

DIETRICH KURZ

Qualität im Sportunterricht

Als ich vor einiger Zeit zugesagt habe, auf dieser Tagung einen Vortrag über „Qualität im Sportunterricht“ zu halten, stellte ich mir meine Aufgabe zunächst recht einfach vor: Es geht, so dachte ich, einmal wieder um die Frage danach, was guter Sportunterricht ist. Im Zuge der forcierten Lehrplanentwicklung der letzten Jahre hatten wir alle über diese Frage neu nachzudenken. Die Antworten, die die Lehrpläne für unser Fach nun geben, klingen etwas anders als früher. Das wäre zu erläutern, vor einigen Missverständnissen wäre zu warnen. So dachte ich.

Dann habe ich begonnen, mich in Texte einzulesen, die in den letzten Jahren über „Qualität“ im Zusammenhang mit Schule und Unterricht geschrieben wurden, darunter auch zwei aktuelle Publikationen des Landesinstituts (LSW 1999, 2000a), und schnell wurde mir klar, dass ich es mir so einfach nicht machen kann. Denn es geht nicht nur darum, wie ich zunächst zu meiner Entlastung annehmen wollte, ein neues Vokabular zu lernen, das aus dem Wirtschafts- und dem Gesundheitssystem nun in das Bildungssystem hinüberschwappt. Nein, hinter den neuen Begriffen steht auch ein systematischer Denkansatz, der zumindest heuristisch anregend ist. Damit meine ich: Die Qualitätsdiskussion stößt uns an, Unterricht anders zu sehen und dabei durchaus auch einiges zu entdecken, was wir bisher nicht in den Blick bekommen oder aus den Augen verloren hatten.

Ich nehme die Qualitätsdiskussion insgesamt als Herausforderung wahr, weil sie uns auf eine Blickverengung aufmerksam macht, an die wir, die professionellen Akteure im Bildungssystem, uns wohl zu sehr gewöhnt haben: Unter dem Stichwort „Qualität“ geht es nicht nur darum, Normen zu diskutieren und uns auf Normen zu einigen („Was ist guter Unterricht, was guter Sportunterricht?“) – darin waren wir Pädagogen, vor allem als Vordenker und Ausbilder an den Universitäten, immer stark. Die Qualitätsdiskussion verweist uns auch auf die Frage, woran und wie sich feststellen lässt, wie weit die Realität den vereinbarten Normen entspricht („*Qualitätskontrolle*“). Und sie verweist weiter auf die Frage, wie sich Qualität im Sinne der vereinbarten Normen erhalten, sichern, gegebenenfalls auch verbessern lässt („*Qualitätssicherung*“). Diese beiden Aufgaben, Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung, haben wir vernachlässigt; hier gibt es einiges zu tun, wenn wir denn wirklich unserer Qualitätsverantwortung (wie es nun heißt) im Bildungssystem gerecht werden wollen.

Daher kann mein Vortrag nicht auf die Frage beschränkt bleiben, was guter Sportunterricht ist und auf welcher Ebene über diese Frage auf welche Weise Vereinbarungen zu treffen sind („*Qualitätsvereinbarung*“); diese Frage ist vielmehr im größeren Zusammenhang von *Qualitätsmanagement* (oder: Qualitätsentwicklung, beides Bezeichnungen für die praktizierte Qualitätsverantwortung) zu stellen, d.h. im

Zusammenhang der Fragen, wie sich die Güte, die Qualität des Sportunterrichts kontrollieren und wie sie sich sichern lässt. Dabei sind diese drei Aufgaben immer im Zusammenhang zu sehen. Von Anfang an ist die Verführung zu bedenken, dass kontrolliert wird, was sich leicht kontrollieren lässt, auch wenn es nicht das Wichtigste ist, und dass sich auch die Sicherung der Qualität auf das konzentriert, was sich leicht sichern lässt.

Schon in diesem allgemeinen Zusammenhang ist eine weitere Differenzierung hilfreich, die sich in der Qualitätsdiskussion bewährt hat: Qualitätsmanagement kann – in idealtypischer Differenzierung – an drei Punkten ansetzen: am *input* (auch: der Struktur), am *Prozess* und am *output* (vgl. dazu TILLMANN in diesem Band). Aus den allgemeinen Texten, die ich zur Qualitätsdiskussion im Bildungssystem gelesen habe, hat mir bald eingeleuchtet, was sich mit dieser Differenzierung an Einsicht gewinnen lässt. Qualitätsmanagement im Bildungssystem hat sich in Deutschland und anderswo traditionell auf den Input konzentriert. Das heißt: Die Lehrkräfte werden nach bestimmten Standards ausgebildet, Prüfungen sichern ihre Qualifikation, kontrolliert und gesichert wird die Zahl der gegebenen Stunden – und dann wird darauf vertraut, dass sich gute Qualität ergibt. Diese Tradition wird nun gebrochen durch die großen output-Studien nach dem Muster von TIMMS und PISA. Die Zweifel an deren Aussagekraft verweisen u. a. auf die Notwendigkeit, zumindest neben dem output auch den Prozess zu betrachten, insbesondere dann, wenn wir nicht nur Fachleistungen einfordern, sondern die Schule auch als Ort der Erziehung betrachten wollen.

Die drei Aufgaben eines Qualitätsmanagements und die drei Ansatzpunkte einer Qualitätsdiskussion lassen sich als zwei Dimensionen aufeinander beziehen.

	<i>Qualitäts-vereinbarung</i>	<i>Qualitäts-kontrolle</i>	<i>Qualitäts-sicherung</i>
<i>input</i>			
<i>Prozess</i>			
<i>output</i>			

Das habe ich in den Texten der Qualitätsexperten zwar nirgends so gefunden, vielleicht hält es auch einer gründlicheren Prüfung nicht stand, aber für die Gliederung meines Vortrags war es mir eine Hilfe. Ich konnte mit diesem Raster im Verlauf meiner Vorbereitungen immer wieder kontrollieren, welche Felder ich gerade bedenke und welche blinden Flecke ich habe. Sie können das auch tun, während ich nun zunächst dem Dreischritt Input – Prozess – Output mit einigen Anmerkungen folge.

Traditionelle Ansätze zum Qualitätsmanagement des Sportunterrichts

Grundsätzlich ist es nicht neu, den Sportunterricht systematisch nach seiner Qualität zu befragen. Im Gegenteil: Qualitätsuntersuchungen haben für unser Fach durchaus Tradition. Ich beginne vom Ende her, d.h. mit dem, was in der Qualitätsdebatte aktuell im Vordergrund steht: output-Kontrolle a la TIMMS. So etwas Ähnliches haben wir für unser Fach auch, das sind

Erstes Beispiel: Untersuchungen zur körperlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (output-Qualität).

Solche Untersuchungen haben offensichtlich Konjunktur; allein seit Anfang 2000 habe ich fünf Studien zu diesem Thema gefunden: DORDEL/DREES/LIEBEL 2000, EGGERT u. a. 2000, SCHOTT 2000; KRETSCHMER/GIEWALD 2001, WIAD 2001. Die methodisch durchaus ansprechenden Untersuchungen konzentrieren sich auf das spätere Kindesalter, gewinnen ihre Vergleichsbasis (im Unterschied zu TIMMS) nicht aus den Daten anderer Länder (typisches Fazit: Deutschland liegt im unteren Mittelfeld), sondern aus früheren Untersuchungen in Deutschland, die zehn oder 20 Jahre zurückliegen (typisches Fazit: unsere Kinder werden immer schwächer).

Ich kann und muss hier nicht auf Details eingehen (zum Überblick vgl. KURZ 2001). Im Vergleich aller Untersuchungen lässt sich ablesen: Die motorische Leistungsfähigkeit der Schulkinder nimmt tendenziell ab, deutlicher fassbar bezüglich der konditionellen Fähigkeiten (Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit, auch Schnelligkeit), hier finden wir in einzelnen Untersuchungen Verschlechterungen bis zu 20%. Uneinheitlich sind die Befunde zu den koordinativen Fähigkeiten, aber auch hier schneiden die Kinder der 90er Jahre in den meisten Bereichen, für die wir Vergleichswerte haben, eher schwächer ab. Erfahrene Lehrkräfte wundern solche Befunde nicht, sie decken sich vielmehr mit ihren eigenen Wahrnehmungen. Manche werden sagen: Das habe ich doch schon immer geahnt, jetzt ist es empirisch belegt – es muss dringend etwas geschehen. Und das ist ja auch die pädagogische oder bildungspolitische Botschaft in den meisten Beiträgen.

Aber was fangen wir, wenn wir selbstkritisch sind, mit solchen Befunden im Zusammenhang unserer Qualitätsverantwortung an? Ich behaupte: ziemlich wenig, und will das unter zwei Gesichtspunkten erläutern. Meine Stichworte dazu: Grenzwerte und output.

Stichwort Grenzwerte: Die Untersuchungen vergleichen vorwiegend Mittelwerte großer Stichproben, KRETSCHMER beispielsweise 1400 Kinder im Jahre 1986 (nach einer Untersuchung von Bös) mit 1670 aus dem Jahr 1999. Was sagt es uns, wenn sich z. B: die Ausdauer, gemessen im 6 min-Lauf, im Durchschnitt, in manchen Untersuchungen sogar hochsignifikant, verschlechtert hat? Pädagogisch eigentlich nichts, solange wir keine sinnvollen Normwerte haben und nicht im Einzelnen sagen können, wie viele Kinder einen kritischen unteren Grenzwert unterschreiten. Wo

könnte solch ein Grenzwert liegen, nach welchen Gesichtspunkten wäre er zu begründen?

Ich halte es für möglich und sinnvoll, solche Grenzwerte zu vereinbaren. Aus der Umweltdiskussion wissen wir, dass das nicht leicht ist, aber auch, dass es im politischen Diskurs helfen kann. So etwas scheint für unser Fach auch denen vorzuschweben, die immer wieder neue Prozentzahlen der Kinder mit Kreislaufschwächen, Haltungsschwächen oder Koordinationsschwächen publizieren. Die Angaben beruhen jedoch auf so vagen Grundlagen, dass wir uns eher lächerlich machen. Gerade hier fehlen seriöse Untersuchungen. Außerdem wäre es unserem Verständnis von den Aufgaben des Faches in Nordrhein-Westfalen angemessener, solche Grenzwerte nicht nur auf dem Hintergrund eines medizinischen Risikofaktoren-Konzepts zu bestimmen. Wir brauchen eine theoriebezogene Grenzwerte-Diskussion.

Wie wäre es mit Grenzwerten dieser Art: sein Lebensalter in Minuten laufen können, spätestens im Alter von 10 Jahren die Bedingungen des Jugendschwimmscheins Bronze und des Fahrradführerscheins erfüllen, eine Gitterleiter bis zur obersten Sprosse hochklettern, einen Ball mit verbundenen Augen prellen können...?

Eine Schule, die das Prädikat sportfreundlich beansprucht, könnte einen Katalog solcher Grenzwerte aufstellen und aufmerksam beobachten, wer diese Werte nicht erfüllt, und daran individuelle Förderung anschließen. Unser alter Lehrplan hatte übrigens solche Grenzwerte in den Angaben zum sogenannten Fundamentum. Ich habe sie im Prinzip begrüßt, weil ich in ihr die Sorge um die Leistungsschwächeren verankert sah. Das Fundamentum ist kritisiert worden, weil es zu sportartbezogen daher kam und fast nur motorische Werte enthielt. In den neuen Lehrplänen finden wir so etwas nun gar nicht mehr. Die Ausführungen zur Obligatorik in den neuen Lehrplänen für die Schulformen in der Sekundarstufe I betreffen Grenzwerte anderer Art, nämlich Mindestanforderungen für die Lehrkräfte.

Stichwort: output. Noch einmal zurück zu Untersuchungen, aus denen wir einen Rückgang der körperlichen Leistungsfähigkeit unserer Schulkinder ablesen. Messen wir mit solchen Tests eigentlich einen output des Schulsports, bes. des Sportunterrichts? Dann hätten die Untersuchungen anders angelegt sein müssen, man hätte Schüler verschiedener Schulen oder Klassen miteinander vergleichen müssen. Das ist aber gar nicht im Blick der Untersucher, die ihre Befunde auch selbst anders interpretieren, nämlich als Folge der immer wieder genannten Veränderung kindlicher Bewegungswelt: Abnahme frei zugänglicher Bewegungsräume, Bedeutungszunahme von Medien usw. Darauf, so die allgemeine Forderung, muss die Schule antworten.

Bei Differenzierung der Befunde, wo das möglich ist, zeigt sich übrigens auch, dass nur jene Kinder von heute schlechter abschneiden als die der 80er oder 70er Jahre, die über den Schulsport hinaus wenig Bewegung und keinen Sport, besonders

Vereinssport haben (bes. SCHOTT 2000). Daran erkennen wir ein grundsätzliches Problem aller output-orientierten Qualitätskontrollen, das unser Fach mehr betrifft als andere: Vieles, was der Sportunterricht vermitteln soll, vermitteln auch andere Instanzen der Sportsozialisation: die Familie, der Verein, die Freundesgruppe. Was ist der spezifische output der Schule? Er ist am ehesten bei den Schülern zu ermitteln, für die diese anderen Instanzen versagen. Auch deshalb mein Plädoyer für Grenzwerte. Denn für Kinder, die kritische Symptome von Bewegungsmangel zeigen, hat der Sportunterricht eine besondere Verantwortung.

An dieser Stelle bietet es sich an, auf eine feinsinnige Differenzierung der Qualitätstheoretiker hinzuweisen: *output* und *outcome*. Während *output* das ist, was sich am Ende des Unterrichts als dessen Ergebnis feststellen lässt, ist *outcome* das, was davon in späteren Verwendungszusammenhängen übrig bleibt. Bildung, so heißt es bei TIMMERMANN, ist „ein Gut, dessen Qualität sich erst im Lauf der Nutzungszeit sowohl dem Eigentümer des Gutes (dem Bildungssubjekt) als auch den Nutzern (z.B. den Beschäftigten) erschließt“ (TIMMERMANN 1996). Auf den Fall des Sportunterrichts übertragen, heißt das: Seine Qualität erweist sich in der Anwendung des Gelernten auf das eigene Leben, u.a. in einem körperbewussten, bewegungsaktiven Lebensstil. Das ist der Gedanke, der in meiner Version hinter der Leitidee der Handlungsfähigkeit steht. In den Rahmenvorgaben heißt das nun (aus Lehrersicht formuliert) „Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“. Das lässt sich nicht messen wie die Leistung im 6-min-Lauf, aber wir sollten nicht aus dem Auge verlieren, dass es letztlich darauf ankommt.

Doch damit bin ich schon zu weit vorausgeeilt. Ich komme auf meine Systematik zurück und behandle nun wesentlich kürzer

Zweites Beispiel: Erfassung erteilter Sportstunden im Schulsport (input-Qualität)

Auch die zu recht berühmte, leider nie veröffentlichte Kienbaum-Studie, ein frühes Beispiel für Qualitätsuntersuchungen im Bildungswesen, behandelt die erteilte Stunde als den entscheidenden Parameter. Auch für unser Fach haben wir seit dem ersten Aktionsprogramm für den Schulsport eine lange Tradition: Drei Stunden müssen es sein, vom 1. bis zum 13. Schuljahr. Ich bin auch dafür, im bildungspolitischen Diskurs an dieser Norm festzuhalten und nun auch – in Zeiten der Flexibilisierung und der Schulautonomie – an jeder einzelnen Schule dafür zu streiten, dass diese Zahl erreicht wird. Tatsächlich liegen wir in Nordrhein-Westfalen weit darunter. In einer repräsentativen Jugenduntersuchung von 1995 gaben die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Mittel 2,5 Sportstunden pro Woche an (MENZE-SONNECK 2001).

Aber wenn es uns wirklich um Qualität geht, dann ist die in der Studentafel ausgewiesene Zahl auch nur ein Wert mit begrenzter Aussagekraft. Der input wird wirklichkeitsnäher damit erfasst, wie viele Stunden im Jahr die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erhalten und an wie vielen sie teilgenommen haben. Es lässt sich

ahnen, dass unser Fach überdurchschnittlich von Stundenausfällen betroffen ist, und es gibt auch fachspezifische Befreiungsgründe, die oft gerade die anführen, von denen wir meinen, dass sie den Sportunterricht besonders nötig hätten. Glaubwürdig sind wir mit unseren Forderungen nach drei Sportstunden nur, wenn wir nachweisen können, dass die zwei, die oft nur zu haben sind, optimal genutzt werden. Und optimal nutzen, das heißt mindestens: selten ausfallen lassen, eine hohe Teilnahmequote erreichen.

Doch wenn wir einmal anfangen, in diese Richtung zu denken, schließt sich eine weitere Frage an: Was geschieht eigentlich in den Stunden, wie laufen sie ab, welchen Input im engeren Sinn erhalten die Schüler in ihnen? Diese Art zu fragen zeigt, dass der Übergang von Input zu Prozess fließend ist. Es gibt auch hier ein schon klassisches Beispiel in unserem Fach:

Drittes Beispiel: Untersuchungen zur effektiven Bewegungszeit in Sportstunden (Prozess-Qualität)

Sportlehrkräfte der älteren Generation erinnern sich noch an solche Untersuchungen, ein Klassiker im Westen war die von WEIDEMANN (1970). Untersuchungen nach diesem Muster sind aus der Mode gekommen; sie haben auch im Rahmen des sog. Intensivierungskonzepts in der DDR nur eine Weile überlebt. Ihre Ergebnisse haben regelmäßig Erschrecken ausgelöst, und das sollten sie wohl auch: Die erfassten Bewegungszeiten der einzelnen Schüler lagen in manchen Studien unter zehn Minuten pro Sportstunde, besonders niedrig lagen sie im Turnen, und das war dann Wasser auf die Mühlen derjenigen, die ohnehin lieber Spiele als Turnen unterrichten wollten. WEIDEMANN war Mediziner, und so ging er davon aus, dass sich das Förderliche im Sportunterricht nur in den Zeiten ereignen könnte, in denen sich ein Kind bewegt, und zwar in jener Intensität und Dauer, die funktionelle Anpassungen erst ermöglichen.

Damit schließt sich mein erster Gedankengang. Hinter jedem Ansatz der Qualitätskontrolle steht eine Vorstellung von gutem Sportunterricht. Manche dieser Vorstellungen teilen wir heute nicht mehr. Auch die aktuellen Veröffentlichungen zur körperlichen Leistungsfähigkeit der Schulkinder, mit denen ich meinen Durchgang begann, rücken implizit eine Teilaufgabe des Sportunterrichts in den Mittelpunkt, wenn sie vor dem Hintergrund schlechterer Kennwerte zu Kraft, Ausdauer, Koordination usw. mehr Sportunterricht fordern. Welchen Rang räumen wir heute im Sportunterricht der Aufgabe ein, solche Parameter körperlicher Leistungsfähigkeit zu verbessern? Rückt diese Aufgabe nicht auch in den neueren fachdidaktischen Konzepten und in den aktuellen Lehrplänen eher in den Hintergrund?

Dennoch sind Ansätze der beschriebenen Art keineswegs überflüssig, es wäre im Gegenteil wünschenswert, auch aus neuerer Zeit mehr repräsentative Daten zu haben, die nach solchen auch quantitativ fassbaren Gesichtspunkten Zugänge zur

Qualität des Sportunterrichts bieten. Es muss uns jedoch immer bewusst bleiben, dass wir so nur einige Merkmale oder Voraussetzungen von Qualität mit begrenzter Gültigkeit erfassen. Für die politische Auseinandersetzung um Ressourcen sind ihre Ergebnisse daher eher geeignet als für die konkrete Bemühung um Qualität im Sportunterricht an jeder einzelnen Schule.

Qualitätsmanagement unter den Vorgaben der neuen Lehrpläne

Das pädagogische Konzept für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, wie es sich in den Rahmenvorgaben und den Lehrplänen zu den einzelnen Schulformen darstellt, enthält Vorstellungen über guten Unterricht, die sich in einigen Punkten vom bisher Gewohnten unterscheiden. In den folgenden Überlegungen muss ich die Kenntnis des Konzepts weitgehend voraussetzen (vgl. LANDESINSTITUT 2000a).

Eine wichtige allgemeine Vorgabe für die Bemühung um guten Sportunterricht ist zunächst darin zu sehen, dass es viel weniger als noch im letzten Richtlinienwerk gemeinsame, für alle Schulen verbindliche Inhalte der Art gibt, die sich durch bestimmte sportliche Fertigkeiten kennzeichnen lassen. Die Angaben zur „Obligatorik“, die sich in den Lehrplänen für die Schulformen in der Sekundarstufe I zu jedem Inhaltsbereich finden, sind in dieser Hinsicht sehr zurückhaltend. Das bedeutet aber nach meiner Auffassung nicht, dass es auf eine Förderung der körperlichen, motorischen und sportlichen Entwicklung im engeren Sinn nun weniger ankäme. Im Gegenteil möchte ich nach wie vor in diesem Aspekt der Entwicklungsförderung das sehen, woran in einem Unterrichtsvorhaben in der Regel am besten erkennbar sein wird, inwiefern die Schülerinnen und Schüler vorangekommen sind. Der Gedanke, dass der Unterricht in Vorhaben zu planen ist und nicht in Einzelstunden, betont dieses Vorankommen über mehrere Stunden (die Lernprogression) als Merkmal, an dem sich die Qualität des Sportunterrichts besonders erweisen muss (dazu ausführlicher KURZ 2000, 44-52).

Für die Frage, wie sich die Qualität des Unterrichts kontrollieren und sichern lassen könnte, scheinen mir nun zwei Vorgaben der neuen Lehrpläne im Unterschied zu früher Gewohntem entscheidend. Wieder zunächst die Stichworte: inhaltliche Freiheit und ganzheitliche Förderung. Sie ahnen, was damit gemeint ist. Beide Vorgaben haben entscheidende Folgen für das Qualitätsmanagement, das nun notwendigerweise vornehmlich auf den unteren Organisationsebenen, d.h. vor allem in der einzelnen Schule anzusetzen hat, sofern es nicht ohnehin, wie auch bisher meistens, bei jeder einzelnen Lehrkraft verbleibt.

Inhaltliche Freiheit: Das Spektrum der Inhalte, erkennbar in den zehn Inhaltsbereichen der Rahmenvorgaben, ist noch breiter als bisher. Die Obligatorik, wie bereits gesagt, eine Lehr-Obligatorik, keine Lern-Obligatorik, enthält so viele Alternativen, dass nur sehr wenig konkret zu benennen ist, was alle Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen im Sportunterricht wirklich gelernt haben sollten.

Rolle rückwärts, Fosbury-Flop, primitive walk, Startsprung, Sprungwurf, Blocksicherung, – nichts davon muss eine Schülerin in Nordrhein-Westfalen gelernt haben, und es kann doch guter Sportunterricht gewesen sein. Die neuen Lehrpläne vertreten eine Absage an eine materiale Bildungsvorstellung, wie sie sich radikaler kaum denken lässt. Das ist konsequent im Rahmen des pädagogischen Konzepts, dem sie folgen. Danach heißt es ja, dass nicht letztlich entscheidend ist, ob sie z. B. die Rolle rückwärts lernen, sondern was sie im Zuge der Bemühung um sie lernen. Damit wird die Rolle rückwärts austauschbar gegen anderes, das während des Lernprozesses vergleichbare Erfahrungen erschließt. Gleichwohl bleibt die Bemühung um die Lösung motorischer und sportlicher Aufgaben die regelmäßige Mitte des Sportunterrichts. Aber es sind nicht bestimmte, in ganz Nordrhein-Westfalen gleiche Aufgaben, sondern exemplarisch ausgewählte. Welche, entscheidet die einzelne Lehrkraft oder die Fachkonferenz.

Ganzheitliche Förderung: Entwicklungsförderung im Sinn der neuen Lehrpläne ist ganzheitlich gedacht. Sie hat einen körperlich-motorischen Kern, das Spezifikum des Fachs, aber schließt ausdrücklich nicht nur kognitive, sondern insbesondere auch soziale und emotionale Aspekte der Förderung ein. Unter den Pädagogischen Perspektiven ist beschrieben, worin die spezifischen Beiträge des Faches zur Gesamtaufgabe der Schule liegen. Nimmt man diese Versprechungen ernst, dann trägt wohl kein Fach mehr zum Erziehungsauftrag der Schule bei als das Fach Sport. Aber tut es das wirklich? In einer summativen Evaluation wird sich das für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen wohl nie nachweisen lassen. Weder output noch gar outcome sind unter diesem Anspruch jemals einer seriösen Qualitätskontrolle zu unterziehen.

Heißt das: Wir haben unsere Qualitätsvereinbarung so allgemein, so umfassend getroffen, dass eine Qualitätskontrolle gar nicht mehr möglich ist? Ich hoffe nicht. Aber wir müssen uns wohl verabschieden von output-Kontrollen, die den Erfolg des Unterrichts am Niveau bestimmter sportmotorischer Fertigkeiten ablesen wollen. Output, also Lernergebnisse, lässt sich im didaktischen Konzept der neuen Lehrpläne konsequent nur noch im Rahmen der Zielvorgaben eines bestimmten Unterrichtsvorhabens erfassen und bewerten. Damit rücken die Unterrichtsvorhaben ins Zentrum des Qualitätsmanagements. Sie jedoch liegen eindeutig in der pädagogischen Verantwortung der einzelnen Lehrkraft. Lediglich die Frage, zu welchen Themen in einer Doppeljahrgangsstufe Unterrichtsvorhaben durchgeführt werden, soll nach den Vorgaben der Lehrpläne innerhalb der Fachkonferenz abgestimmt werden. Diese wichtige Teilaufgabe eines Qualitätsmanagements will ich nicht weiter betrachten. Dazu steht einiges in den Lehrplänen.

Zu den Qualitätsmerkmalen und dem Qualitätsmanagement von Unterrichtsvorhaben lässt sich in einem Lehrplan wenig Verbindliches sagen, findet sich daher in den Texten auch wenig. Das wäre hinzunehmen, wenn nicht gerade an dieser Stelle schmerzlich spürbar würde, dass die Mittel für Handreichungen zur Zeit allzu spärlich fließen. Denn die Lehrpläne formulieren einen Anspruch für die Planung und

Durchführung von Unterrichtsvorhaben, der erheblich über das im Fachunterricht bisher Vertraute hinausweist, und lässt die Lehrkräfte in den Schulen mit diesem Anspruch dann allein. Das Neue lässt sich vor allem unter zwei Gesichtspunkten fassen:

- *didaktische Akzentuierung* unter je mindestens einer Perspektive und
- *erziehender Unterricht*, unter seinen Merkmalen vor allem die konsequente Förderung von Verständigung und Verantwortlichkeit.

Es ist unmittelbar einleuchtend, dass sich unter der Frage, wie die Qualität Unterrichts unter solchen Vorgaben zu kontrollieren und zu sichern ist, unsere Aufmerksamkeit vom output auf den Prozess verschoben wird. Um ein mögliches Missverständnis abzuwehren, füge ich gleich hinzu: Die Qualität jedes Unterrichtsvorhabens zeigt sich auch darin, dass die Schüler etwas lernen (und nicht nur, wie eine verbreitete Rhetorik nahelegt, etwas erleben oder machen). Aber dieses Etwas, das sie lernen, steht nicht verbindlich im Lehrplan, kann auch nicht verbindlich durch die Fachkonferenz vorgegeben werden, sondern bestenfalls durch eine Art Zielvereinbarung zwischen Lehrer und Schülern. Dadurch wird es ein Vorhaben.

Darüber hinaus jedoch sind es im Wesentlichen Prozessmerkmale, in denen sich die Qualität des Unterrichts in einem Vorhaben zeigen wird. HAENISCH hat in dem kleinen, lesenswerten Band des Landesinstituts unter dem Titel „Was ist guter Fachunterricht?“ einen Beitrag zu „Merkmale erfolgreichen (vielleicht sollte man besser sagen: erfolversprechenden) Unterrichts“ geschrieben, auf den ich hier verweisen kann (HAENISCH 2000). Es sind, so wie ich es verstehe, alles Prozessmerkmale, die er dort aufführt, allerdings aus der Sicht der Lehrkraft formuliert, die diese Merkmale durch ihre Art der Unterrichtsführung unterstützt. Sie beziehen sich z.B. auf die Selbststeuerung des Lernens, das Lernen in Gruppen, die Einbindung des Lernens in sinnstiftende Kontexte, des Gelernten in lebenspraktische Situationen. Mir klangen die Formulierungen sehr vertraut, ich glaubte mir vorstellen zu können, was sie für den Sportunterricht bedeuten und empfand sie im Einklang mit dem Konzept unserer Lehrpläne. Aber wie ist ein Qualitätsmanagement bezogen auf solche Prozessmerkmale des Unterrichts möglich? Hier versagen alle direktiven und zentralistischen Verfahren der Kontrolle, hier gibt es nur die kleinen, bescheidenen Verfahren: Selbstausswertung, persönliche Beratung, Gespräche mit den Schülern – und zwar am besten konkret bezogen auf das jeweilige Unterrichtsvorhaben (vgl. BALZ 1998).

Nicht zufällig betonen auch die allgemeinen Texte zum Qualitätsmanagement, dass sich diese Aufgabe auch im Zuge der Verstärkung der Autonomie der Schule immer mehr in das Kollegium verlagern soll. Ein neueres Handbuch zur „Qualitätsentwicklung“ schulischer Arbeit (SCHRATZ/IBY/RADNITZKY 2000) konzentriert sich ganz auf die Selbstevaluation in der einzelnen Schule. Entsprechende Empfehlungen auch der bildungspolitisch Verantwortlichen sind daher konsequent. Sie stehen dennoch unter einem Verdacht: Schuleigene Fortbildung könnte auch

deshalb empfohlen werden, weil sie den Landeshaushalt wenig belastet, ein kostenneutrales Alibi für Einsparungen an anderer Stelle. Glaubwürdig wird daher ihre Empfehlung nur, wenn die Strukturvorgaben, der Input, für eine gediegene Selbstevaluation auch Luft lassen. Auch schulinternes Qualitätsmanagement kostet Zeit.

Über den Zeithaushalt der Lehrer in Nordrhein-Westfalen hat die Studie von MUMMERT+PARTNER (1999) einiges erbracht. Danach sieht es nicht so aus, als wäre da viel Luft – außer bei den Sportlehrkräften. Bei ihnen hat man nämlich vergessen zu berücksichtigen, dass sie auch Verpflichtungen im außerunterrichtlichen Schulsport haben. In einer Modellrechnung der Studie ist daher zu lesen, ein angemessenes Äquivalent für zwei Stunden Deutsch sei es, drei Stunden Sport zu unterrichten. Wenn das wahr wäre, frage ich mich, wie es kommt, dass so viele Lehrkräfte mit Fakultas Sport sich mit zunehmender Berufserfahrung immer mehr aus diesem bequemen Fach zurückziehen. Sie müssten es doch besser wissen! Angeblich liegen im Schulministerium schon Pläne, nach denen es den Schulen künftig erlaubt, ja nahegelegt wird, in der Deputatsberechnung für das Fach Sport einen Verrechnungsschlüssel (2/3) einzuführen. Das wäre nicht nur das Ende des außerunterrichtlichen Schulsports, sondern auch das Ende der Träume von einem schulinternen Qualitätsmanagement, zumindest für unser Fach. So hängen Input und Prozess zusammen.

Schulversuch Sport als 4. Fach der Abiturprüfung

Lassen Sie mich zum Schluss noch ein weiteres, brisantes Beispiel für Qualitätsmanagement ansprechen, den Schulversuch Sport als 4. Fach in der Abiturprüfung. Für die Abschaffung dieses Prüfungsfachs wurden vor allem folgende Gründe genannt: Der Output, ablesbar an den mündlichen Prüfungen, ist unbefriedigend, das Niveau ist schlecht, und die Noten sind zu gut. Zu viele Schüler schaffen nur durch dieses Fach ihr Abitur, im Wesentlichen mit Leistungen, die nicht aus dem Sportunterricht hervorgegangen sind.

Nun steht das Fach in Nordrhein-Westfalen in 24 Versuchsschulen auf dem Prüfstand. Der Anspruch, wie ihn der neue Lehrplan für den Sport in der gymnasialen Oberstufe formuliert, ist sehr komplex. Das Fach soll auf der einen Seite Gleichwertiges, wenn auch nicht Gleichartiges, zur Vorbereitung der Studierfähigkeit leisten wie die anderen Fächer. Das ist nur möglich, wenn die einzigartigen Chancen des Faches genutzt werden, Reflexion und Praxis aufeinander zu beziehen. Ob und wie das gelingt, ist jedoch an den Ergebnissen des Unterrichts, namentlich den Klausuren und der mündlichen Prüfung, nur bedingt abzulesen, letztlich geht es auch hier um den Prozess.

Doch auch in der gymnasialen Oberstufe soll das Fach seinen Beitrag zur Erziehung, das heißt hier zur „persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung“ leisten und das

kann es wohl auch so gut wie kaum ein anderes. Doch wie geht das in eine Qualitätskontrolle ein, deren Ergebnis letztendlich, 2005, darüber entscheidet, ob das Fach als 4. Fach der Abiturprüfung erhalten bleibt?

Es ist jetzt schon absehbar, dass sich das Fach an den Versuchsschulen unter dem Eindruck der Kontrolle verändert, zumindest in den Augen vieler Schüler nicht zu seinem Vorteil. Und es ist auch jetzt schon absehbar, dass ein Grund für die landesweite Abschaffung des 4. Prüfungsfachs sich erledigen wird: Dieses Prüfungsfach wählen nicht mehr viele Schülerinnen und Schüler, und noch weniger werden es sein, die nur durch dieses Fach ihr Abitur schaffen, bald nicht mehr als durch jedes andere Fach. Das wird viel Stoff geben für eine Abhandlung über die unerwünschten Nebenwirkungen des Qualitätsmanagements im Bildungswesen. Ein Kapitel müsste darin auch einem unbemerkten Großversuch gewidmet sein, der an allen gymnasialen Oberstufen stattfindet, die nun in Nordrhein-Westfalen kein 4. Abiturfach mehr haben. Sport ist auch dort Pflicht, aber in die Abiturqualifikation kann er nicht eingehen. Über ein Qualitätsmanagement für diesen Großversuch ist mir bisher nichts bekannt.

Literatur:

BALZ, E.: Wie wird Sportunterricht ausgewertet? In: Bielefelder Sportpädagogen: Methoden im Sportunterricht. Schorndorf 1998³, 185-199.

DORDEL, S./ DREES, C./ LIEBEL, A.: Motorische Auffälligkeiten in der Eingangs-klasse der Grundschule. In: Haltung und Bewegung 20 (2000) 3, 5-15.

EGGERT, D./BRANDT, K./JENDRITZKI, H./KÜPPERS, B.: Verändern sich die moto-rischen Kompetenzen von Schulkindern? In: Sportunterricht 49 (2000)11, 350-355.

KRETSCHMER, J./GIEWALD, C.: Veränderte Kindheit – veränderter Schulsport. In: sportunterricht 5 (2001) 2, 36-42.

KURZ, D.: Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: LSW 2000 a, 9-55.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (LSW) NRW (Hrsg.): Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht. Bönen 1999.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (LSW) NRW (Hrsg.): Was ist guter Fachunterricht? Bönen 2000.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (LSW) NRW (Hrsg.): Erziehender Schulsport. Bönen 2000 (a).

MENZE-SONNECK, A.: Schulsport in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Aspekte einer komparativen Studie. In: sportunterricht 50 (2001) 9, 259-266.

- MUMMERT + PARTNER: Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen. Hamburg 1999.
- SCHOTT, N.: Prognostizierbarkeit und Stabilität von sportlichen Leistungen über einen Zeitraum von 20 Jahren. Dissertation. Aschaffenburg 2000.
- SCHRATZ, M. / IBY, M./RADNITZKY, E.: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim/Basel 2000.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule?. Hamburg 1989.
- TIMMERMANN, D.: Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 10 (1996), 327-333.
- WEIDEMANN, H.: Die Herz- und Kreislaufbelastung im Hallensportunterricht. Schorndorf 1970.
- WISSENSCHAFTLICHES INSTITUT DER ÄRZTE DEUTSCHLANDS (WIAD): Bewegungsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Frankfurt 2001.