

# **EDK Konferenz Bildung und Sport**

**7. Juni 2001  
Bundesamt für Sport Magglingen**

## **Qualität des Sportunterrichts**

**Erweiterte Vortragsfassung**

**Kurt Egger  
Institut für Sport und Sportwissenschaft  
Universität Bern**

## Inhalt

<b>1. Projektauftrag</b> .....	S. 3
<b>2. Ausgangslage</b> .....	S. 4
2.1 Qualität in der sportunterrichtlichen Tradition.....	S. 4
2.2 Aktuelle Situation der Sporterziehung in der Schule .....	S. 6
<b>3. Qualitätsverständnis</b> .....	S. 9
3.1 Dialog zwischen den Handlungsebenen.....	S. 9
3.2 Handlungstheoretischer Rahmen für das Qualitäts- verständnis .....	S. 11
3.3 Wir beurteilen die Qualität nicht nach Normen, sondern nach Relationen.....	S. 12
<b>4. Befragung der SchülerInnen und LehrerInnen</b>	
4.1 Stichprobe .....	S. 14
4.2 Beliebtheit des Unterrichtsfachs.....	S. 15
4.3 Sportliche Voraussetzungen.....	S. 17
4.4 Sportmotive .....	S. 19
4.5 Kongruenz zwischen den angestrebten Zielen und den erreichten Ergebnissen .....	S. 21
4.6 Kongruenz zwischen den angestrebten und tatsächlich realisierten Unterrichtsprozessen.....	S. 23
<b>5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen</b> .....	S. 25

## 1. Projektauftrag

Mit dem am 1.1.1998 vollzogenen Wechsel des Sports vom Eidgenössischen Departement des Innern in das neu gegliederte Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) wurde die Notwendigkeit einer neuen Zusammenarbeit zwischen VBS und EDK evident. In einer ersten Kontaktnahme am 7.4.1998 zwischen dem Departementschef VBS und dem EDK-Präsidenten - in Anwesenheit des Präsidenten der ESK - wurde u.a. das Bedürfnis formuliert, den Sportunterricht in der Schule zu einem gemeinsamen Anliegen zu machen. Als erste konkrete Massnahme wurde entschieden, mit einem gemeinsamen Forschungsprojekt Aussagen über die Qualität des Sportunterrichts zu erhalten. Der Bundesamtsdirektor wurde beauftragt, in Zusammenarbeit mit geeigneten Instanzen eine entsprechende gemeinsam finanzierte Arbeit zu veranlassen.

**Projektauftrag**

- (1) Die Unterrichtsqualität personen- und situationsabhängig beschreiben
- (2) Qualitätsdeterminanten validieren und im Unterricht analysieren
- (3) Vorschläge für die Qualitätssicherung ausarbeiten

**Projektleitung:** • Prof. Kurt Egger  
ISSW Universität Bern

**Projektgruppe:**

- Doz. Walter Mengisen; ISSW / ESSM
- PD Dr. Roland Seiler SWI / ESSM
- Dr. Willi Stadelmann ;Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Ebikon
- Dr. Jacques Weiss; Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel

zu 1) Die Beschreibung der sportunterrichtlichen Qualität zielt darauf ab, auf der Grundlage von objektivierten Qualitätskriterien konkrete Aussagen zur schulinternen (LehrerInnen, SchülerInnen) und schulexternen Qualitätsbeurteilung (Eltern, Schulbehörden, Erziehungs- und SportexpertInnen) zu machen. Dabei darf sich die Beschreibung nicht ausschliesslich auf die Unterrichtsergebnisse beziehen, sondern muss auch sportunterrichtliche Voraussetzungs- und Prozessvariablen einschliessen. Die für die Untersuchung vorgesehene Stichprobe soll gewährleisten, dass die Aussagen zur sportunterrichtlichen Qualität nach Regionen, Schulstufen und Schultypen differenziert werden können.

zu 2) Der analytische Teil des Forschungsprojekts richtet sich auf die Erarbeitung eines Referenzsystems für die sportunterrichtliche Qualität. Die ausgewiesenen Beziehungen zwischen den Qualitätsdeterminanten und der sportunterrichtlichen Realität bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Massnahmen zur effizienten Qualitätssicherung.

zu 3) Die Erarbeitung von qualitätssichernden Massnahmen stützt sich ab auf den evaluativen Vergleich der Beziehungen auf der Voraussetzungs- und Entscheidungsebene des sportunterrichtlichen Handelns. Abgrenzend zu normativen Vorgaben sollen diese Massnahmen auf die innere Konsistenz eines ziel-, prozess- und ergebnisregulierten Handelns abgestützt werden. Ergänzend zur wissenschaftlichen Plausibilität sind die Massnahmen auch am Kriterium der praktischen Umsetzbarkeit zu messen.

## 2. Ausgangslage

Wissenschaftliche Aussagen zur Qualität des Sportunterrichts sind aus mehrfachen Gründen sehr 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. Dieser stetige Wandel und der damit verbundene Prozess der funktionalen Differenzierung ist auch charakteristisch für das gesellschaftliche Teilsystem der Schule. (Vgl. Metzger 1998, 16f.) Die teilweise kaum kontrollierbare „Diversifizierung des Bildungssystems“ (Melzer; Hurrelmann 1990) und die Temposteigerung bei den Veränderungen in den verschiedenen sportlichen Teilbereichen führt dazu, dass nicht nur die Beschreibung, sondern besonders auch die Bewertung dieser Zusammenhänge mit grossen Schwierigkeiten verbunden sind. (Vgl. NFP 33: Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, 1993 – 1999)

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 evaluiert wurde.

Bei Berücksichtigung (a) des hohen Komplexitätsgrads des sportunterrichtlichen Gegenstandsbereichs, (b) der erst in Ansätzen vorliegenden Techniken zur Überprüfung von Qualitätsstandards und (c) der mit dem Projektauftrag gesetzten Zeitlimiten ist der Forschungsansatz als Pilotprojekt konzipiert worden. Obwohl wir uns von diesem Pilotprojekt klare Aussagen zur Qualität des Sportunterrichts versprechen, müssen Einschränkungen zur Generalisierung der Forschungsergebnisse gemacht werden. Mit der breiten Dimensionierung des Forschungsprojekts nach sporthistorischen, bildungsstatistischen und evaluativen Forschungsansätzen dürfen neue Erkenntnisse zum Theorie-Praxis-Bezug erwartet werden. Noch entscheidender als die unmittelbaren Impulse für die sportunterrichtliche Praxis werden die Anregungen für weiterführende Forschungsaktivitäten zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Dialogs sein.

### 2.1 Qualität in der sportunterrichtlichen Tradition

*„ Kennen und Können ist beim Turnen unzertrennlich; Einsicht und Ausführung sollen sich bedingen, und Lernen und Lehren ist unser Beruf. Uns besonders muss es klar sein, dass Lernen, Einsicht und Kennen noch immer Grundlagen unseres Wirkens bildet, nicht einmal Erlerntes oder Gewusstes oder Erkanntes, sondern fortwährendes Umarbeiten des Erkannten, fortwährendes Läutern des Wissens, fortwährender freier Blick, offenes Herz für jede neue Lehre, welche das Leben gibt“.*  
(Friedrich Samuel Iselin, 1829- 1882, an der Gründungsversammlung des Schweizerischen Turnlehrervereins 1858).

### Turnschulen: Zentrale Anliegen

1876 – 1916	Methodische Aufarbeitung des Turnstoffes
1927 – 1942	Funktionale Körperbildung mit gesamterzieherischem Anspruch
1967 – 1990	Sporterziehung als integraler Teil der Gesamterziehung

Betrachtet man die erzieherische Orientierung des Sportunterrichts im Spiegel der seit 1876 erschienenen „Turnschulen“, so zeigt sich, dass Bewegung, Spiel und Sport stets als Anliegen einer umfassenden Persönlichkeitsbildung verstanden worden sind. In einer groben Gliederung lässt sich die Entwicklung in drei Phasen einteilen.

In den Turnschulen von 1876 - 1916 stand die “methodische Aufarbeitung des Turnstoffes” im Vordergrund. In den Turnschulen von 1927 und 1942 stellen wir eine zunehmende erzieherische Orientierung fest. Bemerkenswert ist diesbezüglich das Bestreben, die “funktionale Körperbildung” wissenschaftlich sorgfältig abzustützen. “Die Fortschritte der Wissenschaft ermöglichen es, das physiologische Bedürfnis des Menschen als vor allem massgebend zum Ausgangspunkt zu nehmen.” (Turnschule 1927, 45) In den mehrbändigen Lehrbüchern für das schweizerische Schulturnen von 1967, 1978 und 1996 wird die Bewegungs- und Leistungsentwicklung unter gesamterzieherischen Aspekten betrachtet.

Bei dieser an sich sehr begrüßenswerten Tendenz der gesamterzieherischen Einbettung und Ausrichtung des Schulfaches “Sport” stellen wir fest, dass dieser Anspruch nur teilweise pädagogisch begründet worden ist. Bedingt durch die Notwendigkeit zur Legitimation des Schulfaches ist in allen Epochen die Tendenz zur Instrumentalisierung festzustellen. Darunter verstehen wir die Vereinnahmung von Bewegung, Spiel und Sport für Zwecke, die aus der Eigenstruktur des Faches nicht direkt ableitbar sind. Diese Legitimierungstendenz hat zu äusserst anspruchsvollen, teilweise aber auch zu überhöhten Erziehungs- und Bildungserwartungen an das Schulfach “Sport” geführt.

Die Entwicklung des Schulfachs ‚Sport‘ und auch des ausserschulischen Sports zeigt, 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.

## 2.2 Aktuelle Situation der Sporterziehung in der Schule

Zur Ausgangslage darf festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit der Qualität Hochkonjunktur hat. Sicher hängt es mit den verknüpften 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 auch auf alle Bereiche des kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens.

Ausschlaggebend für den Projektauftrag war nun allerdings nicht die Absicht, einfach auf den fahrenden Zug der laufenden Qualitätsprojekte „sportlich aufzuspringen“, sondern das Bemühen, einen konkreten Beitrag zur Sicherung der Sporterziehung in der Schule zu leisten.

### Situation der Sporterziehung in der Schule

- ☺ Gute Ansätze für eine sportliche Bewegungskultur in der Schule
- ☺ Tendenzen zur Vernetzung von Schul-, Freizeit- und Leistungssport
- ☹ Drei obligatorische Sportstunden: Abbautendenzen!
- ☹ Freiwilliger Schulsport gefährdet

Positiv dürfen die erfreulichen Ansätze einer breiten und teilweise auch fachübergreifenden Bewegungskultur in der Schule hervorgehoben werden. Die Schule bewegt sich, und 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. Vor über 25 Jahren ist dieses zukunftsweisende Konzept anlässlich des Internationalen Kongresses für zeitgemässe Leibeserziehung an der Eidgenössischen Turn- und Sportschule Magglingen vorgestellt worden. (Egger 1976) Das schweizerische Schulsportmodell - damals europaweit bewundert - kämpft heute ums Überleben.

Die Gründe für die unsichere Situation der Sporterziehung in der Schule sind vielschichtig.

### Externe Problemursachen

- Erweiterung der unterrichtlichen Ansprüche
- Gesteigerte erzieherische Herausforderungen
- Verknappung der finanziellen Ressourcen
- Schnittstellenproblematik der Sporterziehung (Bund - Kantone)

### Interne Problemursachen

- Sportwissenschaft und Sportpädagogik zu sehr auf sich selbst bezogen
- Legitimierungs- statt Forschungs-Interessen im Zentrum
- Bescheidene Anstrengungen zur Qualitätssicherung

Bei den externen Problemursachen beziehen sich die ersten drei Stichworte auf Gründe, die auf *alle* Schulfächer zutreffen. Mit der dauernden Erweiterung der unterrichtlichen und erzieherischen Ansprüche an die Schule einerseits und mit den limitierten finanziellen Ressourcen andererseits sind Verteilungskämpfe im Fächerkanon der Schule unausweichlich. Der vierte Grund bezieht sich auf die Schnittstellenproblematik der Sporterziehung, auf den nicht immer ganz einfachen aber um so bedeutungsvolleren Dialog zwischen der Bundesgesetzgebung und der kantonalen Schulhoheit im Fach Sport. Damit spreche ich die Probleme an, die sich mit der eidgenössischen Verankerung des Sportunterrichts und der kantonalen Schulhoheit ergeben. Auf dem langen Weg zum Turnen als obligatorisches Schulfach hat diese Auseinandersetzung zwischen Bund und Kantonen eine über hundertjährige Tradition. Auch wenn es heute nicht mehr darum geht, den eidgenössischen Turnvogt des 19. Jahrhunderts abzuwehren, bleiben die Empfindlichkeiten der Kantone gegenüber eidgenössischen Gesetzen und Verordnungen im Bildungswesen. Diese Empfindlichkeiten spielen auch in der aktuellen Diskussion um das Dreistunden-Obligatorium eine wichtige Rolle. Die neue Version der massvollen Flexibilisierung des Dreistunden-Obligatoriums darf als tragfähige Basis für den auch in Zukunft bedeutsamen Dialog für das Fach Sport betrachtet werden.

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 der „Leibesübungen“, des „Turnens“, des „Sports“ – oder wie immer dieses Schulfach bezeichnet worden ist - 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.

**Interne Problemursachen**

- Sportwissenschaft und Sportpädagogik zu sehr auf sich selbst bezogen
- Legitimierungs- statt Forschungs-Interessen im Zentrum
- Bescheidene Anstrengungen zur Qualitätssicherung

*„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.“  
(Alois FISCHER 1914 Zit. nach EGGER 1994, 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 Sinnerspektiven, Zielen und methodischen Konzepten erarbeitet worden.

Für eine konsequente Qualitätssicherung fehlt das Instrumentarium zur Selbst- und Fremdevaluation des Unterrichtsprozesses und der Unterrichtsergebnisse auch in den neuen Lehrmitteln. Bei dieser Feststellung darf die rund 50 jährige Tradition der körperlichen Leistungsprüfung vor Ablauf der Schulpflicht nicht unerwähnt bleiben.

#### VO-EMD 1947, Art. 5

- **Jeder Knabe hat am Ende der Schulpflicht eine Prüfung nach den Bedingungen des EMD abzulegen.**
- **Die Anforderungen werden von der ESK festgelegt.**
- **Die Prüfungen sind von den Kantonen durchzuführen.**
- **Die Kantone haben dem EMD alle 5 Jahre Bericht zu erstatten.**

#### Prüfungsdisziplinen ab 1947

1. **Laufen** (80m / Geländelauf 1 km)
2. **Springen** (Weit / Hoch / Stützsprünge)
3. **Werfen** (Weitwurf mit Schlagball)
4. **Klettern** an Stange / Tau oder Reckturnen
5. **Wandern** (In 4 Std. 16 km oder Tagestour auf Ski)
6. **Schwimmen** (50m im stehenden oder 100m im fließenden Wasser)
7. **Skifahren** (Stemmbogen, Christiana, ...)

Mit der Überprüfung von Grundfertigkeiten aus der Leichtathletik sowie aus dem Schwimmen und aus dem Skifahren hat diese Prüfung den Knabenturnunterricht als eine Art heimlicher Lehrplan über Generationen hinweg geprägt. Trotz der laufenden Verbesserung der Prüfungsinhalte und Prüfungsnormen und trotz der Bereicherung der Prüfung mit vermehrten Wahlangeboten innerhalb der einzelnen Prüfungsdisziplinen ist die Schulendprüfung als Instrument zur Qualitätsüberprüfung ungeeignet. Da die Rückmeldungen an die Hauptakteure des Unterrichts weitgehend fehlten, oder erst nach Ablauf der Schulpflicht veröffentlicht wurden, blieb es bei dieser Prüfung letztlich bei einem bürokratischen Kontrollsystem.

Obwohl die Schulendprüfung kein geeignetes Instrument zur Qualitätsüberprüfung war, ist mit der vielerorts erfolgten ersatzlosen Streichung die Situation der Sporterziehung in der Schule auch nicht verbessert worden! An Stelle einer abschliessenden Prüfung von erzielten Ergebnissen ist eine prozessbegleitende Evaluation gefragt, mit der die Qualität des Sportunterrichts situationsbezogen erfasst und langfristig optimiert werden kann.

rmierbar ist, und

- auf der anderen Seite kann die Qualität des Unterrichts nicht optimiert werden, wenn keine klaren Vorstellungen über die Unterrichtsqualität vorhanden sind.

#### Die Qualität des Sportunterrichts ist abhängig

- vom Dialog der am Unterricht beteiligten Personen,
- von der Handlungsorientierung des Unterrichts,
- von der Kongruenz und Effizienz des unterrichtlichen Handelns.

Diese drei zentralen Aussagen zum Qualitätsverständnis werden nachfolgend auf der Grundlage des Bezugsmodells mit seinen wechselseitig vernetzen Komponenten

- der Handlungsebenen,
- des formalen und inhaltlichen Handlungsverlaufs und
- der Relationen zwischen den Handlungskomponenten erläutert.

### 3.1 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 institutionelle Ebene primär für die personellen und situativen Rahmenbedingungen und
- die unterrichtliche Ebene 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

**Qualität kann nicht von oben nach unten delegiert, sondern muss als gemeinsames Anliegen implementiert und nachhaltig gesichert werden.**

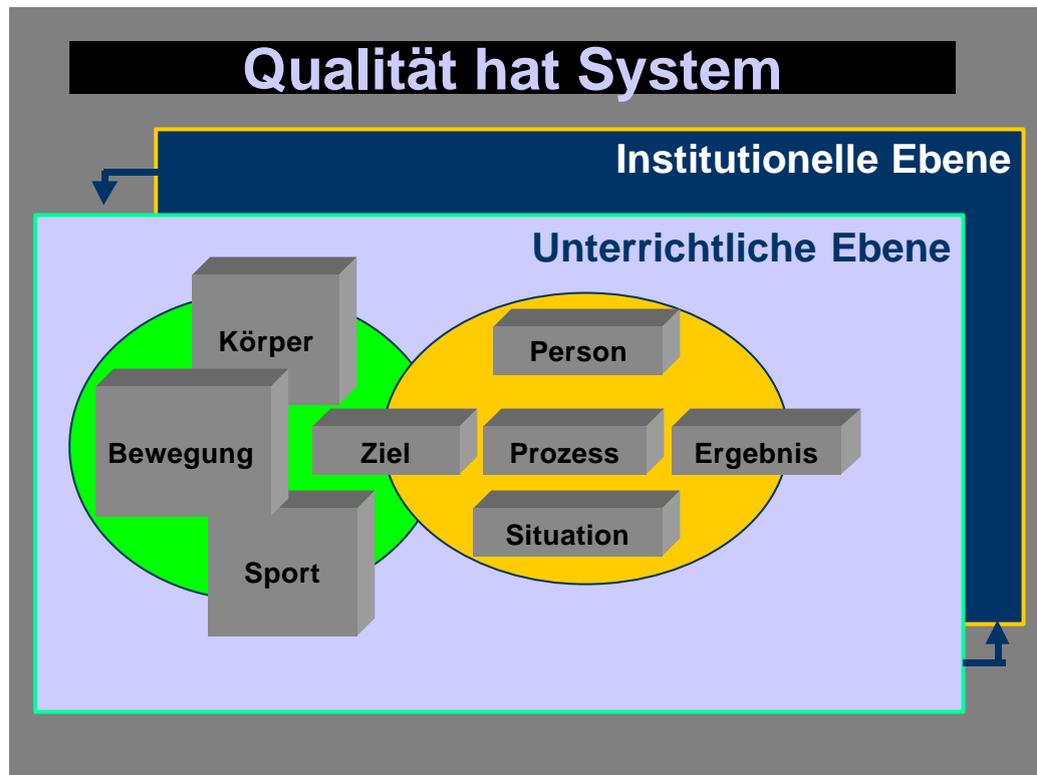
Die kritische Selbst- und Fremdevaluation ist in der Schul- und Unterrichtstradition der Schweiz schwach verankert. Der offensichtliche Mangel an konkreten Leistungsnachweisen lässt bei sparsamen Politikern die Meinung aufkommen, es könnte – besonders im Sportunterricht und im freiwilligen Schulsport - 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...

Der Ausgangspunkt für diese Missverständnisse liegt weniger im Misstrauen der Entscheidungsträger, als vielmehr an mangelnden Fakten zur erzieherischen, gesundheitlichen und gesellschaftlichen Bedeutung des Sports. Wie die Diskussionen zum Dreistunden-Obligatorium 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.

Im Vergleich zur engagierteren Auseinandersetzung mit Fragen des Sportunterrichts und des Schulsports hat die Sportpädagogik die erzieherischen Aspekte im auserschulischen Sport lange Zeit vernachlässigt. Aus dem Leistungssport hat sich die Sportpädagogik zwar nicht vollständig verabschiedet, gleichwohl trifft die Kritik von KRUEGER (1991,15f.) auch heute noch zu, dass die Sportpädagogik mit ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung für die Behandlung von erzieherischen Problemen des Leistungssports wenig qualifiziert ist. Mit ihrer vorrangigen Positionierung in der schulischen Sporterziehung sind erzieherische Fragen im Kinder- und Jugendleistungssport und auch im Freizeitsport nur am Rande und oft in einer zu theoretischen Perspektive thematisiert worden. Betrachtet man die rasante Entwicklung der jugend- und freizeitkulturellen Sportaktivitäten, so riskiert die Sportpädagogik dauernd, die mehr oder auch weniger erfreulichen Entwicklungen erst im nachhinein zu kommentieren, statt diese kritisch zu begleiten.

Unter dem Aspekt der *ganzheitlichen Herausforderung* muss auch die Kooperation zwischen den sportlichen Handlungsbereichen verbessert werden. Zur Optimierung dieses Dialogs sind die sportlichen Partner gut beraten, nicht das Trennende der spezifischen schul-, freizeit- und leistungssportlichen Ausrichtung, sondern die gemeinsame Basis der sportlichen und erzieherischen Herausforderung zum Ausgangspunkt der Kooperation zu wählen.

### 3.2 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.

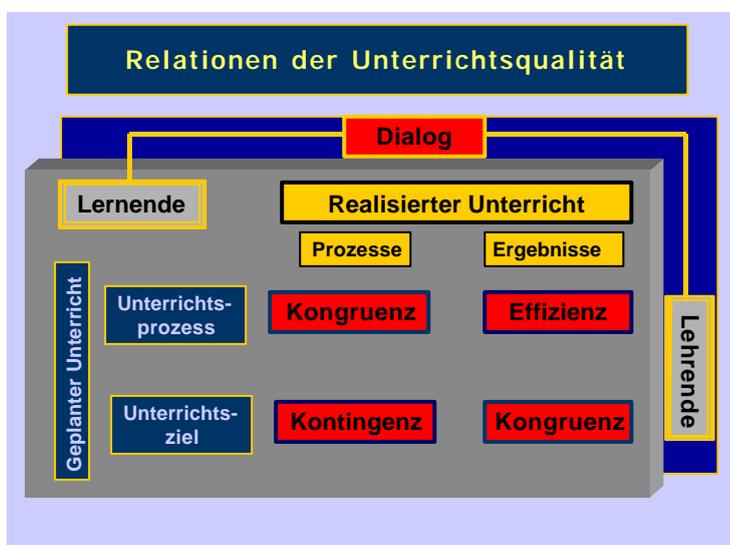
<p><b>Qualitätsindikatoren auf der Zielebene</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prägnanz und Klarheit der Zielformulierung</li> <li>• Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden bei der Zielbestimmung</li> <li>• Inhaltliche Ausrichtung der Bewegungs-, Körper- und Sporterziehung</li> <li>• Verbindlichkeit und Umsetzbarkeit der Ziele</li> <li>• Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der Ziele</li> </ul>
--	--

<b>Qualitätsindikatoren auf der Prozessebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparenz der Methoden, Organisations-, Sozial- und Interaktionsformen</li> <li>• Mitbeteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen</li> <li>• Individualisierungs- und Differenzierungsgrad des didaktisch- methodischen Vorgehens</li> </ul>
<b>der Ebene der personellen Voraussetzungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche, soziale und fachliche Kompetenz der Lehrperson</li> <li>• Klassengrösse, Klassenzusammensetzung</li> </ul>
<b>Qualitätsindikatoren auf der Kontextebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen des Sportunterrichts</li> <li>• Aufteilung der Sportstunden und der Bewegungszeit</li> <li>• Vernetzung des Sports mit anderen Unterrichtsfächern</li> <li>• Schulsportangebote, Bewegungskultur der Schule</li> </ul>

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.

Die Ausführungen zu den Handlungs- und Inhaltsaspekten des Sportunterrichts zeigen, dass die Qualität nicht erfasst werden kann. Evaluiert werden können stets nur Teilaspekte des sportunterrichtlichen Geschehens. Aussagen zur Qualität lassen sich auf der Ziel-, Prozess- und Ergebnisebene machen. Aufschlussreicher als die Analyse von einzelnen Indikatoren sind allerdings die Beziehungen zwischen diesen einzelnen Ebenen.

### 3.3 Wir beurteilen die Qualität nicht nach Normen, sondern nach Relationen.



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.

<p><b>Kongruenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zwischen den Zielen und Ergebnissen</li> <li>• zwischen den geplanten und realisierten Prozessen</li> </ul>	<p>Es spricht für die Qualität des Sportunterrichts, wenn zwischen den gesteckten Zielen und den erreichten Ergebnissen sowie zwischen den geplanten und den tatsächlich realisierten Methoden eine möglichst grosse Übereinstimmung besteht. Dieser <u>erste Qualitätsaspekt</u> ist sowohl in der Sicht der Lehrenden wie auch in der Sicht der Lernenden von grosser Relevanz. Selbstverständlich kann die Relation zwischen dem Erstrebten und Erreichten von Lernenden und Lehrenden unterschiedlich eingeschätzt werden. Auch die Kongruenz zwischen der Lehrer- und Schülereinschätzung beim Sollwert-Istwert-Vergleich darf als wichtiger Indikator für die Unterrichtsqualität eingestuft werden.</p>
<p><b>Kontingenz</b> Abhängigkeit des Unterrichtsprozesses von den</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>persönlichen Voraussetzungen</u> (Individualisierung) und von den</li> <li>• <u>situativen Voraussetzungen</u> (Differenzierung)</li> </ul>	<p>Ein <u>zweiter Qualitätsaspekt</u> bezieht sich auf die Kontingenz des Unterrichts. Der Begriff der Kontingenz bezieht sich auf die Orientierung des Unterrichtsprozesses an den Zielen und vor allem auch an den personellen und situativen Voraussetzungen. Ein qualitativ guter Unterricht zeichnet sich durch einen hohen Individualisierungs- und Differenzierungsgrad der unterrichtlichen Entscheidungen aus.</p>
<p><b>Effizienz</b> Aufwand- und Ertragsbilanz der unterrichtlichen Entscheidungen, Voraussetzungen und Ergebnisse</p>	<p>Ein <u>dritter Qualitätsaspekt</u> bezieht sich auf die Effizienz des unterrichtlichen Handelns, also auf die Bewertung der erzielten Unterrichtsergebnisse in Abhängigkeit vom unterrichtlichen Aufwand. Die Handlungseffizienz ist ein wichtiges Qualitätskriterium. Bei einem Unterrichts- und Erziehungsverständnis, das weniger auf ein Machen, als vielmehr auf ein Ermöglichen ausgerichtet ist, darf die Effizienz als Qualitätskriterium aber keinesfalls verabsolutiert werden.</p>
<p><b>Dialog</b> der Lehrenden und Lernenden bei unterrichtlichen Entscheidungen</p>	<p>Abgrenzend zu einem technologischen Qualitätsverständnis erachten wir <u>viertens</u> 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.</p>

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. Befragung der Schülerinnen und Schüler

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 Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Sie haben zu Fragen beantwortet, die Aufschluss über Teilaspekte der Unterrichtsqualität geben.

Der *erste Befragungsteil* bezieht sich auf die persönlichen Voraussetzungen für das Unterrichtsfach „Sport“: auf die Fragen (a) wie beliebt das Unterrichtsfach „Sport“ ist, (b) wie es mit der persönlichen sportlichen Aktivität steht und (c) welche Motive dem persönlichen Sporttreiben zu Grunde liegen.

Im *zweiten Befragungsteil* steht der Vergleich der von den Lehrenden und Lernenden angestrebten und tatsächlich erreichten (d) Unterrichtsziele und (e) Unterrichtsprozesse im Zentrum. Kongruente Beziehungen zwischen dem angestrebten und dem tatsächlich erfahrenen Unterricht sind wichtige Indikatoren für die Unterrichtsqualität.

### 4.1 Stichprobe

Stichprobe							
SchülerInnen				LehrerInnen			
Kt.	w	m	total	Kt.	w	m	total
AG	134	160	294	AG	134	70	204
SO	74	132	206	VS	26	79	105
BE	336	309	645	BE	27	55	82
Tot	544	601	1145	Tot	187	204	391
				FR	Appuis pédag.		
					Oui: N = 89		
					non: N = 100		

Qualität im Sportunterricht      BIKO-07-06-01 © K. Egger      Folie 12

Die nachfolgende Zusammenfassung von Teilergebnissen bezieht sich auf

- die **SchülerInnenstichprobe** aus den Kantonen **Aargau, Solothurn und Bern** sowie
- auf die **LehrerInnenstichprobe** aus den Kantonen **Aargau, Wallis und Bern**.

Die LehrerInnen-Befragung im Kanton **Freiburg** richtete sich auf das Qualitätsverständnis in Abhängigkeit der LehrerInnenfortbildung (Appuis pédagogique)

Mit knapp 400 Lehrerinnen und Lehrern sowie mit über 1100 Schülerinnen und Stichprobe mit einem recht anspruchsvollen Erhebungsinstrument befragt worden. Trotz der Datenfülle ist die Generalisierbarkeit der Resultate allein schon dadurch eingeschränkt, dass nur wenig Kantone (AG / BE / SO / VS / FR) 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 machen.

## 4.2 Beliebtheit des Unterrichtsfachs

Auch wenn die **Beliebtheit des Unterrichtsfachs** als Indikator für die Qualität des Unterrichtsfachs nicht überschätzt werden darf, ist der persönliche Bezug zu diesem Fach eine wichtige Voraussetzung für die sporterzieherische Arbeit. Die nachfolgenden Daten zeigen, dass für die Qualitätssicherung im Sportunterricht günstige Ausgangsbedingungen vorliegen.

### LehrerInnenstichprobe

	Ich unterrichte Sport ...						total	
	als Pflicht		gerne		sehr gerne		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Nichtsportler	12	60%	7	35%	1	5%	20	100%
Gelegenheits-sportler	22	26%	45	54%	17	20%	84	100%
Freizeitsportler	22	8%	99	38%	138	53%	259	100%
Leistungs-sportler	1	4%	8	32%	16	64%	25	100%
total	57	15%	159	41%	172	44%	388	100%

- 85% aller befragten Lehrerinnen und Lehrer unterrichten das Fach Sport gerne oder sehr gerne. Innerhalb der Gruppe, die Sport als Pflicht unterrichtet, sind es nur ganz wenige, für die der Sportunterricht unbeliebt ist.
- Auch das Ergebnis, dass sich nur ein Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer als Gelegenheits- oder NichtsportlerIn einstuft, darf als gute Voraussetzung für die Erteilung des Sportunterrichts eingestuft werden.
- Ein Resultat, das sich bei vielen weiteren Analysen bestätigt, ist die enge Beziehung zwischen der Sportlichkeit und der Fachbeliebtheit der Lehrerinnen und Lehrer: Je sportlicher die Lehrenden, um so beliebter das Fach „Sport“.

## SchülerInnenstichprobe

### Bedeutung des Sports in Abhängigkeit von der sportlichen Selbsteinschätzung

	Persönliche Bedeutung des Sports						total	
	es geht		ziemlich wichtig		sehr wichtig		N	%
	N	%	N	%	N	%		
schwächeres Drittel	101	81%	23	19%			124	100%
mittleres Drittel	208	38%	263	48%	78	14%	549	100%
stärkeres Drittel	59	12%	186	38%	249	50%	494	100%
total	368	32%	472	40%	327	28%	1167	100%

- Für zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler ist Sport ein wichtiges oder sogar sehr wichtiges Fach. Unter dem Skalenmittelwert von 3 (*eher oder sehr unbeliebt*) liegen nur 8 % der Stichprobe.
- Es ist für die Qualität des Sportunterrichts ein gutes Zeichen, dass sich die Schülerinnen und besonders die Schüler positiv einschätzen. Nur gut 10% der Schülerinnen und Schüler stufen sich im *schwächeren*, 47% im *mittleren* und 43% im *besseren* Drittel der Klasse ein.
- Beim Vergleich der persönlichen Bedeutung des Sports in Abhängigkeit von der persönlichen sportlichen Einschätzung überrascht die enge Beziehung dieser beiden Variablen nicht. Positiv kann aber festgehalten werden, dass auch beim schwächeren Drittel nur wenige Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des Sports *gering* oder sogar *sehr gering* achten.

- *Weder die Fachbeliebtheit noch die persönliche Bedeutung, die diesem Fach von den SchülerInnen und LehrerInnen entgegengebracht wird, dürfen als Indikatoren für die Unterrichtsqualität überschätzt werden. Dass diesem Unterrichtsfach von den am Unterricht beteiligten Personen eine so hohe Wertschätzung entgegengebracht wird, erleichtert aber die Qualitätssicherung.*

### Sportliches Aktivitätsniveau und Fachbeliebtheit

		Sportliches Aktivitätsniveau						total	
		-		+/-		+		N	%
		N	%	N	%	N	%		
Ich unterrichte Sport ...	als Pflicht	17	5%	24	7%	7	2%	48	13%
	gerne	38	10%	56	15%	57	16%	151	41%
	sehr gerne	13	4%	62	17%	91	25%	166	45%
total		68	19%	142	39%	155	42%	365	100%

- um so höher ist das sportunterrichtliche und besonders auch das schulsportliche Engagement (Sportkurse, Sportlager, Sportprojekte).

- Der Sportunterricht bedingt persönliche und fachliche Kompetenz. Diese Voraussetzung erfordert nicht zwingend eine Fachspezialisierung, wie sie mit dem eidgenössischen Diplomstudium angestrebt worden ist. Die notwendige Kompetenz für das Fach „Sport“ kann aber auch nicht von Generalistinnen und Generalisten erwartet werden. Die Resultate der LehrerInnen und SchülerInnen-Befragung sprechen vielmehr für das Prinzip

## SchülerInnenstichprobe

### Häufigkeit des Sporttreibens

			SPORT PRO WOCHE						total	
			0 Std.		1 - 4 Std.		> 4 Std.		N	%
			N	%	N	%	N	%		
weiblich	Alter	11-14	28	13%	88	42%	92	44%	208	100%
		15-16	17	6%	131	49%	119	45%	267	100%
		17-19	8	13%	30	49%	23	38%	61	100%
	total		53	10%	249	46%	234	44%	536	100%
männlich	Alter	11-14	15	7%	56	28%	131	65%	202	100%
		15-16	22	7%	87	28%	199	65%	308	100%
		17-19	7	8%	28	31%	54	61%	89	100%
	total		44	7%	171	29%	384	64%	599	100%
TTOT			104	9%	425	37%	621	54%	1150	100%

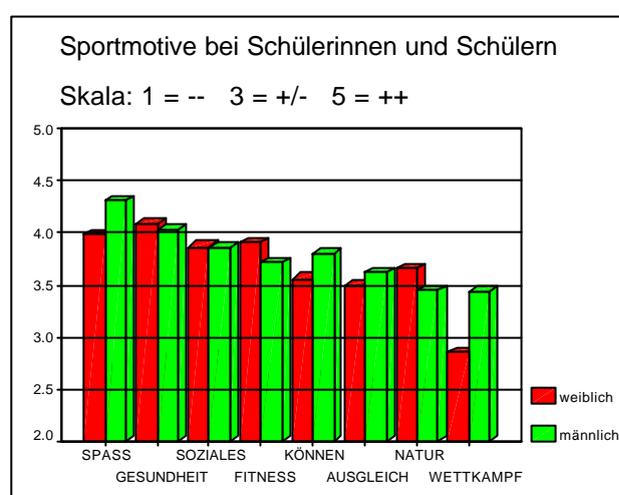
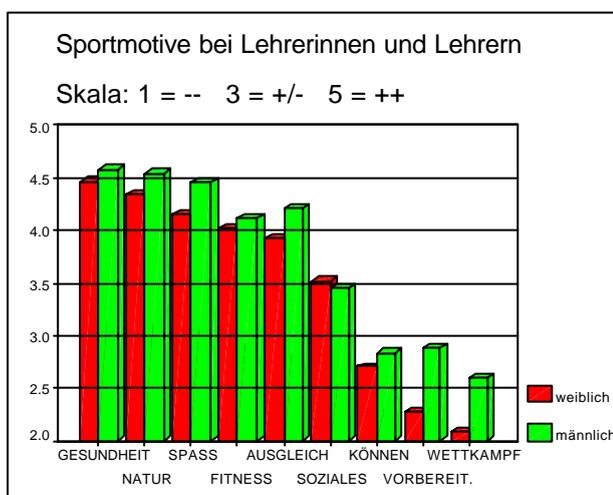
#### Die Sportlichkeit der Schülerinnen und Schüler ist auf der Verhaltens- und Einstellungsebene erfasst worden.

- Der Umfang des persönlichen Sporttreibens ist mit den wöchentlichen Durchschnittswerten von knapp über vier Stunden bei den Knaben und von knapp unter vier Stunden bei den Mädchen erfreulich hoch.
- Auch der hohe Anteil an Mitgliedschaften in Sportvereinen (M: 62% ja; W: 47% ja) stellt der Sportlichkeit der Schülerinnen und Schüler ein gutes Zeugnis aus.
- Für die mit dem Alter der Schüler und besonders der Schülerinnen leicht sinkende Trainingshäufigkeit ist weniger das mangelnde Interesse, als vielmehr die fehlende Zeit ausschlaggebend.

- Auch weiterführende Analysen der SchülerInnenstichprobe bestätigen, dass wir bei der Qualitätssicherung auf die Schülerinnen und Schüler zählen können. Mit ihrer Sportbegeisterung und mit ihrer sportlichen Aktivität müsste es eigentlich leicht fallen, die Qualität des Sportunterrichts nachhaltig zu sichern. Dieser aktive Bewegungsstil der Kinder und Jugendlichen ist aber mit den Leistungsanforderungen der Schule und zum Teil auch mit dem Konsumangebot in der Freizeit zunehmend gefährdet. Diese Gefährdungen sind bei der Qualitätssicherung der Sportziehung ernst zu nehmen!

## 4.4 Sportmotive

Die Qualität der handelnden Auseinandersetzung im Unterrichtsfach „Sport“ ist nicht nur vom sportlichen Verhalten, sondern auch von den Einstellungen und Erwartungen der am Unterricht Beteiligten abhängig. Ein qualitativ guter Sportunterricht muss auf die sportlichen Voraussetzungen und Interessen eingehen – auf diejenigen der Schülerinnen und Schüler und auch auf jene der Lehrerinnen und Lehrer. Die Gegenüberstellung der Sportmotive von Lehrenden und Lernenden gibt Aufschluss über die Beweggründe für das persönliche Sporttreiben. Für die Qualität des Sportunterrichts dürfte entscheidend sein, dass eine gemeinsame Verständigungsbasis für die Ausrichtung des Sports in der Schule gefunden wird.



### Lehrerinnen und Lehrer

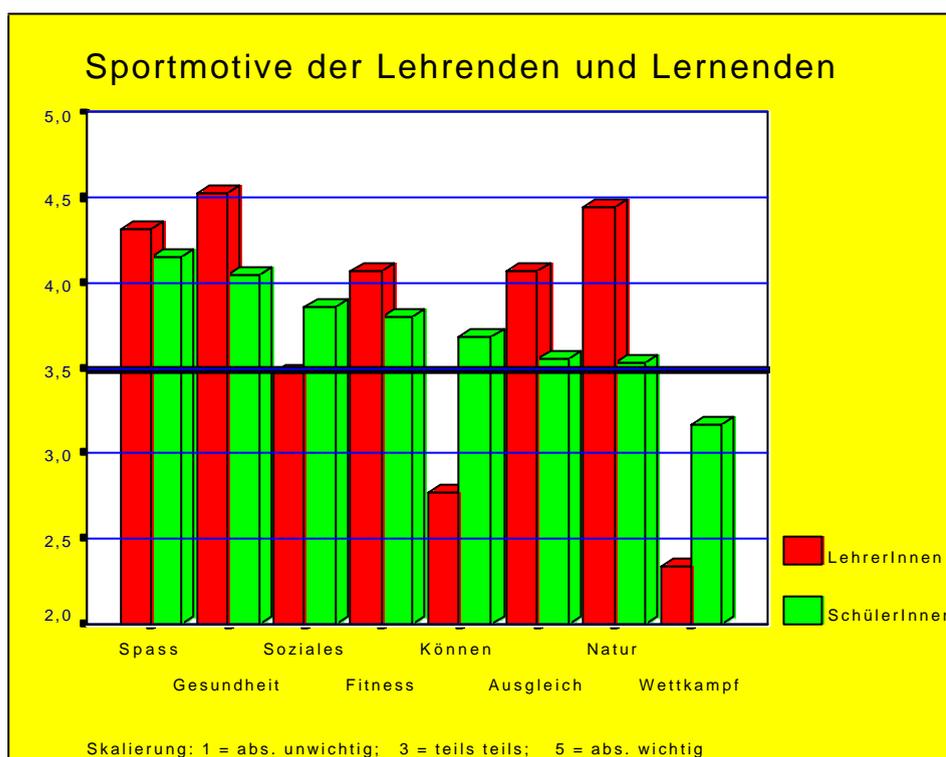
Abgesehen von den Motiven *Können, Vorbereitung für die Schule* und *Wettkampf* weisen alle anderen Motive einen Wert auf, der klar über der Skalenmitte liegt.

- Mit Ausnahme vom Motiv *Soziales* liegen die Mittelwerte der Lehrer zum Teil recht deutlich über den Mittelwerten der Lehrerinnen. Bei diesem geschlechtsspezifischen Ergebnis muss der hohe Anteil der Primarlehrerinnen mitberücksichtigt werden.
- Die Bewegung in der Natur und damit der Outdoorsport haben bei den Lehrerinnen und Lehrern einen hohen Stellenwert.

### Schülerinnen und Schüler

- Abgesehen vom Wettkampfmotiv bei den Schülerinnen liegen alle Motive klar über dem Skalenmittelwert.
- Die „flache Motivverteilung“ ist mit Herausforderungen und mit Chancen für den Sportunterricht verbunden:
  - > Herausfordernd ist die breite Motivstreuung für die Sporterzieherinnen und Sporterzieher deshalb, weil damit eine hohe Differenzierung gefragt ist.
  - > Die sporterzieherischen Chancen liegen darin, dass die breite Motivstreuung auch Ausdruck einer grossen sportlichen Aufgeschlossenheit ist.

Bei der Gegenüberstellung der Motive bei den Lehrerinnen und Schülerinnen fallen einige markante Unterschiede auf. Für das Qualitätsverständnis sind die von den LehrerInnen und SchülerInnen recht unterschiedlich gewichteten Könnens- und Wettkampfmotive von besonderer Bedeutung. Insbesondere bei den sportlich engagierten Schülerinnen und Schülern muss beachtet werden, dass die erzieherischen Erwartungen an den Sport nicht überzogen werden sollten. Hier bestätigt sich die in der Schülerinnen- und Schülerbefragung von 1992 gemachte Feststellung, dass die Schülerinnen und Schüler im Sport nicht erzogen werden wollen, sondern persönliche Herausforderungen in der Gemeinschaft suchen.



## 4.5 Kongruenz zwischen den angestrebten Zielen und den erreichten Ergebnissen

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 Sollwerten und Istwerten auf der Ebene der Unterrichtsziele und der Unterrichtsmethoden erhoben worden. Sowohl bei den Zielen wie auch bei den Methoden ist die persönliche Bedeutung der Ziele und Methoden einerseits und die tatsächliche Erreichung mit einer fünfstufigen Skala erfasst worden.

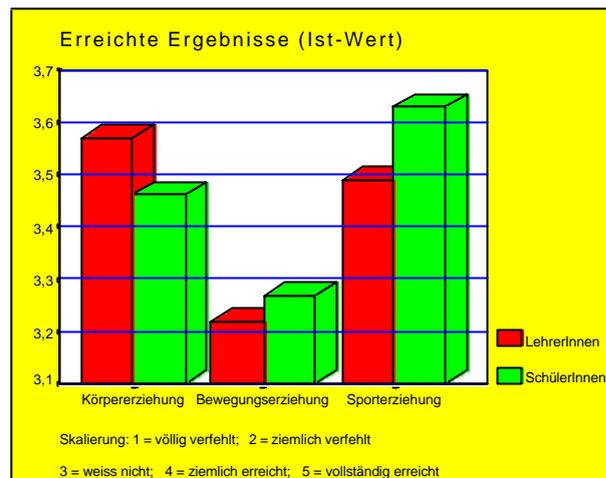
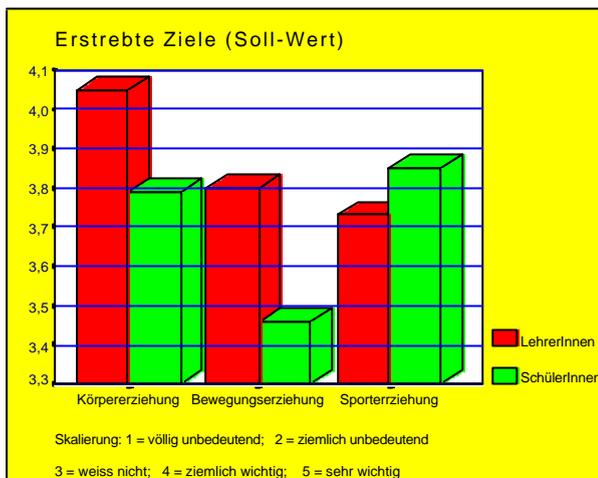
**E** Wir beginnen mit den Zielen des Sportunterrichts in der Schule.  
 Hier interessiert uns besonders,  
 (a) wie wichtig die einzelnen Ziele für Dich persönlich sind und  
 (b) wie weit diese Ziele im Unterricht tatsächlich erreicht werden.

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

Die je fünf Items für die Zielbereiche

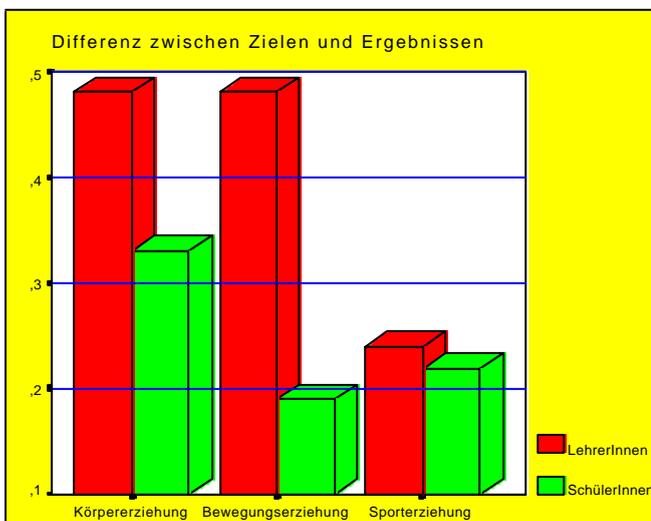
- (1) der Körper- und Gesundheitserfahrungen,
- (2) der Bewegungserfahrungen und
- (3) der Sporterfahrungen

sind in Voruntersuchungen mit Reliabilitätsmessungen validiert worden. Der gleiche Sachverhalt trifft auf die im nächsten Abschnitt beschriebenen Unterrichtserfahrungen zu. Das recht anspruchsvolle Instrument hat sich unter der Voraussetzung einer kontrollierten Datenerfassung bewährt.



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 erzielten Ergebnisse zeigen ein ähnliches Bild wie die erstrebten Ziele.
- Bei den **Lehrenden** fällt der bescheidene Istwert bei der Bewegungserziehung besonders auf. Die (allerdings auch etwas bescheidener gesetzten) sportlichen Ziele werden nach ihrer Einschätzung fast erreicht.
- Die **Lernenden** weisen geringere Sollwert-Istwert-Unterschiede auf als die Lehrenden. Abgesehen von der Körpererziehung werden ihre Erwartungen offensichtlich weitgehend erfüllt.



- In dieser Darstellung zeigt sich besonders deutlich, dass die Erwartungen der Lehrenden vor allem in der Körper- und Bewegungserziehung nicht erfüllt werden.
- In der Sporterziehung decken sich die angestrebten Ziele der Lehrenden und Lernenden weitgehend mit den Erwartungen.
- Spezielle Auswertungen der Sollwert-Istwert-Unterschiede bei den Schülerinnen in Abhängigkeit von der sportlichen Ausrichtung zeigen ein ähnliches Bild.

## 4.6 Kongruenz zwischen den angestrebten und tatsächlich realisierten Unterrichtsprozessen

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

Lehrerinnen und Lehrer	Schülerinnen und Schüler
<p><b>1. Gleichstellung des Sports als Schulfach</b> 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 „<i>die kritische Auseinandersetzung mit dem Sport in unserer Gesellschaft</i>“.</p> <p><b>2. Auf sportliche Grundfähigkeiten ausgerichteter Sportunterricht</b> Das gemeinsame Element dieses zweiten Faktors liegt im Bemühen, die Schülerinnen und Schüler mit einem abwechslungsreichen Sportunterricht zum selbständigen Sporttreiben innerhalb und ausserhalb der Schule zu befähigen.</p> <p><b>3. Vertrauensvolles Unterrichtsklima</b> Interessant bei diesem Faktor ist, dass ergänzend zur vertrauensvollen Unterrichtsatmosphäre auch Aspekte der regelmässigen und differenzierten Unterrichtsangebote enthalten sind.</p>	<p><b>1. Vertrauensvolles Unterrichtsklima</b> 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.</p> <p><b>2. Gleichstellung des Sports als Schulfach</b> Dieser zweite Faktor ist annähernd identisch mit dem ersten Faktor bei den Lehrerinnen und Lehrern. Ein wichtiges Anliegen ist den Schülerinnen und Schülern der <i>Einbezug von sportlichen Themen auch in anderen Unterrichtsfächern</i>.</p> <p><b>3. Selbständigkeit durch Mitbeteiligung</b> Dieser ebenfalls stark gewichtete dritte Faktor enthält das Grundanliegen eines ziel- und zukunftsorientierten Sportunterrichts, der die Schülerinnen und Schüler bei Entscheidungen mitbeteiligt.</p>

Zusammenfassend führt die **Analyse der Sollwerte** für den Unterrichtsprozess zum Resultat, dass die Qualität des Sportunterrichts von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern von drei zentralen unterrichtlichen Voraussetzungen

- (a) *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.*
- (b) *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.*

- (c) *Der dritte Faktor bezieht sich auf das Anliegen, mit diesem Unterrichtsfach solide Grundlagen für ein selbständiges Sporttreiben innerhalb und ausserhalb der Schule zu erarbeiten.*

Der Vergleich der **Sollwert- Istwert-Unterschiede beim Unterrichtsprozess** lässt sich mit den folgenden drei Punkten zusammenfassen:

- (a) *Mit einer durchschnittlichen Differenz von nur 0.3 Skalenpunkten zwischen den Soll- und Istwerten liegen Wunsch und Wirklichkeit sowohl bei den Lehrenden wie auch bei den Lernenden eng zusammen. Die geringen Abweichungen zwischen der angestrebten und real erfahrenen Unterrichtswirklichkeit stellen der sportunterrichtlichen Qualität ein gutes Zeugnis aus.*
- (b) *Die grössten Sollwert-Istwertunterschiede zeigen sich sowohl bei den Lehrenden wie auch bei den Lernenden bei den erfassten Variablen zum Unterrichtsklima und zur Stellung des Sports in der Schule.*
- Beim Unterrichtsklima beruhen die etwas grösseren Abweichungen vor allem darauf, dass die Erwartungen bei der Unterrichtsdisziplin unterschritten werden. Diese Abweichungen beeinträchtigen die Unterrichtsqualität.
  - Dass bezüglich der Stellung des Unterrichtsfachs „Sport“ mehr erwartet als in der Schulwirklichkeit tatsächlich erfahren wird, beeinträchtigt zwar die Unterrichtsqualität, ist aber zugleich auch ein Zeichen für die hohe Wertschätzung dieses Fachs.
- (c) *Die relativ geringen Unterschiede zwischen den Sollwert-Istwert-Einschätzungen der Lehrenden und Lernenden bei den Variablen der Unterrichtsausrichtung bestätigen die positive Grundstimmung im Fach*

## 5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

- (1) Als ein **integraler Teil des sporterzieherischen Handelns** bezieht sich die **Qualitätssicherung** auf die Ziele, Prozesse und Ergebnisse des sporterzieherischen Handelns.
- (2) Die Evaluation des ziel-, prozess- und ergebnisregulierten Handelns setzt **adäquate Qualitätsinstrumente** zur Erfassung der Beziehungen zwischen dem geplanten und dem tatsächlich realisierten Handeln sowie der Effizienz des Handelns voraus.
  - Für die Entwicklung der Evaluationsinstrumente sind von Bund und Kantonen Forschungsmittel bereitzustellen.
- (3) Die **Qualitätssicherung auf der unterrichtlichen Ebene** setzt voraus, dass eine **regelmässige** und voraussetzungsbezogene Prozess- und Ergebnisevaluation durchgeführt wird.
  - Qualitätssicherung zielt primär nicht auf die „Inspektion“ der Lernenden und Lehrenden, sondern auf die Optimierung des Unterrichts.
  - Die Qualität kann mit formellen und informellen Instrumenten überprüft und gesichert werden. Neben der für den schul- und klassenübergreifenden Vergleich erforderlichen Fremdevaluation fördert die Selbstevaluation die persönliche Betroffenheit und Selbständigkeit der Lernenden und Lehrenden.
  - Für diese Evaluation sind verbindliche Standards und Kriterien zu definieren und Hilfen für eine verlässliche Überprüfung bereitzustellen.
  - Die Kantone sorgen dafür, dass die Zielvorgaben, Prozesse und Ergebnisse des Sportunterrichts mit regelmässigen Qualitätskontrollen geprüft werden.
- (4) Die **Qualitätssicherung auf der institutionellen Ebene** setzt klare Zielvorgaben voraus.
  - Der Rahmenstudienplan der EDK und der ESK bildet die Grundlage für die Qualifizierung der Sportunterricht erteilenden Lehrkräfte auf allen Stufen.
  - Die Rahmenvorgaben des Bundes und der Kantone bezüglich des Sportunterrichts sind die Grundlagen für die Definition der \_\_\_\_\_n-standards.
  - Die auf der Basis der vorgegebenen Standards zu erarbeitenden Qualitätskriterien sind im Dialog mit den beteiligten Lernenden und Lehrenden und abgestützt auf Evaluationsresultate zu erarbeiten.
  - Die Qualitätssicherung muss Folgen haben: positive für die Erfüllung der gesetzten Kriterien – negative beim Verfehlen derselben oder beim Verzicht auf die Qualitätssicherung.

**(5) Als ganzheitliche Herausforderung menschlichen Handelns verlangt auch die Qualitätssicherung einen ganzheitlichen Zugang.**

- Unter dem Aspekt der Vorbereitung für ein lebenslanges Sporttreiben ist die Zusammenarbeit zwischen dem Schul-, Jugend-, Freizeit- und Leistungssport als zentrales Anliegen der Qualitätsüberprüfung zu betrachten.
- Eine ganzheitliche Qualitätsüberprüfung bedeutet für den Schulsport, obligatorischen Sportunterrichts, sondern auch die Angebote des freiwilligen Schulsports und der „bewegten Schule“ systematisch zu evaluieren.
- Als Aspekt der ganzheitlichen Herausforderung bezieht sich die Qualitätsüberprüfung auch auf die Zusammenarbeit zwischen dem Schul- und Jugendsport.
- Das Ziel eines lebenslangen Sporttreibens bedingt eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Schul- und Freizeit- und Leistungssport. Auch dieser Aspekt kann nur mit regelmässigen Qualitätskontrollen gesichert werden.

