

Joachim Atzert

**Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien
Sport für die gymnasiale Oberstufe des
Gymnasiums**

Evaluierung eines Lehrplankonzeptes



Cuvillier Verlag Göttingen

Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums

- Evaluierung eines Lehrplankonzeptes

**Dissertation
zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen
Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen**

vorgelegt von

Joachim Atzert

aus Hann.Münden

Göttingen, 2003

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2004
Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2003
ISBN 3-89873-960-0

- 1. Gutachter: Prof. Dr. Herbert Hopf (Universität Göttingen)**
2. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Schröder (Universität Göttingen)
3. Gutachter: Prof. Dr. Hans-Dieter Haller (Universität Göttingen)

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Dezember 2003

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2004
Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen
Telefon: 0551-54724-0
Telefax: 0551-54724-21
www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2004
Gedruckt auf säurefreiem Papier

ISBN 3-89873-960-0

Vorwort

Die seit dem Schuljahr 01. Februar 1998 verbindlichen Rahmenrichtlinien Sport des Landes Niedersachsen erheben den Anspruch der Innovation und zielen mit ihrem übergreifenden Konzept der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz und der Einbeziehung besonders der aktuellen Sport- und Bewegungskultur der Schülerinnen und Schüler auf die Abbildung eines zeitgemäßen Schulsportverständnisses. Mit der themenorientierten Auswahl sportlicher Inhalte, bei der die Bewegungshandlung in das Zentrum des Sportunterrichts rückt, ist gleichzeitig eine Neubestimmung des Sports in der gymnasialen Oberstufe eingeleitet worden. Mit diesen Vorgaben ist der Versuch unternommen worden, über neue Rahmenrichtlinien eine Reform des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe des Landes Niedersachsen zu erreichen.

Unstrittig ist, dass Theorie auf ihre Praxiswirksamkeit hin zu evaluieren ist. Unstrittig ist auch, dass das Verhältnis von Lehrern zum Lehrplan nicht immer ohne Konflikte ist. Viele Lehrkräfte haben Schwierigkeiten, wenn es gilt, die den Rahmenrichtlinien zugrundeliegenden Erfordernisse in die Schulpraxis zu übertragen.

Zielsetzung dieser Evaluationsstudie war, Kenntnisse zu gewinnen, die gesicherte Aussagen darüber zulassen, wie die neuen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe von den Lehrkräften im Bezirk Braunschweig rezipiert werden, auf welche Akzeptanz sie treffen und wie diese zur Planung des Sportunterrichts verwendet werden. Zudem sollten Erkenntnisse gewonnen werden, die im Ergebnis Hilfen für die Implementierung von Sportlehrplänen geben können.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Herbert Hopf für seine großartige fachliche und persönliche Unterstützung. Danken möchte ich zudem den Herren Prof. Dr. Jürgen Schröder und Prof. Dr. Hans-Dieter Haller für die Übernahme des Zweit- und Drittgutachtens sowie Herrn StD Reinhard Nothdurft für die überaus hilfreichen Informationen bezüglich notwendigen Quellenmaterials.

Joachim Atzert

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	III
Inhaltsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis.....	X
Abbildungsverzeichnis.....	XIII
Verzeichnis der Abkürzungen	XIV
1 Problemstellung.....	1
1.1 Einführung.....	1
1.2 Lehrplan als Instrument staatlicher Steuerung.....	2
1.2.1 Funktionen von Lehrplänen.....	3
1.2.2 Steuerung curricularer Prozesse.....	5
1.3 Wirkungsfelder	8
1.3.1 Implementierung von Lehrplänen.....	8
1.3.2 Lehrplanrevision.....	13
1.3.3 Lehrkräfte	15
1.3.4 Schulprogramme.....	16
1.4 Allgemeine Fragestellung.....	19
2 Lehrplanforschung.....	22
2.1 Empirische Lehrplanforschung im Fach Sport	26
2.1.1 Exemplarische Darstellung grundlegender Studien	27

3	Untersuchungsgegenstand.....	37
3.1	Die Rahmenrichtlinien Sport der gymnasialen Oberstufe.....	37
3.1.1	Lehrplan 1985	37
3.1.2	Zur Kritik an den RRL85.....	42
3.1.3	Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1995	45
3.1.3.1	Allgemeine Festlegungen	45
3.1.3.2	Fachspezifische Festlegungen	47
3.1.4	Fachdidaktische Tendenzen und ihre Bedeutung für die Gestaltung der neuen Rahmenrichtlinien.....	49
3.1.4.1	Fachdidaktische Grundpositionen.....	49
3.1.4.2	Konsequenzen für die Lehrplanarbeit	57
3.2	Lehrplan 1998	59
3.3	Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport.....	76
3.4	Implementierung der RRL98	78
4	Entwicklung des Untersuchungsansatzes	82
4.1	Zum Begriff der Evaluation.....	82
4.2	Organisationsformen von Evaluationsstudien	84
4.3	Untersuchungsansatz.....	87
5	Methodisches Vorgehen.....	90
5.1	Erhebungstechnik.....	91
5.1.1	Anlage der Studie.....	91

5.1.2	Entwicklung des Fragebogens	94
5.1.3	Aufbau des Fragebogens	95
5.2	Durchführung der Stichprobe	97
5.3	Verfahren der Datenauswertung	99
6	Darstellung der Ergebnisse	101
6.1	Persönliche Merkmale der Lehrkräfte	101
6.1.1	Alter	101
6.1.2	Geschlecht	102
6.1.3	Lehrtätigkeit im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe	102
6.1.4	Unterrichtseinsatz im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe	103
6.1.5	Fächerkombination	105
6.1.6	Tätigkeit als Prüfer im Sportabitur seit 1998	107
6.1.7	Zufriedenheit mit dem Beruf als Sportlehrkraft	108
6.1.8	Beschäftigung mit den RRL98	109
6.1.9	Kenntnisse der RRL98	110
6.2	Einstellungsvariablen der Lehrkräfte	116
6.2.1	Lehrpläne im Schulsport	116
6.2.1.1	Verwendung des gültigen Lehrplans	116
6.2.1.2	Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung im Schulsport	120
6.2.1.3	Inhalte von Lehrplänen im Fach Sport	127
6.2.1.4	Materialien zur eigenen Unterrichtsplanung	132

6.2.2	Die RRL98.....	137
6.2.2.1	Didaktische Konzeption	137
6.2.2.2	Unterrichtsinhalte	144
6.2.2.3	Anforderungsprofile und Leistungsbewertung	148
6.2.2.4	Anteile der Bewertung der Sporttheorie und Sportpraxis.....	149
6.2.2.5	Unterrichtsorganisation	152
6.2.2.6	Beispiele für Kursthemen der Sportpraxis und der Sporttheorie.	155
6.2.2.7	Einflussfaktoren der Umsetzung der RRL98.....	157
6.2.2.7.1	Inhaltliche Aspekte.....	160
6.2.2.7.2	Äußere Einflussfaktoren	163
6.3	Lehrplanrevision	171
6.3.1	Beteiligung an der Lehrplanentwicklung	172
6.3.2	Maßnahmen der Implementierung	175
7	Zusammenfassung der Ergebnisse	182
7.1	Zusammenfassende Darstellung der Einzelergebnisse	182
7.1.1	Notwendigkeit von Lehrplänen im Fach Sport	183
7.1.2	Inhalte von Sportlehrplänen	184
7.1.3	Rezeption und Akzeptanz der RRL98.....	185
7.2	Folgerungen	188
7.2.1	Direkte Steuerung durch institutionelle Lehrpläne.....	188
7.2.2	Schulentwicklung	189

7.2.3	Fortbildung	189
7.2.4	Lehrplanüberarbeitungen	191
7.3	Empfehlungen	192
8	Literaturverzeichnis	194
9	Anhang	206
9.1	Fragebogen	206
9.2	Begleitschreiben	219
9.2.1	Antrag auf Genehmigung einer Umfrage	219
9.2.2	Begleitschreiben an die Sportlehrkräfte	222
9.2.3	Begleitschreiben an die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien des Bezirks Braunschweig	223
9.2.4	Lebenslauf	225

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Alter der Lehrkräfte

Tab. 2: Geschlecht

Tab. 3: Lehrtätigkeit im Fach Sport in der gymnasiale Oberstufe

Tab. 4: Lehrtätigkeit Sport in der gymnasialen Oberstufe nach Jahren

Tab. 5: Unterrichtseinsatz im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe insgesamt

Tab. 6: Unterrichtseinsatz im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe nach Geschlecht

Tab. 7: Fächerkombination

Tab. 8: Fächerkombination nach Geschlecht

Tab. 9: Tätigkeit als Prüfer im Sportabitur seit 1998 I

Tab. 10: Tätigkeit als Prüfer im Sportabitur seit 1998 II

Tab. 11: Zufriedenheit mit dem Beruf als Sportlehrkraft

Tab. 12: Beschäftigung mit den RRL98 allgemein

Tab. 13: Beschäftigung mit den RRL98 nach Geschlecht

Tab. 14: Kenntnisse erworben im Rahmen privater Interessen

Tab. 15: Kenntnisse erworben im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung
auf regionaler Ebene

Tab. 16: Kenntnisse erworben im Rahmen einer offiziellen
Fortbildungsveranstaltung auf regionaler Ebene

Tab. 17: Kenntnisse erworben im Rahmen einer gesonderten
schulischen Veranstaltung

Tab. 18: Kenntnisse erworben im Rahmen der Beschäftigung in der
Fachkonferenz

Tab. 19: Fortbildungsangebot vor der Einführung des neuen Lehrplans

Tab. 20: Verbindliche Fortbildungsveranstaltungen

Tab. 21: Zeitpunkt der letztenmaligen Verwendung der RRL98

- Tab. 22: Verwendung im Rahmen der Abiturprüfung
- Tab. 23: Verwendung zur Erstellung eines Jahresplans
- Tab. 24: Verwendung zur Vorbereitung von Einzelstunden
- Tab. 25: Verwendung zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten
- Tab. 26: Rotierte Komponentenmatrix zu Frage 1.1
- Tab. 27: Gewährleistung von Kontinuität im Unterricht
- Tab. 28: Eigenes Nachdenken über Ziele
- Tab. 29: Eigenes Nachdenken über Methoden
- Tab. 30: Eigenes Nachdenken über Inhalte
- Tab. 31: Unterrichtsvorgaben gegenüber Eltern zu legitimieren
- Tab. 32: Leistungen regional vergleichen
- Tab. 33: Leistungen überregional vergleichen
- Tab. 34: Unterrichtsvorhaben gegenüber Kollegen legitimieren
- Tab. 35: Unterrichtsziele festlegen
- Tab. 36: Unterrichtsmethoden festlegen
- Tab. 37: Unterrichtsinhalte und -themen planen
- Tab. 38: Stoffverteilungsplan
- Tab. 39: Fachbezogene Verständigung
- Tab. 40: Standards für die Bewertung
- Tab. 41: Inhalte eines Lehrplans Sport
- Tab. 42: Regelungsintensität
- Tab. 43.1 - 43.4: Materialien zur Unterrichtsplanung
- Tab. 44: Veränderung der didaktischen Orientierung
- Tab. 45.1 – 45. 4: Didaktische Konzeption
- Tab. 46: Kreuztabelle: Spielräume / Veränderung didaktisches Verständnis

Tab. 47.1 – 47.4: Inhalte

Tab. 48: Anforderungsprofile und Leistungsbewertung

Tab. 49: Bewertungsanteile Sporttheorie /Sportpraxis

Tab. 50: Kreuztabelle: Veränderung des Verständnisses vom Sportunterricht / Anteil der Bewertung der Sportpraxis

Tab. 51.1: - 51.2: Unterrichtsorganisation

Tab. 52: Kreuztabelle: Prüfer im Sportabitur /Theoriekurs in 11/2

Tab. 53: Beispiele für Kursthemen der Sportpraxis und Sporttheorie

Tab. 54: Beschäftigung mit den RRL98 / Forderung nach zusätzlichen Informationen

Tab. 55: Kenntnisse der RRL98 / Forderung nach zusätzlichen Informationen

Tab. 56: Ergebnis des Abgleichs Berufserfahrung, Forderung zusätzlicher Inhalte in den RRL98, Unterrichtserfahrung

Tab. 57: Inhaltliche Ergänzungen RRL98

Tab. 58: Äußere Faktoren: Unterrichtsausfall

Tab. 59: Äußere Faktoren: Plätze, Bäder, Sporthallen

Tab. 60: Äußere Faktoren: Geräteausstattung, Sportkurse

Tab. 61: Äußere Faktoren: Ausbildungsstand , Alter der Lehrkräfte

Tab. 62: Äußere Faktoren: Fortbildungsveranstaltungen

Tab. 63: Äußere Faktoren: Handreichungen

Tab. 64: Kreuztabelle: Äußere Faktoren: fehlende Handreichungen / Kenntnisse der RRL98

Tab. 65: Beteiligung an der Lehrplanentwicklung: Lehrkräfte, Schulbehörde

Tab. 66: Beteiligung an der Lehrplanentwicklung: Schülerinnen/Schüler, Verbände

Tab. 67: Beteiligung an der Lehrplanentwicklung: Wissenschaftler, Eltern

Tab. 68: Maßnahmen der Implementierung: Lehrerbefragung, Beobachtungen durch die Lehrplankommission, Testphasen

Tab. 69: Maßnahmen der Implementierung: Unterrichtshospitationen, Berichterstattung der Fachkonferenzen

Tab. 70: Maßnahmen der Implementierung:

Tab. 71: Kreuztabelle: Maßnahmen der Implementierung: verbindliche
Fortbildungsveranstaltungen / Kenntnisse der RRL98

Tab. 72: Kreuztabelle Maßnahmen der Implementierung: verbindliche
Fortbildungsveranstaltungen / Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Absprachen in der Fachgruppe

Abb. 2: Zusätzliche Informationen in den RRL98

Verzeichnis der Abkürzungen

AVO	-	Abiturverordnung
AVO-GOFAK	-	Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und Kolleg
BLK	-	Bund-Länder-Kommission
BNRV	-	Bildungskommission Nordrhein-Westfalen
EPAS	-	Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Land Niedersachsen – Sport
EB	-	Ergänzende Bestimmungen
EB-VO-GOF	-	Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium
EB-AVO-GOFAK	-	Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und Kolleg
GOFAK	-	Gymnasiale Oberstufe, Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg
GOF	-	Gymnasiale Oberstufe und Fachgymnasium
GrBeSspo	-	Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport
GK	-	Grundkurs
KMK	-	Kultusministerkonferenz
LK	-	Leistungskurs
MK	-	Ministerkonferenz
Nds.GVBL	-	Niedersächsisches Gesetzveröffentlichungsblatt
NLI	-	Niedersächsisches Institut für Lehrerfortbildung
NSchG	-	Niedersächsisches Schulgesetz
NGO	-	Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe
P4	-	Sport als 4. Prüfungsfach
PLIB	-	Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg

RGÖ	-	Reformierte gymnasiale Oberstufe
RRL85	-	Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe 1985
RRL98	-	Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe 1998
SVBL	-	Schulverwaltungsblatt

1 Problemstellung

1.1 Einführung

Schulsport als unaustauschbarer Bestandteil umfassender Bildung und Erziehung „soll bei allen Kindern und Jugendlichen die Freude an der Bewegung und am gemeinschaftliche Sporttreiben wecken und die Einsicht vermitteln, dass kontinuierliches Sporttreiben, verbunden mit einer gesunden Lebensführung, sich positiv auf die körperliche, soziale und geistige Entwicklung auswirkt. Gleichzeitig soll Sport in der Schule Fähigkeiten wie Fairness, Toleranz, Teamgeist und Leistungsbereitschaft fördern“, so die „Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, des Präsidenten des Deutschen Sportbundes und des Vorsitzenden der Sportministerkonferenz“ anlässlich der Fachtagung des Deutschen Sportlehrerverbandes am 10.-11. November 2000 in Mainz.¹

Dem Sportunterricht wird somit als einzigem Bewegungsfach völlig richtig ein wesentlicher Beitrag für die Persönlichkeitserziehung zugemessen. Denn vor allem hier erleben die Schülerinnen und Schüler das so wichtige Gemeinschaftserlebnis des Sporttreibens.

So wie die Schule insgesamt die Aufgabe hat, die Bereitschaft und Kompetenz zum lebenslangen Lernen zu fördern, so hat der Schulsport u.a. die Aufgabe, zur Persönlichkeitsbildung beizutragen sowie die Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu befähigen, bis ins hohe Alter ihre psychophysische Leistungskompetenz und Gesundheit durch regelmäßiges Sporttreiben zu erhalten. Um dieses zu erreichen, muss der Sportunterricht inhaltlich, methodisch und vom Umfang her so aufgebaut sein, dass er grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler erreicht und motiviert. Das kann allerdings nur gelingen, wenn der Sportunterricht auf die vorhandenen Schwächen und Defizite der Schülerinnen und Schüler eingeht und Interesse auch bei denjenigen weckt, die dem Sport distanziert gegenüber stehen.

Zum Wesen des Lernens in diesem Sinne gehört das Denken und Arbeiten in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Lernen unter dieser Maßgabe setzt eine klare Ausweisung von Anforderungen und Handlungsspielräumen voraus.

Diese Aufgabe erfüllen die Lehrpläne, deren Bildungsziele in den Schulgesetzen der Bundesländer, für die die jeweiligen Kultusminister zuständig sind, festgeschrieben sind.² Unstrittig ist, dass planvolles pädagogisches Handeln in der Schule an Lehrpläne gebunden ist.

¹ Vgl. die „Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, des Präsidenten des Deutschen Sportbundes und des Vorsitzenden der Sportministerkonferenz anlässlich der Fachtagung des Deutschen Sportlehrerverbandes am 10. – 11. November 2000 in Mainz, Schriftenreihe des DSLV, Band 21, Baunatal 2000, S. 12

² Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBL. S. 137), zuletzt geändert durch § 16 des Gesetzes vom 17. Dezember 1999 (Nds. GVB. S. 430)

1.2 Lehrplan als Instrument staatlicher Steuerung

Schule ohne Lehrpläne³ ist in der europäischen Kultur- und Schultradition undenkbar. Die Griechen haben die Grundlage der Bildung in der *Paideia* festgehalten, die Römer mit Quintilian das tradierungswürdige Wissen in der *Institutio oratoria* verdichtet und die Jesuiten im 16. Jahrhundert die *Ratio studiorum* zum Schulkanon geformt.

Zum modernen Selbstverständnis schulischen Denkens und Wirkens gehört es ganz selbstverständlich, das Wesentliche, was den kommenden Generationen übermittelt werden soll, in einem Lehrplan festzuschreiben. Lehrpläne haben damit die Aufgabe, durch Selektion kulturellen Erbes das für die Kontinuität des gesellschaftlichen Miteinanders als wichtig Erachtete im Rahmen schulischer Erziehung zu ermöglichen und zu legitimieren. Lehrpläne informieren über das, was eine Gesellschaft ihren neu heranwachsenden Generationen als existenz- und identitätssichernd formuliert. Es geht dabei nicht nur um das Aufzählen erhaltenswürdigen Wissens, sondern um den Erhalt der Substanz der Werte und Normen, die bildungspolitisch gewollt sind. Lehrplänen kommt somit die zentrale Bedeutung zu, intendierter Lern- und Erziehungskultur zum Durchbruch zu verhelfen, um Wissen und Fertigkeiten in Bildung zu verwandeln. In ihnen sind die gesellschaftlich erwünschten und anerkannten Bildungsvorstellungen und Ausbildungserwartungen schulwirksam formuliert.

Lehrpläne und Rahmenrichtlinien dokumentieren durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen, sie steuern und entwickeln die Arbeit im Unterricht durch Aufzeigen von Möglichkeiten und Perspektiven. Damit sind sie unabdingbare Voraussetzung zur Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Lehrpläne sind die offiziellen didaktischen Konzeptionen des jeweiligen Bundeslandes, politisch vorgegebene Inhalte manifestieren sich in ihnen, Unterrichtsentscheidungen werden legalisiert und legitimiert. Schulrechtlich sind sie verbindliche Verwaltungsvorschriften, an die sich die Lehrkräfte zu halten haben.

³ Die Begriffe Lehrplan, Bildungsplan, Rahmenrichtlinien, Curriculum, werden in der Lehrplandiskussion seit Robinsohns programmatischer Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (1967) oft synonym verwandt, wobei sich im deutschsprachigen Raum der Begriff Lehrplan durchsetzte, in den angelsächsischen Ländern der Begriff Curriculum (vgl. Kron 1994, S. 299).

Auf eine weiterführende Explikation des Begriffs Lehrplan soll an dieser Stelle verzichtet werden, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. In diesem Zusammenhang sei auf die grundlegenden Darstellungen von Dolch (1965) und Hopman (1985) verwiesen. Als Arbeitsbegriff soll unter „Lehrplan“ die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines angegebenen Zeitraums über Unterricht vermittelt und vom zuständigen Kultusministerium in Form einer verbindlichen Verwaltungsvorschrift erlassen wird, verstanden werden.

1.2.1 Funktionen von Lehrplänen

Bereits 1952 sah WENIGER ⁴ die Funktion des Lehrplans in der Auswahl der Bildungsziele sowie der Bildungsinhalte: „Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht gelten soll“. Sein Gedanke des „Kampf(es) um den Lehrplan“ lässt erkennen, dass in seinem Verständnis „jede geistige Bewegung oder Richtung (...) erst dadurch als Bildungsmacht auf Dauer anerkannt und gesichert (ist, wenn) ihren Bildungsmitteln und Bildungszielen eine Stellung im Lehrplan eingeräumt wird.“ ⁵ Mit dieser Aussage fordert WENIGER die Einflussnahme des Staates auf Erziehungs- und Bildungsinhalte. Sein Ansatz lässt zwei zentrale Funktionen erkennen. Zum einen die Funktion der Orientierung, zum anderen die der Legitimierung.

Bildungspolitik ist Länderangelegenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Jedes Bundesland nimmt diesen Kulturauftrag hoheitlich wahr und entwickelt eigenständig Lehrpläne. Die in ihnen enthaltenen bildungspolitischen Entscheidungen über schulisches Lernen sind „Konkretisierungen bildungspolitischer Programme und deren öffentliche Rechtfertigung“. ⁶ Öffentlich Rechenschaft wird darüber abgelegt, welche Ziele und Inhalte festgelegt sind und welcher Art die Vermittlung dieser Vorgaben ist. ⁷ ADL-AMINI (1991) spricht in diesem Zusammenhang von „administrativer Schulpolitik“, wobei der „Lehrplan mit seinen Kategorien Lernziel, Lerninhalt, Unterrichtsverfahren, Lernzielkontrolle (...) (ein) „staatliches Steuerungsinstrument der Schule bleibt“. ⁸ Damit findet eine Legitimationsprozess statt, der zeigen soll, dass Inhaltsentscheidungen nicht willkürlich zustande gekommen, sondern das Ergebnis fundierter fachwissenschaftlicher Diskussion, durch öffentliche Auslegung nachprüfbar, im demokratischen Verfahren sind. Teil des Verfahrens der öffentlichen Beteiligung und damit dem Pluralismusgebot der parlamentarischen Demokratie verpflichtet ist auch das durch Erlass verbindlich gesetzte Anhörungsverfahren, an dem verschiedenste Träger öffentlicher Belange, Interessengruppen und Verbände beteiligt sind. ⁹ Die Form dieses Verfahrens ist auch deshalb bedeutsam, weil über neue Lehrpläne der Anspruch der Schule legitimiert wird, Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum einem spezifischen Lern- und Bildungsprozess auszusetzen.

Im Gegensatz zur Legitimationsfunktion ist die Orientierungsfunktion nicht primär auf Öffentlichkeit, sondern vor allem auf die an Schule unmittelbar beteiligten Gruppen ausgerichtet. Lehrpläne setzen den Rahmen für die inhaltliche und methodische

⁴ Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952, S. 22

⁵ Weniger, E.: a.a.O., S. 22

⁶ Vollstädt, W. / Tillmann, K.-J. / Rauin, U./Hömann, K./ Tebrügge, A.: Lehrpläne im Schulalltag, Opladen 1999, S. 20

⁷ Vgl. Ascherleben, K.: Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff, Bad Heilbrunn 1993, S. 117 ff.

⁸ Adl-Amini, B./ Künzli, R.: Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1991, S. 195

⁹ An dem öffentlichen Anhörungsverfahren zur Neugestaltung der Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Landes Niedersachsen im Jahre 1997 wurden u.a. beteiligt: Der Philologenverband, die GEW, der Deutsche Sportlehrerverband die Bezirksregierungen des Landes Niedersachsen, der Niedersächsische Elternverein, der Verband der Elternräte der Gymnasien Niedersachsens, der Landeselternrat.

Ausgestaltung des Unterrichts. Sie sind didaktische Handlungsanweisungen, geben den Lehrkräften Hilfen und Anregungen und damit Orientierung hinsichtlich der Themenstellungen im Unterricht, der Auswahl der zu verwendenden Unterrichtsmaterialien, der Planung von Unterrichtseinheiten, des Einsatzes von Medien und anderer sog. „Neuer Technologien“. Sie umreißen damit einen Rahmen für Entscheidungsspielräume. Zudem sind sie Orientierungspunkt bei der Erstellung schulinterner Curricula und wirken hier als „Begrenzer“ von Lehrplanvorhaben oder aber auch als deren Impulsgeber im Sinne von Initiierung von Schulentwicklung bzw. Schulprogrammarbeit.¹⁰

Kritik an dem allein auf die Funktionen der Orientierung und Legitimation reduzierten Konzept kam bereits 1967 von ROBINSOHN, dessen Modell der andauernden Curriculumsrevision auf Methoden der rationalen Ermittlung von Lehrplaninhalten auf der Basis wissenschaftlicher Kriterien ausgerichtet ist.¹¹ KNAB (1982), ADL-AMINI /KÜNZLI (1991), VOLLSTÄDT/TILLMANN/RAUIN/HÖHMANN/TEBRÜGGE (1999)¹² weisen darauf hin, dass in der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion die Möglichkeiten der Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen in Lehrplänen sehr begrenzt gesehen werden.

Deutlich wird, dass mehrere Funktionen ineinander wirken und damit in einer einander ergänzenden Beziehung stehen. Der Gedanke der Impulsgebung weist auf eine Funktion hin, die mit dem Begriff Anregungsfunktion das zum Ausdruck bringt, was selbstverständlich auch intendiert sein kann. KNAB (1982) verlangt in diesem Zusammenhang eine Qualität von Lehrplänen, die Beispiele variantenreicher Planung und Anregung biete und damit die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften fördere.¹³

Lehrpläne können darüber hinaus aber noch eine andere Funktion haben, nämlich die der Entlastung der Lehrkräfte. Fänden die Lehrkräfte in den Lehrplanvorgaben und Handreichungen z.B. brauchbare Stundenkonzeptionen, Kursausschreibungen, Beispiele für die mit viel Aufwand zu erstellenden Abiturvorschläge,¹⁴ die einfach nachvollziehbar und konkret anwendbar sind, dann würden damit Freiräume für andere wichtige Bereiche des Unterrichtens geschaffen werden können. Vorstellbar wäre Entlastung aber auch dadurch, dass Lehrpläne in Abkehr strenger regulativer Vorgaben und Verpflichtungen, deren Umsetzung immer wieder neue Formen der Unterrichtsplanung verlangen müssen und damit die Zeit der Lehrkräfte binden, Raum für kreative Potentiale in der konkreten Unterrichtssituation schaffen würden.

Die Frage, inwieweit Lehrpläne diese Funktionen erfüllen, steht zwangsläufig in Abhängigkeit von der Idee, der Struktur, des Aufbaus und des Inhalts des jeweiligen Plans. Empirische Untersuchungen, die sich auf Lehrplanarbeit beziehen, müssen

¹⁰ Vgl. dazu Kapitel 1.2.3 dieser Arbeit.

¹¹ Vgl. Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967, S. 45

¹² Vgl. Knab, D.: Ergebnisse aus der Curriculumsdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: Biemer, G./ Knab, D.(Hg.): Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg/Basel/Wien 1982, S. 55 - 71

¹³ Vgl. Knab, D.: a.a.O., S. 61

¹⁴ Dies bezieht sich auf Länder, in denen das Zentralabitur noch nicht eingeführt ist. In Niedersachsen wird das Zentralabitur erstmals im Jahr 2006 schulwirksam.

dies berücksichtigen. Auf die Auswirkungen staatlicher Lehrpläne ausgerichtete Analysen, die nicht auch deren Intentionen und Konstruktionsprinzipien analysieren, bleiben einseitig.¹⁵

Hinzu kommt, dass bei der nicht geringen Anzahl unterschiedlich wirkender Funktionen Lehrplanarbeit sich als ein schwieriger Prozess gestalten kann. Lehrplanautoren können selbstverständlich nicht alle Funktionen gleichgewichtet nebeneinander stellen. Die Gewichtung der Funktionen fällt mit der Entscheidung für ein bestimmtes didaktisches Konzept bzw. eine didaktische Leitidee, die mit der inhaltlichen Ausgestaltung der didaktischen Grundpositionen getroffen wird.

1.2.2 Steuerung curricularer Prozesse

Vom Wort her verspricht Lehrplan Planung der Lehre, also Planung des schulischen Unterrichts. Geht es darum, neuen Erfordernissen gerecht zu werden, neue Erkenntnisse umzusetzen, neue Erwartungen zu formulieren, wird nach neuen Lehrplänen gerufen. Werden Zweifel an der Wirksamkeit von Schule laut, wird die Überprüfung der Lehrpläne gefordert.

Von Lehrplänen wird deshalb erwartet, dass sie den aktuellen Stand der fachdidaktischen, lehrplantheoretischen sowie unterrichtspraktischen Diskussion widerspiegeln. Sie sind damit ein Bindeglied zwischen der fachtheoretischen Diskussion und der praktischen Situation im Unterricht. Lehrplandiskussion ist somit auch ein Prüfstein für die Umsetzbarkeit fachdidaktischer Konzeptionen im Unterricht und ihrer Akzeptanz durch die Kolleginnen und Kollegen.

Lehrpläne zeigen auf, welche Anforderungen Eltern, Schülerinnen und Schüler an die Schule und Schule an Eltern, Schülerinnen und Schüler stellen können. Sie sind nach Aussage von Ministerin BEHLER (NRW) „Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die Überprüfung der eigenen Arbeit“.¹⁶

Durch ministerielle Vorgaben wird also über Lehrpläne ein curriculares Regelwerk in Kraft gesetzt, das eine Qualität des Lehrens und Lernens sichern soll, deren Umsetzung der einzelnen Lehrkraft obliegt, wobei nicht gesichert ist, in welcher Form diese Umsetzung stattfindet. Die staatliche Institution setzt die Vorgaben, die Verantwortung für die Ausgestaltung liegt meist bei der einzelnen Lehrkraft.

Gleichwohl darf nicht vergessen werden, dass die Einführung von Lehrplänen in der Regel nicht mit der Überprüfung der Unterrichtsqualität oder der Schülerleistungen verbunden ist. Es gibt keine zentralen Leistungstests und nur in wenigen Bundesländern die Form des Zentralabiturs. Nur selten gibt es Aufnahmeprüfungen

¹⁵ Vgl. Hameyer, U.: Der Funktionswandel von Lehrplänen. Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision. In: Deutsche Schule, Heft 2/1992a, S. 361 ff.

¹⁶ Behler, Gabriele zit. nach Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1999, S. 3

an weiterführenden Bildungseinrichtungen und Formen der Selbstevaluation¹⁷ an Schulen.

Zudem wirken Lehrplanideen indirekt über verschiedene andere schuladministrative Entscheidungen, wie z.B. die Zulassung von Lehrmitteln, die Bereitstellung von Räumen und anderer entsprechender Ressourcen, die Schulbuchentwicklung, die Regelung von Übertritten und Prüfungsanforderungen oder auch die Anerkennung von Abschlüssen. Schulbücher werden von den Verlagen auf der Grundlage der gültigen Lehrpläne entwickelt. Schulbücher und andere von den Verlagen zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien sind somit Ergebnis der Interpretation und Präzisierung von Lehrplanvorgaben. Sie besitzen damit einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Lehrkräfte und deren individuellen Lehrpläne, da davon ausgegangen werden kann, dass, fächerspezifisch unterschiedlich, Schulbücher zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung häufiger herangezogen werden als die offiziellen Lehrpläne.

Lehrpläne müssen sich in der Unterrichtspraxis, in der konkreten Verwendung durch den Lehrer bewähren. Die in ihnen enthaltenden Angaben müssen brauchbar und anwendbar sein, um angewendet werden zu können. Um sich in der Praxis bewähren zu können, müssen sie zunächst einmal die Lehrkräfte erreichen. Die Lehrplanarbeit kann also nur dann erfolgreich sein, wenn deren Vorgaben und Ansprüche von den Unterrichtenden angenommen werden. Ein Lehrplan, der von den Lehrenden nicht akzeptiert wird, läuft Gefahr, nicht zu greifen. Dies bedeutet, dass die eigentliche Zielsetzung ins Leere laufen kann, selbst wenn die Verbindlichkeit der Umsetzung per Erlass verordnet wird.

Jede Lehrplankommission muss also wissen, dass die Einflussfaktoren, die auf den offiziellen Lehrplan im Prozess der Konkretisierung bis hin zum tatsächlich realisierten Lehrplan wirken, einem Filter gleichkommen, den es bei der Formulierung der Vorgaben zu berücksichtigen gilt. Sie muss auch wissen, dass somit von neuen Lehrplänen nicht zwangsläufig und unmittelbar Veränderungen ausgehen können.

¹⁷ Seit 1998 findet an 40 ausgewählten Schulen Niedersachsens ein Pilotprojekt mit dem Titel „Schulprogrammentwicklung und Selbstevaluation“ statt. Aufgabe ist es, ein Schulprogramm zu entwickeln und zu dokumentieren, um anderen Schulen für ihr Schulprogramm Hilfen und Orientierungen zu geben. Das Pilotprojekt ist nach Angaben des Niedersächsischen Kultusministeriums bis zum 31.07.2003 verlängert worden. Überdies beteiligt sich Niedersachsen an dem BLK- Programm „Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation“. An diesem Projekt beteiligen sich jeweils fünf Schulen der verschiedenen Regierungsbezirke Niedersachsens. Erste Ergebnisse sollen nach dem Schuljahr 2002/2003 vorliegen (Niedersächsisches Kultusministerium: Schulprogramme - Niedersachsen macht Schule, Hannover 2002).

Überdies zeigen die Reaktionen auf die von Baumert (2000) veröffentlichte TIMSS/III -Deutschland - Studie (international vergleichende Studie für Mathematik und Naturwissenschaft) sowie die auf die von den Kultusministerien der Bundesländer in Auftrag gegebene und 2002 veröffentlichte PISA-Studie, dass die Forderung nach zentralen Leistungsüberprüfungen verstärkt gestellt wird (Niedersächsisches Kultusministerium: PISA-Studie, Juni 2002). Eine repräsentative Umfrage der Zeitschrift STERN (Heft 28/2002) bestätigt dies. 69 % der Befragten forderten, dass Bildungspolitik bundeseinheitlich geregelt sein sollte. 27 % sprachen sich für die derzeitige Regel der Länderzuständigkeit aus. 4 % hatten keine Meinung.

BIEHL, OHLHAVER, RIQUARTS (1999) ¹⁸ weisen in diesem Zusammenhang in ihrer vergleichenden Untersuchung zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen nach, dass in Deutschland ein Lehrplanverständnis vorherrscht, das den Lehrplan primär als Vorgabe von Stoffen/Zielen und Inhalten sieht. Demnach ist die Wahl der Methoden des Unterrichtens und damit die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts nicht Gegenstand verbindlicher Lehrplanregelung, sondern den Lehrkräften überlassen.¹⁹

Falsch wäre es, daraus zu schließen, dass staatliche Lehrplanentwicklung primär der Eigenrechtfertigung diene. Selbstverständlich intendiert Lehrplanarbeit, bildungspolitisch vertretbare Vorgaben zu erstellen, auf deren Fundament sich ein fachdidaktisch und fachwissenschaftlich moderner Unterricht gestalten lässt.

Gleichwohl wird offensichtlich, dass die Akzeptanz neuer Lehrplanvorgaben ganz entscheidend von der Art und Weise des Transports bzw. der Übersetzungsprozesse in die einzelne Schule bzw. zur einzelnen Lehrkraft abhängt.

Der Phase der Einführung neuer Lehrpläne, der Implementierung also, kommt somit eine entscheidende Rolle zu. LÜTGERT & STEPHAN sprechen in diesem Zusammenhang von einer „eigenständigen Phase curricularer Innovation“.²⁰

¹⁸ Vgl. Biehl, J., Ohlhaber, F., Riquarts, K.: Sekundäre Lehrplanbindungen : Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen, Kiel 1999, Seite 17

¹⁹ Das in Deutschland überwiegend praktizierte Verfahren staatlicher Regulierung von Lehrplänen wirft die Frage nach der Effektivität auf. Biehl/Hopmann/Ohlhaber (1996) sprechen in diesem Zusammenhang von der denkbaren Möglichkeit standardisierter Tests und zentraler Prüfungen. Halten dem aber entgegen, dass solche zentralen Ergebniskontrollen den curricularen Handlungsspielraum der Lehrkräfte sehr stark einschränken, Steuerungsfunktion übernehmen und indirekt der selbstverantworteten Unterrichtsgestaltung Grenzen setzen (Vgl. Biehl, J./ Hopmann, S./Ohlhaber, F.: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik, Heft 5/1996, S.35). Rauin und Williams (1996) führen aus, dass in England erstmals 1988 ein einheitlicher Lernplan mit dem Ziel der Qualitätskontrolle durch einheitliche Tests eingeführt wurde. Durch Veröffentlichung der Leistungsdaten sollen die Schulen in eine Konkurrenzsituation gezwungen werden (Vgl. Rauin, U./Williams, S.: Das „Nationalcurriculum in England und Wales. In: Pädagogik, Heft 5/1996, S. 377 f.).

Biehl / Hopmann /Ohlhaber (1996) weisen an gleicher Stelle auf drei weitere Formen curricularer Steuerung hin: Das *philantropische Modell*, das eine direkte Steuerung vorsieht, die sowohl auf staatliche Lehrpläne als auch auf Schulversuche zur Direktlenkung von Unterrichtsinhalten und -methoden setzt. Der Staat schreibt hier, wie z.B. in Schweden und Norwegen, relativ verbindlich durch Lehrpläne stoffliche wie auch methodische Vorstellungen von Unterricht fest. Darüber hinaus entwickelt der Staat potentielle schulische Innovationen in Modell und Versuch. Das *examen-artium-Modell*, das im Osten der USA häufig Verwendung findet, kennt keinen verbindlichen Lehrplan, statt Abgangskontrollen haben hier Zugangskontrollen der jeweils nachfolgenden Bildungsinstitutionen vorrangig die Funktion der Regulierung. Das *Assessment-Modell*, das an der Westküste der USA häufig zu finden ist, kommt ebenfalls ohne verbindlichen Lehrplan aus. Über unterschiedliche Abgangskontrollen, wie z.B. Schulleistungstests wird den Schulen präzise vorgegeben, was zu bestimmten Überprüfungszeitpunkten gelernt sein muss. Lehrkräfte schneiden ihren Unterricht somit auf diese Überprüfungssituationen zu. Der Unterricht wird somit indirekt reguliert. Vgl. (Biehl, J./ Hopmann, S./ Ohlhaber, F.: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik, Heft 5/1996, Seite 35 ff. Eine ausführlichere Darstellung dieser Modelle ist in Biehl, J./ Ohlhaber, F./Riquarts, K. (1999): a.a.O., S. 3 nachzulesen.

²⁰ Lütgert, W & Stephan, H.-U.: Implementation und Evaluation von Curricula: Deutschsprachiger Raum. In: Hameyer, U., Frey, K. & Haft, H. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1983, S. 501

1.3 Wirkungsfelder

1.3.1 Implementierung von Lehrplänen

Der Begriff der Implementierung geht auf Diskussionen der Lehrplanentwicklung in den USA der 60er Jahre zurück. Traditionelle Engineering- oder RDD-Modelle wurden um die Phase der Implementierung zu einem RDDI-Modell (Research – Development – Dissemination – Implementation) erweitert. GERBAULET (1972) spricht in diesem Zusammenhang von einem „vierstufigen, linear-hierarchischen Ablaufmodell“, das an die „naturwissenschaftlich-technischen Prozesse der Innovationsvermittlung“²¹ angelehnt ist. Es sieht eine klare Abfolge von Phasen der Lehrplanentwicklung vor. Der Phase der Erforschung der Rahmenbedingungen eines Curriculums und der damit verbundenen intendierten Wirkungen folgt im Verständnis des traditionellen RDD-Modells die Entwicklung des Curriculums und seine Ausgabe an die Schulen. Es wurde damit quasi vorausgesetzt, dass ein Lehrplan, der in den Schulen ausliegt, auch umgesetzt wird. Offenkundig ist aber, dass selbst dann, wenn Lehrvorgaben gelesen werden, dies noch lange nicht heißt, dass sie verstanden oder gar akzeptiert, geschweige denn praxiswirksam werden. Es kann angenommen werden, dass die Akzeptanz erst dann steigt, wenn die Lehrkräfte im Rahmen der Einführung eines neuen Lehrplans ausführliche Informationen über diesen bekommen. Diesem Gedanken entsprach die Erweiterung des traditionellen RDD-Modells um die Phase der Implementation, was bedeutete, dass dem Umsetzungsprozess in der Schule selbst mehr Beachtung zukam. Gleichsam bedeutete es eine Abkehr von der „dichotomischen Phasenvorstellung Entwicklung/Vollzug“.²²

Zu Beginn der 70er Jahre wurde das RDDI-Modell zu dezentralisierten Interaktionsmodellen ausdifferenziert, die stärker die Situation der Lehrkräften mit einbezogen, um schon früh zu einer Konsensbildung zu gelangen.²³ Ende der 70er Jahre wurde der Implementierungsphase als eigenständige Phase programmatischer Bildungsreform noch stärkere Bedeutung zugemessen.²⁴ Ausgangspunkt waren Überlegungen, dass „im Rahmen von Evaluationsstudien feststellbare Effekte innovativer Lehrpläne stets im Zusammenhang mit der Implementierung gesehen

²¹ Gerbaulet, S., Herz, O., Huber, L.: Schulnahe Curriculumsentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden, Stuttgart 1972, S. 50

²² Myantz, R.: Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung. In: Myantz, R. (Hg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte, Königsstein/Taunus 1980, S. 12

²³ Vgl. Teschner W.P.: Curriculumreform als Innovation: Strategien und Modelle unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Forschung. In: Frey, K.: Curriculum-Handbuch. Band I, München 1975, S. 261 ff.

²⁴ Vgl. Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, K.-O. & Rolff, H.-G.: Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien, Weinheim 1978, Seiten 219 ff; vgl. ferner Fullan, M.: Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U., Frey, K., Haft, M. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1983, S. 489 ff.

werden müssen, weil sie für sich genommen irreführend sein können, da man den Grund für solche Ergebnisse nicht kennt.“²⁵

Deutlich wird, dass der Implementierungsphase eine herausragende Bedeutung bei der Umsetzung von Lehrplanideen zukommt. Dies natürlich deshalb, weil Lehrplanvorgaben auf ihrem Weg ins Klassenzimmer zahlreichen, nicht zu unterschätzenden Einflussfaktoren ausgesetzt sind, die deren Umsetzung selbstverständlich beeinträchtigen.

In Anlehnung an GOODLAD (1993)²⁶ lassen sich in diesem Umsetzungsprozess fünf verschiedene Ebenen der Konkretisierung von Lehrplanentscheidungen differenzieren: Die auf bildungspolitischen Entscheidungen gründenden und gesellschaftlich legitimierten *Bildungs- und Erziehungsziele* (1) finden in den *offiziellen Lehrplänen* (2) ihre inhaltliche Konkretisierung. Im weiteren Prozess der Umsetzung entwickelt jede Lehrkraft eine der schulischen Realität angepasste Strategie des Unterrichtens, den *individuellen Lehrplan* (3). Dieser wird aufgrund der unterschiedlichen Möglichkeiten an den einzelnen Schulen und den individuellen Erfahrungen und Ansprüchen der Lehrkräfte mitunter deutlich von dem offiziellen Lehrplan abweichen. KÖSEL (1995) geht davon aus, dass jede Lehrkraft eigene Vorstellungen von Inhalten, Zielen und Gestaltung des Unterrichts hat und diese „subjektiven Theorien“²⁷ in Unterricht umsetzt. Somit entstehen individuelle Lehrpläne, die steuernden Charakter haben, weil sie im Alltag Anwendung finden. Inwieweit diese subjektiven Faktoren Einfluss auf die Umsetzung der offiziellen Lehrpläne haben und somit deren Orientierungsfunktion beeinflussen, muss Fragestellung von empirischer Lernplanforschung sein.

Hinzu kommt, dass das, was die jeweilige Lehrkraft wünscht bzw. vorhat, in der konkreten Unterrichtssituation, in der situativ wechselnde Entscheidungen getroffen werden müssen, nur bedingt und höchst unterschiedlich umgesetzt werden kann. Der *tatsächliche Lehrplan* (4) unterscheidet sich somit durchaus vom *individuellen Lehrplan*. Darüber hinaus ist das, was in der Unterrichtssituation tatsächlich gelernt wird, von Schüler zu Schüler höchst unterschiedlich. Die Lernergebnisse differieren. Das heißt, der *realisierte Lehrplan* (5) unterscheidet sich nochmals vom *tatsächlichen*. Deutlich wird, dass staatliche Lehrplanvorgaben im Prozess der Umsetzung in höchst unterschiedlicher Ausprägung an Wirkung verlieren können.

BRÄUTIGAM (1986) stellt heraus, dass Lehrpläne „wohl kaum gradlinig und eindirektional (und so, wie es sich die Lehrplanautoren und die bildungs- und schulpolitische Administration vielleicht erhoffen) vom Lehrer aufgenommen und umgesetzt werden. Die im Lehrplan getroffenen Vorentscheidungen und damit verbunden die inhaltlichen, wie auch die organisatorischen Vorgaben und Vorstellungen werden -wenn überhaupt- in einem ganzheitlichen und komplexen Rezeptions- und Aneignungsprozess aufgenommen, verarbeitet, verworfen, uminterpretiert, vielleicht bis zur Unkenntlichkeit modifiziert und verfälscht. Der Lehrplan trifft nicht auf ein Vakuum, sondern erzielt seine Wirkungen vermittelt über

²⁵ Fullan, M.: a.a.O., Seite 493

²⁶ Vgl. Goodlad, J.I.: Educational Renewal. Better teachers, better schools, San Francisco 1993

²⁷ Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten: Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau 1995, S. 44 f.

das jeweils vorhandene System von Orientierungen, Einstellungen und Kompetenzen des einzelnen Lehrers.“²⁸

FULLAN (1983) differenziert einsichtig auf der Basis von Sekundäranalysen amerikanischer Lehrplanstudien vier zentrale Bereiche heraus, denen er wiederum Einzelfaktoren zuordnet: „A: Das Produkt (Bedarf und Relevanz, wahrgenommene Qualität, Deutlichkeit und Komplexität). B: Örtliche und regionale Faktoren (Unterstützung durch Administration und Fortbildung, zeitliche Planung und Informationssystem, Unterstützung durch Schulverwaltung und Gemeinwesen). C: Schulische Faktoren (Rolle des Schulleiters, Interaktion zwischen Lehrern, Orientierung und Grundauffassungen der einzelnen Lehrer). D: Externe Unterstützung (Technische Unterstützung und Training)“.²⁹

In den Grundpositionen ähnlich sehen Clark & Yinger (1979) die Einflussfaktoren für den Erfolg von Lehrplanarbeit im Wesentlichen in den Wirkungsfaktoren Lehrercharakteristika (z.B. Persönlichkeitsfaktoren, Kenntnisse, Erfahrungen, Berufstheorien), Schülercharakteristika (z.B. Alter, Ausbildungsstand, Interessen, Klassenklima), Fachgebietscharakteristika (z.B. Art des Faches, Lehr- und Lernmittel) sowie den Kontextfaktoren (z.B. Schulorganisation, Stundenplan, verfügbare Zeit, Vorschriften) konkretisiert.³⁰

Auch in diesem Ansatz wird deutlich, dass sich weitere, nicht zu unterschätzende Einflussfaktoren bei der Umsetzung von Lehrplänen aus der jeweiligen schulischen Situation, den hier herrschenden Gepflogenheiten und Möglichkeiten, den Traditionen, den Verabredungen und Entscheidungen sowie den schulinternen Fachplänen bezüglich der Interpretation der Lehrplanvorgaben und damit verbunden der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts in den einzelnen Klassen und Jahrgangsstufen ergeben. Zwischen dem offiziellen und dem individuellen Lehrplan existiert also noch der Bereich des schulinternen Lehrplans. Natürlich steht dieser schulinterne Lehrplan in Abhängigkeit von den administrativen Vorgaben. Es kann aber unterstellt werden, dass diese in der Umsetzung stärker auf die Bedingungen der Einzelschule interpretiert werden.

Bezogen auf das Fach Sport nennen ASCHEBROOK & HÜBNER (1989) zentrale, die Umsetzung von Lehrplänen wesentlich beeinflussende Bereiche: Die materiellen Bedingungen des Sportunterrichts (Zahl der erteilten Sportstunden, materielle Ausstattung der Schulen); organisatorische Regelungen, bezogen zum einen auf die optimale Ausnützung der bestehenden Handlungsspielräume (Hallenbelegung, Verfahren bei Stundenausfall), zum anderen auf die Vorgaben des Curriculums selbst (Verhältnis verbindlicher zu wählbarer Einheiten, zeitliche Strukturierung der Lernsequenzen etc.); curriculares Konzept (Konsistenz zwischen Zielspektrum und

²⁸ Bräutigam, M.: Unterrichtsplanung und Lehrplankonzeption von Sportlehrern, Ahrensburg 1986, S. 102

²⁹ Fullan, M.: Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U. / Frey, K. / Haft, M. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1983, S. 489 f.

³⁰ Vgl. Clark, C.M. & Yinger, R.: Teachers' thinking. In: P. L. & Walberg, H. J. (Hg.): Research on teaching, Berkeley 1979, S. 231 ff.

Inhalten, Anforderungsniveau, Komplexität und Verständlichkeit); Bereitschaft und Qualifikation der Sportlehrerschaft.³¹

Ergänzend dazu stellt HÜBNER (1995) als weitere Implementierungsfaktoren die Bereiche „gewähltes Verfahren der Curriculumentwicklung, insbesondere Einbeziehung der künftigen Adressaten in den Erarbeitungs- und Erprobungsprozess“, sowie „gewähltes Verfahren zur Einführung und Umsetzung z.B. bildungspolitische Impulse, Anreizprogramme, Informations- und Fortbildungsmaßnahmen)“³² heraus.

Zudem ist davon auszugehen, dass in Abhängigkeit von der Qualität der Innovation mögliche Widerstände durch die Lehrkräfte erwartet werden müssen. Denn diese müssen fürchten, dass sie sich mit neuen Ideen nicht nur auseinander setzen müssen, sondern dass diese auch durch Aufgabe eingefahrener Unterrichtskonzepte neue Unterrichtsplanungen mit sich bringen. Alte Denk- und Handlungsmuster müssen aufgegeben, neue ausprobiert werden. Der Grad der Innovation des Lehrplans entscheidet somit auch über die Akzeptanz durch die Lehrkräfte. So kann vermutet werden, dass Lehrkräfte neuen Lehrplänen gegenüber aufgrund eines zu hohen Innovationsgrades eher ablehnend gegenüberstehen und tradierte, eingefahrene Unterrichtsmuster favorisieren.

HAENISCH (1994) formuliert in diesem Zusammenhang absolut nachvollziehbar, dass „curriculare Innovationen in der Schule oft keinen leichten Stand haben. Die unterrichtliche Routine, die bewährten Erfahrungsstände (...) und die festgefügt Strukturen von Schule geben der Arbeit der Lehrkräfte einen starken Rückhalt und sind übermächtig in ihrem Einfluss auf die Unterrichtspraxis. Sie lassen Veränderungen bzw. Neuerungen meist nur wenig Spielraum und erzeugen (...) damit große Schwierigkeiten, die Innovationen in der Breite der Schulen wirksam werden lassen“³³

BRÄUTIGAM (1986) geht sogar so weit, dass er sagt, dass „Bemühungen (...) , über Konzeption und Implementation von Lehrplänen Neuerungen und veränderte Anforderungen an die Planungspraxis von Sportlehrern heranzutragen, ohne Aussicht auf Erfolg bleiben werden, solange sie nicht am praktischen Handeln und Wissen der Sportlehrer anknüpfen“.³⁴

Wenn dies richtig ist, kann es Folgendes bedeuten: Knüpft die neue Lehrplankonzeption am Wissensstand der Lehrkräfte an, wobei schwierig ist zu sagen, welcher dies dann ist, da unterschiedliche Lehrergenerationen zur gleichen Zeit in der Schule tätig sind und davon auszugehen ist, dass sie mit dem zurzeit aktuellen Lehrplan unterschiedlich umgehen, dann wird der Innovationsgrad des neuen Lehrplans eher gering sein müssen und neueste didaktische Konzeptionen

³¹ Vgl. Aschebrock, H. & Hübner, H.: Die Curriculumforschung ist tot - es lebe die Curriculumforschung! In: Scherler, K.: Sportpädagogik – wohin? Clausthal-Zellerfeld 1989, S. 87 ff.

³² Hübner, H.: Wie können Richtlinien und Lehrpläne für die Praxis des Schulsports wirksam werden? In: Zeuner, A. / Senf, G. & Hofmann, S. (Hg.): Sport unterrichten - Anspruch und Wirklichkeit, Sankt-Augustin 1995, S. 307 f.

³³ Haenisch, H.: Wie Lehrerinnen und Lehrer auf curriculare Innovationen reagieren. Untersuchungsergebnisse und Folgen für die Praxis, Soest 1994, S. 3

³⁴ Bräutigam, M.: a.a.O., S. 308

möglicherweise nicht berücksichtigen können, um zu wirken. Knüpft die neue Lehrplankonzeption nicht am Wissenstand der Lehrkräfte an, läuft sie Gefahr abgelehnt zu werden oder fordert zumindest einen hohen Aufwand an Begleitmaßnahmen in der Einführung bzw. Umsetzung. Administrative Anweisungen bzw. Verbindlichkeiten oder Fortbildungsmaßnahmen im gewohnten Rahmen reichten dann wohl eher nicht aus.³⁵

Deutlich wird, dass die genannten Einflussfaktoren in den dargestellten Modellen bzw. Ansätzen in einem wechselseitigen Bezug stehen. Lehrplanarbeit ist demnach kein „Top-Down-Prozess“ (KÜNZLI 1998)³⁶, sondern konkretisiert sich in einer Vielzahl einander bedingender Faktoren und Wechselwirkungen. Zutreffender wäre demnach ein systemisches Modell von Lehrplanarbeit, das von verschiedenen, relativ eigenständigen Ebenen, die nicht unabhängig aufeinander folgen, aber doch in unmittelbarer Verknüpfung zueinander stehen, ausgeht.³⁷

VORLEUTER (1998) sieht dabei die Schwierigkeit, dass es somit in der „Forschungspraxis sehr schwer (werde), die Wirkungsteile einzelner Komponenten angemessen herauszuarbeiten. Adäquate multidimensionale Forschungsdesigns sind gezwungen, in entsprechend komplexen Verfahren sowohl Haupt- als auch Wechselwirkungen innerhalb und zwischen den Faktorenbündeln zu berücksichtigen. Da dies nur mit großen Schwierigkeiten zu bewerkstelligen ist, werden Untersuchungen in diesem Forschungsfeld meist nur auf wenige Faktoren konzentriert.“³⁸

³⁵ Im Rahmen der Sportobletutetagung des Bezirks Braunschweig Süd am 22.02.2002 in Clausthal-Zellerfeld wurde von der überwiegenden Mehrheit der anwesenden Vertreter der verschiedenen Gymnasien deutlich herausgestellt, dass die Bereitschaft der Kolleginnen und Kollegen an ihren Schulen zur Fortbildung deutlich nachgelassen habe. Das liege daran, dass das Fortbildungsangebot in der Qualität schlechter geworden sei, aber auch daran, dass Fortbildungen ausschließlich in der unterrichtsfreien Zeit lägen. Hinzu kämen z.T. lange Anfahrtswege in andere Städte, die die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen aufgrund zu absolvierender Unterrichtszeiten unmöglich machten. Damit läuft die gegenwärtige Situation zumindest hier konträr zu möglichen Intentionen, über Fortbildungsveranstaltungen die Lehrkräfte vor Ort zu erreichen.

³⁶ Vgl. Künzli, R. / Hopmann, St. (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird, Zürich 1998, S. 14

³⁷ Künzli nennt in diesem Zusammenhang drei Untersuchungsebenen: Ebene I: Lehrplanproduktion (Kommissionen, Arbeitsgruppen, Gremien), Ebene II: Lehrplanvermittlung (Lehrerbildung, Implementations- und Evaluationsgruppen, Pädagogische Dienststellen), Ebene III: Lehrplanpraxis. Er hebt in diesem Zusammenhang heraus, dass „Planungshoheit von der Verantwortung für den schulpraktischen Vollzug dadurch entkoppelt (werde), dass sich neben der Entwicklung von staatlich verantworteten und verbindlichen Lehrplänen eine Praxis von Unterrichtsplanung (...) an den Schulen selbst (etabliere), die zwar aufeinander bezogen (werde), aber ihre eigene Logik und Funktionalität (behaupte)“. Mit dieser Trennung von Unterrichtsplanung und Lehrplanung erhielten die Lehrkräfte den erforderlichen Entscheidungsspielraum und die Verwaltung Entlastung von den unmittelbaren Folgen ihrer Planungsarbeit. Vgl. Künzli, R. / Hopmann, St. (Hg.): a.a.O., S. 22

³⁸ Vorleuter, H.: Evaluierung einer Lehrplankonzeption, Hamburg 1998, S. 18

1.3.2 Lehrplanrevision

Noch 1983 resümierte KUNERT, der alle Kultusministerien der alten Bundesländer angeschrieben und darum gebeten hatte, ihm Informationen, auch unveröffentlichte Materialien über empirische Untersuchungen zur Beziehung Lehrer-Lehrplan zukommen zu lassen und gar keine bzw. ausweichende oder völlig unbefriedigende Antworten bekommen hatte, dass „die Kultusminister (...) nicht interessiert sind.“³⁹

Das hat sich geändert. Der Erstellung und Revision von Lehrplänen kommt mittlerweile mehr Aufmerksamkeit zu. Fast alle Bundesländer haben inzwischen den Kultusministerien nachgeordnete Institute, die sich mit Lehrplanarbeit beschäftigen. VOLLSTÄDT (1999) geht davon aus, dass dieser Aufwand sicherlich nicht betrieben würde, wenn mit der „Lehrplanrevision keine bildungspolitischen Innovationsabsichten verbunden wären.“⁴⁰ In diesem Verständnis ist Lehrplanarbeit nichts anderes „als ein permanenter und umfassender Versuch, ein neues Bild von Unterricht, eine neue Theorie von Schule in die Schulpraxis zu übertragen.“⁴¹ Sie stellt somit das Bestreben dar, schulische Innovationen zu initiieren und zu steuern. Diese Innovationsabsichten korrelieren dabei schon aus Gründen der Machbarkeit mit dem Bestreben, in der öffentlichen Diskussion einen Konsens zu erreichen.

Veränderte bildungspolitische Programme, schulpolitische Intentionen sowie neue Schulgesetze führen dabei in der Regel zur Entwicklung neuer Lehrpläne. Lehrplanrevisionen werden häufig damit begründet, dass eine Veränderung in der Unterrichtspraxis beabsichtigt sei.

So kam es nach 1989 vor allem nach der gesellschaftspolitischen Wende in den neuen Bundesländern zu gewaltigen Anstrengungen, sehr schnell Lehrpläne für sämtliche Unterrichtsfächer neu zu entwickeln, die wiederum auf die veränderten Orientierungen in der Schulreform Einfluss hatten. HAFT (1986) weist in seinem „Kieler Lehrplanverzeichnis“, das den Bestand der Lehrpläne in den allgemeinbildenden Schulen der alten Bundesländer aufzeigt, nach, dass auch in der alten Bundesrepublik vor allem Mitte der achtziger Jahre umfangreiche Lehrplanarbeit geleistet wurde.⁴²

Bezüglich der Herangehensweise an Lehrplanarbeit erklärt VOLLSTÄDT (1999), dass dies in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich sei. „Während sich die meisten Länder (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) entschieden haben, Einzellehrpläne für die Unterrichtsfächer (mitunter sogar für die einzelnen Klassenstufen) herauszugeben, gibt es in anderen Ländern Gesamtlehrpläne für die jeweilige Schulform (Baden-Württemberg, Bremen, Bayern, Rheinland-Pfalz.“⁴³

³⁹ Kunert, Kristian (1983): a.a.O., S. 13

⁴⁰ Vgl. Vollstädt et al.(1999): a.a.O., S. 25

⁴¹ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis, Köllen 1983, Seite 16

⁴² Vgl. Haft, H. et al.: Kieler Lehrplanverzeichnis – Ausgabe 1986/87, IPN Materialien, Kiel 1986

⁴³ Vollstädt, W. et al.(1999):a.a.O., S. 24 f.

So verzichtet z.B. Brandenburg auf detaillierte Vorgaben in Rahmenplänen, um die Kreativität der Lehrkräfte zu provozieren und deren curriculare Partizipation zu ermöglichen. Die 1991 in Kraft gesetzten „Vorläufigen Rahmenpläne“ beschreiben vorrangig Lernprinzipien und Lernanforderungen und wollen Orientierung im Unterricht geben, didaktische Möglichkeiten aufzeigen und ein Reflektieren der Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.⁴⁴

Nordrhein-Westfalen will mit seinen Rahmenplänen zur Abstimmung des Bildungsangebotes, zur Teambildung und Konsensbildung über pädagogische Zielsetzungen sowie fächerübergreifenden Kooperationen beitragen und zielt dabei sehr stark auf innovatives Arbeiten an den einzelnen Schulen.⁴⁵

In Teilen ähnlich wurde z.B. auch in Baden-Württemberg verfahren. So sind den eigentlichen Fachlehrplänen pädagogische Leitgedanken und fächerübergreifende Themenstellungen in den einzelnen Jahrgangsstufen vorangestellt worden. Fächerübergreifender Unterricht soll auch dadurch angeregt werden, dass in schulformspezifischen Bildungsplänen die Lehrpläne aller Unterrichtsfächer für eine bestimmte Jahrgangsstufe der einzelnen Schulformen zusammengefasst worden sind.⁴⁶

1998 hat das Niedersächsische Kultusministerium neue Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe (RRL98) vorgelegt.⁴⁷ Zielsetzung war dabei, unter Beachtung der Sicherung bewährter Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe Antworten auf die Fragen zu geben, die sich aus der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz, der Sportwissenschaft und der sportpädagogisch interessierten Öffentlichkeit ergaben.

Nicht unerwähnt bleiben dürfen in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse von HAFT/HOPMANN (1987) bezüglich der Strukturen von Lehrplanarbeit. Sie stellen fest, dass sich hier kaum etwas geändert habe. „Die Regelpraxis schulrelevanter Lehrplanarbeit bleibt nach wie vor bildungspolitisches Verwaltungshandeln, in dem curriculum- und planungstheoretische Maßstäbe sekundär sind gegenüber der Frage, was als verwaltungstechnisch machbar und politisch durchsetzbar gilt.“⁴⁸ Sie nehmen dabei Bezug auf FLECHSIG/HALLER (1973), die dabei ein „bürokratisches“

⁴⁴ Vgl. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB): Vom Lehrplan zum Rahmenplan. Arbeitsmaterialien zur Unterrichtsreform im Land Brandenburg, S. 4

⁴⁵ Vgl. Fuhrmann, E.: Curriculumreform in Brandenburg. Zu den angestrebten und erzielten Resultaten landeseigener Rahmenpläne. In: Schulleitung, Stichwort Unterricht, Stuttgart 1994, S. 6

⁴⁶ Vgl. Rauin, U. / Tillman, K.-J. / Vollstädt, W./ Höhmann, K.: Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln: Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die deutsche Schule, Heft 1/1996, S. 66 f.

Die hier dargestellten Bezüge zur Lehrplanarbeit in den Bundesländern können nur exemplarischen Charakter haben. Eine detaillierte Auflistung bzw. eine mögliche Vergleichsanalyse würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

⁴⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien Sport für das Gymnasium - gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule-gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Hannover 1997. Vgl. dazu auch die Kapitel 1.4 sowie 3. dieser Arbeit.

⁴⁸ Haft, H. / Hopmann, S.: Der gesellschaftliche Ort der Lehrplanarbeit – eine Skizze zu seiner Geschichte, Kiel 1986, S. 508

und ein „szientistisches“ Grundmuster als Unterscheidungsmerkmal nennen.⁴⁹ Das bürokratische Grundmuster weist demnach Schulreformen als Angelegenheit der Schulverwaltung aus und zielt damit primär auf Verbesserung staatlicher Bildungsplanung. Das szientistische Grundmuster bezieht sich in Anlehnung an ROBINSOHN (1967)⁵⁰ primär auf inhaltliche und prozessuale Lehrplanarbeit und definiert sie als wissenschaftliche Aufgabe.

HAFT/HOPMANN (1987) verweisen in diesem Zusammenhang noch auf ein drittes Grundmuster, nämlich das der „demokratischen Strategie“.⁵¹ Gemeint ist damit der unmittelbare und konsequente Einbezug der Adressaten, also der Lehrkräfte mit ihren Erwartungen an die Lehrpläne und ihren Erfahrungen mit diesen. Allerdings habe diese Form der Lehrplanarbeit niemals nachhaltige Wirkungen auf die Praxis administrativer Lehrplanentwicklung gehabt. Sie fassen im Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von HALLER (1973) zusammen, dass „das Grundmuster der Lehrplanarbeit in den letzten zwanzig Jahren das gleiche geblieben (ist). Auf Initiative des Kultusministers erarbeitet eine von den jeweiligen Dienststellen berufene Kommission einen Lehrplanentwurf, der in der Regel allenfalls geringfügig geändert vom Kultusministerium übernommen und als verbindlicher Lehrplan in Kraft gesetzt wird.(...) Organisation, Mitgliederauswahl und Zielvorgaben werden von der Schulverwaltung bestimmt. Die Mitglieder verdanken ihre Berufung (...) ihrer Nähe zur Verwaltung, sei es durch frühere Mitarbeit an ähnlichen Aufgaben, sei es durch frühere Mitarbeit an ähnlichen Aufgaben, sei es durch ihre Mitwirkung in der Lehrerbildung und -fortbildung. Arbeitsweise und Arbeitsinhalt der Kommissionen sind hauptsächlich darauf gerichtet, mit begrenzten Mitteln in angemessener Form einen schulpraktisch vertretbaren Lehrplan zu schreiben“.⁵²

1.3.3 Lehrkräfte

Lehrplanarbeit zielt in seinen Wirkungen primär auf die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen an den einzelnen Schulen. Lehrplanideen wirken auf direktem Weg, wenn Lehrkräfte das Gedankengut des Lehrplans aufnehmen und zur Grundlage ihrer Arbeit machen. Sie wirken auf indirektem Weg, wenn sich Lehrkräfte an Materialien, Handreichungen und Konzepten orientieren, die ihrerseits durch den Lehrplan beeinflusst sind. Das ist z.B. dann der Fall, wenn diese Grundlage von Themenstellungen und Kurskonzeptionen in der Lehrerbildung- und -fortbildung sind.

Wie bereits dargestellt, geben Lehrpläne den unterrichtenden Kollegen Orientierung. In ihnen ist beschrieben, in welchem Rahmen sie ihre Unterrichtsentscheidungen zu treffen, an welche staatlich getroffenen Vorentscheidungen sie sich zu halten haben.

⁴⁹ Vgl. Flehsig, K. H./ Haller, H. D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973

⁵⁰ Vgl. Robinsohn, S.B.: a.a.O., Berlin 1967

⁵¹ Vgl. Haft, H. / Hopmann, S.(1987): a.a.O. , S. 506

⁵² Vgl. Haller, H. D.: Prozeß – Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD, Konstanz 1973

Derartige Entscheidungen haben Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung, die methodische Strukturierung sowie die Präzisierung der Lernzielentscheidungen, somit den individuellen Lehrplan einer jeden Lehrkraft, also deren subjektiven Theorien von Unterricht. Sie haben ferner Auswirkungen sowohl auf die Planungen und Zielsetzungen der Arbeitsinhalte der Kolleginnen und Kollegen innerhalb einer Fachgruppe als auch auf die im Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts.

Den Fachkonferenzen fällt dabei die Aufgabe zu, im Rahmen der Vorgaben die Konkretisierung von Unterrichtsvorhaben zu verabreden, die Unterrichtsplanung für die einzelnen Jahrgangsstufen zu entwickeln und im schulinternen Curriculum auszuweisen. Entsprechendes gilt für das Vorschlagsverfahren im Bereich der Abiturprüfungen für das Leistungs- sowie das 4. Prüfungsfach.

Durch die Auseinandersetzung mit den Vorgaben staatlicher Lehrpläne in den Dienstbesprechungen und Konferenzen einer jeden Schule soll erreicht werden, dass traditionelle, eingefahrene oder eingeschliffene Konzeptionen auf der inhaltlichen wie auch der methodischen Ebene einer kritischen Prüfung unterzogen werden, um so letztendlich in praxiswirksamer Konkretisierung Veränderungen zu ermöglichen.

FUHRMANN (1994) führt in diesem Zusammenhang aus, dass den Brandenburger Lehrkräften über die Auseinandersetzung mit den Lehrplänen ein Verständnis von Unterricht vermittelt werden soll, das „modernen pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen entspricht, das die Lehrer zu Fachgrenzenüberschreitungen (fächerübergreifendem Arbeiten) sowie zum Infragestellen tradiert stoff- und lehrerzentrierter Gewohnheiten anregt, das ihre fachliche Souveränität voraussetzt und ihre didaktisch-methodische Kompetenz herausfordert und fördert.“⁵³

Dabei wird unterstellt, dass sich diese Veränderungen sukzessive einstellen, quasi in der schulalltäglichen Beschäftigung mit den staatlichen Vorgaben, wobei davon ausgegangen wird, dass diese Vorgaben die Lehrkräfte vor Ort auch wirklich erreichen, von ihnen akzeptiert und berücksichtigt werden..

Veränderungen in den Lehrplanvorgaben werden somit auch immer mit dem Anspruch begründet, Unterricht „besser“ zu machen. Umfangreiche, Kosten verursachende und Mittel bindende Lehrplanrevisionen könnten anders auch gar nicht vor der Öffentlichkeit gerechtfertigt werden.

1.3.4 Schulprogramme

Das klassische Modell der Steuerung durch staatliche Lehrpläne impliziert die Konkretisierung bildungspolitischer Intentionen durch Formulierung verbindlicher Vorgaben. Dies bedeutet auch, dass die Gestaltungsspielräume für die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte definiert sind. Dieses Modell der

⁵³ Fuhrmann, E.: a.a.O. , S. 6

administrativen Lenkung bildungspolitischer Intentionen entspricht in seiner hierarchischen Struktur einem System der Steuerung von „oben nach unten“, wobei nicht einmal gesichert ist, dass die intendierten Wirkungen praxiswirksam umgesetzt werden.

Wie auch das Beispiel der oben zitierten Brandenburger Lehrpläne zeigt, wird mittlerweile in einigen Kultusministerien angenommen, dass Innovation wesentlich stärker durch selbständige Entwicklung in den einzelnen Schulen „vor Ort“ realisiert werden könne. DASCHNER (1995) fordert in diesem Zusammenhang „mehr Eigenverantwortung und größere Handlungs- und Entscheidungsräume für die Einzelschule“.⁵⁴ Demnach sollen Schulen mehr Gestaltungsspielräume hinsichtlich der personellen,⁵⁵ der curricularen, der organisatorischen sowie der finanziellen Bedingungen bekommen. Die Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen (1995) fordert folgerichtig „erweiterte Handlungsspielräume und (...) mehr Macht zur inneren Ausgestaltung im Rahmen staatlicher Orientierungsvorgaben (...) (hin zu mehr) Selbststeuerung und Eigenverantwortung“⁵⁶

Dabei werden staatliche Lehrpläne selbstverständlich nicht überflüssig. Gleichwohl käme es zu einer Verschiebung von Schulprogrammarbeit hin zu mehr Verantwortung der Lehrkräfte an den einzelnen Schulen. Adressaten wären in diesem Verfahren nicht primär die einzelnen Lehrkräfte, sondern die jeweilige Schule als Institution. Aufgerufen wären die Lehrkräfte in ihren Fachkonferenzen, legitimiert von der Gesamtkonferenz als dem höchsten gemeinsamen Beschlussorgan der jeweiligen Schule, curriculare Programme zu entwickeln, die z.B. Wirkungen für ein Fach, eine ganze Jahrgangsstufe oder gar die gesamte Schule haben können, wobei regional bedingte Ausdifferenzierungen in der Programmentwicklung nicht nur die zwangsläufig akzeptierte, sondern eine durchaus gewünschte Folge sein können.

FLEISCHER-BICKMANN (1994) verstehen unter Schulprogramm die Gesamtheit der pädagogischen Zielsetzungen einer Schule, ihren pädagogischen Konsens, ihre Vorstellungen über Entwicklung und Umsetzung in der Schule.⁵⁷ Schulprogrammarbeit hat demnach eine integrierende Funktion für die Arbeit der Kollegen sowie eine orientierende für die Gestaltung des Schullebens.

Das Niedersächsische Kultusministerium definiert das Schulprogramm als das „schriftlich fixierte Handlungskonzept einer Schule, (das auf der) Grundlage der staatlichen Rahmenvorgaben (...) die Situation der Schule, das pädagogische Grundverständnis der Schule, die pädagogischen Ziele und die inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Schwerpunkte der Unterrichts- und

⁵⁴ Daschner, P.: Verführung von oben oder Bedürfnis von unten? Zur Diskussion um Schulautonomie in Hamburg. In: Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie-Chancen und Grenzen: Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/München 1995, S. 169 f.

⁵⁵ Niedersachsen entspricht diesem Gedanken insofern, als die einzelnen Schulen mittlerweile sog. Schulstellen in Absprache mit der zuständigen Bezirksregierung ausschreiben können und Vorschlagsrecht bezüglich des Bewerbers haben. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies in der Regel, dass der von der Schule ausgesuchte Bewerber auch dann durch die zuständige Bezirksregierung die Stelle zugewiesen bekommt.

⁵⁶ Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995, S. 154 f.

⁵⁷ Fleischer-Bickmann, W.: Rahmenplan und Schulcurriculum. In: Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Stuttgart 1994

Erziehungsarbeit sowie die angestrebten Kooperations- und Partizipationsbestrebungen, und gibt an, wie diese realisiert (Arbeitsprogramm) und überprüft (Evaluation) werden sollen.“⁵⁸

Das Schulprogramm ist damit ein Instrument zur schulintern abgestimmten Weiterentwicklung der einzelnen Schule und zur Verbesserung ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Es soll schulintern Verabredetes festschreiben, weitere Verständigungs- und Klärungsprozesse anregen und insgesamt dazu beitragen, „systematischer und effektiver, d.h. auch, für die Beteiligten befriedigender, an der Gestaltung der Gesamtentwicklung der Schule zu arbeiten“.⁵⁹ Schulprogrammarbeit hat somit zum Ziel, die Schule als handlungsfähige pädagogische Einheit zu entwickeln. Mit ihm wird eine gemeinsame, verbindliche Leitlinie zur Planung und Realisierung des Unterrichts und der Erziehung festgelegt. Schulprogrammarbeit setzt damit ein verändertes Lehrplanverständnis voraus. Staatliche Lehrpläne müssten konsequenterweise auf fachbezogene, ausdifferenzierte Lernzielausweisungen und Stoffkataloge verzichten und verstärkt allgemeine Orientierungen zu zentralen Inhalten von Fächern und Lernbereichen bzw. Kerncurricula ausweisen. Die Einbindungen derartiger Vorgaben in ihr Konzept der Schulprogrammentwicklung, das Verbinden mit der formulierten Schwerpunktsetzung wäre dann die Aufgabe der jeweiligen Schule. Für die Kultusministerien der Länder hieße das, ausdrücklich zur Profilbildung der Schulen aufzufordern und pädagogische Freiräume verstärkt auszuweisen.

Folgerichtig fordert die Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen die einzelnen Schulen dazu auf, „zur Ausbildung ihres eigenen pädagogischen Profils in eigener Verantwortung aus fachlichen und übergreifenden Fragestellungen heraus in kooperativer Planung der Mitwirkungsorgane und -wo es erforderlich ist- auch mit dem Schulträger ein Schulprogramm zu entwickeln, das Inhalte und Organisationsformen für Unterricht und Schulleben enthält. Dabei gilt es, offene Gestaltungsspielräume zu beschreiben, schulformspezifische Aufgabenstellungen und Themenschwerpunkte zu formulieren und diese mit den fachspezifischen Zielen und Inhalten zu verbinden“.⁶⁰

Niedersachsen entspricht diesem Ansatz, indem ein Projekt an 40 Pilotschulen des Landes gestartet wurde, das den Titel „Schulprogrammentwicklung und Evaluation“

⁵⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulprogrammentwicklung und Evaluation, Hannover 1998, S. 10

⁵⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulprogrammentwicklung und Evaluation, Hannover 1998, S. 9

⁶⁰ Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: a.a.O., S. 143. Hessen folgte diesem Ansatz. Das 1992 verabschiedete Schulgesetz wurde 1997 bereits wieder geändert. Alle Schulen wurden gesetzlich verpflichtet, ein Schulprogramm auszuarbeiten. Vgl. Hessisches Kultusministerium: Hessisches Schulgesetz, Wiesbaden 1997, Kapitel 3

Im Niedersächsischen Schulgesetz heißt es dazu im § 122, Absatz 1: „Der Unterricht wird auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien erteilt. Diese werden vom Kultusministerium erlassen und müssen die allgemeinen und fachlichen Ziele der einzelnen Unterrichtsfächer sowie didaktische Grundsätze, die sich an den Qualifikationszielen des jeweiligen Unterrichtsfaches zu orientieren haben, enthalten sowie verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte in einem sinnvollen Verhältnis so zueinander bestimmen, dass die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, die vorgegebenen Ziele in eigener pädagogischer Verantwortung zu erreichen und Interessen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen.“ Der Niedersächsische Kultusminister: a.a.O., S. 48

träg. Die ausgewählten Schulen entwickeln auf freiwilliger Basis ein Programm für ihre Schule, das sie umsetzen und evaluieren. Mit dem Programm präsentieren die Schulen ihr erzieherisches und fachliches Konzept. Sie werden darüber hinaus die Erarbeitung und Umsetzung des Schulprogramms durch interne und externe Evaluation überprüfen. Diese Qualitätsüberprüfung soll dokumentiert werden und anderen Schulen helfen, ihr Programm weiterzuentwickeln bzw. zu starten. Die erste Erprobungsphase dieses Projekts soll im Schuljahr 2004 enden.⁶¹

Inwieweit Ausarbeitung von Schulprogrammen und die Entwicklung von Schulprofilen eine selbständiges und erfolgreiches Gelingen von schulischer Arbeit tatsächlich initiieren und inwieweit entsprechend zugeschnittene Lehrpläne diesen Prozess unterstützen, werden die Ergebnisse diesbezüglich notwendiger empirischer Forschung zeigen.

1.4 Allgemeine Fragestellung

Die seit dem Schuljahr 01. Februar 1998 verbindlichen Rahmenrichtlinien Sport sollen innovativen Charakter haben und mit ihrem übergreifenden Konzept der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz und der Einbeziehung besonders der aktuellen Sport- und Bewegungskultur der Schülerinnen und Schüler einem zeitgemäßen Schulsportverständnis entsprechen.⁶² Mit der themenorientierten Auswahl sportlicher Inhalte, bei der die Bewegungshandlung in das Zentrum des Sportunterrichts rückt, soll gleichzeitig eine Neubestimmung des Sports in der gymnasialen Oberstufe eingeleitet werden. Die Erweiterung des Angebots der Inhalte des Sportunterrichts soll wesentlich stärker das außerschulische Sportangebot reflektieren und somit eine breitere Realisierung der Sportinteressen vor allem der Schülerinnen und Schüler, die bislang nicht so gut motiviert werden konnten, ermöglichen.

Mit diesen Vorgaben ist der Versuch unternommen worden, über neue Rahmenrichtlinien eine Reform des Sportunterrichts der Oberstufe der Sekundarstufe II in Niedersachsen zu erreichen.

Unstrittig ist, dass Theorie auf ihre Praxistauglichkeit hin zu überprüfen und zu bewerten ist und sich die Frage gefallen lassen muss, ob das, was Sportwissenschaftler und Ministerialbeamte mit in der Praxis tätigen Lehrern entwickelt haben, im gegenwärtigen Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe umsetzbar ist? Unstrittig ist auch, dass das Verhältnis von Lehrern zum Lehrplan nicht ohne Konflikte ist. Viele Lehrkräfte haben Schwierigkeiten, wenn es gilt, die den Rahmenrichtlinien zugrundeliegenden Erfordernisse in die Schulpraxis zu übertragen, auch deshalb, weil der Graben zwischen Theorie und Praxis vielen häufig als zu groß erscheint.⁶³

⁶¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 03. März 1998, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.12.2001 (Nds. GVBL., S. 806)

⁶² Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3 dieser Arbeit.

⁶³ Vgl. Kunert, Kristian: Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen, Basel 1983, S. 43 f.

Insofern geht es ganz selbstverständlich um die Frage nach den Einstellungen und Handlungen der Lehrkräfte bezüglich der Rahmenrichtlinien Sport im Kontext mit ihrer Schule. Wie gehen die Lehrerinnen und Lehrer mit den Lehrplänen um? Inwieweit ist die Orientierungsfunktion erfüllt? Welche Konsequenzen hat dies dann für sie hinsichtlich ihrer alltäglichen Arbeit z.B. im Rahmen curricularer Entscheidungen in den einzelnen Fachkonferenzen oder individueller durch die einzelne Lehrkraft in der konkreten Umsetzung von Vorgaben im Unterricht.

Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte in ihrem Studium und der Referendarausbildung auf die Inhalte der konzeptionell anders gestalteten nunmehr nicht mehr gültigen Lehrpläne ausgerichtet waren und auch noch sind und sich möglicherweise nicht in der Lage sehen, die Inhalte des neuen zu unterrichten. Insofern muss die Frage nach der Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien Sport an den Schulen Niedersachsens gestellt werden. Haben sich die Kolleginnen und Kollegen mit den bildungspolitischen und didaktischen Innovationen auseinander gesetzt. Trifft der neue Lehrplan auf Akzeptanz? Inwiefern wird er im Unterricht verwendet? Haben die Lehrkräfte eine Einführung in die Arbeit mit den Richtlinien bekommen? Welcher Art bzw. Qualität war eine solche Einführung, wenn sie denn stattfand? Welche Orientierungen, Hilfen, Handreichungen wurden gegeben, welche Fortbildungen fanden statt?

Davon ausgehend, dass jeder neue Lehrplan eine innovative Funktion haben soll und damit der Anlass für eine Evaluationsstudie begründet ist, muss es also darum gehen zu prüfen, inwieweit es an den gymnasialen Oberstufen des Landes Niedersachsen gelungen ist, die Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts nach Maßgabe der neuen Rahmenrichtlinien Sport umzusetzen bzw. zu implementieren.

Befragungen der in der Praxis tätigen Lehrkräfte können zu Ergebnissen führen, die im Ergebnis Hilfen für das Umsetzen der Konzeption der Rahmenrichtlinien in den einzelnen Schulen geben können. Sie ließen überdies Defizite in der theoretischen Konzeption der Rahmenrichtlinien erkennen und erlaubten Rückmeldungen bezüglich der Fortschreibung vorhandener Lehrpläne und deren inhaltlicher Ausgestaltung. Ferner könnten Erkenntnisse hinsichtlich der Einführung neuer Lehrpläne z.B. im Rahmen der Lehrerfortbildung gewonnen werden.

Somit drückt sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit in folgender allgemeiner Fragestellung aus:

Wie werden die neuen Rahmenrichtlinien Sport von den Lehrkräften rezipiert, auf welche Akzeptanz treffen sie, wie werden sie verwendet und welche Auswirkungen haben sie auf die schulische Arbeit?

Mit dieser Zielsetzung sind auch Entscheidungen für das weitere Vorgehen verbunden. Zunächst soll ein zusammenfassender Überblick über den Bereich der Lehrplanforschung gegeben werden, wobei mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit der Prozess der Einführung von Lehrplänen und die ihn bedingenden Einflussfaktoren in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden sollen. Herangezogen werden dabei vorrangig solche Studien, die sich mit den Lehrplänen Sport seit Anfang der siebziger Jahren im deutschsprachigen Raum beschäftigt

haben. Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Darstellung wesentlicher Ergebnisse der Evaluationsforschung und den damit verbundenen Folgerungen für den Untersuchungsansatz dieser Arbeit. Es folgt die Darstellung des Untersuchungsgegenstandes, der Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Landes Niedersachsen des Jahres 1998, eingeleitet durch eine kurze Reflexion auch der Kritik des bislang gültigen Lehrplans aus dem Jahr 1985.

Im Anschluss daran geht es um die Darstellung der Untersuchungsmethodik, die Beschreibung der Untersuchungskonzeption und den damit verbundenen Fragen der Erhebungstechnik, der Entwicklung des Fragebogens und der Durchführung der Erhebung. Es folgen die Darstellung sowie die Auswertung der Ergebnisse.

2 Lehrplanforschung

VOLLSTÄDT et al. (1999) attestieren der Lehrplanforschung in der Schulpädagogik der letzten drei Jahrzehnte eine „recht wechselhafte Entwicklung“.⁶⁴ Verglichen mit der Anzahl der Veröffentlichungen zu Fragen der praxisrelevanten Gestaltung von Lehrplänen⁶⁵ wird deutlich, dass die Anzahl der im deutschsprachigen Raum veranlassten Forschungsarbeiten zur Rezeption und Akzeptanz von staatlichen Lehrplänen und ihrer praxiswirksamen Verwendung gering ist.⁶⁶ BIEHL/OHLHAVER/RQUARTS (1999) stellen bezüglich der Einführung von Lehrplänen fest, dass hier „kaum etwas bekannt noch wissenschaftlich untersucht (sei), obwohl dieser Bereich für die Alltäglichmachung von Lehrplaninnovationen von erheblicher Bedeutung ist“.⁶⁷

Die ersten Arbeiten mit repräsentativen Ergebnissen zur Rezeption und Akzeptanz von Lehrplänen „entstanden Ende der sechziger Jahre mit der Fortentwicklung der traditionell hermeneutisch ausgerichteten Lehrplantheorie zur eher erfahrungswissenschaftlich orientierten Lehrplantheorie.“⁶⁸ Zu nennen ist hier SANTINI, der 1971 seine Untersuchung zur Einstellung der Schweizer Volksschullehrer zu den damals gültigen Lehrplänen vorlegte.⁶⁹

Für die siebziger Jahre ist ein deutlicher Anstieg der Arbeiten zu verzeichnen, die der Curriculumforschung nachgehen. HAMEYER/FREY/KRAFT (1983) weisen in ihrem „Handbuch der Curriculumforschung“ die diesbezüglichen Forschungsergebnisse nach. Curriculumforschung bezog damals nicht nur die Analyse von Lehrplanvorgaben ein, sondern auch die Bedingungen und Prozesse, die zu den Lehrplanvorgaben führten: „Das Curriculum beginnt (...) mit dem ersten Planungsschritt auf dem Wege zur Konstituierung geplanter Lernereignisse und führt bis zur Evaluation der Lernprozesse und der Analyse von Wirkungen des Einsatzes neuer Curriculumssysteme“.⁷⁰ Somit kam auch den Lehrplanrezipienten verstärkt Aufmerksamkeit zu. TERHART (1983) führt aus, dass Lehrplanforschung sich in dieser Zeit intensiver mit der „Ein- und Umarbeitung von gesellschaftlich selektiertem, in Lehrplänen kodifiziertem und didaktisch modelliertem Wissen (bezüglich) der Denk- und Erfahrungsmuster“⁷¹ von Schülern und Lehrern beschäftigt.

Den Rückgang der Forschungsarbeiten in den achtziger Jahren sieht TERHART (1983) in der Tatsache begründet, dass das „öffentliche Interesse an

⁶⁴ Vgl. Vollstädt et al. (1999): a.a.O., S. 31

⁶⁵ Vgl. z. B. Lütgert, W. & Stephan, H.-U. (1983) sowie Knab, D.: Zur didaktischen Theorie. Ergebnisse aus der Curriculumsdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf Lehrplanebene in Schulen, Frankfurt/Main 1988

⁶⁶ Vgl. Vorleuter, H.: a.a.O., S. 15

⁶⁷ Ohlhaver, Frank: Sekundäre Lehrplanbindungen. In: Biehl, J. / Ohlhaver, F. / Riquarts, K. : Sekundäre Lehrplanbindungen : Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen, März 1999, S. 3

⁶⁸ Vorleuter, H.: Evaluierung einer neuen Lehrplankonzeption, Hamburg 1998, S. 15

⁶⁹ Vgl. Santini, B.: Das Curriculum im Urteil der Lehrer, Basel 1971

⁷⁰ Hameyer, U. / Frey, K. / Haft, H.: Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, S. 21

⁷¹ Terhart, E.: Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden. In: Hameyer, U. et al: Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, S. 541

Bildungsreformen über veränderte Curricula“ abgenommen habe. Überdies sei die Beschränkung des „politischen, finanziellen und juristischen Spielraums“ und damit auch „motivationalen Spielraums für Innovationsbemühungen“ wirksam gewesen. Überdies habe sich die „Enttäuschung über die von Curriculumforschung nicht hinreichend eingelöste Handlungsorientierung und ihre mangelnde Konstruktivität“ negativ ausgewirkt.⁷²

Zu kritisieren ist, dass versäumt wurde, den Einbezug der Unterrichtspraxis genügend zu leisten. KUNERT (1983) bemängelt, dass Pädagogik sich „mit der Wirklichkeit der einzelnen pädagogischen Bereiche nicht ernsthaft befasst“ habe „und daher immer wieder in ihren alten Fehler“ verfallen sei, „unbrauchbare Vorschläge für das pädagogische Handeln“ entwickelt zu haben.⁷³ Modelle der Lernzielbestimmung seien entwickelt worden, ohne die Planungspraxis der Lehrkräfte genügend reflektiert zu haben. Somit folgert KUNERT, dass die gesamte „Curriculumdiskussion an den Betroffenen vorbeigegangen“ sei.⁷⁴ Dies trifft in unterschiedlicher Ausprägung auch auf die in diesem Zusammenhang immer wieder erwähnten empirischen Untersuchungen von (HALLER 1971)⁷⁵; SANTINI (1971)⁷⁶, HAMEYER (1972)⁷⁷, BITTLINGER et al. (1980)⁷⁸, AXNIX (1983), DINGELDEY u.a. (1983)⁷⁹ sowie HAENISCH/HELLMICH/WILDEN (1984)⁸⁰ zu. Defizit ist hier, dass sie sich in ihren Analysen primär nur auf die Lehrpläne selbst bezogen haben. Ungeklärt bleibe nach HAENISCH/SCHIRP (1985) die nicht minder wichtige Frage, welche Relevanz diese Lehrpläne in der alltäglichen Unterrichtspraxis denn dann noch haben. In Überspitzung formulieren sie, dass selbst Lehrplanmacher wenig darüber wüssten, wie Lehrer mit den Lehrplänen umgingen.⁸¹

Diese Kritik ein wenig relativierend muss allerdings festgehalten werden, dass „Curriculumforschung (...), wo immer sie gefordert und betrieben wird, stets im Verein mit der Forderung nach Curriculumreform und mit der Entwicklung neuer Curricula“⁸² betrieben wird. Deutlich wird, dass Curriculumforschung natürlich auch mit der jeweiligen bildungspolitischen Situation in den Bundesländern eng verknüpft ist und damit auch unter öffentlichem Rechtfertigungsdruck steht und mit verantwortlich gemacht wird für auftretende Mängel und Defizite.

⁷² Terhart, E. (1983): a.a.O., S. 536

⁷³ Kunert, K. (1983): a.a.O., S. 10

⁷⁴ Kunert, K. (1983): a.a.O., S. 10

⁷⁵ Haller, H. D.: Zur Empirie der Lehrplan-Entwicklung, Konstanz 1971

⁷⁶ Santini, B. (1971): a.a.O.

⁷⁷ Hameyer, U.: Bildungspläne kritisch befragt. Ergebnisse einer Umfrage und vergleichenden Analyse. In: Die Deutsche Schule, Heft 19/1972, S. 623 - 631

⁷⁸ Bittlinger, L. / Flüge, U. / von Alt-Stutterheim, W. / Müller, J. & Andreas, R.: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Bayern, München 1980

⁷⁹ Dingeldey, E. u.a.: Evaluation der Rahmenrichtlinien in Hessen., Wiesbaden 1983

⁸⁰ Haenisch, H. / Hellmich, S. / Wilden, H.-P.: Erprobungsverfahren mit den Unterrichtsempfehlungen und Projektentwürfen für die Klassen 9 und 10 der Hauptschule, Soest 1984

⁸¹ Vgl. Haenisch, H. / Schirp, H.: Blickpunkt: Lehrplan. Ein Frageraster als Reflexionshilfe zur Entwicklung und Beurteilung von Lehrplänen, Soest 1985

⁸² Knab, D.: Der Beitrag der Curriculumforschung zu Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Hameyer, U. / Frey, K. / Haft, H. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983, S. 697 - 711

Den Zeitraum 1982 - 1992 betrachtend konstatiert HAMEYER⁸³ insgesamt eine reduzierte Forschungsproduktivität, eine geringere Anzahl an Publikationen und Forschungsprojekten sowie ein insgesamt rückläufiges Interesse an Lehrplanforschung gegenüber dem Zeitraum von 1967 bis 1980. Zudem werde vor allem die theoretische Reflexion von Entwicklungsinteressen nur noch vereinzelt fortgesetzt. HAMEYER spricht hier von „Miniaturanalysen im Rahmen kleinerer Projekte“.⁸⁴ Derartige Tendenzen fordern natürlich dazu auf, das Defizit an empirischen Erkenntnissen in der Lehrplanforschung zu reduzieren.

Studien aktuelleren Datums sind rar. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung von BIEHL et al. (1999)⁸⁵ zu sekundären Lehrplanbildungen, die die Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen zum Thema hat, ferner die Studie von RAUIN (1995)⁸⁶, in der Lehrerinnen und Lehrer der Fächer, Mathematik, Deutsch, Geschichte und Chemie hessischer Schulen befragt wurden, was sie von Lehrplänen halten, dann die von SANTINI-AMGARTEN (1999)⁸⁷, die die Frage thematisiert, ob an katholischen Schulen in der Schweiz an Privatschulen die Lehrpläne anders gebraucht werden, sowie die Untersuchung von VOLLSTÄDT et al. (1999)⁸⁸, eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I an hessischen Schulen. Zudem sind die Studien von LEUTERT (1999)⁸⁹ zur Evaluation der vorläufigen Rahmenpläne in der Sek. I der Fächer Mathematik, Arbeitslehre, Russisch, Politische Bildung, Deutsch, Musik und Englisch des Landes Brandenburg, FISCHER (1996)⁹⁰ zu den neuen Bayrischen Lehrplänen des Faches Sport in der Sekundarstufe I sowie die von VORLEUTER (1999)⁹¹ zum gleichen Thema.

Betrachtet man die Ansätze der in der einschlägigen Fachliteratur immer wieder genannten Arbeiten zur empirischen Lehrplanforschung lassen sich im Wesentlichen zwei Orientierungen erkennen. Die Untersuchungen von SANTINI (1971)⁹², KUNERT (1983)⁹³ und AXNIX (1983)⁹⁴ beschreiben grundlagenorientiert die Einstellungen der Lehrkräfte zu den Lehrplänen und deren Verwendung im Unterricht. BITTLINGER et al. (1980)⁹⁵, FORSTER et al. (1980)⁹⁶, HAENISCH et al.

⁸³ Hameyer, U.: Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 3, 1992, S. 209ff.

⁸⁴ Vgl. Hameyer, U. (1992): a.a.O., S. 210

⁸⁵ Biehl, J. Et al.(1999): a.a.O.

⁸⁶ Rauin, U. et al. (1996) : a.a.O.

⁸⁷ Santini-Amgarten, B.: Gebrauchen Privatschulen den Lehrplan anders? Eine Vergleichsuntersuchung bei katholischen Schulen. In: BILDUNG - Beiheft 12. Luzern: Arbeitsstelle für Bildung der Schweizer Katholiken, Luzern 1999

⁸⁸ Vollstädt, W. et al. (1999): a.a.O.

⁸⁹ Leutert, H. et al.: Evaluation der Vorläufigen Rahmenpläne in der Sekundarstufe I des Landes Brandenburg, Brandenburg 1999

⁹⁰ Fischer, P. R.: Neue Lehrpläne. Wer braucht sie, wer will sie, wem nützen sie? Hamburg 1996

⁹¹ Vorleuter, H. (1999): a.a.O.

⁹² Santini, B. (1971): a.a.O.

⁹³ Kunert, K. (1983): a.a.O.

⁹⁴ Axnix, U. : Lehrplan aus Lehrersicht, Frankfurt 1983

⁹⁵ Bittlinger, . et l. (1980): a.a.O.

⁹⁶ Forster, H. / Reichel, H. & Weber, H.: Grundzüge der Evaluation der Lehrplanentwürfe Klassen 7-9/10 in Rheinland-Pfalz. In: Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplanerprobung im Schulalltag. Informationen Nr. 32 (1980), Seiten 10 - 22

(1984)⁹⁷, MÜLLER (1992)⁹⁸, LEUTERT (1999),⁹⁹ VOLLSTÄDT (1996),¹⁰⁰ VORLEUTER (1999)¹⁰¹ zielen schwerpunktmäßig auf die Evaluation der Struktur sowie der Ziele und Inhalte von Lehrplänen ab. Darüber hinaus sind auch Mischformen zu finden, die beide Ansätze miteinander verbinden. HAENISCH (1993)¹⁰² weist in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von BRINKMANN-HERZ (1984) und KLOSE (1988) hin.

Auffällig ist, dass sich die meisten dieser Studien mit den Grund- und Hauptschulen befassten (z.B. BITTLINGER 1980, AXNIX 1983, KUNERT 1983), Realschulen und Gymnasien wurden dabei deutlich seltener erfasst (z.B. FORSTER et al., FISCHER 1992). Ferner ist auffällig, dass sich kaum eine dieser Untersuchungen mit dem Fach Sport befasste und dies, obwohl die Diskussion im Bereich der Sportdidaktik der siebziger Jahre durchaus intensiv zu Themenbereichen der Lehrplanforschung Stellung bezog (z.B. BRODTMANN 1971¹⁰³, DIEKERT 1972¹⁰⁴, DIETRICH 1972¹⁰⁵, GRUPE 1971¹⁰⁶, KURZ 1971¹⁰⁷, JOST 1973¹⁰⁸). Lehrplanforschung im Bereich Sport gehörte offensichtlich nicht zu den favorisierten Forschungsfeldern. Erst mit Beginn der neunziger Jahre gewann der Lehrplan Sport als Gegenstand einer kritischen Analyse, die auf Aufklärung über die Praxis setzt und im Ergebnis konzeptionelle Ergänzungen und Korrekturen offerieren kann, wieder mehr Beachtung (BALZ et al. 1993¹⁰⁹, STIBBE 1994¹¹⁰, HÜBNER 1994¹¹¹, ZEUNER et al. 1995¹¹²). Gründe dafür lagen und liegen in der Tatsache begründet, dass die Lehrpläne der meisten Bundesländer einem Überarbeitungsprozess unterlagen bzw. unterliegen und neue Aspekte didaktischer Orientierung¹¹³ an Bedeutung gewannen und gewinnen, verbunden mit der Abkehr didaktischer Grundpositionen von der

⁹⁷ Haenisch, H. (1984): a.a.O.

⁹⁸ Müller, I.M.: Das Gymnasium und seine Lehrpläne, München 1992. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Arbeitsbericht Nr. 203, Bände 1 + 2

⁹⁹ Leutert, H. et al.: a.a.O.

¹⁰⁰ Vollstädt, W. et al. (1999): a.a.O.

¹⁰¹ Vorleuter, H.: a.a.O.

¹⁰² Haenisch, H.: Wirkungsweise und Wirkungsgrad von Richtlinien und Lehrplänen. In: Pädagogische Führung 4 (1993), 1, S. 28 ff. In Form eines Überblicks weist Haenisch die unterschiedlichen Konzeptionen der verschiedenen Untersuchungen nach, auf deren ausführliche Darstellung an dieser Stelle verzichtet wird.

¹⁰³ Brodtmann, D.: Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 119 ff.

¹⁰⁴ Diekert, J.: Lehrplan, Curriculum. In: Eberspächer, H. (Hg.): Handlexikon Sportwissenschaft, Reinbek/Hamburg 1987, S. 223 ff.

¹⁰⁵ Dietrich, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidungen, Ahrensburg 1972

¹⁰⁶ Grupe, O.: Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. In: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 156 ff.

¹⁰⁷ Kurz, D.: Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit. In: Sportwissenschaft 1 (1971), S. 197 ff

¹⁰⁸ Jost, E. (Hg.): Sportcurriculum. Entwürfe – Aspekte – Argumente, Schorndorf 1973

¹⁰⁹ Balz, E. / Benning, A. / Neumann, A & Trenner, B.: Wie Lehrer/innen die Richtlinien Sport einschätzen, Bielefeld 1993. In: Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft, Nr. 16

¹¹⁰ Stibbe, G.: Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? In: sportunterricht 41 (1992), 11, S. 454

¹¹¹ Hübner, H.: Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms. Beitrag zu einer sozialwissenschaftlich fundierten und beratungskompetenten Sportpädagogik, Münster/Hamburg 1994

¹¹² Zeuner, A. / Senf, G & Hofmann, S. (Hg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit, Sankt Augustin 1995

¹¹³ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit. Hessen erarbeitet zurzeit die Rahmenlehrpläne Sport für die gymnasiale Oberstufe völlig neu.

reinen Vermittlung z.B. des Wettkampf- bzw. Leistungssports hin zu einer Orientierung der Sinnfindung im Sport nach dem Motto Sport ist mehr als Sportart.

Die meisten dieser vergleichsweise geringen Anzahl an Studien zum Bereich des Sports beziehen sich auf Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen (BALZ et al. 1993¹¹⁴, GEHNEN et al. 1983¹¹⁵). Die von FISCHER (1996)¹¹⁶ und VORLEUTER (1999)¹¹⁷ untersuchen den bayrischen Lehrplan. Eine vergleichbare Untersuchung oder Studie zu den neuen Rahmenrichtlinien Sport der gymnasialen Oberstufe des Landes Niedersachsen¹¹⁸, die seit dem 01. Februar 1998 gültig und damit verbindlich vorgeschrieben sind, gibt es nach Auskunft¹¹⁹ des Niedersächsischen Kultusministeriums nicht. Empirisch gesicherte Daten darüber, wie die Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches Sport in den Oberstufen des Landes Niedersachsen mit den neuen Rahmenrichtlinien seit ihrer Einführung umgehen, wie sie sie verstehen, was sie von ihnen halten, wie sie sie verwenden, inwiefern sie ihnen nützlich sind, gibt es bislang nicht. Gleichwohl sind derartige Kenntnisse im Sinne einer Weiterentwicklung des Faches zwingend notwendig für jede zukünftige Lehrplanentwicklung.

2.1 Empirische Lehrplanforschung im Fach Sport

Bei Durchsicht der wenigen Arbeiten, die sich mit dem Thema der Lehrplanforschung im Fach Sport beschäftigen, erste Arbeiten im deutschsprachigen Raum sind erst seit Mitte der siebziger Jahre verfügbar, lassen sich im Wesentlichen zwei unterschiedliche Ansätze erkennen. Zum einen sind es Arbeiten, die darauf abzielen, die Praxiswirksamkeit von Lehrplänen in ihrer allgemeinen Akzeptanz und Verwendung durch die Lehrkräfte zu untersuchen und nicht auf einen konkreten Lehrplan bezogen sind, zum anderen sind es Untersuchungen, die sich auf einen bereits eingeführten oder in Erprobung befindlichen Lehrplan beziehen und deren Zielrichtung es ist, abgesicherte Aussagen z.B. für die Entwicklung neuer Lehrpläne zu bekommen.¹²⁰

¹¹⁴ Balz, E. et al. (1993) : a.a.O.

¹¹⁵ Gehnen, W. / Pache, D & Kuntze, H.: Einstellungen von Grundschullehrern zu Lehrplänen im Fach Sport. In sportunterricht 32 (1983) 7, S. 245 ff.

¹¹⁶ Fischer, P.R. (1996): a.a.O.

¹¹⁷ Vorleuter, H. (1999): a.a.O.

¹¹⁸ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

¹¹⁹ Recherche: Pers. Gespräch mit dem zuständigen Dezernenten im Kultusministerium am 24.04.2002 sowie am 23.07.2002.

¹²⁰ Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, können im Folgenden nur die zentralen Zielorientierungen der verschiedenen Arbeiten mit ihren für den Zusammenhang dieser Arbeit wesentlichsten Ergebnissen bzw. Tendenzen exemplarisch und in knapper Form dargestellt werden. Vgl. dazu die Ergebnisse der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche im Bereich des Sport. Bericht über eine Auswertung von Dietrich Kurz. Bonn 1985. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 13, Bonn 1985

2.1.1 Exemplarische Darstellung grundlegender Studien

Die erste empirische Untersuchung im deutschsprachigen Raum, die sich mit den Einstellungen der Lehrkräfte zu den Lehrplänen befasst hat, ist die Studie von ALTENBERGER ¹²¹, der 308 Sportlehrer (Rücklauf 200 = 62,2%) allgemeinbildender höherer sowie berufsbildender mittlerer und höherer Schulen in Österreich zu Themenbereichen der Unterrichtsgestaltung, z.B. Notengebung, Organisation des Unterrichts, Auswahl der Sportarten sowie der Einstellungen der Lehrkräfte zu z.B. der Koedukation im Unterricht, der Mitbestimmung der Schüler, der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte befragt hatte. Elf von insgesamt 67 Fragen beziehen sich dabei auf die Akzeptanz und Verwendung des Lehrplans. ALTENBERGER zielte mit seiner Befragung auf Erkenntnisgewinn hinsichtlich der unterrichts- und lernplanspezifischen Einstellungsmuster als Grundlage zukünftiger Lehrplanentscheidungen.

KURZ (1975) kritisiert an ALTENBERGERS Untersuchung das Fehlen eines Ansatzes, „wie die gewonnenen Daten in ein Verfahren der Curriculumentwicklung eingehen sollten“. ¹²² KURZ führt an gleicher Stelle aus, dass die Studie methodische und inhaltliche Schwächen habe, da viele Fragen auf unterschiedlichen logischen Ebene lägen, in der Qualität oberflächlich seien und überdies Antwortvorgaben vorgegeben würden. Somit sind natürlich Aussagen dieser Studie über die Verwendung von Lehrplänen, dass ältere Lehrkräfte den Lehrplan „häufiger benutzen“ würden, dass ältere Kolleginnen und Kollegen sich durch den Lehrplan „angeregt“ fühlten, dass jüngere Lehrkräfte (77%) ¹²³ sich stärker als ältere für eine „Änderung des Lehrplans“ bezüglich „konkreter, sportartbezogener Lernziele“ sowie „Hinweisen über Leistungskontrollen“ aussprächen, um nur einiges zu nennen, statistisch nicht abgesichert.

Ende der siebziger Jahre befragten GEHNEN et al. (1983) ¹²⁴ 257 Grundschullehrer (Rücklauf 243 = 94,5%) des Landes Nordrhein-Westfalen, die an Fortbildungsveranstaltungen des Regierungsbezirkes Köln teilgenommen hatten, nach ihren Einstellungen zur Notwendigkeit, Einhaltung und der Rolle des Lehrplans der Grundschulen des Jahres 1973. Nicht unerwähnt bleiben darf dabei die Tatsache, dass 72,8 % der Befragten keine Sportlehrerausbildung hatten. Die Befragung selbst konzentrierte sich auf die im Folgenden genannten vier Komplexe: „1. Aussagen, die die Notwendigkeit, Bedeutung und Verbindlichkeit von Lehrplänen im Fach Sport allgemein betonen bzw. in Frage stellen; 2. Aussagen, die auf die tatsächliche Einhaltung, Beachtung und die Rolle von Lehrplänen im Sportunterricht abzielen; 3. Aussagen, die eine Überprüfung und Kontrolle der Einhaltung von Lehrplänen thematisieren; 4. Aussagen zu den Hilfen, die Lehrpläne bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung geben können.“ ¹²⁵ Die Befragten

¹²¹ Altenberger, H.: Sportlehrerurteil und Curriculumentwicklung, Ahrensburg 1974

¹²² vgl. Kurz, D.: Analytisches und Konstruktives. Elf neue Bücher zum Schulsport. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 3 / 4, S. 391 ff.

¹²³ Altenberger spricht von „signifikant positiven Korrelationen“ rechnet aber absolute Zahlen in gerundete Prozentzahlen um. Altenberger, H.(1972): a.a.O., S. 62

¹²⁴ Gehnen, W. et al. (1983):a.a.O.

¹²⁵ Gehnen, W. et al. (1983): a.a.O., Seite 247

konnten dabei zu 34 Aussagen im Rahmen einer fünfstufigen Skala zustimmend oder nicht zustimmend Stellung nehmen.

Im Ergebnis wird der Lehrplan Sport von fast allen als wichtig eingestuft und dessen Verbindlichkeitscharakter als notwendig gesehen. Gleichwohl gibt es Unterschiede in der Einhaltung der Vorgaben bezüglich der Fächer. Im Gegensatz zu den sog. Hauptfächern wird die Verbindlichkeit der Richtlinien im Fach Sport von 73% der Befragten als deutlich geringer eingeschätzt. Überdies fällt der Informationsgrad über das, was in den Fachlehrplänen steht, bei den Sportlehrkräften deutlich geringer aus.¹²⁶

Dieses unterschiedliche Einschätzen der Verbindlichkeit der Fachlehrpläne ist damit zu erklären, dass die Wichtigkeit der schon von der Semantik der Begriffe her klassifizierten Fächer als Haupt- bzw. Kernfächer auch mit Blick auf die Prüfungen in diesen Fächern und deren Bedeutung für die Versetzung ins nächsten Schuljahr bzw. den Schulabschluss und die entsprechende Qualifizierung für die weiterführenden Schulen höher als die des Faches Sport gesehen wird. Ferner damit, dass die Verwendung und somit der Einfluss des Schulbuches als indirekter Vermittler von Lehrplanentscheidungen im Fach Sport von marginaler Größe ist.

HAENISCH (1993) führt in diesem Zusammenhang aus, „dass es in den leitmedienorientierten Fächern ‚leichter‘ ist, sich an den Lehrplan zu halten, ganz einfach deshalb, weil man durch das Schulbuch gesteuert wird und weil man im Zusammenhang damit stärker darauf achten muss, dass Anschlüsse zwischen den Schuljahren gesichert werden.“¹²⁷ Überdies ist festzuhalten, dass bei möglichen Abweichungen von den Vorgaben im Fach Sport Sanktionen eher weniger Wirkung entfalten als in Deutsch oder Mathematik.

Ein weiterer Grund dafür, dass die Unterrichtsgestaltung im Fach Sport stärker als in anderen Fächern durch persönliche Vorlieben geprägt ist, liegt in der Tatsache offenerer Lehrplankonzepte begründet. Was wiederum mehr Raum für Eigeninterpretationen des zur Verfügung stehenden zeitlichen und inhaltlichen Rahmens mit sich bringt.

64 % der in dieser Untersuchung Befragten geben darüber hinaus an, dass ihnen der Verbindlichkeitscharakter der Lehrpläne nicht genügend bekannt sei, was auf Vermittlungsdefizite im Prozess der Bekanntmachung und Auslegung der Pläne schließen lässt. Zudem enthalte der Lehrplan zu wenig methodische Hilfen (80%), habe einen zu großen Allgemeinheitsgrad (62 %) und leiste damit einen nur geringen Beitrag zur Ausgestaltung des Unterrichts. Gleichwohl wird fast einmütig eine stärkere Kontrolle durch die Schulaufsicht abgelehnt. GEHNEN kommt zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass die das Fach Sport in der Grundschule unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen „Lehrpläne für wichtig halten und entsprechend auch den Verbindlichkeitscharakter akzeptieren. Dagegen wird die tatsächliche Einhaltung der (...) Lehrpläne als unzureichend beurteilt. (...) Als Gründe

¹²⁶ Dies entspricht den Untersuchungsergebnissen von Kunert (1983) und Santini (1971) zur Umsetzung von Lehrplanvorschriften.

¹²⁷ Haenisch, H.: a.a.O., S. 28

für die unbefriedigende Beachtung von Lehrplänen im Fach Sport (...) werden fehlende Ausbildung, ungenügende Sportstätten und organisatorische Schwierigkeiten, zu hohe Ansprüche der Lehrpläne, fehlende methodische Hilfen in den Lehrplänen, zu geringe Zahl der tatsächlich durchgeführten Sportstunden und die Wichtigkeit anderer Fächer angegeben“ GEHNEN et al. 1983).¹²⁸

IHDES (1988)¹²⁹ Untersuchung der niedersächsischen Rahmenrichtlinien der Jahren 1982 bzw. 1985 lehnt sich mit leicht modifizierten Statements stark an GEHNENS Ansatz an, bezieht sich aber auf verschiedene Schularten. Damit sind Vergleiche in der Ergebnisanalyse nur sehr bedingt tauglich, da für den Sekundarstufenbereich I und II ausgebildete Sportlehrerinnen und Sportlehrer allein schon von der universitären Prüfungsordnung her eine wesentliche fundiertere Ausbildung nachweisen können als Lehrkräfte der Primarstufe. Hinzu kommt, dass das niedersächsische Kultusministerium für den Realschulbereich andere Rahmenrichtlinien als z. B. für das Gymnasium vorgegeben hatte.

IHDE befragte 161 Lehrkräfte (davon 30 Grundschullehrer und 21 Realschullehrer des Regierungsbezirkes Hannover (Rücklauf 147 = 91,3 %), die an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen hatten. Diese recht geringe Zahl der Befragten lässt repräsentative Aussagen und damit gesicherte Interpretationen nicht zu, lässt m. E. aber einen spezifischen Trend erkennen.

Unabhängig von der Schulart hielten die befragten Lehrkräfte Lehrpläne mehrheitlich (73%) für wichtig, 81 % gaben an, dass sie ihn kennen würden. 39 % gaben an, dass die in den Richtlinien gegebenen Hilfen insgesamt ausreichend seien, 36 % verneinten dies. Deziert nach der Qualität der methodischen Hilfen gefragt, antworteten 42 % (bei 34 % weder/noch - Antworten), dass hier Defizite vorhanden seien. Die Frage nach einer möglichen „Überforderung“ durch die Lehrpläne wurde grundsätzlich verneint. Das liegt sicherlich auch daran, dass die Lehrpläne insgesamt in ihrer Anlage weniger verbindliche Angaben enthalten und stärker auf Anregungen ausgerichtet sind als die in Nordrhein-Westfalen.¹³⁰

1982 befragte BRÄUTIGAM¹³¹ 30 ihm persönlich bekannte Sportlehrkräfte aller Schularten in Nordrhein-Westfalen zur Rezeption und Umsetzung der Richtlinien bzw. Lehrpläne Sport mittels eine zweistufigen Verfahrens (MEAP)¹³². Als

¹²⁸ Gehnen, W. et al. (1983): a.a.O., S. 249

¹²⁹ Ihde, A.: Einstellung von Lehrern zu Richtlinien im Fach Sport. In: sportunterricht 37 (1988), 1, S. 27 ff.

¹³⁰ Vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Land Nordrhein-Westfalen. Bd. I – IV, Köln 1980

¹³¹ Bräutigam, M.: Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern, Ahrensburg 1986
Repräsentative Aussagen sind aufgrund der geringen Anzahl der Befragten nicht möglich, von Bräutigam auch gar nicht intendiert. Die Aussagen haben damit rein hypothetischen Charakter.

¹³² MEAP steht für „Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen“ und geht auf Feldmann (1979) zurück. Mit Hilfe von Kärtchen, die die verschiedenen Erklärungs- und Wirkungsfaktoren eines subjektiv wahrgenommenen Problems symbolisieren, werden die Zusammenhänge und Wechselwirkungen, die der Proband in seinem kognitiven System herstellt, erkennbar gemacht. In einem sich anschließenden, nicht standardisierten Interview werden die Gedanken rekonstruierend konkretisiert. Vgl. Feldmann, K.: MEAP – Eine Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen. In: Schön, B. & Hurrelmann, K. (Hg.): Schulalltag und Empirie, Weinheim / Basel 1979, S. 105 ff.

wichtigstes Ergebnis ist hier zu nennen, dass die Vermittlung der Lernplanvorgaben sich primär über das in Nordrhein-Westfalen vorgeschriebene Verfahren der Konkretisierung über z. B. die Fachkonferenzen der jeweiligen Schule entwickelt.¹³³ Der hier erstellte schulinterne Programm- und Organisationsplan der Fächer hat wesentlich mehr Praxiswirksamkeit als der Lehrplan selbst. Deutlich zeigt diese Untersuchung auch, dass eigene Präferenzen oder aber auch die Wünsche der Schüler in der konkreten Situation des Sportunterrichts einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausüben.

Bestätigt wird dies durch die Aussagen HAENISCHS (1985)¹³⁴. Der führt in diesem Zusammenhang aus, dass „Lehrplantreue“ in Verbindung mit den Ansprüchen der Schüler gesehen werden müsste. Entsprechendes stellt KUNERT (1983)¹³⁵ fest, der bei 90 % der Lehrkräfte einen Gegensatz zwischen dem Anspruch des Lehrplans und dem der Schüler sieht. Dies muss dann dazu führen, dass Lehrer Kompromisse schließen, u.U. sogar den Wünschen und Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler folgen und den offiziellen Lehrplan vernachlässigen.

Bestätigt werden diese Ergebnisse durch die von STEGEMANN (1986) in den Niederlanden. STEGEMANN hatte 2000 Lehrkräfte aller Schularten (Rücklauf 50%) bezüglich des Einflusses des „offiziellen Lehrplans“ auf den praktischen Sportunterricht befragt. Auch die niederländischen Lehrkräfte sahen in den Lehrplanvorgaben mit deutlicher Mehrheit (70,8%) hinsichtlich der Praxiswirksamkeit nur geringen Einfluss. „Persönliche Fachauffassung (99,4 %)“, (...) „Erfahrungen mit früheren Stunden (97%)“, (...) „Wünsche und Interessen bzw. Fähigkeiten der Schüler (88,4 %)“, (...) „Jahreszeit (87,3%)“ (...) sowie „zur Verfügung stehende Hallen, Plätze und Ausrüstung (96,6%)“ werden als den Unterricht unmittelbar beeinflussende Faktoren überwiegend genannt.¹³⁶

Die recht umfangreiche und aufwändige Studie von ENGLER (1981)¹³⁷, die von 1974 bis 1978 in Verbindung mit 95 Grundschullehrern und 2850 Schülerinnen und Schülern von Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, zielte primär auf die Erfassung der sportmotorischen Leistungen und sportbezogenen Interessen, aber auch auf die Praxiswirksamkeit der Zielsetzungen der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen dieses Bundeslandes des Jahres 1973. Anhand von Fragebögen und Interviews sollten auch Erkenntnisse bezüglich der Qualität und Realisierbarkeit organisatorischer und inhaltlicher Lehrplanvorgaben gewonnen werden.

Hinsichtlich der inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans wurde von den befragten Lehrkräften das zu hohe sportmotorische Anforderungsprofil kritisiert, ferner fehlende Präzisierungen (60,4%) hinsichtlich der Verknüpfung fächerübergreifender

¹³³ Vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Land Nordrhein-Westfalen. Bd. I – IV, Köln 1980, Seite 4

¹³⁴ Vgl. Haenisch, H.: Lehrer und Lehrplan. Ergebnisse empirischer Studien zur Lehrplanrezeption, Soest 1985, S. 17

¹³⁵ Kunert, K. (1983): a.a.O., S. 88 ff.

¹³⁶ Vgl. Stegemann, H.: Sportlehrer und ihre Unterrichtsvorbereitung. In: sportunterricht 35 (1986) 2, S. 48 ff.

¹³⁷ Vgl. Engler, H.-J. / Hecker, G. & Hölter, G.: Evaluation eines Sportcurriculums für die Primarstufe. In: Sportwissenschaft 11 (1981) 4, S. 420 ff.

Bildungsziele mit fachlichen Zielen. Ursachen, warum das sportmotorische Anspruchsniveau für zu hoch gehalten wird, sahen die Lehrkräfte in der Tatsache begründet, dass sie selbst fachlich nicht genügend oder nur unzureichend ausgebildet seien. Ferner würden die unzureichenden materiellen Ausstattungen ein Erreichen der vorgegebenen Ziele unmöglich machen. Somit herrsche eine große Kluft zwischen dem, was staatlich gewollt und dem, was tatsächlich machbar ist.

ENGLER (1981) kritisiert darüber hinaus, dass die Ergebnisse seiner Untersuchung im Rahmen der Revision und der Konzeption eines neuen Lehrplans offensichtlich unberücksichtigt blieben. Bei der „Neufassung des Lehrplans in Nordrhein-Westfalen (wurden) wichtige, in der Studie genannte Kritikpunkte, wie ‚mangelnde Verbindung von allgemeinen und speziellen Zielen‘, ‚Reduktion des Sportunterrichts auf Fertigkeitsschulung‘ und ‚einseitig sportives Lehrplankonzept‘, nicht konsequent genug beachtet, u.a. auch, weil eine zeitliche und organisatorische Koordination zwischen Evaluations- und Revisionsphase fehlte“. ¹³⁸

Weitere Evaluationsstudien zum Thema Erprobung von Sportlehrplänen sind in Rheinland-Pfalz für den Zeitraum von 1972 bis 1976 für die Klassen 5 bis 10, in Baden-Württemberg für den Zeitraum von 1976 bis 1978 in den Klassen 5 bis 6 durchgeführt worden. Aufgrund des methodischen Ansatzes der Untersuchungen, die Befragungen wurden anhand nicht standardisierter Gutachten der betroffenen Schulen geleistet, sind die Aussagen nur wenig aussagekräftig. Für diesen Zusammenhang dieser Arbeit nicht uninteressant ist allerdings, dass die Ergebnisse der Untersuchung in Baden-Württemberg ganz offensichtlich nicht in die Überarbeitung der neuen Sportlehrpläne dieses Bundeslandes aufgenommen wurden. ¹³⁹

Die vom bayrischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in den Jahren 1986 bis 1991 durchgeführte Evaluationsstudie der gymnasialen Lehrpläne von 1974 und 1988 hatte zum Ziel, Aussagen zur geplanten Revision der Lehrpläne Sport zu liefern. Ansatz der Studie war, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die Lehrkräfte die didaktischen Lernzielbereiche mit ihren Anforderungsstufen und der damit verbundenen Lehrplanstruktur beurteilten, wie sie mit den Fachlehrplänen umgingen sowie wie sie die Bildungs- und Erziehungsziele des Gymnasiums unabhängig von den Fachlehrplänen einschätzten. Ausgewertet wurden 133 Fragebögen.

Dass z.B. 63,9 % der Befragten die Konzeption des Lehrplans für richtig halten, dass die Verwirklichung der Lernziele ansteigend bis in die Oberstufe für schwierig gehalten wird, dass die Anzahl der verbindlichen Leistungsnachweise von 36, 1 % für „zu hoch“, von 14,3 & für „teilweise zu hoch“ und von 46,6 % für „angemessen“ gehalten werden, ¹⁴⁰ das sind wesentliche Erkenntnisse. Da Gründe für diese Einschätzungen nicht erfragt werden, sind diese Aussagen als Grundlage der Erarbeitung eines neuen Lehrplans nur von marginaler Bedeutung.

¹³⁸ Engler, H.-J. / Hecker, G. & Hölter, G.: Evaluation eines Sportcurriculums für die Primarstufe. In: Sportwissenschaft 11 (1981) 4, Seite 438

¹³⁹ Vgl. Bund-Länder-Kommission(1985), a.a.O., S. 59

¹⁴⁰ Müller, I.M.: Das Gymnasium und seine Lehrpläne. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Arbeitsbericht Nr. 203, Band 1 + 2, München 1992, S. 506

Die Rezeption und Akzeptanz der Lehrpläne und deren möglichen Revisionsbedarf zu überprüfen, hatte die 1993 vom Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen in Auftrag gegebene Studie. 319 Sportlehrkräfte der Sekundarstufen I und II der allgemeinbildenden Schulen des Landes wurden dazu befragt. Der Rücklauf betrug 41,7 %.

Die von BALZ et al. (1993) durchgeführte Studie ging dabei von folgenden Hypothesen aus. „A. Für Sportlehrer/innen gehört der Gebrauch der Richtlinien Sport in selbstverständlicher und pragmatischer Weise zur Berufsausübung. B. Die Kritik der Sportlehrer/innen an verschiedenen Aspekten der Richtlinien fällt -mit negativer Bilanz- ambivalent aus. C. Für eine Revision der Richtlinien gibt es nachhaltigen, aber wenig spezifizierten Bedarf.“¹⁴¹

Die befragten Lehrkräfte hielten die Lehrpläne „auf jeden Fall“ (16%), „weitgehend“ (50,4 %) oder „teilweise“ (50,4 %) für nützlich. Eine in Teilen notwendige Revision wurde von 50,4 % gefordert und im Wesentlichen mit einer „Reduzierung der Verbindlichkeiten“ begründet. Die die pädagogische Konzeption der Lehrpläne kennzeichnenden „neun Aufgaben des Schulsports“¹⁴² wurden unterschiedlich beurteilt, der Gedanke der „Handlungsfähigkeit im Sport“ von 62,8 % im Grundsatz geteilt, aber inhaltlich verschieden interpretiert.

Priorität wurde dem Gedanken der „Spielfähigkeit und Regelbewusstsein“ gegeben, es folgten in dieser Reihung „Materiale und leibliche Erfahrung der Bewegung“, „Sportliche Leistungen und Selbstbewusstsein“, „Selbstorganisation sportlicher Situationen“, „Gesunde Lebensführung“, „Ausgleich und Muße in der Schule“ sowie „Bezug zu Sport der Erwachsenen“.¹⁴³ Kritisiert wurde an den Lehrplänen, dass Verknüpfungen zwischen den „neun Aufgaben des Schulsports“ und den sportartspezifischen Inhalten auch aufgrund mangelnder Hilfen des Lehrplans nur schwerlich herzustellen seien.

Hinsichtlich der die Sportarten strukturierenden Kategorien wurde „Fertigkeit“ als häufigste genannt. Es folgten in dieser Reihung „Kondition“, „Organisation“, „Kenntnisse“ und „Taktik“. Die Auswahlbreite der in den Richtlinien genannten Sportarten wurde im Gegensatz zu den Anforderungsprofilen der einzelnen Sportarten insgesamt als zufriedenstellend gesehen.

Die befragten Lehrkräfte gaben zudem an, dass sie die Lehrpläne nur „mittelmäßig“ kannten, obwohl 82,7 % sie besäßen. 64,9 % der Lehrkräfte gaben an, dass sie sich „weitgehend“ an die Lehrpläne halten würden, 22,5 % täten dies „teilweise“, wobei sie sich auf den schulinternen Lehrplan bezogen, dessen Erstellung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen Pflicht ist. Die unmittelbare Praxiswirksamkeit der staatlichen Lehrpläne ist somit von Schule zu Schule unterschiedlich stark

¹⁴¹ Balz, E. et al. (1993) : a.a.O., Seite 9

¹⁴² Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Bände I-IV, Köln 1980, S. 8

¹⁴³ Vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Bände I-IV, Köln 1980, S. 8 ff. Vgl. ferner Balz, D. (1993): a.a.O., S. 10 ff.

Die hier formulierten „neun Aufgaben des Schulsports“ gehen auf Kurz zurück. Vgl. Kurz, D.: Elemente des Schulsports, Schorndorf 1977

eingeschränkt. Die Thematisierung der staatlichen Richtlinien komme überdies nur „manchmal bis selten“ vor. In der Gesamtbewertung der Befragungsergebnisse sehen BALZ et al.(1993) ihre Annahme, dass der „Gebrauch der Richtlinien Sport in selbstverständlicher und pragmatischer Weise zur Berufsausübung“ gehört, bestätigt.¹⁴⁴

Auch FISCHERS (1996)¹⁴⁵ in der Zeit von 1992 bis 1994 durchgeführte Befragung von 261 Sportlehrkräften bayrischer Gymnasien hatte zum Ziel, verlässliche Aussagen bezüglich der Akzeptanz und Verwendung des Fachlehrplans Sport zu gewinnen.

Seine Erkenntnisse korrelieren in wesentlichen Ergebnissen mit denen von STEGEMANN (1986) und BRÄUTIGAM (1986). So stellt auch FISCHER als ein für die Fragestellung dieser Arbeit wichtiges Ergebnis fest, dass „die Einflussgrößen ‚eigene Erfahrung‘, ‚Hallensituation‘, ‚Geräteausstattung‘, ‚Interessen der Schüler‘, ‚eigener Wissens- und Könnensstand‘ und ‚Leistungsstand der Klasse‘ (...) allesamt eine größere Wichtigkeit“¹⁴⁶ hätten. Ferner zeigt die Untersuchung, dass die befragten Lehrkräfte durchaus zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen noch vor Inkrafttreten bereit gewesen seien, um sich auf die auf sie zukommenden veränderten Rahmenbedingungen frühzeitig einstellen zu können.¹⁴⁷ Resümierend stellt FISCHER (1996) bezüglich der genannten Einflussgrößen in sprachlich harter Diktion fest, dass diese „die Erfüllung von Lehrplänen (...) schnell zur Farce machten“.¹⁴⁸

VORLEUTERS Studie von 1998¹⁴⁹ zum gleichen Untersuchungsgegenstand mit gleicher Zielsetzung, aber in der methodischen Anlage wesentlich differenzierter - befragt wurden 1065 Lehrkräfte an 141 Gymnasien Bayerns (Rücklauf 65,5 %)- hat u.a. zum Ergebnis, dass 72 % der Lehrkräfte sich mit dem Lehrplan auseinandergesetzt haben. 46 % würden sich „überwiegend oder ausschließlich am neuen Lehrplan orientieren“. Als Grund für diese differierenden Werte wird die Tatsache genannt, dass der Zeitpunkt der Befragung in der Übergangsphase der neuen mit den alten Plänen gelegen habe. Dies korrespondiert auch mit der Aussage, dass überwiegend jüngere Lehrkräfte sich an den neuen Plänen und ältere Kolleginnen und Kollegen sich stärker an den eigenen Lehrplankonzepten, den individuellen Lehrplänen orientierten. Ein Drittel der befragten Lehrkräfte lehne das dem Lehrplan zugrundeliegende „didaktische Konzept“ mit einem etwas größer gewordenem pädagogischen Freiraum ab, ein weiteres Drittel habe sich „unentschieden“ und das letzte Drittel „zufrieden“ gezeigt. Seine „Praktikabilität“ werde insgesamt „negativ“ beurteilt. Es fehle an geeigneten „Hilfen zur Unterrichtsvorbereitung“ sowie an „methodischen Anregungen“. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte bezeichne die „zu vermittelnde Stoffmenge“ als „etwas bis deutlich

¹⁴⁴ Vgl. Balz, E. et al. (1993) : a.a.O., S. 24

¹⁴⁵ Fischer, P.R. (1996): a.a.O.

¹⁴⁶ Fischer, P.R. (1996): a.a.O., S. 136 f.

¹⁴⁷ Vgl. Fischer, P.R. (1996): a.a.O., S. 146

¹⁴⁸ Vgl. Fischer, P.R. (1996): a.a.O., S. 174

¹⁴⁹ Vorleuter, H.(1998): a.a.O.

geringer geworden“. 22 % sähen allerdings eine Zunahme, die in der „Vielfalt der neuen Inhalte“ begründet liegt.¹⁵⁰

Fazit VORLEUTERS Studie ist, dass der bayrische Lehrplan „hervorragende pädagogische Freiräume“ biete, dass er „dadurch aber zwangsläufig an vielen Stellen zu allgemein, zu unverbindlich“ sei. Zudem sei er „einerseits zu ausführlich, zu lang und zu wissenschaftlich, andererseits (...) (biete er) zu wenig inhaltliche Beispiele zur freien Auswahl und Hilfen zur Vernetzung“ im fächerübergreifenden Unterricht.¹⁵¹

Somit wird auch hier deutlich, dass trotz breiter Auseinandersetzung mit dem bayrischen Lehrplan Sport durch die betroffenen Lehrkräfte dessen Einfluss auf die konkrete unterrichtliche Gestaltung nur mit Einschränkungen gegeben ist.

2.1.2 Folgerungen

Die zusammenfassende Darstellung wesentlicher, die Fragestellung dieser Arbeit betreffender Ergebnisse der darlegten Studien zeigt in der Tendenz, dass Lehrplanvorgaben durchaus akzeptiert werden, dass deren Praxiswirksamkeit aber durch vielfältige Faktoren eingeschränkt ist. Genannt werden dabei immer wieder Einflussgrößen wie materielle Rahmenbedingungen (Hallenausstattung etc.), Absprachen der Fachkonferenzen, schulinterne Organisationsstrukturen, Schulprogramme, individuelle Unterrichtserfahrungen und Schwerpunktsetzungen im Fach selbst. Bestätigt werden damit die in Anlehnung an GOODLAD (1993)¹⁵² im Kapitel 1.3.1 referierten, den Prozess der Umsetzung von Lehrplänen beeinflussenden Faktoren.

Nicht verwunderlich ist auch, dass vor allem die Lehrkräfte, die kein Sportstudium oder eine fachbezogene Ausbildung absolviert haben, konkrete Vorgaben und Hilfen durch die Lehrpläne erwarten. Dies ist vorrangig bei den Grundschullehrkräften der Fall. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen wünschen sich im Rahmen eines ausreichend Handlungsspielraum lassenden Lehrplans eher Orientierungen als konkret verbindliche Inhalte.

Deutlich wird auch, dass den sog. traditionellen Sportarten in der Tendenz mehr Priorität eingeräumt wird. Inwieweit dies mit den Daten der referierten Erhebungen in Zusammenhang zu bringen ist, immerhin haben die sog. Freizeitsportarten erst in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Schule gehalten, werden noch ausstehende Studien beantworten müssen. Nicht unerheblich ist in diesem Zusammenhang auch der Ausbildungsstand der Lehrkräfte. So werden jüngere Kolleginnen und Kollegen, deren Universitätsabschluss unvergleichlich kürzer

¹⁵⁰ Vgl. Vorleuter, H. (1998): a.a.O., S. 204 ff. Weitere Aussagen beziehen sich sehr konkret auf die im bayrischen Lehrplan formulierten Inhalte („Beurteilung des Basissportunterrichts“, „Lernbereich Umwelt“, „Lernbereich Fairness/Kooperation“ etc., sind also für den Zusammenhang dieser Arbeit von untergeordneter Bedeutung Vgl. Vorleuter, H. (1998): a.a.O., S. 210 ff.

¹⁵¹ Vgl. Vorleuter, H.: (1998): a.a.O., S. 228

¹⁵² Vgl. Goodlad, J.I. (1993): a.a.O.

zurückliegt, mit einer ganz anderen, in unterschiedlicher Ausprägung wohl auch die Freizeitsportarten berücksichtigenden Ausstattung an die Schule kommen, als dies bei älteren der Fall sein könnte.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass der Transfer allgemeiner, fächerübergreifender Bildungsziele in den Bereich der Fachlehrpläne als schwierig gesehen wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Fachlehrplan auf die Ausweisung sportmotorischer Fertigkeiten und Regelkenntnisse reduziert ist.

Gleichwohl dürfen die dargestellten Untersuchungsergebnisse nicht bedenkenlos verallgemeinert werden. Immerhin beziehen sich die Studien auf unterschiedliche Lehrpläne unterschiedlicher Schularten in verschiedenen Bundesländern mit unterschiedlichen administrativen Vorgaben; waren die Fragestellungen auf den jeweils zugrunde gelegten Lehrplan zugeschnitten, wurden Lehrkräfte befragt, deren Ausbildung höchst unterschiedlich verlief, deren subjektive Einstellung zum Fach divergierte.

Die Durchsicht der referierten Studien bestätigt ferner die von HAENISCH/SCHIRP (1985)¹⁵³ und KUNERT (1983)¹⁵⁴ aufgezeigte Tendenz, dass Lehrpläne häufig die allgemeinen Konzepte des Fachunterrichts legitimieren, die Interpretation der Lehrpläne bzw. deren Auslegung dann aber fast alleinige Aufgabe der jeweiligen Lehrkraft ist. Oder sie sind völlig überfrachtet mit Unterrichtsinhalten, wissenschaftlichen Diskursen und operationalisierten Lernzielen, so dass sie von den Lehrkräften sehr schnell wieder aus der Hand gelegt werden.

Aus dem bislang Dargestellten wird auch deutlich, dass die bei der Erarbeitung intendierten Funktionen nicht unbedingt mit den Funktionen übereinstimmen, die sie in der konkreten Verwendung durch die Hand des Lehrers haben und wie sie von diesen gewünscht werden. Es wurden also Lehrpläne erstellt, die ihre Empfänger nur unzulänglich erreichten bzw. erreichen.

Die referierten Untersuchungen konzentrieren sich überwiegend auf die Erfassung zustimmender oder ablehnender Meinungen, Kritiken, Bewertungen, Vorschlägen zu gültigen Lehrplänen und gewinnen dadurch nicht minder wichtige Kenntnisse darüber, welchen Einfluss sie auf das reale Planungshandeln der Lehrkräfte ausüben. Damit ist aber noch nicht sicher erfasst, welches grundsätzliche Lehrplanverständnis die Lehrkräfte haben, inwiefern Zugriffseinstellungen und -gewohnheiten den Umgang mit diesen Materialien bestimmen. Aber gerade dies muss ein wesentlicher Bestandteil von Lehrplanforschung sein, da nur über die Kenntnis des Zugriffsverhaltens der Lehrkräfte Materialien und Handreichungen erstellt werden können, die von den Lehrkräften auch tatsächlich genutzt werden.

Dies bedeutet auch, dass die Anlage eines Lehrplans hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung bzw. der Auswahl der aufgenommenen Inhalte einen nicht geringen Einfluss auf die spätere Nutzung ausübt. So wirkt die Überfrachtung mit Inhalten oder eine mögliche Verwissenschaftlichung der Inhalte offenbar eher abschreckend als motivierend. Umgekehrt scheint für zu unverbindliche, zu offene, nur wenig Beispiel

¹⁵³ Vgl. Haenisch, H. / Schirp, H. (1985): a.a.O.

¹⁵⁴ Vgl. Kunert, K. (1983): a.a.O.

gebende Lehrpläne zu gelten, dass diese ihre Orientierungsfunktion verlieren können. Die Lehrkräfte könnten darin eine Aufforderung zur Unverbindlichkeit sehen und noch mehr als üblich den jeweiligen individuellen Lehrplan zur alleinigen Grundlage ihres Unterrichtens machen. Somit muss geprüft werden, inwieweit die inhaltliche Ausgestaltung das Verwendungsverhalten der Adressaten negativ oder positiv beeinflusst.

Mit Blick auf die Diskussion um mehr Interdisziplinarität im Unterricht und die nicht nur vom niedersächsischen Kultusministerium geforderte Schulprogrammarbeit¹⁵⁵ muss gefragt werden, inwieweit Lehrpläne diesbezügliche Hilfen und Orientierungen geben, inwiefern sie Ursache für möglicherweise mangelnde Innovationsprozesse in der Schule sind oder aber, inwiefern sie auslösende Momente bzw. Anreize für innovatives Arbeiten im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts oder der Verknüpfung allgemeiner pädagogischer Bildungsziele mit den Fachlernzielen bieten.

Nachvollziehbar ist ferner, dass derjenige, der untersucht bzw. forscht, in der Lage sein muss, sich in die Situation, in diesem Fall die des Lehrers und seines Schulalltages mit den hier herrschenden Bedingungsbeziehungen absolut hineinzuversetzen. Gelingt dies nicht, stufen Lehrer die so zustande gekommenen Ergebnisse als praxisfern und unbrauchbar ein. Werden Lehrer nicht in den Forschungsprozess mit einbezogen, müssen sie sich als bloße Erfüllungshilfen dessen empfinden, was Forschung produziert. Völlig richtig fordert GRÖßING (1985) deshalb auch die Alltagstauglichkeit von Forschung ein.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Vgl. Kapitel 1.3.4 dieser Arbeit

¹⁵⁶ Größing, Stefan: Die theoretische Beruhigung. In: Andrecs, Herrmann /Redl, Sepp (Hg.): Leibeserziehung Enquete, Wien 1985, S. 34

3 Untersuchungsgegenstand

3.1 Die Rahmenrichtlinien Sport der gymnasialen Oberstufe des Landes Niedersachsen

Die Entwicklung der neuen Rahmenrichtlinien hatte zum einen die Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Kritik an dem Lehrplan des Jahres 1985 ergaben, zum anderen die Empfehlungen mit einzubeziehen, die sich als bildungspolitische Vorgaben der Kultusministerkonferenz von 1995 darstellten. Als eine nicht unbedeutende Einflussgröße galt darüber hinaus das, was Sportwissenschaftler als neuesten Stand der fachdidaktischen Diskussion einbrachten.

3.1.1 Lehrplan 1985

Die vom Niedersächsischen Kultusministerium im August 1985 für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Sport herausgegebenen und bis zum Erscheinen der neuen im Jahre 1998 gültigen alten Rahmenrichtlinien (RRL85) gliedern sich in die Bereiche „Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, Allgemeine Lernziele des Sportunterrichts, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsinhalte, Allgemeine Sporttheorie, Unterrichtsverfahren, Lernerfolgskontrollen und Leistungsbewertung, Arbeitsgemeinschaften sowie Beispiele für Kursfolgen in Allgemeiner Sporttheorie“.¹⁵⁷

Grundlage des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe waren dabei die per Erlass vom 10.06.1982 verfügten „Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport“.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Sport – gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985, Seite 3. Grundlage der RRL85 waren die im Erlass vom 10. Juni 1982 -R23-52100- und im Schulverwaltungsblatt, Heft Nr. 7/1982, veröffentlichten „Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport“ (GrBeSsp). Sie bildeten die Grundlagen der Sporterziehung an den Schulen Niedersachsen und traten mit Wirkung vom 01.08.1982 in Kraft. Im ersten Teil, den Grundsätzen, sind die Aufgaben und Ziele sowie die allgemeinen didaktischen Ziele dargestellt. Ihre Konkretisierung leisteten die für die einzelnen Schulformen verbindlichen RRL85, die durch Einzelerlasse in Kraft gesetzt wurden. Im zweiten Teil, den Bestimmungen, sind die Regelungen für den Schulsport, z.B. Befreiung vom Schulsport, Leistungsbewertung, Schulsonderturnen, Feriensportlehrgänge, Sorgfalts- und Aufsichtspflicht, um nur einiges zu nennen, zu finden.

¹⁵⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), „Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport“ Schulverwaltungsblatt 7/82, S.129. In Ergänzung der in den RRL85 formulierten Aufgaben heißt es hier, dass es das Ziel des Schulsports sei, eine „breite sportliche Ausbildung zu vermitteln, Freude am Sporttreiben zu wecken und zu erhalten und ein die Schulzeit überdauerndes Interesse an der sportlichen Betätigung als Grundlage einer gesunden Lebensführung zu festigen.“

Als Aufgabe und Zielsetzung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe wurden damals die Erweiterung der sportlichen Handlungsfähigkeit und die Vertiefung der Einsichten in die Bedingungen und Wirkungen des Sporttreibens genannt. Die Schülerinnen und Schüler sollten dabei selbst beobachtetes und selbst erfahrenes Sporttreiben differenzierter als in der Sekundarstufe I erfassen.

Zentraler Bezugspunkt war die eigene Bewegungspraxis der Schülerinnen und Schüler. Sportunterricht diente vorrangig der kognitiven Durchdringung sowie der Erweiterung der motorischen Kompetenz durch Spezialisierung und Konzentration auf bestimmte Sportarten. Die Sicherung eines Mindestmaßes an Vielseitigkeit war dabei niederrangig.¹⁵⁹

Theoretische Grundlagen sollten als sportartenbezogene Theorie im Rahmen der Praxiskurse vermittelt werden. Wurde Sport als Prüfungsfach gewählt, sollte der Praxisunterricht durch besondere sportwissenschaftliche Themenstellungen im Rahmen einer gesonderten Theoriestunde ergänzt werden.

Der primär auf Sportarten bezogene Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe war in drei Gruppen aufgeteilt, die eine gewisse Breite, vor allem aber eine Schwerpunktbildung ermöglichten. Weitere, nicht in der im Folgenden aufgeführten Tabelle¹⁶⁰ genannte Sportarten konnten mit Genehmigung des Kultusministeriums angeboten werden:

A Individualsportarten	B Mannschaftssportarten	C Weitere Sportarten
Leichtathletik	Basketball	Badminton
Schwimmen	Fußball	Judo
Turnen	Handball	Orientierungslauf
Gymnastik	Hockey	Rudern
	Volleyball	Skilauf alpin
		Skilanglauf
		Tanz
		Tennis
		Tischtennis
		Windsurfen

Im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe sollten Lernziele verfolgt werden, die sich sportartübergreifend auf die Bereiche „sachgerechtes, selbständiges und soziales Handeln“¹⁶¹ zu beziehen hatten.

Die Schülerinnen und Schüler sollten die Sportarten auf angemessenem Niveau ausüben lernen, eigene motorische Erfahrungen machen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse, Begriffe und Methoden verstehen und anwenden lernen. Ferner sollte die Bedeutung des Sports für die Gesundheit erfasst und der Schüler dazu befähigt

¹⁵⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg): RRL 85, S. 4

¹⁶⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 5

¹⁶¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 6

werden, für seine Gesundheit verantwortlich Sorge zu tragen. Überdies sollte die Bedeutung des Sport für Freizeitgestaltung, Staat und Gesellschaft erkannt sowie zu Einzelproblemen, wie z.B. zu sog. „Auswüchsen des Sports“¹⁶² Stellung bezogen werden.

Selbstständiges Handeln bedeutete, dass der Schüler Leistungsbereitschaft entwickeln und Möglichkeiten der Leistungssteigerung erkennen sollte, indem er seine Fähig- und Fertigkeit richtig einzuschätzen, seine Emotionalität beherrschen sowie sein Verhalten reflektieren lernt, um somit sukzessive höhere und differenzierte Anforderungen an sich selbst zu stellen. Ferner sollte Selbstständigkeit beim Organisieren sportiven Handelns unter bewusster Einschätzung möglicher Unfallgefahren entwickelt werden. Unterricht sollte durch Einbringung eigener Ideen, durch das Entwickeln eines bewussten Problemlösungsverhaltens mitgestaltet werden.

Im Bereich des sozialen Handelns sollten die Schüler zu kooperativem und fairem Handeln in allen Bereichen des Sports angeleitet werden. Sie sollten Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen, helfen und Hilfen annehmen, mitmenschliche Beziehungen durch tolerantes Handeln sowie durch Akzeptanz der Individualität des anderen aufbauen und pflegen.

Bezüglich der Unterrichtsorganisation galt, dass der Sport in klassen- bzw. jahrgangsübergreifenden Kursen stattfinden sollte, wobei Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Inhalte gegeben sein mussten. Zudem war die Belegung einer Sportart aus der Gruppe A verpflichtend.¹⁶³

Überdies war die Möglichkeit gegeben, Sport in sog. mehrtägigen Kompaktkursen, z. B. Ski oder Windsurfen, zu organisieren. Abiturprüfungen konnten in diesen Sportarten allerdings nicht abgelegt werden.

Für Sport als 4. Prüfungsfach bzw. Leistungsfach galt, dass Kurse in der allgemeinen Sporttheorie zusätzlich zu belegen waren, sportartbezogene Theorie sollte im Rahmen des Praxisunterrichts vermittelt werden.

Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte enthielten die RRL85¹⁶⁴ zu den Sportarten der Gruppen A, B und C verbindliche Vorgaben, die die Lernziele, die Inhalte sowie die Themen der sportartbezogenen Theorie festschrieben. So lauteten z.B. für das Gerätturnen im Bereich des Bodenturnens die Vorgaben: „Kenntnis der Turnsprache, Rolle vw in den flüchtigen Handstand, Kopfkippe, Grätschwinkelsprung, Handstützüberschlag, Salto vw, Standwaage“, wobei lediglich die Schwierigkeitsgrade „mittel“ und „schwer“¹⁶⁵ zur Unterscheidung gegeben waren.

Zudem war festgehalten, dass an das für das Fach Sport geforderte Fertigniveau der Klassen 7 – 10 und die hier verbindlichen Inhalte unmittelbar anzuknüpfen war.

¹⁶² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 6

¹⁶³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 8

¹⁶⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 10

¹⁶⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 15. Die hier formulierten Angaben stellen lediglich einen verkürzten Auszug dar.

Der Unterricht in Allgemeiner Sporttheorie sollte den Zugang zur Sporttheorie unter Bezugnahme auf die Sportpraxis eröffnen. Dabei sollte die Vielfalt der verschiedenen Fragerichtungen durchaus Berücksichtigung finden. Gelingen sollte dies durch Bündelung in die Lernbereiche „Sport und Bewegungslernen; Sport, Training und Gesundheit sowie Sport und Gesellschaft“. ¹⁶⁶ Die Kurse selbst sollten thematische Schwerpunkte haben, wobei ein Übergreifen der Inhalte durchaus zulässig war.

Für Schüler, die Sport als 4. Prüfungsfach gewählt hatten, wurde primär die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Verfahrensweisen auf dem Niveau von Grundkursen eingefordert. Gewählt werden sollten dabei nur Themenstellungen aus den ersten beiden Lernbereichen. Die Schüler der Leistungskurse sollten vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis sowie Spezialkenntnisse des Fachs erwerben. Die Themen der Theoriekurse sollten hier allerdings aus allen drei Lernbereichen stammen. ¹⁶⁷

Bezüglich der Unterrichtsverfahren sollte in jedem Kurs die enge Verbindung zwischen sportartbezogener Theorie und Praxis hergeleitet werden. Dabei sollten die Schüler durch die Praxis angeleitet werden, Einblicke in theoretische Kenntnisse zu gewinnen.

Der Unterricht selbst sollte in der Regel koedukativ stattfinden. Freie Formen sportlicher Betätigung sollten den Schülern zusätzlich Gelegenheit geben, kreative Gestaltungsformen zu finden, zu entwickeln und zu probieren.

Zudem sollten Medien im angemessenen Rahmen im Unterricht Verwendung finden. Leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern, solchen z.B., die neben dem Schulsport Vereinssport betrieben, sollte durch Maßnahmen der Binnendifferenzierung entsprochen werden. Überdies sollten sie zu besonderen Aufgaben, etwa der Betreuung leistungsschwächerer Schüler herangezogen werden. ¹⁶⁸

Die in den RRL85 aufgeführten Hinweise zu den Lernerfolgskontrollen und der Leistungsbewertung kennzeichnen diese als Mittel der Steuerung des Lernprozesses durch Verdeutlichung des individuellen Leistungsstandes im Rahmen der Leistungsbewertung.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler in den jahrgangsübergreifenden Gruppen sollten einheitliche Bewertungsmaßstäbe, die ihnen vor Kursbeginn mitzuteilen waren, zugrundegelegt werden. Diese wiederum hatten sich an den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen für das Fach Sport“ ¹⁶⁹ zu orientieren.

¹⁶⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., Seite 39

¹⁶⁷ Auch hier finden sich in den RRL85 sehr präzise Angaben zur Themenstellung der Kurse. So wird z.B. für den Lernbereich „Sport und Bewegungslernen“: „Bewegungsmöglichkeiten und -einschränkungen in Abhängigkeit zum Alter“; für den Lernbereich „Sport, Training, Gesundheit“: Doping – eine Form gesundheitsschädigenden Steigerung der sportlichen Leistung“; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985), S. 41 f.

¹⁶⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 44

¹⁶⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 44

Unter Beachtung von Lernfortschritt, Lernvoraussetzungen und Lernverhalten sollte die Kursnote in den Sportarten festgesetzt werden. Die sportartbezogene Theorie sollte mit einem Anteil von 20% in die Gesamtbewertung einbezogen werden. Bei den Spielen sollte die Spielfähigkeit mit 50% eingehen, wobei Leistungskontrollen über das Jahr verteilt durchgeführt werden sollten.¹⁷⁰

Die Kursbenotung in allgemeiner Sporttheorie sollte durch Bewertung der mündlichen Mitarbeit sowie durch Klausur ermittelt werden, wobei Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit und gegen die äußere Form mit Abzug von 1 bis 2 Punkten geahndet werden konnten.

Allgemeine Sporttheorie und Sportpraxis sollten in der Kursstufe im Verhältnis 1:1 gewichtet werden. In der Vorstufe sollten die Noten der sportpraktischen Kurse aus dem Halbjahren gemittelt werden. Die so zustande gekommene Endnote hatte Versetzungsrelevanz.

Hinsichtlich der Arbeitsgemeinschaften verfügten die RRL85, dass diese durchaus auch schul- und jahrgangsübergreifend in der unterrichtsfreien Zeit stattzufinden hatten. Arbeitsgemeinschaften sollten leistungsschwache Schüler, den Freizeitsport und die Kommunikation fördern, sie sollten den Erwerb von Leistungsabzeichen unterstützen, bei der Vorbereitung von Wettkämpfen sowie der Durchführung von Projekten dienlich sein.¹⁷¹

Zur Planung konkreter Unterrichtseinheiten enthalten die RRL85 Beispiele für Kursfolgen in Allgemeiner Sporttheorie. Die hier vorgestellten themenorientierten Kursbeschreibungen sollten Möglichkeiten aufzeigen, wie die Allgemeine Sporttheorie in sogenannte Kurssequenzen umgesetzt werden konnten. Zudem sollten sie der Anregung eigener Kurskonzeptionen dienen. Sie orientierten sich dabei am Anforderungskatalog der Lernbereiche und kamen der Forderung nach dem Theorie-Praxis-Verbund nach.¹⁷²

Im letzten Kapitel, dem Anhang, informieren die RRL85 über Belegungsverpflichtungen und Anrechenbarkeit von Sportkursen sowie über die nicht minder wichtigen Bereiche der Belegungsvoraussetzungen sowie das Genehmigungsverfahren im Falle der Beantragung des Faches Sport als Leistungskurs. Eine tabellarische Übersicht über die Leistungsbewertung im Fach Sport der gymnasialen Oberstufe fasst die formulierten Richtlinien hier in der Art einer Übersicht bündig zusammen.

Entsprechendes gilt für die Tabelle der Einbringungsmöglichkeiten des Faches Sport als Auflage, als 4. Prüfungsfach oder als Leistungsfach im Rahmen der allgemeinen Bestimmungen für die Abiturprüfung.¹⁷³

¹⁷⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 45

¹⁷¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 47

¹⁷² Vgl. Niedersächsische Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 48. Auf Beispiele von Kursfolgen in der Sportpraxis wurde leider mit der Begründung verzichtet, dass diese aus der speziellen Methodik der einzelnen Sportarten leicht zu entwickeln seien. Ebenda, S. 48

¹⁷³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (1985): a.a.O., S. 61 ff.

3.1.2 Zur Kritik an den RRL85

Zentraler Bezugspunkt für die RRL85 war der außerschulische Sport, der sich im Wesentlichen in institutionalisierter Form präsentierte. Somit dominierten Disziplinen wie z.B. Leichtathletik, Schwimmen, Basketball oder Fußball den Sportunterricht. Dabei sollte der außerschulische Sport nicht ungefiltert in die Schule übernommen werden, sondern unter pädagogischen Gesichtspunkten mit dem Ziel der Entwicklung sachgerechten, selbständigen sowie sozialen Handelns gestaltet und entwickelt werden.

Es wurden damit spezifische Sinnmuster des Sports bestimmt, die die Vermittlung von Handlungskompetenzen einforderten. Denn Sport sollte sich „nicht allein auf die Vermittlung regelgerechter Sportarten und vorgeschriebener Bewegungsabläufe beschränken“ dürfen, Sportunterricht sollte auch die „Möglichkeit mit einbeziehen, Regeln zu vereinfachen, Rahmenbedingungen zu verändern und neue Spiel- und Bewegungsformen zu entdecken“. ¹⁷⁴

Sport musste demnach auch, wollte man den Vorgaben gerecht werden, in seiner Mehrperspektivität thematisiert werden. Dies beinhaltete auch, dass eine durchaus kritische Distanz zum normierten, sich in den Verbänden organisierenden Sport entwickelt werden sollte. Schulsport wies in dieser Grundlegung ausdrücklich über ein enges Sportartenkonzept hinaus.

Erschwerend in der Umsetzung dieser Zielorientierungen wirkten die „verbindlichen Vorgaben für die Festlegung von Unterrichtsinhalten“. ¹⁷⁵ Die hier vorgegebenen Inhaltskategorien bezüglich der Fertigkeiten, der theoretischen Kenntnisse, der Taktik und der Kondition begünstigten einen Sportunterricht, der sich inhaltlich primär einer normkonformen Interpretation verpflichtet sah und die Entwicklung von Handlungskompetenz im o.g. Sinne in den Hintergrund treten ließ.

Die in den RRL85 ausdrücklich gleichrangig geforderte Zielsetzung der „Vertiefung der Einsichten in die Bedingungen und Wirkungen des Sporttreibens“ ordnete sich zunehmend der Zielsetzung der „Erweiterung der sportlichen Handlungsfähigkeit“ ¹⁷⁶ unter. Die Projektion sportlicher Handlungsfähigkeit zielte in der täglichen Unterrichtspraxis tatsächlich vorrangig auf leistungs- und wettkampforientierte Lernen der in den Gruppen A, B und C aufgeführten Sportarten.

Dies führte u.a. dazu, dass in der Kursstufe der gymnasialen Oberstufe Kursfolgen angeboten und von den Schülern gewählt wurden, die in drei aufeinanderfolgenden Semestern z.B. Fußball I, Fußball II und Fußball III thematisierten und damit der Forderung nach „Vielseitigkeit“ ¹⁷⁷ widersprachen.

¹⁷⁴ Niedersächsischer Kultusminister: Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport (GrBeSSpo), Hannover 1982, S. 6

¹⁷⁵ Niedersächsischer Kultusminister: Rahmenrichtlinien (1985): a.a.O., S. 10

¹⁷⁶ Niedersächsischer Kultusminister (1985): a.a.O., S. 4

¹⁷⁷ Niedersächsischer Kultusminister (1985): a.a.O., S. 4

Die fertigkeitsspezifischen Inhalte wiederum orientierten sich an den Leistungen des Spitzensportes und wurden dementsprechend fortgeschrieben. Dies bedeutet z.B., dass in den Prüfungen Sport als 4. Prüfungsfach den geforderten Inhalten nicht mehr im Rahmen des unterrichtlichen Angebotes entsprochen werden konnte. Das, was in den Prüfungen von den Prüflingen gezeigt werden musste, erwuchs nicht mehr der unterrichtlichen Arbeit, sondern war in der Regel Ergebnis außerschulischen Sporttreibens im Verein. Ein gutes Ergebnis im Sport als 4. Prüfungsfach konnte eigentlich nur der erhoffen, der über Jahre im Verein sich jenes Fertigniveaus erarbeitet hatte, das in den sportpraktischen Abitursprüfungen in der Mannschafts- sowie der Individualsportart verlangt wurde.

In der Unterrichtspraxis trat der Gedanke, dass Sport mehr ist als das, was die Sportart leistet, in den Hintergrund. Da die Kursnote in der Regel zu 80% aus sportpraktischen Leistungen gebildet wurde, blieben theoretische Aspekte des Sports von sekundärer Bedeutung und wurden nur unzureichend thematisiert. Der Theorieunterricht bestand dann meist nur eingeschränkt aus den Bereichen Regel- und Materialkunde sowie angewandte Trainingslehre. Hinzu kam, dass die RRL85 mit ihrer reduzierten Sportartenauswahl nicht mehr dem entsprachen, was alltägliche Praxis im außerschulischen Bereich war. Durch die nach dem Sportartenkonzept strukturierten Kursangebote bestand für die Schülerinnen und die Schüler nur die Möglichkeiten, sich für eine Sportart zu entscheiden. Neue Themen, wie z.B. Fitness oder Triathlon konnten nicht angeboten werden, da sie nicht zweifelsfrei einer Sportart zugeordnet werden konnten. Damit waren didaktische Möglichkeiten, etwa die Thematisierung fächerübergreifender Themenstellungen, ausgeschlossen, die für Schülerinnen und Schüler durchaus hätten attraktiv sein können. Überdies waren Sportarten ausgeschlossen, die viele Jugendlichen entsprechend den Tendenzen der Zeit wünschten.

Die Tatsache, dass in der Unterrichtspraxis theoretische Aspekte des Sports eher marginal und damit unzureichend behandelt wurden, und diese sich zudem in der Regel reduziert primär auf Regel- und Materialkunde sowie Trainingslehre beschränkten, bedeutete, dass die Sportnote fast ausschließlich auf sportpraktische Leistungen beruhte.¹⁷⁸ In den Kursen selbst gelang die eigentlich notwendige Binnendifferenzierung nur bedingt. Wenig engagierte Lehrkräfte, die z.T. hohe, kaum zu bewältigende Heterogenität im Leistungsvermögen durch Schülerinnen und Schüler, die sich in die Kurse eingewählt haben, weil sie noch einen Kurs belegen mussten, diesen aber nicht in die Abiturqualifikation einbringen wollten, oder auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, sind hier als Ursache zu nennen.

Ferner zwangen die Belegvorschriften für das Einbringen von Sportkursen in die Abiturqualifikation manchen Schüler zusätzlich in die Grundkurse der Individualsportarten mit ihren sich an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur des Landes Niedersachsen (EPA)¹⁷⁹ orientierenden hohen Anforderungen, was bedeutete, dass wenig Motivation hinsichtlich des Engagements

¹⁷⁸ Vgl. Diekert, J.: Die gegenwärtige sportdidaktische Diskussion und neue Rahmenrichtlinien. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.), Fachtagung Melle 1998, S. 13

¹⁷⁹ Niedersächsischer Kultusminister: Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur, Hannover 1985

entwickelt wurde. Entsprechend demotivierend wirkte sich das in vielen Schulen praktizierte Losverfahren aus. Schülerinnen oder Schüler, vor allem an kleinen Schulen oder an Orten, in denen es nur ein Gymnasium gibt, wurden Kursen zugewählt, in die sie eigentlich nicht wollten. Die von ihnen eigentlich gewählten Kurse kamen meist deshalb nicht zustande, da Pflichtbelegungsfrequenzen nicht erreicht wurden.

Ähnlich der Schwerpunktbildung der Schülerinnen und Schüler entwickelte sich diese auch bei den Lehrern. Lehrkräfte spezialisierten sich in der Regel auf zwei Sportarten, die sie dann wiederholend über die Jahre in den Kursen unterrichteten. Neuorientierungen waren nicht nur bei älteren Kollegen die Ausnahme. Diese Spezialisierung beeinflusste die Inhaltsstruktur der Sportkurse maßgeblich. Die Inhalte wurden entsprechend der Spezialisierung der Lehrer von den Lehrern gesetzt. Eine Orientierung an den individuellen Interessen der Kursteilnehmer oder eine relevante Einflussnahme durch sie fand meist nicht statt. Auch wurde das aus der Sekundarstufe I mitgebrachte Fertigniveau von vielen Kolleginnen und Kollegen häufig als sehr gering eingeschätzt, was bedeutete, dass man der Meinung war, die Sportart erst einmal so beibringen zu müssen, wie es „richtig“ sei.

TREBELS (1998) sieht solche Erfahrungen nicht primär in persönlichen Defiziten der Lehrkräfte, sondern vielmehr strukturell in den bildungspolitischen Vorgaben begründet,¹⁸⁰ was nichts anderes bedeutet, als ein Infragestellen des bisherigen Grundkurskonzepts. Konsequenterweise fordert TREBELS deshalb Grundkurse Sport, die den Auftrag haben, „die tradierte Bewegungskultur zum Thema zu machen, um sie übernehmen zu können und um sie besser zu verstehen. Dabei geht es um unser individuelles Sich-Bewegen. (...) Im Aufgreifen der aktuell dominanten Bewegungskultur geht es darum, den heutigen Sport als theoretisch mitkonstituierte Bewegungspraxis praktisch handelnd zu erkennen. (...) In der aktiven und zugleich reflektierenden Auseinandersetzung mit der tradierten Bewegungskultur gilt es Übereinstimmungen mit den individuellen Bewegungsmöglichkeiten und -bedürfnissen, Unterschiede sowie Differenzierungsmöglichkeiten zu erfassen, die dazu verhelfen können, die eigene Bewegungspraxis individuell, partnerbezogen und sachgerecht zu entfalten, zu erweitern, zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern. Grundkurse haben ihren Schwerpunkt in der Bewegungspraxis aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sie müssen jedoch auch ein oberstufenspezifisches Reflexionsniveau sichern“.¹⁸¹

Entsprechend folgert DIEKERT (1998), dass im didaktischen Spannungsfeld zwischen Mensch und Sache bzw. von Schüler und Sportart es also heißen muss: „weg von der Dominanz der Sportarten, hin zu Sinngebungen des Menschen.“¹⁸² Die damit verbundene Mehrperspektivität eröffnet somit die Interpretation von Sport als Sporttreiben unter verschiedenen Sinnorientierungen. Damit wird eine

¹⁸⁰ Trebels, A.: Sportunterricht in der Neuen gymnasialen Oberstufe. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.), Fachtagung Melle, S. 6, Melle 1998

¹⁸¹ Trebels, A.: a.a.O., S. 7

¹⁸² Diekert, J.: Die gegenwärtige sportdidaktische Diskussion und neue Rahmenrichtlinien. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.), Fachtagung Melle, Seite 12, Melle 1998

bildungstheoretische Position eingefordert, die zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen zu vermitteln versucht. Ein Ansatz also, der nicht nur die Vermittlung sportimmanenter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse verpflichtet ist, sondern auch übergreifende Haltungen, die für eine urteils- und handlungsfähige Teilnahme an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen grundlegend sind, verlangt.

3.1.3 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1995

3.1.3.1 Allgemeine Festlegungen

Am 01.12.1995 fasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur Revision und Neuorientierung der KMK-Beschlüsse zur Reformierten Gymnasialen Oberstufe von 1972 (KMK-Vereinbarungen 1972).¹⁸³ Bedeutsames Ergebnis der beauftragten Arbeitsgruppe war die Empfehlung, die grundlegenden Festlegungen aus dem Jahre 1972 beizubehalten.

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 01.12.1995 wurde einvernehmlich festgestellt, dass

- das Kurssystem als organisierendes Prinzip der gymnasialen Oberstufe mit der Differenzierung in Grund- und Leistungskurse beibehalten wird,
- vier Prüfungsfächer im Abitur zu belegen sind,
- die Fächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache als Kern der Grundbildung verbindliche Auflage sind,
- 13 Schuljahre die Regel für den Abschluss mit Abitur darstellen, wobei die Verkürzung auf 12 Jahre möglich ist, wenn ein Mindeststundenumfang erteilt wurde,
- dass vier Prüfungsfächer im Abiturprüfung zu wählen sind,
- bei begleitender Evaluation mit entsprechender Dokumentation verallgemeinerbarer wissenschaftlicher Erfahrungen Abweichungen möglich sind.¹⁸⁴

Das Konzept der Reformierten Gymnasialen Oberstufe (RGO) von 1972 wurde somit im Wesentlichen befürwortet und im Sinne einer Fortschreibung weiterentwickelt, Veränderungen bezogen sich vor allem auf Konkretisierungen.

¹⁸³ Kultusminister der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Vereinbarungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe, Mainz 1972

¹⁸⁴ KMK-Expertenkommission (Hg.): 5. Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs vom 30.11. – 01.12.1995, Mainz 1995

In der Fachöffentlichkeit fand die Fortschreibung durchaus Beachtung und breite Zustimmung.¹⁸⁵ Das Bildungskonzept der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (NGO) zielte auf eine vertiefte Allgemeinbildung, die Überblick und Spezialisierung sichern sollte, auf Wissenschaftspropädeutik, also das Einüben und Erfahren spezialisierten wissenschaftlichen Arbeitens, sowie auf allgemeine Studierfähigkeit.

Das Organisationsprinzip der NGO setzte auf die Beibehaltung der Differenzierung von Grund- und Leistungskursen, die Orientierung an den Aufgabenfeldern und den sog. weiteren Fächern, die Verknüpfung von verbindlicher Grundbildung und individueller Schwerpunktsetzung sowie die Offenheit der Oberstufe für neue Fächer und Themen.

Innovationsbedarf sah die Kommission vor allem in der Forderung, die „Leistung der einzelnen Unterrichtsfächer für vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit“.¹⁸⁶ Grundsätzlich sei den Lernprozessen und der didaktischen Struktur des Faches mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dazu sei es erforderlich, dass die Fächer sich „Referenzdisziplinen zurechnen lassen“, sie sollten „den Zugang zu einer methodisch gesicherten Denkweise eröffnen“ und „wissenschaftskritische Reflexion“¹⁸⁷ ermöglichen. Getrennt für Leistungs- und für Grundkurse sollte die Einlösung genannter Zielorientierungen durch Unterricht nachgewiesen werden.

Besonders hervorgehoben wurde die „Bedeutung fachübergreifender Themen und des fächerverbindenden Unterrichts“. Diese bereits bestehende Verpflichtung der gymnasialen Oberstufe bedürfe der „Stützung der Länder“,¹⁸⁸ da vor allem hier Defizite im traditionellen Unterricht der gymnasialen Oberstufe gesehen werden.

Für die Leistungskurse (LK) wie auch für die Grundkurse (GK) wurde eine eigenständige Didaktik gefordert, da sie eigene Bildungsziele verfolgten, die sich auch in der didaktischen Struktur niederschlagen müssten. Auf keinen Fall dürfe der Grundkurs als verkürzter Leistungskurs geführt werden.

Ferner wurde die Entscheidung für zwei Leistungskurse als sinnvolle Schwerpunktbildung gesehen, die wichtige Voraussetzung für das Studium an der Hochschule sei. Überdies sollte eine stärkere Einbindung von Inhalten der beruflichen Bildung in der NGO erfolgen. Handlungsbedarf wurde zudem in der kontinuierlichen Lehrerfortbildung und der Lehrerbildung gesehen.¹⁸⁹

¹⁸⁵ Huber, L.: Einschränkung, aber auch Öffnung. Der Bericht der Expertenkommission und die KMK-Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik 2/96.

¹⁸⁶ KMK-Expertenkommission (Hg.): a.a.O., S. 131

¹⁸⁷ KMK-Expertenkommission (Hg.): a.a.O., S. 131

¹⁸⁸ KMK-Expertenkommission (Hg.): a.a.O., S. 132

¹⁸⁹ Vgl. KMK-Expertenkommission: a.a.O., S. 132 f.

3.1.3.2 Fachspezifische Festlegungen

Für das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe ergeben sich somit unter Beachtung des Unterrichts- und Erziehungsauftrages des Gymnasiums zwei Zielfelder, die die Arbeit in den Sportkursen der Oberstufe bestimmen: Zum einen die wissenschaftspropädeutische Ausbildung, zum anderen die Hilfe zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.

Dies bedeutet, dass der Sportunterricht „in der Vermittlung körper- und bewegungsbezogener Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Einsichten gezielt die Mündigkeit im Umgang mit der eigenen Körperlichkeit in der Ausbildung auf ein sozial und ökologisch verantwortetes Handeln im Sport“¹⁹⁰ fördern soll. Die Schülerinnen und Schüler sollen also zunehmend dazu befähigt werden, „Körperlichkeit, Bewegung, Spiel und Sport in historischen und gesellschaftlichen Bezügen für sich selbst und andere zu deuten und zu bewerten, ‚ihren‘ Sport zu finden und sportliche Aktivitäten kompetent, sinnvoll, dauerhaft in ihr Lebenskonzept einzubinden und die Bedingungen für Bewegung, Sport und Spiel verantwortungsbewusst mitzugestalten.“¹⁹¹

Darüber hinaus eigne sich das Fach Sport wie kaum ein anderes Fach im „Theorie-Praxis-Verbund“ in direkter Verknüpfung mit dem Bewegungsvollzug durch Reflexion und Analyse der Methode und des Gegenstandes zum selbständigen Lösen von Aufgaben anzuregen. So könne eigene Praxis durch Theorie und Theorie durch eigene Praxis geradlinig erfahrbar gemacht werden, weil die so gewonnenen Erkenntnisse unmittelbar in sportliches Handeln einfließen können. Ferner habe der Sport in der gymnasialen Oberstufe die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ihre eigene Körperlichkeit bewusst zu machen, ihnen „Möglichkeiten zum Erlernen und Üben sportlicher Bewegungen zu eröffnen(...), sie Bewährungs- und Wettkampfsituationen erleben zu lassen und ihnen sportliche Könnenserlebnisse zu ermöglichen“.¹⁹² Zielsetzung ist somit, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, mit Bewegung, Spiel und Sport selbstsicher und verantwortungsvoll umzugehen. Und dies in dem Bewusstsein, sportliche Aktivitäten für die eigenen Lebensgestaltung positiv zu nutzen.

Überdies gewinne der Bereich „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ vor dem Hintergrund der Wertediskussion zunehmend an Bedeutung. Der „Stellenwert von Bewegung, Spiel und Sport als immer bedeutender werdender Teil unserer gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit (z.B. in Zusammenhang mit Gesundheit, Wohlbefinden, Freizeitverhalten, Umweltbewusstsein, Identitätsfindung und Gemeinschaftsstiftung) macht deutlich, dass im Fach Sport besondere Vermittlungs- und Anwendungspotentiale zur Entwicklung und Förderung personaler Qualifikationen liegen“.¹⁹³ Vor allem der Sportunterricht erschließe diese Bereiche, wenn es im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Reflexion

¹⁹⁰ KMK-Expertenkommission Sport: Beschluss der Kommission vom 27. April 1995, S. 2

¹⁹¹ KMK-Expertenkommission Sport (1995): a.a.O., S. 2

¹⁹² KMK-Expertenkommission: Beschluss der Kommission Sport vom 27. April 1995, S. 3

¹⁹³ KMK-Expertenkommission Sport(1995): a.a.O., S. 3

und/oder Wertung darum geht, sich zu verständigen, zu beraten und zu entscheiden. In diesen Unterrichtssituationen seien die Schülerinnen und Schüler gehalten,

- „eigene Interessen (zu) definieren und (zu) verfolgen und dabei Strategien (zu) entwickeln, um Angst-, Flucht-, und Aufschubneigungen zu überwinden,
- sich unter Anspruch einer gemeinsamen Vorgabe (zu) stellen und Verständigungshindernisse (zu) überwinden,
- die Möglichkeiten und Grenzen eigenen Handelns selbstkritisch (zu) erkennen und sich begründet (zu) engagieren bzw. (zu) distanzieren,
- Konflikte rational (zu) analysieren, auf Kompromisse ein(zu)gehen und die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit aus(zu)halten,
- Werte und Normen bewusst im Kontext von Werte- und Normensystemen (zu) erkennen und zu begründeten Wertvorstellungen (zu) gelangen sowie
- In Werte- und Normenkonflikten Stellung (zu) nehmen und Partei (zu) ergreifen unter Respekt der Wertvorstellungen und der auf ihnen beruhenden Entscheidungen anderer Personen oder Gruppen.“ ¹⁹⁴

Auf die Form der handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung verweisend sowie unter Beachtung des Vermittlungsaspekts der verstärkten Bewusstheit des Lernens sowie der zunehmenden Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler spricht sich die Expertenkommission für die Beibehaltung des Sportes als Leistungs- und Grundkursfach auch im Rahmen der Abiturprüfung aus, weil der Sport zur Vermittlung o.g. Schlüsselqualifikationen und damit der Studierfähigkeit einen erheblichen Beitrag leiste. ¹⁹⁵

Ferner sollte das Fach Sport weiterhin keinem Aufgabenfeld zugeordnet, sondern als eigenständiger Lernbereich außerhalb der Aufgabenfelder eingeordnet werden. Begründet wird dies mit der Besonderheit des Faches als Bewegungsfach und seiner einzigartigen Möglichkeit der Schaffung von Verknüpfungen zu den drei Aufgabenfeldern im fächerübergreifenden Verbund. ¹⁹⁶

Überdies erschließe das Fach Sport „unaustauschbare Erfahrungsfelder und Bewährungsfelder in bezug auf Körperlichkeit, Bewegung, Sport und Spiel“ im Sinne einer „ganzheitlichen Entwicklung“. Vor allem der Sportunterricht könne „in besonderer Weise dazu beitragen, den Menschen als ein körperliches, bewegtes, kulturell geformtes und sinnsuchendes Wesen wahrzunehmen und bewusst zu machen.“ Deshalb müsse das Fach Sport als „nicht abwählbarer Lernbereich in der gymnasialen Oberstufe erhalten bleiben.“ ¹⁹⁷

¹⁹⁴ KMK-Expertenkommission Sport(1995): a.a.O., S. 4

¹⁹⁵ Vgl. KMK-Expertenkommission Sport (1995): a.a.O., S. 6

¹⁹⁶ Vgl. KMK-Expertenkommission Sport (1995): a.a.O., S. 5

¹⁹⁷ KMK-Expertenkommission Sport (1995): a.a.O., S. 5

3.1.4 Fachdidaktische Tendenzen und ihre Bedeutung für die Gestaltung der neuen Rahmenrichtlinien

3.1.4.1 Fachdidaktische Grundpositionen

Trotz der nicht einheitlichen Schulsportlandschaft in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich nach GRUPE (1994) ¹⁹⁸ in den letzten vierzig Jahren im Wesentlichen drei Entwicklungsabschnitte erkennen, die unterschiedliche Ausprägungen im Selbstverständnis des Schulsports erkennbar machen: Die „bildungstheoretische Phase der Leibeserziehung“ die bis etwa Ende der sechziger Jahre andauerte, die „curriculum- und lerntheoretisch ausgerichtete Phase des Schulsport“ der siebziger und achtziger Jahr sowie die eher „pragmatische Ausrichtung“, die sowohl bildungs- als auch lern- und curriculumtheoretische Elemente impliziert und noch jetzt unser Schulsportverständnis prägt.

Die bildungstheoretische Konzeption zielte im damaligen Verständnis darauf ab, die erzieherischen Möglichkeiten des so aufgewerteten Faches „Leibeserziehung“ zu begründen und inhaltlich pädagogisch auszurichten. Leibeserziehung verstand sich durchaus im wörtlichen Sinn als Erziehung des Leibes. Leibesübungen wurden interpretiert als Mittel einer ganzheitlichen Erziehung, als Ansatz, den Zielen schulischer Erziehung im Ganzen zu dienen. Der pädagogische Gehalt des Faches sollte im „Anschluss an den Sinn, den man im Tun erfahren kann“ ¹⁹⁹ deutlich werden und lässt sich mit den Begriffen „Spiel“, „Leistung“ und „Gestaltung“ umschreiben. Soziale Erziehung, Wertvorstellungen für das Miteinander, Gesundheitserziehung waren nicht der eigentliche Zweck solcher anthropologischer Einsichten, sondern entwickelten sich quasi nebenbei. Die Auswahl der Inhalte des Unterricht zielte bewusst nicht auf die unbedingte Thematisierung von gerade beliebten Sportarten, sondern auf eher traditionelle, um, wie KURZ sagt, den „idealen Sinn des Turnens, der Gymnastik, der funktionellen und der künstlerischen, (zu) vermitteln. So wie wir im Literaturunterricht auch nicht nur Titel aus aktuellen Bestsellerlisten behandeln dürfen“ ²⁰⁰.

Mit beeinflusst von dem stärker werdenden öffentlichen Interesse am Leistungssport, damit verbunden dem zunehmenden Einfluss des Sports in der Gesellschaft und dem Nachlassen des Erziehungsanspruchs der Schule war Ende der sechziger Jahre eine Umorientierung festzustellen. Aus Leibeserziehung wurde Schulsport, aus Bildungsziel Lernziel. HECKER & TREBELS (1970) führen dazu aus, dass „Begriffe wie Leibeserziehung, Körpererziehung, Körperbildung (zwar) den Unterrichtsvorgang, nicht (aber) den Gegenstand des Unterrichts“ ²⁰¹ bezeichneten. Die curriculum- und lerntheoretische Diskussion forderte jetzt die Thematisierung dessen, was „aus Lebenssituationen ableitbar, in Fähigkeiten und Qualifikationen als

¹⁹⁸ Grupe, O.: Brauchen wir eine neue Sportkultur. In: Dokumentation des Symposiums Schulsport im Wandel der Zeit, Wangen 1994, S. 27

¹⁹⁹ Kurz, D.: Schulsport in einer sich verändernden Welt. In Sportpädagogik 6, 1993, S. 6

²⁰⁰ Kurz, D. (1993): a.a.O., S. 6

²⁰¹ Hecker, G. & Trebels, A.: Sportdidaktik, Ratingen, 1970, S. 50

Ergebnis von Lernprozessen beschreibbar und in Unterrichtsinhalte umsetzbar“²⁰² sei. Sportunterricht sollte die Schüler auf den Sport als einen gesellschaftlich relevanten Bereich vorbereiten und die in diesem Zusammenhang notwendigen Fertig- und Fähigkeiten vermitteln. „Die Eigenständigkeit schulischer Leibeserziehung gegenüber dem außerschulischen Sport (wurde zugunsten eines Verhältnisses) der Interdependenz beider Bereiche“ aufgegeben.²⁰³ Sportunterricht in diesem Verständnis sollte den Schülerinnen und Schülern nützlich z.B. hinsichtlich ihrer Einstellung zur Freizeit und Gesundheit sein.²⁰⁴ Es ging ganz explizit darum, die Schülerinnen und Schüler zu möglichst lebenslangem Sporttreiben zu motivieren. Der Dauerlaufboom der Zeit dokumentierte z.B. den Gesundheitswert des Sporttreibens. Die Erkenntnisse der Sportmedizin waren willkommener Anlass, diese auch für den Sportunterricht zu nutzen. Geleitet vom Willen an Bildungsreformen sowie durch das stärker werdende öffentliche Interesse am Sport, das die Olympischen Spiele 1972 mit auslösten, wurden fächerübergreifende Lernziele auch für das Fach Sport formuliert. Der Sport wurde zudem mit theoretischen Unterrichtsanteilen ausgestattet und als Abiturprüfungsfach anderen Fächern gleichgesetzt. Untermuert wurde dies auch durch die Möglichkeit der Einbringung der in den Sportkursen erreichten Punkte in die Gesamtqualifikation der Abiturnote.

Die didaktische Diskussion der folgenden Jahre betonte zunehmend erzieherische Werte, indem der Schulsport als besonderer Erziehungs- und Erfahrungsraum gekennzeichnet wird. Schwerpunkt dieses mehrperspektivisch ausgelegten Unterrichts waren vorrangig Bewegungs-, Sinn- sowie Interaktionsaspekte, weniger pädagogisch- anthropologische Orientierungen. Der Schulsport als Ganzes, als Sportunterricht und als Sport z.B. in Arbeitsgemeinschaften sollte in vielfältigster Weise anregen, zur aktiven Lebensgestaltung beizutragen. Es sollten nicht einfach nur austauschbare Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden. Zu sozialem Verhalten, zur sinnvollen Freizeitgestaltung und gesunder Lebensführung sollte der Sport in der Schule anhalten. Schulsport sollte die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Fähig- und Fertigkeiten fördern und zur Ausbildung ihrer Gewohnheiten beitragen. Er sollte Verknüpfungen mit dem außerschulischen Sport herstellen und zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Sport in unserer Gesellschaft anregen. Denn immer deutlicher zeigte sich die Ambivalenz des Sports. In der Öffentlichkeit wurde der Sport wahrgenommen als eine Sache, die der Gesundheit förderlich wie auch schädlich sein konnte. Sport konnte den Gemeinsinn fördern, aber auch Rücksichtslosigkeiten ausbilden, konnte zur Förderung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen beitragen, aber auch dieses nachhaltig schädigen.

Diese Zeit brachte eine Vielzahl unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen bzw. Differenzierungen hervor, wobei es, um mit GESSMANN (1984)²⁰⁵ zu sprechen,

²⁰² Grupe, O. (1994): a.a.O., S. 28

²⁰³ Lange, J.: Zur gegenwärtige Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975) 3 / 4, S. 217.

²⁰⁴ Widmer (1974) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff von der Erziehung zum Sport. Vgl. Widmer, K.: Sportpädagogik. Prologomina zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft, Schorndorf 1974

²⁰⁵ Vgl. Gessmann, R.: Sportunterricht heute: Zwischen Sportartenlernen, Sozialerziehung, Bewegungsarrangement und Körpererfahrung. In: Allmer, H. (Hg.): Sport und Schule, Reinbek 1984, S. 10 f.

schwer fällt zu sagen, welches dieser Konzepte nun als zentral und anerkannt gilt und welches nicht. Unter den allgemein-didaktischen Konzepten lassen sich nach JANK/MEYER (1991)²⁰⁶ mindestens 25 verschiedene Typen ausmachen. Als didaktisches Modell wird hier das bezeichnet, was als „Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns“ begriffen wird. Im Übrigen auch ein Problem, dem sich die Lehrplankommission ausgesetzt sah, ging es doch immerhin darum, die neuesten anerkannten didaktischen Tendenzen in das inhaltliche Konzept der Rahmenrichtlinien zu integrieren.

Die Durchsicht der verschiedenen Konzeptionen zeigt zentrale Ausrichtungen, die sich vor allem in den Modellen von BRETTSCHEIDER (1975)²⁰⁷, EHNI (1977)²⁰⁸, BRODTMANN (1979)²⁰⁹, KURZ (1977)²¹⁰, FUNKE (1979)²¹¹, VOLKAMER (1980)²¹² und SÖLL (1989)²¹³ erkennen lassen.²¹⁴

Zentrale Fragestellung für die Lehrplankommission zur Neugestaltung der Rahmenrichtlinien Sport Niedersachsens war, im Rahmen der bildungspolitischen Vorgaben zu überlegen, welche Aufgaben und Ziele einen modernen Sportunterricht denn konkret konstituieren, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollten bzw. welche Gestalt der in der Schule vermittelte Sport haben sollte.

In den Blickpunkt der näheren Betrachtung stellten diese zunächst die herausragenden, auch in der Sportdidaktik sehr kontrovers diskutierten und im Folgenden in knapper Form referierten Konzepte von SÖLL (1989 - Modell des „Sportartenprogramms“), von FUNKE (1979 - „Körpererfahrung“ sowie das der „Handlungsfähigkeit“ von KURZ (1977). Implikationen des Modells der „Entpädagogisierung“ von VOLKAMER (1980), das in seiner Ausrichtung eher einer „Antididaktik des Sports“ gleichkommt, im Vermittlungsansatz individualistisch geprägt ist und seiner schulischen und damit auch gesellschaftlichen Funktion von BALZ (1992)²¹⁵ als „entschulend“ beschrieben wird, kamen allein schon aufgrund schulrechtlicher Zwänge, z.B. der Pflicht zur Durchführung zensierter Lernerfolgskontrollen, nicht in Betracht. Dies ist vor dem Hintergrund verständlich, als VOLKAMER die Schüler bis hin zur Abschaffung der Note von den Zwängen und Vereinnahmungen der Institution Schule, die ihnen das „reine, spaßbetonte

²⁰⁶ Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle, Frankfurt / Main 1991

²⁰⁷ Brettschneider, W.-D.: Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik, Ahrensburg 1975

²⁰⁸ Ehni, H.: Sport und Schulsport, Schorndorf 1977

²⁰⁹ Brodtmann, D.: Sportunterricht und Schulsport, Heilbronn 1979

²¹⁰ Kurz, D.: Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik, Schorndorf 1977

²¹¹ Funke, J.: Curriculumrevision im Schulsport, Ahrensburg 1979

²¹² Volkamer, M.: Die Verfremdung des Sports durch Sportunterricht, In: Sport-Praxis 21 (1980) 4

²¹³ Söll, W.: Didaktische Vorüberlegungen als Grundlage methodischen Handelns. In: Czwalina, C.: Methodisches Handeln im Sportunterricht, Schorndorf 1988

²¹⁴ Eine sehr differenzierte und ertragreiche Darstellung didaktischer Ansätze und Perspektiven ist im Übrigen durch Elflein (2000) in seinem Beitrag zur „Sportpädagogik und Sportdidaktik“ nachgewiesen. Elflein, P.: Sportpädagogik und Sportdidaktik, Hohengehren 2000, S. 128 ff.

²¹⁵ Balz, E.: Fachdidaktische Konzepte oder. Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 2/92, S. 18

Sporttreiben durch Zensurenggebung, Richtlinien, Fach- und Pflichtcharakter“ verderbe, „erlösen“ will.²¹⁶

Der Begriff „Sport“ konkretisiert sich nach SÖLL in den „Sportarten“. „In ihren Tätigkeits- und Leistungszielen transportieren sie sozusagen die grundlegenden Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen zu den ‚Abnehmern‘ und ermöglichen dadurch auch die unterschiedlichen ‚Sinngewinnungen‘ des Sports“. ²¹⁷ Bildung ist für ihn „in erster Linie der nie abgeschlossene Prozess der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt, in zweiter Linie aber auch das Produkt im Sinne eines ‚überdauernden Besitzes‘“. ²¹⁸ Die pädagogische Bedeutung sieht SÖLL vorrangig in drei sportlichen Grundverhaltensweisen integriert: in der sportlichen Verhaltensweise im engeren Sinne, in der sportlich-künstlerischen sowie der sportartspezifischen Verhaltensweisen. Diesem System ließen sich zudem alle Sportarten zuordnen, wobei ein „Kernbereich, z.B. Rudern, Leichtathletik, Sportschwimmen, sich herausbilden und Tätigkeiten ausüben, die eindeutig als „Sport“ bestimmbar seien. Für den Sportunterricht empfiehlt er, aus jeder der sog. Grundverhaltensweisen je eine „Hauptsportart“ und eine „Nebensportart“ zu wählen. Dies sei mit Blick auf die verfügbare „Zeit gerade noch zu bewältigen und könnte sowohl die notwendige Intensität und Qualität der körperlichen Bildung als auch die wünschenswerte Vielseitigkeit und Abwechslung gewährleisten.“ ²¹⁹

Die damit doch sehr begrenzte Aufgabe des Sports besteht darin, bei den Schülerinnen und Schülern konditionelle Fähigkeiten und motorische Fertigkeiten auszubilden, um sie für den außerschulischen Sport zu qualifizieren. In diesem Verständnis wird also von der Idee ausgegangen, dass Sportunterricht zu lebenslangem Sporttreiben befähigen soll. Messbare sportliche Lernerfolge, sportliche Interessen der Schülerinnen und Schüler sind Kriterienkataloge für die Inhaltsauswahl, die sich nach GESSMANN (1984) ²²⁰ allerdings am „traditionellen Sportartenkanon“ orientierten. Sportunterricht ist damit primär Spiegel des auch im Verein betriebenen Sports. SÖLL schlägt somit vor, das „Sportartenspektrum auf ein Viertel Gerätturnen, ein Viertel Leichtathletik, ein Viertel Handballspiel (und) ein Viertel alles andere“ ²²¹ zu konzentrieren. „Treibt endlich wieder Sport, echt, unverfälscht, ernsthaft und kompromisslos!“ ²²² fordert SÖLL entsprechend.

Unterrichtsmethoden dienen in diesem Ansatz als Hilfsmittel vorrangig der sachgerechten Vermittlung sportlicher Qualifikationen. Es geht also um effektive Vermittlungsverfahren sportlicher Techniken, um ein primär fertigungsbezogenes Erreichen motorischer Lernziele. Diesem primär bewegungs- und trainingswissenschaftlichen Verständnis entspricht FETZ (1988) mit seinem Lehrbuch zur „Methodik der Leibesübungen“. Die Lösung von Aufgaben erfolgt

²¹⁶ Volkamer, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports, Schorndorf 1987, S. 33

²¹⁷ Söll, W. / Kern, U.: Alltagprobleme des Sportunterrichts, Schorndorf 1999, S. 258

²¹⁸ Söll, W.: Brennpunkte und Problemfelder der Sportdidaktik. Lernziele oder Bildungsziele? In: Lehrhilfen für den Sportunterricht (1994) 2, S. 29f.

²¹⁹ Söll, W. / Kern, U. (1999): a.a.O., S. 258

²²⁰ Gessmann, R.: a.a.O., S. 15 f.

²²¹ Söll, W.: Im Brennpunkt. In: sportunterricht 35 (1986) 3, S. 281

²²² Söll, W. (1986): a.a.O., S. 281

dementsprechend vorrangig in der Form des normgeleiteten, deduktiven Verfahrens, das idealtypisch in der Reihung Bewegungsanweisung und/oder Bewegungsdemonstration (ggf. Bewegungshilfen), Üben/Einüben (ggf. mit Bewegungskorrekturen), Anwenden erfolgt.²²³

Problematisch ist an diesem Ansatz, den KURZ als „Didaktik der reduzierten Ansprüche“²²⁴ bezeichnet, dass hier das außerschulische Sport- und Bewegungsverhalten der Schülerinnen und Schüler in recht reduzierter Form reflektiert wird. Sportunterricht wird somit „in affirmativer Funktion zum Spiegelbild der ‚eigentlichen‘ Sportrealität. (Dies entspricht einer) Abbild-Didaktik (...), die relativ ungebrochen Bewegungswirklichkeit in die Schule transformiert. Die Schule übernimmt damit eine Rolle als parallele Sozialisationsinstanz (...) ohne ihren spezifischen Auftrag zu präzisieren.“²²⁵ Sportunterricht muss mehr sein als nur Abbild von Vereinssport. Es fehlt hier die kritische Ebene, die Formulierung des schulischen Anspruchs auch als Regulativ außerschulischer Realitäten.

Einen dem „Sportartenprogramm“ entgegengesetzten Ansatz vertreten FUNKE (1979)²²⁶ und TREUTLEIN (1986)²²⁷ mit dem didaktischen Konzept der „Körpererfahrung“. FUNKE geht vom Individuum, seinen Wahrnehmungen und Empfindungen und dem selbstbestimmten Umgang mit dem eigenen Körper aus. Es geht hierbei um das Erleben von Bewegungserfahrungen, Selbsterfahrungen und sozialen Erfahrungen. Die Wahrnehmung des Körpers und seiner Funktionen über die Aktivierung der Sinne durch erlebnisreiche und die Empfindung anregende Übungen stehen hierbei im Zentrum des Sportunterrichts. Sport soll „nicht maschinenartig, unsensibel, gegen den Körper und gegen den Sportpartner ausgeübt werden“, der „Übungswille“ soll an das „Körpergewissen“ gebunden bleiben.²²⁸

Das Konzept der „Körpererfahrung“ reklamiert einen gewissen Grad an Offenheit in der praktischen Umsetzung der Ziele. Im Mittelpunkt steht das Ausbilden einer individuell „unverwechselbaren Bewegungsidentität“.²²⁹ Somit verbietet sich ein Unterricht, der für alle das gleiche zum selben Zeitpunkt thematisiert. Vielmehr geht es darum, Situationen im Sportunterricht zu schaffen, in denen Momente der Körpererfahrung, der Spannung und Entspannung, der Ruhe und Bewegung erlebbar werden. Geeignet sind Übungen mit Aufforderungscharakter in erfahrungsoffenen Aufgabensituationen, die auch die konkrete Situation des Praktizierens der traditionellen Sportarten wie z.B. des Schwimmens, der Leichtathletik und des Skifahrens hergeben. Es bedarf also nicht unbedingt eines speziellen Übungsrahmens. Gleichwohl zielt dieser Ansatz auf Überwindung traditioneller Formen, treten konventionelle Lehrverfahren zugunsten offenerer Unterrichtssituationen in den Hintergrund. Sportunterricht kann in diesem Verständnis

²²³ Vgl. Söll, W. / Kern, U. (1999): a.a.O., S. 274

²²⁴ Kurz, D. (1977): a.a.O., S. 43

²²⁵ Balz, E. (1992): a.a.O., S. 17

²²⁶ Funke, J.: Curriculumrevision im Schulsport, Ahrensburg 1979

²²⁷ Treutlein, G. / Funke, J. / Sperle, N. (Hg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten, Wuppertal 1986, S. 8

²²⁸ Funke, J.: Grundlagen – Einleitung (J. Funke in Diskussion mit G. Treutlein). In: Treutlein, G. / Funke, J. / Sperle, N. (Hg.), (1986): a.a.O., S. 8

²²⁹ Funke, J.: Unterricht öffnen – offener unterrichten. In: sportpädagogik 15 (1991) 2, S. 15

auch so stattfinden, dass Saunen aufgesucht, dass Gerätespielplätze genutzt oder dass Wahrnehmungs- und Entspannungsübungen im Wald oder am Strand praktiziert werden.

Damit bestimmen solche Umgangsformen den Unterricht, die sich durch gegenseitige Akzeptanz, respektvolles Miteinander sowie einen demokratischen Stil auszeichnen. Hier müssen Möglichkeiten geschaffen bzw. Zeitkontingente für intensive Analysen und Reflexionen zur Verfügung gestellt werden. Und dies in einer Arbeitsatmosphäre, die nicht nur zulässt, sondern geradezu einfordert, dass die Schülerinnen und Schüler selbst initiativ werden und sich an der Unterrichtsgestaltung bis hin zur -führung beteiligen. LAGING (1991) drückt dieses Methodenverständnis mit der Formel „Verständigen statt verwalten“ aus und fordert die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der „Herstellung des Sportunterrichts durch Inszenierungsformen des Entdeckens, Spielens, Differenzierens“. ²³⁰

Problem dieses Ansatzes ist, dass „Körpererfahrung“ sich nicht anordnen lässt. Gleiche Situationen werden von Schülern höchst unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert. Eine mögliche Reduzierung des Sportangebots auf Entspannungsübungen provozieren Langeweile und laufen der expressiv emotionalen Befindlichkeit vor allem jüngerer Schüler entgegen. Sportunterricht wird natürlich zu dem, was Sportlehrkräfte aus ihm machen. Somit birgt die Zielausrichtung des Sportunterrichts auf zunehmend mehr Inhalte der Hygiene, der Gesundheitserziehung sowie des Sozialen die Gefahr, das aus dem Blickfeld zu verlieren, was den Sportunterricht noch von anderen Fächern unterscheidet. Sportunterricht muss lerninhaltliche Festschreibungen treffen, die ihn ortbar machen, die wirklich nur ihn betreffen und die ihn von anderen Fächern klar unterscheiden. Sportunterricht wird dann austauschbar, wenn das kaum noch wiederzufinden ist, was ihn eigentlich ausmacht, nämlich die Sportarten. Überdies kann FUNKES Ansatz unterstellt werden, dass, wenn er als kompensatorisches Regulativ der Defizite des sog. gesellschaftlich etablierten Sports konzipiert ist, den Schulsport als quasi in einer „Gegenwelt“ wirkend betrachtet. Sportunterricht verändert sich nach Funke zu dem, was „wir Sportler und Sportlehrer gemäß unseren Absichten an Gutem aus ihm machen.“ ²³¹

Der didaktische Ansatz der „Handlungsfähigkeit im Sport“ ²³² von KURZ nimmt durch seine Verknüpfung übergeordneter Erziehungsziele und fachlicher Ziele eine vermittelnde, eher strukturell-pragmatische als pädagogisch-anthropologische Position ein und war wichtiger Bezugspunkt der Entwicklung der Sportlehrpläne in Nordrhein-Westfalen von 1980. ²³³ Grundlage dieser Überlegungen war ein vorrangig sachorientierter Ansatz. Das, was die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule erlauben und was den anderen Instanzen, die an der Sozialisation durch Sport beteiligt sind, nicht zu leisten vermögen, sollte im Sportunterricht vorrangig thematisiert werden. ²³⁴

²³⁰ Laging, : Verständigen statt Verwalten. Für eine veränderte Unterrichtsmethodik. In: sportpädagogik 15 (1991) 4, S. 8

²³¹ Funke, J. (Hg.): Sportunterricht als Körpererfahrung, Reinbek 1983, Seite 10

²³² Vgl. Kurz, D. (1993): a.a.O., S. 6 ff.

²³³ Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1980): a.a.O.

²³⁴ Kurz, D.(1977):a.a.O., S. 117 f.

Menschliches Handeln wird bei KURZ (1977)²³⁵ als „sinngelitetes und sinnbedürftiges Tun“ begriffen. So lassen sich spezifische „Sinnperspektiven erschließen, die „individuell bedeutsam und pädagogisch wertvoll sein können“. Er nennt in diesem Zusammenhang „Leistung“, „Geselligkeit“, „Spannung“, „Eindruck“ und „Ausdruck“. ²³⁶ Handlungsfähig sind in diesem Verständnis Schülerinnen und Schüler, die für sich eine Bedeutsamkeit, einen Sinn im sportlichen Tun definieren können. Handlungsfähigkeit konkretisiert sich ferner in der Bewusstmachung motorischer, kognitiver und sozialer Aspekte. Dies kann dann z.B. im Rahmen der Thematisierung von Lernbereichen wie Spielfähigkeit oder Selbstorganisation geschehen. Handlungsfähigkeit ist darüber hinaus zu sehen unter Beachtung der Handlungspositionen im Sport, als Sportler, als Konsument, Arrangeur oder gar Konstrukteur. ²³⁷ Um dies zu gewährleisten, sollte Sportunterricht auch an den außerschulischen Motiven und Interessen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

Somit wird dem Sportunterricht die Aufgabe zugemessen, eine Vielzahl von Angeboten zur Verfügung zu halten, in denen die Schüler sich wiederfinden können. Dieser schülerorientierte Ansatz fordert damit eine ständige Veränderungsbereitschaft wie auch Fähigkeit, Unterricht zu variieren, um deren jeweiligem Entwicklungsstand zu entsprechen. Vom Lehrer wird damit ein hohes Maß an situativer Wendigkeit verlangt, denn nur so ist es möglich, ein geplantes Unterrichtsprogramm mit der Interessenslage der Schülerinnen und Schüler in Einklang zu bringen. Selbstverständlich gehört dazu auch das kritische Hinterfragen sowie die Reflexion nicht nur der Inhalte, sondern auch der den Unterricht bedingenden Faktoren wie Unterrichtsgestaltung, Lehrerverhalten, Schülerverhalten, Motivation etc. Wesentlich aber bleibt die Bewusstmachung des Gedankens der Mehrperspektivität, der sich z.B. dadurch deutlich macht, dass im Bereich des Schwimmens neben dem Gesundheitsaspekt (ausdauerndes Schwimmen) auch der Leistungsgedanke (Schnellschwimmen) sowie die Bereiche Ausdruck (Wasserspringen), Eindruck (Tauchen), Miteinander (Retten) wahrnehmbar gemacht werden.

BALZ (1989) kritisiert an diesem Konzept die dominanten Tendenzen zur Integration in den „großen Sport“ und stellt mit Blick auf die tatsächliche Praxis ferner die Frage nach der Alltagstauglichkeit dieses Konzeptes. ²³⁸ Kritisiert wird ferner die anthropologische Begründung bzw. „die pädagogische Absicht, die den ganzen Menschen meint, auch wenn sie am Körper und der Bewegung ansetzt“. Außerdem sollte „im Einklang mit dem Körper leben (mehr sein) als im Sport handeln können“(GRÖSSING 1988). ²³⁹ Für BECKERS (1987) liegen die Defizite dieses Ansatzes in der Beschränkung der „Erziehung auf die Aufgabe der Sozialisation“ denn dann reduziere „sich auch der Gegenstand Sport auf das gesellschaftsrelevante, regelgeleitete und leistungsorientierte System. Der Sport und

²³⁵ Kurz, D.(1977): a.a.O., S. 85 ff.

²³⁶ Kurz, D.(1977): a.a.O., S. 86

²³⁷ Vgl. Söll, W. / Kern, U. (1999): a.a.O., S. 291

²³⁸ Vgl. Balz, E.: Initiative im Tischtennis. In: sportpädagogik 13 (1989) 2, S. 57 ff.

²³⁹ Grössing, St. : Vom Nutzen der Sportdidaktik für den Schulsport. In sportpädagogik 12 (1988) 3, S.

das Erziehungsziel Handlungsfähigkeit im Sport verkommen zur sportartspezifischen Bewegungsschulung“. ²⁴⁰

Diese Kritik aufgreifend hat KURZ (1997) ²⁴¹ seinen Ansatz präzisiert und spricht von dem sog. „Doppelauftrag von Schule und Unterricht“: Zum einen geht es um die Entwicklung körperlicher Fähigkeiten und sportlicher Fertigkeiten sowie darum, sportbezogene Kenntnisse weiterzugeben. Hier fungiert der Unterrichtende primär als Lehrer. Zum anderen geht es um die Vermittlung von Kompetenzen, die über den bloßen Bewegungsvollzug hinaus gehen. Hier fungiert der Unterrichtende primär als Erzieher. KURZ (1997) spricht in diesem Zusammenhang von folgenden „pädagogischen Perspektiven“:

- die Wahrnehmung verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- etwas wagen und verantworten
- das Leisten erfahren und reflektieren
- gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich verständigen
- die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“. ²⁴²

Umsetzen lässt sich dieses Modell der Handlungsfähigkeit nur, wenn mehrperspektivisch unterrichtet, wenn Selbsttätigkeit angeregt und Gegenwart erfahrbar gemacht werden. Das heißt, es müssen im Rahmen des konkreten Unterrichts durch Akzentuieren und Kontrastieren verschiedene Sinnaspekte erfahrbar gemacht werden.

Auf der Ebene der Auswahl der Sportarten bedeutet dies, dass genau überlegt werden muss, welchen Sportarten welche Sinnbezüge zugeordnet werden können. Auf der Ebene der Lehrpläne fordert dies ein sehr ausgewogenes Curriculum, um ein weites Spektrum an Perspektiven und Erfahrungen möglich zu machen. Die Erziehung zur Selbsttätigkeit zielt auf mündige, selbstbestimmte Persönlichkeiten und verweist auf eine Unterrichtsgestaltung, die den Schülerinnen Raum und Zeit gibt, dies zu erproben. Gegenwart erfahrbar machen heißt, das aktuelle Geschehen unmittelbar als sinnvoll erleben zu können. Dies z.B. in einem Spiel, das seinen Sinn in sich trägt und von den Schülerinnen und Schülern als unmittelbares Erlebnis Befriedigung und Freude bereiten kann.

Mit diesem Ansatz vertritt Kurz eine didaktische Position, die zur Grundlage der nordrhein-westfälischen Lehrpläne werden sollte und auch die Festschreibung der didaktischen Grundpositionen in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport entscheidend beeinflussten.

²⁴⁰ Beckers, E.: Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 17 (1987) 3, S. 248

²⁴¹ Kurz, D.: Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Curriculumrevision im Schulsport, Heft 3, Soest 1997

²⁴² Kurz, D. (1997): a.a.O., S. 13

3.1.4.2 Konsequenzen für die Lehrplanarbeit

Unter Beachtung der Vorgaben, die sich durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die im Niedersächsischen Schulgesetz festgelegten Grundorientierungen und die Kritik an den RRL85 ergaben, musste sich die für die Neugestaltung der niedersächsischen Rahmenrichtlinien verantwortliche Lehrplankommission unter Einbezug neuester Entwicklungen in der fachdidaktischen Diskussion vor allem folgende Fragen stellen.

- Welchen Beitrag leistet das Fach Sport im Vergleich mit den anderen Fächern in Bezug auf die Förderung der allgemeinen Grundbildung und der Studierfähigkeit?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die genannten Schlüsselqualifikationen in der Kursplanung genügend Berücksichtigung finden?
- Wie kann sichergestellt werden, dass mit Blick auf die Entwicklung der Handlungsfähigkeit der Gedanke der Mehrperspektivität sportlichen Handelns für die Kursangebote garantiert ist?
- Welche Lernbereiche kennzeichnen das Fach und müssen Verbindlichkeitscharakter bekommen?
- Wie müssen die Lernerfolgsüberprüfungen bis hin zur Abiturprüfung aussehen, die sich an allen Unterrichtszielen und -inhalten ausrichten?
- Wie müssen die Kursprofile hinsichtlich der Kursstruktur und Unterrichtsorganisation aussehen, um die Umsetzung des Gedankens der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu ermöglichen ?

Ferner sollte der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe nicht als fachliche Neuorientierung gesehen werden, sondern unter Berücksichtigung zunehmender Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler stufengemäß weiterentwickelt werden.

Unter Beachtung vorgenannter Fragestellungen bedeutete dies zusammenfassend die Ausrichtung des Faches Sport auf folgende pädagogische Zielsetzungen:

- Herausstellung der Verantwortung des Faches für eine vertiefte Bildung hinsichtlich der sinnlich-körperlichen Seite des Menschen.
- Darstellung der Möglichkeiten einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem vielfältig sinnorientierten Erleben des Körpers in Bewegung , Sport und Spiel.
- Darstellung der Eignung des Faches im Sinne einer Werteerziehung und der Förderung von Schlüsselqualifikationen.

- Herausstellung der Möglichkeiten des Faches für allgemeine Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit sowie fächerübergreifende Fragestellungen.

Aus dieser pädagogischen Grundlegung müsste sich zwingend die Forderung nach der didaktischen Einheit des Faches ergeben, wobei es zwischen dem Leistungsfach und dem Grundkursfach Sport keinen qualitativen, sondern lediglich einen graduellen Unterschied hinsichtlich einer exemplarischen Vertiefung im Leistungsfach geben dürfte. Dies mit der Begründung, dass Sportunterricht gleichermaßen alle Schülerinnen und Schüler in der Vermittlung körper- und bewegungsbezogener Fähig- und Fertigkeiten, von Kenntnissen und Einsichten zum bewussten Umgang mit der eigenen Körperlichkeit in sozialer Verantwortung unter Beachtung des Gedankens der bewussten Mitgestaltung bringen sollte.

Ferner müsste deutlich werden, dass sich die Herleitung der Inhalte zwingend aus den Fachlernzielen ergeben. Dies hieße, dass eine sich an den Sinnperspektiven sportlichen Handelns orientierende Fachstruktur zu entwickeln ist, die dann Grundlage für Inhaltsentscheidungen wären.

Hinsichtlich der Darstellung der Inhalte bedeutete dies, dass die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts in den Kursen der Oberstufe sich nicht ausschließlich auf eine vorgegebene Auswahl spezifischer sportwissenschaftlicher Themen bzw. eine Begrenzung des Angebots bestimmter Sportarten beziehen dürfte. Denn der Gedanke der Mehrperspektivität verlangt einen Unterricht, der es zulässt, dass sich Frage- bzw. Themenstellungen zu sportbezogenen Handlungssituationen aus dem Unterricht selbst entwickeln lassen, in dem die Schülerinnen und Schüler in kognitiver Erfassung und praktischer Erprobung Sachzusammenhänge analysieren, reflektieren und gemeinsam gestalten können. Inhaltliches Überfrachten oder das bloße Abarbeiten von inhaltlichen Vorgaben beeinträchtigten oder verhinderten die Umsetzung eines Ansatzes, der die Entwicklung methodischer Kompetenzen im problem- und handlungsorientierten Lernen zum Ziel hat.

Dies bedeutete ferner, dass bezüglich der Ausweisung der fachspezifischen Lernbereiche, die in den RRL85 im Rahmen des auf Sportarten bezogenen Sportunterrichts in der Art einer Zuordnung von Schwerpunkten in unterschiedliche Felder erfolgte,²⁴³ ein klares Kriterienraster entwickelt werden müsste. Es hieße auch, dass die Sportkurse ihre Struktur nicht primär aus der Schwerpunktsetzung einer Sportart erhalten, sondern dass „Zielfeldorientierungen“ gegeben werden müssten, um die „Sinngebungen“ sportlichen Handelns als zentrale didaktische Kategorie deutlich auszuweisen.²⁴⁴ Somit würde eine fachpädagogische Schwerpunktsetzung im Rahmen eines mehrperspektivischen Umgangs mit Bewegung, Sport und Spiel wichtiger als das Auswählen von Sport, wie es bislang der Fall war, und damit nicht mehr schwerpunktartig auf Optimierung einzelner Sportarten zielen.

²⁴³ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.1.1 der Arbeit.

²⁴⁴ Die Vorgaben in den RRL85 verlangten klare Zuordnungen zu einzelnen Sportarten. So erhielt ein Schwimmkurs ganz selbstverständlich den Titel Schwimmen I oder Schwimmen II im Rahmen einer Vertiefung. Entsprechendes galt für die anderen Praxiskurse. Theoriekurse waren isoliert auf z.B. Bereiche der Trainingswissenschaft, der Sportbiologie oder der Biomechanik zugeschnitten. Entsprechend der Kursstruktur, dazu passend, waren auch die Theoriebücher zugeschnitten.

Darüber hinaus wird ein auf den o.g. Zielorientierungen beruhender Lehrplan für das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe Möglichkeiten der Realisierung fachübergreifender Zusammenhänge sowie seine Eignung für Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit aufzeigen müssen.

Bezüglich der Messung und Bewertung des Lernerfolgs müsste es darum gehen, die Ausrichtung verstärkt auf die anvisierten Handlungskompetenzen auszurichten. Es müssten Formen der Lernerfolgskontrollen und der Leistungsbewertung entwickelt und aufgezeigt werden, die sich zum einen auf die sportlichen Handlungssituationen beziehen, zum anderen Aufschluss über die im Unterricht erworbenen Befähigungen im Umgang mit Bewegung, Sport und Spiel geben. Dies bedeutete auch, dass sich der Blick wenden müsste von dem gedanklichen Ansatz, dass sich Sport primär in der Sportart und den damit verbundenen motorischen Leistungen ausdrückt, also auch die Note sich schwerpunktmäßig auf diesen Bereich beziehen muss.

Nach Maßgabe der im Vorfeld formulierten Zielrichtungen müsste darüber hinaus in Entsprechung des Gedankens der Mehrperspektivität überlegt werden, inwiefern die Abituranforderungen zu ändern sind. Insbesondere über den Stellenwert der sportpraktischen Überprüfung müsste nachgedacht werden. Es müsste gefragt werden, ob die Prüflinge ihr meist außerhalb der Schule, z.B. im Rahmen langjähriger Vereinsmitgliedschaft erworbenes Können verständlich und analysierend darstellen können, ob sie Bekanntes sachgerecht in neue Zusammenhänge stellen und selbständig mit neuen Dingen verknüpfen können. Ferner, ob sie auf dieser Basis auch in der Lage sind, einen Handlungsplan umzusetzen.

Zudem wäre zu überlegen, ob es z.B. in der mündlichen Prüfung nicht um eine weitgehend von Sportarten unabhängige, handlungsorientierte Aufgabenstellung gehen müsste, die sich an dem Theorie-Praxis-Verbund orientiert und damit auch pragmatische und kognitive Leistungen verlangt. Eine mündliche Prüfung müsste dann Fähigkeiten abverlangen, die den Prüfling beweisen ließen, dass er sportliche Lern- und Übungssituationen sachgerecht zu arrangieren in der Lage ist, dass er Bewegungen hinsichtlich ihrer Funktionsgerechtigkeit und Qualität zu analysieren vermag, dass er Bewegung, Sport und Spiel mehrperspektivisch wahrzunehmen, zu gestalten und zu bewerten vermag, dass er sportliche Handlungssituationen unter Beachtung unterschiedlicher Rahmenvorgaben sachgerecht organisieren kann.

3.2 Lehrplan 1998

Die vom Niedersächsischen Kultusministerium 1997 herausgegebenen und im Herbst des gleichen Jahres den 235 Gymnasien des Landes ausgehändigten Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe²⁴⁵ erhielten durch ihre

²⁴⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (1997): a.a.O.

Die Rahmenrichtlinien beziehen sich auf die gymnasialen Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen sowie die Fachgymnasien, die Abendgymnasien und die Kollegs.

verbindliche Einführung am 01. Februar 1998 Rechtskraft für die hier das Fach Sport unterrichteten Kolleginnen und Kollegen.²⁴⁶

Im Schuljahr 2002/2003 unterrichteten an den 235 Gymnasien Niedersachsens 13.980 Lehrkräfte (Anteil der weibl. Lehrkräfte: 5.768) 55.799 Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenbereich II, also der Jahrgangsstufen 11 – 13. Das Fach Sport unterrichteten in den Sekundarstufen I + II hauptberuflich 1.932 Lehrkräfte (Anteil der weibl. Lehrkräfte: 593).

In den sich auf die Jahrgangsstufen 12 – 13 beziehenden Grund- Leistungs- und Projektkursen wurden insgesamt 33.486 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Der Anteil der Schülerinnen lag dabei bei 51,1 %. Die Gesamtzahl der in den Jahrgangsstufen 12 + 13 unterrichteten Schülerinnen und Schüler verteilt sich auf 32.661 in den Grundkursen, 308 in den Leistungskursen und 562 in den Projektkursen.²⁴⁷

Die Rahmenrichtlinien sind in folgende Themenbereiche gegliedert:

1. „Das Fach: Grundpositionen zum Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe
2. Vermittlungsprinzipien
3. Unterrichtsinhalte
4. Anforderungsprofile und Leistungsbewertung
5. Unterrichtsorganisation
6. Beispiele für Kursthemen der Sportpraxis und Sporttheorie“²⁴⁸

Im ersten Themenbereich, den Grundpositionen zum Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe sind zunächst die Aufgaben und Ziele formuliert, es folgt die Darstellung dessen, was unter Erfahrungs- und Lernfeldern bzw. unter der Themenstellung für Kurse zu verstehen ist.

Die „Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Methoden, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen“ werden als zentrale Aufgaben und Ziele genannt. Für den Sportunterricht bedeutet dies, zu einer „Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung bei(zu)tragen und die Schülerinnen und Schüler (zu) befähigen, sich in einer von stetem Wandel und wechselnden Anforderungen geprägten Gesellschaft zu orientieren und ein selbstbestimmtes Leben in sozialer Verantwortung (...) unter Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft führen zu können.“²⁴⁹

²⁴⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Erlass d. Mk v. 28.11.1997 –201-82 150/6, Hannover 1997

²⁴⁷ Die Daten wurden der über das Internet öffentlich zugänglichen Erhebung des Niedersächsischen Kultusministeriums entnommen (www.nibis.de), ergänzt durch ein Schreiben des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 19.07.2002.

²⁴⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (1997): a.a.O., S. 3

Eine Präzisierung erfahren die Rahmenrichtlinien durch die ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (EB-VO-GOF). Erlass vom 26.05.1997 – Schulverwaltungsblatt (SVBL. 6/97), in der Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und Kolleg (AVO-GOFAK) vom 26.05.1997 (SVBL. 6/97) sowie in den Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg (EB-AVO-GOFAK). Erlass vom 26.05.97 (SVBL.6/97)

²⁴⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 4

In dieser Auslegung wird ein pädagogisches Verständnis zugrunde gelegt, das sich an KLAFFKIS Begriff von der „Bildung heute“ anlehnt. Für ihn ist „Bildung heute“ ein „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfertigkeiten.“ Zunächst einmal als Fähigkeit zur „Selbstbestimmung“ eines jeden einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen, dann als „Mitbestimmungsfähigkeit“, da jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse haben sollte, und als „Solidaritätsgefühl“, da der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur in Bezug auf die Verbundenheit mit anderen bzw. im Sinne der Verantwortung für die Gemeinschaft gerechtfertigt sein kann.²⁵⁰ Deutlich wird auch, dass sich der Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in diesem Verständnis nicht von den anderen Fächern absetzen will, sondern auf Integration ausgerichtet ist, um im fächerübergreifenden Verbund elementare Qualifikationen auszubilden.

Im weiteren Verlauf der Darstellung der Grundpositionen heißt es, dass der Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe in „sportpraktischer Hinsicht auf eine Steigerung und Vertiefung der konditionellen Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten sowie auf eine Erweiterung des individuellen Bewegungsrepertoires“ auszurichten sei und auf eine „Differenzierung der Einsichten in die Bedingungen und Wirkungen“²⁵¹ des Sporttreibens zu zielen habe. Die „Reflexion des Gegenstandes und die dazu erforderlichen Methoden“ sollten dabei mit „dem Ziel in den Vordergrund (treten) die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Aufgaben selbständig zu bearbeiten, Probleme, Sachverhalte und Situationen zu analysieren und zu bewerten sowie auf dieser Grundlage Entscheidungen zu treffen, (wobei diese) Handlungskompetenz (im) Theorie-Praxis-Verbund“ zu vermitteln sei.²⁵²

Der Begriff „Handlung“ wird hier als sinngeladetes und sinnsuchendes Tun verstanden. Es geht also um eine sinnorientierte Auseinandersetzung mit Bewegung, Sport und Spiel. Handlungsfähig wären also diejenigen Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe, die aus der Menge sportlicher Sinnrichtungen ihnen gemäße Formen entwickelten, und diese in eigene sportliche Aktivitäten umsetzten. Handlungsfähig sein bedeutet also, in der Lage zu sein, aus verschiedenen Perspektiven eine Sache zu erschließen bzw. zu entwickeln. Handlungsfähigkeit zielt damit auf den Gedanken der Mehrperspektivität. Sinn wird als „Antwort auf das Wozu unseres Handelns (begriffen), bleibt zentrale Kategorie (und) bezieht sich (...) auf die gesamte Lebensführung“²⁵³ im Sinne bewusster, reflektierender

²⁵⁰ Klafki, W.: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule / 3, Beiheft, Weinheim 1995, Seite 11

²⁵¹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 4

²⁵² Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 4

Noch in den 70er Jahren wurde grundsätzlich von den „Richtlinien“ gesprochen. Dass dieser Begriff durch den der „Rahmenrichtlinien“ ersetzt wurde, impliziert schon vom Wort her ein gewisse Offenheit bezüglich der didaktisch-methodischen Spielräume im Unterricht.

²⁵³ Balz, E.: Drei Argumente für den Schulsport. In: sportunterricht 6 /2000, S. 39

Schierz (1993) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass sich Bildung „in offenen Prozessen der individuellen Orientierung und der aktiven Auseinandersetzung(vollzieht, anstatt) kraft eines Sportethos‘ oder gar einer Vorbildfunktion der Lehrenden für eherne Tugenden eines vermeintlich richtigen, echten und einfachen Lebens mit dem Körper den Pluralismus von Werten und Lebensstilen

Auseinandersetzung im Rahmen sportlicher Aktivität. Sportunterricht leistete damit einen Beitrag zur gelingenden Lebensführung. Mehrperspektivität bedeutet damit aber auch, auf die möglichen immanenten Ambivalenzen, die in sportlichen Aktivitäten liegen, aufmerksam zu machen: Laufen kann die Gesundheit fördern, aber auch zu Schädigungen durch Überlastung führen. Ein solches Verständnis von Mehrperspektivität ist „insofern offen und dynamisch, als es zur weiteren Suche anregt und das Fragen an der Sache anstößt“²⁵⁴. Es ist somit der Aufrechterhaltung des Gedankens eines grundsätzlichen selbsttätigen und selbstverantwortlichen Individuums verpflichtet, eines Individuums, das durchaus pädagogischer Einflussnahme bedarf, nicht aber der pädagogischen Beeinflussung durch Vorgabe festgefügtter Wertmaßstäbe.

Die „inhaltliche Ausgestaltung des Sportunterrichts“, heißt es weiter in den RRL98, habe sich dabei sowohl auf „die traditionellen Bewegungs-, Spiel- und Sportformen wie auch zukunftsweisende Entwicklungen des Sports“²⁵⁵ zu beziehen. Dabei seien „unterschiedliche Sinnorientierungen wie z.B. Leistungssteigerung und Leistungsvergleich, Gesundheit, Handeln auf Gegenseitigkeit, Gestaltung und Abenteuer (zu thematisieren). Die sich aus der schulischen und außerschulischen Lebenswelt ergebenden Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind (dabei) Grundlage für die Planung und Durchführung des Unterrichts“.²⁵⁶

Wünsche, Vorlieben, Gepflogenheiten, Wissbegierden der Schülerinnen und Schüler bilden somit einen Grundpfeiler der Unterrichtsplanung, sind sogar wesentlicher Ausgangspunkt. Gleichwohl wird die Lehrkraft in der konkreten Situation des Unterrichtens nicht umhin kommen, pädagogische Gewichtungen zu setzen, die Kollisionen unterschiedlicher Interessenlagen unvermeidlich werden lassen.

Nachfolgend werden in den RRL98 wesentliche Ziele des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe aufgeführt und den Bereichen „Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“²⁵⁷ zugeordnet, die in einen engen wechselseitigen Bezug gestellt werden und entsprechend der pädagogischen Zielsetzung bzw. didaktischen Entscheidung unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen unterliegen.

Diese Strukturierung mit Hilfe des Kompetenzbegriffs lässt eine Beschreibung fachlichen Lernens zu, ohne gleich konkrete Inhalte benennen zu müssen. Außerdem wird die Notwendigkeit zur überfachlichen Zusammenarbeit deutlich, denn Kompetenzvermittlung für Schülerinnen und Schüler wird nicht in einem Fach isoliert geleistet werden können.

Im engeren Sinn des Wortes müsste der Begriff der Kompetenz dann als grundlegende Lern- und Handlungsfähigkeit verstanden werden, Kompetenzen als entfaltete, weiterentwickelte, erworbene Fähig- und Fertigkeiten. Im didaktischen Verständnis der Rahmenrichtlinien muss der Begriff der Kompetenz in Beziehung zu

aushebeln“ zu wollen. Schierz, M.: Sport als Kompensationsinstanz für Sinndefizite. In: Sportwissenschaft 23 (1993) 1, S. 35 ff.

²⁵⁴ Duncker, L.: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule, Ulm 1996, S. 128

²⁵⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 4

²⁵⁶ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 4

²⁵⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 5

den Begriffen Autonomie und Solidarität gesehen werden, und zwar in einer Wechselbeziehung bzw. in einem Implikationszusammenhang.

JANK/MEYER (1991) führen dazu aus, dass Kompetenz kein Wert für sich sei. Kompetenz sei wichtig, indem sie Autonomie fördere. Autonomie sei ebenfalls kein Wert für sich, weil die Autonomie des einzelnen immer an die Grenzen stoße, die ihm das Autonomiestreben seiner Mitmenschen setze. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung dürften nicht auf Kosten anderer gehen, sondern müssten in sozialer Verantwortung realisiert werden.²⁵⁸ In diesem Verständnis entspricht der so verwendete Begriff der Kompetenz der pädagogischen Grundlegung dem im Niedersächsischen Schulgesetz verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule.²⁵⁹

Sachkompetenz umfasst nach Maßgabe der Rahmenrichtlinien Sport „insbesondere das sportbezogene Können und Wissen sowie die darin gründende Urteilsfähigkeit, (wobei) Inhalte und Formen des Sporttreibens sowie die Belange sporttreibender Menschen (...) auf der Grundlage wissenschaftspropädeutischen Arbeitens analysiert und bewertet“²⁶⁰ werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Sachkompetenz erwerben, indem sie z.B.

- „Sport mit unterschiedlichen Sinnorientierungen betreiben und dies differenziert wahrnehmen; (...)
- ihre gestalterischen Fähigkeiten verbessern, indem sie z.B. Musik und Rhythmus in Bewegung umsetzen und eigene Bewegungsfolgen zusammenstellen; (...)
- ihre Spielfähigkeit verbessern und vertiefen, indem sie z.B. Spiele variieren, eigene Spielideen gestalten und ihr taktisches Verständnis verbessern; (...)
- sie die Entwicklung unterschiedlicher Erscheinungsformen des Sports in Abhängigkeit von sich ständig wandelnden gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Faktoren erkennen, einordnen und beurteilen;(...)
- bei der Entwicklung und Bearbeitung von Aufgaben zum Gegenstandsbereich Sport unterschiedliche Methoden erfassen, einüben und anwenden.“²⁶¹

Der Bereich der Selbstkompetenz meint „die Fähigkeit, in der Auseinandersetzung mit der sportlichen Bewegung Identität zu entwickeln und auszudrücken sowie verantwortlich zu entscheiden und zu handeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen (Selbstkompetenz erwerben, indem sie z.B.)

²⁵⁸ Vgl. Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle, Frankfurt/Main 1991, S. 221

Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Kompetenz“ ist u.a. bei Weinert (1995) sowie Bendler (1995) nachgewiesen: Vgl. Weinert, F.E.: Wie erwirbt man Schlüsselqualifikationen ? In: Die Deutsche Schule Nr. 2/1995, Seiten 136 ff. sowie Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: Pädagogik Nr. 3 / 1995, S. 10 ff.

²⁵⁹ Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3.März 1998 (Nds. GVBL. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 15 des Gesetzes vom 18. Dezember 2001 (Nds. GVBL.S.806)

²⁶⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 5

Die Auflistung dessen, was den Bereichen Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Selbstkompetenz an Inhaltsbereichen zugeordnet werden kann, umfasst in der Darstellung in den Rahmenrichtlinien 27 Einzelpunkte, von denen hier nur einige exemplarisch aufgeführt werden. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (RRL98): a.a.O., S. 5 ff.

²⁶¹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 6

- das eigene Sporttreiben in Abhängigkeit von unterschiedlichen Sinnorientierungen wahrnehmen und ihre Erfahrungen bewerten, (...)
- Sensibilität für den eigenen Körper entwickeln und Einstellungen und Gewohnheiten ausbilden, die körperliche Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Wohlbefinden fördern;(...)
- die eigenen sportbezogenen Bedürfnisse, Interessen und Motive erforschen und reflektieren sowie entsprechende sportliche Aktivitäten finden und diese selbständig ausgestalten; (...)
- Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen im Sport erkennen.“ ²⁶²

Mit Sozialkompetenz ist die Fähigkeit gemeint, „Sensibilität für das Verhalten und die Bedürfnisse der eigenen Person und anderer zu entwickeln und entsprechend verantwortlich zu handeln. Die Schülerinnen und Schüler (sollen Sozialkompetenz erwerben, indem sie)

- Formen gemeinschaftlichen Handelns im Sport entwickeln und gestalten;
- soziale Verhaltensweisen im Sport wie Rücksichtnahme, Kooperation sowie Bereitschaft zu Helfen und zur Annahme von Hilfe als zentrale Prinzipien sportlichen Miteinanders erkennen, sich aneignen und deren Verhältnis zum Prinzip von Konkurrenz und Überbietung im Sport verstehen;(...)
- erkennen, welche Interpretationen das eigene Sporthandeln durch andere erfährt und sich mit der Wirkung auseinandersetzen;
- unterschiedliche -insbesondere geschlechtsbezogene- Verhaltensweisen erkennen, einschätzen und berücksichtigen.“ ²⁶³

Schulsport in diesem Verständnis erschöpft sich also nicht darin, lediglich in eine Bewegungskultur einzuführen oder das Bewusstsein für lebenslanges Sporttreiben zu schärfen, sondern fordert die Verantwortung für die Körperlichkeit und das Bewegungsvermögen dergestalt, dass die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur möglichst breit gefächert zu erschließen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schülern umfassend zu fördern ist.

Die Strukturierung der Inhalte bzw. die „Vermittlung und der Erwerb (dieser) Kompetenzen“ macht die Verknüpfung des Theorie- mit dem Praxisbereich bzw. die Verbindung der fachlichen mit der überfachlichen Ebene zwingend erforderlich. Dies vor allem deshalb, weil die vormalige Regelung der individuellen Schwerpunktsetzung im Sinne der Auswahl von Sportarten innerhalb einer definierten Sportartengruppe (Fußball I, II +III) aufgegeben wurde. Es mussten also Orientierungen geschaffen werden, die den Anspruch nach grundlegender Bildung in einer fächerübergreifenden Kompetenzausbildung nachkamen.

In der Form der Erfahrungs- und Lernfelder werden die Inhalte dessen, was im Sportunterricht der Schule stattfinden soll, offener bestimmt und durch die Festlegung integrierender Ebenen werden Bewegungsaktivitäten in ihrer wechselseitigen Verknüpfung dargestellt. Integrierende Ebenen wären dann solche,

²⁶² Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 6

²⁶³ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 6

die durch die Ähnlichkeit in der Handlungsidee miteinander vernetzt sind, wie z.B. „Spielen und Spiele“.

Verknüpfungsebenen ergeben sich ferner durch zusammenhängende Grundaktionen, wie z.B. „Kämpfen“ oder „Bewegen auf Rollen und Rädern“. Des Weiteren ergeben sich Verbindungen im o.g. Sinn durch gemeinsame Bewegungsräume, wie z.B. „auf Schnee und Eis“ oder „auf dem Wasser“, um nur einiges zu nennen.

In den RRL98 ist dazu ausgeführt, dass die Erfahrungs- und Lernfelder „jeweils durch grundlegende Gemeinsamkeiten insbesondere in Gestalt von Handlungsideen, Interaktionsformen, spezifischen Körper- und Bewegungserlebnissen, Bewegungsabläufen, Bewegungsräumen sowie Umgang mit Geräten gekennzeichnet“²⁶⁴ sind. In diesem Verständnis ergeben sich zwischen diesen Bereichen durchaus auch Überschneidungen. Somit werden Zusammenhänge erkennbar, gemeinsame Strukturen in der reflektierenden Beschäftigung sowie im praktischen Tun offensichtlich. Dies wiederum eröffnet im Prozess der Auseinandersetzung neue Perspektiven, ohne auf Akzentuierung und Schwerpunktsetzung verzichten zu müssen. Überdies kann auch unter Einbezug der örtlichen Gegebenheiten den individuellen Interessen entsprochen werden.

In den RRL98 sind demgemäß zwei Erfahrungs- und Lernfelder ausgewiesen. Einmal die Gruppe A, hier liegt primär eine „Bewegungsidee zugrunde, wobei das individuelle sportliche Handeln im Vordergrund steht.“ Zum anderen die Gruppe B, wobei das zentrale Merkmal die „Spielidee (ist, und der) Schwerpunkt im partner- und gemeinschaftsbezogenen sportlichen Handeln liegt.“²⁶⁵

Erfahrungs- und Lernfelder der Gruppe A sind nach Maßgabe der RRL98 „Schwimmen, Turnen, Wasserspringen; Turnen und Bewegungskünste; Gymnastische, rhythmische und tänzerische Bewegungsgestaltung; Laufen, Springen, Werfen und Orientieren; Auf Rädern und Rollen; Auf dem Wasser; Auf Schnee und Eis; Kämpfen.“ In der Gruppe B wird als einziger Bereich „Spielen“²⁶⁶ genannt.

Die Themenstellung für Kurse soll dabei nach folgenden Gesichtspunkten erfolgen: Einmal soll ein „inhaltlicher Schwerpunkt aus einem Erfahrungs- und Lernfeld (...) unter verschiedenen Sinnorientierungen - z.B. Laufen unter der Orientierung auf Gesundheit und/oder Leistungsoptimierung- oder Strukturgesichtspunkten - z.B. vom Rugby zum Fußball- behandelt (werden, wobei) Bezüge zu berücksichtigen (sind), die das Erfahrungs- und Lernfeld in seiner Gesamtheit konstituieren. (Dann sollen) Inhalte aus mehreren Erfahrungs- und Lernfeldern (...) unter dem Aspekt einer Sinnorientierung - z.B. Ausdauertraining und -verbesserung durch lernfeldübergreifende Mehrkämpfe-, unter Strukturgesichtspunkten -z.B. Springen- oder einer lebensweltbezogenen Themenstellung - z.B. Sporttreiben in der Natur,

²⁶⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 7

²⁶⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 7

²⁶⁶ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 7 f.

An dieser Stelle wird in den RRL98 ausdrücklich darauf hingewiesen, dass weitere Erfahrungs- und Lernfelder mit Genehmigung der Niedersächsischen Kultusministeriums angeboten werden können.

urbane Bewegungskultur- bearbeitet (werden), wobei die Zuordnung zu einer Erfahrungs- und Lernfeldgruppe gegeben sein muss.“²⁶⁷

Im Rahmen dieser Vorgaben ist es somit möglich, spezielle Gewichtungen im Verhältnis von sportlicher Praxis und Theorie vorzunehmen, aber auch Verknüpfungen zwischen sportwissenschaftlicher Theorie und Bewegungspraxis z.B. in der Biomechanik oder der Trainingslehre bewusst zu machen. Dies geschieht immer dann, wenn im Unterricht sportliche Bewegungsformen in ihrer sportwissenschaftlichen Begründung erörtert werden, wenn eigenes Bewegungshandeln mit Analyse und Reflexion vernetzt werden. Hierbei geht es um die Verknüpfung von Können und Wissen, von Anwendung des Wissens und seiner Bewertung. Konkret bedeutete dies, dass sportliche Bewegungen nicht nur erlernt, ausgeführt und verbessert werden müssten, Bewegungsprobleme müssten erkannt und sportwissenschaftliche Lösungen verstanden und in der praktischen Umsetzung erfahrbar gemacht werden. In der anschließenden Bewertung ginge es dann darum, die Erfahrungen auszuwerten und für neue Entscheidungen zu verwenden.

Folgerichtig fordern die RRL98 hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, auf die im zweiten Teil der RRL98 eingegangen wird, dass die „Anleitung zu wissenschaftspropädeutischen Arbeitsweisen (...) möglichst an praktischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (anknüpfen sollten, dass) wissenschaftliche Theorien (...) zur Bearbeitung herangezogen und auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft“²⁶⁸ werden sollten.

Somit wirkt auch die Forderung nach Wissenschaftspropädeutik nicht künstlich, sie ist in dieser Form wesentlicher Bestandteil eines Sportunterrichts, in dem die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, vorgenannte Kompetenzen zu entwickeln.

Im zweiten Teil der RRL98 geht es auf der Grundlage der didaktischen Grundpositionen um die Erläuterung der Vermittlungsprinzipien im Rahmen eines spezifischen Bewegungs- und Sportkonzepts sowie um die damit unmittelbar verbundene Form der Unterrichtsgestaltung.

Das hier dargestellte Sport- und Bewegungskonzept geht in Anlehnung an den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule von einer individuellen, gesellschaftlichen wie auch geschlechtsspezifisch unterschiedlich geprägten Sport- und Bewegungserfahrung aus, deren differenzierte Betrachtung vor allem der Sportunterricht ermögliche. Auf dieser Basis wird „Bewegungshandeln (als) ein motorischer Akt, für den junge Menschen selbst verantwortlich sind und für den die individuell verfügbaren Bewegungsmöglichkeiten die Grundlage bilden“²⁶⁹ verstanden. Bewegungshandeln werde ferner „durch Reflexion und Bewußtsein bestimmt, so daß Wirkungsgefüge und Strukturen des eigenen Bewegens erfasst und verfolgt werden können (und biete einen) Raum des Erlebens und Fühlens, in dem affektive und motivationale Prozesse eingebettet sind.“²⁷⁰

²⁶⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 7 f.

²⁶⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 10

²⁶⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 9

²⁷⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 9

Die so konzeptionierte Sport- und Bewegungskultur übernehme dabei „Prinzipien der Erfolgsorientierung, der Messbarkeit, der Objektivierung von Leistung und der Standardisierung von Bedingungen“, wobei diese Prinzipien gleichzeitig in Frage gestellt bzw. zu modifizieren seien. Konstitutive Elemente seien „traditionelle und aktuelle Strukturen des Sports (sowie) individuell geprägte Ansprüche an Bewegung, Sport und Spiel,“²⁷¹ mit denen es sich auseinander zu setzen gelte, um zu einer begründeten individuellen Sichtweise zu gelangen.

Unter Bezugnahme auf die didaktische Zielsetzung des Erfahrens der Vielfalt des Sporttreibens, der Bewegung und des Spiels werden in diesem Zusammenhang die folgenden Sinnorientierungen als bedeutsam herausgestellt: „das Prinzip der Leistungssteigerung und des Leistungsvergleich (...); die Thematisierung von Gesundheit (...); das Handeln auf Gegenseitigkeit (...); ästhetischer Ausdruck und Gestaltung(...);Bewegungserlebnis und Körpererfahrung.“²⁷²

Der Bereich „Leistungssteigerung und Leistungsvergleich“ soll dabei auf den Aspekt der individuellen Leistungsmessung in Konkurrenz zu anderen oder in Beziehung zu gesetzten Normen ausgerichtet sein, der der „Gesundheit“ soll im ganzheitlichen Verständnis theoriebezogene Reflexionen zu diesem Bereich wie auch individuelle Erfahrungen berücksichtigen. Im Bereich „Handeln auf Gegenseitigkeit“ sollen soziale Verhaltensweisen unter den Aspekten Konkurrenz und Kooperation erfahren und reflektiert werden, der des „ästhetischen Ausdrucks und der Gestaltung“ soll den kreativen Umgang mit Bewegungsmöglichkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten erfahrbar und bewusst machen. Der Bereich „Bewegungserlebnis und Körpererfahrung“ soll die Sensibilisierung und Verantwortung für einen kompetenten Umgang mit dem eigenen Körper bewusst machen.²⁷³

In der unterrichtlichen Umsetzung dieses auf selbständige Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Sport- und Bewegungskultur zielenden Ansatzes soll deshalb auf „ein vielfältiges Bewegungsangebot; das Arrangieren unterschiedlicher Sozialformen; das Erweitern von Gestaltungen (...); den Einsatz bzw. das Vermitteln von differenzierten Methoden zunehmend selbständigen Arbeitens; das Erweitern von Bewegungserfahrungen z.B. durch öffentliche Arrangements; unterschiedliche mündliche und schriftliche Aufgabenstellungen; das Finden und Anwenden eigener Regeln; das Überprüfen von Handlungsanleitungen in der Praxis, das Überprüfen von Handlungsanleitungen in der Praxis; das Überprüfen theoretischer Kenntnisse für das eigene Lernen“²⁷⁴ besonders Wert gelegt werden.

Die Unterrichtsinhalte sollen, wie es im dritten Kapitel heißt, im Theorie-Praxis-Verbund bearbeitet werden. Sie sollen „neben den (...) erfahrungs- und lernfeldspezifischen Inhalten auch stets übergreifend (die Aspekte) Fachsprache, Trainingsformen und Trainingsmittel, Strukturmerkmale von Bewegungen, gesundheitliche Risiken, Verletzungen und prophylaktische Maßnahmen“²⁷⁵ umfassen.

²⁷¹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 9

²⁷² Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 10

²⁷³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 10

²⁷⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 11

²⁷⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 11

Im weiteren Verlauf der Darstellung der Unterrichtsinhalte wird in den RRL98 das erläutert, was im einzelnen mit den Erfahrungs- und Lernfeldern der Gruppen A und B in ihrer inhaltlichen Ausdifferenzierung jeweils gemeint ist. Die Darstellung folgt dabei in dieser Reihenfolge dem Prinzip der Beschreibung des Gegenstandes, der Nennung der Zielsetzungen sowie der Ausweisung der didaktischen Orientierung.

„Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen“²⁷⁶ biete als Teilbereich der Erfahrungs- und Lernfeldgruppe A „durch sein physikalischen Besonderheiten und seine spezifischen Wirkungen (...) eine vielfältige Erlebniswelt (und besitze) einen hohen Freizeit- und Gesundheitswert. (...) Die Bewegungspraxis und ihre Reflexion (habe) z.B. folgende (..) Inhalte zum Gegenstand: individuelle Techniken des schnellen und ausdauernden Schwimmens, Berücksichtigung der Lagen, unterschiedliche Formen des Wasserspringens und Tauchens, Spielen im und unter Wasser, physiologische Auswirkungen des Wassers auf den Körper, physikalische Besonderheiten der Bewegung im und unter Wasser, Maßnahmen des Rettens und Sicherns.“²⁷⁷

Ergänzend zu den sportlichen Techniken könnten z.B. Handlungsfelder einbezogen werden, die der „Fitness-Verbesserung -z. B. Aqua-Jogging, Wassergymnastik- oder der gesundheitlichen Wirkung -z. B. Ausdauerschwimmen, Entspannung- (dienten). Hinsichtlich der gestalterischen Möglichkeiten bieten sich Wasserspringen sowie Kunst- und Synchronschwimmen an. Sie stellen Anknüpfungspunkte zu weiteren Erfahrungs- und Lernfeldern her. Das Wasserballspiel z.B. bietet eine Verknüpfung zur Erfahrungs- und Lernfeldgruppe Spielen.“²⁷⁸

Als didaktische Orientierungen weisen die RRL98 hier z.B. die Bereiche „Erproben und Vergleichen spezifischer Anforderungen bei unterschiedlich langen Schwimmstrecken; (...) gesundheitsfördernde Möglichkeiten und Wirkungen; (...) Erweitern der Schwimm- und Wassersicherheit um verschiedene Formen des Tauchens; (...) Kennenlernen, Erproben und Gestalten unterschiedlicher Spiele und spielerischer Bewegungsformen im Wasser“²⁷⁹ aus.

In der Erfahrungs- und Lernfeldgruppe B wird als einziger Bereich der des Spielens genannt. Unterschieden wird dieser aufgrund des Merkmals der Sozialform in Mannschaftsspiele und Partnerspiele.

„Zu den Mannschaftsspielen gehören (z.B.) Basketball, Fußball, Handball, Hockey, Rugby, (da) die „unterschiedlichen Spielgrundsituationen (hier) (...) eine individuelle und kollektive Leistung sowie ein flexibles Interaktionsverhalten sowohl in bezug auf die eigene als auch die mitspielende Mannschaft verlangten.(...) Zu den Partnerspielen gehören vor allem Tischtennis, Badminton, Tennis, Squash, (die) (...)“

²⁷⁶ Die Erläuterung der Erfahrungs- und Lernfelder der Gruppe A erfolgt sehr ausführlich auf den Seiten 12 bis 22 der RRL98. Die exemplarische Darstellung eines dieser Felder erscheint mir unter Bezugnahme auf die Zielsetzung dieser Arbeit als ausreichend (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 12-23).

²⁷⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 12 f.

²⁷⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 11

²⁷⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 13

sich von den Mannschaftsspielen durch klare Spielsituationen und Rollenzuweisungen“²⁸⁰ unterschieden.

Hinsichtlich der Zielsetzungen wird in den RRL98 formuliert, dass die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge und Unterschiede der Spiele verstehen lernen und spielbezogene „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeiten“ im Rahmen der Verbesserung „körperlicher, technischer und taktischer Fähig- und Fertigkeiten“ erwerben könnten. Im Rahmen der Bewegungspraxis und der Reflexion gehe es dann u.a. darum, darzustellen, inwiefern „Spielübersicht und Antizipation, Regelkenntnis, -anwendung und -veränderung entsprechend dem Spielniveau und der Zielorientierung, (bzw.) Fähigkeiten und Fertigkeiten, (...) (sowie) strategisches Handeln für das Spiel bedeutsam sind, (inwiefern die) Veränderung mannschafts- und gruppendynamischer Prozesse durch unterschiedliche Handlungsorientierungen, z.B. Konkurrenz/Kooperation,²⁸¹ Einfluss nehmen können.

Darüber hinaus ließen sich aufgrund der Spielidee Ballspiele in die Gruppen Zielschussspiele und Rückschlagspiel einteilen. Zielschussspiele sind demnach solche, bei denen in einem Spielfeld zwei Teams versuchen, ein Spielgerät jeweils in das gegnerische Ziel zu befördern. Rückschlagspiele werden nach Maßgabe der RRL98 wiederum in „Mehrkontaktspiele“ und „Einkontaktspiele“ unterschieden, wobei bei einem Mehrkontaktspiel das Spielgerät mehrmals innerhalb der eigenen Mannschaft berührt werden darf, wohingegen in Einkontaktspielen das Spielgerät sofort zurückgespielt werden muss. Der Zugang zu den Erfahrungs- und Lernfelder werde dadurch erreicht, dass ihm Rahmen dieser Spielformen „Spielideen und Spielhandlungen der institutionalisierten Wettkampfformen der Sportspiele (...) z.B. in ihrer Entwicklung thematisiert (...). Spielideen verändert (und) entwickelt“ werden könnten.²⁸² Im Rahmen der didaktischen Orientierungen von Unterrichtseinheiten werden u.a. Bereiche wie „Planen und Üben von Spielsituationen; Gestalten von Trainingsphasen; (...) Verändern von Spielen auf der Grundlage von unterschiedlichen Sinnorientierungen; (...) Untersuchen der vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Spielern, Schiedsrichtern und Zuschauern“ aufgeführt.²⁸³

Im Lernbereich der Sporttheorie fordern die RRL98 die Thematisierung der vier Gebiete „Bewegungsaneignung und Bewegungsanalyse“ mit der Differenzierung in die Teilbereiche „Aufarbeitung biomechanischer Kategorien (...), Bearbeitung von Lehr- und Lernprozessen im Sport (...), Subjektive Verarbeitung von Bewegungserfahrungen (...) Bewegungsmöglichkeiten und -einschränkungen in Abhängigkeit zum Alter (...), Training und Gesundheit“ mit der Differenzierung in die Teilbereiche „Biologisches Grundlagenwissen zum besseren Verständnis des Sporttreibens und seiner Wirkungen(...), Trainingskonzepte unter der Perspektive der Leistungssteigerung (...), Trainingskonzepte und ihr Einfluß auf die Gesundheit (...), Gesundheit aus biologisch-medizinischer und aus psycho-sozialer Sicht(...), Doping (...), Sport in historischer und gesellschaftlicher Sichtweise“ mit der Differenzierung in die Teilbereiche „Entwicklung des Sports unter historisch-

²⁸⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 24

²⁸¹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 24

²⁸² Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 25

²⁸³ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 25

gesellschaftlichen Aspekten (...), Sport und seine politischen Aspekte (...); Sport als gesellschaftliches Phänomen (...), Sport und Bewegungsumwelt“(…), Interaktion und Verhalten im Sport“ mit der Differenzierung in die Teilbereiche „Sport und individuelle Leistung (...) Interaktionsformen im Sport.“²⁸⁴

Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Sporttheorie an die Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die schulischen wie im außerschulischen Teil erworben haben, anzuknüpfen und in kritischer Reflexion zu erfolgen habe, wobei „die Breite sportwissenschaftlicher Disziplinen in angemessener Weise berücksichtigt werden“ sollten.²⁸⁵

Vor allem mit dem letzten Satz wird deutlich, welche erhebliche Verantwortung den Fachkonferenzen zukommt, die hinsichtlich der Planung der einzelnen Kurse eine umfangreiche und präzise Entscheidungsarbeit zu leisten haben. Vorausgesetzt wird überdies ein hohes Maß an Fachkompetenz der Lehrkräfte. Die Umsetzung dieser Zielorientierungen bedeutet für viele Kolleginnen und Kollegen, die in Sportarten zu denken gewohnt sind, eine nicht minder geringe Anstrengung diesen Vorgaben zu genügen.

In Kapitel vier der RRL98 werden Anforderungsprofile genannt und Grundgedanken zur Leistungsbewertung formuliert. Hinsichtlich der „Anforderungen in den verschiedenen Kursformen“ heißt es, dass Schülerinnen und Schüler, die „im Rahmen ihrer Auflagen das Fach Sport belegen“, im Verbund von Theorie und Praxis solche Themen zu bearbeiten haben, die „je nach Schwerpunkt auf lernfeldspezifische Kenntnisse und exemplarisch auch auf Lernbereiche der Sporttheorie zurückzugreifen“ haben. Diejenigen mit dem „Prüfungsfach Sport befassen sich intensiver und differenzierter mit dem Zusammenhang von Sporttheorie und Sportpraxis mit dem Ziel, Kenntnis und Einsatz von Methoden selbständigen Arbeitens (...) durch zunehmende Beteiligung bei Durchführung und Planung“ (...) zu vertiefen. Schülerinnen und Schüler, die Sport als viertes Prüfungsfach gewählt haben, sollten Aufgaben auf dem „Niveau von Grundkursen“ bearbeiten, diejenigen, die das Leistungsfach Sport gewählt haben, sollten „vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis und erweiterte Spezialkenntnisse (...) anhand komplexerer (Fragestellungen) und Reflexion“ erwerben.²⁸⁶

²⁸⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 27 –32

Die Präzisierung dessen, was im Rahmen der Differenzierung in den Teilbereichen möglich ist, wird auf den hier angegebenen Seiten anhand von Beispielen stichwortartig geleistet.

²⁸⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 26

²⁸⁶ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 33

Die Bestimmung dessen, was unter „Niveau von Grundkursen“ zu verstehen ist, lässt sich im Wesentlichen anhand der Einheitliche(n) Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen-Sport (EPAS) erschließen, da hier Bewertungstabellen für die einzelnen Sportarten abgedruckt bzw. Gütekriterien für die Prüfungen formuliert sind.

Eine gehaltliche Präzisierung dessen, was die RRL98 didaktisch-methodisch intendieren, leisten die EPAS nicht. Dies ist auch nicht vom Herausgeber beabsichtigt. Insofern wird im Rahmen dieser Arbeit auch auf eine Wiedergabe der Inhalte verzichtet.

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung des Landes Niedersachsen für das Fach Sport intendieren, die Vergleichbarkeit der Aufgaben, Anforderungen und Verfahren in der Abiturprüfung zu gewährleisten. Sie bieten außerdem Anleitungen für Fachkonferenzen, für Prüferinnen und Prüfer, um die Abiturprüfung unter Bezug auf pädagogische Konzepte und didaktische Grundsätze der Rahmenrichtlinien im Fach Sport zu gestalten.

Hinsichtlich der Lernerfolgskontrollen und der Leistungsbewertung ist in den RRL98 ausgeführt, dass diese u.a. „eine notwendige Grundlage für die Planung und Durchführung des (...) Unterrichts“ sowie dessen „Wirksamkeit“ seien. Lernerfolgskontrollen und Leistungsbewertung (hätten sich) am vorangegangenen Unterricht, seinen Zielen, Methoden und Inhalten (zu) orientieren (müssten) transparent (gemacht werden sowie) kontinuierlich“ erfolgen. Ferner sei die „Mitarbeit im Unterricht angemessen“ zu berücksichtigen, wobei bei Schülerinnen und Schülern, die das Fach Sport im Rahmen der Belegungsverpflichtung wählen, der Praxisanteil mit 70% bis 80% zu berücksichtigen ist.²⁸⁷

Bezüglich des Prüfungsfaches Sport wird in den RRL98 ausgesagt, dass die Sportpraxis im Verhältnis 1:1 mit der Theorie zu werten sei, dass im Rahmen der Abiturprüfung nur Sportarten in Frage kämen, die in der Kursstufe belegt worden seien, dass im Rahmen des 4. Prüfungsfaches eine „Individualsportart aus der Erfahrungs- und Lernfeldgruppe A und eine weitere aus (...) B“ zu wählen sei.

Hinsichtlich des Leistungsfaches Sport heißt es, dass „in der Sportpraxis drei Prüfungsteile abzulegen (seien), wobei die beiden Erfahrungs- und Lernfeldgruppen Berücksichtigung finden müssen.“²⁸⁸ Im Übrigen wird auf die EPAS verwiesen.

Im Kapitel fünf der RRL98 wird hinsichtlich der Unterrichtsorganisation in der Vorstufe verfügt, dass der Unterricht hier die erforderlichen Lernvoraussetzungen schaffen müsste, dass sichergestellt sei, dass „die Beteiligungs- und Erfolgchancen von Jungen und Mädchen im gesamten Kursangebot der Oberstufe gleich sind.“²⁸⁹ Dabei sei ein Überblick über die vielfältigen Sinnorientierungen des Sporttreibens im Rahmen der Belegung von Kurse mit Themen aus beiden Erfahrungs- und Lernfelder zu geben. Für diejenigen, die Sport als Prüfungsfach wählten, sei im 2. Halbjahr der Vorstufe ein zweistündiger Sporttheoriekurs verpflichtend anzubieten, der auf die „Anforderungen von Prüfungskursen vorbereitet und in wesentliche Arbeitsmethoden und in ausgewählte Inhalte des Faches einführt“.²⁹⁰

Sie präzisieren durch Vorgaben in verbindlichen Wertungstabellen und durch Nennung von Beispielen für Prüfungsinhalte im theoretischen Bereich das, was an Leistungen erbracht werden muss. Durch die gegebene Vielzahl möglicher Beispiele dienen sie somit primär der Veranschaulichung von Prüfungsinhalten.

Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen – Sport, Hannover 1999

²⁸⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 33 f.

²⁸⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 35

²⁸⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 36

²⁹⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 36

Gegenüber den RRL85 bekommt die Sporttheorie in der Vorstufe eine deutlich stärkere Gewichtung, da jetzt auch Sporttheorie für Sport als 4.Prüfungsfach vorgeschrieben ist, was vormals nicht der Fall war. In den RRL85 war lediglich ein „zweistündiger Unterricht in Allgemeiner Sporttheorie“ für diejenigen Schülerinnen und Schüler vorgeschrieben, die Sport als Leistungsfach wählten. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL85, a.a.O., Seite 8

Für kleine Schulen, die nicht im Verbund mit anderen auf sog. Stadtleisten Sporttheoriekurse anbieten können, bedeutet die Aufnahme der Sporttheorie in den Stundenplan der Vorstufe in der praktischen Umsetzung einen zusätzlichen Aufwand, da die Erfahrung zeigt, dass die Anzahl derer, die Sport als 4.Prüfungsfach (P 4) wählen, vergleichsweise gering ist. Dies bedeutet ferner, dass Sportkurse mit einer geringen Frequenz angesichts einer Unterrichtsversorgung an Niedersächsischen Gymnasien von seit Jahren mit durchschnittlich 96% im Kollegium meist nicht mehr vertreten werden können,

In der Kursstufe soll der Sportunterricht nach Maßgabe der RRL98 jahrgangsübergreifend stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler sollen in den vier Semestern „je zwei Sportarten aus den beiden Erfahrungs- und Lernfeldgruppen (wählen, wobei) maximal drei Kurse in den Block I der Gesamtqualifikation“²⁹¹ zum Abitur, davon mindestens einer aus der Gruppe A, wenn es drei Kurse sind, eingebracht werden können, wenn Sport nicht Prüfungsfach ist.

Die Schülerinnen und Schüler mit Sport P4 heißt es weiter in den RRL98 „belegen in den vier Kurshalbjahren der Kursstufe je einen Kurs, der aus Sportpraxis – zweistündig- und Sporttheorie -zweistündig- besteht (...) . Die Themen der sportpraktischen Kurse stammen zu gleichen Teilen aus beiden Erfahrungs- und Lernfeldgruppen. Die Schülerinnen und Schüler mit dem Leistungsfach Sport belegen in jedem Halbjahr der Kursstufe je einen sechsstündigen Kurs (...); die Kurse enthalten etwa je zur Hälfte Theorie- und Praxisanteile.“²⁹² Zudem habe der Unterricht in den Prüfungsfächer nach Möglichkeit in der Hand einer Lehrkraft zu liegen, um den Theorie-Praxis-Verbund sicherzustellen.²⁹³

Ferner verweisen die RRL98 auf die Vorlage einer ärztlichen Unbedenklichkeitsbescheinigung für diejenigen, die Sport als Prüfungsfach wählen sowie die Möglichkeit, den Sportunterricht auch in Form von Kompaktphasen²⁹⁴ durchzuführen, was sich ja bei einem Skikurs z.B. förmlich aufdrängt.

Bezüglich der Aufgaben der Fachkonferenz verlangen die RRL98 die Koordination des Kursangebotes einschließlich der Beratung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Belegungs- und Einbringungsmöglichkeiten bzw. -verpflichtungen sowie der Leistungsanforderungen. Ferner habe die Fachkonferenz den organisatorischen Rahmen der Kurse, was auch die Kooperation im fächerübergreifenden Verbund mit einschließt, die Anzahl der Klausuren in der

denn hier finden Oberstufenkurse in den anderen Fächern mit Frequenzen von 25 und mehr statt. Dies wiederum hat zur Folge, dass Sport P4 mit vertretbaren Mindestfrequenzen von z.B. 15 Teilnehmern angeboten werden muss. Die kommen allerdings häufig deshalb nicht zustande, weil entweder die Interessentenzahl zu Beginn des Kurses zu gering ist oder aber am Ende einige Schülerinnen und Schüler abgesprungen sind, weil sie sich z.B. erst jetzt klar gemacht haben, dass für den Krankheitsfall ein weiteres P4-Fach belegt werden muss. Eine zu geringe Teilnehmerzahl zum Ende der Vorstufe verhindert das Zustandekommen des Prüfungskurses Sport in der Kursstufe. Fände kein Prüfungshindernis in der Kursstufe statt, bedeutete dies, dass der in der Vorstufe besuchte Theoriekurs quasi umsonst durchgeführt wurde und dies vor dem Hintergrund der Mangelversorgung. Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass die Sporttheorienote am Ende der Vorstufe Versetzungsrelevanz besitzt und als Ausgleich für eine nicht ausreichende Leistung herangezogen werden kann.

²⁹¹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 36

²⁹² Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 37

Die Ausführungsbestimmungen sind in der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium vom 26.05.1997, SVBL. 6/97, S. 177, erlassen.

²⁹³ Die RRL98 erlauben in diesem Zusammenhang die Splittung des Theorie-Praxis-Verbundes, wenn es aus unterrichtstechnischen Gründen nicht möglich ist, den Prüfungskurs in die Hand eines Lehrers zu legen, der ja aufgrund der Vorgaben verschiedene Sportarten aus den beiden Erfahrungs- und Lernfeldgruppen abdecken müsste. Und nicht nur dies. Er müsste die Vielzahl der Sportarten der Schülerinnen und Schüler, die diese ja wählen dürfen, qualifiziert anbieten können. So scheint die erwähnte Splittung sinnvoll, bedeutet aber in der Praxis ein hohes Maß an Absprache der Kollegen, die diese in der Regel nur eingeschränkt leisten können oder wollen.

²⁹⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 37

Sporttheorie sowie die Gewichtung der mündlichen und schriftlichen Anteile im Rahmen der Vorgaben zu bestimmen.²⁹⁵ Überdies sei es Aufgabe der Fachkonferenzen, die Zuordnung der Kurse zu den Erfahrungs- und Lernfeldgruppen zu leisten, deren Spektrum abzudecken, „damit inhaltlich Vielfalt gewährleistet ist, (...) das Kursthema und die entsprechenden Bewertungskriterien (vorzustellen), wobei das Gewichtungsverhältnis von Theorie und Praxis zu erläutern ist.“²⁹⁶

Zusammenfassend wird in den RRL98 von den Fachkonferenzen Sport hinsichtlich der Kurssauschreibungen die Berücksichtigung folgender Aspekte verlangt: „Festlegung inhaltlicher Schwerpunkte (...), Festlegung der Leistungsbewertung (...), Aussagen über die Zuordnung des Kursthemas zur Erfahrungs- und Lerngruppe und zu einer oder ggf. auch zwei Sportarten (...), die schwerpunktmäßig betrieben werden (...), Kennzeichnung von Kursen (...) mit dem Prüfungsfach Sport im Hinblick auf die Abiturprüfung“.²⁹⁷

Mit diesen Festlegungen soll die Konferenzarbeit eine neue Qualität erhalten. Die traditionell weniger auf Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen ausgerichtete Tätigkeit in der Schule, das klassische Modell der Unterweisung der Schülerinnen und Schüler hinter verschlossenen Türen soll einer Arbeitsweise weichen, die auf Zusammenarbeit setzt und Kooperation nicht als Kontrolle des eigenen Unterrichts und damit als Belastung versteht.

Ferner wird unter diesen Aspekten den Fachkonferenzen ein hohes Maß an Verantwortung in der Kursplanung zugemessen. In der konkreten Situation der Unterrichtsplanung verlangt dies intensive, zeitaufwändige Absprachen. Es setzt ferner ein hohes Maß an Fachkompetenz im Kollegenkreis, vor allem im Bereich der sog. jüngeren Sportarten voraus, da das Spektrum der Erfahrungs- und Lernfeldgruppen abzudecken und Vielfalt zu gewährleisten ist. Eine Vorgabe, die aufgrund des Ausbildungsstandes der Lehrkräfte in Verbindung mit einer in der Regel wenig altersdifferenzierten und meist überalterten Kollegenschaft in der Umsetzung auf Schwierigkeiten stoßen kann. Dies bedeutet aber auch, dass im Rahmen der Entscheidungsarbeit, die die Fachkonferenzen zu leisten haben, die Lehrkräfte gleichsam indirekt dazu aufgefordert werden, sich mit den didaktischen Neuorientierungen ernsthaft zu beschäftigen bzw. intensiv auseinander zu setzen.

Darüber hinaus kann dies für eine Lehrerschaft, die über Jahre in Sportarten zu denken gelernt hat, eine enorme Anstrengung bedeuten, diesen Lehrplan richtliniengemäß umzusetzen. Eine Anstrengung, die auch insofern gewaltig sein kann, als der relativ weit gesetzte Rahmen der Richtlinien die Gefahr birgt, dass Kursthemen vorrangig sportartenorientiert umgesetzt werden, sei es aus Mangel an Kenntnissen neuer Möglichkeiten der thematischen Gestaltung oder sei es aus der Weigerung heraus, neue didaktische Konzeptionen für den eigenen Unterricht zu akzeptieren.

Im Kapitel sechs der RRL98 werden Beispiele für Kursthemen der Sportpraxis und Sporttheorie für die Erfahrungs- und Lernfeldgruppen A + B, für fächerübergreifende

²⁹⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 38

²⁹⁶ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 38

²⁹⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 38

Kurse sowie für Kurse im Prüfungsfach Sport gegeben. Dabei geht es darum, anhand von Kursbeispielen aus dem sportpraktischen Bereich zu zeigen, wie Kurssequenzen gestaltet werden können. Ferner geht es laut RRL98 darum, Anregungen für eigene Kurskonzeptionen zu liefern.²⁹⁸

Die den Erfahrungs- und Lernfeldgruppen zugeordneten 12 Beispiele folgen in der Darstellung dem Prinzip: Nennung der Zielsetzung des Kurses, Nennung zeitlicher Anteile sowie Erläuterungen zu Inhalt und Aufbau.²⁹⁹ Die drei Beispiele für fächerübergreifende Kurse enthalten in knapper und recht allgemein gehaltener Darstellung Angaben zur Zielsetzung, zu Inhalt und Vorgehensweise dieser Kurse, die hier die Titel „Bewegungserlebnisse bildnerisch gestalten“, „Sportliche Bewegungen aus physikalischer und sportspezifischer Sicht“ sowie „Radsporttraining und umweltgerechtes Freizeitverhalten“³⁰⁰ tragen.

Bezüglich des Kursthemas „Windsurfen“, eingeordnet in die Erfahrungs- und Lernfeldgruppe A, heißt es beispielsweise, dass es Zielsetzung sei, „Techniken und Bewegungsformen des Windsurfens“ zu erlernen und zu verbessern sowie „teilweise widerstreitende Interessen bei sportbezogener und freizeitorientierter Inanspruchnahme natürlicher Ressourcen (...) konzeptionell“ zu klären.³⁰¹

Erreicht werden soll dies durch das „Erlernen und Üben von Techniken und Bewegungsformen des Windsurfens; (das) Vorbereiten und Durchführen eines kurs- oder schulinternen Leistungsvergleich; (das) Verbessern der Gleichgewichtserfahrungen unter Zuhilfenahme weiterer Sportgeräte auch an Land; (das) Erarbeiten theoretischer Kenntnisse zum Verhalten und zur Sicherheit auf dem Wasser sowie zu Halten/Gewinnen von Gleichgewicht an Land und auf dem Wasser; (das) konzeptionelle Thematisieren und Klären von Interessen der Sportartikelindustrie, der sportbezogenen Freizeitgestaltung und des natur- und Gewässerschutzes im Zusammenhang mit dem Sporttreiben auf dem Wasser.“³⁰²

Hinsichtlich der zeitlichen Anteile heißt es, dass „je nach regionalen Rahmenbedingungen (...) der Kurs als ein- oder mehrmalige Kompaktphase durchgeführt wird; (dass) dem partnerschaftlichen Erlernen und Beherrschen des Sportgerätes (...) neben der individuellen Erarbeitung ergänzend Raum gegeben (wird; dass) die Kompaktphase (...) vorbereitet und begleitet (wird) durch Gleitübungen auf Sportgeräten an Land sowie durch Erörterungen zu erfahrungs- und lernfeldspezifischen Umweltgesichtspunkten.“³⁰³

Der in diesem Beispiel gesetzte Rahmen für die unterrichtliche Umsetzung des Themas Windsurfen orientiert sich damit in seinen Zielsetzungen, inhaltlichen

²⁹⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 39 ff.

²⁹⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 40 ff.

Eine Darstellung aller Beispiele brächte mit Blick auf die Zielsetzung dieser Arbeit keinen nennenswerten Erkenntnisgewinn, somit wird darauf verzichtet. Lediglich anhand eines Beispiels sollen exemplarisch diesbezüglich in den RRL98 formulierte Hilfen und Orientierungen aufgezeigt werden.

³⁰⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 53 f.

³⁰¹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 46

³⁰² Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 46

³⁰³ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 46

Ausrichtungen und vorgeschlagenen Verfahrensweisen sehr deutlich an den im 1. Kapitel der RRL98 formulierten didaktischen Grundprinzipien der Erweiterung der Handlungskompetenz. Er zwingt zur Ausbildung der Sachkompetenz, wenn es z.B. um die Verbesserung der Techniken geht, er fordert die Entfaltung der Sozialkompetenz, wenn z.B. das partnerschaftliche Lernen als wesentliches Element thematisiert wird, er verlangt die Erweiterung der Selbstkompetenz, wenn z.B. sportbezogene Freizeitgestaltung im Rahmen der Transparentmachung gesellschaftlicher Entwicklung im Sport kritisch reflektiert wird.

Deutlich wird zudem, dass eine derartige Rahmensetzung auf ein unterrichtliches Handeln bezogen ist, dass auf Kooperation, selbständiges Arbeiten, Analysieren und Bewerten setzt.

Mit der Nennung von Themen für fächerübergreifende Kurse wie „Bewegungserlebnisse bildnerisch darstellen“, „Sportliche Bewegungen aus physikalischer und sportspezifischer Sicht“, „Radsporttraining und umweltgerechtes Freizeitverhalten“³⁰⁴ zeigen die RRL98 nicht nur Querbezüge und Anknüpfungen im eigenen Fach mit anderen Fächern auf, sie geben auch Hinweise auf übergreifende Bezüge und Aspekte zur außerschulischen Lebenswelt. Das bedeutet auch, dass die Themen für fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben sinnvoll aus den Interessen und der Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler, aus ihrer Lebenswelt, wie auch aus aktuellen Problemen mit z.B. gesellschaftlicher Bedeutung erwachsen können. Der dahinter stehende Gedanke ist offenbar der, eine unangemessene Parzellierung von Wissen vermeiden zu wollen. Dies wohl aus dem Verständnis heraus, dass sich die Probleme unserer Zeit nicht einzelnen fachwissenschaftlichen Disziplinen oder gar historisch gewachsenen Schulfächern zuordnen lassen.

Die Beispiele für Kurse im Prüfungsfach Sport beziehen sich auf Sport als 4. Prüfungsfach sowie als Leistungsfach. In Bezug auf der Vorstufe wird eine Einführung in die Sporttheorie gefordert, die in die Bereiche „Einführung in das Prüfungsfach Sport (sowie) Einführung in Fragestellungen der Sporttheorie“ gegliedert ist.

Hinsichtlich des erstgenannten Komplexes fordern die RRL98 die Thematisierung von Fragen der „Organisation des Prüfungsfaches Sport (...), der Anforderungen und Bewertungen gemäß (der) Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung des Landes Niedersachsen für das Fach Sport sowie (der) Beschlüsse der Fachkonferenz.“³⁰⁵ Die Fragestellungen des zweiten Komplexes sollen sich auf Fragestellungen der „Definition und Erläuterung der sportwissenschaftlichen Lernbereiche (sowie) die exemplarische Bearbeitung sportpraktischer und -theoretischer Themen wie Aufwärmen vor und bei sportlichen Leistungen, Sporttreiben in Sportvereinen“³⁰⁶ beziehen.

Für die Kursstufe weisen die RRL98 sechs Themen als Beispiele aus: 1. „Leistungssteigerung durch Training: Konzeptionen, Umsetzungsgefahren, Grenzen“,

³⁰⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 52

³⁰⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 53

³⁰⁶ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 53

2. „Vorschriften und Regeln als Rahmenbedingungen sportlichen Handelns“, 3. „Das Erlernen sportlicher Bewegungen“, 4. Das Verhalten von Zuschauern bei sportlichen Großveranstaltungen und die Darstellung sportlicher Großereignisse in den Medien“, 5. „Gymnastik als grundlegendes Bewegungssystem: historischer Ursprung und modische Erscheinungsformen“, 6. „Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit – Möglichkeiten und Grenzen in unterschiedlichen sportlichen Handlungsfeldern“. ³⁰⁷

Die inhaltliche Ausgestaltung der Beispiele beschränkt sich hierbei auf eine kurzgefasste Darstellung allgemeiner Zielsetzungen des Themenbereichs sowie auf die Nennung möglicher didaktischer Orientierungen. ³⁰⁸ Deutlich wird auch hier, dass die RRL98 entsprechend ihrer Konzeption Spielräume für die Aufnahme neuer Themen und Inhaltsbereiche zulassen wollen. Die genannten Unterrichtsinhalte sind nach problembezogenen Themenfeldern strukturiert, die durch thematische Aspekte konturiert sind. Einzelne Inhalte werden lediglich beispielhaft aufgeführt. Dahinter steht offensichtlich die Intention, nur noch Wesentliches hervorzuheben, um einen Rahmen für die Absprachen in den Fachkonferenzen zu setzen, die dann in der Pflicht sind, geeignete Inhalte auszuwählen, zu konkretisieren, zu verknüpfen zu reduzieren, umzuformen oder das Spektrum zu erweitern.

Entsprechendes gilt für den Bereich der Lernziele. Anstelle der kleinschrittigen Auflistung von Lernzielen sollen die den Themenbereichen vorangestellten Abschnitte mit den hier formulierten pädagogischen Intentionen bzw. Zielvorstellungen verdeutlichen, mit welchem Anspruch das ausgewählte Problem bearbeitet werden soll. Die Umsetzung in Lernziele, die der Lerngruppe und den konkreten Unterrichtsinhalten gemäß sind, lässt dabei eine Akzentverschiebung bezüglich der Lehrer- und Schülerrolle erkennen. Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen der Planungsabsprachen von Unterricht bzw. der Lernprozesse mehr mitgestalten und mitbestimmen, Lehrkräfte sollen sie dabei mehr beraten als dirigieren. Entsprechend stehen auch die Hinweise zur methodischen Gestaltung des Unterrichts in diesem Verständnis. Sie nämlich sollen zu selbständigem pädagogischen Denken und Entscheiden auffordern.

Ersichtlich wird ein Verständnis, dass Sportunterricht nicht landesweit festschreibt, sondern deutlich Freiräume für pädagogische Entscheidungen „vor Ort“ einräumt. Methodenorientierungen haben mit den o.g. Festlegungen gegenüber den Stofforientierungen an Gewicht gewonnen. Dies wohl auch deshalb, weil davon ausgegangen wird, dass in der Schule erworbenes Wissen immer rascher veraltet.

3.3 Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport

Der Veröffentlichung der RRL98 im Dezember 1997 im Schulverwaltungsblatt folgte im Juni 1998 die Neufassung der entsprechend den RRL98 überarbeiteten

³⁰⁷ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 53 ff.

³⁰⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 53 ff.

„Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport“. ³⁰⁹ Sie stellen die Ausführungsbestimmungen der RRL98 dar und regeln konkret deren Umsetzung im schulischen Alltag. Sie führen aus, was die einzelne Lehrkraft zu beachten, wonach sie sich zu richten hat, wenn sie z. B. mit einer Gruppe Schwimmen gehen will, Kanufahren möchte oder eine Skifreizeit plant. Sie bestimmen z.B., wie viel aufsichtsführende Lehrkräfte oder andere Personen beim Schwimmen und Baden anwesend, welche Qualifikationen sie haben müssen, wie groß die Übungsgruppen beim Skilaufen sein dürfen und wann schriftliche Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt werden müssen. Insofern geben die Grundsätze und Bestimmungen primär Auskunft über Aufsichts- und Sorgfaltspflichten der Lehrkräfte, deren Nichtbeachtung beamtenrechtliche Konsequenzen haben kann. Sie informieren des Weiteren über Befugnisse der Lehrkraft bezüglich des Befreiens von Schülerinnen und Schülern vom Sportunterricht, über Möglichkeiten der Einbeziehung von in den Erfahrungs- und Lernfeldern nicht genannten Sportarten und Bewegungsformen und führen in direkter Anlehnung an die RRL98 ³¹⁰ aus, welche Aufgabe Lernerfolgskontrollen haben und in welcher Art und Weise Leistungsbewertung stattzufinden hat.

Für den Zusammenhang dieser Arbeit bedeutsam ist die Tatsache, dass die didaktischen Grundpositionen der RRL98 hier, wenn auch nur in ganz wenigen Aspekten, eine weitere Konkretisierung erfahren. So heißt es z.B., dass die Schule „die Aufgabe (hat), vielfältige Bewegungsmöglichkeiten anzubieten (...), um Kindern und Jugendlichen Bewegungserfahrungen unter unterschiedlichen Sinnorientierungen zu eröffnen. Insbesondere der Sportunterricht soll zum spontanen Spielen z.B. in Pausen und Freistunden motivieren sowie Anregungen geben für tägliche Bewegungszeiten und zusätzliche Sportangebote in besonderen Unterrichtsbereichen.“ ³¹¹ Mit „besonderen Unterrichtsbereichen“ sind dabei z.B. Sportlehrgänge, Sportfeste und Wettkämpfe, Arbeitsgemeinschaften, Kooperationsgruppen mit Sportvereinen sowie Sportveranstaltungen der Schülervvertretung gemeint, die von den Schülerinnen und Schülern in Absprache mit der Schulleitung im Thema selbständig bestimmt und durchgeführt werden können. Begriffe wie Mitgestaltung, Mitverantwortung und Selbständigkeit im Handeln erfahren somit einen präzisen Rahmen innerhalb dessen eine Umsetzung erfolgen kann.

In diesem Verständnis steht Sportunterricht in enger Verknüpfung mit dem außerschulischen Sport im Verein. In der Schule Erprobtes bzw. Gelerntes und Entwickeltes kann somit eine positive Entsprechung erfahren. Mehr noch: Sportunterricht soll bei der hier formulierten Maßgabe, zu spontaner sportlicher

³⁰⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 6, Hannover 1997, S. 157 ff

Die Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport beziehen sich auf die Sekundarstufen I und II. Die inhaltlichen Aussagen sollen deshalb nur insoweit dargestellt werden, wie sie im Sinne der Fragestellung dieser Studie bedeutsam sind.

Zum Bereich „Sorgfalts- und Aufsichtspflicht in besonderen Bereichen“ erfolgten mit Erlass vom 15.03.1999 kleinere Änderungen z.B. dergestalt, dass der Begriff „Schwimmweste“ durch den Begriff „Rettungsweste“ ersetzt wurde. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 4, Hannover 1999

³¹⁰ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 33 f

³¹¹ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 6, Hannover 1997, S. 158

Aktivität anzuregen, dazu beitragen, eigene Handlungsideen zu entwickeln und auszuformen, Freude am sportlichen Handeln zu erleben und sportbezogene Bedürfnisse unmittelbar zu artikulieren.

Entsprechendes gilt auch für die Aufforderung, dass Sportunterricht „Anregungen zu täglichen Bewegungszeiten“³¹² geben soll. Aktives Sporttreiben soll also als Bestandteil alltäglichen Handelns begriffen werden und als solcher zum Gelingen einer bewussten und gelingenden Lebensgestaltung beitragen.

Den organisatorischen Rahmen dafür sollen z.B. die sog. „Feriensportlehrgänge“ liefern. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier mit „Inhalten aus Erfahrungs- und Lernfeldern vertraut gemacht werden, die für ein Sporttreiben außerhalb der Schule von besonderer Bedeutung sind und den Neigungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen.“³¹³

Deutlich wird ein Ansatz, der die Interessen der Schülerinnen und Schüler in das Zentrum stellt und sehr deutlich auf Bereiche hinweist, die der gängige Sportunterricht nicht abdeckt oder nicht abdecken kann, weil etwa die materiellen Voraussetzungen für bestimmte Sportangebote nicht gegeben sind oder aber besonders ausgebildete Übungsleiter herangezogen werden müssen.

3.4 Implementierung der RRL98

Im Schulverwaltungsblatt Dezember 1997 heißt es unter der Überschrift „Rahmenrichtlinien für die gymnasialen Oberstufen an Gymnasien und Gesamtschulen, die Fachgymnasien und Kollegs / Hier: Unterrichtsfach Sport (...): Die betroffenen Schulen erhalten demnächst ein Dienstexemplar der Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Sport. Die Rahmenrichtlinien treten am 1.2.1998 in Kraft. Sie können über den Schroedel Verlag GmbH, Hildesheimer Str. 202-206, 30519 Hannover, bezogen werden. Eine kostenlose Abgabe durch das Niedersächsische Kultusministerium ist nicht möglich. Die bisherigen Rahmenrichtlinien werden mit der verbindlichen Einführung dieser Rahmenrichtlinien außer Kraft gesetzt.“³¹⁴ Mehr steht hier inhaltlich nicht.

Frühestens im Januar des Jahres 1998 standen somit den einzelnen Schulen die ersten Exemplare zur Verfügung. Zu einer ersten Beschäftigung mit den Inhalten konnte es also erst nach den Weihnachtsferien an den einzelnen Schulen kommen.

³¹² Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 6, Hannover 1997, S. 158

³¹³ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 6, Hannover 1997, Seite 159

Was „für das Sporttreiben außerhalb der Schule von besonderer Bedeutung“ ist, darüber ist in den „Grundsätze(n) und Bestimmungen für den Schulsport“ nichts ausgesagt. Einzig nachvollziehbarer und in den Sinnzusammenhang passender Bezugspunkt bleibt damit eine sich an den Neigungen der Schülerinnen und Schüler orientierende Wahl der Inhalte.

³¹⁴ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 12/1997, Hannover 1997, Seite 415

Dies auch nur unter höchstem Zeitdruck, da diese Phase des Schuljahres durch Halbjahreskonferenzen, die letzten schriftlichen Arbeiten und Zeugnisbesprechungen ohnehin terminlich gefüllt ist. Bei realistischer Betrachtung der Situation musste also davon ausgegangen werden, dass eine ernsthafte Beschäftigung in den Schulleitungen und nachfolgend in den Fachgruppen Sport erst zu Beginn des 2. Halbjahres möglich war. Dies auch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es sich bei den RRL98 einmal um Lehrpläne handelt, die sich in der Konzeption des Oberstufenunterrichts von den RRL85 erheblich unterscheiden, zum anderen von Lehrkräften umgesetzt werden sollten, deren universitäre Ausbildung zum Teil Jahrzehnte zurücklag und sich an den damals aktuellen Stoffplänen orientierte. Es musste also damit gerechnet werden, dass die zahlreichen neuen, für viele unbekannten Inhalte und das veränderte didaktische Grundverständnis der RRL98 auf Akzeptanzprobleme stoßen würde.

Zudem waren die Planungen z.B. hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der Kursthemen und der damit unmittelbar zusammenhängenden Wahl der Kurse durch die Schülerinnen und Schüler für das 2. Halbjahr schon abgeschlossen, so dass die Umsetzung der für den 01. Februar 1998 verbindlichen RRL98 aus schulischer Sicht frühestens zum 01. August 1998 erfolgen konnte.

Hinzu kam, dass auf eine Erprobungsphase vonseiten des Kultusministeriums verzichtet wurde und die spärlichen, nicht offiziellen Informationen, die im Vorfeld an die Schulen gelangten, vom Hörensagen weitergegeben wurden, damit nicht verlässlich und von widersprüchlicher Natur waren.

Im Ergebnis bedeutete dies, dass zum Zeitpunkt der verbindlichen Einführung der RRL98 weder Handreichungen³¹⁵ für den Umgang mit den Rahmenrichtlinien, die Hilfen und Orientierung hinsichtlich der Verwendung hätten geben können, existierten, noch ein qualitativ geeignetes, die Situation in den Schulen berücksichtigendes Einführungs- bzw. Fortbildungsprogramm zur Verfügung stand. Erst nach Inkraftsetzung der RRL98 wurde das Angebot an Fortbildungen auf regionaler und überregionaler Ebene den neuen RRL nach und nach angepasst.³¹⁶

Hinzu kam, dass die Neufassung der auf die RRL98 bezogenen „Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport“³¹⁷ erst im Schulverwaltungsblatt Juni 1998 veröffentlicht wurden, also vier Monate nach Inkrafttreten der RRL98. Gültigkeit sollten diese erst zum neuen Schuljahr bekommen, also ein halbes Jahr nach Einführung der neuen RRL98. Im Schulverwaltungsblatt 6/98 heißt es: „Die Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport sind überarbeitet worden. Die Neufassung tritt mit Wirkung vom 01. August 1998 in Kraft. Zum gleichen Zeitpunkt werden die Bezugserlasse aufgehoben. Den Schulen in Niedersachsen geht demnächst ein Dienstexemplar zu.“³¹⁸ Somit haben die Kolleginnen und Kollegen an

³¹⁵ Diesbezügliche Handreichungen standen auch zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie nicht zur Verfügung.

³¹⁶ Eine entsprechende Veränderung ist auch im Fortbildungsprogramm der die staatliche Lehrerfortbildung unterstützenden Verbände, z.B. des Deutschen Sportlehrerverbandes, der Sportfachverbände, des Landessportbundes, festzustellen.

³¹⁷ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.3

³¹⁸ Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 6/1998, Hannover 1998, Seite 157

den niedersächsischen Schulen mindestens vier Monate auf ausführende Bestimmungen zu den RRL98 verzichten müssen, da diese ja bereits zum 01.02.1998 verbindlich wurden. Gleichwohl hatten die Bezugserlasse, die für die RRL85 konzipiert waren, noch Gültigkeit. Und zwar Gültigkeit für Rahmenrichtlinien, für die sich nicht verfasst waren.

Dies ist um so bedeutsamer, als ja gerade in den Grundsätzen und Bestimmungen zum Schulsport dienstrechtlich relevante Richtsätze und Prinzipien z.B. zu so wichtigen Themen wie der Sorgfalts- und Aufsichtspflicht aufgeführt werden, die bei Nichtbeachtung beamtenrechtliche Konsequenzen bis hin zur Suspendierung der einzelnen Lehrkraft vom Dienst haben können.

Die Einführung in die ab dem 01. Februar 1998 verbindlichen Rahmenrichtlinien³¹⁹ erfolgte über drei zentrale Informationsveranstaltungen im Jahr 1998 in Melle, und zwar im März, Mai und September.³²⁰ Die Teilnahme an den jeweils zweitägigen Fachtagungen war freiwillig. Im Rahmen dieser Veranstaltungen wurde schwerpunktmäßig die didaktische Konzeption der Rahmenrichtlinien in Verbindung mit geeigneten, auch fächerübergreifenden Praxisbeispielen vorgestellt. Die Ergebnisse der Tagungen wurden in schriftlicher Zusammenfassung zur Verfügung gestellt.

Ferner sollten die Fachberater für den Schulsport - im Bezirk Braunschweig gibt es zwei, im Bezirk Lüneburg z.B. nur einen - Multiplikatorenfunktion wahrnehmen und jeweils die Sportlehrerinnen und Sportlehrer der Schulen, für die sie zuständig sind, informieren. In welchem Umfang bzw. in welcher Qualität dies stattgefunden hat, darüber kann nur spekuliert werden, gesicherte Kenntnisse, etwa in Form statistischer Erhebungen, gibt es diesbezüglich nicht. Da die Information durch die Fachberater in der Regel auf Einladung der Schule erfolgte und nicht verpflichtend durchgeführt werden musste, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte einiger Gymnasien keinerlei Einführung in die Arbeit mit den RRL98 erhalten haben.

SCHREMBS / POHLE (1993) führen bezüglich der Wahrnehmung von Kursveranstaltungen zu den Rahmenrichtlinien bereits Anfang der neunziger Jahre im Schulverwaltungsblatt aus, dass es seitens des Niedersächsischen

³¹⁹ Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Kultusministerium zuerst die Neufassung der Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe entwickelte und verbindlich einführte. Die Neufassung der Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I wird zurzeit erarbeitet. Ein Zeitpunkt für die verbindliche Einführung ist allerdings noch nicht bekannt. Dies vor dem Hintergrund, dass in den RRL98 ausdrücklich darauf verwiesen wird, dass „der Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe (...) auf dem Unterricht im Sekundarbereich I“ aufbaut. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 4

³²⁰ Die Daten wurden mit Schreiben vom 01. August 2002 vom NLI zur Verfügung gestellt. An den zentralen Fachtagungen haben nach Auskunft des NLI jeweils „ca. 100 Lehrkräfte“ von 1932 in den Sekundarstufen I und II unterrichtenden Sportlehrkräften aus ganz Niedersachsen teilgenommen. An den Arbeitstagungen zum Thema „Leistungsfach Sport, 3. sportpraktische Prüfung“ nahmen „jeweils 25 bis 30 Lehrkräfte“ teil. Diese zweifelsfrei geringe Zahl an Lehrkräfte weist auf das Problem der freiwilligen Teilnahme an diesen Veranstaltungen hin, zumal weite Anreisen von Kolleginnen und Kollegen erfahrungsgemäß gescheut werden, eine Unterbringung häufig in Mehrbettzimmern von vielen einfach nicht mehr akzeptiert wird, die Qualität der Referenten mitunter zu wünschen übrig lässt und die laufenden Geschäfte zu Hause, wie Korrekturen, Unterrichtsvorbereitungen, zudem erledigt werden müssen.

Kultusministeriums niemals an Bemühungen gefehlt habe, die Akzeptanz und Umsetzung von Rahmenrichtlinien zu fördern. Dennoch hätten „zahlreiche der ausgeschriebenen zentralen Kurse (...) aber mangels Meldungen ausfallen“ müssen. Bezüglich der möglichen Gründe stellen sie fragend in den Raum: „Wurden die Rahmenrichtlinien in ihrer Bedeutung und Funktion missverstanden?“³²¹

Thematisiert werden sollten die Inhalte der neuen RRL98 ferner an den einmal im Jahr stattfindenden sog. Fachoblenktagungen, an denen die Fachvertreter der verschiedenen Gymnasien der Bezirke zusammenkommen, um fachinhaltliche Themen zu erörtern. In welchem Umfang dies mit welchen Ergebnissen geschehen ist, darüber gibt es keine gesicherten Erkenntnisse. Entsprechendes gilt für die Weitergabe der hier gewonnenen Erkenntnisse durch die Vertreter der verschiedenen Gymnasien im Rahmen der einmal im Halbjahr verpflichtend stattfindenden Fachkonferenzen.

Darüber hinaus fanden drei jeweils zweitägige Veranstaltungen zum Thema „Leistungsfach Sport, 3. sportpraktische Prüfung“ für die sog. Fachberater für den Schulsport im April und im November 2000 sowie im Januar 2001 statt. Zu den beiden erstgenannten Veranstaltungen wurden schriftliche Zusammenfassungen der Ergebnisse verfasst, „die Arbeitsunterlagen (der dritten Veranstaltung) sind nur an die Teilnehmer verteilt worden. Es handelt sich hierbei nicht um ‚offizielle‘ Veröffentlichungen des NLI.“³²² Im Jahr 2002 fand keine Veranstaltung statt.

³²¹ Schrembs, E./ Pohle, A.: Neue Wege zur Erarbeitung und Umsetzung von Rahmenrichtlinien. In: Niedersächsisches Kultusministerium. SVBL 4/93, S.142

³²² Vgl. Schreiben des NLI vom 01.August 2002

4 Entwicklung des Untersuchungsansatzes

4.1 Zum Begriff der Evaluation

Entsprechend der Vielfältigkeit der Anwendungsgebiete und Rahmenbedingungen der Evaluation sind auch die Definitionsversuche, die sich allerdings auch auf unterschiedliche Modelle und Ansätze beziehen, zahlreich. Gleichwohl ist ihnen nach WOTTAWA (1993)³²³ die Feststellung gemeinsam, dass Evaluation durch eine auf Daten basierende Bewertung von Handlungsalternativen zu einer rationaleren Entscheidung beitragen will. Bezogen auf den Bildungsbereich bedeutete Evaluation dann die planvolle bzw. systematische Verknüpfung der Sammlung, Verarbeitung, Interpretation und Bewertung von Daten im Kontext organisierter Bildungsvorhaben mit dem Ziel begründete Ergebnisse zu liefern, die der Weiterentwicklung der Bildungssysteme dienlich sein können. Dabei muss allerdings gefragt werden, ob jede systematische, auf Daten der Erfahrung basierende und begründete Bewertung tatsächlich schon Evaluation ist? Handelt es sich z.B. schon um Evaluation, wenn die Sportlehrkräfte einer Schule anhand der gleichen zentralen Fragen auf der Grundlage gemeinsam entwickelter Kriterien zu einer bestimmten Einschätzung der Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler und damit der Wirksamkeit ihrer Arbeit kommen?

Ein diese Fragestellung nicht unbedingt vereinfachender Tatbestand ist nach HOFMAN/FARGEL (1984)³²⁴ und BORTZ/DÖRING (1995),³²⁵ dass im deutschsprachigen Raum die Begriffe Evaluation und Evaluationsforschung meist synonym verwendet werden. Evaluation wird hier häufig auf Forschung verkürzt und der Evaluationsforschung mitunter auch keine eigenständige disziplinäre Ausrichtung zugestanden. Anders in den USA. Hier wird der Bereich dessen, was Evaluationsforschung ausmachen kann, wesentlich weiter gefasst. Nach SHADISH/COOK/LEVINGTON (1991)³²⁶ werden im Wesentlichen drei Positionen unterschieden: Einmal die der Evaluation als „applied research“, die bei allen Erhebungen den Standards wissenschaftlicher Forschung verpflichtet ist, dann die der Evaluation als eine Form des Erkenntnisgewinns, als „use of feasible practises to construct knowledge“, sowie die der Evaluation als dezidiert alternatives Paradigma, bei dem die klassischen Gütekriterien empirischer Sozialformen durch eigene Validitäts- und Reliabilitätskriterien ersetzt werden. Diese Differenzierung der Ansätze beruht auf unterschiedlichen Ansichten über Ziele und Funktionen von Evaluationen, dem Rollenverständnis des- oder derjenigen, der oder die fragt, über die Bedeutung der Beteiligung von Betroffenen und die Möglichkeit der Gewinnung verwertbarer Ergebnisse. Somit können Evaluationen unterschiedlich angelegt sein,

³²³ Wottawa, H.: Evaluation. In: Wiedemann, B. u.a. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim 1993, S. 703 ff.

³²⁴ Vgl. Hofmann, G. /Fargel, M.: Evaluationsforschung. In: Eyferth, H. /Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1984, S. 313 ff.

³²⁵ Bortz, J. / Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation, Berlin 1995

³²⁶ Shadish, W.R. /Cook, T.D. / Levington, L.C.: Foundation of Programm Evaluation, Newbury Park 1991

was natürlich wiederum die Auswahl der Fragestellungen bzw. die Instrumente der Datenerhebung beeinflusst. Methodologische Überlegungen zur Evaluation beziehen sich daher nicht ausschließlich auf Überlegungen zur Untersuchungsmethode, sondern auch auf Wertentscheidungen. GLASS & ELLETT weisen bereits 1980 auf die Komplexität dessen hin, worauf sich der Begriff der Evaluation beziehen kann: „Evaluation theory is about methods, it needs to discuss philosophy, public Policy, value theory and theory of use“.³²⁷

Aspekte der Kategorisierung von Evaluationsprojekten sind somit zahlreich. WOTTAWA & THIERAU (1990) nennen in diesem Zusammenhang folgende Bereiche als „Schwerpunkte konkreter Evaluationsstudien: Rahmenbedingungen (...), Grundsätzliche Zielorientierung (...), Zeitperspektive (...), Nutzenüberlegungen (...), Bearbeitungsformen (...), Erfahrungsaufbereitung“.³²⁸ Somit sind Evaluationsprojekte entsprechend ihrer Schwerpunktsetzung immer individuell und lassen jeweils unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund treten.

Jede Evaluationsplanung muss also auch den Entstehungs- und Verwertungszusammenhang bedenken, innerhalb dessen die Studie konzipiert wurde und rezipiert wird. Evaluation bezieht sich somit auch nicht nur auf wissenschaftlich begründetes Handeln, sondern bezieht gesellschaftspolitische Entscheidungen unmittelbar mit ein. Schon der Gegenstand der Evaluation, die Programme, Projekte und Maßnahmen beruhen auf gesellschaftspolitischen Zielen bzw. Orientierungen, ausgehandelt im politischen Prozess.³²⁹ „Evaluation ist nicht einfach eine Form angewandter Sozialforschung, sondern eine eigenständige Form wertender Analyse, die sich auf dem Balanceakt zwischen Wissenschaft und Politik spezialisiert hat“ (BEYWL 1988).³³⁰ Evaluation ist damit selbst Teil eines politischen Prozesses, wird von ihm beeinflusst und beeinflusst ihn ihrerseits. Dieser gesellschaftspolitische Bezug macht die disziplinäre Eigenart von Evaluation aus und kennzeichnet ihre Mittlerstellung zwischen Forschung und Politikberatung. In dieser Rolle ist Evaluation am gesellschaftlichen Prozess beteiligt und muss darauf bezogen Entscheidungen treffen, die sich z.B. auf die Ausrichtung der Studie, auf bestimmte Fragestellungen oder bestimmte Interessengruppen beziehen können.

Diese Wirkungszusammenhänge beachtend soll deshalb unter Evaluation die auf Daten basierende, methodisch angelegte Beschreibung und Bewertung von Programmen, Projekten und Maßnahmen, die unter Berücksichtigung des jeweiligen

³²⁷ Glass, G. / Ellett, F.S.: Evaluation Research. In Rosenzweig, M.R. /Porter, L.W. (Hg.) : Annual review of psychology, New York 1980, S. 231. Glass & Ellett führen in diesem Zusammenhang weiter aus, dass bereits 1980 über 20 verschiedene Ansätze in der Literatur bezüglich der Verwendung des Begriffs der Evaluation zu finden seien. Zu erklären ist dies mit pragmatischen Aspekten, die die Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden im Rahmen eines konkreten Evaluationsprojektes bestimmen. Franklin, J.L. & Trasher, J.H. wiesen bereits 1976 in ihrem in New York erschienenen Werk „An introduction to program evaluation“ auf die Vielzahl möglicher Ansätze hin, indem sie auf der S. 20 formulierten: „To say that there are as many definitions as there are evaluators is not far from accurate“.

³²⁸ Wottawa, H. / Thierau, H.: Evaluation, Bern, Stuttgart, Toronto 1990, S. 27 ff.

³²⁹ Ein Beispiel ist in diesem Zusammenhang die von den Kultusministern der Bundesländer vereinbarte Schulprogrammarbeit als gesellschaftspolitische Aufgabe mit den damit unmittelbar verbundenen Verfahren der internen und externen Evaluation in jeder einzelnen Schule sowie auch im Rahmen der Kooperationen zwischen verschiedenen Schulen (vgl. dazu Kapitel 1.3.4).

³³⁰ Beywl, W.: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie, Frankfurt / Main, 1988, S. 135

politischen Kontextes systematisch darauf abzielen, zu einer rationaleren Entscheidungsfindung bzw. zu einer Verbesserung der Problemlösungsansätze beizutragen, verstanden werden. Ferner gilt, dass das Vorgehen offen gelegt werden und nach fachlich akzeptierten Gütekriterien überprüfbar sein muss. Evaluation wäre in diesem Verständnis in wesentlichen Teilen ein Prozess des „systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz“³³¹ beruhen.³³²

4.2 Organisationsformen von Evaluationsstudien

Evaluationen³³³ können als interne oder externe Studien angelegt sein. Externe Evaluationen, anders genannt auch Fremdevaluationen werden von Fachleuten durchgeführt, die nicht der untersuchten Organisationseinheit angehören. Sie gelten als objektiver und werden daher besonders für legitimatorische Zwecke gegenüber der Fachumwelt oder zur Klärung intern umstrittener Zielsetzungen genutzt. Dazu gehören standardisierte Tests, die zentral entwickelt werden und z.B. erreichte Lernleistungsstandards vor allem im kognitiven Bereich erfassen.. Dazu gehören auch sog. „Audits“, d.h. systematische Untersuchungen durch unabhängige Expertinnen und Experten, die im Schulbereich für eine beauftragende Behörde z.B. einen Bericht anfertigen. Ferner ist das sog. „Peer-Review“ zu nennen. In der Schule bedeutet es z.B. den Besuch sog. „kritische Freunde“, z.B. Projektgruppen anderer Bildungsinstitute, die im Rahmen einer kritischen Reflexion Rat geben.³³⁴

³³¹ Rolff, H.G.: Schulentwicklung und Qualitätssicherung, Hannover 1997, S. 8

³³² Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, kann im Folgenden auf die Entwicklung der Evaluationsdiskussion, die in den sechziger Jahren ihren Anfang in den USA nahm und in den siebziger Jahren in Deutschland im Rahmen der Konzeptionierung der Mehrphasenmodelle des Curriculumprozesses in der Erziehungswissenschaft Einzug hielt, nicht näher eingegangen werden. (Vgl. Westphalen, K.: Lehrplan-Richtlinien-Curriculum, Stuttgart 1985). Einen dezidierten Überblick über die deutsche und amerikanische Evaluationsforschung und Modellbildung geben neben Wottawa (1993), z.B. Wottawa /Thierau (1990), Wittmann (1985). Entsprechend verhält es sich mit der Diskussion der Gütekriterien von Evaluationen, zumal sich die mögliche Fülle auch erst an Fallbeispielen erschließen ließe (vgl. dazu Sanders, J. R. / Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Deutsche Fassung. Bearbeitet von Beywl, W. / Widmer, T. / Sanders, J.R., Opladen 1999).

³³³ Im Schulwesen werden 3 Phasen des Begriffsgebrauchs der Zielperspektiven von Evaluation unterschieden. Die 1. Phase in den 70er Jahren wird als Phase der schulinternen Entwicklungsprozesse mit den Methoden der Organisationsentwicklung bzw. den Methoden und Verfahren von Befragung und Datenfeedback beschrieben. Die 2. Phase ab Mitte der 70er Jahre ist gekennzeichnet durch Rechenschaftsablegung im Rahmen der Vergleichbarkeit von Schulen und durch externe Qualitätskontrolle. Die 3. Phase, beginnend in den 80er Jahren, zielte und zielt auf Evaluation als Mittel zur Selbstorganisation und Selbstverwaltung der Schule und wird gesehen als Instrument zur Planung und Durchführung interner Schulentwicklungsprozesse. Vgl. Rolff, H.G. (Hg.): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, Weinheim 1998, S. 216 f.

³³⁴ Schulberatungsbesuche und Pflichtvisitationen durch die Schulaufsicht sind weiter Beispiele der Form des Peer-Review. Vgl. Niedersächsische Kultusministerium: Schulprogrammentwicklung und Evaluation, Hannover 1998, S. 27

Interne Evaluationen können je nach Zielsetzung und Gegenstand unterschiedliche Formen annehmen. Bei der internen Evaluation, die in der Fachliteratur auch mit Selbstevaluation bezeichnet wird, wird das eigene Handeln untersucht. Interne Evaluationen können als Dienstaufgabe angeordnet werden und die Instrumente dabei vorgegeben werden. Selbstevaluation zielt wie die Supervision primär auf die Qualifizierung der Fachkräfte durch eine systematische, datenbasierte Reflexion ihrer Ziele, ihrer Praxistheorien und ihres methodischen Handelns.³³⁵ Interne Evaluationen können von Einzelpersonen, Paaren oder kollektiv im Team, z.B. in Kollegien durchgeführt werden. Formen interner Evaluationen werden in Schulen auch dann praktiziert, wenn die Lehrkräfte den eigenen Unterricht reflektieren z.B. im Rahmen der Auswertung von Projekten oder bei der Bewertung der Arbeit in einer Klasse oder einem Jahrgang. Schwerpunktmäßig zielt interne Evaluation in der Schule auf die Analyse der im Schulprogramm vereinbarten Zielsetzungen und Vorhaben.³³⁶ Dabei ist zunächst zu klären, was wie von wem geprüft werden soll. EIKENBUSCH (1998) nennt in diesem Zusammenhang vier Arbeitsabschnitte, die zwar systematisch voneinander unterschieden werden können, sich im konkreten Ablauf aber überschneiden: 1. Entwicklung des Evaluationsvorhabens, 2. Entwicklung eines Handlungsplans nach Analyse der Evaluationsthemen, in dem das Vorhaben genauer beschrieben wird, 3. Informationsgewinnung durch schriftliche Befragungen, strukturierte Gespräche, Beobachtungen, Datenerhebung, 4. Diskussion und Bewertung der aufbereiteten Informationen, die bestätigenden Charakter haben oder auch Veränderungen initiieren können.³³⁷

Eine klassische Unterscheidung von Evaluationstypen betrifft die Zielsetzung der Untersuchung. Summative Evaluationen zielen auf gutachterliche Bilanzierungen des Geleisteten, formative Evaluationen auf Unterstützung und Verbesserung laufender Programme. Nach HERMAN et al. (1988)³³⁸ ist die typische Methodologie der formativen Evaluation primär qualitativ, die der summativen quantitativ. Die primäre Betonung der Datensammlung liege bei der formativen Evaluation vorrangig auf der Klärung der Ziele und der Probleme bei der Durchführung, die der summativen auf der Dokumentation der Ergebnisse und der Durchführung der jeweiligen Studie. Dementsprechend erfolge die Häufigkeit der Berichtlegung und der Datensammlung bei der formativen Evaluation während der ganzen Zeit, bei der summativen sei diese begrenzt bzw. erfolge am Schluss. Hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Anforderungen sei bei der formativen Evaluation eine Übereinkunft mit den Entwicklern hinsichtlich der Berichtlegung, bei der summativen eher wissenschaftliche Strenge und Überparteilichkeit gegeben.

Summative Evaluation erfasst somit primär die Qualität und die Auswirkungen eines bereits eingeführten Produkts oder Programms im Verhältnis zu den anfangs gesetzten Zielen und sieht ihren Schwerpunkt in der abschließenden Bewertungsfunktion. Formative Evaluation hingegen bezieht sich in erster Linie auf die Bereitstellung von Informationen über ein sich noch in der Entwicklungs- oder

³³⁵ Vgl. Heiner, M.: Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Heiner, M. (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg 1996, S. 20 ff. 1996

³³⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Schulprogrammentwicklung und Evaluation, Hannover 1998, S. 24

³³⁷ Vgl. Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung, Berlin 1998, S. 156 ff.

³³⁸ Vgl. Herman, Morris & Taylor: Kennzeichen von formativer und summativer Evaluation 1988. In: Wottawa H.: Lehrbuch der Evaluation, Bern 1998, S. 64

Umsetzungsphase befindliches Programm oder Produkt und sieht ihren Schwerpunkt in der Steuerung und Optimierung des Entwicklungsprozesses.³³⁹

Die Begriffe summative Evaluation und formative Evaluation korrelieren dabei mit STUFFLEBEAMS³⁴⁰ Bezeichnungen der „process evaluation“ und der „product evaluation“. HAENISCH kennzeichnet die Übergänge zwischen der summativen und der formativen Evaluation als fließend, setzt aber die Grenze der formativen Evaluation eindeutig dann, wenn das zu evaluierende Produkt verbindlich eingeführt ist und zumindest mittelfristig keinerlei Änderungen geplant sind.³⁴¹

Die zeitliche Strukturierung beider Ausrichtungen erfasst ARNOFF (1987), wenn er in Form eines Kreislaufs von „educational product evaluation life cycle“ spricht und dabei die Bereiche „Needs Assessment (1.)“, „Product Design – Formative Evaluation (2.)“, „Product Development – Formative Evaluation (3.)“, „Formative Evaluation – Results (4.)“, „Product Delivery (5.)“, „Summative Evaluation (6.)“, „Evaluation Report (7.)“, „Product Revision or Redesign (8.)“.³⁴²

Welche Schwerpunkte sind nun bei der Durchführung einer Evaluation denkbar? Nach dem bekannten CIPP-Modell³⁴³ lassen sich vier Ebenen differenzieren, auf die sich eine Evaluationsstudie beziehen kann.: (1) „context“, (2) „input“, (3) „process“ und (4) „product“. Zum sog. „context“ des Programms gehören die äußeren Einflussgrößen des untersuchten Programms oder Evaluationsprojekts, in diesem Fall die eines Lehrplans, d.h. die gesetzlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Auftraggeber, die Adressaten und andere Beteiligte. Bei der Kontextevaluation werden auch die Bedürfnisse der Adressaten analysiert, um zu überprüfen, inwieweit die Zielsetzungen des Programms dem offiziell anerkannten Bedarf und den Bedürfnissen der Adressaten entsprechen. Bei der Analyse des „input“ werden alle Aufwendungen des Programms, also alle finanziellen, personellen oder auch konzeptionellen Bereiche hinsichtlich der Zielsetzungen und Eigenschaften eines Lehrplans erfasst, um bei diesem Beispiel zu bleiben. Die Evaluation des „process“ konzentriert sich auf die Art der Leistungserbringung. Die verwendeten Verfahren, die Interaktionsstrukturen und Verbindungen unter den Beteiligten stehen im Mittelpunkt des Interesses. Bei der „product“-Evaluation geht es um das Ergebnis im Verhältnis zu den Zielen, zum Aufwand und zu den verwendeten Methoden.

Diesen Gedanken fortführend spricht SCRIVEN (1972)³⁴⁴ mit Blick auf eine intentionale, inhaltliche und strukturelle Qualitätsbestimmung eines Programms oder

³³⁹ Vgl. Grüner, H.: Evaluation und Evaluationsforschung im Bildungswesen. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993) 1, Seiten 29 ff. Vgl. ferner Scriven, M.: Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, C. (Hg.): Evaluation, München 1972, S. 60 ff.

³⁴⁰ Vgl. Stufflebeam, D. L. et al.: Educational Decision Making, Illinois 1971

³⁴¹ Vgl. Haenisch, H.: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculumevaluation, Paderborn 1982

³⁴² Arnoff, St.: Evaluation issues in the educational product life cycle. In: May, L.: Evaluation business and industry training, Boston, Dordrecht, Lancaster 1987, S. 104 ff.

³⁴³ Vgl. Stufflebeam, D. L. et al.: a.a.O.

³⁴⁴ Vgl. Scriven, M.: Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, C. (Hg.): Evaluation, München 1972, S. 60 ff.

Produkts von „intrinsischer Evaluation“. ³⁴⁵ Die Wirkungen seiner Anwendungen bei den Betroffenen werden dabei nicht beachtet. Im Gegensatz dazu bezieht sich die Produkt- oder Ergebnisevaluation auf die konkreten Auswirkungen eines Programms oder Produkts und stellt die Frage, in welcher Form bzw. wie erfolgreich die gesetzten Ziele erreicht werden. WOTTAWA & THIERAU (1990)³⁴⁶ verwenden hierfür den Begriff „Program Impact Evaluation“. Gemeint ist die Frage nach z.B. den Ergebnissen der Umsetzung eines Lehrplans bei den betroffenen Lehrkräften. Ist das, was intendiert worden ist, auch tatsächlich praxiswirksam geworden? Welche Veränderungen bezüglich der Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sind erwünscht oder nicht erwünscht, haben sich eingestellt bzw. sind festzustellen.

4.3 Untersuchungsansatz

Wie bereits ausgeführt, ist nicht zuletzt auch aufgrund der nicht gerade zahlreichen empirischen Studien zum tatsächlichen Umgang mit staatlichen Lehrplänen, insbesondere mit Sportlehrplänen, wenig bekannt zu deren tatsächlicher Akzeptanz und Verwendung im Unterricht. Gleichwohl verbinden sich mit der Abfassung von Lehrplänen viele Hoffnungen und Wünsche, um durch diese neue bildungspolitische Orientierungen bzw. Zielsetzungen, neue fachdidaktische Ideen und Konzeptionen praxiswirksam werden zu lassen.

Seit dem 01. Februar 1998 sind die „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg - Sport“ ³⁴⁷ an den Schulen Niedersachsens verbindlich eingeführt. Somit arbeiteten die betroffenen Lehrkräfte in Niedersachsen zum Zeitpunkt dieser Erhebung bereits 5 Jahre mit diesen Plänen.

Hinsichtlich der Konzeption einer empirischen Studie zum Thema der Implementierung der RRL98 konnte also davon ausgegangen werden, dass ein Erfahrungszeitraum vorliegt, der es erlaubt, begründete Aussagen hinsichtlich der Rezeption, der Verwendung und Akzeptanz dieser Lehrpläne ermitteln zu können. Ferner konnte erwartet werden, dass diesbezügliche Einschätzungen, Positionen, Veränderungsvorschläge und Wünsche nicht nur ein Meinungsbild über den derzeitigen Umgang mit den Rahmenrichtlinien Sport deutlich machten, sondern darüber hinaus wertvolle Hinweise hinsichtlich der Entwicklung und Erprobung neuer Richtlinien geben könnten.³⁴⁸

³⁴⁵ In der englischen Literatur wird der Begriff „intrinsische Qualität“ als „worth“ bezeichnet. „Merit“ bezieht sich dann auf die „extrinsische Qualität“ bezogen auf eine bestimmte Wirkung (Vgl. Stake, R.E.: Program evaluation, particularly responsive evaluation. In: Dockrell/Hemilton (Hg.): Rethinking educational research, London 1980, S. 72 ff.

³⁴⁶ Vgl. Wottawa, H. / Thierau, H. (1990): a.a.O., S. 30

³⁴⁷ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

³⁴⁸ Cronbach, L.J. & Suppes, P. bezeichnen die hier genannten Bereiche einmal „conclusion – orientated“ Forschung, bei der es um allgemeine Einstellungen der Lehrkräfte zur Verwendung und Akzeptanz von Lehrplänen geht, zum anderen um „decision-orientated“ Forschung, die die Bereitstellung von Entscheidungshilfen für Kultusministerien und Lehrplankommissionen zum Ziel hat.

Die vom Kultusministerium in Hannover initiierte Revision des bislang gültigen Lehrplans von 1985³⁴⁹ umfasste einen Zeitraum von drei Jahren. Die für die Entwicklung zuständige Kommission bestand aus in der Praxis tätigen Lehrkräften, Ministerialbeamten und Sportwissenschaftlern. Eine auf einige ausgewählte Schulen begrenzte Erprobung der neuen Richtlinien fand nicht statt, ebenso wenig wie ein die Revision umfassend begleitendes Evaluationsverfahren.

Die jetzt gültigen Lehrpläne sind bislang von keiner Stelle evaluiert worden. D.h., es gibt keine gesicherten Kenntnisse darüber, wie an den einzelnen Schulen des Landes mit den gültigen Rahmenrichtlinien Sport gearbeitet wird, welche Entscheidungen in den einzelnen Konferenzen hinsichtlich des Umgangs mit ihnen z.B. mit Blick auf die Themengestaltung in der Oberstufe getroffen wurden, welche Akzeptanz die didaktische Ausrichtung erfahren hat, welchen Einfluss sie auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts und damit auf den individuellen Lehrplan einer jeden Lehrkraft haben, inwiefern die strukturelle Konzeption geeignet oder ungeeignet erscheint, das alles ist weitestgehend unbekannt. Lediglich Tagungen der Vertreter der Schulen, die sog. Sportobleutetagungen, die z.B. im Bezirk Braunschweig einmal im Jahr stattfinden und deren Besuch nicht verbindlich ist, bieten ein Forum des Austauschs von Informationen, ohne dass davon ausgegangen werden kann, dass die hier gesammelten Erkenntnisse übergeordneten Instanzen zugeleitet und damit wahrgenommen werden. Wenn, dann geschieht dies in der Regel in Einzelgesprächen, meist zufällig.

Im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit steht das Verhältnis zwischen Sportlehrkräften an niedersächsischen Schulen und den seit dem 01.02.1998 gültigen neuen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe. Es geht also unter diesem Aspekt neben den individuellen Orientierungen auch um den Schulalltag der Lehrkräfte, deren Aktivitäten in unterschiedlicher Art und Weise darin kooperativ eingebunden sind.

In Anknüpfung an die Darstellung unterschiedlicher Wirkungsfelder in der Umsetzung von Lehrplanentscheidungen in Kapitel 1.3 stellt sich die Frage der Rezeption der RRL98. Klar ist, dass von Lehrplänen eine orientierende Wirkung nur dann ausgehen kann, wenn die Lehrkräfte die damit verbundenen Richtlinien auch zur Kenntnis nehmen. Somit muss gefragt werden, wie gut die Lehrkräfte die Lehrpläne kennen, die sie betreffen, wann und wie häufig sie sie zur Hand nehmen? Ferner geht es darum zu erfragen, welche Erwartungen Lehrkräfte an Lehrpläne stellen? Was wollen Lehrkräfte geregelt wissen und was nicht?

Mit Blick auf den Anspruch des „innovativen Charakters“³⁵⁰ der neuen Rahmenrichtlinien ist natürlich wichtig zu erfragen, ob die Intentionen der Neugestaltung bei den Lehrkräften auf Ablehnung oder Zustimmung treffen. Wie werden die intendierten Innovationen rezipiert und verarbeitet? Was wird wirklich in Bewegung gesetzt, welche Konstellationen verhindern, dass innovative Impulse in

Vgl. Cronbach, L.J. & Suppes, P.: Research of Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry for Education. New York 1969

³⁴⁹ Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

³⁵⁰ Vgl. dazu die Kapitel 1.4 und 3 dieser Arbeit.

Gang gesetzt werden? Korrelieren die neuen Pläne mit den Planungsinteressen der Lehrkräfte?

Die in den Rahmenplänen formulierten didaktischen Neuorientierungen zwingen zur Diskussion inhaltlicher Ergänzungen. Diese innovativen Impulse fordern z.B. methodische Variationen ein, die von den Lehrkräften in den Konferenzen entwickelt und ausgestaltet werden müssen. Die Frage ist, inwieweit die neuen Lehrpläne diesbezüglich Hilfen geben oder Spielräume lassen. Lehrpläne sind zwar nicht konkrete Arbeitsmittel wie z.B. die Schulbücher, im Rahmen mittel- oder längerfristiger Planungen z.B. hinsichtlich der Konkretisierung fachbezogener Curricula oder der Schulprogrammarbeit haben sie aber Orientierungsfunktion. Somit ist ferner zu fragen, in welchen konkreten Planungssituationen auf die Rahmenrichtlinien zurückgegriffen wird.

Ein weiterer Aspekt zielt auf die Frage, inwieweit es gelungen ist, die neuen Inhalte der RRL98 den Lehrkräften zu vermitteln, damit diese dann an den Schulen in der konkreten Situation des Unterrichts auch praxiswirksam umgesetzt werden können. Welche Faktoren sind es, die hier nachteilig wirkten bzw. immer noch wirken?

Somit kann auf der Grundlage der allgemeinen Fragestellungen der Untersuchungsansatz folgendermaßen beschrieben werden:

Die Untersuchung erhebt Daten der Lehrkräfte der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien des Regierungsbezirks Braunschweig zur Rezeption, zur Akzeptanz und zum Umgang mit Lehrplänen im Fach Sport sowie zur Bewertung neuer Rahmenrichtlinien, deren Entwicklung und Implementierung bereits abgeschlossen ist.

Sie geht der Frage nach, wie aus Lehrersicht die intentionale, die inhaltliche sowie die strukturelle Qualität der neuen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe rezipiert werden. Sie erhebt Daten darüber, wie die Lehrkräfte die Umsetzbarkeit des didaktischen Ansatzes der neuen Rahmenrichtlinien sehen, welche Erfahrungen sie im Umgang mit ihnen gesammelt und welchen Stellenwert sie für deren individuellen Lehrplan haben. Die Untersuchung verfolgt ferner die Zielsetzung, verwertbare Ergebnisse für Revisionsvorhaben in der Lehrplanentwicklung zur Verfügung zu stellen.

5 Methodisches Vorgehen

Evaluationsstudien, die im Bereich der Lehrplanforschung angesiedelt sind, stehen vor dem Problem, ein forschungsmethodisches Design zu entwickeln, das den entwickelten Untersuchungsansatz angemessen aufnimmt, das aber auch in einem begrenzten Zeitraum mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umzusetzen ist. Diesbezügliche Studien zeichnen sich durch eine große Bandbreite unterschiedlicher methodischer Ansätze in Abhängigkeit von z.B. der jeweiligen Zielsetzung, des Inhalts, des Adressaten sowie der Phase der Evaluation aus.

OHLHAVER (1999) weist auf die zusätzliche Schwierigkeit hin, dass es weder „gesichertes Wissen“ noch „eine wissenschaftliche Theorie über Lehrplaneinführungen in Deutschland“ gibt.³⁵¹ Hinzu kommt, dass verwertbare Erfahrungsberichte aus Niedersachsen z.B. nicht vorliegen.³⁵²

Denkbarer Ansatz einer empirischen Studie im Bereich der Lehrplanforschung wäre u.a. ein rein qualitativer, basierend auf Experteninterviews z.B. mit Lehrkräften, Dezernenten, Lehrerfortbildern und Ministerialbeamten oder Beobachtungen z.B. im Rahmen von Hospitationsveranstaltungen. Denkbar wäre zudem, eine Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden bestehend aus quantitativer Übersichtsstudie und qualitativen Fallstudien, wobei letztere überdies zeitlich versetzt durchgeführt werden könnten, einzusetzen. Damit ergäbe sich zudem eine Längsschnitt-Perspektive.³⁵³ Denkbar ist aber auch ein Verfahren, das als quantitative Übersichtsstudie in Form einer standardisierten Befragung angelegt ist. Deutlich wird die Vielfältigkeit unterschiedlicher Erhebungsverfahren, wobei eine eindeutige Zuordnung der Methoden zu bestimmten Formen der Evaluation jedoch nicht möglich ist.

ASCHEBROCK & HÜBNER (1989) führen in diesem Zusammenhang aus, dass es „für eine valide Beurteilung curricularer Innovationen (...) notwendig geworden (ist), ein umfangreiches Methodeninstrumentarium im Längs- und Querschnitt einzusetzen und den Implementationszusammenhang im Auge zu behalten, um nicht zu voreiligen Aussagen zu gelangen und hinter den Entwicklungsstand curricularer Forschung zurückzufallen. Die aus derartigen methodologischen Anforderungen resultierenden Anforderungen an konkrete Arbeitsbedingungen (...) verdeutlichen auch, welchen Problemen sich die Curriculumsstrategie gegenüberstellt, ehe sie

³⁵¹ Ohlhaver, F. (1999): a.a.O., S. 1

³⁵² Auskunft des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 14.07.2002 sowie vom Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung vom 22.07.2002

³⁵³ Friedrichs (1990) führt in diesem Zusammenhang aus, dass nur „wenige soziologische Studien (...) ein Problem (...) zu mehreren Zeitpunkten“ untersuchten. „Solche Längsschnitt-Untersuchungen beziehen sich entweder mit demselben Instrument auf dieselben Personen, die zu mehreren Zeitpunkten untersucht werden (...) oder mit dem gleichen Instrument auf äquivalente Zufallsstichproben aus der gleichen Grundgesamtheit zu mehreren Zeitpunkten (...)“. Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1990, S. 157

Vorteil eines solchen Ansatzes wäre unzweifelhaft, dass Veränderungen in der Rezeption und Akzeptanz der RRL98 untersucht, Wandlungsprozesse im Umgang mit den RRL98 transparent werden könnten.

valide und zuverlässige Aussagen über die Praktikabilität ihrer Ergebnisse machen kann.“³⁵⁴

Ein Verfahren, das diesen komplexen Ansprüchen genügen könnte, ginge aufgrund des damit verbundenen zeitlichen Aufwandes und der notwendigen finanziellen Mittel weit über die Möglichkeiten dieser Arbeit hinaus. Insofern erhebt diese Studie auf der Grundlage des formulierten Untersuchungsansatzes auch nicht den Anspruch einer vollständigen Analyse. Es wird auch nicht der Anspruch erhoben, über Konzeption, Inhalt und Struktur der neuen RRL98 und deren Nützlichkeit hinsichtlich der Verwendung im Schulalltag repräsentativ urteilen zu können.³⁵⁵ Vielmehr geht es darum, einen Beitrag zu deren Beurteilung zu leisten, Stärken zu dokumentieren und Schwächen zu markieren.

5.1 Erhebungstechnik

5.1.1 Anlage der Studie

Um auf Daten basierende Aussagen über die Erfahrungen, Sichtweisen und Einschätzungen niedersächsischer Sportlehrkräfte zu den RRL98 tätigen zu können, ist die Studie aus o.g. Gründen als quantitative Übersichtsstudie angelegt worden. Als eine auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogene Querschnittsuntersuchung bedient sie sich des Instruments der standardisierten schriftlichen Befragung. Sie entspricht damit im Sinne SCRIVENS (1972)³⁵⁶ einem primär summativen Verfahren, basierend auf einer deskriptiv-analytischen Auswertung standardisierter Fragebögen.

Als deskriptive, hypothesengenerierende Studie zielt die Untersuchung nicht auf die Prüfung vorangenommener Hypothesen. Damit unterliegt sie einem Problem, das bereits 1963 von CAMPBELL & STANLEY als Problem „quasiexperimenteller Untersuchungen“ beschrieben wurde, denn die Ergebnisse solcher Studien seien durchaus unterschiedlich interpretierbar.³⁵⁷ BORTZ (1984) führt ergänzend dazu aus, dass weder die Beeinflussungsrichtung zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen eindeutig bestimmt werden könne, noch ließen sich eventuelle Vermengungen der unabhängigen Variablen mit weiteren Variablen verhindern, da eine Randomisierung der unabhängigen Variablen nicht möglich sei. Überdies sei nicht zu entscheiden, welche Variable letztlich einen registrierenden Effekt bewirke.³⁵⁸ FRIEDRICHS (1990) definiert „unabhängige Variable“ in diesem Zusammenhang

³⁵⁴ Aschebrock, H. & Hübner, H (1989): a.a.O., S. 97

³⁵⁵ Das niedersächsische Kultusministerium hatte sein grundsätzliches Interesse an einer solchen Arbeit durchaus ausgesprochen, eine Bereitstellung von Mitteln wurde jedoch abgelehnt.

³⁵⁶ Vgl. Scriven, M.(1972): a.a.O., S. 60 ff.

³⁵⁷ Campbell, D.T. & Stanley, J.C.: Experimental and quasi-experimental designs for research, Chicago 1963, S. 112

³⁵⁸ Bortz, J.: Lehrbuch der Statistik, Berlin 1984, S. 405

als „Bedingung“, die „abhängige Variable“ als „Folge oder Effekt“. ³⁵⁹ Die vorliegende Studie erhält somit ihre Legitimation primär durch die Entwicklung weiterer Hypothesen.

Dabei soll so vorgegangen werden, dass neben einer deskriptiven Auswertung der Antwortverteilungen auch Verknüpfungen zwischen den erhobenen Einstellungsvariablen aufgezeigt werden sollen. Auf der Basis rationaler Kriterien soll entschieden werden, ob eine Verknüpfung als gesichert interpretiert werden kann. FRIEDRICHS (1990) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die „Genauigkeit der Messung“ u.a. von der „Qualität der Skala“ abhängt und verweist darauf, dass die Einstellungsvariablen z.B. über fünffach gestufte Antwortvorgaben gemessen werden. ³⁶⁰ Dieses Verfahren (Likert-Skala) werde häufig dann verwendet, wenn es darum gehe, Personenaussagen nach dem „Ausmaß ihrer Zustimmung oder Ablehnung“ bezüglich ihrer „Einstellung“ gegenüber einer „unterstellten Eigenschaft“ ³⁶¹ zu differenzieren. Kennzeichen dieser Items sind ausbalancierte Skalen mit positiven wie negativen Möglichkeiten der Beurteilung. Ein Beispiel, das diesen Vorgaben im Ansatz entspräche, ist eine Skalierung in z.B. die Bereiche, wie sie im Fragebogen zur Einschätzung der Berufszufriedenheit als Sportlehrkraft gegeben wurde: sehr zufrieden – zufrieden – teils/teils – nicht zufrieden – sehr unzufrieden. In der Auswertung werden dem Grad der Zustimmung bzw. der Ablehnung dann in diesem Beispiel die Ziffern 1 (sehr zufrieden) bis 5 (sehr unzufrieden) zugeordnet. Die Ziffer 3 bezeichnet dann die Einstellungsmitte. FRIEDRICHS bezeichnet diese Methode als „summated ratings“, da sich der „Punktwert einer Person (Score) (...) aus der Addition seiner einzelnen Antworten, (wobei) normalerweise (...) einfach der Mittelwert berechnet“ wird. ³⁶² SCHELL (1999) bezeichnet die Likert-Skala als die in den „Sozialwissenschaften am meisten verbreitete Skalierungsmethode“ und ergänzt, dass sie „meist eine brauchbare Lösung für Operationalisierung“ darstelle. ³⁶³

Anwendbare inferenzstatistische Methoden stehen u.a. in Abhängigkeit vom Skalenniveau der untersuchten Variablen. Bezüglich des o.g. Beispiels ist es mit Blick auf die unterschiedlichen mathematischen Eigenschaften und damit die statistischen Operationen, die man mit ihnen durchführen kann ³⁶⁴, von Wichtigkeit, ob das genannte Einstellungsitem ordinal- oder intervallskaliert interpretiert wird. Eine rein ordinalskalierte Zuordnung bedeutete den Verzicht auf parametrische Verfahren, z.B. die Verwendung varianzanalytischer multivariater Methoden, und begrenzte das Auswertungsverfahren auf nonparametrische Tests, wie z.B. den U-Test von Mann & Whitney, den Moses-Test oder den Kolmogorov-Smirnov-Test. ³⁶⁵ Voraussetzung für univariate Tests ist z.B. die Unabhängigkeit der einzelnen Einstellungsitems. Diese Voraussetzung ist bei der Thematik der vorliegenden Studie, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen z.B. zur Frage der Notwendigkeit und Akzeptanz von Lehrplänen beschäftigt, nicht gegeben. Multivariate parametrische Verfahren hingegen, die intervallskalierte Daten benötigen, vermögen

³⁵⁹ Vgl. Friedrichs, J. (1990): a.a.O., S. 94

³⁶⁰ Vgl. Friedrichs, J. (1990): a.a.O., S. 97

³⁶¹ Vgl. Friedrichs, J. (1990): a.a.O., S. 175

³⁶² Friedrichs, J. (1990): a.a.O., S. 175

³⁶³ Schell, R./ Hill, P.B./ Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, München 1999, S.185

³⁶⁴ Vgl. Friedrichs, J. (1990): a.a.O., S. 97

³⁶⁵ Vgl. Bühl, A./ Zöfel, P.: SPSS 11 – Einführung in die moderne Datenanalyse, München 2003, S.288 ff.

Einflüsse zwischen den abhängigen Variablen bei der Signifikanzprüfung zu berücksichtigen.

Inwiefern die Annahme einer Intervallskalierung in dem o.g. Beispiel gerechtfertigt ist, kann allerdings erst dann eindeutig gesagt werden, wenn die äquidistanten Abstände zwischen den einzelnen Stufen die tatsächlichen Merkmalsausprägungen des zu messenden Objekts homomorph abbilden. GAENSSLEN & SCHUBÖ (1973) führen dazu aus, dass „die Frage nach dem Meßniveau (...) dann entschieden werden (kann), wenn es eine verbindliche Meßoperation gibt, durch welche die latente Variable definiert wird. Das Problem des Meßniveaus erweckt allerdings gerade dann besonderes Interesse, wenn es eine derart verbindliche Meßoperation nicht gibt. So wird etwa für die in den Sozialwissenschaften am häufigsten verwendeten Messverfahren -Intelligenztests, Einstellungsskalen, Persönlichkeitstests usw.- immer wieder die Frage des Messniveaus problematisiert. Sie führt aber wegen der Unbeobachtbarkeit der latenten Variablen in ein unlösbares Dilemma, das auch dann nicht lösbar wird, wenn man seine Ansprüche an ein Skalenniveau reduziert, und statt des Anspruchs einer Intervallskalierung nur den Anspruch einer ordinalen Skalierung erhebt.“³⁶⁶ Nach BORTZ (1984) müsste man sogar „die meisten sozialwissenschaftlichen Meßskalen als Ordinalskalen einstufen, deren Kriterien sie vermutlich im allgemeinen eher erfüllen als die von Intervallskalen. Diese Zuordnung kann jedoch zu Unterbewertungen führen, da nicht auszuschließen ist, dass einige Meßskalen das empirische Relativ zumindest in den mittleren Bereichen annähernd linear abbilden und lediglich in den Extrembereichen –und auch hier nicht einmal in unsystematischer Weise- keine Äquidistanz der Zahleneinheiten aufweisen. Messungen in den Sozialwissenschaften sind deshalb im allgemeinen zwar eher dem ordinalen Niveau zuzuordnen; es handelt sich aber um Ordinalskalen, bei denen nicht nur die Monotoniebedingung erfüllt ist, sondern zusätzlich eine für Ordinalzahlen nicht erforderliche, systematische und begrenzte Variation der Intervallbreiten.“³⁶⁷

Insofern scheint es tolerierbar, die in dieser Untersuchung verwendeten stufigen Einstellungsskalems³⁶⁸ in der Art des o.g. Beispiels als annähernd intervallskaliert zu interpretieren, zumal durch z.B. die Formulierung „teils/teils“ ein subjektiver „Nullpunkt“ vorgegeben wurde. Hinzu kommt, dass durch anteilig gleiche Positiv- wie Negativvorgaben graphisch in gleichen Abständen einander gegenüber stehend Antworten angekreuzt werden können. LIKERT (1932) hat zur Bestimmung, „ob die Skala eindimensional ist, d.h., ob alle ausgewählten Items auch das gleiche Attribut messen“ u.a. vorgeschlagen: „Man korreliert über alle Personen deren Punktwert auf den einzelnen Items mit dem Gesamtscore. Es wird also geprüft, inwieweit sich aus dem Score auf einem Item der Gesamtscore vorhersagen läßt. Der Gesamtscore wird wie ein externes Kriterium zur Validierung des einzelnen Items behandelt. Nur Items mit hoher Korrelation mit dem Gesamtscore werden beibehalten.“³⁶⁹

³⁶⁶ Gaensslen, H. & Schübö, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse, München 1976, S. 37

³⁶⁷ Bortz, J. (1984): a.a.O., S. 32

³⁶⁸ Eine weitere Abstufung in sieben- oder noch höherstufige Skalen brächte keine wirklich deutlichere Exaktheit. Vgl. dazu Friedrichs, J. (1990):a.a.O., S. 98 ff.

³⁶⁹ Likert, R.: A Technique for the Measurement of Attitudes, Archives of Psychology, No. 140, 1- 55. Zitiert nach Friedrichs, J. (1990): a.a.O., Seite 176 f.

5.1.2 Entwicklung des Fragebogens

Dies berücksichtigend wurde auf der Basis des im Kapitel 4.3 beschriebenen Untersuchungsansatzes eine erste Version eines Fragebogens entwickelt, um das Konzept des Vorhabens und das entwickelte Instrument im Rahmen eines Pretests³⁷⁰ zu prüfen. Der Pretest wurde im Januar 2003 an sechs niedersächsischen Gymnasien im Regierungsbezirk Braunschweig durchgeführt. 39 Sportlehrkräfte bearbeiteten die erste Version des Fragebogens. Sie nahmen an der eigentlichen Erhebung auf der Grundlage des überarbeiteten Fragebogens dann nicht teil.³⁷¹

Die Auswertung des Pretests lieferte Erkenntnisse bezüglich der inhaltlichen Relevanz sowie der Verständlichkeit der verschiedenen Fragen, der formalen Struktur des Fragebogens und der Gründe für das Nichtbeantworten einzelner Fragen. Der im Pretest verwendete Fragebogen umfasste 18 geschlossene Fragen, neun offene Fragen sowie 12 sog. Hybridfragen³⁷², bei denen eine geschlossene Frage durch eine offene Anschlussfrage präzisiert wird. Insgesamt waren es 191 Items.

Kritik wurde u.a. an der z.T. sehr langen Bearbeitungsdauer geübt. Sie betrug 45 - 60 Minuten. Dies lag vorrangig an der Anzahl der Fragen. So wurde z.B. kritisiert, dass einige Fragen unnötig biographische und dienstliche Angaben verlangten und damit die versicherte Anonymität nicht gesichert sei. Von wenigen wurde die Qualität einzelner Fragestellungen kritisiert. Diese seien ein wenig „verzerrt“ und würden die Sache „nicht exakt genug auf den Punkt bringen“. Überdies wurden bei zwei als geschlossen kategorisierten Fragen weitere Antwortvorgaben gewünscht. Insgesamt wurde der Fragebogen jedoch als in sich logisch strukturiert, die Fragen als verständlich formuliert, im grafischen Aufbau und bezüglich der Eindeutigkeit der Markierungen übersichtlich, in der Sache angemessen und als sinnvoll bezogen empfunden.

Die ermittelten Fehlermerkmale wurden bei der Überarbeitung des Fragebogens entsprechend berücksichtigt. Durch die Reduzierung der zu bearbeitenden Fragen auf insgesamt 156 Items im Rahmen von 15 geschlossenen und sieben offenen sowie neun Hybridfragen wurde die Bearbeitungszeit auf einen Zeitwert von etwa 25 Minuten verkürzt. Weggelassen wurden z.B. schulbezogene Fragen nach der Schüleranzahl, der Kollegiumsgröße, dem Verhältnis weiblicher und männlicher Sportlehrkräfte sowie der Anzahl der Gymnasien am Ort, da diese für das formulierte Erkenntnisinteresse der Studie von sekundärer Relevanz schienen. Das Erfragen biographischer bzw. dienstlicher Daten bezog sich in der 2. Fassung des Fragebogens nur noch auf die Bereiche „Alter“, „Geschlecht“, „Anzahl der Jahre, in

³⁷⁰ Friedrichs (1990) führt in diesem Zusammenhang aus, dass Pretests durchaus ihre Berechtigung hätten, um z.B. die „Diskriminationskraft einzelner Variablen prüfen zu können“. Friedrichs, J. (1990): a.a.O., Seite 153

³⁷¹ Vgl. dazu die Daten in Kapitel 5.2.

³⁷² Vgl. Schnell, R./ Hill, P.B./ Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, München 1999, Seite 342

denen das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet wurde bzw. wird“, „Fächerverbindung“, „Anzahl der Sportstunden, die derzeit in den Jahrgangsstufen 11 – 13 erteilt werden“, „Beteiligung als Prüfer/Prüferin im Sportabitur“ sowie „Einschätzung der Berufszufriedenheit als Sportlehrkraft“.

Das Messen bzw. Erfragen der Einstellungen erfolgte im Rahmen von Aussagen oder Fragen, zu deren Einschätzung bzw. Beantwortung jeweils drei- oder fünffach gestufte Antwortvorgaben angeboten wurden. Zudem wurde an einer Stelle eine „Ich-weiß-nicht“ Antwortmöglichkeit eingefügt, um denjenigen Lehrkräften, die, bezogen auf die Fragestellung, über keine Vorstellungen verfügen, einzubeziehen. Hinzu kam dort, wo es sinnvoll schien, die Antwortkategorie „Ja/Nein“ bzw. waren Mehrfachnennungen möglich. Ferner bestand unter der Rubrik „Sonstiges“ bei zehn Fragen- bzw. Aufgabenkomplexen die Möglichkeit, zusätzliche Angaben zu dem hier genannten Themenbereich zu machen. Dies mit der Absicht, Raum für Antworten zu geben, die nicht in den vorgegebenen Einstellungssitems erfasst worden sind.

5.1.3 Aufbau des Fragebogens

Der den Lehrkräften im Regierungsbezirk Braunschweig nach Überarbeitung zugesandte Fragebogen enthält vier Teile. Der erste Teil erfragt, wie die Lehrkräfte die Notwendigkeit von Lehrplänen im Fach Sport sehen, welche Bereiche Lehrpläne im Fach Sport enthalten und wie genau diese geregelt sein sollten sowie welche Materialien die Lehrkräfte zur Vorbereitung des Unterrichts heranziehen:

- 1.1 Bitte schätzen Sie die Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung im Schulsport ein! (Items 1-15)
- 1.2 Bitte kreuzen Sie an, was in einem Lehrplan Sport „verbindlich“, was „empfehlend“ und was „nicht“ enthalten sein sollte! (Items 16-38)
- 1.3 Bitte kreuzen Sie an, welche Materialien Sie zur eigenen Unterrichtsplanung heranziehen! (Items 39-50)
- 1.4 Bitte kreuzen Sie an, wie genau die im Folgenden genannten Bereiche durch einen Lehrplan geregelt sein sollten! (Items 51-54)

Im zweiten Komplex wird erfragt, in welcher Form sich die Lehrkräfte mit den RRL98 auseinander gesetzt haben, wie sie mit ihnen umgehen und auf welche Akzeptanz diese treffen:

- 2.1 Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben! (Items 55-59)
- 2.2 Bitte kreuzen Sie an, wie Sie Ihre Kenntnisse über die RRL98 erworben haben! (Items 60-65)
- 2.3 Bitte kreuzen Sie an, wann Sie das letzte Mal die RRL98 für Ihre Unterrichtsplanungen herangezogen haben! (Items 66-72)

- 2.4 Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie für die im Folgenden genannten Gelegenheiten die RRL98 benutzen! (Items 73-77)
- 2.5 Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein! (Item 78)
- 2.6 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zur didaktischen Konzeption der RRL zustimmen können! (Items 79-87)
- 2.7 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zum Bereich der „Unterrichtsinhalte“ zustimmen können! (Items 88-94)
- 2.8 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zu den Vorgaben im Bereich der „Anforderungsprofile und der Leistungsbewertung“ zustimmen können! (Items 95-96)
- 2.9 Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Festlegung der Anteile der Bewertung der Sporttheorie bzw. Sportpraxis einschätzen! (Items 97-98)
- 2.10 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zu den Vorgaben im Bereich der „Unterrichtsorganisation“ zustimmen können! (Items 99-104)
- 2.11 Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu den Beispielen für Kursthemen der Sportpraxis und Sporttheorie! (Items 105-107)

Im dritten Komplex wird erfragt, wie die Umsetzung der Rahmenrichtlinien in die Unterrichtspraxis erfolgt:

- 3.1 Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat! (Item 108)
- 3.2 Falls sich Ihr Verständnis vom Sportunterricht durch die RRL98 nicht verändert hat, geben Sie bitte Gründe dafür an! (Item 109)
- 3.3 Bitte kreuzen Sie an, ob es an Ihrer Schule Absprachen in der Fachgruppe zur Umsetzung der RRL98 gibt! (Item 110)
- 3.4 Bitte kreuzen Sie an, inwiefern sich die unten genannten Faktoren negativ auf die Umsetzung der RRL98 an Ihrer Schule auswirken! (Items 111-124)
- 3.5 Sollten Ihrer Meinung nach die RRL98 zusätzlich Informationen enthalten? (Item 125)
- 3.6 Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben, kreuzen Sie bitte an, was Ihrer Meinung nach zusätzlich in den RRL98 enthalten sein sollte, damit die Umsetzung der Inhalte bestmöglich gelingen kann! (Item 126.135)
- 3.7 Bitte kreuzen Sie an, welche Maßnahmen Sie für sinnvoll halten, damit Lehrplanüberarbeitungen in der Schule auf breitesten Akzeptanz treffen! (Items 136-143)
- 3.8. Bitte kreuzen Sie an, wer wie stark an der Lehrplanentwicklung beteiligt sein sollte! (Items 144-149)

Im vierten Fragenkomplex werden persönliche Daten erfragt, um Antwortunterschiede, die sich auf Personenvariablen beziehen, überprüfen zu können. Die hier aufgeführten sieben Fragen wurden bewusst an das Ende des Fragebogens gesetzt, um eine mögliche Voreingenommenheit gegenüber dem Fragenmaterial nicht unnötig zu provozieren, da ja z.B. auch nach der persönlichen Berufszufriedenheit (Item 156) gefragt wird:

- 4.1 Wie alt sind Sie? (Item 150)
- 4.2 Ihr Geschlecht ist? (Item 151)
- 4.3 Seit wie viel Jahren unterrichten Sie das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe? (Item 152)
- 4.4 Welche Fächer unterrichten Sie? (Item 153)
- 4.5 Wie viele Stunden Sport unterrichten Sie derzeit in den Jahrgangsstufen 11-13 pro Woche? (Item 154)
- 4.6 Wie oft waren Sie seit 1998 als Prüfer in das Sportabitur eingebunden? (Item 155)
- 4.7 Bitte schätzen Sie ein, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf als Sportlehrerin/Sportlehrer sind! (Item 156)

Zudem wurden in die Konstruktion des Fragebogens zwei Filter gesetzt, und zwar nach den Fragen 2.1 und 2.5. Lehrkräfte, die sich noch nicht mit den Rahmenrichtlinien 98 beschäftigt hatten, und solche, denen nach eigener Einschätzung aufgrund ihrer derzeitigen Kenntnisse eine Beurteilung der RRL98 nicht möglich war, wurden gebeten, unmittelbar zum Fragenkomplex vier überzugehen.

5.2 Durchführung der Stichprobe

Nach Auskunft des Niedersächsischen Kultusministeriums waren an den 235 staatlichen Gymnasien des Landes Niedersachsen im Schuljahr 2002/2003 13.980 Lehrkräfte hauptamtlich tätig. Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte betrug 5.798. Das Fach Sport unterrichteten 1.932 Lehrkräfte, 593 Lehrerinnen und 1339 Lehrer.³⁷³

Im Regierungsbezirk Braunschweig unterrichteten zum Zeitpunkt der Durchführung des Pretests 409 Lehrkräfte das Fach Sport an den Gymnasien dieses Bezirks. Diese Zahl bezieht sich auf verbeamtete und angestellte Lehrer wie auch Lehramtsanwärter.³⁷⁴ Am Pretest nahmen 39 Lehrkräfte von sechs verschiedenen, über den Regierungsbezirk verteilt liegenden Gymnasien teil. Abzüglich dieser 39 Lehrkräfte wurden alle 380 Lehrkräfte der verbleibenden 47 Gymnasien des Regierungsbezirkes Braunschweig über die Endfassung des Fragebogens in die Studie einbezogen. 272 Lehrkräfte von 46 Gymnasien sandten den Fragebogen verwertbar ausgefüllt zurück. Das entspricht einem Rücklauf von 71,57 %.

Die Gymnasien erhielten die Fragebögen³⁷⁵ im 2. Halbjahr des Schuljahres 2002/2003, und zwar ab dem 24. Februar 2003, also sechs Wochen vor den Osterferien und insgesamt acht Wochen vor den schriftlichen Abiturprüfungen

³⁷³ Die ursprüngliche Absicht, die Untersuchung auf ganz Niedersachsen auszudehnen, musste verworfen werden, da öffentliche Mittel nicht zur Verfügung gestellt werden konnten. Die vorliegende Studie wurde aus rein privaten Mitteln allein vom Verfasser finanziert.

³⁷⁴ Die Daten wurden dem Verfasser per Email vom Informatikzentrum Niedersachsen auf Anweisung der Bezirksregierung Braunschweig übermittelt.

³⁷⁵ Vgl. Fragebogen im Anhang unter Gliederungspunkt 9.2.1

zusammen mit einem Begleitschreiben³⁷⁶ an die Schulleiter sowie die betroffenen Sportlehrkräfte, in dem die Zielsetzung der Studie umrissen sowie Hinweise über die Freiwilligkeit der Teilnahme, zur Anonymisierung der Daten und zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben wurden, zugesandt. Für die Bearbeitung stand ein Zeitraum von zwölf Wochen zur Verfügung.

Am 20. Mai 2003 wurden sämtliche Schulen, von denen bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Fragebögen zurückgesandt wurden, noch einmal per Email³⁷⁷ darin erinnert, dies doch bitte nachzuholen. Da nicht alle Schulen den Rücksendeumschlag mit dem Schulstempel versahen, was auch nicht zwingend sein musste und für die Zielsetzung der Auswertung auch keine Rolle spielte, ist nur bedingt feststellbar, welche Schulen sich an der Befragung beteiligt und welche sich nicht beteiligt haben.

Aus organisatorischen wie auch finanziellen Gründen wurden die zur Verfügung gestellten Fragebögen über die Schulleitung den Lehrerinnen und Lehrern mit der Bitte ausgehändigt, diese nach dem Ausfüllen in den ebenfalls zur Verfügung gestellten Rücksendeumschlag verschlossen der Schulleitung zu übergeben. Diese übernahmen dann die Rücksendung an den Verfasser dieser Arbeit. Das Ausfüllen der Fragebögen erfolgte nach Maßgabe des Erlasses zur Durchführung von „Umfragen und Erhebungen in Schulen“ im Land Niedersachsen³⁷⁸ freiwillig. Zu einer dienstlichen Anweisung vermochte man sich nicht entschließen. Ob im Fall einer dienstlichen Anweisung, die grundsätzlich auch möglich gewesen wäre, eine noch höhere Rücklaufquote erreicht worden wäre, darüber kann nur spekuliert werden, da durchaus unterstellt werden kann, dass eine dienstliche Anordnung die Quote potentieller „Antwortverweigerer“ möglicherweise erhöht hätte. Für den Ansatz der Freiwilligkeit spricht, dass somit eine ernsthaft willige Beschäftigung mit dem Fragebogen positiv unterstellt werden kann.

Insgesamt wurden die Fragebögen sehr gewissenhaft ausgefüllt. Die Nichtbeantwortung einzelner Fragen erfolgte nur in ganz wenigen Fällen und hier dann eher aus Flüchtigkeit als aus mangelnder Bereitschaft. Die bei 71,57 Prozent liegende Rücklaufquote stellt ein durchaus achtbares Ergebnis dar und liegt damit im Bereich dessen, was bei schriftlichen Befragungen erwartet werden kann.³⁷⁹

Dazu beigetragen hat sicherlich auch die Tatsache, dass der Verfasser dieser Studie sämtliche Vertreter der Gymnasien des Regierungsbezirks Braunschweig im Rahmen der einmal jährlich stattfindenden Sportobleutetagen vor der Versendung der Fragebögen persönlich ansprechen und über das Vorhaben ausführlich informieren konnte. Die Sportobleute konnten somit als Multiplikatoren in ihren Schulen wirken. Überdies wurde im Rahmen dieser Tagungen von allen Anwesenden die Notwendigkeit der sowie das Interesse an der Erhebung deutlich herausgestellt.

³⁷⁶ Vgl. Begleitschreiben im Anhang unter Gliederungspunkt 9.2.2

³⁷⁷ Vgl. Begleitschreiben im Anhang unter Gliederungspunkt 9.2.3

³⁷⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Erlass vom 25.3.1993, „Umfragen und Erhebungen in Schulen“, SVBL 4/93, S. 107

³⁷⁹ Vgl. dazu die im Kapitel 2.1.1 dargestellten diesbezüglichen Ergebnisse zu Forschungsstudien auf der Basis schriftlicher Befragungen.

Inwiefern das Verfahren, über die Schulleitungen die Fragebögen auszugeben und wieder einzusammeln, die Bereitschaft der Lehrkräfte, an der Befragung, wie auch immer, mit größerer oder geringerer Ernsthaftigkeit teilzunehmen, beeinflusst hat, darüber können nur Vermutungen angestellt werden, deren Erörterung an dieser Stelle wenig ergiebig ist.

5.3 Verfahren der Datenauswertung

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm SPSS 11.0 für Windows. Zunächst wurden in Form einer deskriptiven Analyse die Kennwerte der Antwortverteilungen nach Häufigkeiten und Standardabweichungen errechnet. Anschließend erfolgte die Prüfung eventueller Zusammenhänge oder Differenzen zwischen den Variablen auf Signifikanz. Dafür waren verschiedene Prüfverfahren notwendig, da die erhobenen Daten in unterschiedlichen Skalierungen erfasst wurden:

Die Analyse der „offenen Fragen“ erfolgte nach inhaltsanalytischen Kriterien. Häufigkeiten wurden gezählt und in Antwortkategorien zusammengefasst.

Mittelwertdifferenzen bei verhältnisskalierten Variablen (z.B. Frage 4.150: „Wie alt sind Sie?“) oder bei mehrfach gestuften Einstellungsvariablen (z.B. Frage 4.156: „Bitte schätzen Sie ein, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf als Sportlehrer/Sportlehrerin sind!“), die durch zwei- oder mehrfachgestufte Faktoren zustande kommen, wurden im Rahmen einer ein- oder mehrfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA = analysis of variance) auf Signifikanz geprüft.³⁸⁰

Die Unabhängigkeit der Zeilen- und Spaltenvariablen in 2x2 Korrelationen mit nominalen Alternativdaten (z.B. Frage 4.151: „Ihr Geschlecht ist?“ x Frage 2.2: „Bitte kreuzen Sie an, wie Sie Ihre Kenntnisse über die RRL98 erworben haben!“) und in komplexeren Tafeln (z.B. die Frage 2.1: Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben?“) wurde anhand des Chi²-Tests nach Pearson geprüft. Chi² gibt keine Informationen über die Stärke oder die Art eines eventuellen eines eventuellen Zusammenhangs an. Somit wurde als Assoziationsmaß bei signifikanten Unterschieden ($p < ,001$) der Phi-Koeffizient berechnet.³⁸¹

Bei mehrfach gestuften Einstellungsvariablen wurde dort, wo es sinnvoll erschien, eine Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode mit orthogonaler Varimax-Rotation durchgeführt.

³⁸⁰ Vgl. Schnell, R. / Hill, P.B. / Esser, E.: a.a.O., S. 421 sowie Bortz, J.: Statistik für Sozialwissenschaftler, Berlin 1993, S. 225

³⁸¹ Vgl. Bortz, J.(1993): a.a.O., S. 210

Dies deshalb, um eine Komprimierung der vielfältigen Einzelinformationen zu erhalten (z.B. Frage bei Items der Frage 1.1: „Bitte schätzen Sie die Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung im Schulsport ein!“

Statistisch signifikante Unterschiede wurden nur dann erörtert, wenn die Mittelwertdifferenzen so groß sind, dass sie einer sinnvollen inhaltlichen Interpretation standhalten oder die Häufung signifikanter Resultate sinnvoll interpretierbare Antwortdistributionen zeigen. Entsprechend werden statistische Kennwerte wie z.B. Mittelwert; Median und Standardabweichung nur dann angegeben, wenn dies für die jeweilige Interpretation sinnvoll erscheint.

6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie dargestellt. Dabei soll so vorgegangen werden, dass zunächst die persönlichen Merkmale der Befragten und Zusammenhänge innerhalb dieser Variablengruppe aufgezeigt werden, um anschließend die Merkmale bezüglich der Einstellungsmuster aufzuzeigen. Im dritten Abschnitt erfolgt die inferenzstatistische Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Einstellungsvariablen und persönlichen Merkmalen, um Schlussfolgerungen auf ein bestimmtes Antwortverhalten bestimmter Personengruppen zu ziehen.³⁸²

6.1 Persönliche Merkmale der Lehrkräfte

6.1.1 Alter

Die Befragten der Studie sind im Mittel 46,24 Jahre alt. Die meisten der Befragten sind 50 Jahre alt. Der Jüngste ist 26 Jahre alt, der Älteste 64. Der älteste Befragte ist 38 Jahre älter als der jüngste Befragte. Die Frauen sind im Durchschnitt 42,38 Jahre alt, die Männer 52,4.

Statistiken		
Wie alt sind sie?		
N	Gültig	272
	Fehlend	0
Mittelwert		46,2022
Median		48,0000
Modus		50,00
Standardabweichung		9,45798
Spannweite		38,00
Minimum		26,00
Maximum		64,00

Tab. 1: Alter der Lehrkräfte

Die Frage nach dem Alter scheint insofern von Belang, als vermutet werden kann, dass ältere Lehrkräfte, die über viele Jahre nach anderen als den aktuellen Rahmenrichtlinien unterrichtet haben und zudem in ihrem Studium nach ganz

³⁸² In den folgenden Tabellen werden als Abkürzungen verwendet:

N = Umfang der Stichprobe, n = absolute Häufigkeit, % = relative Häufigkeit, s = Standardabweichung, df = Anzahl der Freiheitsgrade, Sig. = Signifikanz, r = Korrelationskoeffizient

anderen didaktischen Orientierungen ausgebildet wurden, anders als jüngere Lehrkräfte mit den RRL 98 umgehen. Inwiefern dies zutrifft, soll die Analyse der Ergebnisse dieser Studie aufzeigen. Einschlägige Untersuchungen, die „Alter“ als Einflussgröße berücksichtigt haben, kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. So konstatiert ALTENBERGER (1974)³⁸³ durchaus Zusammenhänge zwischen Alter und Verwendung von Lehrplänen, BALZ et al. (1993) sowie GEHNEN et al. (1983) sehen in ihren Studien diese nicht.³⁸⁴

6.1.2 Geschlecht

Ihr Geschlecht ist?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weiblich	103	37,9	37,9	37,9
männlich	169	62,1	62,1	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 2: Geschlecht

Von den 272 Lehrkräfte, die den Fragebogen zurücksandten, haben alle auf die Frage nach dem Geschlecht geantwortet. 103 sind weiblichen (37,9 %), 169 männlichen (62,1 %) Geschlechts.³⁸⁵ Stellt man dieses Ergebnis der Grundgesamtheit der im Regierungsbezirk Braunschweig zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragung unterrichtenden Lehrkräfte (380 = 100 %) ³⁸⁶ gegenüber, dann ergeben sich keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten von Frauen und Männern. Die prozentualen Anteile halten sich die Waage.

6.1.3 Lehrtätigkeit im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe

Die befragten Lehrkräfte unterrichten im Durchschnitt 16,8 Jahre Sport in der gymnasialen Oberstufe, die meisten 20 Jahre. Lediglich eine weibliche Lehrkraft hat keinerlei Unterrichtserfahrung mit Sport in der gymnasialen Oberstufe, zwei männliche Lehrkräfte unterrichten bereits seit 35 Jahren Sport in den Klassen 11 – 13. Die Spannweite beträgt somit 35 Jahre. Insgesamt ist also die Erfahrungskompetenz der Lehrkräfte bezüglich der Fragestellung dieser Studie mehr als zufriedenstellend.

³⁸³ Vgl. Altenberger, H.(1974): a.a.O., S.77

³⁸⁴ Vgl. dazu die in Kapitel 2 angeführten Ergebnisse der Studien von Balz et al. sowie Gehnen et al.

³⁸⁵ Die Zahlen wurden dem Verfasser auf Anweisung der Bezirksregierung Braunschweig vom Informatikzentrum Niedersachsen mitgeteilt.

Bezogen auf die Verteilung der Sportlehrkräfte in Niedersachsen (Anteil der Frauen 30,6 %) unterrichten im Regierungsbezirk Braunschweig 7,3 Prozent mehr Frauen als Männer das Fach Sport.

³⁸⁶ Die Zahl von 380 ergibt sich aus der Tatsache, dass die 39 Lehrkräfte, die am Pretest teilgenommen haben, bereits herausgerechnet wurden (409 minus 39 = 380).

Statistiken

Seit wieviel Jahren unterrichten Sie das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe?

N	Gültig	272
	Fehlend	0
Mittelwert		16,8015
Median		20,0000
Modus		20,00
Standardabweichung		10,13730
Spannweite		35,00
Minimum		,00
Maximum		35,00

Tab. 3: Lehtätigkeit im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe

Die meisten männlichen Lehrkräfte (51) unterrichten bereits seit 30 Jahren diese Jahrgangsstufe (30,1 %), bei den Frauen sind es hier nur 9 (8,7 %). Die wenigsten männlichen Lehrkräfte (8) haben bis zu 35 Jahre (0,4 %) Unterrichtserfahrung in der Oberstufe, bei den Frauen (2) sind es hier gar 0,1 Prozent, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass viele Lehrkräfte frühzeitig aus dem Dienst ausgeschieden sind, und andere aufgrund später Einstellungstermine - über Jahre wurden nur wenige bzw. gar keine Sportlehrkräfte eingestellt - eine 35jährige Dienstzeit gar nicht erreichen bzw. erreichen können. Dass in den letzten Jahren wieder verstärkt Lehrkräfte eingestellt wurden, das spiegelt in der Tendenz auch die Tatsache, dass 66 Lehrkräfte Unterrichtserfahrungen von bis zu fünf Jahren angegeben haben gegenüber z.B. 16 in der Rubrik Lehtätigkeit „bis zu 15 Jahren“.

Fragt man nach den Jahren, die die meisten Frauen diesbezüglich Unterrichtserfahrung haben, so liegt dieser Wert bei 5 Jahren (29,1 %). Im Durchschnitt unterrichten die Männer 20,50 Jahre Sport in der gymnasialen Oberstufe, die Frauen 14,30 Jahre, also 6,2 Jahre kürzer.

	Bis zu 05 Jahren	Bis zu 10 Jahren	Bis zu 15 Jahren	Bis zu 20 Jahren	Bis zu 25 Jahren	Bis zu 30 Jahren	Bis zu 35 Jahren
Frauen	30	22	12	12	16	9	2
Männer	33	12	14	23	28	51	8
Gesamt	66	34	26	35	44	60	10

Tab. 4: Lehtätigkeit Sport in der gymnasialen Oberstufe nach Jahren

6.1.4 Unterrichtseinsatz im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe

Von den 272 Befragten erteilten fünf weibliche und 20 männliche Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung gar keinen Sportunterricht in der Oberstufe. Zwölf Stunden,

also das Maximum erteilten zwei Sportlehrer. Die Spannweite beträgt demnach zwölf. Im Durchschnitt sind es 4,0147 Stunden. Die meisten der Befragten, also Männer und Frauen zusammengenommen, unterrichten vier Stunden pro Woche.

Statistiken

Wie viele Stunden Sport unterrichten Sie derzeit
in den Jahrgängen 11 bis 13 pro Woche?

N	Gültig	272
	Fehlend	0
Mittelwert		4,0147
Median		4,0000
Modus		4,00
Spannweite		12,00
Minimum		,00
Maximum		12,00

Tab. 5: Unterrichtseinsatz im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe insgesamt

Die meisten Sportlehrerinnen unterrichten zwei und sechs Stunden Sport in der Oberstufe (je 30 Nennungen), die meisten Sportlehrer vier (50 Nennungen), gefolgt von zwei (39 Nennungen) und sechs (38 Nennungen).

Die Sportlehrer erteilten im 2. Halbjahr des Schuljahres 2002/2004 insgesamt 678 Sportstunden, die Frauen zum gleichen Zeitpunkt 408. Bezogen auf die Zahl der Frauen (103) und Männer (169), die an der Befragung teilgenommen haben, sind dies im Durchschnitt 4,01 Stunden pro Woche bei den Männern und 3,96 Stunden bei den Frauen, also keine signifikanten Unterschiede.

Gemessen an der Pflichtstundenzahl von 23,5 Stunden für Lehrkräfte ist der Anteil der in der Oberstufe unterrichteten Sportstunden gering (Männer = 17,06 %, Frauen = 16,85 %), entspricht aber absolut den Durchschnittswerten.³⁸⁷ Für die Untersuchung wesentlich ist, dass insgesamt ein großes Maß an Unterrichtserfahrung sowohl bei den Sportlehrerinnen als auch bei den Sportlehrern in der Oberstufe vorlag.

³⁸⁷ Vgl. die von der Bezirksregierung Braunschweig über das Informatikzentrum Niedersachsen zur Verfügung gestellten Daten.

Relativiert werden muss dieses vermeintliche Missverhältnis auch deshalb, weil von den 409 Gymnasialsportlehrkräften im Regierungsbezirk Braunschweig 45 teilzeitbeschäftigt und weitere 25 Lehreranwärter sind. Die Lehrkräfte, die aus anderen Gründen, etwa den Abbau von Mehrunterricht oder Stundenreduktion wegen Krankheit, die volle Stundenzahl nicht unterrichten, müssten zudem noch eingerechnet werden. Diesbezügliches Zahlenmaterial stand dem Verfasser allerdings nicht zur Verfügung.

**Wie viele Stunden Sport unterrichten Sie derzeit in den Jahrgängen
11 bis 13 pro Woche? * Ihr Geschlecht ist? Kreuztabelle**

Anzahl		Ihr Geschlecht ist?		Gesamt
		weiblich	männlich	
Wie viele Stunden	,00	5	20	25
Sport unterrichten	1,00	2	2	4
Sie derzeit in den	2,00	30	39	69
Jahrgängen 11 bis	3,00	2		2
13 pro Woche?	4,00	26	50	76
	5,00		2	2
	6,00	30	38	68
	7,00		2	2
	8,00	8	10	18
	10,00		4	4
	12,00		2	2
Gesamt		103	169	272

Tab. 6: Unterrichtseinsatz im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe nach Geschlecht

6.1.5 Fächerkombination

Bezüglich der Häufigkeiten sticht das Fach Biologie mit 53 Nennungen (19,5 %), gefolgt vom Fach Deutsch 39 Nennungen (14,3) sowie Erdkunde 29 Nennungen (10,7 %) deutlich heraus. Die niedrigsten Werte haben die Fächer Musik, Physik, katholische Religion sowie Werte und Normen mit je 2 Nennungen (je 0,7 %).

Schlüsselt man diese Werte getrennt nach Geschlechtern auf, so ergeben sich folgende Präferenzen: Bei den Sportlehrern dominiert eindeutig das Fach Biologie mit 63 Nennungen (21 %), gefolgt von den Fächern Deutsch und Mathematik mit je 20 Nennungen (je 11 %). Bei den Sportlehrerinnen ist es das Fach Deutsch mit 19 Nennungen (18,4 %), wobei nur geringe Unterschiede zu den Fächern Biologie und Französisch mit je 17 Nennungen (je 16,5 %) bestehen. Somit haben die Männer insgesamt stärker die Naturwissenschaften, die Frauen die Sprachen gewählt.

Es kann unterstellt werden, dass sich die häufige Wahl der Fächerkombination Sport / Biologie aus der inhaltlich-fachlichen Nähe zueinander resultiert. So formuliert das Fach Biologie mit z.B. den inhaltlichen Bereichen der Anatomie, Physiologie, Gesundheit und Ökologie Fragestellungen, die für den Kursunterricht im Fach Sport in der Oberstufe ohne Frage von Relevanz sind. Dass die Fächerkombination auf die Einstellungsmuster der Befragten Auswirkungen hat, wurde bei der Erstellung des Fragebogens vermutet, konnte in dieser Untersuchung aber nicht nachgewiesen werden.

Welche Fächer unterrichten Sie?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Sport	4	1,5	1,5	1,5
Deutsch	39	14,3	14,3	15,8
Englisch	31	11,4	11,4	27,2
Mathematik	30	11,0	11,0	38,2
Französisch	22	8,1	8,1	46,3
Geschichte	14	5,1	5,1	51,5
Politik	13	4,8	4,8	56,3
Biologie	53	19,5	19,5	75,7
Chemie	3	1,1	1,1	76,8
Musik	2	,7	,7	77,6
Physik	2	,7	,7	78,3
Erdkunde	29	10,7	10,7	89,0
Latein	13	4,8	4,8	93,8
Kunst	13	4,8	4,8	98,5
Religion katholisch	2	,7	,7	99,3
Werte und Normen	2	,7	,7	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 7: Fächerkombination³⁸⁸

Welche Fächer unterrichten Sie? * Ihr Geschlecht ist? Kreuztabelle

Anzahl

		Ihr Geschlecht ist?		Gesamt
		weiblich	männlich	
Welche Fächer unterrichten Sie?	Sport		4	4
	Deutsch	19	20	39
	Englisch	10	21	31
	Mathematik	10	20	30
	Französisch	17	5	22
	Geschichte		14	14
	Politik		13	13
	Biologie	17	36	53
	Chemie	3		3
	Musik		2	2
	Physik		2	2
	Erdkunde	14	15	29
	Latein	3	10	13
	Kunst	8	5	13
	Religion katholisch		2	2
	Werte und Normen	2		2
	Gesamt	103	169	272

Tab.8: Fächerkombination nach Geschlecht

³⁸⁸ Die Tabelle weist an der ersten Stelle das Fach Sport mit der Häufigkeitsnennung vier aus. Dies bedeutet, dass vier Lehrkräfte nur das Fach Sport unterrichten und kein weiteres Fach haben. Alle anderen aufgelisteten Fächer sind Kombinationen mit dem Fach Sport.

6.1.6 Tätigkeit als Prüfer im Sportabitur seit 1998

Die Frage nach der Tätigkeit als Prüfer im Fach Sport nach 1998 ist insofern relevant, als die RRL98 deutliche Orientierungen in Bezug auf die Organisation des Faches Sport als Prüfungsfach formulieren. So heißt es u.a., dass der Unterricht in den Prüfungsfächern „in der Regel in der Hand einer Lehrkraft“ zu liegen hat.³⁸⁹ Dies kann wiederum bedeuten, dass Lehrkräfte, die als Prüfer Erfahrungen haben sammeln können, Kursgruppen über fünf Semester, beginnend mit der Sporttheorie in der Vorstufe im 2. Halbjahr der Klasse 11, bis hin zum Abitur im Fach Sport haben begleiten können, und sich somit sehr intensiv mit den RRL98 beschäftigt haben müssen. Natürlich ist der Umkehrschluss nicht zwingend.

Statistiken

Wie oft waren Sie seit 1998 als Prüfer in das Sportabitur eingebunden?

N	Gültig	272
	Fehlend	0
Mittelwert		2,7574
Modus		5,00
Standardabweichung		1,73735
Spannweite		5,00
Minimum		,00
Maximum		5,00

Tab. 9: Prüfer im Sportabitur seit 1998 I

Durchschnittlich waren die Sportlehrkräfte 2,75mal im Sportabitur eingebunden. Die meisten waren fünfmal als Prüfer tätig, also jedes Jahr (62 Nennungen = 22,8 %), 30 Lehrkräfte waren seit 1998 nicht im Sportabitur tätig, wobei elf von ihnen Referendare sind, die in der Regel nicht im Abitur eingesetzt werden, da der Ausbildungszyklus mit der Orientierungs- sowie der Prüfungsphase, in denen Klassen und Kurse von den Referendaren nicht eigenverantwortlich geführt werden, dem entgegensteht.

Wie oft waren Sie seit 1998 als Prüfer in das Sportabitur eingebunden?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,00	30	11,0	11,0	11,0
2,00	34	12,5	12,5	23,5
3,00	38	14,0	14,0	37,5
4,00	50	18,4	18,4	55,9
1,00	58	21,3	21,3	77,2
5,00	62	22,8	22,8	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 10: Prüfer im Sportabitur seit 1998 II

³⁸⁹ Niedersächsisches Kultusministerium: RRL 98,a.a.O., S.37

Unterschiede zwischen dem Einsatz der Frauen gegenüber dem der Männer sind prozentual gesehen nur marginal gegeben. So waren 91 Sportlehrerinnen (88,34 %) und 151 Sportlehrer (89 %) im Sportabitur eingesetzt. Das sind Insgesamt 242 Lehrkräfte.

6.1.7 Zufriedenheit mit dem Beruf als Sportlehrkraft

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde vermutet, dass die Zufriedenheit mit dem Beruf Auswirkungen in Bezug auf die Rezeption, die Akzeptanz und die Umsetzung der Inhalte der Rahmenrichtlinien in die Unterrichtspraxis haben könnte. Vermutet wurde z.B., dass Unzufriedenheit im Beruf gleichgesetzt werden könnte mit der Weigerung, sich mit neuen didaktischen Konzeptionen und damit neuen Rahmenrichtlinien auseinander zu setzen. Da aber lediglich vier Lehrkräfte angegeben haben, dass sie mit ihrem Beruf „nicht zufrieden“ (2) bzw. „sehr unzufrieden“ (2) sind, und die weit überwiegende Mehrheit die Merkmale „zufrieden“ (128 = 47,1 %) bzw. „sehr zufrieden“ (84 = 30,9 %) angekreuzt haben, ist eher zu vermuten, dass diejenigen, die in ihrem Beruf unzufrieden sind, gar nicht erst an der Befragung teilgenommen und Zeit in die Beschäftigung mit dem Fragebogen investiert haben.

Die große Zufriedenheit mit dem Beruf und die Tatsache der freiwilligen Teilnahme an der Befragung findet seine Entsprechung in der Tatsache, dass die Sportlehrkräfte den Fragebogen sehr gewissenhaft bearbeitet haben.³⁹⁰ Insgesamt bestehen keine Zusammenhänge zwischen der festgestellten Berufszufriedenheit und anderen bereits genannten Variablen, die so bedeutsam sind, dass von einer Einflussgröße gesprochen werden könnte. Bedeutsam ist diese Feststellung z.B. insofern, als unterstellt werden kann, dass mit zunehmendem Alter auch die Berufsunzufriedenheit wächst, da sich die Bedingungen für der Sportlehrkräfte durch z.B. größer werdende Klassen bzw. Kurse, Sparzwänge und immer geringer werdende Chancen auf Beförderungen mit wenig Aussicht auf Änderung der Situation zunehmend verschlechtert haben und noch werden. Die Mittelwertvergleiche der Variablen „Alter“ und „Berufszufriedenheit“ hat keine Signifikanzen ergeben.

³⁹⁰ Bestätigt wird dieser Eindruck durch die verschwindend geringe Flüchtigkeit beim Ankreuzen.

Bitte schätzen Sie ein, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf als Sportlehrerin/Sportlehrer sind!

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht zufrieden	2	,7	,7	,7
	sehr unzufrieden	2	,7	,7	1,5
	teils/teils	56	20,6	20,6	22,1
	sehr zufrieden	84	30,9	30,9	52,9
	zufrieden	128	47,1	47,1	100,0
	Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 11: Zufriedenheit mit dem Beruf als Sportlehrkraft

6.1.8 Beschäftigung mit den RRL98

Ein weitere wichtige Frage ist natürlich die, inwieweit die Lehrkräfte sich mit den RRL98 beschäftigt haben. Eine geringe Beschäftigung lässt darauf schließen, dass auch nur geringe Kenntnisse vorhanden sind und die Auseinandersetzung z.B. mit der neuen didaktischen Konzeption der RRL98 nur bedingt stattgefunden hat. Eine mögliche Akzeptanz der Inhalte und deren nachfolgende Umsetzung können natürlich nur dann stattfinden, wenn der Gegenstand selbst bekannt ist.

Festzuhalten ist, dass alle Befragten die RRL98 kennen, gleichwohl in unterschiedlicher Ausprägung. „Vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet“ haben 104 (38,2 %) Lehrkräfte die RRL, 99 (36,4 %) haben sie „vollständig gelesen“, 41 (15,1%) haben sie „fast vollständig gelesen“ und 28 (10,3 %) haben sie nur „auszugsweise gelesen“.

Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben!

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	RRL98 nur auszugweise gelesen	28	10,3	10,3	10,3
	RRL98 fast vollständig gelesen	41	15,1	15,1	25,4
	RRL98 vollständig gelesen	99	36,4	36,4	61,8
	RRL98 vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet	104	38,2	38,2	100,0
	Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 12: Beschäftigung mit den RRL98 allgemein

Schlüsselt man die Angaben nach Geschlecht auf, so ergibt sich folgendes Bild:

Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben! * Ihr Geschlecht ist? Kreuztabelle

Anzahl		Ihr Geschlecht ist?		Gesamt
		weiblich	männlich	
Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben!	RRL98 nur auszugsweise gelesen	8	20	28
	RRL98 fast vollständig gelesen	16	25	41
	RRL98 vollständig gelesen	36	63	99
	RRL98 vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet	43	61	104
Gesamt		103	169	272

Tab. 13: Beschäftigung mit den RRL98 nach Geschlecht

„Vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet“ haben 43 (41 %) der weiblichen Lehrkräfte die RRL, 36 (34,95 %) haben sie „vollständig gelesen“, 16 (15,53%) haben sie „fast vollständig gelesen“ und 8 (0,7 %) haben sie nur „auszugsweise gelesen“. Bei den Männern ergeben sich folgende Werte: „Vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet“ haben 61 (36,09 %) die RRL, 63 (37,27 %) haben sie „vollständig gelesen“, 25 (14,79 %) haben sie „fast vollständig gelesen“ und 20 (11,83 %) haben sie nur „auszugsweise gelesen“. Was die Intensität der Beschäftigung mit den RRL98 angeht, so liegen die weiblichen Lehrkräfte um 4,91 % über denen der Männer. Im Bereich „vollständig gelesen“ liegen die Werte der Männer um 2,32 % über denen der Frauen, im Bereich „fast vollständig gelesen“ liegen die Werte der Frauen um 0,74 % über denen der Männer, im Bereich „nur auszugsweise gelesen“ liegen die Werte der Männer um 11,13 % höher als die der Frauen.

Insgesamt haben die Frauen die RRL98 also gründlicher durchgearbeitet. Zu vermuten ist, dass dies mit einem möglicherweise unterschiedlichen Einsatz im Sportabitur zusammenhängt. Da hier die Werte aber nur um 1,66 % zu Lasten der weiblichen Lehrkräfte divergieren, scheidet dieser Gedanke als mögliches Argument aus.

6.1.9 Kenntnisse der RRL98

Die Frage nach der Art und Weise des Erwerbs der Kenntnisse über die RRL98 ist insofern bedeutsam, als z.B. Rückschlüsse gezogen werden können, ob das vom damaligen Kultusministerium angewandte Verfahren der Einführung der Rahmenrichtlinien über drei landesweit ausgeschriebene zweitägige Fachtagungen mit ca. 100 freiwillig teilnehmenden Lehrkräften bei fast 2000 in der Sek. I + II zum

damaligen Zeitpunkt unterrichtenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern geeignet war.³⁹¹ Ferner können u.a. Kenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern die Gymnasien sich dieser Thematik angenommen und die verbindliche Einführung von Rahmenrichtlinien zum Thema in ihrer Schule gemacht haben.

Kenntnisse erworben im Rahmen privater Interessen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nicht ausgefüllt	122	44,9	44,9	44,9
ausgefüllt	150	55,1	55,1	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 14: Kenntnisse erworben im Rahmen privater Interessen

Kenntnisse erworben im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung auf überregionaler Ebene

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nicht ausgefüllt	232	85,3	85,3	85,3
ausgefüllt	40	14,7	14,7	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 15: Kenntnisse erworben im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung auf regionaler Ebene

Kenntnisse erworben im Rahmen einer offiziellen Fortbildungsveranstaltung auf regionaler Ebene

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nicht ausgefüllt	224	82,4	82,4	82,4
ausgefüllt	48	17,6	17,6	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 16: Kenntnisse erworben im Rahmen einer offiziellen Fortbildungsveranstaltung auf regionaler Ebene

Kenntnisse erworben im Rahmen einer gesonderten schulinternen Veranstaltung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nicht ausgefüllt	256	94,1	94,1	94,1
ausgefüllt	16	5,9	5,9	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 17: Kenntnisse erworben im Rahmen einer gesonderten schulischen Veranstaltung

³⁹¹ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.4

Kenntnisse erworben im Rahmen der Beschäftigung in der Fachkonferenz

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nicht ausgefüllt	83	30,5	30,5	30,5
ausgefüllt	189	69,5	69,5	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 18: Kenntnisse erworben im Rahmen der Beschäftigung in der Fachkonferenz

Von den 272 Lehrkräften haben 40 (14,7 %) das vom NLI angebotene Fortbildungsangebot wahrgenommen. Das sind immerhin 40 % der Grundgesamtheit der Teilnehmer aus ganz Niedersachsen. Somit war der Regierungsbezirk Braunschweig stark vertreten. Gleichwohl muss diese Teilnehmerzahl als gering eingestuft werden, da es sich ja immerhin um neue, verbindliche Rahmenpläne handelt, auf deren Grundlage sich der Unterricht zu organisieren und inhaltlich zu gestalten hat.

...ein umfangreiches Fortbildungsangebot vor der Einführung des neuen Lehrplans

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig unbedingt notwendig	186	68,4	68,4	68,4
teilweise notwendig	74	27,2	27,2	95,6
nicht notwendig	12	4,4	4,4	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 19: Fortbildungsangebot vor der Einführung des neuen Lehrplans

...verbindliche Fortbildungsveranstaltungen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig unbedingt notwendig	132	48,5	48,5	48,5
teilweise notwendig	100	36,8	36,8	85,3
nicht notwendig	40	14,7	14,7	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 20: Verbindliche Fortbildungsveranstaltungen

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass 186 (68,4 %) der Befragten „ein umfangreiches Fortbildungsangebot vor der Einführung des neuen Lehrplans“ wünschen. Und immerhin 132 (48,5 %) fordern „verbindliche Fortbildungsveranstaltungen“. Somit steht der Wunsch nach umfangreicher bzw. verbindlicher Fortbildung im klaren Gegensatz zur tatsächlichen, und zwar geringen Teilnahme an Fortbildungstagungen, in diesem Fall auf überregionaler Ebene. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass 48 Lehrkräfte (17,6 %) an einer Fortbildung auf regionaler Ebene teilgenommen haben. Denn von diesen 48

Teilnehmern sind es 14, die auch an der überregionalen Veranstaltung teilgenommen haben.

Über Gründe der geringen Teilnahme kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden: So finden seit einigen Jahren Fortbildungsveranstaltung fast ausschließlich nur noch in der unterrichtsfreien Zeit statt, also an Wochenenden, in den Ferien und nach Unterrichtsschluss. Dies bedeutet z.B., dass die Lehrkräfte die Veranstaltungsorte, weil zu weit vom Dienort entfernt liegend, gar nicht rechtzeitig erreichen können oder wollen bzw. sie ihre unterrichtsfreie Zeit anders verplant haben.

Im Rahmen „privater Interessen“ haben 150 (55,1%) Lehrkräfte Kenntnisse erworben, wobei 18 von ihnen an der überregionalen Veranstaltung teilgenommen haben und 20 an einer regionalen. 16 (5,9 %) Lehrkräfte haben bei einer „gesonderten schulischen Veranstaltung“ Kenntnisse erworben. Dies bedeutet, dass der Ansatz des Kultusministeriums, über die Fachberater für den Schulsport, zwei gibt es im Regierungsbezirk Braunschweig, die als Multiplikatoren wirken und gesonderte schulische Veranstaltungen anbieten sollten, nur sehr bedingt wirkte.

189 (69,5%) Sportlehrkräfte haben im Rahmen der „Beschäftigung in der Fachkonferenz“ Kenntnisse erworben, was kein befriedigender Wert ist, da somit in vielen Schulen eine Auseinandersetzung in dem Gremium, das für die Organisation und inhaltliche Füllung des Oberstufensports zuständig ist, nicht stattgefunden hat. 83 (30,5 %) der Befragten geben nämlich an, dass das Thema RRL98 nicht als Punkt im Rahmen ihrer Teilnahme an den Fachkonferenzen Sport auf der Tagesordnung gestanden hat. Die 16 Lehrkräfte, die im Rahmen einer gesonderten schulischen Veranstaltung Kenntnisse erworben haben, haben das Thema RRL98 auch als Fachkonferenzthema behandelt, was für ein Interesse an der Sache spricht.

Nicht uninteressant ist in diesem Zusammenhang ferner, dass 63 der Befragten, die ihre Kenntnisse im Rahmen der Fachkonferenz erworben haben, diese als „sehr gut“, 54 diese als „gut“ und 53 diese als „befriedigend“ bezeichnen, was für eine effektive Auseinandersetzung spricht. Zwei Lehrkräfte haben hier allerdings den Wert „schlecht“ angekreuzt. Dass nur vier Lehrkräfte, die an einer überregionalen Veranstaltung teilgenommen haben, ihre Kenntnisse als „sehr gut“, vier als „gut“ und 12 als „befriedigend“ einstufen, kann ein Indiz für die Qualität dieser Veranstaltung sein. Bezüglich der „gesonderten schulischen Veranstaltungen“ verteilen sich die 16 Nennungen mit je acht auf die Bereiche „gut“ und „befriedigend“, bezüglich der „regionalen Veranstaltung“ (48 Nennungen) auf die Bereiche „sehr gut“ (8), „gut“ (18), „befriedigend“ (16), „ausreichend“ (6).

Zudem haben 28 Lehrkräfte unter „Sonstiges“ angegeben, dass sie ihre Kenntnisse im Fachseminar während des Referendariats erworben haben, was dafür spricht, dass diese Thematik zum festen Bestandteil der heutigen Ausbildung der Lehramtsanwärter im Fach Sport spricht.

Die derzeitigen Kenntnisse der befragten Lehrkräfte RRL98 kann insgesamt als sehr erfreulich eingestuft werden, da 63 (32,2 %) mit „sehr gut“, 86 (31,6 %) mit „gut“, 88 (32,4 %), mit „befriedigend“, 33 (12,1 %) mit „ausreichend“ und nur 2 (0,7 %) mit schlecht angegeben haben.

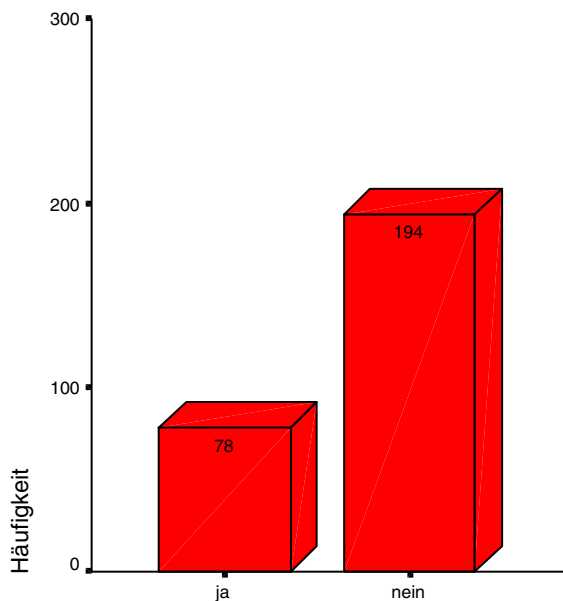


Abb. 1: Absprachen in der Fachkonferenz

Deutlich wird bei Betrachtung der Hintergründe für das Zustandekommen dieser Werte auch, dass der Prozess der Transformation der landesweit gültigen Rahmenrichtlinien bis hin in die Absprachen der Fachkonferenz (Abb. 1: ja = 78, nein = 194) nicht nur unterschiedlich verläuft, sondern auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Dies ist umso verständlicher, als z.B. auch persönliche Dispositionen der Lehrkräfte, sächliche bzw. materielle Ausstattung der Schule sowie die topographische Lage der Schule, neben dem Genannten, eine wesentliche Rolle bei der Interpretation der Inhalte spielen. Denn immerhin ist es etwas anderes, ob die Schule im Harz oder an der Küste liegt, die Schule mit Trendsportgeräten wie z.B. Inlinern ausgerüstet ist oder nicht. Insofern beziehen sich die „Absprachen in der Fachgruppe zur Umsetzung der RRL98“ (Frage 3.3) fast ausschließlich auf die Bereiche „Inhalte und Themenfolge“ (90 % der Nennungen), „Bewertungskriterien (6 %)“ sowie „Absprachen zum Sportabitur (4%)“.³⁹² Dies bedeutet, dass viele Fachkollegien ihre schulinternen Pläne auf ein Minimum an Angaben reduziert haben. Ein auf die Nennung der Themen und die Kursabfolge reduzierter Lehrplan, der nicht viel mehr als eine schulinterne Vereinbarung darstellt, lässt die vom Kultusministerium verbindlich festgeschriebenen Intentionen der RRL98 nicht erkennen, schon gar nicht die didaktischen Überlegungen und damit einen zentralen Teil der Reformintentionen. Gesichert ist durch solch eine Absprache bestenfalls, dass die Inhalte nicht im Widerspruch zum landesweit gültigen Lehrplan stehen. Hinweise, warum eine derartige Reduzierung in der Ausweisung des schulinternen Curriculums stattfindet, gibt BROMME (1992): „Empirische Befunde über

³⁹² Dass nur 77 Lehrkräfte diesbezügliche Angabe gemacht haben, ist kein Beweis dafür, dass es diese an ihrer Schule nicht gibt. Gleichwohl ein Indiz dafür, dass viele Fachkonferenzen nur wenig intensiv an einer gewissenhaften Umsetzung der RRL98 gearbeitet haben. Auffällig ist darüber hinaus, dass bei 21 Schulen Lehrkräfte geantwortet haben, dass es Absprachen bei ihnen gibt, Lehrkräfte der gleichen Fachgruppe aber angegeben haben, dass es diese nicht gibt. Dies spricht für mangelnde Kommunikation innerhalb der Fachgruppe oder aber ein flüchtiges Ausfüllen des Fragebogens. Da, wie bereits erwähnt, das Ausfüllen des Fragebogens insgesamt sehr ordentlich und präzise erfolgte, muss eher das Erstere angenommen werden.

erfolgreiches Unterrichtsverhalten haben gezeigt, dass es gerade auf den Zusammenhang der organisatorischen und inhaltlichen Struktur des Unterrichtsablaufs und die Erzeugung einer bestimmten Rhythmik innerhalb gegebener Zeitgrenzen ankommt. (...) Die Anpassung der Schwierigkeit einer Aufgabe an den Lernstand der Schüler etwa erfordert Beziehungswissen über das Tempo und die Fähigkeit der Schüler. Die Auswahl von Aufgaben für den Unterricht (...) kann weder aus der Sachlogik allein, noch allein von der Psychologie des Lernenden her entschieden werden. Die Aufgabe des Experten besteht vielmehr darin, derartige Sachverhalte zueinander in Beziehung zu setzen.“³⁹³ Deutlich wird, dass eine Verknüpfung zwischen lerninhaltlichen und pädagogisch-psychologischen Sachverhalten unmittelbar gegeben ist. Das Wissen um diese Verknüpfung offenbart die Differenzen zwischen erfahrenem und nicht erfahrenem Lehrer. ZIMBARDO (1995) spricht in diesem Zusammenhang von „curriculum script“, was die Zusammenfassung unterschiedlicher Wissens- und Handlungselemente zu einem flexibel anwendbaren Handlungsplan bedeutet.³⁹⁴ Verstanden wird unter „curriculum script“ also ein bestimmtes Wissen für bestimmte Zusammenhänge, z.B. eine Stoffauswahl für ein bestimmtes Thema in einer spezifischen Jahrgangs- oder Altersstufe. Jeder Lehrer verfügt über eine bestimmte Menge solcher Scripts, die er situationsbezogen aktivieren und damit verwenden kann. Er hat sich diese im Laufe seiner Berufsjahre in der Auseinandersetzung mit anderen Lehrkräften, mit Schülern, mit Stoffplänen, durch die Behandlung unterschiedlichster Themenbereiche, die Rezeption bestimmter Schulbücher, Fachzeitschriften etc. zusammengestellt. Sie müssen durch den Unterrichtseinsatz in verschiedensten Jahrgangsstufen mit immer neuen Klassen- bzw. Kurszusammensetzungen abstrakt genug und reichhaltig sein, um flexibel angewendet werden zu können.

Die reduzierten Formulierungen der Stoffpläne der Fachgruppen sind z.B. solche Scripts. Dahinter verbirgt sich allerdings hoch verdichtetes Wissen. Natürlich können auch diese unterschiedlich interpretiert werden. Gleichwohl kann unterstellt werden, dass auch ein hohes Maß an Entsprechung in der Deutung durch die Lehrkräfte stattfinden muss, somit also weitreichende Übereinstimmungen gegeben sind. Sonst würden sie auch keine Verwendung finden. Nachvollziehbar wird an dieser Stelle auch, dass neue Rahmenrichtlinien diese über Jahre entwickelten Scripts gefährden, denn neue Rahmenpläne müssen mit den schulinternen Scripts in Übereinstimmung gebracht werden. Aufgebautes Handlungswissen wird somit einer kritischen Prüfung unterzogen werden, was einmal mit Arbeit verbunden ist und zum anderen zu Änderungen der beliebten Gewohnheiten führen kann. Insofern ist auch verständlich, wenn neue Rahmenrichtlinien von den Lehrkräften mit Skepsis gesehen werden. Auf der anderen Seite müssen die für die Implementierung neuer Pläne Verantwortlichen auch von diesen Wirkungszusammenhänge wissen bzw. diese bei der Einführung berücksichtigen.

Insgesamt darf dies jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Anzahl der Absprachen mit 78 Nennungen (28,67 %) unbefriedigend ist, vor allem deshalb, weil es sich um die Einführung neuer Rahmenpläne mit neuen didaktischen Implikationen handelt.

³⁹³ Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992, S.

144

³⁹⁴ Zimbardo, P.G.: Psychologie, Berlin 1995, S. 364 ff.

6.2 Einstellungsvariablen der Lehrkräfte

In diesem Kapitel sollen die Einstellungsmuster der Lehrkräfte zur Akzeptanz, Rezeption und Verwendung von Lehrplänen im Schulsport zur Unterrichtsplanung im Schulsport referiert werden. Dabei soll so vorgegangen werden, dass zunächst die grundsätzlichen Dispositionen der befragten Lehrkräfte zu Lehrplänen im Fach Sport referiert werden. Dort, wo es sinnvoll erscheint, z.B. im Rahmen der Darstellung der Verwendung von Lehrplänen sollen Bezüge zu den RRL98 hergestellt und diskutiert werden. In einem zweiten Schritt sollen dann die konkreten Einstellungsmuster der Sportlehrerinnen und Sportlehrer zur didaktischen Konzeption der RRL98 bzw. deren inhaltlicher Ausgestaltung dargestellt werden. Dies deshalb, weil davon ausgegangen werden kann, dass die grundsätzliche Disposition einer jeden Lehrkraft bezüglich z.B. der Notwendigkeit von Lehrplänen im Fach Sport auch deren Einstellung gegenüber den RRL98 beeinflusst bzw. zu diesen in einer spezifischen Wechselbeziehung steht. Das Aufzeigen existierender Wechselwirkungen erfolgt im Rahmen dieser Darstellung.

6.2.1 Lehrpläne im Schulsport

6.2.1.1 Verwendung des gültigen Lehrplans

Auf die Frage, welche Materialien die Lehrkräfte grundsätzlich zur Unterrichtsplanung heranziehen, haben 32 (11,8 %) geantwortet, dass sie den „gültigen Lehrplan „immer“ verwenden (Frage 1.3)³⁹⁵. 69 (25,4 %) machen dies „häufig“, 140 (51,5 %) „manchmal“, 21 (7,7 %) „selten“ und 10 (3,7 %) „nie“. Deutlich wird die überproportionale Häufung in der Rubrik „manchmal“. Nachvollziehbar ist dies insofern, als die meisten Lehrkräfte über eine sehr lange Berufserfahrung verfügen³⁹⁶ und Inhalte des gültigen Lehrplans gewissermaßen internalisiert haben und sie deshalb die RRL98 nicht mehr so häufig zur Hand nehmen wie vielleicht noch vor fünf Jahren, als diese verbindlich eingeführt wurde.

Ferner kann unterstellt werden, dass die Lehrkräfte längst ihren „individuellen Lehrplan“, ihre Interpretation der RRL98 gemacht und so verinnerlicht haben, dass nur diese für sie Gültigkeit hat. Diese Vermutung wird unterstützt durch die Ergebnisse der Auswertung bei Gegenüberstellung der Verwendungshäufigkeit der RRL98 mit dem Alter zeigt überdies, dass diese mit zunehmenden Alter kontinuierlich abnimmt. Überwiegen bei der Gruppe der unter 30-jährigen die Nennungen des Antwortbereichs „immer“, so sind es bei den über 60-jährigen die zum Antwortbereich „nie“. Bei den 31 bis 40-jährigen sind es die zu der Rubrik „häufig“, bei den 41 bis 50-jährigen die zum Bereich „manchmal“ und bei den 51 bis 60-jährigen die „selten“.

³⁹⁵ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 6.2.1.3

³⁹⁶ Vgl. Tabelle 4

Ein weiterer Grund, der im Rahmen der Detailangaben zu den RRL98 in Kapitel 6.2.2 zu überprüfen ist, könnte sein, dass sie das neue didaktische Konzept ganz einfach ablehnen und nach ihren Vorstellungen, die auf jahrelange Berufserfahrung gründen und sich in der inhaltlichen Konzipierung möglicherweise an der Ausrichtung der RRL85 anlehnen, unterrichten.

Darüber hinaus kann vermutet werden, dass ein hoher Zusammenhang zwischen Benutzungshäufigkeit und Kenntnissgüte der RRL98 gegeben ist, beides korreliert aber nur mittelmäßig ($r = 6,9$)³⁹⁷. Dies ist insofern interessant, als eigentlich davon ausgegangen werden kann, dass, bezogen auf die Verwendung der RRL98, derjenige, der diese häufig verwendet, sie auch gut kennt. Tabelle 22 zeigt, dass lediglich 58,5 Prozent der Befragten die RRL98 in den letzten sechs Monaten verwendet haben, wohingegen 41,5 Prozent die RRL98 für Unterrichtsplanungen im letzten halben Jahr nicht mehr herangezogen haben.

Für die konkrete Unterrichtsplanung, d.h. für die direkte Vorbereitung von Unterrichtsstunden nehmen nur 10,3 Prozent der Befragten die RRL98 zur Hand. Zieht man den Antwortbereich „vor etwa einem Monat“ heran, dieser impliziert primär den Aspekt „Planung von Unterrichtseinheiten“, dann kommen noch 48,1 Prozent hinzu. Auffallend ist, dass 95 (34,9%) Lehrkräfte die RRL98 zum Zeitpunkt der Befragung „vor etwa einem Monat“ zu Unterrichtsplanungen zur Hand genommen haben. Das kann damit zusammenhängen, dass in diesen Zeitrahmen Vorbereitungen zur Durchführung von Teilen der praktischen Prüfung im Sportabitur fallen. Sonst liegt die prozentuale Verteilung etwa gleich. Der Bereich „vor etwa zwei Jahren“ fällt mit 7,4 % allerdings etwas heraus.

Unter „Sonstiges“ haben fünf Lehrkräfte, vier davon nicht älter als 31, vermutlich Referendare, vermerkt, dass sie die RRL98 zudem zur Planung der Unterrichtsstunden im Rahmen von Unterrichtsbesuchen heranziehen. Einer der Befragten führte aus, dass er „so die Schülerinnen und Schüler“ über die Unterrichtsbedingungen“ informiere.

Bitte kreuzen Sie an, wann Sie das letzte Mal die RRL98 für Ihre Unterrichtsplanungen herangezogen haben!

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	vor mehr als zwei Jahren	30	11,0	11,0	11,0
	vor etwa zwei Jahren	20	7,4	7,4	18,4
	vor etwa einem Jahr	34	12,5	12,5	30,9
	vor etwa sechs Monaten	29	10,7	10,7	41,5
	vor etwa drei Monaten	36	13,2	13,2	54,8
	vor etwa einem Monat	95	34,9	34,9	89,7
	in der letzten Woche	28	10,3	10,3	100,0
	Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 21: Zeitpunkt der letztmaligen Verwendung der RRL98

³⁹⁷ Vgl. Bühl, A / Zöfel, P.: a.a.O., S. 318

Dies zwingt zur Überprüfung der Frage, inwiefern die didaktische Neuorientierung der RRL98 das Verständnis der Lehrkräfte vom Sportunterricht verändert hat.³⁹⁸ Denn wessen Verständnis sich nicht verändert hat, der wird die aktuellen Rahmenrichtlinien auch nur sehr bedingt für Unterrichtszwecke heranziehen, oder aber er vertrat schon immer den didaktischen Ansatz, wie er in den RRL98 formuliert ist. So schreibt z.B. einer der Befragten unter („Sonstiges“ / Frage 3.2):

„Mein Verständnis vom Sportunterricht stimmte schon immer mit den RRL98 überein, da große Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen, vielseitiger Sportunterricht, Integration von Freizeitsportarten etc. mein Verständnis von Sport widerspiegelt.“

Ein anderer formuliert an gleicher Stelle:

„Auch gegen Widerstände war meine didaktische Ausrichtung die, die in den RRL vertreten wird. Ich habe schon versucht nach diesen Konzepten zu arbeiten, als es die Richtlinien noch nicht hergaben.“

Diesbezügliche Einstellungsvariablen sollen im Kapitel 6.2.2. referiert werden.

Die Auswertung des Komplexes 2.1 zur Verwendung der RRL98 (Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben!) zeigt, dass die RRL98 von 125 der befragten Lehrkräfte (46 %) zur Vorbereitung der Abiturprüfung herangezogen werden, was ohne Frage nachvollziehbar ist, da die Auflagen der Abiturverordnung zu den Abiturvorschlägen derart komplex sind, dass die Lehrkräfte ohne Rückgriff auf die schriftlichen Vorgaben offenbar nicht auskommen. Dies sicherlich auch deshalb, um Formfehler zu vermeiden, die u.U. eine arbeitsintensive Wiederholung dieses Verwaltungsaktes nach sich zögen. Interessant ist, dass 22,1% „nie“ die RRL98 zum gleichen Zweck heranziehen. Offenbar sind die Erfahrungswerte so groß, dass dies nicht mehr notwendig ist, wobei ergänzend darauf hingewiesen werden muss, dass die EPAs für das Fach Sport im Abitur die wesentlichere Grundlage zur Vorbereitung der Prüfung selbst darstellen.

**Ich benutze die RRL98 zur Vorbereitung im Rahmen der Abiturprüfung
Sport**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig immer	125	46,0	46,0	46,0
häufig	39	14,3	14,3	60,3
manchmal	32	11,8	11,8	72,1
selten	16	5,9	5,9	77,9
nie	60	22,1	22,1	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 22: Verwendung im Rahmen der Abiturprüfung

³⁹⁸ Frage 3.1 im Fragebogen

Immerhin 93 der Befragten (34,2 %) benutzen die RRL98 zur Erstellung eines Jahresplans, 48 (17,6 %) tun dies „häufig“, 32 (11,8 %) „immer“. Dies sind immerhin zusammen 63,6 % der Befragten. Nachvollziehbar ist diese doch recht große Zahl insofern, als die Kursangebote für die Klassen 11 – 13 überwiegend jahrgangsstufenbezogen, an manchen Schule sogar jahrgangsübergreifend erstellt werden müssen.

Ich benutze die RRL98 zur Erstellung eines Jahresplans

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig immer	32	11,8	11,8	11,8
häufig	48	17,6	17,6	29,4
manchmal	93	34,2	34,2	63,6
selten	49	18,0	18,0	81,6
nie	50	18,4	18,4	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 23: Verwendung zur Erstellung eines Jahresplans

Absolut nachvollziehbar ist auch, dass 141 (51,8 %) angegeben haben, dass sie die RRL98 „nie“ zur Vorbereitung von Einzelstunden heranziehen. Die Konzeption der RRL98 entspricht auch eher der eines Ideengebers für Kursthemen und nicht für Einzelstunden. Entsprechend sind auch die Werte für die Angabe „selten“ 73 (26,8 %) hoch. Dennoch haben zwei Lehrkräfte angegeben, dass sie RRL98 „immer“ (0,7 %) bezogen auf die vorgenannte Frage zur Hand nehmen. Hier kann aufgrund eines Abgleichs mit dem Alter unterstellt werden, dass es sich um Berufsanfänger handelt, die noch im Referendariat sind.

Ich benutze die RRL98 zur Vorbereitung von Einzelstunden

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig immer	2	,7	,7	,7
häufig	12	4,4	4,4	5,1
manchmal	44	16,2	16,2	21,3
selten	73	26,8	26,8	48,2
nie	141	51,8	51,8	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 24: Verwendung zur Vorbereitung von Einzelstunden

Interessant ist, dass 95 (34,9%) der Befragten die RRL98 „nie“ zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten benutzen und nur 46 (16,9 %) angegeben haben, dass sie sie „immer“ bzw. „häufig“ benutzen. Interessant insofern, als die RRL98 eine Reihe von Beispielen zur Konzeptionierung von Unterrichtseinheiten anbietet. Entweder diese Angebote entsprechen nicht der persönlichen Disposition der jeweiligen Lehrkräfte

hinsichtlich ihrer inhaltlichen Strukturierung bzw. Themenstellung oder sie sind in der Schule nicht umsetzbar.³⁹⁹

Ich benutze die RRI98 zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig immer	8	2,9	2,9	2,9
häufig	38	14,0	14,0	16,9
manchmal	78	28,7	28,7	45,6
selten	53	19,5	19,5	65,1
nie	95	34,9	34,9	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 25: Verwendung zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sportlehrpläne keine Arbeitsmittel der alltäglichen Unterrichtsplanung sind. Die Lehrkräfte nehmen sie eher selten und nur unregelmäßig zur Hand nehmen, schwerpunktmäßig zu besonderen Unterrichtsanlässen, z.B. dann, wenn Prüfungen anstehen.

6.2.1.2 Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung im Schulsport

Im vorangegangenen Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass die RRL98 im Fach Sport kein Arbeitsmittel für den alltäglichen Unterricht darstellen.⁴⁰⁰ Die direkte Rezeption erfolgt recht eingeschränkt und setzt bestenfalls Schwerpunkte zu besonderen Unterrichtsanlässen oder besonderen Prüfungssituationen und dies auch nur sehr begrenzt. Falsch wäre es zu sagen, Sportlehrpläne hätten für die Lehrkräfte keinerlei Orientierungsfunktion. Dies feststellend muss gefragt werden, welchen Stellenwert Lehrpläne im Fach Sport für die Lehrkräfte denn dann eigentlich haben, wie notwendig sind sie für die Sportlehrkräfte für ihre Planungen in ihrem Beruf? Welche Bedeutung haben sie darüber hinaus z.B. für die Legitimierung des Faches nach außen oder aber die Reflexion des eigenen Tuns? Um diese Fragen zu beantworten, wurden den Lehrkräften 14 Items zur Bedeutung

³⁹⁹ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 6.2.2.6 dieser Arbeit

⁴⁰⁰ Zu gleichen Ergebnissen kommt auch Vollstädt, der die Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte und Chemie in der Sekundarstufe I an hessischen Schulen untersucht hat. Vgl. VOLLSTÄDT et al.(1999): a.a.O., S. 80 ff.

der Lehrpläne im Fach Sport für die Unterrichtsplanung vorgelegt. Hier sollten sie ihre Einschätzungen auf einer fünfstufigen Skala von „stimmt voll und ganz“ bis „stimmt absolut nicht“ vornehmen.

In einem ersten Schritt der Auswertung wurde eine Faktorenanalyse⁴⁰¹ mit der Extraktionsmethode der Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation (Kaiser-Nominalisierung) gerechnet, um so Schwerpunktsetzungen im inneren System der Items zur Frage 1.1 (Bitte schätzen Sie die Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung im Schulsport ein! Staatliche Lehrpläne im Schulsport sind notwendig, um....) aufzeigen zu können.

Im Ergebnis wurden vier Faktoren mit dem Eigenwert > 1 extrahiert (Tab. 26). Die Bündelung der vier Komponenten lässt sich unter den Überschriften „Reflexion von Unterricht“ (1), „Darstellung des Unterrichts nach außen“ (2), „Planung von Zielen Methoden und Inhalten“ (3) sowie „Festlegung innerfachlicher Vereinbarungen“ (4) zusammenfassen.

Im zweiten Schritt wurde eine den Komponenten zugeordnete Häufigkeitsauszählung vorgenommen, wobei die Tabellen 28 bis 31 die der Komponente eins zugeordneten Items zeigen, die Tabellen 32 bis 35 die der Komponente zwei, die Tabellen 36, 38 und 39 die der Komponente drei und die Tabellen 37, 40 und 41 die der Komponente vier.

Die Auswertung zeigt, dass Sportlehrpläne vor allem zur Grob- und Umrissplanung zur Hand genommen werden. Z.B. dann, wenn es darum geht, „Stoffverteilungspläne aufzustellen“ (kumuliert: 68,8 %) ⁴⁰², „Unterrichtsziele festzulegen“ (kumuliert: 85,3 %), „Unterrichtsinhalte und -themen zu planen“ (kumuliert: 74,3 %). Dies sind Verwendungssituationen, für die die Lehrpläne herangezogen werden, wobei die Werte nicht unbedingt in Widerspruch zur recht geringen Rezeptionshäufigkeit stehen, da die hier als Bezugspunkt gesetzte mittel- und langfristig angesprochene Planungstätigkeit ja nicht Tag für Tag durchgeführt wird.

Bezüglich der Auswahl der Unterrichtsmethoden liegen Zustimmung mit 85 Nennungen und Ablehnung mit 97 bei 80 Nennungen des Antwortbereichs „teils/teils“ insgesamt nicht sehr weit auseinander. Lehrpläne spielen hier allerdings nicht die dominante Rolle wie im vorgenannten Bereich. Ursache ist, dass dieses Item stärker auf die Feinplanung des Unterrichts zielt und Feinplanung im Sportunterricht anhand von Fachbüchern bzw. Fachzeitschriften o.ä. geleistet wird.

⁴⁰¹ Die Durchführung einer Faktorenanalyse bot überdies die Möglichkeit eines annähernden Vergleichs mit den Ergebnissen der Untersuchungen von Gehnen, der allerdings Grundschullehrer nach ihren Einstellungen zur Notwendigkeit verbindlicher Lehrpläne mit inhaltlich ähnlichen Fragestellungen konfrontiert hatte. Gehnen kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass die Lehrpläne die von ihm befragten Lehrkräfte bei ihrer täglichen Arbeit weniger unterstützen, wobei diese die Lehrpläne auch wesentlich öfter zur konkreten Unterrichtsplanung heranzögen. Die in der vom Verfasser vorgelegten Studie befragten Lehrkräfte sehen zwar die grundsätzliche Notwendigkeit von Lehrplänen, nehmen aber z.B. die RRL98 wesentlich weniger häufig zur Hand, was sicherlich auch mit der fachlich komplexeren Ausbildung der Gymnasiallehrer zu tun hat. Vgl. Gehnen et al. (1983): a.a.O., S. 244 ff.

⁴⁰² Bezug sind die Antwortvorgaben „stimmt voll und ganz“ sowie „stimmt weitgehend“.

	Komponente			
	1	2	3	4
Unterrichtsziele festzulegen	,206	-,136	,791	,241
Unterrichtsmethoden festzulegen	,293	,074	-,122	,636
Unterrichtsinhalte- und themen zu planen	,205	-,013	,833	,031
einen Stoffverteilungsplan aufzustellen	,401	,138	,769	,014
gegenüber Eltern Unterrichtsvorgaben zu legitimieren	,222	,757	,110	-,245
gegenüber Kollegen Unterrichtsvorgaben zu legitimieren	,254	,621	,404	-,043
eine fachbezogene Verständigung zu sichern	,235	-,040	,203	,712
verbindliche Standards für die Bewertung von Schülerleistungen festzulegen	-,057	,436	,002	,724
Leistungen regional vergleichen zu können	-,146	,869	-,053	,264
Leistungen überregional vergleichen zu können	-,125	,867	-,049	,197
die Kontinuität von Unterricht zu gewährleisten	,706	-,033	,223	,273
das eigene Nachdenken über Ziele zu unterstützen	,808	-,131	,163	,033
das eigene Nachdenken über Methode zu unterstützen	,910	,020	,094	,033
das eigene Nachdenken über Inhalte zu unterstützen	,764	-,152	,179	-,023

Tab.26: Rotierte Komponentenmatrix zu Frage 1.1

Eine eher untergeordnete Rolle spielen Sportlehrpläne, wenn es um Leistungsvergleiche auf regionaler oder überregionaler Ebene geht. Die hier angegebenen und in dieser Darstellung zusammengefassten eindeutigen Zustimmung- bzw. Ablehnungswerte (regional: Zustimmung = 26,8 % ; Ablehnung = 43, %; überregional Zustimmung = 16, 5 %; Ablehnung = 46, 3 %) zeigen dies sehr deutlich. Vergleichbarkeit wäre ohnehin nur auf der Grundlage von festgelegten Standards möglich, die es in Niedersachsen bezüglich der Inhalte im Fach Sport bislang nur für Teilbereiche der Abiturprüfung gibt.⁴⁰³

⁴⁰³ Leistungsvergleiche auf regionaler bzw. überregionaler Ebene gibt es für das Fach Sport im Rahmen des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia“. Diese Wettbewerbe basieren auf freiwilliger Teilnahme der Schülerinnen und Schüler. Die Teilnahme ist stark rückläufig. Dies auch deshalb, weil

Bezüglich der Legitimation von Unterrichtsvorgaben gegenüber Eltern spielen Lehrpläne im Fach Sport keine überragende Rolle. Gleichwohl haben sich 41,5 Prozent (kumuliert) der Befragten zustimmend geäußert und 19,8 Prozent ablehnend. Alle anderen kreuzten den Bereich „stimmt zum Teil“ an. Immerhin ist ein deutliches Übergewicht dort zu sehen, wo es nötig scheint, mit Eltern in möglicherweise kontroverser Auseinandersetzung Lerninhalte zu besprechen, Lehrpläne als Legitimationsgrundlage zur Hand zu haben. Der Verweis auf Vorgaben zur Rechtfertigung von Inhalten wird offenkundig als nützlich angesehen.

Hinsichtlich der Legitimation von Unterrichtsvorgaben gegenüber Kollegen halten sich Zustimmung mit 37,5 % (kumuliert) und Ablehnung mit 35,3 % (kumuliert) fast die Waage. Dies lässt auf ein eher verständiges Miteinander in den Fachkonferenzen, die die Inhalte des Unterrichts abstimmen, schließen.

Zur Stützung des Nachdenkens über Ziele des Unterrichts werden von 65,4 % der Befragten Lehrpläne für notwendig erachtet. Nimmt man den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ hinzu, dann sind es sogar 89,7 Prozent. Nur 1,5 % lehnen diesen Ansatz völlig ab. Für den Bereich der Inhalte überwiegt die Zustimmung mit 77 (28,3 %) Nennungen eindeutig gegenüber der eindeutigen Ablehnung mit 6 (2,2%) Nennungen. Nimmt man den Bereich „stimmt weitgehend“ hinzu, dann sind es insgesamt 64,3 kumulierte Prozente.

Die diesbezüglichen Werte zum Item „Methode“ zeigen eine weniger deutliche Zustimmung. Offenbar wird dem Nachdenken auf der Grundlage von Lehrplänen über inhaltliche Aspekte mehr Raum zugemessen als dem über Methoden. Hier sind 23,2 Prozent gegenüber 9,6 Prozent Ablehnung zu nennen. Weitgehende Zustimmung zeigten 15,8 Prozent, weitgehende Ablehnung 26,8 Prozent. Insgesamt halten sich Zustimmung und Ablehnung mit sieben Wertungen zugunsten der Zustimmung die Waage.

Die Notwendigkeit staatlicher Lehrpläne zur Gewährleistung der Kontinuität von Unterricht wird von 31,3 Prozent mit „stimmt voll und ganz“, von 30,5 Prozent mit „stimmt weitgehend“, von 30,9 Prozent mit „stimmt zum Teil“ und von 7,4 Prozent mit „stimmt weitgehend nicht“ beantwortet. Besonders hier wird deutlich, dass von der überwiegenden Mehrheit Lehrpläne im Schulsport als nützliches Werkzeug zur Unterrichtsplanung gesehen werden.

Chancen für ein erfolgreiches Abschneiden oberhalb der Kreisebene nur noch der hat, der mit einer kompletten Vereinsmannschaft antritt. Mit Schule hat das, was leistungsmäßig gezeigt wird, im Grunde nichts mehr zu tun.

Inwieweit die Festlegung von Standards für das Fach Sport nach PISA offiziell angedacht ist, darüber konnte das Kultusministerium keine verbindliche Aussage treffen.

Ansätze zum Leistungsvergleich über die Schule hinaus böten sich durch einen Abgleich erzielter Abiturergebnisse. Da aber auch diese Ergebnisse in der Regel nicht der Arbeit im Schulsport erwachsen sind, sondern vor allem Vereinssportler zur Prüfung antreten, da nur diese aufgrund der zu erbringenden Leistungen Aussicht auf eine gute Note haben, können Aussagen über die Ausbildungsqualität der Schulen so nicht getroffen werden.

Insgesamt wird die Funktion der Unterstützung des Unterrichts durch Sportlehrpläne als positiv und notwendig gesehen. Ohne Frage ist damit auch deren Orientierungsfunktion gegeben.

die Kontinuität von Unterricht zu gewährleisten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	85	31,3	31,3	31,3
stimmt weitgehend	83	30,5	30,5	61,8
stimmt zum Teil	84	30,9	30,9	92,6
stimmt weitgehend nicht	20	7,4	7,4	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 27.: Gewährleistung von Kontinuität im Unterricht

das eigene Nachdenken über Ziele zu unterstützen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	79	29,0	29,0	29,0
stimmt weitgehend	99	36,4	36,4	65,4
stimmt zum Teil	66	24,3	24,3	89,7
stimmt weitgehend nicht	24	8,8	8,8	98,5
stimmt absolut nicht	4	1,5	1,5	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 28: Eigenes Nachdenken über Ziele

das eigene Nachdenken über Methode zu unterstützen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	63	23,2	23,2	23,2
stimmt weitgehend	43	15,8	15,8	39,0
stimmt zum Teil	67	24,6	24,6	63,6
stimmt weitgehend nicht	73	26,8	26,8	90,4
stimmt absolut nicht	26	9,6	9,6	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 29: Eigenes Nachdenken über Methoden

das eigene Nachdenken über Inhalte zu unterstützen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	77	28,3	28,3	28,3
stimmt weitgehend	98	36,0	36,0	64,3
stimmt zum Teil	71	26,1	26,1	90,4
stimmt weitgehend nicht	20	7,4	7,4	97,8
stimmt absolut nicht	6	2,2	2,2	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 30: Eigenes Nachdenken über Inhalte

gegenüber Eltern Unterrichtsvorgaben zu legitimieren

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	36	13,2	13,2	13,2
stimmt weitgehend	77	28,3	28,3	41,5
stimmt zum Teil	105	38,6	38,6	80,1
stimmt weitgehend nicht	46	16,9	16,9	97,1
stimmt absolut nicht	8	2,9	2,9	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 31: Unterrichtsvorgaben gegenüber Eltern zu legitimieren

Leistungen regional vergleichen zu können

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	26	9,6	9,6	9,6
stimmt weitgehend	47	17,3	17,3	26,8
stimmt zum Teil	81	29,8	29,8	56,6
stimmt weitgehend nicht	104	38,2	38,2	94,9
stimmt absolut nicht	14	5,1	5,1	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab.32: Leistungen regional vergleichen

Leistungen überregional vergleichen zu können

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	24	8,8	8,8	8,8
stimmt weitgehend	45	16,5	16,5	25,4
stimmt zum Teil	77	28,3	28,3	53,7
stimmt weitgehend nicht	99	36,4	36,4	90,1
stimmt absolut nicht	27	9,9	9,9	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 33: Leistungen überregional vergleichen

gegenüber Kollegen Unterrichtsvorgaben zu legitimieren

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	69	25,4	25,4	25,4
stimmt weitgehend	33	12,1	12,1	37,5
stimmt zum Teil	74	27,2	27,2	64,7
stimmt weitgehend nicht	47	17,3	17,3	82,0
stimmt absolut nicht	49	18,0	18,0	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab.34: Unterrichtsvorhaben gegenüber Kollegen legitimieren

Unterrichtsziele festzulegen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	126	46,3	46,3	46,3
stimmt weitgehend	106	39,0	39,0	85,3
stimmt zum Teil	36	13,2	13,2	98,5
stimmt absolut nicht	4	1,5	1,5	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 35: Unterrichtsziele festlegen

Unterrichtsmethoden festzulegen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	8	2,9	2,9	2,9
stimmt weitgehend	87	32,0	32,0	34,9
stimmt zum Teil	80	29,4	29,4	64,3
stimmt weitgehend nicht	63	23,2	23,2	87,5
stimmt absolut nicht	34	12,5	12,5	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 36: Unterrichtsmethoden festlegen

Unterrichtsinhalte- und themen zu planen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	99	36,4	36,4	36,4
stimmt weitgehend	103	37,9	37,9	74,3
stimmt zum Teil	54	19,9	19,9	94,1
stimmt weitgehend nicht	8	2,9	2,9	97,1
stimmt absolut nicht	8	2,9	2,9	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 37: Unterrichtsinhalte- und themen planen

einen Stoffverteilungsplan aufzustellen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	85	31,3	31,3	31,3
stimmt weitgehend	102	37,5	37,5	68,8
stimmt zum Teil	59	21,7	21,7	90,4
stimmt weitgehend nicht	20	7,4	7,4	97,8
stimmt absolut nicht	6	2,2	2,2	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 38: Stoffverteilungsplan

eine fachbezogene Verständigung zu sichern

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	24	8,8	8,8	8,8
stimmt weitgehend	138	50,7	50,7	59,6
stimmt zum Teil	84	30,9	30,9	90,4
stimmt weitgehend nicht	20	7,4	7,4	97,8
stimmt absolut nicht	6	2,2	2,2	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 39: Fachbezogene Verständigung

verbindliche Standards für die Bewertung von Schülerleistungen festzulegen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt voll und ganz	38	14,0	14,0	14,0
stimmt weitgehend	87	32,0	32,0	46,0
stimmt zum Teil	119	43,8	43,8	89,7
stimmt weitgehend nicht	24	8,8	8,8	98,5
stimmt absolut nicht	4	1,5	1,5	100,0
Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 40: Standards für die Bewertung

Insgesamt sehen die Lehrkräfte die Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung also primär in der langfristigen Stoffverteilung, d.h. der Grob- und Umrissplanung. Verwendet werden diese von den Lehrkräften primär zur Stützung des Nachdenkens über die Ziele des Unterrichts, in der Planung der langfristigen Stoffverteilung, wenn es z.B. darum geht, Unterrichtsziele festzulegen, Stoffverteilungspläne aufzustellen sowie Unterrichtsinhalte und -themen zu planen, folglich zur Wahrung der Kontinuität von Unterricht.

6.2.1.3 Inhalte von Lehrplänen im Fach Sport

Deutlich wurde in der Analyse des Vorangegangenen, dass Lehrpläne durchaus zur Unterrichtsplanung von den Lehrkräften herangezogen werden. Damit ergibt sich die Frage nach den Inhalten. Was sollte enthalten sein, was nicht? Offenkundig ist, dass Minimalpläne nicht ausreichend informieren können. Zu ausführlich gestaltete Pläne werden entweder gar nicht erst gelesen oder setzen sich dem Verdacht aus, zu viel regeln oder gar die pädagogische Freiheit einschränken zu wollen, was bedeuten kann, dass sich Lehrkräfte zu stark geführt bzw. kontrolliert fühlen können. Somit drängt sich die Frage auf, welche gewünschte Bestandteile und welches nicht gewünschte eines Lehrplans sein sollen, was die Lehrkräfte in den Plänen „verbindlich enthalten“, was „empfehlend enthalten“ und was „nicht enthalten“ wissen

wollen. Um dies zu erfragen, wurden unter der Frage 1.2 (Bitte kreuzen Sie an, was in einem Lehrplan Sport „verbindlich“, was empfehend“ und was nicht enthalten“ sein sollte!“)⁴⁰⁴

In einem Lehrplan sollten...

	verbindlich enthalten sein. %	empfehend enthalten sein. %	nicht enthalten sein. %
..bildungspolitische Zielsetzungen	46,0	33,8	20,2
..Angaben über die langfristigen Zielsetzungen des Faches	63,2	33,1	3,7
..die jeweiligen Ziele der Jahrgangsstufen	48,2	49,6	2,2
...Angaben über Inhalte und Themen des Faches	41,5	47,8	0,7
..Lernziele für einzelne Unterrichtseinheiten	8,1	69,5	22,2
..Angaben über die Reihenfolge der zu behandelnden Themen	2,2	29,8	68,0
..Zeitvorgaben für zu behandelnde Themen	0,7	31,3	68,0
..Angaben über fachbezogene Grundanforderungen	52,2	44,1	3,7
.. Angaben über fachbezogene Zusatzanforderungen	31,3	60,7	8,1
..ein Minimalkatalog an Inhalten	70,6	27,2	2,2
..ein Katalog an weiterführenden Inhalten	25,4	71,7	2,9
..Formen von Leistungsmessungen	21,3	73,2	5,5
..Zeitpunkte von Leistungsmessungen	2,2	36,0	61,8
..Hinweise zur Leistungsbeurteilung	23,9	75,4	0,7
..Hinweise auf Medien	5,9	81,3	12,9
..Hinweise auf Methoden und Verfahren	7,4	79,8	12,9
..Stoffverteilungspläne für das Schuljahr	7,4	70,6	22,1
..Pläne für Unterrichtseinheiten	4,4	71,7	23,9
..Pläne für Kursentwürfe	7,7	73,9	18,4
..pädagogische und fachdidaktische Begründungen	34,9	47,1	18,0
..praktische Anregungen zur Umsetzung der in den Rahmenrichtlinien formulierten Anforderungen	29,0	64,3	6,6
..weiterführende Literaturhinweise zu einzelnen Lehrinhalten	28,3	51,8	19,9

Tab.41: Inhalte eines Lehrplans Sport

⁴⁰⁴ Unter der Rubrik „Sonstiges“ hatten die Lehrkräfte Gelegenheit durch die Items nicht angesprochene Bereiche zu formulieren. Von diesem Angebot wurde in diesem wie auch in dem vorangegangenen Fragenkomplex kein Gebrauch gemacht.

An erster Stelle der verbindlichen Vorgaben wird von 70,6 % der Befragten angegeben, dass „ein Minimalkatalog an Inhalten“ enthalten sein müsste.⁴⁰⁵ Es folgen die „Angaben über die langfristigen Ziele des Faches“ (63,2 %), dann die „Angaben über fachbezogene Grundanforderungen“ (52,2 %). Die „jeweiligen Zielsetzungen des Faches“ stehen mit 48,2 Prozent an vierter Stelle, die „bildungspolitischen Zielsetzungen“ mit 46,0 % an fünfter und die „Angaben über Inhalte und Themen des Faches“ mit 41,5 Prozent an sechster Stelle. Alle anderen Items dieses Bereichs liegen unter 50 Prozent und werden damit gering bis marginal gewünscht. Die Stärke der Prozentangaben vor allem zu den drei erstgenannten Items besagt unmissverständlich, dass die Befragten von einem Lehrplan im Fach Sport Orientierungscharakter erwarten, der, bezogen auf die Inhalte, zumindest einen Minimalkatalog enthalten sollte, und bezogen auf die langfristigen Zielsetzungen verbindliche Aussagen formulieren muss.⁴⁰⁶

Des Weiteren ist interessant, dass nur 25,4 Prozent einen Katalog an weiterführenden Inhalten wünschen. Dieser Punkt sollte allerdings „empfehlend enthalten“, und zwar wünschen dies 71,7 Prozent der Befragten. Ein vergleichsweise hoher Wert, was allerdings verständlich ist. Lehrkräfte wollen also Basisinhalte ausgewiesen haben, um für das Additum zwar Orientierungen zu haben, die hier genannten Inhalte aber nicht zwingend thematisieren müssen. Dies ist nachvollziehbar, da die befragten Lehrkräfte sich nicht in ihrer pädagogischen Freiheit eingeschränkt wissen wollen und das, was sie abhängig von z.B. der Lerngruppe und den sächlichen Voraussetzungen an ihrer Schule als Zusatz thematisieren, selbst bestimmen. Dazu passen vor allem auch die Angaben zu den Items „Formen der Leistungsmessung“ (73,2 %), „Hinweise zur Leistungsbeurteilung“ (75,4 %), „Hinweise auf Methoden und Verfahren“ (79,8 %), „Stoffverteilungspläne für das Schuljahr“ (70,6 %) sowie „Pläne für Unterrichtseinheiten“ (70,6 %). Sportlehrkräfte sehen hier eine grundsätzliche Wichtigkeit der Aufnahme eben dieser Aspekte in den Lehrplan im Sinne einer Empfehlung, wollen sie aber entsprechend ihrer unterrichtlichen Situation nach ihren Bedürfnissen und Einschätzungen in der konkreten Situation, was ja auch sinnvoll ist, verwenden dürfen. Verbindlichkeiten sollen damit somit nicht zwingend verbunden sein.

Vor allem die hohen Werte zum letztgenannten Punkt in der obigen Auflistung verwundern nicht, da Unterrichtseinheiten auf konkrete Unterrichtssituationen zielen, deren Umsetzung anhand von Beispielvorbaben unkompliziert und damit effektiv bzw. zeitsparend gelingen kann, ohne dass z.B. in der Fachliteratur aufwendig gesucht werden müsste.

Dies gilt auch für das Item „Pläne für Kursentwürfe“ (73,6 %). Hier kommt hinzu, dass Kursentwürfe, die die Themen und Zielsetzungen des Unterrichtsangebotes des nächsten Schuljahres enthalten, in vielen Gymnasien in der Phase hoher Betriebsamkeit, nämlich der der Vorbereitung des Abiturs, bei der Schulleitung abgegeben werden müssen. Dies heißt, man erwartet offenbar ganz pragmatische Hilfe durch die Sportlehrpläne.

⁴⁰⁵ Vollstädt kommt in seiner bereits erwähnten Studie zu einem identischen Ergebnis. Offenbar gilt das, was hessische Lehrer der Sekundarstufe I der Mathematik, Chemie, Deutsch und Geschichte bezüglich ihrer Lehrpläne wünschen, auch für das Fach Sport im Regierungsbezirk Braunschweig für die Oberstufe der Gymnasien. Vgl.: Vollstädt et al.: a.a.O., S.90 ff.

⁴⁰⁶ Korrelationen mit den Angaben zu den RRL98 werden unter 6.2.2 referiert.

Besonders gilt das für den Bereich „Hinweise für Medien“, der mit (81,3 %) die höchste Gewichtung erhielt. Dieser hohe Prozentsatz ist auch damit zu erklären, dass gerade in den letzten Jahren die Neuen Technologien sich sehr stark in den Schulen etabliert haben. Für die Jugendlichen ist der Umgang mit Internet, Email und Datenprojektoren etc. mittlerweile eine Selbstverständlichkeit geworden. Sie fordern deren Einsatz logischerweise zunehmend für den Unterricht. Diesem Erwartungsdruck sind die Lehrkräfte ausgesetzt und müssen reagieren, was nicht immer einfach ist, da Dinge neu erarbeitet und gelernt werden müssen. Dass sie reagieren wollen und den Einsatz von Medien auch zu ihrem Thema machen wollen, zeigt die starke Gewichtung dieses Items.

Selbstverständlich erwarten die Lehrkräfte auch Empfehlungen zur praktischen Umsetzung der in den Rahmenrichtlinien formulierten Anforderungen. Dies ist verständlich. Immerhin müssen pädagogisch-didaktische Zielsetzungen und die mit ihnen verbundenen Absichten, um praxiswirksam werden zu können, auch von den Lehrkräften im intendierten Sinne verstanden werden. Auch diesbezüglich fordern die Lehrkräfte Hilfen und damit Orientierung von einem Sportlehrplan. Entsprechendes gilt für die Gewichtung des Items „Lernziele für einzelne Unterrichtseinheiten“ (69,5%).

Abgelehnt wird von den Lehrkräften jegliche Verbindlichkeit hinsichtlich der „Zeitvorgaben für zu behandelnde Themen“ (0,7 %), der „Zeitpunkte von Leistungsmessungen“ (2,2 %) sowie der „Angaben über die Reihenfolge der zu behandelnden Themen“ (2,2 %). Das ist nachvollziehbar, da diesbezügliche Vorgaben die Lehrkräfte extrem binden würden, und den Schulalltag in eine Verbindlichkeit zwingen würde, die kaum Raum für pädagogische Freiheiten ließe. Überdies stießen derartige Vorgaben in Abhängigkeit des Maßes der Festlegungen auf Widerstände im Ablauf des Schulalltags, der sich bei realistischer Betrachtung der Situation doch häufig sehr spontan entwickelt und von daher auf Flexibilität angewiesen ist. Allein schon das hohe Maß an Vertretungsunterricht, u.a. hervorgerufen durch Krankheit, Klassenfahrten, Fortbildungen, Praktika etc., zwingt neben den vielfältigen Verwaltungsaufgaben zu einem hohen Maß an Absprachen, die auch funktionieren müssen. Noch mehr verbindliche Vorgaben bedeuteten noch mehr Einengungen. Bestätigt wird diese Ablehnung auch durch die hohen Prozentsätze im entsprechenden Bereich in der Spalte, was „nicht enthalten sein“ sollte.

Fragt man in diesem Zusammenhang nach der Regelungsintensität hinsichtlich der Unterrichtsziele, der Unterrichtsinhalte, der Unterrichtsmethoden und der Unterrichtsorganisation, dann ergibt sich folgendes Bild:

Mit 18,4 Prozent im Teilbereich „sehr genau“ und 65,8 Prozent im Teilbereich „genau“ (kumuliert: 84,2 %) stehen die „Unterrichtsziele“ deutlich an erster Stelle. An zweiter Stelle folgt der Bereich „Unterrichtsinhalte“ („sehr genau“ = 9,6 %; „genau“ = 53,7; kumuliert: 63,3 %). Die Teilbereiche „Unterrichtsmethoden“ („sehr genau“ = keine Nennungen; „genau“ = 6,6 %) und „Unterrichtsorganisation“ („sehr genau“ = keine Nennungen; „genau“ = 4,4 %) weisen verschwindend geringe Nennungen auf. Dies ist in sofern nachvollziehbar, als es sich im Fall der beiden erstgenannten Bereiche um Aspekte der Grob- und Umrissplanung handelt, bei den beiden zuletzt

Unterrichtsinhalte

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr genau	26	9,6
genau	146	53,7
teils/teils	84	30,9
weniger genau	14	5,1
gar nicht	2	,7
Gesamt	272	100,0

Unterrichtsorganisation

	Häufigkeit	Prozent
Gültig genau	12	4,4
teils/teils	53	19,5
weniger genau	141	51,8
gar nicht	66	24,3
Gesamt	272	100,0

Unterrichtsziele

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr genau	50	18,4
genau	179	65,8
teils/teils	37	13,6
weniger genau	4	1,5
gar nicht	2	,7
Gesamt	272	100,0

Unterrichtsmethoden

	Häufigkeit	Prozent
Gültig genau	18	6,6
teils/teils	133	48,9
weniger genau	91	33,5
gar nicht	30	11,0
Gesamt	272	100,0

Tab.42: Regelungsintensität

genannten um Aspekte der Fein- bzw. Detailplanung. Auch hier wird der bereits dargestellte Eindruck bestätigt, dass die Sportlehrkräfte für ihre alltägliche Unterrichtspraxis ihre bewährten Konzepte bezogen auf die Methoden und die Organisation, die sie im Laufe ihrer Berufspraxis entwickelt und auf ihren Unterricht

zugeschnitten haben, vorziehen, und die Notwendigkeit einer hohen Regelungsintensität diesbezüglich nicht sehen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte einen in den fachbezogenen Grundanforderungen verbindlichen Lehrplan wünschen, dessen diesbezüglichen langfristigen Zielsetzungen präzise formuliert sein sollen, der überdies einen verbindlichen Minimalkatalog an Inhalten aufweisen sollte. Darüber hinaus sollten Hinweise zu weiterführenden Inhalten, zu Formen der Leistungsbeurteilung, zu Medien, Methoden und Verfahren, Stoffverteilungspläne für das Schuljahr sowie Pläne für Unterrichtseinheiten und Kursentwürfe empfehlend vorhanden sein.

6.2.1.4 Materialien zur eigenen Unterrichtsplanung

Im vorangegangenen Kapitel wurden schwerpunktmäßig die Einstellungsmuster der Lehrkräfte hinsichtlich der Inhalte von Lehrplänen sowie der Regelungsintensität bezogen auf die Inhalte, die Methoden, die Ziele und die Organisation im Fach Sport referiert. Gezeigt hatte sich, dass ganz spezifische Erwartungen an Lehrpläne

...fachwissenschaftliche Bücher			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	83	30,5
	häufig	134	49,3
	manchmal	47	17,3
	selten	8	2,9
	Gesamt	272	100,0

...von Kolleginnen/Kollegen entwickelte Materialien			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	häufig	22	8,1
	manchmal	100	36,8
	selten	120	44,1
	nie	18	6,6
	in der Schule nicht vorhanden	12	4,4
	Gesamt	272	100,0

Tab.43.1: Materialien zur Unterrichtsplanung

gestellt werden, die darauf Einfluss haben, ob Lehrkräfte sie für ihre Unterrichtsplanungen heranziehen oder auch nicht. Unterstellt werden kann, dass der gültige Lehrplan eher dann verwendet wird, wenn er den Erwartungen der

Sportlehrerinnen und Sportlehrern entspricht bzw. diese widerspiegelt. In Kapitel 6.2.1.1 wurde bezüglich der Verwendung des gültigen Lehrplans ausgeführt, dass

...Fachzeitschriften			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	67	24,6
	häufig	111	40,8
	manchmal	68	25,0
	selten	22	8,1
	nie	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

...Nachschlagewerke			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	4	1,5
	häufig	48	17,6
	manchmal	84	30,9
	selten	114	41,9
	nie	18	6,6
	in der Schule nicht vorhanden	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

...Tagespresse und Wochenzeitschriften			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	2	,7
	häufig	25	9,2
	manchmal	125	46,0
	selten	58	21,3
	nie	48	17,6
	in der Schule nicht vorhanden	14	5,1
	Gesamt	272	100,0

...von der Fachkonferenz entwickelte Materialien			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	6	2,2
	häufig	30	11,0
	manchmal	35	12,9
	selten	58	21,3
	nie	22	8,1
	in der Schule nicht vorhanden	121	44,5
	Gesamt	272	100,0

Tab.43.2: Materialien zur Unterrichtsplanung

über die Hälfte der Befragten dies lediglich „manchmal“ (51,1 %) mache. 7,7 Prozent nähmen ihn hingegen „selten“ und 3,7 Prozent „nie“ zur Hand. Der gültige Lehrplan ist somit kein Mittel der alltäglichen Unterrichtsplanung, die direkte Rezeption ist eher gering. Mögliche Gründe wurden diskutiert, Zusammenhänge der Verwendung im Vorangegangenen aufgezeigt.

Gleichwohl schließt sich die Frage an, welche Materialien (Tabellen 43.1 bis 43.4) die Lehrkräfte denn dann für die alltägliche Unterrichtsplanung heranziehen, wenn nicht den gültigen Lehrplan, welche sind für sie wichtig bzw. wichtiger.

...das für den Sportunterricht (Theoriebereich) eingeführte Buch			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	24	8,8
	häufig	32	11,8
	manchmal	46	16,9
	selten	26	9,6
	nie	16	5,9
	in der Schule nicht vorhanden	128	47,1
	Gesamt	272	100,0

...Lehrpläne anderer Bundesländer			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	häufig	4	1,5
	manchmal	28	10,3
	selten	63	23,2
	nie	153	56,3
	in der Schule nicht vorhanden	24	8,8
	Gesamt	272	100,0

...selbst entwickelte Unterrichtsmaterialien.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	91	33,5
	häufig	137	50,4
	manchmal	36	13,2
	selten	6	2,2
	in der Schule nicht vorhanden	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Tab.43.3: Materialien zur Unterrichtsplanung

Auffallend ist, dass „selbst entwickelte Materialien“ (33,5 % „immer“; 50,4 % „häufig“; kumuliert 83,8 %) am häufigsten zur eigenen Unterrichtsplanung herangezogen werden, dicht gefolgt von dem Antwortbereich „fachwissenschaftliche Bücher (30,5 % „immer“; 49,3 % „häufig“; kumuliert 79,8 %). Auf Rang drei liegt der Antwortbereich der „Fachzeitschriften“ (24,6 % „immer“; 40,8 % „häufig“; kumuliert 65,4 %). Das Item „gültiger Lehrplan“ liegt an fünfter Stelle (11,8 % „immer“; 25,4 % „häufig“; kumuliert 37,1 %) vor den Nennungen zu den Items „das für den Sportunterricht eingeführte Sportbuch (8,8 % „immer“; 11,8 % „häufig“; kumuliert:20,6 %) auf Rang sechs. Es folgen die Items „Nachschlagewerke“ (1,5 % „immer“; 17,6 % „häufig“; kumuliert: 19,1 %) auf Rang sieben und „von der Fachkonferenz entwickelte Materialien“ (2,2 % „immer“; 11,0 % „häufig“; kumuliert:13,2 %) auf Rang acht.

...sonstige Unterrichtsmaterialien von Vorlagen.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	immer	59	21,7
	häufig	58	21,3
	manchmal	89	32,7
	selten	58	21,3
	nie	8	2,9
	Gesamt	272	100,0

Tab.43.4: Materialien zur Unterrichtsplanung

Dass das Item „selbstentwickelte Materialien“ auf Platz eins liegt, verwundert nicht, da die Lehrkräfte das an Materialien verwenden, was sich aus ihrer Erfahrung heraus für sie, für ihre Methoden und Inhalte als am geeignetsten erwiesen hat. Überdies liegt hier auch die größte Verfügbarkeit, da sie selbstverständlich auf ihre Materialien einen schnelleren und unkomplizierteren Zugriff haben als auf andere. In ihrem „individuellen Lehrplan“ spiegelt sich natürlich das wider, was sie als individuelle Materialien entwickelt haben.

Die hohen Werte bezüglich der Bereiche „fachwissenschaftliche Bücher“ bzw. „Fachzeitschriften“ lassen auf ein stetes Bemühen um qualifizierten Unterricht schließen. Immerhin handelt es sich ja auch um Sportlehrkräfte der Oberstufe, die Prüfungskurse im P4- und Leistungskursbereich mit Einbringungsrelevanz für die Abiturprüfung anbieten. Für ihren Unterricht geeignete Fachinformationen finden die Lehrkräfte in dem Maße, wie sie es benötigen, demnach nicht in den gültigen RRL98, werden von ihnen hier aber auch nicht explizit gewünscht. Dies machte auch keinen Sinn, da Rahmenrichtlinien nicht den aktuellen Stand der spezifischen Fachdiskussion für den breiten Bereich der Sportinhalte wiedergeben können. Sie werden zu bestimmten Zeitpunkten verbindlich eingeführt und erfahren eine Revision

im Durchschnitt im Rahmen von 15 Jahren. Gleichwohl wünschen die Lehrkräfte Orientierungen bezüglich der zu verwendenden Medien, Methoden und Verfahren, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde.

Erstaunlich ist, dass im Rahmen der Arbeit der Fachkonferenzen fast keine Materialien entwickelt wurden. Und dies in einem Gremium, das oberste Entscheidungskompetenz im Fachbereich hat und steuernd Schwerpunkte setzen könnte. Sportlehrkräfte wollen offenbar die Entscheidungskompetenz über das, was sie im Unterricht verwenden, nicht aus der Hand geben. Allenfalls tauschen sie sich mit Kolleginnen und Kollegen aus („...von Kolleginnen/Kollegen entwickelte Materialien: 2,2 % „immer“; 11,0 % „häufig“; 12,9 % „manchmal“; kumuliert: 26,1 %). Auch hier zeigen sich die bereits angesprochenen Verfestigungsprozesse individueller Lehrplaninterpretationen, die sich in einem „individuellen Lehrplan“ oder auch der Existenz der „curriculum scripts“ widerspiegeln. Ferner entsprechen die diesbezüglichen Werte den Angaben der Lehrkräfte über das Maß der Beschäftigung mit den RRL98 in den Fachkonferenzen.⁴⁰⁷

Nicht verwunderlich ist, dass der Bereich „Lehrplan“ an fünfter Stelle eingeordnet wurde. Auch hier zeigt sich, dass die Rahmenrichtlinien kein Instrument in der alltäglichen Unterrichtsplanung ist.

Entsprechendes gilt für die Bereiche „Tagespresse und Wochenzeitschriften“ sowie „Lehrpläne anderer Bundesländer“. Lehrpläne anderer Bundesländer sind zwar mittlerweile über das Internet unmittelbar abrufbar, wer aber die Pläne des eigenen Bundeslandes zu oben genannten Zwecken nicht heranzieht, der wird dies auch nicht mit denen anderer Länder tun. Tagespresse und Wochenzeitschriften beschäftigen sich natürlich mit Fragen des Sports und berichten aktuell. Dennoch ist es eher zufällig, wenn Unterrichtsplanung und aktuelles Geschehen zusammentreffen. Es sei denn, man macht bewusst das, was aktuell berichtet wird, zum Gegenstand im Sportunterricht.

Auch Nachschlagewerke spielen in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle (1,5 % „immer“; 17,5 % „Häufig; kumuliert: 19,1 %). Entsprechendes gilt für den Bereich „eingeführtes Sportbuch“ (8,8 % „immer“; 11,8 % „häufig“; kumuliert: 20,6 %). Sportbücher sind in der gymnasialen Oberstufe des Landes Niedersachsen, wenn überhaupt, dann nur in den Prüfungskursen eingeführt. Da 30 der befragten Lehrkräfte noch gar keine Erfahrungen als Prüfer im Sportabitur der letzten fünf Jahren gesammelt haben und 58 nur einmal, ist nachvollziehbar, dass die Nennungen hier gering ausfallen, zumal Prüfungen im Sportabitur nicht unbedingt jedes Jahr durchgeführt werden und auch nicht alle Gymnasien des Bezirks Braunschweig Sport als Prüfungskurs anbieten.

Unter „Sonstiges“ äußerten 87 der befragten Lehrkräfte, dass sie das Internet als Informationsquelle nutzten, und hier vor allem die Seite „sportunterricht.de“, was natürlich gut nachvollziehbar ist, da hier eine Fülle von Materialien praxisorientiert mit vielen Beispielen für den Unterricht unmittelbar verfügbar abgerufen werden können. Ein Referendar äußerte, dass er die Fachbibliothek des Seminars intensiv nutze. Ein anderer formulierte:

⁴⁰⁷ Vgl. Kapitel 6.1.8

„Überaus hilfreich bei der Planung meines Unterrichts sind die ergiebigen Informationen der Fachverbände und des Unfallversicherungsverbandes. Hier finde ich z.B. Bildtafeln, Beispiele für Spiel- und Übungsreihen in vielfältiger und in stringent praxisorientierter Form vor.“

Zusammenfassend gilt, dass Lehrkräfte vor allem selbst entwickelte Materialien für ihre Unterrichtsplanungen heranziehen und Lehrpläne als Instrument für die diesbezügliche alltägliche Arbeit keine Rolle spielen.

6.2.2 Die RRL98

6.2.2.1 Didaktische Konzeption

Entsprach der didaktische Ansatz der RRL85 primär dem Sportartenprogramm von SÖLL, so zielt die didaktische Grundidee der neuen Rahmenrichtlinien ⁴⁰⁸ jetzt primär auf die Erweiterung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, wobei „Handlung“ als sinngelitetes und sinnsuchendes Tun verstanden wird. Sinn wird als Antwort auf das Wozu unseres Handelns begriffen und bezieht sich auf die gesamte Lebensführung im Sinne einer bewussten Auseinandersetzung im Rahmen sportlicher Aktivität. Die somit postulierte Mehrperspektivität im Sportunterricht zielt damit auch auf die Transparentmachung inhärenter Ambivalenzen des Sports.

Diese Neuorientierung wirft natürlich zwingend die Frage auf, ob sich das didaktische Verständnis der Sportlehrkräfte vom Sportunterricht bezogen auf die RRL85 verändert hat. Denn es kann unterstellt werden, dass die didaktischen Implikationen der RRL98 nur dann praxiswirksam werden, wenn die Lehrkräfte sich auch diesem Ansatz verpflichtet fühlen. Nur diejenige Lehrkraft wird das, was die RRL98 für den Sportunterricht fordern, im Unterricht auch umsetzen, wenn sie dahinter steht.

Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stark verändert	16	5,9	5,9	5,9
	teils/teils	108	39,7	39,7	45,6
	wenig verändert	124	45,6	45,6	91,2
	gar nicht verändert	24	8,8	8,8	100,0
	Gesamt	272	100,0	100,0	

Tab. 44 : Veränderung der didaktischen Orientierung

⁴⁰⁸ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

Auffällig ist, dass sich bei 124 (45,6 %) Lehrkräften „wenig verändert“ (Tab. 44) und bei 24 (8,8 %) gar nichts verändert hat. Lediglich bei 108 (39,7 %) Sportlehrern und Sportlehrerinnen hat sich das didaktische Konzept zum Teil verändert, bei 16 (5,9%) hat es sich „stark“ verändert. Der Bereich „sehr stark“ erhielt keinerlei Zustimmung.

Dieses Ergebnis wirft natürlich die Frage nach den Gründen auf. Kann es sein, dass die Lehrkräfte die didaktische Konzeption der neuen Rahmenrichtlinien im Grundsatz ablehnen, zumindest diesem sehr kritisch gegenüberstehen und die Hinweise in den RRL98 bezüglich der Umsetzung des didaktischen Ansatzes als in Teilen oder komplett nicht hinreichend empfinden?

So führt z.B. einer der befragten Lehrkräfte zu Frage 3.2 (Nennung von Gründen, warum sich das Verständnis vom Sportunterricht durch die neuen Rahmenrichtlinien nicht geändert hat.) aus:

„Einerseits entsprechen die RRL zum großen Teil meinen Vorstellungen vom Sportunterricht, andererseits kann der Unterricht nur „weicher“ und weniger greifbar aufgezogen werden. Dies bedeutet in Konsequenz das Antippen von verschiedenen Sportarten unter verschiedenen Sinnorientierungen im Sinne einer möglichen Beliebigkeit, durch die dann stringenterweise die Notengebung abzuschaffen wäre. Da ich der Schlussfolgerung nur theoretisch, nicht aber praktisch zustimmen kann, sehnt man sich manchmal nach alten Sportkonzepten, die, gut unterrichtet, nicht schlecht sein müssen.“

Ein weiterer möglicher Grund, auf den im Rahmen dieser Studie bereits eingegangen wurde, ist, dass die Praxiswirksamkeit von Rahmenrichtlinien grundsätzlich als nur bedingt gesehen wird.⁴⁰⁹

„RRL können grundsätzliche Einstellungen von Sportlehrkräften nur geringfügig beeinflussen. Warum sollten dann die neuen Rahmenrichtlinien meine Einstellung zum Sportunterricht ändern? Schließlich habe ich jahrelange Erfahrung und weiß, was sinnvoll ist. Auch vor den RRL98 war es möglich sich zu entscheiden, welche der Kompetenzen bei den Schülern man schwerpunktmäßig fördern wollte.“

Gleichwohl zwingt die Frage nach den Gründen zu einer detaillierten Auseinandersetzung mit den Einstellungsmustern der Lehrkräfte zu den RRL98. D.h., es muss geprüft werden, inwieweit die Sportlehrerinnen und Sportlehrer den Inhalten und ihrer Strukturierung in den RRL98 im Detail zustimmend oder auch ablehnend gegenüberstehen.

So haben auf die Frage, ob die Konzeption der RRL98 einem zeitgemäßen Verständnis von Sportunterricht entspricht (Tab: 45.1), 37,9 Prozent der befragten

⁴⁰⁹ Vgl. dazu insbesondere die Ausführungen in Kapitel 1.2

Zu der Frage 3.2 (Falls sich Ihr Verständnis von Sportunterricht durch die RRL98 nicht verändert hat, geben Sie bitte Gründe an!) haben 34 der Befragten Angaben gemacht. Neben den oben zitierten Angaben zeigen alle anderen ablehnend kritische Positionen. 20 lehnen den didaktischen Ansatz schlichtweg ab, die restlichen kritisieren, dass das Fortbildungsangebot zur Einführung der RRL98 unzureichend gewesen sei.

Lehrkräfte geantwortet, dass dies nur zum Teil der Fall sei. Weitgehende Zustimmung haben 30,9 Prozent signalisiert, aber nur 23,9 haben voll zugestimmt. Lediglich vier Lehrkräfte (1,5 %) haben geäußert, dass dies „absolut nicht“ stimme. Dies ist im Grundsatz eine mehrheitliche Zustimmung, die aber keinesfalls Überzeugung dokumentiert. Auffallend ist, dass mit 37,9 % die meisten den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ angekreuzt haben.

Dies lässt auf eine starke Internalisierung eines akzeptierten und schon vorhandenen didaktischen Ansatzes, der dominant den individuellen Lehrplan der betroffenen Lehrkräfte geprägt hat und noch prägt, schließen. Ferner können Defizite in der Wahrnehmung bzw. im Angebot von Fortbildungsveranstaltungen zu den RRL98 im Rahmen der Einführung mögliche Gründe sein. Entsprechendes gilt für die Form der Auseinandersetzung mit den RRL98 in den Fachkonferenzen und den „gesonderten schulischen Veranstaltungen“, wie sie bereits in Kapitel 6.1.9 referiert wurde.

Die Konzeption entspricht einem zeitgemäßen Verständnis von Sportunterricht			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	65	23,9
	stimmt weitgehend	84	30,9
	stimmt zum Teil	103	37,9
	stimmt weitgehend nicht	16	5,9
	stimmt absolut nicht	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

Tab. 45.1: Didaktische Konzeption

Vermutet wurde ferner als möglicher Grund, dass es eine signifikante Korrelation zwischen den Jahren des Unterrichtens in der gymnasialen Oberstufe und didaktischer Neuorientierung insofern gibt, als hier schon länger unterrichtende Lehrkräfte aufgrund ihres jahrelangen Berufseinsatzes eine bestimmte inhaltliche Konzeption ihres Sportunterrichts internalisiert haben und somit dem neuen didaktischen Ansatz weniger offen gegenüberstehen.

Die Überprüfung ergab, dass dies durchaus der Fall ist. Die Rubrik „gar nicht verändert“ wurde von denen, die über 20 Jahre Berufserfahrung haben, zu 75,2 % angekreuzt, der Bereich „wenig verändert“ wurde zu 8,1 % angekreuzt. Bei denen, die 15 bis 20 Jahre Berufserfahrung im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe haben, wurde der erstgenannte Bereich zu 62,4 % angekreuzt, der zweitgenannte zu 9,6 %). In der Gruppe derjenigen, die 10 bis 14 Jahre Berufserfahrung haben, ergibt sich folgendes Bild: 48,3 % im Bereich „gar nicht verändert“ und 13,6 % im Bereich „wenig verändert“. In der Gruppe derjenigen, die weniger als 10 Jahre in der Oberstufe unterrichten, sind im erstgenannten Bereich 3,8 %, im zweitgenannten 39,2 % zu nennen.

Gleichwohl ist interessant, dass bei Betrachtung der Antwortbereiche, die sich detailbezogener auf Einstellungsmuster der Lehrkräfte gegenüber den didaktischen Grundpositionen der RRL98 beziehen (Tab. 45.1 bis 45.4), in der Tendenz mehr Zustimmung gezeigt wird. Immerhin attestieren 54,8 Prozent (kumulierte Prozente;

Die Ausbildung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sind sinnvolle Zielsetzungen im Sportunterricht der Oberstufe			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	111	40,8
	stimmt weitgehend	90	33,1
	stimmt zum Teil	46	16,9
	stimmt weitgehend nicht	19	7,0
	stimmt absolut nicht	6	2,2
	Gesamt	272	100,0

Die didaktische Konzeption der offenen Handlungsfelder ist ein sinnvoller Ansatz			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	85	31,3
	stimmt weitgehend	85	31,3
	stimmt zum Teil	68	25,0
	stimmt weitgehend nicht	32	11,8
	stimmt absolut nicht	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Die konzeptionelle Ausrichtung auf unterschiedliche Sinnorientierungen im Theorie-Praxis-Verbund ist ein richtiger Ansatz			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	89	32,7
	stimmt weitgehend	83	30,5
	stimmt zum Teil	70	25,7
	stimmt weitgehend nicht	22	8,1
	stimmt absolut nicht	8	2,9
	Gesamt	272	100,0

Tab. 45.2: Didaktische Konzeption

Bereiche: „stimmt voll und ganz“ = 23,9 %; „stimmt weitgehend“ = 30,9 %) der befragten Lehrkräfte den neuen RRL ein insgesamt zeitgemäßes Verständnis von Sportunterricht. Nimmt man diejenigen der Befragten, die zumindest in Teilen Zustimmung attestieren, hinzu, dann erhöht sich der Wert um 37,9 Prozent auf (Antwortbereich: „stimmt zum Teil“) insgesamt 92,7 Prozent. Ein Wert also, der durchaus dahingehend interpretiert werden kann, dass eine überwiegende Mehrheit ein zeitgemäßes Verständnis erkennt.

Entsprechendes gilt für die Bereiche der „offenen Handlungsfelder“, „Ausrichtung auf unterschiedliche Sinnorientierungen im Theorie-Praxis-Verbund“ sowie die „Zielsetzungen hinsichtlich der Ausbildung von Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz“. Überwiegende Zustimmung zeigen zum erstgenannten Bereich insgesamt 62,6 Prozent (kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 31,3 %; „stimmt weitgehend“ = 31,3 %), im zweitgenannten insgesamt 63,2 Prozent (kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 32,7 %; „stimmt weitgehend“ = 30,5 %), im drittgenannten insgesamt 73,9 Prozent (kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 40,8 %; „stimmt weitgehend“ = 33,1 %). Insgesamt zeigen die Lehrkräfte bezüglich der hier genannten Aspekte überwiegende Zustimmung, wobei diese noch deutlicher im Bereich der Kompetenzfelder gezeigt wird.

Auch die „Gleichgewichtung“ dieser Kompetenzfelder wird mit 52 Prozent überwiegend als richtig angesehen (kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 29,8 %; „stimmt weitgehend“ = 23,2 %). Das gleiche gilt für die „Ausrichtung der Unterrichtskonzepte auf schülerorientiertes Arbeiten“ mit einem Wert von insgesamt 71,3 Prozent (kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 32,7 %; „stimmt weitgehend“ = 30,5 %), wobei hier die Zustimmung eindeutiger ausfällt.

Die grundsätzliche Gleichgewichtung dieser Kompetenzbereiche ist richtig			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	81	29,8
	stimmt weitgehend	63	23,2
	stimmt zum Teil	79	29,0
	stimmt weitgehend nicht	45	16,5
	stimmt absolut nicht	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

Die Ausrichtung der Unterrichtskonzepte auf schülerorientiertes Arbeiten ist richtig			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	95	34,9
	stimmt weitgehend	99	36,4
	stimmt zum Teil	58	21,3
	stimmt weitgehend nicht	20	7,4
	Gesamt	272	100,0

Tab. 45.3: Didaktische Konzeption

Die „Möglichkeit der Integration sogenannter Freizeitsportarten“ als Kennzeichen eines an der Alltagsrealität der Schülerinnen und Schüler sich orientierenden Sportverständnisses findet bei insgesamt 71,3 Prozent der Lehrkräfte Zustimmung (kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 39,3 %; „stimmt weitgehend“ = 32 %). Demgemäß wird auch das „Vorhandensein der großen Spielräume als Voraussetzung eines vielseitigen Sportunterrichts“ von insgesamt 76,8 Prozent der

Lehrkräfte sehr begrüßt ((kumulierte Prozente: „stimmt voll und ganz“ = 47,8 %; „stimmt weitgehend“ = 29 %). Offensichtliche Verknüpfungen dieser Aspekte werden von den Lehrkräften gesehen und entsprechend hoch gewertet.

Die Möglichkeit der Integration sogenannter Freizeitsportarten in den Sportunterricht ist ein richtiger Ansatz			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	107	39,3
	stimmt weitgehend	87	32,0
	stimmt zum Teil	56	20,6
	stimmt weitgehend nicht	14	5,1
	stimmt absolut nicht	8	2,9
	Gesamt	272	100,0

Die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen sind Voraussetzung eines vielseitigen Sportunterrichts			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	130	47,8
	stimmt weitgehend	79	29,0
	stimmt zum Teil	41	15,1
	stimmt weitgehend nicht	20	7,4
	stimmt absolut nicht	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Der Verzicht auf die Nennung eines verbindlichen Sportartenkatalogs ist zu begrüßen			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	16	5,9
	stimmt weitgehend	50	18,4
	stimmt zum Teil	59	21,7
	stimmt weitgehend nicht	71	26,1
	stimmt absolut nicht	76	27,9
	Gesamt	272	100,0

Tab. 45.4: Didaktische Konzeption

Der Wunsch nach großen Spielräumen im Sportunterricht ist nachvollziehbar, wie sonst auch sollte auch eine Auswahl der vielfältigen Freizeitsportarten in den alltäglichen Sportunterricht integriert werden können. Auf der anderen Seite kann dieser Wunsch auch der Tatsache entsprechen, dass viele Lehrkräfte ihren „individuellen Lehrplan“ so stark internalisiert haben, dass sie nichts von etwaigen Einschränkungen „ihres“ über Jahre erprobten Lehrplans z.B. durch neue Rahmenrichtlinien halten, und deshalb gegebene Spielräume in ihrem Sinne interpretieren und mit ihren Inhalten füllen, auch unabhängig von eigentlich

verbindlichen Fachkonferenz Entscheidungen. Spielräume könnten dann so gedeutet werden, dass das, was die einzelne Lehrkraft für richtig und für falsch hält, hier nun als Unterrichtsinhalt thematisiert wird.

Wenn diejenigen, deren didaktisches Verständnis sich nicht verändert hat, diejenigen sind, die ihren individuellen, über Jahre erprobten Lehrplan zum Gegenstand des alltäglichen Unterrichts machen, auch diejenigen sind, die den großen Spielraum im Unterricht dahingehend interpretieren, dass sie ihre Inhalte, unterstellend, dass sie diese auch als vielseitig bezeichnen, nun besser einbringen können, dann müsste eine Verknüpfung dieser Items hohe Werte der Übereinstimmung bringen.

Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat * Die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen sind Voraussetzung eines vielseitigen Sportunterrichts Kreuztabelle

Anzahl

		Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat			
		stark verändert	teils/teils	wenig verändert	gar nicht verändert
Die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen sind Voraussetzung eines vielseitigen Sportunterrichts	stimmt voll und ganz	8	41	73	8
	stimmt weitgehend	6	44	23	6
	stimmt zum Teil		17	18	6
	stimmt weitgehend nicht	2	6	10	2
	stimmt absolut nicht				2
Gesamt		16	108	124	24

Tab.46: Kreuztabelle Spielräume / Veränderung didaktisches Verständnis

Diese Vermutung lässt sich anhand der Ergebnisse (Tab. 46) nicht zwingend belegen, denn nur acht Lehrkräfte haben geantwortet, dass sie „die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen (als) Voraussetzung eines vielseitigen Unterrichts“ begrüßen und ihr Verständnis vom Sportunterricht sich „gar nicht verändert“ habe. 73, ein recht hoher Wert, sind es immerhin im Bereich „wenig verändert“. Doch auch dies reicht zur Untermauerung der Vermutung nicht hin, da sich dieser Antwortbereich so interpretieren lässt, dass zumindest einiges der neuen didaktischen Konzeption der RRL98 auf fruchtbaren Boden und damit angenommen wurde, wobei die Ablehnung allerdings überwiegt.

Bezüglich des Verzichts auf die Nennung eines verbindlichen Sportkatalogs äußern 27,9 Prozent der Befragten, dass dies „absolut“ nicht stimme, „weitgehend nicht“ antworteten 26,1 % (kumuliert: 54 %). Auf den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ entfallen 21,7 Prozent. Die Mehrheit spricht sich also dafür aus, einen „verbindlichen Sportartenkatalog“ in die Rahmenrichtlinien aufzunehmen. Dies überrascht nicht, hatte doch eine Mehrheit von 70,6 Prozent der Lehrkräfte bereits auf die Frage 1.2,⁴¹⁰ was in einem Sportlehrplan „verbindlich enthalten“ sein sollte, geantwortet, dass ein Minimalkatalog an Inhalten gegeben sein müsste. Dieses Ergebnis steht auch nicht im Widerspruch zu der Forderung nach „großen Spielräumen“ als „Voraussetzung eines vielseitigen Sportunterrichts“. Denn die Begriffe „Vielseitigkeit“ und „Spielraum“ im Sportunterricht schließen das Vorhandensein eines verbindlichen Katalogs an Inhalten, wenn dieser begrenzt ist, und so ist es ganz offenkundig gemeint, nicht aus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die didaktischen Grundpositionen der RRL98 mit ihrer Gewichtung der Kompetenzbereiche und dem schülerorientierten Ansatz von der Mehrheit der befragten Lehrkräfte als ein zeitgemäßes Konzept im auf Sinnorientierungen ausgerichteten Theorie-Praxis-Verbund gesehen werden, wobei die Möglichkeit der Integration von Freizeitsportarten, die Nennung eines verbindlichen Katalogs an Sportarten sowie die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen mehrheitlich als Voraussetzung der Umsetzung gewertet werden.

6.2.2.2 Unterrichtsinhalte

Didaktische Konzeption und Auswahl der Unterrichtsthemen stehen in enger Verknüpfung. Insofern ist es zwingend notwendig, die Einstellungsmuster der Lehrkräfte gegenüber den in den RRL98 konzipierten Inhaltssetzungen zu erfragen.

Dies auch deshalb, weil sich die RRL98 z.B. grundlegend von denen des Jahres 1985 durch die Vermeidung der Reduktion auf einzelne Sportarten als charakterisierendes Gruppenmerkmal unterscheiden. So gab es in den RRL85 einmal die Gruppe A, die der sogenannten „Individualsportarten“, wobei hiermit Leichtathletik, Schwimmen, Turnen und Gymnastik gemeint waren, dann die Gruppe der „Mannschaftssportarten“ (B) mit Sportarten wie Basketball, Fußball, Handball, Hockey und Volleyball, sowie die Gruppe C, die unter der Überschrift „Weitere Sportarten“ wie z.B. Rudern, Tanz, Tennis, Judo geführt wurde. Andere Sportarten wie Karate oder Windsurfen tauchten gar nicht auf. Überdies war teilweise nicht nachvollziehbar, warum Individualsportarten, die in der Gruppe C geführt wurden, nicht in A geführt werden konnten. Die in der Gruppe A aufgeführten Individualsportarten unterscheiden sich von denen in der Gruppe C aufgeführten Individualsportarten doch primär dadurch, dass sie traditionell dominanter im Schulsport verankert waren.⁴¹¹

⁴¹⁰ Vgl. Tabelle 41: Inhalte eines Lehrplans Sport

⁴¹¹ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.1.1

Die RRL98 hingegen unterscheiden in logischer Entsprechung ihrer didaktischen Konzeption jetzt durch die Abgrenzung nach Erfahrungs- und Lernfeldgruppen mit der Nennung zugehöriger Themenschwerpunkte anstatt nach Sportarten, um damit vor allem dem Gedanken der Sinnorientierungen als verbindendes bzw. verknüpfendes Element Rechnung zu tragen.

Die grundsätzliche Trennung in die Erfahrungsfelder A + B ist eine sinnvolle Unterscheidung			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	99	36,4
	stimmt weitgehend	106	39,0
	stimmt zum Teil	43	15,8
	stimmt weitgehend nicht	18	6,6
	stimmt absolut nicht	6	2,2
	Gesamt	272	100,0

Tab. 47.1: Unterrichtsinhalte

Die „grundsätzliche Trennung (der Themengruppen) in die Erfahrungsfelder A + B“ (Tab. 47.1) wird von der überwiegenden Mehrheit, nämlich 75,4 Prozent (kumuliert) als „stimmt voll und ganz“ (36,4 %) und „stimmt weitgehend“ (39 %) bezeichnet. Das ist ein eindeutiges Ergebnis. Entsprechendes gilt auch für die Fragen nach der Stimmigkeit der „Zuordnung der Themengruppen in die Erfahrungsfelder A + B“ (kumuliert: 73,5 %: „stimmt voll und ganz“ = 11 %; „stimmt weitgehend“ = 62,5 %) sowie der „inhaltlichen Ausgestaltung der Themengruppen“ (kumuliert: 60,7 %; „stimmt voll und Ganz“ = 3,7 %; „stimmt weitgehend“ = 57 %), wobei die Wertungen für den zuletzt genannten Bereich um 12,8 Prozent niedriger ausfallen (Tab. 47.2). Insgesamt ist es aber dennoch ein eindeutiges Ergebnis, zumal der Bereich „stimmt zum Teil“ 34,2 Prozent erhielt, und unterstellt werden kann, dass hier eine anteilige Zustimmung impliziert ist.

Lediglich 6 Lehrkräfte (2,2 %) können mit der Trennung in die Erfahrungsfelder A + B überhaupt nichts anfangen. Hier ist sicherlich auch der Kommentar einer Lehrkraft einzuordnen, die äußerte:

„Ich habe die RRL98 vollständig durchgearbeitet und mich darüber geärgert! Die Trennung in die beiden Erfahrungsfelder ist absolut nicht nachvollziehbar. Das ist viel zu schwammig und zu wenig differenziert. Die hier aufgeführten Beispiele sind eine gute Hilfe bei der Planung von Unterricht = irgendetwas!“

Die Zuordnung der Themengruppen in die Erfahrungs- und Lernfelder A + B ist sachlich stimmig.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	30	11,0
	stimmt weitgehend	170	62,5
	stimmt zum Teil	60	22,1
	stimmt weitgehend nicht	12	4,4
	Gesamt	272	100,0

Die inhaltliche Ausgestaltung der Themengruppen ist sachlich stimmig.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	10	3,7
	stimmt weitgehend	155	57,0
	stimmt zum Teil	93	34,2
	stimmt weitgehend nicht	12	4,4
	stimmt absolut nicht	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Tab. 47.2: Unterrichtsinhalte

Nicht so eindeutig, aber auch mehrheitlich ist das Ergebnis zu dem Bereich der „Abgrenzung der Themengruppen wie z.B. ‘Auf dem Wasser’ oder ‘Kämpfen’ (als sinnvolle Unterscheidung“. Dem Antwortbereich „stimmt voll und ganz“ haben 28,3 Prozent zugestimmt, dem „stimmt weitgehend“ 30,9 %. Insgesamt also überwiegende Zustimmung mit 59,2 Prozent (kumuliert).

Die hier etwas abfallenden Werte sind insofern nachvollziehbar, als, wie bereits erwähnt, die befragten Lehrkräfte einen Minimalkatalog an Inhalten wünschen und dieser aus der Nennung von Sportarten, wie sich aus der Tabelle 47.3 ergibt, bestehen sollte.

Zustimmung für eine Abgrenzung erteilen lediglich 0,2 Prozent der Befragten Lehrkräfte im Bereich „stimmt voll und ganz“, 18,4 stimmen weitgehend einer Abgrenzung nach Sportarten zu. In der Addition ergeben diese Prozentwerte 18,6. Dem stehen addiert in der Ablehnung 40,8 Prozent gegenüber, da 21,9 Prozent den Antwortbereich „stimmt absolut nicht“ angekreuzt haben und 19,1 Prozent den mit der Aussage „stimmt weitgehend nicht“. Insgesamt also eine Differenz von 22,2 Prozent zugunsten der Ablehnung.

Dies muss auch so sein bzw. ist insofern stimmig, als die Lehrkräfte sich mehrheitlich zustimmend für die didaktische Neuorientierung in der Konzeption der RRL98 ausgesprochen haben. Und die bezieht sich auf Erfahrungs- und Lernfeldgruppen und eben nicht auf Sportarten. Allerdings wird auch hier wieder deutlich, dass die Lehrkräfte einerseits das Konzept der RRL98 und der darauf aufbauenden inhaltlichen Strukturierung mehrheitlich begrüßen, andererseits aber dennoch die Ausweisung eines Grundkatalogs an Sportarten wünschen. Untermauert wird dieser

Gedanke des Weiteren durch die Tatsache, dass 38,6 %, also 105 Lehrkräfte bezüglich des letztgenannten Items den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ angekreuzt haben. Offenbar sind ihnen die neuen Zuordnungen nach Themenbereichen nicht griffig genug bzw. zu wenig kompatibel hinsichtlich ihrer Vorstellungen vom Sportunterricht.

Eine Abgrenzung nach Sportarten wäre sinnvoller.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	6	,2
	stimmt weitgehend	50	18,4
	stimmt zum Teil	105	38,6
	stimmt weitgehend nicht	52	19,1
	stimmt absolut nicht	59	21,7
	Gesamt	272	100,0

Die Abgrenzung nach Themengruppen wie z. B. "Auf dem Wasser" oder "Kämpfen" ist eine sinnvolle Unterscheidung.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	77	28,3
	stimmt weitgehend	84	30,9
	stimmt zum Teil	53	19,5
	stimmt weitgehend nicht	36	13,2
	stimmt absolut nicht	22	8,1
	Gesamt	272	100,0

Tab. 47.3: Unterrichtsinhalte

Tabelle 47.4 hingegen zeigt, dass die befragten Lehrkräfte die diesbezüglichen, in den RRL98 enthaltenen Beispiele mehrheitlich nicht als „eine gute Hilfe“ betrachten. Nur 2,9 Prozent betrachten die „in den Themengruppen angeführten Beispiele (als) eine gute Hilfe bei der Planung von Unterricht“. 25,7 Prozent haben hier den Antwortbereich „stimmt weitgehend“ angekreuzt. Also halten gerade mal 26,9 Prozent (kumuliert) die Beispiele für geeignet. Im Lernbereich der Sporttheorie sehen die Zahlen etwas besser aus, entsprechen aber auch der obigen Feststellung (kumuliert: 33,1 % „stimmt voll und ganz“ = 8,8 %; „stimmt weitgehend“ = 24,3 %).

Dieses Ergebnis entspricht den Angaben der Lehrkräfte zu den inhaltlichen Ergänzungen in den RRL98⁴¹², die z.B. zu 38,3 Prozent „Beispiele für Unterrichtseinheiten“ einfordern.

⁴¹² Vgl. Kapitel 6.2.2.7.2

Die in den Themengruppen angeführten Beispiele sind eine gute Hilfe bei der Planung von Unterricht.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	8	2,9
	stimmt weitgehend	70	25,7
	stimmt zum Teil	164	60,3
	stimmt weitgehend nicht	26	9,6
	stimmt absolut nicht	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

Die in den Lernbereichen der Sporttheorie angeführten Beispiele sind eine gute Hilfe bei der Planung von Unterricht.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	24	8,8
	stimmt weitgehend	66	24,3
	stimmt zum Teil	150	55,1
	stimmt weitgehend nicht	30	11,0
	stimmt absolut nicht	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Tab. 47.4: Unterrichtsinhalte

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass die Lehrkräfte einerseits der Strukturierung der Unterrichtsinhalte mehrheitlich zustimmen, andererseits aber einen Grundkatalog an Sportarten wünschen. Die angeführten Beispiele werden insgesamt nicht als gute Hilfe bei der Planung von Unterricht betrachten.

6.2.2.3 Anforderungsprofile und Leistungsbewertung

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie die Lehrkräfte die stärkere Gewichtung der Sporttheorie im Prüfungsfach Sport gegenüber Sport als reinem Belegfach einschätzen. Ansatz der RRL98 ist, dass die Schülerinnen und Schüler durch intensives und differenziertes Befassen mit dem Zusammenhang der Sporttheorie und Sportpraxis vertiefte Kenntnisse von Methoden selbständigen Arbeitens erwerben.

51,1 Prozent der Befragten stimmen „weitgehend“ zu, 20,6 Prozent stimmen „voll und ganz“ zu (kumuliert: 71,7 %). Sie folgen also der Intention der RRL98 mit überwiegender Mehrheit.

Das Votum hinsichtlich der Berücksichtigung beider Erfahrung- und Lernfelder im Prüfungsfach Sport ist noch eindeutiger, denn hier stimmen 48,2 Prozent „voll und ganz zu“ und 42,3 Prozent „weitgehend“ (kumuliert: 90,5 %). Damit sprechen sich die

Lehrkräfte gegen die einseitige Schwerpunktsetzung auf nur eine Sportart etwa im Bereich des Spielens aus.

Die stärkere Gewichtung der Sporttheorie im Prüfungsfach Sport ist sinnvoll.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	56	20,6
	stimmt weitgehend	139	51,1
	stimmt zum Teil	61	22,4
	stimmt weitgehend nicht	12	4,4
	stimmt absolut nicht	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

Die Berücksichtigung beider Erfahrungs- und Lernfeldgruppen im Prüfungsfach Sport ist sinnvoll.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	131	48,2
	stimmt weitgehend	115	42,3
	stimmt zum Teil	20	7,4
	stimmt weitgehend nicht	4	1,5
	stimmt absolut nicht	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Tab. 48: Prüfungsfach Sport

6.2.2.4 Anteile der Bewertung der Sporttheorie und Sportpraxis

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, wie die Lehrkräfte die Anteile der Bewertung der Sporttheorie bzw. Sportpraxis einschätzen. Dies insofern, als sich die RRL98 hinsichtlich ihrer didaktischen Konzeption der Erfahrungs- und Lernfeldgruppen deutlich von der der RRL85 mit der starken Gewichtung der Sportarten unterscheiden, hier nun aber im Rahmen der Belegungsverpflichtung einen Bewertungsanteil der Sportpraxis mit 70 – 80 Prozent einfordern, und somit der Praxis einen 20 – 30 Prozent höheren Anteil als der Theorie einräumen.

Die Niederrangigkeit der Anteile der Theorie ist offenkundig, was insofern bedeutsam ist, als es den alltäglichen Kursunterricht im Fach Sport betrifft und nicht etwa die Prüfungskurse. Damit also die weit überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ihre Kurse im Rahmen der von ihnen eingeforderten Belegung wählen. Da drei von den in den vier Semestern der Kursstufe zu belegenden Sportkurse im

Rahmen der Zulassung zur Abiturprüfung eingebracht werden können, also zählen, ist es nicht unwichtig, mit welcher Bewertung der jeweilige Kurse abgeschlossen wird. Die Schülerinnen und Schüler werden von ihrer Lehrkraft also einen hohen Anteil an auf die unmittelbare Praxis ausgerichteten Inhalten einfordern, denn die Praxis ist das, was mit 70 – 80prozentigem Anteil in der Prüfung zählt. Dies trifft im Übrigen auch auf die Vorstufe zu, also die Klassenstufe 11, denn hier haben die Noten überdies Versetzungsrelevanz, da die Note im Fach Sport eine nicht ausreichende in einem anderen Fach ausgleichen kann.

Sollte der Sportunterricht aufgrund dieser Bedingtheiten zu einem weit überwiegenden Anteil auf die Thematisierung praktischer Anteile ausgerichtet sein, dann bedeutet dies auch, dass theoretische Inhalte zu kurz kommen können. Dies wiederum zwingt also zur Frage nach den dann noch vorhandenen zeitlichen Anteilen der Umsetzung solcher Themenbereiche, die das Analysieren und Reflektieren z.B. gesellschaftlicher Zusammenhänge des Sports (Sport und Gesundheit, Doping, Breitensport, Fitness, Kommerzialisierung des Sports etc.) zum Inhalt haben. Immerhin konstatieren die RRL98 als didaktische Grundposition die Gleichrangigkeit der Kompetenzbereiche im Rahmen der Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts und nicht die primäre Ausbildung des Fertigniveaus der Schülerinnen und Schüler.

70,6 % der Befragten sehen den deutlich höheren Anteil der Sportpraxis als „richtig“ bemessen an, 22,1 Prozent bringen zum Ausdruck, dass dieser sogar noch „höher“ hätte sein müssen, und 21,3 Prozent sähen ihn gern „niedriger“. Ein eindeutiges Ergebnis.

Der Anteil der Bewertung der Sportpraxis mit 70-80% bei Kursen im Rahmen der Belegungsverpflichtung ...			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	hätte niedriger sein müssen.	58	21,3
	ist richtig.	192	70,6
	hätte höher sein müssen.	22	8,1
	Gesamt	272	100,0

Das Verhältnis 1:1 der Sportpraxis zur Sporttheorie im Prüfungsfach Sport ist...			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	richtig bemessen	183	67,3
	hätte zugunsten der Sportpraxis höher sein müssen	81	29,8
	hätte zugunsten der Sporttheorie höher sein müssen	8	2,9
	Gesamt	272	100,0

Tab. 49: Bewertungsanteile Sporttheorie / Sportpraxis

Offenkundig ist, dass die Lehrkräfte das Fach Sport als einzigem Bewegungsfach an der Schule, die ihm originäre Bedeutung, nämlich die Schülerinnen und Schüler zur Bewegung im Sportunterricht zu bewegen, und dieses ihnen hier auch zu ermöglichen, unmissverständlich mit einer weit überwiegenden Mehrheit einfordern.

Vermutet wurde, dass vor allem diejenigen, die noch höhere Anteile der Sportpraxis einfordern, auch diejenigen sind, bei denen das didaktische Verständnis sich „gar nicht“ bzw. nur „wenig geändert“ hat. Dies wäre ein Indiz dafür, dass diese Lehrkräfte den inhaltlichen Positionen der RRL98 eher kritisch gegenüberstehen. Die insgesamt 25 Nennungen sind allerdings kein Beleg für diese Vermutung.

Der Anteil der Bewertung der Sportpraxis mit 70-80% bei Kursen im Rahmen der Belegungsverpflichtung ... * Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat Kreuztabelle

Anzahl

		Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat			
		stark verändert	teils/teils	wenig verändert	gar nicht verändert
Der Anteil der Bewertung der Sportpraxis mit 70-80% bei Kursen im Rahmen der Belegungsverpflichtung ...	hätte niedriger sein müssen.	2	31	19	6
	ist richtig.	12	71	95	14
	hätte höher sein müssen.	2	6	10	4
Gesamt		16	108	124	24

Tab. 50: Veränderung des Verständnisses vom Sportunterricht / Anteil der Bewertung der Sportpraxis

Bezüglich des Verhältnisses der Sportpraxis zur Sporttheorie im Prüfungsfach Sport findet der Ansatz der RRL98 mit 67 % breite Zustimmung. Allerdings votiert ein nicht geringer Anteil von 29,8 Prozent dafür, dass der Anteil der Sportpraxis noch höher hätte sein müssen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte die oben beschriebenen Anteile der Sportpraxis im Verhältnis zu denen der Sporttheorie sowohl im Belegungs- wie auch im Prüfungsfach Sport mehrheitlich als richtig ansehen.

6.2.2.5 Unterrichtsorganisation

Was für die Berücksichtigung beider Erfahrungsbereichs- und Lernfelder im Prüfungsfach Sport gilt, gilt nach mehrheitlicher Einschätzung der Lehrkräfte auch für das Belegungsfach Sport. Eine einseitige Schwerpunktsetzung z.B. auf den Bereich der Mannschaftssportarten unter Ausschluss z.B. der Individualsportarten wird abgelehnt. 53,7 Prozent haben diesbezüglich mit „stimmt voll und ganz“ votiert, 29,4 Prozent mit „stimmt weitgehend“. Ein verschwindend geringer Anteil von 1,5 Prozent hat den Antwortbereich „stimmt absolut nicht“ angekreuzt (Tab. 51.1).

Die Vorgabe, Sportarten aus beiden Lernfeldgruppen gleichermaßen zu berücksichtigen, ist sinnvoll.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	146	53,7
	stimmt weitgehend	80	29,4
	stimmt zum Teil	32	11,8
	stimmt weitgehend nicht	10	3,7
	stimmt absolut nicht	4	1,5
	Gesamt	272	100,0

Die von den Fachkonferenzen zu leistende Entscheidungsarbeit ist um ein Vielfaches größer geworden.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	20	7,4
	stimmt weitgehend	88	32,4
	stimmt zum Teil	95	34,9
	stimmt weitgehend nicht	50	18,4
	stimmt absolut nicht	19	7,0
	Gesamt	272	100,0

Der vielfältige Aufgabenbereich der Fachkonferenz Sport wertet das Fach auf und stärkt dessen Stellung.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt weitgehend	48	17,6
	stimmt zum Teil	146	53,7
	stimmt weitgehend nicht	48	17,6
	stimmt absolut nicht	30	11,0
	Gesamt	272	100,0

Tab. 51.1: Unterrichtsorganisation

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Lehrkräfte die in den Fachkonferenzen zu leistende Entscheidungsarbeit überwiegend nur „zum Teil“ (34,9 %) als deutlich gestiegen ansehen. Und dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass in den RRL98 ausdrücklich formuliert ist, dass die „Fachkonferenz (...) den organisatorischen Rahmen für die Kurse in der gesamten Oberstufe“, ⁴¹³ also die Jahrgangsstufen 11 – 13 bestimmt. Hier müssen Themenbereiche für vier Semester sowie mögliche Prüfungskurse geplant, Kursabfolgen unter Beachtung der Vorgaben und der Einsatz von Lehrkräften in Abstimmung mit der Fachgruppe und den Gesamtplan der Oberstufe zuständigen Koordinatoren des Sekundarstufenbereichs II abgesprochen werden. Hinzu kommt die unbedingt notwendige Abstimmung mit dem Unterricht in der Jahrgangsstufe 11, da hier im 2. Halbjahr ein Theoriekurs für potentielle Schülerinnen und Schüler im Sport als 4. Prüfungsfach angeboten werden muss.

Allerdings haben 32,4 Prozent mit „stimmt weitgehend“ votiert und lediglich 18,4 Prozent mit „stimmt weitgehend nicht“. Also wird o.g. These eher zugestimmt als sie Ablehnung findet. Die Werte der völligen Ablehnung (7,0 %) und vollen Zustimmung (7,4) halten sich in etwa die Waage.

Dass der komplexe Aufgabenbereich des Faches Sport dieses aufwertet und dessen Stellung stärkt, wird von der Mehrheit nur zum Teil (53,7 %) gesehen. Die Nennungen in den Antwortbereichen „stimmt weitgehend“ (17,6 %) sowie „stimmt weitgehend nicht“ (17,6) entsprechen einander. 11,0 Prozent haben den Bereich „stimmt absolut nicht“ angekreuzt. Somit wird dieser These eher nicht zugestimmt als zugestimmt.

Die Vorgabe eines zweistündigen Theoriekurses in 11/2 ist sinnvoll, da nur so eine genügende Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach in der Kursstufe möglich ist.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	6	,2
	stimmt weitgehend	79	29,0
	stimmt zum Teil	41	15,1
	stimmt weitgehend nicht	83	30,5
	stimmt absolut nicht	63	23,1
	Gesamt	272	100,0

Tab. 51.2: Unterrichtsorganisation

⁴¹³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: RRL98, a.a.O., S. 38

Bezüglich des zweistündigen Theoriekurses in 11/2 zur Vorbereitung auf Sport als 4. Prüfungsfach überwiegt eindeutig die Ablehnung dieser These. Zustimmung haben 29,2 Prozent signalisiert („stimmt voll und ganz“ = 0,2 %; „stimmt weitgehend“ = 29,0 %) und Ablehnung („stimmt absolut nicht“ = 23,1 %; „stimmt weitgehend nicht“ = 30,5 %) 42,6 %. Den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ kreuzten 15,1 Prozent der Befragten an.

Die eindeutige Mehrheit sieht also nicht die Notwendigkeit eines vorbereitenden Theoriekurses in 11/2 und hält die Vermittlung der Inhalte auch im Rahmen des Sportunterrichts in der Kursstufe für möglich bzw. machbar. Dies ist insofern nachvollziehbar, als die zur Prüfung führenden Sportkurse in der Regel in der Hand eines Lehrers ist, der die Schülerinnen und Schüler über die vier Semester hin zum Abitur begleitet und für sie verantwortlich ist. Hinzu kommt, dass eine der drei Kursstunden grundsätzlich als Theoriestunde geführt wird.

Eine weitere Erklärung dieses Antwortverhaltens ergibt sich aus der Tatsache, dass viele kleine Gymnasien allein aus organisatorischen Gründen das Lehrerkontingent für die Prüfungskurse einfach nicht stellen können, da die Anzahl der potentiellen Prüflinge für das Fach Sport meist sehr gering ist und damit Kursgrößen von z.B. unter zehn Schülerinnen und Schülern zustande kommen, was bei Kursgrößen von 25 für andere Prüfungskurse im Kollegium häufig nicht vertreten werden kann. Die Lehrkraft mit einem sehr kleinen Kurs fehlt dann mit seinem zweiten Fach z.B. bei der Aufteilung eines unzumutbar großen Leistungskurses.⁴¹⁴

Wie oft waren Sie seit 1998 als Prüfer in das Sportabitur eingebunden * Die Vorgabe eines zweistündigen Theoriekurses in 11/2 ist sinnvoll, da nur so eine genügende Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach in der Kursstufe möglich ist. Kreuztabelle

Anzahl

		Die Vorgabe eines zweistündigen Theoriekurses in 11/2 ist sinnvoll, da nur so eine genügende Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach in der Kursstufe möglich ist.				
		stimmt voll und ganz	stimmt weitgehend	stimmt zum Teil	stimmt weitgehend nicht	stimmt absolut nicht
Wie oft waren Sie seit 1998 als Prüfer in das Sportabitur eingebunden	,00		10	10	2	4
	1,00		16	12	12	6
	2,00	6	6	2	16	4
	3,00		10	2	24	2
	4,00		18	6	16	6
	5,00		19	9	13	30
Gesamt		6	79	41	83	63

Tab.52: Prüfer im Sportabitur / Theoriekurs in 11/2

⁴¹⁴ Auf die organisatorischen Schwierigkeiten bei der Einrichtung von Theoriekursen in 11/2 bei Lehrermangel oder in kleinen Gymnasien, die keine Möglichkeiten haben, im Verbund mit anderen Schulen auf sogenannten Stadtteilen derartige Kurse anzubieten, wurde bereits in Kapitel 6.2.2 ausführlich hingewiesen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ferner, dass bei Gegenüberstellung der Angaben zum Einsatz im Sportabitur (Tab.52) und der diesbezüglichen Erfahrung hinsichtlich der Zustimmung bzw. Ablehnung der These, dass ein zweistündiger Theoriekurs in 11/2 zur Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach notwendig ist. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass diejenigen, die schon seit fünf Jahren im Abitureinsatz Sport sind, also seit verbindlicher Einführung der RRL98, diesen Theoriekurs für „absolut“ nicht notwendig erachten (30 Nennungen). Im Antwortbereich „stimmt weitgehend nicht“ sind es immerhin noch 13 Nennungen.

Das heißt, dass diejenigen Lehrkräfte, die die größte Erfahrung mit dem Sportabitur haben, auch diejenigen sind, die einen Sporttheoriekurs zur Vorbereitung in 11/2 am deutlichsten ablehnen. Insgesamt wird diese Ablehnung mehrheitlich getragen. So haben 63 Lehrkräfte (23,16 %) mit „stimmt absolut nicht“ und 83 (30,51 %) mit „stimmt weitgehend nicht“ votiert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Lehrkräfte eine deutliche Mehrarbeit durch die Vorgaben und damit die Inhalte und Zielsetzungen der RRL98 nicht sehen, gleichwohl auch keine wirkliche Aufwertung ihres Faches. Der Gleichgewichtung der Erfahrungs- und Lernfelder wird mehrheitlich zugestimmt, die Notwendigkeit eines Theoriekurses in 11/2 zur Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach mehrheitlich abgelehnt.

6.2.2.6 Beispiele für Kursthemen der Sportpraxis und der Sporttheorie

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte hält die Strukturierung der Beispiele für Kursthemen in die Bereiche Zielsetzung, Inhalt, Aufbau sowie zeitliche Anteile in dieser Form nur mit Einschränkungen für geeignet, wobei die Tendenz eher zustimmend als ablehnend ist. So haben 54,0 Prozent den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ angekreuzt, 34,2 Prozent „stimmt weitgehend“, 8,1 Prozent „stimmt weitgehend nicht“. 0,7 Prozent haben sich „absolut“ gegen die Stimmigkeit dieser Struktur ausgesprochen, 2,9 Prozent hingegen stimmen „voll und ganz“ dafür.

Offenbar fehlen Inhalte, wollen die Lehrkräfte insgesamt mehr Orientierung bei der Planung des Unterrichts durch die Rahmenrichtlinien, denn gefragt, ob die Beispiele genügend Anregungen für eigene Kurskonzepte geben, geben 36,4 Prozent an, dass dies „weitgehend“ und 18,8 Prozent, dass dies „absolut“ nicht der Fall sei. Insgesamt also 55,2 Prozent. Kritik steckt sicherlich anteilig auch in den Votierungen, die den Antwortbereich „stimmt zum Teil“ (30,9 %) angekreuzt haben.

Entsprechendes gilt für die Anzahl der in den Rahmenrichtlinien gegebenen Beispiele. Hier sehen 20,2 Prozent die Anzahl als „absolut“ nicht angemessen an. Weitere 28,3 Prozent haben den Antwortbereich „stimmt weitgehend nicht“ angekreuzt, 34,6 Prozent den „stimmt zum Teil“. Lediglich 2,2 Prozent sehen die Anzahl als „voll und ganz“ angemessen an, weitere 14,7 halten dies „weitgehend“ für richtig.

Diese Aussagen finden ihre Entsprechung in den Angaben zu den zusätzlichen Inhalten, die von den Lehrkräften gewünscht werden. So werden z.B. von 38,3 Prozent zusätzlich Beispiele für Unterrichtseinheiten gewünscht, 81,3 Prozent fordern gar zusätzliche Angaben über fachbezogene Grundanforderungen in den Kursangeboten.⁴¹⁵

Interessant ist, dass es sich dabei vor allem um im Oberstufenunterricht erfahrene Lehrkräfte handelt. Diese fordern zusätzliche Inhalte nicht etwa deshalb, weil sie diese für ihre Unterrichtsplanungen unmittelbar und konkret bräuchten - sie haben sich diese ja im Laufe ihrer Unterrichtsjahre erarbeitet- sie fordern sie deshalb, weil

Die Strukturierung der Beispiele für die Kursthemen in die Bereiche Zielsetzung, Inhalt, Aufbau sowie zeitliche Anteile ist in dieser Form sinnvoll.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	8	2,9
	stimmt weitgehend	93	34,2
	stimmt zum Teil	147	54,0
	stimmt weitgehend nicht	22	8,1
	stimmt absolut nicht	2	,7
	Gesamt	272	100,0

Die Beispiele enthalten genügend Anregungen für eigene Kurskonzepte.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	8	2,9
	stimmt weitgehend	30	11,0
	stimmt zum Teil	84	30,9
	stimmt weitgehend nicht	99	36,4
	stimmt absolut nicht	51	18,8
	Gesamt	272	100,0

Die Anzahl der Beispiele ist angemessen.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	stimmt voll und ganz	6	2,2
	stimmt weitgehend	40	14,7
	stimmt zum Teil	94	34,6
	stimmt weitgehend nicht	77	14,7
	stimmt absolut nicht	55	20,2
	Gesamt	272	100,0

Tab.53: Beispiele für Kursthemen der Sportpraxis und Sporttheorie

⁴¹⁵ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 6.2.2.7.2

über die Jahre im Umgang mit den neuen RRL98 erfahren haben, dass die hier gegebenen Inhalte für die Umsetzung der Konzeption der RRL98 geeigneter Ergänzungen bedürfen, wie im nachfolgenden Kapitel ausgeführt wird.

Vermutet wurde ferner, dass Korrelationen bestehen zwischen der Kritik an Art und Strukturierung der in den RRL98 enthaltenen Beispiele und einem didaktischen Verständnis von Sportunterricht, das sich nicht oder nur wenig geändert hat. Die Gegenüberstellung der Daten hat allerdings keine kausalen Zusammenhänge ergeben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte, die Strukturierung der Beispiele für die Kursthemen nur mit Einschränkungen für geeignet halten. Die Beispiele selbst bedürfen weiterer Ergänzungen.

6.2.2.7 Einflussfaktoren der Umsetzung der RRL98

Auf die Frage 3.5 („Sollten Ihrer Meinung nach die RRL 98 zusätzlich Informationen enthalten?“) haben von den 272 Befragten 165 mit „ja“ geantwortet, 64 mit „nein“. 43 kreuzten die Antwortkategorie „ich weiß nicht“ an.

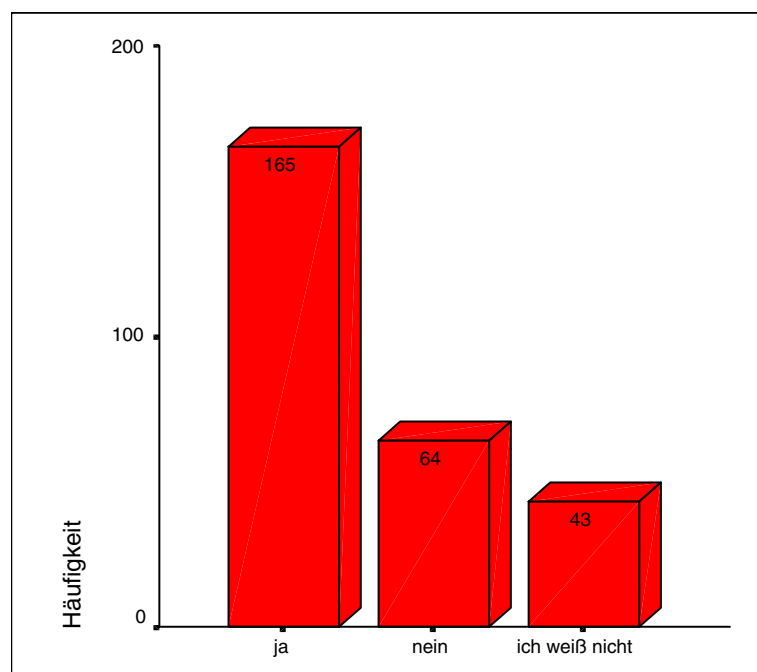


Abb. 2: Zusätzliche Informationen in den RRL98

60, 7 Prozent wünschen sich also zusätzliche Informationen. Dies ist eine sehr deutliche Aussage, die darauf schließen lässt, dass es einen nicht zu unterschätzenden Ergänzungsbedarf ganz offensichtlich gibt. Man erwartet also

zusätzliche Inhalte, um mehr Hilfen für die Unterrichtsplanung zu bekommen. Dies bedeutet aber auch, dass sich das Verhalten der Lehrkräfte im Zugriff auf die offiziellen Lehrpläne nur dann ändert, wenn sie das finden, was sie für ihre Unterrichtsplanungen auch benötigen. Denn grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass das Maß der Entsprechung zwischen den Erwartungshaltungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Lehrpläne, hier die RRL98, und deren inhaltlicher Konzipierung, darüber entscheidet, ob sie auf Akzeptanz treffen und damit die Inhalte praxiswirksam werden können.

Interessant ist, dass vor allem diejenigen, die sich intensiv mit den RRL98 beschäftigt haben, auch diejenigen sind, die zusätzliche Informationen in den RRL98 einfordern. Immerhin 81 (N = 165) Nennungen weist die unten angegebene Tabelle auf (Tab. 54).

Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben! * Sollten Ihrer Meinung nach die RRL98 zusätzlich Informationen enthalten? Kreuztabelle

Anzahl

		Sollten Ihrer Meinung nach die RRL98 zusätzlich Informationen enthalten?			Gesamt
		ja	nein	ich weiß nicht	
Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL98 beschäftigt haben!	RRL98 nur auszugsweise gelesen	14	4	10	28
	RRL98 fast vollständig gelesen	20	11	10	41
	RRL98 vollständig gelesen	50	30	19	99
	RRL98 vollständig gelesen und intensiv durchgea	81	19	4	104
Gesamt		165	64	43	272

Tab. 54: Beschäftigung mit den RRL98 / Forderung nach zusätzlichen Informationen

Entsprechendes gilt auch für den Abgleich bezüglich der Kenntnisse der RRL98. Hier sind die Zahlen allerdings noch eindeutiger, denn 103 (N = 165) derjenigen Lehrkräfte, die zusätzliche Informationen einfordern, bezeichnen ihre Kenntnisse als „gut“ (44) bzw. „sehr gut“ (59).

Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein! * Sollten Ihrer Meinung nach die RRL98 zusätzlich Informationen enthalten? Kreuztabelle

Anzahl		Sollten Ihrer Meinung nach die RRL98 zusätzlich Informationen enthalten?			Gesamt
		ja	nein	ich weiß nicht	
Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein!	sehr gut	59	4		63
	gut	44	28	14	86
	befriedigend	46	24	18	88
	ausreichend	14	8	11	33
	schlecht	2			2
Gesamt		165	64	43	272

Tab. 55: Kenntnisse der RRL98 / Forderung nach zusätzlichen Informationen

Interessant ist ferner, dass von denjenigen 43 Lehrkräften, die auf die Frage, ob in den RRL98 zusätzliche Informationen enthalten sein sollten, mit „ich weiß nicht“ geantwortet haben, 31 nur bis zu fünf Jahren Sport in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. 16 von diesen 31 lediglich zwei Jahre und acht nur ein Jahr. Also liegen hier in der Anzahl nur wenige Jahre beruflicher Tätigkeit vor, was wiederum bedeutet, dass der Erfahrungsschatz bezüglich dessen, was sie für ihren Unterricht an Hilfen benötigen, nicht so groß ist. Das kann ein Indiz dafür sein, dass sie in dieser Antwortrubrik so stark vertreten sind. Auf der anderen Seite ist es aber genau die Gruppe, die recht gute Kenntnisse bezüglich der RRL98 aufweist. Sei es, dass sie, eben weil sie noch nicht so viel Berufserfahrung haben, in den RRL98 intensiv nach Orientierung und damit Hilfen gesucht haben, oder aber, dass die Referendarzeit noch nicht lange zurückliegt, in der sie sich mit den RRL98 intensiv beschäftigt haben. Insofern ist auch denkbar, dass gerade diese Gruppe konkret weitere Hilfe einfordert, weil sie das, was sie für ihre Unterrichtsplanungen braucht, in den RRL98 nicht gefunden hat.

Der Abgleich der Werte „Forderung zusätzlicher Inhalte in den RRL98“ mit der „ich weiß nicht“ - Kategorie und „Unterrichtserfahrung im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe“ hat ergeben, dass 16 derjenigen, die bis zu fünf Jahren Unterrichtserfahrungen haben, zusätzliche Hilfen einfordern.

Der Abgleich der Werte „Forderung zusätzlicher Inhalte in den RRL98“ mit „Unterrichtserfahrung im Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe“ hat ergeben, dass mit acht Nennungen (80 %) von zehn Lehrkräften die Forderung nach ergänzenden Inhalten in der Gruppe 7 am höchsten ist. Es folgen die Gruppen 6 (45 Nennungen = 75 %), 5 (32 = 72,7 %), 4 (24 Nennungen / 68,5 %). Die Gruppe 3 (19 Nennungen / 73,07 %) durchbricht diese Reihung. Die Werte liegen hier wieder etwas höher. Die Werte bezüglich der Gruppen 2 (21 Nennungen / 61,7 %) und 1 (16 Nennungen / 24,2 %) liegen wieder im Trend.

	Bis zu 05 Jahren	Bis zu 10 Jahren	Bis zu 15 Jahren	Bis zu 20 Jahren	Bis zu 25 Jahren	Bis zu 30 Jahren	Bis zu 35 Jahren
Gesamtzahl der unterrichtenden Lehrkräfte N = 272	66	34	26	35	44	60	10
Forderung nach zusätzlichen Inhalten N = 165	16	21	19	24	32	45	8
Gruppe	1	2	3	4	5	6	7

Tab. 56: Ergebnis des Abgleichs Berufserfahrung, Forderung zusätzlicher Inhalte in den RRL98, Unterrichtserfahrung

Ganz deutlich wird, dass mit zunehmender Unterrichtserfahrung ab dem sechzehnten Jahr des Unterrichtens die Forderung nach zusätzlichen Inhalten in den Rahmenrichtlinien wächst, was nicht heißt, dass die berufserfahreneren Lehrkräfte mehr Hilfe und Orientierung mittels der RRL98 bräuchten als die nicht so erfahrenen. Das Gegenteil ist der Fall, zumal nach den bislang dargestellten Ergebnissen davon ausgegangen werden kann, dass viele der vor allem älteren Lehrkräfte längst nach ihren individuellen Lehrplänen bzw. ihren über lange Jahre erprobten Methoden und Verfahren unterrichten. Was sie aber ganz offensichtlich in den langen Jahren des Unterrichtens festgestellt haben, ist, dass die RRL98 nicht das in Gänze beinhalten, was ihrer Meinung nach Rahmenrichtlinien enthalten sollten.

Die Ergebnisse der Befragung bezüglich möglicher weiterer Inhalte werden im Folgenden referiert. Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich jeweils auf die 165 Lehrkräfte, die sich für die Aufnahme weiterer Inhalte ausgesprochen haben.

6.2.2.7.1 Inhaltliche Aspekte

Als „unbedingt notwendig“ werden vor allem „ein Minimalkatalog an Inhalten“ (87,1 %), „mehr Hilfen für den fächerübergreifenden Unterricht“ (74,6 %) sowie „Angaben über fachbezogene Grundanforderungen“ (81,3 %) gesehen. Eine eindeutige Mehrheit fordert also zusätzliche Inhalte für die Bereiche, die sich vor allem auf die Grob- und Umrissplanung des Unterrichts beziehen. Dies ist vor allem auch für den Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts insofern nachvollziehbar, als interdisziplinäres Denken wesentliche Voraussetzung für die in den didaktischen Grundpositionen ausgewiesenen Kompetenzbereiche ist. Die Ausbildung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz als gleichgewichtige Komponenten eines sich nicht in der bloßen Vermittlung von Sportarten konkretisierenden Unterrichts fordert ein Konzept, das über die Grenzen des eigenen Faches hinausschaut und Verknüpfungen zu anderen Disziplinen aufzeigt. Wenn in diesem Zusammenhang von Sinn- und Erfahrungsfeldern gesprochen wird und nicht von Sportarten, dann heißt dies auch, dass fächerübergreifendes Denken Wesensmerkmal eines Sportunterrichts ist, der sich dem didaktischen Verständnis der RRL98 verpflichtet

fühlt. Fächerübergreifendes Unterrichten wäre dann eine Form des Vermittelns und Reflektierens bzw. Transparentmachens von Unterrichtsinhalten, die in anderen als den bislang üblichen Dimensionen des Unterrichtens stattfände, und zwar als das Denken und Arbeiten in Projekten, auch als Team in Absprache mit den Lehrkräften der anderen Fachdisziplinen, z.B. im Rahmen der Schulprogrammarbeit. Selbstverständlich fordern die Lehrkräfte hier Orientierung und direkte Hilfen von einem Lehrplan, der von ihnen einen für viele neuen Weg des Vermittelns von Inhalten fordert. So führt einer der Lehrkräfte unter „Sonstiges“ in diesem Zusammenhang sehr deutlich aus:

„Neue didaktische Orientierungen sind ja gut und schön, wenn mir aber das Handwerkszeug fehlt, wie ich das denn machen soll, dann mache ich es lieber so, wie ich es immer gemacht habe, was eigentlich auch nicht so schlecht war.“

Einer anderer ergänzt, indem er sagt:

„Mir fehlen einfach klare Aussagen über die Verknüpfung der Kompetenzbereiche hinsichtlich der Bewertung und Benotung. Außerdem fällt es mir schwer den Schülern zu vermitteln, was mit dem Begriff Erfahrungsfeld eigentlich gemeint ist. Hier brauche ich einfach mehr Beispiel.“

Nachvollziehbar ist auch, dass die Lehrkräfte sich so vehement für einen Minimalkatalog an Inhalten (87,1 %) aussprechen. Denn das Nichtvorhandensein eines Fundamentums an Inhalten, eines verbindlichen Grundstocks an Themen erschwert aufbauende Planung, weil unkonkret bleibt, was vorausgesetzt werden kann und was nicht. Es macht überdies das Vergleichen von Leistungen fast unmöglich zugunsten einer gewissen Beliebigkeit in der Auswahl der Inhalte. Verstärkt wird das Votum für einen „Minimalkatalog an Inhalten“ zudem noch dadurch, dass 41,4 Prozent die Aufnahme „fachbezogener Zusatzanforderungen“ fordern.

In den Rahmenrichtlinien sollten enthalten sein....

	Unbedingt notwendig! %	Teilweise notwendig! %	Nicht Notwendig! %
.. konkrete Hinweise auf geeignete Bildreihen, Filme etc.	34,3	51,6	14,1
.. mehr Hilfen für den fächerübergreifenden Unterricht.	74,6	21,2	4,2
.. mehr methodische Anregungen.	12,8	16,8	70,4
.. mehr Hinweise zu Unterrichtsverfahren.	11,2	20,3	68,5
.. Angaben über fachbezogene Grundanforderungen.	81,3	11,1	7,6
..Angaben über fachbezogene Zusatzanforderungen.	41,4	16,3	42,3
.. ein Minimalkatalog an Inhalten.	87,1	10,8	2,1
.. ein Katalog an weiterführenden Inhalten.	37,2	31,2	31,6
.. Beispiel für Unterrichtseinheiten.	38,3	39,4	22,3

Tab. 57: Inhaltliche Ergänzungen RRL98

Diesbezüglich überaus kritisch äußerte einer der Lehrkräfte seine Meinung zu den RRL98 zusammenfassend:

„Wenn alles an Inhalten möglich ist, auch das, was nach den Rahmenrichtlinien von 1985 möglich war, dann ist Stoffauswahl orientiert an Beliebigkeit, und das kann es nicht sein.“

Des Weiteren werden auch solche inhaltlichen Ergänzungen als „unbedingt notwendig“ eingefordert, die primär der Planung des alltäglichen Unterrichts zuzuordnen sind, hier allerdings mit weitaus geringeren Prozentanteilen. Z.B. der Bereich der „Hinweise auf geeignete Bildreihen, Filme etc.“ (34,3 %) und der der „Beispiele für Unterrichtseinheiten“ (38,3 %).

Dass diese Bereiche von jeweils mehr als einem Drittel der Lehrkräfte als „unbedingt notwendig“ in einem Lehrplan, der nach mehrheitlicher Meinung der Befragten vorrangig der langfristigen Stoffverteilung, d.h. der Grob- und Umrissplanung dienen sollte, verlangt wird, ist bemerkenswert.

Gleichwohl ist dies kein Widerspruch zu den Angaben in Kapitel 6.2.1.3 bezüglich der notwendigen Inhalte eines Lehrplans. Denn hier wurden Hilfen für die alltägliche Unterrichtsplanung weit überwiegend als nicht notwendig gesehen. Dieses Votum bezog sich allgemein auf Lehrpläne im Fach Sport. Die jetzt genannten Angaben beziehen sich ganz konkret auf die RRL98. Offenbar ist die Unsicherheit der Lehrkräfte bezüglich der Vermittlung der Inhalte der RRL98 so groß, dass sie für diese, lediglich einen Rahmen setzenden Richtlinien, konkrete Hilfen in der Umsetzung selbst bezüglich der Feinplanung von Unterricht benötigen, auch deshalb oder gerade weil es keine Handreichungen gibt.⁴¹⁶

6.2.2.7.2 Äußere Einflussfaktoren

Die Praxiswirksamkeit von Lehrplänen steht neben dem Genannten selbstverständlich auch in Abhängigkeit von äußeren Einflussfaktoren. Dazu gehören vorrangig die Bereiche, die die Lehrkräfte nicht oder nur mittelbar beeinflussen können. Es sind dies z.B. organisatorische Aspekte, sächliche Bedingungen oder auch ein mangelnder Informationsfluss, die über das Gelingen von Unterricht zu einem nicht unerheblichen Maß entscheiden können.

Zu nennen ist hier, durch welche Gründe auch immer verursacht, möglicher Unterrichtsausfall. 52,2 Prozent der Lehrkräfte haben angegeben, dass die Umsetzung der RRL98 diesbezüglich „eher weniger“ negativ beeinflusst wird. 18 Prozent sehen diesen Grund als „gar nicht“ gegeben an, insgesamt also 70,2 %

Lediglich 15,1 % der Lehrkräfte haben den Antwortbereich „sehr“ bzw. „weitgehend“ angekreuzt, 24,6 Prozent den mit der Vorgabe „teils/teils“. Als negativer Einflussfaktor zur Umsetzung der RRL98 spielt Unterrichtsausfall also eher eine untergeordnete Rolle.

⁴¹⁶ Vgl. dazu die Ausführungen zum Thema Handreichungen im nachfolgenden Kapitel.

Die Umsetzung der RRL98 wird an unserer Schule negativ beeinflusst durch häufigen Unterrichtsausfall.

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr	6	2,2
weitgehend	8	2,9
teils/teils	67	24,6
eher weniger	142	52,2
gar nicht	49	18,0
Gesamt	272	100,0

Tab. 58: Äußere Faktoren: Unterrichtsausfall

Entsprechendes gilt auch für den Bereich der „Sportplätze“ („eher weniger“ = 29,8 %; „gar nicht“ = 41,5 %; kumuliert: 71,3 %), den der Anzahl der Sporthallen („eher weniger“ = 46,3 %, „gar nicht“ = 21,0 %; kumuliert: 67,3 %) und mit Abschwächungen für den der Sportbäder („eher weniger“ = 23,2 %; „gar nicht“ = 33,5 %; kumuliert: 58,7 %). Die sog. „räumlichen Bedingungen“ wirken als negative Einflussfaktoren demnach auch nicht entscheidend.

...zu wenig Sporthallen.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	10	3,7
	weitgehend	30	11,0
	teils/teils	49	18,0
	eher weniger	126	46,3
	gar nicht	57	21,0
	Gesamt	272	100,0

...zu wenig Sportplätze.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	12	4,4
	weitgehend	22	8,1
	teils/teils	44	16,2
	eher weniger	81	29,8
	gar nicht	113	41,5
	Gesamt	272	100,0

...zu wenig Sportbäder.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	26	9,6
	weitgehend	44	16,2
	teils/teils	48	17,6
	eher weniger	63	23,2
	gar nicht	91	33,5
	Gesamt	272	100,0

Tab. 59: Äußere Faktoren: Plätze, Bäder, Sporthallen

Etwas anders sieht es bei der „Geräteausstattung“ aus. Hier haben 23,5 Prozent den Antwortbereich „eher weniger“ angekreuzt, 12,9 Prozent „gar nicht“, aber 48,2 Prozent „teils/teils“. Bei immerhin 9,6 Prozent wird „schlechte Geräteausstattung“ als „weitgehender“ Grund genannt. 5,9 Prozent haben überdies „sehr“ angekreuzt. „Schlechte Gerätesausstattung“ spielt offenbar doch eine Rolle, wobei sicherlich in erster Linie an Gerätschaften aus dem Freizeitsport, wie z.B. Inliner zu denken ist.

Noch deutlicher wirken sich ganz offensichtlich zu große Sportkurse auf die Umsetzung der RRL98 aus. 32,7 Prozent sehen dies als „weitgehend“ gegeben an, 9,2 Prozent „sehr“. Mit „teils / teils“ haben immerhin 29,8 Prozent geantwortet, mit „eher weniger“ 18,4 Prozent und mit „gar nicht“ 9,9 Prozent. Somit sind bei 41,9 Prozent (kumuliert) der Befragten, ohne die Anteile aus dem Antwortbereich „teils / teils“, zu große Sportkurse ursächlich als negativer Einflussfaktor zu nennen. Dies ist ohne Frage nachzuvollziehen, da Kursgrößen von bis zu 30 Schülerinnen und Schüler nicht selten sind. Zwar haben viele Gymnasien innerschulische

Vereinbarungen getroffen, die Kursgröße nicht über 25 ⁴¹⁷ zu setzen, die Praxis sieht aber meist anders aus. Hinzu kommt, dass die Kursteilnehmerzahl eigentlich in Abhängigkeit von der Themenstellung begrenzt sein müsste. Dies gilt nicht nur für Ruderkurse, denen allein schon vom Aufsichtserlass her enge Grenzen gesetzt sind.

...schlechte Geräteausstattung.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	16	5,9
	weitgehend	26	9,6
	teils/teils	131	48,2
	eher weniger	64	23,5
	gar nicht	35	12,9
	Gesamt	272	100,0

...die Größe der Sportkurse.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	25	9,2
	weitgehend	89	32,7
	teils/teils	81	29,8
	eher weniger	50	18,4
	gar nicht	27	9,9
	Gesamt	272	100,0

Tab. 60: Äußere Faktoren: Geräteausstattung, Sportkurse

Die didaktische Konzeption der RRL98 verlangt die Ausbildung der Kompetenz bewussten Reflektierens und Analysierens. Das bedeutet, die Lehrkräfte brauchen intensive Gesprächsphasen und Gruppenarbeitsphasen, um überdies dem Anspruch des Lernziels der Selbständigkeit zu entsprechen. Zweifelsfrei ist, dass dies in Abhängigkeit der Größe der Kursgruppe als einem Einflussfaktor gelingen oder weniger gelingen kann.

Das „hohe Alter“ der Lehrkräfte wird von etwas mehr als der Hälfte der Lehrkräfte (51,8 % = „teils / teils“) als Einflussfaktor gesehen. Eine Mehrheit von 33,1 Prozent gegenüber 15,1 Prozent (jeweils kumuliert) sehen das Alter eher nicht als negativer Einflussfaktor. ⁴¹⁸ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass es bei Gegenüberstellung dieser Werte mit dem Alter der befragten Lehrkräfte keine bedeutsamen Signifikanzen gibt.

⁴¹⁷ Protokollnotiz der Sportoblenutetagung in Clausthal-Zellerfeld vom Februar 2003.

⁴¹⁸ Einschränkung muss gesagt werden, dass das Durchschnittsalter der befragten Lehrkräfte bei 46,24 Jahren (vgl. Kapitel 6.1.1) liegt. Von hohem Alter kann man insofern nicht sprechen. Dies war allerdings bei der Entwicklung des Fragebogens nicht bekannt. Da Altersdaten in den Bereich des Datenschutzes fallen, waren diese vorab über das Informationszentrum für Informatik Niedersachsen nicht zu bekommen.

Die Streuung im Antwortverhalten ist fast gleichmäßig, also völlig unauffällig. Anders ist es bei den im Folgenden genannten Komplexen. Hier sind es vor allem die über 50jährigen, die diese Bereiche zu 60,4 Prozent als für die Umsetzung der RRL98 nachteilige Faktoren genannt haben.

Der Aspekt „nicht ausreichender Ausbildungsstand“ wird von 15,8 Prozent als „sehr“, von 24,6 Prozent als „weitgehend“, von 27,6 Prozent als „teils / teils“ negativ wirkend genannt. 29,0 Prozent sehen dies „eher weniger“, 2,9 Prozent „gar nicht“.

...den nicht ausreichenden Ausbildungsstand .			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	43	15,8
	weitgehend	67	24,6
	teils/teils	75	27,6
	eher weniger	79	29,0
	gar nicht	8	2,9
	Gesamt	272	100,0

...das hohe Alter der Lehrkräfte.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	13	4,8
	weitgehend	28	10,3
	teils/teils	141	51,8
	eher weniger	70	25,7
	gar nicht	20	7,4
	Gesamt	272	100,0

Tab. 61: Äußere Faktoren: Ausbildungsstand, Alter der Lehrkräfte

Bezüglich der Fortbildungsveranstaltungen ist die Meinung der Lehrkräfte recht geschlossen. In jedem der vier Bereiche liegt der Wert der Antwortbereiche „sehr“ und „weitgehend“ bei über 50 Prozent. Im Bereich „zu wenig zugeschnittenes Fortbildungsprogramm“ haben „sehr“ 19,5 Prozent angekreuzt, „weitgehend“ 33,8 Prozent und „teils / teils“ 34,2 Prozent. Im Bereich „zu selten stattfindende Fortbildungsveranstaltungen“ sieht es folgendermaßen aus: „sehr“ = 25,7 Prozent, „weitgehend“ 29,8 Prozent, „teils / teils“ = 22,4 Prozent. Im Bereich „zeitlich

...ein auf die Themen der RRL98 zu wenig zugeschnittenes Fortbildungsangebot.

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr	53	19,5
weitgehend	92	33,8
teils/teils	93	34,2
eher weniger	18	6,6
gar nicht	16	5,9
Gesamt	272	100,0

...zu selten stattf. Fortbildungsveranstaltungen.

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr	70	25,7
weitgehend	81	29,8
teils/teils	61	22,4
eher weniger	48	17,6
gar nicht	12	4,4
Gesamt	272	100,0

...zeitlich ungünstige Fortbildungsveranstaltungen.

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr	114	41,9
weitgehend	64	23,5
teils/teils	50	18,4
eher weniger	38	14,0
gar nicht	6	2,2
Gesamt	272	100,0

...zu weit entfernte Fortbildungsveranstaltungen.

	Häufigkeit	Prozent
Gültig sehr	66	24,3
weitgehend	93	34,2
teils/teils	85	31,3
eher weniger	20	7,3
gar nicht	8	2,9
Gesamt	272	100,0

Tab. 62: Äußere Faktoren: Fortbildungsveranstaltungen

ungünstige Fortbildungsveranstaltungen“ haben“ 41,9 Prozent „sehr“, 23,5 Prozent „weitgehend“ und 18,4 Prozent „teils / teils“ angekreuzt. Im Bereich „zu weit entfernt liegende Fortbildungsveranstaltungen“ liegt folgendes Ergebnis vor: „sehr“ = 24,3 Prozent, „weitgehend“ = 34,2 Prozent, „teils / teils“ = 31,3 Prozent.

Hier zeigt sich sehr deutlich, dass weder die Inhalte der Fortbildungsangebote noch deren Anzahl, noch gewählte Veranstaltungsorte und Zeitpunkte die Lehrkräfte

zufrieden stellen konnten. Ohne Frage ein Ergebnis, das zweifelsfrei Faktoren aufzeigt, die sich negativ auf die Umsetzung der RRL98 auswirken bzw. bereits ausgewirkt haben. Dieses Ergebnis muss auch als Folge dessen verstanden und gewertet werden, was in Kapitel 3.4 zum Thema der Implementierung der RRL98 dargestellt wurde.

Unter Sonstiges haben über 70 Lehrkräfte sich zudem zu dem Bereich der Fortbildungen geäußert, wobei die im Folgenden abgedruckten Zitate, deren Meinung weitgehend zusammengefasst wiedergeben:

„Fortbildungsveranstaltungen, die die Inhalte der Rahmenrichtlinien sinnvoll umsetzen helfen, haben meine Kollegen und ich noch nicht kennen gelernt.“

„Die Fortbildungsveranstaltungen sind zu kurz, um den gegebenenfalls notwendig hohen Anteil an Eigenrealisation zu gewährleisten.“

„Das hohe Durchschnittsalter der Sportlehrerschaft verlangt nach einem neuen Fortbildungskonzept, da die Belastbarkeit sehr nach unten tendiert.“

„Wie soll man die um 14.00 Uhr angesetzten Fortbildungstermine erreichen, wenn man bis um 13.05 Uhr Unterricht hat?“

„Nach sechs und mehr Unterrichtsstunden ist man ausgelaugt und kein Interesse noch 150 Kilometer zum Veranstaltungsort zu fahren!“

„Inhaltliche Wiederholung „schwammiger“, d.h. ohne Leistungsvermittlung abgewickelte Seminare bringen nichts.“

Dass 25,4 Prozent der Lehrkräfte „fehlende Handreichungen“ als „sehr“ und 24,8

...fehlende Handreichungen zu den RRL98.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr	69	25,4
	weitgehend	67	24,6
	teils/teils	60	22,1
	eher weniger	38	14,0
	gar nicht	38	14,0
Gesamt		272	100,0

Tab. 63: Äußere Faktoren: Handreichungen

Prozent als „weitgehend“ negative Einflussfaktoren sehen, ergänzt durch den Anteil im Antwortbereich „teils / teils“ (22,1 %), der sich hier anteilig anschließen kann, das knüpft nahtlos an das bereits Dargestellte an. Es bestätigt überdies den geschilderten Eindruck, dass die Lehrkräfte der didaktischen Konzeption der RRL98 zwar mehrheitlich zustimmen, sie aber konkretere Hilfen und präzisere Orientierung bei der Umsetzung derselben vonnöten halten.

Überdies wird durch Gegenüberstellung der Eingabedaten zu den Items „Alter“, „Jahre des Einsatzes in der Oberstufe“ und negativer Einflussfaktor „fehlende Handreichungen“ (hier die Unterpunkte „sehr und „weitgehend“) der in Kapitel 6.2.3.7 festgestellte Eindruck, dass nicht nur die jüngeren Lehrkräfte zusätzliche Inhalte bzw. Ergänzungen einfordern, weil ganz offensichtlich das, was zum Verständnis der RRL98 mit Blick auf eine gelingende Umsetzung notwendig ist, nicht vorliegt, bestätigt. Schwerpunktmäßig sind es die 50-Jährigen, diejenigen also, die 20 Jahre und mehr Unterrichtserfahrung haben. Es sind aber auch einige recht junge Lehrkräfte, und zwar acht (0,29 %) unter 30 Jahren, die fehlende Handreichungen zu den RRL98 beklagen. Also eine Gruppe von Berufsanfängern, die das Thema RRL98 im Fachseminar nach eigenen Angaben durchgearbeitet hatte. Bemerkenswert ist ferner, dass vor allem die Lehrkräfte, die ihre Kenntnisse der RRL98 mit „sehr gut“ bezeichnen, fehlende Handreichungen⁴¹⁹ als negativen Einflussfaktor hinsichtlich der Umsetzung der Rahmenrichtlinien beklagen.

...fehlende Handreichungen zu den RRL98. * Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein! Kreuztabelle

Anzahl		...fehlende Handreichungen zu den RRL98.				
		sehr	weitgehend	teils/teils	eher weniger	gar nicht
Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein!	sehr gut	53	2	6		2
	gut	4	12	22	34	14
	befriedigend	8	16	23	23	18
	ausreichend	2	8	9	10	4
	schlecht	2				
Gesamt		69	38	60	67	38

Tab. 64: Äußere Faktoren: fehlende Handreichungen / Kenntnisse der RRL98

Insgesamt beklagt die Mehrheit der Lehrkräfte das Fehlen eines qualifizierten Fortbildungsangebots sowie geeignete Handreichungen. Die sächlichen Bedingungen wie auch das Alter der Lehrkräfte spielen im Gegensatz zur Kursgröße und zum Ausbildungsstand eine weniger bedeutende Rolle als negativer Einflussfaktor.

⁴¹⁹ Unter Handreichungen werden gemeinhin erklärende Erläuterungen zu den Rahmenrichtlinien verstanden. Sie enthalten in unterschiedlicher Ausprägung in der Regel eine Vielzahl an Beispielen zur Umsetzung der Lehrplaninhalte z.B. bezüglich der Konzeption von Unterrichtseinheiten und auch Einzelstunden oder aber auch Orientierung bezüglich eines Katalogs an Inhalten bzw. Leistungsausprägungen bzw. -anforderungen.

6.3 Lehrplanrevision

Nach Maßgabe der niedersächsischen Landesregierung wird der Unterricht in den niedersächsischen Schulen auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien erteilt, die das Kultusministerium erlässt. Die Rahmenrichtlinien präzisieren den Bildungsauftrag, den das Schulgesetz in allgemeiner Form dem Schulwesen vorgibt. Sie präzisieren den Bildungsauftrag auch im Hinblick auf die Schulform, die durch entsprechende Organisationserlasse definiert ist.

Rahmenrichtlinien enthalten Aussagen über die Ziele des Fachunterrichts, verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte, didaktische und methodische Grundsätze, über die Organisation des Unterrichts sowie über Lernkontrollen und Leistungsbewertung.

Rahmenrichtlinien sollen den Lehrkräften einen verbindlichen Rahmen für ihre Unterrichtstätigkeit bieten und ihnen Anregungen und Orientierungen für eigene Entscheidungen geben. Den Schülerinnen, Schülern und Eltern ermöglichen sie Einsicht zu nehmen in das, was im Unterricht geleistet und erreicht werden soll. Für die Schulaufsicht bieten die Rahmenrichtlinien Anhaltspunkte für die Wahrnehmung der Fachaufsicht. Überdies orientieren sich die Schulbuchverlage an ihnen, um dem zu entsprechen, was durch ministerielle Vorgabe vorgegeben ist. Dies auch deshalb, weil sie sonst Gefahr laufen, nicht genehmigt zu werden.

Bevor Rahmenrichtlinien erlassen werden, werden die Entwürfe in einem umfangreichen Anhörverfahren zur Diskussion gestellt, so dass relevante gesellschaftliche Gruppen Stellung nehmen können. Besonderes Gewicht haben entsprechend den Bestimmungen des Schulgesetzes die Positionen des Landeselternrates und des Landesschulbeirates.

Die Überarbeitung der Rahmenrichtlinien findet in der Regel in einem Rhythmus von 10 bis 15 Jahren statt.

Lehrplanentwicklungen sind aufwendige Verfahren, die viel Zeit und auch Geld kosten. Sie sind notwendig, weil in ihnen zeitabhängig das bildungspolitische Gut manifestiert ist, was gesellschaftspolitisch als relevant erachtet wird und weitergegeben werden soll. Insofern kommt denen, die an der Entwicklung beteiligt sind, ein hohes Maß an Verantwortung zu, denn das, was entwickelt wird, muss auch von denen, die es umsetzen müssen, verstanden werden können.

Dies bedeutet auch, das erfragt werden muss, wie diejenigen, die es umsetzen müssen, über die Zusammensetzungen der Lehrplankommissionen denken. Denn vor allem die Lehrplankommissionen sind es, die sich in die Situation der Lehrkräfte vor Ort hineinversetzen müssen, um ihnen etwas an die Hand zu geben, mit dem sie auch etwas anfangen können. D.h., je einsichtiger das der Lehrkraft transparent gemacht wird, was Orientierungsgrundlage für die Auswahl der Themen und Inhalte sein soll, desto praxiswirksamer wird das Gedankengut eines Lehrplans. Es geht also um die Frage, wen die Lehrkräfte in welchem Umfang an der

Lehrplanentwicklung beteiligt wissen wollen, damit ein Lehrplan in der konkreten Situation der Unterrichtsplanung auch nutzbringend verwendet werden kann.

6.3.1 Beteiligung an der Lehrplanentwicklung

„Lehrpläne sollen aus der Praxis heraus entwickelt werden!“ ist der unmissverständliche Kommentar eines der befragten Lehrkräfte. Recht einmütig fordern seine Kolleginnen und Kollegen mit 72,4 Prozent, dass ihr Berufsstand an der Lehrplanentwicklung „sehr stark“ beteiligt sein soll. 23,2 Prozent wollen, dass sie „stark“ beteiligt werden, völlig ausgeschlossen werden will keiner der Befragten. Ein klares, in dieser Deutlichkeit auch gut nachvollziehbares Ergebnis insofern, als natürlich die Lehrkräfte in erster Linie für sich in Anspruch nehmen zu wissen, was in der Schule wie und unter welchen Umständen vermittelt werden kann und was nicht.

Bitte kreuzen Sie, wer wie stark an der Lehrplanentwickl. beteiligt sein sollte..Lehrkräfte.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr stark	197	72,4
	stark	63	23,2
	teils/teils	10	3,7
	eher weniger	2	,7
	Gesamt	272	100,0
...Vertreter der Schulbehörde.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr stark	5	1,8
	stark	28	10,3
	teils/teils	162	59,6
	eher weniger	65	23,9
	gar nicht	12	4,4
	Gesamt	272	100,0

Tab. 65: Beteiligung an der Lehrplanentwicklung: Lehrkräfte, Schulbehörde

„Vertreter der Schulbehörde“ wollen die Lehrkräfte in der Tendenz „eher weniger“ (23,9 %) vertreten wissen, wobei allerdings die Hauptanteile auf den Antwortbereichs „teils / teils“ (59,6 %) fallen. Deren Beteiligung wird also von der Mehrheit als in Teilbereichen notwendig erachtet.⁴²⁰

⁴²⁰ Nach Angaben des Kultusministeriums werden die Rahmenrichtlinienentwürfe von Kommissionen verfasst, die fast ausschließlich mit Lehrkräften besetzt seien. Vertreter der Hochschulen wirkten fachlich und didaktisch beratend mit. Die Mitarbeiter des Kultusministeriums achteten darauf, dass die Stoffpläne und die fachlichen Standards sich im Bereich dessen halten, was auch in anderen Bundesländern für erforderlich gehalten werde. Organisiert werden die Sitzungen der Kommissionen vom NLI, das in der Pflicht ist, die Schulen zu betreuen und

Entsprechendes gilt auch für die „Schülerinnen und Schüler“, wobei hier in der Tendenz eine etwas stärkere Beteiligung gefordert wird. 50,4 Prozent haben diesbezüglich den Antwortbereich „teils / teils“ angekreuzt, 21,7 Prozent hingegen den mit der Antwortvorgabe „stark“ und 7,4 Prozent den mit der Antwortvorgabe „sehr stark“. Offensichtlich soll das, was Schülerinnen und Schüler im Alltag des schulischen Miteinanders erleben, wie sie Schule wahrnehmen, welche Vorstellung sie von den Inhalten und Methoden haben, als so erheblich angesehen, dass es in der Lehrplanentwicklung angehört wird und in den Planungen berücksichtigt werden kann.

„Vertreter von Verbänden“ sollten nach Votum von 24,9 Prozent der Befragten „gar nicht“ und von 23,9 Prozent „eher weniger“ beteiligt werden. Nur 3,7 Prozent wünschen hier eine „sehr stark(e)“ Beteiligung, 13,2 Prozent eine „stark(e)“, eine Mehrheit von 34,6 Prozent kreuzte den Antwortbereich „teils / teils“ an. Auch hier ein recht klares Ergebnis, denn insgesamt wird die Beteiligung von Vertretern der Verbände eher nicht gewünscht, offensichtlich fürchtet man eine zu starke verbandspolitische Vereinnahmung dieses Gremiums.

...Schülerinnen/Schüler.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr stark	20	7,4
	stark	59	21,7
	teils/teils	137	50,4
	eher weniger	30	11,0
	gar nicht	26	9,6
	Gesamt	272	100,0

...Vertreter von Verbänden.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr stark	10	3,7
	stark	36	13,2
	teils/teils	94	34,6
	eher weniger	65	23,9
	gar nicht	67	24,6
	Gesamt	272	100,0

Tab. 66: Beteiligung an der Lehrplanentwicklung: Schülerinnen/Schüler, Verbände

Auch die Mitarbeit von „Wissenschaftlern“ wird überwiegend gewünscht. Dies wohl deshalb, weil so z.B. neuste fachdidaktische Implikationen auf kurzem Weg wissenschaftlich qualifiziert einbezogen werden können.

Elternbeteiligung wird hingegen „gar nicht“ (33,5 %) sowie „eher weniger“ (31,6 %) bzw. lediglich „teils / teils“ (23,5 %) gewünscht. Nur 1,5 Prozent fordern diese „sehr stark“ und 9,9 Prozent „stark“. Auch hier ein insgesamt deutliches Ergebnis. Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte wünscht die Beteiligung der Eltern eher nicht, wobei ein möglicher Grund der sein könnte, dass Eltern eine zu subjektive Fokussierung der Blickrichtung auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler unterstellt wird.

...Wissenschaftler.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr stark	30	11,0
	stark	63	23,2
	teils/teils	85	31,3
	eher weniger	88	32,4
	gar nicht	6	2,2
	Gesamt	272	100,0

...Eltern.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	sehr stark	4	1,5
	stark	27	9,9
	teils/teils	64	23,5
	eher weniger	86	31,6
	gar nicht	91	33,5
	Gesamt	272	100,0

Tab. 67: Beteiligung an der Lehrplanentwicklung: Wissenschaftler, Eltern

Insgesamt sehen die Lehrkräfte die Notwendigkeit, dass vor allem sie selbst als diejenigen, die die Umsetzung der Rahmenrichtlinien zu bewerkstelligen haben, an der Lehrplanentwicklung beteiligt werden sollten, mit einigen Abstrichen allerdings auch Wissenschaftler. Die Meinung bezüglich der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Vertretern der Schulbehörde ist eher geteilt, Vertreter von Verbänden und Eltern sollten eher weniger beteiligt werden.

6.3.2 Maßnahmen der Implementierung

Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien müssen umgesetzt werden, um praxiswirksam werden zu können. D.h., es müssen geeignete Maßnahmen der Implementierung entwickelt werden, damit dies auch geschehen kann. Da es die Lehrkräfte sind, die die Umsetzung in ihrem Unterricht leisten müssen, ist die Frage nach ihren diesbezüglichen Einstellungsmustern zwingend notwendig. Welche Schritte halten die Lehrkräfte für geeignet und welche nicht? Welche Maßnahmen sind also sinnvoll, damit Lehrplanüberarbeitungen in der Schule auf breiteste Akzeptanz treffen?

...Lehrerbefragungen in einer Revisionsphase.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	185	68,0
	teilweise notwendig	77	28,3
	nicht notwendig	10	3,7
	Gesamt	272	100,0

...kontinuierliche Beobachtungen durch die Lehrplankommission nach der verbindl. Einführung.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	177	65,1
	teilweise notwendig	49	18,0
	nicht notwendig	46	16,9
	Gesamt	272	100,0

Sinnvolle Maßnahmen wären Testphasen vor Einführung an repräsentativen Pilotschulen			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	129	47,4
	teilweise notwendig	99	36,4
	nicht notwendig	44	16,2
	Gesamt	272	100,0

Tab. 68: Maßnahmen der Implementierung: Lehrerbefragung, Beobachtungen durch die Lehrplankommission, Testphasen

Die weitaus stärkste Zustimmung mit 68 Prozent im Antwortbereich „unbedingt notwendig“ und 28,3 Prozent im Antwortbereich „teilweise notwendig“ hat das Item

„Lehrerbefragungen in einer Revisionsphase (Tab. 68) erhalten. Lediglich 3,7 Prozent halten eine solche Maßnahme für „nicht notwendig“. Ein eindeutiges Ergebnis. Lehrer wollen also im Rahmen der Überprüfung von bislang gültigen Rahmenrichtlinien nach ihren Eindrücken und Meinungen befragt werden. Dies deshalb, so kann positiv unterstellt werden, damit eine unmittelbare Rückkopplung über das stattfinden kann, was sie umsetzen müssen; wohl auch mit dem Ziel, dass ihre Voten bei der Entwicklung neuer Richtlinien und deren Form der Einführung Berücksichtigung finden.

Auch „kontinuierliche Beobachtungen durch die Lehrplankommission nach der verbindlichen Einführung“ (Tab. 68) sehen mehrheitlich 65,1 Prozent als „unbedingt notwendig“ an. Für „teilweise notwendig“ halten dies 18,0 Prozent, für „nicht notwendig“ 16,9 Prozent.

Dieses Ergebnis steht in logischer Ergänzung zum eben genannten. Die Lehrkräfte wollen, dass die Umsetzungsprozesse bei der Einführung neuer Rahmenrichtlinien wahrgenommen und registriert werden, damit die daraus resultierenden Erkenntnisse, so kann vermutet werden, möglicherweise noch in den laufenden Einführungsprozess einwirken bzw. als Ergebnisse einer gelungenen Einführung zukünftiger Lehrplangenerationen Berücksichtigung finden können. Somit bekunden die Lehrkräfte ein grundsätzliches Interesse am Gelingen der Umsetzung.

...begleitende Unterrichtshospitationen durch die Lehrplankommission in einer Revisionsphase.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	25	9,2
	teilweise notwendig	96	35,3
	nicht notwendig	151	55,5
	Gesamt	272	100,0

...kontinuierliche Berichterstattung der Fachkonferenzen über den Fortschritt der Umsetzung.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	108	39,7
	teilweise notwendig	122	44,9
	nicht notwendig	42	15,4
	Gesamt	272	100,0

Tab. 69: Maßnahmen der Implementierung: Unterrichtshospitationen, Berichterstattung der Fachkonferenzen

Folglich ist auch verständlich, dass 47,4 % der Lehrkräfte „Testphasen vor Einführung an repräsentativen Pilotschulen“ (Tab. 68) für „unbedingt notwendig“ erachten. Für „teilweise notwendig“ erachten dies immerhin 36,4 Prozent. 16,2 Prozent halten dies allerdings für „nicht notwendig“. Mit diesem Votum dokumentieren die befragten Lehrkräfte ein großes Interesse an einer möglichst effektiven und ergebnisreichen Umsetzung neuer Rahmenrichtlinien.

„Begleitende Unterrichtshospitationen durch die Lehrplankommission in einer Revisionsphase“ (Tab. 69) halten die Lehrkräfte mehrheitlich für nicht sinnvoll. 55,5 Prozent sehen hier keine Notwendigkeit, 35,3 Prozent halten dies für „teilweise notwendig“ und nur 9,2 Prozent für „unbedingt notwendig“. Auch dies ist insofern nachvollziehbar, als sich die Lehrkräfte in der Situation der Unterrichtshospitation bezüglich der Qualität ihres eigenen Unterrichts mehr kontrolliert als beobachtet fühlen könnten, was wiederum dazu führen könnte, dass keine „echten“, sondern Vorführstunden gezeigt werden.

Zudem haben sich die befragten Lehrkräfte mehrheitlich dahingehend geäußert, dass sie den Charakter von Lehrplänen stärker in der Grob- und Umrissplanung als in der Detailplanung des alltäglichen Unterrichts sehen, also in der Tendenz eher so denken, wie einer der Befragten, der unter „Sonstiges“ vermerkte:

„In Unterrichtshospitationen sehe ich keinen Sinn, das sind Kunststunden, die nichts mit der Alltagsrealität zu tun haben. Hier wird doch nur gezeigt, was sonst nicht stattfindet, egal wer da kommt. Geeigneter wären da schon gemeinsame Gespräche über Unterrichtseinheiten und Planungsziele.“

„Kontinuierliche Berichterstattung der Fachkonferenzen über den Fortschritt der Umsetzung“ (Tab. 68) fordern 39,7 Prozent als „unbedingt notwendig“ ein, 44,9 Prozent sehen dies als „teilweise notwendig“ an. 15,4 Prozent hingegen sehen hier keine Notwendigkeit. Gleichwohl ist das Votum eindeutig.

...ein umfangreiches Fortbildungsangebot vor der Einführung des neuen Lehrplans.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	186	68,4
	teilweise notwendig	74	27,2
	nicht notwendig	12	4,4
	Gesamt	272	100,0

...verbindliche Fortbildungsveranstaltungen.			
		Häufigkeit	Prozent
Gültig	unbedingt notwendig	132	48,5
	teilweise notwendig	100	36,8
	nicht notwendig	40	14,7
	Gesamt	272	100,0

Tab. 70: Maßnahmen der Implementierung: Fortbildung

Dies ist verständlich. Gerade die Fachkonferenz ist eine wichtige Schnittstelle im Umsetzungsprozess. Sie ist, wie bereits erwähnt, die Stelle, die Entscheidungskompetenz laut Erlass hat. Hier wird das Themenangebot für den Sport in der Oberstufe festgelegt, hier wird über Inhalte und Kursabfolgen entschieden. Sie ist das offizielle Organ der Schule, das Entscheidungen im Fach Sport zu vertreten hat und damit Entwicklungsprozesse entscheidend beeinflussen kann. Die Fachkonferenz ist also der erste Ansprechpartner der Schulleitung und auch des Kultusministeriums über die Schulleitung, wenn es um Fragen des Sports geht. Demgemäß muss das, was in der Fachkonferenz an Ergebnissen aus dem Sportunterricht der Fachlehrkräfte zusammengetragen und diskutiert wird, hier zusammenlaufen und als Meinung der Fachgruppe auf dem Dienstweg zu den übergeordneten Stellen, in diesem Fall die Lehrplankommissionen, gelangen.

Nicht überraschen kann nach dem bisher Gesagten auch, dass die Lehrkräfte ein „umfangreiches Fortbildungsangebot vor der Einführung des neue Lehrplans fordern“. 68,4 Prozent, also die weit überwiegende Mehrheit, sieht dies als „unbedingt notwendig“ an, zudem 36,8 Prozent als „teilweise notwendig“. Lediglich 14,7 Prozent haben den Antwortbereich „nicht notwendig“ angekreuzt.

Entsprechendes gilt auch für den Bereich „verbindliche(r) Fortbildungsveranstaltungen, die von 48,5 Prozent als „unbedingt notwendig“ und von 36,8 Prozent als „teilweise notwendig“ erachtet werden. 14,7 Prozent sehen dies als „nicht notwendig“ an.

Dieses eindeutige Ergebnis offenbart sehr deutlich, dass die Einführung neuer Rahmenrichtlinien von der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte als mit einem qualifizierten Fortbildungsangebot verknüpft, gefordert wird. Es zeigt zudem, dass den Lehrkräften an eine effektiven und erfolgreichen Umsetzung gelegen ist. Ferner ist bemerkenswert, dass auch der Verbindlichkeitscharakter als Zeit und Aufwand forderndes Element alles andere als gescheut wird.

..verbindliche Fortbildungsveranstaltungen. * Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein! Kreuztabelle

Anzahl		...verbindliche Fortbildungsveranstaltungen.			Gesamt
		unbedingt notwendig	teilweise notwendig	nicht notwendig	
Bitte schätzen Sie Ihre derzeitigen Kenntnisse der RRL98 ein!	sehr gut	59	4		63
	gut	22	42	22	86
	befriedigend	35	39	14	88
	ausreichend	14	15	4	33
	schlecht	2			2
Gesamt		132	100	40	272

Tab. 71: Maßnahmen der Implementierung: verbindliche Fortbildungsveranstaltungen / Kenntnisse der RRL98

Interessant ist darüber hinaus ein Abgleich der Votierungen für das Item „Kenntnisse der Rahmenrichtlinien“ mit dem der Forderung nach „verbindliche(n) Fortbildungsveranstaltungen“.

Diejenigen 59 Lehrkräfte (Tab. 71), die für sich in Anspruch nehmen, die Rahmenrichtlinien „sehr gut“ zu kennen, sind auch diejenigen, die „verbindliche Fortbildungsveranstaltungen“ als „unbedingt notwendig“ erachten. Es sind zudem

...verbindliche Fortbildungsveranstaltungen. * Seit wieviel Jahren unterrichten Sie das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe Kreuztabelle		
Anzahl		...
		...verbindliche Fortbildungsveranstaltungen.
		unbedingt notwendig
Seit wieviel Jahren unterrichten Sie das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe	1,00	2
	2,00	10
	3,00	8
	4,00	2
	5,00	3
	6,00	2
	8,00	4
	9,00	5
	10,00	7
	11,00	3
	12,00	6
	13,00	5
	14,00	5
	15,00	5
	16,00	2
	20,00	21
	22,00	6
	23,00	4
	24,00	3
	25,00	11
	26,00	4
	27,00	4
	28,00	3
	30,00	7
Gesamt		132

Tab. 72: Maßnahmen der Implementierung: verbindliche Fortbildungsveranstaltungen / Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

schwerpunktmäßig diejenigen, die schon über 20 Jahre in der gymnasialen Oberstufe unterrichten, also schon reichlich Erfahrungen mit der Umsetzung auch der RRL85 gesammelt haben. Eben weil sie die RRL98 sehr gut kennen, und sie sich deshalb ein fundiertes Urteil erlauben können, weil sie Erfahrungen mit der Umsetzung von Rahmenrichtlinien haben, sehen sie die unbedingte Notwendigkeit verbindlicher Fortbildungsveranstaltungen, damit „Lehrplanüberarbeitungen in der Schule“ auf breiteste Akzeptanz treffen.

Insgesamt sehen die befragten Lehrkräfte bis auf die Maßnahme möglicher „Unterrichtshospitationen durch die Lehrplankommission in einer Revisionsphase“ die oben genannten Maßnahmen als durchweg geeignete an, damit Lehrplanüberarbeitungen in der Lehrerschaft auf breiteste Akzeptanz treffen können.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

7.1 Zusammenfassende Darstellung der Einzelergebnisse

Ausgangspunkt der Studie war die Annahme, dass staatlichen Lehrplänen von den Kultusministerien die Funktion der Steuerung zugewiesen wird. Über Lehrpläne sollen Lernanforderungen sowie Inhalte des Unterrichts formuliert und in den Unterricht hineingetragen werden, d.h., offizielle Schulpolitik soll über Lehrpläne praxiswirksam gemacht werden. Die Kultusministerien der Länder präsentieren und legitimieren ihre Bildungspolitik somit über die jeweils gültigen Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien für die einzelnen Fächer. Gesellschaftspolitische Veränderungen, wie z.B. der Zusammenbruch der DDR, aber auch neue bildungspolitische Intentionen führten immer wieder zu Lehrplanrevisionen.

Will man neueste didaktische Erkenntnisse in der Schule wirksam werden lassen, werden neue Ziele und Inhalte aufgrund geänderter Meinungen formuliert, werden neue Erwartungen an Schule gestellt, werden umgekehrt Zweifel an der Effizienz und Tauglichkeit des bisherigen Systems wie etwa nach den Ergebnissen der PISA - Studie laut, sollen überarbeitete Qualifizierungskompetenzen von Schule erbracht werden, dann soll dies über neue Lehrpläne geleistet werden.

Dabei kann zweifelsfrei unterstellt werden, dass dies mit bester Absicht geschieht, Unterricht verbessern zu wollen, um die Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Kompetenzen auszustatten, die sie für eine gelingendes Leben benötigen. D.h., Unterricht soll über Lehrplanrevisionen neueste Innovationen erfahren und darüber gesteuert werden. Aus diesem Anspruch der Möglichkeit des Einwirkens in unterrichtliches Geschehen heraus wird von den Kultusministerien als für die Bildung zuständige Institution auch die Legitimation der verbindlichen Einführung eines Lehrplans abgeleitet. Neue Pläne, neue Rahmenrichtlinien sollen neue Impulse setzen und gewünschtes Verhalten von Lehrkräften initiieren. Lehrkräfte sollen sich also an den Plänen neu orientieren, um die darin geforderten Inhalte praxiswirksam werden zu lassen.

Obschon von staatlicher Seite vorausgesetzt, kann diese Orientierung an den Rahmenrichtlinien im Grunde zunächst einmal nur angenommen werden, solange keine empirischen Daten über die tatsächliche Rezeption, Akzeptanz und Umgang vorliegen. Denn grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass dieses recht verschieden geschieht und von Lehrkraft zu Lehrkraft und Schule zu Schule von recht unterschiedlicher Qualität ist.

Den Ansatz der Untersuchung aufnehmend, sollen die Ergebnisse der Studie im Folgenden zusammengeführt werden.

Untersuchungsansatz war, Daten der Lehrkräfte der gymnasialen Oberstufe der Gymnasien des Regierungsbezirks Braunschweig zur Rezeption, zur Akzeptanz von

und zum Umgang mit Lehrplänen im Fach Sport sowie zur Bewertung neuer Rahmenrichtlinien, deren Entwicklung und Implementierung bereits abgeschlossen ist, zu erheben.

Die Studie ging dabei schwerpunktmäßig der Frage nach, wie aus Lehrersicht die intentionale, die inhaltliche sowie die strukturelle Qualität der neuen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe rezipiert werden. Sie erhob Daten darüber, wie die Lehrkräfte die Umsetzbarkeit des didaktischen Ansatzes der neuen Rahmenrichtlinien sehen, welche Erfahrungen sie im Umgang mit ihnen gesammelt und welchen Stellenwert sie für deren individuellen Lehrplan haben. Die Untersuchung verfolgte ferner die Zielsetzung, verwertbare Ergebnisse für Revisionsvorhaben in der Lehrplanentwicklung zur Verfügung zu stellen.

7.1.1 Notwendigkeit von Lehrplänen im Fach Sport

Die Lehrkräfte, die Rahmenrichtlinien umzusetzen haben, sind Sportlehrerinnen und Sportlehrer, die überwiegend jahrelange Erfahrung haben, ein Hochschulstudium absolvierten und über grundlegende bzw. erprobte Vermittlungsstrategien des Umsetzen von Zielen und Inhalten verfügen. Sie sind qualifizierte Experten ihres Faches und verstehen sich auch als solche.

Wie aufgezeigt wurde, sind Rahmenrichtlinien deshalb auch kein Instrument in der alltäglichen Unterrichtsarbeit. Lehrkräfte favorisieren ihre bewährten Konzepte, die sie im Laufe ihrer Berufspraxis entwickelt und auf ihren Unterricht zugeschnitten haben. Diese Konzepte gründen auf intensiven Erfahrungen in der Unterrichtspraxis selbst, sind Ergebnisse vieler Gespräche mit anderen Lehrkräften in den Fachkonferenzen, Seminaren auf Fortbildungsveranstaltungen oder auch der Rezeption von fachwissenschaftlichen Zeitschriften und Büchern. Somit haben sich Denk- oder Einstellungsmuster entwickelt und auch gefestigt, die erprobt sind, die es der Lehrkraft ermöglichen, flexibel Handlungsstrategien in unterschiedlichsten Unterrichtssituationen einzusetzen. Die Lehrkräfte haben ein Selbstverständnis von Unterrichtsqualität entwickelt und fühlen sich durchaus in der Lage zu entscheiden, was guter Unterricht ist und was nicht.

Diese, bereits als „curriculum scripts“ beschriebene Handlungspläne, weisen die Lehrkraft auf der einen Seite als Experten des Unterrichts aus, auf der anderen Seite können diese „scripts“ aber auch widerstandsfähig gegen staatliche Rahmenrichtlinien und mögliche Neuerungen machen. So sehen die befragten Lehrkräfte - wie dargestellt - durchaus die Notwendigkeit von staatlichen Lehrplänen im Fach Sport, sie sind allerdings kein Arbeitsmittel in der alltäglichen Unterrichtsplanung. Die direkte Rezeption erfolgt recht eingeschränkt, und zwar schwerpunktmäßig zu besonderen Anlässen. Verwendet werden diese von den Lehrkräften primär zur Stützung des Nachdenkens über die Ziele des Unterrichts, in der Planung der langfristigen Stoffverteilung, also für die Grob- und Umrissplanung, wenn es z.B. darum geht, Unterrichtsziele festzulegen, Stoffverteilungspläne

aufzustellen sowie Unterrichtsinhalte und -themen zu planen, folglich zur Wahrung der Kontinuität von Unterricht.

Aufgrund der primären Funktion der Sportlehrpläne als Orientierungshilfe bei der Grob- und Umrissplanung ist nachvollziehbar, dass sie bezüglich der Legitimation von Unterrichtsvorgaben gegenüber Eltern und Kollegen keine besondere Rolle spielen. Entsprechendes gilt für den Bereich eines möglichen Leistungsvergleichs auf regionaler wie überregionaler Ebene.

Im Ergebnis bedeutet dies, dass Sportlehrpläne die Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrkraft weniger direkt beeinflussen. Wirkungen von Sportlehrplänen, die eine didaktische Neuorientierung praxiswirksam werden lassen wollen, sind deshalb wohl auch stärker indirekt und wenn, dann langfristig unter der Voraussetzung zu erwarten, dass Lehrkräfte ein gewisses Maß an Innovationsbereitschaft einbringen und sich offen gegenüber neuen didaktischen Konzeptionen verhalten. Das Interesse an der Auseinandersetzung ist bei den befragten Lehrkräften jedenfalls absolut gegeben.

7.1.2 Inhalte von Sportlehrplänen

Aufgezeigt wurde, dass die befragten Lehrkräfte Lehrpläne im Fach Sport für ihre Unterrichtsplanung durchaus für notwendig erachten. Somit ergibt sich die Frage nach den Inhalten. Was sollte enthalten sein, was nicht? Offenkundig ist, dass Minimalpläne möglicherweise nicht ausreichend informieren können. Zu ausführlich gestaltete Pläne werden entweder gar nicht erst gelesen oder setzen sich dem Verdacht aus, zu viel regeln oder gar die pädagogische Freiheit einschränken zu wollen, was bedeuten kann, dass sich Lehrkräfte zu stark geführt bzw. kontrolliert fühlen können. Welches sind dann die Bestandteile, die in einem Lehrplan Sport enthalten sein sollten?

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte einen in den fachbezogenen Grundanforderungen verbindlichen Lehrplan wünschen, dessen diesbezüglichen langfristigen Zielsetzungen präzise formuliert sein sollen, der überdies einen verbindlichen Minimalkatalog an Inhalten aufweisen sollte. Darüber hinaus sollten Hinweise zu weiterführenden Inhalten, zu Formen der Leistungsbeurteilung, zu Medien, Methoden und Verfahren, Stoffverteilungspläne für das Schuljahr sowie Pläne für Unterrichtseinheiten und Kursentwürfe empfehlend vorhanden sein.

Verbindlich gefordert werden also Inhalte, die der Strukturierung des Unterrichts dienlich sind, ohne dabei in die alltägliche Gestaltung desselben einzugreifen. Man erwartet also ganz pragmatisch Hilfe von den Lehrplänen, womit der Wunsch nach Orientierung offen ausgesprochen ist. Dies vor allem dann, wenn ein Minimalkatalog an Inhalten sowie ein in den Grundanforderungen verbindlicher Lehrplan verlangt werden. Dies ist gleichbedeutend mit dem Ruf nach Standards, die festzulegen gewünscht wird, damit die inhaltlichen Grundlagen von Sportunterricht

nachvollziehbarer und auch vergleichbarer werden. Es bedeutet auch, dass Sportunterricht sich nicht mehr dem makelbehafteten Vorwurf der Beliebigkeit auszusetzen bräuchte.

7.1.3 Rezeption und Akzeptanz der RRL98

Wollen Rahmenrichtlinien wirken, vor allem dann, wenn sie den Anspruch des Innovativen vertreten, dann müssen sie auch die, die für Umsetzung verantwortlich sind, erreichen und von ihnen akzeptiert werden. Diese notwendige Akzeptanz hängt von der inhaltlichen wie auch der strukturellen Konzipierung ab.

Vor allem aber müssen die Lehrkräfte sie erst einmal kennen und sich mit ihnen beschäftigen haben, wobei eine gute Voraussetzung ist, wenn diese sich in ihrem Beruf wohl fühlen und mit diesem zufrieden sind, was die überwältigende Mehrheit der im Mittel 46,2 Jahre alten und bereits seit durchschnittlich 16,82 Jahre das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe unterrichtenden Lehrkräfte auch positiv bestätigen konnte.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte hat sich nach eigenen Angaben recht intensiv mit den RRL98 beschäftigt, wobei die Frauen die Vorlage gründlicher durchgearbeitet haben. Dementsprechend werden die diesbezüglichen Kenntnisse von den Lehrkräften mehrheitlich als befriedigend bis gut, zum Teil sogar besser eingeschätzt.

Kenntnisse erworben hat die Mehrheit der Lehrkräfte im Rahmen privater Interessen, was für diese Lehrkräfte spricht. Offenbar lag hier eine Bedürfnislage zugrunde, sich mit dem auseinander zu setzen, was verbindliche Grundlage des Sportunterrichts werden bzw. sein sollte.

Ein nur geringer Anteil von 14,7 Prozent hat das vom NLI angebotene Fortbildungsprogramm wahrgenommen. Allerdings stellen diese Teilnehmer aus dem Regierungsbezirk Braunschweig 40 Prozent der Grundgesamtheit dar, die überhaupt an den Lehrgängen des NLI teilgenommen hat, was so gesehen ein gutes Ergebnis ist. Auf der anderen Seite fiel der Umfang der Beschäftigung mit den RRL98 im Rahmen der Fachkonferenzen nicht zufriedenstellend aus. Hier hätte erwartet werden können, dass dies in allen Fachkonferenzen geleistet wird, da die Fachkonferenzen Entscheidungskompetenz bezüglich der inhaltlichen Strukturierung des Themenangebotes in der Oberstufe haben. Dazu passt auch der Sachverhalt, dass der Umfang der Absprachen in den Fachkonferenzen zur Umsetzung der RRL98 als unbefriedigend bezeichnet werden muss; und dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass neue Rahmenrichtlinien mit einer neuen didaktischen Konzeption vorlagen.

Ein wesentliches Ergebnis der Studie ist, dass die Lehrkräfte die didaktischen Grundpositionen der RRL98 mit ihrer Gewichtung der Kompetenzbereiche und dem

schülerorientierten Ansatz mehrheitlich als ein zeitgemäßes Konzept im auf Sinnorientierungen ausgerichteten Theorie-Praxis-Verbund einschätzen, wobei die Möglichkeit der Integration von Freizeitsportarten, die Nennung eines verbindlichen Katalogs an Sportarten sowie die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen mehrheitlich als Voraussetzung der Umsetzung gewertet werden. Ferner stimmen die Lehrkräfte der Auswahl sowie der Strukturierung der Inhalte der RRL98 mehrheitlich zu.

Entsprechendes gilt für die in den RRL98 ausgewiesenen Anteile der Sportpraxis im Verhältnis zu denen der Sporttheorie sowohl im Belegungs- wie auch im Prüfungsfach Sport.

Auch sieht die Mehrheit der Lehrkräfte eine deutliche Mehrarbeit durch die Vorgaben und damit die Inhalte und Zielsetzungen der RRL98 nicht. Gleichwohl auch keine wirkliche Aufwertung ihres Faches durch den größer gewordenen Verantwortungsbereich. Der Gleichgewichtung der Erfahrungs- und Lernfelder wird mehrheitlich zugestimmt, die Notwendigkeit eines Theoriekurses in 11/2 zur Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach mehrheitlich abgelehnt.

Die RRL98 treffen also in den zentralen Aspekten mehrheitlich auf Akzeptanz bei den befragten Lehrkräften, und sie werden auch verwendet.

Allerdings dienen die RRL98 den Lehrkräften primär der Grob- und Umrissplanung und sind nicht Arbeitsmittel im Rahmen der alltäglichen Unterrichtsplanung. Sie nutzen die gültigen RRL98 eher weniger häufig, wenn intensiver, dann vorrangig zur Legitimation des eigenen Unterrichts gegenüber Dritten, also bei Unterrichtsbesuchen, im Rahmen der Referendarausbildung, an Elternsprechtagen oder auch zur Vorbereitung von Abiturprüfungen. Dazu passt auch, dass die befragten Lehrkräfte vor allem selbst entwickelte Materialien für ihre Unterrichtsplanungen heranziehen und Lehrpläne für die diesbezügliche alltägliche Arbeit nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Diese halten aber entsprechend ihrer grundsätzlichen Erwartungen an einen Lehrplan im Fach Sport auch für die Rahmenrichtlinien der gymnasialen Oberstufe des Gymnasiums Angaben über fachbezogene Grundanforderungen, Hilfen für den fächerübergreifenden Unterricht sowie einen Minimalkatalog an Inhalten für zwingend notwendig. Es geht also um Inhalte, die sich primär auf die Grob- und Umrissplanung des Unterrichts beziehen.

Nachvollziehbar ist, dass die Forderung nach zusätzlichen Inhalten auch auf den Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts zielt. Dies insofern, als interdisziplinäres Denken wesentliche Voraussetzung für die in den didaktischen Grundpositionen ausgewiesenen Kompetenzbereiche ist, die als gleichgewichtige Komponenten eines sich nicht allein auf die Vermittlung von Sportarten beziehenden didaktischen Ansatzes die Fixierung auf das eigene Fach unterbinden und Verknüpfungen zu anderen Disziplinen aufzeigen muss.

Gleiches gilt für den Bereich der fast einmütigen Forderung nach einem Minimalkatalog an Inhalten sowie der Ausweisung von Grundanforderungen. Das

Fehlen dieser Bereiche erschwert strukturiertes Planen, weil nicht präzise festgelegt ist, worauf aufgebaut, was vorausgesetzt werden kann.

Kritik bezieht sich zudem verstärkt auf, wenngleich nicht unerhebliche Einzelaspekte. So werden die angeführten Beispiele insgesamt nicht als gute Hilfe und nur mit Einschränkungen als geeignet für der Planung von Unterricht betrachtet. Überdies wird deren Anzahl als zu gering eingestuft. Auch wird die Notwendigkeit eines Theoriekurses im 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11 mehrheitlich abgelehnt. Des Weiteren wird beklagt, dass Handreichungen fehlen.

Dass vor allem das Fehlen von Handreichungen als Instrument der Interpretation und damit Umsetzung der Inhalte in die Unterrichtsplanung beklagt wird, ist absolut nachvollziehbar, sind sie doch ein wichtiger Baustein, der über eine gelingende Umsetzung von Inhalten schwerpunktmäßig mitentscheiden kann. Handreichungen, wenn sie denn das beinhalten, was in der Regel von ihnen erwartet wird, nämlich anhand einer Vielzahl von Beispielen zu den verschiedenen Themengruppen differenziert und gehaltvoll aufzuzeigen, was wie gemeint ist und was wie umgesetzt werden kann, geben die Informationen, die gebraucht werden, um Zusammenhänge zu verstehen.

Wenn Inhalte neu sind, wenn Zusammenhänge transparent gemacht werden müssen, eben weil mit der Abkehr von der Konzeption der RRL85 hin zu der Idee der Sinnorientierungen, die nicht auf die primäre Vermittlung von Sportarten zielt, sondern sich in Erfahrungs- und Lernfeldern konkretisiert, für viele Neuland betreten wurde, gerade dann sind eine Vielzahl von Hilfen und unterstützenden Maßnahmen unerlässlich. Diese Hilfen hätten nach Ansicht der Mehrheit der Befragten anhand von Handreichungen gegeben werden müssen.

Hier schließt sich der Kreis, hier wird verständlich, warum das Fehlen auch solcher Hilfen beklagt wurde, die primär der Feinplanung von Unterricht dienen, obwohl die Lehrkräfte sich mehrheitlich dafür ausgesprochen hatten, dass Lehrpläne im Fach Sport wie auch die RRL98 primär der Grob- und Umrissplanung dienen sollten. Als Beispiel sei an dieser Stelle noch einmal auf die Forderung nach „Hinweise(n) auf geeignete Bildreihen, Filme etc.“ verwiesen, die immerhin von 51,6 Prozent der Befragten als „teilweise notwendig“ erachtet wurden. Dieses scheinbar widersprüchliche Antwortverhalten lässt sich damit erklären, dass die Verunsicherung bezüglich der Inhalte der RRL98 bei einigen der befragten Lehrkräfte offenbar recht groß ist.

Gleichsam bedeutet das Fehlen geeigneter Hilfen, worunter auch das Angebot qualifizierter Fortbildungen verstanden wird, dass die Implementierung der RRL98 erschwert wurde und noch wird. So kann unterstellt werden, dass diejenigen Lehrkräfte, die den neuen Inhalten der RR98 in ihrem Kern unsicher gegenüberstehen, und auch keine Hilfen im Verstehen dessen bekommen, was aufgrund des Verbindlichkeitscharakters der RRL98 eigentlich im Unterricht stattfinden müsste, diesen eher ablehnend gegenüberstehen, und sich auf das zurückziehen, was ihre Interpretation der Rahmenrichtlinien ist und was sich aus ihrer Sicht in ihrem Unterricht bewährt hat. Das kann dann allerdings auch etwas sein, was weit von dem entfernt ist, was die RRL98 im Kern intendieren.

7.2 Folgerungen

7.2.1 Direkte Steuerung durch institutionelle Lehrpläne

Aufgezeigt wurde, dass von Rahmenrichtlinien eher geringe Wirkungen der Steuerung des alltäglichen Unterrichts ausgehen. Demgegenüber wirken solche Steuerungen viel stärker, die Ergebnis schulinterner Absprachen und Themenfestlegungen, fächerübergreifender und fachbezogener Vereinbarungen sind, solche also, die direkten Charakters sind. Darüber hinaus sind die Lehrplanbindungen in Schulbüchern und von den Verlagen entwickelte Unterrichtsmaterialien zu nennen. Letzteres aber weniger im Fach Sport, da meist nur im Prüfungsfach Sport Lehrbücher verwendet werden.

Diese Faktoren wirken vor allem deshalb stärker, weil sie wesentlich direkter Einfluss auf unterrichtliches Geschehen nehmen. Sie sind im System der Schule verankerte und akzeptierte Bestandteile, weil sie auf die Bedingungen der jeweiligen Schule von den hier unterrichtenden Lehrkräften für den hier abzuhaltenden Unterricht zugeschnitten sind. Es sind dies bewährte Konzepte, die auf den Fachkonferenzen diskutiert werden und hier auch ihre Bestätigung finden.

Es sind damit institutionelle Lehrpläne, die es nach Angabe der befragten Lehrkräfte an der Mehrzahl der Schulen im Regierungsbezirk Braunschweig gibt. In ihnen konkretisiert sich in meist knapper Form das, was die Rahmenrichtlinien vorgeben. Dies auch deshalb, weil so ein Maß an Gestaltungsfreiheit durch die einzelne Lehrkraft ermöglicht wird. In zumeist grober Reduktion enthalten diese schulinternen Curricula die zu behandelnden Inhalte für das Kursangebot im Fach Sport der gymnasialen Oberstufe. Diese Stoffpläne sind damit der auf die jeweilige Schule passende Zuschnitt der Rahmenrichtlinien und haben für die einzelne Lehrkraft hohen Verbindlichkeitscharakter.

Insofern ist es ein Irrglaube zu hoffen, dass mit der Einführung neuer Rahmenrichtlinien auch unmittelbar deren Praxiswirksamkeit verbunden ist, sie können bestenfalls Impulse zur Veränderung setzen. Diese Impulse greifen aber auch nur dann, wenn es gelingt, auf die schulinternen Curricula zuzugreifen, um diese gleichsam mit zu verändern und neu zu schreiben. Dies wiederum ist aber nur möglich, wenn es neuen Rahmenrichtlinien gelingt, Veränderungsbereitschaft der betroffenen Lehrkräfte zu initiieren, um so einen innerschulischen Diskussionsprozess anzuregen. Akzeptanz und Autorität gemeinsam entwickelter institutioneller Pläne haben dann auch Einfluss auf die inhaltliche Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrkraft. Diese schulinternen Fachcurricula verlieren aber ihre Wirkung, wenn man sie auf andere Schulen übertragen will, weil jede Schule ihre Verabredungen für ihre Bedingungen selbst entwickeln und damit selbst schreiben muss. Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ist also jede Einzelschule gefordert. Die Entwickler von Rahmenrichtlinien, von Lehrplänen

müssen dies berücksichtigen, müssen Anregungsimpulse setzen, die der Schule eigene Räume lässt.

7.2.2 Schulentwicklung

Die Anlässe der Verwendung der RRL98, die recht mäßige Beschäftigung der Fachkonferenzen mit den RRL98, die geringe Anzahl stattfindender gesonderter Veranstaltungen zum Thema RRL98, aber auch die bescheidene Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen zur deren Einführung und Umsetzung lassen darauf schließen, dass nennenswerte Impulse von diesen bezüglich der Schulentwicklung, die ja vor allem in den letzten Jahren mit der Verpflichtung zur Schulprogrammarbeit und Schulprofilfindung viel Aufmerksamkeit in der innerschulischen Diskussion zukam, nicht ausgingen.

Schulentwicklungsprozesse werden doch wohl eher von Faktoren beeinflusst, die nicht unbedingt abhängig von den Rahmenrichtlinien wirken, wie z.B. Klassenfrequenzen, Lehrerversorgung, Arbeitsklima in der Schule, Art und Weise der Zusammenarbeit der Lehrkräfte in ihren Fächern und fächerübergreifend, Interesse der Lehrkräfte an neuen inhaltlichen Konzeption oder auch Formen des Zusammenarbeitens. Ferner davon, inwiefern an der jeweiligen Schule Diskussionen über Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung stattfinden oder stattgefunden haben.

7.2.3 Fortbildung

Auch kann unterstellt werden, dass das Maß der Distanz zwischen „individuellem Lehrplan“, also der von der Lehrkraft erprobten und adaptierten Unterrichtspraxis, und der Konzeption neuer Lehrpläne darüber entscheidet, wie intensiv sich die jeweilige Lehrkraft mit diesen auseinandersetzt. Ist die Kongruenz hier groß, werden die Anlässe zur kritischen Auseinandersetzung eher gering sein. Ist sie gering, kann dies je nach persönlicher Disposition der Lehrkraft zu intensiver Beschäftigung und damit dem möglichen Überdenken der eigenen Position von Sportunterricht verbunden sein. Es kann aber auch genau das Gegenteil erfolgen. Letzteres vor allem dann, wenn qualifizierte Fortbildungen nicht angenommen oder wahrgenommen werden, bzw. wenn z.B. Fachkonferenzen die Beschäftigung mit neuen Lehrplänen nicht auf ihre Agenda setzen.

Wie aufgezeigt, unterscheiden sich die RRL85 von denen des Jahres 1998 grundlegend in der didaktischen Orientierung. Das heißt, das Interesse an einer intensiven Beschäftigung mit den RRL98 hätte gleichsam groß sein müssen. Tatsächlich aber war das Gegenteil der Fall. Die Beschäftigung in den

Fachkonferenzen fiel nicht befriedigend aus, gesonderte Veranstaltungen zur Einführung und zum Verständnis der RRL98 fanden kaum statt und die drei vom NLI angebotenen zentralen Veranstaltungen nach der verbindlichen Einführung der RRL98 wurden nach Angaben des NLI von insgesamt ca. 300 der damals 1932 unterrichtenden Gymnasialkräften im Fach Sport besucht. Demnach haben hier gerade mal 15,52 Prozent der niedersächsischen Sportlehrkräfte eine offizielle Einführung in den Umgang mit den RRL98 im Rahmen bekommen.

Überdies wurden die inhaltliche Qualität, zeitlicher Rahmen, Wahl des Veranstaltungsortes sowie die Effektivität der zentralen wie auch nachfolgender regionaler Veranstaltungen kritisiert.

D.h., die Auseinandersetzung mit den RRL98 im Rahmen offizieller Veranstaltungen fiel gering aus und war von nicht überzeugender Qualität. Der individuelle, von persönlichem Interesse geleitete Kenntniserwerb lag hingegen bei immerhin 55,1 Prozent.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Lehrkräfte überaus deutlich verbindliche Fortbildungsveranstaltungen fordern, damit Lehrplanüberarbeitungen auf breiteste Akzeptanz treffen. D.h., das Interesse an der Auseinandersetzung mit neuen Lehrplänen im Rahmen qualifizierter Schulungen, mit ihren Inhalten, die Bereitschaft zur Diskussion mit z.B. den Fachkollegen und -kolleginnen ist absolut gegeben.

Diese Bereitschaft müsste das Kultusministerium und das für die Umsetzung von Rahmenrichtlinien maßgeblich verantwortliche NLI nutzen und bei zukünftigen Lehrplaneinführungen Fortbildungsveranstaltungen anbieten, die von der Qualität zufriedenstellend und von der Terminlegung erreichbar in einem Umfang anbieten, der es jeder Lehrkraft möglich macht, daran auch teilnehmen zu können. Vor allem sollten diese Veranstaltungen nicht nur nach der verbindlichen Einführung, sondern bereits vorher in einem ausreichendem Maß stattgefunden haben.

Überdies müssten diese Fortbildungen kontinuierlich der verbindlichen Einführung der Rahmenrichtlinienüberarbeitungen folgend stattfinden, damit gewährleistet ist, dass auch Neueinsteiger in den Lehrberuf entsprechend qualifiziert werden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die universitäre wie auch die Fachausbildung in den Studienseminaren dies leistet.

Je höher die Innovationsrate neuer Rahmenrichtlinien ist, desto höher und andauernder müsste demnach auch das Angebot an qualifizierten Fortbildungsangeboten sein. Das heißt auch, dass diejenigen, die fortbilden, qualifiziert sein müssen. Also geht es zunächst einmal auch um die Qualifizierung der Fortbilder. Das NLI darf sich hier nicht auf die Fachberater für den Schulsport verlassen, die obschon sehr qualifiziert, ein notwendiges Fortbildungsangebot neben ihren zahlreichen verpflichtenden anderen Tätigkeiten einfach zeitlich nicht leisten können. Hier müssen interessierte Lehrkräfte gefragt und gefordert werden.

7.2.4 Lehrplanüberarbeitungen

Lehrplanüberarbeitungen sind zeitaufwendige, kostenintensive Verfahren, die in einem Entwurf münden, der im Rahmen des Verwaltungshandelns u.a. einem umfangreichen Anhörungsverfahren unterzogen wird. Lehrplanüberarbeitungen enthalten die didaktischen Implikationen, die zeitabhängig als bildungspolitisch gewollt in die Schule getragen werden sollen. Insofern haben die Lehrplanentwickler ein hohes Maß an Verantwortung, denn die von ihnen entwickelten Pläne müssen von den Anwendern, das heißt den Lehrkräften, umgesetzt werden, damit die Inhalte praxiswirksam werden können.

Folglich entscheidet die Art der Zusammensetzung der Lehrplankommissionen nicht unerheblich über das, was als Ergebnis vorgelegt wird.

Die befragten Lehrkräfte fordern mit eindeutiger Mehrheit, das vor allem Lehrkräfte an Lehrplanüberarbeitungen beteiligt sein sollten, denn sie sind es, die vorrangig mit diesen umgehen müssen, was auch einsichtig ist. Des Weiteren sollte das qualifizierte Urteil von Wissenschaftlern nicht fehlen, Vertreter der Verbände sollten aufgrund befürchteter verbandspolitischer Einflussnahme eher weniger beteiligt werden. Die Meinung bezüglich der Mitarbeit von Eltern sowie Schülerinnen und Schüler ist geteilt.

Lehrplanentwicklung darf kein losgelöster Entwicklungsgang sein. Er muss nach Meinung der Lehrkräfte eingebunden sein in einen Prozess der ständigen Beobachtung durch die Lehrplankommission nach der verbindlichen Einführung, wobei sich die Mehrheit der Befragten sehr deutlich für eine kontinuierliche Berichterstattung der Fachkonferenzen über den Fortschritt der Umsetzung ausspricht. Das gleich gilt für als unbedingt notwendig erachtete Lehrerbefragungen in einer Revisionsphase.

Neben der bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochenen Forderung nach qualifizierten Fortbildungsmaßnahmen sieht eine klare Mehrheit Testphasen vor der Einführung als unbedingt notwendig an.

Dass diese von den Lehrkräften geforderten Handlungsweisen kostenintensiv sind, ist ohne Frage richtig. Gleichwohl gilt es abzuwägen zwischen sinnvollen und selbst von den Lehrkräften gewollten Maßnahmen mit dem wahrscheinlichen Ergebnis, dass eine höhere Akzeptanz und damit Praxiswirksamkeit gegeben ist, und einer möglicherweise weniger kostenintensiven Entwicklung von Lehrplänen, die die von den Lehrkräften als geeignet bezeichneten Maßnahmen ignoriert, aber dann Gefahr läuft, Resultate zu erbringen, die auf Widerstand, Unverständnis oder gar Blockaden treffen.

7.3 Empfehlungen

Die grundsätzliche Notwendigkeit von Rahmenrichtlinien wird von den Lehrkräften durchaus gesehen. Rahmenrichtlinien sind als Normen setzendes Regulativ gemeinhin akzeptiert. Gleichwohl ist die Annahme falsch, dass von ihnen auf direktem Weg wirksam in Unterrichtsprozesse eingegriffen werden könnte. Auf enge Vorgaben ausgerichtete Rahmenrichtlinien greifen nicht, da sie die unterschiedlichen Bedingungen der verschiedenen Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten missachten. Dies führte überdies zu Unverständnis, Fehlinterpretationen, Blockaden und Distanz mit dem Ergebnis der Verweigerung, Lehrplanüberarbeitungen in der Schule umzusetzen.

Die Entwicklung von Rahmenrichtlinien kostet Geld, kostet Zeit, bemüht Kommissionen. Will man die herrschende Kluft zwischen Aufwand und Ertrag reduzieren, gilt es Folgendes im Sinne einer Optimierung zu berücksichtigen:

Neue Rahmenrichtlinien im Fach Sport müssen, um auf breiteste Akzeptanz zu treffen,

- die Rezeptionsgewohnheiten der Lehrkräfte berücksichtigen
- sich an den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientieren
- fachgebundene Zielsetzungen ausweisen
- einen Minimalkatalog an verbindlichen Inhalten und Anforderungen nennen
- realisierbare Zielsetzungen und Inhalte beinhalten
- innovative Aspekte aufzeigen
- so konzipiert sein, dass die Diskrepanz zwischen bewährter Unterrichtspraxis und der Maßgabe zur Veränderung dieser tragbar ist, d.h., die Lehrkraft muss sich aufgefordert fühlen, die eigenen Unterrichtskonzepte mit den veränderten Ansprüchen im Sinne einer Optimierung abzugleichen
- in der Art der Darstellung verständlich und nachvollziehbar sein
- Spielraum für individuelle Unterrichtsgestaltung zulassen
- einen umfangreichen Bestand an Beispielen für die Umsetzung der Themen und Inhalte aufzeigen
- Lehrkräfte bei der Entwicklung maßgeblich beteiligen
- bei der Einführung durch ein umfangreiches, qualitativ stimmiges Konzept verbindlicher Fortbildungsveranstaltungen transparent gemacht werden

- durch ergänzende Handreichungen in ihren inhaltlichen Festlegungen nachvollziehbarer werden.

Auf der anderen Seite ist ein Ansatz denkbar, der allerdings Abkehr von der traditionellen Fokussierung des Lehrplankonzepts auf den Adressaten Lehrkraft nimmt, und stärker auf die Einzelschule und damit den institutionellen Lehrplan zielt. Dieser Ansatz ist eher dem Gedanken der Ausbildung von Schulprofilen und der Schulprogrammarbeit verpflichtet. Die Verantwortung liegt hier stärker im Bereich der Einzelschule und verlangt von ihr Koordinierungsaufgaben im schulischen Miteinander. Dies bedeutet auch, dass der Einzelschule ein hohes Maß an Gestaltungsspielraum, an eigener Ausgestaltung thematischer Konzepte zugestanden wird.

Der Gedanke der zunehmenden Selbständigkeit der Schule wird seit einiger Zeit konsequent auch mit der Übertragung zunehmender Verantwortung im Verwaltungsbereich umgesetzt. Schulleitungen bekommen von den Bezirksregierungen Aufgaben zugewiesen, für die sie noch vor einigen Jahren allein verantwortlich waren, z.B. für die Besetzung von Stellen. Im Rahmen der sog. Schulstellen haben die Schulen jetzt selbständig Auswahlentscheidungen zu treffen.

Auf der anderen Seite ist die Ausweisung verbindlicher Standards in den Kernfächern in Niedersachsen nach PISA beschlossene Sache, d.h., es werden Grundanforderungen formuliert, deren Umsetzung zwingend ist, um Vergleichbarkeit herzustellen. Also entscheidet die Einzelschule, in welcher Form dies zu geschehen hat, was wiederum einen deutlichen Rahmen an Gestaltungsfreiheit zwingend notwendig macht, den die Schulen auch selbstbewusst einfordern.

Es wäre nur konsequent, Lernplanüberarbeitungen auf diese veränderte Situation hin auszurichten. D.h., Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien zu entwickeln, die ein Kerncurriculum für die einzelnen Fächer beinhalten und auf Detailregelungen und umfangreiche Stoffpläne verzichten. Von derartigen Kerncurricula könnte dann erwartet werden, dass sie deutliche Impulse für Innovationen in den Schulen und damit der Schulprogrammentwicklung setzten.

Solche Lehrpläne wendeten sich in erster Linie an die Schule. Im zweiten Schritt gelte es dann, schulinterne Programme bzw. fachinterne Pläne mit z.B. fächerübergreifenden Wirkungen, d.h. institutionelle Lehrpläne zu entwickeln. Der Zugriff auf diese Pläne ist, wie in dieser Studie aufgezeigt wurde, sehr viel höher als der auf die offiziellen Rahmenrichtlinien. Sie treffen bei den Lehrkräften auf sehr viel mehr Akzeptanz, sie sind die deutlich stärkere Grundlage der Unterrichtsplanung der Lehrkräfte. Somit ließen sich auf diesem Wege nachhaltigere Wirkungen von offiziellen Rahmenrichtlinien erzielen.

8 Literaturverzeichnis

- ADL-AMINI, B./ KÜNZLI, R.: Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1991
- ALTENBERGER; H.: Sportlehrerurteil und Curriculumentwicklung, Ahrensburg 1974
- ARNOFF, St.: Evaluation issues in the educational product life cycle. In: May, L. : Evalution business and industry training, Boston, Dordrecht, Lancaster 1987
- ASCHEBROCK, H. & HÜBNER, H.: Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Curriculumforschung! In: Scherler, K.: Sportpädagogik – wohin? Clausthal-Zellerfeld 1989
- ASCHERSLEBEN, K.: Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff, Bad Heilbrunn 1993
- BALZ, E.: Initiative im Tischtennis. In: Sportpädagogik 13 (1989) 2
- BALZ, E.: Fachdidaktische Konzepte oder. Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: Sportpädagogik 2/92, Seite18
- BALZ, E. / BENNING, A. / NEUMANN, A & TRENNER, B.: Wie Lehrer/innen die Richtlinien Sport einschätzen, Bielefeld 1993. In: Bielefelder Beiträge zur Sportwissenschaft, Nr. 16
- BALZ, E.: Drei Argumente für den Schulsport. In: sportunterricht 6 /2000
- BAUMERT,J.. BOS, W. (Hg.): TIMSS/III – Deutschland. Der Abschlussbericht, Berlin 2000
- BECKERS, E.: Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik. In: Sportwissenschaft 17 (1987) 3
- BENDLER A.: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. In: Pädagogik Nr. 3 / 1995
- BEYWL, W.: Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie, Frankfurt / Main, 1988
- BORTZ, J.: Lehrbuch der Statistik, Berlin 1984
- BORTZ, J.: Statistik für Sozialwissenschaftler, Berlin 1993
- BORTZ, J. / DÖRING, N.: Forschungsmethoden und Evaluation, Berlin 1995

- BRETTSCHEIDER, W.-D.: Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik, Ahrensburg 1975
- BRODTMANN, D.: Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaft 1 (1971)
- BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport, Heilbronn 1979
- BROMME, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern 1992
- BEHLER, G.: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1999
- BIEHL, J. / HOPMANN, S. / OHLHAVER, F.: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik, Heft 5/1996
- BIEHL, J. / OHLHAVER, F. / RIQUARTS, K.: Sekundäre Lehrplanbindungen : Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen, Kiel 1999
- BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN-WESTFALEN: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied/Kriftel/Berlin 1995
- BITTLINGER, L. / FLÜGGE, U. / von ALT-STUTTERHEIM, W. / MÜLLER, J. & ANDREAS, R.: Lehrer und Lehrplan in der Grundschule. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Bayern, München 1980
- BRÄUTIGAM, M.: Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern, Ahrensburg 1986
- BÜHL, A. / ZÖFEL, P.: SPSS 11 – Einführung in die moderne Datenanalyse, München 2003
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis, Bonn 1983
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Modellversuche im Bereich des Sport. Bericht über eine Auswertung von Dietrich Kurz, Bonn 1985. BLK: Materialien zur Bildungsplanung, Heft 13, Bonn 1985
- CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.C.: Experimental and quasi-experimental designs for research, Chicago 1963

- CLARK, C.M. & YINGER, R. J.: Teachers' thinking. In: Peterson, P. L. & Walberg, H. J. (Hg.): Research on teaching, Berkeley 1979
- CRONBACH, L.J. & SUPPES, P.: Research of Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry for Education. New York 1969
- DASCHNER, P.: Verführung von oben oder Bedürfnis von unten? Zur Diskussion um Schulautonomie in Hamburg. In: Daschner, P. / Rolff, H.-G. / Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie-Chancen und Grenzen: Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/München 1995
- DIEKERT, J.: Lehrplan, Curriculum. In: Eberspächer, H. (Hg.): Handlexikon Sportwissenschaft, Reinbek/Hamburg 1987
- DIEKERT, J.: Die gegenwärtige sportdidaktische Diskussion und neue Rahmenrichtlinien. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.), Fachtagung Melle 1998
- DIETRICH, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidungen, Ahrensburg 1972
- DINGELDEY, E. u.a.: Evaluation der Rahmenrichtlinien in Hessen, Wiesbaden 1983
- DEUTSCHER SPORTLEHRERVERBAND (Hg.): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, des Präsidenten des Deutschen Sportbundes und des Vorsitzenden der Sportministerkonferenz anlässlich der Fachtagung des Deutschen Sportlehrerverbandes am 10. – 11. November 2000 in Mainz, Schriftenreihe des DSLV, Band 21, Baunatal 2000
- DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1965
- DUNCKER, L.: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule, Ulm 1996
- EHNI, H.: Sport und Schulsport, Schorndorf 1977
- EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung, Berlin 1998
- ELFLEIN, P.: Sportpädagogik und Sportdidaktik, Hohengehren 2000
- ENGLER, H.-J. / HECKER, G. & HÖLTER, G.: Evaluation eines Sportcurriculums für die Primarstufe. In: Sportwissenschaft 11 (1981) 4
- FELDMANN, K.: MEAP – Eine Methode zur Erfassung der Alltagstheorien vom Professionellen. In: Schön, B. & Hurrelmann, K. (Hg.): Schulalltag und Emperie, Weinheim / Basel 1979

- FISCHER, P. R.: Neue Lehrpläne. Wer braucht sie, wer will sie, wem nützen sie? Hamburg 1996
- FLECHSIG, K. H./ HALLER, H. D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973
- FLEISCHER-BICKMANN, W.: Rahmenplan und Schulcurriculum. In: Buchen, H. / Horster, L./ Rolff, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung, Stuttgart 1994
- FORSTER, H. / REICHEL, H. & WEBER, H.: Grundzüge der Evaluation der Lehrplanentwürfe Klassen 7-9/10 in Rheinland-Pfalz. In: Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.): Lehrplanerprobung im Schulalltag. Informationen Nr. 32 (1980)
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen 1990
- FULLAN, M.: Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U., Frey, K., Haft, M. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1983
- FUHRMANN, E.: Curriculumreform in Brandenburg. Zu den angestrebten und erzielten Resultaten landeseigener Rahmenpläne. In: Schulleitung, Stichwort Unterricht, Stuttgart 1994
- FRANKLIN, J.L. & TRASHER, J.H.: An introduction to program evaluation, New York 1976
- FUNKE, J.: Curriculumrevision im Schulsport, Ahrensburg 1979
- FUNKE, J. (Hg.): Sportunterricht als Körpererfahrung, Reinbek 1983
- FUNKE, J.: Grundlagen – Einleitung (J. Funke in Diskussion mit G. Treutlein). In: Treutlein, G. / Funke, J. / Sperle, N. (Hg.): Körpererfahrung in traditionellen Sportarten, Wuppertal 1986
- FUNKE, J.: Unterricht öffnen – offener unterrichten. In: sportpädagogik 15 (1991) 2
- GAENSSLEN, H. & SCHÜBO, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse, München 1976
- GEHNEN, W. / PACHE, D & KUNTZE, H.: Einstellungen von Grundschullehrern zu Lehrplänen im Fach Sport. In sportunterricht 32 (1983) 7
- GESSMANN, R.: Sportunterricht heute: Zwischen Sportartenlernen, Sozialerziehung, Bewegungsarrangement und Körpererfahrung. In: Allmer, H. (Hg.): Sport und Schule, Reinbek 1984

- GLASS, G. / ELLET, F. S.: Evaluation Research. In: Rosenzweig, M.R. / Porter, L.W. (Hg.) : Annual review of psychology, New York 1980
- GOODLAD, J.: Educational Renewal. Better teachers, better schools, San Francisco 1993
- GRÖSSING, St.: Die theoretische Beruhigung. In: Andrecs, Herrmann / Redl, Sepp (Hg.): Leibeserziehung Enquete, Wien 1985
- GRÖSSING, St. : Vom Nutzen der Sportdidaktik für den Schulsport. In: sportpädagogik 12 (1988) 3
- GRÜNER, H.: Evaluation und Evaluationsforschung im Bildungswesen. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993) 1
- GRUPE, O.: Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. In: Sportwissenschaft 1 (1971)
- GRUPE, O.: Brauchen wir eine neue Sportkultur. In: Dokumentation des Symposiums Schulsport im Wandel der Zeit, Wangen 1994
- GRUNER & JAHR: STERN, Heft 28, Hamburg 2002
- GERBAULET, S. / HERZ, O. / HUBER, L.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden, Stuttgart 1972
- JOST, E. (Hg.): Sportcurriculum. Entwürfe – Aspekte – Argumente, Schorndorf 1973
- HAENISCH, H.: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculumevaluation, Paderborn 1982
- HAENISCH, H. / HELLMICH, S. / WILDEN, H.-P.: Erprobungsverfahren mit den Unterrichtsempfehlungen und Projektentwürfen für die Klassen 9 und 10 der Hauptschule, Soest 1984
- HAENISCH, H. / SCHIRP, H.: Blickpunkt: Lehrplan. Ein Frageraster als Reflexionshilfe zur Entwicklung und Beurteilung von Lehrplänen, Soest 1985
- HAENISCH, H.: Wirkungsweise und Wirkungsgrad von Richtlinien und Lehrplänen. In: Pädagogische Führung 4 (1993)
- HAENISCH, H.: Wie Lehrerinnen und Lehrer auf curriculare Innovationen reagieren. Untersuchungsergebnisse und Folgen für die Praxis. Soest 1994
- HAFT, H. / HOPMANN, S.: Der gesellschaftliche Ort der Lehrplanarbeit – eine Skizze zu seiner Geschichte, Kiel 1986

- HALLER, H. D.: Zur Empirie der Lehrplan-Entwicklung, Konstanz 1971
- HALLER, H. D.: Prozeß – Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD, Konstanz 1973
- HAMEYER, U.: Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 3, 1992
- HAMEYER, U.: Bildungspläne kritisch befragt. Ergebnisse einer Umfrage und vergleichenden Analyse. In: Die Deutsche Schule, Heft 19/1972
- HAMEYER, U.: Der Funktionswandel von Lehrplänen. Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision. In: Deutsche Schule, Heft 2/1992
- HAMEYER, U. / FREY, K. / HAFT, H.: Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983
- HEINER, M.: Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Heiner, M. (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation, Freiburg 1996, Seite 20 ff. 1996
- HERMAN, MORRIS & TAYLOR: Kennzeichen von formativer und summativer Evaluation 1988. In: Wottawa, H.: Lehrbuch der Evaluation, Bern 1998
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Hessisches Schulgesetz, Wiesbaden 1997, Kapitel 3
- HOFMANN, G. /FARGEL, M.: Evaluationsforschung. In: Eyferth, H. /Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied 1984
- HOPMANN, St.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln, Kiel 1988
- HÜBNER, H: Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms. Beitrag zu einer sozialwissenschaftlich fundierten und beratungskompetenten Sportpädagogik, Münster/Hamburg 1994
- HÜBNER, H.: Wie können Richtlinien und Lehrpläne für die Praxis des Schulsports wirksam werde? In: Zeuner, A., Senf, G. & Hofmann, S. (Hg.): Sport unterrichten – Anspruch und Wirklichkeit, Sankt, Augustin 1995
- HUBER, L.: Einschränkung, aber auch Öffnung. Der Bericht der Expertenkommission und die KMK-Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik 2/96.
- IHDE, A.: Einstellung von Lehrern zu Richtlinien im Fach Sport. In: sportunterricht 37 (1988)

JANK, W. / MEYER, H.: Didaktische Modelle, Frankfurt / Main 1991

KLAFKI, W.: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule / 3, Beiheft, Weinheim 1995

KMK-EXPERTENKOMMISSION (Hg.): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe. Bericht und Vorschläge, Fassung vom 16.10.1995, Mainz 1995

KMK-EXPERTENKOMMISSION (Hg.): 5. Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs vom 30.11. – 01.12.1995, Mainz 1995

KMK (Hg.): Vereinbarungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe, Mainz 1972

KNAB, D.: Ergebnisse aus der Curriculumdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: Biemer, G./ Knab, D.(Hg.): Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg/Basel/Wien 1982

KNAB, D.: Zur didaktischen Theorie. Ergebnisse aus der Curriculumdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf Lehrplanebene in Schulen, Frankfurt/Main 1988

KNAB, D.: Der Beitrag der Curriculumforschung zu Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Versuch einer Zwischenbilanz. In: Hameyer, U. / Frey, K. / Haft, H. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983

KÖNIG, E. / ZEDLER, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaften, Düsseldorf 1983

KÖSEL, E.: Die Modellierung von Lernwelten: ein Handbuch zur subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau 1995

KRON, F.W.: Grundwissen Didaktik, München 1994

KÜNZLI, R. / HOPMANN, St. (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird, Zürich 1998

KUNERT, K.: Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen: Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern; Interpretationen – Folgerungen, Basel 1983

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. Bd. I – IV, Köln 1980

KURZ, D.: Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit. In: Sportwissenschaft 1 (1971)

- KURZ, D.: Analytisches und Konstruktives. Elf neue Bücher zum Schulsport. In: Sportwissenschaft 5 (1975), 3 / 4
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports, Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik Schorndorf 1977
- KURZ, D: Schulsport in einer sich verändernden Welt. In: sportpädagogik 6, 1993
- LAGING, : Verständigen statt Verwalten. Für eine veränderte Unterrichtsmethodik. In: sportpädagogik 15, 1991
- LANGE , J: Zur gegenwärtige Situation der Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft 5 (1975) 3 / 4
- Likert, R.: A Technique for the Measurement of Attitudes, Archives of Psychology, No. 140, 1- 55. 1932
- LÜTGERT, W & STEPHAN, H.-U.: Implementation und Evaluation von Curricula: Deutschsprachiger Raum. In: Hameyer, U., Frey, K. & Haft, H. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1983
- LEUTERT, H. et al.: Evaluation der Vorläufigen Rahmenpläne in der Sekundarstufe I des Landes Brandenburg, Brandenburg 1999
- MÜLLER, I.M.: Das Gymnasium und seine Lehrpläne, München 1992. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Arbeitsbericht Nr. 203, Bände 1 + 2
- MYANTZ, R.: Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung. In: Myantz,R. (Hg.): Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte, Königsstein/Taunus 1980
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport, Hannover 1982
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM(Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – Sport – gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Erlass d. Mk v. 28.11.1997 –201-82 150/6, Hannover 1997
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 12, Hannover 1997
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, HEFT 6, Hannover 1998

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.) Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg - Sport, Hannover 1997

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (EB-VO-GOF). Erlass vom 26.05.1997 – Schulverwaltungsblatt (SVBL. 6/97)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und Kolleg (AVO-GOFAK9 vom 26.05.1997 (SVBL. 6/97)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg (EB-AVO-GOFAK). Erlass vom 26.05.97 (SVBL.6/97)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Schulprogrammentwicklung und Evaluation, Hannover 1998

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hg.): Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport, Hannover 1998

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 03. März 1998, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.12.2001 (Nds. GVBL. ,Seite 806)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung vom 03. März 1998 (Nds. GVBL.S.137), zuletzt geändert durch § 16 des Gesetzes vom 17. Dezember 1999 (Nds. GVB.,S.430)

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Lande Niedersachsen – Sport, Hannover 1999

OHLHAVER, F.: Sekundäre Lehrplanbindungen. In: Biehl, J. / Ohlhaber, F. / Riquarts, K. : Sekundäre Lehrplanbindungen : Vergleichende Untersuchungen zur Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen, März 1999

PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (PLIB): Vom Lehrplan zum Rahmenplan. Arbeitsmaterialien zur Unterrichtsreform im Land Brandenburg

RAUIN U. / TILLMANN, K.-J. / VOLLSTÄDT, W./ HÖHMANN, K.: Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln: Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die deutsche Schule, Heft 1/1996

- RAUIN, U./ WILLIAMS, S.: Das „Nationalcurriculum in England und Wales. In: Pädagogik, Heft 5/1996
- ROBINSON, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967
- ROLFF, H.G.: Schulentwicklung und Qualitätssicherung, Hannover 1997
- ROLFF, H.G. (Hg.): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, Weinheim 1998, Seiten 216 f.
- SANDERS, J. R. / Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Hg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Deutsche Fassung. Bearbeitet von Beywl, W. / Widmer, T. / Sanders, J.R., Opladen 1999
- SANTINI, B.: Das Curriculum im Urteil der Lehrer, Basel 1971
- SANTINI-AMGARTEN, B.: Gebrauchen Privatschulen den Lehrplan anders? Eine Vergleichsuntersuchung bei katholischen Schulen. In BILDUNG Beiheft 12. Luzern: Arbeitsstelle für Bildung der Schweizer Katholiken, Luzern 1999
- SCHIERZ, M.: Sport als Kompensationsinstanz für Sinndefizite. In: Sportwissenschaft 23 (1993) 1
- SCHNELL, R. / HILL, P.B. / ESSER, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, München 1999
- SCHÖN, B. & HURRELMANN, K. (Hg.): Schulalltag und Empirie, Weinheim / Basel 1979
- SCHREMBBS, E./ POHLE, A.: Neue Wege zur Erarbeitung und Umsetzung von Rahmenrichtlinien. In: Niedersächsisches Kultusministerium. SVBL 4/93
- SCRIVEN, M.: Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, C. (Hg.): Evaluation, München 1972
- SHADISH, W.R. / COOK, T.D. / LEVINGTON, L.C.: Foundation of Programm Evaluation, Newbury Park 1991
- SÖLL, W.: Im Brennpunkt. In: sportunterricht 35, 1986
- SÖLL, W.: Didaktische Vorüberlegungen als Grundlage methodischen Handelns. In: Czwalina, C.: Methodisches Handeln im Sportunterricht, Schorndorf 1988
- SÖLL, W.: Brennpunkte und Problemfelder der Sportdidaktik. Lernziele oder Bildungsziele? In: Lehrhilfen für den Sportunterricht (1994) 2
- SÖLL, W. / KERN, U.: Alltagprobleme des Sportunterrichts, Schorndorf 1999

- STAFFLEBEAM, D. et al.: Educational Decision Making, Illinois 1971
- STAKE, R.E.: Program evaluation, particularly responsive evaluation. In: Dockrell/Hemilton (Hg.): Rethinking educational research, London 1980, Seiten 72 ff.
- STEGEMANN, H.: Sportlehrer und ihre Unterrichtsvorbereitung. In: sportunterricht 35 (1986) 2
- STIBBE, G.: Brauchen wir eine Neuorientierung des Schulsports? In: sportunterricht 41, 1992
- TERHART, E.: Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden. In: Hameyer, U. et al.: Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim 1983
- TESCHNER, W.P.: Curriculumreform als Innovation: Strategien und Modelle unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Forschung. In: Frey, K.: Curriculum-Handbuch. Band I, München 1975
- TREBELS, A.: Sportunterricht in der Neuen gymnasialen Oberstufe. In: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hg.), Fachtagung Melle 1998
- VOLKAMER, M.: Die Verfremdung des Sports durch Sportunterricht, In: Sport-Praxis 21, 1980
- VOLKAMER, M.: Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports, Schorndorf 1987
- VOLLSTÄDT, W. / TILLMANN, K.-J. / RAUIN, U. / HÖHMANN, K. / TEBRÜGGE, A.: Lehrpläne im Schulalltag, Opladen 1999
- VORLEUTER, H.: Evaluierung einer Lehrplankonzeption, Hamburg 1998
- WEINERT, F.E.: Wie erwirbt man Schlüsselqualifikationen? In: Die Deutsche Schule Nr. 2/1995
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952
- WESTPHALEN, K.: Lehrplan-Richtlinien-Curriculum, Stuttgart 1985
- WIDMER, K.: Sportpädagogik. Prologomina zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft, Schorndorf 1974
- WITTMANN, W.: Evaluationsforschung – Aufgaben, Probleme und Anwendungen, Berlin 1985

WOTTAWA, H.: Evaluation. In: Wiedemann, B. u.a. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim 1993

WOTTAWA, H. / THIERAU, H.: Evaluation, Bern, Stuttgart, Toronto 1990

ZEUNER, A. / SENF, G & HOFMANN, S. (Hg.): Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit, Sankt Augustin 1995

ZIMBARDO, P.G.: Psychologie, Berlin 1995

9 Anhang

9.1 Fragebogen

Ihre Meinung ist wichtig!

Fragebogen zur allgemeinen Akzeptanz von Lehrplänen im Sportunterricht, zur Verwendung, Auseinandersetzung und Umsetzung der Rahmenrichtlinien Sport der gymnasialen Oberstufe 1998 (RRL 98)

1. Im ersten Fragenkomplex geht es darum zu erfragen, wie Sie als Lehrkraft die Notwendigkeit von Lehrplänen im Fach Sport sehen, welche Bereiche Lehrpläne enthalten bzw. wie genau diese geregelt sein sollten und welche Materialien Sie zur Vorbereitung ihres Unterrichts heranziehen.

1.1 Bitte schätzen Sie die Notwendigkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsplanung im Schulsport ein!

Staatliche Lehrpläne im Schulsport sind notwendig, um...

	stimmt voll und ganz	stimmt weit- gehend	stimmt zum Teil	stimmt weit- gehend nicht	stimmt absolut nicht
	1	2	3	4	5
1...Unterrichtsziele festzulegen.	☐	☐	☐	☐	☐
2...Unterrichtsmethoden festzulegen.	☐	☐	☐	☐	☐
3...Unterrichtsinhalte und -themen zu planen.	☐	☐	☐	☐	☐
4...einen Stoffverteilungsplan aufzustellen.	☐	☐	☐	☐	☐
5...gegenüber Eltern Unterrichtsvorgaben zu legitimieren.	☐	☐	☐	☐	☐
6...gegenüber Kollegen Unterrichtsvorgaben zu legitimieren.	☐	☐	☐	☐	☐
7...eine fachbezogene Verständigung zu sichern.	☐	☐	☐	☐	☐
8...verbindliche Standards für die Bewertung von Schülerleistungen festzulegen.	☐	☐	☐	☐	☐
9...Leistungen regional vergleichen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
10..Leistungen überregional vergleichen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐
11..die Kontinuität von Unterricht zu gewährleisten.	☐	☐	☐	☐	☐
12..das eigene Nachdenken über Ziele zu unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
		☐			

13..das eigene Nachdenken über Methoden zu unterstützen. ☐ ☐ ☐ ☐

14..das eigene Nachdenken über Inhalte zu unterstützen. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

15..Sonstiges:

1.2 Bitte kreuzen Sie an, was in einem Lehrplan Sport „verbindlich“, was „empfehlend“ und was „nicht“ enthalten sein sollte!

In einem Lehrplan sollte(n) ...

	verbindlich enthalten sein. 1	empfehlend enthalten sein. 2	nicht enthal- ten sein. 3
16..bildungspolitische Zielsetzungen	☐	☐	☐
17..Angaben über die langfristigen Zielsetzungen und Aufgaben des Faches	☐	☐	☐
18..die jeweiligen Ziele der Jahrgangsstufen	☐	☐	☐
19..Angaben über Inhalte und Themen des Faches	☐	☐	☐
20..Lernziele für einzelne Unterrichtseinheiten	☐	☐	☐
21..Angaben über die Reihenfolge der zu behandelnden Themen	☐	☐	☐
22..Zeitvorgaben für zu behandelnde Themen	☐	☐	☐
23..Angaben über fachbezogene Grundanforderungen	☐	☐	☐
24..Angaben über fachbezogene Zusatzanforderungen	☐	☐	☐
25..ein Minimalkatalog an Lehrinhalten	☐	☐	☐
26..ein Katalog an weiterführenden Lehrinhalten	☐	☐	☐
27..Formen von Leistungsmessungen	☐	☐	☐
28..Zeitpunkte von Leistungsmessungen	☐	☐	☐
29..Hinweise zur Leistungsbeurteilung	☐	☐	☐
30..Hinweise auf Medien	☐	☐	☐
31..Hinweise auf Methoden und Verfahren	☐	☐	☐
32..Stoffverteilungspläne für das Schuljahr	☐	☐	☐

33..Pläne für Unterrichtseinheiten	☐	☐	☐
34..Pläne für Kursentwürfe	☐	☐	☐
35..pädagogische und fachdidaktische Begründungen	☐	☐	☐
36..praktische Anregungen zur Umsetzung der in den Rahmenrichtlinien formulierten Anforderungen	☐	☐	☐
37..weiterführenden Literaturhinweise zu einzelnen Lehrinhalten	☐	☐	☐
38..Sonstiges:			

1.3 Bitte kreuzen Sie an, welche Materialien Sie zur eigenen Unterrichtsplanung heranziehen!

Zur eigenen Unterrichtsplanung nutze ich...

	immer	häufig	manchmal	selten	nie	in der Schule nicht vorhanden
	1	2	3	4	5	6
39..den gültigen Lehrplan.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40..selbst entwickelte Unterrichtsmaterialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41..von der Fachkonferenz entwickelte Materialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42..von Kolleginnen/Kollegen entwickelte Materialien.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43..fachwissenschaftliche Bücher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44..Fachzeitschriften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45..Nachschlagewerke.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46..sonstige Unterrichtsmaterialien von Verlagen (z.B. Bildreihen, CDs, Videos u.ä.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47..das für den Sportunterricht (Theoriebereich) eingeführte Buch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48..Tagespresse und Wochenzeitschriften.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49..Lehrpläne anderer Bundesländer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50..Sonstiges:						

1.4 Bitte kreuzen Sie an, wie genau die im Folgenden genannten Bereiche durch einen Lehrplan geregelt sein sollten !

	sehr genau	genau	teils/ teils	weniger genau	gar nicht
	1	2	3	4	5
51..Unterrichtsziele	☐	☐	☐	☐	☐
52..Unterrichtsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐
53..Unterrichtsmethoden	☐	☐	☐	☐	☐
54..Unterrichtsorganisation	☐	☐	☐	☐	☐

2. Im zweiten Fragenkomplex geht es darum zu erfragen, in welcher Form Sie sich mit den seit dem 01. Februar 1998 verbindlich eingeführten Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe auseinander gesetzt haben, wie Sie mit ihnen umgehen und auf welche Akzeptanz die RRL98 bei Ihnen treffen.

2.1 Bitte kreuzen Sie an, wie umfangreich Sie sich mit den RRL 98 beschäftigt haben!
(Bitte nur ein Feld ankreuzen!)

Ich habe...

- 55..mich mit den RRL98 noch nicht beschäftigt. ☐
- 56..die RRL 98 nur auszugsweise gelesen. ☐
- 57..die RRL98 fast vollständig gelesen. ☐
- 58..die RRL98 vollständig gelesen. ☐
- 59..die RRL98 vollständig gelesen und intensiv durchgearbeitet. ☐

Falls Sie die Frage 2.1 (55) angekreuzt haben, gehen Sie bitte zum Fragenkomplex 4 auf der Seite 12! Vielen Dank!

2.2 Bitte kreuzen Sie an, wie Sie Ihre Kenntnisse über die RRL98 erworben haben!
(Mehrfachnennungen sind möglich!)

Ich habe Kenntnisse erworben im Rahmen...

- 60..privater Interessen. ☐
- 61..einer offiziellen Fortbildungsbildungsveranstaltung auf regionaler Ebene. ☐
- 62..einer offiziellen Fortbildungsbildungsveranstaltung auf überregionaler Ebene. ☐

Sollte Ihnen nach eigener Einschätzung aufgrund Ihrer derzeitigen Kenntnisse eine Beurteilung der RRL98 nicht möglich sein, gehen Sie bitte direkt über zum Fragenkomplex 4 auf der Seite 12! Vielen Dank!

2.6 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zur didaktischen Konzeption der RRL98 zustimmen können!

	stimmt voll und ganz	stimmt weit- gehend	stimmt zum Teil	stimmt weit- gehend nicht	stimmt absolut nicht
	1	2	3	4	5
79..Die Konzeption entspricht einem zeitgemäßen Verständnis von Sportunterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
80..Die konzeptionelle Ausrichtung auf unterschied-Sinnorientierungen im Theorie-Praxis-Verbund ist ein richtiger Ansatz.	☐	☐	☐	☐	☐
81..Die Ausbildung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sind sinnvolle Zielsetzungen im Sportunterricht der Oberstufe.	☐	☐	☐	☐	☐
82..Die grundsätzliche Gleichgewichtung dieser Kompetenzbereiche ist richtig.	☐	☐	☐	☐	☐
83..Die didaktische Konzeption der offenen Handlungsfelder ist ein sinnvoller Ansatz.	☐	☐	☐	☐	☐
84..Die großen Spielräume in der Auswahl der Unterrichtsthemen sind Voraussetzung eines vielseitigen Sportunterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐
85..Die Möglichkeit der Integration sogenannter Freizeitsportarten in den Sportunterricht ist ein richtiger Ansatz.	☐	☐	☐	☐	☐
86..Der Verzicht auf die Nennung eines verbindlichen Sportartenkatalogs ist zu begrüßen.	☐	☐	☐	☐	☐
87...Die Ausrichtung der Unterrichtskonzepte auf schülerorientiertes Arbeiten ist richtig.	☐	☐	☐	☐	☐

2.7 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zum Bereich der „Unterrichtsinhalte“ zustimmen können!

	stimmt voll und ganz	stimmt weit- gehend	stimmt zum Teil	stimmt weit- gehend nicht	stimmt absolut nicht
	1	2	3	4	5
88..Die grundsätzliche Trennung in die Erfahrungs- und Lernfeldgruppen A + B ist eine sinnvolle Unterscheidung.	☐	☐	☐	☐	☐
89..Die Abgrenzung nach Themengruppen wie z.B. „Auf dem Wasser“ oder „Kämpfen“ ist eine sinnvolle Unterscheidung.	☐	☐	☐	☐	☐
90..Eine Abgrenzung nach Sportarten wäre sinnvoller.	☐	☐	☐	☐	☐
91..Die Zuordnung der Themengruppen in die Erfahrung- und Lernfelder A + B ist sachlich stimmig.	☐	☐	☐	☐	☐
92..Die inhaltliche Ausgestaltung der Themengruppen ist sachlich stimmig.	☐	☐	☐	☐	☐
93..Die in den Themengruppen angeführten Beispiele sind eine gute Hilfe bei der Planung von Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
94..Die in den Lernbereichen der Sporttheorie angeführten Beispiele sind eine gute Hilfe bei der Planung von Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐

2.8 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zu den Vorgaben im Bereich der „Anforderungsprofile und der Leistungsbewertung“ zustimmen können!

	stimmt voll und ganz	stimmt weit- gehend	stimmt zum Teil	stimmt weit- gehend nicht	stimmt absolut nicht
	1	2	3	4	5
95..Die starke Gewichtung der Sporttheorie im Prüfungsfach Sport ist sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
96..Die Berücksichtigung beider Erfahrungs- und Lernfeldgruppen im Prüfungsfach Sport ist sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐

2.9 Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die Festlegung der Anteile in der Bewertung der Sporttheorie bzw. Sportpraxis einschätzen!

97..Der Anteil der Bewertung der Sportpraxis mit „70-80%“ bei Kursen im Rahmen der Belegungsverpflichtung

- ist richtig. ☐
- hätte niedriger sein müssen. ☐
- hätte höher sein müssen. ☐

98..Das Verhältnis 1 : 1 der Sportpraxis zur Sporttheorie im Prüfungsfach Sport

- ist richtig bemessen. ☐
- hätte zugunsten der Sportpraxis höher sein müssen. ☐
- hätte zugunsten der Sporttheorie höher sein müssen. ☐

2.10 Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den im Folgenden genannten Aussagen zu den Vorgaben im Bereich der „Unterrichtsorganisation“ zustimmen können!

	stimmt voll und ganz	stimmt weit- gehend	stimmt zum Teil	stimmt weit- gehend nicht	stimmt absolut nicht
	1	2	3	4	5
99..Die Vorgabe, Sportarten aus beiden Lernfeldgruppen gleichermaßen zu berücksichtigen, ist sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
100..Die Vorgabe eines zweistündigen Theoriekurses in 11/2 ist sinnvoll, da nur so eine genügende Vorbereitung auf Sport als Prüfungsfach in der Kursstufe möglich ist.	☐	☐	☐	☐	☐
101..Ein zweistündiger Theoriekurs in 11/2 ist nicht notwendig, da die erforderlichen Inhalte auch im Prüfungskurs in der Kursstufe erarbeitet werden können.	☐	☐	☐	☐	☐
102..Ein zweistündiger Theoriekurs in 11/2 ist aufgrund der unverhältnismäßigen Verschiebung der Unterrichtsanteile zur Theorie grundsätzlich abzulehnen.	☐	☐	☐	☐	☐
103..Die von den Fachkonferenzen zu leistende Entscheidungsarbeit ist um ein Vielfaches größer geworden.	☐	☐	☐	☐	☐
104..Der vielfältige Aufgabenbereich der Fachkonferenz Sport wertet das Fach auf und stärkt dessen Stellung.	☐	☐	☐	☐	☐

2.11 Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen zu den Beispielen für Kursthemen der Sportpraxis und Sporttheorie!

	stimmt voll und ganz	stimmt weitgehend	stimmt zum Teil	stimmt weitgehend nicht	stimmt absolut nicht
	1	2	3	4	5
105..Die Strukturierung der Beispiele für die Kursthemen in die Bereiche Zielsetzung, Inhalt, Aufbau sowie zeitliche Anteile ist in dieser Form sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
106..Die Beispiele enthalten genügend Anregungen für eigene Kurskonzepte.	☐	☐	☐	☐	☐
107..Die Anzahl der Beispiele ist angemessen.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Im dritten Fragenkomplex geht es um die konkrete Umsetzung der RRL98!

3.1 Bitte kreuzen Sie an, ob die didaktische Neuorientierung der RRL98 Ihr Verständnis vom Sportunterricht verändert hat !

108..	sehr stark verändert	stark verändert	teils/ teils	wenig verändert	gar nicht verändert
	1	2	3	4	5
	☐	☐	☐	☐	☐

3.2 Falls sich Ihr Verständnis von Sportunterricht durch die RRL98 nicht verändert hat, geben Sie bitte Gründe dafür an !

109..

Gründe: _____

3.3 Bitte kreuzen Sie an, ob es an Ihrer Schule Absprachen in der Fachgruppe zur Umsetzung der RRL98 gibt!

110.. ja ☐ nein ☐

Wenn ja, welche Absprachen ?

3.4 Bitte kreuzen Sie an, inwiefern sich die unten genannten Faktoren negativ auf die Umsetzung der RRL98 an Ihrer Schule auswirken!

Die Umsetzung der RRL98 wird an unserer Schule negativ beeinflusst durch...

	sehr	weitgehend	teils/teils	eher weniger	gar nicht
	1	2	3	4	5
111...häufigen Unterrichtsausfall.	☐	☐	☐	☐	☐
112...die Größe der Sportkurse.	☐	☐	☐	☐	☐
113...zu wenig Sporthallen.	☐	☐	☐	☐	☐
114...zu wenig Sportplätzen.	☐	☐	☐	☐	☐
115...zu wenig Sportbäder.	☐	☐	☐	☐	☐
116...schlechte Geräteausstattung.	☐	☐	☐	☐	☐
117...den nicht ausreichenden Ausbildungsstand der Lehrkräfte.	☐	☐	☐	☐	☐
118...das hohe Alter der Lehrkräfte.	☐	☐	☐	☐	☐
119...fehlende Handreichungen zu den RRL98.	☐	☐	☐	☐	☐
120...ein auf die Themen der RRL98 zu wenig zugeschnittenes Fortbildungsangebot.	☐	☐	☐	☐	☐
121...zu selten stattfindende Fortbildungsveranstaltungen.	☐	☐	☐	☐	☐
122...zeitlich ungünstig liegende Fortbildungsveranstaltungen.	☐	☐	☐	☐	☐
123...zu weit entfernt liegende Fortbildungsveranstaltungen.	☐	☐	☐	☐	☐

124..Sonstiges: _____

3.5 Sollten Ihrer Meinung nach die RRL98 zusätzlich Informationen enthalten?

125..	ja	nein	ich weiß nicht
	☐	☐	☐

3.6 Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben, kreuzen Sie bitte an, was Ihrer Meinung nach in den RRL98 zusätzlich enthalten sein sollte, damit die Umsetzung der Inhalte bestmöglich gelingen kann!

In den Rahmenrichtlinien Sport sollte(n) zusätzlich enthalten sein...

	unbedingt notwendig	teilweise notwendig	nicht notwendig
	1	2	3
126..konkrete Hinweise auf geeignete Bildreihen, Filme etc.	☐	☐	☐
127..mehr Hilfen für den fächerübergreifenden Unterricht.	☐	☐	☐
128..mehr methodische Anregungen.	☐	☐	☐
129..mehr Hinweise zu Unterrichtsverfahren.	☐	☐	☐
130..Angaben über fachbezogene Grundanforderungen.	☐	☐	☐
131..Angaben über fachbezogene Zusatzanforderungen.	☐	☐	☐
132..ein Minimalkatalog an Inhalten.	☐	☐	☐
133..ein Katalog an weiterführenden Inhalten.	☐	☐	☐
134..Beispiele für Unterrichtseinheiten.	☐	☐	☐
135..Sonstiges: _____			

3.7 Bitte kreuzen Sie an, welche Maßnahmen Sie für sinnvoll halten, damit Lehrplanüberarbeitungen in der Schule auf breiteste Akzeptanz treffen!

Sinnvolle Maßnahmen wären...

	unbedingt notwendig	teilweise notwendig	nicht notwendig
	1	2	3
136..Testphasen vor Einführung an repräsentativen Pilotschulen.	☐	☐	☐

137..kontinuierliche Beobachtungen durch die Lehrplankommission nach der verbindlichen Einführung.	☐	☐	☐
138..Lehrerbefragungen in einer Revisionsphase.	☐	☐	☐
139..begleitende Unterrichtshospitationen durch die Lehrplankommission in einer Revisionsphase.	☐	☐	☐
140..ein umfangreiches Fortbildungsangebot vor der Einführung des neuen Lehrplans.	☐	☐	☐
141..verbindliche Fortbildungsveranstaltungen.	☐	☐	☐
142..kontinuierliche Berichterstattung der Fachkonferenzen über den Fortschritt der Umsetzung.	☐	☐	☐

143..Sonstiges: _____

3.8 Bitte kreuzen Sie an, wer wie stark an der Lehrplanentwicklung beteiligt sein sollte!

	sehr stark	stark	teils/teils	eher weniger	gar nicht
	1	2	3	4	5
144..Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐	☐
145..Vertreter der Schulbehörden	☐	☐	☐	☐	☐
146..Vertreter von Verbänden	☐	☐	☐	☐	☐
147..Wissenschaftler	☐	☐	☐	☐	☐
148..Eltern	☐	☐	☐	☐	☐
149..Schülerinnen / Schüler	☐	☐	☐	☐	☐

4. Im vierten und letzten Fragenkomplex möchte ich Sie bitten, noch einige allgemeine Fragen zu beantworten !

150..Wie alt sind Sie? _____

151..Ihr Geschlecht ist? weiblich ☐

männlich ☐

152..Seit wie viel Jahren unterrichten Sie das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe? _____

153..Welche Fächer unterrichten Sie?

154..Wie viele Stunden Sport unterrichten Sie derzeit in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 pro Woche?

_____ Stunden.

155..Wie oft waren Sie seit 1998 als Prüfer in das Sportabitur eingebunden?

_____ -mal.

156..Bitte schätzen Sie ein, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf als Sportlehrerin /Sportlehrer sind!

sehr zufrieden zufrieden teils/teils nicht zufrieden sehr unzufrieden

1

2

3

4

5

☐☐☐☐☐

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

Bitte legen Sie den Fragebogen bis **spätestens 16.05.2003** in das in Ihrem Sekretariat bereit gestellte Fach. Ihre Schulleitung wird dann die Weiterleitung an meine Adresse veranlassen.

Mit kollegialen Grüßen

Ihr

9.2 Begleitschreiben

9.2.1 Antrag auf Genehmigung einer Umfrage

Joachim Atzert
Grotefend-Gymnasium Münden
Mitschlichstraße 1
34346 Hann.Münden

Hann.Münden, 01.12.2002

Niedersächsisches Kultusministerium
Schiffgraben 12
30159 Hannover

auf dem Dienstweg

Antrag auf Genehmigung einer Umfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit beantrage ich die Genehmigung einer Befragung der an den gymnasialen Oberstufen der Gymnasien des Regierungsbezirks Braunschweig das Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte zum Thema Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe.

Darstellung des Vorhabens

Die seit dem Schuljahr 01. Februar 1998 verbindlichen Rahmenrichtlinien Sport erheben den Anspruch der Innovation und zielen mit ihrem übergreifenden Konzept der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz und der Einbeziehung besonders der aktuellen Sport- und Bewegungskultur der Schülerinnen und Schüler auf die Abbildung eines zeitgemäßen Schulsportverständnisses. Mit der themenorientierten Auswahl sportlicher Inhalte, bei der die Bewegungshandlung in das Zentrum des Sportunterrichts rückt, ist gleichzeitig eine Neubestimmung des Sports in der gymnasialen Oberstufe eingeleitet worden. Das erweiterte Angebot der Inhalte im Sportunterricht soll wesentlich stärker das außerschulische Sportangebot reflektieren und somit eine breitere Realisierung der Sportinteressen auch der Schülerinnen und Schüler, die bislang nicht so gut motiviert werden konnten, ermöglichen.

Mit diesen Vorgaben ist der Versuch unternommen worden, über neue Rahmenrichtlinien eine Reform des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe des Landes Niedersachsen zu erreichen.

Unstrittig ist, dass Theorie auf ihre Praxiswirksamkeit hin zu evaluieren ist. Unstrittig ist auch, dass das Verhältnis von Lehrern zum Lehrplan nicht immer ohne Konflikte ist. Viele Kolleginnen und Kollegen haben Schwierigkeiten, wenn es gilt, die den Rahmenrichtlinien zugrundeliegenden Erfordernisse in die Schulpraxis zu übertragen.

Insofern geht es im Rahmen der Studie zunächst einmal grundsätzlich um die Frage nach den Einstellungen und Handlungen der Lehrkräfte in Bezug auf Lehrpläne im Fach Sport. Ferner um die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit den Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe im Kontext mit ihrer Schule umgehen. Inwieweit erfüllen diese z.B. die Funktion der Orientierung? Welche Bedeutung haben die Rahmenrichtlinien für die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer alltäglichen Arbeit z.B. im Rahmen curricularer Entscheidungen in den einzelnen Fachkonferenzen oder individueller Entscheidungen durch die einzelne Lehrkraft in der konkreten Umsetzung von Rahmenvorgaben im Unterricht.

Hinzu kommt, dass viele Lehrkräfte in ihrem Studium und der Referendarausbildung auf die Inhalte der konzeptionell anders gestalteten, nunmehr nicht mehr gültigen Rahmenrichtlinien von 1985 ausgerichtet waren und vielleicht auch noch sind und sich möglicherweise nicht in der Lage sehen, die Inhalte der neuen Rahmenrichtlinien zu unterrichten. Insofern muss die Frage nach der Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien Sport an Schulen Niedersachsens gestellt werden: Haben sich die Kolleginnen und Kollegen mit den bildungspolitischen und didaktischen Innovationen auseinander gesetzt? Treffen die neuen Rahmenrichtlinien auf Akzeptanz? Inwieweit werden sie zur Vorbereitung von Unterricht herangezogen? Haben die Lehrkräfte eine Einführung in die Arbeit mit den Richtlinien bekommen? Welcher Art war eine solche Einführung, wenn sie denn stattfand, haben sie z. B. Fortbildungen besucht? Erst die Beantwortung dieser Fragen gibt Aufschluss über die Praxiswirksamkeit theoretischer Konzeptionen.

Zielsetzung der Studie

Davon ausgehend, dass jeder neue Lehrplan eine innovative Funktion hat und damit der Anlass für eine Evaluationsstudie begründet ist, geht es in dieser Studie darum zu erfahren, auf welche Zustimmung Lehrpläne im Fach Sport treffen bzw. inwieweit es an gymnasialen Oberstufen der Gymnasien im Bezirk Braunschweig gelungen ist, die Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts im Sinne der Rahmenrichtlinien Sport umzusetzen und zu implementieren.

Zielsetzung der Evaluationsstudie ist somit, auf der Grundlage der mittels eines Fragebogens erhobenen Daten Kenntnisse zu gewinnen, die gesicherte Aussagen darüber zulassen, wie die 1998 eingeführten Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe von den Lehrkräften im Bezirk Braunschweig rezipiert werden, auf welche Akzeptanz sie treffen und wie diese zur Planung des Sportunterrichts verwendet werden.

Eine Befragung der in der Praxis tätigen Lehrkräfte soll zudem zu Erkenntnissen führen, die im Ergebnis Hilfen für das Umsetzen der Konzeption der Rahmenrichtlinien in den einzelnen Schulen geben können. Überdies sind Rückschlüsse bezüglich der Fortschreibung vorhandener Lehrpläne möglich. Ferner

könnten Erkenntnisse hinsichtlich der Implementation neuer Lehrpläne gewonnen werden.

Beteiligte Personen

Die geplante Erhebung ist Teil eines von mir angestrebten Promotionsverfahrens, das von Herrn Prof. Dr. Herbert Hopf, Direktor des Instituts für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen, betreut wird.

Ich selbst bin Oberstudienrat am Grotefend-Gymnasium Münden mit Abordnung zur Orientierungsstufe I Hann.Münden und unterrichte die Fächer Deutsch und Sport. Als Fachobmann für das Fach Sport bin ich u.a. beteiligt an allen Belangen, die das Fach Sport an unserer Schule betreffen, also auch für die Fragen der Umsetzung der neuen Rahmenrichtlinien Sport. Weitere Personen sind nicht an der Erhebung beteiligt. Andere als die genannten Personen erlangen keine Kenntnis von den noch nicht verarbeiteten Erhebungsunterlagen.

Adressaten

Adressaten sind die im Bezirk Braunschweig in der Oberstufe der Gymnasien das Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte.

Diese werden in einem Begleitschreiben (siehe Anhang!) auf die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Anonymität der Erhebung hingewiesen. Darstellung des Ziels, des wesentlichen Inhalts und Art der Beteiligung der Lehrkräfte an der Studie sind weitere Elemente des Begleitschreibens.

Zeitplan der Erhebung

Geplant ist, im Februar 2003 einen Pretest durchzuführen. Die Auswahl soll nach dem Zufallsprinzip erfolgen, wobei die Landkreise Gifhorn, Göttingen, Goslar, Helmstedt, Northeim, Osterode, Peine sowie die Städte Braunschweig, Salzgitter Wolfsburg, Wolfenbüttel proportional beteiligt werden sollen. Die eigentliche Erhebung soll in den Monaten April, Mai 2003 erfolgen, die Auswertung in den Sommerferien 2003.

Ergänzender Hinweis

Die erhobenen Daten werden nur im Rahmen des Forschungsvorhabens verwendet und nicht an Dritte übermittelt. Unterrichtszeit wird zum Ausfüllen des Fragebogens nicht beansprucht. Das Ausfüllen selbst beansprucht einen Zeitrahmen von ca. 25 Minuten.

Die Begrenzung der Erhebung auf den Regierungsbezirk Braunschweig liegt in der Tatsache begründet, dass die zur Verfügung stehenden Mittel den Umfang einer landesweiten Erhebung nicht erlauben.

Mit Dank und freundlichen Grüßen

9.2.2 Begleitschreiben an die Sportlehrkräfte

Joachim Atzert
Beethovenstraße 4
34346 Hann.Münden
Grotefend-Gymnasium Münden

Hann.Münden, 01.04.2003

Sportlehrkräfte der Oberstufe der Gymnasien des
Bezirks Braunschweig

Begleitschreiben zum Fragebogen „Rahmenrichtlinien Sport in der gymnasialen Oberstufe“

Sehr geehrte Sportkolleginnen und -kollegen!

Ihre Meinung ist wichtig!

Im Rahmen eines Promotionsverfahrens an der Universität Göttingen wende ich mich als Sportkollege mit einer Bitte an Sie.

Die seit dem Schuljahr 01. Februar 1998 verbindlichen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe zielen mit ihrem übergreifenden Konzept der Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz und der Einbeziehung besonders der aktuellen Sport- und Bewegungskultur der Schülerinnen und Schüler auf die Abbildung eines zeitgemäßen Schulsportverständnisses. Mit der themenorientierten Auswahl sportlicher Inhalte, bei der die Bewegungshandlung in das Zentrum des Sportunterrichts rückt, ist gleichzeitig eine Neubestimmung des Sports in der gymnasialen Oberstufe eingeleitet worden.

Zielsetzung der Befragung ist, auf der Grundlage Ihrer Angaben Kenntnisse zu gewinnen, die gesicherte Aussagen darüber zulassen, welche Zustimmung Lehrpläne im Fach Sport erfahren, wie die mittlerweile seit fünf Jahren verbindlichen Rahmenrichtlinien Sport von den Lehrkräften im Bezirk Braunschweig rezipiert werden, auf welche Akzeptanz sie treffen und wie diese zur Planung des Sportunterrichts verwendet werden.

Eine Befragung der in der Praxis tätigen Lehrkräfte soll zudem zu Erkenntnissen führen, die Hilfen für das Umsetzen der Konzeption der Rahmenrichtlinien in den einzelnen Schulen geben können. Überdies sind Rückschlüsse bezüglich der Fortschreibung vorhandener Lehrpläne möglich. Ferner können Erkenntnisse hinsichtlich der Art der Einführung neuer Lehrpläne gewonnen werden.

Bitte beantworten Sie die Fragen in der angegebenen Reihenfolge. Möglicherweise haben Sie bei der ein oder anderen Antwortvorgabe das Gefühl, ihre Meinung nicht exakt wiederzufinden. Sollte dies der Fall sein, kreuzen Sie bitte dennoch die Antwortvorgabe an, die Ihrer Meinung am nächsten kommt.

Selbstverständlich ist die Teilnahme an der Befragung **freiwillig**, erfolgt die Auswertung **anonym**. Das Ausfüllen des Fragebogens wird etwa 25 Minuten in Anspruch nehmen. Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit kollegialen Grüßen

9.2.3 Begleitschreiben an die Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien des Bezirks Braunschweig

Joachim Atzert
OStR am Grotfend-Gymnasium Münden
Beethovenstraße 4
34346 Hann.Münden

Hann.Münden, 20.05.2003

Tel.: 05541/6851
Email: joachim.atzert@t-online.de

Schulleiterinnen und Schulleiter der Gymnasien im
Regierungsbezirk Braunschweig

Befragung der das Fach Sport in der Oberstufe unterrichtenden Lehrkräfte Ihres Gymnasiums

Sehr geehrte Damen und Herren Schulleiterinnen und Schulleiter,

mit Schreiben vom 24.02.2003 hatte ich Sie gebeten, an Ihrer Schule eine durch die Bezirksregierung Braunschweig genehmigte Befragung (Zeichen 408.521/ Herr Kück) der das Fach Sport in der gymnasialen Oberstufe unterrichtenden Lehrkräfte zu gestatten.

Ich hoffe, dass Sie dieser Bitte entsprechen konnten. Viele Schulen haben die von mir bis zum 16.05.2003 zurückerbetenen Fragebögen bereits an meine Adresse gesandt.

Selbstverständlich kann ich nachvollziehen, dass viele Kolleginnen und Kollegen durch das Abitur und andere wichtige Dinge zeitlich sehr eingespannt sind und von daher keine Möglichkeit gesehen haben, an der Befragung teilzunehmen.

Gleichwohl wäre ich Ihnen sehr verbunden, wenn Sie Ihre Sportlehrkräfte diesbezüglich noch einmal ansprechen.

Sollten Fragebogen fehlen, könnte ich natürlich umgehend weitere nachsenden.

Darüber hinaus sind Fragebögen zurückgesandt worden, die keiner Absenderschule

zugeordnet werden können, da die Umschläge nicht gestempelt wurden. Für die Auswertung spielt dies natürlich keine Rolle und ist im Grunde auch völlig in Ordnung. Für mich ist allerdings nicht im Einzelnen nachvollziehbar, ob ihre Schule an der Befragung teilgenommen hat oder nicht. Sollte Ihre Schule die Fragebögen bereits zurückgesandt haben, betrachten Sie bitte dieses Schreiben als gegenstandslos. Vielen Dank für Ihre Unterstützung.

Mit Dank und freundlichen Grüßen

9.2.4 Lebenslauf

Joachim Atzert

20.08.1953	Geburtstag
01.04.1960	Einschulung in die Knabenvolksschule Am Plan Hann.Münden
09.05.1973	Abitur am Gymnasium Münden
WS 73/74	Beginn des Studiums der Fächer Deutsch und Sport für das Lehramt an Gymnasien an der Universität sowie der Sporthochschule Köln
WS 75/76	Fortsetzung des Studiums in Göttingen
02.06.1980	1. Staatsexamen in Göttingen, Lehramt Gymnasien, Fächer: Deutsch und Sport
24.09.1982	2. Staatsexamen in Kassel, Lehramt Gymnasien, Fächer: Deutsch und Sport
01.02.1983	Studienrat z.A. an den Beruflichen Schulen des Landkreises Kassel
01.02.1987	Wechsel an die Orientierungsstufe I Hann.Münden mit Abordnung an das Grotefend-Gymnasium Münden
01.08.1992	Auslandstätigkeit an der Europäischen Schule Culham/Oxford in England
01.08.1994	Umzug zurück nach Deutschland, Aufnahme des Dienstes am Grotefend-Gymnasium Münden mit Abordnung an die Orientierungsstufe I
ab WS 00/01	Lehraufträge am Institut für Sportwissenschaft der Universität Göttingen im Grund- und Hauptstudium, Themen: Fachdidaktik, Unterrichtsmethodik und -analyse
ab SS 2002	Promotion zum Thema: Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasien - Evaluierung eines Lehrplankonzeptes