Band 24

3. Europäisches Schulsportforum

Qualitätsentwicklung im Schulsport

Quality in Physical Education

Dokumentation einer Gemeinschaftsveranstaltung der Europäischen Akademie des Sports Velen, dem LandesSportBund NRW, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Landesinstitut für Schule, dem Willibald-Gebhardt Institut und dem Gemeinde-Unfallversicherungsverband Westfalen-Lippe

Inhalt

	Seite
Inhalt	3
Vorwort	5
I. Ansätze und Konzepte für die Qualitätsentwicklung im Schul- und Jugendsport	
1. Schulqualitätsentwicklung – Referenzpunkte für den Schulsport? Claus Buhren	7 – 30
2. Handlungskonzept zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen Rolf-Peter Pack	31 – 41
3. Motorische Basisqualifikationen. Ein Untersuchungsprogramm Dietrich Kurz &Thomas Fritz	42 – 56
4. Standards für den Sportunterricht und Qualitätssicherung am Beispiel Bayern Helmut Altenberger	57 – 71
5. Fachtagungen zur Jugendarbeit im Sportverein – eine Chance für die Qualitätsentwicklung im Sport? Nils Neuber	72 – 83
II. Ausgewählte Beispiele für die Entwicklung von Qualitätskriterien im Schulsport in Europa und den USA	
6. High Quality Physical Education – The English Experience Sue Capel	84 – 108
7. Quality Evaluation of School Physical Education in Flanders Kristof Huts, Paul de Knop, Marc Theeboom & Kristine De Martelaer	109 – 121
8. Qualitätsentwicklungen im niederländischen Schulsport Harry Stegeman & Chris Mooij	122 – 140
9. Qualität kann nicht von oben nach unten delegiert werden, sondern muss als gemeinsames Anliegen definiert, implementiert und fortwährend evaluiert werden Kurt Egger	141 – 161
10. Strukturelle und didaktisch-curriculare Merkmale der Qualitätsentwicklung im finnischen Sportunterricht Christiane Richter	162 – 177
11. Qualitätsstandards für den US-amerikanischen Sportunterricht Roland Naul	178 – 191
12. Impressum	192

Vorwort

Nach 1999 (1. Europäisches Schulsportforum „Sportunterricht: Zwischen zentraler Steuerung und lokaler Autonomie“) und 2001 (2. Europäisches Schulsportforum „Physical Education & Youth Sport: sports without education vs. education without sports“) fand vom 10.-11. Dezember 2004 das 3. Europäische Schulsportforum mit dem Thema „Qualitätsentwicklung im Schulsport“ im Sportschloss Velen statt. Wie in den Jahren vorher wurde das Forum der Europäischen Akademie des Sports (eads) unter Mitwirkung des LandesSportBundes NRW, des Ministeriums für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWKS), des Gemeindeunfall-versicherungsverbandes Westfalen-Lippe (GUVV) und des Willibald Gebhardt Instituts (WGI) organisiert und durchgeführt.

Mit dieser Veröffentlichung dokumentieren wir die Referate und geben einen Überblick über die Qualitätsentwicklung im Schulsport, sowohl aus deutschen Bundesländern, als auch aus ausgewählten Ländern Europas und den USA. Die einzelnen Themen und Beiträge zu diesem Forum werden in diesem Band in zwei Abschnitte untergliedert. Unter der Überschrift „I. Ansätze und Konzepte für die Qualitätsentwicklung im Schul- und Jugendsport“ werden vor allem Entwicklungen zum Schulsport aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen und Bayern vorgestellt, aber auch der Jugendsport nicht vergessen.

In dem zweiten Abschnitt „II. Ausgewählte Beispiele für die Entwicklung von Qualitätskriterien für den Schulsport in Europa und den USA“ werden Modelle aus ausgewählten europäischen Ländern vorgestellt. Neben einzelnen nationalen Besonderheiten aus Belgien, England, Finnland, den Niederlanden, der Schweiz und den USA fällt auf, dass im europäischen Ausland bereits breitere und umfangreichere Erfahrungen mit einer Qualitätsentwicklung vorliegen.

Wir danken allen Autoren für ihre Mitwirkung und für deren Beiträge, die in diesem Band veröffentlicht werden.

Essen / Velen, im November 2005

Dr. Christiane Richter
Prof. Dr. Roland Naul
Reinhardt te Uhle

Schulqualitätsentwicklung - Referenzpunkte für den Schulsport?

Claus G. Buhren, Deutsche Sporthochschule Köln

Seit der PISA Studie ist die Diskussion um Schulqualität und Schulqualitätsentwicklung im Deutschen Bildungssystem nicht mehr wegzudenken. Es sind dabei drei Fragen, die in der Diskussion um die Qualität von Schule und Unterricht bzw. die Qualitätssicherung schulischer Arbeit und deren Ergebnisse immer wieder auftauchen:

- Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Bestimmung von Schulqualität?
- Wie kann Schulqualität weiterentwickelt werden?
- Wie ist eigentlich Schulqualität messbar?

Die erste Frage bezieht sich dabei auf das Problem von Standards und Messgrößen, die in der Lage sind, verbindliche Aussagen darüber zu treffen, ob ein so komplexes System wie Schule mehr oder weniger erfolgreich arbeitet. Das heißt, gibt es überhaupt eine allgemein anerkannte und definierte Messlatte mit den entsprechenden Instrumentarien, die eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der erzielten Leistungen von Schule zulässt? Welche Normen und Standards kann man ansetzen, um qualitative Ergebnisse von Schule und Unterricht zu messen? Bisher gelten die Schülerleistungen und die entsprechenden Abschlüsse als weithin akzeptierter Wertmaßstab, das heißt, die Zertifikate, die Schule vergibt, in Form von Berechtigungen für Berufsausbildung und Studium. Doch welche Aussagekraft haben die Zeugnisnoten und Reifezeugnisse jedweder Art wirklich hinsichtlich der Qualität von Schule?

Die zweite Frage hingegen bezieht sich weniger auf den technischen Aspekt der Messbarkeit, sondern vielmehr auf die Inhalte. Also darauf, welche Faktoren, wie z. B.

fachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler, Persönlichkeitsentwicklung oder die soziale und kommunikative Kompetenz, in die Qualitätsbestimmung von Schule einbezogen werden sollten. Hier gewinnt man allerdings zunehmend den Eindruck als sei Schulqualität vor allem in den bei TIMSS, PISA, IGLU und ähnlichen Studien getesteten Kompetenzen zu suchen (Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz). Andere Fachkompetenzen scheinen hier nicht mehr aufzutauchen!?

Die dritte Frage weist schließlich auf den Umstand hin, dass die Methoden und Verfahren zur Weiterentwicklung von Schulqualität durchaus strittig sind. Greifen hier Schulprogramme und Leitbilder als selbst gewählte Referenzrahmen der Einzelschule am ehesten? Oder setzt man auf externe Prüfungen, Vergleichsarbeiten und Bildungsstandards verbunden mit entsprechenden Kernlernplänen und betont damit wiederum das Element der externen Steuerung von Bildungsqualität? Oder gibt es in naher Zukunft handhabbare Modelle, in der interne und externe Steuerung miteinander verknüpft werden?

Zum Qualitätsbegriff - eine Annäherung

Will man die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung messen, so erscheint es zunächst notwendig, eine Definition dessen vorzunehmen, was man überhaupt unter Qualität versteht. Bei bestimmten Produkten oder auch Dienstleistungen mag dies noch relativ einfach sein; z. B. Haltbarkeit und Verarbeitung oder Zuverlässigkeit und Schnelligkeit könnten Qualitätskriterien für Produkte bzw. Dienstleistungen sein. Für die Bestimmung oder Definition einer Qualität von Schule ist dies ungleich komplizierter und komplexer. Manche Schulforscher meinen sogar, dass es sich hierbei um ein unmögliches Unterfangen handelt (vgl. Steffens & Bargel, 1993, S. 13 f.). Andere umgehen das Problem, indem sie nicht von *der* Qualität, sondern von *verschiedenen* Qualitäten sprechen, die sogar zueinander im Wettbewerb stehen können (vgl. Posch & Altrichter, 1997, S. 130). Eine allgemeingültige und weithin anerkannte Definition einer Qualität von Schule gibt es bis heute nicht.

So argumentieren Posch und Altrichter auch dahingehend, dass eine Definition von Qualitätskriterien Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung ist und die Beteiligung aller direkt betroffenen Gruppen erfordert (a.a.O. S. 129) - also Lehrer, Schüler, Eltern, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik. Das heißt, Qualität von Schule ist auch ein Politikum und demnach nicht frei von ideologischen, gesellschaftlichen und individuellen (Standes-)Interessen.

Betrachtet man noch einmal die Ergebnisse der PISA-Studien (vgl. PISA Konsortium, 2001 und 2004) und die daraus resultierende Debatte um die Qualität des bundesdeutschen Schulwesens im internationalen Vergleich, so scheint das Qualitätskriterium für Schule in diesem Fall sehr einfach zu sein: Schulqualität wird hier in erster Linie an den erzielten (kognitiven) Schülerleistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sowie in der Lesekompetenz festgemacht, ermittelt mit Hilfe standardisierter Testverfahren. Das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in diesen Tests zu einem bestimmten Zeitpunkt wird in eine Rangtabelle umgesetzt und diese gibt Aufschluss darüber, ob man sich im oberen Drittel, im Mittelmaß oder eher im unteren Drittel des Leistungsspektrums befindet. Je höher der Rangplatz, umso besser die Qualität des jeweiligen Schulwesens. So ließe sich - zugegebenermaßen etwas verkürzt - Qualität definieren. Diese enge Auslegung ist genau genommen aber das Ergebnis der Rezeption der Studien durch die interessierte Öffentlichkeit, denn die Schulleistungsuntersuchungen von TIMSS bis PISA wurden ergänzt durch eine ganze Reihe anderer, auch qualitativer Teilstudien: Eine international vergleichende Analyse von Lehrplänen und Lehrbüchern, Videoaufnahmen im Mathematikunterricht in Deutschland, Japan und den USA, Schulumfeldanalysen oder Untersuchungen der motivationalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, um nur einige zu nennen.

Zur Verengung des Begriffs Qualität in der gegenwärtigen Diskussion trägt vermutlich bei, dass die Bewertung von Schülerleistungen in der Schule eine lange Tradition hat. Jeder Lehrer, der eine Klassenarbeit oder einen Leistungstest in seinem Fach schreiben lässt, verfährt nicht viel anders im „Mikrokosmos“ Lerngruppe bzw. Schulklasse als die Autoren vorliegender internationaler Vergleichsuntersuchungen; mit dem Unterschied, dass (vermutlich) kein Vergleich mit anderen Klassen oder Lerngruppen vorgenommen wird und schon gar nicht mit anderen Schulen oder Schulformen. Ein solcher Vergleich dürfte auch schon deshalb schwierig sein, da erstens die Klassenarbeiten und Tests in der Regel nicht geeicht sind und zweitens die Lerninhalte sowie die Lernbedingungen und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler von Schule zu Schule und zum Teil auch von Klasse zu Klasse deutlich variieren dürften.

Die Qualität von Schule ausschließlich an den Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu messen, also am „kognitiven Output“, scheint demnach ein legitimes und durchaus nicht ungewöhnliches Verfahren zu sein.

Schülerleistungen stellen als sogenannte „Outputindikatoren“ unbestritten ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Schule dar. Nicht zuletzt entscheiden die Fachleistungen eines Schülers in Form von Noten, Zeugnissen und Abschlusszertifikaten über seine späteren

Lebens- und Berufschancen. Doch die Qualität von Schule und Unterricht ist mehr als die sich in Ziffernnoten widerspiegelnden Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dies wird auch durch die Schulqualitätsforschung der letzten Jahrzehnte eindeutig bestätigt (vgl. Fend, 1998). Denn mit entscheidend für den „Output“ oder in diesem Fall die Lernleistungen sind Bereiche, die man als „Input“- und „Prozess“- sowie „Kontextindikatoren“ bezeichnen kann. Die folgende Übersicht macht die Unterschiede dieser vier verschiedenen Qualitätsdimensionen deutlich.

Übersicht 1: Qualitätsindikatoren auf den Ebene von Input, Prozess, Output und Kontext		
Input Die Aufmerksamkeit von Evaluationen richtet sich auf die in das System eingehenden Faktoren: Dazu gehören u. a. die Qualifikation der Lehrer, die räumliche Ausstattung der Schulen, die Richtlinien und Lehrpläne, die verfügbaren Materialien (wie Lehrbücher), Ressourcen sowie Gesetze und Regelungen (wie z. B. Merkmale einer Hausordnung), die das Verhalten in den Institutionen normieren sollen. Input-Indikatoren beschreiben im Wesentlichen die Voraussetzungen, die in die schulischen Prozesse eingehen. Sie sind im allgemeinen an der Einzelschule nicht leicht und schnell beeinflussbar.	*Prozess* Diese Merkmale beziehen sich auf das ‘Schulleben’ und seine Kultur, auf die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, auf die Aktivitäten der Schüler im Unterricht, auf Projekte und Vorhaben, wie sie vor allem in Schulprogrammen beschrieben sind. Beispiele für Prozess-Indikatoren sind: • Einbeziehung von Schülern in die Entscheidung über Ziele und Lernaktivitäten; • Merkmale von Unterrichtssituationen (wie z. B. Sachverhalte erklärt werden oder wie sich die Schüler mit Sachverhalten auseinandersetzen); • Indikatoren, die das	*Output* Als ‘Output’ werden die Ergebnisse schulischer Arbeit beschrieben, z. B. Leistungen von Schülern nach einem gewissen Zeitraum, Lehrerleistungen, Ergebnisse der schulischen Betriebsführung, das öffentliche Image der Schule, Zufriedenheit von Schülern, Lehrern, Eltern usw. Wenn Output-Indikatoren in den Vordergrund rücken, werden Unterricht und Schule primär als Orte der Produktion von Ergebnissen betrachtet. Schlüsselbegriffe dieser Art von Indikatoren sind Effektivität und Effizienz. Von Schulen wird verlangt, dass ein ‘Mehrwert’ an Leistungsfähigkeit im Hinblick auf Zielkriterien ‘produziert’ wird

Außerdem weiß man aus der Schulqualitätsforschung, dass Input-Merkmale üblicherweise nicht direkt zu höherer Qualität der Ergebnisse führen, wenn nicht die dazwischen geschalteten Prozesse bewusst verändert werden. Wenn Input-Indikatoren bei Evaluationen stark in den Vordergrund rücken, wird Qualität von Unterricht und Schule oft primär als Problem der Ressourcenbeschaffung und des 'richtigen Angebots' gesehen.	Niveau der Auseinandersetzung mit Inhalten, etwa in einer Diskussion, betreffen (z. B. dass Behauptungen begründet, dass Minderheitenmeinungen angehört, dass Informationen geprüft werden usw.). Wenn Prozess-Indikatoren in den Vordergrund rücken, wird der Unterricht primär als Lerngelegenheit bzw. als Kontext für Schüleraktivitäten gesehen, denen ein Eigenwert zugeschrieben wird.	und dass dies mit einem möglichst geringen Ressourcenaufwand geschieht.
Kontext Kontextmerkmale sind schließlich Faktoren, die im Umfeld der Schule wirken und einen indirekten Einfluss auf die schulischen Prozesse haben. Normalerweise nimmt man nicht an, diese Merkmale durch Schulentwicklungsprozesse beeinflussen zu können. Da sie jedoch das 'Klima', in dem die jeweilige Schulentwicklung geschieht, widerspiegeln und da aus ihnen gelegentlich zukünftige Chancen und Gefahren extrapoliert werden können, erscheinen sie in manchen Evaluationsstrategien berücksichtigenswert. Beispiele für Kontextmerkmale, die für Schulentwicklung potentiell relevant sind: Migrationsbewegungen, die Entwicklung sozialer und bildungsmäßiger Ansprüche, die Veränderung der Berufsstruktur, Jugendarbeitslosigkeit, Merkmale der Jugendkulturen usw.		
Quelle: Altrichter & Buhren, 1997, S. 14		

Schulqualitätsentwicklung, die nicht nur auf die Outputfaktoren schielt, sondern von einem umfassenden Qualitätsverständnis ausgeht, welches die drei anderen Faktoren mit berücksichtigt, muss der einzelnen Schule einen höheren Stellenwert in der Verantwortung für Schule und Unterricht und deren Qualitätsentwicklung einräumen. Die Steuerungselemente, die hier seit Mitte der 90er Jahre greifen sollen - inzwischen auch in allen Bundesländern - sind vor allem Schulprogramme sowie Verfahren der internen und externen Evaluation.

Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung

Woran liegt es, dass die Schulprogrammvorgaben vieler Schul- und Bildungsministerien von Schleswig-Holstein über Nordrhein-Westfalen bis Hessen den Eindruck erwecken, direkten Einfluss auf die Entwicklung einer Schule zu haben? Zunächst einmal an dem Sachverhalt, dass die Schulprogrammerlasse tatsächlich eine Bewegung in Schulen auslösen. Schulleitung und Kollegium müssen sich der neuen Bedingung gegenüber verhalten, weil es eine klare Beziehung zwischen Schule und Schulgesetz gibt. Strategien der Veränderung werden sehr häufig von außen angeregt, sei es durch neue Mitarbeiter, durch eine neue Schulleitung, durch neue Modellversuche oder auch durch neue Erlasse.

Daraus wird oft abgeleitet, dass die Reaktion, Entwicklung oder Veränderung, die in den Schulen entsteht, durch genaue Beschreibung der Vorgehensweise und verpflichtenden Programmteile in eine entwicklungsfördernde Richtung gelenkt werden kann. Der Niedersächsische Schulprogrammerlass sah beispielsweise als verpflichtenden Schulprogrammteil ein Arbeitsprogramm und die Evaluation einzelner Aspekte der Schulentwicklung vor. Unter einem Arbeitsprogramm versteht man eine Art kurzfristige Projektplanung, in der deutlich wird, was die Schule z. B. über ein Jahr tun will, um die selbstgesetzten Ziele zu erreichen. Dieses Arbeitsprogramm wird dem Schulprogramm als eine Art Loseblattsammlung angehängt und regelmäßig überarbeitet. Durch Evaluationsmaßnahmen soll der Erfolg der Vorhaben regelmäßig überprüft und gemessen werden. Vorgaben dieser Art führen meines Erachtens allerdings nicht zu einem Entwicklungsprozess, sondern im besten Fall zu keiner Reaktion oder zur Abwehr.

Obwohl in der Literatur hinreichend darüber diskutiert worden ist, dass die Entwicklung von Organisationen und die damit intendierte Verhaltensveränderung der Menschen in der Organisation nicht mit einem mechanistischen Modell von Ursache und Wirkung zu verstehen, zu erklären oder gar zu bewerkstelligen sind, werden diese Botschaften nach wie vor ignoriert. Daraus ergeben sich zwei Probleme:

1. Problem: Entwicklung ist nicht regelbar: Die Vorgabe in einer bestimmten Art und Weise, mit einem Arbeitsprogramm Schulentwicklung zu betreiben, kann der eigentlichen Arbeits- und Lernkultur der Schule widersprechen. Aus der Systemtheorie wissen wir, dass sich Systeme nicht unbedingt an einem Endprodukt orientieren, sondern häufig an dem, was für Entwicklung und Wachstum bedeutungsvoll ist. Es kann also nur darum gehen, die Einsicht in Entwicklungsprozesse zu fördern und die Schulen zu ermutigen, nach dieser Einsicht zu handeln. Wenn in den skandinavischen Ländern die Einsicht und Überzeugung bei Lehrkräften gewachsen ist, dass die Schule für die Kinder verantwortlich ist und das Prinzip „No child left behind“ zum Programm geworden ist, hat dies einen immensen Einfluss auf die pädagogische Arbeit in der Schule. Doch diese Einsicht kann man nicht verordnen, sie kann nur wachsen.

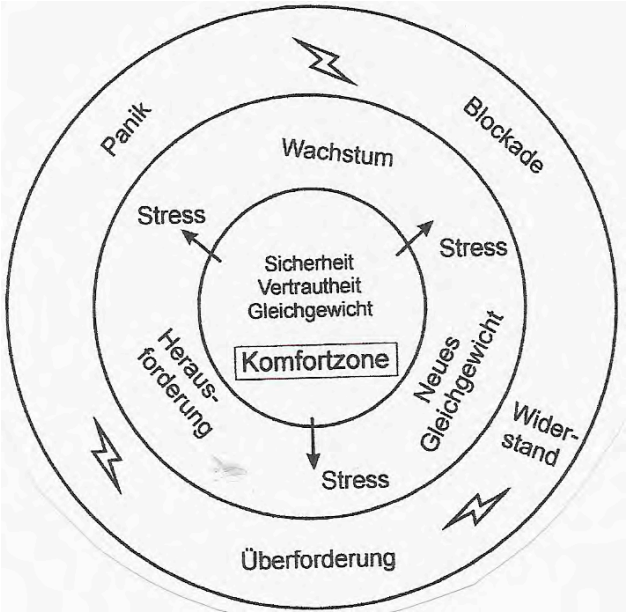
2. Problem: Entwicklung ist nicht messbar und nicht vergleichbar. Evaluation als Bestandteil des Schulprogramms könnte zur Annahme verführen, dass ein Entwicklungsprozess durch regelmäßige Messung und Bewertung gefördert wird und darüber hinaus mit anderen Prozessen prinzipiell vergleichbar ist. Durch quantifizierende Messungen trennen wir Dinge, die natürlicherweise verbunden sind und zusammengehören. Das zu tun, entfernt uns von dem eigentlichen Ziel, Entwicklung und Lernprozesse zu fördern. Dieses mechanistische Verständnis hat zu vielen großartigen Produkten von der Dampfmaschine bis zum PC geführt, hat uns aber auch dazu gebracht, die Prozesse weniger zu verstehen und ihre Bedeutung anzuerkennen. Nichts ist am Beginn von Wachstumsprozessen bereits vollständig und die Entwicklung führt nicht zu einem vorhersagbaren Endprodukt. Wenn man das bedenkt, dann wird auch selbstverständlich, dass das Messen und Vergleichen, die Beschäftigung mit dem Messen eine Beschäftigung mit Unwichtigem für Entwicklung ist, weil es die Bedeutung von Beziehungen und Strukturen ausblendet. „Vom Wiegen wird die Kuh nicht fetter“ lautet der Satz, den amerikanische Schulforscher gerne anführen, wenn sie die „Testeritis“ im amerikanischen Bildungswesen kritisieren. Dies spricht nicht grundsätzlich gegen Evaluation, doch sie muss in qualitativem Sinne verstanden werden, als das Aufdecken von Entwicklungspotential, als Bemühung die Dinge zu verstehen und nicht allein als das Messen von Erfolg. Ansonsten versuchen wir Schule und Lernprozesse zu manipulieren, ohne sie zu verstehen.

Die Schulprogrammerlasse können aus dieser skizzierten Perspektive nur Anstoß von außen sein. Die Steuerungsmacht muss dort sein, wo die Entwicklung stattfinden soll – in der Schule. Dass die Steuerungsmacht auch faktisch in den Schulen ist, zeigten die ersten Reaktionen von Kollegien und Schulleitungen, als sie vor knapp 10 Jahren mit den ersten Erlassen zum Schulprogramm konfrontiert wurden. Die Reaktion kann mit einer Vollbremsung verglichen werden. Das Schulprogramm ist ein Hinweisschild auf eine neue

Straße. Diese Straße ist aber nicht gut einsehbar, so dass eine Verlangsamung des Entwicklungstempos als selbstverständlich erscheint. Die „Vollbremsung“ zeigt sich im Rückgriff auf alte Lösungsmuster. Das Beharrungsvermögen von Organisationen ist deshalb noch nicht gleich negativ zu bewerten, weil die alten Strategien bisher erfolgreich waren.

Der Rückgriff auf alte Lösungsmuster soll kurz erläutert werden, obwohl die konkreten Formen, die oft als Abwehr empfunden werden, bekannt sind. Mit Rückgriff auf alte Lösungsmuster ist hier die Entscheidung vieler Schulen gemeint, ein Fassadenprogramm zu schreiben. Aus dem hierarchischen Verständnis heraus, wird die Aufforderung, ein Schulprogramm zu schreiben, als reine Kontrollmaßnahme der Schulaufsicht verstanden. Im Vordergrund steht das Produkt – eine Broschüre, welche gegenüber der Schulaufsicht als Rechenschaftslegung und noch vielleicht zur Selbstdarstellung der Schule dient. In der Abwehr solcher Anforderung von außen, haben die Schulen viele Strategien entwickelt und wenden sie auch auf diese neue Situation an. Die Arbeit wird in Konferenzen vertagt oder der Schulleitung übertragen. Es wird um konkrete und exakte Beschreibung gebeten, wie denn ein Schulprogramm aussehen soll. Zur Not greift man auf das Internet zu, wo man bereits viele Schulprogramme dokumentiert findet, um diese zu übernehmen und mit den Daten der eigenen Schule aufzufüllen. Das alte Lösungsmuster steht unter dem Motto: Machen wir das Beste daraus. Das Beste ist meist das Unschädliche. Unschädlich ist es, die Routinen nicht verändern zu müssen, Desorientierungen, nutzlose Arbeit und Überlastungen zu vermeiden.

Hinzu kommt ein Phänomen, dass in Entwicklungsprozessen immer wieder zu beobachten ist, die Erschütterung der individuellen Komfortzone, wie ich es nennen will und in der folgenden Abbildung illustriert habe (vgl. Buhren & Rolff, 2002):



Das Modell zeigt, dass eine Weiterentwicklung nur entstehen kann, wenn die Individuen bereit sind, die Komfortzone zu verlassen. Doch das Verlassen der Komfortzone, das Verlassen von sicheren Wegen und eingespielten Ritualen führt in eine Risikozone und ist für viele Menschen mit Stress verbunden, manchmal sogar mit Überforderung. Und Überforderung ist Kennzeichen für die unangenehmste Zone, die Zone der Turbulenzen. Sozialer Wandel bedeutet unvermeidlich, sich auf neue Anforderungen einzulassen, neue Erfahrungen zuzulassen und damit eine neue Zone zu betreten, die sich deutlich gegenüber der Komfortgrenze erweitert hat. In einer solchen erweiterten Zone zu leben, heißt ein neues Gleichgewicht zu finden, und die Innovation sozusagen in neue Verhaltens- und Handlungsmuster zu integrieren. Das setzt Unterstützung voraus und ein „umsichtiges Navigieren", um nicht in die Zone der Turbulenzen zu geraten.

Da aber nicht bei allen Menschen Entwicklungsprozesse in der zuvor beschriebenen Form integriert werden können, ist bei Veränderungsprozessen auch immer mit Widerstand und Blockierern zu rechnen. Hier hat die Innovation negativen Stress hervorgerufen, man fühlt sich den Veränderungsprozessen und den möglichen neuen Anforderungen nicht gewachsen und reagiert nach innen mit Panik, nach außen mit heftigem Widerstand. Die Veränderung wird in diesem Fall als Bedrohung angesehen, die bekämpft werden muss.

Diese Wahrnehmung gründet auf Forschungen von Marris, der sich in einer Studie intensiv mit der Frage von „Verlust und Wandel" (Marris, 1986) auseinandergesetzt hat. Er verweist in diesem Zusammenhang auf den Umstand, dass Menschen zuallererst die Bedeutung des Wandels für sich selbst erkennen müssen, bevor sie ihn akzeptieren können. Denn jede Veränderung bedroht in gewisser Weise die Kompetenz des Einzelnen und seinen inneren Wunsch, erfolgreich im Handeln und wertvoll als Person zu sein (a. a. O., S. 10f). Nach Marris hängt sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft, mit Veränderungen umzugehen und diese in das eigene Verhaltens- oder Handlungsrepertoire zu übernehmen, unmittelbar mit dem Impuls zusammen, Sinn zu suchen und neue Erfahrungen in bekannte Muster zu integrieren.

Das Schulprogramm – Meilensteine, Stolpersteine und Bausteine

Das Schulprogramm ist das schriftlich formulierte Handlungskonzept einer Schule. Im Schulprogramm werden die von allen getragene pädagogische Grundhaltung (Schulleitbild) und die konkreten Vorhaben (Arbeitsprogramm) zur Erreichung der schulischen Ziele genannt und begründet. Ein Schulprogramm ist nur dann lebendig, wenn es auf einen Prozess gründet, der alle Schulmitglieder beteiligt und deren Vorstellung von einer guten Schule Raum gibt. Das Schulprogramm macht die Schwerpunkte der Schule deutlich, ist Grundlage für die systematische Bewertung des Erreichten (Evaluation) und ist nützlich für die Öffentlichkeitsdarstellung der Schule.

Das Schulprogramm bringt vier Aspekte in die Arbeitskultur von Schulen, die bemerkenswert sind und die ich als **Meilensteine** bezeichnen möchte. Erstens den *Kooperationsgedanken*, in dem die Lehrerinnen und Lehrer eine gemeinsame Zielsetzung entwickeln. Die Kooperation soll nicht mehr zufällig sein und das gesamte Kollegium erfassen. Zweitens sollen Vereinbarungen verschriftlicht werden, um *Verbindlichkeiten* zu erzeugen. Denn Verbindlich-keiten sind eine Notwendigkeit für eine verlässliche Arbeitskultur in Schulen. Drittens die Notwendigkeit, die Schule nach außen zu repräsentieren und über die Arbeit *Rechenschaft* abzulegen. Hier zeigt die Schule (Selbst-) Verantwortung für ihre Arbeit und setzt sich im Zweifel auch einer Kritik aus, die konstruktiv gewendet wiederum zu weiterer Entwicklung führen kann. Ein vierter Meilenstein ist meiner Ansicht nach, dass die Festschreibung der Ziele (Programmatik) und der Vorhaben im Schulprogramm auf einer systematischen *Bestandsaufnahme* basieren soll. Denn vor allem aus einer Stärken-Schwächen-Analyse können gemeinsame Ziele generiert werden, die sich dann im Schulprogramm als Arbeitsziele niederschlagen.

> „Die Erstellung eines Schulprogramms speist sich aus zwei Quellen (der Erkenntnisse) – unter Beachtung von allerlei Rahmenbedingungen – und sie führt zu zwei Produkten.
>
> Die erste Quelle besteht in einer gründlichen Vergewisserung des Ist-Zustandes der Schule: (...) Eine Schulprogrammerstellung, die sich nur an einer Bestandsanalyse bzw. gemeinsamer Diagnose orientiert, fiele zwar mit großer Wahrscheinlichkeit realistisch aus, wäre auch bodenständig, vermutlich zu bodenständig. Denn wer mit beiden Beinen fest auf dem Boden steht, bewegt sich nicht.
>
> Deshalb muss die erste Quelle des Realismus ergänzt werden durch eine zweite Quelle der Vision und der Phantasie. Diese Quelle verleiht dem Schulprogramm eine Zukunftsperspektive, die allerdings vom Boden abheben

würde – um im Bild zu bleiben –, wenn der Strom der Ideen nicht mit dem Strom der Analyse zusammenflösse“ (Philipp & Rolff, 1999, S. 23f).

Zentral in der Erstellung von Schulprogrammen ist die Forderung nach einem Schulleitbild, weil es die Identifikation mit dem eigenen Handeln in den Vordergrund stellt. Motivation, Zukunftsorientierung und Freude am Lernen sind die großen Themen. Das Schulleitbild ist die kurze, prägnante Zusammenfassung und Präsentation der zentralen Werte und leitenden Ziele, die für alle Schulmitglieder Geltung haben. Das Schulleitbild lässt sich am Besten aus dem ermitteln, was die Schule bereits verwirklicht, was ihr Schulprofil ausmacht. Darum kann keiner Schule ein Leitbild erstellt oder gar verordnet werden, sie muss es schon selbst erkennen. Das Schulleitbild ist auch Leitidee und Vision. Wenn die Vision erreichbar erscheint, entsteht eine produktive Spannung zwischen Realität und Zielvorgabe, die das Leitbild positiv auf die Schulentwicklung wirken lässt.

Das Erarbeiten eines Leitbildes soll nicht dazu führen, dass die Werte und Normen nur einer Fraktion berücksichtigt und durchgesetzt werden. Wertevielfalt ist zumindest in einer großen Schule der Normalfall. Kein Mensch wird seine Grundüberzeugungen ohne Einsicht aufgeben. Wenn also eine Schule nicht einen Teil des Kollegiums ausschließen will, muss das Leitbild deutlich machen, dass die Schülerinnen und Schüler in einem Spannungsverhältnis verschiedener Werte betreut und unterrichtet werden. Kooperation kann inhaltliche Grenzen haben, die die Schule möglicherweise bereits gezogen hat. Wenn das Schulprogramm einen Prozess auslöst, kann das zu neuen Richtungsstreitigkeiten führen, zu Konflikten über den richtigen Weg und die richtigen Ziele. Damit das Schulprogramm ein nützliches Instrument für Schulentwicklung wird, müssen die gegenwärtigen Bedingungen der Schule nicht nur bedacht, sondern auch anerkannt werden.

Lesen wir die Schulprogrammdefinitionen aber einmal aus einer anderen Perspektive, aus der Perspektive eines an Veränderung Desinteressierten, der die derzeitige Lernkultur seiner Schule gut findet, dann zeichnet sich der erste **Stolperstein** auf dem Weg zu einem Schulprogramm ab. Die Schulprogramminitiative ist auch eine herbe Kritik am Bestehenden, die ungefähr so lautet: In der Schule wird keine Zusammenarbeit gepflegt, es herrscht eine Beliebigkeit der Zielsetzungen und damit auch der Durchführung von Unterricht vor, in der Schule wird unsystematisch gearbeitet, es fehlt an Transparenz und Verlässlichkeit, weil die Vereinbarungen nicht schwarz auf weiß nach zu lesen sind und Schulen verweigern sich dem Wettbewerb mit anderen Schulen. Die implizite Kritik durch Schulprogramme muss wahrgenommen und relativiert werden, wenn das Schulprogramm

einen Schulentwicklungsprozess vorantreiben soll. Schulen haben sich immer schon entwickelt und würden das wahrscheinlich auch ohne Schulprogramme tun, nur anders. In den Schulen muss die Anerkennung für die bisherigen Anstrengungen deutlich werden. Das sollte nicht schwer fallen, denn das Schulprogramm ist zum großen Teil erst einmal eine Bestandsaufnahme, vor der sich eine gute Schule nicht zu fürchten braucht. Dies gilt auch und insbesondere für das Leitbild der Schule.

Die implizite Kritik ist ein **Stolperstein** für die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern am Schulprogramm mitzuarbeiten. Angebote zur Unterstützung, durch entsprechende Fortbildung oder durch externe Berater, die mittlerweile in vielen Bundesländern für die Begleitung von Schulprogramm- und Schulentwicklung ausgebildet sind, können auch die implizite Kritik und das Problem verstärken und damit nicht unbedingt zur Lösung beitragen. Darum muss sich jede Schule zunächst einmal die Frage stellen, wozu sie eigentlich ein Schulprogramm braucht. Wie in der folgenden Abbildung 2 veranschaulicht, kann das Schulprogramm vier Funktionen erfüllen, die für die Arbeit in der Schule nützlich sind.

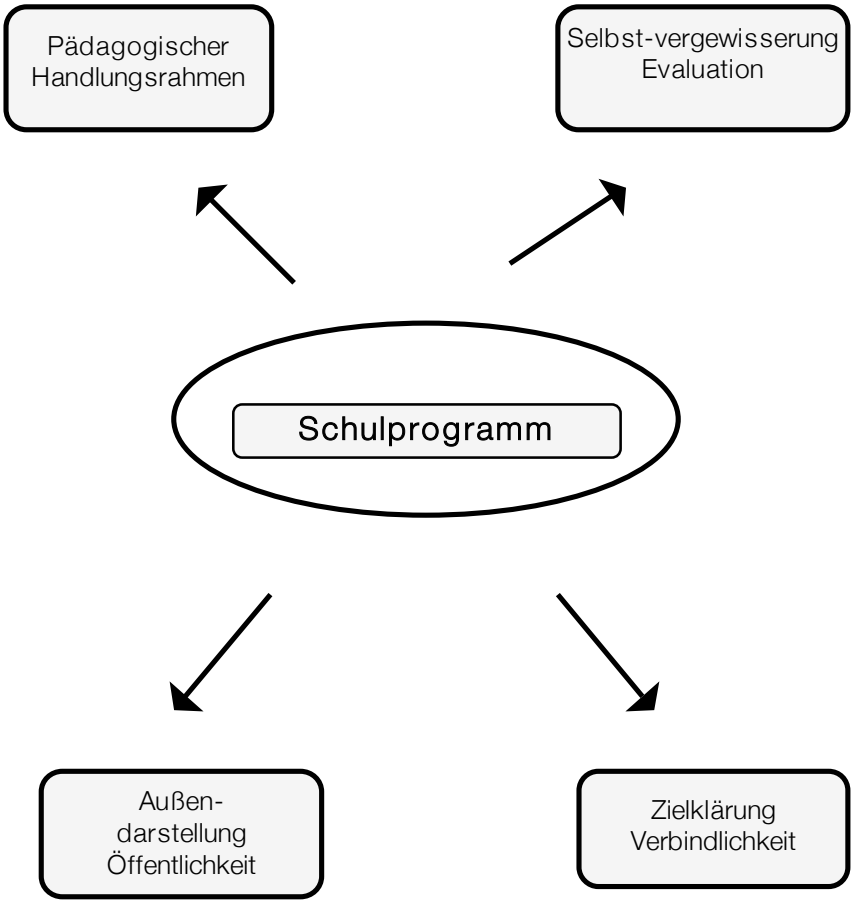


Abb. 2: Wozu brauchen wir ein Schulprogramm?

Natürlich ist es wünschenswert, dass ein Schulprogramm alle vier Funktionen auf einmal erfüllt, fraglich ist nur, ob das überhaupt zu verwirklichen ist. Wenn ein Schulprogramm für die Außendarstellung geschrieben wird, soll es mit Sicherheit positiv und in gewissem Maße werbend oder zumindest einnehmend wirken. Da würde die selbstkritische Darstellung von Problemlagen, mangelnden Ressourcen und Kompetenzen das Gegenteil bewirken. Eine kritische Bestandsaufnahme ist aber die Grundlage für eine Evaluation.

Die Diskussion eines pädagogischen Handlungsrahmens soll die Vielfalt der Erziehungsvorstellungen und vorhandenen didaktisch-methodischen Ausrichtungen sichtbar machen. Der pädagogische Handlungsrahmen muss Widersprüche und Spielraum für individuelle Gestaltung zulassen. Die Diskussion gemeinsamer Ziele, die Verbindlichkeit erstellen, die eine Priorität von Zielen zur Folge hat, verpflichtet die gesamte Schule zu einer Richtung und schränkt möglicherweise den pädagogischen Handlungsrahmen ein.

Der nächste **Stolperstein**: Die Funktionen des Schulprogramms sind nicht widerspruchsfrei. Zu Beginn der Arbeit am Schulprogramm muss geklärt werden, welche Funktionen das Schulprogramm haben soll, um Vorgehensweise und Methoden und Ergebnisse aufeinander abzustimmen. An dieser Stelle kann es entlastend wirken, das Schulprogramm als eine langfristige Schulentwicklungsaufgabe zu sehen und zunächst nur eine Funktion stärker in den Blick zu nehmen, zum Beispiel die Außendarstellung der Schule oder die Formulierung des Leitbildes. Gleich welche Funktionen in den Vordergrund geschoben werden, enthalten Schulprogrammschriften in der Regel Aussagen über die Organisation, die Lern- und Schulkultur und die Felder der Zusammenarbeit. In der nachstehenden Grafik sind einige Bausteine aufgeführt, die ein Schulprogramm enthalten kann.

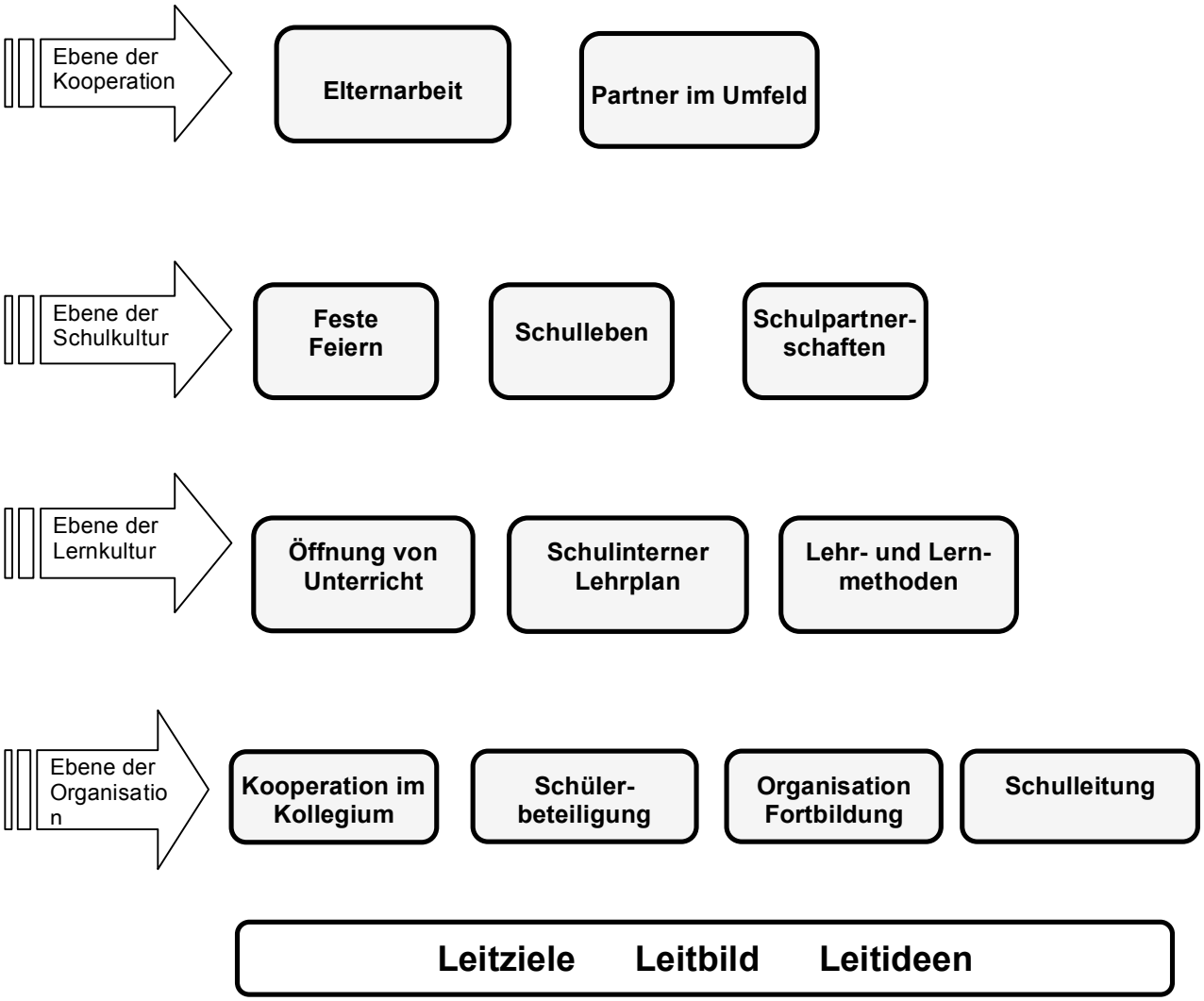


Abb. 3: Bausteines eines Schulprogramms

Wesentlich für den Aufbau eines Schulprogramms ist das Leitbild. In der Grafik wird es als Fundament gezeichnet und das nicht ohne Grund. Ich gehe davon aus, dass jede Schule ein implizites Leitbild hat, nach dem alle Handlungen im Rahmen der Bausteine ausgerichtet sind. Die Zusammenfassung der in den Bausteinen angegebenen Zielsetzungen, fehlende Bausteine oder stark ausgebaute Bausteine in einer Schule geben entscheidende Hinweise auf das derzeit gültige Leitbild einer Schule. Ordnet man den Bausteinen die Menschen einer Schule zu, die den Baustein vertreten, kann man erkennen, ob sich ein Leitbild gegen vermutlich noch andere Leitbilder durchgesetzt hat, ob es ein Nebeneinander der verschiedenen Leitideen gibt oder ob im Kollegium Konsens und damit ein explizites, aber noch nicht verschriftlichtes Leitbild existiert.

Die in der Grafik vorgeschlagene Kategorisierung in vier Ebenen ist ein Versuch, das Schulprogramm als ein die gesamte Schule beschreibendes Konzept darzustellen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Unterrichtsdidaktik und -methodik als einen zentralen fächerübergreifenden Aspekt des Schulprogramms hervorzuheben. Um diesen zentralen Aspekt gruppieren sich inhaltliche Schulprogrammschwerpunkte wie Ökologie, Öffnung der Schule, Bewegte Schule, Gesundheitserziehung, Medienerziehung usw., die die Schule kennzeichnen. Im Rahmen dieser Schwerpunkte werden dann die Ziele, Qualifizierungsmaßnahmen und Vorhaben der Schule aufgeführt.

Soweit zu den Bausteinen für ein Schulprogramm. Alle Listen von Bausteinen vermitteln ein Bild von einem vollständigen Haus des Lernens. Es ist sozusagen ein Musterhaus. Wie die Bausteine verwandt werden, bleibt in der Hand der Architekten des Schulhauses und das sind die Schulmitglieder. Wie ein Haus wird auch das Schulprogramm regelmäßig renoviert, verändert und ausgebaut werden müssen. Das Schulprogramm soll einen Schulentwicklungsprozess rahmen, unterstützen oder in Gang bringen. Welche Strategien der Schulprogrammentwicklung möglich sind, wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Strategien der Schulentwicklungsarbeit

Unter Strategie sollen hier Pläne verstanden werden, Veränderungen in einer Schule durchzuführen, im Einvernehmen mit der Politik und Kultur der Schule sowie den Interessen, Fähigkeiten und Positionen der Schulmitglieder. Strategien setzen einen Prozess voraus, der geplant werden will. Wenn das Schreiben des Schulprogramms nicht Selbstzweck, also der eigentliche Prozess sein soll, dann muss eine rückbezügliche Verbindung zu Schulentwicklungsprozessen in der Schule geschaffen werden (Abb. 4). Das Schulprogramm ist dann nicht allein Bestandsaufnahme und Rechenschaftslegung, sondern setzt die Rahmenbedingungen für die Steuerung des Schulentwicklungs-prozesses.

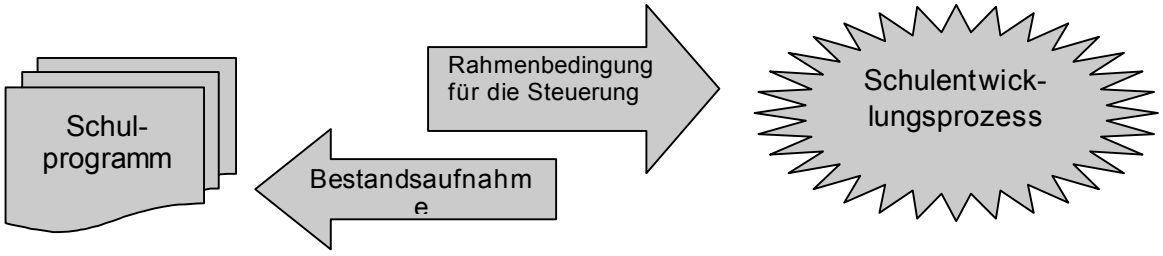


Abb. 4

Dass die Steuerung des Schulentwicklungsprozesses durch die Arbeit am Schulprogramm intendiert und möglich ist, zeigt der Vergleich mit den Aufgabenfeldern der Schulentwicklung, die inzwischen eine breite Akzeptanz in den unterschiedlichen Theorien und Ansätzen zur Schulentwicklung erzielt haben (vgl. Klippert, 2002; Kempfert & Rolff, 2002; Holtappels, 2003). Der Motor der Schulentwicklung ist danach die Einzelschule, d. h. Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft initiieren und erproben planmäßig, ergebnisoffen und systematisch Innovationen und Veränderungen, um sie nach der Bewertung als hilfreich und nützlich zum Alltag der Schule werden zu lassen. Ziel ist die gute Schule, die sich den verändernden gesellschaftlichen Herausforderungen stellt und ihre Schüler angemessen auf die Zukunft vorbereitet.

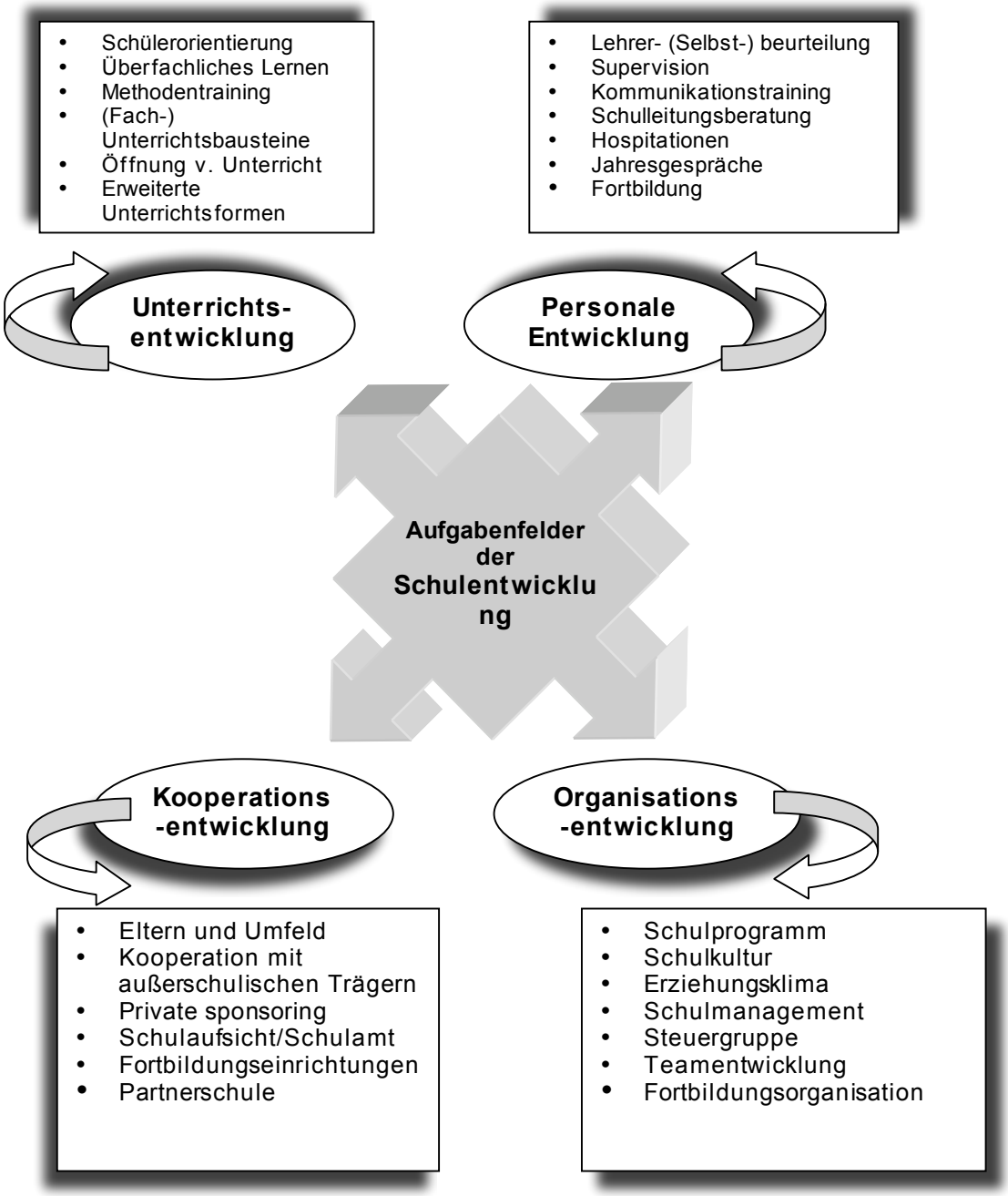


Abb. 5

Schulentwicklung ist – wie in der Abbildung 5 veranschaulicht – die Entwicklung des Unterrichts und des Curriculums, die Verbesserung des professionellen Handelns und der fachlichen Kompetenz des Lehrpersonals (Personalentwicklung), die Steigerung der Effizienz und Effektivität der Schule als Organisation (Organisationsentwicklung) sowie die Verbesserung der Beziehungen der Schule zum Umfeld und zu außerschulischen Partnern (Kooperationsentwicklung).

Der Vergleich der Aufgabenfelder mit den Bausteinen eines Schulprogramms zeigt, was das Schulprogramm ist, wenn es in einen Schulentwicklungsprozess eingebaut wird. Das Schulprogramm ist dann eine Maßnahme der systematischen Qualitätsentwicklung von Schule, wobei die Definitionskompetenz für Schulqualität in erster Linie bei der Schule liegt, im Abgleich zwischen externen Anforderungen und internen Bedingungen und Voraussetzungen. Dies zieht vielfältige Veränderungen in der Schule nach sich und gerät möglicherweise in Konflikt mit der bestehenden Kommunikations- und Planungskultur einer Schule. Um solche Konflikte zu vermeiden oder zu minimieren, sollte die Schule sich eine passende Strategie der Schulentwicklungsarbeit aussuchen. Die grundlegenden Fragen für die Auswahl der Strategie sind die nach Nützlichkeit, Notwendigkeit und Akzeptanz durch das Kollegium.

Die Leitbildstrategie

Die Leitbildstrategie setzt auf einen grundsätzlichen Diskussionsprozess, an dessen Ende eine Art Grundgesetz für die Schule steht. Der Vorteil dieser Strategie besteht darin, dass die Schule sich grundsätzlichen pädagogischen Fragen zuwenden kann, wofür im Alltagsgeschäft des Unterrichtens oft wenig Zeit und Raum bleibt. In vielen Schulen wird das als *längst fällig, motivierend oder befreiend* kommentiert. Ein zweiter Vorteil ist darin zu sehen, dass in kürzester Zeit ein Teil des Schulprogramms angefertigt werden kann, an dessen Erarbeitung alle Kolleginnen und Kollegen beteiligt werden können. Darüber hinaus bietet das Leitbild eine Grundlage für die Bewertung der geleisteten und noch zu leistenden Arbeit.

Die Leitbildstrategie ist aber auch die schwierigste Vorgehensweise. Sie macht nur Sinn, wenn es vielen Lehrerinnen und Lehrern eines Kollegiums ein Bedürfnis ist, sich über die gemeinsamen pädagogischen Ziele zu verständigen. Dabei sollten die Beweggründe ehrlich genannt werden. Geht es möglicherweise einer Gruppe darum, ein bestimmtes Leitbild umzusetzen? Wünschen die Lehrerinnen und Lehrer eine Leitbildentwicklung, weil sie sich vorstellen, dass man sich auf einen gültigen Konsens einigen kann, nach dem sich alle zu richten haben? Oder geht es schlicht um die Verhinderung eines

Schulentwicklungsprozesses durch die Leitbilddiskussion, weil dabei die Möglichkeit besteht, endlose Debatten zu führen, ohne dass die aufgestellten Leitlinien Folgen haben?

Sollte eine Schule die in den Fragen angedeuteten Beweggründe für eine Leitbilddiskussion vermuten und sich selbst in der pädagogischen Arbeit als sehr heterogen erleben, sollte sie entweder eine andere Strategie vorziehen oder die Leitbildentwicklung ausschließlich auf einer systematischen Bestandsaufnahme aufbauen. Es ist schlicht eine Überfrachtung des Leitbildes zu erwarten, dass die Formulierung eines Leitbildes zur Homogenisierung der Wertvorstellungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer führt. Entweder wird das Leitbild so inhaltsleer und abstrakt formuliert (z. B. zum Wohl des Kindes), dass jeder seine eigenen Wertvorstellungen darin unterbringen kann oder das Leitbild wird nicht konsensual verabschiedet.

Darum ist eine Bestandsaufnahme der Leitideen, die sich in den verschiedenen Projekten und Unterrichtsvorhaben einer Schule wieder finden, ein Weg zur Leitbildermittlung. In der Bestandsaufnahme werden die Aktivitäten aller Kolleginnen und Kollegen aufgenommen, deren pädagogische Leitvorstellungen erfragt. Auf einer Konferenz können dann die verschiedenen Leitideen vorgestellt und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht und diskutiert werden.

Das Ringen um ein Leitbild und nicht das Leitbild selbst ist der Motor für die Schulentwicklung. Wie sieht die Umsetzung eines Leitzieles in unserer Schule konkret aus? Welche konkreten Vorhaben in der Schule sind bereits Ausdruck eines gemeinsamen Leitzieles? Diese Fragen helfen, die Entwicklungs-vorhaben der Schule zu überprüfen und neue Anregungen für Projekte zu sammeln. Auch ein Leitbild muss Folgen haben.

Die Curriculumstrategie

Andere Lehrerinnen und Lehrer möchten lieber über praktische Veränderungsarbeit in ihrem Unterricht die Schule weiterentwickeln, also anlassorientiert arbeiten. Sie möchten nicht durch unfruchtbare Ziel- und Wertediskussionen gebremst und belastet werden. Sie sehen in der Arbeit am Schulprogramm oder an einem Leitbild einen Hemmschuh für die alltägliche Arbeit. In dieser Strategie ist der Weg wichtiger als das Ziel, ein Schulprogramm zu schreiben.

Über konkrete Unterrichtsprojekte soll ein schulinterner oder zumindest fachinterner Lehrplan entwickelt werden. Möglicherweise möchten sie sich selbst qualifizieren und vor allem sichtbare Ergebnisse haben. Aus den Veränderungen soll sich dann ein Leitbild und ein Schulprogramm ergeben.

Die Curriculumstrategie ist häufig dem Vorwurf ausgesetzt, eine Strategie des blinden Aktionismus zu sein, wo jeder machen kann, was er will. Um eine Patchwork-Schule zu verhindern, sind ständige Evaluation neuer Unterrichtsvorhaben, deren Dokumentation und Verbreitung im Kollegium zentral. Die Sammlung der Dokumentationen bildet dann die Grundlage für ein Schulprogramm. Darüber hinaus erfordert die Vorgehensweise eine intensive Koordination durch die Schulleitung oder durch eine Gruppe im Kollegium. Welche Unterrichtsvorhaben gefördert und unterstützt werden sollen, wo in welchen Fächern mit welchen Inhalten und Methoden noch Bedarf für Unterrichtsentwicklung ist, muss kollegial geklärt werden. Dies bedarf der Begründung und der Einigung auf gemeinsame Kriterien. Die schriftliche Fixierung des Koordinationsprozesses ist ein weiterer Aspekt des Schulprogramms. Ist das gewährleistet, kann diese Strategie über mehrere Jahre ebenfalls zu einem Schulprogramm führen. Sie hat den Vorteil, dass nicht alle Kollegiumsmitglieder von Anfang an mitarbeiten müssen und dass sich das Schulprogramm im Gleichschritt mit der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen in der Schule entwickelt.

Es ist gut zu wissen, dass in den Schulprogrammerlassen zwar ein Endtermin für die Vorlage eines Schulprogramms gesetzt wird, aber kein vollständiges Schulprogramm erwartet wird. Nichts beginnt voll ausgewachsen und das gilt für Schulprogramme, die auf einem Schulentwicklungsprozess beruhen, erst recht.

Die Schulprogrammstrategie

Die Schulprogrammstrategie ist die idealtypische Vorgehensweise. Hier ist der Weg das Ziel. In der Schule wird eine Bestandsaufnahme zu den wichtigen Bausteinen des Schulprogramms durchgeführt. Aus der Bestandsaufnahme wird gemeinsam mit dem ganzen Kollegium unter Beteiligung von Eltern und Schülerschaft die Zielsetzung für die zukünftige Arbeit ermittelt, um für jeden Schulprogrammbaustein, der für die Schule wichtig ist, Projektideen zu entwerfen und diese dann umzusetzen. Die Beschreibung der Schulprogrammbausteine wird in Form eines Textes in allen relevanten Gremien besprochen und abgesegnet. Das Arbeitsprogramm wird als Loseblattsammlung angefertigt und in kürzeren Zeitabständen überarbeitet und in den Gremien diskutiert.

Der Vorteil der Schulprogrammstrategie ist die Orientierung an der Gesamtheit von Schulentwicklung und die Beteiligung aller Gremien und Personengruppen der Schule.

Sie setzt voraus, dass die Schule Erfahrung in den Bereichen Organisationsentwicklung und Projektmanagement gesammelt hat, weil diese Strategie ein hohes Maß an Arbeitsteilung und damit auch Koordination voraussetzt. Auch scheint uns diese Strategie besonders geeignet für kleinere Schulen mit einem überschaubaren Angebot.

Ein möglicher Nachteil besteht darin, dass das Schulprogrammschreiben sehr aufwendig ist und es leicht im Alltagsgeschäft in Vergessenheit gerät, besonders bei denjenigen, die nicht soviel Mühe damit hatten (auch das spricht für die Beteiligung möglichst vieler Schulmitglieder), weil im Vordergrund das fertige Produkt steht. Ist das Schulprogramm erst einmal geschrieben, wird es abgehakt und hat keine Bedeutung mehr für die Alltagsarbeit. Die Schulprogrammstrategie verlangt ständige Anstrengung von allen Schulmitgliedern, das Schulprogramm in Erinnerung zu rufen, zum Beispiel durch persönliche Übergabe des Schulprogramms bei der Einschulung, durch Hinweise auf das Schulprogramm während der Diskussionen in Konferenzen.

Schulentwicklung und Schulsport - mögliche Referenzpunkte

Es mag auf den ersten Blick nicht unbedingt einleuchten, warum ein Schulfach eine exponierte Stellung in der Schulentwicklung respektive der Schulqualitätsentwicklung einnehmen sollte. Denn was beispielsweise für die Bewegungserziehung im Fach Sport gilt, könnte ebenso für die ästhetische Erziehung im Fach Kunst oder die politische Bildung in den Fächern der Gesellschaftslehre gelten. Es handelt sich um Bildungsinhalte, die im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule eine übergreifende Funktion innehaben, da sie primär der Persönlichkeitsentwicklung dienen, im Gegensatz zu eher fachlichen Kompetenzen, wie sie beispielsweise in Mathematik, den Fremdsprachen oder den Naturwissenschaften vermittelt werden - wenn eine solche Aufteilung von persönlichkeitsbildenden und fachlichen Bildungsinhalten überhaupt trennscharf möglich ist.

Unterstellt, dass der Schulsport ebenso wie die zuerst genannten Fächer einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern leisten kann, ist zunächst einmal zu fragen, was ihn in besonderer Weise qualifiziert, einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten. Die Tatsache, dass das Fach Sport immer noch das beliebteste Schulfach aus Sicht der Schülerinnen und Schüler darstellt, mag in diesem Zusammenhang ein förderlicher Umstand sein, aber auch keine hinreichende Voraussetzung für Schulentwicklung. Ohne hier die häufig diskutierten Problembereiche des Faches (Legitimationsdruck, zu starke Sportartenorientierung, didaktische Beliebigkeit, etc.) anreißen zu wollen, lautet meine Ausgangsthese, dass der Schulsport nur dann eine Anknüpfung an Aufgabenfelder der Schulentwicklung findet, wenn er über

die Grenzen seines Faches hinaus denkt und sich den weiter oben genannten Feldern öffnet. Konkret möchte ich dies im Folgenden an drei Beispielen skizzieren:

1. Übergreifende Konzepte im Schulprogramm

Hier wären an erster Stelle die mit dem Sport verbundenen Konzepte der „Bewegten Schule“ zu nennen. Wenn auch bisher kein einheitliches Verständnis einer bewegten Schule vorliegt - das Spektrum reicht von der „Kompensation von Bewegungsdefiziten“ (vgl. z. B. Illi 1998) bis hin zur „Bewegungsraumschule“ (Stibbe 2004) - so lassen diese Ansätze erkennen, dass hier im Sinne einer Verknüpfung von Leitbild- und Schulprogrammstrategie der Schulsport eine zentrale Aufgabe und Rolle in der Spezifizierung und Ausgestaltung einer pädagogischen und unterrichtlichen Profilbildung von Schule einnehmen kann. Es käme allerdings in der Weiterentwicklung der unterschiedlichen Ansätze und Konzepte darauf an, diese auf ein gemeinsames Grundverständnis der „Bewegten Schule“ zu orientieren, das sowohl theoretisch als auch praktisch fundiert ist.

Als weiteren Aspekt eines eher übergreifenden Ansatzpunktes zur Schulentwicklung wäre die Gesundheitserziehung zu nennen. Sie hängt vielfach eng mit der bewegten Schule zusammen, weist aber auch darüber hinaus, wie länderübergreifende Modellversuche zur „Gesundheitsfördernden Schule“ (vgl. Paulus 2003) deutlich machen. Auch hierbei könnte der Schulsport handlungsleitende Ideen und Konzepte einbringen, die sich beinahe „sui generis“ aus einer ganzheitlichen didaktischen Begründung des Faches ergeben (vgl. z. B. LSW 2000).

Als dritter Referenzpunkt wären die Kooperationsbeziehungen zu außerschulischen Partnern zu nennen. Hier nimmt der Schulsport bereits seit Jahrzehnten eine Vorreiterfunktion ein, indem in der Zusammenarbeit mit Vereinen und Verbänden auch in der traditionellen Halbtagsschule attraktive Angebote für Schülerinnen und Schüler in den Nachmittagsstunden organisiert werden. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Ausbaus von Ganztagsschulen könnte auch hier der Schulsport seinen Beitrag leisten und aktiv zur Gestaltung einer schülerorientierten Ganztagsschule beitragen.

2. Fächerübergreifende und projektorientierte Konzepte

Sowohl die Projektorientierung von Unterricht als auch die Auflösung des Denkens und Handelns in (Schul)-fächern wird von Reformpädagogen seit Jahrzehnten (weitgehend vergebens) gefordert - vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Realität, die in einzelnen Fächern kaum mehr abzubilden ist. So hat auch der der Reformpädagogik

unverdächtige Wolfgang Klafki in seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1985) von Schlüsselqualifikationen gesprochen, die zumindest einen ebenso wichtigen Stellenwert im schulischen Bildungsauftrag einnehmen sollten wie die fachlichen Qualifikationen. Er spricht weiterhin von „epochalen Schlüsselproblemen“, wie Gesundheit, Umwelt oder Interkulturelles Lernen, an deren Bearbeitung der Schulsport zu beteiligen wäre.

Wenn wir folglich den Anspruch nach nunmehr fast einem Vierteljahrhundert ernst nehmen und Schulqualitätsentwicklung auch als Unterrichtsentwicklung begreifen, bietet sich hier ein weiterer Referenzpunkt für den Schulsport.

Die Entwicklung fächerübergreifender Projekte wäre hier ein sinnvolles Betätigungsfeld für den Schulsport, bei dem nicht nur übergreifende Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit oder Problemlösefähigkeit im Zentrum stehen können, sondern auch die für den Schulsport spezifischen Bildungs- und Erziehungsziele wie Fairness, Selbstvertrauen, Wahrnehmungsfähigkeit oder körperliche Ausdrucksfähigkeit (vgl. Kurz, 2000).

Die curriculare Vorgabe, den Schulsport künftig stärker im Sinne von Unterrichtsvorhaben zu konzipieren (vgl. LSW, 2000) oder in Abstimmung mit „artverwandten“ Fächern zu planen (vgl. Kernlehrpläne Haupt- und Realschule BaWü, 2004), liefern hier quasi eine Steilvorgabe.

Im Sinne der Curriculumstrategie der Schulentwicklung käme es hier allerdings darauf an, die fächerübergreifenden Projekte in einem abgestimmten schulischen Gesamtrahmen zu verorten. Denn einzelne projektorientierte Vorhaben dienen nur bedingt der gesamtschulischen Qualitätsentwicklung.

3. Bildungsstandards als Qualitätssicherung

Um eines gleich vorwegzunehmen: Ich bin nicht der Meinung, dass Bildungsstandards per se einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht leisten. Die Vorreiter der Standardentwicklung für Unterricht - die USA - haben eindrucksvoll belegt, dass die mit den Bildungsstandards einhergehende „Testwelle“ nicht wirklich eine Qualitätsverbesserung bewirkt. Nichtsdestotrotz werden uns Bildungsstandards zumindest in den Kernfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) in den nächsten Jahren begleiten, verbunden mit einer wie auch immer gearteten Standardüberprüfung. Ich plädiere nicht dafür, dass sich jedes Schulfach - auch nicht der Sport - diesem Trend unterwerfen sollte. Ich bin allerdings der Meinung, dass sich jedes Fach - auch der Sport - auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis einigen sollte.

Hier sehe ich einen weiteren, wenn auch den strittigsten Referenzpunkt zur Schulqualitätsentwicklung. Denn ein gemeinsames Qualitätsverständnis für den Schulsport zu entwickeln beinhaltet zunächst einmal gemeinsame Zielsetzungen zu generieren, die weitestgehend operationalisierbar sind. Es bedeutet ferner Kriterien zur Qualitätsbewertung zu entwickeln, die für alle Beteiligten - auch für Schülerinnen und Schüler - nachvollziehbar und transparent sind. Diesen Anspruch zu erfüllen, scheint meines Erachtens eine der zentralen Aufgaben für die Zukunft zu sein

Fazit

Betrachtet man abschließend noch einmal die unterschiedlichen Ebenen der Schulprogrammgestaltung (vgl. Abb. 3) so wird deutlich, dass der Schulsport auf jeder Ebene etwas beitragen könnte, wenn auch in unterschiedlicher Intensität bzw. in unterschiedlichem Umfang. Sei es die Schulkultur, die durch neue Konzepte des Schulsports und der Bewegungserziehung angereichert wird oder die Lernkultur, die eine Veränderung durch fächerübergreifende Projekte erleben könnte. Es kommt lediglich darauf an, anzufangen. Denn Schul(qualitäts)entwicklung ist, wenn sie ernst genommen wird, eine Daueraufgabe von Schule.

Literatur

Altrichter, H. & Buhren, C. G. (1997). Schulen vermessen oder entwickeln? *journal für schulentwicklung, 1* (3), 4 – 21.

Buhren, C. & Rolff , H. G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München: Luchterhand.

Illi, U. & Breithecker, D. (Hrsg.). (1998). *Bewegte Schule - Gesunde Schul*e. Wäldi: Eigenverlag IFB.

Kempfert, G. & Rolff, H. G. (2002). *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Klippert, H. (2002). *Pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In LSW (Hrsg.), *Erziehender Schulsport* (S. 9-55). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

LSW (Hrsg.). (2000). *Erziehender Schulsport*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Marris, P. (1986). *Loss and Change*. London: Routledge.

Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. In K. Aregger & U. Lattmann (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie?* (S. 93-114). Luzern.

PISA Konsortium (Hrsg.). (2001/ 2004). *PISA-Studien 2000 und 2003*. Münster: Lit.

Philipp, E. & Rolff, H.G. (1999). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln*. Weinheim: Beltz.

Posch, P. & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck/ Wien: Studien-Verlag.

Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.

Stibbe, G. (2004). *Schulsport und Schulprogrammentwicklung*. Aachen: Meyer & Meyer.

Handlungskonzept zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen

Rolf-Peter Pack, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW

Die Initiative: Qualitätsoffensive im Schulsport

Ausgangslage und Zielsetzung

In der aktuellen Diskussion über schulische Bildung und Erziehung spielt - insbesondere nach Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (z. B. PISA, TIMMS, IGLU) - das Thema „Qualität“ eine entscheidende Rolle. Dabei konzentriert sich die Qualitätsdiskussion auf die so genannten „Kernfächer“ Mathematik, Deutsch und Englisch sowie ansatzweise die Naturwissenschaften. Das Fach Sport (der Sportunterricht) ist bisher von der allgemeinen Diskussion um Schulqualität nicht unmittelbar betroffen.

Die Nichtberücksichtigung des Faches Sport in der Diskussion über schulische Bildung und Erziehung kann sich mittelfristig unter Umständen fatal auswirken: Wenn in Zeiten leerer öffentlicher Kassen Schule neu gedacht wird und dabei ökonomische Vernunft vorgibt, wo Ressourcen eingesetzt bzw. eingespart werden sollen, könnte der Sportunterricht endgültig zum „Nebenfach“ abgestempelt werden oder dem neuen Denken auch ganz zum Opfer fallen (vgl. Kurz 2004).

Aus fachpolitischer Sicht ist es daher unbedingt notwendig, einerseits die allgemeine Diskussion über die Qualität schulischer Bildung und Erziehung im Rahmen der Unterrichtsentwicklung im Fach Sport aufzugreifen und umzusetzen, andererseits den Beitrag des Sportunterrichts zur Entwicklung der allgemeinen Schul- und Unterrichtsqualität zu stärken und zu verdeutlichen.

Ein spezieller Handlungsbedarf zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts ist in Nordrhein-Westfalen zudem durch die in den Jahren 1999 bis 2002 in Kraft gesetzten fachspezifischen Richtlinien und Lehrpläne gegeben: Wegen des großen Reformschritts besteht heute immer noch eine große Kluft zwischen den Qualitätsansprüchen der pädagogischen Rahmenvorgaben für den Schulsport und der Qualität des Sportunterrichts in der täglichen Praxis. Es bietet sich an, die notwendigen Maßnahmen zur Implementation der Richtlinien und Lehrpläne Sport unter den Leitbegriff der „Qualitätsentwicklung“ zu stellen und mit der allgemeinen schulischen Qualitätsentwicklung zu vernetzen.

Mit diesem Ziel hat das für die Schulsportentwicklung zuständige Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWKS NRW) das Thema „Qualitätsentwicklung“ schon vor einigen Jahren 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 (vgl. Landesinstitut für Schule 2002). Dieses Forum bildete zugleich die Auftaktveranstaltung für eine landesweite „Qualitätsoffensive im Schulsport“ (Morgenstern in: Landesinstitut für Schule 2002).

Die Qualitätsoffensive im Schulsport in Nordrhein-Westfalen soll

- einen langfristigen Prozess der Qualitätsentwicklung des Schulsports - vor allem des Sportunterrichts - anstoßen,
- den Beitrag des Schulsports - vor allem des Sportunterrichts - zur allgemeinen schulischen Qualitätsentwicklung verbessern und hierdurch
- den Schulsport - vor allem den Sportunterricht - in der gegenwärtigen und zukünftigen bildungs- und schulpolitischen Diskussion stärken.

Handlungsfelder und Maßnahmen

Die Qualitätsoffensive im Schulsport in Nordrhein-Westfalen konzentriert sich gegenwärtig auf folgende Handlungsfelder:

1. *Erarbeitung konzeptioneller Grundlagen* für Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts, des Einsatzes der Beauftragten für den Schulsport, der Arbeit der Ausschüsse für den Schulsport in den Kreisen bzw. kreisfreien Städten, der Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote außerschulischer Träger im Ganztag sowie der 2. Phase der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern.

2. *Aufbau eines Netzwerks* für die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts, des außerunterrichtlichen Schulsports sowie von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten außerschulischer Träger im Ganztag einschließlich der vorhandenen Strukturen und Instrumente für die Schulsportentwicklung (z. B. Fachaufsicht, Fachberatung, fachbezogene Aus- und Fortbildung).

3. Konzeptionelle, fachpolitische und finanzielle *Absicherung eines möglichst langfristigen landesweiten Handlungsprogramms* zur Intensivierung und Beschleunigung der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in allen Handlungsfeldern.

Die Verantwortung für die Umsetzung der Qualitätsoffensive im Schulsport in Nordrhein-Westfalen liegt beim MSWKS NRW. Im Zentrum einer komplexen Arbeitsorganisation stehen das Schulsportreferat im MSWKS NRW (fachpolitische Steuerung), die „Landesstelle für den Schulsport“ beim Landesinstitut für Schule (Gesamtkoordination der Entwicklungsarbeiten) sowie verschiedene zentrale und regionale Arbeitsgruppen (Entwicklungsarbeiten in einzelnen Maßnahmenbereichen).

Die Qualitätsoffensive im Schulsport in Nordrhein-Westfalen ist langfristig (zunächst bis zum Jahr 2009) angelegt und ihre Umsetzung erfolgt in mehreren Phasen. Mit der Veröffentlichung eines ersten Werkstattberichts (Landesinstitut für Schule 2004) und der Präsentation erster Arbeitsergebnisse anlässlich der Jahrestagung der Sektion „Sportpädagogik“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in der Zeit vom 10. bis 12. Juni 2004 in Soest wurde die erste Phase (Vorbereitungsphase) der Qualitätsoffensive abgeschlossen .

Zwischenbilanz

Nach Beendigung der ersten Phase der Qualitätsoffensive im Schulsport in Nordrhein-Westfalen lässt sich folgende Zwischenbilanz ziehen:

- Die Landesregierung hat die „Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“ in die Schwerpunkte ihrer Fachpolitik für den Schulsport integriert (vgl. www.schulsport-nrw.de).
- Das MSWKS NRW hat in Zusammenarbeit mit der Landesstelle für den Schulsport im Landesinstitut für Schule und den Bezirksregierungen mit dem Aufbau eines landesweiten Netzwerks für die Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule begonnen (s. o.).
- Es liegt ein Gutachten über die Rahmenbedingungen, Grundlagen und Probleme der Qualitätsentwicklung im Schulsport vor (Kurz in: Landesinstitut für Schule 2004).
- Das MSWKS NRW hat ein Positionspapier zum „Schulsport im Kontext der Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der offenen Ganztagsgrundschule“ veröffentlicht (vgl. www.schulsport-nrw.de).
- Eine beim Landesinstitut für Schule eingesetzte zentrale Arbeitsgruppe hat erste Vorschläge zur Formulierung von Qualitätskennzeichen für den Sportunterricht vorgelegt (vgl. Landesinstitut für Schule 2004).
- Das MSWKS NRW hat den Entwurf einer „Rahmenvorgabe für die individuellen Aufgabenprofile der Beauftragte für den Schulsport“ veröffentlicht. Auf dieser Grundlage ist zum 01. August 2004 eine Neuorientierung des Einsatzes der Beauftragten für den Schulsport erfolgt (vgl. www.schulsport-nrw.de). Eine beim Landesinstitut für Schule eingesetzte Arbeitsgruppe hat auf dieser Grundlage einen „Orientierungsrahmen für die Kompetenzprofile der Beauftragten für den Schulsport“ sowie entsprechende Qualifizierungskonzepte erarbeitet (vgl. www.schulsport-nrw.de).
- Eine bei der Bezirksregierung Detmold eingesetzte regionale Arbeitsgruppe hat in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld ein durch das Medium des Internets gestütztes Verfahren zur Qualitätsprüfung von Unterrichtplanungen entwickelt (vgl. Landesinstitut für Schule 2004; www.sportunterricht.com).
- Im Zuge der erstmaligen Durchführung der Landesauszeichnung „Bewegungsfreudige Schule NRW 2004“ hat die Landesregierung Qualitätskriterien für Bewegungsfreudige Schulen veröffentlicht (vgl. www.schulsport-nrw.de).

Im Fokus: Die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts

Stellenwert

Der Sportunterricht bildet das Zentrum der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung. Er leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen. Da er für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch ist, hat er entscheidende Bedeutung für deren Einstellung zu Bewegung, Spiel und Sport, für deren Teilnahme am Bewegungsleben und für die Entwicklung des Sports in unserer Gesellschaft.

Gleichwohl hat der Sportunterricht in einer breiten Öffentlichkeit, nicht zuletzt bei vielen Eltern, den Status eines weniger bedeutsamen „Nebenfaches". Die Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts ist notwendige Voraussetzung für eine Verbesserung seines Stellenwerts in Schule und Gesellschaft.

Qualitätskennzeichen

In der allgemeinen schulischen Qualitätsentwicklung haben so genannte „Bildungsstandards" eine herausragende Bedeutung. Sie formulieren vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleichsstudien die von den Schülerinnen und Schülern an bestimmten Stellen ihres Bildungsgangs erwarteten Lernergebnisse in ausgewählten Fächern (s. o.). Diese Bildungsstandards werden als „Mindeststandards" oder „Regelstandards" verstanden und so formuliert, dass sie „in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können" (Klieme u. a. 2003, 13).

In der Fachdiskussion zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen zeichnet sich gegenwärtig folgendes Meinungsbild ab:

- Für das Land Nordrhein-Westfalen besteht keine Notwendigkeit, Bildungsstandards für den Sportunterricht im Hinblick auf internationale oder nationale Leistungsvergleichsstudien zu formulieren. Gleichwohl wird es als sinnvoll erachtet, auch für die Qualität des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen Orientierungshilfen zu erarbeiten und diese weitest möglich an den überfachlichen Kennzeichen von Schul- und Unterrichtsqualität auszurichten.

- Da eine Ausrichtung an internationalen und nationalen Standards entfällt, bietet sich in Nordrhein-Westfalen die Chance, die Orientierungshilfen für die Qualität des Sportunterrichts aus den geltenden Richtlinien und Lehrplänen Sport abzuleiten. Wertvolle Ansatzpunkte bieten insbesondere die „Pädagogischen Perspektiven“ und die „Merkmale eines erziehenden Sportunterrichts“ (s. Abb. 1).

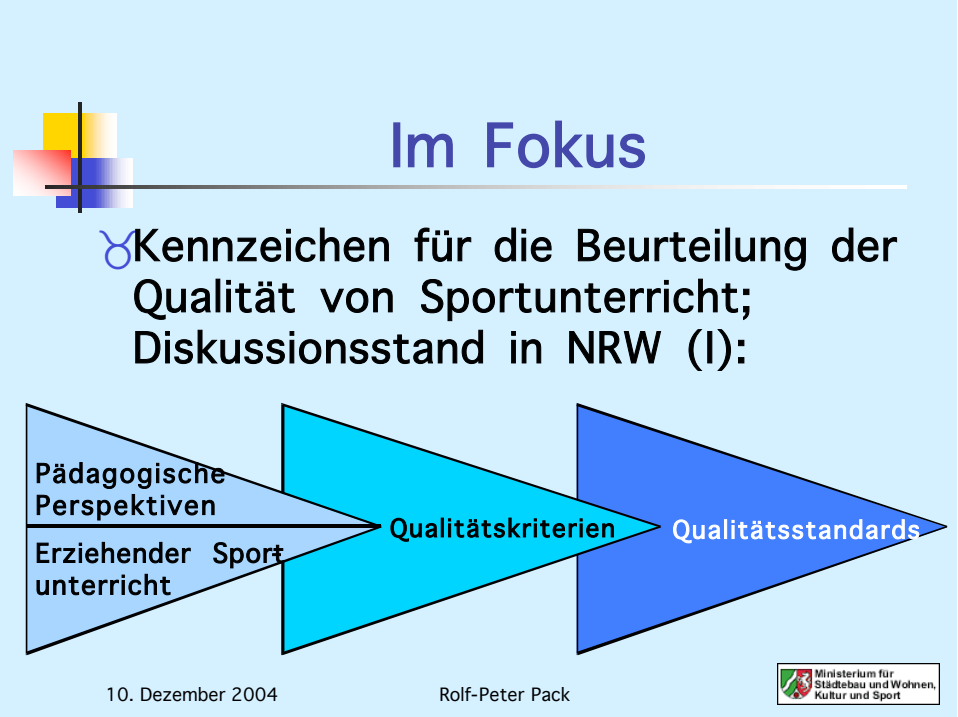


Abb. 1: Kennzeichen für die Beurteilung der Qualität von Sportunterricht 1

- Es wäre denkbar, aus den „Pädagogischen Perspektiven“ und den „Merkmalen eines erziehenden Sportunterrichts“ - Schulstufen und Schulformen übergreifende - *Qualitätskriterien* (Qualitätsmerkmale der Richtlinien und Lehrpläne Sport) und *Qualitätsstandards* (Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler) abzuleiten, hierzu - auf die verschiedenen Schulstufen bezogene - *Aufgabenbeispiele* zu formulieren und diesen *Indikatoren* (Kennzeichen für die angemessene Lösung der Aufgaben) zuzuordnen (s. Abb. 2).

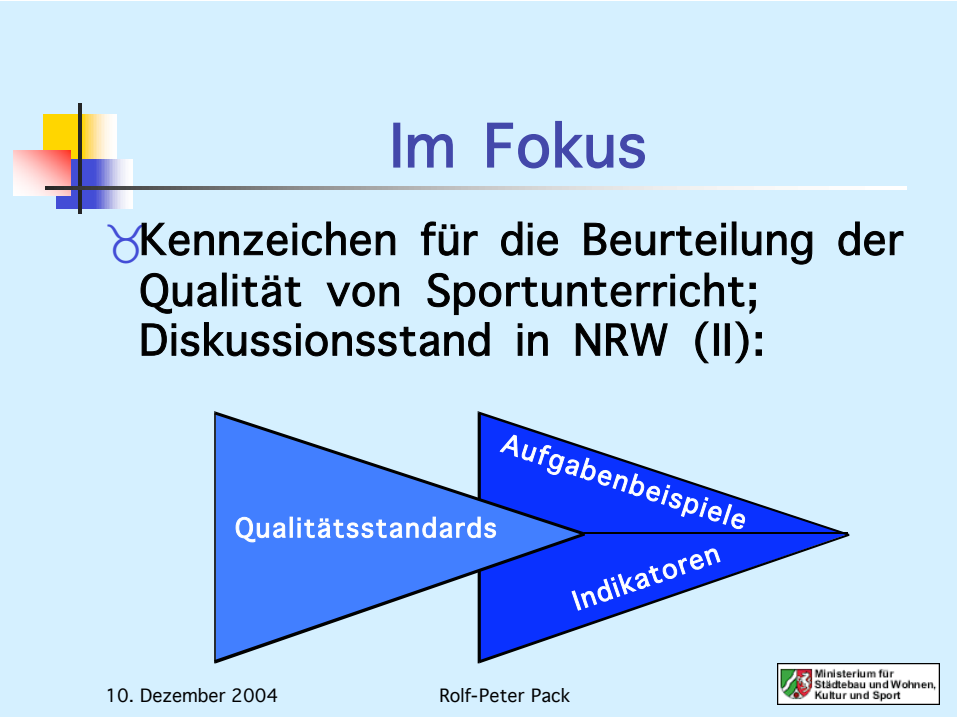


Abb. 2: Kennzeichen für die Beurteilung der Qualität von Sportunterricht II

- Eine weitere wichtige Orientierung für die Qualitätsentwicklung (nicht nur) des Sportunterrichts könnten *Bewegungsstandards* (mit entsprechenden Testverfahren) bieten, die für einzelne Jahrgangsstufen zu entwickeln wären (s. Abb. 3).

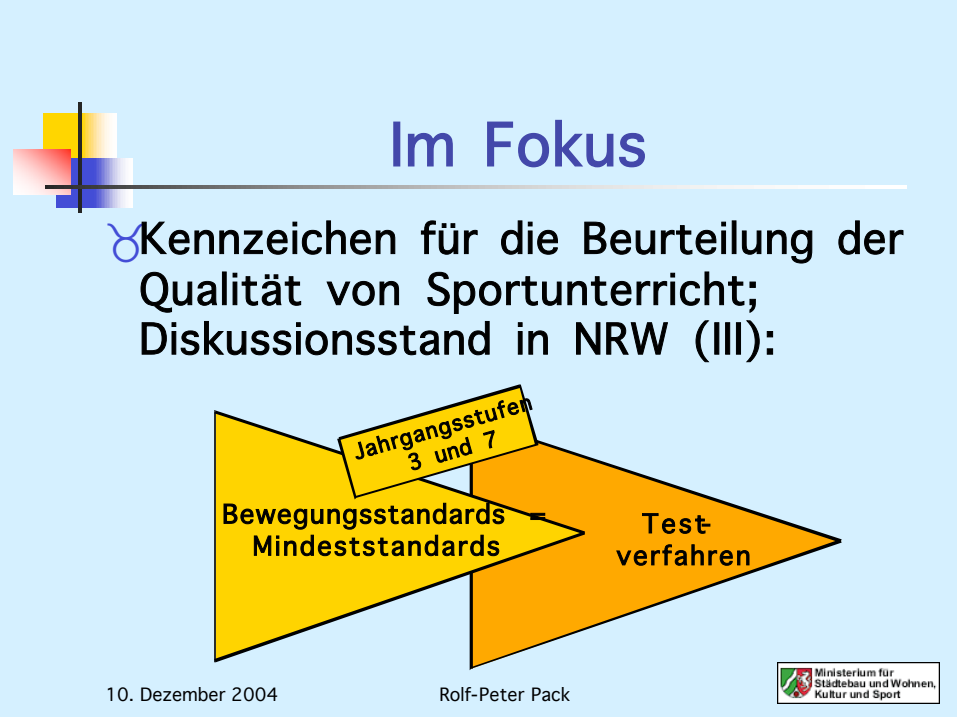


Abb. 3: Kennzeichen für die Beurteilung der Qualität von Sportunterricht III

Die folgende Abbildung (Abb. 4) verdeutlicht den strukturellen Zusammenhang der verschiedenen Kennzeichen für die Qualität von Schule und Unterricht, für Bewegung, Spiel und Sport in der Schule und für den Sportunterricht sowie die Einordnung der Bewegungsstandards:

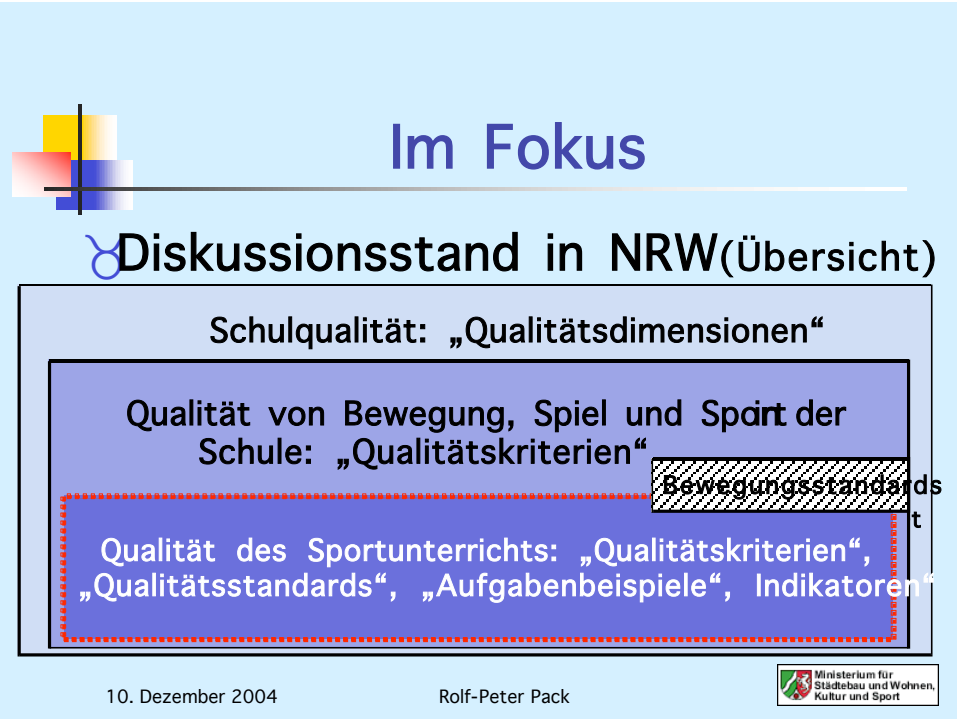


Abb. 4: Diskussionsstand in NRW (Übersicht)

Die Vision: Weitere Marksteine des Handlungskonzepts

<u>Qualitätsentwicklung als Thema</u>

Herzstück der weiteren Umsetzung der Handlungsstrategie zur Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts in Nordrhein-Westfalen wird die Entwicklung und Erprobung der o. g. Qualitätskennzeichen sein. Wesentliche Vorarbeiten hierzu werden die beim Landesinstitut für Schule eingesetzten Gremien leisten können. Die Akzeptanz dieser Qualitätskennzeichen wird allerdings entscheidend davon abhängen, ob und inwieweit es gelingen wird, die Verantwortlichen in den Schulen sowie die in der Fachaufsicht, in der Fachberatung in der fachbezogenen Aus- und Fortbildung tätigen Personen möglichst umfassend am Prozess der Findung und Erprobung dieser Kennzeichen zu beteiligen (s. Abb. 5).

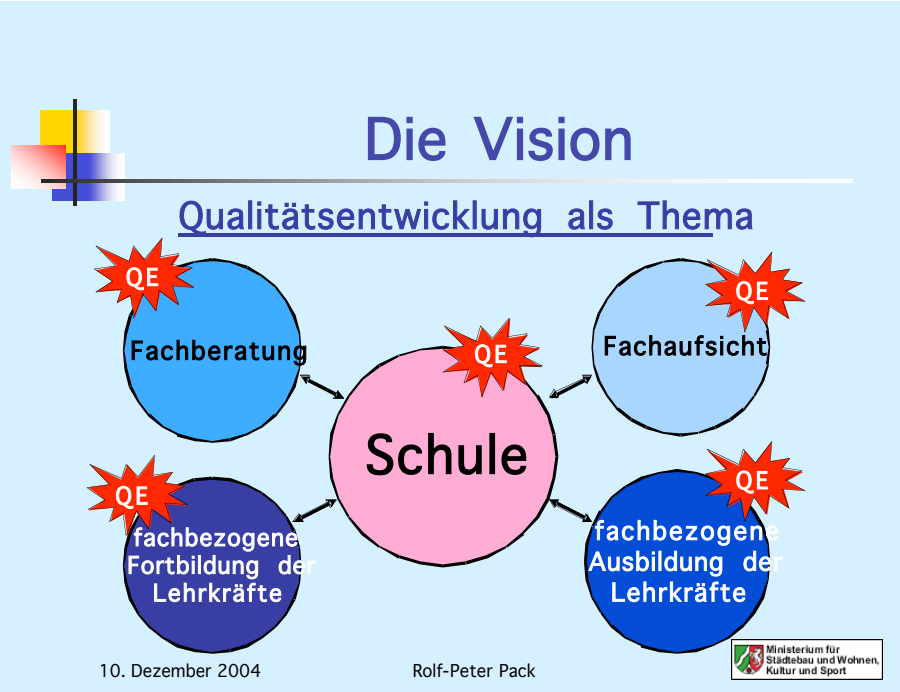


Abb. 5: Qualitätsentwicklung als Thema

Aufbau von Netzwerken

Die Beteiligung möglichst aller im und für den Sportunterricht in Nordrhein-Westfalen Verantwortlichen an der Entwicklung und Erprobung von Qualitätskennzeichen für den Sportunterricht kann durch die Bildung überschulischer und schulischer Netzwerke und durch Einbeziehung aller für die Schulsportentwicklung in Nordrhein-Westfalen zuständigen Institutionen wirksam unterstützt werden (s. Abb. 6).

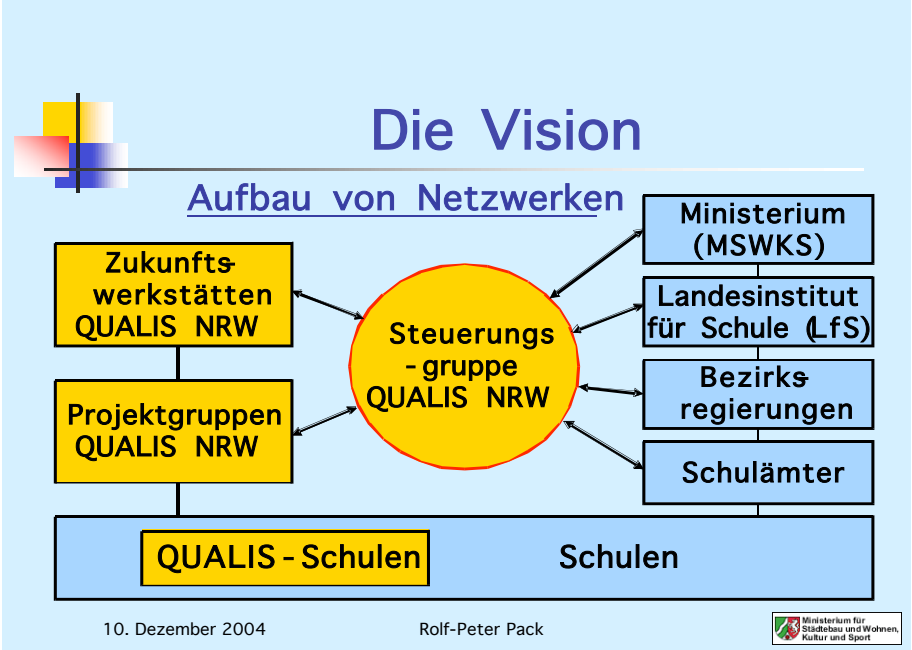


Abb. 6: Aufbau von Netzwerken

Integration von Bewegung, Spiel und Sport in die Schulqualitätsentwicklung

Ferner gilt es, die Kennzeichen der Qualität des Sportunterrichts in die überfachlichen Kennzeichen der Qualität von Schule und Unterricht zu integrieren und die Instrumente der Qualitätsentwicklung des Sportunterrichts mit den allgemeinen Instrumenten der Schulqualitätsentwicklung zu vernetzen (s. Abb. 7).

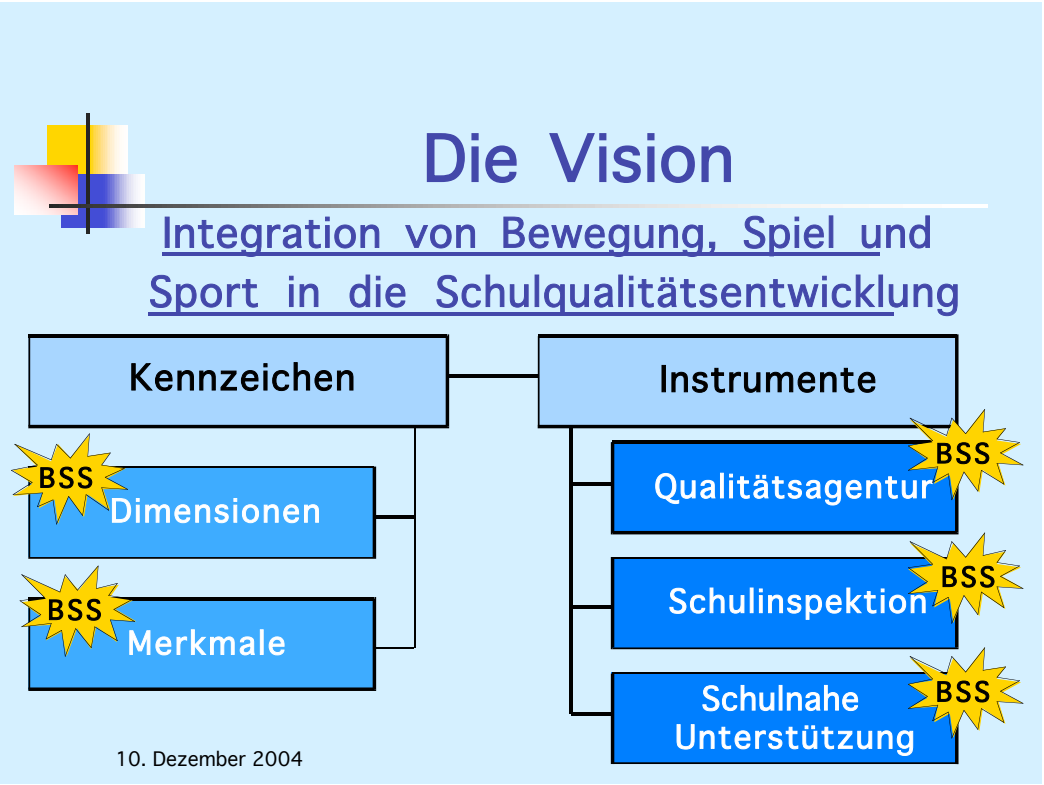


Abb. 7: Integration von Bewegung, Spiel und Sport in die Schulqualitätsentwicklung

Ressourcenschöpfung

Schließlich gilt es, in nächster Zeit zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen für die Professionalisierung und vor allem für die Beschleunigung der „Qualitätsoffensive im Schulsport“ in Nordrhein-Westfalen zu erschließen. Ein ehrgeiziges Ziel ist z. B. die Gründung einer „Schulsportstiftung Nordrhein-Westfalen“.

Literatur

Aschebrock, H., Pack, R.-P. (2003). Schulsport in Nordrhein-Westfalen auf neuen Wegen. Auswirkungen der allgemeinen Schulentwicklung auf den Schulsport. *SchulVerwaltung NRW Nr. 2*, S. 52-53.

Klieme, E. u. a. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (hektograph.).

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). Werkstattbericht.

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-Westfale*n. Werkstattbericht.

Morgenstern, M. (2002). Schulsport in Nordrhein-Westfalen auf neuen Wegen. In: Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. Bönen: Kettler.

Motorische Basisqualifikationen - Ein Untersuchungsprogramm

Dietrich Kurz/Thomas Fritz, Universität Bielefeld

Mit dieser Skizze[1] stellen wir ein Programm zur Diskussion, das wir als Ergänzung bisheriger Untersuchungen zum Thema „Bewegungsmangel im Kindesalter“ empfehlen. In dem Programm sehen wir einerseits eine konsequente Fortsetzung einer Initiative, die der Club of Cologne mit Unterstützung der Otto Wolff Stiftung in zwei Fachkonferenzen und einer Expertenrunde verfolgt hat, andererseits ein nützliches Instrument im Rahmen der Qualitätsoffensive des Ministeriums für Stadtentwicklung und Wohnen, Kultur und Sport (MSWKS) zum Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Das Programm ist so angelegt, dass es kurzfristig in Nordrhein-Westfalen mit einem ersten Survey realisiert werden kann und sich danach für nationale und internationale Erweiterungen anbietet. In seinem Kern besteht es in einer Untersuchung repräsentativer Stichproben von Kindern eines ausgewählten Schuljahrgangs unter der Frage, ob sie bestimmte, Mindeststandards („Motorische Basisqualifikationen“, MOBAQ) erreichen, die sich als Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung interpretieren lassen.

Gesellschaftliche Bedeutung des Themas und eigene Vorarbeiten (Club of Cologne)

Experten sorgen sich, Medien verbreiten Katastrophen-Szenarien: Viele Kinder, die heute aufwachsen, bewegen sich angeblich zu wenig, und das könnte schwer wiegende Folgen für ihre Entwicklung und ihr späteres Leben haben – aber auch für die gesundheitliche und sozialpolitische Situation Deutschlands.

[1] Erweiterte und überarbeitete Fassung eines Vortrags beim 3. Europäischen Schulsportsymposium „Qualitätsentwicklung im Schulsport“, 10. – 11. Dezember 2004 in Velen.

Der dramatische Anstieg von Übergewicht im Kindes- und Jugendalter ist ein auffälliger Indikator (vgl. AGA, 2003, S. 7). Vor allem das damit in Verbindung stehende metabolische Syndrom lässt die gesundheitlichen Folgekosten des Bewegungsmangels ahnen. Kinder, die nicht rückwärts gehen können, sind eine populäre Illustration für die Befürchtung, Mängel in der Bewegungskoordination könnten Symptome für tiefer liegende, namentlich kognitive Entwicklungsdefizite sein. Kindern, die nicht schwimmen oder nicht Fahrrad fahren können, bleibt der Zugang zu wertvollen Bereichen körperlich aktiver Lebensgestaltung verschlossen. Kindern, die nicht in einer reichhaltigen, altersangemessenen Bewegungswelt aufwachsen, fehlt später die Basis für Leistungen im Sport und auch außerhalb des Sports für ein angemessenes Niveau körperlicher Leistungsfähigkeit.

So klar solche Zusammenhänge zu sein scheinen, so lückenhaft und widersprüchlich sind die Aussagen aus der Wissenschaft. Daher fehlen auch die Voraussetzungen für zielgerichtetes politisches Handeln. Seit seiner 2. Konferenz im Herbst 2001 engagiert sich der Club of Cologne für das Thema. „Bewegen sich unsere Kinder zu wenig?“ Unter dieser Frage trafen sich im März 2003 auf Einladung des Club of Cologne zwanzig einschlägig ausgewiesene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Bewegungs- und Trainingswissenschaft, Sportmedizin, Sportpädagogik, Sportpsychologie und Sportsoziologie zu einem ganztägigen Studienkreis. „Bewegungsmangel bei Kindern: Fakt oder Fiktion“ war der Titel der 3. Konferenz des Club of Cologne im Dezember 2003 (vgl. die Dokumentationen der 2. und 3. Konferenz des Club of Cologne (2002, 2004). Für das Programm, das wir im Folgenden skizzieren, sind u. a. auf folgende Einsichten grundlegend:

1. Für wissenschaftliche Untersuchungen erscheint es als wenig aussichtsreich, Grenzwerte auf einer Aktivitäts-Ebene zu bestimmen: „Wie viel Bewegung welcher Art braucht ein Kind?“ Forschungspragmatisch ist eher auf einer Fitness-Ebene zu fragen: „Welche körperlichen Kompetenzen sollte ein Kind im Alter X aufweisen?“

2. Als allgemeine Kriterien für die Bestimmung solcher Grenzwerte kommen vor allem in Frage: (a.) gesundheitliche Risiken (Beispiel: aerobe Ausdauer und Herz-Kreislauf-Erkrankungen), (b.) Risiken für die kognitive Entwicklung (Beispiel: rückwärts laufen können), (c.) Risiken für die kulturelle Teilhabe (Beispiel: schwimmen können).

3. Die derzeit vorliegenden Forschungsergebnisse bieten keine solide Grundlage für die Beurteilung des Niveaus körperlicher Kompetenzen der Kinder in Deutschland. Wenn z. B. wiederholt öffentlich erklärt wird, X % der Kinder hätten Koordinationsschwächen oder könnten nicht schwimmen, so gibt es dafür weder eine verlässliche Datenbasis noch eine nachvollziehbare Bestimmung des Grenzwerts: Wo beginnt Schwäche? Was heißt „schwimmen können“?

4. Hilfsweise wird die Sorge um die körperliche Fitness unserer Kinder auf die Ergebnisse von Zeitreihenuntersuchungen gestützt. Doch auch für Aussagen der Art, Kinder von heute seien bezüglich bedeutsamer Parameter schwächer als Kinder vor 10 oder 20 Jahren, sind die Befunde nicht eindeutig. Sie lassen keine Rückschlüsse auf mögliche Ursachen zu und bieten keine Grundlagen für zielgerichtetes Handeln.

Defizite hinsichtlich motorischer Basisqualifikationen mit den oft diskutierten gesundheitlichen und sozialen Folgeerscheinungen können daher bislang in Deutschland nur vermutet, jedoch wissenschaftlich nicht stringent nachgewiesen werden (vgl. Kretschmer, 2004). Sie bleiben dennoch ein Gegenstand ernster Sorge. Denn es ist nicht verantwortbar, erst dann gegenzusteuern, wenn Mängel bei einer ganzen Generation von Kindern wissenschaftlich eindeutig nachgewiesen sind. Angesichts der Aufmerksamkeit, die internationale Vergleichsstudien von Schülerleistungen erhalten, besteht zudem die Gefahr, dass bildungspolitische Maßnahmen die körperliche Aktivität und damit die Entwicklung der Kinder vernachlässigen, wenn nicht auch hier Handlungsbedarf eindrücklich durch entsprechende wissenschaftliche Studien nachgewiesen wird. An dieser Stelle bietet es sich an, einen Blick auf die aktuelle Diskussion zu Bildungsstandards für den Schulsport zu werfen.

Output-Steuerung – auch für den Schulsport?

Eine Grundüberzeugung, die sich durch viele programmatische Texte zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zieht, besteht darin, dass wirksame Verbesserungen eher zu erwarten sind, wenn bei den Ergebnissen, dem Output, schulischen Unterrichts angesetzt wird (ausführlicher zum Folgenden Kurz, 2004; Pack et al., 2005). Daher konzentrieren sich bildungspolitische Initiativen derzeit auf die Entwicklung von sog. Bildungsstandards.

Darunter sind schriftlich fixierte Erwartungen zu verstehen, welche Lernergebnisse Schülerinnen und Schüler an einer bestimmten Stelle ihres Bildungsgangs, also z. B. am Ende der Grundschulzeit, erreichen sollten. Sie sind so zu formulieren, dass sie grundsätzlich in Testaufgaben operationalisiert werden können (vgl. Klieme et al., 2003, S. 19). Inzwischen sind auf Bundesebene (KMK, BMBF) erste Vorschläge zu Bildungsstandards in Kernfächern vorgelegt worden, einige Bundesländer treiben den Prozess weiter voran. Schulpolitisch wirksam ist dieser Ansatz vor allem in Form landesweiter Lernstandserhebungen geworden, wie sie beispielsweise im Rahmen des VERA-Projekts in mittlerweile sieben Bundesländern am Ende der dritten Grundschulklasse für die Fächer Deutsch und Mathematik durchgeführt werden. An die Entwicklung solcher Standards für das Fach Sport war zunächst nicht gedacht, inzwischen liegen Vorschläge der zuständigen Ministerien aus Baden-Württemberg und Hamburg vor, weitere Länder sind an der Arbeit. Welche Funktion diese Standards im Zuge der Qualitätsentwicklung für das Fach Sport haben sollen, ist noch nicht klar.

In Nordrhein-Westfalen ist die Diskussion, gefördert durch das zuständige Ministerium (MSWKS), so weit vorangekommen, dass folgende Zwischenbilanz gezogen werden kann:

1. Die Entwicklung von nationalen oder länderspezifischen Bildungsstandards für das Fach Sport analog zu den auf Bundesebene entwickelten Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch wird nicht als lohnende Aufgabe angesehen. Es wird bezweifelt, dass es gelingen kann, in solchen Standards den pädagogischen Anspruch des Faches umfassend oder auch nur in wesentlichen Teilen abzubilden. Was sind die gewünschten Lernergebnisse des Fachunterrichts, die sich in Tests erfassen lassen? Besteht nicht die Gefahr, dass auf diesem Wege gerade das verloren geht, was den Bildungs- und Erziehungsanspruch des Faches ausmacht?

2. Für die Qualitätsentwicklung an der einzelnen Schule sind daher andere Instrumente zu entwickeln als Standards, die sich für die Überprüfung in landes- oder gar bundesweiten Tests eignen. Diese Instrumente werden sich nicht nur auf die Lernergebnisse beziehen können, sondern auch den Prozess des Unterrichts und die Rahmenbedingungen, unter denen er erteilt wird, einbeziehen müssen.

3. Darüber hinaus wäre es jedoch dringend erwünscht, zuverlässige repräsentative Daten zur motorischen und körperlichen Entwicklung der heranwachsenden Generation zu haben. Ihre Erhebung könnte forschungspragmatisch darauf konzentriert werden, die Ausprägung und Verbreitung von Mindeststandards zu erfassen. Auch in der Diskussion um die PISA-Daten hat es sich gezeigt, dass als besonders alarmierend die hohen Anteile jener Schülerinnen und Schüler empfunden werden, die nicht einmal die Anforderungen der niedrigsten Schwierigkeitsstufe erfüllen. Diese Stufe wurde nachvollziehbar als Mindestvoraussetzung für den Einstieg in eine Berufsausbildung definiert.

4. In der allgemeinen Diskussion über die Qualitätsentwicklung werden Bildungsstandards auch als Instrument zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit gesehen. Sie sollen helfen, Ungleichheiten zwischen Regionen, sozialen Gruppen und Schulformen aufzudecken und damit verlässliche Grundlagen für politisches Handeln zu schaffen. In diesem Zusammenhang ist es lohnend, einfach zu erhebende und dennoch aussagekräftige Mindeststandards für die motorische und körperliche Entwicklung zu entwickeln. Die auf sie bezogenen Erhebungen können im Unterschied zu Lernstandserhebungen an repräsentativen Stichproben durchgeführt werden. Sie sollten nicht am Ende eines Bildungsabschnitts, z. B. am Ende der Grundschulzeit, stattfinden.

Der eigene Ansatz: Basisqualifikationen für die kulturelle Teilhabe

Auf der Grundlage der skizzierten Überlegungen schlagen wir vor, die Untersuchung auf Mindeststandards (untere Grenzwerte) zu konzentrieren. Diese Grenzwerte, im Folgenden: motorische Basisqualifikationen (MOBAQ), sollen nach dem Kriterium der kulturellen Teilhabe bestimmt werden. Eine MOBAQ wäre also eine Qualifikation, die als grundlegende Voraussetzung für den Zugang zu einem wichtigen Bereich der „Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (im Sinne der aktuellen Lehrpläne für das Fach Sport in NRW) anzusehen ist. Dieser Gedanke, der eine gründliche theoretische Erläuterung verdiente, kann hier nur an einem Beispiel skizziert werden.

Es gibt vermutlich einen breiten gesellschaftlichen Konsens, dass möglichst alle Kinder schwimmen lernen sollten. Dieser Konsens beruht bei genauerer Betrachtung weniger auf der Befürchtung, dass Nichtschwimmer höher gefährdet sind zu ertrinken, als auf der

Überzeugung, dass Kindern, die nicht schwimmen können, der Zugang zu wertvollen Lebensbereichen verschlossen bleibt. Den Besuch von Schwimmbädern, den Urlaub an der See, Wassersport jeder Art wird nur eingeschränkt genießen und als Elemente der Lebensführung stabilisieren können, wer über eine gewisse Sicherheit im Schwimmen verfügt. Solche Praktiken sind jedoch für viele Menschen Teil eines bewegungsaktiven und damit auch gesunden Lebensstils. Sie sind zwar prinzipiell nicht unersetzbar, aber ohne eine grundlegende Schwimmfähigkeit fehlen bedeutsame Optionen. Erfahrungsgemäß wird die Schwimmfähigkeit im Kindesalter am leichtesten erworben, mit zunehmendem Alter fällt es schwerer, das Schwimmen noch von Grund auf zu lernen. Während Defizite in einem einzelnen Bereich im Hinblick auf die Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur kompensiert werden können, ist ein Unterschreiten der Mindeststandards in mehreren Bereichen allerdings kritisch zu beurteilen.

Diesen Konsens vorausgesetzt, stellt sich nun jedoch die Frage, wie eine MOBAQ Schwimmen für eine angenommene Altersstufe im Einzelnen zu bestimmen und mit einem unaufwändigen, aber aussagekräftigen Verfahren festzustellen wäre. Dazu sind im weiteren Verlauf dieses Berichts – wieder am Beispiel des Schwimmens – einige Überlegungen vorgestellt, die in einem Expertenkreis weiter abzusichern wären.

Das Untersuchungsdesign

Wir schlagen nun weiterhin vor, die Verbreitung motorischer Basisqualifikationen in repräsentativen Untersuchungen zu erfassen. Die erste Hauptuntersuchung sollte im Bundesland Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden. Eine Ausweitung des Untersuchungsraums ist durchaus vorgesehen. Die Untersuchung sollte jedoch so angelegt sein, dass ihre Ergebnisse auch ohne den Vergleich mit früheren Jahrgängen oder Stichproben aus anderen Ländern aussagekräftig sind. Paralleluntersuchungen in anderen Bundesländern und anderen Ländern, vornehmlich der Europäischen Union, sind jederzeit möglich und wünschenswert, jedoch keine notwendige Voraussetzung dafür, dass die in Nordrhein-Westfalen erhobenen Ergebnisse politisch wirksam werden können.

Bei der Konzeption der Untersuchung wurden verschiedene Gesamtdesigns vor dem Hintergrund ihrer praktischen Umsetzbarkeit diskutiert. Hier stellt sich die Frage, ob eine möglichst breite Erfassung der motorischen Basisqualifikationen angestrebt werden sollte, wobei in diesem Fall eine Beschränkung auf ein- bis maximal zwei Testaufgaben pro

Disziplin erfolgen müsste, oder ob eine inhaltliche Schwerpunksetzung mit einer detaillierteren Testung der einzelnen Bereiche vorzuziehen ist, so dass in folgenden Untersuchungsphasen jeweils wechselnde motorische Basisqualifikationen im Vordergrund stehen. Vorstellbar ist, die Studie in jährlichen Intervallen zu wiederholen. Das Instrumentarium muss nicht zwangsläufig mehrfach unverändert eingesetzt werden, sondern sollte eine flexible Anpassung an aktuelle thematische Schwerpunkte erlauben. Beispielsweise könnte eine erste Untersuchung, möglichst noch 2005, aufgrund der entstandenen öffentlichen Aufmerksamkeit die Schwimmfähigkeit einbeziehen.

Vor Realisierung der Pilotstudie wird im Rahmen eines Pretests vor allem das Erhebungsinstrument in Hinblick auf Standardisierung und Praktikabilität überprüft.

Personenstichprobe

Die Stichprobe der Hauptuntersuchung kann als stratifizierte Klumpenstichprobe bezeichnet werden (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 400 ff.). Die Stichprobengröße ist auf N = 1000 festgelegt. Im Vergleich zu den durchgeführten Jugendsportstudien NRW 1992 (Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996) und 1995 (u. a. Kurz & Tietjens, 2000), bei denen ca. 600 Kinder und Jugendliche pro Altersjahrgang erhoben worden sind, liegt die anvisierte Größe von N = 1000 etwas darüber. Dies erscheint jedoch aufgrund von statistischen Überlegungen durchaus sinnvoll.
Die Stichprobenrekrutierung erfolgt über die Schulen. Diese Variante bietet gegenüber einer Einwohnermeldestichprobe einen erheblichen ökonomischen Vorteil. Denn die Untersuchung ist so konzipiert, dass sie von Fachlehrkräften mit vertretbarem Aufwand an Schulen durchgeführt werden kann.

Im Rahmen der ersten Hauptuntersuchung werden ca. 50 Klumpen (Schulklassen) im Bundesland Nordrhein-Westfalen unter Berücksichtigung der Schichtungskriterien Siedlungsstruktur bzw. Schulform zufällig gezogen. Die Untersuchung beschränkt sich auf die Erfassung *eines* Schuljahrgangs. Nach Gesprächen mit Experten haben sich zwei bedeutsame Altersjahrgänge heraus kristallisiert. Nach dem derzeitigen Diskussionsstand werden das 3. oder das 5. Schuljahr favorisiert. Beide Lösungen besitzen sowohl Vor- als auch Nachteile. Für das 3. Schuljahr spricht u. a., dass in diesem Alter identifizierte motorische Defizite noch besser ausgeglichen werden können. Weiterhin steht die motorische Entwicklung zu diesem Zeitpunkt noch stärker im Vordergrund als im 5. Schuljahr.

Nicht unkritisch beurteilen Experten die Tatsache, dass bei einer Untersuchung, die in Schulen durchgeführt wird, leicht der Eindruck einer Qualitätsüberprüfung des schulischen Unterrichts entsteht. Dieses Argument kann dagegen eine Studie, die am Anfang der weiterführenden Schule realisiert wird, eher entkräften. Außerdem besitzt die Untersuchung im 5. Schuljahr einen methodischen Vorteil. Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu gewährleisten, werden bei der Konstruktion der Stichprobe Erkenntnisse der sportbezogenen Jugendforschung berücksichtigt. Ergebnisse der Jugendsportstudie NRW 1992 belegen, dass die Sportaktivität im Kindes- und Jugendalter von sozialen Determinanten beeinflusst wird. Dazu gehören das Geschlecht, das Alter, die Siedlungsstruktur, die soziale Schicht (vgl. Brinkhoff & Sack, 1996, S. 56 ff.). Während die Einflüsse des Alters und der Siedlungsstruktur durch den vorgegebenen Stichprobenplan kontrolliert werden können, lässt sich die soziale Schicht bei einer Untersuchung im 3. Schuljahr nicht vorab als Schichtungskriterium einbeziehen. Dieses Problem stellt sich für die zweite Stichprobenvariante nicht. In diesem Fall ist sie über die Schulform erfassbar und kann somit vorab im Stichprobenplan berücksichtigt werden. Eine endgültige Entscheidung über den zu erhebenden Altersjahrgang soll im Rahmen eines Expertenratings getroffen werden.

Erhebungsinstrument

Abbildung 1 veranschaulicht das Erhebungsinstrument im Überblick. Zur Beantwortung der aufgeführten Fragestellung ist eine Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Verfahren erforderlich. Im Rahmen der Untersuchung wird eine Kombination von Messungen, Tests und Befragung angestrebt. Mit Hilfe dieses Methodenmixes können neben motorischen Basisqualifikationen (Tests), Merkmale der sportlichen Aktivität (Befragung) sowie ausgewählte gesundheitliche Parameter (Messungen, Tests) erhoben werden.

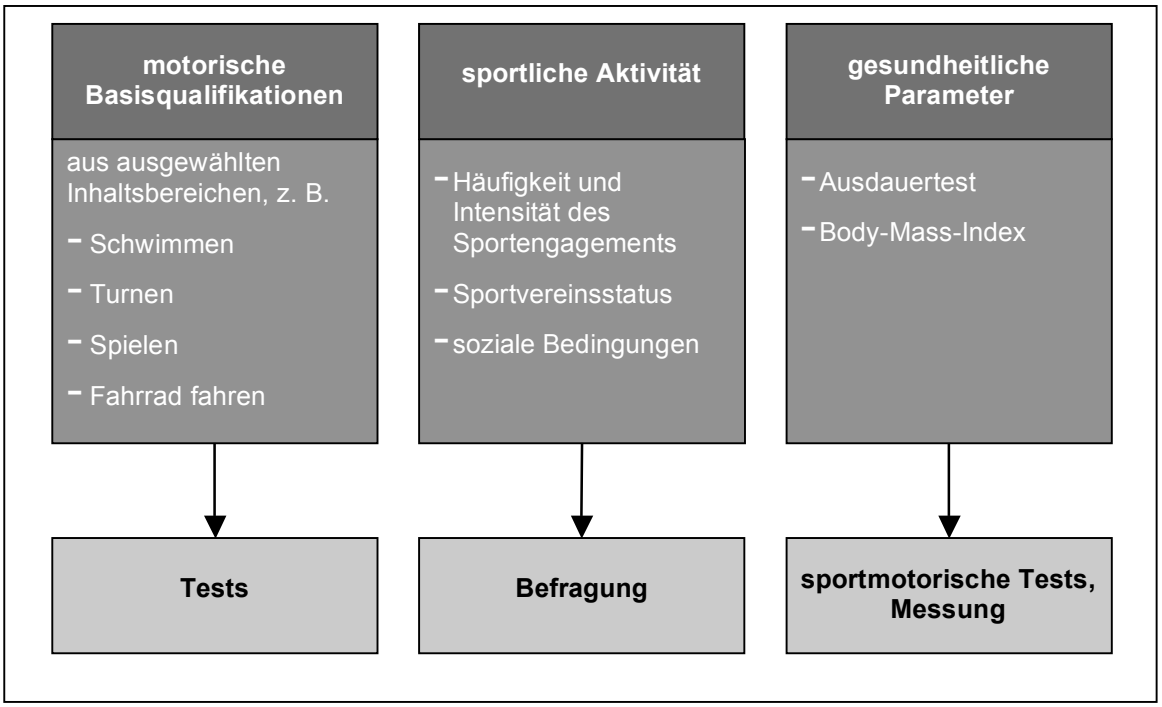


Abb. 1. Erhebungsinstrument der Untersuchung

In dieser Dreiteilung spiegelt sich der theoretische Rahmen der Untersuchung wider. Im Vordergrund steht die Erfassung der (sport-)motorischen Basisqualifikationen. Die eingesetzten motorischen Tests sollen Auskunft darüber geben, welche Leistungen Kinder in wichtigen Bereichen von Bewegung und Sport erzielen. Wie lassen sich motorische Basisqualifikationen nun konkret bestimmen? Die erste Annäherung erfolgt über die Inhaltsbereiche des Lehrplans NRW (MSWWF, 1999). In ihm werden folgende Inhaltsbereiche unterschieden:

- *Laufen, Springen, Werfen* – Leichtathletik
- *Bewegen im Wasser* – Schwimmen
- *Bewegen an Geräten* – Turnen
- *Gestalten, Tanzen, Darstellen* – Gymnastik, Tanz, Bewegungskünste
- *Spielen in und mit Regelstrukturen*
- *Gleiten, Fahren, Rollen* – Rollsport/Bootssport/Wintersport
- *Ringen und Kämpfen* – Zweikampfsport.

Unterhalb dieser Systematik wird nach der formulierten Definition von motorischen Basisqualifikationen deutlich, dass Qualifikationen gesucht werden, die in der Mitte zwischen motorischen Fähigkeiten (Ausdauer, Kraft usw.) und komplexen sportmotorischen Fertigkeiten (z. B. Felgaufschwung oder Sprungwurf) liegen. Für die Auswahl solcher Basisqualifikationen gibt es jedoch bislang keine theoretischen Vorgaben und nur wenige praktische Beispiele. Deshalb besteht ein wichtiger Schritt im Vorfeld der Untersuchung in der Auswahl und Validierung des Erhebungsinstruments. Hierfür wird ein Expertenteam eingesetzt, das u. a. auch erfahrene Sportlehrkräfte mit einschließt. Auf dem Hintergrund dieses Expertenratings werden relevante motorische Basisqualifikationen identifiziert und die jeweiligen Testaufgaben bestimmt. Die Testaufgaben sind so zu konstruieren, dass sie möglichst eindeutige Bewertungskriterien aufweisen und ausschließlich mit ‚bestanden' und nicht ‚bestanden' beurteilt werden können.

Ferner sollen Zusammenhänge zwischen den motorischen Basisqualifikationen und bestimmten Merkmalen des Sportengagements untersucht werden. Es stellt sich die Frage, ob vor allem die Kinder sportlich aktiv sind, die über gut ausgebildete motorische Basisqualifikationen verfügen. Um diese Zusammenhänge analysieren zu können, werden die Kinder mithilfe eines Schülerfragebogens zu ausgewählten Aspekten ihrer sportlichen Aktivität befragt. Hier geht es u. a. um die betriebenen Sportarten, die Häufigkeit des Sporttreibens in der Freizeit und im Verein, die Sportpartner, aber auch um soziale Determinanten wie die sportlichen Unterstützungsleistungen der Eltern. Für diese Fragenkomplexe kann auf ein bereits validiertes Instrument[2] zurückgegriffen werden.

Gesundheitliche Parameter – als die dritte Säule des Erhebungsinstruments – können aus forschungsökonomischen Gründen nur in Ansätzen erfasst werden. Im Rahmen der Untersuchung soll zum einen die Ausdauerleistungsfähigkeit als ein Indikator für das Herz-Kreislauf-System überprüft und zum anderen der Body-Mass-Index als Indikator für Übergewicht und Adipositas ermittelt werden. Besteht also ein positiver Zusammenhang zwischen der Bewegungs- und Sportaktivität von Kindern und diesen gesundheitlichen Kennwerten? Zu bedenken ist, dass Gesundheit wie hier operationalisiert keinesfalls in ihrer ganzen Breite erfasst wird. An dieser Stelle wird bewusst eine Engführung des Gesundheitsbegriffs in Kauf genommen. Darüber hinaus bildet Gesundheit wiederum nur einen Teilaspekt der kindlichen Entwicklung.

[2] Diese Items sind in der Jugendsportstudie 1992 (Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996) verwendet worden. Sie sind damit auch für Kinder dieser Altersjahrgänge hinreichend getestet.

So können weitere Zusammenhänge zwischen den motorischen Basisqualifikationen, dem Sportengagement und anderen Aspekten der kindlichen Entwicklung nicht eruiert werden. Ferner muss damit gerechnet werden, dass die Beziehungen zwischen den Konstrukten Gesundheit und Sportengagement bzw. motorischen Basisqualifikationen moderat ausfallen. Aufgrund des untergeordneten Stellenwerts dieser Fragestellung wird jedoch darauf verzichtet, eine Vielzahl weiterer Einflussvariablen zu erheben, die zu einer höheren Aufklärung dieses komplexen Zusammenhangs beitragen könnten.

Im Folgenden werden einige konkrete Beispiele für motorische Basisqualifikationen aus den jeweiligen Inhaltsbereichen dargestellt. Bei der Identifizierung der motorischen Basisqualifikationen wurde wenn möglich auf Erkenntnisse aus der Sportpraxis zurückgegriffen und bestehende Testaufgaben wurden, sofern sinnvoll, adaptiert. Hier stand jeweils die Frage im Vordergrund, welche übergreifenden Kompetenzen für die Ausübung der jeweiligen Bewegungs- und Sportaktivität von Bedeutung sind. Während die gesundheitlichen Parameter sowie die Angaben zum Sportengagement in allen Untersuchungen erhoben werden, können die Testaufgaben je nach inhaltlichem Schwerpunkt wechseln. Die nachstehenden Beispiele stellen lediglich eine kleine Auswahl denkbarer Testaufgaben dar, die im Rahmen des angesprochenen Expertenratings zu überprüfen sind.

<u>Beispiel Schwimmtest</u>

Anhand des folgenden Beispiels soll exemplarisch veranschaulicht werden, welche Fragen sich im Rahmen der konkreten Testplanung stellen. Zunächst ist die Frage zu diskutieren, welche MOBAQs für den jeweiligen Inhaltsbereich von besonderer Bedeutung sind. Für den Bereich ‚Bewegen im Wasser' könnten dies z. B. das Tauchen, das Springen (vom Beckenrand) sowie das Schwimmen (einer bestimmten Strecke) sein. Daran schließen sich Fragen hinsichtlich Standardisierung, Validität und Praktikabilität an. Beim Schwimmtest ist in Hinblick auf die Standardisierung z. B. auf eine einheitliche Wassertiefe zu achten. Denn diese ist u .a. für die Testaufgabe Tauchen ein entscheidendes Kriterium.

Die schwierigste Aufgabe im Rahmen der Entwicklung der Testaufgaben betrifft die Validität. MOBAQs sind unserer Definition gemäß Kompetenzen, die als Voraussetzung für die Teilnahme an der Sport- und Bewegungskultur gelten. Welches sportmotorische Niveau sollte also nach dieser Definition für den Inhaltsbereich Schwimmen als Mindeststandard festgesetzt werden?

In der nachstehenden Abbildung sind einige Mindeststandards aufgeführt. Dabei handelt es sich lediglich um Vorschläge. Zu erörtern wäre u. a., ob eine Schwimmstrecke von 25m ausreichend ist bzw. ob die Strecke nur in einer Lage geschwommen werden kann oder ob auch in dieser Hinsicht eine Mindest-Variabilität verlangt werden sollte.

Weiterhin sind bei der Konstruktion der Testverfahren ökonomische Aspekte zu berücksichtigen. Gerade am Beispiel des Schwimmtests wird deutlich, dass die Aufgaben so zu gestalten sind, dass sie unter den vor Ort befindlichen Gegebenheiten durchgeführt werden können (Bsp. Wassertiefe – Tauchübung).

Tauchen | **Springen** | **Schwimmen**

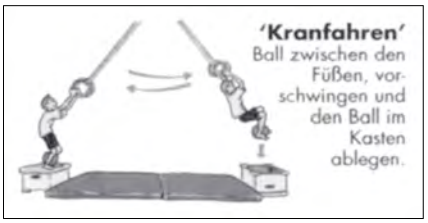
- Sprung vom Beckenrand
- 25m Schwimmen
- Heraufholen eines Tauchrings aus schultertiefem Wasser

In ähnlicher Weise müssten die nachfolgenden Beispiele überprüft und diskutiert werden.

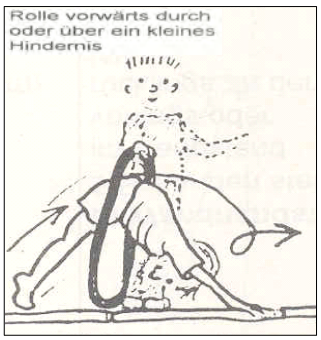
<u>Beispiel Turntest</u>

Diese exemplarisch aufgeführten MOBAQs sind entlehnt aus dem Neuen Konzept der Bundesjugendspiele bzw. dem Kinderturnabzeichen. Bei diesen Konzepten wurden unterschiedliche Fertigkeitsbereiche herausgearbeitet, z. B. Stützen, Balancieren Hängen/Schwingen sowie Drehen/Rollen, die eine wichtige Grundlage für das Turnen darstellen.

Hängen / Schwingen



Drehen / Rollen



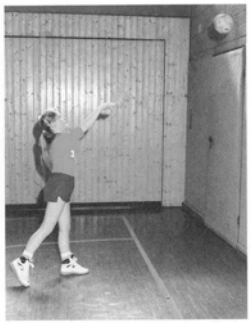
Beispiel Spieltest

Auch im Bereich des Spiels lassen sich unterschiedliche MOBAQs, z. B. Prellen, Werfen/Fangen, Dribbeln/Schießen usw. identifizieren. Für den Spielbereich sei auf das Konzept der Heidelberger Ballschule verwiesen. Dort wurde der Versuch unternommen, Fertigkeiten zu finden, die eine sportartübergreifende Bedeutung besitzen.

Prellen

Im Slalom um die Fahnenstangen dribbeln.

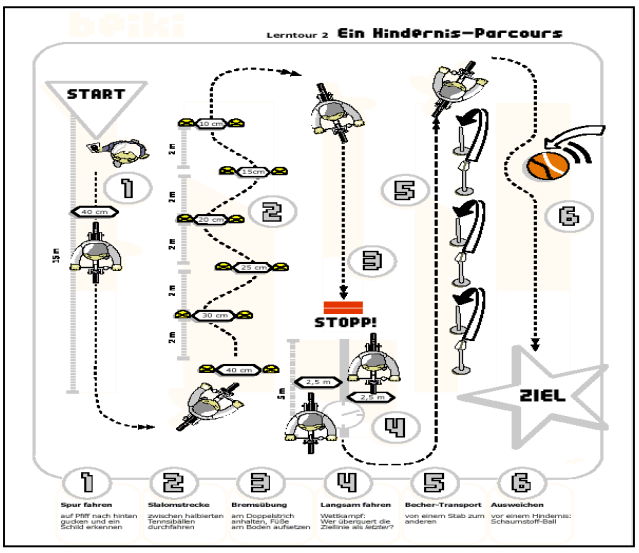
Werfen/Fangen



Den Ball im Abstand von 3 Metern an die Wand werfen und direkt fangen. Insgesamt muss so, parallel zur Wand, eine Strecke von 10 Metern überwunden werden.

Beispiel Fahrradtest

Aufgeführt ist ein Beispiel für einen Fahrradparcours, bei dem gleichzeitig mehrere MOBAQs ähnlich wie beim Schwimmen überprüft werden können.



Spur halten

Langsam fahren

Kurven Fahren

Einhändig fahren

In Literatur zur Verkehrssicherheit bzw. Verkehrserziehung werden solche Kompetenzen für wichtig erachtet.

Beispiel Shuttle-Run Test

Im Gegensatz zu den vorherigen Beispielen geht es bei diesem Test nicht primär um die Erfassung einer MOBAQ, dieser Ausdauerleistungstest wird vielmehr innerhalb der Gesamtuntersuchung als ein Gesundheitsparameter aufgefasst. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass mit Hilfe dieses Verfahrens eine verlässliche Beurteilung der aus gesundheitlicher Sicht besonders relevanten kardiopulmonalen Ausdauer von Kindern möglich ist (vgl. Faude, O., Nowacki, P.E. & Urhausen, A., 2004, S. 234 ff.).

Der Shuttle-Run Test liegt in unterschiedlichen Versionen vor. Thomkinson et al. (2003) weisen auf das unterschiedliche methodische Vorgehen verschiedener Arbeitsgruppen bei der Durchführung des Shuttle-Run Tests hin. Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, ist daher vorab festzulegen, welche Version eingesetzt wird.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Adipositas im Kindes- und Jugendalter (2002). *Leitlinien. Verabschiedet auf der Konsensus-Konferenz der AGA am 04.10.02*. Zugriff am 24. Sep. 2003 unter http://www.a-g-a.de/modules/Leitlinie/Leitlinie.pdf.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Brinkhoff, K.-P. & Sack, H.-G. (1996). Überblick über das Sportengagement von Kindern und Jugendlichen in der Freizeit. In D. Kurz, H.-G. Sack & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen - der Sportverein und seine Leistungen: Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend* (Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen; 44) (S. 29-74). Düsseldorf: Satz & Druck GmbH.

Club of Cologne (Hrsg.). (2004). *Bewegungsmangel bei Kindern: Fakt oder Fiktion? 3. Konferenz des Club of Cologne*. Hamm: Achenbach.

Club of Cologne (Hrsg.). (2002). *2. Konferenz des Club of Cologne*. Hamm: Achenbach.

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*. Bonn: BMBF.

Kretschmer, J. (2004). Mangelt es Kindern an Bewegung? In Club of Cologne (Hrsg.), *Bewegungsmangel bei Kindern: Fakt oder Fiktion? 3. Konferenz des Club of Cologne* (S. 33-48). Hamm: Achenbach.

Kurz, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion – Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. Werkstattbericht. Soest.

Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.). (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen - der Sportverein und seine Leistungen: Eine repräsentative Befragung der nordrhein-westfälischen Jugend* (Materialien zum Sport in Nordrhein-Westfalen, 44). Düsseldorf: Satz & Druck GmbH.

Kurz, D. & Tietjens, M. (2000). Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. *Sportwissenschaft, 30* (4), 384-407.

MSWWF - Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen - Sport*. Frechen: Ritterbach.

Pack, R.-P., Kurz, D., Klager, R., Klupsch-Sahlmann, R., Ruth, R. & Schmerbitz, H. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – wozu und wie? In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 142) (S. 60-72). Hamburg: Czwalina.

Tomkinson, G.R., Léger, L.A., Olds, T.S., Cazorla, G. (2003). Secular trends in the performance of children and adolescents (1980-2000): An analysis of 55 studies of the 20m Shuttle Run Test in 11 countries. *Sports Medicine, 33,* 285-300.

Standards für den Sportunterricht und Qualitätssicherung am Beispiel Bayern

Helmut Altenberger, Universität Augsburg

1. Schulsportpolitische Rahmenbedingungen

Zum Verständnis der nachfolgenden Ausführungen bezüglich ausgewählter Beispiele und Ergebnisse aus einer bayerischen Schulsportstudie ist es hilfreich, den Entwicklungshintergrund zu kennen, wie er sich in Bayern für die vergangenen Jahre erkennen lässt.

Im Jahr 2000 haben in Bayern mehrere regionale und überregionale Schulkongresse stattgefunden, die unter dem Stichwort „Schulinnovation“ standen. Schulen sollten in der Auffassung gefestigt werden, dass Innovationsprozesse aus der Schule selbst heraus entwickelt und ausgestaltet werden sollten.

Im gleichen Jahr hat der Bayerische Landtag (Mai 2000) einen Beschluss gefasst, die Schulsportforschung in Bayern zu stärken. Die Universitäten haben diese Herausforderung aufgenommen und in einem bayernweiten Konzept, an dem alle

sportwissenschaftlichen Institute beteiligt werden sollten, konkretisiert. Der Arbeitskreis für Sportwissenschaft und Sport der Universitäten in Bayern (AKS) hat diese Initiative der Universitäten koordiniert und sie gebündelt in einem Konzept „Forschungsverbund Qualitätsmanagement im Schulsport in Bayern“ (Arbeitskreis für Sportwissenschaft in Bayern, 2003). Mit Ausnahme der vom Kultusministerium errechneten Indices für den in den Schularten im Landesdurchschnitt erteilten Sportunterricht (in Unterrichtsstunden ausgedrückt) standen keine weiteren Qualitätsdaten zur Bewertung des Schulsports in Bayern zur Verfügung. Diesem Defizit sollte durch eine empirisch-sozialwissenschaftlich ausgerichtete Schulsportstudie für den Freistaat Bayern abgeholfen werden. Als erschwerend für die Schulsportsituation in Bayern kam hinzu, dass die durch die Kienbaumempfehlungen realisierten Pflichtsportstundenkürzungen zu erheblichen Einbrüchen im Pflichtsportunterricht – insbesondere im so genannten „Differenzierten Sportunterricht“ geführt haben – was teilweise zu einer Reduzierung um 50% der Pflichtsportstunden geführt hat. Die Folge waren bissige Kommentare wie beispielsweise der nachfolgende auf einer Postkarte gedruckt:

„… Bildung: In Bayern wird der Sportunterricht drastisch gekürzt. Der 100-Meter-Lauf ist jetzt nur noch 50 Meter lang…“

2. Stichprobe und Untersuchungsmethodischer Zugang

Die Kenndaten der anschließend an Beispielen vorgestellten Schulsportstudie beziehen sich auf folgende Stichprobengröße:

- in 7 Regierungsbezirken Bayerns mit einem Stadt-Land-Vergleich
- Berücksichtigung aller drei weiterführenden Schularten: Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen (insgesamt 42 Schulen!)
- Lehrkräfte: N=212
- Schülerinnen und Schüler: N=1593

Für die Erhebung wurde je ein standardisierter, qualitativer Fragebogen (für Lehrer und Schüler) verwendet, der im Rahmen von Face-to-Face-Interviews eingesetzt wurde. Für die Auswertung wurden uni- und multivariable Verfahren sowie Clusteranalysen eingesetzt.

2. Theoretische Einordnung

Als Grundlage für die systematische Zuordnung der Items aus den beiden Fragebogentypen wurde das komplexe Schema der Schulleistungsdeterminanten (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S. 86) verwendet. Es ist geeignet, um einen Teil der komplexen Struktur jener Faktoren abzubilden, die relevant sind für die Entwicklung von schulischen Leistungen, in unserem Fall der sportunterrichtlichen Leistungen (vgl. Altenberger, Erdüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S.19)

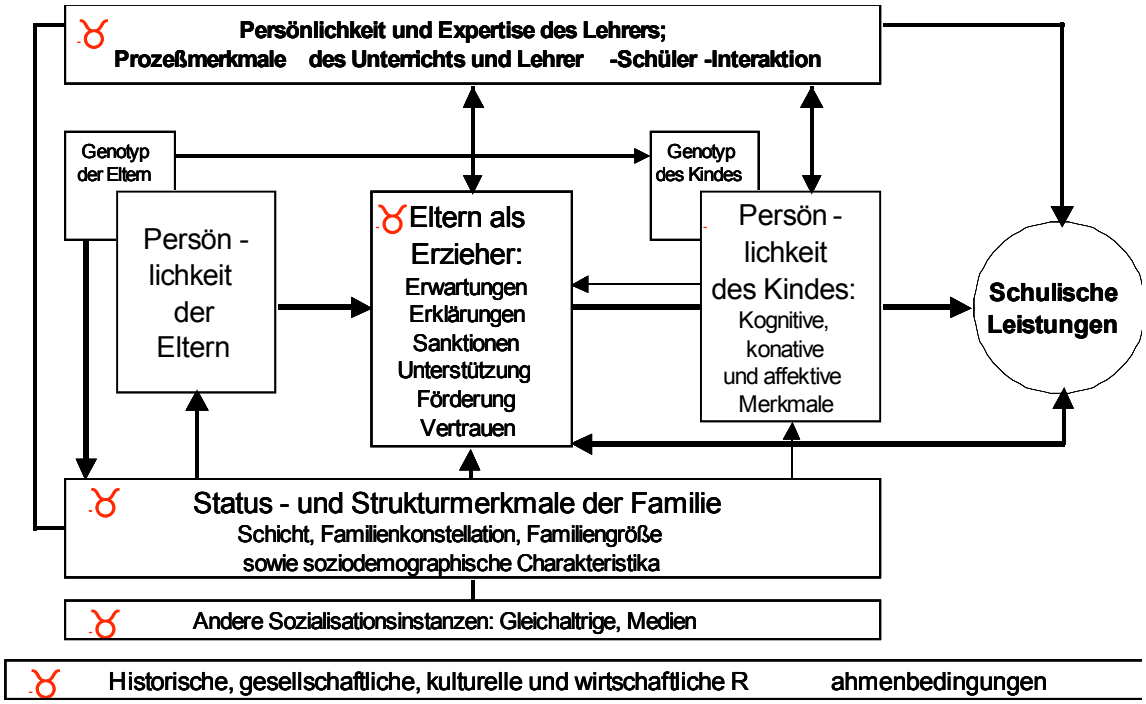


Abb. 1: Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten (vgl. Helmke & Weinert, 1997, S.86)

Beispielhaft kann an der „Persönlichkeit und Expertise des Lehrers; Prozessmerkmale des Unterrichts und Lehrer-Schüler-Interaktion“ verdeutlicht werden, wie dieser Bereich sowohl im Lehrer– wie auch im Schülerfragebogen konkret berücksichtigt wurde:

② Persönlichkeit und Expertise des Lehrers, Prozessmerkmale des Unterrichts und der Lehrer-Schüler-Interaktion

Lehrerfragebogen:

- Bevorzugt unterrichtete Sportarten im Sportunterricht
- Zielsetzungen im Basis- bzw. differenzierten Sportunterricht
- Unterrichtsprobleme/Störfaktoren aus Sicht der Sportlehrkräfte
- Innovationen für den Schulsport aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern
- Didaktisch-unterrichtspraktische Qualitäten im Sportunterricht
- Berufszufriedenheit, Berufsbelastungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern

Schülerfragebogen:

- Beliebtheit/Unbeliebtheit von sportlichen Aktivitäten bei Schülerinnen und Schülern im Schulsport
- Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Schulsport
- Schulsportspezifische Einstellungen
- Vermittlung von Schulsportzielen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern
- Beurteilung der Sportlehrkräfte durch Schülerinnen und Schüler

4. Zielsetzungen

Für die Realisierung der Studie standen vier Zielsetzungen im Vordergrund:

- Es sollte eine exemplarische Bestandsaufnahme gebildet werden bezüglich der Qualitätsstandards zum Schulsport in Bayern.
- Identifikation von so genannten qualitätslimitierenden Einflussfaktoren
- Die Befunde sollten eine Beratungsgrundlage sein für Schulsportpolitik und Schulaufsicht.
- Die Ergebnisse können von Schulen herangezogen werden um selbst zu überprüfen, an welchen Stellen Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. Damit können an den Schulen vor Ort Evaluationsprozesse angestoßen werden.

5. Ausgewählte Ergebnisse

a. Unterrichtsumfang

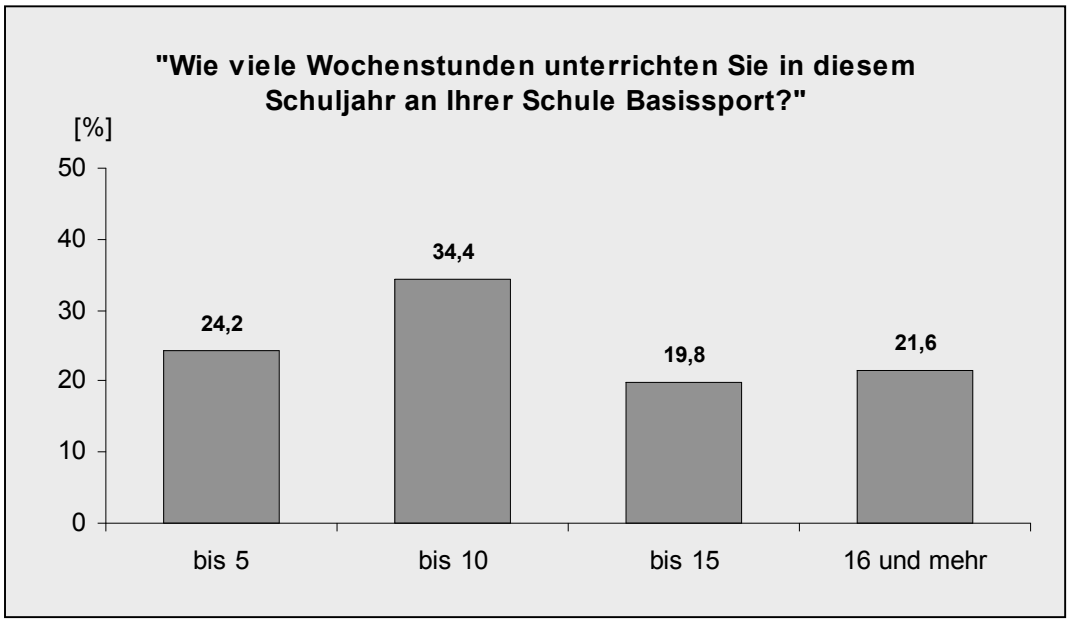


Abb. 2: Anzahl der unterrichteten Sportstunden pro Woche im Basissport der befragten Lehrkräfte (N=212) (vgl. Altenberger. Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S.32)

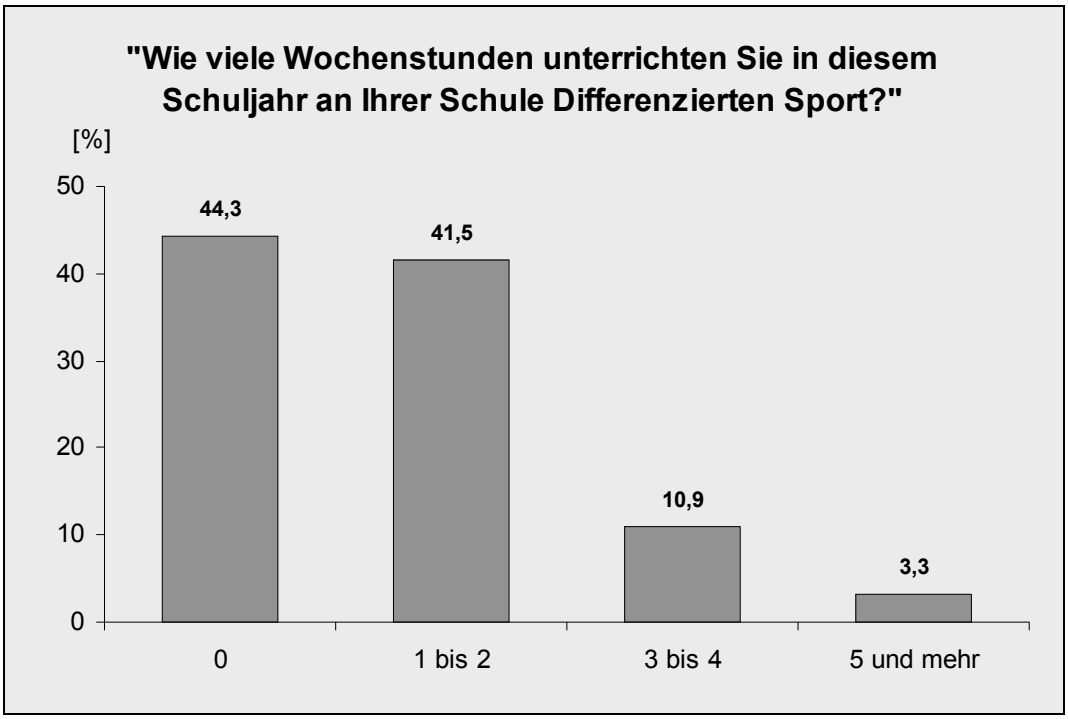


Abb. 3: Anzahl der unterrichteten Sportstunden pro Woche im Differenzierten Sport der befragten Lehrkräfte (N=212) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S.33)

Während sich der Einsatz der Lehrkräfte im Fach Sport bezogen auf den Basissportunterricht gut verteilt, wird in der zweiten Tabelle sichtbar, dass der so genannte „Differenzierte Sportunterricht“ kaum mehr erteilt wird. Das bedeutet, dass durch den Wegfall des Differenzierten Sportunterrichts Schülerinnen und Schüler kaum mehr nach Neigung, Interesse oder Begabung wählen können. Damit bricht ein Teil der Verbindung zu den Sportvereinen aber auch zum privat organisierten Sport außerhalb der Schule weg.

b. Bewertung der Sportlehrkräfte durch Schülerinnen und Schüler

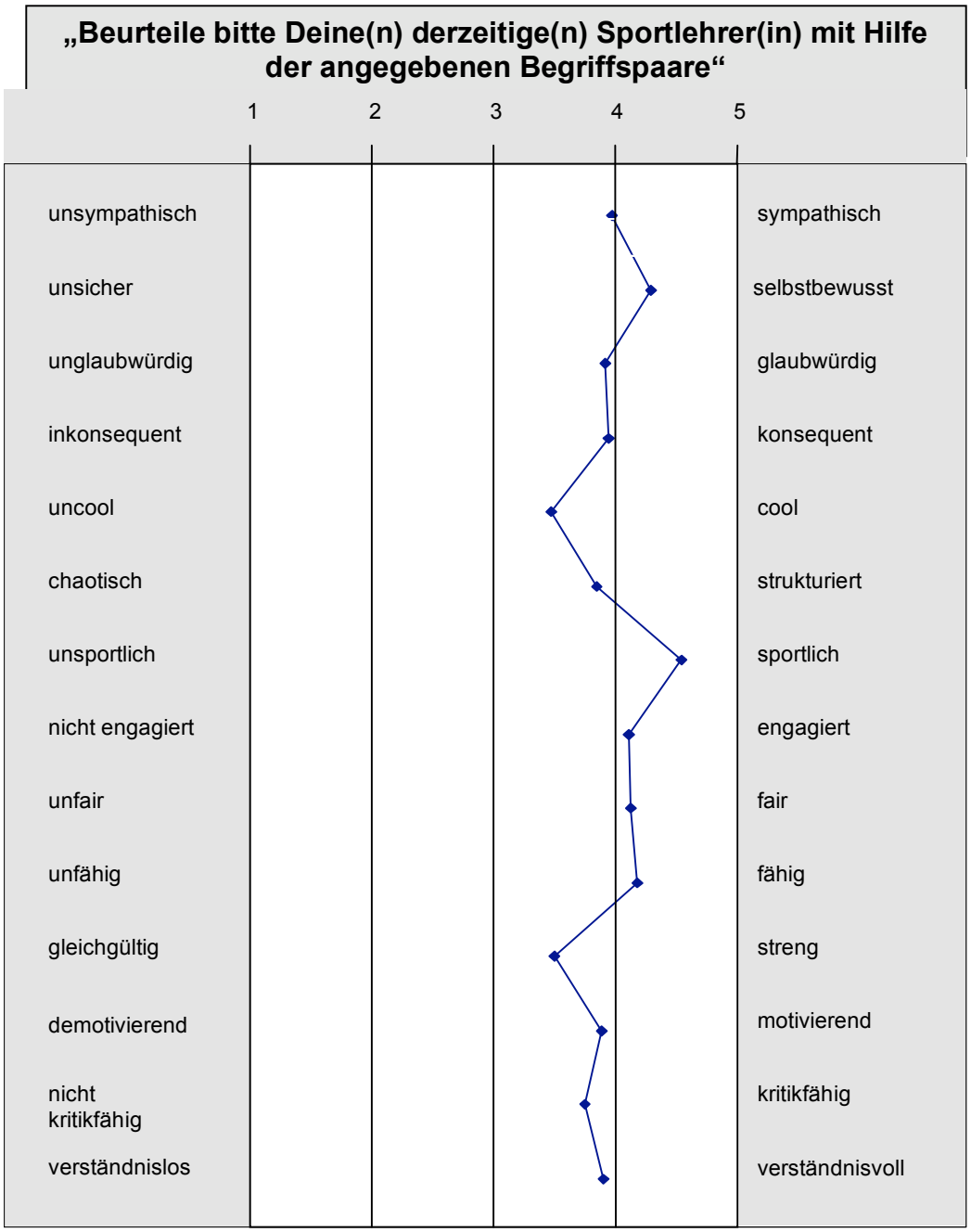


Abb. 4: Beurteilung der Sportlehrkräfte durch die Schülerinnen und Schüler (N=1593) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S.73)

Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer werden von ihren Schülerinnen und Schülern durchwegs positiv beurteilt. Dies kann mit aller Vorsicht als Indiz herangezogen werden für eine konstruktive und auf Anerkennung gründende Lehrer-Schüler-Interaktion. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind äußerst gering.

c. Feedback-Verhalten im Sportunterricht

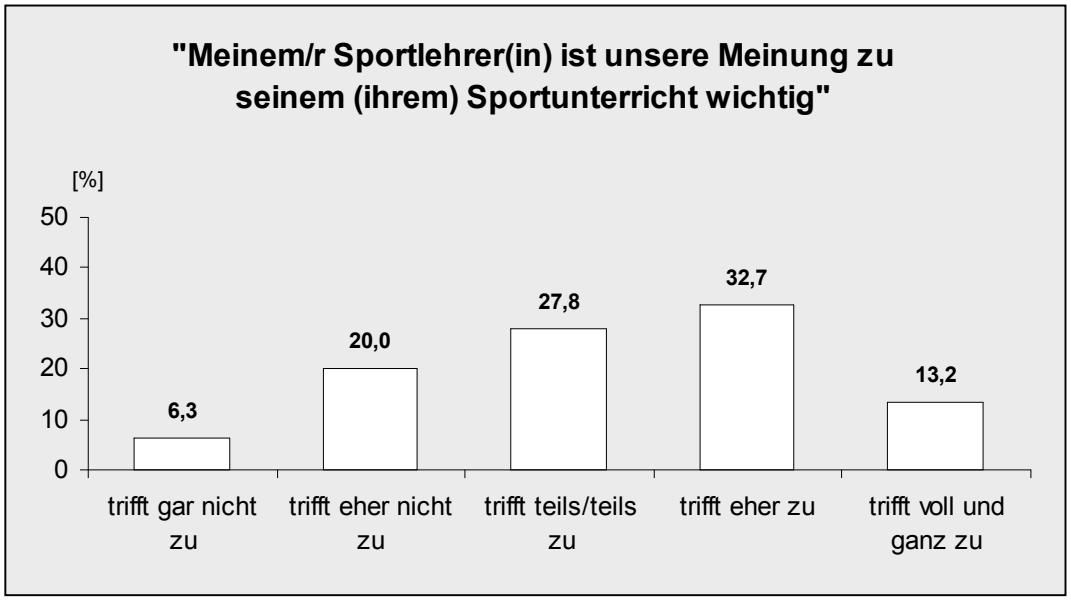


Abb. 5: Angaben der Schülerinnen und Schüler zu Meinungsäußerungen zum Sportunterricht (N=1593) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 80)

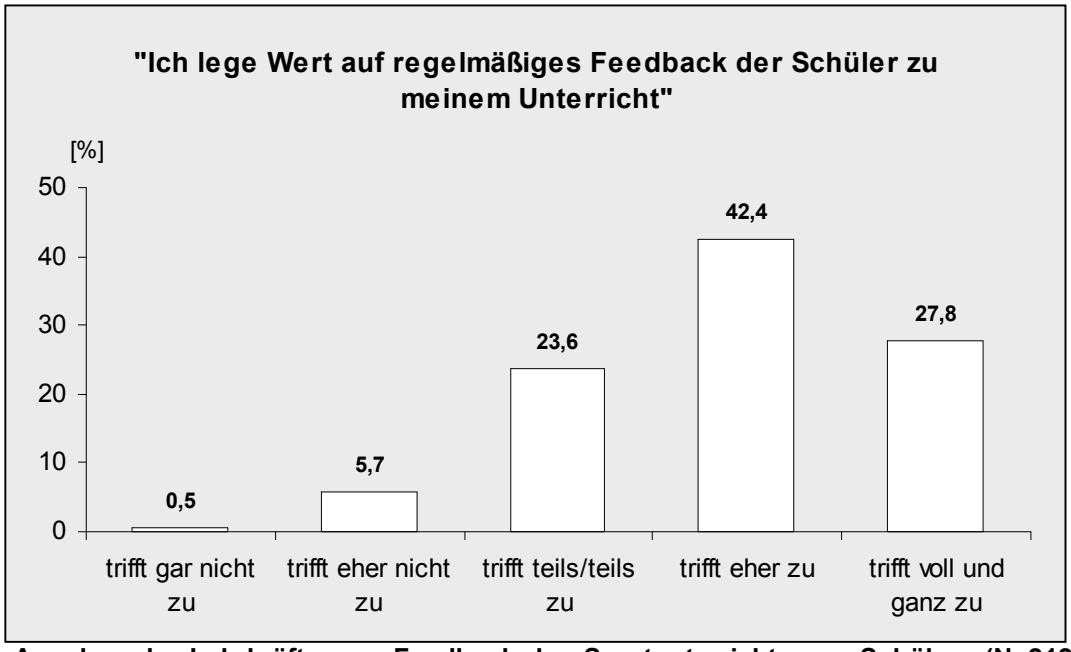


Abb. 6: Angaben der Lehrkräfte zum Feedback des Sportunterrichts von Schülern (N=212) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 79)

Auch wenn tendenziell die Aussagen der Sportlehrkräfte günstiger ausfallen, so wird auch bei den Schüleraussagen der Trend sichtbar, dass Schülerinnen und Schüler das Feedback-Verhalten ihrer Lehrer registrieren. Auch dieser Befund kann als Indikator verwendet werden für einen Sportunterricht, der auf kommunikative Prozesse Wert legt!

d. Lebensbegleitendes Sporttreiben

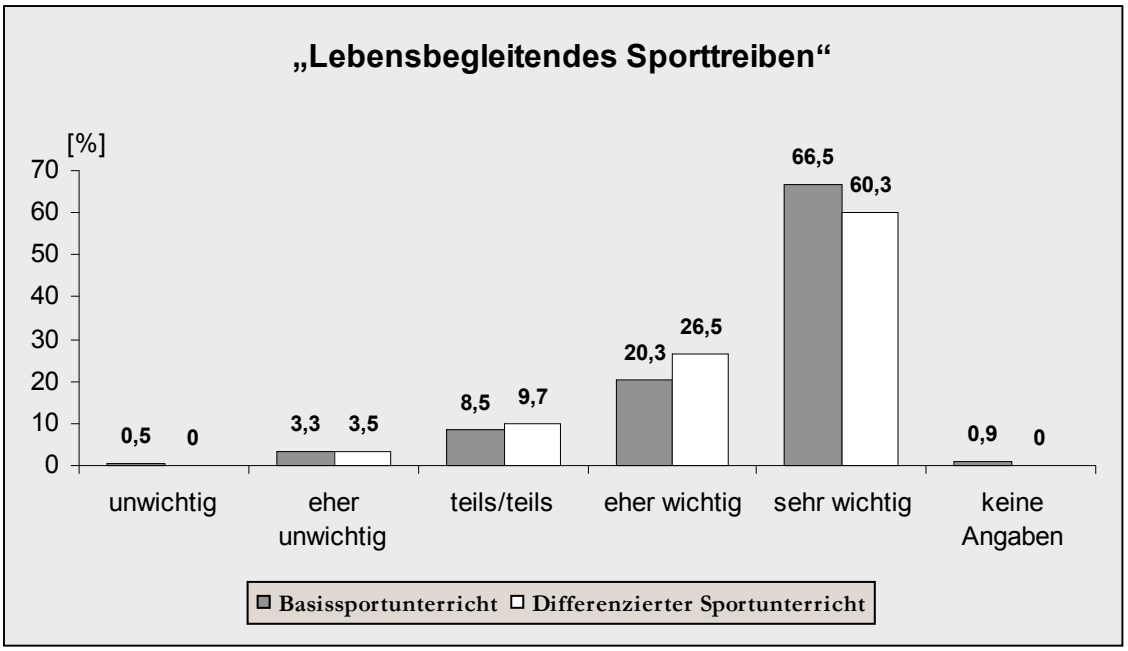


Abb. 7: Lebensbegleitendes Sporttreiben (Basissport MW=4,5,; Differenzierter Sport MW=4,43, N=113)

Bemerkenswert bei den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer zu dieser Frage ist ohne Zweifel ihre Eindeutigkeit. Die Übereinstimmung ist sowohl für den Basissportunterricht wie auch für den Differenzierten Sportunterricht gegeben. Diese Eindeutigkeit ist überzeugend. Die gleiche Frage wurde - etwas umformuliert - auch an Schülerinnen und Schüler gerichtet.

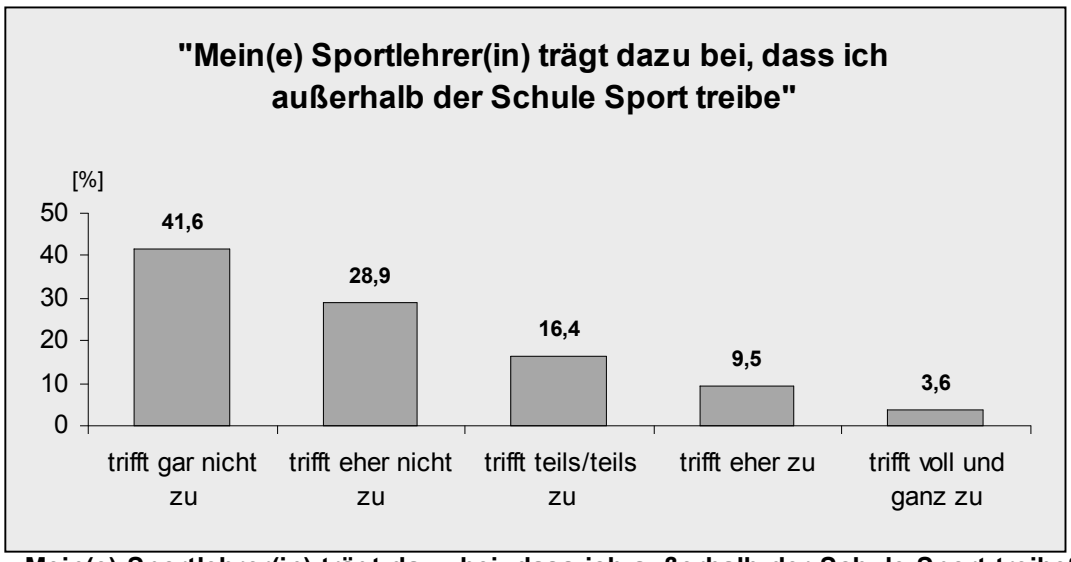


Abb. 8: „Mein(e) Sportlehrer(in) trägt dazu bei, dass ich außerhalb der Schule Sport treibe" (N=1593) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 120)

Die Tendenz der Schüleraussagen ist deutlich gegenläufig zu den Lehreraussagen. Hier wird ein Missverhältnis sichtbar, das in mehrfacher Hinsicht interpretierbar ist. Offensichtlich wird diese Verbindung zum Sport außerhalb der Schule nicht mit der notwendigen Bewusstheit hergestellt. Dieses Missverhältnis bietet gleichwohl Ansatzpunkte für Aufklärung und Ursachenanalyse, die sinnvollerweise am besten im Gespräch unter den Betroffenen vor Ort erfolgen sollte.

e. Sportdidaktische Theorie

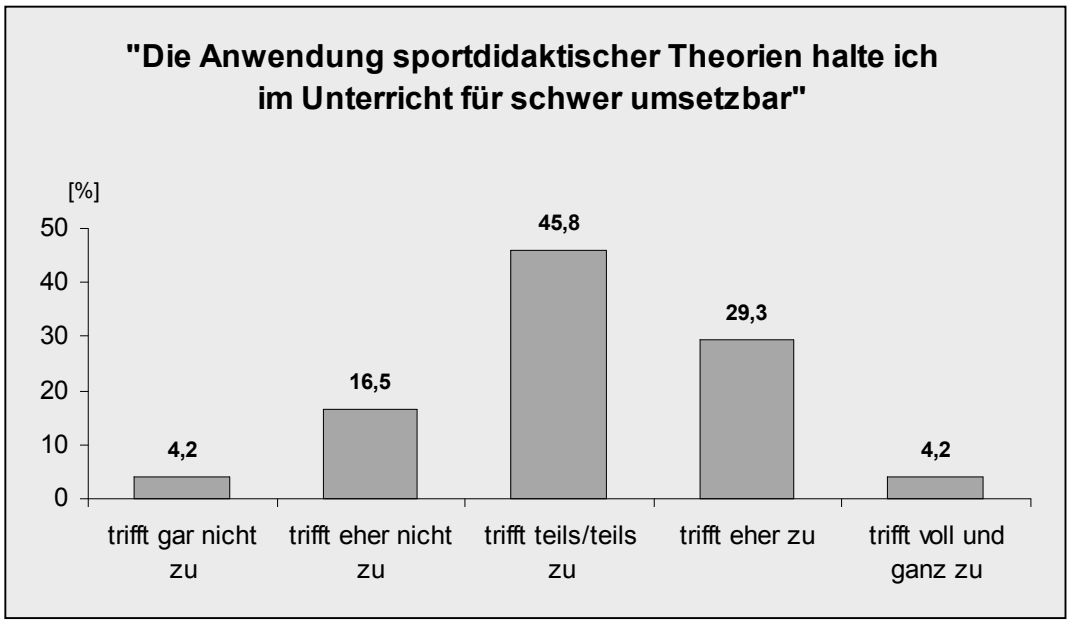


Abb. 7: Einschätzung der Lehrkräfte zur Umsetzung sportdidaktischer Theorien im Sportunterricht (N=212) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S.83)

Sportlehrkräfte haben offensichtlich Probleme, die Relevanz sportdidaktischer Theorien für ihren Unterricht zu erkennen. Dies dürfte vielerlei Ursachen haben. Klar dürfte sein, dass es sich hierbei durchaus um ein eher grundsätzliches Problem handelt, das Antworten von beiden Seiten fordert: Von der Sportdidaktik als universitäre Disziplin wie auch von den so genannten „Anwendern", den Sportlehrkräften selbst. Eine Verdrängung des Problems kann keine Lösung sein, zumal die Verständigung über das sportdidaktische Verständnis jeder einzelnen Sportlehrerin bzw. jedes einzelnen Sportlehrers eine existenzielle berufliche Herausforderung darstellt.

f. Impulse für die Gestaltung des Sportunterrichts

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

Tab. 1: Impulsgeber für die Gestaltung des Sportunterrichts durch die Lehrkräfte (N=212) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S.85)

Für die Qualität des Schulsports ist das Qualitätsprofil der in ihm tätigen Sportlehrkräfte ein entscheidender Indikator. Vor allem ist es von Bedeutung, auf welchen Wegen Neuentwicklungen, neue Ideen oder Innovationen über die Sportlehrkräfte in den Sportunterricht gelangen. Individuelle Erfahrungen spielen in diesem Prozess eine wichtige Bedeutung gefolgt von Schüleranregungen, kollegialen Fachgesprächen oder gezielter sportlicher Weiterbildung.

g. Gewünschte Sportarten

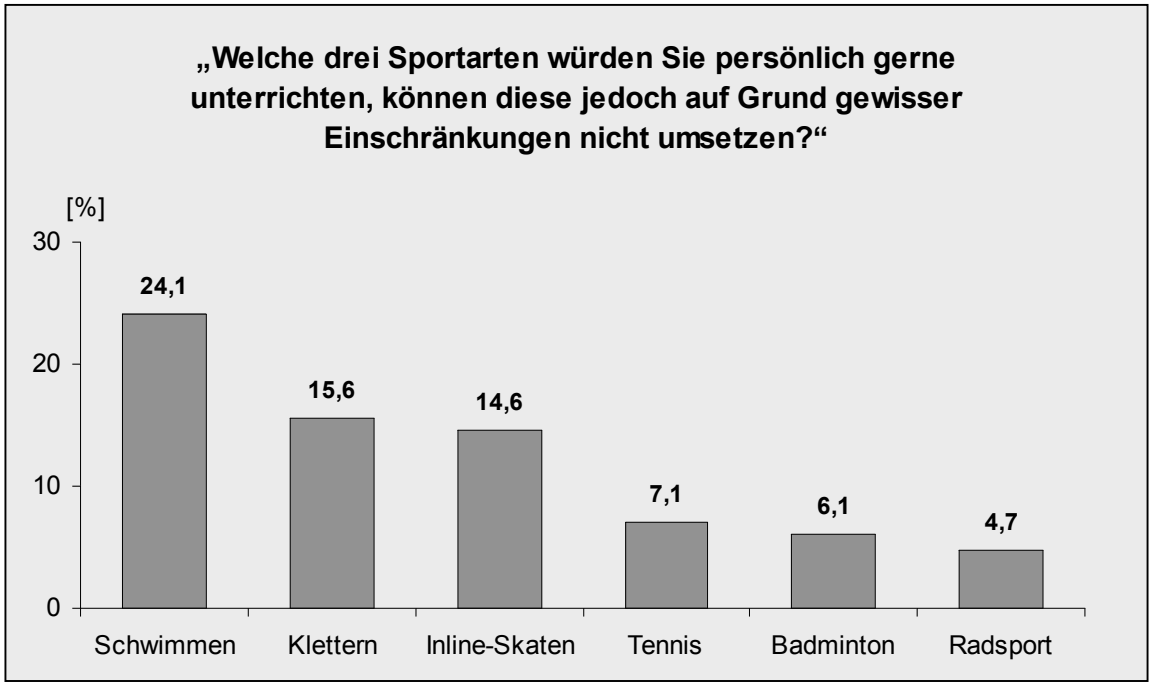


Abb. 8: Gewünschte Sportarten aus Sicht der Lehrkräfte (N=212, Mehrfachnennungen möglich) (vgl. (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 105)

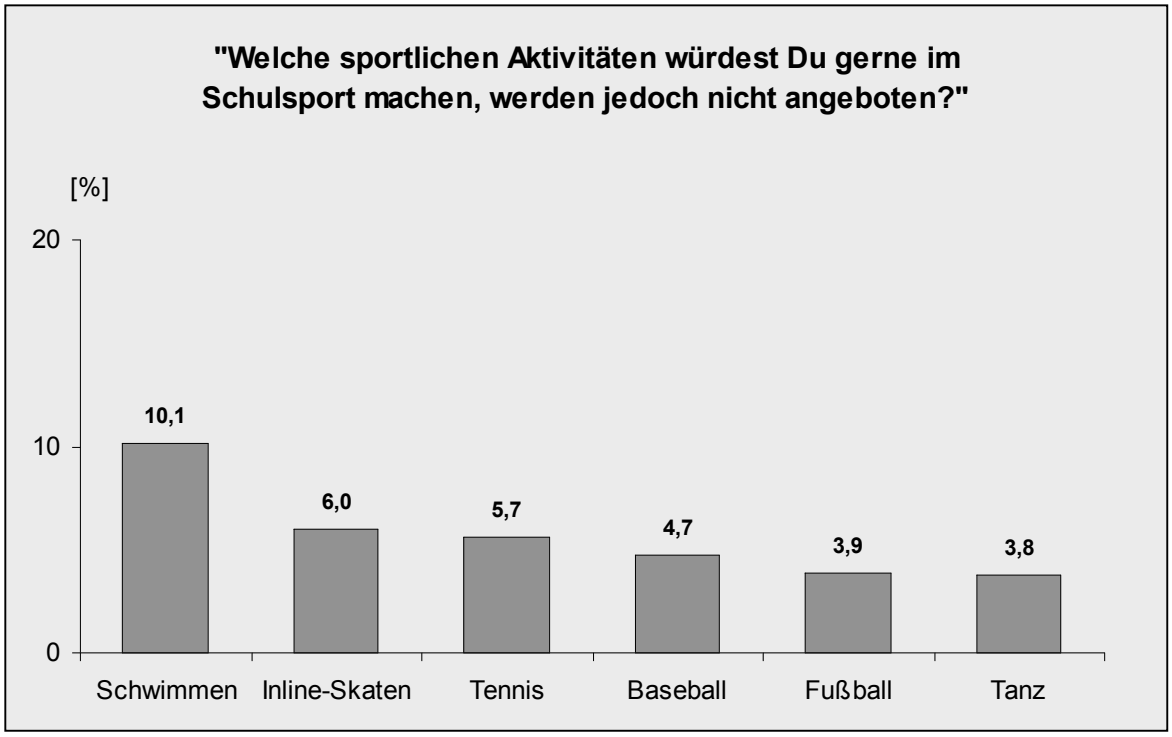


Abb. 9: Gewünschte sportliche Aktivitäten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (N=1593, Mehrfachnennungen möglich) (vgl. (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 107)

Bei Lehrerinnen und Lehrern und – in ähnlicher Abfolge – bei Schülerinnen und Schülern wird die Sportart Schwimmen an erster Stelle genannt. Es folgen weitere Life-time-Sportarten bzw. Trend-Sportarten, die auf der Wunschliste weit vorne stehen. Dabei ist leicht erkennbar, dass die „gewünschten Sportarten“ nur mit hohem bzw. sehr hohem Aufwand an Sportstätten und Sportgeräten betrieben werden können.

h. Einschränkungen in der Auswahl von Sportarten

Sportunterricht gilt als so genanntes „teures“ Unterrichtsfach. In der nachfolgenden Aufstellung wird all zu deutlich sichtbar, wo Lehrerinnen und Lehrer die gravierendsten Defizite (=Einschränkungen) sehen. Die „mangelnde Infrastruktur“ sowie „mangelnde Finanzmittel“ stehen mit Werten über 50% deutlich vorne. Vgl. die nachfolgende Tabelle:

	Schwimmen n=51	**Klettern n=33**	**Inline-Skaten n=33**	**Tennis n=15**	**Badminton n=13**
Mangelnde Infrastruktur	70,6	63,6	51,6	53,3	38,5
Mangelnde Finanzmittel	47,1	63,6	60,0	64,3	41,7
Klassenstärke	48,0	45,5	63,3	71,4	38,5
Zeitmangel	42,9	39,4	33,3	57,1	30,8
Hoher organisatorischer Aufwand	46,9	36,4	40,0	35,7	15,4
Rechtliche Beschränkungen	10,4	42,4	50,0	0,0	7,7
Hoher bürokratischer Aufwand	14,3	14,3	30,0	14,3	14,3
Lehrplanvorgaben	0,0	2,0	3,3	26,7	30,8
gesundheitliche Risiken	8,2	8,2	36,7	0,0	7,7
Mangelnde Eigenkompetenz	6,1	10,4	16,7	7,1	15,4
Mangelndes Schülerinteresse	22,5	0,0	0,0	0,0	7,7
Mangelnde Fachbetreuerunterstützung	2,0	6,1	10,0	0,0	0,0
Verbot durch die Schulleitung	0,0	0,0	6,7	0,0	7,7

Tab. 2: Einschränkungen für die Umsetzung bestimmter Sportarten (Mehrfachnennungen möglich) (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 111)

i. Schülertypen im Sportunterricht

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

Tab. 3: Clusterbezeichnungen (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 144)

N = 1 477	Anzahl %	Alter MW	Geschlecht %		Schultyp %		
			w	m	HS	RS	GY
Cl. 1	16,9	12,28	49,2	50,8	27,2	26,4	46,4
Cl. 2	12,0	16,43	66,1	33,9	1,3	9,6	89,1
Cl. 3	10,1	14,97	69,1	30,9	13,4	30,9	55,7
Cl. 4	14,3	13,47	54,0	46,0	14,2	20,4	65,4
Cl. 5	15,4	13,28	18,4	81,6	42,1	32,0	25,9
Cl. 6	16,3	15,36	8,3	91,7	8,7	27,4	63,9
Cl. 7	15,0	13,98	95,0	5,0	28,5	36,2	35,3

Tab. 4: Clusterkennzahlen (vgl. Altenberger, Erdnüß, Fröbus, Höss-Jelten, Oesterhelt, Siglreitmaier & Stefl, 2005, S. 145)

In den vorgenannten Tabellen ist erkennbar, dass die Schülertypen z. T. geschlechtsspezifische Abweichungen bzw. schulartspezifische Ausprägungen zeigen. Im Zusammenhang mit anderen sportunterrichtlichen Problemen stellen sich vor allem Fragen nach den hieraus ableitbaren didaktischen Konsequenzen. Der pädagogische Umgang mit „Differenz“ ist hier die zentrale Herausforderung. Weiterführende Untersuchungen können Aufschluss geben, über die Hintergründe der sozialen Unterschiede sowie deren Lösungsmöglichkeiten im Rahmen geeigneter Differenzierungsmaßnahmen.

6. Empfehlungen und Anregungen zur Schulsportentwicklung

- ***Mehr Verantwortung und Entscheidungskompetenz der Sportlehrkräfte***
  Für die Zukunft werden weniger „Lehrbuchlösungen“ gefragt sein, sondern die Lösungskompetenz für sportunterrichtliche und pädagogische Fragen wird an der Schule vor Ort im Kollegium vor Ort entwickelt werden müssen
- ***Schulsport und Schulprofil***
  Die Mitwirkungspotenziale des Schulsports bei der Gestaltung des Schulprofils sind bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Dies bedarf eigener Weiterbildung und gemeinsamer Strategien, um für den Schulsport alte und neue Felder im Rahmen der Schule zu besetzen.

- ***Schulsport und Ganztagsbetreuung***
  Für den außerunterrichtlichen Schulsport eröffnen sich im Rahmen der schulischen Ganztagsbetreuung z. T. neue Möglichkeiten. Hier bedarf es neuer (erweiterter) Kooperationsformen und kooperativer Organisationsstrukturen, um das Schulleben zu einem humanen und für den Freizeitbereich von Schülerinnen und Schülern attraktiver Lebensbereich zu machen.

- ***Schulsport und Projektunterricht***
  Die Nachhaltigkeit des Schulsports vor allem im Hinblick auf sein Anregungspotential für lebensbegleitendes Sporttreiben kann dadurch verstärkt werden, dass die Idee des Projektunterrichts als Pflichtbestandteil verbindlich verankert wird. Vor allem in den Abschlussklassen der weiterführenden Schulen können Projekte zu einem profilbildenden Bestandteil der Schule werden.

- ***Partner des Schulsports***
  Für den Schulsport der Zukunft ist der Auf- und Ausbau von Kooperationen mit Partnern außerhalb der Schulen eine wichtige Gelegenheit um das nachschulische Sporttreiben vorzubereiten und anzubahnen. Hier bilden sich Sportvereine ebenso an wie Partnerschulen aus dem In- und Ausland.

- ***Schülerinteressen***
  Die Qualität des zukunftsorientierten und damit nachhaltigen Sportunterrichts wird wesentlich daran gemessen werden, wie sehr Schülerinnen und Schüler – ergänzend zum Pflichtsportunterricht – die Möglichkeit haben, Sportangebote nach ihren Neigungen, Interessen und Wünschen zu wählen. Die Verstärkung des

Wahlangebotes und die Berücksichtigung von Schülerinteressen wird wesentlich die Bindung der Jugendlichen zum Sport erhöhen, insbesondere dann, wenn ihnen dabei Mitgestaltung und Mitverantwortung eröffnet werden.

- ***Wandel in der Lernkultur***

  Konstruktivistische Lehr-Lern-Verfahren haben im Schulsport kaum Eingang gefunden. Die Individualisierung von Lernprozessen erfordert vom Lehrer vor allem diagnostische Kompetenzen in Verbindung mit Beratungs- und Moderatorenaufgaben. Für den Schulsport kann das bedeuten, dass er wegkommt von einer objektiven Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven Aneignungstheorie des Bewegungslernens.

- ***Schulsport und Qualitätssicherung***

  Die bereits vorliegenden Evaluationsverfahren können im Hinblick auf Qualitätsentwicklung im Schulsport weitergeführt und modifiziert werden Hierzu sind vor allem die Sportlehrkräfte aufgerufen diese Prozesse einzuleiten und die qualitative Weiterentwicklung des Schulsports anzustoßen.

Literatur:

Altenberger, H. (2000). Was leistet der Schulsport für das Sporttreiben im nachschulischen Leben? In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.-5. Juni 1999 in Regensburg* (S. 165-170). Hamburg: Czwalina.

Altenberger, H., Erdnüß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, Chr., Oesterhelt, V., Siglreitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer Verlag

Arbeitskreis für Sportwissenschaft und Sport der Universitäten in Bayern (AKS). (2003). *Presseinformation vom 02. April 2003 in Eichstätt u. a. zum Thema „Sportwissenschaftliche Schulsport-Forschung in Bayern“*.

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.

Fachtagungen zur Jugendarbeit im Sportverein – eine Chance für die Qualitätsentwicklung im Sport?

Nils Neuber, Ruhr-Universität Bochum

1) Einleitung

Bewegung, Spiel und Sport gehören zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen. Zugleich bieten sie ein erfolgversprechendes Feld für die *Erziehung und Bildung* der Heranwachsenden. Die Sportjugendverbände sind sich dieser Möglichkeiten und der daraus resultierenden Verantwortung durchaus bewusst. Unter Bezug auf das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) erstreckt sich ihr *umfangreicher Zielkanon* von der Bewegungserziehung, über die Gesundheits- und Entwicklungsförderung, Partizipation und Mitbestimmung, interkulturelles Lernen und Umweltbildung bis hin zur Kreativitätsförderung (Sportjugend NRW, 2004). Die Umsetzung dieser anspruchsvollen Aufgaben muss immer wieder überprüft und an aktuelle Gegebenheiten angepasst werden. Die Jugendverbände im Sport arbeiten hier vielfach mit eigenen Qualitätssicherungsprogrammen. Darüber hinaus werten sie externe Studien, wie z. B. die so genannte Brettschneider-Studie (Brettschneider & Kleine, 2002), aus.

Die Präsentation dieser Studie sorgte zu Beginn des Jahres 2001 für großes Aufsehen. Erstmalig war in einem zweijährigen Längsschnitt untersucht worden, inwiefern das Sporttreiben im Verein die Entwicklung Jugendlicher beeinflusst – die Ergebnisse waren ernüchternd: Konkrete Entwicklungszusammenhänge konnten kaum nachgewiesen

werden. Auch wenn sich die Aufregung darüber mittlerweile weitgehend gelegt hat (vgl. Landessportbund NRW 2001; Brettschneider 2002), hat die Studie doch zumindest einen wesentlichen Effekt gehabt: *Es wird wieder über die Jugendarbeit im Sportverein diskutiert!* Dieser Impuls kommt zu einem bildungspolitisch sensiblen Zeitpunkt. Vor dem Hintergrund der (ebenfalls) ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie sowie aktueller Überlegungen zur Einführung bzw. Ausweitung von Ganztagsschulen wird zunehmend und durchaus kontrovers über die Bedeutung außerschulischer Jugendbildung gestritten.

So werden die spezifischen Bildungsmöglichkeiten von Kinder- und Jugendhilfe-Angeboten im Rahmen der „Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“ hervor gehoben (Bundesjugendkuratorium et al., 2002). Oder es wird auf die Bedeutung außerschulischer Jugendbildung für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen für Jugendliche verwiesen (Nörber, 2002). Weitgehend ungeklärt bleibt in dieser Diskussion die Frage, welchen *spezifischen Beitrag der Sport* dazu leisten kann. Das ist umso bedauerlicher, als die sportliche Jugendbildung auch in der allgemeinen Jugendforschung kaum beachtet wird. Immerhin ist das Sporttreiben nach wie vor die unangefochtene Nummer 1 der Freizeitbeschäftigung bei jungen Menschen – 62 % aller Kinder und Jugendlichen geben an, dass sie sich in ihrer Freizeit am liebsten bewegen bzw. aktiv Sport treiben (Zinnecker et al., 2002, S. 65-68). Je nach Altersstufe und Untersuchungsdesign sind zudem bis zu 50 % der Jugendlichen im Sportverein organisiert (Schmidt, Fischer & Süßenbach, 2003). Bewegung, Spiel und Sport üben also offensichtlich einen besonderen Reiz auf Heranwachsende aus.

Dementsprechend ist davon auszugehen, dass der Sport den Jugendlichen spezifische Erlebnis- und Erfahrungs-, Erprobungs- und Lerngelegenheiten bietet, die sie in anderen Bereichen so nicht finden. Um die besonderen *Erlebnis- und Bildungsmöglichkeiten der sportlichen Jugendarbeit* auszuloten und weiterzuentwickeln, wurde auf Initiative der Sportjugend NRW die Qualitätsoffensive „Jugendarbeit im Sportverein“ ins Leben gerufen. Sie bündelt zahlreiche *Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung im Jugendsport*. Projektpartner sind die Deutsche Sportjugend sowie das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW. Ein zentrales Instrument der Qualitätsentwicklung sind die *Fachtagungen zur Jugendarbeit im Sportverein*. Konzeptionell und organisatorisch begleitet werden die Tagungen von der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Den Beginn des Projekts bildete eine bundesweite Auftaktveranstaltung in Bochum im September 2002 (vgl. Neuber, 2003). In den Jahren 2003 und 2004 folgten darauf aufbauend sieben dezentrale Fachtagungen in Nordrhein-Westfalen.

2) Zielsetzung und Idee der Fachtagungen

Die Fachtagungen verfolgen drei zentrale Zielsetzungen: Zunächst sollen neue Erkenntnisse zur Jugendarbeit im Sport gewonnen werden (1). Weiterhin sollen die Fachtagungen zur Qualitätssteigerung der sportlichen Jugendarbeit in regionalen Zusammenhängen führen (2). Schließlich soll es durch die Veranstaltungen zu einer Imagesteigerung der Jugendarbeit im Sportverein in der Öffentlichkeit kommen (3) (vgl. Konzeption der Fachtagungen, in Breuer & Neuber, 2003, S. 36). Ausrichter der Tagung sind Stadt- und Kreissportjugenden bzw. Fachverbandsjugenden. Sie laden Jugendliche und Erwachsene, Gruppenhelfer/innen, Übungs- und Jugendhelfer/innen, Vereins- und Verbandsvertreter/innen sowie weitere Interessierte aus ihrem Umfeld zu der eintägigen Veranstaltung ein. Im Rahmen der Tagung werden Ideen und Trends zur sportlichen Jugendarbeit ausprobiert und erlebt, diskutiert und weiter entwickelt. Jugendliche und Erwachsene kommen dabei als *Expertinnen und Experten für Jugendsport* gleichermaßen zu Wort.

Im Zentrum der Fachtagungen stehen zwei Workshopphasen, in denen der Jugendsport in vielerlei Facetten erfahren werden kann. Durch dieses „Erfahren am eigenen Leib“ wird die Voraussetzung für das Entwickeln eigener Ideen geschaffen. Die Workshops sind grundsätzlich mehrperspektivisch angelegt und basieren auf dem Prinzip der *reflektierten Praxis* (vgl. Favre, 2001). Eingebettet sind die Workshops in ein umfangreiches Gesamtprogramm. Dazu gehören u. a. ein Vortrag, der sich mit Entfaltungsbedürfnissen und Entwicklungsaufgaben Jugendlicher beschäftigt, ein begleitender Ideen- und Ergebnismarkt sowie ein Rahmenprogramm, das neben kulturellen Highlights auch die Verpflegung der Teilnehmer/innen gewährleistet. Zum Konzept gehören darüber hinaus eine Vorabbefragung im Vorfeld sowie lokale Vereinsprojekte im Anschluss an die Veranstaltung. Insgesamt wird den Teilnehmenden durch das Zusammenspiel der verschiedenen *Bausteine der Fachtagung* ein erlebnisreicher Tag geboten, der viele Gelegenheiten zum persönlichen Austausch und zur Vernetzung vor Ort bietet (vgl. Kasten).

Inhaltlich orientiert sich das Programm der Fachtagung an sechs *Themenfeldern* (vgl. Neuber & Pollack, 2005):

- Freizeit- und Wettkampfsport,
- Jugendkultur und Trendsport,
- Erlebnis- und Abenteuersport,
- Psychosoziale Ressourcen und Gesundheitsförderung,

- Geschlechtsspezifik und Gender Mainstreaming,
- Partizipation und Mitbestimmung.

Diese Themenfelder werden an die spezifischen Wünsche und Erfordernisse der jeweiligen Ausrichter angepasst. Das betrifft zum einen die Auswahl der *Workshops*, zum anderen aber auch die Gestaltung der so genannten *Themenecken*, die auf Tischen und Stellwänden Informationen zu den gewünschten Sachgebieten bereit halten. Schließlich bilden die Themenfelder auch die Folie für die Gestaltung der *Vorabbefragungen* sowie der *Vereinsprojekte*.

Bausteine der Fachtagung

Vorabbefragung

Im Rahmen der Vorabbefragung werden die teilnehmenden Jugendlichen mit verschiedenen Methoden (Fragebogen, Interviews, Internetabfrage) zu den Motiven ihres Sporttreibens befragt. Schwerpunkte der Untersuchung sind u. a. Entfaltungsbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben im Sportverein. Außerdem können Wünsche an den Verein geäußert werden.

Themeneinstieg

Durch die gesamte Veranstaltung führt ein professioneller Moderator. Die Veranstaltungen werden mit einem bewegten Einstieg zum Kennen lernen eröffnet. Als thematische Einführung werden Informationen und Statements zur Jugendarbeit im Sportverein präsentiert, in die die Ergebnisse der jeweiligen Vorabbefragungen einfließen.

Workshops

Im Jahr 2003 fanden zehn themen- und praxisorientierte Workshops zu gleichen Teilen statt. Ab 2004 wurde die Zahl und Vielfalt der praxisorientierten Workshops auf der Grundlage einer reflektierten Praxis erhöht, da die themenorientierten Workshops wegfielen. Die Phasen der Workshops bilden den Kern der Fachtagungen.

Ideen- und Ergebnismarkt

Orientiert an den Themen der Workshops bietet der *Ideenmarkt* mit Themenecken Möglichkeiten der Information und des Erfahrungsaustauschs. Als Einstieg in den *Ergebnismarkt* werden zunächst in einem Videofilm die „Bilder des Tages“ präsentiert. Anschließend werden die Workshopergebnisse im Gespräch mit Teilnehmer/innen und Workshopleitungen ausgewertet.

Vereinsprojekte

Im Anschluss an die Fachtagungen werden ausgewählte Vereinsprojekte realisiert. Dabei sollen die Impulse und Ideen aus der Fachtagung aufgegriffen und in kleineren Vorhaben umgesetzt werden. Die Projekte werden von den Ausrichtern der Fachtagung unterstützt. In den Jahren 2003 und 2004 wurden sie darüber hinaus wissenschaftlich begleitet.

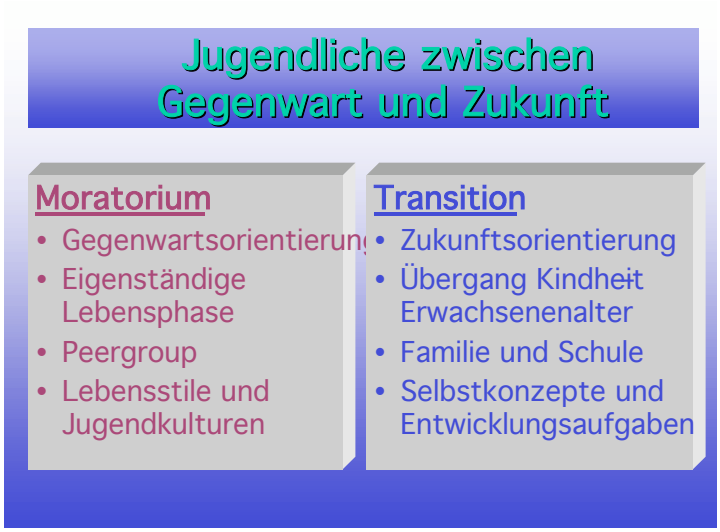
3) Querschnittthemen der Fachtagungen

Um die Vielfalt der Themen zu strukturieren und die verschiedenen Bausteine der Fachtagung inhaltlich miteinander zu verknüpfen, wurden allen Veranstaltungsteilen vier sog. *Querschnittthemen* zugrunde gelegt. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf grundlegende Aspekte, die für alle Bereiche der sportlichen Jugendarbeit maßgeblich sind. Die Querschnittthemen sind für alle fünf Bausteine der Fachtagungen relevant. Sie spielen bspw. für die Gestaltung des Themeneinstiegs ebenso eine wichtige Rolle, wie für die Gestaltung und Auswertung der Workshops (vgl. Breuer & Neuber, 2004). Die Themen lauten:

- *Zielgruppenspezifik*: Ausgangspunkt aller Überlegungen sind die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen im Sport. Da es „die“ Jugendlichen nicht gibt, sind von vornherein Differenzierungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Neben der ‚klassischen’ Unterscheidung nach Leistungsfähigkeit kann zwischen Mädchen und Jungen, deutschen und ausländischen Jugendlichen, sozial privilegierten und benachteiligten Jugendlichen, Vereins- und Nichtvereinssportler/innen u.v.m. differenziert werden.
- *Gegenwarts- und Zukunftsorientierung*: Freizeit- und Bildungsangebote für Jugendliche sind durch ambivalente Zielsetzungen gekennzeichnet. Viele Jugendliche leben auf die Gegenwart bezogen und suchen nach Entfaltungsmöglichkeiten im Hier und Jetzt. Aus der Erwachsenenperspektive werden dagegen häufig zukunftsgerichtete Lern- bzw. Entwicklungsmöglichkeiten betont. Ausgewogene Angebote für Jugendliche sollten beide Perspektiven – Gegenwart und Zukunft – berücksichtigen.
- *Inszenierung von Vereinsangeboten*: Unterschiedliche Zielsetzungen machen differenzierte Überlegungen zur Inszenierung von Angeboten erforderlich. In didaktisch-methodischer Hinsicht ist eine jugendgemäße Umsetzung traditioneller wie aktueller Inhalte vonnöten; klassische Inszenierungsformen erscheinen hier nur bedingt erfolgversprechend. Darüber hinaus sind strukturelle Überlegungen, etwa zu Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen oder zur Qualitätssicherung im Verein, anzustellen.

- *Kompetenzen von Übungsleiterinnen und Übungsleitern*: Die Garanten für eine erfolgreiche Jugendarbeit im Sportverein sind die Übungsleiterinnen und Übungsleiter. Sie stehen im unmittelbaren Kontakt mit den Jugendlichen; ihre Kompetenzen und ihr Verhalten entscheiden wesentlich darüber, ob ein Angebot die Mädchen und Jungen anspricht. Zudem sind sie maßgeblich dafür, ob das Sporttreiben positive Impulse für die Entwicklung der Jugendlichen gibt oder nicht.

Exemplarisch wird im Folgenden die Funktion der *Gegenwarts- und Zukunftsorientierung* am Beispiel der Vorabbefragungen näher erläutert. Ausgangspunkt der Untersuchungen sind Überlegungen aus der pädagogischen Jugendforschung, in denen das Jugendalter unterschiedlich konzeptualisiert wird (Reinders, 2003). Einerseits wird „Jugend“ darin als *Moratorium* verstanden, d. h. als eigenständiger Lebensabschnitt mit soziokulturellen Besonderheiten. Dieses Modell bezieht sich auf die Gegenwart der Jugendlichen und fokussiert vor allem Jugendkulturen und Lebensstile. Die zentrale Sozialisationsinstanz sind die Gleichaltrigen, die so genannten Peers. Andererseits wird „Jugend“ als *Transition* verstanden, d. h. als Übergangsphase vom Kindes- zum Erwachsenenalter. Dieses Modell ist auf die Zukunft der Jugendlichen gerichtet und orientiert sich häufig an der Entwicklung von Selbstkonzepten oder an Entwicklungsaufgaben. Als wesentliche Sozialisationsinstanzen kommen Familie und Schule in Betracht (vgl. Tab. 1).



Tab. 1: Moratoriums- und Transitionskonzepte in der Jugendforschung.

Dieses polare Verständnis von Moratorium und Transition oder – wie im Rahmen der Fachtagungen vereinfachend gesagt wird – *Erleben und Lernen* wird nun als eine untersuchungsleitende ‚Folie’ auf die verschiedenen Vorabbefragungen übertragen.

So wurden die Jugendlichen im Rahmen von Fragebogenuntersuchungen nach der individuellen Bedeutung gegenwartsbezogener Entfaltungsbedürfnisse und zukunftsbezogener Entwicklungsaufgaben gefragt (vgl. Neuber, 2004). Im Hinblick auf die Entfaltungsbedürfnisse liegt der Bereich *Kontakt und Entspannung* klar vor *Körper und Erfolg*, gefolgt von *Action und Fun* (Abb. 1). Auf die Frage, was davon den Heranwachsenden der Sportverein bieten sollte, fallen die Antworten unterschiedlich aus: Grundsätzlich suchen Jugendliche im Verein *Kontakt und Entspannung*. Der Bereich *Körper und Erfolg* ist ihnen allerdings wichtiger. *Action und Fun* werden dagegen von Jugendlichen im Verein nur begrenzt gesucht. Die Frage nach der erlebten Vereinsrealität zeigt, dass – unabhängig von der Bedeutsamkeit des Wunsches – in allen drei Bereichen Defizite bestehen. Zwischen Wunsch und Realität liegt jeweils ein signifikanter Unterschied.

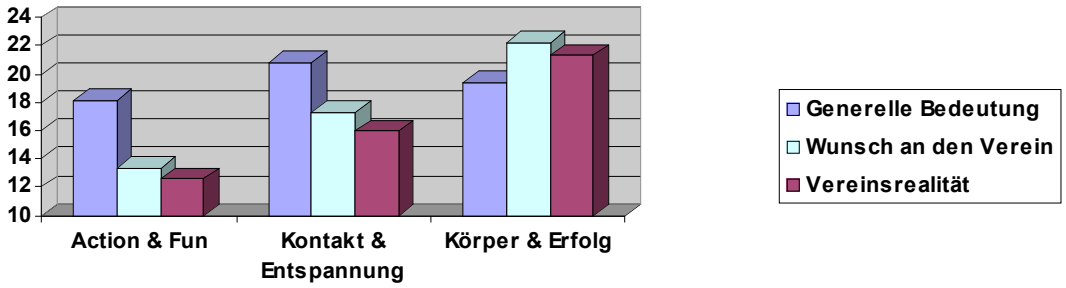


Abb. 1:Jugendliche Entfaltungsbedürfnisse zwischen genereller Bedeutung, Wunsch an den Sportverein und erlebter Vereinsrealität.

In Bezug auf die Beschäftigung mit zukunftsgerichteten Themen wurden die Jugendlichen nach der generellen Bedeutung einzelner *Entwicklungsaufgaben* für sie gefragt. Die fünf wichtigsten Aufgaben aus ihrer Sicht sind:

- *Wissen, wer ich bin und was ich will (Identität finden),*
- *Mich in/mit meinem Körper wohlfühlen (Körper wohlfühlen),*
- *Kontakte zu anderen Jugendlichen entwickeln (Kontakte zu anderen)*,
- *Mit den Leistungsanforderungen der Schule klar kommen (Anforderungen Schule)*,
- *Mit meinem Geld und dem, was ich mir kaufen will, klarkommen (Umgang Geld)*.

Auffällig ist darüber hinaus, dass die Entwicklung einer politischen Meinung und der Umgang mit neuen Medien keine zentralen Themen für Jugendliche sind.

Fragt man dann, für welche der Entwicklungsaufgaben sie sich Unterstützung durch den Sportverein wünschen, fällt die Antwort überraschend klar aus: *Kontakte zu anderen Jugendlichen entwickeln*, *Mich in/mit meinem Körper wohlfühlen* und *Wissen, wer ich bin und was ich will*. Die Frage nach der erlebten Realität zeigt, dass in dieser Hinsicht noch Verbesserungspotenziale vorhanden sind, dass die Jugendlichen tendenziell aber die gewünschte Unterstützung bekommen. Alle anderen Entwicklungsaufgaben sind für die Jugendlichen im Hinblick auf das Setting „Sportverein“ nicht relevant (Abb. 2).

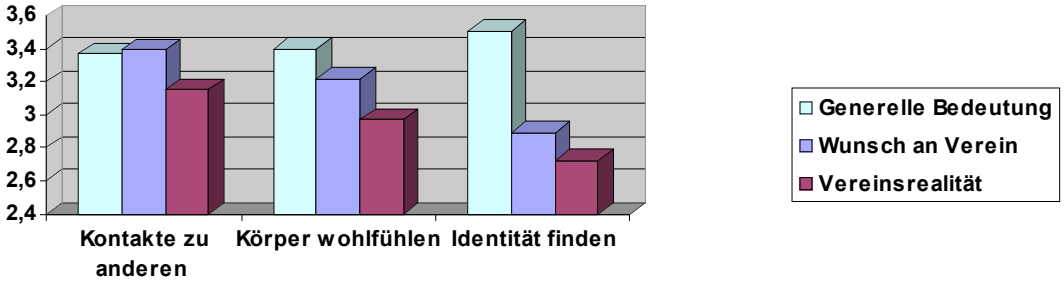


Abb. 2: Jugendliche Entwicklungsaufgaben zwischen genereller Bedeutung, Wunsch an den Sportverein und erlebter Vereinsrealität.

Andere Untersuchungen fragten mit qualitativem Inventar nach Erlebnis- und Lernmöglichkeiten im Sportverein. Statements der Jugendlichen wurden einerseits aufgezeichnet und im Rahmen des Themeneinstiegs der Fachtagungen als Filmsequenz eingespielt. Andererseits wurden sie inhaltsanalytisch ausgewertet. Beispiele zum Erleben und Lernen finden sich in Abbildung 3.

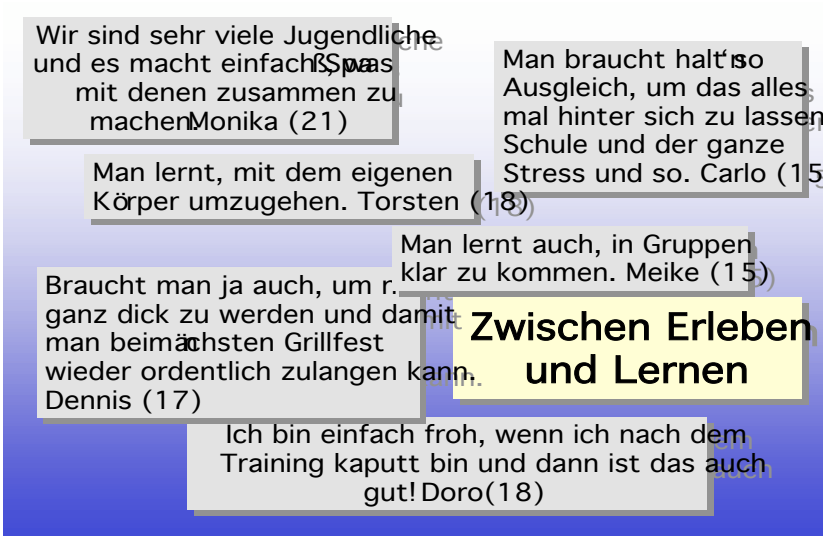


Abb. 3: Ausgewählte Aussagen Jugendlicher zum Erleben und Lernen im Sportverein.

4) Aspekte der Qualitätsentwicklung

Neben der Gewinnung neuer Erkenntnisse über den Jugendsport und der Imagesteigerung in der Öffentlichkeit gehört die *Qualitätsentwicklung der sportlichen Jugendarbeit in regionalen Zusammenhängen* zu den zentralen Zielsetzungen der Fachtagungen. Ansätze dazu liegen zunächst in den *Vor-Ort-Besuchen* des Tagungsteams, die im Vorfeld der Fachtagungen in den beteiligten Sportvereinen durchgeführt werden. Hier erleben die jugendlichen Teilnehmer und ihre Übungsleiter/innen eine erlebnisorientierte Sportstunde und werden auf die Themen und Methoden der Fachtagung eingestimmt. Darüber hinaus werden sie zu ihren Wünschen und Bedürfnissen im Sport befragt. Die Ergebnisse dieser Vorabbefragung fließen unmittelbar in die Planung der Fachtagung mit ein. *Impulse für die Vereinsarbeit* durch das Erleben neuer Ideen und Inszenierungsformen des Jugendsports im Rahmen der Tagung können daher leicht angenommen werden. Immerhin sind es die eigenen Anregungen, die hier umgesetzt werden.

Ein weiterer Aspekt der Qualitätsentwicklung liegt in der *Rahmung von Erlebnissen* durch den Themeneinstieg und Ergebnismarkt. Die Teilnehmenden werden mit ihren Erfahrungen nicht ‚allein gelassen', sondern sie können ihre Erlebnisse mit denen anderer Teilnehmer vergleichen und sie in strukturierten Auswertungsprozessen ‚verdauen'. Im Anschluss an die Fachtagung können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für sie interessante Impulse aufgreifen und im Rahmen begleiteter *Vereinsprojekte* in ihrem Verein ausprobieren. Grundsatz der Betreuung ist hier: So viel Unterstützung wie nötig, so wenig Lenkung wie möglich. Die zumeist jugendlichen Projektmitarbeiter haben also ausdrücklich die Chance, eigene Vorstellungen umzusetzen. Schließlich bildet auch die *regionale Vernetzung* von Partnern der sportlichen Jugendarbeit ein Element der Qualitätsentwicklung. Durch Synergieeffekte kann so die Qualität der Angebote vor Ort gesteigert werden.

Um zu überprüfen, ob die intendierten Entwicklungen tatsächlich eintreten, wurden diverse *Instrumente zur Qualitätssicherung* entwickelt. Zunächst stehen mit Fragebögen, Interviewleitfäden und Möglichkeiten zur Internetabfrage unterschiedliche *Methoden zur Vorabbefragung* zur Verfügung. Weiterhin wurden drei Instrumente zur *Ergebnissicherung* im Rahmen der Fachtagung selbst erstellt: Thematische Handouts geben die Inhalte und Methoden der Workshops wieder und machen sie für alle Beteiligten nachvollziehbar. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden wird mit Hilfe von Ergebniszielscheiben erhoben. Und die Einschätzung der Umsetzbarkeit in die Vereinspraxis wird mit sog. Polaritätenprofilen erfasst (vgl. Breuer & Neuber, 2004, S. 18-22). Darüber hinaus stehen Fragebögen und

Interviewleitfäden für die *Evaluation* der Fachtagung im Anschluss an die Veranstaltung zur Verfügung.
Die bisherigen Ergebnisse verweisen insgesamt auf den Erfolg des Veranstaltungskonzepts (a.a.O., S. 23-27). Zur Begleitung der *Vereinsprojekte* wurden Projektbögen und ein sog. Projekttagebuch entwickelt, in dem die Teilnehmer Zielsetzung und Verlauf ihrer Projekte festhalten. Schließlich wurden die verschiedenen Phasen der Qualitätsoffensive „Jugendarbeit im Sportverein" umfassend dokumentiert (u.a. Neuber, 2003; Breuer & Neuber, 2004; Neuber & Pollack, 2005).

5) Perspektiven für die Qualitätsentwicklung in Schule und Verein

Die Erfahrungen aus drei Jahren Fachtagungen zeigen, dass das Konzept geeignet ist, die Qualität der Jugendarbeit im Sportverein systematisch zu entwickeln. Insbesondere die langfristige Anlage des Projekts mit Vereinsbesuchen im Vorfeld, vielfältigen Impulsen während der Veranstaltung und Vereinsprojekten im Anschluss gewährleisten eine nachhaltige Qualitätsentwicklung. Darüber hinaus verspricht das Ansetzen an den Bedürfnissen der jugendlichen und erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass die Ideen der Fachtagung tatsächlich an der Basis ‚ankommen'. Auch die erlebnisorientierte Gestaltung der Veranstaltung auf der Basis reflektierter Praxis spielt dabei eine entscheidende Rolle. In struktureller Hinsicht soll das Konzept im nächsten Schritt von interessierten SSB-/KSB-Jugenden sowie Fachverbandsjugenden bundesweit durchgeführt werden. Ein spezieller Leitfaden sowie ein umfassendes Beratungsangebot hilft Interessierten, die Idee der Fachtagung im jeweiligen Umfeld selbstständig umzusetzen (Neuber & Pollack, 2005).

Auf der inhaltlichen Ebene sind Weiterentwicklungen in drei Bereichen angedacht: Zum einen soll die Idee der Vereinsprojekte im Sinne *prozessbegleitender Evaluation* ausgeweitet werden. Dabei können unterschiedliche Programme und Projekte der sportlichen Jugendarbeit über einen längeren Zeitraum wissenschaftlich begleitet werden, um Zusammenhänge zwischen der Inszenierung von Vereinsangeboten und ihrer Wirkung insbesondere auf die beteiligten Kinder und Jugendlichen nachzuzeichnen. Weiterhin ist eine finnisch-deutsche Vergleichsstudie zu *signifikanten Lernerfahrungen* im Sport in Planung. Über qualitative und quantitative Zugänge sollen hier prägende Erfahrungen im Rahmen von juvenilen Sportbiografien rekonstruiert werden. Schließlich wäre eine längerfristige Interventionsstudie im Sinne einer *Entwicklungsförderung im Jugendalter* sinnvoll. In diesem Zusammenhang müsste überprüft werden, inwiefern spezifische Inszenierungsformen des Jugendsports zu den intendierten positiven Entwicklungen führen (Neuber, 2002).

Insgesamt können auch Bezüge zur *Qualitätsentwicklung im Schulsport* hergestellt werden. Zunächst sind alle sieben dezentralen Fachtagungen in enger *Kooperation mit Schulen* durchgeführt worden, nicht zuletzt weil deren räumliche Voraussetzungen genutzt wurden. Zudem haben zahlreiche Lehrkräfte an den Fachtagungen teilgenommen; jugendliche Vereinsmitglieder sind ohnehin zugleich auch Schüler einer Schule. *Inhaltliche Parallelen* können vor allem in der mehrperspektivischen Inszenierung der Workshopangebote sowie im Doppelauftrag gesehen werden. Die Grundfigur Erleben vs. Lernen entspricht weitgehend der pädagogischen Grundidee der Richtlinien und Lehrpläne in NRW (MSWWF, 1999). Darüber hinaus sind konkrete *(Vereins-)Projekte* in Kooperation mit Schulen umgesetzt worden, so z. B. eine Sport-Helfer-Ausbildung am Kreisgymnasium Heinsberg. Schließlich ist es auch denkbar, die Idee der Fachtagungen zur Jugendarbeit im Sportverein auf die Schulebene zu übertragen. Im Sinne einer lokalen Qualitätsentwicklung könnten Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern im Rahmen eines *Schulsporttages* neue Ideen zum Jugendsport ausprobieren und erleben, diskutieren und weiter entwickeln.

Literatur

Brettschneider, W.-D. (2002). Viel Lärm um nichts? – Ein Statement zur Rezeption der Studie „Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit“ in Presse, Sportpolitik und Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, *32* (4), 429-438.

Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen – Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.

Breuer, M. & Neuber, N. (2004). *Dokumentation 2003 – Fachtagungen in Dorsten, Xanten, Mönchengladbach und Dortmund*. (Dokumentation im Rahmen der Qualitätsoffensive „Jugendarbeit im Sportverein“). Duisburg: Sportjugend NRW.

Bundesjugendkuratorium et al. (2002). Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. In: http://www.bmfsfj.de/dokumente/Artikel/ix_88329.htm (Zugriff erfolgte am 18.9.2002).

Favre, M. (2001). Die Reflexion als Weg, Theorie und Praxis zu verbinden. *Mobile*, o.J. (1), 6-7.

Landessportbund NRW (Hrsg.). (2001). *Jugendarbeit in Sportvereinen – Anspruch und Wirklichkeit. Expertenmaterial zur Brettschneider-Studie.* Duisburg: Landessportbund NRW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (MSWWF) (Hrsg.). (1999). *Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne*. Düsseldorf: MSWWF.

Neuber, N. (2002). Entwicklungsförderung durch Bewegung? – Methodologische Überlegungen zu einer sportpädagogischen Jugendforschung. In G. Friedrich (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte, Projekte, Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 126, S. 300-306). Hamburg: Czwalina.

Neuber, N. (Red.). (2003). *Jugendarbeit im Sport – Ein Handbuch für die Vereinspraxis*. (Hrsg. von der Sportjugend NRW und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW im Rahmen der Qualitätsoffensive „Jugendarbeit im Sportverein"). Duisburg: Sportjugend NRW.

Neuber, N. (2004). Zwischen Moratorium und Transition – Entfaltungsbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben Jugendlicher im Schul- und Freizeitsport. *Sportwissenschaft*, *34* (4), 391-413.

Neuber, N. & Pollack, M. (2005). *Impulse geben – Qualität entwickeln: Fachtagungen zur Jugendarbeit im Sportverein. Ein Leitfaden.* (Hrsg. von der Sportjugend NRW, der Deutschen Sportjugend und dem Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport NRW im Rahmen der Qualitätsoffensive „Jugendarbeit im Sportverein"). Duisburg: Sportjugend NRW. (i.V.).

Nörber, M. (2002). PISA und die Jugend(bildungs)arbeit. *Deutsche Jugend*, *50* (7/8), 306-312.

Reinders, H. (2003). *Jugendtypen – Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz.* Opladen: Leske + Budrich.

Schmidt, W., Fischer, U. & Süßenbach, J. (2003). Traditionelle Sportarten im Verein. In N. NEUBER (Red.), *Jugendarbeit im Sport – Ein Handbuch für die Vereinspraxis* (S. 104-116). Duisburg: Sportjugend NRW.

Sportjugend NRW (2004). *Bildung im Kinder- und Jugendbereich des gemeinnützigen Sports in Nordrhein-Westfalen – Eine Konzeption der Sportjugend Nordrhein Westfalen im LandesSportBund Nordrhein Westfalen.* Duisburg: Sportjugend NRW.

Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). *Null zoff & voll busy – Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts.* Opladen: Leske + Budrich.

High Quality Physical Education – The English Experience

Susan Capel, Brunel University, London

Why focus on high quality Physical Education and School Sport (PE&SS)?

In England at the present time high quality Physical Education and School Sport (PE&SS) is high on the government's agenda. But why is this? The Department for Education and Skills and the Department for Culture, Media and Sport (DfES/DCMS, 2003, p. 1) identified three main reasons, i. e. they can improve:

- 'Pupil concentration, commitment and self-esteem; leading to higher attendance and better behaviour and attainment;
- Fitness levels; active children are less likely to be obese and more likely to pursue sporting activities as adults, thereby reducing the likelihood of coronary heart disease, diabetes and some forms of cancer; and
- Success in international competition by ensuring talented young sports people have a clear pathway to elite sport and competition whatever their circumstances'.

These support other initiatives/statements made by government. For example, the strategy for delivering Government's sport and physical activity objectives (DCMS and the Strategy Unit, 2002, p. 3) identified two objectives:

- A major increase in participation in sport and physical activity, primarily because of the significant health benefits and to reduce the growing costs of inactivity; and
- A sustainable improvement in success in international competition, particularly in the sports which matter most to the public, primarily because of the 'feelgood factor' associated with winning

Likewise, providing high quality PE&SS and promoting physical activity as part of a lifelong healthy lifestyle is one of five objectives identified by the DfES (2004) for the National Healthy School programme (a joint DfES and Department of Health (DoH) programme). This supports a whole school focus on healthy lifestyles. The other four objectives are:

- to promote a school ethos and environment which encourages a healthy lifestyle
- to use the full capacity and flexibility of the Curriculum to achieve a healthy lifestyle
- to ensure the food and drink available across the school day reinforces the healthy lifestyle message
- to promote an understanding of the full range of issues and behaviours which impact upon lifelong health (p. 5).

What is high quality PE&SS?

In 1992 a National Curriculum for Physical Education (NCPE) (DES/WO, 1992) was introduced – as part of the introduction of a National Curriculum in England and Wales (ERA, 1988). This has been revised twice since then (Department for Education (DfE), 1995; Department for Education and Employment and the Qualifications and Curriculum Authority (DfEE/QCA), 1999). In the latest NCPE document, the importance of physical education is stated as:

> 'Physical education develops pupils' physical competence and confidence, and their ability to use these to perform in a range of activities. It promotes physical skilfulness, physical development and a knowledge of the body in action. Physical education provides opportunities for pupils to be creative, competitive and to face up to different challenges as individuals and in groups and teams. It promotes positive attitudes towards active and healthy lifestyles.

> Pupils learn how to think in different ways to suit a wide variety of creative, competitive and challenging activities. They learn how to plan, perform and evaluate actions, ideas and performances to improve their quality and effectiveness. Through this process pupils discover their aptitudes, abilities and preferences, and make choices about how to get involved in lifelong physical activity' (DfEE/QCA, 1999, p. 15, also at www.nc.uk.net).

The NCPE only includes curriculum time, whereas other initiatives include both physical activity in curriculum as well as extra-curriculum time, and for some initiatives physical activity outside school. How does the description of the importance of physical education in the NCPE fit into descriptions of high quality PE&SS?

DfES/DCMS (2003, p. 3) say that 'high quality PE and school sport produces young people with the skills, understanding, desire and commitment to continue to improve and achieve in a range of PE, sport and health-enhancing activities in line with their abilities'. They continue by identifying ten characteristics of outcomes from high quality PE&SS and describing the personal qualities young people will develop and demonstrate, to the best of their abilities, when PE&SS is of the highest quality, i. e.:

- 'A strong desire to learn and make progress;
- High levels of dedication, attendance and involvement in PE and school sport;
- High levels of commitment to PE and school sport;
- Good levels of positive behaviour such as politeness, fair play and helpfulness; and
- High levels of enjoyment and enthusiasm and a strong desire to get involved.

Developing these qualities affects young people's attitudes to school and learning. This has a positive impact on the whole school and can lead to whole school improvement' (p.4).

QCA (2004, p. 3) provide more detail about the ten characteristics of outcomes identified by DfES/DCMS (2003) when schools and sports clubs are providing high quality physical education and/or sport, i. e. young people:

1. are **committed** to PE and sport and make them a central part of their lives – both in and out of school
2. know and **understand** what they are trying to achieve and how to go about doing it
3. understand that PE and sport are an important part of a **healthy, active lifestyle**
4. have the **confidence** to get involved in PE and sport
5. have the **skills** and control that they need to take part in PE and sport

6. willingly take part in **a range of competitive, creative and challenge-type activities**, both as individuals, as part of a team or group
7. **think** about what they are doing and make appropriate **decisions** for themselves
8. **show a desire to improve** and achieve in relation to their own abilities
9. have the **stamina, suppleness and strength** to keep going
10. **enjoy** PE, school and community sport.

Within each of these outcomes, DfES/DCMS (2003, pp. 4-13) list specific outcomes for pupils/young people in school and in sports clubs. Some of these are related to **skills**, e. g. show good body control and movement; have a wide range of skills and techniques that they can apply and adapt effectively; show poise, balance and control of their bodies; show good fluency and accuracy in their movements; make few technical errors when performing with speed and intensity; vary and adapt what they do, taking into account others' strengths and weaknesses.

Others are related to **knowledge** and **understanding**, e. g. pupils should know the differences between how they have to think for each area of activity in the NCPE; know when and how to use the principles of composition, choreography, games strategy, athletic tactics, problem solving; know and are able to explain how their participation in physical education and sport contributes to a balanced healthy, active lifestyle; describe how each activity they get involved in affects their fitness, health and feelings about themselves; come up with and explain a range of ideas and strategies to help them improve; understand the relationship between effort and recovery in training.

A third set are related to **attitudes**, e. g. pupils seldom miss physical education lessons, opportunities to take part in school sport or club training; bring kit and are properly equipped and ready to take part in training and events; get changed and ready for physical education lessons on time; are always happy to get involved in any of the activities on offer in physical education lessons; work without constant prompting and direction from the teacher; show determination to achieve the best possible results; are willing to try out new ideas, roles and activities without worrying about failing; are keen to take part in what is going on; talk about what they are doing with enthusiasm.

They are also related to **responsibility** for themselves and/or others, e. g. spend extra time practising and training; ask for advice and information on how to improve; make decisions for themselves, without relying on the coach; suggest ideas and strategies that they could use to improve the quality of their performance; take the initiative to help

others; take responsibly for not letting down others in the club; help to lead, coach and organise activities.

For further information see QCA (2004, pp. 3-13) (www.qca.org.uk/pess)

DfES/DCMS (2003, p. 3) also stress that 'when there is high quality PE and school sport, you will not see young people who:

- sit on the sidelines and avoid getting involved in any capacity;
- have little confidence in themselves in PE and school sport activities;
- show hesitancy in their performance;
- make little or no progress in the control and coordination of their movement;
- are confused about what they should be doing and the choices they can make;
- wait to be told what to do and how to do it,
- seldom making their own decisions or taking the initiative;
- are unable to keep up because they are tired and out of condition;
- show little or no enjoyment or desire to take part in physical activities; and
- show little or no desire to improve or achieve'.

Thus, there are many similarities in focus in the description of the importance of physical education in the NCPE and descriptions of high quality PE&SS. However, there are some differences.

The description of the importance of physical education in the NCPE focuses on the process of learning and developing into a physically literate person who can make choices about involvement in physical activity throughout life. The process in the statement of importance is supported by the programmes of study, which set out what pupils should be taught in physical education at key stages 1, 2, 3 and 4 and which provide the basis for planning schemes of work. The knowledge, skills and understanding in the programmes of study identify the aspects of physical education in which pupils make progress. These are:

- acquiring and developing skills;
- selecting and applying skills, tactics and compositional ideas;
- evaluating and improving performance; and
- knowledge and understanding of fitness and health.

These aspects of physical education (generally referred to as 'strands') are developed through a range of activities at different key stages as set out in the Breadth of Study. Activities are grouped into six areas of activity – athletic activities; dance activities; games activities; gymnastic activities; outdoor and adventurous activities; swimming activities and water safety. The aim of focusing on the knowledge, skills and understanding in the four

strands (not on the areas of activity) is to enable pupils to experience a coherent curriculum, and to see physical education as one subject – rather than a series of experiences of different sports and activities. To enhance coherence and understanding of physical education, interconnections also need to be made between strands, e. g. when evaluating and improving performance, connections are made between developing, selecting and applying skills, tactics and compositional ideas, and fitness and health.

Attainment targets and level descriptors are used to assess progress made by pupils. The attainment target for physical education sets out the 'knowledge, skills and understanding that pupils of different abilities and maturities are expected to have by the end of each key stage'. The attainment target consists of eight level descriptions of increasing difficulty, plus a description for exceptional performance above level 8. Each level description describes the types and range of performance that pupils working at that level should characteristically demonstrate and indicate progression in the aspects of knowledge, skills and understanding set out in the programme of study. They provide the basis on which to make judgements about pupils' performance at the end of key stages 1, 2 and 3. At key stage 4, the level descriptions can be used to assess attainment and progress in physical education, but national qualifications are another means of assessing attainment in physical education.

Range of levels within which the great majority of pupils are expected to work		Expected attainment for the majority of pupils a the end of the key stage	
Key stage 1	1-3	At age 7	2
Key stage 2	2-5	At age 11	4
Key stage 3	3-7	At age 14	5/6

In deciding on a pupil's level of attainment at the end of a key stage, teachers should judge which description best fits the pupil's performance. When doing so, each description should be considered alongside descriptions for adjacent levels (DfEE/QCA, 1999, pp. 6-7). For further information see: www.nc.uk.net

On the other hand, the focus of high quality PE&SS is on the product (outcomes). These outcomes are related to specific sports - sports that are central to the National Curriculum – and in particular those 'which matter most to the public, primarily because of the 'feelgood factor' associated with winning' (DCMS, 2002, p. 2).

Physical education and school sport are conflated together in documentation related to PE&SS, therefore there is no differentiation between what high quality means for physical education and what it means for school sport. One other difference is that a broader range of outcomes are identified for high quality PE&SS than in the NCPE – including improved behaviour and whole school improvement.

Whole school outcomes of high quality PE&SS have been identified (QCA, 2004) as improvements in (see www.qca.or.uk/pess):

- Inclusion in PE&SS
- Progress and attainment in PE&SS
- Pupils' involvement in healthy, active lifestyles
- Attainment across the curriculum
- Attendance
- Attitudes to learning
- Behaviour
- Citizenship qualities
- Leadership skills

What is being done to achieve high quality PE&SS?

At present there is considerable investment in developing and promoting high quality PE&SS. These are coordinated through the Physical Education, School Sport and Club Links (PESSCL) Strategy, which was launched in October 2002. The targets of this programme are:

- Increased percentage of 5-16 year olds spending **a minimum of two hours a week** on **high quality** physical education and sport, specifically 75% by 2006.
- A national infrastructure of physical education and sport
- Improve the quality of teaching, coaching and learning in PE and school sport.
- Increase the proportion of children guided into clubs from school sport co-ordinator partnerships.

Part of the means of achieving these are to have:

- 400 specialist sports colleges/academies by 2005, subject to sufficient high-quality applications
- 400 School Sports Co-ordinator partnerships by 2006, 3,200 school sport co-ordinators in secondary schools and 18,000 primary or special school link teachers by 2005 - covering 75% of schools by 2006.

This strategy is supported by £459 million funding (on top of £686 million to improve school facilities across England). This is broken down as follows:

- £115m over three years for the Sports Colleges Programme
- £224m over the next three years for the School Sport Co-ordinators partnership programme and professional development
- £12m over three years for Step into Sport
- £70m over three years for School/Clubs Links
- £28m over three years for Coaching
- £10m in 2003/04 for Sporting Playgrounds

Thus, over £1 billion has been made available for PESSCL. The strategy is designed so that every school in England benefits in some way.

Within the PESSCL strategy there are eight interlocking programmes (some of which commenced prior to 2002 as independent initiatives). These are:

- Specialist Sports Colleges;
- School Sport Coordinators (now called the School Sport Partnership Programme);
- Gifted and Talented;
- QCA PE and School Sport Investigation;
- Step into Sport;
- Professional Development;
- School/Club Links;
- Swimming.

Thus, there is a complex framework or jigsaw of initiatives – each with a different focus, but together designed to develop high quality PE&SS. Some of these initiatives focus on physical education and school sport and some on sport – within and outside school. There are none which focus only on physical education. DfES/DCMS (2003, pp. 5-13) give a description of each of these programmes.

Specialist Sports Colleges are part of the specialist schools programme which enables every maintained secondary school in England to promote school improvement by providing opportunities for schools to:

- work to their strengths to deliver effective teaching and learning in their area of expertise, as well as across the curriculum
- drive innovation
- spread best practice and raise standards.

There are ten categories of specialist colleges: Arts; Business and Enterprise; Engineering; Humanities; Language; Mathematics and Computing; Music; Science; Sports; Technology. Applicant schools engage in a thorough audit of their progress so far and set out plans and targets for specialist subject improvement as well as whole school targets. Each specialist sports college receives significant development funding (see www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools).

School Sport Coordinator partnerships are made up of specialist sports colleges, eight secondary schools and 45 primary or special schools clustered around the secondary schools and the specialist sports college that have come together to enhance sports opportunities for all. Each school sport coordinator partnership receives significant funding which pays for staff as follows:

- Partnership Development Managers (full-time appointments) – who are responsible for the strategic development of the School Sport Coordinator partnership and liaison with other agencies.
- School Sport Coordinators (released from teaching for two days per week) – who are responsible for the coordination and development of after-school activity, out of school hours learning, inter and intra school competition and local community links in their own school and partner secondary and primary schools.
- Primary Link Teachers (released from teaching for 12 days per year) – who are responsible for the development and delivery of a high quality physical education and out of hours school sport programme within their own school.
- Specialist Link Teachers – who provide qualified cover when releasing a teacher to play a School Sport Coordinator role. Specialist Link Teachers may have a particular strength within the National Curriculum.

The aim of this programme is to ensure that pupils spend a minimum of two hours each week on high quality PE&SS. To achieve these aims there are six strategic objectives:

- develop and implement a physical education/sport strategy
- develop links, particularly between Key Stages 2 and 3
- provide enhanced opportunities for all pupils

- increase participation in community sport
- provide opportunities in leadership, coaching and officiating for senior pupils, teachers and other adults
- raise standards of pupils' achievement.

Gifted and Talented programme as part of the government's wider strategy to improve gifted and talented education the aims in PE&SS are to:

- improve the range and quality of teaching, coaching and learning for talented sports people in order to raise their aspirations and improve their performance, motivation and self-esteem
- encourage more talented young sports people to join junior sports clubs
- develop and strengthen the relationship between schools and National Governing Bodies in supporting talented young people.

In this programme up to 10% of pupils in primary and secondary schools will be supported (p.7) (see www.talentladder.org.uk - a web-based resource for teachers, coaches and parents).

QCA PE and school sport investigation: the key aim is to investigate the difference high quality PE&SS makes to young people and the impact this has on their schools. QCA is working with primary, secondary and special schools and partnerships across England to explore and develop ways of improving the quality of PE&SS, aiming to ensure that all their pupils spend a minimum of two hours each week on high quality PE&SS. Time and resources are being invested and a range of approaches and strategies are being used to achieve this. These include:

- Re-designing the physical education curriculum to reflect better how young people learn and improve their progress and attainment;
- Developing break and lunch times to provide purposeful skill and health enhancing activities that improve behaviour, attitudes to learning and healthy living;
- Exploring how time before and after school can be used to support young people's learning and improve their self-esteem and attendance patterns; and
- Finding more effective ways to support and develop teachers, other adults and junior leaders to ensure what they provide is high quality PE&SS.

The investigation is on the web – thereby good practice can be shared (for more information see www.qca.org.uk/pess).

Step into Sport: this programme is designed to:

- encourage children, young people and adults to begin and continue an involvement in sports leadership and volunteering
- encourage governing bodies, county sports partnerships and clubs to develop and implement volunteering strategies.

There is a clear link between this programme and Citizenship, which is a compulsory subject for pupils aged 11- 16 years. This is being delivered in up to 200 School Sport Coordinator Partnerships across England.

Professional Development: this programme is designed to ensure teachers and others have the tools and expertise they need to improve the quality of teaching, coaching and learning to achieve high quality PE&SS. All maintained schools in England have access to a programme of support and development, which aims to:

- raise the quality of teaching and learning in PE&SS by providing support to deliver broad, balanced and inclusive high quality PE&SS provision within and beyond the curriculum to raise the attainment of all pupils;
- improve the understanding of how high quality PE&SS can be used as a tool for whole school improvement, particularly in terms of attendance, behaviour management and attainment;
- improve the understanding of how high quality PE&SS can be used to support healthy lifestyles and physical activity;
- encourage more innovative interpretation of the NCPE programme of study to better meet the needs of all pupils to enhance achievement; and
- enhance cross-phase continuity to improve pupils' progress in order to support a whole school approach to improvement and raising standards (p.11).

Teachers' access provision from the National Professional Development Programme (NPDP) to meet local needs. The provision comprises:

- Delivered modules for teachers
- Resource based modules for teachers
- Delivered modules for Adults Other Than Teachers and Teaching Assistants
- Online technical support
- "Coaching for Teachers" modules for teachers

Teacher Modules focuses not on the content of physical education itself – rather it focuses through content on:

- Whole School Improvement
- Raising Attainment in Physical Education
- Physical Activity in Health
- Innovation
- Cross-Phase Continuity.

School/Club Links: this programme is designed to build on and enhance existing physical education and sport opportunities available to young people in schools, thereby increasing the proportion of children guided into clubs from School Sport Coordinator partnerships. Although schools are encouraged to establish links in a broader range of sports and physical activities, the project focuses on seven major sports (tennis, cricket, rugby union, football, athletics, gymnastics and swimming). Although a number of factors were important in the selection of these seven sports (including National Governing Body capacity; sports that are central to the National Curriculum; capacity to lead and mentor other sports; sports popular across the full 5-16 age range and with both girls and boys; sports offering multi-skill opportunities to 5-11 year olds; mix of individual and team sports), one of the reasons – sports that are the focus of Government initiatives and investment – links this programme firmly with the governments strategy for sport and physical activity (DCMS/Strategy Unit, 2002).

Swimming: Being able to swim is important to save lives, as well as fun and enjoyment and health benefits. A statutory requirement in the NCPE is that all pupils can swim 25 metres by age 11 (the end of Key Stage 2). The Office for Standards in Education (OfSTED) reported in 2002 that 80% of children are able to do this. In order that more children reach this target, a Swimming Advisory Group was set up and developed a swimming strategy. This strategy includes:

- the development and launch of an interactive teaching toolkit for pupils, teachers and parents designed to increase understanding of swimming and water safety;
- consultation on and publication of the swimming charter offering practical guidance and sharing examples of best practice;
- targeted professional development within the overall NPDP; and
- Two pilot top up schemes for pupils who by the end of key stage 2 cannot swim the target 25 metres. These are being run by the Amateur Swimming Association.

In addition to these eight programmes there are other initiatives which are partly designed to support the PESSCL strategy. For example, DfES/DCMS (2003, p. 14) identify the management of an ever increasing programme of activities in School Sport Coordinator Partnerships that require **coaches** to lead high quality sessions to:

- play a key role in supporting the delivery of high quality extra-curricular sports programmes on school sites to make a major contribution to the target of two hours' provision per week for every child
- build bridges for young people in their transition from schools to clubs.

Thus, recommendations from a Coaching Task Force for major changes to coach education, employment and deployment are currently being implemented through the Community Sports Coach scheme, so that the number of coaches available to work before, during and after school hours on school sites alongside teachers to deliver high quality school sport is increased. The possibility of coaches taking on activities currently undertaken by teachers has also been explicitly recognised in the broader context of school workforce reform.

Various aspects of the PESSCL strategy can also be identified in another initiative – the **National Healthy School programme** (DfES, 2004). In relation to the objective 'to provide high quality physical education and school sport and promote physical activity as part of a lifelong healthy lifestyle', DfES (2004, pp. 19-21) states that 'We want children to have access to at least two hours of high quality PE and school sport every week [an aim articulated by Government in other initiatives, e. g. the School Sport Coordinator Partnerships and the QCA PE&SS investigation].

In addition PESSCL is designed to identify and **share best/good practice**:
For example, OfSTED (2002) report some of the best examples of effective teaching, including those where teachers:

- provide carefully focused tasks to develop skills and extend pupils' knowledge and understanding
- provide a coherent cycle of tasks, engaging pupils in practising and refining movements, analysing, evaluating and planning
- organise group, pair and individual work with well-structured advice and support from teachers
- use LEA or the QCA schemes of work, which help teachers develop greater coherence in their planning
- incorporate an effective three-part structure to their lessons.

Likewise, QCA (2004) identify ‘steps to success’ for class teachers, subject leaders and senior managers. These start with asking the question what does the class teacher/ subject leader/ senior manager need to do to achieve high quality physical education? The first step to success is to recognise the school’s vision for high quality physical education and communicate this to pupils to enhance their learning and achievement. The second is to make the vision a reality. For example, the QCA say that class teachers need to:

- implement the curriculum effectively
- make sure all pupils are included and involved
- use the time you have for physical education lessons well
- use the equipment and space you have for physical education well
- assess, monitor and evaluate pupils’ progress and the quality of the outcomes they achieve
- reward and celebrate pupils’ achievements
- identify own learning needs so that the teacher can become a more effective teacher.

They continue by identifying means by which class teachers/ subject leaders/ senior managers may achieve each of these. QCA (2004) then look at the DfES/DCMS (2004) framework for high quality teaching, i. e. to make a positive impact on pupils’ learning and achievement, high quality teachers need to:

- have a clear plan that sets out the steps towards meeting the school’s vision and expectations for PE&SS
- share with pupils what they expect them to achieve in a way that they can understand
- take into account what pupils have already learnt within and beyond school
- identify the next steps in progression and communicate these to pupils and their parents/carers
- give each pupil relevant learning activities and authentic contexts that interest, excite and motivate them
- provide opportunities for pupils to analyse, assess and evaluate their own and others’ work
- give pupils time to think, reflect and make decisions for themselves
- allow pupils time to wrestle with problems, while giving well-timed advice and support to advance their learning and avoid frustration
- use time, staff, equipment and resources in ways that keep pupils interested and learning.

In relation to the importance of inspiring and motivating pupils, the same booklet says:

- Showing commitment and enthusiasm
- Providing a positive role model
- Showing confidence in your pupils' ability to make progress and achieve
- Listening to your pupils and valuing what they do and say
- Raising your pupils' aspirations and increasing their determination to make progress and succeed
- Having pride in and celebrating your pupils' successes
- Letting pupils' parents/carers know what your pupils have achieved
- Improving your own subject expertise

In relation to whole school outcomes of high quality PE&SS (QCA, 2004), i. e. improvements in: Inclusion in PE&SS; Progress and attainment in PE&SS; Pupils' involvement in healthy, active lifestyles; Attainment across the curriculum; Attendance; Attitudes to learning; Behaviour; Citizenship qualities; Leadership skills - QCA identify a series of steps to be worked through to ensure that PE&SS is used to make a real difference in these areas. They also provide case studies of how schools have used PE&SS to improve in these areas.

What evidence is there that the focus on high quality PE&SS is making a difference?

It is early days as yet, but some evidence is beginning to emerge. For example, part of the PESSCL strategy – Coaching for Teachers was launched in 1996 to improve the quality of school sport by providing opportunities for both primary and secondary, student and serving teachers and adults other than teachers (AOTTs) delivering school sport to:

- improve their teaching and coaching
- update their knowledge
- gain or upgrade their coaching qualifications (Sports Coach UK (scUK, 2003, p. 1).

Participants on Coaching for Teachers courses have evaluated these favourably. For example, at the end of 2002, participants reported that they had:

- developed awareness, understanding/new ideas
- greater confidence
- introduced new sports into the curriculum
- improved delivery and pupil motivation
- introduced more sport for girls

- better planning and organisation
- increased the range, and improved quality, of activities offered
- improved their teaching behaviour and the quality, effectiveness and safety of their practice

What this evaluation does not look at is the impact of attendance on the course on the young people being coached.

OfSTED (2003; 2004) evaluations of the 2002-03 and 2003-04 running of the School Sport Coordinator programme have identified many positive points, but also some areas for development. These include:

- Pupils benefit from a **broader and more balanced curriculum**, particularly in Key Stages 2 and 4;
- Improved curricular **continuity and progression** between Key Stages 2 and 3;
- Increased **provision of out-of-hours opportunities** for primary pupils, including sports clubs and annual festivals.
- Pupils **attitudes** are positive and their **behaviour** is very good, although in secondary schools, the picture is more variable with unsatisfactory attitudes and behaviour in one lesson in ten, mostly at Key Stage 3 and usually linked with weak teaching. Few schools analyse the data they collect on pupils who are **excused from participating in PE**.
- Although schools are committed **to raising standards and improving the quality of provision**, this is often defined in terms of **increasing the range of opportunities** for teachers and pupils rather than **increasing opportunities for pupils to achieve and progress or the quality of their experiences**.
- There are some promising signs of the impact of the programme on **raising standards and improving the quality of provision**, although **achievement was unsatisfactory** in one lesson in four, with many pupils performing below the expected level for their age. In these instances, pupils' skills were too basic and the quality of their movements lacked precision and accuracy. Schools continue to find it **difficult to measure standards and improvement against the National Curriculum levels**. This is because they find it difficult to interpret the level descriptions setting out the knowledge, skills and understanding that pupils are expected to have by the end of each key stage. Consequently, schools often **plan the curriculum using the areas of activity** to ensure breadth of study **paying less attention to the four aspects of the programme of study**. This is a weakness across schools generally. In this crucial respect the programme has not proved to be effective.

- There needs to be **greater clarity about the meaning of high quality**. Objectives relating to raising standards and improving quality lacked clarity. Although the national training and increased opportunities for continuing professional development linked to the programme provides a good introduction to the roles and responsibilities of co-ordinators and link teachers, it does not address clearly enough the nature of 'high-quality' PE and school sport or how to improve the quality of provision and raising standards.
- The availability and use of information on **pupils' performance and achievements** as they **transfer from primary to secondary school** is unsatisfactory in most schools. Although primary schools have generally improved the quality and transfer of data in the core subjects [English, mathematics and science], useful information in PE is rarely found.
- **Improving the quality of teaching, particularly teachers' ability to assess, intervene and feed back on pupils' responses**, is the key to high standards. Too often, there is insufficient information on good-quality assessment to help teachers to identify pupils' achievement and learning needs. Indeed, the **quality and use of ongoing assessment was identified as the main weaknesses in teaching**. Pupils do not know what standard they are expected to reach by the end of the key stage or in many instances at the end of a lesson or unit of work. Too often, teachers' judgements of pupils' progress are based on impressions only because specific data are not available and teachers are only beginning to use baseline assessments. Frequently, programme targets take too little account of the prior attainment of pupils and their differing needs. Although many secondary schools have elaborate systems of recording pupils' attainment against the National Curriculum levels, too few make use of the data to plan future learning.
- There were a **number of improvements in teaching**, e. g. planning for individual lessons and sequences of lessons; sharing objectives with pupils; the use of resources; teaching of movement in dance and gymnastics; teachers' subject knowledge; consistency of effective approaches to learning. The proportion of very good teaching (including coaching and leading of curriculum and extra-curricular PE and school sport sessions) in Key Stages 2 and 4 is relatively high. In primary schools almost 75% of sessions were good or better and 35% very good. This is above the national average for PE in primary schools. In secondary schools it was good or better in 60% of sessions with almost 25% of sessions very good in 2002/03 and good or better in 40% of sessions and very good in 18% in 2003/04. However, in secondary schools, the overall quality of teaching was found to be below the national average for PE. One in four sessions across Key Stages 2 and 3 was reported as unsatisfactory.

Unsatisfactory lessons were characterised by weaknesses such as teachers or AOTTs giving tasks to pupils that are unrelated to specific learning objectives; expectations are too low; the teacher spends too much time talking which limits pupils' time on tasks; teachers' offer insufficient intervention and feedback and it often lacks direction and does not help pupils improve their work sufficiently teachers, which inhibits pupils' progress, some lessons make too little physical demand on pupils and content is not well matched to their abilities. Consequently, some pupils struggle with the tasks while others are bored. There is still scope in many schools for higher expectations and greater emphasis on learning by all pupils. In unsatisfactory lessons there is often overemphasis on managing pupils and resources without sufficient focus on learning activities matched to pupils' needs and capabilities. If the programme is to meet its commitment to high-quality provision for 75% of all pupils, the proportion of good and very good teaching must increase further.

- **Although AOTTs** (e. g. dance artists or coaches) **have a good knowledge of a specific sport or area**, for example, a style of dance, **they do not have good knowledge of the national curriculum programme of study** for dance. They also tend to **rely on a narrow range of teaching styles** that restrict pupils' opportunities to take responsibility for their own learning. In some schools where AOTTs are involved, quality assurance systems are not always in place. As a consequence, such schools do not identify unsatisfactory teaching well enough.
- Although OfSTED (2004) reported that managers were starting to consider how improvement could be demonstrated in quantitative terms, at present there is **no 'hard evidence' or reliable data against which pupils' attainment or the contribution of PE and sport to improvement in other areas of the curriculum can be measured**. Without data to measure the difference that new activities are having on pupils' achievements or the quality of provision, it becomes **impossible to judge if they are having the desired impact**. When data are collected it is not always evident how they are being used to shape the future of the programme. At present, improvements in standards can only be tracked through the qualitative judgements of either teachers or inspectors. Weaknesses in the evaluation of the programme were often associated with the reluctance of primary class teachers to assess pupils' work in PE and sport due to teachers' workload and a view that 'we don't have to assess PE' – a result of lack of understanding of the role of assessment in teaching and learning in PE.
- **Procedures for monitoring and evaluating the effect of the programme are weak** and focused mainly on numerical recording (e. g. recording attendance at in-service courses). Often there was an **assumption that attendance at a course or pupils attending a club automatically led to improvements in provision or standards**.

However, there was little or no evaluation of the benefits or whether standards and quality of provision are improving.

- Although all schools are working towards at least two hours high quality PE and sport within and beyond the curriculum, **not all schools have accurate data to show how many pupils are benefiting from the two hours' entitlement and differences often exist within schools across key stages.**

Some of the issues for action in order for schools to take the substantial progress made in implementing the programme forward to a point where it is clearly raising standards and improving the quality of provision include:

- the use of baseline data to set development targets that are based more on outcomes, so that the benefit of the programme for pupils, teachers and others can be measured;
- monitoring pupils' attainment more closely, moderating assessments and using data to plan future developments;
- focusing on good use of assessment data in the development of action plans to inform the school of challenging targets as a strategy for raising standards;
- improving teachers' understanding and use of assessment strategies so that subsequent targets for individuals and groups are based on sound diagnosis of pupils' needs and an understanding of high-quality PE and school sport;
- increasing the amount of attention given to improving health and fitness in development plans;
- developing the curriculum still further, specifically to improve the continuity and progression across all phases, particularly at the time of transfer from primary to secondary school;
- developing a shared understanding of the nature of high-quality PE and school sport;
- ensuring that those involved have the required skills to evaluate the programme rigorously against clear criteria, particularly those relating to the minimum two hours per week entitlement;
- improving the evaluation of teaching and the implementation of strategies that promote high-quality lessons within and beyond the curriculum;
- using data more rigorously when evaluating the success of the programme in raising standards and securing pupils' entitlement to a minimum of two hours per week of high-quality PE and school sport within and beyond the curriculum;
- training for the development of teachers' knowledge, skills and understanding is more sharply focused on models of good teaching, which, in turn, are shared with teachers and other adults.

How effective do I think this is and what do I think needs to be done to improve the quality of PE&SS?

In England the PESSCL strategy is a complex jigsaw of initiatives/programmes, therefore there is a danger of focusing on the programmes themselves (and particularly their success in numerical terms) rather than their success (both individually and together) in enhancing learning through improving the quality of teaching. Likewise, quality is only a word – a guide. But what is quality? Is it different from high quality, from effective teaching or even from good practice? Is it only a way of emphasising good practice in teaching to promote pupil learning? There is a danger of focusing on the word quality rather than what exactly needs to be done to promote learning.
The focus on achieving quality in terms of enhancing learning is on objectives (derived from aims and leading into specific learning outcomes). However, these are also a guide. Therefore there is a danger that in identifying specific objectives – these are seen as definitive, therefore teachers focus only on achieving those specific objectives and do not plan to encourage other important aspects of pupils learning, e. g. moral development. It is important that aims, objectives and learning outcomes are not confined to those that can be measure precisely. Some aims and objectives, e. g. lifelong participation in physical activity, cannot be measured. However, that is not to say that it should not be an aim or objective of (quality) physical education. Further, as the focus of the PESSCL strategy is on the immediate, with longer term outcomes implicit, the assumption appears to be that by being involved in high quality PE&SS now, young people will continue to participate in physical activity once they leave school. However, there is no way of measuring this now. Only time will tell if young people who participate in high quality PE&SS continue to participate as adults and whether the culture of participation in physical activity among adults will be increased.

Further, it is important to separate aims and objectives to guide learning in physical education from their use to justify physical education in the school curriculum. In doing the latter there is a danger that teaching and learning in physical education will become skewed. For example, in trying to justify physical education as an academic subject like others in the curriculum, the amount of time devoted to, and therefore spent in, physical activity may be reduced as teaching and assessment is skewed to providing evidence of the academic, e. g. project work or written tests.

It is important that we retain the focus on what is unique in physical education as well as on the fact that physical education curriculum time is the only place that we can guarantee that children will be physically active.
Another important point to recognise is that there is no one 'quality physical education' that can be adopted in a number of countries. What is quality in any one country is culturally specific, therefore although there is good practice in other countries and to which one specific country can aspire, there is no 'off the peg' solution. Different aims, objectives and learning outcomes may be appropriate.

The evaluations of the School Sport Coordinators programme highlight many positive aspects of PE&SS. However, they also highlight some of the issues to be addressed (see above). There are also issues identified in other parts of the presentation. These include:

- Clarity of what is meant by high quality PE&SS. Does the strategy focus on more of the same?
- Tension between the focus on process in the NCPE and the focus on outcomes in PE&SS.
- Tension between the focus on strands in the NCPE – the aim of which is so that pupils see physical education as one subject, not a series of experiences of different sports and activities as opposed to the focus on individual sports (particularly those of national interest) in sport focused programmes.
- Clarifying the major focus – either on raising standards of performance for international competition or to develop skills, confidence and attitudes to encourage lifelong participation for health? Are the two compatible? Can they both be achieved? If so, how?
- Whether the sports included are ones that are going to make a difference. Is the focus on sport (and on those specific sports) ones that young people will participate in after they leave school or are they ones that are likely to 'put them off' participating?
- Focusing on the role of teaching and learning in raising standards and improving quality – not on increasing time or the range of opportunities.
- Improving the quality of teaching and learning – including improving assessment, monitoring and evaluation the core to effective teaching and learning.

Focusing on the outcomes of high quality PE&SS and on the teaching strategies to achieve these outcomes – some of which are made explicit in the changes and developments suggested by OfSTED in their evaluation reports, may result in some improvement in teaching and learning. They may also be helpful in raising the profile of PE&SS and in gaining support from head teachers and inclusion in whole school planning.

However, will the focus on high quality PE&SS in England (through the PESSCL strategy) and on quality physical education in other countries, make a REAL difference? Only time will tell, but it does mean that we have to consider carefully what do we need to do to have the greatest impact. I believe that there are two important factors here. First, we need to recognise that change is **more complex and large scale** than identifying what quality physical education is. This involves a number of things – not considered in the PESSCL strategy, but on which there is research. Second, it is **real people** who have to make any change. Thus, it is important that what I consider to be most important in trying to achieve change – people /teachers, is at the heart of the process. Experts are important but there is quite a lot of research to suggest that a 'top down' approach to educational change does not result in real change. For example, Fullan (1991) suggested that the introduction of many large scale curriculum initiatives have not succeeded in making any real change. Teachers have not been involved in developing large scale, top down initiatives and there is the possibility that some teachers do not even know about them. Further, those teachers who do know about them may not 'own' them, therefore may not consider them relevant, may not understand them or may not accept them.

So, what do we need to do to make real change? I believe that a bottom up – as well as a top down – approach is needed. We need to take account of the **views of teachers about change** – why they hold a particular perspective, are willing/reluctant to change, etc., and to challenge them to reflect on their practice. The PESSCL strategy may be more successful than previous initiatives in encouraging change because – although the programme is designed centrally, it is delivered locally and the delivery is tailored to some extent to individual schools and teachers, based on an audit of needs specific to the school. Thus, it is designed to support the needs of a specific school rather than dictate what they should be doing. However, one concern is that a senior member of staff may undertake the audit of needs without consulting others – therefore may not be 'owned' by individual teachers themselves. Individual teachers need 'ownership' to be committed to and proactive in making change. It is therefore not enough for experts to specify what quality is and how it is to be achieved, it is essential to consider how ALL teachers can be brought 'on board'.

To achieve real change it is important that teachers do adopt a rational, technical approach to the PESSCL strategy and, in particular, to the NPDP, which may result in them, for example, saying one thing and doing another, e. g. they may say their aim is to increase lifelong participation among pupils, but their content and teaching approach are more focused on improving performance. Rather, it is important that they are **challenged,**

e.g. they are required to reflect on and make explicit and clearly articulate the purpose and aims of physical education and how they are going to achieve these. Only by being challenged in this way can the congruence between long held assumptions, values, attitudes and beliefs about the purpose and aims of physical education and of school sport and the content and teaching approaches to achieve these aims to be improved. This requires that we look at who enters the teaching profession, what their underlying values, attitudes and beliefs are about what physical education is and – recognising work on how teachers are socialised into the profession – consider how student and practicing teachers can be encouraged and challenged to develop their ability to reflect.

Teachers (like others) may see and hear what they want to see and hear, with the result that their interpretation of any change results in reinforcement of their views/practice as opposed to changing it. Although one of the aims of the QCA PE&SS investigation and the professional development programme is to **identify and share good practice**, the good practice identified is unlikely to be picked up by teachers who are not 'on board' or who have different values, attitudes and beliefs to those promoted through the programmes (e. g. teachers who prioritise the aim of improving sports performance (implicitly or explicitly) may not consider as important good practice in relation to health related aspects of physical education, life-long participation in physical activity or the contribution of physical education to the broader agenda. They may not, therefore, consider whether their content and teaching approaches are appropriate for a range of aims and objectives for physical education). Further, there appears to be no clear strategy for sharing this good practice - not only now, but also into the future. Rather, it seems to rely on teachers accessing the material themselves. Thus, it is not clear whether this good practice will inform the development of PE&SS in schools in which there are teachers who are not 'on board' or where quality needs to be developed.

In order to get teachers 'on board', I believe that teachers need to be centrally **involved in developing the vision for PE in each school**. Although the QCA PE&SS investigation highlights the need for class teachers and subject leaders to be part of creating the school's vision for physical education, to communicate this to pupils and be clear about how they can help your pupils to meet it', the focus is very much on school leaders having created a vision for what pupils in the school should achieve in and through physical education. This may imply that the vision can be set by senior management without involvement of teachers.

Without involvement in, and ownership of, the vision – it is unlikely that teachers will be committed to achieving a specific vision. Further, after being introduced in the QCA

materials, there is no further reference to the vision – therefore it is likely to be 'forgotten' in amongst the detail provided. There is also very little detail on, and information about, what the vision could be. Although the importance of physical education is stated in the NCPE and the outcomes of high quality PE&SS are stated in the PESSCL strategy – these are unlikely to influence those teachers who hold firm views about what physical education is.

Thus, to make a difference, I believe our focus should shift from focusing on specific strategies and documentation to the people involved. If teachers see the need to change they will be motivated to do this regardless of any specific strategy or documentation. Likewise, without being committed to and making the change, we are likely to be wasting our time trying to develop specific strategies and documentation. It is important to focus on the **process** involved in **all** teachers taking action to improve the quality of teaching to enhance pupils learning – based on research and evidence and through different strategies, e. g. professional learning communities or networking. This is the **real challenge** with which we are faced.

References

Department for Culture, Media Sport (DCMS) and the Strategy Unit. (2002) Game Plan: *A Strategy for delivering Government`s sport and physical activity objectives*. London: Cabinet Office Strattegy Unit.

Department for Education (DfE). (1995). *Physical Education in the National Curriculum.* London: HMSO.

Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority (DfEE/QCA). (1999). *Physical Education: The National Curriculum for England*. London: HMSO.

Department for Education and Skills (DfES). (2004). *Healthy Living Blueprint for Schools*.

Department for Education and Skills (DfES). (2004). *Healthy Living Blueprint for Schools*. Annesley, Notts: DfES.

Department for Education and Skills and Department for Culture, Media and Sport (DfES/DCMS). (2003). *Learning through PE and Sport.* Annesley, Notts: DfES Publications.

Department for Education and Skills and Department for Culture, Media and Sport

(DfES/DCMS). (2004). *High Quality PE and School Sport for Young People: A Guide to Recognising and Achieving High Quality PE and Sport in Schools and Clubs*. Annesley, Nottinghamshire: DfES.

Department of Education and Science and the Welsh Office (DES/WO). (1992). *Physical Education in the National Curriculum*. London: HMSO.

Education Reform Act (ERA) (1988). *29th July 1988: Sections 1, 2 Aims of the School Curriculum*. London: HMSO.

Office for Standards in Education (OfSTED). (2003). *The School Sport Coordinator Programme: Evaluation of phases 1 and 2 2001-2003*. London: OfSTED (available at www.ofsted.gov.uk).

Office for Standards in Education (OfSTED). (2004). *The School Sport Partnerships Programme: Evaluation of phases 3 and 4 2003/04*. London: OfSTED (available at www.ofsted.gov.uk).

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2004). *Physical Education and School Sport*, accessed from www.qca.org.uk/pess.

Sports Coach UK. (2003). *Evaluation Report 2002*. Leeds: Sports Coach UK.

Useful websites

www.nc.uk.net
www.ofsted.gov.uk
www.qca.org.uk/pess
www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools
www.talentladder.org.uk

Quality Evaluation of School Physical Education in Flanders

Kristof Huts, Paul De Knop, Marc Theeboom & Kristine De Martelaer
Freie Universität Brüssel

Introduction

During the last decade the concept of quality has become very popular in different sectors of society both profit as well as non-profit (De Knop, 1998; De Knop & De Martelaer, 2000). Consequently, the call for more qualitative criteria became also more pronounced within the field of education (Trompedeller, 2000). Also in Flanders, the northern Dutch-speaking part of Belgium, quality care has captured a central position within the recent educational policy of its Government (Verhaeghe et al., 1998; Michielssens, 2002). Until recently, Flemish schools were merely financed based on their total number of students (quantity). Today, the number of students is no longer the only criterion for financial support of the Department of Education of the Flemish Community. It is acknowledged that also qualitative criteria have to be taken into consideration (De Droogh & Nelen, 2000). As a consequence, different structural initiatives to monitor quality care within the educational system (i.e., control and promote quality), were introduced (Kelchtermans & Van de Poele, 1995). Three main pillars on which the external quality care policy of the Flemish government is based, can be distinguished: (i) the decree on the final attainment levels of students, (ii) the decree on the financing of continuing-education courses of teachers and (iii) the decree on the Schools Inspectorate and the Pedagogical Counselling Office (17 July 1991) (Doom, 2000; Michielssens, 2002).

The decree on the Schools Inspectorate and the Pedagogical Counselling Office initiated a new trend in the Flemish Educational Policy. Under the influence of austerity measures, schools get more autonomy and are supposed to initiate an internal quality care policy (Michielssens, 2002). The need for a quality care policy in the school physical education subject is situated within all these new structures and initiatives (Arnouts & Spilthoorn, 1999).

Internal and External Developments Regarding School Physical Education

The reason for existence of school physical education in the school curriculum has often been questioned (Tinning et al., 1992 in De Knop, 1999) and this school subject is faced with different problems as a consequence of social, political and/or sporting developments (Laporte, 1995). Several studies (Wilcox, 1996; Loopstra & van der Gugten, 1997; Hardman, 1996, 1998; Hardman & Marshall, 1999) show that school physical education nowadays finds itself in a perilous position through all continental regions of the world. Specifically, issues of implementation, restricted and decreasing curricular time allocation (Williams, 1996), low subject status, inadequate financial, material (Van der Poel, 2001) and human resources, as well as scepticism about the subject's future are all causes for concern as efforts are made to sustain physical education in the school curriculum (Hardman & Marshall, 1999). The low status of school physical education is due to the scepticism concerning the academic value of the subject (Hardman, 1999; Zeigler, 1999) the lack of official inspections (Loopstra, 1998; Hardman, 1999; Zeigler, 1999), the large diversity of sporting possibilities outside of school (De Knop, 1999; Hardman, 1999; Zeigler, 1999) and the shift of interest towards more academic and theoretical school subjects in the Western world (Hardman & Marshall, 1999; Hardman, 1999; Zeigler, 1999). Another problem of school physical education is the fact that, to date, there is no empirical evidence that confirms that the pronounced objectives and benefits of school physical education are really being attained (e.g., quality standards recommended at the World Summit on physical education, Berlin, November 3-5, 1999) (Brettschneider, 1999; De Knop, 1999).

Besides these problems a variety of external as well as internal motivations force today's school physical education to take quality care into consideration. The shortage of a structured quality care and quality control system can be looked upon as a major deficit of the school physical education subject (De Knop, 1999). As external motivations for implementing a course specific quality care system, we consider the quality criteria formulated by the government, the increased quality awareness within society, the negative side effects of sport in general (e.g., drugs, hooliganism), the differentiation of

the sport scenery and the threatening influences from competing sectors that already have quality labels at their disposal. Internal motivations are the pursuit of greater efficiency and the tuning of education to the (justifiable) expectations of society and/or the potential wishes and expectations of pupils (Vanwing, 2000). In order to be able to ensure its future, school physical education nowadays is challenged to implement systems that control and improve its quality. Or as Loopstra (the former chairman of the Royal Dutch Physical Education Association, 1998) phrased it: “Quality improvement also means quality control.”

Evaluating the quality of school physical education in Flanders

Before an analysis of the current situation of the quality of school physical education in Flanders can be done, specific standards are to be postulated as the term “quality education” can be defined in many different ways (Louwet, 2002). The theoretical quality model presented by van Bottenburg and Schuyt (1996) and van Bottenburg, Van ‘t Hof, and Oldenboom (1997) offers a framework within which quality features for school physical education can be organised. Four types of quality are distinguished: (i) social quality, (ii) consumers quality, (iii) product quality, and (iv) process quality. In accordance with this theoretical model one can state that school physical education is of good quality when it fulfils (i) the (justifiable) expectations of society, (ii) the potential wishes and expectations of the pupils and their parents, (iii) the criteria laid down by experts, and (iv) when school physical education is organised effectively and efficiently.

Figure 1: The four types of quality according to van Bottenburg et al. (1997)

In order to evaluate these different types of quality within the school physical education subject, the model of van Bottenburg and Schuyt (1996) was integrated within the “Gap Analysis Model” or “Service Quality Model” of Parasuraman et al. (1985, 1988).

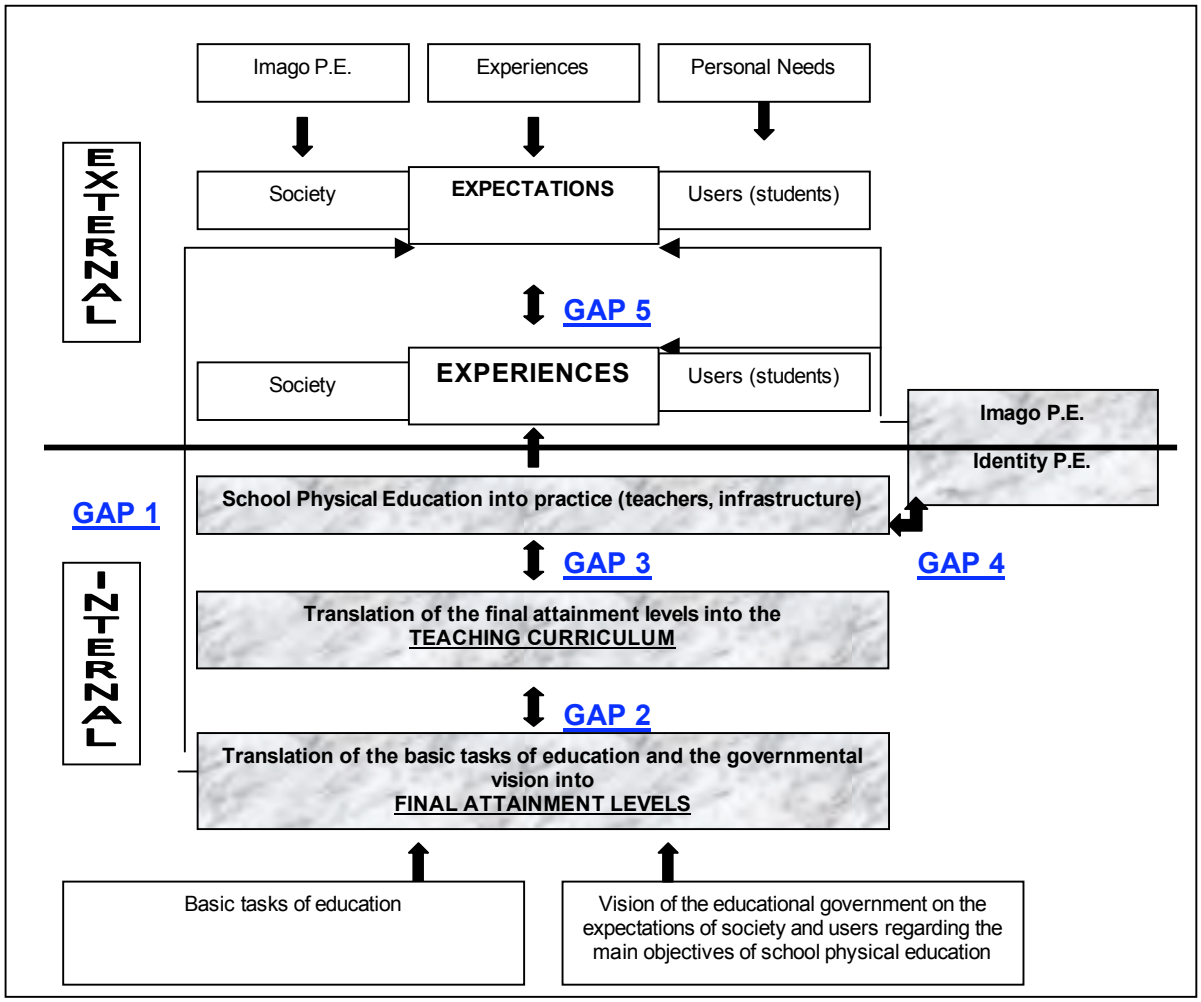


Figure 2: The GAP-analysis model of Parasuraman et al. (1985, 1988) in function of the school physical education subject.

By doing this a framework was developed which not only evaluates the quality of school physical education but also tracks the level of origin at which quality problems do occur. The “Gap Analysis Model” is based on four gaps which, in total, try to explain the discrepancy between the expectations and experiences of society and pupils with regard to school physical education. GAP1 of the presented theoretical model examines the social and consumers quality of the school physical education subject. Looking at social

quality can be conceived as an obligation because in Flanders, as well as in many other neighbouring regions and countries, it is acknowledged that the governmental interpretation of quality education should match the expectations of contemporary society. Additionally, many authors (e. g. Greenwood et al., 2001; Mckenzie et al., 1994) underline that the systematic collection of the needs, preferences and opinions of the group most directly affected by the curriculum (i. e. the pupils), may not only be useful in the design of a more meaningful content, but may also provide a means to better achieve the general objectives of physical education. As a consequence, a first step to evaluate the quality of school physical education is to find out if pupils and contemporary society do agree with the current operationalisation of quality school physical education in Flanders, or in other words, the course specific final attainment levels (Gombeir, 1993). Bearing this in mind, this paper will focus on four main research questions:

a. What expectations do the consumers and the contemporary society have towards quality school physical education?
b. Do the expectations of the consumers and the contemporary society match the current course specific final attainment levels of school physical education?
c. How well do the expectations and experiences of the consumers and the contemporary society correspond to the main objectives of school physical education?
d. What are the minimal and/or ideal conditions to be able to fulfil the current course specific final attainment levels of school physical education?

In the next paragraphs the methodology and the results of the social (De Knop et al., 2005) and consumers (Huts et al., 2005) quality evaluation of school physical education in Flanders will be summarized.

Methodology

Social quality

The evaluation of the social quality of school physical education was to a large extent qualitative in nature. Data were collected through the use of a questionnaire which consisted of open (n = 5) as well as closed (n = 4) questions. The questions addressed to the participants (i) expectations, (ii) present experiences and (iii) former experiences towards school physical education. 117 organisations from the social midfield and five aldermen with a combined office of sport and education agreed to participate. The social midfield can be defined as a unity of organisations, institutions and movements that fulfil

an intermediary function between the individuals on the one hand and the society on the other hand (Siongers, 2000). In this study the term social midfield was interpreted broadly. As a consequence, a varied group of organisations, representing different social sectors, was selected. An overview of the different participating sectors, the total number of questionnaires send, the number of returns and the degree of response are reported in Table 1.

Sector	Total number	Return	Degree of Response (%)
1. Education	24	21	87.5%
2. Sport	32	26	81.2%
3. Youth	28	16	57.1%
4. Media	21	12	57.1%
5. Health	17	11	64.7%
6. Social services	11	7	63.6%
7. Economics	15	8	53.3%
8. Culture	10	7	70.0%
9. Other	11	6	54.5%
10. Politics	10	5	50.0%
11. Association of parents	3	3	100%
Total	**182**	**122**	**67.0%**

Table 1: Overview of the total number of questionnaires send, the number of questionnaires returned and the degree of responses (%) for each participating social sector.

The degree of response exceeded the 50.0% barrier within all the social sectors. 57.3% of the respondents were male and 42.7% female. The age differed from 18 to 63, with an average of 37.6 years. 28.2% of the respondents have got a secondary school teacher's or master's degree in physical education and 48.3% is a parent.

Consumers quality

For the evaluation of the consumers quality of school physical education a representative sample from the Flemish secondary school population was selected ad random and stratified by school-system (e. g. catholic or community school), grade level and type of education (e. g. technical, vocational or general education). The selection resulted in a total research population of 1,730 pupils, originating from ninety different schools. At the time of the study, the participants ranged in age from 13 to 22 years (M_{age}=16.5 years) and were in the last year of the first (N=477, 27.6% of total sample), second (N=692, 40.0% of total sample) or third (N=561, 32.4% of total sample) school grade. 886 were boys (51.2%) and 844 were girls (48.8%). Each of the participants completed a written questionnaire which was grouped into three sections. The first section was used to collect demographic information. In the second section two Likert-type scales were used to respectively assess pupils' perceptions and experiences regarding physical education objectives. In the third and final section of the questionnaire, all participants were asked to identify the most pronounced reasons they had encountered for not achieving certain physical education objectives.

Results

Social and consumers expectations

A first major purpose of this study was to examine the extent to which the physical education objectives, as formulated in the Flemish physical education curriculum, were accepted by contemporary society and secondary school pupils.

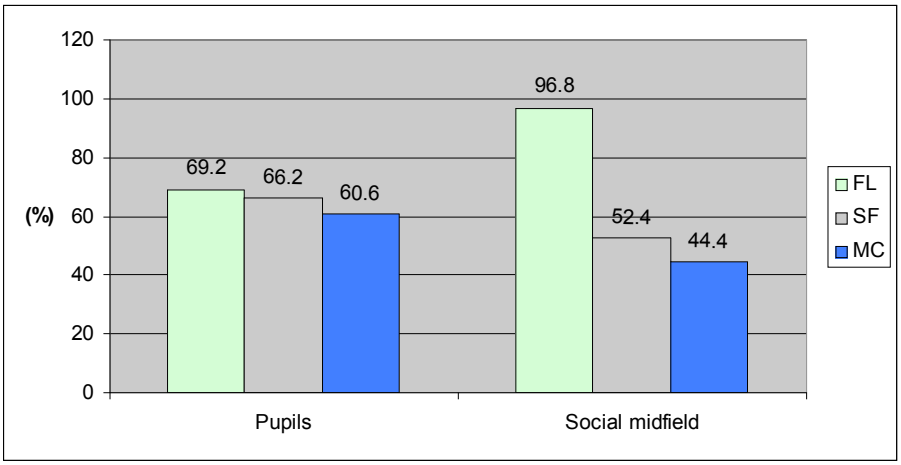


Figure 3: Importance of domains of physical education objectives according to the pupils and the respondents from different social, educational, and workforce agencies and organisations (FL: physically fit and healthy lifestyle, SF: self-image and social functioning, MC: motor competencies)

As reported in Figure 3, the most prominent domain of physical education objectives occurred to be the development of a physically fit and healthy lifestyle, with 69.2% of the pupils and 96.8% of the respondents from the social midfield mentioning its importance in class. The respondents from the social midfield acknowledged that in this area of objectives attention should be mostly paid to: (i) stimulating a positive attitude and promoting the life-time practice of sports, (ii) improving the general physical fitness of youngsters and (iii) guarantee the complete physical development of pupils in light of "a sound mind in a sound body". Recurring objectives that were considered as important by the secondary school pupils were among others: (i) the development of physical condition (e. g. endurance, strength, sinuosity), (ii) experience that being physically active can be fun, (iii) the introduction to a large number of different kinds of sport.

According to the respondents, the school physical education subject should also pay attention to the development of the self-image and social skills of pupils by learning them to (i) operate in group activities, (b) accept and assess personal possibilities and restraints and (iii) show effort, persistence and perseverance during physical activity. The development of this domain of objectives was identified as important by respectively, 66.2% of the pupils and 52.4% of the respondents from the social midfield, making it the second most important domain of objectives.

The importance of developing motor competencies during school physical education classes was underlined by 60.6% of the pupils and 44.4% of the respondents from the social midfield. The development of motor competencies should, according to most of the respondents, best focus on widening and deepening the basic motor competencies of pupils by teaching them some basic sport technical and movement skills. Other by the respondents stated objectives that can be classified within the domain of motor competencies are (i) learn to help and support fellow pupils during physical activities, (ii) provide responsible and safe movement possibilities, (iii) pay attention to posture and back schooling (e. g. carrying heavy loads, correct sitting position, teaching them the optimal way of lifting and carrying things, etc.) and (iv) learn to observe safety regulations, agreements and rules.

Finally, 73.5% of the pupils and 21.7% of the respondents from the social midfield stated that school physical education should offer variation and relaxation for the compulsory daily routine of sitting still behind a school desk. In other words, the school physical education subject should, according to these respondents, provide physical relaxation to compensate for the daily strenuous mental activities during the other more theoretical oriented school subjects.

Feasibility of school physical education objectives

More than half of all respondents from the social midfield were convinced that their expectations towards school physical education are too seldom being met (55.6% sometimes and 1.6% never to sometimes). Nearly half of the pupils in this study endorsed the former opinion with regard to the development of a physically fit and healthy lifestyle (48.1%), the development of self-image and social functioning (45.1%) and the development of motor competencies (43.1%).
Both the pupils (62.5%) and the respondents from the social midfield (49.3%) agreed on the most pronounced reason for not reaching the expectations, namely the lack of curricular time allocation. Other reasons that the respondents in this study had encountered for not achieving their expectations and/or current physical education objectives are presented in Table 2.

Reason	Pupils	Society
- a onesided and unappealing activity offer	42.2%	39.4%
- the lack of a qualified and/or motivated physical education teacher	28.3%	38.0%
- the undervaluation and underestimation of physical education by school management, other subject teachers, government and parents	24.9%	32.4%
- the inadequate and/or insufficient sport infrastructure at school	33.6%	25.3%
- the restricted motivation of pupils with regard to physical activity	40.4%	29.6%
- the large differences between pupils within the same class (lack of differentiation and individual attention)	51.7%	12.6%
- physical education is often taught in too large classes	26.5%	/

Table 2: Overview of the reasons for not achieving the expectations/school physical education objectives according to the respondents of the social midfield and the pupils (%).

Conclusion

Based on this study, it was concluded that the social and consumers quality of school physical education in Flanders is at present only partly successful. Although the current final attainment levels of school physical education are a surplus value as they incorporate well the expectations of the social midfield and the pupils, their effective and efficient implementation and realisation seems to be susceptible to many different factors. Many of the respondents in this study underlined that the pronounced expectations (and as a consequence also the course specific final attainment levels) are still too seldom being met. As a result, questions do arise about the feasibility of the current final attainment levels of school physical education. Maybe too many objectives are being purchased in too little time and/or maybe the pronounced objectives are not being met as a consequence of organisational hindering. In this matter the implementation of a course specific quality care system may contribute to a more effective and more efficient realisation of today's school physical education objectives. To support the secondary schools with their internal quality assurance task, researchers at the Vrije Universiteit Brussel are currently developing an instrument to analyse the process quality of school physical education. The instrument will originate from an extensive literature study and depth-interviews with members of the Schools Inspectorate (2), the Pedagogical Counselling Office (13), physical education teachers (19), school principals (4) and school physical education experts (8). The instrument considers objective preconditions that prove to be minimal and/or essential to achieve the current school physical education objectives. Finally, the instrument not only attributes a school physical education quality score, but it also provides the school with specific information on which topics should be improved, to further enhance the school physical education quality. In the next phase of the project the latter instrument will be further tested on a larger population of different schools.

References

Arnouts, K., & Spilthoorn, D. (1999). Het bewegingsonderwijs in Vlaanderen: Actuele tendensen. [School physical education in Flanders: Current tendencies.] *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding, 5*, 183, 2-5.

Brettschneider, W.D. (1999). *The relationship between sport involvement and adolescent development: Consequences for physical education and school sport.* p. 5-10.

De Droogh, L., & Nelen, L. (2000). Zorgen over kwaliteitszorg. [Concerns about quality care.] *Vorming, 15* (5), 343-353.

De Knop, P. (1998). *Jeugdsportbeleid, quo vadis? De noodzaak van kwaliteitszorg. [Youth sport policy, quo vadis? The necessity of quality care.]* Zeist: Jan Luiting Fonds.

De Knop, P. (1999). Samenwerken aan lichamelijke opvoeding. [Work together at school physical education.] *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding, 183* (5), , 9-13.

De Knop, P., & De Martelaer, K. (2000). Quantitative and qualitative evaluation of youth sport: Flanders and the Netherlands as a case study. *Sport, Education and Society, 6* (1), 35-51.

De Knop, P., Theeboom, M., & Huts, K. (2005). *The social quality of school physical education in Flanders. Sport, Education and Society* (in Press).

Doom, A. (2000). Kwaliteitszorg in de basiseducatie: Centra voor basiseducatie lichten zichzelf door. [Quality care within education: Self-evaluation within the centres for education.] *Vorming, 15* (3), 149-158.

Gombeir, D. (1993). Eindtermen: een “meerwaarde”? [Final attainment levels: a “surplus value”?] *Onderwijskrant, 79*, 16-20.

Greenwood, M., Stillwell, J., & Byars, A. (2001). Activity preferences of middle school physical education students. *Physical Educator, 53*, (1), 26-30.

Hardman, K. (1996). *The fall and rise of physical education in international context.* Symposium Paper, Pre-Olympic and International Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-14 July.

Hardman, K. (1998). *Threats to physical education! Threats to sport for all.* Paper presented at the I.O.C. VII World Congress “Sport for All”, Barcelona, Spain, 19-22 November.

Hardman, K., & Marshall, J. (1999). *World-wide survey of the state and status of school physical education*. Manchester: Campus Print Ltd.

Huts, K., De Knop, P., Theeboom, M., & De Martelaer, K. (2005). Consumers quality of physical education in Flemish secondary schools. *Journal of Teaching Physical Education* (submitted).

Kelchtermans, G., & Van de Poele, L. (1995). De vernieuwde gemeenschapsinspectie en pedagogische begeleiding: Elementen voor een tussentijdse balans. [The new schools inspectorate and pedagogical counselling office: Components for an interim audit.] *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 1*, 43-48.

Laporte (1995). De L.O. in het onderwijs in België van 1842 tot 1990: een vak apart. [School physical education in Belgium from 1842 to 1990: a unique subject.] In M. D'hoker, & J. Tolleneer (Eds.), *Het vergeten lichaam* (pp. 37-57). Leuven: Garant.

Loopstra, O. (1998). Nieuwe kansen voor de lichamelijke opvoeding. [New chances for school physical education.] *Lichamelijke Opvoeding, 86* (9), 407-408.

Loopstra, O., & Van der Gugten, T. (1997). *Physical education from a European point of view*. EU-1478.

Louwet, G. (2002). Kwaliteitszorg en zelfevaluatie, sleutelwoorden van de pedagogische begeleidingsdienst. [Quality care and self-evaluation, key-concepts of the pedagogical counselling office.] *Brandpunt, 29* (5), 167-168.

Mckenzie, T.L., Alcaraz, J.E., & Sallis, J.F. (1994). Assessing children's liking for activity units in an elementary school physical education curriculum. *Journal of Teaching Physical Education, 13*, 206-215.

Michielssens, P. (2002). *Onderwijsspiegel: Verslag over de toestand van het onderwijs. [Educational mirror: Report about the educational situation.]* Brussels: Ministry of the Flemish Community - Department of Education - Educational Inspectorate.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing, 49*, 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing, 64*, 12-40.

Siongers, J. (2000). *Vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs. Op zoek naar een maatschappelijke consensus. [Course exceeding theme's in secondary school education. Searching for a social consensus.]* Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs - Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Eindrapport OBPWO-project 97.01.

Trompedeller, I. (2000). (Zelf-) evaluatie en de rol van de regering. Het gebruik van EFQM in de bij- en nascholing in Zuid-Tirol (Italië). [(Self-) evaluation and the role of the government. The use of EFQM within continuing education courses in South-Tirol (Italy).] *Vorming, 15* (3), 175-186.

Van Bottenburg, M., & Schuyt, K. (1996). *De maatschappelijke betekenis van sport. [The social meaning of sport.]* Arnhem: NOC*NSF.

Van Bottenburg, M., van 't Hof, C., & Oldenboom, E. (1997). *Goed, beter, best. Naar een kwaliteitsbeleid in een pluriforme sportsector. [Good, better, best. Towards a quality policy within a multiform sport sector.]* Amsterdam: Diopter.

Van der Poel, H. (2001). *De gymaccommodatie: Gebruik, waardering, toekomst. [Sport accommodation: the use, appreciation and future.]* Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Vanwing, T. (2000). Kwaliteit kijken over de grens. [Looking for quality over the border.] *Vorming, 15* (3), 143-148.

Verhaeghe, J.P., Schellens, T., & Oosterlinck, L. (1998). *Kwaliteitszorg in het secundair onderwijs. [Quality care in secondary education.]* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs - Dienst voor Onderwijsontwikkeling, OBPWO-project 95.10.

Wilcox, R. (1996). *Shared scepticism and domestic doubts: globalization, localization, and the challenges to physical education in the world today,* Paper presented at the Pre-Olympic Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-13 July.

Williams, A. (1996). Problematising physical education practise: Pupil Experience as a focus for reflection. *European Journal of Physical Education, 1*, 19-35.

Zeigler, E.F. (1999). The profession must work "harder and smarter" to inform those who make decisions that effect the field. *Physical Educator, 56* (3), 114-120.

Qualitätsentwicklungen im niederländischen Schulsport

Harry Stegeman und Chris Mooij
Mulier Institut S'Hertogenbosch / SLO Enschede

Das aus dem wirtschaftlichen Leben und der Managementtheorie herübergewehte Phänomen 'Qualitätsmanagement' oder 'Qualitätsarbeit', steht heutzutage fast überall weit oben auf der Tagesordnung. Nicht zuletzt wächst die Überzeugung, dass Qualitätsmanagement für Schulen ein ganz besonderes Instrument ist, um die Qualität auf dem Niveau zu erhalten oder zu verbessern.
Die Sorge für Unterrichtsqualität erstreckt sich selbstverständlich auch auf den Schulsport. Und gerade dort nicht so sehr mit der Absicht, die Qualität des Faches auf dem Niveau zu behalten, aber nachdrücklich in Hinblick auf die Verbesserung der Qualität: Es gibt gerade dort einen bestimmten Grund für Qualitätsimpulse (z. B. Hardmann & Marshall, 1999; De Knop et al., 2003).

Dass in den Niederlanden das Thema 'Qualität im Schulsport' soviel Aufmerksamkeit bekommt, hat vor allem zu tun mit:

- der Zunahme des Qualitätsbewusstseins in der Gesellschaft im Allgemeinen
- der drohenden Konkurrenz von anderen Spielern im Bereich 'Sport und Bewegen'
- der immer besser werdenden Qualität von außerschulischen Sportangeboten

- den Erwartungen und Wünschen von Schülern und Eltern heutzutage
- den Anforderungen, die das – wie wir es nennen – 'Neue Lernen' auch an den Schulsport stellt: Die neueren lernpsychologischen Erkenntnisse und die Erkenntnisse aus der konstruktivistischen Unterrichtstheorie sowie die ökologische Psychologie fragen danach, dass die Schüler aktiv, selbstständig und selbstgesteuert lernen und dass die Lehrer für günstige Lernumgebungen und authentische, lebenspraktische Lernsituationen sorgen.

Auch die wachsende Zusammenarbeit von Schulsport mit außerschulichen Sport- und Bewegungsanbietern in kommunalen Netzwerken und die weitgehende 'Vergesellschaftlichung' der Schule und des Unterrichts, erfordert, dass Qualität geboten wird.

Die Sorge um die Qualität ist selbstverständlich nicht neu; die Schulen haben immer schon das Beste für ihre Schüler gewollt. Aber es muss sich systematisch, intentionell und planmäßig damit beschäftigt werden. Die Sorge für Qualität ist eine bewusst angesteuerte Aktivität geworden; das sog. 'Brändchen löschen' hat die Stelle eingeräumt für pro-aktive Geschäftsführung.

1. Qualität von Sportunterricht

Qualität ist ein Hurra-Wort. Keiner ist dagegen! Aber was ist eigentlich Qualität? Was ist darunter zu verstehen?
Wir haben soeben festgestellt, dass der Qualitätshype aus dem wirtschaftlichen Leben herübergeweht ist. Die Begriffe 'Qualität' und 'Qualitätsführung' haben dort nach und nach eine breitere Bedeutung bekommen (Bottenburg et al., 1997). Anfänglich hatte etwas Qualität, wenn es zuvor festgesetzten Spezifikationen entsprach: Qualität meinte Produktbeurteilung durch technische Experten. Es war die Rede von *Produktqualität*. Bei der Bestimmung davon zeigte sich, dass Unvollkommenheiten fast immer zu tun hatten mit Problemen im Produktionsprozess. Dadurch verschob sich die Aufmerksamkeit auf die *Prozessqualität*. Die Qualitätsarbeit wurde eine Sache für die ganze Organisation und nicht nur für die technischen Experten alleine.

Mit dem Aufschwung des Marketing änderte sich das Denken über Qualität. Es wurde klar, dass, wenn man ein Produkt auf eine effiziente und effektive Weise herstellt und man dazu auch vorher festgelegten Spezifikationen entspricht, dass das noch nicht automatisch meint, dass man Qualität bringt. Es ist ja sehr gut möglich, dass das Produkt

nicht an die Wünsche der Kunden anschließt. Die *Verbraucher-Qualität* ist also auch wichtig: sie muss anschließen an die Erwartungen der Kunden.

Aber was soll man tun, wenn Kunden übermäßige oder unrealistische oder einander widersprechende Erwartungen haben? Der Anbieter trägt die Verantwortung für das Produkt und rechnet mit der gesellschaftlichen Umwelt. So gibt es also noch eine vierte Qualitätsdimension, die *gesellschaftliche Qualität*: das Produkt und die Produktionsprozesse beantworten die gerechtfertigten Erwartungen der Gesellschaft.

Diese vier Qualitätsdimensionen gelten unvermindert, wenn es um Sport und Unterricht geht. Die Qualitätsarbeit im Bereich Sportunterricht soll allen vier Qualitätsdimensionen Aufmerksamkeit schenken: Sie soll auf das Realisieren von 'totaler Qualität' hinwirken. Qualitätsreicher Sportunterricht kann definiert werden als Unterricht, der auf eine effiziente Weise effektiv (Prozess) die Erwartungen und Wünsche der Gesellschaft und der Schüler (und Eltern) realisiert und gleichzeitig den durch Experten festgelegten Kriterien entspricht (Produkt).

2. Qualitätsimpulsen

Während des letzten Jahrzehnts hat es in den Niederlanden mehrere Initiativen mit der Absicht gegeben, zu Aspekten von Qualität von Sportunterricht beizutragen (Stegeman, 2004). Wir nennen die prägnantesten:

- Spezialisten im Primarunterricht
- Neue Berufskompetenzen
- Qualitätsregister
- Neue Normen für Sporthallen/-plätze und Ausstattung
- Subventionen für kommunale Netzwerke
- Quantitative und qualitative Bewegungsnormen für die Jugend
- Preisausschreiben 'Die sportfreudigste Schule in den Niederlanden'
- Zertifizierung sportaktiver Schulen
- 'Kernziele' und 'Endziele'
- 'Bildungsstandards'
- Forschungsprojekte zur Qualität von Schulsport

Wir informieren ganz kurz über die erste drei Qualitätsimpulse, und dann etwas länger über die letzten drei.

1. Einen Spezialisten im Primarunterricht

Die niederländische Unterrichtsgesetzgebung kennt seit 2001 eine Änderung der Lehrberechtigung: Studenten, die nach dem 1. September 2000 das Lehrerseminar für die Grundschule angefangen haben, sind nach dem Abschließen der Ausbildung nur berechtigt in den ersten zwei Klassen (Alter der Schüler 4 und 5 Jahre) Sport zu unterrichten. Die Lehrberechtigung für die höheren Klassen bekommt man erst, wenn eine post-initielle Fortbildung 'Sportunterricht Primarunterricht' (800 Stunden!) abgeschlossen ist.

2. Neue Berufskompetenzen

Der Niederländische Sportlehrerverein hat vor zehn Jahre zusammen mit den fünf Sportlehrerausbildungen ein sog. Berufsprofil für Sportlehrer entworfen. Hierin sind die Aufgaben, die Befugnisse und die Verantwortlichkeiten vom Beruf festgelegt und die Qualitätskriterien, denen die Sportlehrer genügen müssen. Das Berufsprofil ist für die Sportlehrerausbildungen der Referenzpunkt für die Festlegung der gemeinschaftlichen Ausbildungsziele.

Mittlerweile sind bei der Arbeit der Sportlehrer mehrere wesentliche Entwicklungen eingetreten. Aus diesem Grund hat der Fachlehrerverein soeben eine Revidierung des Berufsprofils durchgeführt. Die Geschicklichkeitsforderungen sind jetzt als Kompetenzen formuliert worden.

3. Ein Qualitätsregister

Der Sportlehrerverein erwartet, dass eine Registrierung von Lehrern einen extra Impuls zur Qualitätsverbesserung geben wird und dass davon auf Termin zivil Effekt eintreten wird. Man denkt an eine Registrierung in zwei Phasen. Die erste Phase ist die Einschreibung in ein 'Basisregister'. Basisregistrierung ist für jeden Sportlehrer mit einer anerkannten Lehrberechtigung möglich, der den Berufscode und das Berufskompetenzprofil unterschreibt. Nach zwei Jahren kann man einen Antrag zur Einschreibung im Qualitätsregister stellen. Man muss dann den vom Berufsverein festgelegten Anforderungen entsprechen. Nach der Registrierung bleibt man fünf Jahre Registerlehrer. Für weitere fünf Jahre muss man aufs Neue den festgelegten Kriterien entsprechen.

3. ‘Kernzielen’ und ‘Endzielen’

Bis vor zehn Jahr gab es in den Niederlanden keine Vorschriften für die Einrichtung des Sportunterrichts. Die Schulen haben das Fach eigentlich immer mehr oder weniger nach eigenen Gutachten eingerichtet.
Das hat sich mit der Einführung der sog. Kernziele für die Grundschule und die Sekundarstufe I (beide in 1993) und der sog. Endziele der Sekundarstufe II (1998) und den Berufsunterricht (1999) geändert. Sie geben den inhaltlichen Rahmen, innerhalb dessen Schulen und Fachkollegien funktionieren sollen. Jede Schule soll sich bei der Entwicklung des Schulcurriculums durch diese Kernziele oder Endziele leiten lassen.
Gebunden an diese Kern- und Endziele erschien eine große Menge von Unterichts- und Lernmaterialien: Bücher für Lehrer und Schüler, Tests, Websites usw. Dazu haben pädagogische Institutionen, Lehrervereine und Lehrerausbildungen Fortbildungen angeboten. Das Alles zusammen hat (wahrscheinlich) erheblich zur Qualität des Sportunterrichts beigetragen. Ich komme darauf noch zurück.

Was muss man sich unter den Niederländischen Kernzielen vorstellen? Um davon einen Eindruck zu bekommen, sehen wir uns - als Beispiel - die Kernziele für die Grundschule an.

Kernziele Primarunterricht (4-12 Jahr)
Allgemein formuliert kann man sagen, dass der Bewegungsunterricht in der Grundschule (die Schüler sind zwischen 4 und 12 Jahr alt) darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten erwerben, die für eine vertretbare Teilnahme an der Bewegungskultur erforderlich sind und eine positive Haltung in Bezug auf die Teilnahme an der Bewegungskultur einnehmen bzw. beibehalten.

Das Unterrichtsministerium hat also für alle Grundschulen geltende allgemeine Kernziele festgelegt.
In der Kernzielliste werden konkret aus drei Bewegungsgebieten (Turnen & Leichtathletik, Spiel, Bewegen zu Musik) die Bewegungsaktivitäten genannt, die angeboten werden müssen.

A Turnen und Leichtathletik

Kernziel 1

Die Schüler können folgende Bewegungsformen ausführen:

- balancieren auf stabilen, schmalen und labilen Grundflächen und mit verschiedenen Materialien
- verschiedene Sprünge: freie Sprünge und Stützsprünge von und über Geräte
- verschiedene Weisen von Rollen und einen Purzelbaum schlagen: vorwärts, rückwärts und an Geräten
- klettern auf und an Geräten
- schwingen auf und an Geräten

Kernziel 2

Die Schüler können Hoch- und Weitspringen, Laufen: Sprint und Dauerlauf, Werfen mit Bällen und anderen Wurfgegenständen.

Kernziel 3

Die Schüler können eigene Bewegungsmöglichkeiten und jene der anderen Schüler abschätzen und auf Wunsch zusammen Bewegungen durchführen. Sie können zur eigenen Sicherheit und der anderer beitragen durch das Aufzeigen von Gefahren, durch die Mithilfe zur Sicherung von Situationen und durch Hilfeleistung.

B Spiel

Kernziel 4

Die Schüler können an verschiedenen Spielarten teilnehmen: Lauf- und Haschemannspiele, Selbstverteidigungsspiele, Rückschlagspiele, einfache Sportspiele.

Kernziel 5

Die Schüler beherrschen Basisfertigkeiten wie Werfen, Fangen, Schlagen, Zielen, Jonglieren und Fortbewegen mit einem Ball oder anderen Spielobjekten.

Kernziel 6

Die Schüler können verschiedene Aufgaben innerhalb der Spielsituationen ausführen, zusammen eine sichere Spielsituation aufbauen und in Gang halten, respektvoll mit anderen Schülern umgehen, sowie mit Elementen wie Spannung, Niederlage und Sieg.

C Bewegen zu Musik

Kernziel 7

Die Schüler können sich zu einem gespielten Rhythmus (Tamburin, Tam-Tam) oder zu aktueller oder mehr traditioneller Musik bewegen. Sie können dabei:

- sich im richtigen Tempo bewegen und zum richtigen Moment Bewegungen anfangen (gehen, laufen, hüpfen, galoppieren und springen)
- Tanzbewegungen und -figuren ausführen
- sich einspielen auf Bewegungen anderer

Die Kern- und Endziele werden regelmäßig revidiert. Soeben sind neue Konzept-Kernziele für die Grundschule formuliert. Sie treten in 2007 in Kraft. Es gibt für Bewegungsunterricht dann nur noch zwei Kernziele:

1) Die Schüler lernen auf eine verantwortungsvolle Weise an der umgebenden Bewegungskultur teilzunehmen, und sie lernen die Hauptprinzipien der wichtigsten Bewegungs- und Spielformen zu erfahren und auszuführen.
2) Die Schüler lernen zusammen mit anderen auf eine respektvolle Weise an der Bewegungskultur teilzunehmen, Absprachen über Regulierungen zu treffen, die eigenen Bewegungsmöglichkeiten einzuschätzen und ihnen Rechnung zu tragen.

Es ist nicht spezifiziert worden, was man unter 'Hauptprinzipien' und unter 'wichtigsten Bewegungs- und Spielformen' versteht.

Soweit zu diesem Qualitätsimpuls. Wenn man auf die immer allgemeiner formulierten inhaltlichen Vorschriften schaut, kann man sich fragen, inwieweit man hier noch von einen Qualitätsimpuls sprechen darf…

4. 'Bildungsstandards'

In Deutschland werden jetzt sog. Bildungsstandards für Sport entwickelt (Kurz, 2004). Bildungsstandards beschreiben, welche 'Lernergebnisse' von den Schülern an einer bestimmten Stelle ihres Bildungsgangs, also z. B. zum Ende der Grundschule, erwartet werden. 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.

Bildungsstandards werden zwei Funktionen zugeschrieben: Sie sollen erstens die Gerechtigkeit in der Zuteilung von Bildungschancen verbessern, indem sie als nationale Standards die Leistungen an verschiedenen Schulformen und einzelnen Schulen vergleichbar machen. Bildungsstandards sollen aber zweitens und vor allem ein Instrument, möglicherweise sogar das zentrale Instrument, zur Verbesserung der Qualität der schulischen Arbeit sein.

Das Problem ‘Zentrale (Bildungs-)Standards auch im Schulsport?’ spielt in den Niederlanden ‘offiziell’ keine Rolle. Wir haben das soeben gesehen. Der Autonomisierungsprozess setzt sich bei uns noch immer weiter durch. Die Zahl der ‘Kernziele’, die das Ministerium z. B. für die Grundschule vorschreibt, wird für Sport von sechs auf nur noch zwei verringert.

Die Schulen sind weitgehend eigenständig, wenn es um die Umsetzung der Kernziele im Unterricht geht, tragen damit aber auch eine große Verantwortung! Um den Lehrer bei der Realisierung auf die Sprünge zu helfen, entwickeln der Sportlehrerverein und das Institut für Curriculumentwicklung sog. ‘Basisdocumenten’ (Mooij et al., 2004). Hierin sind die Kernziele in sog. Lernlinien und Bewegungsthemen konkretisiert. Es geht hier also um mögliche Ausarbeitungen des Wenigen, das vom Unterrichtsministerium aus vorgeschrieben ist.

Lernlinien

Im ‘Basisdocument’ für die Grundschule wird der Fachinhalt für die ganze Grundschulzeit beschrieben.

Für den Lernprozess im Unterricht ist es sehr wichtig, einen deutlich strukturierten Überblick über das Unterrichtsangebot und die zu erreichenden Zielsetzungen zu haben. Ein solcher Überblick kann zustande kommen durch eine Übersicht von möglichen Lernlinien und zu erstrebenden (Zwischen)lernzielen in Bezug auf vergleichbare (oder anverwandte) Lernsituationen. Durch häufige Diskussion mit vielen Fachkolleginnen und Kollegen (Ausbildungskollegen und Spezialisten, die im Primarunterricht arbeiten) sind die Lernwege ausgearbeitet worden. Die verschiedenen Lernwege bieten zusammen eine Übersicht über das Lernen der 4- bis 12-jährigen Kinder im Bewegungsunterricht der Primarstufe.

Übersicht: 12 Lernlinien und Bewegungsthemen

Lernlinie	**Bewegungsthema**
Balancieren	*Balancieren*
	Reiten
	Gleiten
	Akrobatik
Klettern	*Klimmen*
	Klettern
Schwingen	*Schaukeln*

	Hängend schwingen
	Stützend schwingen
Kopfrolle	*Kopfrolle*
Springen	*Freie Sprünge*
	Stützsprünge (einschließlich Rollen)
	Laufsprung
	Seilspringen (rope-skipping)
	Weit- und Hochsprung
Um die Wette laufen	*Um die Wette laufen (Stafettenspiele)*
Zielen	*Zielen ('Target'spiele)*
	Wurfspiele
Jonglieren	*Werfen und Fangen*
	Solo spielen
	Retournieren
Zielspiele	*Torwartspiele*
	Rondospiele
	Angepasste Sportspiele
Antippspiele	*Antippspiele*
	Abwurfspiele
	Laufspiele (z. B. 'Baseball'spiele)
Sich balgen	*Sich balgen (Selbstverteidigungsspiele)*
Sich zur Musik bewegen	*Sich zum Tempo der Musik bewegen*
	Sich nach der Form der Musik bewegen
	Zur Musik tanzen

Die Lernwege sind um die *Bewegungsthemen* herum geordnet. Innerhalb dieser Themen werden gleichartige Bewegungsprobleme behandelt.

Bewegungsthemen

Die meisten Lernwege enthalten verschiedene Bewegungsthemen: so werden innerhalb des Lernweges *Springen* fünf Bewegungsthemen genauer unterschieden, nämlich 'Freisprung', 'Stützsprung', 'Laufsprung', 'Seilspringen' und 'Weitsprung und Hochsprung'. Innerhalb des Lernweges *Balancieren* werden zum Beispiel die Bewegungsthemen 'über eine schmale Fläche laufen', 'reiten', 'gleiten' und 'Akrobatik' unterschieden. Für jedes Bewegungsthema wurde ein zentrales Bewegungsproblem formuliert.

Durch die Wahl eines Ordnungsprinzipien, das die Bewegungsproblematik beim Lernen in den Mittelpunkt stellt, haben wir eine auch für Kinder bedeutungsvolle Ordnung von Lernaktivitäten angestrebt. Auch die sogenannten Kleinen Spiele, wie zum Beispiel die Antippspiele, wurden in den Lehrplan aufgenommen.

Zwischenziele

Für eine Reihe von Kernaktivitäten werden für vier (Alters)gruppen Zwischenziele ausgearbeitet, und zwar für die Schülergruppen mit 1/2, 3/4, 5/6 und 7/8 Schülern.

Beim Entwicklungsprozess hat die Arbeitsgruppe realisiert, dass die Formulierung konkreter Zwischenziele auch viele negative Effekte auf den Unterricht der Kinder haben kann. Einige dieser negativen Effekte sind zum Beispiel:

- Einengung des Unterrichts auf ein zu beschränktes Angebot;
- zu sehr auf den Klassendurchschnitt gerichtet;
- zu wenig Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den Schülern;
- keine Berücksichtigung der Differenzierungsmöglichkeiten.

Kurz gesagt: sie stehen im Widerspruch zu dem, was wir in den Niederlanden ’adaptiven Unterricht‘ (individuellen Unterricht) nennen.

Wir haben aber versucht, diese Probleme durch verschiedene Niveaustufen innerhalb der Lernwege einzuschränken. Damit geben wir die ‘Bandbreite‘ an, in der die Schülerinnen und Schüler diese Ziele realisieren können:

- Niveau 0 = Niveau, auf dem zusätzliche Angebote nötig sind (zum Beispiel remedial teaching im motorischen Bereich)
- Niveau 1 = Minimumniveau, erreichbar für 90%
- Niveau 2 = (mittleres) Niveau, erreichbar für 50%
- Niveau 3 = (höheres) Niveau, erreichbar für 20% der Schülerinnen und Schüler.

Das 0-Niveau, bei dem zusätzliche Unterrichtsangebote gefragt sind, enthält Formulierungen wie: ’kann (noch) nicht….‘

Regulierungsziele

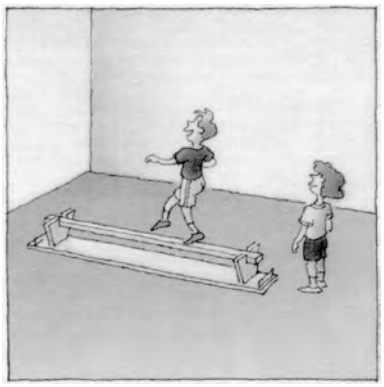
Es sind immer auch sogenannte *Regulierungsziele* formuliert, die mit Arrangements, Regelungen und Reflektionen zu tun haben. Beispiele: (unter Anleitung) ein sicheres Bewegungsarrangement einrichten helfen; Absprachen treffen über Team- und Gruppenzusammenstellungen; eigene Bewegungsmöglichkeiten einschätzen.

Einige Beispiele von Zwischenzielen

1. Beispiel Balancieren für 4- bis 6-Jährige

Kernaktivität

Über eine gerade Balancierfläche gehen



Niveau	*Ausführung*
0	Kann nicht ohne Hilfe über die Balancierfläche gehen
1	Geht ohne Hilfe über die Balancierfläche
2	Balanciert laufend ('Fuß über Fuß') über die Balancierfläche
3	Macht in der Mitte kehrt und läuft zurück

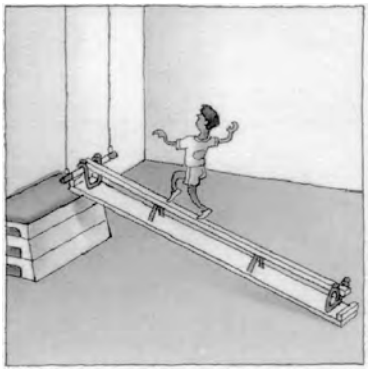
Regulierungsziele

- Hält sich an Verabredungen über den Gebrauch des Geräts: wartet bis Bank oder Balken zum Gebrauch frei ist
- Hilft anderen beim Balancieren

2. Beispiel Balancieren für 8- bis 10-jährige

Kernaktivität

Über eine halbwegs instabile Balancierfläche gehen



Niveau	*Ausführung*
0	Kann nicht ohne Hilfe vorwärts über die Balancierfläche laufen
1	Geht ohne Hilfe vorwärts über die Balancierfläche
2	Geht in regelmäßigem Tempo ohne Gleichgewichtsstörungen vorwärts über die Balancierfläche
3	Geht in regelmäßigem Tempo ohne Gleichgewichtsstörungen vorwärts und rückwärts über die Balancierfläche

Regulierungsziele

- Hilft beim Bereitstellen, wieder Aufbauen, Verändern oder Erweitern der Balancierarrangements
- Hilft anderen beim Balancieren über die hohe Balancierfläche
- Gibt anderen Hinweise zur richtigen Ausführung der Übung

CD-Rom

Auch ist eine CD-rom mit Filmbildern der Zwischenziele und eine CD-rom mit einem digitalen System zur Registrierung von Schülerfortschritten fertig.
Weiterhin sind zwei CD-roms mit Filmbildern über methodisch/didaktische Aspekte (z. B. Lernhilfe) entwickelt worden, mit denen Studenten in der Lehrerausbildung didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben können, die sie bei der Vorbereitung von Unterrichtsstunden während des Praktikums unterstützen.

Noch einmal: Es geht hier um eine Ausarbeitung auf Veranlassung (Anregung) der Fachwelt selber über die vom Unterrichtsministerium vorgeschriebenen Kernziele. Eine Ausarbeitung, die breite Unterstützung findet. Man könnte hier also faktisch von Bildungsstandards sprechen. Sie liegen für die Grundschule bereits vor, jetzt wird innerhalb der Fachwelt an vergleichbaren ‘Bildungsstandards’ für die Sekundarstufe I gearbeitet.

5. Qualitätsforschung

Ein letzter (möglicher) Qualitätsimpuls, dem wir etwas mehr Aufmerksamkeit schenken wollen, betrifft ein Qualitätsforschungsprojekt das heuer angefangen ist.
Das Mulier Institut - Zentrum für sozialwissenschaftliche Forschung im Bereich Sport und Bewegen - führt gerade in den Niederlanden ein Forschungsprojekt 'Qualität von Schulsport' durch (Stegeman, 2004). Die zentrale Frage ist: Wie steht es um die Qualität des Sportunterrichts in den Niederlanden und wie kann Optimierung der Qualität zustande gebracht werden?
Das Projekt kennt fünf Teilprojekte:

a. Gewünschte Effekte von Schulsport
In diesem Teilprojekt geht es darum, die Erwartungen, die die 'Verbraucher' und 'die Gesellschaft' von Schulsport haben, zu bestimmen.

b. Realisierte Effekte von Schulsport
Hier geht es darum, Einsicht zu bekommen in die (Lern-)Erfahrungen von Schülern und Ex-Schülern im Schulsport. Hier wird u. a. untersucht, welche Effekte das in Kraft treten der Kernziele und Endziele für den Sportunterricht gehabt hat.
Die Forschungsinstrumente sind in diesen beiden Teilprojekten vor allem Fragebögen für und Interviews mit Schülern, Lehrern und Vertretern von relevanten gesellschaftlichen Sektoren.

c. Merkmale und Voraussetzungen von qualitativem Schulsport
Die zu beantworten Frage ist hier: Was sind wichtige Merkmale von und Voraussetzungen für qualitativen Schulsport? Akzente werden auf den Lehrer als wichtigen, bestimmenden Faktor gelegt. Wie lernen Lehrer von und während ihre Arbeit? Wie lernen sie vor allem auch im Fachkollegium zusammen mit und von einander? Und wie kann dieses Lernen stimuliert und unterstützt werden?

d. Die aktuelle Sportgerichtetheit von Schulsport
Es ist beabsichtigt, hier Modelle für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Sportvereinen u. a. in kommunalen Netzwerken zu entwickeln.

e. Nach ein Instrument für fachspezifische Qualitätsmanagement
Das fünfte Teilprojekt wurde soeben vorläufig abgeschlossen (Sniekers et al, 2004). Wir möchten hierbei etwas länger stehen bleiben.

6. Fachspezifische Qualitätsmanagement

Die Qualität schulischer Arbeit wird traditionell vor allem durch die zuständigen obersten Schulbehörden eines Landes gesteuert: Sie beschreiben, was als Qualität gelten soll. Die Behörden bleiben letztendlich auch verantwortlich für die Qualität des Unterrichts.
Die neue Qualitätsdiskussion betont demgegenüber, dass wirksame Qualitätsarbeit in der einzelne Schule ansetzen muss. Je mehr Autonomie oder Selbstständigkeit eine Schule verwirklicht, desto mehr Verantwortung übernimmt sie auch für ihre Qualitätsarbeit.
Wir halten vor allem die Arbeit im Fachkollegium dabei für besonders wichtig: Dies ist von essentieller Bedeutung für die Unterrichtsqualität. Aus diesem Grund fangen wir jetzt an, auf dem Niveau des Fachkollegiums ein Qualitätssicherungs-System zu entwickeln.

Pilot-Projekt

Inzwischen ist ein erstes Pilotprojekt ausgeführt worden. Es waren vier Schulen beteiligt. Ziel war es, in der Unterrichtspraxis zu untersuchen, ob und unter welchen Bedingungen die Methode von Selbstevaluation und kollegialer Visitation erfolgreich sein kann.
Das Projekt richtete sich nachdrücklich an die Fachkollegien der beteiligten Schulen und nicht an individuelle Lehrer. Es ging darum, die Fachkollegien in die Lage zu versetzen, ein Bild von ihre Unterrichtsqualität und von Möglichkeiten, ihre Unterricht zu verbessern, zu bekommen. Das von und mit einander lernen war dabei ein wichtiger Ausgangspunkt.

Die Phasierung des Projekts ist im Großen und Ganzen die folgende:

1. Das Lehrerteam, die Schulleitung und die Schüler der vier beteiligten Schulen äußern sich – über einen Fragebogen und in einem Panelgespräch – über die Qualität des Schulsports an der eigenen Schule.
2. Die vier Fachkollegien schreiben daraufhin eine Selbstevaluation.
3. Es folgt eine externe Feedback-Runde, eine sog. kollegiale Visitation: eine Delegation einer anderen Schule observiert, führt Gespräche, checkt gleichsam die Befunde, die in der Selbstevalution niedergelegt sind.
4. Aufgrund davon werden Empfehlungen für die Verbesserung formuliert und werden ‘Verbesserungspläne’ geschrieben und durchgeführt.

Fragebogen

Der erste Schritt im Selbstevaluationsprozess enthielt also das Ausfüllen eines Fragebogens. Ziel war es, ein mögliches komplettes Bild von dem Schulsport in die

Schule zu bekommen. Darum haben sowohl Schüler und Lehrer wie auch Schulleitungen die Fragebogen ausgefüllt. Um schnell viele Daten zu bekommen und analysieren zu können, wurde ein digitales Instrument verwendet. Es wurde nicht nur nach der tatsächlichen Unterrichtssituation gefragt, sondern auch nach der Bedeutung, die bestimmten Aspekte zugewiesen wird, und nach den Möglichkeiten, bestimmte Einzelteile zu verbessern.
Es drehte sich im Fragebogen um die folgende Themen.

Themen	***Fragen*** (Beispiele)
Das Angebot: Aufbau des Programms	- Schließt das Angebot für die verschiedenen Lehrjahre gut aneinander an?
Das Angebot: Ziele des Unterrichts	- Werden viele verschiedene Aktivitäten angeboten? - Sind die Stunden herausfordernd für alle Schüler? - Wird Rücksicht genommen auf die spezifischen Bedürfnisse und Kapazitäten der Schüler?
Das Angebot: das Angebot außerhalb der regulären Unterrichtsstunden	- Gibt es außerhalb der regulären Unterrichtsstunden ein einladendes Schulsportangebot?
Der Lernprozess	- Wird die zu Verfügung stehende Unterrichtszeit effizient verwendet? - Ist die Begleitung und Unterstützung der Lehrer hinreichend? - Verkehren Schüler und Lehrer auf eine positive Weise miteinander? - Werden die Schüler angeregt (stimuliert), um selbstständig Aktivitäten durchzuführen?
Die Evaluation	- Werden die Lernergebnisse der Schüler sorgfältig verfolgt?
Schulkultur und Schulgeschäftsführung (Verwaltungstätigkeit)	- Ist die Atmosphäre in der Schule positiv für Sportunterricht und Schulsport? - Hält die Schulleitung Sportunterricht und Schulsport für wichtig?

Panelgespräche

Aufgrund der Fragebogen-Ergebnisse haben die Fachkollegien in ihren Schulen Panelgespräche geführt mit (manchmal mehreren) Schülergruppen, mit Mitgliedern der Schulleitung und mit Eltern. Ziel war es, bemerkenswerte Ergebnisse noch einmal gegen das Licht zu halten. In einem offenen Gespräch wurden die verschiedenen Beteiligten nach ihrer Erfahrung und Wertung von bestimmten Aspekten von Sportunterricht und Schulsport gefragt. Es wurde nach Hintergründen und Suggestionen (Anregungen) zur Verbesserung gefragt. Die Gespräche dauerten meistens ungefähr eine Stunde.

Aufstellen des Selbstevaluationsberichts

In diese Phase analysierten die Fachkollegien die Ergebnisse der Panelgespräche und stellten aufgrund dessen ein Selbstevaluationsbericht zusammen. Darin wurde zum Ausdruck gebracht, welches die starken Punkte im Unterricht sind und wo Verbesserungen notwendig und möglich sind.

Kollegiale Visitation

In dieser Phase besuchten Visitationskommissionen, immer bestehend aus zwei Lehrern und drei Schülern einer Schule ergänzt durch einen externen Vorsitzenden und einen externen Sekretär, eine Schule nach der anderen. Diese kollegialen Visitationen hatten vor allem die Absicht, dem Fachkollegium der zu visitierenden Schule Feedback zu geben auf ihren Selbstevaluationsbericht: Hatte das Fachkollegium an sich selber ausreichend Maß genommen? War der Finger auf die wunden Stellen gelegt? Hätten andere Folgerungen gezogen werden können?

Das Programm war: Unterrichtsstunden beiwohnen, die Sportanstalt und die Ausstattung ansehen und Gespräche führen mit Panels von Schülern, Sportlehrern und Schulleitern. Die Visitationen, die immer einen ganzen Tag dauerten, wurden abgeschlossen mit einer mündlichen Reportage (Gutachten) vom Befinden der Kommission an die Schulleitung und das Fachkollegium.

Aufstellen Visitationsbericht

In den Visitationsberichten (für jede der Schulen) berichtete der Sekretär, im Einvernehmen mit den Vorsitzenden und den Mitgliedern der Kommission, über die Stundenbesuche und die Panelgespräche. Die Berichte wurden immer abgeschlossen mit Folgerungen und mit Empfehlungen zur Verbesserung.

Beispiele solcher Verbesserungspunkte sind:

- Mache als Fachkollegium mehr gemeinschaftliche Geschäftsführung und benutze das vorhandene Potential.
- Halte den longitudinalen Aufbau des Programms gegen das Licht.
- Überlege (Bespreche) das Lernrendement und die Evaluation.

Verbesserungsplan

Für die Pilotschulen wird es der nächste Schritt sein, die Folgerungen und Empfehlungen aus dem Visitationsbericht zu einem Verbesserungsplan zu bearbeiten, wobei im Einverständnis mit der Schulleitung übereingekommen wird, an welchen Verbesserungen gearbeitet wird und wie und wann die Resultate gemessen werden. Die Überwachung, die Bürgschaft und die Verbesserung der Qualität kann so ein festes Modell werden und zu einem eventuell breiteren in den Schulen übereingekommenen Qualitäts-Zyklus gehören.

Bilanz

Wenn wir am Ende der Pilotstudie die Bilanz ziehen, dann stellen wir zuerst fest, dass die Fachkoordinatoren in den Schulen im Durchschnitt ungefähr 40 Stunden extra in das Projekt investiert haben, und die andere Lehrer ungefähr 8 Stunden.

Die Beteiligten nannten die folgende Gewinnpunkte:

- Sachen, die im Fachkollegium vorher oft nicht besprechbar waren, wurden das jetzt doch.
- Es wird klar, was geschehen muss. Die Erfahrung stimuliert zu Aktion und Innovation.
- Das Fachkollegium bekommt neue Impulse; ‘die Nasen werde in dieselbe Richtung gedreht’.
- Alle sind mehr am Fach und an den Kollegen beteiligt.
- Gegensätze im Fachkollegium werden überbrückt.
- Man sieht wieder etwas anders auf den Sportunterricht.
- Man wird empfindlicher für die Schüler.
- Man bekommt die Möglichkeit, mit der Schulleitung über die Position von Sportunterricht zu sprechen.
- Man hört auch, was gut geht.

Bedingungen für Erfolg

Um das Projekt an einer Schule erfolgreich zu machen, ist es sehr wichtig, dass die Schulleitung die Bedeutung davon einsieht und das Fachkollegium stimuliert, um das Projekt zusammen zu erledigen. Dazu ist es notwendig, dass das Fachkollegium an die Wichtigkeit glaubt und bereitwillig ist, Zeit und Energie zu investieren.

Die Bereitwilligkeit wird umso größer sein, wenn das Fachkollegium das Projekt mehr als eine Chance denn als eine Bedrohung sehen kann. Es kann nicht ausreichend betont

werden, dass das Projekt sich nicht auf Beurteilung richtet, sondern auf lernen und verbessern und dass es nicht auf individuelle Lehrer focussiert, sondern auf das Lehrerteam als Ganzes - und dass immer unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schule.

Neben diesen Grundvoraussetzungen ist es wichtig, dass:

- ein Fachkollegiums-Mitglied das gut organisieren und gut kommunizieren kann als Koordinator ernannt wird und dafür extra Zeit bekommt
- das Fachkollegium bereit ist, sich regelmäßig, konstruktiv und kritisch miteinander zu beraten
- der Systemverwalter bereit ist und Gelegenheit hat, einen digitalen Fragebogen abzunehmen
- das Fachkollegium die Fragebogenergebnisse analysieren und interpretieren kann (in dem Pilotprojekt ist daran ein Schulung gewidmet)
- die Fachkollegiums-Mitglieder fähig sind, Panelgespräche zu führen, dabei gut zuhören und fragen können und sich nicht defensiv benehmen (auch in diesem Bereich ist extra geschult worden)
- ein oder mehrere Mitglieder die Fähigkeit besitzen, den Selbstevaluations-Bericht zu schreiben
- die teilnehmenden Fachkollegien zureichende Unterstützung bekommen, organisatorisch (die ganze Organisation des Projekts und die Kommunikation untereinander) und inhaltlich (die Entwicklung von Prozeduren und Instrumenten, die Begleitung und Schulung der Lehrer).

Wie geht es weiter?

Das Projekt hat einen Schatz von Erfahrungen, Instrumenten, Erkenntnissen und Materialien ergeben. Diese sind in Prinzip alle übertragbar auf andere Fachkollegien, die sich selber als Maß nehmen wollen, die von einander lernen wollen und die einen vergleichbaren Prozess erleben wollen. Ein gewisses Maß an sachverständiger Unterstützung wird dabei notwendig sein. Der Niederländische Sportlehrerverein wird diese liefern.

Literatur

Bottenburg, M. van, Hof, Chr. van ’t & Oldenboom, E. (1997). *Goed, beter, best. Naar een kwaliteitsbeleid in een pluriforme sportsector,* Amsterdam: Onderzoeksbureau Diopter.

De Knop, P., Theeboom, M., De Martelaer, K., Van Hoecke, J. & Huts, K. (2003). Kwaliteit van het vak lichamelijke opvoeding in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*.

De Knop, P., Theeboom, M., & Huts, K. (2003). Maatschappelijke kwaliteit van lichamelijke opvoeding in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding*.

Hardman, K. & Marshall, J. (1999). *World-wide survey of the state and the status of school physical education.* Manchester: Campus Print Ltd.

Kurz, D. (2004). Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion. Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In Aschebrock, H. (Red.), *Vorschläge zur Qualitäts-entwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen.* Soest: Landesinstitut für Schule.

Mooij, Chr., Berkel, M. van, Hazelebacht, Chr., Houdijk, G., Loopstra, O. & Steerneman, L. (1999). *Basisdocument Bewegingsonderwijs*. Zeist: Jan Luiting Fonds.

Sniekers, J., Klein Lankhorst, G. & Stegeman, H. (2004). Kwaliteit op de sportvloer. Verslag van een pilotproject. *Lichamelijke Opvoeding, 92*, 13-15.

Stegeman, H. (2004). 'Kwaliteit van lichamelijke opvoeding', in R. Kunnen (red.), *Sport in beweging: transformatie, betekenis en kwaliteit*, Nieuwegein, Arko Sports Media i.s.m. W.J.H. Mulier Instituut, pp.95-110.

Qualität kann nicht von oben nach untern delegiert, sondern muss als gemeinsames Anliegen definiert, implementiert und fortwährend evaluiert werden.

Kurt Egger, Universität Bern

1. Von der Legitimation zur Evaluation der Sporterziehung

Ausgangslage

Wissenschaftliche Aussagen zur Qualität des Sportunterrichts sind aus mehreren Gründen schwierig zu machen. Zum einen muss festgestellt werden, dass kaum ein anderer gesellschaftlicher Bereich so starken Wandlungen unterworfen ist wie der Sport. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden fast täglich mit Trends konfrontiert, die nicht nur die Einstellung zum Sport, sondern auch das persönliche sportliche Verhalten stark beeinflussen. Die Temposteigerung bei den Veränderungen der sportlichen Teilbereiche führt dazu, dass nicht nur die Beschreibung, sondern besonders auch die Bewertung dieser Zusammenhänge mit großen Schwierigkeiten verbunden ist.

Für die Erfassung und Beurteilung der Qualität des Sportunterrichts kommt erschwerend hinzu, dass die "Evaluationskultur" sowohl im deutschen wie auch im französischen und italienischen Sprachbereich im Vergleich zur angelsächsischen Kultur als bescheiden eingestuft werden muss. Die Literaturrecherche zum Projektstart führte zum Resultat, dass die Qualität des Sportunterrichts zwar in zahlreichen Beiträgen normativ beschrieben, jedoch nur in wenigen Untersuchungen auch nachprüfbar evaluiert wurde.

Qualität in der sportunterrichtlichen Tradition

Betrachtet man die erzieherische Orientierung des Sportunterrichts im Spiegel der seit 1876 erschienen „Turnschulen" – der Schweizer Sportlehrmittel - so zeigt sich, dass Bewegung, Spiel und Sport stets als Anliegen einer umfassenden Persönlichkeitsbildung

verstanden worden sind. Die Entwicklung des Schulfachs ‚Sport' und auch des außerschulischen Sports zeigt jedoch, dass der hohe didaktisch-methodische Anspruch des sportlichen und sporterzieherischen Handelns in einem gewissen Widerspruch zur bescheidenen Evaluationskultur steht. Die Ziele und Methoden sind sowohl in der Theorie wie auch in der Praxis bestens differenziert, aber nur in bescheidenen Ansätzen evaluiert worden. Diese Vorzüge und Gefahren zeigen sich mit aller Deutlichkeit in der aktuellen Situation der Sporterziehung in der Schule.

Aktuelle Situation der Sporterziehung in der Schule

Zur Ausgangslage des Projekts darf festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Qualität Hochkonjunktur hat. Sicher hängt es mit den Ressourcen zusammen, dass die Effizienz des Handelns nicht nur versprochen werden darf, sondern auch nachgewiesen werden muss. Diese Feststellung bezieht sich nicht nur auf das Bildungswesen, sondern auf alle Bereiche des kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens.

Zur aktuellen Situation des Sportunterrichts in der Schweiz darf erfreulicherweise festgestellt werden, dass mit der breiten und teilweise auch fachübergreifenden Bewegungskultur in der Schule große Fortschritte gemacht worden sind. Die Schule bewegt sich; damit denke ich nicht nur an die positiven Aktionen unter dem Label „Bewegte Schule", sondern auch an die inhaltliche Vernetzung des Schul-, Freizeit- und Leistungssports beispielsweise mit dem Projekt „J+S-2000".

Besorgniserregend ist, dass die gesetzlich verankerten drei obligatorischen Sportstunden nach wie vor gefährdet sind und dass sich die hohen Erwartungen an den freiwilligen Schulsport nicht erfüllt haben. Die Gründe für die unsichere Situation der Sporterziehung in der Schule sind vielschichtig. Zu den externen Problemursachen zählt in erster Linie der Sachverhalt, dass mit der fortwährenden Erweiterung der unterrichtlichen und erzieherischen Ansprüche an die Schule einerseits und mit den limitierten finanziellen Ressourcen andererseits Verteilkämpfe im Fächerkanon der Schule unausweichlich sind. Ein weiterer Grund bezieht sich auf die Schnittstellenproblematik der Sporterziehung in der Schweiz, auf den nicht immer ganz einfachen aber um so bedeutsameren Dialog zwischen der Bundesgesetzgebung und der kantonalen Schulhoheit im Fach Sport.

Leider ist es so, dass die Probleme der Sporterziehung nicht nur extern attribuiert werden dürfen, sondern bis zu einem gewissen Grade auch „hausgemacht" sind. Wenn wir die Entwicklung des Sports als Schulfach kritisch betrachten, so zeigt sich, dass der hohe didaktisch-methodische Anspruch oft an der insgesamt bescheidenen Evaluationskultur des Faches gescheitert ist. Wir haben die Ziele und Methoden sowohl in der Theorie wie auch in der Praxis bestens differenziert, aber nur in bescheidenen Ansätzen evaluiert.

„Sie (die Sportpädagogik) kritisiert oder begründet, reformiert oder tradiert und das, was für alle diese Leistungen als Voraussetzung erforderlich ist, die genaue Beschreibung und Analyse des aktuellen pädagogischen Tuns, wird darüber so kurz wie möglich behandelt, gar nicht so ernst genommen, weil jeder meint, diese Tatsachen schon zu kennen, sobald er von ihrer Existenz weiß" (Fischer, 1914 zit. nach Egger, 1994, S. 247).

Die kritische Feststellung, dass sich die Sportpädagogik zu sehr mit sich selbst beschäftigt und es bei all den Legitimierungsbemühungen verpasst hat, die Unterrichtspraxis kritisch zu begleiten, trifft im Kern der Sache auch auf die sporterzieherische Praxis zu. Diese hat ihre Arbeit sehr differenziert legitimiert, aber nur bescheidene Anstrengungen für die Qualitätssicherung unternommen. Auch in der aktuellen Lehrmittelreihe sind beste Grundlagen für eine differenzierte Gewichtung von Sinnperspektiven, Zielen und methodischen Konzepten erarbeitet worden.

2. Bevor die Qualität gesichert werden kann, muss sie definiert werden

In der neueren Literatur zur Bildungs-, Schul- und Unterrichtsqualität wird zunehmend die These vertreten, dass Qualität wissenschaftlich nicht definierbar, wohl aber von den im Unterricht direkt betroffenen Lehrenden und Lernenden gestalt- und erfahrbar ist (vgl. Bessoth & Weibel, 2000, 9f.). Die Auseinandersetzung um die Möglichkeiten und Grenzen bei der Definition der Unterrichtsqualität erinnert stark an die damalige Curriculumdiskussion, wo vor 30 Jahren kontrovers über Sinn und Unsinn der Lernzieloperationalisierung diskutiert worden ist. Es wird heute wie damals so sein, dass die Wahrheit kaum von extremen Positionen gepachtet werden kann.

- Auf der einen Seite ist mit Sicherheit auszuschließen, dass Unterrichtsqualität wie ein technisches Produkt direkt messbar und verlässlich normierbar ist, und
- auf der anderen Seite kann die Qualität des Unterrichts nicht optimiert werden, wenn keine klaren Vorstellungen über die Unterrichtsqualität vorhanden sind.

Bei der fast unüberblickbaren Anzahl an Strukturierungs- und Definitionsansätzen differenziere ich in Anlehnung an Andreas Helmke (2004) die Qualität nach begrifflichen, kriterialen und funktionalen Aspekten.

Qualität als Beschaffenheit und als Güte

In der Sicht auf die häufige Vermengung von beschreibenden und bewertenden Aussagen zur Qualität des Sportunterrichts ist vorerst entscheidend, dass zwischen beschreibenden Aussagen über die Beschaffenheit und der Beurteilung der Güte eines Sachverhalts unterschieden wird (nach Helmke, 2004, 40f.).

Begrifflich	**Qualität**	**Unterrichtsqualität**
Beschreibend	Qualität als Beschaffenheit beschreibt (nicht wertend) die Eigenart eines Sachverhalts im Sinne von „qualitativen Merkmalen“.	Welche Merkmale sind für die Beurteilung der Unterrichts-qualität relevant?
Bewertend	Qualität im Sinne von Exzellenz wertet die Güte eines Sachverhalts nach definierten Gütemaßstäben.	Welches sind die für guten Unterricht erforderlichen Kompe-tenzen?

Betrachtet man die Unterrichtsbeurteilung in der fachdidaktischen Tradition, so muss festgestellt werden, dass nicht immer mit der notwendigen Klarheit zwischen diesen beiden Aspekten getrennt worden ist. Auch wenn bei so komplexen Sachverhalten wie beim Sportunterricht die Beobachtung nur begrenzt objektiviert werden kann, bleibt die Forderung, dass bewertende Aussagen auf möglichst objektiv erfasste Sachverhalte abgestützt werden müssen.

Qualität hängt vom Zielkriterium ab

Beim oft etwas krampfhaften Versuch, die Qualität des Unterrichts im Allgemeinen und des Sportunterrichts im Besonderen zu definieren, wird missachtet, dass es den optimalen Unterricht, die ideale Lehrmethode oder auch die ideale Lehrperson nicht gibt – nicht geben kann.

gut ⇨ ⇩	Beispiel Sportunterricht	Beispiele Helmke (2004,46)
▪ wofür	▪ Sportliche Leistungsentwicklung vs. persönliche Bewegungskompetenzen	▪ Unterschiedliche Bildungsziele erfordern unterschiedliche Lehrmethoden.
▪ für wen?	▪ Optimale Förderung aller Schü-lerinnen und Schüler bedingt hohe Differenzierung.	▪ Je nach Lernvoraussetzungen und Lernstilen unterschiedliche Methoden einsetzen.
▪ für welchen Ausgangs-punkt?	▪ Die individuelle Förderung ist abhängig vom Klassenkontext	▪ Klassenzusammensetzung ist eine wichtige Kontextvoraussetzung für einen förderungsorientierten Unterricht.
▪ aus wessen Perspek-tive?	▪ Die Unterrichtsqualität ist abhängig von der persönlichen Perspektive der Beurteilenden.	▪ Die Beurteilenden bringen ihre Perspektiven, Maßstäbe, Erwartungen und Orientierungen ins Spiel.
▪ für wann?	▪ Für die Qualität des Sportunterrichts ist auch der außer- und nachschulische Sport ein wichtiger Indikator.	▪ Die Qualität des Unterrichts kann nicht ausschließlich im Unterricht selbst bemessen werden.

Die unterschiedlichen Zielkriterien sind ganz besonders für die Beurteilung von qualitativen Merkmalen relevant. Sie bilden letztlich den Gütemaßstab, nach welchem die Exzellenz des Unterrichts, bzw. die Kompetenz der für das unterrichtliche Geschehen verantwortlichen Personen beurteilt wird. Da wir – nach dem Berner Soziologen Atteslander – nicht nur das glauben, was wir sehen, sondern oft nur das sehen, was wir glauben – ist das Problem der selektiven Wahrnehmung auch bereits bei der Erfassung von unterrichtlichen Sachverhalten relevant.

Die kriterienabhängige Beschreibung und Beurteilung von Qualitätsmerkmalen macht deutlich, dass es sich auch bei der Unterrichtsqualität um ein relationales Konstrukt handelt. Die Unterrichtsqualität ist vom Qualitätsverständnis abhängig und dieses Qualitätsverständnis bestimmt letztlich die Dimensionen für die operationale Erfassung von Qualitätsmerkmalen.

Abb. 1: Dimensionen der Unterrichtsqualität

Analog zu der von Diekmann (2002, 18) charakterisierten Situation in den Sozialwissen-schaften geht es auch bei der Qualitätsanalyse darum, mit problemadäquaten Methoden praktische Probleme zu lösen. Deshalb sollte in der Regel nicht die Methode das Problem, sondern umgekehrt, das Problem die Auswahl der Methode bestimmen. Bei dieser Auswahl können personen- oder variablenzentrierte, methoden- oder wirkungsorientierte Ansätze im Zentrum stehen.

Diese „grundlegenden Orientierungen und Strategien zur Bestimmung der Unterrichtsqualität“ (Helmke, 2004, 17f.) führen zu unterschiedlichen Ansätzen bei der Qualitätserfassung und bei der Qualitätsbeurteilung.

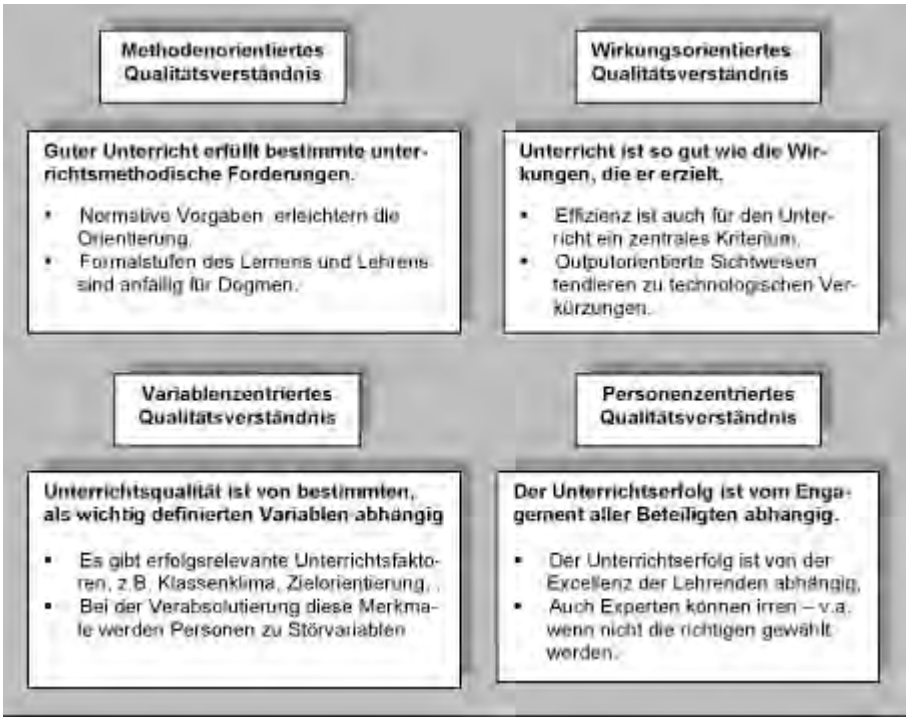


Abb. 2: Grundlegende Orientierungen und Strategien zur Bestimmung der Unterrichtsqualität nach Helmke, 2004 (S. 17 – 20)

„Die vorgenommene Relativierung ist unbedingt nötig. Sie darf jedoch nicht zu dem Missverständnis führen, dass ‚anything goes', dass das Prinzip der Beliebigkeit herrscht. Nein – es gibt zwar nicht die ‚richtige' Unterrichtsmethode, aber es gibt sehr wohl Qualitätsprinzipien des Unterrichts, die unbedingt und fraglos gültig sind, es gibt wohlbegründbare Standards des Lehrerverhaltens und es gibt wichtige Merkmale der Expertise von Lehrkräften, über die man sich weitgehend einig ist" (Helmke, 2003, 47).

3. Ebenen und Relationen der Unterrichtsqualität

(a) Dialog zwischen den Handlungsebenen

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 <u>institutionelle Ebene</u> primär für die personellen und situativen Rahmenbedingungen und
- die <u>unterrichtliche Ebene</u> für einen permanenten Ist-Wert-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 kritische Selbst- und Fremdevaluation ist in der Schul- und Unterrichtstradition der Schweiz schwach verankert. Der offensichtliche Mangel an konkreten Leistungsnachweisen lässt bei sparsamen Politikern die Meinung aufkommen, es könnte – besonders im Sportunterricht und im freiwilligen Schulsport – auch mit etwas weniger Stunden gehen, oder es gäbe da noch kostengünstigere Varianten zum Sportunterricht in den Schulen, beispielsweise in Vereinen oder auch bei kommerziellen Sport- und Fitnessanbietern...
Ein wesentlicher Grund für diese Missverständnisse liegt in den mangelnden Fakten zur erzieherischen, gesundheitlichen und gesellschaftlichen Bedeutung des Sports. Wie die Diskussionen zum Obligatorium von wöchentlich drei Sportstunden gezeigt haben, fehlt es durchaus nicht an erzieherisch gut begründeten Argumenten für die Bedeutung der Sporterziehung in der Schule, wohl aber an überprüften Fakten. Dieser mangelnde Qualitätsnachweis verunsichert – ganz besonders in der aktuellen Situation der wachsenden Ansprüche an das Bildungssystem einerseits und der eingeschränkten öffentlichen Ressourcen andererseits.

(b) Handlungstheoretischer Rahmen für das Qualitätsverständnis

Wenn umgangssprachlich von Qualität die Rede ist, so wird vorrangig an das Resultat einer Tätigkeit, selten aber an ein ganzheitliches Handeln gedacht. Unterrichtsqualität muss als ein vernetztes Anliegen betrachtet werden:

- als ein ziel-, prozess- und ergebnisreguliertes sowie als voraussetzungsbezogenes Handeln, und
- als ein Handeln, das auf konkrete inhaltliche Erfahrungen bezogen ist.

Qualitätssicherung darf sich nicht auf eine abschließende Prüfung des Erreichten beschränken, sondern muss als ein permanenter Prozess der Handlungsoptimierung verstanden und gestaltet werden. Bei dieser Handlungsoptimierung kann es sich stets nur darum handeln, Teilaspekte der Qualität zu erfassen und zu optimieren. Aussagen zur Qualität können sich auf Ziele, Prozesse oder Voraussetzungen des Unterrichts beziehen.
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 voraussetzungs-bezogenen Handeln abhängig ist.

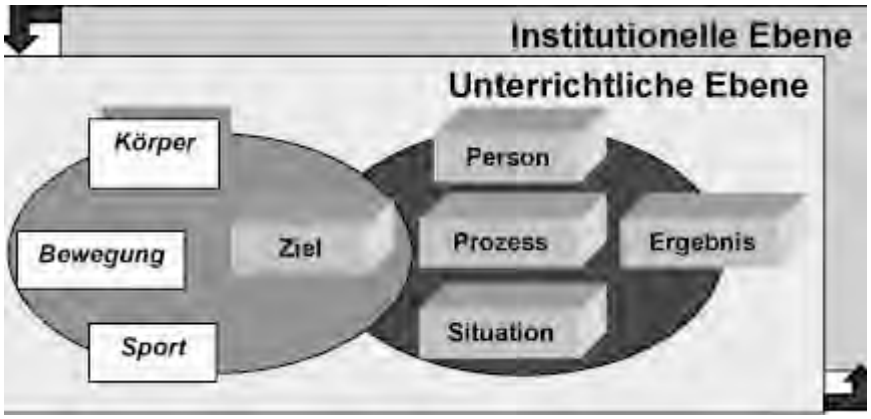


Abb. 3: Handlungstheoretisches Modell zur Erfassung der Qualität

Qualitätsindikatoren auf der Zielebene	▪ Prägnanz und Klarheit der Zielformulierung ▪ Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden bei der Zielbestimmung ▪ Inhaltliche Ausrichtung der Bewegungs-, Körper- und Sporterziehung ▪ Verbindlichkeit und Umsetzbarkeit der Ziele ▪ Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der Ziele

Qualitätsindikatoren auf der Prozessebene	▪ Transparenz der Methoden, Organisations-, Sozial- und Interaktionsformen ▪ Mitbeteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen ▪ Individualisierungs- und Differenzierungsgrad des didaktisch- methodischen Vorgehens
Qualitätsindikatoren auf der Ebene der personellen Voraussetzungen	▪ Persönliche, soziale und fachliche Kompetenz der Lehrperson ▪ Vernetzung des Sports mit anderen Unterrichtsfächern
Qualitätsindikatoren auf der Kontextebene	▪ Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen des Sportunterrichts ▪ Klassengröße, Klassenzusammensetzung ▪ Schulsportangebote, Bewegungskultur der Schule

Zur Optimierung der unterrichtlichen Entscheidungen und Voraussetzungen gehört auch die Auseinandersetzung um die inhaltliche Ausrichtung. Relevant für die Unterrichtsqualität ist nicht nur das Wie des didaktisch-methodischen Vorgehens, sondern auch das Was der inhaltlichen Auswahl. Qualität ist abhängig von den inhaltlichen Akzenten der Bewegungs-, Sport- und Körpererfahrungen.

(c) Wir beurteilen die Qualität nicht nach Normen, sondern nach Relationen

Abb. 4: Relationen der Unterrichtsqualität.

Beim Vergleich zwischen geplantem und realisiertem Unterricht sind vier Relationen für die Qualität von besonderer Relevanz:

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

Kontingenz Abhängigkeit des Unterrichtsprozesses von den ▪ persönlichen Voraussetzungen und ▪ situativen Voraussetzungen	Ein zweiter Qualitätsaspekt bezieht sich auf die Kontingenz des Unterrichts. Mit diesem Begriff fassen wir die Abstimmung der Unterrichtsziele, Unterrichtsprozesse und Unterrichtsvoraussetzungen. Ein qualitativ guter Unterricht zeichnet sich durch einen hohen Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der unterrichtlichen Entscheidungen aus.

Dialog der Lehrenden und Lernenden bei unterrichtlichen Entscheidungen	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.

Kongruenz ▪ zwischen den Zielen und Ergebnissen ▪ zwischen den geplanten und realisierten Prozessen	Es spricht für die Qualität des Sportunterrichts, wenn die definierten Ziele mit den erreichten Ergebnissen sowie die geplanten mit den tatsächlich realisierten Methoden übereinstimmen. Selbstverständlich kann die Relation zwischen dem Erstrebten und Erreichten von Lernenden und Lehrenden unterschiedlich eingeschätzt werden. Die Kongruenz zwischen der Lehrer- und Schülereinschätzung darf als wichtiger Indikator für die Unterrichtsqualität eingestuft werden.

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

Bei der Differenzierung der Unterrichtsqualität nach kongruenten, kontingenten, effizienten und dialogischen Beziehungen sind spezifische, letztlich aber wechselseitig aufeinander bezogene Qualitätsaspekte hervorgehoben worden. Kongruente Beziehungen zwischen dem geplanten und tatsächlich realisierten Unterricht sind abhängig von der Kontingenz der unterrichtlichen Entscheidungen und Voraussetzungen. Beide Qualitätsaspekte bedingen den unterrichtlichen Dialog, der die Effizienz des Handelns nachhaltig beeinflusst.

4. Einige Ergebnisse des Qualitätsprojekts (Egger u. a., 2002)

Obwohl die Unterrichtsqualität nicht nur von den direkt betroffenen Personen, von den Lehrenden und Lernenden, sondern auch von den schul- und bildungspolitischen

Rahmenbedingungen abhängig ist, stehen im empirischen Teil der Untersuchung die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer im Zentrum.
Im Zentrum des Befragungskonzepts steht die Analyse der von den Lehrerinnen und Lehrern sowie von den Schülerinnen und Schülern angestrebten und – nach ihrer persönlichen Einschätzung – tatsächlich erreichten Unterrichtsziele und Unterrichtsprozesse. Differenziert werden diese persönlichen Einschätzungen nach Personalvariablen, nach Variablen der Schulsituation und der Sportlichkeit. Bei den Lehrkräften werden auch die Ausbildung sowie das Fortbildungsengagement einbezogen.
Mit knapp 400 Lehrerinnen und Lehrern sowie mit über 1100 Schülerinnen und Schülern ist eine beachtliche Stichprobe mit einem recht anspruchsvollen Erhebungsinstrument befragt worden. Trotz der Datenfülle ist die Generalisierbarkeit der Resultate allein schon dadurch eingeschränkt, dass nur wenig 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.

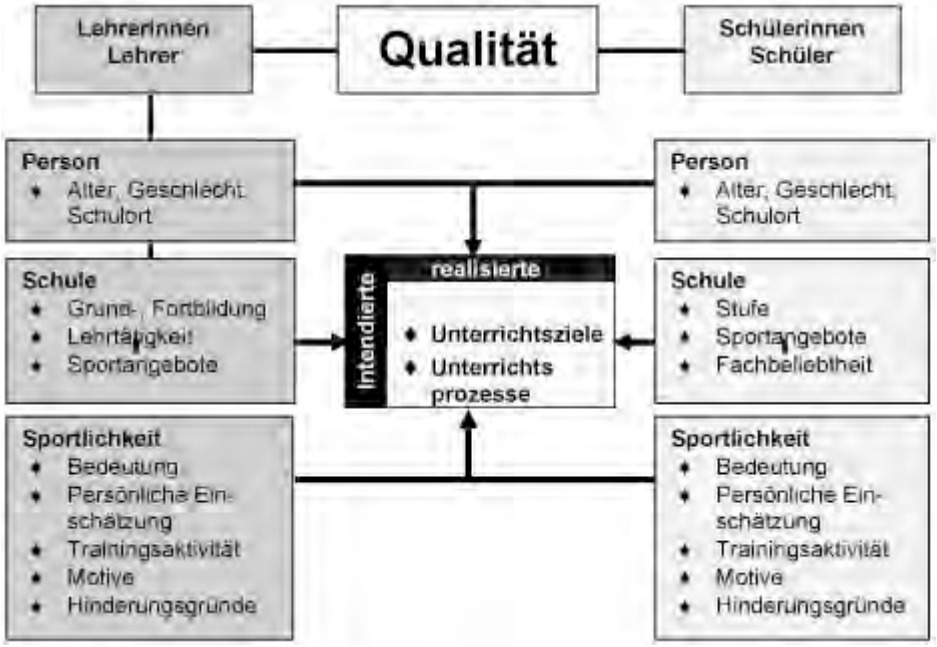


Abb. 5: Geplante Unterrichtsziele und realisierte Unterrichtsergebnisse.

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 wie auch bei den Lehrerinnen und Lehrern ist diese Kongruenz

zwischen den Soll-Werten und Ist-Werten auf der Ebene der Unterrichtsziele und der Unterrichtsmethoden erhoben worden. Die persönliche Bedeutung der Ziele und Methoden einerseits und die im Urteil der Befragten tatsächlich erreichten Ergebnisse sind mit einer fünfstufigen Skala erfasst worden.

Die je fünf Items für die Zielbereiche
(1) der Körper- und Gesundheitserfahrungen,
(2) der Bewegungserfahrungen und
(3) der Sporterfahrungen
sind in Voruntersuchungen mit Reliabilitätsmessungen validiert worden. Der gleiche Sachverhalt trifft auf die im nächsten Abschnitt beschriebenen Unterrichtsprozesse zu. Das recht anspruchsvolle Instrument hat sich unter der Voraussetzung einer kontrollierten Datenerfassung bewährt.

Beispiel aus dem Fragebogen zur Erfassung der intendierten und – im Urteil der Schülerinnen und Schüler realisierten Körper- und Gesundheitserfahrungen:

E Wir beginnen mit den Zielen des Sportunterrichts in der Schule.
Hier interessiert uns besonders,
(a) wie wichtig die einzelnen Ziele für Dich persönlich sind und
(b) wie weit diese Ziele im Unterricht tatsächlich erreicht werden.

Bedeutung des Ziels					1. Körper- und Gesundheitserfahrungen: *Der Sportunterricht soll ...*	Umsetzung im Unterricht				
- -	-	+/-	+	++		- -	-	+/-	+	++
❒	❒	❒	❒	❒	11 mit Kraft-, Schnelligkeits- und Ausdauertraining gute Grundlagen für das Sport treiben schaffen.	❒	❒	❒	❒	❒
❒	❒	❒	❒	❒	12 meine Gesundheit und Fitness für die Alltagsbelastungen stärken.	❒	❒	❒	❒	❒
❒	❒	❒	❒	❒	13 Kenntnisse über das sportliche Training und seine Wirkungen auf den Körper vermitteln.	❒	❒	❒	❒	❒
❒	❒	❒	❒	❒	14 mit dem sportlichen Training auch Kameradschaft und Hilfsbereitschaft erfahren lassen.	❒	❒	❒	❒	❒
❒	❒	❒	❒	❒	15 mithelfen, das körperliche Wohlbefinden auch auf den Alltag zu übertragen.	❒	❒	❒	❒	❒

Abb. 6: Fragebogenausschnitt zur Erfassung der intendierten und realisierten Ziele.

Der Vergleich der von den Lehrenden und Lernenden angestrebten und nach ihrer Meinung auch erreichten Unterrichtsziele führt zum erfreulichen Resultat, dass sowohl die Soll-Ist-Wert-Differenzen wie auch die Unterschiede zwischen den Lehrenden und Lernenden relativ gering ausfallen.

- Bei den sporterzieherischen Zielen (Soll-Werte) stufen die Lehrerinnen und Lehrer die Körper- und Gesundheitsziehung am wichtigsten ein (MW = 4.04). An zweiter Stelle folgt die Bewegungserziehung (MW = 3.81) und an dritter Stelle die Sporterziehung (MW = 3.72).
- Für die Schülerinnen und Schüler steht die Sporterziehung knapp vor der Körper- und Gesundheitserziehung an erster Stelle. Erstaunlich bescheiden wird das Anliegen der Bewegungserziehung eingestuft.
- Während die hohen Werte bei der Körper- und Gesundheitserziehung positiv überraschen, muss zur Kenntnis genommen werden, dass die Bewegungserziehung für die Schülerinnen und Schüler (noch) kein ernsthaftes Anliegen ist.

Die im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler erreichten Ergebnisse zeigen ein ähnliches Bild wie die angestrebten Ziele.

- Bei den Lehrenden fällt der bescheidene Ist-Wert bei der Bewegungserziehung besonders auf. Offensichtlich gelingt es den Lehrerinnen und Lehrern nicht, den hohen Erwartungen bei der Vermittlung von sensomotorischen Grunderfahrungen zu entsprechen.
- Bei den Lernenden widerspiegeln die Ist-Werte ziemlich genau die Soll-Werte. Erstaunlich ist die positive Einschätzung bei der Sporterziehung.

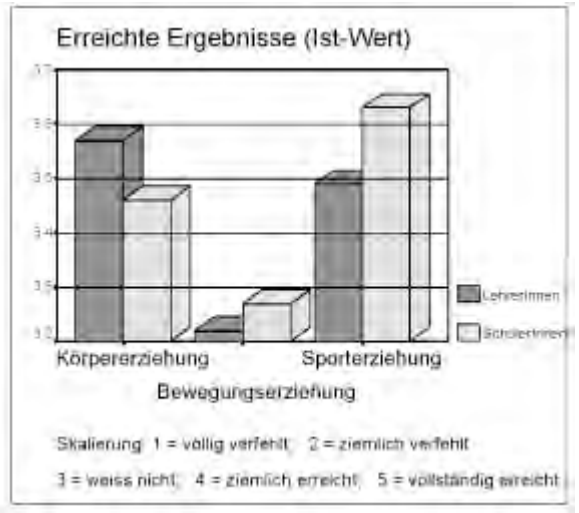


Abb. 7: Vergleich der im Urteil Lehrenden und Lernenden erreichten Ergebnisse.

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass die relativ geringen Unterschiede zwischen den Zielen und den Ergebnissen für die Qualität des Sportunterrichts sprechen. Im

Gegensatz zur Körper- und Sporterziehung deuten die relativ bescheidenen Werte bei der Bewegungserziehung einen klarer Handlungsbedarf an.

Geplante und realisierte Unterrichtsprozesse

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. Zur Erfassung der persönlichen Bedeutung und der Realisierung von unterrichtlichen Prozessen sind diese auf der Grundlage von Voruntersuchungen nach vier Dimensionen gegliedert und mit je fünf Items unterteilt worden. Das für die Lehrenden und Lernenden identische Konzept weist folgende Gliederung auf.

Dimension	**Items**	**Skalierung**
Methodische Ausrichtung	1. Konzentration aufs Wesentliche 2. Optimale Zeitnutzung 3. Differenzierend 4. Hohe Selbständigkeit der S. 5. Regelmäßiges Feedback	a) Bedeutung des Anliegens b) Umsetzung im Unterricht 1 -- / 2 - / 3 +/- / 4 + / 5 ++
Unterrichtsatmosphäre	1. Vertrauen zwischen L und S 2. Ruhige Unterrichtsatmosphäre 3. Erlebnisreiche Herausforderungen 4. Positive Lehrererwartungen 5. Individualisierend	a) Bedeutung des Anliegens b) Umsetzung im Unterricht 1 -- / 2 - / 3 +/- / 4 + / 5 ++
Handlungsbefähigung	1. Orientierung an Alltagssituationen 2. Zukunftsorientiert 3. Sportliche Selbständigkeit 4. Hohe Mitbeteiligung 5. Ökologische Ausrichtung	a) Bedeutung des Anliegens b) Umsetzung im Unterricht 1 -- / 2 - / 3 +/- / 4 + / 5 ++
Stellung des Schulfachs	1. Gleichstellung des Fachs 2. Kurs- und Lagerangebote 3. Fachübergreifender Dialog 4. Gesellschaftliche Relevanz 5. Sport in der Schulkultur	a) Bedeutung des Anliegens b) Umsetzung im Unterricht 1 -- / 2 - / 3 +/- / 4 + / 5 ++

Abb. 8: Dimensionierung der Unterrichtsprozesse.

Wenn man die Vorstellungen zum Unterrichtsprozess (Sollwerte) mit dem statistischen Verfahren der Faktorenanalyse auf zentrale Komponenten reduziert, so kristallisieren sich für die Lehrerinnen und Lehrer sowie für die Schülerinnen und Schüler die folgenden Qualitätskriterien heraus:

Lehrerinnen und Lehrer
1. Gleichstellung des Sports als Schulfach 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“. **2. Auf sportliche Grundfähigkeiten gerichteter Sportunterricht** 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. **3. Vertrauensvolles Unterrichtsklima** Interessant bei diesem Faktor ist, dass ergänzend zur vertrauensvollen Unterrichtsatmosphäre auch Aspekte der regelmäßigen und differenzierten Unterrichtsangebote enthalten sind.

Schülerinnen und Schüler
1. Vertrauensvolles Unterrichtsklima 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 Unterrichtsatmosphäre. **2. Gleichstellung des Sports als Schulfach** Dieser zweite Faktor ist annähernd identisch mit dem ersten Faktor bei den Lehrerinnen und Lehrern. Ein wichtiges Anliegen ist den Schülerinnen und Schülern der Einbezug von sportlichen Themen auch in anderen Unterrichtsfächern. **3. Selbständigkeit durch Mitbeteiligung** Dieser ebenfalls stark gewichtete dritte Faktor enthält das Grundanliegen eines ziel- und zukunftsorientierten Sportunterrichts, der die Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungen mitbeteiligt.

Zusammenfassend führt die Analyse der Soll-Werte für den Unterrichtsprozess zum Resultat, dass die Qualität des Sportunterrichts von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern von drei zentralen unterrichtlichen Voraussetzungen abhängt:

- Ein qualitativ guter Sportunterricht ist durch ein Klima des gegenseitigen Vertrauens geprägt. Eine wichtige Komponente für diese Vertrauensbasis ist nicht nur die persönliche Wertschätzung, sondern auch die unterrichtliche Effizienz.
- Eine überraschend hohe Bedeutung wird der Stellung des Sports in der Schule eingeräumt. Dabei geht es nicht nur um den Stellenwert des Unterrichtsfachs, sondern um die Anerkennung des Sports als Teil der Schulkultur.
- Der dritte Faktor bezieht sich auf das Anliegen, mit diesem Unterrichtsfach solide Grundlagen für ein selbständiges Sporttreiben innerhalb und außerhalb der Schule zu erarbeiten.

5. Qualitätssicherung kann nicht angeordnet, sie muss auf allen Ebenen gemeinsam realisiert werden

Die Qualitätssicherung ist nicht ein abschließender, sondern ein integraler Teil des sportlichen und sporterzieherischen Handelns. Die Qualitätssicherung setzt bei der Planung des Handelns an, begleitet die Realisierung und ist ein zentrales Anliegen der Evaluation.
Mit dem abgeschlossenen Forschungsprojekt ist an sich nicht die tatsächliche Qualität des sporterzieherischen Handelns erfasst worden, sondern die Meinung der Lehrenden und Lernenden zur erreichten Unterrichtsqualität. Für ein effizientes Qualitätsmanagement im Sportunterricht wird es unabdingbar sein,

- transparente Qualitätskriterien zu definieren und mit Indikatoren und Standards so zu präzisieren, dass Teilaspekte der Qualität mit der Verhaltensbeobachtung und / oder auch mit Tests erfasst werden können.
- Je präziser die Qualitätskriterien definiert werden, um so effizienter ist die mit der gezielten Evaluation ermöglichte Qualitätssicherung.
- Gute Absichten reichen für die Sicherung Unterrichtsqualität allerdings nicht aus; für die Umsetzung dieses Anliegens in der Praxis müssen praxistaugliche Instrumente entwickelt, in der Unterrichtspraxis validiert und konsequent angewendet werden.

Zur Zeit laufen in der Schweiz zwei Projekte, die für die Qualitätssicherung im Sportunterricht unterschiedlich konzipiert sind: Das Qims-Projekt und das Projekt Schülersportheft.

5.1 www.qims.ch – Qualität im Bewegungs- und Sportunterricht

„Im Rahmen des bundesrätlichen Konzepts für eine Sportpolitik in der Schweiz hat sich qims.ch zum Ziel gesetzt, bis Ende 2006 eine umfassende Qualitätsbetrachtung für den Bewegungs- und Sportunterricht in der Schule zu erarbeiten. Qims.ch stützt sich in Anlehnung an das etablierte Nordwestschweizer Projekt Q_2E auf die prozessuale Qualitätsbetrachtung: In der Schule (Input) wird Unterricht als Prozess betrachtet, der zu einem bestimmten Ergebnis, dem Output führt. Diese drei Qualitätsbereiche sind als Basis in den verschiedenen Elementen immer wieder zu erkennen“ (Conz, in: qims.ch).

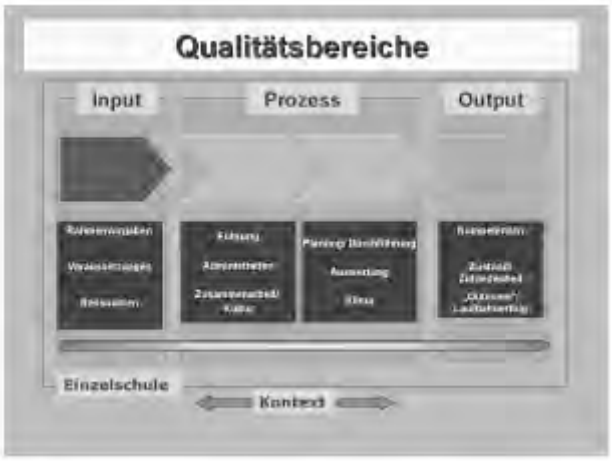


Abb. 9: Qualitätsbereiche des Qims-Projekt

Zur Zeit wird der so genannte Prototyp an verschiedenen Pilotschulen praktisch evaluiert. Dieser Prototyp besteht aus den folgenden vier vom Projektleiter Christoph Conz zusammengefassten Elementen.

1. Der „Einstieg“ dient als Türöffner. Hier werden die Kriterien aus den drei Qualitätsbereichen und deren Zusammenhänge dargestellt.
2. Im „Kriterienkatalog“ werden diese drei Qualitätsbereiche in Einzel- und Gruppenkriterien aufgeteilt. Zu jedem Kriterium nennt der Katalog mögliche Indikatoren – also Merkmale über dessen Qualität. Auf Grund dieser Indikatoren wird auf nützliche Messinstrumente und bereits bestehende Hilfsmittel verwiesen. Der Kriterienkatalog ist die Schnittstelle, bei der alle Informationen zur qims-Betrachtung und zu den Instrumenten zusammenlaufen. Kriterien und Indikatoren liegen bereits vor und können beispielsweise für die Erarbeitung eines schuleigenen Qualitätsleitbildes eingesetzt werden.
3. Das dritte Element des Prototyps ist eine „Box mit Spezialinstrumenten“. Sie bietet einen Überblick über die Palette der Hilfs-, Mess- und Evaluationsinstrumente – für die Schule

und den Unterricht im Allgemeinen und den Bewegungs- und Sportunterricht im Speziellen. Dieses Spezialinstrument hat qims.ch zum Teil eigens erarbeit und thematisch vernetzt (u. a. Schülersportheft, Unterrichtsbeobachtung, Schülerbefragung). Hinweise zu Bezugsquellen und eine Kurzanleitung mit Merkpunkten zur Selbstproduktion von Instrumenten vervollständigen die Box.

4. Viertes und letztes Instrument sind die „Zusatzinformationen“: eine Textsammlung zu Themen aus Qualität in Schule und Unterricht sowie der Unterrichtsforschung. Allgemeine Vorgehensweise für die Umsetzung von Q-Projekten in den Schulen und Beispiele ergänzen den thematischen Rahmen. Außerdem steht ein Literaturverzeichnis mit Ideen und Grundlagen inklusive Quellenangaben zu Verfügung.

5.2 Qualitätssicherung mit dem Schülersportheft Jürg Baumberger, Urs Müller, Esther Reimann (www.lehrmittelverlag.com)

Das Schülersportheft begleitet die Schülerinnen und Schüler der 1. - 3.; 4. - 6. und 6. – 9. Klasse. Dieses Heft soll ihnen ermöglichen, ihre körperliche und sportliche Entwicklung im Verlaufe der entsprechenden Schulstufe zu verfolgen. Über die Protokollierung der im Sportunterricht erzielten Fortschritte will das Sportheft auch Anregungen zu selbständigen sportlichen Aktivitäten geben. Es bietet die Möglichkeit, die Teilnahme an Sportanlässen der Schule (Sporttage, freiwillige Schulsportkurse etc.) und in der Freizeit zu erfassen.

Das Sportheft spricht in erster Linie die Schülerinnen und Schüler an. Dieses Heft ist jedoch auch ein Instrument für die Lehrpersonen. An ihnen liegt es, die Schülerinnen und Schüler mit dem Heft vertraut zu machen und sie bei den Eintragungen zu unterstützen.

Die drei Sporthefte basieren auf dem entsprechenden Stufenband des eidgenössischen Lehrmittels und widerspiegeln im Aufbau der Testübungen die Struktur dieser Lehrmittelreihe. „Das Heft regt die Schülerinnen und Schüler an, über den Unterricht nachzudenken und die eigenen Lern- und Leistungsfortschritte zu erkennen. Es hilft der Lehrperson, Ziele und Inhalte des Sportunterrichts festzulegen und anschließend gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auszuwerten“ (Heft 6. – 9. Klasse).

	Die inhaltliche Gliederung der drei Sporthefte für die 1.- 3. / 4.- 6. / 6.- 9. Klasse bezieht sich auf die entsprechenden Stufenlehrmittel: 1. Bewegen, darstellen, tanzen 2. Balancieren, klettern, drehen 3. Laufen, springen, werfen 4. Spielen 5. Im Freien 6. Schwimmen 7. Bewegungserlebnisse

Abb. 10: Die Gliederung ist für die Sporthefte der 3 Stufen identisch.

Die einzelnen Testübungen sind so aufgebaut, dass diese von den Schülerinnen und Schülern mit großer Selbstständigkeit bewältigt werden können. Dieses Konzept trägt dem Grundsatz Rechnung, dass Qualität nicht von oben nach unten angeordnet, sondern nur im gemeinsamen Bemühen der Lehrenden und Lernenden gesichert wird. Eine detaillierte Auswertung der mit dem Sportheft gemachten Erfahrungen liegt zur Zeit noch nicht vor. Die quantitative Analyse einer Schülerstichprobe von 110 Schülerinnen und Schülern (Egger, 2004) und die qualitative Analyse ihrer Lehrkräfte (Baumberger & Müller, 2004) zeigen auf, dass hier ein Instrument vorliegt, das für die Qualitätssicherung in doppelter Hinsicht geeignet ist:

- Es spricht die Schülerinnen und Schüler direkt an und unterstützt ihr selbstverantwortlichen Handeln im Sport.
- Es unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem lehrplanorientierten Vorgehen und orientiert sie über die individuellen Lernfortschritte in der Klasse.

Als Instrument der Qualitätssicherung hält das Sportheft fest, was erreicht worden ist und hilft den Lernenden, ihren individuellen Lernfortschritt auch längerfristig zu beurteilen. Die Rückmeldungen der befragten Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Lehrkräfte sind sehr positiv und berechtigen zur Hoffnung, dass hier ein effizientes Instrument zur Überprüfung von Teilaspekten der Unterrichtsqualität vorliegt.

Literatur

Baumberger, J. & Müller, U. (2004). *Schülersporthefte 1 – 3*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bessoth, R. & Weibel, W.(2000). *Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen. Spektrum Schule. Beiträge zur Unterrichtspraxis*. Zug: Klett & Balmer.

Diekmann, A. (2003) *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Reinbeck: Rowohlt.

Egger, K. u. a. (2002). *Qualität des Sportunterrichts. Projektbericht. Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern*. Bern: Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern.

Egger, K. (1997). Was bewegt die Sportpädagogik? In E. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik in Bewegung* (S. 35 – 54). Salzburg: Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg.

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.

Internetadressen

- www.qims.ch Qualitätsprojekt Sporterziehung
- www.lehrmittelverlag.com Schülersportheft

Strukturelle und didaktisch-curriculare Merkmale der Qualitätsentwicklung im finnischen Sportunterricht

Christiane Richter, Universität Duisburg-Essen

Die Frage nach der Qualität im Sportunterricht ist immer eine Frage nach der Definition. Was ist eigentlich Qualität im Sportunterricht? Was genau soll gesichert werden? In diesem Beitrag wird versucht, einen Überblick über die Qualitätsentwicklung des finnischen „liikunta“ zu geben. Die Qualität des finnischen Sportunterrichts hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sowohl das Schulsystem allgemein betreffen, als auch das Fach „liikunta“ im speziellen zurückzuführen sind. Bei den allgemeinen Faktoren sind grundsätzliche bildungspolitische Maßnahmen zu nennen, die sich überwiegend auf die Qualität in der Schule allgemein beziehen und somit auch für den Sportunterricht relevant sind. Zu diesen Ansätzen zählen die Dezentralisierung, die bereits seit den 1970er Jahren vorangetrieben wird, eine Evaluierung der Schüler während und nach der Schulzeit wie auch spezielle Bewertungskriterien, die Ende der 1990er Jahre eingeführt wurden und nun Eingang in das Curriculum gefunden haben. Bei fachspezifischen Merkmalen ist vor allem das Kernstück des Faches „liikunta“ zu nennen, das Gesundheitskonzept.

Darstellung des finnischen Sportunterrichts und seiner Rahmenbedingungen

Der Sportunterricht in Finnland ist wie in den meisten europäischen Ländern Pflichtfach in allen Klassenstufen. Da die Finnen seit 1970 ein Gesamtschulsystem verfolgen, bedeutet das, dass alle Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur neunten Klassenstufe obligatorisch am Sportunterricht teilnehmen müssen. In der Grundstufe, das sind die Klassenstufen 1 bis 6, wird der Unterricht von einem Klassenlehrer erteilt, in der

Sekundarstufe, den Klassenstufen 7 bis 9, unterrichtet ein Fachlehrer. Da der Sportunterricht getrennt geschlechtlich erteilt wird, instruieren weibliche Lehrkräfte in der Regel die Mädchen, die Jungen werden von einem männlichen Lehrer unterrichtet. In Ausnahmefällen und bei bestimmten Unterrichtsinhalten (z. B. beim Tanz/ Volkstanz) wird von dieser Regelung abgewichen.

Die Sportstunden in der Grundstufe werden von den Klassenlehrern unterrichtet, die nur einen geringen Anteil an fachspezifischer Ausbildung für Sportunterricht erhalten. In der Sekundarstufe, also den Klassen 7-9, erteilen Fachlehrer den Unterricht. Doch gerade diese Einteilung wird in Finnland im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als problematisch erachtet (vgl. Telama, 2003). Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler die längste Zeit, nämlich die ersten sechs Schuljahre, von Klassenlehrern unterrichtet, die keine weit reichende sportfachliche Qualifikation besitzen. Die Fachlehrer, die eine hoch qualifizierte universitäre Ausbildung erhalten, erteilen Sport nur in den letzten drei Schuljahren. Diese Tatsache wird in Finnland seit längerem bemängelt, doch nur wenige Schulen genießen den Vorzug auch in der Grundstufe Fachlehrer einsetzen zu können. An eine flächendeckende Änderung ist zur Zeit nicht zu denken (ebd.).

Die zu unterrichtende Stundenzahl beträgt in Finnland mindestens 2 Wochenstunden (vgl. Laakso, Jääskeläinen, Kivimäki & Wersall, 1983). Durch das flexible Schulsystem ist es den Schulen jedoch möglich, je nach Schulprofil und entsprechend ihrer eigenen Möglichkeiten, weitere Sportstunden in Form von Wahlpflichtkursen anzubieten und somit die Stundenzahl anzuheben:

In der Gesamtstundenzahl für die Gesamtschule, die zu Beginn des Jahres 2004 verabschiedet wurde, zählt das Fach Sport zu dem Bereich der „Künste und praktischen Fächer“, ebenso wie Musik, Kunst und Werken (s. Abb. 1). Diese fünf Fächer sollen mit insgesamt 26 Wochenstunden in den Schuljahren 1 bis 4 unterrichtet werden. Dabei soll ein Minimum von 8 Wochenstunden für Sport verwendet werden, bei den übrigen Fächern dieser Kategorie sind es sogar nur 4 Wochenstunden. Für den Sportunterricht bedeutet das, dass pro Schuljahr mindestens 2 Stunden pro Woche unterrichtet werden können. Von den 26 zu erteilenden Wochenstunden sind somit nur 20 Wochenstunden fest vergeben. Je nach Schulprofil kann eine Schule somit bis zu sechs weiteren Wochenstunden in einem dieser Fächer, z. B. „liikunta“ anbieten. Das gleiche gilt für den Bereich der Sekundarstufe, wo insgesamt 30 Wochenstunden unterrichtet werden sollen und 24 fest vergeben sind. Auch hier bleiben 6 Wochenstunden zur freien Verteilung übrig. Die Verteilung und Akzentsetzung, was im Sportunterricht gemacht wird, obliegen dabei den Schulen (Opetushallitus, 2004).

Fach	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Insg.
Muttersprache und Literatur	14		14			14				49
A-Sprache	-	-				8		8		16
B-Sprache	-	-	-	-		-	-	6		6
Mathematik	6		12			14				32
Umwelterziehung Biologie und Erdkunde Physik und Chemie Gesundheitslehre	Umwelt- und Naturkunde 9				3 2		7 7 3			31
Religion / Ethik	6					5				11
Geschichte und Sozialkunde	-	-	-	-		3	7			10
Musik Kunst Werken, Technik, Textilarbeit Sport	Kunst und praktische Fächer 4- 26 4- 4- 8-				30		3- 4- 7- 10-			56
Hauswirtschaft	-	-	-	-		-	-	3		3
Studienberatung	-	-	-	-		-	-	2		2
Wahlfächer								(13)		13
Mindeststundenzahl	19 30	19	23	23		24	24	30	30	222
Fakultative A-Sprache	-	-	-		(6)			(6)		(12)

Abb. 1: Stundentafel der finnischen Gesamtschule (nach Opetushallitus, 2004)

Gesundheitskonzept

In historischer Anlehnung an die Lingsche Gymnastik verfolgt der finnische Sportunterricht schon immer ein Gesundheitskonzept (vgl. Klemola, 1987; Meinander, 1994). Das bedeutet, dass alle Zielstellungen unter dem Leitgedanken stehen, dass der Sportunterricht einen wichtigen Beitrag zur Gesundheit der Schülerinnen und Schüler bzw. der finnischen Bevölkerung allgemein zu leisten hat. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass der Sportunterricht nun all' das zu kompensieren hat, was Kinder und Jugendlichen in ihrem alltäglichen Leben an Bewegung fehlen könnte. Der Ansatz der finnischen Sportwissenschaftler geht darüber hinaus.

Das Kernstück ihres Gesundheitskonzeptes bildet der Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler zu einer lebenslangen körperlichen Aktivität zu motivieren (Opetushallitus, 2004). Der Hintergrund ist folgender: Körperliche und sportliche Betätigung wird als wichtig erachtet, um gesundheitlichen Einbussen wie beispielsweise Herz-Kreislauf-Erkrankungen entgegen zu treten (Raitakari, Porkka, Taimela, Telama, Räsänen & Viikari, 1994; Yang, Telama, Leino & Viikari, 1999). Da Kinder und Jugendliche in Finnland nicht zu der Bevölkerungsgruppe zählen, die am häufigsten an Herz-Kreislauf-Erkrankungen leidet, ist ein maximaler Umfang an sportlicher Bewegung während des Sportunterrichts aus Sicht der finnischen Pädagogen nicht von oberster Priorität (Telama, 2003). Da sich die meisten physiologischen Grundlagen bis zum Erwachsenenalter wieder zurückbilden würden, sobald langfristig mit der körperlichen Betätigung ausgesetzt wird, könnten keine weitreichenden physiologischen Auswirkungen auf die spätere Gesundheit im Erwachsenenalter übertragen werden (vgl. Telama, Laakso & Yang, 1994). Aus diesem Grund wird es als wichtiger erachtet, die Kinder und Jugendlichen zu einer lebenslangen sportlichen Betätigung zu motivieren, um somit die Bedeutung gesundheitlicher Effekte durch einen aktiven Lebensstil bis ins hohe Erwachsenenalter als eine dauerhafte Einstellung zu festigen (vgl. Telama, Laakso, Yang & Viikari, 1997; Yang et al., 1999).

Eine lebenslange körperliche Aktivität als Einstellungsverhalten und ein aktiver Lebensstil bilden das Kernstück des Gesundheitskonzeptes. Die Hauptfaktoren, mit denen eine lebenslange körperliche Aktivität erreicht werden soll, sind Freude an der körperlichen Aktivität auf der einen Seite, die vor allem durch soziale Akzeptanz und individuelle Anerkennung als Einstellung erreicht werden soll, sowie kognitive Präsenz auf der anderen Seite (s. Abb. 2). Empirische Untersuchungen in Finnland haben gezeigt, dass Lernimpulse, die im Kinder- und Jugendalter gesetzt werden, zuverlässigere langfristige Erfolge aufweisen, wenn die Vermittlung der sportlichen Aktivität mit sozialer Akzeptanz einhergeht (vgl. Polvi & Telama, 2000; Telama, Laakso & Yang, 1994; Yang et al., 1999). Die soziale Anerkennung prägt bei den Kindern und Jugendlichen ein „Einstellungsmuster", das in den

vielen Fällen die Schulzeit überdauert und bis ins Erwachsenenalter anhält. Fehlt eine solche Entwicklung, d. h. werden entsprechende Akzente in der Schulzeit nicht gesetzt, rückt die soziale Komponente in den Hintergrund und die Partizipation an körperlicher Aktivität wird geschwächt und muss durch andere Faktoren initiiert werden (vgl. Yang et al., 1999).
Die Wirkung der zweiten Komponente, der kognitiven Präsenz, ist deutlich geringer und wirkt zumeist erst im Erwachsenenalter. Zu diesem Zeitpunkt ist die Ausbildung physiologischer Grundlagen jedoch deutlich eingeschränkt (vgl. Telama et al., 1994), so dass die körperliche Aktivität mehr als akute Präventionsmaßnahme zu sehen ist als ein Aspekt eines gesunden Lebensstils. Kognitive Präsenz reicht aber nicht aus, um eine lebenslange Bindung an ein sportliches Freizeitverhalten zu gewährleisten, und das Potential der gesundheitsfördernden Faktoren würde stark eingeschränkt.

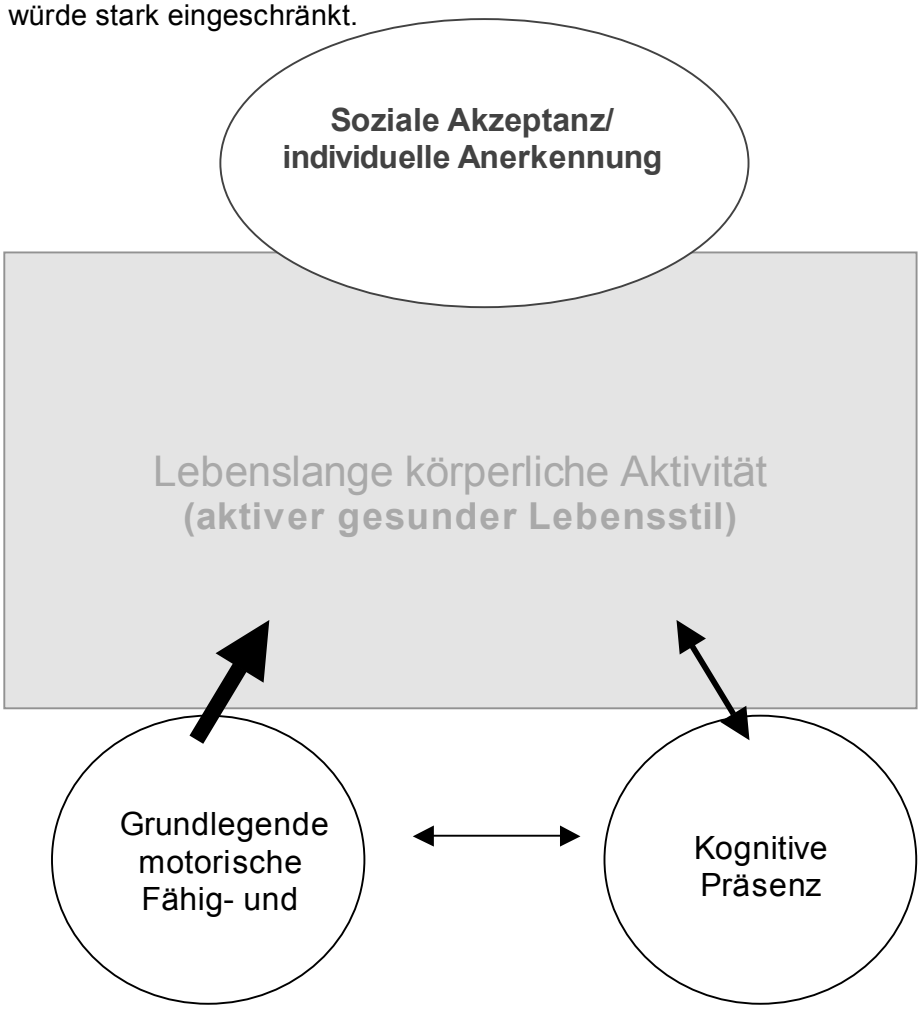


Abb. 2: Modell des finnischen Gesundheitskonzepts

Individuelle Anerkennung und soziale Akzeptanz, so die Auffassung von Heikinaro-Johansson und Telama (beide 2003), erleben nur Menschen, deren sportliche Handlungen zum Erfolg führen, d. h. die ein Spiel oder eine Sportart soweit beherrschen, dass sie erfolgreich daran teilnehmen können. Dazu bedarf es grundlegender motorischer Fähig- und

Fertigkeiten. In Finnland wird unter diesen grundlegenden motorischen Fähig- und Fertigkeiten kein Sportartenkonzept verstanden, dass im Unterricht ausschließlich sportartspezifische Techniken vermittelt (vgl. Söll, 2000). Die grundlegenden Fähig- und Fertigkeiten sind vielmehr so zu verstehen, dass die Kinder und Jugendlichen mit einem gewissen Niveau an „motorischer Kompetenz“ ausgestattet werden, die es ihnen ermöglicht, an bekannten Sportarten außerhalb der Schule teilzunehmen, z. B. in Vereinen oder bei ungebundenen Anlässen. Diese motorische Kompetenz soll sie auch dazu befähigen, fremde Sportarten und Bewegungen schnell und leicht nachzuahmen und zu erlernen. Die Möglichkeit einer beinahe uneingeschränkten Teilnahme an sportlichen Aktivitäten durch ein hohes Maß an motorischer Kompetenz zählt zu den wichtigsten Bedingungen für einen aktiven, gesunden Lebensstil. Nur auf diese Weise kann man vor allem Kindern und Jugendlichen aber auch Erwachsenen ein Gefühl von Kompetenz und Sicherheit vermitteln, das sie einem sportlichen Lebensstil aufgeschlossen gegenüber stehen lässt.

Innerhalb dieses Rahmens ist das Gesundheitskonzept zu sehen und ebenso die Zielstellungen für den Sportunterricht, die im Curriculum verankert sind. Problematisch, mit Blick auf eine Qualitätssicherung ist allenfalls die Langfristigkeit der angestrebten Ziele sowie die Messbarkeit bestimmter Faktoren. Betrachtet man die Partizipationsrate der finnischen Bevölkerung am Sport, so kann man das Konzept durchaus als erfolgreich bezeichnen: Als Ergebnis des Gesundheitskonzeptes hat sich im Laufe der Zeit eine körperlich aktive Bevölkerung entwickelt, in der über 60% der Frauen und über 50% der Männer einmal die Woche einer körperlichen Betätigung nachgehen, über 40% der weiblichen und über 35% der männlichen Finnen sogar 2 bis 6 Male die Woche körperlich aktiv sind (Telama et al., 1994; vgl. Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky & Vuolle, 2002).

Bildungspolitische Maßnahmen

Dezentralisierung

Seit der Einführung der Gesamtschule als verpflichtende (einzige) Schulform 1970 war und ist die finnische Regierung bemüht, ein möglichst flexibles und dezentrales Bildungssystem aufzubauen. Durch eine Dezentralisierung erhofften sich die Pädagogen und Politiker einerseits mehr Flexibilität, um auf gesellschaftliche Veränderungen schneller reagieren zu können bzw. entsprechende Wandlungen selber initiieren zu können, andererseits können sie auf diese Weise aber auch den zum Teil sehr unterschiedlichen regionalen Begebenheiten ihres Landes begegnen (Kimonen, 2001).

Ein weiterer Aspekt der Verlagerung von Entscheidungen in die Hände von Kommunen und Schulen war jedoch auch die allgemeine Auffassung, dass die Qualität der schulischen Ausbildung gesteigert würde, wenn Lehrerinnen und Lehrer in eigener Verantwortung die Ziele und Inhalte ihres Unterrichts bestimmen. Aus diesem Grund erhalten alle Sportfachlehrer eine universitäre Ausbildung, die sie befähigt, entsprechende didaktisch-curriculare Entscheidungen zu treffen (Telama, 2003).
Ein weiterer Nebeneffekt ist eine verstärkte Initiative der Lehrkräfte, die sich durch die eigenständige Planung der kommunalen und schulischen Curricula stärker als zuvor für den Sportunterricht einsetzen.

Die Bemühungen, die Dezentralisierung und ihre erwünschten Folgen voranzubringen, begannen bereits Ende der 1970er Jahre. Es dauerte aufgrund verschiedener Unwegbarkeiten jedoch gute 20 Jahre, bis im Zuge der Bildungsreform 1994 erstmals Lehrerinnen und Lehrer sowohl ihre eigenen schulischen Curricula entwarfen als auch an der Gestaltung der kommunalen Curricula beteiligt sein sollten.
Bei dem neuen Rahmencurriculum, das im Januar 2004 verabschiedet wurde und nach dem alle neu eingeschulten Schülerinnen und Schüler fortan unterrichtet werden, handelt es sich um eine Probefassung, die nun getestet und gegebenenfalls verbessert wird (s. Opetushallitus, 2004).
Die Finnen haben mehrere Curriculumplanungsinstanzen, die seit der Dezentralisierung aus drei Ebenen bestehen:

- das nationale Rahmencurriculum (Opetushallitus, 2004),
- die kommunalen Curricula sowie
- die schulspezifischen Curricula (z. B. Kuokkala Koulu, 2003, Normaalikoulu Jyväskylä, 2003).

Da die schulischen Curricula zum Teil stark variieren, wird zur Veranschaulichung sowohl aus dem nationalen Curriculum zitiert – dies bietet sich wegen der erhöhten Vergleichbarkeit zu den anderen europäischen Staaten an, die ebenfalls nationale Vorgaben veröffentlichen – es werden aber auch beispielhaft zwei schulspezifische Curricula vorgestellt, um die differierende Umsetzung der nationalen Vorgaben auf lokaler Ebene zu verdeutlichen. Als Beispiel wird die Sekundarstufe I dargestellt.

Evaluierung während und nach der Schulzeit

Zur Sicherung der Qualität haben die Finnen bereits 1994 eine Evaluierung der Schülerleistung eingeführt (s. Opetushallitus, 1999), ein Element, dem auch im neuen Curriculum eine bedeutende Rolle zukommt. Die Bewertung erfolgt zum einen während der Schulzeit, zum anderen am Ende der Schullaufbahn.

Mit der Reform von 2003/2004 wurden dann erneut Veränderungen im Curriculum vorgenommen. Dabei sollte der Weg der Selbstbestimmung der Lehrerinnen und Lehrer zwar fortgesetzt werden, durch die Einführung von Bewertungskriterien vollzog sich jedoch ein Rückschritt, der die 1994 erworbene Freiheit wieder leicht begrenzte. Erstmals wurden 2004 Kriterien in ein finnisches Curriculum integriert, die Anhaltspunkte zur Bewertung der Schülerleistungen geben.

Der Ursprung dieser Bewertungskriterien geht auf das Ende der 1990er Jahre zurück, als auffällig viele finnische Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht die Noten 7 und 8 bekamen (10 ist die allerbeste Bewertung). Die Lehrer „trauten sich nicht", bessere und schlechtere Noten zu vergeben: eine 7 bzw. eine 8 ist ja eine gute, leicht überdurchschnittliche Leistung. Um die Benotung wieder aussagekräftiger zu machen, wurde 1999 eine Handreichung veröffentlicht, in der dargestellt wurde, welche erbrachten Leistungen am Ende der Gesamtschule, also am Ende von Klasse 9, die Note 8 bekommen sollten (vgl. Huisman, 2004). In Anlehnung an diese Handreichung wurden eben solche Kriterien in das neue Curriculum von 2004 integriert, und zwar für die Leistungen nach Klasse 4 und für das Ende der Gesamtschule, nach Klasse 9.

Im nationalen Curriculum (2004) werden Zielstellungen, zentrale Inhalte wie auch die Bewertungskriterien für die Note 8 für die Klassenstufen 1-4 und 5-9 dargestellt. In den ersten vier Schuljahren sind es vor allem grundlegende motorische Fähig- und Fertigkeiten, die vermittelt werden sollen. „Der Unterricht ist spielerisch und anspornend und schreitet von motorischen Grundfähigkeiten zu speziellen Sportarten fort" (Opetushallitus, 2004, S. 248).

Für die Klassenstufe 5-9 werden folgende Ziele vorgegeben, die einen Rahmen für den Sportunterricht bilden:

„Der Schüler...

- entwickelt seine motorischen Grundfertigkeiten weiter und erlernt sportartspezifische Fertigkeiten.
- lernt die Bedeutung des Sports für die Gesundheit zu verstehen.
- entwickelt seine Handlungsfähigkeit und testet diese.

- entwickelt seine Schwimmfähigkeit und erlernt die Rettung aus dem Wasser.
- lernt in „sportlichen Situationen“ sicher und sachlich zu handeln.
- lernt selbständig und in Gruppen zu arbeiten.
- lernt sich selber zu akzeptieren und andersartige Menschen zu tolerieren.
- lernt verschiedene Sportstätten kennen und kann sich Informationen über unterschiedliche sportliche Hobbies beschaffen“ (Opetushallitus, 2004, S. 249).

Diese Zielstellungen sind recht großzügig bezüglich der Vorgaben für die Lehrer. Auf der anderen Seiten wird aber auch hier deutlich gemacht, was am Ende der 9. Klasse, also am Ende der Gesamtschule, tatsächlich erreicht worden sein soll.

Betrachtet man die zentralen Inhalte mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, verstärkt sich das Bild:

Zentrale Inhalte:

- „Läufe, Sprünge und Würfe in den verschiedenen Sportarten
- Gymnastik ohne Geräte, mit Geräten, an Geräten
- Bewegung zur Musik, „Ausdruckssport“ und Tanz
- Ballspiele
- Orientierungslauf und Wandern/usflug/Zelten
- Wintersport
- Schwimmen und Retten aus dem Wasser
- Entwicklung der Handlungsfähigkeit und begleitende Überprüfung der muskulären Kondition
- Kennenlernen neuer Sportarten und Kenntnissvermittlung“ (Opetushallitus, 2004, S. 249f.).

Auch hier werden verhältnismäßig freie Vorgaben gegeben, die lediglich die Bereiche beschreiben, die im Unterricht bearbeitet werden sollen. Dieses Bild verändert sich leicht, wenn man sich nun die Kriterien ansieht, die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Gesamtschule erfüllen sollen.

Kriterien für das Abschlusszeugnis für die Note 8:

„Der Schüler...

- beherrscht die Grundfertigkeiten des Laufens, Werfens und Springens.
- beherrscht Bewegungsformen des Turnens, der Gymnastik und des Gerätturnens.
- zeigt durch seine Handlungen, dass er die Bedeutung des Rhythmus für Sport und Tanzen verstanden hat.
- kennt die allgemeinen Grundsätze der Ballspiele und hält sich an vereinbarte Regeln.
- findet sich mit Karte und Kompass zurecht und kennt die „Jedermanns Gesetze“ in der Natur.
- beherrscht das Schlittschuhlaufen.
- beherrscht die Grundtechniken des Skilaufens als Hobby.
- beherrscht das Schwimmen und das Retten aus dem Wasser.
- kennt die Zusammenhänge zwischen Sporttreiben und Gesundheit.
- entwickelt und bewertet seine Handlungsfähigkeit.
- zeigt im Schulsport Lernbereitschaft und Kreativität, trägt sportgemäße Kleidung und kümmert sich um seine Hygiene.
- handelt verantwortungsbewusst und nimmt Rücksicht auf andere, hält sich an Abmachungen, Regeln und akzeptiert Fair Play“ (Opetushallitus, 2004, S. 250).

Die 12 Kriterien sind zwar offen formuliert, geben jedoch bezüglich des fachspezifischen Hintergrundes viele Details vor. Es werden zwar keine konkreten Techniken gefordert. Die Bezeichnung „Grundtechniken“ beispielsweise gibt dem Fachlehrer jedoch deutliche Hinweise, der zu vermittelnden sportlichen Techniken. Sportarten werden hier also eindeutig als Mittel zum lebenslangen Sporttreiben gesehen.

Bei den Schulcurricula ergibt sich ein ähnliches Bild, da es sich hierbei um Ausgabe handelt, die vor 2004 angefertigt wurden, und die noch nicht vollständig den Anforderungen des neuen Curriculums entsprechen. Dies äußert sich jedoch lediglich in den noch strengeren Vorgaben bei den Bewertungskriterien, die eher dem ersten Entwurf des neuen Curriculum entsprechen.

Um die Unterschiedlichkeit der Umsetzung in den einzelnen Schulen dennoch zu verdeutlichen, habe ich zwei sehr extreme Beispiele ausgewählt. Eine kleine Stadtschule in Jyväskylä, die Kuokkala Koulu, die nur Schüler der Sekundarstufe I, also der Klassen 7-9 unterrichtet, und eine etwas größere Schule, die Normaalikoulu Jyväskylä, die die Klassen 1-9 umfasst, und die gleichzeitig von der örtlichen Universität für schulpraktische Studien genutzt wird.

Kuokkala Koulu (Jyväskylä)

Der Umfang des gesamten Curriculums für Sport und Gesundheitserziehung der Kuokkala Koulu beträgt eine ¾ DIN A4-Seite. Das ist noch weniger als beim nationalen Curriculum, bei dem das Fach Sport allein bereits 2 ½ Seiten einnimmt. Es werden in dem Schulcurriculum „Allgemeine Ziele", „Zentrale Inhalte", „Methoden" und Hinweise zur „Bewertung" angegeben. Bei den Zielen werden fünf Punkte genannt:

- „Förderung der Motivation, sich zu bewegen und sich um sein Wohlbefinden und seine Gesundheit zu kümmern.
- Entwicklung der Grundfähig- und -fertigkeiten in verschiedenen Sportarten.
- Erwerb von Basiswissen über konditionelle Grundlagen.
- Entwicklung sozialer Fähigkeiten.
- Verschiedene Ausdruckformen im Sport lernen" (Kuokkala Koulu, 2003).

Die Ziele entsprechen in ihrer Formulierung und bezüglich der Inhalte in etwa den nationalen Vorgaben. Die Hauptinhalte dieser Schule werden wie folgt beschrieben:

- „Verschiedene Ballspiele drinnen und draußen
- Grundsport/Leichtathletik
- Orientierungslauf
- Gymnastik in verschiedenen Formen
- Tanz
- Schlittschuhlaufen und Spiele auf dem Eis (wahlweise Skilanglauf)
- Schwimmen
- Konditionstests
- Gesundheitserziehung: Sport und Gesundheit, Ernährung, Rauchen, Drogen, Sexualerziehung

Unter „Grundsport" werden die Bewegungsformen Laufen, Springen und Werfen zusammengefasst. Die Bezeichnung ist aus der finnischen Übersetzung übernommen, steht jedoch in keiner Beziehung zu „Sport" im herkömmlichen Sinne. Bei den Konditionstests handelt es sich um allgemein übliche Tests zur Erfassung der allgemeinen Laufausdauer, Kraftfähigkeit und Schnelligkeit (vgl. Nupponen et al., 1999).

Bezüglich der Bewertungskriterien wird in diesem schulspezifischen Curriculum lediglich erwähnt:

„Im Sport wird zu Ergebnissen zusätzlich auch die Arbeitsweise des Schülers bewertet. Noten gibt man für Sportfertigkeiten, physische Kondition und Freizeitbetätigung sowie für die Selbstbewertung der Schüler“ (Kuokkala Koulu, 2003, S. 1).

Es gibt bei der Formulierung und bezüglich der Präzisierung deutliche Abweichungen vom nationalen Curriculum. Das Curriculum der Kuokkala Koulu ist noch allgemeiner verfasst, wenngleich es inhaltlich weitgehend mit den nationalen Vorgaben übereinstimmt. Dieses Schulcurriculum steht beispielhaft für Schulen, die mit wenig Präzisierung die nationalen Vorgaben übernehmen und durch ihre Offenheit den Lehrkräften freie Hand lassen.

Ein weitaus differenzierteres Beispiel bietet die Normaalikoulu Jyväskylä, deren Curriculum für Sport sich aufgrund seines umfassenden Umfangs nicht in seiner ganzen Komplexität darstellen lässt. Allein für die Sekundarstufe umfasst das Sportcurriculum 11 Seiten. Dabei werden die Ziele nicht nur zwischen Jungen und Mädchen unterschieden, sondern auch zwischen Klassenstufen differenziert. Zu den Inhalten werden zu den einzelnen Sportarten ganz spezifische Angaben gemacht. Hier wird als Beispiel das Turnen für Jungen gezeigt.

Ziele:

„Es ist das zentrale Ziel des Unterrichts, dass der Schüler Basisbewegungen und Hilfestellungen an verschiedenen Geräten erlernt, sich solidarisch um die Anordnung kümmert, Rücksicht auf Sicherheitsaspekte nimmt und versucht, sein Bestes auf seinem eigenen Fertigkeitsniveau (Könnensniveau) zu geben“ (Normaalikoulu Jyväskylä, 2003).

Bei den Inhalten wird bereits unterschieden zwischen Klasse 7 und den Klassen 8 und 9. Für Klasse 7 wird am Boden gefordert:

- „Gleichgewicht, u. a. unterschiedliche Waagen
- Handstand mit Hilfe
- Handstützüberschlag vorwärts
- Rad in beide Richtungen“ (Normaalikoulu Jyväskylä, 2003).

Es werden an dieser Schule sehr sportartspezifische Anforderungen gestellt, und dies für alle Sportarten.

Die Bewertungskriterien für die Note 8 für das Abschlusszeugnis (nach der 9. Klasse) sind für Jungen und Mädchen gemeinsam dargestellt. In 14 Punkten werden in sehr detaillierter Ausführung sowohl motorische, kognitive als auch psycho-soziale Anforderungen beschrieben:

„Der Schüler...

- arbeitet im Allgemeinen aktiv mit, probiert alles aus und trägt zur positiven Atmosphäre bei.
- übernimmt Verantwortung, nimmt Rücksicht auf andere, hält sich an Abmachungen und handelt im Sinne des Fair Plays.
- ist in der Lage, in der Gruppe und im Team zu handeln.
- handelt selbstständig und nach Vorgaben.
- beherrscht die grundlegende motorische Fertigkeiten.
- beherrscht in der Gymnastik kleine Serien/Küren.
- beherrscht einige Gesellschafts- und Volkstänze.
- beherrscht die Grundlagen der geübten Ballsportarten und kann diese nach den vorgegebenen Spielregeln spielen.
- beherrscht die Orientierung in der Natur mit Hilfe der Karte unter Beachtung ökologischen Verhaltens.
- beherrscht das Schwimmen einer Schwimmstrecke von mind. 200m am Stück, wobei 50m Rücken geschwommen werden. Der Schüler beherrscht auch die wichtigsten Wasserrettungsfertigkeiten.
- beherrscht Schlittschuhlaufen und Skilanglauf fließend.
- hat eine mittelgute Kondition.
- kennt die Grundlagen der Gesundheit und des Sports und ihre Zusammenhänge.
- kennt die vielfältige Sportkultur“ (Normaalikoulu Jyväskylä, 2003).

Die Bewertungskriterien beschreiben konkret die Anforderungen, die an die Schüler/innen dieser Schule gestellt werden. Sie entsprechen im Großen und Ganzen den Vorgaben des nationalen Curriculum. Diese Schule ist ein Beispiel für eine sehr detaillierte Beschreibung der Anforderungen, die Lehrer dieser Schule gemeinsam erarbeitet haben. Die strengen Kriterien sind in diesem Fall nicht negativ zu bewerten, da sie von den Lehrern selber aufgestellt wurden, um eine Einheitlichkeit im Fach „liikunta“ in allen Klassen zu gewährleisten.

Zusammenfassung

Im weitesten Sinne seit den 1970er Jahren (mit der Einführung der Gesamtschule) und ganz konkret seit den 1990er Jahren (durch die Dezentralisierung des Schulsystems) bemüht sich die finnische Regierung um eine Qualitätsverbesserung ihrer Schulen auch für den Sportunterricht. Durch die Dezentralisierung wurde eine sehr hohe Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer erreicht (vgl. Kimonen, 2001), die in eigenem Ermessen das Curriculum ihrer Schulen gestalten können und auch an der Vorbereitung der kommunalen Curricula mitwirken. Trotz einiger anfänglicher Schwierigkeiten hat die selbständige Unterrichtsplanung sehr zur Entwicklung und Erhaltung von Qualität im Sportunterricht beigetragen. Mit der neuen Integration von Bewertungskriterien werden diese offenen Ansätze formal wieder etwas zurückgebunden.
Grundsätzlich kann man festhalten, dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für den Unterricht die Entwicklung der Qualität für den Sportunterricht stark begünstigen. Die Einsatzbereitschaft und der Enthusiasmus, mit denen finnische Sportlehrerinnen und Sportlehrer ihr Fach nach außen und auch den Schülern gegenüber vertreten, sind wirklich bemerkenswert.

Eine deutsche Schülerin, die jetzt in Finnland zur Schule geht, hat das neulich in einer Reportage wie folgt ausgedrückt: „In Finnland ist die Schule für die Schüler da. In Deutschland scheinen die Schüler nur da zu sein, damit die Lehrer etwas zu tun haben."

Literatur

Heikinaro-Johansson, P. (2003). *Interview mit Pilvikki Heikinaro-Johansson am 26.11.2003*. Jyväskylä, Finnland: Universität, unveröffentlichte Aufzeichnungen.

Huisman, T. (2004). *Evaluation of Physical Education in Finnish Comprehensive Schools 2003 – Physical Fitness, activity, and attitudes towards Physical Education among ninth grade comprehensive school students.* Abstract of the evaluation report Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikantaan asennoituminen. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja 1/2004.

Kimonen, E. (2001). *Curriculum approaches. Readings and Activities for Educational Studies*. Jyväskylä: University Printing House.

Klemola, H. (1987). A General Survey of Physical Culture in Finland, its History and Sports Policy. In J. Juppi, T. Kaustia, A. Koskela & R. Mattila (eds.), *Sports and Physical Education in Finland* (S. 11-30). Helsinki: Government Printing Center.

Kuokkala Koulu (2003). *Kuokkalan Koulun Opetussuunnitelma*. Zugriff am 27.11.2003 unter http://www.kuokkala.jkl.fi/ops/ainekoht_ops/liikunta.html

Laakso, L., Jääskeläinen, L., Kivimäki, A.-M. & Warsell, L. (Eds.). (1983). *Physical Education in Finnish Schools*. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus Oy.

Meinander, H. (1994). *Towards a Bourgeois Manhood. Boys' Physical Education in Nordic Secondary Schools 1880-1940*. Helsinki: The Finnish Society of Sciences and Letters.

Normaalikoulu Jyväskylä (2003). *Liikunnan opetussuunnitelma vuosiluokille 7-9*. Zugriff am 01.12.2003 unter http://www.norssi.jyu.fi/ops/perusopetus/liikunta_7_9_ops.htm

Nupponen, H., Soini, H. & Telama, R. (1999). *Koululaisten kunnon ja liikehallinnan mittaaminen*. Liikunnan ja kansaterveyden julkaisuja 118. Jyväskylä: Yliopisto.

Opetushallitus (1999). *Perusopetuksen Päättöarvioinnin Kriteerit – arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa.* Helsinki: Painatuskeskus.

Opetushallittus (2004). *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussunnitelman perusteet, Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet* [Grundsätze des Gesamtschullehrplans 2004. Für Unterrichtspflichtige, zur Vorbereitung, für Zusatzunterricht]. Helsinki: Opetushallitus-Edita Prima Oy.

Polvi, S. & Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44* (1), 105-115.

Raitakari, O. T., Porkka, K. V. K., Taimela, S., Telama, R. Räsänen, L. & Viikari, J. S. A. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults. The cardiovascular risk in young Finns study. *American Journal of Epidemiology, 140*, 195-205.

Söll, W. (2000). Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. *Sportunterricht, 49* (1), 4-5.

Telama, R. (2003). *Interview mit Risto Telama am 25.11.2003*. Jyväskylä, Finnland. Unveröffentlichte Aufzeichnungen.

Telama, R., Laakso, L. & Yang, X. (1994). Physical activity and participation in sports of young people in Finland. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 4*, 65-74.

Telama, R., Laakso, L., Yang, X. & Viikari, J. (1997). Physical Activity in Childhood and Adolescence as Predictor of Physical Activity in Young Adulthood. *American Journal of Preventive Medicine, 13* (4), 317-323.

Telama, R., Naul, R., Nupponen, H., Rychtecky, A. & Vuolle, P. (2002). *Physical Fitness, Sporting Lifestyles and Olympic Ideals: Cross-Cultural Studies on Youth Sport in Europe.* Schorndorf: Hofmann.

Yang, X., Telama, R., Leino, M. & Viikari, J. (1999). Factors explaining the physical activity of young adults: The importance of early socialisation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 120-127.

Qualitätsstandards für den US-amerikanischen Sportunterricht

Roland Naul, Universität Duisburg-Essen

Einleitung

Bereits 1989 wurde in den USA auf dem „National Education Summit“ beschlossen, für alle Bundesstasten der USA demnächst einheitliche „education standards“ einzuführen. Dieser Impuls veranlasste die „National Association for Sport and Physical Education“ (NASPE) 1992 ein „outcome committee“ einzurichten, um die einfache aber doch zentrale Frage beantworten zu können: „Was sollten Schüler und Schülerinnen durch ihren Sportunterricht wissen und können?“ 1994 wurde die Einführung von nationalen Bildungsstandards in den USA durch Bundesgesetz geregelt und dafür auch ein „National Education Standards Improvement Council“ (NESIC) offiziell eingesetzt. Ein Jahr später erschienen dann nach den Vorarbeiten des outcome committees und den Empfehlungen ihrer task force die „National Physical Education Standards“, herausgegeben vom Bundesverband der amerikanischen Leibeserzieher und Sportpädagogen (NASPE, 1995).

Die Arbeitsgruppe der NASPE bemühte sich in einfachen und klaren Worten festzulegen, was denn eine Person können und wissen sollte, um als eine „physically educated person“ zu gelten. Das outcome committee legte dies in Form von fünf „major focus areas“ fest. Sie umschrieb das Profil folgendermaßen.

Der Einfachheit halber bemüht sich der Autor, nur die zentralen Beschreibungen, Standards und Kriterien in der Originalsprache zu zitieren auf der Grundlage der

Veröffentlichung der schon erwähnten „national standards“ des Bundesverbandes aus dem Jahre 1995. Alle weiteren Erläuterungen oder Hintergründe werden hier zusammenfassend in deutscher Sprache vorgestellt.

Grundlagen

Demnach zeichnet sich eine „physically educated person“ dadurch aus, dass sie

„1. has learned skills necessary to perform a variety of physical activities
2. is physically fit
3. does participate regularly in physical activity
4. knows implications of and benefits from involvement in physical activities
5. values physical activities and the contribution to a healthful lifestyle” (NASPE 1995, v).

Quasi als Voraussetzung für die Festlegung von Standards hatte der national council (NESIC) mit seiner Einrichtung nach dem Bundesgesetz 1994 auch drei Kriterien genannt, die bei Festlegung von Standards insgesamt berücksichtigt werden müssen. Diese drei Kriterien lauten:

“ (1) to ensure that the standards are internationally competitive

(2) to ensure that they reflect the best knowledge about teaching and learning, and

(3) to ensure they have been developed through a broad-based open adoption process”

(NASPE 1995, vi).

In ihrer Broschüre unterscheidet NASPE die Bildungsstandards für den Sportunterricht weiter in zwei Arten bzw. Formen:

„content and performance standards“. Demnach müssen bestimmte Inhalte bzw. Inhaltsbereiche im Unterricht angeboten werden und bestimmte Leistungen in diesen Gegenstandsbereichen der Inhalte erreicht werden. Will man hier einen vorsichtigen Vergleich ziehen zu der Lehrplanentwicklung für den Sportunterricht in NRW, so geht es also um eine Art „Fundamentum“, dass in den Richtlinien und Lehrplänen 1980/81 bestimmte „Einheiten“ in einzelnen Sportarten inhaltlich beschrieb und dabei ein Anforderungsprofil für die Schüler und Schülerinnen festlegte.

Beide Formen der Standards werden etwas genauer beschrieben:

„Content standards specify ‘what students should know and be able to do’. They include the knowledge and skills – the ways of thinking, communicating, reasoning, and investigating, and the most important enduring ideas, concepts, issues, dilemmas, and information that characterize each discipline. In effect, they involve the knowledge and skills essential to a discipline that students are expected to learn” (NASPE 1995, vi).

“Performance standards specify ‘how good is good enough’. They indicate the levels of achievement that students are expected to attain in the content standards. A performance standard indicates both the nature of the evidence (such as an essay, mathematical proof, scientific experiment, project, exam, or combination of these) required to demonstrate that a content standard has been met and the quality of student performance that is deemed acceptable. Performance standards are inextricably tied to issues of assessment” (NASPE 1995, vi).

Streng genommen sollten “content standards” nicht losgelöst von “performance standards“ gesehen und formuliert werden: „It is recommended that content standards be developed to include examples of possible assessment activities and the specification of the nature of the evidence proposed as necessary to show that the content standards are met” (ebd.).

Des Weiteren wird die Einführung eines bestimmten “performance benchmark” empfohlen, um schrittweise im Verlauf der Entwicklung das angestrebte Verhalten der Schüler zu beschreiben, um den gewünschten “performance standard“ zu erreichen.

Vor dem Hintergrund der Entwicklung des Sportunterrichts in vielen Bundessaaten der USA in den 1990er Jahren, die hier nicht weiter entfaltet werden soll, wurde zur Verbesserung der Legitimation und seines Status als Unterrichtsfach versucht, eine stärkere kognitive Komponente dem Fach zu geben (vgl. Siedentop, 1994), um damit auch „credit points“ für den allgemeinen Klassen- bzw. Schulabschluss zu erzielen. Vor diesem Hintergrund ist die wichtige Aussage zu und das Bemühen um „physical education standards“ zu sehen:

„The standards essentially say that physical education has academic standing“ (NASPE 1995, vii).

Insofern wird als wichtigstes Ziel angesehen:

„The primary goal of assessment should be seen as the enhancement of learning, rather than simply the documentation of learning. The assessment model therefore becomes formative in nature, placing teachers' professional judgement at the center of the process. The process itself may be more informal. Practical, and expedient as well as more relaxed in terms of psychometric standards" (ebd.).

Im Folgenden werden die Standards zunächst allgemein und dann an Hand der Klassenstufe 6 (grade 6) beispielhaft mit ihren Inhalts- und Leistungsmerkmalen einschließlich der benchmarks vorgestellt. Solche Bildungsstandards hat NASPE für alle Schulklassen-Stufen in einem zweijährigen Abstand (grade 2 bis grade 12) operationalisiert und in der erwähnten Publikation vorgelegt.

Content standards

Gegenüber den fünf Merkmalen des „outcome comittees" werden in der Endfassung (1995) sieben Standards für eine „physically educated person" genannt:

"A physically educated person:

1. Demonstrates competency in many movement forms and proficiency in a few movement forms.
2. Applies movement concepts and principles to the learning and development of motor skills.
3. Exhibits a physically active lifestyle.
4. Achieves and maintains a health-enhancing level of physical fitness.
5. Demonstrates responsible personal and social behavior in physical activity settings.
6. Demonstrates understanding and respect for differences among people in physical activity setings.
7. Understands that physical activity provides opportunities for enjoyment, challenge, self-expression, and social interaction" (NASPE, 1995, S. 1).

Diese sieben allgemeinen Standards für das Unterrichtsfach werden in dem Dokument im einzelnen ausführlicher beschrieben. Die jeweils wichtigsten Kernsätze aus dieser Beschreibung lauten für diese Inhaltsstandards:

“1. Demonstrates competency in many movement forms and proficiency in a few movement forms

The intent of this Standard is the development of movement competence and proficiency. Movement competence implies the development of sufficient ability to enjoy participation in physical activities and establishes a foundation to facilitate continued motor skill acquisition and increased ability to engage in appropriate motor patterns in daily physical activities (…)” (NASPE, 1995, S. 2).

“2. Applies movement concepts and principles to the learning and development of motor skills

This Standard concerns the ability of the learner to use cognitive information to understand and enhance motor skill acquisition and performance. This includes the application of concepts from disciplines such as motor learning and development, sport psychology and sociology, bio-mechanics, and exercise physiology (…)” (ebd.).

“3. Exhibits a physically active lifestyle

The intent of this standard is to establish patterns of regular participation in meaningful physical activity. This Standard should connect what is done in the physical education class with the lives of students outside of physical education. While participation within the physical education class is important, what the student does outside the physical education class is critical to developing an active, healthy lifestyle. Students are more likely to participate if they have had opportunities to develop interests that are personally meaningful to them. Young children should learn to enjoy physical activity (…)” (NASPE, 1995, S. 2f.).

“4. Achieves and maintains a health-enhancing level of physical fitness

The intent of this Standard is for the Student to achieve a health-enhancing level of physical fitness. Students should be encouraged to develop higher levels of basic fitness and physical competence as needed for many work situations and active leisure participation. Health-related fitness components include cardiorespiratory endurance, muscular strength and endurance, flexibility, and body composition. Expectations for students' fitness levels should be established on a personal basis, taking into account variation in entry levels, rather than setting a single standards for all children at a given grade level (…)” (NASPE, 1995, S. 3).

“5. Demonstrates responsible personal and social behavior in physical activity settings

The intent of this standard is achievement of self-initiated behaviors that promote personal and group success in activity settings. These include safe practices, adherence to rules and procedures, etiquette, cooperation and teamwork, ethical behavior in sport, and positive social interaction (…)” (ebd.).

“6. Demonstrates understanding and respect for differences among people in physical activity settings

The intent of this standard is to develop respect for individual similarities and differences through positive interaction among participants in physical activity. Similarities and differences include characteristics of culture, ethnicity, motor performance, disability, physical characteristics (e.g., strength, size, shape), gender, race, and socio-economic status (…)” (NASPE, 1995, S. 3f.).

“7. Understands that physical activity provides opportunities for enjoyment, challenge, self-expression, and social interaction

This standard is designed to develop an awareness of the intrinsic values and benefits of participation in physical activity that provides personal meaning. Physical activity can provide opportunity for self-expression and social interaction and can be enjoyable, challenging, and fun. These benefits entice people to continue participation in activity throughout the life span (…)” (NASPE, 1995, S. 4).

Ein Beispiel für Content Standards und ihre Benchmarks für Leistungsanforderungen in der sechsten Klasse (grade 6)

Aus den sieben Standards werden hier beispielhaft für die sechste Klassenstufe die Standards No. 1, 4 und 6 ausgewählt, um diese Stufenfolge mit ihren Qualitätsmerkmalen konkret zu beschreiben und in ihrem Aufbau vergleichen zu können.

“1. Demonstrates competency in many movement forms and proficiency in a few movement forms.

The sixth grade student uses skills and combinations of skills appropriately in the context of actual performance situations. Stunts and gymnastics become more refined and dance sequences are more sophisticated. Game skills are adapted to the requirements of increasingly complex strategies and are used in more complex, but still, somewhat unstructured game environments (e.g., limited rules, modified equipment, small numbers of participants). Mature patterns are now expected for all basic manipulative, locomotor, and nonlocomotor skills, while the student is beginning to acquire the basic skills of selected sport, dance and gymnastics activities.

The emphasis for the sixth grade student will be to:

- Demonstrate mature form for all basic manipulative, locomotor and nonlocomotor skills.
- Demonstrate increasing competence in more advanced specialized skills.
- Adapt and combine skills to the demands of increasingly complex situations of selected movement forms.
- Demonstrate beginning strategies for net and invasion games.

Sample Benchmarks:

1. Throws a variety of objects demonstrating both accuracy and force (e.g., basketball, footballs, frisbees).
2. Hand dribbles and foot dribbles while preventing an opponent from stealing the ball.
3. Designs and performs gymnastics and dance sequences that combine traveling, rolling, balancing, and weight transfer into smooth flowing sequences with intentional changes in direction, speed and flow.
4. Keeps an object going continuously with a partner using a striking pattern.
5. Places the ball away from an opponent in a racket sport activity.

Assessment Examples:

1. Teacher observation - observational record

Students are asked to perform basic dribbling and passing skills used in soccer while working with a partner in an attempt to score against an opponent.

Criteria for Assessment:

a. Passes when the defense attacks, maintains the ball when the defense holds back
b. Executes accurate passes ahead of the receiver
c. Receiver moves into a space to create a passing angle not covered by the defense
d. Both players receive the ball in such a way as to set up a continuous dribble or pass

2. Self-assessment - checklist

Following a period of working on throwing different types of objects (frisbees, footballs, deck tennis rings) students are asked to identify the number of different objects they have thrown and the type of throwing patterns they have used with these objects. They are also asked to do a self-assessment of their throwing performance using a checklist provided by the teacher.

Criteria for Assessment:

a. Recognizes differences in various types of throws
b. Compares and contrasts throwing of different objects for different purposes
c. Analyzes personal throwing skills accurately" (NASPE, 1995, S. 46f.).

"4. Achieves and maintains a health-enhancing level of physical fitness.

Sixth grade students should be able to participate in moderate to vigorous physical activities in a variety of settings for longer periods of time. In addition, students can assess their own heart rate, breathing rate, perceived exertion, and recovery rate during and following strenuous physical activity. Students are developing a better understanding of the components of fitness and how these relate to their overall fitness status. In conjunction with the teacher, students should be able to use information from fitness assessments to increase current levels of fitness on the various components and make progress toward desired goals:

The emphasis for the sixth grade student will be to:

- Participate in moderate to vigorous physical activity in a variety of settings.
- Monitor intensity of exercise.
- Begin to develop a strategy for the improvement of selected fitness components.
- Work somewhat independently with minimal supervision in pursuit of personal fitness goals.
- Meet the health-related fitness standards as defined by Fitnessgram.

Sample Benchmarks:

1. Keeps a record of heart rate before, during, and after vigorous physical activity.
2. Participates in fitness-enhancing organized physical activities outside of school (e.g., gymnastic clubs, community sponsored youth sports).
3. Engages in physical activity at the target heart rate for a minimum of 20 minutes.
4. Correctly demonstrates activities designed to improve and maintain muscular strength and endurance, flexibility, cardiorespiratory functioning, and proper body composition.

Assessment Examples:

1. Student journal

Students will record their heart rate before, during, and after engaging in five different types of physical activity, both sedentary and active, for a week (e.g., walking with parents, soccer practice, watching TV, raking leaves, riding a bike, physical education class). Students report in their journal the extent to which each of these activities has the potential to contribute to cardiorespiratory fitness.

Criteria for Assessment:

a. Accurately records heart rate before, during, and after activity
b. Accurately identifies the activities having the most value for cardiorespiratory fitness

2. Student log

Students maintain a log of the various kinds of physical activity they participate in for several weeks. The log should contain information regarding the duration of each exercise bout as well as frequency of participation.

Criteria for Assessment:

a. Participates in more than one type of moderate to vigorous physical activity outside of physical education class
b. Demonstrates vigorous activity for 20 minutes at least three times a week

3. Group project - observational record

Students, working in small groups, are asked to design a 'fitness video' depicting exercises or activities appropriate for each component of health-related fitness. The group presentation will include a verbal description of each fitness component as well as demonstration of the selected exercises or physical activity. The group may choose a class presentation or an actual video.

Criteria for Assessment:

a. Presentation includes each of the health-related fitness components
b. Each student is actively involved in the exercise/activity demonstration
c. Physical activities are accurately matched to fitness components

4. Formal test

The student participates in the Fitnessgram Physical Fitness Test and meets the criteria established for their age and gender. Students failing to meet the recommended health standard will work with their teacher to set a goal, design, and implement a program of exercises and activities to address areas of need.

Criteria for Assessment:

a. Establishes realistic personal fitness goals
b. Selects appropriate activities to address area(s) of remediation
c. Participates regularly in the personal fitness program" (NASPE, 1995, S. 52f.).

“6. Demonstrates understanding and respect for differences among people in physical activity settings

By the sixth grade, students should be able to recognize the contribution of participation in physical activity to multicultural/ethnic awareness and the development of inclusionary behavior. They understand and respect the contributions of others with like and different skill levels to the group or team goal. Furthermore, they understand the cultural heritage of their own families and recognize that their classmates also have a cultural heritage that is important to them.

The emphasis for the sixth grade student will be to:

- Acknowledge differences in the behaviors of people of different gender, culture, ethnicity, and disability and seek to learn more about both similarities and differences.
- Cooperate with disabled peers and those of different gender, race, and ethnicity.
- Work cooperatively with both more and less skilled peers.

Sample Benchmarks:

1. Recognizes the role of games, sports, and dance in getting to know and understand others of like and different backgrounds.
2. Through verbal and nonverbal behavior demonstrates cooperation with peers of different gender, race, and ethnicity in a physical activity setting.
3. Seek out, participate with, and show respect for persons of like and different skill levels.
4. Recognizes the importance of one's personal heritage.

Assessment Examples:

1. Event task - observational record

Students in a group are asked to identify their personal strengths and weaknesses in respect to physical ability, as well as those of others in the group. They will design a game that will utilize these various skills. Students will be encouraged to switch positions. To switch positions, students must first determine the skills or expertise of the person in that position and then work with that person to become an ‘expert’ for the position.

Assessment can be made through teacher observation and oral or written expression.

Criteria for Assessment:

a. Helps to organize the team by placing everyone in their most advantageous position
b. Participates personally rather than delegating all activity to others
c. Recognizes their own strengths and weaknesses
d. Willingly uses their skills to help others
e. Understands, recognizes, and expresses orally or through written work that everyone can contribute to team performance

2. Student report

Recognizing that many of the games and sports played in the United States originated in other countries, students are asked to choose two sports that had origins in other countries. Students prepare a report that briefly describes the similarities and differences in how the sport was originally played and how it is played in this country.

Criteria for Assessment:

a. Identifies several differences and similarities in the way the selected game is played in the native country and how it is played in the United States,
b. Describes the effects on the game of the cultures in both the country identified and in the United States

3. Role playing - observational record

Students are provided blindfolds and requested to play the role of persons with blindness (persons in wheelchairs or with deafness can also be simulated). The remaining students are divided into small groups and given the task of developing strategies for including the persons with blindness in a group activity. At the end of class, students who played the role of the individual with blindness and the other students are encouraged to discuss their experiences and come to a consensus regarding inclusion of persons with a disability in physical activity.

Criteria for Assessment:

a. Identifies strategies for including physically challenged individuals in physical activity
b. Identifies the challenges that a person with a disability is faced with when participating in physical activity" (NASPE, 1995, S. 55ff.)

Ausblick

Über Sinn (Kurz, 2005) und Unsinn (Schierz & Thiele, 2005) von Bildungsstandards für den Sportunterricht wird 10 Jahre nach der Veröffentlichung der NASPE in Deutschland kontrovers nachgedacht und aktuell gestritten. Dabei fällt auf, das in Deutschland eine Fachdiskussion mit Hilfe des sog. „PISA-Schocks“ auf den Weg gebracht wurde, die bisher die Aufarbeitung von Gütekriterien oder Qualitätsstandards oder Evaluationskriterien, wie sie in einigen unserer europäischen Nachbarländern für den dortigen Sportunterricht längst üblich sind, lange Jahre vernachlässigt hat. Der berühmte „Blick über den Zaun“, oder wie in diesem Falle, „über den Atlantik“, ist nach wie vor die Ausnahme bei deutschen Sportpädagogen (vgl. Richter, 2006), um aus der Sicht unserer fachdidaktischen Fragestellungen nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen und Konzepte in anderen Ländern mit ihren jeweiligen Merkmalen zu prüfen.

Das hier nur in Auszügen vorgestellte Beispiel aus den USA wird sicherlich von einigen deutschen Sportpädagogen abgelehnt, weil es insgeheim mit einem Selbstverständnis des Sportunterrichts verbunden ist, dass die besondere Gesundheitsförderung mit einem aktiven Lebensstil von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund rückt. Andere pädagogisch-didaktische Aspekte treten sicherlich dabei in den Hintergrund. Vor dem Hintergrund der rasanten epidemiologischen Entwicklung von Übergewicht und Adipositas bei amerikanischen Kindern und Jugendlichen in den 1990er Jahren mit aktuellen Prävalenzraten von 30 bis zu 40% in einzelnen Bundesstaaten, ist es aber nur zu verständlich, dass insbesondere hier der Sportunterricht von dieser Herausforderung betroffen ist und sich mit veränderten Konzepten aufstellen muss. Das gilt nach Ansicht der Autors übrigens auch für den Sportunterricht in den deutschen Bundesländern, in denen solche Prävalenzraten eher noch bei 15 bis 20% liegen, allerdings heute ähnlich rasant ansteigen wie vor einem Jahrzehnt in den USA (vgl. Naul & Brettschneider, 2005). Insofern geht es heute unabhängig von möglichen Ein- oder Auswirkungen der PISA-Diskussion über Bildungsstandards auf das Fach Sport und seine formale Vergleichbarkeit mit anderen Fächern, auch darum, ernsthaft nach Zielvereinbarungen zu suchen und überprüfbare Merkmale für die Erreichbarkeit solcher Zielbeschreibungen festzulegen, die mit entsprechenden Auswahl-Alternativen für Überprüfungsverfahren entsprechende Qualitätsmerkmale oder „benchmarks“ festlegen.

Alle Polemik gegen solche Bemühungen und alles Schwadronieren mit verbalakrobatischen Einlagen (vgl. Schierz & Thiele, 2005) entzieht sich letztlich einer sportpädagogischen Verantwortung, die gegenwärtigen rasanten Veränderungsprozesse

für die heranwachsende junge Generation so ernst zu nehmen, dass ihre zukünftige gesundheitliche Entwicklung mit mehr belastender Bewegung, vernünftiger Ernährung und körperlicher Leistungsfähigkeit (wieder) gefördert und für sie selbst als weiterer Lernanreiz überprüfbar wird.

Literatur

Kurz, D. (2005). Bildungsstandards für das Fach Sport – ein Problemaufriss. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 65-70). Hamburg: Czwalina.

National Association for Sport and Physical Education. (1995). *Moving into the Future. National Standards for Physical Education. A Guide to Content and Assessment*. Boston a.o.: Mc Graw-Hill.

Naul, R. & Brettschneider, W.-D. (2005). Overweight in European Children – Prevalence, Causes and Intervention. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica, 41* (2). (im Druck).

Richter, C. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Spiel und Sport und Gesundheit*. Aachen: Meyer & Meyer (im Druck).

Schierz, M. & Thiele, J. (2005). Schulsportentwicklung im Spannungsfeld von Ökonomisierung und Standardisierung – Anmerkungen zu einer (noch) nicht geführten Debatte. In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg), *Qualität im Schulsport* (S. 28-41). Hamburg: Czwalina.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Il.: Human Kinetics.

Impressum

eads-Akademieschriften
Herausgegeben von der Europäischen Akademie des Sports Velen e.V. (eads)

Redaktionsanschrift:
Europäische Akademie des Sports Velen e.V.
Sportschloss Velen
Ramsdorfer Str. 15
D-46342 Velen
Tel.: 02863 / 3455 oder 3457
Fax: 02863/ 3456

Redaktion / Layout:
Dr. Christiane Richter, Prof. Dr. Roland Naul, Reinhardt te Uhle

Preis: 10 € **Erscheinungsjahr:** 2005

Präsidium der Europäischen Akademie des Sports Velen e.V.

Präsident: Dr.Johannes Eulering, Präsident, Vize-Präsident des LandesSportBundes NRW

Vizepräsidenten: Richard Winkels, Ehrenpräsident des LandesSportBundes NRW
Ludger Triphaus, Bocholt
Frits Douma, Gelderse Sport Federatie

Beisitzer: Werner Hassenkamp, Kreisdirektor des Kreises Borken
Prof. Dr. Walter Tokarski, Rektor der Deutschen Sporthochschule Köln
Theo Joosten, NOC*NSF Niederlande
Franz-Josef Probst, Westdeutscher Fußball- und Leichtathletik-Verband NRW

Netzwerk der Europäischen Akademien des Sports (NEAS)

Bildungswerk des Landessportverbandes
Schleswig-Holstein
Eutinger Str. 45
D- 23714 Bad Malente
Tel.: 0049(0) 4523/7888
Fax : 0049(0) 4523/5277
Internet: www.lsv-sh.de
e-mail: bildungswerk@lsv-sh.de

Europäische Akademie des Sports
Sportschloss Velen
Ramsdorfer Str. 15
D-46342 Velen
Tel: 0049 / (0) 2863 / 3455 -3457
Fax :0049 / (0) 2863 / 3456
Internet: www.eads.de
e-mail: eads.velen@t-online.de

Akademie des Sports
LandesSportBund Niedersachsen e.V.
Ferdinand-Wilhelm-Fricke Weg 10
D-30169 Hannover
Tel: 0049 / (0) 511/ 12 68-305
Fax: 0049 / (0) 511/12 68-301
Internet: www.lsb-niedersachsen.de
e-mail: hgrams@lsb-niedersachsen.de

Europäische Akademie des
rheinland – pfälzischen Sports
Herzogenbuscher Str. 56
D-54292 Trier
Tel: 0049 / (0) 6 51 / 14680-0
Fax: 0049 / (0) 651/ 14680 44
Internet: www.sportakademie.de
e-mail: k.klaeren@sportakademie.de

Führungsakademie des
Deutschen Sportbundes e.V.
Stadthaus; Willy-Brandt-Platz 2
D-50679 Köln
Tel.: 0049 (0) 221/22122013
Fax: 0049 (0) 221/22122014
Internet: www.fuehrungs-akademie.de
e-mail: info@fuehrungs-akademie.de

Sportakademie des
LandesSportBundes Thüringen
Werner-Seelenbinder-Str. 1
D-99096 Erfurt
Tel: 0049 / (0) 361 / 340 54-70
Fax: 0049 / (0) 361 / 340 54 75
Internet: www.sportakademie-thueringen.de
e-mail: erfurt@www.sportakademie-thueringen.de

Badischer Sportbund Freiburg
Wirthstrasse 7
D-79110 Freiburg
Tel.: 0049(0) 761/15246-0
Fax: 0049(0) 761/15246-30
Internet: www.sport-in-bw.de/bsbfr
e-mail: info@bsb-fr.sport-in-bw.de

Europäische Sportakademie des
Landes Brandenburg
Schopenhauerstr. 34
D-14467 Potsdam
Tel.: 0049(0) 331/9719869
Fax: 0049 (0) 331/9719868
Internet: www.esa-brandenburg.de
e-mail: info@esa-brandenburg.de