

## Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit

### *Überlegungen zum Sport an einer Gesamtschule*

Dieser Beitrag soll die Voraussetzungen eines Tübinger Curriculum-Projekts beschreiben. Zunächst wird über ein vorläufiges Rahmenkonzept für den Sport an einer Versuchsschule berichtet; im zweiten, umfangreicheren Teil werden vorliegende Strategien zur Curriculumentwicklung daraufhin gesichtet, ob und wie weit sie geeignet scheinen, ein solches Konzept theoretisch einzuholen, zu begründen oder gegebenenfalls zu verändern; der dritte Teil skizziert auf dieser Grundlage Möglichkeiten mittelfristiger Forschungsprojekte.

Im August 1971 genehmigte das Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg, im Tübinger Neubaugebiet Waldhäuser-Ost als ersten Abschnitt des geplanten Bildungszentrums Tübingen-Nordstadt eine integrierte Orientierungsstufe einzurichten. Das Vorhaben ist als Versuch anerkannt. Der Unterricht hat zu Beginn des Schuljahres 1971/72 mit drei Vorlaufklassen begonnen; bis zur Fertigstellung des ersten Bauabschnitts wird er in Räumen umliegender Schulen erteilt.

Die Gruppen und Institute, die mit der Planung und wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs beauftragt wurden, hatten in der kurzen Zeitspanne zwischen Genehmigung und Beginn des Versuchs keine Gelegenheit, sich auf ihre Aufgabe gründlich vorzubereiten. Sie mußten den Unterricht vielmehr mit einer vorläufigen Konzeption beginnen lassen und können erst im nachhinein versuchen, ihre Vorentscheidungen gründlich zu überprüfen, gegebenenfalls zu berichtigen oder gar zum Teil rückgängig zu machen. Für die Entstehung von Versuchsschulen scheint dies in der Bundesrepublik gegenwärtig charakteristisch zu sein: die eingehende, detaillierte Theorie geht ihr nicht voraus, sondern folgt dem Vollzug der Praxis als Reflexion aufgetretener Schwierigkeiten — sie ist „Theorie in der Werkstatt“.

Es scheint daher gerechtfertigt, Überlegungen zur Curriculumentwicklung im Sport von dieser Situation ausgehen zu lassen und zunächst die Konzeption des zur Zeit durchgeführten Sportunterrichts zu beschreiben. Sie ist das Ergebnis von Diskussionen einer aus Lehrern der Schule, Vertretern wissenschaftlicher Institutionen und weiteren interessierten Personen bestehenden Gruppe, die mit dem Entwurf und der Betreuung des Sportunterrichts an der neuen Schule beauftragt ist. Diese Gruppe hatte einen relativ weiten Spielraum für ihre Überlegungen, da der Sport von Anfang an als ein Schwerpunkt des Versuchs vereinbart worden war.

*Sport an einer Gesamtschule — ein vorläufiger Rahmen*

Den Ausgang der Überlegungen bildete ein Unbehagen an der bisherigen bildungstheoretischen Fachdidaktik des Sports, das besonders dann entsteht, wenn man aus ihr Konsequenzen für die Praxis ziehen möchte. Aussagen über Ziele (oder: Bildungsgehalte, Bildungsaufgaben) des Sports sind — wenn sie überhaupt getroffen werden — weithin so allgemein, daß sie mehr eine nachträgliche Rechtfertigung als eine vorgängige Orientierung für pädagogisches Handeln darstellen.

Sicherlich ist der Sport in der Schule zu bejahen wegen der physiologischen Reize, die er setzt, wegen seines Beitrags zur Gesundheit, zumal in einer Zeit, die durch Bewegungsarmut, Verstädterung, Umweltprobleme usw. gekennzeichnet ist. Obwohl es derzeit möglich scheint, einen Schulsport zu konzipieren, der eindeutig und effektiv auf dieses Ziel hin ausgerichtet wäre, würde sein Sinn damit zweifellos verfehlt. Mindestens ebenso wichtig scheint zu sein, daß der Sport ein Raum für Erlebnisse, Erfahrungen, Kommunikation und für Befriedigung sein kann, ein Raum, der nicht so künstlich isoliert und dem Leben entfremdet zu sein braucht, daß sich nicht etwa das ereignen könnte, was G. BECKER (1971) als „soziales Lernen“ beschreibt. Zur Verdeutlichung seien einige der „Aufgaben für das soziale Lernen“ aus BECKERS Katalog wörtlich angeführt:

- „Realitätsbewußtsein“ erwerben: die eigenen Vorstellungen, Hoffnungen, Wünsche, Gedanken kritisch an der Wirklichkeit messen wollen und können, zugleich das Bedürfnis, Theorie und Praxis in Übereinstimmung zu bringen;
- die Fähigkeit zum „Spiel“ lernen: Rollen übernehmen, mit spielerischem Ernst ausfüllen, auch wieder wechseln können;
- ertragen lernen, auch anders zu sein als andere (Stolz auf die eigene Individualität);
- etwas zu Ende bringen („durchhalten“) wollen und können (nicht als ethisches Prinzip oder als „moralisches“ Problem, sondern als die fast „technische“ Fähigkeit, zu tun, was man „eigentlich“ will, was sich aber anzufangen und durchzuhalten als lästig erweist);
- Einfühlung lernen: sensibel werden für die Empfindlichkeiten des anderen;
- Phantasie für soziale Situationen entwickeln: ein großes Arsenal an unterschiedlichen Reaktionsweisen anderen Menschen gegenüber haben, z. B. einen anderen trösten, ihn zum Lachen bringen, ihn in seine Schranken weisen können; den Mut auch zu ungewöhnlichen Reaktionsweisen oder Gesten erwerben;
- für die eigene Wirkung auf andere empfindlich werden (Aussehen, Kleidung, Gesten, Umgangsformen, Sprechgewohnheiten usw.);
- Enttäuschungen und Versagungserlebnisse sowohl im sozialen als auch im sachlichen Bereich ohne Resignation ertragen lernen (Frustrationstoleranz).

Diese Beispiele — sie ließen sich auch aus Beiträgen anderer Autoren noch vermehren — sollen nur auf einen Komplex von Lernzielen aufmerksam machen, der

im Sport gegenwärtig vielleicht nicht genug beachtet oder dessen Vielschichtigkeit mit Formeln für im Sport erwerbbar „Tugenden“ wie Kameradschaft, Fairneß, Selbstbeherrschung verdeckt wurde. BECKER hat diese und andere „Aufgaben für das soziale Lernen“ zusammengestellt, ohne den Sport dabei besonders im Auge zu haben. Doch wenn es überhaupt möglich ist, solche Ziele in der Schule zu verwirklichen, wird man annehmen können, daß der Sport einen Beitrag dazu leisten kann oder sogar muß. Dazu fehlt uns jedoch zweierlei: erstens eine klarere Vorstellung von solchen — zugestandenermaßen immer noch sehr allgemeinen, z. T. unpräzise oder sogar mißverständlich formulierten — Aufgaben und zweitens mehr Kenntnis darüber, wie solches Lernen im Sport zu ermöglichen ist, welche Umstände es behindern und welche es begünstigen.

Solange wir das nicht wissen, scheint allein dies möglich zu sein: die Chancen auszuschöpfen, Kinder für Sport zu interessieren und zu engagieren, ihnen dazu zu verhelfen, daß sie Sport nicht nur in der Schule als Unterricht konsumieren, sondern ihn auch neben und nach der Schulzeit treiben können — und daß sie das gern tun. Denn nur dann wird Sport in der gewünschten Weise auch ein Raum für „soziale“ Erfahrungen sein können.

Wird der Rückzug auf diese vorläufige und pragmatische Position als gegenwärtig sinnvoll anerkannt, so hat sie den Vorzug, einigermaßen eindeutige Konsequenzen für die Praxis abzugeben. Wenn nicht — außer der „Gesundheit“ — definierbare Bildungsaufgaben den Sport in der Schule bestimmen, wird man sich besonders für ihn das Programm einer „Entschulung der Schule“ (v. HENTIG 1971) zu eigen machen, d. h. das Programm, die Verfestigung von Inhalten, Methoden, Organisationsformen aufzubrechen, sofern sie ohne einsichtigen Grund dieses zunächst einmal vorrangige Ziel behindern: Freude und ein dauerhaftes Interesse am Sport zu wecken. Das bedeutet neben anderem folgendes:

- a) Es besteht zunächst kein Grund, in den gegenwärtigen Schulsportarten einen verbindlichen Kanon zu sehen. Man wird im Gegenteil vermuten können, bei einem breiter gestreuten Angebot weniger Schüler vom Sport abzuschrecken. Warum soll an der Schule nicht auch Tischtennis und Badminton gespielt werden, warum soll, wo das möglich ist, im Sommer nicht gepaddelt, im Winter nicht Schlittschuh gelaufen werden? Den Vorrang sollen bei unserem Versuch solche Formen des Sports haben, die im Freizeit- und Erwachsenensport beliebt sind. Das muß nicht immer auf wettkampfmäßige Sportarten hinauslaufen: Aus Paddeln braucht nicht Kajak, aus Federball nicht Badminton zu werden.
- b) Solange wir — außer dem Gesichtspunkt der „Gesundheit“ — kein sicheres Kriterium haben, „wertvollere“ von weniger wertvollen Sportarten zu unterscheiden, kann den Schülern nach einer bestimmten Zeit der Grundausbildung und des Kennenlernens immer weitergehend freigestellt werden, welche Disziplinen sie wählen wollen. Sie sollen die Möglichkeit haben, sich schon in der Schule schwerpunktmäßig auf Sportarten zu verlegen, die sie nach der Schulzeit weitertreiben können.

- c) Es wird mittlerweile als selbstverständlich hingenommen, daß der Unterricht in der Schule sich in Stunden von 45 Minuten ereignet und durch Pausen unterbrochen wird. An unserer Schule soll mit flexiblen Einheiten zwischen 20 und 80 Minuten experimentiert werden, wobei gar nicht immer auszumachen sein wird, was nun „Unterricht“ und was „Pause“ ist: Welche Bezeichnung soll man für 20 Minuten Sport zwischen einer Englisch- und einer Sozialkunde-Einheit wählen?
- d) Wenn man sich das Ziel setzt, Schüler vor allem für Sport als Freizeit-Inhalt zu gewinnen, dann darf kein grundsätzlicher Unterschied zwischen schulischem und außerschulischem Sport bestehen, sondern es muß fließende Übergänge geben. Außen- und Innenanlagen der Schule sind — soweit möglich — darauf abgestellt, auch in Pausen, Hohlstunden und außerhalb der Schulzeit zu vielseitigen Formen sportlicher Aktivität aufzufordern. Nach Schluß werden die Sportstätten für Schüler, Öffentlichkeit und Vereine zugänglich sein. Damit Schüler dieses Angebot wahrnehmen können, wird es ein zentrales Ziel des Sportunterrichts sein, sie so früh wie möglich zu sachlicher Mitentscheidung über die Inhalte und die Durchführung des Sportunterrichts, zur Mithilfe bei seiner Organisation und schließlich zur Eigengestaltung formellen und informellen Sports anzuleiten. Erfolgreicher Sportunterricht würde sich aus dieser Sicht auch dadurch auszeichnen, daß Sport als Unterricht mit zunehmendem Alter der Schüler tendenziell entbehrlich wird.
- e) Sport — so war der Ausgangspunkt dieser Überlegungen — soll ein Bereich für unvermittelte Erfahrungen und Anlaß zu vielseitigen Interaktionen sein. Die Bewertung der Organisationsform Gesamtschule hängt entscheidend davon ab, ob es ihr tatsächlich gelingen wird, zur sozialen Integration beizutragen, d. h. Kommunikationshemmnisse zwischen Schülern aus verschiedenen Schichten zu mindern. Besonders der Sport hätte hier eine wichtige Aufgabe. Nach den ersten Erfahrungen mit Gesamtschulen ist auf die Gefahr hingewiesen worden, durch Differenzierung, insbesondere nach „Leistung“ in einem engen Sinn, die Schichtzugehörigkeit der Eltern in der Kurszuteilung ihrer Kinder zu reproduzieren. An der Tübinger Gesamtschule soll daher im Sport — wie ähnlich auch in anderen Fächern — die Auflösung der Klassen in feste Neigungs- und Niveaueinheiten erst nach sehr gründlicher Prüfung vorgenommen und stattdessen bevorzugt mit flexibler Differenzierung zu bestimmten thematischen Schwerpunkten oder „Projekten“ gearbeitet werden<sup>1</sup>. Der Stundenplan wird daher so bald wie möglich so geführt werden, daß jeweils drei Klassen oder Kurse zugleich Sport haben und von drei Lehrern als Team unterrichtet werden. Die Sportanlagen sind auf diese Unterrichtsorganisation hin geplant.
- f) Es ist vorgeschrieben, Sport in der Sekundarstufe nach Geschlechtern getrennt durchzuführen. An herkömmlichen „gemischten“ Schulen bereitet das nicht

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu C. EDELHOFF (1971).

geringe organisatorische Schwierigkeiten, und so ist unerlaubter koedukativer Sportunterricht an vielen von ihnen aus der Not zu einer Selbstverständlichkeit geworden. An einer Gesamtschule könnten diese organisatorischen Schwierigkeiten überwunden werden — wenn das überhaupt sinnvoll wäre. Warum nämlich an einer Schule, die soziale Intergration ermöglichen soll, ausgerechnet und nur im Sport Schüler endgültig in zwei Gruppen getrennt werden sollen, muß zwingend begründet werden. Sollten tatsächlich die Leistungs- und Interessenunterschiede so gravierend sein, wie häufig angenommen wird, so bietet die flexible Binnendifferenzierung sehr viel Spielraum, sie aufzufangen. Es könnte sich zeigen, daß auch Jungen für moderne rhythmische Gymnastik und Mädchen für Fußball zu begeistern sind. Der Leistungs- und Breitensport zeigt, daß in vielen Disziplinen beide Geschlechter in jedem Alter miteinander trainieren und Sport treiben können, und zumindest im Breitensport sind die Sportarten besonders beliebt, in denen das möglich ist. Der Verdacht, daß die Geschlechtertrennung im Sportunterricht „Verschulung“ ist, d. h., daß mit ihr Lernsituationen ohne Grund isoliert und dem Leben entfremdet werden, läßt sich nur durch den praktischen Versuch widerlegen. Wir wollen daher mit koedukativem Sportunterricht experimentieren, um seine Möglichkeiten und — vielleicht auch — Grenzen zu erfahren.

- g) Es wurde eine Konzeption des Sportunterrichts angedeutet, die sich daran bewähren muß, ob es ihr gelingt, Schüler besser und dauerhafter als bisher für Sport als Inhalt der Freizeit zu motivieren. Die meß- und wertbare sportliche Leistung kann in ihr keine absolute Bedeutung haben, ist aber auch nicht unerheblich. Es kann durchaus auch Aufgabe der Schule sein, einzelne Schüler für den Wettkampfsport zu gewinnen und ihnen zu helfen, den damit entstehenden persönlichen Problemen gewachsen zu sein; doch kann nicht der Unterricht für alle an diesem Ziel ausgerichtet sein. Lernziele im Bereich des Interesses für die Sache, der Bereitschaft mitzuhelfen, der Phantasie und Organisationsfähigkeit sowie der Einstellung zu den anderen sind zumindest ebenso wichtig. Von daher verbietet sich eine Benotung, die die durchschnittliche „Leistung“ in den betriebenen Disziplinen in einer Ziffer zusammenfaßt. Wie sollte man auch nur — und das ist noch die geringste Schwierigkeit — die „Leistung“ des einen im Tischtennis gegen die des anderen in der Gymnastik verrechnen? Auch eine echte Differenzierung nach Neigung könnte durch eine solche Note behindert werden, da zu befürchten ist, daß die Schüler dorthin gehen, wo sie am meisten können, selbst wenn ihr Interesse an einem anderen vielleicht für sie neuen Gebiet größer wäre. Es bietet sich daher wie in anderen Fächern der Ersatz der Note durch einen differenzierten Diagnose-Bogen an.

Damit ist in Umrissen eine denkbare Konzeption des Schulsports angedeutet. Sie ist bisher wenig detailliert, bietet keine fundamentalen Neuansätze, sondern eher Korrekturen am Herkömmlichen, ist in sich keineswegs unproblematisch und eben

das, was eine ehrenamtliche Gruppe, die sich in kurzer Zeit auf Leitlinien für eine Praxis einigen mußte, leisten konnte.

Diese Konzeption ist als pragmatisch und vorläufig gekennzeichnet worden; charakteristisch ist für sie der Rückzug auf fachimmanente Lernziele: Wir wollen für Sport interessieren, physische Leistungsgrundlagen und sportliche Fertigkeiten entwickeln und hoffen, wenn das in einer „entschulten“ Form geschieht, daß sich übergreifende Ziele wie die des „sozialen Lernens“ von selbst realisieren. Auf die Dauer wird das jedoch nicht so dem Zufall überlassen bleiben können. Es wird notwendig sein, die Vorstellungen über die übergeordneten Ziele des Sportunterrichts, seinen Beitrag zur „Erziehung“, zu präzisieren und mehr Gewißheit darüber zu erreichen, wie ein an solchen Zielen orientierter Unterricht auszusehen hat.

Die bildungstheoretische Fachdidaktik hat hier bisher nicht helfen können; es bietet sich daher an, die deutschen Ansätze zu einer Curriculumtheorie, in denen gerade den Zielen des Unterrichts zentrale Bedeutung beigemessen wird, daraufhin zu sichten, ob sie Verfahren anbieten, die zu einer nachträglichen Ergänzung oder Korrektur des dargestellten Konzepts geeignet scheinen.

#### *Probleme und Grenzen vorliegender Modelle zur Curriculumentwicklung*

Als „Curriculum“ wird —im Unterschied zum „Lehrplan“ — in einem weiten Sinn die (zeitliche) Anordnung von Lernzielen und ihnen zugeordneten Inhalten, Methoden, Organisationsformen und Kontrollen bezeichnet (K. E. NIPKOW 1971). Curriculumtheorie wäre von da aus als Theorie über den Zusammenhang der Faktoren, Gesichtspunkte, Tatsachen usw. zu verstehen, die bei der Entstehung eines Curriculum berücksichtigt werden sollten. Damit wäre sie nicht als isolierbares Teilgebiet der Pädagogik aufzufassen, sondern als das Gesamt pädagogischer Theorie und Erfahrung, konzentriert auf das praktische Ziel der Entwicklung und Revision von Curricula.

Diese weite und stark praxisorientierte Auffassung von der Curriculumtheorie ist tatsächlich in den USA zu erkennen<sup>2</sup>. Während jedoch dort die konkrete Curriculumentwicklung traditionell im Vordergrund stand und die Theorie ihr als Begründung und Korrektur erst allmählich folgt, ist die heftige Curriculumsdiskussion in der Bundesrepublik durch einen theoretischen Entwurf ausgelöst worden (S. B. ROBINSOHN 1967), der nun erst allmählich auf seine Realisierbarkeit in der Praxis hin durchdacht wird.

Der Ausgang dieses theoretischen Anstoßes in der Bundesrepublik ist in zweifacher Hinsicht eine Kritik an der herkömmlichen Didaktik: sie sei einmal für die Gestaltung und Veränderung der Praxis wirkungslos geblieben und habe es zum anderen

---

<sup>2</sup> Vgl. dazu etwa H. TABA (1962), K. HUHSE (1968) und für das Sportcurriculum J. E. NIXON/A. JEWETT (1964).

nicht verstanden, ihre Ergebnisse in nachprüfbarer Weise zu gewinnen. Damit ist ein Anspruch der Curriculumtheorie gekennzeichnet, der sich von der bisherigen Didaktik in Deutschland unterscheidet. Die geisteswissenschaftlichen Didaktiker (etwa W. FLITNER, H. NOHL, E. WENIGER, Th. LITT) hatten weitgehend auf eine Normierung der Erziehungswirklichkeit verzichtet und sie vielmehr auslegen wollen; konsequent erfahrungswissenschaftliche Pädagogik, wie etwa die Didaktik der Berliner Schule (P. HEIMANN, W. SCHULZ), kann Erziehungsprozesse nur beschreiben, erklären und kontrollieren: So muß etwa W. BREZINKA (1971) aus der Erziehungswissenschaft im eigentlichen Sinne — und das heißt für ihn: als erfahrungswissenschaftliche Disziplin — die Praktische Pädagogik als einen Bereich ohne eigentlichen Wissenschaftscharakter ausgliedern.

Mit dieser Abgrenzung vom Anspruch vorliegender didaktischer Ansätze in Deutschland verbinden sich in der curriculumtheoretischen Literatur bisweilen eine Abgrenzung von pädagogischer Tradition überhaupt sowie Anzeichen der Überzeugung, mit der neuen Theorie sei die Zeit gekommen, noch einmal ganz von vorn zu beginnen. Nicht zuletzt daraus sind die Mängel und Einseitigkeiten zu erklären, die eine Anwendung der bisher vorliegenden deutschen Modelle auf die praktische Curriculumentwicklung erschweren.

Unter den in der Bundesrepublik diskutierten Konzepten nimmt das von S. B. ROBINSOHN (1967, 1971<sup>3</sup>) nach wie vor eine Sonderstellung ein: Es war das erste, trat mit dem weitestgehenden Anspruch auf und ist durch ROBINSOHN selbst (1969) und seine Mitarbeiter am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (z. B. D. KNAB 1968, 1969; J. ZIMMER 1968, 1969) nach verschiedenen Seiten hin präzisiert worden. Vor allem am Beispiel dieses Konzepts sollen daher im folgenden einige Bedenken dargestellt werden, die sich der einfachen Übernahme vorliegender deutscher Curriculumstrategien für die Begründung, Entwicklung oder Revision eines Sportcurriculum entgegenstellen. Dabei scheint eine Gliederung der Argumente in vorwiegend anthropologisch-didaktische, methodologische und bildungsökonomische möglich.

*Anthropologisch-didaktische Einwände:* Das Berliner Konzept geht davon aus, daß es

- „1. das allgemeine Erziehungsziel ist, den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten, und
2. eine solche Ausstattung durch den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen erfolgt“ (ROBINSOHN 1969, S. 61). Von einem solchen Vorgehen wird gegenüber herkömmlichen Verfahren der Lernzielermittlung eine weitgehende Überprüfbarkeit der Ergebnisse erwartet.

Dieser mögliche Vorteil wird jedoch von Anfang an mit einer Beschränkung erkauft: Ein Fach wie den Sport beispielsweise nur als Qualifizierung zur Bewältigung von Lebenssituationen aufzufassen, heißt eben, es in der Weise zu „ver-

zwecken“, die in der fachdidaktischen Diskussion v. a. des letzten Jahrzehnts als bedenklich herausgestellt wurde. Das zeigt sich deutlich in dem ersten publizierten Versuch, das Modell ROBINSOHNs auf den Sport anzuwenden (F. THIEMEL 1970). THIEMEL unterscheidet nach ROBINSOHN in allgemeine und spezielle Qualifikationen, die der Sportunterricht zu vermitteln habe. Allgemeine, d. h. für das Leben jedes Menschen wichtige Qualifikationen sind „z. B. Physical Fitness, psychophysische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, Sammeln von Bewegungserfahrungen“; spezielle Qualifikationen sind solche, die nur in bestimmten Situationen, etwa des sportlichen Wettkampfs, benötigt werden, also „z. B. Wettkampferfahrung, Kenntnis der Wettkampfbestimmungen, Wissen um die Leistungsstärke, die Taktik des Gegners . . .“

Es wird deutlich, daß hier die ROBINSOHNsche Konzeption dazu verführt hat, nur einen sehr schmalen Ausschnitt von dem, was Sport sinnvoll machen könnte, in den Blick zu nehmen — eben nur das, was sich in Situationen des späteren Lebens als notwendig erweisen könnte. Das Instrumentarium ist derzeit noch nicht so weit entwickelt, daß mit ihm etwa Qualifikationen im Bereich des beschriebenen „sozialen Lernens“ zu erfassen wären: Die notwendige Ergänzung eines „pragmatischen“ Unterrichtskonzepts, wie es der Tübinger Gruppe vorläufig zugrunde liegt, ist mit diesem Ansatz vermutlich gerade nicht zu leisten.

Während jedoch die Tübinger Gruppe ihren Ansatz als ergänzungsbedürftig gekennzeichnet hat, deutet THIEMEL die Notwendigkeit einer Vervollständigung seiner Position nicht an. So erscheint bei ihm, vermutlich gegen seine eigenen Intentionen, in Konturen ein Sportunterricht, der, nur auf die Notwendigkeiten des späteren Lebens abgestellt, das Recht des Kindes auf „erfüllte Gegenwart“ vernachlässigt. Kinder sind dann — diese Gefahr zeichnet sich ab — auch im Sport nur noch antizipierte Erwachsene.

Wenn ROBINSOHN eine Erweiterung seiner Systematik auf die in der amerikanischen Curriculumtheorie geläufige Trias Gesellschaft — Kind — Sache für „illegitim“ hält (1969, S. 62), so zeigt sich darin möglicherweise auch, daß die Eigenart der sogenannten musischen Fächer in der deutschen Curriculumtheorie noch kaum verarbeitet wurde. Die wenigen vorliegenden Versuche zur Curriculum-Problematik dieser Fächer zeigen, daß ihr Beitrag für die Schule durch den ROBINSOHNschen Ansatz kaum angemessen erfaßt werden kann<sup>3</sup>.

Im Zusammenhang damit ist auch die Vorstellung vom Lernen zu sehen, die deutschen Curriculum-Überlegungen bisher zugrunde liegt. Aus der Sicht dieser Überlegungen mußten die Aussagen der Didaktik über die Bildungsgehalte der Fächer kritisiert werden, weil sie mehr eine Rechtfertigung des Faches als eine Normierung der Praxis darstellten. Die Konsequenz jedoch, in Zukunft nur noch solche Lern-

---

<sup>3</sup> Vgl. zu dieser Kritik auch L. BLASS (1970), S. 73—76.



ziele gelten zu lassen, die operational definiert sind und deren Realisierung im Unterricht zuverlässig überprüft werden kann<sup>4</sup>, bedeutet in zweifacher Hinsicht eine „behavioristische Einengung“ (W. BRAUN 1970): Spontanes, kreatives Lernen verschwindet zugunsten nachvollziehenden, angepaßten Lernens, und der Zusammenhang der Erziehung wird unsichtbar hinter einer Fülle vereinzelter Lernprozesse, die ein als „Bündel von Verhaltensweisen“ verstandener Adressat zu absolvieren hat. Daß solche curricularen Implikationen für Erziehung allgemein bedenklich sind, haben u. a. W. BRAUN (1970), H. MOSER (1971) und zuletzt H. RUMPF (1971) deutlich gemacht.

Ihre Problematik kann an einem früheren Versuch D. BRODTMANN'S (1970) verdeutlicht werden, das Programm MAGER'S auf den Sport anzuwenden. Das „unterrichtliche Zentralproblem“ heißt darin für BRODTMANN: „Welche genau definierten und kontrollierbaren Lernziele sollen durch Leibeserziehung im Bereich der Schule angestrebt und erreicht werden?“ Oder an einem Beispiel: Es genügt „nicht mehr, als Unterrichtsabsicht etwa das Erlernen der Hochsprungtechnik ‚Rollsprung‘ anzugeben. Es ist vielmehr genau zu beschreiben, welches Verhalten vom Schüler erwartet wird, wenn diese Unterrichtsabsicht als erreicht betrachtet werden soll, und wie die Nahziele beschaffen sind, aus deren Summierung sich eine allmähliche Annäherung an das angestrebte Fernziel ‚Rollsprung‘ ergeben könnte“.

Dieses Programm führt bei BRODTMANN zu einer Präzisierung von Lernzielen etwa folgender Art (Beispiel ‚Rollsprung‘):

„Die Übenden sollen lernen . . .

- a) nach einem raumgreifenden 4-Schritt-Anlauf senkrecht zur Latte mit dem Sprungbein abzuspringen (beliebige Landung);
- b) die Ablaufmarke so festzulegen, daß mit diesem Anlauf eine etwa 50 cm von der Latte entfernte Absprungstelle erreicht wird . . .“ (S. 52).

Einige Bedenken gegen einen Unterricht, der in dieser Weise mit präzisierten Lernzielen arbeitet, seien angedeutet:

1. Ist es richtig, Sportunterricht nur als direkten Weg zur sportlichen Endform aufzufassen? Hat der so definierte Rollsprung in sich einen Wert, so daß es gerechtfertigt ist, ihn als isoliertes Lernziel anzusehen und erst dann zu anderem überzugehen, wenn „alle Lernziele dieser Gruppe erreicht sind“ (S. 52)?
2. Verführt ein solcher Ansatz nicht dazu, Lernen im Sport nur als Nachmachen-Lassen zu begreifen und damit hinter die Errungenschaften der Reformpädagogik zurückzufallen? Man denke etwa an einen derart präzisierten lernzielorientierten Gymnastik-Unterricht!

---

<sup>4</sup> Diese Forderung, die in Deutschland vor allem durch R. MAGER (1970) bekanntgeworden ist, findet sich ausdrücklich bei C. MÖLLER (1969), S. 104—109; K. H. FLECHSIG (1970), S. 246—7; vorsichtiger bei KNAB (1970), S. 167—8, und ZIMMER (1971), S. 179—180.

3. Auch bei BRODTMANN wird deutlich, daß ein solcher Ansatz nur für fachimmanente Lernziele durchführbar ist. Wie er zu ihnen gelangt, ist nicht recht zu erkennen. Letztlich hat es den Anschein, als seien nur die ohnehin tradierten Lernziele präzisiert worden. BRODTMANNs Grundthese, daß „Bildung“ oder „Erziehung“ schon durch Operationalisierung von Lernzielen und ständige objektive Überprüfung des Unterrichtserfolgs mit größerer Wahrscheinlichkeit geschehen werden, ist gefährlich. Sie könnte unter dem Vorwand der „Bildung“ zu einer Dogmatisierung vorgegebener Inhalte, Ziele und Methoden führen.

Die Notwendigkeit einer konsequenten Zielorientierung in manchen Bereichen des Sportunterrichts soll mit diesen Bedenken nicht bestritten werden. Es ist nur davor zu warnen, aus dieser Intention ein Prinzip werden zu lassen. BRODTMANN selbst hat diese Gefahren gesehen und die Vorläufigkeit seines Versuchs betont. Er hat insbesondere die Bedeutung „übergreifender psychischer Qualifikationen“ wie Selbständigkeit und Sensibilität angedeutet. Eine Ausführung dieser Gedanken wäre wünschenswert und zöge vermutlich eine noch weitergehende Einschränkung seines eigenen Ansatzes nach sich<sup>5</sup>.

Beim Berliner Modell folgt auf die Bestimmung der Lernziele (Qualifikationen) als nächster Schritt ihre „Verknüpfung“ mit Inhalten (Curriculumelementen). Er könnte weitgehend im Sinn einer Bildungstheorie der formalen Kräftebildung gedacht werden, d. h. so, daß der Inhalt weitgehend belanglos ist, wenn an ihm nur die erwünschten Qualifikationen und Dispositionen erworben werden können. Nach der Kritik solcher Modelle durch W. KLAFKI, M. WAGENSCHNEIDER und andere wäre dieser Rückschritt hinter ein einmal gewonnenes Reflexionsniveau mit Skepsis zu betrachten. Fragwürdig ist auch, wer diese Verknüpfung leisten soll. Die angesprochenen Lernpsychologen bestreiten, bislang Kriterien zu besitzen, die so umfassende Transfer-Hypothesen stützen könnten: Lerninhalte haben keine eindeutige objektive Sinnstruktur und sind daher nicht allgemeingültig bestimmten Zielen zuzuordnen (K. FOPPA 1970). Auch mit einer Formalisierung des Entscheidungsvorganges, wie sie etwa ZIMMER (1968) in Kenntnis des Dilemmas vorschlägt, ist die Unsicherheit nur verschleiert.

Ähnliches gilt auch für den nächsten Schritt der Berliner Strategie, nämlich die Zuordnung von Inhalten und Zielen zu bestimmten Altersstufen. H. AEBLI (1970) hat eindringlich dargestellt, daß die Entwicklungspsychologie diese Aufgabe derzeit nicht lösen kann. Sie kann allenfalls — und das gilt analog für die Lernpsychologie bezüglich des Verknüpfungsproblems — Anhaltspunkte geben, die es dem Lehrer erlauben zu entscheiden, ob bei bestimmten Schülern die Einführung eines Gegenstandes zu einem bestimmten Zeitpunkt erfolgversprechend ist.

*Methodologische Einwände:* Mehr als die anthropologischen und didaktischen Implikationen hat die bisherige Kritik den methodologischen Aspekt der vor-

---

<sup>5</sup> Das ist in seinem Aufsatz in diesem Heft inzwischen geschehen.

liegenden Curriculum-Modelle angegriffen. Ein erster Einwand betrifft die Verfahren bei der Gewinnung der Lernziele. Nach ROBINSON, KNAB und ZIMMER sollen Lernziele nach Möglichkeit mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden gewonnen werden, indem die Anforderungen des Lebens/der Gesellschaft an den einzelnen erhoben und in die erforderlichen Qualifikationen umgesetzt werden. Zumindest kurzfristig scheint dieser Weg jedoch nicht gangbar, und so tritt immer mehr die Expertenbefragung als „erfahrungswissenschaftliche“ Methode der Lernzielgewinnung in den Vordergrund. Besonders ZIMMER (1968), MÖLLER (1969) und FLECHSIG u. a. (1970) haben Modelle vorgestellt, die die Zusammensetzung der Gremien, die Befragung ihrer Mitglieder, die Erhebung und Auswertung der Antworten regeln sollen.

Für den Sport hat H. RETTER (1971) in ähnlicher Weise gefordert, den „Consensus der an der Lernzielplanung beteiligten Gruppen“ herzustellen und auf diese Weise zu erfassen, welche Ziele als „erwünscht“ zu gelten haben. Solchen Bemühungen liegt die Intention zugrunde, die Gewinnung der Lernziele über jenen „Dezisionismus“ hinwegzuheben, der an der bisherigen Praxis der Lehrplanerstellung z. T. zu Recht kritisiert worden ist. Nur sollte man die Möglichkeiten in dieser Richtung nicht überschätzen. Denn letztlich ist Lernzielgewinnung das Ergebnis einer Entscheidung: Sie kann beliebig formalisiert, besser begründet und auf mehr Erfahrung gestützt sein als bisher, aber niemals ohne Rest rational, logisch oder empirisch gesichert werden<sup>6</sup>, wie es die beliebten Ausdrücke „Ableitung“, „Bestimmung“ und gar „empirische Verifikation“ (RETTER) von Lernzielen zu unterstellen scheinen. Die vorliegenden Modelle zeichnen sich, soweit sie ausgeführt sind, denn auch dadurch aus, daß sie die inhaltlichen Entscheidungen, die zu treffen sind, entweder schon als Vorgabe enthalten oder hinter einer technokratischen Forschungstechnik verdecken (W. SCHMIED-KOWARZIK 1970).

Hier wird ein grundsätzliches Problem sichtbar, das aus dem doppelten Anspruch der Curriculumtheorie entspringt, Praxis verändern und erfahrungswissenschaftlich vorgehen zu wollen. Ein anschauliches Schema für die erfahrungswissenschaftlichen Kontrollmöglichkeiten innerhalb der Curriculum-Entwicklung und -Revision hat H. TÜTKEN (1968) mit seinen beiden Regelkreisen „Lernziele — Lebensleistung — Lernerfordernisse“ und „Lernziele — Schulleistung — Lehrgangsbesserung“ entworfen. Das Ideal, innerhalb dieser Regelkreise alle Curriculum-Entscheidungen empirisch möglichst lückenlos abzusichern, wird von vielen deutschen Curriculumtheoretikern geteilt<sup>7</sup> und zeigt sich symptomatisch in der Vorliebe für Begriffe wie „Curriculum-Konstruktion“, „Curriculum-Strategie“ oder „didaktische Matrix“, die den Anschein technischer Rationalität erwecken. Es ist

<sup>6</sup> Dazu vgl. N. HILGENHEGER (1971) und C. MENZE (1970), S. 15—16.

<sup>7</sup> Auch H. RETTERS (1971) Forderung einer „induktiven Didaktik“ scheint in diese Richtung zu gehen.

jedoch zu befürchten, daß allein mit den vorgesehenen empirischen und logischen Verfahren — vorausgesetzt, sie wären überhaupt durchführbar — tendenziell lediglich eine Anpassung der schulischen Lernvorgänge an die Erfordernisse der gegenwärtigen Gesellschaft und damit eine effektivere Reproduktion des Bestehenden geleistet werden kann (H. BLANKERTZ 1970, S. 159—171; E. GROSS 1969). Wenn dennoch die utopische, gesellschaftskritische, emanzipatorische Tendenz der vorliegenden Konzepte stets betont wird, so widerspricht das entweder den Konzepten selbst oder wird lediglich dadurch legitimiert, daß das Ergebnis des erfahrungswissenschaftlichen Vorgehens am Ende durch eine „ideologiekritische Analyse“ wieder aufgehoben wird (so z. B. bei ZIMMER, 1968). So erklärt der Versuch, eine Enthaltung von normativen Aussagen um der „Wissenschaftlichkeit“ willen mit einem Engagement für „Mündigkeit“ als oberstes Lernziel zu vereinbaren, den Pluralismus empirisch-analytischer, hermeneutischer, ideologiekritischer und normativ-setzender Verfahren, der etwa bei ROBINSOHN (1969, 1971), BLANKERTZ (1970, S. 172—185), F. ACHTENHAGEN/P. MENCK (1971) und K. FREY (1971) zu beobachten ist<sup>8</sup>.

H. L. MEYER (1971) hat auf ein weiteres methodologisches Problem hingewiesen, das in der Curriculumentwicklung entsteht, wenn Lernziele geringerer Allgemeinheit aus solchen höherer Allgemeinheit ausdifferenziert oder abgeleitet werden sollen: Ein solches Verfahren ist auf strengem — etwa logischem — Wege nicht möglich, so daß die Berufung auf allgemeine Lernziele, denen ein Curriculum verpflichtet sei, nur den Charakter eines Programms oder einer Rechtfertigung haben kann<sup>9</sup>. Besonders die Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne hat die Undurchführbarkeit (oder Beliebigkeit) solchen Vorgehens im Arbeitsfortschritt der Gruppe erfahren müssen, die versuchte, aus dem höchsten „Lernziel“ Emanzipation Zielvorstellungen für den Unterricht abzuleiten<sup>10</sup>. Dennoch sind Deduktionen dieser Art ein fester Bestandteil der vorliegenden Strategien zur Curriculumentwicklung, besonders ausgeprägt bei MÖLLER (1969), aber auch bei ROBINSOHN (1970), ZIMMER (1969, 1971) und FLECHSIG (1970). MEYER (1971) hat diesen Befund in Zusammenhang gebracht mit den Vorstellungen von einer technologischen Verfügbarkeit der erzieherischen Praxis, die den genannten Strategien zugrunde liegen. Curriculumentwicklung und -revision hätten daher von einem differenzierten Theorie/Praxis-Verständnis auszugehen; das würde u. a. beinhalten, daß Deduktionshypothesen der beschriebenen Art nur in bestimmten unterrichtspraktischen Situationen — und auch nur für diese — als je gültig erwiesen werden können.

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu H. MOSER (1971) und G. STÜTZ (1971).

<sup>9</sup> Dazu vgl. auch H. BLANKERTZ (1970), S. 18—27.

<sup>10</sup> Die Geschichte dieses Mißerfolgs ist in den Mitteilungen der Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne, hg. vom Hess. Institut für Lehrerfortbildung, 1969 ff., zu verfolgen.

*Bildungsökonomischer Einwand:* Aus bildungsökonomischer Sicht ist den angeführten Einwänden die Vermutung hinzuzufügen, daß keine der vorliegenden Strategien zur Curriculumentwicklung geeignet scheint, innerhalb der nächsten Jahre praktisch verwertbare Ergebnisse hervorzubringen. Das zeigt sich beispielhaft an dem hessischen Versuch einer umfassenden Lehrplanreform, der mit einem personellen und materiellen Aufwand unterstützt wird, zu dem sich bisher noch kein anderes Bundesland hat entschließen können<sup>11</sup>. Die ursprüngliche Absicht, die fällige Reform der Lehrpläne aus dem Jahre 1957 unter Anwendung curricularer Strategien in relativ kurzer Zeit durchzuführen, ist inzwischen aufgegeben; eine solche gründliche Revision wird nur noch als Fernziel etwa der nächsten zehn Jahre angesehen. Daneben ist jetzt eine kurzfristige Überarbeitung im Gange, die inzwischen auch schon ihre ursprünglich gesetzte Frist erheblich überschritten hat. Auch Curriculumtheorie scheint eher die Skrupel bei der Normierung der Praxis zu vermehren als klare Anweisungen für das Handeln zu geben. Vom Ziel einer permanenten Curriculum-Revision, wie es in den ersten programmatischen Schriften formuliert wurde, ist nach solchen Erfahrungen in jüngster Zeit nur noch auffällig wenig die Rede.

#### *Möglichkeiten mittelfristiger Curriculumforschung im Sport*

Nun besteht jedoch weitgehende Einigkeit darüber, daß Lehrer heute für ihren Unterricht eine aktuellere und präzisere Anleitung nötig hätten, als sie ihnen die derzeitigen Lehrpläne bieten können. Das gilt besonders dort, wo mit neuen Schulformen wie der Gesamtschule oder mit neuen Fächern oder Fächerkombinationen Situationen geschaffen werden, auf die Lehrer in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet werden konnten. Die Chance solcher Versuche ist zu schnell vertan, als daß man auf die Ergebnisse der vorliegenden Globalstrategien zur Curriculumentwicklung warten könnte. Es scheint daher nötig, weitaus bescheidenere Projekte zu entwickeln, wenn überhaupt in absehbarer Zeit eine wirksame Stützung der Praxis erreicht werden soll. Ihr Anspruch ist dabei gegenüber vorliegenden Konzepten in vierfacher Richtung einzuschätzen:

1. So konsequent und theoretisch einsichtig die Forderung ROBINSOHNs war, Curriculumrevision müsse Revision des Gesamtcurriculum sein, scheint doch eine wirksame Arbeit bislang nur in Einzelfächern möglich. FLECHSIG (1970), ACHTENHAGEN/MENCK (1971), BLANKERTZ (1970) u. a. haben in ihren Projekten diesen Schritt bereits vollzogen, und auch die letzte Globalstrategie, an der noch mit unverminderter Energie gearbeitet wird, nämlich die FREYS und seiner Mitarbeiter, scheint derzeit nur in der Anwendung auf Einzelcurricula voranzukommen<sup>12</sup>. Man wird sich also — in Kenntnis der damit verbundenen

<sup>11</sup> Zu diesem Versuch vgl. Anm. 9 und K. C. LINGELBACH (1971).

<sup>12</sup> Gegenwärtig v. a. das BIVO-Projekt, vgl. FREY (1971).

Mängel und Gefahren — auf das Sportcurriculum beschränken müssen und dabei die Entscheidung, daß und in welchem Umfang Sport in das Gesamtcurriculum aufgenommen wird, zunächst undiskutiert voraussetzen.

2. Auch innerhalb des Einzelfaches wird man nicht von Grund auf ein Curriculum neu entwickeln können, sondern die Schwerpunkte auf die Revision von bestimmten Aspekten her legen, die sich als besonders dringend erweisen. Für den Sport weisen eine Analyse vorliegender Lehrpläne und die Erfahrung praktizierender Lehrer die Strukturierung des Unterrichts auf fachübergreifende Lernziele als ein solches vorrangiges Problem aus. Bildungsreform — das ist ein gültiges Ergebnis der bisherigen Curriculumsdiskussion — muß heute vorrangig von den Zielen her eingeleitet werden: Das könnte auch für den Sport gelten.
3. Man wird den Anspruch auf „Rationalität“ der Curriculumentwicklung einschränken müssen (STÜTZ 1971). Eine Formalisierung der Verfahren, wie sie unter der Zielsetzung einer „wissenschaftlichen“ Curriculumentwicklung eingesetzt hat, ist unvermeidbar mit einer Problemreduktion verbunden, der gerade drängende Fragen der Praxis zum Opfer fallen. Vorläufig wird daher zu großen Teilen allein eine „aufgeklärte Subjektivität“ erreichbar sein, die auf breiter Basis Zustimmung erfährt.
4. Man wird auch den Anspruch auf Übertragbarkeit der Ergebnisse einer Curriculumentwicklung einschränken müssen. Resultate, die beispielsweise in der komplexen Situation einer bestimmten Versuchsschule gewonnen werden, sind nicht beliebig generalisierbar. Das gilt für die „Verknüpfung“ von Lerninhalten und -zielen ebenso wie für Erfahrungen mit der Lernorganisation oder der Altersplatzierung der Inhalte. Anderen Schulen sind sie nicht mehr als ein Modell, das nach den je eigentümlichen Gegebenheiten zu variieren ist.

Erkennt man diese Grundsätze an, so scheint sich die Versuchsschule als ein Ort der Curriculumentwicklung anzubieten<sup>13</sup>. GROSS (1969) hat einen solchen Ansatz als eine Art von Gesellschaftsspiel in pädagogischer Provinz kennzeichnen wollen. Diese Kritik ist nicht völlig unberechtigt<sup>14</sup>, doch scheint eine praktikable Alternative im Rahmen der Pädagogik derzeit nicht zu bestehen. Curriculumentwicklung ist nach diesem Ansatz Werkstattarbeit, d. h. wissenschaftliche Begleitung einer sich experimentell vollziehenden Praxis. Im Rahmen des Tübinger Projekts, das sich in diesem Sinne versteht, sind Begleituntersuchungen auf drei Ebenen anzusiedeln:

Auf der praxisfernsten Ebene soll versucht werden, mögliche Lernziele des Sportunterrichts zu sammeln, zu sichten, auf einem mittleren Abstraktionsniveau, d. h. einigermaßen präzise, zu beschreiben (nicht operational zu definieren!) und von den am Sportcurriculum interessierten Gruppen diskutieren und bewerten zu lassen. Im Zusammenhang damit ist die in der Theorie der Leibeserziehung weit-

<sup>13</sup> Vgl. dazu H. von HENTIG u. a. (1971) und Deutscher Bildungsrat (1970).

<sup>14</sup> Doch vgl. W. SCHMIED-KOWARZIK (1970), S. 539—548.

hin anerkannte Systematik der „Grundformen“ oder „Strukturprinzipien“ Spiel, Leistung, Gestaltung o. a. erneut zu reflektieren, weil zu vermuten ist, daß sie — trotz ihrer Verdienste — den Blick für manche Lernzielbereiche verstellt hat. Eine neue Systematik, etwa auf der Grundlage der Taxonomien B. S. BLOOMS und seiner Mitarbeiter, ist nicht angestrebt. Ergebnis dieses Arbeitsganges soll vielmehr ein Katalog von Lernzielbeschreibungen für den Sport sein, wie er etwa bei G. BECKER (1971) und im Gutachten „Lernziele der Gesamtschule“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (1971) für andere Fächer vorliegt. In ihm sollen nicht die Zielsetzungen des Sportunterrichts im Bildungszentrum Tübingen-Nordstadt endgültig definiert werden, sondern er soll als hypothetischer Bezugsrahmen des Versuchs eine nur vorläufige Gültigkeit haben. Die Erstellung dieses Katalogs wird als ein Vorgang der informierten Setzung begriffen, der sich lediglich der Zustimmung anderer zu vergewissern hat. Bei diesem Verständnis hat die Formalisierung der Entscheidungsverfahren, der bei anderen Curriculum-Projekten große Aufmerksamkeit gewidmet wird, nur eine untergeordnete Bedeutung.

Auf einer mittleren Ebene ist eine Unterrichtsforschung anzusiedeln, die die versuchsweise Einführung oder Änderung von Curriculuminhalten, Methoden und Organisationsformen auf ihre Begleit- und Folgeerscheinungen hin zu untersuchen hätte. So sind etwa die Versuche mit notenfreiem, mit koedukativem Unterricht und mit neuen Sportarten darauf zu prüfen, ob sich Anzeichen dafür ergeben, daß der durch den Zielkatalog angegebene Bezugsrahmen unter solchen Veränderungen besser erfüllt werden kann. Umgekehrt kann versucht werden, Gründe für das Nichterreichen bestimmter Zielsetzungen im herkömmlichen Curriculum zu ermitteln, um damit zur Veränderung anzuleiten. Schon begonnene oder geplante Untersuchungen über den leistungsschwachen, den ängstlichen Schüler und über die sportspezifische (insbesondere nichtverbale) Kommunikation und ihre Behinderungen fügen sich in diesen Zusammenhang ein.

Die bisher gekennzeichneten Ansätze im Rahmen des Tübinger Projekts werden sich notwendig durch eine starke Isolierung einzelner Variablen des Unterrichts auszeichnen. Sie werden außerdem für zentrale Aufgaben der Curriculumentwicklung wie die Verknüpfung von Lernzielen mit Inhalten oder die Altersplatzierung der Inhalte keine Anhaltspunkte bieten können. Deshalb ist an ihre Ergänzung durch Versuche mit Unterrichtsmodellen zu denken, wie sie K. GIEL/G. G. HILLER (1970) gekennzeichnet haben. Diese Versuche würden die praxisnächste Ebene der vorgeschlagenen Forschungskonzepte bilden. Im Zentrum soll dabei für den Sport die Intention stehen, Unterrichtseinheiten auf fachübergreifende Zielsetzungen hin zu planen und zu erproben, um damit die Beschränkung der bisherigen Sportmethodik auf die Diskussion von Wegen zu fachimmanenten Lernzielen zu überwinden. Die Probleme der Verknüpfung und der Altersplatzierung könnten in diesen Unterrichtsmodellen an konkreten Beispielen und mit noch vertretbarer Reduktion der Komplexität der Unterrichtswirklichkeit angegangen werden. Curriculumentwicklung kann auf dieser Ebene punktuell einsetzen und im Sinne einer

Netzplanung fortgeführt werden. Während jedoch der unmittelbare Ertrag für die Praxis an der Versuchsschule hier am größten ist, wird die Übertragbarkeit der Ergebnisse gering sein. Besonders hier gilt, daß Erfahrungen des einen nicht mehr als Modelle für die Aufgaben des anderen sein können.

### *Literatur*

- ACHTENHAGEN, F./MENCK, P., Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung (1970). In: F. Achtenhagen/H. L. Meyer, Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 197—215.
- AEBLI, H., Entwicklungspsychologische Kriterien für die Auswahl von Curriculuminhalten, in: K. Frey, Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 49—62.
- BECKER, G., Soziales Lernen als Problem der Schule, in: W. Schäfer/W. Edelstein/G. Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel — am Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt 1971, S. 98—148.
- BLANKERTZ, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970<sup>3</sup>.
- BLASS, J. L., Über Möglichkeiten und Grenzen der Curriculum-Forschung, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 12 (1970), S. 64—81.
- BRAUN, W., Die behavioristische Einengung des derzeitigen curricularen Ansatzes, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 12 (1970), S. 82—92.
- BREZINKA, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- BRODTMANN, D., Lernziele der Leibeserziehung in der Grundschule, in: Die Grundschule 2 (1970), S. 47—58.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat, Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Stuttgart 1971<sup>2</sup>.
- EDELHOFF, C., Bewegliche Differenzierung. Beispiel Englischunterricht, in: *betrifft: erziehung* 12/1971, S. 33—38.
- FLECHSIG, K.-H., u. a., Probleme der Entscheidung über Lernziele (1970), in: F. Achtenhagen/H. L. Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 243—282.
- FOPPA, K., Einflüsse der Sinnstruktur von Lernobjekten auf den Lerneffekt, in: K. Frey, Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 97—115.
- FREY, K., u. a., Eine Handlungsstrategie zur Curriculumkonstruktion, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971), S. 11—29.
- GIEL, K./HILLER, G. G., Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 16 (1970), S. 739—754.
- GROSS, E., Soziologische Perspektiven der Lehrplanreform, in: J. Speck, Probleme der Curriculum-Forschung, Münster 1969, S. 162—173.
- HENTIG, H. v., u. a., Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Stuttgart 1971.
- HENTIG, H. v., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Stuttgart/München 1971.



- HILGENHEGER, N., Zur Begründbarkeit normativer Sätze, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 47 (1971), S. 219—222.
- HUHSE, K., Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung, Berlin 1968.
- KNAB, D., Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Rundgespräch, Sonderheft 5 (1968), S. 26—40.
- KNAB, D., Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, in: J. Speck, Probleme der Curriculum-Forschung, Münster 1969, S. 23—42.
- LINGELBACH, K. C., Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), 91—101.
- MENZE, C., Überlegungen zur Anwendungsmöglichkeit der Entscheidungslogik auf die Curriculum-Konstruktion, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 12 (1970), S. 5—30.
- MEYER, H. L., Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: F. Achtenhagen/H. L. Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 106—132.
- MÖLLER, C., Technik der Lernplanung, Weinheim/Berlin/Basel 1969.
- MOSER, H., Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 55—74.
- NIPKOW, K. E., Curriculumsdiskussion, in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 1—10.
- NIXON, J. E./JEWETT, A. E., Physical Education Curriculum, New York 1964.
- RETTNER, H., Zur gegenwärtigen Situation der Didaktik in der Leibeserziehung, in: Die Leibeserziehung 20 (1971), S. 77—82.
- ROBINSOHN, S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied/Berlin 1967, 1971<sup>2</sup>.
- ROBINSOHN, S. B., Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung (1969), in: F. Achtenhagen/H. L. Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 57—74.
- RUMPF, H., Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen, in: Neue Sammlung 11 (1971), S. 393—411.
- SCHMIED-KOWARZIK, W., Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumforschung, in: Pädagogische Rundschau 24 (1970), S. 519—548.
- STÜTZ, G., Curriculum-Forschung oder die Grenzen der Rationalität, in: Pädagogische Rundschau 25 (1971), S. 629—638.
- TABA, H., Curriculum Development. Theory and Practice, New York/Chicago/San Francisco/Atlanta 1962.
- THIEMEL, F., Modell einer Strukturanalyse des Lehrfaches Sport und Aufbau des Sportunterrichts an den Schulen Hessens, in: Die Leibeserziehung 19 (1970), S. 223—226.
- TÜTKEN, H., Lehrplan und Begabung, in: H. Roth, Begabung und Lernen, Stuttgart 1968<sup>4</sup>, S. 461—471.
- ZIMMER, J., Die Bedeutung der Humanwissenschaften für die Curriculum-Forschung und -Entwicklung, in: Rundgespräch, Sonderheft 5 (1968), S. 41—53.
- ZIMMER, J., Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne (1969), in: F. Achtenhagen/H. L. Meyer, Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 178—196.