

EDITION SCHULSPORT



LEHRPLAN- FORSCHUNG

ANALYSEN UND BEFUNDE



Kölner Sportdidaktik (Hrsg.)

MEYER
& MEYER
VERLAG



Inhalt

Vorwort der Herausgeber der „Edition Schulsport“	8
1 Einführung.....	10
<i>Günter Stibbe</i>	
A LEHRPLANFORSCHUNG – BESTANDSAUFNAHME UND ÜBERBLICK.....	18
2 Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung	18
<i>Claus Buhren, Stefan Meier & Sebastian Ruin</i>	
3 Zum Stand der sportdidaktischen Lehrplanforschung	42
<i>Günter Stibbe</i>	
4 Curriculares Wissen in der Sportlehrer(innen)bildung	80
<i>Malte Begall & Stefan Meier</i>	
B LEHRPLANANALYSEN – AKTUELLE THEMEN UND KONZEPTIONEN.....	100
5 Kompetenzmodelle für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Analyse – Ursprung – Konsequenzen	100
<i>Britta Fischer</i>	
6 Sportlehrpläne für die Berufsschule – eine vergleichende Lehrplananalyse	120
<i>Udo Eversheim, Helga Leineweber & Simon Jumpertz</i>	
7 Heterogenität in Sportlehrplänen der Sekundarstufe I	146
<i>Helga Leineweber & Udo Eversheim</i>	



8	Wissensvermittlung als Ziel des Sportunterrichts – eine Forderung in aktuellen Sportlehrplänen?	170
	<i>Ingo Wagner</i>	
C	LEHRPLANANALYSEN – ZEITHISTORISCHE ENTWICKLUNGEN UND VERÄNDERUNGEN	188
9	Lehrpläne für den Schulsport zwischen Subjekt und Sache. Zeitgeschichtliche Beobachtungen zum Doppelauftrag des Schulsports.....	188
	<i>Rolf Geßmann</i>	
10	Ziele und Inhalte von Sportlehrplänen in längsschnittlicher Betrachtung.....	206
	<i>Sebastian Ruin & Anette Böttcher</i>	
11	Instrumentalisierung der Körper – ein Auslaufmodell für den Schulsport? Eine diachrone Analyse von Körperbildern in Sportlehrplänen	238
	<i>Sebastian Ruin</i>	
D	LEHRPLANREALISIERUNG – EINFÜHRUNG UND REZEPTION	260
12	Implementation und Evaluation des „Lehrplans 21 Bewegung und Sport“ in der Schweiz	260
	<i>Jürg Baumberger</i>	
13	Zur Reichweite und Wirkung eines staatlichen Lehrplanprogramms auf der Ebene schulinterner Lehrpläne	280
	<i>Petra Guardiera</i>	



14 Schulinterne Lehrpläne für den Sportunterricht der Sekundarstufe in Luxemburg – eine explorative Analyse	302
<i>André Poweleit</i>	
15 Theorievermittlung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe – Anspruch und Wirklichkeit im Grundkurs Sport.....	326
<i>Norbert Schulz</i>	
Bildnachweis.....	355



VORWORT DER HERAUSGEBER DER „EDITION SCHULSPORT“

Im vorliegenden Werk der „Kölner Sportdidaktik“ werden curriculare Theorien, Problemstellungen und Fragen zur aktuellen Lehrplanforschung, Bestandssituation und Lehrplanprogrammatik für das Fach Sport thematisiert. Es steht damit in einer Forschungstradition der Deutschen Sporthochschule, die u. a. mit Namen wie Lieselott Diem, Dietrich Quanz, Gerhard Hecker, Rolf Geßmann, Norbert Schulz und Günter Stibbe verbunden ist. Zugleich ist dieses Werk ein Indiz dafür, dass Studien zur Lehrplanforschung in der Sportdidaktik und Schulsportforschung in den letzten Jahren durchaus an Bedeutung gewonnen haben.

Zu den zentralen Herausforderungen der Lehrplanforschung gehört nicht nur im Fach Sport, sondern auch in allen anderen schulischen Fächern und Lernbereichen, die Auseinandersetzung mit dem Problem, dass Lehrplandokumente nicht geradlinig zur schulpraktischen Realisierung führen. So können staatliche Lehrpläne den Unterricht nur mittelbar und begrenzt steuern, weil ihre Auslegung und Umsetzung immer im konkreten schulischen Kontext erfolgt und die pädagogische Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung unmittelbar bei den einzelnen Lehrkräften liegt. Alle Befunde bezogen auf die Gelingensbedingungen einer Lehrplanumsetzung in der schulischen Praxis bestätigen, dass schulinterne Lehrplanarbeit ein ganz wesentlicher Schlüssel für eine erfolgreiche Lehrplanumsetzung vor Ort ist. Heute sprechen wir in diesem Kontext von der Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften, die eine wesentliche Voraussetzung für die nachhaltige Veränderung unterrichtlicher Planungskripte bezogen auf neue curriculare Vorgaben sind.

Spätestens seit der Habilitationsschrift von Horst Hübner „Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms – Beitrag zu einer sozialwissenschaftlich fundierten und beratungskompetenten Sportpädagogik“ (1994) ist auch für die Sportdidaktik überzeugend dargelegt, dass die Entwicklung und Implementation curricularer Produkte „zwei Seiten einer Medaille“ sind.



Der hier vorliegende Sammelband verdeutlicht diese Problematik anhand ausgewählter Beispiele aus der sportfachlichen Lehrplanentwicklung und -umsetzung. Zugleich bietet er einen umfassenden Überblick zum aktuellen Stand der Lehrplanforschung sowie zu Themen, Konzeptionen und Strategien von Lehrplananalysen und Lehrplanumsetzungen im Fach Sport. Dabei werden über den nationalen Tellerrand hinaus auch Entwicklungen in der Schweiz und in Luxemburg in den Blick genommen.

Die in diesem Werk dargestellten Ergebnisse einer sportdidaktischen Lehrplanforschung geben zu der Hoffnung Anlass, dass sich dieser Forschungszweig einer Schulsportforschung weiter etabliert und dann auch von der Bildungsadministration, oder noch spezifischer von der Lehrplanadministration, (wieder) stärker zur Kenntnis genommen wird.

Vor diesem Hintergrund hoffen und wünschen wir, dass dieses Werk weiter zur Etablierung der sportdidaktischen Lehrplanforschung beiträgt und zudem auch in den verschiedenen Ausbildungsphasen der Sportlehrerausbildung und bei interessierten Sportlehrkräften sowie insbesondere in der Bildungsadministration aufmerksam rezipiert wird.

Dr. Heinz Aschebrock

Dr. h.c. Rolf-Peter Pack



3 Zum Stand der sportdidaktischen Lehrplanforschung

Günter Stibbe

Gliederung

3.1 Einführung

3.2 Sportdidaktische Lehrplanforschung in den 1990er-Jahren

3.3 Sportdidaktische Lehrplanforschung seit 2000

3.3.1 Konzeption und Analyse von Lehrplänen

3.3.2 Entstehung und Implementation von Lehrplänen

3.3.3 Rezeption und Verwendung von Lehrplänen

3.4 Desiderata und Perspektiven der sportdidaktischen Lehrplanforschung

Literatur

3.1 Einführung

*Lehrpläne*¹ als amtliche Dokumente der zuständigen Bildungsministerien haben vor allem die Aufgabe, einheitlich festzulegen, was im Unterricht gelernt und gelehrt werden soll. Sie geben Aufschluss darüber, welche Vorstellung von Sportunterricht zu einer

¹ Die Bezeichnung für diese amtlichen Dokumente ist uneinheitlich. Der Begriff „Lehrplan“ oder „Fachlehrplan“ wird hier synonym zu anderen gebräuchlichen Termini wie „Richtlinien“, „Rahmenplan“, „Bildungsplan“ oder „Curriculum“ verwendet.



bestimmten Zeit bildungspolitisch erwünscht ist (vgl. Stibbe, 2010, S. 497). Unter dem Begriff der *Lehrplanarbeit* soll in diesem Beitrag neben dem Produkt, den eigentlichen Lehrplänen, auch der auf unterschiedlichen Ebenen ablaufende Prozess der Entstehung verstanden werden. In diesem Kontext können wesentliche Erkenntnisse der (sportdidaktischen) Lehrplanforschung aus einer je spezifischen Sichtweise beschrieben werden: *Erstens* im Blick auf konzeptionell-strukturelle Aspekte des Endprodukts, also des amtlichen Dokuments, *zweitens* hinsichtlich administrativ-strategischer Bedingungen des Entstehungs- und Einführungsprozesses von Lehrplänen und *drittens* im Blick auf Rezeption und Umgang mit Lehrplänen (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 33).²

Die ersten beiden Gesichtspunkte beziehen sich auf die programmatische, der letzte Aspekt beschäftigt sich mit der praktischen Ebene der Lehrplanarbeit. Zugleich können damit wesentliche Aufgabenfelder der sportdidaktischen Lehrplanforschung skizziert werden (vgl. ebd.; Stibbe, 2010, S. 500-501).

Vor diesem Hintergrund gilt es, einen Überblick über wesentliche Themen und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrplänen im Fach Sport zu geben, der – zumindest annäherungsweise – den aktuellen Stand der fachdidaktischen Lehrplanforschung abzubilden versucht. Dabei werden sich die Überlegungen vor allem auf den Zeitraum von 2000 bis 2015 konzentrieren. Dies erscheint sinnvoll, weil der einschlägige Forschungsstand seit den 1950er-Jahren bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts bereits umfassend aufgearbeitet wurde (vgl. besonders Stibbe & Aschebrock, 2007; Stibbe, 2006; 2010; Aschebrock, 2013).

Die Argumentation erfolgt dazu in drei Schritten: Zunächst soll in einer groben Rekonstruktion auf wesentliche Aspekte der fachspezifischen Lehrplanforschung in den 1990er-Jahren eingegangen werden (Kap. 3.2). Danach werden Forschungsschwerpunk-

2 Vgl. hierzu Künzli (1998, S. 13), der bei der Erforschung von Lehrplanprozessen die eng miteinander verknüpften Ebenen der „Bildungs- und Lehrplanpolitik“, der „Lehrplanprogrammatik“ und der „Lehrplanpraxis“ unterscheidet. Bildungspolitische Entscheidungen stellen dabei gewissermaßen grundlegende Bedingungsfaktoren dar, die auf die weiteren Ebenen der Lehrplanarbeit Einfluss nehmen. Vgl. ähnlich Fend (2008, S. 36), der die verschiedenen Handlungsebenen des Bildungssystems im Sinne einer Mehrebenenstruktur auf einer Makro-, Meso- und Mikroebene weiter differenziert. Vgl. auch Künzli, Fries, Hürlimann und Rosenmund (2013, S. 19ff.), die in Bezug auf die verschiedenen Handlungsebenen der Lehrplanarbeit das Modell einer „Topik der Lehrplanung“ entwerfen.



te und -ergebnisse zur Lehrplanarbeit im Fach Sport seit 2000 ausführlicher diskutiert (Kap. 3.3), bevor schließlich aktuelle Desiderata und Perspektiven der sportdidaktischen Lehrplanforschung (Kap. 3.4) beleuchtet werden.

3.2 Sportdidaktische Lehrplanforschung in den 1990er-Jahren

Im Vergleich zu den 1980er-Jahren ist seit der Wiedervereinigung eine deutliche Intensivierung der sportdidaktischen Lehrplanforschung festzustellen.³ So erkennen Stibbe und Aschebrock (2007, S. 31-32) um die Wende zu den 1990er-Jahren ein neu erwachtes Interesse an curricularen Fragestellungen, das einerseits auf die notwendige Neukonzeption von Lehrplänen in den ostdeutschen Ländern⁴, andererseits aber auch auf die zunehmende Kritik an der pragmatischen Grundlegung des Schulsports und den dieser Tradition folgenden Lehrplänen der westdeutschen Länder zurückzuführen ist (vgl. Geßmann & Schulz, 1995; Küpper, 1995; Stibbe, 1995).

Besonders zu Beginn der Dekade dienen vergleichende Analysen zur Lehrplanentwicklung in der DDR als Hintergrundfolie für die anstehenden Lehrplanreformen. Helmke, Naul und Rode (1991) gelangen beispielsweise zu dem Ergebnis, dass in der DDR weitaus früher als in Westdeutschland eine leistungsorientierte Ausrichtung am Sportartenprogramm zu verzeichnen war und erst sehr spät der traditionelle Kanon an Sportarten um weitere Sportbereiche ergänzt wurde (ebd., S. 393). In diesem Zusammenhang werden für die zukünftige Lehrplanarbeit in den ostdeutschen Ländern aber keine konkreten Folgerungen gezogen, sondern es wird nur allgemein darauf hingewiesen, „positive Elemente aus dem alten DDR-Schulsport“ unter demokratischen Vorzeichen zu berücksichtigen (ebd.).

3 Zur zeithistorischen Entwicklung der fachspezifischen Lehrplanforschung in West- und Ostdeutschland vor der Wiedervereinigung vgl. ausführlich Stibbe und Aschebrock (2007).

4 Vgl. dazu exemplarisch die Beiträge von Aschebrock und Hübner (1992), Auerbach und Rausch (1991), Biener (1992), Helmke (1995a), Seiffert und Müller (1991).



Auch die curricularen Reformen in den neuen Ländern nach der Wende konnten nichts daran ändern, dass sich die fachspezifischen Lehrplanziele an der in Westdeutschland verbreiteten Leitidee der sportlichen Handlungsfähigkeit orientierten, die auf der Inhaltsebene mit einer traditionellen Sportartenstrukturierung verknüpft waren.⁵ Die Kritik an der pragmatischen Fachdidaktik, die sich Anfang der 1990er-Jahre verdichtet (vgl. zusammenfassend Stibbe, 1992), führt in der Lehrplanentwicklung erst am Ausgang des 20. Jahrhunderts zur Ablösung ihrer Leitvorstellung und Öffnung der Inhaltsbereiche (vgl. dazu Geßmann in diesem Band).

In der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre geht es in vergleichenden Untersuchungen – neben zahlreichen Einzelbeiträgen zu innovativen Lehrplankonzepten⁶ – vor allem um die überfachliche pädagogische Orientierung des Sportunterrichts. In diesem Sinne zeigen Aschebrock (1997; 1999) und Kolb (1999) an neueren Lehrplanentwicklungen in Bayern, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, wie das Fach Sport im Sinne einer pädagogischen Profilierung über den engen fachlichen Rahmen hinaus auf den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule verpflichtet wird.

Daneben widmen sich einige Veröffentlichungen auch spezielleren Fragen zur Unterrichtskonzeption (vgl. Geßmann & Schulz, 1995), zum Zusammenhang von fachdidaktischen Strömungen und Lehrplanentwicklung (vgl. Naul & Großbröhmer, 1996), zum Körperverständnis (vgl. Schulz, 1992), zu methodischen Hinweisen (vgl. Müller, 1994) und zu Theorieanteilen in Sportlehrplänen (vgl. Stibbe, 1994).

Darüber hinaus beschäftigen sich umfangreichere empirische Studien systematisch mit Fragen der Rezeption und Umsetzung von Lehrplankonzepten in Bayern und Nordrhein-Westfalen. So zeigen die Evaluationsstudien des bayerischen Lehrplans von 1992, dass ein (zu) hoher pädagogischer Innovationsgehalt von Curricula im Vergleich zum Vor-

5 Dies ist insofern nicht weiter überraschend, als die Lehrplanerneuerung zunächst an Vorlagen der westdeutschen Partnerländer ausgerichtet wurde. Vgl. zu damaligen Lehrplanzielen für die Sekundarstufe I u. a. Schulz (1992, S. 189) und Stibbe (1994, S. 62); für die gymnasiale Oberstufe vgl. Helmke (1995b, S. 197).

6 Vgl. beispielsweise Kretschmer (1995), Kolb (1995; 1999), Kurz (1998), Küpper (1999), Stadler (1997), Vorleuter (1995).



gängerlehrplan zu erheblichen Problemen bei der Umsetzung führen kann (vgl. Fischer, 1996; Vorleuter, 1999; Popp, 1999, S. 208f.). Vor allem aber scheint die Akzeptanz und Rezeption des Lehrplans abhängig von den jeweiligen beruflichen Erfahrungen von Sportlehrkräften zu sein. Demnach bilden sich im Verlauf des Professionalisierungsprozesses individuelle Handlungsmuster heraus, die das Planungs- und Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte maßgeblich bestimmen (vgl. bereits Bräutigam, 1986; vgl. dazu Begall & Meier in diesem Band). In diesem Zusammenhang folgern Naul und Großbröhmer (1996) in ihrer Studie: „Je weiter sich die mit einem neuen Lehrplanwerk angestrebten Regelungen für die Erteilung des Unterrichts von den unterrichtlichen Alltagsgepflogenheiten der Lehrperson entfernen, desto kritischer werden diese neuen Regelungen beurteilt“ (ebd., S. 75).⁷

Besonders Hübner (1994) hat am Beispiel der nordrhein-westfälischen Richtlinienentwicklung von 1980/81 umfassend erforscht, welche Probleme sich bei der Realisierung curricularer Erneuerungen ergeben. In seiner Schlussfolgerung hält er u. a. fest: Für eine wirksame Lehrplanumsetzung ist es notwendig, die betroffenen Akteure frühzeitig an der Erarbeitung und Erprobung zu beteiligen. Das Ausmaß der Partizipation von Sportlehrkräften an der Lehrplanentwicklung hat maßgeblichen Einfluss auf „die spätere Bereitschaft zur aktiven schulischen Umsetzung“ (Hübner, 1995, S. 307). Sieht man einmal von der Lehrplanentwicklung in Nordrhein-Westfalen Ende der 1990er-Jahre ab (vgl. dazu Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 172ff.), scheinen Sportlehrerinnen und Sportlehrer in den 1990er-Jahren nur unzureichend am Entstehungsprozess von Lehrplänen beteiligt zu werden (vgl. Fischer, 1996; Vorleuter, 1999).

Als wichtige Maßnahme für eine effektivere Lehrplanumsetzung auf der schulischen Ebene schlägt Hübner (1991) „arbeitsfähige“ Fachkonferenzen Sport vor, die zu „einem kontinuierlichen Gesprächsprozess über den Sportunterricht“ gelangen, über Ziele und Inhalte des Lehrplans diskutieren und „einen Erfahrungsaustausch über den alltäglichen Sportunterricht“ vorsehen (ebd., S. 752). Mehrere empirische Studien belegen jedoch,

⁷ Vgl. dazu auch neuere Überlegungen zum fachkulturellen Selbstverständnis von Sportlehrkräften bei Serwe (2011, S. 211ff.) sowie Thiele und Schierz (2014).



wie schwierig die Umsetzung dieser Forderung ist (vgl. Hübner, 1994, S. 254ff.; Naul & Großbröhmer, 1996, S. 75; Schaefer, 1995, S. 286f.).

Überblickt man abschließend die Studien zur Lehrplanarbeit in den 1990er-Jahren, bleibt zu resümieren, dass

- mit den notwendigen Neuentwicklungen in den ostdeutschen Ländern nach der Wende und mit innovativen Lehrplanrevisionen in den westdeutschen Ländern eine intensivere Beschäftigung mit Lehrplankonzepten und den zugrunde gelegten fachdidaktischen Ansätzen im Unterschied zu den 1980er-Jahren (in Westdeutschland) festzustellen ist;
- sich empirische Untersuchungen zur Einschätzung, Rezeption und Verwendung von Lehrplänen ausnahmslos den Lehrplanentwicklungen in Bayern und Nordrhein-Westfalen widmen;
- mit Hübners umfassender Studie zur Einführungs- und Umsetzungsstrategie der nordrhein-westfälischen Richtlinien Sport von 1980/81 eine grundlegende sportdidaktische Arbeit vorliegt, die sich – theoretisch und empirisch begründet – mit Verfahren und Schwierigkeiten der Implementation von Sportlehrplänen auseinandersetzt und daraus Folgerungen für eine erfolgreiche Lehrplanarbeit ableitet (vgl. Hübner, 1994; 1995).



3.3 Sportdidaktische Lehrplanforschung seit 2000

Mit der umfassenden Dokumentation von Sportcurricula (vgl. Geßmann, 2008), der ersten Monografie über Fachlehrpläne (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007), detaillierten Lehrplananalysen (Prohl & Krick, 2006; Ruin 2015), zahlreichen Übersichtsbeiträgen und Textsammlungen zur Lehrplanforschung (z. B. Stibbe, 2010 und 2011; Aschebrock, 2013; Stibbe & Schulz, 2013) sowie aktuellen Untersuchungen zum Umgang mit kompetenzorientierten Lehrplänen (u. a. Roth, 2012a; Neumann, 2013a) werden die Bemühungen um eine fachspezifische Curriculumforschung und um kritische Lehrplanvergleiche seit 2000 weiter verstärkt. Schwerpunkte dieser Fachdiskussion sollen nachfolgend im Blick auf die Konzeption und Analyse (Kap. 3.1.1), die Genese und Implementation (Kap. 3.1.2) sowie die Rezeption und Verwendung von Lehrplänen (Kap. 3.1.3) in konzentriert-exemplarischer Weise nachgezeichnet werden.

3.3.1 Konzeption und Analyse von Lehrplänen

Die pädagogische Konzeption der Richtlinien und Lehrpläne Sport in Nordrhein-Westfalen um die Jahrhundertwende führt nicht nur zu einer beachtlichen Rezeption in der Sportdidaktik (vgl. zusammenfassend Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 193-201), sondern sie ist auch im Verlauf der neuen Dekade häufig Gegenstand vergleichender Studien zu innovativen Merkmalen der Lehrplanentwicklung. Während dabei zu Beginn überwiegend auf die grundlegende Konstruktion der NRW-Lehrpläne auf der Ziel- und Inhaltsebene im Vergleich zur Vorgängergeneration oder zu anderen Lehrplänen eingegangen wird (vgl. Aschebrock 2001a/b; Geßmann, 2000a; Stibbe, 2000), kommen später auch speziellere Aspekte der Analyse, wie z. B. zum Gesundheitskonzept (vgl. Hundeloh, 2005; Pahmeier, 2009), zur Bedeutung und zum Verständnis von Sportspielen (vgl. z. B. Bietz & Böcker, 2009; Naul, 2010), zur Mehrperspektivität (vgl. Stibbe, 2004), zum Begriff des Unterrichtsvorhabens (vgl. Böcker, 2010) oder zum Thema Entspannung (vgl. Fessler, 2011; Fessler & Weiler, 2013) in den Blick.



In ihrer Bestandsaufnahme arbeiten Aschebrock und Stibbe (2004) vier allgemeine Tendenzen der Curriculumentwicklung heraus, die sich zu Anfang des 21. Jahrhunderts erkennen lassen:

- (1) die pädagogische Konturierung des Sportunterrichts mit fächerübergreifenden Orientierungen,
- (2) die Ausweitung und Öffnung der Inhaltsbereiche,
- (3) Gestaltungsfreiräume für (teilautonome) Schulen und
- (4) die etwa ab 2003 bildungspolitisch verordnete Aufnahme von Standards und Kompetenzerwartungen (vgl. ebd., S. 92-97; vgl. auch Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 117ff.).

Diese Tendenzen werden im Wesentlichen auch in der einzigartigen Analyse der Sportcurricula für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II (inklusive Berufsschulen) aller Bundesländer (gültig im August 2003) bestätigt⁸, die Prohl und Krick (2006) im Rahmen der *SPRINT*-Studie erstellt haben. Sie können belegen, dass in aktuellen Lehrplänen auf das NRW-Konzept des *erziehenden Sportunterrichts* zurückgegriffen wird, indem besonders der *Doppelauftrag* und die *pädagogischen Perspektiven* in vielfältiger Auslegung reformuliert werden (ebd., S. 30-31).⁹

Dieser Trend zur pädagogischen Akzentuierung des Sportunterrichts zeigt sich auch in der überdurchschnittlichen Berücksichtigung allgemeinbildender und fächerübergreifender Zielvorstellungen (vgl. ebd., S. 32-34). Zudem erweisen sich neuere Lehrpläne im Unterschied zum älteren Typ des „sportartenorientierten Lehrplans“ mehrheitlich als „bewegungsfeldorientierte Lehrpläne“, die neben traditionellen Sportarten auch nicht normierte Bewegungsaktivitäten und Trendsportarten umfassen (vgl. ebd., S. 48-49). Auch bei der Untersuchung von Unterrichtsprinzipien zum erziehenden Sportunterricht¹⁰

8 Dabei gehen sie allerdings nicht auf den Aspekt der zunehmenden Gestaltungsfreiheiten von Schulen und entsprechenden Implikationen für die Lehrplanarbeit ein.

9 Aus diesem Grund erkennen sie in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen um die Wende zum 21. Jahrhundert den „Prototyp einer neuen Lehrplangeneration“ (Prohl & Krick, 2006, S. 21).

10 Diese Prinzipien orientieren sich an der Darstellung von Balz und Neumann (1999): Mitbestimmung, Selbstständigkeit, Erfahrungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Integration in das Schulleben, Lehrkraft als Berater (vgl. Prohl & Krick, 2006, S. 47).



ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Sportlehrplänen. Wenig überraschend zeichnen sich aktuelle Lehrpläne dadurch aus, dass sie alle Prinzipien berücksichtigen und häufiger auf sie rekurrieren als ältere Lehrpläne (vgl. ebd., S. 46-48).

Für Prohl und Krick sind die Ergebnisse ein Indiz dafür, dass „eine zunehmende Reformbereitschaft in der Lehrplanarbeit festzustellen [ist], die sich an der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion orientiert“ (ebd., S. 48). Dies zeige sich vor allem auf der curricularen Ziel- und Inhaltsebene, auf der sich der Doppelauftrag eines erziehenden Sportunterrichts und die Bewegungsfeldorientierung in der gegenwärtigen Lehrplangeneration durchgesetzt haben (ebd.).

Prohl und Kricks Verdienst ist es, die damals aktuelle Lehrplansituation für das Fach Sport in Deutschland repräsentativ und umfassend abzubilden. Die Forschungsanlage der Studie (Prohl & Krick, 2006) lässt allerdings keine Aussagen über die curriculare Stringenz zwischen verschiedenen Ebenen innerhalb eines einzelnen Lehrplans zu.¹¹ Dieser Frage ist z. B. Schulz (2002; 2004) in Einzelfallanalysen nachgegangen, indem er untersucht, ob der in den NRW-Rahmenvorgaben beschriebene Doppelauftrag im Grundschullehrplan von 1999 ausgewogen umgesetzt wird.

Im Ergebnis stellt er fest, dass zum einen Aufgaben mit sportlichem Sachbezug zu kurz kommen, zum anderen die pädagogischen Perspektiven nicht gleichberechtigt berücksichtigt werden (Schulz, 2002, S. 142f.; vgl. ähnlich Richter, 2006, S. 111f.). Der in den Rahmenvorgaben geforderte Doppelauftrag favorisiere die Entwicklungsförderung von Kindern „zu Lasten der Erschließung vor allem der normierten Sportkultur“ (Schulz, 2002, S. 143). Hier vermutet der Autor eine grundschulspezifische Auslegung der Rahmenvorgaben, die jedoch weder explizit dargestellt noch legitimiert wird (ebd.). Ähnlich gelangt auch Stibbe (2004) in seiner Studie zur Mehrperspektivität in Sportlehrplänen der Sekundarstufe I (Rheinland-Pfalz, 1998; Brandenburg, 2002; NRW, 2001) zur Erkenntnis, dass zwar auf der allgemeinen Zielebene Konsens darüber besteht, Mehrperspektivität als wesentliches Merk-

11 Die unzureichende Verknüpfung von Ziel- und Inhaltsebene hat Geßmann (2000b, S. 83) treffend als „Lehrplanfalle“ bezeichnet. Wenn Lehrpläne ihre Wirkungsmöglichkeiten nicht von vornherein beschränken wollen, sollten die obersten Zielsetzungen eine Orientierung für die folgenden inhaltlichen Vorgaben bieten (vgl. auch Aschebrock & Stibbe, 2004, S. 94).



mal eines zeitgemäßen Sportunterrichts zu berücksichtigen. Bei näherer Betrachtung der Lehrpläne fällt jedoch auf, dass auf den weiteren curricularen Ebenen die Ausführungen teilweise in Widerspruch zu den Vorstellungen auf der jeweiligen Zielebene geraten (vgl. ebd.).

Neben diesen Analysen sind inzwischen zahlreiche kritisch-vergleichende Lehrplanstudien entstanden, die sich auch mit der diachronen Entwicklung des Fachlehrplans auseinandersetzen. Die Darstellung von Stibbe und Aschebrock (2007, S. 35-114) gibt beispielsweise einen Überblick über markante Stationen der fachspezifischen Lehrplan-geschichte vom 19. Jahrhundert bis zur Wiedervereinigung, indem wesentliche Leitideen, inhaltliche Systematisierungsversuche, methodische Überlegungen und Besonderheiten bedeutender Lehrplankonzepte einer Schulsportepoche vorgestellt werden.

Die Autoren weisen nach, dass besonders die nordrhein-westfälische Lehrplanentwicklung als exemplarisch für die westdeutsche Lehrplanhistorie betrachtet werden kann, „weil von ihr zweifellos wichtige Impulse für die bundesdeutsche Lehrplan- und Schulsportgeschichte ausgegangen sind“ (ebd., S. 91; vgl. auch Richter, 2006, S. 77; Naul, 2004, S. 1f.).

In diesem Zusammenhang gelangen sie zu vier Entwicklungsetappen der Lehrplan- und Schulsportgeschichte in Westdeutschland seit 1945:

- (1) die bildungstheoretisch-entwicklungsorientierte Phase (ca. 1949-1968),
- (2) die curricular-sportartenorientierte Phase (ca. 1969-1979),
- (3) die pragmatisch-handlungsorientierte Phase (ca. 1980-1998) und
- (4) die Phase des erziehenden Sportunterrichts (seit etwa 1999) (vgl. Stibbe & Aschebrock, 2007, S. 91).¹²

Daneben beschäftigen sich Balz und Kuhlmann (2009) in ihrer Rekonstruktion mit Inhalten und Themen in der fachdidaktischen und curricularen Diskussion von 1945 bis zur Gegenwart, Naul (2002) untersucht die Entwicklung von „Rationalisierung“ und „Reflexion“ in fachdidaktisch-curricularem Kontext in NRW, Theis (2010, S. 16-35) beschreibt überblicksartig wesentliche Merkmale auf der Ziel-, Inhalts- und Methodenebene hessischer Lehrpläne für die Sekundarstufe I seit Ende des Zweiten Weltkriegs bis 2004.

12 Folgt man der Phaseneinteilung von Geßmann in diesem Band, ist die Phase des erziehenden Sportunterrichts, die er als „pädagogisch-erzieherische Profilierungsphase“ bezeichnet, inzwischen von der „ergebnis- und kompetenzorientierten Phase (ab ca. 2004)“ abgelöst worden.



In einer tiefgründigen, längsschnittlichen Betrachtung untersucht Ruin (2015) auf Basis der aus körpersoziologischen Theorien vor allem von Foucault, Bourdieu und Goffman herausgearbeiteten Untersuchungskategorien¹³ Körperbilder in Sportlehrplänen (vgl. auch Ruin in diesem Band; Ruin, 2014). Die Besonderheit seiner Lehrplanstudien besteht darin, dass die Analysen auf der Grundlage von inhaltsanalytisch-computerunterstützten Auswertungen vorgenommen, verschiedene Schulformen der Primar- und Sekundarstufe einbezogen, mehrere Lehrplangenerationen berücksichtigt und der Zusammenhang zwischen fachdidaktischer und lehrplankonzeptioneller Entwicklung diskutiert werden. So werden insgesamt 20 Sportlehrpläne von Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt herangezogen, die den fachdidaktischen Epochen der „pragmatisch-qualifikatorischen“ Orientierung, des „erziehenden Sportunterrichts“ und der „kompetenzorientierten“ Ausrichtung zugeordnet werden. Insgesamt werden mehr als 1.600 Seiten Lehrplantext qualitativ (und exkursartig auch quantitativ) ausgewertet (vgl. Ruin, 2015, S. 159-171).

Die analysierten curricularen Dokumente unterscheiden sich, wie Ruin (2015) betont, je nach Schulform, Bundesland und Lehrplanphase erheblich in Bezug auf das jeweils transportierte Körperbild (ebd., S. 256). Auffällig ist, dass der Kategorie „Disziplinierte Körper“ in den Lehrplänen offenbar die größte Bedeutung zukommt; zudem ist eine gewisse Nähe kompetenzorientierter Lehrpläne zur Kategorie „Regulierte Körper“ nachzuweisen (ebd., S. 254).

Betrachtet man die Lehrpläne getrennt nach Bundesländern, ergibt sich folgende Tendenz: In Nordrhein-Westfalen differieren die implizierten Körperbilder sehr stark zwischen den verschiedenen Lehrplangenerationen. Während die schulformübergreifenden Richtlinien von 1980 eine große Affinität zu den Kategorien „Disziplinierte“ und „Regulierte Körper“ aufweisen und nur wenig auf die Dimension „Leiblich Gebildete“ hindeu-

13 Als allgemein-übergeordnete Untersuchungskategorien fungieren

- (1) „Disziplinierte Körper“ (mit den Subkategorien „Zergliederung“, „Fertigkeiten“, „Leistung“, „Funktionalisierung“ und „Gehorsam“),
- (2) „Regulierte Körper“ (mit den Unterkategorien „Gesundheit“, „Fitness“ und „Kondition“) sowie
- (3) „Leiblich Gebildete“ (mit den Teildimensionen „Reflexion über Körper“, „Körperlicher Ausdruck“, „Leiberfahrung“ und „Sinnliche Wahrnehmung“) (Ruin, 2015, S. 74-77).



tet, ändert sich das transportierte Körperbild in den Lehrplänen der Phase des erziehenden Sportunterrichts grundlegend in Richtung auf die Vorstellung „Leiblich Gebildete“. Demgegenüber verliert die Kategorie „Leiblich Gebildete“ mit der Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne der letzten Jahre wiederum an Bedeutung (vgl. ebd., S. 256-260).

Abgesehen von wenigen Ausnahmen in der Grundschule liegt in Baden-Württemberg mehr oder weniger durchgehend ein Körperbild vor, das auf das Ideal eines sportiv leistungsfähigen und fitten Körpers im Sinne einer „Disziplinierung“ und „Regulierung“ zielt (vgl. ebd., S. 260-262). Ähnlich manifestiert sich auch in Sachsen-Anhalt – als Beispiel für ein östliches Bundesland mit einer anderen gesellschaftspolitischen Tradition – ein Idealbild des sportiven, funktionierenden Körpers, das zudem über mehrere Lehrplangenerationen hinweg recht veränderungsresistent zu sein scheint (vgl. ebd., S. 262-263).

Schließlich kommt Ruin zum Fazit: Im Gegensatz zur Mehrzahl der fachpädagogisch-fachdidaktischen Konzepte wird der Körper in den Lehrplänen eher als „funktionierendes Objekt“ aufgefasst. Hierbei vermutet der Autor, „dass diese ausgeprägten Unterschiede in den Körperbildern zwischen fachlichem Diskurs und Lehrplänen nicht zuletzt auf einen erheblichen Einfluss der Bildungspolitik bei der Lehrplanentwicklung zurückzuführen sind“ (ebd., S. 277).

Die in der letzten Dekade einsetzende bildungspolitische Diskussion um Standards und Kompetenzen hat dazu geführt, dass zunehmend kompetenzorientierte (Kern-)Lehrpläne für alle Schulformen in den Bundesländern entwickelt wurden.¹⁴ Hierbei wird zwar das Konzept des erziehenden Sportunterrichts als Leitidee beibehalten (vgl. Geßmann, 2013b, S. 141), doch stellt sich die Frage, inwieweit es gelingt, diese mit den in den kompetenzorientierten Lehrplänen formulierten verbindlichen Standards bzw. Kompetenzerwartungen in Einklang zu bringen. Mit diesem Problem beschäftigen sich inzwischen jüngere Lehrplananalysen im Bereich der Sekundarstufe I.¹⁵

¹⁴ Vgl. hierzu zahlreiche Beiträge, die länderspezifische Entwicklungen eines kompetenzorientierten Lehrplans vorstellen (vgl. u. a. Baumberger, 2015; Macher-Meyenburg & Stadler, 2013; Schumacher, 2011).

¹⁵ Im Blick auf die Grundschule geht es dagegen eher um vergleichende Analysen zu Kompetenzmodellen, Kompetenzbereichen und konkreten Kompetenzanforderungen in verschiedenen länderspezifischen Lehrplankonzepten (vgl. Neumann, 2010b; 2013a, S. 30-36; Neumann & Stang, 2010).