das fachkonstitutive Element Bewegung auf höchster Ebene sichtbar gering schätze: „Sportabitur – nur mit dem Kopf?“ (Zimmermann, 1998, S. 41; vgl. ausführlich DSLV, 1999). Verständlicherweise rief diese Stellungnahme beim Leiter und weiteren Mitgliedern der Lehrplankommission bzw. aus deren Umkreis geharnischte Gegenreaktionen hervor (vgl. Köster, 1998; Bruckmann, 1998; Recktenwald, 1998; Stoffers & Stoffers, 1998). Sie wiesen einen Grundkurs Sport und ein Sportabitur zurück, in denen traditionelles Sportartenlernen und Punktemachen vorherrschten (was Zimmermann so gar nicht vertreten hatte) und rechtfertigten mit dem Unterrichtsverständnis des Lehrplanentwurfs, das nun nachdrücklicher als bisher Theorie und Praxis miteinander verschränken will, unisono ihre Gegenposition. In den Gegendarstellungen wurde vor allem wieder die Abiturprüfung thematisiert, die man sich am liebsten als getreues Spiegelbild des Unterrichts wünschte, nämlich als Prüfungssituation, in der sich ebenfalls praktische wie theoretische Elemente funktional ergänzten. Eine „mündliche“ Prüfung, die zur Lösung der Aufgaben auch praktisch-motorischer Komponenten bedürfe, wäre geradezu der gewünschte fachdidaktische Königsweg.

Mit der Arbeit an einem neuen Lehrplanwerk hatte man sich auf den Weg zu längerfristiger curricularer Reformarbeit begeben. Man hätte aber frühzeitiger, schon ab Ende der 1980er Jahre, und vor allem mit direkt praxiswirksamen Auflagen von Seiten der Fach- und Schulaufsicht gegensteuern müssen, um das als gefährdet eingeschätzte Niveau des Grundkurses Sport anzuheben und dem späteren Abiturverbot vorzubauen. Dass dies nicht erfolgt ist, ist im Nachhinein sicher bedauerlich. Gründe mögen darin gelegen haben, dass man die Kräfte gerade gegen Ende der 1980er und in der ersten Hälfte der 1990er Jahre gebündelt hatte, um u. a. das umfangreiche und auch curricular innovativ ge-

dachte Programm der *Gesundheitserziehung durch Sport* zu realisieren. Außerdem begann Mitte der 1990er Jahre die Arbeit an der Revision der *Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Sport* von 1980/81. Gerade diese beiden Aktivitäten sollten auch einer profilierten Konzeption der Grund- und Leistungskurse Sport in der Oberstufe zugute kommen. Doch hat man über diesem Engagement die schleichende Gefahr einer vorzeitigen Abschaffung des 4. Prüfungsfachs Sport unterschätzt, die mit der Position der gymnasialen Schulaufsicht des Ministeriums zunehmend erkennbar wurde.

Das Jahr 1998 brachte die neuen Weichenstellungen für den künftigen Grundkurs Sport und seine Abiturprüfung. Anfang des Jahres wurde die Entscheidung des Schulministeriums gegen Sport als 4. Abiturfach intern getroffen. Der Entwurf des künftigen gymnasialen Sportlehrplans, der mit Stand vom 15.8.1998 für das sog. Beteiligungsverfahren öffentlich gemacht wurde, enthielt das weiter entwickelte Konzept eines oberstufengemäßen Unterrichts, sah aber noch eine mündliche Prüfung als Sportabitur vor. Es folgte die Abiturprüfungsordnung (APO-GOST) vom 15.10.1998, mit der ab sofort die Möglichkeit zu Sport als 4. Abiturfach aufgehoben wurde. Begleitend zu dieser massiven Entscheidung hob das Ministerium die nunmehrige Aufstockung des Oberstufensports auf durchgehend drei Wochenstunden als Stärkung des Schulsports hervor, fügte zudem den Hinweis auf einen Schulversuch bei, der zwischenzeitlich vereinbart worden war:

„Zur Stärkung des Faches Sport als Pflichtfach wird der Stundenanteil in Jahrgangsstufe 11/I um eine Stunde erhöht (...); in der Jahrgangsstufe 13/II wird eine Pflichtbindung von drei Stunden eingeführt, so dass Sport in der Oberstufe durchgehend dreistündig erteilt wird. Gleichzeitig wird Sport als viertes Abiturfach auf eine neue Grundlage gestellt, indem ein neues Konzept an ausgewählten Schulen mit besonderem sportlichem Profil erprobt wird (...).

§ 7 (Abs. 3): „(...) Sport kann mit Genehmigung der oberen Schulaufsichtsbehörde an ausgewählten Schulen mit besonderem sportlichen Profil als viertes Fach der Abiturprüfung gewählt werden.“ (ABI NRW. Nr.12/98, S. 223 u. 225).

2001 machten auslaufend die letzten Schülerinnen und Schüler die 4. Abiturprüfung in Sport nach dem alten Konzept. Damit hatte der Grundkurs Sport nicht mehr die Chance, sich gemäß dem in Entwicklung befindlichen neuen Lehrplankonzept in Unterricht und Abiturprüfung zu bewähren.

2.3 Gegenkritik und Schulversuch

Die Aufhebung des 4. Abiturprüfungsfachs Sport kam trotz erkennbarer Vorzeichen für viele Insider und vor allem die Fachöffentlichkeit dennoch überraschend. Dies umso mehr, als man geglaubt hatte, mit der Version einer künftig

nur noch mündlichen Abiturprüfung und eines qualitativ verbesserten Sportunterrichts im Lehrplanentwurf den Bedenken der gymnasialen Schulaufsicht noch rechtzeitig entgegengekommen zu sein. Allerdings war dies nicht der einzige – gleichsam taktische – Beweggrund für den neuen Zuschnitt des Oberstufensports. Die Lehrplanarbeitsgruppe sah vor allem in dem zu hohen Stellenwert der Sportarten und der daran geknüpften Zielsetzung der Bewegungsoptimierung einen Stein des Anstoßes, was sich mit allgemeinen Trends der Fachdidaktik traf, das sog. Sportartenkonzept und eine eng ausgelegte Handlungsfähigkeit im Sport als schulsportliche Leitorientierungen zu überwinden. Demgegenüber sollte die kognitive Auseinandersetzung mit sportlichen und motorischen Aktivitäten das Lernen im schulischen Sportunterricht verstärkt prägen, was einen problemorientierten, Praxis und Theorie stärker verbindenden, in größerem Maße sportartübergreifenden, damit auch erkennbarer wissenschaftspropädeutischen Unterricht verbürgen sollte. Eine sportpraktische Abschlussprüfung war im Lehrplanentwurf jetzt als Kursabschluss 13/II vorgesehen, und zwar für alle Schülerinnen und Schüler eines Sport-Grundkurses. Damit konnten über die Sportpraxis deutlich weniger „Punkte gemacht“ werden als früher. Es ist deshalb so wichtig, an diese nicht mehr zum Einsatz gekommene Idee der Abiturprüfung zu erinnern, weil sie sich im Wesentlichen in dem späteren Erprobungsrahmen des Schulversuchs wiederfindet.

Die Entscheidung, Sport als 4. Prüfungsfach auszusetzen, führte konsequent dazu, dass diese Möglichkeit aus dem Lehrplanentwurf herausgenommen wurde. Gleichzeitig mussten auf Drängen der Gymnasialabteilung des Schulministeriums die sportpraktischen Anforderungen von GK und LK Sport deutlicher im Text zum Ausdruck gebracht werden; was hier konkret von den Schülern zu leisten wäre, käme nur unklar zum Ausdruck, verberge sich hinter recht offenen Formulierungen. Es lag auf der Linie von Dr. Acker, den Sport insbesondere im Grundkurs praxisorientiert zu verstehen. So kamen auf sein Drängen die Textpassagen zur Obligatorik am Ende der Darstellung der einzelnen „Bewegungsfelder und Sportbereiche“ sowie der Teil „Kern von Aufgaben“ (MSWWF, 1999, S. 25-26) in den Lehrplantext zusätzlich hinein. Für die Gymnasialabteilung war mit dem Abbruch der Möglichkeit, Sport als 4. Prüfungsfach zu wählen, und mit der Betonung sportpraktischer Eckpunkte im Lehrplan die für die Zukunft gewünschte Weichenstellung für den Pflichtsport in der Oberstufe erreicht. Dass dann der Erprobungsrahmen für den Schulversuch hier in gewisser Weise „zurückruderte“, hat angesichts des erreichten Nahziels, Sport als 4. Prüfungsfach grundsätzlich abzuschaffen, sowie der kleinen Zahl von 25 Versuchsschulen und der ungewissen Zukunft des Versuchs weniger interessiert. So konnte die Gymnasialabteilung dem Schulversuch gelassen entgegensehen.

Die Kritik an der Aufhebung des 4. Abiturfachs Sport formierte Gegenkräfte in der Sportadministration und bei Fachvertretern, die diese Entscheidung nicht einfach hinnehmen wollten. Der DSLV wies die Entscheidung mit Schreiben vom 26.11.1998 an die Ministerin zurück. Ebenso sprachen sich der Vorsitzende der KSH, der Rektor der Deutschen Sporthochschule Köln, Prof. Dr. Mester (Schreiben vom 21.8. und 7.12.1998), sowie Fachleiter aus der BR Münster in Eingaben an die Ministerin gegen diese Beschneidung des Schulsports aus. Nach Bekanntwerden des Aufhebungsbeschlusses bemühten sich die Fachvertretung im Sportministerium wie der Landessportbund Nordrhein-Westfalen darum, die Diskussion über den noch nicht veröffentlichten Lehrplan Sport wie über die Aussetzung von Sport P4 weiter zu führen. Vor allem wollte man dem schlichten Abbruch der Abiturmöglichkeit des Grundkurses eine konstruktive Perspektive folgen lassen. So wurde schon bald ein begrenzter Schulversuch zur Erprobung eines oberstufenspezifischen Grundkursunterrichts vereinbart, den der Erlassentext der neuen Abiturverordnung (s.o.) folgerichtig ansprach. Die inhaltliche Arbeit an diesem Sachkomplex kam dann durch eine Initiative des Landessportbundes zustande, insbesondere durch dessen neuen Vizepräsident Dr. Eulerling, und führte zu einer Tagungsfolge im Frühjahr 1999 im Landessportbund Duisburg. Vertreten waren die Gymnasialabteilung und die Sportabteilung aus den jeweiligen Ministerien, der Landessportbund, die Lehrplankommission Sport, der DSLV und die Sportwissenschaft.

Die Positionen der Beteiligten zum Lehrplanentwurf „Gymnasiale Oberstufe/Sport“, dem eigentlichen Thema der Zusammenkunft, wurden ausgetauscht, dabei vor allem auch der verbleibende Stellenwert der sportmotorischen Lernpraxis diskutiert. Doch sehr bald schon konzentrierte sich das Gespräch auf die Frage zu Sport als 4. Abiturfach und zum erwarteten Schulversuch (vgl. Protokoll v. 5.1.1999). Die Sportvertreter kritisierten, dass der Abbruch des Sportabiturs im 4. Fach im Alleingang des Schulministeriums erfolgt sei und insistierten auf den positiven Möglichkeiten, im künftigen Grundkurs Sport (vor dem Hintergrund der Unterrichtsentwicklung im neuen Lehrplankonzept), dem Anspruch der Oberstufe gerecht zu werden. Ab dem Schuljahr 1999/2000 sollte geprüft werden, ob und inwiefern Sport als 4. Abiturprüfungsfach ein mit den übrigen Fächern vergleichbares Anforderungsniveau erreichen kann. Da der Landessportbund bereit war, den Schulversuch finanziell erheblich mitzutragen, geriet die ministeriale Seite in weiteren Zugzwang. Am Schulversuch sollten höchstens 25 Schulen teilnehmen, was der üblichen Größe für Schulversuche nach Maßgabe der KMK entsprach. Man kam überein, möglichst unverzüglich einen sog. Erprobungsrahmen zu entwerfen und abzustimmen, damit die Meldung und Auswahl der Versuchsschulen rechtzeitig erfolgen könne. Der Landessportbund hatte sich als Partner des Schulsports erneut Verdienste erworben.

Eine breitere Diskussion in der Fachliteratur ist zu dieser Entscheidung und ihrer Entwicklung ausgeblieben. Stimmen aus anderen Bundesländern haben die in NRW erfolgte Thematisierung eines entscheidenden didaktischen Problems des Oberstufensports nicht aufgegriffen. Es blieb beim fachdidaktischen Schlagabtausch zwischen dem Präsidenten des nordrhein-westfälischen Sportlehrerverbandes, Zimmermann, und den Vertretern des neuen Sportlehrplans. Recktenwald (2002, S. 292) schob noch einmal einen umfassenden Problemaufriss nach, in dem er dem gerade begonnenen Schulversuch erneut die Idee einer Abiturprüfung ins Stammbuch schrieb, die sich an die Unterrichtsstrukturen anlehne: „Die Prüfung müsste demnach eine integrative Prüfung sein, in der sportliches Handeln und kognitive Auseinandersetzung, Planung und Reflexion, eng miteinander verknüpft sind“. Verbunden mit der gerade für Sport typischen Erfahrungsorientierung des Lernens und den hier geforderten sozialen und individuellen Qualifikationen, Einstellungen und Haltungen trage Sport in besonderem Maße zur Studierfähigkeit bei und könne gleichberechtigtes Abiturfach, auch als 4. Prüfungsfach, sein. Geßmann (2002) arbeitete die Polarität des Faches Sport zwischen leiblichem Bildungsauftrag und Studierfähigkeit im historischen Längsschnitt auf. Er schloss ebenfalls mit der Hoffnung, dass nunmehr der Schulversuch Klarheit in die Standortbestimmung und Struktur des Oberstufensports bringen möge.

2.4 Erprobungsrahmen

Nachdem ein Schulversuch zur Prüfung der Abiturfähigkeit des Grundkurses Sport vereinbart worden war, musste ein Konzept, ein „Erprobungsrahmen“, für seine Durchführung entwickelt werden. Es wurde eine kleine Arbeitsgruppe unter Leitung des Sportdezernenten Köster von der Bezirksregierung Arnsberg mit den Vorüberlegungen zu seiner Konzeption betraut; ein erster Entwurf wurde mit Datum vom 21.12.1998 vorgelegt.

Der „Erprobungsrahmen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“, ein 9-seitiges Konzeptpapier, wurde mit Begleiterlass am 19.7.1999 an die Schulen geschickt. Dieser Termin fiel in die Endphase der Sommerferien, so dass den Schulen nicht viel Zeit blieb, den internen Abstimmungsprozess zu bewältigen und ihre Bewerbungen einzureichen. Hierzu waren vor allem folgende Schritte und Unterlagen sowie langfristige Verpflichtungen vorgesehen (im Einzelnen vgl. Dok. 1.):

- positives Votum der Fachkonferenz Sport, an dem Versuch längerfristig teilzunehmen
- Zustimmung der Schulkonferenz und des Schulleiters

- „Darstellung der Organisation und Gestaltung des Sportunterrichts an der Schule, Rolle des Sports im Schulprogramm und der außerschulischen Sportangebote / besonderes sportliches Profil“ (ebd., S. 8)
- Darlegung der personellen und sachlichen Situation des Sportunterrichts
- Entscheidung über die Wahl des gewünschten Organisationsmodells (A oder B)
- Darlegung einer schulinternen Vorausplanung für die Unterrichtsvorhaben Sport in den einzelnen Jahrgangsstufen; dieser Plan sollte halbjährlich präzisiert werden (vgl. Dok.1, S. 2)
- „Erklärung der Bereitschaft zur Dokumentation, zur schulinternen Evaluation, zur Mitarbeit an der Entwicklung von Kursprofilen, von Prüfungsanforderungen und zur Mitwirkung an Lehrerfortbildungsmaßnahmen“ (ebd., S. 9)
- „Die Abiturprüfungsinhalte und -anforderungen müssen zugleich mit den Vorschlägen zum schriftlichen Abitur eingereicht werden“ (ebd., S. 2).

Da die Erprobung zum 1.8.1999 mit der Jahrgangsstufe 11 beginnen sollte, hatten die Schulen sich möglichst umgehend zu bewerben. In der Praxis gestaltete sich das zumeist so, dass man mit dem Bewerbungsantrag zunächst die Zustimmung von Fach- und Schulkonferenz vorlegte und die übrigen geforderten Ausarbeitungen später nachreichte. Allerdings hatten die Fachdezernenten Sport in den Bezirksregierungen auch schon im Vorfeld oder direkt nach der Zusendung der Erprobungsunterlagen Schulen angesprochen, die sie für eine Teilnahme am Versuch für besonders geeignet hielten. Die Frist zur Bewerbung für den Schulversuch wurde durchaus offen gehandhabt. Auch der „Erprobungsrahmen“ erhielt mit dem 1.2.2000 erst seine endgültige, allerdings im Wesentlichen nicht veränderte Fassung. Bewerbungen konnten also bis dahin noch erfolgen. Aufgrund der zeitlichen Enge in der Startphase des Schulversuchs wurde die Jahrgangsstufe 11 des Schuljahres 1999/2000 als „Null-Runde“ gewertet. Hier trat die Information der beteiligten Schulen in den Vordergrund; Dokumentationen des Unterrichts und sonstige Datenerhebungen erfolgten nur in begrenztem Maße.

Es zeigte sich sehr schnell, dass es gar nicht so leicht war, aus den über 800 Schulen mit gymnasialer Oberstufe die 25 für den Versuch bereiten und geeigneten Schulen zusammenzubekommen, obwohl die Sportdezernenten schon durch gezielte Ansprache hierfür mitgeworben hatten. Aus jeder BR sollten fünf Schulen an dem Versuch teilnehmen. Schließlich begann die eigentliche Erprobung mit 24 Schulen mit Beginn der Jahrgangsstufe 12 und dem Schuljahr 2000/01. Zwischenzeitlich konnte auch der Charakter der Erprobung genauer definiert und der Einsatz einer wissenschaftlichen Auswertung erreicht werden,

denn die Notwendigkeit einer externen Evaluation des Schulversuchs war von allen Seiten als unverzichtbar erkannt worden⁴.

In diesem Zusammenhang dürfte wohl eine Bestimmung des Erprobungsrahmens kaum zur Anwendung gekommen sein, nämlich die, dass sich die Erprobung an „Schulen mit besonderem sportlichen Profil“ wende (Dok.1, S. 1). Was damit genau gemeint war, führte der Erprobungsrahmen nicht aus. Diese Passage sollte wohl sichern, dass das Fach Sport an der jeweiligen Schule schon länger eine breite Unterstützung gefunden habe, was sich in verschiedensten, auch über den Unterricht hinausweisenden Aktivitäten und Angeboten zeigen sollte. Daran geknüpft war sicher auch die Hoffnung auf ein engagiertes Kollegium von Sportlehrkräften. Man ginge wohl fehl, wenn man die Forderung nach einem besonderen „sportlichen Profil“ primär an leistungssportlichen Erfolgen der Schulmannschaften oder am Status einer „Eliteschule des Sports“ festmachen wollte.

Es fällt schwer, die auffallend geringe Zahl der Bewerbungen zum Schulversuch angemessen zu bewerten. Sie zeugt, auch wenn die Zeitumstände der Bewerbung recht ungünstig waren, von einer deutlichen Zurückhaltung der Schulen, namentlich der Sportfachkonferenzen, gegenüber dem Erprobungsvorhaben. Auch die langfristigen Zusatzbelastungen, die mit dem Versuch auf die Sportlehrerinnen und Sportlehrer zukamen, waren sicher ein gewichtiger Grund für die breite Enthaltung, zumal keine Entlastungsmaßnahmen vorgesehen waren. Aber auch die sachlich begründete Absage an den Versuch, der auf eine „Überbewertung der rein kognitiven Fähigkeiten“ (Herv. i.Orig.) hinauslief, wie eine Fachkonferenz argumentierte (vgl. Zimmermann, 1999, S. 464), ist als Ursache der Zurückhaltung ernst zu nehmen. Lehrerbefragungen über Examensarbeiten haben hierzu ergeben, dass neben der zeitlichen Enge der Bewerbung (manche Sportfachkonferenzen glaubten, über die Versuchssituation gar nicht informiert worden zu sein) gerade die Auffassung von Oberstufensport, die sich im neuen Lehrplan und in dessen Gefolge im Erprobungsrahmen verdeutlichte, ihrer Sicht des Faches nicht entspräche.

Der Erprobungsrahmen verwies die Versuchsschulen eng auf die fachdidaktischen Vorgaben für den Oberstufensport, wie sie im Konzept der RuL 1999 vorlagen: „Bereich I: Bewegungsfelder und Sportbereiche; Bereich II: Fachliche Kenntnisse; Bereich III: Methoden und Formen selbständigen Arbeitens“ (Dok. 1., S. 2). Insbesondere wurde hervorgehoben, dass die drei Lernbereiche „den Unterricht gleichermaßen zu strukturieren hätten“ (ebd.). Die Klausuren, die nun

4 Hierzu und zu den Zielen der Erprobung siehe Kap. 3.

als wichtige Neuerung im Grundkurs Sport der Versuchsschulen zu schreiben waren, wurden ihrerseits nachdrücklich auf die drei Anforderungsbereiche verpflichtet: AFB I: Wiedergabe/Beschreibung; AFB II: neue Zusammenhänge/Anwendung; AFB III: „Bewegungserfahrungen und fachliche Kenntnisse auswerten und beurteilen können“ (ebd., S. 4). Gerade die Einlösung dieser Forderungen sollte die gewünschte Qualität des Grundkurses Sport verbürgen.

Eine einschneidende Vorgabe des Erprobungsrahmens war in der Erprobung der beiden Organisationsmodelle zu sehen. Modell A fasste alle Schülerinnen und Schüler, die Sport als 4. Fach zu wählen wünschten, in einem Kurs zusammen; das setzte das gleiche Kursprofil für alle potenziellen Abiturprüflinge voraus. Im Modell B sollten die Schulen so verfahren, dass sie die Abiturkandidaten auf die Pflichtkurse verteilten, also „gemischte“ Kurse entstanden, was für die späteren Prüflinge eine größere Spannweite in der Wahl ihrer Kursprofile bedeutete. Gemäß Erprobungsrahmen war der Versuch aufgefordert, beide Modelle gleichmäßig auf die Versuchsschulen zu verteilen. Bei Modell B mussten die Schulen insbesondere nachweisen, „auf welche Weise angesichts der unterschiedlichen Bedeutung des Faches für die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler die für die Abiturprüfung erforderlichen inhaltlichen und methodischen Qualifikationen vermittelt werden sollen“ (Dok. 1., S. 3). Man sah also die Schwierigkeiten voraus, die Abiturfähigkeit in einem Grundkurs Sport zu gewährleisten, in dem evtl. nur einzelne Schülerinnen und Schüler die Prüfung ansteuerten. Der Erprobungsrahmen machte demgemäß zur Auflage, für die Abiturinteressenten „im Rahmen einer Binnendifferenzierung zeitweise zusätzliche Unterrichtsanteile“ vorzusehen (ebd.).

Ein entscheidender und einschneidender Schritt des Versuchs war durch die Klausurpflicht des Erprobungsrahmens gegeben. Hatte man in der Fassung von 1999 die erste Klausur schon in 11/II vorgesehen, so legte der Erprobungsrahmen vom 1.2.2000 fest, dass erst in den Halbjahren von 12/I bis 13/I je zwei Klausuren, in 13/II dann noch eine Klausur zu schreiben seien; die erste Klausur eines Halbjahres (außer jener in 13/II) sollte aber auch durch eine spezifische Fachprüfung ersetzt werden können, die „theoretische und praktische Inhalte einforderte“ (ebd.). Zudem bestand als Ersatz für eine Klausur einmalig die Möglichkeit, eine Facharbeit gemäß § 14 Abs. 3 APO-GOST zu verfassen; allerdings konnte in diesem Fall die zweite Klausur im Halbjahr nicht auch noch durch eine Fachprüfung ersetzt werden. Diese Rahmgebung lässt erkennen, dass die Klausur nicht als einzige formalisierte Prüfungsform gesehen wurde, was sich als Ausdruck des Bemühens um Fachspezifik deuten lässt.

Auf der gleichen Linie lag die „sportpraktische Überprüfung im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 13“ (ebd., S. 5). Sie galt in ihrem ersten Teil der „Überprüfung

des sportmotorischen Könnens – (Fertigkeiten, Spielfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit) – in einem der profilbildenden Bewegungsfelder und Sportbereiche in komplexen sportlichen Handlungssituationen“ (ebd., S. 6). Als zweiter Prüfungsteil war eine Ausdauerleistung in einem weiteren Bewegungsfeld angesetzt worden. Die Lehrkraft erhielt die Aufgabe, die Anforderungen für die beiden Prüfungsteile rechtzeitig festzulegen, wobei gerade für den ersten Teil im Erprobungsrahmen eine große Offenheit gegeben war. Im Übrigen mussten die Prüfungsinhalte aus Unterrichtsinhalten der Jahrgangsstufen 12 und 13 stammen, was auch eine größere Weite bedeutete.

Mit der Fachprüfung und der Aufgabenstellung im ersten Prüfungsteil der Praxisprüfung in 13/II wurde die Frage nach dem Stellenwert der motorischen Leistungskomponenten angestoßen. Der Erprobungsrahmen sah für die Fachprüfung zwei strukturelle Möglichkeiten vor: Es konnte sich um zwei getrennte Prüfungsteile für Theorie und Praxis handeln, oder aber man wählte eine „integrierte Praxis-Theorie-Prüfung“. Für letztere galt, dass sich praktische und theoretische Prüfungsteile „in sachlich angemessener Form“ (Dok. 1., S. 5) abwechseln sollten. Wie diese Integration zu gestalten war, inwiefern sich dabei beide Anliegen gegenüber einer formal nach Theorie und Praxis getrennten Prüfung veränderten etc., hatte die Versuchspraxis herauszufinden. Ebenso konnte die Prüfung in der Sportpraxis des ersten Prüfungsteils in der Abschlussprüfung in 13/II unterschiedlichste Formen und Inhalte annehmen, was möglicherweise die Gleichwertigkeit gefährdete. Auch diese Offenheit war dem Schulversuch als Beobachtungsfeld aufgegeben. Beide Elemente korrespondierten mit dem von der Fachkollegenschaft gewünschten und später im Versuch genehmigten Möglichkeit, wie auch immer geartete fachpraktische Elemente in die mündliche Abiturprüfung einzubeziehen.

Gerade aufgrund der Vorgeschichte und der Erwartungen an den Schulversuch von Seiten der Sportfachvertreter sind das Gewichtungsverhältnis von theoretischen und praktischen Leistungen sowie die Notengebung im Erprobungsrahmen von besonderem Interesse. Die Kursabschlussnote setzt sich zu gleichen Teilen aus den Leistungen der Klausuren und jenen der „Sonstigen Mitarbeit“ zusammen. Da sich die „Sonstige Mitarbeit“ aus allen (praktischen, mündlichen und weiteren schriftlichen) Leistungen außerhalb der Klausuren und der Facharbeit ergibt, überwiegt der Theorieanteil in der Benotung, d.h., geht stets mit mehr als 50% in die Gesamtnote ein. Wird eine Klausur durch eine Fachprüfung ersetzt, so ergibt sich für die Kursabschlussnote zumindest rechnerisch die Möglichkeit zu einem ausgeglichenen Verhältnis von theoretischen und praktischen Notenanteilen. Im Halbjahr 13/II ist angesichts der sportpraktischen Prüfung, die hier so etwas wie eine Fachabschlussprüfung in der Sportpraxis des gesamten Kurses sein will, das Gewichtungsverhältnis anders festgelegt. Die

praktische Prüfung macht die Hälfte der Kursabschlussnote aus, die Klausur und die „Sonstige Mitarbeit“ gelten je ein Viertel. Geht man davon aus, dass in „Sonstige Mitarbeit“ die sporttheoretischen und die sportpraktischen Leistungen je zur Hälfte einfließen, so fußt die Gesamtnote in 13/II auf 3/8 Theorie- und 5/8 Praxisleistungen. Die Kursabschlussnote in 13/II könnte also mit einem gewissen Plus für die Sportpraxis abschließen.

Eine gewisse Schwierigkeit bewirkte der Erprobungsrahmen hinsichtlich der Benotung sportpraktischer Leistungen. Die RuL 1999 besagen, dass die Fachkonferenz Sport für den Grundkursunterricht „in angemessener Form in Anlehnung an (die) Prüfungsanforderungen“ (MSWWF, 1999, S. 67) des LK-Abiturs Festlegungen treffen soll, womit eine Reduktion der Anforderungen angesprochen war. Die Prüflinge im 4. Abiturfach Sport sollten aber gemäß Abschnitt 4.2.1 auf dem Niveau der Leistungskursschüler bewertet werden. Wenn nun in den Grundkursen Sport sowohl Schüler mit als auch ohne Abiturambitionen unterrichtet werden, so hatten die Lehrkräfte mit zweierlei Maß zu messen. Für die Abschlussprüfung in 13/II ist die Höhe der motorischen Anforderungen identisch mit denen im LK Sport, allerdings haben die P4-Prüflinge ein Prüfungselement weniger zu absolvieren. Sollten die Nicht-Abiturienten eines Grundkurses an der Abschlussprüfung teilnehmen und hier für sie Noten relevant werden, was der Erprobungsrahmen offen lässt, so wären unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anzulegen. Ebenso ließ der Erprobungsrahmen übrigens offen, ob die Schülerinnen und Schüler, die kein Sportabitur anstreben, auch an den Kursklausuren bzw. Fachprüfungen teilnehmen sollten oder könnten.

Am Erprobungsrahmen wurden schon bald einige Veränderungen notwendig, die den Schulen durch Beschlussprotokolle und bei Tagungen mitgeteilt wurden. So galten ab Anfang 2002 folgende neue Regelungen:

- Der Versuch machte sehr bald deutlich, dass die in den RuL von 1999 vorgeschriebenen sechs Unterrichtsvorhaben je Jahrgangsstufe kaum zu erfüllen waren. So wurde ermöglicht, im Sinne einer Qualitätsverbesserung fünf Unterrichtsvorhaben je Kurs festzulegen.
- Aus verschiedenen Gründen sahen sich Lehrkräfte häufiger nicht in der Lage, ohne zusätzliche, über die 3 Pflichtstunden hinausgehende Unterrichtsanteile die Anforderungen in der Theorie zu erfüllen. Solche Erweiterungen wurden alsbald mit der Auflage der besonderen Dokumentation zugelassen.
- Es wurde von der ursprünglichen Regelung Abstand genommen, dass die Prüflinge bis einschließlich der Jahrgangsstufe 13 ein Ersatzfach für den Fall der Sportunfähigkeit zu wählen hatten. In der Jahrgangsstufe 13 konnte das Ersatzfach nun entfallen.

- Die Regelung, nach der die erste Klausur in einem Kurshalbjahr durch eine fachpraktische Prüfung ersetzt werden kann, wurde alternativ auch auf die zweite Kursklausur ausgeweitet.
- In Einzelfällen wurde es möglich gemacht, die mündliche Abiturprüfung auch als Fachprüfung mit einem „Praxisteil“ zu erproben. In diesem Fall konnte die Vorbereitungszeit (analog zum Fach Kunst) um 30 Minuten verlängert werden. Sollte die Vorbereitungszeit noch weiter verlängert werden, so war hierfür die Genehmigung des Fachdezernenten einzuholen. Allerdings war von vornherein festgelegt worden, dass die hier einbezogene Sportpraxis (z. B. Bewegungsdemonstration) keine Notenrelevanz haben durfte.
- Für den theoretischen Teil der Fachprüfung wurde präzisiert, dass der Terminus „schriftliche Übung“ im Erprobungsrahmen als „schriftliche Überprüfung“ zu verstehen sei. Das bedeutete, dass die „schriftliche Überprüfung“, ebenso wie der mündliche Prüfungsteil sich nicht auf das Abfragen von Kenntnissen beschränken durfte, sondern eine komplexe Aufgabenstellung darstellen musste. Hierzu standen 45 Minuten für die schriftliche Überprüfung zur Verfügung.

Aus den Stellungnahmen nach der Absage an die Abiturfähigkeit des Grundkurses Sport, aus den Erwartungen an den Schulversuch sowie aus den Bedingungen des Erprobungsrahmens lassen sich folgende Schwerpunkte für die Erprobung festhalten.

- Wie wird sich die Modellwahl der Schulen gestalten?
- Wie wird das problemorientierte, sportpraktische und sporttheoretische Anliegen verbindende, wissenschaftspropädeutische Arbeiten im Unterricht gelingen und dabei Vergleichbarkeit im Abiturniveau hergestellt?
- Wie wird auch in formalisierten Überprüfungssituationen dieses Niveau erreicht, wird in Fachprüfung und mündlicher Abiturprüfung evtl. mit sinnvollem Theorie-Praxis-Verbund operiert?
- Gelingt es dem Fach Sport, im neu zu gestaltenden Grundkurs seine oberstufengemäße Gleichwertigkeit nachzuweisen, ohne seine besonderen fachspezifischen Anliegen zu vernachlässigen?

Gerade das zuletzt genannte Anliegen spricht den Fokus der gesamten Erprobung an. Die beiden kommunizierenden Dokumente von 1999 (RuL und Erprobungsrahmen) stellen dies mehrfach heraus, indem sie etwa den Grundkurs als „Bewegungsfach“ (RuL) definieren bzw. fragen, wie „unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Faches die Gleichwertigkeit der Anforderungen mit den anderen Fächern der Oberstufe“ gesichert werden könne (Dok. 1., S. 1). In einer fachaufsichtlichen Stellungnahme haben die Sportdezernenten diese

Grundfrage ebenfalls formuliert und explizit die Frage angeschlossen: „Ist der Unterricht in den Unterrichtsvorhaben von 11 bis 13 entscheidend durch Bewegung, Sport und Spiel und den Lernort Halle/Sportplatz bestimmt und werden die gezeigten sportpraktischen Leistungen angemessen berücksichtigt?“ (Nieland & Köster, 2000). Die wissenschaftliche Evaluationsgruppe hat diese Rahmenbedingung schon in ihrem „Konzept zur wissenschaftlichen Evaluation“ vom 15.3.2001 betont und auch im letzten Zwischenbericht 2004 wieder daran erinnert:

„Der spezifische Bildungsauftrag des Schulfachs Sport, wie ihn die neuen Lehrpläne von 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“ (Zwischenbericht, 2004, S. 3).

2.5 Evaluationsgruppen

Um dem im neuen Lehrplanwerk Sport (RuL 1999) beschriebenen Anspruchsniveau des Oberstufensports und insbesondere den Ansprüchen des Erprobungsrahmens zu genügen, musste der Schulversuch umfangreiche Anstrengungen für eine fachliche Begleitung und eine gründliche Evaluation unternehmen (vgl. hierzu genauer Kap. 3). In einem Verbund von Beratung und Evaluation wurden folgende drei Begleitebenen für den Erprobungsversuch entwickelt.

1) Aus dem Kreis der Beauftragten für den Schulsport wurde eine *fachaufsichtliche Beratungsgruppe* eingerichtet, die sich vor allem aus Personen zusammensetzte, die sich bisher schon mit Fragen des Oberstufensports befasst hatten, zum Teil auch Fachleiter Sport in der Referendarausbildung waren. Mit dieser Personengruppe wurde ein Netz von Moderatoren aufgebaut, deren Arbeit durch die BR' en Arnsberg, Düsseldorf, Köln und Münster zu koordinieren und zu leiten war. Da in der BR Detmold nur eine Versuchsschule vorhanden war, wurden deren Aufgaben von der BR Arnsberg mit übernommen.

Die Moderatoren hatten die Aufgabe, die Schulen in allen Fragen des Schulversuchs zu unterstützen sowie insbesondere bei der Konzeption der Unterrichtsvorhaben, der Klausurstellungen und der Abiturprüfung zu beraten. Die Fachdezernenten der Bezirksregierungen (die LRSD Rudolf Köster, später Eugen Egyptien, für Arnsberg und Detmold; Jörgen Nieland, später Edelgard Weiden bzw. Jürgen Trockel, für Düsseldorf; Alex Gorissen, später Jürgen Trockel für Köln; Günther Dvorák für Münster) unterstützten die Moderatoren, hielten Tagungen auf BR-Ebene mit den Schulen ab und besuchten und berieten auch die Schulen vor Ort in Unterricht und Abiturprüfung. Indem sie die Arbeiten der

Moderatoren und ihre eigenen Versuchserfahrungen auswerten, waren sie auch evaluativ tätig. Ihre Berichte firmierten durchaus als fachaufsichtliche Evaluation.

2) Mit der *wissenschaftlichen Evaluation* wurden Forschungsteams der Deutschen Sporthochschule Köln und der Universität Bielefeld beauftragt. In abgestimmter Methodik und enger Zusammenarbeit mit der fachaufsichtlichen Ebene untersuchte die DSHS Köln die Entwicklung in den 12 Schulen der BR' en Düsseldorf und Köln; die Universität Bielefeld widmete sich den 12 Schulen aus den BR' en Arnsberg, Detmold und Münster.

Das Team der DSHS Köln bestand aus folgenden Personen: Rolf Geßmann und Dr. Norbert Schulz als hauptamtliche Lehrkräfte der Hochschule, Dr. Timo Stiller mit eigens eingerichteter halber wissenschaftlicher Mitarbeiterstelle, André Bergmann, Henning Kazek, Björn Schmuck, Daniel Schnitzler und Ingo Wagner als zeitweilige studentische Mitarbeiter in diesem Projekt.

Das Team der Universität Bielefeld bestand aus folgenden Personen: Prof. Dr. Dietrich Kurz als hauptamtlicher Hochschullehrer der Universität, Christian Schweihofen, später Tim Mergenkühl bzw. Anne Rischke als wissenschaftliche Mitarbeiter mit eigens eingerichteter Stelle sowie Miriam Böckmann, Anna Bucko, Stefan Büschenfeld, Ingo Lange, Susanne Neubert, Hanna Ragg und Jessica Rittinghaus als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskräfte. Prof. Dr. Ludwig Huber (Universität Bielefeld) wurde gewonnen, als allgemeiner Experte für Fragen der gymnasialen Oberstufe das Bielefelder Team zu beraten.

3) Die dritte Ebene des Erprobungsvorhabens bildete die *schulaufsichtliche* Evaluationsgruppe mit dem Schwerpunkt Abituraufsicht. Die Aufgaben übernahmen die Dezernenten für den Abiturbereich in der BR Köln, LRSD Ernst Eumann (unter Mitarbeit von Gerda Linnerz-Anselm und Hans-Dieter Dahmen) sowie im RP Münster LRSD Dr. Hans-Joachim Böckenholt (unter Mitarbeit von Jürgen Moos). Ihre Aufgabe bestand vor allem darin, vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit anderen Schulfächern zu beurteilen, inwieweit in den Klausuren und in den mündlichen Abiturprüfungen ein vergleichbares Anforderungsniveau erreicht und dies im Unterricht vorbereitet wurde. Um die Abiturprüfung neutral beurteilen zu können, sollten die Mitarbeiter der Dezernenten nicht selbst das Fach Sport vertreten.

Die Arbeit der drei die Erprobung begleitenden Gruppen (Fachaufsicht, Schulaufsicht, Wissenschaft) wurde von der *Steuerungsgruppe* koordiniert, in der die beiden beteiligten Ministerien – Kurzwörter „Schulministerium“ und „Sportministerium“ – die Regierungspräsidien, die Evaluationsteams sowie der Landes-

sportbund Nordrhein-Westfalen vertreten waren. Das Schulministerium war vertreten durch den Leiter der Gymnasialabteilung, LMR Dr. Detlev Acker, später MinR' Hildegard Jacob bzw. Marietrud Schreven, die auch die Steuerungsgruppe leiteten (unter Mitarbeit von Michael Anding, Wolfgang Lothmann, Wolfgang Mesenholl). Das Sportministerium war vertreten durch LMR Dr. Walfried König, später MR Rolf-Peter Pack (unter Mitarbeit von Hans-Georg Uhler-Derigs). Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung war durch Dr. Heinz Aschebrock in der Steuerungsgruppe vertreten. Der Landessportbund war kein originäres Mitglied der Steuerungsgruppe, wurde jedoch an Sitzungen, Tagungen und Informationsaustausch in Person von Matthias Kohl ständig beteiligt.

Die Steuerungsgruppe traf sich ein- bis zweimal pro Jahr intern sowie zur vereinbarten jährlichen Auswertungstagung mit den Versuchsschulen, die allerdings 2003 wegen finanzieller Engpässe ausfallen musste. Die umfängliche Koordination und Durchführung der zuletzt genannten Tagungen lag beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Fachreferent Dr. Aschebrock). Die Sitzungen der Steuerungsgruppe waren wichtige Schaltstellen für die Entwicklung des Erprobungsvorhabens. Hier wurden Ergebnisse und Erfahrungen, auch durchaus kontrovers, ausgetauscht, wurden Weichenstellungen für das weitere Vorgehen, für Schwerpunktsetzungen oder für die finanzielle Absicherung getroffen.

3 Die Evaluation: Konzept, Fragen, Methoden

DIETRICH KURZ

Dieses Kapitel beschreibt Ansatz und Merkmale unserer Forschung. Die Darstellung folgt vor allem zwei Interessen. Einerseits geht es darum, die forschungsmethodische Basis der Ergebnisse offenzulegen, die wir im Kapitel 4 präsentieren. Dabei wird sich zeigen, dass unsere Forschung Bedingungen unterlag, die uns nötigten, von einigen Gepflogenheiten empirischer Forschung abzuweichen und geläufige Standards zu unterbieten. Für Forschungen im Feld der Schule scheint manches davon typisch. Damit ist zugleich das zweite Darstellungsinteresse gegeben: Die Forschung, über die wir in diesem Band berichten, gilt einem schul- und fachpolitisch brisanten Gegenstand. Sie folgt nicht einem rein wissenschaftlichen Interesse, steht vielmehr in engem Zusammenhang mit einem politischen Entscheidungsprozess über den Status und die Gestalt des Schulfachs Sport. Solche Forschung ist in Deutschland noch selten, sie könnte aber im Zuge der Bemühungen um kontrollierte Qualitätsentwicklung im Bildungssystem in nächster Zukunft an Bedeutung gewinnen. Indem wir an unserem Beispiel ehrlich auch die methodischen Probleme und Unzulänglichkeiten aufzeigen, hoffen wir zugleich Anregungen für künftige Forschung in diesem Feld zu geben.

Unsere Forschung wurde auch von unseren politischen Auftraggebern von Anfang an durch den Begriff „*Evaluation*“ charakterisiert. Evaluation hat, auf welchen Gegenstand sie sich auch bezieht, immer drei Dimensionen (Kuper, 2005, S.7f; vgl. Helmke, 2003, S.152f). In jeder Evaluation geht es darum,

1. über den zu evaluierenden Gegenstand, in unserem Fall z.B. Unterricht und Prüfungen an den Versuchsschulen, systematisch *verlässliche Tatsachenaussagen (Ist) zu gewinnen*;
2. den Ist-Zustand *nach ausgewiesenen Normen* (Standards, Kriterien, Erwartungen) *zu bewerten*;
3. *Entscheidungen* über künftiges Handeln *vorzubereiten*.

Der Logik der Forschung scheint es zu entsprechen, diese Dimensionen (Erfahren – Bewerten – Entscheiden) möglichst sauber auseinanderzuhalten und im Forschungsprozess nacheinander abzuarbeiten. In unserem Fall war das nicht möglich. So klärten sich schon die Fragen, wie der zu evaluierende Gegenstand abzugrenzen und nach welchen Normen er zu bewerten sei, erst im laufenden Prozess. Dahinter standen divergierende Auffassungen darüber, welchem Ziel die Evaluation letztlich dienen sollte und welche Entscheidungen sie vorbereiten

sollte. In 3.1 sind einige dieser Zusammenhänge beschrieben. Sie lassen zugleich erkennen, dass politisch engagierte Schulforschung u. U. auch anderen Zeittakten zu folgen hat, als sie die Logik der Forschung allein vorgeben würde.

3.1 Auftrag und Interesse

Die konzeptionellen Rahmenbedingungen des Schulversuchs hat Rolf Geßmann im Kapitel 2 in ihrer Entwicklung beschrieben. Ergänzend hebe ich im Folgenden aus diesem komplexen Prozess einige Punkte hervor, die für das Evaluationskonzept bedeutsam sind. Dabei gehe ich nicht auf die Beiträge einzelner Akteure ein, sondern ordne diese den am Prozess beteiligten Institutionen und damit definierten Rollen zu. Dieses Vorgehen entspricht etwa dem amerikanischen Evaluationsdiskurs, in dem *stakeholder* „als Sammelbegriff für Personen, Personengruppen oder Institutionen genutzt <wird>, die mit einer Entscheidung durch Interessen, Anspruchsberechtigungen oder Konsequenzen gekoppelt sind“ (Kuper, 2005, S. 90). Als stakeholder in diesem Verständnis unterscheide ich im Folgenden das Schulministerium, das Sportministerium, den Landessportbund, die Schulaufsicht, die Fachaufsicht und die Wissenschaft. Unberücksichtigt bleiben andere Institutionen wie z.B. der Sportausschuss und die Fraktionen des Landtags. Sie waren zwar die Instanzen der politischen Entscheidung zum Schulversuch, haben jedoch Auftrag und Konzept der Evaluation nur mittelbar beeinflusst.

Es wäre reizvoll, den Prozess in seinen Stationen nachzuzeichnen: einen Prozess, der für die Verflechtung von Politik und Wissenschaft manche typischen Merkmale erkennen lässt und auch für eine Fachdidaktik paradigmatisch sein dürfte, die ihre Konzepte nicht nur am Schreibtisch entwickeln möchte. Hier soll nur unter wenigen Gesichtspunkten im Rückblick gewürdigt werden, was dieser Prozess schließlich für die Beteiligung der Wissenschaft bedeutet hat.

3.1.1 *Der Schulversuch: Zuständigkeiten und rechtlicher Rahmen*

Die politische Zuständigkeit für den Schulsport ist in Nordrhein-Westfalen wie in einigen anderen Bundesländern unter zwei Ministerien aufgeteilt. Während der Laufzeit des Schulversuchs waren das auf der einen Seite das Ministerium für Stadtentwicklung und Wohnen, Kultur und Sport (MSWKS, im Folgenden: „Sportministerium“), regelmäßig vertreten durch die eigene Abteilung für Sport, auf der anderen Seite das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF), ab 2001 „Ministerium für Schule und Weiterbildung“ (MSW, im Folgenden: „Schulministerium“). Diese beiden Ministerien hatten sich über die Konditionen zu einigen, unter denen der Schulversuch stattfinden sollte. Dabei lag letztlich die Entscheidungskompetenz für Anforderungsniveau und Ausge-

staltung des Abiturs in allen Fächern, also auch im Sport, beim Schulministerium. Die Fachkompetenz für alle inhaltlichen Fragen war in der Sportabteilung, also im Sportministerium, angesiedelt, das auch den Prozess der Lehrplanentwicklung gesteuert hatte.

Die Konditionen des Schulversuchs haben die beiden Ministerien einvernehmlich in einem „Erprobungsrahmen“ festgelegt, der in der Fassung vom 1. Februar 2000 zur verbindlichen Grundlage für die beteiligten Schulen und ihre über die Regierungspräsidien organisierte Dienstaufsicht geworden ist. Der Erprobungsrahmen (Dok. 1, S.1) beschreibt als Ziel der Erprobung:

„zu klären,

- welche inhaltlichen und methodischen Grundlagen des Sportunterrichts unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Faches die Gleichwertigkeit der Anforderungen mit den Anforderungen der anderen Fächer der Oberstufe sichern,*
- welche Prüfungsanforderungen dabei zu stellen sind,*
- welche Organisationsformen für Sport als 4. Abiturfach geeignet sind.“*

Der Erprobungsrahmen beschreibt weiterhin u.a. Anforderungen und Regularien für Unterricht und Prüfungen und benennt die Gegenstände der Dokumentation, die von den Schulen zu leisten ist. Der Text gibt jedoch keine Hinweise darauf, in welcher Weise und von wem die genannten Fragen bearbeitet werden sollen, deren Beantwortung am Ende des Schuljahrs 2004/2005 Grundlage der politischen Entscheidung über die Zukunft des 4. Abiturfachs Sport sein sollte. Symptomatisch ist in diesem Zusammenhang, dass der anstehende Prozess terminologisch unverbindlich als „Erprobung“ bezeichnet wurde. Für einen „Schulversuch“ wäre eine wissenschaftliche Begleitung unabdingbar. Was charakterisiert eine Erprobung?

3.1.2 Zeittakte: Evaluation und politische Entscheidung

Ob Erprobung oder Schulversuch – jedenfalls begann hier ein ausdrücklich als „entscheidungs offen“ charakterisierter Prozess, an dessen Ende der Landtag beschließen sollte, wie es mit dem Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe des größten Bundeslandes weitergehen würde. Die Tragweite dieser Entscheidung für die Zukunft des Schulfachs Sport wurde bald breiteren Kreisen bewusst. Daher wurde nun von verschiedenen Seiten, u. a. aus dem Landtag, vom Deutschen Sportlehrerverband und vom Landessportbund NRW, angemahnt, ohne förmliche Beteiligung der Wissenschaft bestehe am Ende dieses Prozesses keine zureichende Grundlage für eine verantwortliche politische Entscheidung.

Das Schulministerium lud daher für den 5. April 2000 Vertreter der Wissenschaft und der Fachaufsicht zu einem „Vorgespräch“ in das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ein. In diesem Gespräch, an dem auch das Sportministerium teilnahm, wurden bereits die unterschiedlichen Auffassungen über Ziel und Verfahren der Erprobung deutlich, die den gesamten weiteren Prozess und auch das Konzept der Evaluation bestimmt haben.

Es war schon umstritten, wie der Evaluationsgegenstand einzugrenzen sei und welche Normen für die Bewertung herangezogen werden sollten. Sollte nur die Gleichwertigkeit der Abiturprüfungen im Fach Sport mit denen der anderen Fächer überprüft werden? Müsste es nicht vielmehr auch darum gehen, den Sportunterricht insgesamt unter der Frage zu betrachten, was er zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe beiträgt? Dahinter standen divergierende Auffassungen zu den Zielen der Evaluation: Ging es darum, das aktuelle Niveau der Abiturprüfungen zu bewerten und danach über die Zukunft des Fachs zu entscheiden, oder darum, einen Entwicklungsprozess voranzubringen und mit ihm dem Fach die Chance zu geben, den Anspruch der gymnasialen Oberstufe überzeugender einzulösen?

Das Sportministerium forderte unter Berufung auf Stimmen aus dem Landtag eine wissenschaftliche Begleitung. Die Vertreter der Wissenschaft wurden aufgefordert, eine Projektskizze für die Evaluation zu erarbeiten. Dabei konnten sie bereits davon ausgehen, dass sie damit eine Vorlage für ihre eigene Arbeit entwerfen würden. Es wurde nicht erwogen, einen Forschungsauftrag offen auszuschreiben. Die Zeit drängte. Der Prozess, dem die Evaluation gelten sollte, hatte bereits begonnen. Der Erprobungsrahmen (Dok. 1) legt dazu fest:

„Die Erprobung beginnt für die Schülerinnen und Schüler, die zum 01.08.1999 in die Jahrgangsstufe 11 eintreten. Sie endet nach viermaligem Durchgang durch die Abiturprüfung mit dem Ende des Schuljahres 2004/2005.“

Das Evaluationskonzept blieb in der Diskussion und hat sich erst im Laufe des Jahres 2001 hinreichend abstimmen lassen. Eine ausführliche Skizze, nach der zunächst verfahren werden konnte, legte die Wissenschaft mit Datum vom 15.3.2001 vor (Dok. 7). Die dort genannten Fragestellungen der Evaluation formulierte das Schulministerium in einem Erlass vom 25.9.2001 nochmals um (Dok. 8). Im selben Text legte es den Evaluationszeitraum so fest:

„Die Erprobung Sport als 4. Abiturfach wird beginnend mit dem Schuljahr 2000/2001 an 24 Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen für jeden an der Erprobung beteiligten Jahrgang in der gymnasialen Oberstufe evaluiert. Die Evaluation endet mit dem Abiturjahrgang des Schuljahres 2004/2005.“

Die politische Entscheidung, die durch die Evaluation vorbereitet werden sollte, konnte jedoch nicht erst nach dem Ablauf dieses Zeitraums fallen. Zumindest die Schülerinnen und Schüler an den Erprobungsschulen mussten spätestens

mit Eintritt in die Qualifikationsphase, also zu Beginn der Jahrgangsstufe 12, wissen, ob für sie Sport auch nach 2005 noch als 4. Fach in der Abiturprüfung zur Wahl stehen würde. Politisch entschieden hat daher der Landtag bereits Ende 2004 auf der Grundlage eines Zwischenberichts, den die Wissenschaft dem Sportausschuss des Landtags am 24. Mai 2004 vorgelegt und erläutert hat (Dok. 11). Entschieden wurde, die Erprobung mit etwa 50 Schulen in einer zweiten Phase fortzusetzen, die mit dem Schuljahr 2005/2006 beginnen und nochmals drei Jahre dauern sollte. Mit dieser Entscheidung änderte sich zugleich der Charakter der Evaluation, die nun die Akzente in Richtung auf Qualitätsentwicklung verschieben konnte. Der hier vorgelegte Bericht bezieht die Daten und Erfahrungen aus den Schulen der ersten Phase bis zum Ende des Schuljahrs 2004/2005 ein.

3.1.3 Die Evaluation: Finanzierung, Auftraggeber, Partner

Die Forschung, über die wir hier berichten, war Auftragsforschung. Aber wer waren die Auftraggeber, wer definierte den Auftrag? Wie bereits dargelegt, war für die Ausgestaltung des Abiturs in allen Fächern letztlich das Schulministerium zuständig. Für alle sportfachlichen Fragen, die der Schulversuch stellen und beantworten sollte, war es auf die einschlägige Kompetenz des Sportministeriums angewiesen. Für die Evaluation des Schulversuchs und die in ihrem Zusammenhang anstehende Forschung stellte sich jedoch auch die Frage der Finanzierung. Sie war, wie sich bald zeigte, heikel. Mittel standen zunächst nicht zur Verfügung; für Fragestellungen und Verfahren der Evaluation konnte es entscheidend sein, in welchem Umfang und von welcher Seite sie schließlich aufgebracht werden würden.

Ohne zusätzliche Mittel sind auch gut ausgestattete universitäre Einrichtungen für Sportpädagogik nicht in der Lage, eine Forschung, wie sie sich hier abzeichnete, zu leisten. Übliche Drittmittelgeber wie z.B. die Deutsche Forschungsgemeinschaft oder auch das Bundesinstitut für Sportwissenschaft kommen als Förderer für derartige Forschung unter einem landespolitischen Auftrag kaum in Frage. Die Landesregierungen selbst haben in den zuständigen Ministerien nur eng begrenzte Mittel für die Unterstützung von Forschungsprojekten zur Verfügung. In unserem Fall zeigte sich darüber hinaus, dass das für Fragen des Abiturs zuständige Schulministerium eine wissenschaftliche Begleitung nicht für notwendig hielt und „keine Möglichkeiten sah, Haushaltsmittel bereitzustellen“ (Dok. 2, S.1).

In dieser Situation kam Hilfe von einer anderen Seite. Der Landessportbund Nordrhein-Westfalen hatte sich seit seiner Gründung nicht nur als Dachverband des organisierten Sports verstanden, er wollte darüber hinaus Impulsgeber für die Entwicklung des Sports in allen Bereichen der Gesellschaft sein. Dabei hat-

te sich das Verhältnis zwischen (organisiertem) Sport und Staat in Nordrhein-Westfalen von der Subsidiarität zur Partnerschaft entwickelt. Insbesondere die Stärkung des Schulsports war ein fortwährendes Anliegen des Landessportbunds. Mit der Entscheidung der Landesregierung, das 4. Abiturprüfungsfach Sport auszusetzen, sah der Landessportbund den Status des Fachs insgesamt bedroht, bot daher an, sich an einer wissenschaftlichen Evaluation finanziell zu beteiligen. Dank dieses Engagements kam schließlich eine Finanzierung zustande, die zu gleichen Teilen vom Sportministerium und vom Landessportbund getragen wurde. Diese finanzielle Basis blieb bis zum Ende des Schulversuchs konstant.

Der Auftrag für die Wissenschaft wurde in einer Steuerungsgruppe für die „Erprobung des Fachs Sport als 4. Abiturprüfungsfach“ ausgehandelt, die im Herbst 2000 unter der Federführung des Schulministeriums gebildet wurde. In ihr waren die beiden Ministerien, die Schulaufsicht und die Fachaufsicht, der Landessportbund und die Wissenschaft vertreten. Dabei zeigte sich der Landessportbund eindeutig daran interessiert, das 4. Abiturfach Sport zu erhalten. Er hatte jedoch von Anfang an zugesichert, die Freiheit der Forschung ungeachtet seines finanziellen Engagements zu respektieren, und hielt sich in den Beratungen über das Evaluationskonzept entsprechend zurück.

3.1.4 *Beratung und Evaluation*

Einvernehmlich wurde in der Steuerungsgruppe der Auftrag der Wissenschaft als „Evaluation“ oder „Auswertung“ (nicht „Begleitung“) bezeichnet. Damit sollte ausgedrückt werden, dass die Wissenschaft in den Schulen nicht beraten, sondern nach Möglichkeit neutrale Distanz halten und die Ergebnisse unbefangen bewerten sollte. *Beratung* sollte durch Fachaufsicht und Schulaufsicht geleistet werden. Dazu wurden formal zwei Gruppen gebildet (vgl. i. E. Kap. 2.5). Die *fachaufsichtliche Gruppe* bestand aus den Fachdezernenten Sport der Dezernate 43 mit ihren Fachberatern und aus Vertretern des Landesinstituts, die *schulaufsichtliche Gruppe* aus zwei Oberstufendezernenten der Dezernate 43 und von ihnen benannten Fachberatern (Dok. 8, S. 2f). Dabei war es die Aufgabe der fachaufsichtlichen Gruppe, die Schulen zu beraten und zu begleiten und die Verbindung zu den anderen Gruppen, auch der Wissenschaft, herzustellen. Sie sollte auch den Informationsaustausch unter den Schulen organisieren.

Auf der anderen Seite sollte auch die Evaluation nicht der Wissenschaft allein überlassen bleiben. Auch die fachaufsichtliche und die schulaufsichtliche Gruppe hatten einen Evaluationsauftrag, wurden daher in internen Papieren auch als „Evaluationsgruppen“ bezeichnet. Der besondere Auftrag der Schulaufsicht bestand darin, „unter überfachlichen Gesichtspunkten Leistungsüberprüfungen und -ergebnisse ...(zu evaluieren) ... mit dem Ziel, die Vergleichbarkeit im Abitur

sicherzustellen“ (Dok. 8, S. 3). Im Zusammenspiel der Gruppen, das in der Steuerungsgruppe zu koordinieren war, sollte der Auftrag der „wissenschaftlichen Evaluationsgruppe“ ausgehandelt werden. Als verbindliche Grundlage der Verhandlungen galt der Erprobungsrahmen (Dok. 1). Da er jedoch eine Beteiligung der Wissenschaft noch nicht vorgesehen hatte, bestanden für ihren Auftrag noch Spielräume.

3.1.5 Evaluation und Entwicklung

In den folgenden Verhandlungen wurde von Anfang an deutlich, dass die Beteiligten, in der Steuerungsgruppe vertretenen stakeholder divergierende Erwartungen an die Wissenschaft hatten. Auf der einen Seite drängten Schulministerium und Schulaufsicht vor allem auf eine objektive Beurteilung, ob das Fach Sport an den Versuchsschulen gegenüber den anderen Fächern gleichwertig sei und dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe genüge. Sie erwarteten daher eine abschließende Evaluation, die sich vor allem darauf zu beziehen habe, ob die Leistungen in der Abiturprüfung Sport dem wissenschaftspropädeutischen Auftrag der Oberstufe gerecht werden. Auf der anderen Seite warnten Sportministerium, Fachaufsicht und Landessportbund davor, ausschließlich die Gleichwertigkeit der Prüfungen in den Blick zu nehmen und dabei die Eigenart des Fachs und seinen spezifischen Beitrag zu den Aufgaben der Schule zu vernachlässigen. Außerdem wiesen sie darauf hin, dass mit den neuen Richtlinien und Lehrplänen für den Sport in der Oberstufe und den ergänzenden Bedingungen des Erprobungsrahmens für das Fach Innovationen eingeleitet seien, auf die sich auch die Schulen und die Lehrkräfte erst einzustellen hätten. Diese Seite betrachtete die Erprobung daher auch als Implementation eines neuen Programms und wollte die Begleitforschung auch in diesem Zusammenhang sehen.

Die Spannung zwischen diesen beiden Positionen hatte die Wissenschaft auszuhalten. Das spiegelt sich bereits im ersten von ihr vorgelegten Entwurf eines Evaluationskonzepts vom November 2000 (Dok. 3), wie folgende Ausschnitte aus dem längeren Text zeigen:

„Das zentrale Anliegen des Schulversuchs „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ ist es, die Gleichwertigkeit der Prüfungsanforderungen mit denen anderer Fächer anzustreben und unter Beweis zu stellen. Es geht grundsätzlich um Sicherstellung und Nachweis eines für Abiturprüfungen unabdingbaren Anspruchsniveaus.

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 die grundlegenden und spezifischen Aufgaben des Schulsports vernachlässigt. ...

Die Evaluation hat folglich beide Aspekte sowie deren Vereinbarkeit zu bedenken. Sie hat die Abiturfähigkeit im Kontext des spezifischen Auftrags des Schul-

fachs Sport zu überprüfen. Dabei liegt es auf der Hand, dass angesichts der Spezifik des Faches die Indikatoren seiner Abiturfähigkeit von denen anderer Fächer verschieden sein können.

Die Ergebnisse der Evaluation sollen in der Funktion bildungspolitischer Entscheidungshilfen hinsichtlich der über das Jahr 2005 hinausgehenden Entwicklung des Grundkurses Sport zur Verfügung gestellt werden. Insofern handelt es sich um eine summative, d.h. abschließende Evaluation.

Die zu evaluierende Zeitspanne (2000-2005) bietet jedoch zugleich die Möglichkeit, im Sinne formativer (Prozess-) Evaluation vorzugehen und die gewonnenen Erkenntnisse zur Optimierung des laufenden Schulversuchs zu nutzen. ...

Insofern ist zu entscheiden, ob die Evaluation insgesamt als eine Mischform von formativer und summativer Evaluation anzulegen und durchzuführen ist. Obwohl es hierbei z.T. zu Interessenkollisionen zwischen den unmittelbar Beteiligten (u.a. den Lehrern) und den bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen kommen könnte, plädieren wir dafür, diese kombinierte Verfahrensweise anzuwenden“.

Es blieb noch einige Zeit umstritten, wie der Auftrag der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe nun auszulegen sei. Im Protokoll über die Sitzung der Steuerungsgruppe am 4.12.2000 (Dok. 6) hielt das Schulministerium fest:

„Der Arbeitsschwerpunkt der wissenschaftlichen Evaluation liegt in der summativen Überprüfung der Vergleichbarkeit des Faches Sport als 4. Abiturprüfungsfach mit den Prüfungsanforderungen der übrigen Fächer. Im Interesse der konzeptionellen Weiterentwicklung kann sie im Rahmen der verfügbaren personellen Ressourcen als formative Evaluation durchgeführt werden. Die Evaluationszwischen-ergebnisse werden wieder an die Schulen zurückgemeldet und in den weiteren Unterrichtsprozess einbezogen.“

Damit war in der Frage summative versus formative Evaluation ein Kompromiss erreicht. Die Auseinandersetzung über den Auftrag der Wissenschaft konzentrierte sich fortan darauf, unter welchen Fragestellungen sie die Evaluation vornehmen und wie sie die Gleichwertigkeit des Faches beurteilen sollte.

3.1.6 Fragestellungen, Kriterien, Standards

Im Erprobungsrahmen (Dok. 1) war das Ziel des Schulversuchs durch drei Fragen umschrieben worden (s.o. S. 33). An ihnen hatte sich auch die Evaluation zu orientieren. Die drei am Versuch beteiligten Gruppen (Schulaufsicht, Fachaufsicht, Wissenschaft) wurden aufgefordert, ihr Arbeitsprogramm abzustecken. Diese „Aufgabenbeschreibungen“ sollten in der Steuerungsgruppe abgestimmt werden (Dok. 4 und Protokoll StGr 23.2.2001). Dabei zeigte sich, dass in entscheidenden Punkten immer noch divergierende Auffassungen über Ansatz und Verfahren der Evaluation bestanden.

Auf der einen Seite formulierte die Schulaufsicht in ihren Papieren „Evaluationskriterien“, die im Wesentlichen darauf hinausliefen, dass für Klausuren und mündliche Prüfungen im Fach Sport dieselben Anforderungen zu gelten hätten

wie für alle Abiturfächer (Dok. 4 und 9). Danach hätte die Evaluation sich als Ergebnis-Evaluation auf die Auswertung dieser Prüfungsleistungen beschränken können. Indirekt war damit zugleich unterstellt, dass Klausuren und mündliche Prüfungen im Fach Sport denen in anderen Fächern nicht nur gleichwertig, sondern auch gleichartig zu sein hätten. Ob sie diesen Anforderungen genügen, müsste sich auf der Grundlage der einschlägigen Bestimmungen und des direkten Vergleichs mit den Prüfungsleistungen in anderen Fächern einschätzen lassen. Tatsächlich ist die Schulaufsicht in ihren Evaluationsberichten im Wesentlichen so vorgegangen.

Für die wissenschaftliche Evaluation kam dieser Ansatz, den auch das Schulministerium favorisierte, jedoch nur eingeschränkt in Frage. Die Kriterien der Schulaufsicht bieten eine differenzierte normative Basis für die Beurteilung einer Prüfung; sie haben sich auch in der Beratung der Lehrkräfte an den Versuchsschulen bewährt. Aber um auf ihrer Grundlage zu bewerten, ob eine Prüfung das auf der gymnasialen Oberstufe bzw. im Abitur erforderliche Niveau hat, müssten die Kriterien durch Standards ergänzt werden. Die Schulaufsicht setzte an dieser Stelle hilfswise ihre breite Erfahrung mit Prüfungen in anderen Fächern ein und beurteilte auf diesem Weg das Niveau. Die wissenschaftliche Evaluation konnte so nicht vorgehen; für sie war der direkte Vergleich mit Prüfungen in anderen Fächern methodisch nur in bescheidenen Ansätzen umsetzbar. Daher ist der gelegentlich geäußerte Verdacht, unter ähnlich strengen Maßstäben geriete auch die Abiturfähigkeit anderer Fächer in Zweifel, auf der Grundlage unserer Ergebnisse nicht auszuräumen.

Auf der anderen Seite hat jedoch die Fachaufsicht, unterstützt durch Sportministerium und Landessportbund, immer wieder zu bedenken gegeben, die Abiturfähigkeit des Faches Sport dürfe nicht nur an den Klausuren und mündlichen Prüfungen abgelesen werden. Die von der Schulaufsicht formulierten Kriterien wurden zwar prinzipiell auch von dieser Seite nicht in Frage gestellt, aber es wurde angemahnt, das spezifische pädagogische Potential, das Sport als praktisches Fach habe, nicht aufs Spiel zu setzen. „Ist dieser Sportunterricht noch Sportunterricht?“ kommentierte die Fachaufsicht daher die erste Leitfrage des Erprobungsrahmens (Dok. 5, im Original fett herausgehoben). Von der wissenschaftlichen Evaluation wurde folglich auch erwartet, dass sie untersuche, wie sich der Unterricht unter den Bedingungen des Schulversuchs entwickelt und wie diese Entwicklungen zu bewerten sind. In diesem Zusammenhang ist auch das Interesse der Fachaufsicht zu sehen, Spezifika des Faches, wie z.B. die integrierte Fachprüfung, zu erhalten oder wiederzugewinnen.

In diesem Spannungsfeld hatte die wissenschaftliche Evaluationsgruppe ihren Auftrag zu bestimmen. Ein ausführliches Evaluationskonzept haben wir im

Frühjahr 2001 vorgelegt (Dok. 7). Darin sind die drei Leitfragen ausdifferenziert und gemäß den Bedenken der Fachaufsicht ergänzt. Die allgemeinen Kriterien für die Gleichwertigkeit des Faches, wie sie die Schulaufsicht formuliert hatte (Dok. 4 und 9), sind durch einen ausführlichen Katalog fachspezifischer Kriterien ergänzt (Dok. 7, S. 11-13). Darüber hinaus ist ausdrücklich betont, dass „die Abiturprüfung nicht alleiniger Nachweis der Gleichwertigkeit des Faches Sport sein“ kann (S. 6f), und als sechste Forschungsfrage ist aufgenommen: „Wie verändert sich das Fach unter den Bedingungen des Schulversuchs?“ (ebd., S. 10f). Das Evaluationskonzept ist in der Steuerungsgruppe nicht förmlich beschlossen worden. Es blieb daher Spielraum, die Forschungsfragen im Verlauf des Schulversuchs weiterzuentwickeln. Einen Überblick über die letztlich leitenden Fragen enthält das Kapitel 3.2.

3.1.7 Ressourcen und Engagement

Mit den Mitteln, die ab Herbst 2000 und bis zum Ende der Erprobung (2005) jährlich bereitgestellt wurden, wurde an den beiden Projektstandorten Bielefeld und Köln zunächst jeweils eine halbe Stelle eines wissenschaftlichen Mitarbeiters finanziert. Reisen und einige Sachkosten, z.B. der Druck der Fragebögen, konnten zusätzlich über das Landesinstitut für Schule abgerechnet werden. Im Lauf der Arbeit wuchsen erwartungsgemäß Routineaufgaben im Zusammenhang mit dem Forschungsprozess an, die nur über den verstärkten Einsatz von studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften zu bewältigen waren. Sportministerium und Landessportbund sahen sich nicht in der Lage, mehr Mittel bereitzustellen. Halbe Stellen wissenschaftlicher Projektmitarbeiter waren bald nicht mehr bezahlbar, die eingestellten qualifizierten Fachkräfte daher nicht zu halten. Während dieser Bericht entstand, arbeiteten sie bereits seit längerem in der Schule und standen für die Koordination der anstehenden Arbeiten mit oft wechselnden, lernenden Hilfskräften nur noch begrenzt und weitgehend unbezahlt zur Verfügung. Diese Engpässe begrenzten die Möglichkeiten einer kontinuierlichen Forschungsarbeit und hinterließen ihre Spuren auch in dem vorliegenden Bericht.

In anderer Hinsicht hatte der Mangel jedoch sein Gutes, nämlich als Qualifikationsmaßnahme. An beiden Projektstandorten gelang es, Studentinnen und Studenten zunächst im Rahmen von Lehrveranstaltungen für den Schulversuch zu interessieren, dann über Seminar- und Examensarbeiten zur vertieften Bearbeitung einzelner Forschungsfragen zu gewinnen. Wer sich dabei auszeichnete, wurde für bezahlte Mitarbeit als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft oder im Rahmen von Werkverträgen gewonnen. Von 2000 bis 2006 wurden allein in Bielefeld 25 Staatsexamensarbeiten in unmittelbarem Zusammenhang zum Schulversuch geschrieben. Einiges aus ihnen ist direkt in unsere Evaluation eingeflossen, anderes kommt der Qualitätsentwicklung an den Schu-

len zugute. Auch in den Versuchsschulen der zweiten Erprobungsphase werden junge Kolleginnen und Kollegen geschätzt, die an diesem Prozess beteiligt waren und daher nun mit fundierten Vorstellungen zum Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe in ihren Beruf gehen.

3.2 Leitende Fragestellungen

Wie in 3.1 erläutert, haben sich die Forschungsfragen für die Evaluation erst im Prozess geklärt. Eine verbindliche Einigung auf einen bestimmten Katalog von Fragen hat es in der Steuerungsgruppe nicht gegeben. Neben dem Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Gruppe (Dok. 7) enthielten die Hinweise der Fachaufsicht (Dok. 5), die Kriterien der Schulaufsicht (Dok. 9) und der Erlass des Schulministeriums (Dok. 8) Vorgaben und Fragen für die Evaluation. Schließlich haben sich auch aus dem Forschungsprozess selbst, den Rückmeldungen aus den beteiligten Schulen und den Zwischenergebnissen der Evaluation Modifikationen ergeben. Im bilanzierenden Rückblick lässt sich das Forschungsinteresse unter sechs Leitfragen bündeln. Die Fragen werden hier ausgehend vom Evaluationskonzept der wissenschaftlichen Gruppe (Dok. 7) knapp erläutert.

- (1) *Wird in den Prüfungen im 4. Abiturfach Sport ein Niveau erreicht, das den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe gerecht wird?*

Dies war, zumindest aus der Sicht des Schulministeriums und der Schulaufsicht, die für die Zukunft des Faches entscheidende Frage. Sie war letztlich an die mündliche Abiturprüfung zu richten, im Vorfeld und als deren Vorbereitung auch an die Klausuren und die integrierten Fachprüfungen. Kriterien, unter denen das Niveau solcher Prüfungen, insbesondere der Abiturprüfung, zu bewerten ist, haben Schulaufsicht und Fachaufsicht auf der Grundlage der geltenden Vorgaben differenziert beschrieben. Auch unsere Evaluation hatte sich an ihnen zu orientieren. Dabei richtete sich die Aufmerksamkeit unter dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch der Oberstufe vor allem auf folgende Merkmale:

- den *Umfang* des erfragten und dargebotenen Wissens, erkennbar u.a. an der Breite der Bezüge zu sportwissenschaftlichen Wissensbeständen;
- die *Tiefe* der wissenschaftlichen Fundierung, erkennbar u.a. an der angemessenen Verwendung wissenschaftlicher Termini und ausdrücklichem Theoriebezug;
- die *Eigenständigkeit* der Verarbeitung, kategorisierbar unter den drei Anforderungsbereichen der Abiturprüfung;
- die Anwendung wissenschaftsrelevanter *Methoden*;
- die Herstellung von *Bezügen zur Praxis* des Sports.

Die Qualität einer Prüfung ist unter den genannten Merkmalen komplex zu beurteilen. Es war zu erwarten, dass Prüfungen im Fach Sport im Vergleich mit anderen Fächern nicht unter allen Gesichtspunkten gleich abschneiden würden. So kann das Fach bezüglich des *Umfangs* an Wissen bislang nur auf einer vergleichsweise schmalen Basis aus der Sekundarstufe I aufbauen. Andererseits könnten sich jedoch aus dem *Bezug zur Praxis* besondere Chancen ergeben, die Leistung und Grenzen der Wissenschaft in Anwendung auf praktische Probleme zu erfahren, an Beispielen zu erproben und zu reflektieren. Dies könnte sich auch auf die anderen genannten Merkmale (Tiefe, Eigenständigkeit, Methoden) auswirken.

Eine Prüfung ist ein dialektischer Prozess, der sich aus der Aufgabenstellung und der Leistung des Prüflings ergibt. Forschungsmethodische Zugänge eröffnen sich daher über die Dokumentation von Prüfungsaufgaben (z.B. Abituraufgaben mit Erwartungshorizont) und Prüfungsleistungen (z.B. Klausuren), weiterhin über Prüfungsprotokolle, teilnehmende Beobachtung und die Befragung der Beteiligten. Gemeinsam ist allen diesen Zugängen, dass über sie das Niveau einer Prüfung prinzipiell nicht gemessen, sondern nur bewertet werden kann. Dabei musste auch weitgehend offen bleiben, wie andere Abiturfächer bei einer Bewertung unter gleichen Maßstäben abschneiden würden. Daher bot es sich an, ergänzend quantitative Daten unter einer zweiten Frage heranzuziehen.

(2) *Wie schwer ist das 4. Abiturfach Sport unter den Bedingungen der Erprobung?*

Ein politisch gewichtiges Argument dafür, Sport als 4. Abiturfach auf den Prüfstand zu stellen, lautete: Zu viele Schüler (nach Einschätzung des Schulministeriums „annähernd 25% aller Schülerinnen und Schüler“) wählen Sport als 4. Prüfungsfach und erhalten dort „eklatant“ zu gute Noten (Dok. 12, S.1). Gilt das auch unter den Bedingungen des Schulversuchs? Unter dieser Frage ließen sich folgende quantitative Daten auswerten:

- Anzahl der Prüflinge pro Abiturjahrgang,
- Noten der Prüflinge im 4. Abiturfach Sport und in den anderen Abiturfächern.

Ergänzend konnten die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte herangezogen werden. Auf der Grundlage dieser Daten ließ sich zugleich prüfen, ob das Fach, wie von Kritikern vermutet, vorwiegend von schwächeren Schülern gewählt wird.

Mit den genannten Fragestellungen 1 und 2 konzentriert sich die Evaluation auf das *Ergebnis*, den Output. Es war zu erwarten, dass die Bilanz für die einzelnen

Schulen, u. U. auch für einzelne Prüfungsjahrgänge, Kurse oder Prüflinge unterschiedlich ausfallen würde. Im Interesse der Qualitätsentwicklung war darüber hinaus daher auch nach den Bedingungen zu fragen, unter denen eine Abiturprüfung im Fach Sport den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe gerecht werden kann. In der wissenschaftlichen Diskussion zur Qualitätsentwicklung ist es üblich, unter diesen Bedingungen *Prozesse* (insbesondere des Unterrichts) und *Strukturen* (auch: „Input-Merkmale“) zu unterscheiden (Kurz, 2004). Dieser Systematik folgen nun die Fragen 3 und 4.

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

Diese Frage trifft den Kern des Schulversuchs. Unter den Bedingungen der Erprobung ist sie bezüglich der Anforderungen an eine mündliche Abiturprüfung zu stellen. Analog zu den meisten anderen Schulfächern wird man zunächst daran denken, dass die Fähigkeit, unter dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe „ein themagebundenes Gespräch zu führen“ (Dok. 9, S.2), in den 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). Es war zu erwarten, dass der Anspruch der Abiturprüfung in den Versuchsschulen dazu führen würde, dass solche Arbeitsformen systematisch vorgesehen, gegenüber dem status quo ante 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, z.B. durch theoriebezogene Zusatzstunden für die Prüflinge, (b) Hausaufgaben stellen wie in anderen Fächern, (c) die Bewegungszeit im Sportunterricht verringern. Die Versuchsschulen haben alle diese Möglichkeiten genutzt und ihre Erfahrungen mit ihnen gemacht. Einige Aufschlüsse darüber gibt die den Schulen abverlangte Dokumentation. Zusätzliche Auskünfte ließen sich durch Interviews mit den Lehrkräften sowie die schriftliche Befragung der 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 einerseits Daten zu gewinnen, andererseits die Leistungsfähigkeit wissenschaftlich begründeter Empfehlungen für die Lösung praktischer Probleme zu prüfen. Auch der Lehr-

plan geht von dieser Annahme aus und gibt (u.a. mit den exemplarischen Unterrichtsvorhaben für die Jahrgangsstufen 12 und 13) Hinweise für einen entsprechenden Unterricht (MSWWF, 1999, S. 50-62).

Wir haben daher besonders aufmerksam die dokumentierten bzw. hospitierten Unterrichtsvorhaben unter dem Gesichtspunkt analysiert, welche Formen der Praxis-Theorie-Verknüpfung realisiert wurden. Im Einzelnen war dabei von Bedeutung,

- wie Reflexionsphasen an der Sportstätte gestaltet und in den Unterricht eingebunden werden,
- welche Funktionen Hausaufgaben im Sportunterricht erfüllen,
- wie weit die Sportpraxis als Feld für Erfahrungen und Datenerhebungen dient,
- wie es gelingen kann, (sport-)wissenschaftliche Aussagen für das eigene sportliche Handeln zu nutzen,
- wie der Ertrag von Reflexionsphasen im Zuge einer systematischen Lernprogression gesichert wird.

Als Dokumente für die Evaluation unter diesem Fragehorizont konnten die Klausuren bzw. die Aufgabenstellungen der Fachprüfungen von 12/1 bis 13/2 sowie die Unterrichtsdokumentationen herangezogen werden. Ihre Aussagekraft war jedoch begrenzt. Ergänzend konnten wir uns auf die Befragung der Schüler stützen, weiterhin auf Unterrichtsbeobachtungen. Dabei konnte es nicht darum gehen, alle derartigen Maßnahmen gewissermaßen flächendeckend zu erfassen. Unser Anspruch war es vielmehr, auf der Suche nach erfolgreichem Unterricht die prinzipiellen Möglichkeiten und Grenzen der Praxis-Theorie-Verknüpfung besser als bisher zu erkennen.

(4) *Welche strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen stützen einen Unterricht, der den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe gerecht wird?*

Der Erprobungsrahmen hatte für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung zwei Organisationsformen vorgeschlagen. Das *Modell A* bündelt die Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 12 in einem gesonderten Abiturskurs, während *Modell B* – wie in allen anderen Schulfächern – diese Trennung nicht vorsieht, aber binnendifferenzierende Maßnahmen fordert, mit denen abiturrelevante Inhalte eingebracht werden können. Das Schulministerium hatte das *Modell A* favorisiert, weil es nur in ihm die Möglichkeit sah, durch zusätzliche reguläre Unterrichtsstunden hinreichend auf die Abiturprüfung vorzubereiten. Die dritte Leitfrage richtet sich daher im Erprobungsrahmen und dem ergänzenden Erlass zur Evaluation (Dok. 8) darauf, welches dieser beiden Organisationsmodelle unter dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe vorzuziehen ist.

Es war zu erwarten, dass es auf diese Frage keine einfache Antwort geben würde. 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 Schülerinnen und Schüler, die Sport als 4. Abiturfach wählen, sondern um die Qualität des Schulsports für alle und damit um das Profil der Schule. Damit weitet sich die Fragestellung in zweifacher Hinsicht aus: Es geht einerseits nicht nur um die Frage nach dem geeigneten Organisationsmodell, sondern allgemein um strukturelle und organisatorische Voraussetzungen für guten Unterricht. Andererseits richtet sich der Blick nicht nur auf Prüflinge und Prüfungskurse, sondern auf den gesamten Sportunterricht in der Oberstufe. Die von den Schulen verlangte Dokumentation enthielt für jeden Abiturjahrgang eine Beschreibung und Bewertung der Organisationsform. Ergänzend konnten die Fachlehrkräfte befragt werden, in den Schulen, die sich für das Modell A entschieden haben, auch Fachlehrkräfte außerhalb des Versuchs. Weitere wichtige Daten konnten wir aus der Befragung der Schüler gewinnen.

Die Fragestellungen 3 und 4 gewinnen ihre Bedeutung im Anwendungszusammenhang der Qualitätsentwicklung; sie richten sich auf Merkmale und Bedingungen guten Unterrichts. Ihr entscheidender normativer Bezugspunkt liegt darin, eine Abiturprüfung zu ermöglichen, die dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch der gymnasialen Oberstufe gerecht wird. Mit den Fragestellungen 5 und 6 wird der normative Horizont erweitert. Es geht nun um den pädagogischen Anspruch des Fachs insgesamt, nicht nur um seine Abiturfähigkeit. Damit erweitert sich der Anwendungszusammenhang der Forschung nochmals in Richtung auf Implementation. Maßgebliche Beurteilungsgrundlage bleiben der Lehrplan und das hinter ihm stehende fachdidaktische Konzept.

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

An den Versuchsschulen steht das Fach unter Bedingungen zur Erprobung, die eine tendenzielle Abkehr vom bisher geläufigen Konzept eines bewegungsintensiven Sportunterrichts nahelegen. In jedem Halbjahr ist mindestens eine Klausur zu schreiben, die praktischen Leistungen spielen in der Abiturnote nur noch eine untergeordnete Rolle, Reflexionsphasen im Unterricht werden ausgeweitet, es gibt Hausaufgaben usw. Mit seinen Vorgaben forciert der Erprobungsrahmen den kognitiven Anspruch des Faches in einer Weise, die auch im Vergleich der Bundesländer einzigartig ist. Das Fach Sport könnte damit dem Sitzunterricht in den anderen Fächern ähnlicher werden, als es auch das didaktische Konzept des Lehrplans will. Diese Entwicklungen galt es zu beobachten und für eine Bewertung unter pädagogischen Gesichtspunkten aufzubereiten. In diesem Zusammenhang war auch von Interesse, wie sich die Akzeptanz dieses

neuen Sportunterrichts, der sich einer so verstandenen Abiturfähigkeit verschreibt, bei Schülern und Lehrern an den Versuchsschulen entwickelt.

Ein Großversuch besonderer Art findet in Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 1999/2000 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. Das trifft für die große Mehrheit der ca. 800 gymnasialen Oberstufen in Nordrhein-Westfalen zu. Wie entwickelt sich der Sportunterricht unter diesen Umständen? Die Evaluation hatte systematischen Zugang nur zu den Versuchsschulen. Sie konnte jedoch an denen unter ihnen, 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.

Einen umfassenden, wenn auch oberflächlichen Überblick über den erteilten Unterricht vermitteln die den Schulen regelmäßig abverlangten Dokumentationen. Als harte Indikatoren für die Akzeptanz des neuen Sportunterrichts konnten Wahlentscheidungen und Wanderungsbewegungen von Schülern und Lehrern interpretiert werden. Weitere Aufschlüsse konnten durch Befragungen gewonnen werden. Der regelmäßig eingesetzte Schülerfragebogen hatte hier einen thematischen Schwerpunkt.

(6) *Schöpft der Sportunterricht unter den Bedingungen des Schulversuchs das pädagogische Potential des Faches aus?*

Die Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen entfalten das Konzept eines erziehenden Sportunterrichts, das für alle Schulformen und Schulstufen, also auch die gymnasiale Oberstufe, gelten soll. Dahinter steht eine Vorstellung von der Einheit des Faches im gesamten schulischen Bildungsgang. Mit der Frage 5 schien bereits die weitergehende Frage auf, ob diese Vorstellung für einen Sportunterricht auf dem Prüfstand der Abiturfähigkeit noch zu halten ist oder hier nicht vielmehr ein anderes Fach entsteht. Diese Frage, die im Verlauf der Evaluation an Gewicht gewonnen hat, lässt sich auch unter einem anderen Blickwinkel stellen. Dann geht es darum, ob der Sportunterricht unter den Bedingungen der Erprobung das pädagogische Potential ausschöpft, das der Lehrplan eröffnet. Diese Frage konkretisiert sich vor allem unter drei Gesichtspunkten:

- *Pädagogische Perspektiven.* Der Lehrplan setzt sechs pädagogische Perspektiven als gleichwertig an und sichert diese Gleichwertigkeit durch organisatorische Vorgaben bis einschließlich Jahrgangsstufe 11. Wie setzt sich das an den Versuchsschulen in der Qualifikationsphase fort?

- *Sportwissenschaftliche Bezüge.* Die Sportwissenschaft ist eine multidisziplinäre Wissenschaft mit geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Disziplinen. Die Lehrpläne für den Sport in den Schulformen der Sekundarstufe I nennen für den Inhaltsbereich 10 („Wissen erwerben und Sport begreifen“) Themen, die dieses Spektrum der wissenschaftlichen Bezüge in einer gewissen Breite ausschöpfen. Wie setzt sich das in der Oberstufe fort? Welche Themen werden aufgegriffen und als Prüfungsthemen gewählt?
- *Sportliche Praxis.* Die Anforderungen der mündlichen Abiturprüfung legen es nahe, bei der Planung des Kursprofils und der Unterrichtsvorhaben von geeigneten Theoriethematen auszugehen und auch eine Lernprogression zunächst für die theoretischen Aspekte des Unterrichts, das Wissen, zu planen. Was bedeutet das für die Praxis, für die Auswahl und die methodische Aufbereitung ihrer Inhalte? Gelingt es auch in diesem Unterricht noch, das sportbezogene praktische Können der Schüler systematisch zu fördern?

In der Linie dieser Fragen liegt die Vermutung, dass sich unter den Bedingungen des Abiturs das pädagogische Potential des Faches verengt. Ist das als notwendig hinzunehmen oder ist es ein Phänomen des Übergangs, an dem sich zeigt, dass der Schulversuch von allen Beteiligten zu vieles zugleich verlangt? Gibt es Beispiele für einen Sportunterricht, der auch unter diesem hohen Anspruch guter Unterricht ist?

3.3 Die Daten und ihre Auswertung

3.3.1 Die Versuchsschulen

Das Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“, das mit dem Schuljahr 1999/2000 begann, war im Frühjahr 1999 ausgeschrieben und auf höchstens 25 Schulen begrenzt worden. Die kurze Frist und das aufwändige Bewerbungsverfahren lassen verstehen, dass sich nur wenige Schulen für die Teilnahme bewarben. Schließlich wurden nach nicht sehr strenger Prüfung ihrer Voraussetzungen 24 Schulen aufgenommen (Tab. 1) ⁵. Diese Schulen bilden keine repräsentative Auswahl aus den ca. 800 Schulen mit gymnasialer Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. In der Verteilung nach Schulformen – 11 Gymnasien, 13 Gesamtschulen – sind Gesamtschulen deutlich überrepräsentiert⁶.

⁵ Um die Anonymität der beteiligten Lehrer und Schüler zu wahren, werden die Schulnummern im Ergebnisteil dieses Abschlussberichts (Kap.4) umkodiert, so dass keine Rückschlüsse auf die jeweiligen Personen anhand der Original-Schulnummern (vgl. Tab. 1) gezogen werden können.

⁶ Dazu genauer in Kap. 4.1.1.

Tab. 1. Die Schulen des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“

Nr.	Name	Schulform	Regierungs- bezirk	Modell	2. Phase
1	Geschwister-Scholl Gymnasium, Münster	Gymnasium	Münster	A	Ja
2	Gymnasium Hammonense, Hamm	Gymnasium	Arnsberg	A	Ja
3	Städtisches-Franz-Stock-Gymnasium Arnsberg	Gymnasium	Arnsberg	A	Nein
4	GS Gartenstadt, Dortmund	GS	Arnsberg	A ⁷	Ja
5	GS Wulfen, Dorsten	GS	Münster	B	Ja
6	Kardinal von Galen Gymnasium, Münster	Gymnasium	Münster	A	Ja
7	Gymnasium Bergkamen	Gymnasium	Arnsberg	B	Ja
8	Martin-Luther-King GS, Marl	GS	Münster	A	Ja
9	Bertha von Suttner GS, Siegen	GS	Arnsberg	B	Ja
10	Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium, Neunkirchen	Gymnasium	Arnsberg	A	Ja
11	Ingeborg-Drewitz GS, Gladbeck	GS	Münster	A	Nein
12	Olof-Palme GS, Hiddenhausen	GS	Detmold	B	Ja
13	Engelbert von Berg Gymnasium, Wipperfürth	Gymnasium	Köln	A	Ja
14	GS Kaiserplatz, Krefeld	GS	Düsseldorf	B	Ja
15	Tannenbusch Gymnasium, Bonn	Gymnasium	Köln	B	Ja
16	Ernst-Kalkuhl Gymnasium, Bonn	Gymnasium	Köln	A	Ja
17	Europaschule Bornheim	GS	Köln	A	Ja
18	Otto-Hahn Gymnasium, Monheim	Gymnasium	Düsseldorf	A	Nein
19	GS Mülheim-Saarn	GS	Düsseldorf	A	Ja
20	GS Wuppertal, Langenfeld	GS	Düsseldorf	A	Ja
21	GS Duisburg-Meiderich	GS	Düsseldorf	A	Ja
22	Gymnasium Kreuzau	Gymnasium	Köln	A	Nein
23	Bertha von Suttner GS, Dormagen	GS	Düsseldorf	B	Nein
24	Bettine von Arnim GS, Langenfeld	GS	Düsseldorf	A	Nein

7 Ab 2005 Modell B.

Auch die regionale Verteilung ist nicht ausgewogen. So ist der Regierungsbezirk Düsseldorf mit 7 Schulen überrepräsentiert, der Regierungsbezirk Detmold mit nur einer Schule unterrepräsentiert.

Vornehmlich haben sich anscheinend Schulen beworben, an denen engagierte Fachlehrkräfte und eine für das Fach zumindest aufgeschlossene Schulleitung besorgt waren, ohne das 4. Abiturfach Sport würden die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Option im Abitur verlieren, der Status des Faches Sport würde insgesamt sinken und das Profil der Schule würde um ein wesentliches Merkmal ärmer. Die am Versuch schließlich beteiligten Schulen weisen ein vergleichsweise sportliches Profil auf; ihre personelle und materielle Ausstattung für den Schulsport ist überdurchschnittlich, wenn auch nicht in jeder Hinsicht optimal (im Einzelnen dazu Kap. 4.1).

Bei der Interpretation der Daten muss also berücksichtigt werden, dass die 24 Schulen des Erprobungsvorhabens keine Stichprobe bilden, aus der ohne weiteres auf alle Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen geschlossen werden darf, an denen Sport in einer gymnasialen Oberstufe unterrichtet wird. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass an den Erprobungsschulen vergleichsweise günstigere Bedingungen bestanden, guten Sportunterricht im Sinne des Anspruchs zu realisieren, unter dem die Erprobung stand. Auch aus diesem Grund trat im Lauf der Erprobung und spätestens mit der politischen Entscheidung, sie in einer zweiten Phase fortzuführen, das Interesse an Qualitätsentwicklung in den Vordergrund der Evaluation. D. h. die leitende Frage wurde nun: Was ist guter Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe und unter welchen Bedingungen ist er möglich?

3.3.2 Die Arbeitsteilung: Bielefelder und Kölner Team

Die 24 Schulen des Versuchs verteilen sich weit über Nordrhein-Westfalen. Das Gymnasium Kreuzau im Südwesten und die Gesamtschule Hiddenhausen im Nordosten des Landes liegen etwa 250 km voneinander entfernt. Um Aufwand und Kosten zu verringern, haben wir das Untersuchungsgebiet und die Zuständigkeit der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe geteilt. Für die 12 Schulen der Regierungsbezirke Düsseldorf und Köln war das Evaluationsteam an der Deutschen Sporthochschule Köln („Kölner Team“), für die 12 Schulen der Regierungsbezirke Arnsberg, Detmold und Münster das Team an der Universität Bielefeld zuständig. Diese Arbeitsteilung hat sich auch insofern bewährt, dass zwischen den am Versuch Beteiligten (Lehrkräfte, Schul- und Fachaufsicht, wissenschaftliche Evaluationsgruppe) in den jeweils übersichtlicheren Teilgruppen leichter Bekanntheit und Vertrauen entstehen konnten. Vollständigkeit und Qualität der zu erhebenden Daten profitierten davon allerdings nur in Maßen. Einzelne Verfahren konnten auch arbeitsteilig realisiert werden. So hat z.B. das

Kölner Team an „seinen“ Schulen Interviews in größerem Umfang eingesetzt und Verfahren systematischer Unterrichtsbeobachtung entwickelt; das Bielefelder Team hat eine umfangreiche Sammlung von Videoaufzeichnungen aus dem Unterricht seiner Schulen angelegt und die regelmäßige Schülerbefragung an allen Schulen organisiert.

Stichprobe: 24 Schulen in NRW

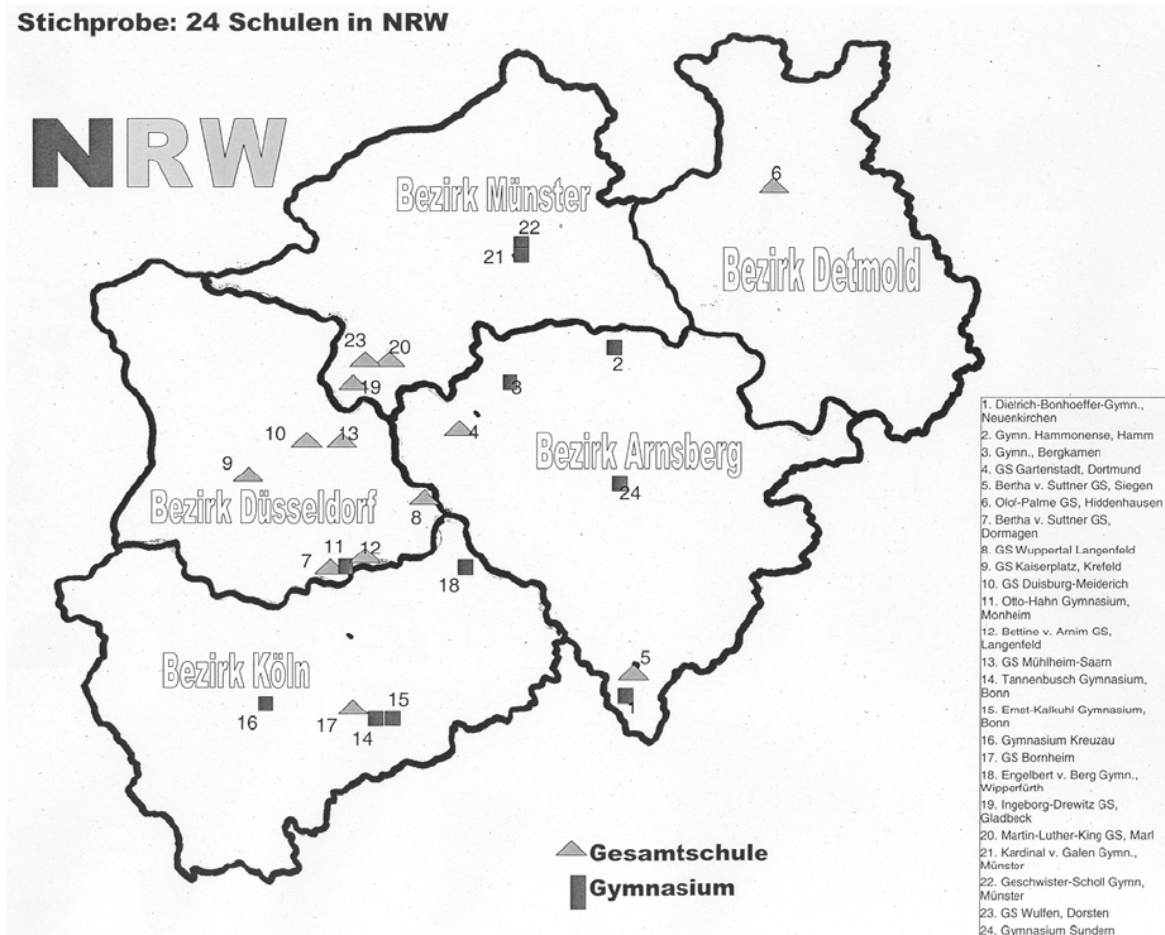


Abb. 1. An der Erprobung beteiligte Schulen („Erprobungsschulen“)

3.3.3 Die Zugänge zum Feld

24 Schulen – das klingt überschaubar. Eine Vorstellung von der Größe des Untersuchungsfeldes erhält man durch folgende Zahlen: Während des Erprobungszeitraums 1999-2005 haben vier Jahrgänge die Oberstufe bis zum Abitur durchlaufen; bestanden haben das Abitur von 2002 bis 2005 an diesen Schulen insgesamt 5456 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen haben insgesamt ca. 700 (=13 %) als 4. Abiturfach Sport gewählt. Nimmt man die durchschnittliche Stärke eines Grundkurses Sport mit 25 an, so bestand das potentielle Untersuchungsfeld aus mehr als 200 Grundkursen Sport. An den Schulen waren insgesamt ca. 200 Lehrkräfte mit Fakultas Sport tätig. Wir können annehmen, dass

mindestens die Hälfte von ihnen auch in den Kursen der Oberstufe Sport unterrichtet hat und damit an der Erprobung mehr oder weniger beteiligt war.

Angesichts dieser Größe des Untersuchungsfeldes und der begrenzten Mittel war es von Anfang an geplant, die Evaluation möglichst weitgehend auf *Dokumente* zu stützen, die von den Schulen selbst zusammengestellt bzw. aufbereitet werden sollten. Der Erprobungsrahmen verpflichtete die Schulen, regelmäßig bestimmte Daten und Ergebnisse aus der Qualifikationsphase und der Abiturprüfung zu dokumentieren und an die Evaluationsgruppen zu übergeben. Damit entstand im Lauf der Zeit eine umfangreiche Materialsammlung. Seit dem 25.9.2001 gab es eine verbindliche Rahmenvorgabe, wie diese Dokumentation anzulegen sei (Dok. 8). Ergänzend konnten die Evaluationsgruppen weitere Dokumente anfordern, z.B. Klausuren.

Ausdrücklich gestattete das Schulministerium auch der wissenschaftlichen Evaluation, „zu Evaluationszwecken ... mit den Schulen Kontakt aufzunehmen und am Unterricht und an Prüfungen im Fach Sport teilzunehmen“ (Dok. 8, S. 4). Dabei war es möglich, Beobachtungen systematisch zu protokollieren und Unterricht (aber nicht die Abiturprüfung) auch per Video aufzuzeichnen. Dieser *unmittelbare empirische Zugang* konnte verständlicherweise nur exemplarisch realisiert werden. Bewährt hat sich dabei die Abstimmung mit Schulaufsicht und Fachaufsicht. Unterricht und vor allem Abiturprüfungen wurden möglichst nach einem „Vier-Augen-Prinzip“ besucht, d.h. unter Beteiligung von Mitgliedern aus mindestens zwei der drei an der Evaluation beteiligten Gruppen. Die wissenschaftliche Evaluation konnte über ihre eigenen Auswertungen hinaus auch die zusammenfassenden Erfahrungsberichte nutzen, die Schulaufsicht und Fachaufsicht jährlich vorlegten.

Weiterhin war es möglich, alle am Versuch Beteiligten, also vor allem Schülerinnen, Schüler und ihre Fachlehrkräfte, aber auch Schulleitungen, Fach- und Schulaufsicht, *mündlich und schriftlich zu befragen* und auf diesem Weg weitere Auskünfte über Unterricht und Prüfungen, aber auch Hintergründe und Wertungen zu erfassen. Interviews mit Lehrern und Schülern und der regelmäßig eingesetzte Schülerfragebogen haben sich als besonders wertvolle Instrumente der Evaluation erwiesen. Einen komprimierten Eindruck über die jeweils vorrangigen Wahrnehmungen der am Versuch beteiligten Lehrkräfte sowie der Schul- und Fachaufsicht vermittelten auch die regelmäßig angesetzten Fachtagungen. Die wissenschaftliche Evaluationsgruppe nahm an ihnen teil, beteiligte sich am Erfahrungsaustausch und ergänzte so ihre eigenen Erfahrungen und Wertungen.

3.3.4 Die Daten

Über die beschriebenen Zugänge entstand im Lauf des Schulversuchs ein umfangreiches und vielfältiges Datenmaterial. Die folgende Übersicht ist geordnet nach den Kategorien a) Dokumente aus den Schulen (1-4), b) Beobachtung von Unterricht und Prüfung (5-6), c) Befragung (7-8) und d) weitere Dokumente (9). Angesprochen sind jeweils die Art der Daten, die über sie zugänglichen Merkmale, ihre Bedeutung für die Beantwortung der Leitfragen, Umfang, Qualität und Vollständigkeit der Daten sowie die bisher erfolgte Auswertung.

1. Bewerbungsunterlagen der Schulen

Mit ihrer Bewerbung, am Erprobungsvorhaben teilnehmen zu dürfen, hatten die Schulen Unterlagen einzureichen, die Aufschluss über ihre spezifischen Voraussetzungen für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe geben sollten. Dazu gehörten Angaben über die räumliche und sächliche Ausstattung, über die am Versuch beteiligten Fachlehrkräfte, das Schulprogramm und seine Aussagen über den Stellenwert des Sports an dieser Schule, der schuleigene Lehrplan für das Fach Sport, Angaben zum Umfang des erteilten Sportunterrichts (auch in der Sekundarstufe I), zum gewählten Organisationsmodell (A oder B) und erste Entwürfe für den Sportunterricht in der Qualifikationsphase. Diese Materialien, zunächst als Grundlage für die Aufnahmeentscheidung eingereicht, waren auch für die Evaluation zugänglich. Sie waren jedoch nicht vollständig und von unterschiedlicher Qualität und Aussagekraft. Für eine systematische Auswertung eigneten sie sich daher nicht, konnten aber für einzelne Schulen vor allem unter der Leitfrage 4 herangezogen werden. Für gezielte Auswertungen unter dieser Frage waren ergänzende Auskünfte einzuholen.

2. Dokumentationen der Schulen

Mit dem Erlass vom 25.9.2001 (Dok. 8, S. 3) waren die Schulen verpflichtet, beginnend mit dem Schuljahr 2001/2002 jährlich eine umfangreiche „Dokumentation“ vorzulegen. In der Anlage 2 (Dok. 10) war detailliert aufgeführt, welche Angaben die Schulen zu machen und welche Dokumente beizufügen waren. Danach sollte die Dokumentation enthalten:

- *quantitative Daten* über die beteiligten Kurse, ihre Größe und Zusammensetzung nach Geschlecht, über Fluktuation, Meldungen zur Abiturprüfung, über Noten in Klausuren und Fachprüfungen sowie in der Abiturprüfung;
- *qualitative Daten* zur Organisation des Unterrichts, zu den Kursprofilen, zu Planung und Durchführung der Unterrichtsvorhaben, zu den Aufgabenstellungen und Anforderungen in den Prüfungen.

Exemplarisch sollten ausgewählte Unterrichtsvorhaben ausführlicher beschrieben werden. Vollständig waren die Prüfungen, insbesondere die Abiturprüfung zu dokumentieren. Darüber hinaus sollten Maßnahmen der Vorbereitung auf die Abiturprüfung beschrieben (vgl. Leitfrage 3) und Erfahrungen mit der Organisation des Unterrichts, insbesondere dem gewählten Organisationsmodell, dokumentiert und bewertet werden (vgl. Leitfrage 4).

Dieses Verfahren hat sich prinzipiell bewährt. Auch in der 2. Phase der Erprobung ab 2005 wird wieder eine Dokumentation als Grundlage der Evaluation verlangt. Es zeigte sich jedoch, dass die in der ersten Phase erwartete Dokumentation einen Aufwand erforderte, den die meisten Schulen nicht leisten konnten oder wollten. Die Dokumentationen trafen verspätet und vielfach unvollständig ein. Die quantitativen Angaben mussten oft durch Nachfragen vervollständigt werden, bildeten dann jedoch eine wertvolle Grundlage für die Beantwortung der Leitfrage 2. Darüber hinaus war es möglich, aus den Dokumentationen einen Überblick über Kursprofile und Unterrichtsvorhaben an allen Schulen zu gewinnen, der sich unter der Leitfrage 6 auswerten ließ. Weiterhin haben einige Schulen ausgewählte Unterrichtsvorhaben einschließlich der zugehörigen Klausuren bzw. Fachprüfungen so aussagekräftig dokumentiert, dass sie sich als Beispiele für guten Unterricht unter dem Anspruch des Versuchs diskutieren ließen (Leitfragen 3 und 6). Einige dieser Vorhaben sind inzwischen auch über das Schulsportportal des Landes (www.schulsport-nrw.de) zugänglich und konnten für vertiefte Auswertungen herangezogen werden.

3. Dokumente aus den Abiturprüfungen

Mit der Dokumentation sollten die Schulen vollständig auch alle Unterlagen über die Abiturprüfungen (Aufgabenstellung mit Erwartungshorizont, Prüfungsprotokoll) einreichen, um sie als Evaluationsmaterial zugänglich zu machen. Das ist trotz vieler Nachfragen nur zum Teil geschehen. Einige Abiturprüfungen sind jedoch, z. T. auf gesonderte Anfrage der Evaluationsgruppe, so gut dokumentiert worden, dass sich Umfang, Tiefe und Art (Anforderungsbereich) des abgeprüften Wissens aus den Dokumenten einschätzen ließ und somit eine Grundlage für die Auswertung unter der Leitfrage 1 gegeben war. Im Rahmen einer Qualifikationsarbeit konnte auf dieser Grundlage ein direkter Vergleich mit Abiturprüfungen in einem anderen Fach durchgeführt werden (Ragg, 2005). Diese Datenbasis reicht jedoch für eine umfassende Bewertung der Qualität der Abiturprüfungen nicht aus, musste daher durch andere Zugänge, namentlich Beobachtung und Befragung, ergänzt werden.

4. Klausuren

Klausuren stellen als schriftliche Prüfungen nicht dieselben Anforderungen wie die mündliche Prüfung im Abitur. Aber sie repräsentieren als theoretische Prüfungen den typischen Anspruch, dem das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe gerecht zu werden hat, und können als Etappen der Vorbereitung auf die Abiturprüfung betrachtet werden. Sie haben für die Evaluation zugleich den Vorteil, dass Aufgabenstellung und Lösung in Schriftform vorliegen und daher als Primärdokumente ausgewertet werden können. Ihre Interpretation gewinnt jedoch erst an Tiefe, wenn auch der Unterricht, in dessen Zusammenhang die Klausuren gestellt wurden, als Hintergrund herangezogen werden kann. Diese Voraussetzung war über die Dokumentation der Schulen in der Regel nicht gegeben. Auf ihrer Grundlage ließ sich lediglich ein Überblick darüber gewinnen, wie vielfältig oder einseitig Klausuren an den Schulen gestellt wurden (Leitfrage 6) und wie weit die Aufgaben alle drei Anforderungsbereiche berücksichtigen (Leitfrage 3). In einzelnen Fällen war es jedoch möglich, zu gut dokumentierten oder durch Beobachtung bekannten Unterrichtsvorhaben die gestellten Klausuraufgaben und die Klausuren der Schüler als Dokumente zu erhalten und im Rahmen von Qualifikationsarbeiten unter den Leitfragen 3 und 6 auszuwerten.

5. Beobachtungsprotokolle

Die Leitfragen 3, 5 und 6 beziehen sich letztlich auf die Qualität des durchgeführten Unterrichts. Ergänzend zu den Auskünften, die sich aus den Dokumenten gewinnen ließen, die die Schulen selbst zur Verfügung gestellt haben, war es für die Evaluation unverzichtbar, durch Hospitation und Beobachtung von Unterrichtsstunden einen eigenen Eindruck zu gewinnen. An den Versuchsschulen der Regierungsbezirke Düsseldorf und Köln sind im Rahmen eines Dissertationsprojekts (Stiller, 2004) 15 Unterrichtsstunden nach Strukturmerkmalen ausgewählt und nach einem theoretisch fundierten Beobachtungsraster dokumentiert worden. Beobachtung und Dokumentation folgte den Kriterien

- Vertiefung und Erweiterung des motorisch-konditionellen Leistungsniveaus,
- Verknüpfung von sportmotorischer Praxis mit Theorie,
- reflektierter Umgang mit eigenen Bewegungserfahrungen,
- wertende Auseinandersetzung mit der sportmotorischen Praxis,
- Selbständiges und problemorientiertes Lernen,
- verantwortliches Handeln in sozial-kommunikativen Situationen.

6. Filmaufzeichnungen

Mithilfe von Videoaufnahmen konnten Sportstunden mehrfach beobachtet und analysiert werden. Im Verlauf des Erprobungsvorhabens hat die Bielefelder Gruppe in Schulen der Regierungsbezirke Arnsberg, Detmold und Münster während Unterrichtshospitationen 29 Sportstunden auf Video aufgezeichnet.

Hierbei wurde grundsätzlich versucht, den Unterricht in seiner Komplexität aufzunehmen, was jedoch immer wieder zu Problemen führte, da die mediale Ausstattung (eine Videokamera) es nicht ermöglichte, das gesamte Unterrichtsgeschehen an der Sportstätte einzufangen. Aus diesem Grund zeigen die Videomitschnitte das Unterrichtsgeschehen in deutlich unterschiedlicher Schärfe. Während die motorischen Anteile einer Sportstunde überwiegend in einer totalen Einstellung aufgenommen wurden, die wenig Einblick in Details erlaubt und oft nur unzureichende Tonaufnahmen mit sich brachte, konnte gerade in den kognitiven Phasen der Unterricht deutlich detaillierter und mit besserer Tonqualität aufgenommen werden. Aus diesem Grund ergab sich bei der Auswertung ein deutlicher Schwerpunkt hinsichtlich der kognitiven Anteile.

Innerhalb von Qualifikationsarbeiten wurden Videomitschnitte transkribiert und unter ausgewählten Fragestellungen – oft mit Bezug zur Leitfrage 5 – systematisch ausgewertet. Als nachteilig erwies sich hierbei die Tatsache, dass nur Einzelstunden aufgezeichnet wurden und so weitere ergänzende Auskünfte einzuholen waren, da die aufgezeichneten Einzelstunden weder das gesamte Unterrichtsvorhaben noch die Prozesshaftigkeit des Unterrichts wiedergeben konnten.

7. Schülerfragebogen

Beginnend mit dem Schuljahr 2001/2002 wurde in den Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 der Versuchsschulen ein Schülerfragebogen eingesetzt. Der Untersuchungsplan war so angelegt, dass alle Schülerinnen und Schüler, die unter den Bedingungen der Erprobung am Sportunterricht teilnahmen, in jeder Jahrgangsstufe einmal, und zwar regelmäßig in der Mitte des Schuljahres, befragt wurden. Der Umfang des Fragebogens erforderte dafür jeweils etwa eine Unterrichtsstunde. Durch eine persönliche Buchstabenkombination war es möglich, die Versuchspersonen bei Wahrung ihrer Anonymität durch die Oberstufe zu verfolgen. Der Fragebogen enthielt Items zu folgenden Bereichen:

- Erinnerung an den Sportunterricht der Mittelstufe: Praxis, Theorie, Methoden der Theorievermittlung (nur 11),
- Erwartungen an den Sportunterricht in 12 und 13 (nur 11),
- Einschätzung des aktuellen Sportunterrichts, insbesondere seiner oberstufentypischen Merkmale: Verhältnis von Theorie und Praxis, außerschulischer Arbeitsaufwand, Vergleich mit außerschulischem Sport u.ä. (11-13),
- Methoden der Theorievermittlung (12, 13),
- Sport als 4. Abiturfach: allgemeine Einschätzung, eigene Entscheidung und ihre Gründe (11-13),
- wichtigste Lerninhalte und eigene Lernfortschritte in Praxis und Theorie während der Qualifikationsphase (nur 13),

- Beitrag des Sportunterrichts zur Wissenschaftspropädeutik, differenziert nach Richtlinien und im Vergleich mit anderen Schulfächern (nur 13)
- Daten zur eigenen Schullaufbahn: Unterrichtsfächer in der Oberstufe, Abiturfächer, Noten im Sport und in anderen Fächern, Versetzung (11-13)
- Selbsteinschätzung sportlicher Leistungsfähigkeit im Kursvergleich, Engagement im Sport in der Freizeit (11-13), differenziert nach Sportarten und Settings (nur 12),
- Pläne für die Zukunft: Studium, Beruf (nur 13).

Die Befragung wurde als Vollerhebung zu insgesamt vier Messzeitpunkten jährlich von 2002 bis 2005 durchgeführt. Regelmäßig teilgenommen haben 21 der 24 Versuchsschulen. Der Rücklauf wies in den vier Jahren Schwankungen, aber keine klare Tendenz auf. Für die Befragung der Jahrgänge 13, die sich parallel zur laufenden Abiturprüfung besonders schwierig gestaltete, lässt sich auf der Basis der Abiturientenzahlen ein Rücklauf von insgesamt 54,7% errechnen. Der Rücklauf in der Befragung der Jahrgänge 11 und 12 ist nicht präzise zu bestimmen, weil wir die Gesamtzahlen der Schüler in diesen Jahrgängen nicht ermitteln konnten. Vergleichen wir die absoluten Zahlen der ausgefüllten, auswertbaren Fragebögen (Jahrgang 11: 4182, Jahrgang 12: 4012, Jahrgang 13: 2512), so lässt sich für die Jahrgänge 11 und 12 auf einen erheblich höheren Rücklauf von 80- 90 % schließen. Bei einzelnen Berechnungen sind wir so vorgegangen, dass wir Kurse mit weniger als 10 Fragebögen nicht berücksichtigt haben. Die Daten der Schülerbefragung lassen sich vor allem unter den Leitfragen 2, 3 und 5 heranziehen. Die angewendeten statistischen Verfahren führen wir im Kapitel 4 am jeweiligen Ort auf.

8. Interviews

An den 12 Versuchsschulen der Regierungsbezirke Düsseldorf und Köln wurden Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die am Erprobungsvorhaben beteiligt waren. Die Interviews dauerten zwischen 35 und 90 Minuten. Sie liegen alle in transkribierter Form vor. Die Lehrerbefragungen erfolgten als Einzelinterviews im Sommer 2004 im Anschluss an den dritten Abiturdurchgang. Aus jeder Schule wurde eine Lehrkraft interviewt; sie wurde gebeten, die eigenen Erfahrungen, aber möglichst auch die Erfahrungen weiterer Fachkollegen der Schule mit dem Erprobungsvorhaben in das Gespräch einzubringen. Die Schülerinterviews fanden als Einzel- und Gruppeninterviews in der Zeit von 2002 bis 2005 an 9 Schulen statt. Sie erfassten in 11 Grundkursen insgesamt 242 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 (darunter sowohl Abiturprüfungskandidaten als auch Nicht-Prüflinge). Die Auswahl der Kurse erfolgte im Sinne des Theoretical Sampling und berücksichtigte die unterschiedlichen Modelle des Erprobungs-

vorhabens (A, B, Kurse mit einer zusätzlichen Theoriestunde für Prüflinge) sowie die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule⁸.

Die eingesetzten Interviewleitfäden (nach Schülern und Lehrkräften differenziert) bezogen sich auf die wesentlichen konzeptuellen Eckdaten des Erprobungsvorhabens sowie auf die je gegebenen persönlichen und lokalen Voraussetzungen und Bedingungen. Die gewonnenen qualitativen Daten sind nicht nur bedeutsam, weil sie die subjektive Sichtweise der unmittelbar in das Erprobungsvorhaben involvierten Personengruppen freilegen und damit im Sinne der Triangulation generell vorliegendes quantitatives Datenmaterial ergänzen und relativieren. Sie ermöglichen auch gehaltvollere Einblicke in subtile fachdidaktische Probleme und geben daher insbesondere Aufschluss über Auswirkungen des Erprobungsvorhabens auf den Gesamtcharakter des Faches (Leitfragen 3, 5 und 6).

9. Dokumente aus der Steuerungsgruppe

Hier ist daran zu erinnern, dass an der Evaluation des Schulversuchs drei Gruppen beteiligt waren (Kap. 2.5). Auch die Schulaufsicht und die Fachaufsicht besuchten die Schulen, erhielten deren Unterlagen, zumindest die Dokumentation, besuchten Unterricht und Abiturprüfungen. Ihre Erfahrungen und Bewertungen fassten sie in Berichten zusammen, die in die Beratungen der Steuerungsgruppe eingingen und auf den Fachtagungen mit den Lehrkräften vorgetragen wurden. Als Dokumente liegen Berichte der Schulaufsicht und der Fachaufsicht in ausführlicher schriftlicher Fassung vor, weiterhin Protokolle von Sitzungen der Steuerungsgruppe und von Fachtagungen. Diese Dokumente betreffen alle Leitfragen des Schulversuchs. Die Berichte der Schulaufsicht waren insbesondere unter der Leitfrage 1 eine gewichtige Bewertungsgrundlage.

3.3.5 Die Auswertung

Wer die Übersicht in 3.3.4 liest, gewinnt eine Vorstellung von der Menge und Vielfalt der Daten, die in den fünf Jahren der ersten Phase des Erprobungsvorhabens erhoben, gesichert, geordnet und zur Auswertung vorbereitet wurden. Mit den verfügbaren Ressourcen (vgl. 3.1.7) war eine kontinuierliche und umfassende Auswertung nur in Ansätzen möglich. Vorläufige Auswertungen unter zentralen Fragen der Erprobung haben wir in den Zwischenberichten 2002 und 2003 an unsere Auftraggeber vorgelegt. Der breiter angelegte Zwischenbericht

⁸ Zitate aus Interviews sind in Kapitel 4 durch zwei Ziffern kodiert. Die erste Ziffer (römisch) benennt die Schule; zur Wahrung der Anonymität wurden die Schulnummern gegenüber Tab.1 umkodiert. Die zweite Ziffer bezeichnet bei Lehrerinterviews die Zeilen, bei Schülerinterviews die Nummer des Interviews.

2004 (Dok. 11) bildete die Grundlage für die Entscheidung des Landtags zur Fortführung und Ausweitung der Erprobung.

Schon in den Zwischenauswertungen haben wir versucht, die Heterogenität unseres Datenmaterials zu nutzen und damit seine Lückenhaftigkeit wenigstens teilweise auszugleichen. Dabei hat uns das methodische Ideal der Triangulation geleitet. Wer strenge Maßstäbe anlegt, wird jedoch erkennen, dass wir ihm nicht systematisch gerecht werden. Als wertvoll hat es sich erwiesen, dass in unser Material die Sichtweisen unterschiedlich Betroffener und Beteiligter, insbesondere Schüler, Lehrer, Schul- und Fachaufsicht, eingeflossen ist. Zunächst war es jedoch nicht möglich, quantitative Daten über die Dokumentationen hinaus einzubeziehen. Mit diesem Abschlussbericht sind erstmals auch die Befragungen der Schülerinnen und Schüler systematisch einbezogen worden. Über die Auswertungsverfahren im Einzelnen berichten wir in den Abschnitten des Ergebniskapitels.

Wichtige Ergebnisse der Zwischenberichte haben wir den Versuchsschulen Jahr für Jahr anlässlich zentraler Arbeitstagungen vorgestellt. Auch die schriftlichen Berichte waren ihnen zugänglich. Die Ergebnisse konnten also auch schon während der Erprobung im Sinne von Korrektur oder Anregung in die praktische Arbeit einfließen. Insofern trägt unsere Forschung Merkmale der Aktionsforschung. Unsere Annahme, dass sich dies in einer ständigen qualitativen Entwicklung des Unterrichts auswirken müsste, die auch in den Daten fassbar sein würde, hat sich nur z. T. bestätigt. Qualitätsentwicklung braucht ihre Zeit. Eine Lehrkraft übernimmt typischerweise erst nach drei Jahren wieder einen Prüfungskurs, in dem sie „im zweiten Anlauf“ ihre Erfahrungen und ggf. die Anregungen der Begleitforschung nutzen kann.

Das Datenmaterial, das aus fünf Jahren Erprobung vorliegt, ist auch jetzt nur so weit ausgewertet, wie es im Sinne der fachpolitischen Rahmenvorgaben Priorität hatte. Es bietet auch weiterhin eine Fundgrube für verschiedene interessante Fragestellungen zum Sport in der gymnasialen Oberstufe, in der wir nach Möglichkeit und bei Bedarf weiter graben werden.

4 Die Ergebnisse im Überblick

4.1 Die Schulen: strukturelle Bedingungen

DIETRICH KURZ

Im Rahmen des Erprobungsvorhabens „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ standen Unterricht und Prüfungen in den beteiligten Kursen unter einem hohen Anspruch, der nicht an jeder gymnasialen Oberstufe umzusetzen ist. Schon die Ausschreibung hatte Bedingungen formuliert, die eine Schule für die Aufnahme in den Versuch erfüllen sollte. Sie betrafen u.a. den Umfang des erteilten Sportunterrichts, seine Orientierung am Lehrplan, die Stellung des Sports im Konzept der Schule und die Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Versuch (vgl. Kap. 2.4). Auf der Grundlage der bis 2004 vorliegenden Erfahrungen enthielt auch die Ausschreibung für die 2. Phase der Erprobung eine Liste von Kriterien, unter denen über die Aufnahme entschieden wurde. Dahinter stand die Annahme, dass es möglich sein müsste, anhand bestimmter Merkmale einer Schule schon vorab die Chancen einzuschätzen, dass in ihren Prüfungskursen im Sinne des Versuchskonzepts erfolgreiche Arbeit geleistet werden könnte. Der Blick richtet sich damit auf Merkmale, die in der Terminologie der Forschung zur Schulqualität dem „Input“ (oder: den Strukturen) zuzurechnen sind (vgl. Kap. 3.2, Leitfrage 4).

Nach den politischen Vorgaben, die während der ersten Phase der Erprobung galten, sollte es dabei vorrangig um die Frage gehen, welches der beiden Organisationsmodelle bessere Voraussetzungen schafft. Diese Frage ist jedoch nur im Zusammenhang weiterer Strukturmerkmale zu entscheiden, wird daher hier eingebunden. Die Fragestellung dieses Teilkapitels lautet also: Welche strukturellen Voraussetzungen (Input-Merkmale) einer Schule sind unabdingbar oder förderlich für eine erfolgreiche Arbeit im 4. Abiturfach Sport?

Forschungsmethodisch gibt es hier einige Probleme: Was ist „erfolgreiche Arbeit“? Wie sind die Bedingungen zu identifizieren, die für den Erfolg oder Misserfolg entscheidend waren? Ein Beispiel für ein mögliches Vorgehen bietet die Analyse von Bucko (2005). Sie wählte zwei Schulen aus, von denen der einen (Schule A) von Schul- und Fachaufsicht über den gesamten Erprobungszeitraum konstant anspruchsvolle Abiturprüfungen attestiert wurden, während die andere (Schule B) als Problemfall mit sehr wechselhaftem, bisweilen auch inakzeptablem Niveau eingeschätzt wurde. In einer differenzierten Analyse aussagekräftiger Dokumente aus den Schulen suchte sie nach Unterschieden in den Strukturmerkmalen (Input) beider Schulen, die für die unterschiedliche Qualität

in den Prüfungen (Output) verantwortlich sein könnten. Dieses Verfahren war sehr aufwändig, konnte daher auch nicht auf weitere Schulen ausgeweitet werden. Zudem kann die Zuordnung von Input- und Output-Merkmalen nicht mehr als Plausibilität beanspruchen. Wenn die Schule A sich z.B. dadurch von der Schule B unterscheidet, dass an ihr Sport deutlicher im Schulprogramm verankert ist, dass sich mehr Fachkollegen an Unterricht und Prüfung im Abiturfach Sport beteiligen, dass es eine schulinterne Lehrerfortbildung zu Fragen des Sports in der gymnasialen Oberstufe gibt usw. – welche dieser Merkmale haben wie starken Einfluss auf die besseren Ergebnisse in der Abiturprüfung?

Die Arbeit von Bucko (2005) bildet eine Grundlage der folgenden Darstellung; weiterhin sind Daten aus den Bewerbungsunterlagen, den Dokumentationen und ergänzende Meldungen der Schulen verarbeitet. Darüber hinaus fließen Interview-Aussagen der Lehrkräfte sowie Einschätzungen ein, die Mitglieder der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe bei ihren Besuchen in den Schulen gewonnen haben. Aufschlussreich ist für unsere Frage auch eine genauere Betrachtung der Schulen, die vorzeitig oder mit dem Ende der ersten Phase aus der Erprobung ausgeschieden sind.

Die folgende Darstellung erfüllt zugleich eine weitere Funktion. Die Versuchsschulen sind ausgewählte Schulen, die schon für die Teilnahme am Versuch bestimmte Qualitätsmerkmale aufweisen mussten. Die Schulen sind daher keinesfalls repräsentativ für Schulen mit gymnasialer Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Diese Merkmale, die der Versuch bereits voraussetzt, sind auch bei der Interpretation aller im weiteren Bericht präsentierten Ergebnisse zu beachten.

4.1.1 Schulform: Gymnasien und Gesamtschulen

Am Erprobungsvorhaben waren 24 Schulen beteiligt, 11 Gymnasien und 13 Gesamtschulen (s. S. 48, Tab. 1). Im Schuljahr 2001/2002 gab es in Nordrhein-Westfalen 808 Schulen mit einer gymnasialen Oberstufe, davon 617 Gymnasien und 191 Gesamtschulen⁹. Im Schulversuch sind also Gesamtschulen deutlich überrepräsentiert. Das hat sich auch in der 2. Phase nicht wesentlich geändert, an ihr sind beide Schulformen nun mit je 25 Schulen beteiligt. Offensichtlich weisen also Gesamtschulen mit größerer Wahrscheinlichkeit Merkmale auf, die die Entscheidung begünstigen, sich zunächst einmal überhaupt für die Teilnahme am Versuch zu bewerben. Welche Merkmale könnten das sein? Die genannte Entscheidung ist ein komplexer Prozess. In ihn fließen nicht nur Engagement

⁹ Diese Zahlen stammen aus der Schulstatistik (www.bildungsportal.nrw.de/Schule/System/Statistik) und ergänzenden Auskünften aus dem Schulministerium.

und Kompetenz der Fachlehrkräfte und ihre Reputation im Kollegium ein, sondern auch die Bereitschaft des gesamten Kollegiums und der Schulleitung, dem nicht-akademischen Fach Sport die Chance zu geben, sich als gleichwertiges Abiturfach zu beweisen, und damit zugleich den Schülern eine echte Alternative zu den anderen 4. Abiturfächern anzubieten.

In diesem Zusammenhang ist interessant, wie das Angebot, Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur zu wählen, an den beiden Schulformen angenommen wird. Für 17 Schulen, 10 Gesamtschulen und 7 Gymnasien, konnten wir für alle Abiturjahrgänge von 2002 bis 2005 errechnen, wie viel Prozent der Abiturienten Sport als 4. Prüfungsfach wählten. Der Unterschied ist deutlich: An den Gymnasien wählten in diesem Zeitraum insgesamt 8,2%, an den Gesamtschulen 19,4% der Abiturienten Sport als 4. Prüfungsfach! Dieser Unterschied wird noch beachtlicher, wenn man berücksichtigt, dass an vier der Gesamtschulen zumindest in einzelnen Jahrgängen auch die Option bestand, Sport als Leistungsfach, also als 2. Fach der Abiturprüfung, zu wählen.

Bietet eine der beiden Schulformen allgemein bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit im 4. Prüfungsfach Sport? Aus repräsentativen Studien ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien durchschnittlich in höherem Maß sportlich engagiert sind und auch als Mitglieder in Vereinen Leistungssport betreiben (Thiel & Cachay, 2003). Darüber hinaus fordern die Richtlinien für die Gymnasien Wissenschaftsorientierung und wissenschaftspropädeutisches Lernen in allen Fächern auch schon in der Sekundarstufe I. Man könnte daher vermuten, dass damit an Gymnasien eher bessere Voraussetzungen für ein Prüfungsfach Sport unter dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe gegeben sind. Die Erfahrungen des Versuchs stützen diese Annahme jedoch nicht. Erfolgreiche und problematische Beispiele fanden sich in beiden Schulformen in ähnlicher Verteilung. Auch von den 6 Schulen, die in der 2. Phase nicht mehr beteiligt sind, sind 3 Gesamtschulen und 3 Gymnasien.

4.1.2 Sport im Profil der Schulen

Die 24 am Versuch beteiligten Schulen weisen ein vergleichsweise sportliches Profil auf. Das ist schon daran zu erkennen, welchen Raum der Sport in den Schulprogrammen dieser Schulen einnimmt. Es zeigt sich darüber hinaus an den verschiedenen Facetten des außerunterrichtlichen Schulsports, insbesondere den zahlreichen Sport-AGs, den Schulsportfesten und Teilnahme am schulsportlichen Wettkampfwesen. Die meisten Erprobungsschulen kooperieren mit Sport-Vereinen und beteiligen sich an Maßnahmen der Talentsichtung und -förderung. Nur eine der Schulen war jedoch in das Kooperationsprojekt „Partnerschule des Leistungssports“ eingebunden. So gesehen, war das sportliche

Profil der Versuchsschulen eher auf Leistung in der Breite als in der Spitze ausgerichtet.

Die räumlichen und materiellen Voraussetzungen für den Schulsport waren an den Versuchsschulen eher überdurchschnittlich, wenn auch nicht in jeder Hinsicht optimal. So ist z.B. ein Hallenbad nur von 7 der Versuchsschulen aus in weniger als 10 Minuten zu erreichen. Auch die eigene Sporthalle, die Außenanlagen und die Geräteausstattung erlauben nicht alle im Lehrplan vorgesehenen Optionen. Der Erfolg des Versuchs scheint davon jedoch nicht entscheidend abzuhängen. Wichtiger ist es, dass an der Unterrichtsstätte oder in unmittelbarer Nähe zu ihr die Möglichkeit besteht, Reflexionsphasen („Theorie“) ungestört durch andere Lerngruppen durchzuführen und damit Praxis und Theorie auch räumlich zu verbinden. In diesem Zusammenhang scheint auch die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln für den theoretischen Unterricht eine Voraussetzung (oder ein Indiz?) für erfolgreichen Unterricht.

4 der 24 Schulen, ausnahmslos Gesamtschulen, bieten Sport auch als Leistungsfach und damit als 2. Fach im Abitur an oder haben dies in einzelnen Jahrgängen des Erprobungszeitraums getan. Es scheint jedoch nur unter besonderen Umständen und in großen Oberstufen möglich, Sport als 2. und 4. Abiturfach zugleich zu realisieren. Die beiden Angebotsformen konkurrieren miteinander, werden daher selten zugleich ausreichend angenommen. Ein Leistungsfach Sport kam tatsächlich nur an einer Schule in allen vier Jahrgängen des Erprobungszeitraums zustande, an einer weiteren Schule in drei Jahrgängen, an zwei weiteren Schulen nur in einem Jahrgang. Eine Schule beteiligt sich an der 2. Phase auch deshalb nicht mehr, weil sie ihr Leistungsfach erhalten will.

Ein sportfreundliches Profil kann eine Schule nur gewinnen und aufrechterhalten, wenn die Schulleitung entsprechende Initiativen stützt und auch das gesamte Kollegium dem Bereich Sport zumindest mehrheitlich wohlwollend gegenübersteht. Den Antrag auf Aufnahme in die Erprobung hatte die Schulleitung zu stellen. Im Vergleich der Schulen ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass die Unterstützung der Schulleitungen und die Akzeptanz des Versuchs im Kollegium unterschiedlich ausgeprägt waren und sich daraus Folgen für die Qualität der Arbeit im Versuch ergaben. Das seltene Optimum stellt eine Schule dar, deren Schulleiter selbst die Fakultas Sport besitzt: Er unterrichtet das Fach gelegentlich auch selbst in der Oberstufe und übernimmt auf diese Weise selbst Verantwortung für das Gelingen des Versuchs.

Sportunterricht: Umfang und Ausrichtung

Zu den Voraussetzungen für die Teilnahme am Versuch gehörte, dass der Sportunterricht in Umfang und Ausrichtung die geltenden Vorgaben erfüllte. Als unabdingbar galten durchgängig mindestens drei Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 11 bis 13. Diese Vorgabe wurde fast ausnahmslos erfüllt, aber nur in einem Fall kurzfristig überboten. Die Erwartung des Schulministeriums, im Rahmen des Organisationsmodells A könnte für die Prüfungskurse schulintern wenigstens zeitweise eine zusätzliche Theoriestunde eingerichtet werden, hat sich nicht erfüllt. Andererseits hat nach den uns zugänglichen Zahlen keine Schule über den gesamten Versuchszeitraum den Sportunterricht in der Sekundarstufe I durchgängig dreistündig erteilen können. Eine Aufstellung aus dem Schulministerium (Dok. 13) weist für die 18 Schulen, die auch in der 2. Phase im Versuch bleiben, aus, dass der Sportunterricht im Schuljahr 2003/2004 in der Sekundarstufe I nur an einer Schule mit durchschnittlich 3,08 Stunden, an allen anderen Schulen mit weniger als drei Stunden erteilt wurde. 5 Schulen liegen sogar unter 2,15 Wochenstunden, damit eindeutig außerhalb der erlaubten Bandbreite.

Für die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung des Sportunterrichts waren die Schulen auf die Richtlinien und Lehrpläne verwiesen. Die vorgelegten schulinternen Lehrpläne werden dem im Wesentlichen gerecht. Dabei war generell anzunehmen, dass die Konzeption der Lehrpläne, die für die gymnasiale Oberstufe seit 1999, für die Sekundarstufen I der beiden beteiligten Schulformen seit 2001 in Kraft sind, nicht von allen Kollegien ungeteilt akzeptiert und umgesetzt werden würde. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Lehrpläne zu Beginn des Erprobungsvorhabens noch neu waren und es nur wenige Handreichungen für ihre konkrete Umsetzung gab.

Der Sportunterricht in der Oberstufe konnte daher nicht darauf aufbauen, dass die Schüler bereits in der Mittelstufe Schulsport ausdrücklich mehrperspektivisch erfahren hatten und in diesem Zusammenhang auch zur Reflexion angeleitet worden waren. Die Vermittlung von Kenntnissen war zwar auch eine Kategorie der vorherigen Richtlinien und Lehrpläne gewesen, konnte in der Sekundarstufe I jedoch so verstanden werden, als ginge es dabei weitgehend um das Know-how des „richtigen“ Betreibens der im Unterricht thematisierten Sportarten.

Wissenschaftspropädeutik begann daher auch in den Versuchsschulen im Fach Sport mit der Jahrgangsstufe 11 nahezu bei Null. Es ist zu erwarten, dass sich in dieser Hinsicht die Voraussetzungen in dem Maße verbessern, in dem die Lehrpläne im Unterricht der Sekundarstufe I umgesetzt werden.

4.1.3 *Das Fachpersonal*

Unzweifelhaft bildet das Fachpersonal die wichtigste Voraussetzung dafür, dass der Sportunterricht dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe genügen kann. An allen Versuchsschulen wurde der Sportunterricht in den Prüfungskursen von ausgebildeten Fachlehrkräften mit der Lehrbefähigung für das Gymnasium oder die Sekundarstufe II erteilt. Die Zahl der Fachlehrkräfte an den einzelnen Schulen des Versuchs lag zwischen 4 und 19. Legt man vereinfacht den Soll-Anteil des Sportunterrichts an der Stundentafel zugrunde und geht von einem ausgeglichenen Einsatz der Lehrkräfte in zwei Unterrichtsfächern aus, müssten etwa 20% der Lehrkräfte eines Kollegiums die Fakultas Sport besitzen. Diese Norm wurde nur an wenigen Schulen erreicht oder gar übertroffen, im Durchschnitt haben 16% der Lehrkräfte an den Erprobungsschulen die Fakultas Sport, nach unserer Einschätzung ein vergleichsweise akzeptabler Wert. Das Minimum liegt bei 10%. Es ist vorstellbar, dass dieser Prozentsatz nicht nur Folgen für die Unterrichtsversorgung im Fach hat, sondern auch für die Durchsetzbarkeit fachspezifischer Anliegen im Kollegium.

Entscheidende Bedingung für die Qualität der Arbeit ist aber nicht allein die absolute Zahl der Fachlehrkräfte an einer Schule oder ihr prozentualer Anteil, sondern auch die Einstellung der Fachlehrkräfte zum Versuch und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit. In dieser Hinsicht gab es unter den Schulen deutliche Unterschiede, und sie waren letztlich vor allem entscheidend für die dauerhafte Qualität von Unterricht und Prüfung unter dem Anspruch der Erprobung. Nur an wenigen der ausgewählten Schulen standen alle Fachlehrkräfte hinter dem Versuch und waren bereit, regelmäßig auch in den Prüfungskursen zu unterrichten. In den meisten Schulen wurde der Versuch von weniger als der Hälfte der Fachlehrkräfte getragen, in Grenzfällen zeitweise nur von einer einzigen Lehrkraft.

Dabei wäre es zu einfach, die nicht beteiligten Lehrkräfte pauschal als wenig engagiert oder nicht hinreichend qualifiziert zu bewerten. Es gab an mehreren der beteiligten Schulen auch Sportlehrkräfte, denen es an Engagement und Kompetenz für ihr Fach nicht fehlte, die aber die didaktische Konzeption des neuen Lehrplans und die Bedingungen des Erprobungsrahmens ablehnten. Selbst bei höchstem Engagement und fragloser fachlicher Kompetenz ist eine akzeptable Qualität in Unterricht und Prüfung jedoch auf Dauer nur zu halten, wenn sich am Unterricht in den Prüfungskursen regelmäßig mindestens drei Fachlehrkräfte beteiligen, die sich von Jahrgang zu Jahrgang im Abitur abwechseln können. Für die Ausschreibung der zweiten Phase wurde daraus die Konsequenz gezogen, dass die Bewerbung nur angenommen wurde, wenn sie von der Fachkonferenz beschlossen war und die Mehrheit der Fachlehrkräfte

ihre Bereitschaft erklärt hatte, regelmäßig in den Prüfungskursen zu unterrichten.

In diesem Zusammenhang lohnt ein erster Blick auf die Organisationsmodelle, für die sich die Schulen entschieden haben. Die Entscheidung einer Schule für das Modell A, in dem alle Prüflinge in einem Kurs zusammengefasst werden, ist typischerweise vor dem Hintergrund gefallen, dass nicht genügend Fachkräfte zur Verfügung standen, um alle Sportkurse der Oberstufe, wie im Modell B erforderlich, unter dem Anspruch des Versuchs zu unterrichten. Für das Modell A entschieden sich 17, für das Modell B 7 Schulen. 5 der 6 Schulen, die mit dem Ende der 1. Phase aus dem Versuch ausgeschieden sind, hatten ihren Sportunterricht in der Oberstufe nach dem Modell A organisiert.

Unterricht und Prüfung standen in den Versuchsschulen unter einem hohen Anspruch. Für alle Lehrkräfte bedeutete dies eine Herausforderung, auf die sie zu Beginn des Versuchs weder durch ihre Ausbildung noch durch Fortbildungen hinreichend vorbereitet waren. Auch hilfreiche Handreichungen und geeignete Unterrichtsmaterialien standen kaum zur Verfügung. Von den Lehrkräften wurde also eine hohe Bereitschaft erwartet, sich auf Neues einzulassen, Fortbildungen zu besuchen, Unterrichtsvorhaben und Materialien selbst zu entwickeln und sich untereinander auszutauschen. Erfolgreich waren auf Dauer nicht die Schulen, an denen wenige engagierte Einzelkämpfer den Versuch getragen haben, sondern jene, in denen ein Team kooperierte, Entwicklungsaufgaben arbeitsteilig bewältigte und zusätzlich zu den Fortbildungen und Beratungen, die im Rahmen der Erprobung von der Fachaufsicht angeboten wurden, eine schulinterne Fortbildungsstruktur eingerichtet und aufrechterhalten haben (Bucko, 2004, S. 70-72).

4.1.4 Die Organisationsmodelle A und B

Der Frage nach dem geeigneten Organisationsmodell wurde von der Politik hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Kap. 3, S. 32, 41). Das Schulministerium hatte das Modell A favorisiert, weil es nur in ihm die Möglichkeit sah, durch zusätzliche reguläre Unterrichtsstunden hinreichend auf die Abiturprüfung vorzubereiten. Die dritte Leitfrage richtete sich daher im Erprobungsrahmen (Dok. 1) und dem ergänzenden Erlass zur Evaluation (Dok. 8) darauf, welches dieser beiden Organisationsmodelle unter dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe vorzuziehen ist.

Als Vorteil des Modells A sahen manche Lehrkräfte zunächst, dass sich im Prüfungskurs homogenere Gruppen bilden. „Es ist aus unserer Sicht praktischer, weil alle, die gemeinsame Interessen haben, in einem Kurs zusammengefasst sind“ (IV, 10). Allerdings relativiert sich dieser Vorteil, weil sich an vielen Schu-

len nicht genügend Prüfungsinteressenten finden und auch die Prüfungskurse mit weiteren Schülern aufgefüllt werden müssen.

Daher scheinen die entscheidenden Gründe für die Wahl des Modells A arbeitsökonomischer Art zu sein:

„...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 freischaufeln. 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“ (X, 4).

In einigen Fällen kann konstatiert werden, dass die Lehrer prinzipiell im Modell B die sinnvollere Organisationsform sehen, es jedoch aufgrund mangelnder Unterstützung aus dem Kollegium nicht realisieren können.

„Der Rest der Fachkonferenz war 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 abzustrecken, aber der ist gesundheitlich sehr angeschlagen, konnte leider nicht mehr in dem Umfang Sport unterrichten, so dass die Organisationsform des Modells B leider nicht realisiert werden konnte“ (VI, 9).

In keinem anderen Fach werden die Prüflinge des 3. oder 4. Fachs der Abiturprüfung in eigenen Kursen zusammengefasst.

„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...“ (III, 4).

Als Vorteil des Modells B wurde auch hervorgehoben, dass es „zu einer sehr guten Kooperation innerhalb der unterrichtenden Lehrkräfte führt“ (XI, 4). Auf der anderen Seite wurde die Entscheidung für das Modell A auch deshalb abgelehnt, weil man mit ihr die Einheit des Faches in der gymnasialen Oberstufe gefährdet sah. Den Interviews zufolge können sich daraus schon mit Blick auf die Noten im Vergleich mit den übrigen Kursen Spannungen ergeben. So wurde berichtet, dass sich die Sportnoten beim Wechsel in einen Prüfungskurs verschlechterten, während sich die Noten derjenigen Schüler verbesserten, die aus einem Prüfungskurs in einen anderen Kurs wechseln konnten. Als konsequent erscheint daher eine Haltung, die sich in folgender Aussage findet:

„Die Alternative des Modells A war für uns überhaupt nicht 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“ (XII, 3).

Diese Haltung, die für die Schulen des Modells B typisch ist, begründet sich nicht allein aus der Sorge um die Qualität des 4. Abiturfachs Sport im Vergleich mit anderen Abiturfächern. In ihr drückt sich auch die Sorge aus, dass im Modell A der Sport in den Kursen ohne Prüflinge, aus jeder Qualitätskontrolle entlassen, auf ein Niveau sinken könnte, das mit dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe nicht mehr vereinbar ist. Lehrer etikettieren diesen Unterricht als „Lustkurs“ (z.B. XIII, 46) und sehen einen Zusammenhang zwischen Prüfungsoption und Unterrichtsqualität. Drei typische Aussagen aus den Interviews:

„Für mich als Oberstufenlehrer ist Anspruch, ist die Existenz eines so gearteten Faches Sport wichtig. Sonst würde ich selber sehr viel verlieren, auch an Anspruch, den ich an unsere Oberstufenarbeit habe, weil ich weiß, wie auch neben den Richtlinien oder trotz der Richtlinien Oberstufensport aussieht, wenn er nicht an die Abiturprüfung geknüpft ist“ (V, 34).

„Da fragen wir uns auch, wie Schulen, die Sport nicht als Abiturfach machen – die kümmern sich wahrscheinlich recht wenig. Es gibt da sicher auch Schulen, wo nur Fußball gespielt wird“ (III, 111).

„Denn ich kenne das selber auch, wenn wir keine Chance auf ein Abitur hätten, dann hätte ich noch so viele gute Vorsätze – irgend wann wird es doch bröckeln und diesem vielfachen Wunsch der Schüler – spielen, spielen, spielen – da einfach nachgeben“ (III, 415).

Diese Gefahr ist auch im Modell A in allen Kursen ohne Prüflinge prinzipiell angelegt. Mit der Entscheidung für das Modell A geht das Fach Sport in der derzeitigen Struktur der gymnasialen Oberstufe einen Sonderweg. Die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt daher seit 2003 das Modell B und hält das Modell A nur unter besonderen Umständen und übergangsweise für akzeptabel (Zwischenbericht, 2003).

In einer anderen Hinsicht geht das Fach Sport in der Oberstufe einen Sonderweg, der seit der Reform von 1972 auch den Segen der Kultusministerkonferenz hat: Schülerinnen und Schüler können unter Kursen mit unterschiedlichem inhaltlichen und thematischen Profil wählen (dazu Kap. 4.4.). Es sprechen gewichtige fachspezifische Gründe dafür, daran auch weiterhin festzuhalten. Im Modell A gibt es jedoch selbst an großen Oberstufen in aller Regel nur einen Prüfungskurs pro Jahrgang. Dieser Prüfungskurs hat ein bestimmtes Profil. Nur im Modell B können auch die Schülerinnen und Schüler, die sich für Sport als Prüfungsfach entscheiden, unter verschiedenen Kursprofilen wählen. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass an den Schulen des Modells B häufiger Sport als 4. Prüfungsfach gewählt wird. Auf der Datenbasis von 17 Schulen (12 nach Modell A, 5 nach Modell B) können wir errechnen, dass in den Abiturjahr-

gängen 2002 bis 2005 in den Schulen des Modells A 12,5% aller Abiturienten (N=4060) Sport als 4. Prüfungsfach gewählt haben; in den Schulen des Modells B waren es 18,4%.

Es ist zu erwarten, dass an den Schulen des Modells B insbesondere die Schülerinnen eher die Chance haben, die Abiturprüfung in einem Kurs abzulegen, dessen Profil ihren Interessen entspricht. Dementsprechend müssten in den Schulen des Modells B vergleichsweise mehr Schülerinnen Sport als 4. Prüfungsfach wählen. Die Zahlen aus den 17 Schulen, die wir in die Berechnung einbeziehen können, stützen diese Vermutung: An den 12 Schulen des Modells A haben in den Jahrgängen 2002 bis 2005 7,5% aller Abiturientinnen (N=1636) Sport als 4. Abiturfach gewählt; an den Schulen des Modells B waren es 13,4% aller Abiturientinnen (N=545).

Wer wählt unter welchen Umständen Sport als 4. Fach der Abiturprüfung? Dieser Frage wendet sich das Kapitel 4.2 zu.

4.2 Die Schülerinnen und Schüler: Wer wählt das 4. Abiturfach Sport?

CHRISTIAN SCHWEIHOFEN

4.2.1 Fragestellungen

Dieses Teilkapitel nimmt Bezug auf Teilaspekte der Leitfrage 2 der Evaluation, nämlich die Anzahl der Prüflinge pro Jahrgang und deren Entwicklung (s. Kap. 3.2). Es greift aus quantitativer Perspektive die Kritik an den hohen Fallzahlen im vierten Fach auf, woran auch der Vorwurf geknüpft war, dass ein ernst zu nehmender Teil der Sportprüflinge nur aufgrund des vierten Abiturfachs das Abitur bestehe¹⁰. Es werden dabei auch Zusammenhänge zwischen Schulform und Organisationsmodell im Hinblick auf das Wahlverhalten bearbeitet. Dieser Perspektive widmet sich der erste Teil dieses Berichts mit Blick auf die in Kapitel 4.1 angedeuteten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern. In einem zweiten Schritt werden auf der Grundlage der Schülerfragebögen mögliche Wahlgründe für oder gegen Sport als viertes Abiturfach dargestellt und mit den Befunden aus Schüler- und Lehrerinterviews abgeglichen. Im letzten Schritt wird die Frage einer möglichen Benachteiligung der Frauen in Bezug auf die Beteiligung am Abitur bearbeitet.

4.2.2 Das Wahlverhalten

Über den Versuchszeitraum liegen für 17 Schulen Daten zur Anzahl der Abiturienten, der Sportabiturienten und der Geschlechterverteilung für die jeweiligen Prüfungsjahrgänge vor. Darunter befinden sich 8 Gesamtschulen (davon 5 im Modell A, 3 im Modell B) und 9 Gymnasien (davon 7 im Modell A und 2 im Modell B). Die Daten finden hier eine vertiefte Auswertung, um den Verlauf der Beteiligung des Faches Sport am Abitur nachzuzeichnen.

Insgesamt überlagern sich Schulformeinflüsse und Modelleffekte. Im Modell A dominieren die hohen Fallzahlen der Gymnasien (2241) gegenüber den Gesamtschulen (825). Im Modell B sind die Unterschiede nicht ganz so groß und das Verhältnis ist umgekehrt. Hier überwiegen die Fallzahlen der Gesamtschule

¹⁰ Kapitel 4.3 geht hierzu weiter in die Tiefe. Auch wenn dieser Kritikpunkt durch die nunmehr rein kognitive Ausrichtung der Prüfung im vierten Fach ohnehin keine Relevanz mehr besitzt, wird die Thematik aufgearbeitet. So kann auf Grundlage dieser Daten empirisch gestützt erwogen werden, inwieweit auch praktische Anteile für künftige Jahrgänge in die Prüfungen integriert werden können, ohne dass die Gefahr einer Aufweichung der Abschlussprüfung für gute Sportler zu befürchten ist. Vertiefende Analysen mit dem bis dahin vorliegenden Datensatz haben Ingo Lange und Stefan Büschendorf (2003) in ihrer Examensarbeit vorgelegt. Ihre Ansätze führt dieses Kapitel auf der erweiterten Datengrundlage fort.

leicht (531 zu 463). Bezogen auf das Organisationsmodell sind insgesamt deutlich mehr Schüler im Modell A repräsentiert (3066 zu 994).

Tab. 2. Abiturientenzahlen von 2002 bis 2005

	Gesamtschule	Gymnasium	Summe
Modell A	825	2241	3066
Modell B	531	463	994
Summe	1356	2704	4060

Von 2002 bis 2005 haben von allen erfassten Abiturienten (N=4060) 13,9% Sport als viertes Fach im Abitur belegt (N=565). Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich folgende Details:

1. Sport erfährt über den Erprobungszeitraum als viertes Abiturfach einen deutlich geringeren Zulauf. Zwar hat die Wahlneigung von 2002 (16,1%) auf 2003 (17,8%) insgesamt leicht zugenommen¹¹. Nachdem der erste Abiturjahrgang die Prüfungen nach dem neuen Modell abgelegt hat, ging die Wahlneigung jedoch über 11,6% in 2004 auf nur noch 10,6% in 2005 zurück.
2. Betrachtet man die Schulformen mit Hilfe von Abbildung 2, so zeigt sich über den gesamten Zeitraum an den Gesamtschulen (N=1356) mit 23,1%

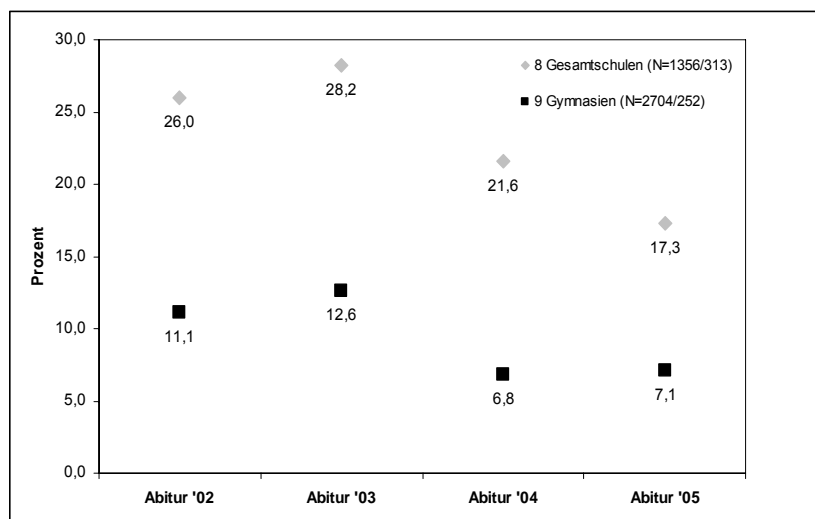


Abb. 2. Schulform bezogene Aufstellung der prozentualen Anteile der Sportabiturienten an den Gesamtabiturienten im Verlauf der Erprobung

¹¹ Im Abiturjahrgang 2003 war der Anteil der Schüler (männlich) an den untersuchen Schulen auffällig hoch (49,2 % im Gegensatz zu 46,3% im Gesamtzeitraum).

eine deutlich höhere Sportabiturientenquote als mit 9,3% an den Gymnasien (N=2704). 2005 wählten nur noch 17,3% (Gesamtschule) bzw. 7,1% (Gymnasium) Sport als viertes Fach. Das bedeutet einen deutlich stärkeren Rückgang der Fallzahlen an den Gesamtschulen auf einen Wert, der etwa 10% über den Gymnasien liegt.

3. Die Unterscheidung der Organisationsmodelle in Abbildung 3 liefert folgende Aussagen: Im Untersuchungszeitraum wählten 12,5% der Schülerinnen und Schüler im Modell A Sport als viertes Fach, während es im Modell B 18,4% sind. Nach anfänglicher Steigerung von 14,2% (2002) über 15,6% (2003) fielen die Werte im Modell A über 10,7% (2004) auf 9,8% (2005).

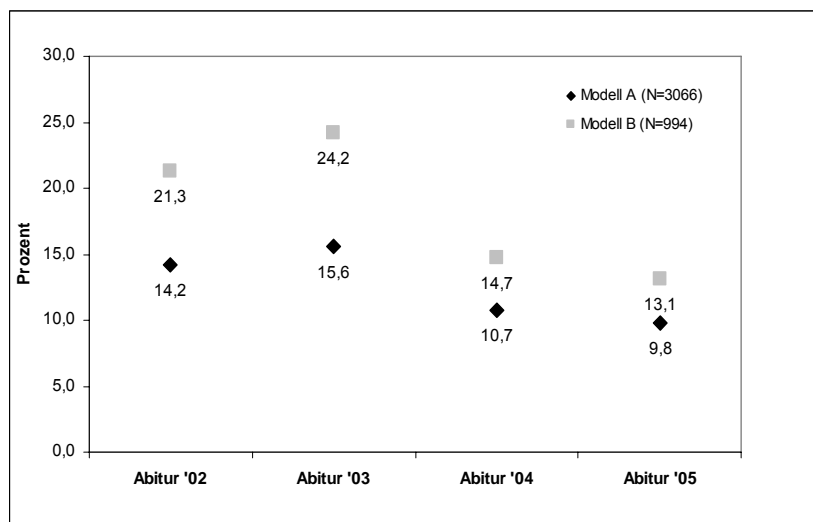


Abb. 3. Organisationsmodell bezogene Aufstellung der prozentualen Anteile der Sportabiturienten an den Gesamtabiturienten im Verlauf der Erprobung

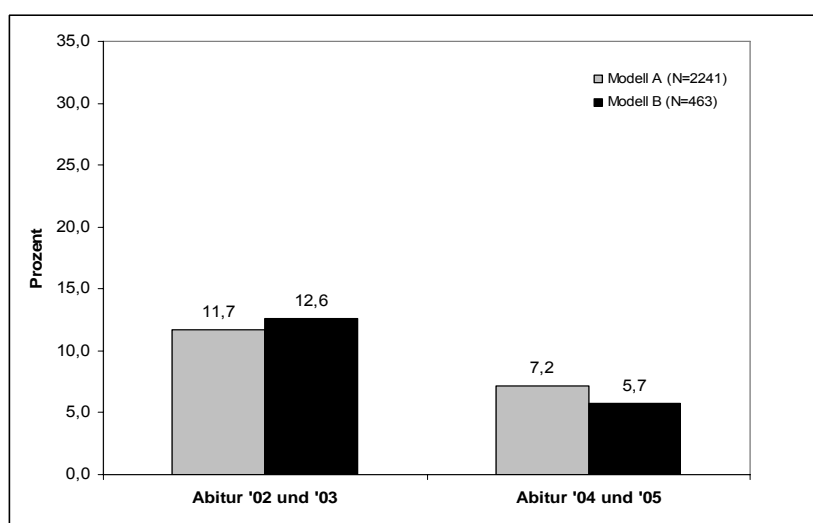


Abb. 4. Prozentuale Anteile der Sportabiturienten an den Gesamtabiturienten im Verlauf der Erprobung an Gymnasien

Auch im Modell B ist diese Tendenz zu verzeichnen, die Werte liegen allerdings durchweg um etwa die Hälfte über den Fallzahlen im Modell A. Von anfangs 21,3% (2002) sinken sie auf 13,1% (2005).

4. Wir fassen für eine nach Schulformen getrennte Gegenüberstellung der Modelle A und B die Fallzahlen der ersten beiden Jahrgänge (steigende Tendenz) und der beiden Folgejahrgänge (starker Einbruch der Fallzahlen) zusammen. An beiden Schulformen, so zeigen die Abbildungen 4 und 5, geht der Anteil der Sportabiturienten stark zurück. An den hier untersuchten Gymnasien mit Modell B fallen die prozentualen Fallzahlen sogar unter die im Modell A.

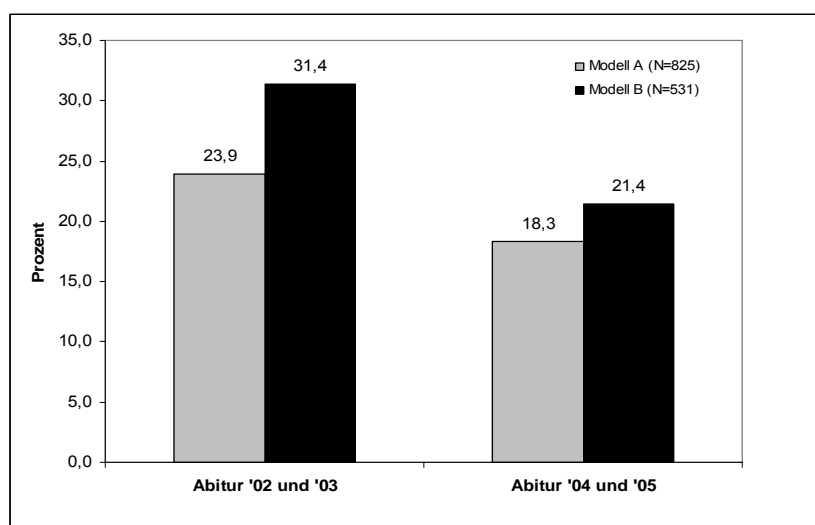


Abb. 5. Prozentuale Anteile der Sportabiturienten an den Gesamtabiturienten im Verlauf der Erprobung an Gesamtschulen

5. In Kapitel 4.1 ist bereits angedeutet worden, dass das vierte Abiturfach Sport eher von Schülern als von Schülerinnen gewählt wird. Um dies genauer zu erfassen, muss berücksichtigt werden, dass insgesamt mehr Schülerinnen als Schüler in den hier untersuchten Oberstufen das Abitur erwerben. Darum geben wir in den Abbildungen 6 und 7 als geschlechtsbezogene Wahlquote nicht das Verhältnis der P4-Wählerinnen und Wähler zueinander an, sondern die Wahlquote bezogen auf die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die insgesamt im jeweiligen Abiturjahrgang vertreten waren.

Die auf die Schulform bezogenen Unterschiede in Bezug auf das Wahlverhalten der Geschlechter überdecken auch hier die modellbezogenen Befunde. So nähern sich die Anteile der Schüler (17,3% bzw. 15,6% in 2005) und Schülerinnen (8,7% bzw. 5,1% in 2005) einander an, da die relativ höheren Fallzahlen der Gesamtschulen im Modell B stärker durchschlagen.

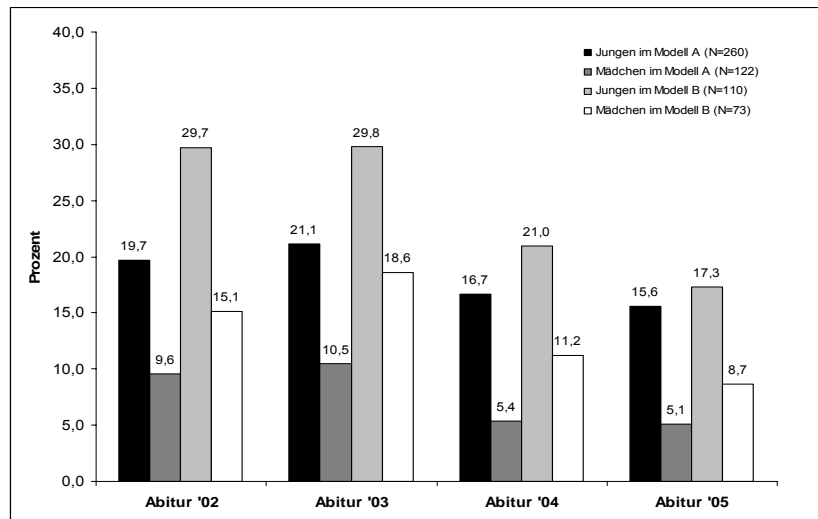


Abb. 6. Prozentuale Anteile der Sportabiturienten beider Geschlechter im Verlauf der Erprobung im Vergleich der Organisationsmodelle

Deutlichere Differenzen zeigen sich zwischen den Schulformen, wie Abbildung 7 hervorhebt.

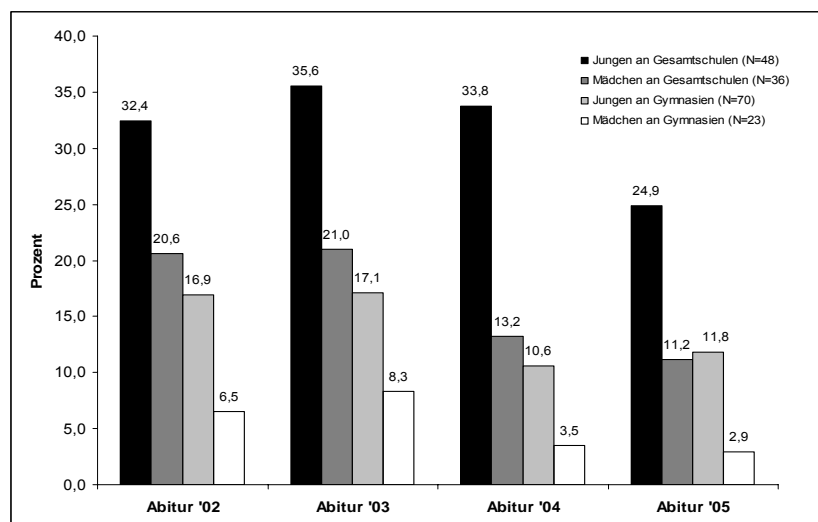


Abb. 7. Prozentuale Anteile der Sportabiturienten beider Geschlechter im Verlauf der Erprobung im Vergleich der Schulformen

Am Ende der Erprobung wählten an Gesamtschulen noch etwa jeder vierte Schüler (24,9%; zu Beginn: jeder dritte) und jede neunte Schülerin (11,2%; zu Beginn: jede fünfte) Sport als viertes Abiturfach, während es an den Gymnasien etwa jeder neunte Schüler (11,8%; zu Beginn: jeder sechste) und nur jede 33. Schülerin (2,9%; zu Beginn: jede 15.) taten.

Zwischenfazit

Auch wenn diese Verhältnisse aufgrund der relativ geringen Fallzahlen im Einzelnen sicher vorsichtig zu interpretieren sind, so ist die grundsätzliche Tendenz

überdeutlich: Das Modell B hat gegenüber dem Modell A einen etwas höheren Abiturientenanteil mit dem vierten Fach Sport, insbesondere bei den Schülerinnen. An Gesamtschulen wählen doppelt so viele Schüler Sport als an Gymnasien und der Anteil der Schülerinnen an Gesamtschulen nähert sich dem Anteil der Schüler an Gymnasien. Schülerinnen im Sportabitur bleiben demgegenüber am Gymnasium eine seltene Ausnahme.

An diese Befunde schließen sich nun weitere Fragen an. Welche Schülerinnen und Schüler wählen Sport als viertes Fach im Abitur und welche Umstände bewegen sie grundsätzlich dazu? – Und wieso sind die Wahlen zwischen den Schulformen und Geschlechtern so unterschiedlich ausgeprägt?

4.2.3 Wahlgründe

Ein Grundgedanke bei der Einführung der reformierten Oberstufe war es, die etablierten wissenschaftlichen Zugänge zur Wirklichkeit und die durch sie erschlossenen Bildungsinhalte in der Oberstufe im Rahmen von alternativ verbindlichen Kursen zu vermitteln. Dazu können Schülerinnen und Schüler relativ frei innerhalb von drei Aufgabenfeldern gleichwertige Fächer wählen, in denen das Allgemeine der Bildung dargeboten wird. Interesseorientierung und Vertiefung sollten sich auch in der individuellen Festlegung der Kurse und Abiturfächer manifestieren, d.h. vor allem in den gewählten Leistungskursen und Grundkursen. Roeder und Gruehn arbeiten die Kritik an diesen Vorstellungen auf und formulieren als einen von sechs Punkten, dass Wahlentscheidungen nicht aus Neigung oder Interesse getroffen werden, sondern zur Punkteoptimierung (1996, S. 497)¹².

Sowohl Roeder & Gruehn (bezogen auf Grund- und Leistungskurse, 1996, S. 510-512) als auch Abel (nur bezogen auf Leistungskurse, 2002, S. 195f.) belegen empirisch, dass bei Schülern das „Interesse an Inhalten“ und der Wunsch, „persönliche Stärken zu entfalten“ die wesentlichen Wahlgründe sind. „Punkteoptimierung“ korreliert bei Roeder & Gruehn signifikant positiv mit diesen beiden Items (1996). Bei Abel (2002) folgen „gute Noten in der SI“ und „einfach Punkte fürs Abitur sammeln“ auf den nächsten Rängen¹³. Somit scheinen sich inhaltliche Orientierungen und zweckrationale Kalküle zur Punkteoptimierung im Hinblick auf die Abschlussnote nicht grundsätzlich zu widersprechen sondern eher zu ergänzen.

12 Herrlitz interpretiert die Revisionen der Oberstufenreform der KMK als eine Einengung der Wahlmöglichkeiten der Oberstufenschülerinnen und -schüler (2001, S. 284).

13 Aufgrund der Andersartigkeit des Fachs Sport, eher praktisch orientiert und außerhalb der Aufgabenfelder, war es nahe liegend, dass sich hier die Befürchtungen verdichteten, es würde eher zweckrational und weniger aus Interesse an den Inhalten gewählt.

Beide Untersuchungen führen (bei Abel insbesondere für die Wahl der Grundkurse) formale Belegverpflichtungen („wegen gesetzlicher Vorgaben“ (Abel, 2002) und „organisatorische Beschränkung“ (Roeder & Gruehn, 1996)) als weitere relevante Einflussgrößen auf. Bei den Leistungskurswahlen spielt der Berufs- und Studienwunsch eine größere Rolle. Sozial-emotionale Motive („Kontakt zu Mitschülern“, „Wahl/Vermeidung einer Lehrkraft“) erscheinen insgesamt eher unwichtig.

In unserer Fragebogenuntersuchung gehen wir im Jahrgang 12 auf die Wahlgründe „persönliche Stärken entfalten“, „Interesse an Inhalten“, „Punkteoptimierung“ sowie „Berufs- und Studienwunsch“¹⁴ ein. Zusätzlich haben wir als moderierende Faktoren nach der Motivation durch die Lehrkraft, nach dem Ruf des Faches, nach dem Informationsstand über die Prüfungsanforderungen und nach der Beratung durch die Schule gefragt. Den Faktor organisatorische Beschränkungen werten wir nur als Hinderungsgrund für Sport als viertes Abiturfach, denn nur, wenn z.B. die drei Aufgabenfelder durch ein Fach abgedeckt sind, darf Sport gewählt werden. Schülerinnen und Schüler, die ein Aufgabenfeld aufgrund von Neigung und Interesse im Abitur doppelt belegen oder die Religion bzw. Kunst als Abiturfach wählen wollen, dürfen Sport nicht wählen¹⁵. Um das formale Nicht-Wahlmotiv und die entsprechenden Fälle beziffern und aus weiteren Analysen herausfiltern zu können, haben wir im Bogen des Jahrgangs 12 auf die Frage „Wird Sport Ihr 4. Abiturfach?“ entsprechende Antwortmöglichkeiten aufgeführt. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 3.

Während über die Schuldokumentationen die Sportabiturientenzahl über den Versuchszeitraum mit 13,9% angegeben wird, liegt im Rahmen der Fragebogenuntersuchung der Anteil im Jahrgang zwölf, also vor der endgültigen Wahlentscheidung etwas höher. 15,5% der Befragten geben an, Sport sicher als viertes Abiturfach wählen zu wollen, während 7,3% noch unsicher sind. Immerhin 13,1% fallen in die Kategorie der grundsätzlich Interessierten aber formal nicht zugelassenen Wähler¹⁶.

14 Dies scheint uns vor allem aus dem Grund angezeigt, dass es Sport in der Regel nicht als Leistungskurs gibt, somit also diese Wahloption entfällt.

15 „Die wählen ihre Leistungskurse in erster Priorität, und wenn dabei möglicherweise Sport als P4 abfällt, dann nehmen die das gerne“, so ein Lehrer an einer Eliteschule des Sports über die Wahlprioritäten der Leistungssportler (XI, 4).

16 Zur Datengrundlage allgemein s. Kapitel 3.3.4, S. 55f. Die Unterschiede zu den Fallzahlen in Tabelle 2 ergeben sich hier zum einen unsystematisch aufgrund der unterschiedlichen Schulen in der Teilstichprobe und systematisch dadurch, dass Schulen im Modell B teilweise nur die Abiturse befragt haben.

Tab. 3. Antworten auf die Frage, ob Sport viertes Abiturfach wird (N = 3533)

Item	Gesamtschulen				Gymnasien				Gesamt	
	weiblich		männlich		weiblich		männlich			
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1) „Ich hätte Sport als mein 4. Abiturfach genommen, durfte es aber wegen der Pflichtbe- reiche nicht.“	119	11,8	103	14,5	116	11,7	125	15,2	463	13,1
(2) „Ich möchte Sport sicher nicht als mein 4. Abiturfach wählen.“	691	68,5	336	47,3	748	75,6	490	59,5	2265	64,1
(3) „Ich möchte Sport sicher als mein 4. Abiturfach wäh- len.“	135	13,4	197	27,7	76	7,7	140	17,0	548	15,5
(4) „Ich bin mir noch nicht si- cher, ob Sport mein 4. Abitur- fach werden soll.“	64	6,3	75	10,5	49	5,0	69	8,4	257	7,3
Gesamt	1009	100	711	100	989	100	824	100	3533	100

Für weitere Analysen zu den Wahlgründen werden die an der Wahl gehinderten Interessenten und die unsicheren Interessenten aus der Stichprobe gefiltert, sofern nach Wählern und Nicht-Wählern differenziert wird. Die Gruppe der an der Wahl Gehinderten ist in den meisten Merkmalsausprägungen recht nah an den Wählern und unterscheidet sich in der Regel nicht signifikant von ihnen. Die unsicheren Wähler unterscheiden sich hingegen in manchen Items signifikant von den sicheren Wählern und den sicheren Nicht-Wählern. Eine eigene Auswertung dieser Gruppen ist in diesem Bericht nicht vorgesehen.

Die Items zu den Wahlgründen sind so aufgebaut, dass jeweils mit einer 4er Likert-Skala einerseits nach der Ausprägung möglicher Aspekte („trifft zu“ bis „trifft nicht zu“, „weiß nicht“) und in einem zweiten Ansatz nach der Bedeutung des jeweiligen Grundes für oder gegen die Wahl („äußerst wichtig“ bis „äußerst unwichtig“, „weiß nicht“) gefragt ist.

Abbildung 8 zeigt die Ausprägung und Bedeutung der Wahlgründe. In der ersten Gruppe sind die Wahlmotive zu den inhaltlichen Interessen aufgeführt. Hier überwiegen in beiden Bereichen die auf die Praxis fokussierten Interessen gegenüber den auf die Theorie gerichteten. Auch die hoch ausgeprägten persönlichen Stärken in der Praxis haben für die Sportabiturienten mehr Gewicht als Wahlgrund. Items zum Bereich der Punkteoptimierung haben generell eine schwächere Bedeutung und sind eher neutral ausgeprägt. Sorgen vor dem Arbeitsaufwand machen sich die Sportabiturienten ebenso wenig, wie sie Hoff-

nung auf niedrige praktische Anforderungen haben. Die Berufs- und Studienorientierung haben wir nur mit einem Item abgefragt, dessen neutrale Ausprägung ($\bar{x} = 1,4$; $\sigma = 1,01$) und Bedeutung ($\bar{x} = 1,45$; $\sigma = 1,11$) durch die recht hohen Standardabweichungen eine Relativierung erfährt. Einige Wähler äußern deutliche Berufsinteressen im Sport.

Innerhalb der moderierenden Faktoren haben die Beratung durch die Schule und die Information über die kommenden Prüfungsanforderungen eine höhere Bedeutung für die Wahlentscheidung als die direkte Motivation durch die Lehrkraft. Diese drei Merkmale scheinen aber in der Wahrnehmung der Schüler weniger stark ausgeprägt zu sein als der eher positive Ruf des Faches. Dieser spielt jedoch bei der Entscheidung über das Prüfungsfach eine eher neutrale Rolle.

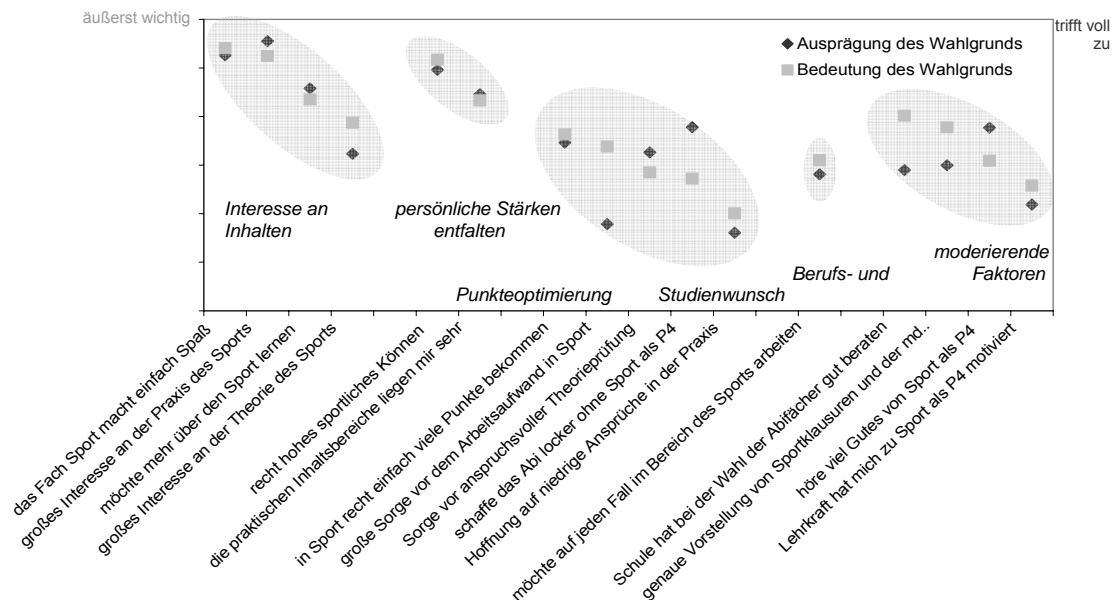





Abb. 8. Ausprägung und Bedeutung der Wahlgründe für Sport als viertes Abiturfach bei Sportabiturienten im Jahrgang 12 (N = 543)

Alle Ausprägungen der Wahlgründe unterscheiden sich bei den sicheren Wählern signifikant von denen der sicheren Nicht-Wähler¹⁷. Tabelle 4 gibt die Differenz der Mittelwerte und die Effektstärken der Unterschiede an (nach Bortz und Döring 1995).

¹⁷ Büschenfeld & Lange haben versucht, die Wähler faktorenanalytisch zu charakterisieren (2003, S. 107ff.). Diese Analysen haben wir mit dem erweiterten Datensatz noch nicht wiederholt.

Tab. 4. Ausprägung von Wahlgründen für Sport als viertes Abiturfach im Vergleich von sicheren Wählern und Nicht-Wählern im Jahrgang 12

	Sichere P4-Wähler (N=543)		Sichere Nicht-P4- Wähler (N=2256)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	S
<i>persönliche Stärken entfalten</i>				
das Fach Sport macht einfach Spaß	2,6	0,6	1,8	0,9
großes Interesse an der Praxis des Sports	2,8	0,5	1,9	0,9
möchte mehr über den Sport lernen	2,3	0,7	1,3	0,8
großes Interesse an der Theorie des Sports	1,6	0,9	0,8	0,7
<i>Interesse an Inhalten</i>				
recht hohes sportliches Können	2,5	0,6	1,6	0,8
die praktischen Inhaltsbereiche unseres Kurses liegen mir sehr	2,2	0,7	1,6	0,8
<i>Punkteoptimierung</i>				
in Sport recht einfach viele Punkte bekommen	1,7	0,9	1,4	0,9
große Sorge vor dem Arbeitsaufwand in Sport	0,9	0,9	0,7	0,8
Sorge vor anspruchsvoller Theorieprüfung	1,6	1,0	0,7	1,0
schaffe das Abi locker ohne Sport als P4	1,9	0,9	2,5	0,7
Hoffnung auf niedrige Ansprüche in der Praxis	0,8	0,9	1,2	1,0
<i>Berufs- und Studienwunsch</i>				
möchte auf jeden Fall im Bereich des Sports arbeiten	1,4	1,0	0,3	0,6
<i>moderierende Faktoren</i>				
Schule hat bei der Wahl der Abifächer gut beraten	1,5 ^{*a}	0,9	1,4 ^{*a}	0,9
genaue Vorstellung von Sportklausuren und der mdl. Prüfung	1,5	0,8	0,7	0,8
Höre viel Gutes von Sport als P4	1,9	0,9	1,1	0,9
Lehrkraft hat mich zu Sport als P4 motiviert	1,1	1,0	0,3	0,6

(Itemausprägungen von 0 bis 3; * = Effektstärke $d \leq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,5$;  = Effektstärke $d \geq 0,8$; a = sig. Ergebnis, alle anderen Ergebnisse sind hoch signifikant)



Es wird deutlich, dass die Erwartung der Punkteoptimierung die Gruppen weniger stark differenziert (mittlere Effektstärken) als die Frage von persönlicher Entfaltung, inhaltlichen Interessen sowie Berufs- und Studienwünschen (große Effektstärken). Demgegenüber wirken sich die moderierenden Faktoren,

abgesehen von der allgemeinen Beratungsleistung der Schule, fachspezifisch recht deutlich aus, man kann von großen Effektstärken sprechen. Die Aufklärung über die Anforderungen in den theoretischen Prüfungen ist allerdings nicht optimal¹⁸.

Zum Bereich persönlicher Stärken liegen über diese Daten hinaus noch Aussagen zur Sportnote und zur Zeugnisnote nach Klasse 11 vor. Zudem haben wir nach der sportlichen Selbsteinschätzung allgemein und in Bezug auf die Hauptsportart gefragt. Hier sollten sich die Befragten im Vergleich zur Kursgruppe auf einer 6er Likert-Skala einstufen („sehr stark“ (5) bis „sehr schwach(0)“).

Tab. 5. Sportliche Selbsteinschätzung und Schulnoten im Vergleich der sicheren Wähler und Nicht-Wähler von Sport als viertem Abiturfach im Jahrgang 12

	Sichere P4-Wähler (N=530)		Sichere Nicht-P4- Wähler (N=2116)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
<i>Als Sportler bzw. Sportlerin bin ich im Vergleich mit anderen aus meinem Kurs</i>				
... im Großen und Ganzen ^c	3,9	0,81	2,9	1,1
... in meiner Hauptsportart ^f	4,4	0,81	3,7	1,1
Sportnote nach Klasse 11	1,8	0,69	2,4	0,8
Zeugnisdurchschnitt nach Klasse 11	2,9	0,50	2,7	0,6

(Itemausprägungen von 0 („sehr schwach“) bis 5 („sehr stark“); * = Effektstärke $d \leq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,5$;

 = Effektstärke $d \geq 0,5$;

 = Effektstärke $d \geq 0,8$)

Wie aus Tabelle 5 zu entnehmen ist, unterscheiden sich auch hier die Wähler sehr deutlich von den Nicht-Wählern. Sie schätzen sich im Vergleich zu ihrer Kursgruppe insgesamt und auch in ihrer Hauptsportart eher als sehr starke Sportlerinnen und Sportler ein. Dies spiegelt sich auch in den besseren Sportnoten, also einer Fremdeinschätzung wieder. Im Vergleich des Zeugnisdurchschnitts der Wähler und Nicht-Wähler fallen die Leistungen der Nicht-Wähler um 1,4 Zehntel besser aus, wobei die Effektstärke d nach Bortz und Döring (1995) als klein zu bewerten ist.

18 Eine Verbesserung über die Dauer des Versuchs ist hier auf der Ebene der Fragebogenuntersuchung nicht zu beobachten. Es gibt keine signifikanten Veränderungen bis zum Abiturjahrgang '06 (Daten nicht dargestellt).

Neben diesen quantitativen Daten können zu den Wahlmotiven auch Schülerinterviews zur Auswertung kommen, auf die schon der Zwischenbericht 2003 verweist, aus dem die Daten hier integriert wurden (Geßmann et al., 2003). Die dort gesammelten Auskünfte der Schüler sind insofern aufschlussreich, weil auch sie das bisherige Vorurteil nicht bestätigen, Sport als 4. Prüfungsfach werde vornehmlich von solchen Schülern gewählt, die durch hervorragende sportpraktische Leistungen bequem zu vielen Abiturlpunkten kommen möchten (und können). In der Sprache der Schüler finden sich typischerweise folgende Statements:

„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“.

„Ich weiß nicht, wenn man ja sowieso darauf aus ist, viele Punkte zu kriegen, dann geht ja der Spaßfaktor auch verloren, und da fehlt dann, glaube ich, so ein bisschen der Sinn“.

„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“.

Die Aussagen sind bemerkenswert in zweierlei Hinsicht. Sie relativieren nicht nur den Vorrang opportunistischer Wahlmotive, sondern bestätigen auch die oben angedeutete Intention der jetzigen Oberstufenstruktur, nämlich Schule durch individuelle Wahlmöglichkeiten subjektiv sinnvoller zu gestalten. Aufschlussreich ist weiterhin: Das Interesse der Schüler resultiert zum einen aus ihrem sportpraktischen Können und entsprechenden Anforderungen des Faches. Daneben existiert jedoch auch eine tendenziell positive Erwartungshaltung gegenüber den Theorieanteilen des Faches:

„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“.

Jedoch soll nicht unterschlagen werden, dass selbstverständlich auch schlichte Punktesammler unter den Schülern zu finden sind:

„Ich habe Sport auch wegen den Punkten genommen. Früher traf es wohl mehr zu. Früher haben das sich sehr viele Leute gesagt, aber da gab es auch noch keine Klausuren“.

Folgerichtig zieht dieser Schülertyp, der seine Wahl offensichtlich unter falschen Voraussetzungen getroffen hat, im Verlauf der Oberstufe dann naheliegende Konsequenzen:

„Dann hab ich erst etwas später erfahren, dass man das in der neuen 12 auch schriftlich nehmen muss, und dann habe ich mir gedacht, nein, dann machste es einmal schriftlich und dann wählste es wieder ab und machst es doch nicht“.

Fazit: Die Schüler bestätigen die bisherigen Urteile (oder Vorurteile) nicht. Nicht bequeme Punktejagd grundsätzlich leistungsschwacher Schüler, sondern vielfältiges Interesse und Spaß am Fach Sport sind vorherrschende Wahlmotive. Zudem deutet sich an, dass die modifizierte Struktur des Faches (Klausuren) bewirken könnte, zumindest mittelfristig jene Schüler von der Wahl abzuhalten, die ausschließlich am sportlichen Bewegungsbetrieb interessiert sind“ (Geßmann et al., 2003, S. 7f.). Die Selbsteinschätzung der Schüler wird durch die Lehrkräfte, mit denen ebenfalls Interviews geführt wurden, tendenziell bestätigt, wengleich deren Urteile differenzierter ausfallen. Zunächst fällt auf, „dass die Frauen deutlich unterrepräsentiert sind“ (X, 22).

Weiterhin zählen manche Lehrer die Mehrzahl der Sportabiturienten 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“ (X, 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“ (XII, 5).

Der Lehrer einer anderen Schule charakterisiert die Sportabiturienten seiner Schule als recht heterogene Klientel:

„Das Gros, was wählt, sind die guten Sportler. Klar. Die wollen ihr Lieblingsfach aus der Sek. I, Sport, dann auch mit ins Abitur wählen. Da hatte ich 2-3 von der Sorte ‚guter Sportler‘ eher im theoretischen Abiturdurchschnitt so 3,3, also nicht so gut. Ich hatte aber auch zwei Leute – ein Junge, ein Mädchen – super Sportler, die wirklich gute Abiture gemacht haben – 1,2 und 1,3 – bis hin zu denen, die überhaupt nicht so sportlich sind. Also, die im sportmotorischen Bereich eher 3 stehen und sich durch Mühe auch so eine 2- erarbeiten können, aber eben glaubten, die Sporttheorie eher fassen zu können als Religion“ (XIV, 7).

„Zuweilen wechselt die Qualität der Schüler gar von Jahrgang zu Jahrgang“ (vgl. III, 13). Andere Schulen haben ohnehin eine problematische Schülerpopulation (Immigranten, Ausländer), die sich im Fach Sport nochmals zuspitzt.

„Viele Schüler spielen im Verein – A-Jugend, die durchaus in den Meisterschaften mitspielen, und haben dort ihr sportliches Standbein. Sie sind ansonsten nicht gerade starke Schüler. Die haben wir schon traditionell seit langem im Sport-4. Fach“ (V, 24).

An der zuletzt zitierten Schule hat sich die Sportabiturientenzahl seit 2004 etwa halbiert. Die Lehrer führen diese Entwicklung auch darauf zurück, dass die Schüler auf die ihnen mittlerweile bekannten neuen Anforderungen des Faches entsprechend reagieren.

„Da scheint schon irgendwas gewirkt zu haben (...). Den hohen Theorieanteil haben wir erwähnt, und das hat wohl auch gewirkt“ (V, 26).

Auswirkungen, die auch in weiteren Schulen zu beobachten sind:

„Manche Schüler wählen es auch nicht als 4. Abiturfach, weil sie inzwischen auch Angst haben, durch Klausuren und die Theorie sich die gute Praxisnote zu verderben“ (III, 98), (Geßmann et al., 2003, S. 10).

Eine Untersuchung der quantitativen Daten aus den Fragebögen, inwieweit die Ausprägungen und Bedeutungen der Wahlgründe sich zwischen den ersten beiden Abiturjahrgängen mit den höheren Fallzahlen und den letzten beiden mit dem starken Rückgang unterschieden, liefert keine nennenswerten und signifikanten Unterschiede. Sowohl die Mittelwerte der Items als auch die Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben stabil. Das bedeutet, dass diese Fragebogendaten zwar gut zwischen den Gruppen unterscheiden können, es aber für die letztendliche Entscheidung für Sport als viertes Abiturfach noch weitere relevante Gründe geben muss, die hier nicht erfasst sind.

Zwischenfazit

Aus diesen Daten schließen wir insgesamt, dass die Wähler von Sport als viertem Abiturfach in Bezug auf die schulische Leistungsfähigkeit normale Schüler sind, die sich abgesehen von den signifikant besseren Leistungen im Sport und einer entsprechend positiven sportlichen Selbsteinschätzung nicht von den Mitschülern unterscheiden lassen. Allgemein treffen sie mit dem Fach Sport eine Wahl, die primär ihre persönlichen Stärken und ihre vor allem praktischen Interessen am Sport in das Abitur einfließen lassen soll. Darin sehen sie auch die Chance der Punkteoptimierung, die aber nach ihren Angaben weniger bedeutsam für die Entscheidung ist. Vereinzelt spielen auch die Studien- und Berufswünsche eine bedeutende Rolle. Die Unterstützung durch die Schule findet vor allem durch Beratung und weniger durch Motivation zum Fach statt. Allerdings entspricht die Qualität der Informationen, auch über die kommenden Prüfungsanforderungen im Fach selbst, nicht überall der Bedeutung, die die Schüler ihnen beimessen.

Mit Hilfe dieser Aussagen lassen sich die Sportabiturienten zumindest grob kennzeichnen und einige der Wahlgründe und deren Bedeutung erahnen. Offen bleiben aber die Unterschiede zwischen den weiteren Strukturmerkmalen wie Schulform, Organisationsmodell und Geschlecht.

4.2.4 Weitere Merkmale

Auf Grundlage der Fragebogendaten und der Interviews können bisher nur Hypothesen zu den z. T. größeren Unterschieden in den Fallzahlen zwischen Schulformen, Organisationsmodellen und Geschlechtern formuliert werden. Differenziert man die erhobenen Fälle zu sehr und trennt nach diesen drei Kategorien sowie dem Merkmal Wähler und Nicht-Wähler, dann sind die Fallgruppen so klein, dass eine Auswertung nicht sinnvoll wird. Hier erhoffen wir uns von der Fortsetzung der Erprobung mit mehr Schulen bessere Aufschlüsse.

Schulform

Für die Wahlunterschiede zwischen Gymnasium und Gesamtschule im Allgemeinen könnte sprechen, dass durch das erfahrungsgemäß breitere Angebot an Leistungskursen an Gymnasien etwas häufiger Doppelbelegungen eines Aufgabenfeldes ermöglicht werden. Dies könnte am Gymnasium zu einer stärkeren Beschränkung der Möglichkeit führen, Sport als viertes Abiturfach zu wählen. Kleinere Gesamtschuloberstufen mit teilweise nur zwei alternativen Leistungskursen pro Zeitschiene können diese Kopplungen eher vermeiden – oder fördern.

Wir erheben im Fragebogen des Jahrgangs 13 die Abiturfächer der Schülerinnen und Schüler. Eine Aufstellung der Leistungskurse¹⁹ von 903 Gymnasiasten

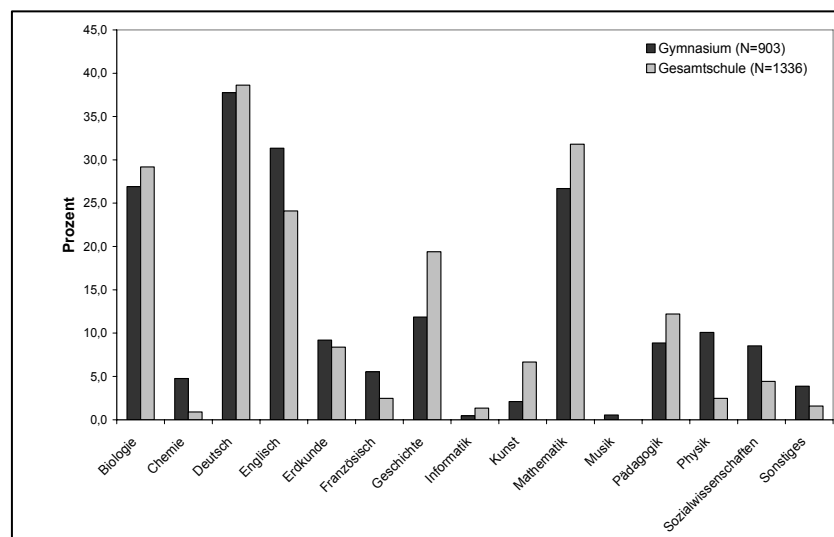


Abb. 8. Gewählte Leistungskurse verschiedener Fächer bei den Schülern der Jahrgangsstufe 13 an Gesamtschulen und Gymnasien. Da pro Schüler zwei Leistungskurse belegt werden, gibt die Summe der Säulen abzüglich einzelner fehlender Werte 200%.

19 Aus dieser Stichprobe sind die Teilnehmer des Leistungskurses Sport, der an einigen Schulen angeboten wird, herausgenommen, da der LK landesweit eher Sonderfall als Regel ist. Die Anteile würden sich leicht zugunsten des Leistungskurses Sport verschieben.

und 1336 Gesamtschülern in Abbildung 8 bestätigt, dass die Gymnasien im Bereich der Sprachen und der Naturwissenschaften eine etwas breitere Wahlmöglichkeit eröffnen. Die dadurch höhere Zahl der Doppelbeleger am Gymnasium findet sich eventuell deshalb nur als Tendenz in Tab. 3 wieder, weil die Gymnasien im Modell A teilweise nur die Fragebögen aus den Prüfungskursen eingereicht haben. Auch wenn diese Hypothese die Unterschiede zwischen den Schulformen zu einem kleinen Teil erklären kann, bleibt doch offen, wieso in beiden Schulformen der oben dargestellte Rückgang der Fallzahlen auftritt. Hier ist eine genauere Untersuchung im zweiten Durchgang der Erprobung angezeigt.

Organisationsmodell

Wie bereits angedeutet fällt es schwer, die Einflüsse von Schulform und Organisationsmodell zu unterscheiden. Dass im Modell B insgesamt häufiger Sport als viertes Fach in das Abitur genommen wird, scheint auch ein Effekt der höheren Repräsentation der Gesamtschulen mit den dort höheren Fallzahlen zu sein. Zudem bleibt festzuhalten, dass in wenigen Jahrgängen an Schulen im Modell A ein Leistungskurs angeboten wurde bzw. hierzu mit einer anderen Schule kooperiert wurde. Dies absorbiert potenzielle Wähler des vierten Fachs Sport. Statistisch nicht zu belegen ist anhand der Fragebogendaten die Hypothese, dass das potenziell breitere Angebot an Kursprofilen den inhaltlichen Neigungen der Schüler im Modell B stärker entgegen kommt. Bezüglich der Frage, ob ihre Hauptsportart im Kursprofil berücksichtigt ist, unterscheiden sich die Kurse mit Prüflingen im Modell A und B nicht²⁰. Daher bietet sich auch folgende Interpretation an, die eher pragmatischen Aspekten der Entscheidungssituation Rechnung trägt: Die Schülerinnen und Schüler im Modell B nutzen eher die Möglichkeit, sich aus einem laufenden Kurs im Jahrgang 12 für das vierte Abiturfach Sport zu entscheiden, während sie sich im Modell A schon vor der Kurswahl festlegen müssen, um überhaupt erst in den Prüfungskurs zu gelangen. Letzteres könnte, vor allem im Blick auf die eher geringen Vorabinformationen über die Prüfungsanforderungen, zunächst abschrecken, sich auf das Fach Sport als Abiturfach einzulassen. Schließlich scheint es sich in der Oberstufe stärker vom Unter- und Mittelstufensport zu unterscheiden (vgl. Kap 4.3), so dass die Erfahrungen erst revidiert werden müssen.

Geschlecht



Bei der Betrachtung der Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht bleiben die Unterscheidungen zwischen den Modellen und Schulformen außer acht, da die Auflösung in diese Untergruppen statistisch wie angedeutet problematisch ist

²⁰ Daten sind hier nicht aufgeführt.

und schon die grundsätzlichen Entwicklungstendenzen der letzten beiden Jahrgänge nicht zu deuten sind. Geschlechterunterschiede im Wahlverhalten lassen sich aber zumindest mit einigen Daten besser verstehen, wenn auch nicht begründen.

Wenn es im Grundsatz stimmt, dass Schülerinnen und Schüler im Abitur ihre persönlichen Stärken einbringen und weiter entwickeln wollen, dann setzt das ein entsprechendes Selbstbild voraus. Dies ist für die Sportabiturienten oben im Vergleich zu den Nicht-Wählern skizziert worden (vgl. 4.2.3). Differenziert man die Daten nach männlichen bzw. weiblichen Schülern, so treten hier Unterschiede in der sportlichen Selbsteinschätzung, in der Ausprägung einzelner Wahlgründe und in deren Gewichtung zutage, wie Tabelle 6 darstellt. Besonders deutlich wird dies für den Bereich der persönlichen Stärken, die bei der Wahl (auch) des vierten Abiturfachs eine hohe Bedeutung haben²¹.

Tab. 6. Sportliche Selbsteinschätzungen und Wahlgründe der Schülerinnen und Schüler im Jahrgang 12

	Schülerinnen		Schüler	
	(N=1580)		(N=1116)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Sportliche Selbsteinschätzung				
<i>Als Sportler bzw. Sportlerin bin ich im Vergleich mit anderen aus meinem Kurs</i>				
... im Großen und Ganzen ^c	2,8	1,0	3,5	1,1
... in meiner Hauptsportart ^f	3,6	1,1	4,1	1,1
Sportnote nach Klasse 11	2,4	0,73	2,1	0,8
Wahlgründe				
„persönliche Stärken entfalten“				
1. recht hohes sportliches Können ^v	1,5	0,8	2,1	0,9
2. Bedeutung sportlichen Könnens ^v	2,3*	0,8	2,4*	0,8
1. die praktischen Inhaltsbereiche unseres Kur-ses liegen mir sehr	1,6	0,8	1,9	0,8
2. Bedeutung der Passung der praktischen In-haltsbereiche	2,2*	0,7	2,0*	0,8
(Itemausprägungen: ^c von 0 („sehr schwach“) bis 5 („sehr stark“), ^v von 0 bis 3; * = Effektstärke $d \leq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,5$;  = Effektstärke $d \geq 0,8$)				

21 Auch für den Vereinssport gilt: „Im Geschlechtervergleich ist zu konstatieren, dass bei den Jungen ebenso wie bei den Mädchen die Indikatoren Stellenwert des Sporttreibens in der Lebensführung und Selbsteinschätzung der sportlichen Begabung bedeutsame Prädiktoren für eine Beteiligung am Vereinssport sind“ (Baur et al., 2002, S. 96).

Die Schülerinnen neigen zwar leicht dazu, sich im Vergleich zu ihren direkten Mitschülerinnen und Mitschülern als eher stark einzuschätzen²². Die Werte der Schüler liegen hier aber noch um 0,7 Punkte höher, d.h. sie schätzen sich im Mittel zwischen eher stark und stark ein. Dieser mittelgroße Effekt könnte in der überwiegend koedukativen Schullaufbahn, in der Mädchen sich mit den oft körperlich (aber nicht zwingend koordinativ oder konditionell!) überlegenen Jungen messen und vergleichen können, bestärkt werden. Die Selbsteinschätzungen in der Hauptsportart liegen nicht mehr ganz so weit auseinander, die Effektstärke ist hier klein. Auch die Sportnoten fallen bei den Mädchen nach ihrer Selbstausskunft im Fragebogen um etwa eine Tendenz negativer aus, was ebenfalls als eine kleine Effektstärke bewertet werden kann.

Insgesamt ist die Zustimmung der Schülerinnen auf die Frage, ob sie über ein hohes sportliches Können verfügen, neutral, während die Schüler sich eher ein hohes sportliches Können zusprechen. Auch wenn die Mädchen dem sportlichen Können als Wahlgrund einen unbedeutend kleineren Wert zusprechen, so fällt bei ihnen die Differenz zwischen Bedeutung und Ausprägung des sportlichen Könnens um eine halbe Stufe negativer aus als bei den Schülern. Die Effektstärke ist beinahe mittelgroß.

Tab. 7. Differenzen zwischen der Bedeutung und Ausprägung der sportlichen Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Jahrgang 12

	Schülerinnen (N=1580)	Schüler (N=1116)
	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$
Differenz zwischen		
Bedeutung und Ausprägung...		
...sportlichen Könnens	-0,8	-0,3
...Passung der praktischen Inhaltsbereiche	0,6	0,1

(* = Effektstärke $d \leq 0,2$; ■ = Effektstärke $d \geq 0,2$; ■ = Effektstärke $d \geq 0,5$; ■ = Effektstärke $d \geq 0,8$)

Ähnliches gilt für die Passung der sportlichen Inhalte, die für die Mädchen eher neutral gelungen scheint. Hier werden die Bedürfnisse der Jungen signifikant und mit kleiner Effektstärke besser bedient. Eine gelungene Passung scheint den Schülerinnen als Wahlgrund etwas wichtiger zu sein, so dass die Differenz zwischen Ausprägung und Bedeutung auch hier um eine halbe Stufe und mit beinahe mittlerer Effektstärke zu Ungunsten der Schülerinnen ausfällt.

22 Bei einem Wert von 2,5 fühlten sie sich gleich stark.

Verknüpft man beide Teilaspekte, nämlich das schwächer ausgeprägte allgemeine und spezielle sportliche Selbstbild mit der Notwendigkeit, sich auf weniger bevorzugte Inhalte einzulassen, dann wird verständlich, warum die Mädchen grundsätzlich eine geringer ausgeprägte Neigung verspüren, Sport als viertes Abiturfach zu wählen (vgl. S. 76, Tab. 3). Es bleibt zu prüfen, inwieweit sich in der zweiten Phase der Erprobung Kursmodelle finden und entwickeln lassen, die den Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen mehr entsprechen²³. Dabei muss es nicht das Ziel sein, eine höhere Abiturientinnenquote zu erreichen, aber die Bedingung der Möglichkeit, dass sich auch Schülerinnen gerne auf die Option einlassen wollen, sollte verbessert werden.

23 Erste Hinweise auf positive Ansätze finden sich in der Einschätzung der Schülerinnen im Jahrgang 13. Immerhin äußern 12 Prozent der weiblichen Nicht-Wähler im Jahrgang 13 (N=1075), dass sie im Nachhinein gern Sport als viertes Fach gewählt hätten.

4.3 Das Niveau: Wie anspruchsvoll ist das 4. Abiturfach Sport im Vergleich der Fächer?

TIMO STILLER

Wie hoch ist der Anspruch im 4. Abiturfach Sport? Das ist eine aus fachdidaktischer bzw. bildungstheoretischer Sicht vielschichtige, in einem einzigen Kapitel wohl kaum zu beantwortende Frage. Nähert man sich dieser Frage allerdings aus einer eher pragmatischen Perspektive, könnte sich dieses komplexe und vielschichtige Thema möglicherweise auf folgende Überlegung verdichten lassen: Welchen Arbeitsaufwand muss ein Schüler für welche Note aufbringen und ist dieser Arbeitsaufwand für eine bestimmte Note dann leichter oder schwerer als in anderen Fächern zu erbringen?

Mag eine derartige Auseinandersetzung mit dem Thema auf den ersten Blick tatsächlich sehr reduziert erscheinen, so lag jedoch genau hier der Ausgangspunkt, warum Sport als 4. Abiturfach aus der Abiturprüfung gestrichen wurde: Angeblich schafften zu viele Schüler nur aufgrund der offensichtlich zu leicht zu erreichenden Punkte im Sport ihr Abitur. Wie sieht es jedoch am Ende der ersten Phase des Schulversuchs mit dieser Einschätzung aus?

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es daher, zum einen die im 4. Abiturfach Sport erreichten Noten darzustellen und mit den Noten anderer Fächer zu vergleichen, zum anderen der Frage nachzugehen, mit welchem Arbeitsaufwand die Schüler diese Leistungen erreichten und wie sie letztlich diese Leistungen einschätzten.

4.3.1 Die Datenquellen

Die dem Kapitel zugrunde liegenden Daten entstammen drei unterschiedlichen Quellen:

- Schülerfragebögen (Schülersicht bezüglich Anforderungsniveau und Arbeitsaufwand)
- Dokumentationsrahmen (Quelle für die Noten der Schüler)
- Lehrerinterviews

4.3.2 Zur Gewichtung der einzelnen Quellen

Im Vergleich zu den Schülerfragebögen und den Dokumentationen nehmen in diesem Kapitel die Lehrerinterviews eine untergeordnete Stellung ein. Die Annahme, dass sich für den Versuch von vornherein allein diejenigen Sportlehrer gemeldet haben dürften, die prinzipiell vom Anspruchsniveau ihres Faches/ihrer Unterrichts bzw. einer einlösbaren Vergleichbarkeit überzeugt sind, ist allen Lehrerbefragungen zu entnehmen und erübrigt an dieser Stelle eine

ausführliche Darstellung. Zwar besteht bei einigen Lehrern Zweifel und Misstrauen darüber, inwieweit gerade die – im Vergleich zu früher – umfangreicheren und anspruchsvolleren Theorieinhalte in einem genuin bewegungsorientierten Sportunterricht realisiert werden können. Allerdings lässt sich dieses Misstrauen vorwiegend mit dem individuellen fachdidaktischen Verständnis der betreffenden Lehrer in Verbindung bringen, der Lern- bzw. Denkzeit im Unterricht nicht zu viel Bewegungszeit „opfern“ zu wollen! Dass ein abiturrelevantes Niveau im Fach Sport erreicht werden könnte, das dem der anderen Fächer entspricht, darin sind sich jedoch auch die Lehrer einig, die den strukturellen Vorgaben des Schulversuchs kritisch bzw. zweifelnd gegenüber stehen.

Wichtig scheint in diesem Zusammenhang jedoch, auf die Meinung eines Lehrers hinzuweisen, der seit Beginn des Versuchs ein vergleichbares Anforderungsniveau des Faches Sport nur mit Hilfe einer zusätzlichen Theorie- stunde sichergestellt sieht („3+1“). Diese zusätzliche Stunde wurde seitens der Schulleitung zugesichert und durch den Versuch hinweg beibehalten. Weitere, vor allem methodisch-didaktische Ansätze und Probleme hinsichtlich der Realisierung bzw. Einlösbarkeit der geforderten Anforderungen sollen an dieser Stelle vernachlässigt werden.

4.3.3 Das Ansehen des Faches aus Sicht der Schülerschaft

Richtet man nun den Blick auf das Ansehen des Faches innerhalb der Schülerschaft, lässt sich zunächst festhalten, dass über 75% aller am Ende der Jahrgangsstufe 13 befragten Schüler (N=2239) es grundsätzlich begrüßen und wichtig finden, Sport als viertes Prüfungsfach an ihrer Schule wählen zu können. Dass dieser Prozentsatz bei den potenziellen Prüflingen in der Jahrgangsstufe 12 (N=552) bei über 90% liegt, stellt sicherlich keine Überraschung dar. Bemerkenswerter ist vor dem Hintergrund der veränderten Strukturen (Klausuren, reine mündliche Abiturprüfung, Bedeutung der Theorie im Verhältnis zur Praxis etc.) jedoch die Tatsache, dass am Ende der Jahrgangsstufe 13 (N=350) beinahe dieselbe hohe Anzahl von Schülern angibt, sie würden Sport noch einmal als mündliches Abiturfach wählen (88,3%). Somit kann auf einer ganz allgemeinen Ebene zunächst konstatiert werden, dass sich das Fach Sport in der durch den Erprobungsrahmen veränderten Form offensichtlich etabliert hat und in der Retrospektive der Schüler auf Akzeptanz stößt.

4.3.4 Das Anforderungsniveau des Faches aus Sicht der Schüler

Betrachtet man das Anforderungsniveau des Faches aus Sicht der Schüler, so sind immerhin fast 55% aller befragten Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 13 (N=2239) der Ansicht, das Fach Sport erreiche das Anforderungsniveau anderer Fächer. Interessant erscheint hier die Meinung derjenigen Schüler, die Sport als 4. Fach gewählt haben (N=317). Zwar herrscht auch hier große Zustim-

mung, das Anforderungsniveau im Fach Sport mit anderen Fächern vergleichen zu können (mehr als 17% aller Prüflinge sehen das Anforderungsniveau im Fach Sport sogar noch über dem der anderen Fächer); nicht übersehen werden sollte jedoch auch die Tatsache, dass immerhin fast 20% aller Prüflinge am Ende der Jahrgangsstufe 13 der Meinung sind, mit Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung wahrscheinlich weniger gefordert gewesen zu sein als ihre Mitschüler in den anderen Fächern.

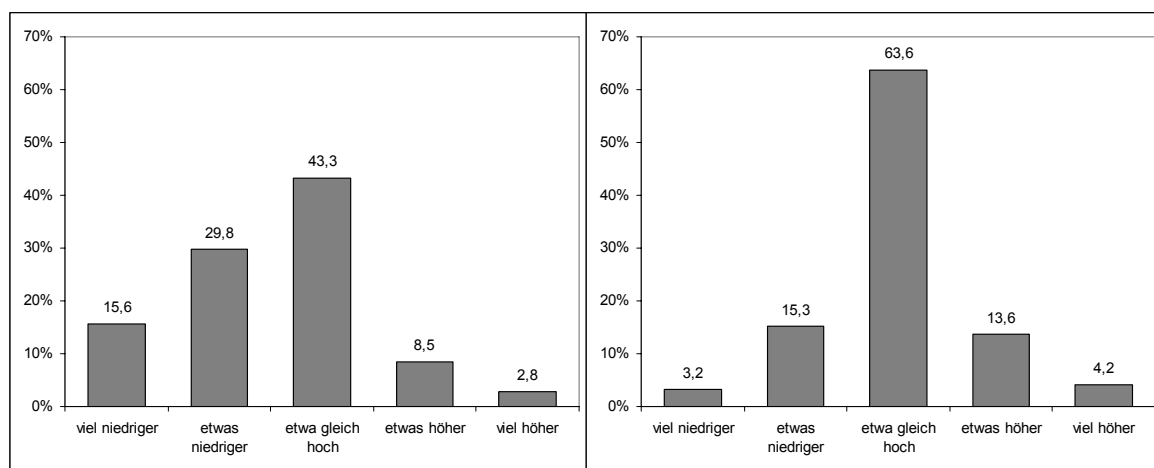


Abb. 10. „Die Anforderungen im Fach Sport sind im Vergleich mit anderen Abiturfächern...“ (7.2); links: 13. Jahrgang 2002-2005, N = 1719; rechts: 13. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge, N=317.

Sicherlich können die Erklärungsansätze für diese Ergebnisse vielfältig sein. Daher darf aufgrund des vorliegenden Datenmaterials nicht der Fehler begangen werden, monokausale Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu konstruieren. Festzuhalten bleibt: Die Mehrheit aller befragten Schüler ist der Meinung, dass im Fach Sport ähnliche Anforderungen gestellt werden wie in jedem anderen Fach auch.

4.3.5 Das Anforderungsniveau des Faches und der dafür betriebene Arbeitsaufwand der Schüler

Um das beschriebene Anforderungsniveau nun vor dem Hintergrund des betriebenen Arbeitsaufwandes einzuordnen, haben wir die Prüflinge nach ihrem wöchentlichen außerschulischen Arbeitsaufwand für das Fach Sport gefragt (Abb.11.). Zunächst muss registriert werden, dass jeweils mehr als 15% aller Prüflinge angaben, entweder für die Praxis oder aber die Theorie keinerlei außerschulischen Arbeitsaufwand für das Fach Sport zu betreiben.

Die breit streuenden Zeitangaben zum außerschulischen Arbeitsaufwand für die Praxis lassen sich vielschichtig deuten. Zum einen könnte man anmerken, dass sportliche, möglicherweise im Sportverein tätige Schüler keine zusätzliche Zeit für die Praxis des Sportunterrichts aufwenden müssen (18,1%). Dem gegenüber steht der hohe Prozentsatz von immerhin 24,3% aller Prüflinge, die anga-

ben, dass ihr außerschulischer Arbeitsaufwand mehr als zwei Stunden pro Woche betrage. Inwieweit diese Schüler z.B. ihre Trainingszeiten im Vereinssport diesem Zeitbudget hinzugerechnet haben, kann aufgrund der Datenlage nicht erschlossen werden, scheint jedoch denkbar.

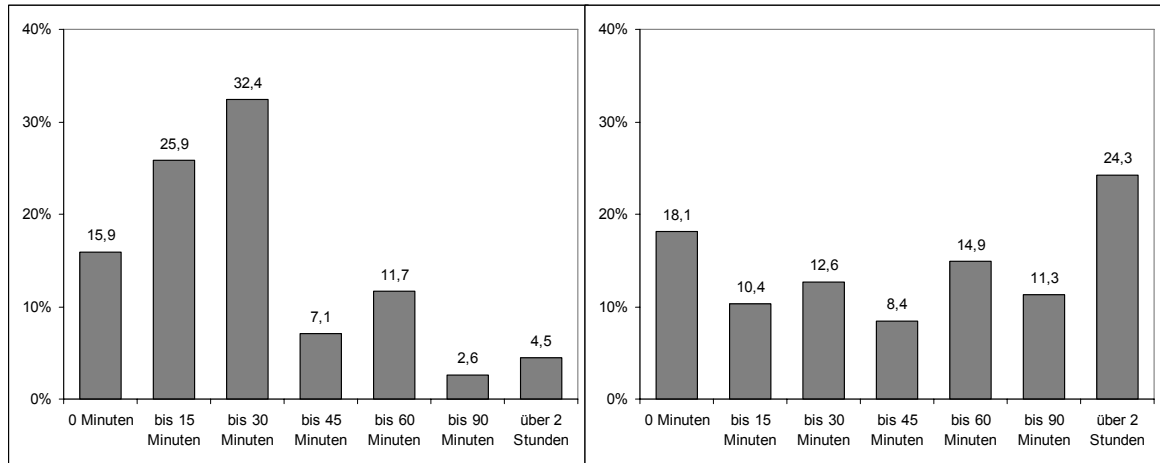


Abb. 11. links: „Außerschulischer Arbeitsaufwand für die Theorie“ (6.2); rechts: „Außerschulischer Arbeitsaufwand für die Praxis“ (6.1) pro Woche; 13. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge, N=317.

Die eigentliche Verwunderung, dass trotz der veränderten Gewichtung kognitiver Inhalte, der Einführung von Klausuren etc., mehr als 40% aller Prüflinge erklärten, keinerlei bzw. nur einen geringen Arbeitsaufwand bis 15 Minuten pro Woche für die Theorie zu betreiben, bleibt zunächst jedoch einmal bestehen.

4.3.6 Zum Zusammenhang zwischen Anforderungsniveau, Arbeitsaufwand und Leistungsbewertung

Mit Blick auf die Fragestellung des vorliegenden Kapitels erscheint es nun reizvoll, ob bzw. inwieweit sich das konstatierte Anforderungsniveau des Faches mit der Einschätzung der Schüler in Verbindung setzen lässt, im Sport einfach viele Punkte zu bekommen.

Interessanterweise ist die Aussicht, im Sport recht einfach viele Punkte zu bekommen, bei 60% aller Prüflinge der Jahrgangsstufe 12 (N=517) verbreitet (Abb. 12). Zwar wird das Anforderungsniveau des Faches Sport wie oben dargestellt immerhin von über 80% der Schüler als gleichwertig oder sogar anspruchsvoller als andere 4. Prüfungsfächer eingeschätzt, aber deutlich mehr als die Hälfte aller potenziellen Prüflinge sehen im Fach Sport einen „einfachen Punktelieferanten“. Somit lässt sich festhalten: In der subjektiven Einschätzung der Schüler wird das Fach Sport hinsichtlich der geforderten Anforderungen zwar den übrigen Fächern gleich gesetzt. Allerdings vertreten die Prüflinge gleichwohl die Auffassung, im Sport leichter zu ihren Punkten zu kommen.

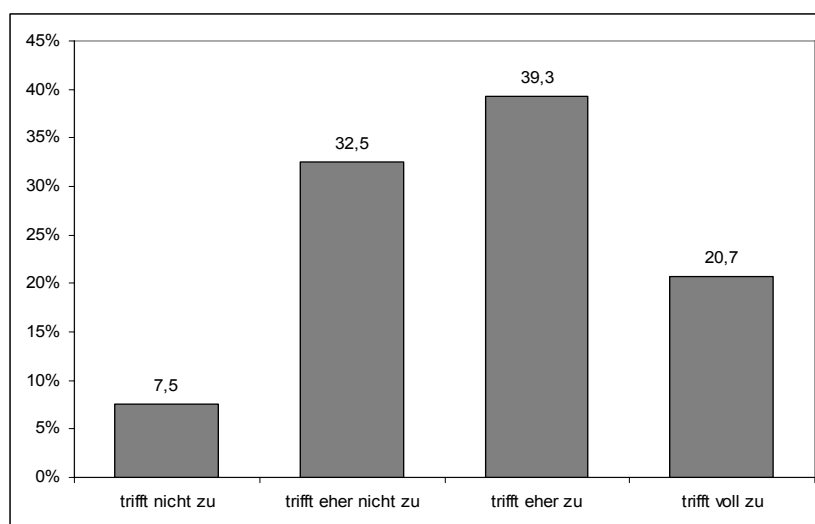


Abb. 12. „Ich denke, dass ich in Sport recht einfach viele Punkte bekomme“ (3.19); 12. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge, N=517.

Die Ursachen für diese Einschätzungen können wiederum vielfältig sein. Zunächst wollten wir wissen, ob sich diese Annahme eventuell im Verlauf des Schulversuchs geändert hat. Wir haben daher die Angaben nach Abiturjahrgängen verglichen.

Tab. 8. „Ich denke, dass ich in Sport recht einfach viele Punkte bekomme.“ (3.19); 12. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge, N=517

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich denke, dass ich in Sport recht einfach viele Punkte bekomme				
Abiturjahrgang 2003	5,2%	30,4%	41,5%	23,0%
Abiturjahrgang 2004	10,7%	27,5%	42,7%	19,1%
Abiturjahrgang 2005	8,5%	40,6%	30,2%	20,8%
Abiturjahrgang 2006	6,2%	33,1%	40,7%	20,0%

Es zeigt sich, dass die Einschätzung, im Sport recht einfach viele Punkte zu bekommen, sich während des Schulversuchs nicht verändert hat. Allerdings sollten diese Daten nicht überbewertet werden. Aufgrund mangelnder Vergleichsdaten aus anderen vierten Prüfungsfächern könnte man immer noch annehmen, dass ein derartiges Ergebnis möglicherweise auch in anderen Fächern zu vermuten wäre. Schüler, die gut im Fach Englisch sind, möglicherweise längere Zeit im Ausland waren, würden wahrscheinlich auch angeben, im vierten Prüfungsfach Englisch recht einfach viele Punkte zu bekommen. Dasselbe würde man von literatur-, mathematik-, oder chemiebegeisterten Schülern vermuten – genauso wie eben von sportinteressierten oder sportbegabten Schülern. Somit zeigen die Schülerbefragungen allein, dass die Mehrzahl der Schüler, die Sport

als 4. Prüfungsfach wählen, davon ausgehen, im Sport recht einfach viele Punkte zu bekommen. Worauf sich ihre Annahme stützt, bleibt jedoch weitestgehend unklar. Die entscheidende Frage dürfte vielmehr sein, ob diese Einschätzung der Schüler eine Entsprechung in den letztlich vergebenen Noten bzw. Punkten findet.

4.3.7 Die Noten im Fach Sport im Vergleich mit den anderen Fächern

Die Noten entstammen den Dokumentationen der Lehrer sowie Aufzeichnungen der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe während der Prüfungshospitationen:

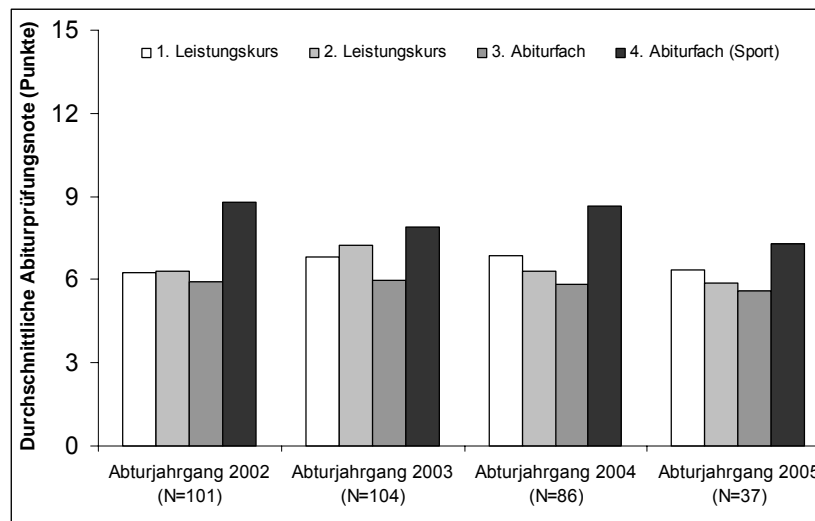


Abb. 13. Durchschnittliche Abiturprüfungsnote (Punkte); 13. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge

Auffallend ist die Tatsache, dass die durchschnittlichen Abiturprüfungsnoten im Fach Sport über die Jahre hinweg höher ausfallen als die Noten in den anderen Prüfungsfächern. (In diesem Zusammenhang sei wiederum berücksichtigt, dass es sich bei der dargestellten Abiturprüfungsnote im Fach Sport um eine reine mündliche Prüfung und somit um eine rein kognitiv erbrachte Leistung handelt.) Sicherlich lässt auch diese Tatsache weiträumige Auslegungsmöglichkeiten zu. So ließe sich die Erklärung, in einem vierten, mündlichen Abiturprüfungsfach gebe es generell bessere Noten als in den ersten drei schriftlichen Fächern, aufgrund des vorliegenden Datenmaterials genauso wenig widerlegen wie die Unterstellung, im Sport würden sich eben gerade die Schüler wiederfinden, die auch in den anderen Fächern schlechter abschneiden als ihre Mitschüler.

Der letzte Erklärungsansatz kann aufgrund fehlender Vergleichswerte an dieser Stelle nicht entkräftet werden (vgl. aber Kap. 4.2), der erste Erklärungsansatz könnte mit Blick auf die Zeugnisnoten der Sportabiturienten am Ende von 13.1 (Abb. 14) zumindest relativiert werden. In die Zeugnisnote gehen in allen Fächern zu gleichen Teilen die schriftliche Note und die Note für die „Sonstige

Mitarbeit“ ein. Demnach blieben die Unterschiede zwischen schriftlichem Abiturfach und mündlichem, viertem Prüfungsfach ausgeklammert.

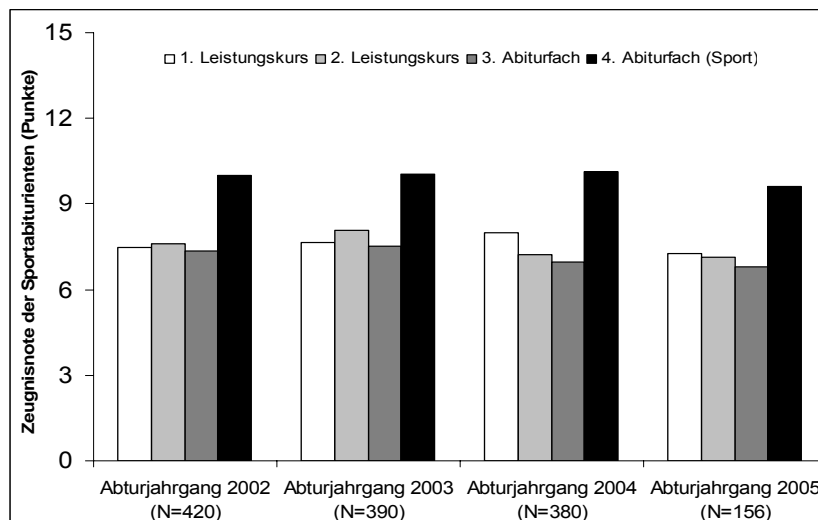


Abb. 14. Durchschnittliche Zeugnisnote (Punkte) am Ende von 13.1; 13. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge

Als Resümee eines Vergleichs der Zeugnisnoten ließe sich festhalten: Im Vergleich zu den Abiturprüfungsnoten fallen die Zeugnisnoten im Fach Sport in der Gegenüberstellung zu den drei anderen Prüfungsfächern sogar noch etwas besser aus (im Schnitt knapp drei Notenpunkte). Lassen sich diese Unterschiede nun eventuell auf einzelne Faktoren in der Zusammensetzung der Note zurückführen? Oder anders gefragt: Basieren die überdurchschnittlich guten Zeugnisnoten der Sport-Prüflinge auf ihren Leistungen in den Klausuren oder der „Sonstigen Mitarbeit“?

4.3.8 Die Noten im Fach Sport in ihrer Zusammensetzung

Tab. 9. Durchschnittliche Klausurergebnisse (Punkte) Sport; 12. und 13. Jahrgang 2002-2005 Prüflinge, N = 517

	1. Halbjahr	2. Halbjahr
Durchschnittsnote Klausur, Stufe 12	7,0	7,1
Durchschnittsnote Klausur, Stufe 13	7,7	6,8
Durchschnittsnote Klausur	7,2	7,0

Offensichtlich lassen sich die guten Zeugnisnoten im Sport nicht auf die Ergebnisse der Klausuren zurückführen (siehe Tab. 9). Die Durchschnittsnoten von ca. 7 Punkten entsprechen den Durchschnittsnoten der Klausuren in anderen Fächern. Somit lässt sich schließen, dass die guten Zeugnisnoten auf überdurchschnittlich gute Noten im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ zurückzuführen

sind. Und selbst wenn diese Noten in den Umfragen nicht explizit abgefragt wurden, lässt sich aus der Vorgabe der Notenzusammensetzung schließen, dass bei einem Durchschnitt von fast 10 Punkten in der Sport-Zeugnisnote (und einem Durchschnitt von 7 Punkten in den Klausurnoten), die Durchschnittsnote der „Sonstigen Mitarbeit“ im Bereich von 13 Notenpunkten liegen müsste!

4.3.9 Abschlussbemerkung

Setzt man das Anforderungsniveau im Fach Sport aus Sicht der Schüler mit ihren Noten-Erwartungen in Verbindung, ergibt sich eine offenkundige Schieflage: Das Anforderungsniveau wird zwar als durchweg gleichwertig eingeschätzt, Sport gilt dennoch bei über der Hälfte der Prüflinge als ein Fach, in dem man recht einfach viele Punkte bekommt. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die seitens der Lehrer dokumentierten Noten, kommt man zu dem Schluss, dass die überdurchschnittlich guten Noten anscheinend die Erwartungen der Schüler rechtfertigen. Vor allem die Zeugnisnoten am Ende der Jahrgangsstufe 13, insbesondere die Noten im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“, stützen die Ansicht der Schüler.

Dies führt zu folgendem Erklärungsansatz: Möglicherweise verbinden die Schüler das Anforderungsniveau des Faches Sport vornehmlich mit den Klausuren bzw. mit deren Ergebnissen. Wie in jedem anderen Fach müssen im Sport Klausuren geschrieben werden und wie in jedem anderen Fach liegt der Durchschnitt dieser Klausuren im befriedigenden bis schwach befriedigenden Bereich. Demnach kommt der Note der „Sonstigen Mitarbeit“ im Fach Sport eine Schlüsselfunktion zu. Diese fällt im Durchschnitt wesentlich höher aus als in den anderen Fächern. Selbst wenn die folgende These nicht durch Vergleichsdaten aus anderen Fächern gestützt werden kann, lässt sich sagen: Die überdurchschnittlich guten Noten in der „Sonstigen Mitarbeit“ scheinen sich nicht auf einen überdurchschnittlich hohen außerschulischen Arbeitsaufwand zurückführen zu lassen. Demnach müsste sich die Note für die „Sonstige Mitarbeit“ im Fach Sport anscheinend durch Fähigkeiten erreichen lassen, welche die Schüler möglicherweise schon von vornherein mitbringen. Natürlich müssen diese Ansätze in den folgenden Kapiteln weiter ausdifferenziert werden. Anhand der in diesem Kapitel berücksichtigten Daten ist eine komplexe Gesamteinschätzung hinsichtlich des Niveaus des Faches daher vielschichtig deutbar und aus unterschiedlicher Sicht zu erklären. Die Vermutung liegt nahe, dass die erreichten Noten und der für diese Noten erbrachte Leistungsaufwand nicht unwesentlich durch die fachdidaktische Struktur des Faches bedingt sein könnte.

4.4 Die Konzeption: Das 4. Abiturfach Sport im Urteil der Schülerinnen und Schüler

DIETRICH KURZ

Unter dem Anspruch des Erprobungsrahmens hat sich an den Versuchsschulen der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe verändert. Ausgewiesene Reflexionsphasen an der Sportstätte, auch Theoriestunden im Klassenzimmer, Lektüre als Hausaufgabe, kursbegleitende Klausuren und am Ende nur noch eine mündliche Abiturprüfung – mit solchen Merkmalen wird Sportunterricht für die meisten Schülerinnen und Schüler anders, als sie ihn aus ihrer bisherigen Schullaufbahn kannten. Das gilt explizit für die unter ihnen, die sich für die Abiturprüfung im Fach Sport entschieden haben (im Folgenden: „Prüflinge“). Es gilt aber auch für alle, einschließlich der Nicht-Prüflinge, die in einem Kurs mit Prüfungsoption (im Folgenden: „Prüfungskurs“) unterrichtet werden. Ausgenommen sind nur die Kurse in den Schulen des Modells A, die von vornherein als „Nicht-Prüfungskurse“ ausgewiesen waren. Für sie gilt zwar ebenso der Lehrplan und unter bestimmten Bedingungen können auch Punkte aus diesen Kursen in die Abiturqualifikation eingebracht werden. Doch ist anzunehmen, dass ohne die Verpflichtung, Klausuren zu schreiben, und ohne die Option auf eine Abiturprüfung in diesen Kursen die Verbindlichkeit von Hausaufgaben und der zeitliche Anteil von Reflexionsphasen im Unterricht geringer sind.

Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe steht unter einem pädagogischen Auftrag und das nehmen die Schüler auch wahr. Sportunterricht ist nicht etwa nur fachlich angeleitetes Sporttreiben. Die Schüler der Jahrgangsstufe 12 haben wir befragt, wo sie meinen „richtig“ Sport treiben zu können (Tab. 10).

Tab. 10. „Wenn Sie „richtig“ Sport treiben möchten, dann könnten Sie das...“ (6); 12. Jahrgang 2002-2005, N=3801

	trifft eher nicht/ nicht zu	trifft eher/ voll zu
Wenn Sie „richtig“ Sport treiben möchten, dann könnten Sie das...		
...1. in Ihrem jetzigen Sportunterricht	58,1 %	41,9 %
...2. im Fitnessstudio	30,8 %	69,2 %
...3. im Sportverein	12,1 %	87,9 %
...4. privat (mit Freunden oder allein)	14,3 %	85,7 %

Der Sportunterricht erhält unter den Antwortvorgaben auf einer vierstufigen Likert-Skala die weitaus geringste Zustimmung. Eine deutliche Mehrheit der Schüler meint, „richtigen“ Sport dort eher nicht (38,7%) oder nicht (19,4%) treiben zu können. Für diese Einschätzung macht es keinen Unterschied, ob sie

Sport als Prüfungsfach gewählt haben, in einem Prüfungskurs unterrichtet werden oder nicht.

Die Kritik an den Rahmenbedingungen des Erprobungsvorhabens verband sich vor allem mit der Sorge, unter dem forcierten Anspruch einer wissenschaftspropädeutisch gleichwertigen Abiturprüfung könnte das Fach seine Eigenart als praktisches, ganzheitliches Fach und damit für die Schüler seinen Reiz verlieren (s. Kap. 3.2, Leitfrage 5). Die Frage dieses Kapitels ist, wie die Schüler selbst das wahrnehmen und beurteilen: Trifft dieses Fach noch ihre Interessen? Unter dieser Frage ziehen wir hier vorwiegend Daten aus der schriftlichen Befragung heran, zur Illustration und Ergänzung auch einige ausgewählte Aussagen aus den Interviews.

4.4.1 Macht der Sportunterricht Spaß (emotionale Zuwendung)?

Als besonders ergiebig erweist sich die Batterie Nr. 8 aus der Befragung der Jahrgangsstufe 12, die unter der Überschrift „Mein jetziger Sportunterricht...“ 20 Statements zur Bewertung auf einer vierstufigen Likert-Skala anbot. In die Auswertung konnten wir Fragebögen aus 21 Schulen aus den Jahrgängen 2002 bis 2005 (insgesamt N= 3801) einbeziehen²⁴. Ein Beispiel zeigen Tab. 11a und 11b.

Tab. 11a. „Mein jetziger Sportunterricht...“ (8.2); 12. Jahrgang 2002-2005, N=3801

	\bar{x}	s	– 0 – stimme nicht zu	– 1 – stimme eher nicht zu	– 2 – stimme eher zu	– 3 – stimme voll zu
Mein jetziger Sportunterricht...						
... ist ähnlich wie in der SI	1,2	0,9	26,7 %	38,3 %	26,4 %	8,6 %

Tab. 11b. „Mein jetziger Sportunterricht...“ (8.2); 12. Jahrgang 2002-2005, differenziert nach Prüflingen und Nicht-Prüflingen, N=3422

	alle		Prüflinge (N=533)		Nicht-Prüflinge (N=2889)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Mein jetziger Sportunterricht...						
... ist ähnlich wie in der SI	1,2	0,9	1,0	0,8	1,2	0,9

(* = Effektstärke $d \leq 0,2$; = Effektstärke $d \geq 0,2$; = Effektstärke $d \geq 0,5$)

24 Die Berechnungen für dieses Kapitel besorgten Susanne Neubert und Jessica Rittinghaus.

Die Aussage „Mein jetziger Sportunterricht ist ähnlich wie in der Sekundarstufe I“ wird überwiegend abgelehnt (Tab. 11a). Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sich der Unterricht mit dem Eintritt in die Oberstufe verändert hat. Diese Wahrnehmung ist stärker bei den „Prüflingen“ ausgeprägt, also denen, die Sport als 4. Prüfungsfach gewählt haben (Tab. 11b)²⁵.

Wir können mit guten Gründen annehmen, dass der wahrgenommene Unterschied vor allem mit dem erhöhten theoretischen Anspruch zusammenhängt. Wie bewerten die Schülerinnen und Schüler ihren jetzigen Sportunterricht im Vergleich mit dem Unterricht in der Sekundarstufe I? Sie waren aufgefordert, unter drei Gesichtspunkten zu vergleichen (Tab. 12).

Tab. 12. „Mein jetziger Sportunterricht...“ - Vergleich mit der Sekundarstufe I (8.3; 8.6; 8.8); 12. Jahrgang 2002-2005, N=3801

	\bar{x}	s	stimme eher nicht/nicht zu	stimme eher/voll zu
Mein jetziger Sportunterricht...				
... macht mir viel weniger Spaß als in der SI	1,0	1,0	71,5 %	28,5 %
... ist viel bewegungsärmer als in der SI	0,9	0,9	76,1 %	23,9 %
... ist interessanter als in der SI	1,7	1,0	38,5 %	61,5 %

Keine der Befürchtungen, die im Vorfeld des Versuchs geäußert wurden, bestätigt sich. In den Augen der Schülerinnen und Schüler ist der Sportunterricht im Vergleich mit der Sekundarstufe I nicht ärmer geworden. Jeweils eine Mehrheit hält den jetzigen Sportunterricht nicht für „viel bewegungsärmer“, sondern eher für „interessanter“ und lehnt die Aussage ab, er mache „viel weniger Spaß als in der Sekundarstufe I“. Die Urteile streuen, wie die Standardabweichung erkennen lässt, recht stark, unterscheiden sich jedoch nicht zwischen Prüflingen und Nicht-Prüflingen, Prüfungskursen und Kursen ohne Prüfung. Die Unterschiede in der Bewertung lassen sich eher aus Voraussetzungen erklären, die in der Person der Befragten liegen. So stimmen z.B. die (männlichen) Schüler der Aussage, der Unterricht sei bewegungsärmer als in der Sekundarstufe I, eher zu als die Schülerinnen. Dieser Unterschied lässt sich u. a. daraus erklären, dass Jungen, wie auch unsere Daten zeigen (Kap. 4.2), ihre sportliche Leistungsfähigkeit durchschnittlich höher einschätzen als Mädchen, sportlich aktiver sind und sich daher auch auf die praktischen Anforderungen im Sportunterricht engagierter einlassen als Mädchen. Daher nehmen sie einen Unterschied ihres

25 Unterschiede werden hier nur interpretiert, wenn sie hochsignifikant ($p \leq 0,01$) sind. Dieser Fall tritt bei unseren großen Stichproben allerdings schnell ein. Daher werden zusätzlich die Effektstärken betrachtet: $d \geq 0,2$ „gering“ bzw. $0,5$ „mittel“.

jetzigen Sportunterrichts im Vergleich mit dem in der Sekundarstufe I ggf. stärker wahr. Weiter führt die Auswertung von drei Items, in denen – nun ohne Vergleich mit der Sekundarstufe I – die emotionale Zuwendung zum Unterricht erfragt wurde (Tab. 13).

Tab. 13. „Mein jetziger Sportunterricht...“ – emotionale Zuwendung (8.11; 8.16; 8.18); 12. Jahrgang 2002-2005, N=3801

	\bar{x}	s	stimme eher nicht / nicht zu	stimme eher / voll zu
Mein jetziger Sportunterricht...				
... hat eine angenehme Atmosphäre	2,0	0,9	32,2 %	76,8 %
... macht mir großen Spaß	1,7	0,9	37,3 %	62,7 %
... verdirbt den Spaß am Sport	0,8	0,9	81,8 %	18,2 %

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Atmosphäre des Sportunterrichts mehrheitlich als angenehm, der Unterricht macht einer Mehrheit „großen Spaß“, und das Urteil, dieser Unterricht „verdirbt den Spaß am Sport“, teilt nur eine kleine Minderheit.

Wir haben diese drei Items, deren hohen Zusammenhang die Itemanalyse bestätigt, zu einem Index „emotionale Zuwendung zum Unterricht“ zusammengefasst und verschiedene Gruppenvergleiche durchgeführt (Abb.15). Dabei zeigt sich zunächst, dass die Prüflinge den Unterricht unter diesem Index noch positiver beurteilen als die Nicht-Prüflinge ($d = 0,35$). Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist allerdings zu beachten, dass die Prüflinge insgesamt ein größeres Interesse am Sport haben und deshalb das Fach gewählt haben (vgl. Kap. 4.2). Es kann daher angenommen werden, dass sie sich auch dem Sportunterricht in der Oberstufe zunächst positiver zuwenden als ihre Mitschüler, die sich für ein anderes 4. Prüfungsfach entschieden haben. Dieser Unterschied ist also ähnlich zu interpretieren wie der in Abb. 15 ebenfalls erkennbare Unterschied nach Geschlecht: Die (männlichen) Schüler beurteilen ihren jetzigen Sportunterricht etwas besser ($d=-0,10$) als ihre Mitschülerinnen, und das lässt sich plausibel damit erklären, dass Jungen allgemein ein stärkeres Interesse am Sport und eine höhere Selbsteinschätzung ihrer sportlichen Leistungen aufweisen als Mädchen.

Zum Zeitpunkt der Befragung, also am Ende des 12. Schuljahrs, haben die Prüflinge jedoch auch schon erfahren, was es bedeutet, dieses Fach unter den Bedingungen der Erprobung als 4. Abiturfach gewählt zu haben. Sie haben im Unterschied zu den Nicht-Prüflingen Hausaufgaben bearbeitet, Referate gehalten, Klausuren geschrieben und dennoch bleibt ihr Urteil über den Unterricht positiver als das ihrer Mitschüler.

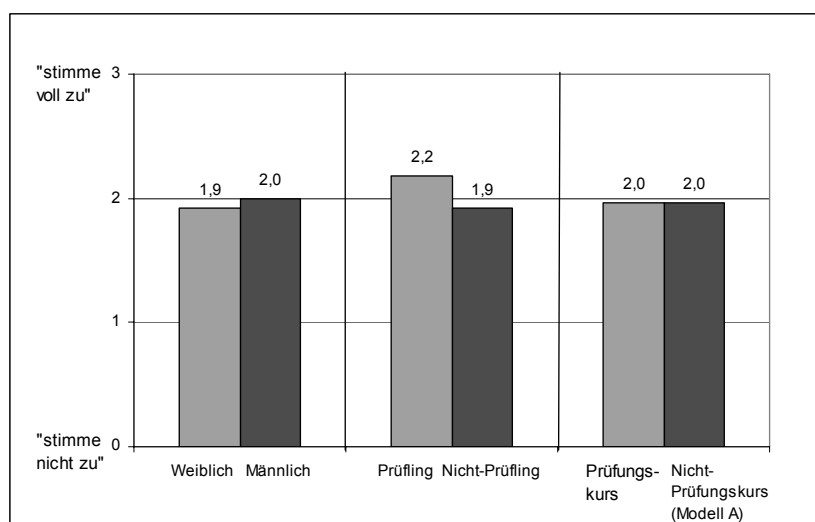


Abb. 15. Emotionale Zuwendung zum Unterricht (Index); 12. Jahrgang 2002-2005, differenziert nach Geschlecht, nach Prüflingen und Nicht-Prüflingen sowie nach Prüfungskursen und Nicht-Prüfungskursen, N= 3801

Wie sich der Anspruch des Abiturs auf die Gestaltung des Unterrichts und auf diesem Weg auf die emotionale Zuwendung der Schüler auswirkt, lässt sich eher erkennen, wenn wir vergleichen, wie sich Schüler in Prüfungskursen (Kursen mit Prüflingen) und in Kursen ohne Prüflinge (vorwiegend im Modell A) äußern. Das Ergebnis ist bemerkenswert: Unter dem Faktor „emotionale Zuwendung“ gibt es keinen Unterschied! Dies gilt auch bei einer gesonderten Betrachtung für jedes der drei Items, die der Index zusammenfasst. Selbst wenn wir in beiden Kategorien von Kursen nur die Nicht-Prüflinge betrachten, zeigt sich nur eine minimale Tendenz der Nicht-Prüflinge zugunsten der Kurse ohne Prüfung (signifikant, $d=0,09$).

Dieses Ergebnis ist auch insofern bemerkenswert, als sich der Unterricht in den Kursen mit und ohne Prüfung auch für die Nicht-Prüflinge unterscheiden müsste. Die Schüler nehmen wahr, dass in den Prüfungskursen mehr von ihnen verlangt wird, insbesondere in der Theorie. Charakteristisch sind folgende Statements aus Schülerinterviews:

(Nicht-Prüfling in einem Prüfungskurs, Modell A:) „Wir sind da reingelockt worden, in den Versuch(...).Vor allem mussten wir auch Theorie mit lernen, obwohl wir gar keine Klausuren mehr schreiben. Es unterscheidet sich schon von einem normalen Sportkurs, den die anderen Oberstufenkurse haben“ (XIII, 5).

(Ausgestiegener Prüfling:) „Also das, was mich am Sportunterricht jetzt stört, ist nicht das, was wir praktisch machen während der Stunden, sondern dass ich trotzdem die Fachprüfung mitmachen muss und dass ich trotzdem Hausaufgaben und ähnliches machen muss, obwohl das in den anderen Sportkursen auch nicht gemacht wird“ (XIII, 6).

Auch den Lehrkräften scheinen – in der Wahrnehmung der Schüler – die theoretischen Anforderungen an das Fach den Spaß am Unterricht nicht zu verder-

ben. Das Statement „Mein jetziger Sportunterricht ... macht dem Lehrer Spaß“ (Item 8.12) fand im Gegenteil unter allen Statements die höchste Zustimmung (84,7 %), und dabei machte es keinen Unterschied, ob Prüflinge oder Nicht-Prüflinge, Prüfungskurse oder Kurse ohne Prüfung befragt wurden.

4.4.2 Differenzierte Bewertung des Unterrichts (Konzeption und Realisierung)

Wir haben den Schülern der Jahrgangsstufe 12 in der hier bereits herangezogenen Batterie (Nr. 8, vgl. Tab. 11a) einige weitere Statements angeboten, mit denen sie ihren jetzigen Sportunterricht unter einzelnen Aspekten differenzierter bewerten sollten. Tab. 14 enthält eine vereinfachte Übersicht, hier (anders als im Fragebogen) angeordnet nach inhaltlichen Kategorien. Bemerkenswert ist zunächst, dass die Aussage, der jetzige Sportunterricht wäre ohne Theorie viel besser (1), überwiegend abgelehnt wird, auch von den Nicht-Prüflingen und in den Kursen ohne Prüfung. Dabei unterscheidet sich die Wahrnehmung der theoretischen Anforderungen. Sind sie „deutlich anspruchsvoller, als ich dachte“ (2)? Schüler in Prüfungskursen und besonders die Prüflinge neigen dazu, dem zuzustimmen; die Nicht-Prüflinge und vor allem die Schüler in den Kursen ohne Prüfung lehnen diese Aussage eher ab.

Für alle Fächer der gymnasialen Oberstufe gilt auch der Anspruch der Richtlinien, Verbindungen zum Unterricht in anderen Fächer herzustellen. Dass das gelingt, nehmen die Schüler im Sportunterricht allerdings überwiegend nicht wahr, auch in den Prüfungskursen nicht (3). Lediglich die Prüflinge lehnen diese Aussage nur schwach ab.

Die praktischen Anforderungen empfinden die Schüler nicht als unerwartet hoch (4). Dass der Unterricht ihnen „viele neue Erfahrungen“ bringe (5), findet nur mäßige Zustimmung, allerdings etwas höher in den Prüfungskursen und bei den Prüflingen.



Mitbestimmung über die Inhalte (6) nehmen die Schüler nicht sehr ausgeprägt wahr, etwas mehr noch in den Nicht-Prüfungskursen. Dass ihre Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, gefördert wird (7), empfinden die Prüflinge etwas mehr als ihre Mitschüler. Hier mag man an Hausaufgaben und besondere Beiträge zur Gestaltung des Unterrichts denken, die von ihnen mehr erwartet werden als von den anderen.

Da die Leistungen im Sportunterricht sich in der Schullaufbahn nicht selektierend auswirken, ist ihre Streuung in den Lerngruppen in diesem Fach vergleichsweise groß. Für die Lehrkräfte liegt darin eine besondere pädagogische Herausforderung, Stärkere und Schwächere angemessen zu fördern. Das scheint den Lehrkräften in den Augen der Schüler insgesamt recht gut zu gelin-

gen. Sie sehen nicht, dass der Unterricht die sportlich Stärkeren vernachlässigt (8) oder stark an den Abiturkandidaten orientiert ist (10), können aber auch eine gezielte Förderung der sportlich Schwächeren eher nicht erkennen (9).

Tab. 14. „Mein jetziger Sportunterricht...“ – differenzierte Bewertung (Batterie Nr. 8); 12 Jahrgang 2002-2005, differenziert nach Prüflingen und Nicht-Prüflingen, Prüfungskursen und Kursen ohne Prüfung, N=3801 (0=stimme nicht zu, 1=stimme eher nicht zu, 2=stimme eher zu, 3=stimme voll zu)

	12. Jahrgang 2002-2005		Prüflinge (N=552)		Nicht-Prüflinge (N=3019)		Prüfungskurs (N=2499)		Nicht-Prüfungskurs (Modell A) (N=1237)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Mein jetziger Sportunterricht...										
... 1. wäre ohne Theorie viel besser	1,3	1,1	1,3	1,1	1,3	1,1	1,2*	1,1	1,4*	1,1
... 2. ist in den theoretischen Anforderungen deutlich anspruchsvoller, als ich dachte	1,4	1,0	1,8	0,8	1,4	1,0	1,6	0,9	1,1	0,9
... 3. zieht Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern	1,0	0,9	1,3	0,9	0,9	0,9	1,1	0,9	0,7	0,8
... 4. ist in den praktischen Anforderungen deutlich anspruchsvoller, als ich dachte	1,3	0,9	1,4	0,9	1,3	0,8	1,4	0,9	1,2	0,8
... 5. bringt mir viele neue Erfahrungen	1,6	0,9	1,8	0,9	1,5	0,9	1,6	0,9	1,5	0,9
... 6. lässt uns mitbestimmen, was gemacht wird	1,7	0,9	1,7	0,9	1,7	0,9	1,6	0,9	1,8	0,9
... 7. bringt uns bei, selbstständig zu arbeiten	1,6	0,9	1,8	0,9	1,5	0,9	1,6	0,9	1,5	0,9
... 8. vernachlässigt die sportlich Stärkeren	1,1	0,9	1,2	0,9	1,0	0,9	1,1	0,9	1,1	0,9
... 9. fördert gezielt auch die sportlich Schwächeren	1,4	0,9	1,7	0,8	1,4	0,9	1,4	0,89	1,4	0,9
... 10. ist stark an den Abiturkandidaten orientiert	1,1	1,0	1,5	0,9	1,0	0,9	1,3	1,0	0,6	0,8

(* = Effektstärke d ≤ 0,2;  = Effektstärke d ≥ 0,2;  = Effektstärke d ≥ 0,5)

Dabei gibt es einige überraschende Unterschiede zwischen den Gruppen. Dass der Unterricht stark an den Prüflingen („den Abiturkandidaten“) orientiert ist (10), könnte ein Kritikpunkt der Nicht-Prüflinge sein, die in den Prüfungskursen gemeinsam mit ihnen unterrichtet werden. Sie weisen jedoch diese Einschätzung stärker zurück als die Prüflinge. Eine gezielte Förderung der sportlich Schwächeren (9) nehmen die Prüflinge eher wahr als die Nicht-Prüflinge, unter denen sich die Schwächeren bevorzugt finden müssten (vgl. Kap. 4.2).

Zusammenfassend lässt sich die eingangs gestellte Frage so beantworten: Die meisten Schüler und Schülerinnen nehmen wahr, dass ihr Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe anders geworden ist: reflexiver, jedoch nicht viel bewegungsärmer. Diesen Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe, insbesondere seine Atmosphäre, beurteilen sie überwiegend positiv; keineswegs verdirbt er ihnen den Spaß am Sport. Dabei fällt das Urteil der Prüflinge noch etwas günstiger aus. Ein Schüler fasst es so zusammen:

„Früher war das immer so ein Larifari-Sportunterricht. Da hat jeder gemacht, was er wollte, hat zwischendurch auf der Bank rumgesessen und nichts getan. Hier ist das nicht so, hier wird richtig Sport gemacht, das gefällt mir. Der Unterricht ist richtig durchstrukturiert. Man weiß genau, was man macht und so. Wenn ich den Unterricht hier mit dem in anderen Kursen in der Oberstufe vergleiche, ist der doch deutlich anspruchsvoller“ (VIII, 6, 7-12).

4.4.3 Der „Großversuch“: Unterricht in den Kursen ohne Prüfung (Modell A)

Welche Qualität hat der Sportunterricht in Kursen, von denen bereits zu Beginn der Qualifikationsphase feststeht, dass sie keine Option auf eine Abiturprüfung anbieten? Diese Frage ist von erheblicher fachdidaktischer und fachpolitischer Brisanz. Die Antworten, die auf sie gegeben werden können, haben nicht nur Gewicht für die Bewertung der Organisationsmodelle A und B. In der fachpolitischen Diskussion zum 4. Abiturfach Sport ist immer wieder angemahnt worden, nicht ausschließlich die 24 Versuchsschulen zu beobachten. Der eigentliche Großversuch finde an den etwa 700 Schulen in Nordrhein-Westfalen statt, an denen Sport nun als einziges in der Oberstufe unterrichtetes Fach nicht für die Abiturprüfung gewählt werden kann. Wie entwickelt sich der Unterricht unter diesen Bedingungen?

Im Rahmen des Schulversuchs war es leider nicht möglich, den Sportunterricht an Schulen ohne Prüfungsoption mit dem an den Versuchsschulen zu vergleichen. Hilfsweise können wir jedoch – gewissermaßen als Variante des Großversuchs in kleinerem Maßstab – die Nicht-Prüfungskurse an den Schulen heranziehen, die sich für das Organisationsmodell A entschieden haben. Im Modell A werden alle Schülerinnen und Schüler mit Interesse an der Prüfung in einem Kurs zusammengeführt, während die anderen Kurse prüfungsfrei bleiben. In diesen „Nicht-Prüfungskursen“ steht der Unterricht grundsätzlich unter

denselben Bedingungen wie im Großversuch: Lehrer und Schüler wissen von Anfang an, dass allenfalls Kurspunkte in die Gesamtqualifikation einzubringen sind, am Ende aber keine Prüfung stehen kann.

Wir betrachten hier diese Nicht-Prüfungskurse mit den Augen der Schüler, vorwiegend auf der Grundlage der schriftlichen Befragung. Dafür können wir aus den Schuljahren 2002 bis 2005 aus 69 Kursen des Modells A Daten von N=1237 Schülern der Jahrgangsstufe 12 sowie aus 51 Kursen der Jahrgangsstufe 13 Daten von N=800 Schülern heranziehen. Das ist eine hinreichend breite Basis. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist dennoch Vorsicht geboten: Die Versuchsschulen sind ausgewählte Schulen mit überdurchschnittlich qualifizierten und engagierten Fachlehrkräften. Wir können zwar annehmen, dass in den Nicht-Prüfungskursen des Modells A eher die Lehrkräfte unterrichten, die vom didaktischen Ansatz des Versuchs nicht überzeugt sind. Auch unter ihnen haben wir jedoch mit Engagement und Qualifikation zu rechnen, möglicherweise auch mit dem Impetus, ihre eigene, von der Konzeption des Schulversuchs abweichende Auffassung von gutem Sportunterricht in der Konkurrenz zu bewähren. Immerhin stehen auch sie unter verstärkter Beobachtung und haben sich mit dem Verdacht auseinander zu setzen, in ihren Kursen nur noch Sport-Treiben nach Lust und Laune anzubieten. Ein Schüler im Modell A äußert, was viele denken:

Ich meine, in den anderen Kursen ist das ja so, Schwerpunkt Fußball, die kriegen den Ball da hin, und fast jede Woche wird einfach nur gespielt. Das ist für mich, da kann ich mich auch nachmittags mit Freunden auf der Wiese treffen und einfach rumkicken. Das ist dann dasselbe. Wenn wir hier schon, wenn sich das schon Unterricht nennt, soll man auch was lernen (XIII, 6)

Bei der Interpretation der Daten ist zu beachten, dass der Rücklauf der Fragebögen aus den Nicht-Prüfungskursen geringer war, insbesondere in der Befragung der Jahrgangsstufe 13. Es ist zu vermuten, dass weniger engagierte Lehrkräfte auch an der Befragung weniger Interesse zeigten, so dass Kurse mit ungünstigen Werten in unserer Stichprobe unterrepräsentiert sein könnten.

Wir haben die Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 mit identischen Formulierungen nach dem zeitlichen Anteil von „Phasen mit Theorie“ („Denkzeit oder Sprechzeit“) im Sportunterricht gefragt. Abb. 16 zeigt die Antworten der Jahrgangsstufe 13:

Erwartungsgemäß nehmen die Schüler der Nicht-Prüfungs-Kurse weniger Theoriezeit wahr (Abb. 16). Zwischen den Prüfungskursen beider Modelle gibt es keinen Unterschied.

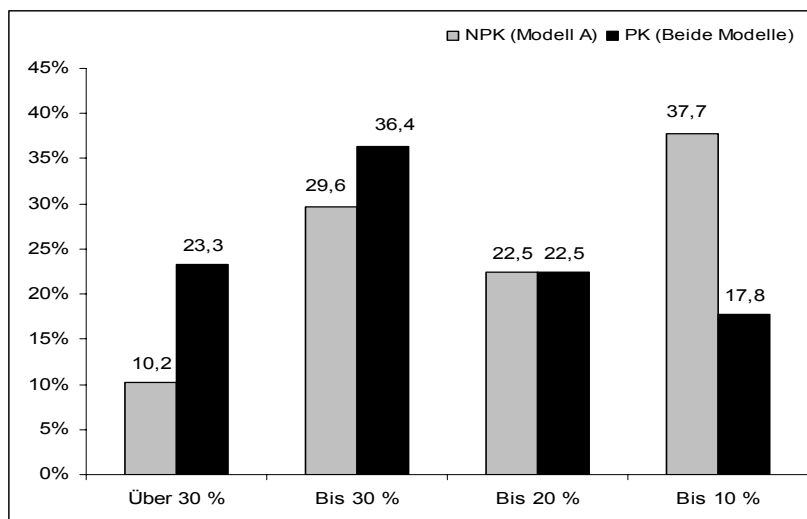


Abb. 16. Zeitlicher Anteil der Theorie im Sportunterricht des letzten Kurshalbjahres (Item 5.1), 13. Jahrgang 2002-2005, differenziert nach Nicht-Prüfungskursen (Modell A) und Prüfungskursen (beide Modelle), N=1972

Noch stärker fällt der Unterschied aus, wenn wir die Schüler fragen, ob es in ihrem Sportunterricht speziell eingerichtete Theoriestunden gegeben hat. Abb. 17 zeigt wieder die Antworten der 13. Jahrgangsstufe:

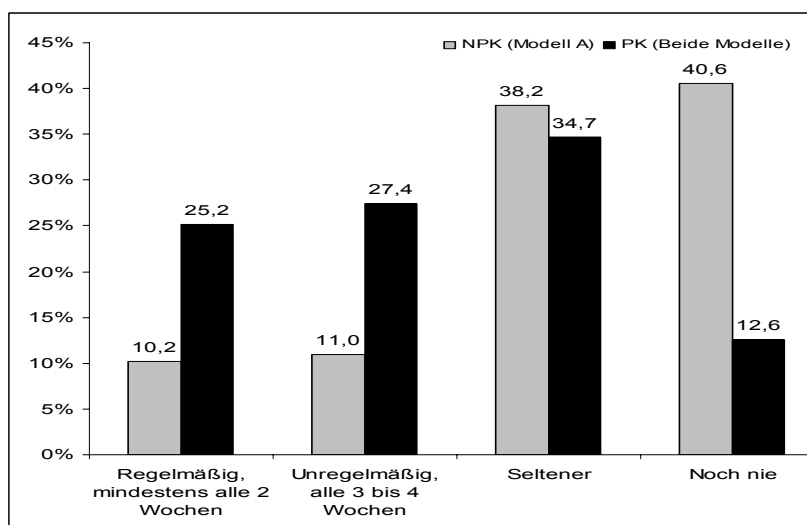


Abb. 17. Speziell eingerichtete Theoriestunden im letzten Kurshalbjahr (Item 5.2), 13. Jahrgang 2002-2005, differenziert nach Nicht-Prüfungskursen (Modell A) und Prüfungskursen (beide Modelle), N=2090

40,6% aller Schüler in den Nicht-Prüfungskursen geben an, im letzten Halbjahr habe es bei ihnen keine reine Theoriestunde (ohne Praxis) gegeben. Erstaunlich ist, dass das immerhin auch 12,6% der Schüler in Prüfungskursen angeben. Es lässt sich vermuten, dass es sich dabei um Kurse mit wenigen Prüflingen handelt, die ihren Theorie-Unterricht ggf. zu eigenen Terminen erhalten.

Aufschluss über die Qualität des Unterrichts verspricht auch die Frage nach dem außerschulischen Arbeitsaufwand, die wir nur der 13. Jahrgangsstufe ge-

stellt haben. Wir betrachten hier nur die Angaben der Nicht-Prüflinge (Abb.18)²⁶.

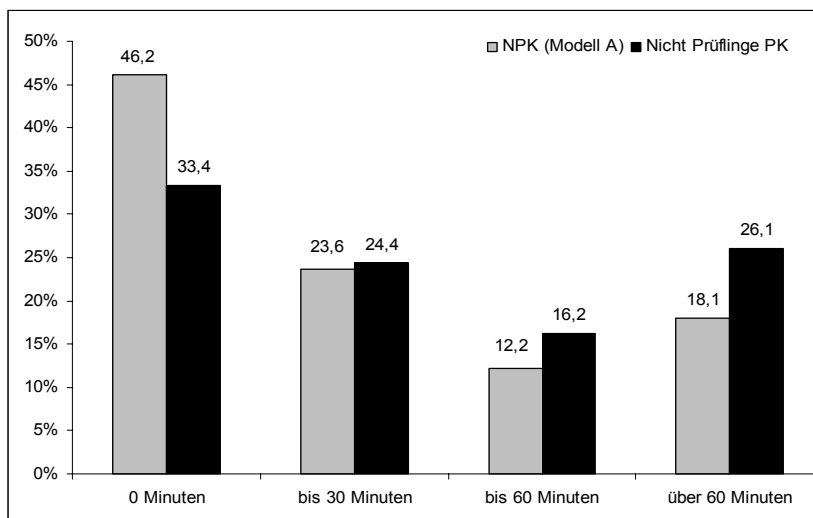


Abb. 18. Außerschulischer Arbeitsaufwand (Theorie und Praxis) pro Woche (Items 6.1 und 6.2), 13. Jahrgang 2002-2005, Nicht-Prüflinge in Nicht-Prüfungskursen und in Prüfungskursen im Vergleich, N= 1739

Wir haben den außerschulischen Arbeitsaufwand in zwei Items, gesondert nach Praxis und Theorie, erfragt. Für Abb.18 haben wir die Angaben zusammengeführt. Die Kategorie „0“ erfasst also Schüler, die nach ihren eigenen Angaben weder für die Praxis noch für die Theorie, also für Training, Hausaufgaben o.ä., über den Sportunterricht hinaus Zeit aufwenden. Dies trifft in den Nicht-Prüfungskursen für fast die Hälfte aller Schüler zu. Mehr als 30 Minuten pro

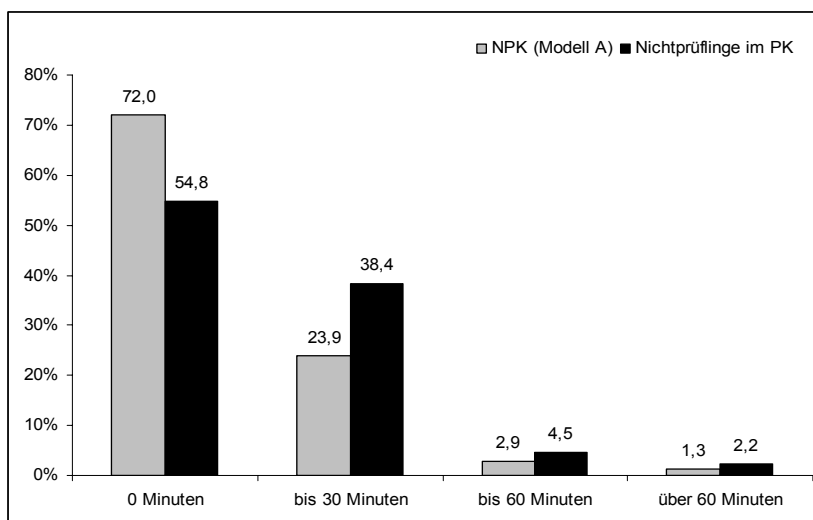


Abb. 19. Außerschulischer Arbeitsaufwand für die Theorie pro Woche (Item 6.2), 13. Jahrgang 2002-2005, Nicht-Prüflinge in Nicht-Prüfungskursen und im Prüfungskursen im Vergleich, N= 1739

²⁶ Arbeitsaufwand der Prüflinge, vgl. Kap. 4.3!

Woche arbeiten nach ihren eigenen Angaben in diesen Kursen nur 30 % aller Schüler für ihren Sportunterricht.

Noch deutlicher fällt das Ergebnis aus, wenn wir nur den Arbeitsaufwand für die Theorie betrachten, worunter die Schüler vornehmlich Lektüre und schriftlich zu erledigende Hausaufgaben fassen dürften (Abb.19). Die grauen Balken zeigen: 72% der Schüler in den Nicht-Prüfungskursen geben den wöchentlichen Arbeitsaufwand mit 0 an.

Für den Unterricht in den Nicht-Prüfungskursen des Modells A ergibt sich damit ein Bild, das die Vorurteile über die „Lustkurse“ zu bestätigen scheint. Was die Schüler lernen, lernen sie im Unterricht. Für Hausaufgaben, z.B. Lektüre für die Theorie oder Training für die Praxis, wenden die meisten Schüler dieser Kurse keine Zeit auf. Unter dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe ist besonders problematisch, dass „Theorie“ in diesen Kursen zumeist nur eine marginale Rolle zu spielen scheint. Theoriephasen im Unterricht sind selten, eigene Theoriestunden gibt es kaum, Hausaufgaben werden nicht aufgegeben oder nicht bearbeitet. Daraus ergeben sich ernste Zweifel, ob dieser Unterricht den Vorgaben des Lehrplans und damit dem Anspruch einer gymnasialen Oberstufe entspricht.

Abb. 18 und 19 zeigen zum Vergleich auch den außerschulischen Arbeitsaufwand der Schüler, die ihren Sportunterricht in einem Prüfungskurs (Modell A oder B) erhalten, aber selbst keine Prüfung ablegen werden. Unter ihnen gibt nur noch jeder dritte Schüler an, ganz ohne außerschulischen Arbeitsaufwand auszukommen, aber immerhin arbeitet jeder vierte nach eigenen Angaben wöchentlich mehr als 60 Minuten für den Sportunterricht. Die Unterschiede zwischen den Nicht-Prüfungskursen im Modell A und den Nicht-Prüflingen in den Prüfungskursen sind hochsignifikant ($d= 0,23$). Man kann unterschiedlicher Auffassung darüber sein, ob dieser Arbeitsaufwand den Ansprüchen der Oberstufe genügt. Dazu wäre auch der Vergleich mit anderen Fächern aufschlussreich. Immerhin lässt sich jedoch erkennen, dass der Unterricht in einem Kurs mit Prüfungsoption auch an die Schüler höhere Ansprüche stellt, die keine Prüfung ablegen werden. Dies gilt auch für die theoretischen Aspekte des Unterrichts. Bemerkenswert ist aber immerhin auch, dass mehr als die Hälfte aller Nicht-Prüflinge in Prüfungskursen angeben, für die Theorie keine Hausaufgaben zu bearbeiten.

Theoretische Anforderungen, die dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe entsprechen, scheinen in den Nicht-Prüfungskursen also kaum gestellt zu werden. Man könnte nun vermuten, dass der Unterricht in diesen Kursen sich auf die Praxis konzentriert und daher hier höhere Anforderungen stellt. Wir haben

seit 2004 alle Schüler des 13. Jahrgangs gefragt, wie sie ihre Lernfortschritte im Sportunterricht der Qualifikationsphase einschätzen, und zwar differenziert nach den Bereichen 1. allgemeine körperliche Leistungsfähigkeit, 2. spezielle sportliche Techniken, 3. taktische Fähigkeiten, 4. gestalterische Fähigkeiten. Auf einer 5-stufigen Likert-Skala von „sehr gering“ bis „sehr hoch“ schätzt jeder dritte bis jeder zweite Schüler seine Fortschritte als „mittelmäßig“ ein. Dabei zeigt sich wiederum, hochsignifikant für die Bereiche sportliche Techniken und taktische Fähigkeiten, dass die Schüler in den Nicht-Prüfungskursen ihre Fortschritte auch in der Praxis als geringer einschätzen. Ein Prüfling im Modell A vermutet:

„Der Sport in den anderen Kursen ist natürlich verhältnismäßig locker, die tanzen oder so, und wir müssen was weiß ich wie viel tausend Meter laufen. Und für die beiden (Nicht-Prüflinge; D.K.) ist das natürlich ätzend, weil die denken ja, wir können genauso gut in einem anderen Kurs sein, könnten eine ein bis zwei Noten bessere Note bekommen für viel weniger Anstrengung“ (XIII, 5).

Dieser Unterschied verschwindet allerdings, wenn wir in den Prüfungskursen nur noch die Nicht-Prüflinge zum Vergleich heranziehen. Tab. 15 zeigt die Ergebnisse am Beispiel des Bereichs „sportliche Techniken“.

Tab. 15. „Wie schätzen Sie Ihre Lernfortschritte innerhalb der letzten beiden Schuljahre ein ...“ (3.2.2), 13. Jahrgang 2004-2005, Nicht-Prüfungskurse und Nicht-Prüflinge im Prüfungskurs im Vergleich, N=1793

	Sehr hoch	Hoch	Mittelmäßig	Gering	Sehr gering
...im Bereich spezieller sportlicher Techniken?					
<i>NPK</i>	3,9%	22,4%	49,7%	17,6%	6,5%
<i>Nicht Prüflinge in PK</i>	5,6%	24,7%	49,6%	15,0%	5,3%

Die bis hier dargestellten Ergebnisse lassen folgendes Zwischenfazit zu:

1. Im Unterricht in den Nicht-Prüfungskursen des Modells A fühlen sich die Schüler vergleichsweise wenig gefordert. Im Bereich der Theorie stellt der Unterricht nur geringe Anforderungen. Dass sie Hausaufgaben bearbeiten wie in anderen Fächern, ist eine seltene Ausnahme. Es kann daher bezweifelt werden, dass dieser Unterricht dem Anspruch der gymnasialen Oberstufe entspricht, wie er im Lehrplan ausgelegt ist.
2. Wer nun erwartet, dass in den Nicht-Prüfungskursen, die sich offenbar weitgehend auf die Praxis konzentrieren, in der Praxis höhere Anforderungen gestellt werden, wird enttäuscht. Auch ihre Lernfortschritte in der Praxis schätzen die Schüler der Nicht-Prüfungskurse geringer ein als ihre Mitschüler in den Prüfungskursen. Dieser Unterschied erklärt sich bei differenzierter Betrachtung allerdings überwiegend daraus, dass in den Prüfungskursen die Prüflinge auch in der Praxis mehr Einsatz und Erfolg wahrnehmen.

3. Auch in den Prüfungskursen gelingt es den meisten Lehrkräften nicht überzeugend, die Nicht-Prüflinge zu einer Mitarbeit zu bewegen, die über den Unterricht hinausgeht. Es hat den Anschein, dass sie Hausaufgaben oft speziell für die Prüflinge stellen oder ihre Bearbeitung nur bei ihnen einfordern und sichern.

Insgesamt bestätigt sich damit, dass die Sorge berechtigt ist, ohne Prüfungsoption könnte Sportunterricht in der Oberstufe zu einem unverbindlichen Sportbetrieb nach Lust und Laune der Beteiligten werden. Einige weitere Ergebnisse aus der Schülerbefragung sind geeignet, dieses Bild abzurunden. Gelingt es in den Kursen ohne Prüfungsoption, den Wünschen der Schüler gerecht zu werden? Dazu lohnt es, noch einmal einen Blick auf die bereits in anderem Zusammenhang herangezogene Batterie 8 der Befragung des 12. Schuljahrs zu werfen (vgl. Tab. 13). Betrachten wir zunächst nur das Item genauer, das dort die Nr. 6 trägt (Tab. 16)!

Tab. 16. „Mein jetziger Sportunterricht lässt uns mitbestimmen, was gemacht wird“ (8.4) 12.Jahrgang 2002-2005, NPK mit PK im Vergleich, N=3736

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
NPK	21,1%	43,9%	23,9%	11,1%
PK	13,7%	26,9%	42,5%	17,0%

Es ist schwer möglich, diese Verteilung ohne weitere Informationen zu bewerten. Sie bestätigt jedoch weder die Befürchtung, der Sportunterricht folge nur den Wünschen der Schüler, noch die gegenteilige, der Lehrer bestimme allein das Profil des Kurses. Die Unterschiede zwischen den Kursen – etwas mehr Mitbestimmung nehmen die Schüler in den Nicht-Prüfungskursen (Modell A) wahr – sind jedoch nicht stark ausgeprägt ($d=0,13$). Eine Interpretation könnte sein: Mitbestimmung setzt Engagement voraus. In den Nicht-Prüfungskursen könnten die Spielräume für Mitbestimmung zwar größer sein, die Schüler nutzen das aber nicht.

Es lohnt hier auch noch einmal ein Blick auf einige andere Ergebnisse, die in Tab. 14 zusammengefasst sind (s. S. 102). Der Vergleich der Nicht-Prüfungskurse mit den Prüfungskursen zeigt einige Unterschiede, die alle in dieselbe Richtung weisen (in Klammern jeweils die Nr. des Items in Tab. 14): Die Anforderungen in Theorie und Praxis nehmen die Schüler in den Nicht-Prüfungskursen als geringer wahr (2, 4), sie machen weniger neue Erfahrungen (5), Verbindungen zu anderen Unterrichtsfächern werden weniger gezogen (3), zu selbständiger Arbeit fühlen sich die Schüler weniger angeleitet (7). Das Statement zur Mitbestimmung ist das Einzige, bei dem sich die Ergebnisse zugunsten der Nicht-Prüfungskurse auslegen lassen.

Weiteren Aufschluss verspricht – ebenfalls in der Befragung des 12. Schuljahrs – das Statement 3.11 „Mir liegen die praktischen Inhaltsbereiche in unserem Sportkurs sehr“, zu dem sich die Schüler auf einer vierstufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“ äußern konnten. Die Schüler der Jahrgänge 2002 bis 2005 (N=3549) stimmen diesem Statement mehrheitlich „eher“ (49%) oder „voll“ (19%) zu. Nach dem Urteil der Schüler gelingt es in den Kursen ohne Prüfungsoption jedoch nicht, eine höhere Passung zwischen inhaltlichem Angebot und Neigungen zu erreichen.

Bestätigen die Aussagen der Schüler also das Urteil, in den Nicht-Prüfungskursen, unserem verkleinerten Abbild des „Großversuchs“, werde Sport vorwiegend nach Lust und Laune getrieben, aber wenig unterrichtet? Die zu Beginn dieses Abschnitts berichteten Ergebnisse lassen sich so auslegen: Unterricht, der auch in der Theorie den Anforderungen einer gymnasialen Oberstufe entspricht, nehmen die Schüler in diesen Kursen eher nicht wahr, Hausaufgaben bearbeiten sie kaum, und das wird auch nicht durch größere Fortschritte in der Praxis ausgeglichen. Macht der Unterricht ihnen dann wenigstens mehr Spaß, wie dieser Schüler vermutet?

„Ich denke mal, wenn wir in einem anderen Kurs wären, wäre es wahrscheinlich lustiger. Der Kurs selber ist ja auch mit lustigen Leuten bestückt. Aber ich denke mal, in einem anderen Kurs hätte ich wohl mehr Spaß, weil auch meiner Meinung nach viel zu viel Theorie da drin ist“ (XIII, 6).

Die Ergebnisse zur Passung der praktischen Inhaltsbereiche ließen bereits Zweifel aufkommen. Sie werden verstärkt, wenn wir uns nun noch einmal an die Ergebnisse erinnern, die wir zur emotionalen Zuwendung zum Unterricht erhalten haben (vgl. S. 100, Abb.15). Dort war zu erkennen: Den meisten Schülern gefällt der Sportunterricht – aber in den Nicht-Prüfungskursen nicht mehr als in den Kursen mit Prüfungsoption.

So betrachtet, ist es nicht berechtigt, die Nicht-Prüfungskurse des Modells A als „Lustkurse“ zu bezeichnen. Die Lust ist in ihnen nicht größer als in allen anderen Kursen – aber der Lernerfolg ist geringer!

4.5 Kursprofile und Unterrichtsvorhaben: Wird das pädagogische Potential des Faches ausgeschöpft?

DIETRICH KURZ

Neuere fachdidaktische Konzepte und Lehrpläne, die auf ihnen beruhen, beschreiben den Auftrag des Schulsports als Förderung einer „Vielfheitsfähigkeit“, d.h. einer Fähigkeit, mit der Vielfalt des Sports handelnd umzugehen und sie für die eigene Lebensgestaltung sinnbewusst und verantwortungsvoll zu nutzen (Miethling & Krieger, 2006). In den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen wird dieser Auftrag u. a. so formuliert:

„Schulsport soll den Blick für die Gesamtheit von Bewegung, Spiel und Sport in unserer Gesellschaft öffnen. Er umfasst daher schulrelevante Ausschnitte aus diesem Feld der Möglichkeiten und steht für die Vielfalt pädagogisch wünschenswerter, hier vermittelbarer Erfahrungen und Qualifikationen“ (MSWWF, 1999, S. XXIX).

Der Begriff „Vielfalt“, der in der didaktischen Diskussion in diesem Zusammenhang durchweg positiv besetzt ist, wird dabei nicht nur inhaltlich, also als Vielfalt der Inhaltsbereiche (Sportarten und Bewegungsfelder) verstanden, sondern auch als Vielfalt des Sinns und der pädagogischen Auslegung. In den Rahmenvorgaben und Lehrplänen für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, die in dieser Hinsicht als „Prototyp einer neuen Lehrplangeneration“ (Prohl & Krick, 2006, S.21) angesehen werden können, ist die inhaltliche Vielfalt in neun Inhaltsbereichen systematisiert, die sich durch ihre „typischen Bewegungsanforderungen, Handlungsstrukturen, Erlebnisgehalte, sozialen Bezüge und Umgebungsbedingungen“ (MSWWF NRW, 1999, S. XXXVII) voneinander unterscheiden²⁷. Die Vielfalt des subjektiven Sinns und der pädagogischen Bedeutung ist unter sechs „Pädagogischen Perspektiven“ geordnet.

Die Lehrpläne schreiben obligatorisch vor, dass im Unterricht der Sekundarstufe I alle Inhaltsbereiche und alle Perspektiven berücksichtigt werden müssen. Die organisatorischen Bausteine des Sportunterrichts, in denen sich diese Obligatorik verwirklichen soll, sind die Unterrichtsvorhaben. In Unterrichtsvorhaben, die zwischen etwa 5 und 10 Unterrichtsstunden umfassen können, werden in der Regel Inhalte aus einem Inhaltsbereich unter einer Pädagogischen Perspektive akzentuiert und damit zum Thema. Die Lehrpläne für alle Schulformen der Sekundarstufe I setzen die Pädagogischen Perspektiven als

²⁷ Der Inhaltsbereich 10 („Wissen erwerben und Sport begreifen“) bleibt in der folgenden Betrachtung unberücksichtigt.

prinzipiell gleichwertig an. Das wird organisatorisch derart konkretisiert, dass in jeder Doppeljahrgangsstufe unter jeder Perspektive mindestens ein Unterrichtsvorhaben akzentuiert werden muss. Die Obligatorik der Inhaltsbereiche (IB) ist abgestuft. Traditionelle, „große“ Bereiche des Schulsports wie die Sportspiele (IB 7) sind mit mehr Stunden angesetzt als die im Schulsport neuen Inhaltsbereiche wie z.B. „Gleiten, Fahren, Rollen“ (IB 8). Im Lehrplan für das Gymnasium sind z.B. im Lauf der Sekundarstufe I mindestens 80 Unterrichtsstunden für den IB 7, mindestens 20 für den IB 8 angesetzt.

In der gymnasialen Oberstufe sollen im Jahrgang 11 nochmals alle Pädagogischen Perspektiven in je einem Unterrichtsvorhaben aufgegriffen werden; dabei soll sich der Unterricht auch auf mehrere Inhaltsbereiche beziehen (MSWWF, 1999, S. 38f). In den Kursen der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12 und 13) ist jedoch eine längerfristige exemplarische Vertiefung vorgesehen. Nun werden Kurse mit einem „Profil“ angeboten, das sich durch eine Auswahl von „profilbildenden“ Inhaltsbereichen und Pädagogischen Perspektiven ergibt. Lehrplan und Erprobungsrahmen schreiben vor, dass ein Kurs sich auf mindestens zwei Inhaltsbereiche und mindestens zwei Perspektiven beziehen sollte.

Dem didaktischen Konzept entspricht es, dass eine Schule jedem Abiturjahrgang Kurse mit unterschiedlichen Profilen anbietet und die Schülerinnen und Schüler wählen lässt. Organisatorisch wird das in den Schulen unterschiedlich umgesetzt. Zumindest zu Beginn der Erprobung war es in den Schulen eher üblich, Kurse durch ihre inhaltlichen Schwerpunkte (Sportarten) zu charakterisieren und danach wählen zu lassen. Über die zuzuordnenden Pädagogischen Perspektiven entschied dann die Lehrkraft. Das kam auch den Schülerinnen und Schülern entgegen, die – trotz des obligatorischen Durchgangs in der Jahrgangsstufe 11, zumindest zu Beginn des Erprobungsvorhabens – mit den Pädagogischen Perspektiven noch nicht überall vertraut waren. Der erste Zwischenbericht aus dem Jahr 2002 zitiert einen Schüler:

„Die Bewegungsfelder, klar, aber von den Pädagogischen Perspektiven habe ich noch nie etwas gehört“ (Geßmann et al., 2002, S.16)

Im Zuge der Umsetzung der neuen Lehrpläne konnte jedoch erwartet werden, dass die Wahl unter Kursprofilen (und nicht nur Sportarten) als Chance begriffen würde, das pädagogische Potential des Faches in seiner Breite zu nutzen und Schülerinnen und Schülern mit den Profilen echte Alternativen zur Wahl zu stellen. Wie weit werden diese Möglichkeiten ausgeschöpft?

Die Datenbasis

Die Versuchsschulen waren verpflichtet, im Rahmen der jährlich abzugebenden Dokumentationen auch mitzuteilen, welche Profile die angebotenen Kurse in der Qualifikationsphase hatten. Die Dokumentationen sind nicht vollständig;

aber für die Prüfungskurse, d.h. die Kurse, in denen sich Schüler auf die Prüfung vorbereiteten, bietet der Rücklauf eine verlässliche Basis. Prüfungskurse sind im Modell B grundsätzlich alle Parallelkurse, im Modell A in der Regel nur der eine Kurs, in dem alle Prüflinge zusammen unterrichtet wurden. Nur auf „Prüfungskurse“, also auf Kurse, die auch tatsächlich Prüflinge aufweisen, stützt sich, wenn nicht anders vermerkt, die folgende Auswertung.

Insgesamt lagen für 106 Prüfungskurse der Abiturjahrgänge 2002 bis 2005 vollständige Angaben zu den Kursprofilen vor. Die Kurse waren von insgesamt 67 verschiedenen Lehrkräften gehalten worden, 20 Lehrerinnen und 47 Lehrern. In wenigen Fällen hatten die Lehrkräfte, besonders in den ersten Jahren der Erprobung, mehr als zwei Perspektiven und Inhaltsbereiche angegeben. Die Entscheidung, welche von ihnen als profilbildend anzusehen seien, haben wir in diesen Fällen auf der Grundlage der dokumentierten Unterrichtsvorhaben und Prüfungsaufgaben für das Abitur getroffen. Für ergänzende Berechnungen konnte auf die dokumentierten Unterrichtsvorhaben aus der Qualifikationsphase (N=809) zurückgegriffen werden.

Theoretisch gibt es 1260 Möglichkeiten, zwei Inhaltsbereiche und zwei Pädagogische Perspektive zu einem Kursprofil zu verbinden²⁸. Eine Auswertung, die sich auf das komplexe Merkmal „Kursprofil“ bezieht, scheint somit kaum darstellbar. Wir betrachten daher zunächst gesondert die Inhaltsbereiche, dann die Pädagogischen Perspektiven und kommen erst am Schluss zu den Kursprofilen.

Inhaltsbereiche in Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben

Einen ersten, schon sehr aussagekräftigen Eindruck vermittelt Abb. 20, in der für die 106 Prüfungskurse veranschaulicht ist, welche Inhaltsbereiche jeweils das Kursprofil gebildet haben.

Eine herausragende Bedeutung hat offensichtlich der IB 7 („Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“). In fast jedem Prüfungskurs (94%) ist dieser Inhaltsbereich profilbildend. Daneben ist noch der IB 3 („Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik“), der in 58% der Kurse als profilbildend ausgewiesen ist, deutlich überrepräsentiert. Alle anderen Inhaltsbereiche haben eine vergleichsweise marginale Bedeutung. Unter den traditionellen Schulsportarten fällt besonders der geringe Stellenwert des IB 5 („Bewegen an Geräten – Turnen“, 6%) auf. Auch die Inhaltsbereiche 8 und 9, die in der neuen Lehrplangeneration in

²⁸ Die Inhaltsbereiche 1 und 2 („sportartübergreifende Bewegungsfelder“) waren nicht als profilbildend zugelassen. Es standen also 7 Inhaltsbereiche und 6 Pädagogische Perspektiven mit 1260 theoretischen möglichen Kombinationen zur Wahl.

NRW erstmals in der Sekundarstufe I mit wenigen Unterrichtsvorhaben verpflichtend sind, spielen keine bedeutende Rolle.

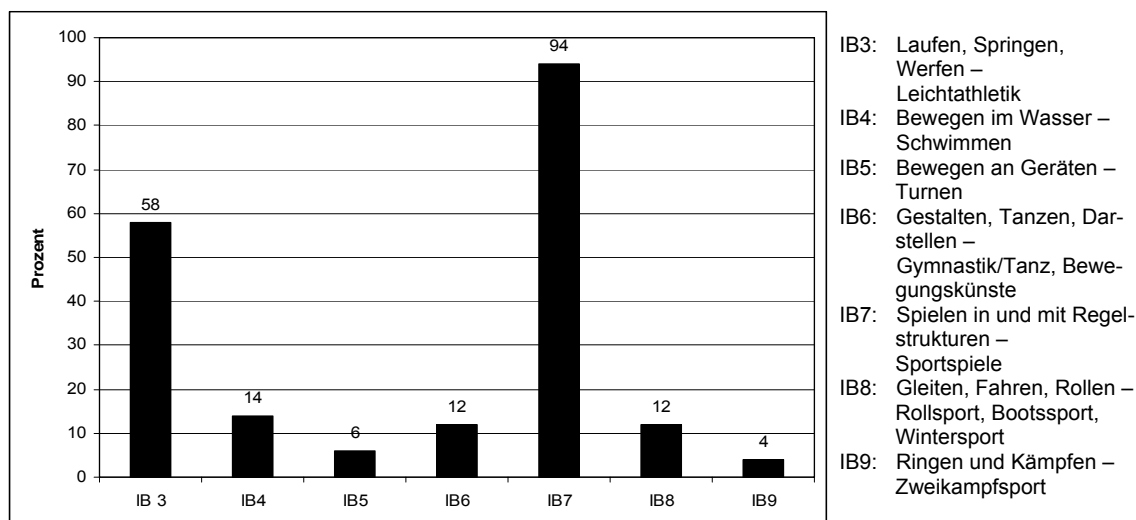


Abb. 20. Inhaltsbereiche in den Kursprofilen, Abiturjahrgänge 2002-2005 (N=106 Kurse)

Wir hatten oben gesehen, dass in den Prüfungskursen die Lehrerinnen mit 20:47 unterrepräsentiert waren. Unsere Vermutung, die einseitige Auswahl könnte auch darauf zurückzuführen sein, findet in den Daten jedoch keine klare Bestätigung: Nur zwei Lehrerinnen wählten für ein Kursprofil den IB 5, aber immerhin fünf den IB 6 aus.

Unsere Daten erlauben es, die Kurse in den Jahrgängen 2002 bis 2005 zu vergleichen. Das Bild der einzelnen Abiturjahrgänge gleicht sich im Wesentlichen, deutliche Veränderungen, die als Verarbeitung von Erfahrungen im Laufe der Erprobung gedeutet werden können, sind nicht zu erkennen. Es deutet sich lediglich eine leichte Tendenz an, die „neuen“ Inhaltsbereiche 8 und 9 etwas häufiger als profilbildend auszuweisen. Insgesamt ist jedoch das Inhaltsspektrum, soweit es das Profil der Kurse und damit die Prüfungen bestimmt, recht einseitig und schöpft die Bandbreite, die mit der neuen Lehrplangeneration eröffnet wird, nicht aus.

Etwas mehr Vielfalt wird erkennbar, wenn wir betrachten, welche Inhaltsbereiche in den dokumentierten Unterrichtsvorhaben thematisiert werden (Abb. 21). Die Abbildung beruht auf 809 dokumentierten Unterrichtsvorhaben der Abiturjahrgänge 2002 bis 2005 und gibt an, wie oft (in %) ein Inhaltsbereich akzentuiert wurde.

Um mit der Abb. 20 vergleichen zu können, muss man berücksichtigen, dass dort (für die Kursprofile) jeweils zwei Inhaltsbereiche zu nennen waren, in Abb. 21 aber in der Regel nur einer. Ein direkter Vergleich der Zahlen ist daher nicht möglich; aber eine Tendenz wird erkennbar, wenn man die Prozentwerte in

Abb. 21 verdoppelt und dann mit denen der Abb. 20 vergleicht. Dann lässt sich erkennen:

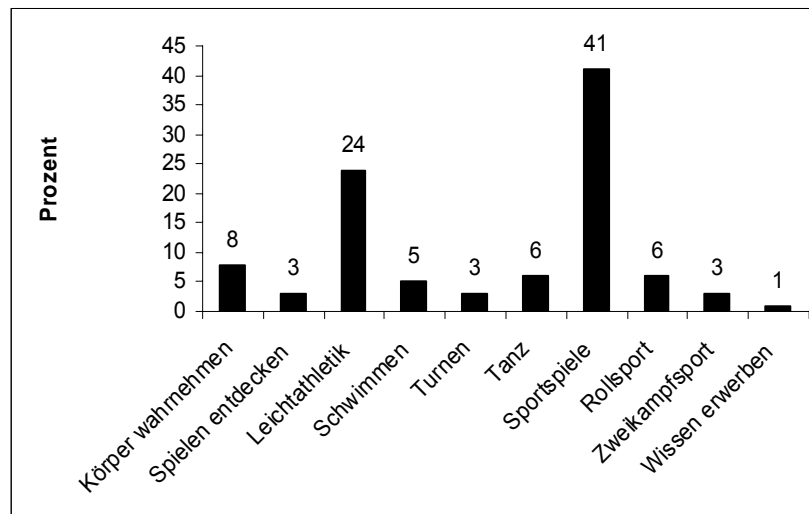


Abb. 21. Anteil der Inhaltsbereiche in den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase, Abiturjahrgänge 2002-2005. (N=809 Unterrichtsvorhaben)

Die Dominanz der Inhaltsbereiche 7 und 3 setzt sich auch in den Unterrichtsvorhaben fort, aber einige der anderen Inhaltsbereiche, darunter auch die Bereiche 1 und 2, gewinnen etwas an Bedeutung²⁹. Obwohl die Inhaltsbereiche 1 und 2 nicht profilbildend sein können, sind sie auf der Ebene der Unterrichtsvorhaben vergleichbar präsent wie die anderen „kleineren“ Inhaltsbereiche. Wir dürfen das als Ausdruck einer dosierten Akzeptanz bei den Lehrkräften ansehen. Der IB 2 („Spielen entdecken“) korrespondiert mit dem „großen“ IB 7; es ist anzunehmen, dass z.B. Kleine Spiele auch in Unterrichtsvorhaben thematisiert wurden, die in den Dokumentationen dem IB 7 zugeordnet sind. Die Gesamtbewertung, dass die vom Lehrplan eröffnete Vielfalt der Inhalte in den Prüfungskursen der Oberstufe nur einseitig genutzt wird, ändert jedoch auch diese Betrachtung grundsätzlich nicht. 65% aller dokumentierten Unterrichtsvorhaben der Abiturjahrgänge 2002 bis 2005 beziehen sich auf die Inhaltsbereiche 7 (Sportspiele) und 3 (Leichtathletik).

Die Unterrichtsvorhaben sind in der Regel so dokumentiert, dass auch genauer ersehen werden kann, auf welche Inhalte sich der Unterricht bezog. Die Abb. 22 zeigt, welche Spiele in den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase thematisiert wurden, die sich auf den IB 7 bezogen.

²⁹ Sehr selten werden auch Unterrichtsvorhaben zum Inhaltsbereich 10 („Wissen erwerben und Sport begreifen“) ausgewiesen.

Unter den Sportspielen dominieren mit Volleyball und Badminton zwei Rückschlagspiele. Die Hälfte aller Unterrichtsvorhaben zum IB 7 beziehen sich auf diese Spiele. Danach rangieren Basketball und Fußball mit einigem Abstand auf den nächsten Plätzen. In immerhin 20% der Unterrichtsvorhaben wurden mehrere Sportspiele unterrichtet. Das ist durchaus im Sinn der Lehrplankonzeption, insbesondere dann, wenn die Reflexion der Spielerfahrungen auch auf den Vergleich abhebt.

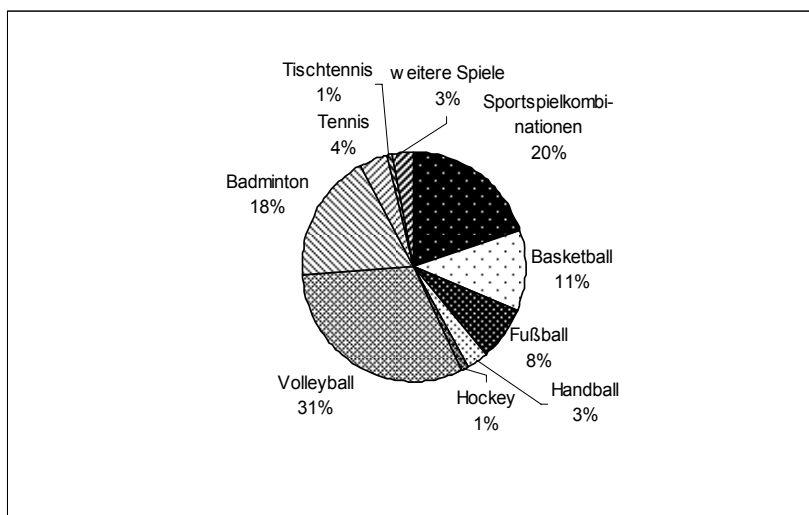


Abb. 22. Anteil der einzelnen Sportspiele am Inhaltsbereich 7 („Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele“) an den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase, Abiturjahrgang 2002-2005 (N=386 UV)

Wie sind diese Befunde zu bewerten? Hier zunächst nur so viel: Die inhaltliche Bandbreite des Sports, die der Lehrplan eröffnet, wird in den Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben nur ansatzweise ausgeschöpft. Die Ergebnisse lassen sich so deuten, dass der Unterricht sich in den Kursen der Oberstufe vorwiegend auf Sportarten bezieht und die weitere Auslegung des Unterrichts, die der Begriff „Bewegungsfeld“ und die Inhaltsbereiche 1 und 2 empfehlen, nur zögernd angenommen wird.

Auch unter den Sportarten fallen einige Einseitigkeiten ins Auge. Dass fast jedes zweite Unterrichtsvorhaben sich auf Sportspiele (IB 7) bezieht und dieser Inhaltsbereich in fast jedem Kursprofil vertreten ist, lässt sich aus ihrem spezifischen pädagogischen Potential rechtfertigen. Hier mag sich auch eine Tradition fortsetzen, aus der heraus in den Lehrplänen vieler Bundesländer noch heute für jeden Kurs in der Oberstufe eine Mannschaftssportart oder ein Sportspiel verbindlich vorgeschrieben wird. Dass aber auf der anderen Seite traditionsreiche, pädagogisch ebenfalls gehaltvolle Bereiche wie Turnen, Schwimmen, Gymnastik/Tanz nur marginal vertreten sind, stimmt bedenklich. Für die geringe Verbreitung des Schwimmens mögen organisatorische Gründe eine Rolle spielen, für Turnen und insbesondere Tanz muss anderes angenommen werden.

Am Beispiel des IB 6 („Gestalten, Tanzen, Darstellen“) stellt sich die Frage besonders dringlich, weil hier nicht angenommen werden kann, dass es an der mangelnden Beliebtheit dieses Bereichs unter den Schülern liegt. Im Fragebogen der Jahrgangsstufe 12 haben wir die Schülerinnen und Schüler mit einer umfangreichen Testbatterie (Nr.5), differenziert nach Settings, nach den Sportarten erfragt, die sie außerhalb der Schule regelmäßig betreiben. Die Bereiche Tanzen/Jazzdance und Gymnastik/Fitness stehen danach hoch im Kurs. In den Settings Verein, Sportstudio und „privat“ stehen diese beiden Bereiche bei den Schülerinnen jeweils unter den Top Five – aber nur bei den Schülerinnen.

Wir haben die Schülerinnen und Schüler auch gebeten, ggf. eine Hauptsportart anzugeben. 56,2% (N=2299) haben das getan. Aus den Antworten ergibt sich folgende Rangliste (Tab. 17):

Tab. 17. Rangliste der genannten Hauptsportarten (keine Mehrfachnennung), Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 (N=2299). In () Rangplatz nach Geschlecht.

Meine Hauptsportart ist...	Gesamt (%)	Schülerinnen (%)	Schüler (%)
1. Fußball	14,8	3,9 (8)	28,3 (1)
2. Tanzen	9,4	15,9 (1)	1,4 (10)
3. Volleyball	7,0	9,7 (4)	3,7 (6)
4. Basketball	6,8	3,9 (8)	10,4 (2)
5. Reiten	6,0	10,6 (2)	0,3 (15)
5. Joggen	6,0	8,4 (5)	2,9 (8)
6. Gymnastik/Fitness	5,8	9,8 (3)	0,9 (12)
7. Bodybuilding/Krafttraining	5,5	2,4 (11)	9,4 (3)
8. Schwimmen	5,4	6,6 (6)	4,0 (5)
9. Badminton	4,2	4,7 (7)	3,7 (6)
10. Tennis	4,1	3,6 (9)	4,8 (4)

Die Rangliste zeigt eindeutig die große Beliebtheit der Sportspiele – allerdings ausgeprägter bei den Schülern. Damit findet die überragende Präsenz des IB 7 in den Kursprofilen eine Parallele. Fasst man andererseits die drei Kategorien zusammen, die dem IB 6 zuzurechnen sind (Nr. 2, 6, 7), so findet dieser Bereich, dem immerhin über 20% ihre Hauptsportart zurechnen, unter den Formen des Sports, die nicht Ballspiele sind, den größten Zuspruch – allerdings überwiegend bei den Schülerinnen. Bei ihnen liegt Tanzen sogar deutlich auf dem ersten Platz, Gymnastik/Fitness nur knapp hinter Reiten auf Platz 3.

Könnte es sein, dass sich als profilkbildende Sportart nur durchsetzen lässt, was auch von den Schülern mehrheitlich akzeptiert wird? Sie, die Schüler, müssen es schon hinnehmen, dass unter den Sportspielen jene bevorzugt werden, die

sich auch in geschlechtsheterogenen Kursen spielen lassen (Volleyball, Badminton). Noch mehr Zugeständnisse sind ihnen nicht abzuverlangen.

Bemerkenswert ist auch der Status der Leichtathletik. Als Hauptsportart wird Leichtathletik von 1,8% der Befragten angegeben. Sie liegt damit auf Rang 13, ohne signifikante Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern. Ihre überraschende Position als Individualsportart Nr.1 in den Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben ist damit, so betrachtet, allenfalls durch die vergleichsweise größere Verbreitung des ausdauernden Laufens („Joggen“) unter den Hauptsportarten erklärbar. Vor weiteren Interpretationen bietet sich ein Blick auf die profilbildenden Pädagogischen Perspektiven an.

Pädagogische Perspektiven in Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben

Beginnen wir wieder mit einer Gesamtübersicht! Abb. 23 zeigt analog zu Abb. 20, welche Pädagogischen Perspektiven in den Prüfungskursen als profilbildend angesetzt wurden.

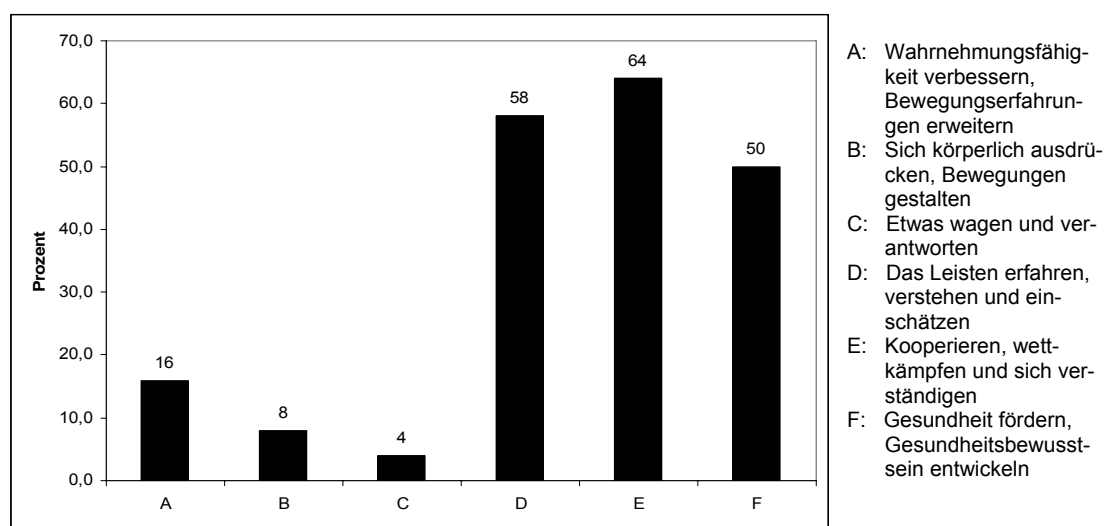


Abb. 23. Pädagogische Perspektiven in den Kursprofilen, Abiturjahrgang 2002-2005 (N=106)

Es zeigt sich mit beeindruckender Deutlichkeit: Von einer Gleichrangigkeit der Perspektiven, wie sie Rahmenvorgaben und Lehrplan ansetzen, kann keine Rede sein. Es dominieren die Perspektiven D, E und F, die anderen sind marginal. Für eine erste Interpretation bietet sich an: Die Perspektiven A und C sind in dieser Formulierung erst mit der neuen Lehrplangeneration aufgenommen worden. Unter diesen Perspektiven zu unterrichten, ist daher für die Lehrkräfte eine neue Herausforderung. Auch Hilfen und Handreichungen für den Unterricht stehen erst allmählich zur Verfügung. Aber die Perspektive B hat Tradition. „Gestaltung“ war neben „Leistung“ und „Spiel“ schon in der bildungstheoretischen Didaktik der Leibeseziehung das, was wir heute eine Pädagogische Perspektive nennen. Für Unterricht unter dieser Perspektive sind Lehrkräfte

ausgebildet, es gibt genügend Hilfen für seine Gestaltung. Warum spielt die Perspektive in den Prüfungskursen der Oberstufe dennoch eine so geringe Rolle?

Betrachten wir noch einmal die Daten! Jede der Perspektiven D, E und F ist in mehr als 50% aller Kursprofile als profilbildend ausgewiesen. Nur in jedem dritten Kurs ist eine der Perspektiven A, B oder C am Profil beteiligt. Der Normalfall ist, dass zwei der Perspektiven D, E und F im Profil des Kurses zusammengebunden werden; die Ausnahme ist, dass nur eine der „großen“ Perspektiven mit einer der „kleinen“ das Profil bildet. Ein Kursprofil, das nur aus den „kleinen“ Perspektiven gebildet wird, kommt nicht ein einziges Mal vor! Diese Gewichtung ist kein Merkmal des Anfangs. Vergleichen wir die Kursprofile der Abiturjahrgänge 2002 bis 2005, so zeigen sich keine signifikanten Verschiebungen, eher eine leichte Tendenz, die bisher schon unterrepräsentierten Perspektiven noch seltener zu wählen.

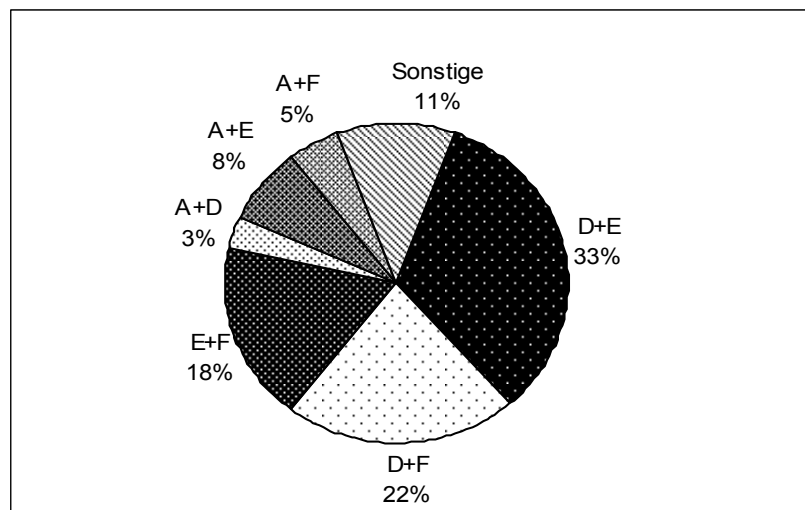


Abb. 24. Anteil der Kombinationen der profilbildenden Pädagogischen Perspektiven, Abiturjahrgang 2002-2005, (N=106)

Für die Interpretation lohnt es sich, auch hier wieder vergleichend zu betrachten, welche Pädagogischen Perspektiven in den dokumentierten Unterrichtsvorhaben akzentuiert sind. Abb. 25 gibt einen Überblick.

Zum Vergleich mit Abb. 23 ist wieder so zu verfahren, dass die Prozentangaben in Abb. 25 verdoppelt werden. Es ist zu erkennen, dass in den Unterrichtsvorhaben die Perspektive A etwa so oft akzentuiert wird wie die „großen“ Perspektiven D, E und F. Die Perspektiven B und C bleiben auch in Unterrichtsvorhaben seltene Ausnahmen.

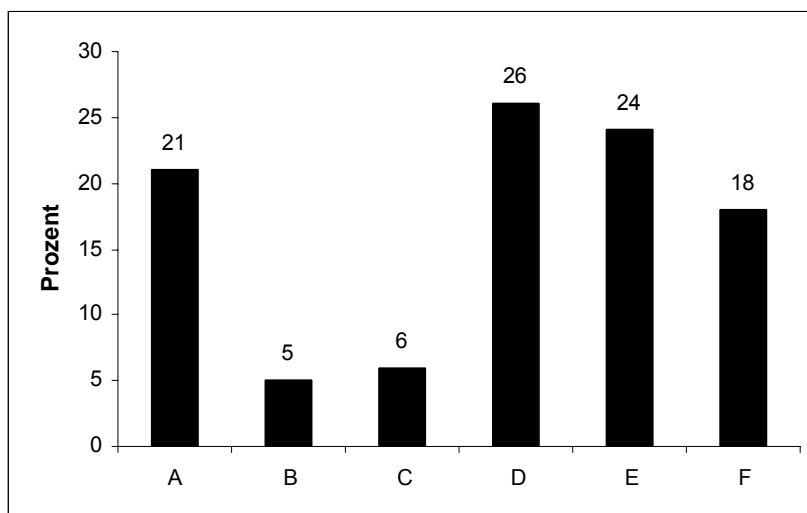


Abb. 25. Anteil der Pädagogischen Perspektiven in den Unterrichtsvorhaben der Qualifikationsphase, Abiturjahrgang 2002-2005

Kursprofile: Zusammenfassende Interpretationen

Erinnern wir uns: Theoretisch bestehen 1260 Möglichkeiten, zwei Inhaltsbereiche und zwei Pädagogische Perspektiven in einem Kursprofil miteinander zu verbinden. Abb. 26 zeigt, dass es drei typische Kombinationen gibt, in denen jeweils die beliebtesten Inhaltsbereiche, 7 (Sportspiele) und 3 (Leichtathletik), mit zwei der Pädagogischen Perspektiven D („Leisten“), E („Wettkämpfen“) und F („Gesundheit“) zu einem Kursprofil verbunden werden. Dass diese Kursprofile häufig gewählt werden, war nach den bisher vorgelegten Auswertungen zu erwarten. Überraschend ist aber doch, wie stark ihre Dominanz ist (Abb. 26):

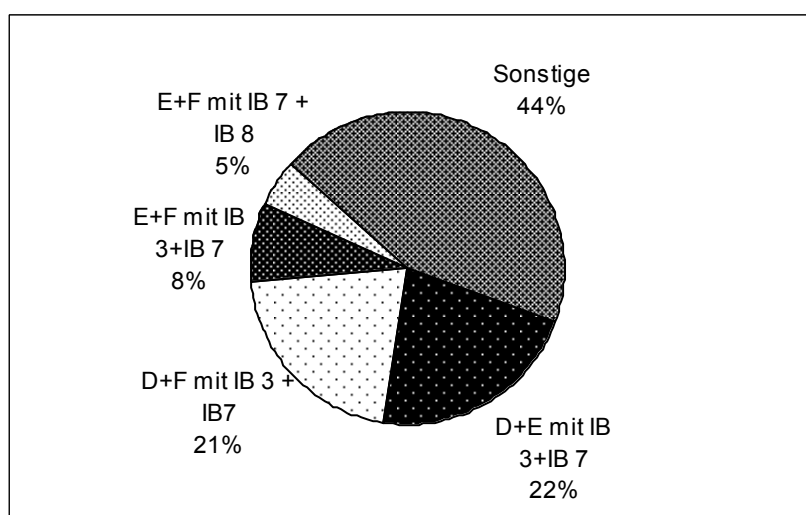


Abb. 26. Anteil typischer Kursprofile, Abiturjahrgang 2002-2005, (N=106)

Die Hälfte (51%) aller Kursprofile weist eine dieser drei Kombinationsmöglichkeiten auf. Daneben gibt es nur noch eine Kombination, die etwas häufiger ge-

wählt wurde: In ihr tritt der IB 8 („Rollen, Gleiten, Fahren“) an die Stelle der Leichtathletik.

Es lässt sich vermuten und aus den ergänzenden Unterlagen z. T. belegen, wie diese Kursprofile zustande kommen. Im Inhaltsbereich 7 werden Sportspiele vermittelt. Die Vermittlung akzentuiert Fragen der Taktik und der Regeln, die sich den Perspektiven D bzw. E zuordnen lassen. Die Leichtathletik (IB 3) bietet sich für eine Akzentuierung unter der Perspektive D („Leistung“) an, alternativ auch, konzentriert auf ausdauerndes Laufen, unter der Perspektive F („Gesundheit“). In dieser Akzentuierung können auch Aktivitäten aus dem IB 8 (z.B. Inline-Skating oder Skilanglauf), die sich als Ausdauersport betreiben lassen, an die Stelle des Laufens treten.

Unsere Dokumentationen lassen nur z. T. erkennen, welche Unterrichtsvorhaben im Rahmen dieser Kursprofile durchgeführt und welche Themen in Praxis und Theorie im Einzelnen behandelt wurden. In aller Vorsicht kann jedoch gesagt werden: Die Kursprofile deuten darauf, dass die Lehrkräfte an den Versuchsschulen zumindest zunächst nach Möglichkeiten suchten, an ihren bisher gewohnten Oberstufen-Unterricht anzuknüpfen, und die neuen Optionen, die der Lehrplan seit 1999 bietet, nur allmählich aufgriffen. Dabei wagen sie sich an Neues eher in einzelnen Unterrichtsvorhaben als in ganzen Kursprofilen.

Vor einer Bewertung dieser Befunde ist nochmals in Erinnerung zu rufen: Die Akzentuierung des Unterrichts unter Pädagogischen Perspektiven und die dahinter stehende didaktische Konzeption war für die meisten Lehrer eine neue, nach eigenen Angaben zum Teil schwer einlösbare Aufgabe. Sie 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.“(XI, 77).

Dieses Interview weist für die Interpretation in eine Richtung: Bei vielen Lehrkräften ist das didaktische Konzept der neuen Lehrpläne noch nicht angekommen: Sie unterrichten eher nach einem Sportartenkonzept, zum Teil aus Über-

zeugung; zum Teil aber auch, weil für das neue Konzept noch nicht genügend konkrete Unterrichtshilfen zur Verfügung stehen. Weiter führt diese Aussage:

„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 zu machen, lassen meine Ausbildungsvoraussetzungen nicht zu, meistens auch nicht die Interessen“ (XII, 48).

Die Lehrkraft gibt selbstkritisch ihre geringe Vermittlungskompetenz zu – typischerweise für die Perspektive B – und gibt einen weiteren Hinweis mit dem Zusatz „auch mit Klausuranforderungen und so“. Die Entscheidung über die profilbildenden Pädagogischen Perspektiven bestimmt zugleich den Rahmen für die Auswahl der theoretischen Themen, die in die Klausuren und die mündliche Prüfung einfließen sollen. In dieser Hinsicht sind die Perspektiven leichter zu handhaben, unter denen sich auf gesicherte, gut abprüfbare Wissensbestände aus der Bewegungslehre, der Trainingslehre und der Sportmedizin zurückgreifen lässt, die im Studium regelmäßig gelehrt werden und die auch in den Lehrbüchern für Schüler am ausführlichsten behandelt werden. Solche Wissensbestände lassen sich am Leichtesten den Perspektiven D und F zuordnen.

Wird das pädagogische Potential des Faches ausgeschöpft? Die Auswahl der Pädagogischen Perspektiven scheint vorwiegend durch den unterrichtenden Lehrer bestimmt zu werden. Dabei ist für seine Auswahl neben dem eigenen Sportverständnis, den eigenen Neigungen und Stärken vor allem eine Überlegung leitend: Welche Perspektiven und welche Inhaltsbereiche eröffnen die besten Anschlussmöglichkeiten für die Vermittlung sportwissenschaftlicher Theorieinhalte und lassen sich dann noch mit den gewünschten Sportarten der Schüler in Verbindung setzen? Dabei ist offensichtlich, dass ausgeprägt geschlechtstypische Interessen der Schülerinnen deutlich geringere Chancen haben, in Kursprofilen und Unterrichtsvorhaben berücksichtigt zu werden.

Gemessen am Anspruch der Rahmenvorgaben und des Lehrplans, zeigt sich in den meisten Kursprofilen ein traditionelles Fachverständnis, das eher dem entspricht, was in der fachdidaktischen Diskussion als Sportartenkonzept beschrieben und kritisiert wird. Das zeigt sich in der Bevorzugung weniger Sportarten, vor allem der Sportspiele und der Leichtathletik, und der Pädagogischen Perspektiven D, E und F. Hinter den damit typischen Kursprofilen kann ein didaktisches Konzept vermutet werden, nach dem auch Theorie bevorzugt nach ihrem Nutzen für die Optimierung sportlicher Leistung ausgewählt wird. Dieser Befund ist als Positionierung fachdidaktisch reflektierter, im Schulversuch über einige Jahre begleiteter Fachlehrkräfte zunächst einmal zur Kenntnis zu nehmen. Wir haben darin eine Entscheidung „von unten“ zugunsten einer offenbar

tragfähigen Schulsportkonzeption zu sehen. Gleichwohl kann dieser Ist-Zustand nicht befriedigen. Dass sich dieses Verständnis allmählich erweitert, kann an den Kursprofilen noch nicht abgelesen werden. Anzeichen einer Qualitätsentwicklung in die von der neuen Lehrplangeneration angezeigten Richtung sind in den Unterrichtsvorhaben zu erkennen, die das Kursprofil erweitern und weniger unter dem Gesichtspunkt der Prüfungsrelevanz konzipiert werden.

4.6 Theorievermittlung: Wie lässt sich nachhaltiges Lernen sichern?

TIM MERGELKUHL

Es steht wohl außer Zweifel, dass die Vermittlung von Theorie in dem praktischen Fach Sport innerhalb dieses Versuchs ein höheres Gewicht erhalten hat. Die zuvor oft beschworene und das Fach auszeichnende Andersartigkeit haben v. a. auf fachfremder Seite immer stärkere Zweifel an der Gleichwertigkeit aufkommen lassen, während von sportfachlicher Seite stets die Andersartigkeit hervorgehoben wurde. Eine quantitative Angleichung bei der Theorievermittlung erschien nicht nur unrealistisch, sondern auch unerwünscht. Statt einer Hinwendung zur Konformität mit „kognitiven“ Grundstrukturen, wie sie die meisten Fächer prägen, sollte über das Konzept der Theorie-Praxis-Verknüpfung die Gleichwertigkeit mit den anderen Fächern gesichert werden. In diesem Beitrag wird der Fokus nun auf den ersten Teil dieser Verknüpfung, die Vermittlung von Theorie, gelegt. Für jedes Unterrichtsfach ist zu überlegen, wie der Unterricht zu gestalten ist. Dabei bilden motorisches, soziales und kognitives Lernen die didaktischen Hauptkategorien für Bildungs-, Lern und Erziehungsziele in allen Fächern. Während die meisten Fächer danach streben, praktisches Handeln und damit auch motorische und sozial-affektive Lernziele in ihrem Unterricht stärker zu berücksichtigen und die Dominanz der reinen Theorievermittlung zu brechen, scheint dies im Sportunterricht genau anders herum zu sein.

Die Organisation und nicht zuletzt die räumlichen Bedingungen sind im Sportunterricht traditionell auf die Vermittlung motorischer Kompetenzen ausgerichtet. Damit geht aber auch einher, dass das Schulfach Sport im Vergleich zu allen anderen Schulfächern ungünstigere Rahmenbedingungen aufweist, wenn es darum geht, auch kognitive Inhalte zu vermitteln. Die jetzt mehr in den Blickpunkt gerückten „kognitiven Lernphasen“ sollen weiterhin schwerpunktmäßig an der Sportstätte, also eingebunden in die praktische Sportstunde, stattfinden. Spezielle Theoriestunden im Klassenraum finden hier-

nach zwar auch unregelmäßig statt, sie gehören jedoch nicht fest eingeplant in einen beispielsweise wöchentlichen Turnus. Dass die räumlichen Bedingungen im Fach Sport mit Sporthallen, Geräteräumen, Schwimmbädern und Sportplätzen für die Vermittlung von Wissen und „Theorie“ ungünstiger sind als in anderen Fächern, ist damit unstrittig.

Zeitliche Strukturen

Von sportfachlicher Seite wird immer wieder betont, dass eine quantitative Angleichung bei der Theorievermittlung nicht nur unrealistisch, sondern auch unerwünscht sei; die Gleichwertigkeit mit den anderen Fächern sollte vielmehr durch die Qualität der im Fach Sport behandelten Theorie gesichert werden. Doch auch wenn eine quantitative Angleichung nicht angestrebt wird, muss unter der Vorgabe einer begrenzten Unterrichtszeit das Verhältnis zwischen „Bewegungszeit“ und „Denkzeit“ überdacht werden. Wie viel Reflexion ist nötig und wie viel Bewegungszeit muss sein? Wann ist das Verhältnis zwischen beidem angemessen und wonach kann dies beurteilt werden?

So wird einerseits traditionell in der Belastungszeit ein Merkmal guten Sportunterrichts gesehen. Demgegenüber ist „Reflexion“ nach den aktuellen Richtlinien und Lehrplänen ein Prinzip des erziehenden Sportunterrichts. Und dies gilt für einen Grundkurs, der den wissenschaftspropädeutischen Auftrag der gymnasialen Oberstufe berücksichtigt, in besonderem Maße. Daher bleibt zu fragen, wie ein Fach, das selbst für sich den „Primat der Bewegung“ beansprucht, mit dieser Konkurrenz zwischen Bewegungs- und Denkzeit umgeht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch bei den Sportlehrkräften „Ängste“ gegenüber einem „Rede-Unterricht bzw. einem „verkopften“ Sportunterricht bestehen.³⁰

Was ist Theorie?

Die in Kap. 3 beschriebenen unterschiedlichen Methoden geben auf verschiedene Weise auch Aufschluss über die Vermittlung von „Theorie“ im Sportunterricht an den Schulen des Erprobungsvorhabens. Dabei muss jedoch gerade bei den quantitativen Verfahren jeweils aufmerksam beachtet werden, was z. B. die befragten Schüler jeweils konkret unter „Theorie“ verstanden haben könnten. Das Spektrum der Möglichkeiten ist breit. Es beginnt bei einer sehr weiten Definition, nach der „Theorie all das (ist), was nicht sportliche oder sportbezogene Bewegung ist“, bis hin zu streng wissenschaftlichen Auslegungen von Theorie.

Nun mag man einwenden, dass es in der gymnasialen Oberstufe um Wissenschaftspropädeutik geht, doch auch das hilft nur wenig, um den Theoriebegriff zu schärfen. Denn obwohl Wissenschaftspropädeutik spätestens seit der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 neben allgemeiner Bildung als zentrales Ziel der gymnasialen Oberstufe gilt, liegen erstaunlich wenig konkrete Hinweise vor, was denn unter Wissenschaftspropädeutik zu verstehen ist. Hu-

³⁰ „Unter Sportlehrer/Innen bleibt dieser Ansatz umstritten. Die Befürchtung eines "verkopften" oder "theoretisierenden" Sportunterrichts ist angesichts der knapp bemessenen Bewegungszeit in der Schule nicht einfach von der Hand zu weisen.“ (Lehrer-online...)

ber (1994) spricht in diesem Zusammenhang von einer „unerledigte(n) Hausaufgabe der allgemeinen Didaktik“. Unumstritten ist jedoch, dass die Vermittlung von sportwissenschaftlichen Methoden, Techniken und Arbeitsweisen zwar ein Merkmal wissenschaftspropädeutischen Unterrichts ist, allein jedoch nicht ausreicht. Erst durch die Verknüpfung mit einer kritischen Betrachtung, die auch nach Quellen, Gewissheit und Bedeutung des Wissens fragt, erfüllt ein Unterricht den wissenschaftspropädeutischen Auftrag. Damit wird immerhin deutlich, dass Theorievermittlung nicht bedeutet, einen Fundus überlieferten Wissens als abgeschlossene Weisheiten in Produktform zu vermitteln (vgl. Huber, 2005, S. 79).

Wie fruchtbar eine theoretische Auseinandersetzung mit einem beliebigen Inhalt gerade aus wissenschaftspropädeutischer Sicht ist, lässt sich ohne Bezug zur methodischen Durchführung jedoch kaum oder nur sehr schwer nachweisen. So lässt sich beispielsweise die Beschreibung und Korrektur einer Bewegung sowohl mit wissenschaftlichem Hintergrund und Anspruch als auch in einem eher alltäglichen Verständnis durchführen. Die Unterschiede können zweifellos beträchtlich sein. Gerade wenn es im Sportunterricht darum geht, scheinbar feststehende „Theorien“ zu hinterfragen, können Schüler an praktischen Beispielen erfahren, was Wissenschaft (auch im Bezug auf eigene Lebensprobleme) leisten kann und wo ihre Grenzen liegen (vgl. Huber, 2000).

Theorie kann auf verschiedenen Wegen im Unterricht behandelt, gefestigt oder wiederholt werden. Da das didaktisch wünschenswerte, integrative Praxis-Theorie-Verhältnis nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine zeitliche und räumliche Verknüpfung von Praxis- und Theorieanteilen im Unterricht nahelegt, stellt sich die Frage, wie dieser Punkt an den Versuchsschulen gehandhabt wurde. Wir haben die Schüler jeden Jahrgangs befragt, welche Methoden der Theorievermittlung in ihrem Sportunterricht wie oft eingesetzt wurden. Hierzu wurde eine Batterie „Methoden der Theorievermittlung“ erstellt und in allen Fragebögen der Jahrgänge 11, 12 und 13 eingesetzt. Die Batterie gibt 19 geschlossene und eine offene Antwortkategorie vor. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala konnten die Schüler zwischen „in jeder Stunde“ und „in keiner Stunde“ ihre Wahrnehmung mitteilen. Zum Zwecke der Übersichtlichkeit werden die 19 Items im Folgenden nicht einzeln betrachtet, sondern sie werden inhaltlich zusammengefasst. Hierdurch ergeben sich vier Kategorien:

- a) Wissensvermittlung versus Ergebnissicherung
- b) Theorievermittlung als Hausaufgabe
- c) Theorievermittlung durch Schüler
- d) Medien und Hilfsmittel gestützte Theorievermittlung versus spontan einsetzbare Theorievermittlung.

4.6.1 Wissensvermittlung versus Ergebnissicherung

In dieser Kategorie werden einzelne Methoden hinsichtlich ihrer Funktion zusammengefasst. Die Batterie „Methoden der Theorievermittlung“ enthält zum einen Items, die sich stärker auf informations- und ergebnisermittelnde Methoden beziehen. Hierzu zählen beispielsweise Unterrichtsgespräche und Lehrervorträge, also Methoden, die nicht auf eine systematische Ergebnissicherung schließen lassen. Zum anderen wird innerhalb dieser Batterie nach eher ergebnissichernden und ergebnisdokumentierenden Methoden gefragt, wie z.B. Arbeitsblättern, auf denen im Sportunterricht Ergebnisse notiert werden sollen (Abb. 27).

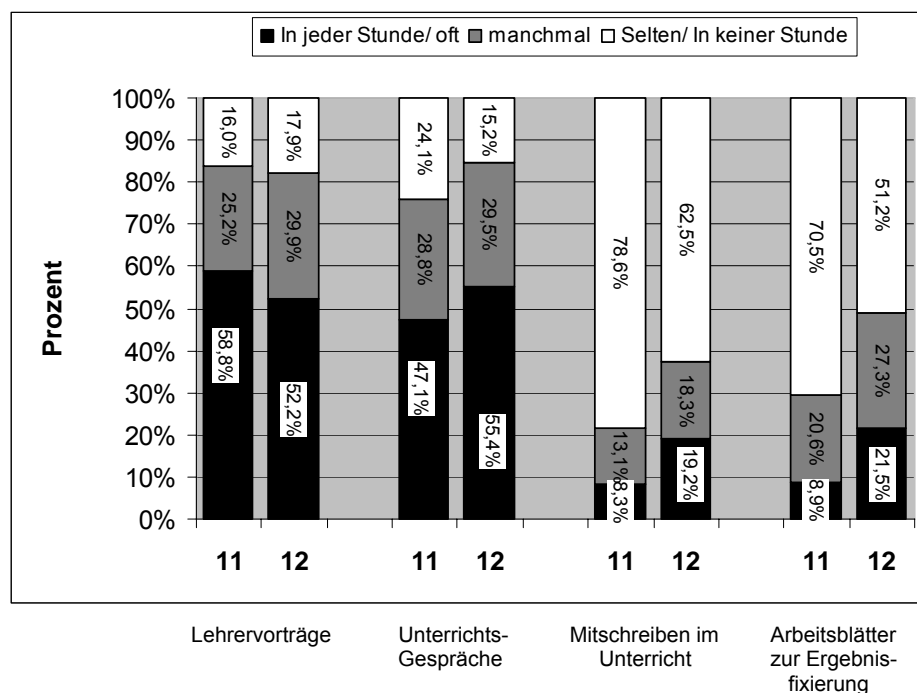


Abb. 27. Methoden der Theorievermittlung: 11. und 12. Jahrgang im Vergleich, 2002-2005, N=4328

Nach der Wahrnehmung der Schüler sind Lehrervorträge und Unterrichtsgespräche die am häufigsten eingesetzten Methoden zur Theorievermittlung in ihrem Sportunterricht. Diese Einschätzung, die in den Interviews auch von der Mehrzahl der Lehrkräfte bestätigt wird, ergibt sich über alle drei Jahrgänge in vergleichbarer Größenordnung. Diesen regelmäßig eingesetzten Methoden mit eher ergebnisermittelndem und informationsdarbietendem Charakter (die Antwortmöglichkeit „in keiner Stunde“ bleibt in jedem Jahrgang unter 5 %) stehen die auffällig geringen Häufigkeiten bei ergebnisfixierenden Methoden gegenüber. Hierdurch bleibt unklar, wie nachhaltig die Theorievermittlung in diesen Kursen abläuft.

Sicherlich hängt der geringe Einsatz ergebnisfixierender Methoden mit z.T. fehlender Routine und den strukturell schwierigen Bedingungen der Theorievermittlung im Fach Sport zusammen. Besonders dann, wenn diese in der Regel

an der Sportstätte stattfindet. Hinweise darauf, wie stark die strukturellen Bedingungen an der Sportstätte die Theorievermittlung erschweren (können), lassen sich in den Interviews erkennen. So äußert eine Lehrkraft, dass Theorievermittlung in der Sporthalle anfangs für die Schüler ungewohnt war und Skepsis hervorgerufen hat.

„Das ist ein Lernprozess (TV in der Sporthalle). Am Anfang wird gefragt: ‚Wollen wir denn kein Sport machen? Wir sind in der Sporthalle und das ist mein Sportzeug...‘ Aber später wissen sie auch ganz genau, dass jetzt der theoretische Bereich kommt und sie sich konzentrieren müssen“.

Neben solchen sozialisationsbedingten Einstellungen zeigen die Schülerinterviews, wie unterschiedlich in den Kursen mit den räumlichen Schwierigkeiten an der Sportstätte umgegangen wurde. Während für die einen Schüler das Mitschreiben im Unterricht problemlos zu organisieren ist, erscheint es für Schüler anderer Schulen ein nahezu unüberwindbares Problem zu sein.

Schüler von Schule 1: „Also Tafel gab es schon und wir haben auf den Knien geschrieben. Ja und den Projektor konnte man ja reinschieben, Das ist ja kein Thema“ (S. 265).

Schülerin von Schule 2: „Also ich denke schon, Mitschreiben wäre in der Tat in der Halle relativ schwierig gewesen, weil halt keine Tische vorhanden sind“ (S. 293).

Schüler von Schule 3: „Allein das Mitschreiben war problematisch. Das Mitschreiben war halt das größte Problem, das hat man, das haben wir überhaupt nicht gemacht, ne“ (S. 322).

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Lehrkräfte im Verlauf des Versuchs in diesem Punkt ihre Erfahrungen gemacht haben und darauf aufbauend jetzt der Ergebnissicherung eine stärkere Bedeutung und Berücksichtigung im Unterricht zukommen lassen. In diesem Zusammenhang steht auch die Äußerung dieser Lehrkraft:

„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“ (VI, 80).

4.6.2 Theorievermittlung als Hausaufgabe

Wenn man berücksichtigt, dass eine quantitative Angleichung der Theorievermittlung an andere Fächer aus fachdidaktischer Sicht nicht nur unrealistisch, sondern auch unerwünscht ist, dann stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bewegungszeit und Denkzeit im Sportunterricht (s. hierzu auch Kapitel 4.4). Eine Möglichkeit die knappe Ressource Unterrichtszeit auszubauen liegt in der Methode der Hausaufgabe, die von fast allen Fächern ausgiebig genutzt wird. Wie verhält es sich hierbei im Fach Sport? Auch hierzu wurden die Schüler aller drei Jahrgänge befragt. Die Abb. 28 gibt einen Überblick über die Ergebnisse in den Jahrgangsstufen 11 und 12. (Anm.: Die Ergebnisse der Jahrgangsstufe 13 unterscheiden sich nicht von denen der Jahrgangsstufe 12, werden daher hier und im Folgenden der Übersichtlichkeit halber zunächst nicht berücksichtigt.)

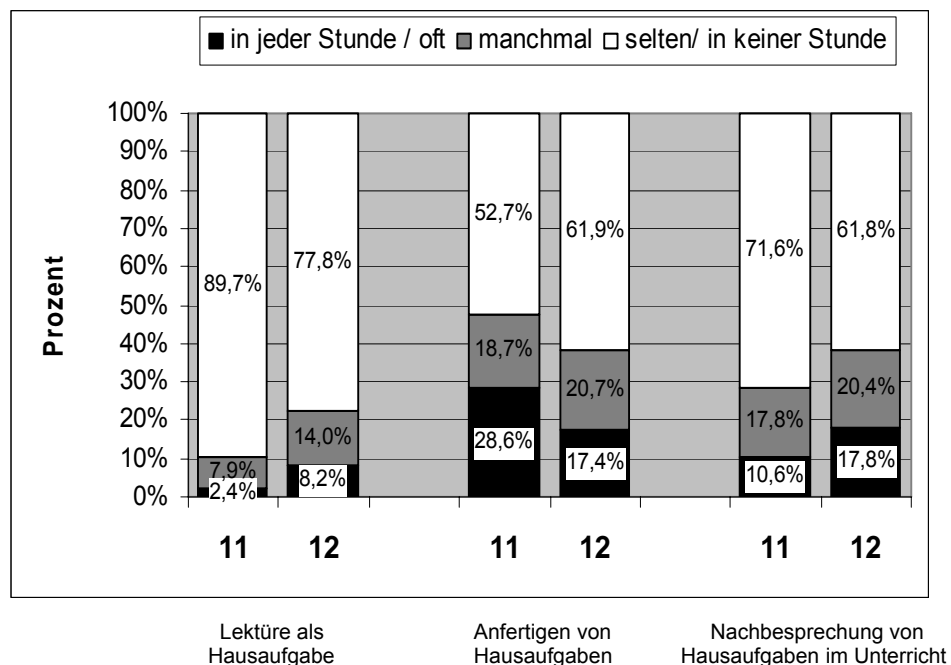


Abb. 28. Methoden der Theorievermittlung: 11. und 12. Jahrgang im Vergleich, 2002-2005, N=4328

Auch bei dieser Kategorie sind die Unterschiede zwischen den Jahrgängen marginal. Die aufgeführten Ergebnisse zeigen, dass die Schüler eine starke Ausweitung der Theorieanteile auf die Hausaufgaben nicht empfinden. Das entspricht auch den Ergebnissen zum außerschulischen Arbeitsaufwand für die Theorie, die in Kap. 4.4 dargestellt sind. Die Lehrkräfte der Versuchsschulen hingegen stellen Hausaufgaben und deren Besprechung als einen zentralen Punkt ihrer methodischen Vorgehensweise zur Theorievermittlung heraus. Diese Schiefelage in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrkräften kann an dieser Stelle nicht aufgelöst werden, doch lässt sich vermuten, dass gerade die Methode der Hausaufgabe im Sportunterricht noch stärker genutzt werden

kann, um besonders die Theorievermittlung in zeitlicher und sachlicher Ebene zu erweitern.

Zu Beginn des Versuchs äußerten einige Schüler in Interviews verstärkt, dass aufgegebenen Hausaufgaben nicht wieder in den Unterricht eingebunden wurden und sie daher ihre Sinnhaftigkeit in Frage stellten. „Unser Lehrer hat nie Hausaufgaben vorlesen lassen, geschweige denn korrigiert. Dann hat sie natürlich keiner mehr gemacht – wozu auch?“ Hier scheinen die Lehrkräfte zumindest in der Qualifikationsphase konsequenter mit der Nachbesprechung der aufgegebenen Hausaufgaben umzugehen. Auf unsere Frage, wie oft die Schüler eine Lektüre als Hausaufgabe lesen oder bearbeiten sollen, kreuzen aus den Jahrgängen 12 und 13 knapp mehr als die Hälfte (58,7% / 51,5%) und aus dem Jahrgang 11 fast $\frac{3}{4}$ (70,4%) aller Schüler an: „in keiner Stunde“.

Aus den Interviews wissen wir in diesem Zusammenhang, dass Lehrkräfte nur in sehr begrenztem Rahmen auf vorhandene Arbeits- bzw. Informationsblätter und Lesetexte zurückgreifen können. Derzeit gibt es noch kein geeignetes Schulbuch für diesen Unterricht und gerade in dieser Hinsicht verweisen die Lehrkräfte auf den im Vergleich zu anderen Fächern erheblich höheren Arbeitsaufwand.

So haben einige Lehrer weniger die Methoden der Theorievermittlung als vielmehr die Beschaffung von Theorieinhalten als Schwierigkeit beschrieben.

„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“.

4.6.3 Theorievermittlung durch Schüler

Wir gehen davon aus, dass Schüler in der gymnasialen Oberstufe den Unterricht in einem hohen Maße verantwortlich mitgestalten können und sollen. Daher haben wir innerhalb der hier herangezogenen Batterie gefragt, inwieweit sie auch bei den Methoden der Theorievermittlung eingebunden sind. Auch hierbei wurden die Schüler nach der Häufigkeit der eingesetzten Methoden gefragt. Eine vereinfachte Übersicht zeigt Abb. 29, die Häufigkeiten zum Lehrervortrag haben wir zum Vergleich noch einmal aufgeführt (vgl. Abb. 27).

Es überrascht nicht, dass die Häufigkeiten der Methoden der Theorievermittlung, die durch erhöhte Schülerverantwortung und -aktivität gekennzeichnet sind, deutlich geringer ausfallen, als der zum Vergleich herangezogene Lehrervortrag. Andererseits beschreiben die Schüler mehrheitlich einen Sportunterricht, in dem sie selbst regelmäßig Teilaufgaben übernehmen. Besonders die Übernahme von Anleitungsaufgaben durch Schüler wie beispielsweise das

Aufwärmen oder auch kleinere Übungsformen wird in allen Jahrgängen vom überwiegenden Teil der Schülerschaft wahrgenommen. Hier kann vermutet werden, dass viele Schüler dieses Vorgehen bereits aus ihrem Sportunterricht aus der Sek. I kennen und es in der Oberstufe ausgebaut wird.

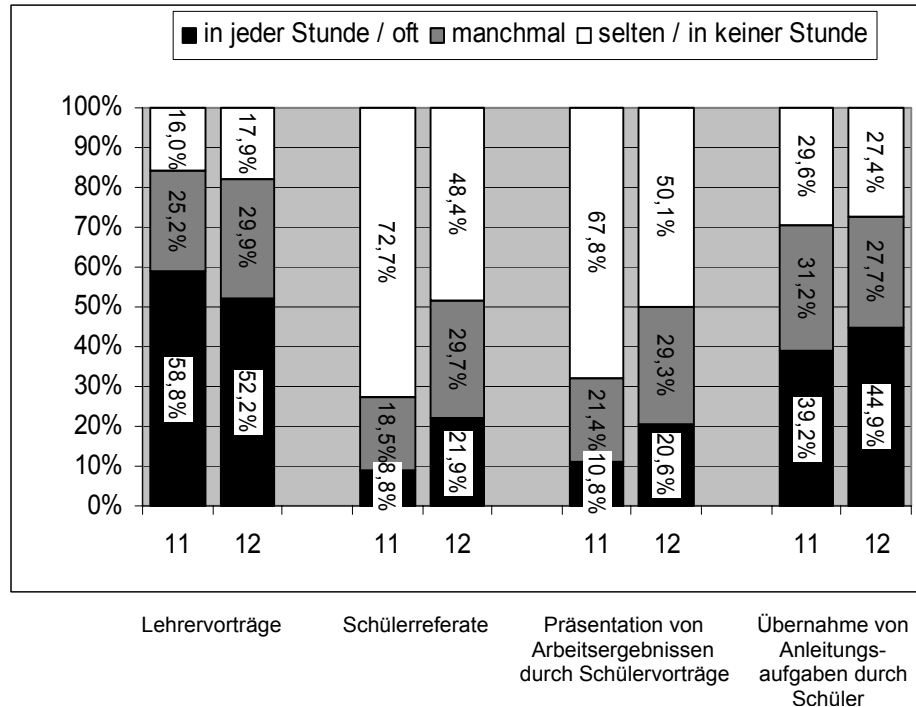


Abb. 29. Methoden der Theorievermittlung: 11. und 12. Jahrgang im Vergleich, 2002-2005, N=4328

Betrachtet man die Ergebnisse zu den Items „Schülerreferate“ und „Präsentation von Arbeitsergebnissen durch Schülervorträge“ über die einzelnen Jahrgänge, so fällt auf, dass die Häufigkeit dieser Methoden der Theorievermittlung, bei denen die Schüler Verantwortung übernehmen, im Verlauf der Oberstufe zunimmt. Während in der Jahrgangstufe 11 noch 42,4% der Schüler angeben, in keiner Stunde ihres Sportunterrichts ein Schülerreferat gehalten bzw. gehört zu haben, trifft dies in der Jahrgangstufe 13 nur noch auf 24,4% der Schüler zu. Die Häufigkeit, mit der Schüler die Antwortmöglichkeit „oft“ ankreuzen liegt hingegen im Jahrgang 11 bei 8,4% und im Jahrgang 13 bei 25,3%.

4.6.4 Medien- und hilfsmittelgestützte Theorievermittlung versus spontan einsetzbare Theorievermittlung.

Die Qualität der Theorievermittlung in den Sportkursen der Oberstufe hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Ein entscheidender Punkt ist unseres Erachtens hierbei die Einbindung dieser Phasen in den Unterricht. Verbale Spontan-Kommentare und beiläufige Erklärungen sind als alleinige Theoriephasen dabei weder oberstufengemäß noch entsprechen sie den Erwartungen der Schüler, wie die folgenden Zitate verdeutlichen.

„Dann sagt er so, kommt noch einmal zusammen, setzt euch kurz hin, und dann reden wir kurz darüber“.

„Ja, 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. Theorie muss man auch wirklich mal besprechen, also mindestens 10 Minuten hinsetzen und mit den Leuten besprechen“ (I, 7, aus Schulz 2003, S. 157).

Inwieweit Schüler in ihrem Sportunterricht Methoden der Theorievermittlung wahrnehmen, die sich auf Medien und Hilfsmittel stützen und daher vorbereitet werden müssen, und solche Methoden, die sich eher spontan einsetzen lassen, wird in der folgenden Abb. 30 deutlich. Die Häufigkeit des Items „Unterrichtsgespräch“ wird hier wieder zum Vergleich und als Beispiel für spontan einsetzbare Methoden dargestellt (s. auch Lehrervortrag, Abb. 27).

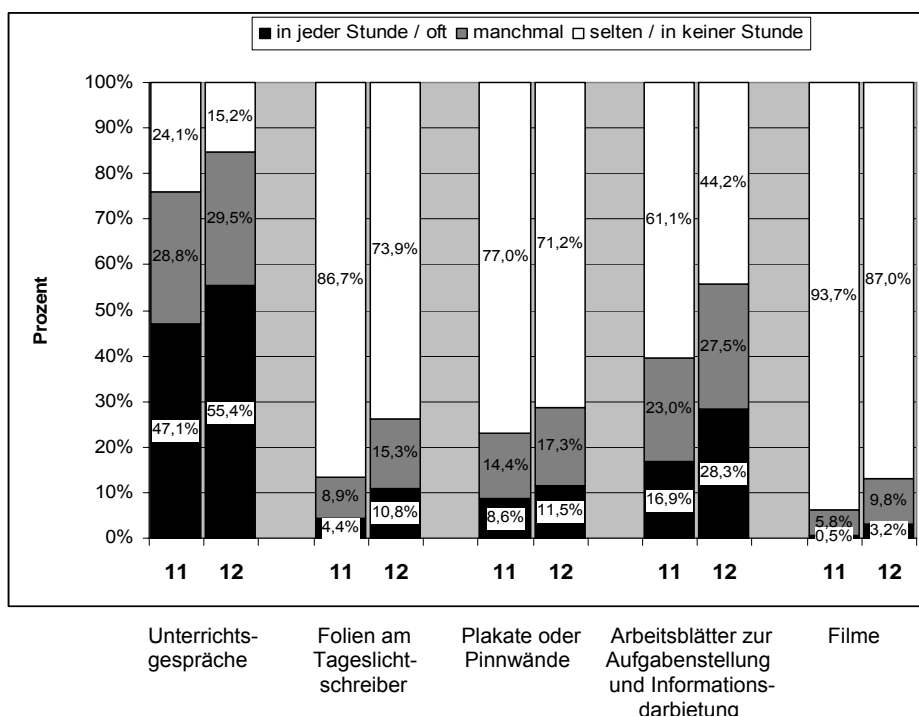


Abb. 30. Methoden der Theorievermittlung: 11. und 12. Jahrgang im Vergleich, 2002-2005, N=4328

Die oben dargestellten Häufigkeiten zeigen, dass medienunterstützte Theorievermittlung in der Wahrnehmung der Schüler über alle drei Jahrgänge vergleichsweise wenig eingesetzt wird. Dies bestätigen auch die Lehrkräfte in den Interviews und geben hierzu häufig als Begründung die ungünstigen räumlichen Bedingungen und mangelnde mediale Ausstattung an den Sportstätten an. Hieraus ergibt sich ein klarer Auftrag für die zweite Erprobungsphase, in der dann geprüft werden muss, wie die fachdidaktischen Empfehlungen und Forderungen, dass Theoriephasen deutlich akzentuiert und möglichst medial unterstützt werden sollten, im Alltag umgesetzt werden können. Erste positive Hinweise zeigen sich in Versuchen, die Theoriephasen auch stärker durch räumliche Wechsel zu akzentuieren und damit in bestimmten Situationen eine

deutliche Distanzierung von der Praxis anzulegen, um so den reflektierenden oder planenden Charakter der kognitiven Phase zu verdeutlichen.

Die bisherigen Darstellungen haben einen groben Einblick in den Sportunterricht der Oberstufe an den Versuchsschulen und die dabei eingesetzten Methoden der Theorievermittlung gegeben. Unberücksichtigt blieb dabei bisher, ob es Unterschiede zwischen den Kursen mit Abiturprüfungskandidaten und den Kursen ohne Prüfungskandidaten gibt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse daher weiter ausdifferenziert werden, um zu überprüfen, inwieweit die konkrete Abiturprüfungsvorbereitung einzelner Prüfungskandidaten die Gestaltung des Unterrichts beeinflusst.

4.6.5 Methoden der Theorievermittlung im Vergleich Prüfungskurs – Nicht-Prüfungskurs

Im Gegensatz zu den Fragebögen der Jahrgänge 11 und 12 bietet der Fragebogen des 13. Jahrgangs die eindeutige Möglichkeit, nach Kursen mit Abiturprüfungskandidaten und ohne Prüfungskandidaten zu unterscheiden, da er über die Batterie 8 fragt, ob der Schüler Sport als viertes Abiturfach gewählt hat oder nicht. Aus diesem Grund werden nun die 13. Jahrgänge im Zeitraum 2002-2005 im Fokus stehen.

Schüler nehmen in den Kursen mit Abiturprüfungskandidaten mehr Theoriezeit wahr als Schüler in den Nicht-Prüfungskursen (vgl. Kapitel 4.4). Nehmen sie entsprechend auch wahr, dass in den Prüfungskursen Methoden der Theorievermittlung in größerem Umfang eingesetzt werden? Inwieweit unterscheiden sich die beiden Kursarten in diesem Punkt? Im Folgenden wird versucht, Antworten auf diese Fragen zu geben. Dabei beziehen wir uns nun auf die Ergebnisse der Befragung der Jahrgangsstufe 13.




Wissensvermittlung versus Ergebnissicherung

Der Vergleich der Kurse mit und ohne Sportabiturkandidaten zeigt, dass das Ungleichgewicht zwischen ergebnisermittelnden und ergebnissichernden Methoden in beiden Kursarten besteht. Statistisch gesehen unterscheiden sich die beiden Kursarten in den Items „Unterrichtsgespräche“, „Mitschreiben im Unterricht“ und „Arbeitsblätter zur Ergebnisfixierung“ hochsignifikant (jeweils $p=0,00$). Die Effektstärke ist bei dem Item „Unterrichtsgespräche“ jedoch nur gering ($d=0,31$) und bei den beiden weiteren Items mittel („Mitschreiben“ $d=0,52$; „Arbeitsblätter“ $d=0,59$). Offensichtlich gehören die ergebnissichernden Theorievermittlungsmethoden im Sportunterricht (noch?) nicht zu den Routinen, kommen aber in den Kursen, die Schüler auf theoretische Prüfungen vorbereiten, häufiger zum Einsatz. Damit kann man davon ausgehen, dass in diesen Prüfungskursen eher ein nachhaltiges Lernen stattfindet.

Tab. 18. Methoden der Theorievermittlung: Wissensvermittlung vs. Ergebnissicherung (Jg. 13)

	Prüfungskurs (N=1417)		Nicht-Prüfungskurs (N=961)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Wie häufig kamen diese Methoden der Theorievermittlung in ihrem Sportunterricht der Oberstufe vor?				
Lehrervorträge	2,52	1,0	2,47	1,1
Unterrichtsgespräche	2,55	0,9	2,25	1,0
Mitschreiben im Unterricht	1,29	1,1	0,74	1,0
Arbeitsblätter zur Ergebnisfixierung	1,57	1,0	0,98	1,0

(Itemausprägungen: 0=in keiner Stunde, 1= selten, 2=manchmal, 3= oft, 4=in jeder Stunde.)

* = Effektstärke $d \leq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,5$;  = Effektstärke $d \geq 0,8$

Theorievermittlung als Hausaufgabe

Inwieweit unterscheiden sich die beiden Kursarten im Umgang mit Hausaufgaben? Erweitern die Kurse mit Sportabiturienten und damit auch dem Druck der regelmäßigen Prüfungsvorbereitung den Anteil der „Denk- und Sprechzeit“ über die Methode der Hausaufgabe? Hinweise gibt die Abb. 28.

Tab. 19. Methoden der Theorievermittlung: Theorievermittlung als Hausaufgabe, Jg. 13

	Prüfungskurs (N=1417)		Nicht-Prüfungskurs (N=961)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Wie häufig kamen diese Methoden der Theorievermittlung in ihrem Sportunterricht der Oberstufe vor?				
Lektüre als Hausaufgabe	1,00	1,1	0,59	0,9
Anfertigen von Hausaufgaben	1,52	1,0	0,84	1,0
Nachbesprechung von Hausaufgaben	1,49	1,1	0,71	1,0

(Itemausprägungen: 0=in keiner Stunde, 1= selten, 2=manchmal, 3= oft, 4=in jeder Stunde.)

* = Effektstärke $d \leq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,2$;  = Effektstärke $d \geq 0,5$;  = Effektstärke $d \geq 0,8$

Die beiden Kursarten unterscheiden sich hinsichtlich der drei Items zur Hausaufgabe jeweils hochsignifikant (jeweils $p=0,00$). Die Effektstärke ist beim Item Lektüre gering ($d=0,40$) und bei den beiden weiteren Items mittel (Anfertigen: $d=0,68$; Nachbesprechung: $d=0,74$). Damit nehmen die Schüler in den Prüfungskursen wahr, dass sie häufiger Hausaufgaben anfertigen und diese

dann auch im Unterricht nachbesprechen. Besonders das Verhältnis von Anfertigung und Nachbesprechung zeigt in den Kursen mit Prüfungskandidaten ein konsequenteres Vorgehen. Ein Sportabiturient erklärt in diesem Zusammenhang:

„Also die Texte haben wir eigentlich auch ziemlich ausführlich und gut besprochen, weil es waren ja teilweise auch schwierige Texte mit den ganzen Fachwörtern, das sind ja halt auch Fachtexte, und teilweise haben wir dann wirklich gesagt: Das haben wir nicht verstanden. Und dann haben wir die Sachen noch einmal durchgesprochen und dann war es wirklich klar.“

Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Häufigkeiten auch in den Prüfungskursen mit „selten“ bis „manchmal“ noch Optimierungspotenzial bezüglich des Einsatzes der Methode Hausaufgabe andeuten.

Theorievermittlung durch Schüler

Wie aus der Abb. 29. zu entnehmen ist, nehmen Schüler in den Prüfungskursen häufiger Phasen wahr, in denen sie selbst oder ihre Mitschüler den Sportunterricht eigenständig gestalten. Sowohl Schülerreferate ($p=0,00$; $d=0,55$), als auch die Präsentation von Arbeitsergebnissen durch Schülervorträge ($p=0,00$; $d=0,56$) werden nach Aussage der Schüler in diesen Kursen häufiger eingesetzt. Und auch Anleitungsaufgaben übernehmen die Schüler in den Prüfungskursen nach eigener Wahrnehmung häufiger ($p=0,01$; $d=0,11$).

Tab. 20. Methoden der Theorievermittlung: Theorievermittlung durch Schüler

	Prüfungskurs (N=1417)		Nicht-Prüfungskurs (N=961)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Wie häufig kamen diese Methoden der Theorievermittlung in ihrem Sportunterricht der Oberstufe vor?				
Lehrervorträge	2,52	1,0	2,47	1,1
Schülerreferate	1,92	1,0	1,31	1,2
Präsentation von Arbeitsergebnissen durch Schülervorträge	1,76	1,1	1,14	1,1
Übernahme von Anleitungsaufgaben durch Schüler (z.B. Erwärmen)	2,20 *	1,0	2,08 *	1,1

(Itemausprägungen: 0=in keiner Stunde, 1= selten, 2=manchmal, 3= oft, 4=in jeder Stunde.)

* = Effektstärke $d \leq 0,2$; = Effektstärke $d \geq 0,2$; = Effektstärke $d \geq 0,5$; = Effektstärke $d \geq 0,8$

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte in den Prüfungskursen eher bereit sind, den Unterricht in Teilen von den Schülern gestalten zu lassen. Damit findet in diesen Kursen vermutlich ein Sportunterricht statt, der den Auftrag der gymnasialen Oberstufe hinsichtlich der Ausbildung von Studierfähigkeit

und der Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung in höherem Maße berücksichtigt, als dies in den Nicht-Prüfungskursen der Fall ist.

Das Vorurteil, Theorievermittlung finde nur für Abiturkandidaten kurz vor den Prüfungen stattfindet (nach dem Motto: „Hier lies mal die paar Seiten zum Krafttraining durch und dann frage ich dich was dazu“), kann durch diese Daten deutlich entkräftet werden. Denn die Methoden „Schülerreferate“ und „Präsentation von Arbeitsergebnissen durch Schülervorträge“ machen Theorie im Sportunterricht für alle Kursteilnehmer zugänglich.

Medien- und hilfsmittelgestützte Theorievermittlung versus spontan einsetzbare Theorievermittlung

Tab. 21. Methoden der Theorievermittlung: Mediengestützte vs. spontane Theorievermittlung

	Prüfungskurs (N=1417)		Nicht-Prüfungskurs (N=961)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Wie häufig kamen diese Methoden der Theorievermittlung in ihrem Sportunterricht der Oberstufe vor?				
Unterrichtsgespräche	2,55	0,9	2,25	1,0
Folien am Tageslichtschreiber	0,99	1,1	0,51	0,9
Plakate oder Pinnwände	0,99	1,1	0,66	0,9
Arbeitsblätter zur Aufgabenstellung und Informationsdarbietung	1,66	1,1	1,18	1,1
Filme	0,61	0,8	0,54	0,8

(Itemausprägungen: 0=in keiner Stunde, 1= selten, 2=manchmal, 3= oft, 4=in jeder Stunde.)

* = Effektstärke $d \leq 0,2$; = Effektstärke $d \geq 0,2$; = Effektstärke $d \geq 0,5$; = Effektstärke $d \geq 0,8$

Wie bereits oben (4.6.4) beschrieben, findet eine medienunterstützte Theorievermittlung relativ selten statt. In den Nicht-Prüfungskursen geben 67,8% der Schüler an, dass in keiner Stunde Folien am Tageslichtschreiber eingesetzt wurden. Plakate oder Pinnwände haben 55,4% der Schüler in diesen Kursen in keiner Stunde wahrgenommen. Und auch wenn es hier zwischen den Kursarten Unterschiede gibt ($p=0,00$ bei den drei Items „Folien“ ($d=0,47$), „Plakate“ ($d=0,32$) und „Arbeitsblätter“ ($d=0,43$)), nehmen die Schüler in den Prüfungskursen den Einsatz von Folien und/oder Plakaten zur Theorievermittlung mehrheitlich auch nur *selten* wahr. Theorievermittlung über Filme findet nach Auskunft der Schüler im Sportunterricht der Oberstufe nur sehr selten statt. Hier unterscheiden sich die beiden Kursarten nur marginal ($p=0,052$; $d=0,08$).

Letztendlich scheinen die ungünstigen räumlichen Bedingungen und die mangelnde Ausstattung eine medienunterstützte Theorievermittlung in beiden Kurs-

arten erheblich zu erschweren. Die Bereitschaft, hier Möglichkeiten zu finden und zu nutzen, findet sich, wenn überhaupt, dann nur in den Prüfungskursen. Am ehesten scheint noch der Einsatz von Arbeitsblättern zur Aufgabenstellung und Informationsdarbietung im Sportunterricht realisierbar. Die Verbesserung der medialen Ausstattung an den Sportstätten und die Entwicklung von Routinen scheinen in diesem Zusammenhang wichtige Aufgaben für die zweite Erprobungsphase zu sein.

4.6.5 Methoden der Theorievermittlung und Prüfungsvorbereitung

Bisher wurden Ergebnisse zur Häufigkeit einzelner Theorievermittlungsmethoden vorgestellt. Unbeachtet blieb dabei der Nutzen der eingesetzten Methoden im Hinblick auf die Prüfungsvorbereitung der Prüfungskandidaten. Hinweise hierzu ergeben sich aus der Befragung der Jahrgangsstufe 12.

Die Abiturkandidaten³¹ der Jahrgänge 12 haben wir in der Batterie 8 gefragt, inwieweit sie dem Statement „Mein jetziger Sportunterricht bereitet uns ausreichend auf die theoretische Prüfung vor“ zustimmen. Dabei ergab sich folgendes Bild:

Tab. 22. „Mein jetziger Sportunterricht...“ (8.22); 12. Jahrgang, 2002-2005, N=861

	\bar{x}	s	– 0 – stimme nicht zu	– 1 – stimme eher nicht zu	– 2 – stimme eher zu	– 3 – stimme voll zu
Mein jetziger Sportunterricht...						
... bereitet uns ausreichend auf die theoretische Prüfung vor	1,3	1,0	13,8 %	21,3 %	40,4 %	24,5 %

Der überwiegende Teil der Prüfungskandidaten stimmt der Aussage eher zu. Damit bescheinigen die Schüler ihrem Sportunterricht, eine zumindest ausreichende Prüfungsvorbereitung. Als Grundlage dieser Einschätzung können die Schüler zu diesem Zeitpunkt, gegen Ende des 12. Schuljahres, ihre Erfahrungen aus den Klausuren heranziehen.

Inwieweit es nun einen Zusammenhang zwischen der empfundenen Prüfungsvorbereitung und den wahrgenommenen Theorievermittlungsmethoden gibt, zeigt die Tab. 23. Es sind hier die acht stärksten Korrelationen aufgeführt (in al-

31 Als Abiturkandidaten gelten hierbei die Schüler, die in der Batterie 12 „Wird Sport ihr viertes Abiturfach?“ die Antwortmöglichkeiten „Ich möchte Sport sicher als mein 4. Abiturfach wählen“ und „Ich bin mir noch nicht sicher, ob Sport mein 4. Abiturfach werden soll“ angekreuzt haben.

len Fällen gilt $p=0,00$). Zusätzlich ist auch die Korrelation zwischen „Prüfungsvorbereitung“ und „zeitlicher Anteil Theorie“ (vgl. hierzu Kapitel 4.4) dargestellt.

Tab. 23. Korrelation zwischen Prüfungsvorbereitung und wahrgenommenen Theorievermittlungsmethoden

Prüfungskandidaten (N=861)	
<i>Mein jetziger Sportunterricht bereitet uns ausreichend auf die theoretische Prüfung vor</i>	
	r_s
<i>Bewusstes Anwenden der Theorie in der Praxis</i>	0,34
<i>Lehrervorträge</i>	0,28
<i>Unterrichtsgespräche</i>	0,27
<i>Nachbesprechung von Hausaufgaben im Unterricht</i>	0,27
<i>Arbeitsblätter zur Aufgabenstellung und Informationsdarbietung</i>	0,26
<i>Mitschreiben im Unterricht</i>	0,25
<i>Anfertigen von Hausaufgaben</i>	0,25
<i>Arbeitsblätter zur Ergebnisfixierung</i>	0,20
<i>Zeitlicher Anteil Theorie (vgl. 4.4)</i>	0,18

Bemerkenswerterweise ergibt sich die stärkste Korrelation zwischen der Prüfungsvorbereitung und der Methode „Bewusstes Anwenden der Theorie in der Praxis“. Damit rückt hier eine Methode in den Blickpunkt, die sich zunächst einmal von den klassischen Möglichkeiten der Theorievermittlung, wie sie auch aus den meisten anderen Fächern bekannt ist, unterscheidet. Es ist eine Methode, die gänzlich ungeeignet erscheint, um im Unterricht in kurzer Zeit viele Theorien zu vermitteln, oder anders formuliert: Theorien kennen zu lernen. Wer in seinem Unterricht Theorie in der Praxis bewusst anwenden will, braucht Zeit.

Dies wiederum geht zwar zu Lasten der Quantität, doch ermöglicht es auch – so denken wir – einen wichtigen Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik und damit einen Qualitätsgewinn. Wissen, das in dieser Weise gewonnen und geprüft wurde, ist kein „träges“ Wissen. Für das Fach Sport ist diese Methode typisch und Schüler fühlen sich dann in einem hohen Maße ausreichend auf die theoretischen Prüfungen vorbereitet, wenn sie im Unterricht häufig eingesetzt wird. Keine Korrelationen ergaben sich zwischen der Prüfungsvorbereitung und Schülerreferaten ($p=0,22$) und Gruppenarbeit ($p=0,08$). Grundsätzlich dürfen die oben angegebenen Ergebnisse nur als Tendenzen gewertet werden, da die dargestellten Korrelationen zwar hochsignifikant sind, aber mit $r<0,5$ als gering einzustufen sind. Als Hinweise und Empfehlungen, vor allem im Hinblick auf die zweite Erprobungsphase, können sie jedoch hilfreich sein.

4.7 Leistungsüberprüfungen: Entsprechen Klausuren, Facharbeiten, Fachprüfungen und Abiturprüfungen den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe?

DANIEL SCHNITZLER, NORBERT SCHULZ, INGO WAGNER

In diesem Kapitel gehen wir auf die Leistungsüberprüfungen Klausur, Fachprüfung, Facharbeit sowie die abschließende mündliche Abiturprüfung ein. Vorab erläutern wir unser methodisches Vorgehen (4.7.1) und die dafür erarbeiteten Analysekriterien (4.7.2). In den einzelnen Unterkapiteln zu den verschiedenen Formen der Leistungsüberprüfung (4.7.3 – 4.7.6) finden sich zusätzliche Erklärungen, Hinweise auf spezifische Probleme und illustrative Beispiele, die die jeweilige Arbeitsweise kommentieren. Daran anschließend stellen wir jeweils die Ergebnisse der Analysen zu den einzelnen Formen der Leistungsüberprüfung vor. Im letzten Unterkapitel (4.7.7) stellen wir in einer Synopse allgemeine Tendenzen heraus und geben einige zusammenfassende Empfehlungen für die weitere Arbeit.

4.7.1 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Untersuchungsgegenstand waren die der wissenschaftlichen Begleitung schriftlich vorliegenden Aufgabenstellungen und dazugehörigen Erwartungshorizonte³² (EWH) von insgesamt 393 kursbegleitenden Prüfungen sowie 152 Abiturprüfungsblöcken der Abiturjahrgänge 2002 bis 2005 an den 24 am Erprobungsvorhaben beteiligten Schulen. Es ging also nicht darum, die geschriebenen Klausuren, durchgeführten Abiturprüfungen und die angefertigten Facharbeiten inhaltlich auszuwerten. Lediglich in einigen wenigen Fällen konnten wir ergänzend Beispiele der erbrachten Leistungen von Schülern und Dokumentationen der Unterrichtsvorhaben heranziehen.

Innerhalb des Erprobungsvorhabens ist es von Bedeutung nachzuweisen, dass die Schüler kognitive Kompetenzen erwerben. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass aufgrund der besonderen Praxis-Theorie-Beziehung des Faches Sport die Überprüfung von Kompetenzen in isolierten Denkakten den fachspezifischen Besonderheiten nicht gerecht werden würde.

³² In 325 Fällen liegt ein Erwartungshorizont vor.

Zur umfassenden Sichtung des vorliegenden Datenmaterials wurden von einem Expertenteam jeweils Analysekriterien zu den Prüfungsformen festgelegt, die als Messinstrumente hinsichtlich der Qualität der Aufgabenstellungen für die Leistungsüberprüfungen im Fach Sport aufgefasst werden können. Referenzpunkte für die eingesetzten Analysekriterien waren die für das Erprobungsvorhaben geltenden konzeptuellen Grundlagen. Im Folgenden werden die für alle untersuchten Prüfungsarten gemeinsamen Kriterien vorgestellt. Kriterien, die zur Analyse einzelner Prüfungsformen erarbeitet wurden, sowie Besonderheiten hinsichtlich der Vorgehensweise innerhalb der allgemeinen Kriterien werden im Abschnitt der entsprechenden Überprüfungsart erläutert.

4.7.2 Analysekriterien

Anforderungsbereiche

Durch die Differenzierung in drei Anforderungsbereiche (AFB) (vgl. MSWWF 1999, 72 ff.) wird dem Anspruch nachgegangen, die Aufgabenstellungen zu strukturieren sowie das Anforderungs- und Leistungsniveau der Leistungsüberprüfungen zu beschreiben und zu differenzieren³³. Ferner wird die Voraussetzung für eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien gegeben.

Der Anforderungsbereich I umfasst die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang und die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem abgegrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang. Der Anforderungsbereich II beinhaltet selbständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang sowie selbständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen, wobei es entweder um veränderte Fragestellungen, veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann. Der Anforderungsbereich III schließt planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel ein, zu selbständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen oder/und Wertungen zu gelangen. Aus dem Lehrplan geht zudem hervor, dass die Themensteller die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuordnen und dass diese Zuordnungen im Erwartungshorizont genannt werden müssen.

Im Verlauf des Analyseprozesses haben wir die Aufgabenstellungen den oben beschriebenen Anforderungsbereichen zugeordnet. Dabei haben wir ggf. von den Lehrkräften getroffene Zuordnungen, unter Einbezug einer Operatorenlis-

33 Zur Kritik dieses Ansatzes vgl. Giesecke 1976.

te³⁴, neu zugeordnet. Anschließend haben wir die Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb des Prüfungsteils bestimmt.

Grad der theoretischen Fundierung

Um den Erwartungen an wissenschaftspropädeutisches Arbeiten zu genügen, ist der Nachweis von und der reflexive Umgang mit wissenschaftlichem Wissen unabdingbar. Anliegen war es, Aussagen über die Tiefe und folglich über die Qualität des in den Prüfungsaufgaben geforderten Wissens treffen zu können. Folgende Leitfrage war für die Analyse somit grundlegend: Wird von den Prüflingen im Rahmen der Prüfungsleistung theorie- und unterrichtsfundiertes Wissen erwartet und gefordert oder lassen sich die Aufgaben auch mittels bloßem Alltagswissen bearbeiten und lösen?

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

Untersucht wurde, ob die Prüfungsinhalte eher den Naturwissenschaften oder eher den Sozial- und Geisteswissenschaften zuzurechnen sind oder beide wissenschaftlichen „Kulturen“ in die Prüfung einbezogen werden.

Heim (1995, S. 54 ff.) zu Folge lassen sich in der Sportwissenschaft den Naturwissenschaften Trainingslehre, Bewegungslehre, Biomechanik und sportmedizinische Bereiche (insbesondere Anatomie/Physiologie) zurechnen. Auf dem Gebiet der Geistes- und Sozialwissenschaften differenziert Heim in Sportpsychologie, Sportgeschichte, Sportsoziologie, Sportpädagogik und Sportphilosophie. Vor dem Hintergrund dieser Einteilung wurden die Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte der einzelnen Prüfungen zugeordnet. Dabei sollte aus der Zuordnung zweierlei ersichtlich werden: Konnte die gewünschte intentionale und inhaltliche Breite von Prüfung und Unterricht eingelöst werden? Wurde eine multidisziplinäre Ausrichtung der Aufgabenstellungen realisiert, wie sie dem wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Faches entspricht?

Sportartenbezug

Mit diesem Kriterium wird folgenden Fragen nachgegangen: Wird mit der Aufgabenstellung Bezug auf eine oder auf mehrere Sportarten genommen? Wird der geleistete Sportartenbezug mit allgemeingültigen Wissensbeständen in Verbindung gesetzt? Dieses Kriterium ist insofern interessant, weil es auch als Indikator für den Grad einer qualifikatorischen Ausrichtung (Sportartenorientierung) von Prüfung und vorangehendem Unterricht betrachtet werden kann.

34 Vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/fach.php?fach=33> (14.07.2006)

Materialien

Die Prüfungen im Fach Sport werden unterschieden in materialgebundene und materialungebundene Aufgabenstellungen. Materialgebundene Prüfungen beziehen sich auf Texte, Grafiken, Statistiken, Bilder und Fotos, Videos etc. Diese werden dem Prüfling mit der Aufgabenstellung ausgehändigt. Materialungebundene Aufgabenstellungen beziehen sich hingegen allein auf das im Unterricht Gelernte, das von den Schülern ohne weitere mediale Impulse abgerufen werden muss. Beide Formen sind gleichermaßen zulässig.

Im Rahmen der Aufgabenstellung kann eine Materialvorlage die Grundlage für Analysen bzw. Vergleiche bilden oder als Ausgangspunkt für eigenständige Auseinandersetzungen mit fachlichen Sachverhalten dienen. Neben den in Papierform ausgehändigten Materialien (einschließlich Videos) ist die zur Bearbeitung der Aufgaben erforderliche erinnerte eigene sportmotorische Praxis als Indikator materialgebundener Aufgabenstellungen festgelegt worden. Jene *Erfahrungen*, die von den Schülern anlässlich ihrer eigenen sportlichen Praxis gemacht werden, werden als zusätzliche und fachspezifische Materialqualität verstanden, deren Deskription, Analyse und Reflexion konstitutiv für gelungenen Sportunterricht sind. Dieser an die eigene sportliche Praxis gebundene Indikator ist insofern von Interesse, weil er Auskunft über mögliche Praxis-Theorie-Bezüge in der Prüfung gibt.³⁵

4.7.3 Klausuren

Die Klausur im Grundkurs Sport ist eine schriftliche Lernerfolgskontrolle während eines laufenden Kursabschnitts. Sie besteht aus einer kognitiv zu bewältigenden Aufgabe, die sich auf die Gegenstände eines begrenzten Unterrichtszeitraums bezieht. Ihr Ergebnis gibt Auskunft über das von den Schülern in diesem Unterrichtszeitraum erworbene fachliche Wissen und methodische Können³⁶.

Einerseits sind Klausuren für ein abiturrelevantes Fach obligatorisch. Sie tragen mithin zur allgemeinen Anerkennung des Faches Sport und seiner Festigung im Kanon der Abiturfächer bei. Andererseits können auch Lernprogression und Nachhaltigkeit von einem Prüfungsinstrument „Klausur“ profitieren. Insgesamt

35 Ein aufschlussreiches Analyse Kriterium wären zudem die Pädagogischen Perspektiven und Inhaltsbereiche gewesen, welche innerhalb der einzelnen Prüfungen abgedeckt wurden. Insbesondere über die Ausschöpfung des pädagogischen Potentials des Sports wären auf dieser Grundlage Aussagen möglich gewesen (vgl. dazu Kap. 4.5). Leider waren in den Prüfungsunterlagen diesbezüglich keine expliziten Angaben zu finden, so dass auf eine Berücksichtigung dieses Kriteriums verzichtet werden musste.

36 http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/4abitur_sport_lernerfolg_klausur.html (03.11.06)

sind 277 Klausuraufgabenstellungen analysiert worden. Im Folgenden werden zu jedem Kriterium zunächst jeweils die Vorgehensweisen verdeutlicht, dann die konkreten Ergebnisse genannt.

Anforderungsbereiche

Die Anforderungsbereiche (AFB) geben Auskunft über das Niveau der zu erbringenden Leistungen. Sie sind in den Aufgabenstellungen vorgegeben, die den Rahmen hinsichtlich Umfang, Tiefe und Art des geprüften Wissens abstecken. Die Aufgabenstellungen sollten es dem Prüfling ermöglichen, alle drei Anforderungsbereiche erreichen zu können (vgl. MSWWF, 1999, S. 72ff).

Die Zuweisung der Arbeitsaufträge und erwarteten Antworten in den Klausuraufgabenstellungen und Erwartungshorizonten zu den Anforderungsbereichen dient einer objektivierten Leistungsbewertung. Diese soll durch die Bezugnahme auf die Anforderungsbereiche transparenter und vergleichbarer werden. Die Identifizierung der Anforderungsbereiche ist einerseits über die Angaben des Erwartungshorizontes möglich, andererseits über die verwendeten Operatoren, die als Schlüsselbegriffe der Arbeitsaufträge auf die Anforderungsbereiche verweisen. Für die vorgenommene Analyse sind jedoch nicht nur die Operatoren der Aufgabenstellungen (wie „Nennen“, „Darstellen“, „Vergleichen“, „Bewerten“) als Indikatoren gewertet worden, sondern es wurden auch die Intentionen der Operatoren mit den Angaben des Erwartungshorizontes abgeglichen. Beispielsweise impliziert der Operator „Nennen“ (AFB I) eine „Aufzählung ohne nähere Erläuterungen“.³⁷ In einigen Fällen ist jedoch aus dem Erwartungshorizont ersichtlich, dass der Aufgabensteller eine andere Zielsetzung mit diesem Operator verbunden hat - zum Beispiel eine „nachvollziehbare und verständliche Veranschaulichung“, was eher dem Operator „Erläutern“ (AFB II) entspricht³⁸. Durch eine Einbeziehung der Erwartungshorizonte wurde somit versucht, nicht allein die einzelnen Begriffe als Bewertungsgrundlage anzusehen, sondern den vom Aufgabensteller intendierten Arbeitsauftrag bestmöglich zu berücksichtigen.

Viele Aufgabenstellungen sind in drei Teilaufgaben strukturiert, wobei jedoch nicht immer jeder Teilaufgabe ein einziger Anforderungsbereich zugewiesen werden kann. Deshalb sind zunächst die einzelnen Teilaufgaben separat betrachtet und analysiert worden. Es entstand eine differenzierte Kategorisierung von insgesamt 15 unterschiedlichen Kategorien. Diese wurden anschließend zwecks Aussagekraft und Übersichtlichkeit gebündelt. Bei den Klausuren ka-

³⁷ Vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/fach.php?fach=33> (14.07.2006)

³⁸ Vgl. ebd.

men auf diese Weise neun klar trennbare Kategorien zustande, die in Tabelle 24 angegeben sind.

Um das Kategorisierungsverfahren zu illustrieren, wird das folgende Beispiel einer Aufgabenstellung gegeben und anschließend skizzenartig analysiert:

- 1) Beschreiben Sie das in der Anlage vorgestellte Trainingskonzept eines kommerziellen Gesundheitsstudios.
- 2) Vergleichen Sie dessen Inhalte und Zielsetzungen mit dem im Kursunterricht erarbeiteten Modell des Fitnesssports.
- 3) Beurteilen Sie mit Hilfe dieser beiden Konzepte einen auf Sie persönlich zugeschnittenen Fitnessplan. Gehen Sie dabei auch auf die jeweiligen Trainingsmethoden und -inhalte ein.

Diese Aufgabenstellung hat eine strukturelle Dreiteilung, der Operator „Beschreiben“ verweist nach der Operatorenliste auf den Anforderungsbereich I, „Vergleichen“ ist dem zweiten AFB zuzuordnen, „Beurteilen“ und „Eingehen“ beziehen sich auf den dritten Anforderungsbereich. Eine Prüfung des Erwartungshorizontes bestätigt diese Zuordnung.

Auf die dargelegte Weise sind von den 277 Klausuren (mit in 162 Fällen vorliegendem Erwartungshorizont) die Aufgabenstellungen analysiert und miteinander verglichen worden (Tab. 24):

Tab. 24. Einbezug und Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb der Klausuren (n=252)

Anforderungsbereiche	Anteil an allen untersuchten Klausuren (n=252) ³⁸
Nur I und II	6,3 %
Nur II und III	3,6 %
I und II in gleichem Maße und III stärker gewichtet	4,0 %
I und II in gleichem Maße und III weniger gewichtet	6,8 %
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	10,3 %
I weniger gewichtet als II, II weniger gewichtet als III	11,1 %
I weniger gewichtet als II, II in etwa genauso stark gewichtet wie III	11,5 %
I, II und III in etwa gleichem Maße	14,3 %
II jeweils stärker gewichtet als I und als III	32,1 %

Über 90% der Klausuren beziehen sich auf alle Anforderungsbereiche. Die Aufgabenstellungen unterscheiden sich jedoch in der Gewichtung der drei Bereiche: Die Gleichgewichtung bildet die zweitgrößte Kategorie, hat aber einen

38 In den 25 Fällen ohne EWH war keine Kategorisierung möglich.

niedrigeren relativen Wert als beispielsweise dieselbe Kategorie in der analogen Analyse der Abiturprüfungen (vgl. 4.7.5).

Grad der theoretischen Fundierung

Wissen kann Alltagswissen oder wissenschaftliches Wissen sein. Zu letzterem zählt einerseits wissenschaftsmethodisches Wissen, andererseits auch das Wissen um und der Umgang mit Theorien, Strukturen und Modellen sowie Vorgänge des Modellierens und Abgrenzens. Wissenschaftliches Wissen benötigt Abstraktionsfähigkeit und liefert durch seinen Grad der theoretischen Fundierung auch Aussagemöglichkeiten bezüglich der Wissensqualität. Im Sinne der Wissenschaftspropädeutik sollte in jeder Aufgabenstellung ein möglichst intensiver Bezug zu wissenschaftlichem Wissen (bzw. ein hoher Grad der theoretischen Fundierung) hergestellt werden. Die Aufgabenstellungen für die Klausuren sind daher auf wissenschaftliche Bezüge im oben beschriebenen Sinne analysiert worden.

Einer Aufgabenstellung wurde ein *fehlender* Bezug zugewiesen, falls weder im Arbeitsauftrag noch im Erwartungshorizont ein Verweis auf wissenschaftliches Wissen aufzufinden war. Ein *gegebener* Bezug wurde ihr attestiert, falls die Prüflinge explizit auf die Verwendung wissenschaftlichen Wissens hingewiesen wurden. Zur Verdeutlichung werden zwei Aufgabenstellungen wiedergegeben. Die erste zeigt einen gegebenen Bezug wissenschaftlichen Wissens, bei der zweiten handelt es sich um eine Teilaufgabe, in der dieser fehlt:

1. a) Betrachte die Phasenbilder der gezeigten Bewegung in der Sportart „Stabhochsprung“. Wende die hier auftretenden Biomechanischen Prinzipien auf diese Bewegung an! Begründe deine gewonnenen Erkenntnisse und führe sie auf die grundlegenden Newtonschen Axiome zurück
 b) Welche physiologischen Grundlagen müssen hier geschaffen sein? Berücksichtige hier deine Kenntnisse zur Muskelphysiologie des Menschen und deren Energiebereitstellungsformen.
 c) Wie ließe sich die Leistung dieses Sportlers legal und illegal beeinflussen?
2. Diskutieren Sie Vorzüge und Nachteile der Tendenz „Weg von den Sportvereinen – Hin zu kommerziellen Sportstudios“

Im ersten Beispiel können praktische Erfahrungen der Schüler mit wissenschaftlichem Wissen der Bereiche Bewegungslehre, Biomechanik und Physiologie verbunden werden. Es bietet sich darüber hinaus die Möglichkeit, trainingswissenschaftliche Erkenntnisse oder Theorien zur Ethik (als Disziplin der Sportphilosophie) in eine Beantwortung einzubauen. Der EWH macht deutlich, dass dies auch tatsächlich von den Schülern eingefordert worden ist. Bei der zweiten angegebenen Aufgabenstellung handelt es sich um eine Teilaufgabe, die prinzipiell auch die Möglichkeit bietet, wissenschaftliches Wissen einzubeziehen. Im Erwartungshorizont findet sich darauf jedoch kein Hinweis. Dort werden Antworten wie Angebotsvielfalt, Auswahlmöglichkeiten, Spezialisierung und

Kosten angeführt und es wird festgestellt, dass zu „überlegen ist, ob nicht [...] ein gemeinsamer Lauf um den Sportplatz den ‘Spinning Drill-Instructor’ mehr als ersetzt.“ Zu einer Diskussion dieser Art wird weder wissenschaftliches noch sportspezifisches Wissen benötigt. Die Gesamtanalyse der Klausuren zeigt folgende Verteilung (Tab. 25):

Tab. 25. Bezug zu wissenschaftlichem Wissen innerhalb der Klausuren (n=252)

Grad der theoretischen Fundierung	Anteil an allen untersuchten Klausuren (n =252)³⁹
Gegebener Bezug	94 %
Fehlender Bezug	6 %

Hervorzuheben ist, dass in 94 % aller Klausuren ein Bezug zu wissenschaftlichem Wissen vorhanden ist.

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

Mit Blick auf das Kriterium *Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten* wird im Folgenden der Fokus auf die inhaltliche Ausrichtung der Klausuraufgaben gelegt. Zunächst wird dabei das Verhältnis zwischen sozial- und geisteswissenschaftlichen sowie naturwissenschaftlichen Bereichen betrachtet, ohne schon weitere Differenzierungen in Teildisziplinen vorzunehmen (Tab.26). In 264 von 277 Fällen konnten Zuordnungen im Sinne dieses Kriteriums erfolgen. In 11 Fällen waren aufgrund fehlender Daten in diesem Bereich keine eindeutigen Zuordnungen möglich.

Tab. 26. Sportwissenschaftliche Ausrichtung innerhalb der Klausuren (n=264)

ausschließlich geistes- sozialwissenschaftliche Ausrichtung	ausschließlich na- turwissenschaftli- che Ausrichtung	Einbezug beider Bereiche		nicht ge- wichtigbar
10,2 %	49,2 %	<i>eher geistes- sozialwissenschaftlich</i>	8,0 %	3,0 %
		<i>eher naturwissenschaft- lich</i>	16,0 %	
		<i>ausgeglichen</i>	13,6 %	

Wie aus Tabelle 26 zu entnehmen, sind die gestellten Aufgaben größtenteils (49,2% + 16,0%) naturwissenschaftlich ausgerichtet. Sozial- und geisteswissen-

39 In 25 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

schaftlich orientierte Inhalte fallen mit 18,2% (10,2% + 8,0%) deutlich geringer aus. In 37,6% der betrachteten Klausuren werden beide Bereiche einbezogen, wobei auch hier naturwissenschaftliche Inhalte überwiegen. Nur in 13,6% der Fälle geschieht dies in etwa zu gleichen Anteilen.

Mit Blick auf die ministeriellen Vorgaben sollte gerade in Bezug auf wissenschaftspropädeutisches Arbeiten Wert darauf gelegt werden, dass Fähigkeiten in der vergleichenden Auseinandersetzung mit Inhalten unterschiedlicher sportwissenschaftlicher Ausrichtung erworben werden können. Daraus resultiert die Forderung, die Einbeziehung sowohl geistes- und sozialwissenschaftlicher als auch naturwissenschaftlicher Inhalte zu forcieren.

In einem zweiten Auswertungsschritt ist eine differenziertere Betrachtung beider Teilgebiete interessant. Bei dieser Ausdifferenzierung ist es einerseits von Interesse, welche Teildisziplinen der Sportwissenschaft vertreten sind und in welchem Umfang diese eingesetzt werden. Zudem ist es im Rahmen einer geforderten multidisziplinären Ausrichtung bedeutsam, wie viele Teilgebiete jeweils in die Prüfung eingeflossen sind. Die Ausdifferenzierung in die einzelnen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen ist in der Abbildung 31 dargestellt:

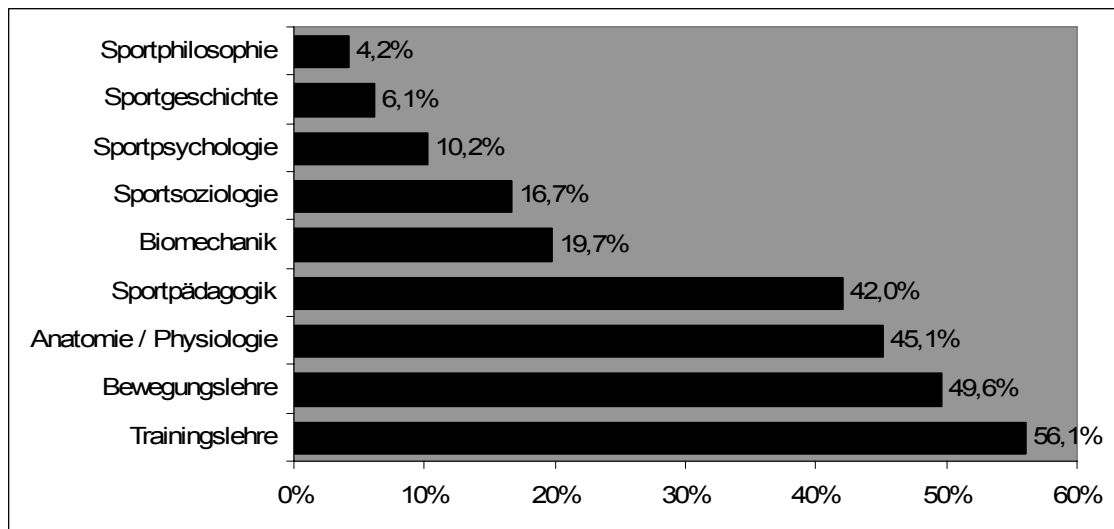


Abb. 31. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Klausuren (n=264) (Mehrfachnennungen möglich)

Daraus ist einerseits erkennbar, dass Trainingslehre, Bewegungslehre und Anatomie/Physiologie die in den Klausuraufgaben dominierenden Bereiche sind, andererseits erweist sich anscheinend auch die Sportpädagogik als häufig eingesetzte Disziplin.

Die Gründe für die Dominanz der naturwissenschaftlichen Disziplinen sind sicherlich vielfältig. Sie mögen zum einen in den Ausbildungsbiografien der Lehrkräfte begründet sein, andererseits aber auch in ihrer starken Affinität mit der in

den Kursprofilen bevorzugten Pädagogischen Perspektive der Leistung (vgl. dazu Kap. 4.5) zurückzuführen sein. Zudem spricht für sie die gute Abprüfbarkeit ihrer Wissensbestände vor allem im Rahmen der Anforderungsbereiche I und II.

Der Rückschluss, dass in beinahe der Hälfte aller Prüfungen sportpädagogische Inhalte im Sinne einer sportpädagogischen Fachtheorie berücksichtigt wurden, sollte mit Vorsicht gezogen werden. Vielmehr ist der hohe Wert auch darauf zurückzuführen, dass der Zuordnungsbereich der Pädagogik einen sehr großen Spielraum zulässt. Zu erwähnen sind hier vor allem viele Aufgabenstellungen mit didaktischem Impetus (Aspekte des Lehrens und Vermittelns), die von den Schülern lehrpraktisches Wissen einfordern, ohne indes dezidierte sportpädagogische Theoriekenntnisse vorauszusetzen. Die folgende Aufgabenstellung verdeutlicht beispielhaft diese Art von Klausurthemen:

Ein(e) mit Ihnen befreundete(r) Kinder- und Jugendtrainer(in) bittet Sie, sie/ihn im Übungsbetrieb kurzfristig zu unterstützen. Ihre Aufgabe wäre es, 12 Kinder im Alter von 6-8 Jahren auf einem Nachbarplatz sinnvoll mit der Sportart Tennis in Kontakt zu bringen, d.h. die ersten kontrollierten Ball-/Schlägerkontakte zu planen, organisatorisch zu bewerkstelligen und durchzuführen.

Stellen Sie sich dieser Aufgabe und skizzieren Sie Ihre Vorgehensweise für 45 Minuten Übungsbetrieb.

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

Tab. 27. Mono- bzw. multidisziplinäre Ausrichtung der Klausuren (n=264)

Anzahl der in die Prüfung einbezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen (n=264)	
1 Teildisziplin	19,3%
2 Teildisziplinen	37,1%
3 Teildisziplinen	26,1%
4 Teildisziplinen	11,4%
5 Teildisziplinen	4,2%
6 Teildisziplinen	1,9%

Es ist ersichtlich, dass den gestellten Ansprüchen mehrheitlich Rechnung getragen wird. Den prozentual größten Anteil machen dabei Prüfungsaufgaben aus, in denen Bezug auf zwei Teildisziplinen genommen wird. Auch hier ist jedoch eine naturwissenschaftliche Dominanz (67,3%) unverkennbar. In knapp einem Viertel der Klausuren mit Bezug auf zwei Teildisziplinen werden sowohl

naturwissenschaftliche als auch geistes- und sozialwissenschaftliche Inhalte integriert. Dies ist im Sinne der Wissenschaftspropädeutik förderlich.

Drei oder mehr Teildisziplinen werden in 43,6% der untersuchten Klausuren berücksichtigt, wobei es fraglich ist, bis zu welcher Anzahl von Teildisziplinen die Durchschaubarkeit der Prüfungsanforderungen gewahrt wird und es nicht zu einer Überforderung der Schüler bzw. zu einer Verflachung des Niveaus kommt.

Sportartenbezug

Die Aufgabenstellungen und die zugehörigen Erwartungshorizonte wurden nach Bezügen zu Sportarten analysiert (Abb. 32). Hierbei wurde differenziert in die Kategorien „eine Sportart“, „mehr als eine Sportart“ und „sportartunabhängig“ (z. B. anatomische Kenntnisse). Es sei erwähnt, dass dabei Disziplinen der Leichtathletik genauso zu einer Sportart zusammengefasst wurden wie verschiedene Schwimmstile der Sportart Schwimmen. Die Analyse hat Folgendes ergeben:

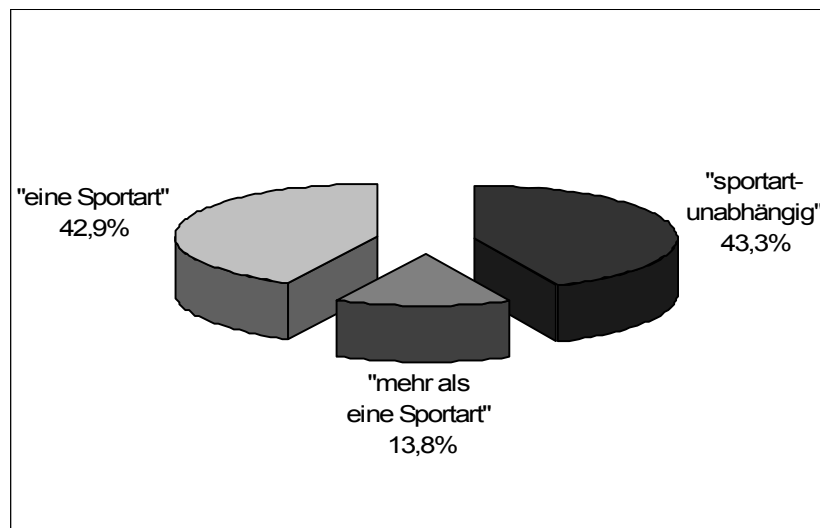


Abb. 32. Sportartenbezug innerhalb der Klausuren (n=275)

Etwa 40% der Lehrkräfte beziehen sich in ihren Klausuren auf eine Sportart, etwa genauso viele stellen ihre Klausuraufgaben eher sportartunabhängig.

Materialien

274 der insgesamt 277 gesichteten Klausuren konnten hinsichtlich des Materialeinsatzes analysiert werden. Davon sind 214 Klausuren (78,1%) der Kategorie „materialgebunden“, 60 Klausuren (21,9%) der Kategorie „materialungebunden“ zuzuordnen. Es zeigt sich also, dass der Großteil der Klausuren Material bezogen ist. Die Analyse der materialgebundenen Aufgabenstellungen orientiert sich an folgenden unterschiedlichen Möglichkeiten von Materialarten,

wobei diese auf verschiedenste Art und Weise miteinander kombiniert werden können:

Tab. 28. Übersicht der einsetzbaren Materialformen

Materialarten
Text (zusammenhängender Bereich geschriebener Sprache)
Grafik (bildliche Darstellung reduzierter Wirklichkeit)
Tabelle (quantitative Daten)
Bild/Foto (zeichnerische/optische Reproduktion der Wirklichkeit)
Video fremder Praxis
Video eigener Praxis
erinnerte eigene Praxis

Erinnerte eigene Praxis stellt den Prüfling vor die Aufgabe, sein eigenes sportpraktisches Handeln des vorangegangenen Unterrichts reflektierend zu betrachten und die gemachten sportmotorischen Erfahrungen auf die Prüfungsaufgabe zu übertragen. Die übrigen Materialformen werden den Prüflingen – mit Ausnahme der Videos – als Anhang der Aufgabenstellung in Papierform ausgehändigt.

Der Einsatz von Texten, Grafiken, Tabellen sowie Bildern und Fotos allein sagt jedoch nicht zwangsläufig etwas über die Qualität der Prüfungsaufgabe aus. Besonders Text-, aber auch Bildmaterialien weisen unterschiedliche Anspruchsniveaus auf. Beurteilt man Textmaterialien beispielsweise unter dem Aspekt des Grades der theoretischen Fundierung, lassen sich unterschiedlich ausgeprägte Wissensbezüge feststellen.

Die folgenden Textauszüge eines „intensiven Wissensbezugs“ (Punkt 1) im Vergleich zu einem „fehlenden Wissensbezug“ (Punkt 2) sollen dies verdeutlichen:

- 1) MOYER, KENNETH E.: *Die Physiologie der Aggression*. In: *Psychologie heute* 1, 1974.

„(...) Gewalttätigkeit ist die bittere Frucht der menschlichen Aggression. Bevor wir sie kontrollieren können, müssen wir die Wurzel des aggressiven Verhaltens verstehen.

(...) Neuere Untersuchungen (...) zeigen den Weg zu einem physiologischen Modell der menschlichen Aggression. Meine grundlegende Prämisse für solch ein Modell ist, dass das Gehirn angeborene neuronale Systeme enthält, die – wenn sie in Anwesenheit bestimmter Reize aktiviert werden – aggressives Verhalten gegenüber diesen Reizen entstehen lassen. (...) Nach unserem normalen Verständnis hängt die Aggressivität eines Menschen von seiner Stimmung ab. In der Sprache der Physiologie ausgedrückt heißt das, Aggressivität hängt von dem je-

weiligen Zustand des Nervensystems ab, durch den wiederum Stimmungen festgelegt werden.

(...) Neben den gelernten destruktiven Verhaltensweisen hängt das aggressive Verhalten eines Menschen von der Sensitivität der neuronalen Systeme ab, die die Aggression kontrollieren“.

2) Erfahrungsbericht einer Schülerin.: *Volleyball im Schulsport*. In: DVZ, Deutsche Volleyballzeitschrift, April 2001, S. 12-13.

„Ein Dienstagmorgen wie jeder andere: Aufstehen, zur Schule rennen, Unterricht und in den beiden letzten Stunden Sport. Eigentlich macht mir das ja Spaß, aber in diesem Fall heißt das für mich zusehen zu müssen, wie mein liebster Sport lächerlich gemacht wird. (...)

(...) Baggern hat nichts mit Anbaggern zu tun und Angaben sind Aufschläge und nicht ein arroganter Mitspieler. (...) Schon beim Aufwärmen näherte ich mich fast einer Ohnmacht. „Lass es bitte schnell vorbeigehen“, dachte ich immer wieder, während die Lehrerin mit gespreizten Fingern den Ball patschte. (...)

Ein schrecklicher Sport! Beim Pritschen brechen die Fingernägel ab, beim Baggern werden die Arme rot und blau. (...) Frust lass nach. Volleyball, ein toller Schulsport für Leute, die sich kaum bewegen. Man steht ja sowieso nur rum. Wer es nicht glauben mag, kann ja mal bei uns im Sportkurs vorbeischaun“.

Solche qualitativen Unterschiede der verwendeten Materialien sind bei den Analysen allerdings nicht berücksichtigt worden. Zielsetzung des analytischen Zugriffs war hier ausschließlich, die quantitative Verteilung der verschiedenen, innerhalb der Klausuraufgaben eingesetzten Materialformen zu ermitteln. Sie ist in Abbildung 33 dargestellt.

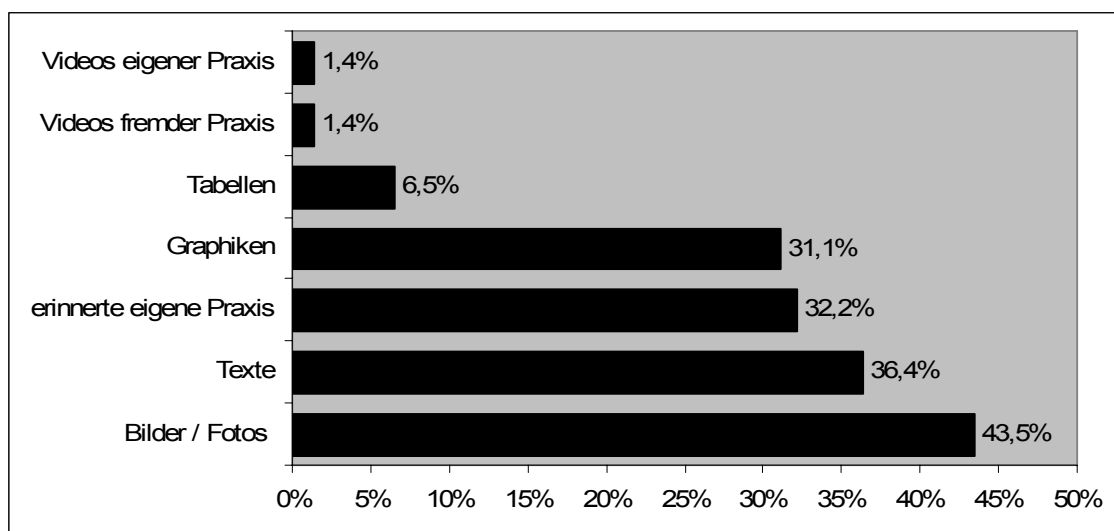


Abb. 33. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Klausuren (n=214) (Mehrfachantworten möglich)

Vorzugsweise werden den Schülern demnach Bilder bzw. Fotos, Textmaterialien und Grafiken vorgelegt, die in erster Linie auf Verstehens-, Interpretations-

und Bewertungsleistungen abzielen. Positiv zu bewerten ist die in gut einem Drittel der Klausuren geforderte Erinnerung an die eigene sportmotorische Praxis. Bei der Zuordnung war es allerdings bisweilen schwierig zu entscheiden, wann es sich tatsächlich um „erinnerte Praxis“ handelt. Diese Ausprägung ist folglich nur zugeordnet worden, wenn die Aufgabenstellung explizit und eindeutig die eigene sportmotorische Praxis der Schüler einbezog. Auf diesem Wege konnte in 69 Fällen eine Verbindung von Theorie und Praxis in dieser ansonsten rein kognitiven Prüfungsform hergestellt werden.

4.7.4 Facharbeiten

Die Facharbeit im Rahmen der gymnasialen Oberstufe zielt darauf ab, die Schüler mit wesentlichen Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. Vor diesem Hintergrund ist die verbindliche Verpflichtung für alle Oberstufenschüler zu verstehen, an Stelle einer Klausur in einem selbst gewählten Fach eine Facharbeit zu verfassen. Im Rahmen des Erprobungsvorhabens P4 haben die Schüler erstmals die Möglichkeit, in einem Grundkurs Sport dieser Verpflichtung nachzukommen. Den Schülern wird damit Gelegenheit gegeben, längerfristig und intensiv einen für sie interessanten Sachverhalt aus dem Bereich des Sports systematisch erschließen zu können.

Auf der Basis von nur 24 verfügbaren Themenstellungen und nur vereinzelt vorliegenden Arbeiten war es – anders als bei den übrigen Prüfungsformen – nicht möglich, alle Kriterien in die Analyse der Facharbeiten einzubeziehen. Dennoch soll auf analytische Zugriffe nicht gänzlich verzichtet werden. Denn da Facharbeiten für den Grundkurs Sport eine absolut neue Einrichtung sind, ist es fachdidaktisch ausgesprochen interessant, die ersten mit dieser Prüfungsform gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Anhand der Themenstellungen, welche teilweise in Form von Arbeitsanweisungen formuliert sind, werden allerdings lediglich die Aspekte „Sportartenbezug“ und „Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten“ berücksichtigt und daran tendenzielle Entwicklungen innerhalb dieser Prüfungsform aufgezeigt. Aufgrund des innovativen Charakters der Facharbeit scheint es indes sinnvoll, dem analytischen Ansatz einen deskriptiv-informativen Teil voranzuschicken und die in den Facharbeiten behandelten Themen komplett aufzulisten. Die Themenstellungen stammen aus neun Kursen, die sich auf sechs verschiedene Schulen verteilen (Tab. 29).

Tab. 29. Übersicht der Facharbeitsthemen (n=24)

Index	Thema/Arbeitstitel
<u>Lehrer 1</u>	
1.	Sport und Lifestyle am Beispiel Klettern
2.	Sport und Lifestyle am Beispiel Tae Bo
3.	Sport und Lifestyle am Beispiel Squash

4.	Sport und Lifestyle am Beispiel Bowling
5.	Sport und Lifestyle am Beispiel Inline-Skating
6.	Sport und Lifestyle am Beispiel Sport im Fitnessstudio
7.	Sport und Lifestyle am Beispiel Yoga/Entspannung
<u>Lehrer 2</u> 8.	Der längere Lauf als ideales Instrument der Ausdauerschulung
9.	Regeländerungen im Spitzensport Basketball und Regelauslegung im Schulsport Basketball
<u>Lehrer 3</u> <u>Kurs 1</u> 10.	Entwicklung des Tanzens im Schulsport und meine Überlegungen zu unserem Unterrichtsvorhaben „Rock'nRoll“
11.	Ästhetische Erziehung im Tanz und meine Überlegungen zu unserem Unterrichtsvorhaben „Rock'nRoll“
<u>Kurs 2</u> 12.	Jonglieren im Sportverein und im Sportunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Koordination
<u>Lehrer 4</u> 13.	Vergleiche hinsichtlich ihrer Bewegungsabläufe die beiden Zweikampfsportarten „Fechten“ und „Kendo“. Gehe dabei auf die Grundbegriffe der Bewegungslehre ein und untersuche Gemeinsamkeiten und Unterschiede!
14.	Erläutere die aktuellen Innovationstendenzen in der Sportart „Fechten“. Gehe dabei auf Vorschläge der verschiedenen Kommissionen und Institutionen ein. Beleuchte deine Ausführungen unter dem Gesichtspunkt der Diskussion um den perspektivischen Verbleib der Sportart „Fechten“ im Programm der Olympischen Sommerspiele!
15.	Beschreibe die Periodisierung eines Junioren C-Kader Florettfechters über ein komplettes Jahr beginnend im Monat September. Führe dabei exemplarisch eine Trainingseinheit in der Vorbereitungs-, Wettkampf- und Übungsperiode an und unterlege deine Ausführungen mit den trainingswissenschaftlichen Hintergründen aus dem aktuellen Schulhalbjahr!
<u>Lehrer 5</u> 16.	Trainingsplanung im Badmintonspiel - Verein - bzw. Profispieler - Schüler (Schulsport)
<u>Lehrer 6</u> 17.	Möglichkeiten der gezielten Trainingsgestaltung zur Verbesserung von leistungsbestimmenden Faktoren im Schwimmen. Eine empirische Untersuchung.

<u>Lehrer 7</u>	
<u>Kurs 1</u>	
18.	Energieversorgung des Muskels – Ein Vergleich zwischen Hochleistungssport und Breitensport
19.	Methoden des Dopings und ihre Wirkungen auf den Menschen
20.	Die Entwicklung des Golfsports in der Gesellschaft – Golf, ein Sport für Jedermann?
21.	Der Tennisaufschlag – Biomechanische Analyse und Trainingsformen
<u>Kurs 2</u>	
22.	Vergleich des Vorhand - Topspin mit dem Vorhand - Drive im Tennissport
23.	Die Rehabilitation und Prävention von Rückenerkrankungen im Sport am Beispiel des Bandscheibenvorfalles
24.	Vergleich zweier Trainingspläne am Beispiel des musculus pectoralis major (Kraft- training)

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

Die Frage nach den Bezügen der Facharbeiten zu sportwissenschaftlichen Disziplinen wird wiederum in zwei Stufen gestellt. Zunächst geht es um die Sondierung naturwissenschaftlicher bzw. geistes-/sozialwissenschaftlicher Tendenzen und Sachverhalte (Tab. 30). Sodann wird versucht, den Themenstellungen einzelne sportwissenschaftliche Teildisziplinen zuzuordnen (Abb. 34).

Tab. 30. Sportwissenschaftliche Ausrichtung innerhalb der Facharbeiten (n=24)

ausschließlich geistes- sozialwissenschaftliche Ausrichtung	ausschließlich natur- wissenschaftliche Ausrichtung	Einbezug beider Bereiche	
		eher geistes- sozialwissenschaftlich	0
12	10	eher naturwissenschaftlich	2
		ausgeglichen	0

Im Vergleich zu den anderen Formen der Leistungsüberprüfung ist bei den Facharbeiten der große Anteil von Themen geistes- und sozialwissenschaftlicher Provenienz auffällig. Man kann diese Tendenz als Indiz dafür auslegen, dass Facharbeiten, die thematisch von einem engen Bezug zum Unterricht entbunden sind, häufig die (unterrichtliche) sportmotorische Praxis der Schüler

überschreiten und sich Fragen zuwenden, die den Sport in einen umfassenderen gesellschaftlichen Kontext stellen. Diese Auslegung wird gestützt durch den hohen Anteil sportsoziologischer Komponenten an den Facharbeitsthemen (vgl. auch Abb. 34).

Alle 24 Arbeiten konnten entsprechenden sportwissenschaftlichen Teildisziplinen zugeordnet werden (Abb. 34). Allerdings waren gewisse Zuordnungsprobleme nicht zu leugnen. Die „nackten“ Themenformulierungen als ausschließliche Materialbasis erschwerten eindeutige Analyseergebnisse nicht unerheblich. Zudem erwiesen sich einige Themenstellungen der Zuordnung einer einzigen sportwissenschaftlichen Teildisziplin gegenüber als sperrig. Am Beispiel „Methoden des Dopings und ihre Wirkungen auf den Menschen“, in welchem sowohl physiologische als auch psychologische Aspekte zum Tragen kommen, ist dies ersichtlich. In solchen Fällen wurde folglich mit Mehrfachzuordnungen operiert.

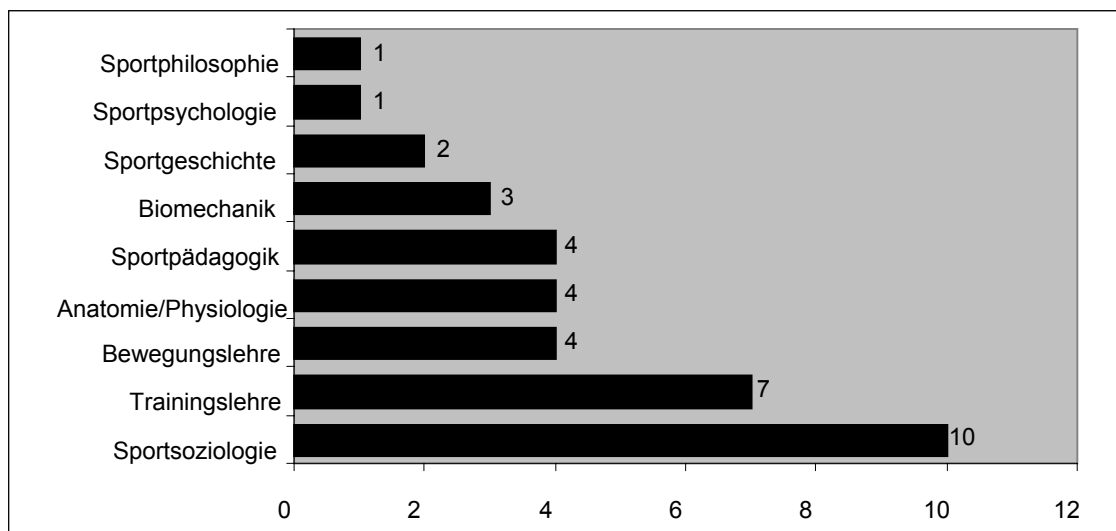


Abb. 34. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Facharbeiten (n=24) (Mehrfachantworten möglich)

Abbildung 34 zeigt, dass die Schüler offenbar mit Vorliebe Sachverhalte aus den Bereichen Soziologie, Trainingslehre und Philosophie thematisch umsetzen. Plausible Erklärungen für die erstaunlich hohen Anteile der Soziologie (und auch Philosophie) wurden unter Hinweis auf die bei Facharbeiten eher mögliche Überschreitung der unmittelbaren sportmotorischen Praxis bereits versucht. Der ebenfalls hohe Anteil der Trainingslehre auch an den Facharbeiten wiederum ist bedingt durch Themen, die explizit eben diese sportmotorische Praxis (zumeist mit leistungsoptimierender Intention) ansprechen. Dabei fällt allerdings auf, dass bei diesen Versuchen einer Praxis-Theorie-Verknüpfung keineswegs immer die Praxis der Schüler (wie z.B. bei den Themen 12 und 16), sondern häufiger eine abstrakte (leistungsbetonte) Sportpraxis fokussiert wird (z.B. Themen 13, 14, 15, 21).

Stellt man die Frage nach der Anzahl der in die Arbeiten einbezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen, erhält man folgendes Ergebnis: Weniger als 1/3 der Arbeiten (7) beschränkt sich auf eine Teildisziplin. Der überwiegende Teil der Facharbeiten (17) rekurriert auf mehr als eine Teildisziplin (16-mal zwei, 1-mal drei Teildisziplinen). Diese Facharbeiten rücken folglich ab von wissenschaftlicher Monokultur und ermöglichen dem Schüler die Einsicht in die Begrenztheit und Ergänzungsbedürftigkeit einzelner wissenschaftlicher Theorieansätze für die Bearbeitung komplexerer Fragestellungen. Damit leisten sie einen wichtigen Beitrag im Sinne wissenschaftspropädeutischer Zielsetzungen.

Sportartenbezug

Die Themenstellungen lassen darauf schließen, dass in den Facharbeiten in sehr hohem Maße (20 Arbeiten) Bezug auf eine Sportart genommen wird. In nur einer Arbeit werden mehr als eine Sportart, nämlich genau zwei Sportarten thematisiert. Die übrigen Themen (3 Arbeiten) sind sportartunabhängig gestellt. Es ist zu vermuten, dass die Begrenzung auf eine Sportart es den Schülern erleichtert, eine tiefgründigere Beschäftigung mit einem Sachverhalt einzugehen. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass auch das persönliche Interesse der Schüler in erster Linie auf eine Sportart gerichtet ist.

Verknüpfung von Theorie und Praxis

Die Verknüpfung von Praxis und Theorie ist eine zentrale Forderung für den gymnasialen Oberstufensport allgemein und das Erprobungsvorhaben P4 insbesondere. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit in den Facharbeiten diese didaktische Auflage Berücksichtigung findet. Vor allem interessiert in diesem Zusammenhang, ob die Schüler in den Facharbeiten angehalten werden, sich mit ihrer *eigenen* sportmotorischen Praxis auseinander zusetzen. Das kann als Reflexion erinnertes eigener praktischer Erfahrungen geschehen, sich aber auch auf unmittelbar mit der Durchführung der Arbeit einhergehende Praxis (in Form einer empirischen Studie) beziehen. In diese Rubrik lassen sich 5 der 24 Arbeiten einordnen. Damit liegt die Quote bei etwa einem Fünftel. Bedenkt man, dass Facharbeiten in besonderer Weise ganz persönliche und individuelle Interessen der Schüler aufnehmen können, so ist es sicherlich wünschenswert, diese Quote zu vergrößern, und dies umso mehr, weil durch eine derart enge Verknüpfung der Theorie mit eigenen sportpraktischen Interessen und Problemen den Schülern die individuelle Sinnhaftigkeit von Theorie besonders plausibel gemacht werden kann.

4.7.5 Fachprüfungen

Ist Sport im Grundkurs als 4. Fach der Abiturprüfung gewählt worden (P4), kann in jedem Halbjahr eine der zwei obligatorischen Klausuren durch eine Fachprüfung ersetzt werden. Die Fachprüfung umfasst einen praktischen und einen

theoretischen Teil, die zu gleichen Teilen (1:1) in die Notengebung einfließen. Jeweils zu Beginn des Halbjahres legt die Lehrkraft fest, ob eine Fachprüfung durchgeführt wird und teilt den Schülern Termin, Umfang und Bewertungskriterien der Fachprüfung mit. Die Prüfungsinhalte orientieren sich sowohl in der Praxis als auch in der Theorie an den Gegenständen des vorausgegangenen Unterrichts. Die Prüfungsinhalte müssen in beiden Prüfungsteilen den Pädagogischen Perspektiven Rechnung tragen, unter denen sie behandelt wurden. Der praktische Prüfungsteil besteht aus einer für alle Prüflinge gleichen Aufgabe. Er findet im Rahmen des Unterrichts an einem Tag statt. Der theoretische Prüfungsteil ist in Abhängigkeit von der Zahl der Prüflinge zu organisieren und kann in Form einer zehn- bis fünfzehnminütigen mündlichen Prüfung oder einer schriftlichen Überprüfung durchgeführt werden. Er sollte zeitnah zu der praktischen Prüfung und nach Möglichkeit an einem Tag durchgeführt werden⁴⁰.

Den bisherigen Ergebnissen zufolge scheint die Fachprüfung bei vielen Lehrkräften auf große Resonanz zu stoßen. Eine Erklärung für diese Entwicklung mag in dem Selbstverständnis der Sportlehrer als auch dem Wunsch der Schüler liegen, die Bedeutung der sportmotorischen Praxis für die Notengebung stärker zu berücksichtigen.

Wir haben für die Fachprüfung zwei zusätzliche Analysekriterien verwendet. Erfasst wurden sowohl die „Form der theoretischen Überprüfung“ als auch die „Praxis-Theorie-Verknüpfung“. Zusätzlich wurde das Kriterium „Anforderungsbereiche“ in einen Theorieteil und einen Praxisteil differenziert. Alle weiteren Untersuchungspunkte beziehen sich nur auf den theoretischen Anteil. Insgesamt wurden 105 Fachprüfungen analysiert. Ein Erwartungshorizont liegt für den Theorieteil in 62, für die praktische Komponente lediglich in 25 Fällen vor. Da die zunächst nach Prüfungsunterlagen mit und ohne Erwartungshorizont getrennt vorgenommenen Analysen keinerlei relevante Unterschiede auf der Ergebnisebene zeigten, werden im Folgenden stets die Ergebnisse zur Gesamtanzahl der Fachprüfungen präsentiert. Die unbefriedigende Materiallage erschwerte allerdings die analytischen Betrachtungen vor allem zu den praktischen Prüfungsteilen nicht unerheblich.

Form der theoretischen Überprüfung

Der theoretische Teil der Fachprüfungen erfolgt zu 41,2% in mündlicher, zu 58,8% in schriftlicher Form. Die mündliche Form wird von Lehrern wie Schülern als gute Vorbereitung auf die (ebenfalls mündliche) Abiturprüfung geschätzt. Bei

40 vgl.: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/4abitur/gk_sport_lernerfolg_fachpruefung.htm (03.11.06)

den schriftlichen Prüfungen variieren die Aufgaben zwischen kurzen Multiple-Choice-Tests bis hin zu zeitaufwändigen Essays in Klausurenform. Aufgrund fehlender Angaben zu Arbeitszeit oder gewünschtem Umfang ist es nicht möglich, diese Kategorie genauer auszudifferenzieren.

Praxis-Theorie-Verknüpfung

Eine gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis ist ein Kernproblem des Faches Sport. Die Aufgabenstellungen der beiden Komponenten wurden bei diesem Kriterium mit dem Erwartungshorizont abgeglichen. So war für fast 84% der Fachprüfungen eine Kategorisierung möglich. Die Untersuchung der Relation beider Anteile im Sinne inhaltlicher Bezüge zeigt Tab. 31:

Tab. 31. Form der Praxis-Theorie-Verknüpfung innerhalb der Fachprüfungen (n=88)

Praxis-Theorie-Verknüpfung	Anteil an allen untersuchten Fachprüfungen (n=88)⁴¹
Praxis bedingt Theorie	43,2 %
Theorie bedingt Praxis	4,5 %
zeitnah integriert	19,3 %
unabhängig	33,0 %

Die am häufigsten gewählte Variante (Praxis bedingt Theorie = 43,2%) ist gegeben, wenn die Schüler zunächst sportmotorische Arbeitsaufträge durchführen und danach in einem gesonderten Theorieteil Aufgaben zu der vollbrachten Praxis bearbeiten. Beispielsweise kann zuerst ein Turnier organisiert und durchgeführt werden oder es soll zu einem vorgegebenen Thema in der Gruppe eine Tanzgestaltung erarbeitet werden. Anschließend wird diese Leistung in einer rein kognitiven Prüfung analysiert. Ein Prüfungsgespräch bietet als Prüfungsform dabei den Vorteil der konkreten Betrachtung der eigenen praktischen Lösungen und des gewählten Lösungsweges. Aber auch schriftliche Prüfungen, die sich auf allgemeingültige Aspekte des vorher durchgeführten Inhalts beziehen, sind möglich. Eine eher selten gewählte Form der Fachprüfung (Theorie bedingt Praxis = 4,5%) besteht darin, die Schüler als erstes eine kognitive Aufgabenstellung bearbeiten zu lassen und darauf aufbauend eine praktische Prüfung anzuschließen.

In einem Drittel der Fälle (33,0%) sind die beiden Komponenten als unabhängig voneinander zu betrachten, angesichts der geforderten Verknüpfung von Praxis und Theorie eine eindeutig zu hohe Zahl. Fachprüfungen wurden dieser Kategorie zugeordnet, wenn sie sich sowohl nach der Aufgabenstellung als auch

41 In 17 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

dem Erwartungshorizont auf inhaltlich klar verschiedene Bereiche ohne Verbindung bezogen. Verwiesen beide Teile auf den gleichen Inhalt, wurden sie trotzdem in diese Kategorie geordnet, falls weder aus den Praxishandlungen Aufgaben für den theoretischen Teil folgten, noch theoretisch erarbeitete Aufgaben anschließend im Praxisteil Berücksichtigung fanden. Der wünschenswerteste Fall, in dem die Prüfungsanlage keine Abfrage unabhängiger Kompetenzen, sondern ein integratives Verhältnis von Theorie und Praxis aufweist, war in 19,3% der Fachprüfungen aufzufinden.

Anforderungsbereiche

Die Analyse des Theorieteils der Fachprüfung wurde wie folgt durchgeführt: Als Grundlage wurde die Operatorenliste bemüht, welche mit den Aufgabenstellungen abgeglichen wurde. Als Kontrollfunktion diente der Erwartungshorizont, anhand dessen überprüft wurde, ob die verwendeten Operatoren und die damit in Verbindung zu bringenden Anforderungsbereiche sich auch tatsächlich in den Erwartungen des Lehrers widerspiegeln. Die ursprünglichen 15 Kategorien sind in Tab. 32 zu fünf zusammengefasst:

Tab. 32. Einbezug und Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb der Theorieteile der Fachprüfungen (n=90)

Anforderungsbereiche	Anteil an allen untersuchten Theorieteilen der Fachprüfungen (n=90)⁴²
Nur I und II	32,2 %
Nur II und III	8,9 %
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	8,9 %
I in etwa gewichtet wie II, III vorhanden	22,2 %
I weniger gewichtet als II, III vorhanden	27,8 %

Auffällig ist die relativ hohe Anzahl an theoretischen Prüfungsteilen ohne Anforderungsbereich III (ca. ein Drittel). Dieser Wert liegt deutlich über den entsprechenden Analyseergebnissen zu den Klausuren und ist – angesichts der wissenschaftspropädeutischen Bedeutsamkeit dieses Anforderungsniveaus – sicherlich nicht unbedenklich. Im praktischen Teil der Fachprüfung soll quantitativ messbares bzw. qualitativ bewertbares Bewegungskönnen aus den im Unterricht behandelten Inhalten überprüft und bewertet werden⁴³.

42 In 15 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

43 vgl.: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/4abitur/gk_sport_lernerfolg_klausur.html (03.11.06)

Bezüglich des Praxisteils lagen wenige ausformulierte Erwartungshorizonte vor (25). Insbesondere in den Sportarten, deren Grundlage keine objektivierbaren Wertungstabellen bilden, blieben die Erwartungshorizonte aus. Bei Sportarten wurde teilweise versucht, aus Schlagwörtern wie „Teamspiel“, „Taktikverhalten“ oder „soziale Komponente“ einen Erwartungshorizont anzudeuten, allerdings ohne weitere Operationalisierungen und ohne Kriterien für eine Bewertung dieser geforderten Aspekte. Für Erwartungshorizonte wären generelle Vorgaben, Beispiele oder Hilfen nützlich. Diese sind jedoch schwierig zu formulieren. Diese Problematik könnte ein Grund dafür sein, dass in den Praxisteilen der Fachprüfungen vor allem Leistungen nach einem traditionellen Sportverständnis eingefordert wurden. Dementsprechend wurden diejenigen Pädagogischen Perspektiven vorrangig akzentuiert, die einen Bezug zu Leistung oder Wettkampf haben. Im Sinne einer transparenten Bewertung sind Erwartungshorizonte auch für den Praxisteil der Fachprüfung wünschenswert⁴⁴. Je nach Verhältnis von Praxis und Theorie kann es sinnvoll sein, einen gemeinsamen Erwartungshorizont für beide Komponenten anzustreben.

Da nur wenige Erwartungshorizonte vorliegen, ist eine stringente Analyse schwierig. Allerdings scheint auch hier etwa ein Drittel der Prüfungen nicht die höchste Anforderungsebene zu erreichen (Tab.33).

Tab. 33. Einbezug und Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb der Praxisteile der Fachprüfungen (n=90)

Anforderungsbereiche	Anteil an allen untersuchten Praxisteilen der Fachprüfungen (n=90)⁴⁵
Nur I und II	32,2 %
Nur II und III	8,9 %
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	8,9 %
I in etwa gewichtet wie II, III vorhanden	22,2 %
I weniger gewichtet als II, III vorhanden	27,8 %

Grad der theoretischen Fundierung

Der Theorieteil aller untersuchten Fachprüfungen (n=94) weist in 86,1% der Fälle deutliche Bezüge zu wissenschaftlichem Wissen auf, 13,8% der Prüfun-

44 Es existieren beispielhafte Konkretisierungen für die Bewertung der sportpraktischen Leistungen, allerdings nur bezüglich des Abiturs des Leistungskurses. Zu finden sind diese im Anhang zu Kapitel 5 des Lehrplans MSWWF NRW, Hrsg. (1999). Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule. Anlage zum Lehrplan Sport. Richtlinien und Lehrpläne; Sport. Ritterbach Verlag.

45 In 15 Fällen ist keine Kategorisierung möglich.

gen bewegen sich auf der Ebene von Alltagswissen. Damit bleibt die Fachprüfung zwar unter dem Niveau der Klausuren, überzeugt aber gleichwohl mit ihren hohen Anteilen an anspruchsvollen Theorieelementen.

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

Aus welchen sportwissenschaftlichen Teilgebieten setzen sich die theoretischen Inhalte der Fachprüfungen zusammen?

Wie bei den Klausuren und Facharbeiten ist auch hier eine klare Bevorzugung naturwissenschaftlicher Inhalte abzulesen (Tab. 34), wohingegen geistes- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Inhalte einen im Vergleich geringen Anteil darstellen. Ein ausgeglichenes Verhältnis beider Bereiche liegt in 14,0% der Prüfungen vor.

Tab. 34. Sportwissenschaftliche Ausrichtung innerhalb der Fachprüfungen (n=100)

ausschließlich geistes-/sozialwissenschaftliche Ausrichtung	ausschließlich naturwissenschaftliche Ausrichtung	Einbezug beider Bereiche		nicht gewichtbar
6 %	65 %	eher geistes-sozialwissenschaftlich	1 %	8 %
		eher naturwissenschaftlich	6 %	
		ausgeglichene	14 %	

In Abb. 35 wird nun die Häufigkeitsverteilung der einzelnen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der 100 analysierten Fachprüfungen aufgezeigt.

Es zeigt sich ein ähnliches Verteilungsbild wie bei den Klausuren. Auffällig ist allerdings der deutlich geringere Anteil sportpädagogischer Inhalte. Das mag mit der Tatsache zusammenhängen, dass in den Fachprüfungen häufig die eigene Praxis des Schülers zum Bezugspunkt gewählt und Vermittlungs- und Anleitungspraxis seltener thematisiert wird. In 17% der Fachprüfungen werden drei oder mehr Teilbereiche einbezogen (Tab. 36). Für diese Fälle stellt sich die Frage nach der theoretischen Tiefe und Fundierung: Können Fachprüfungen angesichts ihrer zeitlichen Beschränkung im Rückgriff auf 3 oder 4 Teildisziplinen noch ein oberstufengemäßes Anspruchsniveau erreichen? Innerhalb der Fachprüfungen mit Bezug auf zwei Teilbereiche stammen diese zu 71,4%

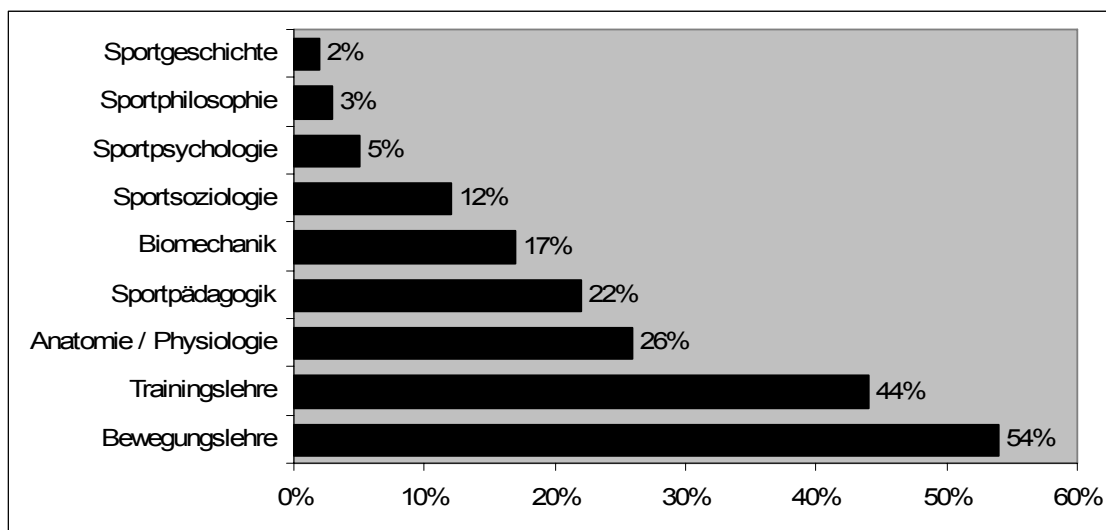


Abb. 35. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Fachprüfungen (n=100) (Mehrfachantworten möglich)

aus dem Bereich der Naturwissenschaften. Zu 4,1% sind beide Teilbereiche geisteswissenschaftlich orientiert. Damit wird ein weiteres Mal die naturwissenschaftliche Vorherrschaft innerhalb der Theoriebereiche belegt.

Tab. 36. Anzahl der in die Fachprüfungen einbezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen (n=100)

Mono- bzw. multidisziplinäre Ausrichtung der Fachprüfungen (n=100)	
keine Zuordnung	4 %
1 Teildisziplin	30 %
2 Teildisziplinen	49 %
3 Teildisziplinen	11 %
4 Teildisziplinen	6 %

Sportartenbezug⁴⁶

Die Theorie der Fachprüfung bezieht sich in fast drei Viertel aller Fälle auf eine Sportart (Abb. 36). Dies ist eine deutlich andere Verteilung als bei den Klausuren.

46 In 3 Fällen aller 105 untersuchten Fachprüfungen ist keine Kategorisierung möglich.

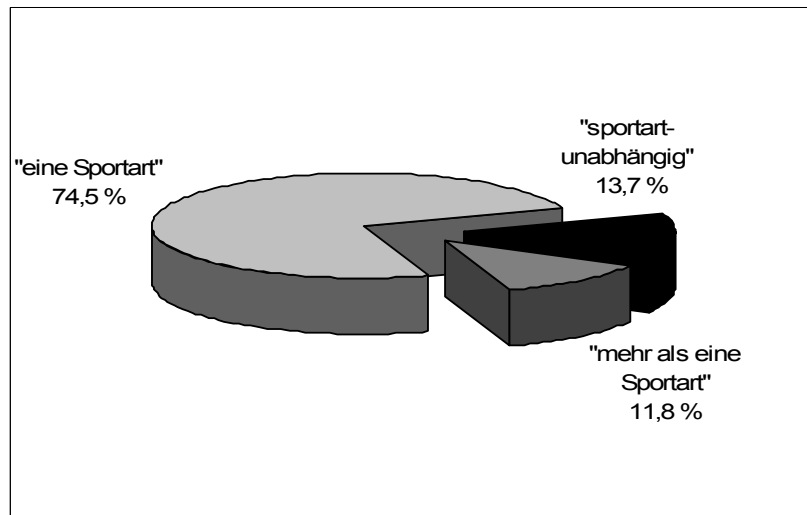


Abb. 36. Sportartenbezug innerhalb der Fachprüfungen (n=102)

Materialien

Wie bei den Klausuren können auch bei den Fachprüfungen Materialien zur Strukturierung der Prüfungsaufgaben eingesetzt werden. Entsprechend lassen sich zwei Prüfungsformen unterscheiden. Zu 74% setzt man die materialgebundene Form ein; 26% der Fachprüfungen erfolgen materialungebunden.

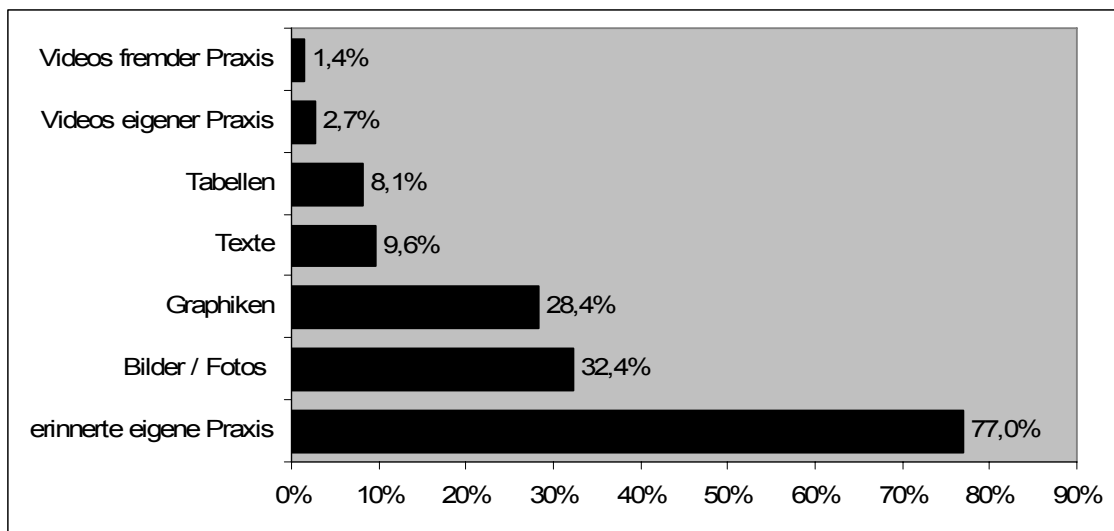


Abb. 37. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Fachprüfungen (n=74) (Mehrfachantworten möglich)

Während die Verteilung auf materialgebundene und materialungebundene Prüfungen in etwa den Verhältnissen bei den Klausuren entspricht, ist die Differenzierung innerhalb der materialgebundenen Gruppe erkennbar verschieden (Abb. 37). Auffällig ist vor allem, dass in 77% der materialgebundenen Fachprüfungen von den Prüflingen Erinnerungen an die eigene Praxis gefordert werden. Da die Theorieprüfung in der Mehrheit der Fachprüfungen auf den Praxisteil der Prüfung ausgerichtet ist, kommt dieser hohe Wert nicht überraschend zu Stande: Die Schüler müssen sich im Theorieteil der Fachprüfung auf die vorgängige Praxisprüfung beziehen und diese reflexiv bearbeiten.

4.7.6 Abiturprüfungen

Die Abiturprüfung stellt einen wesentlichen Gradmesser für die Anerkennung des Faches Sport als Abiturfach dar. Wie in anderen Fächern findet sie auch in Sport als viertem Fach in Form einer mündlichen Überprüfung statt. Referenzen auf sportpraktische Erfahrungen im Rahmen der Abiturprüfung sind möglich und erwünscht, Überprüfungen und Bewertungen praktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten finden in der Prüfung jedoch keinen Platz. Da von der Abiturprüfung ausdrücklich halbjahresübergreifende Aufgabenstellungen verlangt werden, wird als zusätzliches Kriterium in diesem Abschnitt untersucht, auf welche Halbjahre sich die Abituraufgaben jeweils beziehen (zeitlicher Bezug der Prüfungsinhalte).

Untersuchungsgegenstand waren die schriftlich vorliegenden Aufgabenstellungen und dazugehörigen Erwartungshorizonte von insgesamt 152 Prüfungsblöcken. Unter einem Prüfungsblock ist dabei eine Aufgabe zu verstehen, die bis zu 3 Prüflingen gestellt werden kann, sofern die gleichen unterrichtlichen Voraussetzungen gegeben sind (vgl. APO GOSt). Der Erwartungshorizont liegt in 94,1% dieser im Folgenden analysierten Prüfungsblöcke vor. Da nur vereinzelt Prüfungs- und Hospitationsprotokolle vorliegen, konnten diese nur in Einzelfällen ergänzend herangezogen werden.

Die Abiturprüfung im vierten Fach gliedert sich generell in einen Vortragsteil und ein daran anschließendes Prüfungsgespräch. Da es aufgrund der nur vereinzelt vorliegenden Protokolle nicht möglich war, das Prüfungsgespräch aussagekräftig und wissenschaftlich beurteilen zu können, ist die Analyse auf die Aufgabenstellung und den Erwartungshorizont des ersten Teils der Prüfungsaufgaben beschränkt.

Anforderungsbereiche

Wir haben insgesamt 152 Aufgabenstellungen analysiert und miteinander verglichen (Tab. 36):

Tab. 36. Einbezug und Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb der Abiturprüfungen (n=152)

Anforderungsbereiche	Anteil an allen untersuchten Abiturprüfungen (n=152)
Nur I und II	22,4 %
Nur II und III	5,9 %
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	5,9 %
I und II in gleichem Maße und III weniger gewichtet	10,5 %
I und II in gleichem Maße und III stärker gewichtet	4,6 %
I weniger gewichtet als II, III vorhanden	23,7 %
I, II und III in etwa gleichem Maße	27,0 %

22,4% aller Prüfungen erreichen folglich nicht den Anforderungsbereich III. Positiv formuliert lässt sich sagen, dass in knapp 80% aller untersuchten Abiturprüfungen der Anforderungsbereich III durch die Aufgabenstellung angesprochen ist. In etwa 6% der untersuchten Aufgabenstellungen scheint überraschenderweise der Anforderungsbereich I nicht berücksichtigt. Ist die Abiturprüfung in solchen Fällen überdurchschnittlich anspruchsvoll? Es zeigt sich hier wohl das methodische Problem, die Anforderungsbereiche trennscharf zu separieren, wenn nicht aus dem Erwartungshorizont klar hervorgeht, auf welches unterrichtlich erworbene Vorwissen die Prüflinge zurückgreifen können, vereinfacht gesagt, welche Komponenten der Aufgabenstellung Wiederholung und welche Transferleistungen fordern. In diesen Fällen wurde für die Zuordnung eine adäquate Verwendung der Operatoren durch die Aufgabensteller unterstellt. Eine verbindliche Operatorenliste dem Lehrplan beizufügen bzw. den Lehrkräften an die Hand zu geben, scheint unter diesem Aspekt und im Hinblick auf das Zentralabitur eine wünschenswerte und sinnvolle Maßnahme.

Eine Position bilden mit 10,5% die Abituraufgabenstellungen, die sich zu etwa gleichen Teilen auf die Anforderungsbereiche I und II beziehen und den dritten Anforderungsbereich aufnehmen, aber im Vergleich etwas weniger gewichten. Dies könnte als Orientierung an der Gewichtung der Anforderungsbereiche bei der Musteraufgabenstellung für die Abiturprüfung des Leistungskurses Sport gesehen werden⁴⁷. Eine Musteraufgabenstellung dieser Art für den Grundkurs gibt es bisher nicht.

Die Gleichgewichtung aller drei Bereiche tritt in 27% der Aufgabenstellungen auf. Dies ist vor allem durch die häufig gewählte (auch vom veranschlagten Zeitaufwand nahezu gleichberechtigte) Dreiteilung der Aufgabenstellung zu erklären, die jeweils einen Anforderungsbereich bedient, wobei angemerkt sei, dass die Teilaufgaben meist ineinander greifen und sich Bezüge ergeben. Die Verortung im Spektrum der Anforderungsbereiche gelingt bei einer strukturellen Dreiteilung leichter und nachvollziehbarer. Auch im Hinblick auf eine objektive, trennscharfe Leistungsbewertung scheint sie von Vorteil. Allerdings kann die selbständige Aufgabenstrukturierung durch den Prüfling auch als eine Eigenleistung gezielt eingefordert werden.

Grad der theoretischen Fundierung

Die Gesamtanalyse aller 152 Abituraufgaben nach beschriebenem Vorgehen zeigt folgende Verteilung: Bei 85,5% der Aufgabenstellungen ist ein deutlicher

47 Vgl.: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/fach.php?fach=33> (14.07.2006)

Bezug zu wissenschaftlichem Wissen gegeben. Dieser Bezug fehlt bei 14,5% der Prüfungen.

Dass wissenschaftliches Wissen eine notwendige Bedingung dafür ist, Wissen höherer Qualität abzufragen und ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen, belegen zumindest tendenziell auch die Ergebnisse einer anschließenden Analyse. Hierbei wurden Korrelationen zwischen den Anforderungsbereichen einer Aufgabenstellung und ihrem Grad der theoretischen Fundierung betrachtet: Fast die Hälfte aller Prüfungen, die in dieser Untersuchung in die Kategorie „Fehlender Bezug wissenschaftlichen Wissens“ eingeordnet worden sind, berücksichtigen nicht den Anforderungsbereich III. Der Anforderungsbereich III findet also vor allem dann Berücksichtigung, wenn zugleich auch wissenschaftliches Wissen gefordert wird.

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

In einem ersten analytischen Zugriff werden wiederum geistes- und sozialwissenschaftliche sowie naturwissenschaftliche Ausrichtungen unterschieden (Tab. 37).

Tab. 37. Sportwissenschaftliche Ausrichtung innerhalb der Abiturprüfungen (n=152)

ausschließlich geistes- sozialwissenschaftliche Ausrichtung	ausschließlich naturwissen- schaftliche Aus- richtung	Einbezug beider Bereiche		nicht ge- wichtbar
		eher geistes- sozialwissenschaftlich	2,7 %	
10,5 %	61,8 %	eher naturwissenschaftlich	4,6 %	13,8 %
		ausgeglichen	6,6 %	

Abb. 38 zeigt die Häufigkeitsverteilung der einzelnen Teildisziplinen innerhalb der 152 analysierten Abiturprüfungen:

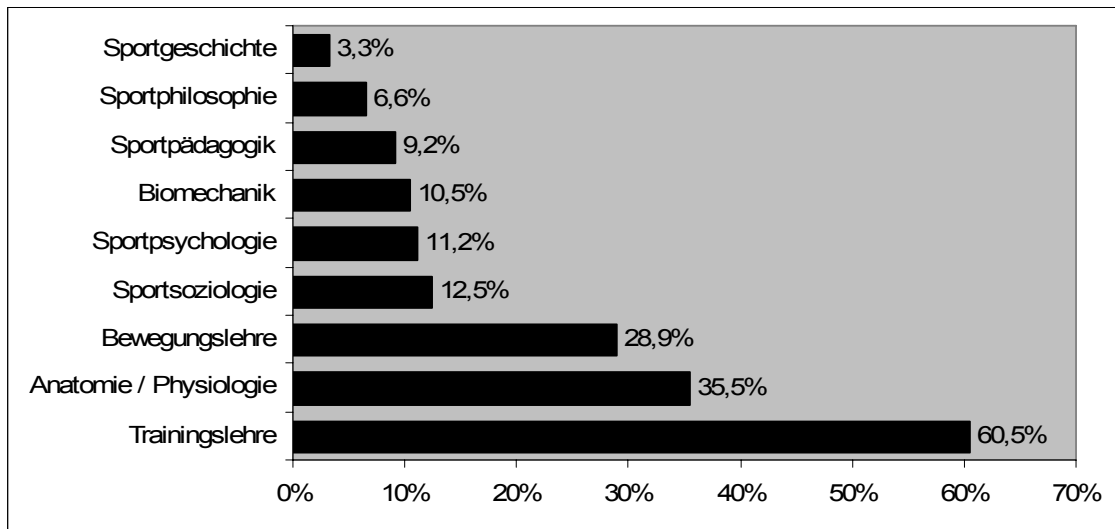


Abb. 38. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Abiturprüfungen (n=152) (Mehrfachantworten möglich)

Sowohl die grundsätzliche Verteilung auf geistes-sozialwissenschaftliche bzw. naturwissenschaftliche Perspektiven als auch die unterschiedliche Berücksichtigung der einzelnen Teildisziplinen zeigen ein mittlerweile vertrautes Bild, nämlich eine eindeutige Dominanz der naturwissenschaftlichen Seite und auf dieser wiederum ein klares Übergewicht der Trainingslehre (zur Begründung vgl. die entsprechenden Hinweise bei den Klausuren, Kap. 4.7.3).

Tab. 38. Anzahl der in die Abiturprüfungen einbezogenen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen (n=152)

Mono- bzw. multidisziplinäre Ausrichtung der Abiturprüfungen (n = 152)	
keine Zuordnung	8,6 %
1 Teildisziplin	32,2 %
2 Teildisziplinen	43,4 %
3 Teildisziplinen	7,9 %
4 Teildisziplinen	5,9 %
5 Teildisziplinen	0,7 %
8 Teildisziplinen	1,3 %

Der Forderung nach Multidisziplinarität wird in den Abiturprüfungen weitestgehend entsprochen (Tab. 38). Dabei ist auch hier die Frage zu stellen, ab welcher Anzahl beteiligter Teildisziplinen die notwendige Vertiefung vernachlässigt wird. In 15,8% der Prüfungen finden drei oder mehr Teilbereiche Berücksichtigung. In 43,4% der Prüfungen werden zwei Teilbereiche abgedeckt, wobei in 75,8% dieser Fälle beide Teilbereiche aus den naturwissenschaftlichen Gebieten und lediglich in 6% der Fälle aus sozial-geisteswissenschaftlichen Gebieten

stammen. In 32,2% der Prüfungen wird nur ein Teilbereich einbezogen und somit keine multidisziplinäre Ausrichtung erreicht (vgl. Tabelle 38).

Sportartenbezug

Die Analyse nach diesem Kriterium hat folgende Verteilung für die Abituraufgabenstellungen gezeigt (Abb. 39):

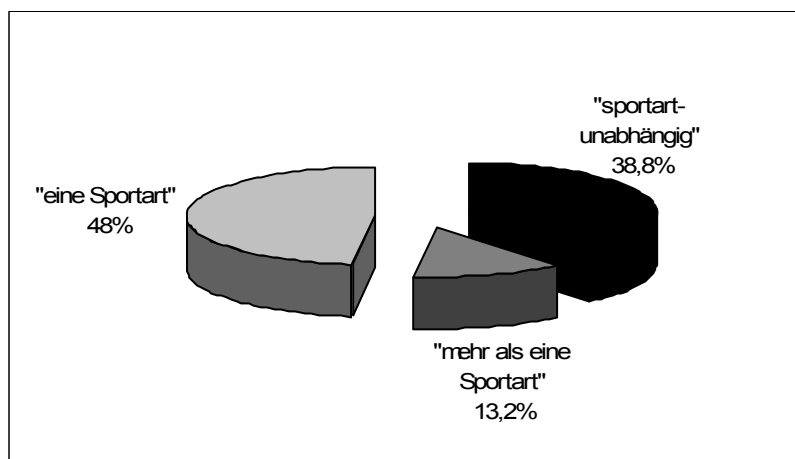


Abb. 39. Sportartenbezug innerhalb der Abiturprüfungen (n=152)

Wie auch bei den Klausuren verbleibt fast die Hälfte aller Abituraufgaben in einer Sportart. Hat diese Verteilung Konsequenzen für das Anspruchsniveau der Abiturprüfungen? Dies soll im Folgenden durch die vergleichende Betrachtung von Korrelationen der Kategorien „eine Sportart“ und „sportartunabhängig“ mit den Analysekriterien „Anforderungsbereiche“ und „Grad der theoretischen Fundierung“ untersucht werden:

Legt man die Einteilung der Abiturprüfungen nach dem Kriterium „Anforderungsbereiche“ zugrunde, wird ersichtlich, dass der dritte Anforderungsbereich in ähnlich vielen Aufgabenstellungen mit sportartunabhängiger Theorie erreicht wird wie in Aufgabenstellungen, die sich nur auf eine Sportart beziehen. Werden die Punkte „Sportartenbezug“ und „Grad der theoretischen Fundierung“ gegenübergestellt und auf Korrelationen analysiert, ergibt sich, dass sowohl in einer Sportart als auch sportartunabhängig eine ähnliche Häufigkeitsverteilung der theoretischen Fundierung vorhanden ist. Es zeigt sich also, dass die Wissensqualität und das Anforderungsniveau einer Prüfung, die sich größtenteils auf eine Sportart bezieht, hoch sein können. Eine vorschnelle Abqualifizierung solcher sportartbezogenen Prüfungen ist also nicht haltbar. Es kommt vielmehr auf die Aufgabenstellung im Einzelfall, ihre Bezüge und Anforderungen an. Eine gelungene Aufgabenstellung kann auch beim Verbleib in einer Sportart dem Prüfling einen anspruchsvollen, wissenschaftlichen Horizont eröffnen.

Zeitlicher Bezug der Prüfungsinhalte

Nach Vorgaben der APO-GOST und des Lehrplan Sport müssen sich die Prüfungsinhalte auf mindestens zwei der vier abiturrelevanten Halbjahre beziehen (vgl. MSWWF, 1999, S. 79). Dem Prüfungsvorschlag muss eine kurz gefasste, genaue Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung unter Hinweis auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen beigefügt werden (vgl. § 38 (1) APO-GOST).

Im Verlauf der Analyse werden, ausgehend von diesen unterrichtlichen Voraussetzungen, die Inhalte der Prüfungsaufgaben entsprechenden Unterrichtsvorhaben in den Halbjahren zugeordnet, in denen sie vermittelt wurden. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang zum einen der Aspekt der Anzahl einbezogener Halbjahre, zum anderen ist die Zeitspanne zwischen der unterrichtlichen Wissensvermittlung und der Prüfung interessant. Eine Prüfung, deren Inhalte in Stufe 12 vermittelt worden sind, erfordert ein insofern höheres Engagement der Schüler/innen, weil sie dazu angehalten sind, den länger zurückliegenden Stoff zu wiederholen, als eine Prüfung, in der erst jüngst Gelerntes aktiviert werden soll.

Für die Analyse nach diesem Kriterium wurden nur Prüfungen berücksichtigt, in deren Aufgabenstellung und/oder Erwartungshorizont eine explizite Nennung des zeitlichen Bezuges zu finden ist.

Tab. 39. Prüfungsrelevante Kurshalbjahre innerhalb der analysierten Abiturprüfungen (n=75)

Verteilung der prüfungsrelevanten Kurshalbjahre innerhalb der analysierten Abiturprüfungen (n=75)			
1 Halbjahr	5,3 %	12.1	1,3 %
		12.2	1,3 %
		13.1	2,7 %
2 Halbjahre	32 %	12/1; 12/2	8 %
		12/1; 13/1	12 %
		12/1; 13/2	2,7 %
		12/2; 13/1	4 %
		12/2; 13/2	4 %
		13/1; 13/2	1,3 %
3 Halbjahre	34,7 %	12/1; 12/2; 13/1	14,7 %
		12/1; 12/2; 13/2	9,3 %
		12/1; 13/1; 13/2	6,7 %
		12/2; 13/1; 13/2	4 %
4 Halbjahre	28 %	12/1; 12/2; 13/1; 13/2	28 %

Tab. 39 zeigt die Verteilung. Auffällig daran ist, dass in 28% der Prüfungen Bezug auf alle vier prüfungsrelevanten Halbjahre genommen wird. In 34,7% der Fälle wird auf Unterrichtsvorhaben aus drei Halbjahren zurückgegriffen, bevorzugt Inhalte aus Jahrgangsstufe 12 sowie dem ersten Kurshalbjahr der Stufe 13 (14,7%). In 32% der Fälle werden Inhalte zweier Halbjahre in die Prüfung einbezogen, vermehrt aus den Halbjahren 12/1; 13/1 (12%) und 12/1; 12/2 (8%). Es lassen sich lediglich vier Fälle finden (5,3%), in denen entgegen den ministeriellen Vorgaben die Prüfung auf das Sachgebiet eines Kurshalbjahres beschränkt ist. Der häufige Rückgriff auf Unterrichtsvorhaben der Halbjahreskurse 12/1 und 12/2 zeigt zudem, dass die Prüfungsaufgaben nicht nur das Kurzzeitgedächtnis bemühen, sondern auf Langfristigkeit der Lernprozesse ausgerichtet sind.

Materialien

Für die 152 Abiturprüfungen ergibt sich folgende Aufteilung auf die beiden Aufgabenformen: Die materialgebundenen Prüfungen (88,8%) dominieren eindeutig; 11,2% der Prüfungsaufgaben kommen ohne zusätzliche Prüfungsmaterialien aus. Die Differenzierung in unterschiedliche Materialarten zeigt Abb. 40.

Die Relationen sind ähnlich wie bei den Klausuren. Auch hier ist die erinnerte eigene Praxis relativ häufig vertreten (31,1% und 1,5%), was der Forderung nach Praxis-Theorie-Bezügen auch in der Abiturprüfung entgegenkommt. Neben der erinnerten eigenen Praxis und der Nutzung von Videoaufzeichnungen kann als dritte Verknüpfungsmöglichkeit von Theorie und Praxis der Versuch gesehen werden, sportliche Praxis in die Prüfungssituation selbst einfließen zu lassen. Da keine Überprüfung und Bewertung praktischer Elemente im Rahmen

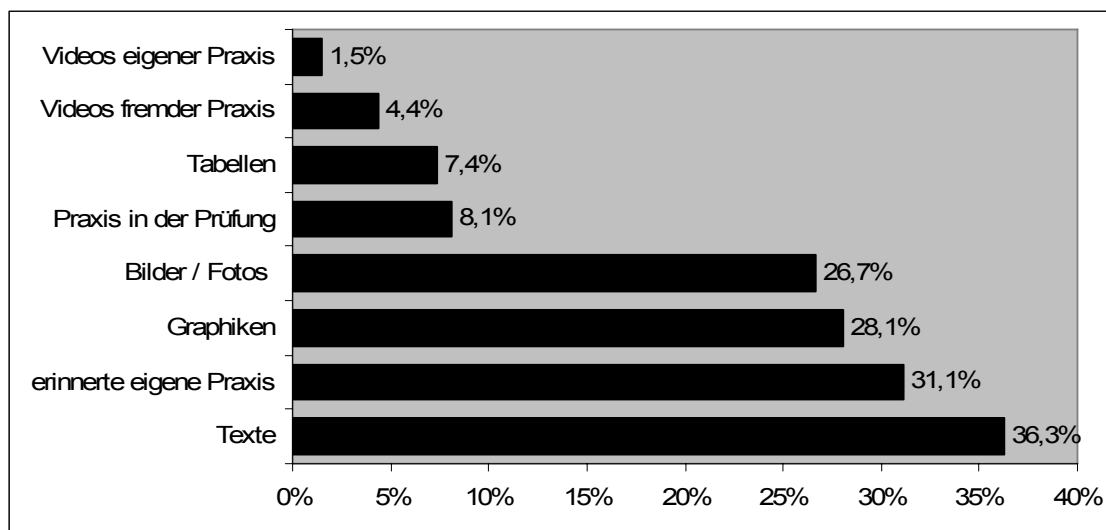


Abb. 40. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Abiturprüfungen (n=135) (Mehrfachnennungen möglich)

der Abiturprüfung vorgesehen ist, ist der Einsatz sportpraktischer Elemente in der Prüfung (hier: 8,1%) nur dann sinnvoll, wenn er der Bearbeitung und Lösung der gestellten Aufgaben förderlich ist. Zur Verdeutlichung sei ein Beispiel angegeben:

„Wählen Sie einige Übungen, die Ihnen für eine aerobe sportliche Ausdauerbelastung besonders geeignet erscheinen. Dazu wählen Sie sich für Sie geeignete Intensitätsstufen und gewünschte Pausenzeiten und führen die Übung in dieser Halle durch. Notieren Sie sich ihre Werte der Belastung, Erholung, Pausenlänge, Abfolge und dokumentieren Sie diese gewonnenen Werte in einer geeigneten Art und Weise, so dass Sie:

1. In dem anschließenden Prüfungsgespräch Ihre Dokumentationsgrundlagen erläutern.
2. Zu der Frage Stellung nehmen: Welchen Wert haben Prinzipien des extensiven Intervalltrainings und das Prinzip der lohnenden Pause für die Verbesserung oder den Erhalt sportlicher Ausdauer?“

Einerseits kommt diese Prüfungsform, die erst im Verlauf des Erprobungsvorhabens zugelassen wurde, dem Wunsch vieler Lehrer und auch Schüler nahe (sportpraktische Anteile auch im Abitur), andererseits führt sie (wie auch das Beispiel zeigt) zu erheblichem organisatorischen Aufwand, der nicht immer in vernünftiger Relation zum Nutzen steht.

4.7.6 Synopse und Fazit

Abschließend werden wichtige Ergebnisse zu Aufgabenstellungen für die Leistungsüberprüfungen Klausur, Fachprüfung und den ersten Teil der mündlichen Abiturprüfung überblickartig zusammengefasst und teilweise auch vergleichend reflektiert. Dabei werden nacheinander die eingesetzten Analyse Kriterien betrachtet.

Anforderungsbereiche

Tab. 40 gibt eine in 5 Kategorien gebündelte Übersicht der Anforderungsbereiche in den 252 Klausuren, 90 Fachprüfungen und 152 Abiturprüfungen. Dabei zeigt sich, dass die dritte Ebene der Anforderungsbereiche den Schülern bei fast allen Klausuren (etwa 94%) ermöglicht wird. Im ersten Teil der mündlichen Abiturprüfung erfüllen über drei Viertel aller Prüfungen diesen Anspruch, wobei zu beachten ist, dass über die Anforderungsbereiche des Gesprächsteils hier keine Aussagen getroffen werden konnten. Bei der Prüfungsform „Fachprüfung“ fällt zunächst auf, dass die Verteilungen der Anforderungsbereiche auf diese Kategorien für den Theorieteil und den Praxisteil identisch sind. Deshalb ist in Tabelle 40 nur eine Spalte für beide Komponenten aufgeführt.

Tab. 40. Einbezug und Gewichtung der Anforderungsbereiche innerhalb Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Anforderungsbereiche	Klausuren (n=252)	Fachprüfungen (n=90)	Abitur- prüfungen (n=152)
Nur I und II	6,3 %	32,2 %	22,4 %
Nur II und III	3,6 %	8,9 %	5,9 %
I weniger gewichtet als II, III vorhanden	54,7 %	27,8 %	23,7 %
I in etwa gewichtet wie II, III vorhanden	25,0 %	22,2 %	42,1 %
I stärker gewichtet als II, III vorhanden	10,3 %	8,9 %	5,9 %

Von den Fachprüfungen beinhalten über zwei Drittel den AFB III. Dieser im Vergleich zu den anderen Prüfungsformen deutlich niedrigere Wert liegt hinsichtlich des Theorieteils einer Fachprüfung vielleicht darin begründet, dass in der Regel dafür weniger Zeit zur Verfügung steht als für eine Klausur. Die Aufgaben sind teilweise wie ein kurzer Test konzipiert, der vor allem Reproduktionsleistungen einfordert.

Nicht zuletzt im Hinblick auf die Abiturprüfung ist es aber sinnvoll, auch in kurzen schriftlichen und insbesondere mündlichen Überprüfungen im Rahmen von Fachprüfungen die dritte Ebene der Anforderungen zu erreichen. Es empfiehlt sich, Aufgabenstellungen der Fachprüfungen hinsichtlich des Erreichens dieser Ebene gewissenhafter zu konzipieren.

Grad der theoretischen Fundierung

Die Analysen zum Grad der theoretischen Fundierung führen bei den Klausuren, Fachprüfungen und Abiturprüfungen tendenziell zu ähnlichen Befunden, die das für die gymnasiale Oberstufe geforderte Anspruchsniveau grundsätzlich zufrieden stellen (Tab. 41). Dieses Ergebnis ist insbesondere auch für die Form der Fachprüfung wichtig, weil hier traditionell auch praktische Prüfungsanteile vorhanden sind, die ganz offensichtlich nicht zu Lasten des theoretischen Niveaus gehen.

Tab. 41. Bezug zu wissenschaftlichem Wissen innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Grad der theoretischen Fundierung	Klausuren (n=252)	Fachprüfungen (n=94)	Abiturprüfungen (n=152)
Gegebener Bezug	94,1 %	86,1 %	85,5 %
Fehlender Bezug	6 %	13,8 %	14,5 %

Bezüge zu sportwissenschaftlichen Teilgebieten

Die Bezüge zur Theorie haben bei allen Prüfungsformen einen deutlichen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt (Tab. 42). Dies dürfte mit Ausbildungs-

Tab. 42. Sportwissenschaftliche Ausrichtung innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Prüfungsform	<u>ausschließlich</u> geistes- sozialwissenschaftliche Ausrichtung	<u>ausschließlich</u> naturwissenschaftliche Ausrichtung	Einbezug beider Bereiche
Klausur (n= 264)	10,2 %	49,2 %	37,6 %
Facharbeit (n= 24)	50 %	41,7 %	8,3 %
Fachprüfung (n= 100)	6 %	65 %	21 %
Abiturprüfung (n= 152)	10,5 %	61,8 %	13,9 %

strukturen der Sportlehrkräfte zu tun haben, aber auch damit, dass über naturwissenschaftliche Fragestellungen anscheinend leichter ein unmittelbarer Zugang zur sportmotorischen Praxis der Schüler gefunden werden kann.

Die führende Rolle von Trainingslehre und Bewegungslehre bei den berücksichtigten Teildisziplinen bestätigt diese Vermutung (Tab. 43). Mittel- und langfristig sollte hier eine Stärkung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Perspektive angegangen werden.

Vom Vorwurf der Unterversorgung mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Elementen müssen die Facharbeiten allerdings freigesprochen werden. Diese Form der Leistungskontrolle, vom engen Bezug zum Unterrichtsgeschehen abgekoppelt, nutzt offensichtlich vermehrt die Möglichkeit, auch solche Themen zu behandeln, die über das eigene sportliche Handeln der Schüler hinausgehen, „den Sport als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (vgl. MSWWF, 1999, S. 21) fokussieren und dazu vornehmlich Theorieansätze der geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen der Sportwissenschaft heranziehen.

Tab. 43. Häufigkeitsverteilung der sportwissenschaftlichen Teildisziplinen innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich (Einsatz von Mehrfachnennung)

	Klausuren (n=264)	Facharbeit (n=24)	Fachprüfungen (n=100)	Abitur- prüfungen (n=152)
1. Rang	Trainingslehre (56,1 %)	Sportsoziologie (23,8 %)	Bewegungslehre (54 %)	Trainingslehre (60,5 %)
2. Rang	Bewegungslehre (49,6 %)	Trainingslehre (16,7%)	Trainingslehre (44 %)	Ana/Physio (35,5 %)
3. Rang	Ana/Physio (45,1 %)	Sportphilosophie (16,7%)	Ana/Physio (26 %)	Bewegungslehre (28,9 %)

Erfreulich ist der relativ große Anteil jener Prüfungen, in denen beide Wissenschaftsrichtungen vertreten sind (Tab. 42). Schüler können in solchen Prüfungen die wissenschaftspropädeutisch bedeutsame Fähigkeit unter Beweis stellen, dass sie wissenschaftstheoretisch bedingte unterschiedliche Zugriffsweisen auf die sportbezogene Wirklichkeit und die damit verknüpften unterschiedlichen Erkenntnisweisen kennen und verstehen. Zwar scheint diese Prüfungsart bei den Abiturprüfungen etwas schwach vertreten (13,9%). Da in die Analysen hier jedoch nur der erste Teil der Abiturprüfung einbezogen wurde, ist es nicht unwahrscheinlich, dass bei Berücksichtigung auch des zweiten Prüfungsteils (Prüfungsgespräch) die entsprechenden Prozentzahlen höher ausfallen würden.

Alle Prüfungsformen favorisieren Leistungskontrollen unter Einbezug von zwei Teildisziplinen (Tab. 44). Damit wird der fachdidaktisch und wissenschaftspropädeutisch gewünschte multidisziplinäre Charakter der Prüfungen realisiert. Bedenkenswert ist die Aufsplitterung der Aufgabenstellungen in vier und mehr Teildisziplinen, die wahrscheinlich auf Kosten fachlicher Qualität erfolgt. Zur Bestätigung dieser Vermutung wären indes qualitative Analysen unumgänglich.

Tab. 44. Anzahl einbezogener sportwissenschaftlicher Teildisziplinen innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

	Klausuren (n=264)	Facharbeiten (n=24)	Fachprüfungen (n=100)	Abiturprüfungen (n=152)
1 Teildisziplin	19,3 %	29,2 %	30 %	32,2 %
2 Teildisziplinen	37,1 %	66,7 %	49 %	43,4 %
3 Teildisziplinen	26,1 %	4,2 %	11 %	7,9 %
4 Teildisziplinen	11,4 %	—	6 %	5,9 %

5 Teildisziplinen	4,2 %	—	—	0,7 %
6 Teildisziplinen	1,9 %	—	—	—
8 Teildisziplinen	—	—	—	1,3 %

Sportartenbezug

Der Blick auf Tab. 45 legt eine Blockbildung der verschiedenen Leistungsüberprüfungsformen nahe. Die Klausuren und die Abiturprüfungen beschränken sich eindeutig seltener auf nur eine Sportart und legen ihre Themen mehrheitlich sportartunabhängig bzw. auf mehrere Sportarten bezogen an. Das dürfte nicht unwesentlich mit der Einlösung des Anforderungsbereichs II zusammen hängen, der eine Übertragung bereits bekannter Wissensbestände und Zusammenhänge auf neue Situationen fordert.

Tab. 45. Sportartenbezug innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

Sportartenbezug der Theorie	Klausuren (n=275)	Facharbeiten (n=24)	Fachprüfungen (n=102)	Abiturprüfungen (n=152)
Eine Sportart	42,9 %	83,3 %	74,5 %	48,0 %
Mehr als eine Sportart	13,8 %	4,2 %	11,8 %	13,2 %
Sportartunabhängig	43,3 %	12,5 %	13,7 %	38,8 %

Bei den Facharbeiten und den Fachprüfungen hingegen beziehen sich die Lehrkräfte in ca. drei Viertel der Fälle in der Theorie auf nur eine Sportart. Für diese thematische Konzentration sind bei den Facharbeiten wahrscheinlich spezifische Interessen der betroffenen Schüler verantwortlich. Bei den Fachprüfungen könnte die Fokussierung daran liegen, dass sich viele praktische Prüfungsteile nur auf eine Sportart beziehen, die im Sinne des Praxis-Theorie-Bezugs dann auch Gegenstand des Theorieteils der Prüfung ist. Dennoch bietet sich hier eine teilweise noch ungenutzte Chance, insbesondere über die Theoriekomponente mehrere Sportarten vergleichend zu betrachten. Beispielsweise können Aufgaben zu Bewegungsanalogien zweier unterschiedlicher Sportarten gestellt werden.

Stellt man jedoch Prüfungen in einer Sportart den anderen beiden Kategorien gegenüber, dann zeigen Korrelationsanalysen, dass sowohl der Anforderungsbereich III etwa genauso oft erreicht wird, als auch, dass eine ähnliche Verteilung des Grads der theoretischen Fundierung vorliegt. Wissensqualität und Anforderungsniveau einer Prüfung, die sich größtenteils auf eine Sportart bezieht, können also durchaus hoch sein, sie sind sportartübergreifenden Themen nicht per se unterlegen.

Materialien

Alle Prüfungsformen weisen ein deutliches Übergewicht der materialgebundenen Variante auf (Tab. 46). Die Vermutung liegt nahe, dass über die eingesetzten Materialien nicht zuletzt auch sportliche Praxis repräsentiert und (im Sinn der geforderten Praxis-Theorie-Verbindung) der reflexiven Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden soll.

Tab. 46. Materialbezug innerhalb der Leistungsüberprüfungen im Vergleich

	Klausuren (n=274)	Fachprüfungen (n=100)	Abiturprüfungen (n=152)
materialgebunden	78,1 %	74 %	88,8 %
materialungebunden	21,9 %	26 %	11,2 %

Ein genauerer Blick auf die verwendeten Materialien stützt diese These (Tab. 47). Die Materialart „erinnerte eigene Praxis“ dominiert eindeutig die Fachprüfungen, besetzt aber (einschließlich „Videos eigener bzw. fremder Praxis“) auch Klausuren und Abiturprüfung zu gut einem Drittel; „Bilder/Fotos“ bilden einen weiteren großen Materialblock (27% - 44%). Auch über sie wird wahrscheinlich sportliche Praxis in die Prüfungssituation transportiert, um dort zum Gegenstand kognitiver Betrachtung und Auseinandersetzung zu werden.

Tab. 47. Materialeinsatz innerhalb der materialgebundenen Leistungsüberprüfungen im Vergleich (Einsatz von Mehrfachnennung)

Materialart	Klausuren (n=214)	Fachprüfungen (n=74)	Abiturprüfungen (n=135)
Texte	36,4 %	9,5 %	36,3 %
Grafiken	31,3 %	28,4 %	28,1 %
Bilder/Fotos	43,5 %	32,4 %	26,7 %
erinnerte eigene Praxis	32,2 %	77,0 %	31,1 %

Materialgebundene Aufgaben dienen also zu einem hohen Grad dem grundlegenden fachdidaktischen Postulat eines möglichst engen Praxis-Theorie-Bezuges. Allerdings ist auch diese Aussage letztlich nur durch weitergehende qualitative Studien belegbar.

5 Bilanz

DIETRICH KURZ & NORBERT SCHULZ

Evaluation, so hatten wir gesagt, ermittelt grundsätzlich nicht nur den Ist-Zustand ihres Gegenstandes, sie bewertet diesen Ist-Zustand mithilfe ausgewiesener Maßstäbe und sie schafft damit zugleich Grundlagen für zukünftiges Handeln (vgl. Kap. 3). Auch das Evaluationsprojekt „Sport als 4. Abiturfach“ war entsprechend angelegt und letztlich darauf gerichtet, die gewonnenen Ergebnisse und Einsichten für zukünftige bildungspolitische Weichenstellungen zum Sport in der gymnasialen Oberstufe zur Verfügung zu stellen. Welche resümierenden und zugleich prospektiven Schlüsse lassen sich auf der Basis der in Kap. 4.1 bis 4.7 zusammengestellten Ergebnisse ziehen? Es bietet sich an, zur Bearbeitung dieser Aufgabe auf jene zentralen Leitfragen unseres Evaluationskonzeptes (vgl. Kap. 3.2) zurückzugreifen, in denen die (gemeinsamen und spezifischen) Interessen der verschiedenen stakeholder des Erprobungsvorhabens gebündelt sind und auf die nun erfahrungsgestützte Antworten gegeben werden können.

(1) *Wird in den Prüfungen im 4. Abiturfach Sport ein Niveau erreicht, das den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe gerecht wird?*

Zur Spezifizierung dieser Frage ist eine grundsätzliche Unterscheidung sinnvoll: Zu differenzieren ist einerseits in ein Anspruchsniveau, das durch unterrichtliche Vorbereitung und Konzipierung von Prüfungsaufgaben seitens der Lehrkräfte ermöglicht bzw. gefordert wird (Output der Lehrperson), und andererseits in ein Anspruchsniveau, das de facto von den Prüflingen erreicht wird (Output der Schüler). Während die gezeigten Prüfungsleistungen angesichts der Wahlfreiheit der Schüler nur mittelbar beeinflussbar sind, stehen die beteiligten Schulen für die Qualität der Aufgabenstellungen und damit der *potentiellen* Prüfungsleistungen voll in der Verantwortung. Und in dieser Hinsicht machen die vorliegenden Ergebnisse durchaus zuversichtlich. Die in den Klausuren und mündlichen Prüfungen gestellten Aufgaben entsprechen zunehmend den Anforderungen, die für Prüfungen in der gymnasialen Oberstufe in allen Fächern gelten. Das gilt insbesondere für die geforderte Zuordnung zu den drei Anforderungsbereichen. Lediglich die im Lauf des Erprobungsvorhabens alternativ zu Klausuren eingeführte Form der Fachprüfung zeigt hier deutliche Schwächen (insbesondere bei der Realisierung des Anforderungsbereichs III), die nicht akzeptabel sind. Die Gefahr, an dieser Stelle in alten Prüfungsschlendrian zurückzufallen, ist nicht gering. Doch sollte das nicht zur Rücknahme dieser Prüfungsform führen; dagegen sprechen ihre fachdidaktischen Möglichkeiten. Es muss vielmehr darum gehen, diese Prüfungen sorgfältiger vorzubereiten und ihre Konzeption weiterzuentwickeln. Sie kann nur durch gezielte Aufmerksamkeit der Lehrer und Berater gebannt werden.

Allerdings ist diese wünschenswerte Aufmerksamkeit prinzipiell durchaus gegeben. So überzeugt die Qualität der in den Prüfungen verlangten Theorie nahezu durchgängig (also auch bei den Fachprüfungen). Die Prüfungen rekurrieren auf anspruchsvolles wissenschaftliches Wissen und unterscheiden sich in dieser Hinsicht deutlich von vergleichbaren früheren Situationen, in denen häufiger die Beschränkung auf oberflächliches Regelwissen und Alltagswissen zu beklagen war.

Zufriedenstellend ist auch die Quote der geforderten halbjahresübergreifenden Aufgabenstellungen in der Abiturprüfung. Bis auf ganz wenige Ausnahmen nehmen die Prüfungen Bezug auf den Unterrichtsstoff von zwei und mehr Halbjahren. In derart kursübergreifenden Aufgabenstellungen (ebenso in der Bezugnahme auf eine Vielzahl von sportwissenschaftlichen Teildisziplinen) steckt indes auch eine potentielle Schwäche: Die Vielfalt anzusprechender Aspekte geht – wie Prüfungshospitationen bestätigen – zuweilen zu Lasten der *Wissenstiefe*. Gerade auch angesichts der fachspezifisch knappen Zeitkontingente für Theorievermittlung sollte daher zukünftig sachbezogen stärker fokussiert werden, zumal die wissenschaftspropädeutischen Chancen multidisziplinärer Aufgabenstellungen noch selten genutzt werden.

(2) *Wie schwer ist das 4. Abiturfach Sport unter den Bedingungen der Erprobung?*

Die bisherige Kritik am 4. Prüfungsfach Sport, zu viele Schüler würden ohne große Anstrengungen zu gute Noten erhalten, ist für die Phase des Erprobungsvorhabens nicht mehr zu halten. Der Anteil des Faches Sport an den Viertfachprüfungen ist von einst ca. 25% auf nunmehr ca. 13% (mit weiterhin abnehmender Tendenz) zurückgegangen. Obwohl uns Vergleichszahlen anderer Fächer fehlen, zeigt der Rückgang Normalisierung an. Auch Vergleiche der Sport-Prüflinge mit den Schülerinnen und Schülern, die andere vierte Prüfungsfächer wählen, lassen keine Leistungsunterschiede erkennen. Der Gesamtnotendurchschnitt der beiden Schülergruppen unterscheidet sich nicht. Durch die für das Erprobungsvorhaben konstitutiven Bedingungen (Klausuren, mündliche Abiturprüfung) hat das Fach auch bei den Schülern ein neues Standing bekommen. Es wird nunmehr von Schülern gewählt, die zwar sportinteressiert sind, sich aber ansonsten von ihren Mitschülern nicht abheben.

Allerdings dürfen kleinere Relativierungen dieses „Normalbildes“ nicht verschwiegen werden, denen zukünftig vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken ist:

- Die am Erprobungsvorhaben beteiligten Gesamtschulen stellen prozentual deutlich mehr Prüflinge als die Gymnasien (23,1% : 9,3%). Sind Gesamtschüler per se sportlich interessierter oder spielen hier andere klientspezifische Motive eine Rolle? Diese Frage berührt indes Probleme,

die wohl nicht sportspezifisch sind, sondern die Gesamtschule insgesamt betreffen und wahrscheinlich auch nur in größerem Rahmen gelöst werden können.

- Das 4. Abiturfach Sport wählen mehr als doppelt so viele Schüler wie Schülerinnen. Das spiegelt nicht mehr das außerschulische Sportengagement der Geschlechter in der Jugendphase, die schulische Ungleichverteilung dürfte vielmehr auch auf entsprechend einseitige Angebote (Kursprofile) zurückzuführen sein, die eher typisch männlichen Erwartungen entsprechen. Damit stehen schulische Strukturen im Widerspruch zu einem erklärten Ziel der Politik, die solchen Ungleichheiten auch im Sport entgegenwirken möchte. Durch das zukünftige Neigungsfach Sport (nur ein Kursangebot pro Schule) dürfte sich dieses Problem noch verschärfen. Es bedarf folglich fachdidaktischer Anstrengungen (und Eingebungen) für eine Lösung, die den Zugang zu Sport als Prüfungsfach beiden Geschlechtern in prinzipiell gleicher Weise ermöglicht.
- Das schulische Leistungsprofil der Prüflinge im 4. Abiturfach Sport ist unauffällig geworden; auffällig ist jedoch immer noch der geringe Arbeitsaufwand für das Fach, den sich die Schüler selbst attestieren. Zwar fehlen auch hier Vergleichszahlen für andere Fächer. Doch dass vier von fünf Schülern angeben, wöchentlich maximal 30 Minuten für die Vor- und Nachbereitung sporttheoretischer Aufgaben aufzuwenden, scheint uns extrem niedrig. Die Prüflinge kommen zu ihren (nun allerdings nicht mehr so guten) Noten offensichtlich nach wie vor mit relativ geringem Einsatz. Anders formuliert: Die Lehrkräfte setzen (sportunübliche) Lernformen wie Hausaufgaben u.ä. noch zu selten ein, was auch die Wirksamkeit des Unterrichts beeinträchtigen dürfte. Sie sollten hier zukünftig mutiger und konsequenter sein.

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

Generell gilt: Auch wenn die Abiturprüfung eine rein mündliche Prüfung ist, in der theoretische Anforderungen zu erfüllen sind, sollte die Vorbereitung auf sie möglichst in einer Verknüpfung von Praxis und Theorie erfolgen, bei der die Praxis als Gegenstand und Anwendungsfeld theoretischer Reflexion genutzt wird. Diese Kombination (bewusstes Anwenden der Theorie in der Praxis) sehen auch die Schüler als optimale Prüfungsvorbereitung. Die Lehrkräfte hatten hier anfänglich Probleme, konnten diese im Verlauf des Erprobungsvorhabens aber immer besser bewältigen. Gleichwohl bleiben Schwachstellen. Deren Behebung wird jedoch nicht durch prinzipielle Barrieren behindert. Diesbezügliche Fortschritte sind eher eine Frage der Zeit, wie bereits die Entwicklung während der Erprobung zeigt:

- Die methodischen Möglichkeiten des Faches sind noch nicht ausgeschöpft. Das Beispiel der Hausaufgaben zeigt dies (wenngleich die Aussagen der Lehrkräfte gerade zu diesem Punkt von denen der Schüler abweichen). Lehrervorträge und -informationen prägen den Unterricht noch mehr als schülergetragene Vermittlungs- und Lernformen, die zwar zeitintensiver, aber – so auch die Schülermeinungen – lerneffektiver sind. Der Einsatz von Arbeitsblättern u. ä. zur schriftlichen Sicherung des Gelernten hat im Verlauf der Erprobung Steigerungsraten zu vermeiden, ist aber immer noch relativ selten und müsste optimiert werden.
- Verantwortlich für derartige Versäumnisse machen die Lehrkräfte insbesondere die ungeeigneten Raumverhältnisse an der Übungsstätte, die das Schreiben, den Einsatz technischer Medien usw. zweifelsohne erschweren, mit denen man sich jedoch abzufinden hat, weil sie nur schwerlich korrigiert werden können. Die an mehreren Erprobungsschulen noch gängige Praxis, diesem Problem unmittelbar vor anstehenden Leistungsüberprüfungen dadurch zu begegnen, dass separate (zusätzliche) Theoriestunden (im Klassenraum) speziell für die Prüflinge angesetzt werden, scheint uns nicht der Königsweg. Sinnvoller, auch im Blick auf den Gesamtkurs und das durchgängige Praxis-Theorie-Postulat, sind wahrscheinlich konsequent angesetzte und ausgegliederte Klassenzimmerstunden für alle Kursmitglieder immer dann, wenn der Stand des Unterrichtsvorhabens dies plausibel macht.

Schließlich haben Lehrkräfte, bevor überhaupt methodische Überlegungen ansetzen können, Probleme schon bei der Suche nach den Inhalten unterrichts- und prüfungsrelevanter Theorie. Anders als in anderen Fächern können sie nicht auf vorgefertigte und zugängliche Materialien zurückgreifen, die als Basis ihres Unterrichts dienen, sondern müssen zunächst einmal selbst mediendidaktisch produktiv werden. Nicht zuletzt aus diesem Dilemma erklärt sich, dass nahezu überall naturwissenschaftliche Inhalte die „Theorie“ in Unterricht und Prüfung einseitig bestimmen. Diese Einseitigkeit ist weder aus dem didaktischen Konzept des Lehrplans noch des Erprobungsvorhabens zu rechtfertigen, wird jedoch ohne Hilfe von außen (durch Schülerbücher und Unterrichtsmaterialien) kaum abzubauen sein.

- (4) *Welche strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen stützen einen Unterricht, der den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe gerecht wird?*

Die Gesamtschulen sind im Erprobungsvorhaben eindeutig überrepräsentiert. Ebenso beläuft sich der prozentuale Anteil der Prüflinge bei den teilnehmenden Gesamtschulen gut auf das Doppelte im Vergleich zu den Gymnasien. Das An

gebot, Sport als 4. Prüfungsfach wählbar zu machen, scheint also eine größere Affinität mit Gesamtschülerinteressen zu haben. Dies hat allerdings keine (negativen oder positiven) Auswirkungen auf die erfolgreiche Teilnahme am Erprobungsvorhaben. Zumindest enthalten unsere Ergebnisse keine Hinweise auf schulformbedingte Differenzen. Auch das Kriterium der räumlichen und materiellen Ausstattung ist unter dem Aspekt erfolgreicher Teilnahme unergiebig. Die Schulen verfügen zwar über eine gute, keineswegs aber herausragende oder gar exklusive Ausstattung. Sie nutzen allerdings ihre gegebenen Möglichkeiten intensiv für eine sportliche Profilbildung (Sport im Schulprogramm, AGs, Kooperation mit Sportvereinen usw.).

Das sportliche Profil der Erprobungsschulen verweist auf eine grundlegende Bedingung erfolgreicher Teilnahme: ein engagiertes und kooperatives Fachkollegium, das sich zudem möglichst der ideellen Unterstützung durch die Schulleitung sicher sein kann und das vor allem das Konzept des Erprobungsvorhabens und das ihm zugrundeliegende Verständnis von Schulsport bejaht. Diesbezüglich haben die Erprobungsschulen mit durchaus unterschiedlichen Voraussetzungen und mit entsprechend unterschiedlichem Erfolg operiert. Nur wenn die Schule über ein (quantitativ und qualitativ) ausreichend starkes Team von Sportlehrkräften verfügt, das sich diskursiv und kooperativ dem Abiturfach Sport widmet, ist dauerhaft und langfristig eine zufriedenstellende Umsetzung der damit gegebenen Anforderungen an das Fach zu erwarten.

Damit ist auch schon die Antwort auf die Frage nach dem geeigneten Organisationsmodell (A oder B) nahegelegt. Diese Antwort sollte nicht isoliert auf die Abiturprüfung bezogen, sondern im Blick auf den Sportunterricht in der Oberstufe insgesamt gegeben werden. Und dann hat eindeutig das Modell B die besseren Argumente. Es setzt Kooperation in den Fachkollegien nicht nur voraus, es provoziert sie auch. Das Modell B steigert durch das Angebot verschiedener Kursprofile zudem die Attraktivität des Faches für potentielle Prüflinge und es sorgt für eine Qualitätssicherung des gesamten Oberstufensports, der nicht (wie an etlichen Schulen mit Modell A nachweisbar) in einen anspruchsvollen Prüfungskurs und in qualitativ deutlich abfallende „Restkurse“ zerfällt .

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

Befürchtungen, die Auflagen des Erprobungsvorhabens könnten das Genuine des Faches (die Bewegung) bedrohen, das Fach verköpfen, seinen Erziehungsauftrag gefährden und seine Attraktivität für die Schüler mindern, haben sich nicht bestätigt. Die anfänglich noch unsicheren, im Verlauf der Erprobung aber immer besser gelingenden Bemühungen der Lehrkräfte um eine überzeugende Verknüpfung der praktischen mit den theoretischen Unterrichtsanteilen haben diese Gefahr abgewendet. Auch die punktuellen Leistungsüberprüfungen

(Klausuren, Fachprüfungen, Abiturprüfungen) konnten durch Anbindung an Fragen, die sich in der Praxis des Sports stellen, den Schülern in ihrer Sinnhaftigkeit verdeutlicht werden. Die Ergebnisse der Schülerbefragungen belegen durchgängig einen Attraktivitätsgewinn des Faches („ist interessanter“) gegenüber dem, das sie aus der Sekundarstufe I kannten. Das ist ein ausgesprochen erfreulicher und ermutigender Befund.

Bedenklich (und zugleich bildungspolitisch relevant) ist hingegen, was unser „Großversuch“ ergeben hat, was also in den Nicht-Prüfungskursen zu beobachten war. Schon an den Erprobungsschulen, die durch ihr sportliches Profil immerhin ein gehobenes Interesse am Schulsport bekunden, fallen die Nicht-Prüfungskurse gegenüber den Prüfungskursen im Niveau deutlich ab. Das gilt nicht nur (was zu vermuten war) im Bereich der theoretischen Anforderungen, sondern ebenso und erstaunlicherweise auch in den sportpraktischen Anforderungen und Leistungen. Ohne den Anreiz bzw. die Auflagen, die mit einer fakultativen Abiturprüfung gegeben sind, läuft der Sportunterricht in der Oberstufe offensichtlich Gefahr, sich breitflächig zu einem Bewegungsbetrieb zu entwickeln, dem gymnasiales Niveau nicht mehr zugesprochen werden kann. Für künftige Entscheidungen über die Rolle des Sports in der gymnasialen Oberstufe sollte diese Erkenntnis nicht übergangen werden. Andere Fächer sind dieser strukturbedingten Gefahr weniger ausgesetzt, da in ihnen die Bedingungen des Modells B die Regel sind, ihre Grundkurse daher immer auch Abiturkandidaten aufweisen oder zumindest aufweisen können.

(6) *Schöpft der Sportunterricht unter den Bedingungen des Schulversuchs das pädagogische Potential des Faches aus?*

Die Frage nach Veränderungen des Faches impliziert bereits auch Befürchtungen um eventuelle pädagogische Einschränkungen und Verluste, die mit den Erprobungsbedingungen eingehandelt werden. Grundsätzlich gilt auch in dieser Hinsicht das beruhigende Ergebnis der Erprobung, dass die Verknüpfung von Praxis und Theorie zunehmend gelingt. Und je mehr das der Fall ist, werden sowohl die gymnasialspezifischen Ziele der Wissenschaftspropädeutik als auch die genuinen fachspezifischen Aufgaben eines „erziehenden Sportunterrichts“ im Sinne der Richtlinien und Lehrpläne in einer Weise und auf einem Niveau erreicht, das der gymnasialen Oberstufe angemessen ist.

Unterhalb dieser prinzipiellen Feststellung lassen die Evaluationsergebnisse jedoch erkennen, dass das pädagogische Potential des Faches noch besser ausgeschöpft werden könnte. Eine zukunftsorientierte Aufgabe wird vor allem greifbar in der Monotonie der immer gleichen Kursprofile mit immer gleichen profilbildenden Inhalten und Pädagogischen Perspektiven, die in deutlichem Widerspruch zur pädagogisch gewollten Vielfalt des Lehrplankonzepts steht und insbesondere zu Lasten der weiblichen Schüler geht.

Die Gründe für die Einseitigkeit von Unterricht (und Prüfungen) sind mehrschichtig und nur z. T. auf Auflagen des Erprobungsvorhabens zurückzuführen. Sie sind zum einen bei jenen Lehrern zu finden, die dem mehrperspektivischen Fachkonzept des neuen Lehrplans mit Skepsis oder gar Ablehnung begegnen und an für sie Altbewährtem festhalten. Es gibt aber auch Lehrkräfte, die dem didaktischen Ansatz des Lehrplans grundsätzlich zustimmen, aufgrund ihrer traditionellen Ausbildung und fehlender Unterrichtshilfen die Umsetzung der dort geforderten didaktischen Vielfalt jedoch allenfalls im Kleinen, auf der Ebene von Unterrichtsvorhaben wagen, die langfristig bindenden Kursprofile aber nach wie vor im traditionellen Rahmen halten. Für die Zurückhaltung dieser Gruppe sind nun auch Bedingungen des Erprobungsvorhabens mit verantwortlich. Manche Lehrkräfte würden für ihren Unterricht zwar gern auch ungewohnten Pädagogischen Perspektiven eine Chance geben, stellen jedoch deren Tragfähigkeit im Sinne eines Kursprofils in Frage. Insbesondere sehen sie sich außer Stande, die im Erprobungsvorhaben geforderte theoretische Ausstattung und Fundierung eines solchen innovativen Kursprofils zu leisten. Bei ihnen stehen die gymnasialspezifischen Auflagen (Klausuren, mündliche Abiturprüfung) und der Wunsch nach Handlungssicherheit, die sie am ehesten in den Theoriefeldern der Trainingslehre, Bewegungslehre und Sportmedizin finden, innovativen Ambitionen im Wege. Den Lehrkräften beider Gruppen ist letztlich nur mit weiterer Überzeugungsarbeit und vor allem mit praktischer Unterstützung von außen in Form von Unterrichtsmaterialien, Beratung und Fortbildung auf den gewünschten Weg zu helfen. Hier setzt die Erprobung in der 2. Phase an.

Abkürzungen

AFB	Anforderungsbereiche
APO-GOSt	Abiturprüfungsordnung gymnasiale Oberstufe
BR	Bezirksregierung
DSHS	Deutsche Sporthochschule Köln
DSLVL	Deutscher Sportlehrerverband
ER	Erprobungsrahmen
EWH	Erwartungshorizont
GK	Grundkurs
GOSt	Gymnasiale Oberstufe
GS	Gesamtschule
IB	Inhaltsbereich
KMK	Kultusministerkonferenz
KSH	Konferenz sportwissenschaftlicher Hochschuleinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland
LMR	Landesministerialrat
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
Isb	Landessportbund
LK	Leistungskurs
LSW	Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
LRSD	Leitender Regierungsschuldirektor
MR	Ministerialrat(-rätin)
RP	Regierungspräsident
RuL	Richtlinien und Lehrpläne
MSW	Schulministerium (Ministerium für Schule und Weiterbildung)
MSWF	Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung
MSWKS	Sportministerium (Ministerium für Stadtentwicklung und Wohnen, Kultur und Sport)
NPK	Kurse ohne Option auf auf P 4 („Nicht-Prüfungskurse“)
PK	Prüfungskurs(e)
P4	Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur
StGr	Steuerungsgruppe
UV	Unterrichtsvorhaben
\bar{x}	Mittelwert
σ / s	Standardabweichung
N	Gesamtumfang der Stichprobe
d	Effektstärke
p	Signifikanzniveau

Literatur

- Abel, J. (2002). Kurswahlen aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. *Die Deutsche Schule* 94 (2), 192-203.
- Acker, D. (1997). Perspektiven des Schulsports in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Schulentwicklung. In: Landesinstitut 1997, S. 13-16.
- Baur, J., Burrmann, U. & Krysmanski, K. (2002). Sportbezogene Sozialisation von Mädchen. BISp – Wissenschaftliche Berichte und Materialien. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bruckmann, K. (1998). Kein Abitur im Sport!? *Sportunterricht* 47 (5), 199-200.
- Bucko, A. (2005). Strukturelle Voraussetzungen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung. Examensarbeit Universität Bielefeld.
- Büschendorf, S., & Lange, I. (2003). Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe. *Eine empirische Untersuchung zum vierten Abiturfach Sport*. Examensarbeit Universität Bielefeld.
- Deutscher Sportlehrerverband (DSLTV). (1999). Stellungnahme zum Lehrplanentwurf Sport, Gymnasiale Oberstufe, Stand: 15. August 1998. *Sportunterricht* 48 (2), 88-91.
- Geßmann, R. (2002). Andersartig und gleichwertig? Das Schulfach Sport zwischen Konformitätsstreben, Anpassungsdruck und Bewahrung seiner Besonderheit. In W. Borgers u.a. (Red.), *Tempel und Ringe. Zwischen Hochschule und Olympischer Bewegung*. (Festschrift D. R. Quanz, S. 149-166). Köln: Carl und Liselott Diem – Archiv.
- Geßmann, R., et al. (2002). Schulversuch „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“. Zwischenbericht Abiturjahrgang 2002
- Geßmann, R., et al. (2003). Schulversuch „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“. Zwischenbericht Abiturjahrgang 2003.
- Geßmann, R., et al. (2004). Erprobungsvorhaben „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“. Zwischenbericht im Sportausschuss des Landtags NRW, 24. Mai 2004.
- Giesecke, H. (1976). Zur Kritik am Normenbuch Gemeinschaftskunde. In A. Flitner & D. Lenzen (Hrsg.), *Abitur-Normen gefährden die Schule*. München: Piper.
- Groth, K. (1978). Vergleichende Dokumentation der Oberstufenlehrpläne Sport – ein Werkstattbericht in Tabellen und Grafiken. (Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft, Bd. 7, S. 53-103). Sankt Augustin: Academia.
- Groth, E. & Groth, K. (1980). Elf Bundesländer – elf Versuche zur Neugestaltung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. *Sportunterricht* 29 (3), 88-89.
- Heim, R. (1995). Sportwissenschaft – terra incognita? In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren*. Wiebaden: Limpert.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Herrlitz, H.-G. (2001). Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen. *Die Deutsche Schule* 93 (3), 279-290.
- Huber, L. (1994). Wissenschaftspropädeutik – eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. In M.-A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1998). Allgemeine Studierfähigkeit, basale Fähigkeiten, Grundbildung. Zur aktuellen Diskussion um die gymnasiale Oberstufe. In R. Messner, E. Wicke & D. Bosse (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe*. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2000). Wissenschaftspropädeutik, allgemeine Studierfähigkeit und ihre Umsetzung in Grundkursen. In Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), *Bildung braucht guten Grund*. Wiesbaden: HeLP.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1972). *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Neuwied: Luchterhand.

- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1978). *Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe vom 2. 12. 1977*. Neuwied: Luchterhand.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Sport. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005*. Neuwied: Luchterhand.
- Köster, R. (1994). Unterrichtsmaterialien im Kursunterricht der gymnasialen Oberstufe. *Sportunterricht* 43 (2), 69-78.
- Köster, R. (1998). Das „Sportabitur“ – die fachspezifische Sonderform zur Hochschulreife? Ein Beitrag zur Versachlichung der Diskussion um Sport als Prüfungsfach. *Sportunterricht* 47(5), 196-200.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Curriculum Gymnasiale Oberstufe. Sport. o.O. 1972; 2. Ausgabe o.O. u. J. (1974) (Schulreform NW. Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 16 bzw. 16 II).
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1981). *Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. (Bde. I-IV Frechen 1980; Bd. V (Gymnasiale Oberstufe)). Köln: Greven.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurz, D. (1976). Theorie im Unterricht. In H. Gabler (Hrsg.), *Schulsportmodelle in Theorie und Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion. Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In H. Aschebrock (Red.), *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. Werkstattbericht* (S. 5-25). Soest: Landesinstitut für Schule.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1996). *Sport in der gymnasialen Oberstufe. Kritische Bestandsaufnahme und erste Perspektiven*. (Werkstattberichte Curriculumrevision im Schulsport, (1)). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1997). *Perspektiven für den Schulsport in der gymnasialen Oberstufe. Workshop-Dokumentation*. (Werkstattberichte Curriculumrevision im Schulsport, (2)). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (Hrsg.) (2006). *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung*. Hamburg: Czwalina.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäß § 26 b SchVG – APO-GOST vom 5. Oktober 1998, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Februar 2001 (SGV. NRW. 223)*
- Nieland, J. & Köster, R. (2000). *Überlegungen zu Leitfragen für die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung von Sport als 4. Fach der Abiturprüfung*. Fachaufsichtliche Stellungnahme, Herbst 2000.
- Philologen – Verband NW. (1993). Stellungnahme des Philologen – Verbandes NW zur Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der SPD zur neu gestalteten gymnasialen Oberstufe. *Bildung aktuell*, (2-3), 38-43.
- Prohl, R. & Krick, F. (2006). Lehrplan und Lehrplanentwicklung. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer&Meyer.
- Quanz, D. (1976). Zum Schulbuchproblem im Sportunterricht. In G. Hecker (Hrsg.), *Der Mensch im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

- Quanz, D. (1984). Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In K. Carl (Hrsg.), *Handbuch Sport. Wissenschaftliche Grundlagen für Unterricht und Training* (S. 701-736, Bd. 2). Düsseldorf: Bagel.
- Quanz, D. u.a. (Hrsg.). (1979). Sportunterricht in der reformierten Oberstufe. Eine Synopse über die amtlichen Bestimmungen für Unterricht und Abiturprüfung im Sport in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1: Gesamtstruktur. Frankfurt/Main: Deutscher Sportbund.
- Quanz, D. u.a. (Hrsg.). (1981). Sportunterricht in der reformierten Oberstufe. Eine Synopse über die amtlichen Bestimmungen für Unterricht und Abiturprüfung im Sport in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 2: Darstellungsstruktur der Sportarten sowie Ergänzungen zu Teil 1. Frankfurt/Main: Deutscher Sportbund.
- Ragg, H. (2005). *Mündliche Abiturprüfungen im 4. Fach. Sport und Biologie – ein Vergleich*. Examensarbeit Universität Bielefeld.
- Recktenwald, H.-D. (1998). Sport als 4. Prüfungsfach auf der Kippe. Unverantwortliche Entscheidung oder pädagogische Chance? *Sportunterricht* 47 (5), 200-202.
- Recktenwald, H.-D. (2000). Zur „Problematik“ einer Prüfung im Sport als 4. Abiturfach. *Sportunterricht* 49 (9), 289-292.
- Roeder, P.-M. & Gruehn, S. (1996). Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 497-518.
- Roeder, P.-M. & Gruehn, S. (1997). Geschlecht und Kurswahlverhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 877-894.
- Schülting-Enkler, W. (2003). Abiturfach Sport in 16 Bundesländern. *Sportunterricht* 52 (1), 4-9.
- Schulz, N. (1982). Wissenschaftspropädeutik als didaktisches Prinzip im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe. *Sportwissenschaft* 12, 152-173.
- Schulz, N. (2003a). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *Sportunterricht* 52 (1), 16-21.
- Schulz, N. (2003b). Fachspezifisches und Schulformspezifisches im gymnasialen Oberstufensport – Zum Praxis-Theorie-Bezug in Theorie und Praxis. In I. Bach & H. Siegmann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (S. 151-165). Hamburg: Czwalina.
- Sportunterricht Interview. (1992). Ist das Fach Sport abiturfähig? Pro und Kontra aus sportpolitischer Perspektive. *Sportunterricht* 41 (7), 290-296.
- Stiller, T. (2004). *Oberstufensport zwischen Richtlinienanspruch, Abitur und Unterrichtsalltag*. Diss. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Stiller, T. (2005). Zur Gestaltung des Verhältnisses von praktischen und theoretischen Unterrichtsanteilen. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S.132-135). Hamburg: Czwalina.
- Stoffers, R. & Stoffers, M. (1998). Wie Sport durchaus abiturwürdig bleiben kann. Eine mögliche Konzeption einer neuen Abiturprüfung im Sport als 4. Prüfungsfach. *Sportunterricht* 47 (5), 202-204.
- Stuckmann, E. (1981). Jugend trainiert für Olympia. Spitzenleistungen, die Freude machen. *Die höhere Schule*, 34, 173.
- Thiel, A. & Cachay, K. (2003). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S.275-295). Schorndorf: Hofmann.
- Trebels, A.H. (1995). Sport handelnd und symbolisch begreifen. In H. Stegeman (Hrsg.), *Leibeserziehung der 16- bis 20-Jährigen*. Zeist: Jan Luiting Fonds.
- Zimmermann, H. (1998). Sportabitur – nur mit dem Kopf? *Sportunterricht* 47(2), 41.
- Zimmermann, H. (1999). Der Beweis scheint erbracht: Sportlehrkräfte in NRW pfeifen auf das 4. Abiturfach. *Sportunterricht* 48 (11), 462-465.

Dokumente

- Dokument 1: Erprobungsrahmen für Sport als 4. Fach der Abiturprüfung (1. Februar 2000)
- Dokument 2: Protokoll der Sitzung der Steuerungsgruppe für die Erprobung Sport als 4. Abiturprüfungsfach am 16.8.2000 (20. Oktober 2000)
- Dokument 3: Sport als 4. Fach der Abiturprüfung. Evaluationskonzept (Vorlage der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe für die Sitzung der Steuerungsgruppe am 4.12.2000) (23. November 2000)
- Dokument 4: Mögliche Evaluationskriterien ... (Vorlage der schulaufsichtlichen Gruppe für die Sitzung der Steuerungsgruppe am 4.12.2000. (24.11.2000)
- Dokument 5: Hinweise zu den Leitfragen. (Vorlage der fachaufsichtlichen Gruppe für die Sitzung der Steuerungsgruppe am 4.12.2000)
- Dokument 6: Protokoll der Sitzung der Steuerungsgruppe für die Erprobung des Faches Sport als 4. Abiturprüfungsfach am 4. 12. 2000
- Dokument 7: Schulversuch „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“. Konzept für die wissenschaftliche Evaluation. Skizze, Stand 15.3.2001.
- Dokument 8: Evaluation der Erprobung „Sport als 4. Abiturprüfungsfach“. Erlass des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, versandt am 25. September 2001 (AZ 722-36-32/0 Nr. 226/01)
- Dokument 9: Evaluationskriterien der schulaufsichtlichen Gruppe (Anlage 1 zu Dok. 8)
- Dokument 10: Hinweise zum Dokumentationsrahmen (Anlage 2 zu Dok. 8)
- Dokument 11: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Evaluationsgruppe im Sportausschuss des Landtags NRW (24. Mai 2004)
- Dokument 12: Sport als 4. Fach der Abiturprüfung. Brief aus dem Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Dr. Acker) an den Präsidenten des Deutschen Sportlehrerverbandes, Landesverband Nordrhein-Westfalen (27.5.1999)
- Dokument 13: Schulen im Erprobungsvorhaben P4. Aufstellung aus dem Schulministerium (o.J., 2003?)