

# Inhalt

Vorwort 9

## I Hauptvorträge

- ANDREAS HELMKE  
Ergebnisbasierte Unterrichtsevaluation 11
- MATTHIAS SCHIERZ & JÖRG THIELE  
Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und  
Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte 28

## II Arbeitskreise

### *Arbeitskreis „Empirische Schulsportstudien“*

- HELMUT ALTENBERGER, SANDRA ERDNÜB, RAINER FRÖBUS, CHRISTINE HÖSS-JELTEN,  
VERENA OESTERHELT, FRANZ SIGLREITMAIER & ALEXANDER STEFL  
Ausgewählte Ergebnisse der Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern 42
- MANDY ERDTEL & ALBRECHT HUMMEL  
Qualitätsentwicklung im Schulsport – Möglichkeiten und Grenzen  
der Evaluierung von Qualität im Sportunterricht im Rahmen quantitativer  
Schulsportstudien 48
- KURT EGGER  
Qualität des Sportunterrichts 54

### *Arbeitskreis „Bildungsstandards für das Fach Sport – wozu und wie?“*

- ROLF-PETER PACK  
Strategien zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen 60
- DIETRICH KURZ  
Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss 65
- REINHILD KLAGER, RÜDIGER KLUPSCH-SAHLMANN, RAINER RUTH &  
HELMUT SCHMERBITZ  
Standards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen 71

### *Arbeitskreis „Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag“*

- ROLAND NAUL & CHRISTIANE VÖLZ  
Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag: pädagogische Ansprüche  
zwischen Schulsport und Kinder- und Jugendhilfe 73

MATTHIAS KOHL	
Sport im Ganzttag – ein neuer Baustein der Kooperation Schule-Sportverein	79
<i>Arbeitskreis „Qualität entsteht in der Schule oder gar nicht!“</i>	
JÜRGEN FUNKE-WIENEKE & MARKUS STOBRAWA	
Qualität entsteht in der Schule – oder gar nicht!	85
<i>Arbeitskreis „Theorievermittlung im Sportunterricht“</i>	
BARBARA HAUPT	
Theorieprüfung im Sport? Eine Herausforderung für alle	93
ANDREA MENZE-SONNECK	
Qualitätsverbesserung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe durch schüleraktivierende Methoden der Textvermittlung	99
<i>Arbeitskreis „Mehr Qualität durch Genderkompetenz?“</i>	
JUDITH FROHN	
Zur Qualitätsverbesserung im Mädchensport der Hauptschule	105
ELKE GRAMESPACHER	
„Wenn gender in die Schule kommt...“: Qualitätsentwicklung und Schulsport	112
<i>Arbeitskreis „Sport als Abiturfach auf dem Prüfstand“</i>	
NORBERT SCHULZ	
Sport als Abiturfach auf dem Prüfstand	118
ROLF GEBMANN	
Abiturprüfungen im 4. Abiturfach Sport	122
TIM MERGELKUHLE	
Theorievermittlung in der Oberstufe aus Schülersicht	127
TIMO STILLER	
Zur Gestaltung des Verhältnisses von praktischen und theoretischen Unterrichtsanteilen	132
<i>Arbeitskreis „Schulprogrammentwicklung und Bewegte Schule“</i>	
GÜNTER STIBBE	
Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme	136
ANNETTE WORTH	
Bewegter Unterricht – eine Interventionsstudie in der Grundschule	142
HILKE TEUBERT, ANSGAR THIEL & CHRISTA KLEINDIENST-CACHAY	
Die „Bewegte Schule“ auf dem Prüfstand – Qualitätsmerkmale einer grundschulpädagogischen Innovation	148

*Arbeitskreis „Schulsport – Gesundheit – Schulqualität: Ein Widerspruch?“*

HEINZ HUNDELOH  
Einführung 154

HEINZ HUNDELOH  
Gesundheitsförderung in den curricularen Vorgaben zum Schulsport  
der Bundesländer 156

PETER PAULUS  
Schulische Gesundheitsförderung – auf dem Weg zur guten  
gesunden Schule 160

RÜDIGER BOCKHORST  
Braucht der Schulsport eine eigene Qualität? 167

*Arbeitskreis „Wie kommt Qualität in den Schulsport?“*

ECKART BALZ & LUTZ KOTTMANN  
Instrumente der Schulsportentwicklung im Rahmen  
von Prozess-Produkt-Zyklen 170

MICHAEL PFITZNER & JÖRG REGNER  
Schuleigene Lehrpläne – Entwicklungschancen für die Fachkollegien  
Sport als Beitrag zur Qualität des Unterrichts! 173

HARTMUT LICHTENBERG & PETER NEUMANN  
Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben –  
Differenzstudie zur bewegungsfreudigen Schulentwicklung 180

*Arbeitskreis „Qualität im Schulsport? Perspektiven und Befunde der Unterrichtsforschung im Handlungsfeld des Sports“*

BERND GRÖBEN  
Qualität als Forschungsproblem 186

INGRID BÄHR  
Empirische Unterrichtsforschung als Beitrag zur Qualitätssicherung  
der universitären Fachausbildung – eine Evaluationsstudie im Turnen 195

ANDREAS BUND  
Lerntagebücher als Instrumente der Förderung und Evaluierung  
selbstständigen Lernens im Sport 201

*Arbeitskreis „Qualität in der Ausbildung von Sportlehrkräften“*

CHRISTOPH SCHIEB  
Qualität in der Ausbildung von Sportlehrkräften (2. Phase) 208

MICHAEL BRÄUTIGAM, DIRK BLOTZHEIM & JÜRGEN SWOBODA  
Kompetenzerwerb im Sportstudium –  
Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz 213

### **III Einzelreferate**

RALF ERDMANN	
Welche Qualität braucht die Zuversicht?	219
LUTZ THIEME	
Qualität aus ökonomischer und pädagogischer Sicht	226
ULF GEBKEN	
Guter Sportunterricht für alle!	234
GEORG FRIEDRICH & ANNIKA WAGNER	
Ressourcen Regionaler Schulsportentwicklung – Die Münsteraner Erhebung zur Situation des Schulsports (MESS)	240
ANDREAS HOFFMANN	
Evaluation des pädagogischen Wertes des Schulsports	245
SIMONE LANG	
Evaluation des fächerübergreifenden Schulsportprojekts „Fahrrad – fit für die Umwelt“	251
HANS-HERMANN SCHWARZ & CHRISTIAN SCHWEIHOFFEN	
Selbstevaluation und Qualitätsmanagement am Beispiel des Studienfaches Sport am Oberstufen-Kolleg Bielefeld	257
PETRA VOGEL	
Hausaufgaben als Beitrag zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts in der Grundschule	262
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	269

## Vorwort

Im Zuge der aktuellen Schulleistungserhebungen (z. B. PISA, IGLU) und bildungspolitischen Reformbemühungen haben Fragen zur Qualität von Schule und Unterricht in Wissenschaft und Öffentlichkeit Hochkonjunktur. Insbesondere die vergleichsweise schlechten schulischen Leistungen vieler deutscher Schülerinnen und Schüler und die massive soziale Schieflage im deutschen Bildungssystem haben eine rege Diskussion über eine Reform schulischen Lernens in Gang gebracht. In jüngster Zeit erhält die Diskussion neue Begriffe und neuen Schwung. Mit Begriffen wie „Qualitätsmanagement“, „Bildungsstandards“ oder „Benchmarking“, die bisher dem Bildungssystem fremd waren, verbindet sich einerseits die Erwartung, die Qualität von Unterricht und schulischer Arbeit methodisch effektiver als bisher zu verbessern, andererseits aber auch die Befürchtung, das Wesentliche der Bildung zu verfehlen. Zusätzliche Brisanz erhält dieser Prozess dadurch, dass jede einzelne Schule, die nun ein Ort der Qualitätsentwicklung werden soll, sich zunehmend in ein Netz nationaler und internationaler Leistungsvergleiche eingespannt sieht. Die Herausforderungen, die sich damit verbinden, waren zunächst auf die Kernfächer schulischen Lernens konzentriert, erreichen nun aber auch den Schulsport.

Was aber macht guten Sportunterricht aus? Wonach und wie lässt sich seine Qualität beurteilen? Wo kann man ansetzen, um sie wirksam zu verbessern? Diese und ähnliche Fragen standen im Zentrum der Tagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) im Juni 2004 in Soest. Anhand der eingehenden Anmeldungen im Vorfeld der Tagung erkannten wir recht bald, dass wir mit dem Thema „Qualität im Schulsport“ auf ein breites und starkes Interesse in Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Schule gestoßen waren. Mehr als 200 Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftler, Verantwortliche aus Schulverwaltung und -politik sowie interessierte Sportlehrkräfte haben schließlich an mehr als 50 Tagungsbeiträgen in Form von Vorträgen und Arbeitskreisen teilgenommen. Auf diese Weise kam es zu einer Reihe fruchtbarer Diskussionen, in denen die Tagungsthematik aus den Perspektiven unterschiedlicher Professionen beleuchtet wurde.

Leider geht mit der erfreulich hohen Resonanz einher, dass nicht alle Tagungsbeiträge in den vorliegenden Tagungsband aufgenommen werden konnten. Dokumentiert sind daher nur diejenigen Beiträge, die sich explizit mit dem Thema der Veranstaltung auseinandergesetzt haben. Wir bitten für dieses Vorgehen insbesondere viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die inhaltlich nicht an das Tagungsthema gebunden waren, um Verständnis.

Eine so große Tagung stellte uns vor Herausforderungen, die wir qualitativ hochwertig nur mit der Unterstützung engagierter Partner meistern konnten: Unser Dank gilt zuerst Dr. Heinz Aschebrock und dem Team des Landesinstituts für Schule, die mit uns gemeinsam die Tagung ausgerichtet und ihr einen idealen Ort zum Arbeiten und Wohlfühlen geboten haben. Wir danken darüber hinaus dem Ministerium für

Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW, dem Landessportbund NRW und dem GUVV Westfalen-Lippe für wertvolle inhaltliche Beiträge und die finanzielle Unterstützung.

Wie die Organisation und Durchführung der Tagung, so stellte auch die Zusammenstellung und redaktionelle Bearbeitung dieses Bandes eine Herausforderung dar, die nur im Team bewältigt werden konnte. André Gogoll und Andrea Menze-Sonneck haben die Fäden in der Hand behalten; Dorothee Buschmann und Carsten Lange haben in der Textarbeit im Detail gelernt, welche Tücken auch die Standardvorgaben der dvs enthalten. Für uns alle im Arbeitsbereich „Sport und Erziehung“ der Abteilung Sportwissenschaft an der Universität Bielefeld wird diese Tagung in guter Erinnerung bleiben. Dem Band wünschen wir Verbreitung und Wirkung zugunsten der Qualität im Schulsport.

Christa Kleindienst-Cachay  
Dietrich Kurz

## Ergebnisbasierte Unterrichtsevaluation

### Übersicht

Gegenstand dieses Beitrages ist die Frage nach den Chancen und Grenzen einer ergebnis-, insbesondere an Standards orientierten Unterrichtsevaluation, die neben einer Feststellung des Ist-Standes das Potenzial Standards überprüfender Erhebungen (wie Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten und Lernstandserhebungen) für die Verbesserung des Lehrens und Lernens nutzen will. Basierend auf einigen notwendigen begrifflichen und theoretischen Klärungen und Vorannahmen wird am Beispiel des Projektes VERA zu zeigen versucht, wie sich die Auswertung und Rückmeldung von Ergebnissen für die Unterrichtsentwicklung nutzen lässt. Abschließend geht es darum, welche neuen Herausforderungen die Standards (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth, & Vollmer, 2003) für den Unterricht und die Lehrerprofessionalisierung bewirken werden.

### 1 Warum erfordert die Frage nach der standardbasierten Unterrichtsevaluation eine klare konzeptuelle theoretische Basis?

#### 1.1 Zwei konträre Konzepte der Unterrichtsqualität

Gerade im Bereich von Schul- und Unterrichtsentwicklung kommt es allzu oft vor, dass man aneinander vorbei redet, weil mit gleichen Begriffen Verschiedenes gemeint wird, oder umgekehrt: Unterschiedliche Begriffe (wie „standardbasiert“ und „ergebnisorientiert“) meinen im Grunde das gleiche Prinzip. Im Hinblick auf die Unterrichtsqualität gibt es zwei konträre Konzepte (Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum, & Neubrand, 2004; Helmke, 2004)

Unterrichtsqualität lässt sich zum einen vom *Unterrichtsprozess* her bestimmen, d.h. von der Qualität (Angemessenheit, Passung etc.) der im Unterricht ablaufenden Prozesse – so wie man sie als Unterrichtsbeobachter verfolgen könnte oder als Beurteiler einer videografierten Unterrichtsstunde. Diese klassisch-didaktische Sichtweise des Unterrichts als Inszenierung, die einen starken normativen Zug trägt, war lange Zeit die einzige legitime Perspektive in der Lehrerbildung wie auch in der traditionell geisteswissenschaftlich orientierten Schulpädagogik und Fachdidaktik. Seit der empirischen Wende in der deutschen Bildungspolitik, gefolgt vom „TIMSS-Schock“ und der „PISA-Katastrophe“, bahnt sich jedoch ein Umdenken an: Nunmehr kommt es auch – und künftig sogar zunehmend – auf das *Unterrichtsprodukt* an, also darauf, welche Wirkungen der Unterricht hat, und zwar nicht hoffentlich oder mutmaßlich, sondern nachweislich. Die Einführung obligatorischer Vergleichs- und Orientierungsarbeiten in vielen Bundesländern und vor allem die

Etablierung von Bildungsstandards erfordern eine Umorientierung in Richtung ergebnisorientierten Unterrichts, und das heißt in naher Zukunft: Unterricht, dem es gelingt, möglichst alle Schüler einer Klasse auf ein akzeptables Niveau elementarer Kompetenzen zu heben (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2004a).

Prozess- und produktorientierte Konzeption der Unterrichtsqualität schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Ein Unterricht, der seine Wirkungen ignoriert, ist heutzutage schlicht anachronistisch. Umgekehrt wäre es jedoch auch fatal, die Qualität des Unterrichts ausschließlich von den empirisch messbaren Effekten her zu bestimmen, und zwar aus mehreren Gründen: Zum einen sind schulische Leistungen multipel bedingt, d.h. das Ergebnis vieler, miteinander zusammenhängender Faktoren – darüber wird in Abschnitt 2.2 noch zu sprechen sein. Das heißt: Ein exzellentes Leistungsniveau in einer Schulklasse kann, muss aber nicht Verdienst eines erstklassigen Unterrichts sein, d.h. die Kompetenzverteilung einer Schulklasse am Ende eines Unterrichtszeitraums lässt sich – außer im Rahmen eines kontrollierten pädagogischen Experimentes, unter Konstanthaltung aller „Störvariablen“ – niemals einem einzigen Faktor ein-eindeutig zuordnen. Und vice versa: Schwerwiegende Defizite im Leistungsniveau sind nicht notwendigerweise schlechtem Unterricht anzulasten, sondern können maßgeblich Resultat einer ungünstigen Klassenzusammensetzung und anderer Rahmenbedingungen sein. Für eine adäquate und faire Evaluation der Unterrichtsqualität sind dies wichtige Punkte.

Die folgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen prozess- und produktbasierter Konzeption der Unterrichtsqualität. Wenn man Dimensionen jeweils in „negativ“ und „positiv“ unterteilt, ergibt sich ein Vierfelderschema:

		Bewertung des Unterrichtsproduktes	
		negativ	positiv
Bewertung des Unterrichtsprozesses	negativ	schlechter und wirkungsloser Unterricht	schlechter, aber wirkungsvoller Unterricht
	positiv	guter, aber wirkungsloser Unterricht	guter und wirkungsvoller Unterricht

Abb. 1. Vierfelderschema der prozess- vs. produktorientierten Sichtweise der Unterrichtsqualität.

In der Diagonale von links oben nach rechts unten (in der Abbildung grau unterlegt) befinden sich die „erwartungsgemäßen“ Ergebnisse. Vorausgesetzt, man hat die wichtigsten Gütekriterien des Unterrichtshandelns methodisch solide erfasst, sollten Schulklassen mit ausgeprägt positiver Prozessqualität des Unterrichts in aller Regel auch auf der Produktseite gut dastehen. Im „Feld“ finden sich aber immer auch Klassen in den beiden „erwartungswidrigen“ Quadranten: Ein positiv eingeschätzter Unterricht, der im Ergebnis nicht hält, was seine Inszenierung verspricht (links unten), und umgekehrt: Unter den nachweislich erfolgreichen Klassen befinden sich gelegentlich auch solche, deren Unterricht keineswegs positiv eingeschätzt wird (rechts oben). Abgesehen von der bereits angesprochenen Tatsache, dass es viele



simultan wirkende Einflussgrößen gibt, ist ein perfekter Zusammenhang zwischen Prozess- und Produktqualität auch aus methodischen Gründen nicht unbedingt zu erwarten: Der Zusammenhang zwischen Merkmalen der Unterrichtsqualität und spezifischen Wirkungen ist niemals deterministisch, sondern immer nur probabilistisch, d.h. er hat Wahrscheinlichkeitscharakter. Dazu kommt, dass in den Sozialwissenschaften alle Erhebungen im Feld notwendigerweise mit bestimmten Messfehlern belastet sind.

## 1.2 Ein Angebots-Nutzungsmodell als theoretischer Rahmen

Das folgende Rahmenmodell soll die komplexe Verflechtung verschiedener Ursachenbündel im Kontext des Unterrichts veranschaulichen und als Basis für die darauf aufbauenden Erörterungen dienen.

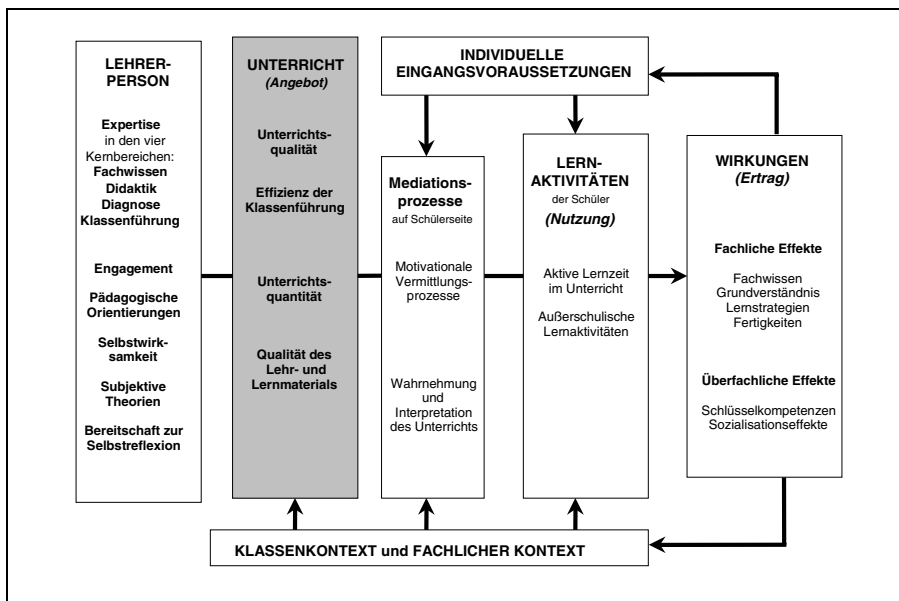


Abb. 2. Ein Rahmenmodell der Wirkungsweise des Unterrichts.

Das Modell berücksichtigt Lehrer-Personmerkmale (presage), Kontextmerkmale (context), Merkmale des Unterrichtsprozesses (process), Mediationsprozesse, Lernprozesse und Ergebnisvariablen (product) und stellt damit eine Erweiterung des klassischen Modells von Dunkin und Biddle (1974) dar, dessen Begriffe in Klammern gesetzt sind. Verschiedene Kombinationen dieser Variablenklassen entsprechen verschiedenen Paradigmen der Unterrichtsforschung.

Die folgenden Aussagen des Modells erscheinen mir für die Fragestellung wichtig:

- Unterricht kann, einer Idee von Helmut Fend (1998) folgend, als *Angebot* verstanden werden. Ob, wann und wie dieses Angebot seitens der „Kundschaft“ genutzt wird, also zu aktiven, selbstständigen Lernprozessen („aktive Lernzeit“) und letztendlich zu den erwünschten fachlichen und überfachlichen „Outcomes“ führt, hängt nicht nur vom Unterricht, sondern eben auch von vielen anderen Faktoren ab.
- Unterricht ist nur *eines* von mehreren Bündeln von Wirkfaktoren, die auf Schülerseite für den Aufbau von Wissen, Verständnis und Schlüsselkompetenzen verantwortlich sind; daneben kommen z.B. auch Einflüsse der Familie und des Klassenkontextes ins Spiel.
- Unterricht umfasst neben der eigentlichen Qualität der Unterrichtsprozesse auch deren *Quantität* (Lernzeit, Lerngelegenheiten), sowie die Effizienz der Klassenführung und die Qualität des Lehr-Lern-Materials.
- Das in der obigen Abbildung nicht weiter aufgeschlüsselte Merkmal „*Unterrichtsqualität*“ umfasst eine Reihe von Prinzipien, die an dieser Stelle lediglich genannt, nicht jedoch hergeleitet oder im Detail beschrieben werden können. Um die wichtigsten zu nennen: Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung; lernförderliches, motivierendes Klima; Passung und Adaptivität; Strukturiertheit; Inhaltsqualität: Klarheit, Aktualität, Korrektheit; angemessene Methodenvielfalt; Nachhaltigkeit: Sicherung, Konsolidierung, Übung, Transfer; anspruchsvolle Ziele; konstruktiver Umgang mit Fehlern und Missverständnissen; Förderung elementarer Lernziele (intelligentes Wissen, Schlüsselkompetenzen, insbesondere selbständiges Lernen und soziale Kompetenzen)/Ergebnisorientierung/Orientierung an Standards. Für Übersichten und Klassifikationen von Merkmalen der Unterrichtsqualität: Slavin (2000), Brophy (2000), Ditton (2002), Helmke (2004) und Meyer (2004).
- Merkmale der Lehrperson (z.B. diagnostische Expertise) und Prozessmerkmale der Unterrichtsqualität sind zu einem erheblichen Anteil, der sich jedoch schwer quantifizieren lässt, wechselseitig *kompensierbar* und substituierbar. Das heißt z.B., ein Defizit an Strukturierung ist – oberhalb einer kritischen, jedoch mangels einer geeigneten Metrik nicht quantifizierbaren Schwelle – durch besondere Stärken in anderen Bereichen kompensierbar.
- Unterricht ist *unabhängige* und *abhängige* Variable zugleich. Er ist ein wichtiger Wirkfaktor für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen; seine Qualität hängt jedoch seinerseits von der Klassenzusammensetzung ab, beispielsweise vom Niveau und der Heterogenität der Leistungen der betreffenden Klasse zu Beginn des Unterrichtszeitraums.
- Die Beziehungen zwischen Unterrichtsmerkmalen und Kriteriumsvariablen sind *indirekt*, d.h. sie werden durch Mediations- und Interpretationsprozesse gefiltert oder auch geblockt.

## 2 Welche Aspekte schulischer Leistungen eignen sich für die Analyse und Rückmeldung von Ergebnissen?

Nur allzu oft wird die Diskussion über Leistungsvergleiche und Lernstandserhebungen auf einige wenige Informationen reduziert, und es wird das Potenzial solcher Studien nicht ausgenutzt. Am Beispiel des Projektes VERA (Vergleichsarbeiten in der Grundschule in den Fächern Deutsch und Mathematik) sollen Möglichkeiten der Berichterstattung über die Nutzung von Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten aufgezeigt werden.

### 2.1 Das Projekt VERA – Anlage und Ziele

Seit 2002 werden in Rheinland-Pfalz in sämtlichen vierten Klassen der Grundschulen des Landes Vergleichsarbeiten in Mathematik und ab 2004 auch in Deutsch geschrieben. Sechs weitere Bundesländer und verschiedene deutsche Auslandsschulen haben sich angeschlossen (s. [www.uni-landau.de/vera](http://www.uni-landau.de/vera)).

Das Projekt verfolgt mehrere Ziele:

- Bestandsaufnahme und Sicherung von Leistungsstandards auf System-, Schul- und Klassenebene
- Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere fachdidaktischer und diagnostischer Kompetenzen und damit: der Unterrichtsqualität
- Ergänzende Information zur Schullaufbahnberatung der Eltern
- Beschleunigung der Umsetzung neuer Lehr- und Rahmenpläne

Dazu kommt, als positive Nebenwirkung, die infolge der obligatorischen Nutzung des Internet erzielte Verbesserung informationstechnischer Kompetenzen der Lehrkräfte. Für detaillierte Angaben zu den Zielen, der Organisation und den bisherigen Ergebnisse von VERA siehe Helmke und Hosenfeld (2003b, 2003d, 2004a, 2004b, 2005) sowie Helmke, Hosenfeld und Schrader (2004).

### 2.2 Verschiedene Hierarchie-Ebenen

Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten lassen Analysen auf mehreren Hierarchieebenen zu: System, Schule/Klasse, Individuum. Zunächst auf der Ebene des Systems (national oder bundeslandbezogen), wie bei den großen Lernstandserhebungen TIMSS, PISA, DESI und PIRLS/IGLU. Alle diese Studien basieren auf *Stichproben* und sind nicht als Gesamterhebung angelegt – im Gegensatz zu Lernstandserhebungen in der Fläche wie LAU (Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997), MARKUS (Helmke & Jäger, 2002) und VERA (Helmke & Hosenfeld, 2003a, 2003c), an der *alle* Schulen mit der jeweiligen Klassenstufe teilnehmen. Diese eröffnen die Chance und die Notwendigkeit, neben der Systembeobachtung auch Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu setzen. Voraussetzung ist ein differenziertes System der zeitnahen Ergebnisrückmeldung. Schließlich fallen bei Vergleichsarbeiten auch *individuelle* Ergebnisse an, die –im Falle von VERA – den Eltern in Form eines Kompetenzprofils zurückgemeldet werden.

Für jeden der acht Inhaltsbereiche (Deutsch: Leseverständnis, Schreiben, Sprachbetrachtung, Orthographie; Mathematik: Arithmetik, Geometrie, Sachrechnen und Größen) wurden die Kompetenzstufen vorab definiert. Hier exemplarisch die Stufenbeschreibung für Mathematik (Vergleichsarbeit 2004):

**Stufe 1: Elementare Kenntnisse arithmetischer Verfahren**

- In Gleichungen kann eine fehlende Rechenoperation eingesetzt werden.
- Schriftliche Additionsaufgaben werden gelöst.
- Schriftliche Subtraktionsaufgaben ohne Übertrag werden gelöst.
- Die Aufgabenlösung gelingt unter der Voraussetzung sehr kurzer und sprachlich einfacher Texte in der Aufgabenstellung.

**Stufe 2: Umfassende Kenntnis der Addition und Subtraktion**

- Einsicht in das Stellenwertsystem liegt vor und es kann angewendet werden.
- Schriftliche Subtraktion gelingt auch mit Überträgen oder in unüblichen Formaten (Lückenaufgaben).
- Das Vervollständigen von Zahlenreihen gelingt, wenn die zugrunde liegende Regel Strichrechnung erfordert.
- Sprachlich formulierte Aufgaben zu den Grundrechenarten werden bewältigt, im Falle von Strichrechnung auch mehrschrittig.
- Aufgaben mit sprachlich komplexerer Einbettung und längeren Texten werden gemeistert.

**Stufe 3: Flexible Beherrschung der Grundrechenarten**

- Mehrschrittige Rechnungen werden unter Berücksichtigung der Regel „Punktrechnung vor Strichrechnung“ bewältigt.
- Das Identifizieren, Erklären und Korrigieren von Fehlern in schriftlichen Additionen oder Subtraktionen gelingt.
- Zahlen können durch das Auffinden geeigneter Operationen zu einer Zielzahl kombiniert werden.
- Schriftliche Subtraktion gelingt auch mit Überträgen in unüblichen Formaten (Lückenaufgaben).
- Die Identifikation und Benennung der einer Zahlenfolge zugrunde liegenden zweischrittigen Regel gelingt.
- Überschlagsrechnungen können vorgenommen werden.

### 2.3 Drei Bezugsnormen der Evaluation

Jede Evaluation erfordert einen Maßstab, eine Bewertungsnorm. Im Falle der Vergleichsarbeit lassen sich theoretisch drei unterschiedliche Bezugssysteme unterscheiden: (a) *verteilungsbezogen* oder normativ („Wie gut ist Schule X oder Klasse Y, verglichen mit anderen?“). „Andere“ können sein: die Parallelklassen der eigenen Schule, die Gesamtpopulation, oder eine Teilgruppe daraus), (b) *sachbezogen* oder kriterial: Vergleich mit einem inhaltlich definierten Maßstab, z.B. einem Lernziel oder einer Kompetenzstufe im Rahmen der Bildungsstandards, und (c) *veränderungsbezogen* oder ipsativ (Vergleich des gleichen Gegenstandes, z.B. des Kompetenzprofils, zum Zeitpunkt T1 mit anderen Zeitpunkten). Immer dann, wenn es sich bei der Leistungsmessung um Zyklen handelt (z.B. 5 Jahre bei PIRLS/IGLU, 4 Jahre bei TIMSS, 3 Jahre bei PISA und jährliche Wiederholung bei VERA), lassen sich so Muster der Veränderung über die Zeit abbilden, sowohl auf Systemebene als auch auf Schulebene.

Die folgende Abbildung veranschaulicht, wie die Standortbestimmung bei VERA vorgenommen wird: Einzelne Klassen können sich gleichzeitig mit der eigenen Schule und mit dem Landesdurchschnitt vergleichen:

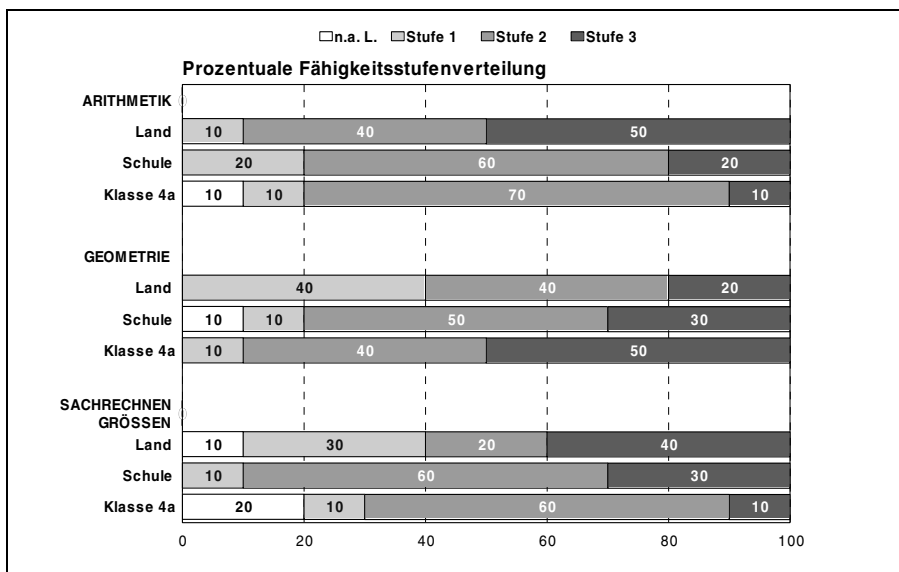


Abb. 3. Standortbestimmung bei VERA: Vergleiche mit der Kompetenzverteilung der Schule und des Bundeslandes.

Im vorliegenden fiktiven Fall (siehe Abbildung 3) ist z.B. die Kompetenzverteilung der Klasse 4a im Bereich Arithmetik etwas ungünstiger (10% mehr Schüler mit „nicht auswertbaren Leistungen“ und lediglich 10% auf der höchsten Fähigkeitsstufe) als der Schuldurchschnitt; und die Schule ist selbst wiederum in einer ungünstigeren Lage als der Durchschnitt des Bundeslandes (lediglich 20% auf dem höchsten Fähigkeitsniveau, verglichen mit 50% auf Landesebene).

#### 2.4 Auflösungsgrad

In der öffentlichen Diskussion dominieren Angaben zu durchschnittlichen Werten die Diskussion, meist in Gestalt eines einzigen Punktwertes für ein gesamtes Fach. Alternativ dazu lassen sich Ergebnismeldungen in Form von Kompetenzstufenverteilungen denken, wie sie sowohl auf Systemebene als auch auf Schul- und Schulklassenebene bei VERA realisiert werden. In inhaltlicher Hinsicht reicht das Spektrum von Punktwerten oder Verteilungsinformationen zu einem *Fach insgesamt* (wie bei IGLU) über Kompetenzstufen (oder Fähigkeitsniveau-)Verteilungen in *Teilgebieten* des jeweiligen Inhaltsbereichs bis hin zu Informationen über die Schwierigkeit (Lösungsprozentsätze) *einzelner Items*.

Im Projekt VERA erfolgten 2004 separate Auswertungen und Berichte über Fähigkeitsniveauverteilungen für die Kompetenzbereiche Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen (in Mathematik) sowie für Leseverständnis, Schreiben, Orthographie und Sprachbetrachtung (in Deutsch). Auf der Homepage des Projektes VERA ([www.uni-landau.de/vera/](http://www.uni-landau.de/vera/)) befinden sich entsprechende Aufgabenbeispiele dazu.

### 2.5 Qualitative vs. quantitative Merkmale

Neben der verbreiteten (und unersetzbaren) Information über Kompetenzen (basierend auf ausreichend vielen unterschiedlichen Items zum gleichen Bereich) wird im Projekt VERA auch über Falschlösungen informiert, d.h. darüber, ob bestimmte Fehlerarten (die ihrerseits für unterschiedliche Denkfehler, Routinenfehler oder „misconceptions“ stehen können) in einer Klasse überzufällig häufig auftauchen. Ziel ist die Anregung fachdidaktischer Diskussion über die *Gründe* des gehäufteten Vorkommens bestimmter Fehlertypen.

### 2.6 Verschiedene Parameter der Schülerleistungen

Meist steht bei Ergebnismrückmeldungen die Frage nach dem *Niveau* im Vordergrund. Gerade in Anbetracht der Ergebnisse von PISA 2000 und 2003, die für Deutschland eine enorme sozialschicht- und sprachabhängige Leistungsheterogenität erwiesen hat, ist aber auch die Frage nach der *Streuung* der Leistungen innerhalb von Klassen (auch: Schulen, Bundesländern) aus bildungspolitischer und pädagogischer Sicht wichtig.

Sofern zugänglich zu den „nackten“ Leistungsdaten bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten auch soziodemografische Schülerangaben erhoben werden (bei VERA z.B. das Geschlecht, der Sprachhintergrund, die Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik), lassen sich weitere wichtige Informationen der Vergleichsarbeiten auswerten und den beteiligten Schulen und Klassen zurückmelden, beispielsweise die Korrelation zwischen dem Anteil an Migranten in einer Schule (oder in einem Bundesland) einerseits und Niveau und Streuung der Leistungen andererseits. Der Vergleich dieser Ergebnisse über die Zeit liefert wichtige bildungspolitische Steuerungsinformationen zur Koppelung von Schulerfolg und Sprachhintergrund.

Was die Noten anbelangt, so ergibt eine Gegenüberstellung von Zeugnisnoten versus Kompetenzstufenverteilung pädagogisch interessante Informationen darüber, welches Gewicht (für die Zeugnisnote) verschiedenen Kompetenzbereichen zukommt (hierzu die Abbildung 4, aus: Helmke et al., 2004).

In diesem Fall (Rheinland-Pfalz, 2003) zeigt sich zum Einen, dass die Mathematiknote erwartungsgemäß mit unterschiedlichen Kompetenzverteilungen einhergeht: Schüler mit der Mathematiknote „1“ befinden sich seltener auf den niedrigen (n.a.L., Stufe 1) und häufiger auf den höheren Stufen (2, 3) der Kompetenzverteilung. Daneben zeigt sich aber auch das unterschiedliche Gewicht der drei mathematischen Kompetenzbereiche: Die Arithmetik kovariiert sehr stark mit der Mathematiknote, die anderen beiden Bereiche dagegen deutlich schwächer.

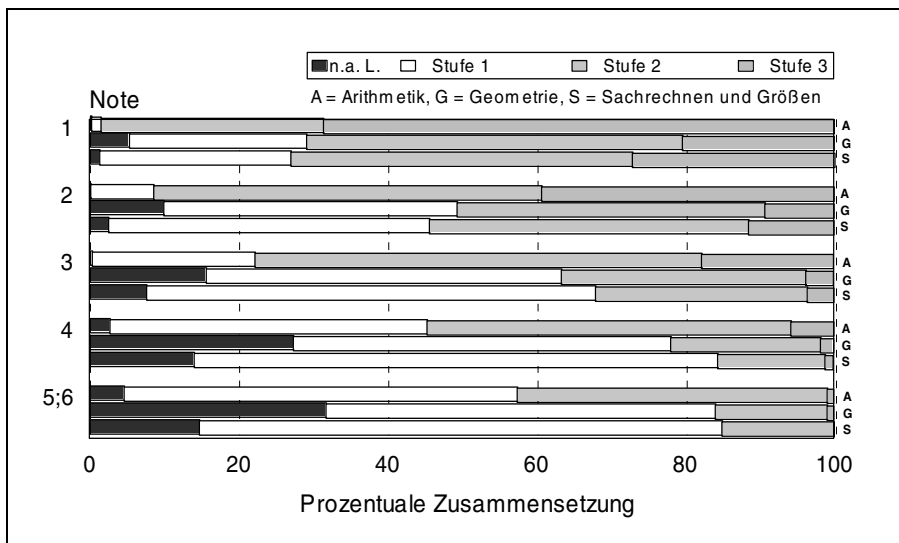


Abb. 4. Zeugnisnoten und Fähigkeitsniveaueverteilung im Fach Mathematik.

## 2.7 Fairer Vergleich

Ergebnisrückmeldungen auf Klassen- und Schulebene, die sich auf die rohen Werte (etwa eine Kompetenzstufenverteilung) beschränken und den sozialen Kontext außer Acht lassen – die Klassenzusammensetzung, das Schuleinzugsgebiet – mögen zwar präzise Ergebnisse beinhalten, sind jedoch problematisch. Denn Unterricht in einer Schule in einem sozialen Brennpunkt kann noch so gut sein, die Lehrkräfte noch so engagiert – gegenüber privilegierten Schulen („Viertel von Besitz und Bildung“) haben sie vielfach keine Chance, gleich zu ziehen. Deshalb muss aus Gründen der Fairness der soziale Kontext unbedingt berücksichtigt werden. Wie das getan wird, dafür gibt es mehrere Möglichkeiten. Sie reichen von einer einfachen Beschreibung relevanter Kontextmerkmale über die Berechnung von Erwartungswerten, den Vergleich mit äquivalenten Gruppen bis hin zur Adjustierung der Rohwerte (so dass kontextbegünstigte Klassen bzw. Schulen, also solche mit „Rückenwind“, einen Malus, Klassen bzw. Schulen mit „Gegenwind“ einen Bonus erhalten).

Die Abbildung 5 zeigt das bei VERA 2004 angewendete Verfahren der internetbasierten Rückmeldung des eigenen Ergebnisses, verglichen mit einer äquivalenten Gruppe.

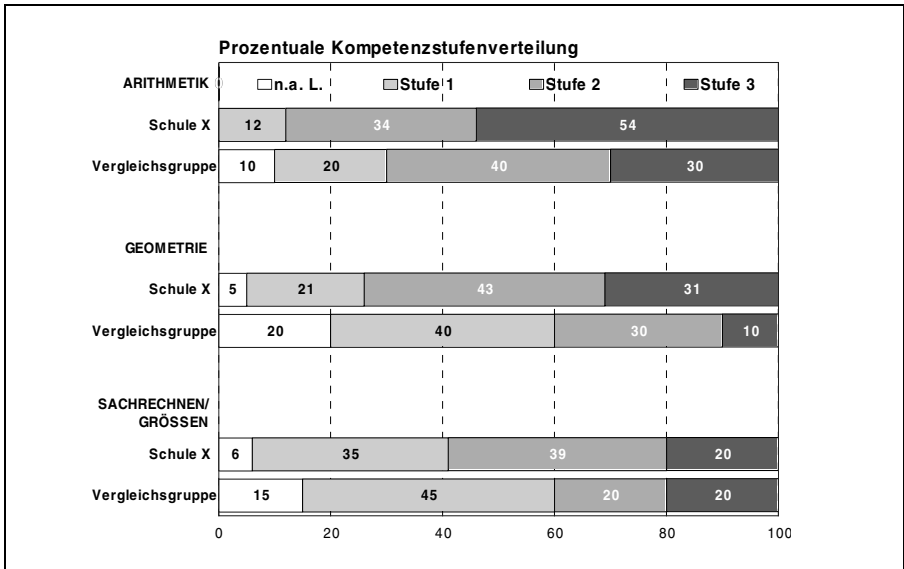


Abb. 5. Ergebnismrückmeldung bei VERA: „Fairer Vergleich“.

### 3 Welche Konsequenzen haben Standards für Unterricht und die Lehrerprofessionalisierung?

Die empirische Wende der Bildungspolitik, in Deutschland mit TIMSS eingeleitet, ist nicht mehr rückgängig zu machen. Im Grunde wird mit dieser Rückkehr in die Gemeinschaft derjenigen Staaten, die seit langem und kontinuierlich die Wirksamkeit ihrer Bildungssysteme evaluieren, nur ein gravierender Rückstand beseitigt. Dass die KMK sich nach den niederschmetternden Ergebnissen von PISA 2000 nicht mit der Postulierung von zentralen Handlungsfeldern begnügt hat, sondern es in sehr kurzer Zeit geschafft hat, über Bildungsstandards nicht nur zu reden, sondern sie verbindlich einzuführen, ist eine angesichts der föderalen Tradition in der Bundesrepublik und zahlreicher Bedenkenträger wahrhaft herkulische Leistung, die man gar nicht hoch genug einschätzen kann.

Allerdings ist in vielen Schulen die empirische Wende noch nicht wirklich angekommen. Gewiss, man ist eventuell über das TIMSS-Debakel und sowieso über die PISA-Katastrophen orientiert, doch waren dies Studien vom Typ „system monitoring“, die – ausgenommen, man gehörte selbst zur Stichprobe – den schulischen Alltag und die Unterrichtspraxis nicht wirklich tangierten. Mit der Einführung flächendeckender Vergleichsarbeiten (Projekt VERA) und der künftigen Orientierung an Standards wird sich jedoch in den Schulen einiges ändern (Helmke & Hosenfeld, 2004a, 2005).



### 3.1 Unterrichtsinhalte

Dass die Bildungsstandards primär Konsequenzen für die *Unterrichtsinhalte* haben, ist trivial, wird jedoch in vielen Schulen zu erheblichen Umstellungen führen. Maßgeblich sind künftig vor allem die in den Standards beschriebenen, durch prototypische Beispielaufgaben repräsentierten Kompetenzbereiche. Lehrbücher und anderes Material, das diesbezüglich nicht optimal ist, indem relevante Bereiche ganz fehlen oder nicht gut ausbalanciert sind, dürften künftig nur geringe Chancen auf dem Markt haben.

### 3.2 Empirische Wende: auch in den Schulen

Von der empirischen Wende in der Bildungspolitik war bereits die Rede. Was auf lange Sicht unabdingbar erscheint, ist eine empirische – d.h. : an nachweislichen Resultaten orientierte –Wende auch im *Schulalltag*. An dieser Stelle ist jedoch vor einer Engführung zu warnen: der Beschränkung auf schnell, ökonomisch und schriftlich testbare Kompetenzen. Die folgende Abbildung soll dokumentieren, dass Bildungsstandards nur einen (wenngleich sehr wichtigen) Ausschnitt aller Bildungsziele eines Faches zu erfassen beanspruchen (z.B. nicht überfachliche Kompetenzen); und Vergleichsarbeiten erfassen ihrerseits nur einen Ausschnitt der Bildungsstandards (so entziehen sich Hörverstehen und mündliche Kommunikation aus ökonomischen Gründen einer Testung durch schriftliche Vergleichsarbeiten).

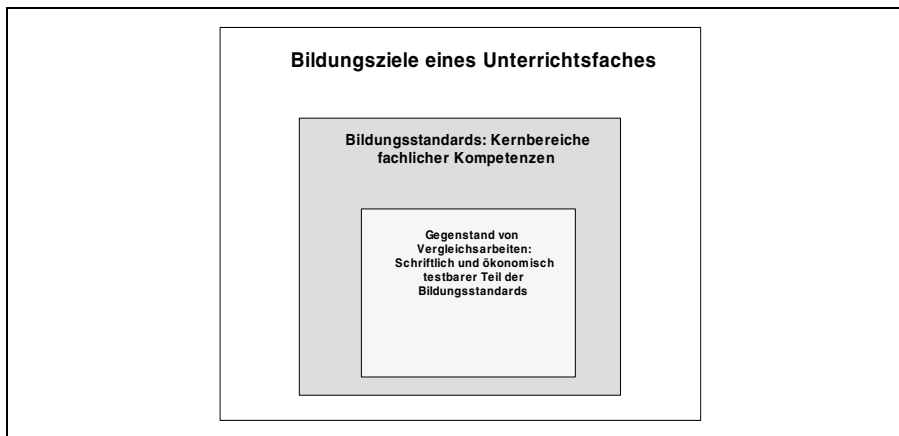


Abb. 6. Bildungsziele – Standards –Vergleichsarbeiten.

### 3.3 Zentral: Lerndiagnostische Lehrerkompetenzen

Die Qualität des Unterrichts wird zunehmend daran bewertet werden, in welchem Ausmaß es Lehrkräfte schaffen, möglichst alle Schülerinnen und Schüler der unterrichteten Klasse auf ein akzeptables Niveau fachlicher Kompetenzen zu bringen. Da sich die Bildungsstandards jedoch lediglich auf Scharnierstellen der Schulbiographie

beziehen, in der Grundschule z. B. auf das Ende der vierjährigen Grundschulzeit, müssen sich Lehrkräfte *rechtzeitig* ein Bild darüber machen, welche Schüler besonderer Förderung bedürfen, wo verstärkter Wiederholungs- oder Vertiefungsbedarf besteht oder welche Denk- oder Methodenfehler in einer Klasse besonders verbreitet sind, damit sie am Ende der 4. Klassenstufe die von den Standards vorgegebenen Kompetenzen mit ausreichender Sicherheit beherrschen. Anders ausgedrückt: Es reicht nicht aus, sich erst gegen *Ende* der 4. Klasse ein Bild der Kompetenzverteilung in der Klasse zu machen – dies würde lediglich dem fragwürdigen Ziel einer optimierten *Selektion* dienen. Was nötig ist, sind Diagnosen zu einem Zeitpunkt, der noch genügend Zeit für systematische Förderung lässt: spätestens gegen Anfang der 4. Klassenstufe; günstiger wäre Ende der 3. Klassenstufe. Dies erfordert in verstärktem Maße *diagnostische Kompetenzen*, d.h. Lehrkräfte müssen künftig in der Lage sein, lange vor zentralen Überprüfungen von Standards und mit vergleichsweise geringem Aufwand eine Reihe diagnostischer und darauf basierender didaktischer Leistungen zu erbringen (siehe Helmke & Hosenfeld, 2004a, S. 174/175):

*„Standardbezogene Tests einsetzen.* Günstigenfalls liegen hierzu Ergebnisse überregionaler Vergleichsarbeiten vor (wie im Projekt VERA); in Ländern und Klassenstufen, wo dies nicht der Fall ist, geht es an dieser Stelle darum, sich selbst über geeignete Erhebungsmethoden (z.B. freigegebene Testaufgaben aus den großen Leistungsstudien; Beispielaufgaben zu den Bildungsstandards) zu informieren, geeignete Instrumente zu beschaffen, einzusetzen und auszuwerten. Diese Verortung an Benchmarks („Wie ist die Kompetenzverteilung in meiner Klasse, verglichen mit einer Referenzgruppe, z. B. dem Landesdurchschnitt?“) erfordert allerdings eine erhebliche Expertise. Ohne eine darauf zugeschnittene Lehreraus- und -fortbildung, ohne Moderatoren, Fachberater und methodisch geschulte Schulpsychologen sind die Aussichten eher ungünstig.

*Verständnis für Kompetenzen entwickeln.* Wenn gravierende Defizite auftreten, dann sollten sich Lehrkräfte mit diesen Kompetenzbereichen intensiver auseinandersetzen. Dazu gehört vor allem auch eine eingehende Analyse der zur Leistungsmessung verwendeten Aufgaben und derjenigen Aufgabenmerkmale, die die Aufgabenschwierigkeiten bestimmen. Dies sind neben den eigentlichen inhaltlichen Anforderungen auch weitere Merkmale wie beispielsweise das Antwortformat oder der in der Aufgabenstellung verwendete Wortschatz. Dies erfordert ein solides fachdidaktisches Wissen, daneben auch ein Mindestmaß an entwicklungspsychologischem Wissen (Informiertheit über typische altersspezifische Begrenztheiten des Denkens und typische „misconceptions“).

*Selbst Aufgaben entwickeln.* Diese Anforderung wird im Kern standardbezogener Formen des Unterrichts stehen. Da sich Klassen im Niveau und in der Streuung der standardbezogenen Kompetenzen stark unterscheiden werden, wird es kein ideales, überall einsetzbares Material zur Behebung von Defiziten geben. Vielmehr müssen Lehrkräfte auch einmal selbst Aufgaben ganz gezielt zu denjenigen Kompetenzaspekten entwickeln, die im Argen liegen. Dies erfordert ein fachdidaktisches Verständnis für Kompetenzen, aber auch eine gute Vertrautheit mit unterschiedlichen Aufgabenformaten: von Richtig-Falsch- und Multiple-Choice-Testaufgaben über Zuordnungs-Testaufgaben, Lückentest, Fehler finden und markieren bis hin zu Kurzantwort-Testaufgaben (*short answer*) und Aufsatztest (*essay*), um nur einige in Vergleichsuntersuchungen vorkommende Formate zu nennen. Hierzu gibt es gute, speziell an Lehrkräfte adressierte Literatur, z.B. Weinert (2001).

*Nutzung von Mehrfachkorrekturen.* Insbesondere im Sprachunterricht ist das Verfahren der Mehrfachkorrektur eine lehrreiche und fruchtbare Methode. Beurteilt man beispielsweise bei einer Schreibaufgabe (z. B. ein appellativer Brief) zusätzlich zu einem Globalurteil der „Qualität“ des Schreibproduktes konkrete Aspekte der formalen (z. B. Gestaltung), inhaltlichen (welche Elemente müssen, dürfen, sollten nicht vorkommen) und sprachlichen (Situationsangemessenheit, Wortschatz, Rechtschreibung, Grammatik) Qualität und vergleicht die Urteile derselben Arbeiten miteinander, dann kann dies sehr erhellend sein und die fachdidaktische Diskussion über Schülerkompetenzen sowie über „guten Deutschunterricht“ fördern.

*Fehler analysieren.* Nutzung auffälliger Abweichungen des Fehlermusters in der eigenen Klasse (wie es z.B. im Rahmen des VERA-Projektes die Lehrkräfte auf Nachfrage hin erfahren), um daraufhin gezielt Gründe für Fehler und „misconceptions“ zu sondieren: Liegen sie an mangelnden Vorkenntnissen, geringer Anstrengung, mangelndem Instruktionsverständnis? Ist der betreffende Stoff im Schuljahr noch nicht bzw. seit langem nicht mehr unterrichtet oder geübt worden, sind bestimmte Kompetenzen und Fertigkeiten im Unterricht bisher zu wenig – oder nicht nachhaltig genug – thematisiert worden, erschweren die benutzten Lehrtexte das Verständnis?

*Tests wiederholen.* Für fast alle oben genannten Punkte können Testwiederholungen nützlich sein. Wollen Lehrkräfte feststellen, ob gezielte Bemühungen – etwa die Klasse in Richtung Standards voranzubringen – Erfolg gehabt haben, dann führt kaum ein Weg an einer Testwiederholung vorbei. Dies macht geradezu den Kern einer empirischen Orientierung in der Schule aus: Nicht aufs Geratewohl fördern und intervenieren – in der Hoffnung, es werde wohl schon einen Profit bringen –, sondern die Wirkungen der Förderung / der Unterrichtsmaßnahme empirisch nachweisen.“

### 3.4 Kumulativität der Kompetenzentwicklung

In den meisten Schulen herrscht momentan noch Ratlosigkeit, wie künftig den neuen Herausforderungen durch obligatorische Bildungsstandards zu begegnen sei. Muss etwa der gesamte Unterricht völlig restrukturiert werden? Gilt morgen nichts mehr von dem, was gestern „guten Unterricht“ im Sinne der Prozessqualität von Unterricht ausgemacht hat? Hat Weinerts Postulierung der vier Schlüsselkompetenzen für erfolgreichen Unterricht – Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, diagnostische und Klassenführungs-kompetenz –k eine Gültigkeit mehr?

Spätestens hier ist Entwarnung angesagt. Die zentralen Prinzipien dessen, was guten Unterricht ausmacht – z.B. Passung, Motivierungsqualität, Förderung aktiven Lernens, effiziente Klassenführung (für Einzelheiten vgl. Helmke, 2004) – behalten selbstverständlich ihre Gültigkeit und sind von der bevorstehenden empirischen Wende in den Schulen in keiner Weise betroffen. Im Gegenteil: Je mehr die guten alten Lehrpläne und Curricula verschwinden oder an Bedeutung verlieren, desto mehr wird eine Rückbesinnung auf elementare Prinzipien der Unterrichtsqualität erfolgen. Was dagegen nötig ist – nicht mehr, aber auch nicht weniger – ist eine veränderte Akzentsetzung im Sinne einer verstärkten Bedeutung kontinuierlicher, an Standards orientierter Diagnostik.

## 4 Wie ist zu gewährleisten, dass das Potenzial der externen Evaluation für die Verbesserung des Lehrens und Lernens genutzt wird?

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass eine verstärkte, kontinuierliche Lerndiagnostik eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Verbesserungen des Lehrens und Lernens ist. Dies zu betonen, erscheint mir wichtig, weil in der bildungspolitischen Diskussion gelegentlich der Eindruck entstehen kann, eine solide Evaluation würde gleichsam automatisch den Unterricht und damit die Lernleistungen der Schüler verbessern. Davon kann aber keine Rede sein. Vielmehr ist der Weg von der Information (hier: über den aktuellen Leistungsstand einer Klasse) bis zur Innovation (wirkungsvolle Maßnahmen des Unterrichts, der Förderung, des

Trainings) weit und beschwerlich. Dies soll die folgende Abbildung (aus Helmke, 2004) veranschaulichen:

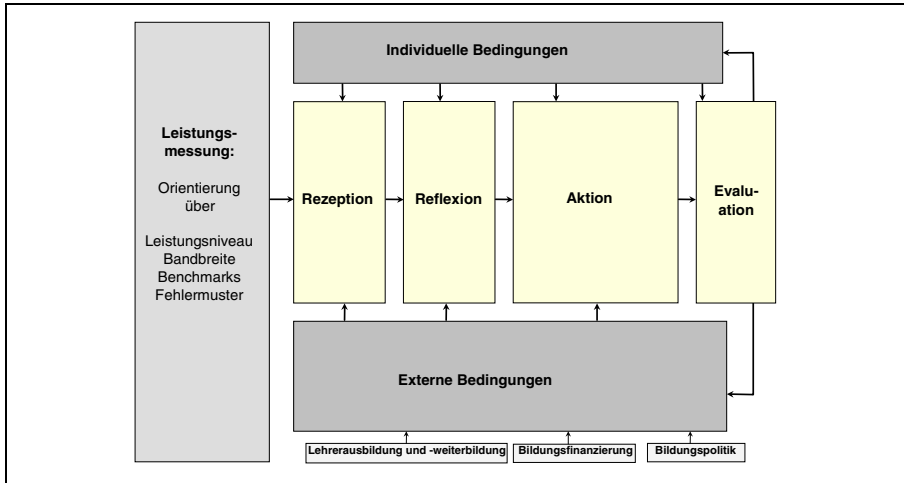


Abb. 7. Von der Diagnose zur Innovation.

Ob Informationen aus einer Leistungsmessung, wie sie beispielsweise bei VERA internetbasiert zurückgemeldet werden, überhaupt rezipiert (oder ignoriert, missverstanden) werden, ob sie Reflexionsprozesse auslösen, ob diese Folgen (in Form unterrichtlicher oder außerunterrichtlicher Maßnahmen) haben, und ob diese Aktionen in der bloßen Hoffnung auf Erfolg etabliert oder auch selbst evaluiert werden – dies ist eine lange und in mehrfacher Hinsicht fragile Kette. An jedem Übergang in dieser Kette gibt es die Möglichkeit, dass das Potenzial der Vergleichsarbeiten verpufft oder versickert.

Aus einer etwas anderen Perspektive ist das hier geschilderte Modell in der „instructional psychology“ bereits vorweggenommen worden, verbunden mit Namen wie Glaser und Resnick. Das Modell von Glaser (1987) beispielsweise, das im deutschen Sprachraum kaum rezipiert wurde, umfasst vier Komponenten:

- „*Analysis and description of the competent performances (knowledge and skill) that we want students to acquire, including intermediating performances (dies entspricht der Logik der Bildungsstandards, die nichts anderes als erwartete Kompetenzen sind)*“
- *Identification and description of the learner's knowledge, ability, and other goal-relevant states prior to instruction (dies entspricht der „base-line-Messung“ durch Vergleichsarbeiten)*
- *Explication of the processes and conditions that can be implemented in instructional settings to assist the learner in moving from his or her initial state to the desired state of competence (dies entspricht der datenbasierten Planung individueller oder gruppenspezifischer Fördermaßnahmen)*
- *Monitoring and assessment of the learner's performance and both the short-term (e.g., classroom performance) and long-term (e.g., transfer, generalization, ability for further learning) effects of the instructional implementation“ (Shuell, 1996, S. 742).*

Vergleichsarbeiten und Standardüberprüfungen sind kein Selbstzweck, sondern dienen letztlich der Optimierung des Systems, sowohl auf Makroebene als auch in Schulen und Klassen. Deshalb ist es wichtig und nützlich, sich über förderliche und hinderliche Faktoren auf personaler Seite (individuelle Bedingungen seitens der befassten Lehrkräfte) und auf externaler Seite Rechenschaft abzulegen.

externe Seite	individuelle Seite
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperatives Klima im Kollegium</li> <li>• Evaluations- und Innovationskultur</li> <li>• Verbindlichkeit durch Verankerung im Schulprogramm</li> <li>• Akzeptanz durch Eltern und Schüler/innen</li> <li>• EDV- und Finanzausstattung der Schule</li> <li>• Verfügbarkeit von Moderatoren und Qualitätsberatern</li> <li>• Institutionalisierte Hilfen zur Dateninterpretation</li> <li>• Hilfeleistung durch die Wissenschaft</li> <li>• Unterstützung durch Schulleitung, Schulaufsicht, Landesinstitute, Verbände, Gemeinde, Öffentlichkeit</li> <li>• Anreizsysteme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausreichende Motivation („Lohnt es sich?“)</li> <li>• Ist-Soll-Vergleich / Zufriedenheit („Ist es nötig?“)</li> <li>• Diagnostische und didaktische Expertise</li> <li>• Selbstvertrauen („Kann ich das schaffen?“)</li> <li>• Bereitschaft zur Selbstreflexion</li> <li>• Vermeidung unrealistischer Zielsetzungen</li> <li>• Professionelles Selbstverständnis</li> <li>• Bereitschaft zur Kooperation</li> <li>• Plastizität von Gewohnheiten, Routinen und Alltagstheorien</li> <li>• Akzeptanz von Evaluation</li> </ul>

Das Spektrum *unterrichtlicher* Aktionen als Antwort auf suboptimale Ergebnisse ist so vielfältig, dass hier nur beispiel- und stichworthaft einige Punkte aufgeführt werden können:

- Suche nach Gründen für Unterschiede im Leistungsniveau zwischen Klassen innerhalb einer Schule
- Sichtung geeigneten didaktischen Materials und Entwicklung neuer Aufgaben für defizitäre Bereiche
- Interpretation auffälliger Muster von Fehlern, Falschlösungen, Missverständnissen, Misskonzepten
- Mehrfach- und Kreuzkorrektur ausgewählter Arbeiten
- Erprobung unterschiedlicher Lehr-Lern-Szenarien mit anschließendem inner-schulischem Austausch
- Verknüpfung mit innerschulischen Unterrichtsprojekten (z.B. Schülerfeedback)
- Gezielte Förderung leistungsschwacher Schüler (interne Differenzierung, Leistungsstarke Schüler als „Tutoren“, Schule-Eltern-Kooperation, Sommerschule, Ganztagschule)
- „Virtuelle Hospitation“: Austausch von Segmenten eigenen videografierten Unterrichts
- Training eigener diagnostischer Kompetenzen
- Schulinterne Kooperation, schulübergreifende Vernetzung (Vorbild SINUS)

Welche Maßnahmen im Einzelnen ergriffen werden können und sollen, hängt von der jeweiligen Leistungssituation, von den Ressourcen der Schule und den Erfahrungen der Lehrkräfte ab. Entscheidend für einen längerfristigen Erfolg – und eigentlich gleichbedeutend mit der empirischen Wende in der Schule – ist, dass der in Abbildung 1 genannte Zyklus immer wieder (also nicht nur einmalig) und komplett durchlaufen wird.

## Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Schule und Unterricht. Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolf, J. Rost, & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314-349). Münster: Waxmann.
- Brophy, J.E. (2000). *Teaching* (Educational Practices Series, Vol. 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education ([www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)).
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 197-212.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Glaser, R. (1987). Learning theory and theories of knowledge. *Learning and Instruction*, 1, 397-414.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2003a). Vergleichsarbeiten (VERA): Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen – Teil 1: Grundlagen, Ziele, Realisierung. *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland*, (1), 10-13.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2003b). Vergleichsarbeiten (VERA): Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen – Teil 1: Ziele, Konzepte und Organisation. *Schulverwaltung, Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, (4), 107-110.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2003c). Vergleichsarbeiten (VERA): Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen – Teil 2: Nutzung für Qualitätssicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz/Saarland*, (2), 41-43.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2003d). Vergleichsarbeiten (VERA): Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen – Teil 2: Nutzung für Qualitätssicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität. *Schulverwaltung, Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, (5), 143-145.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004a). Bildungsstandards und Unterrichtsqualität. *Pädagogische Führung*, 4, 173-176.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004b). Vergleichsarbeiten – Kompetenzmodelle – Standards. In M. Wosnitza, A. Frey, & R.S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 56-75). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Leistungsmessung in der Grundschule: Vorbereitung und Nutzung von Vergleichs- und Orientierungsarbeiten. *Klexer*, 14, 3-5.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 119-144). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. & Jäger, R.S. (Hrsg.). (2002). *Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt/Main: DIPF.
- Lehmann, R.H., Peek, R., & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Shuell, T. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D.C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 726-764). New York: Macmillan.
- Slavin, R.E. (2000). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

## **Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte**

### **Einleitung**

Es ist sicher zutreffend, dass die so genannte Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich auf einem guten Weg ist, zum Megathema dieses Jahrzehnts zu avancieren (vgl. Helmke, 2003). Ebenso zutreffend scheint aber auch, dass diese Qualitätsdiskussion sich bereits jetzt durch Einseitigkeiten und eine Summierung von ‚blinden Flecken‘ auszeichnet, die für eine wissenschaftlich angemessene Thematisierung immer weniger Spielraum lassen.

So scheint aus unserer Sicht die aktuell sich abzeichnende Fokussierung, die das Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern – das Unterrichten – wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken gedenkt, zwar nachvollziehbar, sie lenkt aber eben auch genau durch ihre Engführung von anderen Entwicklungen ab, die auf der Ebene bildungspolitischer Grundsatzentscheidungen – gewissermaßen unhinterfragt – mit der normativen Kraft des Faktischen zu Rahmungen praktischer Erziehung und Bildung führen, deren Implementierung zumindest nicht unhinterfragt bleiben sollte. So richtig also die Feststellung auch ist, dass Qualität von Unterricht im faktischen Vollzug von Unterricht produziert wird, so wenig darf dies zugleich bedeuten, dass durch diese Fokussierung andere relevante Qualitätsdimensionen einfach ausgeblendet werden. Eine solche Ausblendung ist schon das Resultat einer spezifischen, sprich: ökonomischen Sicht auf Qualitätsentwicklung, die wir dezidiert nicht teilen.

Die bisherigen, im Übrigen durchaus empirisch fundierten Erkenntnisse aus Bildungsforschung und Schulentwicklung dürften hinreichend deutlich gemacht haben, dass auch Unterrichtsqualität – gesetzt man will sie systematisch entwickeln – nicht unabhängig von den übergeordneten Ebenen der Einzelschule und des Bildungssystems betrachtet werden kann (vgl. z.B. Fend, 2001; Rolff, 1993). Natürlich werden die zu behandelnden Probleme dadurch komplexer und unübersichtlicher, aber es kann nicht Aufgabe von Wissenschaft sein, durch Simplifizierung eine Form von Bearbeitbarkeit von Problemen vorzugaukeln, deren Scheitern an der Realität vorprogrammiert ist.

Wir werden deshalb nicht Unterrichtsqualität in dem Sinne thematisieren, dass wir zehn oder eine beliebige andere Zahl von Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts oder Sportunterrichts wie eine Checkliste abarbeiten, die uns beispielsweise Meyer (2003) jüngst an die Hand gibt. Eher schon führen wir bewusst eine Metadiskussion. Wir werden dazu auf zwei Spielerinnen im Qualitätsspiel näher eingehen, die nach



unserer Überzeugung das Zeug dazu haben, die traditionelle Spielidee ‚Bildung‘ und die damit verknüpften Spielregeln um-, wenn nicht gar neu zu formulieren. Die Rede ist von Ökonomisierung und Standardisierung. Wir vermeiden in diesem Zusammenhang das Wort Debatte, weil es eine solche trotz der eminenten Bedeutung bildungsökonomischer und curricularer Entscheidungen für die Positionierung unseres Bildungssystems im Grunde nicht gibt. Das ist eben so interessant wie seltsam. Was dies für das Fach Sport bedeutet, das soll in Form einiger Beobachtungen und Szenarien dargestellt werden. Erst vor diesem Hintergrund kann nach unserer Überzeugung fundiert über die Frage der Qualität von Sportunterricht diskutiert werden. Was aber dürfen wir uns von dieser Diskussion wirklich erhoffen? Ein Blick in die Nachbardidaktiken ist nicht wirklich ermutigend. Für die Deutschdidaktik resümiert beispielsweise Eikenbusch: „Grundlegende, differenzierte Untersuchungen zur Qualität von Deutschunterricht liegen nicht vor. Im Vordergrund standen bisher normative, präskriptive Beiträge – nicht selten wie ein Glaubensbekenntnis verfasst ...“ (2004, S. 52). Er begreift daher den Versuch, fachdidaktischen Konsens zu Qualitätsstandards des Deutschunterrichts zu suchen als Sisyphusarbeit und konstatiert: „Wenn endlich der Konsens erreicht ist, macht jeder so weiter wie er will – ab er man hat einen virtuellen Konsens, auf den man bei Bedarf verweisen kann“ (ebd.).

Auch wir halten es nicht für sehr wahrscheinlich, dass die Geburt einer neuen großen Meta-Erzählung von der Qualität des Schulsports bevorsteht, die den Widerstreit zwischen den normativen Didaktiken unseres Fachs schlichten wird und der es sogar zukünftig vergönnt sein könnte, idealistische Didaktik und empirische Forschung miteinander zu versöhnen. Wir werden als Fach diese Meta-Erzählung nicht hervorbringen. Wir müssen es auch nicht, denn bei aller Differenz zwischen den Positionen unseres Fachs gibt es zumindest einen Grundkonsens, dass der Diskurs über Unterrichts- und Schulqualität zum einen auch von Widerstreit und Pluralität lebt und zum anderen nicht unabhängig von bildungstheoretischen Prämissen zu führen ist. Wir haben aber wohl oder übel staunend und verwundert anzuerkennen, dass uns und die anderen Fachdidaktiken gleichermaßen eine ökonomisch motivierte Meta-Erzählung der Qualität von Schule und Unterricht zu überwältigen droht, die im Zeichen neoliberaler Reformen als eine Kolonialmacht gegenüber allen der Ökonomie fremden Sinnbezirken der Gesellschaft auftritt.

## **1 Ökonomisierung – mehr Markt, weniger Kosten, mehr Qualität?**

Vielleicht ist es ja noch zu früh für eine weit reichende Zeitdiagnose, in deren Zentrum das Aufkommen einer unter ökonomischen Vorzeichen geführten Qualitätsdiskussion Aufmerksamkeit erzwingt, die einen tief greifenden Wandel im Verständnis des Qualitätsbegriffs anzeigt. Aber wir haben uns inzwischen fast schon an die „postnationale Konstellation“ (Habermas, 1998) und ihre immanenten Paradoxien (vgl. Honneth, 2002) gewöhnt. Wohin man auch blickt, es geht um die Öffnung des Wissenschafts-, Gesundheits- oder Bildungssystems für die Gesten der ‚invisible

hand' des Finanzmarkts, um die rigorose Einführung von Wettbewerb, Kostenreduzierung, Effizienzsteigerung und Management in alle Bereiche der Gesellschaft, öffentliche wie private. Wir erleben eine Form des Regierens, die auf die Proklamati-on eines Individuums setzt, das als Unternehmer seiner Selbst seine Chancen zur Selbstvermarktung durch Investitionen in den Erwerb berufsgerechter modularisier-ter Qualifikationen und in Selbsttechnologien fitnessorientierter Gesundheit optimie-ren soll. Qualität besitzt, so die Botschaft des neoliberalen Zeitgeists, was die Selbst-, Sach- und Sozialvermarktung verbessert und beim Zwang zur Kürzung von Ressourcen die Effizienz von Produktion und Absatz wirtschaftlicher Güter erhöht. Ob Kunst, Religion, Erziehung, Recht oder Gesundheit – Qualität bemisst sich im Hegemonialanspruch der Ökonomie einzig und allein an den Vorgaben der Marke-tinglogik und der Sprachspiele der Unternehmensberatungen. In den Diskussionen der Gouvenmentalitätsforschung, einer Forschungsrichtung, die in den letzten zehn Jahren in Anschluss an Foucaults Studien zur Genealogie des Staates nicht nur politologisch an Bedeutung gewann (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke 1998; Lemke, 2000), hat sich die Rede von der ‚Ökonomisierung des Sozialen‘ fest etab-liert, um die neuen Formen und Techniken des Regierens im Zeitalter neoliberaler Reformpolitik zu charakterisieren.

### *1.1 Begrenzte Rationalität und entgrenzte Ökonomie*

Die Engführung des Qualitätsbegriffs auf die begrenzte Rationalität des Manage-ments und der Unternehmensberatung ist im Zusammenhang mit seiner Entgren-zung, also seiner Ausdehnung auf alle Bereiche der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion, für das gewohnte Begriffsverständnis von ‚Qualität‘ irritierend. Die Irritation ist nicht nur eine Folge der nahe liegenden Frage, warum die Leitbilder der gesellschaftlichen Reform ausgerechnet einem Funktionssystem entnommen werden, dessen Akteure, Firmen also, selber in der Krise stecken wie sonst kaum andere, daher für den eigenen Beratungsbedarf außerordentliche Summen veran-schlagen und offensichtlich unbeirrbar auf Beratungsinstanzen setzen, die sich durch anhaltende Erfolglosigkeit auszeichnen. Irritationen löst vielmehr jenseits dessen, was der Öffentlichkeit im Code ‚vermittelbar/unvermittelbar‘ an Widersprü-chen und Paradoxien zugemutet wird, eine politische Betriebsamkeit, die auf Phan-tasien der Erzwingbarkeit von eindimensionalen Qualitätsentwicklungen beruht und dabei das vorhandene sozialwissenschaftliche Wissen zur Organisierbarkeit von Organisationen (vgl. Luhmann, 2000) und zur Problematik von Fremdsteuerungen (vgl. Wilke, 1998) in gegenwärtigen Reformprozessen strikt und sträflich außer Acht lässt. Ministerielle Verordnungen, die Qualitätsentwicklung kommandieren, erzeu-gen damit weder gleichartige noch gleichzeitige flächendeckende positive Quali-tätseffekte im Bildungssektor – schon gar nicht an Schulen. Woran das liegt, ist seit langem bekannt.

Die Systemtheorie Luhmannscher Prägung stellte in Nachfolge Max Weberscher Theorie der Wertsphären im Kontext ihrer Moderneanalyse mit Hilfe des Differenz-begriffs die Eigenlogiken und Sonderrationalitäten gesellschaftlicher Funktionssys-

teme heraus und verdeutlichte anhand der begrifflichen Unterscheidungen von Codes, Formen und Medien, dass die Operationsweisen der Politik, der Ökonomie, der Wissenschaft, der Jurisprudenz, der Medizin oder der Pädagogik in moderner Gesellschaft nicht aufeinander rückführbar und reduzierbar seien (vgl. Luhmann, 1997, Kap. 4). Was daher in einem System als ‚Qualität‘ anerkannt sei, was als ‚besser‘ und was als ‚schlechter‘ gelte, bemesse sich an jeweils eigenen Kriterien. Ein Reformverständnis, das Güter wie Erkenntnis, Gesundheit, Gerechtigkeit oder Bildung eindimensional den gleichen ökonomischen Rationalisierungsprozessen unterwirft, wie sie für die Produktion und Vermarktung von T-Shirts sinnvoll sein mögen, gibt somit Raum für Zweifel. Zwar dürfen in Schulen, Gerichten, Krankenhäusern und Universitäten Steigerungsprozesse durch neue Unternehmenskulturen, Arbeitszeitmodelle und Marktvisionen vermutet werden, aber primär solche der Irritation: „Steigerung von Irritabilität ist jedoch etwas ganz anderes als Steigerung von Leistung“ (Luhmann, 1997, S. 793). Um letztere soll es aber gehen. Um nicht missverstanden zu werden. Auch Schulen, Gerichte, Krankenhäuser und Universitäten können von Firmen lernen, aber eben auch, sich der eigenen Andersartigkeit zu vergewissern.

Ein der gegenwärtig beobachtbaren Praxis korrespondierendes Gesellschaftskonzept, das Irritationssteigerung nicht kennt und mit Leistungssteigerung ohne einen Anflug von Zweifel rechnet, liegt mit dem Neoliberalismus der Chicagoer Schule seit Jahrzehnten vor. Foucault schenkte ihm schon in den 1970er Jahren seine besondere Aufmerksamkeit. Er nahm dessen Programmatik der Generalisierung der ökonomischen Form äußerst ernst und vertrat die These,

„dass der Ansatz der Chicagoer Schule in der konsequenten Ausweitung der ökonomischen Form auf das Soziale besteht, so dass die Differenz zwischen Ökonomie und Sozialem überhaupt eliminiert wird“ (Lemke, 1997, S. 248).

Wenn es auch nicht gleich notwendig erscheine, den ‚Tod des Sozialen‘ zu befürchten (vgl. Rose, 2000), so erzeuge doch die Generalisierung der ökonomischen Form in allen Bereichen der Gesellschaft, so auch den bildungsrelevanten, ein „permanentes ökonomisches Tribunal“ (Foucault, Vorl. 21.03.1979, nach Lemke, 1997, S. 249).

Sowohl soziale Beziehungen als auch individuelles Verhalten werden auf allen gesellschaftlichen Ebenen, das ist unschwer zu beobachten, gegenwärtig im ökonomischen Rationalitätshorizont dechiffriert, bewertet und reformiert. Vieles spricht allerdings dafür, dass die Systemtheorie, durch die Gegenwartsentwicklungen unfreiwillig in den ungewohnten Rang einer ‚kritischen Theorie‘ gehoben, in ihren Kommentaren zu neoliberalen Reformanstrengungen Recht behält. Auch wenn es zur Zeit mit letzter Sicherheit noch nicht entscheidbar ist, ob es sich um Übergangsprobleme oder strukturbedingte Steuerungsfehler handelt, sind an unterschiedlichsten Reformprojekten die Unglücksfälle und Desaster einer Verschiebung zu beobachten, die den Gegenstandsbereich des Ökonomischen differenzignorant, also grenzenlos erweitern will. Dazu ein Beispiel, das auch unmittelbar die Sportpädagogik betrifft.

## 1.2 Mythos Markt

Ein wesentliches Moment gegenwärtiger ‚Poesie der Reformen‘ (Luhmann, 2000, S. 330ff.) besteht darin, den Markt als universale Steuerungsform für Qualitätsentwicklungen zu empfehlen. Bildungsgutscheine sind eine vom Gedanken des Markts motivierte Konsequenz einer neuen Form der Steuerung in der Aus- und Weiterbildung. Die Argumentation, die der Einführung von Bildungsgutscheinen in der Regel zu Grunde liegt, folgt dem einheitlichen Muster aller Begründungen für ‚Qualitätspakte‘ im Bildungswesen:

- Der Wettbewerb der Bildungsträger soll zu marktgerechten Kosten und mehr Entscheidungsfreiheit aber auch zu mehr Selbstverantwortung für die Bildungswilligen führen.
- Ein effizienter Mitteleinsatz soll die Kosten im Bildungssystem senken und Sozialkassen entlasten.
- Die externe Zertifizierung der Weiterbildungsanbieter soll zuverlässige Qualitätsstandards gewährleisten.
- Die Modularisierung der Angebote soll die Passgenauigkeit von individuellem Qualifizierungsbedarf und betrieblichen Qualifikationsanforderungen sichern.

Die Resultate sind bemerkenswert. Exemplarisch greifen wir zunächst ein aktuelles Ergebnis aus Nordrhein-Westfalen heraus, um dann ein zurückliegendes aus Hamburg in Erinnerung zu rufen.

In NRW wurden vor drei Jahren Bildungsgutscheine in der beruflichen Weiterbildung für Arbeitslose eingeführt. Eine Expertise der Böckler-Stiftung bilanziert:

„Fünf Monate nach der Einführung der Bildungsgutscheine werden von diversen Seiten – Bildungsexperten, Trägern, Gewerkschaften, Kammern, Arbeitsämtern, Politikern, also den ‚Profis der Nation‘ (Hartz-Modul 13) – die ersten Resultate als ‚ermüchternd‘, ‚katastrophal‘ oder ‚enttäuschend‘ beschrieben. So sind in NRW bis Ende Mai (2002) lediglich knapp die Hälfte der ausgegebenen Bildungsgutscheine eingelöst worden, in anderen Bundesländern sind die Quoten teilweise noch schlechter. Die Anzahl der Eintritte in die berufliche Weiterbildung sinkt seit Beginn des Jahres kontinuierlich (von April 2002 auf April 2003 um fast 60% im Westen und um knapp 68% im Osten)“ (Kühnlein & Klein, 2003, S. 7).

Die Autorinnen der Expertise resümieren, dass die teilweise sehr aufwändige Umstellung auf standardisierte und extern zertifizierte Angebote sich für die Bildungsträger als riskant und kostensteigernd auswirken, da die Kurse mangels wirtschaftlicher Teilnehmerzahlen in bedeutendem Umfang gar nicht erst stattfinden.

Die hier skizzierten Erfahrungen mit der Vergabe von Bildungsgutscheinen ähneln stark denjenigen im Fall des Hamburger Berufsschulsports. Der Fall liegt schon einige Zeit zurück, aber da sich in einigen Sportverbänden die Vision erhalten hat, man könne auf einem Bildungsmarkt schulische Aufgaben übernehmen, obwohl man es eigentlich besser wissen sollte, sei an den Fall erinnert. Zur Verkürzung der Unterrichtszeit in der dualen Berufsausbildung und zur Einsparung von LehrerInnenstellen bot 1997 die damalige Schulsenatorin dem Hamburger Sportbund den Geldgegenwert von 30 SportlehrerInnenstellen an, damit er ein Sportangebot für

Hamburgs BerufsschülerInnen organisieren. Per Gutschein sollten diese dann Angebote im Verein wahrnehmen. Der Hamburger Sportbund konnte die Anforderungen an einen Bildungsträger nicht erfüllen, nahm aber gern das Geld. Eine Umstellung auf zertifizierte und standardisierte Bildungs- besser wohl Sportangebote wäre aber schon mittelfristig riskant und kostensteigernd gewesen, denn nur 13-15% der Gutscheine wurden tatsächlich eingelöst. Dabei verwendete nachweislich die Mehrheit der Jugendlichen, die ihren Gutscheinen überhaupt etwas abgewannen, diese nur, um den für sie ohnehin anfallenden Mitgliedsbeitrag im Sportverein zu begleichen. Die Steuerungsform Markt war Mythos geblieben, die Koordination von Transaktionen zwischen Schulbehörde und Hamburger Sportbund gescheitert. Das Programm Bildungsgutscheine wurde beendet.

Man kann angesichts einer illusorischen Marktvision den Vereinen das Scheitern als funktionale Äquivalente für Schule nicht vorhalten. Sportvereine sind Vereinigungen zum Zweck des Sporttreibens. In ihnen wird Sport historisch, lokal und flüchtig präsent. Schulen sind aber keine Vereinigungen zum Zweck des Sporttreibens. Sie sind Orte pädagogischer Repräsentationen von Welt. Schule zeigt den Sport, zumindest ist das eine schultheoretisch hinterlegte Funktionsbestimmung von Schule als ‚Deutungsanstalt‘ (vgl. Ehni, 1977), wie er in allgemeinen Hinsichten und unter kritischen Bildungs- und Erziehungskategorien reflexiver Wissenschaft und Politik als zeigenswert erscheint. Schule ist daher ein stilisierendes, ein „gewaltiges ästhetisch-symbolisches Unternehmen“ (Mollenhauer, 1998, S. 53) der Auswahl, Auslegung und Ordnung, also der Konstruktion und Reduktion komplexer gesellschaftlicher Sachverhalte zum Zweck der Allgemeinbildung. Die Rede vom Bildungsmarkt, auf dem Sportvereine mit Schulen in Wettbewerb treten, verschleiert die grundsätzliche Differenz von gesellschaftlichen Orten der Präsenz des Sports und solchen seiner didaktisch begründeten Repräsentation. Das Kerngeschäft von Schule ist mit der Operationslogik von Sportvereinen völlig unvereinbar.

Wer der Formel „Weniger Kosten, mehr Markt“ verzaubert folgt, begeht nicht in jedem Fall einen Königsweg zur Steigerung von Qualität im Bildungswesen. Der Zauber der Formel verliert schnell an Charme, wenn sich die Wanderer in die Rolle des Zauberehrhings versetzt sehen und sich auf dem Holzweg einer durch Sparzwänge motivierten ‚rhetorischen Modernisierung‘ im Bildungssektor wieder finden.

## **2 Standardisierung – mehr Tests, weniger Bildung, mehr Qualität?**

Die enge Verschwisterung von Qualitätsentwicklung und Standardisierung verdankt das Bildungssystem der Orientierung an ökonomischen Verfahrensweisen. Es soll hier nicht darum gehen, diese Zusammenhänge detailliert nachzuvollziehen (vgl. dazu z.B. Radtke, 2003). Feststellbar ist jedenfalls, dass eine in den letzten Jahren relativ breit geführte Diskussion um Schulqualitätsentwicklung seit dem Zeitpunkt des medial wirksam inszenierten PISA-Schocks (vgl. Ingenkamp, 2003) bildungspolitisch eine deutliche Verengung erfahren hat, die bildungswissenschaftlich einseitig unterfüttert wird. Das Stichwort lautet: Einführung nationaler Bildungsstandards,

die Hintergrundfolie liefert die Expertise unter der Leitung von Klieme, die nach eigenem Bekunden binnen fünf Monaten (!) erarbeitet wurde und im Februar 2003 erschien. In der Sprache der Kommission formuliert heißt das: Es ist besser, auf korrigierbare Irrtümer zu setzen, als auf ewige Wahrheiten zu warten. Man kann das auch anders sehen und mutmaßen, dass vor dem Hintergrund eines inszenierten Schocks möglichst schnell und ohne grundsätzliche Diskussionen Grundkoordinaten unseres Bildungssystems verändert werden sollen. Gegen Reform ist dabei im Prinzip nichts einzuwenden, gegen die Art und Weise der Einführung allerdings schon. Worum also geht es?

Stark und vermutlich auch unzulässig verkürzt könnte man sagen, dass es sich bei den Bildungsstandards um eine hoch verdichtete Version der Grundaxiomatik der Curriculumtheorie handelt, wobei die Verdichtung vor allem die methodische Raffinesse der Testverfahren betrifft, die zur Überprüfung der Bildungsstandards eingesetzt werden sollen. Neu und eher ungewöhnlich ist das beinahe renitente Beharren auf dem Bildungsbegriff, dieses lebensweltlich bedeutsame Pfund möchte man offenbar auf keinen Fall aufgeben. Bildungsstandards legen nach Klieme fest, „welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.“ Einmal formuliert werden Bildungsstandards in Testverfahren überführt, die mit Hilfe von Aufgabenkatalogen ermitteln, in welchem Maße Standards von einzelnen Schülern und Schülerinnen realisiert werden oder auch nicht. Dazu müssen Bildungsstandards kompetenzbezogen, domänenspezifisch, präzise, verständlich und fokussiert sein, vor allem aber müssen sie operationalisierbar sein, damit entsprechende Testverfahren überhaupt zum Einsatz gelangen können. Auffällig ist schließlich auch, dass alle weitergehenden Ausführungen zudem unterstellen, dass Bildungsstandards offenbar kognitionsbezogen sind, auch wenn die Expertise eine Ausweitung der Standards auf expressive oder ästhetische Fächer durchaus erlaubt. Denn wenn es darum geht, die Qualität von Schule insgesamt zu verbessern und wenn Bildungsstandards als Mittel der Wahl dazu angesehen werden, wenn zudem hartnäckig an einem Gesamtbildungskonzept festgehalten und auf die Vorzüge von Bildungsstandards im internationalen Vergleich hingewiesen wird, dann spricht wenig dafür, macht es im Grunde sogar keinen Sinn, eine Beschränkung auf einige Kernfächer der Schule aufrecht zu erhalten. Folgt man der Logik der Expertise, dann müssen diesen Fächern die anderen Fächer folgen. Das ist in äußerst komprimierter und natürlich auch verkürzter Form der Kern der Bildungsstandardphilosophie. Legt man diese Philosophie zu Grunde, dann ist es auch nur folgerichtig, dass bereits verschiedene Bundesländer dabei sind, Bildungsstandards auch für das Fach Sport zu entwickeln.

Um es klar zu sagen: Aus unserer Sicht ist gegen einen solchen Vorschlag zunächst gar nichts einzuwenden. Es geht hier nicht um eine prinzipielle Verunglimpfung von Bildungsstandards. Das Problem liegt woanders: An einer Stelle weisen die Autoren der Expertise aus unserer Sicht völlig zu recht darauf hin, dass die Akzeptanz einer solchen Umstrukturierung der Grundkoordinaten unseres Bildungssystems einer breiten Diskussion vor allem der Beteiligten bedürfe. Parallel aber

schließt die Art und Weise der Einführung der Bildungsstandards eine Beteiligung systematisch aus. Der Einstieg in den breit geführten kritischen Diskurs über die vorliegende Expertise zu Bildungsstandards fällt schwer, da es diesen Diskurs nicht gibt. So bleibt zunächst nichts anderes übrig, als die normative Kraft des Faktischen einmal mehr zur Kenntnis zu nehmen und nach möglichen Konsequenzen für unser Fach zu fragen. Deshalb seien einige kritische Anmerkungen zur Expertise erlaubt, auch weil der Schulsport wie zu zeigen sein wird, davon nicht unbetroffen bleibt:

Die Beschränkung der Expertengruppe auf die ‚Logik des Verfahrens‘ hat gute Gründe, denn durch Einwilligung in das Standardisierungsprozedere engt sich der Inhaltsbereich der Fächer sehr schnell auf leicht operationalisierbare Felder ein. So ist zumindest der vermittelte Eindruck. Doch hier lässt die Expertise eine Hintertür offen. Denn ganz explizit, wenn auch fast verschämt, wird in Kenntnis der Deduktionsproblematik von Bildungszielen eingeräumt, dass Bildungsstandards sich eben nicht aus Bildungszielen ableiten lassen. Weil das so ist, spielt genau diese Relation auch eine absolut untergeordnete Rolle in der Explikation. Viel wichtiger ist der Expertengruppe die genaue Ausbreitung der testtheoretischen und messtechnischen Aspekte der Herunterbrechung von Standards auf Tests und Aufgaben. Aber hier gilt, dass die Unterlassung der Expertise kein Denkverbot darstellen kann. Da die Herstellung einer vernünftigen Relation von Bildungsstandards und Bildungszielen letztlich nur diskursiv und nicht deduktiv vonstatten gehen kann, ergeben sich Spielräume, die es bis hin zu Änderungen der Verfahrenstechniken auszunutzen gilt. Angesichts des im Bereich des Sportunterrichts vorfindlichen breiten Konsens‘ über Bildungsziele, die deutlich über den rein motorischen Bereich hinausgehen, sollte genau dies mit allen Konsequenzen auch in den Diskurs eingebracht werden.

So fremd dem Sportunterricht (aber nicht mehr dem Sport) sicher noch die Dimension des Ökonomischen sein dürfte, so vertraut sind ihm zugleich traditionell die Dimensionen der Standardisierung und Operationalisierung. Denn ohnehin gilt: Schule ist voller Standards. Man muss sie nicht von außen hineintragen. Stundentakte, Klassengrößen, Gehaltsstufen, Jahrgangstufen, Benotungsskalen, Lehrmittel und Ferien sind standardisiert. Manchmal sind die Festlegungen von Standards wirklich nicht scharf genug, denn sonst könnte man nicht die Klassen bedenkenlos vergrößern, ohne sich ernsthaft über Qualitätsverluste des Unterrichts Gedanken zu machen. Die Festlegung von Ressourcen und Prozesscharakteristika, die nicht unterschritten werden dürfen, ohne Qualität von Schule zu gefährden, ist aber nicht Sache der Expertise. Wir brauchen dies hier nicht differenziert auszuführen.

Auch Operationalisierungen sind nichts, was dem Schulsport fremd wäre. Die Bedeutung der Messung sportlicher Leistungen und ihre Einschätzung anhand von fixierten Maßstäben liegen angesichts der Problematik der Beurteilung von Leistungen im Sportunterricht auf der Hand. Man wird aber auch konstatieren dürfen, dass sich ein Verständnis von Sportunterricht, das sich auf Standardisierung und Messung von motorischen Leistungen beschränkt, den Entwicklungen von Sportpädagogik und -didaktik innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte kaum mehr gerecht wird.

Da der Prozess, Standards zu setzen und eine Testmanie zu entfalten, in einigen Bundesländern in vollem Gange ist, gleichwohl die Richtungen noch nicht festgelegt sind, möchten wir im Folgenden versuchen, zwei Zukunftsszenarien aufzuzeigen, die sich für die weitere Debatte über Weichenstellungen anbieten. Wir wollen mit den Szenarien keine Zukunftswirklichkeit abbilden, sondern mit den Mitteln der Überzeichnung Kernaspekte möglicher Entwicklungen hervorheben. Unsere Weiche stellt die Gleise auf ‚Unterschreiben‘ oder ‚Umschreiben‘. Man kann die Gegebenheiten akzeptieren und sich in den Prozess auch um den Preis der Selbstaufopferung voll einbringen – unterschreiben; man kann aus pragmatischer Einsicht in die bildungspolitische Notwendigkeit seine Teilnahme bekunden und zugleich den Versuch unternehmen, der eigenen Position ein entsprechendes Gewicht zu verleihen – umschreiben. Andere Weichenstellungen, beispielsweise die, eine eigene Expertise neu zu schreiben, sind denkbar. Wir halten sie aber für unrealistisch.

### *2.1 Szenario I: Unterschreiben – Didaktik als Magd*

Wir erleben aktuell in den medial verbreiteten Gesundheitsdiskursen, dass sich die Hegemonialansprüche der Medizin bei der Bestimmung der Form und Funktion des Schulsports gegenüber denen der Sportpädagogik drastisch erweitern. Die Aufregung darüber, dass die Bewegungsfähigkeiten Heranwachsender rückläufig und jedes fünfte Kind übergewichtig sei, erzeugt eine Renaissance sanitätspolizeilicher Argumente des 19. Jahrhunderts, die von der Schule die Behandlung Heranwachsender nach Maßgabe ärztlicher, möglichst neurobiologischer Weltansicht ebenso erwartet, wie eine Reform der eigenen Unterrichtsgrundsätze. Damit gehen medizinische Vorgaben der Körper- und Verhaltensstandardisierung ebenso einher wie Versuche, die Feinsteuerung des Schulunterrichts auf physiologischer Grundlage zu leisten.

Das ist in der Geschichte der Schulreform nichts Neues (vgl. zum Folgenden Oelkers, 1998). Schon Ende des 19. Jahrhunderts legte Friedrich Dornblüth eine ‚Schule der Gesundheit‘ (1883) vor, die sich gegen die Erziehung der Heranwachsenden zu ‚Stubenkindern‘ richtete und frische Luft, sowie freie Bewegung als Heilmittel verordnete. Die Entdeckung des ‚Stubenkindes‘ ist keine Errungenschaft der pädagogischen Diskurse des Fernseh- und Computerzeitalters. Pädagogik, auch und gerade die Schulpädagogik, so die Vorstellung der Ärzteschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts von Virchow bis Schreber, habe auf physiologischen Grundlagen zu ruhen. Gesundheitserziehung, Hygiene und Körperschulung zielten konsequenterweise unter der Vorherrschaft und sanitätspolizeilichen Aufsicht der Medizin im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts – Lehrerinnen und Lehrer wurden an den Schulreformdiskursen nicht beteiligt – auf Effizienz und Normierung der Räume, Zeiten, Formen und Mittel des Unterrichts zur Standardisierung von Schulkörpern. Der Pausenhof, die Schularchitektur, die Konstruktion der Schulbänke, die Abstimmung von Erholung und Belastung, sogar die Seelentätigkeit des Kindes sollte auf physiologischer Grundlage rationalisiert, also durch Berechnung beherrscht werden. Dies und die Einführung ‚exakter Messungen‘ versprach Erfolg



bei der Einhaltung körperlicher Standards, die in den Augen der professionspolitisch handelnden Ärzteschaft der neue Mensch zu erfüllen hatte. Die Qualität der Argumente und der Datenlage spielte in diesem Diskurs nur eine untergeordnete Rolle. Positive Effekte der Schulreform wurden zwar erwartet. Untersuchungen zu Nachteilen, beispielsweise der physiologisch normierten Schulbänke, wurden dagegen nicht angestrebt. Der Vorteil schien verbürgt, denn auf die Professionspolitik der Ärzteschaft sollte kein Schatten fallen, schließlich ging es Ende der 1880er Jahre um nicht weniger als die Einrichtung von Stellen für Schulärzte und Inspektorate für die sanitätspolizeiliche Kontrolle der Schulen.

Der Gegenwartsdiskurs um ‚Bewegte Schule‘ ersetzt zwar die Schrebersche Schulbank durch den Pezziball, regt die Seelentätigkeit des Kindes nicht allein durch strammes Turnen, sondern auch durch Toben und Pedalo fahren an, steuert die Rhythmen von Anstrengung und Erholung durch bewegte Pausen und überprüft die Standards der körperlichen Verfassung und des Bewegungsverhaltens mit den Messprozeduren moderner Fitness- und Koordinationstests. Im Großen und Ganzen aber wiederholt sich unter dem Vorzeichen einer neuen Lebensreform, die in der Verschlankeung des Körpers der Bürger und Bürgerinnen die Verschlankeung des Körpers des Staats beglaubigt, erneut der ärztliche Zugriff auf Schule und Schulsport und beeindruckt Öffentlichkeit und Schulaufsicht gleichermaßen. Sportlehrerinnen und -lehrer werden in die Rolle der krankengymnastisch, fitnesstherapeutisch oder sonderpädagogisch agierenden Mägde und Knechte gedrängt oder ergreifen sie im vorausseilenden Gehorsam (vgl. zur ‚Didaktik als Magd‘ schon Otto, 1978).

Die Beauftragung des Fachs ‚Sport‘ mit Bildung wird in manchen Bundesländern ohnehin mit Skepsis betrachtet. Der Gesundheitsauftrag, orientiert an der Leistungsphysiologie scheint einen klareren Weg zu weisen, das Fach zu legitimieren und den Standardisierungserfordernissen zu unterwerfen. Es ist daher auch nur konsequent, Sportunterricht unter medizinische Aufsicht zu stellen. Fitnesstests und physiologische Standards, nicht zuletzt effektive Trainings- und Therapieprogramme sind schließlich Sache der Sportmedizin und ihrer Hilfs- und Begleitwissenschaften. Mehr Tests, weniger Bildung, mehr Qualität: Denn Bildung im Sinne einer reflektierten, kritisch prüfenden und experimentell gestaltenden Mitwirkung an den Traditionen und Kulturen des Spiels, des Sports und der Bewegung ist im testtheoretischen Paradigma der Expertise zu nationalen Bildungsstandards nur schwer erfassbar. Die Epoche der ‚großen Erzählungen‘ einer eigenständigen Sportpädagogik, die zur Entwicklung unterrichtlicher Praxis auf andere Theorietraditionen zurückgriff als die der Arbeits- und Sportmedizin, der Motorikforschung, der Trainingswissenschaft, steht vor der Verabschiedung. Dafür aber werden die Gewinne an technologischer Steuerung, Ergebnisstandardisierung und testgenauer Ergebnisüberprüfung bei der Erfüllung des noch verbleibenden Auftrags an das Fach steigen. Der Auftrag lautet: Bereitstellung von allgemeinen körperlichen Effizienzvoraussetzungen des flexiblen Menschen als Unternehmer seiner Arbeitskraft. Der Auftrag ist erfüllt, wenn Fitnessarbeit als Effizienzmodell der Arbeit an sich selbst in das Lifestylekonzept des unternehmerischen Subjekts habituell übernommen wird.

Mit den Standardisierungsgewinnen des Fachs wird die Frage nach der Qualitätsentwicklung des Unterrichts zugleich obsolet. Denn es geht nicht mehr um die Aneignung und Vermittlung kulturell bedeutsamer Gegenstände in einem ästhetisch-symbolischen Unternehmen namens Unterricht, sondern um die Effizienz von Trainings- und Steuerungsprogrammen und deren wirksame Integration in die Konzepte der Lebensführung von Subjekten, von denen der neoliberale Zeitgeist erwartet, Arbeit als Lebensstil zu praktizieren. Es geht nicht um Unterricht, der etwas als etwas zeigt, sondern um die umstandslose, durch Tests erfassbare und in Standards formulierbare Inkorporation generalisierter Erwartungen der Ingenieurwissenschaften vom Menschen. An der Epistème des 19. Jahrhunderts weiterhin orientiert, bleibt der neue Mensch nebenbei bemerkt ganz der alte.

## *2.2 Szenario II: Umschreiben – Renaissance der Curriculumentwicklung*

Zumindest in einigen Bundesländern endet die Forderung nach Bildungsstandards nicht mit der Zerstörung der pädagogischen Kultur und der Kolonialisierung des Fachs durch die Ingenieurwissenschaften des Sports, sondern führt zunächst einen behutsamen Wechsel des Sprachspiels herbei. Man besinnt sich auf frühe Ansätze der Curriculumentwicklung in der eigenen fachlichen Tradition, auch wenn diese nur bescheiden waren. Der von Robinsohn kultivierte Gedanke, an Elementen Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen zu vermitteln – an die Stelle der Qualifikationen treten nun Kompetenzen und an die Stelle des Lebens tritt der Markt – ist dem Fach nicht fremd. Verbindlichkeiten über das Erreichen von motorischen, affektiven und sozialen Lehrzielen lassen sich zumindest in – natürlich möglichst hohen – Minimalstandards fassen. Längst vergessene Taxonomien helfen, Kompetenzniveaus zu formulieren. Sogar Heimann – nicht gerade eine Ikone der Curriculumentwicklung – wird wieder aktuell, hatte er doch seine drei Dimensionen der Intentionalität des Unterrichts schon durch vier Qualitätsstufen ausdifferenziert. Die Verfahren der Überprüfung des Erreichens der Standards überschreiten, zumindest verbal, die Engführungen einseitiger motorischer Testorientierungen. Dennoch wird eine weit reichende Operationalisierung der Lehrziele angestrebt. Das Fach Sport verpflichtet sich, zumindest in Form eines virtuellen Konsenses, sich nicht nur an guten Absichten, sondern auch an seinen Ergebnissen beurteilen zu lassen. Man wendet sich nicht gegen Bildung als das, was vielleicht auch entsteht und ohnehin nur als Selbstbildung auftreten kann. Man erwartet von Unterricht also nicht normativ sondern allenfalls kognitiv Bildung. Normativ wird vielmehr Ausbildung erwartet, also nachweisbare aufgaben- und vor allem marktbezogene Kompetenz.

Das Kerngeschäft bleibt die Repräsentation des Sports zum Zweck der Kompetenzaeignung. Die Auswahl der Elemente des Schulsports, an denen Kompetenzen erworben werden sollen, erfolgt nicht abbilddidaktisch und deduktiv, mit dem Ziel, die Präsenz des Sports in der Schule zu verdoppeln. Sie geschieht vielmehr diskursiv hinsichtlich für zeigens- und lernenswert befundener pädagogischer Perspektiven des Sports. Das intellektuelle Interesse richtet sich kurze Zeit wieder auf Blankertz und Menck, auf die Kritik an normativen Ableitungsdidaktiken und die Betonung der gegenstandskonstitutiven Funktion von Methode. Qualitätsstandards werden in

Strukturgitter gebannt; Curriculumwerkstätten, in der neuen Sprachregelung heißen sie Qualitätswerkstätten, entstehen und vergehen. Am Ende bleiben aber sechs Perspektiven, unter denen die Auswahl, Auslegung und Ordnung der Elemente des Schulsports festgeschrieben wird. In der offiziellen Sprache heißen sie in Ablösung der verschwindend kurzen Zeit des neoherbartianistischen Paradigmas des ‚Erziehenden Unterrichts‘ sehr prägnant ‚Qualitätsperspektiven des Sports‘.

Als Qualitätsstandard gilt die Festlegung der Güte einer Lernleistung, die nicht unterschritten werden sollte. Die Länder gehen, bei Bedarf zwar auf einen eben virtuellen Konsens verweisend, weiterhin unterschiedliche Wege. Einige hatten ohnehin schon vor den Zeiten eines fachlichen Diskurses zwischen Schule, Wissenschaft und Politik reflexartig flächendeckende Fitnesstests in den Unterricht eingeführt, insbesondere in den der Grundschulen. Schon nach kurzer Zeit zeigen sich die Effekte des teaching for testing. Da der Unterricht sich an erwartbaren Tests mit motorisch-abstrakten Aufgabenstellungen orientiert und – wie in der Schule üblich – entgegen den guten Ausgangsabsichten nicht mehr nur fördert, sondern unter den fixierten Qualitätsstandards nun auch selektiert, gerät er unter den Verdacht, mittelschichtorientiert zu sein, somit für Unterschichten motorische Bildungsbarrieren aufzubauen und soziale Ungleichheit zu verstärken. Aber das wird nicht der Grund sein, das teaching for testing wieder abzuschaffen. Gründe liegen vielmehr in der sich erheblich aufblähenden Bürokratisierung des Unterrichts. Nicht nur der Aufwand der Erhebung der Testdaten, sondern auch ihre Auswertung und Verwaltung stellt vor erhebliche Probleme der Bewältigung von Datenbergen. Softwareentwicklung und -pflege wird zum Standard, verursacht Kosten und verschlingt Geld- und Zeitbudgets. Andere Länder setzen hingegen auf möglichst große Transparenz der Überprüfung des Erreichens von Qualitätsstandards auch für Schülerinnen, Schüler und Eltern. Sie halten beispielsweise an den Bundesjugendspielen fest und vergeben für alle direkt nachvollziehbar, je nach Güte der Leistung kleine und große Urkunden, deren Formate wiederum standardisiert sind.

Mehr Tests, weniger Bildung, mehr Qualität? Wir dürfen gespannt sein, wie die Kultusministerien alter und neuer Bundesländer auf die Forderung nach Qualitätsstandards reagieren. Szenario I und Szenario II überziehen vielleicht, Mischvarianten sind wahrscheinlich, aber sie typisieren vor dem Hintergrund pointierter und bekannter Länderprioritäten.

## **Fazit**

Neu ist nicht die Diskussion um Qualität von Sportunterricht, sondern neu ist der Kontext, innerhalb dessen diese Diskussion geführt wird. Wir haben zu zeigen versucht, dass Ökonomisierung und Standardisierung die beiden dominierenden Leitperspektiven außerhalb des Sports sind. Die Gründung eines ersten deutschen Testinstituts zur Entwicklung und Umsetzung der Idee der Bildungsstandards in Kooperation von der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und der Humboldt-Universität ist da nur ein erster konsequenter Schritt.

Dies führt auch bezogen auf Unterrichtsqualität zu einer prinzipiellen Perspektivverschiebung. Unter dem Gesichtspunkt der Entgrenzung ökonomischer Rationalitätsmodelle werden Marktvisionen beschworen, die grundsätzliche Differenzen zwischen Sport und Schulsport ignorieren. Unter dem Gesichtspunkt der Standardisierung entstehen Szenarien der Schulsportentwicklung, die einen Wechsel der disziplinären Vorherrschaft über das Fach nahe legen oder das Prinzip ‚Kontinuität durch rhetorischen Wandel‘ empfehlen.

Insgesamt dürfte einiges davon abhängen, inwieweit es gelingen kann, die innerhalb der sportpädagogischen Diskussion weitgehend geteilten Bildungsansprüche des Sportunterrichts auch außerhalb dieser Überzeugungsgemeinschaft zu kommunizieren und – mehr noch – auf den relevanten Entscheidungsebenen zu implementieren. Eine offensive Strategie, die auf die krude Ablehnung von Standardisierungsofferten in Anbetracht eines vermeintlichen Sonderstatus von Sportunterricht setzt, dürfte da eher kontraproduktiv sein. Erfolgversprechender scheint da schon der Versuch einer ‚Trojanisierung‘ des trojanischen Pferdes der Bildungsstandards. Vielleicht muss ja – um ein Bild Kants zu benutzen – die Magd Sportpädagogik den Herrinnen der Ökonomisierung und Standardisierung nicht einfach die Schleppe hinterher tragen, sondern könnte gewissermaßen ‚under cover‘ das Licht vorantragen. Eine gewagte Analogie –z ugegeben, aber als Regulativ vielleicht doch brauchbar, die Richtung anzuzeigen. Ob der Zeitgeist einer solchen Idee auch etwas abzugewinnen vermag, wollen wir an dieser Stelle dahingestellt sein lassen. Zweifel sind erlaubt.

Vielleicht gibt es aber auch – dieses Mal in Anlehnung an Adorno – kein richtiges Leben im Falschen. Dies kann dann zur zynischen Einstellung jeglicher Reformbemühungen führen, weil die entscheidenden Rahmenbedingungen schlicht nicht beeinflussbar sind. Dies kann aber auch bedeuten – und so interpretiert Seel Adornos Aphorismus – „sich den Sinn für das Richtige nicht abkaufen zu lassen“ (2001). Dann wäre –j etzt in Anlehnung an Wilke (1998) – so etwas wie strategisch eingesetzte Renitenz auch gegenüber Geldangeboten, eine angemessene Antwort auf im Wesentlichen ökonomisch inspirierte und okkupierte Reformen des Bildungssystems. Eine ‚entgrenzte‘ Ökonomie, die auf schlichte Kolonialisierung fremder Systeme setzt und eine ihr offenbar unreflektiert folgende Bildungspolitik werden mit den Eigenlogiken der betroffenen Systeme zu rechnen haben.

Trojanisierung und Renitenz als vielleicht sogar sich ergänzende Handlungsoptionen einer den bisherigen Diskussionsstand zur Entwicklung der Qualität von Sportunterricht nicht unterschreiten wollenden Sportpädagogik, das sind normative Auskünfte. Wir halten eine solche explizite, normative Auseinandersetzung für dringend angebracht und wundern uns über das bisherige Desinteresse an den sich abzeichnenden Veränderungen der Grundkoordinaten unseres Bildungssystems. Auch wenn für die Sportpädagogik kein aktuelles Bedrohungspotenzial vorzuliegen scheint, sollten wir uns aus den sich abzeichnenden Problemen nicht heraushalten, vielleicht sogar in der Hoffnung, dass die gute Sache des Schulsports unbeschadet oder gar gestärkt aus den sich abzeichnenden Entwicklungen hervortreten wird.

Denn bei allen Unwägbarkeiten ist doch eines relativ gewiss: Es wird nicht der mit Bildungsambitionen verknüpfte Sportunterricht und Schulsport sein, über den zumindest in großen Teilen der Sportpädagogik gegenwärtig noch eine Art ‚virtueller Konsens‘ herrscht, der in der schönen neuen Welt der nationalen Standards von Bedeutung sein wird. Die aktuelle Tagung bietet die Möglichkeit für den Beginn einer solchen Diskussion – so weit zumindest reicht unsere Hoffnung.

## Literatur

- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke, T. (Hrsg.). (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Domblüth, F. (1883). *Die Schule der Gesundheit*. Karlsbad: Hans Teller.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann.
- Eikenbusch, G. (2000). *Qualität im Sportunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Scriptor.
- Fend, H. (2002). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.
- Habermas, J. (1998). Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. In J. Habermas (Hrsg.), *Die postnationale Konstellation. Politische Essays* (S. 91-169). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Honneth, A. (Hrsg.). (2002). *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt/Main: Campus.
- Ingenkamp, K. (2002). Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. *Empirische Pädagogik*, 16, 409-418.
- Klein, B. & Kühnlein, G. (2003). *Mehr Eigenverantwortung, mehr Markt, mehr Effizienz?* (Reihe Arbeitspapier Bd. 74). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Zugriff unter [http://www.dipf.de/aktuelles/expertise\\_bildungsstandards.pdf](http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf)
- Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin, Hamburg: Argument.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (2. Teilband). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10, 36-43.
- Mollenhauer, K. (1998). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, J. (1998). Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 245- 285). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Otto, G. (1978). Didaktik als Magd. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 679-692.
- Radtke, F.-O. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. *Erziehungswissenschaft*, 27(14), 109-136.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. München: Juventa.
- Rose, N. (2000). Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 72-109). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (2001). Das Richtige im Falschen. *Die Zeit*, (19), S. 66.
- Wilke, H. (1998). *Systemtheorie III: Steuerungstheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

HELMUT ALTENBERGER, SANDRA ERDNÜB, RAINER FRÖBUS,  
CHRISTINE HÖSS-JELTEN, VERENA OESTERHELT,  
FRANZ SIGLREITMAIER & ALEXANDER STEFL

## **Ausgewählte Ergebnisse der Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern**

### **1 Theoretische Einordnung**

In Reaktion auf die Initiative des Bayerischen Landtags vom 18. Mai 2000 zur Stärkung der Schulsportforschung in Bayern wurde eine Projektgruppe an der Universität Augsburg gegründet, die sich aus Forschern der Sportwissenschaft wie auch der Sozialwissenschaft zusammensetzt. Ziel war es, auch angesichts der Impulse, die bayernweit von der Initiative des Bayerischen Kultusministeriums „Schulinnovation 2000“ ausgingen, mit einer umfassenden repräsentativen Untersuchung zum Ist-Zustand des Sportunterrichts einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Entwicklung des Schulsports in Bayern zu leisten.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde bewusst darauf verzichtet, die im Schulsport vermittelten Zielsetzungen – im Sinne von Schülerkompetenzen, für deren Erreichung der Schulsport verantwortlich ist – zu evaluieren. Der sog. erzieherische Doppelauftrag (Erziehung durch Sport und Erziehung zum Sport) des Schulsports ist auf der abstrakten Leitzielebene schwer zu operationalisieren (vgl. Scherler, 1997; Nitsch & Singer, 1997). Die Ausprägungen der Leistungen in einem Unterrichtsfach sind nur dann verlässlich zu beschreiben und zu bewerten, wenn das Geflecht möglichst aller bzw. vieler relevanter schulinterner und -externer Determinanten mit einbezogen wird.

In diesem Zusammenhang bietet sich das von Helmke & Weinert (1997) entwickelte „komplexe Schema der Schulleistungsdeterminanten“ an. Es ist nicht nur eine brauchbare Strukturierungshilfe für die Relevanz der verschiedenen Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, sondern zeigt sehr transparent deren Zusammenspiel und wechselseitige Wirkungsprozesse.

Dieses Modell wird als Strukturierungsgrundlage für die in dieser Studie erhobenen empirischen Daten (Lehrerbefragung und Schülerbefragung) herangezogen.

Das Schema der Schulleistungsdeterminanten zeigt die komplexen Zusammenhänge der einzelnen Wirkfaktoren, die für das Zustandekommen von schulischen Leistungen relevant sind. Die Ausprägungen der entsprechenden Schulleistungsdeterminanten können auch Rückschlüsse für die Unterrichtsqualität zulassen. In der vorliegenden Studie werden deshalb relevante Daten zu den Schulleistungsdeterminanten des Schulsports in Bayern erfasst, um im Sinne einer Momentaufnahme

eine empirische Basis für Veränderungsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung zu erhalten. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

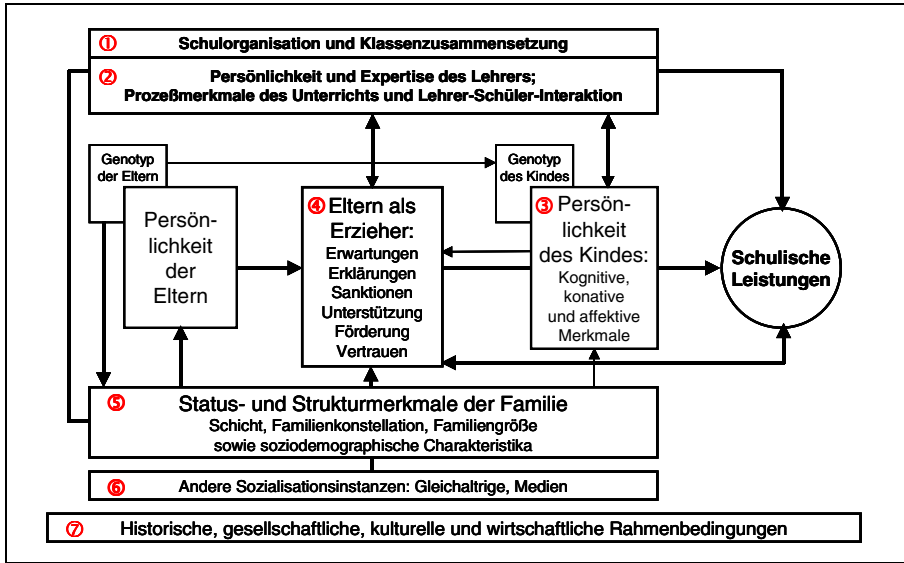


Abb. 1. Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 86).

## 2 Methodischer Zugang

Die Studie basiert auf zwei Erhebungen zur subjektiven Wahrnehmung ausgewählter, qualitätsrelevanter Aspekte des Schulsports. Ziel ist die Abbildung der aktuellen Schulsportsituation in Bayern, basierend auf der Einschätzung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern. Eingesetzt wurden dabei zwei teilstandardisierte, quantitative Erhebungsinstrumente, die für diesen Zweck entwickelt wurden. Betrachtet wurden Qualitätsmerkmale für den Sportunterricht, die den Lehrenden selbst, den Unterricht mit seinen Zielsetzungen und Inhalten sowie die äußeren Gegebenheiten (Ressourcen) betreffen. Außerdem wurden Aspekte der Profilierung der Schule (Kooperationen, Projekte etc.) sowie der Stellenwert des Sportunterrichts bei Schülern, Lehrern, Eltern und anderen relevanten Personengruppen eruiert. Neben sportunterrichtspezifischen wurden auch lebensstilrelevante Aspekte der Schüler erfasst. Hieraus ergaben sich Typisierungen von Schülern, deren Interpretation für den täglichen Umgang im Sportunterricht eine Hilfestellung darstellen kann. Die als schriftliche Befragung konzipierten Erhebungsinstrumente wurden in Form eines Face-to-Face-Interviews mit den Probanden umgesetzt.

Die Stichprobe setzte sich aus 42 Schulen aller sieben Regierungsbezirke Bayerns zusammen, wobei die Schularten Gymnasium, Real- und Hauptschule sowie regionale

Aspekte (Stadt/Land) berücksichtigt wurden. Hieraus ergab sich eine Stichprobe von 1.593 Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen (mit Ausnahme der jeweiligen Abschlussklassen) sowie 212 Lehrkräfte.

Erhebungszeitraum war, entsprechend der Vorgaben des Kultusministeriums, in der „notenfreien“ Zeit vom 15.07. bis 26.07.2002.

Bei der Auswertung wurden sowohl uni- als auch multivariate Verfahren eingesetzt.

### 3 Ergebnisdarstellung

Gemäß der Intention, ein möglichst umfassendes Bild der Schulsportsituation in Bayern zu zeichnen, werden aus den umfangreichen Erkenntnissen der Studie (vgl. Altenberger et al., 2005) im Rahmen dieses Beitrags nur einige zentrale bzw. übergeordnete Aspekte herausgegriffen und die zugehörigen Ergebnisse dargestellt.

#### 3.1 Stellenwert des Schulsports

Der Stellenwert des Schulsports in der subjektiven Wahrnehmung des eigenen Faches aus Sicht der Sportlehrkräfte beeinflusst deren Berufszufriedenheit und Berufsidentität. Außerdem wird hierin die gegenseitige Anerkennung im schulischen Fächerkanon deutlich, als Grundlage für eine fächerübergreifende Kommunikation sowie die Entwicklung von Schulprogrammen.

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf auffällige Differenzen in der Einschätzung der Befragten zum angenommenen Stellenwert des Schulsports hinsichtlich unterschiedlicher relevanter Personengruppen hin (Kultusministerium, Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern, Schülerinnen und Schüler, etc.).

Tab. 1. Stellenwert des Schulsports aus Sicht der Lehrkräfte (N = 212).

Stellenwert für...	MW
sie selbst	4,77
die Fachschaft	4,60
die Schüler	3,99
die Schulleitung	3,57
die regionalen Sportvereine	3,24
die Schülerinnen	3,19
die Eltern	3,17
die Sachaufwandsträger	2,85
das Lehrerkollegium	2,79
das Kultusministerium	2,54

Das subjektiv wahrgenommene Gefälle zwischen der Wertschätzung des Faches durch die eigene Person (MW = 4,77), Fachkollegen (MW = 4,60), Schüler (MW = 3,99) und Schülerinnen (MW = 3,19), als den unmittelbar Betroffenen, sowie Schulleitung (MW = 3,57) und der empfundenen Bewertung durch Sachaufwandsträger (MW = 2,85), Lehrerkollegen (MW = 2,79) und vor allem dem Kultusministerium (MW = 2,54), als dem sachzuständigen Ministerium, ist eklatant.



### 3.2 Impulsgeber

Mit der Frage nach den Impulsgebern für die Gestaltung des Sportunterrichts kann abgebildet werden, aus welchen Quellen und über welche Medien die Lehrkräfte Anregungen und Informationen über mögliche Inhalte und Neuerungen für den Sportunterricht beziehen.

Tab. 2. Impulsgeber für die Gestaltung des Sportunterrichts durch die Lehrkräfte (N = 212).

Impulsgeber	MW
Private sportliche Betätigung	4,09
Eigene Alltagserfahrungen	3,94
Anregungen der Schüler	3,87
Kollegiale Fachgespräche	3,75
Gezielte eigene sportliche Weiterbildung	3,73
Staatliche Fort- und Weiterbildung	3,70
Fachliteratur	3,67
Studium	3,59
Weiterbildungen anderer Institutionen	3,55
Broschüren, Fachzeitschriften	3,38
Referendariat	3,36
Schulinterne Lehrerfortbildungen (Schilf)	3,22
Fachsitzungen	2,98
Fernsehen, Video etc.	2,72
(Fach)Kongresse	2,47
Internet	2,36

Die größte Wichtigkeit messen die Sportlehrkräfte der „privaten sportlichen Betätigung“ (MW = 4,09) sowie den „eigenen Alltagserfahrungen“ (MW = 3,94) bei. Die eigenen Erfahrungen bei der Realisation sportlicher Bewegungen sind offenbar wichtige und wertvolle Erfahrungsquellen für die spätere didaktische Arbeit. Sie sind Grundlage für Reflexion und können der Einarbeitung der Theoriebezüge dienen. Dies deutet darauf hin, dass auch in neuen Betätigungsfeldern die Selbsterfahrung und die Selbstkompetenz durch die praktische Ausübung nicht zu kurz kommen dürfen. Dieser Zusammenhang birgt aber auch die Gefahr, dass Innovationen und andere Elemente von außen zu wenig wahrgenommen werden und nicht in den Sportunterricht integriert werden. An dritter Stelle liegen in dieser Reihung bereits die „Anregungen der Schüler“ (MW = 3,87). Der hohe Stellenwert der Mitbestimmung wird in der Studie auch von den Schülern bestätigt.

Im Bereich der Weiterbildungen werden die Wichtigkeit der „staatlichen Fort- und Weiterbildungen“ (MW = 3,70) sowie die der „Weiterbildung anderer Institutionen“ (MW = 3,55) deutlich höher bewertet als die der „schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF)“ (MW = 3,22).

Das „Studium“ (MW = 3,59) wird als Impulsgeber für die Gestaltung des Sportunterrichts im Vergleich zum „Referendariat“ (MW = 3,36) höher eingeschätzt. Dies kann damit begründet werden, dass im Studium überwiegend fachliche Inhalte vermittelt werden, während im Referendariat hauptsächlich didaktische Aspekte behandelt werden.

„Fachsitzungen“ (MW = 2,98) spielen als Impulsgeber nur eine untergeordnete Rolle. Hier ergibt sich die Frage, inwieweit Fachsitzungen für den Austausch fachlicher Inhalte überhaupt genutzt werden, oder ob neben der Besprechung von organisatorischen Dingen kaum mehr Raum dafür bleibt.

„(Fach)Kongresse“ (MW = 2,47) und das „Internet“ (MW = 2,36) werden als Impulsgeber als am wenigsten wichtig angesehen, wobei bei den Kongressen unklar ist, auf welche Themengebiete sie sich beziehen. Möglicherweise werden sie bei der Beantwortung der Frage eher den Fortbildungen zugeordnet, besonders solche Kongresse, die einen hohen Praxisbezug aufweisen (vgl. Altenberger et al., 2005).

### 3.3 Schülertypen

Auf der Basis der erhobenen lebensstilrelevanten, soziodemographischen und (schul-)sportspezifischen Merkmale der Schülerstichprobe konnten anhand einer Clusteranalyse sieben verschiedene Schülertypen eruiert werden. Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Cluster erlaubt einen Einblick in die alters- und schulartgeprägte Zusammensetzung der Schülerschaft sowie zugrunde liegende Motivstrukturen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Cluster kurz dargestellt. Hierbei wird jedem Cluster ein Name gegeben, der auf den prägnantesten Abweichungen hinsichtlich soziodemografischer, lebensstilrelevanter und (schul-)sportspezifischer Merkmale beruht. Eine derartige Benennung der einzelnen Gruppierungen soll dem Leser ermöglichen, sich ohne nähere Erläuterungen ein grobes Bild der Schülerinnen und Schüler machen zu können (vgl. Altenberger et al., 2005).

Tab. 3. Clusterbezeichnungen.

	<b>Clusterbezeichnung</b>	<b>N</b>
<b>Cl. 1</b>	Nichtreflektierende Wohlbehütete Kinder	250
<b>Cl. 2</b>	Kosmopolitische (Musik-)engagierte Sport-PhlegmatikerInnen	177
<b>Cl. 3</b>	Unmotivierte Partyorientierte Schulsportverweigerinnen	149
<b>Cl. 4</b>	Sich Selbst-Bewusste Gesellschaftskritische Spaß-SportlerInnen	211
<b>Cl. 5</b>	Leichtgläubige Erfolgsorientierte Vereins-Sportler	228
<b>Cl. 6</b>	Extrovertierte Materialistische Sportler	241
<b>Cl. 7</b>	Angepasste Sportaverse Shoppinggirlies	221

Bezüglich der soziodemographischen Variablen setzen sich die Cluster wie folgt zusammen:

Tab. 4. Clusterkennzahlen.

N = 1.477	Anzahl %	Alter MW	Geschlecht %		Schultyp %		
			w	m	HS	RS	GY
<b>Cl. 1</b>	16,9	12,28	49,2	50,8	27,2	26,4	46,4
<b>Cl. 2</b>	12,0	16,43	66,1	33,9	1,3	9,6	89,1
<b>Cl. 3</b>	10,1	14,97	69,1	30,9	13,4	30,9	55,7
<b>Cl. 4</b>	14,3	13,47	54,0	46,0	14,2	20,4	65,4
<b>Cl. 5</b>	15,4	13,28	18,4	81,6	42,1	32,0	25,9
<b>Cl. 6</b>	16,3	15,36	8,3	91,7	8,7	27,4	63,9
<b>Cl. 7</b>	15,0	13,98	95,0	5,0	28,5	36,2	35,3

## 4 Ausblick

Die Studie hat in erster Linie deskriptiven Charakter. Sie bildet eine Momentaufnahme der Situation des Schulsports in Bayern ab. Für eine fundierte und differenzierte Interpretation der Ergebnisse ist es dringend erforderlich Lehrerinnen und Lehrer, als die eigentlichen „Experten der Praxis“, hinzuzuziehen. Im Sinne einer kommunikativen Validierung sollen in einem weiteren Schritt die Ergebnisse und Interpretationen direkt mit den Betroffenen diskutiert und im Austausch Ansatzpunkte für mögliche Konsequenzen, Forderungen und Umsetzungen erarbeitet werden.

## Literatur

- Altenberger, H., Erdnüb, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, Ch., Oesterhelt, V., Sigleitmaier, F., Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Nitsch, J.R. & Singer, R. (1997). Schulsport. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 571-601). Göttingen: Hogrefe.
- Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *sportpädagogik*, 21(2), 5-11.

## **Qualitätsentwicklung im Schulsport – Möglichkeiten und Grenzen der Evaluierung von Qualität im Sportunterricht im Rahmen quantitativer Schulsportstudien**

### **1 Problemstellung**

Die Auffassungen dazu, was guten und modernen Sportunterricht ausmacht, sind ebenso vielgestaltig wie die Bilder von „guten, modernen“ Schulen, Schülern und Lehrern selbst. Dies beruht nicht zuletzt auf der Individualisierung und Pluralisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche, die sich nachhaltig auf das Bildungssystem und einzelne Unterrichtsfächer auswirken. Einher gehen diese gesamtgesellschaftlichen Veränderungen mit einer Ausdifferenzierung des Sportverständnisses, die ihren Niederschlag nicht nur in vielfältigen (sport-)pädagogischen sowie didaktisch-methodischen Strömungen, sondern auch im täglichen Unterrichtsgeschehen selbst findet.

Angesichts dieser umfassenden Entwicklungen rückt die Frage nach der Qualität von Sportunterricht immer deutlicher in den Mittelpunkt schulpolitischer Diskussionen. Eine abschließende Antwort darauf, was Qualität im Sportunterricht kennzeichnet und wie man diese messen kann, gib es bislang nicht. Denn nach wie vor ist fraglich, was Sportunterricht bei den Schülerinnen und Schülern wirklich bewirkt und wie er unter den oft unterschiedlichen Gegebenheiten der Einzelschulen optimal gestaltet werden kann. Insbesondere hinsichtlich der Gestaltungs- und Wirkungsqualität des Unterrichts im Fach Sport mangelt es bis dato an umfassenden und systematischen Arbeiten. In Anbetracht dieses lückenhaften Forschungsstandes zum Wirkungsspektrum von Sportunterricht und der allgegenwärtigen Legitimationsdebatte um das Fach Sport, ist die aktuell geführte Diskussion um die verbindliche Festlegung von Qualitäts- und Bildungsstandards im Kontext Schule von besonderer Bedeutung.

Bezüglich der Sicherung und Steuerung von Qualität im Unterricht allgemein und im Sportunterricht speziell, scheinen gegenwärtig zwei zentrale Fragestellungen von besonderem Interesse zu sein. Zum Ersten muss geklärt werden, welche Kriterien/Aspekte einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht kennzeichnen und wie man diese systematisieren kann. In einem zweiten Punkt muss man sich schließlich der Problematik widmen, welche Möglichkeiten der Datenerhebung geeignet sind, zur Entwicklung und Sicherung von Qualität im Unterricht beizutragen.

Im Folgenden soll zu beiden Fragen ein kurzer Problemaufriss skizziert werden. Abschließend wird am Beispiel der Schulsportstudie Sachsen ein methodisches Vorgehen vorgestellt, das im Rahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Sportunterricht geeignet erscheint.

## 2 Evaluierung der Qualität im Schulsport

### 2.1 Die Systematisierung der Qualität im Schulsport

In den vergangenen Jahren ist die Entwicklung und Sicherung von Qualität im Bildungssystem, ähnlich wie im Gesundheitssektor und anderen nicht-erwerbswirtschaftlichen Bereichen, zu einem zentralen Thema avanciert (Timmermann, 1996). Beschäftigt man sich mit dem Thema der Evaluierung der Qualität von Schule und Unterricht, begegnet man unweigerlich auch den Schlagworten *Qualitätsmanagement* und *Qualitätssicherung*. Das ursprünglich in der Raumforschung entwickelte und später von der Industrie übernommene Prinzip des Qualitätsmanagements steht dabei für eine Vielzahl von Ansatzpunkten eines Unternehmens, die internen und externen Erwartungen der Kunden zu erkennen, zu erfüllen und (gegebenenfalls) zu übertreffen (Kraemer-Fieger, 1996; Matul & Scharitzer, 2002). In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts stieg dieses Managementinstrument zu einem der entscheidenden Schlüsselbegriffe erfolgreicher Unternehmensführung auf. Die Entwicklung, Steuerung und Sicherung von Qualität auf der Basis bestimmter Qualitätskriterien ist jedoch längst nicht mehr nur Grundlage für den Erfolg erwerbswirtschaftlicher Unternehmen. Immer häufiger nutzen Vereine, Verbände und auch Schulen Elemente des Qualitätsmanagements, um den Einsatz externer Ressourcen auf der Grundlage der Optimierung der eigenen Angebote und Leistungen zu legitimieren.

Die Erfassung der Qualität des Sportunterrichts ist nun ein Problem, dem man nicht ausschließlich mit den Mitteln und Methoden eines auf betriebswirtschaftlichen Grundlagen resultierenden Qualitätsmanagements beikommen kann. Denn anders als im erwerbswirtschaftlichen Sektor begründet sich ein qualitativ hochwertiger Sportunterricht nicht ausschließlich an einem, objektivierbaren Anforderungen, entsprechenden Endprodukt, dem „sportlichen Schüler“. Vielmehr wird man im Unterrichtsgeschehen mit sehr vielfältigen Bedingungen konfrontiert, die bei der Evaluierung, Sicherung und Entwicklung der Qualität eine Rolle spielen. So sind es u.a. Inhalte, Methoden, Sachausstattung und Stundendeputat, die für eine Bestimmung von Unterrichtsqualität unerlässlich erscheinen. Führt man diese Aufzählung fort, entsteht ein kaum zu überschauendes Bild des Sportunterrichts, das im Kontext einer Analyse der Qualität des Sportunterrichts kaum handhabbar scheint. Angesichts dieser Komplexität muss nach einem systematischen Ansatz der Bestimmung von Qualitätsdimensionen gesucht werden, der den besonderen Bedingungen von Unterrichtsprozessen Rechnung trägt.

Voraussetzung für die Analyse der Qualität von Unterrichtsvorhaben ist die Festlegung von Qualitätszielen auf der Grundlage relevanter Qualitätsdimensionen. Denn erst durch festgeschriebene Zielvereinbarungen wird es möglich, die Qualität von Leistungen zu messen, zu vergleichen und zu kommunizieren. Ein Strukturierungsvorschlag, der auf das Excellence-Modell der „European Foundation for Quality Management“ zurück geht und sich bereits im deutschen Gesundheitssystem bewährt hat (Freiwald, 2001), unterscheidet drei Dimensionen: die Struktur-, Prozess-

und Ergebnisqualität.<sup>1</sup> Die Betrachtung dieser drei Ebenen im Kontext Schule, stellt eine Möglichkeit dar, das komplexe Bedingungsgefüge von Unterrichtsprozessen und damit die Qualitätsaspekte der schulischen Leistungen und Angebote zu systematisieren (vgl. Kurz, 2004).

Tab. 1. Dimensionen der Qualität im Schulsport (in Anlehnung an Matul & Scharitzer, 2002, S. 623; Huber, 2003, S. 24).

Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Was wird in das System Unterricht investiert?	Durch welche inhärenten Abläufe ist der Unterricht charakterisiert?	Was bewirkt Unterricht im Kontext der Struktur- und Prozessqualität?

Was für die Analyse der Qualität von Schulen und Unterricht allgemein gilt, ist auch für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im Fach Sport richtungsweisend. Der dargestellte triadische Ansatz stellt eine Möglichkeit der Systematisierung der Qualität des Sportunterrichts, auf der Grundlage festgelegter Kriterien, dar. Eine inhaltliche Zuordnung der qualitätsbestimmenden Aspekte von Sportunterricht zu den Ebenen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität muss noch erfolgen.

## 2.2 Methodische Ansätze der Evaluierung von Qualität im Schulsport

Um die Qualität von Sportunterricht umfassend erheben und bewerten zu können, erscheint es notwendig, mehrperspektivische Analysen zum Unterrichtsgeschehen durchzuführen. Anhand der empirischen Daten mehrdimensionaler Analysen, wird es möglich, ein Abbild der Gestaltungs- und Wirkungsqualität des Sportunterrichts einzelner Schulen bzw. ganzer Schulsysteme aufzuzeigen. Dabei ist es nicht notwendig, vollkommen neue Erhebungsmethoden zu erarbeiten. Unterrichtsbeobachtungen, Schüler- und Lehrerbefragungen, Schul(sport)porträts, sportmotorische Tests und Analysen der Bewegungsintensität und -qualität sind forschungsmethodische Ansätze, die in diesem Zusammenhang praktikabel erscheinen und sich bereits in vielfältigen Fragestellungen bewährt haben. Bei der Betrachtung der Qualität im Sportunterricht sind sowohl systemvergleichende, quantitative Analysen als auch qualitative Analysen zum Unterricht im Fach Sport relevant. Ein Multimethoden-Ansatz zur Evaluierung der Qualität im Schulsport ist in anbetracht der knappen Kassenlage im Bildungssystem vermutlich nicht flächendeckend umsetzbar. Daher ist es notwendig, die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes der verschiedenen Erhebungsmethoden differenziert zu analysieren. Im Folgenden soll dies am Beispiel der quantitativen Schulsportuntersuchung in Sachsen durchgeführt werden. Die leitende Fragestellung wird dabei lauten: Was leisten die Daten solcher quantitativer Erhebungen zum Sportunterricht hinsichtlich der Ebenen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität?

1 Die Dimensionen Struktur-, Prozess und Ergebnisqualität werden in der Literatur häufig auch unter den Bezeichnungen *Input*-, *Prozess*- und *Outputqualität* dargestellt.

### *2.3 Einsatzmöglichkeiten quantitativer Schulsportstudien*

Im Rahmen einer repräsentativ angelegten Studie zum Schulsport in Sachsen, wurden Schüler (n=1370) und Lehrer (n=2646) der Sekundarstufe I im Schuljahr 2002/03 mittels Fragebogen zu ihrem Schulsport befragt. Methodisch und theoretisch lehnt sich diese an die bereits 1997 in Sachsen durchgeführte Schulsportuntersuchung an. Im Zentrum der Schülerbefragung standen Fragen zu Einstellungen zum Sportunterricht und Sportlehrer, zum Sportengagement und zur Motivstruktur. Die Lehrerbefragung konzentrierte sich auf soziodemografische Aspekte, Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, Konzeptualisierung und Erwartungen an neue Sportlehrpläne. Eine detaillierte Ergebnisdarstellung und -auswertung kann in diesem Beitrag nicht erfolgen. Vielmehr soll eine kurze allgemeine Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes dieser Studie bezüglich einer Analyse der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Sportunterrichts erfolgen.

#### *Strukturqualität*

Unzureichende Vorbedingungen, wie Mängel bei der Hallen- und Sachausstattung und unzureichende Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals, werden oft als Anstoß für Diskussionen um die Schulsportqualität genutzt. Die Vorteile einer schriftlichen, quantitativen Befragung zur Strukturqualität liegen nun insbesondere darin, die (subjektive) Sichtweise der Beteiligten auf eben diese Vorbedingungen und Strukturen zu erheben. Insbesondere die Frage nach den Voraussetzungen bzw. Hinderungsgründen für guten Sportunterricht ermöglicht eine Erfassung aller, auch subjektiv wahrgenommener Kriterien, für Unterrichtsqualität. Darüber hinaus ist es möglich, den aktuellen Zustand bezüglich der an den Einzelschulen zur Verfügung stehenden Sachmittel, Räumlichkeiten, Hallen und Plätze zu erheben. Die sächsische Schulsportstudie konnte diesbezüglich zeigen, dass die Qualität der Unterrichtsbedingungen im Mittel als sehr gut eingeschätzt wird. Werden diese Untersuchungen wiederholt durchgeführt, sind zudem Entwicklungstrends auszumachen. Auch hier konnte die sächsische Schulsportuntersuchung eine Verbesserung der Unterrichtsbedingungen feststellen, die sich insbesondere in der Anzahl der eigenen Plätze, Räume und Hallen niederschlug. Im Gegensatz zu anderen Methoden liefern flächendeckende Befragungen sehr guten Aufschluss darüber, inwiefern die räumlich-materielle Ausstattung der Schule eine adäquate Umsetzung der Inhalte des Lehrplans ermöglicht. Über die Erhebung demografischer Aspekte kann ein detailliertes Bild der Lehrerschaft gezeichnet werden. Den Schulsport ergänzende, außerunterrichtliche Angebote, wie Arbeitsgemeinschaften, Projekte und Angebote im Sportförderunterricht, müssen im Kontext der Strukturqualität ebenso betrachtet werden, wie die Struktur der Angebote im Sportunterricht selbst. Letztlich zählt das Stundendeputat bezüglich verschiedener Schulformen und Klassenstufen ebenfalls unter diesen Gesichtspunkt.

Hinsichtlich der Erhebung der Strukturqualität kann somit konstatiert werden, dass flächendeckende quantitative Erhebungen im Form von schriftlichen Befragungen der Lehrer(innen) und Schüler(innen) detaillierte Informationen liefern. Somit eignet

sich dieses Verfahren insbesondere im Rahmen der Analyse und des Vergleichs der Strukturqualität von Schulsystemen aber auch Einzelschulen.

### *Prozessqualität*

Bezüglich der Prozess- oder Durchführungsqualität des Sportunterrichts kann man mit Hilfe von quantitativen Befragungen vergleichsweise wenige aussagekräftige Ergebnisse erheben. Zur objektiven Erhebung von Bewegungsintensitäten im Verlaufe des Unterrichts oder dem Grad der aktiven Einbindung der Schüler in das Unterrichtsgeschehen eignen sich unterschiedliche Messverfahren. Die Möglichkeiten einer Befragung der Akteure im Sportunterricht spiegeln jedoch einen wesentlichen Aspekt der Durchführungsqualität wider: die subjektive Wahrnehmung. Denn die Messungen von Intensitäten und Belastungen allein, sagen noch nichts über die subjektiv empfundenen Beanspruchungen im Sportunterricht aus. So wurden die sächsischen Schülerinnen und Schüler befragt, inwiefern sie den Sportunterricht an ihrer Schule als belastend, bewegungsintensiv und inhaltlich ansprechend bzw. abwechslungsreich empfinden. Insbesondere diese Fragestellungen können einen umfassenden Beitrag zur Erhebung der Durchführungsqualität leisten. Neben der Gestaltung von Bewegungsintensitäten und -umfängen wird das Unterrichtsgeschehen in erster Linie durch den Lehrer und sein Konzept von gutem Unterricht geprägt. Lehrerinnen und Lehrer erachten, in Abhängigkeit davon, welches Konzept vordergründig vertreten wird, unterschiedliche Aufgaben und Merkmale von Sportunterricht für wesentlich. Daher tragen auch Erhebungen zu den Lehrkonzepten der im Fach Sport Unterrichtenden zu einer Analyse dieses Prozesses bei. Empirische Daten quantitativer Befragungen von Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n können somit zwar kein umfassendes Bild zeichnen, liefern jedoch wichtige Anhaltspunkte hinsichtlich der Gestaltungsqualität von Unterrichtsvorhaben im Fach Sport.

### *Ergebnisqualität*

Ebenso wie auf Ebene der Prozessqualität, bleiben Aussagen zur Outputqualität meist auf einer eher subjektiven Ebene. Die Wirkungen des Sportunterrichts bezüglich der motorischen Leistungsfähigkeit und sportartspezifischer Fertigkeiten können mit Hilfe dieses Erhebungsinstrumentes nicht abschließend dargestellt werden. Insbesondere die Aspekte der Befähigung und Motivation der Schülerinnen und Schüler zu lebenslangem Sporttreiben außerhalb der Schule sind sehr gut erfassbar. So wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Schulsportstudie Sachsen befragt, inwiefern sie sich durch ihren Sportlehrer bzw. den Sportunterricht motiviert fühlen, Sport in der Freizeit und/oder im Verein zu treiben. Insbesondere die Ergebnisse in diesem Bereich geben Aufschluss über die Wirkungsqualität des Sportunterrichts und ermöglichen es, Schwachstellen zu identifizieren und langfristig abzubauen.



### 3 Ausblick

Flächendeckende quantitative Studien zur Schulsportqualität bieten Ansatzpunkte, bestimmte Qualitätsmerkmale des Unterrichts darzustellen und zu analysieren. Die Bedeutung dieses methodischen Verfahrens muss jedoch differenziert betrachtet werden. In einigen Bereichen, insbesondere auf der Ebene der Inputqualität, ist es sehr gut möglich, die Qualität im Sportunterricht zu analysieren und generalisierbare Aussagen über die Leistungsfähigkeit und Qualität von Schul(sport)systemen zu treffen. Viele andere Parameter von Schulsportqualität lassen sich jedoch nicht oder nur unzureichend über derartige flächendeckende Erhebungen erfassen. So wurde deutlich, dass pauschale Systemvergleiche insbesondere dann zu kurz greifen, wenn man das Unterrichtsgeschehen selbst, die Prozessqualität, erheben will. Denn trotz gleicher oder ähnlicher Systemstrukturen und -voraussetzungen unterscheiden sich die einzelnen Schulen und oft sogar die einzelnen Unterrichtsvorhaben viel stärker, als dies zu erwarten wäre. Systemvergleiche auf der Basis quantitativer Daten bilden demnach vielmehr den Ausgangspunkt für einen tiefgehenden Blick auf die individuellen Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Einzelschulen, wie dies im Rahmen der Schulsport-Portrait-Forschung möglich ist (vgl. Thiele & Schierz, 2003).

Um zukünftig die Sicherung und Steuerung von Qualität im Unterricht zu gewährleisten, müssen die erforderlichen Daten im Rahmen eines Multi-Methodenansatzes erhoben werden. In Anbetracht der fortwährenden Diskussionen um die Legitimation des Schulsports wird es auch zukünftig eine der vordergründigen Aufgaben der Sportpädagogik sein, Konzepte für eine systematische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Schulsports zu erarbeiten.

### Literatur

- Freiwald, J. (2001). Gesundheitssport. Qualität und Qualitätssicherung im Fitness-Studio?! *Physiotherapie med*, 4, 15-21.
- Huber, G. (2003). Qualitätssicherung in der orthopädisch-traumatologischen Rehabilitation. *dvs-Informationen*, 18(1), 23-26.
- Kraemer-Fieger, S. (1996). *Qualitätsmanagement in Non-Profit-Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Kurz, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion – Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In Landesinstitut für Schule, *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen (Werkstattbericht)*. Soest: LfS.
- Matul, C. & Scharitzer, D. (2002). Qualität der Leistungen in NPOs. In C. Badelt (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management* (S. 605-632). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Der Ansatz der „Regionalen Schulsportentwicklung“. *sportunterricht*, 52, 235-240.
- Timmermann, D. (1996). Qualitätsmanagement an Schulen. *Wirtschaft und Erziehung*, 10, 327-333.

## Qualität des Sportunterrichts

Die sporthistorische Entwicklung zeigt, dass die Qualität einer ganzheitlichen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung seit der Aufklärung mit plausiblen Argumenten begründet und mit vielschichtigen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen unterstützt worden ist. Bei der Begründung des sporterzieherischen Anspruchs der Kultivierung eines humanen Lebens- und Bewegungsstils ist stets sehr differenziert legitimiert, aber nur in Ansätzen auch evaluiert worden. Die insgesamt bescheidene Evaluationskultur der Sporterziehung in der Schule beeinträchtigt nicht nur die Qualitätssicherung, sondern auch die Stellung des Fachs im sich verengenden Fächerkanon.

Das vom Eidgenössischen Bundesamt für Sport und von den kantonalen Erziehungsdirektionen unterstützte Forschungsprojekt zur Qualität des Sportunterrichts zielt darauf ab, mit der Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern Teilaspekte der Qualität des Sportunterrichts zu erfassen. Um die Meinung der Lernenden und Lehrenden zur Qualität des Sportunterrichts zu ergründen, sind wir davon ausgegangen, dass die Qualität des Sportunterrichts möglichst ganzheitlich, das heißt als ein ziel-, prozess- und ergebnisreguliertes Handeln erschlossen werden muss.

### 1 Ebenen und Relationen der Unterrichtsqualität

Die Qualität des Sportunterrichts kann nicht erfasst werden. Evaluiert werden können stets nur Teilaspekte der Qualität. Ausgangspunkt für unser Projekt ist die Annahme, dass die sportunterrichtliche Qualität (a) von der inhaltlichen Ausrichtung (Bewegungs-, Körper-, Sporterziehung) sowie (b) vom ziel-, prozess- und voraussetzungsbezogenen Handeln abhängig ist.

Die Unterrichtsqualität setzt voraus, dass zwischen der unterrichtlichen Ebene des praktischen Handelns und der institutionellen Ebene der bildungspolitischen Verantwortung sachbezogen zusammengearbeitet wird. Verallgemeinernd kann das Ziel formuliert werden, dass bezüglich der Qualitätssicherung die institutionelle Ebene primär für die personellen und situativen Rahmenbedingungen und die unterrichtliche Ebene für einen permanenten Ist-Sollwert-Vergleich in der Unterrichtspraxis verantwortlich ist.

Diese „Arbeitsteilung“ zwischen den einzelnen Ebenen setzt voraus, dass das Anliegen der Qualitätssicherung in gemeinsamer Verantwortung wahrgenommen und auch konsequent überprüft wird. Qualität kann nicht von oben nach unten delegiert, sondern muss als gemeinsames Anliegen implementiert und nachhaltig gesichert werden. Die Interaktionen zwischen der institutionellen und der unterrichtlichen Ebene wird in der Tabelle 1 der Qualitätsindikatoren deutlich.

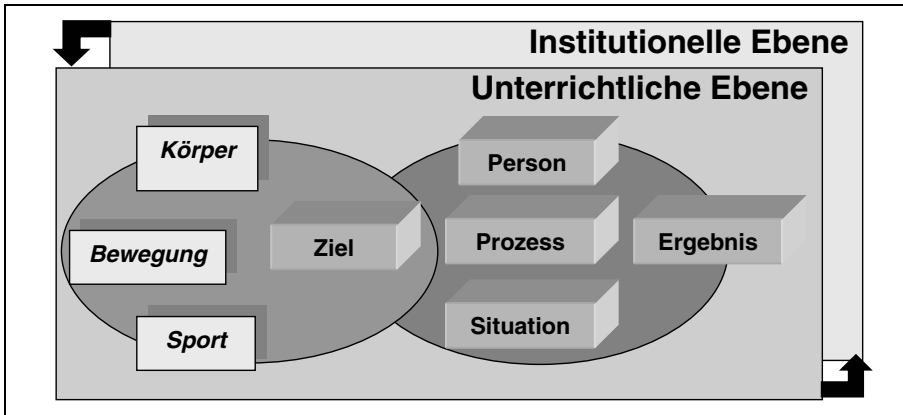


Abb. 1. Handlungstheoretisches Modell zur Erfassung der Unterrichtsqualität.

Tab. 1. Tabelle der Qualitätsmerkmale.

<b>Qualitätsindikatoren auf der Zielebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prägnanz und Klarheit der Zielformulierung</li> <li>• Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden bei der Zielbestimmung</li> <li>• Inhaltliche Ausrichtung der Bewegungs-, Körper- und Sporterziehung</li> <li>• Verbindlichkeit und Umsetzbarkeit der Ziele</li> <li>• Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der Ziele</li> </ul>
<b>Qualitätsindikatoren auf der Prozessebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz der Methoden, Organisations-, Sozial- und Interaktionsformen</li> <li>• Mitbeteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen</li> <li>• Individualisierungs- und Differenzierungsgrad des didaktisch-methodischen Vorgehens</li> </ul>
<b>Qualitätsindikatoren auf der Ebene der personalen Voraussetzungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche, soziale und fachliche Kompetenz der Lehrperson</li> <li>• Klassengröße, Klassenzusammensetzung</li> </ul>
<b>Qualitätsindikatoren auf der Kontextebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen des Sportunterrichts</li> <li>• Aufteilung der Sportstunden und der Bewegungszeit</li> <li>• Vernetzung des Sports mit anderen Unterrichtsfächern</li> <li>• Schulsportangebote, Bewegungskultur der Schule</li> </ul>

## 2 Wir beurteilen die Qualität nicht nach Normen, sondern nach Relationen

Beim Vergleich zwischen dem geplanten und dem realisierten Unterricht ist die Qualität von vier Relationen abhängig:

1. der *Kongruenz* zwischen geplanten und realisierten Zielen und Prozessen,
2. der *Ziel-Kontingenz* des Unterrichtsprozesses,
3. der *Effizienz* der Unterrichtsergebnisse und
4. dem *Dialog* zwischen den am Unterricht beteiligten Akteuren.

Im Sinne der *Kongruenz* spricht es für die Qualität des Sportunterrichts, wenn zwischen den gesteckten Zielen und den erreichten Ergebnissen, sowie zwischen den

geplanten und den tatsächlich realisierten Methoden eine möglichst große Übereinstimmung besteht. Auch die Kongruenz zwischen der Lehrer- und Schülereinschätzung darf als ein wichtiger Indikator für die Unterrichtsqualität eingestuft werden. Ein zweiter Qualitätsaspekt bezieht sich auf die *Kontingenz* des Unterrichts. Der Begriff der Kontingenz bezieht sich auf die Orientierung des Unterrichtsprozesses an den Zielen und vor allem auch an den personellen und situativen Voraussetzungen. Ein qualitativ guter Unterricht zeichnet sich durch einen hohen Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der unterrichtlichen Entscheidungen aus.

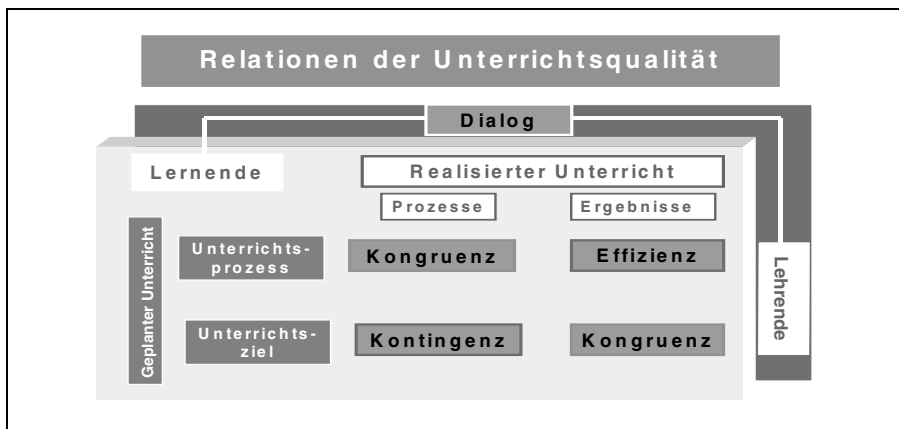


Abb. 2. Relationen der Unterrichtsqualität.

Ein dritter Qualitätsaspekt bezieht sich auf die *Effizienz* des unterrichtlichen Handelns, also auf die Bewertung der erzielten Unterrichtsergebnisse in Abhängigkeit vom unterrichtlichen Aufwand. Die Handlungseffizienz ist ein wichtiges Qualitätskriterium. Bei einem Unterrichts- und Erziehungsverständnis, das weniger auf ein Machen, als vielmehr auf ein Ermöglichen ausgerichtet ist, darf die Effizienz als Qualitätskriterium aber keinesfalls verabsolutiert werden.

Abgrenzend zu einem technologischen Qualitätsverständnis erachten wir viertens den *Dialog* zwischen den Akteuren des Unterrichts, zwischen den Lernenden und Lehrenden, als ein weiteres zentrales Qualitätskriterium. Qualität kann nicht delegiert werden, Qualität erfordert eine transparente und vertrauensvolle Zusammenarbeit aller am Unterricht beteiligten Personen.

### 3 Einige Ergebnisse des Qualitätsprojekts

Unterrichtsqualität ist nicht nur von den direkt betroffenen Personen, von den Lehrenden und Lernenden, sondern auch von den schul- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen abhängig. Dennoch steht im empirischen Teil unserer Untersuchung die Analyse der von den knapp 400 befragten Lehrerinnen und Lehrern sowie

von den 1.100 befragten Schülerinnen und Schülern angestrebt und –na ch ihrer persönlichen Einschätzung – tatsächlich erreichten Unterrichtsziele und Unterrichtsprozesse im Zentrum.

Diese beachtliche Stichprobe ist mit einem recht anspruchsvollen Erhebungsinstrument befragt worden. Trotz der Datenfülle ist die Generalisierbarkeit der Resultate allein schon dadurch eingeschränkt, dass nur wenige Kantone erfasst worden sind. Weiter ist darauf hinzuweisen, dass die LehrerInnen- und SchülerInnenstichproben auf verschiedene Klassen bezogen sind, so dass ein direkter Vergleich zwischen dem Qualitätsverständnis der Lehrenden und Lernenden nicht möglich ist. Trotz dieser Einschränkungen lassen sich aufschlussreiche Aussagen zu Qualitätsaspekten machen.

Der *erste Befragungsteil* bezieht sich auf die *persönlichen Voraussetzungen für das Unterrichtsfach „Sport“*: auf Fragen (a) wie beliebt das Unterrichtsfach „Sport“ ist, (b) wie es mit der persönlichen sportlichen Aktivität steht und (c) welche Motive dem persönlichen Sporttreiben zu Grunde liegen. Im *zweiten Befragungsteil* steht der Vergleich der von den Lehrenden und Lernenden angestrebten und tatsächlich erreichten (d) *Unterrichtsziele* und (e) *Unterrichtsprozesse* im Zentrum. Kongruente Beziehungen zwischen dem angestrebten und dem tatsächlich erfahrenen Unterricht sind wichtige Indikatoren für die Unterrichtsqualität.

(a) Auch wenn die *Beliebtheit des Unterrichtsfachs* als Indikator für die Qualität des Unterrichtsfachs nicht überschätzt werden darf, ist der persönliche Bezug zu diesem Fach eine wichtige Voraussetzung für die sporterzieherische Arbeit. Für die Qualitätssicherung im Sportunterricht liegen hierfür günstige Ausgangsbedingungen vor.

Lehrerinnen und Lehrer	Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 85% aller befragten Lehrerinnen und Lehrer unterrichten das Fach Sport gerne oder sehr gerne. Innerhalb der Gruppe, die Sport als Pflicht unterrichtet, sind es nur ganz wenige, für die der Sportunterricht unbeliebt ist.</li> <li>• Auch das Ergebnis, dass sich nur ein Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer als Gelegenheits- oder NichtsportlerIn einstuft, darf als gute Voraussetzung für die Erteilung des Sportunterrichts eingestuft werden.</li> <li>• Ein Resultat, das sich bei vielen weiteren Analysen bestätigt, ist die enge Beziehung zwischen der Sportlichkeit und der Fachbeliebtheit der Lehrerinnen und Lehrer: Je sportlicher die Lehrenden, um so beliebter das Fach Sport.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler ist Sport ein wichtiges oder sogar sehr wichtiges Fach. Unter dem Skalenmittelwert von 3 (<i>ehrer oder sehr unbeliebt</i>) liegen nur 8% der Befragten.</li> <li>• Es ist für die Qualität des Sportunterrichts ein gutes Zeichen, dass sich die Schülerinnen und besonders die Schüler positiv einschätzen. Nur gut 10% der Schülerinnen und Schüler stufen sich im „<i>schwächeren Drittel</i>“, 47% im mittleren und 43% im besseren Drittel der Klasse ein.</li> <li>• Beim Vergleich der persönlichen Bedeutung des Sports in Abhängigkeit von der persönlichen sportlichen Einschätzung überrascht die enge Beziehung dieser beiden Variablen nicht. Positiv kann aber festgehalten werden, dass auch beim schwächeren Drittel nur wenige Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Sports <i>gering</i> oder sogar <i>sehr gering</i> achten.</li> </ul>

(b) Wenn Unterricht als eine Interaktion betrachtet wird, in die sich Lehrende und Lernende mit unterschiedlichen fachlichen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen persönlichem Erwartungen einbringen, dürfen die Rahmenbedingungen dieses Unterrichtsfachs sehr positiv eingeschätzt werden. Die hohe Bedeutung, die Lehrende

und Lernende der *persönlichen sportlichen Aktivität* beimessen, ist eine gute Basis für einen erzieherisch bedeutsamen Dialog. Hier zeigt sich, dass mit zunehmendem sportlichen Aktivitätsniveau der Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage (1) der persönlichen sportlichen Einstufung (Nichtsportler, Gelegenheitssportler, Freizeitsportler, Leistungssportler), (2) der Häufigkeit des Sporttreibens (Stunden pro Woche) und (3) der Sportvereinszugehörigkeit auch das fachspezifische und auch fachübergreifende Fortbildungsengagement der LehrerInnen steigt.

Die Sportlichkeit der Schülerinnen und Schüler ist auf der Verhaltens- und Einstellungsebene erfasst worden. Der Umfang des persönlichen Sporttreibens ist mit den wöchentlichen Durchschnittswerten von knapp über vier Stunden bei den Knaben und von knapp unter vier Stunden bei den Mädchen erfreulich hoch. Auch der hohe Anteil an Mitgliedschaften in Sportvereinen (Jungen 62%; Mädchen 47%) stellt der Sportlichkeit der Schülerinnen und Schüler ein gutes Zeugnis aus.

(c) Ein zentrales Kriterium für die Einschätzung der Unterrichtsqualität liegt in der Kongruenz zwischen dem geplanten und dem tatsächlich realisierten Unterricht. Sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrerinnen und Lehrern ist diese Kongruenz zwischen den Soll- und Istwerten auf der Ebene der Unterrichtsziele und der -methoden erhoben worden.

Gegliedert nach den drei *Zielbereichen der Körpererziehung, Bewegungserziehung und Sporterziehung* sind die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler mit einer fünfstufigen Skala befragt worden, wie wichtig die drei Zielbereiche für sie persönlich sind (je fünf Fragen zum Sollwert) und wie sie die Zielerreichung im Unterricht einschätzen (je fünf Fragen zum Istwert).

Die Gegenüberstellung der Soll- und Istwerte von Lehrenden und Lernenden zeigt unterschiedliche Gewichtungen der einzelnen Inhaltsbereiche. Mit den relativ geringen Differenzen zwischen den Soll- und Istwerten liegen Wunsch und Wirklichkeit sowohl bei den Lehrenden wie auch bei den Lernenden eng zusammen.

<b>Lehrerinnen und Lehrer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei den sporterzieherischen Zielen (Sollwerte) stufen die Lehrerinnen und Lehrer die <i>Körper- und Gesundheitsziehung</i> am wichtigsten ein (MW = 4.04). An zweiter Stelle folgt die <i>Bewegungserziehung</i> (MW = 3.81) und an dritter Stelle die <i>Sporterziehung</i> (MW = 3.72). Interessant ist hier die Feststellung, dass die Sollwerte der Lehrerinnen durchwegs höher liegen als die ihrer Kollegen.</li> <li>• Beim <i>Vergleich der Sollwerte mit den Istwerten</i> fällt auf, dass die Diskrepanzen bei der Sporterziehung weit geringer sind als bei der Körper- und Bewegungserziehung. Nach der Einschätzung der Lehrerinnen und der Lehrer werden die (allerdings auch etwas bescheidener gesetzten) sportlichen Ziele fast erreicht. Bei der Körper- und Bewegungserziehung liegen die Istwerte rund einen halben Skalenpunkt unter den Sollwerten.</li> </ul>

<b>Schülerinnen und Schüler</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für die Schülerinnen und Schüler ist die <i>Sporterziehung</i> wichtiger als für die Lehrerinnen und Lehrer. Mit einem Mittelwert um 3.80 werden diese Ziele als ziemlich wichtig eingestuft.</li> <li>• Während die hohen Werte bei der <i>Körper- und Gesundheitserziehung</i> positiv überraschen, muss zur Kenntnis genommen werden, dass die <i>Bewegungserziehung</i> für die Schülerinnen und Schüler (noch) kein ernsthaftes Anliegen ist. Auch die geringen Sollwert-Istwert-Unterschiede deuten an, dass sich die Begeisterung für diesen Zielbereich in Grenzen hält.</li> <li>• Positiv fällt bei der Schülerstichprobe auf, dass bei der Einschätzung der erstrebten und erreichten Ziele kaum geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind.</li> </ul>

(e) Entscheidend für die Qualität des Sportunterrichts ist nicht nur die Frage, welche Ziele angestrebt und im Urteil der Lehrenden und Lernenden tatsächlich erreicht werden, sondern auch die Frage nach der Ausrichtung und der Realisierung des unterrichtlichen Geschehens. Der *Unterrichtsprozess* ist mit je 20 Fragen zur Bedeutung der methodischen Ausrichtung und der tatsächlichen Realisierung analysiert worden. Wenn man die Vorstellungen zum Unterrichtsprozess (mit dem statistischen Verfahren der Faktorenanalyse) auf zentrale Komponenten reduziert, so kristallisieren sich folgende Qualitätskriterien heraus:

Lehrerinnen und Lehrer	Schülerinnen und Schüler
<p>1. <i>Gleichstellung des Sports als Schulfach</i> Alle Fragen dieses ersten Faktors beziehen sich auf eine stärkere Integration und Vernetzung des Sports in der Schule. Bei der Stellung des Fachs geht es auch um „die kritische Auseinandersetzung mit dem Sport in unserer Gesellschaft“.</p> <p>2. <i>Auf sportliche Grundfähigkeiten ausgerichteter Sportunterricht</i> Das gemeinsame Element dieses zweiten Faktors liegt im Bemühen, die Schülerinnen und Schüler mit einem abwechslungsreichen Sportunterricht zum selbständigen Sporttreiben innerhalb und außerhalb der Schule zu befähigen.</p> <p>3. <i>Vertrauensvolles Unterrichtsklima</i> Interessant bei diesem Faktor ist, dass ergänzend zur vertrauensvollen Unterrichts-atmosphäre auch Aspekte der regelmäßigen und differenzierten Unterrichtsangebote enthalten sind.</p>	<p>1. <i>Vertrauensvolles Unterrichtsklima</i> Dieser erste Faktor setzt sich ähnlich zusammen wie der Faktor 3 bei den Lehrerinnen und Lehrern. Interessant ist hier die hohe Bedeutung der „sachbezogenen Disziplin“, die von den Schülerinnen und Schülern noch stärker gewichtet wird als die Unterrichts-atmosphäre.</p> <p>2. <i>Gleichstellung des Sports als Schulfach</i> Dieser zweite Faktor ist annähernd identisch mit dem ersten Faktor bei den Lehrerinnen und Lehrern. Ein wichtiges Anliegen ist den Schülerinnen und Schülern der <i>Einbezug von sportlichen Themen auch in anderen Unterrichtsfächern</i>.</p> <p>3. <i>Selbständigkeit durch Mitbeteiligung</i> Dieser stark gewichtete dritte Faktor enthält das Grundanliegen eines handlungsorientierten Sportunterrichts, der die Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungen mitbeteiligt.</p>

Die relativ geringen Unterschiede zwischen den Soll- und Istwert-Einschätzungen der Lehrenden und Lernenden beim Unterrichtsprozess bestätigen die positive Grundstimmung im Fach „Sport“ und auch die zentrale Bedeutung eines vertrauensvollen unterrichtlichen Dialogs.

Zusammenfassend führt die Befragung der Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrerinnen und Lehrern zum Ergebnis, dass die Unterrichtsqualität besonders von der *zielorientierten Unterrichts-ausrichtung*, vom *vertrauensvollen Unterrichtsklima* und von der *kritischen Überprüfung der Unterrichtseffizienz* abhängig ist. Qualitätsentscheidend auf der institutionellen Ebene sind die kontinuierliche Sicherung der *Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer* sowie die *Erarbeitung von effizienten Instrumenten und Maßnahmen zur Qualitätsüberprüfung*.

## Literatur

Egger, K. et al. (2002). *Qualität des Sportunterrichts. Projektbericht* (Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern). Bern: ISSW.

ROLF-PETER PACK

## Strategien zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen

### *Ausgangslage und Zielsetzung*

Die Diskussion über öffentliche Bildung, insbesondere über die schulische Bildung, wird seit einigen Jahren zunehmend als Qualitätsdiskussion geführt. Dramatisch verschärft hat sich die Qualitätsdiskussion nach der Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (siehe PISA, TIMMS, IGLU). Schlüsselbegriffe in der aktuellen schulpolitischen Diskussion sind zum Beispiel „Bildungsstandards“, „Kerncurricula“, „Lernstandserhebungen“, „Übergangprofile“, „Parallelarbeiten“, „zentrale Abschlussprüfungen“, „interne und externe Evaluation“ und „Schulentwicklungsberatung“ (vgl. Aschebrock & Pack, 2003).

Der Sportunterricht als Zentrum der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung ist bisher von der allgemeinen Diskussion um Schulqualität nicht unmittelbar betroffen. Die internationalen Leistungsvergleichsstudien bezogen sich auf die so genannten „Kernfächer“ Mathematik und Deutsch, die Naturwissenschaften und ansatzweise den fremdsprachlichen Unterricht, aber nicht auf Sport. Auch die vom zuständigen Bundesministerium und von der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) geforderten Bildungsstandards gründen sich auf einen Kompetenzbegriff, der nicht nur das Fach Sport, sondern auch den Körper und die Bewegung der Kinder und Jugendlichen ausschließt (vgl. Klieme u.a., 2003).

Die Nichtberücksichtigung des Sportunterrichts in der allgemeinen Diskussion um Schulqualität kann sich mittelbar unter Umständen fatal auswirken: Wenn in Zeiten leerer öffentlicher Kassen Bildung neu gedacht wird und dabei ökonomische Vernunft vorgibt, wo die Ressourcen eingesetzt werden sollen, könnte der Sportunterricht diesem neuen Denken über Bildung zum Opfer fallen (vgl. Kurz, 2004). Verschiedene Signale aus der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion fördern die Wahrnehmung, dass im Zuge der weiteren Schulentwicklung der Status des Sportunterrichts nicht von vornherein als gesichert angesehen werden kann. Vergrößert wird diese Gefahr, wenn es nicht gelingt, die Qualitätsansprüche der Sportpolitik und der Sportwissenschaft, die ihren Ausdruck insbesondere in den aktuellen Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport finden, nachhaltig und öffentlichkeitswirksam in der schulischen Praxis zu verwirklichen. Zu fragen ist zudem nach der Qualitätsentwicklung und dem künftigen Stellenwert des außerunterrichtlichen Schulsports, der nach den Empfehlungen der KMK die zweite „Säule“ des



Schulsports bildet (vgl. KMK, 1985). Schließlich stellt sich auch die grundsätzliche Frage nach dem Beitrag des Schulsports bzw. von Bewegung, Spiel und Sport zur Entwicklung der Schulqualität.

In Nordrhein-Westfalen ist in Bezug auf die Qualität des Sportunterrichts (weniger in Bezug auf die Qualität des außerunterrichtlichen Schulsports) die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit offenbar vielerorts groß. Sie ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport von vielen Sportlehrkräften einen „Rollenwechsel“ (vom „Sportvermittler“ zum „Sporterzieher“) und damit eine Neuorientierung des Sportunterrichts fordern, jedoch nicht bei allen Lehrkräften die Bereitschaft vorhanden ist, sich dieser Herausforderung (z. B. durch Teilnahme an staatlichen Fortbildungsangeboten) zu stellen. Generell geht allerdings die Schul- und Unterrichtsforschung ohnehin davon aus, dass solche gravierenden pädagogischen Reformprozesse einen Zeitraum von mindestens 10 Jahren brauchen, bis sie nachhaltig in die schulische Praxis eindringen.<sup>1</sup>

Wegen des großen Reformschritts der inzwischen nahezu abgeschlossenen Revision der Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen und vor dem Hintergrund der allgemeinen Diskussion über die Qualität schulischer Arbeit hat das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWKS NRW) das Thema „Qualitätsentwicklung des Schulsports“ bereits sehr früh in die strategische Ausrichtung der Fachpolitik für den Schulsport integriert. Im Rahmen eines landesweiten Schulsportforums am 27./28. September 2001 im Landesinstitut für Schule wurde der Schulsport, hier ausdrücklich weiter gefasst als Bildungsbereich „Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“, auch öffentlichkeitswirksam in die bildungspolitische Qualitätsdiskussion einbezogen. Dieses Forum bildete die Auftaktveranstaltung für eine landesweite „Qualitäts-offensive im Schulsport“ (vgl. Landesinstitut für Schule, 2002).

#### *Die Qualitätsoffensive für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen soll*

- einen langfristigen Prozess der Qualitätsentwicklung des Schulsports bzw. von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule anstoßen
- den Beitrag des Schulsports bzw. von Bewegung, Spiel und Sport zur schulischen Qualitätsentwicklung verbessern
- den Schulsport in der allgemeinen bildungs- und schulpolitischen Diskussion stärken.

#### *Handlungsfelder und Maßnahmenbereiche*

Die Qualitätsoffensive für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen soll schwerpunktmäßig in folgenden Handlungsfeldern wirksam werden:

---

1 Die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne für den Sport an den allgemein bildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen wurden in den Jahren 1999 bis 2002 in Kraft gesetzt.

### *1. Grundlagenarbeit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung des Schulsports/von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*

In diesem Handlungsfeld geht es insbesondere um

- die Entwicklung und Einführung fachlicher Bildungsstandards und Qualitätskriterien
- die Bereitstellung von Konzepten und Materialien für Unterricht und Schulleben, Schulberatung, Aus-, Fort- und Weiterbildung
- die Revision und ggf. Fortschreibung pädagogischer und schulaufsichtlicher Rahmenvorgaben.

### *2. Qualitätsentwicklung bestehender Strukturen und Instrumente für die Schulsportentwicklung sowie Aufbau neuer Netzwerke für die Qualitätsentwicklung des Schulsports/von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*

In diesem Handlungsfeld geht es insbesondere um

- die Qualitätsentwicklung der Fachaufsicht Sport, der „Ausschüsse für den Schulsport“ in den Kreisen und kreisfreien Städten sowie der eigenständigen Systeme der Schulberatung und der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sport
- den Aufbau und die Unterstützung von „Werkstätten für die Qualitätsentwicklung des Schulsports“.

### *3. Qualitätsentwicklung des Schulsports/von Bewegung, Spiel und Sport auf schulischer Ebene*

In diesem Handlungsfeld geht es insbesondere um die Qualitätsentwicklung

- des Sportunterrichts
- des außerunterrichtlichen Schulsports
- von Bewegung, Spiel und Sport im Unterricht anderer Fächer und Lernbereiche/ im überfachlichen Lernen
- von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten außerschulischer Träger im Ganztage
- von bewegungsfreudigen und sportorientierten Schulprogrammen/-profilen
- der Bewegungserziehung im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule.

### *4. Qualitätsentwicklung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für den Schulsport/Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*

In diesem Handlungsfeld geht es insbesondere um die Qualitätsentwicklung

- der universitären Phase der Ausbildung (mit Bezügen zur sportwissenschaftlichen Forschung)
- der Ausbildung in den Studienseminaren
- der Fort- und Weiterbildung (einschließlich der Qualifikationserweiterung von „Seiteneinsteigern“).

## 5. *Qualitätsentwicklung der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit im Schulsport*

In diesem Handlungsfeld geht es insbesondere um

- die Qualitätsentwicklung des Schulsportportals NRW ([www.schulsport-nrw.de](http://www.schulsport-nrw.de)), sowie der Information bestimmter Zielgruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kinderärzte)
  - die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Kongressen, Symposien, Fachtagungen, Workshops.
6. *Öffnung neuer Wege zum effektiven Einsatz vorhandener und zur Erschließung neuer Ressourcen für die Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*

In diesem Handlungsfeld geht es insbesondere um

- die Revision und ggf. Fortschreibung bestehender Förderprogramme
- die Optimierung des Einsatzes vorhandener und ggf. Erschließung zusätzlicher personeller und finanzieller Ressourcen.

## *Organisation und Umsetzung*

Die Gesamtverantwortung für die Umsetzung der Qualitätsoffensive für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen liegt bei dem für die Entwicklung des Schulsports federführenden Ressort der Landesregierung (MSWKS NRW). Die Organisation der Umsetzungsmaßnahmen erfolgt in enger Zusammenarbeit zwischen dem MSWKS NRW und der „Landesstelle für den Schulsport“ beim Landesinstitut für Schule. An der Umsetzung der Qualitätsoffensive sind zurzeit verschiedene öffentlich-rechtliche Institutionen (z.B. Gemeindeunfallversicherungsverbände und Krankenkassen), der Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V. und ein privatwirtschaftliches Unternehmen (Fachbuchverlag) beteiligt.

Im Auftrag des MSWKS NRW wurde beim Landesinstitut für Schule im Jahr 2002 eine „Zentrale Arbeitsgruppe für die Qualitätsentwicklung im Schulsport“ eingesetzt. Dieser Arbeitsgruppe gehören neben Vertretern des MSWKS NRW und des Landesinstituts für Schule, Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen, der Schulaufsicht und der Schulen an. Zu den wesentlichen Aufgaben dieser Gruppe gehört die Grundlagenarbeit für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung des Schulsports/von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Ferner wurden für verschiedene Handlungsfelder (z.B. die Qualitätsentwicklung der Schulberatung sowie der Fort- und Weiterbildung im Sport) und für einzelne Maßnahmenbereiche bzw. Maßnahmen (z.B. die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, die Qualitätsentwicklung des Schulsportportals NRW) „Projektgruppen“ eingerichtet. Ein „regionaler Qualitätszirkel“ befasst sich mit der datenbankgestützten Qualitätssicherung von Unterrichtsplanungen.

Weitere Elemente der Qualitätsoffensive für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen sind gegenwärtig die Lehrplanimplementation und Lehrplanentwicklung (z.B. für den Bereich der sonderpädagogischen Förderung), die Erprobung eines Reformkonzepts

für „Sport als 4. Fach der Abiturprüfung“ und die Entwicklung bzw. Bereitstellung von Materialhilfen (z.B. zu den Themen „Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I“ und „Olympische Erziehung“ oder für das Leistungsfach Sport in der gymnasialen Oberstufe).

Anlässlich der Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft im Juni 2004 wurden folgende erste Ergebnisse der Qualitätsoffensive für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen vorgestellt:

- Werkstattbericht „Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen“ (Landesinstitut für Schule, 2004)
- Handreichung „Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I“ (Landesinstitut für Schule, 2004a)
- Berichte in Arbeitskreisen zu den Themen „Bildungsstandards für das Fach Sport –woz u und wie?“ (AK 2), „Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag –Qualitätsansprüche zwischen Schulsport und Kinder- und Jugendhilfegesetz“ (AK 3), „Qualitätsprüfung von internetgestützten Planungsvorhaben für den Sportunterricht“ (AK 7), „Sport als Abiturfach auf dem Prüfstand“ (AK 8), „Wie kommt Qualität in den Schulsport“ (AK 11).

Die weiteren Planungen zur Umsetzung der Qualitätsoffensive für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen konzentrieren sich auf die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht sowie von Qualitätskriterien für den außerunterrichtlichen Schulsport, die Qualitätsentwicklung des Sports in der gymnasialen Oberstufe, die Optimierung von Strukturen und Instrumenten der Schulsportentwicklung (z.B. Arbeit der „Ausschüsse für den Schulsport“, Einsatz der „Beauftragten für den Schulsport“, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Sport) und die weitere Erschließung des Schulsportportals NRW für die Qualitätsentwicklung des Schulsports. Die mittelfristigen Planungen zielen auf den Aufbau eines landesweiten Netzwerks für die Qualitätsentwicklung im Schulsports („QUALIS NRW“) ab.

## **Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss**

Rolf-Peter Pack hat ein umfassendes politisches Programm zur Qualitätsentwicklung für den Schulsport vorgestellt. Solche Programme müssen klein gearbeitet, zerlegt, konkretisiert werden, wenn sie wirksam werden sollen. In diesem Arbeitskreis konzentrieren wir uns nun auf ein Instrument der Qualitätsentwicklung, die sog. Bildungsstandards. An dieses Instrument knüpfen sich hohe Erwartungen, besonders seitens der Politik; in ihm kristallisiert sich aber auch gewissermaßen die ganze Problematik der neuen Ansätze zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen; dies gilt besonders dann, wenn man sie pädagogisch oder noch spezifischer: bildungstheoretisch betrachtet. Meine Aufgabe ist es, Ihnen zunächst einen Problemaufriss zu geben, d.h. einen Überblick über Fragen, die sich stellen (oder die man sich stellen sollte), bevor, spätestens aber wenn man daran geht, Bildungsstandards auch für das Fach Sport zu formulieren. Ich werde dabei eher pädagogisch grundsätzlich bleiben. Näher an die Praxis führen Sie dann an Beispielen Rüdiger Klupsch-Sahlmann und Rainer Ruth. Auf diese Weise erhalten Sie zugleich einen Eindruck davon, wie spannungsreich, aber auch fruchtbar die Zusammenarbeit im Viereck von Politik, Wissenschaft, Schulverwaltung und Schulpraxis sein kann.

Zunächst in aller Kürze vorweg: Was sind Bildungsstandards? Nach den politisch maßgeblichen Texten, insbesondere der „Expertise“ „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u.a., 2003) bestehen sie aus schriftlich fixierten Erwartungen, welche „Lernergebnisse“ Schülerinnen und Schülern an einer bestimmten Stelle ihres Bildungsgangs, also z.B. zum Ende des vierten Grundschuljahrs, erreichen sollten. Diese erwarteten Lernergebnisse können als Mindeststandards, als Regelstandards oder auch in unterschiedlichen Niveaustufen gefasst sein. Sie müssen jedenfalls so formuliert sein, dass sie „in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (Klieme u.a., 2003, S. 13). In der Diskussion ist vor allem das Projekt nationaler Bildungsstandards, deren Verbindlichkeit durch die Autorität des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Konferenz der Kultusminister gestützt wird. (Auf dieses Projekt bezieht sich die Klieme-Expertise.) Für unsere Fachdiskussion mit Bezug auf den Schulsport sollten wir jedoch auch die Frage, wer für welchen Geltungsbereich Bildungsstandards formulieren sollte, noch einmal aufwerfen.

### *Bildungsstandards im Rahmen der aktuellen Qualitätsdebatte*

Beim Projekt, Bildungsstandards als Instrument der Qualitätsentwicklung zu formulieren und einzusetzen, war der Schulsport zunächst nicht im Blick. Wir müssen daher zunächst einige allgemeine Zusammenhänge betrachten, ohne die wir die fachspezifische Problematik nicht angemessen diskutieren können. Was ist das

Neue in der aktuellen Diskussion um die Qualität im Bildungswesen? Um diesen ersten Teil meiner Überlegungen nicht zu ausführlich werden zu lassen, hebe ich nur drei Anstöße (innovative Impulse) hervor, die in den programmatischen Texten zu finden sind und beziehe sie jeweils sofort auf das Instrument „Bildungsstandards“.<sup>2</sup>

### *1. Output-Steuerung*

Eine Grundüberzeugung, die sich durch alle programmatischen Texte zieht, besteht darin: Bisher hätten Maßnahmen der Qualitätssicherung vorwiegend am Input in das Bildungswesen angesetzt. Dazu gehören Lehrpläne, Lehrerbildung, Stundenpläne usw. Wirkungsvoller sei es, dort anzusetzen, worum es letztlich gehe, nämlich an dem, was herauskommen soll als Ergebnis schulischer Arbeit, als Output. Das Umdenken von der Input- zur Output-Steuerung wird als wesentliche Innovation gefeiert. Bildungsstandards sollen diesen Output beschreiben; sie erscheinen geradezu als das Instrument der Output-Steuerung. Wie ist das zu verstehen? Was unterscheidet einen Text mit ausformulierten Bildungsstandards von Lernzielformulierungen in einem Lehrplan, dem klassischen Instrument der Input-Steuerung? In einem Text der einschlägigen Ratgeber-Literatur (IPN-Blätter, 2003, S. 1) habe ich die Auskunft gefunden, der Lehrplan beschreibe, was alles in die Schüler „hineinkommen“ soll, Bildungsstandards dagegen sagten aus, was am Ende als Schülerleistung „herauskommen“ soll. Solche Auskünfte werden erst dadurch verständlich, dass bei Bildungsstandards die Umsetzung in Tests (oder „Lernstandserhebungen“) offensichtlich immer mitgedacht ist.

### *2. Selbstständige Schule*

Wer nun befürchtet, diese Art der Output-Steuerung durch zentral formulierte Bildungsstandards und an ihnen orientierte Tests bedeute eine weitere Einschränkung der pädagogischen Freiheit, wird beruhigt: Im Gegenteil sei es das Ziel, der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkraft mehr Freiheit zu geben. Mit den Bildungsstandards solle ein zuverlässiger Maßstab für die Qualität der schulischen Arbeit bereitgestellt werden. Je besser dieses Instrument in Zukunft greife, desto mehr könne es der einzelnen Schule überlassen werden, wie sie das mit den Standards definierte Niveau erreiche und damit die Qualität ihrer Arbeit sichere. Herkömmliche Lehrpläne könnten im Zug dieser Entwicklung durch wesentlich schlankere „Kernlehrpläne“ abgelöst werden. Die Klieme-Expertise drückt die Hoffnung aus, dass „Bildungsstandards (den Lehrerinnen und Lehrern) ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln“ (Klieme u.a., 2003, S. 13) geben. Auch dabei ist wieder ihre Umsetzung in Tests mitgedacht: „So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat, und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit“ (ebd.).

---

<sup>2</sup> Dazu ausführlicher Kurz (2002; 2004).

### *3. Internationaler Wettbewerb*

Das politische Interesse an Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich ist offensichtlich gefördert, wenn nicht gar erst angestoßen worden durch die öffentliche Aufmerksamkeit, die seit wenigen Jahren internationale Vergleichsstudien zu Schülerleistungen gefunden haben. Deutschland hatte bei solchen Studien, die es schon seit Längerem gibt, nie gut abgeschnitten. Doch mit TIMSS und vor allem PISA ist dieses Faktum in einer Weise öffentlich geworden, dass die Politik antworten *musste*. Freundlicher lässt sich der Anstoß auch so bewerten: Endlich erfährt Bildung so viel öffentliche Aufmerksamkeit, dass sie auf einen der vorderen Plätze der politischen Agenda gesetzt werden *konnte*. Für die zu formulierenden Bildungsstandards folgt daraus, dass sie zumindest auch an dem Ziel auszurichten sind, Deutschland bei künftigen Leistungsvergleichen besser abschneiden zu lassen. D.h., politisch vorrangig sind Bildungsstandards für Fächer, die in absehbarer Zeit Gegenstand internationaler Vergleichsstudien werden. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, wie die Bundesregierung mit dem Instrument „Bildungsstandards“ versucht, ihre Zuständigkeit im Bildungswesen auszuweiten. Bildung wird zu einer nationalen Aufgabe im internationalen Wettbewerb; Bildungsstandards sind daher national zu formulieren.

#### *Die pädagogische Kritik an der Programmatik zu den Bildungsstandards*

Dieser internationale, ja globale Zusammenhang, in dem damit Bildungsstandards zumindest auch zu sehen sind, hat weitere Folgen: Fast zwangsläufig konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf jene Aspekte oder (vielmehr!) Voraussetzungen der Bildung, die international verglichen werden können. TIMSS und PISA, um nur diese beiden bedeutendsten Studien zu nennen, legen ein Kompetenzmodell der Bildung zugrunde, das sich weitgehend auf die formale Seite der Bildung beschränkt und die inhaltliche ausspart. Es geht also z.B. um Lesefähigkeit, aber nicht um inhaltlich bestimmtes Wissen. Ein in ähnlicher Weise formales Kompetenzmodell empfiehlt die Expertise für die Formulierung von Bildungsstandards (Klieme u.a., 2003, S. 53-55). Dabei rücken gemäß dem politischen Engagement der OECD, die diese Studien angestoßen hat, nochmals solche Kompetenzen in den Vordergrund, die für die produktive Beteiligung am Wirtschaftsleben und damit für den Wohlstand einer Gesellschaft als grundlegend angesehen werden können (Roeder, 2003; vgl. auch Fuchs, 2003). Ich kann noch nicht erkennen, ob dieses wirtschaftszentrierte Bildungsverständnis in den bisher vorgelegten nationalen Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache durchschlägt. Die Gefahr ist jedoch nicht von der Hand zu weisen. Wo das, was PISA misst, mit Bildung gleichgesetzt wird, ist „fast unbemerkt ... eine inhaltliche Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter“ eingetreten (Messner, 2003, S. 401; vgl. auch Benner, 2002). Mit den letzten Anmerkungen habe ich die bildungspolitische Programmatik, die sich mit den Bildungsstandards verbindet, nicht mehr nur beschrieben, sondern habe bereits den zentralen Punkt der pädagogischen Debatte um die Bildungsstandards aufgegriffen: Was ist das

eigentlich für eine Bildung, ja ist es überhaupt Bildung, was sich mit Bildungsstandards fassen und mit ihnen zugeordneten Tests auch messen lässt? Diese Frage lässt sich auf mindestens zwei Ebenen diskutieren: auf einer allgemein testtheoretischen Ebene und auf einer weiteren, auf der nun noch ins Spiel kommt, dass die Testergebnisse sich international vergleichen lassen müssen, d.h. gewissermaßen kulturneutral sein müssen.

Schon auf der ersten Ebene lassen sich kritische Fragen stellen: Wer die Diskussion um die Operationalisierung von Lernzielen noch nicht ganz vergessen hat, weiß, dass sich nicht alles in Tests überprüfen lässt, was jungen Menschen in der Schule vermittelt werden sollte (vgl. Kurz, 1990, S. 162-194). Für die Didaktiken der Schulfächer ist die Formulierung von Bildungsstandards daher eine zwiespältige Herausforderung. Besonders jene Fächer und Lernbereiche, die nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch erziehen, zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, soziales und ästhetisches Lernen fördern wollen, stoßen schnell an Grenzen und müssen befürchten, mit der Formulierung von Standards, die den formalen Anforderungen an Überprüfbarkeit genügen, ihren Bildungsauftrag zu verraten (Dobbelstein u.a., 2004). Enthält nicht schon das Wort „Bildungsstandard“ in sich einen Widerspruch? In diesem Zusammenhang ist es auch nützlich, daran zu erinnern, dass die drei genannten Anstöße sich mehr oder weniger explizit den Wirtschaftswissenschaften verdanken, in denen Qualitätsmanagement ein Thema mit langer Tradition ist. Output-Steuerung und Verlagerung der Verantwortung nach unten sind anerkannte Prinzipien der Betriebswirtschaft; hinter den internationalen Leistungsvergleichen steht das Interesse der OECD an wirtschaftlicher Prosperität. Die weltweite Wirtschaftskrise scheint dem Ansehen der Wirtschaftswissenschaften nicht geschadet zu haben. Dennoch lassen sich kritische Fragen dieser Art stellen: Ist es unbedenklich, Bildung als Output zu fassen, möglicherweise zu messen wie ein Produkt industrieller Fertigung? Was bleibt von der Qualität, wenn sie in quantitativen Maßen beschrieben wird? Ist es nicht zynisch, die Verantwortung für den Output nach unten zu verlagern, wenn gleichzeitig die Ressourcen, die nach wie vor von oben bereitgestellt werden müssen, reduziert werden?

Diese Bedenken erhalten aus dem internationalen bildungspolitischen Kontext weitere Nahrung. Bildungsstandards werden zunächst für die Kernfächer formuliert, sie stehen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kernlehrplänen, die angesichts der Überforderung der Schule eine Konzentration auf das Wesentliche vorgeben sollen. Nicht erst jenseits dieses für alle verbindlichen Kerns soll die Autonomie der Schulen beginnen; sie sollen auch schon frei sein in der Wahl ihrer Mittel, die geforderten Lernergebnisse der Kernlehrpläne zu erreichen. Doch im Hintergrund steht die Erwartung, dass Deutschland bei zukünftigen Leistungsvergleichsstudien besser abschneidet. Aber ist eine Schule, die bei PISA gut abschneidet, in jedem Fall auch eine gute Schule (von Hentig, 2003)?

Damit sind wir hinreichend vorbereitet, nun fachspezifisch zu fragen. Wie wollen wir es für den Sportunterricht mit Bildungsstandards halten? In aller Kürze spreche ich vier Fragen an:



### *1. Brauchen wir überhaupt Bildungsstandards für den Sportunterricht?*

Auf den ersten Blick: Nein! In internationale Vergleichsstudien á la TIMSS und PISA wird das, was Schülerinnen und Schüler im Fach Sport lernen, vorerst nicht einbezogen werden. Für den internationalen Vergleich sportlicher Leistungen im engeren Sinn gibt es im Übrigen angemessenere Verfahren. Man könnte also geneigt sein, sich auf all die Probleme, die die Kernfächer mit Bildungsstandards schon haben und noch bekommen werden, gar nicht erst einzulassen. Aber Vorsicht! Welche Folgen hätte das für den Status des Faches? Besteht nicht die Gefahr, dass ein Fach an den Rand der Aufmerksamkeit gerät, das sich an einer Aufgabe nicht beteiligt, die nach allgemeiner Auffassung zu den zentralen Aufgaben jeder Qualitätsentwicklung gehört? Solche oder ähnliche Befürchtungen scheinen dazu geführt zu haben, dass nach anfänglichem Zögern ein Bundesland nach dem andern im Sinne vorauseilenden Gehorsams länderspezifische Bildungsstandards für das Fach Sport erarbeitet oder ankündigt, das zu tun. Den Anfang haben Baden-Württemberg und Hamburg gemacht, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und vermutlich weitere Länder sind an der Arbeit. Die Kommission „Sport“ der KMK hat im März 2004 ein Strategiepapier verabschiedet, in dem sie die „fachpolitische Notwendigkeit“ feststellt, „Rahmenvorgaben für die Formulierung fachspezifischer Bildungsstandards“ zu erarbeiten. Der Zug fährt also; es ist nur die Frage, wann aufspringt ... und wie.

### *2. Welche Funktionen sollen diese Bildungsstandards evtl. erfüllen?*

Bildungsstandards werden unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Für den Sportunterricht können wir die Funktion, deutscher Schülerinnen und Schüler auf künftige internationale Leistungsvergleichsstudien vorzubereiten, außer Acht lassen. Was bleibt dann? Schulübergreifend werden Bildungsstandards als Instrument zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit gesehen. Sie sollen helfen, Ungleichheiten zwischen Regionen und sozialen Gruppen (vielleicht auch Schulformen?) aufzudecken (Klieme u.a., 2003, S. 43f.). Unter dieser Zielrichtung empfehle es sich, sie als Mindeststandards zu formulieren. Für diesen Gedanken kann ich mich erwärmen. Ich hielte es z.B. für sehr nützlich, zu wissen, wie viel Prozent der Kinder am Ende der Grundschule nicht schwimmen oder nicht 10 Minuten ohne Pause laufen können und wie sich diese Defizite verteilen. Diesen Ansatz halte ich auch deshalb pädagogisch für unbedenklich, weil wohl niemand ernsthaft auf den Gedanken kommen kann, hinter solchen Testergebnissen das Ganze der schulischen Arbeit im Bereich von Bewegung, Spiel und Sport zu sehen oder gar auf ihnen maßgeblich die Sportnote aufzubauen. In diesem Zusammenhang halte ich es für bemerkenswert, dass auch die Expertise ausdrücklich davon abrät, Bildungsstandards zur Grundlage von Noten und Abschlussprüfungen zu machen, daher auch entsprechende Tests nicht für Abschlussjahrgänge entwickeln möchte (Klieme u.a., 2003, S. 39). Wenn wir dem folgen, hätten wir also die Formulierung von Bildungsstandards für den Sportunterricht und die Formulierung von Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) grundsätzlich voneinander zu trennen. Als weitere Funktion von Bildungsstandards wird gesehen, dass sie ein Instrument zur Verbesserung der

Qualität der Arbeit in der einzelnen Schule sein sollen. In Abständen von einigen Jahren erhalten Schulen von einer unabhängigen Stelle Testergebnisse ihrer Schüler und können sich auf dieser Grundlage „der Ergebnisse ihrer Arbeit vergewissern und darauf professionell reagieren“ (Klieme u.a., 2003, S. 43). Das scheint die Erwartung zu sein, die auch bei der Formulierung von Bildungsstandards für den Sportunterricht in den Bundesländern im Vordergrund steht. Aber Vorsicht! Wie auch immer man die Standards und die zugehörigen Testaufgaben formuliert, sie werden den Auftrag des Faches immer nur ausschnittsweise fassen können und dabei immer eher die Ergebnisse des Unterrichts als der Erziehung. Weiterhin dürfen wir gerade in unserem Fach Schülerleistungen nicht einfach als Ergebnis des schulischen Unterrichts interpretieren. Am Beispiel der Nichtschwimmer am Ende der Grundschulzeit ließe sich das schnell veranschaulichen. Dennoch ist das Datum nützlich, denn es verweist u.U. auf einen Handlungsbedarf, der nirgends besser als in der Schule erfüllt werden kann.

### *3. Für welchen Geltungsbereich sind Bildungsstandards zu formulieren?*

Wenn ihre wichtigste Funktion in der Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit zu sehen ist, dann brauchen wir für den Sportunterricht keine nationalen Bildungsstandards. Standards können länderspezifisch formuliert werden, womit sich dann auch die Chance ergibt, dem pädagogischen Konzept der Lehrpläne einigermaßen treu zu bleiben und sich nicht auf den kleinsten gemeinsamen Nenner einigen zu müssen. Nur für die angesprochenen Mindeststandards – wenn es denn gelingt, sich auf solche zu einigen – könnte eine nationale oder gar internationale Initiative sinnvoll sein, sofern der Wettbewerb, der dann einträte, sich darauf konzentrierte, die Schwächen zu beheben und damit den Schwächsten zugute käme. Nochmals zu bedenken ist jedoch die Frage, für welche Schuljahrgänge Bildungsstandards formuliert und zur Grundlage von Tests werden sollten. Muss es jeder zweite sein wie jetzt in Baden-Württemberg und Hamburg vorgesehen? Wer soll diese Tests durchführen? Reichen nicht z.B. zwei Messpunkte, einer in der Grundschule, einer in der Sekundarstufe I? Und wo sollen sie dann liegen – am Ende, wo die Arbeit der Schule getan ist, oder eher in der Mitte, wo noch etwas getan werden kann und gar nicht erst die Verführung aufkommt, die Testergebnisse in Abschlussnoten umzumünzen?

### *4. Wie sollen Bildungsstandards formuliert werden?*

Alle bisher vorgelegten Beispiele aus verschiedenen Bundesländern zeigen: Es kann nicht gelingen, in den Standards den pädagogischen Anspruch unseres Faches umfassend abzubilden und ihnen zugleich Tests zuzuordnen, die den geläufigen Gütekriterien entsprechen. Dennoch sieht sich das Fach Sport im Zuge der allgemeinen Qualitätsdiskussion zunehmend mit der Erwartung konfrontiert, dass die Lernergebnisse und Bildungswirkungen, die es bei den Schülern zu erreichen behauptet, auch nachprüfbar (evaluierbar) sein müssten. Das für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen zuständige Ministerium vertritt zurzeit noch die Linie, dass diese Evaluation weitgehend der einzelnen Schule überlassen werden sollte. In diesem Zusammenhang ist der folgende Vorschlag zu sehen.

## Standards für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen

Auf der Jahrestagung in Soest haben wir in Auszügen über einen Vorschlag berichtet, der in der dort vorgelegten Dokumentation ausführlich begründet und dargestellt ist (Klager u.a., 2004). Die heftige, anregende Diskussion im Anschluss an unseren Vortrag hat uns zu einer Klarstellung und Überarbeitung angeregt, die wir hier knapp berichten.

Unsere Entwürfe für „Bildungsstandards“ für den Sportunterricht zielen nicht auf nationale oder gar internationale Leistungsvergleiche. Sie sind nicht auf externe Schulevaluation und Bildungsmonitoring gerichtet. Sie sind vielmehr unter der Zielsetzung formuliert, die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Sportunterricht der einzelnen Schule zu fördern.

Die Qualitätskriterien entnehmen wir den neuen Richtlinien und Lehrplänen für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Dort finden wir normative Aussagen über einen „erziehenden“ Sportunterricht und über den „Doppelauftrag“ des Schulsports. Diese Aussagen werden unter sechs pädagogischen Perspektiven konkretisiert (z.B. für die Grundschule MSWF, 1999; vgl. Kurz, 2000).

Unser Anliegen ist es, die den Lehrplänen entnommenen Qualitätskriterien für die schulinterne Evaluation zu konkretisieren. Unser Evaluationsansatz richtet sich auf die Ergebnisse des Unterrichts; eine andere Arbeitsgruppe versucht, im Sinne der neuen Lehrpläne Prozessmerkmale guten Sportunterrichts zu beschreiben. Diese Ansätze können sich gegenseitig ergänzen.

In den bisher ausgearbeiteten Beispielen gehen wir in drei Stufen vor:

Auf der ersten und allgemeinsten Stufe formulieren wir ein *Qualitätskriterium*. Das Kriterium formulieren wir als Frage, die sich grundsätzlich aus der Beobachtung der Schüler im Unterricht oder durch Tests beantworten lässt.

Beispiel: Nehmen alle Schülerinnen und Schüler handlungstragend nach vorgegebenen Regeln am Spiel teil und berücksichtigen sie die Prinzipien eines fairen Mit- und Gegeneinanders?

Auf einer zweiten, konkreteren Stufe ordnen wir dem Qualitätskriterium mehrere *Standards* zu, die wichtige Dimensionen des Kriteriums erfassen. Einen Standard formulieren wir als Aussage, die eine Kompetenz beschreibt, die die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben sollen. Spätestens auf dieser Ebene formulieren wir mit Blick auf eine bestimmte Schulstufe, aber noch offen für unterschiedliche inhaltliche Konkretisierungen.

Beispiel (für die Grundschule): Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Spielideen vorgegebener Spiele, erkennen ihre grundlegende Spielstruktur und können entsprechend handeln.

Auf einer dritten, nochmals konkreteren Stufe ordnen wir jedem Standard ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige *Aufgabenbeispiele* zu. Auf dieser Stufe werden unsere Formulierungen insofern operational, als sich daran, wie die Schülerinnen und Schüler die exemplarisch genannten Aufgaben lösen, erkennen lässt, wie weit sie den formulierten Standard erreicht haben. Falls erforderlich, geben wir dafür auch *Indikatoren* an.

Beispiel (weiterhin für die Grundschule): Aufgabe: Parteiball 3:3. Indikatoren: alle sind beteiligt; beim Wechsel des Ballbesitzes schalten sie sofort auf die neuen Anforderungen um.

## Literatur

- Aschebrock, H. & Pack, R.-P. (2003). *Schulsport in Nordrhein-Westfalen auf neuen Wegen. Auswirkungen der allgemeinen Schulentwicklung auf den Schulsport* (S. 51-53). SchulVerwaltung NRW, Nr. 2.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 68-90.
- Dobbelstein, P., Peek, R., & Schmalor, H. (2004). An Ergebnissen orientieren. Ein Paradigma für alle Fächer und Lernbereiche? *forum schule*, 1, 18-26.
- Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 161-179.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hentig, H. von (2003). Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA. *Neue Sammlung*, 43(2), 211-233.
- Klager, R., u.a. (2004). Bildungsstandards für das Fach Sport – Erste Vorschläge (S. 27-36). In Landesinstitut für Schule, *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. Werkstattbericht. Soest: LfS.
- Klieme, E. u.a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Unveröff. Manuskript.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports* (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Kettler: Bönen.
- Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 25-36). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion – Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In Landesinstitut für Schule, *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. (S. 5-25). Soest: LfS.
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.). (2002). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. Bönen: Kettler.
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.). (2004). *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. Werkstattbericht. Soest: LfS.
- Landesinstitut für Schule (Hrsg.). (2004a). *Leisten und Leistung im Sportunterricht der Sekundarstufe I*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 400-412.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Roeder, P.M. (2003). TIMMS und PISA. Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 180-197.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Deutscher Sportbund, Kommunale Spitzenverbände (Hrsg.). (1985). *Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport*. Bonn: KMK.

ROLAND NAUL & CHRISTIANE VÖLZ

## **Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag: pädagogische Ansprüche zwischen Schulsport und Kinder- und Jugendhilfe**

### **1 Aufgaben und Ziele der Offenen Ganzttagsschule**

Mit Datum vom 12.2.2003 hat das nordrhein-westfälische „Ministerium für Schule, Jugend und Kinder“ (MSJK) den Runderlass „Offene Ganzttagsschule im Primarbereich“ veröffentlicht (vgl. 2003, S. 45), versehen mit einer zusätzlichen Förderrichtlinie für die finanzielle Antragstellung der kommunalen Schulträger für diese neue Schulform. Ziel dieses Erlasses ist es, eine „neue Lernkultur“ zur „besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler“ zu erreichen. Die Offene Ganzttagsschule soll „die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Professionen“ fördern. „Sie ermöglicht mehr Zeit für Bildung und Erziehung, individuelle Förderung, Spiel- und Freizeitangebote sowie eine bessere Rhythmisierung des Schultages“, so der Wortlaut im Erlass (Absatz 1,1). Der erwähnte Erlass legt fest: „Die offene Ganzttagsschule bietet zusätzlich zum planmäßigen Unterricht an Unterrichtstagen, an unterrichtsfreien Tagen und bei Bedarf in den Ferien Angebote außerhalb der Unterrichtszeit“. Es geht also um „*außerunterrichtliche Angebote*“, wie der Erlass ausdrücklich hervorhebt.

Im Kern geht es bei der Offenen Ganzttagsschule in NRW um drei dieser zusätzlichen Angebote, die nach dem üblichen Vormittags-Unterricht den Nachmittag charakterisieren: 1. gemeinsames Mittagessen, 2. besondere Förderangebote und Hausaufgabenbetreuung und 3. kreative, musische, sportliche Aktivitäten und freizeittliche Angebote. Bei den Förderangeboten nennt der Erlass als Beispiele „Hausaufgabenhilfen, Förderkurse, Sprachförderung“. Zu den weiteren Angeboten zählen als Arbeitsgemeinschaften und Projekte: „Kunst, Musik, Werken, Geschichtswerkstätten, naturwissenschaftliche Experimente, Sport“. Ferner „Angebote zur musisch-künstlerischen Bildung und Erziehung sowie Bewegung, Spiel und Sport einschließlich kompensatorischer Bewegungsförderung“. Ausdrücklich wird festgehalten: „Die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote der offenen Ganzttagsschule gehören zu den *außerunterrichtlichen Sportangeboten*“ (Abl. NRW, 2003, S. 45, Absatz 2.7). Als Personal für diese außerunterrichtlichen Angebote werden u.a. „Übungsleiterinnen und Übungsleiter im Sport“ genannt.

Eine erste Stellungnahme des Landesportbundes und der Sportjugend NRW zu den außerunterrichtlichen Sportangeboten in der Offenen Ganzttagsschule (vgl. LSB NRW, 2003a) nach Veröffentlichung des Erlasses setzte zunächst den Akzent

auf mögliche Risiken und eher negative Begleiterscheinungen, die diese neue Schulform für den organisierten Sport mit sich bringen könnte (vgl. ausführlicher Naul, 2003 und Kohl, in diesem Band). Die Abwägung der möglichen Chancen und Risiken, die der offene Ganzttag für den organisierten Sport bedeutet, hat sich in der Zwischenzeit zugunsten der „Chancen“ weiter entwickelt. Ein entscheidender Schritt für diese Richtung wurde durch eine „Rahmenvereinbarung“ im Juli 2003 zwischen den zwei in NRW für den Schulsport zuständigen Ministerien und dem LSB erzielt, die einen Katalog von weiteren Maßnahmen zur Einrichtung und Gestaltung der offenen Ganztagschule mit außerunterrichtlichen Angeboten von „Bewegung Spiel und Sport“ (BeSS) in der offenen Ganztagschule (OGS) einleitete (vgl. LSB NRW, 2003b).

## **2 Bewegung, Spiel und Sport als außerunterrichtliches Angebot in der Offenen Ganztagsgrundschule**

Außerunterrichtliche Angebote im Sport an Schulen in NRW haben eine lange Tradition. Sie gehören seit den ersten Jahren der Förderung der Leibeserziehung im neuen Bundesland NRW zum Schulalltag (vgl. Naul & Großbröhmer, 1996; Naul, 2004). Neben dem traditionellen „außerunterrichtlichen Schulsport“, der konzeptionell und inhaltlich mit dem pädagogischen Rahmenkonzept für den Schulsport verknüpft ist, tritt im Zuge der schon erwähnten „Rahmenvereinbarung“ vom 18. Juli 2003 (vgl. MSJK, MSWKS & LSB NRW, 2003) ein zweiter außerunterrichtlicher Angebotsbereich, der exklusiv dem LSB bzw. seiner kommunalen Dependancen als Angebotsträger vorbehalten ist und als „Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote“ bezeichnet wird und dafür mit dem sprachlichen Abkürzung „BeSS“ gekennzeichnet ist.

Für dieses neue außerunterrichtliche Angebot im Rahmen der offenen Ganztagschule sind die besonderen Ziele des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) maßgeblich, die in der Kinder- und Jugendarbeit der Sportvereine und Sportverbände in den zurückliegenden Jahren ebenfalls zu spezifischen Angebotsformen und Inhalten geführt haben. In der Zwischenzeit liegt ein eigenes didaktisches Konzept für dieses außerunterrichtliche Angebot „Bewegung, Spiel und Sport“ (BeSS) im Ganzttag vor (vgl. LSB NRW & SJ, 2004), das hier nur kurz skizziert wird.

Interessanterweise ist in der Empfehlung der LSB-Kommission ebenfalls eine Art „Doppelauftrag“ zu erkennen. Auf der einen Seite werden vier „Bedeutungsdimensionen der Bewegung“ (instrumentelle, wahrnehmend-erfahrende, sozial-kommunikative und personale) beschrieben (LSB NRW, 2004, S. 12f.). Dieser objektiven Sichtweise auf den Gegenstand des Angebotes wird auf der anderen Seite eine zweite, subjektive Sichtweise aus der Perspektive der „Interessen der Kinder am Sport“ (LSB NRW, 2004, S. 40f.) gegenübergestellt. Hier werden die verschiedenen, zum Teil auch empirisch verifizierten, „Bewegungs- und Sportinteressen“ in der Lebenswelt von Kindern ausdifferenziert. Diese verschiedenen „Interessen“ lauten: „Anleitung erfahren“, „zeigen, was ich kann“, „besser aussehen“, „einen fitten,

gesunden Körper haben“, „ausruhen/entspannen“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern“, „mit Freunden/Gleichgesinnten zusammen sein“, „Anerkennung bei Gleichgesinnten und Erwachsenen erwerben“, „Sportgeräte/Sportarten kennen lernen und ausprobieren“, „auspowern/austoben“, „Spaß haben“, „sich mit seinen sportlichen Vorbildern identifizieren“ und „Leistung bringen“. Beide Dimensionen in diesem Konzept, die der „Bewegung“ und der „Interessen“, werden anschließend als Perspektiven auf die traditionellen acht „Handlungsfelder“ der Kinder- und Jugendhilfe in den Sportvereinen und Sportverbände bezogen, die damit inhaltlich das Spektrum der außerunterrichtlichen Angebote für Bewegung, Spiel und Sport in der offenen Ganztagschule (BeSS in der OGS) bestimmen. Diese acht Handlungsfelder für die inhaltlichen BeSS-Angebote lauten: Bewegungsbildung, Gesundheitsbildung, Mitbestimmung – Mitwirkung, Kinder stark machen, Interkulturelles Lernen, Gleichberechtigte Teilhabe von Jungen und Mädchen, Sicherheitserziehung/Verkehrserziehung und Umweltbildung (vgl. LSB NRW, 2004, S. 49).

In diesem Ansatz für BeSS-Angebote kommen mehrere sportpädagogische Aspekte und verschiedene Elemente und Strömungen aus sportdidaktischen Ansätzen zum Tragen. So sind auch einige Parallelen zu den vormaligen sportpädagogischen Grundlagen des Schulsports, den „Neun Aufgaben des Schulsports“ und einige Ähnlichkeiten zu den nunmehr „sechs Sinnperspektiven“ als neue pädagogische Grundlage für den Schulsport zu erkennen.

In diesem BeSS-Konzept ist auch formal eine gewisse Kompatibilität zu dem „Doppelauftrag des Schulsports“ durch den doppelten Angang in der Strukturierung des BeSS-Angebotes („Bedeutungsdimensionen der Bewegung“, „Interessen der Kinder am Sport“) zu erkennen. Es sind aber auch deutliche Unterschiede vorhanden und dadurch gegeben, dass neben den pädagogischen „Sinn-Perspektiven“ für das *Bewegungshandeln von Kindern* vor allem explizit und teilweise mit empirischer Entsprechung dem gegenüber auch erweiterte „*Interessensperspektiven*“ der *Kinder am Bewegungshandeln* artikuliert werden. Hier wird das für die Kinder- und Jugendhilfe wichtige Handlungsfeld „Mitbestimmung – Mitwirkung“ deutlich.

Dennoch muss gesehen werden, dass damit nun zwei, sich vielleicht gegenseitig ergänzende Konzeptionen für die außerunterrichtlichen Angebote in der offenen Ganztagschule vorhanden sind: einmal die außerunterrichtlichen Angebote des Schulsports und der Lehrpersonen im Rahmen der staatlichen Lehrplanvorgaben, zum anderen das außerunterrichtliche BeSS-Angebot des LSB NRW und der Übungsleiter und anderen Personen im Rahmen der Handlungsfelder für eine Kinder- und Jugendhilfe.

Diese beiden Angebotsformen werden auch in einem aktuellen Schaubild deutlich. Beide Angebotsformen sind der Leitidee einer „Bewegungsfreudigen Schule“ verbunden, zählen aber nicht gemeinsam zum „Außerunterrichtlichen Schulsport“. Die außerschulische Trägerschaft des BeSS-Angebotes steht „neben“ diesem Angebot und ist damit auch anderen pädagogischen und didaktischen Zielen verpflichtet, die mit der Kinder- und Jugendhilfe verbunden sind. Auf der anderen Seite gehören Angebote des „außerschulischen Schulsports“ mit seinen Zielen durchaus auch zu

den sportlichen Angeboten im offenen Ganztage. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht noch einmal die beiden unterschiedlichen außerunterrichtlichen Angebotsformen, die des *Schulsports* und der *BeSS*.



Abb. 1. Bewegungsfreudige Schule NRW 2004 (Quelle: MSWKS, 2004).

### 3 Neue lokale Kooperationsformen zwischen Schule und Sportverein

Mit der Einführung der offenen Ganztage Schule und deren geplantem Ausbau für Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in den nächsten Jahren werden sich einige Veränderungen, aber auch Ergänzungen gegenüber den traditionellen Angebotsformen des Schulsports in NRW ergeben. Das machen die zwei hier skizzierten Angebotsformen deutlich. Eine Vielfalt an spezifischen außerunterrichtlichen Angeboten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen für die lokalen Schulen gerecht zu werden, ist sicherlich zu begrüßen. Auf der anderen Seite sollte dadurch nicht eine neue Unübersichtlichkeit für Lehrer und Erzieher, Übungsleiter und Trainer entstehen, nach welchen pädagogischen Grundlagen und Unterrichtskonzepten wer nun was in welcher Kinder- oder Jugendgruppe anbieten darf oder sollte. Insofern ist die Forderung in einem aktuellen „Positionspapier“ des MSWKS zum



„Schulsport beim Ausbau und bei der Qualitätsentwicklung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der offenen Ganztagschule in NRW“ zu begrüßen: „Es gilt, den Sportunterricht, die Angebote des außerunterrichtlichen Schulsports und die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote außerschulischer Träger in einem gemeinsam zu entwickelnden pädagogischen Konzept („Bewegungs- und Sportkonzept“) zusammenzuführen“ (MSWKS, 2004, S. 5).

Solche neuen, gemeinsamen Leitlinien und Rahmenkonzepte machen Sinn. Allerdings muss dabei auf zentraler Ebene von Anfang an berücksichtigt werden, dass hier nur ein möglichst weit gesteckter Handlungsrahmen für vielfältige dezentrale Entwicklungen der außerunterrichtlichen Angebote in Betracht kommen kann. Zielsetzung muss es dabei sein, aus der traditionellen „Zwei-Säulenlandschaft“ des Sports (Schulsport und Vereinssport) ein kommunales Netzwerk „vor Ort“, auch unter Einbeziehung neuer Partner in diesem Handlungsfeld, schrittweise zu entwickeln, zu etablieren und zu fördern. Denn der fortschreitende De-Zentralisierungsprozess erfasst in den letzten Jahren nicht nur die Schulpolitik, sondern im hohen Maße auch die gesamte Sportpolitik im Lande NRW, angefangen bei der Qualifizierung von Mitarbeitern der Sportvereine und Sportverbände bis zu den juristischen Veränderungen in der Subventionierung des organisierten Sports, z.B. bei der Zuweisung und Verausgabung der „kommunalen Sportpauschale“.

Es sind also schon mehrere De-Zentralisierungsprozesse für Schule und Sport zu erkennen, die – teilweise unabhängig von einander – den Rahmen und die Gestaltung der Angebote in der lokalen Ganztagschule betreffen. Insofern ist es nicht nur sinnvoll, ein gemeinsames pädagogisches Konzept in der Zukunft zu entwickeln, sondern auch ein gemeinsame Struktur für ein kommunales Netzwerk zu planen, das für den weiteren Ausbau und die nachhaltige Förderung vielfältiger Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote für alle Kinder und Jugendlichen in und an ihren Schulen hilfreich und nützlich ist (vgl. Kohl, in diesem Band).

Ein solches kommunales Netzwerk muss sowohl die verschiedenen „internen“ Schulangebote berücksichtigen (Bewegungs- und Sportkonzept), die in das umfassendere schulische „Ganztagskonzept“ als Teil des „Schulprogramms“ eingestellt sind. Daneben müssen aber auch die verschiedenen „externen“ Entwicklungsbereiche, die als Einflussgrößen für die einzelne Schule „Knotenpunkte“ in einem lokalen Netzwerk bilden, berücksichtigt werden. Das ist einmal die kommunale Schul- und Jugendhilfe, zum anderen die komplette Sportentwicklung in einer Kommune unter Einbeziehung der entsprechenden Gremien des Stadt- bzw. Gemeinderates, entsprechender Ämter der Kommunalverwaltung und der lokalen Stadtsportbünde bzw. Gemeindesportverbände, die zusammen maßgeblich die Sportentwicklung für Schule und Verein in einer Kommune bestimmen (vgl. Abb. 1 im Beitrag Kohl, in diesem Band). In einem solchen Netzwerk-Modell sind die „zwei Säulen“ des Kinder- und Jugendsports miteinander verbunden. Sie bieten aber auch Platz für eine „neue Lernkultur zur besseren Förderung der Schüler und Schülerinnen“ (Erlass MSJK). Denn erstmals werden damit in Deutschland die organisatorisch-strukturellen Voraussetzungen geschaffen, die es unseren Kindern und Jugendlichen ermöglichen,

mit einer täglichen Bewegungszeit ihren aktiven Lebensstil zu fördern. Die Entwicklung eines aktiven Lebensstils mit seinen entsprechenden Eß- und Verhaltensweisen in der Freizeit ist eine dringende Forderung unserer Tage (vgl. Naul, 2004). Denn „Übergewicht“ bei gleichzeitig fortschreitender „Bewegungsarmut“ stellen heute die beiden zentralen Herausforderungen für eine gesunde Entwicklung von immer mehr Kindern und Jugendlichen dar, wie neue EU-Forschungsergebnisse zeigen, auch in Deutschland (vgl. Brettschneider & Naul, 2005). Deshalb ist ein entscheidender Qualitätsanspruch für Bewegung, Spiel- und Sport im Ganzttag, die verschiedenen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote einer Schule im Verbund mit außerschulischen Trägern so zu gestalten und in den Rhythmus des wöchentlichen Stundenplans einzupassen, dass eine tägliche Bewegungszeit im Rahmen eines abwechslungsreichen Wochenverbunds möglich wird. Damit würde nicht nur ein aktiver Lebensstil bei Kindern und Jugendlichen gefördert als „Antwort“ auf das drohende Gesundheitsproblem (Übergewicht und Bewegungsarmut), sondern vor allem das in der Zukunft als „Bildung“ verwirklicht, was in der Bildungsreformphase der 1970er Jahre andere Sportpädagogen bewogen hat, neben dem Sportunterricht „außerunterrichtliche Lerngelegenheiten“ zu etablieren.

## Literatur

- Brettschneider, W.D. & Naul, R. (2005). *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Final Report*. Brüssel: EU.
- LSB NRW (2003a). *Sport in der Ganztagsbetreuung – Sachstand und Handlungsschritte*. Duisburg: LSB.
- LSB NRW (2003b). *Sport im Ganzttag 2 – Arbeitshilfen für die Umsetzung*. Duisburg: LSB.
- LSB NRW (2004). *Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag – a ber sicher!* Duisburg: LSB.
- MSKJ (2003). Runderlass Offene Ganztagschule im Primarbereich. In *Amtsblatt NRW*, 45.
- MSKJ, MSWKS & LSB NRW (2003). *Rahmenvereinbarung zwischen dem LandesSportBund, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport*. Düsseldorf: MSJK.
- MSWKS (2004). *Positionspapier „Schulsport beim Ausbau und bei der Qualitätsentwicklung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der offenen Ganztagschule in NRW“*. Düsseldorf: MSWKS.
- Naul, R. (2003). Offene Ganztagschule: Chancen und Risiken für den Sport. In LSB NRW, WFLV & WGI (Hrsg.), *Bewegung, Spiel, Sport und Ganztagsbetreuung in Schulen* (S. 9-25). Duisburg: WFLV.
- Naul, R. (2004a). Die Entwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen: Fachdidaktische Ansätze und Lehrpläne. In R. Naul, C. Völz & R. te Uhle (Hrsg.), *Deutsch-Niederländisches Schulsportsymposium* (S. 1-21). Velen: EAdS.
- Naul, R. (2004b). Sind unsere Kinder und Jugendlichen körperlich „zu dick“ und moralisch „zu dünn“? In DSB (Hrsg.), *DSB Jahresmagazin 2004/2005* (S. 76-77). Frankfurt/Main: DSB.
- Naul, R. & Großbröhmer, R. (1996). *40 Jahre Schulsport in NRW. Lehrplanentheorie und Unterrichtspraxis*. Düsseldorf: Concept.

## **Sport im Ganzttag – ein neuer Baustein der Kooperation Schule-Sportverein**

### **1 Bestand und Motive der Zusammenarbeit**

Die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen ist ein (gutes) altes Thema der Sportentwicklung im Kinder- und Jugendsport. Ohne viel Aufgeregtheit haben sich hier auf freiwilliger Basis immer schon die zusammen getan, denen irgendwo klar war, dass es dieselben Kinder und Jugendlichen im selben Ort sind, für die durch die Zusammenarbeit der beiden Säulen des Kinder- und Jugendsports – staatlich verantworteter Schulsport und gemeinnütziger Sport der Vereine – e in Mehrwert entsteht. Es entstehen neue Sportangebote; die Chance, dauerhafte sportbezogene Einstellungen zu entwickeln, steigt; die Möglichkeit, über Kooperationen Kinder und Jugendlichen für den Sportverein zu gewinnen und sie an ihn zu binden, ist gegeben. Ein Kreis an kooperationswilligen und -interessierten Schulen und Sportvereinen war und ist auch in Nordrhein-Westfalen vorhanden. Er ist relativ stabil, wenn man – alle Sportarten berücksichtigend – z.B. auf das Landessportfest der Schulen, das Landesprogramm „Talentsichtung/Talentförderung“ oder auf die Zahlen der Freiwilligen Schulsportgemeinschaften schaut, um nur drei der großen Kooperationsfelder zu nennen. Pädagogische Basis der bisherigen Kooperationen im Sport sind die Rahmenvorgaben und Lehrpläne für den Schulsport. Die Kooperationsplattform ist in der Regel der „außerunterrichtliche Schulsport“.

Die Ergebnisse einer Untersuchung (Bujala, 1996) zeigen, was Schulen und Sportvereine bisher in Kooperationen suchen. Bei den Schulen besonders stark ausgeprägt ist der Wunsch nach Breitensportlichen Angeboten und das Ziel, das Schulprofil mit attraktiven Sportarten interessanter zu gestalten. Schwach ausgeprägt ist der Wunsch nach Gesundheitssportlichen Kooperationsangeboten. Diese sind mit 11,1% der Nennungen deutlich schwächer als Leistungssportliche Kooperationsangebote bzw. das Motiv, die Wettkampfvorbereitung von Schulmannschaften über Kooperationen zu verbessern. Die Einbindung sportartspezifisch ausgebildeter Übungsleiter/innen liegt bei den Schulen mit über 17% als Motiv für Kooperationen mehr als doppelt so hoch, wie das erstaunlich schwach ausgeprägte Interesse der Sportvereine, Sportlehrer/innen für die Mitarbeit im Verein zu gewinnen. Kinder und Jugendliche zu lebenslangem Sporttreiben zu motivieren ist von Seiten der Schulen eines der deutlichen Hauptmotive, die Kooperation mit Sportvereinen zu suchen – die damit als wichtiges Unterstützungselement zur Erreichung dieses pädagogischen Kernziels von Schulsport angesehen wird. Die Hauptmotive von Sportvereinen Kooperationen zu beginnen, sind im Spitzenbereich noch häufiger genannt als die Hauptgründe der Schulen, d.h. hier ist die Motivationslage noch einheitlicher.

Spitzenreiter ist die Talentsichtung verbunden mit der stark ausgeprägten Talentförderung sowie dem ebenfalls nach wie vor herausragend wichtigen Motiv der Mitgliedergewinnung. Für die Sportvereine ist es insgesamt wichtig, über die Kooperation mit Schulen zusätzliche Ressourcen an Zeit, Raum und Finanzmitteln zu erschließen. Weitestgehend ungenutzt bleibt die Kooperation von Sportvereinen mit Schulen als strategisches Instrument einer Abteilungsgründung im Kinder- und Jugendsport. Insgesamt zeigt sich damit in Kooperationen Schule-Sportverein eine eher traditionelle fachsportliche, wettkampff- und leistungsorientierte Ausrichtung. Diese von den Schulen wie von den Sportvereinen gewünschte Ausrichtung darf man nicht gering schätzen. Sie muss auch in künftigen Sportentwicklungsansätzen berücksichtigt werden.

## **2 Der Offene Ganzttag als Herausforderung für die Entwicklung des gemeinnützigen Kinder- und Jugendsports**

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsangeboten an Schulen ist ein Politikschwerpunkt der Landesregierung NRW. Die Planzahlen sind gewaltig. Zielsetzung der Landesregierung ist es, im Jahr 2007 25% aller Grundschüler und Grundschülerinnen (ca. 200.000 Kinder) an 75% aller Grundschulen (ca. 2.600) in Nordrhein-Westfalen einen Platz in der Offenen Ganztagsgrundschule anbieten zu können. Daneben gibt es für die Schulen der Sekundarstufe I das Programm 13 Plus und die im Landesjugendplan eingeführte Förderposition II.2 „Zusammenwirken von Jugendarbeit und Schule“. Schließlich werden auch die Planungen zum Abitur nach 12 Jahren die Verbreitung von Ganztagsschulformen weiter intensivieren.

Hieraus ergeben sich grundlegende Herausforderungen für den gemeinnützigen Kinder- und Jugendsport:

- Durch die längere Bindung der Kinder am Nachmittag in der Offenen Ganztagschule sowie durch den geplanten Ausbau von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten in der Schule werden diese Kinder voraussichtlich weniger motiviert sein, die Angebote der Sportvereine zu nutzen.
- Der Ausbau von Sportangeboten im Rahmen der Offenen Ganztagschule zieht zusätzliche Belegungszeiten von Sportstätten nach sich.
- Zur Durchführung von Sportangeboten im Ganzttag wird zusätzliches Personal benötigt. Dieses wird voraussichtlich aus den Reihen der qualifizierten Übungsleiter/innen des organisierten Sports durch die unterschiedlichen Träger von Ganztagsangeboten rekrutiert. Unter Umständen gehen diese dann dem Verein verloren.
- Es entsteht ein Szenario, dass sich neben den beiden zentralen Säulen der bestehenden Struktur des Kinder- und Jugendsports in Nordrhein-Westfalen – dem Schulsport und dem Vereinssport –zunehmend eine dritte Säule „Sport im Ganzttag“ entwickeln kann.

Nach dieser Analyse gibt es für den gemeinnützigen Sport kaum eine Alternative zur Kooperation mit den offenen Ganztagschulen. Die Aufgabe, die hier vor der Sportorganisation liegt, erfordert Kraft und Anstrengung. Die Angebote in Kooperation mit Offenen Ganztagschulen sind zusätzliche und –bezogen auf Traditionen im Kinder- und Jugendsport – z. T. auch neue Angebote. Hier geht es in der Regel um „Sport für alle“, nämlich für alle Kinder und Jugendlichen, die von ihren Eltern in einem Betreuungsangebot angemeldet wurden. Aber es wird auch Schulen geben, die sich hier Profilierungen wünschen, und dies in der Bandbreite von wettkampfund leistungsorientierten Angeboten bis zu Förderangeboten für Kinder mit motorischen Defiziten. In jedem Fall ergibt sich die Situation, dass die Sportorganisationen erstmals viel mehr Kinder erreichen können. Hierin liegt eine große Chance, mehr Kinder zu einem lebenslangen Sporttreiben zu motivieren.

### **3 Pädagogische Grundlegung für Bewegung, Spiel und Sport im Ganztag zwischen Schulsport und Kinder- und Jugendhilfegesetz**

Die vom Erlass zur OGS geforderte Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in der Offenen Ganztagschule ist nicht in einem staatlichen Ganztagschulmodell umsetzbar, sondern nur in einem kooperativen Modell, an dem sich Schulen und die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe „auf gleicher Augenhöhe“ beteiligen. Die Kinder- und Jugendarbeit des gemeinnützigen Sports findet Anerkennung nach dem KJHG. Die Angebote, die vor Ort unterbreitet werden, müssen daher auch den Prinzipien und Zielen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes entsprechen. Die Strukturvorgaben des Ministeriums für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport zu Bewegung, Spiel und Sport in der Schule weisen den BeSS-Angeboten außerschulischer Träger eine Position außerhalb des Schulsports (Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport) zu.

Die Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote der gemeinnützigen Sportorganisationen sind damit kein Bestandteil des staatlich verantworteten Schulsports. Dadurch können im Grundsatz Angebote entwickelt werden, die nicht strikt an der Systematik des Schulsports orientiert sein müssen. Hier leitet sich die Möglichkeit ab, das Verständnis des Kinder- und Jugendsports der Sportorganisationen auf „gleicher Augenhöhe“ in die Offene Ganztagschule einbringen zu können.

Trotzdem ist es für die Kooperationspartner aus dem Sport wichtig, sich mit dem schulischen Gesamtkonzept zu Bewegung, Spiel und Sport an der einzelnen Schule konstruktiv zu beschäftigen und positive Beziehungen zu den im Schulsport handelnden Personen und Gremien aufzubauen (Fachkonferenz Sport, Lehrerkonferenz, Schulleitung, Schulkonferenz). Basis sind die schulinternen Lehrpläne für den Sportunterricht, die Planungen für den außerunterrichtlichen Schulsport und die weitergehenden Planungen zu BeSS in der Schule, die in das Schulprogramm aufgenommen werden. Konkrete Bezugsgröße ist i. d. R. dann natürlich das Programm für den Offenen Ganztag. Zu berücksichtigen ist aber auch die überschulische Bezugsebene der kommunalen Schul-, Jugendhilfe und Sportentwicklung (vgl. Abb. 1).

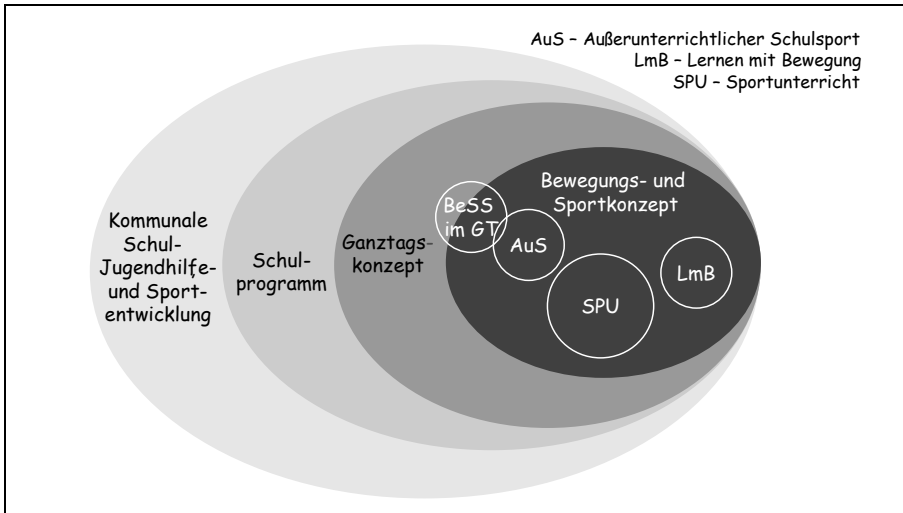


Abb. 1. Konzeptionelle Bezüge von Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage.

Die oben skizzierten komplexen Bezüge ziehen die Konsequenz nach sich, dass das pädagogische Fundament für Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage schulische, schulsportliche und an Maßstäben der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit orientierte Vorstellungen von Bildung und Erziehung im und durch Sport integrieren muss. In der Praxis muss die Kommunikation zwischen der Schule und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sportvereine zu übergeordneten pädagogischen Zielen, z.B. auf der Ebene von Schulprogrammen, gelingen. Genauso wichtig, wie sich über diese pädagogischen Ziele verständigen zu können, ist es dann, „handwerklich“ in der Lage zu sein, Bewegung, Spiel und Sport so zu arrangieren, dass durch sie übergeordnete pädagogische Ziele angesteuert werden. LandesSportBund/Sportjugend NRW haben hierzu einen Ansatz entwickelt, der sich an acht pädagogischen Handlungsfeldern orientiert. Diese Handlungsfelder werden in der aktuell entwickelten Arbeitshilfe „Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage – aber sicher!“ und der Fortbildungskonzeption für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sportorganisation im schulischen Ganztage exemplarisch bis hin zu Konsequenzen für die didaktisch-methodische Ausgestaltung einzelner Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote entfaltet. Damit ist die Grundlage für die pädagogische Qualitätsentwicklung bei den Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten des gemeinnützigen Sports an Offenen Ganztage Schulen formuliert.

#### 4 Acht Handlungsfelder für Bewegung, Spiel und Sport im Ganztage

Die nachfolgend aufgeführten pädagogischen Handlungsfelder sind nicht alle gleich bedeutsam und in ihrer Gesamtheit auch nicht an jeder Schule gefordert. Auswahl-

entscheidungen ergeben sich durch die konkreten Programme und pädagogischen Leitziele der einzelnen Schule. Aus Sicht der Kinder- und Jugendarbeit des gemeinnützigen Sports stellen die pädagogischen Handlungsfelder „Bewegungsbildung“, „Gesundheitsbildung“ und „Mitwirkung und Mitbestimmung“ das notwendige Fundament dar.

#### *Bewegungsbildung*

Bewegung, Spiel und Sport mit Freude ausgeführt, wenn ein eigener Sinn zugeschrieben werden kann, veranlassen Menschen, sich ihr Leben lang zu bewegen.

#### *Gesundheitsbildung*

Seinen Körper erfahren und spüren, die Wirkung von Anstrengung und Entspannung zu spüren, vermittelt, dass Bewegung gut tut, das Wohlbefinden und auch das Leistungsvermögen steigert. Wird dies bewusst reflektiert, kann Bewegung, Spiel und Sport zur Gesundheitsförderung beitragen.

#### *Mitwirkung und Mitbestimmung*

Gemeinsame Bewegungsideen entwickeln, diese im Team umsetzen, Rückschläge erleben und weiter das Ziel verfolgen, gemeinsam etwas bewirken, dazu muss man seine Meinung vertreten, für sich und die Gruppe Verantwortung übernehmen.

#### *Kinder stark machen*

Seinen Körper zu kennen und zu akzeptieren, ein durch Sport entwickeltes gesundes Selbstbewusstsein sind wichtige Grundlagen, sich in einer Welt, in der jeder seinen Weg selbst finden muss (Individualisierung), zurechtzufinden.

#### *Interkulturelles Lernen*

Spiele aus aller Welt, bekannte Spiele mit unterschiedlichen Regeln werden im Sport gespielt und können helfen, auch ohne Sprache aufeinander zuzugehen, über kulturelle Grenzen hinweg miteinander zu spielen und den „Fremden“ ein bisschen besser verstehen zu lernen.

#### *Gleichberechtigte Teilhabe von Jungen und Mädchen*

Es geht um Jungen und Mädchen und die Verhältnisse zwischen ihnen. Die biologischen Geschlechterdifferenzen werden nicht als Legitimation für soziale Unterschiedlichkeiten in Bewegung, Spiel und Sport akzeptiert. Mädchen und Jungen müssen Räume und Angebote orientiert an ihren Interessen finden können.

#### *Sicherheitserziehung/Verkehrserziehung*

Vielfältige Bewegungserfahrungen sind Grundlage für einen sicheren Umgang mit Sicherheitsrisiken in Alltag und Verkehr.

#### *Umweltbildung*

Bewegung in der Natur und Outdoor-Sport entwickeln Verständnis für die natürliche Umgebung. Nur wenn Natur und Umwelt erfahren und positiv bewertet werden, besteht die Chance, dass Heranwachsende komplexe Naturvorgänge verstehen und sich mit ihren negativen und bedrohten Seiten auseinandersetzen wollen.

## 5 Schluss

Die Kooperation von Sportvereinen mit Schulen im Offenen Ganzttag setzt in vielerlei Hinsicht neue Maßstäbe. Sie ergänzt, ersetzt aber nicht den gewachsenen Bestand an Kooperationsformen. War die Kooperation bisher im Wesentlichen dadurch geprägt, dass der Verein als „Sportanbieter“ im außerunterrichtlichen Schulsport Partner der Schule unter der pädagogischen Zielsetzung einer „Erziehung zum Sport“ oder einer „Bewegungsbildung“ war, erweitern sich die pädagogischen Anforderungen bei der Zusammenarbeit im Ganzttag. Wesentliche Voraussetzungen der Gruppen ändern sich. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des gemeinnützigen Sports in Nordrhein-Westfalen arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in den Sportvereinen und im außerunterrichtlichen Schulsport in der Regel mit relativ homogenen Gruppen, was das Alter, sportbezogene Interessen und Einstellungen, das Geschlecht und z.T. auch die motorischen und körperlichen Voraussetzungen betrifft. Zwei weitere zentrale Faktoren, die eine Vielzahl dieser Gruppen charakterisieren, sind die Freiwilligkeit und das hohe kontinuierliche Interesse an „der Sache“ – häufig einer Fachsportart. Auch die zu berücksichtigenden Bezüge und Bezugspersonen in der Schule verschieben sich. Es sind in der Regel nicht mehr die Fachkonferenz Sport bzw. die Sport unterrichtenden Lehrkräfte, die im Mittelpunkt dieser Kooperation stehen, und auch der am Einsatz öffentlicher Mittel gemessene „Wert“ der neuen Kooperationsform gegenüber den alten verschiebt Gewichte. In dieser Situation müssen sich alle Beteiligten orientieren und positionieren. Der gemeinnützige Sport hat erste Richtungsentscheidungen getroffen. Hierzu gehört auch, dass die Kooperation bei Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag kein Einstieg in die Auflösung des obligatorischen Sportunterrichts und des außerunterrichtlichen Schulsports sein darf! Eine weitere Konsequenz, die sich aus den bisherigen Erfahrungen schon ableiten lässt, ist die Notwendigkeit, neben dem Denken und Handeln in systemischen Säulen mit hoher Priorität das Denken und Handeln in den hier entstehenden pädagogischen Netzwerken zu intensivieren.

## Literatur

- Bujala, S. (1996). *Formen und Funktionen von Kooperationsmaßnahmen innerhalb des Landesprogramms Schule/Sportverein in Baden-Württemberg*. Unveröff. Magisterarbeit, Universität Heidelberg.
- LSB NRW (1998). *Orientierungsrahmen „Schulsport“*. Duisburg: LSB.
- LSB NRW (2003). *Sport im Ganzttag 2 - Arbeitshilfen für die Umsetzung*. Duisburg: LSB.
- LSB NRW (2004). *Bewegung, Spiel und Sport im Ganzttag – aber sicher!* Duisburg: LSB.



JÜRGEN FUNKE-WIENEKE & MARKUS STOBRAWA

## Qualität entsteht in der Schule – oder gar nicht

Fehlende Qualität zu behaupten, Qualitätsverbesserungen zu fordern, und schnelle Lösungen zu präsentieren, ist in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation gängige Übung. In diesem Beitrag wird dies durchbrochen und versucht, für den Bewegungs- und Sportunterricht ein umfassendes Modell der Qualitätsentwicklung vorzuschlagen, das keine schnelle, sondern langsam sich einstellende tiefgreifende Wirkungen erwarten lässt. Dazu ist es notwendig, die grundlegenden systemischen Probleme der Schule zu erkennen, eine Lösung dieser Probleme auf der Ebene der praktisch Handelnden zu skizzieren und die Evaluierung der Lösungsversuche zu beschreiben.

### 1 Qualität und Schule: das Problem

Die Qualität des Schulsports ist nicht nur von Schule zu Schule, sondern sogar innerhalb der einzelnen Schule äußerst unterschiedlich ausgeprägt. Qualität entsteht heute im Wirkungskreis des einzelnen Lehrers – oder gar nicht. Dies ist so, weil die Lehrerbildung bis hin zur Lehrerfort- und -weiterbildung individualistisch orientiert ist. Das Arbeiten in der Gruppe, die Entwicklung eines Teams, Arbeitsteilung, die Gestaltung und Entwicklung von Unterrichtsprogrammen u.a. werden nicht oder nur am Rand thematisiert. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte die Inhalte, Methoden und Ziele ihres Sportunterrichts praktisch allein bestimmen und außerhalb systematischer Beratung, Weiterbildung und Kontrolle arbeiten müssen. Dieser Individualismus ist einerseits für Lehrkräfte oft belastend und andererseits der Qualität des gesamten Lehrangebots abträglich.

Die Entwicklung des Schulsports wird derzeit vor allem aus zwei Perspektiven betrachtet und diskutiert:

- Es wird die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft untersucht oder darüber auf Basis kasuistischer Erfahrungen aus dem Unterricht gemutmaßt. Der Zustand wird für beklagenswert gehalten und es werden Programme vorgeschlagen (vornehmlich auf Basis trainingswissenschaftlicher Konzepte), die den Zustand beheben sollen.
- Es werden Rahmenpläne verändert oder neu entwickelt. Damit wird definiert, was als insgesamt von der Schulaufsicht legitimierte Rahmenbedingungen, globale Zielorientierung und Vermittlungshandlung gelten kann.

Adressat ist in beiden Fällen letztlich die einzelne Lehrkraft, die – beeindruckt von den Meldungen über die Defizite der Schüler – prüfen kann, ob sie mit ihrem Unterricht und ihrem Anteil an außerunterrichtlichen Aktivitäten im Spektrum des Legitimen liegt. Anleitung und Hilfe zur Verbesserung der Lernergebnisse werden nicht bereitgestellt oder bleiben unverbindliche Angebote an einzelne Lehrkräfte. Die Qualität des Schulsports soll auf individualistischer Basis entstehen, getragen von einem Hintergrund höchster Verallgemeinerung. So entsteht Qualität nur im Wirkungskreis des einzelnen Lehrers oder gar nicht. Ihr Maß ist nicht die Qualität der Lehre, sondern die Leistungsfähigkeit der Schüler.

## 2 Qualität und Schule: Die Qualität der Lehre im Team entwickeln und sichern

Wir sehen dagegen zwei Orientierungen, die dazu führen, dass Qualität zum systematischen Merkmal einer Schule wird:

Der Individualismus soll nicht beseitigt werden – dann wären wir bei einem zentralistischen Verwaltungswesen, wie es dies unter autoritären Vorzeichen auch bei uns gegeben hat. Vielmehr soll der Individualismus eingebracht werden in eine teamorientierte Entwicklungsarbeit, die an der einzelnen Schule stattfindet und dort zu der spezifischen Qualität, die der Leistungsfähigkeit des Schulteams entspricht, beiträgt. Ebenso gilt es den Maßstab der Leistungsfähigkeit zu verschieben. Zwar besteht das Ziel in der ehrgeizig anzustrebenden hohen Leistung, den soliden und tiefen Kenntnissen und sozial besonders erwünschten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, im Zentrum steht aber vor allem die Lehrleistung des Teams, das sich diese Ziele setzt und sich selbstkritisch prüft, ob es adäquat handelt, um diese Ziele zu erreichen. Die Herausforderung, der sich Schulen stellen müssen, liegt

1. in der Entwicklung von Team- und Arbeitsstrukturen, die den Vorteil der Gruppe nutzen und die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte effektiv einsetzen und
2. in der Entwicklung gemeinsamer Ziele, Inhalte und Lehrverfahren, die im höchstmöglichen Maß sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler vergleichbare Lernchancen bekommen.

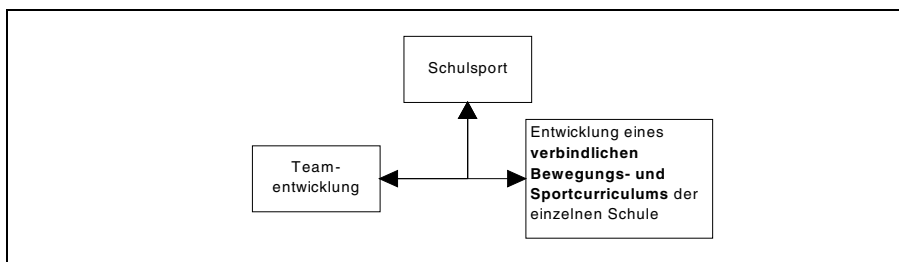


Abb. 1. Schulsport als gemeinsame Leistung des Fachkollegiums.

Die Entwicklung eines verbindlichen Bewegungs- und Sportcurriculums besteht aus der gemeinsamen Entwicklung von evaluierbaren Lernzielen, die als Bildungsstandards ausgewiesen werden. Zum schulinternen Bewegungs- und Sportcurriculum gehört aber ebenfalls ein hoher Standard an Vermittlungsleistung, der die Lernleistung vor allem als Symptom der Lehrleistung deutet. Insofern ist unserem Entwicklungsmodell eine Leistungsphilosophie zugrunde gelegt, die den Prozess des Lehrens (und Lernens) für das Produkt des Lernens verantwortlich macht. So soll das Lehren verbessert werden, damit das Lernen erfolgreich möglich ist.

Im nun folgenden Teil werden wir vor allem auf die Entwicklung eines verbindlichen Bewegungs- und Sportcurriculums der einzelnen Schule eingehen. Die Teamentwicklung ist mitgedacht. Sie kann naturwüchsig entstehen, wenn eine Gruppe aus einer geteilten Idee oder einer Notlage gemeinsamen Handlungsbedarf ableitet. Besser aber ist die angeleitete und informierte gemeinsame Entwicklung eines Teams, weil so Gruppenstrukturen transparent, bewusst und daher gestaltbar werden.

### **3 Das Modell: Vier Schritte zur Qualität**

Wir unterscheiden in unserem Modell vier Stufen der Qualitätsentwicklung: Orientierungsprozesse, Meinungsbildungs- und Planungsprozesse, Unterrichtsprozesse (konkretes sportpädagogisches Handeln) und Evaluationsprozesse. Diese Stufen müssen aufeinander folgen, damit Qualität systematisch entwickelt und gesichert werden kann.

Die vier Entwicklungsstufen des Qualitätsmodells gehen von dem Wissen der Sportlehrkräfte aus, beziehen es auf die jeweiligen Bedingungen der Einzelschule, konkretisieren es in Handlungsplänen und prüfen den Erfolg der Maßnahme:

- Die *Orientierungsprozesse* betreffen die Aktivierung oder Erarbeitung von Orientierungswissen, das allen Teammitgliedern zur Verfügung steht. Es besteht aus wissenschaftlich begründeten Lernzielen, Inhalten und Lehrverfahren, die in Bildungsstandards überführt werden. Diese werden in Form von Bewegungskompetenzen ausgewiesen, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Zu den Bildungsstandards gehören auch wissenschaftlich begründete didaktische Standards, die den Prozess der Kompetenzentwicklung betreffen und die Vermittlungsleistung der Lehrkräfte beschreiben.
- *Meinungsbildungs- und Planungsprozesse* betreffen die Interpretation des Orientierungswissens vor dem Hintergrund der konkreten schulischen Gegebenheit und des persönlichen Qualifikationsprofils der beteiligten Lehrkräfte. Sie führen zum Curriculum der Schule. Das Curriculum besteht nicht wie die heutigen staatlichen Lehrpläne aus der allgemeinen Beschreibung von Inhalten und Verfahren, sondern aus Stundenblättern, die einzelne Sportstunde beschreiben und in einen Jahrgangsplan einordnen. Ebenso beschreibt das Curriculum die außerunterrichtlichen Aktivitäten. So kann jede Sportlehrkraft sicher die Bildungsstandards erreichen.

- *Konkretes bewegungs- und sportpädagogisches Handeln* folgt dem Curriculum der Schule und verwirklicht es, so wie es die Umstände ermöglichen. Werden die Bildungsstandards nicht erreicht, muss die verantwortliche Lehrkraft darüber Rechenschaft ablegen und besondere Hilfen anfordern.
- Das *evaluative Handeln* betrifft die Prüfung der konkreten Handlungen im Hinblick auf das Curriculum und die Bildungsstandards. Mit der Evaluation beginnt der Durchgang durch das Orientierungswissen und dem, was daraus folgt, neu.

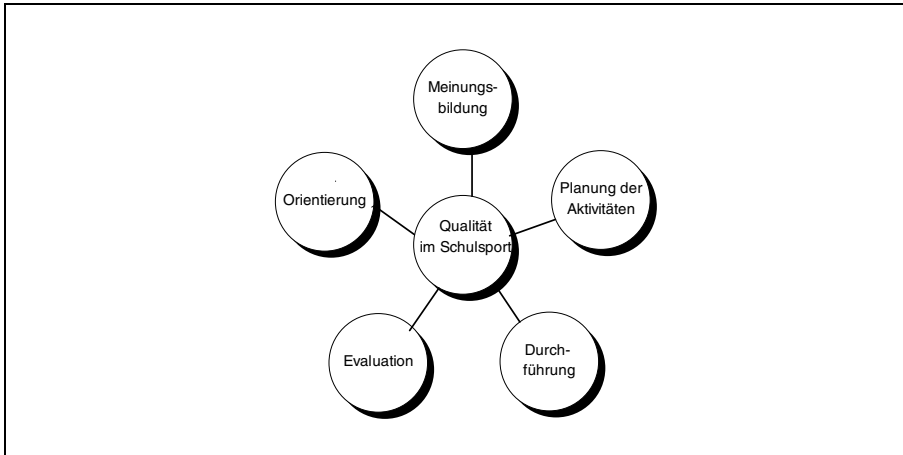


Abb. 2. Die Teile des Modells.

#### 4 Orientierung, Meinungsbildung zu Bildungsstandards und das Curriculum der Schule

Kolleginnen und Kollegen, die ein gemeinsames Curriculum erarbeiten und den Erfolg, die Wirkung ihres Unterrichts prüfen wollen, müssen sich zunächst einen Überblick darüber verschaffen, was für die entsprechende Altersstufe erreichbar, sinnvoll und legitim ist. Wir halten dafür den Rahmenplan Sport – so die Hamburger Bezeichnung – für einen grundlegenden Ausgangspunkt. Hinzu kommt das Orientierungswissen der Lehrkräfte, das aus dem im Studium und Weiterbildung, Lehrererfahrung und kollegialen Dialog akkumulierten Wissen und Können besteht und das Wünschenswerte gleichzeitig mit dem Möglichen verbindet. Der besondere Ehrgeiz der Schule, sich mit Hilfe oder durch Bewegung und Sport zu profilieren, kann eine weitere Orientierung für die Meinungsbildung und Planung eines Curriculums geben.

Der „Rahmenplan Sport“ im „Bildungsplan Grundschule“ in Hamburg geht davon aus, dass die Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht „möglichst viele grundlegende Erfahrungen sammeln „und ein Körper- und Bewegungsgefühl erwerben“

(S. 19). Dies soll in sechs Bewegungsfeldern geschehen: Körper, Spiel, Geräte, Musik, Wasser, Gelände (S. 19-21). Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Kinder in diesen Feldern erreichen, wird in bestimmtem Umfang der „Lehr- oder Fachkonferenz“ zur Entscheidung überlassen, indem es heißt: „Das Niveau der bewegungsfeldspezifischen Anforderungen ist von einer durch die Fachkonferenz oder Lehrerkonferenz festgelegten Schwerpunktsetzung und der damit verbundenen unterschiedlichen Unterrichtsdauer abhängig“ (S. 19). Damit wird der Anspruch unseres Modells bestätigt. Es muss und wird einen förmlichen Einfluss der einzelnen Schule auf die Qualität geben, wenn Qualität als hoher Standard definiert ist, den die Schüler in den Bereichen Motorik, Kenntnisse und Verhalten erreichen. Bewegungsstandards werden vom Hamburger Rahmenplan als „bewegungsfeldspezifische Anforderungsprofile am Ende der Klasse 4“ benannt und geben weitere Orientierung für die Erstellung eines Bewegungs- und Sportcurriculums. Damit sind die Ausgangsbedingungen für die „Meinungsbildungsprozesse“ von Seiten der Rahmenvorgaben umrissen. Diese Vorgaben muss die Schule erfüllen, wobei sie noch Schwerpunkte setzen kann. Hinzu kommen muss nun das spezifische, in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen erworbene (und praktisch erprobte) Orientierungswissen, über das die Lehrkräfte verfügen: Sie wissen z.B., dass

- die Ausdauerfähigkeit des Kindes im aeroben Bereich beachtlich ist und auch eine gute Trainierbarkeit besteht. Sie werden daher den Standard höher setzen als in den Rahmenvorgaben erwartet und werden Laufzeiten von 15 Minuten oder eine Streckenlänge von 2500-3000 Metern ins Auge fassen;
- der relative Leistungszuwachs im Bereich der koordinativen Fähigkeiten gerade zwischen 9 und 11 Jahren besonders groß ist. Sie werden deshalb bezüglich der Ballkontrolle, Rhythmisierungs- und Kopplungsfähigkeit einen größeren Ehrgeiz entwickeln;
- viele Fertigkeiten wegen des guten Koordinationsniveaus, der gesteigerten Aufgabentreue und -einsicht von den Kindern im Alter von 9-11 Jahren erworben werden können und werden deshalb die Liste der „Kunststücke“ an den Geräten spezifizieren, genauso wie sie dies in anderen Bereichen tun.

Solche Überlegungen, die den fachlichen „Ehrgeiz“ betreffen, den die Lehrkräfte bezüglich der Bewegungsentwicklung pflegen, werden ergänzt durch den Wunsch zur Profilbildung der Schule im sportlichen und ästhetischen Bereich. In Kombination von beiden werden die Eckpunkte und Daten eines schulischen Lernziel- und Aktivitätenplanes als Standards beschrieben sein, für die es nun nach den geeigneten Curricula zu suchen gilt. Diese Curricula orientieren sich an den Standards für die jeweilige Jahrgangsstufe, haben aber nicht nur diese, sondern die Entwicklungsziele der Schulzeit insgesamt mit im Auge.

Die Curricula entstehen als Summe von „Stundenblättern“, die die Lehrkräfte, beginnend mit einem ersten Jahrgang fortlaufend erstellen. Im ersten Jahrgang wird konzentriert mit Blick auf die Schulabschlu sstandards am Ende der Klasse 4 nur

an den Stundenblättern des 1. Jahrgangs gearbeitet. Für diese Stundenblätter, die als nachträgliche mit erfahrungsbezogenen Verbesserungen versehene Stundenprotokolle anzusehen sind, bieten sich zwei formale Vorgaben an, die sich bereits bewährt haben:

1. Das Modell der „Stundenblätter Sport“ wie sie Hermann (1990) als Herausgeber für seine gleichnamige Reihe entwickelt hat.<sup>1</sup> Das Modell sieht eine Matrix vor, die aus drei Spalten besteht. Die Phasenspalte enthält die Chronologie des Ablaufs in Sinnabschnitten, die Spalte Verlauf/Aktion konkretisiert die Abschnitte und die Spalte Hinweise/Alternativen gibt die notwendigen Geräte und Hilfsmittel an und verweist auf Zusätzliches, das es zu beachten gilt. Diese Form erscheint hilfreich, wenn es notwendig ist, sehr anschaulich zu beschreiben, was im Verlauf einer Stunde geschieht.
2. Das Modell der Zeitschrift *sportpädagogik*, die den ausführlichen Beschreibungen Kurzcharakteristika vorausschickt, welche für den genannten Zweck adaptiert werden könnten. Die Kurzcharakteristik beantwortet zentrale Fragen: Die Idee: Welches ist die zentrale Unterrichtsidee? (z.B. Thematisierung der Beweglichkeit des Rumpfes nach dorsal.) Das Vorgehen und die Methoden: Wie und mit welchen Methoden wird vorgegangen? (z.B. Sensibilisierung der Schüler durch einen Test. Sammlung von Übungsideen zur Verbesserung der Beweglichkeit, Einbringen dieser Übungen in ein „Normspiel“ nach Musik.) Material: Was wird gebraucht? (z.B. CD mit Rock'n Roll Musik, ein Sprungseil pro Kind, Geräte aus der Halle.) Zeitdauer: Wie viel Zeit der Stunde wird dafür verwendet? (z.B. 30 Minuten, dann Spiel).

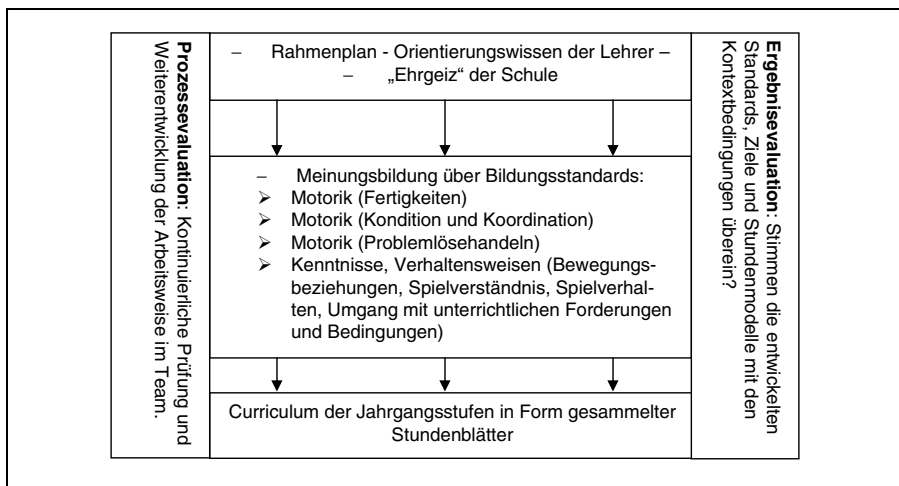


Abb. 3. Von der Orientierung zum Handlungsplan

1 Wir beziehen uns auf den Band, den Laging (1990) zum Turnen in dieser Reihe veröffentlicht hat.

Dieses Modell verzichtet auf ausführliche Beschreibungen. Es signalisiert in fachlich verständlichen Kürzeln das Wesentliche der Stunde. Damit kann es schnell erstellt, verändert oder erweitert werden, befriedigt aber ggf. nicht den gesamten Informationsbedarf.

Dennoch empfehlen wir die zweite Form der Dokumentation der Stunden, wenn sie mit einer regelmäßigen praktischen Vermittlung im Kollegium einhergeht, sodass individuelle Klärung und Anpassung möglich ist (SCHILF-Modell).

Abgeschlossene Sequenzen bilden die natürlichen Einschnitte, an denen eine Vermittlung sinnvoll stattfinden kann.

## **5 Bewegung und Sport unterrichten: Selbstreflexion, Beratung und Hilfe**

Wir gehen davon aus, dass eine Diagnose der eigenen Lehrleistung in Hinblick auf den zu erreichenden Standard jederzeit möglich ist. Deshalb sollte so früh wie möglich konstatiert werden, ob die Lehrleistung ausreicht, um einem Kind zum Standard zu verhelfen oder nicht. Im Negativ-Fall sollte der Fachkonferenz sofort berichtet werden und dort beraten werden, was verändert, verbessert oder verstärkt werden kann und muss, um das Lehrziel für das betreffende Kind zu erreichen. Gleichwohl ist es zusätzlich erforderlich, eine Funktion einzuführen, die in anderen Schulsystemen der „headmaster“ innehat: Er nimmt die Vorschläge der Fachkonferenz entgegen und verfolgt den darauf basierenden Prozess in verbindlicher Weise: Haben die Veränderungen stattgefunden, waren sie erfolgreich oder ausreichend, welche Fortschritte konnten gemacht werden?

Diese Funktion kann der Schulleiter, der Fachkonferenzleiter, ein gewählter Kollege aus der Fachkonferenz innehaben. Es erscheint uns dabei wichtig, dass die Beauftragung ausdrücklich anerkennt, dass die Kontrollfunktion ausgeübt werden soll und muss. Dies darf nicht als unbotmäßige Einmischung, sondern muss als notwendige Hilfe gelten, die von allen geschätzt wird.

## **6 Ziele definieren, Prozesse beobachten: systematisch evaluieren**

Qualität entsteht nicht nur, indem ein Kollegium sich auf gemeinsame Ziele, Unterrichtsgegenstände und -verfahren einigt und Unterricht in gemeinsamer Verantwortung durchführt, sondern vor allem durch die kontinuierliche Reflexion der Handlungen, Pläne, Ziele und Ergebnisse. Nur so kann die Qualität des Schulsports gesichert und ggf. weiterentwickelt werden.

Dazu ist es notwendig, dass geprüft wird, ob die gemeinsamen Ziele tatsächlich erreicht werden. Dabei unterscheiden wir Prüf- und Reflexionsverfahren, die das Produkt betreffen und die, die Prozesse betreffen.

Für die Entwicklung des Schulsports bedeutet dies, dass die Handlungen der Lehrkräfte und die Handlungen der Schülerinnen und Schüler evaluiert werden müssen.

Dabei kann die Evaluation unterschiedliche Funktionen und Formen haben, um unterschiedliche Wirklichkeitsausschnitte zu dokumentieren.

Innerhalb unseres Modells ist besonders wichtig, dass ein festes tatsächlich prüfbares Evaluationskriterium eingeführt wird. Es muss ein Ziel definiert werden, an dem der Erfolg der Lehr- oder Lernhandlung abgelesen werden kann. Dabei muss in verschiedenen Stufen verfahren werden, weil der Lernerfolg aus dem erfolgreichen Lehren hervorgeht. Ist der Lehrerfolg also fraglich, muss zuerst gefragt werden, was die Lehrkraft verbessern kann. Dabei muss zunächst geprüft werden, ob der gemeinsam verabredete Lehrweg Mängel aufweist. Wird erkannt, dass der Lehrweg nicht genug durchdacht ist, muss dieser für den nächsten Zyklus angepasst werden.

Wird jedoch erkannt, dass die Lehrkraft diesen Lernweg nicht in der verabredeten Qualität durchzuführen in der Lage ist, muss sie Hilfen und Unterstützung erfahren, damit allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Lernchancen eröffnet werden.

Wird jedoch im Unterricht erkannt, dass eine bestimmte Schülerin oder ein bestimmter Schüler unter den verabredeten normalen Bedingungen des Unterrichts das Können, Wissen oder Verhalten nicht verbessern kann, dann muss wiederum gefragt werden, wie diese Problemlage behoben werden kann. Dafür stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Die offensichtlichste ist, differenzierte Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen, in denen nicht das Erreichen eines bestimmten Bewegungsstandards trainiert wird, sondern jede Schülerin und jeder Schüler auf dem individuellen Könnens-, Wissens- oder Verhaltensniveau optimal gefordert ist. Diese Art der Evaluation, die den aktiven, immer individuellen Vorgang des Lernens und Lehrens betrifft, nennen wir Prozessevaluation. Während der Vermittlung und während des Lernens werden die Handlungen mit Bezug auf ihre Ziele geprüft und bei Bedarf angepasst. Dies ist für die systematische Entwicklung der Qualität die wichtigste Art der Evaluation.

Allerdings muss auch das Ergebnis der Lehr- und Lernanstrengungen dokumentiert, geprüft und öffentlich dargestellt werden. Die damit verbundene Transparenz und schulöffentliche Bekanntheit der Leistung eines Fachkollegiums, der Schülerinnen und Schüler kann alle motivieren, am Prozess des systematischen Qualitätsentwicklung weiterzuarbeiten, denn Qualität entsteht in der Schule – oder gar nicht.

## Literatur

Laging, R. (1990). *Stundenblätter Turnen. Bewegungsgelegenheiten zum Erkunden, Lernen, Gestalten. 5.-7. Schuljahr*. Stuttgart: Klett.



BARBARA HAUPT

## Theorieprüfung im Sport? Eine Herausforderung für alle

Es ist bekanntlich nicht leicht, wenn neue Erkenntnisse aus dem Bereich der Theorie in die Praxis überführt werden sollen und dabei noch gegen lieb gewordene Routinen ankämpfen müssen. Einer qualitativen Verbesserung des Unterrichts nach Änderung des Lehrplans geht es da ähnlich. Einfacher wird es, wenn Veränderungen aus der Praxis selbst kommen. Diesen Weg hat das Thüringer Institut für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien –kurz ThILLM– mit zwei Schulversuchen im Bereich Sport erfolgreich beschritten: Entgegen dem Trend der öffentlichen Meinung sollte das Unterrichtsfach Sport wieder als Prüfungsfach etabliert und auch in weitere Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung der Schule einbezogen werden. Nach einem einführenden Exkurs in das Thüringer Schulsystem werden erste Ergebnisse aus Sicht der Schulpraxis geschildert.

### 1 Zum Thüringer Schulsystem – Administrativer Rahmen

Schulorganisatorisch werden in Thüringen die Kinder nach der Grundschule, die mit der 4. Klasse endet, je nach Leistungen und Elternwunsch in Regelschulen oder Gymnasien weiter unterrichtet. In den Regelschulen erfolgt mit Kl. 7 (zukünftig mit Kl. 9) die Einteilung in Real- und Hauptschüler. Gesonderte Hauptschulen gibt es nicht.

Inhaltlich steht im Zentrum aller Thüringer Lehrpläne die Grundbildung, die sich aus vier Kompetenzbereichen zusammensetzt: Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz. Vom Fachunterricht wird gefordert, einen Beitrag zu diesen Kompetenzen zu leisten und dies auch in die Leistungsbewertung einfließen zu lassen.

Wer einen Realschulabschluss erhalten möchte, muss am Ende der 10. Klasse eine Prüfung bestehen. Gleiches gilt für den Qualifizierenden Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Jedoch ist letzterer freiwillig. Mit Bestehen der Klasse 9 erwirbt jeder Schüler einen Hauptschulabschluss (vgl. Tab. 1).

Tab. 1. Prüfungen zum Real- und Qualifizierenden Hauptschulabschluss (Stand 2003).

Pflichtprüfung zum Realschulabschluss				
Pflicht - schriftlich			Wahlpflicht - mündlich	
Deutsch zentral	Mathematik zentral	Fremdsprache zentral	1. weiteres Fach nach Wahl schulintern	2. weiteres Fach nach Wahl schulintern
Freiwillige Prüfung zum Qualifizierenden Hauptschulabschluss				
Pflicht - schriftlich		Wahlpflicht - praktisch		Wahlpflicht - mündlich
Deutsch zentral	Mathematik zentral	Wahlpflichtfach schulintern		1 weiteres Fach nach Wahl schulintern

Bis vor kurzem war Sport das einzige Fach in der Regelschule, das über alle Schuljahre unterrichtet wurde, aber nicht in den Abschlussprüfungen verankert war. Dies führte neben den typischen Klischees vom Sportunterricht und seinen Lehrkräften zu einer Abwertung des Faches.

## 2 Die Sportprüfung für Haupt- und Realschüler

In mehrjährigen Tests an zwei Regelschulen im Land wurde deshalb erprobt, inwiefern Sport als Prüfungsfach aufgenommen werden kann. Dabei sollten jedoch nicht nur sportive Leistungen im Mittelpunkt stehen, denn sie würden die Leistungen im Sportunterricht nur in sehr eingeschränkter Sichtweise dokumentieren. Außerdem wäre eine Gleichartigkeit der Anforderungen im Vergleich zu allen anderen Fächern einschließlich des musisch-künstlerischen Bereichs nicht gegeben. Im Ergebnis entstand eine mündliche Prüfung (vgl. Abb. 1) im Rahmen der Wahlpflichtprüfung (vgl. Tab. 1). Im vergangenen Schuljahr konnte sie erstmals an allen Schulen Thüringens von den Schülerinnen und Schülern angewählt werden.

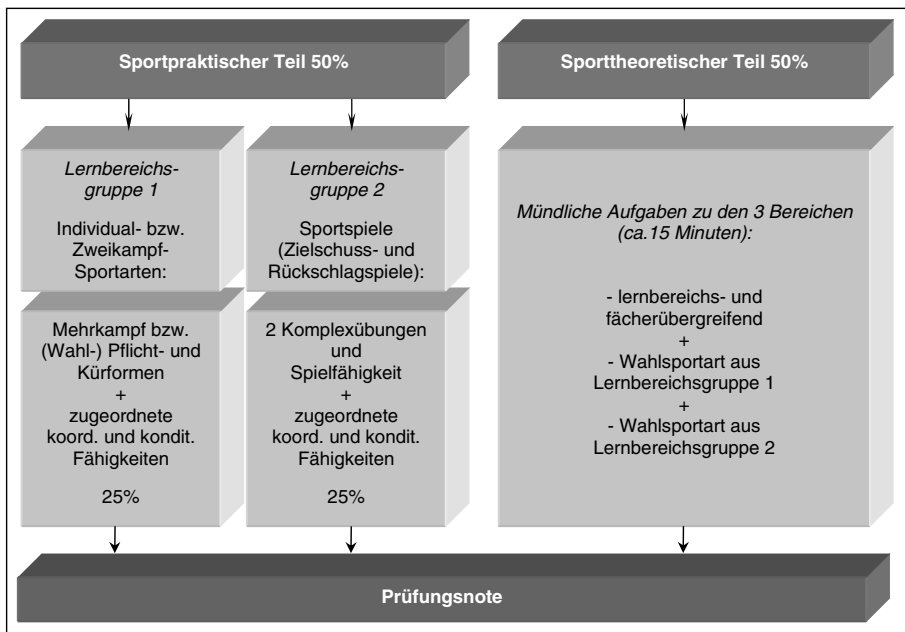


Abb. 1. Aufbau und Inhalt der mündlichen Wahlprüfung Sport zum Erwerb des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses und des Realschulabschlusses.

Wenn man die Akzeptanz des Prüfungsaufbaus in den Kollegien betrachtet, wird deutlich, dass diese bei vielen Lehrern anfangs nicht auf Gegenliebe stieß. Das

Hauptproblem stellte nicht der praktische Bereich, sondern der für Sport relativ hohe Theorieanteil dar.

Was bedeutete diese Sportprüfung eigentlich für den Unterricht? Zunächst erst einmal nichts Neues, denn das, was gefordert wird, steht alles im Lehrplan. Doch Sportlehrer sind auch nur Menschen und die schauen bei längeren Abhandlungen eher auf Übersichten, als sich längere Texte zu Gemüte zu führen. In solchen Übersichten zu den einzelnen Lernbereichen erscheinen aber ausschließlich sportive Inhalte. Demzufolge spielten die Kenntnisse der Schüler kaum eine Rolle in der Bewertung ihrer Leistungen im Sportunterricht. Da lag der Schwerpunkt auf der motorisch-sportlichen Leistung, die individuell eingestuft und mit einer Einschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz versehen zur Sportnote wurde. Mit der Sportprüfung nun rückte in allen vier Kompetenzbereichen die Kenntnisvermittlung und -anwendung in ein neues Licht, verlangte nach einem bewussteren Anteil am Unterrichtsinhalt.

Andererseits hieß das nicht, Sportunterricht nun sitzend im Klassenraum zu verbringen und Kontrollarbeiten zu schreiben. Die Theorievermittlung sollte unterrichtsbegleitend erfolgen. Den Lehrerinnen und Lehrern musste zunächst klar werden, dass sie eigentlich schon immer Theorie vermittelten. Nun ging es darum, diesen Prozess durchdachter zu gestalten und auch die Schüler in solche Vermittlungsvorgänge einzubeziehen. Sicher war das eingeführte Lehrbuch für Schüler dabei behilflich. Aber es stellt nur ein mögliches, nicht umfassendes und für alle Altersstufen gleichermaßen günstiges Medium dar.

Spätestens an dieser Stelle begann die Verantwortung der Fachkonferenz Sport an jeder Schule. Laut Schulordnung hat sie unter anderem die Aufgabe, Empfehlungen zur Koordination der fachlichen Anforderungen und der Leistungsbewertung zu erarbeiten. Das bedeutet, nicht nur eine für die Schule gültige zeitliche Verteilung von Lernbereichen sowie deren inhaltliche Schwerpunktsetzung für den motorisch-sportlichen Bereich und die prozessual-soziale Ebene zu erarbeiten. Die Fachkonferenzen waren nun auch gefordert,

- die Kenntnisvermittlung in den Schuljahresarbeitsplan aufzunehmen und umzusetzen,
- sowie für die einzelnen Schulstufen und Lernbereiche ein Konzept zu erarbeiten, dass den Schülerinnen und Schülern eine systematische und optimale Prüfungsvorbereitung auch für den Theorieteil ermöglicht.

Der Unterricht war also neu zu durchdenken. Neben der entsprechenden Planung, Materialsuche und deren altersgerechter Aufbereitung mussten die Kolleginnen und Kollegen wieder miteinander nicht nur über Schüler sondern auch über Inhalte und Methoden reden, sich untereinander abstimmen, bezüglich der Theorie am Ball bleiben und eigenen Unterricht nach der vermittelten Theorie prüfen. Kurz gesagt, die Anforderungen der Sportprüfung halfen den Blick im Unterricht zu weiten, ihn weg vom rein motorischen Nachvollzug sportiver Handlungen zu führen.

Doch auch bei den Schülern war ein Umdenken nötig. Sie mussten begreifen, dass beim Leisten im Sport nicht nur Leistungen auf motorischer und sozialer Ebene

gefordert werden. An meiner Schule werden zum Beispiel durchgängig in allen Klassenstufen ab Klasse 5 bestimmte Kenntnisse innerhalb eines Lernbereiches nun nicht nur vermittelt, sondern auch verlangt. Außerdem gibt es für jede Klassenstufe einen lernbereichsübergreifenden Schwerpunkt.

In Klasse 9 werden die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel als Lehrer auf Zeit aktiv, indem sie eine längere Übungsphase gestalten. Diese beinhaltet neben deren Organisation und methodischen Aufbereitung die Erläuterung und Demonstration der sportlichen Handlung einschließlich der Bewegungskorrektur bzw. des Gebens von Ausführungshinweisen. Außerdem erstellt der Betreffende für jeden Mitschüler ein Arbeitsblatt zum Thema. Je nach Aufgabenstellung sind nicht nur sprachliche und organisatorische Gestaltung vom Schüler zu erbringen, sondern auch Bewegungssehen und Einlassen auf die Mitschüler und deren Probleme. Natürlich erhalten die Schülerinnen und Schüler entsprechendes Material vom Lehrer. Nebenbei entsteht ein Sportheft, der für die Schüler, die die Sportprüfung absolvieren möchten, eine gute Materialsammlung zu deren Vorbereitung darstellt und das Lehrbuch ergänzt.

Einmal in Gang gekommen erleichtert dies auch die Arbeit des Lehrers im Unterricht. Seine Hauptaktivität verlagert sich in solchen Phasen auf die Unterrichtsvorbereitung. Dies betrifft nicht nur die Materialzusammenstellung und Aufgabenformulierung für die Schüler, sondern auch die Planung seines eigenen Unterrichts. Er muss wissen, welche Aufgaben er wann durch welche Schüler übernehmen lassen kann. Eine Unterrichtsplanung auf dem morgendlichen Schulweg oder mit Blick auf das Wetter ist nicht möglich.

Während durch die Prüfungsanforderungen nun im Unterricht weitere Kompetenzbereiche der Schülerinnen und Schüler geschult werden, beschränkt sich die Sportprüfung selbst noch stark auf Sachkompetenz. An dieser Stelle gewinnt die Idee einer *Projektarbeit Sport* als Gruppenarbeit an Bedeutung. Auch hier mussten sich die „Sportler“ gegen den Trend und Willen der anderen Fächer durchsetzen, die eine solche Arbeit im Sport für unmöglich hielten und im bereits laufenden Schulversuch das Fach diesbezüglich ausschlossen.

### **3 Die Projektarbeit im Sport**

An den Gymnasien existiert ab Klasse 10 das Unterrichtsfach „Seminarfach“, welches die Schülerinnen und Schüler auf das Anfertigen von Fachtexten zu selbst gewählten Themen vorbereiten soll und in einer betreuten „Seminarfacharbeit“ mündet, die in die Abiturleistung einfließen kann. An den Regelschulen dagegen gab es bisher keinen ähnlich gelagerten Ausbildungsinhalt. Andererseits werden in der Wirtschaft immer häufiger von Realschulabgängern Teamwork, Problembewusstsein und Problemlösen sowie Präsentationsleistungen verlangt. Solche Bildungsinhalte könnten unter anderem mit einer Projektarbeit erreicht werden. Um das Ergebnis dieser Schulversuche vorwegzunehmen: im April diesen Jahres wurde unsere Schulordnung reichlich ein Jahr nach Einführung der Sportprüfung erneut geändert. Für die Realschüler gibt es künftig nur noch eine statt zweier mündlicher Wahlprüfungen

(vgl. Tab. 1). Dafür muss jeder Schüler der 10. Klasse eine Projektarbeit erstellen. Wie ist so eine Arbeit an der Regelschule aufgebaut? Sie besteht aus 3 Bereichen, die alle in die Benotung einfließen (vgl. Abb. 2).

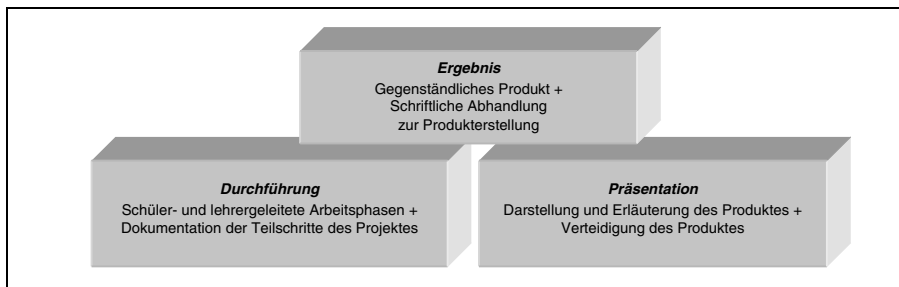


Abb. 2. Projektarbeit im Rahmen des Realschulabschlusses.

Im Unterschied zur Seminarfacharbeit geht es in der Regelschule passend zu deren Zielrichtung nicht um vorwissenschaftliches Arbeiten, sondern vorrangig um ein gegenständliches Produkt, das erstellt werden soll. Die Überlegungen und Entscheidungen zur Produktgestaltung einschließlich der Auseinandersetzung mit entsprechender Literatur fließen in eine schriftliche Abhandlung zum Produkt ein.

Dieses Produkt entsteht in einem Prozess. Die Schülerinnen und Schüler sind also Ende der Klasse 9 aufgefordert, sich in kleinen Gruppen einem Thema zu widmen und einen passenden Betreuer zu suchen. Sie klären untereinander die inhaltliche Ausgestaltung des Themas bis hin zur Art des zu erstellenden Produktes und verteilen die Aufgaben. Dabei erhalten sie regelmäßig Hilfe und Unterstützung durch den Betreuer, der auch die kontinuierliche Arbeit an der Abhandlung und am Produkt überwacht. Das hergestellte Produkt wird schließlich vor einer entsprechenden Fachprüfungskommission vorgestellt und verteidigt.

Wie sind die Sportlehrkräfte meiner Schule an die Projektarbeit herangegangen? Zur Themenwahl erhalten interessierte Schülerinnen und Schüler eine Übersicht möglicher Themenbereiche. Diese werden mit Unterthemen untersetzt, von denen die Betroffenen eines aussuchen. Dazu gestalten sie zunächst ein mind map. Dieses wird mit dem angehenden Betreuer besprochen und verändert. Schließlich entwickelt dieser daraus eine genaue, schülergerechte Aufgabenstellung, die durch die Schulleitung bestätigt wird. Sie könnte also wie folgt aussehen:

<b>Themenbereich:</b>	<b>Sport und Gesundheit</b>
<b>Thema:</b>	Haltungsschwächen bei Schulkindern - erkennen, verhindern beheben
<b>Aufgabenstellung:</b>	<p>Erarbeiten Sie Übungsprogramme für verschiedene Haltungsschwächen im Rückenbereich für das Üben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zu Hause und</li> <li>- im Sportunterricht.</li> </ul> <p>Gehen Sie in Ihren schriftlichen Darstellungen auch auf Kennzeichen, Ursachen und Folgen von Fehlhaltungen ein. Beschreiben Sie falsche Verhaltensweisen und geben Sie rückenfreundliche Alternativen. Beachten Sie bei der Programmerstellung Erwärmungs-, Übungs- und Entspannungsphasen und geben Sie genaue Erläuterungen zu den Übungsausführungen.</p>

Abb. 3. Beispielaufgabe für eine Projektarbeit im Leiftach Sport.

Das zu erwartende Produkt in diesem Beispiel ist also je ein Übungsprogramm für zu Hause und die Schule. Die Zusammenstellung des Programms wird in der schriftlichen Abhandlung hergeleitet und begründet. Das Programm selbst kann je nach Fähigkeiten der Beteiligten auf Karteikarten, als Video, auf CD, als Poster... dargestellt werden. Für den Unterricht im Lernbereich Gesundheit/Fitness entsteht so gleichzeitig ein Unterrichtsmittel, welches die Arbeit des Lehrers erleichtert. Auch kann es im Biologieunterricht beim Thema „Mensch“ und beim „Bewegten Lernen“ in allen Fächern zum Einsatz kommen.

Wie bereits an diesem Beispiel deutlich wird, ist im Gegensatz zur Sportprüfung hier nicht nur die Fachkonferenz Sport gefordert, sondern die Kolleginnen und Kollegen benachbarter Fächer müssen miteinander arbeiten. Spätestens ab Klasse 7 ist in Vorbereitung der Projekte durch alle Fachlehrer inhaltlich zu klären,

- welche Fächer wann und mit welchen Zielstellungen im Unterricht auf solche Projekte *vorbereiten*, indem bestimmte Formen der Gruppenarbeit und des problemhaften Herangehens geschult werden;
- welche Fächer zu welchem Zeitpunkt entsprechende *Vorkenntnisse* liefern (Aufbau einer Arbeit/eines Vortrages/einer Diskussion, Gestaltung von Postern/Ideensammlungen/mind maps.), auf die die anderen dann aufbauen können;
- welches *Anforderungsniveau* mindestens in den Aufgabenstellungen enthalten sein sollte, welche *Benotungskriterien bindend* zum Einsatz kommen usw.

In Zusammenarbeit der Vertreter aller Fächergruppen entsteht schließlich ein Stufenkonzept für das Arbeiten in Gruppen. Wenn sich hier die Sportlehrkräfte – auch mit ihrem Zweitfach – aktiv einbringen, haben sie gute Chancen, ihr Fach und ihre Position an der Schule aufzuwerten. Allerdings hat die Projektarbeit im Sport nicht den Einfluss auf die tägliche Unterrichtsarbeit, wie etwa die Sportprüfung. Dennoch belebt auch sie das Fach, eröffnet neue Möglichkeiten und fordert gleichzeitig von den Fachlehrkräften ständige Fortbildung, um die Betreuungs- und Begutachtungsarbeit leisten zu können. Die betreuende Sportlehrkraft erscheint schließlich auch für den Schüler in einem anderen Licht. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Sportprüfung und Projektarbeit im Sport zur Veränderung und vor allem Verbesserung der Unterrichtsarbeit im Fach beitragen – zum Nutzen für Schüler und Lehrer. Sie erweisen sich als Instrument, den Unterricht zu öffnen, lebhafter zu gestalten und Schülerleistungen im Sportunterricht unter erweiterter Sichtweise zu sehen. Lehrer und Schüler sind gefordert, ihren Kopf nicht im Umkleideraum zu lassen und leisten einen (wenn auch kleinen) Beitrag für das Fach Sport als Unterrichtsfach und gegen die Tendenz seiner Verlagerung in Vereine.

## Literatur

- Thüringer Kultusministerium (1999-2003). *Lehrpläne Sport (Grundschule, Regelschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule, Förderschule)*. Erfurt: TKM.
- Thüringer Kultusministerium (2004). *Thüringer Schulordnung*. Erfurt: TKM.

## **Qualitätsverbesserung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe durch schüleraktivierende Methoden der Textvermittlung**

Wer Sport in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet, soll Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu anleiten, sich themenbezogen zu bewegen, sondern soll diese im Sinne der für den Oberstufenunterricht geltenden Wissenschaftspropädeutik auch dazu befähigen, Bewegung, Spiel und Sport themenbezogen zu reflektieren. Hierbei gilt es, Erklärungsmodelle und gesichertes Wissen aus verschiedenen sportwissenschaftlichen Disziplinen zu berücksichtigen und dabei den drei Anforderungsbereichen für die Abiturprüfung im Oberstufenunterricht gerecht zu werden.

Ich möchte im Folgenden zeigen, wie derartige themenbezogene Reflexionsprozesse durch den Einbezug eines fachwissenschaftlichen Textes intensiviert werden können. Hierzu werde ich eine phasenbezogene Systematisierung von schüleraktivierenden Methoden der Textvermittlung vorstellen. Dabei kommt dem vorverständnisaktivierenden Umgang mit Texten sowie textgenerierenden Verfahren eine zentrale Bedeutung zu. Ziel meines Vortrags ist es, zur Diskussion darüber anzuregen, ob und inwieweit dieser Ansatz der Textvermittlung, der ursprünglich aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch stammt, geeignet ist, um themenbezogene Reflexionsprozesse im Sportunterricht zu unterstützen.

Um die Übertragbarkeit dieses Ansatzes der Textvermittlung auf den Sportunterricht zu erproben, habe ich im ersten Halbjahr des Schuljahres 2003/04 einen Schulversuch in einem Grundkurs Sport der Jahrgangsstufe 12 an einem Bielefelder Gymnasium durchgeführt. Aus diesem Versuch werde ich ein Unterrichtsvorhaben vorstellen. Zuvor möchte ich aber mit Blick auf die Praxis der Theorievermittlung im Grundkurs Sport der gymnasialen Oberstufe begründen, warum mir eine Auseinandersetzung mit der Frage nach adäquaten Methoden der Textvermittlung lohnend erscheint.

### **1 Texte im Sportunterricht ein marginales Problem**

Um einen Einblick in die Praxis der Theorievermittlung im Sportunterricht der gymnasialen Oberstufe zu bekommen, sind die Ergebnisse, die Norbert Schulz (2003) im Rahmen einer Schülerbefragung des Schulversuches „Sport als viertes Abiturfach“, also in nordrhein-westfälischen Grundkursen, durchgeführt hat, aufschlussreich. Diese zeigen zweierlei:

Erstens werden nach wie vor häufig einseitig nur ganz bestimmte Themenbereiche reflektiert. Dies sind, wie Dietrich Kurz (1976, S. 283-286) bereits vor dreißig Jahren kritisierte, Aspekte des Trainings sowie des motorischen und strategischen (Taktikschulung) Lernens (vgl. Schulz, 2003, S. 19-21). Ich werde mit dem Flow-Konzept

im Folgenden einen theoretischen Ansatz vorstellen, der sich nicht in dieses enge Spektrum einordnen lässt. Zweitens zeigt sich, dass die Lernenden Theorievermittlung als flüchtig und oberflächlich wahrnehmen. So stellte eine Interviewpartnerin oder ein Interviewpartner fest: „Wir haben bisher noch nichts mitgeschrieben. Für die Leute, die Abitur im Sport machen wollen, die werden in Zukunft auch angehalten, mitzuschreiben (V, 3)“ (Schulz, 2003, S. 18). Dass Sportunterricht häufig ohne die schriftliche Sicherung des Gelernten abläuft, legt auch die Auswertung der Fragebögen des oben genannten Schulversuchs nahe (vgl. Mergelkuhl, in diesem Band). Auch wenn man berücksichtigt, dass die hier nur skizzierten Befunde aufgrund ihrer begrenzten Stichprobengröße und der untersuchungsbedingten Subjektivität sicherlich nicht den Unterrichtsalltag in jedem Grundkurs Sport der gymnasialen Oberstufe widerspiegeln, so überraschen sie meines Erachtens dennoch nicht, da der Sportunterricht im Fächerkanon der Schule zu jenen Unterrichtsfächern gehört, in denen traditionell nicht oder nur wenig geschrieben und gelesen wird. Für den Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe ist dies insofern besonders problematisch als, um noch einmal Schulz zu zitieren, das Unterrichtsfach Sport damit in den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler deutlich hinter dem zurückbleibt, „was in den EPA Sport auf Ebene der Lernbereiche (...) bzw. der Anforderungsbereiche vom GK Sport als Abiturfach erwartet wird“ (Schulz, 2003, S. 21). Ich möchte nun anhand eines Unterrichtsvorhabens aufzeigen, wie ein fachwissenschaftlicher Text so in den Unterrichtsprozess integriert werden kann, dass auf der Ebene der Kenntnisvermittlung die Progression des Unterrichts zu gewährleisten ist und eine wissenschaftspropädeutisch vertiefte Vermittlung und Anwendung von Fachwissen erreicht wird.

## **2 Textvermittlung als Herausforderung annehmen – ein Unterrichtsbeispiel**

In dem Unterrichtsvorhaben, das drei Doppelstunden umfasste, sollten die Schülerinnen das Fallen als Wagnis erfahren und reflektieren und hierdurch einen neuen Zugang zum Turnen finden. Inhaltlich wurden hierzu verschiedene Situationen zum Fallen aus dem Stand oder Handstand angeboten.

Um den Lernenden einen theoretischen Zugang zu Wagnissen zu ermöglichen, habe ich das Flow-Konzept von Csikszentmihalyi ausgewählt. In der Terminologie der drei Anforderungsbereiche für die Abiturprüfung im Oberstufenunterricht (MSWWF, 1999, S. 70ff.) sollten die Lernenden dementsprechend am Ende des Unterrichtsvorhabens folgende kognitive Lernziele erreicht haben:

1. Wissen, was Flow ist, zentrale Merkmale von Flow benennen und das Zustandekommen von Flow erklären können.
2. Das Flow-Konzept auf (unterrichtliche und außerunterrichtliche) bewegungsbezogene Phänomene anwenden können.
3. Den Erklärungswert des Flow-Konzepts kritisch reflektieren können.



Zum Flow-Konzept liegen mittlerweile sowohl von Csikszentmihalyi selbst als auch von anderen Autoren zahlreiche Veröffentlichungen vor. Da ich die Lernenden mit einem authentischen sportwissenschaftlichen Text konfrontieren wollte, der einerseits nicht zu lang und andererseits sprachlich nicht zu komplex sein durfte, habe ich mich für die Bearbeitung eines schon etwas älteren Textes zum Flow-Konzept von Bräutigam (1994) entschieden und diesen entsprechend meiner Lernziele für den Unterricht aufbereitet. Es entstanden zwei kurze Texte, die den Lernenden im Anschluss an die erste bzw. dritte Doppelstunde zur häuslichen Lektüre mitgegeben wurden (vgl. Menze-Sonneck, 2004).

Zum Einstieg in das Unterrichtsvorhaben erhielten die Schülerinnen zunächst ein Arbeitsblatt „Angst oder Gefallen am Fallen“ als visuellen Impuls (ebd., S. 41). Mit den dargestellten Möglichkeiten des Fallens aus dem Stand oder Handstand wurde im Rahmen eines einleitenden Unterrichtsgesprächs der Zusammenhang zwischen den Anforderungen einer Situation auf der einen und den eigenen Fähigkeiten auf der anderen Seite im Bezug auf das Erleben von Angst oder Gefallen verdeutlicht. Hierauf aufbauend wurde der Lernprozess gemeinsam geplant. Anschließend sammelten die Schülerinnen erste Bewegungserfahrungen beim Fallen aus dem Stand vom kleinen und großen Kasten. Im abschließenden Unterrichtsgespräch konnte vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen herausgearbeitet werden, dass sich die Zone zwischen Angst und Langeweile – also der Flow-Kanal – ständig verschiebt.

Der als Hausaufgabe zu bearbeitende Text (ebd., S. 42), in dem es darum geht, wie Flow zustande kommt, wurde durch die bewegungsbezogenen Reflexionsphasen während der Stunde selbst somit vorbereitet. Denn die Schülerinnen setzten sich in der Stunde mit zentralen Prämissen des Flow-Konzepts auseinander, ohne dabei allerdings die Fachterminologie zu gebrauchen. Mit der schriftlichen Beantwortung der Fragen 1 und 2, die als Hausaufgabe zu bearbeiten waren, wurden sie im Sinne eines wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Unterrichts aufgefordert, unter expliziter Bezugnahme auf den Text ihre eigenen Erfahrungen in das Flow-Konzept einzuordnen und mit der entsprechenden Terminologie zu erklären (Anforderungsbereich I und II):

1. Erläutern Sie die von Csikszentmihalyi beschriebenen Zusammenhänge an verschiedenen Beispielen. Beschreiben Sie hierzu jeweils eine Situation zum Fallen aus dem Unterricht, in der Sie Langeweile, Angst und „richtigen Spaß“ empfunden haben, und begründen Sie jeweils unter Rückgriff auf die Ausführungen von Csikszentmihalyi, warum dieses Empfinden zustande kam.
2. Belegen Sie mit einem Zitat aus dem Text, warum Empfindungen und Erfahrungen von Situationen beim Fallen nach Csikszentmihalyi unterschiedlich ausgeprägt sind. Begründen Sie die Aussage dann ebenfalls anhand von Beispielen aus dem Unterricht. Zeigen Sie hierbei auch auf, dass es intra- und interindividuelle Unterschiede gibt (als *intra*-individuelle Unterschiede werden Unterschiede im Erleben ein und derselben Person bezeichnet; *inter*-individuelle Unterschiede sind Unterschiede zwischen zwei oder mehreren Personen).

Die im Anschluss an die zweite Unterrichtsstunde als Hausaufgabe stichwortartig zu beantwortende Aufgabe 3 sollte Interesse dafür wecken, was Csikszentmihalyi mit „Flow“ meint. Hierüber gab dann der zweite Text (vgl. Menze-Sonneck, 2004, S. 43) Auskunft.

3. Csikszentmihalyi bezeichnet eine Situation, die „richtigen Spaß“ macht, als flow. Warum hat er wohl diesen Begriff gewählt? Charakterisieren Sie, welche Merkmale die Erfahrungen und Empfindungen in einer solchen Situation bestimmen.

Um die Anwendbarkeit des Flow-Konzepts auf die Bewegungen des Fallens zu erproben, sollten die Lernenden zuvor jedoch in der zweiten Doppelstunde ihre Erfahrungen beim Fallen aus dem Handstand in eine Abbildung zum Flow-Kanal (ebd., S. 42) eintragen. Damit die Herausforderung der Situation dem eigenen Fertigniveau entsprechend differenziert werden konnte, standen hierfür verschiedene Stationen zur Verfügung. Hierbei wurde deutlich, dass ein Teil der Lerngruppe tatsächlich im Verlauf des Übens in den sogenannten Flow-Kanal gelangte. Für ihre Erfahrungen hatte das Modell somit einen hohen Erklärungswert. Die turnschwächeren Schülerinnen gelangten dagegen nicht in den Flow-Kanal, da ihre Fähigkeiten für die Herausforderungen der Situation nicht ausreichten. Mit zunehmender Übung verloren auch diese Schülerinnen allerdings allmählich die Angst vor der Bewegung, konnten sie aber nur mit Hilfestellung durchführen. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Erfahrungen konnte somit gezeigt werden, dass unter bestimmten Bedingungen Flow nicht erreicht werden kann, nämlich dann, wenn eine Person durch ihre eigenen Fähigkeiten die Situation nicht bewältigen kann. Zur Sicherung und theoriegeleiteten Reflexion dieser Erkenntnisse diente die Lektüre des zweiten Textes, der die Elemente des Flow behandelt, sowie die schriftliche Bearbeitung von zwei hierzu gestellten Textaufgaben (ebd., S. 43).

### **3 Schüleraktivierende Methoden der Textvermittlung didaktisch legitimieren und systematisieren**

Welches sind nun die schüleraktivierenden Verfahren der Textvermittlung (vgl. Hinz, 1996), die eingesetzt wurden? Schüleraktivierende Verfahren der Textvermittlung einzusetzen, bedeutet zum einen, eine unterrichtsphasenbezogene Systematisierung der Reflexionsprozesse in Bezug auf den zu lesenden Text vorzunehmen. In Anlehnung an die entsprechende Terminologie aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch, wo diese Methode der Textvermittlung schon seit längerem eingesetzt wird und wo nach sogenannte *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading* Verfahren unterschieden wird,<sup>1</sup> habe ich dem Einsatz der Texte folgenden drei Zeitpunkten zugeordnet: *pre-*, *while-* und *post-moving activities*.

---

<sup>1</sup> Diese Systematik wird mittlerweile auch für den Bereich der Filmanalyse eingesetzt, und es wird entsprechend nach *pre-*, *while-* und *post-viewing* Verfahren differenziert (Surkamp, 2004).

Zusätzlich wird bei diesem Verfahren der Textvermittlung der Grad der Schüleraktivierung durch das Formulieren von offenen, an die individuellen Interessen, Erlebnisse und Gefühle der Lernenden appellierenden Aufgabenstellungen gesteigert. Durch den Einsatz solcher schüleraktivierender Verfahren sollen bewusst affektive Lernziele gegenüber traditionellen, kognitiv-analytisch ausgerichteten Lernzielen bei der Textvermittlung in den Vordergrund rücken.

Der Einsatz des Arbeitsblatts „Angst oder Gefallen am Fallen“ zum Einstieg in das Unterrichtsvorhaben stellt vor dem Hintergrund dieser Überlegungen eine *pre-moving activity* dar. Als Impuls soll das Arbeitsblatt die Schülerinnen auf die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem Fallen als Wagnis vorbereiten und ihr (Vor)verständnis dafür wecken, dass es einen Zusammenhang zwischen den individuellen Fähigkeiten und den Anforderungen einer Situation auf der einen und dem Empfinden von Angst oder Gefallen an einer Situation auf der anderen Seite gibt. Hierbei werden bewusst affektive Lernziele, wie z.B. das Eingestehen eigener Ängste, angesprochen, so dass die individuellen Erfahrungen und Gefühle der Lernenden Berücksichtigung finden und als Ausgangspunkt für die gemeinsame Planung des Lernprozesses ernst genommen werden. Eine im Sinne von „richtig“ oder „falsch“ objektivierbare Antwort gibt es nicht.

Auch das Ausfüllen der Abbildung zum Flow-Konzept nach der Textlektüre in der zweiten Stunde geht von den individuellen Erfahrungen der Lernenden aus. Diesmal wird allerdings das gleichzeitige Reflektieren von Text und Bewegung vorausgesetzt und die Lernenden werden dazu aufgefordert, die während der Bewegung ausgelösten Eindrücke theoriegeleitet zu reflektieren. Ein solches Verfahren bezeichne ich als *while-moving activity*, da hier ein zeitlich unmittelbarer Bezug zwischen der themenbezogenen Bewegung und der dazugehörigen, durch die Textlektüre theoriegeleitet entstandenen Reflexion besteht.

Die schriftliche Bearbeitung der Textaufgaben erfolgte dagegen nicht nur nach Abschluss der Textlektüre, sondern auch im Anschluss an die Bewegung. Derartige Verfahren der Textvermittlung bezeichne ich als *post-moving activities*. Anders als bei den vorangegangenen Aufgaben tritt hier die affektive Komponente des Textverstehens in den Hintergrund. Es dominieren die kognitiv-analytischen Fähigkeiten der Schülerinnen, denn die Fragen können zum Teil ausschließlich vor dem Hintergrund der im Unterricht abgelaufenen Unterrichtsgespräche, unabhängig von den eigenen Bewegungserfahrungen beantwortet werden.<sup>2</sup>

#### 4 Abschließende Bemerkungen

In meinem Beitrag habe ich versucht darzustellen, wie durch schüleraktivierende Methoden der Textvermittlung die Arbeit mit Texten in der gymnasialen Oberstufe gefördert werden kann. Durch den Einsatz dieser Verfahren kann jede Lehrkraft

---

<sup>2</sup> Die nur exemplarisch im Rahmen der drei Verfahren vorgestellten Methoden sind nie eindeutig nur einem Verfahren zuzuordnen, und es wird im Unterrichtsalltag immer zu Überschneidungen kommen.

meiner Meinung nach mit dazu beitragen, dass Texte von den Lernenden als tatsächlich in den Unterricht integriert wahrgenommen werden und nicht als notwendiges – aber für die Bewegung im Unterricht eigentlich unnötiges – Additivum erlebt werden.

Das Unterrichtsbeispiel hat gezeigt, dass die in Textform dargebotene Theorie nicht nur – im Sinne des illustrativen Modells der Theorie-Praxis-Verknüpfung (vgl. Hagen, Siekmann, & Trebels, 1992) – der Verdeutlichung einer theoretischen Einsicht diene. Es ging vielmehr auch darum, die eigene Praxis als empirisches Feld der Prüfung einer Theorie zu nutzen und die entsprechenden Ergebnisse der Reflexion in Textform festzuhalten.

Im Rahmen des Oberstufenunterrichts kommt dem Sportunterricht deshalb auch eine spezifische Bedeutung zu. Denn das Fach Sport vermittelt seine Zielsetzungen – anders als beispielsweise die Fächer Englisch oder Geschichte – nicht nur über literale oder visuelle oder akustische Medien, sondern hat als zentrales Medium die eigene Bewegung der Schülerinnen und Schüler. Hierdurch ist es möglich, sportwissenschaftliche Texte in authentischen Situationen zu reflektieren und Lernenden auf diese Weise einen „ausreichenden Anreizwert“ (vgl. Helmke, 2003, S. 74) zum eigenständigen Lesen und Verfassen sportbezogener Texte zu schaffen. Im Sinne der Qualitätsdiskussion heißt dies, dass durch den Einsatz von schüleraktivierenden Methoden der Textvermittlung die Qualität des Unterrichts durch eine Qualitätsverbesserung des Lehrer-Inputs angesteuert wird.

## Literatur

- Bräutigam, M. (1994). Spaß als Leitidee jugendlichen Sportengagements. Konsequenzen für die Sportdidaktik? *sportunterricht*, 43(6), 238-241.
- Hagen, R., Siekmann, H., & Trebels, A. H. (1992). Referenzpunkte für ein Konzept zu „Sport als 4. Prüfungsfach im Abitur“. *sportunterricht*, 41(7), 284-289.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hinz, K. (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis*, 2, 139-150.
- Kurz, D. (1976). Theorie im Unterricht. In H. Gabler (Hrsg.), *Schulsportmodelle in Theorie und Praxis* (S. 270-287). Schorndorf: Hofmann.
- Menze-Sonneck, A. (2004). Schade, dass ich keinen Handstand kann! Angst oder Gefallen am Fallen im Turnen. *sportpädagogik*, 28(4), 35-43.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Schulz, N. (2003). „Relativ schwierig“ und „total lächerlich“ – Schülersichten auf den Grundkurs Sport. *sportunterricht*, 52(1), 16-21.
- Surkamp, C. (2004). Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 68, 2-8.

JUDITH FROHN

## Zur Qualitätsverbesserung im Mädchensport der Hauptschule

Im Sportunterricht der Hauptschule scheint es besonders schwierig zu sein, alle Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zum Mitmachen zu bewegen. Als Problemgruppe gelten dabei besonders die Mädchen. Deutlich wird dies an vielfältigen Techniken des Sich-Zurückziehens, die sie beherrschen: sie vergessen ihr Sportzeug, haben auffällig oft ihre Tage, klagten über Kopf- oder Bauchschmerzen oder versuchen, wenn sie überhaupt mitmachen, sich am sportlichen Geschehen nur am Rande zu beteiligen bzw. mit minimalem Aufwand die Stunde zu überstehen. Dieses Verhalten wird allerdings nicht immer als Problem im Hauptschulsport wahrgenommen, denn lautstärkere Disziplinprobleme oder der Umgang mit gewaltbereiten Schülern –we niger Schülerinnen –f ordern oft die gesamte Aufmerksamkeit und Kraft der unterrichtenden Lehrkräfte, um eine Situation herzustellen, in der überhaupt erst unterrichtet werden kann. Da sind manche Lehrkräfte auch froh, dass die Mädchen nicht auch noch Schwierigkeiten machen und einfach auf der Bank sitzen (vgl. Wehner, 2003). Dennoch kann auch die oft unzureichende Beteiligung der Mädchen zum Problem werden –e ntsprechende Klagen von Sportlehrkräften machen dies deutlich. Es gelingt offensichtlich viel zu selten, diesen Mädchen die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen und sie in ihrer Entwicklung ganzheitlich zu fördern. Lehrplanvorgaben und die in ihnen enthaltenen normativen Vorstellungen sind jedoch Bestandteil der Qualitätsmerkmale von Schule und Schulsport (vgl. Tillmann, 2002, S. 13) und ihre Realisierung fällt in den Bereich der „Qualitätssicherung“. Ein Sportunterricht, in dem das Auf-der-Bank-Sitzen von Schülerinnen Alltag ist, kann kein guter Sportunterricht sein, denn die Beteiligung *aller* Schülerinnen und Schüler am Sportunterricht ist eine Mindestvoraussetzung, um weitergehende Ziele im Sinne des so genannten Doppelauftrags zu erreichen. Im Folgenden werden Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Mädchensports an Hauptschulen vorgestellt, die auf der Analyse der sportbezogenen Sozialisation von Hauptschülerinnen sowie auf Praxiserfahrungen im Hauptschulsport beruhen.

### 1 Bedingungen des Aufwachsens

Zunächst zu den Hauptschülerinnen. Wer sind diese Mädchen? Auch wenn es *die* Hauptschülerin natürlich nicht gibt, unterscheiden sie sich in einigen Bereichen doch ganz deutlich von den Schülerinnen höherer Bildungsniveaus. Die Bedingungen ihres Aufwachsens sollen kurz umrissen werden (vgl. Fink, 2003):

- Hauptschülerinnen kommen mehrheitlich aus benachteiligten sozialen Lagen, d.h. sie verfügen über geringeres finanzielles, soziales und kulturelles Kapital als Schülerinnen und Schüler höherer Bildungsniveaus,
- sie leben häufig in belasteten Familiensituationen, zu denen auch das Aufwachsen in Armut gehört,
- ein überdurchschnittlich hoher Anteil von ihnen kommt aus Migrantenfamilien (nahezu jede/r 6. Schüler/in, in Gymnasien nur jede/r 26., vgl. Fink, 2003),
- ihre Schulkarriere ist durch Misserfolgserlebnisse geprägt, was u.a. zu einem geringen Selbstwertgefühl, wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und geringer Frustrationstoleranz bei auftretenden Schwierigkeiten führt,
- der Besuch der Hauptschule ist meist stigmatisierend.

Diese Bedingungen des Aufwachsens treffen auch auf die männlichen Jugendlichen an Hauptschulen zu, doch bezogen auf Aspekte der Körper-, Bewegungs- und Sportsozialisation unterscheiden sich die Geschlechter z.T. beträchtlich.

## 2 Zur sportbezogenen Sozialisation von Hauptschülerinnen

Bezogen auf das *außerschulische* Sporttreiben ist für Hauptschülerinnen kennzeichnend, dass sie hinsichtlich der Sozialisationsinstanzen Familie, Verein und Gleichaltrigengruppe meist nur wenig sportbezogene Anregungen erhalten.

- *Familie*: Hauptschülerinnen wachsen i.d.R. in sportdistanzierten Elternhäusern auf, mit einer gleichgültigen, z.T. auch ablehnenden Haltung der Eltern dem Sporttreiben der Mädchen gegenüber (vgl. Kleindienst-Cachay, 1993);
- *Verein*: Sie sind im organisierten Sport unterrepräsentiert (18% gegenüber 45% der Gymnasiastinnen), dies gilt insbesondere für die ausländischen Schülerinnen (21% der deutschen Hauptschülerinnen gegenüber 4% der ausländischen) (vgl. Frohn, 2002). Ihr Sportengagement ist eher breiten- als leistungssportlich orientiert;
- *peer-group*: Sie erhalten kaum Anregungen von Freundinnen, da diese meist unter ähnlichen Bedingungen aufwachsen.

Hauptschülerinnen besitzen also meist nur geringe sportbezogene Vorerfahrungen und haben entsprechend wenig Zutrauen in ihre sportlichen Fähigkeiten. Für viele von ihnen ist der Schulsport somit die einzige Möglichkeit, Erfahrungen im Bereich des Sports zu sammeln. Unter diesen Bedingungen können die Schulsporterfahrungen prägend für eine gelungene oder auch misslungene Sozialisation zum Sport sein.

*Für den Schulsport an Hauptschulen – zumindest für den koedukativen Sportunterricht – ist jedoch davon auszugehen, dass*

- sich dort die bekannten Probleme koedukativen Sportunterrichts<sup>1</sup> aufgrund der zahlenmäßigen Unterrepräsentanz („Hauptschule als Jungenschule“, 44% Mäd-

---

1 Dominanz der Jungeninteressen, abwertende Äußerungen bezogen auf Körper und sportliche Kompetenz, Rückzug der Mädchen aus dem Sportunterricht.

chen, 56% Jungen) (Fink, 2003, S. 202) und dem stärkeren Festhalten an traditionellen Männlichkeitsinszenierungen der sozial benachteiligten Jungen und jungen Männer, insbesondere von Schülern mit Migrationshintergrund, zuspitzen (vgl. Frohn, 2002);

- Mädchen häufig negative Schulsporterfahrungen machen, da ein „typischer“ Sportunterricht mit einer Orientierung am Sportartenkonzept, der Dominanz von Ballsportarten und der Betonung der Leistungsperspektive die Hauptschülerinnen mit nur geringen sportbezogenen Vorerfahrungen nicht erreicht, ihnen keine Erfolgserlebnisse vermittelt und zu Verunsicherungen und negativen Bewertungen des Selbst- und Körperkonzeptes beiträgt.

Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass einige von ihnen versuchen, sich dem Sportunterricht zu entziehen.

### 3 Heterogenität der Hauptschülerinnen

Allerdings bilden die Hauptschülerinnen eine sehr heterogene Gruppe, sowohl was das Ausmaß ihres Sportengagements betrifft als auch die Sportartinteressen (vgl. Frohn, 2002).

1. Es gibt einen großen Anteil *wenig sportiver* bzw. *sportabstinenten* Mädchen, die außerhalb des Schulsports keinen oder nur wenigen Bewegungsaktivitäten in der Freizeit nachgehen. Unter ihnen sind auch viele ausländische Mädchen. Diese Gruppe dürfte nur wenig Bewegungserfahrungen und relativ schlecht ausgebildete konditionelle sowie koordinative Fähigkeiten haben. Zum Teil stehen diese Mädchen dem Sport ablehnend gegenüber.
2. Es gibt aber auch Hauptschülerinnen, die zwar nicht im Sportverein organisiert sind oder Angebote kommerzieller Einrichtungen nutzen, grundsätzlich aber dem Sport positiv und aufgeschlossen gegenüber stehen und an freiwilligen Angeboten im Rahmen des Schulsports, den Sport-AGs, teilnehmen. Auch unter diesen *sportinteressierten* Mädchen finden sich viele mit ausländischer Herkunft. Die Sportartinteressen dieser Gruppe sind sehr heterogen.
3. Ein nur kleiner Teil der Hauptschülerinnen kann als *sportiv* bezeichnet werden. Lediglich ca. jede fünfte Hauptschülerin ist Mitglied eines Sportvereins und verfügt damit in mindestens einer Sportart über entsprechend ausgebildete Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein gutes Drittel von ihnen in einer Spielsportart.

Zwischen den sportbezogenen Interessen der Mädchen der Gruppen 1 und 2 und denen der meisten Jungen bestehen große Diskrepanzen. Am ehesten können sich sportive Mädchen der Gruppe 3 mit den Jungen arrangieren bzw. begreifen deren Anwesenheit im Unterricht als Bereicherung und Herausforderung. Eine solche Zusammensetzung der Lerngruppe im Sportunterricht ist hauptschulspezifisch und findet sich in vergleichbarer Weise nicht in Realschulen und nicht in Gymnasien, da dort die Mädchen erstens überrepräsentiert und zweitens insgesamt sportengagierter sind. In noch verschärfter Form dürfte die beschriebene Heterogenität auch für den Sportunterricht in der Sonderschule gelten.

Auch im geschlechtshomogenen Sportunterricht macht sich die Heterogenität unter den Mädchen bemerkbar. Sportive Mädchen beklagen das mangelnde Engagement ihrer Mitschülerinnen und vermissen leistungsbereite Mitspielerinnen oder Mitspieler vor allem in den Teamsportarten. Aufgrund der großen Gruppe sportdistanzierter Mädchen mit z.T. sportablehnender Haltung ist besonders die Durchführung der großen Sportspiele und traditioneller Schulsportarten wie Leichtathletik und Turnen für die Sportlehrkräfte oft ernüchternd und führt zu den schon erwähnten Klagen über das Unterrichten von Mädchengruppen. Jüngst wurde in einer sächsischen Studie zum Schulsport in der Sekundarstufe I die zu enge Orientierung an gerade diesen Sportarten bemängelt (vgl. sportpädagogik 3/2004, S. 61). Ich gehe jedoch davon aus, dass Hauptschülerinnen nicht per se dem Sport ablehnend gegenüber stehen, sondern dass ihr häufig beklagter Rückzug aus dem Sportunterricht Ausdruck dafür ist, dass der Unterricht nicht oder zu selten ihren Interessen und Bedürfnissen entspricht und ihre Vorerfahrungen zu wenig berücksichtigt.

## **4 Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung**

### *4.1 Strategien*

Es stellt sich nun die Frage, wie die Qualität im Sportunterricht der Hauptschule verbessert werden kann, und zwar zunächst einmal bezogen auf die stärkere Beteiligung der Mädchen, womit neben der äußeren Beteiligung möglichst auch ein inneres Beteiligtsein gemeint ist. Welche Konsequenzen dann hinsichtlich der Organisation des Sportunterrichts gezogen werden müssen, ob koedukativ oder besser getrenntgeschlechtlich unterrichtet werden sollte bzw. inwiefern sich dadurch auch der Sportunterricht für Jungen verbessert oder verändert werden kann, ist ein weiteres Problem, welches sich diesen Überlegungen anschließen muss.

Zur Erhöhung der Qualität in einem System können nach Terhart (2000, S. 819) zwei Strategien unterschieden werden: man kann sich zum einen auf die Missstände konzentrieren, diese identifizieren und versuchen zu beheben, zum anderen aber auch die positiven Fälle in der Vordergrund stellen und deren „Erfolgsstrategien“ auf weniger erfolgreiche Fälle anwenden. Beide Strategien lassen sich auch kombinieren.

Bezogen auf das vorliegende Problem ist der Missstand – nämlich die geringe Sportbeteiligung der Hauptschülerinnen – bereits identifiziert. Um auf der Ebene des Sportunterrichts dieses Problem zu beheben, sollen positive Fälle, also Modelle von Sportunterricht bzw. Schulsport, denen eine bessere Einbindung der Hauptschülerinnen in das schulische Sporttreiben gelingt, als Vorlage dienen.

### *4.2 Beispiele von Qualitätsverbesserung im Mädchensport an Hauptschulen*

Eine erste Verbesserung der Beteiligung von Mädchen am Sportunterricht erleben häufig Sportlehrkräfte, die den Sportunterricht von Koedukation auf Geschlechtertrennung umstellen. Rückzugstendenzen, die sich aufgrund von Problemen mit der Präsentation des eigenen Körpers ergeben, werden so abgemildert. Während sich



im koedukativen Sportunterricht Schülerinnen zuweilen weigern, bestimmte Bewegungsaktivitäten in Gegenwart der Jungen auszuführen, weil sie sich in diesen Situationen mit der im Sport unvermeidlichen Körperpräsentation nicht wohl fühlen, spielen diese Probleme im geschlechtshomogenen Sportunterricht kaum mehr eine Rolle. Zum Beispiel möchten manche Mädchen beim Seilspringen oder auch beim Sprinten nicht ihre sich bewegenden Brüste präsentieren oder sind beim Trampolinspringen mehr damit beschäftigt, ihr hochfliegendes T-Shirt festzuhalten, als sich auf das Springen zu konzentrieren. Insbesondere muslimische Mädchen geraten so nicht in Konflikt mit religiös verankerten Werten und Normen. Auch besteht die Chance, dass sie unter bestimmten Bedingungen, wie Nichteinsehbarkeit der Räume und Unterricht bei einer weiblichen Sportlehrkraft, auch ohne Kopftuch Sport treiben.

Eine Steigerung des Engagements und der Motivation kann auch bei der Organisation des Sportunterrichts in *Neigungsgruppen* beobachtet werden (vgl. z.B. König & König, 2003). Hier entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn eines Halbjahres oder auch eines kürzeren Zeitraumes aus einem Angebot für eine bestimmte Sportart. Dieser fühlen sie sich in der Regel stärker verpflichtet und zeigen eine höhere Leistungsbereitschaft. Insbesondere Schülerinnen mit wenig bewegungs- und sportbezogenen Vorerfahrungen, die ja in Hauptschulklassen einen erheblichen Teil ausmachen, haben hier die Chance, über einen längeren Zeitraum Erfahrungen in einer Sportart zu sammeln und bestimmte Fertigkeiten zu erlernen und so zu Erfolgserlebnissen zu kommen.

Ähnliche Erfahrungen machen Schulen, die *externe Experten* für bestimmte Bewegungsbereiche heranziehen. Sie können damit ihr Sportartenangebot erweitern und so den Bewegungswünschen der Schülerinnen stärker entgegen kommen. Sehr beliebt sind neben Angeboten aus dem Bereich der Selbstverteidigung auch Tanzangebote wie HipHop und VideoClipDancing, Flamenco oder Bauchtanz.

Ein über den Sportunterricht hinausgehendes Angebot stellt der Wahlpflichtkurs „Sport für Mädchen“ dar (vgl. Wehner, 2003). Hier wird die hauptschultypische Struktur der Wahlpflichtkurse in den Klassenstufen 9 und 10 für die Einrichtung eines zusätzlichen Sportangebots für Mädchen genutzt. In Absprache mit den beteiligten Schülerinnen werden verschiedene Bewegungs- und Sportbereiche (Gymnastik, Tanz, Sportspiele, Kleine Spiele, Selbstverteidigung, Bewegungskünste, Massage und Entspannungsübungen) unter Berücksichtigung der Voraussetzung der Lerngruppe thematisiert<sup>2</sup> und auch theoretisch bearbeitet. Hinzu kommen Themen wie Selbstbehauptung, Gesundheit, Körper und Sexualität, die auch in der außerschulischen Mädchenarbeit häufig zum Einsatz kommen und projektorientiert bearbeitet werden. Positive Auswirkungen des Angebots werden an einer engagierteren Teilnahme einzelner Mädchen auch am regulären Sportunterricht, dem Eintritt einiger Schülerinnen in Sportvereine und der erstmaligen Teilnahme eines Basketball-Mädchenteams an Schulwettkämpfen wie „Jugend trainiert für Olympia“ deutlich.

---

2 „Alle Schülerinnen berichteten, dass sie nie zuvor im Sportunterricht gelernt hätten, den Ball zu stoppen, zu passen oder aufs Tor zu schießen“ (Wehner, 2003, S. 31).

### 4.3 Empfehlungen für einen „guten“ Mädchensport an Hauptschulen

Anzustreben ist ein Sportunterricht an Hauptschulen, an dem sich die Mädchen aktiv beteiligen und den sie als sinnvoll, bereichernd und wohltuend erleben können. Unter Berücksichtigung der besonderen Situation der Hauptschülerinnen sowie der Beispiele gelungenen Mädchensports an Hauptschulen ergeben sich die folgenden Empfehlungen:<sup>3</sup>

- *Die Vorerfahrungen der Mädchen müssen stärker berücksichtigt werden!* Inhalte, Ziele und Methoden müssen mit Blick auf die Zielgruppe und ihrer Voraussetzungen begründet werden. Das bedeutet auch, unterschiedliche Gruppen von Mädchen zu berücksichtigen.<sup>4</sup> Aufgrund ihrer meist eingeschränkten Vorerfahrungen im Feld des Sports müssen Hauptschülerinnen die Möglichkeit erhalten, motorische Grundqualifikationen zu erwerben.
- *Das Selbst- und Körperkonzept der Mädchen muss gestärkt werden!* Da Hauptschülerinnen in ihrem Selbst- und Körperkonzept häufig verunsichert sind, müssen sie im Sportunterricht Gelegenheit erhalten, selbstwertstärkende Erfahrungen zu machen. Dazu müssen ihnen körper-, bewegungs- und sportbezogene Erfolgserlebnisse jenseits geschlechtsbezogener Zuschreibungen ermöglicht werden.
- *Mädchen müssen Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten!* Nur so ist eine Orientierung an den Interessen der Schülerinnen bzw. ein Lebensweltbezug möglich, der durch den ungleichen Erfahrungshorizont von Schülerinnen und Lehrkräften erschwert wird.
- *Es muss ein positives Lernklima geschaffen werden!* Ein gelungener Sportunterricht zeichnet sich durch eine wertschätzende, entspannte und freundliche Atmosphäre aus. Wichtig ist dabei die Stärkung sozialer Beziehungen.
- *Hauptschülerinnen müssen von weiblichen Sportlehrkräften unterrichtet werden!* Dies ist die Voraussetzung für die Teilnahme muslimischer Mädchen am Sportunterricht. Und nur eine Frau kann Vorbild für die Mädchen sein.

Die Erfahrungen zeigen, dass ohne eine besondere Aufmerksamkeit für die Hauptschülerinnen diese nicht erreicht werden können.

## Literatur

- Fink, M. (2003). Jugendliche in erschwerten Lebenslagen –Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Deutungsbefunde. In L. Duncker (Hrsg.), *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik* (S. 200-211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, J. (2002). Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen? In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 21-29). Hamburg: Czwalina.

---

3 Die Herleitung der Empfehlung kann aus Platzgründen nicht näher erläutert werden.

4 Sportive, leistungsstarke Mädchen vs. sportdistanzierte Mädchen; verschiedene Sportartpräferenzen, ethnisch-kulturelle Unterschiede

- Kleindienst-Cachay, C. (1993). *Forschungsprojekt: Sportengagement von Hauptschülerinnen*. Unveröff. Manuskript, PH Ludwigsburg.
- König, S. & König, S. (2003). Schülerwahl und Neigungsgruppen im Sportunterricht der Hauptschule – Das Modell „SahNe“ für die Klassen 9 und 10. *sportunterricht*, 52, 265-272.
- sportpädagogik (2004), Heft 3.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 809-829.
- Tillmann, K.-J. (2002). Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 11-23). Bönen: Kettler.
- Wehner, G. (2003). *Dokumentation des Projekts Mädchensport an Hauptschulen*. Zugriff am 01.06.2004 unter [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2025804\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2025804_L20.pdf).

## **„Wenn gender in die Schule kommt...“: Qualitätsentwicklung und Schulsport**

„Wenn gender in die Schule kommt...“, kommt gender auch in den Schulsport. Damit kann gender, welches das soziale Geschlecht beschreibt, auch zu einem Qualitätskriterium für Schulsport werden. Im folgenden Beitrag wird erstens der Forschungskontext skizziert, in dem die Idee zum Zusammenhang von gender und Schulsportqualität entstand; zweitens die theoretische Einbindung zur Verknüpfung von Schule, Qualität und gender erläutert und drittens werden die Beziehungen zwischen Schulsport, Qualität und gender an einem differenzierten Modell von Schul(sport)qualitäten dargelegt. Abschließend werden weiterführende Forschungsperspektiven abgeleitet.

### **1 Forschungskontext**

Ziel des europolitischen Programmes Gender Mainstreaming ist, gender – das soziale Geschlecht – umfassend auf allen Ebenen und in alle Entscheidungen von Organisationen einzubeziehen (Stiegler, 2000). Den Forschungskontext bildet das vom Sozialministerium Baden-Württemberg geförderte Forschungsprojekt „Gendering Prozesse an Schulen – eine empirische Analyse als Grundlage für Gender Mainstreaming“ (Gieß-Stüber & Gramespacher, 2004). Zentrales Anliegen des Forschungsprojektes ist, zu prüfen, wie sich gendering Prozesse an Schulen und im Schulsport darstellen, um daraus abzuleiten, wie Gender Mainstreaming in Schule und Schulsport eingeführt werden könnte.

### **2 Theoretischer Rahmen**

Der theoretische Rahmen ist durch drei Zugänge gekennzeichnet. Um das politische Programm Gender Mainstreaming theoriegeleitet zu reflektieren, bietet die Geschlechterforschung eine Folie. Geschlecht wird als soziale Strukturkategorie gefasst, die verbunden ist mit Bevorzugungen bzw. Benachteiligungen. Gender führt geschlechtsbezogenen Professionstheorien nach zur Segregation verschiedenster Arbeitsbereiche (Wetterer, 1995). Die vorherrschenden Geschlechterstrukturen sind in der Regel hierarchisch angelegt (Hagemann-White, 1984). Dass diese vom sozialen Umfeld und vom Individuum aktiv hergestellt und dargestellt werden, beschreibt das Konzept „doing gender“ (Hirschauer, 1994).

Bezogen auf Schule kommen die Selektions-, Legitimations- und Qualifikationsfunktion in den Blick (Fend, 1980). Diese grundlegenden Funktionen von Schule bestimmen normativ die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und weiterer schulischer Aktivitäten und bilden daher zentrale Indikatoren für Schulqualität, die im aktuellen Diskurs primär am Output orientiert wird.

„Wenn gender in die Schule kommt...“, sollte Selektion nicht bezogen werden auf die soziale Kategorie Geschlecht. Bezogen auf die Legitimationsfunktion ist die Reproduktion von Geschlechterverhältnissen zentral, die auf Gleichberechtigung deuten, da sie so juristisch festgelegt sind und in der Gesellschaft z.T. schon gelebt werden. Ferner sollen alle gleichermaßen qualifiziert werden, um gleiche Zugangsmöglichkeiten zum Arbeits- und zum Freizeitmarkt zu haben. Geschlechtsbezogene Qualität von Schule muss sich an diesen zentralen Funktionen messen lassen.

Schließlich bezieht der theoretische Rahmen Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung ein. Differenziert werden hier Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung, die stets die Frage von Schulqualität betreffen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das Modell „Lernende Organisation“ (Fullan, 1999), in dem sich Personal- und Organisationsentwicklung verbinden, also vor allem Professionalisierung und Organisationsstruktur bzw. -kultur miteinander verknüpft sind.

Nach Klippert (1998) besteht Schulentwicklung primär aus Unterrichtsentwicklung, hier also Schulsportentwicklung. Bezogen auf geschlechtsbezogene Schulsportentwicklung sind Fragen der Interaktion, Unterrichtskultur und -strukturen in jeweiliger Verbindung mit methodisch-didaktischen Fragen zu fokussieren.

Koch-Priewe (1997; 1998; 2002) zeigt, dass die Strukturkategorie Geschlecht im Rahmen von Schulentwicklung – also auf den oben genannten Ebenen – eine umfassende Rolle spielt. Darüber hinaus konstatiert sie, dass Qualität von Schule gesteigert werden kann, wenn Geschlecht in alle Prozesse der Schulentwicklung und mit Blick auf Lehrkräfte, Schülerschaft, Eltern sowie Schulleitungen einbezogen wird. Auf allen Ebenen und für alle Beteiligten ist geschlechtsbezogene Chancengleichheit relevant. Stets muss der Anspruch auf Chancengleichheit der Geschlechter in Schulen transformiert werden. Wie das geschehen kann, wurde jedoch bislang nicht systematisch konzipiert. Im Folgenden wird gezeigt, wie gender und Schulsport zusammenhängen und wie dieser Zusammenhang in die Qualitätsentwicklung von Schulsport transformiert werden könnte.

### **3 Gender und Schulsport-Qualität**

Die folgenden Ausführungen zur Verknüpfung von gender und Schulsport beziehen sich auf ein Modell von Qualität in der Lehrerbildungsforschung (Abb. 1; Fried, 2003).

Auf der Inputebene unterscheidet das Modell Struktur- und Orientierungsqualität. Strukturqualität verweist auf die zentralen Rahmenbedingungen, Orientierungsqualität auf die Frage von Professionalität. Auf der Ebene der Aneignung ist Prozessqualität angesiedelt, die sich durch die Lehr-Lern-Kulturen manifestiert. Schließlich ist bezogen auf den Output die in den jüngsten internationalen Schulstudien gefragte Ergebnisqualität relevant. Diese zeigt sich an den Wirkungen von Lehren und Lernen auf das Verhalten, auf den Unterricht und auf die Schüler/innen. Diesem Modell hinzuzufügen ist m.E. die Outcome-Qualität, die sich an der Nachhaltigkeit schulischer Bildung und Erziehung zeigt. Zunächst ist zu prüfen, wie sich der

Zusammenhang von gender und Schulsport auf der Outputebene darstellt, um geschlechtsbezogene Probleme zu analysieren. Nachfolgend werden gendering Prozesse auf der Input- und Aneignungsebene betrachtet.

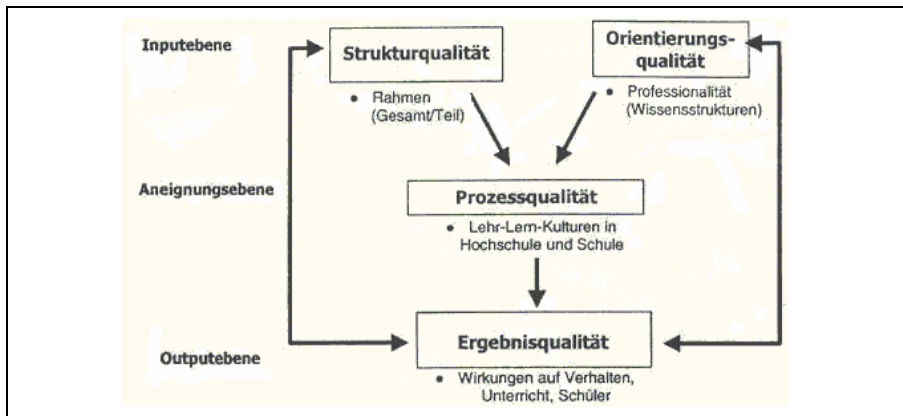


Abb. 1. Lehrerbildungsforschung – durch die Brille des Qualitätskonstrukts betrachtet (Fried, 2003, S. 10).

### 3.1 Ergebnisqualitäten

Die Ergebnisse aktueller sportbezogener Studien zeigen, dass gender und Ergebnisqualität im Schulsport miteinander verknüpft sind. Eine entsprechende Analyse allerdings deckt auf, dass einige Ziele des Schulsports nicht geschlechtergerecht erfüllt werden. Dies kann anhand zweier Ziele des Schulsports gezeigt werden: die sportliche Grundversorgung in Schule zu garantieren und zu lebenslangem Sporttreiben anzuregen (vgl. Hartmann-Tews & Luetkens, 2003, S. 300). Unter dem Aspekt von gender müssten diese Ziele verbunden sein mit Gleichberechtigung.

#### Output-Qualität

Der Erste Kinder- und Jugendsportbericht (Schmidt et al., 2003) zeigt, dass geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten –gendering Prozesse – im und durch Schulsport (re-)produziert werden.

„Auch wenn die im Schulsport erworbene Haltung gegenüber dem Sport immer in Zusammenhang mit den subjektiven Erfahrungen (...) gesehen werden muss, legen die vorgestellten Befunde (...) den Schluss nahe, dass der Schulsport für Jungen mehr Entwicklungsoptionen bereit hält als für Mädchen bzw., dass die Jungen den Schulsport in stärkerem Maße als die Mädchen in einem positive Sinne nutzen“ (Hartmann-Tews & Luetkens, 2003, S. 301).

#### Outcome-Qualität

Bezogen auf das Ziel des lebenslangen Sporttreibens ist jedoch weniger deutlich, ob gendering Prozesse (re-)produziert werden. Männer partizipieren zwar nach wie vor deutlicher am organisierten Sport (Baur, Burmann, & Krysmanski, 2002); Frauen allerdings tendieren dazu, sich primär im nichtorganisierten Sport zu bewegen.

So waren z.B. im Jahre 2002 knapp 12% aller Fitness-Studios in Deutschland ausschließlich auf die Zielgruppe „Frauen“ ausgerichtet (vgl. Klein & Deitersen-Wieber, 2003, S. 187).

Den Ergebnisqualitäten nach zu schließen ist die Verknüpfung der Frage nach der Qualität von Schulsport mit der Frage nach gender relevant. Daher wird der Blick nun auf die anderen Qualitätsebenen des oben gezeigten Modells gerichtet.

### *3.2 Qualitäten auf der Inputebene*

Ergebnisqualität hängt ab von der Input-Ebene. Fried (2003) teilt die Input-Ebene bezogen auf Schule in die zwei Qualitätsbereiche Struktur- und Orientierungsqualität. Diese sind im Folgenden auf ihren Zusammenhang mit gender zu prüfen.

#### *Strukturqualität*

Zur Strukturqualität gehört im Sinne von gender die Gleichverteilung von Ressourcen. Bezogen auf den Schulsport stellen sich folgende Fragen: Wie viel Sportangebote werden von welchen Sportlehrkräften für welche Zielgruppen gestaltet? Welche Rahmenbedingungen ergeben sich durch den Lehrplan und die Sportstätten? Jungen erhalten bundesweit mehr Sportstunden als Mädchen (Deutscher Sportbund, 2003). In Baden-Württemberg jedoch zeigen sich bezogen auf diese Frage keine geschlechtsbezogenen Unterschiede. Diese verlagern sich vielmehr auf die Verteilung der Ressource „Sport-Arbeitsgemeinschaft“.

Eine Dokumentenanalyse der baden-württembergischen Erziehungs- und Bildungspläne (Sek. I und II, 1994) ergab, dass diese sprachlich durchaus die Erfordernisse für Gleichberechtigung erfüllen, da sie präzise angeben, welche Geschlechtergruppe zu welchem Thema angesprochen wird. Bezogen auf den Schulsport ist diese Präzision allerdings verknüpft mit geschlechtsstereotypen Vorstellungen.

Sportstätten sollten im Sinne einer geschlechtsbezogenen Qualität von Schulsport gleichermaßen verteilt sein. Geprüft wurde, wie baden-württembergische Schulleitungen die Nutzung der Bewegungsgelegenheiten auf dem Schulgelände wahrnehmen. Von N=283 SchulleiterInnen geben 49,1% an, dass vorwiegend die Jungen Bewegungsgelegenheiten auf dem Schulgelände nutzen und 50,5% geben an, dass sie keinen geschlechtsbezogenen Unterschied wahrnehmen.

#### *Orientierungsqualität*

Die Orientierungsqualität umfasst vorrangig das Wissen und die Professionalität von Sportlehrkräften. Wenn Sportlehrkräfte geschlechtsbezogene Anforderungen in der Schulsportentwicklung umsetzen sollen, erfordert dies Kenntnisse bspw. um die komplexen Zusammenhänge von Schulsportentwicklung, die Bedeutung von gender an Schulen, im Schulsport und in der Schul(sport)entwicklung, den Anspruch von geschlechtsbezogenen politischen Programmen und um geschlechtsbezogene fachdidaktische Konzepte. Eine Frage im Forschungsprojekt lautet also: Wann beschäftigen sich Sportlehrkräfte in den verschiedenen Professionalisierungsstufen (Terhart, 2000) mit geschlechtsbezogenen Fragen des Sportunterrichts?

Von N=225 Sportlehrkräften geben 66,2% an, sich im Rahmen ihres Sportstudiums und 31,1%, sich im Rahmen des Referendariats mit geschlechtsbezogenen Fragen beschäftigt zu haben. In beiden Phasen könnte folglich zu dieser Frage intensiver gearbeitet werden.

Fried (2003, S. 19f.) verdeutlicht unter Bezugnahme auf Befunde aus der Einstellungsforschung, dass gerade während dieser beiden ersten Ausbildungsphasen grundlegende Haltungen mit nachhaltiger Wirkung vermittelt werden können. Damit ist schließlich die Frage zu verbinden, ob das Thema gender in die Diskussion um Standards der Lehrer/innenbildung (Oser & Oelkers, 2001) aufzunehmen ist.

„Wenn gender in den Schulsport kommt...“ liegt nahe, geschlechtsbezogene Fragen verstärkt in die Bildung der Sportlehrkräfte aufzunehmen. Davon hängt auch ab, ob Sportlehrkräfte prinzipiell aufmerksam für dieses Thema sind und in der Konsequenz auch die Prozess-Qualität entsprechend gestalten können und wollen.

### 3.3 Prozess-Qualität

Die Prozess-Qualität manifestiert sich in der Lehr- und Lernkultur der Schule. Nach Gieß-Stüber (2000) soll im Schulsport geschlechtsbezogene Chancengleichheit gefördert werden. Anhand individueller Vor-Erfahrungen sollten Inhalte vermittelt werden, so dass sich sportbezogene geschlechtsstereotype Bilder nicht manifestieren. Um im Prozess geschlechtsbezogene Chancengleichheit zu fördern, sollte Schulsport mehr als nur sportartbezogen durchgeführt werden. Im Altersvergleich zeigt sich, dass besonders 13- bis 15-jährige im Sport einen offenen Suchprozess durchlaufen (vgl. Brettschneider & Bräutigam, 1990, S. 114, 118). In den entsprechenden Jahrgangsstufen könnten also vielfältige offene Bewegungsangebote gestaltet werden. Schließlich ist der wechselnde Einsatz induktiver und deduktiver Methoden, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich ansprechen, für eine Prozessqualität unter der gender Perspektive relevant.

Zusammenfassend und wiederum rückbezogen auf die umfassenden Anforderungen geschlechtsbezogener Qualitätsentwicklung von Schulsport ist festzuhalten, dass eine „Lernende Organisation“ auf der Input-Ebene unter Einbezug geschlechtsbezogener Fragen des Schulsports geschaffen werden kann, dass auch Schulsportentwicklung verbunden werden kann mit der Frage nach gender und dass mit der Verknüpfung von Schulsport, Qualität und gender schließlich die Hoffnung zu verbinden ist, die Ergebnisqualitäten von Schulsport zu steigern.

## 4 Perspektiven

Die aufgezeigten Zusammenhänge führen auf einige Forschungsperspektiven, die eine geschlechtsbezogene Gestaltung von Sport-Lehrplänen und von Bildungsstandards sowie den Umgang mit geschlechtspolitischen Programmen betreffen. Wenn der Schulsport sich unter der gender Perspektive zur Weiterentwicklung von Qualität verpflichtet, besteht sicherlich Hoffnung auf eine umfassendere Erreichung seiner Ziele. Seitens der Praxis kann Offenheit für eine solche Entwicklung konsta-



tiert werden: immerhin 71,4% der in Baden-Württemberg befragten Fachbereichsleitungen Sport (N=315) wüssten gerne mehr über „Gender Mainstreaming im Sport/Schulsport“ und zeigen damit Offenheit für (auch politisch ambitionierte) geschlechtsbezogene Fragen in dem von ihnen vertretenen Fach.

## Literatur

- Baur, J., Burmann, U., & Krysmanski, K. (2002). *Sportpartizipation von Mädchen und jungen Frauen in ländlichen Regionen*. Bonn: Sport & Buch Strauß.
- Brettschneider, W.-D. & Bräutigam, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen*. Schorndorf: Hofmann.
- Deutscher Sportbund (2003). *WIAD-AOK-DSB-Studie II: Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt/Main: DSB.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fried, L. (2003). Dimensionen pädagogischer Professionalität [Themenheft]. *Die Deutsche Schule*, 95(Beiheft 7), 7-31.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Gieß-Stüber, P. & Gramespacher, E. (2004). Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Lehren und Lernen*, 30(1), 5-10.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation Weiblich – Männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann-Tews, I. & Luetkens, S. (2003). Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In W. Schmidt et al. (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 297-318). Schorndorf: Hofmann.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668-692.
- Klein, M.-L. & Deitersen-Wieber, A. (2003). Prozesse der Geschlechterdifferenzierung im Marketing Management von Fitness-Studios. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber et al. (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 187-222). Opladen: Leske + Budrich.
- Klippert, H. (1998). Schule entwickeln, Unterricht neu gestalten. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation* (S. 45-60). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Koch-Priewe, B. (1997). Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(4), 567-582.
- Koch-Priewe, B. (1998). Die Gestaltung von Schulkultur – Ein Beitrag aus der Perspektive der pädagogischen Geschlechterforschung. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt, E. Weise & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 270-291). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koch-Priewe, B. (2002). *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule*. Basel: Beltz.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1994). *Bildungsplan für das Gymnasium & Bildungsplan für die Realschule Baden-Württemberg & Bildungsplan für die Hauptschule Baden-Württemberg*. Villingen-Schwenningen: MKS BW.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der All-rounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Schmidt, W., Hartmann-Tews, I. & Brettschneider, W.-D. (Hrsg.). (2003). *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Stiegler, B. (2000). *Wie Gender in den Mainstream kommt: Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming*. Bonn: FES.
- Terhart, E. (2000). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*. (S. 73-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Wetterer, A. (Hrsg.). (1995). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt/Main: Campus.

NORBERT SCHULZ

## Sport als Abiturfach auf dem Prüfstand

Unsere Ausführungen beziehen sich auf ein Erprobungsvorhaben zum Sportunterricht in der gymnasialen Oberstufe in NRW, das mit Schuljahr 1999/2000 begonnen hat, zunächst bis zum Ende des Schuljahres 2004/2005 terminiert war und dessen Ergebnisse für dann anstehende zukunftsgerichtete schulpolitische Entscheidungen zum Oberstufensport herangezogen werden sollen. Mittlerweile konnte auf der Basis vorliegender Zwischenergebnisse eine Ausweitung des Erprobungsvorhabens auf eine bis 2008 laufende zweite Phase erwirkt werden.

Für die Sicherung von Erkenntnissen sorgt u. a. eine externe Auftragsevaluation, die von der Universität Bielefeld in Kooperation mit der DSHS Köln durchgeführt wird. In Bielefeld sind dafür zuständig Dietrich Kurz, Christian Schweihofen und Tim Mergelkuhl, in Köln Norbert Schulz, Rolf Geßmann und Timo Stiller.

Wir wollen Ihnen zunächst Ausgangspunkt und Rahmenvorgaben des Versuchs sowie unseren Evaluationsansatz skizzieren. Vor diesem Hintergrund sollen sodann einige Zwischenergebnisse vorgelegt werden. Hierbei konzentrieren wir uns

- auf die für das Erprobungsvorhaben, wie für den Oberstufensport überhaupt, zentrale Frage der Gestaltung des Verhältnisses von sportpraktischen und sporttheoretischen Anteilen,
- auf die Frage der Theorieanteile und -vermittlung im Unterricht
- und auf erste Erfahrungen mit der neuen Form der Abiturprüfung.

### Ausgangspunkt

Bis 1999 konnte in Nordrhein-Westfalen in allen gymnasialen Oberstufen auch Sport – wie jedes andere Fach – als 4. Abiturprüfungsfach gewählt werden. Ab dem Schuljahr 1999/ 2000 wurde diese Gleichwertigkeit des Faches aufgehoben. Die 4. Abiturprüfung in Sport, die bis dato aus einem sportpraktischen und einem sporttheoretischen Teil bestand, ist nun grundsätzlich nicht mehr möglich.

Verantwortlich für diese Entscheidung war insbesondere die Erkenntnis, dass Prüfungen im Grundkurs Sport nicht den allgemeinen Qualitätsanforderungen an eine Abiturprüfung entsprochen haben. Dieser Mangel wurde nicht zuletzt auf prinzipielle Leistungsgrenzen des Faches zurückgeführt, das als Grundkurs seine drei Wochenstunden primär der sportmotorischen Praxis zur Verfügung zu stellen hat.

Äußerliche Indikatoren für die Zweitklassigkeit der Abiturprüfung Sport sah man z.B. in der erstaunlich hohen Anzahl von Prüfungen (bis zu 25% aller Viertfachprüfungen)

und in den erstaunlich guten Prüfungsnoten, die zudem vornehmlich aus den herausragenden Schülerleistungen im sportpraktischen Prüfungsteil resultierten.

Interne Berechnungen der Bezirksregierung Köln an 1.000 Sportabiturienten belegten damals, dass häufig nur durch die gute Sportabschlussnote die Abiturprüfung insgesamt erfolgreich absolviert werden konnte.

Das endgültige Ende der 4. Fachprüfung Sport verhinderten Interventionen der Sport- sowie der Schulsportpolitik. So kam es zur Konzession des Schulministeriums, die Abiturfähigkeit Sport unter verschärften Qualitätsauflagen nochmals auf den Prüfstand zu stellen und ihre zukünftige Beurteilung vom Ausgang dieses Versuchs abhängig zu machen.

Seit 1999 nehmen an diesem, landesweit für 25 Schulen zugelassenen Versuch (vgl. APO-GOST v. 14.02.01, §7) 24 Gymnasien bzw. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe teil. Für die erweiterte zweite Phase ab Schuljahr 2005/2006 wird sich die Teilnehmerzahl auf ca. 50 Schulen erhöhen.

## **Erprobungsrahmen**

Der vom Schulministerium vorgegebene Erprobungsrahmen hat 2 konzeptionelle Grundlagen: Er orientiert sich grundlegend an den für alle Fächer gültigen Prüfungsanforderungen, die in der APO-GOST formuliert sind (vgl. dort §2). Ein zweiter Referenzpunkt für den Erprobungsrahmen ist der Lehrplan Sport für die gymnasiale Oberstufe, u. a. auch mit Passagen, die ausdrücklich dem LK-Sport gewidmet sind und in denen die zunehmende Bewusstheit des Lernens im Sport betont wird. Diese zweifache Ausrichtung des Erprobungsrahmens verdeutlicht die zentrale Zielsetzung des Versuchs: Es geht darum, die Gleichwertigkeit der Anforderungen im Sinne der Vermittlung von Studierfähigkeit (Wissenschaftspropädeutik) zu sichern – allerdings unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Faches Sport, wobei das Besondere darin zu sehen ist, dass für Sport als praktisches Fach die praktische Bewältigung von Bewegungsaufgaben grundlegend ist.

Die nachfolgenden weiteren Festlegungen im Erprobungsrahmen lassen allerdings eine heimliche Prioritätensetzung für den Aspekt der Studierfähigkeit erkennen:

- Darauf verweisen z. B. strukturelle Entscheidungen: In den Kursen des Erprobungsvorhabens müssen jedes Kurshalbjahr (wie in allen anderen Abiturfächern) Klausuren geschrieben werden.
- Die Abiturprüfung findet – anders als in der Vergangenheit und in Analogie zu den anderen Fächern – ohne sportpraktischen Teil als rein mündliche Prüfung statt.
- Entsprechende Relevanzstrukturen weisen die Inhalte des Faches auf. Die Inhalte werden im Lehrplan in 3 unterschiedliche Bereiche geteilt (I. Bewegungsfelder und Sportbereiche, II. fachliche Kenntnisse sowie III. Methoden und Formen selbständigen Arbeitens). Die Sicherung der Gleichwertigkeit der Anforderungen läuft vor allem über die Bereiche II und III: Fachliche Kenntnisse sind – so die Forderung – systematisch zu vermitteln, unterschiedliche sportfachliche Methoden sind bewusst einzuüben und selbständig anzuwenden.

- Für die Frage des Anforderungsniveaus sind die für alle Abiturfächer gültigen sog. Anforderungsbereiche I-III relevant. Sie strukturieren Unterricht, Klausuren und auch die Abiturprüfung: Anforderungsbereich I umfasst dabei im Wesentlichen die Wiedergabe von Kenntnissen; Anforderungsbereich II bezieht sich auf das Anwenden von Kenntnissen und methodischem Können auf vergleichbare neue Situationen und Anforderungsbereich III bedeutet den selbstständigen problemlösenden und wertenden Umgang mit Kenntnissen und methodischem Können (MSWWF NRW, 72ff.).

## **Evaluationsansatz**

Die skizzierten Zielsetzungen, sozusagen die Qualitätskriterien des Versuchs, sind vom Ministerium vorgegeben. Sie sind durch die Evaluatoren nicht veränderbar. Gleichwohl kann von formativer Evaluation gesprochen werden, insofern auf der Basis von Zwischenergebnissen (etwa im Anschluss an einen Abiturdurchgang) z.B. strukturelle Veränderungen für den weiteren Verlauf des Schulversuchs entwickelt werden können (z.B. Reduktion der Anzahl von Unterrichtsvorhaben, Reduktion der Klausuren von ursprünglich 2 auf 1 pro Halbjahr – beides um sachlich seriöse Klausuren als Vorbereitung auf anspruchsvolle Abiturprüfungen zu ermöglichen). Die Evaluation kann folglich Einfluss auf Maßnahmen der Qualitätssicherung nehmen. Die verdeckte Vorherrschaft der auf Studierfähigkeit ausgerichteten Anforderungen im Erprobungsvorhaben darf die Evaluatoren jedoch nicht einäugig machen. Es kann in dem Schulversuch nicht darum gehen, eine Sonderform des Grundkurses Sport zu kreieren, die möglichst viel Unterrichtszeit einsetzt, um möglichst systematisch möglichst viele Kenntnisse zu vermitteln, um auf diesem Weg die Abiturfähigkeit anzustreben. Vielmehr ist die bewegungszentrierte pädagogische Aufgabe im Sinne erziehenden Schulsports als integraler Bestandteil mit zu realisieren.

- Das hat zum einen Konsequenzen für die Evaluationsgegenstände. Sie sind nicht beschränkt auf den Output punktueller Überprüfungsformen (Klausuren, Abiturprüfungen), sondern haben die unterrichtlichen Prozesse mit einzubeziehen.
- Und das hat zum anderen Konsequenzen für das Aufstellen von Evaluationskriterien. Sie sind nicht isoliert an der Forderung nach systematischem Wissen und methodischem Können auszurichten. Im Sinne des Integrationspostulats ist das Verhältnis von sportpraktischen und sporttheoretischen Anteilen in Unterricht und Überprüfungsformen ein wichtiger Gegenstand der Evaluation.

## **Datenerhebung und Datenlage**

Welche Daten stehen der Evaluationsgruppe zur Verfügung bzw. welche wurden bislang wie erhoben?

- Die teilnehmenden Schulen und Lehrkräfte haben sich verpflichtet, den Schulversuch zu dokumentieren. Hierzu steht ihnen ein Dokumentationsraster zur Verfügung, das zur Beschreibung und Kommentierung wichtiger Elemente des durchgeführten Unterrichts genutzt wird.
- Die Schulen haben darüber hinaus quantitative Angaben zu Kursteilnehmern, deren Fluktuation, zur Anzahl der Prüflinge, zu den Noten in Klausuren und Abiturprüfungen zu machen. Zudem werden ausgewählte Klausuren sowie die Aufgabenstellungen zur Abiturprüfung einschließlich Erwartungshorizont und unterrichtlicher Voraussetzungen für Auswertungszwecke zur Verfügung gestellt.

Dieses von den Schulen zur Verfügung gestellte Material lässt allerdings nur sehr eingeschränkt Aussagen zum tatsächlichen Ablauf des Unterrichts und der Abiturprüfungen zu. Es wurde deshalb von der Evaluationsgruppe durch eigene Datenerhebungen ergänzt.

- Es gibt Unterrichtshospitationen, die gefilmt und analysiert werden (allerdings aufgrund der personellen Situation in nur geringem Umfang).
- Es gibt einen standardisierten Schülerfragebogen, der einmal pro Schuljahr an alle Oberstufenschüler der Versuchsschulen verteilt wird und für das Erprobungsvorhaben relevante Daten abrufen.
- Es gibt ergänzend zur Fragebogenerhebung Leitfadeninterviews mit Schülern der am Erprobungsvorhaben beteiligten Oberstufenkurse zur Rekonstruktion der subjektiven Schülerperspektive auf diesen Schulversuch.
- Es gibt Leitfadeninterviews mit den am Erprobungsvorhaben beteiligten Lehrkräften mit der Möglichkeit zur Reflexion der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse.
- Es gibt Hospitationen der Abiturprüfungen zur Ergänzung der von den Schulen eingereichten Prüfungsunterlagen.

Die nun vorzustellenden ausgewählten Zwischenergebnisse des Schulversuchs basieren nicht auf dem gesamten Datenmaterial, sie sind vielmehr das Resultat von Teilanalysen. Erst der für 2005 vorgesehene vorläufige Abschlußbericht zur ersten Phase des Erprobungsvorhabens wird die komplexe Gesamtdatenlage nutzen.

## Abiturprüfungen im 4. Abiturfach Sport

### Notensituation und Anwahlen

Es wurde bereits im einführenden Referat von Norbert Schulz darauf hingewiesen, dass die Kritik an den alten P4-Verhältnissen vor allem an dem hohen Prozentsatz jener Schülerinnen und Schüler ansetzte, die eher als allgemein leistungsschwächer einzuschätzen waren, die jedoch über die Prüfung im GK Sport dennoch die benötigten Abiturlpunkte relativ leicht erzielen konnten. Nach damaligen Erhebungen der Schulaufsicht belief sich diese Schülerklientel auf  $\frac{1}{4}$  eines gesamten Abiturjahrgangs. Diese Zahlen haben sich inzwischen halbiert, auch die Abiturnoten im GK-Sport fallen unter den Versuchsbedingungen deutlich schlechter aus. Man könnte etwas bitter sagen, dass die Schulaufsicht ihre Ziele formell erreicht hat. Das Fach Sport reiht sich mit seinem GK jetzt unauffälliger in die Phalanx der Abiturfächer ein.

Gleich der erste Abiturdurchgang im Schulversuch konnte zeigen, dass die Anzahl der Prüfungen deutlich zurück ging und zwar auf 10% der Gesamtprüfungen. Im zweiten Durchgang haben sich diese Zahlen weiterhin leicht verringert, und es bleibt abzuwarten, ob der gegenwärtige Abiturjahrgang 2004, der erst noch ausgewertet werden muss, diesen Trend abermals bestätigt. Auffallend ist die Tatsache, dass der Anteil weiblicher Prüflinge gegenüber dem der männlichen verstärkt abnimmt. Offenbar schwindet die Attraktivität des Prüfungsfaches Sport vor allem für die Schülerinnen.

Auffallend ist weiterhin die deutliche Schwundstufe an tatsächlich angewählten P4-Prüfungen gegenüber den vorläufigen Optionen, die die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Qualifikationsphase (12.1) äußern. Beim Abiturjahrgang 2003 waren dies an den 12 Versuchsschulen des Rheinlandes mehr als 25%. Entsprechende Vergleichszahlen aus anderen Fächern liegen uns allerdings bisher nicht vor.

Blickt man auf die erreichten Punktzahlen der Versuchsschülerinnen und -schüler, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 1):

In den Kursnoten wie in den Abiturprüfungen Sport werden leicht bessere Ergebnisse erzielt als in den übrigen Fächern. Warum dies so ist, können wir im Moment noch nicht sagen. Jedenfalls ist der seinerzeit konstatierte inflationäre Gewinn an hohen Punktzahlen nicht mehr erkennbar. Ob sich die an den folgenden Zahlen ablesbare Verringerung des Notenabstandes von Sport zu den anderen Fächern sogar noch weiter bestätigen wird, kann im Moment nicht belegt werden.

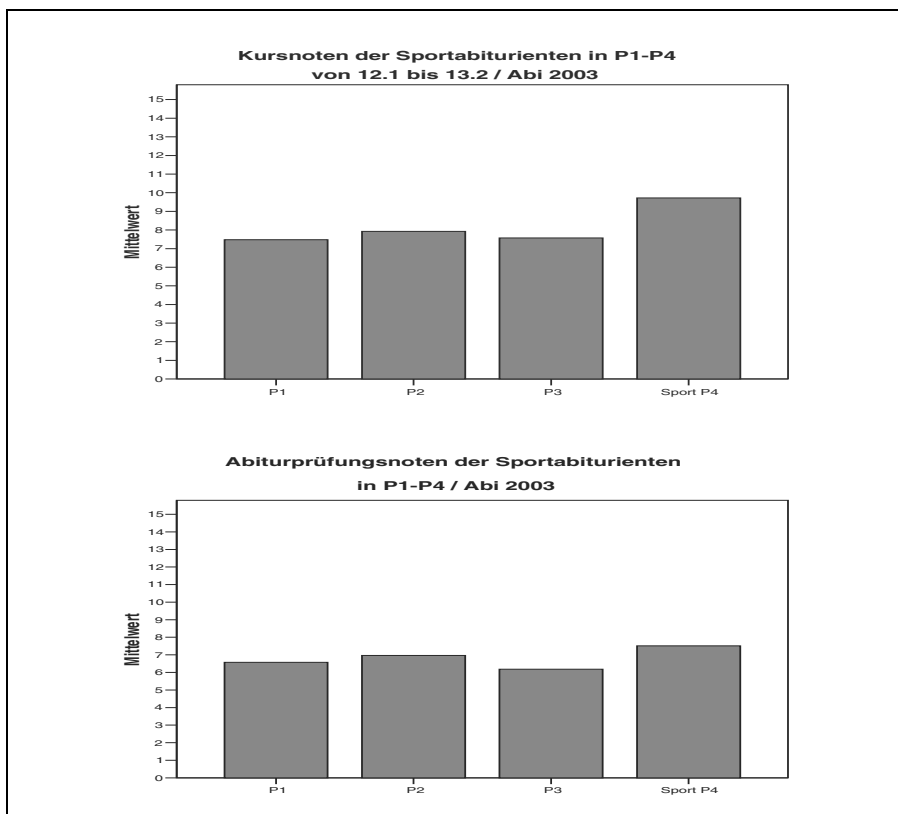


Abb. 1. Mittelwerte der Kurs- und Abiturprüfungsnoten (Punktzahlen) der Versuchsschüler/innen.

## Abiturprüfung als Theorieprüfung

Die Abiturprüfung ist –vergleichbar den Klausuren – ein wesentlicher Grandmesser für die Einlösung der Auflagen, die dem Grundkurs Sport im Schulversuch gemacht werden (Stichwort: wissenschaftspropädeutisches Lernen). Insbesondere vor diesem Hintergrund ist dem Schulversuch auferlegt worden, die Abiturprüfung Sport als reine Theorieprüfung in mündlicher Form zu gestalten, die genauso abläuft wie die mündlichen Prüfungen anderer Fächer, also auch keinen formellen Unterschied macht zur mündlichen Prüfung im LK Sport. Damit verlässt der Schulversuch den KMK-Rahmen, der nach wie vor festlegt, dass die Abiturprüfung im GK Sport eine „besondere Fachprüfung darstellt, die auch einen mündlichen Teil umfasst“. So wird der ohnehin vielfältigen Gestalt des GK Sport in den 16 Bundesländern ein weiteres Unikum hinzugefügt.

Was wir über Vorbereitung, Ablauf und Einschätzung der Abiturprüfung wissen, fußt vor allem auf der Auswertung von Lehrerinterviews und der Vielzahl von Abiturhospitationen. Da zur Abiturprüfung umfangreiche Exposés durch die Prüfer vorgelegt werden müssen, haben wir hier eine gute Materialbasis, die auch Einblicke in den zugrunde liegenden Unterricht eröffnet.

Die Lehrkräfte des Versuchs sprechen sich eindeutig für eine Abiturprüfung und damit für eine Wiedereinrichtung von Sport als P4-Fach aus. Sie tun dies einmal und einstimmig aus dem Blickwinkel des Stellenwertes eines Schulfaches heraus: Ist ein Fach kein Abiturfach, so fällt es „mit allen Konsequenzen aus der Konstruktion“ (Interview Schule 14/S. 61), wird randständig, eher eine Nebensache. Man spricht sich aber auch deshalb für eine Abiturprüfung aus, weil diese – wie die Klausuren – ein strukturierender Fluchtpunkt für die unterrichtliche Arbeit sind: „Wenn wir keine Chance auf ein Abitur hätten, dann könnte ich noch so viele gute Vorsätze haben – irgendwann wird es doch abbröckeln und (ich würde) diesem vielfachen Wunsch der Schüler – spielen, spielen, spielen – da einfach nachgeben“ (23/5).

Allerdings äußern die Lehrkräfte im Versuch einstimmig ihren Unmut über eine rein kognitive Abiturprüfung. Sie entstelle das Fach, weil sie dessen sachlichen Kern – eben das Bewegungskönnen – durch Aussparung abwerte, hierin auch an den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler vorbeigehe. „Das Allerschlechtesten ist, finde ich, dass in der Abiturprüfung keine Praxis mehr bewertet werden kann“ (23/5), bringt es eine Lehrkraft auf den Punkt. Das heißt nun aber nicht zwingend, dass in der Abiturprüfung selbst auch eine sportpraktische Prüfung stattfinden müsse. Vor allem eingedenk des enormen zeitlichen Aufwandes für die praktischen Sportprüfungen in der Abiturphase spricht sich eine Reihe von Lehrkräften dafür aus, evtl. früher erbrachte sportpraktische Leistungen oder angesetzte Prüfungen in die Abiturnote einzubeziehen. Die im Versuch für 13.2 verlangte sog. *Praktische Prüfung*<sup>1</sup>, die zudem nicht nur aus dem Unterricht in 13.2 hervor geht, könnte nach Meinung vieler Versuchslehrer Bestandteil der Abiturnote werden.

Wie ernst der Wunsch nach einer Abiturprüfung ist, die als sachliches und qualitatives Kennzeichen des Unterrichts das verschränkte kognitive und motorische Lernen fördert und eben die Präsentation solchen Könnens auch in der Prüfungssituation verlangt, zeigen immer wieder Versuche, sportpraktische Elemente auch in die gegenwärtigen Prüfungsmodalitäten einzubauen. Beispiele sind etwa:

- Aufbau eines Geräte- oder Fitnessparcours als Aufgabe mit Vorbereitungszeit, über den anschließend Aussagen gemacht werden müssen,
- BewegungsDemonstrationen (eigene oder anhand eines Mitschülers) für zu entwickelnde Übungen, für Bewegungsanalysen oder Fehlerkorrekturen,
- Einbezug von Videoaufnahmen in die Aufgabenstellung mit Vorbereitungszeit oder als Einschub ins Prüfungsgespräch,

---

<sup>1</sup> Im abschließenden Halbjahr 13.2 findet eine sportpraktische Prüfung statt, die zwei der behandelten Bewegungsfelder und Sportbereiche einbezieht. Neben der Überprüfung des sportmotorischen Könnens in komplexen Handlungssituationen wird die aerobe Ausdauerleistung geprüft.



- Durchführung einer unbekannteren Übung mit einem Mitschüler oder dem Lehrer als Partner, an die sich Analysen anschließen,
- Entwicklung eines New Game anhand vorgelegter, ungewöhnlicher Materialien, dieses analysieren und für eine Lerngruppe methodisch aufbereiten.

Solchen verständlicherweise geforderten neuen Prüfungselementen stellen sich jedoch eine Reihe praktischer und rechtlicher Probleme entgegen. Vor allem müssen Aufwand und Nutzen in ein angemessenes Verhältnis gebracht werden d.h. im Versuch zum Aufweis kognitiven Könnens des Prüflings. Außerdem haben die Lehrkräfte darauf zu achten, dass die hier herangezogenen motorisch-praktischen Komponenten nicht mit in die Prüfungsnote einfließen dürfen.

Der eigenmotorische Anteil sowie der Prüfungsort Sportstätte werden von den Lehrkräften, die sich für diese Elemente einsetzen, eher emotional und atmosphärisch gewünscht, allerdings auch prüfungsmethodisch, bieten sie doch lebendige und für Sport typische Anknüpfungen. Jedenfalls vermitteln sie eine gewisse Nähe zum angestrebten „Eigentlichen“ des Faches, nämlich der gewünschten und bewerteten sportpraktischen Lernleistung im Rahmen der Abiturprüfung. Hier sollte man sich für Entwicklungen offen halten; nach weiteren Erfahrungen wird man in der Einschätzung solcher praktischer Zusätze in der mündlichen Abiturprüfung sicherer werden.

## **Durchführung der Abiturprüfung**

Hinsichtlich der Durchführung der mündlichen Prüfungen haben wir insgesamt eine positive Entwicklung ausmachen können. Die Handhabung der dreigeteilten Aufgabenstellung für den mit Vorbereitungszeit versehenen Schülervortrag sowie die Führung des anschließenden Prüfungsgesprächs gelingen zunehmend besser. Auch in der Schaffung der Voraussetzungen für die Prüfung aus dem Unterricht heraus werden die Lehrkräfte mit zunehmender Erfahrung sicherer, positiv routinierter. Prüfungen sind u.E. immer dann gelungen, wenn die Prüflinge mit Hilfe theoretischer Grundlagen in der Lage sind, sportpraktische Realität, vor allem auch eigene Erfahrungen zu beobachten, zu beschreiben, zu analysieren, hier Probleme zu identifizieren und Bewertungen, Lösungs- und Gestaltungsmöglichkeiten begründet zu entwickeln.

Dadurch lassen sich auch die drei Anforderungsbereiche organischer und unter reflektiertem Einbezug fachmethodischer Fragen erfüllen. Dies gelingt aber nur, wenn sich auch der Unterricht nicht darauf beschränkt, theoretische Konstrukte und Handlungslehren aus der Wissenschaft zu reproduzieren, sondern sich bemüht, diese als Erklärungs- und Wertungswissen verfügbar zu machen. So können die Schüler im Unterricht und die Prüflinge in der Abitursituation ihre Kenntnisse und ihr Wissen in wissenschaftspropädeutischem Zuschnitt auf die selbst erfahrene motorische Lernrealität anwenden, aber ebenso auch auf die weitergehende gesellschaftliche Praxis von Sport beziehen.

## **Ausblick**

Die zentrale Aufgabe „Abiturprüfung“ bekommen die Lehrerinnen und Lehrer im Schulversuch immer besser in den Griff. Die Lehrkräfte wie die Beobachter der Prüfungen können keinen prinzipiellen Unterschied zu den Prüfungen anderer Fächer erkennen. Auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (Fragebogen und Interviews) stellt Sport als 4. Fach der Abiturprüfung etwa gleich hohe Anforderungen wie die übrigen Fächer.

Dennoch bleibt für den GK Sport die Qualitätssicherung durch gesteigerte Wissenschaftspropädeutik und Annäherung an die Gestalt der sog. wissenschaftlichen Fächer für die Schülerschaft und die Lehrkräfte ein problematischer Ansatz. Die Rahmenvorgaben des Versuchs und dementsprechend die beobachtete Entwicklung des Unterrichts machen deutlich, dass das Fach zunehmend an kognitiven Ansprüchen ausgerichtet und damit die (sport-)motorische Lernpraxis instrumentalisiert wird. Das Bewegungsfach Sport läuft Gefahr, dem Sitz- und Denkkunternicht der anderen Fächer immer ähnlicher zu werden, und zwar ähnlicher als es das pädagogische Konzept der seit 1999 gültigen Richtlinien und Lehrpläne will. Die Kritik der Versuchslehrer an dieser Situation, die sinkenden Anzahlen von Schülerseite, auch die Tatsache, dass von verbleibenden ca. 670 gymnasialen Oberstufen nicht gerade großes Interesse geäußert wird, dem Versuch beizutreten und den GK Sport wieder zum Abiturfach zu machen, werfen Fragen der Akzeptanz des neuen Unterrichts im Fach Sport auf.

Nach Abschluss des Schuljahres 2004/05, dem bisher angesetzten Ende des Schulversuchs, werden wir unsere Erkenntnisse präziser formulieren können.

## Theorievermittlung in der Oberstufe aus Schülersicht

Das Fach Sport ist im Rahmen dieses Schulversuchs („Sport als 4. Abiturfach“, vgl. auch den Beitrag von Norbert Schulz, in diesem Band) bestimmten Bedingungen unterworfen, die den Sportunterricht strukturell verändern. Diese Veränderungen zielen nicht unwesentlich darauf ab, den kognitiven Anspruch des Faches zu erhöhen – ich erinnere hier nur daran, dass z.B. in jedem Kurshalbjahr mindestens eine Klausur zu schreiben ist, es eine rein mündliche Abiturprüfung gibt und die praktischen Leistungen nur noch eine untergeordnete Rolle spielen. Kurz gesagt: Die Theorieanteile im Bewegungsfach Sport werden höher gewichtet.

Doch wie sieht er nun aus, der Unterricht? Und wie sehen Schüler diesen „neuen“ Sportunterricht? Wir haben die Schüler gefragt.<sup>2</sup> Hierzu stelle ich Ihnen im Folgenden deskriptiv Daten aus der Fragebogenstudie des Schulversuchs vor. Diese sind zum Teil noch nicht statistisch abgesichert und sollen daher eher als Tendenzen gewertet werden. Die Daten beziehen sich auf die aktuelle Situation der Theorievermittlung im Sportunterricht der Oberstufe. Mithilfe dieser Rekonstruktion der Schülersicht kann ebenso ein Blick auf die Versuche der Lehrkräfte, an den Versuchsschulen oberstufengemäß Sport zu unterrichten, geworfen werden. Ich werde zunächst in einem ersten Schritt Aussagen zur (1) *grundsätzlichen Akzeptanz* der Theorievermittlung im Sportunterricht skizzieren. Danach werde ich in einem zweiten Schritt auf die (2) *zeitliche Einteilung* eingehen. In dem dritten und abschließenden Teil gehe ich auf Daten zur (3) *Art und Weise* der Theorievermittlung ein.

### 1 Grundsätzliche Akzeptanz der Theorievermittlung

Wir haben die Oberstufenschüler des 13. Jahrgangs an den Versuchsschulen gefragt, inwieweit Theorie für sie zum Sportunterricht dazugehört. Hierbei wurde Theorie als „Denk- und Sprechzeit“ von der Praxis als „Bewegungszeit“ abgegrenzt. Ich gebe zu, ein sehr weites Theorieverständnis. Zur weiteren Erläuterung enthielten die Fragebogen Beispiele für Theorie: Regeln im Volleyball, gesundes Bewegen, Beschreiben und Korrigieren von Bewegungen, Fair play (hierzu Abb. 1).

---

2 Zur Datenbasis: Einmal pro Jahr werden die Schülererfahrungen und -einstellungen zum Schulversuch mittels Fragebogen erhoben. Sie werden in der Regel zu Beginn des zweiten Halbjahres ausgeteilt. Hierfür ist für jeden Jahrgang jeweils ein standardisierter Schülerfragebogen erstellt worden, der natürlich weit mehr erfragt, als das, was ich Ihnen hier in 10 Minuten vorstellen kann. Zur Stichprobe gehören die hier schon genannten 24 Versuchsschulen. Es sind 11 Gymnasien und 13 gymnasiale Oberstufen von Gesamtschulen. Damit sind die landesweiten Größenverhältnisse quasi auf den Kopf gestellt. Hinzu kommt, dass die Schulen alle überdurchschnittliche bis gute Sportstättenausstattung aufweisen. Und auch die umfangreichen schulsportlichen Angebote und Aktivitäten entsprechen wohl nicht dem Durchschnitt (z.B. Sport im WPfI-Bereich der Gesamtschulen, 2x Leistungskurs Sport, zahlreiche AGs, Kooperation mit Sportvereinen, regelmäßige Sportfreizeiten und Sportfeste). Sie sehen, von einer repräsentativen Stichprobe kann nicht ausgegangen werden.

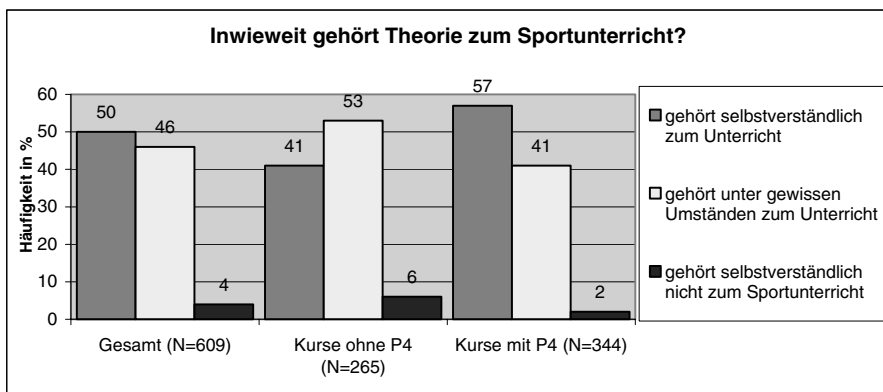


Abb. 1. Grundsätzliche Akzeptanz der Theorievermittlung im Sportunterricht

Dargestellt ist eine reine Häufigkeitsverteilung. Die Balken auf der linken Seite zeigen, dass die Hälfte der Oberstufenschüler einen Sportunterricht mit Theorieanteilen für selbstverständlich hält. Weitere 46% halten Theorieanteile im Sportunterricht unter gewissen Umständen für sinnvoll und nur 4% sind der Meinung, dass Theorie nicht zum Fach Sport gehört. Die beiden weiteren Balkentriaden geben das Meinungsbild nach Kursen mit und ohne Sportabiturienten wieder. Dabei zeigen die Balken in der Mitte, dass auch die Schüler aus den Kursen ohne Sportabiturienten Theorieanteile im Sportunterricht für angemessen halten, wenngleich die Akzeptanz, verglichen mit dem Gesamtbild, minimal geringer ausfällt. Schüler aus den Kursen mit Sportabiturienten stellen die Verbindung von Sportunterricht und Theorieanteilen etwas deutlicher dar: Hier sind 57% der Meinung, dass Theorie selbstverständlich zum Fach Sport gehört; nur 2% sprechen sich gegen Theorieinhalte aus. Insgesamt kann damit konstatiert werden, dass eine absolute Ablehnung der Theorie auf Seiten der Schüler nicht besteht. Dabei wissen wir auch aus Interviews, dass die Zustimmung hier an bestimmte Bedingungen gebunden ist. Theorieanteile werden besonders dann akzeptiert, wenn sie einen Nutzen für die praktische Sportausübung haben. Ebenso akzeptieren die Schüler Theorie nur bis zu einem bestimmten zeitlichen Umfang.

## 2 Zeitliche Einteilung

Dies führt zu der Frage, wie hoch die Schüler den zeitlichen Anteil von Theorie – hier wieder im sehr weiten Verständnis als „Denk- und Sprechzeit“ – im Vergleich zur Praxis einschätzen. Für die Jahrgangsstufe 13 ergibt sich folgendes Bild: Über alle Kurse gesehen, ist ca.  $\frac{1}{4}$  der Kurszeit „Denk- und Sprechzeit“. Das ergibt bei einem dreistündigen Grundkurs mit wöchentlich 135 Minuten Sportunterricht einen Umfang von ca. 34 Minuten.

Auf der rechten Seite der Abb. 2 ist auch hier wieder der Vergleich der Kurse mit und ohne Sportabiturienten dargestellt.

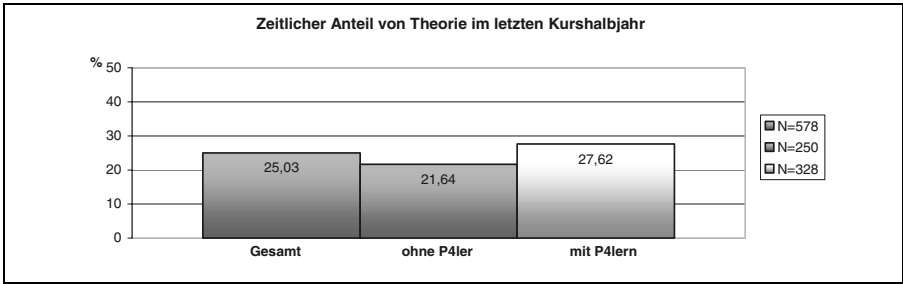


Abb. 2. Zeitlicher Anteil von Theorie im letzten Kurshalbjahr.

In Kursen, in denen kein Schüler zum Sportabitur geführt wird, nimmt die Theorie erwartungsgemäß weniger Unterrichtszeit ein. Es ergibt sich ein Zeitunterschied von ca. 8 Minuten. Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass in den Kursen mit Sportabiturienten, und damit auch dem Druck der regelmäßigen Prüfungsvorbereitung, der Anteil der „Denk- und Sprechzeit“ etwas größer ist, als in Kursen ohne Sportabiturienten. Es zeigt sich jedoch auch, dass diese Unterschiede relativ gering sind und es in den Kursen ohne Sportabiturienten keineswegs zu einem absolut theorieleeren unreflektiertem Sporttreiben kommt, wie häufig befürchtet wurde. Anzumerken bleibt hier zu letztlich, dass keine normative Vorgabe hinsichtlich eines zeitlichen Theorie-Praxis Verhältnisses vorliegt, an der sich Lehrkräfte orientieren können.

### 3 Art und Weise der Theorievermittlung

Gefragt wurde nach der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Methoden der Theorievermittlung im Sportunterricht. Abb. 3 zeigt einige ausgewählte Methoden und ihre Häufigkeit – auch hier wieder aufgeteilt in Kurse mit Sportabiturienten (in weiß) und die Kurse ohne Sportabiturienten (in grau).

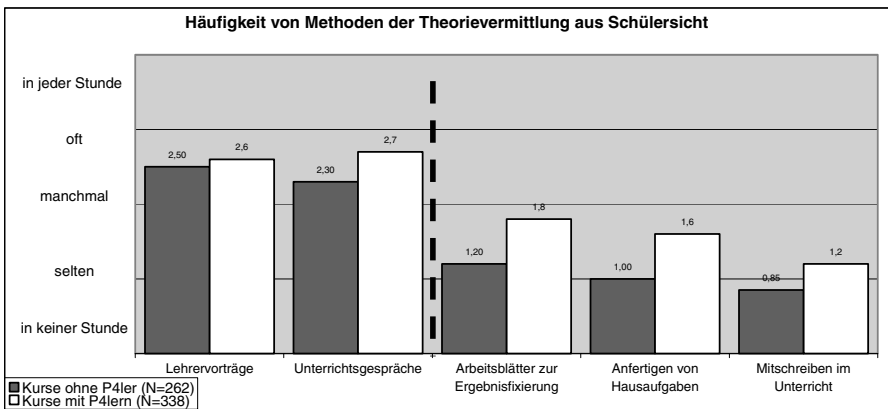


Abb. 3. Häufigkeiten von Methoden der Theorievermittlung.

Auf der linken Seite der gestrichelten Linie sind Beispiele für eher informationserarbeitende Methoden und in dem rechten Balkenblock sind Beispiele für ergebnisdokumentierende Methoden dargestellt. Tendenziell lässt sich erkennen, dass die informations- und ergebnisermittelnden Verfahren Lehrervorträge und Unterrichtsgespräche manchmal bis oft im Sportunterricht vorkommen. Darüber hinaus fällt auf, dass gerade ergebnisdokumentierende und ergebnissichernde Maßnahmen wie z.B. Arbeitsblätter zur Ergebnisfixierung oder Mitschreiben im Unterricht nach Aussagen der Schüler nur selten bis manchmal im Sportunterricht genutzt werden. Sicherlich ist dies nicht zuletzt auch ein Hinweis auf eine z.T. fehlende Routine und die strukturell schwierigen Bedingungen der Theorievermittlung im Fach Sport. Besonders dann, wenn diese in der Regel an der Sportstätte stattfindet.

Darüber hinaus attestieren die Schüler dem Sportunterricht keine starke Ausweitung der Theorieanteile auf die Hausaufgaben. Dies erstaunt! Denn bedenkt man, dass gerade Hausaufgaben eine Möglichkeit bieten, den Unterricht und besonders auch die Theorievermittlung in zeitlicher und auch sachlicher Ebene zu strecken, so verwundert es, dass Hausaufgaben im Fach Sport – im Gegensatz zu den meisten anderen Fächern – nicht zum Regelfall gehören. Hier besteht sicherlich noch Optimierungspotenzial. Der Vergleich der Kurse mit und ohne Sportabiturkandidaten zeigt, dass das Ungleichgewicht zwischen ergebnisermittelnden und ergebnissichernden Methoden in beiden Kursarten besteht, wenngleich die hier beschriebenen Methoden in den Kursen ohne Sportabiturienten durchweg seltener genutzt wurden. Dies gilt besonders für die ergebnisfixierenden Methoden, wodurch unklar bleibt, wie nachhaltig die Theorievermittlung in diesen Kursen abläuft.

Soviel zu den zeitlichen und methodischen Aspekten der Theorievermittlung. Ich möchte Ihnen nun am Schluss noch Ergebnisse zeigen, die Hinweise auf die inhaltliche Gestaltung der Theorievermittlung geben. Denn gerade die Art und die Funktion der vermittelten Kenntnisse haben einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Unterrichts, v.a. im Hinblick auf die bildungspolitisch hoch gewichtete Wissenschaftspropädeutik. Hierzu wird über den Fragebogen für den 12. Jahrgang gefragt, wie häufig den Schülern welche Art von Wissen vermittelt wurde. Ausgehend von der Unterscheidung der Kenntnisse nach Trebels (1999) in *Handlungslehren*, *Erklärungswissen* und *Werten und Urteilen* ergibt die Auswertung der Schülerfragebögen das in Abbildung 4 wiedergegebene Bild. Die Item-Formulierungen in den Fragebögen enthalten hierfür nicht nur den abstrakten Begriff, sondern erklären ihn durch typische Beispiele. Kurz zur Erklärung der Begriffe: *Handlungslehren* geben Vorschläge und Empfehlungen, wie z.B. eine Bewegung auszuführen ist und woran man sich dabei zu halten hat. Auf dieser Ebene erfährt der Lernende rezeptartig, was zu tun ist, ohne Begründungen. Beispiele hierfür sind: eine Spielregel im Volleyball, ein Spielzug beim Basketball oder auch ein Trainingskonzept. *Erklärungswissen* hingegen beinhaltet wissenschaftliche Begründungen für die Handlungslehren. Lernende erfahren, warum die Handlungslehren sinnvoll erscheinen bzw. wie man sie begründen kann. Dies können z.B. Prinzipien der Biomechanik, Gestaltungskriterien oder auch allgemeine Kenntnisse über Spielregeln sein. *Werten und*

*Urteilen* bezieht sich auf normatives Wissen. Hier geht es um die Diskussion oder Erörterung von Fragen der Fairness, der individuellen Angemessenheit von Trainingsprinzipien, der Beeinflussung des Wohlbefindens oder des sinnvollen Sporttreibens, um sportliche Werte oder ethische Fragen des Spitzensports. Insgesamt zeigt sich, dass die Oberstufenarbeit – hier verglichen mit der Mittelstufe – durch einen erhöhten Theorieteil gekennzeichnet ist, der besonders im Bereich des Erklärungswissen den Ansprüchen bewussten Lernens gerecht wird. Und auch die Ebene des normativen Wissens – hier dargestellt als Wissen und Urteilen – wird verstärkt berücksichtigt. Damit attestieren die Schüler ihrem Sportunterricht durchaus eine anspruchsvolle Kenntnisvermittlung, die über ein reines Anleitungswissen hinausgeht. Vielmehr bietet der Sportunterricht Anlässe zu Reflexionen und Begründungen dessen, was in der eigenen Praxis oder im gesellschaftlichen Feld des Sports thematisiert wird. Dies lässt erkennen, dass aus Schülersicht ein rein angeleiteter Sportbetrieb so nicht mehr existiert.

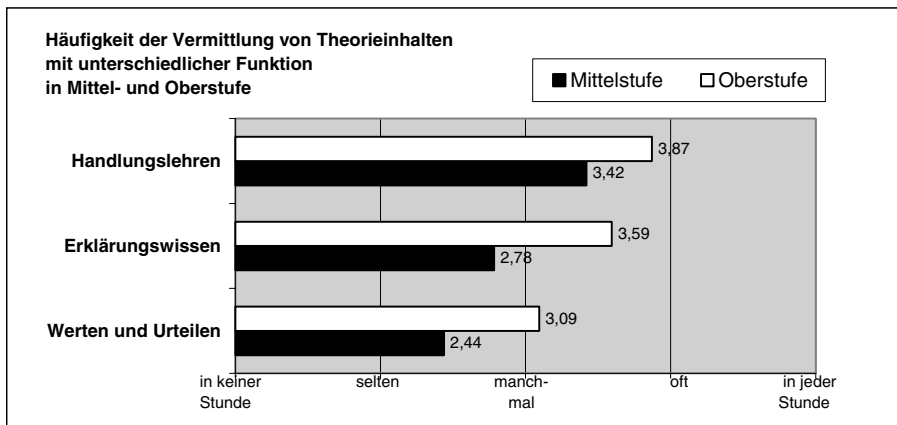


Abb. 4. Theorieinhalte mit unterschiedlicher Funktion.

Hiermit schließt der sehr begrenzte Einblick zur Schülerbefragung. Ich weiß, dass diese Datenauswahl sehr viel offengelassen hat, doch ich hoffe, sie konnte dennoch einen kleinen Einblick in ein kleines Feld des Schulversuchs geben.

## Literatur

Trebels, A.H. (1999). Sportunterricht in der neuen gymnasialen Oberstufe. *sportpädagogik*, 23(1), 11-17.

## **Zur Gestaltung des Verhältnisses von praktischen und theoretischen Unterrichtsanteilen**

Gemäß den Richtlinien und Lehrplänen soll „unabhängig davon, welcher Sport auch vermittelt wird“, die „individuelle Sinnstiftung“ des Lernenden als eines der zentralen Anliegen gesehen werden. Dabei gelte es den Schüler anzuleiten, „den Sport in seinen geläufigen, institutionalisierten Formen auf seine Sinnhaftigkeit zu prüfen“ (MSWWF, 1999). Diese sinnorientierte Formulierung relativiert die bisherige Bedeutung traditioneller Sportartenvermittlung. Nach Geßmann impliziert diese „Formel der Sinnhaftigkeit“ zudem auch einen höheren Stellenwert der Bewusstmachung im schulischen Lernen, woraus sich „ein höherer Stellenwert der Wissensinhalte im Sportunterricht ergibt“ (Geßmann, 2000, S. 63). Kennzeichnend für die Richtlinien und Lehrpläne wird diese Entwicklung mit Hilfe der „Pädagogischen Prinzipien“, der „Inhaltsbereiche/Bewegungsfelder“ sowie der „Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts“ zum Ausdruck gebracht (MSWWF, 1999).

Erste Ergebnisse der Unterrichtshospitationen innerhalb des Schulversuchs zeigen jedoch, dass die Aufwertung kognitiver Inhalte – insbesondere die Anforderungen durch die verbindlichen Klausuren – in Verbindung mit der sportmotorischen Praxis die Lehrer in ihrer Unterrichtsgestaltung vor gravierende methodisch-didaktische sowie zeitökonomische Probleme stellt. Als Folge wird eine umfassende und vertiefte Vermittlung sporttheoretischer Inhalte oftmals abgekoppelt von der Sportpraxis unterrichtet. Dass die im Konzept des Erprobungsvorhabens favorisierte problemorientierte oder integrative Praxis-Theorie-Verknüpfung, in der Theorie dazu dient, Probleme der selbst erfahrenen Praxis sichtbar zu machen, wird zu selten realisiert. Grund dafür scheint die schwierige Aufgabe zu sein, Probleme aufzudecken bzw. zu konstruieren, die vom theoretischen Hintergrund so aufbereitet werden können, dass sie hinreichend Material für eine Prüfung bieten. Die beobachteten Einzelfälle, in denen eine in diesem Sinne kriteriengeleitete Unterrichtsgestaltung konstatiert wurde, entwickelten sich daher auch dann, wenn der Schüler die eigene sportmotorische Praxis mit allgemeingültigen Wissensinhalten vergleichen konnte, insbesondere wenn eine nicht gelingende sportmotorische Praxis dem Schüler eine kritisch-normative Stellungnahme abverlangte.

In den meisten Fällen wird eine Verknüpfung sportpraktischer und theoretischer Unterrichtsinhalte jedoch vornehmlich dadurch zu realisieren versucht, dass die sportmotorische Praxis als Illustration theoretischer Wissensinhalte verstanden wird. In diesem Zusammenhang scheinen sich die beschriebenen Schwierigkeiten einer problemorientierten Praxis-Theorie-Verknüpfung vor allem durch die Vermittlung der bevorzugten klassischen theoriegeleiteten Themen zu relativieren, für die die Sportwissenschaft umfängliche systematische und dem Lehrer vertraute Kennt-



nisse zu Verfügung stellt, die dann lediglich unterrichtlich zu vermitteln und z.B. in Klausuren abzufragen sind. Die überproportionale Berücksichtigung von Themengebieten aus den Bereichen Trainings- und Bewegungslehre sowie Biomechanik, in denen die Prüfungen bereits am Anfang des Unterrichtsvorhabens festzustehen scheinen und vor der Folie des Erwartungshorizonts und den geforderten drei Anforderungsbereichen antizipiert und somit standardisiert werden können (ohne gleichsam schüler- bzw. kursspezifische Problemsituationen berücksichtigen zu *müssen*), folgt diesen Beobachtungen. Neben einer Fokussierung auf einzelne Theoriebereiche sowie Pädagogische Perspektiven scheint diese theoriebestimmte Vorgehensweise in ihrer Konsequenz allerdings auch dazu zu führen, dass die Notwendigkeit der eigenen, individuellen sportmotorischen Praxis an Bedeutung verliert.

Die hier beschriebenen Probleme und Schlussfolgerungen lassen sich weiter konkretisieren bzw. ausdifferenzieren, berücksichtigt man die Stellungnahmen und Meinungen der am Schulversuch beteiligten Lehrer, die der Evaluationsgruppe anhand transkribierter Tonband-Interviews vorliegen: Nahezu alle am Versuch beteiligten Sportlehrer verstehen die sportmotorische Praxis als *das* wesentliche Charakteristikum des Faches, räumen aber – v. a. mit Verweis auf ihre eigene Ausbildung – ein, diese sportmotorische Praxis nur schwer mit der rein kognitiven Struktur einer Klausur bzw. Abiturprüfung in Verbindung bringen zu können. So steht die sportmotorische Praxis zwar immer im Mittelpunkt der Sportstunden, mit Blick auf die geforderten Inhalte der Überprüfungen entwickelt sich bei den Lehrern aber zunehmend ein Unbehagen – im Interesse einer angemessenen Vorbereitung auf die Überprüfungen – die Bewegungszeit beinahe als verlorene Vermittlungs- bzw. Lernzeit theoretischer Wissensinhalte anzusehen. Als logische Konsequenz dieser Denkweise sei auf die zusätzliche Theoriestunde an zwei Schulen verwiesen, ohne die sich die Lehrer nach eigenen Angaben außer Stande sahen, ihre Schüler adäquat auf eine oberstufengemäße Überprüfung vorzubereiten. Ebenfalls als Konsequenz dieser Entwicklung muss die Forderung etlicher am Versuch beteiligter Lehrer bewertet werden, die sportmotorische Praxis stärker in den Überprüfungen zu berücksichtigen, vor allem aber gewichtiger in die Benotung einfließen lassen zu können. Diese Forderung lässt Rückschlüsse auf das Verständnis der Lehrer zu, Sportunterricht vor allem als Bewegungsfach anzusehen. Diese Forderung lässt aber auch deutlich werden, dass die Lehrer anscheinend vorwiegend den Unterrichtsinhalten eine entsprechende Bedeutung zuteil werden lassen, die in der abschließenden Notengebung entsprechend gewichtet werden.

Den Ergebnissen zufolge befinden sich die Lehrer somit vor allem in einem zeitökonomischen Dilemma, die Schüler adäquat auf eine kognitive Prüfung vorzubereiten und gleichzeitig die sportmotorische Praxis nicht zu vernachlässigen.

Die daraus ableitbare Fragestellung für zukünftigen Oberstufensport zielt somit darauf, welche Form der sportmotorischen Praxis einem gymnasialgemäßen Oberstufensport gerecht wird, um Raum und Anschlussmöglichkeiten für eine sinngeleitete Vermittlung und Abprüfbarkeit der aufgewerteten kognitiven Inhalte zu ermöglichen, *ohne* den Charakter des Bewegungsfaches aufzugeben, *ohne* aber

auch gymnasialen Sportunterricht bspw. auf einen leistungs- oder gesundheitsorientierten „Bewegungsbetrieb“ zu reduzieren.

Hierzu einige, aus den vorliegenden Beobachtungen abgeleitete Überlegungen: Gemäß der obigen Ausführungen zu den Richtlinien und Lehrplänen wird das Aufbrechen außerschulischer Sportarten, die geforderte Aufwertung erzieherischer und kognitiver Inhalte als längst überfällige Identitätsfindung bzw. Systemabgrenzung des gymnasialen Oberstufensports vom System des außerschulischen Sports verstanden. Der sportmotorischen Praxis dürfte somit in ihrer inhaltlichen Ausrichtung eine größere Bedeutung dahingehend zukommen, die Vermittlung einzelner Bewegungsfelder bzw. das Sammeln von Bewegungserfahrungen quasi als eine Materialbeschaffung zu verstehen (vgl. dazu bereits Geßmann, Huber, Kurz, Schulz, Schweihofen, & Stiller, 2001).

Diese Erfahrungen *können* in traditionellen Sportarten erfolgen, *müssten* im Sinne der geforderten Subjektorientierung jedoch von jedem Schüler geleistet und erfahren werden und würden eine notwendige *Ausgangssituation* einer reflektierten, theoriegeleiteten Auseinandersetzung bilden. Diese Auseinandersetzung sollte dann unter mehrperspektivischen – bspw. auch leistungsorientierten oder gesundheitsorientierten Aspekten – reflektiert werden. Diese Vorgehensweise setzt jedoch eine distanzierte Betrachtungsweise und somit sportwissenschaftliches Fachwissen voraus, welches durchaus in ausschließlichen Theoriestunden vermittelt werden könnte, den Erfahrungen zu Folge sogar abseits der Sportstätten im Klassenraum vermittelt werden sollte. Die sportmotorische Praxis stellt somit weiterhin den unverzichtbaren Kern des Faches dar, allerdings nicht in der Form einer zeitintensiven Vertiefung technomotorischer Fertigkeiten in einzelnen Sportarten, sondern vor allem als Anschlussmöglichkeiten bietende Grundlage theoretischer Reflexionen. Einzelbeispiele konnten innerhalb der Hospitationsstunden beobachtet werden, es erscheint jedoch unmittelbarer Handlungsbedarf gegeben, derartige sportmotorische Inhalte in der notwendigen Breite zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

Wie bereits angedeutet, lassen sich Übergänge von erlebter Praxis zu theoriegeleiteter Reflexion vor allem dann realisieren, wenn nicht gelingende Situationen das praktische Tun unterbrechen und dem Schüler eine Begründungspflicht abverlangen. Detaillierte sportmotorische Bewegungserfahrungen sollten somit aus sich heraus oder vom Lehrer initiierte „Momente des Nicht-Funktionierens“ ermöglichen. Diese können dann im Sinne des gymnasialen Auftrags mit sportwissenschaftlichem Fachwissen aufgelöst werden (Qualifikationsauftrag), können je nach Komplexität der Aufgabenstellung jedoch auch eine „Auswahl von Lösungsansätzen“ und somit eine zu leistende Selbstbestimmung des Schülers einfordern (Erziehungsauftrag).

Jenseits des obigen Handlungsbedarfs bezüglich einer Neuorientierung sportmotorischer Inhalte bedürfte diese methodisch-didaktische Vorgehensweise jedoch neben der Entwicklung oder Konstruktion breitgefächelter sportmotorischer Inhalte ebenfalls einer systematischen Handlungshilfe, welche Theorieinhalte hinsichtlich einer *mehrperspektivischen* Reflexion eines Bewegungsfeldes anböte. Das Sammeln und Veröffentlichen von gelungenen Beispielen und Ergebnissen aus dem

Schulversuch wird daher als eine der wesentlichen zukünftigen Aufgaben der Evaluationsgruppe angesehen.

## Literatur

- MSWWF NRW (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Geßmann, R., Huber, L., Kurz, D., Schulz, N., Schweihofen, C., & Stiller, T. (2001). *Konzept für die wissenschaftliche Evaluation*. Unveröff. Manuskript zum Schulversuch „Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung“, Bielefeld/Köln.
- Geßmann, R. (2000). Vom Sportartenkanon zum offenen Bewegungskonzept. In LSW (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 56-85). Bönen: Kettler.

GÜNTER STIBBE

## Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme

### 1 Vorbemerkungen

Die Frage nach der Qualität und „Güte“ von Schule und Schulsport berührt ein normatives pädagogisches Problem, das in einer pluralistischen Gesellschaft kontrovers diskutiert und unterschiedlich beantwortet wird. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird für Gestaltungsspielräume und Vielfalt von Schulen plädiert. Für die Schulentwicklung bedeutet dies, dass sich die einzelne Schule auf der Grundlage geltender Rahmenvorgaben und Lehrpläne ihr eigenes Profil setzt und folglich auch selbst darüber entscheidet, welcher Sport in welcher Ausprägung von Schule Eingang findet. Damit wird zugleich die Auffassung vertreten, dass sich die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Unterricht und Schulleben zuallererst an der Einzelschule vollziehen muss. In diesem Zusammenhang bildet das Schulprogramm eine verbindliche Basis für die gemeinsamen Qualitätsvorstellungen der jeweiligen Schule (vgl. Balz & Stibbe, 2003; Schratz, 2003; Schratz u.a., 2000).

Die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien haben allerdings Zweifel an der Idee aufkommen lassen, Qualitätskriterien könnten vom Kollegium der Einzelschule mit Hilfe des Schulprogramms selbst festgelegt und evaluiert werden. Als Reaktion auf TIMSS und PISA scheinen derzeit administrative Steuerungsbemühungen verstärkt zu werden, durch die die zugestandenen Entscheidungsfreiräume von Schulen wieder eingeengt werden (vgl. Schierz & Thiele, 2003, S. 231). Der bildungspolitische Fokus liegt zunehmend mehr „auf der Qualitätssicherung und Steuerung des Schulwesens im Ganzen“ (Schönig, 2002, S. 815). Damit besteht die Gefahr, dass die beiden Ebenen der Schulentwicklung, „die man in den letzten Jahren mehr und mehr zusammengedacht hat, nämlich die Ebene der Einzelschule und die Systemebene [...], separat betrachtet werden“ (a.a.O., S. 815-816). Mehr noch: Es gibt Indizien dafür, dass in gegenwärtigen bildungspolitischen Überlegungen die Ebene der Einzelschule an Bedeutung verliert. Oder – um im Schulentwicklungsjargon zu bleiben – auf die Dezentralisierungs- und Autonomisierungsbemühungen der 90er Jahre folgen nach dem „PISA-Schock“ Rezentralisierungs- und Standardisierungsbestrebungen (vgl. Böttcher, 2002).

Trotz solcher bildungspolitischer Irritationen soll Schulentwicklung hier prinzipiell in einem konstruktiv-visionären Sinne verstanden werden als systematischer „Prozess der Profilbildung einer Einzelschule durch Selbstorganisation“ (Meyer, 1997, S. 55), der durch das Schulprogramm maßgeblich gesteuert werden kann.

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung dem Schulprogramm im Rahmen der Schulentwicklung zukommt und wie es als Instrument der Qualitätsentwicklung für den Schulsport wirksam werden kann. Dazu werden in einem ersten Schritt ausgewählte Forschungserkenntnisse zur Schulprogrammarbeit aus einem schulpädagogischen und einem sportpädagogischen Blickwinkel diskutiert. Auf dieser Folie gilt es, zu einer vorläufigen Bilanz zu gelangen, unter welchen Voraussetzungen das Schulprogramm als Qualitätsinstrument für den Schulsport beitragen kann.

## **2    Forschungserkenntnisse zur Schulprogrammarbeit**

### *2.1   Zur schulpädagogischen Diskussion*

Das Konzept des Schulprogramms gründet im Wesentlichen auf zwei Ergebnissen der Schulqualitätsforschung, die etwa seit Mitte der 80er Jahre die schulpädagogische Diskussion beeinflusst haben. Dies ist einerseits die Erkenntnis, dass Schulen als gestaltungsfähige Einheiten, als „Individualitäten“ anzusehen sind, die aus eigenem Antrieb, also selbst organisiert, verändert werden können. Andererseits ist es die Einsicht, nach der die Qualität einer Schule von einer Reihe synergetisch wirkender Einflussfaktoren bestimmt wird, die als „pädagogisches Ethos“ bezeichnet werden (vgl. ausführlich Stibbe, 2004a).

Die besondere Bedeutung des Schulprogramms liegt vor allem darin, dass sich die an Schule Beteiligten in einem pädagogischen Diskurs auf die wesentlichen erzieherischen Zielsetzungen der jeweiligen Schule verständigen. Das Schulprogramm stellt gleichsam die Verdichtung des pädagogischen Konsenses in schriftlicher Form dar. Entscheidend für seine zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess sind vor allem drei Faktoren, die eng miteinander verbunden sind: Die Partizipation der Betroffenen, der Aufbau einer Kooperationskultur in der Schule und die kritische Reflexion der pädagogischen Arbeit. Im Konzept des Schulprogramms werden also wesentliche Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung hinsichtlich der Merkmale und Bedingungen guter Schulen aufgenommen (vgl. z.B. Stibbe, 2000).

Erste Ergebnisse von Fallstudien deuten darauf hin, dass sich die Hoffnungen auf die Wirkungen des Schulprogramms offenbar als begründet erweisen. Zumindest scheint sich das Schulprogramm für viele Lehrkräfte als ein sinnvolles, nachvollziehbares Schulentwicklungskonzept darzustellen. Hinsichtlich der empirischen Forschungslage ist allerdings festzustellen, dass es derzeit nur wenige schulpädagogische Studien gibt, die sich gezielt mit der Initiierung, dem Ablauf, den Gelingenbedingungen und den Wirkungen der Schulprogrammarbeit befassen. Fallstudien im Sinne der Handlungsforschung und inhaltsanalytische Auswertungen zum Schulprogramm sind Raritäten (vgl. Holtappels, 2002, S. 204).

Versucht man nun, wesentliche Erkenntnisse vorliegender Untersuchungen im Blick auf unsere Fragestellung zusammenzufassen, dann lassen sich nach meiner Einschätzung vornehmlich drei Problembereiche der Schulprogrammentwicklung erkennen:

1. Heutige Schulprogramme unterscheiden sich zwar deutlich in ihrem theoretischen Anspruch als Instrument der schulischen Entwicklungsplanung von ihren Vorläufern in der deutschen Schulgeschichte, doch in der Alltagspraxis entpuppen sich aktuelle Schulprogramme nicht selten nur als „zurückblickende Schulberichte“ (vgl. Haenisch & Burkardt, 2002). Wenn überhaupt Entwicklungsschwerpunkte ausgewiesen werden, so werden in der Regel „äußerst bescheidene Vorhaben“ gewählt, die „weniger zentrale pädagogische Bereiche“ berühren (Holtappels & Müller, 2002, S. 230).
2. Ausführungen zur Unterrichtskonzeption, zur Umsetzung und zur Evaluation des Schulprogramms kommen in der Schulpraxis häufig zu kurz (vgl. Burkard, 2002; Kanders, 2002). Vereinbarungen und Überprüfungen, die sich auf die unterrichtliche Arbeit der einzelnen Lehrperson beziehen, werden offenbar als Verletzung der pädagogischen Autonomie gewertet, die es gegenüber dem kritischen Blick anderer zu schützen gilt (vgl. Tillmann, 2002).
3. Im Zusammenhang mit der einzelschulischen Qualitätsentwicklung erlangt die Evaluation des Schulprogramms eine besondere Bedeutung. Die Entscheidung darüber, welche Qualitätsansprüche zur Evaluation des Schulprogramms herangezogen werden sollen, erweist sich für Schulen offenbar als schwierig. Komplexe Bildungs- und Erziehungsvorgänge bzw. abstrakte Zielbeschreibungen im Schulprogramm lassen sich nur sehr schwer und annäherungsweise evaluieren. Zudem fehlt es an alltagsgerechten Strategien der internen Evaluation (vgl. u.a. Tillmann, 2002).

## *2.2 Zur sportpädagogischen Diskussion*

Sieht man von vereinzelt Arbeiten zur Differenz von fachdidaktischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit der bewegten Schule ab, gibt es im Bereich der Sportpädagogik so gut wie keine empirischen Studien, die Aufschluss über die reale Schulprogrammarbeit aus dem Blickwinkel des Schulsports geben. Lediglich die Wuppertaler Arbeitsgruppe geht in einem ersten Projektbericht der Frage nach, welcher Stellenwert Bewegung, Spiel und Sport in Schulprogrammen zukommt (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003). Nach inhaltsanalytischer Auswertung von 57 Schulprogrammen nordrhein-westfälischer Schulen der Sekundarstufe I gelangen die Autoren zum Ergebnis, dass zwar fast überall Aussagen zu Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm gemacht werden. Es finden sich aber verhältnismäßig wenige Ausführungen zu konkreten Zielperspektiven der bewegungs- und sportbezogenen Profilbildung sowie zur konzeptionellen Gestaltung des Sportunterrichts und des bewegten Lernens. Besonderes Profil erlangen Bewegung, Spiel und Sport meist im Zusammenhang mit Hinweisen auf Ganztagskonzepten und zum Schulleben: „Zugespitzt könnte man sagen“, so die Wuppertaler Arbeitsgruppe, „dass Schulsport in den Schulprogrammen weniger durch unterrichtliche ‚Pflicht‘ [...] als durch die außerunterrichtliche ‚Kür‘ profiliert wird“ (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003, S. 32). Neben solchen ersten empirischen Erkenntnissen ist für unser Thema aber vor allem die Diskussion um die schultheoretische Einbettung von

Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept von Interesse. Hier geht es um die Frage, welche Qualität von Bewegungs- und Sportaktivitäten eigentlich im Schulprogramm verankert und im Schulalltag realisiert werden sollen. Dieses Problem sei am Beispiel der bewegten Schule näher erläutert.

Unter dem Leitbegriff der „bewegten Schule“ können sehr heterogene Gestaltungsmöglichkeiten von Schule verstanden werden (vgl. Balz u.a., 2001). In diesem Kontext lassen sich bei der Betrachtung der sportdidaktischen Theoriebildung zwei Hauptrichtungen der bewegten Schule erkennen, die nach der jeweils vorherrschenden Zielsetzung unterschieden werden können (vgl. Laging, 2000): In der einen Ausprägung dient die bewegte Schule vornehmlich dem Ausgleich gesundheitlicher Defizite der Schülerinnen und Schüler; in der anderen wird die bewegte Schule vorwiegend als Element der Schulreform gesehen. Diese Interpretationen der bewegten Schule sollen daher als „kompensatorische Position der Motorikschule“ einerseits und „schulreformerische Position der Bewegungsraumschule“ andererseits bezeichnet und einige Konsequenzen für die Schulgestaltung aufgezeigt werden (vgl. Stibbe, 2004a/b).

Entwürfe zur *kompensatorischen Position* werden beispielsweise von Breithecker (u.a. 1997; 1998) und Illi (z.B. 1998) vorgelegt. Sie setzen beim Krisenszenario motorisch auffälliger und haltungsgestörter Schülerinnen und Schüler an und gehen bei der Konstruktion der bewegten Schule vor allem vom Gesundheitsproblem des Stillsitzens in der Schule aus. Ziel der bewegten Schule ist es deshalb, Kinder und Jugendliche zu befähigen, „in unergonomischen, körperfeindlichen Rahmenbedingungen adäquat, d.h., selbstregulierend („körperfreundlich“) zu handeln“ (Breithecker, 1998, S. 34).

Demgegenüber wird in der *schulreformerischen Position*, die besonders von Laging (u.a., 1997) und Hildebrandt-Stramann (u.a., 1999) vertreten wird, Bewegung als anthropologische Konstante schulischer Bildungsprozesse gesehen. Im Rahmen eines bewegungspädagogischen Gesamtkonzepts soll Bewegung als Medium einer innovativen Unterrichts- und Schulgestaltung fungieren. Schule als Bewegungsraum zu interpretieren heißt für sie, Schule aus der Bewegungsperspektive als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten. Bewegung wird somit zu einem grundlegenden Element der Schulentwicklung. Was bedeuten diese Vorstellungen nun für die Ausrichtung der bewegten Schule?

Wenn sich die bewegte Schule hauptsächlich auf enge kompensatorisch-gesundheitsfördernde Zielsetzungen im Sinne der „Motorikschule“ konzentriert, wird der haltungsabnorme, motorisch defizitäre Schüler zum Ausgangs- und Bezugspunkt der Schulgestaltung. Es gilt dann, im schulischen Alltag möglichst viele Bewegungsgelegenheiten zur Haltungsschulung und Förderung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu schaffen.

Hingegen wird mit der „Bewegungsraumschule“ der Anspruch erhoben, Schule „neu“ zu denken. Im Unterschied zur „Motorikschule“ begnügt sie sich nicht mit einer defizitorientierten Argumentation, bei der die bewegte Schule vorrangig zur Kompensation der innerschulischen Belastungen und der bewegungsrestriktiven

Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beitragen soll. Vielmehr wird hier aus einer schulpädagogischen Perspektive gedacht, die das Sich-Bewegen und die leibliche Bildung in das schulische Gesamtkonzept einbindet. Um nicht der Gefahr eines vordergründigen Aktionismus' zu erliegen, ist es also notwendig, sich über die grundsätzliche pädagogische Ausrichtung einer bewegten Schule klar zu werden. Denn aus der jeweiligen Grundorientierung ergeben sich jeweils spezifische erzieherische und schulorganisatorische Implikationen, die bei der Umsetzung berücksichtigt werden müssen (vgl. Funke-Wieneke, 1997, S. 113). Für Qualitätsvereinbarungen im Schulprogramm bedeutet dies, sich auf ein stimmiges fachliches Leitbild für eine bewegungs- und sportbezogene Profilbildung zu verständigen und dabei konzeptionelle Widersprüche –z. B. zum übergreifend festgelegten Schulleitbild –z u vermeiden.

### **3 Das Schulprogramm als Instrument der Qualitätsentwicklung für den Schulsport – eine vorläufige Bilanz**

Das Konzept des Schulprogramms kann sich, sofern es vorrangig schuleigenen Zielsetzungen dient, als pragmatisches Instrument der Schulentwicklungsplanung erweisen. Die im Schulprogramm festgelegten Ziele und Entwicklungsschwerpunkte für den Schulsport stellen somit eine zeitlich befristete Qualitätsvereinbarung dar, die es kontinuierlich umzusetzen und zu sichern gilt. Voraussetzung dafür sind gewissermaßen „Qualitätsmindeststandards“ der Schulprogrammarbeit, von denen einige abschließend benannt werden sollen:

- Das Schulprogramm muss als Perspektivprogramm mit einem verbindlichen Arbeitsplan konzipiert werden, in dem ein konsistentes bewegungs- und sportbezogenes Fachprofil beschrieben wird.
- Die hier getroffenen Entscheidungen über Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm müssen Verbindlichkeitscharakter haben.
- Das Schulprogramm sollte als einen wesentlichen Qualitätsbereich konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung des Sportunterrichts enthalten, die auf der Grundlage der Sportlehrpläne entwickelt und im schuleigenen Lehrplan weiter konkretisiert werden.
- Ziele, Kriterien und Indikatoren der Evaluation müssen bereits zu Beginn der Schulprogrammarbeit genau bedacht, geklärt und formuliert werden.
- Es sollte ein schulpraxisnahes Evaluationskonzept erstellt werden, um das im Schulprogramm verankerte Schulsportprofil regelmäßig überprüfen, revidieren und weiter entwickeln zu können. Dazu ist es erforderlich, auch ein schulinternes Fortbildungskonzept zu entwerfen, das fehlende Kompetenzen von Sportlehrkräften aufgreift und systematisch aufzubauen versucht.

Diese recht formalen Aspekte müssen selbstverständlich von der einzelnen Schule im jeweiligen Schulprogramm inhaltlich ausgefüllt werden.



## Literatur

- Balz, E., Kössler, C., & Neumann, P. (2001). Bewegte Schule – ein Programm auf dem Prüfstand. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 13(1), 41-53.
- Balz, E. & Stibbe, G. (2003). Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. *sportpädagogik*, 27(1), 4-9.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. München: Juventa.
- Breithecker, D. (1997). In die Schule kommt Bewegung. Sinnes- und bewegungsaktives Lehren und Lernen im Lebensraum Schule. In F. Dannenmann u.a. (Hrsg.), *Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen – Positionen – Konkretionen* (S. 61-70). Stuttgart.
- Breithecker, D. (1998). In die Schule kommt Bewegung. In U. Illi u.a. (Hrsg.), *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie* (S. 29-41). Zürich, Wiesbaden, Graz: Eigenverlag.
- Funke-Wieneke, J. (1997). Vom Sitzraum zum Bewegungsraum. In F. Dannenmann u.a. (Hrsg.), *Schule als Bewegungsraum. Konzeptionen – Positionen – Konkretionen* (S. 109-119). Stuttgart.
- Haenisch, H. & Burkardt, C. (2002). Schulprogrammarbeit erfolgreich gestalten. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Gelingensbedingungen der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms. In MSWF/LSW NRW (Hrsg.), *Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien* (S. 123-197). Bönen: Kettler.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1999). *Bewegte Schulkultur. Schulentwicklung in Bewegung*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Holtappels, H.G. (2002). Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument? In H.-G. Rolf u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 12 (S. 199-208). Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H.G. & Müller, S. (2002). Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. Inhaltsanalyse der Schulprogrammtexte Hamburger Schulen. In H.-G. Rolf u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. (Band 12, S. 209-231). Weinheim, München: Juventa.
- Illi, U. (1998). Bewegte Schule – G esunde Schule. Zur Einleitung. Von der Informationskampagne „Sitzen als Belastung“ zum Projekt „Bewegte Schule – G esunde Schule“. In U. Illi u.a. (Hrsg.), *Bewegte Schule – G esunde Schule. Aufsätze zur Theorie* (S. 1-19). Zürich, Wiesbaden, Graz: Eigenverlag.
- Laging, R. (1997). Schulsport als bewegte Schulkultur. *sportpädagogik*, 21(1), 62-65.
- Laging, R. (2000). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – G rundlagen und Überblick. In R. Laging & G. Schillack (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung* (S. 143-164). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52(8), 229-234.
- Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 815-834.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M., Iby, M., & Radnitzky, E. (2000). *Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stibbe, G. (2000). Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm – Chancen und Probleme. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 98-113). Bönen: Kettler.
- Stibbe, G. (2004a). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Grundlagen und Möglichkeiten der Einbindung von Bewegung, Spiel und Sport in das Schulkonzept*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Stibbe, G. (2004b). Bewegte Schule im Schulprogramm und Schulleben. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport 5-10*. Schorndorf: Hofmann.
- Tillmann, K.-J. (2002). Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 11-23). Bönen: Kettler.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2004). Projekt „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben“. Überlegungen und Ergebnisse zur Analyse von Schulprogrammen. *dvs-Informationen*, 18(4), 28-34.

## **Bewegter Unterricht – eine Interventionsstudie in der Grundschule**

### **1 Einleitung**

Die vorliegende Studie zum Thema „bewegter Unterricht“ wurde im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Gesundheitsförderung im Regelunterricht der Grundschulen in Baden-Württemberg“ der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd durchgeführt. Ausgangspunkt der Studie bildete die Frage, inwiefern über ein Mehr an Bewegung bzw. eine Bewegungsförderung im außersportlichen Unterricht in Form eines „bewegten Unterrichts“ ein Beitrag zur Gesundheitsförderung der Schüler geleistet werden kann. Nach einer kurzen Darstellung der theoretischen Grundlagen werden im Folgenden die Fragestellungen und die Methode der Studie sowie ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

### **2 Theoretische Grundlagen**

Ausgehend von dem salutogenetischen Gesundheitsmodell von Antonovsky (1979) und einer „integrativen Sichtweise von Gesundheit“, welche medizinische, psychologische und soziologische Aspekte berücksichtigt (Bründel & Hurrelmann, 1996; Hurrelmann, 1988), bilden Bewegungsfördermaßnahmen im schulischen Kontext einen möglichen Ansatzpunkt, zentrale Schutzfaktoren für die Gesundheit von Kindern (z.B. Fitness, positive Sozialerfahrungen, psychisches und körperliches Wohlbefinden) zu fördern, aufzubauen und zu stabilisieren.

Hinreichend belegt ist, dass Kinder und Jugendliche für eine gesunde Entwicklung ein ausreichendes Maß an Bewegung sowie eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt benötigen (Ayres, 2002; Zimmer, 1995).

Wirft man jedoch einen Blick auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den letzten zehn bis zwanzig Jahren, zeigen sich Veränderungen, die auch die Bewegungswelt der Kinder und Jugendlichen betreffen. So weist beispielsweise eine Studie der Universität Karlsruhe zum Bewegungsverhalten von Kindern darauf hin, dass Kinder heute am Tag durchschnittlich ca. neun Stunden sitzen. Diese neun Stunden verbringen die Kinder sitzend am Schreibtisch bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben und auch vor dem Fernseher und Computer (Bös, 2000a).

Aber nicht nur die Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bedingen Bewegungseinschränkungen. Eine entscheidende Rolle spielt auch der Faktor Schule. Als Stichworte seien genannt: Traditionelle Unterrichtsformen, unbewegliches und nicht ergonomisches Schulmobiliar, sowie Stofffülle, verbunden mit Hektik und Stress. Der natürliche Bewegungsdrang von Kindern und

Jugendlichen und auch die Bedeutung der Bewegung für die Erschließung unterrichtlicher Gegenstände und das Lernen bleiben hierbei zumeist unberücksichtigt. Einen möglichen Ansatzpunkt, diesen Entwicklungen zu begegnen und die Gesundheit von Kindern durch mehr Bewegung v.a. im schulischen Kontext zu fördern, stellen Modelle zur „Bewegten Schule“ und zum „bewegten Unterricht“ dar. In der Praxis trifft man mittlerweile hinsichtlich der Konzeptionen zur „Bewegten Schule“ auf eine hohe Akzeptanz und vielzählige Aktivitäten (Balz & Klupsch-Sahlmann, 2000; Thiel, Teubert, & Kleindienst-Cachay, 2002). Was jedoch fehlt, sind wissenschaftlich abgesicherte Maßnahmen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Interventionsstudie an: Im *Regelunterricht* ausgewählter Grundschulen in Baden-Württemberg wurde die Konzeption eines „bewegten Unterrichts“ Schritt für Schritt mit den beteiligten Lehrern gemeinsam erarbeitet, umgesetzt sowie wissenschaftlich begleitet. Dabei war das Ziel der vorliegenden Studie v.a. die Analyse der Effekte eines „bewegten Unterrichts“ auf die Entwicklung der motorischen Leistungsfähigkeit, die Schulfreude und Schulzufriedenheit, die Konzentrationsfähigkeit, das Sozialverhalten, das psychische und körperliche Wohlbefinden der beteiligten Schüler (Worth, 2004).

### 3 Methode

#### 3.1 Stichprobe

An der Studie waren insgesamt 24 Grundschulklassen aus dem Raum Schwäbisch Gmünd und Aalen (Ostalbkreis, Baden-Württemberg) beteiligt. Davon setzten dreizehn Interventionsklassen der dritten bzw. vierten Klassenstufe (N Mädchen = 160, N Jungen = 147) den „bewegten Unterricht“ um, während elf Grundschulklassen, ebenfalls der dritten bzw. vierten Klassenstufe (N Mädchen = 108, N Jungen = 98) als Kontrollklassen fungierten. Das Alter der Schüler lag zum ersten Messzeitpunkt (t1) bei durchschnittlich  $M = 8.81$  Jahren ( $SD = 0.58$ ). Die Stichprobengröße insgesamt in den einzelnen Altersgruppen betrug bei den 8-Jährigen  $N = 143$ , bei den 9-Jährigen  $N = 322$  und bei den 10-Jährigen  $N = 48$ . In die Längsschnittuntersuchung wurden im Hinblick auf die Analyse des Schüler- und Lehrerfragebogens die Daten von 474, beim Sportmotoriktest von 432 und beim Konzentrationstests Test d2 die Daten von 436 Schülern mit einbezogen. Für die Analyse des Elternfragebogens waren es Daten von 298 Schülern.

#### 3.2 Untersuchungsdesign und Intervention

Im Februar/März 2001 wurden die Ausgangsdaten, im März/April 2002 die Enddaten erhoben. Von März 2001 bis April 2002 wurde der „bewegte Unterricht“ in den Interventionsklassen umgesetzt. Dabei standen vor allem die Bausteine Entspannungsphasen, „Bewegtes Lernen“ und „bewegtes Sitzen“, die aktive Schulhofpause sowie Bewegungspausen während des Unterrichts im Vordergrund der Intervention (Balz & Klupsch-Sahlmann, 2000; Müller, 1999).

Die Umsetzung des „bewegten Unterrichts“ erfolgte aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Form einer „offenen Konzeption“. Das bedeutete, die Lehrer der Interventionsklassen haben selbst entschieden, zu welchem Zeitpunkt sie was, wie umsetzen. Besonders wurde darauf geachtet, vor allem an sportunterrichtsfreien Tagen mindestens ein bis zwei aktive Bewegungspausen mit einer Dauer von ca. fünf bis zehn Minuten in den Schulvormittag und Unterricht zu integrieren. Voraussetzung für die Umsetzung des „bewegten Unterrichts“ war eine schrittweise, praxisorientierte Heranführung der Lehrer. Deshalb war ein wichtiger Baustein der Intervention die Lehrerfortbildung. Gemeinsam wurden die oben genannten Bausteine eines „bewegten Unterrichts“ im Rahmen regelmäßig stattfindender Workshops theoretisch und praktisch erarbeitet. Zudem erhielt jede Interventionsklasse eine eigene Spiekekiste mit verschiedensten Bewegungsmaterialien (z.B. kleine Spiel- und Sportgeräte, Jongliermaterialien, Alltagsmaterialien, etc.), einer Musik-CD und Broschüren mit vielfältigen Anregungen. Des Weiteren konnte jede Klasse mit ein bis zwei Sitzbällen ausgestattet werden.

### *3.3 Untersuchungsverfahren und statistische Auswertung*

In Anlehnung an ein mehrperspektivisches Verfahren sowie in Orientierung an einen interdisziplinären Ansatz kamen verschiedene, standardisierte Untersuchungsinstrumente für die Perspektive der Schüler, Lehrer und Eltern zum Einsatz. Im Folgenden werden die Testverfahren für die Perspektive der Schüler aufgezeigt, da hierzu auch ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden.

Zur Überprüfung der sportmotorischen Leistungsfähigkeit der Schüler wurde der Allgemeine Sportmotoriktest 6-11 (AST 6-11) eingesetzt. Dieser misst sowohl koordinative wie auch konditionelle Fähigkeiten (Bös & Wohlmann, 1987; Bös, 2000b). Das Sozialverhalten, die Schulfreude, das psychische und körperliche Wohlbefinden der Schüler wurde mittels folgender Skalen aus unterschiedlichen Testverfahren, welche in einem kindgerechten Fragebogen zusammengefasst wurden, überprüft: Die Skalen Sozialkontakt, Kontaktbereitschaft und Sozialinteresse aus dem Sozialfragebogen von Petillon (1984), die Skala Schulunlust aus dem Angstfragebogen für Schüler (AFS) (Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau, & Rauer, 1981) sowie die Frage zur „Schulzufriedenheit insgesamt“ aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima von Eder und Mayr (2000). Hinzu kamen aus dem Fragebogen zur Erhebung des Stresserlebens und der Stressbewältigung im Kindesalter (SSK) die Skala Symptome (Lohaus, Fleer, Freytag, & Klein-Heßling, 1996), zur Erfassung der negativen bzw. positiven Affektivität der Fragebogen zur Erfassung der momentanen Stimmung von Kohlmann und Moheyedini (2000) sowie der Konzentrationsleistungsfähigkeitstest Test d2 von Brickenkamp (1994).

Die Analyse sämtlicher Daten erfolgte mit Hilfe einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor Zeit. Als Gruppierungsfaktoren gingen in die Berechnungen die Gruppe (Interventions- und Kontrollgruppe), das Geschlecht und Alter mit ein. Um einen Gesamtwert für die allgemeine sportmotorische Leistungsfähigkeit sowie einen Gesamtwert für die koordinativen Fähigkeiten, bestehend aus

den Testaufgaben Zielwerfen, Ball-Beine-Wand und dem Hindernislauf, bilden zu können, wurden die Rohwerte Z-transformiert.

#### 4 Ergebnisse

Für die *allgemeine sportmotorische Leistungsfähigkeit* ergibt die Analyse der Daten entwicklungsbedingte Verbesserungen für die gesamte Stichprobe. Interventionseffekte lassen sich jedoch für die Interventionsgruppe statistisch nicht bestätigen. Das gleiche Ergebnis zeigt sich für den Entwicklungsverlauf der *koordinativen Fähigkeiten*. Auch hier weist eine differenzierte Analyse der Daten für SchülerInnen mit niedrigen Ausgangswerten keine Interventionseffekte im Bereich der Koordination auf.

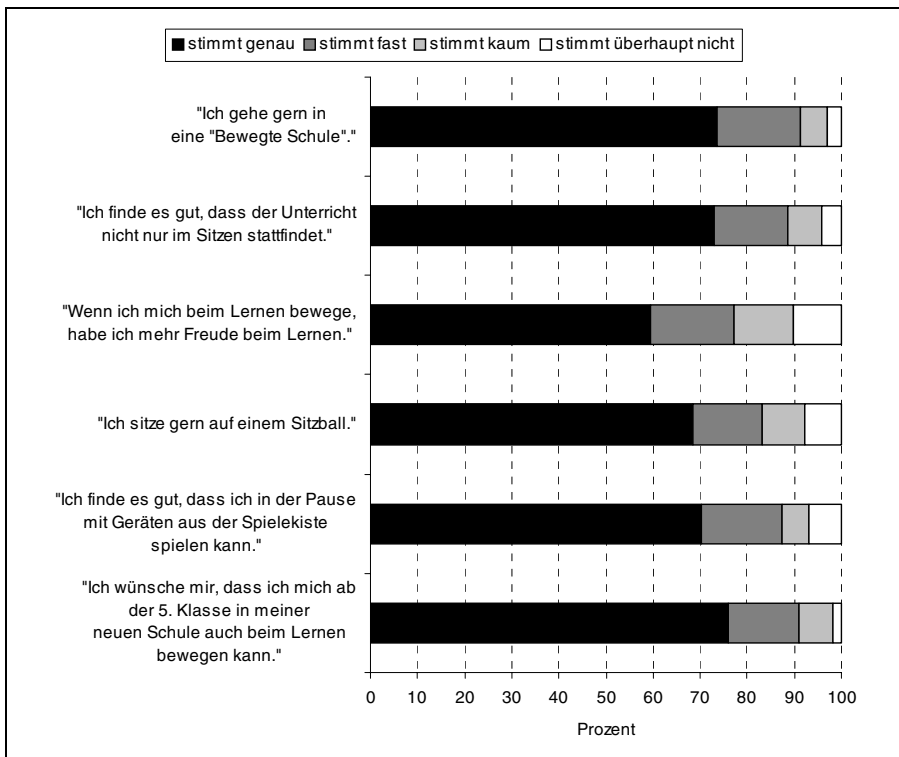


Abb. 1. Akzeptanz der Studie durch die Schüler der Interventionsklassen (N = 286).

Die Auswertung des *Schüler-, Lehrer- und Elternfragebogens* ergab, dass sich Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Entwicklung der Merkmale Sozialverhalten, körperliches und psychisches Wohlbefinden sowie Konzentrationsleistungsfähigkeit ebenfalls nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Dagegen deutet sich im Bereich der *Schulfreude* tendenziell eine positive Wirkung der Konzeption „bewegter Unterricht“ an. Hier zeigt sich auf der Skala „Schulunlust“ ein Zeit x Gruppen x Geschlecht –Eff ekt [ $F(1,460) = 4.33, p = .038$ ]. Die „Schulunlust“ bei den *Jungen* der Interventionsgruppe nimmt signifikant ab ( $p = .047$ ), während dies in den anderen Gruppen nicht der Fall ist. Dieser Effekt wird bestätigt durch die Analyse des Items „Wie zufrieden bist du mit der Schule insgesamt?“. Während die „*Schulzufriedenheit insgesamt*“ bei den Jungen der Kontrollgruppe [ $t(81) = 2.91, p = .005$ ], den Mädchen der Kontrollgruppe [ $t(100) = 2.48, p = .015$ ] und auch bei den Mädchen der Interventionsgruppe [ $t(147) = 4.16, p < .001$ ] signifikant zurückgeht, zeigt sich bei den Jungen der Interventionsgruppe keine signifikante Veränderung bzw. Verringerung der Schulzufriedenheit. Die Schulzufriedenheit bleibt bei den Jungen der Interventionsgruppe auf dem „hohen“ Niveau bestehen. Die *Akzeptanz der Studie* erweist sich sowohl bei den Schülern, Lehrern und Eltern als sehr hoch. Abbildung 1 zeigt, dass sich beispielsweise rund 90% (fasst man die Kategorien „stimmt genau“ und „stimmt fast“ zusammen) der Schüler der Interventionsgruppe wünschen, sich auch in der weiterführenden Schule beim Lernen bewegen zu können. Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass sich Interventions- und Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer *Schulleistungen* nicht signifikant unterscheiden, obwohl in den Interventionsklassen Unterrichtszeit für Bewegungszeiten verwendet wurde.

## 5 Welche Perspektiven lassen sich aufgrund der Ergebnisse formulieren?

Die statistische Analyse der Effekte eines „bewegten Unterrichts“, wie er im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurde, lässt bezüglich der Wirksamkeit eines „bewegten Unterrichts“ viele Fragen offen. Die Ergebnisse zur Schulzufriedenheit und Akzeptanz der Studie deuten darauf hin, dass sich eine Berücksichtigung von Bewegung als durchgängiges Lern- und Lebensprinzip in der Schule positiv auf das Wohlbefinden und damit auch auf die Gesundheit der SchülerInnen auswirkt (hierzu auch Gröbert, Kleine, & Podlich, 2002). „Bewegter Unterricht“ bietet die Möglichkeit, „(...) ein Stückchen Schulwirklichkeit verbessern zu können“ (Zitat Frau Hahn, Lehrerin einer Interventionsklasse).

Im Hinblick auf fehlende Interventionseffekte muss bei der vorliegenden Studie vor allem die methodische Herangehensweise kritisch hinterfragt werden. So war zum Beispiel der gewählte Interventionszeitraum von einem Jahr sicherlich zu kurz, weshalb weitere Studien unbedingt längerfristig angelegt werden sollten.

Des Weiteren ist über die Intensität der Intervention nachzudenken: Es wäre sinnvoll, spezifischere Programme zu entwickeln, die einerseits eine Differenzierung bezüglich der Inhalte aber auch der Zielgruppen berücksichtigen.

Neben der Weiterentwicklung der Konzeption gilt es zudem, in enger Vernetzung von Praxis und Forschung und in gegenseitigem Austausch, sensiblere Testverfahren zu entwickeln. Im Rahmen der vorliegenden Studie hätte beispielsweise ein wesentlich

differenzierteres Testinstrumentarium zur Erfassung des koordinativen Fähigkeitsbereichs der Schüler zur Anwendung kommen müssen. Mittels eines differenzierteren Testinstrumentariums könnten dann im Rahmen „kleinerer“ Studien Detailfragestellungen zur Wirksamkeit eines „bewegten Unterrichts“ überprüft werden.

## Literatur

- Antonovsky, A (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ayres, J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Balz, E & Klupsch-Sahlmann, R. (Hrsg.) (2000). *Bewegte Schule*. (sportpädagogik Sonderheft). Seelze: Friedrich.
- Bös, K. (2000a). Wie fit sind Grundschul Kinder? Bewegungserziehung in der Grundschule. *Grundschule*, 32(2), 31-33.
- Bös, K. (2000b). AST 6-11 Allgemeiner sportmotorischer Test für Kinder von 6 bis 11 Jahren. *Hal tung und Bewegung*, 20(2), 5-16.
- Bös, K. & Wohlmann, R. (1987). Allgemeiner sportmotorischer Test (AST 6-11) zur Diagnose der konditionellen und koordinativen Leistungsfähigkeit. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 36(10), 145-156.
- Breithecker, D. (2002, 4. September). *Kinder brauchen Bewegung – zur gesunden und selbstbewussten Entwicklung*. Zugriff am 22. November 2002 unter [http://www.familienhandbuch.de/print.html/f\\_Aktuelles/a\\_Kindliche\\_Entwicklung/s\\_596.html](http://www.familienhandbuch.de/print.html/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_596.html).
- Brickenkamp, R. (1994). *Test d2. Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1996). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe LFSK 4-8*. Göttingen: Hogrefe.
- Gröbert, D., Kleine, W. & Podlich, C. (2002). Zufriedener durch „Bewegte Schule“. *Sportpädagogik*, 26(3), 38-42.
- Hurrelmann, K. (1988). *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim, München: Juventa.
- Kohlmann, C.-W. & Mohiyeddini, C. (2000). *Fragebogen zur Erfassung der momentanen Stimmung*. Unveröff. Manuskript, Institut für Humanwissenschaften, PH Schwäbisch Gmünd.
- Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P., & Klein-Heßling, J. (1996). *Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Müller, C. (1999). *Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule* (1. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler SFS 4-6*. Reihe „Deutsche Schultests“. Weinheim: Beltz Test Gesellschaft.
- Thiel, A., Teubert, H., & Kleindienst-Cachay, C. (2002). *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, B., Fittkau, B. & Rauer, W. (1981). *AFS Angstfragebogen für Schüler*. Göttingen: Hogrefe.
- Worth, A. (2004). *Verbesserung der Rekreationsphasen im Unterricht und in den Pausen durch Angebote zur Haltungs- und Bewegungsschulung – Eine empirische Untersuchung in der Grundschule*. Berlin: dissertation.de.
- Zimmer, R. (1995). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung* (10. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Zimmer, R. (1999). *Veränderte Kindheit – v eränderte Schule*. In Niedersächsisches Kultusministerium, Techniker Krankenkasse (Hrsg.) *Bewegte Schule – L ernen mit Kopf, Herz und Hand, Niedersachsen macht Schule* (Band 1, S. 3-10). Hannover.

## Die „Bewegte Schule“ auf dem Prüfstand – Qualitätsmerkmale einer grundschulpädagogischen Innovation

Kaum eine sportpädagogische Innovation erhält in der grundschuldidaktischen Diskussion derzeit so viel Aufmerksamkeit wie die „Bewegte Schule“. Dabei ist sie nicht nur Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses, sondern auch vor Ort, verstehen sich doch bereits eine Vielzahl an Schulen als „bewegt“. Doch was genau zeichnet eine *gute* „Bewegte Schule“ aus, welche Merkmale bedingen die hochwertige Umsetzung dieser pädagogischen Innovation?

Nimmt man die konstitutiven Strukturmerkmale einer „Bewegten Schule“ in den Blick, so lassen sich diese zunächst in schulische Rahmenmerkmale einerseits und inhaltliche Merkmale andererseits systematisieren (vgl. Thiel, Teubert, & Kleindienst-Cachay, 2004).

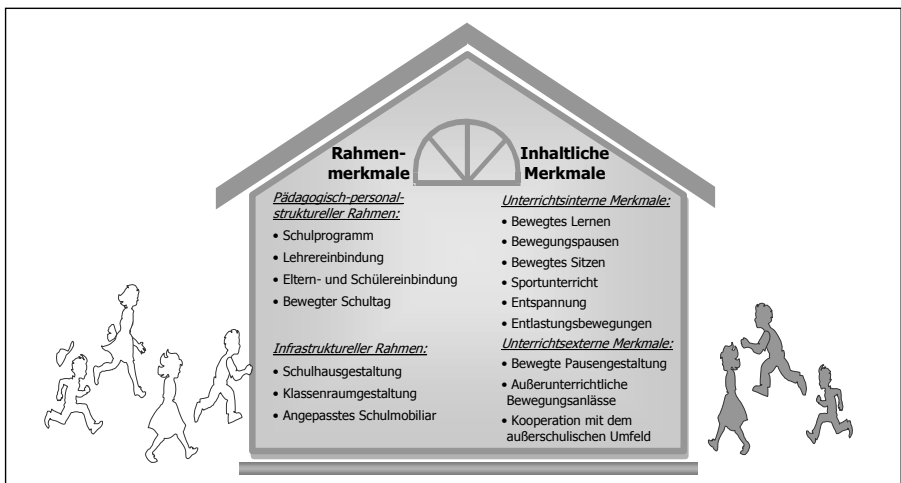


Abb. 1. Kategorisierung der Strukturmerkmale einer „Bewegten Schule“.

Fragt man nun nach der Güte der „Bewegten Schule“, so darf dies keinesfalls mit Quantität gleichgesetzt werden. Denn eine Schule ist noch lange keine *gute* „Bewegte Schule“, wenn sie möglichst viele dieser Merkmale umsetzt. Insofern gilt es nicht nur zu erheben, *ob* und *wie viele* Merkmale einer „Bewegten Schule“ in der Praxis bereits realisiert werden, sondern *wie* die „Bewegte Schule“ tatsächlich umgesetzt wird. Es gilt also vielmehr nach der Qualität dieser Merkmale zu fragen. Dabei meint Qualität im Grunde nichts anderes, als die Vereinbarung eines Stan-



dards. Also etwas, das als *gut* angesehen wird und deshalb erstrebenswert ist. Um einen solchen Qualitätsstandard aber auch dauerhaft zu sichern, müssen die formulierten Ziele und Standards in ihrer Realisierung auch überprüft werden. Wird diese Differenz zwischen Anspruch und Realität dann minimiert, spricht man von Qualitätssicherung.

Was heißt dies nun übertragen auf die Schule? Das Schulprogramm stellt in der Schule einen formulierten Qualitätsstandard dar, in dessen Rahmen jede Schule ihre pädagogische Absicht formal festschreibt. An dieser haben die Lehrerinnen und Lehrer ihr pädagogisches Handeln auszurichten. Auf diese Weise bildet jede Schule ihr eigenes Profil und kann garantieren, dass den pädagogischen Absichten auch bei einem Wechsel der Personen entsprochen wird.

Nun reicht es aber nicht aus, pädagogische Absichten im Rahmen eines Schulprogramms formal festzumachen. Wichtiger als die formale Fixierung ist, dass die pädagogische Orientierung des Schulprogramms im Unterricht und Schulleben einen festen Platz bekommt, so dass die Kinder es als etwas Prägendes erleben. Insofern bleibt ein theoretisch noch so gut durchdachtes pädagogisches Konzept einer „Bewegten Schule“ wirkungslos, wenn es nicht von den Lehrerkollegien getragen und in das pädagogische Handeln jedes einzelnen aufgenommen wird. Hierzu müssen die Kollegien allerdings über Wissen und Kompetenzen zur Umsetzung einzelner Inhalte verfügen. Vor diesem Hintergrund kann der Bereich des pädagogisch-personalstrukturellen Rahmens als entscheidendes Merkmal für die Qualitätssicherung der „Bewegten Schule“ angesehen werden.

Inwieweit ist die Einbindung der „Bewegten Schule“ in den pädagogisch-personalstrukturellen Rahmen jedoch tatsächlich in den Grundschulen vor Ort bislang gelungen? Dieser Frage soll im Folgenden anhand einer Fragebogenuntersuchung an Grundschulen nachgegangen werden, und zwar in sechs Punkten.<sup>1</sup>

(1) Da Schulprogramme das Konzept jeder Schule darstellen, mit deren Hilfe pädagogische Qualitätssicherung und -entwicklung gleichermaßen möglich sind, wurden die Schulen gefragt, ob Elemente der „Bewegten Schule“ Bestandteil ihres jeweiligen Schulprogramms sind. 68,7%, also etwa zwei Drittel der Schulen geben an, verschiedene Strukturmerkmale der „Bewegten Schule“ in ihr Schulprogramm zu integrieren, das restliche Drittel nicht. Die am häufigsten genannten Merkmale sind außerunterrichtliche Bewegungsanlässe (30,9%), bewegte Pausengestaltung (28,1%), Bewegungspausen im Unterricht (23,3%), bewegungsfreundliche Schulfhofumgestaltung (17,1%) sowie das bewegte Lernen (13,8%). Dieses Ergebnis belegt, dass sich bereits ein Großteil der Lehrerkollegien in der Praxis mit der „Bewegten Schule“ auseinandersetzt und diese durch die Implementation im Schulprogramm ein integraler Bestandteil des Schullebens werden soll.

(2) Die Zielintention ist also in recht hohem Maße vorhanden, doch wie stark sind nun die Lehrerkollegien für die „Bewegte Schule“ engagiert und in die Konzeption eingebunden? Hier ist zunächst interessant, von welchen Akteuren die Initiierung

---

1 Die Ergebnisse basieren auf einer Studie, in der flächendeckend die Grundschulen in zwei ostwestfälischen Städten per Fragebogen befragt wurden (vgl. Thiel, Teubert, & Kleindinst-Cachay, 2004).

der „Bewegten Schule“ ausgeht. Das Ergebnis lässt erkennen, dass häufig die Sportlehrer als treibende Kraft bei der Realisierung genannt werden (57,6%). Aber auch die Schulleitung scheint nicht selten Initiator zu sein (36,4%). Wobei nicht auszuschließen ist, dass diese ebenfalls über die Lehrbefähigung im Fach Sport verfügen. Lehrer anderer Fachrichtungen werden dagegen selten (6,1%), als „Motoren“ der „Bewegten Schule“ bezeichnet. Differenziert man dieses Ergebnis nun danach, ob die Schule die „Bewegte Schule“ im Schulprogramm hat oder nicht, so zeigt sich, dass es hinsichtlich des Engagements des Sportlehrers keine Unterschiede gibt. Interessant ist aber, dass in den Schulen mit „Bewegter Schule“ im Schulprogramm (zu 42,3%) annähernd ebenso viele Schulleitungen wie Sportlehrer die Initiative ergreifen. Diese machen in den Schulen ohne „Bewegte Schule“ im Schulprogramm mit 14,3% nur einen geringen Anteil aus. D.h., die Verankerung der „Bewegten Schule“ im Schulprogramm geht in hohem Maße einher mit einem bestärkten Engagement der Schulleitungen für die „Bewegte Schule“.

Das Ergebnis zeigt insgesamt, dass dem Sportlehrer eine tragende Rolle bei der Initiation der „Bewegten Schule“ zukommt. Dies überrascht nicht weiter. Denn immerhin ist Bewegung zentral mit der Gegenstandsbestimmung des von ihm vertretenen Faches verbunden. Dass aber auch viele Schulleitungen die treibende Kraft darstellen, weist auf eine zunehmend stärkere Wahrnehmung der Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung hin. Die Initiative der Schulleitungen bietet dabei besondere Chancen: sind doch ihre Möglichkeiten zur Umgestaltung von Strukturen wesentlich weitreichender und nachhaltig wirksamer als die einzelner engagierter Lehrkräfte. Es ist also davon auszugehen, dass die „Bewegte Schule“ auf einem weitaus höheren Niveau Beachtung findet, wenn sich die Schulleitung engagiert. In diesem Falle scheint auch die Aufnahme im Schulprogramm umso wahrscheinlicher. Daraus folgt: Die Promoter der „Bewegten Schule“ im Ministerium und auf der Ebene der Bezirksregierungen müssen sich verstärkt um eine Gewinnung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Konzeption der „Bewegten Schule“ bemühen.

(3) Nun reicht aber die Implementation einer Konzeption allein nicht aus, um ihre Qualität dauerhaft zu sichern. Vielmehr muss der Prozess auch weiterhin systematisch begleitet und überprüft werden. Damit sichergestellt wird, dass dies auch tatsächlich geschieht, ist es notwendig, die Verantwortung einer Stelle zuzuordnen, also in der Schule strukturell zu verankern. Nur so können Informations-, Koordinations- und Motivationsverluste kompensiert und die Konzeption auch unabhängig von konkreten Personen sichergestellt werden. Daher stellten wir die Frage, ob es an den Schulen eine Lehrkraft gibt, die als zentraler Ansprechpartner, also als „*Beauftragter*“ für die „Bewegte Schule“ gilt. Das Ergebnis: lediglich 23% der befragten Schulen geben an, ein Profil hierfür ausdifferenziert zu haben. Aus der weiteren Differenzierung der Ergebnisse geht hervor, dass diese bis auf einen einzigen Fall in jenen Schulen anzutreffen sind, die auch die „Bewegte Schule“ im Schulprogramm verankert haben. Daran wird deutlich: die qualitätssteigernde Maßnahme der Verankerung im Schulprogramm zieht bei einer großen Zahl von Schulen eine weitere Qualitätssteigerung in Gestalt der Ausdifferenzierung der Rolle eines Beauftragten

nach sich. D.h., diese Schulen haben erkannt, dass durch die Ausdifferenzierung eines Beauftragten als Rolle die Maßnahmen unabhängig von personellem Wechsel auf Dauer gestellt werden können. So muss beim Weggang oder Berentung des Beauftragten lediglich eine neue Besetzung der Rolle des Beauftragten vorgenommen werden, aber die Konzeption als solche bricht nicht zusammen.

Insgesamt kann das Ergebnis (23%) allerdings noch nicht zufrieden stellen. Es ist eher auch ein Hinweis darauf, dass sich die „Bewegte Schule“ nicht nur theoretisch, sondern auch in der praktischen Umsetzung immer noch in einem Entwicklungsprozess befindet, der bisher noch zu keiner Festlegung allgemeingültiger Leitlinien geführt hat. So scheint die Einrichtung solch qualitätssichernder Strukturbedingungen bislang allein auf das Reflexionspotenzial einzelner Schulen zurückzuführen zu sein. Hier gilt es von höheren Instanzen Steuerungsmedien, wie Rahmenempfehlungen o.ä., zu entwickeln, die den Schulen wichtige Hinweise für eine effektive Realisation der Konzeption in der Praxis geben. Solche Instanzen sind z.B. die bestehenden Arbeitsgruppen im Ministerium oder auf Bezirksregierungsebene oder der in Sachen „Bewegte Schule“ sehr engagierte GUVV.

(4) Nun hängt der Erfolg der Umsetzung aber auch maßgeblich von der Beteiligung der gesamten Lehrerschaft bei der Umsetzung der Konzeption ab. So ermöglicht z.B. ein kommunikativer Austausch kritische Reflexion, bringt Probleme verschiedener Gruppen zu Tage und eröffnet neue Ideen. Damit bedingt die Qualität der Beteiligung von Gruppen letztendlich den Grad der Realisierbarkeit der „Bewegten Schule“. In der Untersuchung haben wir daher gefragt, wie oft die „Bewegte Schule“ bei verschiedenen Anlässen in der Schule thematisiert wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die Thematisierung insgesamt in einem *mittleren* Bereich liegt: Als die am häufigsten genannten Anlässe werden hier informelle Gespräche ( $M = 2,26$ ;  $s = 1,12$ ), sowie schulinterne ( $M = 2,02$ ;  $s = 0,82$ ) und allgemeine, d.h. regionale und überregionale Lehrerfortbildungen genannt ( $M = 2,21$ ;  $s = 0,81$ ).<sup>2</sup> Weitaus seltener wird die „Bewegte Schule“ im Rahmen von Schulkonferenzen ( $M = 1,82$ ;  $s = 0,9$ ) und im Gespräch mit der Elternschaft thematisiert ( $M = 1,53$ ;  $s = 0,86$ ).

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Ergebnissen jener Schulen wider, die Elemente der „Bewegten Schule“ im Schulprogramm haben, wobei hier die informellen Gespräche sowie die internen Lehrerfortbildungen tendenziell noch häufiger genannt werden, als die allgemeinen Lehrerfortbildungen (vgl. Tabelle 1). D.h., an den Schulen, die die „Bewegte Schule“ im Schulprogramm verankert haben, gibt es eine Kultur des ständigen Austausches über die „Bewegte Schule“. Ein entgegengesetztes Bild zeigt sich bei jenen Schulen, die keine Elemente der „Bewegten Schule“ im Schulprogramm festgeschrieben haben. Hier erfolgt Kommunikation über die „Bewegte Schule“ am *ehesten* bei den allgemeinen (d.h. regionalen und überregionalen) Lehrerfortbildungen. Die informellen Gespräche werden noch in *mittlerem Maße* genannt. Zu allen anderen Anlässen aber innerhalb der Schule,

---

2 Die Antwortvorgaben im Fragebogen wurden in Form von Ratingskalen in fünfstufig, gleichmäßig abgestuften Intervallabschnitten verfasst, für die wir die Skalierung „trifft voll zu“ – „trifft gar nicht zu“ wählten, wobei „4“ für vollste Zustimmung gilt und „0“ für gar keine Zustimmung steht.

wird die Bewegte Schule tendenziell *eher nicht* thematisiert. Hier zeigen sich in den Ergebnissen auch deutliche empirische Effekte.

Tab. 1. Mittelwerte, Standardabweichungen und Effektstärken der Differenzierung.

	Schulkonferenz	Interne Fortbildung	Lehrerfortbildungen	Elternschaft	Informeller Kreis
Keine Realisation im Schulprogramm M [s]	1,33 [0,87]	1,6 [0,7]	2,13 [0,64]	1,25 [1,04]	2,0 [1,19]
Realisation im Schulprogramm M [s]	2,0 [0,88]	2,24 [0,74]	2,17 [0,87]	1,62 [0,82]	2,32 [1,13]
Effektstärke [d]	0,77	0,89	0,05	0,40	0,28

(5) Soll nun das Vorhaben „Bewegte Schule“ tatsächlich mit Unterstützung der gesamten Lehrerschaft umgesetzt werden, dann ist zu garantieren, dass *Fortbildungen* zur „Bewegten Schule“ besucht werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie häufig von den Lehrern der jeweiligen Schulen solche Weiterbildungsmaßnahmen besucht werden. Der Mittelwert von  $M = 1,94$  ( $s = 0,78$ ) zeigt, dass dies lediglich *gelegentlich* der Fall ist. Unterscheidet man dies nun wieder unter dem Differenzierungskriterium der Implementation im Schulprogramm oder nicht, dann zeigt sich ein deutlicher Effekt ( $d = 0,60$ ). Besuchen die Lehrer an Schulen, in denen die „Bewegte Schule“ Bestandteil des Schulprogramms ist *tendenziell eher häufig* Fortbildungen zur Thematik ( $M = 2,12$ ;  $s = 0,78$ ), scheint dies bei den Schulen ohne „Bewegte Schule“ im Schulprogramm *eher selten* der Fall ( $M = 1,67$ ;  $s = 0,72$ ). Das Ergebnis belegt insgesamt noch ein großes Defizit bezüglich des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen zu dieser Thematik. Hier gilt es einerseits ein adäquates Angebot an Fortbildungen bereitzustellen und andererseits die Schulen – vor allem die Schulleitungen – für deren Bedeutung zu sensibilisieren. Denn mangelndes Wissen führt dazu, dass neue pädagogische Impulse abgelehnt oder in der Umsetzung blockiert werden.

(6) Vor diesem Hintergrund stellt sich abschließend die Frage, wie hoch die befragten Lehrerinnen und Lehrer die allgemeine *Akzeptanz* der „Bewegten Schule“ innerhalb ihres Kollegiums einschätzen. Der Mittelwert von  $M = 2,58$  ( $s = 0,91$ ) zeigt, dass die allgemeine Akzeptanz als *tendenziell eher hoch* bewertet wird. Differenziert man danach, ob Bewegung im Schulprogramm integriert ist oder nicht, zeigt sich ein deutlicher Effekt ( $d = 0,82$ ). Liegt der Mittelwert der Schulen mit „Bewegter Schule“ im Schulprogramm mit  $M = 2,85$  ( $s = 0,83$ ) noch über dem Gesamtwert und ist als *eher hoch* zu bezeichnen, trifft das für die Schulen ohne „Bewegte Schule“ im Schulprogramm nicht zu. Hier beträgt der Mittelwert lediglich  $M = 2,13$  ( $s = 0,92$ ). Die „Bewegte Schule“ wird hier also in deutlich geringerem Maße akzeptiert. Die insgesamt recht hoch wahrgenommene Akzeptanz in den Kollegien legt aber eine hohe Sensibilität für die Bedeutung von Bewegung nahe.

Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen also der Konzeption der „Bewegten Schule“ insgesamt nicht abgeneigt zu sein. Dennoch darf das Ergebnis nicht darüber hinwegtäuschen, dass die „Bewegte Schule“, wenn es um die tatsächliche Umsetzung geht, immer noch die Sache einiger weniger engagierter Lehrkräfte ist, vor allem aus den Reihen der Sportlehrer, aber auch der Schulleitungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ein erster Schritt zur Sicherung der Qualität der „Bewegten Schule“ ist in der Festschreibung von Elementen der Konzeption im Schulprogramm zu sehen. Nun kann es aber nicht bei der bloßen Formulierung einer Zielvereinbarung bleiben. Vielmehr muss zur Sicherung der Qualität auch eine evaluative Überprüfung der Ziele sowie deren anschließende Überarbeitung erfolgen. Grundlegend gilt: Soll die Qualität der „Bewegten Schule“ gesichert werden, so muss bei den personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen angesetzt werden. Denn Innovationen machen nur dann Sinn, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer sie in ihr pädagogisches Handeln aufnehmen und adäquat realisieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich folgendes festhalten:

1. Schulen, die eine „Bewegte Schule“ sein wollen, müssen Zielvorstellungen zu dem, was eine „Bewegte Schule“ leisten soll in ihrem Schulprogramm verankern sowie die Zielerreichung in regelmäßigen Abständen überprüfen und gegebenenfalls Maßnahmen zur Verbesserung einleiten.
2. Der Schulleitung kommt bei der Realisation auf Grund ihrer weitreichenderen Möglichkeiten eine hohe Bedeutung zu.
3. Für die schulinterne Umsetzung und Überprüfung der Konzeption gilt es, die Verantwortung einer „Beauftragten“ oder einem „Beauftragten“ für die „Bewegte Schule“ zu übertragen und damit strukturell zu verankern.
4. Eine nachhaltige und qualitativ befriedigende Einrichtung einer „Bewegten Schule“ muss mit einer vertieften und für alle Lehrer verpflichtenden Fortbildung einhergehen. Insofern müssen Innovationen wie die „Bewegte Schule“ auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer aller Schulfächer Berücksichtigung finden.
5. Es gilt, allgemeingültige Standards zu entwickeln, die eine qualitativ hochwertige Initiierung und Realisierung der „Bewegten Schule“ unterstützen und steuern. Dies ist eine wesentliche Aufgabe der Sportpädagogik als Wissenschaft, wobei die Durchführung nur in enger Kooperation mit der Schulpraxis erfolgen kann.

## Literatur

Thiel, A., Teubert, H., & Kleindienst-Cachay, C. (2004): *Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

HEINZ HUNDELOH

## Einführung

Gesundheit und Gesundheitsförderung sind virulente und aktuelle Themen in der Politik. Vor allem sind sie Themen der Gesundheitspolitik. Sichtbares Zeichen für diese Aktualität ist das Bemühen der Bundesregierung, ein Präventionsgesetz zu erlassen und darauf aufbauend auch eine Präventionsstiftung ins Leben zu rufen. Hinter diesem Vorhaben steckt das Ziel, die Prävention neben der Behandlung, der Rehabilitation und der Pflege als vierte eigenständige Säule des Gesundheitswesens zu etablieren. Auch die Einführung des deutschen Präventionspreises durch das Bundesministerium für Gesundheit und Sozialordnung und der Bertelsmann-Stiftung zeigt die Bedeutung, die der Prävention zurzeit beigemessen wird.

Dieser hohe Stellenwert schlägt sich auch im Bildungsbereich nieder. Sehr viele außerschulische Institutionen wie Kranken- und Unfallkassen aber auch Stiftungen engagieren sich sehr stark im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung und Prävention. Stellvertretend sind in diesem Zusammenhang die drei großen Projekte zu nennen, die es zurzeit in Deutschland gibt. Zum einen handelt es sich dabei um das Projekt der gesetzlichen Krankenversicherung mit dem Titel „Gesund leben lernen“, das in den Ländern Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt realisiert wird, das Projekt der Bertelsmann-Stiftung „Anschub.de“, das in den Ländern Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin realisiert wird, und das Landesprogramm „OPUS – Netzwerk Bildung und Gesundheit“ in Nordrhein-Westfalen. Aber auch in Hessen und in anderen Bundesländern gibt es Bemühungen, ähnliche Projekte und Initiativen zu realisieren.

Als Begründung für die vielfältigen Aktivitäten und die Stärkung, die Gesundheitsförderung und Prävention vor allem im Bildungsbereich erfahren, sind im Wesentlichen sechs verschiedene Begründungen angegeben:

1. Verschiedene Studien, so zuletzt der Jugendgesundheitsurvey der WHO, dokumentieren, dass zwar die subjektive Gesundheit von Kindern und Jugendlichen insgesamt zufriedenstellend ist, dass aber dennoch ein großer Teil, etwa 20 Prozent, erhebliche Gesundheitsdefizite in physischer und psychischer Hinsicht aufweisen. Die Studie zeigt auch, dass sich nahezu die Hälfte der Jugendlichen gesundheitsabträglich verhält, indem sie legale und illegale Drogen konsumieren bzw. ausprobieren.
2. In den letzten Jahren werden für gesundheitsförderliche Aktivitäten in den Schulen immer wieder auch die gesundheitlichen Belastungen des Lehrerberufs und die daraus resultierenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Lehr-

kräften genannt. Tatsache ist, dass auf Grund dieser Belastungen für viele Lehrkräfte der Berufsweg im Burn-out endet. Das Bundesamt für Statistik gibt den Anteil von Lehrkräften an den frühzeitigen Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit mit 54 Prozent an.

3. Schule ist ein hervorragendes Setting, um die Gesundheitschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und das Gesundheitsverhalten nachhaltig zu beeinflussen.
4. Gesundheitsförderung in der Schule ist erforderlich, weil Schule selbst ein Faktor darstellt, der gesundheitsabträglich sein kann. Der Unterricht, die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, die Leistungserwartungen von Eltern und Schülern usw. führen bei Schülerinnen und Schülern immer häufiger zu Stress und psychosomatischen Erkrankungen.
5. Gesundheitsförderung ist in der Schule notwendig, weil Gesundheitskompetenzen Kompetenzen sind, die in einer Wissensgesellschaft erforderlich sind. Ihre Vermittlung gehört zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule.
6. Gesundheitsförderung ist notwendig, weil die erforderlichen Reformen des Schul- und Bildungssystems mit ihren Anforderungen und neuen Aufgaben nur dann realisierbar sind, wenn Lehrkräfte, aber auch Schülerinnen und Schüler gesundheitlich in der Lage sind, die damit verbundenen Belastungen zu tragen und zu bewältigen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sowohl aus gesundheitspolitischen als auch aus bildungspolitischen Gründen Gesundheitsförderung in der Schule einen adäquaten Stellenwert haben müsste. Betrachtet man jedoch den bildungspolitischen Stellenwert der schulischen Gesundheitsförderung, dann muss man ernüchternd feststellen, dass diese fächerübergreifende Aufgabe in der Schulpolitik der sechzehn Bundesländer nur eine nachrangige Rolle spielt. Weder ist Gesundheitsförderung in den grundlegenden Schulgesetzen der Länder verankert, noch werden in der Regel ausreichend finanzielle oder personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Welcher Stellenwert die Gesundheitsförderung im Schulsport zukommt und wie ihre inhaltliche Ausprägung ist, wird im ersten Beitrag dargestellt. Peter Paulus wird anschließend in dem zweiten Beitrag das neue Konzept einer schulischen Gesundheitsförderung vorstellen, dass mit dem Leitmotiv „Gute gesunde Schule“ umschrieben wird. In dem dritten Vortrag wird Rüdiger Bockhorst versuchen deutlich zu machen, welches Qualitätsverständnis diesem Konzept hinterlegt ist, und fragen, ob dieses Qualitätsverständnis auch für die Gesundheitsförderung im Schulsport gelten müsste.

## **Gesundheitsförderung in den curricularen Vorgaben zum Schulsport der Bundesländer**

Im Vergleich zur allgemeinen schulischen Entwicklung wurde Gesundheitsförderung verhältnismäßig spät und zögerlich als Aufgabe und Handlungsfeld des Schulsports aufgegriffen. 1988 startete Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland gemeinsam mit einer Krankenkasse eine landesweite Initiative zur Gesundheitserziehung im Schulsport. Heute gehört Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsförderung zu den obligatorischen Aufgaben des Schulsports und ist eine wesentliche Begründung für die Notwendigkeit des Faches. In allen Lehrplänen und Richtlinien des Faches Sport sind Aussagen zur Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsförderung enthalten und entsprechende Lernziele und Handlungsfelder ausgewiesen. Allerdings ist die Qualität und Quantität dieser Aussagen sehr unterschiedlich. Eine gesundheitsförderliche Akzentuierung ist wohl am ehesten in den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschulen und der berufsbildenden Schulen zu finden. Eher marginal scheint hingegen der Stellenwert der Gesundheitsförderung in den Lehrplänen der Gymnasien zu sein.

In den fünf ausgewerteten Lehrplänen<sup>1</sup> reicht die Spannbreite des Textumfanges zur Gesundheitsförderung von zwei Spiegelstrichen bis hin zu mehreren Seiten. Aber nicht nur der Textumfang unterscheidet sich, sondern auch die Bezeichnung. Die Autoren der verschiedenen Lehrpläne benutzen sowohl den Begriff der Gesundheitserziehung als auch den neueren und umfassenderen Begriff der Gesundheitsförderung. Allerdings lässt die Begriffswahl nicht unbedingt auf das zu Grunde liegende Verständnis oder Konzept schließen.

Die meisten Lehrpläne und Richtlinien für das Fach Sport in den allgemein und berufsbildenden Schulen sind jüngeren Datums. Insofern müsste den gesundheitsbezogenen Aussagen die Konzeption der gesundheitsfördernden Schule zu Grunde liegen. Dieses Konzept ist seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts das führende und nach Aussagen seiner Protagonisten auch das wirksamste Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung in Europa. Als Ziel der gesundheitsfördernden Schule gilt primär die Schaffung eines guten psychosozialen Schulklimas, das für alle Beteiligte mehr Wohlbefinden, mehr Gesundheit und damit auch mehr Leistungsfähigkeit ermöglicht (vgl. Freitag, 1998).

An drei zentralen Kategorien soll im Folgenden überprüft werden, ob die Lehrpläne und Richtlinien Sport der verschiedenen Bundesländer tatsächlich das Konzept der gesundheitsfördernden Schule aufgegriffen haben. Thematisiert werden das Gesundheitsverständnis, der Settingansatz und die grundlegende Sichtweise.

---

1 Lehrpläne aus den Ländern Hessen, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen.



## 1 Gesundheitsverständnis

Gesundheit wird in der gesundheitsfördernden Schule umfassend in der Weiterentwicklung der Gesundheitsdefinition der WHO von 1948 als physische, psychische, soziale, ökologische und spirituelle Balance des Wohlbefindens verstanden. Ein derartiges umfassendes Verständnis von Gesundheit findet sich in den Lehrplänen nur ausnahms- und dann auch nur ansatzweise wieder. In der Regel ist der Fokus auf die physische Komponente gerichtet: Es geht um die Verbesserung der Fitness, um körpergerechtes Bewegen, um Über- und Fehlbelastungen, um Verletzungsvermeidung, um Erhalt und Verbesserung der Funktionsfähigkeit des Körpers und um die Entwicklung eines Körperbewusstseins. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine positive Grundeinstellung zum eigenen Körper entwickeln und sich an eine gesundheits- und fitnesorientierte Lebensweise mit der Möglichkeit gewöhnen, dadurch die eigene Lebensqualität zu steigern. Die psychische und soziale Gesundheit wird nur ausnahmsweise als gesundheitsförderliches Handlungsfeld des Schulsports thematisiert. Zwar wird in vielen Lehrplänen die Förderung der Sozialkompetenz als eine Aufgabe des Schulsports ausgewiesen, allerdings nicht im Kontext von Gesundheitserziehung bzw. -förderung.

## 2 Settingansatz

Das Konzept der gesundheitsfördernden Schule macht Gesundheit zum Thema der ganzen Schule und versteht Gesundheitsförderung als Baustein und Impuls eines Schulentwicklungsprozesses. Eine gesundheitsfördernde Schule leitet einen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel ein, ein Setting zu schaffen, das zum einen zur Stärkung der gesundheitsbezogenen Lebendigkeit der Schülerinnen und Schüler beiträgt und zum anderen die auf den Arbeits- und Lernplatz Schule bezogene Gesundheit aller Beteiligten fördert. Übergeordnetes Ziel ist dabei die Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität der Schule. Gesundheitsförderung in diesem Sinne ist mehr als die Initiierung einzelner Events und die vereinzelte Durchführung von Unterrichtseinheiten und -projekten. Demzufolge gibt es vier Handlungsfelder schulischer Gesundheitsförderung: Lehren und Lernen, Schulleben und schulische Umwelt, Kooperationen und Dienste sowie schulisches Gesundheitsmanagement (Paulus, 2002, S. 971f.). In den Sportlehrplänen ist Gesundheitsförderung vor allem ein Thema des Sportunterrichts, beschränkt sich also auf das Handlungsfeld „Lehren und Lernen“. Sie ist Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer und thematisiert vor allem das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht gesundheitsförderliche Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben. Sie sollen dadurch befähigt werden, im Alltag mit gesundheitsgefährdenden Anforderungen angemessen umzugehen. Angesprochen werden vor allem das Verhalten und damit die personale Ebene. Schulsportliche Gesundheitsförderung wird vornehmlich als Verhaltensänderung und weniger bzw. gar nicht als Verhältnisänderung verstanden. Die curricularen Vorgaben greifen somit nicht den Settingansatz der gesundheitsfördernden Schule auf, sondern eher

problembasierte Ansätze.<sup>2</sup> Ein weiterer Aspekt ist in diesem Zusammenhang bedeutsam: Die in den Lehrplänen intendierte Verhaltensänderung der Schüler und Schülerinnen soll im Sportunterricht vor allem über die Auswahl der Inhalte geschehen. In der gesundheitsfördernden Schule geht es im curricularen Handlungsfeld aber nicht nur um Inhalte, sondern auch um Methoden. Das Konzept der gesundheitsfördernden Schule betont, dass Gesundheit in der Schule nur dann nachhaltig gefördert werden kann, wenn sie auch mit methodischen Gesundheitsfaktoren erfolgt. Dabei geht es um das Unterrichtsmanagement, den Unterrichtsstil, das Vorbildverhalten der Lehrkräfte und die Rhythmisierung des Unterrichts ebenso wie um die Berücksichtigung grundlegender gesundheitsförderlicher Prinzipien wie Partizipation und Empowerment. Gesundheitsförderung ist somit immer auch eine Frage der Unterrichtsqualität. Ein Blick in die Lehrpläne Sport zeigt, dass diese methodischen Gesundheitsfaktoren im Rahmen der schulsportlichen Gesundheitsförderung so gut wie keine Rolle spielen. Der Blick ist auf Inhalte gerichtet, gesundheitsförderliche Hinweise zur Methodik sind absolute Ausnahmen.

### 3 Grundlegende Sichtweise

Als ein weiterer zentraler Baustein der gesundheitsfördernden Schule gilt neben dem Settingansatz das Modell der Salutogenese des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1997). Das Konzept der Salutogenese richtet den Blick auf die Gesundheitsressourcen, auf die Kraftquellen der Gesundheit oder wie Antonovsky sie nennt, auf die salutogenen Faktoren. Im Mittelpunkt stehen somit nicht pathogene Faktoren, d. h. Krankheitsursachen und Risikofaktoren. Die Salutogenese fragt danach, warum Menschen gesund bleiben und wie sie es schaffen, sich von Erkrankungen wieder zu erholen. Zentrale Ressource im Sinne der Salutogenese ist das Kohärenzgefühl. Dies bedeutet, Zutrauen zu sich selbst zu entwickeln und zu erhalten (Gefühl der Machbarkeit), das eigene Handeln als sinn- und wertvoll zu erleben (Gefühl der Sinnhaftigkeit) und das Leben zu begreifen und zu verstehen (Gefühl der Verstehbarkeit). Diese salutogenetische Sichtweise lässt sich in einigen Lehrplänen nur insofern ausmachen, als generell festgestellt wird, dass der Sport als Ressource verstanden wird, die die Gesundheit und das Wohlbefinden von Menschen fördern kann. Insgesamt dominiert jedoch in den Lehrplänen nach wie vor eine risikobezogene Begründung schulsportlicher Gesundheitsförderung. Es werden die Defizite und Krankheitsbilder aufgezählt, die schulsportliche Gesundheitsförderung erforderlich machen. Typisch für diese Sichtweise ist folgendes Zitat:

---

2 Eine Ausnahme beinhaltet der nordrhein-westfälische Lehrplan „Sport/Gesundheitsförderung“ für das Berufskolleg: „Gesundheitsförderung wird damit zu einer überfachlichen Aufgabe, die im Unterricht des Faches Sport/Gesundheitsförderung zwar in besonderer Weise, aber doch nicht allein umgesetzt werden kann. Über Initiativen des Faches Sport/Gesundheitsförderung soll deshalb die Gesundheitsförderung auch im Unterricht anderer Fächer und im Schulprogramm zum Thema werden. Bewegung, Spiel und Sport bieten besondere Möglichkeiten, zur Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule beizutragen, z.B. durch Kooperation mit außerschulischen Partnern, Etablierung von Sportinitiativen und die Durchführung von Gesundheitstagen für aller am Schulleben Beteiligten“ (MSJK, 2004, S. 37).

„Die körperliche Verfassung der Schülerinnen und Schüler ist sehr oft beeinflusst von fehlenden Bewegungsanreizen, zum Teil einseitigen Bewegungserfahrungen und zum Teil gering ausgeprägter Bewegungsmotivation. Ein unkritisches Ernährungsverhalten bis hin zu Essstörungen ist feststellbar. Zu beobachten ist auch in einigen Fällen eine Zuwendung zu Rausch- und Suchtmitteln sowie ein unkritischer Medikamentengebrauch“ (MSWWF, 2002, S. 4).

## 4 Fazit

1. In allen Lehrplänen und Richtlinien ist Gesundheitsförderung bzw. Gesundheitserziehung in mehr oder weniger ausführlicher Form als obligatorische Aufgabe ausgewiesen. Diese Verankerung ist nicht zu unterschätzen, weil sie eine Voraussetzung dafür ist, dass Gesundheitsförderung von den Lehrkräften als sinnvolle und wichtige Aufgabe wahrgenommen wird. Insgesamt ist aber – trotz des gesundheitsfördernden Potenzials des Sports – Gesundheitsförderung im Sportunterricht eher ein nachrangiges Thema.
2. Das den Lehrplänen zu Grunde liegende Gesundheitsverständnis und das zu Grunde liegende Konzept von Gesundheitsförderung ist veraltet oder entspricht nur ansatzweise neueren Entwicklungen.
3. In allen vorliegenden Lehrplänen ist die Aufmerksamkeit auf die Frage gerichtet „Wie kann der Schulsport zur Gesundheit bzw. Gesundheitsförderung beitragen?“. Gefragt wird nicht „Was kann die Gesundheitsförderung für den Sportunterricht bzw. Schulsport tun?“ Es dominiert also die Zielrichtung „Qualifizierung der Gesundheit durch Bildung“.

Aus Sicht der Gesundheitsförderung wäre sowohl unter qualitativen als auch unter quantitativen Gesichtspunkten eine Überarbeitung der meisten Lehrpläne und Richtlinien Sport wünschenswert. Sie sind konzeptionell veraltet und entsprechen in der überwiegenden Anzahl nicht dem zurzeit noch vorherrschenden Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule. Die vorliegenden Lehrpläne geben den Lehrkräften zudem keine ausreichenden Hilfen und Anregungen, das gesundheitsförderliche Potenzial des Schulsports zu nutzen und damit die Qualität des Schulsports zu verbessern. Bei der notwendigen Aktualisierung wäre allerdings zu berücksichtigen, dass auch in der Gesundheitsförderung die Landschaft in Bewegung geraten ist. Nicht zuletzt auf Grund der PISA-Ergebnisse wird das nach wie vor dominierende Konzept der Gesundheitsfördernden Schule in Frage gestellt. Kritiker halten es für ein Auslaufmodell und favorisieren unter dem Leitmotiv der „guten gesunden Schule“ einen weitergehenden Ansatz.

## Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Paulus, P. (2002). Gesundheitsförderung im Setting Schule. *Bundesgesundheitsblatt*, 12, 971f.
- MSJK (Hrsg.). (2004). *Richtlinie und Lehrplan zur Erprobung für das Berufsgrundschuljahr, für die Bildungsgänge der Berufsfachschule der Anlage B und die Bildungsgänge der Anlage C der APO-BK – Sport/Gesundheitsförderung*. Düsseldorf: MSJK.
- MSWWF (Hrsg.). (2002). *Lehrplan Sport/Gesundheitsförderung*. Frechen: Ritterbach.

## **Schulische Gesundheitsförderung – auf dem Weg zur guten gesunden Schule**

### **1 Meilensteine schulischer Prävention und Gesundheitsförderung seit 1986**

Die schulische Gesundheitsförderung – so wie wir sie heute kennen – hat seit der Ottawa-Charta von 1986 (WHO, 1992) eine rasante Entwicklung vollzogen (Barkholz, Israel, Paulus, & Posse, 1998; Paulus & Brückner, 2000; Paulus, 2002b). Die Entwicklung ist in der Bundesrepublik maßgeblich durch Modellversuche der Bundesländer-Kommission befördert worden. Es haben folgende Modellversuche stattgefunden:

- Netzwerk gesundheitsfördernde Schulen (1993-1997) 15 Bundesländer (Barkholz & Paulus, 1998)
- OPUS („Offenes Partizipationsnetz zur Schulgesundheit“) (1997-2000) 15 Bundesländer (Barkholz, Gabriel, Jahn & Paulus, 2001)

Die Gesundheitsfördernde Schule legt Schulen nahe, Gesundheit zu ihrem Thema zu machen, sich intensiv mit der Frage der Gesundheit und gesunden Haltung auseinanderzusetzen und ihre Diskussion um die Entwicklung ihrer Schule um dieses Thema kreisen zu lassen, dies ins Zentrum zu rücken und einen Schulentwicklungsprozess in Gang zu bringen, der der Gesundheit einen zentralen Stellenwert zuweist (Denman, Moon, Parsons, & Stears, 2001; Freitag, 1998; Paulus, 1995; 1997; 1999).

### **2 Schulische Gesundheitsförderung – Ein Resümee**

Die Gesundheitsfördernde Schule hat sich –entgegen der hochgesteckten Erwartungen – als ein integrierendes Konzept schulischer Gesundheitsförderung in den Schulen nicht durchsetzen können. Über die Modellversuche hinaus ist es kaum gelungen, dieses Konzept zu etablieren in dem Sinne, wie es die erste europäische Konferenz des Netzwerks der Gesundheitsfördernden Schulen in Europa in Halkidiki 1997 formuliert hat. In der Deklaration dieser Konferenz heißt es, dass jedes Kind in Europa das Recht haben sollte, eine Gesundheitsfördernde Schule zu besuchen (WHO, 1997b). Von diesem Ziel sind wir noch weit entfernt. Ein anderer wichtiger Punkt, der hier angeführt werden muss, ist, dass in der aktuellen Debatte um die „Neuermessung des pädagogischen Sinns von Schule“ (Flitner, 1996) die schulische Gesundheitsförderung keine Beachtung findet. Sie ist dort nicht vertreten. Schule wird neu erfunden ohne die schulische Gesundheitsförderung, ohne auf die

Ergebnisse und Erfahrungen der Modellversuche oder anderer Initiativen und Programme zu rekurrieren. Die Gründe dafür mögen vielschichtig sein, aber ein wichtiger scheint mir zu sein, dass die Gesundheitsfördernde Schule eigentlich den Interessen des Gesundheitssektors dient. Auf europäischer Ebene ist das Konzept und das Netzwerk der Gesundheitsfördernden Schule ja maßgeblich auch von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) initiiert worden (WHO, 1994; 1997a). Die Forschungsgelder für die großen internationalen Projekte, eben auch dieses „European Network of Health Promoting Schools“ wird auf Europaebene aus dem Public Health Sektor finanziert (Paulus, 2002a). Von dort her kommen dann auch die Ansprüche und Erwartungen an diese Programme. Sie stehen im Dienste der Gesundheit. Damit sind sie aber keine zentralen pädagogischen Anliegen von Schule. Gesundheit hat über die Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung natürlich einen Platz in der Schule und gehört zum schulischen Bildungsauftrag, aber neben vielen anderen (Kultusministerkonferenz, 1992). Die Gesundheitsfördernde Schule wird mit ihrem ganzheitlichen Anspruch als etwas verstanden, was an die Schule von außen herangetragen wird, den Interessen des Gesundheitssektors dient und nicht denen des Bildungssektors. Schule soll sich in den Dienst der Gesundheit stellen, Schule soll so mit dazu beitragen, dass die risikohaften Entwicklungen im Gesundheitsbereich eingedämmt werden können, dass die Volksgesundheit erhalten bleibt, dass die Kosten des Gesundheitssystems gesenkt werden, indem schon sehr frühzeitig im Leben von Menschen interveniert wird und sie an eine gesundheitsangemessene Lebensweise herangeführt werden.

### **3 Die gute gesunde Schule**

Die gute gesunde Schule ist ein Konzept, das im Rahmen des Projekts Anshub.de der Bertelsmann-Stiftung entwickelt worden ist und das eine neue Perspektive für die schulische Gesundheitsförderung eröffnen möchte (Paulus, Gröschell, & Bockhorst, 2002; Paulus, 2003). Zentraler Gedanke dabei ist, dass Gesundheit sich in den Dienst der Schule stellen muss und nicht, wie gerade erwähnt, Schule in den Dienst der Gesundheit. Das bedeutet, dass die gute gesunde Schule konsequent vom Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ausgeht. Sie orientiert sich zunächst einmal an den Qualitätsdimensionen der guten Schule wie sie die pädagogische Diskussion in den letzten Jahren hervorgebracht hat. Der guten gesunden Schule geht es dabei um die Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule durch den gezielten Einsatz gesundheitswissenschaftlich fundierter Interventionen. Mit Gesundheit gute Schule machen ist die Devise. Nicht mehr nur Gesundheit in die Schule bringen und Gesundheit zum Thema der Schule zu machen, sondern dass Gesundheit sich in den Dienst der Schule stellt –da rum geht es. Gesundheit ist sozusagen ein Katalysator, der der Schule hilft, ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verbessern. Ausgangspunkt muss deshalb sein, sich mit den pädagogischen Problemstellungen von Schule zu beschäftigen. Es geht um die Bildungsberichterstattung von Schule, um zu sehen, in welchen Bereichen und in welchen Problemfeldern

Schule ihre angezielte Qualität nicht erreichen kann. Wo sind die Barrieren, wo sind die Schwierigkeiten, wo öffnen sich Perspektiven, wo kann Schule unterstützt werden? Erst in zweiter Linie ist es dann wichtig, die Gesundheitsberichterstattung heranzuziehen, um zu sehen, welche gesundheitlichen Problemstellungen hindern Schule daran, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erreichen. Und, nicht zu vergessen: Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen den Bildungs- und Gesundheitsproblemen für die Lehrkräfte und die Schülerschaft.

#### 4 Die gute Schule: Qualitätsdimensionen

Die Abbildung 1 zeigt Qualitätsdimensionen der guten Schule auf, wie sie in einem Projekt der Bertelsmann-Stiftung entwickelt worden sind. Das Projekt heißt „INIS“ („Internationales Netzwerk Innovativer Schulsysteme“, Stern, Mahlmann, & Vaccaro, 2003). Im Rahmen dieses Projektes sind Qualitätsdimensionen von guter Schule entwickelt worden, die mittlerweile in Deutschland eine große Beachtung gefunden haben und von verschiedenen Kultusministerien als Qualitätsdimensionen übernommen worden sind.

Dimensionen und Merkmale der „guten gesunden Schule“				
Bildungs- und Erziehungsauftrag	Lernen und Lehren	Führung und Management	Schulklima & Schulkultur	Zufriedenheit
Fach- und Sachkompetenz	Lern- und Lehrstrategien	Leitbild und Entwicklungsvorstellungen	Schulklima	Erfüllung der Bedürfnisse der SchülerInnen (Selbstwahrnehmung)
Sozialkompetenz	Ausgewogener Unterricht	Entscheidungsfindung	Beziehungen innerhalb der Schule	Erfüllung der Bedürfnisse der SchülerInnen (Elternwahrnehmung)
Lern- und Methodenkompetenz	Bewertung von Schülerleistungen	Kommunikation	Beziehungen der Schule nach außen	Zufriedenheit der LehrerInnen
Selbstkompetenz & Fähigkeit zu kreativem Denken		Operatives Management	Förderung positiven Verhaltens	
Praktische Kompetenz		Motivation und Unterstützung	Unterstützungssystem für SchülerInnen	
Erfüllung der Anforderungen aufnehmender Schulen		Planung, Implementierung und Evaluation		
Erfüllung der Anforderungen der Berufswelt		Personalentwicklung		

Abb. 1. Dimensionen und Merkmale der „guten gesunden Schule“ (Stern, Mahlmann & Vaccaro, 2003, S. 62).

Es geht darin um den Output von guter Schule, das ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der erfüllt werden muss und es geht um Prozessdimensionen, um „Lernen und Lehren“, um „Führung und Management“, um „Schulklima und Schulkultur“ als Faktoren, die dann mit dazu beitragen, dass dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule erfüllt werden kann. Und die Dimension der „Zufriedenheit“ macht deutlich, dass das, was in Schule passiert, auch bei denjenigen, die an Schule teilnehmen, also den Schülern, den Eltern, den Lehrkräften, zu ihrer

(Kunden-)Zufriedenheit beitragen muss. Dies ist eine emotionale Bewertung, die dort angesprochen ist. Sie ist wichtig, denn es geht um Kunden, die in der Schule arbeiten und wirksam sind und deren Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen. Diese Qualitätsdimensionen liegen der guten gesunden Schule zugrunde. Denn die Fragestellung der guten gesunden Schule ist ja, wie die Ziele, die mit diesen Qualitätsdimensionen verbunden sind, durch Gesundheitsinterventionen besser erreicht werden als ohne sie? Mit Gesundheit gute Schule machen, was heißt das? Wie kann die Kommunikation in der Schule durch Gesundheit verbessert werden? Wie kann das operative Management, die Motivation und Unterstützung der Lehrkräfte, wie können Planung, Implementierung und Evaluation oder wie kann Personalentwicklung besser in der Schule geleistet werden, wenn gesundheitliche Aspekte mit berücksichtigt werden? Ich habe jetzt beispielhaft die Qualitätsdimensionen „Führung und Management“ herausgegriffen, um daran die neuen Fragestellungen zu verdeutlichen, die sich durch dieses Projekt ergeben.

## 5 Die gute gesunde Schule: Handlungsfelder und Prinzipien

Ähnlich der Abbildung zur gesundheitsfördernden Schule steht jetzt nun die gute gesunde Schule im Zentrum (Abb. 2). Und der guten gesunden Schule geht es darum, sie in den Handlungsfeldern durch Gesundheitsinterventionen zu stärken, also den Bildungs- und Erziehungsauftrag optimaler zu erfüllen, Lernen und Lehren optimaler zu gestalten, Führung und Management zu verbessern, Schulkultur und Schulklima angemessener zu gestalten und die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Lehrer und Eltern zu gewährleisten. Um diese Handlungsfelder herum sind die Prinzipien angeordnet, nach denen die gute gesunde Schule vorgeht.

Salutogenese (5)				
<b>Partizipation/ Empowerment/ Advokatorisches Eintreten (4)</b>	Bildungs- und Erziehungsauftrag (1)		Lernen und Lehren (2)	<b>Innere / Äußere Vernetzung (3)</b>
		<b>Gute gesunde Schule</b>		
	Schulklima und Schulkultur (3)		Führung und Mana- gement (4)	
		Zufriedenheit (5)		
Ganzheitliches Konzept von Gesundheit und ihrer beeinflussenden Faktoren (2)				
Nachhaltige Entwicklungsinitiativen für Schulentwicklung (1)				

Abb. 2. Handlungsfelder (innen) und Prinzipien (außen) der guten gesunden Schule.

Hier zeigt sich, dass die gute gesunde Schule ihren Hintergrund in der Entwicklung der Gesundheitsfördernden Schule hat, denn die Prinzipien sind die, die auch für

die Gesundheitsfördernde Schule maßgeblich waren. Es geht um nachhaltige Entwicklungsinitiativen von Schulentwicklung, das ist auch zentrales Anliegen der guten gesunden Schule. Auch die gute gesunde Schule geht von einem ganzheitlichen Konzept von Gesundheit aus. Wenn gefragt wird, wie kann mit Gesundheit gute Schule gemacht werden, dann ist Gesundheit ganzheitlich zu verstehen. Es geht auch um innere und äußere Vernetzung. Das Projekt Anschub.de der Bertelsmann-Stiftung, das die gute gesunde Schule als ihr zentrales Konzept entwickelt hat (s.u.), heißt ja „Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung“. Es geht um Allianzen, Kooperationen, um Synergieeffekte, damit das Anliegen der guten gesunden Schule auch verwirklicht werden kann. Partizipation, Empowerment und advokatorisches Eintreten sind ebenso Aspekte, die für die gute gesunde Schule von zentraler Bedeutung sind und das Konzept der Salutogenese steht über allem (Antonovsky, 1997).

## 6 Die Zukunft der schulischen Gesundheitsförderung

Zum Abschluss soll an einigen Punkten deutlich werden, wo die Zukunft der schulischen Gesundheitsförderung liegen könnte: Zentral wird sein, dass sie sich auf die Aufgaben der Institution Schule konzentriert und dass sie für eine Stärkung von Schule eintritt, dass sie deren Bildungs- und Erziehungsauftrag explizit zur Kenntnis nimmt und Schule damit in ihren eigenen zentralen pädagogischen Anliegen unterstützt. Wenn sie Gesundheitsthemen aufgreift, dann nur als Bildungsthemen. Die Gesundheitsziele, über die ja viel auch im Kontext von Schule diskutiert wird, müssen im schulischen Kontext als Gesundheits-, Bildungs- bzw. als *Gesundheitserziehungs-* bzw. *-bildungsziele* thematisiert werden und innerhalb des Bildungs- bzw. Erziehungsauftrag von Schule reflektiert und diskutiert werden. Und wenn Gesundheit in der Schule im Unterricht behandelt wird, dann muss es curricular als fächerübergreifendes oder fächerverbindendes Thema verankert werden und nicht nur in einzelnen Unterrichtseinheiten. Sonst wird Gesundheitsförderung in der Schule weiterhin keine nachhaltige Wirksamkeit entfalten können. Entscheidend wird auch sein, inwieweit die Gesundheitsthemen mit anderen wichtigen Fragestellungen, denen sich Schule gegenüber sieht, verbunden werden können. Hingewiesen sei hier z.B. auf die Diskussion um die Rechte des Kindes, wie sie in der entsprechenden UN-Charta festgehalten sind. Ebenso bedeutsam ist der Hinweis auf den Aktionsplan für eine kindgerechte Welt, der auf den Weltkindergipfel der UN im Jahre 2002 zurückgeht. Er ist auch von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet worden. Ein entsprechender Aktionsplan für Deutschland befindet sich in der Ausarbeitung und in der politischen Diskussion. Nicht zuletzt sei auf den Agenda-21-Prozess hingewiesen, der große Parallelen zur Gesundheitsförderung aufweist (Trojan & Legewie, 2002). In diesen Initiativen spielt Gesundheit der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Die Verknüpfung der Gesundheitsthematik in der guten gesunden Schule mit diesen Initiativen kann die Wirksamkeit der schulischen Gesundheitsförderung nachhaltig unterstützen.



Darüber hinaus sind auch die Schnittstellen von Schule und Familie, Schule und Freizeit, Schule und Stadtteil und Schule und Arbeitswelt zu beachten. Auch hier kann die wechselseitige Beachtung der Gesundheitsthematik dazu führen, dass die Anstrengung der Schule eine gute gesunde Schule zu sein verstärkt wird oder eben auch geschwächt wird, wenn in den anderen Lebenskontexten der Schülerinnen und Schüler bzw. der Lehrer die Gesundheitsthematik nicht angemessen behandelt wird oder wenn sie nicht aufeinander bezogen und vernetzt thematisiert sind. Familie und Schule, das ist ja ein enger Zusammenhang, der lebt von einer Kooperation und in dieser Kooperation muss, wenn über die Gesundheitsthematik gesprochen wird, eine enge Verknüpfung stattfinden, aber ebenso auch zum Freizeitbereich und in den Stadtteilbereich hinein, wenn z.B. daran gedacht wird, wie Gesundheit abhängig ist von den Bedingungen, die Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrkräfte vorfinden in der Stadt, in dem Stadtteil, in dem sie leben, wenn also die ökologischen Bezüge, das ökologische Wohlbefinden und die Gestaltung der Umwelt, die Auswirkung hat auf Gesundheit und Wohlbefinden mit bedacht wird. Und schließlich wird die schulische Gesundheitsförderung entscheidend in ihrer Wirksamkeit davon abhängen, in wieweit die Bildungs-, Familien-, Jugend- und Gesundheitspolitik aufeinander abgestimmt wird in Bezug auf die schulische Gesundheitsförderung.

## Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (dt. erw. Herausgabe von A. Franke). Tübingen: dgvt.
- Barkholz, U. & Paulus, P. (1998). *Gesundheitsfördernde Schulen. Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung*. Hamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.
- Barkholz, U., Gabriel, R., Jahn, H., & Paulus, P. (2001). *OPUS – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen*. Abschlussbericht. Nordestedt: BoD.
- Barkholz, U., Israel, G., Paulus, P., & Posse, N. (1998). *Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C., & Stears, D. (2001). *The Health Promoting School. Policy, research and practice*. London: Routledge.
- Flitner, A. (1996). Schule. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 167-176). Berlin: Springer.
- Freitag., M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit*. Weinheim: Juventa.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehren. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Kultusministerkonferenz (1992). *Zur Situation der Gesundheitserziehung in der Schule*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 5.-6. November 1992. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Paulus, P. (1995). Die Gesundheitsfördernde Schule. Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen. *Die Deutsche Schule*, 87, 262-281.
- Paulus, P. (1997). Die Gesundheitsfördernde Schule und die Reform der Schule. *Journal für Psychologie*, 5(3), 41-49.
- Paulus, P. (2002a). Die gesundheitsfördernde Schule in Europa – eine Investition in Bildung, Gesundheit und Demokratie. In A.H. Hilligus, H.-D. Rinkens, & C. Friedrich (Hrsg.), *Europa in Schule und Lehrerbildung. Entwicklungen – Beispiele – Perspektiven* (S. 163-185). Münster: LIT.

- Paulus, P. (2002b). Gesundheitsförderung im Setting Schule. Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung. *Gesundheitsschutz*, 45, 970-975.
- Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur „guten gesunden Schule“. In K. Aregger & U. Lattmann (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven* (S. 93-114). Luzern: Sauerländer.
- Paulus P. & Brückner, G. (Hrsg.). (2000). *Auf dem Weg zu einer gesünderen Schule. Handlungsebenen, Handlungsfelder, Bewertungen*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Paulus, P., Gröschell, M., & Bockhorst, R. (2002). *Anschub.de. Allianz für nachhaltige Schulgesundheit und Bildung in Deutschland. Prävention*, 25, 75-77.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (1996). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebnismuster*. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sieland, B. (2001). Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? *Die Grundschule*, 33(3), 1-4.
- Stern, C., Mahlmann, J., & Vaccaro, E. (2003). *Vergleich als Chance. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Grundlagen*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Stewart Burgher, M., Barnekow-Rasmussen, V., & Rivett, D. (1999). *The European Network of Health Promoting Schools. The alliance of education and health*. Copenhagen: World Health Organization.
- Trojan, A. & Legewie, H. (2001). *Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung*. Frankfurt: VAS.
- Weltgesundheitsorganisation (1992). Die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. In P. Paulus (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung. Perspektiven für die psychosoziale Praxis* (S. 17-22). Köln: GwG.
- Weltgesundheitsorganisation (1994). *The World Health Organization's school health initiative*. Geneva: WHO.
- Weltgesundheitsorganisation (1997a). *Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen*. Copenhagen: WHO.
- Weltgesundheitsorganisation (1997b). *Conference Resolution*. Copenhagen: WHO.

## **Braucht der Schulsport eine eigene Qualität?**

Bevor es zu einer näheren Erörterung dieser Fragestellung kommt, müssen grundsätzliche Fragen vorab geklärt werden. Dazu gehört eine Situationsbeschreibung und die daraus resultierende Frage, zu welchem Zweck muss die Qualitätsfrage gestellt werden? Erst anschließend kann man sich Gedanken darüber machen, ob es sich bei dem Schulsport um ein Fach handelt, das auf Grund seiner Besonderheit eigene Qualitäten definieren soll/muss?

### **1 Eine kurze (unvollständige) Situationsbeschreibung**

In allen Bundesländern haben die Schulen den Auftrag sich zu entwickeln und ihre Qualität zu verbessern. Dies gilt für die Schule als Ganzes aber insbesondere für den Unterricht und damit für alle Fächer. Insofern hat jede Schule für sich zu entscheiden, ob sie in den Prozess der Schulentwicklung eintritt. Ist dies der Fall, verbindet sich damit in zweierlei Hinsicht die Frage nach Qualität: zum einen zu dem Zeitpunkt, wenn für die Schule Ziele definiert werden, zum anderen, wenn es (abschließend) darum geht, zu überprüfen, ob die gesetzten Ziele erreicht worden sind. Zu beiden Zeitpunkten wird implizit nach Qualität gefragt.

### **2 Was bedeutet das für den Schulsport?**

Es steht vollkommen außer Frage, dass das Schulsystem vor einer großen Erneuerung steht. Hierzu finden seit langer Zeit große Versuche, wie z.B. zur Selbständigkeit von Schule und Diskussionen um Bildungsstandards statt. An dieser Diskussion ist nach Auffassung des Autors der Schulsport nicht beteiligt bzw. seine Vertreter völlig unterrepräsentiert. Intern diskutiert der Schulsport (immer noch) um das vierte Abiturfach, seine Gleichberechtigung und vor allem um seine in ihm liegenden Chancen. Aus der externen Betrachtung müsste deutlich gemacht werden, welchen Beitrag der Schulsport im Kontext von Schulentwicklung leisten kann! Um ein Argument gleich abzuschwächen: Es geht dabei nicht um die Angebotsstrukturen des Schulsports für den Ganztagesbetrieb von Schulen! Denn ein Angebot wird nicht automatisch dadurch besser, das man es den ganzen Tag bereithält. Die Fragen, die gestellt werden müssen, gehen in die Richtung von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Schulsports. Es kann festgestellt werden, dass es eine Vielzahl von Projekten und Interventionen mit guten Ergebnissen gegeben hat. Deren Wirksamkeit endete aber allzu häufig mit der Projektlaufzeit oder es gab große Schwierigkeiten die Nachhaltigkeit zu belegen. Der im vorangegangenen Abschnitt angesprochene Nachweis des Beitrages des üblichen Schulsports (das meint hier den Sportunterricht außerhalb von Projekten und Modellmaßnahmen) für die Gesundheit

ist häufig schwer zu führen. Plakativ gefragt bleibt die Frage offen, welche Schülerin in dem üblichen Sportunterricht ihre körperliche Fitness verbessert oder welcher Schüler seinem drohenden Übergewicht entgegenwirken konnte? Hier denke man an die vielen Appelle, die gerade in diesem Jahr an den Sportunterricht und an das was er leisten soll (aber bei den Rahmenbedingungen nicht leisten kann) gerichtet werden. Vielleicht ist in der Vergangenheit zu sehr auf den Sportunterricht gesehen worden und zu wenig auf dessen Wirkung innerhalb der Schule. Zum Beispiel könnte man den Bildungs- und Erziehungsauftrag, das Lernen, Schulklima und Zufriedenheit in den Blick nehmen. Diese übergeordneten Dimensionen sind für die Betrachtung von Schule von grundlegender Bedeutung. Sie spiegeln den Bezugsrahmen wider, die Verdeutlichung von Fragen nach Qualität. Aber was ist denn nun Qualität in der Schule und deren Kerngeschäft?

### **3 Qualität – der Versuch einer Annäherung**

Die Frage nach Qualität im schulischen und vorschulischen Bildungssystem zielt nach Auffassung der Bertelsmann Stiftung auf die Verbesserung der Erziehung, Bildung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen ab. Im vorschulischen und schulischen Bildungsbereich soll die Qualität der schulischen Arbeit an folgenden Punkten verbessert werden:

1. Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts
2. Verbesserung des schulinternen Managements
3. Eigenverantwortliches und effizientes Arbeiten im Rahmen der
  - Personalentwicklung
  - Ressourcenbewirtschaftung
  - Unterrichtsorganisation
  - Mitwirkung und Partizipation
4. Entwicklung zur Schule als Lebensraum – Schulleben
5. Verbesserung der Qualitätssicherung und Aufbau einer Rechenschaftslegung

Diese grundsätzlich für die Einzelschule definierten Bereiche müssen, wie oben geschildert, im Zusammenhang mit dem Prozess der Schulentwicklung gesehen werden und für alle Schulen gelten können. Die Bertelsmann Stiftung hat dies im Rahmen des Qualitätsvergleichs von Schulen (vgl. Stern, Mahlmann, & Vaccaro, 2003) klar definiert und beschrieben. Unter diesen Voraussetzungen bildet das in Abbildung 1 (vgl. Paulus, in diesem Band) geschilderte Raster für die Schulen, die sich durch die Förderung von Gesundheit zur guten und damit auch gesunden Schule entwickeln, die Grundlage. Im dem Projekt Anschub.de ([www.anschub.de](http://www.anschub.de)) werden die Schulen unter Verwendung dieses Rasters ihre eigenen Ziele beschreiben und auch deren Erreichen überprüfen können. Erfahrungsgemäß gelingt es Schulen auf dieser Grundlage, sich über ihr Kerngeschäft zu verständigen und die Tätigkeitsfelder zu beschreiben sowie Maßnahmen und Interventionen zuzuordnen und koordiniert sowie zielgeleitet in den Prozess der Schulentwicklung zu überführen. Es ist zu erwarten, dass auf diesem Weg die Maßnahmen effektiver gestaltet

und nachhaltiger wirken können. Darin muss sich auch der Sportunterricht wieder finden. Das Qualitätsverständnis und die auf dieser Basis angedeutete Arbeitsweise stellen klar, dass es sich um die Verbesserung von Qualität und Schulentwicklung bezogen auf die Einzelschule handelt. Es entfällt eine Priorisierung von Schwerpunkten da die Einzelschule für sich definiert, an welchem Punkt sie ansetzt oder ihre Interventionen plant und überprüft.

#### **4 Schulische oder fächerbezogene Qualität?**

Es mag verwundern, dass bei den dargestellten Qualitätsdimensionen und Kriterien keine fachspezifischen Nennungen erfolgen. In diesem Raster stehen der Unterricht und die Verbesserung seiner Qualität deutlich im Mittelpunkt, ohne dass Fächer genannt oder Methoden an diese Stelle bereits favorisiert werden. Andererseits müsste überlegt werden, welche Situation entstehen würde, wenn jedes Fach sein Qualitätsverständnis definieren würde ohne den gemeinsamen Handlungs- und Zielrahmen abzustecken. Es stellt sich vielmehr die Frage, welchen Beitrag denn beispielsweise ein Fach, z.B. Sport, an einer Schule leisten möchte, um die vereinbarten Ziele zu erreichen? Nach Auffassung des Autors muss sich die bereits in Gang gesetzte Diskussion um die Qualitätsdefinierung des Schulsports auch auf den übergeordneten Bezugsrahmen erweitern. Eine Eigendefinition von Qualität mag hilfreich für die Zielfindung und Rahmenpläne sein. Sie kann aber auch kontraproduktiv zu den vereinbarten Zielebenen der Qualitätsdimensionen oder -kriterien sein. Es ist dringend erforderlich an der Schulentwicklungs- und Qualitätsdiskussion von Schule teilzuhaben. Darüber hinaus müssen bei der wissenschaftlichen Diskussion die bestehenden Qualitätsverständnisse einbezogen und zu Grunde gelegt werden. Worin würden sonst die Schwierigkeiten liegen?

#### **5 Ein eigenes Qualitätsverständnis für den Schulsport?**

Gesetzt den Fall, eine Schule entscheidet sich im Rahmen ihrer Entwicklung, das Thema Gesundheit in ihre Programmatik aufnehmen. Dies wird bedeuten, dass für den Schulsport zu definieren ist, welchen Beitrag er nachweislich leisten kann, um diese Zielverfolgung zu unterstützen. Die Ergebnisse werden hier anders ausfallen, als wenn sich eine Schule vornimmt, sich zu einer ökologischen Schule oder einer Europa-Schule zu entwickeln. Es ist hoffentlich deutlich geworden, dass dringend eine Auseinandersetzung zu Schulentwicklung und Qualität und den Möglichkeiten des Schulsports erfolgen muss. Dabei sollte der erste Blick weniger eine Nabelschau, als eine Standortbestimmung zur Schulentwicklung sein. Die langfristigen Konsequenzen für das Fach Sport sind kaum zu überblicken, wenn „Schule neu erfunden wird, aber der Schulsport in dieser Stunde gefehlt hat“.

#### **Literatur**

Stern, C., Mahlmann, J., & Vaccaro, E. (2003). *Vergleich als Chance. Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche – Grundlagen*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

ECKART BALZ & LUTZ KOTTMANN

## Instrumente der Schulsportentwicklung im Rahmen von Prozess-Produkt-Zyklen

In diesem Arbeitskreis geht es um Schulprogramme und schuleigene Lehrpläne. Beide werden als Instrumente – sprich: Werkzeuge – der Schulsportentwicklung betrachtet. Hier zeigt sich, dass in der Erarbeitung und Verwendung von Schulprogrammen wie schuleigenen Lehrplänen gerade Prozessqualität und Produktqualität zyklisch aufeinander bezogen sind (oder werden sollten). Dies gilt es im Folgenden und in den zwei nachstehenden Beiträgen näher zu erläutern.

Qualität kann zunächst als Güte von etwas Bestimmtem verstanden werden;

„da macht es einen Unterschied, ob wir von erziehendem Unterricht in der Schule oder von technischer Fertigung in der Fabrik sprechen [...] und da ist es etwas Anderes, ob wir auf Materialbeständigkeit oder Persönlichkeitsentwicklung hin prüfen“ (Balz, 2002, S. 38).

Wer Qualität im Schulsport bestimmen möchte, muss also wissen, was das Bestimmte genau ist und wonach sich dessen Güte beurteilen lässt (Heid, 2000): Gebraucht werden spezifische Qualitätsmerkmale und Qualitätskriterien sowie ggf. auch Qualitätsstandards (vgl. Schierz & Thiele, 2003). Gemäß der üblichen Unterscheidung in die Dimensionen Strukturqualität, Prozessqualität und Produktqualität können folgende – schulsportbezogene – Qualitäten differenziert und ausformuliert werden (vgl. Abb. 1):

- Qualitätsdimensionen (z.B. „Produktqualität“),
- Qualitätsmerkmale (z.B. „Qualität angemessener Evaluation“),
- Qualitätskriterien (z.B. „Regelmäßige Evaluation von Schulprogrammen“),
- Qualitätsstandards (z.B. „Mindestanforderung zweijährlicher Selbstevaluation“).

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, muss Qualitätsentwicklung (im Schulsport) als komplexes Bedingungsgefüge aufgefasst und angetrieben werden. Das Bemühen um die Güte von etwas Bestimmtem geht dabei einerseits mit der Zuversicht einher, Erstrebenswertes zu leisten und lohnende Optimierungen vorzunehmen, verbindet sich andererseits aber auch mit der Erfahrung, unter hohen Erwartungsdruck zu geraten und den Effizienz- und Evaluationspostulaten nicht gerecht zu werden. Wer auf die Frage „Wie kommt Qualität in den Schulsport?“ mit TQM (Total Quality Management) antwortet, der legt die Latte für eine Entwicklung, Umsetzung, Sicherung und Verbesserung von Qualität nicht nur sehr hoch, sondern unterstellt auch fragwürdige Analogien zwischen Ökonomie und Bildungsbereich. Damit wird für die dort Tätigen Qualität nicht selten zur Qual. Insofern ist Qualitätsmanagement zugleich: Zumutung und Chance.

Wir beschränken uns an dieser Stelle auf die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten instrumentellen Qualitätsmanagements im Schulsport. Das geschieht in dem Bewusstsein, dass erstens auch andere Wege des Qualitätsmanagements (z.B. durch Personalentwicklung) beschritten werden müssen und zweitens auch andere Instrumente des Qualitätsmanagements (z.B. Lehrerfortbildungen) zum Einsatz gebracht werden können. Schulprogramme und schuleigene Lehrpläne geben Anlass zur Selbstvergewisserung und Verständigung sowohl über den Entwicklungsstand als auch über die Entwicklungsziele pädagogischer Arbeit an einer Schule.

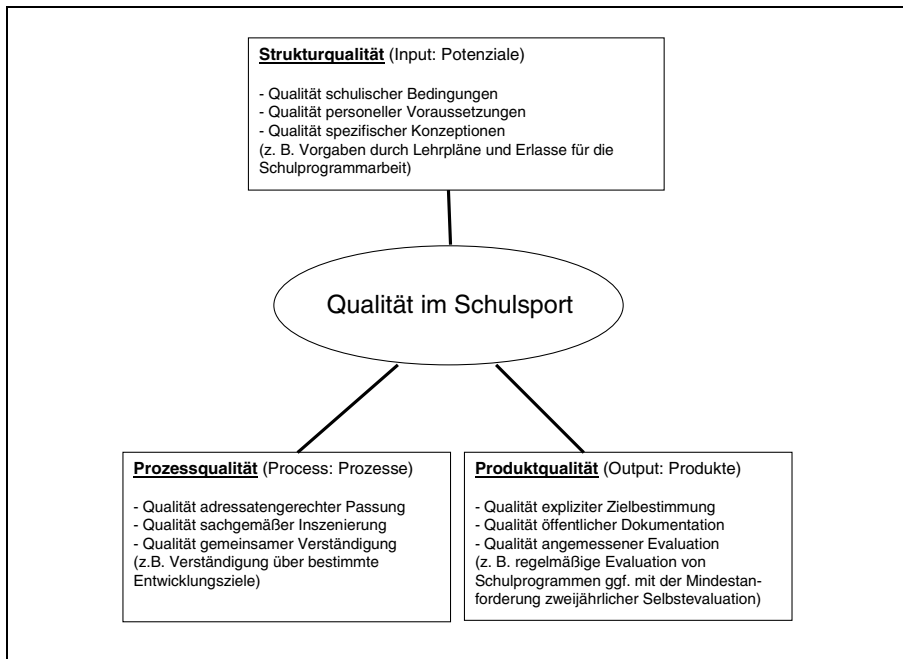


Abb. 1. Dimensionen, Merkmale und Kriterien (incl. Standards) von Qualität im Schulsport.

Wo diese Instrumente geschickt genutzt werden, können sie der Qualitätsentwicklung zu Gute kommen. Das gilt insbesondere dann, wenn der Prozess (z. B. einer Verständigung über Entwicklungsziele) und das Produkt (z. B. die formulierten Ziele im Schulprogramm und in schuleigenen Lehrplänen) aufeinander bezogen werden. Idealtypisch lassen sich Prozess-Produkt-Zyklen denken, in denen – immer wieder neu – Entwicklungsziele des Schulsports beraten und festgeschrieben, überprüft und modifiziert werden. Dieser spiralförmige Verlauf zwischen prozess- und produktorientierter Qualitätsentwicklung wäre prinzipiell reversionsoffen und kontinuierlich zu gestalten. Was bedeutet das für die Schulprogrammarbeit (vgl. sportpädagogik, 2003) und die Erstellung schuleigener Lehrpläne?

Die beiden nachstehenden Beiträge aus der Wuppertaler Arbeitsgruppe sollen zeigen, welche Herausforderungen und Probleme sich in diesem Zusammenhang stellen können: Michael Pfitzner und Jörg Regner untersuchen die Arbeit von Sportlehrkräften bzw. Fachkonferenzen an schuleigenen Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen als Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts und legen ihr besonderes Augenmerk auf eine Prozessanalyse; Hartmut Lichtenberg und Peter Neumann stellen Projektidee und Zwischenergebnisse einer differenzanalytischen Studie über Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben vor, liefern also eher eine Produktanalyse (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003). Für die gemeinsame Diskussion der zwei Beiträge und für die weiter gehende Betrachtung von Prozess-Produkt-Zyklen bieten – wie auch im Arbeitskreis vorgesehen – folgende Leitfragen eine angemessene Richtschnur:

- Welche Bedingungen angemessener Strukturqualität müssen gegeben sein, um die Nachhaltigkeit von Schulsportentwicklung zu sichern?
- Wie kann gewährleistet werden, dass Prozessqualität und Produktqualität als sich gegenseitig befruchtende Dimensionen der Schulsportentwicklung wahrgenommen und genutzt werden?
- Auf welche Weise sollten Schulprogramme und schuleigene Lehrpläne am Besten zum Wohl der (jeweiligen) Schulsportentwicklung von Lehrkräften gehandhabt werden?
- Was müssen Sportlehrerinnen und Sportlehrer in der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung lernen, damit sie solche Instrumente der Schulsportentwicklung möglichst gewinnbringend einsetzen können?
- Wie kann Schulsportentwicklung mit Blick auf bestimmte Qualitätskriterien trotz z. T. schwieriger Schulsituationen (Ressourcenverluste, Erlassvorgaben, Alltagsbelastungen, Zeitmangel etc.) gelingen?
- Welche Möglichkeiten bieten Instrumente der Schulsportentwicklung für ein im Sinne von Helmke (2003) –ver gleichs-, zeit- und sachbezogenes Qualitätsmanagement?

## Literatur

- Balz, E. (2002). Zur Qualität des außerunterrichtlichen Schulsports und der bewegten Schule. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule* (S. 37-49). Bönen: Kettler.
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(Beiheft), 41-51.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52(8), 229-234.
- sportpädagogik (2003). Schulprogramm (Heft 1).
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2003). Projekt „Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben“. Überlegungen und Ergebnisse zur Analyse von Schulprogrammen. *dvs-Informationen*, 18(4), 28-34.



## Schuleigene Lehrpläne – Entwicklungschancen für die Fachkollegien Sport als Beitrag zur Qualität des Unterrichts!

„Papier ist geduldig!“ – so oder ähnlich scheinen Lehrkräfte auf die Frage nach der Bedeutung von Lehrplanteilen für ihre tägliche Arbeit zu antworten (vgl. etwa Höhmann & Vollstädt, 1996). Angesichts solcher Erkenntnisse ist der Versuch von Seiten der Landesregierung in NRW nachvollziehbar, durch Dezentralisierung mit Hilfe von schuleigenen Lehrplänen (sLP) eine größere Basis für die Arbeit an Schulen zu schaffen (vgl. MSWWF, 2001a, S. 120).

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Arbeit an sLP im Fach Sport<sup>1</sup> in nordrhein-westfälischen Schulen. Im ersten Teil soll ein praktiziertes Modell vorgestellt werden, mit dessen Hilfe das Fachkollegium einer Schule einen solchen sLP entwickeln kann (vgl. Pfitzner, 2003). Im Rahmen des zweiten Teils wird auf Grundlage von aktuellen Forschungsergebnissen die Implementation dieses Modells diskutiert (vgl. Regner, 2004). Auf dieser Grundlage werden abschließend praktische Konsequenzen genannt und eine Einschätzung abgegeben, in wie weit sLP als Instrument zur Qualitätssicherung geeignet sind.

### Die Erstellung eines schuleigenen Lehrplanes orientiert am Modell zur Unterrichtsentwicklung von Horster und Roff

Die Bedeutung, die den Vertretern eines Unterrichtsfaches an einer Schule für die gelingende Implementation eines Lehrplanwerkes zukommt, wird unisono betont. Für gelingende Projekte der Unterrichtsentwicklung<sup>2</sup> (UE) fordern u. a. Horster und Roff, die Fachkonferenzen zu aktivieren (2001, S. 233). Roff betont,

„dass Schulleitungen neue Entwicklungen oder Weiterentwicklungen nicht einfach anordnen können. Wenn sich Lehrpersonen solche Entwicklungsvorhaben nicht zu eigen machen können oder wollen, ‚tauchen sie darunter hinweg‘ oder konstruieren sie so um, dass sie in der Alltagsroutine einfach eingebaut werden, ohne diese zu verändern“ (Roff, 2001b, S. 232).

Gleiches ist für die vorzufindenden Strategien der Unterrichtsentwicklung anzunehmen, bei der Einzelpersonen vollständige Konzepte erarbeiten, die zur Abstimmung gestellt werden. Dem Prozess der UE kommt somit eine herausragende Bedeutung für den dauerhaften Erfolg des Produktes, hier des Lehrplans, zu.

---

1 Seit dem 01.08.1999 gelten in Nordrhein-Westfalen neue Richtlinien und Lehrpläne für den Schulsport (RuL Sport, 2000). Zunächst für die Gymnasiale Oberstufe verabschiedet, folgten zum 01.02.2000 die Lehrpläne für die Primarstufe und schließlich zum Schuljahr 2001/02 die curricularen Vorgaben für die Sekundarstufe I (vgl. MSWWF, div.).

2 „Unter Unterrichtsentwicklung wollen wir die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen verstehen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis [...] zu optimieren. Unterrichtsentwicklung ist ein Konzept der inneren Schulreform. [...] Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler/innen in allen Dimensionen. Unterrichtsentwicklung ist eine Aufgabe nicht nur individuellen, sondern auch organisationalen Lernens“ (Horster & Roff, 2001, S. 59).

Im Gegensatz zu bisweilen geläufigen Verfahren der Erstellung sLP, bei der eine Lehrkraft einen kompletten Entwurf anfertigt, der diskutiert und schließlich verabschiedet wird, wurde in enger Anlehnung an die Ausführungen zur Unterrichtsentwicklung Horsters und Rolffs ein mehrphasiger, nicht-linearer Prozess gestartet, der im Folgenden skizziert wird (vgl. Abb. 1). Die in der rechten Abbildung zu findenden arbeitsleitenden Fragen wurden jeweils in untergeordneten Arbeitsschritten angegangen, die nachfolgend verdeutlicht werden.

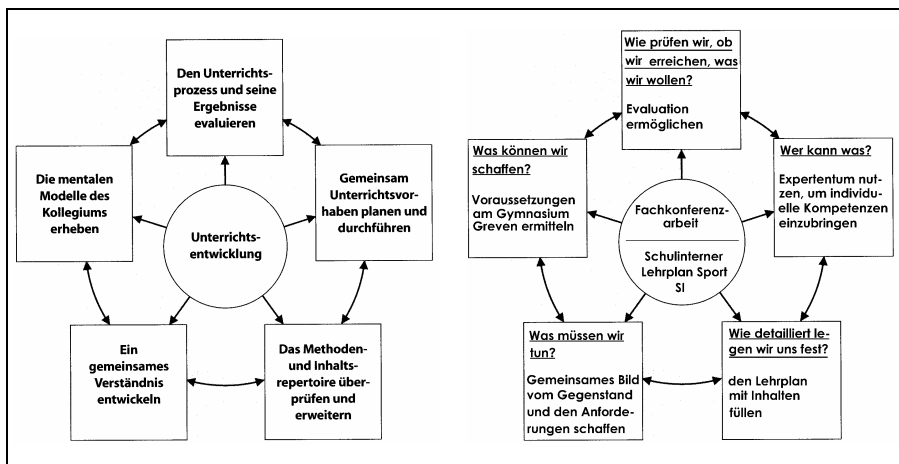


Abb. 1. links: Basisprozesse der Unterrichtsentwicklung (Horster & Rolff, 2001, S. 67)  
rechts: Konzept der Erstellung des schulinternen Lehrplans an einer Einzelschule.

### Was können wir schaffen? Voraussetzungen für die Arbeiten am schulinternen Lehrplan prüfen!

Als Startpunkt der Arbeiten wurden die externen, internen und schulprogrammatischen Voraussetzungen ermittelt, diskutiert und darauf aufbauend die mentalen Modelle des Kollegiums ermittelt. Bezüglich der *externen Voraussetzungen* für die Arbeit am schulinternen Lehrplan Sport verhelfen die Autoren der RuL Sport 2000 den Fachkollegien aufgrund der deutlich reduzierten Vorgaben im Lehrplanbereich und den großen Anteilen fakultativer Unterrichtsvorhaben zu einem hohem Grad autonomer Entscheidungen und einer deutlichen schulspezifischen Schwerpunktsetzung. Inwiefern die *fachkonferenzinternen* Voraussetzungen für das Projekt der Lehrplanerstellung vorhanden sind, hängt stark mit der Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zusammen. Mit schuleigenen Lehrplänen verbindet sich vor allem die Befürchtung einer zu starken Einengung der unterrichtlichen Entfaltung.<sup>3</sup>

3 Höhmann und Vollstädt konnten ermitteln, dass die befragten Lehrkräfte in ihren Erwartungen an neue Lehrpläne den dringlichen Wunsch äußern, dass diese „keine Einengung der individuellen pädagogischen Freiheit vornehmen dürfen und lediglich einen groben unterrichtlichen Rahmen abstecken“ (Höhmann & Vollstädt, 1996, S. 11) sollen.

Hinsichtlich der *schulprogrammatischen Voraussetzungen* ist die Frage zu klären, welche Ausführungen zu Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm zu finden sind und damit Ausgangspunkte der Arbeiten markieren. Mit zunehmendem Fortschritt der Arbeiten am schulinternen Lehrplan sind für das weiter zu entwickelnde Schulsportkonzept die Ausführungen im Schulprogramm zu überarbeiten. Dem von Horster und Rolff ausgewiesenen Aspekt des Austausches der individuellen Bilder von Unterricht (*Mentale Modelle des Kollegiums*) kommt eine herausragende Bedeutung zu. Die Auseinandersetzung mit individuellen Vorstellungen über Unterricht stellt eine wichtige Phase dar, in der Vorentscheidungen für den Erfolg der weiteren Arbeiten getroffen werden.

*Was müssen wir tun? Durch Auseinandersetzung mit den Inhalten der RuL Sport 2000 und den Anforderungen an die Fachkonferenz ein gemeinsames Verständnis entwickeln!*

Die Arbeiten am schulinternen Lehrplan sind Bestandteil eines umfassenden *Schulsportkonzeptes*. Das Konzept, für das über den schulinternen Lehrplan hinaus weitere Arbeiten nötig sind, sollte sich an dem schon bestehenden Schulprogramm orientieren und ergibt neue Orientierungspunkte für das schulische Profil. Zentrale Bedeutung kommt der Klärung der von den Richtlinien- und Lehrplanautoren vorgesehenen *curricularen Arbeitsschwerpunkte* für die Fachkonferenz zu.

*Wie detailliert legen wir uns fest? Den schulinternen Lehrplan mit Inhalten füllen!*

Besonderer Diskussionsbedarf besteht zu den *inhaltlichen Schwerpunktsetzungen*. Dazu gehören neben konkreten inhaltlichen Aspekten (welche Sportart, welches Spiel, welche Form der Überprüfung?) auch Fragen bezgl. der Kenntnisse und fächerübergreifenden Aspekte, wie etwa dem Methodenlernen. Mit Hilfe der zu treffenden Entscheidungen sollte die Zielsetzung verfolgt werden, Indikatoren zu schaffen, die einen „reflektierenden Dialog“ (Horster, 2003) über Unterricht ermöglichen. Diese Indikatoren dienen zum einen dazu, ein notwendiges Maß an Objektivität zu erreichen. Da keine geschlossenen jahrgangsstufenspezifischen Lehrwerke im Fach Sport eingesetzt werden, ist die unterrichtliche Durchführung bzgl. der zu thematisierenden Inhalte und Verfahren gegenüber anderen Unterrichtsfächern vergleichsweise freigestellt. Der Charakter eines nicht-schriftlichen Unterrichtsfaches verstärkt diese Freiheit. Zum anderen wird mit den zu erstellenden Kriterien und Indikatoren der Versuch unternommen, Unterricht rückblickend auswerten zu können.<sup>4</sup>

*Wer kann was? Expertentum nutzen, um individuelle Kompetenzen in die Lehrplanentwicklung und ihre Umsetzung einzubringen!*

Innerhalb eines Fachkollegiums befinden sich aufgrund individueller Ausbildungsbiografien Experten für verschiedene Teilbereiche des Faches. Insbesondere in

---

4 Die Bedeutung auswertbarer Indikatoren macht die von den für den Sport zuständigen Ministerien in Nordrhein-Westfalen herausgegebene Presseinformation vom 10.04.2003 deutlich, in der ein Forschungsvorhaben angekündigt wird, das sich mit der Frage von Qualitätsstandards im Sportunterricht befassen wird (vgl. MSWKS & MSJK, 2003, S. 2).

den künstlerischen, musischen und sportlichen Unterrichtsfächern sorgen zudem Erfahrungen außerhalb der Ausbildung für umfangreiches fachspezifisches Expertentum. Mit den RuL Sport 2000 besteht unabhängig von den Vorerfahrungen der jeweiligen Lehrkräfte *Fortbildungsbedarf*<sup>5</sup>. Die mit den Pädagogischen Perspektiven ausgedrückten Schwerpunktsetzungen sorgen für eine veränderte Auseinandersetzung. Insbesondere die zuvor noch nicht berücksichtigte pädagogische Sinnggebung „Etwas wagen und verantworten“ gilt es bezüglich ihrer Intention für die unterrichtliche Umsetzung fruchtbar zu machen.

*Wie prüfen wir, ob wir erreichen, was wir wollen? Die Evaluation der getroffenen Entscheidungen ermöglichen!*

Der kritischen Überprüfung der initiierten Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung kommt im Rahmen einer systematischen Unterrichtsentwicklung große Bedeutung zu. Evaluation versteht sich als verfahrens- und ergebnisoffene Maßnahme, rückblickend kriteriengeleitet frühere Entscheidungen und ihre Umsetzung in die Praxis zu bewerten. Grundlegende Voraussetzung, die frühzeitig im Arbeitsprozess thematisiert werden sollte, ist die Erarbeitung von Indikatoren, die eine spätere Auswertung des Unterrichts ermöglichen. Mit einer Intensivierung *kooperativer Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung* können die im Rahmen der Lehrplanumsetzung getroffenen Entscheidungen in einzelnen Unterrichtsvorhaben sukzessive evaluiert und ggf. revidiert werden. Rolff verweist darauf, dass es zwar in der Schweiz und zunehmend auch in Süddeutschland Teil der Unterrichtskultur sei, dass Hospitationen von Seiten der Schulleitung erfolgen, dies in der Bundesrepublik Deutschland ansonsten allerdings kaum gängige Praxis sei (vgl. Rolff, 2001b, S. 234). Eine weitere thematisierte Möglichkeit, unterrichtliches Geschehen kritisch konstruktiv in Augenschein zu nehmen, stellt das von Fritz und Vilaumie vorgestellte Projekt zum *Feedback von Schülern* dar (vgl. Fritz & Vilaumie, 2002, S. 26). Für das Fach Sport stellt die zunehmend verstärkte Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in unterrichtliche Prozesse eine wichtige Bedeutung dar. Aufgrund des bei der überwiegenden Zahl der Schülerinnen und Schüler großen Interesses am Fach Sport, scheint ein institutionalisiertes Feedback gewinnbringend.

### *Ist-Zustand vs. Modell*

Mit Hilfe dieser fünf Leitfragen war es möglich, den Prozess der Erstellung eines sLP zu strukturieren und allen Beteiligten transparent zu machen. Es stellt sich aber die Frage, ob ein solches Modell auch außerhalb einer (handverlesenen) Testschule Bestand hat. Dazu wäre ein Aktionsforschungsprogramm notwendig, welches zeitlich wie auch finanziell unrealistisch erscheint. Es ist vielmehr zu fragen, an welche Voraussetzungen eine Steuerung im Sinne des oben genannten Modells anknüpfen könnte, wenn man möglichst zeitnah und finanziell beschränkt agieren möchte. Dazu

---

5 Verschiedensten Beiträgen zu Fragen der Unterrichtsentwicklung ist die Forderung nach Fortbildung als unersetzliches Mittel erfolgreicher Unterrichtsentwicklung zu entnehmen (vgl. z.B. Horster & Rolff, 2001; Rolff, 2001a, b; Schratz & Steiner-Löffler, 1999).

muss man genauere Erkenntnisse besitzen, wie dieser Prozess zur Zeit abläuft. Hierzu sollen Ergebnisse einer Implementations-Studie herangezogen werden.<sup>6</sup> Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann man konstatieren, dass der Prozess der Erstellung/Entwicklung des sLP in der Regel nicht theoriegeleitet oder strukturiert angeleitet abläuft. Im Wesentlichen organisiert ein Lehrer (etwa der FK-Vorsitzende) oder eine engagierte Gruppe diesen Prozess, wobei diese durch Interessierte, besonders Fachkundige (Fachleiter) oder gerade Ausgebildete unterstützt werden. Innerhalb eines solchen Prozesses lassen sich fünf typische Elemente verorten (Abb. 2).

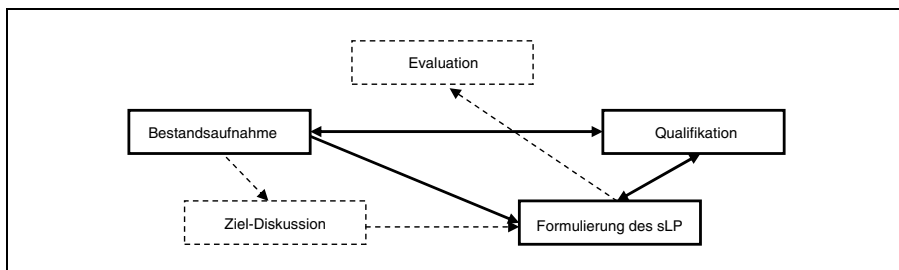


Abb. 2. Typische Abfolge von Schritten.

### Typische Abfolge von Schritten

1. **Bestandsaufnahme:** Die Lehrer klären in einer ersten Phase die Voraussetzungen an ihrer Schule. Dies findet allerdings kaum strukturiert oder umfassend statt, vielmehr stehen akute Probleme (Material- und Hallenausstattung, Koedukation, Studententafel) im Vordergrund. Darüber hinaus verschaffen sich die Lehrer, meist vorbereitet durch engagierte Kollegen, einen Überblick über die RL. In diesem Zusammenhang wird auch die Sinnhaftigkeit dieser RL kontrovers diskutiert (Leistungsanspruch, Mehrperspektivität).
2. **Diskussion der Ziele:** Hier reicht die Bandbreite von der kaum vorhandenen Diskussion bis zur heftigen verbalen Auseinandersetzung. Dabei ist zu vermuten, dass je größer der engagierte Teil des Kollegiums ist, desto intensiver fällt auch das Ringen um Ziele aus. Eine solch intensive Auseinandersetzung wird im Nachhinein als bereichernd empfunden. Eine Nicht-Diskussion wird im Nachhinein aber auch nicht eingefordert.
3. **Formulierung des sLP:** Ein wichtiger Indikator für den Fortschritt der Arbeiten mit den neuen RL ist die Formulierung des sLP. Dabei zeigen sich entsprechend des Ausprägungsgrades der Diskussion ebenfalls Differenzen. Das *Abarbeiten* der Jahrgänge und Formulieren grober Vorgaben steht einer genauen Diskussion und Prüfung der Inhalte und Anregungen gegenüber.

6 Die Studie basiert auf einer qualitativen Einzelfallanalyse dreier Gesamtschule in NRW sowie ergänzender Einzelinterviews (vgl. Regner, 2004). Dazu wurden narrative Leitfadenterviews mit 4-5 Lehrern der Fachschaft geführt, welche anschließend mit Hilfe eines Kontrollbogens durch die gesamte Fachschaft kontrolliert worden sind. Abschließend wurden die Ergebnisse in einer Fachkonferenz zur Diskussion gestellt.

4. *Qualifikation*: Die Fachkonferenzen nutzen i.d.R. die Möglichkeit, eine fachschaftsinterne Fortbildung im Rahmen der „schulinternen Lehrerfortbildung“ (SchILF) für die praktische Qualifikation im Sinne des sLP zu verwenden. Sportpraktische Defizite, die bei der Bestandsaufnahme und der Formulierung des sLP auffallen, werden hierbei angegangen. Die Erkenntnisse aus diesen Fortbildungen fließen auch wieder in den sLP bzw. in die Bestandsaufnahme ein.<sup>7</sup>
5. *Evaluation*: Die Evaluation des sLP wird von den meisten Lehrern gewünscht. Zum jetzigen Zeitpunkt ist noch keine explizite Evaluation erfolgt, da die sLP erst gerade fertig gestellt worden sind. Es wird aber auch in Frage gestellt, ob diese jemals erfolgen kann, da andere, dann drängende Probleme – v or dem Hintergrund eines geringen Zeitbudgets – eine Evaluation verhindern.

Es wird deutlich, dass die Schritte durchaus mit denen des Modells übereinstimmen. Allerdings muss angemerkt werden, dass eine angedachte Zyklushaftigkeit und Interdependenz nur mit Einschränkung gilt: Je nach Ausprägung der einzelnen Schritte und auch externer Faktoren ergibt sich eine andere Abfolge. Wer in diesen Prozess steuernd eingreifen muss/möchte, muss also wissen, wie bzw. warum solche Ausprägungsunterschiede zustande kommen und welche externen Bedingungen wirken.

### *Faktoren*

Dazu ist es hilfreich nicht nur restriktive sondern auch fördernde Faktoren zu kennen. Auf Grundlage der Studie zeigt sich, dass der größere Handlungsspielraum im Unterricht, der aus den RL erwächst, zu meist positiv aufgenommen wird. Darüber hinaus fallen gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen wie auch die mit dem gesamten Erstellungsprozess verbundene Hoffnung auf handhabbare Planungshilfen positiv auf. Insgesamt hängt der Prozess sehr stark von dem Engagement Einzelner ab. Umgekehrt gibt es eine Reihe von Faktoren, die als restriktiv wahrgenommen werden. So ist der Stellenwert des Faches an der Schule, die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung, die mangelnde Material- und Hallensituation sowie die besondere Belastung durch zusätzliche Aufgaben (wie Erstellung von sLP) ein Konglomerat von restriktiven Faktoren. Diese werden ergänzt durch ein sportartenbezogenes Qualifikationsdefizit und ein gewisses Informationsdefizit.<sup>8</sup> Im Prozess selber wird auch deutlich, dass positiv kaum auf eine Absprachenkultur zurückgegriffen werden kann. Eine einfache Implikation ist allerdings aus den genannten Faktoren nicht abzuleiten. Der wichtigste Faktor ist nämlich der einzelne Lehrer, der – auf Grund seiner individuellen Berufssozialisation – entscheidet, wie, warum, wann und unter welchen Bedingungen er mit den RL umgeht bzw. sich in den Entwicklungsprozess einbringt.

### *Konsequenzen*

Angesichts der zentralen Rolle des Lehrers ist es notwendig, alle Bemühungen darauf abzustimmen, dass sie den einzelnen Lehrer erreichen. Ansetzen kann man dabei

---

7 Es wäre zu diskutieren, ob ein solcher Zusammenhang bereits als Evaluation zu bezeichnen ist. Da hier nicht explizit und gezielt ausgewertet wird, gehen wir hier eher von einer einfachen Rückkopplung aus.

8 Dieses Informationsdefizit drückt sich etwa durch eine sehr einseitige Deutung der RL in Bezug auf die motorische Leistung der Schüler aus. Es wird den RL unterstellt, dass sie die motorische Leistung negieren.

mit Blick auf die Vielzahl der genannten Faktoren an unterschiedlichen Punkten. Neben der Unterstützung der *Fachkonferenz*, welche Fortbildungen beantragen und durchführen, Unterrichtsmaterial erstellen und ggf. auch an dem Stellenwert ihres Faches an der Schule arbeiten muss, ist sicherlich die *Schulleitung* ein wichtiger Ansprechpartner. Denn Motivierung der Mitarbeiter, Unterstützung von Fortbildungen, Anerkennung von Stellenwert und die Umschichtung zwecks Belastungsreduktion fällt ihr anheim. Dazu kommt die Vermittlung zwischen Sportfachkonferenz und Schulträger in Fragen der Ausstattung. Für die *Bezirksregierungen* ist die Unterstützung der Fortbildung und Information ein wichtiges Betätigungsfeld im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozess. Ohne hier weitergehende Kompetenzen in Frage zu stellen, ist es durchaus vorstellbar, dass sich die *Universitäten* neben der sportfachlichen, mehrperspektivischen Ausbildung auch um Erkenntnisse bemühen, welche die Kommunikationsprozesse innerhalb eines solchen Prozesses in den Mittelpunkt stellen. Denn auf dieser Grundlage wird es möglich sein, sowohl Fachkonferenzen, Schulleitungen als auch externen Beratern der Bezirksregierungen Hinweise und Hilfen geben zu können, wie diese Entwicklungsprozesse besser gesteuert werden können („Best Practice“-Sammlung). Es bleibt aber jetzt schon als ein deutliches Signal in Richtung *Landesregierung* festzuhalten: Eine weitere Belastung durch weitere (andere) Projekte und eine Veränderung der RL ist im Sinne der Schul(sport)-entwicklung und einer Qualitätssicherung wenig hilfreich.

## Literatur

- Fritz, B.-U. & Vilaumie, I. (2002). Das Gespräch über Unterricht entwickeln – Feedback als Instrument der Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 54(3), 26-30.
- Höhmann, K. & Vollstädt, W. (1999). So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 48(5), 9-12.
- Horster, L. (2003). *Die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Lernen nach PISA. Eine gemeinsame Aufgabe von Schulleitung und Kollegium*. Materialien zum Vortrag im Rahmen des Pädagogischen Tages der Lehrerschaft am Gymnasium Greven am 08.05.2003.
- Horster, L. & Rolf, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung – Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Nordrhein-Westfalen (MSWKS) & MSJK (2003). *Initiativprogramm zur Stärkung des Schulsports in NRW*. Zugriff am 20. April 2003 unter <http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/schulsportentwicklung.html>.
- MSWWF (1999, 2000, 2001a-d). *Richtlinien und Lehrpläne Sport*. Frechen.
- Pfützner, M. (2003). *Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage der neuen Richtlinien und Lehrpläne Sport (Sekundarstufe I) am Gymnasium Augustinianum Greven*. Unveröff. zweite Staatsarbeit. Münster.
- Regner, J. (2004, i.V.). *Schuleigene Lehrpläne – Eine qualitative Einzelfallstudie im Kontext der Richtlinien und Lehrpläne Sport für die Sekundarstufe I in NRW am Beispiel der Gesamtschule*. Dissertation.
- Rolf, H.-G. (2001a). *Unterrichtsentwicklung als zentrale Schulleitungsaufgabe – alternativ: Unterrichtsentwicklung als Gebot der Stunde*. Zugriff am 13. Februar 2003 unter [http://www.lernnetz-sh.de/slvsh/hefte/h40/h40\\_28.-htm](http://www.lernnetz-sh.de/slvsh/hefte/h40/h40_28.-htm).
- Rolf, H.-G. (2001b). Schulleitung: Tragfläche für Unterrichtsentwicklung schaffen. *Schulverwaltung NRW*, 12(9), 232-235.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule – Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

## **Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben – Differenzstudie zur bewegungsfreudigen Schulentwicklung<sup>9</sup>**

### **1 Einleitung**

Wir beschäftigen uns in unserer aktuellen Forschungsarbeit mit Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben, wobei wir im Folgenden das Forschungskonzept und erste Ergebnisse unseres Forschungsprojektes vorstellen. Das Schulprogramm steht dabei im Mittelpunkt unserer Betrachtungen, zum einen, weil wir es im Rahmen dieses Arbeitskreises als ein mögliches Instrument der Schul(sport)entwicklung betrachten wollen, zum anderen, weil unsere bisherige Forschungsarbeit in erster Linie durch eine Analyse von Schulprogrammen gekennzeichnet war (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003). Mit der Analyse des Schullebens haben wir gerade erst begonnen.

Etwas genauer formuliert, fragen wir nach dem Stellenwert, den Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben einnehmen oder, noch genauer formuliert, fragen wir danach, inwieweit die Idee einer bewegungsfreudigen Schule, wie sie in Nordrhein-Westfalen propagiert wird, im Schulprogramm verankert und im Schulalltag realisiert ist. Der Titel unseres Beitrags soll verdeutlichen, dass wir dabei sehr genau unterscheiden zwischen dem Schulprogramm und dem Schulleben. Im Schulprogramm, als einem schriftlichen Produkt, werden nach unserem Verständnis pädagogische Ansprüche formuliert, das Schulleben aber zeigt oder ist schulische Wirklichkeit.

Wir gehen davon aus, dass es zwischen Schulprogramm und Schulleben Differenzen gibt. In unserem Forschungsprojekt verfolgen wir das Ziel, diese Differenzen genauer zu analysieren. Dies erklärt dann auch den Untertitel unseres Beitrags. Es handelt sich um eine Differenzstudie zur bewegungsfreudigen Schulentwicklung, wobei Differenzen zwischen programmatischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport gemeint sind. Wichtig ist vorweg zu schicken, dass wir uns in unserer Untersuchung auf Nordrhein-Westfalen beziehen. Schulprogramme sind in diesem Bundesland Pflicht. Auch gibt es ein spezifisches Konzept zur bewegungsfreudigen Schule, nach dem Bewegung, Spiel und Sport als wesentliche Elemente des schulischen Lebens und Lernens betrachtet und innerhalb der schulischen Lebenswelt gezielt und umfassend gefördert werden sollen.

---

9 Der Rheinische GUVV unterstützt das Forschungsprojekt durch Drittmittel.



## 2 Einige Angaben zum differenzanalytischen Forschungsansatz

Differenzstudien machen es sich zur Aufgabe, potenzielle Unterschiede im Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit zu untersuchen (vgl. Balz & Neumann, 2000; Münster, 1994). Im Rahmen des von uns vertretenen differenzanalytischen Forschungsansatzes besteht die originäre wie einfache Grundidee darin, Differenzen zwischen pädagogischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit genauer zu untersuchen.

Ansprüche sind als implizite Erwartungen oder als explizite Forderungen in Form von Soll-Aussagen enthalten. Ist-Aussagen umreißen dagegen implizite Sichtweisen oder auch Einschätzungen „der“ Wirklichkeit; also einer gegebenen und subjektiv wahrgenommenen Welt. Differenzen markieren den jeweiligen Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ein differenzanalytisches Vorgehen muss jedoch beachten, dass Ansprüche auf verschiedenen Ebenen formuliert werden können und Wirklichkeit aus unterschiedlichen Sichtweisen konstruierbar ist. Wir unterscheiden *vier pädagogische Anspruchsebenen* (eine sportpädagogische, curriculare, schulorganisatorische und unterrichtspraktische Ebene) und untersuchen dazu *drei Wirklichkeitsfacetten* (die Sicht von Lehrkräften und Schülern und von uns Forschern).

Diese Studie befasst sich mit der Bestimmung möglicher Differenzen zwischen den programmatischen Ansprüchen (gemeint sind damit jene Ansprüche, die Schulen in ihrem Schulprogramm selbst formuliert haben) und den schulischen Wirklichkeiten. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen sind alle öffentlichen Schulen durch ministerielle Erlasse dazu aufgefordert worden, verbindlich ein Schulprogramm vorzulegen (Abgabetermin war der 31.12.2000). Derzeit sind die Schulen dabei, ihre Programme zu überarbeiten (der verlängerte Abgabetermin ist der 31.12.2005). Ein Schulprogramm soll dabei über die pädagogischen Ziele der jeweiligen Schule informieren, Wege beschreiben, die zu diesen Zielen führen, sowie mögliche Verfahren vorlegen, die zur Überprüfung der Zielerreichung dienen.

Unsere Studie ist als qualitativer Längsschnitt (mit 2 Messzeitpunkten) mit folgender Fragestellung konzipiert: *Inwieweit werden Ideen einer bewegungsfreudigen Schulentwicklung im Schulprogramm verankert und im Schulleben realisiert?* Dabei konzentrieren wir uns auf die bislang vernachlässigte Sekundarstufe I. Auf der Grundlage des nordrhein-westfälischen Konzeptes „Bewegungsfreudige Schule“ (Kottmann, Küpper, & Pack, 1997) und eigener Überlegungen haben wir für die Analyse der Schulprogramme zunächst ein Raster entworfen, das insgesamt 11 Bausteine bewegungsfreudiger Schule umfasst und zwischen dem Entwicklungsstand (verstanden als Ist-Anspruch, der die intendierte Kontinuität des Angebotes widerspiegelt) und den Entwicklungszielen (verstanden als Soll-Anspruch, der die zukünftige Perspektivität anzeigt) unterscheidet.

Von insgesamt 74 für unsere Untersuchung relevanten Schulen aus den Schulbezirken Stadt Wuppertal und Oberbergischer Kreis konnten wir 57 Schulprogramme auswerten. Im Auswertungsprozess wurde jedes Schulprogramm von zwei Mitgliedern

unserer Arbeitsgruppe unabhängig voneinander gelesen und im Hinblick auf die vorfindbaren Ansprüche analysiert. Diese Analyseergebnisse wurden dann miteinander verglichen und abgestimmt. Dieses kleinschrittige Verfahren hat sich insofern gelohnt, als wir uns ein detailliertes Bild vom Stellenwert des Bereiches „Bewegung, Spiel und Sport“ in den Schulprogrammen verschaffen konnten.

### **3 Ausgewählte Ergebnisse der bisherigen Forschungsarbeit**

Für die Auswertung und Interpretation der Schulprogramme haben wir in unserer Arbeitsgruppe verschiedene Zugänge gewählt, von denen einige ausgewählte nun vorgestellt werden.

#### *3.1 Quantitative Unterschiede zwischen Ist- und Sollansprüchen*

Obwohl unsere Studie qualitativ angelegt ist, können wir in Bezug auf die Schulprogramme einige quantitative Aussagen machen, von denen hier exemplarisch quantitative Unterschiede zwischen Ist- und Soll-Ansprüchen vorgestellt werden sollen. Tatsächlich finden sich in 56 der 57 Programme Aussagen zum Bereich Bewegung, Spiel und Sport, unabhängig davon, ob es sich dabei um Beschreibungen des Entwicklungsstandes oder von Entwicklungszielen handelt. Lediglich in einem einzigen Schulprogramm finden sich keine Aussagen zum Thema.

In 45 der 57 Programme werden neben Ist-Ansprüchen auch Soll-Ansprüche formuliert, also Entwicklungsziele für den Bereich Bewegung, Spiel und Sport. Positiv gewendet bedeutet dies, dass die meisten Schulprogramme Soll-Ansprüche zur Beteiligung des Sports im Schulleben enthalten. Auf der anderen Seite deutet dies aber auch an, dass Schulprogramme in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport (aber auch in Bezug auf andere Arbeitsfelder) sehr häufig eher der Bestandsaufnahme dienen und weniger dazu genutzt werden, Perspektiven aufzuzeigen.

Dies wird noch deutlicher, wenn ein weiteres quantitatives Ergebnis betrachtet wird: Die 57 von uns untersuchten Schulprogramme weisen im Durchschnitt zwischen 6 und 7 Ansprüchen im Ist-Bereich, aber nur 2 im Soll-Bereich auf. Im Übrigen gilt auch: Wenn Soll-Ansprüche formuliert werden, dann dienen sie meist der Weiterentwicklung von schon Vorhandenem. Nur selten wird Neuland betreten!

Als Fazit dieser quantitativen Betrachtungen kann also festgehalten werden: Schulprogramme dienen (auch) in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport sehr häufig eher der Bestandsaufnahme als der Entwicklung von Perspektiven.

#### *3.2 Gewichtung der Handlungsfelder „bewegungsfreudiger Schule“ in den Schulprogrammen*

Im nordrhein-westfälischen Konzept der „Bewegungsfreudigen Schule“ werden verschiedene Handlungsfelder unterschieden und wir haben in unserer Arbeitsgruppe analysiert, wie diese Handlungsfelder in den Schulprogrammen gewichtet werden. Die von uns untersuchten Bausteine von Bewegung, Spiel und Sport lassen sich vier zentralen Handlungsfeldern zuordnen:

- Unterricht,
- außerunterrichtliche Angebote,
- Schulorganisation,
- Schulraum.

Unserer Einschätzung nach werden diese in den untersuchten Schulprogrammen sehr ungleich berücksichtigt. Detailliertere Ergebnisse zu den Sektoren Schulorganisation und Schulraum können wir hier im Einzelnen nicht vorstellen (vgl. Wuppertaler Arbeitsgruppe, 2003). Zusammenfassend lässt sich aber sagen, dass es, trotz zahlreicher Einzelmaßnahmen, kaum eine Schule gibt, die umfassende und profilbildende Veränderungen in diesen Handlungsfeldern in Richtung mehr Bewegung anstrebt.

Wird das Handlungsfeld Unterricht betrachtet, ist auffallend, dass zu den Bausteinen 1 und 2 (Bewegungspausen und Bewegter Unterricht) äußerst selten Ansprüche formuliert werden. Nicht einmal in jedem zehnten Programm werden diese beiden Bausteine berücksichtigt. Zum Sportunterricht (Baustein 4) gibt es zwar deutlich mehr Aussagen, diese sind aber häufig nur formaler Art und beziehen sich z. B. auf die Sportstundenzahl, bestimmte Wahlpflichtangebote oder die vorgesehene Geschlechtertrennung im Sportunterricht. Wesentlich sparsamer sind Angaben zu inhaltlichen Schwerpunkten oder pädagogischen Orientierungen im Sportunterricht. Als Fazit lässt sich in Bezug auf dieses Handlungsfeld festhalten: Der Kernbereich Unterricht spielt insgesamt nur eine nachgeordnete Rolle für das, was Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm ausmachen.

Stärker profiliert als durch den Unterricht wird der Schulsport durch außerunterrichtliche Angebote. In den zugehörigen Bausteinen (Bausteine 5 bis 9) findet sich eine große Anzahl und ein breites Spektrum von Ist-Ansprüchen. Ein Beispiel wäre etwa für Baustein 8 die Teilnahme an und die Ausrichtung von Wettkämpfen. Vor allem für den Pausensport und die Schulsportgemeinschaften (Bausteine 5 und 6) werden auch verstärkt lohnende Soll-Ansprüche formuliert (z. B. Ausweitung des AG-Angebotes).

Insgesamt zeigt sich, dass der außerunterrichtliche Schulsport ein ebenso traditionsreiches und etabliertes wie zukunftsfähiges Handlungsfeld bewegter Schulentwicklung ist. Diese Aussage kann noch erweitert werden: Offensichtlich sehen viele Schulen in außerunterrichtlichen Bewegungsangeboten eine willkommene Bereicherung des Schullebens.

### *3.3 Schulische Profilierung durch Bewegung, Spiel und Sport*

In diesem Abschnitt erfolgt ein kurzer Rückbezug auf die allgemeine Schulprogrammarbeit. Es soll betrachtet werden, welchen Beitrag Bewegung, Spiel und Sport für die Profilierung der Schulen bzw. klassischer schulischer Arbeitsfelder leisten.

Zunächst muss gesagt werden, dass Bewegung, Spiel und Sport sich nur sehr selten als ein eigenes schulisches Arbeitsfeld in den Schulprogrammen identifizieren lassen. Dies wäre etwa dann der Fall, wenn Schulen explizit angeben, in diesem

Bereich einen Schwerpunkt zu haben oder wenn dem Thema Bewegung in den Schulprogrammen ein eigenes Kapitel eingeräumt wird. So gesehen müssen Bewegung, Spiel und Sport als wenig profilbildend eingestuft werden.

Meistens sind Bewegung, Spiel und Sport anderen Arbeitsfeldern untergeordnet, für deren Profilierung Bewegungsthemen zum Teil jedoch ganz wesentliche Beiträge leisten. Dies gilt vor allem für die Arbeitsfelder Unterricht, Erziehung, Schulleben und Öffnung von Schule, die z.B. auch von der Handreichung des Ministeriums zur Entwicklung von Schulprogrammen in NRW als wesentlich identifiziert wurden (vgl. MSWWF, 2000).

In zwei Arbeitsfeldern erscheinen Bewegung, Spiel und Sport als besonders profilgebend. Es handelt sich zum einen um stark erzieherisch geprägte Zusammenhänge und zum anderen um das Schulleben. Als Beispiel für einen erzieherischen Kontext kann die Mädchenarbeit angeführt werden, in der etwa das Erlernen von Selbstverteidigungstechniken mit Rollenspielen zur Verhaltensschulung in Konfliktsituationen kombiniert wird. Auch Maßnahmen zur Sucht- und Gewaltprävention finden sich häufig. Bewegung ist in diesem Zusammenhang häufig in einen erlebnispädagogischen Kontext eingebettet. In Bezug auf das Schulleben sind es vor allem die vorhin bereits angesprochenen außerunterrichtlichen Bewegungsangebote, mit denen Schulen versuchen, ein besonderes Profil zu entwickeln. Ein Beispiel hierfür sind die klassischen Arbeitsgemeinschaften, die speziell im Ganztagsbereich einen sehr hohen Stellenwert erlangen.

Erwähnenswert ist, dass die dargestellten Arbeitsfelder zum Teil schwierig voneinander abzugrenzen sind. So kann etwa das Erlernen von Selbstverteidigungstechniken im Rahmen der Mädchenarbeit in Abhängigkeit von der Organisationsform sowohl dem Arbeitsfeld Unterricht als auch dem Arbeitsfeld Erziehung zugeordnet werden. In unserer Arbeit haben wir immer die von den Schulen in ihren Programmen vorgenommene Zuordnung zum Maßstab genommen. Dies gilt auch für die Abgrenzung zwischen Schulleben und Öffnung von Schule.

#### **4    Ausblick auf die weitere Forschungsarbeit**

Nach der Erfassung der programmatischen Ansprüche der Schulen geht es im weiteren Verlauf des Projektes nun darum, Einblicke in die schulischen Wirklichkeiten an unseren Untersuchungsschulen zu bekommen, um so potenzielle Differenzen beschreiben zu können. Dabei beschränken wir uns auf die Bausteine, Bewegungsprojekte, Pausensport und Bewegungsfreundliche Schulorganisation. Die Auswahl der Untersuchungsschulen erfolgte über ein inhaltliches Kriterium (die Schulen müssen in ihren Schulprogrammen zu den drei Bausteinen entsprechende Ansprüche formuliert haben), ein formales Kriterium (die Schulen sollten möglichst in gleicher Anzahl aus beiden Untersuchungsbezirken stammen) und ein pragmatisches Kriterium (die Schulen müssen zur Mitarbeit am Projekt bereit sein). An den ausgewählten Schulen werden dabei folgende Forschungsinstrumente eingesetzt:

Tab. 1. *Tabellarische Übersicht über das Untersuchungsdesign.*

Methodische Verfahren Untersuchungs- schulen	Interview mit der Schulleitung	Einzelinterview mit Sportlehr- kräften	Gruppendis- kussionen mit Schülern (Kl. 6 und 9)	Schulportraits	Fragebogen zur Erfassung der Schuldaten („Deckblatt“)
Schule 1					
Schule 2					
Schule 3					
Schule 4					
Schule 5					
Schule 6					
Schule 7					

Erste informelle Gespräche an den Schulen sowie Interviews mit Schulleitungen und Sportlehrkräften lassen erkennen, dass der Alltag an den Schulen derzeit eng und hektisch ist und die Schulen die Last der vielen bildungspolitischen Programme nur schwierig schultern können. Trotz dieser spürbaren Belastungen bemühen sich die Schulen um die Einhaltung der Termine für die Interviews und Gruppendiskussionen und zeigen sich als sehr konstruktiv und kooperativ. Nichtsdestotrotz können wir mitunter große Differenzen zwischen den seinerzeit formulierten Ansprüchen in den Schulprogrammen und der tatsächlichen Schulwirklichkeit feststellen. So lassen beispielsweise mangelnde Sponsoren oder abgesprungene Projektpartner ursprünglich geplante Bewegungsprojekte an den Schulen als nicht einlösbar erscheinen. Darüber hinaus werden auch Differenzen der Wirklichkeitssicht der jeweils befragten Personen offensichtlich. Unsere Aufgabe wird es sein, solche schulinternen Differenzen gebührend zu beachten und den unterschiedlichen Facetten schulischer Wirklichkeit Ausdruck zu verleihen.

## Literatur

- Balz, E. & Neumann, P. (i.Dr.). Differenzstudien zwischen Anspruch und Wirklichkeit – ein Beitrag zur qualitativen Schulsportforschung. Erscheint in D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*.
- Balz, E. & Neumann, P. (2002). Schulsportprogramme zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Projektskizze. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 211-214). Hamburg: Czwalina.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (2000). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 113). Hamburg: Czwalina.
- Kottmann, L., Küpper, D. & Pack, R. (1997). *Bewegungsfreudige Schule. Band I: Grundlagen*. Münster: Saga.
- MSWWF (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2000). *Schulprogramm – eine Handreichung* (Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9027, Materialien Schulentwicklung). Frechen: Ritterbach.
- Münster, H.-P. (1994). Methodenkonstruktion und Schülerpartizipation in der schulischen Leichtathletik – E in Projektbericht. In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58, S. 281-294). Sankt Augustin: Academia.
- Wuppertaler Arbeitsgruppe (2003). Projekt Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm und im Schulleben. Überlegungen und Ergebnisse zur Analyse von Schulprogrammen. *dvs-Informationen*, 18(4), 28-34.

BERND GRÖBEN

## Qualität als Forschungsproblem

### 1 Qualität als Kategorie des Sportunterrichts

Bildungsgehalte und unterrichtliche Optionen des Schulsports werden seit einigen Jahren im Konzept eines „Erziehenden Sportunterrichts“ zusammengefasst und als „Doppelauftrag einer Erziehung *zum* und *durch* den Sport“ ausgelegt (vgl. z.B. Beckers, 2000; Kurz, 2000). Wesentlich ist hierbei die Vorstellung, dass die Bildungspotenziale des Sportunterrichts nicht nur über das Erlernen bewegungskultureller Praktiken, sondern – in gleichem Maße – über die individuellen Erfahrungen im Rahmen der ermöglichten Lernprozesse zu bestimmen ist. Demnach bietet der Sportunterricht spezifische Möglichkeiten der Aktualisierung erzieherischer Intentionen, die über eine reine Fertigkeitsvermittlung hinausgehen und vor allem in der didaktischen Interpretation der Unterrichtsinhalte sowie in der methodischen Gestaltung der Vermittlungsprozesse liegen (vgl. Prohl, 1999; Laging, 2002):

- Unter didaktischem Aspekt bietet der Sportunterricht ein weites Feld möglicher lohnender Erfahrungen, die sich erst im eigenen Tun erschließen.<sup>1</sup>
- Unter methodischem Aspekt ist deshalb zu fordern, dass der Kompetenzerwerb aus einem deutungsffenen und möglichst selbstbestimmten Erfahrungsprozess entwickelt wird.<sup>2</sup>

Aus dieser Auslegung folgt, dass die Qualität des Sportunterrichts ohne eine entsprechende Theorie des Lehrens und Lernens unbestimmt und mithin die bildungstheoretische Begründung ohne praktische Relevanz bleiben muss. Genau hier liegt die von Prohl (2004, S. 121) verortete „erziehungswissenschaftliche Lücke“ eines „Erziehenden Sportunterrichts“: „Wir wissen zu wenig darüber, wie ein erzieherischer Sportunterricht, dessen Betonung auf der Qualität von Bewegungslernprozessen im

---

1 Ein Blick auf die „bikenden“, „skatenden“ oder die klassischen Ballspiele verfremdenden Jugendlichen außerhalb der Schulen macht deutlich, dass bewegungskulturelle Aktivitäten, die nicht mehr dem klassischen Sport zuzurechnen sind, nicht von vorneherein geringere Potenziale haben, als das z.B. Turnen oder das Fußballspiel. Umgekehrt erscheinen auch die traditionellen Sportarten nicht von vorneherein als normierte Bewegungszwangsjacken. Entscheidend für die Auswahl von Unterrichtsinhalten sind vielmehr die Erfahrungsqualitäten, die sich im eigenen Tun erschließen.

2 So gesehen sollte der Prozess des Bewegungslernens nicht als fremdbestimmte „Durststrecke“ zwischen Nicht-Können und Können aufgefasst werden, sondern als positive Herausforderung und Entwicklungschance für die Bildungssubjekte, d.h. die Schülerinnen und Schüler, gestaltet werden.

Horizont allgemeiner Bildung liegt, erfolgreich zu gestalten ist“.<sup>3</sup> Diese „Lücke“ wird im Folgenden thematisiert und – in Ergänzung zu der den sportpädagogischen Diskurs dominierenden Frage, was Bildung mit Blick auf bewegungskulturelle Praxen bedeuten kann – als unterrichtswissenschaftliches Problem empirisch gewendet.

## 2 Unterrichtswissenschaftliche Fragestellung

Ansatzpunkte einer unterrichtswissenschaftlichen Konkretisierung des „Erziehenden Sportunterrichts“ bietet der bereits genannte „Doppelauftrag einer Erziehung *zum* und *durch* den Sport“. Die Ziele einer Erziehung *durch* den Sport hat Klafki, (2001, S. 21) in ihrem möglichen Beitrag zur Allgemeinbildung verortet und als selbstständig erarbeiteten und personal zu verantwortenden Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten zusammengefasst:

- Als Selbstbestimmungsfähigkeit jedes Einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen.
- Als Mitbestimmungsfähigkeit in Anspruch und Möglichkeit hinsichtlich der Gestaltung sozialer Bezüge.
- Als Solidaritätsfähigkeit mit Blick auf die Pluralität individueller Ansprüche im gesellschaftlichen Miteinander.

Darüber hinaus können die Ziele einer Erziehung *zum* Sport in ihrem Beitrag zur Förderung der individuellen Handlungsfähigkeit in bewegungskulturell geprägten Praxen folgendermaßen bestimmt werden (siehe Bähr, in diesem Band):

- Als Kompetenz zur Partizipation und Gestaltung bewegungskultureller Handlungszusammenhänge.
- Als Erlebnisfähigkeit im Umgang mit den spezifischen Anforderungen bewegungskultureller Handlungszusammenhänge, die sich vor allem auf den Körper als spezifische Erfahrungsquelle beziehen.

Gemäß dem hier nur grob skizzierten bildungstheoretischen Hintergrund liegt der genuine Auftrag des Sportunterrichts in der systematisierten Anleitung zu einem Tun, das sportbezogene Handlungskontexte als einen Möglichkeitsraum freiwilligen und selbst bestimmten Handelns erschließen soll. „Qualität“ im Sportunterricht kann daher auch nicht von Lehrenden gemacht, sondern allenfalls als individuelle Leistungen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Als ermöglichende Bedingung ist jedoch zu fordern, dass die im Sportunterricht vermittelten Kompetenzen für die Lernenden in positiver Weise – als etwas für sie selbst sinnvolles – erfahrbar werden, da nur subjektiv sinnvolle Anlässe freiwilligen und selbst bestimmten Engagements anbietet. Hinsichtlich der hierzu notwendigen Kenntnisse

---

3 Demgegenüber wird den didaktischen Anforderungen eines „Erziehenden Sportunterrichts“ mit der Formulierung von „Bewegungsfeldern“ und „Pädagogischen Perspektiven“ bereits in einer Reihe von Lehrplänen für das Fach Sport (z. B. NRW und Hessen) Rechnung getragen.

über subjektive Charakteristika von Lernprozessen im Sportunterricht sind jedoch derzeit noch viele Fragen offen:

„Es bleibt zu fragen, wie entwickelt unser Erkenntnistand zu den Alltagserfahrungen der Schüler ist, zu ihren zentralen Themen, relevanten Deutungsmustern, Erlebnisweisen, Verarbeitungsleistungen und Verhaltensaktivitäten, durch die sie die Unterrichtswirklichkeit nicht nur beeindruckt aufnehmen, sondern zugleich reflexiv begreifen und aktiv gestalten“ (Kieger & Miethling, 2001, S. 126).

Damit gerät die bereits konstatierte „erziehungswissenschaftliche Lücke“ (s.o.) als Forschungsproblem in den Blick, da eine systematische Tatsachenforschung zu zentralen Problemen eines bildungstheoretisch fundierten Sportunterrichts bis dato Desiderat ist:

„Also bleibt viel zu tun, um das inakzeptable traditionelle Gefälle zwischen Soll- und Ist-Aussagen (.) ein wenig auszugleichen. Neue Initiativen und Vorhaben in der Unterrichtsforschung müssten hierzu beitragen, indem sie insbesondere quantitative Untersuchungen und qualitative Forschungsansätze (.) zu verknüpfen suchen“ (Balz, 1997, S. 265).

### 3 Empirische Zugänge

In der Erziehungswissenschaft und in der Schulpädagogik wird Unterrichtsforschung als empirisches Gegengewicht zu normativ gehalten Sinn- und Zweckbestimmungen im pädagogischen Diskurs verstanden und praktiziert. Um dies zu leisten, müssen die spezifischen Wirkungen von Lehrvariablen auf das Lernen im Unterricht aufgeklärt werden (zus. vgl. Terhart, 2000, S. 65). Da die intendierten Wirkungen eines „Erziehenden Sportunterrichts“ nicht nur im Bereich der motorischen Lernleistung, sondern ebenso in phänomenalen Aspekten des individuellen Erlebens der Lernenden vermutet werden (s.o.), sollten empirische Zugänge – neben den erworbenen Handlungskompetenzen – die subjektive Charakteristik der Lernprozesse erfassen. Im Rahmen eines mehrstufigen Forschungsprojekts wurde daher untersucht, ob – und auf welche Weise – verschiedene Lehrbedingungen die phänomenale und die funktionale Struktur des sportbezogenen Bewegungslernens beeinflussen:

- Auf der ersten Stufe wurden Veränderungen im Erleben der Lernenden im Umgang mit einer für Sie neuen Bewegungsaufgabe exploriert und in ihrem Einfluss auf die Aufgabebewältigung unter laborexperimenteller Kontrolle analysiert.
- Auf der zweiten Stufe wurde der Einfluss unterschiedlicher Lehrinstruktionen auf die Handlungsstrukturierung, die subjektiv erlebte Qualität und die Lernleistung unter Laborbedingungen untersucht.
- Auf der dritten Stufe wurden die Einflüsse spezifischer Lehrinstruktionen, insbesondere des Kooperativen Lernens in Kleingruppen, unter Feldbedingungen (Verein und Schule) evaluiert.

#### 3.1 Experiment 1

In der ersten Untersuchung ging es vor allem darum, die phänomenale Charakteristik eines sporttypischen Übungsprozesses empirisch darzustellen und in der Auf-



klärung der Varianz verhaltensbezogener Daten zu nutzen (ausführlich. vgl. Gröben, Haas, & Markitz, 2001). Die leitende Fragestellung umfasst daher zwei Aspekte:

- Welche phänomenalen Strukturen entstehen im Übungsverlauf?
- Wie werden phänomenale Aspekte bei der Aufgabenbewältigung genutzt?

Die Untersuchung wurde auf einem Rollskisystem mit exzentrisch gelagerten Rollen realisiert, das durch ein Laufband angetrieben wird ( $n = 9$  SportstudentInnen). Durch die exzentrische Lagerung geraten die Ski bei Betrieb des Laufbands in Schwingung. Diese Schwingungen sollen die Vpn ausgleichen um einen möglichst gleichmäßigen Druck auf den Boden zu erzeugen. Zu diesem Zweck wurde die Verbindung zwischen den Rollski und dem Laufband so konzipiert, dass die Skiführung und -S kistellung in skitypischer Weise von den Vpn kontrolliert werden können. Die Kriteriums Aufgabe bestand aus  $5 \times 6$ , jeweils 60-sek. Fahrten mit einer Schwingungsamplitude von 10mm und Frequenz von 9 Hz.

Gemäß der zugrunde liegenden Fragestellung, wurden sowohl Daten über das phänomenale Erleben der Aufgabenbewältigung als auch Daten über die biomechanischen Korrelate erhoben:

- Phänomenale Aspekte wurden mittels eines fokussierten Interviews erfragt, wobei zwischen körper-, umgebungs- und aufgabenbezogene Nennungen differenziert wurde.
- Die Selbsteinschätzung des Übungserfolgs durch die Vpn wurde mittels des Semantischen Differentials „Bewegungsqualität“ (vgl. Gröben, 2000, S. 129ff.) erhoben. In diesem Fragebogen wird zwischen einer „telischen“, auf den Erfolg bezogenen, und einer „autotelischen“, auf das unmittelbare Qualitätserleben bezogenen Qualitätsdimension differenziert. Die Dimensionswerte entsprechen Summenscores, gebildet aus je vier Einzelitems.
- Die Effizienz der Schwingungsregulation wurde vor allem über eine Messung der vertikalen Bodenreaktionskraft am rechten Ski beurteilt. Zu diesem Zweck wurde die Standardabweichung des Kraftverlaufs berechnet (nachfolgend: KRP). Ein geringer KRP-Wert indiziert geringe Schwankungen in der Skibelastung und ein dementsprechend effizientes Regulationsverhalten.

Folgende Ergebnisse wurden gesichert:

- *KRP-Werte*: Im Prä-Posttest-Intervall ist eine optimierte Aufgabenbewältigung zu verzeichnen. So verbessern sich die Schwingungskontrolle der Vpn deutlich unter der Übungsbedingung ( $p < .01$ ).
- *Bewegungsqualität*: Eine Korrelation der subjektiven Qualitätseinschätzung mit den gemessenen KRP-Werten weist einen signifikanten Zusammenhang in erwartungskonformer Richtung nur für die autotelische Dimension nach. Demnach war es im Falle der vorliegenden Kriteriums Aufgabe vor allem wichtig, sich an dem Gefühl zu orientieren, in einem als "schön" bzw. "stimmig" erlebten Bereich zu fahren.

- *Phänomenale Aspekte:* Die Interviews dokumentieren übungsabhängigen Veränderungen im Bereich der Wahrnehmung des eigenen Körpers, umwelt- und aufgabenbezogener Aspekte. Während bei den initialen Fahrten zunächst keine Ansatzpunkte für eine aktive Aufgabenbewältigung gefunden werden, konzentrieren sich die Lernenden nachfolgend zunächst darauf die Schwingung "körnernah", durch eine aktive Kontrolle der Beine, Füße oder Ski zu erreichen. Gegen Ende des Untersuchungsintervalls konzentrieren sich die meisten Vpn jedoch an "indirekten" Indikatoren, wie z. B. der Ruhe des Kopfes, oder der relativen Ruhe im Bezug auf externe optische Marken.

Wenn diese übungsabhängigen Veränderungen phänomenaler Aspekte Einfluss auf die Kontrolle der Bewegung haben, müssten sich die dargestellten Varianten der Aufgabenbewältigung als Prädiktoren der Lernleistung erweisen. Zu diesem Zweck wurden die Interviewäußerungen zum Ausgangstest zu zwei Profilen zusammengefasst. Hierbei wurde zwischen einer „direkten“, auf die Beine, Füße oder Ski, und einer „indirekten“, auf die Ruhe des Kopfes bzw. auf optische Marken gerichteten, Kontrollvariante unterschieden. In einer VA hat sich gezeigt, dass die „indirekte“ Kontrollvariante effektiver ist ( $p < .05$ ).

Zusammenfassend betrachtet liefern die von den Vpn beschriebenen Erlebnisse erste Hinweise, dass bewegungsbezogene Übungsprozesse spezifische phänomenal präsente Repräsentationen kreieren. Da der Übungserfolg von einer unterschiedlichen Nutzung dieser Strukturen abhängt, werden in diesen offenbar die Bewegungen repräsentiert, die den Umgang mit der Aufgabe ermöglichen.

### 3.2 Experiment 2

In der zweiten Untersuchung ging es vor allem darum, den Einfluss verschiedener Instruktion auf die im ersten Experiment gesicherten Variablen des Bewegungs-lernprozesses zu untersuchen ( $n = 56$  SportstudentInnen). Folgende Instruktionen wurden angeboten:

- *Körperbezogene Anweisung*, die eine direkte Kontrolle der Rollski beschreiben (z. B. „d rücke mit beiden Ballen fest gegen die Ski.“).
- *Umgebungsbezogene Anweisungen*, die eine indirekte Kontrolle der Rollski ermöglichen sollen („...konzentriere dich auf den Balken an der Wand...“).
- *Peer-basierte Instruktionen*, die sich die Mitglieder kleiner Lernteams (jeweils 3 Vpn) in eigener Regie geben, um eine möglichst positive Gruppenleistung zu erzielen (hier Teamscore in Konkurrenz zu den anderen Teams).
- *Kontrollgruppe*, ohne aufgabenbezogene Anweisungen.

Wiederum wurde das bereits beschriebene Rollskisystem eingesetzt, wobei die Kriteriumsaufgabe diesmal  $6 \times 5$ , jeweils 45-sek. Fahrten mit einer Schwingungsamplitude von 10mm und Frequenz von 11 Hz umfasst. Zur Beurteilung der Lernleistung wurde das Intervall ET-AT analysiert und in Behaltens- und Transfertests überprüft. Wie auch im ersten Experiment wurden Daten über die phänomenale Reprä-

sentationen der Handlungskontrolle, der subjektiv erlebten Bewegungsqualität sowie der biomechanischen Korrelate erhoben.

Folgende Ergebnisse wurden gesichert:

- *KRP-Werte*: Im Prä-Posttest-Intervall ist für alle Gruppen eine optimierte Aufgabenbewältigung zu verzeichnen ( $p < .01$ ), wobei „peer-basierte Instruktionen“ deutlich effektiver sind ( $p < .05$ ). Auch im Behaltens- und Transfertest (zusätzliche Balanceaufgabe) zeigt sich, ein deutlicher Vorteil zu Gunsten der „peer-basierte Instruktionen“ ( $p < .01$ ;  $p < .01$ ). In einem zweiten Transfertest (Fahren in Abfahrtshocke) waren „umgebungsbezogene“ Instruktionen überlegen ( $p < .05$ ).
- *Bewegungsqualität*: Hier zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Vorteil zugunsten der „peer-basierte Instruktionen“. Demnach erleben diese Vpn ihr Tun als erfolgreicher und auch als schöner, als die der anderen Gruppen. Dies gilt sowohl für die postaktionale Bewertung des Erfolgs (= telische Dimension,  $p < .05$ ) als auch ausführungsbegleitende Qualitätsempfindungen (= autotelische Dimension,  $p < .01$ ).

Wie auch im ersten Experiment, wurden die übungsbedingten Veränderungen phänomenaler Repräsentationen der Vpn mittels standardisierter Interviews erfasst und in der Aufklärung der Lernleistung und der Bewegungsqualität genutzt. Es hat sich gezeigt, dass die unterschiedlichen Lernbedingungen zu deutlichen Unterschieden der subjektiven Handlungsstrukturierung im AT geführt haben: 4

- *Repräsentation der Handlungskontrolle*: Während die Vpn der Gruppe mit „körperbezogenen Anweisung“ und der „Kontrollgruppe“ in der Mehrzahl auf eine direkte Kontrolle der Ski fokussieren, konzentrieren sich die Vpn mit „umgebungsbezogenen“ und „peer-basierten Instruktionen“ häufiger auf distale Handlungseffekte, wie z.B. der Ruhe des Kopfes, optische Marken im Umfeld oder auf Fahrgeräusche.
- *Repräsentation des Körper-Raum-Bezugs*: Die Vpn der Gruppe mit „körperbezogenen Anweisung“ und der „Kontrollgruppe“ berichten vor allem von körpernahen Wahrnehmungen, wie z.B. Druck- und Spannungsgefühlen in den Füßen und Beinen. Demgegenüber berichten die Vpn mit „umgebungsbezogenen“ und „peer-basierten Instruktionen“ deutlich häufiger von Wahrnehmungen aus den räumlichen Umfeld, wie z.B. der Ruhe im Blickfeld oder von Geräuschen.
- *Repräsentation der Handlungsfolge*: Während sich die Vpn der Gruppe mit „körperbezogenen Anweisung“ und der „Kontrollgruppe“ häufiger auf einzelne Teilaspekte der Handlungskontrolle nacheinander konzentrieren, erleben die Vpn mit „umgebungsbezogenen“ und „peer-basierten Instruktionen“ ihr Tun zumeist als ein flüssiges Ganzes.

---

4 Die Kategorisierung phänomenaler Repräsentationen der Handlungskontrolle orientiert sich an lernpsychologischen (z. B. Prinz, 1998, S. 10ff) und phänomenologischen Ansätzen (z. B. Polanyi, 1962; Merleau-Ponty, 1966; Plessner, 1975). Zur Formulierung der Interviewfragen im 2. Experiment wurden die Nennungen der Vpn aus Experiment 1 genutzt.

Die Art der Datenerhebung ermöglicht eine Codierung der phänomenalen Repräsentationen in Zahlen. Eine Prüfung der Verteilungscharakteristik hat bestätigt, dass die o.g. Ausprägungen von den Instruktionsbedingungen abhängen ( $p < .05$ ). In einer mehrfaktoriellen VA haben sich diese Variablen außerdem als signifikante Prädiktoren der Lernleistung und der Bewegungsqualität erwiesen.

Zusammenfassend betrachtet liefern die Befunde aus dem zweiten Experiment folgende Hinweise zur Wirkung verschiedener Lehrbedingungen auf die phänomenale und die funktionale Struktur des sportbezogenen Bewegungslernens:

- Die Instruktionsbedingen haben einen deutlichen Einfluss auf den Lernprozess. Dies gilt nicht nur für die Lernleistung, sondern auch für die phänomenale Charakteristik des Handlungsvollzugs und die Bewegungsqualität.
- „Peer-basierte Instruktionen“, die sich die Mitglieder kleiner Lernteams in eigener Regie geben, um eine möglichst positive Gruppenleistung zu erzielen, haben sich als die effektivste Unterrichtsvariante erwiesen. Dies gilt vor allem für die Nachhaltigkeit der erworbenen Kompetenzen.

Da das Lehrverhalten im Falle peer-basierter Instruktionen nicht durch den Versuchsleiter sondern von den Teammitgliedern bestimmt wird, wurde jeder Kleingruppe ein Beobachter zugeteilt, der den Unterrichtsverlauf protokollieren sollte. Diese Protokolle zeigen, dass das Lernen der einzelnen Peers durch folgende Merkmale bestimmt wird:

- *Problemorientierung mit Bezug auf ein gemeinsames Ziel:* Anstelle konkreter Handlungsanweisungen werden die Lernenden mit einer gemeinsamen zu bewältigenden Aufgabe konfrontiert. Dies hatte Neugier und Betroffenheit zur Folge.
- *Selbständigkeit in der Wahl des Lernwegs:* Durch die Freigabe der Lösungswege wurde mehr Selbständigkeit im Üben und dadurch insgesamt ein intensives und nachhaltiges Lernen erreicht.
- *Kollaboration mit Bezug auf das Ergebnis:* Um dies zu leisten waren die Gruppenmitglieder gehalten zusammen zu wirken und alle Beteiligten gleichberechtigt und gemäß ihrer Fähigkeiten am Lerngeschehen zu beteiligen.
- *Kommunikation in der Verzahnung von Fremd- und Eigenwahrnehmung:* Hierzu war es erforderlich, dass die einzelnen Peers die Aufgaben auch aus der Perspektive der anderen sehen, Erfahrungen und Lösungsideen kommunizieren um Entscheidungen über den gemeinsamen Weg zum Erfolg treffen.

Diese Beobachtung und positiven Befunde wurden in einer Reihe feldexperimenteller Studien in Schule und Verein weitgehend bestätigt (vgl. Gröben & Krauss, 2004; Gröben & Bähr, 2004; Gröben, im Druck). Gemäß dem hier nur in einigen Auszügen dargelegten Wissens- und Forschungsstand kann demnach davon ausgegangen werden, dass richtig instruierte Kleingruppenarbeit herkömmlichen Formen des Sportunterrichts sowohl hinsichtlich der Entwicklung sozialer Kompetenzbereiche als auch der Lernleistung überlegen ist.

## 4 Perspektiven

Johnson et. al. (2000) beurteilen das Thema „Cooperative learning“ als „one of the most remarkable and fertile areas of theory, research and practice in education“. Die Ziele eines solchen Unterrichts sind (zus. vgl. Terhart, 2000, S. 160):

- Durch eine Rücknahme der Lenkung durch Lehrende ein größeres Maß an Engagement der Lernenden zu ermöglichen.
- Durch die Freigabe der Lösungswege mehr Selbständigkeit im Üben, und dadurch insgesamt ein intensives und nachhaltiges Lernen zu erreichen.
- Durch die gemeinsam zu bewerkstelligende Aufgabenlösung soziale Kompetenzen zu entwickeln.
- Durch die selbständige Arbeit im Team Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit zu fördern und auf diesen Wegen zur Mündigkeit der Lernenden beizutragen.

Damit entspräche dieser lehrmethodische Ansatz prototypisch der Forderung von Klafki (2001, S. 20), sportbezogene Handlungskontexte als einen Möglichkeitsraum freiwilligen, selbstbestimmten und als sinnvoll erlebten Handelns zu strukturieren und zu erschließen. Offenbar bietet das Kooperative Lernen in einem peer-basierenden Sportunterricht bislang wenig bedachte Chancen, soziales und sachbezogenes Lernen in sportbezogenen Handlungsfeldern zu integrieren. Die sportpädagogische Unterrichtsforschung sollte daher vor allem die Gruppenprozesse in den Blick nehmen, die das kooperative Lernen tragen und nach Möglichkeiten suchen, einen solchen kompetent anzuleiten (vgl. Bähr, in diesem Band). Hier sind derzeit noch viele Fragen offen.

## Literatur

- Balz, E. (1997). Zur Entwicklung der Sportwissenschaftlichen Unterrichtsforschung in Westdeutschland. *Sportwissenschaft*, 27, 249-267.
- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000. In Beckers, E. u.a. (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: Afra.
- Gröben B. (2000). *Einheitsbildung im Bewegungshandeln*. Schorndorf: Hofmann.
- Gröben, B., Haas, C., & Markitz, S. (2001). Bewusstsein – eine funktional wirksame Variable beim Bewegungslernen? *Motor Control and Learning* [E-Journal]. Zugriff unter [www.bewegung-und-training.de](http://www.bewegung-und-training.de).
- Gröben, B. & Krauss, S. (2004). Kooperatives Lernen in der Sportspielvermittlung. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen – Spezifik, Transfer, Transformation* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 185-194). Hamburg: Czwalina.
- Gröben, B. & Bähr, I. (2002). Kooperatives Lernen – lehrmethodische Perspektiven für einen Erziehenden Sportunterricht. In M. Roscher (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Turnen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 140, S. 29-45). Hamburg: Czwalina.
- Gröben, B. (i.Dr.). Sportunterricht als Forschungsfeld. In E. Beckers & T. Schmidt-Millard (Hrsg.), *Jahrbuch Bewegungspädagogik*.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Zugriff am 1. Mai 2000 unter <http://www.clcr.com/pages/cl-methods.html>
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, S. 19-28). Hamburg: Czwalina.

- Klafki, W. (2003). Lernen in Gruppen. In H. Gudjons (Hrsg.), *Handbuch Gruppenunterricht* (S. 41-53). Weinheim u. a.: Beltz.
- Krieger, C. & Miethling, W.-D. (2001). Schüler im Unterrichtsalltag. Thematische und methodologische Perspektiven und Entwicklungen. *Sportwissenschaft*, 31, 126-147.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers u.a. (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen* (S. 36-52). Butzbach-Griedel: Afra.
- Laging, R. (2002). Entwicklungstendenzen im Schulsport – ein Diskussionsbeitrag zum schulischen Bildungsauftrag. In P. Eiflein u.a. (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 114-128). Butzbach-Griedel: Afra.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die Philosophische Anthropologie*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London, New York: Routledge
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen – Spezifik, Transfer, Transformation* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 117-126). Hamburg: Czwalina.
- Terhart, E. (2000). *Lehr-Lernmethoden*. Weinheim u.a.: Juventa.

## **Empirische Unterrichtsforschung als Beitrag zur Qualitätssicherung der universitären Fachausbildung – eine Evaluationsstudie im Turnen**

Der Anspruch der „Qualitätssicherung“ setzt implizit voraus, dass „Qualität“ als solche definiert werden kann. Im Rahmen eines pädagogischen Kontextes wird darüber hinaus gefordert, dass diese Definition auch in einem normativen Sinne bildungstheoretisch begründet werden kann (vgl. Prohl, 2002, S. 133). Soll also bspw. eine sportbezogene Ausbildungskonzeption in der Absicht evaluiert werden, deren Wirksamkeit und Wirkungsverläufe zu bewerten, um daraus Konsequenzen für deren Optimierung abzuleiten, so hat eine empirische Unterrichtsforschung in einem ersten Schritt zunächst offen zu legen, *was* im Hinblick *worauf* als „Optimum“ bzw. „gute Qualität“ verstanden werden soll. Bortz (1995, S. 117) weist in diesem Zusammenhang explizit darauf hin, dass „erfolgreiche Evaluationsstudien eine sehr sorgfältige Zielexplication voraussetzen“.

In diesem Sinne wird sich der erste Teil dieses Beitrages mit der theoretischen Herleitung und Beschreibung intendierter Lehreffekte bzw. -prozesse in der universitären fachpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden befassen. Er mündet in die pädagogisch begründete Explikation der Ziele einer Neukonzeptionierung der fachpraktischen Ausbildung im Turnen am Institut für Sportwissenschaften (IfS) der Universität Frankfurt. Im zweiten Teil des Beitrages wird ein Untersuchungsdesign vorgestellt, welches die Umsetzung derart formulierter Ausbildungsziele empirisch prüft. Im dritten Teil des Beitrages werden ausgewählte Ergebnisse dieser Evaluation vorgestellt und im Hinblick darauf bewertet, ob sich die formulierten Erwartungen bzw. Qualitätsansprüche in der Umsetzung des „neuen Turnkonzeptes“ erfüllt haben.

### **1 Was macht die Qualität einer fachpraktischen Ausbildung aus?**

Als Leitlinie pädagogischen Handelns im Schulsportunterricht wird derzeit sowohl in der fachwissenschaftlichen Diskussion als auch im Rahmen der aktuellen Lehrplanreform auf das Profil eines „Erziehenden Sportunterrichts“ verwiesen, dessen Bildungsanspruch im „Doppelauftrag“ der Erziehung *zum* Sport und der Erziehung *durch* Sport formuliert wird (Kurz, 2000, S. 13ff.). Gerade im Bereich der fachpraktischen Ausbildung erscheint es dabei in Anknüpfung an Beckers (2000, S. 31) vielversprechend, den „Doppelauftrag“ auch der Sportlehrerausbildung als Leitidee zugrunde zu legen, um dessen pädagogische Potenziale für die Studierenden „am eigenen Leibe“ erfahrbar werden zu lassen – und sie letztlich durch die Reflexion dieser Erfahrungen zur Erfüllung des „Doppelauftrages“ zu qualifizieren.

Wesentlich für die Umsetzung des „Doppelauftrages“ sowohl im schulischen als auch im fachpraktischen universitären Kontext ist aus bildungstheoretischer Sicht die *Verzahnung* des Erwerbes von sportpraktischem Wissen und Können („Bewegungsbildung“) mit der Entwicklung „allgemeinbildender“ Kompetenzen wie Selbstbestimmungs- oder Teamfähigkeit (Klafki, 2001; ausführlich Prohl, 2004). Was bedeutet dies nun konkret für die Inhalte eines bildungsrelevanten Turnunterrichts? Zunächst lassen sich aus der aktuellen turndidaktischen Fachliteratur auf der Ebene der „Sachgebieterschließung“ folgende Teilaspekte als Erfahrungsinhalte einer Turnausbildung differenzieren (vgl. Funke, 2000, S. 296ff.):

- die *Aneignung neuer Bewegungskompetenzen*, im Sinne einer (subjektiven) „Neuentdeckung“ der Vielfalt turnerischer Bewegung bzw. im Sinne einer Steigerung des Leistungsniveaus turnerischer Fertigkeiten;
- das Sich-Einlassen auf ein ästhetisches Verhalten im Turnen im Sinne einer *gestaltenden Auslegungen turnerischer Bewegung*;
- der konstruktive Umgang mit (subjektiv) *wagnisreichen Bewegungsherausforderungen* und neuen, ungewohnten Bewegungs- und Körpererfahrungen;
- die Entwicklung der Fähigkeit, in turnerischer Bewegung kompetent *in Bezug auf andere zu agieren*, bspw. beim Partner- oder Gruppenturnen, wesentlich aber auch beim gegenseitigen *Helfen und Sichern*.

Als Qualitätskriterium im Sinne einer „Bewegungsbildung“ wäre nun zu formulieren, dass eine „gute“ fachpraktische Ausbildung im Turnen Erfahrungspotenziale für jeden der genannten Teilaspekte bieten sollte. Damit verbunden ist im Sinne „allgemeiner Bildung“ zu fordern, dass *im Vollzug* des Erwerbs der genannten turnspezifischen Inhalte auch die Anwendung sozialer Schlüsselkompetenzen zum Tragen kommt. Eine „gute“ fachpraktische Ausbildung sollte also im Prozess der fachpraktischen Ausbildung für die Studierenden weitere Erfahrungspotenziale bereitstellen (vgl. Klafki, 2001):

- Möglichkeit/Notwendigkeit zur *Selbstbestimmung*
- Möglichkeit/Notwendigkeit zur *Mitbestimmung und Solidarität (Teamfähigkeit)*

An die seit dem Sommersemester 2003 in Kraft getretene Neukonzeption der Turnausbildung am IfS der Universität Frankfurt wird nun der Anspruch der praktischen Umsetzung dieser Qualitätskriterien geknüpft. Praktisch gesprochen fordert das „neue Konzept“ die eigenständige Erarbeitung einer Turnkür, die einerseits eine Anzahl festgelegter Pflichtelemente aus dem formgebundenen Turnen enthält, andererseits aber auch eine Anzahl von Wahlelementen, die frei entwickelt werden können. Die Turnkür kann in Kleingruppen gestaltet werden und ist an einer individuell zusammengestellten Kombination festgeschriebener und frei gewählter Geräte zu entwickeln (wobei letztere auch „alternative Geräte“ sein können wie z.B. Leitern, Kletternetze, Skateboards, Stühle oder auch Akrobatikpartner/innen). Außerdem sehen die Kurs- und Prüfungsinhalte eine Auswahl turntypischer „Wagniselemente“ vor, des weiteren Hilfestellungen zu den wichtigsten Bewegungsformen des Turnens.



Insgesamt ist die fachpraktische Ausbildung zweiphasig angelegt: Die neu konzipierten Praxiskurse des Grundstudiums sollen zunächst einen organisatorischen Rahmen für die Thematisierung der genannten Erfahrungsinhalte bieten. Im Hauptstudium werden letztere dann in fachdidaktisch orientierten Lehrveranstaltungen reflektierend aufgegriffen und dienen in diesem Sinne als zentraler Anknüpfungspunkt der didaktisch-methodischen Ausbildung im weiteren Studienverlauf. Da zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrages erst ein Jahrgang von Studierenden das „neue Turnkonzept“ im Grundstudium durchlaufen hatte, beziehen sich die folgenden Evaluationsergebnisse ausschließlich auf die erste Ausbildungsphase. Im Rahmen dieser Studie soll geprüft werden.

1. ob die Studierenden die genannten Erfahrungsinhalte in ihrer Praxisausbildung überhaupt als solche wahrnehmen (Frage nach den Erfahrungsinhalten)
2. wie sie die entsprechenden Erfahrungsinhalte im Prozess ihrer Umsetzung erleben (Frage nach der Erfahrungsqualität)
3. wie sie die Relevanz der erlebten Erfahrungsinhalte für ihre berufliche Qualifikation einschätzen (Frage nach der Berufsfeldrelevanz).

Die reflektierende Aufarbeitung der Erfahrungen aus den Praxiskursen des Grundstudiums soll mit einer Folgestudie evaluiert werden, sobald der erste Jahrgang von Studierenden die dafür vorgesehenen „Fachdidaktischen Übungen“ des Hauptstudiums durchlaufen hat.

## **2 Wie kann diese Qualität der fachpraktischen Ausbildung geprüft werden?**

Um festzustellen, ob und wie im Rahmen des „neuen Turnkonzepts“ eine Umsetzung der oben genannten bildungsrelevanten Erfahrungspotenziale gelingt, wurde eine Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren eingesetzt. Die Daten wurden dabei aus der Perspektive der Studierenden erhoben, da sie als „Expert/innen“ ihrer eigenen Fachausbildung gelten können.

Auf der Ebene der Erhebung quantitativer Daten wurde auf der Basis qualitativer Vorstudien ein Fragebogen konzipiert, dessen zentraler Teil nach den wahrgenommenen Erfahrungsinhalten der Turnausbildung fragt. Weitere Abschnitte des Fragebogens beinhalten Items zur Erfahrungsqualität und Berufsfeldrelevanz. Dieser Fragebogen wurde an alle Absolvent/innen des ersten Semesters des „neuen Turnkonzeptes“ (n = 105) verteilt, gleichzeitig aber auch an den letzten Jahrgang der Studierenden, die noch nach dem „alten Turnkonzept“ (im Sinne eines klassischen Sportartenkonzeptes) ausgebildet wurden (n = 132). Durch den Vergleich mit den Antworten der Absolvent/innen des „alten“ Konzeptes“ soll festgestellt werden, in welchen Aspekten die Neukonzeption im Hinblick auf ihre Zielexplication die Möglichkeiten der vorigen fachpraktischen Ausbildung zu überschreiten vermag. Die einzelnen Teilabschnitte des Fragebogens wurden auf ihre Dimensionalität und Reliabilität geprüft sowie einer Itemanalyse unterzogen. Im Fragebogenabschnitt zu

Erfahrungsinhalten lassen sich fünf Faktoren extrahieren (s. Abb. 1), die im Sinne der oben genannten Teilaspekte der „Bewegungs-“ und „Allgemeinbildung“ zu interpretieren sind und zufrieden stellende bis gute Kennwerte zeigen.<sup>5</sup> Die Faktorwerte wurden mittels Kovarianzanalysen auf signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen des „alten“ und des „neuen Konzeptes“ durch die Studierenden geprüft.<sup>6</sup>

In Ergänzung zu den quantitativen Daten wurden sechs fokussierte Einzelinterviews sowie zwei Gruppendiskussionen mit je vier Teilnehmer/innen durchgeführt.

### 3 Haben sich die Erwartungen an die Qualität der reformierten fachpraktischen Ausbildung erfüllt?

Eine Darstellung der Ergebnisse ist im gegebenen Rahmen nur exemplarisch möglich. Sie orientiert sich im Wesentlichen an den quantitativen Daten zur Wahrnehmung der im Kurs angebotenen Erfahrungsinhalte (Abb. 1) und wird durch einzelne Ergebnisse aus den Interview-Studien ergänzt.

Im Vergleich zwischen der „alten“ und der „neuen“ Ausbildungskonzeption zeigt sich, dass im Hinblick auf die Erfahrungsinhalte die „neue“ Ausbildungskonzeption vor allem im Bezug auf die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung in der Bewegungsgestaltung Vorteile gegenüber einem traditionellen, ausschließlich fertigkeitsorientierten Konzept bietet ( $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,520$ ).

Eine differenzierte Betrachtung der Daten verdeutlicht, dass in dem Faktor, der dieses Qualitätskriterium im Rahmen der Fragebogenstudie repräsentiert, vor allem solche Items zu finden sind, die sich auf die Möglichkeit beziehen, die turnerische Bewegung selbst zu interpretieren und zu gestalten. Offensichtlich nehmen die Studierenden insbesondere diesen Aspekt turnerischer Bewegung als Möglichkeit zur Selbstbestimmung wahr (weshalb in der Faktorbezeichnung auch beide Aspekte genannt werden). Dass dieses Potenzial der neuen Turnausbildung zur Erfahrung von Selbstbestimmung in der Gestaltungsarbeit jedoch nicht nur positiv erlebt wird, zeigen die folgenden Zitate aus den qualitativen Studien:

„Ich finde es wirklich schwierig (...)“. Erst einmal braucht man da Ideen und dann das noch umzusetzen, das ist dann noch einmal ein Schritt mehr. Und wahrscheinlich kann mir da auch keiner helfen dabei, weil es ja Sachen sind, die ich mir da ausgedacht habe, die es eigentlich im Turnen gar nicht gibt.“ (Studierende ohne Vorerfahrungen, 3. Semester)

„Ich fühle mich nicht kompetent (...) Ich kann nur dann Sachen gestalten, wenn ich kompetent bin, wenn ich was kann.“ (Studierender ohne Vorerfahrung, 5. Semester)

- 
- 5 Die Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) zeigt für die einzelnen Teilfragebögen eine aufgeklärte Gesamtvarianz von 62-68%. Die einzelnen Subskalen sind mit jeweils drei bis neun Items besetzt, die mittlere Ladung der Faktoren beträgt 0,723. Die Retest-Reliabilität der Items wurde mit einer Stichprobe von 31 Studierenden überprüft und liegt im Mittel bei  $\rho = 0,816$  (errechnet nach Bortz, 1995, S. 182). Die Itemschwierigkeit beträgt im Mittel 0,374 (vgl. ebd., S. 199), die mittlere Trennschärfe liegt bei  $\rho = 0,782$  (ebd., S. 200) und die Homogenität der Subskalen fällt im Mittel mit Cronbachs  $\alpha = 0,850$  zufriedenstellend aus (ebd., S. 184).
- 6 Als Kovariaten gingen die Voreinstellung der Studierenden zum Turnen vor Beginn der Turnausbildung sowie der Body-Mass-Index (BMI) ein.

In diesen Aussagen wird deutlich, dass die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit zur Selbstbestimmung durchaus als Widerstandserfahrung im Sinne von Verunsicherung oder sogar Überforderung erlebt wird. An dieser Stelle verweist die Evaluation auf Optimierungspotenziale des „neuen Konzeptes“ im Sinne eines verstärkten Angebots an die Studierenden, sich von Seiten der Lehrkräfte „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei den Gestaltungsprozessen der Turnkür einzuholen.<sup>7</sup>

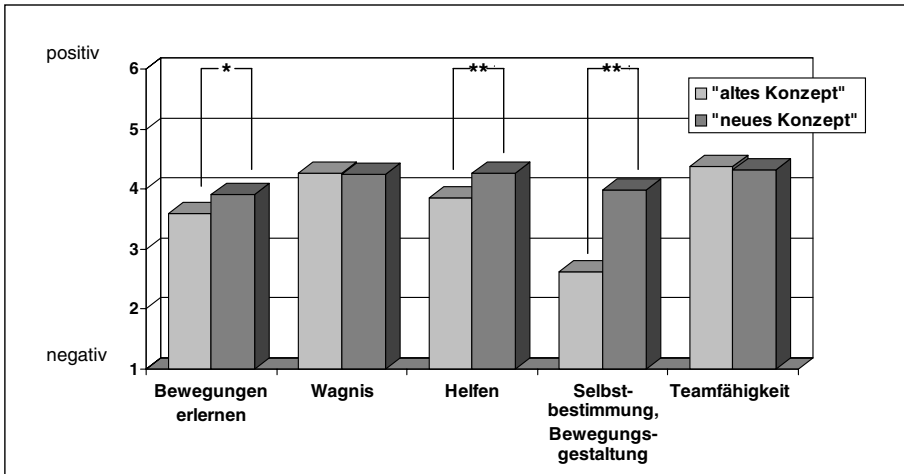


Abb. 1. Vergleich der Einschätzungen des fertigkeitsorientierten („altes Turnkonzept“) und des reformierten Ausbildungskonzeptes („neues Turnkonzept“). Dargestellt sind die Mittelwerte der Antworten auf einer 6-stufigen Likertskala. Hochsignifikante Unterschiede zwischen den Stichproben sind mit \*\* markiert, signifikante Unterschiede mit \*.

Signifikante Unterschiede (jedoch mit nur geringen Effektstärken) zugunsten des „neuen Turnkonzeptes“ zeigen sich auch bezüglich der Erfahrungsinhalte „neue Bewegungen erlernen“ ( $p = 0,011$ ;  $\eta^2 = 0,032$ ) und „Helfen und Sichern“ ( $p = 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,049$ ). Im Rahmen der qualitativen Studien verweisen die befragten Studierenden dabei häufig auf die von ihnen positiv wahrgenommene intensive Thematisierung der Hilfestellung.

Interessant ist weiterhin das Ergebnis, dass sich die Einschätzung der Ausbildungskonzepte in einigen pädagogisch relevanten Erfahrungsdimensionen nicht unterscheiden: Dies betrifft die „Entwicklung von Teamfähigkeit“ und das „Erleben von Wagnissituationen“. Sowohl die „neue“ als auch die „alte“ Ausbildungskonzeption werden hier vergleichbar positiv eingeschätzt. Damit führt die Möglichkeit, die Prüfungsküren in Kleingruppen zu erarbeiten sowie die deutliche Schwerpunktsetzung auf das gegenseitige Helfen offensichtlich nicht zu der erwarteten (noch) positiveren Einschätzung der Ausbildung bezüglich der Entwicklung von Teamfähigkeit.

<sup>7</sup> Gleichwohl bieten gerade solche „Distanzerfahrungen“ durchaus fruchtbare Anlässe für Bildungsprozesse (vgl. Prohl, 2004).

Vielmehr scheint auch ein fertigkeitenorientiertes Ausbildungskonzept aus Sicht der Studierenden gute Möglichkeiten zu bieten, dass „Leistungsstärkere den Leistungsschwächeren beim Lernen helfen“, die Studierenden „sich gegenseitig unterstützen“ und „Kommunikation bezüglich gemeinsamer Ziele stattfindet“ (Markiervariablen dieses Faktors). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Förderung bzw. Förderung von „Teamfähigkeit“ auch in einem auf Gruppenprozesse angelegten Ausbildungskonzept kein „Selbstläufer“ ist. Es ist zu vermuten, dass an dieser Stelle neben der inhaltlichen Neustrukturierung des Ausbildungskonzeptes auch eine gezielte Umorientierung in methodischer Hinsicht notwendig ist, um das Bildungspotenzial der Turnausbildung im Hinblick auf den Aspekt der „Teamfähigkeit“ voll ausschöpfen zu können. Eine gezielte Anwendung von Methoden des „Kooperativen Lernens“ könnte hier möglicherweise eine Verbesserung bringen (vgl. Gröben & Bähr, 2004).

Insgesamt unterstützen die Befunde der exemplarisch dargestellten Untersuchung, dass eine Evaluation der Qualität von Unterrichtsprozessen unter der Maßgabe bildungstheoretisch begründeter Qualitätskriterien auch in sportpädagogischen Kontexten sinnvoll sein kann. Das Ansetzen an der Perspektive der Betroffenen eröffnet dabei die Möglichkeit, eine einseitig fertigkeitenorientierte Formulierung von „Bildungsstandards“ zu vermeiden und so zu einer kritisch-konstruktiven Bewertung der Qualität einer Aus-Bildung zu gelangen, ohne dabei die pädagogische Grundlegung ihres Anspruches „verraten“ zu müssen (vgl. Kurz, in diesem Band).

## Literatur

- Beckers, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 – Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22-35). Butzbach-Griedel: Afra.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin u.a.: Springer.
- Gröben, B. & Bähr, I. (2004). Kooperatives Lernen – lehrmethodische Perspektiven für den Sportunterricht. In M. Roscher (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Turnen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 140, S. 29-46). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Kurz, D. (2000). Erziehender Sportunterricht: Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten? In E. Beckers, J. Hercher & N. Neuber (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 36-52). Butzbach-Griedel: Afra.
- Prohl, R. (2002). Prinzipien der Gegenstandskonstitution sportpädagogischer Bewegungsforschung. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 131-137). Hamburg: Czwalina.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfer – Transformationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 117-127). Hamburg: Czwalina.

## Lerntagebücher als Instrumente der Förderung und Evaluierung selbständigen Lernens im Sport

### Einleitung

Selbstbestimmtes bzw. selbständiges Lernen hat in der Sportpädagogik mittlerweile eine beachtliche Tradition. Erste Ansätze dazu finden sich bereits in der zum Ende des 19. Jahrhunderts von Freinet, Montessori, Petersen und anderen vertretenen Reformpädagogik. Mit Beginn der 80er Jahre entstanden – in der Folge politischer und gesellschaftlicher Veränderungen und als Gegenentwurf zum bis dahin in der Schulpädagogik dominierenden lernzielorientierten Unterricht – verschiedene Konzepte eines offenen, kommunikativen und stärker auf die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler abzielenden Sportunterrichts (z.B. Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982; Hildebrand & Laging, 1981). Seitdem werden diese Konzepte einerseits kontrovers diskutiert (zusammenfassend: Funke, 1991; Kurz, 1998), andererseits haben sie in unterschiedlicher Form Eingang in die Lehrpläne bzw. Rahmenvorgaben vieler Bundesländer gefunden. So heißt es in den Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen:

„**Schülerorientierung** im Sportunterricht berücksichtigt die Vorerfahrungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (z.B. Stand des Könnens und Wissens, körperliche Konstitution, geschlechtsspezifische Aspekte, soziale Kompetenz) und sieht sie als Subjekte ihres Lernens an (z.B. Berücksichtigung individueller Interessen, vielfältiges Angebot im Sinne von Mehrperspektivität, Eröffnung von Erlebnis- und Erfahrungsräumen). Sie schafft Möglichkeiten für selbstbestimmtes Arbeiten und Entscheiden der Schülerinnen und Schüler und macht sie zunehmend von der Sachautorität der Lehrkraft unabhängig“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1999, S. 28, Fettdr. i.O.).

Dennoch zeigen Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften, dass selbständiges Lernen nach wie vor die Ausnahme im Sportunterricht ist (Münster, 1994; Bund, Angert & Wiemeyer, 2003). Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler werden sie kaum an unterrichtlichen Entscheidungsprozessen beteiligt. Befragt man die Sportlehrkräfte, so zeigt sich, dass sie zwar der Lernform durchaus aufgeschlossen gegenüberstehen, jedoch unsicher sind, in welcher Form und unter welchen Bedingungen sie praktikabel ist, ob die Schülerinnen und Schüler damit umgehen können und zu welchen Lernresultaten sie führt (Bund, Angert & Wiemeyer, 2003). Damit sind im Kern die zwei Fragen angesprochen, mit denen sich der vorliegende Beitrag beschäftigt:

1. Wie kann selbständiges Lernen im Sport(unterricht) gefördert werden?
2. Wie kann selbständiges Lernen im Sport(unterricht) evaluiert werden?

## 1 Zum Stand der Förderung und Evaluation selbständigen Lernens im Sport

Bezogen auf die Förderung selbständigen Lernens, lassen sich prinzipiell zwei Vorgehensweisen unterscheiden (Friedrich & Mandl, 1997). Die *direkte Förderung* stellt in Rechnung, dass selbständiges Lernen verschiedene Kompetenzen auf Seiten des Lerners erfordert und insofern gelernt werden muss. Direkte Förderung läuft deshalb im wesentlichen auf ein Lernstrategietraining hinaus. Während in der pädagogischen Psychologie dazu zahlreiche Ansätze für das kognitiv-verbale Lernen vorliegen (z.B. Schmitz, 2001), gibt es entsprechende Überlegungen für den Sport bzw. den Sportunterricht (noch) nicht. Vor allem fehlen auch Kenntnisse darüber, welche Strategien z.B. selbständig Bewegungslernende überhaupt einsetzen (s. dazu Bund & Wiemeyer, im Druck). Erst in einem zweiten Schritt wäre dann zu klären, welche Strategien für welche unterrichtlichen Lerninhalte und -ziele zu vermitteln sind und wie diese in einem Training vermittelt werden können.

Bei der *indirekte Förderung* selbständigen Lernens wird die Lernsituation so gestaltet, dass sie zum selbständigen Lernen anregt bzw. es sogar erfordert. Hierzu liegen auch in der Sportpädagogik einige Konzepte vor, neben dem erwähnten Ansatz der Frankfurter Arbeitsgruppe (1982) z.B. die Idee des genetischen Lehrens und Lernens (Brodtmann & Landau, 1982), die in jüngerer Zeit von Bietz (1999) und Loibl (2001) auf die Vermittlung von Sportspielen übertragen wurde.

Mit der praktischen Umsetzung solcher Konzepte stellt sich jedoch auch unmittelbar das Problem ihrer *Evaluation*. Diesbezüglich ist bisher wenig unternommen worden. Dies gilt im Übrigen nicht nur für die Sportpädagogik, sondern für die Pädagogik allgemein. So konstatiert Jürgens (1994, S. 68), dass die „Versuche zur empirischen Erfassung offener Unterrichtspraxis ... oft nicht einmal die Mindeststandards qualitativer und/oder quantitativer Forschungsmethoden“ einhalten, so dass es sich eher um „interessante Erlebnisberichte und essayistische Beschreibungen“ handelt. Somit liegen bisher keine Erkenntnisse vor, was und in welchem Umfang mit selbständigen Lernformen erreicht werden kann, weder im Hinblick auf die Entwicklung der Selbständigkeit, Mündigkeit und sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, noch im Hinblick auf die Verbesserung ihrer motorischen Fähigkeiten.

## 2 Das Lerntagebuch als Instrument der Förderung und Evaluierung selbständigen Lernens

In einer Feldstudie gingen wir der Frage nach, ob das Führen eines Lerntagebuchs geeignet ist, erstens zum Erfolg selbständigen Lernens beizutragen und zweitens es zu dokumentieren und damit einer Evaluation zugänglich zu machen. Zwei Personengruppen erlernten dazu selbständig das Jonglieren und dokumentierten ihr Vorgehen entweder ausführlich in einem Lerntagebuch oder schrieben lediglich Anzahl und Dauer ihrer Übungseinheiten auf. Hinsichtlich der Förderung selbständigen Lernens erwarteten wir positive Effekte des Lerntagebuchs.

## 2.1 Stichprobe und Lernaufgabe

Die Stichprobe setzte sich aus 48 Studierenden verschiedener Fachrichtungen zusammen. Das Durchschnittsalter betrug 24.13 Jahre ( $SD = 2.73$ ). Die Versuchspersonen (Vpn) erhielten die Aufgabe, das Jonglieren mit drei Bällen in Kaskadenform in einem Zeitraum von 40 Tagen zu erlernen. Der Lernprozess sollte bezüglich aller Bedingungen selbst gestaltet werden, d.h., die Vpn konnten z.B. über Anzahl, Dauer und Verteilung der Übungseinheiten, Lernort und Lernpartner, Einsatz von Lernhilfen und Medien, Aufgabenveränderungen und Übungsvariabilität frei entscheiden. 31 Vpn wurden gebeten, ihr Vorgehen in einem Lerntagebuch festzuhalten; 17 Vpn schrieben lediglich ihre Übungszeiten auf. Keine der Vpn besaß nennenswerte Vorerfahrungen mit der Lernaufgabe.

## 2.2 Lerntagebuch

In der vorliegenden Studie wurde ein weitgehend standardisiertes Lerntagebuch eingesetzt (vgl. dazu Schmitz & Bretz, 1997), das aus zwei Teilen bestand: *Teil A* sollte jeweils unmittelbar vor der Übungseinheit ausgefüllt werden und enthielt im wesentlichen Skalen zur Messung der aufgabenspezifischen Selbstwirksamkeit, der Emotionen sowie der aktuellen Lernmotivation. In einem Textfeld konnten die Vpn angeben, was sie sich für die jeweilige Übungseinheit vorgenommen hatten. *Teil B* sollte unmittelbar nach der Übungseinheit bearbeitet werden. Hier beantworteten die Vpn zunächst Fragen nach der Übungsdauer und der Lernzufriedenheit und berichteten im freien Format wie sie in der jeweiligen Übungssequenz vorgegangen waren. Es folgten abschließend nochmals die Emotionskala sowie ein Inventar zur Erfassung der Lernstrategien.

## 2.3 Abhängige Variablen

Hinsichtlich des Aspekts der Förderung selbständigen Lernens durch das Lerntagebuch wurden Anzahl und Dauer der Übungseinheiten sowie die Jonglierleistung als abhängige Variablen herangezogen. Die Jonglierleistung der Vpn wurde im Prätest-Posttest-Design mit der Anzahl der Ballverluste (Niederfall mindestens eines Balles) und der Balldurchläufe (Übergang eines farblich markierten Balles von der rechten in die linke Hand und umgekehrt) in einem Zeitraum von 60 Sekunden erfasst.

Als Kriterien des evaluativen Aspekts der Problemstellung dienten die im Lerntagebuch längsschnittlich erhobenen Daten der o.g. Skalen. Bei der Skala zur Messung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung handelt es sich um eine Eigenkonstruktion, die in Anlehnung an bereits vorliegende Instrumente (zusammenfassend: Feltz & Chase, 1998) sowie den Empfehlungen Banduras (1997) erfolgte. Die sechs Items dieser Skala wiesen zum 1. Messzeitpunkt eine interne Konsistenz von  $\alpha = .90$  auf. Die lernbezogenen Emotionen wurden mit dem Instrument EMO-16 von Schmidt-Atzert und Hüppe (1996) erfasst. Die Intrinsität bzw. Extrinsität der aktuellen Lernmotivation wurde mit jeweils nur zwei neu formulierten Items erhoben; die internen Reliabilitäten fielen mit  $\alpha = .45$  (intrinsische Lernmotivation) und  $\alpha = .43$  (extrinsische Lernmotivation) entsprechend geringer aus. Die Messung der von den Vpn

verwendeten Lernstrategien erfolgte schließlich ebenfalls mit einer Neuentwicklung; über die Validität und Reliabilität dieses Testinventars wird an anderer Stelle ausführlich berichtet (Bund & Wiemeyer, im Druck).

## 2.4 Ergebnisse

### *Förderung selbständigen Lernens*

Vpn, die während des 40tägigen Lernprozesses ein Tagebuch führten, absolvierten im Schnitt 11.39 Übungseinheiten mit einer mittleren Dauer von 24.55 Minuten. Vpn ohne Lerntagebuch absolvierten demgegenüber weniger ( $M = 7.28$ ) und mit 12.62 Minuten vor allem kürzere Übungseinheiten. Für die Gruppe mit Lerntagebuch ergab sich damit eine deutlich längere Gesamtübungszeit als für die Gruppe ohne Lerntagebuch ( $M = 279.62$  gegenüber 91.88 Minuten,  $F_{(1,46)} = 14.37$ ,  $p < .001$ ,  $\epsilon = 0.56$ ). Erwartungsgemäß führte der höhere Übungsaufwand der Tagebuchgruppe auch zu besseren Leistungen: Im Posttest erreichten die Vpn dieser Gruppe im Mittel 30.00 Balldurchläufe, während die Vpn ohne Tagebuch nur auf 18.89 Balldurchläufe in 60 Sekunden kamen ( $F_{(1,46)} = 8.63$ ,  $p < .01$ ,  $\epsilon = 0.43$ ). Was die Anzahl der Ballverluste betrifft, ergaben sich jedoch keine signifikanten Unterschiede ( $F_{(1,46)} = 0.70$ ,  $p > .1$ ).

### *Evaluation selbständigen Lernens*

Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Vpn, die ein Lerntagebuch führten. Um den Verlauf lernrelevanter Variablen zu prüfen, wurden Trendanalysen berechnet. Abbildung 1 zeigt zunächst die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung dieser Vpn. Erkennbar ist ein signifikant positiver Trend ( $p < .01$ ), d.h. die Überzeugung, die Lernaufgabe mit den eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können, nahm im Lernverlauf allmählich zu. Allerdings handelt es sich nicht um eine lineare Zunahme, vielmehr kam es nach einzelnen Übungssequenzen immer wieder zu einem Absinken der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Interessant ist der Verlauf der intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation (Abb. 2). Die intrinsische Motivationskomponente wies zwar durchgängig einen höheren Wert auf als die extrinsische Motivation, sie nahm jedoch im Lernverlauf ab. Dieser Trend ist fast signifikant ( $p < .1$ ). Im Gegensatz dazu nahm die extrinsische Lernmotivation signifikant und linear zu ( $p < .001$ ). Offenbar verstärkte das Näherrücken des Abschlusstests die extrinsische Motivationskomponente.

Bei der Messung der individuellen Lernstrategien wurden vier Strategiegruppen unterschieden: (1) kognitive Strategien, die die eigentliche Informationsaufnahme und -verarbeitung betreffen, (2) metakognitive Strategien, in denen es um die Planung und Kontrolle des Lernprozesses geht, (3) Ressourcenstrategien, die sich auf Lernressourcen wie z.B. die Gestaltung der Übungssituation beziehen, sowie (4) motorische Strategien, die das körperliche Üben im Sport wiedergeben. Abbildung 3 zeigt den Verlauf der metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien. Für den Einsatz metakognitiver Strategien ist eine leichte Abwärtstendenz festzustellen. Der Trend verfehlt zwar das Signifikanzniveau ( $p < .1$ ), es erscheint aber plausibel, dass Planungs- und Kontrollaktivitäten auch beim selbständigen Lernen mit zunehmender



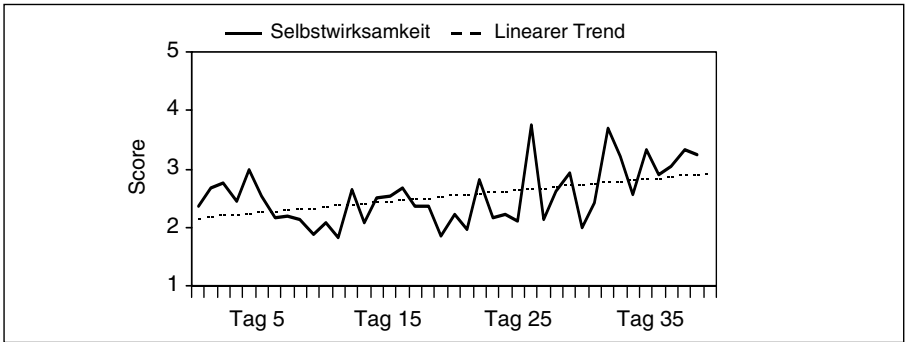


Abb. 1. Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Lernverlauf.

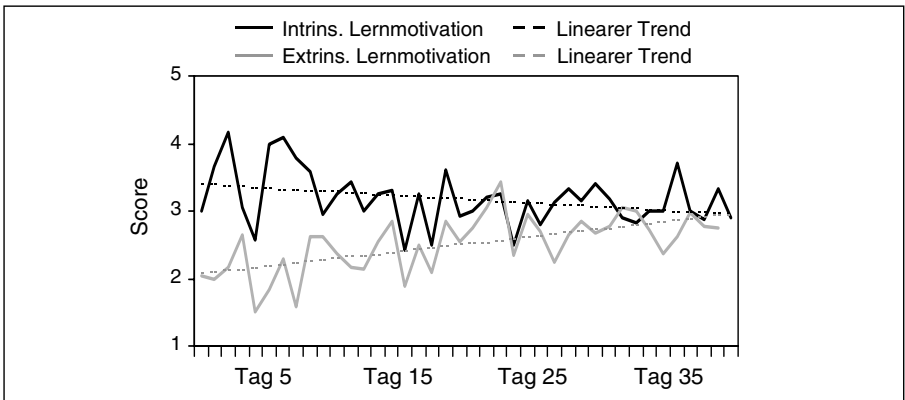


Abb. 2. Entwicklung der intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation im Lernverlauf.

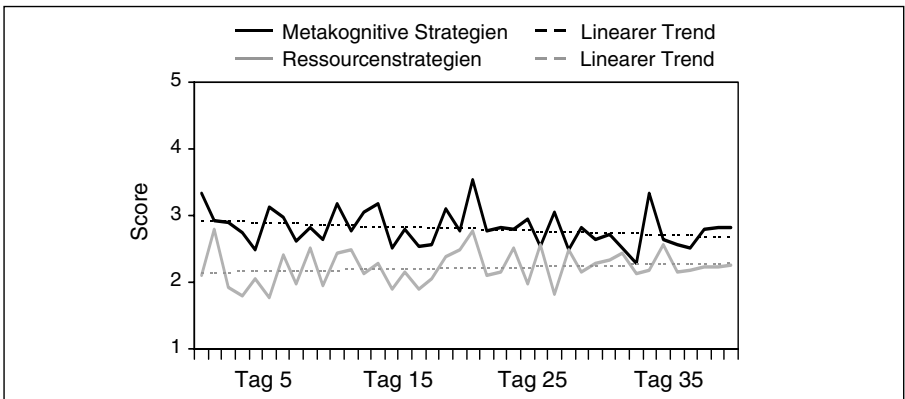


Abb. 3. Entwicklung metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien im Lernverlauf.

Dauer des Lernvorganges weniger Raum einnehmen. Der Anteil derjenigen Aktivitäten, die auf verschiedene Lernressourcen bzw. -hilfen gerichtet sind, blieb dagegen im Lernverlauf weitgehend konstant; ein eindeutiger Trend ist hier nicht gegeben ( $p > .1$ ). Generell ist auf der Ebene der Strategiegruppen eine Abnahme der Nutzungshäufigkeit festzustellen, da im Lernverlauf einige wenige Lernstrategien immer stärker präferiert werden, die sich als besonders effizient herausgestellt haben.

## 2.5 Diskussion

Was die *Förderung* selbständigen Lernens betrifft, belegen die Ergebnisse vor allem eine motivationsteigernde Wirkung des Lerntagebuchs. Vpn, die während des Lernprozesses ein Tagebuch bearbeiteten, übten häufiger und länger als Vpn, die kein Tagebuch führten. Vermutlich resultiert dieser motivationale Effekt aus der durch die Tagebuchbearbeitung verstärkten Selbstbeobachtung und dem damit verbundenen stärkeren Involvement in das eigene Lernen. In ähnlicher Weise führte in einer Studie von Zimmerman und Kitsantas (1996) das Aufschreiben eigener Gedanken zum Dartwerfen und der erreichten Punktzahl zu stärkeren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie besseren Lernleistungen. In der pädagogischen Psychologie werden Lerntagebücher häufig als Selbstbeobachtungsinstrumente (Monitoring) eingesetzt, um die Effekte von speziellen Lerntrainings und deren Transfer auf das alltägliche Lernverhalten zu erhöhen (z.B. Schmitz, 2001).

Offen bleibt, ob Lerntagebücher über diesen quantitativen Effekt hinaus auch qualitativ auf das Lernen einwirken. Lernen also Personen, die ein Lerntagebuch führen anders als Personen, die dies nicht tun? Verwenden sie z.B. andere Lernstrategien? Diese Fragen können hier nicht beantwortet werden, weil die Lernstrategien ebengerade mit dem Tagebuch erhoben wurden und somit für die Gruppe ohne Lerntagebuch nicht vorliegen. Zukünftig wäre deshalb auf eine Trennung von Treatment- und Erhebungsinstrument zu achten.

Im Sinne der *Evaluation* ermöglicht das Lerntagebuch die Prozessanalyse verschiedener Lernvariablen und macht damit auch den selbständigen Lernprozess transparent, z.B. für eine verantwortliche Lehrperson. Perspektivisch wäre hier natürlich ein komparatives Vorgehen interessant, also der Vergleich zu einer Lerngruppe, die nicht selbständig, sondern angeleitet lernt.

## 3 Zusammenfassung und Ausblick

Unter den Bedingungen der vorliegenden Feldstudie haben sich Lerntagebücher als prinzipiell geeignete Instrumente der Förderung und Evaluierung selbständigen Lernens erwiesen. Sie erfordern allerdings ein hohes Maß an Bereitschaft zur Mitarbeit auf Seiten der Lernenden. Der nächste Schritt wäre, weniger standardisierte Tagebuchformen in der Sportunterrichtsforschung zu erproben. Im Falle weiterhin positiver Resultate könnten Lerntagebücher dann auch in der Sportunterrichtspraxis eingesetzt werden, zunächst etwa in Form von Klassen- oder Kursprojekten. In den naturwissenschaftlichen Schulfächern werden solche Projekte bereits an vielen Schu-

len durchgeführt (z.B. Gabriel, Heske, Teidelt, & Wesker, o.J.), wenn auch mehrheitlich im Rahmen klassischer Unterrichtsformen. Geradezu beispielhaft sind in diesem Zusammenhang auch die in der Schweiz vor kurzem eingeführten Sporthefte. Dabei handelt es sich um nach Jahrgangsstufen differenzierte Hefte, die die Schülerinnen und Schüler mit nach Hause nehmen können und in denen sie ihren Leistungsstand in verschiedenen Bewegungsformen und Übungen aufschreiben, über Bewegungserlebnisse berichten und den Sportunterricht rückblickend bewerten können.

## Literatur

- Bandura, A. (1997). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Unpublished paper. Stanford: Stanford University.
- Bietz, J. (1999). Handball spielgemäß vermitteln. *Handballtraining*, 21, 46-52.
- Brodthmann, D. & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *sportpädagogik*, 6(3), 16-22.
- Bund, A. & Wiemeyer, J. (i.Dr.). Strategien beim selbstgesteuerten Bewegungskernen: Ergebnisse zur Validität und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Sportpsychologie*.
- Bund, A., Angert, R., & Wiemeyer, J. (2003). Selbstbestimmtes Lernen im Sportunterricht: Interviews mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *sportunterricht*, 52, 74-79.
- Feltz, D.L. & Chase, M.A. (1998). The measurement of self-efficacy and confidence in sport. In J.L. Duda (Eds.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (S. 65-80). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Frankfurter Arbeitsgruppe (1982). *Sportunterricht – analysieren und planen*. Reinbek: Rowohlt.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien. Ein Problemaufriß. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 4: Erwachsenenbildung, S. 237-293). Göttingen: Hogrefe.
- Funke, J. (1991). Unterricht öffnen – off ener unterrichten. *sportpädagogik*, 15(2), 12-18.
- Gabriel, I., Heske, H., Teidelt, M., & Wesker, H. (o.J.). *Erfahrungen mit Lerntagebüchern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II*. Zugriff am 13. August 2004 unter <http://www.learnline.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher/seite1.htm>.
- Hildebrandt, R. & Laging, R. (1981). *Offene Konzepte im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- Jürgens, E. (1994). *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht*. Sankt Augustin: Academia.
- Kurz, D. (1998). Wie offen soll und darf Sportunterricht sein? In Bielefelder Sportpädagogen (Hrsg.), *Methoden im Sportunterricht* (S. 199-212). Schorndorf: Hofmann.
- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen*. Schorndorf: Hofmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Münster, H.-P. (1994). Methodenkonstruktion und Schülerpartizipation in der schulischen Leichtathletik. In M. Schierz, A. Hummel & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Orientierungen – Leitideen – Konzepte* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 58, S. 281-294). Sankt Augustin: Academia.
- Schmidt-Atzert, L. & Hüppe, M. (1996). Emotionsskalen EMO 16. Ein Fragebogen zur Selbstbeschreibung des aktuellen emotionalen Gefühlszustandes. *Diagnostica*, 42, 242-267.
- Schmitz, B. (2001). Self-monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 181-197.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60-75.

CHRISTOPH SCHIEB

## Qualität in der Ausbildung von Sportlehrkräften (2. Phase)

### 1 Vorbemerkungen

In dem folgenden Beitrag soll das Konzept der Ausbildung von Sportlehrkräften am Studienseminar Hameln für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen vorgestellt werden. Dieses Konzept versteht sich als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsport. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: Zunächst möchte ich meine persönliche Ausgangssituation schildern, die mich bewog, dieses Konzept zu entwickeln. Anschließend, soll das Konzept im Einzelnen dargestellt werden. Den Abschluss bildet eine Einschätzung der Erfahrungen, die im Laufe der vergangenen drei Jahre in der Anwendung des Konzepts gesammelt werden konnten.

### 2 Gründe für eine Konzeptentwicklung

Zu Beginn meiner Tätigkeit als Fachseminarleiter stand ich vor den Grundsatzfragen jedes Lehrenden: *Was* willst du in Sachen Sportunterricht vermitteln und *wie* willst du dies in einer anderthalb Jahre dauernden Ausbildung erreichen? Dazu suchte ich nach Modellen, die dies für die zweite Phase erbringen konnten. Leider musste ich bei meinen Recherchen feststellen, dass besonders für diese wichtige Phase das Motto galt: „Jeder macht, was er will“.

Ein Jahr lang richtete ich die Ausbildung der angehenden Sportlehrkräfte einerseits nach den seminarinternen Gepflogenheiten und andererseits nach Erfahrungen aus der eigenen Zeit als Anwärter aus. Das Ergebnis dieser Bemühungen konnte erwartungsgemäß nicht zufrieden stellen. Insbesondere in den Hospitationen im Sportunterricht der Anwärterinnen und Anwärter zeigten sich wiederkehrende Probleme.

- Über einen hohen Material- und Geräteaufwand wurden Kinder „bewegungsbeschäftigt“, d.h. der Sportunterricht fand ohne eine zielgerichtete Steuerung der Lehrkraft auf Lernziele statt. Eine gute Sportstunde wurde von Anwärterseite vorrangig daran gemessen, ob die Kinder „viel Spaß“ hatten.
- Bewegungsangebote, oft methodisch einfältig als Stationsarbeit dargeboten, vernachlässigten in vielen Fällen elementare Grundsätze der Trainingslehre, d.h. Kinder wurden entweder nicht entwicklungsgemäß oder nur in einem geringen Umfang belastet.

- Eine langfristige Planung auf der Grundlage einer vorausschauenden Stoffverteilung fand kaum statt. Die Themenauswahl der Stunden richtete sich in erster Linie nach Attraktivität und Präsentierbarkeit, weniger nach einer sinnvollen Umsetzung der Lehrpläne.
- Der Beteiligung der Kinder am sachgemäßen Geräteaufbau und -abbau war ausgesprochen gering, da es den Anwärterinnen und Anwärtern in der Besuchssituation oft zu „riskant“ erschien. Dies hatte zur Folge, dass viele angehende Sportlehrkräfte es auch im Alltag unterließen, Kinder mit dem ordnungsgemäßen Umgang mit Sportgeräten vertraut zu machen.

Angesichts dieser Situation, in der das Lernen eher dem Zufall als einer zielgerichteten sportpädagogischen Handlung entsprang, begann ich ein Ausbildungskonzept zu skizzieren, mit dem Anwärterinnen und Anwärter grundlegende Kenntnisse und Handlungsweisen erwerben sollten, die sie zur Erteilung eines qualitativ anspruchsvollen Sportunterrichts befähigen.

### 3 Einzelheiten des Konzepts

Unter dem Eindruck o.g. Erfahrungen galt es zunächst, allgemeine Ansprüche an das Ausbildungskonzept zu formulieren:

- *Ausrichtung an den niedersächsischen „Grundsätzen und Bestimmungen für den Schulsport“ (1998)* – sie bilden in Niedersachsen die didaktische Grundlage des Sportunterrichts, indem relevante Erfahrungs- und Lernbereiche des Schulsports umschrieben und mit unterschiedlichen sportpädagogischen Perspektiven verknüpft werden.
- *Vermittlung didaktisch-methodischer Grundlagen* – die Ausbildung der Anwärterinnen und Anwärter soll sich auf *wesentliche* didaktisch-methodische Aspekte beschränken, um angesichts der oft verwirrenden Vielzahl sportpädagogischer Ansätze und Detailfragen einen „roten Faden“ sichtbar zu machen.
- *Kriterientransparenz und -verbindlichkeit* – die Ausbildungskriterien sollen einerseits von Beginn an durchschaubar sein, um den angehenden Sportlehrkräften zu erläutern, welche Erwartungen an sie und ihren Unterricht gerichtet werden. Andererseits soll mit der Festlegung auf Kriterien eine Verbindlichkeit erzielt werden, die die Anforderungen der Ausbildung möglichst vergleichbar und verlässlich macht.

Die konkrete Umsetzung dieser Ansprüche erfolgt in drei elementaren Bereichen der Ausbildung:

- Unterrichtshospitationen
- Seminarveranstaltungen
- Beratung und Beurteilung

Es sei an dieser Stelle betont, dass sich die folgenden Verbindlichkeiten in diesen drei Bereichen nicht ausschließlich an die Arbeit der Anwärterinnen und Anwärter richten, sondern ebenso Ansprüche an die Tätigkeit der Fachseminarleitung zum Ausdruck bringen.

### 3.1 Unterrichtshospitationen

Bezüglich der Planung und Durchführung der Unterrichtshospitationen wird im Rahmen des Ausbildungskonzepts auf folgende Aspekte Wert gelegt:

- Die Anwärterinnen und Anwärter erhalten zu Beginn ihrer Ausbildung einen Katalog, der die allgemeinen *Beurteilungskriterien* einer Sportstunde offen legt.
- Die Anwärterinnen und Anwärter reichen einen Stoffverteilungsplan für eine Lerngruppe im Fach Sport ein.
- In jeder Unterrichtshospitation wirkt die Anwärterin/der Anwärter darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler beim *sachgerechten Geräteaufbau und -abbau* beteiligt sind.
- Die fünf Unterrichtshospitationen müssen unterschiedliche *Bewegungsinhalte* thematisieren, d.h. die Anwärterinnen und Anwärter wählen einen Inhalt, z.B. „Laufen“, für einen Unterrichtsbesuch aus.<sup>1</sup> Eine Wiederholung dieses Inhalts ist dann bei einer folgenden Unterrichtshospitation nicht mehr möglich.
- Jede Unterrichtshospitation muss den jeweils gewählten Bewegungsinhalt aus der Perspektive eines „*didaktischen Orientierungsbereiches*“ thematisieren. Alle fünf Orientierungsbereiche sind dabei einmalig umzusetzen. Sie lauten in Anlehnung an *Brodthmann (2002)*:
  - a) *Grundlegende koordinative bzw. konditionelle Leistungen steigern* (z.B. „Weitwerfen mit dem Schlagwurf“, „Erhöhung der Laufzeit mit der ‚Laufpyramide‘“)
  - b) *Bewegungen erleben, wahrnehmen, begreifen* (z.B. „Wagnisvolles Klettern“)
  - c) *Miteinander bewegen* (z.B. „Synchron mit einem Partner am drehenden Langseil springen“)
  - d) *Bewegungen gestalten und präsentieren* (z.B. „Ein Balancierkunststück mit Kleingeräten erproben und präsentieren“)
  - e) *Miteinander spielen* (z.B. „Taktisches Verhalten beim 10-er-Fang“)

### 3.2 Seminarveranstaltungen

Bezüglich der 14-tägig stattfindenden Seminarveranstaltungen sind anschließend aufgeführte Gesichtspunkte von Bedeutung:

---

<sup>1</sup> Folgende Bewegungsinhalte sind z. Zt. beschrieben: Bälle schlagen; werfen, fangen, prellen; laufen; springen; Gleichgewicht halten – balancieren und klettern; rollen, schwingen und stützen; bewegen auf Rollen und Rädern; rhythmisches, tänzerisches und darstellendes Bewegen; schwimmen, tauchen und ins Wasser springen; kämpfen.

- *Themenschwerpunkte* sind zunächst die o.g. „didaktischen Orientierungsbereiche“. In Verbindung mit ausgewählten Bewegungsinhalten werden diese theoretisch und praktisch erarbeitet und reflektiert. Im Blickpunkt steht dabei insbesondere die Steuerung des Sportunterrichts auf die zielgerichtete Verbesserung des Bewegungsverhaltens der Kinder unter Berücksichtigung des jeweiligen didaktischen Schwerpunkts.
- In Ergänzung dazu werden Themen theoretisch und praktisch behandelt, die wichtige *Bereiche des sportpädagogischen Handelns* kennzeichnen, z.B. (in Anlehnung an Wolters et. al., 2000) „Helfen und Sichern“, „Messen und Bewerten“, „Beobachten, Korrigieren, Verbessern“, „Differenzieren“, „Wettkämpfen“, „Sportförderunterricht“.
- Die Fachseminarleitung legt vor Beginn eines Semesters eine detaillierte *Themenplanung* vor, sodass Anwärterinnen und Anwärter frühzeitig eigene Beiträge planen können. Während des Planungsprozesses eigener Beiträge werden sie von der Fachseminarleitung beraten.
- Die Fachseminarleitung führt in regelmäßigen Abständen *eigenen Unterricht* vor, der ausgewählte Schwerpunkte der Ausbildung beispielhaft darstellt.
- Regelmäßig wird zum Ende eines Semesters eine *Evaluation der Seminararbeit* durch einen anonymen Fragebogen durchgeführt. Die Ergebnisse werden den Anwärterinnen und Anwärtern zur Kenntnis gegeben und sind Anlass zur gemeinsamen Verabredung von Veränderungen.

### 3.3 Beratung und Beurteilung

Bezüglich der Beratung und Beurteilung ist anzumerken, dass die o.g. Maßnahmen stetige Rückmeldung durch die Fachseminarleitung zu den Leistungsentwicklungen der Anwärterinnen und Anwärter erfordern. Diese orientiert sich an den dargelegten Kriterien und erfolgt in der Regel anlässlich von Unterrichtshospitationen, Seminarveranstaltungen und zweimaligen „Gesprächen zum Ausbildungsstand“. Besonders für die Beratungsgespräche im Anschluss an die Unterrichtshospitationen ist eine klare Struktur erforderlich, die die Reflexion, wesentliche positive und negative Stundenaspekte, eine Zusammenfassung und die Besprechung des Entwurfs beinhaltet. Die qualitative Umsetzung der Maßnahmen ist beurteilungsrelevant.

## 4 Erfahrungen

Die folgenden Erfahrungen bezüglich der Anwendung des Konzepts basieren zum einen auf den o.g. intern erfassten Evaluationsergebnissen der Seminararbeit, zum anderen auf persönlichen Einschätzungen.

- Anwärterinnen und Anwärter haben besonders zu Beginn ihrer Ausbildung Probleme, die didaktische Struktur des Faches zu erfassen und umzusetzen. Im Verlaufe der Ausbildung wird dieses Problem zusehends geringer. Ein Großteil der Anwärterinnen und Anwärtern beschreibt den sportpädagogischen Lerneffekt

innerhalb der eineinhalbjährigen Ausbildung als „enorm“. Die Anforderungen durch das Fachseminar werden als „hoch“ bis „sehr hoch“ eingeschätzt.

- Ein geringer Teil der Anwärterinnen und Anwärter empfindet insbesondere die verbindliche Ausrichtung der Unterrichtshospitationen an Bewegungsinhalten und didaktischen Orientierungen als „Zwang“; sie werden darin besonders durch ihre betreuenden Fachlehrkräfte unterstützt, die zum Teil erhebliche Schwierigkeiten haben, eine derartige Struktur des Faches und die damit verbundene Notwendigkeit der Einforderung zu akzeptieren.

Probleme dieses Konzepts ergeben sich u.a. daraus, dass zum Ersten die universitären *Voraussetzungen* der Anwärterinnen und Anwärter sehr stark differieren, d.h. zum Teil bestehen sportwissenschaftliche und sportpädagogische Lücken, die auch im Rahmen der Ausbildung nicht mehr adäquat aufgearbeitet werden können. Wenn z.B. keine ausreichenden Kenntnisse über die koordinativen Fähigkeiten oder sinnvolle Ausdauertrainingsmethoden im Kindes- und Jugendalter vorhanden sind, fehlen wesentliche fachliche Grundlagen für die Planung und Durchführung von Sportunterricht.

Zum Zweiten ergibt sich das Problem der *Vergleichbarkeit*, da sowohl auf Seminar-ebene als auch auf übergeordneter Ebene von einem fundierten fachlichen Austausch über Konzepte der Ausbildung im Fach Sport nicht die Rede sein kann.

Zum Dritten können lediglich Vermutungen über die *Nachhaltigkeit* des Konzepts angestellt werden. Eine Evaluation darüber, wie die Ausbildungsbemühungen im Fach Sport im Schulalltag umgesetzt werden, ist für die Absolventen des Fachseminars in der Entwicklungsphase.

## Literatur

- Brodthmann, D. (Hrsg.). (2002). *Sportunterricht in Bewegung*. Seelze-Velber: Friedrich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (1998). *Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport*. Hannover: Schroedel.
- Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K., & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.



## **Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz**

Die Beschäftigung mit Fragen der Lehrerausbildung hat derzeit Konjunktur. Gemessen daran, dass mittlerweile eine wahre Flut von Veröffentlichungen zur Lehrerbildung vorliegt, ist der Anteil einschlägiger empirischer Arbeiten noch vergleichsweise gering. Das hier vorgestellte Projekt versteht sich als praxisentwickelnde Forschung. Es geht darum, die eigene Lehre an begründeten Leitbildern zu orientieren, hochschuldidaktisch fundiert anzulegen und die konkrete Praxis des Ausbildungsgeschehens zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen.

### **1 Zum Kompetenzmodell: Überblick und Grundverständnis von Selbstkompetenz**

Das Kompetenzmodell hat folgenden Zuschnitt: Im Mittelpunkt steht die Fachkompetenz. Sie ist die Befähigung dazu, das Fach Sport in Unterricht und Schule professionell vertreten zu können. Die Fachkompetenz setzt verschiedene Teilkompetenzen voraus. Diese sind die Sozial-, die Sach-, die Schul- und die Selbstkompetenz. Insgesamt ergibt sich die Fachkompetenz des Sportlehrers nicht aus der Addition verschiedener Teilkompetenzen, sondern aus ihrem integrativen Zusammenspiel. Die Fachkompetenz baut sich also einerseits über Teilkompetenzen auf, ist aber zugleich auch eine eigenständige, von anderen abgrenzbare Kompetenz.

Das Konstrukt Selbstkompetenz bildet den Schlüssel für das Verständnis des Vorhabens. Es liegt eine Auffassung zugrunde, wonach sich die Selbstkompetenz durch eigene, für sie kennzeichnende Wissensbestände auszeichnet und zudem typische Reflexionsformen aufweist, weil diese an je eigene Wissensbestände geknüpft sind. Das Grundverständnis lautet: Die Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, mittels ausgewiesenen Wissens die eigene Realität zum Gegenstand kognitiver Aktivitäten zu machen. Diese Kompetenz nun näher zu bestimmen und auszuweisen, kann gelingen, wenn Anknüpfungspunkte in den vorliegenden Ansätzen zur Professionalitäts- und zur Biographieforschung aufgesucht und in das Kompetenzkonzept eingebunden werden.

*Professionstheorien* stellen Ansprüche und Merkmale pädagogischer Professionalität heraus (vgl. Bauer, 1998). Sie gehen der Frage nach, welche Befähigung Lehrer benötigen, wenn sie den Anforderungen ihres Berufs gerecht werden wollen. Vor allem der strukturtheoretische Ansatz (vgl. Oevermann, 2002) konzentriert sich auf die Entzifferung der Strukturlogik des beruflichen Lehrerhandelns und macht deutlich, mit welchen Antinomien, Widersprüchen und Spannungen das Berufsfeld des Lehrers durchsetzt ist (vgl. Helsper, 2000). In der Konsequenz wird u.a. gefolgert, dass

für das professionell angelegte Lehrerhandeln eine Legitimations- und Begründungsbasis in Form von wissenschaftlichem Wissen benötigt wird. Für diesen Typ von Wissen gilt: Rezepturen und direkte praktische Handlungsanleitungen lassen sich daraus nicht entnehmen. Was der Lehrer tut und tun muss, geschieht unter Berufung auf diesen theoretisch geordneten Wissens- und Begründungsbestand. Erst wenn er über dieses Wissen verfügt, kann er sich darauf berufen. Dies erfordert die Fähigkeit, berufswissenschaftliches Wissen zu aktivieren und in reflexiven Prozessen zur Begründung des berufspraktischen Handelns verwenden zu können. Diese Fähigkeit ist gemeint, wenn im Rahmen der Selbstkompetenz eine besondere Dimension, nämlich die der metakognitiven Kompetenz, ausgewiesen wird. Neben den Professionstheorien lassen sich Hinweise aus den Befunden der *Biographieforschung* gewinnen. Die Biographieforschung hat mittlerweile Versuche unternommen, die Verknüpfung von Biographie und Professionalität herauszuarbeiten (vgl. Kraul & Marotzki, 2002). Dabei wird deutlich, dass sich in das berufliche Handeln des Lehrers lebensgeschichtlich erworbenes Wissen maßgeblich einspielt. Dies führt zu der Forderung, dass sich ein Lehrer eben dieses Wissens bewusst werden muss, wie er ebenso über die Wirkungsweisen und Mechanismen aufgeklärt sein muss, nach denen biographische Erfahrungen sein berufliches Handeln prägen. Wenn der Lehrer lernt, sein biographisches Wissen als eine Ressource zu verstehen, erschließt sich für ihn ein erhebliches Potenzial für die Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben. Professionell gelingt das, wenn er dazu in der Lage ist, diese Ressource nicht unkritisch, sondern reflektiert in sein berufliches Handeln einzubringen, außerdem erkennt, dass diese Ressource entwickelbar und modifizierbar ist, und schließlich imstande ist, diese Entwicklungsmöglichkeiten aktiv zu nutzen. Diese Fähigkeit, die eigenen Ressourcen auf die professionelle Bewältigung beruflicher Anforderungen hin auszulegen und im Beruf weiterzuentwickeln, ist im Kompetenzmodell als biographische Kompetenz aufgenommen.

## **2 Untersuchungsfrage und Vorgehen: Das Seminar „Trainieren im Sportunterricht“**

Die spezifische Fragestellung ist eingegrenzt auf diejenigen Elemente des Modells, die als Sachkompetenz und als Selbstkompetenz verstanden werden. Die zentrale Fragestellung lautet: Wie kann es gelingen, Sach- und Selbstkompetenz auszubilden und dies so zu tun, dass die Schnittstellen und Übergänge zwischen den beiden Kompetenzbereichen für die Vermittlung konstruktiv genutzt werden? Dieser Frage ist im Rahmen einer konkreten Seminarveranstaltung zum Thema „Trainieren im Sportunterricht“ nachgegangen worden. Der experimentelle Charakter dieser Veranstaltung bestand unter anderem darin, dass ausgewählte Instrumente und Arbeitsformen in die Seminarinszenierung eingebaut wurden, von denen erste Antworten auf die genannte Fragestellung erwartet werden konnten.

### 3 Methoden zum Erwerb von Sach- und Selbstkompetenz

Die entwickelten und erprobten Methoden sind bei aller Unterschiedlichkeit durch drei gemeinsame Kennzeichen bestimmt: Es handelt sich um Einzelarbeit, es besteht die Verpflichtung, Arbeitsergebnisse zu verschriften, und es geht immer um die Re-Analyse und die Reflexion der eigenen Arbeitsergebnisse.

(1) Die *berufsbiographische Erzählung* dient vornehmlich zur Vermittlung und zum Erwerb von biographischer Kompetenz. Hierzu sind mit Studierenden narrative Interviews durchgeführt worden. Die Interviewtranskripte sind den jeweiligen Studierenden für eine anschließende angeleitete Eigenauswertung erneut zur Verfügung gestellt worden. Die Auswertungsergebnisse waren schriftlich zu dokumentieren. Auf diese Weise sollen die Studierenden nicht nur Kenntnisse über eine wissenschaftliche Methode gewinnen, die es ihnen ermöglicht, die eigene Biographie zu rekonstruieren, sondern sie sollen auch „aus Geschichten lernen“ (Baacke & Schulze, 1979), und zwar aus ihrer eigenen. Die Selbstausswertung erschließt ihnen die Chance, sich aus der Perspektivität der eigenen Sichtweise zu lösen, und sich somit einer selbstkritischen Reflexion zu unterziehen (vgl. Klingen, 2002). Es handelt sich bei der Methode um eine Form der Fallarbeit, bei der man sich quasi selbst zum Fall macht.

(2) Die *evaluative Selbstdokumentation* zielt vor allem auf die Vermittlung und den Erwerb von metakognitiver Kompetenz ab. Studierende bearbeiten vorgegebene Aufgaben- und Problemstellungen, dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse und setzen sich anschließend mit ihren Arbeitsdokumentationen erneut auseinander. Die Bearbeitung eigener Arbeitsergebnisse bietet folgende Chance: Auf der Basis selbst gewonnenen Wissens über sich selbst, geht es um die Betrachtung der eigenen Wissensbestände aus der Distanz (Selbstdistanz), die perspektivenreiche Auseinandersetzung mit den eigenen Kenntnissen (Selbstreflexion) und um eine bewertende Stellungnahme (Selbstkritik).

(3) Der *Lern- und Studienreport* zielt auf die Nahtstelle zwischen Sach- und Selbstkompetenz. Er dokumentiert als eine Art Tagebuch die konkreten Arbeits- und Aneignungsprozesse der Studierenden während des Seminars aus ihrer Sicht. Der Lern- und Studienreport enthält Ausführungen über die eigenen biographischen Voraussetzungen, die subjektiven Prozesse der Erschließung und Bearbeitung der Seminarthemen, den individuellen Lernfortschritt und zum persönlichen Ertrag, den das Seminar gebracht hat.

### 4 Erste Ergebnisse in drei Thesen

*These 1: Das Grunddilemma des Sportstudiums – oder: von der Nachhaltigkeit biographischer Erfahrungen.*

Die Daten zeigen: Biographischen Vorerfahrungen ist eine ausgeprägte Wirkungsmächtigkeit zuzuschreiben. Sie fungieren als ein zentraler Filter für die Rezeption

und Verarbeitung von Lehrangeboten und beeinflussen in maßgeblicher Weise die Ausbildung beruflicher Kompetenzen. Dieser Befund – sowohl in den Daten vielfältig erkennbar – so ist zumindest an einem Fall belegt werden.

Aus einem narrativen Interview mit „Johannes“ können drei ihn prägende Lebensereignisse rekonstruiert werden: Zum Ersten die von seinem Vater gegen seinen Willen initiierte Auswanderung aus der seinerzeit kommunistischen Heimat, zum Zweiten das aus verschiedenen Gründen ambivalente Vater-Sohn-Verhältnis und zum Dritten die damalige Zugehörigkeit von Johannes zu einer Elite-Sportschule. Die in diesen Kontexten gemachten Erfahrungen bestimmen maßgeblich seine biographische Selbstkonstruktion. Dies ist zunächst noch wenig überraschend. Bedeutsam ist jedoch vor allem die Erkenntnis, dass sich diese biographische Selbstkonstruktion entscheidend in Johannes' berufliches Leitbild einspielt: So wie er sich in seiner biographischen Selbstkonstruktion als „Helden“ ausweist, der die schwierigsten Anforderungen des Lebens zu meistern imstande ist, so konstruiert er sich analog dazu als lebendes Modell für Schüler. In seinem Selbstentwurf ist er schon jetzt ein Elite-Lehrer, fachlich auf hohem Niveau und prädestiniert dazu, den Schülern ein optimales Vorbild zu liefern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die biographische Selbstkonstruktion von Johannes durch das Sportstudium nicht maßgeblich transformiert wird. Es ist vielmehr umgekehrt: Die im Studium gemachten Erfahrungen reproduzieren seine biographische Selbstkonstruktion und verfestigen sie. Angebote des Studiums werden vor diesem Hintergrund zwar rezipiert, erhalten ihren Ort aber tendenziell im Vorhinein zugeteilt und zwar im vorgegebenen Rahmen der bereits ausgebildeten biographischen Selbstkonstruktion.

*These 2: Die erfolglosen Bemühungen um die Ausbildung metakognitiver Kompetenz – oder: von der Tendenz zur additiven Zusammenstellung verfügbarer Wissensbestände.*

Das Verfahren der „evaluativen Selbstdokumentation“ zielt auf die metakognitive Kompetenz. Die Grundidee besteht darin, von einem Wissen über das Wissen und von einem Wissen über die Regulation kognitiver Prozesse auszugehen und dieses Wissen zweiter Ordnung Metakognition zu nennen. Diese Grundidee ist in eine Arbeitsaufgabe eingebracht worden. Was haben nun die Studierenden aus dieser Aufgabe gemacht? Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden aktiviert verfügbares Wissen eher nach dem „Steinbruchprinzip“ und stellt dieses auf einer Ordnungsebene – gleichsam als „Horizontal-Wissen“ – zusammen. Es besteht die Tendenz zu einer additiven Zusammenstellung verfügbarer Wissensbestände. Zusammenhänge werden nicht hergestellt, Begründungen bleiben aus, übergeordnete und untergeordnete Ebenen werden nicht unterschieden.

Bei der Suche nach möglichen Erklärungen können die eigenen Befunde erste Hinweise geben, wenn man die in der Wissensverwendungsforschung entfaltete Erkenntnis vom Differenzverhältnis zwischen wissenschaftlichem Theoriewissen und praktischem Handlungswissen zugrunde legt (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke,

1992). Die Daten zeigen folgendes Muster: Zur Bearbeitung der Arbeitsaufgaben greifen die Studierenden auf ihr praktisches Handlungswissen zurück. Die instrumentelle, rezeptologische Wissensverwendung spricht offensichtlich dafür, dass sich bei der gedanklichen Beschäftigung mit Unterricht ein entscheidender Maßstab einspielt, nämlich der: Wenn die Praxis des anstehenden Unterrichts in den Grundzügen skizziert ist, ist der geforderte Anspruch erfüllt und die Aufgabenstellung befriedigend gelöst. Es stellt sich dann allerdings die Frage, ob Studierende überhaupt von der Erfordernis überzeugt sind, dass für die Begründung von Unterrichtsentwürfen wissenschaftliches Theoriewissen heranzuziehen ist.

*These 3: Die Weiterentwicklung von Sach- und Selbstkompetenz – oder: von der Notwendigkeit zum „Reflexionszwang“.*

Mit dieser These wird die Ebene der Darstellung von Ergebnissen verlassen und eine Konsequenz formuliert: Studierende seien zur Reflexion verbindlich aufzufordern. Das Wort „Reflexionszwang“ ist dem Lern- und Studienreport eines Studenten entnommen, der damit die aus seiner Sicht positiven Auswirkungen des Reports für seinen Lernzuwachs begründet. Dieses Dokument ist der Ausgangspunkt dafür, die These zu erläutern und zu begründen.

In dem Report ist folgendes Grundproblem augenfällig: Werden in der Veranstaltung Vorkenntnisse und Vorerfahrungen des Studenten angesprochen, führt diese Erkenntnis des Studenten zu zwei ganz unterschiedlichen Alternativen: in einigen Fällen zu einer engagierten, auch kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit den folgenden Lehrangeboten; in anderen Fällen ist genau dieser Umstand, dass Vorkenntnisse identifiziert werden, der Anlass, weitere Bemühungen um die Erschließung und Reflexion dargebotener Informationen einzustellen.

Wendet man diesen Befund konstruktiv, erweist sich das einfache Plädoyer für eine „Teilnehmerorientierung“ im Studium, verbunden mit dem Hinweis, man solle Studierende mit ihren Vorkenntnissen dort abholen, wo sie sich befinden, als bei weitem zu vordergründig. Es reicht nicht, die Vorkenntnisse der Studierenden zu treffen und einzubeziehen. Vielmehr: Wenn Lernen eintreten soll, müssen sich die Studierenden zunächst selbst ein differenziertes und umfassendes Bild von ihren eigenen Voraussetzungen machen, sich also intensiv mit ihrem fachlichen und biographischen Wissen, ihren eigenen Lern- und Arbeitsgewohnheiten und ihren Grundorientierungen und Ansprüchen auseinandersetzen. Genau dies ist gemeint, wenn von der Notwendigkeit zur Verpflichtung auf die Re-Analyse eigener Arbeitsergebnisse, oder noch deutlicher: vom „Reflexionszwang“, gesprochen wird.

## **5 Zusammenfassender Ausblick**

Die vorgetragenen Befunde sind vorläufig und sowohl theoretisch als auch empirisch nicht abgesichert. Sie sagen noch gar nichts über die Gründe und Hintergründe aus. Um diese Frage nach den Ursachen einer Beantwortung näher zu bringen, wird eine Folgeveranstaltung mit dem gleichen Thema „Trainieren im

Sportunterricht“ durchgeführt, und es ist zu erwarten, anschließend etwas mehr darüber zu wissen, wie es zu den hier vorgestellten Ergebnissen kommt. Vermutungen gehen in folgende Richtungen: (1) Es fehlen in der Ausbildung Veranstaltungen, in denen die Strukturlogik des Lehrerhandelns thematisiert und aufgearbeitet wird. (2) Durch die in Lehrveranstaltungen übliche Bevorzugung einer darstellenden Präsentation von Wissensangeboten kommt es zu einer folgenreichen Vernachlässigung derjenigen Arbeitsformen, bei denen der Umgang und die Verwendung von Theoriewissen thematisiert, eingeübt und korrigiert werden. (3) Durch eine übertriebene Konzentration der Ausbildungsbemühungen auf die Einlösung des Anspruchs nach Praxisrelevanz werden die ausgeprägten Erwartungen der Studierenden nach Rezeptwissen und Handlungsanleitungen eher verstärkt und die notwendige „Auseinandersetzung mit der Praxis im Primat des Theoretischen“ (Helsper, 2000, S. 170) verhindert. In der Folge wird die theoretische Reflexion schulischer Praxis als unwichtig und überflüssig abgetan und mit dem Argument zurückgewiesen: „das bringt nichts“. Und (4): Durch eine Ausbildung, über deren Wirkungen so gut wie nichts bekannt ist, wird dafür gesorgt, dass nicht selten das Gegenteil von dem herauskommt, was eigentlich angestrebt ist.

## Literatur

- Baacke, D. & Schulze, T. (Hrsg.). (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske & Budrich.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika, & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Weinheim: Juventa.
- Klingen, P. (2002). Die Biographische Selbstreflexion als hilfreiches Lernprinzip innerhalb der 2. Phase der Lehrerbildung im Fach Sport. In F. Brauweiler & P. Klingen (Hrsg.), *Berufsschulsport* (S. 103-116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraul, M., Marotzki, W., & Schweppe, C. (Hrsg.). (2002). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Welche Qualität braucht die Zuversicht?

Für einen ursprünglich nachgefragten Bericht über die Situation des Schulsports in Norwegen fühlte ich mich nicht hinreichend kompetent. Dennoch haben meine Wahrnehmung der norwegischen Verhältnisse und zugehörige Erfahrungen die Formulierung des stattdessen gewählten Themas angeregt und seine Fokussierung nachhaltig bestimmt. Die getroffene Wahl spiegelt einigen Unmut, manche Zweifel und viele Bedenken als Folge der Deutung gegenwärtiger Bildungspolitik – nicht nur der Norwegischen. Mit geringen Abweichungen sind die aktuellen, politisch gewählten Rezepte und Argumentationen an vielen Stellen zu finden und werden – wenn nicht wörtlich, so doch sinngemäß – als „Qualitätsverbesserung“ verkauft. Aufgrund ihrer Anmutung möchte ich die Maßnahmen nicht ganz unpolemisch als „*Kommerzialisierung der Bildung*“ bezeichnen.

Die Leitidee meiner Ausführung ist auf kritische Anmerkungen zu Erwartungen gerichtet, die verbreitete Schlagworte und problematische Verkürzungen geweckt haben. Dabei gehe ich davon aus, hinreichend als empirisch-analytisch denkend ausgewiesen zu sein, um glaubwürdig versichern zu können, dass sich meine Argumentation *nicht* gegen Anstrengungen und empirische Untersuchungen wendet, die darauf zielen, das Bildungssystem zu hinterfragen oder die Schule und ihre Wirkung zu verbessern. Allerdings erkenne ich manch leichtfertigen Optimismus, geknüpft an das Vertrauen in Daten und Markt. In Zeiten hektischer Aktivitäten zur vermeintlichen Effizienzsteigerung pädagogischen Bemühens geht es mir darum, zum Einhalt und Nachdenken anzuregen oder genauer: die fachliche Diskussion zu fördern. Dazu will ich einige Kernbegriffe aufgreifen und nach ihren Implikationen fragen. Bei grobem Überschlag scheinen die vielfach eingebrachten Schritte und Argumente ganz vernünftig und gerecht zu sein, aber eben nur beim groben Überschlag.

### 1 Umfeld

Die Bildungslandschaft hat sich in jüngerer Zeit gründlich verändert. Globalisierungsdiskussionen und die Ergebnisse vergleichender Studien zu Kenntnissen und Fertigkeiten Lernender in verschiedenen Ländern bewirkten eine hektische Betriebsamkeit zahlreicher Verantwortlicher mit zuweilen aktionistischen Zügen. In der so genannten freien Wirtschaft mit ihrem Spiel der Kräfte des Marktes meinen viele dieser Aktivisten endlich die Muster zu erkennen, nach denen die Reformen Erfolg versprechend auszurichten sind. Leistung und Tüchtigkeit sollten durch den Wettbewerb justiert zu Segen bringendem Antrieb und Regulativ für den Fortschritt mutieren; die ermittelten Ergebnisse wirken gerecht, weil vorgeblich der Einsatz Betroffener unmittelbar das Resultat bestimmt. Was liegt also näher, als diese Muster zur Qualitätsverbesserung auf den Bildungssektor zu übertragen?

Der Terminus „Kommerzialisierung der Bildung“ steht für Maßnahmen, die an Begriffe wie „lokale Verantwortlichkeit“, „Profilbildung“, „Konkurrenz“ geknüpft sind; in das gleiche Denkmuster gehört dann ebenfalls das Messen und Zählen von „Leistungen“ und die daran geknüpfte „qualitätsbezogene“ Mittelverteilung. Letztere wird als einleuchtend und fair vertreten. Solche, wirtschaftlichem Denken entlehnten Figuren legen nahe, die Strategien und Steuerungstechniken der Wirtschaft zu übernehmen. Schlagworte wie „Effizienz“, vielleicht besser: „efficiency“, „benchmarking“, „controlling“ oder welche Fachbegriffe auch immer, erscheinen nun als Worthülsen in veränderter Umgebung. Das klingt modern und fortschrittlich, wirkt flexibel und insofern den schnelllebigen Zeitläufen angepasst. Da diese Begriffe umstandslos aus einem anderen Bereich stammen, bleibt ihre Bedeutung im neuen, pädagogischen Feld verschwommen. Verschärfend kommt hinzu, dass das Eingeständnis schwer fällt, über „benchmarking“ lediglich zu wissen, dass es sich um einen Terminus aus der Wirtschaft handelt; und erst „controlling“! Nach seiner Bedeutung für Bildungsprozesse wird kaum zu fragen gewagt und folglich ebenso wenig über Formen einer Adaptation nachgedacht.

Doch hier heißt es sachlich bleiben und nicht von sich auf andere schließen! Unter den jüngst in Norwegen als „Qualitätsreform“ bezeichneten Veränderungen erfolgte u.a. im Rahmen des Masterstudiums eine Kürzung der Studienzeit, d.h. im Klartext: die Reduktion der Mittel pro Absolvierendem – nur in Norwegen?!

## 2 Qualität

Die Verbesserung der Qualität wird als Ziel aller Reformen genannt, was auch immer das bedeutet. Bei – oder besser: wegen – der Offenheit des Qualitätsbegriffes ertönt kaum Widerspruch gegen derartige Anstrengungen. Die Freiheit der Assoziation erlaubt es, mit dem Begriff „Qualität“ eigene Vorstellungen zu verbinden und positive Verknüpfungen herzustellen – oft dergestalt: je vager und offener die Vorgaben desto stärker die positive Einschätzung. Mir sind zumindest keine Äußerungen bekannt, die sich gegen die Notwendigkeit von Bildungsreformen mit dem Ziel einer Qualitätssteigerung wenden. In einschlägigen Gesprächen tauchen zwar häufig Beispiele für das erschreckend niedrige Niveau von Lernenden auf, allerdings selten verbunden mit Erläuterungen zu den Dimensionen und Kriterien für dieses Urteil. Gleichgültig, welche Zielvorstellungen und Kontexte bestimmend wirken, Nachdenken und Diskutieren über Qualität und erst recht über ihre Verbesserung verlangt, Kriterien und Maßstäbe festzulegen. Verbesserung bedeutet ja gerade, die in eine beabsichtigte Richtung herbeigeführte Veränderung. Die beabsichtigte Richtung weist auf eine Dimension und Veränderung verlangt ein *Kriterium* nach dem mindestens dichotom ein gegenwärtiger Stand im Unterschied zu einem zukünftigen Niveau bestimmt werden kann.

Qualität setzt ein definiertes Ziel voraus, das zu seiner Kontrolle operationalisierbar sein muss. Sie ist demnach ein *relationaler Begriff*, der nur im erklärten Bezug zu einem Ziel und zugehörigem Kriterium Bedeutung besitzt. Die Beschreibung einer



Beschaffenheit gilt nur dann als Qualitätsurteil, wenn sie qualitativ, sprich: ungleich abgestuft werden kann; d.h.: besser/schlechter als vorher, als andere o.ä. *Folglich müssen jegliche Verbesserungsbemühungen bei kritischen Reflexionen über das Kriterium ansetzen.* Ähnlich verlangt die Effizienzerhöhung das „messende“ Ermitteln von zielrelevanten Veränderungen. Dabei gilt die zentrale Aufmerksamkeit der beinahe mechanistisch gefassten Aufwand/Effekt-Relation. Ein Reichtum mitteleuropäischer Tradition liegt jedoch gerade darin, nicht angelsächsischer oder vielleicht noch genauer US-amerikanischer hegemonialer Effizienzbemühung nachzuecheln, sondern vielmehr kontemplativer, individueller gedanklicher Freiheit und gestalterischem Vermögen Raum zu lassen. In sportlicher Terminologie entspricht die Effizienzkontrolle dem Erfassen hic et nunc definierter Fertigkeiten, jedoch kaum der perspektivischen Fähigkeiten. Bleibt allerdings einschränkend hinzuzufügen, dass Fähigkeiten über ausgewählte Fertigkeiten entwickelt werden!

Im Gegensatz zu wirtschaftlichen Planspielen gelten die pädagogischen Bemühungen Menschen, d.h. bestimmten Individuen und nicht einem leblosen, beliebig modifizierbaren Objekt, *keinem endlichen Produkt!* Die Aufmerksamkeit ist vielmehr auf solche Prozesse und Anstrengungen gerichtet, mit denen die nachfolgende Generation *möglichst gut* in die Lage versetzt werden soll, ihr Leben gestaltend in die Hand zu nehmen.

### 3 Bildung

In dem auf die nachfolgende Generation bezogenen „möglichst gut“ schwingt mit, dass wir zwangsläufig unsere augenblicklichen Vorstellungen und Maßstäbe handlungsleitend heranziehen, ohne die Zukunft zu kennen. Uns bleibt keine andere Wahl, als die Gegenwart in die Zukunft fortzuschreiben. Das Gelingen dieser Bemühungen muss sich dann unter den nicht näher bekannten, zukünftigen Bedingungen erweisen. Offenheit für mögliche Entwicklungen und Flexibilität gegenüber unbekanntem Bedingungen bedeutet das Einräumen und Ertragen von Unsicherheit und schränkt bewusst Möglichkeit der Planung und Vorhersage ein, ohne jedoch die Orientierung verlieren zu müssen. Dagegen vermittelt das *Beharren* auf und die Ähnlichkeit mit gegenwärtig Bestehendem subjektiv die größte *Sicherheit*, weil es suggeriert, die Konsequenzen der Maßnahmen zu kennen. Folglich liegt es in ihren Strukturen, dass Verwaltungen und Organisationen solche Muster pflegen und sie als planerische Grundlagen bereitwillig aufgreifen.

Um den Gedanken noch einmal zu veranschaulichen: Das Ergebnis kreativer Anstrengungen sicher vorhersagen zu wollen, ist ein Widerspruch in sich; die Alternative heißt jedoch nicht „Beliebigkeit“, sondern Probieren, Üben und Trainieren. Können ist das zentrale Bestimmungsstück für fruchtbare kreative Arbeit. Ergänzend müssen förderliche Bedingungen des Umfeldes eingeschätzt und ein vorteilhaftes Wirkungsgefüge geschaffen werden. Der erhoffte individuelle, gestalterische Freiraum erlaubt jedoch keine zuverlässige Antizipation von Ergebnissen. Es besteht kein linearer Zusammenhang zwischen den aktuellen Anstrengungen und einem zukünftigen

Ergebnis. Dieser Hinweis Oelkers (1990) auf den fehlenden linearen Bezug zwischen Lehraktivität und Lernresultat kann nicht oft genug wiederholt werden! *Bildung bezeichnet eine Möglichkeitsform und umfasst die „Ausstattung“ des Individuums mit adäquaten Elementen für die Konstruktion seiner individuellen Wirklichkeit.* Der Prozess der Bildung ist an dem Erwerb von Wissen ausgerichtet und angebunden an die Verfügbarkeit von Fertigkeiten. Bildung erschöpft sich nicht in der lexikalischen Reproduktion, sondern regt vielmehr in ihrem Bedeutungsüberschuss zu denkender Variation und gestaltender Kreation an. Dazu sind die Freiheitsgrade für das Handeln bewusst adressaten- und situationsbezogen zu variieren, was eine hohe *Kompetenz Lehrender* erfordert. Der dem Individuum eingeräumte Spielraum vergrößert die Anzahl handlungsbestimmender Variablen um ein Vielfaches. Nicht genug damit, der zeitliche Verzug, durch den alle Ergebnis-Variationen bis hin zu zeitlich versetzten Sleeper-Effekten prinzipiell möglich sind, scheint kaum eine prognostische Validität zu sichern.

Diese Auffassung widerspricht dem Grundverständnis von Pädagogik. Ohne die Überzeugung, intendierte Wirkung auf individuelle Veränderungen erzielen zu können, würden Pädagoginnen und Pädagogen sich nicht täglich bemühen. Daneben sind wir Menschen trotz aller Unterschiede nicht so einzigartig, wie wir es für uns gerne beanspruchen (und unseren Schülern verweigern). Es sollte demnach unter dem Einräumen einer angemessenen Irrtumswahrscheinlichkeit möglich sein, Muster und Modelle für einschlägiges Lernen zu entwerfen. Die Konsequenz der dabei zugestandenen Unsicherheit liegt in dem Erkennen der Notwendigkeit des kontinuierlichen Nachjustierens und Reagierens auf Modifikationen der Umgebung.

## 4 Kommerzialisierung

An die Kommerzialisierung werden mindestens zwei Vorstellungen geknüpft, die unmittelbar zu einer Verbesserung beitragen sollen: 1. Planen und Steuern und 2. Konkurrenz. Als Grundlage für die Planung und Steuerung dienen möglichst Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Empirische Untersuchungen sind zwangsläufig gegenwartsgebunden und beschreiben daher streng genommen nur die aktuelle Situation. Um Befunde auf die Zukunft zu projizieren, bedarf es der angesprochenen Modelle, mit denen relevante Variablen identifiziert und Ableitungen über ihre Wirkungsweisen vorgenommen werden können.

### 4.1 Konkurrenz

Statt an solchen Modellen zu arbeiten, droht ein wachsender Missbrauch, der darin besteht, die gegenwartsgebundenen Klassen-, Schulen-, Städte-, Länder-Ranglisten zu Zielbestimmungen mutieren zu lassen: Weil in bestimmten Fächern unter den gegebenen Erfassungsmodi die Platzierung den Wünschen und Vorstellungen widerspricht, werden diese „messbaren“ Fertigkeiten zu Schlüsseln erhoben (um nicht das Wort „Schlüsselqualifikation“ zu gebrauchen). Aus dem Blick verschwindet, dass beim Lehren und Lernen *kein* fixes Endprodukt entsteht. Individuen sollen

ja gerade dazu angeregt werden, aktiv Erfahrungen zu entwickeln, um sie zukünftig gestaltend verwenden zu können. Dagegen fokussieren die wirtschaftlichen Denkmuster nicht das Fördern von Individuen, sondern den *konkurrierenden Vergleich von Produkten* – hier: den Vergleich der messbaren Resultate Lernender. Er dient der Einordnung von *Lehrenden* oder deren Institution durch die abgestufte Vergabe des Gütesiegels der „Qualität“. Daran werden als Stimulans die Höhe der Haushaltsmittel geknüpft oder sonstige Anreize, die zu mehr Anstrengung verleiten sollen. Es lohnt, in diesem Zusammenhang den *Implikationen* derartiger *Konkurrenz* nachzugehen. Mit Blick auf die Wirtschaft wird von solchen Maßnahmen eine Steigerung der Qualität erwartet. Zwei Gesichtspunkte, die im Wirtschaftsleben eindeutig zutage treten, sollten jedoch beachtet werden:

1. Konkurrenz fokussiert nur das Resultat und
2. interessiert weder die Entwicklung oder Befindlichkeit einzelner Individuen (außer funktional im Interesse des Unternehmens) noch die von Konkurrenten.

Von Bedeutung ist ausschließlich, selbst die „Nase vorn zu haben und sie dort zu behalten“! Diametral zu solch kritischem Bild stehen die Illusion und der vielfach als Argument benutzte Slogan, „Konkurrenz belebt das Geschäft“ verbunden mit der Vorstellung, dass durch die Konkurrenz im Interesse Abnehmender die Qualität gesichert wird. Eine *regulierende Macht*, die derartige Hoffnung rechtfertigt, wirkt *nur* dann, wenn wiederum zwei Voraussetzungen erfüllt sind:

1. Wenn die Konkurrenten über *gleiche Bedingungen* verfügen und
2. sie *einander achten*; die rivalisierende Auseinandersetzung also unter Einhaltung *vereinbarter Regeln* erfolgt. Dies widerspricht jedoch dem prinzipiell resultatsfixierten Interesse jedes Konkurrenten (s.o.).

Welches Muster in der Wirtschaft vorherrscht und ob solche Strukturen durch Planungen wirkungsvoll steuerbar sind, kann an dieser Stelle nicht ausgebreitet werden; auf dem Hintergrund relevanter Eindrücke und Erfahrungen mag jeder selbst sein Urteil fällen. In meinen Augen liegt ein gravierender Fehler in der verbreiteten *Verquickung* darwinistischer wirtschaftlicher *Konkurrenz* mit der idealistischen Konnotation eines freiwilligen, olympisch fairen *Wettkampfes* (vgl. Erdmann, i.Dr.).

#### 4.2 Datum und Kontrolle

Eng mit konkurrierenden Produktionsweisen verbunden ist die einleitend schon erwähnte Effizienz. In angelsächsischer und besonders US-Amerikanischer Tradition sind solche Kosten-Nutzen Erwägungen deutlich verbreiteter als dies in Deutschland der Fall war. Im Verlauf der jüngeren Entwicklung brachte die zunehmende Ressourcenknappheit im Bildungsbereich jedoch Effizienzüberlegungen in immer mehr Ländern auf die Agenda. Bedenklich scheint mir dabei die wenig reflektierte, langfristig komplexe Wirkung von Kriterien, wie z.B. die Erhöhung von Studierendenzahlen bei Reduktion der Studienzeiten, also hastig eingeführter Sparmaßnahmen; doch genau in solch verkürzter Sichtweise scheint die Attraktivität des Effizienzgedankens für

Regierende zu liegen. Hier darf kein Missverständnis entstehen. Nicht gegen Effizienzbemühen richtet sich die Argumentation, sondern gegen die Dominanz einseitig monetärer Kriterien! Das Einschätzen der Effizienz kann wiederum nur in Verbindung mit dem Benennen des Ziels erfolgen. Die Erfassung des Aufwandes und das Einordnen des Effekts erlauben dann die notwendige Abwägung, um zu einem Effizienzurteil zu gelangen. Vergleichbare Intentionen bzw. Wirkung, nämlich die Entlastung (Ökonomisierung) und darüber eine subjektive Effizienzsteigerung, liegt der Entwicklung von Routinen Lehrender zugrunde, ohne dass sie sich dessen bewusst sein müssen. Da diese Entlastung auch als Vorschub zur Bequemlichkeit dienen kann, verdeutlicht es einmal mehr die Notwendigkeit fortwährender und kritischer Reflektion der Ziele und Standards. *Jegliches Urteil über die Ökonomisierung kann nur offen und im Hinblick auf die Kriterien gefällt werden; anhand von Kriterien, die ihrerseits immer wieder zur Disposition stehen.*

Empirische Daten gelten als Grundlage und Voraussetzung guter Planung. Sie werden verstärkt erhoben und sind unabdingbare Hilfsmittel, aber kein Ersatz für Zielentscheidung und Modellbildung. Es darf nicht übersehen werden, dass:

1. das Datum lediglich den gegenwärtigen *Ist-Stand* beschreibt und
2. die Auswahl und das Erheben der Daten eine *theoretische* Konzeption verlangt bzw. Annahmen über die Wirksamkeit der Variablen manifestiert.

Um die ermittelten Werte zur Planung verwenden zu können, müssen die herangezogenen Größen anhand von Modellen in ihren Beziehungen und Wechselwirkungen bestimmt werden. Es würde zu weit führen und einen anderen Schwerpunkt setzen, an dieser Stelle empirische Feinheiten zu diskutieren. Mit den Schlagworten „Reduktion“ und „kleine Stichproben“ sind theoriebezogene Gedanken angedeutet, zu denen ich mich wiederholt in unterschiedlichen Zusammenhängen geäußert habe (vgl. u.a. Erdmann, 1988). Aus gegebenem Anlass sei nur daran erinnert, dass kein Bemühen um Vollständigkeit, sondern um möglichst handhabbare Modelle das Ziel sein sollte. Um über Beschreibungen hinausgehen zu können, bedarf es solcher Gebäude, deren Tragfähigkeit empirischer Prüfung zu unterziehen ist. Damit schließt sich fast der Kreis.

## 5 Schlussbemerkungen

Mit dem Titel: „Welche Qualität braucht die Zuversicht?“ sollte darauf verwiesen werden, dass Qualität eine definierte Auswahl von Zielen und Kriterien enthält, die zur Bewertung herangezogen werden. Ihnen wird unterstellt, dass sie eine positive Entwicklung versprechen. Der Begriff Zuversicht unterstreicht, dass es um eine optimistische Erwartung, eine hoffnungsvolle Perspektive geht. Die zukunftsgerichtete Bildung setzt die wagende, hoffnungsvolle Aktion voraus, der erwünschte Konsequenz zugeschrieben wird. Gleichzeitig bleibt die Unwägbarkeit, die wenig sichere Vorhersage. Vertrauen in die Zuversicht liefert die Sicherheit und den Motor; oder anders formuliert: .Vertrauen darin, Entwicklungen wie beabsichtigt beeinflussen

zu können. Die Gefahr dogmatischer Entgleisung soll nicht geleugnet werden; doch fällt es schwer, als Alternative den kalkulierenden Wirtschaftsfiguren kritiklos zu folgen, wie es in jüngerer Zeit mit den Hoffnungen auf und Erwartungen an die Zukunft geschieht. Begriffe und Techniken aus der Wirtschaft können anregen, gewohnte, verkrustete Muster zu überdenken und neue Modelle zu entwickeln. Gegenüber der unmittelbaren Übernahme dieser Techniken für den Bildungsbereich besteht allerdings erhebliche Skepsis. Die Unterschiedlichkeiten der Gebiete lässt Gefahren befürchten; im Gegensatz zur Wirtschaft geht es bei der Bildung nicht um ein abgeschlossenes Produkt, erlaubt die Betroffenheit von Personen mit ihren zukünftigen, komplexen Lebensbedingungen keine kurzfristige Aufwand-Effekt-Kalkulation und gestatten die Modelle aufgrund der zeitlichen Distanz nur lockere Beziehungen zum empirischen Gehalt.

Insgesamt bestehen somit erhebliche Zweifel und Einschränkungen im Hinblick auf die zuversichtlichen Erwartungen an wirtschaftliche Steuerungsmuster. Ohne eine Alternative auszubreiten, wird dem Bildungsgedanken gerade für sich rasant entwickelnde Strukturen erhebliche Bedeutung unterstellt. Mut zur Verantwortung und Flexibilität hinsichtlich der Wege für Lösungen mag als Losung gelten, unter der überschaubare Einheiten und Gruppen möglichst eigenständig ihre Aufgaben kritisch vorantreiben können. Bildungsvorstellungen dienen als Widerpart zu den funktional-wirtschaftlichen Strukturen. Dennoch darf die Betonung dieser Figur nicht die Ursachen für den Niedergang der Bildungsbemühung in der Vergangenheit vergessen lassen. Erstarren zerstört nicht nur die Möglichkeit, sondern auch den Willen zum Gestalten. Zukunft, Hoffnung, Zuversicht erfordern die Bereitschaft zur Unsicherheit im Sinne von gestaltbarer Offenheit. Dabei ist die Zuversicht abhängig von der subjektiven Überzeugung, über Kontrollmöglichkeiten zu verfügen. Hierzu können diskutierbare (Schlüssel-)Qualifikationen verhelfen aber kaum die dominante Fokussierung auf gegenwartsgebundene Fertigkeiten.

## Literatur

- Erdmann, R. (1988). Die Bedeutung empirischer Studien mit kleinen Stichproben für die Theoriebildung im sozialwissenschaftlichen Bereich. *Sportwissenschaft, 18*, 270-283.
- Erdmann, R. (i.Dr.). Sportliche Leistung, Leistungsverwandtes und pädagogische Implikationen. In A. Hotz, R. Prohl, & H. Lange (Hrsg.), *Ist Leistungssport pädagogisch?* Schorndorf: Hofmann.
- Oelkers, J. (1990). Utopie und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 36*, 1-13.

## Qualität aus ökonomischer und pädagogischer Sicht

### 1 Einleitung

Die Ökonomisierung von Bildung ist in vollem Gange. Zwar postulieren die Befürworter einer solchen Entwicklung immer wieder, dass die Orientierung an ökonomischen Kategorien in der Bildung zu prüfen sei, die generelle Eignung zentraler ökonomischer Kategorien zur Beschreibung von Bildungsprozessen bzw. die Ableitung zentraler Unterschiede, die auf dem jeweiligen Bedeutungskontext basieren, sind jedoch noch wenig diskutiert.

Der Beitrag hat zum Ziel, dieses Defizit anhand der Kategorie „Qualität“ zu verringern. Mit dem ökonomischen Begriff der „Qualität“ verbinden sich zahlreiche Wirkungsannahmen, beispielsweise hinsichtlich der Effizienz der Erstellung, der Nachfrage- und Akzeptanzsteigerung, der Kundenbindung und der anforderungsadäquaten Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen. Diese Wirkungsannahmen basieren auf einer Reihe von Voraussetzungen, die freigelegt werden müssen, um die Übertragbarkeit der Wirkungsannahmen, die im ökonomischen Begriff von „Qualität“ zum Ausdruck kommen, auf außerökonomische Handlungsfelder abschätzen zu können. Die Beurteilung, ob die für die Wirkungsannahmen des ökonomischen Begriffes von „Qualität“ notwendigen Bedingungen erfüllt sind, soll in diesem Beitrag für das pädagogische Handlungsfeld „Schulspport“ erfolgen.

### 2 Der ökonomische Qualitätsbegriff

#### 2.1 Die philosophische Kategorie „Qualität“

Der ökonomische Qualitätsbegriff hat seine Wurzeln in der philosophischen Kategorie „Qualität“ (ποιόν), die auf Aristoteles zurückgeführt werden kann. Aristoteles versteht unter „Qualität“ die unterscheidende „Beschaffenheit des Gegenstandes“ (Aristoteles, 1907, S. 305). Qualität sei dasjenige, das „die unterscheidende Bestimmtheit des Wesens ausmacht“ (Aristoteles, 1907, S. 305). Die schon bei Aristoteles angelegte Unterscheidung zwischen der Qualität als Wesensunterschied und der Qualität als „Bestimmung der der Bewegung unterworfenen Gegenstände“ (Aristoteles, 1907, S. 305) wird von Demokrit, Galilei und Descartes ausgebaut und findet bei Locke als Unterscheidung zwischen objektiven primären und subjektiven sekundären Qualitäten ihre weitere Fortsetzung. Während Locke, Berkeley, Hume und Leibniz die Bestimmung von Qualität an die Sinne koppeln, fasst Kant Qualität als eine Art Schemata unseres subjektiven Verstandes auf, mit dessen Hilfe Erfahrungen strukturiert werden können (vgl. Kant, 1977). Ergänzend zu Kant stellt Hegel

auf die Wechselwirkungen ab, die die Qualitäten eines Dinges in Bezug auf die Qualitäten eines anderen Dinges sowie hinsichtlich des Bezugssystems entfalten (vgl. Hegel, 1979). Festzuhalten bleibt, dass die philosophische Prägung der Kategorie „Qualität“ im alltagssprachlichen Umgang zum Verständnis von Qualität als Summe der Wesensmerkmale eines Dinges geführt hat, das der Beurteilung eines Subjektes auf der Grundlage seines konkreten subjektiven Bezugssystems unterliegt.

## *2.2 Die ökonomische Kategorie „Qualität“*

### *2.2.1 Materielle Güter*

Die Rezeption des philosophischen Qualitätsbegriffs in frühen ökonomischen Zusammenhängen erfolgte mit Bezug auf materielle Güter. Qualität wurde dabei bis ins 19. Jahrhundert im Alltagsgebrauch im Sinne von „Eigenschaft“ und „Beschaffenheit“ benutzt. Dabei spielte die philosophisch begründete subjektive Gebundenheit der Qualitätsbeurteilung keine Rolle, weil die Konstitution des Marktes als Verkäufermarkt subjektive Qualitätsbeurteilungen zwar zu ließ, diese jedoch ohne ökonomische Folgen auf die Hersteller der materiellen Güter blieben, da die Nachfrage das Warenangebot deutlich überschritt.

Der sich in vielen Branchen vollziehende Wandel vom Anbieter- zum Käufermarkt spätestens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts brachte eine gravierende Veränderung in Bezug auf die Qualitätsanforderungen an Produkte und Dienstleistungen mit sich: Welche Qualitätsanforderungen ein Produkt erfüllen muss, wurde nicht mehr vom Hersteller produktbezogen definiert, sondern über den Markt vermittelt vom Kunden gefordert. Die Erwartung an die Produkte bezog sich bald nicht mehr nur auf den Preis und die Gebrauchseigenschaften, sondern auch auf geschmacksabhängige Komponenten wie Form, Aussehen und Prestige des Produktes. Individualisierung und gesellschaftlicher Wertewandel sprengen immer wieder einst homogene Kundengruppen und führen zu einer weiteren Zerfaserung der Qualitätsansprüche der Kunden. Das Konsumentenverhalten auf Käufermärkten kann somit als Bestätigung einer langen Folge philosophischer Überlegungen zur Kategorie „Qualität“ interpretiert werden.

### *2.2.2 Immaterielle Güter*

Im Gegensatz zu materiellen Gütern sind immaterielle Güter vor dem Kauf bzw. der Abnahme durch den Kunden nicht existent, sie werden persönlich in Interaktion mit dem Abnehmer erbracht, Leistungserstellung und Leistungsabnahme erfolgen somit gleichzeitig. Gleichartige immaterielle Güter können stark variieren, weil durch die Mitwirkung des Kunden bei der Leistungserstellung Störgrößen nicht ausschalten sind. Immaterielle Güter stehen nur im Moment ihrer Leistungserstellung zur Verfügung, sie müssen im Moment ihrer Entstehung genutzt werden. In so fern können immaterielle Güter nicht besessen oder gelagert werden, weil sie im Moment ihrer Entstehung untergehen (vgl. Kotler et al., 2003, S. 733 ff.).

Diese Entstehungsbedingungen immaterieller Güter beinhalten eine Reihe von Fehlerquellen, die die Beurteilung der Qualität durch den Kunden nachhaltig beeinflussen. Dabei sind zu nennen:

- Schwierigkeiten beim Erfassen der Kundenwünsche,
- Übertragung der Kundenwünsche in unternehmens- bzw. organisationsinterne Spezifikationen,
- Abweichung der erstellten Leistung von den internen Spezifikationen,
- Fehlerhafte Vermittlung der erstellten Leistung gegenüber dem Kunden und
- Differenz zwischen erwarteter Leistung und erhaltener Leistung beim Kunden (vgl. Zeithaml et al., 1992).

Während sich bei materiellen Gütern der Kunde für ein bereits erstelltes Produkt entscheidet, ist der Ersteller immaterieller Güter vor die Aufgabe gestellt, die individuell verschiedenen, mehr oder weniger diffusen und unartikulierten Kundenwünsche in seine Leistungserstellung aufzunehmen.

### *2.3 Kriterien für die Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffs*

Die auf philosophischem Fundament aufbauenden Bedeutungsinhalte der ökonomischen Kategorie „Qualität“ sind an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden, um die dem Begriff innewohnenden ökonomischen Wirkungen entfalten zu können. Welche Voraussetzungen sind das?

Die Zuschreibung von Eigenschaften, von „Qualitäten“, gleich welcher Ausprägung, setzt das Vorhandensein eines Trägers dieser Eigenschaften voraus. Das Gut bzw. die Dienstleistung als Träger erhält die Eigenschaftszuschreibung seitens der Nachfrager immer vor dem Hintergrund des jeweils individuellen Bezugssystems. Werden nunmehr Qualitätsbeurteilungen der Nachfrager durch die Produzenten zur Anpassung der Produkteigenschaften bzw. zur Erstellung eines neuen Produktes herangezogen, müssen die der Qualitätsbeurteilung zu Grunde liegenden Bezugssysteme erkennbar sein und sich sinnvoll voneinander unterscheiden lassen. Daraus folgt als erstes Kriterium für die Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffs:

- (1) *Der ökonomische Qualitätsbegriff ist umso trennschärfer, je eindeutiger das zugrunde liegende Bezugssystem ist.*

Das Vorhandensein eines eindeutigen Bezugssystems zieht jedoch nicht zwangsläufig die Zuschreibung von Eigenschaften nach sich. Erst die Wechselwirkung zwischen individuellem Bezugssystem und potentiellen Eigenschaften eines Gutes bzw. einer Dienstleistung lässt die vom Nutzer gewünschten Eigenschaften hervortreten. Als zweite Voraussetzung für die Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffes muss daher gelten:

- (2) *Der ökonomische Qualitätsbegriff setzt die Vorstellung der Nachfrager, was das Gut bzw. die Dienstleistung an Gebrauchseigenschaften beinhalten sollte, voraus.*

Um letztlich eine Kaufentscheidung treffen zu können, ist darüber hinaus eine Vorstellung des Nachfragers über den Handelswert des Produktes unerlässlich. Je transparenter der Markt ist, desto schneller münden Angebot und Nachfrage in positive oder negative Kaufentscheidungen.



- (3) *Der ökonomische Qualitätsbegriff setzt die Vorstellung der Nachfrager nach dem ungefähren Handelswert des Produktes voraus.*

Die in (1) bis (3) beschriebenen Voraussetzungen werden für den Produzenten nur dann handlungsleitend, wenn die Bewertung von Produkten und Dienstleistungen mit Kaufentscheidungen verbunden sind, die wiederum ökonomische Auswirkungen auf den Produzenten haben. Diese ökonomischen Auswirkungen können beim erstmaligen Kauf durch die Wahl eines Konkurrenzproduktes sowie beim Wiederholungskauf durch den Wechsel zu einem Konkurrenzprodukt bzw. zu einem Substitutionsprodukt erfolgen. Als viertes Kriterium für die Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffs kann daher gelten:

- (4) *Der ökonomische Qualitätsbegriff ist an die ökonomische Sanktionsmöglichkeit des Konsumenten gegenüber dem Hersteller gebunden.*

Dies setzt einen entscheidungsfreien Nachfrager voraus, der wiederum auf Käufermärkten seine Verhandlungsmacht wesentlich stärker ausüben kann als unter den Bedingungen eines Verkäufermarktes. Daraus folgen als fünftes und sechstes Kriterium:

- (5) *Die dem ökonomischen Qualitätsbegriff innewohnende Wirkungsannahme der Bereitstellung nachfragegerechter und effizient produzierter Güter und Dienstleistungen erfordert einen entscheidungsfreien Nachfrager.*
- (6) *Die dem ökonomischen Qualitätsbegriff innewohnenden Wirkungsannahmen entfalten ihre Effekte bei Vorhandensein eines Käufermarktes wesentlich stärker als unter den Bedingungen eines Verkäufermarktes.*

Gegenstand der Bindung zwischen Produzenten und Nachfrager sind nicht nur die getätigten Kaufentscheidungen der Nachfrager und der damit verbundene Tausch von Geld in Güter bzw. Dienstleistungen. Lange vor, begleitend sowie im Nachgang der Kaufentscheidung finden verschiedenartige Kommunikationsprozesse zwischen Anbieter und potentiellm Käufer statt. Die Produzenten ziehen aus solchen Kommunikationsprozessen, die zum großen Teil unter Marktforschungsaspekten (vgl. u.a. Böhler, 2004; Berekoven et al., 2001) bewusst organisiert werden, Rückschlüsse auf die gewünschten Qualitätseigenschaften und die zu Grunde liegenden Bezugssysteme. Sind solche Kommunikationsprozesse nicht vorhanden, ist die Passfähigkeit der Produkte und Dienstleistungen zum Anforderungsprofil der jeweiligen Zielgruppe schwerer herzustellen. Als ein siebtes Kriterium zur Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffes ließe sich deshalb formulieren:

- (7) *Die dem ökonomischen Qualitätsbegriff innewohnenden Wirkungsannahmen entfalten ihre Effekte bei Vorhandensein vielfältiger Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Anbieter und Nachfrager stärker als ohne solche Kommunikationsmöglichkeiten.*

Als Besonderheit des Herstellungsprozesses immaterieller Güter wurde im Abschnitt 2.2.2 die Mitwirkung des Nachfragers beim Erstellungsprozess sowie die

Nichtlagerfähigkeit herausgearbeitet. Aus dieser Charakteristik immaterieller Güter ergibt sich als ein weiteres Kriterium zur Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffes auf immaterielle Güter:

- (8) *Die dem ökonomischen Qualitätsbegriff innewohnenden Wirkungsannahmen können sich in Bezug auf immaterielle Güter nur dann entfalten, wenn die notwendigen Mitwirkungen seitens der Nachfrager erbracht und das entstandene Produkt im Moment seiner Entstehung genutzt wird.*

### **3 Prüfung der Kriterien zur Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffes auf den Schulsport**

#### *3.1 Kriterium des offen liegenden Bezugssystems*

Bei materiellen Gütern sind die Bezugssysteme der Nachfrager, auf deren Grundlage die individuelle Zuschreibung von Qualität erfolgt, in der Regel für Dritte offenkundig. Schwieriger wird die Offenheit des Bezugssystems mit steigendem immateriellen Anteil am Gesamtprodukt. Beim meritorischen Gut „Bildung“ handelt es sich um ein Gut mit nahezu vollständigem immateriellen Anteil.

Die Dienstleistung „Bildung“ im Allgemeinen und der Schulsport im Besonderen sind bei der Qualitätsbeurteilung einer großen Anzahl von unterschiedlichen Bezugssystemen ausgesetzt, die sich durch die verschiedenen Perspektiven der einflussnehmenden Gruppen (z.B. Lehrende, Lernende, Eltern, staatliche Bildungsverwaltung, staatliche Bildungspolitik, Öffentlichkeit) noch potenzieren. Bereits aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist eine ganze Reihe von Bezugssystemen denkbar, von denen nur einige offenkundig, andere sogar mit Sanktionen belegt sind. Ein mögliches Spektrum von Bezugssystemen könnten die Bezugssysteme „Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Sportart“ bzw. „Vermeidung körperlicher Anstrengungen“ darstellen.

Auch ohne mögliche Bezugssysteme von Eltern, Lehrern und Bildungspolitikern aufgezeigt zu haben (einige finden sich bei Reents, 2004), sollte deutlich geworden sein, dass die Bezugssysteme im Schulsport zur Beurteilung von Qualität im ökonomischen Sinn sehr heterogen, vor allem aber nicht offenkundig sind. Damit büßt der ökonomische Qualitätsbegriff einen großen Teil seiner Trennschärfe ein. Obwohl in Bezug auf Schülerinnen und Schüler verschiedene, meist pädagogisch oder psychologisch orientierte Untersuchungen (z.B. Miethling & Krieger, 2004; Brehm & Voigtländer, 2001; Hummel, 1997; Hummel et al. in diesem Band) auch Ansätze für die Rekonstruktion von Bezugssystemen zur Qualitätsbeurteilung des Schulsports liefern, ist nicht zu erwarten, dass der Kenntnisstand eine hinreichende Dichte in Bezug auf alle relevanten Gruppen erreicht.

#### *3.2 Kriterium der Gebrauchseigenschaften*

Die Gebrauchseigenschaften des Schulsports bzw. die Frage, was der Schulsport überhaupt leisten kann, ist nach wie vor Gegenstand vielfältiger wissenschaftlicher

und nichtwissenschaftlicher Betrachtungen. Als Erkenntnis leitende Konzepte haben sich in der Sportpädagogik dabei die Orientierung an der Allgemeinbildung (vgl. u.a. Schierz, 1997; Klafki, 2001), an einem erziehenden Unterricht (vgl. u.a. Balz, 1997; Beckers, 1997; Beckers, 2000) sowie an der Bildungstheorie (vgl. u.a. Prohl, 1999; Prohl, 2004) herauskristallisiert.

Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass die potenziellen Gebrauchseigenschaften des Schulsports derzeit noch nicht hinreichend geklärt sind und damit die Vorstellungen der Nachfrager sehr heterogen bleiben müssen. Da diese Aussage auf alle potentiellen Nachfrager bzw. Kunden wie Schülerinnen und Schüler, Eltern, Arbeitgeber oder Politikerinnen und Politiker zutrifft, kann an dieser Stelle die Frage, wer eigentlich Nachfrager bzw. Kunde im Schulsport ist, offen bleiben.

### *3.3 Kriterium des Handelswertes*

Durch die gesetzlich verbrieftete Schulpflicht kann zumindest für diesen Bereich des staatlichen Bildungssystems nicht von einem Markt gesprochen werden. „Ein Markt ist ein Verfahren, bei dem durch das Zusammenwirken von Käufern und Verkäufern eines Gutes Entscheidungen über dessen Preis und Menge getroffen werden“ (Samuelson & Nordhaus, 1987, S. 88).

In Folge dessen kann sich auch für den Schulsport kein Handelswert bilden. Die Nachfrager können somit keine Vorstellungen über den ungefähren Handelswert der Dienstleistung „Schulsport“ entwickeln.

### *3.4 Kriterium der ökonomischen Sanktionierbarkeit*

Der im Schulsport nicht vorhandene Marktmechanismus ist Voraussetzung dafür, dass durch Kaufentscheidungen ökonomische Impulse in Richtung der Leistungsersteller ergehen. In verschiedenen nichtökonomischen Handlungsfeldern, vor allem bei der Erstellung öffentlicher Güter, wird versucht, diese direkte ökonomische Sanktionierbarkeit seitens der Nachfrager durch indirekte Anreizstrukturen nachzubilden. Bemühungen einer solchen Nachbildung müssen nicht nur im Schulsport unvollkommen bleiben, da die Kriterien, die über die Gewährung bzw. Nichtgewährung knapper Ressourcen entscheiden, immer normativ und interessengeleitet bleiben müssen.

### *3.5 Kriterium des entscheidungsfreien Nachfragers*

Auch bei der Prüfung dieses Kriteriums kann offen bleiben, wer im Kontext des Schulsports als Nachfrager im ökonomischen Sinn verstanden werden kann. Keiner der beteiligten Interessengruppen kann auf Grund des Teilnahmewangs der Schülerinnen und Schüler am Schulunterricht und somit auch am Schulsport als entscheidungsfrei klassifiziert werden. Die prinzipielle Entscheidungsfreiheit der Eltern, welche Schule innerhalb einer bestimmten Schulform ihr Kind nach der Grundschule besuchen soll, ist unter ökonomischen Aspekten zu grob, um eine entsprechende Wirkung vergleichbar zu einem entscheidungsfreien Nachfrager entfalten zu können.

### *3.6 Kriterium des Käufermarktes*

In Ermangelung eines entscheidungsfreien Nachfragers sowie bei Abwesenheit von Marktmechanismen, ist die verstärkende Wirkung von Käufermärkten für die dem ökonomischen Qualitätsbegriff inwohnenden Wirkungsannahmen gegenüber Verkäufermärkten nicht gegeben.

### *3.7 Kriterium der Kommunikationsmöglichkeiten*

Wie in der Institution Schule als Ganzes, können auch im Schulsport vielfältige Kommunikationswege zwischen den beteiligten Interessengruppen sowie innerhalb der Interessengruppen genutzt werden. Verbreitete Formen sind dabei beispielsweise Elternabende, Elternsprechstunden, die Funktion des Klassensprechers, Fachkonferenzen bzw. die verschiedenen Formen des persönlichen Gesprächs.

### *3.8 Kriterium der Nutzung*

Da es sich bei Bildungsangeboten stets um Dienstleistungen handelt, bedarf es zur Erstellung dieser Produkte der Mitwirkung und der Abnahmebereitschaft seitens des Nachfragers. Dies ist in der Regel gegeben, da sich der Nachfrager bei der Kaufentscheidung verpflichtet, das entstehende Produkt abzunehmen sowie im notwendigen Maße an der Produkterstellung mitzuwirken. Allerdings begibt sich der Nachfrager im Gegensatz zum Schulsport freiwillig in den Erstellungsprozess der Dienstleistung, weil der individuelle Nutzen aus der Dienstleistung den Mitwirkungsaufwand übersteigt. Dieses Übersteigen des Nutzens gegenüber dem Mitwirkungsaufwand beschreibt ökonomisch das Ziel der pädagogischen Bemühungen der Sportlehrerin bzw. des Sportlehrers zur Einbindung möglichst aller Schülerinnen und Schüler in den Stundenverlauf. Gleichwohl dies nicht immer gelingen wird (vgl. Ungerer-Röhrich, 2004), stellt die Sportpädagogik eine breite Palette von Wirkungsmechanismen bereit (vgl. z.B. Laging, 2004; Sinning, 2004), mit deren Hilfe die Nutzung der Dienstleistung „Schulsport“ sichergestellt werden könnte.

## **4 Fazit**

Obwohl die einzelnen Kriterien zur Anwendung des ökonomischen Qualitätsbegriffes untereinander nicht abgewogen und gewichtet wurden, ist festzustellen, dass der ökonomische Qualitätsbegriff nicht auf den Schulsport übertragen werden kann. Einzig in den Kriterien der Kommunikationsmöglichkeiten (Abschnitt 3.7) und der Nutzung (Abschnitt 3.8) konnten Parallelen zwischen dem ökonomischen Handlungskontext und dem Schulsport festgestellt werden.

Die mit dem ökonomischen Qualitätsbegriff verbundenen Wirkungsannahmen, wie eine effiziente und anforderungsgerechte Leistungserstellung, eine Nachfrage- und Akzeptanzsteigerung für das Produkt und seinen Hersteller und eine zunehmende Kundenbindung können nicht auf den Schulsport übertragen werden. Es ist daher sehr genau zwischen einem im pädagogischen bzw. schulsportlichen Kontext verwendeten Begriff von „Qualität“ und der ökonomischen Kategorie „Qualität“ zu unterscheiden.

Eine solche Differenzierung hat jedoch im alltäglichen Diskurs wenige Chancen, wahrgenommen zu werden. Sehr viel wahrscheinlicher ist die undifferenzierte Vermengung beider Begriffsinhalte und damit die Gefahr, weder im ökonomischen noch im pädagogischen Sinne angemessene Handlungs- und Strukturvorschläge zu entwickeln.

## Literatur

- Aristoteles (1907). *Metaphysik*. Jena: Eugen Diederichs.
- Balz, E. (1997). Einführung: Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 7-14). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2000). Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In H. Aschenbrock (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumsrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 86-97). Bönen: Kettler.
- Berekoven, L., Eckert, W., & Ellenrieder, P. (2001). *Marktforschung*. Wiesbaden: Gabler.
- Brehm, W. & Voigtländer, A. (2001). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In H. Altenberger, S.O.V. Hecht, M. Scholz, & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen – mit Sport leben* (S. 71-78). Augsburg: Ziel.
- Böhler, H. (2004). *Marktforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hegel, G.W.F. (1979). *Werke*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hummel, A. (1997). Empirische Befunde zum Schulsport in Sachsen. *Körpererziehung*, 47(Sonderheft), 22-45.
- Kant, I. (1977). *Werke in zwölf Bänden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, S. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., & Wong, V. (2003). *Grundlagen des Marketing*. München: Pearson Education.
- Laging, R. (2004). Differenzieren im Sportunterricht. *sportpädagogik*, 28(2), 4-9.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2004). Vermittlungsmethoden – eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P. Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen – Spezifik, Transfer, Transformation* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 117-127). Hamburg: Czwalina.
- Reents, H. (2004). Beweg dich - für deine Zukunft. *SportPraxis*, 44(2), 4-7.
- Samuelson, P.A. & Nordhaus, W.D. (1987) *Volkswirtschaftslehre*. Köln: Bund.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sinning, S. (2004). Innovative Lehr-Lernformen im Sport. *SportPraxis*, 44(1).
- Ungerer-Röhrich, U. (2004). Mädchen auf der Bank – Aussteigerinnen im Sportunterricht. *sportunterricht*, 53(4), 97.
- Zeithaml, V.A., Parasuraman, A., & Berry, L.L. (1992). *Qualitätsservice*. Frankfurt/Main: Campus.

## Guter Sportunterricht für alle!

Der Ausgangspunkt meines Vortrages ist eine jüngst erlebte Unterrichtssituation. Sie steht beispielhaft für die Probleme mit leistungsschwächeren Jugendlichen im Sportunterricht der Hauptschule, der Schule für Lernhilfe und des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ).

**Mit Muttern nach Hause!** Sportunterricht in einer 8. Klasse. „Heute joggen wir um den benachbarten Stadtteil-Teich!“ kündigt der Sportlehrer den Inhalt der Stunde an. Die meisten Schüler reagieren nicht begeistert. Nacheinander melden sich 8 Schüler und teilen mit, dass sie ihr Sportzeug vergessen haben. Der Lehrer erinnert an die Pflicht, am Unterricht teilzunehmen. „Wer nicht joggen kann, der kann gehen. Das könnt ihr alle!“ Die Schüler machen sich auf den Weg. Der schwergewichtige Max weigert sich: „Mir geht es nicht gut!“ Sein Lehrer bleibt hartnäckig und schickt auch ihn auf die 2 Kilometer lange Strecke: „Du kannst ja gehen!“ Nach einiger Zeit erreichen die Schüler das Ziel. Nur auf Max muss die Klasse lange warten. Gehend kommt er 10 Minuten später als seine Mitschüler zum Ziel. Am ganzen Körper durchgeschwitzt wirft er sich entkräftet ins Gras. Nach einer längeren Erholung führt ihn sein Weg ins Sekretariat der Schule. Er ruft seine Mutter an, die ihn mit dem PKW abholen soll. Für eine Busfahrt reicht die Kraft nicht mehr.

Dieses jüngst erlebte Unterrichtsbeispiel deckt sich mit Ergebnissen aus internationalen Untersuchungen über die Fitness der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (u.a. Naul & Telema, 2003). Im unteren motorischen Leistungsbereich sind in Deutschland lebende Mädchen und Jungen deutlich überrepräsentiert.

Auch im Sportunterricht, besonders in der Sekundarstufe I und im berufsbildenden Bereich muss gelten: „Jede Schülerin, jeder Schüler ist wichtig!“ Lernstands- und Bewegungsstandsdiagnosen werden sportdidaktisch noch zu zaghaft erörtert. Individuelle Förder- und Übungspläne sind bisher nur im Sportförderunterricht üblich. Die Förderung sozial-benachteiligter und leistungsschwächerer Schüler ist eine Herausforderung für die Sportdidaktik, einen „Sport für alle“ in der Schule möglich zu machen. Noch zu wenig diskutiert und damit unklar sind die Merkmale eines guten Sportunterrichts, obwohl empirische Forschungsbefunde zur Unterrichtsqualität in den letzten Jahren deutlich zunehmen. Verlässlicher als früher kann beurteilt werden, ob bestimmte Maßnahmen der Klassenführung und Unterrichtsorganisation im Blick auf nachhaltige Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler sinnvoll sind oder nicht. In diesen „Merkmalen“ stecken Wirkungshypothesen, die aus der komplexen Unterrichtswirklichkeit herausgefiltert wurden. Die vorhandenen Untersuchungen beziehen sich auf kognitive Kompetenzen der Schüler, können jedoch auf motorische bzw. soziale Lern- und Entwicklungsprozesse und damit auch auf den Sportunterricht übertragen werden. Dennoch wird vor vorschnellem Transfer gewarnt: Nur aus empirischen Befunden lassen sich keine geeigneten Konzepte „schnitzen“. Normative Aussagen durch die Sportdidaktik sind erforderlich, um die Zukunft des Schulsports zu gestalten.

Eine aufwendige Langzeitstudie zum Schulsport, in der über ein Benchmarking-Verfahren die „guten“ Merkmale des Sportunterrichts zu präzisieren sind, steht weiterhin aus. Mit der Durchführung einer entsprechenden Untersuchung sind nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten verbunden. Nicht nur die Verbesserung der Fitness darf Ziel des Sportunterrichts sein. Schulsport ist „mehr“ und hat im Sinne eines Doppelauftrags die Entwicklung des jungen Menschen durch Bewegung, Spiel und Sport zu fördern sowie die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen (Beckers, 2003). Vorab ist nämlich zu entscheiden, was als hohe Qualität des Sportunterrichts zu bezeichnen ist.

Qualität im Sportunterricht liegt aus meiner Sicht dann vor, wenn sich möglichst viele Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur, auf der Grundlage eines Erziehungsauftrages, sinnvoll bewegen, sich aktiv am Lernprozess beteiligen und dauerhaft für eine selbstständige Teilnahme an Spiel, Sport und Bewegung befähigt werden (vgl. auch Stegemann, 2003; Meyer, 2004). Schüler sollen eigene Bewegungsaktivitäten gestalten und soziale Verantwortung übernehmen. Die Verantwortung dafür, welche Unterrichtselemente für wichtig gehalten werden, bleibt bei den Lehrern und den Sportdidaktikern, die die Handlungsorientierungen für die Unterrichtsgestaltung formulieren.

Die folgenden Empfehlungen sind ein Mischmodell aus verschiedenen Studien. In sie fließen pädagogische Normen und Ideale guten Sportunterrichts ein. Sie erfordern aufgrund des gesellschaftlichen Wandels eine kontinuierliche Revision. Lernerfolge sind nicht nur Folge guten Unterrichts. Sehr großen Einfluss haben auch Begabung, familiäres und soziales Umfeld der Schüler.

## **Acht Merkmale guten Sportunterrichts**

Auf wenig Resonanz stößt bisher der Beitrag von König und Zentgraf (1997), der die deutschsprachige Sportdidaktik auf die Ergebnisse der amerikanischen Unterrichtsforschung (u.a. Schempp, 1992) aufmerksam macht. Griffey und Housner (1991) haben Verhaltensunterschiede zwischen erfahrenen und unerfahrenen Lehrern analysiert. Schempp (2003) hat die Bedeutung der eigenen Rollendefinition einer Lehrkraft und der „instructional form“ (informieren, fragen und Feedback geben) herausgestellt. Effektive Lehrer zeichnen sich durch die bewusste Übernahme an Verantwortung für Leistungen ihrer Schüler, optimale Nutzung der Zeit und lange Einbindung von Schülern in motorische Aktivitäten aus. Die Forschungsergebnisse weisen zudem auf die Bedeutung von regelmäßigem Üben und straffer Unterrichtsführung hin.

In dem von Hilbert Meyer geleiteten Modellversuch „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität“ haben wir auf der Grundlage der vorliegenden Studien und eigenen Forschungen ein eigenes Mischmodell entwickelt (Norddeutsches GÜTE-Konsortium, 2003) und auf den Sportunterricht übertragen.

### *Acht Merkmale guten Sportunterrichts*

1. Klare Strukturierung
2. Hoher Anteil an Bewegungszeit
3. Methodenvielfalt
4. Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden
5. Bewegungsförderliches Unterrichtsklima
6. Schüler-Feedback und Arbeitsbündnisse
7. Bewusstes Fördern und Üben
8. Klare Leistungserwartungen

Die Merkmale 1 bis 4 betrachten den Lehr-Lernprozess im engeren Sinne, die Merkmale 5 bis 8 formulieren so etwas wie Gelingensbedingungen guten Sportunterrichts. In den verschiedenen untersuchten Studien tauchen die beiden ersten Merkmale sehr häufig auf. Es zeigt sich, dass in Klassen mit einem hohen Leistungsniveau der Unterricht sehr strukturiert verläuft und die zur Verfügung stehende Zeit optimal genutzt wird. Es gibt allerdings keine "Effektivitätsautomatik" einzelner Merkmale, denn der eine Lehrer erzielt gute Ergebnisse durch Spitzenleistungen aufgrund einzelner Merkmale und nicht aller Merkmale.

## **Didaktische Empfehlungen**

### *1. Klare Strukturierung des Unterrichts*

Unterricht ist klar strukturiert, wenn ein „roter Faden“ für Lehrer und Schüler erkennbar ist. Dies bedeutet ein gutes Management des Sportunterrichts und geschickte Hallen-/Platzregie. Ein Überblick über den Stundenverlauf kann einen sinnvollen Einblick in den Sinn und Zweck einer Unterrichtsstunde geben. Klare Lehrersprache und Aufgabenstellung sowie plausible Untergliederung des Unterrichtsinhalts erleichtern besonders lernschwächeren Schülern das Lernen (Brophy, 2002). Regelmäßigkeit, Rituale und Konsequenz können dabei helfen.

### *2. Hoher Anteil an Bewegungszeit*

Voraussetzung für einen effektiven Unterricht ist eine straffe Unterrichtsplanung und -durchführung. Geräte und Unterrichtsmaterialien sind rechtzeitig bereit zu stellen. König und Zentgraf (1997, S. 10) beziehen sich auf eine Studie von McLeish (1985), in der deutlich wird, dass bis zu 22% der Zeit des Sportunterrichtes nicht zur Vermittlung, sondern für organisatorische Belange genutzt wird. Noch größer ist der „Zeitverlust“ beim Gerätturnen. Effektives Unterrichten bedeutet: gleich zur Sache zu kommen, Nebensächliches aus dem Unterricht auszulagern, die Wartezeiten an den Übungsstationen und im Spielbetrieb zu reduzieren und pünktlich mit dem Unterricht zu beginnen. Die effektive Bewegungszeit leistungsschwächerer Schüler in einer Unterrichtsstunde liegt, so eigene Untersuchungen, unter 5 Minuten. Demgegenüber kommen Unterrichtsversuche mit aktiver Bewegung in Klassenräumen auf durch-



schnittlich 7 Minuten (Müller & Petzold, 2003). Eine Ausdehnung der Bewegungszeit kann sich auch außerhalb des Sportunterrichts zeigen. Eine motivierende Einführung in das Einradfahren führt i.d.R. zu einer Ausweitung der außerunterrichtlichen Aktivitäten.

### *3. Methodenvielfalt*

Es gibt empirische Belege, dass ein Mix der Sozialformen (Einzel-, Tandem-, Gruppenarbeit und Plenumunterricht) die größten Lerneffekte produziert (vgl. Brophy, 2002, S. 18; Weinert & Helmke, 1997, S. 249). Bei der Vermittlung von Fertigkeiten ist direkte Instruktion erfolgreicher. Offener Unterricht hat seine Stärken bei der Entwicklung von Methoden-, Sozialkompetenz und Selbstvertrauen, auch bei Schülern aus Risikogruppen. Individualisierter Unterricht in Form von Werkstattlernen, bewegungsbezogener Tages-/Wochen- oder Monatsplanarbeit oder Stationenlernen bleibt im Schulsportalltag immer noch eine Seltenheit.

### *4. Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen*

Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen. Es gibt keine Ziele „an sich“, sondern immer nur in Bezug auf bestimmte Inhalte und bestimmte Methoden. Über- und Unterforderungen können verringert werden, wenn Bewegungserfahrungen der Schüler aufgegriffen, Zwischenergebnisse regelmäßig präsentiert und, in Analogie zur PISA-Studie, auch im Sportunterricht die erreichten Kompetenzstufen ermittelt werden.

### *5. Bewegungsförderliches Unterrichtsklima*

Unter bewegungsförderlichem Unterrichtsklima versteht man eine animierende Atmosphäre, die gekennzeichnet ist durch gegenseitige Rücksichtnahme, verantwortungsvollen Umgang mit Personen und Gegenständen, eine zufriedene und fröhliche Grundeinstellung sowie eine klar strukturierte Führung und Leitung durch den Lehrer. Angst vor Misserfolgen oder einer Blamage, fehlende gegenseitige Rücksichtnahme führen zu Bewegungsblockaden und eine Verweigerung des Sporttreibens. Mädchen sind stärker als Jungen auf ein positives Unterrichtsklima angewiesen und benötigen eine unterstützend-förderliche Lehrerhaltung. Deutlich wird dies besonders bei der Vermittlung von Ballspielen und Formen des Kampfsports.

### *6. Schüler-Feedback und Arbeitsbündnisse*

Gemeinsames Nachdenken über den Unterricht ist Ziel des Schüler-Feedbacks. Durch Rückmeldungen und Reflexion soll die Qualität von Lehr- und Lernprozessen verbessert werden. Der Lehrende erhält Informationen über Lernstrategien und -motivation der Schüler. Neben dem traditionellen Unterrichtsgespräch oder dem Fragebogen (vgl. Altenberger, 2002) bieten sich für den Sportunterricht die „Evaluations-Zielscheibe“ (Eikenbusch, 2001) oder die „Meinungslinie“ (Schüler positionieren ihre Einschätzung auf einer Skala) sich an. Konsequenzen sollten in „Arbeitsbündnisse“

zwischen Lehrer und einzelnen Schülern einfließen. Hier werden die im Unterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringenden Leistungen festgehalten.

### *7. Bewusstes Fördern und Üben*

Lernstands- und Leistungsstandsdiagnosen für jeden Schüler sind Ausgangspunkt des individuellen Förderns von allen Schülern in allen Schulformen und Niveaustufen. Notwendig ist, dass eine positive Förderhaltung gegenüber den Schülern gezeigt wird, dass ihnen etwas zugetraut wird, denn nur so glauben sie an einen Lernerfolg. Dies kann im Sportunterricht besonders gelingen, wenn die jungen Menschen ihre außerschulischen Erfahrungen und Kompetenzen einbringen können. Kenntnisse aus dem Projekt „Schüler als Lehrende“ (Alefsen, Gebken, & Schönberg, 1999) zeigen, dass der Sportunterricht dies leisten kann. Erfolgreicher Sportunterricht muss mit positiven Emotionen (Erlebnissen und Gefühlen) verbunden sein. Der Erfolg des Sportunterrichts hängt von ausreichenden Übungsmöglichkeiten des Gelernten ab. Die schulischen Rahmenbedingungen (45 Minuten-Stunden, Hallenkapazitäten und eingeschränktes Unterrichtsmaterial) schränken dies häufig ein. Monatsplanarbeit oder Hausaufgaben im Sportunterricht (Deutsch, 2003) könnten Abhilfe leisten, um Interesse zu wecken, das Gelernte anzuwenden bzw. Können zu systematisieren. Prinzipien für ein sinnvolles Üben hat aus sportdidaktischer Sicht Kretschmer (2000) zusammengestellt.

### *8. Klare Leistungserwartungen*

Mit „Leistungserwartungen“ sind klar formulierte Lernziele gemeint, die den Schülern deutlich machen, welche Leistungen erbracht werden sollen und die damit einen Lernanreiz darstellen. Leistungserwartungen wirken sich positiv auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern aus. Klare Kriterien für die Formulierung und Mindestanforderungen an die Schüler erhöhen die Verbindlichkeit zwischen Lehrer und Schülern. Mit Hilfe von Beobachtungs-/Diagnosebögen lassen sich Kompetenzen, Defizite und Lernentwicklungen dokumentieren, um gemeinsam mit Schülern über den aktuellen Lernstand und mögliche nächste Lernschritte und Lernziele zu beratschlagen. Für die Sportdidaktik hat Miethling (1999) die Diskussion zusammengefasst, Formen bzw. Verfahrensweisen zum Bewerten und Zensieren wie die „Selbstbewertung“, das Verhandeln der Gütemaßstäbe und Prüfungsbedingungen, die „Schüler-Schüler-Bewertung“, oder „Bewertungsrituale“ vorgeschlagen.

## **Sportdidaktische Konsequenzen**

Sportlehrer steuern ihre Unterrichtspraxis mit Hilfe verinnerlichter Unterrichtsbilder und nicht durch die Orientierung an den hier aufgestellten Merkmalen. Erforderlich wird es sein, persönliche Unterrichtsbilder und die ihnen zugrunde liegenden Besonderheiten bewusst zu machen, um den eigenen Unterricht weiter zu entwickeln. Sportpädagogische Arbeit mit leistungsschwächeren Kindern und Jugendlichen ist zuerst Kommunikationsarbeit und individuelles Fördern. Schüler mit motorischen

Schwächen und psycho-sozialen Auffälligkeiten benötigen bewegungsbezogene Förderpläne. Konzepte und Erfahrungen für den Sportförderunterricht liegen bisher nur in der Primarstufe vor. Wichtig ist es, die Perspektive leistungsschwächeren Schülern zu erschließen. Auch das Feedback des im Unterrichtsbeispiel vorgestellten Schülers Max ist einzuholen, um Stärken und Schwächen des Sportunterrichts aufzuspüren und die Leitidee eines „Sportunterrichts für alle“ umsetzen zu können.

## Literatur

- Alefsen, L., Gebken, U., & Schönberg, A. (Hrsg.) (1999). *SchülerInnen als Lehrende im Schulsport und Schulleben*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Altenberger, H. (2002). Qualitätssicherung im Sportunterricht. In G. Treutlein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Sportunterricht*. Festschrift für Fritz Dannenmann (S. 209-212). Idastein: Schulz-Kirchner.
- Beckers, E. (2003). Das Unbehagen an neuen Richtlinien und Lehrplänen –oder: Zur schleichen- den Restauration des Alten. In E. Franke & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung Band 2* (S. 154-168). Butzbach-Griedel: Afra.
- Brophy, J. (2002). *Gelingensbedingungen von Lernprozessen*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Fortbildungsmaßnahme „Schulprogramm und Evaluation“. Soest: LSW.
- Deutsch, P. (2003). *Hausaufgaben im Sportunterricht. Untersuchungen zur Hausaufgabendidaktik im Fach Sport und Empfehlungen für die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Eikenbusch, G. (2001). Erfahrungen mit Schülerrückmeldungen in der gymnasialen Oberstufe. *Pädagogik*, 53, 18-22.
- Griffey, D.C. & Housner, L.D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 162-204.
- König, S. & Zentgraf, K. (1997). Neue Unterrichtsqualifikationen für Sportlehrer. *sportunterricht*, 46, 4-12.
- Kretschmer, J. (2000). Erkunden und Üben. In P. Wolters, H. Ehni, J. Kretschmer, K. Scherler, & W. Weichert, *Didaktik des Schulsports* (S. 239- 259). Schorndorf: Hofmann.
- McLeish, J. (1985). An overall view In B. Howe & J. Jackson (Hrsg.), *Teaching effectiveness research. Physical Education Series No.6*. Jackson.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miethling, W.-D. (1999). Leisten, Bewerten, Zensieren. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 2. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis* (S.78-93). Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, C. & Petzold, R. (2003). Was kann bewegte Grundschule wirklich bewegen? *sportunter- richt*, 52, 101-107.
- Naul, R. & Telema, R. (2003). PISA-Schock auch im Schulsport? Wie fit sind finnische und deut- sche Jugendliche? *sportunterricht*, 52, 137-141.
- Norddeutsches GÜTE-Konsortium (H. Meyer u.a.) (2003). *Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schempp, P. (2003). *Teaching Sport and Physical Activity: insights on the road to excellence*. Leeds: Human Kinetics.
- Stegemann, H. (2003). Einige Aspekte eines qualitativ hochwertigen Schulsports. *sportunterricht*, 52, 168-171.
- Weinert, F. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

## **Ressourcen Regionaler Schulsportentwicklung – Die Münsteraner Erhebung zur Situation des Schulsports (MESS)**

Mitte bis Ende des Jahres 2003 wurde mit Unterstützung der Bezirksregierung an 460 Schulen im Raum Münster (Stadt Münster und die Kreise Steinfurt, Warendorf, Coesfeld) eine Erhebung durchgeführt, mit dem Ziel, den Ist-Stand hinsichtlich der unterschiedlichen existierenden Ressourcen des Schulsports und dessen Entwicklung zu erfassen. Die Erhebung von Daten zur aktuellen Situation des Schulsports ist einzuordnen in weiterführende Bemühungen hinsichtlich der Qualitätsentwicklung des Schulsports insgesamt (vgl. Erdmann, 2002). Entsprechende Studien bzw. hinreichende Informationen zu den Grundlagen der Qualitätsentwicklung im Schulsport liegen zurzeit nur in wenigen Fällen vor. Es gilt herauszufinden, unter welchen Bedingungen der Schulsport stattfindet und durchgeführt werden kann.

Die Erhebung wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt. Dieser beinhaltet standardisierte Antwortmöglichkeiten, sowie einige Fragen, die ausformulierte Antworten zulassen. Alle befragten Sportlehrkräfte der Münsteraner Studie waren aufgefordert, sich zu der gegebenen Situation des Schulsports an ihrer Schule zu äußern. Die Untersuchung stellt so eine Momentaufnahme vom Zustand und der Selbsteinschätzung der Schulen/Sportlehrkräfte dar. Auf der Grundlage der Datenauswertung kann definitiv gesagt werden, wo genau Veränderungs- und Verbesserungsbedarf besteht, bzw. was innerschulisch beibehalten oder ausgebaut wird, weil es die Qualität der Schule auszeichnet (vgl. Degendorfer, 2000). Der Rücklauf der Fragebögen war Ende des Jahres 2003 abgeschlossen. Erfasst wurden 998 Sportlehrkräfte aus 249 Schulen, was einer Rücklaufquote von 54% entspricht.

In der weiteren Entwicklung ist u.a. die Beratung von Einzelschulen vorgesehen. Unter anderem sollen die an den jeweiligen Standorten existierenden Voraussetzungen nutzbar gemacht und sinnvolle Kooperationen gefördert werden. Ziel ist somit die Entwicklung effizienter Beratungsinstrumente zur regionalen Schulsportentwicklung, die von unterschiedlichen Partnern (z.B. Schule, Schulaufsicht, Weiterbildungsanbieter) genutzt werden können. Auf der Basis der Umfrage und ergänzender qualitativer Interviews ist z.B. die Erarbeitung eines gezielten Angebots zur Lehrerfort- u. Weiterbildungen geplant, welches zur Verbesserung der Qualität von Schulsport beitragen soll. Des Weiteren sollen Vergleiche zwischen einzelnen Schulstandorten gezogen werden. Von besonderem Interesse dürften perspektivisch gesehen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich des Schulsports von verschiedenen Bundesländern sein. Erhebungen aus Nordrhein-Westfalen (Dortmund und Köln), Baden-Württemberg (Freiburg) und Thüringen (Jena) stehen momentan hierfür zur Verfügung.<sup>1</sup>

---

1 Federführend bei den weiteren Einzelprojekten waren Petra Gieß-Stüber (Freiburg), Matthias Schierz (Jena), Ilka Lüsebrink (Köln) Jörg Thiele (Dortmund).

## 1 Ergebnisse der Münsteraner Studie zur Situation des Schulsports

### *Schulformbezogenen Geschlechterverteilung*

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung der Sportlehrkräfte an den Schulen in Münster und Umgebung, aber auch in Dortmund, Köln und Jena fällt auf, dass der Anteil der weiblichen Sportlehrkräfte nahezu bei 2/3 liegt. Betrachtet man hingegen die Verteilungszahlen für die gesamte Bundesrepublik Deutschland, so sind die weiblichen Sportlehrkräfte mit 54,2% vertreten. Der hohe Frauenanteil lässt sich folgendermaßen erklären: Durch den hohen Anteil an Grundschulen, die in Köln und Dortmund fast 2/3 aller einbezogenen Schulen ausmachen, wird die Gesamtquote erheblich durch die Grundschulen beeinflusst. Betrachtet man den Anteil der Frauen in den Grundschulen für Gesamtdeutschland, zeigt sich, dass 81% der Sportlehrkräfte weiblich sind. Daraus wird eine Verschiebung der Quote von 54,2% auf knapp 2/3 zugunsten des weiblichen Lehrpersonals in den ausgewählten Projekten verständlich.<sup>2</sup>

### *Altersverteilung*

Die Ergebnisse von MESS verdeutlichen, dass eine Altersgruppe überdurchschnittlich repräsentiert ist: Mit 43% stellen die Sportlehrkräfte zwischen 46 u. 55 Jahren die größte Altersgruppe dar. Alle weiteren Altersgruppen sind nahezu gleich verteilt. Weiterhin gibt es auffällige Differenzierungen bezüglich der Schulformen. Die jüngste Altersgruppe (bis 35 Jahre) ist vorwiegend an Gesamtschulen vertreten, wie die Lehrer/-innen zwischen 36 u. 45 Jahren. Darüber hinaus ist diese Altersgruppe auch besonders stark an Sonderschulen zu finden. Die größte Altersgruppe, die Sportlehrkräfte zwischen 46 und 55 Jahren, sind überwiegend an den Realschulen als auch an den Gymnasien vertreten. Die ältesten Sportlehrer/-innen sind hauptsächlich an Gymnasien zu finden, ebenso an Hauptschulen. Bezüglich der Verteilung der Altersgruppen in der Grundschule gibt es keine auffälligen Ergebnisse.

## 2 Programmatische und personelle Ressourcen

### *Interner Lehrplan*

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen haben insbesondere die Fachkonferenzen der jeweiligen Schule die Aufgabe und den Auftrag, einen schuleigenen Lehrplan zu entwickeln und festzuschreiben. Interne Lehrpläne sollen durch Absprachen unter den Kollegen eine effektive Unterrichtsplanung sicherstellen und so einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten. Grundlagen hierfür bilden in erster Linie die Richtlinien, Rahmenvorgaben und die Lehrpläne für die jeweilige Schulform. 67% der Schulen in der Region Münster haben einen entsprechenden internen Lehrplan erarbeitet. Ein deutlicher Anteil der Sonder- und Grundschulen besitzt

---

<sup>2</sup> Vgl. Hauptamtliche und hauptberufliche Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Sport im Schuljahr 2002/2003. Zugriff am 21. Juli 2004 unter [http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulsportentwicklung/MSWKS/](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/MSWKS/)

keine internen Lehrpläne (50% aller Sonder- und 37% der Grundschulen). Der Statistik ist zu entnehmen, dass einige Schulformen die Möglichkeiten, die ein interner Lehrplan mit sich bringt, besonders nutzen. Offen bleibt, warum gerade bei Sonder- und Grundschulen viel seltener ein interner Lehrplan Sport vorliegt.

### 3 Lehrbefähigung

Das „Zweite Aktionsprogramm für den Schulsport“ stellt fest: „Die Qualität des Schulsports wird entscheidend von der Qualität des Sportlehrers bestimmt.“<sup>3</sup> Es soll sichergestellt werden, dass „Sportunterricht – insbesondere auch wegen der sonst erhöhten Unfallrisiken – nur noch von fachlich qualifizierten Lehrkräften erteilt wird.“<sup>4</sup> Diese Aussagen mögen allgemeine Zustimmung finden, doch wie wird der Schulsport diesen Forderungen gerecht? Erforderlich wären dazu nämlich eine qualifizierte Ausbildung und eine entsprechende Anzahl von kompetenten Sportlehrkräften an den Schulen. 68% aller Sportlehrer/-innen der Münsteraner Erhebung besitzen eine Lehrbefähigung für das Fach Sport. Annähernd ein Drittel aller befragten Sportlehrkräfte unterrichten dagegen Sport ‚fachfremd‘.

Diesem Umstand entsprechend erscheint es aufschlußreich, den Besitz einer Lehrbefähigung nach den einzelnen Schulformen aufzuschlüsseln. Nach Schulformen aufgebrochen, relativiert sich der 32%-ige Anteil derjenigen Lehrer/-innen, die fachfremd unterrichten, denn die Sportlehrkräfte ohne Fakultas treten vorwiegend in zwei Schulformen auf: in Sonderschulen und in Grundschulen. In der Sonderschule besitzt nahezu die Hälfte der Sport unterrichtenden Lehrkräfte eine Lehrbefähigung für das Fach Sport, in der Grundschule ist es noch deutlicher: Über 53% aller Grundschullehrer/-innen, die Sport unterrichten, haben keine Lehrbefähigung für dieses Fach. Die Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer bestimmen in entscheidendem Maße den Bildungs- und Erziehungserfolg der Schule. Ob Bildung und Erziehung den Anforderungen gerecht werden können, obliegt somit im Wesentlichen der Professionalität der Lehrkräfte. Ihnen ist somit eine „Schlüsselrolle“ in der Aufgabe der Schulentwicklung und der Qualitätssicherung beigemessen (vgl. Resper, 2001). Es stellt sich die Frage, ob die nicht spezifisch qualifizierten Sportlehrkräfte einen fachgerechten Unterricht sicherstellen können. Zu klären wäre weiterhin, warum an Grundschulen so wenig ausgebildete Sportlehrer unterrichten. Möglicherweise finden auch zur Verfügung stehende ausgebildete Sportlehrkräfte keinen optimalen Einsatz.

### 4 Zusätzliche Qualifikationen

Bezüglich sportbezogener Zusatzqualifikationen der Sportlehrkräfte gliedern sich die Quoten der verschiedenen Untersuchungsstandorte wie folgt auf: 54% der be-

---

3 Sekretariat der Ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1985) *Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport*. (Elektronische Version). Bonn. S. 11.

4 Ebd. S. 4.

fragten Lehrkräfte in Dortmund, 47% in Jena und sowohl 45% in Köln als auch in Münster geben an, sportbezogenen Zusatzqualifikationen erworben zu haben. Dabei sei wiederum angemerkt, dass hier der hohe Anteil der befragten Grundschulen die Ergebnisse beeinflusst hat. Diese Schulform erreicht hinsichtlich der vorhandenen zusätzlichen Qualifikationen ihrer Sportlehrkräfte insgesamt gesehen die schlechtesten Werte. Wünschenswert wäre aber besonders im Grundschulbereich eine hohe Quote von Zusatzqualifikationen, um den Schülern bei über 50% fachfremd unterrichtenden Lehrkräften (Region Münster) einen qualifizierteren Unterricht zukommen zu lassen. Dies wirft selbstverständlich die Frage auf: Wo beginnt der Status „qualifiziert“ auch bei Sportlehrkräften ohne Fakultas? Offen bleibt, in welchem Umfang die Qualität des Sportunterrichts auch durch Fort- und Weiterbildung sichergestellt werden kann.

## **5 Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen**

88% der befragten Sportlehrkräfte haben in den letzten fünf Jahren eine oder mehr Fortbildungen besucht. Über alle Schulformen hinweg haben alle Sportlehrer rege an Fortbildungen teilgenommen. Bezüglich der Altersgruppen haben die ältesten Sportlehrer die wenigsten Fortbildungen absolviert. Die Interpretation liegt nahe, dass die jüngsten Lehrer noch keine Fortbildung in Anspruch nehmen brauchen/wollen, wogegen die ältesten, kurz vor der Pensionierung stehenden Lehrer keine Veranlassung zur Fortbildungsteilnahme mehr sehen.

Ein Großteil der Lehrkräfte hat sehr spezielle Fortbildungen zu diversen Sport- und Bewegungsangeboten absolviert. Fortbildungen im Bereich Unfallprophylaxe/Sicherheit und in Gymnastik-Tanz folgen. Auf dem vierten und fünften Rang liegen Trendsportarten, wie Klettern und Kampfsportarten. Da das Bewegungsfeld „Ring- und Kämpfen“ in den Lehrplänen und Richtlinien für den Schulsport in NRW neu verankert wurde, liegt es nahe, gerade in diesem Inhaltsbereich eine Fortbildung zu besuchen, um sich auf den neuesten Stand zu bringen.

## **6 Fortbildungswünsche**

Mit 36,8% wünschen sich die Lehrkräfte der Grundschule Fortbildungen im Bereich der traditionellen Sportarten, gefolgt von speziellen Fortbildungs-Wünschen wie z.B. ‚Abenteuersport‘ und Entspannungstechniken. Auf dem dritten Platz wünscht sich diese Lehrergruppe Fortbildungen im Bereich der freien, nicht sportartbezogenen Spiel- und Bewegungsformen. Hier ist zu fragen, welche Konsequenz für das Sportangebot der Grundschule entsteht, wenn insbesondere traditionelle Sportarten die Fortbildung bestimmen. Mit welchen unterrichtlichen Zielvorstellungen gehen die Grundschullehrkräfte zu diesen Fortbildungen vor dem Hintergrund, dass freie Bewegungs- und Spielformen für Kinder im Alter von 6-10 Jahren zu bevorzugen sind?

## 7 Problemzirkel Grundschule

Anhand der hier aufgeführten Ergebnisse der MESS-Studie lässt sich ein Problemzirkel der Grundschule feststellen: Das Ausgangsproblem besteht darin, dass 53% der Grundschullehrer ohne Fakultas Sport unterrichten. Es erscheint unklar, auf welche Handlungs-Ressourcen nun diese fachfremden Sportlehrer zurückgreifen, wenn sie kaum zusätzliche Qualifikationen aufweisen können. Hinzu kommt, dass in dieser Situation interne Lehrpläne als Hilfsmittel zwar hilfreich erscheinen, diese aber gerade in der Grundschule nur ausgesprochen selten vorliegen. Die angesprochenen und auf die Inhalte bezogenen problematischen Fortbildungswünsche der Grundschullehrer schließen den Zirkel. Die vielfach geforderte Qualitätsentwicklung im Schulfach Sport (vgl. Schierz & Thiele, 2003) ist zweifellos in der Grundschule von besonderer Bedeutung, werden doch hier wichtige Basiserfahrungen und Bewegungskompetenzen der Kinder eingeführt und vermittelt. Die vorgestellten Ergebnisse der Münsteraner Studie machen deutlich, dass an dieser Stelle besonderer Handlungsbedarf hinsichtlich der Qualitätsverbesserung durch eine umfassende Qualifizierung der im Sportunterricht eingesetzten Lehrkräfte besteht.

### Literatur

- Degendorfer, W. (2000). *Qualitätsmanagement und Schulentwicklung. Theorie – Konzept – Praxis*. Wien: öbv und hpt.
- Erdmann, R. (2002). Regionale Schulsportentwicklung – Konzeption eines Forschungsprojektes. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 217-218). Hamburg: Czwalina.
- Graßmuck, S. (2003). *Grundlagen regionaler Schulsportentwicklung – eine Vergleichsstudie*. Unveröff. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sek. I. Münster. *Hauptamtliche und hauptberufliche Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Sport im Schuljahr 2002/2003*. Zugriff am 21. Juli 2004 unter [http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulsportentwicklung/MSWKS/PDFBilder/faktenlehrkraft.pdf](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/MSWKS/PDFBilder/faktenlehrkraft.pdf)
- Resper, H. (2001). Sportlehrer-Aus-, Fort- und Weiterbildung. In *Perspektiven des Schulsports*, Fachtagung, 10.-11. Dezember 2001, Karlsruhe. (S. 132-153). (Elektronische Version).
- Sekretariat der Ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1985). *Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport*. (Elektronische Version). Bonn: KMK.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Hintergründe, Tendenzen, Probleme. *sportunterricht*, 52, 229-234.
- Thiele, J. & Schierz, M. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. Der Ansatz der „Regionalen Schulsportentwicklung“. *sportunterricht*, 52, 235-240.



## Evaluation des pädagogischen Wertes des Schulsports

Eine Bewertung der Qualität des Schulsports setzt eine Explikation seiner Ziele als Maßstab für die Qualitätsbestimmung voraus. Ein – in Schulcurricula bzw. Bildungsplänen festgeschriebenes – Ziel des Schulsports sind erzieherische oder auch Sozialisierungseffekte. In der gegenwärtigen Diskussion um Standards für die Schule laufen gerade diese überfachlichen Ziele Gefahr, vernachlässigt zu werden.

Bislang wurde nur in vergleichsweise wenigen empirischen Studien versucht, pädagogische Zielstellungen des Schulsports zu erforschen. Die Ergebnisse dieser Studien sind widersprüchlich, zum Teil werden auch negative Zusammenhänge berichtet. So zeigen die Studien von McAfee (1955), Webb (1969) und Kähler (1985), dass im Verlauf der Schulkarriere pädagogisch unerwünschte Tendenzen zunehmen. Beispielsweise wird der Fairness mit zunehmender Klassenstufe weniger, dem Sieg und Erfolg über den Gegner mehr Bedeutung zugemessen (Webb, 1969). Andere Studien deuten darauf hin, dass Schulsport als Medium der Sozialerziehung einen positiven Einfluss auf das Schulklima, das Sozialverhalten und die soziale Sensibilität der Schüler ausübt (vgl. Prohl, 2001; Ungerer-Röhrich, 1984; Gebken, 2002). Die inkonsistente Forschungslage lässt sich unter anderem durch unterschiedliche Forschungsdesigns (Querschnitts- versus Längsschnittstudien) und unterschiedliche Forschungsgegenstände (spezifische Interventionen oder allgemein Schulsport, inklusive AGs, versus „normalem“ Sportunterricht) erklären. Auffallend ist zudem, dass meist erforscht wird, ob sich beim Sporttreibenden (bspw. auf Verhaltens- oder Einstellungsebene) etwas verändert. Diese Perspektive vernachlässigt jedoch, dass bei der Vielzahl von Sozialisierungseinflüssen in modernen Gesellschaften der Stellenwert einzelner Sozialisationsinstanzen abnimmt. Eine umfassende Einstellungs- oder Verhaltensänderung durch zwei bis drei Stunden Sportunterricht pro Woche ist unter diesen Umständen wenig plausibel. Der pädagogische Wert des Schulsports sollte deshalb zunächst daran gemessen werden, ob seine Rolle im Sozialisationsprozess als entwicklungsförderlich einzustufen ist. Für eine Bewertung der entsprechenden Leistungen des Schulsports liegt deshalb eine theoretische Differenzierung zwischen dem pädagogischen Wert und den pädagogischen Wirkungen des Sports nahe. Der Wert ist demnach daran festzumachen, welche pädagogischen Impulse vom Schulsport ausgehen, d.h. er ist auf der Seite des zu bewertenden Settings Schulsport zu ermitteln. Die Wirkung bemisst sich dagegen an pädagogisch relevanten individuellen Verhaltens- oder kognitiven Konsequenzen der Sportpartizipation, d.h. auf Seiten der Rezipienten (hier Schüler). Der Wert kann daran gemessen werden, welche Normen im Sport vermittelt werden. Eine (soziale) Norm ist eine an einen Norm-Empfänger gerichtete, das Zusammenleben regulierende Erwartung, wie sich dieser verhalten, denken oder Dinge bewerten sollte (vgl. Opp, 2000). Eine *conditio sine qua non* der Handlungsrelevanz normativer Erwartungen besteht darin, dass sie vom

Normempfänger perzipiert werden. Deshalb wird in Anlehnung an Fischer und Wiswede (2002) der Fokus auf *wahrgenommene normative Erwartungen* eingegrenzt. Dem pädagogischen Wert des Schulsports kann man sich somit annähern, über die von Sportlehrern<sup>1</sup> ausgehenden erzieherischen Impulse in Form normativer Erwartungen, die von Schülern wahrgenommen werden.

## Methoden

In einer empirischen Studie wurde erforscht, in welchem Maße Schüler auf Seiten ihrer Sportlehrer spezifische Normen wahrnehmen sowie von welchen Rahmenbedingungen diese Wahrnehmung abhängig ist. Der eingesetzte Fragebogen zu den im Sport transportierten Normen (FSTN) wurde speziell für den Bereich des Schulsports entwickelt. Mit Hilfe der 39 Items des FSTN können im Schulsport wahrgenommene normative Erwartungen zu den Themenbereichen (1) *Kooperation/ Hilfsbereitschaft*, (2) *(absolute) Erfolgsorientierung*, (3) *Körperakzeptanz*, (4) *Gesundheit* (im Sinne verletzungspräventiven Verhaltens), (5) *Gewalt/ Fouls*, (6) *Diebstahl* (im Kontext des Schulsports), (7) *Legale Drogen* (Alkohol- und Tabakkonsum), (8) *(relative) Leistungserwartung* und (9) *Disziplin* erfasst werden (vgl. Hoffmann, in Vorbereitung). Acht dieser Subskalen des FSTN sind als entwicklungsförderliche bzw. pädagogisch wünschenswerte Normen formuliert bzw. kodiert. Lediglich die *(absolute) Erfolgsorientierung* stellt eine pädagogisch zweifelhafte, im Sport aber ebenfalls zu beobachtende Norm dar. Die Schüler sind beim FSTN aufgefordert, mit Hilfe einer sechsstufigen Ratingskala anzukreuzen, ob sie bei ihrem Sportlehrer die formulierten normativen Erwartungen (vermittelt durch Modellverhalten oder explizite Verhaltensaufforderungen) wahrnehmen.

Die Stichprobe der Studie besteht aus 490 überwiegend deutschen (96,1%) Gymnasialschülern (55,7% ♀, 42% ♂, 2,2% fehlende Geschlechtsangabe) der fünften (48,6%) und sechsten (51,4%) Klassenstufe (vgl. Tab. 1).

Tab. 1. Stichprobenbeschreibung.

	Stichprobenbeschreibung (N=490)					
	N	%	N	%	N	%
Geschlecht	Mädchen		Junge		Fehlende Angaben	
	273	55,7	206	42	11	2,2
Alter (M 11,53)	9-11 Jahre		12-14 Jahre		Fehlende Angaben	
	241	49,2	240	49	9	1,8
Nationalität	Deutsch		Nicht-Deutsch		Fehlende Angaben	
	471	96,1	14	2,9	5	1,0
Klassenstufe	Fünfte Klasse		Sechste Klasse		Fehlende Angaben	
	238	48,6	252	51,4	0	0

Die Befragung wurde in 19 Schulklassen sechs verschiedener Gymnasien aus fünf verschiedenen Städten Baden-Württembergs durchgeführt.

1 Der besseren Lesbarkeit halber wird die Formulierung „Sportlehrer“ und „Schüler“ jeweils für beide Geschlechter verwendet.

## Ergebnisse

Von den 490 Probanden werden im hohen Maße pädagogisch wünschenswerte normative Erwartungen im Sportunterricht wahrgenommen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2. Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) wahrgenommener normativer Erwartungen im Schulsport.

Themenbereich der normativen Erwartungen	N	M	SD
Kooperation/ Hilfsbereitschaft	490	1,96	,82
Absolute Erfolgsorientierung	490	4,15	1,28
Körperakzeptanz	490	2,21	1,05
Gesundheit	490	2,18	,92
Gewalt/ Fouls	490	2,17	,88
Diebstahl	490	1,76	,86
Legale Drogen	490	1,96	,86
Relative Leistungserwartung	490	2,39	,79
Disziplin	490	1,82	,64

Anmerkung: Gemäß Kodierung bedeutet ein niedriger Wert auf der von 1-6 reichenden Skala, dass die entsprechende normative Erwartung im hohen Maße wahrgenommen wird

Bei acht der FSTN-Skalen liegt der Mittelwert zwischen 1,76 und 2,39, das heißt die entsprechenden normativen Erwartungen werden deutlich wahrgenommen. Nur die Wahrnehmung einer (*absoluten*) *Erfolgsorientierung* ist mit einem Mittelwert jenseits des Skalen-Mittelpunktes von 3,5 laut semantischer Verankerung „eher nicht zutreffend“. Aus pädagogischer Perspektive positiv konnotierte Erwartungen werden also offenbar wirksam vermittelt, wohingegen die pädagogisch zweifelhafte *Erfolgsorientierung* eher nicht transportiert wird. Die Wahrnehmung normativer Erwartungen zeigt sich bei varianzanalytischer Auswertung weiterer Variablen weitgehend unbeeinflusst vom Geschlecht der Befragten. Auch die Kontaktzeit zwischen Lehrer und Schülern (Anzahl der Sportstunden, Gesamtzahl der vom Sportlehrer unterrichteten Stunden sowie vom Sportlehrer unterrichtete Monate) übt kaum Einfluss auf die Wahrnehmung normativer Erwartungen aus. Die Interpretation liegt nahe, dass im Interesse eines reibungslosen Unterrichts innerhalb kürzester Zeit die fraglichen Normen deutlich vermittelt werden.

Als bedeutsamer schulexterner Einflussfaktor der Wahrnehmung normativer Erwartungen erweist sich das Alter der Probanden. Bei sechs der neun FSTN-Skalen (*Gesundheit*:  $F_{df=1,479} = 5,70$ ;  $p = .017$ ; *Diebstahl*:  $F_{df=1,479} = 4,88$ ;  $p = .028$ ; *Kooperation/Hilfsbereitschaft*:  $F_{df=1,479} = 8,27$ ;  $p = .004$ ; *Erfolgsorientierung*:  $F_{df=1,479} = 23,03$ ;  $p = .000$ ; *Gewalt/ Fouls*:  $F_{df=1,479} = 14,25$ ;  $p = .000$  und *Legale Drogen*:  $F_{df=1,479} = 8,64$ ;  $p = .003$ ) weisen die Altersgruppen (9-11-Jährige versus 12-14-Jährige) (hoch-)signifikante Unterschiede auf. Die jüngere Altersgruppe (9-11-Jährige) nimmt durchweg pädagogisch wünschenswerte normative Erwartungen stärker bei ihren Sportlehrern wahr. Die Erwartung einer *Absoluten Erfolgsorientierung* wird dagegen von dieser Gruppe signifikant weniger wahrgenommen. Diese Tendenz könnte damit zusammenhängen, dass die Altersgruppe der 12-14-Jährigen entwicklungsbedingt stärker zu einer Abgrenzung von erwachsenen Bezugspersonen neigt. In Konsequenz wird den Lehrern allgemein weniger Aufmerksamkeit geschenkt und in

geringerem Maße deren normative Erwartungen wahrgenommen. Da das Alter hochsignifikant und sehr stark mit der „Klassenstufe“ korreliert (Korrelationskoeffizient .88) wurde der Einfluss der Klassenstufe nicht gesondert varianzanalytisch berechnet.

Bei den schulinternen Einflussfaktoren zeigt sich bei einem Extremgruppenvergleich (Klassen über 29 versus unter 21 Schülern), dass die normative Erwartung von *Disziplin* in hochsignifikantem Maße mehr von den „großen“ Sportklassen wahrgenommen wird ( $F_{df=1,140} = 18,993$ ;  $p = .000$ ;  $\eta^2 = .119$ ). Dies erscheint plausibel, da in großen Klassen die Durchführung des Unterrichts mehr Disziplin aller Beteiligten voraussetzt. Entsprechend wird der Sportlehrer diese Erwartung vermitteln.

Ein Aspekt des Sportunterrichts, von dem vermutet werden kann, dass er Einfluss auf die Vermittlung und Wahrnehmung von Normen ausübt, ist die Frage koedukativen versus getrenntgeschlechtlichen Sportunterrichts. In der Stichprobe befinden sich fünf Klassen ( $N = 102$ ), die getrenntgeschlechtlichen Sportunterricht erhalten (vier Mädchensportklassen, eine Jungensportklasse; eine fünfte, die anderen vier sechste Klassenstufe). Die Überprüfung eines Haupteffektes der Koedukation wurde in einem varianzanalytischen Modell mit dem Alter als Kovariate berechnet. Es ergeben sich für drei FSTN-Skalen hochsignifikante Haupteffekte. Diese Effekte bei der *Gesundheit* ( $F_{df=1,478} = 13,23$ ;  $p = .000$ ), den *Legalen Drogen* ( $F_{df=1,478} = 15,10$ ;  $p = .000$ ) und der *Leistungserwartung* ( $F_{df=1,478} = 15,65$ ;  $p = .000$ ) gehen mit kleinen Effektstärken zwischen Eta-Quadrat .027 und .032 einher. In den koedukativ unterrichteten Klassen werden die zu diesen drei Themenbereichen gehörigen normativen Erwartungen deutlicher wahrgenommen. Die getrenntgeschlechtlich unterrichteten Klassen nehmen pädagogisch wünschenswerte normative Erwartungen nicht nur bezüglich der drei Themenbereiche mit signifikanten Haupteffekten, sondern tendenziell bei allen neun FSTN-Skalen weniger wahr. Zur Erklärung dieser Tendenz bietet sich folgende Interpretation an. In der fünften und sechsten Klassenstufe kann koedukativer Sportunterricht durch verstärkte, eventuell durch den Beginn der Pubertät mitbedingte Spannungen zwischen den Geschlechtern unruhiger und problematischer werden. Dies erfordert klarere Regeln und Sanktionen als in getrenntgeschlechtlichen Sportklassen der gleichen Altersstufe. Die deutlichere Enkodierung entsprechender normativer Erwartungen spiegelt sich auf der Rezipientenseite in einer eindeutigeren Wahrnehmung dieser Erwartungen. Gerade für die signifikanten Haupteffekte lassen sich plausible Annahmen innerhalb dieses Begründungsschemas formulieren. Unterschiedliche motorische Fähigkeiten und ein unterschiedliches Körpergebaren bei Mädchen und Jungen könnten Sportlehrer dazu animieren, ausgleichend auf die relativen Leistungen der jeweils anderen Gruppe zu verweisen (und somit eine *relative* Leistungsorientierung zu fördern). Jungen des betreffenden Alters tendieren dazu, sich körperlich mehr einzubringen und „wilder“ zu spielen. Dies könnte im koedukativen Unterricht Sportlehrer dazu bewegen, häufiger und deutlicher auf Verletzungsrisiken hinzuweisen oder zu „vorsichtigerem Sporttreiben“ aufzufordern. Hiermit sind die Inhalte der FSTN-Skala *Gesundheit* angesprochen. Ein mit beginnender Pubertät eventuell einsetzendes

Imponiergehabe kann unter Umständen mit demonstrativem Konsum *legaler Drogen* insbesondere vor dem anderen Geschlecht einhergehen. Auch wenn sich dieser Konsum in der Regel nicht in der Sporthalle vollzieht, könnte dies manchen Sportlehrer zu einer (normativen) Stellungnahme anregen.

Am stärksten differenziert bei der Wahrnehmung normativer Erwartungen jedoch die Gruppierungsvariable „Klasse“. Bei varianzanalytischer Überprüfung zeigen sich für den Faktor Klasse hochsignifikante Haupteffekte bei allen neun FSTN-Skalen (vgl. Tab. 3).

Tab. 3. Haupteffekte bei der Wahrnehmung normativer Erwartungen in Abhängigkeit vom Faktor „Klasse“.

Themenbereich der normativen Erwartungen	Kennwerte der Klassendifferenzen		
	F <sub>(df= 1,478)</sub>	p	$\eta^2$
Kooperation/ Hilfsbereitschaft	8,63	,000**	,248
Absolute Erfolgsorientierung	7,03	,000**	,212
Körperakzeptanz	3,14	,000**	,107
Gesundheit	5,53	,000**	,174
Gewalt/ Fouls	6,54	,000**	,200
Diebstahl	6,68	,000**	,203
Legale Drogen	8,23	,000**	,239
Relative Leistungserwartung	8,75	,000**	,251
Disziplin	4,95	,000**	,159

Anmerkung: \*p < .05; \*\*p < .01

Die Effektstärken sind bei acht der neun Skalen mit einem Eta-Quadrat zwischen .159 und .251 sehr groß. Lediglich bei der *Körperakzeptanz* liegt eine mittlere bis große Effektstärke vor. Der FSTN zielt im Wesentlichen auf den Sportlehrer als zentrale Instanz bei der Vermittlung pädagogisch wünschenswerter normativer Erwartungen. Dieser Fokus ist auch dem Interesse geschuldet, den pädagogischen Wert des Sports zu evaluieren. Dieser lässt sich weniger daran messen, ob sich beispielsweise die Jugendlichen gegenseitig positiv beeinflussen, als vielmehr am Wirken des Pädagogen. Ein (indirekter) Hinweis auf die Bedeutung des Sportlehrers bei der Vermittlung pädagogisch wünschenswerter normativer Erwartungen lässt sich auch aus den vorliegenden Daten gewinnen. Da sich der Einfluss des Sportlehrers jeweils auf die gesamte Klasse erstreckt, müssten sich Klassenunterschiede bei der Wahrnehmung normativer Erwartungen ermitteln lassen, die von den bislang ermittelten Einflussfaktoren unabhängig sind. Diese Unterschiede können dann mit einer gewissen Plausibilität dem direkten, individuellen Einfluss des jeweiligen Sportlehrers zugeordnet werden. Um sich diesem Ziel anzunähern, müssen bei der Betrachtung der Mittelwertdifferenzen der Klassen die Einflüsse kontrolliert werden, die sich in den durchgeführten Analysen als bedeutsam für die Wahrnehmung normativer Erwartungen erwiesen haben. Auch eine kovarianzbereinigte Analyse der Klassenunterschiede zur Kontrolle der wichtigsten anderen Einflussfaktoren ergibt überwiegend hochsignifikante und praktisch bedeutsame Mittelwertdifferenzen zwischen den verschiedenen Klassen. Diese lassen sich mit hoher Plausibilität als Einfluss der unterschiedlichen Sportlehrkräfte interpretieren.

## Diskussion

Der Ansatz der Erforschung vermittelter Normen erscheint geeignet zur Evaluation des erzieherischen Wertes des Schulsportes sowie als Ausgangspunkt zur Formulierung entsprechender Standards. Die skizzierte erste Studie mit diesem Differenzierungsansatz zeigt, dass von Sportlehrern insgesamt deutlich wahrnehmbare pädagogisch wünschenswerte Normen vermittelt werden. Zugleich deuten die hochsignifikanten Unterschiede zwischen den Klassen darauf hin, dass den Sportlehrkräften eine zentrale Rolle bei der Vermittlung allgemein positiv konnotierter Normen zukommt. Die Rahmenbedingungen des Sportunterrichts, wie beispielsweise verschiedene Maße der Kontaktdauer zwischen Lehrer und Schülern sowie die Klassengröße, scheinen dagegen für die Vermittlung pädagogischer Impulse weniger bedeutsam zu sein. Allerdings ist hier zu vermuten, dass die Akzeptanz der wahrgenommenen normativen Erwartungen und die Valenz des Sportunterrichtes stärker von derartigen Rahmenbedingungen beeinflusst werden als die Wahrnehmung der Normen selbst. Da Akzeptanz und Valenz als moderierende Faktoren für den Zusammenhang zwischen vermittelten Normen und ihrer Umsetzung in Verhalten gelten können, kommt den Rahmenbedingungen eine Bedeutung zu, die es in weiteren Studien genauer zu ermitteln gilt. Eine weitere Erforschung der im Schulsport gesetzten pädagogischen Impulse könnte unter anderem der argumentativen Stärkung des Schulfaches Sport dienen. Denkbar sind hier auch Vergleiche verschiedener Schulfächer hinsichtlich der von ihnen ausgehenden pädagogischen Impulse. Von der theoretischen Differenzierung zwischen pädagogischem Wert und entsprechender Wirkung des Schulsportes ausgehend, kann in weiteren Studien ermittelt werden, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen die mit normativen Erwartungen gesetzten pädagogischen Impulse verhaltenswirksam werden.

## Literatur

- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (2. überarb. u. erw. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg.
- Gebken, U. (2002). *Erziehung zum sozialen Handeln im Schulsport*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum (diz).
- Hoffmann, A. (i.V.). Normative Erwartungen und der pädagogische Wert des Schulsportes – Entwicklung eines Fragebogens zu den im Sport transportierten Normen (FSTN).
- Kähler, R. (1985). *Moralerziehung im Sportunterricht. Untersuchungen zur Regelpraxis und zum Regelbewusstsein*. Thun, Frankfurt/Main: Deutsch.
- McAfee, R. A. (1955). Sportsmanship attitudes of sixth, seventh and eighth grade boys. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 26, 120.
- Opp, K.-D. (2000). Die Entstehung sozialer Normen als geplanter und spontaner Prozeß. In R. Metzke & K. Mühler & K.-D. Opp (Hrsg.), *Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkungen* (S. 35-64). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Prohl, R. (2001). Zur Bildungsfrage in der Sportpädagogik – theoretische und empirische Perspektiven. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 13(1), 6-23.
- Ungerer-Röhrich, U. (1984). *Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung*. Unveröff. Dissertation, TH Darmstadt.
- Webb, H. (1969). Professionalization of attitude toward play among adolescents. In G.S. Kenyon (Ed.), *Aspects of contemporary sport sociology* (S. 161-187). Chicago, IL: Athletic Institute.

## **Evaluation des fächerübergreifenden Schulsportprojekts „Fahrrad – fit für die Umwelt“**

Sportprojekte in Schulen finden im Zuge von Stundenstreichungen immer mehr Beachtung in der Unterrichtsgestaltung. Der praktische Bedarf an innovativen und qualitativ hochwertigen Projekten wirft Forschungsfragen im Sinne der Theorie-Praxis-Verknüpfung auf. Der Sportlehrplan in Bayern stellt den praktischen Rahmen der hier vorliegenden wissenschaftlichen Studie dar. Dieser enthält seit 1992 für alle Schularten den Lernbereich „Umwelt“ (Altenberger, 1993), der 2003 in „Umwelt und Freizeit“ umbenannt wurde.

### **Projektentwicklung**

Als eine Möglichkeit der Integration umweltrelevanter Themen in den Sportunterricht wurde in einem ersten Schritt das fächerübergreifende Projekt „Fahrrad – fit für die Umwelt“ auf der theoretischen Grundlage didaktischer Prinzipien (Bolscho, Eulefeld, & Seybold, 1980; Radeff, 1996) konzipiert. Es hatte die Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler für die Umweltproblematik zu sensibilisieren und ihr Umweltbewusstsein (De Haan & Kuckartz, 1996) zu verbessern. In einem zweiten Schritt wurde das Projekt im schulischen Kontext implementiert. Im Sommer 2003 führten vierzehn sechste Klassen aller Regelschularten das Programm im Rahmen eines einwöchigen Schullandheimaufenthalts durch.

Das Programm verknüpfte verschiedene didaktische Bausteine miteinander. Die sportliche und umweltverträgliche Handlung „Radfahren“ war ein Kernpunkt des Projekts. Weitere Bestandteile des Projektes waren zwei Erkundungseinheiten zur regionalen Umwelt mit den Themen „Wald“ und „Wasser“. Ein sportlicher Orientierungslauf nahm das Thema Wald nochmals auf. Eine didaktische Einheit war das Bewegungstheater, in dem Konflikte des Natursports szenisch umgesetzt wurden.

### **Forschungsdesign**

Bisherige praktische Ansätze einer „Sport-Umweltbildung“ sind in der Vergangenheit nicht wissenschaftlich untersucht worden. Um die Wirkungen des Projekts zu überprüfen, wurde für die vorliegende Forschungsstudie der Evaluationsansatz gewählt. Die Intervention wurde im Sinne von Rossi, Freeman und Hofmann (1988) nach der Programmentwicklung und -implementierung auf seine Wirksamkeit überprüft und hinsichtlich des Ertrags bewertet.

Die wissenschaftliche Leitfrage beschäftigte sich damit, inwieweit sich das Umweltbewusstsein der Schülerinnen und Schüler durch das Projekt veränderte. In der Umweltforschung herrscht weitgehend Konsens darüber, dass sich das theoretische Konstrukt „Umweltbewusstsein“ durch drei Dimensionen beschreiben lässt: Einstellungen, Wissen und Handeln, welche sich nicht kausal aufeinander beziehen. Dies ergaben bisherige Studien, die in einer Metaanalyse von De Haan und Kuckartz (1996) erfasst und analysiert wurden.

Im Rahmen des Forschungsdesigns wurden im Sinne eines „mixed-methods“-Ansatzes zwei Forschungsinstrumente eingesetzt, um die Komplexität des sozialen Geschehens zu erfassen. In einer schriftlichen Befragung zu drei Zeitpunkten (t1 = vor dem Projekt, t2 = nach dem Projekt, t3 = ein halbes Jahr nach Beendigung des Versuchs) wurde das Umweltbewusstsein der Schülerinnen und Schüler quantitativ untersucht. Dazu wurden Konstrukte des „Integrierten Handlungsmodells“ von Rost, Gresele und Martens (2001) aufgenommen.

Die Stichprobe der Fragebogenerhebung entsprach einer Schülerzahl von 289, die vollständigen Datensätze über die drei Zeitpunkte hinweg ergaben eine Anzahl von 142 Schülerinnen und Schülern. Zusätzlich wurden alle Lehrkräfte nach dem Projekt interviewt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Veränderung ihres Wissens und Handelns dargestellt, da vor allem in diesen Bereichen Effekte auftraten.

## **Auswirkungen auf das Wissen**

Im Fragebogen wurden zu allen drei Zeitpunkten sechs Fragen zu dem während des Projekts vermittelten Wissen gestellt, die durch Ankreuzen von den Schülerinnen und Schülern zu beantworten waren. Um Lerneffekte durch den Fragebogen auszuschließen, wurde ebenfalls eine Kontrollgruppe aus Schülerinnen und Schülern befragt, die nicht an dem Projekt teilgenommen hatten. Diese Schülerinnen und Schüler blieben zuhause und hatten normalen Schulunterricht. Es stellte sich heraus, dass sie vor dem Projekt weniger wussten als die Experimentalgruppe. Dies lässt sich erklären, da mehr Hauptschulklassen in der Kontrollgruppe waren.

Zu jeder der sechs Fragen gab es vier Antwortmöglichkeiten, von denen zwei Antworten richtig und zwei falsch waren – insgesamt waren zwölf Antworten richtig und zwölf falsch. Daraus wurde ein Punktwert errechnet, indem die falschen Antworten von den richtigen abgezogen wurden. Der höchste erreichbare Wert waren damit zwölf Punkte (zwölf Antworten richtig und keine falsch). Die daraus entstehende Punkteskala veränderte sich bei der Experimentalgruppe folgendermaßen (s. Abb. 1). Die Experimentalgruppe (n=142) hatte einen Wissenspunktwert vor dem Projekt, dessen Spannweite sich auf einer Punkteskala von -2 bis 10 Punkten erstreckte. Der Mittelwert lag bei 4,13 Punkten. Der Wissensbestand der Schülerinnen und Schüler steigerte sich nach dem Projekt. Die Spannweite der Punktwerte lag zwischen 0 und 12, d.h. erstmals wurde auch die Höchstpunktzahl von zwölf Punkten erreicht. Der Mittelwert lag bei 6,94 und stieg damit um 2,57 Punkte an.



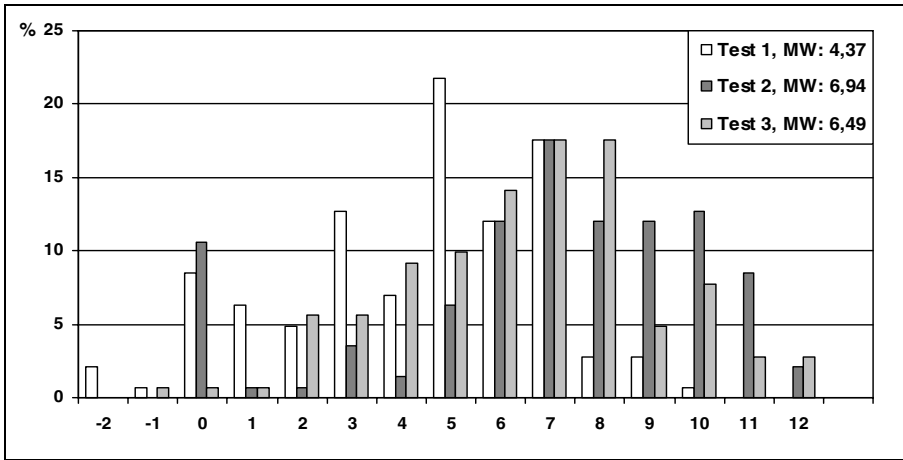


Abb. 1. Veränderung des Wissens gemessen zu drei Zeitpunkten.

Der Wissenszuwachs war in fünf von sechs Fragen signifikant. Zum Themenbereich „Wald“ antworteten signifikant mehr Schüler und Schülerinnen richtig ( $p \leq 0,001$ ) und kreuzten signifikant weniger die falsche Möglichkeit ( $p \leq 0,001$ ) an. Die Fragen zum Thema „Wasser“ wiesen alle eine signifikante Steigerung der richtigen Antworten auf ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,001$ ). Die falsche Antwort wurde von signifikant ( $p \leq 0,01$ ) weniger Personen angekreuzt.

Die hohen 0-Werte zu t1 (8,6%) und t2 (10,6%) wurden durch „missings“ erklärt, da einige Schülerinnen und Schüler nicht antworteten. Der geringe Rückgang des Wissens war auf eine höhere Fehlerquote beim Ankreuzen zurückzuführen. Nur in vier von den 24 Items konnte ein signifikanter Rückgang des Wissens festgestellt werden.

In zwei Fällen stieg das Wissen nochmals signifikant an. Es ergaben sich folgende Befunde: Die Fragen, die in einem konkreten Handlungskontext erworben wurden, verbesserten sich weiter zum dritten Erhebungszeitpunkt. Abstraktere Fragestellungen wurden schneller wieder vergessen. Damit ergab sich ein differenziertes Ergebnis in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Projekts (siehe auch Lang, 2004).

Die Kontrollgruppe ( $n=151$ ) wurde direkt vor und nach dem Projekt befragt, ohne teilgenommen zu haben. Hier konnten folgende Entwicklungen festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler begannen mit weniger Wissen. Der Mittelwert hatte vor dem Projekt 3,48 Punkte (Spannweite von -2 bis 9 Punkte) und stieg nach dem Projekt auf 4,13 Punkte.

Eine mögliche Erklärung für den Anstieg um 0,65 Punkte sind Lerneffekte, die durch den Fragebogen selbst oder auch durch die Unterhaltung mit Mitschülerinnen und Mitschülern entstanden. Es konnte nicht ausgeschlossen werden, dass Themen im Unterricht behandelt wurden, z.B. aufgrund von Nachfragen zum Fragebogen. Dennoch waren diese Veränderungen durch das Ausfüllen des Fragebogens

sehr gering. Der Haupteffekt der Wissensverbesserung der Experimentalgruppe kann demnach durch die Intervention erklärt werden.

## Wirkungen auf das Handeln

In Bezug auf die Nachhaltigkeit war von Interesse, ob die Schülerinnen und Schüler Vorsätze, die sie nach dem Projekt gefasst hatten, nach einem Jahr auch in Handlungen umsetzten. Die Vornahme von einer oder mehreren Handlungen wurde zu t1 und t2, die tatsächliche Umsetzung der Handlung(en) zu t3 erhoben. Es wurde das „verbalisierte Handeln“ erhoben, das heißt, eine Handlungseinschätzung, die auf den Angaben der Schülerinnen und Schüler beruhte.

Auf die Frage, ob sie etwas für die Umwelt zu wollen, nahmen sich 63,4% aller Schülerinnen und Schüler vor, eine oder mehrere umweltgerechte Handlung(en) im nächsten halben Jahr durchzuführen. Davon wurden nach dem Projekt von den sechs vorgeschlagenen Vorsätzen die folgenden ausgewählt (siehe Abb. 2).

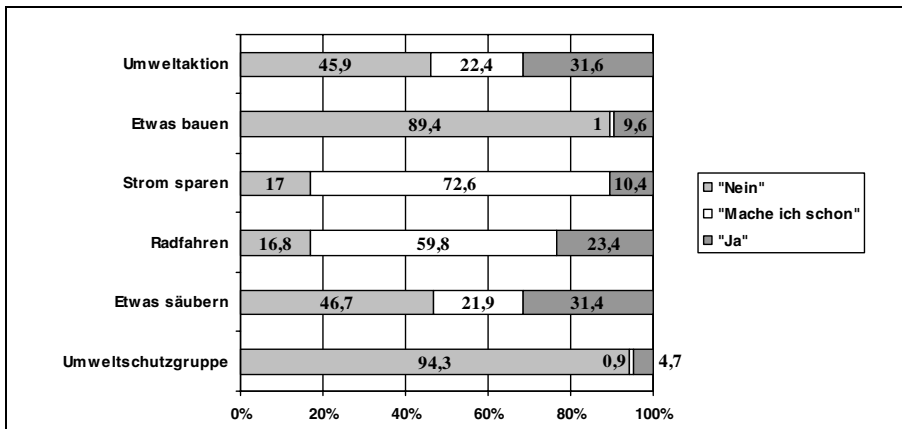


Abb. 2. Handlungsvornahme nach dem Projekt.

Die drei meist genannten Handlungsvorschläge waren:

- wieder eine Umweltaktion zu machen (31,6%),
- etwas zu säubern, z.B. einen Bach (31,4%),
- öfter Rad zu fahren und sich weniger mit dem Auto fahren zu lassen (23,4%).

In Zukunft Strom zu sparen, nahmen sich 10,4% der Schülerinnen und Schüler vor und etwas für den Umweltschutz zu bauen 9,6%. Am wenigsten wurde die Handlung „in eine Umweltschutzgruppe gehen“ gewählt, und zwar nur von 4,7% der Schülerinnen und Schüler. Die tatsächliche Durchführung wies vor allem eine sehr starke Zunahme der Handlungen „Strom sparen“ und „Radfahren“ gegenüber der Vornahme auf (siehe Abb. 3).

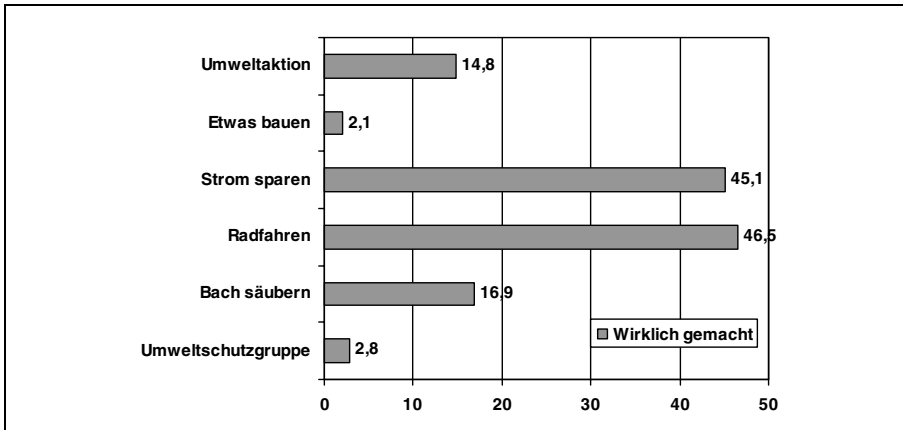


Abb. 3. Verbalisiertes Umwelthandeln.

In beiden Bereichen gaben die Schülerinnen und Schüler zu nahezu der Hälfte („Strom sparen“: 45,1%; „öfter Radfahren“: 46,5%) an, die Handlungen durchgeführt zu haben. Die Handlungen „Bach säubern“ und „eine Umweltaktion machen“ wurden nach eigenen Angaben von 16,9% und 14,8% der Kinder durchgeführt.

Aufschlussreich sind die Gründe, weshalb die Handlungen in dem halben Jahr nach dem Projekt umgesetzt wurden. 75% der handelnden Schülerinnen und Schüler nennen die Eltern als Grund, Strom zu sparen und 51,4% sehen die Eltern als ausschlaggebend, sich weniger mit dem Auto fahren zu lassen. Öfter mit dem Rad fahren die Schülerinnen und Schüler zu 91,6%, weil es ihnen Spaß machte und zu 57,1%, weil auch die Freunde Rad fahren.

Eine mögliche Erklärung für das starke Ansteigen der Handlung „Strom sparen“ kann die Tatsache sein, dass es eine „Low-cost“-Handlung (Diekmann & Preisendörfer, 2001) ist, d.h. einen geringen Einsatz an persönlichen Ressourcen verlangte und deshalb von den Schülerinnen und Schülern eher umgesetzt wurde als beispielsweise die „High-cost“-Handlung „in eine Umweltschutzgruppe gehen“.

## Fazit

Das Projekt hatte Einfluss auf das Umweltbewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Feststellbar war eine signifikante Steigerung und nachhaltige Festigung des erworbenen Wissens. Das Wissen, das in der Projektwoche erworben wurde, war auch nach einem halben Jahr noch bei den Schülerinnen und Schüler vorhanden. Wissen, das in konkrete Situationen geknüpft war, stieg sogar in dem halben Jahr nach dem Projekt nochmals an. In Bezug auf das Umwelthandeln wurde eine Sensibilisierung der Kinder für Umweltthemen erreicht. Nach Angaben der Schülerinnen und Schüler wurden die Handlungen „Stromsparen“, „mehr Radfahren“ („sich weniger mit dem Auto fahren lassen“) im nächsten halben Jahr nach dem Projekt

häufiger durchgeführt als vorher. Ein wichtiger Punkt war dabei die Relevanz von Handlungskontexten.

Es lässt sich konstatieren, dass Handlungen immer geknüpft sind an Handlungskontexte und damit erst die Möglichkeit zur Veränderung im Handeln bieten. Radfahren, Energie und Strom, sowie natürliche Gewässer sind Themen, die in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vorkommen. Pädagogische Interventionen müssen, wenn sie nachhaltig sein wollen, an diese Alltagssituationen in der Lebenswelt von Jugendlichen anknüpfen.

Sport und Bewegung spielen dabei eine entscheidende Rolle. Ein Grund für die nach eigenen Angaben gesteigerte Häufigkeit des Radfahrens ist, dass die Schülerinnen und Schüler Spaß am Radfahren haben. Im Gegensatz zur extrinsischen Motivation, sich weniger mit dem Auto fahren zu lassen oder Strom zu sparen und geben beim Radfahren der Spaß an der Bewegung und die Freunde als intrinsische Faktoren den Ausschlag für die Realisierung einer vorgenommenen Handlung.

## Literatur

- Altenberger, H. (1993). Lernbereich Umwelt. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Lehrerfortbildung für den Sportunterricht in Bayern. Konzept Einführung in den Fachlehrplan Sport für das Gymnasium Lernbereich Umwelt* (S. 6-11). München: StMUKWK.
- Bolscho, D., Eulefeld, G., & Seybold, H. (1980). *Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- De Haan, G. & Kuckartz, U. (1996). *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Diekmann, A. & Preisendörfer, P. (2001). *Umweltsoziologie. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Lang, S. (2004). Nachhaltigkeit eines fächerübergreifenden Sportprojekts. In A. Ferstl, P. Schettgen, & M. Scholz, (Hrsg.), *Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten*. Augsburg: Ziel.
- Radef, R. (1995). *Sport und Umwelt. Sportbezogene Umwelterziehung in der Schulpraxis Baden-Württembergs. Eine empirische Analyse*. Frankfurt/Main: Lang.
- Rossi, P., Freeman, H., & Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.
- Rost, J., Gresele, C., & Martens, T. (2001). *Handeln für die Umwelt. Anwendung einer Theorie*. Münster: Waxmann.

## **Selbstevaluation und Qualitätsmanagement am Beispiel des Studienfachs Sport am Oberstufen-Kolleg Bielefeld**

### **Einleitung**

Die Begriffe Qualitätsmanagement und Evaluation von Unterricht sind auch für das Oberstufen-Kolleg als Versuchsschule und für seinen Auftrag als wissenschaftliche Einrichtung von wesentlicher Bedeutung. Es geht darum, Reformkonzeptionen und -modelle insbesondere im Bereich der Oberstufen-Ausbildung und der Studierfähigkeit sowie für den Übergang in das Studium und die Studieneingangsphase zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Im Folgenden wollen wir exemplarisch zeigen, wie wir diesem Auftrag im Studienfach Sport nachkommen. Hierzu stellen wir zunächst das Curriculummodell des Studienfachs vor, um anschließend am konkreten Beispiel eines Vorhabens (Wohlbefinden beim Laufen) erste Ergebnisse zu präsentieren, wie wir dem Aspekt der Qualitätssicherung versuchen Rechnung zu tragen. Unser hausinternes Evaluationskonzept (Mergelkuhl u.a., 2003) stellen wir gerne zur Verfügung. Dazu verweisen wir auf die Kontaktadressen.

### **1 Curriculummodell des Studienfachs Sport**

Mit dem folgenden Modell (vgl. Tab. 1) versuchen wir die Vorgaben der Richtlinien Sport NRW umzusetzen, zugleich aber auch unserem oben erwähnten Reformauftrag gerecht zu werden (vgl. Schwarz, 2002). Folgende vier Leitlinien sollen im Unterricht nach diesem Modell verfolgt werden:

1. Kompetenzerwerb durch wissenschaftliches Wissen
2. Leistungsheterogenität, Individualisierung des Lernens, selbstständiges Lernen
3. Kulturelle Heterogenität – Interkulturelles Lernen
4. Studierfähig werden als Prozess

Sein besonderes Profil erfährt das Modell zum einen durch eine konsequente Verknüpfung von Theorie und Praxis in einer Sequenz von Vorhaben, weiterhin durch eine Orientierung auf ein universitäres Sportstudium und damit auch einer Verknüpfung von schulischen und hochschulischen Ausbildungsteilen (Vorlesungsbesuch im 5. Sem.), d.h. Kollegiatinnen und Kollegiaten setzen unter Anerkennung universitärer Ausbildungsteile ihre Ausbildung in einem Sportstudium fort. Schließlich zeigt sich die Selbst- und Mitbestimmung im Lernprozess als profilbildendes Moment zwar in allen Semestern, besonders jedoch durch die Lerngruppe zu konkretisierenden Vorhaben des 6. Semesters.

Tab. 1. Planungsraster für die Ausgestaltung des Curriculums im Studienfach Sport.

1.Sem	Grundkurs Eingangsphase (Soziologie, Gesundheitswissenschaften, Geographie, Sport): Einführung in sozialwissenschaftliche Grundbegriffe (Arbeit, Soziale Rolle, Gesundheit, Gender, Körper + Körperkult, Gewalt, Lebensstil + soziale Ungleichheit etc.)				Projekt	4Std
	Sportkurs: 2 Vorhaben mit zwei verschiedenen päd. Perspektiven					2Std
2.Sem	Vorhaben 1 IB 2: Das Spielen entdecken + Spielräume nutzen Päd. Perspektive: E	Vorhaben 2 IB 4: Bewegen im Wasser - Schwimmen I Päd. Perspektive: F,C oder D	Vorhaben 3 IB 7: Sportspiele I - Wurfspiele Päd. Perspektive: E, D	Vorhaben 4 IB 6: Gymnastik/Tanz, Bewe- gungskünste I Päd. Perspektive: B, A oder F	Projekt: Bewegungstheater Päd. Perspektive: B	6Std
	Vorhaben 1 IB 7: Sportspiele II – Rück- schlagspiele Päd. Perspektive: E,D	Vorhaben 2 IB 3: Laufen, Springen, Werfen - Leichtathletik I Päd. Perspektive: F,D	Vorhaben 3 IB 7: Sportspiele III – Wurf- oder Rückschlagspiele Päd. Perspektive: E,D	Vorhaben 4 IB 6: Gymnastik/Tanz, Bewe- gungskünste II Päd. Perspektive: B,F	Exkursion: IB 8: Wintersport Päd. Perspektive: B, C oder D	6Std
4.Sem	Vorhaben 1 IB 4: Bewegen im Wasser - Schwimmen II Päd. Perspektive: D, B	Vorhaben 2 IB 7: Sportspiele IV - Tor- schusspiele Päd. Perspektive: D, E	Vorhaben 3 IB 7: Sportspiele V - Wurf-, Rückschlag- o. Torschusspiele Päd. Perspektive: D,E	Vorhaben 4 IB 5: Bewegen an Geräten I – Turnen Päd. Perspektive: A, B oder C	Exkursion: IB 8: Boot- oder Rollsport Päd. Persp.: B, D oder F	6Std
5.Sem	<b>Fach arbeit</b>					
6.Sem	Vorhaben 1 IB 3: Laufen, Springen, Werfen – Leichtathl. II Päd. Perspektive: D, B	Vorhaben 2 IB 1: Körperwahrnehmung Päd. Perspektive: A	Vorhaben 3 IB 5: Bewegen an Geräten II Päd. Perspektive: B,C	Vorhaben 4 IB 10: weitere Bewegungsform Päd. Perspektive: A,C	Praktikum oder Projekt	6Std
	Vorhaben 1 IB: freie Wahl Päd. Perspektive: freie Wahl	Vorhaben 2 IB: freie Wahl Päd. Perspektive: freie Wahl	Vorhaben 3 IB: freie Wahl Päd. Perspektive: freie Wahl	od. <b>hist.+soz. Fragen d. Sports</b> Prüfung		6Std
4 – 5 Wochen		4 – 5 Wochen		4 – 5 Wochen		2 Wochen

## 2 Vorbereitung auf die Abiturprüfung als Prozessvereinbarung

Für die Konstruktion unserer Unterrichtsvorhaben wählen wir als eine wesentliche Bezugsgröße die Vorbereitung auf kognitive Abiturprüfungen. Das heißt, dass wir unsere Kollegiatinnen und Kollegiaten befähigen müssen Leistungen in den drei oberstufenspezifischen Anforderungsbereichen zu erbringen.<sup>1</sup> Diese Anforderungsbereiche lassen sich im weiteren Sinne als Output-Indikatoren für Abiturprüfungen verstehen. Als Vereinbarung für den Prozess der Vorbereitung auf Abiturprüfungen gilt es, dass unsere Kollegiatinnen und Kollegiaten in den Unterrichtsvorhaben Kenntnisse erwerben sollen, die sie eigenständig anwenden lernen müssen und mit deren Hilfe sie Prozesse des Beurteilens, Gestaltens und Bewertens in der Auseinandersetzung mit der Praxis und ihren typischen Problemen leisten sollen. Inwieweit dies gelingt, muss evaluiert werden. Welche Merkmale wir dabei für uns entwickeln, soll anhand eines Beispiels dargestellt werden.

In diesem Unterrichtsvorhaben (UV) geht es um die Fragestellung, welchen Wert ausdauerndes Laufen in welcher Form für die individuelle Gesundheit gewinnen kann (vgl. Ellermann & Schweihofen, 2003). In der ersten Stunde wird die Voreinstellung der Lernenden dem Laufen gegenüber erhoben. Nach der Besprechung der vorbereitenden Hausaufgaben (Fragen zur persönlichen Einschätzung und Be-

1 „Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies: Anforderungsbereich I (z.B. Wiedergabe von Kenntnissen), Anforderungsbereich II (z.B. Anwenden von Kenntnissen) und Anforderungsbereich III (z.B. Problemlösen und Werten)“ (MSWWF NRW, 1999, S. 72).

deutung des Laufens) soll, so eine provozierende Überleitung, der eigene Gesundheitszustand und die positive Bedeutung des Laufens für die Gesundheit am Beispiel des Cooper-Tests erfahren werden. Dass unter gesundheitlichen und messtheoretischen Aspekten für diesen Test Einschränkungen (vgl. u.a. Bodden, 2002) gelten, ist ein Erkenntnisziel des UVs.

Während ein Laufpartner die 12 Minuten absolviert, beobachtet ihn der andere. In der Erholungsphase trägt er Belastungs- und Erholungspuls auf ein entsprechendes Arbeitsblatt ein und hält Aussagen des Partners zu den Satzanfängen („Beim Laufen habe ich mich wohl gefühlt, ...“, „Beim Laufen habe ich mich unwohl gefühlt, ...“) auf Karteikarten fest. Desweiteren werden die Lauferfahrungen mit einer Zielscheibe erhoben (vgl. Ellermann & Schweihofen, 2003).

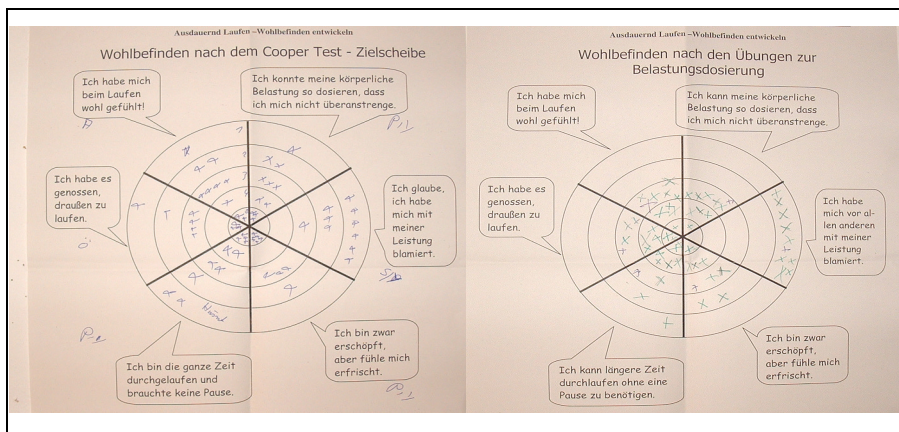


Abb. 1. Zielscheibenmatrix zur Auswertung der Lauferfahrungen.

In einer Theorieeinheit ordnen die Kollegiaten ihre Karteikarten den Dimensionen des Wohlbefindens zu. Dies leitet die Auseinandersetzung mit einem weiten Gesundheitsbegriff ein. Ein Textauszug von Tiemann (1997) erweitert und vertieft die Begrifflichkeit. In diesem Zusammenhang wird die gesundheitliche Bedeutung des Cooper-Tests diskutiert, und es werden anhand der Zielscheibe punktuell Defizite im Bereich der Belastungsdosierung erkannt. Diese gilt es durch geeignete Übungen in den kommenden Praxiseinheiten zu reduzieren, um das physische Wohlbefinden zu fördern. Über Pulskontrolle und Übungen zum Lauf-Atemrhythmus in den nächsten Praxiseinheiten gelingt dies (vgl. Abb. 1). Innerhalb der nächsten Unterrichtseinheiten befassen sich die Kollegiaten eigenständig mit dem sozialen und ökologischen Wohlbefinden. In Kleingruppen wählen sie aus einem Pool von Möglichkeiten eigene Laufformen und bearbeiten sie für die eigene Lerngruppe. Auch über die entsprechende Formulierung der Zielscheibenitems müssen sie sich einig werden. Die Laufformen werden dann nacheinander durchgeführt, ausgewertet und im Hinblick auf den jeweiligen Bereich des Wohlbefindens beurteilt. In einem letzten

Theorieblock werden die Lernenden mit den drei Anforderungsbereichen vertraut gemacht und sollen eigene Klausuraufgaben entwickeln, die entsprechende Leistungen von ihnen verlangen.

### 3 Qualitätsmerkmale von Unterrichtsvorhaben

Auf der Ebene der *Struktur-Vereinbarungen* haben wir für UV festgelegt, dass neben sportartspezifischen Kenntnissen und Methoden auch sportartübergreifende, an Beständen sportwissenschaftlicher Teildisziplinen orientierte Zugänge zu vermitteln sind. Als *Indikator* gilt schon bei der Auswahl der theoretischen Herangehensweisen, aber auch bei der Gestaltung der Arbeitsmaterialien, der Abstraktionsgrad der Themen und Kenntnisse. Sind die Begriffe geeignet, Beobachtungen verschiedener Bewegungspraxen zu strukturieren und zu beschreiben? Im Laufbeispiel wird z.B. über die Begriffe Gesundheitszustand, -empfinden und -verhalten die Grundlage für eine Transferierbarkeit der Erfahrungen und Kenntnisse auf andere gesundheitsbezogene Phänomene möglich. Dies gelingt mit der reinen Vermittlung der Kenntnisse z.B. zur Durchführung und Auswertung des Cooper-Tests nicht in dem Maße. Die *Prozess-Vereinbarungen* verlangen von uns die Verknüpfung von Praxis und Theorie in einer Weise, die es den Kollegiaten abverlangt, eigenständig problemorientiert zu arbeiten und begründete Entscheidungen für die Gestaltung des eigenen Bewegens zu treffen (vgl. Dreiling & Schweihofen, 2004). Auf diese Art wollen wir vor allem die Anforderungsbereiche II und III in den Unterricht integrieren. Als *Indikatoren* gelten hier die entsprechenden Aufgabenstellungen und die Qualität der Auseinandersetzung mit den Aufgaben durch die Lernenden. Zu diesen Zwecken dokumentieren und transkribieren wir den Unterricht punktuell anhand von Videografien und wir werten schriftliche Hausarbeiten aus. Anhand eines kurzen Transkripts soll dies verdeutlicht werden. Es handelt sich um ein Gespräch zur Entwicklung einer Zielscheibe, mit der eine Kleingruppe ihr Laufangebot im Hinblick auf den fokussierten Bereich des Wohlbefindens auswerten möchte. Die avisierten Items sind in Anführungszeichen gesetzt.

S1: Also unser Lauf war sozial!

S2: Aber das würde ich nicht so schwerpunktmäßig sehen!

S1: Aber ich finde schon, das ist ein wichtiger Grund!

S2: „Ich habe mich in meiner Gruppe wohl gefühlt!“

S1: „Ja, „der Umgang mit der Gruppe hat mir gut gefallen“. Oder „das Wohlbefinden der Gruppe war.“, oder „ich habe mich in der Gruppe wohl gefühlt“.

[Diskussion läuft eine Weile, wendet sich von sozialen zu ökologischen Aspekten]

S3: Jetzt unsere Zusammenfassung: Also, „die frische Luft hat mir gut getan“, „die Umgebung hat mein Wohlbefinden negativ beeinflusst“, „der Lauf war entspannend“, „das Barfußlaufen war angenehm“.

Deutlich wird an dieser Sequenz zweierlei. Erstens müssen die Lernenden eigenständige Entscheidungen zur Kursgestaltung treffen, die auf theoretischen Kenntnissen zum Gesundheitsempfinden beruhen. Zum anderen gab es aber Unklarheiten bei der Laufgestaltung bzw. beim Erleben des eigenen Laufes. Es fiel den Lernenden zunächst schwer, ihren laut Aufgabenstellung auf ökologische Aspekte des



Wohlbefindens auszurichtenden Lauf entsprechend einheitlich zu erleben und die Items passend zu gestalten. D.h., die Kenntnisse schienen bei den Lernenden entweder relativ oberflächlich verankert gewesen zu sein, oder sie hatten die Aufgabenstellung in der beobachteten Phase nicht mehr hinreichend präsent („Also unser Lauf war sozial“). Allerdings kam die Gruppe nach weiteren Diskussionen dahin, geeignetere Items zu formulieren und sich für diese zu entscheiden.

Im Sinne der *Output-Kontrolle* konnte die Klausur als Dokument im Hinblick auf die Leistungen in den drei Anforderungsbereichen analysiert werden. Hier zeigte sich eine relativ breite Streuung der Schülerleistungen, ohne dass jedoch mangelhafte Leistungen zu attestieren waren. Fachsprachliche Schwächen und ein z.T. geringes Reflexionsniveau entsprachen demgegenüber nicht den *Output-Vereinbarungen*. Die hier referierten Daten beschränken sich nur auf wenige Dokumente. Erst auf einer breiteren Datengrundlage und deren Auswertung entscheiden wir uns für *Qualitäts-Sicherungsmechanismen*. Die grundsätzliche Konstruktion des UV, so kann hier festgestellt werden, kann erhalten werden. Allerdings gilt es für den nächsten Jahrgang, die theoretischen Kenntnisse noch vertiefter, sprachlich exakter und evtl. über geeignetere Materialien in den Unterricht einzubringen, sie regelmäßig zu wiederholen und die Aufgaben für die Entwicklung der Laufformen noch präziser themengebunden zu stellen als in diesem Jahr.

## Literatur

- Bodden, N. (2002). Wie kann man den COOPER-Test schulnotenbezogen erfassen? *sportunterricht*, 52, 279-282.
- Dreiling, N. & Schweihofen, C. (2004). Schulsport 11-13. Praxis und Theorie aus dem Blickwinkel gymnasialer Leistungsanforderungen. In N. Dreiling & C. Schweihofen (Hrsg.), *Schulsport 11-13* (S. 2-7). Seelze: Friedrich.
- Ellermann, I. & Schweihofen, C. (2003). Ich bin gesund und Laufen ist doof. Wie kann Laufen das Wohlbefinden fördern? Ein Unterrichtsvorhaben mit enger Praxis-Theorie-Verknüpfung im Sinne wissenschaftspropädeutischen Lernens im Sportunterricht der SII. In M. Elbracht (Hrsg.), *Gesundheit fördern – Gesundheitsbewusstsein entwickeln*. (Sport unterrichten: motivierend, lebendig, methodisch vielfältig, S. 37-66). Kissing: WEKA.
- Mergelkuhl, T., Quentin, G., Schwarz, H.-H., & Schweihofen, C. (2003). *Entwurf eines Evaluationskonzeptes für das Studienfach Sport*. Unveröff. Manuskript, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport*. Frechen: Ritterbach.
- Schwarz, H.-H. (2002). *Curriculum Studienfach Sport*. Unveröff. Manuskript, Oberstufen-Kolleg Bielefeld.
- Tiemann, M. (1997). *Fitnessstraining als Gesundheitstraining*. Schorndorf: Hofmann.

## **Hausaufgaben als Beitrag zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts in der Grundschule**

### **1 Zielsetzungen**

Eine Auseinandersetzung mit Hausaufgaben in der fachdidaktischen Literatur des Sports ist v.a. von 1959 bis 1969, während der sogenannten „Intensivierungsperiode“ des Turnunterrichts in der ehemaligen DDR, erfolgt. Zur Hausaufgabenpraxis in der BRD finden sich nur einige wenige Hinweise in Veröffentlichungen. Im Folgenden wird zunächst ein Ansatz zur Hausaufgaben Didaktik im Sportunterricht vorgestellt (vgl. Deutsch, 2003), der dann anschließend auf seine schulpraktischen Realisierungschancen hin diskutiert wird. Dabei soll insbesondere geprüft werden, ob Hausaufgaben einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts leisten.

### **2 Problemstellung**

Richtlinien und Lehrpläne jedes einzelnen Bundeslandes haben den Anspruch, die Planungsgrundlage für einen vielseitigen und qualifiziert erteilten Sportunterricht zu bilden. Nach den Angaben der nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrpläne soll der Sportunterricht erstens die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen vielseitig fördern, zweitens Defizite ausgleichen und präventiv wirken, drittens in die Bewegungs- Spiel- und Sportkultur einführen und viertens ein lebenslanges Sporttreiben vorbereiten (vgl. MSJK, 1999). Ausgehend von diesen Zielen, die man als Qualitätsstandards verstehen kann, ist die Frage angebracht, ob die in der Schule vorfindbaren zeitlichen, sachlichen und personellen Rahmenbedingungen es zulassen, all diese Ziele auch tatsächlich zu verwirklichen. Ohne in das Krisenszenario einer veränderten Kindheit einstimmen zu wollen, ist zu sagen, dass zwei bis drei Sportstunden nicht genügen können, um all diese Ziele zu erreichen, v.a. dann nicht, wenn Kinder sich nicht auch in ihrer Freizeit viel und vielfältig bewegen. Es ist daher verwunderlich, dass im Sportunterricht auf Hausaufgaben, die in anderen Schulfächern häufig aufgegeben werden, gänzlich verzichtet wird. Tremml greift in seiner Theorie der strukturellen Erziehung das Problem der Begrenztheit der Schule hinsichtlich ihrer Qualifikations- und Sozialisationsfunktion auf. Mit seinem in Anlehnung an Luhmann konstruierten Paradigma gelingt es, die typischen Probleme der Schule – Tremml nennt sie die „blinden Flecken“ – genauer zu bestimmen. Die von ihm gewählten Kategorien zur Bestimmung der Probleme der Begrenztheit der Schule sind die Zeit-, Sach- und Sozialdimension. Nach dieser Theorie manifestieren sich die Probleme der Schule gleichzeitig im Sach-, Sozial- und Zeitbereich. Vor dem Hintergrund dieser Theorie können die Funktionen von Hausaufgaben für den Sportunterricht differenziert dargestellt werden.

### 3 Funktionen von Hausaufgaben

Hausaufgaben leisten einen Beitrag zur Lösung der im Zeit-, Sach-, Sozial- und Raumbereich anfallenden Probleme der Schule – und zwar eigentlich seit es diese Bildungseinrichtung gibt. Hausaufgaben ermöglichen aus soziologischer Sicht *erstens* eine *zeitliche Streckung* des Unterrichts, *zweitens* eine *personal-sachliche Öffnung* sowie *drittens* eine *räumliche Ausdehnung* im Sinne der Qualifikations- und Sozialisationsfunktion der Schule. Diese drei grundlegenden Funktionen der Hausaufgaben lassen sich nur heuristisch trennen. In der Praxis führt nämlich die zeitliche Streckung des Unterrichts immer auch zur Verknüpfung von Lebenswelt und Schule und damit zur personal-sachlichen Ausweitung und räumlichen Ausdehnung des Unterrichts.

Die 45 Unterrichtsminuten einer Unterrichtsstunde im Fach Sport, die auf den ersten Blick v.a. für Bewegung reserviert sind, stehen in der Unterrichtsrealität eigentlich nie vollständig zur Verfügung. Die tatsächliche Bewegungszeit kann erst abzüglich von Umziehzeiten, Wegzeiten, Kommunikationszeiten, Auf- und Abbauezeiten ermittelt werden. Sie kann in der Grundschule im Extremfall nur noch 5-10 Minuten betragen. Wenn die tatsächliche Bewegungszeit einer Unterrichtsstunde aber nur 10 Minuten dauert, hat dies für die Vielfalt möglicher Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen, v.a. aber für motorische Lern-, Übungs- und Trainingsprozesse negative Folgen.

Hausaufgaben ermöglichen eine Verlängerung der Beschäftigungszeit mit dem Unterrichtsthema in den Nachmittag hinein, d.h. eine *zeitliche Streckung*. Sie können von einem Tag auf den anderen, von einer Stunde zur anderen oder über einen längeren Zeitraum, wie das v. a. für Trainingsprozesse sinnvoll ist, erteilt werden.

Mit Hausaufgaben kann aber auch eine *personal-sachliche Öffnung* des Sportunterrichts verstanden werden, dadurch dass über Hausaufgaben im Sport weitere Erfahrungen in Bezug auf andere Inhalte und andere Personenkreise vermittelt werden können. Da Hausaufgaben in der Regel in räumlicher und personeller Distanz zur Schule ausgeführt werden, können mit ihnen bestimmte Aufgaben des Schulsports erst eigentlich eingelöst werden, zumindest aber können manche dieser Aufgaben besser erfüllt werden. So ermöglicht die *räumliche Ausdehnung* der unterrichtlichen Aufgaben über die Schule hinaus den Kindern, sich ihre eigene Bewegungsumwelt umfassender zu erschließen und eine Verbindung zwischen Alltagswelt und Schule herzustellen. Nur wenn eine Integration dieser beiden Bereiche gelingt, kann man auf eine dauerhafte Bindung der Kinder an Bewegung, Spiel und Sport hoffen.

### 4 Bielefelder Aktionsforschungsprojekt: Hausaufgaben im Sportunterricht

#### 4.1 Ausgangspunkt der Forschung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Wie Sportlehrkräfte Hausaufgaben im Sportunterricht der Grundschule zielorientiert einsetzen können, und inwiefern Hausaufgaben zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts beitragen“, wird untersucht, welche

Auswirkungen regelmäßig erteilte Bewegungshausaufgaben auf die Erreichung von Unterrichtszielen im Sportunterricht haben. Da empirische Studien zeigen, dass es bislang kaum Lehrkräfte gibt, die regelmäßig Hausaufgaben zum Sportunterricht einsetzen (Schmidt, 1984), ist eine Studie mit Lehrerinnen und Lehrern aus dem Feld der Schule nicht möglich. Als Alternative bietet sich die Aktionsforschung an, bei der eine einzelne Hausaufgaben erteilende Lehrkraft<sup>1</sup> ihren eigenen Sportunterricht und die dazugehörige Hausaufgabenpraxis selbst beforcht<sup>2</sup>. Dabei handelt es sich um qualitative Unterrichtsforschung, die sich methodisch am Programm „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ von Altrichter (1998) orientiert. Bei der Dokumentation des Unterrichts und seiner Ergebnisse kommt verschiedenen Formen der Unterrichtsbeobachtung, Gedächtnisprotokollen, Kreisgesprächen, Tagebuchaufzeichnungen, halbstrukturierten Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern eine wesentliche Rolle zu (vgl. Altrichter, 1998, S. 96-164). Im Folgenden wird ein Unterrichtsvorhaben und dessen Dokumentation im Rahmen des Forschungsprojekts vorgestellt.

#### *4.2 Formulierung von Forschungsfragen für ein Unterrichtsvorhaben in einer 1. Klasse zum Unterrichtsinhalt Rad fahren*

Im Zeitraum vom 26.4. bis 7.5.2004 wurde ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben zum Rad fahren mit insgesamt zwölf Unterrichtsstunden, davon sechs Sportstunden, durchgeführt. Das Vorhaben folgt den sportspezifischen Unterrichtszielen: 1. „Grundlegende Fähigkeiten zum adäquaten Umgang mit dem Fahrrad erlernen und üben“ sowie 2. „Fahrrad fahren in natürlicher und gestalteter Umwelt erleben“ (vgl. MSJK 1999,29). Insgesamt wurden vier Hausaufgaben zum Sportunterricht erteilt, eine freiwillige und drei verbindliche, von denen im Folgenden zwei vorgestellt und interpretiert werden. Im Rahmen dieser Einheit wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Findet mit Hilfe der Hausaufgaben eine zeitliche Streckung, personal-sachliche Öffnung und räumliche Ausdehnung des Fahrradfahrens statt? Im Einzelnen wird dabei folgenden Fragen nachgegangen: Wurden die Hausaufgaben überhaupt durchgeführt, wenn nein, aus welchem Grund nicht?; Inwieweit unterstützen Eltern ihre Kinder? Fahren Eltern und/oder Freunde mit Fahrrad?; Wird mit Personen außerhalb der Schule und/oder mit Klassenkameraden über die Hausaufgaben kommuniziert?; An welchen Orten wird die Hausaufgabe durchgeführt, waren die Orte vorher bekannt?
2. Inwiefern wird die Erreichung der genannten Unterrichtsziele durch die Hausaufgaben unterstützt? Z.B.: Was haben die Kinder bei der Hausaufgabe erlebt?; Bietet die Hausaufgabe genügend Gelegenheit, das Fahrrad fahren zu üben?; Welche weiteren Umwelterfahrungen können die Kinder beim Anfertigen der Hausaufgabe sammeln?; Werden über die Hausaufgabe weitere pädagogische Absichten des Sportunterrichts erreicht?

---

1 Die Verfasserin ist die Lehrkraft.

2 Zu diesem Ansatz in der Schul- und Unterrichtsforschung vgl. Altrichter (1997).

### 4.3 Anfertigung einer Datensammlung

#### *Gedächtnisprotokoll zur Einweisung in das Unterrichtsvorhaben*

Ich kündigte am 26.04.2004 im Klassenunterricht an, dass wir uns in den folgenden zwei Wochen im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichtsvorhabens mit den Buchstaben F und f sowie dem Fahrrad fahren beschäftigen werden. Die Kinder reagierten mit Jubel. Das anschließende Unterrichtsgespräch hatte das Thema „Fahrkönnen“. Anlass hierfür war die Betrachtung eines Bildes aus dem Lesebuch, auf dem verschiedene Geschicklichkeitsaufgaben mit dem Fahrrad zu sehen waren. Die Kinder erhielten an diesem Tag die freiwillige Sporthausaufgabe, sich am Nachmittag mit dem Rad schon einmal einzufahren. Wer es sich zutraue, dürfe auch die Übungen aus dem Lesebuch ausprobieren. Ich berichtete, dass die Klasse in den nächsten Sportstunden dann einige aus dem Lesebuch ausgewählte Geschicklichkeitsübungen ausführen würde<sup>3</sup>. Ich sah in erfreute Gesichter und hörte leises Gemurmel: „Das mach ich!“, ebenso wie: „Nee, das mach ich nicht!“ und Fachsimpeleien wie: „Was für ein Fahrrad hast du?“

Am nächsten Tag zeigte mir beim Betreten der Klasse, ein Mädchen schon ihr Hausaufgabenheft. Eine Mutter schrieb: „A. hat Angst, die Aufgaben auszuführen. Sie hat bereits zwei Krankenhausbesuche mit Nähen wegen Fahrradunfällen hinter sich. Bitte zwingen Sie sie nicht zu Aufgaben, die sie nicht möchte.“

Zwei Freundinnen von A. stellten mir schon vor Unterrichtsbeginn die klärende Frage: „Muss ich das alles machen, so wie in dem Buch?“ Erste Unsicherheiten – nicht nur bei den Kindern, auch bei mir – werden deutlich. Wie sicher sind die Kinder mit dem Fahrrad? Nun war Zeit für ein klärendes Gespräch. Jeder solle sich so verhalten, dass er sicher durch den Parcours fährt und weder sich selbst noch ein anderes Kind gefährdet. Auf die Frage, wer am Nachmittag ein bisschen Fahrrad gefahren sei, melden sich 70% der Kinder. Gedanklich stelle ich mich darauf ein, das Unterrichtsangebot um leichtere Aufgabenstellungen zu erweitern, um eine optimale Passung des Anforderungsniveaus zu gewährleisten.

#### *Analyse des Gedächtnisprotokolls*

Die Auswahl des Inhalts (Rad fahren) hat für die Mehrzahl der Kinder eine starke Gegenwartsbedeutung, die motivierend wirkt. Über die freiwillige Hausaufgabe wird unter den Kindern und zwischen Kindern und Eltern kommuniziert. Einige Kinder nutzen den Nachmittag zum Rad fahren und fahren selbstdifferenziert, d.h. sie wenden vorhandenes Können an, wiederholen Techniken, probieren Neues aus. Das intensive Unterrichtsgespräch über die Anforderungen und Ängste und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten vor dem Hintergrund des im Lesebuch abgebildeten Parcours bot Anlass, individuelle Könnensunterschiede zwischen den Kindern zu thematisieren, Fragen der Sicherheit anzusprechen und die Unterrichtsplanung inhaltlich weiter auszdifferenzieren.

---

3 Ich informierte mich, ob jedes Kind der Klasse ein eigenes Fahrrad besitzt, sich zumindest aber eines ausleihen kann. Dies war der Fall.

### *Gesprächsaufzeichnung vom 03.05.2004*

In der ersten Woche zum Unterrichtsvorhaben fanden drei Sportstunden mit den Aufgabenschwerpunkten „Anfahren und Abbremsen“, „Kurven fahren“ und „Miteinander fahren“ statt<sup>4</sup>, zu denen ich zwei verpflichtende Hausaufgaben zur Übung und Anwendung des Gelernten stellte. In der Sportstunde am 03.05.2004 erteilte ich erneut eine verpflichtende Hausaufgabe zum Rad fahren: „Eure Hausaufgabe ist es heute Nachmittag, mit dem Fahrrad zu fahren. Ihr sollt die gleichen oder ähnliche Aufgaben ausprobieren, wie ihr sie aus der Sportstunde kennt, und wie sie in eurem Lesebuch stehen. Ihr könnt euch auch verabreden und gemeinsam diese Hausaufgabe machen“.

Im Anschluss an das Stellen der Hausaufgabe kam es zu spontanen Kinderäußerungen:

- B: „Ich will aber lieber Inliner fahren.“  
Lehrerin: „Inliner-Hausaufgaben gibt es, wenn wir im Sportunterricht mit Inlinern fahren. Du kannst ja, nachdem du mit dem Fahrrad gefahren bist, noch mit deinen Inlinern fahren“.
- B. lacht.  
E.: „Aber, ich kann das nicht machen, mein Fahrrad ist kaputt und Papa hat sich das gestern schon angeguckt, wir müssen erst was dafür einkaufen. Aber heute geht das nicht, Papa muss lange arbeiten“.
- Lehrerin: „Hat jemand von euch eine Lösung für das Problem von E.?“  
D.(die Nachbarin von E.): „Wir können uns ja abwechseln.“  
M.: „Du kannst die Hausaufgabe ja machen, wenn dein Fahrrad wieder heile ist.“  
H.: „Mein Fahrrad ist auch kaputt. Das ist platt.“  
Lehrerin: „Kannst du dich auch mit jemandem verabreden?“  
H.: „Ich will alleine machen. Ich hab Mama das schon gesagt, dass das Fahrrad kaputt ist.“  
J.: „Wir haben so eine Luftpumpe. Ich kann die heute Nachmittag ja mal zu euch rüber bringen.“  
H. (lächelt): „O.K.“  
K.: „Wie sollen wir das mit dem Slalom machen? Wir haben ja gar keine Hütchen.“  
O.: „Man kann auch etwas anderes nehmen. Oder etwas aufmalen.“

### *Analyse der Gesprächsaufzeichnung nach dem Stellen einer Hausaufgabe*

Die Hausaufgabe bot Anlass, offensichtlich vorhandene Probleme zu diskutieren und selbstständig zu lösen. Die Lösungen reichen vom gegenseitigen Leihen des Fahrrades über das Leihen der Luftpumpe, bis hin zur alternativen Nutzung von Materialien zur Markierung eines Slaloms. Für Kinder im ersten Schuljahr sind dies beachtliche Leistungen. Die Lehrkraft gibt den Kindern keine Lösungen vor, sondern regt das Nachdenken über Lösungsvorschläge an. Die Anteile der Kinder an Sprechsequenzen sind hoch. Die Kinder erhalten Gelegenheit, Probleme selbst zu lösen und können sich dabei in ihrer Selbstwirksamkeit erfahren oder aber lernen, dass sie bei Problemen auch Hilfen von Gleichaltrigen bekommen können, und dass sich andere Personen an der Lösung ihrer Probleme beteiligen, dass sie also nicht alleine auf sich angewiesen sind. Beim Stellen der Hausaufgabe findet eine sachlich-personale Öffnung hinsichtlich der Lösung bestimmter Probleme statt.

---

4 Die Aufgabenstellungen wurden der Broschüre des Gemeindeunfallversicherungsverbandes Westfalen-Lippe: „Vom Durcheinanderlaufen zum Miteinanderfahren“. Münster 1992, entnommen.

### *Datensammlung Kreisgespräch am 03.05.2004*

- L.: Gestern hattet ihr ja eine Hausaufgabe mit dem Fahrrad auf. Wer erzählt mal?  
O.: Also ich war gestern mit dem Fahrrad und mit Mama bei der Ergotherapie. Das musste reichen. Mama hat gesagt, das waren bestimmt 2 oder 3 km pro Weg.  
Z.: Ich bin mit dem Fahrrad zu X. gefahren. Xs. Mama hat unsere beiden Fahrräder dann in den Kofferraum gepackt und uns zu Y. gebracht. Zu Y. sind dann noch N. und K. gekommen. Dann sind wir Fahrrad gefahren. Wir haben auch die Fahrräder getauscht und sind über so eine Kante so'ne Art Treppenstufe gesprungen.  
Q.: Also ich hab mich mit meiner Freundin – also die ist nicht in unserer Klasse – auf dem Spielplatz getroffen und P. war auch da, und da ist so ein kleiner Rasenhügel, und da sind wir dann runter gefahren. Da musste man den Lenker ganz doll festhalten. Das war voll cool. – Und dann haben wir noch voltigieren mit dem Fahrrad gespielt. Das Fahrrad war dann das Pferd.  
J.: Also ich war mit der Luftpumpe bei H., aber H. war nicht da. Dann bin ich alleine gefahren.  
N. und A.: Wir haben gestern Fahrradhelme bekommen und fahren wir gleich wieder Fahrrad?  
E.: Heute repariert Papa mein Fahrrad. Dann kann ich mit D. Fahrrad fahren.

### *Analyse des Kreisgesprächs vom 03.05.2004*

In der beschriebenen Hausaufgabe konnten manche Kinder neue materiale Erfahrungen (Tausch des Rades) sammeln. Andere Kinder haben Umwelterfahrungen (Hof, Spielplatz, Bürgersteig), Körpererfahrungen und vielfältige Bewegungserfahrungen bis zum Voltigieren gemacht (Fahren über eine Stufe, bergab über Rasen, Erschütterungen ausbalancieren). Diese Erfahrungen können in den Hausaufgaben intensiver und individueller und an anderen Orten und mit anderen Personen als in der Schule gemacht werden. Eine Verknüpfung zwischen der Schule und dem Lebensraum der Kinder wurde angebahnt. Die Kinder konnten wählen, wie selbstständig sie handeln wollen: eher reproduktiv oder die gegebene Aufgabe selbstständig variierend oder vollkommen Neues selbstständig erprobend. Solche Hausaufgaben wirken auch auf das Verhalten der Eltern ein (diese fahren mit Fahrrad oder transportieren Räder). Die Kinder erhielten deutlich mehr Zeit zum Üben als im Sportunterricht. Es hat eine personal-sachliche Öffnung, eine räumliche Ausdehnung und eine zeitliche Streckung des Unterrichts stattgefunden.

## **5 Zusammenfassung und Ausblick**

Ob Hausaufgaben zu den beabsichtigten Wirkungen führen, ist, ähnlich wie beim Unterricht und seinen Wirkungen, von vielen Faktoren abhängig (vgl. Helmke, 2003), denn letztendlich stellen Hausaufgaben genau wie der Unterricht lediglich ein Angebot dar, das von Lehrern und Schülern genutzt werden muss, bevor Folgen erwartet werden dürfen. In dem vorgestellten Unterrichtsvorhaben wurden Hausaufgaben im Sinne der input-orientierten Qualitätssicherung in spezifischer Weise genutzt, um die Resultate des Unterrichts vor dem Hintergrund gegebener Qualitätsansprüche zu optimieren. Es zeigte sich, dass Kinder für Hausaufgaben im Sportunterricht aufgeschlossen sind, und dass sie kreativ mit den Aufgabenstellungen umgehen können. Ob und in welcher Weise die Kinder die Möglichkeiten zur zeitlichen Streckung, räumlich und personal-strukturellen Öffnung nutzen, ist von der jeweiligen Klasse abhängig. Die Aktionsforschung bietet geeignete Methoden,

um die Ergebnisse der Beschäftigung mit Sporthausaufgaben an den Berichten der Kinder (und ggf. auch der der Eltern) zu erschließen und um diese Ergebnisse einer breiteren, pädagogisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

## Literatur

- Altrichter, H., Lobenwein, W., & Welte, H. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.640-660). Weinheim, München: Juventa.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Deutsch, P. (2003). *Hausaufgaben zum Sportunterricht der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2003) *Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- MSJK NRW (1999). *Richtlinien und Lehrplan Sport Grundschule*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Schmidt, H. (1984). *Hausaufgaben in der Grundschule*. Lüneburg: Neubauer.
- Trembl, A. (1982). *Theorie struktureller Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.



## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Altenberger, Helmut, Prof. Dr.

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, helmut.altenberger@sport.uni-augsburg.de

Bähr, Ingrid, Dr.

Universität Frankfurt/Main, Institut für Sportwissenschaften, ibaehr@sport.uni-frankfurt.de

Balz, Eckart, Prof. Dr.

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, balz@uni-wuppertal.de

Blotzheim, Dirk

Universität Dortmund, Institut für Sport und seine Didaktik, blotzheim@sport.uni-dortmund.de

Bockhorst, Rüdiger

Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, ruediger.bockhorst@bertelsmann.de

Bräutigam, Michael, Prof. Dr.

Universität Dortmund, Institut für Sport und seine Didaktik, braeutigam@sport.uni-dortmund.de

Bund, Andreas, Dr.

Technische Universität Darmstadt, Institut für Sportwissenschaft, abund@ifs.sport.tu-darmstadt.de

Egger, Kurt, Prof. Dr.

Universität Bern, Institut für Sport und Sportwissenschaft, kurt.egger@issw.unibe.ch

Erdmann, Ralf, Prof. Dr.

Norges Idrettshøgskole, Oslo, ralf.erdmann@nih.no

Erdnüb, Sandra

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, sandra.erdnuess@sport.uni-augsburg.de

Erdtel, Mandy

Technische Universität Chemnitz, Institut für Sportwissenschaft, mandy.erdte@s1997.tu-chemnitz.de

Friedrich, Georg, Prof. Dr.

Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, g.friedrich@uni-muenster.de

Fröbus, Rainer

Contur-Research, Augsburg, kontakt@contur-research.de

Frohn, Judith, Dr.

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, frohn@uni-wuppertal.de

Funke-Wieneke, Jürgen, Prof. Dr.

Universität Hamburg, Fachbereich Sportwissenschaft, funke-wieneke@uni-hamburg.de

Gebken, Ulf, Dr.

Universität Oldenburg, Fachbereich Pädagogik, ulf.gebken@uni-oldenburg.de

Geßmann, Rolf

Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Schulsport und Schulentwicklung, gessmann@dshs-koeln.de

Gramespacher, Elke

Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, elke.gramespacher@sport.uni-freiburg.de

Gröben, Bernd, Dr.

Universität Frankfurt/Main, Institut für Sportwissenschaften, b.groeben@sport.uni-frankfurt.de

Haupt, Barbara, Dr.

Regelschule Sollstedt, rbss-haupt@t-online.de

**Helmke, Andreas, Prof. Dr.**

Universität Koblenz-Landau, Fachbereich 8 Psychologie, helmke@uni-landau.de

**Hoffmann, Andreas, Dr.**

Universität Stuttgart, Institut für Sportwissenschaft, andreas.hoffmann@sport.uni-stuttgart.de

**Höss-Jelten, Christine**

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, christine.hoess-jelten@sport.uni-augsburg.de

**Hummel, Albrecht, Prof. Dr.**

Technische Universität Chemnitz, Institut für Sportwissenschaft, albrecht.hummel@phil.tu-chemnitz.de

**Hundeloh, Heinz, Dr.**

GUVV Westfalen-Lippe Münster, Abt. Schulen und Kindertageseinrichtungen, h.hundeloh@guvv-wl.de

**Klager, Reinhild**

Johannes-Horrix-Schule, Grefrath, 108200@schule.nrw.de

**Kleindienst-Cachay, Christa, Prof. Dr.**

Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, christa.cachay@uni-bielefeld.de

**Klupsch-Sahlmann, Rüdiger**

Bezirksregierung Münster, Dezernat 46 (Lehrerbildung), poststelle@bezreg-muenster.de

**Kohl, Matthias**

Sportjugend Nordrhein-Westfalen, Referat Schulsport, matthias.kohl@lsb-nrw.de

**Kottmann, Lutz, Dr.**

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, kottmann@uni-wuppertal.de

**Kurz, Dietrich, Prof. Dr.**

Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, dietrich.kurz@uni-bielefeld.de

**Lang, Simone**

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, simone.lang@sport.uni-augsburg.de

**Lichtenberg, Hartmut**

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, lichtenberg@uni-wuppertal.de

**Menze-Sonneck, Andrea, Dr.**

Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, andrea.menze-sonneck@uni-bielefeld.de

**Mergelkuhl, Tim**

Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, tim.mergelkuhl@uni-bielefeld.de

**Naul, Roland, Prof. Dr.**

Universität Duisburg-Essen, Sport- und Bewegungswissenschaften, roland.naul@uni-essen.de

**Neumann, Peter, PD Dr.**

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, pneumann@uni-wuppertal.de

**Oesterhelt, Verena**

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft, verena.oesterhelt@sport.uni-augsburg.de

**Pack, Rolf-Peter**

Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport, Referat Schulsport, rolpeter.pack@mswks.nrw.de

**Paulus, Peter, Prof. Dr.**

Universität Lüneburg, Institut für Psychologie, paulus@uni-lueneburg.de

**Pfitzner, Michael, Dr.**

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, pfitzner@uni-wuppertal.de

**Regner, Jörg**

Universität Wuppertal, FB G –Sp ortwissenschaft, jayregner@gmx.de

**Ruth, Rainer**  
Hauptschule Neustraße, Herne, rainer.ruth@freenet.de

**Schieb, Christoph**  
Studienseminar GHR Hameln, christophschieb@onlinehome.de

**Schierz, Matthias, Prof. Dr.**  
Universität Oldenburg, Institut für Sportwissenschaft, matthias.schierz@uni-oldenburg.de

**Schmerbitz, Helmut**  
Laborschule an der Universität Bielefeld, leitung.laborschule@uni-bielefeld.de

**Schulz, Norbert, Dr.**  
Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Schulsport und Schulentwicklung, n.schulz@dshs-koeln.de

**Schwarz, Hans-Hermann**  
Universität Bielefeld, Oberstufen-Kolleg, h.-h.schwarz@t-online.de

**Schweihofen, Christian**  
Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, christian.schweihofen@uni-bielefeld.de

**Sigleitmaier, Franz**  
Contur-Research, Augsburg, kontakt@contur-research.de

**Stefl, Alexander**  
Contur-Research, Augsburg, kontakt@contur-research.de

**Stibbe, Günter, Prof. Dr.**  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Abt. Sport, guenter.stibbe@ph-karlsruhe.de

**Stiller, Timo**  
Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Schulsport und Schulentwicklung, stiller@dshs-koeln.de

**Stobrawe, Markus, Dr.**  
Universität Hamburg, Fachbereich Sportwissenschaft, markus.stobrawe@uni-hamburg.de

**Swoboda, Jürgen**  
Universität Dortmund, Institut für Sport und seine Didaktik, swoboda@sport.uni-dortmund.de

**Teubert, Hilke**  
Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, hilke.teubert@uni-bielefeld.de

**Thiel, Ansgar, Prof. Dr.**  
Universität Tübingen, Institut für Sportwissenschaft, ansgar.thiel@uni-tuebingen.de

**Thiele, Jörg, Prof. Dr.**  
Universität Dortmund, Institut für Sport und seine Didaktik, thiele@sport.uni-dortmund.de

**Thieme, Lutz, Prof. Dr.**  
Fachhochschule Koblenz, Standort Remagen, Sportmanagement, thieme@rheinahr-campus.de

**Vogel, Petra, Dr.**  
Universität Bielefeld, Abteilung für Sportwissenschaft, petra.vogel@uni-bielefeld.de

**Völz, Christiane**  
Universität Duisburg-Essen, Sport- und Bewegungswissenschaften, christiane.voelz@uni-essen.de

**Wagner, Annika**  
Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft, anwagner@uni-muenster.de

**Worth, Annette**  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Abt. Sport, worth@ph-karlsruhe.de

Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) ist ein Zusammenschluss der an sportwissenschaftlichen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland in Lehre und Forschung tätigen Wissenschaftler/innen. Die dvs wurde 1976 in München gegründet und verfolgt das Ziel, die Sportwissenschaft zu fördern und weiterzuentwickeln. Sie sieht ihre Aufgabe insbesondere darin:

- die Forschung anzuregen und zu unterstützen,
- gute wissenschaftliche Praxis auf der Grundlage berufsethischer Grundsätze zu sichern,
- die Kommunikation zwischen verschiedenen Disziplinen zu verbessern,
- die Lehre zu vertiefen und Beratung zu leisten,
- zu Fragen von Studium und Prüfung Stellung zu nehmen sowie den Nachwuchs zu fördern,
- regionale Einrichtungen bei der Strukturentwicklung zu unterstützen,
- die Personalstruktur wissenschafts- und zeitgerecht weiterzuentwickeln,
- die Belange der Sportwissenschaft im nationalen und internationalen Bereich zu vertreten.

Die Aufgaben werden durch die Arbeit verschiedener Organe erfüllt. Höchstes Organ der dvs ist die Hauptversammlung, der alle Mitglieder angehören und die mindestens alle zwei Jahre einmal tagt. Zwischen den Sitzungen der Hauptversammlung übernimmt deren Aufgaben der Hauptausschuss, dem außer dem dvs-Vorstand Vertreter/innen der Sektionen und Kommissionen angehören. Der dvs-Vorstand besteht aus Präsident/in, Schatzmeister/in sowie vier weiteren Vorstandsmitgliedern. Zur Unterstützung der Arbeit des Vorstands ist ein/e Geschäftsführer/in tätig.

Weitere Organe der dvs sind der Ethik-Rat sowie die Sektionen und Kommissionen, die Symposien, Tagungen und Workshops durchführen. Sektionen gliedern sich nach sportwissenschaftlichen Disziplinen und Themenfeldern; Kommissionen befassen sich problemorientiert mit Fragestellungen einzelner Sportarten bzw. Sportbereiche. Für besondere, zeitbegrenzte Fragen können ad-hoc-Ausschüsse gebildet werden. Zurzeit sind in der dvs tätig:

- **Sektionen:** Biomechanik, Sportgeschichte, Sportinformatik, Sportmotorik, Sportpädagogik, Sportphilosophie, Sportpsychologie, Sportsoziologie, Trainingswissenschaft
- **Kommissionen:** „Bibliotheksfragen, Dokumentation, Information“ (BDI), Fußball, Gerätturnen, Geschlechterforschung, Gesundheit, Leichtathletik, Schneesport, Schwimmen, Sportspiele, Tennis, „Wissenschaftlicher Nachwuchs“
- **ad-hoc-Ausschüsse:** Neue Medien, „Studium und Lehre“

Mitglied in der dvs kann jede/r werden, die/der in der Bundesrepublik Deutschland hauptamtlich in Lehre und Forschung an einer sportwissenschaftlichen Einrichtung tätig ist, die/der sportwissenschaftliche Arbeiten veröffentlicht hat oder einen sportwissenschaftlichen Studienabschluss (Diplom, Magister, Promotion) nachweisen kann. Auf Beschluss des dvs-Vorstands können weitere Personen Mitglied werden. Auch können Institutionen oder Vereinigungen Mitglieder der dvs werden, wenn ihre Zielsetzung der der dvs entspricht.

Mitglieder der dvs haben die Möglichkeit, an der Meinungsbildung zu sport- und wissenschaftspolitischen Fragen mitzuwirken. Darüber hinaus ermöglicht die Mitgliedschaft in der dvs u.a. eine kostengünstige Teilnahme an den Veranstaltungen der Sektionen und Kommissionen sowie am alle zwei Jahre stattfindenden „Sportwissenschaftlichen Hochschultag“, den Erwerb der Bücher der dvs-Schriftenreihe zu ermäßigten Mitgliederpreisen und schließt den Bezug der „dvs-Informationen“ (4 Ausgaben im Jahr) ein. Der formlose Antrag auf Mitgliedschaft ist zu richten an die

**dvs-Geschäftsstelle, Postfach 73 02 29, D-22122 Hamburg,**  
**Tel.: (040) 67 94 12 12, Fax: (040) 67 94 12 13, eMail: [info@sportwissenschaft.de](mailto:info@sportwissenschaft.de)**  
**Internet: [www.sportwissenschaft.de](http://www.sportwissenschaft.de)**